الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
من منظور إصلاحات التربية الجديدة

I- مستجداته في منظومة التربية والتكوين

II- أدوات وتقنيات التوجيه والإرشاد

سند خاص بالتكوين المتخصص

إعداد

الدكتورة / حناش فضيلة

الدكتور / محمد بن يحيى زكريا

السنة : 2011

4- شارع أولاد سيدي الشيخ – الحراش– الجزائر

الموقع على الأنترنت: **http//www.infpe.edu.dz**

البريد الإلكتروني: **contact@infpe.edu.dz**

التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

مقدمــة الكتــاب

يستعرض هذا السند التوجيه والإرشاد المدرسي مفهومي الإرشاد والتوجيه وعلاقتهما بالمجال التربوي بصفة عامة، والمجال التعليمي بصفة خاصة، ويــبين مدى أهمية وحاجة الميدان التعليمي إلى الإرشاد والتوجيه، ويهدف إلى تحقيــق الكفاءات التالية:

- أن يتعرف على مختلف التقنيات والأدوات المستخدمة في مجــال الإرشــاد والتوجيه المدرسي.
- أن يتمكن من استخدام الأدوات والتقنيات وأساليب التوجيه والإرشاد.
- أن يفهم الطالب فهما صحيحا ويقدم له التوجيه المناسب من أجل أن يتحقق ذاته.

وقد تناول السند في الجانب النظري المفاهيم الأساسية المرتبطة بالتوجيــه والإرشاد وعلاقتهما بالعملية التربوية، مع توضيح أهميتها ومدى الحاجة إليهــا، كما يتناول أهداف الإرشاد ومناهجه، ونظرياته.

أما الجانب العلمي فتناول وسائل وطرق وأدوات التشــخيص والقيــاس المستخدم في الإرشاد مع عرض نماذج مختلفة لها. وكيفيــة إعــداد بطاقــات الملاحظة والمتابعة.

يندرج إعداد هذا السند ضمن الخطة العامة لوزارة التربية الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بكل أبعادها ومستوياتها، إذ إن إهمال أي منها يجعــل عمليــة الإصلاح مبتورة، ولا يمكن بأي حال أن توتي أكلها، وتحقق أهدافها. ومواكبة لهذا الإصلاح الشامل بادر المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين

مستواهم إلى سد الفراغ في هذا الجانب بعداد سند موجـــه لســـلك التوجيـــه والإرشاد المدرسي والمهني، وإلى الإسهام في الرفع من مستوى كفاءتهم الأدائية.

وهكذا يكون هذا السند دفعا لحركة إصلاح المنظومة التربوية الجزائريـــة، نرجو أن نكون قد وفقنا فيما قصدنا - وعلى الله قصد السبيل - إنه نعم المولى ونعم النصير.

I الفصل الأول :

التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

مستجداته في منظومة التربية والتكوين بالجزائر

إعداد: الدكتورة حناش فضيلة

محتويات الموضوع

مدخل **9**

التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني **12**

- مراحل تطور التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. 13
- عوامل وأسباب تطور عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. 18
- مفهوم التوجيه المدرسي والمهني وخصائصه. 20
- مفهوم الإرشاد خصائصه ومظاهره. 31
- الإرشاد في الوسط المدرسي مفهومه وأهدافه. 35
- أهداف التوجيه المدرسي والمهني. 52
- أسس التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. 53

نظريات الإرشاد النفسي والتربوي وتطبيقاتها **63**

- النظرية السلوكية. 64
- نظرية الجاشطالت لكير تلفين. 80
- نظرية مفهوم الذات لركارل روجرس 85

التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني نظام للتربية والتكوين بالجزائر **103**

- نبذة تاريخية. 103

إجراءات التوجيه المدرسي والمهني ومقاييسه في ضوء الإصلاح الحالي للمنظومة التربوية **128**

- هيأت دعم التوجيه المدرسي والمهني. 131

خلاصة **136**

تطبيقات **137**

مراجع الموضوع **141**

مـدخـل

من خصوصيات التعليم في المجتمع المعاصر، الاستثمار في العنصر البشـــري. هذا ما تعمل على تحقيقه مختلف المؤسسات في عالم الشغل .

ومن مظاهر الاستثمار في المؤسسة التربوية، عملية التوجيه المدرسي والمهني للتلاميذ.

ومن الملاحظ، أن اهتمام المؤسسة التربوية المعاصرة بعملية التوجيه، لم يعـــد ينحصر في ضمان كم التعليم بقدر ما ينصب على توفير نوعيته، عـــن طريـــق تكوين الأفراد ومرافقتهم في مسارهم التعليمي والكويتي، وتمكينهم من المشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية ومن إحداث التغيير في محيطهم، ســـعيا لتحقيق قيم المجتمع الديمقراطي ...

وتظل عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، أكثـــر أنـــواع التوجيـــه استخداما وانتشارا بين الأنظمة التربوية المعاصرة، ونشاطا لا يقل أهميـــة عـــن التربية ذاتها.

وفي الجزائر، يولي المسئولون في النظام التربوي، اهتماما متزايدا بهذه العملية، ويبدو ذلك جليا في ترقية مهنة القائمين بالتوجيه والإرشاد في الوسط المدرسي من خلال استحداث هذا السلك وفي الأبواب المفتوحة حول التوجيه المدرسي والمهني التي تنظمها سنويا الهيئة الوصية على التربية الوطنية. و لم تكـــن هـــذه المبادرة إلا رغبة في تحسيس لأولياء والمدربين والمسيرين بأهمية هذه العملية الـــتي تحمل رهانات عظيمة على المستوى الفردي والاجتماعي.

وتهدف عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حسب ما تنص عليه النصوص التشريعية الخاصة بجهاز التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر، إلى عقلنة التعليم وتحقيق فعاليته، من خلال ربطه بمتطلبات التنمية من ناحية وبطموحات الأفراد المتمدرسين من ناحية أخرى.

والملاحظ أن حقل التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر ما انفك يتطور تماشيا والإصلاحات التربوية المتعاقبة للمنظومة التربوية.

ومن المفاهيم التي دخلت حقل التوجيه المدرسي والمهني بالجزائرية بعد إصلاح وهيكلة منظومة التربية والتكوين، مفهوم الإرشاد، وهذا استجابة لأهداف المؤسسة التربوية المتمثلة في خدمة كل شرائح المتمدرسين الأسوياء منهم وذوي الاحتياجات الخاصة وتوجيه طاقاتهم توجيها يلبي احتياجات المجتمع الجزائري التواق إلى العدالة والدمقراطية. (النشرة الرسمية اكتوبر2008).

ومن الواضح أن تعديل التسمية بالنسبة لهذا الحقل، لم يكن من أجل التغيير فحسب بل لمواكبة المهام الجديدة والمتعددة التي أصبحت تضطلع بها بالمدرسة حاليا.

وتجدر الإشارة إلى أن عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ليست بالمهمة السهلة، كما قد يتصوره البعض، بل إنها على درجة كبيرة من التعقيد. إنها عملية متشعبة العناصر، تخضع لعوامل عديدة في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، كما أنها عملية تحمل رهانات كبيرة على المستوى الفردي والاجتماعي.

وتتمثل هذه الرهانات، في ما يمكن أن يوفره حسن التوجيه من ايجابيات كوضع الفرد المناسب في المكان المناسب، وما قد ينجر عن سوء التوجيه المدرسي والمهني، وانعدام الإرشاد السليم، من عواقب قد تكون وخيمة، اقتصاديا وأجماعيا ونفسيا وتربويا.

وقد أوكلت النصوص الرسمية جميع الشركاء في التربية من أباء ومدرسين ومختصين في الإرشاد، مهمة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ومن هذا المنطلق، من الأهمية بمكان أن يعرف المربي في كل مستويات العمل التربوي ومجالاته، طبيعة هذه العملية، ويدرك وأسسها وأهدافها وطرقها.

هذا ما يرمي إليه الموضوع الموالي الذي تناولنا فيه عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من مختلف جوانبها ومعالجتها في إطار المنظور المعتمد في النظام التربوي الجزائري الحالي.

وباعتبار أن مجال التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مهمة يستوجب تجميع جميع الطاقات الفاعلة في النظام التربوي وخارجه، نأمل كمربين أننا معنيون بالإسهام في هذه المهمة من خلال هذا الموضوع الذي حاولنا في مستهله تحديد بعض المفاهيم المتعلقة بحقل التوجيه والرشاد المدرسي والمهني، مع التركيز على بعد الإرشاد باعتباره متغير جديد بالنسبة للمنظومة التربية الوطنية، وتقديم من خلاله مختلف النظريات النفسية التي يستقي منها الإرشاد النفسي والتربوي مفاهيمه وأساليبه ومبادئه.

1. التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مفهومه وخصائصه

ينبغي التذكير قبل الخوض في هذا الموضوع، بالتطورات العديدة التي عرفها هذا الحقل وهو ما سيتيح لنا فهم طبيعته المتجددة باستمرار.

وتطلعنا أدبيات التربية، أن الخدمات التوجيهية حديثة العهد في التعليم العام، و لم تظهر في المؤسسات التربوية، إلا منذ الخمسينيات من القرن المنصرم.

لقد حصر مفهوم التوجيه في بادئ الأمر في التكوين المهني حيث اختص التوجيه الشباب في الوسط المهني.

ومع التطور الحاصل في مجال التربية، بدا التوجيه ضروريا، بالنسبة لمرحلة المراهقة، حيث نصح بعض المختصين، أمثال بارسونز PARSONS، بان يهتم التوجيه بقيادة الشباب نحو العمل الملائم لهم.

وما انفكت فكرة توجيه الأفراد في المجتمع تتطور. فقد رأى مايرز Mayers من جهته، أن التوجيه المهني لا يمثل سوى جانب من التوجيه، وان هناك أنواعا أخرى من الضروري الاهتمام بها، كالتوجيه المدرسي، الذي يساعد التلميذ على اختيار نوع الدراسة، أو التعليم الملائم له، والتوجيه الاجتماعي، والتوجيه الترفيهي، والتوجيه المدني والتوجيه الصحي.

ومع تطور البحث النفسي أصبح الاهتمام منصبا على الشخصية بكاملها باعتبارها محددا رئيسيا لنشاط الإنسان.

وقد أدى البحث في مسألتي التوافق والصحة النفسية إلى إدخال مفهوم الإرشاد النفسي الحقل التربوي ليدعم عمليتي التوجيه المدرسي والمهني.

ويمكن تقديم هذه التطورات في عرض وجيز.

1.1. مراحل تطور التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني نبذة تاريخية

عرف حقل التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عند ظهوره تطورا بطيئا ليعرف في الآونة الأخيرة قفزة سريعة ونوعية تبعا لتطور الحياة في مختلف مظاهرها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وتجمع الدراسات على أن التوجيه ظهر في بداية الأمر في الوسط المهني وقد اختص إلى غاية الستينيات من القرن الماضي بتصريف التلاميذ للتدريب في مختلف المهن والكشف على مؤهلاتهم وقدراتهم على مباشرة التعليم المهني...

وكانت للعوامل السياسية والاقتصادية دور هام في بلورة هذا المفهوم والدفع بعجلة التصنيع.

لقد خطا التوجيه مع دمقرطة التعليم خطوة معتبرة. فقد أدى اتساع نطاق التعليم العمومي وإمداده إلى السن السادس عشر في بعض الدول إلى تطور حركة التوجيه لتشمل الوسط المدرسي بعد ما كان منحصرا في الوسط المهني.

وإلى جانب التطورات التي عرفها حقل التوجيه في أهدافه ومجالاته عرف هذا الحقل تطورات في تقنياته وأساليبه.

فقد ظل يعتمد إلى غاية الستينيات طرق الوجيه الآلي المتمثلة في توصيف المهن والبحث في ما تتطلبه من خصائص وملامح وفي توجيه التلاميذ على أساس هذه الملامح.

والواضح انه في مثل هذا التوجيه لم يكن للتلاميذ ولا لأوليائهم دور أو مكانة تذكر و لم يكنوا طرفا فيه.

وفي السبعينيات اتخذ التوجيه منعرجا جديدا حيث بدأ يتخلى شيئا فشيئا عن طابعه الآلي المرتكز على خصوصيات المهن ليسهم أكثر فأكثر المعنيين بالتوجيه أي التلاميذ وذلك عن طريق إعلامهم وتوعيتهم باختياراتهم وحثهم على أن يكونوا إطرافا فاعلة في توجيه ذواتهم وإجراء الاختيارات على أساس وعيهم بخصوصياتهم و بما يوفره الوسط من فرص لتحقيق الذات.

ويلاحظ حاليا اهتمام ب واصح ما يسمى بالتربية من اجل التوجيه أو تربية الاختيارات l'éducation à l'orientation.

لقد جاءت فكرة تربية الاختيارات، في مقابل التوجيه الآلي المشار إليه سابقا والهدف من هذه الفكرة تفادي التوجيه الاعتباطي القائم على أساس طبيعة المهن وتأكيد ضرورة الانطلاق من قدرات وخصوصيات الإفراد وطموحاتهم. ومراعاة ما يسمى بالمشروع الشخصي للمتكون أو للمتعلم.

والمقصود بمفهوم تربية الاختيارات تعليم التلاميذ إجراء خيارات والتبصر بما يصلح لهم من مهن وتخصصات بناء على الاستعلام والتعرف على الفرص المتاحة لهم في الوسط المدرسي والمهني.

فالمتعلم في هذا الاتجاه هو الصانع الحقيقي لمستقبله الدراسي والمهني والقادر على وضع خطة تسمح له بتحقيق أهدافه ومشروع يصوغه بناء على رغباته وبواسطة وسطه المدرسي ومحيطه.

ويرمي التوجيه المدرسي والمهني في هذا المنظـــور إلى الكشـــف عـــن الميـــول والاهتمامات وموازنتها بقدرات واستعدادات التلميذ وتوظيف هـــذه الناصـــر في مساعدته على بناء مشروعه الشخصي دراسيا كان أو تكوينيا حرفيا..

والتوجيه بهذا المفهوم لا يعدو عن كونه إكساب التلميذ الأدوات الأساسية التي تمكنه من إجراء التوجيه الذاتي وإيجاد السبل الكفيلة لبناء مستقبله الدراسي والمهـــني ووضع إستراتيجية ملائمة لاستثمار موارده وفهم المحيط الخارجي والتكيف معه.

ويستنتج من ذلك أن الغاية القصوى من التوجيه هي تحقيق الشخصية المنسجمة المتكيفة وخلق التوازن بين المتعلم و بيئته.

ففي منظور تربية الاختيارات يهدف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالنسبة للمتعلم إلى تحقيق ذاته وبناء مشروعه الشخصي ويرمي من خلال ذلك إلى استقلاليته كما يهدف بالنسبة للمؤسسة إلى ضمان الإدماج الاجتماعي والاقتصادي لإفـــراد المجتمع لجعلهم مواطنين مساهمين ايجابيين.

وفي تربية الاختيارات يقضي التوجيه أن تؤدي المؤسسة التربويـــة والتكوينيـــة الدور الإعلامي والتوعوي المنوط بها في هذه المهمة ومرافقة الإفراد المتعلمين نحو ما يمكّنهم من اكتساب الكفاءات ومختلف ما يناسبهم من منافذ.

ويصف (يوسف مصطفى القاضي وآخرون 1981) تطور حركة التوجيه والإرشاد المدرسي المهني في ثلاث مراحل نختزلها في ما يأتي :

- **مرحلة التركيز على التوجيه المهني**

بدأت حركة التوجيه المهني في الثلاثينات، في أمريكا وخلال فترة الكساد الاقتصادي، وكان يراد بالتوجيه، وضع الشخص المناسب في المكان المناسب. وظل يرتكز التوجيه آنذاك على جمع المعلومات عن الفرد، وعن المهنة والتوفيق بينها.

- **مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي**

ومن الوسط المهني انتقل التوجيه إلى الوسط المدرسي، بعد ما تبين أن هناك هوة بين ما يتلقه التلميذ في المدرسة، وما يواجهه في الحياة العملية، وضرورة سد هذه الثغرة. ومن هنا أصبح ينظر إلى التربية على أنها نوع من التوجيه إلى الحياة.

ومع اتساع معنى التربية ومجالاتها وإقرار حق كل طفل في أن تكون له فردية، وضرورة منحه التعليم الذي يناسب هذه الفردية. اتسع معنى التوجيه من المجال المهني إلى المجال المدرسي ليشمل بعد ذلك سائر مظاهر حياة الفرد مما مهد لعملية الإرشاد النفسي.

- **مرحلة التركيز على التوافق والصحة النفسية**

ما انفكت حركة التوجيه تتطور. فمن الوسط المدرسي والمهني امتدت لتشمل شخصية المتعلم بكاملها. فقد أصبح التوجيه منصبا حول الشخصية السوية وتحقيق التوافق بكل مظاهره..

وينبغي الإشارة إلى أن هناك مجموعة من العوامل، ساهمت في ظهور هذا التوجه، منها حركة الصحة النفسية التي عمت المصحات.

فقد كان للدعوى إلى الوقاية من الأمراض النفسية، والعناية بالصحة النفسية، التي دعا إليها الأخصائيون في علم النفس والتحليل النفسي، صدى كبير، أدى إلى تطوير أنظار المربين للتوجيه في المؤسسات التربوية، والتكوينية واعتماد أساليب الطب النفسي ودمجها بالإرشاد النفسي والعلاج في برامج المدارس، فتجهت مهمة الإرشاد النفسي في هذه المؤسسات إلى، معالجة مشكلات سوء التكيف لدى التلاميذ وتعديل سلوكهم، والحفاظ على صحتهم النفسية وتوافقهم مع الحياة المدرسية، والمحيط العام.

ومن أهداف الإرشاد النفسي، مساعدة التلاميذ على أن يفهموا ذواتهم ويدركوا حدود طاقاتهم وتحقيق أمالهم في ضوء المحيط الذي ينتمون إليه.

وفي سياق الحديث عن تطور حركة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ينبغي التذكير أن هناك مجموعة من العوامل مهدت لهذه العملية وهي عوامل من شأنها توضيح أهميتها وضرورتها في المجتمع المعاصر.

1-2- عوامل وأسباب تطور التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وأهميته

أصبحت عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المجتمعات المعاصرة مطلبا من مطالب التخطيط التربوي، ومهمة رئيسية تضطلع بها المؤسسة التربوية المعاصرة.

فما من شك في أن الحياة المدرسية و المهنية ،أصبحت من أهم المسالك التي تتيح للفرد الانخراط في عالم الشغل، عند إنهاء تعليمه وتكوينه.

كما أن النظر إلى التعليم على انه عملية استثمارية لا استهلاكية، جعل من التوجيه المدرسي أكثر من أي وقت مضى، عملا ضروريا يلازم العمل التعليمي.

وإذا كان العمل التوجيهي هاما على الصعيد الفردي، فإنه لا يقل أهمية على الصعيد الاجتماعي.

أن عملية التوجيه إذ تنسق بين رغبات الفرد وإمكانيات المجتمع، فإنها تعمل على حسن تسيير الطاقات البشرية بصورة تجنب بن الوقوع في كثيرا من المشكلات الناجمة عن انعدام أو سوء التوجيه، كالإهدار والرسوب والبطالة، هذا فضلا عن أن المجتمع الصحي، يؤمن عن طريق الفرد الصحي.

وهناك جملة من العوامل أدت إلى تطوير التوجيه المدرسي والمهني وفي مقدمته تطور المعرفة وتطور النظريات التربوية والنفسية والنمو الديمغرافي.

- **تطور المعرفة وتعدد فروعها**

يظهر الحركية التي تشهدها المعرفة الإنسانية واتساع فروعها، أكثر من أي وقت مضى أهمية توجيه الأفراد للاستفادة من هذا الكم الهائل من المعارف والتخصصات والتعامل معها تعاملا فعالا يناسب احتياجاتهم.

وينعكس التطور المعرفي على المناهج التربوية حيث تعرف الخـــبرات المدرســـية تراكما وتنوعا. ويعد ذلك عاملا أساسيا يستوجب للتكفل بالتوجيه المدرسي والمهني وجعله خدمة يستفيد منها التلاميذ في اختيارهم تخصصات وفروع المعرفـــة الـــتي تناسبهم.

- **تطور النظريات التربوية والنفسية**

من العوامل التي تبين أهمية التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد، وتبرر ضرورة استمراريته، ما ظهر من نظريات في التربية وفي العلوم السلوكية، التي ما فتئت تكشف يوما بعد يوم عن خصائص ومتطلبات إن في مجال نمو الإفراد وتطورهم أو في مجال كيفية توجيههم ومساعدتهم على تحقيق هذا النمو.
ويعد هذا العمل حاسما في التأثير على أهداف التوجيه وأسلوبه.

وينبغي الإشارة إلى أن إمداد التعليم الإلزامي ونشره على نطاق واسع وتوحيد برامجه وطرقه على كل التلاميذ دون مراعاة الفروق الفردية بينهم قد خلق مشكلة في غاية الأهمية ألا وهي مشكلة التكيف المدرسي. ويظهر التوجيه المدرسي للتصـــدي لهذه المشكلة .

وفي هذا الصدد يرى Adjadji et Saussoir 1977 ان مسألة التكيف المدرسي مسألة حديثة العهد في المؤسسة التربوية وأن ظهورها أدى إلى ضرورة إعادة النظر في العلاقات التربوية داخل المؤسسة التربوية، لاسيما علاقة المدرس بالتلميذ، التي ينبغي أن تكون علاقة أكثر مرونة، تؤثر توجيه المتعلم ومرافقته في مساره التعليمي على القسر والتلقين.

- **النمو الديمغرافي وتزايد عدد المتمدرسين**

لقد ازدادت أهمية التوجيه المدرسي والمهني نظرا للتوسع التعليم الإلزامي وضرورة التحكم المستمر في الحشود المتزايدة من المتمدرسين وضبطها.

فمن الواضح أن تزايد أعداد التلاميذ أدى حتما إلى اتساع نطاق الفروق الفردية وتباين القدرات بينهم مما استلزم إقامة جهاز حقيقي للتوجيه مع الإسهام الفعلي للموجهين من اجل مراعاة هذه الفوارق وتوجيهها.

وبعد استعراض مختلف التطورات التي شهدها حقل التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعواملها، من الضروري التعريف بهذه العمليات، من حيث دلالتها وأهدافها وأسسها.

وبالنظر إلى طبيعة هذه الحقل المتشعب المهام يكون من الأليق، تحديد مفهوم التوجيه المدرسي أولا ثم مفهوم التوجيه المهني وأخيرا التعريف بطبيعة الإرشاد. وأخيرا تناول حقل التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بهذه كحقل موحد مدمج.

2- مفهوم التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وخصائصه

يتضمن هذا الحقل عدة مفاهيم تختلف في معناها وأهدافها. وفي ما ياي تحديد كل مفهوم على حدي.

2-1- مفهوم التوجيه المدرسي لغة واصطلاحا

- **المفهوم اللغوي:**

التوجيه لغة، مصدره فعل مضعف، يفيد إدارة شيء معين، والانتقال به من وضع إلى وضع أخر مرغوب فيه، والسير به في وجهة معينة.. والتوجيه بهذا المعنى،

يحمل مفهوما عاما، حيث لا يقترن بشيء أو بمجال معين، فيقال توجيه الفـــرد أو توجيه المناقشة.

وقد يؤدي التوجيه معنى خاصا محددا، حين يقترن بمجال معين ،كالتوجيه الديني والتوجيه التربوي والتوجيه المدرسي والمهني الذي يشكل موضوع هذه الدراسة.

- **المفهوم الاصطلاحي:**

ونستقي المفهوم الاصطلاحي للتوجيه المدرسي من أدبيات التربية، وتحديدا من خلاصة التعاريف المختلفة التي أعطيت لهذه العملية ومن هذه التعاريف نورد ما يأتي:

- **تعريف أحمد زكي صالح:**

يقصد بالتوجيه المدرسي:

" عملية إرشاد الناشئين، على أسس علمية معينة، كي يوجه كل فرد إلى نوع مـــن التعليم الذي يتفق وقدراته العامة، واستعداداته الخاصة، وميوله المهنية، وغيره مـــن الصفات الشخصية، حتى إذا تيسر له مثل هذا التعليم، كان احتمال نجاحه فيه كبيرا، وبالتالي، يتمكن من تقديم خدماته للمجتمع " .

يتضمن هذا التعريف الأفكار التالية:

- التوجيه المدرسي عملية إرشاد، وتقديم النصح، وتوضيح سبل العمـــل والنشـــاط للمتعلمين غير الناضجين.

- التوجيه المدرسي علم له أسس، وقواعد وقوانين.

- يستهدف التوجيه المدرسي الفعالية البيداغوجية، حيث يتيح للتلاميذ، اختبار مـــا يناسب قدراتهم والتقليل من الرسوب والإهدار.

– يستهدف التوجيه المدرسي، خدمة المجتمع. فهو استثمار في الأفراد، له عائـــد في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، عملا بمبدأ الرجل المناسب في المكان المناسب.

وإلى جانب البعد الاجتماعي يتضمن التوجيه بعدا نفسيا حيـــث يعـــنى بـــالميول والاستعدادات الخاصة وأخيرا يكشف تفحص هذا التعريف احتواء التوجيه جميـــع خصائص الإرشاد من أسس وأهداف وأصول.

ويظهر هذا التداخل بين التوجيه والإرشاد في التعريف الأتي.

***– تعريف حامد عبد السلام زهران 1982**

" هو عملية إرشاد الفرد، إلى الطرق المختلفة، التي يستطيع عن طريقها، اكتشـــاف واستخدام إمكانياته وقدراته، وتعليمه ما يمكّنه من أن يعيش في أسعد حال ممكـــن، بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه ".

يتضمن هذا التعريف الأفكار الآتية:

– التوجيه يعني الإرشاد بالنسبة للباحث. والإرشاد يعنى أصلا بالتكيف. فالتوجيـــه بهذا المعنى هو مساعدة الفرد على تحقيق أحسن تكيف ممكن.

ويؤكد هذا التعريف، اشتمال التربية المدرسية على الرعاية والصحة النفسية للفرد.

– التوجيه عملية نفسية – تربوية هادفة، فرديا واجتماعيا. ويتمثل الهدف الفردي في تحقيق التوجيه واتزان الفرد واندماجه الاجتماعي. بينما يتمثل الهدف الاجتماعي، في وصغ الفرد المناسب في المكان المناسب وتتحقق بذلك السعادة للطرفين.

– وباعتبار التوجيه عملية إرشاد فانه عمل يرمي، إلى تزويد الفرد بالأدوات الـــتي تساعده، على اكتشاف قدراته واستخدامها، بحيث يحقق توافقه الشخصـــي. فـــلا يقصد بالتوجيه، تقديم وصفات جاهزة للفرد، يسلك وفقها، بل نقترح عليه طرقـــا تسمح له وبمحض إرادته بإجراء خيارات.

- **تعريف ليف Leif 1974**

يعرف ليف التوجيه المدرسي على انه:

"عملية سيكولوجية وبيداغوجية، هدفها اقتراح اتجاه معين لدراسته أو أنشطة التلاميذ حسب ما يستجيب لحوافزهم وحاجاتهم واهتماماتهم". (الفاربي وآخرون 1994)

يهدف التوجيه المدرسي حسب ليف، إلى مساعدة التلاميذ، على اختيار مسلك دراسي معين يلائم قدراتهم ويلبي احتياجاتهم.

والتوجيه المدرسي حسب ليف، عملية نفسية، تقوم على أساس مراعاة قدرات المتعلم وحاجاته ومساعدته على تفجير طاقاته، وهي عملية بيداغوجية، تعتمد طرقا وتقنيات.

- **تعريف كلي** kelley

يقصد كلي بالتوجيه في الوسط المدرسي، وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية، مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات، أو مقرر من المقررات التي تدرس له.

من تعريف كلي، يتضح إن التوجيه عملية مخطط لها، تخص تلاميذ المرحلة الثانوية، وإجراء يهدف إلى فرزهم، وتصريفهم إلى أنواع الدراسات التي تضمن لهم التوافق والنجاح الدراسي.

2-2 مفهوم التوجيه المهني

على غرار التطورات التي شهدها حقل التربية، وعالم الشغل، اكتسى التوجيه المهني، تعاريف ومفاهيم عديدة.

فقد عرّف سنة 1924 على انه:

" تقديم المعلومات والخبرة والنصيحة التي تتعلق باختيار مهنة والإعداد لها والالتحاق بها والتقدم فيها."

وفي مؤلفه "معجم علم النفس" 1979 عرف فاخر عاقل التوجيه المهني من حيث أهدافه وطرقه على انه عملية تقديم للفرد مشورة بخصوص المهنة أو المهن التي تناسبه أكثر من سواها. والتوجيه في نظر المؤلف هو الوجه الآخر للانتقاء المهني حيث ينتقى لكل مهنة الأشخاص الأنسب لها.

ويبدو من هذين التعريفين الطابع القسؤي للتوجيه بحيث انصب على خصائص المهنة وما تتطلبه من القائم بها من خصائص مما يدعم المفهوم التقليدي للتوجيه المهني.

وفي مقابل المفهوم التقليدي هناك مفاهيم أكدت البعد النفسي والفردي في التوجيه المهني حيث عرف عام 1930 على انه:

" عملية مساعدة الفرد على أن يختار مهنة له، ويعد نفسه لها ويلتحق بها ويتقدم فيها ".

ويشهد التوجيه حاليا دخول مفاهيم نفسية عديدة كالإرشاد المهني التي قلبت رأسا على عقب المفاهيم التقليدية وهذا ما نوضحه في سياق الحديث عن الإرشاد النفسي والتربوي.

ويختلف التوجيه المهني بالمفهوم التقليدي عن التوجيه المهني في المفهوم المعاصر من حيث طريقة التوجيه. فالتوجيه في المفهوم الأول، عملية خارجية exogène تتوقف بالدرجة الأولى على ما يقدمه الموجه من معلومات وعلى توصيف للمهن،

بينما يركز التعريف الثاني، على اعتبار التوجيه نابعا من الداخل، يقوم أساسا على حرية الفرد ومسئوليته في توجيه نفسه بنفسه وإسهامه الفعلي في تقرير مصيره المهني.

ومما تقدم نخلص، إلى أن التوجيه المدرسي والمهني لا ينفصلان في الواقع و يهدفان إلى أن يحقق التلميذ ذاته في مجال الدراسة والعمل، بما يتفق مع إمكانياته الشخصية وظروفه الاجتماعية.

هذا ما أدى إلى إدماج مفهومي التوجيه المدرسي والمهني في مجال واحد.

لقد شاع استخدام مفهوم التوجيه المدرسي والمهني منذ دخول التربية مجال التخطيط، واعتبار التعليم استثمار في العنصر البشري وانفتاح التكوين على الحياة الاقتصادية، ونزوعه نحو إعداد الأفراد لعالم الشغل.

ومن التعاريف التي جمعت بين التوجيه المدرسي والمهني وتناولتهما في حقل واحد تعريف ميالاري Mialaret 1979 الذي يقصد به:

" اختيار شعبة من شعب التعليم والتكوين في الوسط المهني، أو برنامج من البرامج ويتم هذا الاختيار حسب إجراءات متعددة منها:

- اختيار من طرف الفرد المعني بالأمر ذاته ومجلس التوجيه.
- اختيار من طرف المربين في المؤسسة.
- قرار التوجيه و التعيين.
- الانتقاء".

يهدف التوجيه المدرسي والمهني حسب ميالاري، إلى مساعدة المتعلمين على إجراء خيارات فيما يتعلق بفروع التعليم أو التكوين المهني. ويركز هذا التعريف على طرق إجراء التوجيه بحيث تتم هذه العملية إما من قبل المتعلم ذاته بمعية مجلس خاص بالتوجيه، أو من قبل المسئولين في المؤسسة التربوية أو التكوينية، الذين يقترحون على المتعلم نمط التكوين الذي يناسبه.

وقد يكون الاختيار بحكم قرار مجلس التوجيه والتعيين، بغرض انتقاء التلاميذ وفرزهم لأغراض بيداغوجية.

والواضح أن هذا التعريف يركز على التوجيه المدرسي والمهني، كعملية إدارية مفروضة على التلاميذ وضرورة يستدعيها النظام التربوي، أكثر من اعتبارها عملية نفسية منطلقها ونهايتها الفرد.

وتختلف أهداف التوجيه المدرسي والمهني باختلاف الأنظمة التربوية تبعا للتوجهات السائدة في المجتمع بخصوص رهانات التربية والهدف من عملية التوجيه وأهميتها، والمكانة التي تمنح لها في هذه الأنظمة.

وفي النظام التربوي الجزائري، وتحديدا في النصوص التشريعية الخاصة بمشروع إصلاح التعليم الثانوي يقصد بالتوجيه المدرسي:
" الوسيلة التقنية والتربوية التي تمكّن من تحقيق الكمية والكيفية المرتبطة بالتنمية على الوجه المطلوب بنجاعة واقتصاد. (وزارة التربية الوطنية 1984 ص39).

وبهذا المفهم يعتبر التوجيه المدرسي أداة وأسلوب منهجي في خدمة التنمية في مجال التربية والاقتصاد.
وفي نفس الوثيقة عرف التوجيه المدرسي من ناحية أخرى على انه:
" توزيع التلاميذ على شعب التعليم حسب مواهبهم ونتائج التقويم المدرسي ورغباتهم في إطار النسب التي يقررها المخطط الوطني للتنمية وبالنظر إلى ما يحتويه طور التعليم من شعب. (وزارة التربية الوطنية 1984 ص59)

ويستخلص من ذلك أن التوجيه المدرسي في النظام التربـــوي الجزائـــري، تقنيـــة بيداغوجية ترمي إلى تحقيق التنمية في مجال التربية، باعتماد مبدأ العقلنـــة وتجنـــب الإهدار، من خلال توزيع ا المتعلمين على شعب التعليم وفروعه، تبعا لقدراتهم مـــن جهة، وهياكل الاستقبال والإمكانيات التي تتوفر عليها الدولة من ناحيـــة أخـــرى. وبهذا المفهوم تدخل عملية التوجيه في إطار التخطيط التربوي.

وما من شك في أن اعتبار التوجيه المدرسي تقنية، يفترض وجود جهاز مـــنظم وأخصائيين على دراية بمتطلبات النظام التربوي، وبأسس علم النفس التربوي، كما يقتضي توفر مراكز إجراء التوجيه. وهذا ما يكفله النظام التربوي الجزائري كمـــا سنوضحه لاحقا.

ويلاحظ من هذه التعاريف كلها، نقاط مشتركة يمكن أن تساعد على حصـــر مفهوم للتوجيه المدرسي والمهني.

فيمكن تحديده في كونه، ذلك العمل التربوي الذي يتم بواسطته إرشاد المتعلمين إلى مسالك تعليمية أو مهنية معينة، بصورة تجعلهم يحققون فرص النجاح، كما انـــه عملية نفسية واجتماعية واقتصادية، لقدرتها على التصدي لظاهرة الإهدار والتسرب المدرسي، ومن ثمة يسعى التوجيه إلى ترشيد الفعل التعليمي في تحقيق إغراض التربية وضمان المخرجات المأمولة من النظام التربوي.

وبالنظر إلى هذه الأهمية يقتضي التوجيه المدرسي والمهني، استيفاء جملـــة مـــن الشروط، منها وجود فرد أو أفراد بحاجة إلى مساعدة، مع احتمال وقوعهم في الخطأ عند غياب التوجيه.

كما يتطلب وجود عدد من السبل والخيارات إمام الفرد، وموجه ذي كفـــاءة متحكم في طرق التوجيه وأساليبه، ملما بخصوصيات الأفراد ومشـــكلاتهم وســـبل التصدي لها، ومعرفة قنوات التوجيه التعليمي والمهني، فضلا عن معرفة خصوصيات الوسط الذي ينتمي إليه الفرد.

ومن أهداف التوجيه تقديم المدرسة خدمات توجيهية من الأهمية بمكان التطرق إليها:

- **الخدمات التوجيهية:**

يقتضي التوجيه كعملية مساعدة الفرد على النمو والاندماج المهـــني، بـــرامج وأنشطة يمكن بواسطتها توجيه التلاميذ، ومساعدتهم على النمو المتكامل، وتطـــوير قدراتهم الخاصة، والتعبير على حاجاتهم.

ومن الخدمات التي يمكن الإشارة إليها في هذا المجال:

– خدمات تتعلق بإطلاع التلاميذ على المدرسة بصورة عامة من حيث مناهجهـــا وموادها وهياكلها والأنشطة التي تديرها.

إن معرفة التلاميذ لهذه المسائل ضرورية تمكنه من معرفة الفرص المتاحة له في إطـــار المناهج واتخاذ القرار بخصوص اختياراته.

– خدمات المتابعة، وتتمثل في جمع معلومات عن مسار التلميذ التعليمي ومشكلاته الشخصية في وتخصيص ملف لكل طالب يتضمن هذه المعلومات. كما ترمي خدمات المتابعة، إلى معرفة مدى استفادة التلميذ من برامج الدراسة والصعوبات الـــتي قـــد تعترضه فيها.

– خدمات تتعلق بتوفير معلومات حول الفرص المتاحة للتلميذ في عـــالم الشـــغل، والتعريف بمختلف المنافذ المهنية وشروط وطبيعة المهن.

– الخدمات الإرشادية، ويكون ذلك من خلال أخصائيي الإرشاد لمساعدة التلاميذ الذين يعانون سوء التكيف بمختلف أنواعه.

– الخدمات المتعلقة بالنشاطات المدرسة واللامدرسية extra-scolaire، كمساعدة التلميذ على ممارسة رياضة معينة أو نشاط فني يكون موضوع اهتمامه، وتشجيعه على تحقيق التفوق فيه ويكون ذلك بترقية الرياضة المدرسية وفتح المدرسة على المحيط.

من العرض السابق لمفهوم التوجيه في الوسط المدرسي، نستنتج بأن التوجيه لا يعني مجرد تقديم النصح والإرشاد، وإيجاد الحلول لمشكلات الأفراد، بقدر ما هو مساعدتهم على حل هذه المشكلات، عن طريق تبصيرهم بمختلف المسالك لمواجهتها مواجهة فعالة.

فالتوجيه يعنى إذن بتفتيح إمكانيات الفرد الكامنة، وتفتيق قدراته، وتسهيل الشروط لها لتعمل وتنمو.

ولا يقتصر التوجيه على العناية بالفرد، بل يهدف من ناحية أخرى إلى تكييف أعماله لمقتضيات المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه والظروف المحيطة به، وخلق أحسن توازن بينهما.

والواضح أن هذه المفاهيم الجديدة، أي مفهوم التكيف والاتزان النفسي والاجتماعي مفاهيم تحيلنا بالضرورة إلى حقل شديد الصلة بالتربية والتوجيه، ألا وهو حقل علم النفس وتحديدا الصحة النفسية.

ولقد مهدت هذه المهام الجديدة أي الرعاية الصحية للتلاميذ، الموكلة للمدرسة، السبيل لظهور مفهوم الإرشاد في الوسط التربوي والمدرسي. وهذا مـــا نتنـــاول في الفقرة الموالية.

