الميول في مرحلة المراهقة: ماهيتها وأهميتها في التعليم

الدكتورة : جديدي عفيفة
جامعة العقيد آكلي محند أولحاج – البويرة / الجزائر

الملخص:

الميول تحمل في طياتها معنى التفضيل أو عدم التفضيل؛ أي إذا كان الفرد يميل إلى لعبة كرة المضرب مثلا فهو يفضلها عن لعبة كرة السلة، قس على ذلك في المجال الدراسي. لذلك يحتل مفهوم الميول مكانة معتبرة في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لما يوفره من جهد ووقت ومال في حال أخذ به أثناء القيام بعملية التوجيه.

ومن خلال هذا المقال سنتعرض بشيء من التفصيل لمفهوم الميول وأهميتها في مرحلة المراهقة، كما سنتعرف على المكون الانفعالي للميول وتأثير البيئة بمختلف عواملها على ميول المراهق. ونعرج في الأخير إلى أهمية الميول في المجال التعليمي ودور عملية التوجيه في الكشف عن الميول الحقيقية للمراهقين.

الكلمات المفتاحية: الميول، المراهق، الانفعالات، التوجيه.

Résumé :

L'intérêt est un sentiment qui nous attache à nos avantages, qui nous fait rechercher l'agréable ou l'utile, le bien-être, la fortune, le profit. L'intérêt consiste en une curiosité et une bienveillance à l'égard d'une personne ou d'une chose. Et ce concept occupe une importance considérable dans l'orientation scolaire et professionnelle.

A travers cet article, nous allons aborder le concept de l'intérêt et son importance chez l'adolescent, et nous allons expliquer davantage la composante émotionnelle des intérêts et l'impact de l'environnement sur les différents intérêts chez les adolescents. Et en dernier ; l'importance des intérêts dans le domaine de l'éducation et le rôle de l'orientation dans le processus de détection des intérêts réels des adolescents.

Mots-clés: Intérêts, Adolescent, Emotions, Orientation.

مقدمة:

نحتاج في التوجيه التربوي والمهني إلى التعرف على ميول الأفراد، مثلما نحتاج إلى التعرف على ذكائهم وقدراتهم واستعداداتهم، فقد يكون لدى الفرد الذكاء والقدرات التي تؤهله للنجاح في مجال دراسي أو مهني معين، غير أنه قد لا يميل إليه ولا يفضله، فيكون عدم ميله إليه عاملا في فشله، بينما إذا كان يميل إليه ويفضله سيكون ذلك عاملا فعالا للنجاح فيه.

ولما كان من الصعب على المدرس اللجوء إلى الدوافع التي ترتبط بحاجات التلميذ الأولية، فإنه كثيرا ما يعتمد على دوافع مكتسبة تكون قد تكونت فعلا مثل الميول. فتلاميذ المدارس المتوسطة والثانوية تتكون لديهم عادة ميول إلى مواضيع معينة أو هوايات خاصة، مثل جمع طوابع البريد أو التصوير. أو الرسم أو الموسيقى، إذ يستطيع المدرس أن يربط بين ميول التلاميذ ومحتوى المواد الدراسية المختلفة. واستغلال ميولهم في توجيه الدرس. ويتحقق بذلك أمران: فمن جهة تم إشباع هذا الميل لدى التلميذ، ومن جهة أخرى تتحقق الأهداف التعليمية.

كما أن الاهتمام بالميول وإشباعها يساعد على الكشف عن الميول الكامنة لدى التلميذ وإيقاظها ومن ثم توظيفها لصالح الفرد والمجتمع.

1. ماهية الميول:

يعرف الميل في قاموس **وبستر Webster** بأنه: "استعداد لدى الفرد يدعو إلى الانتباه إلى أشياء معينة تستثير وجدانه". **(معمرية، 2007: ص283)**

ويعرفه **كيودر Kuder** على أنه "ضرب من الشعور بالاهتمام، وهو أسلوب من أساليب العقل. ونحن نقول أن شخصا ما عنده ميل قوي لنشاط معين عندما يجد فيه راحته ولذته، وعندما يسر لمزاولته له والتحدث عنه، وعندما يحاول برغبته أن يبذل كل جهده فيه. ولكننا عندما نكره نوعا من النشاط فمعنى ذلك أننا لا نميل إليه في الغالب." **(كودر وبولسون، 1961: ص11)**

فالميل هو القوة التي يشعر بها الفرد وتدفعه إلى الاهتمام بشيء ما والانتباه له، أو هو القوة التي تدفعه إلى التفضيل بين أوجه النشاط المختلفة. **(شحيمي، 1994: ص192)**

ويفضل **سترونج Strong** الذي ارتبط اسمه بحركة قياس الميول، استعمال استمرار الانتباه بدلا من مجرد الانتباه؛ لأن انتباه الفرد يتحول من شيء إلى آخر، بينما يكون

الانتباه في الميول مستمرا. أما الأشياء المعينة أو أوجه النشاط التي تجذب الفرد إليها وتثير انتباهه، فهي موضوع الميل. ويقصد بالاستثارة تحرك وجدان الفرد نحو أشياء أو أنواع من النشاط، ويكون تعبيره عن وجدانه بمجرد القول بحبه للشيء أو عدم حبه له. والميول بهذا الشكل تعتبر من ضمن الدوافع التي تؤدي نحو أهداف معينة. **(معمرية، 2012: ص439)**

وقد تعرضت نظريات عديدة لتفسير أصل وطبيعة الميل، فنظرية **كارتر** التي تقوم على التفسير البيئي للميول ترى أن الفرد في محاولاته للتكيف لتحقيق ذاته مع بيئته الثقافية يكتسب خبرات لازمة لتكامل شخصيته وبذلك يتكون الميل بحيث يكون محققا لذات الفرد في بيئة معينة. ويرى **دارلي** أن الميول تتكون نتيجة لنمو الشخصية، أما **بوردن وسترونج وبردي وسوبر** فيرون أن الميول تتكون نتيجة تفاعل العوامل الوراثية (الاستعدادات الموروثة) مع العوامل البيئية (الفرص المتاحة للفرد وتعليمه وتقييمه الاجتماعي). **(خير الله، 1981: ص98)**

ويصنف البعض الميول إلى نوعين: **(لبيب، 1974: ص3-4)**

- **الميل الأولي (أو الذاتي):** ويظهر حينما يقوم الشخص بعمل يحبه لذاته. وإشباع الميل في هذه الحالة يكون بطريقة مباشرة، ويعتبر القيام بهذا النشاط غاية أو نهاية في حد ذاته.
- **الميل الثانوي (أو الخارجي):** وهو يظهر حينما يقوم الشخص بعمل معين لأنه يعتقد أنه سيصل به إلى تحقيق الغاية التي يرغب فيها، لذلك فقد يكون الإشباع الناتج عن النشاط الذي يقوم به الفرد قليلا أو معدوما، لكن النتيجة المتوقعة مرغوب فيها. ومثل هذه الميول بعيدة، والقيام بالنشاط في هذه الحالة يعتبر وسيلة لغاية معينة.

