

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مذكرة ماجستير

تخصص القياس في علم النفس والتربية

قدرة المعايير المستخدمة في التوجيه على التنبؤ بالتحصيل

الدراسي للتلاميذ في السنة الأولى ثانوي

دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية الوادي

من طرف

سلاطنه سمية

أمام اللجنة المشكلة من

رئيسا	أستاذ محاضر "أ"، جامعة البليدة 2	صام نادية
مشرفا ومقررا	أستاذ محاضر "أ"، جامعة البليدة 2	بوسالم عبد العزيز
عضوا مناقشا	أستاذ محاضر "أ"، جامعة البليدة 2	بوعافية نبيلة
عضوا مناقشا	أستاذ محاضر "أ"، جامعة الجزائر 2	عباد مسعود

البليدة، جوان 2013

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التأكد من درجة صدق المعايير المستخدمة في عملية توجيه طلبة السنة الرابعة متوسط إلى المرحلة الثانوية والمتمثلة في معدل مجموعات التوجيه ورغبة التلميذ واقتراح الأساتذة، إضافة إلى معدل القبول ومعدل الشهادة وذلك من خلال علاقتها بمحك النجاح وهو المعدل السنوي للسنة الأولى ثانوي.

وقد شملت عينة الدراسة 375 طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من عدة ثانويات على مستوى ولاية الوادي للعام الدراسي 2010/2009. ومن أجل التوصل إلى اختبار الفرضيات والإجابة على التساؤلات تم تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون على كل من العينة الكلية والعينات الفرعية من أجل معرفة القيمة التنبؤية لعوامل التنبؤ وكذلك حساب معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي للتعرف على أهم عوامل التنبؤ. كما تم اختبار عدد من الدرجات الفاصلة لكل من معدل الشهادة ومعدل القبول وأيضا معدل مجموعات التوجيه للحصول على أفضل درجة لكل منها وذلك لضمان نجاح أكبر عدد من الطلبة في التخصصات الموجه إليها.

وأظهرت النتائج مايلي:

أن معدل مجموعات التوجيه يعتبر من أفضل معايير التوجيه المستخدمة. حيث تبين أنه ذو قوة تنبؤية مقبولة وأنه من أقوى معايير التوجيه تنبؤا بنجاح طلبة التعليم الثانوي.

- أن كل من المعيارين رغبة التلميذ واقتراح الأساتذة قد فشلا في التنبؤ بأداء طلبة التعليم الثانوي حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط متدنية وضعيفة وهو ما يعني عدم فاعليتها بشكلها الحالي.

- أظهرت النتائج أن كل من المعيارين معدل الشهادة ومعدل القبول يتمتعان بقيمة تنبؤية مرتفعة ويمكن الاعتماد عليهما في اتخاذ قرار التوجيه.

- كما بينت نتائج تحليل الدرجة الفاصلة أن (13 درجة) فأكثر لمعدل مجموعات التوجيه، و(11 درجة) فأكثر لمعدل شهادة التعليم المتوسط و(12 درجة) فأكثر لمعدل القبول تعتبر أفضل الدرجات الفاصلة التي تتيح نجاح أكبر عدد من الموجهين وتقلل من نسب القرارات الخاطئة.

واعتمادا على النتائج المتوصل إليها نستخلص أنه ينبغي إعادة النظر في المعايير المستخدمة في التوجيه من طرف الجهات المعنية و بناء اختبارات للاستعداد والقدرات مع تفعيل دور الأخصائي في التوجيه داخل المؤسسات التربوية، والعمل على إدراج برامج للتدريب على وضع وبناء الاختبارات التحصيلية موجهة للمتخصصين والمعلمين وأساتذة المواد المدرسة وذلك على مستوى جميع الأطوار التعليمية.

شكر وعرفان

قال تعالى: ﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ﴾
سورة النمل الآية 19.

نشكر الله تعالى الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله
إن لمن الواجب بعد حمد الله عز وجل، الاعتراف بالفضل والتقدم بأسمى معاني الشكر والامتنان:
* إلى الذي لم يدخر جهدا في إرشادي وتوجيهي الأستاذ الدكتور بوسالم عبد العزيز.
* إلى التي لم تتوانى في تقديم يد العون لي أستاذتي الفاضلة مشري سلاف.
* إلى كل عمال مركز التوجيه المهني والمدرسي بولاية الوادي.
* إلى كل من ساهم في إخراج هذا العمل إلى النور.

فجزاهم الله عني جميعا خير الجزاء.

الباحثة.

الإهداء

* إلى من كافح من أجل راحتي وسعادتي...

وأنا را لي طريق العلم والنجاح...

أمي وأبي الحبيبين...

وفقني الله إلى طاعتهما وخدمتهما...

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع...

راجية من المولى عز وجل أن ينفعني وينفع به...

سمية.

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة

شكر وعرفان

الإهداء

فهرس المواضيع

فهرس الجداول

11.....مقدمة

14.....الفصل الأول

14.....مدخل نظري عام للدراسة

14.....1-1- الإشكالية:

17.....2-1- الفرضيات:

17.....3-1- أهداف الدراسة:

17.....1-3-1- أهداف نظرية:

18.....2-3-1- أهداف تطبيقية:

18.....4-1- أهمية الدراسة:

18.....5-1- تحديد مفاهيم الدراسة:

18.....1-1-5-1- التوجيه المدرسي:

19.....2-1-5-1- تعريف التوجيه المدرسي إجرائيا:

19.....2-5-1- معايير التوجيه المدرسي:

19.....3-5-1- التحصيل الدراسي:

19.....4-5-1- الصدق التنبؤي:

20.....5-5-1- التنبؤ:

20.....6-5-1- محك النجاح:

20.....6-1- الدراسات السابقة:

20.....1-6-1- دراسة باري كوين (1988):

21	1-6-2- دراسة كيس (1988):
21	1-6-3- دراسة لاروز وروي 1990:
22	1-6-4- دراسة لويز وجيمس (1994):
22	1-6-5- دراسة القاعد والطعاني (1995):
23	1-6-6- دراسة عسيري وعسيري (1996):
24	1-6-7- دراسة بندر الزهراني (1999):
24	1-6-8- دراسة عبد العزيز بوسالم (2007):
25	1-6-5- دراسة تمجيات عاشور (2008):
25	1-7- التعليق على الدراسات السابقة:
28	الفصل الثاني
28	التوجيه المدرسي: مفهومه، أسسه وأهدافه.
28	تمهيد:
29	2-1- مفهوم التوجيه المدرسي :
30	2-2- نشأة التوجيه وتطوره التاريخي:
32	2-3- نبذة عن التوجيه المدرسي ومعايير القبول في بعض دول العالم:
32	2-3-1- الدول الغربية:
32	2-3-1-1- الولايات المتحدة الأمريكية:
33	2-3-1-2- اليابان:
34	2-3-1-3- فرنسا:
35	2-3-2- الدول العربية والاسلامية:
36	2-3-2-1- المملكة العربية السعودية:
36	2-3-2-2- العراق:
37	2-3-2-3- المملكة الأردنية الهاشمية:
38	2-3-2-4- جمهورية مصر العربية:
38	2-3-2-5- فلسطين:
39	2-3-2-6- دولة الكويت:
40	2-4- نشأة وتطور التوجيه المدرسي في الجزائر:

42	5-2- أسس التوجيه المدرسي:
43	1-5-2- الأسس الفلسفية:
44	2-5-2- الأسس النفسية :
44	1-2-5-2- الاستعدادات والقدرات العقلية:
45	2-2-5-2- الميول المهنية:
45	3-2-5-2- القيم:
45	4-2-5-2- سمات الشخصية وديناميكتها:
46	3-5-2- الأسس التربوية:
47	2-4-5- الأسس الاجتماعية:
47	6-2- أهداف التوجيه المدرسي:
50	7-2- العوامل المؤثرة في التوجيه المدرسي:
50	1-7-2- العوامل الشخصية والعقلية:
50	1-1-7-2- الجنس:
51	2-1-7-2- الذكاء:
51	3-1-7-2- الاستعدادات والقدرات:
52	4-1-7-2- الميول والاهتمامات:
53	2-7-2- العوامل الاجتماعية:
54	3-7-2- العوامل الاقتصادية:
55	4-7-2- العوامل السياسية:
57	- ملخص الفصل:
59	الفصل الثالث:
59	سياسات القبول والتوجيه إلى التعليم الثانوي في الجزائر:
59	تمهيد:
59	1-3- التعليم الثانوي في الجزائر:
60	2-3- معايير القبول والتوجيه المستخدمة في الجزائر:
61	1-2-3- إجراءات القبول:
61	2-2-3- الإجراءات التقنية للتوجيه:

63	3-3- الوسائل المعتمدة في عملية توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط:
63	3-3-1- بطاقة المتابعة والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي
64	3-3-2- بطاقة الرغبات:
64	3-3-3- محضر اجتماع مجلس القبول والتوجيه:
64	3-3-4- استبيان الميول والاهتمامات:
65	3-3-5- الاختبارات النفسية:
66	3-4- أنشطة ومهام مستشاري التوجيه المدرسي:
69	3-5- الأنشطة التقنية لمراكز التوجيه المهني والمدرسي:
74	الفصل الرابع
74	التحصيل الدراسي كأحد معايير التوجيه المدرسي
74	تمهيد:
74	4-1- مفهوم التحصيل الدراسي:
75	4-2- قواعد التحصيل الدراسي الجيد:
76	4-2-1- الدافعية
76	4-2-2- التدريب والتكرار المركز الموزع
76	4-2-3- الفاعلية
76	4-2-4- التعرف على نتائج التعلم
76	4-2-5- الجزاء
76	4-2-6- النشاط الذاتي:
76	4-3- قياس التحصيل الدراسي:
77	4-3-1- مفهوم الاختبار التحصيلي:
78	4-3-2- مبادئ عامة لبناء الاختبارات التحصيلية:
78	4-3-2-1- وضوح قياس النتائج التعليمية:
78	4-3-2-2- تمثيل عينة الأسئلة للمحتوى:
78	4-3-2-3- بناء لائحة المواصفات:
79	4-3-2-4- ملائمة الأسئلة للنتائج التعليمية:
79	4-3-2-5- ملائمة الاختبار للغرض المحدد له:

80.....	3-3-4- الافتراضات الأساسية لقياس التحصيل الدراسي:
81.....	4-4- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:
81.....	1-4-4- الأسباب الذاتية المتعلقة بالطالب:
81.....	1-1-4-4- الأسباب الجسمية والصحية:
81.....	2-1-4-4- الأسباب العقلية:
82.....	3-1-4-4- خبرات الفشل السابقة:
82.....	4-1-4-4- الأسباب النفسية الانفعالية:
84.....	2-4-4- عوامل اجتماعية وأسرية:
85.....	3-4-4- أسباب بيئية مدرسية:
87.....	5-4- مشكلات تقويم التحصيل الدراسي:
أ.....	1-5-4- مشكلات نضم الامتحانات:
92.....	2-5-4- مشكلة تفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي:
98.....	6-4- علاقة التحصيل الدراسي بالتوجيه المدرسي:
100.....	- ملخص الفصل:
103.....	الفصل الخامس.....
103.....	الاجراءات المنهجية للدراسة.....
103.....	1-5- منهج الدراسة:
103.....	2-5- حدود وعينة الدراسة:
103.....	1-2-5- المجال المكاني:
104.....	2-2-5- المجال الزمني:
104.....	3-2-5- المجال البشري:
105.....	3-5- أدوات جمع البيانات:
105.....	4-5- الأساليب الإحصائية:
106.....	1-4-5- معامل ارتباط بيرسون:
106.....	2-4-5- معامل الارتباط الثنائي المتسلسل:
107.....	3-4-5- الانحدار الخطي المتعدد التدريجي المتعدد الخطوات:
108.....	4-4-5- النسبة المئوية:

110.....	الفصل السادس
110.....	عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها
110.....	1-6- عرض نتائج الدراسة
110.....	1-1-6- التحقق من نتائج الفرضية رقم 01 و 02 و 03:
113.....	2-1-6- الإجابة عن التساؤل رقم 01 في الدراسة
.....	3-1-6- الإجابة عن التساؤل رقم 02 في الدراسة خطأ! الإشارة المرجعية غير معروفة.
117.....	4-1-6- الإجابة عن التساؤل رقم 03 في الدراسة
118.....	5-1-6- الإجابة عن التساؤل رقم 04 في الدراسة
122.....	2-6- مناقشة وتفسير النتائج
130.....	الخاتمة
133.....	قائمة المراجع
140.....	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	المواد المشكلة لمجموعتي التوجيه ومعاملاتها	61
02	توزيع أفراد العينة على الثانويات الأربعة	109
03	العلاقات البينية لمعايير التوجيه ومحك النجاح على مستوى العينة الكلية.	117
04	العلاقات البينية لمعايير التوجيه والمحكات لطلاب القسم العلمي	118
05	العلاقات البينية لمعايير التوجيه والمحكات لطلاب القسم الأدبي.	119
06	نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي على مستوى العينة الكلية (ن=375) للطلاب الذين طبق عليهم المعايير الثلاث	120
07	نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (علمي- أدبي) للطلبة الذين طبق عليهم معايير التوجيه الثلاث	121
08	نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي على مستوى العينة الكلية (ن=375) للطلاب الذين طبقت عليهم كامل المعايير مع إدخال معدل القبول ضمن المعايير	121
09	نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (علمي- أدبي) للطلبة الذين طبقت عليهم كامل المعايير مع إدخال معدل القبول ضمن معايير التوجيه في معادلة الانحدار.	122
10	نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي على مستوى العينة الكلية (ن=375) للطلاب الذين طبقت عليهم كامل المعايير مع إدخال معدل شهادة التعليم المتوسط ضمن المعايير	123

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
11	نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (علمي- أدبي) للطلبة الذين طبقت عليهم كامل المعايير مع إدخال معدل شهادة التعليم المتوسط ضمن معايير التوجيه في معادلة الانحدار.	124
12	نسبة النجاح لطلبة السنة الأولى ثانوي والموجهون إلى القسمين (علمي-أدبي) لعام 2010م لعدد من الدرجات الفاصلة لمعدل مجموعات التوجيه (ن = 375)	125
13	نسبة النجاح لطلبة السنة الأولى ثانوي والموجهون إلى القسمين (علمي-أدبي) لعام 2010م لعدد من الدرجات الفاصلة لمعدل شهادة التعليم المتوسط (ن = 375)	126
14	نسبة النجاح لطلبة السنة الأولى ثانوي والموجهون إلى القسمين (علمي-أدبي) لعام 2010م لعدد من الدرجات الفاصلة لمعدل شهادة القبول (ن = 375)	126

مقدمة

تعد المدرسة المجال الأولي الذي يعمل على تأهيل الأفراد وإكسابهم الخبرات والمعارف اللازمة التي تمكنهم من لعب الأدوار الاجتماعية المنوطة بهم للحفاظ على استمرارية وتطور المجتمع، ويعرف حامد زهران المجال المدرسي على أنه: "المجال التربوي المقصود الذي تحدث فيه الظواهر التربوية التعليمية، في وقت معين لفرد أو مجموعة من الأفراد في جو المدرسة، فهو مجال نفسي واجتماعي في آن واحد" (محمود خوالدة، 2004، 133).

وتعد عملية التحصيل حجر الزاوية في العملية التعليمية بما يترتب عليها من قرارات تربوية حاسمة سواء في التعرف على مقدار تقدم الطلبة في الدراسة أو تصنيفهم و كذلك تحديد نجاحهم ورسوبهم وتوجيههم .

ويرى خوالدة أن: "التحصيل محصلة للتفاعل بين مجموعة من العوامل البيئية والتربوية والمدخلات التعليمية والعوامل الشخصية للطلاب" ومن هنا يعتبر التحصيل من أهم المعايير التي تم اعتمادها في النظام التربوي الجزائري في عملية توجيه التلاميذ إلى مراحل متقدمة من التعليم سواء كان التعليم الثانوي أو الجامعي، وذلك يجعله وسيلة للتنبؤ بمدى قدرة الطالب والتلميذ على المواصلة والنجاح في اختصاص دون آخر، مع إضافة معايير أخرى تخدم هذا الاتجاه.

وبهذا الصدد يؤكد لنا غنيم(2003، 1) بأن تقدم الأمم يقاس بقوة النظام التربوي بها والتي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة ... ويعتمد ذلك على جودة وسائل القياس والتقييم التي تساعد في اتخاذ قرارات موضوعية بناء على أسس علمية باعتبار التقييم جزء عضوي من نسيج النظام التعليمي ومن هنا فإن ضعف وسائل وأدوات التقييم خاصة المستخدمة في تقييم التحصيل الدراسي سيؤدي بالضرورة إلى بناء قرارات خاطئة في توجيه التلاميذ والطلبة إلى مستويات التعليم العليا وبالتالي التقليل من المصادقية التنبؤية للجوانب المعرفية والمتمثلة في التحصيل الدراسي.

لذلك اهتمت هذه الدراسة بالمعايير المستخدمة في التوجيه في الجزائر لبحث مدى قدرتها التنبؤية وبالتالي تقييم هذه المعايير على أسس علمية تتبين من خلالها المشكلات والصعوبات التي تواجهها عملية التوجيه داخل المؤسسات التربوية لتصبح المدرسة بالفعل الوسيلة التي يعد بها المتعلم للحياة.

وبهذا الصدد أكد الحمراني أن الهدف الأسمى للتعليم لم يعد مقتصرًا على إكساب المعارف والمعلومات وإنما تعدى ذلك ليصبح إعدادًا للحياة واكتسابًا للقدرة على التكيف مع المستجدات العلمية مما

يساهم في بلورة شخصية المتعلم وترتقي به نحو الكمال المعرفي والنفسي والمهني في ظل بناء شخصي متوازن مستقل ومبدع (جبر سعيد، 2008، 02).

وقد تكونت هذه الدراسة من بابين:

الباب الأول شمل الجانب النظري الذي تناولنا فيه التوجيه المدرسي على إعتباره من أهم عوامل النجاح المدرسي وقدمنا مفهوم التوجيه من وجهات نظر مختلفة وأهم المراحل التاريخية التي تطور فيها والسياقات التربوية التي أوصلته إلى وضعه الراهن، كما تطرقنا إلى مختلف الأهداف المرجوة من التوجيه العلمي الهادف وصولاً إلى مختلف العوامل التي تؤثر في التوجيه ومن شأنها أن تزيد من فعاليته أو تنقص. وقد أدرج فيه أربعة فصول وهي:

الفصل الأول وهو عبارة عن مدخل نظري عام للدراسة تضمن إشكالية الدراسة والتساؤلات المطروحة، إضافة إلى أهميتها والأهداف من إجراءاتها، كما تم تحديد التعاريف الإجرائية للمفاهيم المستخدمة فيها، وأيضاً ذكر الدراسات السابقة والتي لها علاقة بهذه الدراسة والتعليق عليها.

أما الفصل الثاني فقد خصص للتوجيه المدرسي حيث تم التطرق إلى مفهومه ونشأته وتطوره التاريخي، وأهم معايير القبول والتوجيه في بعض دول العالم لأخذ تصور عام عن الوضع الحالي لهذه العملية، ومن ثم تم إلقاء الضوء على عملية التوجيه في الجزائر من خلال النشأة والتطور، كما تم تحديد أسس التوجيه وأهدافه والعوامل المؤثرة فيه والتي ساهمت في تبلوره.

أما الفصل الثالث فقد تضمن سياسات القبول والتوجيه المعمول بها للانتقاء والانتقال إلى التعليم الثانوي في الجزائر وذلك من خلال التركيز على هيكلة التعليم الثانوي، إضافة إلى عرض معايير القبول والتوجيه المستخدمة في الجزائر مع شرح لإجراءات القبول وكذا الإجراءات التقنيةية للتوجيه، وقد تم تحديد الوسائل المعتمدة في عملية توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى المرحلة الثانوية، كما تم إلقاء الضوء على أنشطة ومهام مستشاري التوجيه المدرسي وكذا الأنشطة التقنية لمراكز التوجيه المدرسي والمهني.

أما الفصل الرابع فقد تناولنا فيه التحصيل الدراسي بأبعاره أحد معايير التوجيه المدرسي وقد ركز فيه على مفهوم التحصيل الدراسي، قواعده، إضافة إلى التطرق إلى قياس التحصيل وذلك بإلقاء الضوء على الاختبارات التحصيلية، وعرض مبادئ عامة لبناء الاختبارات مع شرح لإفتراسات الأساسية لقياس التحصيل، كما تم تحديد العوامل المؤثرة في التحصيل ومشكلات تقويمه سواء المشكلات الخاصة بنظم الامتحانات أو الخاصة بتفسير الدرجة المحصل عليها، ثم تم التطرق إلى علاقة التحصيل الدراسي بالتوجيه المدرسي وذلك من أجل التعرف على أهمية التأثير الحاصل بينهما.

أما الباب الثاني فقد تضمن الجانب الميداني للدراسة وقد أدرج فيه فصلان وهما:

الفصل الخامس والذي تم فيه عرض إجراءات الدراسة الميدانية موضحين المنهج المتبع في هذه الدراسة، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لطبيعة بيانات الدراسة، وتم وصف

مجتمع الدراسة والعينة التي طبقت عليها، إضافة إلى استعراض الأدوات المستخدمة في جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج.

أما الفصل السادس فقد خصص لعرض نتائج الدراسة وتحليل البيانات، وأيضا مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة وتساؤلاتها ومن ثم تفسيرها، وقد تم اختتام الدراسة بخلاصة لنتائج وتوصيات ومقترحات بحثية.

وفي الأخير وعلى الرغم من بعض المشكلات التي صادفت هذه الدراسة خاصة قلة المراجع الخاصة بالتوجيه المدرسي في الجزائر وصعوبة الحصول على النتائج من المراكز والمؤسسات وعدم توفرها في كثير من الأحيان إلا أننا نرجو أن نكون قد وفقنا في طرح مشكلة الدراسة وتغطية الجانب النظري والميداني لها والإجابة على تساؤلاتها، وأن تسهم في الكشف على ضرورة وأهمية تقييم المعايير المعتمدة في عملية التوجيه في النظام التربوي الجزائري خاصة ما يخص الانتقال إلى المرحلة الثانوية لأنها القاعدة التي ينطلق منها الطالب إلى تحديد توجهه الدراسي والمهني وبالتالي تحقيق النجاح والتفوق سواء على المستوى مسيرته التعليمية أو الحياتية في المستقبل.

الفصل الأول

مدخل نظري عام للدراسة

1-1- الإشكالية:

تعتبر المدرسة والمؤسسة التعليمية من أهم ركائز المجتمع لذا نجد أن الدول تستثمر أموالها في قطاع التعليم، فهو السبيل الوحيد لتطوير باقي القطاعات، والنهضة باقتصاد البلاد، فالمدرسة هي القاعدة والأساس الأول لانطلاق العلماء والمفكرين وهي التي تصنع لنا البناء الاجتماعي والاقتصادي والأخلاقي.

ويشهد اليوم مجال التعليم تطورات كبيرة على مستوى العالم سواء من الناحية الفكرية أو التكنولوجية وذلك نتيجة لتطور المجتمعات اقتصاديا واجتماعيا وحتى ثقافيا مما انجر بروز متطلبات جديدة واختصاصات لم تكن موجودة من قبل.

وليس بعيدا عن هذا السياق فقد شهدت الجزائر في السنوات الأخيرة إصلاحات في المنظومة التربوية خاصة في المرحلة الأساسية والثانوية، والتي فرضها تزايد الطلب الاجتماعي العام، وقيم المجتمع، ومتطلبات سوق العمل، وعلى الرغم من ذلك فلا تزال المنظومة التربوية "في حاجة ماسة إلى مراجعات وتحديات في الاستراتيجيات والأهداف والمحتويات وعلاقتها بالبيئة ومطالب المجتمع، وذلك بسبب جملة من النقائص لعل أهمها بلوغ معدل الأمية نسبة وطنية عالية، وبلوغ الإخفاق المدرسي حدا يقلل من أهمية العائدات الناتجة عن الاستثمارات التي تقوم بها الدولة والمجتمع، بحيث يقدر عدد المتسربين بحوالي 500.000 تلميذ سنويا، منهم 200.000 خلال مرحلة التعليم الأساسي، و130.000 في نهاية مرحلة التعليم الثانوي" (برو محمد، 2009، 12-13). هذا كله بالرغم من الإصلاحات المبذولة لإعادة هيكلة النظام التربوي، ويرجع ذلك لافتقاره إلى نظم التوجيه المدرسي السليم، سواء من ناحية التنظيم له أو من ناحية تطبيقه وممارسته.

وتعتبر عملية التوجيه المدرسي من أهم الخطوات التي يمر بها التلميذ في مساره الدراسي ذلك أنها تؤثر بشكل كبير على مستقبله العلمي والمهني، فالتحاق التلميذ بنوع من التعليم لا يتوافق مع ميوله وقدراته واستعداداته قد ينجر عنه العديد من حالات الإحباط النفسي والرسوب وحتى التوقف عن

الدراسة ،وهذا يؤدي إلى التقليل من فاعلية التعليم. لذلك تم وضع مجموعة من المعايير لتوجيه التلاميذ، فحسب المنشور الوزاري رقم: 2008/0.0.6/49 الذي يتكلم عن معايير التوجيه كما يلي:

"يحتل التوجيه المدرسي مكانة هامة في إصلاح المنظومة التربوية ويحظى بعناية خاصة من طرف مسيري النظام التربوي بهدف تحقيق التوافق بين رغبات التلاميذ ونتائجهم الدراسية ومستلزمات المسارات التعليمية والتكوينية لمرحلة التعليم ما بعد الإلزامي من جهة ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى لذلك يهدف هذا المنشور إلى تحديد الترتيبات الواجب اعتمادها في توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى التعليم ما بعد الإلزامي الراغبين في الالتحاق بأحد الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

- رغبة التلميذ.

- ملمح التلميذ من خلال المجموعات.

- التوفيق العقلاني بين متطلبات التخطيط التربوي وإمكانية الاستقبال.

- ملاحظات الأساتذة ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

- نتائج الاختبارات النفسية ونتائج استبيان الميول والاهتمامات ".

لكن بالرغم من المجهودات المبذولة لتطوير عملية التوجيه إلا أن المدرسة الحالية

—خاصة التعليم الثانوي— تعاني من صعوبات منها عدم رغبة التلاميذ في بعض الشعب تهرب التلاميذ من بعض الشعب لصالح شعب أخرى ،وظاهرة الرسوب المدرسي والتسرب الدراسي الذي يلاحظ بشكل جلي في هذه المرحلة مما يؤثر سلبا على مستقبل التلاميذ الدراسي، ويؤدي إلى الإهدار التعليمي والمالي.

كما أن الدراسة في أي تخصص من تخصصات المرحلة الثانوية تتطلب استعدادات وقدرات تختلف عن بعضها، وربما يعود فشل بعض التلاميذ في النجاح في هذه التخصصات راجع إلى نقص هذه الاستعدادات والقدرات التي يتطلبها التخصص.

لذلك يتطلب الانتقاء والتوجيه التربوي مجموعة من المعايير الدقيقة التي تمكننا من الحصول على ملمح لقدرات التلميذ حتى يستطيع من خلاله أن يقارن بين استعداداته وما يتطلبه التخصص الذي يريد الالتحاق به، وبما أن التوجيه إلى المرحلة الثانوية مرتبط أساسا بنتائج التلميذ في اختبارات لا تتوفر لدينا أدلة علمية حول صدقها التنبؤي، ولا تعتنى بتوجيههم إلى نوع الدراسة التي تناسبهم مما يؤدي إلى الكثير من مشكلات التكيف والصحة النفسية للتلاميذ.

وهناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى القيمة التنبؤية للمعايير المستخدمة في توجيه الطلبة إلى تخصصات المرحلة الجامعية منها دراسة إسماعيل الفقي (1998) ولويز وجيمس (1994) ودراسة أمسية الجندي (1980) ودراسة باري كوين (1988) ودراسة إبراهيم مبارك الدوسري (2000).

لكن الملاحظ أن أغلب الدراسات ركزت على اختبارات البكالوريا وتوجيه الطلبة إلى تخصصات المرحلة الجامعية، لذلك فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على القيمة التنبؤية للمعايير المستخدمة في توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى شعب المرحلة الثانوية على اعتبار أن التوجيه إلى تخصصات الجامعة يبدأ أساساً من توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى شعب الثانوية أولاً.

كما أن الإحصاءات الصادرة عن بعض مراكز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني منها مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية الوادي يشير إلى أن نسبة المعيدين في السنة الأولى ثانوي وصلت إلى 17.36% في شعبة العلوم وحوالي 13.14% في شعبة الآداب إضافة إلى أن نسبة الموقوفين عن الدراسة وصلت إلى حوالي 6.82% في شعبة العلوم وحوالي 7.36% في شعبة الآداب أي أن أكثر من 30% من تلاميذ السنة الأولى ثانوي يرسبون. وأشارت نقابة "الكلا"، في بيان لها، أن هناك 40 بالمائة من الرسوب في السنة الأولى من التعليم المتوسط و 40 بالمائة من الرسوب في السنة الأولى ثانوي، وأكثر من 60 بالمائة من الرسوب في السنة الأولى جامعي وفق إحصائيات العام الدراسي 2011/2010.

كما أن اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية حددت مجموعة من السبلات التي تتميز بها عملية التوجيه المدرسي والتي لايزال يعاني منها إلى الآن، نذكر أهمها: (اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، 2001، 210-211)

- لا يأخذ بعين الاعتبار البعد البيداغوجي ولا رغبات المتعلمين ولا حتى مؤهلاتهم، بل هو مجرد فعل إداري، أو عملية توزيع التلاميذ على الأقسام والتخصصات حسب قدرات الاستقبال.
- نقص الإعلام والتباطؤ، إذ يقتصر الإعلام على إبلاغ المعلومات بصفة ظرفية، ويتعلق الأمر خاصة بتواريخ إجراء الامتحانات وشروط القبول، الأمر الذي لا يسمح للتلاميذ والطلاب بالتخطيط للمستقبل.
- استبعاد البعد النفسي المتمثل في تقديم المساعدة للتلميذ أو الطالب فيما يخص تصوراتهم عن ذاتهم ورغباتهم واهتماماتهم ومؤهلاتهم ومسارهم المدرسي والجامعي والمهني ما يجعله تائها غير محصن من تأثيرات البيئة وعالم التربية والشغل.
- اعتماد التوجيه الآلي نحو التعليم العالي بعد الحصول على شهادة البكالوريا، والتميز بعدم استقرار في شروط وعدم الأخذ بعين الاعتبار المواهب...

من هنا يطرح التساؤل عن مدى جدوى المعايير المستخدمة في توجيه التلاميذ لتخصصات المرحلة الثانوية والتمثلة في "معدلات مجموعات القبول - رغبات التلاميذ- اقتراحات الأساتذة". وأيضا مدى تطبيقها على مستوى المؤسسات التعليمية، وهكذا فقد جاءت هذه الدراسة لتتناول مشكلة الصدق التنبؤي للمعايير المعتمدة في توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى تخصصات المرحلة الثانوية وأي هذه المعايير أكثر قدرة على التنبؤ بنجاح التلاميذ الدراسي.

وتتحدد تساؤلات الدراسة فيما يلي:

- ماهي درجة القيمة التنبؤية لمعايير التوجيه (معدلات مجموعات القبول- رغبات التلاميذ- اقتراح الأساتذة) لتلاميذ السنة الرابعة متوسط على التنبؤ بالنجاح في ضوء مستويات الأداء التحصيلي التراكمي؟.
- ما هو المعيار الأكثر قدرة على التنبؤ بنجاح التلميذ في المرحلة الثانوية؟
- ما مقدار القرارات الصحيحة إلى القرارات الخاطئة في عملية التوجيه؟

1-2- الفرضيات:

- 1-2- لا توجد علاقة بين معدلات مجموعات التوجيه لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ونتائجهم التحصيلية التراكمية في السنة الأولى ثانوي في التخصصين (علمي-أدبي).
 - 2-2- لا توجد علاقة بين رغبات التلاميذ ونتائجهم التحصيلية التراكمية في السنة الأولى ثانوي في التخصصين (علمي-أدبي).
 - 3-2- لا توجد علاقة بين اقتراحات الأساتذة ونتائج التلاميذ التحصيلية التراكمية في السنة الأولى ثانوي في التخصصين (علمي-أدبي).
- وبالإضافة إلى اختبار الفرضيات السابقة فسوف تجيب الباحثة على بعض الأسئلة الفرعية التالية:
- 1- ما هي المعايير الأكثر قدرة على التنبؤ بنجاح طلبة المرحلة الثانوية؟
 - 2- هل توجد علاقة ارتباطية بين نتائج معدلات القبول ونتائج التلاميذ التحصيلية التراكمية في السنة الأولى ثانوي في التخصصات (علمي-أدبي)؟
 - 3- هل توجد علاقة بين معدل شهادة التعليم الأساسي ونتائج التلاميذ التحصيلية التراكمية في السنة الأولى ثانوي في التخصصات (علمي-أدبي)؟
 - 4- ما نسبة القرارات الصحيحة للقرارات الخاطئة في عملية القبول والتوجيه؟

1-3- أهداف الدراسة:

تنقسم أهداف هذه الدراسة إلى أهداف نظرية و أخرى تطبيقية:

1-3-1- أهداف نظرية:

- معرفة واقع التوجيه المدرسي في الجزائر وأهم المعايير المتبعة، وأيضا أهم الوسائل والتقنيات المستخدمة على مستوى مراكز التوجيه المدرسي والمؤسسات التعليمية.
- إلقاء الضوء على معايير القبول المتبعة في بعض دول العالم ومقارنتها بما هو معمول به في الجزائر ومناقشتها للخروج بأفضلها من الناحية النظرية.

1-3-2- أهداف تطبيقية:

- تقويم مدى صلاحية معايير التوجيه المستخدمة من قبل مسؤولي التوجيه المدرسي في اتخاذ قرارات القبول والتوجيه للتلاميذ المنتقلين إلى تخصصات المرحلة الثانوية. ومعرفة مدى دقة ومصادقية هذه القرارات. وبالتالي وضع النتائج أمام الفاعلين في الميدان من أجل إعادة النظر في هذه المعايير أو الاستمرار فيها.
- التعرف على القيمة التنبؤية لمعايير التوجيه (معدلات مجموعات القبول- رغبات التلاميذ - اقتراح الأساتذة) المستخدمة في توجيه التلاميذ إلى تخصصات الثانوية في تحديد درجات التحصيل الدراسي باستخدام محك مستويات الأداء التحصيلي التراكمي للدراسة بالتخصصات (علمي -أدبي)

1-4- أهمية الدراسة:

- تنبع أهمية هذه الدراسة من عدة اعتبارات هي:
- هذه الدراسة تأتي لتقويم مدى كفاءة معايير القبول والتوجيه المستخدمة لتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو تخصصات المرحلة الثانوية ، وستحاول هذه الدراسة الخروج بنتائج تساعد على الحكم على جدوى الخطوات العملية لقبول وتوجيه التلاميذ، ومعرفة أهم المعايير التي يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات القبول والتوجيه، وأيضا معرفة المعايير التي يمكن الاستغناء عنها، مما يعني التقليل من القرارات الخاطئة للقرارات الصحيحة، وتلافي الهدر التعليمي والمالي الناتج عن توجيه التلاميذ إلى تخصصات يتعثرون فيها أثناء سيرهم الدراسي.
- كما تتجلى أهمية هذه الدراسة في محاولتها لإيجاد مقاييس يمكن إضافتها كمعايير لتوجيه التلاميذ - بناء على أسس علمية- تتمتع بقيمة تنبؤية تسمح لنا بالتعرف على قدرات واستعدادات وميول التلاميذ، لضمان نجاحهم في تخصصات المرحلة الثانوية وذلك لتجنب الرسوب والتسرب المدرسي لهذه الفئة وذلك من خلال التعرف على معايير القبول المستخدمة في دول العالم.

1-5- تحديد مفاهيم الدراسة:

1-1-5-1- التوجيه المدرسي:

- يعني مجموع الخدمات المنظمة والمستمرة التي تهدف إلى مساعدة التلميذ على فهم نفسه وفهم مشكلاته، وإرشاده ونصحه لاختيار نوع الدراسة التي تتلاءم مع إمكانياته واستعداداته وقدراته وميوله.

1-5-1-2- تعريف التوجيه المدرسي إجرائيا:

هو اختيار الدراسة المناسبة للتلميذ من بين عدة تخصصات بغرض الالتحاق بها والتكيف معها والنجاح فيها، وذلك في ضوء معايير محددة تتمثل في: معدلات مجموعتي التوجيه ورغبة التلميذ واقتراح الأساتذة.

1-5-2- معايير التوجيه المدرسي:

المقصود بمعايير التوجيه المدرسي هي مجموعة من القياسات والموازين والترتيبات وضعها المسؤولون عن التوجيه بوزارة التربية والواردة في المنشور الوزاري رقم 2008/0.0.6/49. وتشمل المعايير التالية:

- 1- رغبة التلميذ: وهي الرغبة المعبر عنها من خلال بطاقة الرغبات.
- 2- ملمح التلميذ من خلال المجموعات: يقصد بها معدلات مجموعات القبول الموجودة ببطاقة المتابعة والتوجيه وهي عبارة عن النتائج المدرسية للمواد الأساسية للتلميذ وتتكون من المواد التالية:
الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا: المواد الأساسية: الرياضيات والفيزياء والعلوم واللغة العربية.
الجذع المشترك آداب: المواد الأساسية: اللغة العربية واللغة الفرنسية واللغة الانجليزية والتاريخ والجغرافيا.
- 3- اقتراح الأساتذة: وهو نوع التخصص الذي ينصح به الأساتذة لتوجيه التلميذ إليه ويدون في بطاقة خاصة.

1-5-3- التحصيل الدراسي:

يقصد به في هذه الدراسة الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات الرسمية والتي تعد من طرف الأساتذة، وتتمثل في المعدل السنوي للسنة الأولى ثانوي.

1-5-4- الصدق التنبؤي:

هو عبارة عن قدرة الاختبار أو المعايير على التنبؤ بأداء الفرد المستقبلي. وهذا النوع من الصدق يتصل اتصالا وثيقا بالاختبارات التي نستخدمها في أغراض الانتقاء والتصنيف والتصفية سواء في الأغراض التربوية أو المهنية أو العسكرية (الزهراني، 1420هـ، 22)

ويتم حساب معامل هذا الصدق بإيجاد معامل الارتباط بين بيانات عوامل التنبؤ ومحكات النجاح. وفي هذه الدراسة يشير هذا المصطلح إلى قدرة معايير التوجيه (معدلات مجموعتي التوجيه ورغبة التلميذ واقتراح الأساتذة) المستخدمة بالمؤسسات التربوية المتوسطة في الجزائر على الانتقاء والتوجيه السليم إلى المرحلة الثانوية.

1-5-5- التنبؤ:

يشير هذا المصطلح إلى العمليات التي يتم فيها تقدير الظواهر كمياً أو نوعياً قبل حدوثها. وتحديدًا هو عبارة عن أسلوب علمي يتم فيه تقدير حجم الظاهرة كما يتوقع بأن تكون عليه في المستقبل، وذلك بالاعتماد على بيانات ذات علاقة وثيقة بالظاهرة (عسيري وعسيري، 1996).

- يشير التنبؤ في هذه الدراسة إلى القيم الإحصائية التي تدل على مدى قدرة معايير التوجيه المستخدمة في المدارس المتوسطة على التنبؤ بمستوى أداء التلاميذ في المرحلة الثانوية، وفقاً لمحك النجاح المقاس (المعدل السنوي)، فبناءً على أداء التلاميذ على معايير التوجيه يتم تقدير أدائهم المستقبلي.

1-5-6- محك النجاح:

يشير هذا المصطلح إلى المؤشر الذي يدل على مقدار التحصيل الدراسي للتلميذ. وفي إطار الدراسة الحالية فإن هذا المؤشر يتمثل في المعدل السنوي والذي يتم حسابه من خلال معدلات الفصول الثلاثة للموسم الدراسي 2009/2010.

1-6- الدراسات السابقة:

يعتبر التوجيه المدرسي من أهم المواضيع التي شغلت الدارسين والباحثين خاصة فيما يتعلق بعملية تقويم معايير التوجيه في مراحل الانتقال المختلفة والتي يمر بها التلاميذ والطلبة أثناء مسارهم الدراسي، وذلك نتيجة للأهمية الكبيرة لهذه المعايير في تحديد مستقبل التلميذ الدراسي والمهني، وقد جاءت أغلب الدراسات والأبحاث في هذا المجال على شكل دراسات تنبؤية حيث أنها تتنبأ بالمستقبل الأكاديمي للطالب.

وهنا يشير الزهراني (1420 هـ، 55) إلى أن بداية الدراسات التنبؤية كانت في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعود بداية الاهتمام بالدراسات التنبؤية إلى عام 1917 حيث قام لنكولن في جامعة هارفارد، بدراسة على عينة مكونة من 253 طالب لتحديد درجة العلاقة بين معدل مجموع درجات المرحلة الثانوية والمعدل التراكمي للسنة الأولى الجامعية.

وقد توالى الدراسات بعد ذلك على هذا النمط، وسنتطرق إلى بعض الدراسات العربية والأجنبية والتي تناولت تقويم معايير التوجيه والقيمة التنبؤية لها فيما يلي:

1-6-1- دراسة باري كوين (1988):

تناولت الدراسة القيمة التنبؤية لاختبار روكش للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي الجامعي وحاول الباحث تحديد قيمة الاختبار في التنبؤ بالأداء الأكاديمي، لاستخدامه كمعيار للتوجيه بالجامعة. تشير النتائج إلى معامل صدق مرتفع مع مراعات استخدام متوسط درجات المرحلة الثانوية ودرجات الاختبار المنبئ بالنجاح (قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة البليدة، 2006، 34-35).

1-6-2- دراسة كيس (1988):

هدفت الدراسة لإيجاد القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة أم القرى (المملكة العربية السعودية) وكانت عينة الدراسة تتكون من 1163 طالب. وتم حساب معامل الارتباط البسيط بين معايير القبول (نسبة درجات الثانوية العامة، امتحان القبول، المقابلة الشخصية، الدرجة الموزونة النهائية) وبين محكات النجاح (معدل الفصل الأول، الثاني، السنة الأولى).

وكانت العلاقة بين نسبة درجات المرحلة الثانوية ومحكات النجاح دالة إحصائياً (0.38، و0.32، و0.39) على التوالي عند مستوى دلالة (0.001) أما نسبة درجات امتحان القبول فكانت ذات قيمة تنبؤية ضعيفة حيث بلغت (0.08، و-0.03 و0.01) على التوالي مع محكات النجاح عند مستوى دلالة (0.05). وأظهرت كذلك قيم معامل الارتباط بين نسبة درجات المقابلة الشخصية ومحكات النجاح ضعفا ملحوظا فبلغت (0.14 و0.09 و0.13) عند مستوى دلالة (0.001) وبالنسبة للدرجة الموزونة النهائية فعلاقتها بمحكات النجاح كانت ذات قيمة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) فبلغت (0.22 و0.12 و0.18) على التوالي.

كما استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي ووجد أن نسبة الثانوية ونسبة درجات المقابلة الشخصية والجنسية من أهم عوامل التنبؤ بمعدل الفصل الأول حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد لها (0.41) وهي أكبر من القيمة الارتباطية البسيطة لكل متغير على حدى، وبشكل عام أكدت نتائج الانحدار الخطي المتعدد التدريجي على مستوى العينة الكلية أن نسبة الثانوية كانت أهم معايير القبول في التنبؤ بمعدل الفصل الدراسي الأول والمعدل التراكمي للسنة الدراسية الأولى، يليها نسبة درجات المقابلة الشخصية، فالجنسية. (الزهراني، 1420، 66-67).

1-6-3- دراسة لاروز وروي 1990:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور الأداء الأكاديمي السابق والصفات غير الأكاديمية في التنبؤ بنجاح طلبة الكليات المعرضين لخطورة الفشل الدراسي مقاسا بمعدل الفصل الدراسي الأول. وتكونت عينة الدراسة من 1235 طالب، طبق عليهم اختبار التفاعل أو رد الفعل والتكيف (A.R.C.T) ويشمل تسع بنود وهي: الخوف من الفشل (FF) والقلق من الاختبار (EA) وإعداد الاختبار (EP) ونوعية الانتباه داخل حجرة الدراسة (QA) والمساعدة من الزملاء (AP) والرضا وتقبل المساعدة من المدرس (wsHT) والاعتقاد بأمر النجاح متعلق بالسهولة أو اليسر (BF) والاعتقاد في طرق العمل المؤثرة (BMW) وإعطاء الأولوية لدراسات الكلية (GP). وتعتبر هذه البنود متغيرات غير أكاديمية للتنبؤ بالنجاح في الكلية. وأما المتغيرات الأكاديمية فكانت نسبة الثانوية العامة (HSGPA). وقسم الباحثان العينة الكلية والتي طبق عليها (ARCT) إلى عينة معرضة للفشل كان معدل النجاح أقل من

65% في الفصل الدراسي الأول. وعينة أكثر من 65% يؤمن عليها من الفشل وتم استخدام تحليل التمايز للتفريق بين الطلاب الأكثر نجاحا والأقل نجاحا للعينة المعرضة لخطر الفشل والعينة الكلية أيضا. وقد أظهر تحليل التمايز المبني على متوسطات المتغيرات الأكاديمية وغير الأكاديمية فروقا هامة بين الطلاب الأكثر نجاحا والآخرين الأقل نجاحا. فقد لاحظ الباحثان أن طلاب العينة الكلية كان معيار الـ HSGPA هو في الغالب أفضل عامل للتنبؤ بالنجاح. وكذلك فإن (FF)، (EP)، (AP) من الخصائص التي توضح وتظهر الفرق بين الطلاب الناجحين والأقل نجاحا. وفي العينة المعرضة للخطر فإن HSGPA يؤثر بطريقة ضعيفة مقارنة بالعوامل غير الأكاديمية.

وخلص الباحثان إلى أهمية HSGPA أكثر من مؤشرات الصفات الشخصية وهذا لا يعني عدم الاهتمام بالصفات الشخصية حيث يشير الباحثان إلى أن الطلاب الذين لهم سابق فشل دراسي فإن الصفات الشخصية هي الأقدر على التنبؤ بالنجاح الجامعي لهم. (الزهراني، 1420، 69-70).

1-6-4- دراسة لويز وجيمس (1994):

تناولت الدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي في كلية الطب (الولايات المتحدة الأمريكية) وأساليب الانتقاء المتبعة بهدف تحديد مدى تأثير الدرجات المرتفعة في شهادة البكالوريا في الانتقاء للانتحاق بكلية الطب كأساس للتنبؤ بمتوسط الدرجات في الأربع سنوات التالية في الكلية. ودراسة العلاقة بين متوسط الدرجات في الأربع سنوات بالكلية وبين درجات اختبار سترونج وكيودر للميول. وذلك باستخدام درجات اختبار القدرة العلمية، والقدرة الرياضية العامة، اختبار سترونج وكيودر للميول ومتوسط درجات الأربع سنوات في الدراسة بالكلية. على عينة تتكون من 433 خريجا من جامعة نيويورك. وأكدت النتائج على وجود معامل ارتباط متوسط 0.40 بين درجات الأربع سنوات بالكلية ومتوسط درجات البكالوريا و0.53 معامل ارتباطهما بمتغيرات الدراسة. كما تشير النتائج إلى انخفاض معامل الارتباط بين متوسط درجات الأداء للأربع سنوات بالكلية واختبارات الميول فيما عدا الميل العلمي كان متوسط ارتباطهما 0.91 والميل العلمي 0.76.

1-6-5- دراسة القاعود والطعاني (1995):

دراسة كان الهدف منها دراسة أثر المعدل في شهادة الدراسة الثانوية العامة والرغبة في التخصص في تحصيل طلبة الدراسات الاجتماعية بكليات المجتمع بالأردن مقاسا بمعدلاتهم التراكمية وكانت عينة الدراسة تمثل 75 طالب وطالبة. وقسم الباحثان عينة الدراسة إلى مجموعتين حسب معدلاتهم في شهادة الثانوية العامة 65% فأكثر مجموعة ودون 65% مجموعة أخرى. واستخدم الباحث تحليل التباين الثنائي ANOVA إضافة لمعامل ارتباط بيرسون.

ووجد الباحثان أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلبة كليات المجتمع تخصص دراسات اجتماعية تعزى إلى مستوى تحصيلهم في امتحان الشهادة الثانوية العامة وأنها لصالح الطلبة ذوي التحصيل 65% فأكثر.

كما وجدا درجة ارتباط موجبة بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة للطلبة ومعدلاتهم التراكمية في الكلية (0.3187) عند مستوى دلالة (0.001).

أما بالنسبة لرغبة الطالب فليس هناك أثر ذي دلالة إحصائية لرغبة الطلاب في اختيار تخصصاتهم بين المجموعتين.

ثم خلاص الباحثان إلى التأكيد على أهمية الاعتماد على معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة كمعيار ملائم في قبول الطلبة بكليات المجتمع بالأردن. (الزهراني، 1420، 64).

1-6-6- دراسة عسيري وعسيري (1996):

هدفت الدراسة لتقويم معايير القبول المستخدمة بكلية معلمين الطائف (المملكة العربية السعودية) وتقدير القيمة التنبؤية لهذه المعايير مع تحديد أهم المعايير والتي تنتبأ بالنجاح الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من 150 طالب.

وكانت العلاقة البينية بين معايير القبول (درجة الاختيار نقاط سنة التخرج، نقاط الثانوية، درجة اختبار التخصص، درجة اختبار القرآن، درجة اختبار التعبير والإملاء، المجموع الكلي، نسبة الثانوية) ومحكات النجاح (معدل الفصل الأول، الثاني، الثالث، الرابع، معدل مواد التخصص) متدنية فيما عدا نقاط المرحلة الثانوية مع محكات النجاح (0.28، و0.28، و0.36، و0.36، و0.29) على التوالي عند مستوى دلالة 0.01، وبالنسبة لنسبة المرحلة الثانوية مع محكات النجاح فكانت (0.24، و0.2، و0.22، و0.24، و0.24) على التوالي عند مستوى دلالة 0.05.

ثم قام الباحثان بحساب الصدق التنبؤي التمييزي للمجموعات المتجانسة ووجدا أن العلاقات البينية بين معايير القبول ومحكات النجاح كانت تشبه إلى حد كبير نمط العلاقة على مستوى العينة الكلية. ما عدا العلاقة بين نقاط الثانوية مع محكات النجاح لقسم الرياضيات فكانت (0.52، و0.54، و0.38، و0.61، و0.59) على التوالي. أما العلاقة بين نسبة الثانوية العامة ومحكات النجاح فكانت (0.4، و0.45، و0.47، و0.50، و0.54) على التوالي.

وتم استخدام أسلوب الانحدار الخطي المتعدد التدريجي لتحديد أهم المعايير التي يمكن أن تفسر أكبر قدر من بيانات التباين في محكات النجاح. ووجد أن قيم معامل الارتباط المتعدد بالنسبة للعينة الكلية المتعلقة بالعلاقة بين معايير القبول مع محكات النجاح (معدل الفصل الأول، معدل الفصل الرابع، معدل مواد التخصص) هي (0.39، و0.38، و0.31) على التوالي...

أما بالنسبة لمعاملات الارتباط بين معايير القبول ومحكات النجاح فهي إما ضعيفة سلبية أو إيجابية متدنية ما عدا معيار نقاط الثانوية، ونسبة الثانوية، ودرجة اختبار القرآن حيث كانت إيجابية ذات دلالة إحصائية فهي تعتبر أفضل المعايير المتوفرة في هذه الدراسة...

وبالنسبة لمعيار درجة الاختبار التخصصي ونقاط التخصص، ودرجة اختبار التعبير والإملاء لم تقدم أي دلائل على صلاحيتها كمعايير يمكن الاعتماد عليها لانتقاء أفضل الطلاب المتقدمين.

ثم اقترح الباحثان تبني المؤسسات الجامعية نموذج قبول ذا مرحلتين حيث يتم قبول الطلاب في المرحلة الأولى بناءً على نتائج المرحلة الثانوية، وبعد الاستمرار في الدراسة فصلاً أو فصلين يمكن الاعتماد على الفصل الأول والثاني كمعايير لتحديد الطلاب ذوي القدرات الجيدة كما دعى الباحثان لبناء اختبار استعداد (الزهراني، 1420، 60-62).