3-2 عملية الإرشاد

تبين من العرض السابق نخلص أن التوجيه المدرسي، جزء لا يتجزأ من العمليـــة التربوية. وهو عمل تعاوني بين الفرد والمربي والموجه وأولياء التلاميذ والمحيط العـــام الذي يعيش فيه التلميذ.

ويهدف هذا العمل بالنسبة إلى المؤسسة التربوية المعاصرة، لاسيما في ظل انتهاج دمقرطة التعليم، إلى مساعدة التلاميذ، كل التلاميذ، في مجهوداتهم الرامية إلى تحصيل المعلومات والمهارات، وعلى معرفة إمكانياتهم وفهم دوافعهم .

ويشمل التوجيه حاليا سائر جوانب شخصـــية المـــتعلم المعرفيـــة والمهاريـــة والاجتماعية. فلا يعنى بالجانب التحصيلي فحسب على الرغم من أن هذا الجانـــب أساسي وضروري لمباشرة كل التعلّمات، بل يعنى أيضا بالتوجيه المهني لما لهذا الجانب من أهمية في مستقبل الفرد.

انه عملية شاملة لكافة جوانب الشخصية، يتضمن القيم والخصائص و النفسية و الاجتماعية و التحصيلية المتعلقة بالتخصص أو بالفرع المهني موضع التوجيه. فحـــين نكتسب مهنة نكتسب معها الخصائص النفسية والمهارية وكل الملامح المتصلة بهـــا. وهذا ما يسميه علماء النفس بالهوية المهنية.

ومن خصوصيات التوجيه المدرسي والمهني انه لا يتوقف في مرحلة معينة، كمرحلة الطفولة أو المراهقة فحسب بل يمتد مدى حياة الفرد. ذلك أن الفرد بحكم طبيعته، يحتاج إلى أن يحقق في كل مرحلة من مراحل نموه، مهام و أنشطة تناسب مستوى النضج الذي بلغه. ويتطلب ذلك، لا محالة متابعة وتدعيم وهذا ما يوفره التوجيه الدرسي والمهني.

ولتحقيق هذه الإغراض كلها، ما انفكت أساليب تنمية التلاميذ وتوجيههم التربوي تتطور لاسيما في ضوء ما أسفرت عليه العلوم الإنسانية من حقائق، حيث عرف الوسط التربوي في هذا المضمار مهمة أخرى، على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لمستقبل التلميذ، ومساره المدرسي والمهني، ألا وهي عملية الإرشاد.
وتحضى هذه العملية حاليا باهتمام المسؤولين في الأنظمة التربوية العالمية.

ففي منظومة التربية والتعليم بالجزائر على وجه التحديد، تجسد هذا الاهتمام في أنشاء جهاز للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع إنشاء أسلاك جديدة لخدمة هذه العملية. فما المقصود الإرشاد وما أهدافه وأهميته؟

- **مفهوم الإرشاد counseling وأهميته:**

يلاحظ الباحث في العلوم الإنسانية انه في كثير من الأحيان يقع التداخل واللبس بين بعض المفاهيم المتقاربة المعنى كمفاهيم التوجيه والإرشاد حيث استخدم الإرشاد لدى بعض الباحثين كمرادف للتوجيه.
والواقع أن هناك فرقا بين المصطلحين ينبغي توضيحه.

يعتبر الإرشاد حديث النشأة. فقد ظهر أولا مرتبطا بالتوجيه المهـــني في أوائـــل القرن العشرين، وقد أريد به وضع الإنسان المناسب في المكان المناسب. ولكنه ازدهر في الثلاثينات من القرن المنصرم ولا زالت مفاهيمه تتغير إلى يومنا هذا.

يقصد بالإرشاد عموما الهداية إلى السلوك الأمثل. ويستهدف التأثير في ســـلوك الفرد بقصد تغييره تحقيقا لهدف مرغوب فيه، من قبل العميل.

فمن خصائص العمل الإرشادي إذن قيامه على أساس السلوك الإرادي للفـــرد الذي يلجأ إلى للأخصائي في الإرشاد طالبا المساعدة على التغيير. فالمرشد يوفر لـــه الظروف التي تسهل هذا التغيير، مع احترام حقه في اختياره.

فقد يتمثل طلب العميل من الأخصائي في مساعدته على التخلص من الخجـــل الذي يعوقه في حياته الاجتماعية وتحقيق أهدافه في التكيف أو غير ذلك من الأسباب التي تحول دون تحقيق توافقه.

غير أن أهداف العميل لا يمكنها أن تتحقق كلها. وهنا تكمن أهمية للأخصائي ودور في توجيه وإرشاد العميل وذلك برسم حدود وإطار السلوك المقبـــول الـــذي يعمل في ضوءه.

ويجمع علماء النفس اليوم، على اعتبار أن العمل الإرشادي، ذلك العمل الذي ينمي في العميل استقلالية الشخصية، والشعور بالمسؤولية، مما يمنحه مجـــالا واســـعا للاختيار كما يرمي الإرشاد إلى جعل الفرد أكثر سيطرة على نفسه.

والجدير بالذكر، أن وظيفة الإرشاد تطورت، حيث انصبت عند ظهروها، على دراسة مشكلات التكيف. فكان الإرشاد يعنى، في هذه المرحلة بحالات سوء التكيف المدرسي.

و لم تعد العملية الإرشادية تقتصر اليوم، على التدخل في حالات الأفراد الـــذين يواجهون مشكلات فحسب، بل على مساعدة جميع الإفراد على فهم أنفســـهم، في ضوء علاقاتهم بالآخرين.

وبهذا المعنى تعد الوظيفة الرئيسية للإرشاد، هي الصحة النفسية.

ولتوضيح معنى الإرشاد، تستعرض بعض التعاريف التي أعطيت لهذه العملية.

- **تعريف فاخر عاقل 1979**

ورد في " قاموس علم النفس" لفاخر عاقل التعريف الآتي:

" الإرشاد توجيه نفسي افرادي يقدمه عالم النفس أو مختص بالتربية لفرد ما تمكينا له من حل مشكلاته الشخصية أو الفنية أو التربوية. " إن ما يقابل الإرشـــاد باللغـــة الفرنسية هو التوجيه النفسي l'orientation psychologique.

والإرشاد بهذا المفهوم يشمل سائر جوانب الشخصية النفسية والتربوية والمهارية.

كما تضمن بالنسبة لهذا التعريف مظهرين خارجي من حيث أنه تـــدخل مـــن طرف أخصائي في الإرشاد وذاتي باعتبار أن هذا التدخل يتم بطلب مـــن العميـــل ووعيا منه بضرورة تحقيق تكيفه.

- **تعريف يوسف القاضي و آخرون 1961**

الإرشاد عملية ترمي إلى مساعدة الفرد، ليستخدم إمكانياته وقدراته استخداما سليما للتكيف مع الحياة.

يستقرأ من هذا التعريف، ان تمحور الإرشاد على الإمكانيات الذاتية للفرد، أي على استعداداته وقدراته الاتجاه به نحو الأحسن أي إلى وضع يمكّنه من التكيف الايجابي مع الحياة.

ويلاحظ أن هذا المفهوم يقترب من التوجيه من حيث وظيفته، أي من حيث انه مساعدة تقدم للفرد، ومن حيث أن الهدف الذي يرمي اليه هو التكيف والتوافق.

غير أن هناك من لا يوافق على اعتبار الإرشاد مرادفا للتوجيه. فالإرشاد حسب أراء البعض يرمي إلى تعديل الاتجاهات، وتصويب النظرة الخاطئة للأشياء، وإعادة تنظيم الشخصية بصورة متكاملة، وهذا بتجاوب الفرد واقتناعه بضرورة التغيير.

- **تعريف رابطة علماء النفس الأمريكيين:**

تعرف هذه الرابطة الإرشاد على انه:

" معاونة الإفراد على القيام بدور مثمر في بيئتهم الاجتماعية، سواء كان هذا الفرد مريضا أو سليما، سويا أو شاذا. ويكون التركيز في الإرشاد على مزايا الشخص، ومهاراته، ونواحي قوته وإمكانات نموه، ولا يتناول الإرشاد اضطرابات الشخصية، إلا بوصفها عقبات تحول دون تقدم الفرد ". يوسف القاضي وآخرون 1981

ويتضح من هذا التعريف، ان الإرشاد يختلف عن التوجيه، حيث انه يتوجه إلى الإفراد الذين يبدون مشكلات التكيف إلى جانب الإفراد الأسوياء أي انه يعني

الفئتين على السواء. كما يمتد إلى الجانب النفسي والاجتماعي للفـــرد، ويرمـــي إلى مساعدته على تحقيق تكيفه وتوافقه في وسطه الاجتماعي. غير انه لا يرقى إلى درجة العلاج النفسي.

ويشير علماء النفس المختصون في هذا المجال، إلى أن هناك مستويات في العلاج ينبغي التمييز بينها: فهناك ثلاثة أساليب لمعاونة الفرد على تجاوز مشكلاته النفسية:

أ- التدعيم.

ب- الاستبصار وإعادة التربية.

ج- الاستبصار وإعادة البناء.

فمن أساليب الإرشاد، التدعيم ثم الاستبصار وإعادة التربية. أما الاستبصار وإعادة البناء، فيدخل ضمن أساليب العلاج النفسي. ومعنى ذلك أن الإرشاد يعتبر من العلاج المبسط.

وللإرشاد النفسي تطبيقات في المجالات الاجتماعية والتربوية .

ويعد المجال التربوي أهم المجالات استفادة من خدمات الإرشاد النفسي.

الإرشاد في الوسط المدرسي

يحيلنا الحديث عن الإرشاد في الوسط المدرسي حتما إلى الحديث في علم النفس المدرسي. وفي هذا السياق تطلعنا أدبيات التربيـــة أن الاهتمـــام بفئـــة الأطفـــال المتمدرسين ظهرت نتيجة الأعمال التي قـــدمها ليتنـــر Lightner witmer 1896، مؤسس علم النفس العيادي، وأحد رواد علم النفس المدرسي بالولايات المتحدة في بداية القرن الماضي.

فقد اهتم ليتنر بالتشخيص، وفحص صعوبات التحصيل وسوء التكيف لـــدى الأطفال المتمدرسين، والتقويم النفسي لهؤلاء، وتوجيههم إلى أنواع العلاج المناسبة.

كما قام ستانلي هول من جهته بدراسة مشكلات السلوك لـــدى الأطفـــال، وأسبابها الاجتماعية والبيئية. واثر ذلك كله على تحصيلهم المدرسي.

إما جيسل Arnold Gessel أحد تلاميذة ستانلي هال، فقد اهتم بالبحـــث في سوء التكيف المدرسي بانتهاج طريقة دراسة الحالة، مقترحا خدمات مدرسية مـــن اجل تنمية التلاميذ ومساعدتهم في تحقيق توافقهم المدرسي.

وتعتبر المدرسة من الأوساط التربوية التي لا بطاهيها وسط أخر، سواء في التربية العقلية، أو التنشئة الاجتماعية أو إكساب الأطفال أساليب العيش مع الآخرين.

و لم يعد ينحصر دور المدرسة في التربية والتعليم، بل انتقل في الخمسينات مـــن القرن العشرين إلى مرافقة الفرد في مراحل نموه المختلفة التي يمـــر بهـــا ورعايتـــها. فالإرشاد يعنى بالطفل والمراهق والراشد.

ومن النظريات التي ساهمت في ظهور مفهوم الإرشاد التربوي، النظرية التكوينية لبياجي والتي أظهرت أهمية الإرشاد بالنسبة للنمو النفسي للأطفال الأسوياء، وأولئك الذين يعانون من سوء التكيف على السواء.

كما أظهرت أبحاث هافجهرست Havighirst، أن الطفل يمر في نموه بفتـــرات يكون فيها مستعدا لتعلم مهارات معينة يحتاج فيها إلى تحصيل تعلم معين، تقتضـــيه درجة النمو التي وصل إليها.

ويرى الباحث أن تحصيل الطفل لتلك المهارات والمطالب، في أوقاتها المعينـــة، يساعده على النجاح في المرحلة اللاحقة والتكيف لها. أما الفشل في تحقيـــق هـــذه المطالب، في مرحلة ما فإنه يؤدي إلى الإخفاق في تحقيق النمو في المراحل اللاحقة.

وبذلك تكمن أهمية الرشاد، في العمل على تحقيق مطالب النمو في كل مرحلة وتسهيل حركة الفرد داخل هذه المسيرة الارتقائية.

وبهذا المفهوم تتمحور الخدمات الإرشادية على تنمية قدرات التلاميذ الفطريـــة للوصول إلى النضج وهذا عبر مراحل النمو المختلفة من حياة الفرد. ويقول اوزيبو و والش Osipow & walsh 1970 في ذلك أن اكبر هدف لعملية الإرشاد يجـــب أن يكون تسهيل النمو النفسي العادي للعميل.

ويقصد بالنمو النفسي للعميل، النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي ونمو مفهوم الذات لديه وتقبله الآخرين وتحديده فلسفة عامة في الحياة أكثر واقعية. – حامد عبد السلام زهران 2002 –

وعلى أساس ما تقدم يمكن اعتبار التوجيه والإرشاد من البرامج التي تعتمـــدها المدرسة المعاصرة لتحقيق وتدعيم وظيفتها التربوية المتمثلة في إكســـاب الأطفـــال الاستقلالية والاعتماد على النفس. ورعاية الصحة النفسية لهؤلاء. ويعتبر ذلك هدفا أساسيا من أهداف الإرشاد النفسي في رعاية الأطفال بكل ما يحمله هذا المفهوم من معاني.

إن الحديث على الإرشاد النفسي في المدارس يجرنا إلى الحديث عن الإرشاد التربوي.

مفهوم الإرشاد التربوي

يعرف حامد عبد السلام زهران الإرشاد التربوي قائلا:

– هو عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميولـــه وأهدافه وان يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تســـاعده في اكتشاف الإمكانات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضـــر ومســـاعدته في النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربويـــة بمـــا يحقق توافقه التربوي بصفة عامة.

ومن هذا التعريف يستخلص ما يأتي:

– إن الإرشاد التربوي هو مساعدة وليس تلقينا لأســـاليب جـــاهزة ووصـــفات لسلوكات يطلب من التلميذ إتباعها.

فالتوجيه تدخل يرتكز على شخص المتعلم وما لديه من قدرات وطمـــوح و أمـــال وباختصار ما يسمى حاليا بالمشروع الشخصي للتلميذ.

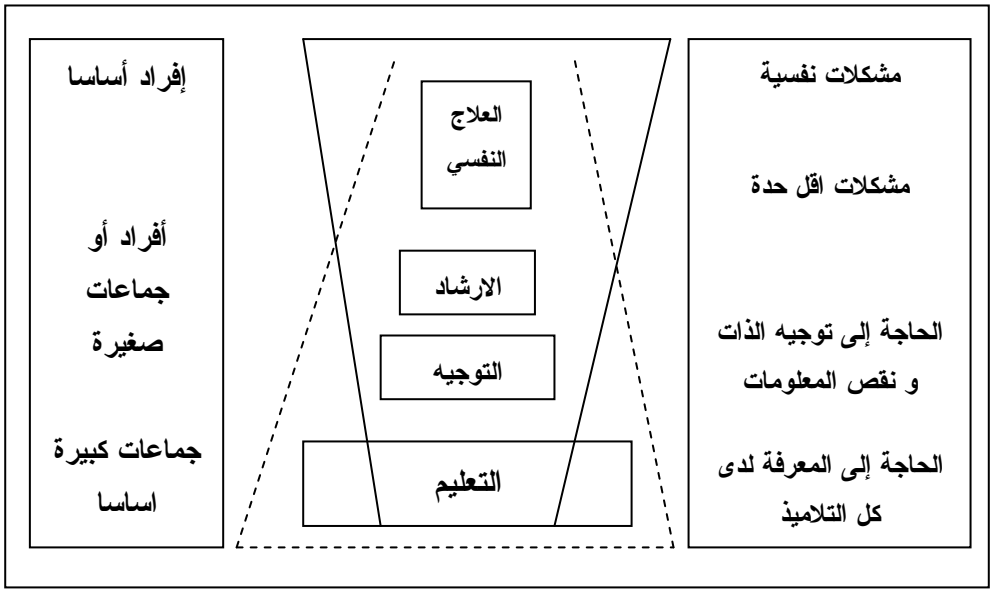
– يتضمن الإرشاد التربوي عملية التوجيه التروي لاعتماده على إمكانيات المعلـــم وحرية اختياره نوع الدراسة.

قد يجد الدارس في هذه المفاهيم كثيرا من التداخل والتشابه التوجيه و الإرشاد والعلاج النفسي وتجدر الإشارة إلى أن علماء النفس يقرون وجود التداخل بين هذه المفاهيم مؤكدين انه مع ذلك ينبغي التمييز بينها. فما أوجه التشـــابه والاخـــتلاف بينهما ؟ .

- **الفرق بين التوجيه والإرشاد والعلاج النفسي**

لرفع اللبس على هذه المفاهيم يذهب حامد عبد السلام زهران 2002 إلى أن مصطلحي التوجيه والإرشاد وجهان لعملة واحدة أي يعبران عن معنى مشترك فكل من التوجيه والإرشاد يتضمن من حيث المعنى الحرفي الترشيد والهداية والتوعية والإصلاح وتقديم الخدمة والمساعدة والتغير السلوكي إلى الأفضل وكل من التوجيه والإرشاد مترابطان وكل يكمل الأخر.

وفي نفس الوقت توجد فروق بين التوجيه والإرشاد يوضحها الباحث في الرسم الموالس.



العلاقة بين التوجيه والإرشاد والعلاج النفسي ومستويات التدخل (زهران 2002)

يظهر هذا الشكل أن الاضطرابات النفسية تتدرج في الصعوبة، بحيث يلاحظ أن المشكلات الأدنى على المدرج، هي الأكثر تكرارا في المجتمع، وكلما تدرجنا صعودا قل تكرارها.

ويلاحظ في نفس المدرج، أن التعليم كمهمة تربوية، يأتي في المرتبة الأولى ويعني جميع التلاميذ ويلبي حاجات الجميع إلى المعرفة. ويأتي في المرتبة الثانية التوجيه، ويهدف إلى تلبية حاجة التلاميذ إلى المعلومات، ويعنى بأفراد أو بجماعات صغيرة.

ونجد في مستوى اعلي الإرشاد، وهو عملية تقديم العون للذين يعانون من مشكلات نفسية خفيفة، ويخص يعص الإفراد الذين يعانون من مشكلات سوء التكيف والذين يحتاجون إلى حل هذه المشكلات.

ويأتي في أخر المدرج العلاج النفسي، الذي يخصص للإفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية خطيرة وحادة. ويمثلون فئة قليلة من المجتمع.

ويرى عبد الحميد زهران في تمييزه مستويات التدخل، أن هناك قرابة كبيرة بين التوجيه والإرشاد النفسي، من ناحية والصحة النفسية والعلاج النفسي من ناحية أخرى. وتظهر هذه العلاقات في ما يلاحظ من ممارسات التوجيه والإرشاد التي يقوم بها كل من المرشد النفسي والمعالج النفسي على السواء في المدارس.

ومن المفاهيم المتعلقة بالصحة النفسية الاستشارة. وهي مفهوم قريب من الإرشاد النفسي وكان يؤدي نفس المعنى لدى بعض علماء النفس.

ويقصد بالاستشارة النفسية، العملية التي تتم بين مستشار نفسي (مرشد أو معالج) ومستشير (عميل سوي) يعاني من قلق واضطراب نفسي بسيط أو عادي، ولديه بعض المشكلات الانفعالية أو الاجتماعية أو الشخصية، التي لا يستطيع مواجهتها والتغلب عليها وحلها بمفرده.

والاستشارة النفسية عبارة عن موقف تعليمي في جملته، يؤدي بالمستشير إلى زيادة فهم نفسه وفهم مشكلته وفهم سلوكه وحل مشكلته، وتهدف دائما إلى تحقيق التوافق النفسي أو زيادة التوافق.

وفي هذا السياق يقول روجرس، أن هدف الاستشارة النفسية قريب من هدف الإرشاد النفسي، وهو مساعدة العميل على أن يساعد نفسه على حل مشكلاته وتتمثل وظيفة المستشار النفسي في مساعدة المستشير على أن يتخلص من انفعالاته المتعلقة بمشكلته حتى يستطيع أن يفكر بطريقة أوضح وأسلم وحتى يستطيع التوصل إلى حل المشكلة.

ويعتبر الباحثون أن الإرشاد النفسي يقع بين العلاج النفسي والاستشارة النفسية، وان دور المرشد دور وسط بين العلاج النفسي والاستشارة النفسية.

على أن التوجيه حسب البنائيين، يقتضي ضرورة التشاور والتنسيق بين الطرفين الأخصائي والعميل، أي اتصال الأول بالفرد من اجل مساعدته على بناء هويته من جهة وتعريفه بهوية الجماعية التي ينتمي إليها، وبخصوصياتها وبمتطلبات العيش فيها من جهة أخرى.

فبواسطة التوجيه يستطيع المتعلم مواجهة ما يطرأ على محيطه من مستجدات، والتأمل في وضعيته الشخصية ومعرفة حدود طاقاته لمواجهة هذه المستجدات، مما يمكّنه من الاختيار السديد لمساره التعليمي والمهني.

وبهذا المفهوم يقوم التوجيه على طرق حية، يتفاعل فيها الموجه النفساني والمعلم من خلال جلسات عديدة تقدم خلالها للمتعلم مختلف التخصصات والخيارات مع شرح متطلباتها وشروط انتهاجها وهذا بعد مساعدته على إدراك جدود طاقاته.

وتتجه المدرسة المعاصرة إلى انتهاج فكرة المشروع الشخصي للتلميذ بحيث يتاح له ممارسة أنشطة تظهر مؤهلاته وتيسر توجيهه.

وفي هذا الصدد تطلعنا أدبيات التربية أن ألتوجبه عرف طريقتين: طريقة ترتكز على الموجه وأخرى ترتكز على العميل. أي أن هناك أسلوبا مباشرا وأسلوبا غير مباشر في التوجيه. (عبد الله رعد 1992) .

ويقصد الأسلوب المباشر بالأسلوب الاكلينيكي وهو أسلوب يعتمد على الاختبارات الموضوعية وجمع البيانات حول خصائص الفرد وتحليلها وتتبعه ومقابلته وتشخيص نواحي تكيفه وقد مارسه برسونس Parsons و وليامسونز Williamsons ودارلي Darly. ويلعب الموجه في هذا النوع دورا ايجابيا في نصح وإقناع العميل لتوجيه تفكيره نحو ما يراه مناسبا له.

أما الثاني فإنه أسلوب غير المباشر الذي دعا إليه رانك Rank في ميدان العلاج النفسي ووضع روجرس أسسه النظرية حيث طبقه في ميدان الاستشارة النفسية والعلاج النفسي.

ويؤمن هؤلاء أن لدى الفرد إمكانيات تسمح له بأن يغير إدراكه للأمور، وأن يعيد تنظيم ذاته، وأن يغير بالتالي سلوكه. وبالتالي ليس من المحتمل أن يحدث التغيير من الخارج.

ويرى روجرس، انه من الممكن تقديم المعلومات التربوية والمهنية للعميل متى كان بحاجة إليها. ومن هنا انبثقت فكرة المشروع الشخصي التي تجعل التوجيه يرتكز بالدرجة الأولى على المتعلم.

وتساعدنا المفاهيم السالفة الذكر على فهم وظائف الإرشاد التربوي التي نوجزها في ما يأتي:

- ***وظائف الإرشاد التربوي:**

الإرشاد يخدم التربية من عدة نواحي. انه مساعدة على اكتشاف مشكلات النمو وتحليلها وإيجاد الطرق الكفيلة بالتصدى لها وهو بالتالي وسيلة مدعمة للتربية والتوجيه. وتتضمن هذه العملية في الوسط المدرسي الوظائف الآتية:

- الوقائية من المشكلات الدراسية والانفعالية والحيلولة دون الفشل أو التسرب والعمل على تحقيق أفضل مستوى من التحصيل الدراسي.
- التشخيص.
- القيام بالدور التنموي السليم لتحقيق التوافق والصحة النفسية جنبا إلى جنب مع المعلم- المرشد.
- تحديد مشكلات الطلاب ومساعدتهم على حلها.
- تحديد حاجات الطلاب ومساعدتهم على إشباعها.
- القيام بعملية الإرشاد والاستشارة.

وفي النظام التربوي الجزائري وفي إطار دمقرطة التعلـــيم، تم إدخـــال مفهـــوم الإرشاد في المهام المسندة للقائمين بعملية التوجيه المدرسي حيث تـــولي السياســـة التربوية رعاية خاصة لكافة التلاميذ وتوفير ما ييسر نموهم من اجل تكيفهم المدرسي. ويدخل ضمن هؤلاء فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التكيف المدرســـي والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتتضمن خدمات الإرشاد التعرف المبكر على حالات سوء التوافق المدرســـي وبصفة خاصة على الطلاب الذين يحتمل تسربهم الدراسي وذلك بدراسة مســـتوى تحصيلهم الدراسي وبذل الجهود الوقائية والإرشاد العلاجي اللازم لهم حسب الحالة مع استخدام ما يناسب من التقنيات النفسية العلمية.

وينبغي الإشارة إلى أن موضوع التوافق يكاد يكون المحور الرئيسي في الإرشاد

- وظيفة التوافق:

إن الإرشاد إذ يعنى بوظيفة النمو فإنه يعنى بالتوافق النفسي للفرد.

والمقصود بالتوافق في منظور علم النفس العملية التي يقوم بها الكائن الحي مـــن اجل تحقيق قدر من الانسجام وبينه وبين عناصر البيئة الاجتماعية والماديـــة وبـــين المحيطة به أو بين مختلف قواه الذاتية.

ومظاهر التوافق عديدة منها التوافق الاجتماعي ويتمثل في قدرة الفرد على إقامة علاقات سليمة مع الآخرين والالتزام بالمعايير الاجتماعية وباختصار فانه توافق يشعر الفرد بالسعادة والإحساس بالطمأنينة والنجاح. ويندرج تحت التوافق الاجتمـــاعي التوافق الأسري والتوافق المدرسي والتوافق الزواجي.

ويحصى موضوع التوافق بدراسات ونظريات عديدة اكتسى من خلالها معـــاني مختلفة وهي كلها نظريات أمدت عملية الإرشاد بقوانين ومعطيات قيمة ساهمت في ترقية هذه العملية وتطويرها.

ومن هذه النظريات نظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية والنظرية الإنسانية وذلك ما نتطرق إليه في ختام هذا المقال.

وينطلق العمل الإرشادي من مسلمة رئيسية مفادها أن عملية التوافق لا تتحقق دائما.

فقد يعيش الفرد مواقف و وضعيات حياتي وخبرات قد تحول دون تكيفه

إن ما يترتب وينجم عن سوء التوافق يشكل ما يسمى بمشكلات التكيف. وتعبر في الغالب عما يسميه علماء النفس التربوي بمشكلات النمو وهي من المسائل التي تهم حقل الإرشاد.

- **الإرشاد ومشكلات النمو**

ويتمحور الإرشاد التربوي كما تقدم حول مشكلات النمـــو الخفيفـــة منـــها والعويصة. ومن الأهمية بمكان التطرق لهذه المشكلات وتحديد طبيعتها.

إن الإفراد يجتازون أثناء نموهم أحداثا وظروفا. وهذه الظروف سواء كانـــت حسنة أو سيئة تعمل باستمرار على تشكيل شخصيتهم. وقد تشكل عقبات إمامهم وتصبح مصدرا لظهور مشكلات عويصة تحول دون تحقيق تكيفهم السليم.

وتختلف المشكلات المعالجة من قيل الموجهين التربويين، فمنها مشكلات تتعلق بالتكيف الأسري ومنها ما يتعلق بالتكيف المدرسي. وفي هذا الصدد يوضح هوغيث كاغلار 1999 مشكلة التكيف قائلا:

" يتأثر تكيف التلميذ مع المدرسة بعوامل متعددة وبتفاعلها الثابت. فيكون بعض هذه العوامل داخل الطفل وبعضها الأخر متعلقا بمحيطه وبالأوساط التي يتطور فيها، والتي يتوجب عليه مواجهتها: العائلة وهي القاعدة الرئيسية لبناء شخصيته، والمدرسة وهي مكان تفتح ونمو إمكانياته الفكرية والعاطفية والاجتماعية ومكان اكتساب المعارف التي يتطلبها المجتمع ".

ومن المسائل التي يحاول الإرشاد التربوي التصدي لها في الوسط المدرسي، مشكلات النمو المرتبطة بمرحلة الطفولة والمراهقة وتحديدا صعوبات التنشئة الاجتماعية.

ويحصي علماء نفس النمو مجموعة من المشكلات، منها ما يعود إلى عوامل عضوية و أو عوامل وراثية مثل الأمراض والإصابات أو إلى أسباب نفسية مثل الصراع والإحباط والعدوان والخبرات السيئة الصارمة.

وقد تعود هذه المشكلات إلى عوامل بيئية تعود إلى التنشئة الاجتماعية للإفراد مثل سوء الأحوال الاقتصادية للأسرة وتدهور نظام القيم فيها والعلاقات الوالدية المتسلطة، وغير ذلك من العوامل التي تسبب سوء التكيف الاجتماعي والمدرسي.
وقد يشمل سوء التكيف المدرسي الحالات الآتية:

– التلاميذ الذين يبدون اضطرابات في السلوك كالعنف والنشاط الزائد hyperactivité والعدوان. ويكون فرز هؤلاء التلاميذ وتشخيص حالاتهم عن طريق العمل التعاوني بين الأسرة والمعلم والأخصائي النفساني.

– التلاميذ الذين هم أكثر عرضة من غيرهم لسوء التكيف كأولئك الذين يعانون من اضطرابات خفيفة في بعض جوانب النمو.

– الأطفال المعوقين إعاقة خفيفة أو أولئك الذين يعانون عيبا من عيوب النطق وبالتالي تكون قدراتهم على تعلم بعض المهارات محدودة ويحتاجون فيها إلى رعاية ودعم ومناهج خاصة.

– التلاميذ الذين يعانون من إعاقة عميقة واضطرابات في النمو.وهذه الفئة إذا كانت من اختصاص الطب العقلي والفزيولوجي إلا انه بإمكان المشتغلين بالإرشاد ملاحظتها وتشخيصها.

والملاحظ أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يدرجون ضمن الفئات المعنية بالإرشاد التربوي.

وعموما تتميز الفئات السابقة الذكر بجملة من المشكلات نوجزها فيما يلي:

– صعوبات التعلم بمختلف أسبابها الجسمية والنفسية.

– اضطرابات الانتباه.

– التخلف العقلي.

– اضطرابات النمو.

– القصور الجسدي.

– اضطرابات التواصل وعيوب النطق.

– اضطرابات الغذاء.

– الحركات غير الإرادية – les tics

- اضطرابات على مستوى التحكم في عضلات الإخراج.
- التمرد والاستفزاز.
- الانهيار العصبي.

مما تقدم يتضح أن عملية الإرشاد في مضمونها وأهدافها تعنى بالصحة النفسية وهناك ارتباط قوي بين الصحة النفسية والتوافق. والمقصود بالصحة النفسية قدرة الفرد على التوافق مع الآخرين ومع نفسه. ويتجسد هذا التوافق الاجتماعي والنفسي في شعوره بالسعادة وتمتعه بحياة خالية من التأزم والاضطرابات والإحساس بالرضي النفس وبتقبل الآخرين له.

والإرشاد إذ يعنى بالتوافق بكل مظاهره المدرسي والاجتماعي والمهني فهو السبيل للصحة النفسية.

ولا يقتصر الإرشاد على المجال التربوي بل يشمل أيضا المجال المهني. فباعتبار أن تمدرس التلميذ عموما يهدف إلى إيصاله إلى الشخصية المستقلة عن طريق مساعدتها على تعلم مهنة والانخراط مستقبلا في عالم الشغل، ينبغي الوقوف عند الإرشاد المهني وهو مفهوم حديث النشأة لتفحص طبيعته ومراميه وهذا ما نتناوله في الفقرة الموالية.

- **الإرشاد المهني**

في سياق استعراضنا مراحل تطور التوجيه والرشاد في الوسط التربوي، تبين أن عملية التوجيه ظهرت في بداية الأمر مرتبطة بالوسط المهني، حيث استهدفت تحقيق الانسجام في العمل بين قدرات الإفراد وطبيعة وخصائص المهن. وكان يراد بالتوجيه والإرشاد المهنئ وضع الشخص المناسب في المكان المناسب..

وفقد دل التوجيه والإرشاد المهني على تلك العملية الرامية إلى معونة الفـــرد في اختيار مهنة تتلاءم مع استعداداته وملامحه النفسية، وميوله، وحاجاته والتأهيل لهـــا، والدخول إلى عالم الشغل والتقدم والترقي فيه وتحقيق أفضل مستوى مـــن التوافـــق المهني.

وتطلعنا أدبيات التربية بأن موضوع التوجيه والإرشاد المهني ظل منذ القدم محور نقاش بين المربين والمفكرين.

وينبغي التذكير إلى أن هناك رؤى تقليدية سابقة للفكر العلمي حاولت تبريـــر وتفسير توجه الإفراد المهني واختياراتهم في هذا المجال.

ومن النظريات التقليدية هذه نظرية الصدفة ومفادها أن الفرد لا يختار تخصصه أو مهنته بل إن الظروف والإحداث التي يمر بها خلال حياته هي التي ترسم وتحـــدد مساره الحياتي ومن ثم مساره المهني.

وتنفي هذه النظرية التي تقوم على أساس معتقدات ثقافية، أن يكون الإنسان هـــو صاحب ومقرر مصيره بل إن الإحداث والخبرات الطارئة خلال المسار هي التي تملي على الفرد خياراته الحياتية والمهنية..

وفي مقابل هذه النظرية يقف العلم المعاصر معارضا هذا الطرح مـــع دحـــض فكرة الصدفة التي تجرد الإنسان من مسؤوليته. وإقرار مبدأ السببية العلمية أي البحث في الأسباب والعوامل التي يمكن أن تفسر خيارات الإنسان.

وقد حضي موضوع الإرشاد المهني في الفترة المعاصرة باهتمام علمـــاء الـــنفس المهني والمختصين بالإرشاد، الذين حاولوا استخلاص القوانين والرؤى التي تمكنـــهم من فهم توجهات الإفراد المهنية وتفسيرها.

فلاختيار المهني في منظور العلم المعاصر يحدث نتيجة عوامل عديدة قد تكـــون ذاتية مرتبطة بالفرد وقد تكون موضوعية موجودة في محيطه.

ومن العلوم التي دحضت فكرة الصدفة علم النفس المهني. فقد ركز هذا العلم على أهمية مساعدة الفرد على معرفة إمكانياته، وتزويده بالمعلومات حول مختلـــف الفرص المتاحة له في عالم الشغل وحول الملامح المشترطة في مختلف المهن التي هـــو بصدد اختيارها. ويساهم ذلك كله في التقليل من فعل الصدفة.

ومن النظريات العلمية التي قدمت تفسيرات حول الاختيار المهني والتي أخرجت هذه العملية من الفكر الخرافي إلى التحليل العلمي، نظرية التحليل النفسي ونظريـــة إشباع الدافع.

فبالنسبة للتحليل النفسي يرتبط الاختيار المهني بفكرة التصـــعيد sublimation والمقصود بها تحويل الفرد الطاقة الليبيدية إلى وسيلة مقبولة اجتماعيا. فاختيار مهنة أو تخصص معين يخضع لآليات دفاعية معينة من مثل التعويض وغيرها.

وفي نفس الاتجاه، تظهر نظرية إشباع الدافع لماسلو Maslow ما للدافع من أهمية في رسم سلوكات الفرد. وتوجيهها.

ويختلف الدافع من شخص إلى آخر، باختلاف التنشئة الاجتماعية للأفراد وثقافتهم مما يفسر تفرض هرمية الدوافع.

وتؤكد هذه النظرية، أن الدافع غير المشبع قد يكون حافزا للفرد في كثير من مساعيه ومنها الاختيار المهني.

والى جانب نظرية إشباع الذات، يمكن الإشارة أيضا للنظرية الاقتصادية وإلى النظرية الاجتماعية.

وتقدم النظرية الاقتصادية تفسيرا موضوعيا للاختيار المهني، بحيث يعتقد أصحابها بأثر المنفعة المادية في توجيه سلوك الإفراد نحو مهنة معينة، بحيث يكون اختيارهم لها على أساس ما توفره لهم من إرباح وامتيازات مادية ومكانة اجتماعية.

وفي مقابل هذا الاتجاه المادي، تقف النظرية الاجتماعية لتقدم العوامل الاجتماعية كمحددات لاختيارات الفرد المهنية.

إن انتماء الفرد إلى طبقة اجتماعية معينة، وما يعتنقه في إطارها من ارث الثقافي وقيم ومثل عليا يؤثر بصورة معتبرة على اختياراته وتوجهاته الدراسية والمهنية.

ونخلص من نظريات الإرشاد المهني هذه إلى انه في طيات كل نظرية حقائق ومبادئ يمكن أن تنير عمل للموجه والمرشد في فهم هذه العملية الصعبة التي هي عملية توجيه وإرشاد الكائن الإنساني بكل ما يحمله هذا الأخير من الدينامية والتعقيد.

3- أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

بعد استعراضنا جملة المفاهيم المتعلقة بعمليات التوجيه والرشاد التربوي والمهني يتضح أنها عمليات متكاملة تتجه نحو أهداف مشتركة. وهي عمليات ذات أبعاد نفسية اجتماعية.

إن ما يمكن استخلاصه مما تقدم، أن عمليات التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد عمليات ذات بعدين نفسي واجتماعي. فالتوجيه ينطلق من ذوات الأفراد ومن قدراتهم وإمكانياتهم الشخصية وإثارة وعيهم بها وما بإمكانهم متابعته من التكوين والدراسات.

وفي بعدها الاجتماعي تهدف هذه العمليات إلى تكييف فرص النمو هذه، وما يوجد في المجتمع من اطر وهياكل التكفل بالتلاميذ. وهي بهذا المعنى لا تعدو عن كونها عملية تربوية منظمة، لمساعدة الأفراد على الفهم الواعي لإمكانياتهم، والاستفادة من الفرص المتاحة لهم في الوسط الذي يعيشون فيه وتحقيقها بشكل أفضل.

وفي بعدها التقني، تتضمن هذه العمليات مجموعة من الخصائص والأهداف يمكن اختزالها في ما يأتي:

- وضع خطة تربوية للكشف على قدرات التلاميذ وحاجاتهم والتوصل إلى المشكلات التي تعترض نموهم.
- جمع المعلومات حول مختلف جوانب النمو وحصر مشكلاته.
- مساعدة المتعلمين على التبصر في قدراتهم وفهم إمكانياته.
- إمداد التلاميذ بالمعلومات المتعلقة بالخدمات التي تقدمها البيئة المدرسية.