وحقيقةُ أن الأفراد لهم عديد من الميول في الحياة يعد فرضا أساسيا في دراستها. كذلك نجد أن الأفراد لديهم مراتب مختلفة من الميل في أي وجه من أوجه النشاط. ومقدار الميل في هذا النشاط يمكن أن يحدد على أنه مراحل في مدى مستمر يبتدئ من الرفض التام إلى الحالة الحيادية إلى الرغبة التامة في أداء الميل. **(زيدان، 1985: ص107)**

ويجدر بنا أن نشير إلى نمط ومحتوى مواد التعلم نفسها ينبغي أن تكون وسيلة لخلق وتنمية ميول جديدة كلما تقدم المتعلم في دراسته. ولا يعتبر التعليم مجديا إلا إذا شارك فيه المتعلم بدور نشط فعال، ولا يستطيع أن يأخذ هذا الدور إلا إذا رأى أن ما يدرسه

ذا صلة بحاجاته وميوله الحقيقية. ويمكننا القول أن مراعاة حاجات وميول الطلاب يعطي قوة دافعة تعجز أي وسيلة أخرى عن أن تمدهم بها. ولا يفهم من هذا أن الاهتمام يكون منصبا على الطالب فقط دون مراعاة لمطالب المجتمع واحتياجاته، وإنما يكون الاهتمام بالطالب في حدود الإطار العام لمطالب المجتمع لأن ذلك سيؤدي في النهاية إلى مخرجات يحتاجها المجتمع وتسهم في بنائه وسد احتياجاته وتلبية مطالبه. وبهذا يصبح التعليم نوع من الاستثمار إذا راعى ميول الطلاب التي تعكس رغبات الفرد الدائمة وإمكاناته الحقيقية التي يمكن بواسطتها توجيهه تربويا ومهنيا بما يحقق له أكبر قدر ممكن من احتمالات النجاح. **(الخطيب، 1988: ص122-123)**

2. الميول عند المراهق:

إن مستقبل المراهق بجملته إنما يعتمد كثيرا على كيفية توجيه القوى الحساسة الكامنة فيه والتي هي في دور فورة طبيعية لأنها تكون في مرحلة تجمع بين قوة النمو ورقة الإحساس، بحيث لا يكون هناك في البيئة ما لا يستجيب له المراهق أو يتأثر به. **(الجسماني، 1994: ص193)**

ونتيجة للتغيرات الجسمية والاجتماعية التي تحدث في مرحلة المراهقة، تنشأ ميول واهتمامات ورغبات جديدة وهي غالبا ما تقل في عددها عما كانت عليه في مرحلة الطفولة، وتقل أكثر فأكثر بالتقدم في العمر لدرجة أن المراهقين يظهرون مقاومة نشطة لمحاولة جذبهم وجذب اهتمامهم للأنشطة التي يحاول المنزل والمدرسة إشراكهم فيها، وإن كان هذا لا يعني أن الطاقة التي تنبع منها الميول تقل في فترة المراهقة، حيث أن ذلك لا يحدث وإنما بدلا من ذلك نجد أن المراهقين يصرفون طاقة أكثر في مجالات أقل. وعموما فإنه من المؤكد أن أكثر الطرق كفاءة لدفع سلوك الفرد والتحكم فيه يكمن في الأشياء التي يميل إليها أو يرغب فيها. **(بهادر، 1980: ص121)**

وتختلف ميول الأفراد باختلاف أنماط الشخصية وسماتها. وتلعب المظاهر والاستعدادات العقلية دورا هاما في ذلك. وتختلف أنواع الميول فتشمل الميول العقلية والدينية والاجتماعية والفنية، ويمكن تقسيمها على أساس التوجيه التربوي والمهني فيطلق عليها ميول تعليمية وميول مهنية.

وتنضج الميول وتتمايز في مرحلة المراهقة تبعا لنمو الفرد، ففي بواكير مرحلة المراهقة يميل المراهق للألعاب الرياضية المختلفة، ثم تتجه الميول فيما بعد لتشمل ميولا أدبية وفنية وموسيقية. **(معوض، 1994: ص344)**

وقد أوضحت الدراسات المتعددة عن الميول التي قام بها خبراء التوجيه كنتيجة لدراستهم واستعمالهم لاختبارات الميول، عددا من الحقائق الهامة، أهمها أن الميول تتدعم جيدا عند الفرد في السن الذي يتراوح بين 16-25 أي قبل أن تتاح له فرصة تكوين خبرة مهنية واسعة. كما أن نماذج الميل تأخذ في التكون في فترة المراهقة المبكرة ثم تبدأ في التبلور عند نهاية المرحلة الثانوية تقريبا. **(زيدان، 1985: ص116)**

ويرى **مندوس Mendousse** في كتابه عن وصف نفسية المراهق « L'âme de l'adolescent»، أن المراهقين في سن 13-15 يظهرون ميلا كبيرا للمظاهر الفنية في الطبيعة التي تثير فيهم الخيال والهوام مثل منظر الشروق والغروب أو ألوان فصل الربيع الزاهية أو الليالي المقمرة. أما **دبيس Debesse** فإنه يفسر عشق المراهق لهذه الظواهر الطبيعية بأنه يختلي بها ويبوح لها بآماله وطموحاته، فكأنه يجد فيها موضوعات لترديد صداه وإخراج الحوار من مستوى المونولوج الداخلي إلى حوار خارجي يؤنسه في الوحدة التي يتميز بها. وقد أجريت عدة بحوث حول تطور الميول بتقدم المراهق في السن، فقد بين **فورفي Furfey** أن بعد 14 سنة يلاحظ انخفاض أنشطة "النادي" ويتم الانتقال إلى الأعمال التي تحقق تسلية بكيفية أكثر تنظيما وجدية. كما بين **لهمان Lehman وويتي Witty** أن البلوغ لدى الذكور يصادف تخلصهم من الألعاب المتسمة بالخطر كالسباق وتسلق الأشجار ولعبة الشرطي والسارق... إلخ. كما لاحظ **برتريدج Partridge** لدى مراهقي مدينة نيويورك البالغين ما بين 12-17 سنة ظهور الميل نحو المناقشات داخل الجماعة والبناء والتركيب المشترك للآلات والمطالعة الجماعية ومشاهدة الأفلام. كما لاحظ **أبت Abt** أن ميول المراهقين للعب تتغير ابتداء من سن 15. وعلى العموم، فإن عددا كبيرا من الباحثين يميزون في المراهقة مرحلة قلة الاهتمام ونقصانه المتزايد بممارسة الرياضة والألعاب المنظمة، فهذه الأنشطة لا يمارسونها إلا إذا كان لديهم وقت فراغ لذلك. وهناك ملاحظة جديرة بالاهتمام، وهي أن الأنشطة الرياضية التي كانت تمارس خلال الطفولة تميل إلى التخصص في نوع واحد خلال هذه المرحلة ككرة القدم أو كرة المضرب.. **(أوزي، 1994: ص179)**

3. تأثير الجانب الانفعالي على تكوين الميول:

تتسم المراهقة بأنها مرحلة عنيفة في حدة الانفعالات وشدتها. واندفاع المراهق الانفعالي ليست أسبابه نفسية خالصة، بل يدخل ضمنها ما للتغيرات الجسمية من آثار على هذه الانفعالات. بجانب ذلك، هناك العوامل النفسية والانفعالية ذاتها والتي تبدو واضحة في تطلع المراهق نحو التحرر والاستقلال وثورته لتحقيق هذا التطلع بشتى الطرق والأساليب، فهو لم يعد يخضع تماما لقيود البيئة وتعاليمها أو أحكام المجتمع وقيمه الخلقية الاجتماعية، بل أصبح يمحص الأمور ويناقشها ويزنها بتفكيره وعقله.