1-6-7- دراسة بندر الزهراني (1999):

قامت الدراسة بهدف إيجاد القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة بكليات المعلمين بالمملكة السعودية والتي تتمثل في نسبة الثانوية العامة، نسبة الثانوية الخاصة، حادثة التخرج، اختبار القدرات، اختبار مهارات اللغة العربية، الاختبار التحريري، والمستخدم من قبل مسؤولي القبول بكليات المعلمين، من خلال علاقتها بمحكات النجاح والتي تتمثل في معدل الفصل الأول، والمعدل التراكمي. والتأكد من قدرة هذه المعايير من الاختيار الجيد. تكونت عينة الدراسة من 878 طالباً. أظهرت نتائج الدراسة أن كل من معيار نسبة الثانوية العامة، ونسبة الثانوية الخاصة، واختبار مهارات اللغة العربية، والاختبار التحريري، تعتبر من أهم عوامل التنبؤ بمستوى التحصيل لدى طلاب كليات المعلمين. وفي المقابل فإن معيار حادثة التخرج، واختبار القدرات تعتبر من المعايير التي فشلت في التنبؤ بأداء طلاب كليات المعلمين. كما أكدت النتائج أن نوع شهادة الثانوية، والأقسام الأكاديمية، وكليات الدراسة من المتغيرات الوسيطة التي يجب مراعاتها عند قبول الطلاب. وقد أوصت الدراسة بالاستمرار في قبول الطلاب الحاصلين على نسبة عامة 75% فأكثر، مع رفع درجة القبول في اختبار مهارات اللغة العربية إلى 22 درجة فأكثر. والتوصية بعمل اختبار استعداد يتم القبول على أساسه وتعدّه جهات مستقلة لتحديد من يقبل أو يستبعد، وإعادة النظر في معيار حادثة التخرج، واختبار القدرات.

1-6-8- دراسة عبد العزيز بوسالم (2007):

هدفت إلى إيجاد القيمة التنبؤية لنتائج اختبارات شهادة البكالوريا وبطارية الاستعدادات الخاصة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة في السنة الأولى جامعي، تكونت عينة الدراسة من 217 طالباً وطالبة من كلية الطب في جامعة البليدة. وقد كشفت هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين نتائج شهادة البكالوريا والتحصيل التراكمي للطلاب في إحدى تخصصات كلية الطب، مما يعني انخفاض درجة الصدق التنبؤي لاختبارات شهادة البكالوريا إلى الحد الذي لا يمكن الاعتماد عليها لوحدها في عملية

التوجيه، وقد جاءت القيمة الارتباطية ما بين نتائج تطبيق بطارية الاستعداد الأكاديمي للدراسة بكلية الطب ونتائج التحصيل دالة إحصائياً إلى الحد الذي يمكن معه تطبيق هذه البطارية والاستعانة بنتائجها في عملية التوجيه. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على الجمع بين تطبيق اختبارات للقبول تتضمن الاستعدادات الأساسية اللازمة للدراسة بكلية الطب (الاستعداد البيولوجي، الأكاديمي، الذكاء العام، المثابرة، الميل نحو الدراسة بكلية الطب). بالإضافة إلى المعدل العام المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا أو معدل المواد الأساسية وهي الرياضيات، العلوم الطبيعية والفيزياء والكيمياء.

1-6-5- دراسة تمجيات عاشور(2008):

تناولت هذه الدراسة مدى توافق قرارات التوجيه مع رغبات التلاميذ ونتائج امتحان البكالوريا في الجزائر، وكانت عينة الدراسة تتكون من 389. وقد توصلت هذه الدراسة إلى ارتفاع نسبة الرسوب لدى الذين لا تتوافق قرارات التوجيه مع رغبة التلميذ وانخفاض هذه النسبة لدى الذين تتوافق القرارات مع رغباتهم، واستنتج تمجيات أن توافق الرغبة الدراسية مع قرارات التوجيه المدرسي عاملاً هاماً في النجاح الدراسي وخاصة إذا توافقت هذه الرغبة مع قدرات التلميذ في الشعبة المرغوبة وعلى الخصوص مع موادها الأساسية، وهذا لأن معدل التلميذ لا يكفي وحده للتنبؤ بالنجاح.

1-7- التعليق على الدراسات السابقة:

- بعد استعراض هذه الدراسات يتبين لنا الأهمية الكبيرة التي ينبغي أن نوليها لعملية وضع معايير القبول والانتقاء والتوجيه وذلك لاختيار أكفأ الطاقات وتوزيع الطلبة على التخصصات الملائمة، كما يمكننا استنتاج عدة نقاط من تحليل الدراسات السابقة نذكرها فيما يلي:
- أن أغلب الدراسات جاءت لتقويم معايير القبول المستخدمة لانتقاء الطلبة في المرحلة الجامعية مع قلة الدراسات التي هدفت لتقويم معايير القبول والتوجيه المستخدمة في انتقال الطلبة إلى المرحلة الثانوية، على الرغم من أنها تعتبر الأساس الذي ينطلق منه في تحديد مسار التلميذ الدراسي.
 - تمتع معيار الأداء الأكاديمي السابق للمرحلة الجامعية والمتمثل في شهادة الثانوية بقوة تنبؤية جيدة، وهذا في أغلب الدراسات السابقة.
 - لقد اهتمت بعض الدراسات مثل دراسة عسيري وعسيري 1996 وكيس 1420 بالمجموع النهائي لدرجات معايير القبول والتي تمثل الدرجة الموزونة، فمن خلالها وجد أن قيمة معامل الارتباط بين المجموع النهائي وبين محكات النجاح يتراوح بين (0.41 و 0.66).
 - في هذه الدراسات تم استخدام محكات نجاح مختلفة تمثلت في معدل الفصل الأول، معدل الفصل الثاني، المعدل التراكمي للفصلين، معدل الفصل الثالث، معدل التخرج.

- أوصت بعض الدراسات مثل دراسة بوسالم والزهراني بالاعتماد على اختبارات للاستعداد أثناء عملية التوجيه والقبول وذلك لتحسين عملية الانتقاء.

- دعت بعض الدراسات إلى الاهتمام ببعض الصفات الشخصية منها دراسة لاروز وروي 1990 وذلك للاستعانة بها في عملية التوجيه والقبول خاصة بالنسبة للطلبة الذين مروا بخبرات فشل دراسي سابقة.

وبناء على ما سبق فإن الدراسة الحالية جاءت لدراسة مصداقية معايير القبول والتوجيه المستخدمة في الانتقال إلى المرحلة الثانوية في الجزائر على عينة عشوائية من طلبة المدارس الثانوية حيث قامت الدراسة الحالية بحساب معامل الصدق التنبؤي لمعايير القبول والتوجيه وذلك لتحديد أهم تلك المعايير ومدى قدرتها على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للتلميذ.

وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها جاءت لتقويم معايير القبول والتوجيه عند الانتقال إلى المرحلة الثانوية، بينما التركيز في أغلب الدراسات على معايير القبول في الجامعة.

وقد جاءت هذه الدراسة بعد الإصلاحات التي عرفتھا المنظومة التربوية في الجزائر والتي شملت جميع مجالات التعليم.

كما قامت الدراسة بدراسة القيمة التنبؤية لكل المعايير المستخدمة في التوجيه والقبول على عكس بعض الدراسات السابقة التي اهتمت كل واحدة منها معيار أو اثنين فقط، كما تم قياس قدرة كل معيار التنبؤية على حدی، وذلك لمعرفة مدى صلاحيته وبالتالي الاستمرار في استخدامه أو استبعاده.

- مراجع الفصل:

- 1- لويز وجيمس(1994)، العلاقة بين معايير التوجيه والنجاح بكلية الطب، ترجمة: أياد ملحم، دار الحسام، بيروت، لبنان.
- 2- عبد العزيز بوسالم، قدرة نتائج شهادة البكالوريا وبطارية الاستعدادات الخاصة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة في السنة الأولى جامعي. دراسة ميدانية في كلية الطب (طب، صيدلة، جراحة أسنان).مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة البليدة، العدد الأول، نوفمبر.2006
- 3- عسيري علي، عسيري محمد(1996)، الدلالة العملية لمعايير القبول في المرحلة الجامعية حولية كلية التربية، سنة 13، عدد13، جامعة قطر.
- 4- برو محمد(2009)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه دولة غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- 5- بندر بن حمدان بن أحمد الزهراني(1420هـ)، الصدق التنبؤي لمعايير القبول المستخدمة بكليات المعلمين، رسالة ماجستير، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.
- 6- تمجيات عاشور(2008)، واقع التوجيه في الجزائر: مدى توافق قرارات التوجيه المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي مع رغبات التلاميذ ونتائج امتحان البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- 7- مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، منشور رقم: 08/49 مؤرخ في:2008/02/16، بخصوص توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي.
- 8- مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، منشور رقم: 08/600 المؤرخ في 12 مارس 2008، بخصوص إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم ما بعد الإلزامي.

الفصل الثاني

التوجيه المدرسي: مفهومه، أسسه وأهدافه.

تمهيد:

لقد خلق الله تعالى الانسان بطبيعة منسجمة ومتكاملة قادرة على الإمساك بزمام حياته وتوجيهها، إضافة إلى القدرة على اتخاذ قراراته والسير بحياته الى بر الأمان، كل هذا يمكن حدوثه مع توافر المعرفة السليمة والإرادة الصالحة، ورغم أن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث القدرة والاستعداد والميول فهذا لا يمنع تكيفهم وانسجامهم مع الحياة بصفة عامة وداخل المؤسسات التعليمية والتربوية بصفة خاصة، فلكل فرد شخصيته الفريدة المميزة عن باقي الأفراد نظرا لاختلاف تكوينه الأسري والاجتماعي وسماته وخصائصه المكتسبة، من هنا فإن الفرد محتاج إلى من يوجهه ويرشده من أجل مساعدته على التعرف على شخصيته من خلال قدراته واستعداداته وميوله بمعنى أن الفرد مهما كان يحتاج إلى نوع من التوجيه من قبل الآخرين خاصة الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والتربويين.

والتلميذ باعتباره فرد فهو بحاجة إلى التوجيه المدرسي أو المهني في كل مراحل التعليم خاصة في فترات انتقاله من التعليم المتوسط إلى الثانوي أو من التعليم الثانوي إلى المرحلة الجامعية، ونظرا لهذه الأهمية الكبيرة لعملية التوجيه في حياة الفرد وبالأخص الطالب أو التلميذ فإن العديد من الدول أولت عناية كبيرة لتطويره والعمل على إرساء قواعده داخل المؤسسات التعليمية ومن هنا يتوجب على السلطات وكل القائمين على التربية والتعليم إعطاء الأولوية لعملية التوجيه والإرشاد والعمل على المساهمة في إنجاحها وتنشيط العملية التربوية بصفة عامة، وذلك لضمان إيجاد الحلول لمشكلات التلميذ وهو يسير في حياته التعليمية والعملية.

وعليه فإننا سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم التوجيه المدرسي ونشأته وتطوره التاريخي في العالم وفي الجزائر، إضافة إلى عرض أهم معايير القبول والتوجيه المعتمدة على المستوى العالمي والعربي، والتعرف على أهم أسس التوجيه وأهدافه والعوامل المؤثرة فيه.

2-1- مفهوم التوجيه المدرسي :

اختلف العلماء والمختصون في وضع تعريف دقيق للتوجيه، فكل يأخذه من وجهة نظر مختلفة، فمنهم من ركز على الوظيفة المهنية للتوجيه (بارسونز) وهو ما ذهب إليه أيضا (كيستون)، ومنهم من ركز على الوظيفة التوجيهية للتوجيه أمثال (مايرز).

وهناك من يستخدم مصطلح التوجيه منفردا للدلالة على شموليته لجميع تلك الميادين فيعرف أحمد زكي محمد وفق ما أورده القرشي (1993، 32) التوجيه بأنه " العملية التي يتم بواسطتها توجيه كل فرد من أفراد المجتمع نحو فرع التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله الرئيسية بحيث تعد له الوسائل التي تساعد- طبقا لإمكانياته المذكورة- على النجاح في حياته وخدمة المجتمع الذي يعيش فيه".

أما سعيد عبد العزيز فيذكر في كتابه "التوجيه المدرسي" بأن التوجيه المدرسي أو التربوي يعرف بأنه عملية تهدف إلى مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة التي تساعد على النجاح في برنامجه التربوي (سعيد عبد العزيز جودت عزت عطوي، 2004، 171).

ويعرفه عطية محمود هنا (1959) بأنه المساعدة التي تقدم إلى التلاميذ أو الطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم، والتي يلتحقون بها، والتكيف لها، والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم وفي حياتهم المدرسية بوجه عام.

كما يعرفه هيلر Heller (1978) بأنه المساعدة المقدمة للتلاميذ والطلاب لاتخاذ القرار المناسب، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها.

أما التوجيه المدرسي في الجزائر فبحسب النصوص التشريعية فإنه " الوسيلة التقنية والتربوية التي تمكن من تحقيق الأهداف الكمية والكيفية المرتبطة بالتنمية على الوجه المطلوب بنجاعة واقتصاد". كما يعرف أيضا بأنه " توزيع التلاميذ على شعب التعليم حسب مواهبهم وحسب نتائج التقويم المدرسي وحسب رغباتهم وذلك في إطار النسب التي يقررها المخطط الوطني للتنمية، وبالنظر إلى ما يحوي عليه الطور من شعب" (برو محمد، 2009، 33-35).

لكن المتتبع لعملية التوجيه في واقع المدرسة الجزائرية يلاحظ أن هذا التعريف مجرد مفهوم نظري لا صلة له بالواقع إلا في حالات نادرة، ذلك أن التلاميذ يوجهون وفق ما تتطلبه الخريطة التربوية بغض النظر عن طموحات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم الدراسية.

ويمكننا القول من خلال هذه التعاريف وغيرها أن التوجيه المدرسي هو عملية منظمة ومدرسة تساهم في مساعدة التلميذ على الاختيار الأمثل لنوع الدراسة التي تتناسب وميولهم وطاقاتهم واستعداداتهم، وذلك من أجل تحقيق النجاح والتكيف النفسي والمدرسي والتغلب على الصعوبات التي تعترض حياته.

2-2- نشأة التوجيه وتطوره التاريخي:

بدأ التوجيه والإرشاد النفسي مع تحول علم النفس كفرع من فروع الفلسفة إلى علم تطبيقي بإنشاء (فونت) أول مختبر لعلم النفس التجريبي سنة 1879. وقد كانت بداية التوجيه بالتركيز على التوجيه المهني فقط، وكان (فرانك بارسون) رائداً في هذا المجال والذي أوضح أفكاره في كتابه المعروف (اختيار المهنة، chaasing a vacation) الذي نشر في سنة 1909م وتتلخص هذه الأفكار في مبدئين أحدهما التأكيد على دراسة الفرد بهدف التعرف على قدراته وإمكانياته واستعداداته وميوله، والثاني العمل على تزويد الفرد بالمعلومات الصحيحة والكافية عن المهن المختلفة وطبيعة متطلبات كل مهنة من هذه المهن، بهدف مساعدة الفرد على اختيار المهنة التي تتلاءم وظروفه وإمكانياته واستعداداته وميوله (الحلبوسي وآخرون، 2002، 15-16).

وقد اعتبر دونالد باترسون هذا الكتاب بمثابة "إنجيل التوجيه يجب على كل متخصص في الميدان قراءته من وقت لآخر" (سعد جلال، 1992، 78).

ويذكر برو محمد (2009، 39) عدة رواد آخرين ساهموا في نشأة وتطور ميدان التوجيه والإرشاد منهم (أنا ريد، Anna Reed) التي أسست خدمات التوجيه والإرشاد في مدارس سياتل seattle في واشنطن، وهناك رواد كثيرون شاركوا في بناء التوجيه المهني وتطويره عن طريق عقد مؤتمرات للبدء ببرامج التوجيه في مختلف المؤسسات، وأول هذه المؤتمرات كان سنة 1910م بمدينة بوستن تحت عنوان المؤتمر القومي للتوجيه المهني هدفه نشر الوعي الاجتماعي والدعوة لاتباع أساليب خاصة في التوجيه المهني وإدخاله في البرامج المدرسية لتمكين الطلاب من حسن اختيار مهنتهم بناء على تحليل المهن المختلفة، ومعرفة مطالب النجاح في كل منها، وبعد ثلاث سنوات أي في سنة 1913م أنشئ الإتحاد القومي للتوجيه المهني. كما ظهر بعد هذا التاريخ العديد من الجمعيات والهيئات تهتم بالتوجيه المهني وبالتحديد في الثلاثينيات من القرن الماضي وخاصة بعد إنشاء مكتب للمعلومات المهنية والتوجيه في إدارة التربية المهنية بوزارة التربية الأمريكية عام 1939م.

وبعد أن كان الاهتمام في بادئ الأمر بالتوجيه المهني سرعان ما انتقل الاهتمام في مختلف الدراسات والبحوث إلى توجيه التلاميذ في المدارس ومن بين تلك الدراسات رسالة عن التوجيه المدرسي تقدم بها ترومان كيلى إلى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا للحصول على درجة الدكتوراه، هدفها الرئيسي وضع أساس علمي لتصنيف طلاب المدارس الثانوية من ناحية، والبحث عن أفضل السبل لمساعدة الطلاب على اختيار الدراسة الملائمة لهم من ناحية ثانية.

كما تلا ذلك جهود عدة منها المقال الذي كتبه بروور 1918 brewer، والذي أكد فيه على أن التوجيه المدرسي هو ذلك الجهد المقصود لتنمية الفرد من الناحية العقلية. وهو يشمل على كل الجهود التعليمية المبذولة في إطار المدرسة، وهكذا تنامت حركة التوجيه، وفي هذه الحالة كان عليهم أن يعملوا على نطاق واسع لمعرفة مختلف الاستعدادات والرغبات وإمكانيات الطموح والفرص المناسبة.

وقد ظهر التوجيه المهني في أوروبا تقريبا في نفس الفترة التي بدأ بها في أمريكا حيث انطلق في إنجلترا عام 1909م بصدر قانون تنظيم العمل لمساعدة الشباب على اختيار مهنة تلائمهم.

كما ترجع نشأته في فرنسا إلى نهاية الحرب العالمية الأولى وذلك نتيجة للحاجة الماسة إلى تنظيم وتطوير التمهين لتكوين يد عاملة ماهرة وسرعان ما ظهرت مراكز التوجيه المدرسي والمهني في إطار الإصلاح التعليمي سنة 1950م.

أما ألمانيا فقد مر التوجيه بثلاث مراحل بدأت عام 1922م بافتتاح أول مركز إرشاد نفسي مدرسي على يد ليمرمان ثم بعد الحرب العالمية الثانية حيث تمت العودة إلى الإرشاد المدرسي والمهني وإعداد المرشد المدرسي للشباب، وفي عام 1973م قرر المجلس الأعلى للتربية في ألمانيا تعميم الإرشاد المدرسي في مختلف المقاطعات، وقد تم التركيز على تأهيل المدرس- المرشد الموجود في كل مدرسة.

ويذكر وهابيه (2008، 54) أن ظهور التوجيه في كندا كان في مطلع الأربعينات كمهنة متميزة، خاصة بتطبيق الاختبارات لانتقاء الطلبة الموجهين إلى المدارس التقليدية التي كانت لها برامج خاصة بنخبة الطلبة، لتخريج قادة المجتمع في المستقبل وأسندت هذه المهمة إلى مستشار التوجيه، لأن له الكفاءة في ذلك، وكانت مهمة مستشار التوجيه محددة في تطبيق الاختبارات النفسية كاختبار الذكاء والشخصية والاهتمامات والقدرات الخاصة.

وقد اتضح لكثير من العاملين في المجالات التطبيقية التربوية أن هناك هوة واسعة تفصل بين ما يتلقاه التلميذ في المدرسة وما يواجهه في الحياة العملية، وأن هناك ضرورة لسد هذه الثغرة (القاضي وآخرون، 1981، 33) ولا يتأتى هذا الأمر إلا بالاعتماد على التوجيه المدرسي الذي يهدف إلى مساعدة الطالب على التعرف على إمكاناته واستعداداته وقدراته حتى يتمكن من اختيار نوع الدراسة المناسبة له وبالتالي اختيار المهنة التي تتوافق مع ما يملك من خصائص وإمكانات، مما يساهم في تسهيل حياته المدرسية والمهنية.

من هنا يتضح لنا أن التوجيه المدرسي قد مر بعدة مراحل في تطوره حيث انتقل الاهتمام من التوجيه المهني ليصل إلى عدة مجالات منها التوجيه المدرسي الذي خطى خطوات كبيرة نتيجة للتطور الذي عرفته مختلف ميادين علم النفس والقياس النفسي وعلوم التربية. ومن هنا زاد الاهتمام بهذا الميدان من أجل ترقية المدارس وتحسين المخرجات التعليمية خلال إرشاد التلاميذ وتوجيههم للوصول بهم إلى التوافق والتكيف المدرسي والمهني وضمان حياة مستقرة ومنتجة، وإلى اليوم لا يزال العمل جاريا على تطوير أساليب التوجيه المدرسي ومحاولة الاستفادة من التقدم العلمي السريع في مختلف المجالات وأيضا إجراء العديد من البحوث والدراسات التي ستكشف لنا مستقبل التوجيه المدرسي المتطور بتطور الحياة والإنسان.

2-3- نبذة عن التوجيه المدرسي ومعايير القبول في بعض دول العالم:

لقد عرف التوجيه المدرسي تطورات كبيرة منذ بداية الاهتمام به وظهور البحوث التي أصلت له، ومن بينها رسالة ترومان كيللي عن التوجيه المدرسي التي وضعت أساسا علميا لتصنيف طلاب المدارس الثانوية ومساعدة الطلاب لاختيار الدراسة الملائمة، ومنذ ذلك الحين ازداد اهتمام دول العالم بعملية التوجيه في المدارس، خاصة الثانوية لأنها تعتبر الركيزة الأساسية التي ينطلق منها الطالب إلى الحياة العملية، لذلك سنتطرق فيما يلي إلى واقع التوجيه المدرسي في بعض دول العالم الغربي والعربي وكيفية إجراء عملية التوجيه على مستوى مؤسساتها التربوية بشكل مختصر.

2-3-1- الدول الغربية:

2-3-1-1- الولايات المتحدة الأمريكية:

كان ترومان كيللي أول من وصف التوجيه في بحثه للدكتوراه عام 1914 باعتباره نشاطا تربويا يهدف إلى مساعدة الطلبة على اختيار المقررات الدراسية وعلى التوافق لمشكلات الحياة المدرسية (اللبوسي وآخرون، 2002، 250). ومنذ ذلك الحين والتوجيه المدرسي يعرف اهتماما كبيرا من قبل السلطات التعليمية الأمريكية، وبحكم تنوع المجتمع الأمريكي وعدد السكان الكبير وأيضا نظامه الفيدرالي القائم على محلية الأنظمة التعليمية كان لزاما على القائمين على عملية التوجيه بناء برامج تتلاءم وتتجانس مع هذا التنوع الكبير، وقد تم استغلال كل وسائل القياس والتقويم والتكنولوجيا في تطوير هذا الميدان، حيث يتم التنسيق بين جميع مجالس التوجيه المتواجدة على مستوى كل منطقة.

كما يعمل فريق التوجيه الذي يتكون عادة من مدير المدرسة والمدرسين والمرشد المدرسي والأخصائي الاجتماعي وطبيب المدرسة على تحقيق جملة من الأهداف المسطرة والتي تركز على الاهتمام الكلي بالنمو العام لكل متعلم، ولقد أورد لنا برو محمد أهم هذه الأهداف فيما يلي: (برو محمد،

2009، 45-46)

- المحافظة على حياته وسلامتها من تعرضها للمخاطر.
- التمتع بالثقة بالنفس والالتزان النفسي والثبات والنضج الانفعالي.
- العيش في الواقع والبعد عن الأوهام والخيالات الخاطئة.
- تنظيم أوقات دراسته وراحته والانتفاع بها.
- تحديد أهدافه واتجاهاته بعد تخرجه من المرحلة الثانوية.
- احترام قيمة العمل مهما كانت طبيعته أو الدخل فيه.
- القدرة على استيعاب التدريبات اللازمة للالتحاق بوظائف متوفرة.
- اتخاذ القرارات الملائمة بنفسه، وخاصة فيما يتعلق باختيار المهنة الأنسب التي تتناسب وقدراته العقلية.

- التوافق السوي والتكيف السليم مع الدراسة حاضرا، والمهنة مستقبلا والانتظام فيهما.

وجدير بالذكر أن كل الطلبة الأمريكيين يلتحقون بلا استثناء بالمدرسة الثانوية الشاملة أو الموحدة بحكم إيمانهم بمبدأ توفير تعليم عام للجميع حتى نهاية المرحلة الثانوية، علما أن هذه المدرسة تضم داخلها شعبا أو اتجاهات متنوعة منها التعليم العام أو الأكاديمي، التعليم المهني، التعليم التجاري، التعليم الذي يحضر للجامعة وغير ذلك من الشعب، وذلك لاختيار

النوع الذي يفضل كل طالب حسب القدرات والاهتمامات المختلفة للجميع. وفي عملية توجيه الطلبة إلى هذا التعليم أو ذاك تستخدم في الغالب مختلف أنواع الاختبارات النفسية من مثل اختبارات الاستعدادات والقدرات والميول بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية المقننة. من أجل مساعدة كل واحد منهم من أن يدرك أن إمكانات نجاحه في الحياة تكون أقوى في بعض فروع العلم عنها في البعض الآخر.

وجدير بالذكر أيضا أن هناك من الطلبة الأمريكيين الذين يلتحقون بما يعرف بالمدارس الثانوية المتخصصة المنتشرة في بعض المدن الأمريكية الكبرى، والتي تتطلب عادة وثيقة من المتقدمين إليها تبين قدراتهم، وما يتوافر لديهم من مهارات خاصة.(برو محمد، 46، 2009).

ومما سبق يتضح لنا أن التوجيه المدرسي أو ما يعرف في الولايات المتحدة الأمريكية بالإرشاد المدرسي يلقي اهتماما كبيرا ويركز أساسا على توجيه الطالب تعليميا ومهنيا، كما يرافقه خلال مساره الدراسي سواء في المدارس الثانوية أو في الجامعات وأيضا في الحياة العملية.

2-1-3-2- اليابان:

لقد تأسس النظام التربوي في اليابان عقب الحرب العالمية الثانية بين عامي 1947-1950. ويتكون من ثلاث مراحل أساسية ابتداء بالمرحلة الابتدائية ومدتها ست سنوات وهي تلي مرحلة رياض الأطفال، ثم المرحلة الثانوية ومدتها ست سنوات أيضا، تنقسم إلى التعليم الثانوي الأدنى (ثلاث سنوات) والتعليم الثانوي الأعلى (ثلاث سنوات) هذه الأخيرة يقبل بها جميع الطلبة الذين أنهوا مرحلة التعليم الثانوي الأدنى بعد اجتيازهم اختبارات القدرات المدرسية وهي بدورها تنقسم إلى:

* **تعليم ثانوي عام:** نسبة الالتحاق به 74% من الطلبة المقبولين بعد اجتياز الامتحان النهائي للمرحلة السابقة.

* **تعليم ثانوي فني:** نسبة الالتحاق به 26%، ينقسم إلى ثلاث تخصصات وهي الزراعة والصناعة والتجارة، يلتحق حوالي 80% من خريجي هذا التعليم بسوق العمل بينما يواصل 20% منهم الدراسة في الكليات التقنية.

أما المرحلة الثالثة فهي المرحلة الجامعية والتي تتكون من الكليات الصغرى والتقنية والجامعات، وتمتد الدراسة فيها أربع سنوات أو أكثر.

ويشير برو محمد (2009،47) أنه في ضوء الجهود المبذولة لتحسين النظام التربوي وجعله أكثر علاقة بسوق العمل وباحتياجات قطاعات المجتمع المختلفة جاء الاهتمام بالتوجيه المدرسي والمهني معاً، إذ شدد المجلس الأعلى للتربية الذي أنشئ عام 1984 في تقريره الثاني الصادر في: 1986/04/23 على أهمية التوجيه المدرسي والمهني في مؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي، وعلى ضرورة تحسين نوعيته وذلك بتوفير تعليم موحد يستجيب لتنوع ميول الطلبة وقدراتهم، وتوجيه مدرسي ومهني يأخذان احتياجات كل فرد في الاعتبار، ولقد آن الأوان إذن كي يجابه اختصاصيو التوجيه التحدي ويستجيبوا لما ينتظره منهم التلاميذ والرأي العام والقادة، بالإضافة إلى الاهتمام بجودة التعليم ومن ضمنه التوجيه المدرسي بجودتهما وتجديدهما وابتكارهما في مناخ من الحرية والمنافسة قصد المحافظة على المستوى الاقتصادي الذي تم التوصل إليه وخاصة في المجال الصناعي والتكنولوجي. وفي هذا السياق فإنه يمكن الإشارة إلى سياسة القبول والتوجيه المعتمدة وخاصة عند نهاية المرحلة الثانوية الدنيا، هذه السياسة تعتمد عاملين أساسيين أولهما اجتياز امتحان تنافسي في القدرات المدرسية، وثانيهما سجل الطالب خلال السنوات الثلاث. بالإضافة إلى مراعاة القدرات ومحاولة تلبية الميول الخاصة. أي أن القرار يستند في الدرجة الأولى إلى العلامات المحصل عليها، فالطلاب الذين يحققون نتائج دراسية جيدة ويعرفون ماذا يريدون يتمتعون بحرية اختيار توجههم المستقبلي، أما الذين لم يبلغوا المستوى المطلوب فيوجهون نحو هدف أكثر مواءمة مع إمكانياتهم وقدراتهم.

ومنه يمكننا القول أن النظام التربوي في اليابان قد أعطى التوجيه المدرسي أهمية قصوى وذلك بجعله عملية مستمرة ومصاحبة للطالب خلال مساره الدراسي سواء في التعليم الثانوي الأدنى أو الثانوي الأعلى، حرصاً منه على ضمان مستقبل منتج ومناسب لكل الطلبة، ومساهماً بذلك على منحهم الاختيار السليم وبالتالي المهنة الملائمة والتي تحقق التوافق في جميع جوانب الحياة.

2-3-1-3- فرنسا:

لقد عرفت أوروبا تطوراً كبيراً في جميع مجالات الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية وقد انعكس هذا التطور على الأنظمة التعليمية ومنها النظام التعليمي الفرنسي الذي شهد عدة إصلاحات هدفت إلى تحسين العملية التعليمية والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في إنتاج إنسان سوي يعمل من أجل مواكبة عصره وتطوير بلاده.

وقد عرفت عملية التوجيه المدرسي في فرنسا اهتماماً بالغاً، ذلك لأنها تنطلق من مبادئ التعليم التي سطرته السلطات التعليمية في البلاد والقائمة أساساً على مبدأ ديمقراطية التعليم من خلال تحقيق تكافؤ الفرص وتوسيعها وحرية الاختيار الدراسي، إضافة إلى مواكبة العصر وتهيئة الفرص التعليمية المناسبة.

هذا وتبدأ عملية ملاحظة التلاميذ بقصد توجيههم من الصف المتوسط الأول، ويعتبر مجلس الصف أو القسم المسؤول الرئيسي عن التوجيه المدرسي، وهو يتألف من المعلم الرئيسي، وبعض المعلمين الآخرين، والطبيب المدرسي، والمساعدة الاجتماعية، والمرشد النفسي وهو الذي يقرر وضع كل تلميذ في شعبة دراسية معينة، كما يقرر نقل التلاميذ إلى مستوى أعلى أو إعادتهم لصفوفهم. وفي نهاية المرحلة المتوسطة يقرر مجلس المستوى Conseil de niveau المؤلف من الأساتذة الرئيسيين للصفوف ذات المستوى نفسه، ومن المرشدين النفسيين توجيه التلاميذ نحو اللبسيات الثانوية، أو اللبسيات الفنية، أو المدارس الفنية، أو الدخول مباشرة في عالم الشغل، وفي الصف الثانوي النهائي يقرر هذا المجلس الاستمرار في التوجيه السابق أو تعديله بالنسبة لكل طالب، كما يتم إعلام جميع الطلبة حول المؤسسات المختلفة للتعليم العالي، والامتحانات والمسابقات الضرورية التي تفتح بها هذه المؤسسات أمام الراغبين في الانتساب إليها (برو محمد، 2009، 48-49).

انطلاقاً مما سبق واستناداً إلى ما صدر عن وزارة التربية الفرنسية فيما يخص عملية التوجيه باعتبارها مجموع العمليات التي تساعد الفرد على القيام بالاختيارات الدراسية والمهنية بكل وعي، ويكون ذلك حسب قدراته ومعارفه واهتماماته وإرغامات سوق العمل ومتطلبات الاقتصاد، وأيضاً من خلال تحليل قوانين التوجيه المسطرة في المنظومة التربوية الفرنسية يظهر لنا أن هذه العملية تعمل على توعية التلميذ بالعلاقات الموجودة بين الأهداف البيداغوجية المنتظرة ومشروع التوجيه الذي يسعى لتحقيقه، وأيضاً تحقيق ديمقراطية التعليم ومبدأ المساواة بين جميع الطلبة في جميع مناطق البلاد.

2-3-2- الدول العربية والإسلامية:

إن التوجيه والإرشاد عند العرب والمسلمين عملية متأصلة منذ القدم، وقد عرفت اهتماماً كبيراً من قبل علماء المسلمين حيث أصلوا لها في كتاباتهم وأبحاثهم منطلقين بذلك من هدي النبي حيث أشار عليه الصلاة والسلام في الكثير من أحاديثه الشريفة إلى فكرة توجيه الفرد إلى ما يناسبه من عمل وضرورة وضع الشخص المناسب في المكان المناسب وذلك في قوله عليه السلام: "اعملوا فكل ميسر لما خلق له" وأمره إيانا بأن ننزل الناس منازلهم، من هنا يبين لنا المصطفى عليه السلام أن هناك فروق فردية بين الأفراد يجب مراعاتها عند اختيار العمل أو المهنة، وقد أورد لنا الأهواني (1967، 203) نقلاً عن ابن سينا توضيحه لهذا الأمر في قوله: "ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مواتية، لكن ما شاكل طبعه وناسبه وأنه لو كانت الآداب والصناعات تجيب، وتنقاد بالطلب والمرام دون المشكلة والملاءمة، ما كان أحداً غفلاً من الأدب، وعارياً من صناعته، وإذا لأجمع الناس كلهم عن اختيار أشرف وأرفع الصناعات". ويضيف قائلاً: "وينبغي لمدير الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولاً طبع الصبي، ويسبر قريحته، ويختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسب ذلك".

من هنا يتبين لنا مدى اهتمام الاسلام بفكرة توجيه الأفراد توجيهها تربويا مع مراعاة ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، وهذا يقودنا إلى تناول واقع التوجيه المدرسي في الأقطار العربية والإسلامية اليوم، ومدى تحقيق الأهداف التي رسخها الإسلام وأيضا مدى مواكبة العصر والجهود المبذولة في ذلك، وهذه بعض الأمثلة لبعض الدول العربية فيما يلي كما أوردها كل من الحلوسي وآخرون في كتابه عن التوجيه التربوي وبرو محمد في دراسته عن التوجيه المدرسي بإيجاز: (برو محمد، 2009، 51-52) (الحلوسي وآخرون، 2002، 235).

2-3-2-1 المملكة العربية السعودية:

بدأت تجربة التوجيه المدرسي أو الارشاد التربوي كما يسمونها في المملكة العربية السعودية عام 1374هـ-1954م بقيام إدارة التربية والنشاط الاجتماعي في وزارة المعارف والتي تتولى الاشراف على الأنشطة الاجتماعية بالمدارس ودراسة الحالات الفردية. وقد تطورت هذه الإدارة إلى إدارة عامة لإدارة الشباب في عام 1381هـ-1961م، ثم إلى إدارة لتوجيه الطلاب وإرشادهم في عام 1401هـ-1981م، بقصد تحسين العملية التعليمية. وبناء على ذلك فقد أنشئ بكل منطقة تعليمية قسم لتوجيه الطلاب وإرشادهم يختص بالتخطيط والتقييم والمتابعة لبرامج توجيه الطلاب وإرشادهم بالمدارس، وقد قامت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي بوضع الأسس والبرامج للتوجيه، وتم التطبيق الفعلي للتوجيه والإرشاد على مستوى المناطق التعليمية والمدارس التابعة لها ابتداء من العام الدراسي 1402هـ-1403م الموافق لـ 1982م-1983م... ويتولى مهمة توجيه الطلاب وإرشادهم مرشد على مستوى كل مدرسة يساعده في القيام بعمله لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة ذاتها والمكونة من مدير المدرسة أو من ينيبه وعدد مناسب من هيئة التدريس أو أعضاء من مجلس إدارة المدرسة، ويفضل أن تتوفر بين أعضاء هذه اللجنة التخصصات التالية: الدين- التربية- علم النفس- علم الاجتماع.

ودور المرشد الرئيسي هو مساعدة الطالب وتوجيهه وإرشاده ومتابعته طول فترة دراسته في المدرسة بناء على البطاقة العامة أو السجل الشامل للطالب الذي يتضمن بيانات شخصية عن الطالب كالبينة والأسرة ومستوى التحصيل الدراسي في المرحلة السابقة والميول والنواحي الصحية والاتجاهات والهوايات، أو يعرضه الطالب شخصيا ، أو ما يرد من هيئة الإشراف أو مدرسي المواد أو إدارة المؤسسات.

2-3-2-2 العراق:

يمكن اعتبار ما قام به مركز البحوث التربوية والنفسية في جامعة بغداد عام 1970م البداية المنظمة لإدخال الإرشاد النفسي والتوجيه المهني في النظام التربوي بالعراق، فقد قام هذا المركز بتطبيق تجربة الإرشاد في كلية بغداد، وتركز جهود القائمين بهذه التجربة على دراسة معدلات الطلاب في المواد الدراسية وميولهم وبعض أحوالهم النفسية والاجتماعية... وتنفيذا لمؤشرات ورقة عمل قطاع

التربية والتعليم العالي لعام 1981م والتي دعت إلى إقامة نظام إرشادي في المدارس المتوسطة العراقية، فقد تقرر البدء في إدخال خدمات الإرشاد في المدارس المتوسطة من العام الدراسي 1983/1982، وتم تشكيل لجنة عليا للإرشاد والتوجيه المهني أخذت على عاتقها مهمة اختيار العناصر الكفوة من خريجي فرع الإرشاد التربوي وعلم النفس، والتربية وعلم النفس... تم توزيعهم على المدارس المتوسطة التي توجد فيها أقسام الفنون الصناعية من بين المدارس المشمولة وكذلك الثانوية الشاملة والمدارس التجريبية... وعلى صعيد الهيكل التنظيمي للجنة العليا للإرشاد والتوجيه المهني، فهي تضم في عضويتها عددا من المسؤولين التربويين وأساتذة الجامعة المتخصصين وهي الجهة المخططة والمشرفة فنيا على مجمل العملية الإرشادية.

ويتولى مهمة توجيه الطلاب مرشد تربوي بمساعدة لجان فرعية للإرشاد التربوي والتوجيه المهني في المديرية العامة للتربية ودوره الرئيسي التعرف على ميول واتجاهات الطلبة واستعداداتهم وقدراتهم بغرض تنميتها، وتوجيههم وفق قدراتهم واستعداداتهم فيما ينسجم ومتطلبات خطة التنمية.

2-3-3- المملكة الأردنية الهاشمية:

بدأ التوجيه المدرسي أو الإرشاد التربوي في المملكة الأردنية الهاشمية عندما استحدثت وزارة التربية والتعليم في الأردن قسم الإرشاد التربوي والصحة النفسية عام 1969م، وظهور ما يسمى بالمدرسة الشاملة في نفس العام، وقد بدأت تجربة الإرشاد المدرسي بتعيين ستة (6) من المرشدين من بين المعلمين في بعض مدارس عمان عام 1971م، والذين لا تقل خدماتهم في التعليم عن سنتين ويحملون إحدى المؤهلات التالية: ماجستير في الإرشاد التربوي، دبلوم التوجيه والإرشاد، بكالوريوس الإرشاد والصحة النفسية، بكالوريوس علم النفس، بكالوريوس خدمة اجتماعية، دبلوم تربية بعد ليسانس اجتماع. وذلك لغرض تحقيق أهداف المدرسة الشاملة وتوزيع الطلاب على التشعبات التي تتناسب وقدراتهم التحصيلية. ثم نهجت الوزارة بعد ذلك على إنشاء المراكز الإرشادية في مديريات التربية والتعليم تدريجيا على مستوى القطر منذ العام الدراسي 1980م/1981م حتى وصلت 862 مركزا عام 1995م، ولتضم جميع التلاميذ والطلاب ذكورا وإناثا في المراحل التعليمية الثلاث، الابتدائي والأساسي والثانوي. (جودت عزت وسعيد حسني، 1999، 158-161).

ومن الضروري هنا الإشارة إلى أن التعليم الثانوي في الأردن يتفرع إلى نوعين رئيسيين، النوع الأول يطلق عليه الفرع الأكاديمي ويشمل العلوم والآداب والشريعة، النوع الثاني يطلق عليه الفرع المهني الذي ينقسم بدوره إلى قسمين التعليم المهني الشامل الذي يتم في المدارس الثانوية المهنية والتعليم المهني التطبيقي الذي يتم في مراكز التدريب المهني، ويشمل الفرع المهني عددا من التخصصات المتمثلة في الصناعة، التجارة، الزراعة، الفنادق، التمريض، الاقتصاد المنزلي، التجميل، الخياطة، تربية الطفل، ويعتمد في توزيع الطلبة على هذه الأنواع من التعليم على:

أ- العلامات المحصل عليها من قبل كل طالب في نهاية المرحلة الأساسية.

ب- رغبة كل طالب في نوع التعليم الذي يريد الالتحاق به.

إلا أنه في حالة تشابه الرغبة بين الطلبة، تلبي رغبة من يحصل على علامات عالية أولاً وبذلك يكون توزيع الطلبة وتوجيههم قد اعتمد بصورة أساسية على علامة الطالب المحصل عليها ومقدار تحصيله مع العلم أنه يوجه الحاصلون على العلامات العالية إلى التعليم الثانوي الأكاديمي بينما يوجه الحاصلون على العلامات الأقل إلى التعليم المهني (جودت عزت وسعيد حسني، 1999، 31).

2-3-4- جمهورية مصر العربية:

يشير اسماعيل البرديني (البرديني، 2006، 80) إلى أن حركة التوجيه والإرشاد في الوطن العربي ظهرت في مصر في أوائل الخمسينات من هذا القرن، وذلك خلال إنشاء العيادة النفسية التابعة لكلية التربية بجامعة عين شمس بالقاهرة، إذ ركزت العيادة على علاج الأمراض النفسية وأمراض الكلام ومشاكل الأطفال، وبعد ذلك وفي أواخر الخمسينيات تبنت وزارة المعارف المصرية اختيار عدد من مدرسيها وعهدت بهم إلى كلية التربية بجامعة عين شمس لتأهيلهم في مجال التوجيه، فنظمت الكلية أول برنامج دراسي في التوجيه النفسي والتربوي والمهني... ليتخرج فئة من الاختصاصيين التربويين ليوزعوا على المناطق للإشراف على برامج التوجيه في المدارس. وتلا ذلك إنشاء الجامعات برامج لإعدادهم فتم إنشاء مراكز التوجيه والإرشاد النفسي في بعض المدارس بالقاهرة، ومنها مدرسة المتفوقين لتتبع ظروف الطلبة الاجتماعية والدراسية أثناء الدراسة بالمرحلة الثانوية وبعد التخرج ودخول الجامعات والتخرج منها والالتحاق بالعمل. كما تقوم مكاتب الخدمة الاجتماعية بالمدارس بتقديم بعض خدمات التوجيه المتعلقة بمشاكل الطلبة لتحقيق احتياجاتهم الفعلية وتكيفهم مع ظروف المجتمع.

2-3-5- فلسطين:

كان المركز الفلسطيني للإرشاد في مدينة القدس، أول صرح لمؤسسة وطنية غير حكومية، تأسس في العام 1983م على أيدي مجموعة من التربويين الأكاديميين لسد النقص في الخدمات التي تتعلق بالصحة النفسية... وقد عملت وزارة التربية والتعليم على إنشاء قسم التوجيه والإرشاد عام 1996م، وأتبع لاحقاً لإدارة العامة للتعليم العام لتولي مسؤولية الإشراف على عمل المرشدين وتزويدهم بكل ما يتعلق بالخدمات الإرشادية. وقد تم إنشاء أقسام للتوجيه والإرشاد التربوي في جميع مديريات التربية والتعليم تتولى الإشراف على المرشدين التربويين في المدارس. (البرديني، 2006، 82-83).

ويجدر الإشارة إلى أن العملية التوجيهية داخل المدارس الفلسطينية تعاني من الكثير من الصعوبات نتيجة للاحتلال ونقص الإمكانيات وأيضاً اكتظاظ المدارس بالتلاميذ، لكن بالرغم من ذلك فهي تشهد مجهودات كبيرة من أجل مساعدة التلاميذ على الاستمرار في مسارهم الدراسي وحل المشكلات التي تعترضهم، من هذه المجهودات ما تشهده بعض المدارس الحكومية وأيضاً المدارس التابعة لوكالة غوث

الدولية، والتي تعمل على توفير مرشدين تربويين ومعلمين مرشدين على مستوى كل مؤسسة تعليمية وتربوية محولين بذلك التقليل من تأثير الظروف القاسية التي يعيشها الطالب الفلسطيني على مساره التعليمي والمهني.

2-3-2-6- دولة الكويت:

بدأت تجربة التوجيه المدرسي أو الإرشاد التربوي في دولة الكويت عام 1960م في شكل خدمة نفسية مدرسية وذلك بإنشاء أول معهد لتعليم المتخلفين عقلياً، والهدف منه دراسة حالات التأخر الدراسي وتشخيص حالات التأخر العقلي عن طريق تطبيق اختبارات الذكاء، علماً أن الخدمات كانت قاصرة على المرحلة الابتدائية فقط. وقد تطور العمل بعد ذلك في الخدمة النفسية المدرسية، فأنشئ قسم للتوجيه المدرسي والمهني قام بأول تجربة في السنة الدراسية 1976م-1977م في مدرستين ثانويتين، إحداهما للبنين والأخرى للبنات بمنطقة (السالمية)، ثم تنفيذ التجربة تدريجياً على المدارس الثانوية الأخرى خلال السنوات الدراسية الثلاث من 1977م-1980م بواقع مدرستين في كل عام وقد حددت مستلزمات تنفيذ هذه العملية بما يأتي:

* تزويد المدارس الثانوية باختصاصيات واختصاصيين نفسيين للعمل كمرشدات ومرشدين للتوجيه التربوي والمهني وبواقع اثنين أو اثنتين في كل مدرسة.

* إعداد مكتب للخدمة الاجتماعية في كل مدرسة ثانوية يتكون من حجرة لمرشدي التوجيه المدرسي(التربوي) والمهني. وحجرة للاختصاصيين الاجتماعيين في المدرسة، وحجرة أو أكثر للمقابلات، وقاعات للانتظار.

* تقنين مجموعة من الاختبارات على طلاب المدارس الكويتية منها بطاريات الاستعدادات الفارقة واختبارات الذكاء الفردية والجمعية، واختبارات الميول المهنية.

هذا وقد تم تعميم التوجيه والإرشاد التربوي على المدارس الثانوية ذات نظام المقررات وكذلك في مدارس المعاهد الخاصة وأقسام الخدمة النفسية في العام الدراسي 1980م-1981م، ودور المرشد بالدرجة الأولى القيام بإعداد ملفات خاصة حول الطلبة تتضمن التاريخ الدراسي، وما ظهر فيه من جوانب القوة وجوانب الضعف عند كل طالب، ونتائج الاختبارات المختلفة... لرسم مساراتهم الدراسية والمهنية واختيار التخصص أو المجال الدراسي وفقاً لنتائج تحصيلهم الدراسي والاختبارات النفسية المقننة التي طبقت عليهم، بالإضافة إلى مراعاة حاجات المجتمع وإمكانات المدرسة وذلك بالتعاون مع العاملين بالمدرسة من مدير واختصاصي اجتماعي ومعلمين(برو محمد، 2009، 53).

بعد هذا العرض المختصر لواقع التوجيه المدرسي في بعض الدول العربية يتبين لنا مقدار المجهود المبذول من أجل تطوير العملية التوجيهية، ومساعدة التلاميذ على معرفة استعداداتهم وقدراتهم وميولهم، كما يلاحظ اختلاف درجة الاهتمام من دولة إلى أخرى، ثم إن التوجيه والإرشاد في العالم العربي مازال

حديث عهد بالمقارنة مع بقية بلدان العالم ويسعى لكي يأخذ مكانه في الخدمات التربوية والصحية والاجتماعية، كما تشهد البلدان العربية عدة تجارب عن التوجيه والإرشاد نظرا لإدراكها لأهمية خدمات التوجيه والإرشاد في التنمية الاجتماعية والاقتصادية لمجتمعاتها، من أجل مواكبة التغيرات الحضارية والتقنية والثورة المعلوماتية التي يشهدها العالم اليوم.

كما يوضح لنا البرديني في عجالة صورة عامة عن التوجيه والإرشاد في الوطن العربي في عدة عناصر بإيجاز: (البرديني، 2006، 81).

* تخصيص أجهزة فنية في عدد من وزارات التربية والتعليم للإشراف على عملية التوجيه والإرشاد وتكليفها بمهام واسعة تسمح لها بالتحرك في عدة اتجاهات، كالكشف عن الميول والاستعدادات، والإعلام والتوعية.

* قلة النصوص الرسمية التي تضبط بدقة فلسفة التوجيه والإرشاد وسياساته وأهدافه وخططه إضافة إلى جوانبه الإجرائية.

* تفاوت الأساليب المستعملة في الكشف عن الميول والاستعدادات، مع الاتجاه في حالات قليلة جدا إلى الاختبارات المقننة، مما يجعل عملية التوجيه والإرشاد مفتقرة إلى الدعائم العلمية الموضوعية.

* اتجاه بعض الدول إلى انتداب عاملين متخصصين في التوجيه والإرشاد من بين خريجي الجامعات ذوي الاختصاص القريب من هذا المجال (علم النفس)، إرشاد تربوي، علم اجتماع، تربية، مع تعهدهم بالتدريب سواء قبل الالتحاق بالعمل أو في أثناء الخدمة.

* قلة الأطر المؤهلة والمتخصصة العاملة في مجال التوجيه والإرشاد وتفاوت مستوى إعدادهم وخبراتهم داخل الدولة الواحدة.

* عدم الاتفاق في معظم الدول العربية على تعريف واضح لعملية التوجيه والإرشاد والمرشد ومؤهلاته واختصاصاته.

* افتقار معظم البلدان العربية إلى برامج واضحة ومحددة للتوجيه والإرشاد في المراحل التعليمية المختلفة.

2-4- نشأة وتطور التوجيه المدرسي في الجزائر:

بدأت خدمات التوجيه في الجزائر قبل الاستقلال وبالضبط في الأربعينيات من القرن الماضي عندما أنشأ المستعمر الفرنسي معهد علم النفس التقني والبيوميتري عام 1945م بجامعة الجزائر، إلا أن الخدمات التوجيهية كانت متجهة وقاصرة على أبناء المستعمرين الفرنسيين والأجانب الموجودون في الجزائر آنذاك، ولم يستفد منها من أبناء الجزائريين إلا قلة قليلة جدا وذلك لتطبيق الروايز والاختبارات المستوردة من المجتمعات الغربية والتي لا تتوافق والواقع الحضاري والثقافي والاجتماعي والاقتصادي

للمجتمع الجزائري من جهة، ولقلة الوظائف والأعمال التي كانت مخصصة للجزائريين وقتئذ من جهة ثانية(برو محمد، 2009، 54).