– مساعدتهم على الاختيار السديد لنوع الشعب والمهن التي تناسب إمكانياتهم، بتوضيح وشرح مضمون وخصائص المرحلة اللاحقة.
– تكييف طرق التعليم ومحتواه وتعديلها لخدمة التلاميذ.
– إشعارهم بالمشكلات المرتبطة بالحياة التعليمية أو المهنية بعد تخرجهم.
وتظهر وظائف التوجيه المدرسي والمهني السابق ذكرها، رهانات هذه العملية وأهميتها. فما مدى أهمية هذه العملية وما العوامل التي تحكمها؟

4- أسس التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

وما من شك في أن عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ظاهرة المجتمعات المعاصرة. مما يفسر قيامها على أساس فلسفة المجتمع المعاصر ومبادئ العلوم المعاصرة.

ويفصل يوسف مصطفى القاضي وأخرن 1981 هذه الأسس معتبرين أن الإرشاد علم تطبيقي ومهنة تستمد جذورها من تلاقي وتداخل معارف كثيرة مستمدة من مجالات:

– علم النفس الذي يمدنا بمعلومات عن النمو النفسي والشخصية بالإضافة إلى العلاج النفسي ونظرياته.
– علم الاجتماع و يمدنا بفهم الأنظمة الاجتماعية وبتائها.
– الانثروبولوجيا وتمدنا بفهم الحضارة.
– علم الاقتصاد ويمدنا بفهم العمل والإنتاج وتنظيمه.
– الفلسفة وموضوعها القيم والنظريات التي تفسر الاختيارات التي تكمن خلف عملية التوجيه.

وفي ما يلي توضيح لبعض الأسس التي يقوم عليها حقل التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- الأساس الفلسفي

من مسلمات التربية أنها ظاهرة اجتماعية وثقافية، وهي بهذه الصفة عملية ملتزمة توجهها أسس ومبادئ. فالتربية بطبيعتها تستند إلى المرجعية الثقافية والفكرية والروحية لمجتمع ما ولمقوماته تاريخية.

وتتجسد هذه المرجعية في أساليب التربية ومناهجها والعلاقات التربوية داخل القسم وخارجه وعلى تصورات المربين لمكانة الطفل في العملية التربوية ونظرتهم لوظيفة التربية ودورها في المجتمع.

والتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني كعملية تربوية تتأثر بمدى إيمان الربين بهذه المقومات وبمدى التزامهم بها. كما تتحدد أساليب التوجيه وأهدافه في إطار هذه المقومات.

فعلى غرار التربية يختلف التوجيه المدرسي في أساليبه ومضمونه من نظام تربوي إلى أخر تبعا لتوجهات السياسية والمطالب الاجتماعية والاقتصادية.

فخلف كل تربية تكمن إذن مجموعة من الاعتبارات الفكرية والمعايير القيمية وباختصار، فلسفة معينة تقود المربي سواء في عمله التربوي أو التوجيهي والإرشادي.
ومن المذاهب الفلسفة التي أبرزت أهمية التوجيه المدرسي كضرورة تربوية في المجتمع المعاصر، الفلسفة الديمقراطية.

تقوم هذه الفلسفة التي تزعمها الرواد الأنجلوساكسون أمثال ديوي، على جملة من الاعتبارات منطلقها ونهايتها الطفل.

تنظر هذه الفلسفة إلى الطفل نظرة ايجابية. فهو قادر على اتخاذ القرار بخصوص حياته وتوجيه نفسه بنفسه وعلى صنع حياته إذا ما تسنى له معرفة إمكاناته الحقيقية ومتطلبات محيطه.

فمن حق الفرد الاستفادة من هذه المعلومات وأن يخبر عما يوجد من حوله من فرص لتنمية كفاءاته وأن يختار من بين هذه الفرص ما يناسبه.

وتقر الفلسفة الديمقراطية الحرية كمبدأ. فعملية التوجيه ليست إكراها ولا أمرا ولا وعظا وأن هذه الأساليب تتعارض مع حرية الفرد.

يهدف التوجيه في الفلسفة الديمقراطية عموما إلى منح الإفراد فرص تحقيق الذات وتحقيق تكافؤ الفرص بينهم على أساس ما يملكونه من قدرات والى مساعدتهم على تنميتها.

فالديمقراطيون يعترفون بما يوجد من فوارق بين الأفراد في النواحي العقلية والوجدانية والجسمية والحركية وأنهم غير متساويين في القدرات والمواهب والاستعدادات ويرون في هذه الفوارق فرصا خصبة للتوجيه مما يستدعي في نظرهم تنوع المجالات التربوية لرعاية هذه الفروق. فمن الغباء أن يتعامل كل الأفراد بنفس الطريقة أو الأسلوب ولابد من مواجهة هذه الفوارق بصورة تتفق وخصائص الأفراد.

ويقتضي التوجيه بهذا المفهوم الاستفادة من كل المعلومات المتعلقة بقدرات التلاميذ واستغلال نتائج علم النفس والانتروبولوجيا وغيرها من العلوم السلوكية والبيولوجية التي جعلت من التوجيه عملية دينامية متغيرة تبعا لتطور هذه العلوم.

- **الأساس الاجتماعي:**

يقوم التوجيه في بعده الاجتماعي على اعتبار الفرد عضوا أساسيا في المجتمع ينبغي توجيهه لضمان مجتمع قوي. وتعتبر المدرسة وسطا فعالا لا يضاهيها مكان أخر للتوجيه السليم وذلك لما تتيحه مناهجها من فعاليات في مشاركة التلاميذ واستثارة نشاطهم الذاتي وإبراز الفروق الفردية.

ويعتقد المختصون في التوجيه المدرسي والمهني أن هذه العملية تمتد خارج المدرسة، وتشمل إلى جانب المؤسسة التربوية، الأخصائيين النفسانيين وكل من يستطيع تقديم جانب من المساعدة، كالنوادي الرياضية والمؤسسات الثقافية والوسط الأسري. وهي عمل مشترك تقوم به هذه الأوساط سواء لاكتشاف قدرات التلاميذ أو تدعيمها أو رعايتها.

وتمثل المدرسة كمؤسسة اجتماعية بمحتوياتها وطرقها وأنماط التخصصات التي تقترحها وتنظيمها التربوي ومدى انفتاحها على الحياة، عاملا أساسيا في التوجيه.

ويحمل المجتمع بصورة عامة مسؤولية التوجيه ، من حيث أته يقدم النموذج القيمي والتصورات بخصوص وظيفة المدرسة والقيمة العلمية والمكانة التي يمنحها للتقانة والمهن، وهي كلها عوامل تؤثر في اختبارات المتعلم وتوجهه.

والتوجيه لكي يكون عملا سليما، ينبغي ألا يخلو من كفاءات متحكمة في التقنيات الكفيلة بدراسة مشكلات التلاميذ، وفي الأدوات المناسبة للكشف عن قدراتهم وسبر احتياجاتهم للاختيارات والروائز وطرق التوجيه وغيرها من الأدوات.

والتوجيه المدرسي والمهني من حيث أنه يهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته وتقبلها وإدراك إمكانياته الحقيقية، في ضوء خصوصيات مجتمعه، فإنه يرمي إلى إعداد

أفراد متكيفين متجاوبين مع وسطهم الاجتماعي. وفي ذلك كله يكمن الأساس الاجتماعي للتوجيه.

وتخصص الأنظمة التربوية المعاصرة مجالا هاما للخدمات الإرشادية ضمن مخططات التربية.

ويلاحظ حاليا اتجاه واضح نحو دمج الرشاد إلى التوجيه المدرسي والمهني وتناولهما معا دون الفصل بينهما. وهذا ما يظهره ما استجد في سياسة التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر وهو ما نتناول في الفقرة اللاحقة.

- الأساس الاقتصادي:

إن توسع رقعة التربية وارتباطها بالتنمية، والنظر إلى التعليم على انه استثمار في العنصر البشري ووسيلة لإعداد اليد العاملة، وظهور أفكار ومفاهيم في مجال التكوين المهني، مثل مفهوم التأهيل LA QUALIFICATION ومفهوم الكفاءة، اقتضى ضبط مدخلات التربية ومخرجاتها ومتابعة أنشطتها وتقويم نتائجها. ويتدخل التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتدعيم هذا العمل التربوي. فالتوجيه يقوم على أساس تنبؤات وتوقعات الدولة إلى اليد العاملة المؤهلة والاستغلال الفعال للمتعلمين واحتواء طاقاتهم بصورة تنسجم وهذه متطالبات التنمية. (Reuchlin 1971)

- الأساس النفسي:

يقودنا الحديث عن التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالضرورة إلى الحديث عن الأساس التربوي والسيكولوجي في التربية وتحديدا إلى التصورات التي يحملها المربون حول الطفل.

لقد كرست التربية التقليدية سلبية الطفل و لم تتح له التعبير عن حاجاته وتفجير طاقاته، وتبعا لذلك انحصرت طرائقها في التلقين وتمرير القيم المعترف بها اجتماعيا مما أعطى التوجيه طابعا سلبيا وفي اغلب الأحيان محدودا ومنحصرا في التحصيل المعرفي.

ومع منظومة التربية المعاصرة تطور مفهوم الطفولة فوجد التوجيه سندا قويا في دراسات علم النفس، فلم يعد ينظر إلى التوجيه من زاوية التحصيل الدراسي فحسب، بل امتد البحث إلى سائر جواب شخصية الفرد وتشخيصها.

كما استفاد التوجيه من التقدم الذي أحرزه حقل القياس النفسي فني مجال طرق وأدوات التشخيص والكشف وجمع المعلومات حول التلاميذ وإرساء قواعد علمية ساهمت بصورة معتبرة في تنظيم عملية التوجيه التو الإرشاد التربوي.

وقد بدت معرفة خصائص الفرد وإمكانياته أمرا أساسيا في عملية التوجيه المدرسي والمهني سواء بالنسبة للقائم بالتوجيه أو لواضعي البرنامج التوجيهي أو للأخصائيين القائمين بالبحوث والدراسات حول هذه العملية.

وهناك دراسات عديدة ساهمت في الفترة المعاصرة في إعطاء هذا الحقل دفعا جديد ويمكن الإشارة على سبيل المثال لا الحصر إلى علم نفس الطفل والمراهق وعلم النفس التربوي إلى جانب أبحاث كل من مدرسة التحليل النفسي والمدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية التي تزعمها بياجي وبرونر.

ومن الدراسات النفسية التي أعطت دفعا لحركة الإرشاد والتوجيه التربوي تجدر الإشارة إلى تلك التي تناولت أهمية مطالب النمو التي ينبغي أن يعرفها وينطلق منها

المرشد. وفي ذلك يرى هافغرست HAVIGHIRST أن النمو النفسي السوي للفرد يتطلب في كل مرحلة من المراحل عدة أشياء وهذه الأشياء يجب أن يتعلمها الفـــرد لكي يصبح سعيدا وناجحا وهي مطالب تختلف من مرحلة إلى أخرى كتعلم المشي والكتابة وتقبل الذات والسن...

- مدرسة التحليل النفسي:

ومن المدرسة التحليلية انطلق البحث في موضوع التوافق وسوء التوافق وهو احد محاور الإرشاد.

فقد أمدت المدرسة التحليلية حقل الإرشاد بمعطيات قيمـــة حيـــث خلـــص التحليليون وفي مقدمتهم فرويد إلى جملة من الأفكار مفادها أن سلوك الفرد منـــذ ولادته توجهه غرائز ودوافع. وقد تمثلا هذه العناصر مصدرا لظهـــور مشـــكلات وصراعات بسبب تعارضها في أحيان كثيرة بمطالب المجتمع ومعاييره.

وعلى حد تعبير التحليليين ينشا سوء التوافق عند ما يعجز الانا الذي يعمل وفق مبدأ الواقع على تحقيق التوافق بين الهو أي الغريزة والممنوعات وتحـــذيرات الانـــا الأعلى الذي يعمل كرقيب خارجي على مراعاة مقتضيات الواقع.

فالأخصائي في الإرشاد في منظور التخليل النفسي ينبغي أن يرقى إلى منـــاطق الشخصية لفهم سلوك العميل ومساعدته على استرجاع تكيفه.

- المدرسة السلوكية:

وتقدم المدرسة السلوكية من جانبها معطيات لفهم سلوك العميـــل لا ســـيما مشكلة التوافق وسوء التوافق..

فمن منطلق آلية اكتساب وتعلم السلوك ينظر التحليليون للتوافق على انه ارتباط بين مثيرات بيئية واستجابات جسمية واجتماعية-نفسية. والفرد يكتسب السلوكات المتكيفة بنفس الطريقة التي يكتسب بها السلوكات غير المتكيفة.
ويكمن دور المرشد وفق هذا المنظور في تخليص العميل من العادات غير المتكيفة.

- المدرسة البنائية

ومن النظريات التي أثرت في مفهوم التوجيه والإرشاد حاليا الأعمال التي توصلت إليها المدرسة البنائية. حيث اتجهت أعمال اركسون سنة 1950 إلى البحث في تكوين مفهوم الهوية في المراهقة identité du moi ومفهوم الهوية الجماعية identité du groupe وإظهار أهمية التفاعل القائم بين الفرد وجماعته والتأثيرات التي يمارسها كل طرف على الأخر.

ففي المجال التربوي يقوم التوجيه حسب البنائيين على نظرة كلية نسقية مفادها أن التوجيه لا يمكن أن يتم إلا من منطلق معرفة الفرد بهويته أي بقدراته وإمكانياته في ضوء معرفة خصائص ومتطلبات المحيط الذي يتفاعل معه.

ولدراسات بياجي اثأر واضحة في وضع أسس الإرشاد النفسي والتربوي.
فقد نتجت عن إعماله حول نمو الذكاء عند الطفل منهجيته الشهيرة المتمثلة بتقسيم المراحل المتعليمية تبعا لمستويات النشاط العقلي والى اعتماد الطرق التوجيهية تبعا لخصوصيات كل مرحلة.

فقد دعا المربون بضرورة انتهاج الطرق التعليمية التي من شانها إثارة النشاط الذاتي للتلميذ واكتشاف إمكاناته الكامنة واستغلالها في تكوين وتوجيه.

وقد ركز بياجي وغيره من البنائيين في سياق دراساتهم لسيكولوجية النمو على القدرة المعرفية للفرد على التمييز بين ما هو ذاتي خاص بالشخص وما هو خارجي. فمفهوم الذات متطور تبعا لتطور نمو الشخصية وخبرات الفرد.

- مدرسة الجشطالت:

وفي نفس السياق تعير نظرية المجال أهمية كبيرة للمحيط الاجتماعي والمادي في النمو النفسي والاجتماعي للفرد بحيث لا يمكن فهم مكانزمات السلوك عند الفرد إلا بمعرفة هذا المحيط.

وهناك مسلمة رئيسية في العلوم النفسانية مفادها أن السلوك الإنساني فـــردي-اجتماعي معا. لذلك ينبغي مقاربة العميل في الإرشاد مقاربة كلية وفي تفاعلاته مع عناصر المحيط وهذا كذلك ما أظهرته نظرية المجال.

- المدرسة الانسانية :

ومن النظريات التي تأسست عليها عملية الإرشاد ما قدمته المدرسة الإنسانية من معطيات. ولعل أحسن من عبر علن الاتجاه الإنساني روجرس في نظرتـــه المســـماة بنظرية مفهوم الذات.

لقد فسر روجرس تنظيم الشخصية ومكوناتها على أساس مفهوم الذات كمـــا اقترح على فكرة مفهوم الذات هذه طرق الإرشاد ونمط العلاقة الإرشادية.

ويمكن تفسير النزعة الإنسانية لدى روجرس في النظر إلى الشخصية نظرة ايجابية متفائلة. فالإنسان بطبيعته خير. وما يعرفه من انحرافات أو من شذوذ ما هو إلا نتيجة لعوامل بيئية تحول دون تحقيق ذاته وطبيعته الخيرة.

وعلى هذا الأساس يؤكد روجرس. في نظريته على ضرورة وضـــع الثقـــة في العميل الذي ينبغي أن تتاح له فرص التعبير عن ذاته.

ومن شروط العلاقة الإرشادية احترام شخصية العميل والثقة فيه وإتاحة الفرصة أمامه كي ينمو ويستغل إمكانياته.

كما ينبغي أن تقوم العلاقة الإرشادية حسب روجرس على أساس تقبل المرشد للعميل مهما كان جنسه أو سنه أو دينه أو مستواه الاجتماعي الاقتصادي وعلـــى جو يسوده الاحترام والثقة. وكل ما من شانه مساعدة العميل على إحداث التغـــيير في سلوكه.

والإرشاد بهذا المعنى ليس امرأ ولا وعظا ولا نصحا لكنه عملية تتـــيح للفـــرد إظهار قدراته وتفجيرها وحرية في التعبير تسمح له بحل مشكلاته بالطرق التي يراها مناسبة..

ويربط روجرس بين مفهوم الذات ومسالة التوافق حيث اظهر أن مفهوم الذات الايجابي يعبر عن التوافق والصحة النفسي للفرد في حين يكون مفهوم الذات السلبي مصدرا للضيق وسوء التكيف.

يتبين مما تقدم أن حقل الإرشاد النفسي والتربوي هو في الواقع محصلة نظريات علمية وفلسفية عديدة. وتقتضي هذه الحقيقة التطرق بنوع من التفصيل إلى بعـــض النظريات. التي قام على أساسها واسترشد بها حقل التوجيه والإرشاد.

5- نظريات الإرشاد النفسي والتربوي

تبين فيما تقدم أن الإرشاد علم قائم بذاته، موضوعه فهم وتفسير وتقييم السلوك والتنبؤ به وتغييره، وهو بهذه الضفة له أصول علمية وفلسفية. وككل علم يستند الإرشاد إلى علوم أخرى يستمد منها بعض المبادئ والقوانين ومن ثم يكون من الضروري على القائم بالإرشاد دراسة النظريات التي تكمن خلفه والتي تقدم تفسيرات حول السلوك وكيفية تعديله.

وتفيد دراسة النظريات العلمية الباحث في مجال الإرشاد من حيث أنها ترسم له إطارا للعمل يحتوي مفاهيم وحقائق وقوانين تساعده على فهم الظاهرة الإرشادية وتفسيرها.

ومن الملاحظ أن جل النظريات التي يقوم عليها الإرشاد هي في الواقع نظريات في التعلم. فلقد كانت لهذه النظريات تطبيقات عديدة في مجالات شتى. وقد يكون حقل الإرشاد النفسي والتربوي. أكثر المجالات استفادة من دراسات التعلم ومن المسائل التي استمدها الإرشاد من أبحاث التعلم، تلك المتعلقة ميكانزمات السلوك البشري عموما وكيفية حدوته والعوامل المؤثرة فيه مما فسح مجالا واسعا لفهم الكثير من المشكلات السلوكية.

وفي طيات نظريات التعلم معطيات تكشف عن مبررات ودوافع السلوك الصحي والسليم أو الشاذ.

ويسترشد علماء النفس بقوانين التعلم معتبرين أن جانبا هاما من السلوك البشري سواء أكان مكتسبا متعلما أو شرطيا يؤثر في تكيف أو عدم تكيف الفرد.

ويمكن تصنيف هذه النظريات إلى مجموعتين: مجموعة تسمى بنظريات المثير والاستجابة وتنطوي تحتها نظرية الارتكاز الشرطي ونظرية المحاولة والخطأ، أما المجموعة الثانية فقد سميت بالنظريات المعرفية و شملت نظرية المجال ونظرية مفهوم

الذات. ومن هاتين المجموعتين نحاول التركيز على ثلاث نظريات ألا وهي نظرية الارتباط الشرطي، نظرية المجال ونظرية الذات لكارل روجرس.

وبالنظر إلى الأهمية التي يكتسيها هذه النظريات في مجال الإرشاد، نحاول في الفقرات الموالية تقديم عرض مقتضب لبعضها مع إظهار مجال الاستفادة منها في عملية الإرشاد.

1-5 النظرية السلوكية

مثلث هذه النظرية المدرسة السلوكية التي انتهجت الدراسة الموضوعية في معالجتها السلوك والمسائل النفسية أي وقد تناولت السلوك الظاهري للإنسان دون غيره. والمسلمة الرئيسية للسلوكيين هي مثير–استجابة أي أن التعلم يحدث نتيجة لوقوع الارتباط بين مثير واستجابة.

لقد جاءت هذه النظرية كرد فعل للنظريات السائدة من قبل في تفسير الظواهر النفسية. فقد اهتم علم النفس في السابق بالخبرة الشعورية وبتحليلها إلى وحداتها الأساسية.

وقد تصدى واطسن رائد المدرسة السلوكية لهذه الأفكار مناديا بضرورة الاهتمام بالسلوك لا بالشعور كما نادى به الترابطيون associationistes من قبل. فما المفاهيم الجديدة التي تسوقها هذه المدرسة وما أثارها في الإرشاد النفسي والتربوي.

- **مفهوم التعلم بالارتباط الشرطي أو التعلم الارتكاسي:**

ظهرت نظرية التعلم بالاشتراط في سياق الأعمال التي قام بها بفلوف الباحث الروسي في الفيزيولوجيا في إطار دراسته لجهاز الغدد وعملية الهضم.

وقد توصل الباحث من خلال تجاربه هذه إلى إثبات التعلم الارتكاسي وإظهار أهميته في سلوك الحيوان.

فقد لاحظ بفلوف خلال تجاربه التي أجراها على كلب جائع أن الحيوان يفرز لعابه حين يتعرض لبعض المثيرات التي ترتبط ارتباطا مقترنا بالطعام (دق الجرس وتقديم اللحم) وليس فيما يقدم له المثير الطبيعي م ط (اللحم).

وبعد تكرار التجربة عدة مرات لاحظ الباحث أن الكلب أصبح يستجيب للمثير غير الطبيعي ومحايد سماه بفلوف المثير الشرطي م ش.

لقد أطلق على هذا النمط السلوكي اسم الفعل المنعكس الشرطي كما شكلت نتائج بفلوف نقطة انطلاق لكثير من البحوث والدراسات لاسيما في مجال السلوك الإنساني. (عبد القادر كراجة):

وفي نفس السياق سمي الاشتراط التقليدي بالاشتراط البفلوفي نسبة لرائد السلوكية بفلوف.

وينبغي الإشارة إلى أن هناك مفاهيم يستخدمها السلوكيون وتعد أساسية في النظرية السلوكية.

ففي تجربة بفلوف يسمى المثير الذي كان في الأصل محايدا وأصبح منتجا للاستجابة بالمثير الشرطي (م ش) ويسمى المثير الذي ينتج الاستجابة في أول محاولة وفي كل محاولة ثانية بالمثير غير الشرطي أو المثير الطبيعي (م ط).

ويمكن تعريف الاشراط التقليدي بأنه تلك العملية التي تسمح للكائن الحي باكتساب استجابة بطريقة معينة لمثير لم يكن قادرا على إنتاج الاستجابة فيما قبل. ويصبح هذا المثير الذي كان محايدا منتجا للاستجابة بسبب اقترانه أو ارتباطه مع مثير آخر من شأنه أن ينتج هذه الاستجابة.

وتعمق بفلوف في تجاربه حول التعلم بالاشتراط ومن نتائج ذلك اكتشافه الاشتراط ذو المرتبة العليا ومؤداه انه عندما تقترب قوة الاستجابة الشرطية (س ش) من قيمتها العظمى فان م ش الذي يؤدي إلى س ش قد يلعب دور م ط وهنا قد يحدث ارتباط جديد حيث يرتبط م ش الجديد مع م ش الذي بني بصورة جيدة.

وقد يؤدي تكرار تقديم المثيرين إلى إحداث ذات النوع من ش س بتقديم م ش الجديد بمفرده. ويسمى ذلك بالاشتراط ذو المرتبة العليا. والمثال الأتي يوضح ذلك: لنفرض أن بفلوف قام بتقديم مسحوق لحم مع دق الجرس لمرات كثيرة بحيث أدى ذلك إلى تقوية استجابة إسالة لعاب الكلب عند دق الجرس. فان تقديم ضوضاء مسجلة مع دق الجرس قد يؤدي إلى اشتراط ذي مرتبة اعلي حيث يؤدي تكرار الارتباط بين دق الجرس والضوضاء المسجلة إلى استجابة إسالة اللعاب للضوضاء المسجلة بمفردها. (ارنوف وتيج 1994)

- **تجارب واطسن:**

ومن جهته أجرى وطسن تجارب عديدة حول التعلم الشرطي عند الإنسان عام 1920 ومن أبرزها تلك التي عرفت باسم تجربة الطفل ألبرت وكان عمره 11 شهرا حيث قدّم له فأر أبيض. فأخذ الصبي يلعب معه بحرية وبدون خوف. وبعد ملاحظة هذه الاستجابة حاول وطسن تعليمه الخوف من الفأر وهذا باستخدامه أسلوب التعلم الشرطي وفكان ذلك بإصدار ضوضاء مرتفعة كلما ظهر الفأر أمام الطفل مما أثار عنده خوفا شديدا.

فالضوضاء المرتفعة تعتبر مثيرا طبيعيا وهي التي أحدث الخوف لدى الطفل وهو استجابة طبيعية.

وبعد تتابع اقتران المثيرين الشرطي (الفأر) والطبيعي (الضوضاء) لاحظ الباحث أن الطفل أصبح يشعر بالخوف بمجرد عرض المثير الشرطي أي الفأر.

كما لاحظ في نفس السياق أن تعلم سلوك الخوف بالاشتراط مكتسب ويمكن محوه بنفس الطريقة.

وقد تطورت نظرية الارتباط ألاشتراطي بعد بفلوف. ويمكن الإشارة إلى نظرية الاشتراط الإجرائي أو الوسيلي لسكينر.

ويقصد بهذه النظرية عملية التعلم التي تتضمن تغـــييرا في احتمـــال حـــدوث الاستجابة عن طريق التحكم في نتائج تلك الاستجابة. وتعرف الاستجابة الوسيلية ببساطة بأنها الاستجابة التي تؤدي إلى الهدف.

ومن خصائص الاشتراط الوسيلي انه يهتم باكتساب الاستجابات الوســـيلية والاحتفاظ بها واستبعاد تلك الاستجابات غير المرغوبة

ويكتسي التعزيز في التعلم الإجرائي أو الوسياي دورا هاما في الســـلوك ومـــن شروطه اعتماده على الاستجابة.

ولتوضيح التعلم الإجرائي نسوق المثال الآتي:

نفترض أن عاملا بإحدى المحلات التجارية يخبر بأنه يجب عليه بيع عدد معين من السلع قبل أن يحصل على مكافأة. هذا موقف اقتراني حيث يعتبر بيع جميع البضـــائع بمثابة الاستجابات الوسيلية والمكافاة تمثل التعزيز. ويقترن أو يعتمد تقديم الأجور الإضافية أو المكافأة على الانتهاء من بيع جميع البضائع.

ويبدو الفرق واضحا بين الاشتراط البفلوفي والاشتراط الإجرائـــي لســـكينر. فيتمثل الأول في مدى إرادية الاستجابة حيث يقتضي بصفة عامة استجابات إرادية من قبل الكائن الحي بينما يتعلق الثاني باستجابات لا إرادية تستثار من الكائن الحي.

ومن جانب آخر نجد في الاشتراط التقليدي أن كلا من م ط و م ش معروفان أو محددان وانه من السهل دراسة الارتباط بين م ش س ش.

وعكس ذلك لا نجد في الاشتراط الوسيلي تحديـــدا ل م ط الـــذي يســـتثير الاستجابة ولا نستطيع تحديد م ش الذي ارتبط بالاستجابة حيث أن العلاقة الرئيسية في الاشتراط الوسيلي ليست بين المثيرات ولكنها بين الاستجابة والتعزيز. (ارنـــوف وتيج 1994)

ويعد كل من مفاهيم التعلم ألاشتراطي والتعلم الإجرائي مفاهيم مستخدمة في العلاج النفسي وفي التوجيه والإرشاد. ويتضح ذلك بعد استعراض قـــوانين الـــتعلم بالاشتراط.

قوانين التعلم بالاشتراط:

لقد تمخضت عن نظرية الارتباط الشرطي مفاهيم عديدة ومجموعة من القوانين تفسر ميكانزمات التعلم عند الإنسان والحيوان وهي قوانين يستند إليـــه اليـــوم في الإرشاد النفسي والتربوي ومن هذه القوانين.

- **قانون الاستعداد:**

يصف هذا القانون الظروف التي يقبل عليها الفرد أو يدبر عنها، فالاســـتعداد للعمل هو التهيؤ له ويتضمن أمرين: الرغبة في العمل والقدرة على أدائه. والاستعداد يترجم الحاجة والدافع التي يشعر بهما الفرد وقد أظهرت تجارب ترونديل و واطسن أن الحاجة أو الدافع أمر أساسي في استثارة الكائن للسلوك والعمل.

- **قانون التكرار:**

يمثل التدريب أو الممارسة أحد القوانين التي توصل إليها السلوكيون ومؤاده أن السلوك يقوي بالتدريب والتكرار، ويضعف حين ينقطع التدريب. فلترسيخ فكـــرة معينة يلجأ المربي إلى الإكثار من التمارين مع العلم أن بالتدريب الفعال هو ذلـــك الذي تصاحبه الإثابة وهذا ما يؤدي بنا إلى مفهوم التعزيز.

- **قانون التعزيز:**

يقصد به التقوية والتدعيم والتثبيت بالإثابة فالتعزيز هو كل ما يثبت السلوك ويقويه مثل المكافآت ويتم تعزيز السلوك بتقديم بعض المثيرات.

وفي حياة الناس معززات كثيرة لأعمالهم وسلوكهم، فالإنسان يعمل ليكتسب الثروة ويدرس لنيل الشهادات ويتابع ما يملأ أوقات فراغه وهذه كلها معززات وهي ذات فائدة كبيرة في التعليم والمعززات دور هام في تعلم السلوك وتكراره.

وتدعم هذه الفكرة تجارب ثورندايك في نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ التي أظهرت أن التعزيزات ترتبط بالأثر الطيب حيث خلص إلى قانون الأثر الذي ينص على أن الاستجابة ذات الأثر الطيب يميل الفرد إلى تكرارها ويتعلمها وبالتالي تكون أبقى.

وبنفس الآلية فإن انعدام التعزيز يؤدي إلى اضمحلال السلوك واختفائه - وهذا ما يعبر عليه بالانطفاء.

- **قانون الانطفاء:**

يقصد بالانطفاء أو الكف حذف السلوك أو إضعافه نتيجة لعدم تدعيمه أو تعزيزه. وبالنظر إلى الأهمية التي يكتسيها التعزيز فإن توقفه يؤدي إلى أضعاف السلوك أو اختفاؤه بالتدريج.

ومن الملاحظ كذلك أن السلوك الذي له تاريخ طويل من التعزيز أكثر مقاومة للانطفاء من سلوك كان تعزيزه قليلا أي أن السلوك ذا المعززات الطويلة يصعب التخلص منه.

ولقانون الانطفاء تطبيقات تربوية منها أن دوام التعزيز المناسب لسلوك التلاميذ يزيد من فرص تكراره. فالتلميذ الذي تستير التشجيعات نشاطه يظل نشيطا لكن

يقل نشاطه إذا انقطع المدرس عن تشجيعه. كما أن العادات السيئة إذا لم تقاوم في الوقت المناسب ترتسخ ويصعب التخلص منها.

- **قانون الأثر:**

يرتبط هذا المبدأ بالحاجة والدافع. ذلك أن الفرد يختار ويتعلم السلوك المصحوب بحالة رضى أي ذلك السلوك الذي يؤدي إلى النجاح والارتياح ويتجنب السلوكات التي تكون نتائجها مزعجة ويتركها.

وذلك يقوي السلوك المتعلم أو يضعف نتيجة لأثره، ويسمى هذا القانون أيضا بقانون اللذة والألم. فنحن نميل إلى تكرار السلوك الذي يعقبه تواب وعدم تكرار السلوك الذي يعقبه عقاب.

ويظهر هذا القانون واضحا في التعلم الاجتماعي والأخلاقي حيث يلعب الجزاء عقابا كان أو ثوابا، دورا هاما في تعديل السلوك فالإنسان كثيرا ما يتعلم القيم الأخلاقية قصد الاندماج في المجتمع ونيل رضى أفراده ويتجنب السلوك الذي يجعله مذموما مهمشا.

- **قانون التعميم:**

ومفاده أنه عند حدوث استجابة معينة لمثير معين فإن المثيرات الأخرى المتشابهة له يمكن أن يستثيره نفس السلوك، والفرد يستجيب لموقف جديد بما تعلمه من سلوك في مواقف متشابهة مثال ذلك الطفل الذي عضه كلب يصبح يخاف من الحيوانات التي تشبه هذا الكلب.

فعملية تعميم المثير تتضح إذن عندما تستثار الاستجابة الشرطية س ش بمثيرات مشابهة للمثير الشرطي م ش. ويسمى تعميم المثير الذي يستند على الخصائص الطبيعية للمثير بتعميم المثير الأولي.

والمغزى من هذا القانون أن القدرة على التعميم تسمح للفرد باستخدام الاستجابات الموجودة لديه، في المواقف المتشابهة دون اللجوء إلى تعلم استجابات جديدة في كل مرة.

وللتعميم تطبيقات عديدة في المجال التربوي، ففي العلوم الطبيعية يتعلم التلميذ خصائص بعض الحيوانات ويكتسب من خلال ذلك بعض المفاهيم وعن طريق التعميم يصل إلى معرفة خصائص حيوانات أخرى.

غير أن التعميم إذا كان يصلح في مواقف تبدو لنا متماثلة أو متشابهة فانه لا يصلح في بعض المواقف (ففي قواعد النحو توجد حالات استثنائية). لذا ينصح المدرس بإخضاع التلميذ لعمليات التمييز بين المتشابهات.

ولنتائج هذه النظرية تطبيقات عديدة في التربية لاسيما مجال التعلم الاجتماعي والأخلاقي حيث تكتسب كثير من القيم والاتجاهات بالإشراط.

وفي المجال الانفعالي يلاحظ ارتباط بعض الحالات الانفعالية كالخوف والحب والكراهية والقلق والميول مع مثيرات محايدة.

وتكتسب المخاوف المرضية بالاشراط ويعتقد أنها بنيت وتكونت بنفس الطريقة التي تبنى بواسطتها الاستجابات الشرطية التقليدية. فإذا ارتبط المثير المحايد السابق م ش مع مثير منتج للخوف م ط فان م ش يأتي ليأخذ دوره في استثارة الخوف. وهذا ما أظهرناه في تجربة واطسن سابقا.

ويمكن تفسير بعض سلوكات التلاميذ وسوء تكيفهم كالتسرب المدرسي والهروب من المدرسة بما يحدث من ارتباط لدى التلميذ بين المواقف التي يعيشها وأحداث مزعجة.

الإرشاد في منظور السلوكيين

تتحدد الشخصية في منظور السلوكيين عن طريق تفاعل الفرد مع بيئته وأن أنماط السلوك المتعلمة تساهم في بنائها. فالشخصية نتاج التعلمات التي يقوم بها الفرد والتي تقوى عن طريق تعزيزات من البيئة.

وإلى جانب البيئة يرى السلوكيون أن الفرد يشكل خلال نموه مجموعة من الدوافع تساعده إلى حد ما على رسم أهدافه والاتجاه به نحو السلوكات المختلفة.

وباعتبار أن الشخصية هي نتاج تعلمات الفرد فإن العادات السيئة يتم تعلمها بنفس الطريقة التي يتم فيها تعلم السلوكات السوية السليمة أي عن طريق التعزيزيات. والسلوكية تفسر السلوك الشاذ بنفس الطريقة التي تفسر بها السلوك السوي.

وتقودنا هذه الفكرة إلى الحديث عن العناصر التي يركز عليها الإرشاد السلوكي وما المفاهيم التي يستخدمها؟.

إن المختصين في الإرشاد يعتمدون النظرية السلوكية كإطار مرجعي لدراساتهم سواء في تفسيرهم سلوك الفرد أو في تعديله وتطويره.

ومن النقاط أو المفاهيم التي تستغلها الموجه أو المرشد من السلوكية:

- **استغلال مبدأ المثير والاستجابة:**

يعتبر المختصون في الإرشاد السلوكي أن معظم سلوك الإنسان متعلم ويحدث نتيجة مثير واستجابة. ولفهم سلوك العميل تنبغي دراسة وتحليل كل من المثير والاستجابة وما يوجد بينهما من علاقة..

وحسب هذه النظرية فإن لكل سلوك مثير أي أن كل استجابة هي نتيجة لمثير. فإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سويا. أما إذا كانت هذه العلاقة مضطربة كان السلوك غير سوي، يحتاج إلى دراسة ومساعدة.

ويجسد حامد عبد السلام الزهران هذه الفكرة في المثال التالي:
هب أن معلما سأل تلميذا: " ما الجذر التربيعي للعدد 25 " ؟ إذا أجاب التلميذ "5" فإنّ الاستجابة صحيحة وتعني أن الأمر على ما يرام. أما إذا أجاب "7" مثلا فالاستجابة خاطئة تحتاج إلى بحث سبب ومصدر الخطأ. والعملية هنا كما يراه الزهران عملية هندسة بشرية.

فربما يكون الخطأ في مصدر المثير، كأن يكون صوت المعلم منخفضا وقد يكون هناك مؤثر خارجي كصوت سيارة و غالبا ما يكون هناك نقص معرفي في معلومات التلميذ الحسابية كالجهل والنسيان وقد يعود ذلك إلى بعض سلوكات التلميذ الاجتماعية والانفعالية كخجله وارتباكه عند الكلام. وهكذا يكون البحث في كل الاحتمالات إلى أن يضع المعلم يده على سبب الخطأ ويساعد على تصحيحه.

وهكذا وبالمثل في الإرشاد التربوي لابدّ من دراسة المثير والاستجابة وما بينهما من عوامل الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا.

ويؤكد السلوكيين على أن التوافق وسوء التوافق سلوكات متعلمة أي مكتسبة من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد. فالسلوك التوافقي يشتمل على خبرات تعكس كيفية الاستجابة لضغوطات الحياة وهي سلوكات تلقى تدعيما وتعزيزا من قبل الفرد (محمد جاسم محمد 2004).

إن المشكلات النفسية والتربوية في نظر السلوكيين تعبر في الواقع عن أنماط من الاستجابات الخاطئة، غير السوية تم اكتسابها بفعل اشتراطي لارتباطها بمثيرات معينة. ويحتفظ بها الفرد لفاعليتها في تجنب مواقف غير مرغوب فيها.

وفي هذا الصدد يعتبر سكينر أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري ولكنها تشكل بطريقة الية عن طريق تلميحات البيئة

وأثرها أي عن طريق المثيرات البيئية التي تمثل محددات للسلوك. (عباس محمود عوض 1988).

ومن هذا المنطلق يرمي الإرشاد السلوكي إلى:

- تعزيز السلوك السوي المتوافق ومساعدة العميل على التخلص من السلوك غير المتوافق ومساعدته في تعلم أن الظروف الأصلية قد تغيرت أو يمكن تغييرها بحيث تصبح الاستجابات غير المرغوبة ضرورية لتجنب المواقف غير السارة التي سبق إذا ارتبطت بها.

فيمكن مثلا تخليص العميل من وساويس وأفكار وسلوكات قهرية كان يقوم بها لتجنب أفكار مثيرة للشعور بالذنب.