ويشعر المراهق أن الأسرة والمدرسة والمجتمع لا تقدر موقفه ولا تحس بإحساسه الجديد، لذا فهو يسعى دون قصد لأن يؤكد نفسه عن طريق ثورته وتمرده وعناده، فالبيئة تتصارع معه وأفراد أسرته لا يفهمونه وأصدقاؤه لا يقدرون قدراته ومواهبه والمدرسة لا تعامله كفرد مستقل ولا تشبع حاجاته الأساسية، على حين هو يحب أن يحس بذاته وأن يكون شيئا يذكر. **(معوض، 1994: ص346)**

إن المديح والتشجيع عند القيام بعمل جديد أو النجاح فيه، يشجع الفرد على مواصلة الميل إليه، أما التعنيف والتوبيخ فيؤديان إلى تثبيط الهمة. فلن يستطيع الفرد أن يواصل العمل في نشاط معين ما لم يكن على درجة كبيرة من النضج وما لم يكن عنده الدافع القوي لمتابعة العمل.

وقد دلت كثير من الأبحاث على أن أكثر ما يقلق المراهقين هو العمل الدراسي والمستقبل المهني، والتعليم الجيد والتوجيه الحكيم يخففان من غير شك فرص حدوث هذه الاضطرابات. **(زيدان، 1985: ص168)**

وكثيرا ما تكون عدم قدرة المراهق على فهم ذاته وقدراته بشكل موضوعي، السبب في مشاكله واضطراباته والسبب في فشله في إشباع حاجاته. فهو كثيرا ما يحدد لنفسه أهدافا ومثلا بعيدة المنال بالنسبة إلى قدراته وإمكاناته المادية والفكرية. وكثيرا ما تكون آماله وطموحاته فوق المستوى المنطقي أو المعقول، وفي ذلك مبالغة في تقدير الذات وعدم فهم لمستوى قدراته ولنقاط الضعف والقوة لديه وفهمه لميوله ودوافعه الحقيقية، بحيث يقلل المراهق من شأن قدراته وطموحاته، فتكون الأهداف التي يسعى إليها دون هذه القدرات والإمكانات، وفي هذا هدر لطاقاته.

وبشكل عام يمكن القول بأن الفرد فاقد الثقة بنفسه وضعيف الإرادة أو الشخصية أو الفكر، يحاول دائما أن يحمي نفسه من هاجس الفشل والشعور بالنقص والإهانة تجاه الغير، لذلك فهو يحدد لنفسه أهدافا متواضعة تقل عن مستوى قدراته، بينما نجد الفرد الذي يبالغ في مستوى قدراته وفي أهدافه يخشى أن يصاب أو يكون مصابا بنوع من الغرور الذي يؤدي إلى الفشل، وحيث يعود على نفسه بالحسرة واللوم، وقد يُسقط projective على الآخرين سبب فشله وقصوره. **(الزراد، 1997: ص67)**

وتخف بالتدريج أزمة عدم تقبل المراهق لذاته عندما يتعلم كيف يتقبل الواقع وكيف يتقبل نفسه، وتأخذ فكرته عن نفسه في التغير بناء على هذا الواقع الجديد، وتقل نسبيا مشاعر الخجل التي كانت تسيطر على بعض مظاهر سلوكه في أواخر المرحلة المتوسطة.

وفي نهاية المرحلة الثانوية تبدو عليه من جديد ملامح السرور والارتياح ويقل رفضه للجنس الآخر ويزداد ميل البنات نحو الأولاد وميل الأولاد نحو البنات، ويتعلم المراهق كيف يسيطر على انفعالاته بالشكل الذي تسمح به قواعد السلوك الاجتماعي ويتحرر من الازدواج الانفعالي، ويصبح بشكل عام متوافقا مع نفسه ومع الآخرين، ويعتبر هذا التوافق محور النمو النفسي والاجتماعي خلال المرحلة الثانوية وما بعدها ويتزايد الميل نحو الثبات والاتزان الانفعالي والقدرة على إدراك ومعالجة المشكلات الشخصية والاجتماعية، إلا أن هذه المرحلة لا تخلو من بقايا الرومانسية والتأمل النظري، كما لا تخلو من رواسب التشكك والحيرة التي كانت أبرز معالم المراهقة المبكرة خصوصا التشكك في النواحي الدينية أو الخلقية أو الاجتماعية. **(أبو علام، 1986: ص171)**

وتلعب اتجاهات الفرد نحو ذاته دورا هاما في توجيه سلوكه، كما أن فكرته عن ذاته وقدراته تلعب دورا في تحصيله، ذلك أن الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي، وبالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف وتعمل أيضا كقوة ضاغطة على الفرد إذ تدفعه إلى مزيد من تحقيق الذات وتعزيز المفهوم الإيجابي عنها أو على الأقل المحافظة على هذه الفكرة، فكثير من الطلاب يخشون فقدان فكرة المدرسين عنهم فيدفعهم ذلك إلى التحصيل خوفا من ضياع هذا الإدراك الإيجابي. **(القاضي وآخرون، 1981: ص434)**

4. تأثير البيئة على ميول المراهق:

إن كل ما يحيط بالفرد –مجتمعه ومدرسته وجيرته ومنزله ودائرة أسرته- يعتبر عوامل هامة في بيئته، فالبيئة تساعد على تفسير ميوله الخاصة. وبعض عوامل البيئة يكون أقوى أثرا من العوامل الأخرى، ومن العوامل عظيمة الأثر العادات والتقاليد والمثل العليا السائدة والطابع الثقافي العام الذي يميز الجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه الفرد.