وغداة الاستقلال، لم تكن وزارة التربية الوطنية آنذاك تحتوي على مصالح مركزية خاصة بتسيير التوجيه ومع تنظيم وزارة التربية الوطنية سنة 1963م، أنشئت المديرية الفرعية للتوجيه والتخطيط. أما عدد مراكز التوجيه فقد تقلص إلى ثلاثة مراكز وهذا مباشرة بعد الاستقلال وهي مراكز وهران، الجزائر، وعنابة، التي استأنفت عملها بفضل أربعة مستشارين للتوجيه المدرسي والمهني ثلاث منهم جزائريين تم تكوينهم قبل الاستقلال، وفي نفس الفترة كان خمسة مستشارين في مرحلة التكوين في المملكة المغربية أين اشتغل بعضهم في مصالح التوجيه قبل أن يلتحقوا بالجزائر (تمجيات عاشور، 2008، 94-95)

بالإضافة إلى ذلك فقد تم إحداث معهد علم النفس التطبيقي عام 1964م، مهمته تكوين مستشارين في التوجيه المدرسي والمهني وأخصائيين في علم النفس التقني. وبالفعل تخرجت الدفعة الأولى من مستشاري التوجيه عام 1966م وعددها (10) مستشارين.

أما البداية المنظمة لإدخال التوجيه المدرسي والمهني للنظام التربوي الجزائري فتعود إلى سنة 1967م بعد صدور المرسوم رقم 67-85 المؤرخ في 14/09/1967 والمتعلق بتنظيم الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية، و الذي أنشئ بمقتضاه المديرية الفرعية للتوجيه والتوثيق المدرسي (برو محمد، 2009، 55).

وقد تم إصدار العديد من المراسيم لتحديد مهامه وأهدافه خاصة عام 1968م الذي شهد التوقيع على عدد كبير من المراسيم.

وتوالت التطورات في ميدان التوجيه المدرسي، حيث عرفت التسعينات قفزة نوعية في نشاطات التوجيه عكست الاهتمام والعناية التي أعطيت للتوجيه والوعي بأهميته في تحقيق الأهداف العامة للمنظومة التربوية إذ أعيد النظر في مفهوم التوجيه وأساليبه، وتقرر تعيين مستشارين رئيسيين بالثانويات ومستشارين عاديين بالمؤسسات التعليمية الأساسية وبمراكز التوجيه (عنو عزيزة، 2007، 193).

ومس هذا التطور معايير التوجيه والقبول خاصة بعد التاسعة أساسي إذ أصبحت تؤكد على الدراسة المتمعنة لرغبات التلاميذ وقدراتهم الفعلية بالاستناد على نتائجهم من خلال الملح المستخلص منها وعلى اقتراحات الأساتذة والإمكانيات التي يوفرها التنظيم التربوي، والعمل على تلبية رغبات التلاميذ النجباء(وزارة التربية الوطنية، 1992، 68-69). وقد تم إصدار العديد من المناشير التي تضمن تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات كما تحدد مختلف النشاطات التي توكل إليهم بالإضافة إلى العمل على تطبيق روائز نفسية على تلاميذ الجذوع المشتركة بمقتضى المنشور رقم 631-92 الصادر

بتاريخ 1992/03/14، واستبيان الميول والاهتمامات بمقتضى المرسوم رقم 510-92 المؤرخ في 1992/09/04.

كما أنه منذ عام 1994م وإلى اليوم أصبحت التسمية المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال وهي إحدى المديريات الثلاث التابعة لمديرية التقويم والتوجيه والاتصال وذلك إثر صدور المرسوم التنفيذي رقم 94-266 المؤرخ في 1994/09/06م المتضمن تنظيم الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية. وخلال هذه الفترة تم الاهتمام أكثر بدور الإعلام المدرسي وقد توسع ليشمل جميع المحتويات التعليمية إضافة إلى الأولياء والمدرسين، وشرع في تنظيم الأسبوع الوطني للإعلام المدرسي والمهني، كما استحدث إجراء التوجيه المسبق بهدف تنظيم أفضل للخريطة التربوية، إضافة إلى التدرج في اتخاذ قرار التوجيه المستمر كما نص عليه المرسوم رقم: 18-94 المؤرخ بـ 1994/01/13م.

إن المنتبج لمسار تطور التوجيه المدرسي في الجزائر يرى حرصا على إرساء قواعد إجرائية وتنظيمية من أجل تحسين عملية التوجيه والارتقاء بها لتتلاءم مع احتياجات التلاميذ ومساعدتهم على اكتشاف استعداداتهم وقدراتهم وميولهم، خاصة مع بداية التسعينات.

إضافة إلى تبني نظام التوجيه في الجزائر لمفهوم المشروع وجعله هدفا لعملية الإعلام فهو يعتبر نقطة تحول هامة في تطور التوجيه، وقد صدر المرسوم رقم 600-60 المؤرخ في 2007/01/14م ليؤكد عمل هذا المسار إذ نص على إعلام تلاميذ السنة الثالثة متوسط وتوزيع بطاقة الرغبات في الفصل الثالث ليتسنى لهم التشاور مع أوليائهم، كما نص هذا المنشور على ضرورة إرشاد ومرافقة التلميذ في بناء مشروعه الشخصي، إضافة إلى تأكيده على مراعاة رغبات التلاميذ قدر الإمكان، لذا فإنه يتم توجيههم حسب رغباتهم الأولى لكن اعتمادا على ترتيبهم وفق مجموعتي التوجيه وتماشيا مع المقاعد البيداغوجية المتوفرة والأخذ بعين الاعتبار ملمحهم الدراسي.

هذا الإجراء سيساهم بشكل كبير في مساعدة التلاميذ وتأهيلهم لاتخاذ القرار السليم والصائب في تحديد مستقبلهم الدراسي والمهني.

2-5- أسس التوجيه المدرسي:

تهدف عملية التوجيه المدرسي إلى مساعدة التلاميذ على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم ومن ثم الالتحاق بها والانسجام معها، والقدرة على مواجهة المشكلات التي تعترضهم في مسارهم التعليمي والمدرسي وحلها، لذا فإن خدمات التوجيه المدرسي أصبحت تفرض نفسها في ميدان التربية والتعليم نظرا للتكامل الحاصل في العلاقة بين التربية والتوجيه واتحادهما لتحقيق الغايات والمرامي المنشودة.

فالتربية كما يرى عبد الحميد مرسى (1976) هي "عملية حياة يتعلم فيها الفرد الحياة عن طريق نشاطه وبتوجيه من المعلم. والتربية التقدمية تهتم بتعليم الحياة وليس فقط بتعليم العلوم، إنما تهتم بالتلميذ

ككل وبنموه كوحدة واحدة، وبشخصيته من كل جوانبها جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا في توازن وتوازي، وفي التربية الحديثة يتركز الاهتمام بحاضر التلميذ في ضوء ماضيه من أجل التخطيط لمستقبله، وفيها أيضا يهتم المربي بتعلم التلميذ أكثر من تعليم المادة ويعتقد أن للتلميذ الحق في تعليم يناسب قدراته وميوله" (تمجيات، 23، 2008)، أما التوجيه فهو لا يقتصر فقط على مساعدة الفرد على تكوين الاختبار والالتحاق بفرع دراسي أو مهني وإنما أبعاد التوجيه تتجاوز ذلك باعتباره عملية سيكولوجية في مفهومها وفي أهدافها تستند إلى مجموعة من الأسس والمبادئ والتي تكون فلسفة للتوجيه ينبغي فهمها وإدراكها من قبل الناشطين في هذا الميدان وذلك لرسم خريطة واضحة يسترشد بها كل العاملين في مجال التوجيه المدرسي ويمكننا تلخيصها فيما يلي:

2-5-1- الأسس الفلسفية:

تتمثل الأسس الفلسفية لعملية التوجيه في حصول الموجه التعليمي (التربوي) على معرفة شاملة بالطبيعة الإنسانية وبتكامل جوانب الشخصية بعضها مع بعض مع الإيمان بأن الفرد هو صانع حياته ومصدر قراراته، وبأنه يستطيع الإمساك بزمام حياته وتوجيهها إذا ما توافرت له المعرفة السليمة والإرادة الصالحة. كذلك الاعتراف بما بين الأفراد من فروق فردية، وبأن الحياة بصفة عامة والمجالات التربوية بصفة خاصة، تستطيع استيعاب جميع الأفراد حسبما يتفق لكل منهم من استعدادات وقدرات وميول فردية. والإيمان بإمكان إصلاح المعوج والاستهداء من جديد بالطريق السليم مع الاقتناع بأن حياة الإنسان سلسلة متصلة الحلقات بدءا بالمرحلة الجنينية وانتهاء إلى الشيخوخة. أيضا الإيمان بالإفادة من المعلومات التي تتجمع حول الفرد، سواء فيما يتصل بإمكانياته واستعداداته، أم فيما يتعلق بما مر به من خبرات والاعتقاد في أن هناك طريقا أصح للفرد من الطرق الأخرى الممكنة يجب توجيهه نحوه. بالإضافة إلى الإيمان بالتكامل بين رسالة الأسرة ورسالة المدرسة، وبالتكامل بين مجالات اكتساب الخبرات (التعليم) وبين مجالات اكتساب الرزق (العمل) ثم الإيمان بأن الأساس والمحور هو شخص التلميذ وليس المنهج. فالمنهج وسيلة لمساعدة شخصية التلميذ على النمو على نحو سليم، وليست شخصية التلميذ تابعة للمنهج (جديدي، 2002، 35-36).

ومن هنا ينبغي معرفة وفهم طبيعة التلميذ لأنه حسب القاضي (1981، 20) لا يمكن التحكم في الشيء وتسخيره إلا بعد العلم بما في ذلك الشيء من الحقائق والقوانين التي يخضع لها ثم إنه لا يمكن أن يكون توجيه الإنسان توجيها ناجحا إذا كان ذلك التوجيه من خارج الإنسان لا من داخله، ولا يمكن أن يتم التوجيه الداخلي إلا بمعرفة ما في الداخل من حقائق وأجهزة وطاقت وآليات محرك وموجهة، ليستطيع الإنسان أو المربي تحريك الإنسان وتوجيهه كيفما يشاء، وحينما يريد.

ومن جهة أخرى يذكر برو محمد أن الفلاسفة وعلماء النفس والمربون يركزون على أهمية الأخلاق حتى تنجح الخدمات التوجيهية التي يقدمونها، وأيضا الإيمان بأن الإنسان كائن متغير، فالكينونة تعني ما

يوجد أو ما يمكن أن يوجد وأما الصيرورة فهي تتضمن التغير، والكينونة والصيرورة متكاملان وبينهما تغير يبقي على الكينونة ويؤدي إلى الصيرورة، وفي التوجيه المدرسي لدينا الموجه والتلميذ ومكتب أو مصلحة للتوجيه، ويكون التوجيه المدرسي فقط عندما يكون التلميذ في حاجة إلى التوجيه على أن ينظر إليه كائن يتغير وليس كمادة جامدة. وعندئذ يصبح نشاط التلميذ كله متجها نحو تحقيق غاياته.

كما أن الإنسان يميل إلى الحرية والتحرر حيث يقول (روجرز) أن كل الناس لهم الحق بالتفكير وتقرير المصير ولهم الحرية بالتصرف بطرقهم الخاصة محافظين على حقوق الآخرين، وهكذا يكون الاختبار الدراسي وما يقابله من توجيه مدرسي هو الاختبار الإداري لا التوجيه القصري الذي تقوم به مؤسسة تعليمية أو مركز توجيه باسم المجتمع لأن بذلك فقط يتحقق الاتزان النفسي والتحصيل الدراسي الجيد للتلميذ إذ أن التوجيه يقوم على مبدأ مؤداه أن الإنسان حر حيث يمكنه أن يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها، ووظيفة الموجه ليست في جوهرها سوى مساعدة الفرد على القيام بذلك، بتقديم المعرفة الفنية التي تساعد على تحقيق الغرض الذي ينشده.

2-5-2- الأسس النفسية :

إن توجيه التلاميذ مدرسيا يتطلب معرفة ودراية كبيرة من قبل الموجه للجوانب النفسية لشخصية التلميذ، ميولهم، استعداداتهم العقلية، ونضجهم الفكري حيث يرى تمجيات (26، 2008) أن التوجيه الذي يجعل من الطفل محور العملية التربوية ومركز اهتمام كل من المدرسة والأسرة وما ينطوي عليه من الرعاية الكاملة ومن مساعدة على تجاوز المشاكل عامل له دور لا يستهان به في تكوين شخصية الطفل وتنميتها وخاصة من جانبها النفسي. تعتبر مصاحبة الطفل في مستواه الدراسي لبناء مشروعه عملية بالغة الأهمية إذ من شأنها أن تولد لديه توازن نفسي يحفزه على الانخراط في مشروع المؤسسة ذاتها بإدراك دوره كعنصر فعال في تحقيق ما تصبو إليه العملية التربوية.

كما يضيف تمجيات أن الباحث روبير بالون يشير إلى أن المحيط التربوي الذي لا يوفر الظروف المناسبة للمتعلم لإدراك الدور المنوط به وتحديد ذاته على أساس ذلك فإن الرغبة في الدراسة يحل محلها رفض التلميذ لهذا الدور وبالتالي لا يدرك معناه بالنسبة له. فغالبا ما تؤدي هذه الوضعيات إلى رفض استثمار الطاقة النفسية والنفور الدراسي وما يصاحبه من إخفاق دراسي الذي يشكل حاليا إحدى الرهانات الأساسية للمؤسسات التعليمية.

كما يحدد لنا الحلبوسي وآخرون أهم الأسس النفسية للتوجيه المدرسي نلخصها في النقاط التالية: (الحلبوسي وآخرون، 2002، 88-89)

2-5-2-1- الاستعدادات والقدرات العقلية:

تعد الاستعدادات والقدرات العقلية من أهم الجوانب التي تعتمد عليها عملية التوجيه التربوي والمهني، ذلك لأن ما يحققه الفرد من نجاح في دراسته أو مهنته أو ما يعترض له من فشل فيها يعتمد

بالدرجة الأولى على ما لدى الفرد من استعدادات وقدرات عقلية، ثم إن التوجيه الذي يعتمد على الاستعدادات والقدرات العقلية يساعد الفرد على تحديد نوع الدراسة أو المهنة التي تتلاءم وتلك الاستعدادات والقدرات، كما أنه يحدد المستوى الذي يمكن أن يصل إليه الفرد في تلك الدراسة أو المهنة. ويشير أخصائيو التوجيه إلى ذلك بالعلاقة بين الاستعدادات والقدرات من جهة والمجال والمستوى من جهة أخرى.

2-2-5-2- الميول المهنية:

لما كانت الاستعدادات والقدرات تحدد مدى نجاح الفرد في دراسة أو مهنة معينة فإن الميول تحدد الوجهة التي يتجه إليها الفرد ومدى رضاه عن دراسته ومهنته. وإن الكثير من المشكلات التي يواجهها الشباب خاصة في اختيارهم لدراساتهم أو لمهنتهم ترجع إلى ما يوجد من تعارض بين استعداداتهم وقدراتهم من ناحية وميولهم من ناحية أخرى، الأمر الذي يحتم على الموجه في مجال التربية العمل على مساعدة الأفراد على الملائمة بين استعداداتهم أو قدراتهم وميولهم.

ويواجه الموجه عدة صعوبات عند استخدامه الميول في عملية توجيه الطلبة من بينها:

- يصعب على الموجه استخدام (الميول الخاصة بالمهن المحددة) في حالات التوجيه الدراسي والمهني، لذلك يتطلب التوجيه الاعتماد على مجموعات (الميول الواسعة) التي تشمل عدد من المهن تشترك فيما بينها في أوجه النشاط المرتبطة بها. كما أن على الموجه عدم توجيه الطالب في المدرسة الثانوية إلى مهنة واحدة بل إلى مجموعة من المهن.
- عدم معرفة الطلبة بالمهن التي يميلون إليها إذا ما قيس هذا الميل باختبارات الميول.
- وجود التعارض بين قدرات الطلبة وميولهم.
- عدم وضوح ميول بعض الطلبة.

2-2-5-3- القيم:

تتصل القيم بوضوح بدراسة الفرد أو مهنته، فالطالب يتابع الدراسة التي تتفق مع القيم التي يؤمن بها. كما أنه يقبل على المهنة التي تتفق وهذه القيم، فضلاً عن أن توافقه في دراسته أو عمله لا يتم إلا إذا وجد الاتفاق بين قيم الفرد والقيم التي يتطلبها العمل. ذلك أن الإنسان يتجه إلى المهن التي تشبع قيمه.

2-2-5-4- سمات الشخصية وديناميكيته:

تشير سمات الشخصية إلى مدى توافق الإنسان مع دراسة من الدراسات أو مهنة من المهن بالشكل الذي يسمح له بالاستمرار فيها أو عدم الاستمرار.

ويمكن تلخيص أهمية العوامل الشخصية في التوجيه التربوي والمهني في النقاط التالية:

- عدم وضوح ارتباط سمات الشخصية بالشكل الذي يؤدي إلى الاستفادة العملية.
- أن أثر الشخصية يختلف من عمل لآخر وفقا لمدى ارتباط هذا العمل بتوافق القائم به.
- أن أساليب التوافق التي اكتسبها الفرد من طفولته تؤثر في أساليب توافقه مع العمل.

2-5-3- الأسس التربوية:

إضافة إلى الأسس الفلسفية والنفسية وحتى يتحقق نجاح التلميذ في حياته الدراسية والمهنية لا بد من مراعات الجوانب والأسس التربوية للعملية التوجيهية فهنا يشير القاضي وآخرون (1981، 53-54) أن التوجيه عملية متممة ومكملة لعملية التعليم والتعلم، حيث أن عملية التوجيه تعطي للعملية التربوية دفعا لتجعلها أكثر فاعلية، من أجل ذلك تستغل عملية التوجيه المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها كما أنها تقوم بدور ملموس في تعديل المنهج ووضع برامج النشاط بما يتلاءم وينسجم مع تحقيق ما وضعت تلك العملية من أجله.

ويضيف أبو حماد (2006، 245) أن تعاون أخصائي التوجيه مع المدرسين والفائمين على شؤون المدرسة من الأمور الضرورية لإنجاح عملية التوجيه وتنشيط العملية التربوية بصورة عامة، وأيضا الاهتمام بالتلميذ على أنه فرد في جماعة، له حقوق وعليه واجبات تجاه الجماعة وتجاه نفسه.

ومن هنا دعت الحاجة إلى تخطيط خدمات في التوجيه الفردي لخدمة وتوجيه كل فرد على حدة، وإلى جانب ذلك هناك حاجة ملحة لتخطيط الخدمات في التوجيه الجمعي. لأن على الفرد أن يعرف حقوق نفسه بالإضافة إلى حقوق الجماعة وواجباته تجاه نفسه وتجاه الجماعة، ثم إن عملية التوجيه تشمل كل من يستطيع تقديم التوجيه للفرد، سواء من داخل المدرسة أو من خارجها، من هنا كان لابد من مشاركة الآباء والمسؤولين في المجتمع، والتنسيق بين تلك المشاركة والتعاون بين المدرسة من جهة وبين المؤسسات الاجتماعية والثقافية والعمرانية والاقتصادية التي تنتشر وتعمل في المجتمع من جهة أخرى، للمساعدة في توجيه تربية الطفل في البيت ثم التعاون بين البيت والمدرسة في توجيهه والاستمرار في تقديم الخدمات المتكاملة له أطول مدة ممكنة إن لم يكن طول عمره.

إضافة إلى كل ما سبق ينبغي أيضا الاعتناء بمعرفة اهتمامات التلاميذ وتنميتها من خلال تعريفهم بالشعب والتخصصات والمهن وإجراء المقابلات معها لأن هذه الاهتمامات تشكل لدى التلميذ دافعا قويا إلى التعلم والإقبال على الدراسة وتساهم في حسن اختياره في ما يرغب فيه ويقدر عليه، ومواجهة كل المشكلات التي تعترضه، وأيضا إعطاء الأولوية للتحصيل الدراسي للتلميذ وتعريفه به إلى جانب استعداداته وقدراته وميوله ورغباته وذلك أثناء عملية التوجيه لأن عملية التعلم بحد ذاتها تعتبر توجيهها مستمرا للتلميذ.

2-4-5- الأسس الاجتماعية:

" إن عملية التوجيه تصبح انشغالا اجتماعيا عندما يتحول تأثيرها إلى غاية معينة " هذا ما يشير إليه جون ميشال برتيلوت، وهو يعني بذلك أن التوجيه وأهدافه ومراميه يعتبر من المعايير الأساسية التي من خلالها تتحدد معالم التنشئة الاجتماعية للأفراد، وذلك أن الفرد لا يستطيع أن يحقق مكانة اجتماعية أو يكون ذا فائدة لمجتمعه إلا من خلال شغله لدور فعال وإيجابي ولا يتأتى ذلك إلا من خلال اختبار مهنة مناسبة له، يستطيع عن طريقها أن يكون فردا مفيدا لأسرته ومجتمعه وبالتالي غرس الهوية الاجتماعية للفرد التي تحقق له التكيف والتلاؤم والانسجام.

ويذكر زهران في هذا السياق أن التوجيه ينبغي أن يبنى على أساس " التخطيط للمستقبل في ضوء معرفة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد" ويؤكد أيضا على أن الاختيار يكون بما يتلاءم مع الظروف الاجتماعية لأنه لا يمكن الاستغناء عن المحددات الاجتماعية والاقتصادية.

كما أن التلميذ يعيش في بيئة اجتماعية تتكون من مجموعة من القيم والمعايير التي يؤثر فيها ويتأثر بها، وينتمي إلى عالم متغير ويتطور باستمرار سواء داخل المدرسة أو الأسرة أو العمل، ومن هنا تأتي أهمية معرفة الموجه لخصائص البيئة الاجتماعية التي يأتي منها تلاميذه ودراسة ديناميات الجماعة وتفاعل التلاميذ الاجتماعي إضافة إلى تحديد حاجات المجتمع وإرشاد التلاميذ إلى كيفية تلبيتها.

إلى جانب الاهتمام بالبيئة الاجتماعية للتلميذ ينبغي أيضا الاعتناء بالبيئة الثقافية وتنميتها وتطويرها والوعي بأهم مقومات الحضارة من أجل صقل خيارات الفرد والوصول بها إلى النضج بما يلائم بيئته الاجتماعية والثقافية.

وعلى العموم فإن جميع هذه الأسس الفلسفية والنفسية والتربوية والاجتماعية ينبغي الأخذ بها ومراعاتها في تكامل وانسجام دون إهمال أحدها وذلك قبل التطرق أو الخوض في عملية التوجيه المدرسي وتحديد مسار التلميذ الدراسي ومستقبله المهني.

2-6- أهداف التوجيه المدرسي:

هناك العديد من الأهداف التي سطرها العلماء والدارسون لعملية التوجيه المدرسي فهناك من يختصرها في هدف أساسي وهناك من أسهب في سرد الكثير منها يصل في بعض الأحيان إلى التداخل والتنشئت كما أن التطور الاجتماعي والعلمي والاقتصادي وحتى الثقافي أثر بشكل كبير وواسع على أهداف التوجيه المدرسي.

وفي ما يلي بعض أهداف عملية التوجيه المدرسي وفقا لما أورده عدد من الباحثين والدراسين في هذا الميدان:

يذكر تمجيات(2008، 35) أن معظم الباحثين في ميدان التوجيه يتفقون على أن الهدف الأساسي للتوجيه المدرسي والمهني هو الوصول بالتلميذ لبناء مشروعه المستقبلي أو مشروعه الخاص أو مشروع الحياة.

ويشير هونري فالون(H.Vallon,1954) في نفس السياق أن التوجيه يهدف إلى التنسيق بين الحياة المدرسية والحياة المهنية. كما يهدف حسب أنجيفيل(Angeville and al, 1971) إلى مساعدة التلميذ على تكوين وتفهم العلاقة بين تجاربه الدراسية والاجتماعية الحالية ومستقبله السوسيو مهني. كما وضع برو محمد عددا من الأهداف كما يحددها بعض الباحثين نذكر منهم: (برومحمد، 2009، 60).

- والبرج. ب(1967). Wolberg: حدد هدف التوجيه المدرسي بأنه: مساعدة الموجهين في عملية الاختيار واتخاذ القرار، واستخدام جميع مواردهم لإحداث التكيف الملائم مع عالمهم التعليمي والمهني والشخصي.

- المجلس الأوروبي(1981): حدد هدف التوجيه بأنه: تسهيل التفتح الكامل لشخصية التلامذة في كل مظاهرها بالتفتيش عن نوع التعليم وفي النهاية عن المهنة الأكثر ملاءمة لقدراتهم. وهكذا يتوق التوجيه إلى تأمين أفضل مستقبل مادي ومعنوي لهؤلاء التلاميذ ووضعهم في المكان الذي يتمكنون انطلاقا منه من خدمة مجتمعهم على الشكل الأفضل.

- اليونسكو(1981): حدد خبراؤها هدف التوجيه بأنه: إيصال الفرد إلى وضع يتعرف فيه على ميزاته الشخصية وينميها من أجل اختيار نوع دراسته ونشاطاته المهنية في مختلف ظروف وجوده بقصد خدمة تطور مجتمعه وتفتح شخصيته في آن واحد.

- مواهب ابراهيم عياد(1998): حددت للتوجيه أربعة أهداف أساسية هي :
أ- تحقيق الذات بذكاء وبصيرة وكفاية في حدود المعايير الاجتماعية وأهداف الحياة المحددة والواقعية.

ب- تحقيق التوافق الشخصي والتربوي والمهني والاجتماعي .

ج- تحقيق الصحة النفسية وذلك من خلال تحرير المتعلم من مخاوفه وقلقه وتوتره ...

د- تحسين العملية التربوية وذلك من خلال مراعاة الفروقات الفردية بين التلاميذ وتوجيههم إلى طرق الدراسة الصحيحة من أجل تأهيلهم إلى الالتحاق بمختلف مؤسسات التعليم والتكوين والتأهيل في المستقبل.

كما يورد تمجيات أهداف التوجيه التي سطرتها وزارة التربية الفرنسية(Paris 1972) وهي:(تمجيات، 2008، 37).

- مساعدة الفرد على القيام بالاختيارات الدراسية والمهنية بكل وعي، ويكون ذلك حسب قدراته ومعارفه واهتماماته وإرغامات سوق العمل ومتطلبات الاقتصاد.

- كما يهدف إلى إعطاء كل فرد إمكانية تحقيق استقلالية ثقافية واقتصادية...وتوعية التلميذ بالعلاقات الموجودة بين الأهداف البيداغوجية المنتظرة ومشروع التوجيه الذي يسعى لتحقيقه.
- ويوضح لنا الحلوسي كيفية تطور أهداف التوجيه متأثراً بالظروف الاجتماعية والتطورات العلمية والاقتصادية والثقافية فيما يلي باختصار: (الحلوسي وآخرون، 2002، 22-23)
- كانت بداية التوجيه تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار مهنة ما أو التهيؤ لهذه المهنة، أي أن التأكيد كان ينصب على الفرد وسعادته ورفاهيته فقط.
- ثم أصبح التوجيه جزءاً من العملية التربوية ومن البرنامج المدرسي، وصار له هدف اجتماعي...أي أن مسؤولية التوجيه أخذت تهدف إلى سعادة ورفاهية الفرد وتطوره ولكن ضمن الإطار الاجتماعي الذي يعيش في كنفه.
- أخذ التوجيه منحى جديداً وهو الاهتمام بالمشكلات النفسية للفرد وخاصة مشكلات سوء التوافق الاجتماعي.
- لما كان الهدف العام للبرامج التربوية هو الوصول إلى حالة النمو والنضج للفرد، فإن برامج التوجيه والإرشاد أخذت هذا المنحى وهو العمل بهدف الوصول إلى نمو الفرد ونضجه.
- أما عن أهداف التوجيه المدرسي التي حددتها وزارة التربية الوطنية فتتمثل فيما يلي: (وزارة التربية الوطنية، 1976، 78)
- أ- تكييف النشاط التربوي وفقاً للقدرات الفردية للتلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي محاجات النشاط الوطني.
- ب- ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ لمعرفتها.
- ج- تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات ومختلف المهن وإجراء الفحوص النفسية والمحادثات التي تنتج اكتشاف مؤهلات التلاميذ.
- د- متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم.
- هـ- اقتراح طرق التوجيه أو تداركه.
- و- التوزيع المنظم للتلاميذ والطلبة بين مختلف مراحل التعليم والتكوين والحياة العملية القائمة على أساس التقييم البيداغوجي وأولويات مخطط التنمية وكذا التطلعات الفردية.
- ز- تقويم الطاقات البشرية ورفع المستوى الثقافي والعلمي بالتلاؤم مع الحاجيات الوطنية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الوسط المهني.
- من خلال ما سبق يتبين لنا أن التوجيه المدرسي يهدف عموماً إلى مساعدة التلميذ على فهم ذاته ومعرفة قدراته وإمكاناته وذلك لتحقيق أهدافه في الحياة وتحقيق الصحة النفسية والتكيف مع نفسه ومع مجتمعه، وبالتالي مساعدته على حل المشكلات والصعوبات الدراسية والمهنية، كما يهدف أيضاً إلى

تحسين العملية التعليمية والتربوية من خلال إثارة دافعية التلميذ نحو الدراسة ومراعاة الفروق الفردية ومساعدتهم على اختيار نوع الدراسة والشعب التي تناسبهم.

إذن فإن الغاية من التوجيه المدرسي هي الوصول بالتلاميذ إلى أن يكونوا صناع قرار بدلا من أن يكونوا مجرد موضوع اختيار، وأن تفتح أذهانهم بالتفكير في أهدافهم المستقبلية ووضع الاستراتيجيات لتحقيقها وفقا لما يملكون من قدرات واستعدادات، مع الوعي التام بالعلاقة الموجودة بين اختياراته الدراسية واختياراته المهنية.

2-7- العوامل المؤثرة في التوجيه المدرسي:

يعتبر التوجيه المدرسي من أهم الخدمات النفسية المقدمة للتلاميذ داخل المؤسسات التربوية خاصة في فترات الانتقال إلى المرحلة الثانوية أو الجامعية، فهو يعمل على مساعدة الأفراد على التعرف على البيئة المحيطة بهم بكل نواحيها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، هذا الفهم يساعدهم على الاختيار السليم المبني على معرفة ودراية بمتطلبات المجتمع وحاجاته مع مراعاة ما يمتلك من قدرة واستعداد وميل، الأمر الذي أصبح اليوم في غاية الأهمية نتيجة لتوسع سوق العمل وكثرة التخصصات والزخم الكبير في تفرعات ومجالات الدراسة المتاحة، وأيضا كثرة المهن المتوفرة، كل هذه التطورات تتداخل مع مجموعة من المحددات والعوامل الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية لتساهم في تشكيل اختيارات الفرد الدراسية والمهنية، لذلك جاءت العديد من الدراسات والأبحاث التي حاولت حصر العوامل التي تؤثر في الاختيار الدراسي والمهني، وفيما يلي نذكر أهم هذه المحددات والعوامل بإيجاز.

2-7-1- العوامل الشخصية والعقلية:

2-7-1-1- الجنس: إن التنشئة الاجتماعية غالبا ما تضع اختلافات في تربية الأولاد حسب جنسهم إناثا أو ذكورا، وبالتالي تشكل إطارا مرجعيا يحدد اتجاهات وميول الفرد حسب جنسه، مما يؤدي إلى تكوين تصورات ومفاهيم وميول نحو الأنشطة والمهن المختلفة، وقد توصل العديد من العلماء إلى أن عامل الجنس يعتبر من أهم المحددات المساهمة في تكوين التصورات المهنية وبالتالي الاختيارات الدراسية والمهنية المستقبلية.

وفي هذا الإطار يشير تمجيات (2008، 54) إلى أن لارصوبو (Larcebeau, 1978) توصل إلى أن الرجال يميلون أكثر إلى اختيار النشاطات الرياضية والعلمية والتقنية (التوجيه نحو الأشياء)، بينما يميل النساء تتجه أكثر نحو الأشخاص... وتؤكد دراسة ديسكومبس الذي استعمل اختبار كودر للميول والاهتمامات على نفس النتائج حيث توصل إلى أن الذكور هم أكثر ميلا للأعمال الميكانيكية ثم العلمية ونشاطات الهواء الطلق، بينما تتجه ميول الإناث إلى مجال الخدمات الاجتماعية.

2-1-7-2- الذكاء: إن الذكاء يعتبر من أهم العوامل الرئيسية التي تحدد النجاح والتفوق في الدراسة، فهو يساهم بشكل كبير في سرعة إدراك التلميذ لنفسه ومحيطه والتصرف أثناء المواقف المختلفة التي تعترضه في حياته الدراسية ومن ثم المهنية، ومن هنا تتبين بوضوح أهمية استخدام اختبارات الذكاء في عملية التوجيه المدرسي.

وفي هذا السياق يشير برو محمد (2009، 85) إلى أن الذكاء يشمل كل هذه القدرات: التعلم، والتفكير، والتكيف، الاستيعاب، انفتاح العقل على كل شيء في الكون، الفهم العميق، تغيير السلوك حين تقتضي الظروف ذلك، فالشخص الذكي بإمكانه أن:

- * يختار نوعا أو أكثر من أنواع النشاط يوجه إليه جهده.
- * يقيم الفرص المتاحة له ويختار منها واحدة أو اثنين فقط.
- * يطلب من الموجه مساعدته على اتخاذ قرار، أو في معرفة صحة قراره أو خطئه فيما إذا هو اختار قراره بنفسه.
- * يستفيد مما يتعلمه ويدرك العلاقات بين الأشياء أو المواقف.
- * يعالج المشكلات التي تعترضه.
- * يتكيف مع البيئة ويغير سلوكه ويعدله كلما تغيرت الظروف...

ومن هذا المنطلق يبين أحمد عزت راجح (1999، 430-431) أن التلميذ لا يرجى له النجاح في الشعبة الأدبية مثلا إن كان ذكاؤه دون المتوسط، كما أنه لا يرجى له النجاح في الشعبة العلمية أو التقنية إن لم يكن ذكاؤه فوق المتوسط على الأقل، ولهذا فإن النجاح في بعض الشعب يتطلب بالضرورة مستوى من الذكاء أعلى، وإن كان التحصيل الدراسي ممكن أن يتأثر بعوامل أخرى كالاستعدادات والقدرات الخاصة والميول وغيرها.

كما يضيف برو محمد (2009، 86) أن التنبؤ بإمكانية نجاح التلميذ في نوع معين من الدراسة أو المهنة على أساس اختبارات الذكاء أصدق وأقل عرضة للخطأ، فقد اتضح أن هناك ارتباطا وثيقا بين الذكاء وحسن اختيار الدراسة أو المهنة، فالتلميذ الذكي أقدر على فهم نفسه، والحكم على قدراته وميوله، وعلى ما تتطلبه كل شعبة دراسية أو مهنة معينة من قدرات خاصة.

ومن هذا نرى أن لاختبارات الذكاء قيمة كبيرة شأنها شأن معظم الاختبارات، وأن الفائدة التي تعود على الفاحص البارِع والمرشد النفسي من استخدامها أكثر بكثير مما لو استغنى عنها.

2-1-7-3- الاستعدادات والقدرات: ترتبط الاستعدادات والقدرات العقلية بالدراسات والمهن المختلفة ارتباطا قد يكون قويا أو ضعيفا سواء كان ذلك خاصا بنوع الدراسة أو المهنة أو بمستواها، وبمعنى آخر فإن التوجيه القائم على القدرات والاستعدادات يحدد للفرد الدراسة أو المهنة الملائمة له، كما يحدد له العمل (وهايبي، 2008، 68) لذا وجب معرفة الاستعدادات والقدرات الخاصة لأنها تلعب دورا هاما في تحديد مستقبل الأفراد في حياتهم التعليمية، إذ أن النواحي العلمية وتقسيمها إلى تعليم عام وتعليم تقني، ثم

التعليم بالشعبة الأدبية والشعبة العلمية والشعبة الرياضية، ثم التعليم التقني الزراعي والتجاري والصناعي...كلها تعتمد على وجود الاستعدادات والقدرات العقلية الخاصة المناسبة لكل فروع التخصص، أي أنه يجب قياس الاستعدادات والقدرات الخاصة لدى التلميذ الذي يريد الدراسة في شعبة معينة قبل أن يبدأ الدراسة الفعلية في هذه الشعبة المعنية حتى يمكن أن يوفر عليه الكثير من الوقت والجهد الذي يبذله. ويعصم من الفشل الذي قد يصيبه لو التحق بدراسة هو غير مؤهل لها. فهناك الكثير من التلاميذ الذين يتوقون إلى أن يكونوا في الشعبة العلمية مثلاً، ولكن بعضهم يفشل فشلاً ذريعاً أثناء الدراسة إلا لعدم تميزهم بالاستعدادات والقدرات الخاصة للنجاح في مثل هذه الشعبة. (برو محمد، 2009، 87).

ومنه فإنه يجب التأكيد على ضرورة الاهتمام بقياس استعدادات التلاميذ ومعرفة قدراتهم والكشف عنها من خلال استخدام عدد من الاختبارات والبطاريات وذلك لضمان توجيه التلاميذ إلى الشعب الدراسية والمهن التي تناسبهم وتتلاءم مع استعداداتهم وقدراتهم، كما أن هذه الاختبارات تساعد على التنبؤ بالمستقبل انطلاقاً من أداء الفرد الحالي. وبالتالي فإن معرفة التلميذ لاستعداداته وقدراته تجعله قادراً على اتخاذ القرار المناسب واختيار الشعبة الدراسية أو المجال الدراسي الذي يناسبه.

2-7-1-4- الميول والاهتمامات: تلعب الميول دوراً هاماً في اختيار الفرد لمهنة ما، لأن الميول أحد الجوانب الرئيسية في شخصية الفرد وقد أعطى المربون عناية خاصة للميول في رعاية الأفراد وتوجيههم المهني بما يتناسب مع اهتماماتهم وأوجه النشاطات التي يرغبون فيها، إذ أن الميل والجهد متلازمان حسب رأي جون ديوي، فكلما زاد شعور الفرد بالميل لمهنة ما زاد المجهود الذي يبذله في المهنة، وقد أثبتت دراسة تيرمان للأطفال الموهوبين أن 58% من الذين أظهروا ميلاً نحو الهندسة قد أصبحوا مهندسين فعلاً، فمعرفة ميول الفرد تسهم مساهمة فاعلة في تقديم المساعدة له لاختيار المهنة التي تناسب ميوله وقدراته.

وقد دلت أكثر الدراسات منها دراسات (موسين) Mussen وزملائه، أنه بنهاية مرحلة المراهقة يبدأ الفرد بالتفكير الجدي بالأهداف المهنية، فيميل إلى تفضيل المهن التي تتمتع بامتيازات في عالم الكبار وعندما يقترب من مرحلة الشباب يقرر اختيار مهنة يوائم فيها بين ميوله وقدراته، وهذا ما توصل إليه سترونج في إحدى دراساته حيث أشار إلى أن الميول تتضح وتتلور وبدرجة كبيرة في سن 18 سنة (بني جابر آخرون، 2002، 256). ومنه فإن الميل المهني يتضح أولاً في مرحلة المراهقة من سن (13-15) ويأخذ في التبلور في سن (18) حتى يثبت ويستقر في (21)، وبالتالي لا يجوز تأجيل التفكير في المهن وأنشطة الحياة المختلفة إلى ما بعد مرحلة المدرسة وهذا العامل لا يكفي وحده لتوجيه المراهق نحو ميادين الدراسة ونوع المهنة بل يشترك مع العوامل الأخرى في ميول الطفل ورغباته، فيجب أن نذكر بأن الميول إن اتصلت بفطرة الطفل وطبعه الأسري وماضيه التربوي وظروفه التي عاش فيها، فإنها برغم ذلك كله ليست مطلقة الثبات ولا دقيقة التحديد، لا سيما بالنسبة للأشخاص المتوسطين العاديين

ومعنى هذا وجوب الحذر من رغبات الطفل العرضية وعدم توجيهه إليها إلا بعد دراسة دقيقة لميوله ورغباته والتفريق فيها بين ما هو عارض مؤقت وبين ما هو أصيل عميق الجذور، حيث أنها تتأثر بالظروف (أبو حماد، 2008، 256)، ومعلوم أن الفرد عادة ما يعبر عن ميله أو عدم ميله إلى أمر معين بقوله: أحب هذا أو لا أحب هذا، كما قد يعبر الفرد عن ميله بالاهتمام الذي يعطيه للنواحي التي يميل إليها و ممارسته العملية لما يستثير ميله، فالتلميذ إن مال إلى شعبة دراسية معينة فضل أن يستمر فيها، ويبذل أقصى ما لديه من جهد في تنمية معلوماته و معارفه دون أن يحس من جراء ذلك بسرعة التعب أو الملل أو غير ذلك، و لهذا كان من الضروري النظر إلى الميول و اعتمادها كمقياس يجب أخذه بعين الاعتبار بالنسبة للتوجيه المدرسي أو المهني وذلك لأهميتها في التعليم بصفة عامة، و في توجيه خطة العمل المدرسي و الاختيار المهني أو الدراسي بصفة خاصة، لأنها تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاح التلميذ وارتياحه في دراسته فالتلميذ عادة عندما يوجه إلى شعبة يميل إليها و يحبها فإنه يشعر بأنه يحقق ذاته و يجد لذة في الاستمرار والتحصيل والتفوق (برو محمد، 2009، 87-89).

ومن المهم التأكيد على أن الميل وحده ليس شرطاً أساسياً للنجاح و التفوق في دراسة أو شعبة معينة، فقد يميل تلميذ إلى دراسة تخصص معين ولكنه لا يملك القدرة على دراسته، لذلك ينبغي الأخذ بالميول الحقيقية للتلميذ بدلاً من الرغبات أو الميول العارضة أو المفروضة، مع مراعاة مدى توفر القدرات اللازمة لدراسة هذه الشعبة حتى يتحقق النجاح في التعلم، و يمكن اكتشاف الميول بعدة طرق منها الملاحظة والاستفتاءات و اختبارات الميول المقننة.

والخلاصة أن العوامل الشخصية والعقلية التي تم عرضها بإيجاز ينبغي توليتها الاهتمام الأكبر أثناء عملية التوجيه المدرسي، ذلك أن الاستفادة من معرفة ذكاء التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم وتوجيه التلاميذ على أساسها تساعد بشكل كبير في حسن اختيار التلميذ لنوع الدراسة أو الشعبة وبالتالي المهنة المناسبة له ومنه تحقيق التوافق الدراسي و المهني و السير بنجاح في مختلف مراحل دراسته.

2-7-2- العوامل الاجتماعية:

إن طبيعة المجتمعات التغير والتطور في مختلف البنى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، وتتأثر هذه البنى المتغيرة بالتطورات الحاصلة في المجالات الأخرى، فأسلوب الحياة التي يعيشها الفرد ونمط غذائه أو ملبسه أو مسكنه وكذلك علاقاته مع الآخرين من أبناء جنسه. فضلاً عن النظم والقوانين والأعراف الاجتماعية كل هذه لا تمتاز بالثبات المطلق، لأنها خاضعة بصورة أو بأخرى لطبيعة المؤثرات المختلفة التي تؤثر في المجتمع، والذي يمتاز بالتغير المستمر والسريع، بيد أن هذا التغير الاجتماعي السريع لا يسير بضوابط دون قوى تحد من قوته. لذا يعتمد المجتمع ومن خلال مؤسساته المتعددة إلى مقاومة التغير الاجتماعي بواسطة عملية (الضبط الاجتماعي) والتي يمكن من خلالها توجيه

السلوك الذي يساير المعايير الاجتماعية ولا ينحرف عنها...ويمكن تلخيص ملامح التغير الاجتماعي بالآتي:

- * تغير آراء المجتمع إزاء بعض مظاهر السلوك...
 - * ازدياد الوعي الاجتماعي بأهمية التعليم في الحصول على المكانة الاجتماعية.
 - * بروز ظاهرة التوسع في تعليم المرأة ودخولها في عالم العمل والمهن المختلفة.
 - * زيادة مستوى الطموح لدى الأفراد من مختلف المستويات الاجتماعية.
 - * وضوح ظاهرة الصراع بين الأجيال نتيجة التقدم العلمي وازدياد الوعي...
- هذه التغيرات الاجتماعية تساهم بشكل كبير في تكوين اختيارات الفرد لمهنة المستقبل أو بناء مشروعه المهني فهو عملية غير مستقلة عن المحيط الذي ينشأ فيه الفرد، وقد أكدت العديد من الدراسات على الدور الذي يلعبه المجتمع في سلوكيات الفرد وتحديد اختياراته الدراسية أو المهنية انطلاقاً من العائلة ووصولاً إلى المدرسة ومكان العمل والمجتمع ككل.
- ومن أهم العوامل الاجتماعية والتي يجب مراعاتها أثناء عملية توجيه التلاميذ مدرسيا نذكر:
- * التوافق بين نوع الدراسة أو المهنة الموجه إليها وبين القيم الاجتماعية التي ينتمي إليها التلميذ.
 - * مراعاة التغيرات الاجتماعية التي يشهدها المجتمع وتوجيه التلاميذ وفق ما يطرأ من تغير لتحقيق التوافق الاجتماعي.
 - * معرفة الحالة الاجتماعية للتلميذ حتى يوجه توجيهها مدرسيا سليماً خاصة علاقاته داخل الأسرة والجو الذي يعيش فيه سواء من الناحية الثقافية أو المستوى التعليمي أو المعايير والقيم الأخلاقية والدينية التي تتبناها أسرة التلميذ.
 - * توفير الظروف المناسبة داخل المؤسسات التربوية التي تعتبر وسطاً اجتماعياً وبيئة تعليمية مناسبة لكي تعمل على نمو التلميذ في كافة جوانب شخصيته وبذلك تساهم في تربية اختياراته الدراسية والمهنية، وإذا يجب العمل على توجيه التلاميذ وفقاً لمواهبهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم وذلك من خلال معرفة أحوال التلاميذ داخل المدرسة، وعلاقاتهم مع أساتذتهم وزملائهم، والمواد المفضلة لديه إلى غير ذلك، من أجل أخذها في الاعتبار أثناء توجيهه إلى نوع الدراسة أو الشعبة المناسبة.

2-7-3- العوامل الاقتصادية:

يعتبر عامل الاقتصاد من أبرز العوامل التي تؤثر في العملية التعليمية التعليمية، فتقدم الأمم وتطورها اقتصادياً يؤدي بالضرورة إلى تطوير التعليم والمؤسسات التعليمية ذلك أن التعليم هو الأساس في تكوين الكفاءة البشرية اللازمة لزيادة الانتاج وتطور المجتمع.

وقد توصل روكلان وباشر (Reuchlin and Bacher 1969) حسب تمجيات (2008, 52) من خلال دراستهما لتأثير العوامل الاجتماعية على الاختيارات المهنية إلى أن مشاريع التلاميذ ومساراتهم

الدراسية مرتبطة بمستوى التطور الاقتصادي للمنطقة التي ينمو فيها هؤلاء وبالوضع الاجتماعية والثقافية للعائلة وبالتخصص المتبع من طرف هؤلاء التلاميذ، أما جيشار (J.Guichard1985) فلقد بين من خلال دراسته لاختيارات الطلبة بفرنسا أن جهاز التعليم قد توصل إلى خلق مجتمعات تختلف فيما بينها اجتماعيا وجنسيا في مختلف شعب البكالوريا، إذ تتميز هذه الشعب بفروق جنسية وفروق مرتبطة بالأصل الاجتماعي. ويعتبر أبناء العمال البسطاء أقل حظا في الحصول على البكالوريا العلمي والرياضي مقارنة بأبناء المسؤولين وذوي المهن الحرة والذين يملكون أكثر الحظوظ لمتابعة الدراسات العليا. كما أن الإناث أقل حظا من الذكور في الحصول على البكالوريا العلمي والرياضي خاصة في الأوساط الاجتماعية ذات المستوى المعيشي المنخفض. بالإضافة إلى هذه النتائج بينت الدراسة كذلك أن الاختيار يتم من طرف الطلبة وأولياءهم حسب نسق تصورهم للمستقبل وللمهنة الممكن القيام بها بعد التخرج.

كما يشير برو محمد (2009, 95-96) أن الموارد المتاحة سواء البشرية منها أم المادية المخصصة للتعليم الثانوي، نرى أنه من الواجب أن تؤخذ في الاعتبار أثناء عملية توجيه التلاميذ من نهاية المرحلة الأساسية إلى المرحلة الثانوية، لأن هذا الاجراء يعتبر ضروريا للمحافظة على المستوى النوعي ومن ثم التأكد من وجود نوع من التوازن بين متغيرات الكم والكيف في إطار الموارد المحدودة المتاحة، على أن لا تتدخل السلطة لتطبيق نظام الحصص... ثم إن التوجيه المدرسي له أهمية اقتصادية كبرى لأنه يوفر على الدولة المصاريف الباهظة التي تصرف على نوع معين من التعليم لا يعد الأفراد لما يميلون إليه، ولا تسمح لهم قدراتهم بمتابعته أو مسابته، الأمر الذي يترتب عليه وجود فئة كبيرة من أنصاف المتعلمين الذين لا يجدون منفذا لنشاطهم إلا الاستهتار والسخط أو اللامبالاة وما إلى ذلك من صفات نلمسها في حياتنا العامة بشكل واضح، وإذا فالحل يتطلب توزيع التلاميذ على الدراسات المتوفرة توزيعا يكفل أمرين: الأول توجيهه نحو الدراسات التي تلائم قابلياتهم وتمكنهم بالتالي من النجاح ومن تقديم أفضل نتائج، والثاني ربط الدراسات المتوفرة بحاجات سوق العمل وتنظيمها وتشكيلها على وجه يحقق أفضل ربط ممكن، وبذلك تتحقق الاستفادة من الإمكانيات والموارد المحدودة، ويتم اجتناب الهدر والضياع.

من هنا يتبين لنا مدى أهمية التوجيه المدرسي في الحفاظ على موارد البلاد البشرية والمادية فهو يحقق قاعدة وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وبذلك يتحقق التوافق للفرد والتقليل من الهدر المالي الذي ينتج عن توجيه التلاميذ إلى تخصصات لا يصلحون لها.

2-7-4- العوامل السياسية:

تعتبر السياسة التربوية والتعليمية المعتمدة في أي دولة السبيل الرئيس لتحقيق سياسات هذا البلد وأهدافه المرسومة في كل مجالات الحياة، لذا فإنها تحظى بالاهتمام الأكبر سواء من ناحية التمويل

المالي أو تجنيد المختصين التربويين في رسم الخطط التربوية والتعليمية وتحديد الأهداف المرجوة على شكل سياسة تربوية تساهم في تأكيد توجهات البلاد السياسية والاقتصادية وغيرها، وتضمن المحافظة على مبادئ الدولة وحضارتها وتقاليدها وقيمها، والعمل على تطويرها ورسم مسارها إلى المستقبل.

ويعتبر التوجيه المدرسي من أهم النقاط الرئيسية التي تهتم بها السياسة التربوية خاصة بعد دخول مبدأ الديمقراطية إلى التعليم، تحول مفهومه من أداة انتقاء إلى أداة توجيه ومن المؤشرات الهامة لقياس نجاح النظام التربوي لأي مجتمع تحقيق المساواة ومبدأ تكافؤ الفرص في مراحل التعليم المختلفة، كما أن أهمية تنظيم المجتمع تتطلب من التربية نوعاً من التوجيه للناشئة" (فضة عباسي، 2006، 1).

من هنا يتبين لنا أنه من أهم العوامل السياسية التي ينبغي مراعاتها في عملية التوجيه المدرسي هي ديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص لتحقيق المساواة. كما يشير برو محمد (2009، 97-98) إلى أن مفهوم الديمقراطية في التعليم يختلف باختلاف الفلسفات والمذاهب الفكرية، فعلى سبيل المثال نجد المذهب المتمحور حول الجدارة يرى أن ديمقراطية التعليم معناها إتاحة الفرصة لأولئك الأشخاص الذين تمكنوا من النجاح في امتحانات القبول دون النظر إلى أي متغيرات اجتماعية أو اقتصادية أو غيرها، بينما يرى المذهب الحر أن ديمقراطية التعليم معناها فتح الباب لكل راغب، وإزالة جميع الحواجز والعقبات، ومهما يكن فإن ديمقراطية التعليم يمكن تعريفها بأنها: تهيئة الفرص لكل فرد من أفراد الأمة كل حسب كفاءته العقلية بقطع النظر عن مكانته الاجتماعية كي يصل إلى أقصى كمال تؤهله له مواهبه واستعداداته وقدراته وفق السياسة العامة للدولة والمجتمع... من هنا يجب الاهتمام بجميع التلاميذ الذين تمكنوا من النجاح في التعليم الأساسي أو المتوسط وتهيئة الفرص لهم للانتقال إلى المرحلة الثانوية ومواصلة دراستهم كل في الشعبة التي تساعد على تنمية استعداداته واستثمار مواهبه وفق السياسة العامة للدولة والمجتمع، ووفق قدرة الاستقبال عند كل شعبة أو تخصص.