- تغيير السلوك غير السوي وغير المتوافق وذلك بتحديد السلوك المراد تغييره والظروف والشروط التي يظهر فيها والعوامل التي تكتنفه وتخطيط موافق يتم فيها تعلم ومحو تعلم لتحقيق التغيير المنشود.

وما من شك في أن ذلك يقتضي تغيير ظروف البيئة بالنسبة للعميل مما يؤدي إلى تكوين ارتباطات شرطية وهذا يتطلب فصل المشكلة وتخطيط مواقف تعلم تؤدي إلى إزالة الأعراض وتعديل السلوك وحل المشكلة (زهران 2002).

خطوات الإرشاد السلوكي

يعتمد الإرشاد السلوكي طرق وأساليب منهجية في دراسة للظاهرة الإرشادية والإرشاد في المنظور السلوكي يتضمن أربع خطوات رئيسية.

– تحديد المشكلة موضوع الدراسة والمقصود بها التعرف على مواطن الضعف والسلوك غير السوي لدى الفرد، عن طريق استخلاصه من العمل نفسه ومعرفة الوقائع والأحداث التي تؤدي إليه وإذا أمكن ملاحظته في سياقه الواقعي.

– التاريخ التطوري والاجتماعي للعميل وهو أمر هام لتحديد مناطق النجاح والفشل في حياته وأنواع السلوك التوافقي والمناطق المشكلة وكـــذا أي أســـباب عضـــوية واجتماعية.

– وضع أهداف محددة للإرشاد أي إظهار نوع السلوك الذي يرغـــب العميـــل في التخلص منه أو محاكاته أو تغييره.

– تحديد الوسائل والأساليب التي تستخدم لتحقيق الأهداف.

- أساليب الإرشاد السلوكي

هناك أساليب عديدة يعتمدها الإرشاد السلوكي منـــها الأســـاليب المرتبطـــة بالقواعد الأساسية للتعلم أي تستخدم قوانينه مثل قانون التعزيز والانطفاء والتعميم وغيرها.

ومن هذه الأساليب ما يعمل على تقوية سلوك معين وتنمية ســـلوك جديـــد وتدخل تحت هذه الأساليب التشكيل shapping والصياغة modeling والتعاقـــد contracting والتدريب التوكيدي. وتقابل هذه الأساليب الأساليب التي تعمل على استبعاد أو إضعاف سلوك معين تتمثل في أسلوب إزالة الحساسية والانطفاء وتعزيـــز السلوك المضاد. (**يوسف القاضي وآخرون** 1984).

ويعد التعاقد أي التعاقد على تنفيذ سلوك معين أحد التطـــورات الحديثـــة في الإرشاد السلوكي خاصة مع ظهور حقل التنمية البشرية وتنمية الذات.

وتقوم هذه التقنية على فكرة أنه من المفيد للعميل أن يحـــدد بنفســـه التغـــيير السلوكي. والتعاقد تعهد واتفاق مبرم بين طرفي المرشد والمسترشد. يحصل بمقتضـــاه كل منهما على شيء من الآخر في مقابل ما يعطيه له.

ويعتمد هذا الأسلوب مبدأ التعلم الإجرائي حيث يكون التعقد هو إجراء يتعزز بموجبه سلوك معين مقدما، ويتم هذا التعزيز ماديا كمكافأة.

ومن الأساليب الحديثة برنامج التحكم في الذات حيث يتولى العميل بنفسه آمر البرنامج المعد لتغيير سلوكه حيث ترسم حطة بينه وبين المرشد يقوم العميل بتنفيذها.

نقد النظرية السلوكية في مجال الإرشاد

هناك عدة انتقادات وجهت للنظرية السلوكية في مجال الإرشاد، ومن هذه الانتقادات:

أنها نظرية تقوم على الموضوعية المفرطة في تغيير سلوك الإنسان حيث اختصرته في مثير واستجابة والتعلم ألارتباطي الشرطي وإغفالها القدرات التي يتمتع بها الإنسان كالابتكار والحيوية.

ومن أوجه القصور في هذه النظرية اقتصارها على السلوك الموضوعي الملاحظ واعتمادها على تجارب أجريت في الغالب على حيوانات أكثر منها على الإنسان.

كما لوحظ بخصوص الإرشاد السلوكي تركيزه على إزالة الأعراض في حد ذاتها بدلا من الحل الجذري للسلوك المشكل عن طريق التعرف على الأسباب الدينامية وإزالتها ولذلك قد يكون عابرا ووقتيا. (الزهران 2002).

2-5 نظرية المجال

تطلعنا أدبيات التربية أن معظم الدراسات النفسية الكلاسيكية ركزت على تحليل الخبرة الشعورية إلى وحداتها الأساسية. فقد اعتبر الترابطيون associationistes مثلا أن عملية التفكير تتضمن سلسلة من العمليات كالإدراك والانتباه والتذكر وغيرها بين العمليات التي تشكل التفكير وأن التعلم كعملية عقلية عليا عملية معقدة تقتضي دراستها تحليلها إلى مكوناتها وعناصرها.

ومن الملاحظ أن النظرة التجزيئية للعالم سادت خلال العصور التقليدية حيث اعتبرت أشياء العالم منفصل بعضها عن البعض. (روبرت ودوورث 1948)

وقد لقيت هذه الفكرة نقدا لاذعا من قبل علماء النفس الجشطالت الذين تصدوا إلى فكرة تناول الخبرة الإنسانية مجزأة مؤكدين ضرورة التركيز على السلوك في كليته وعدم تحليله إلى وحداته باعتبار أن هناك علاقات تربط ظواهر الكون ومن الصعب إدراك ظاهرة إلاّ في مجال علاقاتها بظواهر أخرى.

وقد انتقلت فكرة المجال إلى علم النفس حيث أصبح ينظر إلى الإنسان ليس ككائن مستقل بل في علاقاته على بيئته يتأثر بها ويؤثر فيها ولا يمكن فهم نشاطه إلاّ في تفاعله مع المجال الذي يوجد فيه.

وفي علم النفس تعود نظرية المجال إلى ومؤسسي المدرسة الجاشطاتية، كوفكا وكوهلر وورتايمر (Kofka-Kohler-Werteimer) الذين قاموا بتجار عديدة على الحيوان. وفي ما يلي بعض هذه التجارب:

- **وصف التجارب:**

ومن تجارب كوهلر وضع قرد جائع في حظيرة ذات قضبان حديدية وعلق في سقفها موزا ثم وضع على الأرض بعض العصي التي يمكن استخدامها في الحصول على الطعام.

وراقب كوهلر سلوك القرد مسجلا تفاصيل استجاباته فلاحظ أن القرد مد يده خلف قضبان الحظيرة محاولا دون نجاح الوصول إلى الطعام وبعد إعادة الكرة مرات فاشلة وقف الفرد لحظة يتأمل الموقف وفجأة تمكن من كشف العلاقات في هذا الموقف وإدراك ضرورة استخدام البعض كأداة للحصول على الطعام. (كراجة 1997)

أظهرت دراسة وتحليل سلوك الحيوان على مجموعة من المفاهيم ومن القـــوانين فسرت عملية التعلم نحاول اختزالها في الفقرة الموالية:

- **مبادئ التعلم في نظرية المجال:**

تفسر نظرية المجال حدوث التعلم على أساس الاستبصار وإدراك العلاقـــات في مجال معيّن والخبرة السابقة..

- **الإستبصار:**

تمحورت نظرية المجال على مبدأ التبصر. والمقصود بالتبصر اكتشاف العلاقـــات بين الوسائل والغاية والاستفادة من هذه الوسائل في تحقيق الغاية .

يقوم الاستبصار على أساس النظر إلى الوضع بوصفه كلا وتبيان العلاقـــات في هذا الكل.

فقد استنتج كوهلر في سياق تجاربه، أن التعلم حدث على أساس الاستبصـــار أيعلى إدراك العلاقات بين أجزاء الموقف. ويرجع ذلك حسب الباحث إلى تنظـــيم وبساطة الموقف، مما يسرّ فهمه من قبل القرد.

فالاستبصار يقوم على قدرتنا على الإدراك الحسي والتنظيم المعرفي، وهو إدراك مفاجئ للموقف وليس تدريجيا مثل ما يحدث في التعلم بالمحاولة والخطأ حيث يصل الحيوان للهدف بعد عدة محاولات.

والتعلم بالاستبصار ليس استجابة نوعية خاصة بل يمكن تعميمها في مواقـــف جديدة كما أن القدرة على إدراك العلاقة بين الوسائل والغاية ميكانيزم يمكن تعميمه في ظروف أخرى.

- الخبرة السابقة :

فقد لوحظ أن الفرد بعد إدراكه الحل أصبح يكرره باستغراق وقت اقل كما أصبح يتجه إلى الحل مباشرة و بسهولة.

وفي المجال التربوي يمكن الاستفادة من التعلم بالاستبصار وهذا بمراعاة الشروط التالية:

- مراعاة مستوى النضج العقلي للمتعلم:

تتوقف القدرة على الاستبصار على قدرة الفرد العقلية وعلى درجة نضجه الحسي والعقلي. وكلما كان الفرد أكثر دكاء كان أميل إلى استخدام الاستبصار في تعلمه.

- مراعاة الخبرات السابقة للمتعلم:

يتوقف الاستبصار على الخبرة السابقة للفرد. فبقدر ما تكون هذه الخبرة ثرية ومتنوعة يكون الفرد أقدر على الوصول إلى حلول سديدة.

- تنظيم الموقف التعليمي الذي يحدث فيه التعلم:

يتوقف الاستبصار على التنظيم التجريبي للموقف فمنهجية المدرس وضوح الأفكار وتسلسل فقرات الدرس تسهل استيعابه التلميذ للدرس.

وعلى غرار ما حدث في النظرية السلوكية من تطوير، عرفت نظرية المجال تعمقا في مباحثها.

فقد اهتم من جهته ورتايمر Wertheimer بتطبيق لهذه المبادئ وذلك بدراسة علاقة الاستبصار بحل المشكلات في التعلم. ومن المبادئ التي خلص إليها ضرورة مساعدة المتعلم على استدعاء المفاهيم والمعلومات المتعلمة وإيجاد العلاقات بينها في حل المشكلات.كما خلص الى أهمية تقديم التعليمات Consignes وهي توجيهات تعين التلميذ في إيجاد الحل لما يتعلمه.

ومن المبادرين في تطوير النظرية المجال رائد مدرسة الجشطالت كـــيرت لفـــين Kurt Lewin 1934/1890. وقد أسفرت أعماله على مفاهيم وقوانين يسترشد بها لا في مجال التعلم وفهم السلوك الإنساني عموما.

ونظرا لإثرائها البحث في مجال الإرشاد النفسي و التربوي نحاول تناولها و إبراز مجال الاستفادة منها في الإرشاد.

نظرية كيرت لفين:

وتعتبر نظرية لفين الطوبولوجية إحدى صور سيكولوجية الجشطالت. تقوم هذه النظرية على مسلمة رئيسية مفادها أن ما يحدد التعلم هو النمط الكلـــي أو مجـــال الأحداث. وقد تمحورت حول المفاهيم التالية: الشخص- المجال النفســـي- حيّـــز الحياة- المجال الموضوعي- المناطق- وفيما يأتي توضيح لكل منها.

1- الشخص:

فالشخص كيان يمكن النظر إليه على أنه جزء في مجال ومن ناحية أخرى مستقل عنه.

ومن خصائص الشخص حسب لفين الدينامية. وهذه الخاصية لا يمكن فهمهـــا إلاّ من خلال مفاهيم خمسة وهي الطاقة والتوتر والقوة الموجهة والقيمة والتحـــرك. ومن الأهمية بمكان توضيحها.

أ- الطاقة:

يرى لفين أن الإنسان جهاز معقد من الطاقات (نفسية وعقلية وفزيولوجيـــة) تعمل كلها على ضمان اتزانه.

وتنطلق هذه الطاقات عند شعور الفرد بخلل في العضوية وتتوقف بمجرد عـــودة اتزانه، فالطاقات تتعلق إذن بإتباع أو عدم إتباع العضوية وتلبية مطالبـــها النفســـية والجسمية.

ب- التوتر:

وهو تعبير ناتج عن فقدان التوازن في الإنسان ويرتبط كما تقدم بعدم إرضـــاء الحاجة.

ج- القيمة:

تتصل القيمة بالحاجة، فالحاجة تزيد من التوتر وتعطي السلوك القيمة، والقيمة أمر ذاتي نابع من وجهة نظر الفرد نفسه، وقد تكون إيجابية أو سلبية حسب ارتباطها بالإشباع أو التوتر.

د- التحرك:

إن الحاجة تولد الطاقة وتستثير التوتر، وهذا ما يجعل الإنسان يتحرك لإشباعها وإزالة التوتر.

وقد يعجز الفرد على الوصول إلى تلبية حاجاته ويضطر إلى مســـالك ملتويـــة لتحقيق أهدافه.

هـ - القوة الموجهة:

يحدث التحرك عندما تؤثر قوة موجهة على الفرد و هي قوة توجد خـــارج الفرد.

وتعتبر هذه المفاهيم بمثابة المفاهيم الأساسية لفهم دينامية السلوك في منظور علم النفس المعاصر.

2- المجال النفسي:

يقصد به البيئة النفسية والجو الذي يتفاعل الفرد في إطاره بحكم ما يقتضيه مـــا يسمى بحيّز الحياة.

3- حيز الحياة:

يقصد به لفين الوقائع والأحداث التي يتحدد بموجبها سلوك الفرد، كاحتياجاته وإمكاناته وعوامل تتعلق بالطوارئ التي تحدث له والتي قد تغير مجرى سلوكه.

4- المجال الموضوعي:

ويشير إلى كل الأحداث الخارجة عن حيز حياة الفرد والتي تؤثر على سلوكه كنظام التعليم مثلا الذي يتبعه.

5- المناطق:

ينقسم المجال الكلي حسب لفين الذي يوجد فيه الفرد إلى مناطق تحددها مختلف الوقائع الخاصة بالفرد وتلك الموجودة خارجه، وتسمى الأولى بالحاجات. (الزهران 2002، يوسف القاضي وآخرون 1981)

وبعد استعراض هذه المفاهيم نتطرق في الفقرة الموالية إلى كيفية استغلالها في مجال الإرشاد.

وتجدر الإشارة إلى إن الإرشاد التربوي والنفسي اعتمد أولا نظرية المجال في صورتها التقليدية ليستخدم بعد ذالك مفاهيم من نظرية لفين وغيره ممن طوروا نظرية المجال.

- **تطبيقات نظرية المجال في الإرشاد النفسي والتربوي:**

وتهدف عملية الإرشاد في نظرية المجال إلى تحقيق الأهداف التالية:

- العمل على تغيير إدراك العميل:

تظهر نظرية المجال أن طبيعة ما يدركه الفرد وسلوكه، الشخص يتأثر بحالة مجاله الإدراكي، فالإدراك يتوقف على مجموعة من العوامل الذاتية بنضج الفرد وخبرته السابقة وميوله وانتمائه.

ولهذا يعمل الإرشاد على تصحيح وتصويب تلك المدارك لجعل العميل يشعر بالتكيف. ومن خصائص الإدراك أنه عملية انتقائية sélective فالفرد لا يدرك كل ما يحيط به من أحداث ووقائع بل يدرك ما يرغب في إدراكه وينتقي موضوعات الإدراك على هذا الأساس.

ويلعب الإغلاق (أي ميل الخبرة الجزئية لإكمال نفسها) دورا هاما في الإدراك.

– مساعدة العميل على جعل العوائق الموجودة قي شخصيته أكثر مرونة ومساعدته على تجاوز الموافق المحيطة ومساعدته في توسيع مجال حياته.

– مساعدته على تغيير مفاهيمه واتجاهاته مما يقتضي التغيير في ثقافته ووقتا طويلا وجوا تتاح فيه طرق الاختيار.

– مساعدة العميل على إعادة تنظيم معلوماته واسترجاع معلوماته السابقة وتنظيم خبراته الماضية، وتعديل مجاله الإدراكي حتى يصل إلى الحل. وبذلك يحدث التعلم بالاستبصار الذي يؤدي إلى البحث عن حل المشكلة إلى إعادة تنظيم الفرد المجال والمعلومات التي لديه.

وتلفت هذه النظرية النظر إلى جملة من المسائل تخدم الإرشاد، ويمكن إيجازها في فيما يأتي.

– أهمية التعرف على شخصية العميل وخصائصها وهذا لاعتبارها في كثير من الأحيان سببا في ظهور الاضطرابات السلوكية.

– أهمية التعرف على حيّز الحياة الخاص بالعميل في زمن حدوث الاضطراب ويشير ذلك كما سبق شرحه إلى حاجاته وإمكاناته واهتماماته في وقت ما.

– أهمية التعرف على المجال الموضوعي حيث تعود نعص الاضطرابات إلى عوائق مادية في مجال الفرد فتحول دون تحقيق أهدافه وما يصاحبها من سلوك غير متزن.

– النظر إلى مجال البيئة والمجال المادي وإلى المجال الثقافي والاقتصادي كمصادر ممكنة للأمراض والاضطراب النفسية، كما أن لمجال المرشد أو المعالج ولطريقة الإرشاد أهمية في التأثير في سلوك العميل..

نقد نظرية المجال

من ايجابيات هذه النظرية أنها على خلاف النظرية السلوكية تحاول مقاربة الإرشاد مقاربة كلية متناولة جملة من العناصر المحددة سلوك الفرد ودون الاكتفاء بسلوكه الخارجي.

فقد أخذت نظرية المجال من الفرد ومن مكوناته الذاتية مرجعا لقيمة سلوكه. فالإنسان يمثل ثروة من الإمكانيات الذاتية ومن الطاقات الكامنة تحمل أهدافا وحاجات وأمال وقدرة على الاختبار والابتكار وهي كلها عناصر تساعد في فهم قيمة سلوك الإنسان وتوجيهه.

ومن أوجه النقد السلبية في هذه النظرية حسب بعض النقاد عدم اقتراحها قوانين محددة تلخص النظرية مثل ما تضمنه النظرية السلوكية واعتمادها في تفسير السلوك على الحاضر وإهمال تاريخ العميل أو مستقبله.

كما يؤخذ عليها تعقيد توصيف المواقف النفسية التي هي في الواقع مواقف بسيطة إلى جانب عدم إمكان التنبؤ بالسلوك في ضوء هذه النظرية.

3-5 نظرية مفهوم الذات لكارل روجرس:

من المسائل التي طرحت ولازالت تطرح لدى العلماء والمفكرين قديما وحـــديثا جوهر النفس وهي في الواقع غوص في ما يمكن أن يفســـر الظـــاهر ة الســـلوكية ويبررها.

وقد تطور تصور المفكرين للنفس حيث اكتست عدة معاني. فقد أريد بها عند الفلاسفة ورجال الدين الروح التي تترفع عن الجسد ثم دلت على الشعور ثم علـــى العقل الذي يوجه السلوك وحاليا استخدم مفهوم الذات ليمثل محـــورا مركزيـــا في حقل علم النفس الحديث والمعاصر.

وفي هذا الحقل يجمع بعض الباحثين أمثال يوسف القاضي وآخـــرون (1981) على اعتبار وليام جيمس (1890) أول من استخدم مفهوم الذات.

فالنفس بالنسبة لجيمس تعني "مجموع ما يمتلكه الإنسان أو ما يستطيع أن يقول أنه له: جسمه وسمائه، قدراته، ممتلكاته المادية، أسرته، أصدقاؤه، أعداؤه، مهنته الخ. وبهذا المعنى لا يعدو أن يكون مفهوم الذات، هوية الفرد وكينونته.

ويكشف تاريخ علم النفس أن لمدرسة التحليل النفسي دورا لا يستهان بـــه في إثارة فكرة الذات. فقد مثلت الذات الجزء اللاشعوري للانـــا وقـــد اســـتخدمت مرادفة للهو.

وفي هذا السياق اعتبر فرويد أن الذات تمثل كل العناصر النفسية التي يكـــون فيها الأنا سالكا بطريقة لا شعورية (Sillamy 1983)

ويعتبر Duruz 1985 أن هرتمان Hartman هو أول من بادر في تمييز الذات عن الأنا حيث اعتبرها قطب التوظيف الليبيدي النرجسي وهو قطب مناقض للقطب الموضوعي أي للعالم الخارجي.

وفي مجال علم النفس التحليلي اعطت هورني Horney مفهوما ثلاثيا للـــذات حيث أحصت الذات المثالية والذات الواقعية والذات الحقيقية.

فقد اكتشفت من خلال تحليلها بعض الاضطرابات النفسية، أن الأعصاب مثلا كثيرا ما ينشأ عن بعد الشخص عن ذاته الحقيقية وسعيه وراء صورة مثالية غير واقعية للذات معتقدا انه يستطيع من خلالها تحقيق الأهداف التي رسمها لحياته. (عبد الفتاح دويدر 1992).

ومع ظهور المدرسة السلوكية وتحديدا السلوكية التقليدية لم يعر الســـلوكيون اهتماما بمفهوم الذات حيث كان كل ما ينجم عن الكائن الحي من سلوكات يفسر في إطار علاقة مثير واستجابة .

فالشخصية في نظر السلوكيين نتاج تعلّمات الفرد أما ما يسمى بلذات فهـــو معطى ذاتي.

غير أن مفهوم الذات تطور مع السلوكية الحديثة التي عدلت من بعـــض الآراء التقليدية. فقد اعتبرت حتمية المحيط عملية متبادلة بين خصـــائص الفـــرد والمحـــيط الخارجي. Nuttin 1986

وفي نفس المنظور اهتم بندورا Bandura بتطوير مفهوم الذات مركزا أبحاثـــه على فعالية الذات. والمقصود بها استطاعة الفرد على القيام بسلوك تمليه وضعية معينة وعلى الاعتماد على نفسه في مواجهة المشكلات الصعبة مما يقر استقلالية الـــذات كمعطى وككينونة واقعية.

وعلى الرغم من اختلاف النظريات، يجمع علماء النفس المعاصرون على اعتبار كيان الإنسان وحدة بين الجسم والنفس وأن الذات هي جـــوهر الشخصـــية، وان الشخصية هي ذلك الكل الذي ينظم السلوك وهي حجر الزاوية فيها.

ويعتبر بياجي أحسن من عبر على هذه الفكرة في دراساته سيرورة النمو النفسي للطفل. فقد عالج بياجي مفهوم الذات وتطورها في إطار دراساته للمراحل التي يجتازها الطفل خلال نمو شخصيته.

ويعتبر بياجي أن للمرحلة الحسية الحركية مثلا دورا هاما في بناء الذات حيث يرى أن النمو السليم والسوي للطفل في هذه المرحلة يساهم في تكوينه مفهومه عن ذاته وان أي خلل ناتج عن اضطراب في النمو المعرفي قد يكون سببا في تكوين مفهوم خاطئ عن الذات.

فقد ركز المعرفيون في نظرية الذات على القدرة المعرفية للفرد على التمييز بين ما هو ذاتي خاص به وما هو خارجي لا ينتمي إلى بنيته الداخلية.

ويتفق علماء النفس على أن نمو الذات يساير في تطوره مراحل يمر الفرد عموما. هذه المراحل يمكن عرضها بإيجاز في الفقرة الموالية.

تطور الذات ومفهوم الذات

يحيلنا هذا الموضوع إلى تطور الشخصية. فقد أظهرت الدراسات النفسية أن الفرد يمر في نموه على مراحل الآتية:

- مرحلة الاندماج أو اللاتمايز: Syncrétisme

وهي مرحلة تقع ما بين الميلاد وستة أشهر وفيها لا يستطيع الوليد أن يميز بين جسمه والعالم الخارجي أي لا يميز بين الذات وغير الذات. وهو لا يملك مفهوما جاهزا لذاته.

غير أن ذلك يتضاءل تدريجيا لاسيما مع الشهر الرابع حيث تبدأ في الظهور ذاته الجسمية وهو تمهيد للمرحلة اللاحقة.

- مرحلة الشعور بالأنا الجسماني:

بعد أن كان الوليد مع الميلاد جزءا من العالم الخارجي لا يشعر بـــه شـــعورا واضحا يبدأ التمايز في حدود الشهر الخامس والسادس وهذا عن طريـــق الحـــواس والعضلات حيث يكون الطفل قادرا على أن يستجيب بيديه للمؤشـــرات الحســـية لاسيما البصرية منها وبهذا النشاط الحسي- الحركي تتضح له الفواصل بين جســـمه والعالم الخارجي.

- مرحلة الشعور بالأنا النفساني:

وفي منتصف السنة الثانية من العمر وبعد الاندماج التدريجي للطفل في الحيـــاة الاجتماعية والاتصال بالآخرين وتفاعله بهم تنمو صورة الذات النفسية وتتطور.

ومن العوامل التي تسهم في تشكيل الأنا النفساني أشياؤه الخاصة كلعبه واسمـــه الشخصي واستجابته لاسمه.

وفي حدود السنة الثالثة يستعمل كلمة أنا للإشارة إلى نفسه كما أن اســـتعماله للضمائر وعمليات الأخذ والعطاء مع الآخرين يساهم في التفريـــق بـــين العـــالمين الداخلي والخارجي للطفل. ويتضح الوعي بالذات بعد اكتسابه القدرات الحركيـــة والمشي ومع زيادة تفاعله الاجتماعي تتكون الذات الاجتماعيـــة فيشـــعر بفرديتـــه وبشخصية الآخرين.

والجدير بالذكر أن اتصال الطفل بالغير لا يتم دون مقاومة للقيود التي قد يضعها الآخرون أمام رغباته وهذا ما يزيد من الشعور بفرديته. ويرى علماء نفس أن الطفل يعيش في حدود الثالثة أزمة نفسية في الواقع ظهور الأنا النفساني والرغبة في فـــرض الذات ويتسم سلوك الطفل في هذه المرحلية بالتمركز حول الذات.

ومن هذا الصراع يأخذ الطفل مفهومه عن ذاته ويشعر بالتمايز عن غيره من الأفراد. ويستمر تكوين الذات لدى الطفل من خلال المواقف العديدة التي يواجهها أثناء حياته.

فالطفل قبل المدرسة يحتك بعدد من أفراد الأسرة ومن خلال هذا الاتصال تتحدد الصورة التي يكونها عن نفسه ومع المدرسة ينمو مفهوم الذات نتيجة اتصال الطفل الواسع بالآخرين فتزداد الأوصاف التي يكونها حول ذاته من خلال علاقاته بهؤلاء الأشخاص.

وتعتبر التجارب الجسمية والمعرفية والوجدانية المتراكمة لدى الطفل والأدوار التي يقوم بها موردا خصبا في هيكلة ونمو مفهوم الذات لديه وتتمثل هذه الهيكلة في مجموع المدراكات التي يعتبرها الطفل جزءا لا يتجزأ من شخصيته. ويلعب المحيط دورا هاما في ترسيخ مفهوم الذات لدى الطفل.

فيسمع من معلمة مثلا أنه عنيد أو ضعيف في الحساب وقد يقبل هذه الأوصاف على أنها صحيحة ويضمها إلى مفهومه عن نفسه.

ويظهر مما تقدم أن تكوين مفهوم الذات عملية مستمرة وطويلة في الزمن وهي خاضع لعوامل عديدة في مقدمتها العامل الاجتماعي والبيئي ومن الأهمية بمكان التطرق لهذا العمل.

يتحدد مفهوم الذات ويتشكل في ضوء المقاييس الاجتماعية التي يتفاعل الطفل في إطارها.

ومن العوامل المساهمة في هذه العملية الأسرة حيث أن حب الوالدين للطفل واتجاهها نحوه أثناء مراحل نموه في غاية الأهمية يساعده على تكوين الذات لديه.

كما تلعب الأسرة وجماعة الأتراب والمدرسون دورا حاسما في تشكيل مفهوم الذات لدى الطفل.

ويلاحظ الباحثون أن تقبل الذات ترتبط ارتباطا موجبا بتقبل وقبول الآخـــرين للطفل. ولذلك يؤكدون على أهمية الدور المنوط بالأسرة في تنمية تقبل الطفل لذاته ومساعدته على تنمية مفهوم ايجابي لذاته والثقة فيها.

الذات ومفهوم الذات في مرحلة المراهقة

تنمو وتتطور الذات ومفهوم الذات في المراهقة نتيجة ما يبلغه الطفل من النضج الجسمي ونتيجة بخبراته وتفاعلاته الاجتماعية.

ومن العوامل المساهمة في تطوير مفهوم الذات الجسمية في المراهقة ما أحرزه من نضج جسمي وبدني.

ومن أثار التغيرات الطارئة على الفرد في المراهقة تكوين المراهق صورة جديدة حول ذاته.

إن النمو الجسمي السريع الذي يطرأ عليه يؤدي به إلى تغيير سريع في الصـــورة التي كوّنها حول ذاته وأفكاره عن نفسه- هذا ما يسمى بمفهـــوم صـــورة الجســـم L'image du corps .

وتزداد هذه الصورة أهمية في المراهقة وعلى أساسها يكوّن المراهق مفهوما لذاته L'image de soi. فيصبح المراهق نظرا إلى جسمه كمركز لذاته و يكوّن انطلاقا من صورة جسمه فكرة عن ذاته.

ويلاحظ انه من النادر أن يتقبل المراهق ذاته الجسمية، هناك خطأ ما قد يكون في طوله أو وزنه أو في شعره أو في بشرته أو في عدد آخر من نقاط الجسم تصـــبح محور اهتمامه وقد تؤدي لرفضه لذاته.

وفي هذا الصدد أو ضحت دراسات بـــال وســـتولز Bell et spolz 1938 أن اهتمامات المراهقين تدور في الغالب حول الأمور التالية: قصر القامة، ضعف البنية،

الشكل غير الطبيعي للجسم، النمو غير الطبيعي في منطقة الحلمات، حبّ الشباب، نمش الوجه، الطول الزائد. ومن الملاحظ أن كثير من التغيرات الجسمية في المراهقة تؤدي إلى رفض الذات الجسمية لدى كثير من المراهقين لبعض الوقت على الأقل. (الزهران 1977)

وقد تظهر نتيجة لذلك تغيرات في السلوك كالخجل والانطواء (عندما تكون نظرة سلبية للصورة).

ومن مظاهر هذا الرفض كذلك ما يقوم به المراهق من محاولات في إعادة تشكيل صورة الذات الجسمية بشكل يجعلها مقبولة، كممارسة رياضية أو حمية غذائية.

وسرعان ما يزول ذلك إذ يصل في نهاية المراهقة كل فرد إلى نوع من التفاهم والتصالح مع ذاته الجسمية فيكتسب اتجاهات أكثر ايجابية نحوها. لكن هذه عملية طويلة وربما تكود عملية غير سارة تستغرق فترة المراهقة وقد تمتد حتى الرشد.

ويعتبر مفهوم الذات الجسمية في هذه المرحلة مهما للغاية بالنسبة لكل من البنين والبنات، فما يعرفه الطفل من تغيرت وما يلاقيه من ملاحظات ومعاملات تجاه نموه الجسمي والبدني يعتبر حاسما في تصوره لذاته الجسمية، فيتأثر مفهوم الذات تأثرا سيئا إذا لم يفهم المراهق التغيرات المفاجئة الطارئة عليه.

ومن ناحية أخرى يقوّم الفرد المراهق ذاته في ضوء صورة الجسم التي لديه، فصورته لذاته تتأثر بخصائصه المرفولوجية مثل الحجم والطول والوزن التناسق العضلي وخصائصه الجسمية. لكن هذه الخصائص تعتمد أيضا على معايير اجتماعية مثل نظرة الآخرين إليه وكيفية تقييمهم هذه الخصائص.

ولابد هنا من التذكير بما يسمى بالأدوار الاجتماعية التي لها آثار عظيمة علة تكوين مفهوم الذات.

ويرى علماء النفس أن للمحيط الاجتماعي دورا هاما في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد أي أن دور المحيط سواء على مستوى الأسرة أو المدرسة، ومعاملته للفرد ونظرته له يؤثر في المراهق من حيث تقبله أو رفضه لذاته الجسمية.

فغالبا ما تعد الجاذبية الجسمية معيارا أساسيا للقبول الاجتماعي لذا قد يجد الشخص الذي لا يتميز بالجاذبية والذي له بعض العيوب الجسمية صعوبة في تقبل ذاته الجسمية (مفهوم الذات سلبية) ومن مظاهر ذلك اهتمام المراهق بالتعليقات المحيط من أترابه ومن الجنس الآخر وهي سلوكات تؤثر في مفهوم الذات لديه.

كما يتأثر المراهق في تقبله لذلك بالأفكار السائدة في المجتمع والثقافة لأنها تقدم معايير للحكم على الذات والأشياء.

ويؤكد علماء النفس ما للأدوار الاجتماعية من أثار في تكوين مفهوم الذات في المراهقة، ودخول المراهق في الزمرة الاجتماعية وأداء أدوار يتطلبه منه الاندماج. ففي هذه الأدوار يتعلم المراهق أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة وفي كل دور منها يتعلم المعايير الاجتماعية.

وتؤكد دراسة كوهن Kuhn وزملاؤه هذه الفكرة حيث توصلوا إلى أن تصور الذات ينمو من خلال الأدوار الاجتماعية ومع نمو الذات.

والملاحظ انه نتيجة هذا النمو يحدث تغيير في الناحية المعرفية للمراهق وفي النضج العقلي عموما وبالتالي ينمو ويكتمل مفهوم الذات لديه. فيصبح أقدر وأنضج في تنظيمه الإدراكي واستيعابه الخبرات وتحديد سلوكاته، كما يصبح أقدر على تأمل نفسه وإدراكها كشيء خاص به حيث تتمايز أفكاره الخاصة عن أفكار غيره ويصبح أقدر على النقد والتحليل والتقويم والتفكير باستخدام معلوماته وتتسع دائرة اهتماماته وتطلعاته مما يزيد من اتساع مفهوم الذات لديه.

- مفهوم الذات في مرحلتي الرشد والشيخوخة

تعد مرحلة الرشد والتي تتراوح بين حوالي السن العشرين والستين سنة مرحلة تكيف الذات مع نفسها. ويستمر مفهوم الذات في مرحلة الرشد ويعاد صياغتها دوريا تماشيا والإحداث التي تمر بها الإنسان كالزواج ومباشرة مهنة والطلاق والتكيف مع الأمومة أو الأبوة وهي كلها ظروف تؤدي بالفرد إلى إعادة التفكير بذاته.

وفي مرحلة الشيخوخة كثيرا ما يكون مفهوم الذات عند المسن سلبيا نتيجة إدراكه التغيرات الطارئة عليه كضعف البصر والسمع والمرض إلى جانب انقطاعه عن الحياة المهنية والإحساس بالوحدة والعزلة مع غياب الأبناء وابتعادهم.

- مفهوم الذات الايجابي والسلبي:

يستنتج من البحث النفسي أن لكل فرد مفهومه حول ذاته.

والمقصود بمفهوم الذات كمصطلح في الإرشاد النفسي الصورة التي يكوّنها الفرد حول ذاته على أساس ما يدركه هو بخصوص كينونته وأفكاره الذاتية.

وتظهر إجرائيا من وصف الفرد لذاته، ولأناه كما يتصورها هو. وهذا ما يسمى بمفهوم الذات المدرك. كما يشمل مفهوم الذات ما يسمى بالذات الاجتماعية وهي تتمثل في الصورة التي يتمتلها الفرد من خلال تفاعله مع الأخرى. وأخيرا يتضمن مفهوم الذات، مفهوم الذات االمثالي ويتألف من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود أن يكون عليها الشخص.

وتظهر الدراسات النفسية حول تطور مفهوم الذات أن الكائن الحي يشكل في كل المراحل التي يجتازها وفي ضوء خبراته مفهوما إما ايجابيا أو سلبيا لذاته.

ويعد هذا الموضوع في غاية الأهمية بالنسبة للمشتغل في حقل التوجيه والإرشاد. فما مجال الاستفادة من هذه المفاهيم وكيفية استخدامها في عملية الإرشاد ؟ وهذا ما نوضحه في الفقرات اللاحقة.

هناك دراسات عديدة تناولت علاقة التوافق وسوء التوافق بمفهوم الذات لدى الإنسان.

فقد أظهرت دراسة زهران أن مفهوم الذات يرتبط ارتباطا جوهريا بالتوافق النفسي السليم، وبالتالي فإن أي خلل في مفهوم الذات يمكن أن يؤخذ بثقة أنه من علامات أو أعراض سوء التوافق (زهران).

كما توصلت دراسة كومبس Combs حول نفس الموضوع إلى أن التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية السليمة تعزز الفكرة السليمة عن الذات وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا. وإن نجاح العلاقات الاجتماعية يؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي.

وما انفك مفهوم الذات يشكل نقطة التمركز في البحث النفسي. وقد جعلها بعض العلماء موضوعا رئيسيا في دراستهم وأسسوا من خلالها نظرياتهم. ومن هذه النظريات نظرية كارل روجرس لمفهوم الذات.

مفهوم الذات في نظرية كارل روجرس

لقد أوضح روجرس أسس ومبادئي هذه النظرية في أعماله وتحديدا في مؤلفه " الإرشاد والعلاج النفسي وفي مقاله المعنون (بعض الملاحظات على تنظيم الشخصية (1951) وفي مقاله " العلاج الممركز حول العميل (1946) .

وفي هذه المراجع أبدا روجرس اعترافه بتغيير ممارساته للإرشاد والعلاج النفسي حيث صرح في هذا الصدد قائلا:

" في السنوات الأولى من تخصصي في الإرشاد والعلاج النفسي كنت أسأل السؤال التالي: كيف أستطيع أن أعالج أو أغير هذا الشخص؟ والآن أعيد صياغة ذلك السؤال بهذه الطريقة: كيف أستطيع أن أوجد علاقة أو مناخا نفسيا يستطيع هذا الشخص من خلاله أن يحقق أفضل نمو نفسي (يوسف القاضي وآخرون 1981)

ويكشف هذا التصريح من ناحية على طريقة الإرشاد الجديدة والمتمثلة في الإرشاد المتمركز حول العميل. ويظهر من ناحية أخرى المكانة التي يكتسيها مفهوم الذات في معالجة الظاهرة الإرشادية وفي فهم السلوك عموما.

وقبل التطرق لفحوى هذه النظرية ينبغي تحديد بعض المفاهيم التي بنيت على أساسها نظرية مفهوم الذات لروجرس. ومن هم هذه المفاهيم، الذات ومفهوم الذات والخبرة والمجال الظاهري.

- **معنى الذات ومفهوم الذات وتحقيق الذات في نظرية روجرس:**

ويعرف روجرس مفهوم الذات على أنه تكوين معرفي منظم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته.

ويتضح من خلال هذا التعريف أن مفهوم الذات يتكون لدى الإنسان من خلال الخبرة الطويلة التي يكتسبها والتي يشكل بواسطتها فكرة عن أناه وشخصيته. فهو محصلة نشاطه النفسي التي تنتهي به إلى أحكام تقيميه حول نفسه.

ومن هذا التعريف يبدو مفهوم الذات غير قار فهو نتيجة نمو ونضج الخبرة وتفاعل مع الوسط. ونستعرض هذا المظهر الديناميكي لمفهوم الذات فيمبدأ آخر لروجرس. ألا وهو الخبرة وتحقيق الذات.