1.4 تأثير الأسرة:

يتأثر تكوين ميول الأبناء تأثرا كبيرا بالميول السائدة في الأسرة وبموقف الكبار واتجاهاتهم إزاء ميول أبنائهم.. ومما لا شك فيه أن الاستمرار في ميولهم وهواياتهم يزداد ويقوى إذا كان لأفراد الأسرة أيضا ميول قوية.. ولكن ليس من الضروري أن تكون متشابهة، بل يكفي أن توجد في الأسرة ميول وهوايات ظاهرة. وبجانب ذلك، فإن وجود شخص يشارك الفرد ميوله وهواياته يزيد في إقباله عليها ويحبب له العمل فيها. **(كودر وبولسون، 1961: ص23-24)**

ويعد حصول المراهق على استقلاله من الناحية الانفعالية والاجتماعية بالنسبة لأبويه والبالغين من حوله، من أهم مطالب نموه الاجتماعي. وقد يرتبط هذا المطلب الاجتماعي بعمل المراهق جزءا من الوقت كي يستقل اقتصاديا. **(زيدان، 1985: ص165)**

ويوضح **هوفمان (Hoffman, 1963) وبيك وهافجهرست (Peck & Havighurst, 1960)** أن المراهقين يصلون للنضج في سهولة ويسر عندما يضع الآباء حدودا وضوابط معقولة على سلوكهم وعندما يتسم موقف الآباء من الأبناء بالتعاطف والاهتمام والحب. وفي **دراسة ون ويامامورا Won & Yamamura** التي أجريت على طلاب مدرسة ثانوية لمعرفة توقعات المراهقين بالنسبة للراشدين، أوضح الطلاب أن الدور الأساسي للآباء يتمثل في توفير متطلبات الحياة الأسرية السعيدة، وحدد الطلاب في هذه الدراسة أنماط السلوك الوالدي الذي يكرهونه والذي يتمثل في النقد والتوبيخ المتواصل والعقاب والاستبداد المتطرف واللامبالاة والإهمال والشك والارتياب وعدم إظهار الحب وفرض الأمور على علاتها. **(معوض، 1994: ص397-398)**

ويحاول المراهق التوفيق بين حياتي الاعتماد على الآخرين والاستقلال عنهم، فهو يرغب أشد الرغبة في أن يكون الأبوان موضع ثقة وأن يعبرا له عن مدى ثقتهما به وأن يتركا له التصرف ضمن حدود معقولة وأن يتوصل إلى قرارات خاصة به نابعة من تفكيره،

وأن لا يتدخل الأبوان في أموره الخاصة وأن تتصف تصرفات أبويه وأقوالهما بحسن السياق وأن لا تكون متناقضة. ولا ينتظر المراهق من أبويه أن يجعلاه موضع شك وريبة، فهو يرغب رغبة متناهية في أن يلمس لديهما النظرة الإيجابية إزاءه، ويطمح المراهق كذلك وهو في جو الأسرة إلى الاختلاء إلى نفسه ويميل إلى العزلة المؤقتة وهو بهذا لا يريد من يتدخل في شؤونه الخاصة به من أفراد أسرته. **(الجسماني، 1994: ص233-234)**

2.4 تأثير جماعة الرفاق:

تختلف طبيعة العلاقات مع الرفاق عن العلاقات مع الأسرة من ناحيتين أساسيتين، هما: أن العلاقات الأسرية مفروضة ودائمة وليست اختيارية، في حين أن العلاقات مع الرفاق يقوم المراهق نفسه بعملها، وهي قابلة للتغير. كما أن الصداقة أو الصحبة توسع الخبرة التي يحتاجها المراهق بطريقة لا تساعد عليها في الغالب العلاقات الأسرية؛ ذلك أنها تعرض الفرد لأنماط جديدة من السلوك، كما أنها قد تساعده على أن يجرب أدوارا جديدة وأن يكوّن تصورات جديدة عن الذات. لذلك كله كان التحول إلى صحبة الرفاق علامة مميزة من علامات المراهقة، فبعد أن كانت صحبة الوالدين لدى طفل المراحل السابقة أهم بكثير من صحبة الرفاق، يحدث تحول تدريجي فيما بين 13-18 سنة بحيث تصبح المجموعة أو الرفاق أكثر جاذبية من الوالدين الذين تقل أهميتهم تدريجيا من هذه الناحية. **(إسماعيل، 1982: ص84-85)**

ويعتبر تكوين علاقات بناءة متشعبة مع الأقران إحدى مطالب النمو الاجتماعي للمراهق، ويتطلب هذا أن يتكون لديه اتجاه إنشائي تعاوني نحو الأشخاص ذوي الميول المختلفة والقدرات والخبرات المختلفة عنه، كما يتطلب منه أيضا أن يقبل دوره كمراهق دون إحساس بالنقص، وعادة ما يقود ذلك للاستعداد للزواج وللحياة الأسرية السعيدة. **(زيدان، 1985: ص165)**

وجماعة الرفاق تتيح للمراهق فرص التفاعل مع أفراد على شاكلته، متساوون معه في الانفعالات والميول والنمو، ويشبعون عنده حاجاته العقلية والاجتماعية ويكملون أوجه النقص لديه، وهذا لا يتوفر في جو الأسرة أو المدرسة. كما يكتسب المراهق الكثير من المعلومات الجنسية التي يعجز عن معرفتها عن طريق الأسرة، مع مراعاة أن هذه المعلومات قد تكون مضللة وغير سليمة في كثير من الأحيان. وتتيح جماعة الرفاق جوا مناسبا من المنافسة والحوار والمهارات وكيفية تكون العلاقات وتنمية روح الولاء والانتماء للجماعة، وتبرز المواهب الاجتماعية كالقيادة أو التبعية. تتيح أيضا الجماعة

للمراهق أن يستقل عن الوالدين ويتحرر من تبعية الأسرة. كما تتيح فرص احترام آراء الآخرين والتعاون والتخلي عن نوازع الأنانية. **(معوض، 1994: ص359-360)**

إن اختيار الصديق في مرحلة المراهقة لا يتم بنفس المعايير التي يتم بها اختيار رفيق اللعب في الطفولة أو اختيار رفيق الطريق، فالذي يبحث عنه المراهق هو الصديق الحق الذي يصدقه القول والنصيحة ويبرز محاسنه ومساوئه. وقد يكون المراهق أحيانا على وعي تام بأنه من الصعب اكتساب شخص مخلص خارج أفراد الأسرة.

وقد دلت نتائج الدراسة الميدانية التي أجراها **أحمد أوزي (1986)** أن 82% من المراهقين المتمدرسين يعتبرون الصديق الحق هو ذلك الذي يتحلى بالمشاعر الاجتماعية اللائقة ويشارك صديقه في مختلف الظروف الصعبة التي يجتازها. وقد حدد بعض المراهقين ما هو مطلوب من الصديق تجاه صديقه، وهو المساعدة وقت الحاجة وتقديم العون المادي والمعنوي. **(أوزي، 1994: ص115)**

إن سلوك المراهق كما يقول **كاندل Kandel**: "لا يمكن أن يقع كلية تحت سيطرة جيل أو آخر بالذات: إما الرفاق أو الوالدين". وبعبارة أخرى، فإن المراهق يستمد توجيهه من كل من الوالدين والرفاق. **(إسماعيل، 1982: ص87-88)**

فالأقران يمثلون قوى تؤثر في حياة المراهق، فبتقدمه في السن يصبح أكثر اقترابا من أقرانه في جوانب معينة، ويظل المراهق على صلة وثيقة بوالديه في جوانب أخرى، فهو يرغب أن يقضي وقتا أطول مع أقرانه وأصدقائه الذين يفهمونه على نحو أفضل، فهو يكون أكثر وفاقا مع أقرانه ولكن لا زال يحمل لوالديه التقدير باعتبارهما مصدرا للسلطة والتوجيه التربوي.