وإضافة إلى تحقيق مبدأ الديمقراطية ينبغي توفير فرص متكافئة لكل التلاميذ المتمدرسين وعدم التفريق بينهم على أي أساس اجتماعي أو اقتصادي، بل التصنيف يتم على أساس الكفاءة العقلية لكل تلميذ، كما يضيف برو محمد (2009، 99) أنه إذا توفرت شروط العدل انعدمت أسباب الظلم بالضرورة، ومن ثم فإن حق التعليم والانتفاع به يمكن اعتباره حق مقدس لكل فرد في المجتمع الديمقراطي مادام هذا الفرد يملك القابلية للاستمرار في التعليم، وعنده الإرادة وبذل الطاقة والسعي لكسب العلم... ومنه فإن تكافؤ الفرص في التعليم يتمثل في توزيع الفرص التعليمية حسب الاستعدادات والقدرات، وهذا معناه أن الدولة بعد أن تهيئ القدر المشترك الموحد من الخدمات التعليمية، تهيئ الظروف والامكانيات للقادرين من الناحية الفعلية على الوصول إلى أقصى حد ممكن مع تنويع التعليم بالنسبة لهم على أساس قدراتهم الخاصة.

ومن ذلك يمكننا القول أن العوامل السياسية تساهم بشكل كبير في مسار العملية التوجيهية القائمة في أي نظام تربوي، ذلك أن توفر نظام سياسي قائم على مبدأي العدالة التعليمية والفرص المتكافئة لجميع التلاميذ تجعل من التعليم أداة لنهضة الأمة وتحقيق المساواة بين أبناء المجتمع الواحد.

وخلاصة القول أن جميع هذه العوامل سواء كانت شخصية أو اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية يجب مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار لضمان توجيه مدرسي سليم وأيضا من أجل العمل على تطوير التوجيه المدرسي بناء عليها وبالتالي تطوير العملية التربوية والتعليمية ككل حتى تتحقق الأهداف المرسومة لنهضة البلاد، ومن هنا يصبح التوجيه المدرسي أداة لتحقيق الديمقراطية والمساواة واستثمار حقيقي لإمكانات الدولة والمحافظة على ثروتها البشرية والمادية.

- ملخص الفصل:

من خلال ما جاء في هذا الفصل يمكننا القول أن التوجيه المدرسي والمهني قد مر أثناء تطوره بمراحل عديدة اختلفت من بلد لآخر وذلك حسب مدى تقدم وتطور المنظومات التعليمية لهذه الدول والبلدان، ولم تكن الجزائر في منأى عن هذا التطور خاصة في فترة التسعينات التي شهدت نقلة نوعية في وضع الأسس العامة لعملية التوجيه، وقد تجلّى ذلك في كثرة المناشير الوزارية المحددة والمنظمة لهذه العملية، لكن بالرغم من كل هذا الجهد مازال التوجيه في الجزائر متأخرا عن التطور الحاصل في العالم ذلك أن التشريعات الكثيرة لم تعزز بآليات عملية قابلة للتطبيق على أرض الواقع. فالتوجيه المدرسي والمهني يعتبر ضرورة حتمية ومكملا أساسيا لعملية التعليم والتعلم وأحد جوانبه الهامة، لذا ينبغي أن نحرص على أن يكون التوجيه المدرسي عملية منظمة ومدرسة تساهم بشكل عملي في مساعدة التلاميذ على الاختيار الأنسب والأمثل لنوع الدراسة التي تتوافق وميولهم وطاقتهم واستعداداتهم حتى يتحقق النجاح والتكيف النفسي والمدرسي، بالإضافة إلى التغلب على الصعوبات والمعوقات الحياتية. ومن هذا المنطلق ينبغي على جميع القائمين على عملية التوجيه في المنظومة التربوية الجزائرية إعادة النظر في النظم و الطرق والآليات المسخرة لهذه العملية الهامة والعمل على تطويرها وإرساء قواعدها داخل المؤسسات التعليمية، ولا يتأتى ذلك إلا بإعطاء الأولوية لعملية التوجيه والارشاد والعمل على المساهمة في إنجاحها وتنشيط العملية التربوية والتعليمية بصفة عامة.

- مراجع الفصل:

- 1- حامد عبد السلام زهران(1980)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
- 2- عبد الكريم قرشي(1993)، التوجيه المدرسي في الجزائر، مجلة الفكر، الجمعية الثقافية الأمل، الجزائر.
- 3- سعيد عبد العزيز، جودت عزت عطوي(2004)، التوجيه المدرسي: مفاهيمه النظرية- أساليبه الفنية- تطبيقاته العملية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 4- عطية محمود هنا (1959)، التوجيه التربوي والمهني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 5- برو محمد، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه دولة غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر 2009.
- 6- سعدون سليمان نجم الحلبوسي وآخرون(2002)، التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، منشورات ELGA، مالطا.
- 7- سعد جلال(1992)، التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية للاستثمار ط2، دار الفكر العربي، القاهرة .
- 8- أحمد فؤاد الأهواني(1967) التربية في الإسلام، الطبعة الثانية، دار المعارف بمصر.
- 9- يوسف مصطفى القاضي وآخرون(1981)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، دار المريخ، الرياض .
- 10- جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة(1999)، التوجيه المهني ونظرياته، عمان، الأردن.
- 11- أحمد إسماعيل البرديني(2006)، واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية، محافظات غزة، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- 12- المنشور الوزاري رقم 92/1241/631 المؤرخ في 14/03/1992، المتضمن تطبيق الرواكن السيكو تقنية على التلاميذ، مديرية التوجيه و التقويم، وزارة التربية الوطنية.
- 13- المنشور الوزاري رقم 06/600 المؤرخ ب 14/01/2007 خاص بإجراءات عملية التوجيه
- 14- فضة عباس بصلي، ديمقراطية التعليم في الجزائر بين منطق الحصص ومبدأ تكافؤ الفرص (قبل إعادة هيكلة التعليم الثانوي 1991 إلى إصلاح 2004)، مجلة العلوم الانسانية، السنة الرابعة: العدد31: 2 نوفمبر 2006.
- 15- جودت بني جابر وآخرون(2002) المدخل إلى علم النفس، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية، عمان، الأردن.

الفصل الثالث

سياسات القبول والتوجيه إلى التعليم الثانوي في الجزائر

تمهيد:

عرفت سياسات التوجيه المدرسي في الجزائر تطورات كبيرة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا نظرا للأهمية الكبرى التي يلعبها التوجيه المدرسي في تحديد مصير التلميذ المدرسي والمهني، لهذا السبب حظي التعليم الأساسي والثانوي باهتمام كبير وبمجموعة من الإصلاحات التي حاولت إيجاد وسائل تقنية و تربوية تمكن من اتخاذ القرارات السليمة وتحقيق الأهداف المنشودة وذلك ضمانا لتحقيق العمل المناسب للفرد المناسب، وقبل أن نتحدث عن سياسات القبول والتوجيه التي تعتمدها المؤسسات التربوية في الجزائر نتعرف أولا عن تنظيم التعليم الثانوي الذي تتم على مستواه أهم تقنيات عملية التوجيه المدرسي.

3-1- التعليم الثانوي في الجزائر:

تعتبر المرحلة الثانوية من أهم مراحل التعليم في الجزائر لأنها حلقة وصل بين المدرسة الأساسية من جهة والتعليم العالي والتكوين المهني من جهة أخرى، لذا فهي مطالبة بالاستجابة لحاجات الأفراد كل حسب خصائصه، وللمقتضيات التنموية الاجتماعية والاقتصادية.

وفي إطار الإصلاحات الجديدة التي طرأت على المنظومة التربوية ابتداء من الدخول المدرسي 2006/2005 تم إعادة هيكلة التعليم الثانوي وبالتالي إعادة تنظيم السنة الأولى ثانوي التي تتكون من جذعين مشتركين هما :

- جذع مشترك آداب.

- جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.

السنة الثانية ثانوي و فيها يتوجه تلاميذ جذع مشترك آداب إلى إحدى الشعبتين: آداب وفلسفة أو آداب ولغات أجنبية.

أما تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا فيتوجهون إلى إحدى أربع شعب وهي:

- شعبة الرياضيات.

- شعبة العلوم التجريبية.

- شعبة التسيير والاقتصاد.

- شعبة تقني رياضي. والتي تضم بدورها أربع فروع وهي:

الهندسة الميكانيكية والهندسة المدنية والهندسة الكهربائية وهندسة طرائق.

بعدما تعرفنا على هيكلية التعليم الثانوي في الجزائر سنتطرق الآن إلى معايير القبول والتوجيه المعتمدة وفقا لنصوص وزارة التربية الوطنية.

2-3- معايير القبول والتوجيه المستخدمة في الجزائر:

إن قبول التلاميذ في السنة الأولى ثانوي قرار يؤخذ من مجموع المدارس الأساسية الأصلية و التي خلالها تحدد النسبة المئوية حسب الشرطين الأساسيين:

أ- النتائج المدرسية المتحصل عليها في السنة الرابعة.

ب- تحليل المسار المدرسي للتلميذ (فضة عباسي بصلي، 2006).

وفي إطار التنظيم البيداغوجي الخاص بكل مؤسسة تعليم ثانوي، التوجيه يقرر حسب الشروط الآتية:

1- الملمح التربوي لكل تلميذ.

2- رغبات التلميذ.

3- ملاحظات الأساتذة.

4- ملاحظات مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

وقد شهدت معايير القبول والتوجيه عدة تعديلات من أجل تجسيد إصلاح المنظومة التعليمية الجزائرية حيث قامت وزارة التربية الوطنية ممثلة في مديرية التقويم والتوجيه والاتصال بإدخال تعديلات على نظام التوجيه المدرسي والمهني المعتمد في السنوات الدراسية السابقة من أجل العمل على تحقيق التوافق بين رغبات التلاميذ ونتائجهم المدرسية ومستلزمات الهيكلية الجديدة للتعليم والتكوين ما بعد الإلزامي من جهة ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى.

وهذا بغية تمكين التلاميذ من الاختيار بين مختلف المسارات المتاحة لهم من جذعين مشتركين في السنة الأولى ثانوي، وشعب التعليم الست المتفرعة عنهما، ومختلف الفرص المعروضة عليهم في مجالي التعليم والتكوين المهنيين، بالنظر إلى كفاءة كل واحد منهم ومكتسباته الأساسية (برو محمد، 2008، 3) وتتجسد معايير القبول والتوجيه عن طريق مجموعة من الإجراءات سنتطرق إليها بالتفصيل فيما يلي:

3-2-1- إجراءات القبول:

إن المنتبغ للتعديلات التي أدخلت على إجراءات القبول يلمس اهتمام المشرفين على التربية والتعليم بإيجاد الصيغة الملائمة والتي تسمح بانتقاء التلاميذ المؤهلين للدراسة بالمرحلة الثانوية وتمثل الإجراءات الجديدة للقبول في:

- يقبل تلقائيا في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي كل تلميذ ناجح في شهادة التعليم المتوسط.
- أما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يستوفوا هذا الشرط، فيضاف المعدل السنوي لنتائج التقويم المستمر المحصل عليها خلال السنة الرابعة متوسط إلى معدل امتحان شهادة التعليم المتوسط في حساب معدل القبول والذي يتم حسابه على النحو التالي:

$$\text{معدل القبول} = \frac{[\text{معدل امتحان شهادة التعليم المتوسط} + \text{معدل علامات التقويم المستمر}]}{2}$$

2

ويقرر قبول كل تلميذ في السنة الأولى من التعليم الثانوي تحصله على معدل قبول يساوي أو يفوق 10 من 20 (مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، 2008).

نلاحظ مما سبق بأن النتائج المتحصل عليها خلال السنة الرابعة متوسط من طرف التلميذ تعتبر عاملا مهما في نجاحه و قبوله في مرحلة التعليم الثانوي و يتولى إقرار قبول التلاميذ مجلسي أساتذة الإكمالي ومجلس القبول والتوجيه. حيث يتولى هذا الأخير المهام التالية:

- تحديد أدنى معدل للقبول في السنة الأولى ثانوي.
- ترتيب تلاميذ المقاطعة ترتيبا تنازليا حسب معدلات القبول.
- دراسة نتائج التلاميذ المرشحين للانتقال إلى السنة الأولى ثانوي من طرف مجالس أساتذة الإكماليات.
- دراسة انعكاس هذا القرار على كل متوسطة واقتراح التعديلات اللازمة على مدير التربية لاتخاذ القرارات التعديلية.

- تحديد قائمة التلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي (وزارة التربية الوطنية، 1996، 23، 24).

3-2-2- الإجراءات التقنية للتوجيه: اعتمدت جملة من المعايير والتقنيات في توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية حيث يتم التوجيه بناء على التوفيق فيما بينها. وتحدد المعايير فيما يلي: (منشور رقم 41 / 05 / 036 / 05، 5)

- الملمح التربوي للتلميذ (نتائج مجموعتي التوجيه).

- رغبات التلميذ المصرح بها في بطاقة الرغبات.

- ملاحظات الأساتذة.

- ملاحظات مستشار التوجيه المدرسي والمهني والتي استخلصها من متابعته للتلاميذ.

- المستلزمات البيداغوجية للذعين المشتركين وشروط الالتحاق بها.

انطلاقاً من هذه المعايير تتم الترتيبات الضرورية لأجل توجيه التلاميذ نختصرها فيما يلي:

1- القيام بإعلام التلاميذ وأولياءهم بالهيكل الجديدة لمرحلة التعليم ما بعد الالزامي, وبآليات التوجيه من أجل تمكينهم من:

- معرفة المستلزمات البيداغوجية لمختلف مساراتها.

- إدراك قدراتهم العقلية.

- ممارسة اختيار موضوعي بعيد عن التصورات الاجتماعية والاعتبارات الذاتية للتوجيه.

2- توزيع بطاقات الرغبات على التلاميذ لملئها من طرفهم بالتشاور مع أولياءهم خلال الفصل الثالث من السنة الثالثة متوسط، ليشكل هذا التعبير الأولي عن الرغبة أرضية ينطلق منها إرشاد وتوجيه التلميذ ومرافقه في بناء مشروعه الشخصي.

3- تكوين مجموعتنا التوجيه إلى الذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وفق ما يلي:(منشور رقم: 08/49. 08/02. 3)

جدول رقم (01):

يوضح المواد المشكلة لمجموعتي التوجيه ومعاملاتها

الذع المشترك علوم وتكنولوجيا		الذع المشترك آداب	
المعاملات	المواد	المعاملات	المواد
4	الرياضيات	5	اللغة العربية
4	العلوم الفيزيائية والتكنولوجية	4	اللغة الفرنسية
4	علوم الطبيعة والحياة	3	اللغة الحية
2	اللغة العربية وآدابها	2	التاريخ والجغرافيا
14	المجموع	14	المجموع

من خلال الجدول يتضح لنا أن التوجيه إلى الذع المشترك آداب يعتمد على مواد اللغة العربية واللغة الفرنسية واللغة الانجليزية والتاريخ والجغرافيا، بينما يعتمد التوجيه إلى الذع المشترك علوم وتكنولوجيا على معدل مواد الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية واللغة العربية.

4- حساب معدل المواد المشكلة لمجموعتي التوجيه:(منشور رقم: 08/49. 08/02. 3)

إن حساب معدل كل مادة من المواد المؤلفة لمجموعتي التوجيه يكون باعتماد النتائج المحصل عليها في المادة خلال السنتين الثالثة والرابعة متوسط كآلاتي:

- النقطة الأولى(ن1): معدل المادة في السنة الثالثة متوسط.

- النقطة الثانية (ن2): معدل المادة في السنة الرابعة متوسط بفصولها الثلاث ويتم حسابه كالتالي:

$$\text{معدل المادة} = \frac{[(2 \times 2) + (1 \times 1)]}{3}$$

أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكلة منها كما هو مبين أعلاه.

5- تحديد القائمة الإجمالية للتلاميذ بعد حساب معدل القبول.

6- يجتمع مجلس القبول والتوجيه المتكون من مدير المتوسطة وأساتذة السنة الرابعة ومستشار التوجيه المدرسي والمهني لدراسة وتحليل النتائج التي تحصل عليها كل تلميذ ليقرر في النهاية:

أ- يوجه تلقائيا كل تلميذ ناجح في امتحان شهادة التعليم المتوسط إلى السنة الأولى ثانوي.

ب- يوجه تلقائيا كل تلميذ تحصل على معدل قبول يساوي أو يفوق 10 من 20 إلى السنة الأولى ثانوي.

ج- يتم توجيه 10% الأوائل من ضمن التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط حسب رغباتهم الأولى، وذلك على مستوى كل مقاطعة استقبالي، أما بالنسبة لباقي التلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي عام وتكنولوجيا، فإنه يتم توجيههم وفق ترتيبهم في مجموعتي التوجيه مع الأخذ في الاعتبار: الملح التربوي لكل تلميذ - رغبات التلاميذ - ملاحظات الأساتذة - ملاحظات مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

يتضح من ذلك كله أن توجيه التلاميذ يتم وفق ترتيبهم في مجموعتي التوجيه مع تلبية - بقدر الامكان - رغبتهم الأولى من جهة و مراعاة عدد الأفواج التربوية المفتوحة في كل جذع مشترك على مستوى المقاطعة من جهة ثانية و لأجل تطبيق هذه الإجراءات هناك مجموعة من الوسائل المعتمدة للقيام بعملية التوجيه نذكرها فيما يلي:

3-3- الوسائل المعتمدة في عملية توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط:

هناك مجموعة من الوسائل والوثائق الإدارية والتقنية تستعمل من طرف مستشاري التوجيه في إطار متابعة التلاميذ وتوجيههم، هذه الوسائل أقرتها نصوص رسمية ومن أهم هذه الوسائل:

3-3-1- بطاقة المتابعة والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي: (البطاقة التركيبية سابقا)(أنظر الملاحق)

وهي بطاقة خاصة لكل تلميذ تحمل كل المعلومات الدراسية الخاصة به ابتداء من السنة السابعة أساسي إلى السنة التاسعة أساسي.

2-3-3- بطاقة الرغبات:

تملاً هذه البطاقة من طرف التلميذ ليعبر عن رغباته والمتمثلة في الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي، يقوم التلميذ بترتيبها حسب تفضيله عن طريق ترقيمها وتستغل هذه البطاقة على مستويين وهما: التوجيه المسبق والتوجيه النهائي.

ويوضح (تمجيات عاشور، 2008، 157) أن عملية التوجيه المسبق هذه تأتي مباشرة بعد الفصل الأول والثاني وهي تقديرات توجيه التلاميذ المحتمل قبولهم في السنة الأولى ثانوي تحضيراً للتوجيه النهائي والخريطة الدراسية، ولهذا الغرض تنظم مجالس القبول والتوجيه المسبقة على مستوى المؤسسات لتقديم هذه الاقتراحات التي من المفروض أن تستغل أثناء اجتماعات تحضير الخريطة المدرسية، ولكن الواقع يدل على العكس فقليلاً ما تؤخذ بعين الاعتبار هذه الاقتراحات في طاقات الاستيعاب والمناصب المالية، تلاحظ نفس الوضعية أثناء أخذ القرارات الحاسمة في نهاية السنة. إن عدم الأخذ بهذه الاعتبارات كثيراً ما ينتج عنه فرض تخصصات على بعض التلاميذ دون أن يرغبوا في الالتحاق بها مما يسبب عدة مشاكل دراسية لهم في المستقبل.

3-3-3- محضر اجتماع مجلس القبول والتوجيه:

ويتم تداوله عادة في مجالس الأساتذة للمتوسطات ومجالس التوجيه والقبول على مستوى المقاطعة ويحتفظ بنسخة منه على مستوى ثانوية الاستقبال، وأخرى على مستوى مركز التوجيه، وأخرى على مستوى المتوسطات الأصلية، حيث تدون فيه قرارات المجلس ويوقع عليه من طرف كل أعضاء المجلس ويؤشرها ويختمها رئيسه. وقد حددت مهام هذا المجلس في القرار الوزاري رقم 96 الصادر بتاريخ 1992/04/06. حيث يقوم بدراسة اقتراحات مجالس الأقسام واتخاذ القرار النهائي في قبول وتوجيه التلاميذ.

4-3-3- استبيان الميول والاهتمامات:

تعتبر هذه الوثيقة من بين وسائل الفحص والمتابعة الخاصة بمستشار التوجيه الذي يشرف على تحضير وتطبيق هذا الاستبيان وتحليله، والهدف من هذا الاستبيان حصر اهتمامات ورغبات التلاميذ قصد:

- تصحيح مستواهم الإعلامي.
- توعيتهم بكفاءتهم الحقيقية في الجانبين الدراسي والسيكولوجي.
- مساعدتهم على تحقيق مشروعاتهم الدراسي أو المهني في المستقبل (تمجيات عاشور، 2008، 158).
- هذا الاستبيان بالرغم من تأكيد العديد من المناشير الوزارية على تطبيقه إلا أن العمل به يبقى في نطاق ضيق، فالملاحظ أن الكثير من مستشاري التوجيه لا يقوم بتطبيق استبيان الميول والاهتمامات

على التلاميذ وبالتالي لا تتم الاستفادة من نتائجه في عملية التوجيه، ويجدر الإشارة إلى أن هذا الاستبيان أصبح قديما ولم تتم مراجعته أو تحديثه منذ مدة قديمة.

3-3-5- الاختبارات النفسية:

تستخدم الاختبارات النفسية بهدف التعرف على قدرات التلاميذ واستعداداتهم مما يساعد في عملية توجيههم إلى التخصصات الملائمة لهم، وقد نصت العديد من المناشير على تطبيق مثل هذه الروائز بهدف الاستعانة بها كأدوات إضافية مساعدة، فحسب ما جاء في المنشور رقم 92/1241/631 المؤرخ في 14 مارس 1992 فإن الروائز التي يجب اعتمادها هي:

- رائز التحويلات TF80.

- رائز - كا - ار - اكس KRX80.

- رائز كاتل 3أ - CATELL 3A.

وما هو ملاحظ عدم توفر هذه الاختبارات على مستوى مراكز التوجيه المدرسي والمهني فضلا على توفرها على مستوى المؤسسات التعليمية، كما أن هذه الروائز تعتبر قديمة نسبيا وغير كاملة ولا يمكن الاستفادة منها. كما أن الأخصائيين المتمكنين من تطبيق هذه الاختبارات وتفسير نتائجها قليلون جدا في الواقع التربوي.

إضافة إلى هذه الوسائل ينصح في العديد من المناشير بإجراء مقابلات ومحاورات مع التلاميذ وأولائهم، وأيضا تدوين الملاحظات للاستعانة بها أثناء اتخاذ قرار التوجيه.

من خلال العرض السابق نتحدد لنا مجموعة من المعايير التي تتبعها الجزائر في توجيه التلاميذ إلى مرحلة التعليم الثانوي، حيث تعرضت إجراءات عملية التوجيه إلى عدة تغييرات ساهمت في تغير الدور الذي تلعبه هذه المعايير في مسار التلميذ الدراسي و تتحدد هذه الإجراءات في المنشور الوزاري رقم 06/600 المؤرخ بـ 2007/01/14 على أنه:

"يجب أن يمارس التوجيه المدرسي والمهني ضمن رؤية ذات طابع شمولي للوصول به إلى تحقيق التوافق والانسجام بين مستلزمات مختلف شعب التعليم العام والتكنولوجي ونتائج التلميذ و رغباته". واستخلاصا من هذا النص يتبين لنا أن أهم معايير التوجيه المنصوص عليها تتمثل في:

أ- رغبة التلميذ:

تتمثل في القرار الذي يتخذه التلميذ وذلك بالتشاور مع أوليائه بشأن الجذع المشترك الذي يريد الالتحاق به في السنة الأولى ثانوي والمصرح به في بطاقة الرغبات.

ب- مستلزمات مختلف شعب التعليم العام و التكنولوجي:

تتمثل في عدد الأفواج التربوية الممكن فتحها أخذا بعين الاعتبار أعداد التلاميذ، و كذا عدد الأماكن البيداغوجية الممكن توفرها في كل جذع مشترك.

ج- نتائج التلميذ الدراسية:

تتمثل في معدلات مجموعتي التوجيه علوم وتكنولوجيا وآداب المتحصل عليها نتيجة لحساب نتائجه في المواد المخصصة لكل مجموعة, كما يتم تحديد ملمح التلميذ انطلاقاً من المقارنة بين مجموعتي التوجيه.

3-4- أنشطة ومهام مستشاري التوجيه المدرسي:

فيما يتعلق بمهام ونشاطات مستشاري التوجيه المدرسي والمهني فلقد حددت بموجب القرار رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- يخضع مستشار التوجيه المدرسي والمهني إلى سلطة مدير مركز التوجيه المدرسي وإشرافه.
- يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني مهامه في مركز التوجيه المدرسي والمهني وفي المدارس الأساسية والثانويات والمتاقن.
- يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني نشاطاته في مقاطعة جغرافية تتكون من مجموعة مؤسسات للتعليم والتكوين يحددها مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني.
- يتولى مستشار التوجيه المدرسي والمهني مسؤولية الإشراف على مقاطعة يقدم تقارير دورية عن نشاطاته فيها.
- يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي.
- يقوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالدراسات والاستقصاءات في مؤسسات التكوين وفي عالم الشغل.
- يساهم مستشار التوجيه المدرسي والمهني في تحليل المضامين والوسائل التعليمية كما يمكن أن يكلف بإجراء الدراسات والاستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية وتحسينه.
- يمكن مستشار التوجيه المدرسي والمهني أن يخلف مدير المركز في حالة الغياب أو المانع.
- يندرج النشاط الذي يقوم به مستشار التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسات التعليمية في إطار نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة.
- يقدم مستشار التوجيه المدرسي والمهني في بداية كل سنة دراسية برنامج نشاطه إلى مدير المؤسسة المعنية.
- يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني نشاطه في المؤسسات التعليمية تحت إشراف مدير المؤسسة بالتعاون مع نائب المدير للدراسات والأساتذة الرئيسيين ومستشار التربية.
- وتتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجال التوجيه خصوصاً فيما يلي:

- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
- إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.
- المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدراك وتقييمها.
- وتنتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجال الإعلام خاصة فيما يلي:
- ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مداومات بغرض استقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة.
- تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين المهنيين طبقا لبرنامجهم بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.
- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.
- تنشيط مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة ومساعدتي التربية وتزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ.
- يطلع مستشار التوجيه المدرسي والمهني في إطار تأدية مهامه على ملفات التلاميذ المدروسة وعلى جميع المعلومات التي تساعد على ممارسة وظائفه.
- يخضع مستشار التوجيه المدرسي والمهني إلى قواعد السر المهني.
- يشارك مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجالس الأقسام بصفة استشارية ويقدم أثناء انعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار المدرسي للتلاميذ قصد تحسين ظروف عملهم والحد من التسرب المدرسي.
- يمكن لمدير مركز التوجيه المدرسي والمهني أن يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالمشاركة في نشاطات تربوية وثقافية واجتماعية تتطلب كفاءات خاصة.
- يمكن عند الضرورة لمستشار التوجيه المدرسي والمهني أن ينوب عن مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني في أشغال اللجان المختصة واجتماعات ميدانية خارج مركز التوجيه المدرسي والمهني.
- يشارك مستشار التوجيه المدرسي والمهني في عملية التكوين وتحسين المستوى وتحديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية وتدخل هذه المشاركة في واجباته المهنية.
- يقوم المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني بزيادة على المهام المذكورة أعلاه بالنشاطات الإضافية التالية:
- إنجاز الدراسات والتحقيقات التي تكتسي أهمية في مجال البحث البيداغوجي.
- متابعة نشاطات مستشاري التوجيه المدرسي والمهني المبتدئين والإشراف عليها في إطار التكوين المتواصل.

- يمكن للمستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني عند القيام بالنشاطات المذكورة الاستفادة من تقليص في المقاطعة التي يشرف عليها.

لكن الملاحظ لواقع التوجيه في المؤسسات التربوية يجد أن مستشار التوجيه المدرسي والمهني تقع عليه أعباء كبيرة خصوصا مع زيادة عدد التلاميذ واتساع المقاطعات التربوية، فيصل في كثير من الأحيان عدد التلاميذ في المقاطعة الواحدة إلى عدة آلاف مما ينتج عنه صعوبة في تطبيق كل المهام المنوطة به في ظرف زمني محدد وبالكفاءة المرجوة، ويضاف إلى ذلك قلة الامكانيات المتاحة واتساع المنطقة الجغرافية مما يسبب صعوبة في التنقل بين المؤسسات التربوية والتعليمية، فحسب القانون يتركز مستشار التوجيه في الثانوية ويكلف بالعمل مع جميع المدارس المتوسطة التابعة لها التي يصل عددها في المقاطعات الكبيرة إلى سبعة مدارس أو أكثر، فعليه القيام بالاشراف على عملية التوجيه والارشاد وايصالها إلى هذه الفئة الواسعة من التلاميذ دون التقصير في العمل الإداري الموكل إليه.

- ومن خلال ما جاء في المنشور الوزاري رقم 91/1241 /269 المؤرخ في 1991/12/24 المتضمن تنظيم عمل مستشاري التوجيه الملحقين بالثانويات، الذي جاء كتكملة للمنشور رقم 91/1241/219 المؤرخ في 1991/12/18 المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه بالثانويات، تتمثل كذلك مهام مستشاري التوجيه فيما يلي:

- نشاطات المتابعة والتوجيه والتقويم:

- تحضير واستغلال أدوات التوجيه (معالجة بطاقة المعالجة والتوجيه واستغلالها -مجموعات التوجيه - بطاقة القبول والتوجيه).

- تحليل النتائج المدرسية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي في مختلف الفروض والاختبارات ومن خلال ذلك دراسة توزيع التلاميذ في كل الجذوع المشتركة في مجالس التنسيق والمتابعة في تعليم كل مادة.

- تطبيق الروايز للكشف عن القدرات والمهارات.

- دراسة واستثمار نتائج عمليات التقويم التربوي والمساهمة في تنظيم كيفية وطرق إنجازها.

- استغلال نتائج اختبارات المكتسبات المسبقة وتبليغها إلى المدارس الأساسية الأصلية بالمقاطعة.

- القيام بإجراء الفحوص السيكولوجية على التلاميذ في الثانوية (حسب الحاجة والإمكانيات) ومقارنتها بالنتائج المدرسية.

- إجراء استبيان الحوافز والاهتمامات على تلاميذ الثانوية، ثم تستغل وتشرح للتلاميذ والأساتذة.

- إقامة ودعم الاتصال المباشر مع التلاميذ عن طريق المقابلة.

- التحضير والمشاركة في مجالس الأقسام ومجالس القبول والتوجيه النهائية.

- متابعة التلاميذ من الناحية الدراسية والنفسية وتدوين الملاحظات والاستنتاجات لمعرفة الملح الدراسي للتلميذ.

- استكشاف التلاميذ الذين يحتاجون للتعليم المكيف والذين يحتاجون للاستدراك.

- تدعيم الأساتذة في التقويم والمساهمة في توضيح إشكالية التقويم في المؤسسة.

نشاطات الإعلام والتوثيق:

- دعم الإعلام باتجاه الأساتذة والأولياء بتنظيم حصص إعلامية عامة ومتخصصة.
- تنشيط خلية التوثيق والإعلام في الثانوية وفي المدارس الأساسية التابعة للمقاطعة.
- تنظيم حصص إعلامية جماعية لفائدة التلاميذ بمختلف المستويات.
- ضمان المداومات في ثانويات الإقامة وبقدر الإمكان في المدارس الأساسية وذلك وفق رزنامة تحدد من بداية السنة بالتنسيق والتشاور مع مديري المؤسسات.
- استقبال وإعلام التلاميذ المسجلين في الثانويات المسائية.
- ضمان سيولة الإعلام داخل المؤسسة وبين المؤسسات.
- تنمية الاتصال مع المحيط.
- إنجاز وسائل الإعلام (لوحات ، ملصقات، مطويات).
- تنظيم زيارات إعلامية في الميدان بفائدة التلاميذ تحت إشراف إدارة المؤسسات التعليمية بالمقاطعة في إطار تنظيم الأبواب المفتوحة على المؤسسات التكوينية والمعاهد.
- تنظيم الأسبوع الوطني للإعلام حول المنافذ الدراسية والتكوينية.
- تقويم مدى تأثير عملية الإعلام في الوسط المدرسي.

الدراسات والاستقصاءات:

- إجراء الاستقصاءات والتحقيقات حول إمكانيات التكوين.
 - إجراء دراسات ذات علاقة بالمواضيع الدراسية سواء كانت ذات طابع محلي أو ولائي أو وطني وتتمحور عموما حول المنظومة التربوية.
- كما يلاحظ هنا أيضا أن هذه المهام تعرف تقصيرا كبيرا من قبل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني خاصة الجانب الاعلامي والقيام بالبحوث والاستقصاءات، وهو ما يرجعه الكثيرون إلى كثرة أعمال مستشار التوجيه وزيادة عدد التلاميذ والمؤسسات التابعة له.

3-5- الأنشطة التقنية لمراكز التوجيه المهني والمدرسي:

تعتبر مراكز التوجيه المدرسي والمهني مؤسسات عمومية موزعة على مستوى التراب الوطني وهي ذات طابع تقني وإداري، تشرف على كل المقاطعات الدراسية التابعة للولايات والدوائر المتواجدة على مستواها، يوجد على رأس كل مركز مفتش التوجيه المدرسي والمهني مديرا لهذه الهيئة يقوم بعدد من الأنشطة الإدارية والتقنية يساعده في ذلك موظفون إداريون وآخرون تقنيون وهم مستشارو التوجيه

المدرسي والمهني. ويتم العمل وفقا لخطة عمل توضع بداية كل سنة دراسية والتي تبني على المناشير والاعمال الموكلة من طرف وزارة التربية. يوافق عليها ويوجهها مدير التربية لكل ولاية.

وفيما يلي سنعرض أهم النشاطات التقنية لمراكز التوجيه المدرسي وذلك وفقا للمنشور الوزاري رقم 92/124/356 المؤرخ في 1992/11/11 حيث حدد المحاور الكبرى لبرنامج عمل مصالح التوجيه المدرسي والذي يمثل الاطار المرجعي لتحديد وتوزيع نشاطات هذه المراكز وذلك بالاعتماد على الأسس التالية:

- تحديد أولويات ترتبط باحتياجات النظام التربوي لجعل مصالح التوجيه تسهم بفاعلية أكبر في دفع حركة التجديد التربوي.
- التدقيق في جملة من العمليات والممارسات للخروج من العموميات إلى مجال الفاعلية التربوية والإسهام الإيجابي في تحديد المشكلات والحلول المناسبة لها.
- اعتماد التكوين وإعادة التكوين أسلوبا لخلق جو جديد في علاقات العمل وإحداث جدلية تربوية بين كل العناصر المساهمة في التوجيه والإرشاد النفسي التربوي.
- حصر النقص التشريعي الملحوظ والعمل على إيجاد نصوص وصيغ تنظيمية قادرة على رد الاعتبار للموجه ولمركز التوجيه كخلية تربوية ذات خصوصيات.
- أما في ما يتعلق بالمحاور فلقد أكد هذا المنشور على ما يلي:

مجال الإعلام المدرسي والاتصال:

إن هذا النشاط حسب هذا المنشور يهدف إلى جعل الإعلام المدرسي أداة للتواصل بين كل المتعاملين مع الفعل التربوي ووسيلة تساهم في تكوين الطفل وفي تربيته وفي توعيته بمشاكل المجتمع الاقتصادية والثقافية والاجتماعية لمساعدته على التفاعل مع المحيط والتكيف معه ولهذا يرمي برنامج النشاطات إلى:

- 1- تعضيد الإعلام التربوي في الوسط المدرسي من خلال:
 - * إنجاز وثائق إعلامية.
 - * توزيع وتقويم الوثائق الإعلامية.
 - * تكثيف الحصص الإعلامية الموجهة للتلاميذ وأولياءهم.
- 2- المساهمة في تكوين التلاميذ في مجال الإعلام الذاتي.
- 3- استطلاع لانطباعات المتعاملين مع الإعلام المدرسي: من خلال دراسات ميدانية والمقابلات والاستبيانات.
- 4- التكوين: بتنشيط ورشات وأيام دراسية حول طرق الوسائل واستعمالها.

مجال التقويم:

يتعلق هذا المحور بتقويم المناهج التعليمية وكذلك تقويم المكتسبات الدراسية ويخص مختلف المستويات وهي:

1- التعليم الأساسي:

- أ- تقويم المناهج في نهاية الطور الثاني والثالث.
- ب- بناء أدوات لتقويم مكتسبات تلاميذ نهاية الطور.
- ج- وضع أدوات التقويم: تقويم موحد للتلاميذ في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم الأساسي الثلاثة.
- د- تطوير نظام التقويم الحالي بإصدار تعليمات والقيام بعمليات تكوينية.

2- التعليم الثانوي:

- أ- إعداد وسائل تقويم المناهج الجديدة والمتعلقة ببعض المواد الأساسية في الجذوع المشتركة.
- ب- العمل على إيجاد وسائل تربوية مساعدة على إقامة تقويم موحد في بعض مستويات التعليم الثانوي.

3- الدراسات:

- دراسة مجموعة من الإشكاليات لبعض عناصر النظام التربوي بهدف تشخيصها وإيجاد حلول لها للرفع من أداء النظام التربوي.
- تحليل بعض الظواهر التربوية الملاحظة في الأقسام أو على المستوى الولائي والوطني.

4- التكوين:

- تنظيم مجموعة من الملتقيات الوطنية والجهوية خاصة بالتقويم لفائدة سلك التفتيش و الأساتذة الرئيسيين ومسؤولي المواد حتى يلعب التقويم دوره ككاشف للخلل في الممارسة التربوية ومعالج لها.

مجال التوجيه:

- تتمحور النشاطات في مجال التوجيه كما جاء في هذا المنشور حول إشكاليات معروفة وتحتاج إلى حصر وتدقيق وهي تتلخص في:

1- قضايا القبول والتوجيه:

- من حيث طرق القبول والتوجيه والوسائل المستعملة لذلك، كما يتعلق الأمر بتمحيص أساليب الطعن في قرارات المجالس المختلفة سواء على مستوى:
- الانتقال من التعليم الأساسي.
- الانتقال والتوجيه بعد الجذوع المشتركة.

2- البحث في وسائل وطرق التوجيه:

- إن تحسين ممارسات التوجيه يرتبط أصلا بالبحث المتواصل في تحديث أساليب التوجيه وأدواته.
- لذلك فإنه من الأولويات المعتمدة مواصلة البحث في مجال تقويم الاهتمامات والقدرات وكذلك في أساليب الإرشاد النفسي والتربوي للتعرف على التلاميذ وطموحاتهم.

3- الدراسات النفسانية التربوية:

وذلك بتوجيه جهد العاملين في حقل التوجيه إلى إشكاليات تحتاج إلى معالجات ودراسات تشخيصية.

4- إيجاد الوسائل المساعدة على إشعاع المراكز الولائية:

من حيث الوسائل المالية والمادية وكذلك الأدوات التشريعية والقانونية.

إن هذه النشاطات يتم تنفيذها على مستوى مراكز التوجيه المدرسي والمهني أو على مستوى المؤسسات التعليمية سواء الثانوية أو الأكاديمية - المتوسطة - وذلك من قبل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني الذين يتم توظيفهم في المدارس الثانوية ومراكز التوجيه وهم من خريجي معاهد علم النفس وعلم الاجتماع، كما يتوفر المركز على خدمات تقنيين نفسانيين يشتغلون على مستواه وينسقون مع مستشاري التوجيه المدرسي، وتسند لكل مستشار مهام الإشراف على مقاطعة مدرسية تتكون من ثانوية ومجموعة من المدارس الأساسية التابعة لها حيث يقوم بتنفيذ جميع الأنشطة المكلف بها وذلك وفقا للمناشير الوزارية السالفة الذكر.

- ملخص الفصل:

من خلال هذا العرض المفصل لواقع سياسات القبول والتوجيه المعتمدة في الجزائر وفقا للمناشير والوثائق الرسمية الصادرة من وزارة التربية الوطنية يتبين لنا أنه ومنذ الاستقلال تطبق سياسة واحدة على جميع مناطق الوطن حيث تتم عملية التخطيط وتحديد سياسة القبول والانتقاء والتوجيه واتخاذ القرار الإداري بشكل مركزي على اعتبار أن الدولة هي المسؤولة عن التعليم تخطيطا وتنظيما وتمويلا، وقد تم تحديد الأهداف من قبل الإدارة المركزية ممثلة في وزارة التربية الوطنية من خلال المناشير الوزارية والنصوص التشريعية وجل هذه الأهداف تدور حول الإعلام ومتابعة تطور مسار التلاميذ الدراسي واقتراح طرق التوجيه ووضع معايير القبول والتوجيه وإجراء عمليات توزيع الطلبة على مختلف التخصصات وشعب التعليم والتكوين وذلك حسب حاجاتها من القوى البشرية المتعلمة ترسيخا لمبدأ حق التلميذ في مواصلة تعليمه وتحقيق المساوات بين جميع التلاميذ وتكافؤ الفرص، وتتم عملية التوجيه والانتقاء والقبول من خلال توحيد المعايير المستخدمة والقائمة على شرط التحصيل الدراسي والمتمثل في الحصول على معدل يساوي أو يفوق 10 من عشرين، وتحدد النصوص تلبية رغبات الأوائل، ملمح التوجيه لكل تلميذ والأخذ بعين الاعتبار الخريطة التربوية وطاقت استيعاب المؤسسات المستقبلية وذلك من أجل ضمان توزيع منظم للتلاميذ بين جميع الشعب والتخصصات وفقا لشروط الانتقال، ويوجه باقي التلاميذ إلى مراكز التعليم والتكوين المهنيين أو إلى الحياة العملية، وتقوم مؤسسات ومراكز التوجيه المدرسي والمهني بالسهل على تنفيذ هذه المهام والأنشطة عن طريق طاقمها الإداري والتقني، خاصة مستشاري التوجيه المدرسي الموزعين على مختلف المدارس الثانوية عبر التراب

الوطني والذين يمثلون العصب الرئيس والمسؤول عن إنجاح عملية التوجيه وتطبيق الأنشطة بغرض تحقيق الأهداف المسطرة.

- مراجع الفصل:

- 1- فضة عباس بصلي، ديمقراطية التعليم في الجزائر بين منطق الحصص ومبدأ تكافؤ الفرص (قبل إعادة هيكلة التعليم الثانوي 1991 إلى إصلاح 2004)، مجلة العلوم الانسانية، السنة الرابعة: العدد 31: 2 نوفمبر 2006.
- 2- برو محمد، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية ،رسالة دكتوراه دولة غير منشورة، جامعة الجزائر،الجزائر 2009.
- 3- مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، منشور رقم: 08 /49 مؤرخ في : 16 /02 /2008، بخصوص توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي.
- 4- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الإجراءات الجديدة الخاصة بالقبول والتوجيه في النظام التربوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، عدد خاص، 1996.
- 5- مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، منشور رقم 05/41 مؤرخ في 27/03/2005، بخصوص إجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي والتكنولوجيا.
- 6- مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، منشور رقم: 08/49 مؤرخ في: 16/02/2008، بخصوص توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي.
- 7- تمجيات عاشور(2008)، واقع التوجيه في الجزائر: مدى توافق قرارات التوجيه المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي مع رغبات التلاميذ ونتائج امتحان البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- 8- المنشور الوزاري رقم 92/1241/631 المؤرخ في 14/03/1992 المتضمن تطبيق الروايز السيوتقنية على تلاميذ مديرية التوجيه والتقويم، وزارة التربية الوطنية.
- 9- المنشور الوزاري رقم 06/600 المؤرخ ب 14/01/2007 خاص بإجراءات عملية التوجيه.
- 10- القرار رقم 827 المؤرخ في 13 /11 /1991، المتضمن مهام مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية، وزارة التربية الوطنية.
- 11- المنشور الوزاري رقم 92 /124 /356 المؤرخ في 11 /11 /1992، المتعلق بالمحاور الكبرى لبرنامج عمل مصالح التوجيه المدرسي، مديرية التقويم والتوجيه، وزارة التربية الوطنية.

الفصل الرابع

التحصيل الدراسي كأحد معايير التوجيه المدرسي

تمهيد:

إن الملاحظ لمعايير التوجيه يتبين له الأهمية الكبيرة لنتائج التلميذ الدراسية خاصة نتائج مجموعة التوجيه وأثرها البالغ في تحديد مسار التلميذ الدراسي، ومنه فإن التحصيل الدراسي للتلميذ يساهم بشكل كبير في عملية قبول التلميذ وتوجيهه إلى مرحلة التعليم الثانوي فهو بذلك يعتبر كأحد معايير التوجيه. وتشير الحربي (2006، 50) إلى أن التحصيل الدراسي يعتبر من أكثر المفاهيم النفسية التربوية تركيباً أو تعقيداً نظراً لارتباطه بالعديد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية والمدرسية، كما أنه يلعب دوراً هاماً في صنع الحياة اليومية للفرد والأسرة والمجتمع، لا يوازيه في ذلك أي مفهوم تربوي آخر سوى الإنسان المنتج للتحصيل، فهو نتاج محسوس، ومؤشر للنجاح أو الفشل بالنسبة للفرد في المهام التي يقوم بها، كما يشير الدسوقي أن التحصيل الدراسي وإمكانية التنبؤ به من أهم المشكلات التي يوليها العاملون في ميدان التربية وعلم النفس وأيضاً الآباء والأمهات اهتماماً كبيراً على اعتبار أن إنتاج أفراد في مجتمع يعطي قدراً كبيراً من الاهتمام بالتحصيل الدراسي والنجاح فيه، وكذلك نجد المدرسة والأسرة يعملان سوياً للوصول بعملية التحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن حتى يتمكن كل طالب من اختيار مراحل التعليم المختلفة.

ونظراً للدور الكبير الذي يلعبه التحصيل الدراسي في عملية توجيه التلميذ المدرسي سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهومه وكيفية قياسه والافتراضات الأساسية لقياس التحصيل والعوامل المؤثرة فيه، إضافة إلى أهم مشكلات تقويم التحصيل الدراسي.

4-1 - مفهوم التحصيل الدراسي:

يشير شاكر قنديل إلى أن مفهوم التحصيل الدراسي مصطلح يستخدم إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة (فرج عبد القادر طه وآخرون، 93).

أما قاموس التوجيه فيعرف التحصيل على أنه " المعرفة المكتسبة أو تطور المهارات في المواضيع المدرسية والتي تتحدد عادة عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المعلمين أو بكليهما"(حميدان، 2003، 50).

ويرى محمد زياد حمدان أن " التحصيل الأكاديمي هو تحصيل إدراكي نظري في معظمه، يتركز على المعارف والخبرات التي تجسدها المواد المنهجية المختلفة في التربية المدرسية كالاكتسابات والعلوم الطبيعية والدينية والرياضية ثم اللغات" (جديدي عفيفة، 2004، 9).

كما يعرفه روبير لافون على أنه " المعرفة التي يحصل عليها التلميذ من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي" (R.Lafan, 1973, 15).

وفي هذا التعريف يحصر لافون التحصيل الدراسي في المعرفة المتحصل عليها من البرنامج المدرسي بهدف التكيف والانسجام في الوسط المدرسي.

أما مولاي بولخيلي محمد فيرى أن التحصيل الدراسي ما هو إلا " الثمرة التي يحصل عليها التلميذ أو الطالب في نهاية متابعته لبرنامج دراسي معين، وهي الثمرة التي يمكن تقييمها باللجوء إلى اختبارات معينة تدعى باختبارات التحصيل، وهي الاختبارات التي تكتسي طابعا موضوعيا، وذلك متى حرص القائمون على التقنين الموضوعي السليم لها، وقد تكون على العكس من ذلك شاملة لكافة جوانب المقرر الدراسي الذي يراد به معرفة مدى إحاطة التلميذ به، أو معرفة مدى هضمه لمحتواه"(برو محمد، 2009، 240).

يبين لنا هذا التعريف أن التحصيل الدراسي ثمرة يساهم في إنتاجه كل من البرنامج الدراسي والاختبارات التحصيلية بشرط أن تكون مقننة وموضوعية.

ومجمل هذه التعاريف تركز على أن التحصيل الدراسي هو ما يكتسبه الفرد من معرفة وخبرة ومهارة تساعد على الأداء والنجاح وفقا لبرنامج محدد يظهر من خلال استجابته لاختبارات مقننة وموضوعية.

فالتحصيل الدراسي حسب جاسم محمد (2004، 267) يعتمد بالدرجة الأولى على قدرات التلميذ وما لديه من خبرة، مهارة وتدريب، وما يحيط به من ظروف حيث لا يمكن أن يحدث تحصيل أو أداء أو إنجاز إلا في وجود دوافع قوية، فالدافع القوي يدفع التلميذ إلى تحقيق أعلى درجات من الإنجاز والتحصيل ف " الإنتاجية = القدرة + الدوافع".

4-2- قواعد التحصيل الدراسي الجيد:

يحصي المربون وعلماء النفس مجموعة من القواعد والشروط العامة حتى يتحقق التحصيل الجيد للتلاميذ وأيضا تفوقهم في جميع التخصصات، من هذه القواعد والشروط نذكر:

4-2-1- الدافعية: تشير الدافعية إلى المبادأة والمثابرة والرغبة في الإنجاز والنجاح وتحمل المسؤولية والوصول إلى حالة التوازن، وهذه كلها تعتبر محفزات للتحصيل الجيد، فهي تساعد المتعلم على استغلال أقصى إمكاناته وطاقاته وقدراته لتحقيق التعلم الأمثل.

4-2-2- التدريب والتكرار المركز الموزع: ويقصد به أن تتم عملية التعلم عبر فترات زمنية يتم فيها التعليم المركز تتخللها فترات راحة حتى يستعيد الفرد نشاطه، والتعليم بهذا الشكل يكون أسهل والمعلومات أكثر عمقا وأطول أثرا، كما أن كثرة التدريب في الوقت المناسب تعتبر بمثابة تثبيت للمعلومات وتحقيق للأهداف.

4-2-3- الفاعلية: ينبغي على الوسيط التربوي- المدرسي- أن يكون فعالا وكفاء حتى يستطيع إحداث تغيرات كبيرة على تلاميذه، فهذا المبدأ يتطلب من المدرس أن يتحلى بالفاعلية والنشاط والتخطيط والتنظيم والإثارة لدافعية التعلم عند تلاميذه.

4-2-4- التعرف على نتائج التعلم: إن معرفة المتعلم لما أحرزه من نجاح تشكل لديه دافعا للمزيد من التعلم، كما أن معرفته لما ينقصه عن زملائه تحفزه للحاق بهم، إضافة إلى أن معرفة المتعلم لنتائج تحصيليه باستمرار تجعله يكتشف الطرق الصحيحة والخاطئة لاكتساب الخبرات والمهارات المطلوب.

4-2-5- الجزاء: تعتبر هذه القاعدة أو الشرط من أهم المحفزات لعملية التعلم واستثارة التلميذ لتقديم المزيد من الإنجاز والتحصيل الجيد، فكل نشاط تعليمي إذا ما ارتبط بخبرات محببة وسارة أي الثواب كالتشجيع والنجاح فإنه يؤدي إلى تحقيق التحصيل الدراسي الجيد، وفي المقابل يحدث العكس، لذلك ينبغي الاهتمام بهذا الجانب أي الثواب والعقاب من طرف المدرس لجعله عاملا مساعدا في تحسين تعلم التلميذ.

4-2-6- النشاط الذاتي: مهما كانت العوامل المساعدة لعملية التعلم فإنها لا تكفي وحدها لزيادة تحصيل التلميذ بل إن الجانب الأكبر يقع على عاتق المتعلم نفسه، وكذلك عن طريق الممارسة الفعلية والنشطة للتعلم وأيضا جهده ومثابرته لتحقيق أداء جيد وبالتالي الحصول على تحصيل دراسي مرغوب.