- **الخبرة و تحقيق الذات:**

يرى روجرس أن للفرد ميلا طبيعيا فطريا لتحقيق الذات Actualisation وهذا الميل هو الدافع الذي يحرك الناس جميعا. فللفرد دافع أساسي لتعزيز ذاته وله حاجة للتقدير الموجب للذات. وهذه الحاجات والدوافع كما يدركها هو تحدد جانبا من سلوكه.

وتظهر الدراسات النفسية أن سلوك الطفل يكون منذ الولادة موجها نحو إرضاء الحاجات. وخلال تفاعله مع الواقع يقيّم خبراته على أساس ما إذا كانت تفي أو لا تفي بالحاجة إلى تحقيق الذات. فالخبرات التي تفشل تأخذ قيمة موجبة.

وهذه العملية يقوم بها الفرد بصفة مستمرة مدى الحياة (يوسف القاضي) وتعتبر هذه الفكرة أساس توافقه أو عدم توافقه.

وبتعبير آخر فإن السلوك الذي يقوم به الفرد كثيرا ما يتفق ومفهوم الذات والمعايير الاجتماعية، عندئذ يشعر الفرد بالتوافق. أما السلوك غير المطابق لبنية الذات وللمعايير الاجتماعية فإن الفرد يتنصل منه ممّا يؤدي إلى سوء توافقه.

لذلك لا يكون فهم السلوك إلا عن طريق الفرد ذاته، وعلى أساس هذه الفكرة يؤمن روجرس بأن الفرد هو وحده الذي بإمكانه معرفة ذاته، ومن هذا المنطلق نشأت تقنيته في التقارير الذاتية كوسيلة للكشف عن مفهوم الذات لدى الفرد.

ويعتقد روجرس إن أحسن طريقة لإحداث التغيير في السلوك تكون أولا إحداث التغيير في مفهوم الذات، وهذا ما يسعى إليه روجرس في طريقته الإرشادية المركزة على العميل والتي سنوضحها لاحقا.

وبعد توضيح مفهوم ومبدأ تحقيق الذات تستعرض مفهوما آخر أساسيا لفهم نظرية روجرس ألا هو المجال الظاهري.

- المجال الظاهري:

ترتبط الخبرة بالمجال الظاهري ويقصد به روجرس المجال الشعوري أي الخبرات والأحداث كما يدركها الفرد. فهو عالم شخصي ذاتي يتضمن المدركات الشعورية للفرد كما يدركها هو أي الواقع الحقيقي كما يتصوره، فهذا الواقع المدرك يحـــدد استجاباته للأشياء وسلوكه.

ويؤكد روجرس على فكرة أنّ ما يدركه الفرد في مجاله الظاهري هو الشـــيء المهم بالنسبة له وليس الواقع الفعلي. فما يدركه الفرد يؤثر فيه بصرف النظر عـــن الواقع الفعلي.

والذات حسب روجرس كائن ديناميكي تنمو وتتغير نتيجة للتفاعل المستمر مع المجال الظواهري. وقد تبيّن في سياق الحديث عن بناء الذات أن الخبرات التي تتناسق مع تصور الذات لنفسها تتكامل معها بينما تلك التي لا تتســـق تعتـــبر تهديـــدات وأخطارا.

ومن هذا المنطلق فإن الفرد يختار استجاباته لحدث ما على أساس ما أدركه فيه وليس على أساس ما وقع فعلا.

فسلوك البشر ليس رد فعل آلي لمثير كما يراه السلوكيون بل استجابة للأحداث الموقفية بعمليات فكرية نشطة ومساهمة ايجابية فعالة من الفرد.

ويلاحظ أن فكرة روجرس تلتقي وفكرة الجشطالت حول الإدراك حيث يمنح للخبرات الصفة الانتقائية.

يتبين مما تقدم أن نظرية مفهوم الذات كما يتصورها روجرس هي في الواقـــع نظرية في الشخصية. وفي طيات هذه النظرية بعض المبادئ التي يمكن استخدامها في التوجيه والإرشاد التربوي والمهني. ومن هذه المبادئ نستنتج ما يأتي:

– إن السلوك الإنساني لا يعدو عن كونه نتاج تفاعل بين مفهوم الذات والذي لدى الفرد والمحيط كما هو مدرك من طرفه.

– يطمح الفرد إلى المحافظة على السلوك الذي ينسجم مع الصورة التي كونها عن ذاته. فهو يسلك بصورة تجعله متوافقا مع نفسه. وعن طريق ذلك يقوم الفرد بما يسميه روجرس بتحيين الذات actualisation – réalisation de soi التي يسعى إليها الإنسان من خلال محافظته على ذاته.

وتعد أفكار روجرس هذه بمثابة منطلقات أساسية فيفهم أسلوبه الإرشادي الذي اسما بالإرشاد المركز حول العميل. ويأتي هذا الأسلوب في مقابل ما سمي بالأسلوب التقليدي أو المباشر.

فما المقصود بالأسلوب الإرشادي لروجرس وما أهدافه ؟

قبل التطرق لهذا الأسلوب من الأليق عرض وصف مقتضب عن الممارسات الإرشادية بالمفهوم الكلاسيكي.

الأسلوب الإرشادي المباشر والأسلوب المتمركز حول العميل

يعرّف هذا الأسلوب بالأسلوب الإكلينيكي السريري. وقد ارتبط بالممارسات التوجيهية التقليدية وقد مارسه الموجهون الأوائل مثل Persons و وليامسون. وتقوم هذه المقاربة الإرشادية على الاختبارات الموضوعية وينتهج فيها الخطوات الآتية:

- **التحليل**: ويقصد به جمع المعلومات والظروف وهذا لفهم الفرد فهما يسمح بتقديم المساعدة.

- **التركيب**: يتمثل في تلخيص البيانات والمعلومات وتنظيمها بحيث تكشف عن جوانب القوى والضعف في الفرد وعن مستوى تكيفه.

- **التشخيص**: ويهدف إلى تحديد المشكلة التي يعاني منها الفرد والتعرف وحصر أسبابها.

– **التنبؤ**: وتعني التكهن المحتمل لمشكلة الفرد وما قد ينجم عنها.

– **المقابلة**: وهي لقاء ينظم بين المرشد والعميل لجمع المعلومات حول المشكلة التي يعاني منها هذا الأخير.

– **التتبع**: والمقصود به المواجهة المستمرة للمشكلات حتى لا تظهر ثانية.

وتعتبر الخطوات السابقة الذكر أساسية في الإرشاد والتوجيه إلاّ أن إتباعها بهذا التسلسل ليس ضروريا ويمكن اعتمادها حسب الحاجة.

وما يلاحظ في هذا الأسلوب التقليدي تمركز البحث حول مشكلة العميل وكيفية التغلب عليها من قبل المرشد الذي يقوم بدور إيجابي في المقابلة محاولا بالنضج والإقناع والتفكير على إيجاد حل مناسب للمشكلة. ولهذا سمي هذا الأسلوب بالأسلوب الممركز حول الموجه Counselor-Centered.

الأسلوب غير المباشر:

يحيلنا هذا الأسلوب إلى نظرية روجرس في الذات ومفادها أن إدراك الفرد لذاته وللعالم الذي يحيط به محدد déterminant رئيسي لسلوكه وأن سلوكه لا يمكن تغييره مالم يغيّر الفرد من نظرية إلى نفسه وإلى المحيط. ويجب أن يكون هذا التغيّر انفعاليا وعقليا في آن واحد.

ومن مبادئ نظرية روجرس كذلك أن للفرد إمكانيات تسمح له بأن يغيّر إدراكه وأن يعيد تنظيم ذاته، وأن يغيّر من أساليب سلوكه.

ومن هذا المنطلق يقترح روجرس أسلوبه التمحور حول العميل.

وفي مقابل أسلوب الإرشاد التقليدي يأتي هذا الأسلوب غير المباشر والذي دعا إليه رانك Rank وتافت Taft في ميدان الخدمة الاجتماعية وقد اعتمده روجرس وطبقه في ميدان الاستشارة النفسية والعلاج النفسي ووضع أسسه النظرية. (بلقيس عوض وآخرون 1972).

أهداف الإرشاد المتمركز حول العميل:

يرى روجرس في ضوء نظريته بأن الطريقة المثلى في عملية الإرشاد هي وضع العميل في موقف يحاول من خلاله فهم ذاته وزيادة التطابق بين مفهوم الذات المثالي الذي يعني تقبل الذات وتقبل الأخرى والتوافق النفسي. فالصحة النفسية هي القدرة على التوفيق بين ذات الفرد وظروف المحيط.

يهدف العلاج المتمركز حول العميل إلى جعل الفرد أكثر نضجا وتبصرا بذاته وإعادة إليه نشاط تحقيق الذات بإزالة العقبات عن طريقه وتحريره من أنواع السلوك المتعلم الذي يعوق نموه الطبيعي تجاه تحقيق الذات واستثمار مصادره وكفاءاته. فالإرشاد عند روجرس هو عملية إطلاق قوى كامنة موجودة هند العميل.

وإذا كانت هذه أهداف الإرشاد النفسي والتربوي في تصور روجرس فما هي الطرق التي يقترحها للتوجيه والإرشاد التربوي والمهني.

- أسلوب التوجيه والإرشاد التربوي و المهني في نظرية روجرس

ومن هذا المنطلق يرى روجرس أنه من الممكن تقديم المعلومات التربوية أو المهنية للعمل على ألاّ يعتبر الموجه أن المشكلة التي تواجه العميل هي مشكلة نقص في المعلومات إلاّ بعد أن يتأكد له ذلك.

ويقوم أسلوب الإرشاد غير الموجه على أساس ترك الحرية للعميل في عرض ما يشاء من المعلومات التي تهمه على المرشد.

ولا يأتي عمل لموجه إلاّ لمساعدته على حل مشكلته. فقد تتمثل هذه المشكلة في سوء التكيف مع زملائه أو رؤسائه وهو لا يدري سبب ذلك المشكل وقد يتمثل المشكل في الحاجة إلى توكيد اختيار مهني أو تربوي أو التخلي عنه وقد يكون في عدم قدرته على اتخاذ قرار بنفسه في هذا الشأن.

إن المعلومات التي يقدمها المرشد ذات فائدة كبيرة للعميل فقد تساعده على فهم مشكلته وبالتالي حلها وقد تساعده بعض المعلومات على اكتشاف بعض المشكلات التي يعاني منها.

وفي تركيزه على العمل لا يعير روجرس للاختبارات والمقاييس الأهمية التي يعيرها للمقابلة التي يجريها مع العميل.

وتقدم نظرية الشخصية لروجرس تفسيرات حول الاختيار المهني للإفراد. فالاختيارات المهنية مرتبطة بتطور مفهوم الذات لدى الفرد.

وعلى أساس هذا المفهوم يقيم روجرس نظريته في الاختيار المهني ومفادها أن الإنسان عند اختياره مهنة فإنه يختار تلك التي تسمح له بتحقيق المفهوم الذي كونه حول ذاته وتلك التي تنسجم مع هذا المفهوم.

ويعتقد روجرس أن مهمة الأخصائي في التوجيه هي تعريف الفرد بإمكانياته. فالإنسان قد يبالغ في تقدير ذاته وينجم عن ذلك سوء الاختيار المهني.

لذلك على الموجه معرفة أسس التوجيه وضرورة توعية المقبل على مهنة بإمكانياته الحقيقية وبالجوانب والملامح الضرورية للنجاح فيها، ومساعدته على تقبل وتقدير احتياجاته وتحليل دوافعه وتصحيح تصوراته ومعتقداته بخصوصها.

فالهدف من الإرشاد المهني في منظور روجرس هو أن يختار الفرد بمحض إرادته وبكل مسؤولية ما يناسبه من الحرف والمهن.

نقد نظرية روجرس في التوجيه والإرشاد:

يعتبر بعض علماء النفس أمثال نورد بـــيرج (Nord berg 1970) أن نظريـــة روجرس على الرغم من أهميتها ومساهمتها في تطوير التوجيه والإرشاد تحمل بعض النقائص ونوجزها كالآتي:

- تركيزها على الذات ومفهوم الذات دون توضيح الطبيعة الأساســـية وتقـــديمها تصور كامل حول الإنسان.

- تركيز روجرس على أن الفرد يعيش في عالمه الذي يرسم له سلوكه ومـــن هنـــا يؤكد على الذاتية في الإرشاد بدل الموضوعية. فالإنسان بإمكانه الدخول إلى الحقيقة الموضوعية واستقلالها. كما يؤكد روجرس من خلال الذاتية على الشـــعور علـــى حساب اللاشعور الذي له هو الآخر أهميته.

- اعتقاده بأن للاختبارات أهمية ثانوية والواقع أن المرشد والوجه بحاجة إلى كـــل الاختيارات التي من شأنها إيصاله إلى المعلومات الخاصة بالعميل والمقاييس التي يمكن أن توفر له أكبر قدر من المعلومات عن العميل.

وعلى الرغم من هذه الانتقادات ينبغي الاعتراف بان هذه النظرية كانـــت ولا تزال حاليا في مقدمة الأبحاث النفسية الأكثر اعتمادا في حقل الإرشـــاد والعـــلاج النفسي ..

6- التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في النظام التربوي الجزائري

مقاربة تاريخية

عرفت عملية التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر تطورات عديدة تماشيا وتطور واقع التعليم واستراتيجياته المرسومة خلال مختلف المراحل التاريخية.. ويمكن اختزال هذه المراحل في الأطوار الثلاثة الآتية:

6-1- فترة الاحتلال الفرنسي أو ما قبل الاستقلال:

يحيلنا الحديث عن التوجيه المدرسي والمهني في هذه الفترة بالضرورة إلى التطرق إلى الوضع السائد في مجال التربية والعليم. وينبغي التذكير بأن ان بهذا الوضع الذي شكل منطلقا لإعادة هيكلة التعليم والخوض في الإصلاحات الأولى للتعليم فور الحصول على الاستقلال.

وتحقيقا لسياسة التجهيل والتمييز تفقد كانت فرص التعليم المتاحة إمام الجزائريين جد ضئيلة مقارنة بأبناء المعمرين وكانت الأمية منتشرة انتشارا كبيرا.

وتكشف الإحصاءات المسجلة لدى وزارة التربية والتعليم انذاك الوضع الآتي:

- إن نسبة الأطفال الجزائريين في سن التمدرس طوال فترة 1930-1962 لم تتجاوز ثمانية بالمائة وهي نسبة تقل كلما صعدنا في السلم التعليمي في المراحل الأخرى.
- أن أبناء المستوطنين الأوربيين في الجزائر قد مثلت أربعة أخماس حظوظ أبناء الجزائر في التعليم رغم كثرة عدد الجزائريين وقلة عدد الأوربيين.
- وفي المدارس الابتدائية العليا يمثل الفرنسيون ثمانية أضعاف حظ الجزائريين فيها.
- وفي المدارس المهنية يمثلون 15 مرة من حظ الجزائريين. وفي الثانويات يمثلون 36 مرة من حظ الجزائريين ا. (رابح تركي 1992) .

وتعكس هذه الأرقام في حد ذاتها السياسة التعليمية الإقصائية في عهد الاستعمار والتي أفرزت جهازا مماثلا لعملية التوجيه المدرسي والمهني .

وما يمكن استنتاجه عن التوجيه المدرسي والمهني في هذه المرحلة انه لا يعدو عن كونه أداة في خدمة سياسة المعمر الاقتصادية والثقافية.

وتطلعنا بعض أدبيات التربية أن التعليم الموازي الممنوح من قبل جمعية العلمـــاء المسلمين وفي مقدمتهم عبد الحميد ابن باديس ظهر كبديل وقد لقي رضى وإقبـــالا كبيرا لدى الفئات المحرومة من الجزائريين. فقد كان تعليما لا يخلو من محاولة توجيه التلاميذ في مسارهم التعليمي ومحو الأمية في وسط كافة الشعب الجزائـــري. وقـــد حرص العلامة ابن باديس على توفير برنامج تعليمي مناسب لإعداد للبنات وتحطيم بذلك بعض الطبوهات بخصوص هذه المسألة.

ويمكن اعتبار هذه المبادرة في قمة العمل التوجيهي لاعتبارها محققـــة لمطالـــب المجتمع الجزائري والمتمثلة في إفشال سياسة المعمر وفي محاربة الجهـــل والانـــدماج وطمس معالم الشخصية الوطنية من جهة وتلبية مطالب إفراده من جهة أخرى.

وعلى مستوى التعليم الرسمي الذي كانت تديره المؤسسات الحاكمة آنذاك ظهر التوجيه المدرسي سنة 1945 وقد انحصر في التوجيه المهني وهذا لتلبية حاجات الدولة المحتلة في مجال الشغل والصناعة وإمداد مؤسساتها باليد العاملة.

ولم يكن للتوجيه آنذاك انتشار واسع حيث اقتصر على خـــدمات مستشـــار واحد، مما حال دون تحقيق أهداف التعليم والإحاطة بكل مشكلات التربية في تلك المرحلة.

ويلاحظ ابتداء من الخمسينات تطور في عدد المستشارين حيث بلغ عددهم 53 مستشارا موزعين على 9 مراكز ومفتشية واحدة للتعليم مقرها الجزائر العاصمة.

2-6- فترة ما بعد الاستقلال:

ورثت الدولة الجزائرية غداة الاستقلال نظاما تعليميا قام أساسا على مصـــالح الدولة المعمرة في السياسة والاقتصاد والثقافة وهو نظام لم يكن ليلبي مطامح الدولة الفتية للحرية وللاستقلال والرقي.

وفي سياق سياستها العامة التواقة لتحقيق قيم نوفمبر وجهة الدولة فور الحصول على الاستقلال عناية فائقة لقضايا التربية والتعليم إيمانا منها بان تكوين الإنسان هو أثمن ثروة تملكها الأمة ولذلك يجب العناية بتعليمه وتكوينه ليكون بدوره قادرا على تحقيق أمال بلاده.

هذا ما يفسر احتواء الدساتير والنصوص الرسمية الصـــادرة في مجـــال التربيـــة والتكوين توجيهات تتعلق بفتح أبواب التربية والتكوين على كل الأطفال الجزائريين ذكورا وإناثا وفي كل أرجاء الوطن مع مجانيته.

وقد تقرر منذ بداية الاستقلال أن التعليم مصلحة عليا من مصالح الدولة. (زابح تركي 1992)

ما من شك في أن الانتشار المتزايد في أعداد المتمدرسين والمعبر في الواقع عـــن إرادة المسئولين في دمقرطة التعليم يقتضي موارد مماثلة.

فبرغم الميزانية المخصصة لقطاع التربية والتي حضيت بحصة الأسد إلا أن قطاع التربية والتعليم عرف هذه المرحلة نقصا فادحا في المؤطرين والمدرسين.

وقد امتد هذا النقص إلى المستشارين حيث تقلص عددهم مـــن 53 إلى 5 نتيجـــة إخلاء المؤطرين الأجانب المؤسسات التربوية مما حال دون التكفل بالمشكلات الناجمة عن تزايد عدد المتمدرسين.

وفي الستينات عرف التوجيه المهني تطورا محسوسا حيث ارتفع عدد المستشارين إلى ثمانية كما انعقد سنة 1968 أول ملتقى لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني قصد توحيد التصور وتنسيق الجهود. وتجسد هذا المسعى في تأسيس عدة مراكز للتوجيه المهني على التراب الوطني التي بلغ عددها 51 مركزا. وتوجت هذه الجهود بإنشاء رابطة التوجيه المدرسي والمهني مع تنظيم وتنشيط عدة ملتقيات تكوينية للرفع من مستوى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

6-3- مرحلة تنصيب التعليم الأساسي:

قبل التطرق إلى عملية التوجيه المدرسي والمهني في هذه المرحلة ينبغي التذكير بالأطر المرجعية لنظام التربية والتعليم الأساسي.. فقد كانت هذه الأطر السياسية والاقتصادية هي المحددة لسياسة التربية والتعليم.

و لا داعي للحديث عن المحاولات الأولى التي شهدتها تنظيم التربية والتعليم غداة الاستقلال والتي كانت في الواقع محاولات ارتجالية أملتها ضرورة استعجاليه لسد الفراغ في الحقل التووي وكان التوجيه المدرسي والمهني إحدى النقائص التي شهدها ميدان التربية.

إن الحديثة عن للتوجيه المدرسي والمهني كجهاز حقيقي لم يظهر إلا بعد تنصيب المدرسة الأساسية التي غبرت عن حق على مدرسة جزائرية التوجه منسجمة واختيارات الدولة المستقلة..

فقد ظهرت المدرسة الأساسية استجابة وتدعيما للثورات الثلاثة السياسية والثقافية والاقتصادية وقد شكلت هذه المدرسة عامل تغيير في فالمجتمع. ومن أهداف التعليم الأساسي تحقيق المساواة بين المواطنين في الدراسة من خلال محو الأمية ونشر الثقافة التكنولوجية والعلمية وإدماج العمل اليدوي في برامج التعليم ودمج التعليم النظري بالتعليم المهني (رابح تركي).

وما من شك في أن هذه المبادئ تتطلب إعادة النظر في أسس التوجيه جملة وتفصيلا. وتأسيس جهاز منسجم وهذه الرؤى.

ومع تنصيب المدرسة الأساسية تدعم التعليم والتكوين بإصدار نصوص تشريعية تظم بموجبها جهاز التوجيه المدرسي والمهني. فقد أفردت أمرية 16- 4 - 1976 بابا كاملا للتوجيه المدرسي والمهني.

ويعد نظام المدرسة الأساسية نظاما متكاملا في تكوين التلاميذ. فقد جاء التوجيه المدرسي والمهني كوسيلة لدعم مخرجات التعليم الأساسي في كل مرحلة من مراحله.

ففي المادة 61 حددت مهمة التوجيه التربوي وأهدافه في تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ ولمتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني. والمقصود بذلك خلق التوازن بين حاجات الإفراد وحاجات النظام التربوي.

ونصت المادة 62 من هذه الامرية على أن التوجيه المدرسي والمهني يهدف إلى وضع تقنية لضبط الإجراءات التي يتم بواسطتها فحص مؤهلات التلاميذ لمعرفتهم.

وأكدت المادة 63 من الامرية على أن عملية التوجيه تقوم على أساس استغلال خدمات مؤسسات البحث ألتربويي في طرق و وساءل التقييم والتوجيه.

كما أوضحت المادة 64 إجرائيا أهمية الإعلام في وتنظيم اجتماعات إعلامية وتحسيسية حول مختلف فروع التعليم والتكوين وطرق إدماج التلاميذ مهنيا.

أما المادة 65 فقد نصت على إنشاء مراكز متخصصة في التوجيه المدرسي والمهني.

ويبدو من هذه المواد العزم على إنشاء جهاز حقيقي للتوجيه المدرسي والمهني كجهاز مكمل ومدعم لجهاز التربية والتعليم.

أبرزت وتبرز النشرة الرسمية للتربية 1976 إجرائيا مهام للتوجيه المدرسي والمهني وأهدافه في جملة من الأنشطة نوجزها في:

– تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني.

– التوزيع المنظم للتلاميذ والطلبة بين مختلف مراجل التعليم والتكوين والحياة العملية وهذا على أساس التقييم البيداغوجي وأولويات مخطط التنمية وكذا التطلعات الفردية.

– تقويم الطاقات البشرية والرفع من مستواها الثقافي والعلمي مع التلاؤم مع الحاجات الوطنية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

ويلاحظ من هذه النصوص استغلال التوجيه كوسيلة للتوفيق بين حاجات النظام التربوي وحاجات المتكونين وإدراج العمل التوجيهي في نسق التخطيط الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية مما يظهر انفتاح المدرسة على المحيط.

ولمواكبة مستجدات تطور المنظومة التربوية هناك تعديلات كثيرة طرأت على التوجيه المدرسي والمهني شكلا ومضمونا. من ضمنها إنشاء مختلف الأسلاك الخاصة بالتوجيه المدرسي والمهني.

ففي ضوء أحكام الأمر 35/76 المتضمن تنظيم التربية والتكوين والمرسوم 49/90 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية يحدد بوضوح مهام للتوجيه المدرسي والمهني.

وبصورة أكثر إجرائية يصنف القرار رقم 827 مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين (م.و.م.ر) المستشارين في التوجيه المدرسي والمهني كالآتي:

- القيام بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وأعمالهم ومتابعة عملهم المدرسي وإجراء الدراسات والاستقصاءات في مؤسسات التكوين وفي عالم الشغل (المادة 7).

- المساهمة فضلا عن ذلك في تحليل المضامين والوسائل التعليمية (المادة 8) ويمكن أن يكلفوا بإجراء الدراسات والاستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية (المادة 9).

وتفرد المادة 13 من هذا القرار عناية خاصة بمهمة الإرشاد النفسي والتربوي وقد حددت مهامه في القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي. وتتضمن المهمة وإجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة إلى جانب المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدراك وتقييمها.

وإداريا تتم أعمال مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في حدود المقاطعة الجغرافية وفي مركز التوجيه المدرسي والمهني تحت إشراف مدير المركز حيث يتولى مسؤولية الإشراف على المقاطعة بتقديم تقارير دورية عن نشاطه فيها.

وفي مجال الإعلام يتكفل الموجه حسب هذا القرار بضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم وعقد جلسات بغرض استقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة كما يمكنه إجراء لقاءات مع المتعاملين في مجال التمهين والتلاميذ وأولياؤهم من أجل إطلاعهم على المنافذ والفرص المتاحة في عالم التكوين المهني والحرف.

وفي مجال الإعلام يتطلع الموجه على ملفات التلاميذ وعلى جميع المعلومات المتعلقة بهم والتي تساعد في أداء مهامه التوجيهية والإرشادية.

ولتمكين لمستشار التوجيه من أداء دوره في المتابعة و التقويم تبين المادة 16 مشاركته في مجالس الأقسام بصورة استشارية حيث يعنى بالمسار الدراسي للتلاميذ ويدلي برأيه بخصوص إمكانية مواصلتهم التعليم. وزارة التربية الوطنية 1991

وتبين المواد السابقة الذكر أن مهام مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تتمحور حول أمور لاثة .

توجيه التلاميذ دراسيا ومهنيا، دراسة وتقويم مردود المنظومة التربوية والإرشاد النفسي والتربوي للتلاميذ.

وقد لوحظ أن المنظومة التربوية قد عرفت تطورا سريعا في تزايد أعداد التلاميذ وتوسيع هياكل التعليم استجابة لدمقرطة التعليم. إلاّ أن مصالح التوجيه المدرسي لم تواكب هذا التطور. فبقيت مهامها منحصرة في تعريف تلاميذ السنة التاسعة أساسي إلى الثانويات وهذا على حساب المهام الأخرى المنوطة بها في العملية التربوية ألا وهي مهام المتابعة والتقييم والبحوث المتعلقة بمختلف جوانب العمل التربوي، ومن الملاحظ أنه في القانون السابق لم تكن بعض المهام أساسية في عمل الموجه كالبحث والدراسة لذلك. حاولت وزارة التربية الوطنية استدراك ذلك من خلال بث التوجهات الجديدة في النشرة الرسمية للتربية الوطنية (مارس 1996) موضحة مهام التوجيه المدرسي والمهني وقد حصرت في المجالات التالية:

في مجال التوجيه:

تتمثل المهام المسندة للقائم بالتوجيه المدرسي والمهني في إعداد خطة محكمة لتوجيه التلاميذ وإعداد لوسائل التي تسمح بذلك مع التفكير في إنشاء نمط جديد لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني على مستوى كل مدرسة أساسية.

في مجال الدراسات:

تسعى التوجهات الجديدة إلى حث مستشاري التوجيه المدرسي والمهني على القيام بعدد من الدراسات المقارنة والبحوث حول - وتيرة الدراسة وتنظيم العمل المدرسي- التقويم وتنظيم الامتحانات.

- التعليم المكيف والتعليم الموجه للمعوقين.

ويظهر من هذه المهام أن دور الموجه اتضح بحيث تفرعت مهامه إلى عمليات وأنشطة إجرائية تستدعي من الموجه لا مجرد دراسة النتائج المدرسية وتوجيه التلاميذ على أساس التقدير الكمي لنتائجه بل وكذلك للبحث في مشكلة التمدرس وإجراء الدراسات الكاشفة عن أسباب هذه المشكلات واستثمار البحوث المعلقة بهذه المشكلات سواء تعلقت بالمواقيت أو الاختبارات أو المحتويات.

في مجال التقويم:

وتقتضي هذه المهام التركيز على عمليات تقويم نتائج التلاميذ وتوجيههم وتقويم البرامج والمناهج ومتابعتها وتقويم المواقيت وتدابير الانتقال من مستوى لآخر، وتأطير ملتقيات تتعلق بالتقويم والمتابعة.

ونظرا للعلاقة الوثيقة بين التقويم والتوجيه من الأهمية بمكان التطرق إلى هذه العلاقة وتوضيحها.

- **معنى التقويم:**

أن أولى العمليات التي يستند إليها عمل الموجه عملية التقويم. وتمثل هذه العملية جانبا هاما في عمل الموجه..

ودون الخوض في مفاهيم التقويم وتعاريفه العديدة نختزل معناه في التعريف الذي اقترحه ستيفلبيم Danie Stafflebeam محددا التقويم في تلك العملية التي بواسطتها يتم حصر وتحديد والحصول على المعلومات النافعة التي تسمح بالحكم واتخاذ القرارات الممكنة.

تبعا لهذا التعريف يتضمن التقويم عدة عمليات ومراحل تعني كلها القائم بالتوجيه.

– يتضمن التقويم الملاحظة وجمع المعطيات حول الظاهرة موضوع التقويم.

– يتضمن التقويم القياس وهو عملية تفنية أساسية في عملية التقويم. وتجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين العمليتين. فلقياس هو تحديد القيم الكمية التي نقدر بها الصفات، ونتخذ منها أداة للموازنة والحكم. ومن أجل هذا، تكون للقياس وحدات معترف بها، ولها صفة الثبات بحيث لا يختلف حولها الباحثون، كقياس الأطوال بالسنتيمترات والذكاء بنسبة الذكاء (QI) أو حاصلة والتحصيل المدرسي بالعمر التحصيلي.

أما التقويم فاصطلاح أهم من القياس وأوسع منه معنى، إذ يشمل كل وسائل التقدير والحكم على الصفات المختلفة كما يشمل التغيرات التي تحدثها أساليب الإطلاع سواء كانت هذه الإصلاحات كمية أو كيفية.

فالتقويم يعتمد على القياس باعتباره وسيلة من وسائله ولكنه لا يكتفي به. أنه يتخذه أساسا يعتمد عليه في أحداث التعديلات التي يراها ضرورية .

مثال إذا اعتبرنا أن تلميذا ما نسبة ذكائه = 140 فإن ذلك يعتبر قياسا، أما القول بأنه تلميذا يتميز بذكاء متفوق وينبغي تصريفه إلى أقسام خاصة، فهذا تقويم (حكم + اتخاذ القرار).

– يتضمن التقويم لحكم ويستوجب ذلك التحكم في المعايير والمحكات التي في ضوئها نصدر الاحكام.

لذلك تعتبر عملية بناء المرجعية la référencialisation خطوة أساسية في التقويم لما تتطلبه من تحليل ودراسة لاستراتيجيات التعليم وأهدافه.

– يتضمن التقويم اتخاذ القرار: تقتضي هذه الخطوة المعرفة بغايات التربية ومراميها كما يقتضي معرفة رهانات التكوين والبدائل والفرص المتاحة لتطوير الأداء البيداغوجي للتلاميذ.

وتعني عملية اتخاذ القرار أن التقويم عملية مقصودة تحمل رهانات وتؤدي وظائف اجتماعية واقتصادية.

تهدف هذه العملية إضافة إلى تحقيق الوظيفة البيداغوجية إلى تحقيق وظائف اقتصادية. فبواسطته يمكن توزيع الإفراد في لمجتمع وفرزهم على أساس مؤهلاتهم وبالتالي وضع الإنسان المناسب في المكان المناسب. وعلى أساسه يؤدي الفرد أدوارا اقتصادية.

ومن هذا المنطلق تظهر مكانة القائم بالتوجيه ولإرشاد المدرسي والمهني في استخدام نتائج التقويم من جهة ومن جهة أخرى في ترشيد العملية التربوية انطلاقا مما تسفر عليه نتائج التقويم هذه.

وبعد تحديد مفهوم التقويم نتساءل حول علاقته بالتوجيه المدرسي والمهني.

- علاقة التوجيه المدرسي والمهني بالتقويم:

يمكن حصر هذه العلاقة في جانبين : تقويم مكتسبات التلاميذ وتقويم المناهج.

تقويم مكتسبات التلاميذ وتقويم المناهج:

إن التقويم كما سبق ذكره، عملية منظمة ومنهجية، ترمي إلى جمع البيانات والمعلومات من مصادر عديدة، عن طريق أدوات قياس متنوعة تسمح بالحصول على تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار حكم واتخاذ قرارات ملائمة تتعلق بالظاهرة موضع التقويم.

ومن المعلوم ان يتوقف توجيه التلاميذ أكاديميا ومهنيا على عملية التقويم، بما تتضمنه هذه العملية من جمع للمعلومات والبيانات بخصوص التلاميذ، وتحليل تلك البيانات ودراستها.

ويتضمن التقويم إلى جانب جمع البيانات حول خصائص التلاميذ، التعرف على مشكلاتهم وميولهم وقدراتهم مما يمكن المعلم من توجيههم إلى نوع الدراسة التي تناسب هذه الخصائص والميول والقدرات.

والواضح من ذلك انه يستحيل توجيه التلاميذ توجيها سليما، دون برنامج تقويمي. وكثيرا ما يعود عجز أو عدم سلامة التقويم إلى نقص البرنامج التقويمي للمدرسة.

وتؤكد الخطوات السابقة الذكر أن تقويم مكتسبات المتعلم ليس عملا بسيطا آو ظرفيا بل هو عملية تخضع إلى شروط ومستلزمات على الموجه والمرشد مراعاتها.

ومن هذه الشروط الشمولية أي عدم الاقتصار في التقويم على جانب واحد من الكفاءات المراد قياسها وتقويم جوانب الشخصية المختلفة كالاستعدادات الإدراكية والاتجاهات والمواقف والقدرة اللغوية التي تتضافر كلها في تشكيل شخصية الفرد.

ومن شروط تقويم المكتسبات المدرسية الاستمرار ويقصد به تتبع تطور سلوك الفرد وعدم الاكتفاء بتقدير موقف واحد. ويكون ذلك عن طريق الملاحظات اليومية والتقديرات المتواصلة. ومن هنا تظهر أهمية المراقبة المستمرة في التقويم البيداغوجيو تقدير مدى تطور سلوك التلاميذ.

كما يستلزم العمل التقويمي باعتباره عملا قياسيا، تجميع النتائج أي نتائج الملاحظات وتنظيمها بحيث يصبح تفسيرها ممكنا، فالنتائج سواء أكانت كيفية (ملاحظات) أو كمية (نقاط).

و لابد أن تلخص هذه المعطيات في إطار واضح من التقديرات وأن تتحول إلى صور إحصائية ورسومات بيانية وتقارير لغوية لتعطي صورة واضحة عن الفرد.

فضلا عن تقويم مكتسبات التلاميذ ينصب التقويم، في مجال التربية و التوجيه المدرسي والمهني على موضوعات عدة، من أهمها تقويم المناهج التربوية

- تقويم المناهج التربوية:

تدخل مهمة بتقويم المناهج التربوية ضمن المهام التي يؤديها الموجـــه. وهـــي في نظامنا التربوي في مقدمة المهام التي يضطلع به القائم بالتوجيه والإرشاد المهني. ومن الأهمية بمكان التطرق لهذا الموضوع.

إن ما يقصد بالمنهاج التربوي ذلك المخطط الذي بواسطته تنظم المدرسة وتحدد مختلف الخبرات والأنشطة التربوية لتحقيق نمو التلاميذ معرفيا واجتماعيا بصورة شاملة متكاملة.

ويتضمن المنهاج عناصر تتمثل في الأهداف التربوية بمختلف مستوياتها ومجالاتها المعرفية والمهارية والوجدانية وتعبر هذه الأهداف عن نوايا المؤسسة التربوية وترسم ملمح التلميذ في طور من أطوار التعليم.

ويتضمن المنهاج إلى جانب ذلك محتويات التعليم والمقصود بالمحتويات مجمـــوع المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات المرغوب إكسابها للتلاميذ.

كما يشمل المنهاج الطرق التربوية والأساليب التي يمكن اعتمادهـــا في تنفيـــذ الأنشطة التربوية كما يحتوي نمط التقويم المعتمد وأساليبه والبرنامج التقويمي الـــذي يسمح بالحكم على مدى تحقيق أهداف المنهاج.

وتعتبر عملية تقويم المناهج على درجة كبيرة من الأهمية في العمـــل التربـــوي. فبواسطتها يتم التحقق من مدى تحقيق الأهداف التربوية، ومن مدى فاعلية البرامج التعليمية وما تتضمنه من طرق ووسائل وأساليب التقويم.

كما تكمن أهميتها في التعرف على مستوى نجاعة الاســـتراتيجيات التربويـــة المنتهجة، أي المقاربات البيداغوجية ومناظير التعليم المعتمدة، مما يساعد المسئولين عن تنفيذ المناهج، في الحكم على هذه الإستراتيجية، أو على بعض عناصـــرها، واتخـــاذ

القرار بخصوصها، وذلك من أجل تحسينها أو إلغائها، في ضوء أهـــداف التطـــوير ومستجدات النظام التربوي.

وتعتبر عملية تقويم المناهج عملية معقدة تستدعي موارد و مستلزمات ومشاركة أطراف عديدة في النظام التربوي وخارجه.

ويعنى مستشاري التوجيه والمدرسي والمهني، بمهمة تقويم المناهج التربوية حيث تظهر المهام المحددة لهذا السلك (المادة101 من القانون الأساسي الخاص بـــالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية 2008) مهام التقويم والمتابعـــة والتوجيـــه، ومرافقة التلاميذ في مسارهم المدرسي والاستقصاء حول الصعوبات التي قد تعترضهم في هذا المسار، وهي ادوار تستدعي البحث في مدى اســـتجابة المنـــاهج التربويـــة لقدرات التلاميذ وكيفية تطويرها بحيث تحقق أهداف النظام التربوي.

باعتبار أن المناهج هي الوسيلة الأساسية والإجرائية التي تجسد أهداف المدرسة والمجتمع في التنمية البشرية والاقتصادية والثقافية، فإن إعداد ها ينبغـــي أن يخضـــع لشروط ومعايير وأسس متينة على القائم بالتوجيه المدرسي والمهني معرفتها ومراعاتها في العمل التقويمي. ومن الأسس التي تبنى عليها المناهج:

- **الأساس الفلسفي:**

ويعبر عن مجمل الأفكار والمعتقدات والمبادئ التي تحكم مسار المجتمع والتي تؤثر في اختيار محتويات التربية كما تتضمن الاختيارات الإيديولوجية والمنظور الفكـــري والعلمي الذي تندرج في إطاره العملية التربوية.