وبتقدم المراهقين من الجنسين في السن تكون عاطفة الصداقة لديهم أكثر ثباتا واستقرارا، وهذا ما تشير إليه دراسات **هوروك (Horrock, 1946) وتومسون (Thomson, 1947)** التي تناولا فيها تذبذبات وتقلبات الصداقة، وكذلك دراسة **ماك كيني (Mckinney, 1968)** التي تشير إلى وجود نفس معدل التزايد والثبات في اختيار الأصدقاء، وأن هذا يتيح فرصا أكبر لنمو الإحساس بالمودة والألفة في صورة الالتقاء في التفكير والمشاعر وفهم الأمور، فيحاول الصديق أن يفهم الآخر ويهتم بما يفكر فيه الآخر وذلك في نطاق العلاقات المتصلة والمستمرة. **(معوض، 1994: ص410-415)**

3.4 تأثير المدرسة:

يتأثر المراهق في نموه الاجتماعي بعلاقاته مع مدرسيه، كميله وحبه للمدرس أو نفوره منه، فالمدرس الذي يؤمن برسالته العلمية ويمارس الديمقراطية ممارسة علمية مع تلاميذه والذي يتصف بالعدل والقدوة الحسنة والذي يقوم بتطبيق المبادئ والأسس التربوية السليمة، لا شك أنه يلعب دورا هاما في النمو الاجتماعي لتلاميذه.

ومن المعروف أن الميول المهنية للمراهق تتأثر تأثرا كبيرا بمدى علاقة التلاميذ بمدرسيهم. والمدرسة يجب أن تمنحهم فرصة الحكم الذاتي والتعبير عن النفس بشتى الوسائل الديمقراطية كاتحادات الطلاب والجمعيات المدرسية، مما يساعد على عمليات النمو الاجتماعي لديهم. **(معوض، 1994: ص357-358)**

من أجل ذلك، يجب أن يكون جو المدرسة جوا اجتماعيا صالحا بعيدا عن الاستبداد والإرهاب، وتركيز السلطة في يد واحدة، وأن تكون سياسة المدرسة مبنية على التوجيه والإرشاد المقترنين بالمحبة والعاطفة، وفهم اهتمامات المراهقين ودوافعهم دون اللجوء إلى قمعها بالقوة والقسوة بل تحويلها إلى نشاطات بالرفق واللين والحكمة، وأن يكون الأسلوب المتبع مع المراهقين هو أسلوب واحد معروف والابتعاد عن الأسلوب المتذبذب.

وتلعب العلاقة بين المدرس والطلاب دورا هاما في بناء شخصياتهم بدرجة أنه يمكن اعتبارها المفتاح الموصل إلى نجاح الموقف التعليمي أو فشله، فالعلاقة بين المدرس وتلميذه ليست أمرا بسيطا إذ يحددها ويتدخل فيها مجموعة من العوامل المعقدة، فالتلميذ قد يتأثر في علاقته بمدرسه بعلاقته مع والديه؛ بمعنى أن العلاقة التي تربطه بأبيه إذا كانت علاقة احترام فإنه يحترم المعلم وإذا كانت علاقة سيئة فإنه يسيء إلى المعلم، كذلك نظرة التلميذ إلى مدرسه قد تتأثر بنظرة والده أو نظرة المجتمع الذي يعيش فيه إلى المدرسين عامة، فهذه النظرة تحدد درجة تقدير التلميذ أو عدم تقديره لمدرسيه. كذلك المدرس قد يتأثر بظروفه خارج المدرسة وبكونه متزوجا أو غير متزوج، منجبا لأطفال أو غير منجب، كذلك قد يتأثر المدرس في علاقته بتلاميذه بعلاقته مع مدرسيه عندما كان تلميذا أو بعلاقته مع والده في صغره.

ويرى **جون ديوي** أن على المربي أن يأخذ في الحسبان عاملين أساسيين يطرح من خلالهما المشكل البيداغوجي: من جهة التلميذ كفرد يتطور، ومن جهة أخرى بعض الأفكار والأهداف وبعض القيم المكتسبة من خلال التجربة الناضجة للبالغين. والشيء المثالي الذي يجب أن تطرحه النظرية التربوية، هو تسهيل العلاقات المتبادلة لهاتين

القوتين وجعلهما أكثر فاعلية وكمالا. وهنا تكمن الصعوبة، إذ من السهل اعتبارهما منفصلين والإصرار على جهة على حساب الأخرى واعتبارهما متعارضين، من أن نكتشف حقيقة مشتركة لكل جهة منهما؛ فمن السهل أخذ عامل متعلق بطبيعة التلميذ أو عامل خاص بالتجربة الواعية للبالغ، وجعل أحدهما مفتاحا لكل المشكل التربوي. إن التصرف على هذا النحو هو تحويل مشكل واقعي وميداني إلى مشكل غير واقعي لأن الأمر يصبح نظريا محضا. **(Dewey, 1976: p91-92)**

وهناك عدة دراسات تناولت بالوصف والتحليل العلاقة "مدرس-تلميذ"، ركز معظمها على الخصائص والصفات التي يرغب التلميذ توفرها في المدرس. فقد قام **بيير طاب P.Tap** ببحث حول "الصورة المثالية للأستاذ" محللا أثر التخصصات الدراسية على هذه الصورة، كما بحث أثر عامل السن في هذه العلاقة. وقد أوضحت نتائج هذا البحث أن المراهقين ينتظرون من المدرس التفهم قبل كل شيء وهذا الأمر ينطبق على تلاميذ التعليم الثانوي أكثر ما ينطبق على تلاميذ التعليم الإعدادي. أما تلاميذ التعليم المهني فإنهم ينتظرون من المدرس قبل كل شيء أن يمنحهم تعليما جيدا وأن يحيطهم بالحب والاهتمام، وترغب الإناث من المراهقات أن تكون للمدرس سلطة وهيبة ووقار في القسم الدراسي، أما فيما يتعلق بالطرائق البيداغوجية الفعالة، فإنها صفة مرغوبة لدى الفئتين معا من التلاميذ، الذكور والإناث، ولدى النوعين معا من التلاميذ سواء الذين يتابعون التعليم العام أو التعليم المهني. وقد توصل **ويتي (Witty, 1964)** من خلال الطلب منم التلاميذ عن طريق الكتابة الإنشائية تحديد الأستاذ الناجح في نظرهم، فكانت معظم الإجابات تشير إلى أن المدرس الناجح والكفء هو الذي يملك اتجاها نحو التلاميذ يتحلى فيه بالصبر ويقوم بتشجيعهم والتحلي بالمساواة في معاملتهم والقدرة على الاندماج مع التلاميذ (المرونة، اتساع الاهتمام، ...) وأخيرا إتقان مهنته على أفضل وجه. **(أوزي، 1994: ص99-100)**

وفي حالة مواجهة المعلم لميول سلبية لبعض تلاميذه نحو المادة الدراسية، فإن أولى المسؤوليات الملقاة على عاتقه هي تغيير ميولهم إيجابيا لدرجة كافية بناءة لتحصيل المعارف والخبرات الدراسية المطلوبة قبل البدء بالتعلم والتدريس. ويستطيع المعلم إدخال التغييرات الواجبة على ميول التلاميذ بواسطة الإجراءات التالية: **(حمدان، 1986: ص107)**

تغيير المحتوى الإدراكي للتلاميذ المرتبط بالميول: كالمادة الدراسية أو خبرات محددة لها، أو أحد عوامل التحصيل كالأقران والمنهج والمواد والوسائل التعليمية والغرفة الدراسية والخصائص الشخصية وأساليب التدريس والتعامل الاجتماعي للمعلم نفسه. ولا يجب أن يحدث هذا التغيير بواسطة الإلقاء أو المحاضرة، بل بتعريض التلاميذ لخبرات واقعية عملية يتفاعلون من خلالها ويعايشون الموضوع الذي يميلون سلبيا نحوه، وتعزيز المعلم مباشرة للتغييرات السلوكية المرغوبة لديهم.