4-3- قياس التحصيل الدراسي:

اهتم علماء القياس والتقويم التربوي بالتوصل إلى أساليب متعددة لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية وفعالية البرامج التربوية المقدمة، وكذلك لقياس مستوى التحصيل الدراسي للطلاب والحكم عليه في ضوء أسس معينة، ولذلك ظهرت أنماط مختلفة في بناء الاختبارات التحصيلية وفق الغرض المطلوب، وتكاد تكون هذه الاختبارات الوسيلة الأساسية التي تستخدم في توجيه التلاميذ نحو نوع التعليم بل ونوع الشعبة (علمي، أدبي)، ونوع الكلية وفق معدل الدرجات واختيارهم لنوع المواد المؤهلة لتلك الكلية (أحمد مراد، علي سليمان، 2005، 141)

ولقد حظيت إجراءات بناء الاختبارات التحصيلية بدرجة من الاهتمام لم يحظ بها أي نوع آخر من الاختبارات ويمكن فهم تلك الحقيقة إذا أدركنا أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر الاختبارات تطبيقاً في العالم، وفي الولايات المتحدة على وجه الخصوص. وبالرغم من الانتشار الواسع للاختبارات التحصيلية إلا أنه لا يخصص لها معظم المدرسين -الذين يفترض فيهم التمكن من المادة التي يدرسونها - الوقت الكافي لتقييم مدى تقدم الطالب.

ويرى الكثير من المدرسين عملية الاختبار بوصفها موضوع مزعج بعض الشيء، بدلاً من اعتبارها عملية مكتملة وجزء أساسي في العملية التدريسية، ومن الجدير بالذكر أن استخدام وتوظيف الاختبارات التحصيلية بكفاءة يؤدي إلى نتائج لا تقتصر على تقييم وتحفيز الطلاب فقط بل يتعدى الأمر تلك الحدود حيث تعطي معلومات تساعد كل من المدرسين و الإداريين التربويين و الوالدين على الحصول على معلومات تتعلق بمدى تحقق الأهداف التربوية المحددة لكل مقرر يتم الاختبار فيه. ومن خلال تقديم بيانات تتعلق بفاعلية المقررات الدراسية و طرق التدريس، يمكن أن تسهم الدرجات على الاختبارات في التخطيط للتعليم على مستوى الفصل أو المدرسة أو المنطقة (بركات حمزة حسن، 2008، 131-132)، ونظراً للأهمية الكبيرة للاختبارات التحصيلية باعتبارها الأساس الرئيس لتقييم الطلاب وقياس تحصيلهم الدراسي سنتطرق فيما يلي إلى ماهية الاختبار التحصيلي وخطوات بناءه.

4-3-1- مفهوم الاختبار التحصيلي:

تشكل الاختبارات التحصيلية إحدى المكونات الرئيسية للعملية التعليمية التي يشرف عليها مدير المدرسة وأعضاء هيئة التدريس فيها، فالاختبارات التحصيلية تساعد في تحقيق تشويق الطلاب لموضوع الدرس والكشف عن استعدادهم له من أجل تنظيم خبراتهم، وتسهيل تعلمهم، ومن ثم الكشف عن مواطن القوة والضعف عندهم من أجل حفزهم نحو التعلم الأمثل.

ويعرف سامي محمد ملحم الاختبار التحصيلي بأنه "إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب" (سامي محمد ملحم، 194، 2002).

ويذكر عبد الرحمان سيد سليمان أن اختبارات التحصيل تهدف إلى قياس أو تقييم التحصيل المعرفي المرتبط بتعلم سابق للتلميذ... ويتم تطبيق اختبارات التحصيل الدراسي بطريقة جماعية، وقد تكون شاملة لمناهج مرحلة دراسية معينة في كل المواد والمقررات الدراسية و قد تقتصر على مادة دراسية معينة، وقد يقوم بإعداد هذه الاختبارات المدرس، ومن ثم يطبقها على مستوى تلاميذ الفصول الدراسية و قد تقتصر على مادة دراسية معينة. وقد يقوم بإعداد هذه الاختبارات التحصيلية خبراء في مجال التدريس وتطبق على مستوى الدولة كما في الاختبارات التي تعقد في نهاية المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية في العديد من الدول منها الجزائر.

- كما أن الاختبارات التحصيلية تجري من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية والتعليمية, ويجمل لنا عبد الناصر القدومي أهم هذه الأهداف فيما يلي:(القدومي، 2008، 6)
- قياس مستوى تحصيل الطلاب العلمي, وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.
 - تصنيف الطلبة في مجموعات, و قياس تقدمهم في المادة.
 - التنبؤ بأدائهم في المستقبل.
 - الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب سواء المتفوقين منهم أم العاديين أم بطيئي التعليم.
 - تنشيط واقعية التعليم, ونقل الطلاب من صف إلى آخر ومنح الدرجات والشهادات.
 - التعرف إلى مجالات التطوير و البرامج و المقررات الدراسية في الجامعة.

4-3-2- مبادئ عامة لبناء الاختبارات التحصيلية:

- اجتهد الكثير من الباحثين والعلماء لإيجاد مجموعة من المبادئ والخطوات الرئيسية التي يمكن اتباعها لبناء اختبار تحصيلي يمكن استخدامه كوسيلة تعلم ومصدر توليد اتجاهات إيجابية نحو عملية التعليم والتعلم, و أيضا أن يكون صالحا كأداة للقياس الموضوعي.
- ويضع بين أيدينا سامي محمد ملحم مجموعة من المبادئ التي يجب مراعاتها عند بناء اختبار تحصيلي وهي: (سامي ملحم، 203، 2002)

4-3-2-1- وضوح قياس النتائج التعليمية:

- التأكد من أن الاختبار سيقاس بوضوح نتائج تعليمية تشتق من أهداف المساق أو الوحدة أو الموضوع المتعلم. والأهداف التربوية غايات يتقدم المتعلم نحوها, و هي النتائج النهائية للتعلم والتي تحدد في صورة تغيرات السلوك المتعلم, وقد أشار الباحثون إلى أن هذه الأهداف تصنف عادة إلى ثلاثة مجالات رئيسية:
- المجال المعرفي – المجال الوجداني – المجال النفس حركي.

4-3-2-2- تمثيل عينة الأسئلة للمحتوى:

- يجب الأخذ بعين الاعتبار أن يكون الاختبار عينة ممثلة من الأسئلة تقيس الأهداف والمحتوى حسب الأولوية في مجال العملية التربوية, ويمكن صياغة أهداف الاختبار التحصيلي بالنظر إلى محتوى المادة المتعلمة أو المقرر الدراسي بحيث يتحقق لديك التوزيع المناسب لأسئلة ذلك الاختبار.

4-3-2-3- بناء لائحة المواصفات:

- حتى يتمتع الاختبار التحصيلي بالصدق وحتى يكون عينة ممثلة للمنهج الدراسي في أهدافه ومحتواه فإنه يمكن اتباع الخطوات التالية:

- أرسم شبكة ذات بعدين تشمل أجزاء محتوى المنهج الدراسي والأهداف أو النواتج التعليمية التي يسعى الاختبار لقياسها.
- عين المحتوى أو الموضوع الذي يتضمنه الاختبار على طول أحد بعدي شبكة لائحة المواصفات وذلك بتقسيم محتوى مادة الاختبار إلى عدة أجزاء منها وحدة متكاملة.
- حدد الأهداف أو نواتج التعلم التي تريد أن يقيسها الاختبار.
- تأكد من توزيع أسئلة الاختبار على محتوى المادة أو موضوع الاختبار والأهداف المراد تحقيقها حسب أهمية الأهداف وأهمية أجزاء مادة التعليم.

4-2-3-4- ملائمة الأسئلة للنواتج التعليمية:

استخدم في الاختبار التحصيلي نموذج الأسئلة الأكثر ملائمة لقياس كل ناتج تعليمي, وبعد دراستك لأنواع أسئلة الاختبار, تستطيع أن تقرر أي أنواع الأسئلة أكثر ملائمة لقياس كل نتاج تعليمي.

4-2-3-5- ملائمة الاختبار للغرض المحدد له:

عند تصميم أي اختبار تحصيلي تأكد أنه يلائم الغرض المحدد له, ولما كانت الاختبارات التحصيلية تعنى أساسا بقياس تحصيل الطالب وتقدمه ووضعه في الصف المناسب, إلى غير ذلك من الأمور التي تهم المعلم أساسا لدى بناءه اختبارا تحصيليا, فلا بد من النظر مسبقا إلى الهدف الذي تسعى إليه من بنائك للاختبار التحصيلي لتقوم بصياغة وتصميم أسئلة الاختبار لتتلاءم والهدف الذي صمم الاختبار من أجله, على سبيل المثال تصمم اختبارا تحصيليا من أجل: قياس تحصيل الطالب أو قبول التلاميذ, التنبؤ بمستقبلهم أو إرشاد التلاميذ و توجيههم ...

من خلال عرض هذه المبادئ يمكن تلخيص خطوات إعداد اختبار تحصيلي فيما يلي:

أ- يحدد المعلم الغرض من الاختبار.

ب- تحديد المواضيع الداخلة في الاختبار.

ج- صياغة أهداف تعليمية للوحدات المختارة.

د- إعداد جدول مواصفات للاختبار التحصيلي.

هـ- صياغة فقرات (أسئلة) الاختبار.

و- مراجعة أسئلة الاختبار في ضوء معايير الأسئلة الجيدة.

ز- إخراج كراسة الاختبار وتتضمن التعليمات العامة للاختبار.

ومن الملاحظ أن الاختبارات التحصيلية تعتبر الوسيلة الأهم في قياس التحصيل المدرسي للتلاميذ إن لم تكن الوحيدة في الكثير من البلدان, ولأن اختبارات التحصيل تصمم كما ذكرنا لقياس المعارف والمهارات التي اكتسبها الطلبة في المجالات الدراسية المختلفة فإنه يركز في مثل هذه الحالات على قياس مكتسبات الأفراد في نهاية مدة دراسية معينة يقدم خلالها مجموعة من الخبرات المنظمة.

ولذلك يورد لنا صلاح محمود علام بعض الافتراضات الأساسية التي يركز عليها قياس التحصيل لكي تكون نتائج القياس متسقة وصادقة وغير متحيزة وهي كالتالي: (علام، 2002، 309-310)

4-3-3- الافتراضات الأساسية لقياس التحصيل الدراسي:

- أن يقيس الاختبار نطاقا سلوكيا يمكن تحديده بدقة فالاختبار التحصيلي سواء أعده المعلم لطلابه أو أعدته جهات أخرى ينبغي أن يستند إلى أهداف تربوية يمكن صياغتها صياغة سلوكية محددة بحيث يمكن قياسها وعلى الرغم من أن الاختبارات التحصيلية المقننة يكون محتواها أكثر اتساعا من الاختبارات التي يعدها المعلم لطلابه إلا أنه ينبغي أن يكون هناك اتفاق على ما تقيسه من أهداف تشترك فيها مجموعة من المدارس أو المناطق التي سوف تستخدم الاختبار.
- أن يقيس الاختبار الأهداف المتعلقة بالمادة الدراسية أو محتوى البرنامج التدريبي، ولا تقيس أهداف عارضة أو غير مهمة. وهذا يعني أن يكون اختبار التحصيل صادقا في محتواه، فإذا صمم اختبار لقياس مهارة الطالب في رسم الأشكال الهندسية مثلا يجب أن يتضمن مفردات اختبارية تقيس هذه المهارة ولا تقيس المهارة اللفظية.
- أن تكون المعالجة التعليمية مناسبة للأفراد الذين سيطبق عليهم الاختبار بحيث تراعى الفروق الفردية بينهم، وأن تتاح لهم الفرصة لتعلم المجال الذي يقيسه الاختبار.
- وعلى الرغم من إمكانية توفير هذه الظروف في الصفوف المدرسية التي يختبرها المعلم باختبارات من إعداده، إلا أن عدم تكافؤ هذه الفرص والخبرات التعليمية تعد مشكلة في حالة اختبارات التحصيل المقننة نظرا لتباين المحتوى التعليمي الذي تقيسه هذه الاختبارات من مدرسة إلى أخرى.
- من خلال ذلك كله يتبين لنا مدى الأهمية القصوى لاختبارات التحصيل الدراسي أو الأكاديمي في قياس وتقويم مستوى الكفايات التي حققها المتعلم نتيجة للخبرات التعليمية، وأيضا لما يبنى عليها من قرارات هامة ومصيرية خاصة في عملية التوجيه والقبول والانتقاء، وهي ضرورية في العملية التربوية حيث يتم تحديد الأفراد الذين سيقبلون في مؤسسة تعليمية معينة عن طريق استخدام هذه الاختبارات، لذلك يجب أن تتميز الاختبارات المستخدمة بقدرتها على التنبؤ بالنجاح والفشل أخذا بعين الاعتبار المخاطر الممكنة بالنسبة لهذه المؤسسات والطلبة المتقدمين على حد سواء، ومن هذه المخاطر قبول أفراد غير مناسبين في تخصصات معينة فيفشلون فيها، وأيضا رفض قبول أفراد آخرين وقد يكونون من الناجحين إذا تم قبولهم، وهذا الأمر قد يؤدي إلى الهدر التعليمي والمالي للمؤسسات والأشخاص.

4-4- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يشير الكثير من الدارسين والباحثين في مجال التحصيل الدراسي إلى أنه توجد عدة عوامل تؤثر فيه، وقد أعطوا عدة تصنيفات لهذه العوامل فمنها المتعلقة بالطالب نفسه أو بمحيطه الأسري والاجتماعي أو المدرسي ويمكن إيجاز تلك الأسباب فيما يلي:

1-4-4- الأسباب الذاتية المتعلقة بالطالب:

1-1-4-4- الأسباب الجسمية والصحية:

يشير برو محمد (2009، 250) إلى أن وجود بعض العاهات الجسمية لدى التلميذ خاصة ما يتعلق بصعوبة النطق وعيوب الكلام الأخرى كنطق بعض الكلمات بالحذف أو الإبدال أو القلب أو الزيادة، وعدم وضوح النبرات الصوتية وحة الصوت أو خشونته أو اللجاجة، إضافة إلى اختلال السمع و اختلال النظر بسبب الحول أو التقطيب أو النظر بعين واحدة و غيرها قد تشعره بالنقص، فيعتقد أنه موضع مراقبة الآخرين وتقييمهم...ومن ثم يقل تحصيله الدراسي في المواد الدراسية المختلفة. كما يشير الحامد (1996، 161) إلى أن الباحثين قاموا بدراسة أثر المعاناة من الأمراض أو العاهات الصحية على استمرارية ونجاح الطالب في المدرسة، وقد تبين أن نسبة الإعاقة السمعية والبصرية ترتفع بين المتأخرين دراسيا عنها بين الأفراد العاديين والمتفوقين، وأن هناك علاقة بين القصور في النمو وفي الوظائف الجسمية وبين المستوى التحصيلي للطلبة، و في المقابل فإن المتفوقين لا يعانون من مشكلات صحية تؤدي إلى تعثرهم الدراسي.

2-1-4-4- الأسباب العقلية :

يرى الحامد (1996، 163) أنه من الطبيعي أن يختلف الطلبة في قدراتهم التحصيلية، فهناك بعض المواد التي تشكل لدى بعض الطلبة عقبة دراسية يعانون من اجتيازها ويرجع ذلك لأسباب عديدة منها خلفية الطالب اللغوية أو المهارية في مادة من المواد، عدم اقتناع الطالب بما يدرسه. ويضيف القاضي (1981، 427) إلى أن الذكاء من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعا وارتباطا بالتحصيل الأكاديمي والنجاح في المهام التعليمية المختلفة وغيرها، فالشخص الذكي أقدر على التعلم، وأسرع فيه، وأقدر على الاستفادة مما تعلمه وأسرع في الفهم من غيره، أقدر على التبصر في عواقب أعماله والاستفادة من خبراته. ولهذا يعتبر من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي ... ذلك أن التحصيل الدراسي كأى نشاط عقلي يتأثر بالقدرة العقلية العامة –الذكاء- وإن كان هذا التأثير يختلف مداه بحسب المرحلة الدراسية ونوع الدراسة.

كما أوردت الحربي (2006، 51) نقلا عن القوصي أن قدرات الطالب العقلية تسبب في انخفاض التحصيل الدراسي كالتأخر في الذكاء أو في القدرة على القراءة بسبب عدم إتقانها، إذ أن القراءة تدخل

في العلوم المدرسية بمختلف أنواعها، أو ضعف وتأخر القدرة على التذكر أو إحدى القدرات الخاصة التي يلزم وجودها نسبة كبيرة للتقدم في مادة دراسية معينة كالقدرة اللغوية أو القدرة الهندسية. كما تؤيد غالبية الدراسات ما يشير إليه هذا الاتجاه، حيث أظهرت في الغالب وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والقدرات العقلية، وفسر ذلك بأن التحصيل عملية عقلية أساسا ولكنها تتطلب من الفرد مستوى دافعي معين حتى تؤدي وظيفتها.

4-1-4-3- خبرات الفشل السابقة :

يرى برو محمد(2009، 251) أن اتجاهات التلميذ نحو ذاته تلعب دور أساسيا في توجيه سلوكه وتنمية كيانه الشخصي وتحقيق ذاته، ولكن تضيق الحربي (2006، 51) بأنه لا شك أن خبرة الرسوب يمكن أن تقلل الشعور بالكفاية، وتؤدي إلى معتقدات سلبية عن الذات، كما يمكن أن تولد الشعور بالعجز وبالتالي العجز المتعلم.

كما أظهرت دراسة الحامد (1996، 82) أن المتأخرين دراسيا في التعليم الجامعي هم من الذين سبق وأن تعرضوا للرسوب قبل التعليم الجامعي، وذلك بشكل أكبر من غيرهم، ومع ذلك فإن رسوبهم في مراحل التعليم العام أيضا يرجع إلى عوامل متعددة قد تختلف من حالة إلى أخرى إلا أن هذا لا يلغي تأثير خبرة الرسوب السالبة.

ويرى فتحي الزيات(2001، 511) أن النجاحات المتكررة تبنى حسا قويا والثقة في الكفاءة الذاتية للفرد بينما يضعف الفشل المتكرر هذا الحس، ويقوض ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته لذلك يشير باندورا (Bandura.A) أنه على الطالب أن ينمي القناعة بأن الصعوبات أو النكسات تكون بمثابة هدف نافع في تعليم الفرد، وأن النجاح لا يأتي إلا من خلال الجهد المتواصل، وبالتالي يصبح الفرد على قناعة بأنه يملك التمكن من النجاح.

4-1-4-4- الأسباب النفسية الانفعالية:

ويتضمن هذا الجانب العديد من العوامل النفسية المتعلقة بذات التلميذ والتي تدفعه إلى الوصول إلى أهدافه واستغلال طاقاته وقدراته نذكر أهمها فيما يلي:

4-1-4-4- الميول والاستعدادات:

حيث تمثل واحد من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل فكلما زاد ميل الطالب نحو المادة الدراسية ازداد تحصيله فيها، وكلما قل ميله إليها نقص تحصيله فيها(الحربي، 51، 2006)، وقد أكدت هذه النتيجة العديد من الدراسات مثل دراسة ثورنديك(1921) ودراسة فراير(1927) وأيضا دراسة كل من كون(1957) وكاتل(1961) وكوردن(1962).

ويضيف جودت بني جابر (2002، 252) أن (ثورندايك) أثبت أنه إذا فشل شخص ما في تعلم مهنة معينة أو موضوع ما رغم امتلاكه قدرات تؤهله لذلك، فإن ذلك يعود إلى نقص في ميل هذا الشخص نحو هذه المهنة أو الموضوع.

كما أشار (سترونج) إلى أن علامة الطالب تتوقف على قدراته، لكن اختياره لمواضيع محددة يعتمد على ميوله.

ولهذه الأهمية يرى باندورا (Adarea.B) أنه من الضروري أن تضطلع المدرسة بدورها في اكتشاف وتنمية ميول تلاميذها لأن ذلك من شأنه أن يحضرهم لاتخاذ القرار المناسب حيث يتوجب عليهم الاختيار مما يرفع فاعلية العملية التعليمية.

4-4-1-2- عوامل انفعالية :

لقد أكدت العديد من الدراسات على وجود ارتباط بين التحصيل الدراسي والجوانب الانفعالية حيث توصل كل من سوارت (1996,swart) وسنايدر (Snyder) و(راضي، 2001) إلى مدى ارتباط كل من الذكاء الانفعالي والأمل بالنجاح الأكاديمي وأيضاً مدى أهميته في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي للطلبة (جبر، 2008، 169. روبنس وسكرت، 2000، 69. المزروع، 2007، 74).

ويرى فتحي الزيات (2006، 611) أن العواطف والدوافع تؤثر على نشاط وكفاءة معالجة المخ للمعارف والمعلومات فنحن نتعلم بعواطفنا وانفعالاتنا ودوافعنا وحالاتنا العقلية وتحيزاتنا الشخصية وميولنا وتقديرنا لذواتنا وحاجاتنا...

كما توصل الدسوقي فيما أوردهه الحربي (2006، 52) إلى أن المتفوقين يتميزون بالمثابرة و ضبط النفس و تحمل المسؤولية، و الاتزان الانفعالي والاكتفاء الذاتي، كما يشير الحامد (1996، 82) في دراسته على عينة من طلاب الجامعة إلى أن المتأخرين دراسياً أقل توافقاً أو تكيفاً مقارنة بغير المخففين في دراستهم.

وقد قام العديد من العلماء كما تشير الحربي (2006، 52) بدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وسمات الشخصية، وقد وجدوا أن هناك علاقة موجبة مرتفعة بين التحصيل الدراسي ومدى تقبل الطلبة لأدوارهم الاجتماعية، حيث إن تلك السمات تجعل الطلبة ينتظمون في دراستهم ويهتمون بإعداد دروسهم، كما وجدوا أن الطلبة الذين لم يصلوا إلى مستوى تحصيلي متناسب مع قدراتهم، يتصف سلوكهم بالانكسالية والاعتماد على الآخرين ويميلون إلى الهروب من المواقف الاجتماعية.

4-4-1-3- عوامل دافعية:

أعطى برونر أهمية خاصة لدور الدافعية في التعليم وتناولها ضمن ما أسماه بالاستعداد أو الرغبة في التعلم من جهة والتعاون المتبادل بين المتعلم والراشد من جهة ثانية، يتعلق الاستعداد للتعلم بالظروف التي تجعل المتعلم يريد التعلم وقادراً عليه (تعوينات، 2009، 45). كما يشير باندورا (1986) bandura، إلى أن ذوي المعتقدات بكفايتهم العالية يميلون إلى إنجاز المهمات الصعبة بشكل أكبر، كما

يصمدون في محاولاتهم لمدة أطول, وأيضا فإنهم يبذلون جهدا أكبر, وهو ما يؤدي في الغالب إلى نجاح الإنجاز, الذي يؤدي بدوره إلى تعزيز اعتقادهم وقدراتهم على الإنجاز, وهو ما يمكن أن يؤثر على النتائج فعلا و بشكل يفوق ما يمكن إنجازه من خلال قدراتهم لوحدها, كما أنهم في حالة حدوث الفشل يرجعون ذلك لضعف محاولاتهم, وليس إلى ضعف قدراتهم أو للظروف غير الجيدة, ويعملون على تكرار المحاولة وعلى العكس من ذلك فإن الذين لا يعتقدون بكفايتهم وقدراتهم يبتعدون عن مواجهة المهام الصعبة, وتنخفض محاولاتهم وجهودهم التي يبذلونها ويستسلمون بشكل سريع أمام هذه المصاعب, هذا يقودهم إلى الضعف الشخصي, وضعف الطموح ويجعلهم فريسة للقلق والضغط المعيقة للإنجاز.

ونظرا للأهمية الكبيرة للدافعية في التحصيل فقد تم إجراء العديد من الدراسات والبحوث حول العلاقة بين الدافعية والتحصيل وذلك باعتبار الدافعية من العوامل التي تسهم في توجيه نشاط الفرد, فنجد أن المتفوقين لديهم مستوى طموح عال أما المتأخرين فهم أكثر انشغالا بالمعيشة الطيبة وكسب المال. وأيضا يشير الحامد (1996، 82) في دراسة على طلاب الجامعة إلى أنهم أكثر تدمرا من الدراسة الجامعية وأكثر تغيبا عن محاضراتهم, وأنهم لا يميلون إلى الدراسة إلا قبيل الامتحانات وهذه مؤشرات على فقدانهم للدافعية الكافية للإنجاز.

4-4-2- عوامل اجتماعية وأسرية:

تعتبر الأسرة الحاضنة الأولى للطفل فهي المسؤولة عن تربيته وتعليمه لذلك نجد العديد من الدراسات التي حاولت الكشف عن التحصيل الدراسي ووضع الأسرة, فقد أوردت الحربي (2006، 52) عن حكمت العرابي قوله أن الأسرة تمثل القاعدة التي ينفذ من خلالها الفرد إلى المجتمع, وتحدد بصورة واضحة درجة نجاحه, فالاستقرار الأسري له أثر واضح على تحصيل الطالب, وأيضا مركز الأسرة الاجتماعي والاقتصادي يؤثر على التحصيل الدراسي فالأسرة ذات المركز الاجتماعي والاقتصادي المتوسط تسود العلاقات الاجتماعية والاقتصادية بين أفرادها يكون هناك تفاهم وتعاون فهي تشرك أبناءها في اتخاذ القرارات الأسرية.

كما يشير شكور (1997، 59) إلى أن العائلة برأي موكو, G.Mouco تظهر ذات أهمية لا تعوض على صعيد نمو الطفل وتعلمه الحياة الاجتماعية... وهذه الأهمية تظهر على صعيد عملية اندماج الراشد الذي لا يصل إلى كامل تطبيعته دون إحساس بالإشباع العاطفي و النفسي ضمن أسرته.

ويضيف شكور (1997، 59) أن حجم الأسرة ووضعها الاقتصادي يؤثران في تشكيل الفرد وفي الخبرة التي يتزود بها لمعالجة تفاصيل حياته, وبخاصة على صعيد توجيهه المهني ومدى نجاحه في المدرسة.

كما يشير الحامد (1996، 82) إلى أهمية المستوى التعليمي للأسرة، حيث تبين من دراسته على عينة من الطلبة الجامعيين أن المتأخرين دراسيا ينحدرون إلى آباء و أمهات لا يجيدون القراءة والكتابة، وهذا بطبيعة الحال قد يرتبط بمستويات هذه الأسر من الناحية الاجتماعية والاقتصادية، كما يرتبط بإدراك الآباء لأهمية التعليم أو أساليب التربية، وبالتالي أهمية دفع الطالب للتعلم وتوفير الجو المناسب له.

كما يعتبر المستوى الاقتصادي للأسرة عاملا مؤثرا على التحصيل الدراسي للتلميذ سواء من حيث القوة أو الضعف، وفي هذا الجانب يذكر خليفة بركات (1995، 954) أن الفقر أقوى أسباب التخلف الدراسي، وذلك لما ينتج عنه من نقص التغذية والمرض وقلة وسائل الراحة للتلميذ، وهذا ما يضطره في بعض الأحيان للقيام بخدمات وأعمال تبعده عن الدراسة، ومن ثم يؤثر ذلك سلبا على تحصيله الدراسي. وقد توصلت العديد من الدراسات كما يذكر السهلي (2003، 53) إلى أن للجو النفسي والمناخ الاجتماعي للمنزل تأثيرا هاما في انخفاض التحصيل الدراسي، كما أن أسلوب الوالدين واتجاهاتهما النفسية نحو الابن من العوامل التي قد تسهم إلى حد كبير في انخفاض تحصيله الدراسي. وبالتالي فإن ارتفاع كل من المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي للأسرة يساهم بشكل كبير في زيادة تحصيل الأبناء الدراسي وتفوقهم العلمي، إضافة إلى ذلك توفير الجو الأسري المناسب من استقرار وتآلف وترابط وعلاقات جيدة بين أفراد الأسرة الواحدة.

4-4-3- أسباب بيئية مدرسية:

تعتبر المدرسة الوسط الذي تحدث فيه العملية التربوية فهي بوظيفتها التربوية والتعليمية والاجتماعية تمثل أحد أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلميذ إن لم تكن هي العامل الأكثر أهمية وتأثيرا ويختلف هذا التأثير حسب مكونات المدرسة ومدى تفاعل التلميذ معها، وفيما يلي نذكر أهم المتغيرات تأثيرا:

4-4-3-1- الجو المدرسي:

إن من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي الجو المدرسي بما يشمل من علاقات اجتماعية بين التلميذ وغيره من الرفاق والزملاء والأساتذة والإداريين، فكلما كان الجو المدرسي يتمتع بالألفة والعدل والمحبة والتعاون وتحمل المسؤولية كان لذلك الأثر الكبير على تحصيل التلاميذ الدراسي والعكس صحيح، حيث يؤكد باجرس، Pajares.f أن الكثير من الطلبة الذين يجدون صعوبة في المدرسة ليس لأنهم عاجزون على الأداء بنجاح، ولكن لأنهم غير قادرين على الاعتقاد بأنهم يمكن أن يؤديوا بنجاح ما تعلموه، فهم يعتبرون أنفسهم غير قادرين على التعامل مع العمل الأكاديمي.

كما يذكر القوصي (1982، 428) أن تغير الجو المدرسي من خلال التنقل من مدرسة إلى أخرى يمكن أن يؤدي اضطراب تحصيل الطالب، كما يؤدي الجو المدرسي غير الجذاب إلى بحث الطالب عن

أجواء أكثر جاذبية، ولذا فقد يؤدي إلى كثرة غياب الطالب عن المدرسة، أو هروب الطالب من المدرسة لعدة أسباب منها: قلة جاذبية الدراسة فيها لوجود مغريات أخرى خارج المدرسة وغيرها، كما يشير إلى أهمية علاقة الطالب لزملائه ومدرسيه على تحصيل الطالب وذلك بشكل مباشر أو غير مباشر.

انطلاقاً من ذلك كان لزاماً على الإدارة المدرسية الجيدة أن توفر جواً فاعلاً قائماً على توفير الوسائل التعليمية المناسبة وتشجيع التلاميذ على التعلم من خلال تفهم المعلمين لهم والعمل على مساعدتهم على حل مشكلاتهم واستخدام استراتيجيات تعلم مبتكرة لجذب التلاميذ وتحبيبهم في المدرسة. إضافة إلى العمل على مناقشة أسباب تدني تحصيل الطلبة ومعالجتها سواء مع المعلمين أو الآباء أو المختصين، ولا شك أن توفير مثل هذا الجو المدرسي سيساهم في زيادة تحصيل الطلبة وأيضاً زيادة دافعتهم نحو الإنجاز والنجاح.

4-4-3-2- المعلم وأسلوب تدريسه:

يمثل المعلم الركن الرئيس في سير العملية التربوية والتعليمية لذلك ينبغي الاهتمام بتكوينه العلمي والتربوي على حد سواء حيث يرى فرج طه (1999، 56) أن الأستاذ هو نقطة الانطلاق وخاتمة المطاف لأنه العنصر الأساسي في تنفيذ السياسة التعليمية، ويؤكد على ذلك العديد من الباحثين، إذ يرى فريق منهم بأن المناهج التربوية المقررة والتنظيم التربوي والأجهزة التعليمية مع أهميتها تتضاءل قيمتها أمام هيئة الأستاذ لأنها لا تكتسب حيويتها ولا تقوم بدورها إلا من خلال شخصية الأستاذ، كما يرى فريق آخر أن رسم أي خطة تربوية تنموية لا يمكن أن تحقق أهدافها مهما توافرت لها من شروط وإمكانات إذا لم تتوفر على الأستاذ الكفاء الذي أحسنت تنميته في جميع النواحي، وهذا يعني أنه بقدر ما يكون مستوى الأستاذ وكفاءته يكون مستوى التعليم، مع العلم أن المقصود بأسلوب الأستاذ تجاه تلاميذه هنا، أسلوبه في التدريس وأسلوبه في المعاملة، ذلك أن التجارب والبحوث الميدانية أثبتت أن التدريس القائم على الشرح والإفهام وإشراك التلميذ في المناقشة والحوار، يمكن هذا الأخير من استخدام ذكائه في التحصيل ومن فهم موضوعات المادة، وبالتالي يسهل عليه تحصيلها والاستفادة منها في حياته الواقعية.

4-4-3-3- المنهج الدراسي المقرر:

يعتبر المنهج الدراسي أو التربوي من أهم مكونات العملية التربوية وأحد أركانها الأساسية ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بما يقوم به المعلم والأستاذ، كما يؤثر في طريقة تدريسه وتعامله مع التلاميذ، حيث يشير برو محمد (2009، 253) إلى أن المنهج التربوي يظهر في التحصيل الدراسي من خلال المادة التعليمية وتكنولوجيا التعليم المختلفة وأساليب التقويم فكلما كانت أكثر علمية واتصالاً بالتلميذ، وأكثر ملاءمة له كلما دفعته لزيادة بذل الجهد أكثر، ومن ثم فالمنهج التربوي الفعال يؤدي ولا شك إلى تمكين التلاميذ من الفهم والاستيعاب الجيد، وبالتالي الحصول على النتائج الجيدة، ولهذا يتوجب الاهتمام به وبناءه على أسس نفسية واجتماعية مستوحاة من نظريات علمية هدفها الوصول إلى مستوى التحصيل الدراسي.

كما تصنيف الحربي(2006، 54) ليكون المنهج أكثر فاعلية يجب أن يقوم على مبادئ علمية سليمة تشمل القيام على أساس فلسفة التربية الحديثة، وأن يتسم بالشمولية، وأن يضمن مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة بحيث يأخذ في اعتباره رعاية الموهوبين ومن هم أقل من المتوسط في تحصيلهم، وأن يهيئ الفرصة للخبرات التعليمية لتعزيز بعضها بعضا ليتحقق نمو الخبرات واستمرارها، كما يجب أن يزود المعلم بوسيلة تمكنه من معرفة دوره، وأن يضع في الحسبان شروط التعلم.

من خلال هذا العرض للعوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي يتبين لنا مدى أهمية مراعات توفير الجو المناسب للتلميذ سواء داخل المدرسة أو خارجها وذلك لضمان رفع كفاءة التلميذ الأكاديمية والتحصيلية، وأنه على القيادة التربوية أن تسعى إلى ملاحقة المستجدات في المناهج الدراسية وطرائق التدريس وتكوين المعلمين وأيضاً توفير الوسائل التعليمية وتوفير جو اجتماعي جاذب داخل المؤسسات التعليمية والتربوية، إضافة إلى التواصل المستمر مع الأسرة من أجل التعاون على تحسين مستوى التلميذ ومساعدته على التحصيل الجيد وذلك للدفع به إلى الوصول إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع إمكانياته وقدراته العقلية.

4-5- مشكلات تقويم التحصيل الدراسي:

هناك العديد من المشكلات التي تواجهها عملية تقويم التحصيل الدراسي في بلادنا سواء مشكلات متعلقة بنظم إعداد الامتحانات والاختبارات التحصيلية وتلك المتعلقة بتفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذه الاختبارات التحصيلية، ولقد أوجز لنا غنيم مشكلات التحصيل الدراسي فيما يلي: (غنيم، 2003، 8).

4-5-1- مشكلات نضم الامتحانات:

يقصر التقويم في المؤسسات التعليمية على قياس التحصيل من خلال الاختبارات التحصيلية باعتبارها الأداة الأساسية إن لم تكن الوحيدة، والتي يعتمد عليها في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات التربوية بشأن مستويات التلاميذ والانتقال من صف إلى آخر ومن مرحلة دراسية إلى أخرى. وإذا كان ما يحدث في مدارسنا هو مجرد قياس التحصيل باستخدام الاختبارات، فإن عملية تحديد مواطن الضعف وعلاجها، وتحديد مواطن القوة لتدعيمها لم تكن ممارسة في الواقع التعليمي وذلك لعدم توفر تغذية راجعة حقيقية.

وتؤكد نتائج بعض الدراسات أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم شيوعاً لقياس التحصيل، كما قدمت هذه الدراسات إسهامات تفيد في تطوير الاختبارات التحصيلية لتكون أداة مناسبة في تقييم مخرجات التعلم، وقد أظهرت العديد من الدراسات أن نظم الامتحانات تعاني من العديد من المشكلات والمظاهر السلبية، وقد توصلت إلى العديد من النتائج نذكر منها:

- أغلب الاختبارات التحصيلية لا تتصف بالصدق ولا بالثبات، رغم ذلك ما زالت تستخدم في مدارسنا مما جعلها وسيلة لإلحاق الأذى والضرر (صلاح مراد، علي سليمان، 2005، 45).

- يؤدي النظام الحالي للامتحانات إلى انتشار الكتب الخارجية والدروس الخصوصية مما يؤدي إلى إهدار الاقتصاد الوطني (حسين بشير، 2001)

- استخدام الاختبارات التحصيلية التي يكتبها المعلمون في أغراض متعددة مثل الانتقاء والفحص، والترفيه والتوجيه وعدم إيلاء الاختبارات التشخيصية والبنائية أهمية تذكر (صلاح علام، 2004، 55).

- توليد نوع من الفزع والقلق من الامتحانات مع زيادة الاعتماد على الدروس الخصوصية للتخفيف من هذا التوتر وهو ما يؤدي إلى هدر مالي كبير (صلاح مراد، علي سليمان، 2005).

- تعتمد كثير من الاختبارات على الأسئلة المقالية وأحيانا على الأسئلة الموضوعية (صلاح مراد، علي سليمان، 2005).

- كما توضح نتائج بعض الدراسات أن الاختبارات في معظم الدول العربية تفتقر إلى الصدق والشمول والموضوعية وتركز في معظمها على المستويات الدنيا وإهمال المستويات المعرفية العليا (عبد الوارث الرازي، 2001).

وقد أشار كل من صلاح مراد، وعلي سليمان (2005، 45-46) إلى مجموعة من الآثار السلبية التي قد تلحقها الاختبارات التحصيلية بالتلاميذ في عدة نقاط وهي:

أ- الأضرار النفسية: تتمثل في القلق والفزع الذي تولده الامتحانات نتيجة للفشل الدراسي، وذلك لقياس أسئلة الاختبار أهدافا لم يتم التدريب عليها، أو لصعوبتها، والامتحانات الراهنة تخلق نوعا من المنافسة غير الشريفة بين التلاميذ مما ينعكس على العلاقات الاجتماعية وأيضا رغم علم صانع القرار أن درجة الطالب في الاختبارات التحصيلية مرتبطة بالظروف المختلفة (الطبيعية والاجتماعية والصحية والنفسية) للطالب، وبالتالي فهي لا تقيس قدرته على التحصيل فقط، وإنما تقيس العوامل المختلفة المحيطة به والمؤثرة على أدائه مما ينعكس بالسلب على سلوكه.

ب- الأضرار التربوية: تتمثل في:

- الهدف من التربية هو مساعدة الفرد على التكيف في حياته وإعداده لمواجهة المستقبل، لكن الامتحانات بوضعها الراهن قلبت هذا الهدف وجعلت الغرض من التربية هو الإعداد للامتحان والنجاح فيه.... وبالتالي أصبح الطلبة يلجؤون لعمل الملخصات ويعتمدون على التمارين المحولة التي تؤهلهم للحصول على الدرجات المرتفعة، ولذلك نجد أن معظم ما يتعلمونه ينسونه بمجرد اجتيازهم الاختبار.

- الاختبارات التحصيلية بوضعها الراهن لا تشجع على الابتكار وإنما تشجع على الحفظ الصم (الآلي) فهي تقتل من نفوس وعقول طلابنا ما نحتاجه في حياتنا وفي بناء نهضتنا.

- أفرزت الظروف التي تسيطر على التعليم والتقويم من عمليات الحفظ والاستظهار بعض الأمراض التربوية، منها انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التي تكاد تسود جميع مراحل التعليم ابتداء من المرحلة الابتدائية وحتى التعليم العالي والجامعي، وهذا الداء الخطير يكاد يفقد التعليم مجانيته وديمقراطيته ويؤثر بالضرر البالغ على شخصية الطالب والذي يظهر في انخفاض دافعية الطلبة وتنمية احساسه بأن قدراته في التحصيل الدراسي لا تظهر إلا بمساعدة خارجية والاعتماد على الآخرين من خلال الدروس الخصوصية، وضعف انتباه الطالب خلال الحصة الدراسية وتشتت فهم المادة الدراسية بسبب اختلاف المادة من معلم إلى آخر.

- تركز الاختبارات التقليدية على قياس الجانب العقلي/ المعرفي من السلوك وتهمل الجانب الانفعالي/الوجداني وكذلك سمات الشخصية والجوانب النفس حركية وبالتالي فإن هذه الجوانب بمنأى عن التحسين والتعديل والتطوير.

- تركز الاختبارات التحصيلية على بعض المقررات الدراسية وتهمل البعض الآخر مثل التربية الفنية والرياضية والموسيقية والمهنية... مما يؤدي إلى الاستخفاف بها مما ينعكس سلبا على شخصية المتعلم. كما يضيف محمد أبو لبدة (1987) أضرار متعددة للاختبارات التحصيلية التقليدية على النحو التالي:

أ- أضرار صحية:

فكثير من الطلبة يميلون عادة إلى إهمال دراسة ما هو مطلوب منهم ويرجعون ذلك إلى أن يحين موعد الامتحانات فيأخذون بالسهر وتناول المنبهات المختلفة والاكثار من شرب الشاي والقهوة ويجهدون أنفسهم، فيصابون بالنحول والاصفرار والهزال وارتعاش الأطراف والدوار أو الدوخة أحيانا، وبعضهم يصاب بالمرض إذا أجهد نفسه للغاية.

ب- أضرار اجتماعية:

وتزداد فرص إساءة العلاقة بين التلميذ والمعلم بسبب الاختبارات، وبين التلاميذ أنفسهم وبين أسرهم خاصة عندما يفصل هؤلاء التلاميذ بسبب رسوبهم وتزويد المجتمع بمجموعه من الفاشلين الذين لم يتزودوا بالسلاح المناسب للتكيف تكيفا سليما.

ج- أضرار خلقية :

وعندما يطلب المعلمون من تلاميذهم تذكر جميع ما تعلموه في نهاية العام الدراسي بحيث يعلق عليه مصائرهم، فإنهم يطلبون المستحيل من بعضهم. ولما كان هؤلاء يخشون الرسوب فإنهم يلجؤون إلى الغش وقد ينحرفون في سبيل النجاح.

د- أضرار مادية واقتصادية:

وقد أدى نظام الامتحانات في بلادنا إلى رسوب أعداد كبيرة من الطلبة ومن ثم حرمانهم من متابعة الدراسة. وحتى الذين يحصلون على معدلات منخفضة فإنهم يحرمون أيضا من دخول الجامعات والكليات التي يرغبونها، أو الانتماء إلى أقسام يطمحون في الانتماء إليها مما يحمل الآباء على الاستعانة بمدرسين خصوصيين لأبنائهم كي يتمكنوا من النجاح والحصول على معدلات مرتفعة تمكنهم من تحقيق آمالهم وطموحاتهم.

وقد أدت الامتحانات إلى كراهية الدراسة ونفور التلاميذ من المدرسة سواء بحرمانها إياهم من أوقات فراغهم وراحتهم، أو بتكليفهم بأعمال شاقة كاستظهار ما يدرسونه نتيجة لرسوبهم ومن ثم عقابهم أو توبيخهم من قبل مدرسيهم وذويهم أو بإثارة خوفهم وقلقهم في مواسم الامتحانات.

ويشير غنيم(2003، 9) أنه حول هذه المشكلات أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية لبعض المواد الدراسية بهدف تشخيص الوضع الراهن للامتحانات من أجل تطوير الورقة الامتحانية ومراعاة الأسس والمعايير التي يجب أن تكون عليها الورقة الامتحانية، ومن بين هذه الدراسات: تلك التي قام بها المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي منذ نشأته 1990م لتقديم حلول عملية لمشكلات التقويم بصفة عامه والامتحانات بصفة خاصة... إيماناً بأن إصلاح التقويم يؤدي إلى إصلاح التعليم، وكان من أبرز الجهود للمركز عقد المؤتمر العربي الأول (2001م) والذي عرض فيه عدد من البحوث وأوراق العمل حول مشكلات نظم الامتحانات الحالية في الوطن العربي والنظرة المستقبلية لتطويرها ودراسات حول الاتجاهات المعاصرة في التقويم "نظرية الاستجابة للمفردة" والاستفادة منها في بناء بنود بنوك الأسئلة ومشكلات عدم الملاءمة والتقويم الحقيقي".

ومن الدراسات أيضا دراسة أمينه كاظم وآخرون (1989) والتي أوضحت أن أدوات التقويم المستخدمة في الدول العربية تتجسد في الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية بأنماطها المختلفة وبنسب متفاوتة، وتعتمد أحيانا على الاختبارات الشفهية أثناء الفصل الدراسي من خلال التقويم المستمر، ونادرا ما تستخدم الاختبارات الأدائية أو العملية، كما أن البطاقة المدرسية غير مفعلة، ويتم التركيز في تقويم التحصيل الدراسي على الجانب المعرفي وعلى مستوى التذكر وإن تناولت مستوى الفهم والتطبيق فدرجة أقل، ونادرا ما تشتمل الاختبارات على المستويات العليا للأهداف المعرفية. وهذا ما أكدته دراسة عبد العزيز عبد الباسط 1994 والتي اهتمت بتحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية الفصلية لطلاب المرحلة المتوسطة وقد توصلت إلى أن أسئلة الاختبارات لمعظم المواد تعطي اهتماما كبيرا للمستويات المعرفية الدنيا وخاصة الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر، في حين أن الاختبارات تهمل إلى حد كبير الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا.

ويعرض لنا عبد الوارث الرازحي(2001) نتائج لبعض الدراسات حول مشكلات نظم الامتحانات في الأقطار العربية، حيث توضح الدراسات أن الاختبارات في معظم الدول العربية تفتقر إلى الصدق والشمول والموضوعية، وترتكز في معظمها على التذكر والحفظ مع إهمال المستويات العليا.

يتضح من هذا العرض اعتماد أغلب الاختبارات التحصيلية في بناءها على الأسئلة المقالية والموضوعية التي تركز على المستويات المعرفية الدنيا ونادرا ما تستخدم المستويات المعرفية العليا سواء في أدوات التقويم أو أسئلة الامتحانات أو حتى الأسئلة المدرجة في الكتب المدرسية مما ينتج عنه ضعف مخرجات التعليم وذلك بالاعتماد الكلي على الحفظ والتذكر.

ومن الملاحظ أيضا قلة الدراسات التي تتناول نظم الامتحانات ونقدها وتقويمها على مستوى المؤسسات التعليمية الجزائرية، على الرغم من الإصلاحات الجارية حديثا في محاولة لتصحيح مسار التعليم والرفع من مستوى عملية التقويم التربوي، لكن تبقى الكثير من الإجراءات حبرا على ورق نتيجة لعدم وجود كفاءات علمية لتطبيقها سواء على مستوى الإداريين أو المعلمين والأساتذة خاصة فيما يتعلق بطرق التدريس وبناء الاختبارات وعمليات التقويم المستمر، هذا الأخير الذي وبحكم تجربتي في التدريس تم ملاحظة أنه لا يقوم في الواقع على أسس سليمة وتغلب عليه ذاتية المعلم أو الأستاذ وفي كثير من الأحيان تتم عملية تضخيم العلامات من أجل تجنب رسوب عدد كبير من التلاميذ، كما أن الكثير من المدرسين لا يعطونه الاهتمام الأكبر، بل يهملونه على حساب نتائج الامتحانات الفصلية وقد يلجؤون إلى إعطاء نفس علامة الامتحان كعلامة للتلميذ في التقويم المستمر متجاهلين بذلك العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر في التلميذ أثناء اجتيازه الامتحان.

ونتيجة لزيادة المشكلات المتعلقة بتقويم التحصيل الدراسي وسعي الكثير من الباحثين للقضاء عليها وتطوير الاختبارات التحصيلية والورقة الامتحانية، قدمت العديد من الدراسات والمشاريع لتطوير الامتحانات كأدوات لتقويم التحصيل الدراسي نذكر منها:

دراسات كل من (أمينة كاظم وآخرون 1989)، (محمد غنيمه 1996)، (عبد الوارث الرازي 2001)، (محمود صلاح علام 2002)، والتي أكدت على ضرورة تبني القياس الموضوعي والتقويم المستمر إضافة إلى التقويم النهائي، وأن يتضمن الاختبار النهائي أسئلة مقالية ذات إجابات محددة، وأخرى موضوعية متنوعة، وتبني مشروع بنوك الأسئلة والتركيز على المستويات العقلية العليا، مع الاعتماد على التقويم من خلال الأنشطة التي ترتبط بمواقف الحياة الواقعية.

كما يوصي الدوسري (2004، 64-65) بوضع خطة تقويم واسع النطاق من خلال بناء فقرات الاختبار وتطويره وأدوات التقويم الأخرى بالتعاون مع لجان استشارية من خبراء ومختصين لتقديم خبرة في التقويم لصناع القرار التربوي الأساسيين، وذلك من خلال المشاورات والاستشارات وورش العمل.

كما يوصي كل من Hambleton & Wedman 1997 بضرورة التخلص من المشكلات المرتبطة بالاختبارات المعتادة -التقليدية- والتي تتمثل في عدم موضوعيتها وعدم قدرتها على تقدير النطاق الواسع للمحتوى، كما أنها لا توفر تقييما تشخيصيا جيدا، وذلك من خلال تبني الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي التي تمد الممارسين بأطر تساهم في تطوير عملية التقويم وتوفر موضوعية القياس وتركز على تقويم الكفايات بدلا من تقويم الأداء، والاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة في تطوير النماذج

السيكومترية الحديثة التي تسهم في تطوير طرق بناء الاختبارات وتحليل بنيتها. وفي هذا السياق يضيف كل من Hambleton & Slater أن الاختبارات في الوقت الحالي تمر بتغيرات أساسية، وإحدى هذه التغيرات هو الانتقال من الاعتماد على القياس الكلاسيكي إلى تبني النماذج الحديثة للتغلب على عيوب الاختبارات التقليدية ومنها تباين درجات الأفراد بتباين مستويات صعوبة المفردات.

من خلال ما سبق يتضح لنا جليا ضرورة إعادة النظر في عملية تقويم التحصيل الدراسي مع مواكبة العصر في الإصلاحات التربوية الجديدة وتبني القياس الموضوعي والاختبارات المقننة والاعتماد على التقويم المستمر والتقويم الذاتي وأيضا تبني الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم التربوي، حيث أنه من حق كل طالب أن يتعلم في ظل نظام تربوي يتوقع من جميع الطلبة التحصيل الجيد والوصول إلى أعلى مستوى ممكن من المعرفة واكتساب المهارة، ولا يحدث ذلك إلا من خلال تطوير نظم الامتحانات المستخدمة حاليا والانتقال إلى عالم جديد من التقويم الذي يعتمد على بنوك الأسئلة والنظرية الحديثة ونماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية والاعتماد أيضا على الاختبارات العملية والأدائية إن أمكن ذلك، حسب المقرر. إضافة إلى اعتماد القياس مرجعي المحك في تفسير درجات التحصيل، وهو ما سيتم التطرق إليه فيما يلي:

4-5-2- مشكلة تفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي:

إن من أهم المشكلات التي يواجهها المعلم وصانع القرار التربوي هي تفسير درجة الطالب على الاختبار التحصيلي، خاصة إذا كانت هذه الدرجة مرتبطة بتحديد مصير الطالب الأكاديمي أو المهني في عملية الانتقاء والتوجيه، هذا التغير عادة ما يتوقف على المعيار أو المحك الذي يكسب الدرجة معنى أو دلالة، لذلك تم بناء اختبارات تحصيلية قائمة على المعيار أو المحك؛ ولكل مشكلاتها الخاصة. لكن قبل التطرق إلى هذه المشكلات سنتحدث عن كيفية إعطاء الدرجة وفائدتها في عملية التحصيل.

حيث يرى النبهان (2004، 147) أن عملية إعطاء الدرجات تشير مبدئيا إلى عملية استخدام نظام الرموز للتعبير عن أشكال تقدم الطالب. ولأغراض ختامية تساعد هذه العملية في تزويد المعلمين، وأولياء الأمور، والطلبة والمهتمين بمعلومات عن مدى تحقيق الطالب للأهداف التعليمية، وهذه الدرجات التي تعطى للطالب في نهاية المرحلة الدراسية يمكن أن تكون بمثابة كشف الدرجات الذي يستخدم في أغراض متعددة من قبل المؤسسات الأكاديمية العليا أو هيئات الاستخدام والتوظيف...