والمنهاج المدرسي لابد أن يرتكز علة فلسفة تربوية واضحة تسمح للمـــربين في كل مستويات العمل التربوي الاسترشاد بها في ممارستهم التربوية.

- **الأساس الاجتماعي والثقافي:**

ويقتضي هذا الأساس مراعاة خصوصيات المجتمع ومشـــكلاته وتطلعاتـــه إلى المستقبل واحتياجاته في فترة معينة.

وللثقافة المحلية دور لا يستهان به في توجيه المنهاج لاحتوائها علـــى خـــبرات عديدة ومتنوعة. ويمكن لواضعي المناهج الاستفادة من الثقافة المجتمعية بانتقاء أحسن ما يقدمه التراث الثقافي للأجيال.

- **الأساس النفسي:**

من شروط العملية التربوية مراعاة خصـــائص التلاميـــذ النفســـية وتلبيتـــها لاحتياجاتهم، تحقيقا لنموهم الكامل. وينبغي أن تقوم لمناهج على كل ما يمكـــن أن تقدمه العلوم لفهم شخصية المتعلمين ومعرفة طرق التعامل معهم وتوجيههم. وتقدم العلوم الإنسانية عموما كالانثروبولوجية ولعلم الاجتماع وعلوم النفس بكل فروعها وغيرها من العلوم التي تساهم على فهم طبيعة المتعلم وتوجيهه.

- **أهمية تقويم المناهج التربوية**

وتعتبر عملية تقويم المناهج على درجة كبيرة من الأهمية في العمـــل التربـــوي. فبواسطتها يتم التحقق من مدى تحقيق الأهداف التربوية، ومن مدى فاعلية البرامج التعليمية وما تتضمنه من طرق ووسائل وأساليب التقويم.

كما تكمن أهميتها في التعرف على مستوى نجاعة الاســـتراتيجيات التربويـــة المنتهجة، أي المقاربات البيداغوجية ومناظير التعليم المعتمدة، مما يساعد المسئولين عن تنفيذ المناهج، في الحكم على هذه الإستراتيجية، أو على بعض عناصـــرها، واتخـــاذ القرار بخصوصها، وذلك من أجل تحسينها أو إلغائها، في ضوء أهـــداف التطـــوير ومستجدات النظام التربوي.

وتعتبر عملية تقويم المناهج عملية معقدة تستدعي موارد ومستلزمات ومشاركة أطراف عديدة في النظام التربوي وخارجه.

وتتضمن النصوص الرسمية الخاصة بمهام الموجه والمرشد التربوي هذه المهمة التي تحددها المادة 101 من القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية الصادر سنة 2008) في مهام التقويم والمتابعة والتوجيه، ومرافقة التلاميذ في مسارهم المدرسي والاستقصاء حول الصعوبات التي قد تعترضهم في هذا المسار، وهي ادوار تستدعي البحث في مدى استجابة المناهج التربوية لقدرات التلاميذ وكيفية تطويرها بحيث تحقق أهداف النظام التربوي.

ولعملية تقويم المناهج التربوية أهداف وشروط ومستلزمات .

ويعنى الموجه من خلال عملية التقويم بإجراءات انتقال التلام من طور إلى أخر.

ولكي ينسجم التوجيه وأهداف العملية التربوية، هناك إجراءات وشروط حددت يتم بموجبها انتقال التلاميذ من ستة إلى أخرى ومن طور إلى أخر من أطوار التعليم الأساسي.

ويتخذ مجلس النشاط التربوي في المؤسسة قرار انتقال التلاميذ من السنة الثالثة إلى الرابعة أي إلى الطور الثاني.

أما التوجيه في الطور الثالث أساسي فيخضع لإجراءات إدارية و تربوية أخرى حيث تختتم الدراسة فيه بشهادة التعليم الأساسي كما تنتهي بانتقال التلاميذ إلى التعليم الثانوي أو المهني أو بالفصل النهائي عن الدراسة.

ومن الترتيبات التقنية التي تطلبها هذا العمل وضع بطاقة توجيه لكل تلميذ من تلاميذ الستة التاسعة أساسي تتضمن نتائجهم والمعلومات الخاصة بهم ورغباتهم ومعدلهم السنوي ونتائجهم في شهادة التعليم الأساسي وهي معلومات تحسب في حساب معدل القبول إلى التعليم الثانوي.

ويتم التوجيه إلى التعليم الثانوي في مرحلتين :

- **التوجيه الأولي:**

ويقوم به مجلس القبول المتكون من مدير المدرسة الأساسية رئيسا ومدير مركز التوجيه المدرسي والمهني ومستشار التوجيه المدرسي والمهني وممثل عن أولياء التلاميذ.

ويقر هذا المجلس قبول الجزء الأول المتكون من 25 % الأوائل من كل مدرسة تابعة للقطاع الجغرافي لمؤسسة التعليم الثانوي ويقدم اقتراحات في توجيه التلاميذ أو في إعادتهم السنة الدراسية.

- **التوجيه النهائي:**

يقوم به مجلس التوجيه والقبول الذي يتألف من مدير التربية رئيسا ومدير الثانوية ونائب مدير الدراسات ومدير مركز التوجيه ومستشار التوجيه ومدير مؤسسة التعليم التقني ومديري المدارس الأساسية ومديري مراكز التكوين المهني بالمقاطعة ممثلين عن جمعية أولياء التلاميذ وممثلين عن أساتذة السنة التاسعة أساسي وممثلين عن أساتذة التعليم الثانوي .

يقرر هذا المجلس القبول النهائي لـ 25 % المتبقية من التلاميذ على مستوى المقاطعة ويضع القائمة النهائية للتلاميذ الذين يشاركون في مسابقة الدخول إلى مراكز التكوين المهني وكذا القائمة الخاصة بالتلاميذ المقبولين في الجذع المشترك للتعليم الثانوي بالمقاطعة.

نقد طريقة التوجيه المدرسي في ضوء منظومة التعليم الأساسي

على الرغم من المجهودات المبذولة من طرف الدولة في إرساء أركان مدرسة عصرية تكرس النجاح والتقدم في مجال الممارسات التوجيهية إلا أن الكثير من هذه الممارسات لم ترق إلى المستوى المأمول .

فقد ظلت طريقة التوجيه في ضل التعليم الأساسي محدودة ومقتصرة في الغالب على توجيه التلاميذ من الستة التاسعة أساسي إلى السنة الأولى ثانوي ومن الثانوي إلى التخصصات الجامعية.و لم تكن هناك خطة توجيهية واضحة بخصوص التكوين المهني الذي بقي من نصيب الراسبين دراسيا.

والواقع إن جهاز التوجيه الذي تأسس لتحقيق أغراض التعليم الأساسي وتدعيمها بدا عاجزا على الاستجابة للمستجدات التربوية والإصلاحات البيداغوجية الحالية مما جعل من الضروري إعادة النظر في صيغ التوجيه لتستجيب لهذه المستجدات.

فعلى الرغم من الرغبة الملحة للمسؤولين في قطاع التربية على ترقية عملية التوجيه من خلال تبني الحداثة العلمية وتطبيق احدث النظريات والأساليب في هذه العملية، هناك نقائص عديدة حالت دون تحقيق الأهداف المتوخاة من التوجيه التربوي والمهني.

فقد كشفت بعض الدراسات وملاحظات القائمين بالتوجيه. أن هناك نقائص عديدة عرفها جهاز التوجيه المدرسي والمهني في هذه المرحلة ومن الانتقادات الموجهة لهذا الجهاز:

- قصوره في توفير العدد اللازم والكافي من مستشاري التوجيه لتأطير العدد الهائل والمتزايد للمؤسسات التعليمية مما لا يمكنهم من الاقتراب من التلاميذ ومتابعتهم والتكفل بهم كما تقتضيه المهنة.
- نقص التوثيق المتعلق بالمهن مما حال دون التوجيه السليم للتلاميذ.

– انعدام إستراتيجية سليمة في توجيه التلاميذ ويتعلق الأمر بانجاز الخريطة المدرسية قبل التوجيه المدرسي في حين ينبغي أن تكون هذه الخريطة معدة على أساس النتائج والاقتراحات المقدمة من قبل القائمين بالتوجيه في مراكز التوجيه.

إن هذا الوضع يجعل من عمل الموجه منحصرا في توزيع التلاميذ على أفواج معدة سلفا مما يجعل من عملهم عديم الجدوى.

وفضلا عن هذا القصور، توصل خالد عبد السلام في نفس 1996 في دراسة له حول واقع التوجيه المدرسي والمهني بالجزائر أن عجز عملية التوجيه في المؤسسات التعليمية تعود بالدرجة الأولى إلى سوء الممارسات التقويمية للمدرسين.

فعلى الرغم من أن التقويم عمل أساسي في التوجيه إلا انه لا يزال يعاني من نقائص أثرت سلبا على عملية التوجيه. وقد أشار الباحث إلى جملة من النقائص نوجزها كالأتي:

– غياب الموضوعية في تقويم التلاميذ. فإذا كان التقويم مرجعية أساسية في التوجيه فإن الاختبارات التحصيلية المطبقة في مدارستا تفتقد إلى الموضوعية والدلالة التربوية بل إنها تشوه القدرات الحقيقية للتلاميذ وذلك لعدة أسباب من بينها:

– استخدام بعض المدرسين للاختبارات كأسلوب ردعي عقابي لسوء السلوك أو لعدم مشاركة التلاميذ في القسم.

– تضخيم بعض الأساتذة للنقاط في مختلف المواد بغرض الحصول على أعلى نسبة للنجاح لاسيما في نهاية الطور المتوسط حيث نسبة القبول محددة مسبقا وعبارة عن منافسة بين مجموعة من أكماليات القطاع التربوي الواحد.

– الإجحاف في التنقيط من قبل بعض المدرسين بحيث يوضع سلم التنقيط على 20 لكن في التصحيح لا يتجاوز 10 أو 12 مهما كانت الإجابة صحيحة.

– عدم بناء الاختبارات حسب الأهداف المحددة في المادة الدراسية. أي عدم انسجام أهداف التقويم وأهداف التعليم.

– عدم شمولية الاختبارات بحيث لا تغطي في الغالب سوى جزء من المقرر الدراسي.

– نقص الوسائل الاستكشافية المكيفة بحيث تعاني مراكز التوجيه المدرسي والمهني من انعدام الروائز والاختبارات النفستقنية المكيفة للواقع الثقافي الجزائري .

وقد انعكس هذا القصور على نوعية الأداء التوجيهي والإرشادي بحيث أدى إلى انعدام أو نقص الاستكشاف النفسي والتربوي الذي يتيح للتلاميذ معرفة قـــدراتهم وإمكاناتهم وإجراء الاختيارات على أساس ذلك. (خالد عبد السلام 1996).

لهذا ولسد هذه النقائص من جهة ونظرا لتفرع شعب التعليم والتكوين من جهة أخرى، ظهرت رؤى جديدة لتوجيه مسار التلاميذ بعد التعليم الإلزامي وتمكينهم من الاختيار بين مختلف البدائل والمسارات. فما أوجه التغيير في التوجيه الحالي ؟ هذا ما سنوضحه في الفقرات اللاحقة.

6- 4 المرحلة الراهنة: إصلاح النظام الوطني للتربية والتكوين

يخضع التوجيه المدرسي والمهني عموما إلى ما يطرأ على أهداف التعلـــيم مـــن تغيرات.

ونظرا للتغييرات التي عرفها التعليم في هيكلته ومحتواه يعرف التوجيه المدرســـي الجزائري تعديلات في أهدافه طرقه وأساليبه.

ولعل أهم التغييرات التي ظهرت مؤخرا في حقل التوجه المدرسي والمهني إدخال بعد الإرشاد. وهذا ما يطلعنا عليه القانون التوجيهي بالتربية الوطنية.

- القانون التوجيهي للتربية الوطنية:

ففي المادة 66 من هذا القانون يشكل الإرشاد المدرسي والإعلام الخاص بالمنافذ المدرسية والجامعية والمهنية فعلا تربويا يهدف إلى مساعدة كل تلميذ طوال تمدرسه إلى تحضير توجيهه وفقا لاستعداداته وقدراته ورغباته وتطلعاته ومقتضيات المحيط الاجتماعي والاقتصادي لتمكينه تدريجيا من بناء وشروعه الشخصي والقيام باختياراته المدرسية والمهنية عن دراية.

وتتقدم هذه المادة كما يبدو ملخصا لأهداف حقل التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ولمراميه الاجتماعية والفردية والاقتصادية.

كما تسوق هذه المادة مفهوما معاصرا للتوجيه والإرشاد يتضمن فكرة تربية الاختيارات والمشروع الشخصي للتلميذ.

ويعني التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والإعلام حسب المادة 67 كل المعلمين ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني والأولياء. ويعد ذلك تأكيد على الشراكة الأبوية وشراكة كل الفاعلين في الساحة التربوية .

وما فتئت الرؤى حول طرق التوجيه المدرسي والمهني تتطور لتواكب المستجدات الحاصلة في المنظومة التربوية وفي المجتمع ككل. وقد اتخذت إجراءات عديدة في هذا المجال نختصرها فيما يلي.

– إجراءات التوجيه المدرسي والمهني ومقاييسه.

– كيفية التوجيه في التعليم ما بعد الإلزامي.

يتيح التوجيه حاليا مجالا واسعا للإعداد المهني للتلاميذ بحيث أن هناك صيغتين للتوجيه في التعليم الثانوي ظهرتا بعد إعادة هيكلة التعليم الثانوي.

فقد تفرع التعليم في هذه المرحلة إلى تعليم عام وتكنولوجي ومسار مهني بمسلكيه التعليم المهني والتكوين المهني.

وفيما يلي نبذة عن نمط التوجيه في هذه المرحلة:

- **التوجيه في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:**

قبل الحديث عن صيغ التوجيه ينبغي الإشارة إلى فروع التعليم حيث تتشكل السنة الأولى من التعليم الثانوي من جذعين مشتركين:

– الجذع المشترك آداب الذي يتفرع في السنتين الثانية والثالثة إلى شعبتين، الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية.

– الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا الذي يتفرع في السنتين الثانية والثالثة إلى أربع شعب: الرياضيات التسيير والاقتصاد، العلوم التجريبية تقني رياضي.

أما عن صيغ الانتقال وشروطه، فيحددها المنشور الذكور أعلاه كالأتي:

يلتحق بالسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، تلاميذ السنة التاسعة أساسي آو السنة الرابعة متوسط المنتقلون إلى مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي الراغبون في هذا النمط من التعليم.

- **طرق التوجيه تلاميذ:**

يتم توجيه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي حسب الطرق والمقاييس التالية:

– القبول التلقائي في الستة الأولى من التعليم المتوسط لكل تلميذ نجح في امتحان شهادة التعليم المتوسط. أما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يستوفوا هذا الشرط فإن حساب معدل القبول بالنسبة لهم يكون بإضافة معدل نتائج المراقبة المستمرة لمعدل امتحان شهادة التعليم المتوسط ويكون حسابه كالتالي:

المعدل السنوي للتقويم المستمر+ معدل امتحان شهادة التعليم المتوسط

معدل القبول ـــــــــــــــ × 3

4

وبهذه المعادلة يتم انتقال كل تلميذ تحصل على 10 من 20 إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

ويلاحظ أن هذه النتيجة لا تمثل سوى شرط للقبول والانتقال إلى التعليم ما بعد الإلزامي.

على أن هناك إجراءات أخرى لتصريف التلاميذ لمختلف شعب التعليم الثانوي، ظهرت مع هيكلة النظام الجديد .

وتتمثل الخيارات المقترحة للتعليم الثانوي في تشكيلتين من المواد تؤلفان الجذعين المشتركين:

الجذع المشترك آداب **الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا**

المـــــواد	المعاملات	المـــــواد	المعاملات
اللغة العربية	5	الرياضيات	5
اللغة الفرنسية	3	العلـــــوم الفيزيائيـــــة والتكنولوجية	3
اللغة الانجليزية	2	علوم الطبيعة والحياة	2
التاريخ والجغرافيا	2	اللغة الفرنسية	2
المجموع	12	**المجموع**	12

والجدير بالذكر أن التوجيه إلى الثانوي يبدأ قبل نهاية طور التعليم المتوسط حيث تعتمد النتائج المحصل عليها خلال السنتين الثالثة والرابعة متوسط وهذا بحساب كل مادة من المواد المؤلفة للمجموعتين. ويكون الحساب كالتالي:

$$\text{معدل المادة} \quad \frac{(2 \times 2ن) + (1ن)}{3}$$

حيث ن1 هو معدل المادة في الستة الثالثة متوسط و ن2 هو معدل المادة في السنة الرابعة متوسط للفصلين 1 و2 .

أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكلة لكل مجموعة والمبينة في الجدول أعلاه.

ونخلص مما تقدم أن إجراءات القبول تخضع لمقاييس محددة من الهيئة الوصية على التربية الوطنية وهي مقاييس تأخذ بعين الاعتبار النتائج التي تحصل عليها المتعلم بالإضافة إلى طاقات الاستقبال المتاحة والاحتياجات المعبر عنها في التخطيط التربوي والخريطة المدرسية التي تعد سنويا.

وينبغي الإشارة إلى انه فضلا عن توجيه التلاميذ لمواصلة التعليم في مستويات أعلى، يهدف مخطط الدولة للتربية والتكوين إلى الاستثمار في طاقات المتمدرسين وهذا بتأسيس جهاز مشترك بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التكوين والتعليم المهنيين لمساعدة المتكونين على الالتحاق بنظام التكوين المهني بصيغتيه الجديدتين. وهذا ما يتم التطرق إليه في ما يأتي.

التوجيه إلى التعليم والتكوين المهنيين

يتضمن التوجيه في هذا الجانب صيغتين: التوجيه إلى التعليم المهني والتوجيه إلى التكوين المهني. وللالتحاق بهما شروط وإجراءات.

1- التوجيه إلى التعليم المهني:

يتوجه هذا التعليم إلى تلاميذه السنة التاسعة أساسي أو الرابعة متوسط المقبولين في التعليم ما بعد الإلزامي.كما يتوجه إلى تلاميذ الستة الأولى الثانوي الـــراغبين في التعليم المهني أو الموجهين من الستة الأولى الثانوي إلى هذا التعليم.

يقترح هذا النمط فرصا ثرية لتنمية وتطوير كفاءات التلاميذ من خلال منحهم تكوينا تناوبيا يحتوي على تعليم نظري وتعليم تطبيقي عملي يتم في الوسط المهـــني. ويتسنى للمتكون في إطار التعليم المهني متابعة التكوين في احد الطورين:

- الطور الأول ومدته سنتان ويتوج بشهادة التعليم المهني للدرجة الأولى DEP 1.
- الطور الثاني ومدته سنتان ويتوج بشهادة التعليم المهني للدرجة الثانية DEP 2.

ويوفر النجاح في الطور الأول من التعليم المهني والحصول على شهادة التعلـــيم المهني للدرجة الأولى إمكانية الالتحاق بالطور الثاني من التعليم المهني والحصول على شهادة التعليم المهني للدرجة الثانية التي تفسح لهم المجال لتحضير شهادة تقني سامي.

يرمي التعليم المهني عموما إلى إكساب المتكونين كفـــاءات قاعديـــة مرتبطـــة بتخصص معين يمكنهم من الالتحاق بعالم الشغل.

إجراءات التوجيه إلى التعليم المهني

اقتضى التوجيه على مستوى الهيئة الوصية على التربية اتخاذ عـــدة إجـــراءات إدارية وتنظيمية منها :

إنشاء لجان ولائية مشتركة تتولى جمع ملفات المترشحين لإجـــراء التوجيـــه الأولي للذين اختاروا التعليم المهني، دراسة الملفات وفرزها بناء على مقاييس محددة تتمثل في عدد الأماكن البيداغوجية المتوفرة ورغبة التلميذ ونتائجه الدراسية.

وتتضمن الملفات بطاقة رغبات التلميذ وكشف نقاطه وشهادة طبيـــة تثبـــت كفاءته البدنية على ممارسة التخصص المطلوب.

وتتحول الملفات المقبولة إلى لجنة التوجيه التي يرأسها مدير المؤسسة المســـتقبلة حيث يتم التسجيل الأولي للتلاميذ.

أما الملفات التي لا يتم قبولها فأنها تحال إلى المديريات الولائية للتكوين المهني التي تتولى إرسال الملفات لمديريات التربية للولايات المعنية حتى يعاد توجيه هؤلاء التلاميذ.

- **التوجيه إلى التكوين المهني**

يتوجه هذا التكوين إلى المتمدرسين الراغبين في التكوين المهني والمستوفين للسنة التاسعة أساسي أو الرابعة من التعليم المتوسط..

يهدف التكون المهني إلى إعداد التلاميذ للحصول على شهادة الكفاءة المهنية.

يخضع التسجيل في التكوين المهني لنفس الشروط ونفس الإجراءات الإداريـــة التي يخضع لها الالتحاق بالتعليم المهني حيث يكون الانتقال فيه على أساس مقاييس كعدد الأماكن البيداغوجية المتوفرة ورغبة التلميذ ونتائجه الدراسية.

كما تدرس فيه اللجان الولائية المشتركة جميع الملفات وتحويل المقبولة منها إلى مؤسسات الاستقبال للتسجيل الأولي للتلاميذ ليتم بعد ذلك تثبيت تسجيلهم النهائي.

5-6 مستلزمات التوجيه المدرسي و المهني: البرنامج الإعلامي

تتطلب عملية التوجيه المدرسي والمهني جملة من الشروط وفي مقدمتها إعداد برنامج إعلامي وتنصيب لجان التوجيه.

وفي هذا الصدد ينص المنشور الوزاري المشترك رقم 1 المؤرخ في 6 ماس 2006 المتضمن توجيه التلاميذ إلى مسلكي التعليم ما بعد الإلزامي، على ضرورة وضع برنامج إعلامي سنوي لإخبار التلاميذ بالهيكلة الجديدة لمرحلة التعليم ما بعد الإلزامي حتى يتمكنوا من الاختيار بين مختلف الشعب المتاحة لهم والفرص المعروضة عليهم بالنظر إلى قدراتهم ومكتسباتهم الأساسية.

والمقصود بالإعلام توفير المعلومات الكاملة التي تسمح للتلميذ وأوليائهم باتخاذ السيل الملائمة في الاختيار التعليمي والمهني.

ويعد الإعلام من ناحية أخرى وسيلة للمدرسة للانفتاح على المحيط لاجتماعي والاقتصادي.

كما تضمن القرار رقم 1562ر- 2006 تنصيب اللجنة الولائية للتوجيه حيث تتكفل اللجان الولائية المشتركة بإعداد البرنامج الإعلامي وتنظيم حملات إعلامية وتحسيسية على مستوى المؤسسات التعليمية لاسيما الأقسام المعنية بطور التوجيه. كما تكلف بتنظيم أبوابا مفتوحة على مؤسسات التعليم والتكوين المهنيين لتمكين التلاميذ

وأولياؤهم من اكتشاف مختلف المهن والحرف المتوفرة في ميدان التكوين والتعليم المهنيين.

ولهذا الغرض توفر المديريات الولائية للتكوين المهني الدعائم الإعلامية اللازمة من مطبوعات وقصاصات وملصقات وضعها في متناول مستشاري التوجيه لأداء هذه العملية..كما تستخدم وسائل الإعلام الجماهيري من إذاعة وتلفزة وصحف في بث البرنامج الإعلامي.

ويستخلص من هذه العمليات كلها ضرورة توفر جهاز التوجيه على مجموعة من الموارد ية والبشرية. هذا ما سخرته الهيئة الوصية على التربية الوطنية والذي سيكون موضوعنا في الفقرة اللاحقة.

هيئات دعم التكوين المهني في النظام التربوي الجزائري

يقتضي التوجيه المدرسي والمهني جهازا مهيكلا وتنسيقا للموارد البشرية والمادية وهذا لتنظيم الخدمات التوجيهية. وهناك جملة من الهيئات أنشئت لهذا الغرض منها مراكز التوجيه المهني والمدرسي أسلاك موظفي التوجيه المدرسي والمهني وسلك مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

- مراكز التوجيه المدرسي و المهني:

تحتاج عمليات التوجيه والإرشاد إلى موارد مادية ومالية. ومن الموارد المادية إنشاء هيآت متخصصة في هذا العمل. فقد أنشئ بكل ولاية على الأقل مركز للتوجيه المدرسي والمهني.

وضعت هذه المراكز تحت إشراف الهيئة الوصية على التربية يرأسه مدير له رتبة مفتش التوجيه المدرسي والمهني. ويكلف مديرو المراكز بتنسيق وتنشيط ومراقبة المستشارين في التوجيه المدرسي والمهني على مستوى كل مركز.

ومن الخدمات الإشرافية التي يوفرها المركز كما تحددها مختلف القرارات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية مهام التوجيه و الإعلام وأجراء الدراسات والفحوص النفسية.

ولما كان الأعلام أحد مقومات التوجيه المدرسي والمهني، تعمل هذه المراكز على تخصيص فضاءات على مستوى المؤسسات التعليمية لإطلاع للتلاميذ وأوليائهم على المعلومات والوثائق المتعلقة بمختلف فروع التعليم، والمنافذ المهنية من خلال ندوات وأبواب مفتوحة على التوجيه المدرسي والمهني.

وتتمثل نشاطات الإعلام في جمع الوثائق الإعلامية عن طريق الاستقصاءات على مستوى كل مؤسسات التعليم والتكوين وتنظيم مداومات في المؤسسات التربوية لاطلاع الجمهور تلامذة وأولياء بالمنافذ الدراسية والمهن المتاحة.

وفي مجال البحث والدراسات يقوم المركز بإجراء الدراسات والبحوث التقويمية للبرامج المدرسية ولطرق التعليم وانجاز مختلف الروائز.

ومن المهام الرئيسية بالنسبة لمراكز التوجيه المدرسي والمهني تحضير وإجراء دراسات وتحقيقات حول مختلف أوجه النشاط التربوي على المستويين المحلي والوطني وفي مجال التقويم التربوي تشمل نشاطات المعهد تقويم برامج التعليم والتكوين.كما تشمل رعاية وتقييم حالات الرسوب وسوء التكيف المدرسي والبحث في الطرق الكفيلة للتصدي لها.

كما تتكفل المراكز إضافة إلى ذلك بالفحوص النفسية للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات التكيف الدراسي أو الأسري.

وإلى جانب توفير الموارد المادية يستدعي حقل التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مجموعة من المختصين الأكفاء وهذا ما تناوله من خلال ذكر مختلف الأسلاك المسخرة لخدمة هذا الحقل.

- أسلاك موظفي التوجيه المدرسي والمهني:

يعتبر التوجيه المدرسي عملية معقدة تستدعي إطرافا عديدة من مربين ومسيرين و أباء و أخصائيين. ونقتصر فيما يلي على أهم الأسلاك خدمة واتصالا بهذه الوظيفة:

– سلك مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

يشمل هذا السلك رتبتين: رتبة مستشار في التوجيه المدرسي والمهني ورتبة مستشار رئيسي في التوجيه المدرسي والمهني.

يؤدي مستشار والتوجيه المدرسي والمهني مهامهم في مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفي مؤسسات التعليم.

فمن حيث التوجيه يشارك مستشارو التوجيه المدرسي والمهني مجالس أقسام السنة التاسعة أو الرابعة متوسط كما يشاركون في مجالس التوجيه على مستوى الثانويات.

وفي إطار عملهم التوجيهي يكلف المستشار في التوجيه المدرسي والمهني بإعلام التلاميذ وبالقيام بتحقيقات حول المنظومة التربوية وتقييم مردودها وبالتالي المشاركة في انجاز المشاريع ذات الصلة بمشكلات التعليم. كما تشمل مهامه تحليل المضامين التعليمية وتقييم الوسائل البيداغوجية.

- مفتشو التوجيه المدرسي والمهني:

يعمل موظفو هذا السلك تحت سلطة مدير التربية بالولاية حيث يقومون بالتسيير الإداري والتقني لمراكز التوجيه المدرسي والمهني وربط الصلة بين هذه المراكز ومؤسسات التعليم والتكوين والمنظمات المكلفة بالتكوين المهني والتوظيف.

كما يكلفون بمتابعة ومراقبة إجراء الاختبارات والتحقيقات الخاصة بالتربية والتعليم وتقويم مخططات التربية وأهداف التعليم والتكون المهني استجابة لاحتياجات مقاطعته ومطالب الإدارة المركزية. كما يكلفون بجمع ونشر المعلومات ونتائج الأبحاث.

والملاحظ غياب هذا السلك في النصوص الأخيرة المتعلقة بمستخدمي التربية الوطنية حيث توضع مهمة الإرشاد تحت إشراف مفتش التربية الوطنية.
وهناك مستجدات أخرى ينبغي الإشارة إليها والمتمثلة في مهام جديدة.

المهام الجديدة

من المستجدات التي عرفها عملية التوجيه المدرسي والمهني في النظام التربوي بالجزائر في الآونة الأخيرة استحداث أسلاك جديدة ومن هذه الأسلاك، سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

وتجدر الإشارة إلى أن رتبة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في طريف الزوال نظرا للتعديلات التي وقعت على جهاز التوجيه والصادرة في النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية أكتوبر 2008 حيث تقرر استحداث سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

وتحدد المواد 100-101-102 من النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية طبيعة سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتحدد مهامه:
يضم هذا السلك رتبة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ورتبة المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني.
يكلف مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمراقبة التلاميذ خلال مسارهم المدرسي وتوجيههم في مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي.
ويكلفون بتقييم النتائج المدرسية وتحليلها وتلخيصها وكذا عمليات السبر والاستقصاء.

ويشاركون في عملية متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس.

ويمارس مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أنشطتهم في مراكز التوجيه الرشاد المدرسي والمهني وفي المتوسطات والثانويات.

وزيادة على المهام الموكلة إلى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني يكلف المستشارون الرئيسيون للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بتنسيق أنشطة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ويشاركون في تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي وفي أعمال البحث التربوي التطبيقي. ويمارسون أنشطتهم في مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفي المتوسطات والثانويات.

ويستشف من إنشاء هذه الأسلاك إرادة الدولة في ترقية الموارد البشرية لتمكنها من أداء مهام التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أجسن أداء.

ويهدف التجديد إلى مواكبة تطلعات المنظومة التربوية في مجال تربية التلاميذ وتوجيههم وجهة علمية ومنهجية تبعا لما استجد من توجهات في المنظومة التربوية عبر العالم.

ويظهر في المهام السابقة الذكر بعد الإرشاد واضحا ويعكس ذلك حاجة النظام التربوي إلى التجديد والدقة والعمل التربوي.

إن ما يمكن استخلاصه من عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أنها خطة مدعمة للعمليات التعليمية والتكوينية. وقد ظهرت استجابة للتوجهات للسياسة الجديدة للدولة لإعطاء دفع جديد للاقتصاد الوطني من خلال الاستثمار الفعال في الطاقات البشرية من الشباب. ويتخذ التوجيه بهذا المعنى منحى براجماتيا على مستوى الأفراد والمجتمع.

وقد تبين من العرض السابق أن عملية توجيه التلاميذ دراسيا ومهنيا ظلت تساير مختلف الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية الوطنية في أهدافها وآمالها وصعوبتها.

ويظل التوجيه المدرسي والمهني في النظام التربوي الجزائري وفي غيره من الأنظمة التربوية رهين التغييرات الطارئة في المجالات الاقتصادية والاختيارات السياسية والاجتماعية كما يظل قيطرقه وفي مضمونه وصيغه رهين الفلسفة التي تعتنقها هذه المجتمعات في تربية الشباب وتكوينهم.

تطبيقـــات

1. وضح أهمية التوجيه المدرسي بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع ؟

2. اشرح ما يهدف إليه التوجيه في مواجهة مشكلات الفرد ؟

3. ما دور الموجه في كل من أسلوبي التوجيه المباشر وغير المباشر ؟

4. للإرشاد السلوكي نقائص وسلبيات. أذكر بعضها.

5. ما هي أهم مراحل تطور مفهوم الذات وما خصائصها ؟

6. اذكر المبادئ التي تقوم عليها نظرية مفهوم الـــذات لروجـــر ومجـــال الاستفادة منها في الإرشاد ؟

7. بين مع الشرح العوامل التي تتحكم في عملية التوجيه المدرسي والمهني ؟

8. اشرح آليات تكوين مفهوم الذات في المراهقة.

9. تمثل الصحة النفسية محورا رئيسيا في عملية الإرشاد. عـــرف الصـــحة النفسية مبينا علاقتها بحقل الإرشاد النفسي والتربوي ؟

10. ما أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بعد إصـــلاح منظومـــة التربة والتكوين بالجزائر؟

المراجـــــع

مراجـــع البحث

- **مراجع اللغة العربية**

- الفاربي عبد العزيز وآخرون، معجم علوم التربيـــة: مصـــطلحات البيداغوجيـــة والددكتيك سلسلة علوم التربية، الطبعة الأولى، دار الخطابي للطباعة والنشر، المملكة العربية 1994.

- تركي رابح أصول التربية والتعليم الطبعة الثانية ديوان المطبوعات الجزائرية الجزائر 1992.

- حامد عبد السلام زهران التوجيه والإرشاد النفسي عالم الكتب ط 3 عالم الكتب القاهرة 2002.

- حامد عبد السلام زهران علم نفس النمو الطبعة الرابعة عالم الكتـــب القـــاهرة 1977.

- خالد عبد السلام 1996 طبيعة التوجيه المدرسي وعقباته الميدانية مجلة الرواســـي العدد الثالث جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي باتنة. الجزائر افريل 1996.

- سامي محمد ملحم سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظريـــة والتطبيقيـــة دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان 2001.

- دمرجي ب.الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي والثـــانوي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية دون تاريخ الجزائر.

- رنوف وتيج مقدمة في علم النفس سلسلة ملخصات شوم ترجمة عادل عز الدين الاشول وآخرون ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1994.

- روبرت ودوورث مدارس علم النفس المعاصر ترجمة الدكتور كمال دسوقي دار النهضة المصرية للطباعة والنشر بيروت 1948.

- فاخر عاقل معجد علم النفس انكليزي فرنسي عربي دار العلم للملايين الطبعة الثالثة بيروت 1979.
- عبد القادر كراجة سيكولوجية التعلم دار اليازوري التعليمية للنشر والتوزيع عمان 1997.
- عباس محمود عوض علم النفس النمو دار المعرفة الجامعية الطبعة الأولى القاهرة 1988.
- عبد الفتاح دويدر سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات دار النهضة للطباعة بيروت 1992.
- عبد القادر كراجة سيكولوجية التعلم دار اليازوري التعليمية للنشر والتوزيع عمان الأردن 1997.
- محمد جاسم محمد مشكلات الصحة النفسية أمراضها علاجها مكتبة ساحة جامع الحسيني الطبعة الأولى 2004.
- هوغيث كاغلار، علم النفس المدرسي، تعريب فؤاد شهين، عويدات للنشر والطباعة الطبعة الثانية بيروت 1999.
- يوسف مصطفى القاضي وآخرون الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي دار العلم للملايين بيروت 1981.

- **قرارات، مراسيم ومناشير**

- المنشور رقم 2161 وت و/أ ع / المؤرخ 2005/05/10. خاص بالمواقيت والتعاملات في الجذعين المشتركين في التعليم الثانوي.
- قرار وزاري رقم 16/ وت و/أ خ و/ نؤرخ 2005/05/14 يتضمن هيكلة التعليم القانون العام والتكنولوجي.
- قرار رقم 2006/1562. يتضمن تنسيب اللجنة الوطنية لقبول وتوجيه التلاميذ المتخرجين من النظام التربوي نحو المسار المهني.
- منشور وزاري مشترك رقم 01 بتاريخ 2006/5/6 يتضمن توجيه التلاميذ إلى مسلكي التعليم ما بعد الإلزامي وزارة التربية الوطنية.
- منشور رقم95/ م ت وج/م د/ بتاريخ 2007/01/23 المتضمن توجيه التلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وزارة التربية الوطنية.
- النشرة الرسمية للتربية وزارة التربية الوطنية 1976.
- النشرة الرسمية للتربية - قرارات تتعلق بتنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي عدد خاص نوفمبر 1991 وزارة التربية الوطنية.
- النشرة الرسمية للتربية الوطنية القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية عدد خاص اكتوبر2008 وزارة التربية الوطنية.
- النشرة الرسمية للتربية الوطنية - المدرسة الأساسية المدمجة عدد خاص المديرية الفرعية للتوثيق - مكتب النشر- مارس 1996 وزارة التربية الوطنية.

- **مراجع اللغة الأجنبية**

- André De Gall, 1980 Les insuccès scolaires, diagnostiques et redressement. PUF Paris.
- Maurice Reuchlin, L'orientation scolaire et professionnelle, PUF 1971 Paris.
- Lucien adjadji, Pierre du Saussois, 1977 Adapter l'école à l'enfant ed. Fernand Nathan Paris.
- GFEN, Groupe français d'éducation nouvelle 1976, L'échec scolaire, doué ou non doué? ED Sociale Paris.
- Mialaret G 1979Lexigue de l'éducation
- Duruz N. 1985 Narcisse en quête de soi edition Pierre Mardagua Paris.
- Nuttin 1986 La structure de la personnalité PUF Paris.
- Sillamy N 1980 Dictionnaire encyclopédique de psychologie T 2 Bordas Paris.

II الفصل الثاني :

أدوات وتقنيات الإرشاد

إعداد: الدكتور محمد بن يحيى زكريا

محتويات الموضوع

• أهداف أدوات وتقنيات الإرشاد	**149**
مبادئ ومسلمات الإرشاد والتوجيـــه	150
مصادر جمع المعلومات لغرض التوجيه	151
خطوات إعداد برنامج توجيهي وإرشادي	154
1- أدوات التوجيه المعتمدة في المدرسة الجزائرية	157
2- الأدوات المستخدمة في التوجيه:	168
1. الملاحظة	169
2. المقابلة	175
3. دراسة الحالة	185
4. السيرة الذاتية	191
5. الأساليب السوسيومترية	199
6. الاختبارات النفسية	211
نماذج من الاختبارات النفسية والتربوية:	221
أ- مقياس التوافق الدراسي	222
ب- مقياس اتجاه التلاميذ نحو الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط	229
ج- مقياس القيم	235

نماذج من مقاييس الذكاء: 246

أ- مقياس بينيه 246

ب- مقياس وكسلر 248

ج- اختبار رسم الرجل 250

1/ الاختبارات الشخصية: 262

نماذج من مقاييس الشخصية 262

أ- مقياس الخجل 262

ب- مقياس القلق لتايلر 268

ج- مقياس الاضطرابات الانفعالية 284

د- مقياس القلق لمصطفى فهمي ومحمد أحمد غالي 285

هـ- اختبار جرات الماء للوشن 292

و- اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية. 294

2/ الاختبارات الإسقاطية: 309

أ- اختبار بقع الحبر 309

ب- مقياس تفهم الموضوع 312

مراجع الموضوع 317

أدوات وتقنيات الإرشاد

الأهداف

يتوقع من المرشد والموجه المدرسي أن يحقق الكفاءات المتوخاة من هذا الجـــزء مـــن السند وهي:

1- أن يتعرف على أساسيات التوجيه والإرشاد المدرسي.