اعتماد الأساليب غير المباشرة في تغيير الميول والإدراك الخاص بمواضيعها: إن أساليب المناقشة والإقناع والتقليد والنسخ والملاحظة هي أمثلة لهذه الأساليب.

تعريض التلاميذ لخبرات ومعارف أكاديمية استقرائية في طبيعتها: بحيث تسمح لأفرادهم إنجازها بقليل جدا من المعاناة والصعوبة ثم معايشتهم للنجاح خلالها، وتغيير ميولهم إيجابيا بالتالي نحو تعلمها ودراستها.

من خلال ما سبق، نلاحظ أن الآباء والمدرسين وسواهم يستطيعون مساعدة المراهقين وتوجيههم، ويمكن أن يتم ذلك بوسائل شتى، أهمها الإدراك بأن الانفعالات الدفينة الكامنة تملي على المراهق في الغالب سلوكا معينا، وعلى هذا فلا ينبغي أن ينظر إلى المراهق كما هو وحسب ما يبدو منه من تصرف ظاهر فقط بل يجب البحث عما تجيش به نفسه.

5. أهمية الميول في التعليم:

مع بداية عصر النهضة، بدأ الاهتمام بالفرد يزداد وبالتالي ظهرت الدعوة إلى ضرورة أخذ دوافع الفرد في الاعتبار عند تنظيم أية عملية تعليمية. ولقد كانت آراء **جون ديوي** في هذا المجال فيما بعد ممثلة لهذا التيار المتصاعد، فقد أعلن أن المنهج والأغراض التربوية لا يمكن أن توضع مقدما، بل لا بد من وجود مشكلة أو مشاكل يحس بها المتعلمون ويرغبون في دراستها. وبهذا أعطى ديوي أهمية كبرى لميول وحاجات الأطفال ودعا إلى عدم الفصل بين اختيار المادة الدراسية وميول التلاميذ. ومعظم الآراء تتفق حول أهمية الدوافع في العملية التربوية، **فبرونر (1965)** مثلا لا ينكر أهمية الدوافع وأهمية إنماء ميول المتعلم نحو ما يتعلمه. ويشير **ماكنيل (1969)** إلى القوى المؤثرة في المنهج، ويثير عددا من الأسئلة عن كيفية استخدام معلوماتنا عن ميول المتعلمين واهتماماتهم. **(لبيب، 1974: ص8-10)**

والتلميذ إذا وضع في شعبة لا يميل إليها ولا تتناسب وقدراته، قد يكون عرضة للتوتر وانخفاض مردوده الدراسي، فضلا عن كثرة تغيباته وتمرده على المدرسة، فقد بينت مجموعة من الدراسات **(Gorden, 1962- Cattell, 1961- Cown, 1957)** بأن هناك ارتباط وثيق بين التحصيل الدراسي والميل نحو المادة الدراسية، فكلما ازداد ميل التلميذ نحو المادة الدراسية ازداد تحصيله فيها، وكلما قل ميله إليها نقص تحصيله فيها. **(بوسحاقي، 1999: ص9)**

وترى **ماي سيجوي Seagoe** أنه بالرغم من صعوبة الوصول إلى تعميم حول العوامل المكونة للميول نظرا لتعدد المصادر وتعقد العوامل التي تخصها، فإن الملاحظات التالية تبدو مساعدة على ذلك: ميول الأطفال هي نتيجة لتجاربهم. والتآلف مع نشاط معين يؤدي إلى الميل إليه. كما أن النجاح في تجربة جديدة يؤدي إلى خلق ميل دائم. ومن العوامل التي تخص الميول النوعية للطفل نجد: السن، الجنس، المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة، الاستعدادات الفردية وشخصية الطفل. بالإضافة إلى ذلك، كل ميل يمكن إيقاظه –سواء بالنسبة للأفراد أو الجماعات- عن طريق قوى واسعة الاختلاف. **(Seagoe, 1965 : p25-26)**

وحتى يتم ربط ميول التلاميذ بالتعليم، وكذلك الحفاظ عليها قوية لتكون حافزا لهم على التعلم، فإنه من المجدي اتباع الخطوات التالية: **(كودروبولسون، 1961: ص53-57)**

- معرفة ميول كل واحد من التلاميذ؛ وذلك بدراسة كل واحد منهم دراسة جيدة تكشف الناحية التي يميل إليها. وليس من السهل دائما أن نحيد عن المنهج المقرر في بعض العلوم، ولكن يجب أن نضع في أذهاننا دائما ميول كل تلميذ عندما نسند إليه عملا في مشروع معين أو نعطيه واجبا مدرسيا.
- جعل التلاميذ نقطة البدء دائما، والاتجاه إلى ميولهم أينما وجدت واتخاذها أساسا لتربيتهم وتعليمهم. فهذه الميول يجب أن تعتبر بداية طيبة للمشروعات التي ترتبط بالمواد الدراسية وبالمواقف التعليمية المختلفة، لذلك يجب تشجيع كل تلميذ على التعبير عن ميوله وهواياته الخاصة عن طريق التحدث عنها أو التعبير عنها بالرسم له ولزملائه من التلاميذ. وإن أنت أظهرت للتلميذ تقديرا وإعجابا بميوله المفضلة عنده فستكسب تقديره لك وإعجابه بميولك واتجاهاتك أيضا سواء كانت هذه الميول فنية أم تاريخية أم سياسية أم غير ذلك.

- يجب استغلال الميول الطبيعية المشتركة بين التلاميذ المتقاربين في السن. ومن الممكن الاستعانة بهذه الميول في جعل الحياة المدرسية عندهم ذات قيمة ومعنى، وفي تنشيط عملية التعلم.

- مساعدة التلاميذ على أن يلمسوا علاقة المدرسة بالحياة، وذلك عن طريق ربط المواد الدراسية والخبرات التعليمية بحياة الطفل الخاصة. فالأطفال عادة يعيشون في عالمهم الخاص بهم عندما يكونون صغارا، وكلما كبروا اتسعت دائرة حياتهم لتشمل نواحي حياة الكبار والاهتمام بالأشياء المحيطة بهم، وسنجد أن التلاميذ يقبلون على التعلم بشغف ورغبة ونشاط كبير إذا أمكننا مساعدتهم على أن يروا علاقة العلوم المدرسية (التي تبدو لهم معنوية ومجردة) بالحياة وبما يميلون إليه من نواحي النشاط.