ولأن جمهور المهتمين يستخدم الدرجات النهائية لتحقيق عدد من مختلف الأهداف، فلا بد لها من أن تكون صادقة. كما أنه من المعروف أن التقييمات تسهم في الدرجات التي تأتي من مصادر متعددة: المواد الدراسية (المنهاج)، الامتحانات بأنواعها - القصيرة والشهرية والفصلية، والأداء على المهام، والمشاريع البحثية والحقائب التعليمية، والمنتجات التي يصممها أو يصنعها الطلبة.

- كما يضيف النبهان (2004، 148): أنه من غير العدالة أن تعتمد الدرجة النهائية للطالب على امتحان منفرد لأن هذا الأسلوب من التقويم ربما يتجاهل عددا من العوامل الهامة في تقييم الطلبة مثل:
- هناك وقت محدد لإجراء التقييم خلال فترة تدريب محددة.
 - هناك عدد قليل فقط من المهام التي يمكن عرضها على الطلبة خلال فترة تدريب محدودة.
 - ربما يكون المتعلم على علم بعدد أكبر من المهام والمعارف من تلك التي يتضمنها تقييم واحد.
 - تؤدي الظروف الشخصية والأسرية للطالب كالمريض وغيره... إلى التدخل في قدرة الطالب على إظهار ما لديه من مستوى تحصيلي مطلوب.
 - يستطيع الطالب أن يعبر عن مستوى تحصيله الدراسي في أكثر من أسلوب غير تلك التي يتطلبها التقييم الذي صممه المدرس لطلابه.
 - هناك عدد غير قليل من الأهداف التعليمية التي يتطلب تقييمها من خلال مشاريع بحثية وأوراق طويلة المدى أو من خلال مهام ودرجات خارج إطار المدرسة.
- كما يرجع إيبيل (Ebel، 1979) صعوبة عملية إعطاء الدرجات إلى عدة أسباب تتمثل فيما يلي:
- ليس من السهل تقويم التحصيل بالشكل المطلوب.
 - أن وجود آراء تربوية وفلسفات مختلفة يستوجب استخدام طرق لتقييم وتقويم والحكم على مستوى تقدم الطلبة.
 - تتطلب عملية إعطاء الدرجات من المعلمين الحكم على الطلبة، ومعظم تلك العمليات صعبة وغير سارة للتنفيذ.
- ومن هنا جاءت العديد من الدراسات التي حاولت تبين أهمية تغيير الدرجات المتحصل عليها وإكسابها معنى ودلالة، وفي هذا الإطار تم بناء اختبارات مرجعها المحك وأخرى مرجعها المعيار والتي سيتم تناولها بالتحليل وذلك من خلال ارتباطها بالتحصيل الدراسي والمشكلات الناجمة عنها.
- القياس مرجعي المعيار:**
- والهدف من هذه الاختبارات هو تحديد مقدار المعلومات والمهارات التي سبق أن حصلها الطالب في موضوع معين وتفسر درجة الطالب في ضوء متوسط أداء الجماعة التي ينتمي إليها للحصول على تقدير لتحصيله الدراسي (صلاح مراد، أمين سليمان، 2005، 141).
- وينبه غنيم (2003، 15) إلى ملاحظة أن الاختبارات في ظل القياس مرجعي المعيار تعتمد على القدرة الفردية، حيث تتوزع درجات الأفراد في ظل النظرية الكلاسيكية توزيعا اعتداليا.
- والاختبارات مرجعة المعيار تكون فائدتها واضحة في الحالات التالية: (عبد الرحمان الطريفي 330، 331)
- عندما يكون الموضوع الدراسي كله بشكل متراكم أو سلسلة مترابطة يعتمد بعضها على البعض الآخر.

- في الحالات التي لا يلزم الطلبة الوصول لمستوى محدد من الكفاءة.
 - عندما تكون بحاجة لاختبار عدد من الأفراد المتميزين.
 - عندما يكون الهدف التنبؤ بدرجة النجاح للطلبة، لأنها تعتمد على الفروق الفردية.
 - عندما يكون هناك حاجة لقياس عمليات عقلية عليا.
- كما يشير صلاح مراد وأمين سليمان (141، 2005) إلى أنه قد وجه إلى هذا النوع من الاختبارات الانتقاد بأنها لا تقيس الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها في حجرة الدراسة، كما أنها لا تفيد في تشخيص جوانب القوة والضعف في التحصيل الدراسي للطلاب.
- ويذكر صلاح علام (332، 2002) أن هذا النوع من الاختبارات يرتبط ارتباطا وثيقا باختبارات التحصيل المقننة وفقد هذه الاختبارات أدوات قياس تربوية مهمة نظرا لأنه يمكن أن تتخذ قرارات متعددة تتعلق بالأفراد والبرامج التربوية والتدريبية استنادا إلى نتائجها
- كما يضيف علام (341، 2002) أنه على الرغم من مزايا الاختبارات التحصيلية المقننة واستخداماتها المتعددة في مختلف المجالات التربوية والمهنية فيما يتعلق بإمكانية مقارنة أداء الأفراد في مجال معين أو مجالات متنوعة بأداء أقرانهم، ومقارنة التحصيل والأداء بين الصفوف والمدارس المختلفة، وتتبع التقدم الدراسي للطلاب ... والإرشاد والتوجيه التربوي والمهني. إلا أن علماء القياس وجهوا كثيرا من النقد لهذا النوع من الاختبارات لأسباب متعددة، وفي ما يلي بعض أوجه النقد بإيجاز كما ذكرها صلاح علام:
- يصعب استخدام بعض مفرداتها في قياس قدرة الطالب على تنظيم وعرض الأفكار، ونقد الموضوعات، وتحليل وتركيب المعلومات وعرضها عرضا متكاملا، وغير ذلك من المهارات العقلية العليا التي ينبغي العناية بتنميتها لدى الطلاب.
 - تقيس هذه الاختبارات في كثير من الأحيان نواتج تعليمية تختلف عن النواتج التي يريد المعلم تحقيقها في سلوك طلابه، حيث يصعب بناء اختبار تحصيلي مقنن يناسب جميع المناطق وجميع المدارس، ويمكن تطبيقه على جميع الطلاب في ظروف موحدة ومحددة.
 - إذا كانت المناهج المدرسية تتحدد بناء على الاختبارات التحصيلية المقننة، وما إذا كان المعلم يلجأ إلى التدريس من أجل الاختبار... فإنه سوف يؤكد في عملية التدريس على ما يحتويه الاختبار ويغفل الموضوعات الأخرى التي ربما تكون أكثر أهمية.
- تبنى اختبارات التحصيل المقننة على فلسفة تربوية تؤكد إبراز الفروق الفردية بين الطلاب لجعل توزيع درجاتهم في الاختبار يتخذ شكل التوزيع الاعتدالي الذي تستند إليه معايير هذه الاختبارات.
- ولمعالجة هذه المشكلات قام العديد من علماء القياس بعدد من الدراسات للتغلب عليها خاصة ما يتعلق بالخصائص السيكو مترية للاختبارات التحصيلية فقد تم التوصل إلى بناء اختبار تحصيلي يحقق مطالب الموضوعية في القياس وتتوافق درجات الطلبة عليه مع خصائص أسئلة (بنود) الاختبار وذلك من

خلال الاعتماد في بنائه على نظرية السمات، حيث تتمكن مثل هذه الاختبارات من قياس القدرات العقلية للطلبة.

القياس مرجعي المحك:

والهدف من هذا النوع من الاختبارات هو التعرف على مستوى التمكن أو الإتقان للأداء، وبالتالي فإن درجة الطالب تفسر في ضوء محك (ميزان) سابق التحديد وليس إلى متوسط أداء الجماعة التي ينتمي إليها وهو بالتالي يحدد مستويات الأداء المطلوب تحقيقه (الأهداف والمهارات المطلوب تحقيقها)، مثال للمحك: أن يجيب الطالب على 90 % من الأسئلة المقدمة له إجابة صحيحة، أن يكتب خطابا لصديقه مكونا من خمسة أسطر بدون أخطاء. (صلاح مراد، أمين سليمان، 2005، 141).

كما يذكر Carey (262- 261، 1994) أن القياس مرجعي المحك يهدف إلى تقويم أداء الفرد وتحديد مدى تقدمه بالنسبة لمجموعة من المهارات أو الأهداف ومعرفة جودة الأداء في ضوء محكات محددة مسبقا.

ويذكر صلاح علام (2002، 316) أن هذا النوع من الاختبارات يستخدم في كثير من الأغراض التربوية التي تتعلق بتقويم كفايات الأفراد وما يمتلكون من معارف ومهارات وظيفية مكتسبة من برامج تعليمية أو تدريبية محددة الأهداف والنواتج.

وتتميز هذه الاختبارات بأنها تصف السلوك وصفا دقيقا بما يمكن من تشخيص جوانب القوة والضعف واقتراح أساليب العلاج، لذلك انتشر استخدام الاختبارات مرجعية المحك في المؤسسات التربوية والتدريبية في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من دول العالم.

ويشير عبد الرحمان الطريري (1997، 331) إلى أن الاختبارات المرجعية المحك تكون مناسبة في الحالات:

- عندما تكون الموضوعات الدراسية تراكمية ومرتبطة مع بعضها البعض.
- عندما يكون الهدف الوصول إلى مستوى تمكن محدد و اكتساب مهارات لمنح إجازة (درجة علمية).
- عندما يكون الهدف تحديد نواحي القوة و الضعف لدى الفرد (تشخيص).

كما أن المعلم يضيف علام (2002-331) يمكنه الاستفادة من طرق بناء هذا النوع من الاختبارات في تطوير الاختبارات الصفية التي يكتبها لطلابه مما يزيد من فاعليتها في تقويم كفاياتهم ومكتسباتهم وتشخيص الصعوبات التي يواجهها غالبيتهم، ويفيد تطبيق هذه الاختبارات بصورة دورية في متابعة التقدم الدراسي للطلاب وحفزهم على التعلم المستمر، كما يفيد في تقويم فاعلية برنامج معين استنادا إلى البيانات المتجمعة من التطبيق الدوري لهذه الاختبارات مما يقدم مؤشرا لنمو الطلاب ومدى تحقيقهم للأهداف التعليمية المتعلقة بهذا المحتوى الدراسي.

وعلى الرغم من كل هذه المميزات يذكر غنيم (2003، 17) إلا أن هذه الاختبارات أقل انتشارا لصعوبة تقدير الثبات والصدق لها ولندرة الدراسات حول هذا النوع للتغلب على هذه المشكلات،

ويعرض لنا دراسات لكل من نادبة عبد السلام (1996) وأنور الشرقاوي (1996) حيث اتفقا على أن القياس المرجع إلى المحك تعرقله مشكلات علمية من أهمها مشكلة تحديد المحك، فاختلاف المحك يؤدي إلى اختلاف القرار الذي يتخذ بشأن الحكم على المتعلم عند تقدير مستوى الإتقان والذي يختلف باختلاف الدرجة الفاصلة.

ويضيف الشرقاوي مشكلة أخرى وهي أن تفسير الدرجات في ضوء القياس محكي المرجع يحتاج إلى معلومات إضافية، بمعنى رد درجة الفرد على الاختبار إلى المستوى المقابل لها والذي يتضمن معلومات عن المحك.

كما يشير النبهان (2004 ، 304) أن مسألة الصدق والثبات في الاختبارات المحكية المرجع تعد مصدرا اختلافي بين الأخصائيين في العلوم السلوكية والقياس النفسي على وجه الخصوص، وكما كانت الاختبارات المحكية المرجع تستخدم أساسا في مجال الاختبارات التحصيلية، يكون صدق محتوى الاختبار من أهم النقاط موضع البحث.

وتظهر دراسة أمينة كاظم، (1996) أن من أهم مشكلات التقويم الأكاديمي هي:

- عدم موضوعية تقدير المستوى الأكاديمي نتيجة استخدام الاختبارات المختلفة وتباين مستوياتها.

- عدم موضوعية تقدير السلوك الأكاديمي للطلاب نتيجة اختلاف مستوى الجماعة التي ينتمي إليها.

كما يضيف غنيم (2003 ، 19) أنه تجدر ملاحظة أن تحديد المحك يعتمد إلى حد كبير على ذاتية صاحب القرار، ومن ثم فإن القرارات التي تتخذ بشأن الطالب المتقن وغير المتقن تكون مبنية على خطأ في القياس يعتمد على دقة أو عدم دقة المحك بصورة موضوعية.

والاختبار مرجعي المحك يستخدم للتأكد من مستوى الفرد بالنسبة إلى مجال سلوكي محدد جيدا، وقد يكون المجال السلوكي مجموعة من المهارات أو الاستعدادات التي يؤديها المختبر في موقف الاختبار، وبالتالي يمكن أن تسمى اختبارات مجالية المرجع، أو تسمى اختبارات هدفية المرجع عندما يتكون الاختبار من مفردات تقابل أهداف محددة تكون مصاغة في صورة إجرائية.

ويوضح Ysseldyke et al (1994) أن المستوى يشير إلى الحد الأدنى من الكفاءات المطلوبة لغرض معين، وهذا الحد الأدنى يمثل أقل الكفاءات أو المهارات الواجب توافرها لدى الفرد للانتقال إلى المستوى الدراسي الأعلى.

ويضيف عليه Hespe (2002 ، 2) أن المستويات هي تحديد الكفاءات والمهارات والأداءات المطلوب توافرها للحكم على اجتياز مستوى دراسي معين، ومن أنواعها مستويات المحتوى والتي تهتم بتحديد المعارف والمهارات التي يجب أن يمتلكها الطلبة في نهاية تعلم محتوى دراسي.

ومستوى الأداء نوع آخر من المستويات يصف الكفايات المطلوب تحقيقها بصورة إجرائية، بمعنى أنها تضع مستويات المحتوى في صورة أداءات مطلوب تحقيقها للحكم على اجتياز الطالب لمرحلة دراسية (Ysseldyke et al , 1994).

وانطلاقاً من هذا السرد يبين لنا علام(2002، 331) أن الكثير من الدول سعت إلى ضبط جودة الأداء التربوي وتحديد مستويات هذا الأداء بانتظام، والتعرف على جوانب الضعف فيه وتشخيصه ومعالجته، والإفادة من ذلك في تطوير نوعية المناهج المدرسية والممارسات التربوية، لذلك ينادي كثير من المسؤولين في المجال التربوي في بعض دول العالم المتطور وكذلك أولياء أمور الطلاب بتقويم نواتج العملية التعليمية في ضوء مدى تحقيقها للأهداف التربوية والمجتمعية. ويصبح المعلم مسئولا عن تقديم أدلة تبرهن على أن تلاميذه قد حققوا هذه الأهداف بعد مرور مدة دراسية محددة، وتستمد هذه الأدلة من نتائج تطبيق اختبارات مرجعية المحك أثناء عملية التعليم وعقب الانتهاء منها. فهذه الاختبارات تتوافر فيها خصائص معينة تجعلها أكثر ملائمة لقياس الأهداف التعليمية قياسا مباشرا في ضوء مستوى أداء محدد مسبق.

من خلال ما سبق يتبين لنا أن تفسير درجات الاختبارات يتم في ضوء معيار نسبي أو محك أداء مطلق، فالاختبار التحصيلي الذي يهدف إلى تحديد مركز الطالب ومقارنته بأقرانه وذلك بإرجاعه إلى جماعة معينة تعد من نوع الاختبارات مرجعية المعيار، وأما الاختبار التحصيلي الذي يهدف إلى تقويم الكفايات المتعلقة بمجالات دراسية مختلفة في ضوء مستوى أو محك أداء يتم تحديده مسبقا، يسمى هذا النوع باختبارات محكية المرجع وكلا النوعين من الاختبارات يساهم في اتخاذ قرارات معينة بشأن الطلبة مع اختلاف في السياق الذي تتخذ فيه هذه القرارات.

ويذكر النبهان(2004، 111) أن الاختلاف الرئيسي ما بين النوعين يتلخص في أن بؤرة اهتمام الاختبار المحكي المرجع أصغر وأقل سعة من بؤرة اهتمام الاختبار معياري المرجع (عدد أقل من الأهداف ولكنها تقاس بعمق ودقة من خلال كثرة الفقرات المتعلقة بكل هدف).

وحتى يتمكن مستخدم الاختبار من تفسير درجات الأفراد يذكر علام (2002، 264) ينبغي أن يسند هذا التفسير إلى نظام مرجعي مناسب، فالاختبارات مرجعية الجماعة أو المعيار يستند تفسير درجاتها إلى معايير جماعة مرجعية، بينما يستند تفسير درجات الاختبارات مرجعية المحك إلى محكات أداء متوقع، وتختلف هذه المعايير في طريقة تفسيرها للمركز النسبي للفرد فيما يقيسه الاختبار، وعلى خصائص وتكوين الجماعة المرجعية التي تستمد منها المعايير. أما محكات الأداء المتوقع فتدل على مستوى أداء مقبول لسلوك الفرد، أو أدائه يمكن الحكم في ضوءه على تحقق كفايات معينة لديه بغض النظر عن مقارنة أدائه بأداء أقرانه، أي أن تفسير الدرجات في هذه الحالة يستند إلى نظام مرجعي مطلق وليس إلى نظام مرجعي نسبي كما في الحالة الأولى. ومع هذا يمكن إحداث تكامل بين النظامين في تفسير درجات بعض الاختبارات.

ونظرا لأن النوعين من الاختبارات يختلفان في كيفية تفسير درجاتهما، يمكن الاستفادة منهما وإحداث تكامل بينهما لإثراء العملية التقويمية وترشيد القرارات التربوية وذلك بالاعتماد على معلومات وبيانات مختلفة، والملاحظ أن تقويم تحصيل الطلاب في مؤسساتنا التعليمية يقتصر على التحصيل عن طريق

الاختبارات التحصيلية سواء كانت هذه الاختبارات مقننة أو مرجعية المحك أو من إعداد المعلم وتعتبر هذه الأخيرة الأكثر استخداما وتبنى عليها قرارات مصيرية تتمثل في إرشاد وتوجيه التلاميذ وانتقالهم من مرحلة دراسية إلى أخرى أو اختيار تخصص دراسي معين.

ومن هنا تصبح عملية بناء الاختبارات التحصيلية على درجة كبيرة من الأهمية، وهذا يترتب عليه الاعتناء بعملية بنائها وتكوين الأخصائيين والمعلمين على هذه العملية، إضافة إلى تطوير الاختبارات خاصة أنه لا يمكن الاستغناء عنها حتى تصبح أكثر موضوعية ويحدث ذلك باللجوء إلى استخدام النماذج الحديثة والمعاصرة في بناء أو تحليل الاختبارات التحصيلية والتي تساهم بشكل كبير في القضاء على المشكلات التي تعاني منها الاختبارات المستخدمة حاليا، من أمثلة ذلك: الاعتماد على نظرية الاستجابة للمفردة كنموذج " راش " وبناء بنوك للأسئلة واستخدام التقنية الحديثة وتكنولوجيا التعليم والمعلومات، ذلك لأن الممارسات والأساليب التربوية التقليدية جعلت من المؤسسات التعليمية تقتصر على تصنيف المتعلمين وإصدار أحكام على ذوي التحصيل المنخفض بالفشل، ومن ثم إبعادهم تدريجيا خلال المراحل الدراسية، فالأنظمة التعليمية الحالية تعمل على توحيد أساليب التدريس والمدة الزمنية للتعلم وأيضا تختبر الطلبة ضعاف التحصيل بطريقة تجعلهم يحصلون على درجات منخفضة وهذا ضد الأهداف التربوية المسطرة ويتنافى مع وظيفة المدرسة كمؤسسة تعليمية. لذلك ينبغي العمل على ربط عملية التعليم والتقويم بالأهداف التربوية المستقبلية من أجل تنمية إمكانيات الطلبة المتعلمين وتحقيق هذه الأهداف، حتى يصبح كل متعلم قادرا على مواجهة تحديات هذا العصر.

4-6- علاقة التحصيل الدراسي بالتوجيه المدرسي:

إن الدارس أو الممارس لعملية التوجيه المدرسي داخل المؤسسات التربوية والتعليمية يدرك بسرعة الرابط الوثيق بين تحصيل التلاميذ الدراسي وعملية توجيههم إلى مستويات أعلى سواء في التعليم الثانوي أو الجامعي أو غيرها من مستويات الانتقال، فعند نهاية كل سنة دراسية تعرف المؤسسات التربوية والتعليمية ما يعرف بانعقاد مجالس الأقسام الخاصة بالتوجيه المدرسي والتي تساهم بشكل كبير في بلورة توجيههم إلى المسالك الدراسية والمهنية المتاحة.

وتعتبر الاختبارات التحصيلية هي الأداة الأكثر استعمالا لقياس التحصيل الدراسي وهي أيضا الوسيلة الوحيدة المعتمدة في الجزائر للقيام بعملية التوجيه المدرسي والانتقال من طور تعليمي إلى آخر.

وبهذا الصدد يثير ملحم محمد أنه " يمكن أن تعتمد القرارات التربوية الخاصة بتقويم أداء التلاميذ على هذا النوع من الاختبارات خاصة وأنها تأتي شاملة لما تم تعليمه في وحدة معينة من مقرر دراسي معين"(سامي ملحم محمد، 2002، 200).

ومن هنا نتضح لنا العلاقة الوطيدة بين التحصيل الدراسي القائم على تقويم أداء التلاميذ على الاختبارات التحصيلية وتوجيه التلاميذ إلى مستويات عليا من التعليم.

وعلى العموم فإن هناك الكثير من الفوائد التي تحققها الاختبارات التحصيلية تساعد على تقييم التحصيل وإعطاء الحكم النهائي حول كفايته بغية توجيه وتحسين العملية التعليمية عموماً.

مما سبق يتبين أن الاختبارات التحصيلية التي تستخدم لقياس مستوى التحصيل في مختلف المستويات والمؤسسات التعليمية تساعد دوماً على معرفة مستوى التطور التربوي للمنظومة التربوية بصفة عامة، على أن هذا لا يكفي بل لا بد من مقارنة مستوى التحصيل بمستوى الجهد المبذول لتحقيق النوعية التربوية المطلوبة. (مدني، 1986، 65).

ثم عن عملية التوجيه المدرسي تسعى إلى المساهمة في تكوين التلميذ في المجال الدراسي الذي يناسب قدراته ورغباته ليصبح عضواً فعالاً ومنتجاً في الوسط الاجتماعي التي ينتمي إليه وذلك بتحقيق أحسن مردودية بأقل جهد ممكن، ثم عن التوجيه المدرسي ينعكس بشكل مباشر على تحصيل التلميذ ونتائجه الدراسية سلباً أو إيجاباً.

وفي سياق آخر يشير برو محمد إلى " أن التحصيل الدراسي للتلميذ يمكن اعتباره أحسن دليل على مدى ما يمكن أن يحققه في المستقبل، ولهذا فالدرجات التي يحصل عليها في المواد الدراسية بالرغم من أنها في الواقع هي أول ما يلفت النظر لتقويم عمل التلميذ وتوجيهه الوجهة التي يمكن أن ينجح فيها، إلا أنها ليست دائماً مقياساً صادقاً لقدرات التلميذ على التحصيل، لأن هناك الكثير من العوامل المختلفة التي تتدخل فيها، فكم من تلميذ كانت تقديراته في مواد المرحلة المتوسطة أو الأساسية تدل على فشله فيها، بيد أنه أظهر تفوقاً في المرحلة الثانوية والعكس، ومع ذلك فلا يمكن الحكم على أن مثل هذه التقديرات لا فائدة منها تماماً في التوجيه .." (برو محمد، 2009، 271).

ومن الجدير بالذكر أن النتيجة العددية التي يحصل عليها التلميذ في نهاية السنة أو في المواد الأساسية هي التي يكون لها القبول في توجيهه، فهذا الرقم مازال إلى حد اليوم يشكل حجر الزاوية في رسم مسار التلميذ سواء التعليمي أو التكويني، لكن هذا الأمر يشكل خطراً كبيراً ذلك أن الاختبارات التحصيلية التي يمتحن التلميذ على أساسها تشوبها بها الكثير من الثغرات، وهي بشكلها الراهن لا تقيس سوى مدى تمكن التلميذ من مجموعة من المعلومات والمعارف ليس إلا، فهي بذلك لا تعطينا المؤشرات الضرورية التي تعكس مؤهلات وميولاته واستعداداته ثم إن نتائج التلاميذ والمتمثلة في المعدل موجه أساساً لضبط الخريطة المدرسية ولا يراعي خصوصية الفرد.

- ملخص الفصل:

يمكن القول أن التحصيل الدراسي والتوجيه المهني كل منهما له علاقة وثيقة بالآخر، فالأول يعتبر الركيزة والأساس الذي يبنى عليه الثاني، كما توفر الاختبارات التحصيلية البيانات اللازمة لصانع القرار من أجل انتقاء التلاميذ الصالحين من كل نوع من أنواع التعليم كل حسب تحصيله وقدراته وفي المقابل فإن التوجيه السليم والصائب يؤدي بدوره إلى التوافق الدراسي لتلميذ مع التخصص الذي وجه إليه وبالتالي تتحسن نتائجه ويرتفع مستوى تحصيله الدراسي ومن هنا تتأكد ضرورة الاعتناء ببناء الاختبارات التحصيلية على أسس علمية تساهم في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة وتتميز بالوضوح والموضوعية حتى يبنى عليها توجيه مدرسي عادل وسليم.

- مراجع الفصل:

- 1- حنان بنت حمادي سليم اللهبي الحربي(2006), معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى, رسالة ماجستير منشورة جامعة أم القرى, المملكة العربية السعودية .
- 2- فرج عبد القادر طه وآخرون, معجم علم النفس والتحليل النفسي, ط1, دار النهضة العربية للطباعة والنشر: بيروت, لبنان.
- 3- عبد الله حميد حميدان السهلي(2003), الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب رعاية الأيتام بالرياض, رسالة ماجستير منشورة, أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- 4- صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان(2005)، الإختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، ط2، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- 5- عباسي مدني(1986)، مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية، دار الشهاب، باتنة.
- 6- برو محمد(2009)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه دولة غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- 7- محمد جاسم محمد(2004)، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية، ط1 مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 8- سامي محمد ملحم(2002)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 9- صلاح الدين محمود علام(2002)، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسيات وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 10- محمد بن معجب الحامد(1996)، التحصيل الدراسي: دراساته، نظرياته، واقعه، والعوامل المؤثرة فيه، الدار الصوتية، الرياض.

- 11- يوسف مصطفى القاضي(1981)، علم النفس التربوي في الاسلام، دار المريخ، المملكة العربية السعودية.
- 12- فتحي مصطفى الزياد(2001)، علم النفس المعرفي، ج2، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- 13- سعاد جبر سعيد(2008)، الذكاء الإنفعالي: سيكولوجيا الطاقة اللامحدودة، ط1، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن.
- 14- بام روبنس، جين سكوت(2000)، ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاي، الذكاء الوجداني، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة مصر.
- 15- ليلي المزروع(2007)، فاعلية الذات وعلاقته بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مجلد8، ع4.
- 16- فتحي مصطفى الزياد(2006)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط2، دار النشر للجامعات القاهرة، مصر.
- 17- على تعوينات(2009)، البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 18- جليل وديع شكور(1997)، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني بحث ميداني، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- 19- عبد العزيز القوسي(1982)، أسس الصحة النفسية، ط3، دار النهضة المصرية، مصر.
- 20- فرج عبد القادر طه(1999)، علم النفس وقضايا العصر، ط3، دار المعارف، القاهرة.
- 21- عبد الوارث الرازجي(2001)، تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد الإختبارات العامة، المؤتمر العربي الأول للإمتحانات والتقويم التربوي، رؤية مستقبلية، المركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.
- 22- حسين بشير محمود (2001)، تطوير نظم التقويم التربوي و الإمتحانات للتعليم قبل الجامعي *ورقة عمل* المؤتمر العربي الأول للإمتحانات والتقويم التربوي، رؤية مستقبلية، المركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.
- 23- محمد أحمد محمد إبراهيم غنيم(2003)، الإتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية (مستوى الأساتذة)، جامعة الزقازيق، مصر.
- 24- راشد حماد الدوسري(2004)، القياس والتقويم التربوي الحديث، مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

- 25- سبع محمد أبو لبدة (1987)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط4، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 26- موسى النبهان، (2005)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 27- عبد الرحمان سليمان الطيريري، (1997)، القياس النفسي والتربوي: نظريته، أسسه، تطبيقاته، مكتبة الرشد، الرياض.
- 28- عبد الناصر القدومي (2008)، الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها، دورة تأهيلية للأكاديميين الجدد، كلية التربية الرياضية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- 29- Hespe, D.C. (2000): Standard and assessment for student achievement, New Jersey Department of Education. <http://www.srste.nj.us/njded/adopted/standards>.
- 30- Ysseldy K.E.J.; Thutlow, M. and Shviner, J. (1994): Students with disabilities and educational standards: Recommendations for Policy and practice published by the National Center on Educational Outcomes, from http://www.education.umm.edu/NCEO/online_pubs/policy2.html.
- 31- Carey, L.M(1994).Measuring and evaluating school learning (2Ed) , London: Allyn and Bacon.
- 32- Ebel, R.(1979) .Essentials of Educatiional Measurement (3rd.Ed) N.J. Englewood Cliffs.
- 33- Hambleton, R.K.and Slater,S.C(1997), Item response theory models and testing practice: Current international status and future directions, European journal of Psychological assessment13(1).
- 34- Hambleton,R.K.and Wedman,I(1997),Introduction of the special issue: Advances in assessment peractics, European journal of psychological assessment.13(1)

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية للدراسة

5-1- منهج الدراسة:

يعرف المنهج العلمي بأنه: "الطريقة الموضوعية التي يسلكها الباحث في دراسته أو تتبعه لظاهرة معينة، من أجل تحديد أبعادها بشكل شامل، يجعل من السهل التعرف عليها وتمييزها، ويسهل معرفة أسبابها ومؤثراتها، والأشكال التي تتخذها والعوامل التي أثرت فيها، وطرق قياس الأثر، والتنبؤ بشكل موضوعي دقيق يفسر العلاقات التي تربط عوامله الداخلية والخارجية بهدف الوصول إلى نتائج عامة محددة يمكن تطبيقها وتعميمها." (خالدي، قدي، 1996، 22)

وبما أن هذه الدراسة قد جاءت بهدف تقويم المعايير المستخدمة في توجيه التلاميذ للمرحلة الثانوية، والتعرف على قيمتها التنبؤية ومعرفة مدى صلاحيتها لإصدار قرارات القبول والتوجيه إلى شعب معينة لذا فالمنهج المناسب هو المنهج الوصفي الارتباطي. حيث تعتبر الدراسة الحالية دراسة تتبعية تقويمية.

5-2- حدود وعينة الدراسة:

تتكون كل دراسة من مجال زمني وآخر مكاني تجرى فيه، وأيضاً تحتوي على مجتمع أصلي تؤخذ منه العينة التي تطبق عليها إجراءات الدراسة للوصول إلى النتائج المرجوة، ومن هنا يأتي هذا البحث كغيره من البحوث حيث تم إجراؤه في مكان محدد وفترة زمنية محددة كما طبق على مجتمع أصلي معروف، وفيما يلي تعريف مفصل لمجالات الدراسة.

5-2-1- المجال المكاني:

تمت الدراسة الحالية في ولاية الوادي، وتحديدًا على مستوى أربع ثانويات تقع في الولاية وهي: ثانوية حفيان محمد العيد، ثانوية شهرة محمد، ثانوية عمران العابد، وثانوية ميلودي العروسي. حيث كانت هذه الثانويات الإطار المكاني الذي اعتمدته الباحثة لتطبيق هذه الدراسة، وتتبع هذه الثانويات إدارياً إلى مقاطعة المغير ومقاطعة مدينة الوادي.

5-2-2- المجال الزمني:

وبالنسبة للإطار الزمني للدراسة الحالية فقد بدأ من شهر سبتمبر 2010 إلى غاية شهر أفريل 2011، وقد تم في هذه الفترة الزمنية جمع المعلومات والبيانات اللازمة للدراسة، ويرجع السبب في طول هذه المدة إلى التعقيدات الإدارية التي واجهت الباحثة أثناء جمع البيانات إضافة إلى عدم حفظ البيانات ومعالجتها بطريقة منظمة داخل المؤسسات التربوية مما اضطر الباحثة إلى التنقل إلى المؤسسات المتوسطة التابعة للثانويات للحصول على نتائج عينة الدراسة، وأيضاً يعود إلى محاولة الباحثة حصر المجتمع الأصلي من أجل أخذ عينة الدراسة والتي ستمثل هذا المجتمع، ومنه فقد تمت عملية جمع البيانات وتنظيمها ابتداء من 19 سبتمبر 2010 إلى غاية نهاية شهر أفريل 2011.

5-2-3- المجال البشري:

5-1-3-2- مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع الطلبة المقبولين في السنة الأولى ثانوي على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي في ولاية الوادي لعام 2010/2009، والذين يدرسون في التخصصين العلمي والأدبي، حيث بلغ حجم المجتمع الأصلي لهذه الدراسة (14243) طالب وطالبة موزعين على 45 مؤسسة تعليم ثانوي.

5-2-3-2- عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

تم اختيار عينة عشوائية من المجتمع الأصلي تمثل مؤسسات التعليم الثانوي في ولاية الوادي فقد تم اختيار أربع ثانويات من بين ثانويات الولاية وهي: ثانوية حفيان محمد العيد، ثانوية شهرة محمد، ثانوية عمران العابد، وثانوية ميلودي العروسي. وقد تم مراعاة مدى تطبيق هذه الثانويات لمعايير القبول والتوجيه المعتمدة أثناء عملية التوجيه حيث تم استبعاد الطلبة الذين لم تطبق عليهم هذه المعايير المراد معرفة صدقها التنبؤي وهذا ما أدى إلى تقلص عدد أفراد العينة بنسبة كبيرة.

وقد تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي لكل ثانوية حيث قدر عدد أفراد العينة بـ 375 طالب وطالبة. وشملت هذه العينة الطلبة الذين درسوا عاماً كاملاً في السنة الأولى ثانوي بعد قبولهم وتوجيههم إلى التخصصين (علمي- أدبي).

كما لم تشمل هذه العينة الطلبة الذين فصلوا أو حرموا من مواصلة الدراسة، وكذلك الطلبة الذين تنقلوا من تخصص إلى آخر أو انتقلوا إلى ثانويات أخرى أو جاءوا من ثانويات أخرى. وأيضاً تم استبعاد الطلبة الذين لم تتوافر لدينا جميع المعلومات الضرورية حولهم.

والجدول التالي يبين توزيع أفراد العينة على الثانويات:

جدول رقم (02)

يبين توزيع أفراد العينة على الثانويات الأربعة

حجم العينة		إسم الثانوية
أدبي	علمي	
67	145	شهرة محمد
16	20	عمراني العابد
23	31	ميلودي العروسي
24	49	حفيان محمد العيد
130	245	المجموع
375		المجموع الكلي

3-5- أدوات جمع البيانات:

لقد تم الاعتماد على عدد من الوثائق الرسمية للمؤسسات التربوية المعنية بالدراسة (الثانويات والاكماليات التابعة لها)، تمثلت الوثائق الرسمية في:

- محاضر الانتقال والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي (على مستوى الاكماليات).
- محاضر الانتقال والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي (على مستوى الثانويات).
- بطاقات المتابعة والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.
- قوائم نتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط على مستوى الاكماليات.

وقد قامت الباحثة بتصميم استمارة لتسهيل عملية جمع المعلومات الضرورية والتي تم استخدامها في الدراسة. (انظر الملاحق).

4-5- الأساليب الإحصائية:

بعد جمع المعطيات الخاصة بالدراسة يلجأ الباحث إلى تحليلها ومعالجتها إحصائياً وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع المنهج المتبع في الدراسة وطبيعة البيانات والفرضيات للوصول إلى مناقشتها.

وبما أن هذه الدراسة تدرج ضمن الدراسات التنبؤية لذى فإن الأسلوب الإحصائي المناسب هو معامل ارتباط بيرسون من أجل معرفة العلاقة البينية بين معايير القبول ومحكات النجاح، إضافة إلى معامل

الارتباط الثنائي وذلك لوجود متغيرات ثنائية، وأسلوب الانحدار الخطي المتعدد التدريجي من أجل معرفة أهم معايير القبول والتي تنتبأ بتحصيل طلبة المدرسة الثانوية، وأيضاً استخدمت النسبة المئوية لمعرفة نسبة القرارات الصحيحة والخطئة، وفيما يلي لمحة مختصرة عن الأساليب المستخدمة:

5-4-1- معامل ارتباط بيرسون:

يستخدم معامل ارتباط بيرسون في اختبار صحة الفروض الارتباطية وتحديد قوة الارتباط بين ظاهرتين أو متغيرين. (الدردير، 2006، 175-176). وهو عبارة عن تعبير رياضي يعرف بحاصل ضرب العزوم، ويرمز له بالرمز r ، ويحسب في المستوى النسبي ويتطلب استعماله تحقيق فرضيتين هما:

- خطية العلاقة بين المتغيرين.

- تجانس التباين.

وعموماً فإن معامل الارتباط يحدد فقط قوة العلاقة بين المتغيرات واتجاهها ولا يشير إلى أثر أحدهما على الآخر أو من هو السبب في قوة العلاقة أو ضعفها وتتراوح قيمة معامل الارتباط بين (+1 و -1) والإشارة تحدد اتجاه العلاقة فقط، ويمكن الاستفادة منه في هذه الدراسة من خلال التنبؤ بالمتغيرات التابعة، كما أن القدرة التنبؤية تزيد كلما زادت قيمة معامل الارتباط، كما يعتبر مقدمة للاستفادة منه في الانحدار الخطي (الزهراني، 1420، 79).

5-4-2- معامل الارتباط الثنائي المتسلسل:

ويسمى معامل الارتباط الذي يستخدم في إيجاد درجة العلاقة بين متغيرين أحدهما من النوع الثنائي الحقيقي والآخر من النوع المتصل "معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي"، وهو يعتبر حالة خاصة من معامل الارتباط المتسلسل المتعدد.

ويستخدم معامل ارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي في كثير من الأحيان في تحليل مفردات الاختبارات حيث توجد معامل الارتباط بين درجات كل مفردة في الاختبار والدرجة الكلية في الاختبار بغرض تحديد مدى اتساق درجات الطلاب في كل مفردة مع درجاتهم في الاختبار ككل...

ونستطيع التوصل إلى صورة رياضية أبسط من صورة معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل ارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي. ويمكننا اشتقاق هذه الصورة من صورة معامل ارتباط بيرسون بطريقة جبرية مباشرة. ولذلك فإن الصورتين متكافئتان.

وهذه الصورة هي:

$$r = \frac{\bar{X}^1 - \bar{X}^0}{S_X} \cdot \sqrt{y^1 \cdot y^0} \dots$$

حيث:

r ترمز إلى معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي.

$\bar{x}^1$ ترمز إلى متوسط توزيع قيم المتغير المتصل (x) للمجموعة التي حصلت على الواحد الصحيح في المتغير الثنائي.

$\bar{x}^0$ترمز إلى متوسط توزيع قيم المتغير المتصل (x) التي حصلت على الصفر في المتغير الثنائي.

Sxترمز إلى الانحراف المعياري المتغير المتصل.

y^1ترمز إلى نسبة الأفراد في المجموعة الكلية الذين حصلوا على الواحد الصحيح في المتغير الثنائي.

y^0ترمز إلى نسبة الأفراد في المجموعة الكلية الذين حصلوا على الصفر في المتغير الثنائي.(علام، 1993، 83-85).

ويمكن الاستفادة منه في هذه الدراسة من خلال استخدامه في إيجاد درجة العلاقة بين متغيرين أحدهما من النوع الثنائي الحقيقي والآخر من النوع المتصل للتنبؤ بالمتغيرات التابعة، كما أن القدرة التنبؤية تزيد كلما زادت قيمة معامل الارتباط.

3-4-5- الانحدار الخطي المتعدد التدريجي المتعدد الخطوات:

لقد أوجد العالم فرانسيس جالتون مفهوم الانحدار. والانحدار الخطي المتعدد يناسب الحالات التي يرتبط فيها أكثر من متغيرين بمعادلة من الدرجة الأولى أو الثانية أو الثالثة، حيث يتم التنبؤ بأحد المتغيرات من خلال المتغيرات الأخرى. ويعتمد لإيجاده على الدرجات الخام، والمتوسطات. ويستخدم لمعرفة أفضل متغير من المتغيرات المستقلة الذي يستطيع التنبؤ بالمتغير التابع، وكذلك معرفة أهم متغير من المتغيرات المستقلة من حيث التأثير في المتغير التابع بالنسبة للمتغيرات الأخرى. ثم إن استخدام المتغيرات المستقلة مجتمعة أفضل من استخدام أي منها على حدى، كما يتميز هذا النوع من التحليل عن الحل المتقدم والمتأخر بأنه في كل خطوات التحليل يختبر إحصائيا جميع المتغيرات المتضمنة في المعادلة(الزهراني، 1420، 80).

وتتمثل الصورة العامة للمعادلة في:

$$Y = a + b_1 x_1 + b_2 x_2 + \dots + b_n x_n$$

حيث أن:

Yالمتغير التابع (درجة المحك غير المعلومة المتنبأ بها)

aثابت الانحدار وهو الجزء المقطوع من محور الصادات.

$(b_1, b_2, \dots, b_n)$معاملات الانحدار الجزئية، أو ميل خط الانحدار.

(X3 .x2. x1).....المتغيرات المستقلة.(درجات عوامل التنبؤ المعلومة)

وتستخدم الباحثة هذا التحليل لمعرفة أهم عوامل التنبؤ التي يمكن أن يأخذها المسؤولين عند القبول والتوجيه إلى المرحلة الثانوية مستقبلا.

4-4-5- النسبة المئوية:

تم استخدام النسب المئوية من أجل تحديد أفضل الدرجات الفاصلة لكل من معدل الشهادة ومعدل القبول ومعدل مجموعتنا التوجيه والتي تسمح بالحصول على أعلى نسبة نجاح للطلبة المقبولين والموجهين إلى تخصصات المرحلة الثانوية.

وقد تمت معالجة المعلومات باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية الاجتماعية spss20.

- مراجع الفصل:

- 1- بندر بن حمدان بن أحمد الزهراني(1420هـ)، الصدق التنبؤي لمعايير القبول المستخدمة بكليات المعلمين، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 2- الهادي خالدي، عبد المجيد قدي(1996) المرشد المفيد في المنهجية وتقنيات البحث العلمي، دار هومة، الجزائر.
- 3- صلاح الدين محمود علام(1993)، تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 4- عبد المنعم أحمد الدردير(2006)، الاحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

الفصل السادس

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

6-1- عرض نتائج الدراسة

6-1-1- التحقق من نتائج الفرضية رقم 01 و 02 و 03:

بما أن هذه الدراسة هي دراسة تنبؤية فإنها تعمل على التعرف على مدى قدرة وكفاءة المعايير المستخدمة للانتقاء والتوجيه وذلك من خلال تحديد مدى دقة هذه المعايير والتي تساهم في التنبؤ بأداء الأفراد في المستقبل، لذا يتم هنا استخدام مجموعة من المحكات التي يمكن من خلالها الحكم على الفرد. وتستخدم المؤسسات التربوية في الجزائر عددا من المعايير بغية توجيه التلاميذ نحو مراحل تعليمية أعلى خاصة المرحلة الثانوية، وقد تم قياس أداء التلاميذ باستخدام المعدلات الدراسية والتي تشير إلى مستوى التلميذ ومدى قدرته الأكاديمية، وتماشيا مع ما يتطلبه هذا النوع من الدراسات فقد تم إيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون بين معايير التوجيه ومحك النجاح (المعدل السنوي) وذلك من أجل الحكم على هذه المعايير انطلاقا من العلاقات فيما بينها.

ولغرض تبيان ومعرفة طبيعة العلاقات البينية لمعايير التوجيه المستخدمة، والتي تؤثر في العادة على دقة وثبات القيم التنبؤية، فقد تم عرض نتائج الفرضيات كما يلي:

تشير الفرضية الأولى للدراسة إلى أنه "لا توجد علاقة بين معدلات مجموعات التوجيه لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ونتائجهم التحصيلية التراكمية في السنة الأولى ثانوي في التخصصين (علمي-أدبي)".

كما تشير الفرضية الثانية إلى أنه "لا توجد علاقة بين رغبات التلاميذ ونتائجهم التحصيلية التراكمية في السنة الأولى ثانوي في التخصصين (علمي-أدبي)".

بينما تشير الفرضية الثالثة إلى أنه "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اقتراحات الأساتذة ونتائج التلاميذ التحصيلية التراكمية في السنة الأولى ثانوي في التخصصات (علمي-أدبي)".

وبهدف اختبار هذه الفروض تم حساب معاملات الصدق التنبؤي وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط الثنائي بين معايير التوجيه والمعدل السنوي (المحك)، وقد تم عرض النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (03)

يبين العلاقات البينية لمعايير التوجيه ومحك النجاح على مستوى العينة الكلية.

الأداء التراكمي (المعدل السنوي)	معدل مجموعات التوجيه	رغبة التلميذ	اقتراح الأساتذة
الأداء التراكمي (المعدل السنوي)	//	0.37**	-0.083
معدل مجموعات التوجيه	//	0.036	0.079
رغبة التلميذ		//	0.067
اقتراح الأساتذة			//

تظهر النتائج على مستوى العينة الكلية (جدول رقم 03) أن العلاقات البينية لمعايير القبول منخفضة حيث تراوحت ما بين (-0.036 و 0.079). فبالنسبة لمعدلات مجموعات التوجيه كانت علاقتها مع رغبة التلميذ واقتراح الأساتذة (0.079 و 0.036) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً، في حين بلغت قيمة العلاقة بين اقتراح الأساتذة ورغبة التلميذ (0.067) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

كما أظهرت النتائج أن العلاقات منخفضة أو سلبية بين معايير التوجيه (معدلات مجموعات التوجيه- رغبة التلميذ- اقتراح الأساتذة) ومحك النجاح الأكاديمي (المعدل السنوي)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين معدلات مجموعات التوجيه ومحك النجاح (0.37) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، لكنها تعتبر منخفضة نسبياً، وعلى الرغم من ذلك فهي تعطي مؤشراً حسناً حول قدرة هذا المعيار على التنبؤ بأداء طلبة المرحلة الثانوية. بينما بلغت قيمة معامل الارتباط بين رغبة التلميذ ومحك النجاح (0.068) وهي قيمة منخفضة وغير دالة إحصائياً. كما بينت نتائج الجدول أن قيمة معامل الارتباط بين معيار اقتراح الأساتذة ومحك النجاح بلغت (-0.083) وهي قيمة سالبة منخفضة وغير دالة إحصائياً.

يظهر لنا من خلال معاينة نتائج تحليل بيانات الدراسة بالنسبة للعينة الكلية أنها ذات قيمة تنبؤية منخفضة، "ومن المعروف إحصائياً أن من عوامل خفض قيمة معامل الارتباط عدم تجانس العينة

الكلية" (الزهراني، 86، 1420)، ونظرا لذلك فقط تم تقسيم العينة إلى عينات فرعية وحساب معامل الارتباط البسيط وذلك وفقا لمتغير الشعب الدراسية التي تم التوجيه إليها في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي). والجدول التالي يبين لنا نتائج **الصدق التمييزي** لمعايير التوجيه بعد تقسيم العينة الكلية حسب نوع التخصص الموجه إليه (علمي - أدبي) والخاصة بطلاب القسم العلمي كما يلي:

جدول رقم (04)

يبين العلاقات البينية لمعايير التوجيه ومحك النجاح لطلاب القسم العلمي

الأداء التراكمي (المعدل السنوي)	معدل مجموعات التوجيه	رغبة التلميذ	اقتراح الأساتذة
الأداء التراكمي (المعدل السنوي)	//	0.47**	-0.05
معدل مجموعات التوجيه	//	0.007	0.046
رغبة التلميذ		//	0.34
اقتراح الأساتذة			//

** دال عند 0.01.

تشير نتائج الجدول رقم (04) بعد تقسيم العينة الكلية حسب متغير الشعبة (علمي - أدبي) إلى وجود ارتفاع بسيط لقيمة معامل الارتباط لكل من معيار مجموعات التوجيه ورغبة التلاميذ وكذا اقتراح الأساتذة لطلبة القسم العلمي، حيث كانت قيم معامل الارتباط لمعيار معدل مجموعات التوجيه مع محك النجاح (0.47)* مقارنة بقيم العينة الكلية حيث بلغت (0.37)*. أما معيار رغبة التلاميذ فقد بلغت قيمته (-0.05) مقارنة بقيم العينة الكلية التي بلغت (-0.083). وكذلك الحال بالنسبة لقيمة معيار اقتراح الأساتذة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.12) مقارنة بقيم العينة الكلية (0.068).

كما تظهر النتائج على مستوى العينة الفرعية أن العلاقات البينية لمعايير التوجيه منخفضة حيث تراوحت ما بين (-0.007 و 0.34). فبالنسبة لمعدلات مجموعات التوجيه كانت علاقتها مع رغبة التلميذ واقتراح الأساتذة (0.007 و 0.046) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً، في حين بلغت قيمة العلاقة بين اقتراح الأساتذة ورغبة التلميذ (0.34) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

والجدول التالي يبين لنا **نتائج الصدق التمييزي** لمعايير التوجيه والذي يوضح العلاقات البينية لمعايير التوجيه ومحك النجاح لطلاب القسم الأدبي كما يلي:

جدول رقم (05)

يبين العلاقات البينية لمعايير التوجيه ومحك النجاح لطلاب القسم الأدبي.

الأداء التراكمي (المعدل السنوي)	معدل مجموعات التوجيه	رغبة التلميذ	اقتراح الأساتذة
الأداء التراكمي (المعدل السنوي)	//	0.13	0.10
معدل مجموعات التوجيه	//	-0.11	0.14
رغبة التلميذ		//	0.14
اقتراح الأساتذة			//

يتضح لنا من الجدول رقم (05) أن نتائج معاملات الارتباط بالنسبة للقسم الأدبي لم تظهر أي تحسن ماعدا ارتفاع طفيف جدا في معيار رغبة التلاميذ، حيث بلغت قيمته (0.10) مقارنة بقيم العينة الكلية (-0.083). بينما انخفضت قيمة معامل الارتباط بين معيار معدل مجموعات التوجيه و محك النجاح حيث بلغت (0.13) مقارنة بقيم العينة الكلية حيث بلغت (0.37)*. وكذلك الحال بالنسبة لقيمة معيار اقتراح الأساتذة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.08) مقارنة بقيم العينة الكلية والتي بلغت (0.068).

كما تظهر النتائج على مستوى العينة الفرعية (طلبة القسم الأدبي) أن العلاقات البينية لمعايير التوجيه منخفضة حيث تراوحت ما بين (-0.11 و 0.14). فبالنسبة لمعدل مجموعات التوجيه كانت علاقتها مع رغبة التلميذ واقتراح الأساتذة (-0.11 و 0.14) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائيا، في حين بلغت قيمة العلاقة بين اقتراح الأساتذة ورغبة التلميذ (0.14) وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

بعد اختبار فرضيات الدراسة تمت الإجابة على الأسئلة الفرعية المطروحة.

6-1-2- الإجابة عن التساؤل رقم 01 في الدراسة: والذي ينص على ما يلي " ما هي المعايير الأكثر قدرة على التنبؤ بنجاح طلبة المرحلة الثانوية؟".

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب معامل الانحدار الخطي المتعدد، حيث يذكر زهراني (1420)، (89) "أن الكثير من الدراسات التنبؤية أشارت إلى أن القيم التنبؤية لمعايير القبول مجتمعة أفضل منها وهي منفردة"، ومن هنا ارتأت الباحثة أن تقوم بإجراء التحليل الإحصائي "الانحدار الخطي المتعدد" لبيانات الدراسة على مستوى كل من العينة الكلية والعينات الفرعية من أجل ضبط أثر العلاقة بين معايير القبول والتوجيه وأيضا تحديد المعايير الأكثر أهمية والتي تفسر أكبر قدر من التباين في أداء الأفراد والمقاس بالمعدل السنوي.