2- أن يكون قادر على استخدام تقنيات ووسائل التوجيه استخداما صحيحا.

3- أن يبني اتجاها إيجابيا نحو الإرشاد والتوجيه.

4- أن يفهم التلميذ من أجل تقديم التوجيه المناسب له.

5- أن يتعامل مع التلاميذ على أساس التقبل والفهم والاحترام.

مبادئ ومسلمات الإرشاد والتوجيه

يقوم الإرشاد كعلم وفن على أسس عامة تتمثل في عدد من المسلمات ذات العلاقة بالسلوك البشري، ومبادئ ومسلمات الإرشاد كثيرة، وقد سبق الحديث عنها في الجانب النظري من هذا السند، وللتذكير فقط يمكن الإشارة إلى المبادئ والمسلمات التالية:

- وجود الفروق الفردية.
- الاختلافات والفروق في ذات الفرد نفسه.
- يخضع النجاح للمبادئ العامة للسلوك. مهما كان الفرد وأيا كان موقعه فهو بحاجة إلى الإرشاد.
- المجتمع ككل بحاجة إلى الإرشاد كي يحقق أهدافه.
- كل السلوك الإنساني مكتسب وبالتالي فهو قابل للتغيير والتعديل.
- السلوك الإنساني ثابت، نسبيا، وهو ما يسمح بالتنبؤ به.
- السلوك الإنساني مرن قابل للتغيير والتعديل.
- استعداد الإنسان لتقبل الإرشاد.
- التوجيه والإرشاد حق من حقوق الفرد.
- حق الفرد في تقرير مصيره.
- الدين ركن أساسي في التوجيه والإرشاد.

وانطلاقا من هذه المسلمات والمبادئ كان الإرشاد والتوجيه أحد الدعائم الأساسية في كل مجالات الحياة، وبخاصة منها المهنية والمدرسية.

مصادر جمع المعلومات لغرض التوجيه والإرشاد

هناك العديد من المصادر التي تزود المرشد والموجه بالمعلومات الضرورية لغرض التوجيه والإرشاد والعلاج ويمكن حصرها في المصادر التالية:

1- الفرد نفسه.

2- الأسرة.

3- المدرسة.

4- المؤسسة التي يعمل بها.

5- العيادات النفسية والمستشفيات.

6- المؤسسات الاجتماعية الرسمية، والأهلية والخيرية.

7- منظمات رعاية الشباب (الكشافة، النوادي الرياضية، الثقافية... الخ).

ولتعدد مصادر جمع المعلومات تعددت التقنيات والأساليب والأدوات التي يتم من خلالها الرجوع إلى هذه المصادر لاستغلالها في الحصول على المعلومات الكفيلة بتشخيص حالة المرشد أو العميل من أجل التوجيه السليم، بناء على تلك المعطيات التي توفرها هذه التقنيات.

ومن أجل تحقيق الأقصى مما يمكن أن يقدمه التوجيه والإرشاد كان لابد من إيجاد تقنيات ووسائل وأدوات وطرق عملية تساعد الموجه والمرشد وتمكنه من أداء مهامه بشكل صحيح يفي بالغرض من استخدامها.

يلجأ المرشد والموجه المدرسي في تعامله مع التلاميذ إلى أدوات كثيرة من أجل جمع المعلومات اللازمة عن التلميذ المسترشد تساعده في فهم مشكلته وتشخيصها،

ومن ثم مساعدته على حلها، وعلى المرشد، في ذلك أن يختار الوسيلة المناسبة حسب الحالة التي يقوم بتشخيصها وحسب العميل نفسه.

وتوجد الكثير من التقنيات التي يمكن أن يستخدمها الموجه والمرشد المدرسي، من أجل الوصول إلى حل صحيح وجاد يمكنه في النهاية من تحقيق الغرض من وجوده ضمن الإطار العام للمنظومة التربوية.

لذا فإن استخدام العديد من هذه التقنيات يكون من الضروري للتثبت من المعلومات وللتأكد من دقتها ومن موضوعية نتائجها، فلا يكتفي الموجه باستخدام أداة واحدة أو الاقتصار على عدد معين من هذه الأدوات، بل عليه الاعتماد على أكبر عدد ممكن من هذه التقنيات، بما يسمح به الموضوع والوقت والإمكانيات، مع اختيار الأنسب لكل موقف، وضرورة ذلك تمليه عدة اعتبارات أهمها:

- لا توجد أداة واحدة قادرة على تحقيق جميع الأغراض من التوجيه والإرشاد.
- بعض هذه التقنيات تتسم بالموضوعية وبعضها الآخر يتسم بالذاتية.
- بعضها يعتمد على التقدير الكمي وبعضها الآخر يعتمد على التقدير الكيفي.
- إن الوسيلة الممتازة في موقف معين أو في حالة معينة قد لا تكون كذلك في موقف أو حالة أخرى.
- تعدد نواحي التوجيه ومجالاته وتعقد شخصية الفرد يفرضان تنوع أدوات التوجيه والإرشاد.

ومن الأخطاء الشائعة عند بعض المرشدين والموجهين، ميلهم إلى بعض الوسائل دون الأخرى، أو الاستغناء عن بعضها نهائيا، وواضح أن هذا التوجه لا يخدم عملية التوجيه والإرشاد، ولا يؤدي إلى فهم المشكلات العديدة والمتنوعة والمعقدة، في كثير من الأحيان.

لقد تعددت تقنيات وأدوات جمع المعلومات من أجل التوجيه، وتراوحت من مجرد ملاحظة الفرد لنفسه إلى ملاحظة الآخرين له، ومن التقدير الكمي إلى التقدير الكيفي، ومن الذاتية إلى الموضوعية، وبلغت بعض هذه الأدوات والتقنيات والوسائل مستوى عالي من الدقة والموضوعية والصدق والثبات، تفرض على المرشد والموجه المدرسي عدم تجاهلها في عملية مساعدة التلميذ على حل مشكلاته.

إن القول بتعدد وتنوع وسائل وتقنيات وأدوات جمع المعلومات من أجل التوجيه، هو حقيقة يمكن الوقوف عليها في جميع الكتابات التي تناولت موضوع الإرشاد والتوجيه المدرسي، كما أنها حقيقة ممارسة في كثير من الدول.

خطوات إعداد برنامج توجيهي وإرشادي

يمر البرنامج الإرشادي بخطوات عامة تكون الإطار العام لإعـــداد أي برنـــامج توجيهي أو إرشادي، يتلخص في الخطوات التالية:

1- تحديد الاحتياجات.

2- اختبار الأولويات وترتيبها.

3- تحديد الأهداف وكتابتها.

4- التنفيذ.

5- تقويم النتائج.

ووفقا لهذا الترتيب سنتطرق إلى كل خطوة من هذه الخطوات ببعض من الشرح حتى يتسنى لقارئ السند التخطيط بشكل منهجي وعلمي لمشاريعه في مجال التوجيه والإرشاد.

1- تحديد الاحتياجات

كثيرة تلك المشكلات التي تواجه الفرد في حياته وخاصة تلك المتعلقة بالمجـــال الدراسي والمهني، وهي تختلف باختلاف الجماعات والأفراد وبيئاتهم بكل ما تحملـــه من ترسبات في ذهنيات الجماعات والأفراد وما تحمله بيئاتهم من معيقات وما توفره من إمكانيات، لذلك كان من الضروري البداية من تحديد حاجيات الفرد والجماعة وفقا لمتطلبات البيئة الاجتماعية والثقافية والطبيعية.

ومن المؤكد أن هذه الاحتياجات تكون كثيرة، ولا شك أن ذلك لا يشـــكل عائقا، إذا استطاع الموجه تحديد الحاجيات بشكل علمي وموضوعي.

2- اختيار الأولويات وترتيبها

أن المشكلات غير متساوية في الخطورة، كما أن هناك من المشكلات ما يمكن إرجاؤه ومنها ما يتطلب إيجاد حلول سريعة، وبالتالي فإن هذه الخطوة تهتم أساسا بحصر الأولويات من بين المشكلات التي تم تحديدها في الخطوة الأولى، ثم ترتيبها حسب الأهمية، وما يمكن أن يؤجل وما لا يحتمل التأجيل.

3- **تحديد الأهداف وكتابتها**

من أسباب إخفاق الكثير من مخططات التوجيه والإرشاد عدم تحديد الأهداف، وإن حددت فهي غير واضحة بالشكل الكافي لوضع استراتيجية دقيقة من أجل تحقيقها، يعتبر تحديد الهدف ووضوحه من أهم الخطوات التي تيسر للموجه السير بعملية التوجيه بشكل منظم ودؤوب ونشط، لأنه يعلم مسبقا النهاية التي يريد الوصول إليها، أما كتاباتها فهي عملية توثيقية تذكره دائما بالهدف، وتمكن غيره من متابعة العمل في حال عدم تمكنه من الاستمرار.

4- **التنفيذ**

ويعتبر أصعب الخطوات لأنها المحك الأساسي لكل الخطوات السابقة، كما أن عملية التنفيذ تحتاج إلى مجموعة من الوسائل والتقنيات والأدوات، والتمكن من استخدامها وحسن اختيار الأصلح منها لتحقيق الهدف بشكل أفضل.

5- **التقويم**

مهما كان التخطيط جيدا والأهداف محددة بشكل واضح، والوسائل المستخدمة من أجل تحقيقها تبدو مناسبة فإنه لا يمكن التأكد إلا من خلال تقويم النتائج على ضوء الأهداف المرسومة، إنه الوسيلة الوحيدة للحكم، على الخطوات السابقة، فالتقويم

يتضمن إصدار الأحكام، وهو الذي سيحكم في النهاية على مدى صحة تحديد المشكلات وترتيبها حسب الأولوية، وعن صحة الأهداف ودقتها، وعن الوسائل والاستراتيجيات المتبعة لتحقيق تلك الأهداف.

لهذا فإن من واجب الموجه التوقف من حين لآخر من أجل تقويم ما تم إنجازه، وتحديد ما لم يتم، واقتراح الحلول من أجل تحسين عملية التوجيه.

سير التوجيه

يسير التوجيه في خطين متوازيين هما:

أ- التوجيه المباشر

ويلجأ الموجه أو المرشد في هذا الخط إلى القيام بعملية تعليمية تقتضي توجيه العميل إلى إعادة النظر في طريقة تنظيم شخصيته، وطرق تفكيره، ووسائل حل مشكلاته.

ويعاب على هذه الطريقة كونها تقيد حركة العميل وتحرمه من مرونة التفكير والتفاعل.

ب- التوجيه غير المباشر

يقوم هذا التوجيه على التفاعل المشترك بين التلميذ والموجه، وغالبا ما يكون بناء على طلب التلميذ أو الطالب نفسه، ويتم في هذا الخط محاورة التلميذ حول حالته ومشكلته، ومن خلال التفاعل التأثيري يستطيع الموجه الوصول إلى هدفه في تفسير سلوك وعادات التلميذ أو الطالب ومساعدته على إيجاد الحلول اللازمة لمشكلته وتحقيق التوافق النفيس والدراسي.

ولكل من الخطين أسبابهما، أي أسباب اختيار واحد دون الآخـــر، ويتوقـــف الاختيار أساسا على نوع المشكلة وحالة التلميذ وسنه.
فما هو حال المنظومة التربوية في الجزائر من اعتماد هذه الوسائل والتقنيات؟

لعل الإجابة عن هذا السؤال ستفرض نفسها بعد استعراض ما هو كائن فعـــلا في الميدان، وما هو موجود في كتابات المختصين، وما هو ممارس في منظومات تربوية أخرى.

1. **أدوات التوجيه المعتمدة في المدرسة الجزائرية**

هناك بعضا من الأدوات التي يستخدمها الموجه المدرسي بالجزائر لأداء مهامـــه، وهي:
عرض الوثائق المعتمدة في النظام التربوي الجزائري.

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارا التربيـــة الوطنيـــة

المعدل السنوي العام	
الترتيب في الجذع المشترك	

بطاقـــة المتابعة والتوجيـــه
إلى السنة الثانية ثانـــوي
20 / 20

صـــــــورة

مديرية التربية لولاية : .....

جذع مشتـــرك آداب

المؤسسة : ..... القسم : 1 ج.م.آ الجذع المشترك المكرر: [ ]

معلومات عن التلميذ(ة)

اللقب والاسم: بالحروف اللاتينية: تاريخ الميلاد [ ][ ][ ]

مهنة الأب: مهنة الأم:

عدد الإخوة: ذكور [ ] إناث [ ] الرتبة في العائلة [ ]

العائق الجسدي (إن وجد): .....

الحالة الصحية: ..... ارفق الملف الطبي.

نظام التمدرس: خارجي [ ] نصف داخلي [ ] داخلي [ ]

المتوسطة الأصلية: .....

رغبـــات التلمـــيذ (ة)

شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي	الرتبـــــة	مسار مهنـــــي	الرتبـــــة
لغات أجنبية		تعليم مهني	
آداب وفلسفة		تكوين مهني	

نتائج التلميذ (ة) في السنة 1 ثانوي

المواد	ل.عربية	ل.فرنسية	ل.إنجليزية	تا.وجغرافيا	ع.إسلامية	رياضيات	فيزياء-كيمياء	ع.طبيعية	إ.آلي	ت.فنية	ت.بدنية	ل.أمازيغية	مع.فصلي
الفصل 1													
الفصل 2													
الفصل 3													
معدل سنوي													

ملاحظات مجلس القسم

الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث

النتائج حسب مجموعات التوجيه

المواد الأساسية	المعدل1	المعدل2	شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي					
			آداب ولغات أجنبية			آداب وفلسفة		
			المعامل	الحاصل1	الحاصل2	المعامل	الحاصل1	الحاصل2
اللغة العربية وآدابها			3			5		
التاريخ والجغرافيا			1			2		
اللغة الحية الأجنبية 1			3			2		
اللغة الحية الأجنبية 2			3			1		
	المجمـــوع		10			10		
	المعدل في المجموعة					المعدل في المجموعة		

المعدل1: يمثل معدل كل مادة باعتماد نتائج الفصلين الأول والثاني. المعدل1: يمثل معدل كل مادة باعتماد نتائج الفصول الثلاث.

الحاصل1: يمثل المعدل x معامل المادة. الحاصل1: يمثل المعدل 2 x معامل المادة.

نتائـــج المتابعـــة التي قام بها المستشـــار

الاختبارات النفسية التقنية	استبيان الميول والاهتمامات

المقابلات والمحاورات	النتائج والملاحظات المستخلصة

قرار مجلس القبول والتوجيه

☐ ينتقل إلى السنة 2 ثانوي

– شعبة ☐ لغات أجنبية ☐ آداب وفلسفة.

☐ يعيد السنة الأولى ثانوي جذع مشترك.....

☐ يوجه إلى المسار المهني ☐ التعليم المهني ☐ التكوين المهني

☐ نهاية الدراسة

ختم المؤسسة وإمضاء المدير

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارا التربيـــة الوطنيـــة

المعدل السنوي العام	
الترتيب في الجذع المشترك	

بطاقـــة المتابعة والتوجيـــه

إلى السنة الثانية ثانـــوي

20 / 20

صـــــــورة

مديرية التربية لولاية : .....

جذع مشتـــرك علوم وتكنولوجيا

المؤسسة : ..... القسم : 1 ج.م.ع.ت الجذع المشترك المكرر: [ ]

معلومات عن التلميذ(ة)

اللقب والاسم: بالحروف اللاتينية: تاريخ الميلاد [ ] [ ] [ ]

مهنة الأب: مهنة الأم:

عدد الإخوة: ذكور [ ] إناث [ ] الرتبة في العائلة [ ]

العائق الجسدي (إن وجد): .....

الحالة الصحية: ..... ارفق الملف الطبي.

نظام التمدرس: خارجي [ ] نصف داخلي [ ] داخلي [ ]

المتوسطة الأصلية: .....

رغبـــات التلمـــيذ (ة)

شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي	الرتبـــــة	مسار مهنـــــي	الرتبـــــة
رياضيات		تعليم مهني	
تقني رياضي		تكوين مهني	
علوم تجريبية			
تسيير واقتصاد			

نتائج التلميذ (ة) في السنة 1 ثانوي

المواد	رياضيات	ع.فيزيائية	ع.طبيعية	إ.آلي	تكنولوجيا	ل.عربية	ل.فرنسية	ل.إنجليزية	تا.وجغرافيا	ع.إسلامية	ت.فنية	ت.بدنية	ل.أمازيغية	مع.فصلي
الفصل 1														
الفصل 2														
الفصل 3														
معدل سنوي														

ملاحظات مجلس القسم

الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث

النتائج حسب مجموعات التوجيه

المواد الأساسية	المعدل1	المعدل2	شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي											
			رياضيات			آداب وفلسفة								
			المعامل	الخاصل 1	الخاصل 2	المعامل	الخاصل 1	الخاصل 2	المعامل	الخاصل 1	الخاصل 2	المعامل	الخاصل 1	الخاصل 2
الرياضيات			6			3			4			3		
العلوم الفيزيائية			4			3			/			3		
ع.الطبيعة والحياة			/			/			/			4		
الإعلام الآلي			/			/			1			/		
التكنولوجيا			/			4			/			/		
اللغة العربية وآدابها			1			1			2			1		
التاريخ والجغرافيا			/			/			4			/		
المجموع			11			11			11			11		
			مع في المج			مع في المج			مع في المج			مع في المج		

المعدل1: يمثل معدل كل مادة باعتماد نتائج الفصلين الأول والثاني. المعدل1: يمثل معدل كل مادة باعتماد نتائج الفصول الثلاث.

الحاصل1: يمثل المعدل x معامل المادة. الحاصل1: يمثل المعدل 2 x معامل المادة.

نتائـــج المتابعـــة التي قام بها المستشـــار

الاختبارات النفسية التقنية	استبيان الميول والاهتمامات

المقابلات والمحاورات	النتائج والملاحظات المستخلصة

قرار مجلس القبول والتوجيه

☐ ينتقل إلى السنة 2 ثانوي

– شعبة ☐ رياضيات ☐ علوم تجريبية ☐ تسيير واقتصاد

☐ رياضي: هندسة: .....

☐ يعيد السنة الأولى ثانوي جذع مشترك .....

☐ يوجه إلى المسار المهني ☐ التعليم المهني ☐ التكوين المهني

☐ نهاية الدراسة

ختم المؤسسة وإمضاء المدير

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارا التربيـــة الوطنيـــة

معد ل السنة 4 متوسط: .....
معدل ش .ت.م: .....
معدل القبول: .....

	الترتيب حسب الرغبة الأولى في التوجيه النهائي

بطاقـــة المتابعة والتوجيـــه
إلى السنة الأولى ثانـــوي
20 / 20

السنة الرابعة متوسط

صـــــــورة

مديرية التربية لولاية : .....

المؤسسة : ..... **القسم :** ..... **القسم المعاد:** .....

معلومات عن التلميذ(ة)

اللقب والاسم: ..... **بالحروف اللاتينية:** ..... **تاريخ الميلاد**

مهنة الأب: ..... **مهنة الأم:** .....

عدد الإخوة: **ذكور** **إناث** **الرتبة في العائلة**

العائق الجسدي (إن وجد): .....

الحالة الصحية: ..... **أرفق الملف الطبي.**

نتائج التلميذ(ة) في السنة الثالثة متوسط

المواد	رياضيات	تكنولوجيا	ع.طبيعية	ل.عربية	تا. جغرافيا	ل. فرنسية	إنجليزية	ت.بدنية	ت.إسلامية	رسم	موسيقى	ت.بدنية	أمازيغية	المعدل
المعدل السنوي														

رغبات التلميـــذ(ة)

الجذع المشترك	الرتبة	مسار مهني	الرتبة
علوم وتكنولوجيا		تعليم مهني	
آداب		تكوين مهني	

نتائج التلميذ(ة) في السنة الرابعة متوسط

المواد	رياضيات	تكنولوجيا	ع.طبيعية	ل.عربية	تا. جغرافيا	ل. فرنسية	إنجليزية	ت.بدنية	ت.إسلامية	رسم	موسيقى	ت.بدنية	أمازيغية	المعدل
الفصل 1														
الفصل 2														
الفصل 3														
ش.ت.														

نتائج التلميذ(ة) في السنة الثالثة متوسط

الجذع	الجذع المشترك آداب					الجذع	الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا				
المواد	المعدل1	المعدل2	المعامل	الحاصل1	الحاصل2	المواد	المعدل1	المعدل2	المعامل	الحاصل1	الحاصل2
ل.عربية						رياضيات					
لغة أ ج1						ع.فيزيائية					
لغة أ ج2						ع.ط.ح					
تاريخ.ج						ل.عربية					
المجموع						المجموع					

المعدل1 = التوجيه المسبق **المعدل2 = التوجيه النهائي**

خلاصة المتابعة التي قام بها مستشار التوجيه

- **الاختبارات النفسية :** .....
.....
- **استبيانات الميول والاهتمامات :** .....
.....
- **المحاورات :** .....
.....
- **الملاحظات المستخلصة :** .....
.....

اقتراحـــــات التوجيـــــه	
مستشار التوجيه	مجلس القسم

القرار النهائي لمجلس القبول والتوجيه

مقبول(ة) في السنة الأولى ثانوي جذع مشترك : .....

مؤسسة الاستقبال : ثانوية : .....

☐ **يعيد (تعيد) السنة الرابعة متوسط** **التاريخ:**.....

☐ **يوجه (توجه) إلى التعليم المهني** **ختم وإمضاء مدير المؤسسة**

☐ **يوجه (توجه) إلى التكوين المهني**

☐ **نهاية الدراسة.**

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارا التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولايـــــة :..... السنة الدراسية : 20 / 20

مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المتوسطة :.....

القســـم :.....

استبيان الميول والاهتمامات الخاص بتلاميذ السنة الرابعة متوسط

الاســـــم واللقـــب: .....

تاريخ ومكان الميلاد: ...../...../.....

العنـــوان الكامـــل: .....

مهنـــــة الأب: ..... مهنـــــة الأم: .....

الإعـــادة: 1 متوسط ☐ 2 متوسط ☐ 3 متوسط ☐ 4 متوسط ☐

مشكل صحي إن وجد: .....

1- هل تلقيت إعلاما في السنة الثالثة متوسط؟: نعم ☐ لا ☐

2- اذكر بالترتيب المواد المفضلة لديك في السنة الرابعة متوسط:

1- ☐ 2- ☐ 3- ☐ 4- ☐

3- ما هي المواد التي تجد فيها صعوبات في السنة الرابعة متوسط:

1- ☐ 2- ☐ 3- ☐ 4- ☐

4- ماذا تقترح لتحسين مستواك في المواد التي تعاني ضعفا فيها؟: نعم ☐ لا ☐

5- هل معلوماتك عن إجراءات الانتقال إلى الثانوية كافية؟: نعم ☐ لا ☐

6- هل لديك معلومات عن كيفية توجيهك إلى الثانوية؟:

7- ما هو الجذع المشترك الذي ترغب التوجيه إليه؟

ج/م آداب ☐ ج/م علوم وتكنولوجيا ☐

8- ما هي المواد التي ستركز عليها جهودك لتلتحق بالجذع المشترك المرغوب فيه؟:

1- ..... **2-** ..... **3-** ..... **4-** .....

9- هل المعلومات الحالية تساعدك على اختيار الجذع المشترك؟: نعم ☐ لا ☐

10- ما هي الشروط توجيهك إلى الجذع المشترك المرغوب فيه؟:

1- ..... **2-** ..... **3-** ..... **4-** .....

11- كيف تفضل أن يتم توجهك؟: حسب

*** النتائج ☐ * رغبة الأولياء ☐ * رغبتك ☐ * رغبة الاستفادة ☐**

12- هل سبق لك وأن ناقشت موضوع اختيارك للجذع المشترك؟: نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بـــ (نعم) مع من كان ذلك:

الأوليـــــــــاء ☐

الأساتـــــــذة ☐

الزمـــــــــلاء ☐

مستشار(ة) التوجيه ☐

13- ما هي المهنة التي ترغب في ممارستها مستقبلا؟:

.....

14- هل معلوماتك الحالية تساعدك على اختيار مهنة المستقبل بسهولة؟: نعم ☐ لا ☐

15- ما هو الذي تتطلبه هذه المهنة؟:

أساسي مع تكوين مهني ☐

ثانوي مع تكوين مهني ☐

جامعـــــــــــي ☐

16- ما هو الجانب الذي تحتاج فيه إلى معلومات إضافية:

التوجيـــــــــــه ☐

الدراســـــــــة ☐

التكويـــــــــــن ☐

المهنـــــــــــة ☐

17- ملاحظات أو انشغالات ترغب في تبليغها أو طرحها:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية:..... مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

ثانويـــة:.....

السنة الدراسية:...../...../.....

استبيان الميول والاهتمامات الخاص بتلاميذ السنة الأولى ثانوي

التعريـــــــــف

الاســـــم واللقـــــــــب: .....

تاريـــخ ومكـــان الميـــلاد: .....

المؤسسة التعليمية الأصلية: ..... الجذع المشترك والقسم: .....

السؤال الأول: هل أنت راض بتوجيهك في الجذع المشترك الحالي:

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟: .....

السؤال الثاني: هل تعتبر أنك تلقيت إعلاما كافيا يخص توجيهك؟

نعم ☐ لا ☐

السؤال الثالث: لدى من استعلمت؟

مستشار التوجيه ☐ أولياءك ☐

أساتذتك ☐ أصدقاؤك ☐

وسائل الإعلام ☐ أخرى ☐

السؤال الرابع: اذكر بالترتيب المواد المفضلة لديك:

1- .....

2- .....

3- .....

السؤال الخامس: ما هي المواد التي تجد فيها صعوبات:

1- .....

2- .....

3- .....

لماذا: .....

السؤال السادس: رتب شعب التوجيه المختارة حسب الأفضلية:

1- .....
2- .....
3- .....

لماذا: .....

السؤال السابع: ما هي المواد التي ستركز عليها جهودك لتلتحق بالشعبة المرغوب فيها؟

.....

السؤال الثامن: هل تعتقد أنك تملك القدرات اللازمة للنجاح في الشعبة المرغوب فيها؟

نعم ☐ لماذا ؟ .....

لا ☐ لماذا ؟ .....

السؤال التاسع: هل تعتقد أن لديك معلومات كافية حول الشعبة المرغوب فيها؟

نعم ☐ لا ☐

السؤال العاشر: ما هي المهنة التي تريد ممارستها مستقبلا؟

.....

السؤال الحادي عشر: حسب رأيك هل المهنة التي ترغب فيها تتطلب مستوى:

أساسي ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ تكوين مهني ☐

السؤال الثاني عشر: من بين الشعب الثلاثة المختارة في الثانية ثانوي، ما هي التي تؤيدك إلى المهنة التي ترغب فيها مستقبلا؟

.....

السؤال الثالث عشر: ما هي هوايتك المفضلة؟

.....

السؤال الرابع عشر: هل سبق لك وأن تحدثت عن توجيهك؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، مع من كان ذلك؟

.....

السؤال الخامس عشر: ما هو الجانب الذي تحتاج فيه معلومات إضافية؟

الدراسة ☐ التكوين ☐ المهنة ☐

أشياء أخرى تريد تبليغها: .....

.....

- هل هذه الوسائل والوثائق الموجودة بين يدي الموجه والمرشد التربوي كافية لتوجيه التلميذ توجيها سليما؟.

إن الإجابة عن هذا السؤال تقودنا إلى استعراض الأدوات والتقنيات كما يحددها خبراء الإرشاد والتوجيه.

2- الأدوات المستخدمة في التوجيه:

إن التقنيات والأدوات والوسائل المستخدمة في التوجيه والإرشاد كثيرة ومتنوعة، منها:

- الملاحظة.
- دراسة الحالة.
- المقابلة.
- السجل المجمع.
- الأساليب السوسيومترية.
- الاختبارات والمقاييس.
- المشروع الشخصي للتلميذ.

ويكون الحديث عن هذه الأدوات تباعا بشيء من التفصيل والتدقيق، مع إبراز خطوات السير بها، كلما كان ذلك ممكنا، وكذا عرض نماذج منها، حسب ما يسمح به المجال.

أولا: الملاحظة:

تعتبر الملاحظة وسيلة وتقنية أساسية في عملية الإرشاد والتوجيه المدرسي، وقد مرت الملاحظة بمراحل مختلفة، فبعد أن كانت عرضية وعفوية لا تعتمد إلا على دقة الملاحظ وخبرته بالسلوك الإنساني، أصبحت، الآن، تجرى حسب قواعد محددة في فترات معينة وتحت ظروف معروفة وضمن شروط واضحة.

تعريف الملاحظة:

تقنية علمية منظمة للتأكد من فرض ما حول ظاهرة سلوكية معينة، خلال فترة زمنية معينة تحدده طبيعة الظاهرة السلوكية موضو ع الملاحظة.

أنواعها:

وتتخذ الملاحظة، عموما، عدة صور وأشكال، أهمها:

نوع الملاحظة	تعريفـــــه
الملاحظة غير المقصودة:	هي الملاحظة العفوية لسلوكات الفرد من قبل الموجه، ثم تقديم توجيهاته وفقا لما وصل إليه من قرارات نتيجة لهذه الملاحظة.
الملاحظة المقيدة:	هي الملاحظة التي تتم في وسط أو مجال معين، مثل: ملاحظة التلميذ أثناء مزاولته لنشاط معين.
الملاحظة الدورية:	هي الملاحظة التي تجري في فترات محددة ومتواترة، والتي تسجل فيها الملاحظات وفق تسلسلها الزمني.
الملاحظة السردية:	وهي الملاحظة التي يتم فيها تسجيل كل ما يصدر عن التلميذ بالتفصيل، في مجالات مختلفة وفي أوساط متعددة.

هذه باختصار أهم أنواع الملاحظة، ولكل منها مجالاتها، وشروط اســـتخدامها، والظروف المحددة لنوع الملاحظة.

ومن غير التقليل من أهمية هذه الأنواع، إلا أن الملاحظة السردية، تعتبر من أهم أنواع الملاحظة التي يعتمد عليها في الإرشاد والتوجيه المدرسي.

شروط الملاحظة السردية:

وحتى تكون هذه الوسيلة مجدية وقادرة على تقديم صورة دقيقة عن سلوك التلميذ في المواقف التي يتيسر فيها ملاحظته، لا بد من توفر شروط أهمها:

1- الموضوعية:

تمثل الموضوعية أهم خصائص التسجيل السردي الجيد، ومنه على الموجه أن يستبعد آراءه الشخصية ودوافعه الذاتية وانحيازاته في تسجيل ملاحظاته.

2- الشموليـــة:

وتعني الشمولية أن يكون تسجيل ملاحظاته متضمنا:

- كل تفاصيل السلوك مهما بدا تافها.
- أن يكون التسجيل مسلسلا حسب حدوثه.
- أن تسجل العبارات بحرفيتها ونصها، حتى يكون التسجيل حيا، لأن التعابير والمفردات التي يستخدمها التلميذ لها دلالاتها العميقة التي لا تتوفر في حالة الإجمال أو التلخيص أو تسجيلها بلغة الموجه.
- أن يتضمن عددا من حوادث ولقطات متنوعة عن السلوك، فلكل لقطة من السلوك معنى، وجميع اللقطات والحوادث في تفاعلها تعطي الصورة الشاملة للشخصية.

وعلى هذه الشروط، يمكن تقسيم التقرير الذي يقدمه الموجه المدرسي إلى النواحي المختلفة من شخصية التلميذ، ويشمل النواحي الثلاثة التالية:

1- شخصية التلميذ:

من حيث: صحته، قدراته، استعداداته، ميوله، مواهبه...الخ

2- علاقاته الاجتماعية:

مع زملائه، مع مدرسيه، مع أسرته، جيرانه، مشاركته في النشاطات المدرسية الرياضية، الثقافية...إلخ

3- المجال التربوي:

ويمثل: اهتماماته المدرسية، توافقه الدراسي، مستوى نجاحه الدراسي، انجازاته مقارنة بقدراته ...الخ.

طرق الملاحظـــة:

هناك طرق عديدة لإجراء الملاحظة، وهي تختلف باختلاف استراتيجية الموجه، كما أنها تختلف باختلاف موضوع الملاحظة، والهدف منها، وعموما يمكن الإشارة إلى أهمها:

1- الملاحظة المستمرة:

وتستخدم هذه الطريقة في حال متابعة سلوك معين لفترة زمنية طويلة لملاحظة الاستجابات السلوكية في المواقف التي تظهر فيها، إذا كان هذا الظهور متواترا، والهدف من إتباع هذه الطريقة، هو تقرير الاستجابة السوية، وكف الاستجابة غير السوية.

2- الملاحظة المحددة:

وتستخدم في حال ملاحظة التلميذ لفترة زمنية محددة، إذا كانت الاستجابة في المواقف التي يكون فيها تحت الملاحظة تتصف بالتكرار، وواضح أنه في هذه الطريقة

يتم التركيز فيها على استجابة سلوكية واحدة شرط أن تكون متكررة ومنتظمة على مرات زمنية محددة.

3- الملاحظة من أجل التصنيف:

وتستخدم هذه الطريقة في حالة ما إذا كانت الاستجابة السلوكية في المواقف التي تتم فيها الملاحظة متباينة ومنفصلة من أجل تصنيفها نوعيا لتحديد مدى الكفاءة في الأداء السلوكي لكل استجابة على حدة، أو مدى قصورها.

مزايا الملاحظة:

- تمكن الملاحظة من الحصول على معلومات يتعذر الوصول إليها بغيرها من الطرق.
- تدرس الاستجابات السلوكية للفرد في مواقفه التطبيقية، بدلا من افتعال مواقف في الغالب بعيدة عن الموقف التطبيقي ومن البديهي إدراك الفرق بين الموقفين.

عيوبها:

- عملية الملاحظة طويلة وشاقة.
- لا يتيسر للموجه دائما القيام بالملاحظة، بالمواصفات المذكورة.
- نفور الأفراد والجماعات من أن يكونوا موضع الملاحظة.
- تدخل الذاتية في نتائج الملاحظة، حيث تصطبغ قرارات الملاحظ بإطاره المرجعي وخبرته الشخصية.
- ملاحظة السلوك في المواقف الطبيعية دون إشعار العميل يتعارض مع مبدأ أخلاقي، وهو تتبع الفرد دون علمه.

النواحي الواجب ملاحظاتها:

ما هي النواحي التي يركز عليها الملاحظ في طريقة الملاحظة؟.

يركز بشكل أعمق في ملاحظاته على النواحي التالية:

1) شخصية التعليم: من حيث صحته، مواهبه، استعداداته، ميوله، اتجاهاته، قيمته،... الخ.
2) علاقاتـــــــه : بزملائه، بأسرته، بمدرسته، بمعلمه، بالإدارة... الخ.
3) المجال الدراسي : اهتماماته الدراسية، توافقه الدراسي، مستوى نجاحه الدراسي...الخ.

خطوات الإعداد للملاحظة:

تبنى الملاحظة على خطوات أساسية، لا بد من مراعاتها، وهي:

المراحل	الخطوات	الوصف
قبل قيام الملاحظـــة	1-الأعداد:	إعداد نموذج يتضـــمن كافـــة التصـــرفات المتوقعة من الخاضع للملاحظـــة، حـــتى لا تتشعب ملاحظاته إلى أمور قد تكون غـــير مقصودة من إجراء الملاحظة.
	2-اختيار عينة السلوك:	يختار الموجه عينة من السلوك الذي ســيقوم بملاحظاته، وذلك تجنبا للتعميم الخاطئ، إذ لا يمكن الحكم على السلوك مـــن خـــلال ظهوره في موقف معين، بـــل لا بـــد مـــن ملاحظاته في مجموعة المواقف.
	3-تحديد الزمان والمكان:	لا تجري الملاحظة بشكل عشوائي بل لا بد من تحديد الزمان والمكان الذي ستجري فيه الملاحظة.

أثناء الملاحظة	4-إجراء الملاحظة:	• من الضروري عدم ملاحظة مجموعة من الأفراد في وقت واحد، بل الاقتصار على سلوك فرد واحد، تجنبا لتشتت تفكير الملاحظ. • تكرار الملاحظة للتحقق من السلوك الملاحظ. • تسجيل الملاحظات على نموذج الملاحظة المعد سابقا.
بعد الملاحظة	5-تفسير الملاحظة:	في هذه الخطوة، يتم: 1- تفسير الملاحظة في ضوء الظروف المختلفة التي تمت فيها الملاحظة، وفي ضوء المناسبات المختلفة التي اكتنفتها. 2- تحديد السلوك الخاطئ، وجانب الخطأ فيه. 3- اقتراح العلاج ومن يقوم به وكيفية تقديمه. 4- المتابعة، حيث لا تنتهي مهمة الموجه عند اقتراح العلاج، بل لا بد من المتابعة لتحديد أثره.

ثانيـــا: المقابلـــة:

مبادئ المقابلـــة:

تعتمد المقابلة أساسا على خبرة الموجه، إذ أنه في حقيقة الأمر لا تحوي طرقا مقننة نتعلمها، ثم نطبقها، بل يعتمد أساسا على مبدأين هامين هما:

معرفة الذات وطبيعة العمل:

تتضمن معرفة الذات، اكتساب معارف ومبادئ ومعلومات في مستوى معين للقيام بمهام التوجيه وكذا معلومات ومعطيات أساسية حول موضوع الدراسة، وبالجمع بين المعلومات والمبادئ الأساسية المكتسبة ومعطيات موضوع الدراسة تتحقق معرفة الذات، أما معرفة طبيعة العمل فتتحقق من خلال اكتشاف طريقة معينة تيسر تحديد السبل السليمة والأدوات الملائمة للفحص الجيد والتشخيص السليم ومنه تقرير العلاج الملائم للحالة، ومن أجل تحقيق ذلك كان من الضروري على الموجه والمرشد أن يطرح على نفسه السؤال التالي:

من أنا؟ وكيف يمكن أن أصل إلى جعل التلميذ يثق بي ويتعاون معي؟.

إن الإجابة عن هذا السؤال لا تتحقق إلا بمعرفة الموجه لحدوده وحدود المسترشد وحدود العلاقة التي تجمعهما مع المعرفة الدقيقة للهدف من التوجيه سواء بالنسبة للموجه أو التلميذ.

ومن هذا المنطلق يبدو واضحا أن العلاقة بين الموجه والتلميذ هي التي تؤثر في سير عملية التوجيه وفي تحقيق الغرض منها، ومن البديهي فإن العلاقة المعبرة عن قيم إنسانية مبنية على التفاعل الإيجابي بينهما هي الوحيدة الكفيلة بالوصول إلى أفضل ما يمكن الوصول إليه من العملية الإرشادية والتوجيهية.

وتكمن وظيفة الموجه والمرشد في إيجاد جو العلاقة الإنسانية الملائمة الذي يسمح للتلميذ أن يكتشف ذاته ويعرف قدراته وإمكاناته واستعداداته، ويتفتح على العالم الخارجي من خلال إدراكه لعالمه الداخلي.