6. دور عملية التوجيه في الكشف عن الميول الحقيقية:

لا شك أن التوجيه يوفر للشخص السعادة، سواء في دراسته إذا كان طالبا أم في عمله إذا كان عاملا أو موظفا؛ فالشخص بغير توجيه قد يدأب على بذل الجهد للوصول إلى أهداف معينة (دراسية أو مهنية) بينما لا يكون في الواقع مهيأ لنوع التعليم الذي يسعى للحصول عليه أو المهنة التي يرغب في التمكن منها. ولكن بالتوجيه التربوي والمهني، فإن الشخص لا يبدأ في بذل الجهد إلا بعد أن يكون متأكدا من أن الأهداف التي يرنو إليها مناسبة لتكوينه واستعداداته التي فطر عليها. ومعنى هذا أن التوجيه يبصر الشخص باستعداداته وإمكانياته، ومساعدته على معرفة ذاته، وبالتالي اختيار المجال التربوي أو المهني المناسب له منذ البداية. **(أسعد، 1977: ص168)**

وفي دراسة **لفرانسواز أوبري Françoise Aubret** (من المعهد الوطني للتوجيه INETOP): قامت بالتجربة على حوالي ألف تلميذ ينتمون إلى 48 قسم موزعين على 16 تكميلية Collèges. وتم حساب معاملات الارتباط بين استفتاءات الميول العلمية والأدبية (بالإضافة إلى اختبارات أخرى)، وبين التقدير الدراسي الإجمالي appréciation scolaire globale مع مستوى التوجيه. وفيما يعتقد أن التلاميذ الذين يعبرون على ميولهم (العلمية أو الأدبية) هم الذين يذهبون إلى أبعد الحدود في دراساتهم (والارتباط في هذه الحالة يكون عاليا)، فإن النتائج بينت غياب هذه العلاقة (0.13 و0.16)، فقط التقدير الدراسي كان مرتبطا جدا مع مواصلة الدراسات. هذه النتائج تدعو إلى الافتراض أن الميل الذي يعبر عنه التلاميذ يمثل خاصة الدافع الداخلي، في حين أن المدرسة –باعتبارها

إجبارية- تجعل شعور التلاميذ بالاختيار الذاتي Autodétermination يتميز بتنوع كبير؛ تلاميذ تثير المدرسة اهتمامهم وآخرون يحسون بأنهم مكرهين contraints ومجبرين على الدراسة. بعض التلاميذ يستطيعون التأقلم مع نظام دراسي معين أو مع المدرس، وقد ينجحون أو لا ينجحون. وعلى العكس، فإن البعض منهم لا يحسون بأي اهتمام خاص نحو النظام الدراسي ككل، وقد ينجحون هم أيضا أو لا ينجحون، وهذا ما يؤدي في المجموع إلى غياب الارتباط بين الإنجازات Performances والميول. هذه النتائج تؤدي إلى القول أن الكفاءة Compétence والميول، يمكن أن يكونا شيئين مستقلين. **(Lieury & Fenouillet, 1997 : p62-63)**

ولا ننسى أثر الفشل على نظرة الطالب للدراسة، فالفشل خاصة عندما يتكرر بشكل متواصل، فإنه يبعد اهتمام الطالب عن الأهداف التربوية. فالفشل يعتبر كإجراء لانطفاء الاستجابات بغياب التعزيز حسب **سكينر Skinner**، أو هو اضطراب بين نشاط الفرد ومتطلبات التكيف مع الوسط حسب ما يراه **بياجيه Piaget**. فهناك اتفاق حول الآثار السلبية للفشل المتكرر. **(Hurtig & Rondal, 1981 : p698-699)**

ولكي تكون الميول جانبا مهما في عملية التوجيه، يجب أن تجمع الشواهد الخاصة بميول الفرد، والمتمثلة في ما يلي:

التعرف على الميول عن طريق ملاحظة الفرد: إذا لا حظنا التلاميذ في الفصل فإننا نجد أن بعضهم يبدو عليهم الميل نحو موضوع معين عن الآخرين وسيبدو بعض التلاميذ أكثر اهتماما في ما يفعلون ونجد أن آخرين سيبدون متوسطي الاهتمام والبعض الآخر سيبدو عديم الاهتمام؛ ويتضح هذا الاهتمام من تركيز التلميذ انتباهه في الشيء موضع عمله وعدم تشتت انتباهه بعوامل خارجية، كما أن هذا يتضح من خلال المناقشة مع هذا التلميذ.

التعرف على الميول عن طريق انطباعات الفرد عنها: إلا أنها ذات قيمة محدودة، وقد تكون هذه التعبيرات المقررة غير صادقة تحتاج إلى التأكيد لأن التلميذ قد عبر عن ميل ما لأنه متأثر بعوامل أخرى مثل الضغط الأسري. وفي أحد الأبحاث، ثبت أن بعض التلاميذ يغيرون ميولهم التي عبروا عنها في الصف الثالث إعدادي (التاسعة أساسي) عند سؤالهم عن هذه الميول في الصف الثالث ثانوي بنسبة 50% وأن 25% فقط هم الذين ظلوا على هذا الميل في الصف الثالث ثانوي. وعلى هذا فإن طريقة سؤال التلميذ عن المهن التي

يميل إليها تؤدي إلى نتائج قد تكون جديرة بالانتباه في حد ذاتها رغم أنها قد تكون غير ثابتة ومتغيرة في السنوات التالية.

التعرف على الميول عن طريق دراسة نشاط الفرد: فدراسة سجل نشاط الفرد يمكن أن يدلنا ببعض الشواهد على ميول الفرد. وإذا كانت السجلات المدرسية تحتوي على تقرير تراكمي عن أوجه نشاط التلميذ سنة بسنة فإنها بلا شك ذات قيمة عظيمة في توضيح طبيعة واتجاه ميول الفرد. وتدل الدراسات التي أجريت عن مدى صدق هذه الطريقة في الكشف عن ميول الفرد، عن قيمتها في إيضاح ميول التلميذ؛ إذ أنه كنتيجة لأن الميل يعد اتجاها نحو تركيز الانتباه في نشاط معين والانشغال به والاستمرار فيه، فإن من الطبيعي أن الفرد سيرغب بارتياح في الاستمرار في النشاط الذي استحوذ ميله. ولذلك تعد التقارير التراكمية عن التلميذ في الفصل مفتاحا يبين ميل الفرد، إذ أن التلميذ عادة ما يواصل الجهد في المادة التي يميل إليها ويستمر دائما في بذل الجهد والتقدم في هذه المادة والعكس صحيح.

التعرف على الميول عن طريق الاختبارات والاستفتاءات: رغم أن الطرق السابقة في التعرف على ميول الفرد ذات قيمة طيبة، إلا أنها تتخذ غالبا على أنها تقدم بعض المعلومات عن ميول الفرد، والتي يجب أن تضاف إلى ما تقدمه اختبارات الميول لا أن تحل محلها، وعادة ما يتكرر استعمال نتائج اختبارات الميول بمفردها على أساس افتراض أنها تستطيع أن تمدنا بكل المعلومات عن الميول، ولكن الحقيقة التي ينبغي أن نعلمها هي أن نتائج اختبارات الميول ينبغي أن تؤخذ على أنها ذات دلالة عندما تعد كجزء من إطار كبير من المعرفة لميول الفرد.