ونظرا لأن جميع أفراد العينة قد طبقت عليهم نفس المعايير فقد تم إيجاد قيمة معامل الانحدار الخطي المتعدد للعينة الكلية ثم إيجاد نفس الإحصائيات للعينات الفرعية. والجدول رقم (06) يبين لنا نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي على مستوى العينة الكلية للطلاب الذين طبقت عليهم المعايير الثلاث.

جدول رقم (06)

نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي على مستوى العينة الكلية (ن=375) للطلاب الذين طبق عليهم المعايير الثلاث

محك النجاح (تابع)	المتغير (مستقل)	قيمة R	قيمة R ²	قيمة B	Beta	T
المعدل السنوي	معدل مجموعات التوجيه	0.37	0.14	0.28	0.37	7.86

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (06) إلى أن معيار معدل مجموعات التوجيه يعتبر من أهم عوامل التنبؤ بالمعدل السنوي حيث بلغت قيمة معامل الانحدار الخطي المتعدد له (0.37)، وهذه القيمة نفس قيمة معامل الارتباط البسيط وهي دالة إحصائياً عند (0.01). كما يظهر من الجدول أن هذه القيمة تفسر ما قيمته (14%) من كمية التباين الكلي في أداء الطلاب للمعدل السنوي وهذا يعني أن (86%) من كمية التباين الباقية لا يمكن تفسيرها في ظل هذه المعايير.

ويمكن القول أن معيار معدل مجموعات التوجيه يعتبر من أهم معايير التوجيه التي تساهم في التنبؤ بنجاح طلاب المرحلة الثانوية.

وللحصول على دقة أكبر في التنبؤ بالأداء الأكاديمي تم تقسيم العينة الكلية إلى عينات فرعية وذلك حسب متغير التخصص (علمي - أدبي) خاصة بعد تحسن دقة التنبؤ لهذه العينات عند إيجاد معامل الصدق التنبؤي التمييزي، حيث تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي لمعايير التوجيه للعينات الفرعية المتجانسة حسب متغير تخصص المرحلة الثانوية، وتم عرض النتائج كما يلي :

جدول رقم (07)

نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (علمي- أدبي) للطلبة الذين طبقت عليهم معايير التوجيه الثلاث

محك النجاح(تابع)	تخصص الثانوية	المتغير	قيمة R	قيمة R ²	قيمة B	Beta	T
المعدل	علمي	م.مج.ت	0.45	0.20	0.34	0.45	8.019
السنوي	أدبي	م.مج.ت	0.13	0.012	0.11	0.13	1.58

يتبن لنا من الجدول رقم (07) أن نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي المتعلق ببيانات العينات الفرعية ارتفعت قيمتها عن العينة الكلية فيما يخص طلبة القسم العلمي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (0.45) مما يعني ارتفاع دقة التنبؤ حيث ظهر معيار معدل مجموعات التوجيه كأفضل متنبئ بأداء طلبة القسم العلمي في المرحلة الثانوية وقد فسرت كمية من التباين قدرها (20%) في حين انخفضت قيمة معامل الارتباط المتعدد لعينة طلبة القسم الأدبي حيث بلغت (0.13) وفسرت فقط ما يعادل (11%) من التباين.

3-1-6- الإجابة عن التساؤل رقم 02 في الدراسة: والذي ينص على ما يلي "هل توجد علاقة ارتباطية بين نتائج معدلات القبول ونتائج التلاميذ التحصيلية التراكمية في السنة الأولى ثانوي في التخصصات (علمي-أدبي)؟".

وهنا تم إدخال معيار آخر تمثل في "معدل القبول" ضمن معايير التوجيه، وذلك لغرض البحث عن معايير جديدة تكون لها قدرة أكبر على التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلبة في المرحلة الثانوية.

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي وقد تم عرض النتائج في الجدول التالي كما يلي:

جدول رقم (08)

نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي على مستوى العينة الكلية (ن=375) للطلاب الذين طبقت عليهم كامل المعايير مع إدخال معدل القبول ضمن المعايير

محك النجاح(تابع)	المتغير (مستقل)	قيمة R	قيمة R ²	قيمة B	Beta	T
المعدل	معدل القبول	0.76	0.58	0.99	0.945	21.74
السنوي	معدل مج التوجيه	0.78	0.62	-1.97	0.266	-6.12

تشير نتائج الجدول رقم (08) إلى تمتع معدل القبول ومعدل مجموعات التوجيه بفعالية كبيرة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد لها (0.76، 0.78) على التوالي، وهي تفسر ما قيمته (58% إلى 62%) من التباين في المعدل السنوي، هذه الكمية تعتبر كبيرة وتدل على ضرورة إدخال معدل القبول ضمن معايير التوجيه حتى يتحقق تحسن في عملية توجيه الطلبة إلى تخصصات المرحلة الثانوية. وأيضاً للحصول على دقة أكبر في التنبؤ بالأداء الأكاديمي تم تقسيم العينة الكلية إلى عينات فرعية وذلك حسب متغير التخصص (علمي – أدبي) خاصة بعد تحسن دقة التنبؤ لهذه العينات عند إيجاد معامل الصدق التنبؤي التمييزي، حيث تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي لمعايير التوجيه للعينات الفرعية المتجانسة حسب متغير تخصص المرحلة الثانوية، مع إدخال معدل القبول ضمن معايير التوجيه وتم عرض النتائج كما يلي:

جدول رقم (09)

نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (علمي- أدبي) للطلبة الذين طبقت عليهم كامل المعايير مع إدخال معدل القبول ضمن معايير التوجيه في معادلة الانحدار.

محك النجاح(تابع)	تخصص الثانوية	المتغير	قيمة R	قيمة R ²	قيمة B	Beta	T
المعدل السنوي	علمي	م القبول	0.83	0.70	0.97	0.94	20.15
		م.مج.ت	0.84	0.70	-0.13	-0.17	-3.69
	أدبي	م القبول	0.74	0.54	1.30	0.89	12.21

تظهر نتائج الجدول رقم (09) كل من معيار معدل مجموعات التوجيه ومعيار معدل القبول كأفضل متنبئ بأداء الطلبة سواء في القسم العلمي أو الأدبي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد لمعيار معدل القبول (0.83 و 0.74) للأقسام العلمية والأدبية على التوالي، وقد فسرت كمية من التباين ما بين (54% و 70%) وهي كمية كبيرة، في حين بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد لمعيار معدل مجموعات التوجيه (0.84) للقسم العلمي وفسرت هذه القيمة كمية مرتفعة من التباين بلغت (70%).

4-1-6- الإجابة عن التساؤل رقم 03 في الدراسة: والذي ينص على ما يلي "هل توجد علاقة بين معدل شهادة التعليم الأساسي ونتائج التلاميذ التحصيلية التراكمية في السنة الأولى ثانوي في التخصصات (علمي-أدبي)؟".

وهنا تم إدخال معيار آخر تمثل في " معدل شهادة التعليم الأساسي " ضمن معايير التوجيه، وذلك لغرض البحث عن معايير جديدة تكون لها قدرة أكبر على التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلبة في المرحلة الثانوية. وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي وقد تم عرض النتائج في الجدول التالي كما يلي:

جدول رقم (10)

نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي على مستوى العينة الكلية (ن=375) للطلاب الذين طبقت عليهم كامل المعايير مع إدخال معدل شهادة التعليم المتوسط ضمن المعايير

محك النجاح (تابع)	المتغير (مستقل)	قيمة R	قيمة R ²	قيمة B	Beta	T
المعدل السنوي	معدل ش.ت.م	0.711	0.50	0.72	0.73	19.72
	معدل مجموعات التوجيه	0.717	0.51	-0.64	-0.094	-2.52

تظهر نتائج جدول رقم (10) مدى فاعلية معدل شهادة التعليم المتوسط ومعدل مجموعات التوجيه حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد لها (0.71، 0.71) على التوالي، وهي تفسر ما قيمته (50% إلى 51%) من التباين في المعدل السنوي وهي كمية كبيرة تدل على ضرورة إدخال معدل الشهادة ضمن معايير التوجيه للمساهمة في الاختيار الجيد للتخصصات في المرحلة الثانوية.

وللحصول على دقة أكبر في التنبؤ بالأداء الأكاديمي تم تقسيم العينة الكلية إلى عينات فرعية وذلك حسب متغير التخصص (علمي – أدبي) خاصة بعد تحسن دقة التنبؤ لهذه العينات عند إيجاد معامل الصدق التنبؤي التمييزي، حيث تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي لمعايير التوجيه

للعينات الفرعية المتجانسة حسب متغير تخصص المرحلة الثانوية، مع ادخال معدل شهادة التعليم المتوسط ضمن معايير التوجيه، وتم عرض النتائج كما يلي:

الجدول رقم(11)

نتائج تحليل معامل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (علمي- أدبي) للطلبة الذين طبقت عليهم كامل المعايير مع إدخال معدل شهادة التعليم المتوسط ضمن معايير التوجيه في معادلة الانحدار.

محك النجاح(تابع)	تخصص الثانوية	المتغير	قيمة R	قيمة R ²	قيمة B	Beta	T
المعدل السنوي	علمي	م الشهادة م.مج.ت	0.78 0.71	0.62 0.50	0.78 0.043	0.75 0.056	16.26 1.203
	أدبي	م الشهادة	0.60	0.36	0.70	0.62	8.23

تظهر نتائج جدول رقم (11) معيار معدل الشهادة ومعيار معدل مجموعات التوجيه كأفضل متنبئ لأداء طلبة كلا القسمين العلمي والأدبي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد لمعيار معدل الشهادة (0.78 و 0.60) للأقسام العلمية والأدبية على التوالي، وفسرت كمية من التباين ما بين (36% إلى 62%) وهي كمية معتبرة. في حين بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد لمعيار معدل مجموعات التوجيه (0.71) وفسرت هذه القيمة كمية من التباين قدرت بـ (50%).

وفي الأخير يمكن القول أن معيار معدل مجموعات التوجيه ظهر كأفضل عامل للتنبؤ بأداء الطلبة في المرحلة الثانوية التي طبقت عليهم المعايير الثلاث للتوجيه حيث تراوحت قيم معامل الارتباط المتعدد بين (0.13 و 0.84) وفي معظمها قيم أعلى من قيم معامل الارتباط البسيط لهذا المعيار مع محك النجاح (المعدل السنوي)، وهو دليل على أن القيمة الارتباطية للمعايير وهي مجتمعة تكون أفضل منها عندما تكون منفردة وهو ما ذكره علماء الإحصاء.

6-1-5- الإجابة عن التساؤل رقم 04 في الدراسة: والذي ينص على ما يلي "ما نسبة القرارات الصحيحة للقرارات الخاطئة في القبول والتوجيه؟".

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام النسب المئوية وذلك للحصول على نسبة القرارات الصحيحة والمتمثلة في نسب النجاح، وأيضا الحصول على نسبة القرارات الخاطئة والمتمثلة في نسب الرسوب، كما أنه بهدف إيجاد أفضل درجة فاصلة لكل من معيار معدل مجموعات التوجيه ومعدل القبول ومعدل

شهادة التعليم المتوسط تم اختيار مجموعة من الدرجات الفاصلة لكل من المعايير المذكورة سابقا، وذلك بغية الحصول على أكبر نسبة من القرارات الصائبة من خلال قبول وتوجيه أكبر عدد من الطلبة المنتقلين، وقد تم تحديد نجاح الطالب بمعدل (10) للمعدل السنوي وهو المعدل المعمول به في انتقال الطلبة إلى السنة الثانية ثانوي داخل المؤسسات التربوية.

من أجل ذلك تم حساب تكرار ونسب المعدلات الدراسية السنوية لكل درجة فاصلة حيث نستدل على نسبة القرارات الصحيحة عندما يكون تكرار ونسبة المعدل أكبر من (10) أي النجاح، وفي المقابل نستدل على نسبة القرارات الخاطئة للتوجيه عندما يكون تكرار ونسبة المعدل أقل من (10) أي الرسوب. والجدول رقم (12، 13، 14) تبين لنا نتائج تحليل الدرجة الفاصلة كما يلي:

جدول رقم: (12)

يبين نسبة النجاح لطلبة السنة الأولى ثانوي والموجهون إلى القسمين (علمي-أدبي) لعام 2010م
لعدد من الدرجات الفاصلة لمعدل مجموعات التوجيه (ن = 375)

المعدل السنوي				الدرجات الفاصلة لمعدل مجموعات التوجيه
10 فأكثر		أقل من 10		
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
%83.87	78	%16.13	15	أقل من 10
%75.53	213	%24.46	59	10 فأكثر
%73.02	111	%26.97	41	أقل من 11
%80.71	180	%19.28	43	11 فأكثر
%72.7	159	%27.6	59	أقل من 12
%84.01	132	%15.92	25	12 فأكثر
%72.7	190	%27.2	71	أقل من 13
%88.5	101	%11.4	13	13 فأكثر
%73.06	217	%26.93	80	أقل من 14
%95.45	84	%4.54	04	14 فأكثر

من خلال النتائج الموضحة في الجدول يمكن اعتبار الدرجة أكبر من أو يساوي (13) من أفضل الدرجات الفاصلة المختارة بالنسبة لمعيار معدل مجموعات التوجيه. حيث تظهر النتائج أن نسبة النجاح فيها وفقا للمعدل السنوي (88.5%) وهي تمثل أيضا نسبة القرارات الصحيحة أي (101) طالب. في حين كانت نسبة الرسوب وبالتالي القرارات الخاطئة (11.4%) أي (13) طالبا.

جدول رقم: (13)

يبين نسبة النجاح لطلبة السنة الأولى ثانوي والموجهون إلى القسمين (علمي-أدبي) لعام 2010م لعدد من الدرجات الفاصلة لمعدل شهادة التعليم المتوسط (ن = 375)

المعدل السنوي				الدرجات الفاصلة لمعدل شهادة التعليم المتوسط
10 فأكثر		أقل من 10		
نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	
60%	64	40%	43	أقل من 10
87.7%	227	15.3%	41	10 فأكثر
64.5%	135	35.4%	74	أقل من 11
93.9%	156	6.02%	10	11 فأكثر
69.2%	187	30.7%	83	أقل من 12
99.04%	104	0.95%	1	12 فأكثر

يتبين لنا من نتائج الجدول رقم (13) أن الدرجة (11) أو أكثر يمكن اعتبارها أفضل درجة فاصلة لمعيار معدل شهادة التعليم المتوسط، حيث تظهر النتائج أن نسبة النجاح فيها وفقا للمعدل السنوي (93.9%) وهي تمثل أيضا نسبة القرارات الصحيحة أي (156) طالب. في حين كانت نسبة الرسوب وبالتالي القرارات الخاطئة (6.02%) أي (10) طلبة.

جدول رقم: (14)

يبين نسبة النجاح لطلبة السنة الأولى ثانوي والموجهون إلى القسمين (علمي-أدبي) لعام 2010م لعدد من الدرجات الفاصلة لمعدل القبول (ن = 375)

المعدل السنوي				الدرجات الفاصلة لمعدل مجموعات القبول
10 فأكثر		أقل من 10		
نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	
25%	01	75%	3	أقل من 10 10 فأكثر
78.16%	290	21.83%	81	
58.87%	73	41.12%	51	أقل من 11 11 فأكثر
86.85%	218	13.14%	33	
63.96%	142	36.03%	80	أقل من 12 12 فأكثر
97.38%	149	2.61%	04	

كما تشير نتائج الجدول رقم (14) إلى إنه يمكن اعتبار الدرجة أكبر من أو يساوي (12) من أفضل الدرجات الفاصلة المختارة بالنسبة لمعيار معدل القبول حيث تظهر النتائج أن نسبة النجاح فيها وفقا للمعدل السنوي (97.38%) وهي تمثل أيضا نسبة القرارات الصحيحة أي (149) طالب. في حين كانت نسبة الرسوب وبالتالي القرارات الخاطئة (2.61%) أي (04) طلبة.

2-6- مناقشة وتفسير النتائج

جاءت هذه الدراسة بهدف تقويم كفاءة معايير التوجيه والقبول المستخدمة حاليا على مستوى المؤسسات التربوية المتوسطة والثانوية في الجزائر.

وبما أن هذه الدراسة تندرج ضمن الدراسات التنبؤية فقد اعتمدت كغيرها من الدراسات المشابهة على معامل الارتباط والانحدار وذلك لقياس مدى صدق المعايير التي يعتمد عليها في اتخاذ قرارات قبول وتوجيه الطلبة إلى التعليم الثانوي.

ومن خلال نتائج الدراسة التي تم عرضها سابقا يتبين لنا مايلي:

* نتائج الصدق التنبؤي على مستوى العينة الكلية:

من خلال الجدول رقم (03) يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية والحكم على فرضيات الدراسة كما يلي:

أ- رفض الفرض الصفري الأول "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدل مجموعات التوجيه ومحك النجاح (المعدل السنوي)". حيث أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين معدل مجموعات التوجيه ومحك النجاح (المعدل السنوي) بلغت (0.37).

ب- قبول الفرض الصفري الثاني "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين رغبات التلاميذ ومحك النجاح (المعدل السنوي)" حيث أثبتت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين رغبات التلاميذ ومحك النجاح (المعدل السنوي) بلغت (-0.083).

ج- قبول الفرض الصفري الثالث "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اقتراح الأساتذة ومحك النجاح (المعدل السنوي)" حيث أثبتت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين اقتراحات الأساتذة ومحك النجاح (المعدل السنوي) بلغت (0.068).

ومنه يمكن القول من خلال تحليل نتائج العينة الكلية أن القيمة التنبؤية للمعايير المعتمدة في توجيه الطلبة إلى تخصصات التعليم الثانوي كانت ضعيفة سلبية أو إيجابية منخفضة باستثناء معيار معدل مجموعات التوجيه، حيث كانت قيم معامل الارتباط مع محك النجاح (المعدل السنوي) إيجابية ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) وقد بلغت قيمته (0.37).

ومن أجل الحصول على دقة أكبر في النتائج تم حساب معامل الصدق التنبؤي التمييزي لهذه المعايير، ويتضح لنا من خلال الجدولين رقم (04) و (05) ما يلي:

* أن نتائج الصدق التنبؤي التمييزي لطلبة الثانوية في التخصصين العلمي والأدبي جاءت مشابهة لنتائج العينة الكلية منخفضة وسلبية، حيث لم تتحسن قيم هذه المعايير على مستوى العينات الفرعية ما

عدا قيمة معيار معدل مجموعات التوجيه فقد ارتفعت قيمة معامل الارتباط لطلبة القسم العلمي في حين لم يظهر هذا التحسن لدى طلبة القسم الأدبي.

ومنه يمكن القول أن معيار معدل مجموعات التوجيه يعتبر أفضل معايير التوجيه الموجودة ويمكن الاعتماد عليه في اتخاذ قرار التوجيه فقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد على فعالية هذا المعيار، وعلى الرغم من أن قيمة معامل الارتباط لمعيار معدل مجموعات التوجيه لم تكن مرتفعة إلا أنه يمكن الاستمرار في الاعتماد عليه كمعيار في توجيه الطلبة إلى المرحلة الثانوية، كما يمكن ربط انخفاض قيمة معامل الارتباط بعدة عوامل منها:

1/ اعتماد تقويم الطلبة على الاختبارات التحصيلية بشكل كلي، وأغلب هذه الاختبارات تفتقد الموضوعية وشروط الاختبار الجيد والصادق، إضافة إلى تأثيرها الكبير بذاتية المصحح، ومن هنا فإن عملية تحديد مواطن الضعف والقوة ليست ممارسة في الواقع التعليمي ذلك أن ما يحدث هو فقط مجرد قياس للتحصيل باستخدام هذه الاختبارات و التي أكدت الكثير من الدراسات على اشتغالها على العديد من المشكلات وفي هذا السياق يذكر غنيم بعض هذه المشكلات: (غنيم، 2004، 9).

- أن أسئلة الاختبارات التحصيلية لا تعطي صورة حقيقية عما تقيسه من أهداف تعليمية جمعت عدم صدق الاختبارات في قياس الأهداف التعليمية كما تعكسها أهداف المحتويات الدراسية.

- لا تقيس الاختبارات الأهداف المهارية والوجدانية.

- لا تراعي كثير من الاختبارات الوزن النسبي والأهمية النسبية لكل من موضوعات المحتوى والأهداف التعليمية وتوزيع أسئلة الامتحانات على المحتوى.

كل هذه المشكلات تؤدي إلى حصول التلميذ أو الطالب على نتائج لا تشير إلى مستواه الحقيقي ولهذا السبب نجد طلبة تحصلوا على معدلات مرتفعة في المرحلة المتوسطة سواء على مستوى الشهادة أو المعدلات السنوية والفصلية نجدهم قد رسبوا أو أخفقوا في مواصلة دراستهم الثانوية، ونفس الشيء يمكن قوله حول محك النجاح فهو أيضا مبني على مثل هذه الاختبارات والتي يتم إعدادها في أغلبها إن لم تكن كلها من طرف معلمين وأساتذة لم يتدربوا على وضع اختبارات تحصيلية وفق أسس علمية وموضوعية، لذا يجب على المؤسسات التربوية وعلى رأسها وزارة التربية العمل من أجل ترقية هذه الاختبارات وتدريب واضعيها سواء كانوا معلمين أو أساتذة أو حتى مختصين في مجال التوجيه والإرشاد على كيفية بناء الاختبارات التحصيلية التي تخدم عملية التوجيه والكشف عن المستوى الحقيقي للطالب والمتعلم، ثم إن اعتماد الأساليب الحديثة في القياس مثل بنوك الأسئلة مثلا يساهم في تقويم الطالب بشكل أكثر دقة ومصداقية ويقلل من نسب الإهدار التعليمي في المستقبل ذلك أن هذه البنوك يتم إعدادها من طرف هيئات القياس والتقويم ولا يكون المعلم هو المؤطر الوحيد لها.

2/ كما يمكن رد انخفاض هذه القيمة (معامل الارتباط) لهذا المعيار إلى عدم تجانس العينة فقد أخذت من عدة ثانويات و تخصصات مختلفة وهذا ما تم ملاحظته في نتائج الصدق التمييزي حيث أثبت صدق هذا السبب.

* أوضحت النتائج عدم قدرة بطاقة الرغبات بوضعها الحالي على التنبؤ بنجاح الطالب في المرحلة الثانوية, حيث كانت قيمتها منخفضة وسلبية وغير دالة إحصائيا على مستوى العينة الكلية, أما بالنسبة للعينات المتجانسة فقط لوحظ تحسن طفيف لا يكاد يذكر, وهذا يعني قلة جدوى استخدام هذه البطاقة بوضعها الراهن في عملية الانتقاء و التوجيه حيث يتم توزيع هذه البطاقة بشكل روتيني على الطلبة وذلك في بداية العام الدراسي للسنة الرابعة متوسط ويتم ملؤها من طرف الطالب أو وليه دون مراعاة لقدرات واستعدادات وميول الطالب الحقيقية, كما أن كثير من الطلبة إن لم يكن جلهم لم يلتقوا بمن يساعدهم في اتخاذ القرار السليم, وهنا يذكر أشرف شريت (2001,130)" أن اختيار التلاميذ يعود إلى عوامل أخرى كتأثير الوالدين مثلا والذين قد يرون في مهن كالصيدلة والطب أو الهندسة بأنها مهن ذات بريق اجتماعي, وتعطي الأبناء فرصة للتقدم الاقتصادي فيشجعونهم على اختيار الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا لأنه يؤهلهم لمثل هذه المهن, يصل الأمر إلى الضغط عليهم بهذا الصدد, خاصة وإن الإدلاء بالاختيار في بطاقة الرغبات يتم قانونا تحت وصاية الأولياء, أو قد يختار المراهق شعبة دراسية نتيجة لرغبة طارئة أو تأثرا بشخصية بارزة في مهنة معينة أو لتقليد أسري أو يختار بناء على مهنة تتماشى ومستوى الطموح الذي رسمه لنفسه " هذا الطموح الذي يكون غالبا متجاوزا لقدراته واستعداداته وإمكاناته الحقيقية.

وبالتالي فإن تقديم هذه البطاقة كأسس غير علمية يجعل من عملية توجيه الطالب أو التلميذ بناءا عليها يشوبه الكثير من عدم الدقة والمصادقية, كما لاحظت الباحثة من خلال زيارتها لعدد من المدارس المتوسطة والثانوية عدم استخدام اختبارات الميول والاهتمامات التي ينصح بها في عملية التوجيه في العديد من المناشير الوزارية, وذلك لمساعدة الطالب في اتخاذ قراره في الاختيار.

كما يواجه الطالب مشاكل أخرى في عملية ملأ هذه البطاقة قد تؤدي إلى عدم التعامل السليم معها وتوقعه في حيرة من أمره نذكر منها وجود توافق بين الملمحين العلمي والأدبي وهذا نجده لدى التلاميذ المتفوقين وضعاف التحصيل على حد سواء. " ففي كثير من الأحيان نجد تلاميذ ممتازين في جميع المواد, وبالتالي فإن معدلهم في مجموعتي التوجيه يمكنهم من اختيار أي جذع مشترك, إضافة إلى أن اهتماماتهم المهنية متعددة, فالتلاميذ الأذكاء يمتازون بتنوع ميولهم واهتماماتهم وخصوبتها" (كريفر, 2004, 214) لذا فهم يشعرون بأنهم قادرين على النجاح في أي مجال مما يجعل مسألة الاختيار صعبة عليهم. (فضة عباسي, 2004).

كما تكون عملية الاختيار صعبة لدى الطلبة ضعيفي التحصيل والتي تتقارب ملامحهم التوجيهية أيضا ولا يبذلون في الغالب جهدا في عملية الاختيار نتيجة لقلّة دافعيّتهم، فتبنى بذلك اختياراتهم على التبعيّة والتأثر بعوامل خارجيّة.

كما لوحظ أن عدد من التلاميذ ذو ملمح دراسي أدبي قد اختاروا جذع مشترك علوم وتكنولوجيا (30.54%) يدل على أنهم لم يقوموا بدراسة هذا الاختيار مما يجعلهم عرضة للفشل وسوء التوافق وعدم ثبات استقرار خياراتهم، فحسب مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية الوادي وجد أنه من بين 8240 تلميذ اختاروا الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا غير 1127 منهم رغبتهم إلى الجذع المشترك آداب بعد ظهور نتائج الفصل الأول للسنة الرابعة متوسط.

ومن هنا تظهر لنا ضرورة الاعتماد على وسائل أخرى تكون أكثر دقة وموضوعية تساهم في التعرف على قدرات واستعدادات وميول الطلبة الحقيقية منها اختبارات الاستعدادات، والعمل على تكييفها حتى تتوافق مع هذه الفئة من الطلبة، إضافة إلى المتابعة المستمرة للطالب حتى نستطيع بناء ملمح توجيهي له قائم على أسس علمية وبالتالي نساهم في خفض نسبة الهدر التعليمي التي تكون غالبا ناتجة عن عدم قدرة الطالب مواصلة الدراسة في تخصص لا يتلاءم مع قدراته وميوله.

* كما أظهرت نتائج العينة الكلية تدني قيمة معامل الارتباط بين معيار اقتراح الأساتذة ومحك النجاح، ولوحظ تحسن طفيف جدا على مستوى العينة الفرعية (القسم العلمي) في حين بقيت متدنية وغير دالة في عينة القسم الأدبي، وهذا يدل على عدم جدوى هذا المعيار في عملية التوجيه وفقا للأسلوب المتبع حاليا والذي يقوم على أخذ اقتراحات الأساتذة التي تبنى أساسا على نتائج الطلبة في بعض المواد، وهنا تدخل أيضا مشكلة مدى قدرة الاختبارات الحالية على التنبؤ، ثم إن الملاحظ هو تدخل العديد من العوامل الخارجية في وضع هذا الاقتراح من طرف الأساتذة نذكر منها تأثير الآباء على بعض الأساتذة في اقتراح توجيه معين لأبنائهم، وبالتالي لا يبنى هذا الاقتراح على ما لدى التلاميذ من قدرات حقيقية، كما يتأثر هذا المعيار بسعي التلميذ واجتهاده للنجاح في شهادة التعليم الأساسي والذي يعتبر حدثا اجتماعيا بالنسبة له ولأسرته وللمجتمع ككل، فقد تعود حالات النجاح في مادة على حساب أخرى إلى سهولة هذه المادة في مرحلة تعليمية محددة أو كما تذكر (فضة عباسي، 2004) أنه "نتيجة للدعاية التي أحيطت بها في المحيط الذي يعيش به التلميذ... خاصة في مادة الرياضيات والتي يصب التلميذ كل اهتمامه فيها نظرا للدعاية والتخوف الكبيرين اللذين يحيطان بهذه المادة أين يسعى التلميذ في تحصيلها إلى الاعتماد على غيره، إما عن طريق أفراد العائلة أو بتلقيه لدروس خصوصية". وهذا يؤدي إلى تفوق الطالب في المواد العلمية وهو ما ينعكس على ملمح توجيهه الذي يعتمد عليه بعض الأساتذة في وضع اقتراحاتهم، ثم إن ارتفاع معدل الطالب في هذه المواد قد يعزى أيضا لإهماله للمواد الأدبية على حساب العلمية، كما تتميز هذه الأخيرة بسهولة في المرحلة المتوسطة مقارنة بالمرحلة الثانوية، إضافة إلى اختلاف طريقة التدريس مما تسبب للتلميذ فشلا دراسيا قد يؤدي إلى تعرقل مساره الدراسي أو حتى توقفه.

وقد لوحظ من خلال العينة المدروسة أن أغلب اقتراحات الأساتذة جاءت موافقة لرغبات التلاميذ المصرح بها في بطاقة الرغبات، وهذا يعني تأثر الأساتذة بالاختيار الذي يطلبه التلميذ، ونادرا ما وجد تعارض بينهما.

من خلال ما سبق يتبين أن معيار اقتراح الأساتذة ينبغي تعديله أو تقنيه بحيث يكون أكثر مصداقية وموضوعية في وضع الاقتراحات الخاصة بالطلبة، وذلك من خلال تزويد الأستاذ بكل المعطيات والمعلومات الضرورية حول تلاميذه حتى يحسن إصدار قرار حول توجيهه الوجهة الصائبة دون تدخل الذاتية أو العوامل الخارجية المحيطة.

* أكدت نتائج معامل الانحدار المتعدد التدريجي على مستوى العينة الكلية وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين معدل مجموعات التوجيه ومحك النجاح مما يعني أن هذا المعيار يستطيع التنبؤ بالنجاح في المرحلة الثانوية، كما لوحظ ارتفاع هذه القيمة على مستوى العينة الفرعية ومنه يمكن الاستمرار في استخدام هذا المعيار.

* أظهرت نتائج تحليل العينة الكلية ارتفاع معامل الارتباط بين كل من معدل شهادة التعليم المتوسط ومعدل القبول ومحك النجاح مما يعني أن العلاقة جاءت مرتفعة كما أنها دالة إحصائيا، ومنه فإنه يمكن إدخالها ضمن معايير التوجيه بدل الاختصار عليهما في عملية القبول فقط، فقد أثبتت النتائج على أن هذين المعيارين يمكن أن يساهما في تحسين عملية توجيه التلاميذ وذلك لعدة أسباب نذكر مكنها:

- معدل شهادة التعليم المتوسط يبنى على مستوى وطني، ويراعى فيه إلى حد ما قواعد بناء الاختبار الجيد، كما يساهم في وضعه عدد من الأساتذة ذوي الخبرة في وضع مثل هذه الاختبارات الهامة والمصيرية والتي تستقطب اهتمام الأسرة التربوية بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، لذا فهذا الاختبار يتمتع بنوع من المصداقية إذا ما قورن بباقي الاختبارات الأخرى والتي يجريها الطالب طيلة مراحل تعليمه السابقة.

- اعتماد معدل القبول في حسابه على معدل شهادة التعليم المتوسط إضافة إلى أن هذا المعدل (معدل القبول) يقوم على نتائج تحصيل الطالب خلال العام الدراسي كاملا.

- كما أن عملية تصحيح هذه الاختبارات يتم على مستوى مراكز خاصة للتصحيح بحيث تقل نسبة تدخل ذاتية المصحح في النقطة التي يحصل عليها الطالب.

ومنه فإن هذه المعايير (معدل القبول ومعدل الشهادة) تتمتع بقدرة تنبؤية مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بتحصيل الطلبة في المرحلة الثانوية ولذلك ينصح باستخدامها في عملية التوجيه.

ومن خلال ما سبق وانطلاقا من نتائج كل من معامل الصدق التنبؤي والانحدار الخطي التدريجي على مستوى العينة الكلية والعينات الفرعية، يمكننا اعتبار معدل مجموعات التوجيه ومعدل الشهادة ومعدل القبول من أهم عوامل التنبؤ بنجاح طلبة الثانوية، كما أن معيار كل من رغبة التلميذ واقتراح الأساتذة بوضعهما الراهن لا تتنبأ بنجاح الطلبة في المرحلة الثانوية.

* كما أظهرت نتائج تحليل الدرجة الفاصلة لكل من معيار معدل مجموعات التوجيه ومعدل شهادة التعليم المتوسط ومعدل القبول أن أفضل الدرجات الفاصلة هي (13 درجة) فأكثر لمعدل مجموعات التوجيه، و(11 درجة) فأكثر لمعدل شهادة التعليم المتوسط و(12 درجة) فأكثر لمعدل القبول، وبالتالي يمكن تحقيق نسب نجاح مرتفعة أي قرارات صحيحة أكثر وذلك انطلاقاً من هذه الدرجات، ومنه يجب رفع معدل الشهادة إلى 11 درجة ومعدل القبول إلى 12 درجة، كما يجب اعتبار الدرجة 13 كمحك لملمح توجيه الطالب إلى التخصص العلمي أو الأدبي.

خلاصة النتائج:

انطلقت هذه الدراسة من صميم الاهتمام بالمتعلم الذي يمثل محور العملية التعليمية، وقد سعت إلى التأكد من صدق المعايير المستخدمة في توجيه التلاميذ إلى مرحلة التعليم الثانوي والتي تتمثل في معدلات مجموعات التوجيه ورغبة التلميذ واقتراح الأساتذة وذلك من خلال علاقتها بمحك النجاح في السنة الأولى ثانوي وهو (المعدل السنوي).

ومن خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تبينت فاعلية معيار معدل مجموعات التوجيه في التنبؤ بالنجاح في التعليم الثانوي، وعدم فاعلية كل من معيار رغبة التلميذ واقتراح الأساتذة، وهو ما يؤكده (سيد خير الله، 1990، 113) حيث يقول " يتضح أن العلاقة بين الميول وبين النجاح في مختلف الدراسات ضعيفة ويمكن أن يكون مرجعها إلى أن التلميذ غالباً لا يستطيع أن يوفق بين ميوله وقدراته. فهو قد يميل إلى نوع من الدراسة لا يحتمل أن ينجح فيها لأنها تفوق قدراته العقلية، أو أنه قد لا يميل إلى نوع من الدراسة تتفق وقدراته العقلية".

كما أظهرت النتائج أيضاً إمكانية استخدام كل من معدل الشهادة ومعدل القبول بشكل أكثر فاعلية في عملية التوجيه وإدراجهما كأحد معايير التوجيه.

وهذا ما يقود إلى أهمية إعادة النظر في عملية التوجيه والمعايير المستخدمة فيها، وذلك من قبل المؤسسات التربوية المختصة مع ضرورة التفكير في إحداث نقلة نوعية في هذا المجال حيث " يتفق الباحثون والمختصون (بوسنة 1993، بوسنة و آخرون 1995، جيشار 1993، بمارتان و لو جراس 1988) على ضرورة الانتقال من الصيغة التقليدية للتوجيه التي تعتمد أساساً على التناول التشخيصي الذي يضع التلميذ في حالة التبعية التامة إلى العمل في إطار بيداغوجية المشروع كما يتناوله المنحى التربوي... فالغاية المثلى من تدخل القائم بالتوجيه هي الوصول بالفرد إلى التوجيه الذاتي." (عاشور، 2008، 208).

إن المعايير المستخدمة في توجيه بوضعها الراهن لا يمكن أن تعطي نتائج صادقة خاصة في ظل التطبيق غير العلمي والموضوعي، إضافة إلى غياب وسائل وتقنيات حديثة تساهم في الكشف الحقيقي

على إمكانيات وقدرات واستعدادات الطالب وميوله في هذه المرحلة من العمر والذي يعتبر السن الأنسب في توجيه التلميذ أو الطالب إلى التخصص أو المهنة التي تلائمه.

وللخروج من هذه المشكلة ينبغي العمل من أجل تطوير مفهوم التوجيه وتحريره من التسيير الإداري والمبني على سياسة توزيع الحصص إلى توجيه قائم على بناء المشروع المهني أو ما يعرف بـ"التوجيه بالمشروع" فمن خلال المعاينة الميدانية لأساليب وطرق توجيه التلاميذ سواء على مستوى المؤسسات المتوسطة أو الثانوية لوحظ تعسف كبير يحصل داخل هذه المؤسسات إضافة إلى اعتبار التوجيه في كثير منها على أنه عملية آلية تطبق في آخر السنة انطلاقاً من نتائج التلميذ المحصل عليها دون مراعاة لقدراته وميوله وبالتالي فإن التلميذ لا يعتبر مشاركاً أو منفذاً للقرار بل متبعا لما يمليه عليه ما يعرف بمجلس القبول والتوجيه والذي يحرص على ضبط الخريطة التربوية أكثر من مراعاته لما يحتاجه التلميذ أو ما يصلح به.

- مراجع الفصل:

- 1- بندر بن حمدان بن أحمد الزهراني(1420هـ)، الصدق التنبؤي لمعايير القبول المستخدمة بكليات المعلمين، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 2- محمد أحمد محمد إبراهيم غنيم(2003)، الإتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية (مستوى الأساتذة)، جامعة الزقازيق، مصر.
- 3- أشرف محمد عبد الغني شريت(2001)، علم النفس الصناعي، أسسه وتطبيقاته، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.
- 4- ليندا سلفرمان كريفر(2004)، ترجمة: سعيد حسني العزة، إرشاد الموهوبين والمتفوقين، ط1، دار الثقافة: عمان، الأردن.
- 5- فضة عباسي بصلي، ديمقراطية التعليم في الجزائر بين منطق الحصص ومبدأ تكافؤ الفرص(قبل إعادة هيكلة التعليم الثانوي 1991 إلى إصلاح 2004)، مجلة العلوم الإنسانية، السنة الرابعة: العدد 31 نوفمبر 2006.
- 6- تمجيات عاشور(2008)، واقع التوجيه في الجزائر: مدى توافق قرارات التوجيه المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي مع رغبات التلاميذ ونتائج امتحان البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

الخاتمة

يمكننا القول من خلال ما تم عرضه والتطرق إليه في الجانبين النظري والتطبيقي لهذه الدراسة أن التلميذ باعتباره فرد فهو بحاجة إلى التوجيه المدرسي أو المهني في كل مراحل التعليمية خاصة في فترات انتقاله من التعليم المتوسط إلى الثانوي أو من التعليم الثانوي إلى المرحلة الجامعية، ومن هنا أصبح لزاما الاهتمام بالتوجيه باعتباره مكملا لعملية التعليم والتعلم وأحد جوانبها المهمة، فهو يدخل في كل عناصرها ومكوناتها ابتداء بالتلميذ وصولا إلى المعلم والإداريين وطريقة سير العمل الاجتماعي داخل المؤسسة التربوية، وذلك من أجل تحقيق التوافق المدرسي والمهني والنفسي وإعطاء العملية التربوية دفعا لنجعلها أكثر فاعلية، والمساهمة في تزويد الطالب والتلميذ بالمرونة والفاعلية الكافية لاستغلال قدراته وإمكانياته وذلك لرسم مستقبله ومواجهة أعباء ومشكلات الحياة على اختلافها.

وقد اتضح من خلال هذه الدراسة والتي قامت بتقييم المعايير المستخدمة في التوجيه داخل المؤسسات التربوية الجزائرية بغرض التأكد من صدقها التنبؤي أن هذه المعايير تعاني من قصور كبير في قدرتها التنبؤية حيث أظهرت النتائج مايلي:

- تمتع معيار معدل مجموعات التوجيه بقوة تنبؤية مقبولة ويعتبر من أفضل وأقوى معايير التوجيه تنبؤا بنجاح طلبة التعليم الثانوي.
- فشل كل من المعيارين رغبة التلميذ واقتراح الأساتذة في التنبؤ بأداء الطلبة في التعليم الثانوي وهو ما يعني عدم فاعليتهما بشكلهما الحالي.
- تمتع كل من معيار معدل القبول ومعدل الشهادة بقيمة تنبؤية مرتفعة والتي تمكن من الاعتماد عليهما في اتخاذ قرار التوجيه.
- ارتفاع نسبة القرارات الخاطئة حيث بلغت نسب الرسوب حوالي 22% في عينة الدراسة ووصلت إلى 25% في المجتمع الأصلي ومن هنا تستدعي الضرورة اعتماد درجات فاصلة جديدة للتقليل من نسبة القرارات الخاطئة، وقد تم التوصل في هذه الدراسة إلى عدد من هذه الدرجات يمكن العمل بها واعتمادها.

وبناء على ما سبق تقترح الباحثة :

- 1- إعادة النظر بشكل جدي في المعايير المستخدمة في عملية توجيه الطلبة وانتقالهم من طور إلى آخر وذلك من أجل التقليل من الهدر المالي والتعليمي والناجح عن سوء التوجيه.
 - 2- إدراج برامج إرشادية وتوجيهية خاصة تبدأ عملها في سن مبكرة للتلميذ ولا تقتصر على تلاميذ السنة الرابعة متوسط فقط.
 - 3- إتباع نهج التوجيه بالمشروع بدلا من التوجيه المبني فقط على نتائج الطلبة في آخر السنة الدراسية.
 - 4- بناء اختبار أو بطارية للاستعدادات يتم من خلالها قبول وتوجيه التلاميذ وتكون معدة من طرف هيئات متخصصة ومستقلة تطبق على جميع الطلبة المتقدمين إلى المرحلة الثانوية. وبالتالي يتم توجيههم وفق قواعد عملية تراعي قدراتهم واستعداداتهم الحقيقية والذي يساهم بشكل كبير في التخلص من العيوب الناتجة عن الاقتصار عن نتائج التحصيل والتي يشكك كثير من الباحثين في مدى صدقها وعكسها للقدرات الحقيقية للطلاب. كما يمكننا عند تطبيقها الاستغناء على جميع المعايير الأخرى المستخدمة.
 - 5- إعادة النظر في بناء الامتحانات الفصلية وعملية التقويم المستمر ليكونا محكين موضوعيين للطلاب يسمح له بتقييم قدراته بشكل صحيح كما يسمح له بإدراك كفاءته الواقعية.
- ونأمل أن تدعم هذه الدراسة مختلف دراسات التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية والتي تعتبر من الدراسات التي لم يتم التطرق لها بكثرة رغم أهميتها في تحديد المسار التعليمي والمهني للفرد، وبالتالي المحافظة على الكفاءات وتطويرها وتوجيهها الوجهة الصحيحة. ومنه فإن اتخاذ القرارات سيتسم بموضوعية وفق قواعد وأسس علمية تساعد في التقليل من الهدر المالي والتعليمي وتوفير الوقت والجهد والتقليل من العبء الذي تشهده المؤسسات التربوية والتعليمية.

ومن هنا تقترح الباحثة إجراء دراسات مكملة لهذه الدراسة:

- 1- إجراء دراسة تشمل عينة أكبر وتشمل عدة ولايات للحصول على نتائج أكثر دقة.
- 2- القيام بدراسات تتبعية تشمل معايير التوجيه المستخدمة في كل من السنة الرابعة متوسط والسنة الأولى ثانوي.
- 3- بناء اختبارات للاستعداد خاصة بفئة طلبة الرابعة متوسط المتقدمين إلى التعليم الثانوي وطلبة السنة الأولى الثانوي المتقدمين إلى السنة الثانية ثانوي.
- 4- إجراء دراسات تبحث عن معايير جديدة يمكنها التنبؤ بتحصيل الطلبة بشكل أفضل.
- 5- تصميم اختبارات للقدرات وأخرى للميول تناسب هذه الفئة العمرية من الطلبة.
- 6- بناء اختبارات تحصيلية تتسم بالموضوعية في جميع المواد الدراسية والتي يمتحن فيها كل من طلبة التعليم المتوسط والثانوي.

لقد جاءت هذه الدراسة للمساهمة في المجهودات المبذولة من طرف المربين والمنظرين لجعل التعليم قادرا على تلبية حاجات المجتمع والفرد على السواء، وإيقاف الهدر التربوي ولتغيير نظرة المتعلم على

أنه سلبي إلى أنه صانع للمعلومة، قادر على حل المشكلات، لديه حاجات وميول وانفعالات يستطيع تسخيرها لتحقيق أهدافه وطموحاته.

ونأمل أن تسهم هذه الدراسة في دعم هذه النظرة وجعل التعليم بالفعل قادرا على تلبية حاجات المجتمع والأفراد.

قائمة المراجع

1- قائمة المراجع باللغة العربية:

1-1- قائمة الكتب:

- 1- أحمد فؤاد الأهواني: التربية في الإسلام، الطبعة الثانية، دار المعارف، مصر 1967.
- 2- أشرف محمد عبد الغني شريت: علم النفس الصناعي، أسسه وتطبيقاته، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر 2001.
- 3- الهادي خالدي، عبد المجيد قدي: المرشد المفيد في المنهجية وتقنيات البحث العلمي، دار هومة، الجزائر، 1996.
- 4- بام روبنس، جين سكوت: ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي، الذكاء الوجداني، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة مصر، 2000.
- 5- بركات حمزة حسن: مبادئ القياس النفسي، ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر، 2008 .
- 6- جليل وديع شكور: تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني، بحث ميداني، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1997.
- 7- جودت بني جابر وآخرون: المدخل إلى علم النفس، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية، عمان، الأردن، 2002.
- 8- جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة: التوجيه المهني ونظرياته، عمان، الأردن، 1999.
- 9- حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1980.
- 10- راشد حماد الدوسري: القياس والتقويم التربوي الحديث، مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2004.
- 11- سامي محمد ملحم: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2002.
- 12- سبع محمد أبو لبدة: مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، ط4، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 1987.

- 13- سعاد جبر سعيد: الذكاء الإنفعالي، سيكولوجيا الطاقة اللامحدودة، ط1، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، 2008.
- 14- سعد جلال: التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة علم التربية للاستثمار، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 1992.
- 15- سعدون سليمان نجم الحلبوسي وآخرون: التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، منشورات ELGA، مالطا، 2002.
- 16- سعيد عبد العزيز، جودت عزت عطوي: التوجيه المدرسي: مفاهيمه النظرية- أساليبه الفنية- تطبيقاته العملية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
- 17- صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسيات وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.
- 18- صلاح الدين محمود علام: تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.
- 19- صلاح الدين محمود علام: تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة 2000.
- 20- صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان()، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها، ط2، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2005.
- 21- عباسي مدني: مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية، دار الشهاب، باتنة، 1986.
- 22- عبد الرحمان سليمان الطريري: القياس النفسي والتربوي نظريته، أسسه، تطبيقاته، مكتبة الرشد، الرياض، 1997.
- 23- عبد العزيز القوصي: أسس الصحة النفسية، ط3، دار النهضة المصرية، مصر، 1982.
- 24- عبد المنعم أحمد الدردير: الاحصاء البارامترى واللابارامترى في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2006.
- 25- عطية محمود هنا: التوجيه التربوي والمهني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1959.
- 26- على تعوينات: البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع الجزائر، 2009.
- 27- فتحي مصطفى الزيات: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط2، دار النشر للجامعات القاهرة، مصر، 2006.

- 28- فتحي مصطفى الزيات: علم النفس المعرفي، ج2، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، 2001.
- 29- فرج عبد القادر طه وآخرون: معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- 30- فرج عبد القادر طه: علم النفس وقضايا العصر، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1999.
- 31- لويز وجيمس: العلاقة بين معايير التوجيه والنجاح بكلية الطب، ترجمة: أياد ملحم، دار الحسام، بيروت، لبنان، 1994.
- 32- ليندا سلفرمان كريفير: إرشاد الموهوبين والمتفوقين، ترجمة: سعيد حسني العزة، ط1، دار الثقافة: عمان، الأردن، 2004.
- 33- محمد بن معجب الحامد: التحصيل الدراسي: دراساته، نظرياته، واقعه، والعوامل المؤثرة فيه، الدار الصوتية، الرياض، 1996.
- 34- محمد جاسم محمد: سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
- 35- محمود خوالدة: الذكاء العاطفي "الذكاء الانفعالي"، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2004.
- 36- موسى النبهان: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
- 37- ناصر الدين أبو حماد: الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن، 2008.
- 38- يوسف مصطفى القاضي وآخرون: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، دار المريخ، الرياض، 1981.
- 39- يوسف مصطفى القاضي، مقداد يالجن: علم النفس التربوي في الإسلام، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 1981.

2-1- قائمة المجلات والدراسات العلمية :

- 40- عبد العزيز بوسالم: قدرة نتائج شهادة البكالوريا وبطارية الاستعدادات الخاصة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة في السنة الأولى جامعي. دراسة ميدانية في كلية الطب(طب، صيدلة، جراحة أسنان). مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة البليدة، العدد الأول، نوفمبر 2006.

- 41- حسين بشير محمود: تطوير نظم التقويم التربوي والامتحانات للتعليم قبل الجامعي * ورقة عمل* المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي، رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، 2001.
- 42- عبد الرحمان سيد سليمان، اختبارات التحصيل الدراسي (الاختبارات التحصيلية)، مقال تربوي موقع أطفال الخليج <http://www.gulfkids> بتاريخ: 2011/07/01، 17:42.
- 43- عبد الكريم قرشي: التوجيه المدرسي في الجزائر، مجلة الفكر، الجمعية الثقافية الأمل، الجزائر، 1993.
- 44- عبد الناصر القدومي: الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها، دورة تأهيلية للأكاديميين الجدد، كلية التربية الرياضية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، 2008.
- 45- عبد الوارث الرازجي: تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد الاختبارات العامة، المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي، رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، 2001.
- 46- عسيري علي، عسيري محمد: الدلالة العملية لمعايير القبول في المرحلة الجامعية، حولية كلية التربية، سنة 13، عدد 13، جامعة قطر، 1996.
- 47- عنو عزيزة: واقع وأفاق التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر، مجلة البحوث والدراسات، المركز الجامعي بالوادي، 2007.
- 48- فضة عباسي بصلي: ديمقراطية التعليم في الجزائر بين منطق الحصص ومبدأ تكافؤ الفرص (قبل إعادة هيكلة التعليم الثانوي 1991 إلى إصلاح 2004)، مجلة العلوم الإنسانية، السنة الرابعة: العدد 31 نوفمبر 2006.
- 49- ليلي المزروع: فاعلية الذات وعلاقته بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مجلد 08، العدد 04، 2007.
- 50- محمد أحمد محمد إبراهيم غنيم: الإتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية (مستوى الأساتذة)، جامعة الزقازيق، مصر، 2003.
- 51- يسري مصطفى السيد: بناء الاختبارات التحصيلية وتقنياتها، جامعة الامارات العربية المتحدة ، موقع أطفال الخليج: <http://www.gulfkids> بتاريخ: 2011/07/01، 19:30.

3-1- رسائل الماجستير و الدكتوراه :

52- أحمد إسماعيل البرديني: واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية، بمحافظة غزة، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2006.

53- برو محمد: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه دولة غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر، 2009.

54- بندر بن حمدان بن أحمد الزهراني: الصدق التنبؤي لمعايير القبول المستخدمة بكليات المعلمين، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1420هـ.

55- تمجيات عاشور: واقع التوجيه في الجزائر: مدى توافق قرارات التوجيه المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي مع رغبات التلاميذ ونتائج امتحان البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر، 2008.

56- جديدي عفيفة: دور الميول في التوجيه المدرسي وأثر ذلك على المردود الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر. الجزائر، 2002.

57- حنان بنت حمادي سليم اللهبي الحربي: معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2006.

58- عبد الله حميد حميدان السهلي: الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب رعاية الأيتام بالرياض، رسالة ماجستير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2003.

59- وهابيه عبد الكريم: اختبارات الاستعدادات وعلاقتها بمجموعات التوجيه في ميدان التوجيه المدرسي، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2008.