هذا إلى جانب الاختيار في سن صغيرة لا تتعدى 14 سنة لتوجيه الطلبة على أساس دائم يعتبر اختيارا مبكرا وقد ينطوي على كثير من الأخطاء. وإذا ما تم قبول جميع الطلاب في مدارس واحدة فسوف لا يشعر أحدهم بالنقص أو بالتفاوت الطبقي بغض النظر عن مستواهم العقلي والاجتماعي، كما أن فرص الاختيار تبقى أمامهم مفتوحة لتغيير تخصصهم أو موادهم الدراسية دون تعقيد، لأن الانتقال داخل المدرسة الواحدة يكون أسهل من الانتقال من مدرسة ذات نظام أو تخصص معين إلى غيرها. فالمدرسة الشاملة –بحكم أنها أكبر من المدرسة التقليدية- تستطيع تقديم فرص أفضل للاختيار بسبب إمكاناتها الكبيرة وهيئات التدريس المتخصصة وبخاصة في نهاية المرحلة عندما يتجه الطالب إلى التخصص الذي يرغبه. ويشير أنصار المدرسة الشاملة إلى حقيقة أن

هذا النظام يسمح للطلبة بتجربة اختيارهم، بحيث يكون اتجاههم لتخصص معين مبني على خبرتهم بميولهم، مما يؤدي إلى تنمية قدراتهم وحسن توجيهها. **(الفالوقي والقذافي، 1997: ص192)**

خاتمة:

إن ميول الأفراد وحاجاتهم الحالية قد تكون نقطة بدء في عملية التعلم، ولكن إشباعها ليس نقطة نهاية لهذه العملية، بل غايتنا هو تطوير هذه الميول والحاجات لتلتقي مع حاجات المجتمع ومتطلباته، وهنا يتحقق التكامل بين الفرد ومجتمعه. كما أن نوع الميول والحاجات التي يستشعرها التلميذ هي بمثابة حكم على نوع الخبرات التي وفرناها له.

وعليه، يمكن أن نستخلص مما سبق ما يلي:

- أن الميول هي رغبات في أنشطة معينة أو اهتمامات حول مواضيع معينة. وهي تظهر في استجابات الفرد بالقبول أو الرفض للمواقف أو المواضيع التي تعرض عليه.
- أن ميول الأفراد ترتبط بحاجاتهم واستعداداتهم وتتأثر بالعديد من العوامل، بعضها يتصل بالنضج والبعض الآخر يتصل بالثقافة المحيطة بالأفراد وبالعوامل البيئية المختلفة. وبالتالي فهي تختلف من مرحلة عمرية لمرحلة عمرية أخرى، كما تختلف من ثقافة لأخرى.
- أن العملية التربوية تهتم بالميول، سواء كنقطة بدء لتنظيم مواقف التعلم، أو كهدف تسعى إلى تحقيقه عن طريق إنماء الميول المرغوبة.
- أن هناك حاجة دائمة لإجراء دراسات في الميول، سواء للكشف عن الميول المتجددة للأفراد أو للتعرف على العوامل المؤثرة فيها، أو كنوع من التقويم للخبرات التربوية السابقة.
- أنه يمكن الاعتماد في قياس الميول على ما يعبر عنه الفرد من أحاسيس ورغبات.

1. قائمة المراجع

2. أحمد أوزي، 1994: المراهق والعلاقات المدرسية – منشورات مجلة علوم التربية / المغرب.
3. بشير معمرية، 2007: القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية، ط02، منشورات الحبر / الجزائر.

4. بشير معمرية، 2012: أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته، دار الخلدونية للنشر والتوزيع / الجزائر.
5. حفيظة بوسحاق، 1999: التوجيه المدرسي وعلاقته بنتائج الطلبة في امتحان شهادة البكالوريا (رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي) – معهد علم النفس وعلوم التربية / جامعة الجزائر.
6. خليل ميخائيل معوض، 1994: سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، ط3 – دار الفكر الجامعي / الإسكندرية.
7. رجاء محمود أبو علام، 1986: علم النفس التربوي – دار القلم / الكويت.
8. رشدي لبيب، 1974: التغير في الميول العلمية بين جيلين من التلاميذ – مكتبة الأنجلو المصرية.
9. سعد جلال، 1992: التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية للاستثمار، ط2 – دار الفكر العربي / القاهرة.
10. سعدية محمد علي بهادر، 1980: في سيكولوجية المراهقة، ط1 – دار البحوث العلمية / الكويت.
11. سيد خير الله، 1981: بحوث نفسية وتربوية – دار النهضة العربية للطباعة والنشر / لبنان.
12. عبد العلي الجسماني، 1994: سيكولوجية الطفولة والمراهقة – الدار العربية للعلوم / لبنان.
13. علم الدين عبد الرحمن الخطيب، 1988: الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي، ط1 – مكتبة الفلاح / الكويت.
14. فردريك كودر وبلانش بولسون، 1961: اكتشاف ميول الأطفال، ط3، ترجمة: محمد خليفة بركات – مكتبة النهضة المصرية.
15. فؤاد البهي السيد، 1956: الأسس النفسية للنمو – دار الفكر العربي / القاهرة.
16. فيصل محمد خير الزراد، 1997: مشكلات المراهقة والشباب، ط1 – دار النفائس / لبنان.
17. محمد الفالوقي ورمضان القذافي، 1997: التعليم الثانوي في البلاد العربية، ط2 – المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة / الإسكندرية.
18. محمد أيوب شحيمي، 1994: دور علم النفس في الحياة المدرسية، ط1 – دار الفكر اللبناني.
19. محمد زياد حمدان، 1986: تقييم التحصيل: اختباراته وعملياته وتوجهه للتربية المدرسية، ط2 – دار التربية الحديثة / الأردن.
20. محمد عماد الدين إسماعيل، 1982: النمو في مرحلة المراهقة، ط1 – دار القلم / الكويت.
21. محمد مصطفى زيدان، 1985: دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام – ديوان المطبوعات الجامعية / الجزائر.
22. يوسف مصطفى القاضي, لطفي محمد فطيم, محمود عطا حسين، 1981: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1 – دار المريخ / الرياض.
23. يوسف ميخائيل أسعد، 1977: رعاية المراهقين – دار غريب للطباعة / القاهرة.
24. Bouvier-Ajam & Marcellin, 1942 : Les principaux problèmes de l'orientation professionnelle – Etienne Chirone Editeur / Paris

25. Dewey, 1976 : L'école et l'enfant, 9e éd. – DELACHAUX & NIESTLE Editeurs / Neuchâtel – Paris.
26. Hurtig & Rondal, 1981 : Introduction à la psychologie de l'enfant – Pierre Mardaga Editeur / Bruxelles.
27. Lieury & Fenouillet, 1997 : Motivation et réussite scolaire – DUNOD / Paris.
28. Seagoe, 1965 : Pédagogie et motivation : expériences américaines – Les éditions d'organisation / France.