4-1- قائمة المناشير الوزارية:

60- القرار رقم 827 المؤرخ في 13 / 11 / 1991، المتضمن مهام مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية، وزارة التربية الوطنية.

61- المنشور الوزاري رقم 356 / 124 / 92 المؤرخ في 11 / 11 / 1992، المتعلق بمحاور الكبرى لبرنامج عمل مصالح التوجيه المدرسي، مديرية التقويم والتوجيه، وزارة التربية الوطنية.

- 62- المنشور الوزاري رقم 356 / 124 / 92 المؤرخ في 11 / 11 / 1992، المتعلق بمحاور الكبرى لبرنامج عمل مصالح التوجيه المدرسي، مديرية التقويم والتوجيه، وزارة التربية الوطنية.
- 63- المنشور الوزاري رقم 600 / 06 المؤرخ ب 14 / 01 / 2007 خاص بإجراءات عملية التوجيه.
- 64- المنشور الوزاري رقم 92/1241/631، المؤرخ ب 14/03/1992. المتضمن تطبيق الروايز السيكوتقنية على التلاميذ، مديرية التوجيه والتقويم، وزارة التربية الوطنية.
- 65- مديرية التقويم والاتصال، منشور رقم 05/41 المؤرخ في 27 / 03 / 2005، بخصوص إجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي والتكنولوجي.
- 66- مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، منشور رقم: 08/600 المؤرخ في 12 مارس 2008، بخصوص إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم ما بعد الإلزامي.
- 67- مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، منشور رقم: 08/49 مؤرخ في: 16/02/2008، بخصوص توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي.
- 68- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الإجراءات الجديدة الخاصة بالقبول والتوجيه في النظام التربوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، عدد خاص، 1996.
- 69- وزارة التربية الوطنية، مديرية الدراسات القانونية والتقنين والمنازعات، المديرية الفرعية للوثائق، مجموعة المناشير الصادرة خلال الموسم الدراسي: 1990/1991، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، نوفمبر 1992.

2- قائمة الكتب باللغة الأجنبية:

- 70- A barea Delrio.B:Psychopédagogie et Dynamique de l'orientation de groupes scolaires. trans. Belbachir.C, office des Publication universitaire, ed N° 1400: Alger, 1986.
- 71- Bandura,A,self-efficacy,on: <http://www.des.emory.edu/mfp/banEncy.ntm->
- 72- Carey, L.M:Measuring and evaluating school lerrning(2Ed) , Londom: Allyn and Bacon, 1994.

73- Ebel, R: Essentials of Educational Measurement (3rd.Ed) N.J. Englewood Cliffs, 1979.

74- Pajares,F: self-Efficacy Beliefs in Academic Contexts: An Outline
<http://www.des.emory.edu/mfp/effialk.htmlop>

75- Hambleton, R.K.and Slater,S.C: Item response theory models and testing practice: Current international status and future directions, European journal of Psychological assessment13(1), 1997.

76- Hambleton,R.K.and Wedman,I:Introduction of the special issue: Advances in assessment peractics, European journal of psychological assessment.13(1), 1997.

77- Hespe, D.C: Standard and assessment for student achievement, New Jersey Department of Education, 2000.

<http://www.srste.nj.us/njded/adopted/standards>.

78-Lafan: vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de L'enfant-PUF/paris, 1973.

79- Ysseldy K.E.J.; Thutlow, M. and Shviner, J: Students with disabilities and educational standards: Recommendations for Policy and practice published by the National Center on Educational Outcomes, 1994 from
http://www.education.umm.edu/NCEO/online_pubs/policy2.html.

نتائج أفراد العينة
(بيانات التلاميذ)

الرقم	م م ج ت	م / ش ت م	معدل القبول	رغبة التلميذ	إقتراح الاساتذة	المعدل السنوي المحك
1	12.74	17.88	18.5	1	1	17.76
2	10.2	15.54	15.78	1	1	13.21
3	10.95	15.04	15.52	1	1	13.99
4	9.48	14.9	15.41	1	1	13.13
5	9.86	14.64	15.18	1	1	13.24
6	9.34	14.38	14.97	1	1	12.52
7	9.68	14.36	14.21	1	1	13.29
8	10.02	11.72	13.4	1	1	13.56
9	11.46	13.94	15.55	1	1	13.76
10	9.92	13.9	14.82	1	1	13.9
11	9.63	13.56	14.6	1	1	12.83
12	9.65	13.28	13.73	1	1	13.2
13	8.36	12.92	13.37	1	1	13.82
14	9.5	12.92	13.64	1	1	13.35
15	8.01	12.78	12.48	1	1	11.21
16	8.82	12.68	13.25	1	1	13.65
17	9.41	12.62	13	1	1	13.18
18	9.23	12.6	12.85	1	1	13.87
19	8.56	12.28	12.28	1	1	12.57
20	8.61	12.26	12.57	1	1	13.1
21	9.42	12.22	13.69	1	1	14.28
22	8.53	11.6	12.58	1	1	12.6
23	7.33	11.94	11.78	1	1	9.84
24	8.01	11.92	11.27	1	1	12.16
25	7.22	11.9	12.36	1	1	12.73
26	7.78	11.56	11.02	1	1	9.8
27	8.03	11.82	12.86	1	1	11.75
28	6.77	11.77	11.52	1	1	10.63
29	7.31	11.76	11.33	1	1	9.75
30	7.58	11.76	11.45	1	1	9.26
31	8.38	11.54	11.55	1	1	11.17
32	8.3	11.46	11.18	1	1	10.94
33	8.34	11.44	12.5	1	1	12.62
34	7.84	11.28	11.63	1	1	9.65
35	9.62	11.14	12.3	1	1	12.22
36	9.36	11.14	11.71	1	1	10.91
37	11.89	12.88	13.29	0	0	13.25
38	8.21	11.02	10.8	1	1	10.46
39	6.74	10.96	10.35	1	1	9.55
40	8.63	10.92	11.55	1	1	12
41	7.39	10.9	11.1	1	1	10.93

11.7	1	1	10.75	10.78	6.79	42
10.22	1	1	11.1	10.66	7.78	43
9.57	1	1	10.88	10.6	7.77	44
10.28	1	1	10.69	10.48	7	45
10.83	1	1	10.82	10.46	7.53	46
10.82	1	1	10.59	10.06	7.16	47
11.41	1	1	10.61	10.04	6.6	48
10.33	1	1	11.04	10.02	7.5	49
10.92	1	1	10.96	9.86	8.83	50
9.88	1	1	10.81	9.82	8.09	51
10.35	1	1	10.41	9.52	7.38	52
11.93	1	1	10.13	9.7	7.05	53
9.46	1	1	10.07	9.28	6.87	54
12.18	1	1	10.05	8.52	7.03	55
16.55	1	1	17.66	16.82	16.59	56
14.18	1	1	16.66	16.24	14.75	57
14.77	1	1	16.43	16.04	15.41	58
14.59	1	1	16.58	15.94	14.64	59
14.7	1	1	16.16	15.66	15	60
15.08	1	1	16.03	15.56	15.17	61
14.4	1	1	15.79	15.44	15.63	62
13.79	1	1	15.47	15.16	15.97	63
13.5	1	1	15.34	15.02	15.35	64
13.35	1	1	14.85	14.88	14.78	65
15.08	1	1	15.7	14.66	15.51	66
13.08	1	1	14.98	14.62	15.66	67
13.64	1	1	14.85	14.38	13.76	68
13.59	1	1	14.98	14.16	13.88	69
13.98	1	1	14.8	13.79	15	70
10	1	1	13.32	13.22	14.34	71
13.31	1	1	12.44	12.76	12.75	72
12.45	1	1	12.99	12.66	13.12	73
12.07	1	1	13	12.6	13.46	74
11.19	1	1	12.51	12.38	12.08	75
9.75	1	1	11.92	12.16	11.81	76
11.06	1	1	11.53	12.16	11.3	77
12.05	1	1	12.55	12.1	14.87	78
10.73	1	1	12.49	12	11.92	79
9.22	1	1	10.71	11.96	10.56	80
10.41	1	1	11.59	11.96	12.15	81
11.81	1	1	12.67	11.96	12.77	82
12.52	1	1	13.95	11.8	13.57	83
9.88	1	1	11.53	11.72	10.83	84
11.86	1	1	13	11.52	12.62	85
10.92	1	1	11.72	11.5	11.31	86
10.43	1	1	11.14	11.3	10.74	87
11.21	1	1	11.99	10.98	13.52	88
7.81	1	1	10.59	10.98	12.45	89

10.22	1	1	10.68	10.86	11.69	90
9.08	1	1	11.08	10.84	13.06	91
7.17	1	1	9.99	10.82	10.83	92
10.74	1	1	11.92	10.78	12.86	93
10.15	1	1	11.49	10.74	12.06	94
9.56	1	1	11.49	10.7	11.55	95
10.93	1	1	10.42	10.68	11.17	96
10.91	1	1	10.64	10.52	11.02	97
9.96	1	1	10.19	10.48	10.59	98
9.62	1	1	11.09	10.42	11.92	99
6.11	1	1	9	10.22	8.62	100
10.47	1	1	10.98	10.14	11.79	101
8.67	1	1	9.89	10.12	9.85	102
10.78	1	1	10.69	10.1	11.94	103
10.83	1	1	10.96	10.02	12.73	104
8.34	1	1	11.48	9.9	13.97	105
9.61	1	1	10.43	9.52	10.09	106
9.33	1	1	10.38	9.8	10.62	107
8.82	1	1	10.34	9.4	10.12	108
17.19	1	1	17.65	17.48	18.53	109
16.03	1	1	17.46	17.1	17.74	110
15.33	1	1	17.22	16.64	17.96	111
14	1	1	16.92	16.82	16.26	112
13.59	1	1	16.16	15.24	17.11	113
13.08	1	1	16.01	14.8	16.83	114
11.67	1	1	15.28	14.66	15.23	115
13.86	1	1	16.17	14.32	15.58	116
11.49	1	1	14.36	13.26	15.52	117
11.82	1	1	13.91	12.6	14.99	118
12.11	1	1	13.73	12.2	14.66	119
12.26	1	1	13.64	12.74	13.49	120
12.61	1	1	13.44	12.3	13.45	121
10.79	1	1	13.11	12.12	12.96	122
11.15	1	1	12.99	12.04	12.85	123
11.46	1	1	12.52	11.12	13.21	124
10.37	1	1	12.43	12.08	13.22	125
10.83	1	1	12.38	11.24	13.06	126
11.89	1	1	12.37	11.26	11.47	127
10	1	1	11.98	11.48	11.84	128
9.8	1	1	11.67	10.94	11.81	129
10.45	1	1	11.67	11.24	11.28	130
9.86	0	1	11.39	10.74	13.22	131
9.27	1	1	11.22	10.7	10.76	132
9.49	1	1	11.15	9.78	12.48	133
10.25	0	1	11.11	9.56	11.62	134
9.6	1	1	11.08	10.22	11.8	135
8.32	1	1	10.96	9.4	10.93	136
9.56	1	1	10.73	10.68	10.64	137

11.66	1	1	10.72	9.78	11.26	138
8.95	1	1	10.68	9.6	10.63	139
8.86	1	1	10.66	9.18	11.07	140
8.28	1	1	10.5	8.74	10.77	141
9.09	0	1	10.43	8.84	10.58	142
9.43	0	1	10.43	9.48	11.39	143
9.44	0	1	10.35	8.48	11.7	144
8.89	0	1	10.24	9.38	11.6	145
10	1	1	10.21	9.44	9.57	146
10.3	0	1	10.01	9.72	10.08	147
15.82	1	1	16.41	14.79	15.5	148
13.01	1	1	14.38	12.25	14.32	149
11.5	1	1	12.67	11.89	13.31	150
12.9	1	1	13.48	11.86	14.98	151
12.27	1	1	13.95	11.79	14.8	152
10.01	1	1	12.44	11.27	12.87	153
9.79	1	1	12.22	11.18	14.14	154
9.56	1	1	11.61	10.8	13.4	155
8.15	1	1	11.25	10.46	11.37	156
5.83	1	1	12.08	10.35	15.43	157
8.39	1	1	11.1	8.98	13.84	158
9.8	1	1	11.05	9.75	13.05	159
7.23	1	1	11.03	9.98	12.51	160
9.71	1	1	10.8	9.44	11.05	161
7.29	1	1	10.79	9.16	13.58	162
7.9	1	1	10.54	8.82	12.15	163
8.17	1	1	10.22	8.56	13.05	164
16.28	1	1	17.89	17.08	18.77	165
14.28	1	1	17.81	16.96	19.07	166
16.39	1	1	17.74	16.46	19.04	167
15.54	1	1	16.8	15.8	18.08	168
16.86	1	1	17.11	15.67	18.75	169
16.05	1	1	16.88	15.56	17.35	170
15.85	1	1	16.21	14.48	14.67	171
12.81	1	1	15.23	14.29	14.72	172
12.95	1	1	17.13	14	17.13	173
12.67	1	1	14.56	13.17	14.56	174
11.18	1	1	14.61	12.78	14.61	175
11.67	1	1	14.18	12.74	14.18	176
13.57	1	1	15.17	12.65	15.17	177
13.08	1	1	16.51	12.62	16.51	178
11.33	1	1	12.56	12.3	12.56	179
11.83	1	1	13.89	12.08	14.99	180
9.67	1	1	12.54	11.65	14.34	181
12.43	1	1	13.02	11.17	14.69	182
8.98	1	1	11.89	10.94	13.14	183
9.75	1	1	11.77	10.8	12.54	184
10.44	1	1	11.71	10.46	12.85	185

9.58	1	1	11.5	10.42	12.97	186
9.8	1	1	10.94	10.36	11	187
10.04	1	1	11.46	10.02	14.26	188
7.64	1	1	12.12	10.02	13.16	189
10	1	1	10.75	9.54	12.42	190
8.92	1	1	10.72	9.44	12.39	191
8.45	1	1	10.4	9.34	11.51	192
9.6	1	1	10.36	9.73	10.03	193
8.13	1	1	10.18	8.73	11.72	194
8.22	1	1	10.16	9.78	10.21	195
9.31	1	1	10.54	9.02	10.75	196
15.9	1	1	16.04	15.1	16.94	197
14.72	1	1	15.77	15.04	16.8	198
16.04	1	1	16.25	14.92	17.09	199
12.42	1	1	14.77	13.98	14.29	200
12.61	1	1	14.32	13.36	16.11	201
14.26	1	1	14.93	13.36	16.64	202
11.8	1	1	13.61	12.94	13.48	203
11.52	1	1	13.66	12.92	13.93	204
13.12	1	1	13.77	12.66	13.94	205
12.33	1	1	13.52	12.48	14.09	206
11.09	1	1	12.9	12.36	11.22	207
11.48	1	1	12.2	12.08	11.3	208
10.75	1	1	12.35	11.44	12.98	209
11.2	1	1	11.81	11.12	10.83	210
10.06	1	1	11.34	10.98	11.44	211
11.11	1	1	11.26	10.64	11.95	212
10.08	1	1	11.02	10.1	10.11	213
11.46	1	1	12.1	10.04	13.27	214
10.22	1	1	11.24	9.84	10.1	215
14.02	1	1	13.42	12.02	14.25	216
12.15	1	1	12.58	11.96	14.25	217
14.01	1	1	13.12	11.9	14.44	218
10.35	1	1	13.1	11.7	13.51	219
13.09	1	1	13.13	11.5	14.89	220
14	1	1	13.16	11.4	14.27	221
11.7	1	1	12.28	11.36	13.74	222
11.25	1	1	12.54	11.3	14.71	223
12.73	1	1	12.47	11.18	13.1	224
11.35	1	1	12.34	11.06	12.18	225
11.65	1	1	12.68	10.82	13.48	226
11.68	1	1	11.19	10.8	11.09	227
12.26	1	1	12.23	10.66	12.96	228
13.34	1	1	11.55	10.58	11.15	229
12.83	1	1	12.06	10.56	14.54	230
12.21	1	1	10.78	10.46	12.38	231
11.86	1	1	12.26	10.42	14.49	232
11.54	1	1	11.79	10.3	12.63	233

12.12	1	1	10.69	10.28	13.29	234
10.83	1	1	12.08	10.22	11.12	235
10.75	1	1	11.71	10.2	12.36	236
13.91	1	1	12.37	10.1	12.77	237
12.81	1	1	11.84	9.74	11.76	238
12.63	1	1	11.22	9.58	13.48	239
11.32	1	1	11	9.6	12.39	240
11.54	1	1	10.93	9.22	12.64	241
10.91	1	1	10.9	9.42	11.89	242
10.6	1	1	10.73	9.46	11.12	243
12.95	1	1	10.71	8.58	12.97	244
11.6	1	1	10.68	8.94	10.83	245
16.3	1	1	14.8	13.98	10.58	246
14.83	1	1	12.96	12.78	7.75	247
12.88	1	1	12.08	11.72	7.47	248
13.8	1	1	12.59	11.67	8.45	249
13.25	1	1	11.73	11.64	7.43	250
13.6	1	1	11.93	11.34	8.48	251
11.12	1	1	11.23	1.26	6.84	252
12.55	1	1	11.02	10.96	6.98	253
11.18	1	1	11.1	10.92	6.61	254
9.93	1	1	10.89	10.9	7.61	255
13.35	1	1	11.34	10.78	8.26	256
10.15	1	1	10.44	10.6	5.42	257
12.7	1	1	10.42	10.48	6.61	258
13	1	1	10.67	10.18	6.77	259
10.35	1	1	10.54	10.04	7.41	260
10.58	1	1	10.64	10.02	6.77	261
12.05	1	1	10.85	10	7.83	262
11.83	1	1	11.07	9.18	8.44	263
14.43	1	1	10.82	9.56	8.37	264
8.51	1	1	10.52	9.64	7.89	265
11.79	1	1	10.44	9.72	7.07	266
12.8	1	1	10.33	9.38	6.88	267
11.39	1	1	10.31	9.72	6.87	268
11.53	1	1	10.1	9.64	5.74	269
16.25	1	1	14.73	13.56	15.85	270
12.94	1	1	11.91	12.56	10.36	271
13.98	1	1	12.78	12.36	10.66	272
13.79	1	1	13.24	12.32	12.92	273
13	1	1	12.03	12.12	9.69	274
13.03	1	1	12.57	11.8	14.11	275
10.1	1	1	11.18	11.28	10.25	276
12.02	1	1	11.83	10.88	13.3	277
10.93	1	1	11.62	10.78	10.67	278
11.86	1	1	10.95	10.66	9.83	279
11.5	1	1	10.84	10.54	10.6	280
11.65	1	1	10.64	10.52	9.21	281

11.05	1	1	11.08	10.38	10.36	282
10.86	1	1	11.14	10.82	10.74	283
10.4	1	1	10.54	10.26	8.81	284
10.77	1	1	10.05	10.1	8.52	285
10.79	1	1	10.18	9.96	9.23	286
11.28	1	1	10.18	9.28	10.46	287
11.81	1	1	10.08	9.68	8.84	288
11.33	1	1	10.03	9.86	8.33	289
14.76	1	1	15.95	15.72	16.3	290
15.47	1	1	15.44	14.36	16.04	291
15.55	1	1	15.33	14.58	16.69	292
14.35	1	1	13.51	12.16	14.02	293
12.25	1	1	12.42	11.9	12.46	294
11.19	1	1	12.27	10.98	13.03	295
13.5	1	1	11.99	11.5	10.98	296
12.14	1	1	11.67	10.04	12.23	297
10.2	1	1	11.3	9.26	10.75	298
10.23	1	1	11.27	10.62	12.77	299
10.08	1	1	11.09	9.82	11.47	300
9.72	1	1	11.01	9.78	11.8	301
9.24	1	1	10.9	9.4	10.98	302
11.33	1	1	10.82	9.76	11.02	303
9.73	1	1	10.69	9.54	11.04	304
8.93	1	1	10.57	9.36	12.91	305
10.45	1	1	10.47	8.7	11.4	306
10.4	1	1	10.45	9.1	10.24	307
10.34	1	1	10.41	8.76	11.21	308
10.24	1	1	10.2	9.2	9.98	309
9.46	1	1	10.13	9.8	10.26	310
8.72	1	1	10.04	9.08	10.76	311
10.58	1	1	10	8.96	11.35	312
13.07	0	0	11.14	11.12	6.89	313
14.11	1	1	14.88	13.71	15.01	314
10.66	1	1	12.19	10.44	11.82	315
11.32	1	1	12.12	10.13	12.36	316
11.27	1	1	11.23	9.52	12.1	317
10.01	1	1	10.7	9.63	13.15	318
9.51	1	1	10.69	8.98	12.32	319
9.25	1	1	10.25	8.48	10.45	320
12.25	1	1	13.05	11.66	11.88	321
11.6	1	1	12.68	11.52	13.47	322
9.83	1	0	11.54	10.54	12.17	323
8.37	1	0	11.57	10.5	12.72	324
9.82	1	0	11.27	10.44	10.74	325
9.19	1	1	11.39	10.3	10.47	326
10.2	1	1	10.83	10.21	12.39	327
9.76	1	1	10.66	10.02	10.4	328
8.22	1	1	10.89	10	10.55	329

10.11	1	1	10.94	8.82	11.87	330
9.16	1	1	10.8	9.08	10.91	331
9.26	1	0	10.78	8.54	11.45	332
10.01	1	0	10.65	9.64	10.52	333
10.33	1	1	10.54	9.68	12.25	334
7.91	1	0	10.53	8.98	11.75	335
7.91	1	1	10.36	8.58	12.59	336
6.37	1	1	10.09	9.38	10.26	337
15	1	1	13.84	12.76	13.71	338
12.43	1	1	11.95	11.26	11.24	339
11.56	1	0	12.35	11.12	12.15	340
12.1	1	0	11.13	10.96	10.48	341
11.72	1	0	11.76	10.96	11.33	342
10	1	1	11.27	10.6	8.67	343
7.98	1	1	10.1	10.4	8.22	344
10.42	1	0	11.44	10.18	10.58	345
10.94	1	0	10.95	10.1	10.28	346
10.27	1	0	10.85	9.94	10.54	347
10.73	1	1	10.53	9.92	8.5	348
10.98	1	0	10.91	9.86	10.64	349
11.11	1	1	10.51	9.62	11.09	350
10.04	1	1	10.27	9.36	9.01	351
9.55	1	1	10.35	9.04	9.89	352
11.84	1	1	10.3	9	8.78	353
10.43	1	0	12.81	10.9	11.73	354
11.05	1	0	13.71	10.88	11.33	355
11.92	1	0	10.79	10.2	9.5	356
11.91	1	0	11.64	10.1	10.82	357
10.55	1	0	8.56	10.04	7.57	358
11.74	1	0	11.76	9.92	10.7	359
11.24	1	0	11.62	9.54	11.21	360
13	1	0	11.37	9.14	11.03	361
11.54	1	0	11.23	9.7	11.91	362
11.34	1	0	11.21	9.66	11.72	363
12.04	1	0	11.17	9.32	11.5	364
10.28	1	0	11.13	9.88	11.82	365
10.05	1	0	11.08	9.5	9.92	366
11.66	1	0	11.08	9.14	11.56	367
10.67	1	0	11.06	8.6	10.8	368
11.47	1	0	11.05	9.08	11.83	369
10.81	1	0	10.79	8.66	11.1	370
10.35	1	0	10.77	8.94	10.64	371
10.57	1	0	10.7	8.8	11.6	372
12.94	1	0	10.68	9.4	11.72	373
11.07	1	1	10.55	8.7	10.37	374
12.35	1	0	10.5	8.31	10.72	375

م م ج ت: معدلات مجموعات التوجيه
م / ش ت م: معدل شهادة التعليم المتوسط

سرية التربية لولاية

السنة الرابعة متوسط

القسم المعاد

القسم

معلومات عن التلميذ (ة)

تاریخ المیلاد.

.....: بالحروف اللاتينية

ب و الاسم:

مهنة الأم:

بِالْأَب :

الأخوة : ذكور:

إِنشَاء:

الرتبة في العائلة .

ق الجسدي (إن وجد).

ارفق الملف الطبي

الصحة:

نتائج التلميذ(ة) في السنة الثالثة متوسط

[illegible]

رغبات التلميذ (ة)

الراتبة	مستار مهني	الرتبة	الجدع المشترك
	تعليم مهني		علوم تكنولوجيا
	تكوين مهني		آداب

نتائج التلميد (ة) في السنة الرابعة متوسط

[illegible]

السنة الدراسية 2009/2008

متقن كركوبية خليفة - الرباح

وثيقة إعلامية لتلاميذ سنة رابعة متوسط
إجراءات القبول والتوجيه للسنة أولى ثانوي

1- كيف ينتقل التلميذ للسنة أولى ثانوي؟
ينجح التلميذ إذا تحصل على $\leq 20/10$ في المعدل السنوي الذي يحسب كما يلي:

$$\text{معدل القبول} = \frac{\text{المعدل السنوي} + \text{معدل شهادة التعليم المتوسط}}{2}$$

2- ما هي الشعب المفتوحة في الأولى ثانوي؟ كما لا يخفاكم علما أن الإصلاحات التربوية التي بدأت في السنة الدراسية 2006/2005 غيرت من هيكلية التعليم الثانوي واليكم الهيكلية الجديدة.

هيكلية التعليم الثانوي

جذع م علوم وتك

تقني رياضي

رياضيات

تسيير واقتصاد

علوم تجريبية

جذع مشترك آداب

آداب وفلسفة

آداب ولغات أجنبية

علما أن شعبة التقني الرياضي تشمل على أربعة تخصصات وهي: هندسة ميكانيكية - هندسة كهربائية - هندسة مدنية وهندسة الطرائق.

والبيكم الجدول يوضح معاملات كل جذع والحجم الساعي له :

جذع مشترك آداب		جذع مشترك علوم وتكنولوجيا		الجدعين	المواد
المعامل	الساعة	المعامل	الساعة		
5	6	3	4	4	عربية
3	5	2	3	3	فرنسية
3	4	2	3	3	انجليزية
3	4	2	2	2	اجتماعيات
2	3	5	6	6	رياضيات
2	2	4	4	4	فيزياء
2	2	4	4	4	علوم
2	2	2	1	1	تربية إسلامية
1	2	1	2	2	تربية فنية
1	2	1	2	2	تربية بدنية
		2	2	2	تكنولوجيا
2	2	2	2	2	إعلام آلي
26	34	30	35		المجموع

3- ما هي المعايير المعتمدة عليها في التوجيه المدرسي؟

أولاً رغبة التلميذ حيث تلبي مباشرة للتلاميذ الأوائل خاصة أولئك الـ 10 % منهم

ثانياً نتائج التلميذ في المواد الأساسية الخاصة بكل شعبة والتي يقوم بدراستها مستشار التوجيه المدرسي و إليكم كيفية حساب ملصح التلميذ لمعرفة الجذع الأنسب له موضحة في هذا الجدول

شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي				م المادة في الثالثة + (م المادة في الرابعة متوسط * 2) معدل المادة =	المواد الأساسية
ج م علوم وتكنولوجيا		ج م آداب			
المعدل	الخاص	المعدل	الخاص		
2	—	5		4	العربية
		3			الفرنسية
		2			الانجليزية
		2			الاجتماعيات
5					رياضيات
2					علوم طبيعية
3					تكنولوجيا
12		12		المجموع	
				المعدل في مجموعة التوجيه	

ثالثاً اقتراح مجلس القسم

رابعاً مراعاة الخريطة التربوية أي عدد الأفواج المفتوحة في كل شعبة من الشعب

لنجاح التلميذ في المسار الدراسي المختار عليكم الثاني في ملئ بطاقة الرغبات وعدم التسرع والأخذ بعين الاعتبار

- قدرات التلميذ والمعبّر عليها من خلال نتائج المدرسة
- متطلبات كل شعبة أي المواد الأساسية لها
- الطموحات المستقبلية أي المهن المرغوبة
- المسارات الدراسية التي تمكن التلميذ من تحقيق هذه الطموحات

لمزيد من المعلومات اتصل بمستشار التوجيه المدرسي بمتن كركوبية خليفة الرباح

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مركز التوجيه المدرسي والمهني



بريئة التربية
ولاية:

بطاقة القبول والتوجيه في السنة الأولى ثانوي
199 / 199

المؤسسة: القسم:

معلومات عن التلميذ (ة)

ب والإسم:
تاريخ الميلاد:
الأم: مهنة الأم:
إيران الأولياء:
عائق الجسدي:
زائق الصحية:
تسم المكرر في الطور:

ذكر ☐ أنثى ☐
عدد الأخوة: ذكور ☐ أناث ☐

(أرفق الملف الطبي).

رغبات التلميذ (ة)

ضع (ي) 1، 2، 3 في الجدوع المشتركة المرغوب فيها حسب الأفضلية:

جدع مشترك: علوم ☐ ججع مشترك: آداب ☐ ججع مشترك: تكنولوجيا ☐

نتائج التلميذ (ة) في السنة 9 أساسية

النتائج	المعدل الثلاثي			المعدل السنوي	المعامل	الحاصل
	1	2	3			
الرياضة				04	ب	أ × ب
الوحدة				02	ب	أ × ب
الطبيعة				02	ب	أ × ب
الاجتماع				04	ب	أ × ب
الاجتماع				01	ب	أ × ب
الاجتماع				01	ب	أ × ب
الاجتماع				03	ب	أ × ب
الاجتماع				01	ب	أ × ب
الاجتماع				01	ب	أ × ب
الاجتماع				02	ب	أ × ب
الاجتماع				01	ب	أ × ب
الاجتماع				01	ب	أ × ب
الاجتماع				01	ب	أ × ب
الاجتماع				23	ب	أ × ب

المجموع

التلميذ (ة) بالحروف اللاتينية:

نتائج التلميذ (ة) خلال الطور

الاسم	اللقب	القسم	معدل الطور	السنة 9 أساسي		السنة 8 أساسي	السنة 7 أساسي	النتائج
				الفصل 1	الفصل 2			
								رياضيات
								تكنولوجيا
								علوم طبيعية
								لغة عربية
								تربية إسلامية
								لغة أجنبية (1)
								لغة أجنبية (2)
								تاريخ جغرافيا

نتائج التلميذ حسب مجموعات التوجيه

الاسم	معدل الطور	جذع مشترك آداب		جذع مشترك علوم		جذع مشترك تكنولوجيا		النتائج
		الحاصل	المعامل	الحاصل	المعامل	الحاصل	المعامل	
								رياضيات
								تكنولوجيا
								علوم طبيعية
								لغة عربية
								لغة أجنبية (1)
								لغة أجنبية (2)
								تاريخ جغرافيا
								المعدل العام

نتائج المتابعة التي قام بها مستشار التوجيه خلال الطور

- الاختبارات النفسية :

- استبيان الاهتمامات :

- المحاورات :

- النتائج والملاحظات المستخلصة :

اقتراحات مجلس القسم

اقتراح التوجيه 1	اقتراح التوجيه 2

القرار النهائي لمجلس القبول والذ

مقبول (ة) في السنة 1 ثانوي ويوجه
المشترك
بثانوية

- يعيد السنة 9 أساسي -
نهاية الدراسة

ختم المؤسسة وإمضاء

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية :

بطاقة الرغبات

خاصة بتلاميذ السنة أولى ثانوي

199 / 199

المؤسسة : القسم :

اسم ولقب التلميذ : تاريخ الازدياد :

بعد التشاور مع أوليائي، وقع اختياري على الشعب التالية :

الرتبة	شعب التعليم الثانوي التقني

الرتبة	شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

ملاحظات :

1. يجب ترتيب الشعب حسب الأفضلية

2. يجب أن يشمل اختيارك شعبة واحدة على الأقل في التعليم التقني.

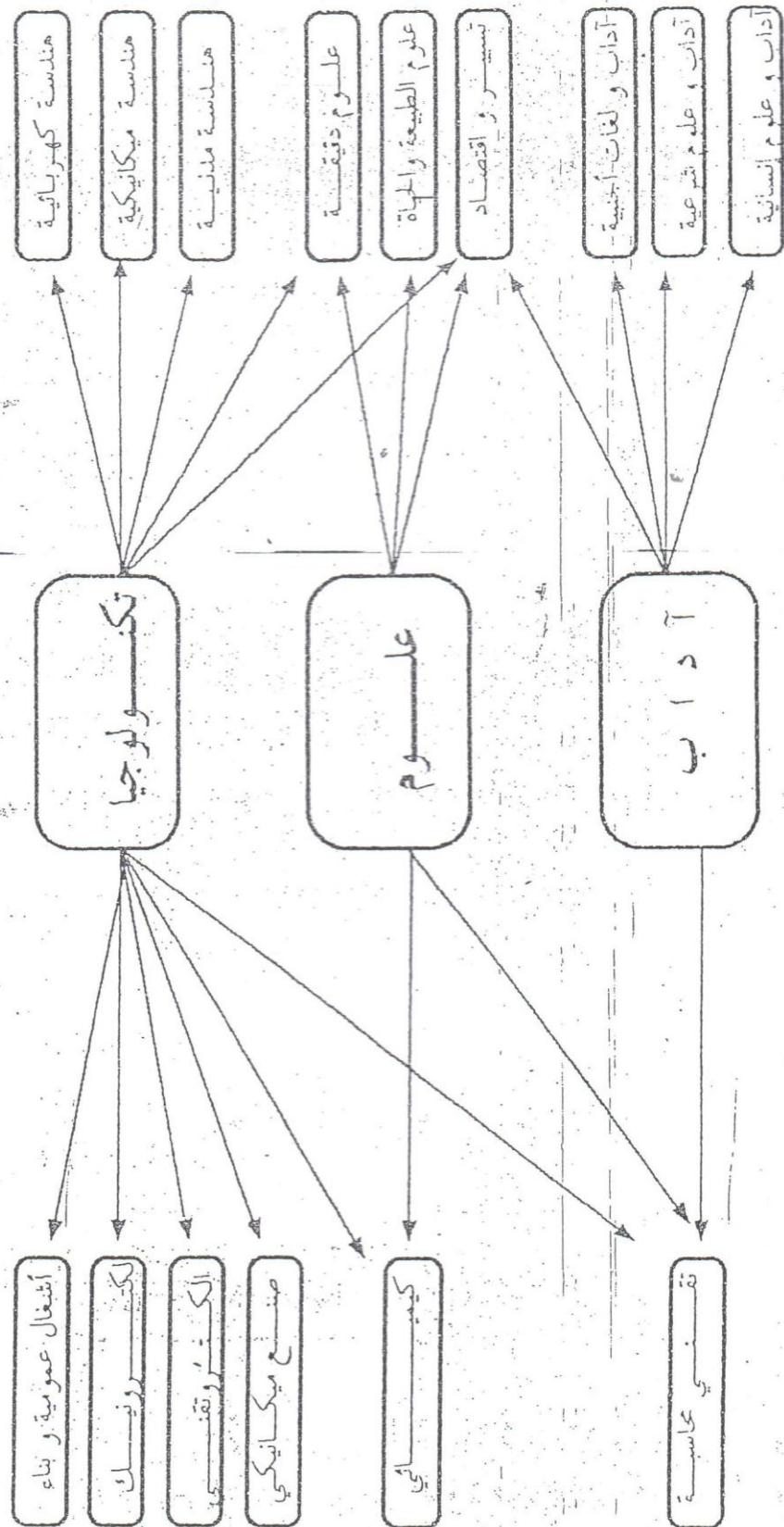
تنبيه : - في حالة ما اذا لم تسمح لك نتائجك المدرسية بتوجيهك حسب رغبتك الأولى، فإنك ستوجه حسب

رغبتك الموالية إذا تناسبت مع نتائجك أو الى أي شعبة أخرى تناسب مع نتائجك المدرسية.

التاريخ :

المضاء الولي

جذوع مشتركة
في السنة الأولى " ثانوي "



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية:

بطاقة الرغبات

خاصة بتلاميذ السنة التاسعة أساسي

199 / 199

القبلي

المؤسسة:

لقب واسم التلميذ:

تاريخ الإزدياد:

بعد التشاور مع أوليائي، وقع اختياري، على الترتيب التالي (1، 2، 3) للجدوع المشتركة:

☐

- جذع مشترك آداب

☐

- جذع مشترك تكنولوجيا

☐

- جذع مشترك علوم

تنبيه:

في حالة ما اذا لم تسمح نتائجك المدرسية بتوجيهك حسب رغبتك الأولى، فإنك ستوجه حسب رغبتك الموالية اذا تناسبت مع نتائجك، أو الى أي شعبة اخرى تناسب مع نتائجك المدرسية.

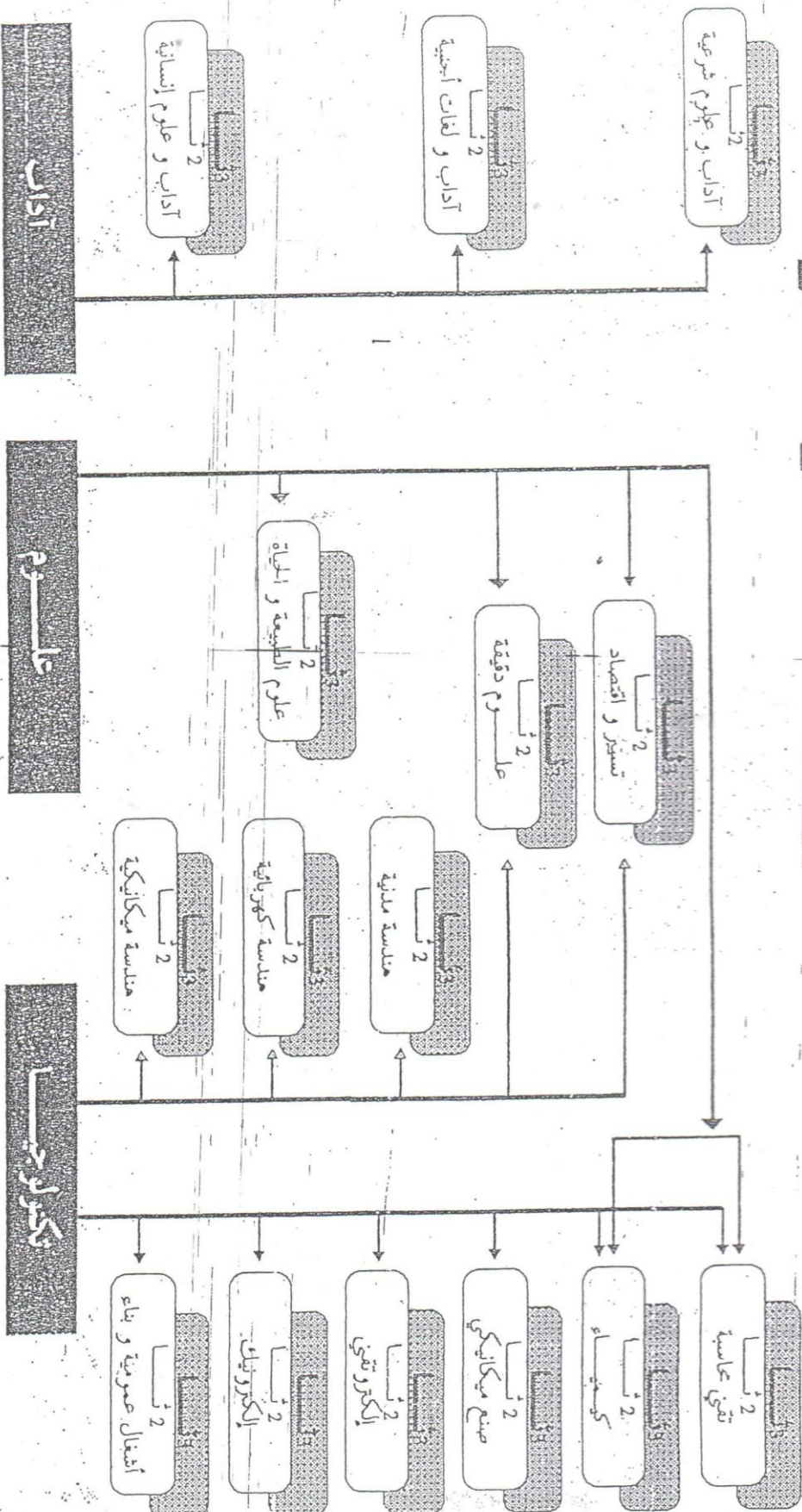
التاريخ:

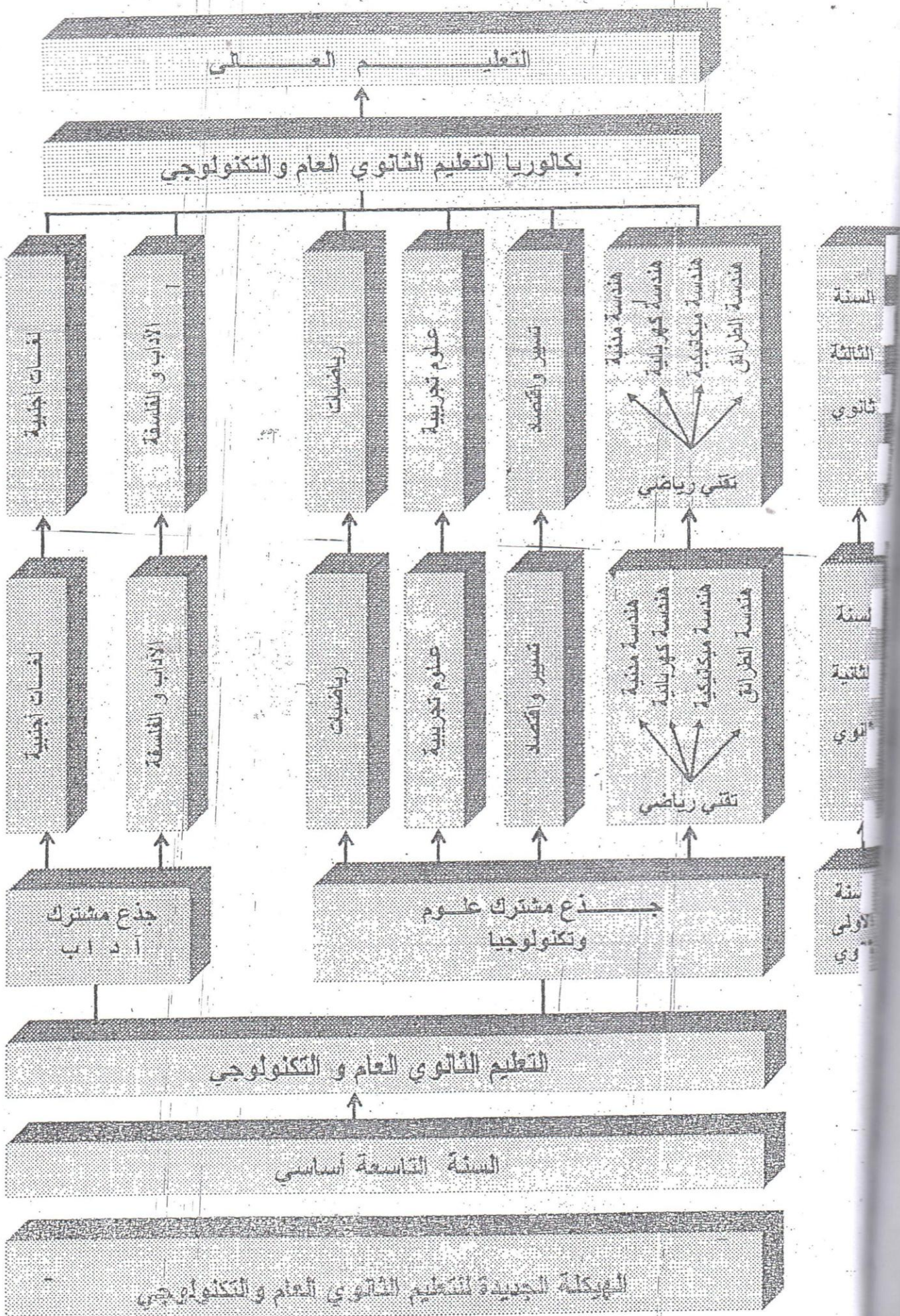
امضاء الوالي

هيكلية التعليم الثانوي

بكالوريا التعليم الثانوي

بكالوريا التقني





بـة لولاية

الترتيب حسب الرغبة الأولى
في التوجيه النهائي

السنة الرابعة متوسط

القسم المعاد

قسم

معلومات عن التلميذ (ة)

تاریخ المیلاد

الرتبة في العائلة |

بالحروف اللاتينية

مهنة الأم:

إناث:

ذکور:

سندي (إن وجد)

أرفق الملف الطبي

حياة:

نتائج التلميذ(ة) في السنة الثالثة متوسط

[illegible]

رغبات التلميذ (ة)

الجدع المشترك	-	الرتبة	مسار مهني	الرتبة
علوم وتكنولوجيا			تعليم مهني	
آداب			تكوين مهني	

نتائج التلميذ (ة) في السنة الرابعة متوسط

[illegible]

نتائج التلميذ (ة) حسب مجموعات التوجيه

الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا				لجذع المواد	الجذع المشترك آداب				لجذع المواد
الحاصل 1	المعامل	المعدل 2	المعدل 1		الحاصل 2	الحاصل 1	المعامل	المعدل 2	المعدل 1
	4			رياضيات			5		ل. عربية
	4			ع. فيزيائية			4		لغة أ.ج 1
	4			ع. ط. ح			3		لغة أ.ج 2
	2			ل. عربية			2		تاريخ ج
	14			المجموع			14		المجموع

المعدل 2 = التوجيه النهائي

المعدل 1 = التوجيه المسبق

خلاصة المتابعة التي قام بها مستشار التوجيه

- الاختبارات النفسية:

- استبيانات الميول والاهتمامات:

- المحاورات:

- الملاحظات المستخلصة:

اقتراحات التوجيه	
مستشار التوجيه	مجلس القسم

القرار النهائي لمجلس القبول و التوجيه

مقبول(ة) في السنة الأولى ثانوي لجذع مشترك:

مؤسسة لستقبال: ثانوية

التاريخ

ختم و امضاء مدير المؤسسة

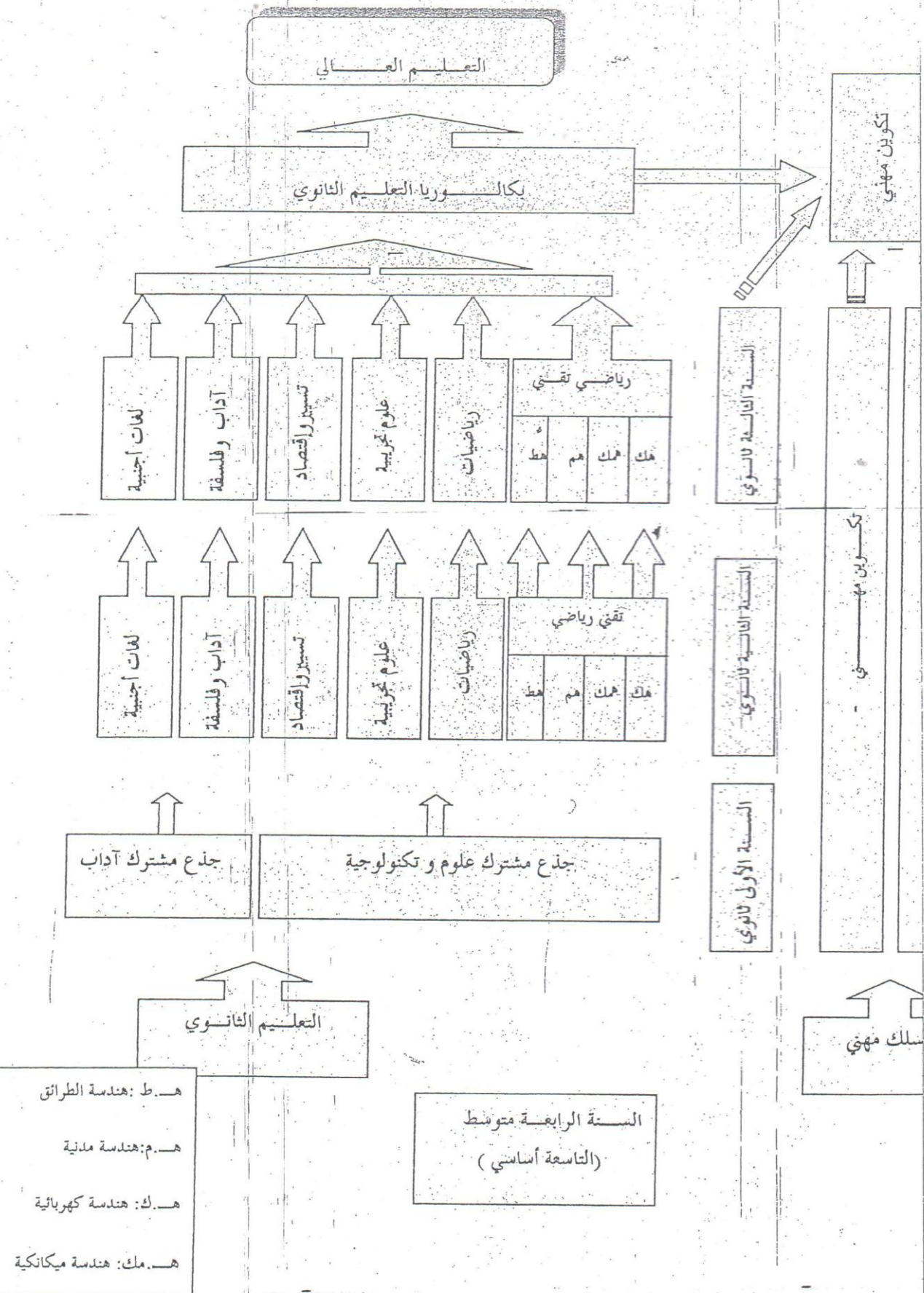
يعيد(تعيد) السنة الرابعة متوسط

يوجه (توجه) الى التعليم المهني

يوجه (توجه) الى التكوين المهني

نهاية الدراسة

مخطط إعادة هيكلة التعليم الثانوي



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الترتيب حسب الرغبة الأولى
في التوجيه المسبق:

الترتيب حسب الرغبة الأولى
في التوجيه النهائي:

بطاقة المتابعة والتوجيه
إلى السنة الأولى ثانوي
20... / 20...

السنة الرابعة متوسط

القسم المعاد:

قسم 4 متوسط

معلومات عن التلميذ (ة):

تاريخ الميلاد:	بالحروف اللاتينية:
مهنة الأم:	
الرتبة في العائلة	إناث
ذكور	
إرفق الملف الطبي:	

رغبات التلميذ (ة):

الرتبة	مسار مهني	الرتبة	المذع المشترك
	تعليم مهني		تكنولوجيا
	تكوين مهني		

نتائج التلميذ في السنة 4 متوسط:

معدل	ل. أمازيغية	ت. بدنية	موسيقى	رسم	ت. اجتماعية	ت. إسلامية	ل. إنجليزية	ل. فرنسية	تاريخ جغرافيا	ل. عربية	ع. طبيعية	ت. تكنولوجيا	ل. فرنسية	ل. إنجليزية	معدل

معدل القبول

نتائج التلميذ في السنة الثالثة متوسط:

ل. إنجليزية	ل. فرنسية	تاريخ جغرافيا	ل. عربية	ع. طبيعية	ت. تكنولوجيا	ل. إنجليزية

الجدع المشترك علوم و تكنولوجيا					الجدع	الجدع المشترك آداب					الجدع
المعدل 1	المعدل 2	المعامل	الحاصل 1	الحاصل 2		المعدل 1	المعدل 2	المعامل	الحاصل 1	الحاصل 2	
		4			رياضيات			5			ن. عربية
		4			ع. فيزيائية			4			لغة أجنبية 1
		4			ع. ط. ح.			3			لغة أجنبية 2
		2			ل. عربية			2			تاريخ ج
		14			المجموع			14			المجموع

المعدل 2 = التوجيه النهائي

المعدل 1 = التوجيه المسبق

خلاصة المتابعة التي قام بها مستشار الترجية

- الاختبارات النفسية: ..

- استبيانات الميول و الاهتمامات...

- المحاورات: ..

- الملاحظات المستخلصة:..

مستشار التوجيه		مجلس القسم	

القرار النهائي لمجلس القبول و التوجيه

قول(ة) في السنة الأولى ثانوي جذع مشترك:

..... مؤسسة لستقبال: ثانوية.....

التاريخ

ختم و امضاء مدير المؤسسة

يعيد (تعيد) السنة الرابعة متوسط

يوجه (توجه) الى التعليم المهني

بوجه (توجه) الى التكوين المهني

نماية الدراسة.