تعريف المقابلـــة:

المقابلـــة هي إحدى التقنيات التشخيصيـــة والعلاجية وهي جوهر ولب عمليـــة الإرشاد، وهي الوسيلة الفعالة بين المرشد والمسترشد، ومن تعاريف المقابلة نجد:

المقابلة هي:

- تقابل فردين وجها لوجه في مكان ما لفترة زمنية معينة
- علاقة اجتماعية مهنية ديناميكية وجها لوجه بين الأخصـــائي والعميل في جو آمن تسوده الثقة المتبادلة بين الطرفين وذلك لحـــل مشكلة ما.
- علاقة اجتماعية مهنية ديناميكية وجها لوجه بين المرشد والعميل في جو آمن تسوده الثقة المتبادلة بين الطرفين، بهدف جمع المعلومات حول مشكلة ما، ويتم فيها تبادل الخبرات والمعلومـــات والمشـــاعر والاتجاهات، ويتم خلالها التساؤل عن كل شيء فهي ليست محادثة عادية.
- عبارة عن محادثة بين اثنين هما العميل والمرشد في حالة العـــلاج النفسي يوجه فيها بعض الأسئلة للعميل، ومن الممكن أن تكـــون مضبوطة ومقننة وقد تكون الأجوبة المحتملة، أيضا، مضبوطة، وقد تكون حرة.

من التعاريف السابقة يمكن تحديد مواصفات المقابلة في النقاط التالية:

1- نشاط إنساني هادف

2- تقابل فردين وجها لوجه

3- علاقته اجتماعية ومهنية ديناميكية

4- تتم في مكان وزمان معينين

5- جو آمن تسوده الثقة بين الطرفين

6- علاقة تبادلية للخبرات والمشاعر والاتجاهات

7- شاملة لكل جوانب شخصية العميل.

أهداف المقابلـــة:

إن الهدف هو الذي يحدد نوع المقابلة الإرشادية وأهميتها ومن الأهداف ما يلي:

1- مساعدة المسترشد على أن يعبر عن نفسه وعن مشكلاته

2- جمع المعلومات لغرض حل المشكلة

3- تحديد مستويات أكثر عمقا من التفهم والثقة بالذات

4- إتاحة فرصة الاستبصار للمرشد وتقويم الأحكام الذاتية التي يصدرها أو يكونها

5- تنمية روح المسؤولية لدى المسترشد

6- إتاحة الفرصة للعميل للتفكير بصوت مرتفع في حضور مستمع جيد مما يشجعه على التعبير عن ذاته

7- مساعدة المسترشد على الكشف بنفسه عن حلول لمشكلته وعلاجها

ويترتب عن هذه الأهداف أهمية بالغة للمقابلة تتمثل في:

- كون المقابلة أداة أو وسيلة أو تقنية أساسية يستخدمها الأخصائي في التشخيص وفي العلاج.
- تمكن للأخصائي فرصة القيام بدراسة متكاملة مستفيضة عن طريق المحادثة المباشرة
- تساعد الأخصائي على تكوين صورة واضحة وكاملة لشخصية العميل، وهو ما يؤهله للوصول إلى الحل الأكثر ملائمة وواقعية

المقابلة ليست هدفا أو غاية في ذاتها وإنما هي وسيلة للتشخيص والتخطيط لحل المشكلة والذي هو هدف المقابلة الأخير.

عيوب المقابلـــة:

ومهما قيل عن جدوى وأهمية المقابلة، وهي ككل التقنيات والأدوات الأخرى لها عيوبها، ومنها:

- الذاتية في تفسير نتاجها.
- عدم جدواها في كثير من الحالات خاصة في حالة الأطفال الصغار أين يصعب عليهم التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم ومشكلاتهم.
- انخفاض معامل الثبات، وذلك لتقلب مشاعر العميل نحو خبراته.

ومهما تكن هذه العيوب الموجهة إلى المقابلة يبقى أداة أساسية ورئيسية في كل عمل توجيهي أو إرشادي، مدرسي أو مهني، أو أسري، أو غيره....

شروط المقابلة الإرشادية:

يؤكد مجموع الكتاب والمؤلفين المختصين في علم النفس الإرشادي، وكذا الممارسين لمهنة التوجيه والإرشاد على عدد من الشروط الأساسية التي لا غنى عنها لكل موجه ومرشد، والتي عليها تبنى عملية المقابلة، وهي:

أ- **الدفء الإنساني:**

إن المقابلة في جوهرها علاقة إنسانية بين الأنا والأنت في عملية الإرشاد، وتبنى أساسا على هذه العلاقة التبادلية المتسمة بالثقة والاحترام والتقبل، لذا توجد تيارات ومدارس نفسية ترفض كلمة أخصائي نفسي أو خبير نفسي، ويظهر ذلك بوضوح في مدرسة كارل روجرز، حيث يرفض أصحاب هذه المدرسة أن يكون في علاقة المساعدة أحد يسمى الخبير أو الأخصائي الذي ينتظر منه تقديم كل شيء، لأن المقابلة في نظرهم علاقة إنسانية محضة.

ب- **الموضوعيـــة:**

يجب أن تدار المناقشة بين الطرفين بموضوعية تامة، بعيدة عن التعصب أو التحيز إلى فكرة أو رأي معين.

جـ- الوضـــوح:

من المهم في سير المقابلة أن تكون المناقشة بين الطرفين واضحة وصريحة وجريئة، سواء من المرشد الذي عليه أن يكون دقيقا وواضحا وجريئا في أسئلته وتعقيباته، وكذا على المسترشد أن يكون دقيقا وواضحا في إجاباته، وذلك في جميع النواحي مهما بدت أنها حساسة وخاصة.

د- الإنصـــات:

يعتبر أهم مبدأ في العلاقة الإرشادية، حيث أن المسترشد في الأصل إنما هو شخص بحاجة إلى من يسمعه وينصت إليه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن كل

التوجيهات أو الإرشادات أو القرارات التي يصل إليها الموجه أو المرشد لا تكون صائبة في حال وجود خلل في الإنصات.

وقد تبدو عمليـــة الإنصات سهلة إلا أن الواقع غير ذلك فهي خاصيـــة تنمـــو بالمران والتعلـــم والتركيز الدائم، ويقول الحكيـــم وهو يوصي ابنـــه:

" **يا بني تعلم حسن الإصغاء كما تتعلم حسن الحديث** ".

والحقيقة حسن الحديث لا يتأتى إلا من حسن الإصغاء.

ولكي يكون الإنصات جيدا وفعالا لابد من التقيد بالطرق التالية:

1- **أنظر إلى العميل أو المسترشد:** فكل من يستحق أن تنصت إليه، يستحق أن تنظر إليه، وذلك يساعدك كموجه على التركيز على ما يقوله والتغيرات التي تطرأ عليه أثناء الحديث، خاصة ملامح وجهه.

2- **الاهتمام:** عليك أن تهتم بكل ما يقوله أو يصدر منه، بل لا بد من إشعاره بذلك وذلك بالتجاوب معه.

3- **توجيه الأسئلة:** قم بتوجيه الأسئلة من حين لآخر، لأن ذلك يشعر العميل أو المسترشد بأنك مهتم به، وتتابع الإنصات لما يقوله.

4- **عدم المقاطعة:** لا تقاطعه أثناء الحديث بل اتركه يسترسل وشجعه على ذلك، ولا تكون أسئلتك إلا في الحالات الضرورية، كأن تطلب منه توضيح نقطة ما وردت في حديثه أو نطلب منه المزيد في التعبير عن ذاته.

وهناك العديد مما يجب أن يعرفه الموجه من أجل الإنصات بشكل جيد، لأن ذلك يساعده على تفهم مشكلة العميل ومن ثم الوصول إلى الحل الأوفق والملائم بشكل سريع.

أنواع المقابلـــة:

للمقابلة أنواع عديدة نابعة عن تصنيفاتها حسب أسس مختلفة، يتبنى المرشد منها ما يوافق إستراتيجيته في الإرشاد والهدف منه.

أنواع المقابلـــة

أساس التصنيف	نوع المقابلة	الوصف
الاستطلاع	**مبدئية أساسية**	لتحديد سير بقية جلسات المقابلة في المستقبل.
الزمـــن	**قصيرة المدى**	وهي المقابلة التي تستغرق مدة قصيرة من الزمن وتستخدم، عادة، في حل مشكلة طارئة، محددة واضحة غير معقدة، وبقليل من المساعدة يستطيع المرشد حلها بنفسه.
	طويلة المدى	وتستغرق وقتا طويلا وتستخدم عادة في حل المشكلات المعقدة خاصة منها المشكلات النفسية ذات الجذور في الأطوار الأولى من حياة الطفل.
الأسلـــوب	**المقيدة أو المقننة**	يتقيد هذا النوع من المقابلات بأسئلة معينة محددة سلفا، يجيب عنها المسترشد.
	الحرة	مقابلة خالية من الأسئلة المحددة وغير مرتبطة بموضوع معين، وليست مقيدة بتعليمات محددة، بل يترك المسترشد فيها يعبر عن نفسه عن كل ما يجول في خاطره دون توجيهه إلى موضوع أو فكرة معينة، ولا تكون الأسئلة

		إلا في حالة طلب توضيحات من المسترشد حول نقطة بدت له أنها غير واضحة أو مبهمة المعالم.
الهدف	**إرشادية علاجية**	وتهدف غالبا إلى تعديل وتوجيه السلوك.
	إرشادية تشخيصية	ويطلق عليها أحيانا، ما قبل التوظيف.
المشتركون	**الفردية**	وتتم وجها لوجه بين المرشد ومسترشد واحد.
	الجماعية	وتتم هذه المقابلة في حالة وجود مشكلة يشترك فيها مجموعة من الأفراد، كما يحدث في جماعة التلاميذ أو الطلاب الذين يعانون من مشكلات مشتركة دراسية أو نفسية.

مراحل وخطوات سير المقابلة:

تبنى المقابلة على خطوات أساسية لابد من مراعاتها، وهي:

المراحل	الخطوات	الوصف
قبل إجراء المقابلة	1- **الإعـــــداد**	يقوم المرشد أو الموجه في هذه الخطوة، وفي هذه المرحلة بتحديد الخطوط العريضة لموضوع المقابلة، وتحديد الأسئلة التي يمكن أن يوجهها إلى المسترشد ثم يحدد الأسلوب.
	2- **توفير الأدوات والأجهزة**	يقوم بتوفير ما يحتاجه من أدوات وأجهزة ضرورية لإجراء المقابلة، كأجهزة التسجيل السمعية والبصرية وبعض الاحتياجات التي قد يراها ضرورية من أجل الحصول على قدر أكبر من المعلومات.
	3- **تحديد الزمان والمكان**	تحديد زمان إجراء المقابلة، ومدتها ودوراتها(مرة أو مرتين في الأسبوع...) وتوفير المكان المناسب لإجراء المقابلة، بحيث يتوفر فيه الهدوء، الراحة، البعد عن الفضوليين...
أثـــناء المقابلـــــة	4- **بداية المقابلة**	ويكون ذلك بتوفير جو من الأمن النفسي والثقة اللازمة ليطمئن المسترشد، مع خلق جو من الألفة بينهما في إطار من الاحترام المتبادل وهذا كله قبل الدخول في صلب المقابلة.
	5- **الإصغاء والتقبل**	يتقبل المرشد والموجه عميله كما هو، وما يساعده على إشعاره بالتقبل هو الاستماع والإصغاء إليه، ولا شك أن ذلك يتيح للموجه ملاحظة سلوك العميل وتعبيراته الانفعالية أثناء حديثه عن نفسه.

	6- **توجيه الأسئلة والتوضيح**	يطرح الموجه أثناء المقابلة أسئلة عن نواحي لم يتعرض إليها العميل، أو أسئلة توضيحية لبعض القضايا غير الواضحة في حديث العميل، ويقوم بربط إجاباته وأفكاره ببعضها البعض، ويعمل على توضيحها للعميل.
	7- **التسجيل**	يقوم المرشد بتسجيل كل المعلومات التي يحصل عليها أثناء المقابلة، لمراجعتها وتلخيصها واستخلاص النتائج، ومقارنتها باستنتاجاته أثناء المقابلة.
	8- **إنهاء المقابلة**	عندما يصل المرشد إلى تحقيق الهدف من المقابلة يقوم بإنهائها بطريقة مناسبة بشكل متدرج كأن يقوم بتلخيص ما دار في المقابلة، وأن يحدد موعد آخر للمقابلة التالية، إن لزم ذلك.

ثالثـــا: دراسة الحالـــة:

تعتبر دراسة الحالة من التقنيات المستخدمة في جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها، وهي من أهم طرق دراسة الفرد شمولا، وقربا من المنطق السليم، وهي تحليل عميق وشامل للحالة التي يقوم الموجه والمرشد بدراستها، وتستخدم لأغراض كثيرة.

أغراض دراسة الحالـــة:

تستخدم دراسة الحالة في أغراض شتى منها:

1. التشخيص:

تستخدم دراسة الحالة بشكل في تحديد أسباب المشكلات التي يعـــاني منـــها الطالب، من أجل مساعدته في عمليتي الإرشاد والتوجيه من أجل استبصـــار مشكلته ومن ثم تجاوزها إلى تكيف أفضل مع بيئته المدرسية والاجتماعية.

2. العـــلاج:

تقدم دراسة الحالة بيانات ومعطيات دقيقة خاصة عندما يتعلق الأمر بمشكلات حادة وعميقة، مما ييسر سبل اختيار الأسلوب أو الطريق الأفضل لعلاجها.

3. البحث والدراسة:

تقدم دراسة الحالة معلومات ومعطيات من شأنها تمكين الدارس والباحث من التحقق من بعض الفرضيات أو من أجل وضع قواعد عامة، أو نظريات في المجال السلوكي.

4. دراسة الأفراد العاديين:

لا تقتصر دراسة الحالة على الأفراد الذين يعانون من مشكلات نفسية أو دراسية أو مهنية، بل يتعداها إلى دراسة الأفراد الأسوياء من أجل:

أ. مساعدتهم على النمو إلى أقصى حد ممكن على أساس قدراتهم واستعداداتهم، أي تحقيق أفضل نمو لهم.

ب. وضع المعايير العامة من أجل المقارنة بين الأسوياء وغير الأسوياء، إذ يتيح دراسة كل منهما تحديد الحدود الفاصلة بين السواء وغير السواء.

تشمل دراسة الحالة مجموعة ضخمة من البيانات والمعلومات، كما تعتمد على وسائل متعدد ة ذاتية وموضوعية لجمع هذه البيانات والمعلومات.

ولعل من أمثلة دراسة الحالة تلك التي أعدها كل من عماد الدين إسماعيل، وسيد عبد الحميد مرسي **(1972)** والتي عنوناها بـــ "بطاقة تقييم الشخصية".

بطاقة تقييم الحالة

(نموذج لدراسة الحالة)

بيانات عامة: (الغلاف الخارجي)

رقم مسلسل: ..... لتاريخ: .....

الاسم واللقب: .....

المدرسة أو الكلية (المعهد)أو المؤسسة: ..... رقم الهاتف: .....

عنوان السكن: ..... رقم الهاتف: .....

تاريخ الميلاد: ..... السن: .....

السنة الدراسية: ..... المهنة: .....

الحالة الاجتماعية: (أعزب متزوج) عدد الأولاد: ..... ذكور: ..... إناث: .....

مهنة الوالد: .....

عدد الإخوة: ..... ذكور: ..... إناث: .....

محول من: .....

سبب التحويل: .....

بيانات طبية: .....

بيانات اجتماعية: .....

بيانات نفسية: .....

ملاحظات: .....

1	تحديد المشكلة: .....
2	الجهود التي بذلت لحلها: ....
3	العميل في المدرسة أو العمل أ – القدرات: :(نتائج الاختبارات المستخدمة والمتعلقة بالذكاء والاستعدادات) .... ب – التحصيل الدراسي: (تسجل نتائج التحصيل الدراسي مقارنة بما ينتظر منه) ..... ج – حالة العميل أثناء الدراسة: (تلخص المعلومات المتعلقة بسلوك العميل في المدرسة أو المهنة و مأخوذة من واقع سجلاته أو ملاحظاته) ..... د – موقفه من المدرسة أو العمل والزملاء: ....
4	بيانات عن البيئة: أ – الحالة المترلية: .... ب- الوالدان أو الأقربون (وصف لشخصياهم واتجاهاهم.) .... ج - الإخوة والزملاء في المدرسة أو العمل: (أعمارهم/ شخصياهم/ مركزهم الاجتماعي/.) .... د – التاريخ التطوري: (الخبرات العامة التي مر بها: نجاح أو فشل أو إحباط) .....

	..... ه – السلوك المميز للعميل: (في جميع الأوساط والمواقف الحياتية) ....
5	بيانات عن النمو والتطور: (كل ماله علاقة بالصحة والمظهر العام ومظاهر التعبير) .... **ملاحظة:** هناك قائمة تحتوي على أهم الصفات المتعلقة بكل مرحلة من مراحل النمو يستطيع المرشد اعتمادها كمعيار لسلوك العميل
6	– بيانات عن دينامية الشخصية: أ – الحاجات والالتزامات: – الحاجات: .... – الالتزامات: .... ب – استغلال الواقع والتوافق معه – استغلال الواقع: .... – التوافق مع الواقع: .... ج – القيم والأهداف: – القيم: ..... – الأهداف: .....

	.....
7	تشخيص مشكلات العميل وتقييم شخصيته: أ- بناء الشخصية: (وذلك بالرجوع إلى القسمين الخامس والسادس من البطاقة) .... ب– التغيرات التي طرأت على الشخصية أثناء فترة الإرشاد: .... ج– تشخيص مشكلات العميل وتفسيرها: ....
8	توصيات (الحاجة إلى دراسة أوسع / التعليم العلاجي/ العلاج الطبي/ العلاج النفسي/). ....
9	التتبع: (متابعة العميل أثناء تنفيذ التوصيات المقترحة متابعة دورية منتظمة) ....

رابـــعا: السيرة الذاتية:

واحدة من تقنيات التوجيه والإرشاد ووسيلة هامة لجمع المعلومات والمعطيات حول التلميذ، من أجل تحديد مشكلاته وأسباب عدم تكيفه التي تكمن وراء إخفاقاته وعدم تحقيقه النجاح.

تعريف السيرة الذاتية:

السيرة الذاتية عبارة عن تاريخ الفرد كما يكتبه بنفسه، أو هو: نوع من التقرير الذاتي، وهي تشمل كل ما يتعلق بحياته، تاريخه الأسري والمدرسي، تطور حياته، خبراته، نظرته إلى الحياة، قيمه، أهدافه، من وجهة نظر الفرد نفسه.

صور السيرة الذاتية:

للسيرة الذاتية صور متعددة تتراوح ما بين الاستقصاءات عن النواحي العامة في حياة الفرد إلى السرد القصصي دون التقيد بعناصر معينة.

كما تستخدم في الغالب طريقة تجمع بين الصورتين، الاستقصاء والسرد القصصي وهي طريقة يمكن الاستعانة بها في توجيه الفرد وإرشاده. وعموما فإن السيرة الذاتية مهما كانت صورتها لا بد من ترتيبها وتصنيفها بالشكل الذي يقدم صورة واضحة عن التلميذ تتحدد من خلالها ملامحه، وتتبين تلك المشكلات التي تفرض على الموجه دراستها من أجل مساعدته على التغلب عليها.

ويمكن الاستعانة بالبطاقة التالية في تفسير سبل جمع أكبر قدر من المعلومات حول التلميذ بطريقة سهلة في تصنيفها وتبويبها.

البيانات الشخصية

المجمعة من السيرة الذاتية

معلومات عامة	
اللقب:	السن:
الاسم :	القسم الدراسي:
الولاية:	المدينة:

1) المنشأ الأسري والاجتماعي:

أ. مستوى الأسرة:

- الاجتماعي.
- الاقتصادي.
- الثقافـــي.

ب. عدد أفراد الأسرة:

ج. عمل أفراد الأسرة:

- الأب:
- الأم:
- الأخوة:

1
2
3
4

د. شغل وقت الفراغ

هـــ. البيئة التي يعيش فيها وأثره عليه

2) التلميذ أو الطالب أو التلميذ في المدرسة:

خبراته في المدرسة:

- المدارس التي التحق بها.

- أصدقاؤه في المدرسة.
- المدرسون الذين أثروا فيه.

3) خطط الطالب أو التلميذ المدرسية:

أ. المدرسة أو الكلية التي يود الالتحاق بها ولماذا.

المدرسة .....

لماذا .....

ب. الخطة التي رسمها لتحديد أهدافه .....

ج. المواد التي تفوق فيها:

-
-
-

د. المواد التي يجد صعوبة في تعلمها:

-
-
-

4) خطته المهنية:

- المهن التي يفضلها .....
- لماذا .....
- أهدافه من الالتحاق بهذه المهنة.
- الخطة التي وضعها لتحقيق هدفه المهني.
- العوامل الشخصية والاجتماعية التي يعتقد أنها ستساعد في تحقيق هدفه.

5) التكيف الشخصي والاجتماعي:

- المشكلات الشخصية التي يواجهها.
- المشكلات الاجتماعية التي يواجهها.
- كيف يغلب عليها.

- علاقاته الاجتماعية: في الأسرة. في المدرسة. مع الأقران.
6) مختلف أنشطته الاجتماعية الرياضية والثقافية: .....
7) إضافات أخرى: .....

أهمية السيرة الذاتية:

للسيرة الذاتية كتقنية أو أداة لجمع المعلومات من أجل التوجيه والإرشاد أهمية واضحة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، ما يلي:

- تساعد المرشد أو الموجه على فهم التلميذ، فهما أعمق، عن طريق الكتابة عن حياته من وجهة نظره هو، ولا يخفى ما في ذلك من أهمية قصوى، لأن العبرة بما يشعر به وليس بما هو حادث فعلا.
- لها قيمة علاجية، باعتبارها واحدة من وسائل التنفيس والتخلص من بعض الانفعالات، خاصة تلك التي تؤثر بشكل مباشر في نتائجه الدراسية، كالتوتر، والقلق، والإحباط...

عيوبهـــا:

وكما أن لكل تقنية أهميتها، وبالمقابل لها عيوبها، ولا تشذ هذه التقنية عن هذه القاعدة، ولها عيوبها، ومن عيوبها ما يلي:

- قد تتخذ السيرة الذاتية وسيلة لتبرير السلوك وليست وسيلة للتعبير عن مكنوناته، إذ الغرض من التبرير هو تبييض صورته والظهور بالمظهر المقبول اجتماعيا.
- قد يتأثر الفرد بما يقرأ أو بما يسمع أو يشاهد من أحداث ويسجلها في سيرته الذاتية، وبذلك تكون السيرة الذاتية حينها عرضا لما قرأ أو سمع أو شاهد.

فما السبيل إلى التقليل أو تجنب عيوب هذه الطريقة والاستفادة بشكل أفضل بما توفره هذه التقنية من المعلومات؟.

من أجل التقليل من هذه المخاطر أو تجنبها لا بد من توفر الشروط التالية:

1. أن يكون الفرد على استعداد لأن يكتب سيرته الذاتية من دون أي ضغط أو إكراه أو إلزام من الآخرين، لأن المكره سيقوم بكتابة سيرته الذاتية من أجل تجنب الألم الناتج عن الضغط، وبالتالي فإنه سيكتب أي شيء، إلا التعبير عن ذاته، وبذلك لا تكون كتابته تعبر بأي شكل من الأشكال عن ذاته.

2. أن يدرك الفرد أن كتابته لا تقوم على أسلوب أدبي أو فني أو لغوي راقي، بل عليه أن يكتب بكل حرية دون التقيد بهذه الأساليب، حتى لا يغرق نفسه في التفكير عن العبارات والجمل البلاغية التي تصرفه عن حقيقة مشكلاته.

3. أن يكون على دراية بالهدف من كتابته لسيرته الذاتية، لأن عدم وضوح الهدف، يشعره بعدم جدوى كتابته، ومنه لا يلقي بالا لما سيكتب، بل يكتب من أجل الكتابة فقط، إرضاء لغيره.

4. أن يطمئن إلى أن المعلومات هي جزء من عملية التوجيه، وأنها ستبقى سرية، وغياب هذا الشرط يؤدي حتما إلى المغالطة وقلب الحقائق.

5. ومحك كل ذلك، هو الرجوع كلما أمكن إلى مصادر أخرى واعتماد تقنيات أخرى من أجل المقارنة وتمييز الصحيح من الخطأ في المعلومات التي سيقدمها بهذه التقنية،

أنواع السيرة الذاتية:

إن السيرة الذاتية ليس لها شكل واحد أو طريقة واحدة يمكن اعتمادها والقول بأن هذه هي السيرة الذاتية، إنما تتخذ أشكالا وأنواعا مختلفة، وهي كلها تصب في ما يسمى بالسيرة الذاتية، ويمكن للموجه أن يعتمدها، إما كلها، إن وجدت، فهو الأفضل، أو على الموجود منها، وقد يعتمد الفرد على واحد منها فقط، وأنواع السيرة الذاتية هي:

أنواع السيرة الذاتية

النوع	وصفه وأهميته
تاريخ حياة الفرد	يقول دولارد Dollard: إن تحليل تاريخ حياة الفرد يستلزم أن ينظر المحلل إلى الفرد على أنه جزء من الحضارة والثقافة التي يعيش فيها، وأنه يتأثر بهذه الحضارة والثقافة أولا عن طريق الأسرة ثم عن طريق المدرسة، والبيئة التي يعيش فيها.
المذكرات اليومية	تستمد هذه الوسيلة قيمتها من صدقها في الكشف عن خبرات الفرد ومشاعره واستجاباته للمثيرات المختلفة، وكونها صادقة لأن صاحبها أثناء كتابتها لم يكن ينوي في البداية أن تكون هذه الكتابات يوما أمام عدسة المجهر من أجل تحليلها، وإنما هي عبارة عن تسجيل ما مر به في اليوم واتجاهاته نحو تلك الخبرات والأحداث.
البرنامج اليومي	يلجأ الموجه، في بعض الأحيان، إلى مطالبة التلميذ بكتابة تقرير عن برنامجه اليومي، أي لمدة **24** ساعة، بقصد معرفة أوجه النشاط الذي يزاوله، ومدة مزاولته له، ومرات تكراره في اليوم،

	أو الأسبوع، أو الشهر. ويعتبر هذا الأسلوب مفيدا جدا في حالة ما إذا كان التلميذ يشكو من سوء تحصيله الدراسي، أو من عدم توافقه مع الحياة المدرسية، لأن البرنامج اليوم للتلميذ يقدم صورة عاكسة له في قضاء وقته، ومنه يستطيع الموجه أن يعدل من برنامج التلميذ اليومي للحصول على فائدة أكبر.
استمارة البيانات	تعتبر استمارة البيانات الوسيلة الأكثر أهمية في تقديم المعلومات وما يمكن الخروج به من تحليلها، وسبق عرض نموذج لاستمارة البيانات، وهي تستخدم لغرض: **1.** جمع المعلومات المتعلقة بالفرد والبيئة التي يعيش فيها (الأسرية، المدرسية، الأقران...). **2.** دلالة هذه البيانات، حيث إنها كثيرا ما تنطوي على معلومات أخرى هامة، قد لا يمكن الحصول عليها من الأنواع الأخرى، ومن هذه المعلومات تلك المتعلقة بالسكن، والحي والوسط الاجتماعي والمدرسي، والمستوى الثقافي للوالدين والأخوة إلى غير ذلك كثيرا، وهو مفصل في الاستمارة المذكورة.

خامســـا: الأساليب السوسيومترية:

إن نوعية الجماعة وطبيعة الحياة تؤثر إلى حد كبير في شخصية الفرد وتنسيق سلوكه وتحديد مستويات معاييره وقيمه واتجاهاته، فالفرد لا ينمـــو في فـــراغ، ولكنه ينمو نموا متكاملا أثناء تفاعله مع الآخرين ويتأثر بنوع وكم المعلومـــات التي تحكم دينامية الجماعة، فهناك الكثير من الأفراد الذين أصبحوا ذوي سلوك غير سوي نتيجة تفاعل بقية أفراد الجماعة معهم وضغطهم عليهم بصـــورة أو بأخرى، وديناميكية الجماعة الصفية لها علاقة مباشرة بكم ونوع ومستوى نجاح التلاميذ، وربما كان لفهم المرشد أو الموجه لطبيعة العلاقة السوسيومترية لجماعة الصف ما يساعده على فهم الاضطرابات السلوكية إلى جانب فهمـــه لنمـــو شخصية التلميذ، في تلك الجماعة، وأسبابها، خاصة ما تعلق بالتوافق النفســـي والتوافق الدراسي.

إن استخدام كلمة "سوسيومتري" تعود إلى رائد استخدام هـــذا النـــوع مـــن الدراسات، وهو مورنو، حيث تعني بالنسبة له:

> " وسيلة قياس العلاقات الاجتماعية في الجماعة " أو أداة قياس تستخدم في قياس العلاقات الاجتماعية.

والاختبار السوسيومتري هو:

> " الأداة المستخدمة في تقدير كم ونوعية العلاقات الاجتماعية السائدة في مجتمع ما " .

شروط الاختبار السوسيومتري:

يحدد مورينو عدة شروط للاختبار السوسيومتري يرى ضرورة وجودها مجتمعة حتى يفي الاختبار بالهدف أو الغرض المطلوب منه، وهذه الشروط هي:

1. السريـــة:

يجب أن يطمئن المفحوص إلى سرية استجاباته سواء من ناحيـــة الاختيـــار أو الرفض.

2. حدود الجماعة:

على الفاحص أن يوضح حدود الجماعة التي سوف يختار منها المفحوص، بمعنى أن يفهم الفرد جيدا من أين ستكون اختياراته أو رفضه، وعليه، فإن الفاحص لا بد أن يحدد في السؤال حدود الجماعة.

3. الموقف الاجتماعي:

يجب أن يكون الموقف الاجتماعي موقفا حقيقيا، ذا صلة حقيقية بحياة الجماعة مشتقا من طبيعة نشاطها، وهنا يتوجب على الفاحص أن يراعي ذلك عند تصـــميم الاختبار السوسيومتري فيختار من المواقف ما هو متصل بحياة الفرد والجماعة وذلك عن طريق دراسة هذه الجماعة والتعرف عليها.

وبذلك لا يكون الموقف افتراضيا، وعليه تجنب البدء في السؤال (لو) أو (إذا) أو (هب).... لأن ذلك يعطي للمفحوص فرصة الشك في جدية الموقف.

4. الحرية:

تعطي للمفحوص كامل الحرية في الإجابة من ناحية العدد أو الكم، وكذلك من ناحية القبول أو الرفض.

5. أن يكون الاختبار ذا معنى:

يجب أن يدرك الفرد أو الجماعة أن هناك أهمية فعلية للاختبار السوسيومتري الذي يطبق عليهم.

وفي عدم توفر هذا الشرط فإن المشاركة في الاختبار ستكون غير جدية.

تلك هي شروط مورينو التي لا بد من توفرها في أي اختبار سوسيومتري.

بناء الاختبار السوسيومتري:

نظرا لأهمية الاختبار السوسيومتري في تحديد العلاقة بين أفراد جماعة الصف أو القسم، وتأثير هذه العلاقة في التحصيل الدراسي لأفراده، كان من الضروري الحديث عن كيفية بناء الاختبار السوسيومتري بالنسبة للموجه والمرشد النفسي.

يمكن حصر بناء الاختبار السوسيومتري في ثلاث عمليات رئيسية متشابهة من الناحية المنطقية لا بد من أن يمر عليها بناء أي اختبار سوسيومتري حتى يكون صالحا للاستخدام، وهذه العمليات هي:

العملية	التحديد	الشروط
1. اختيار الموقف الاجتماعي	هي الخطوة الأولى، إذ أن الموقف الاجتماعي هو وحده المحدد للاختبار، وواضح أن المواقف تختلف، وخاصة من حيث الدلالة من جماعة إلى أخرى، وذلك حسب طبيعة ووظيفة كل جماعة، فالمواقف الاجتماعية في جماعة المدرسة تختلف عنها في جماعة المصنع أو المؤسسة، وحتى الجماعة الواحدة مثل جماعة	**أ.** الموقف حقيقيا. **ب.** يحتمل الاختيار. **جـ.** خال من العوامل الضاغطة.

	المدرسة فهي تختلف من مدرسة إلى أخرى، وفي المدرسة الواحدة من صف لآخر.	
2. صياغة السؤال	صياغة السؤال في أي مجال لها تأثير، ولا شك، على استجابة الفحوص، وفي مجال السوسيومتري بالذات، تبلغ صياغة السؤال ذروة الأهمية.	**أ.** أن تكون ألفاظ السؤال سهلة واضحة مناسبة لمستوى الأفراد الذين يطبق عليهم. **ب.** عباراته مأخوذة من واقع لغة الجماعة التي يجري عليها الاختبار فلغة السؤال في حالة جماعة المدرسة الابتدائية غير الثانوية وغير الجامعية... **ج.** لغة السؤال دقيقة ومباشرة بحيث يدل على الموقف الاجتماعي بدون لف أو دوران.
3. التعليمات	إن التعليمات الشفهية أو التحريرية هي حجر الزاوية في نجاح الاختبار كوسيلة قياس.	**أ.** أن تكون تفسيرية توضيحية، فلا يكون فيها إيحاء باختيار أو رفض. **ب.** سهلة وبسيطة ومفهومه دون تعقيد. ج. أن تتكرر التعليمات قبل كل سؤال.

تطبيق الاختبار:

بعد الخطوات السابقة المحددة لبناء الاختبار السوسيومتري يأتي تطبيق الاختبار، على مجموعة التلاميذ في قسم معين، ويتم التطبيق بناء على الخطوات التالية:

1. شرح الهـــدف: يبين المعلم الهدف من إجراءات الاختبار السوسيومتري ويطمئن التلاميذ إلى أن اختياراتهم ستؤخذ بعين الاعتبار.

2. شرح التعليمات: ويتطلب ذلك بيان ما إذا كان التلميذ سيجيب عن كل الأسئلة، أم أنه يقتصر على عدد معين، وما هو المطلوب بالضبط منهم أن يقوموا به، وهل يكون الجواب في ورقة منفصلة أو في ورقة الأسئلة، والوقت المحدد للإجابة...إلخ.

3. توزيع الاختبار: يوزع المعلم أو الموجه الاختبار المطبوع على الأطفال، ويقرأ عليهم كل سؤال بالتفصيل، شارحا لهم المطلوب منهم في السؤال.

4. الإجابـــــة: يترك الموجه أو المعلم فرصة للتلاميذ للإجابة عن الأسئلة في حدود الوقت المسموح به.

ملاحظـــة:

يعتبر ما سبق سواء ما تعلق ببناء الاختبار أو بطريقة إجرائه نموذجا للاختبارات السوسيومترية، وهو النموذج الذي وضعه مورينو، ومن المؤكد أنه ليس هو الوحيد في الاختبارات السوسيومترية، إذ نجد العديد من الطرق الأخرى وعلى الموجه والمرشد والمعلم، اختيار الأنسب في قياس ما يريد قياسه.

كما أن لكل من الطرق المختلفة أسس بنائها وطريقة إجرائها، والتعليمات الخاصة بها، وكذا – وهو هام جدا – أساليبها الإحصائية في تحليل نتائجها وتفسيرها.

قياس الاتجاهات:

لقياس الاتجاه النفسي أهمية تطبيقية بقدر ماله من الأهمية العلمية الأكاديمية، للارتباط الواضح والصريح بين سلوك الفرد وبين اتجاهاته نحو المواضيع والأحداث التي تكون عناصر بيئته.

ويعتبر الاتجاه هو الواقعية، وهو القيمة، وهو المحرك الأساسي للفرد نحو تحقيق أهدافه، وهو المحك الذي يستخدمه الفرد في الحكم واتخاذ القرار على المواقف الحياتية التي يمر بها.

مفهوم الاتجاه النفسي:

يعرف سعيد عبد الرحمن الاتجاه النفسي بقوله:
تركيب عقلي نفسي أحدثته الخبرة الحادة المتكررة ويمتاز بالثبات والاستقرار النفسي.

أما ترستون فيعرفه:

إن الاتجاه النفسي هو تقييم لاستجابات الفرد تقييما يدفع سلوكه بعيدا أو قريبا من مدرك معين.

لا حاجة للاسترسال في موضوع "الاتجاه النفسي" من الناحية النظرية والذي هو بالتأكيد، محور علم النفس والدراسات السلوكية عموما، وبخاصة علم النفس الاجتماعي، بل سيكون الحديث أكثر عن الموضوع فيما له علاقة بالمجال التربوي والمدرسي.

إن أهم ما يتعلق بالاتجاهات النفسية هو كيفية قياسها وتقديرها، ذلك لأن العلاقة بين اتجاه الفرد وبين سلوكه علاقة عضوية، فالتنبؤ بسلوك التلميذ داخل

المؤسسة التعليمية مرهون باتجاهه نحو مؤسسته ونحو معلمه وزملائه، ولا يخفى ما لذلك من تأثير على مساره الدراسي.

وعملية قياس الاتجاهات والميول تتطلب توفير أمرين اثنين أساسيين هما:

1. بناء أداة القياس.

2. تحليل نتائج هذه الأداة.

ولكل من الأمرين خطواته وأساليبه وضوابطه، من أجل الوصول إلى إصدار أحكام موضوعية، واتخاذ قرارات صائبة بناء على هذه الأحكام المترتبة عن نتائج تطبيق أداة القياس. ولتحقيق ذلك يتعين التحكم في كيفية بناء أداة القياس بشكل صحيح، ثم التمكن من الأساليب المستخدمة لتحليل نتائج القياس.

وبداية سيكون الحديث عن بناء أداة للقياس ثم بعض أساليب تحليل النتائج وتفسيرها.

1) بناء أداة القياس:

يمر بناء أداة القياس عبر خطوات أساسية ضرورية تتمثل فيما يلي:

1. تحديد بنود المقياس:

إن اختيار وتحديد بنود المقياس يتطلب الأخذ في الحسبان كل العوامل التي تؤثر على مفردة المقياس، ويتحقق ذلك عبر المراحل التالية:

أ. تشريح محتوى الاتجاه المطلوب قياسه وتقديره يصل إلى تحديد عناصره الأولية وعناصره البسيطة.

ب. التعبير عن كل عنصر من هذه العناصر الأولية والبسيطة "بعبارة تقريرية" قابلة للتدرج أي تتراوح من الموافقة المطلقة إلى الرفض المطلق.

جـ. صياغتها بطريقة مناسبة من حيث اختيار الألفاظ وترتيبها.

د. ممثلة لموقف يتحدى المفحوص ويثيره، أي تكون العبارة مشحونة انفعاليا.

هـ. قصيرة واضحة ذات دلالة بالنسبة للمفحوص.

2. صدق بنود المقياس:

ويعتبر صحة بنود المقياس من أهم الصفات والخصائص التي يجب أن يتوفر عليه البند، وقياس صحة البنود عملية صعبة، ولها طرق لتحقيق هذه الخطوة، ومنها:

- طريقة التحكيم:

ويتم بجمع العبارات وصياغتها وفق الشروط المحددة في الخطوة الأولى، ثم عرض هذه العبارات على مجموعة من الحكام المتخصصين، ويطلب منهم أن يعينوا مدى ارتباط كل بند أو عبارة بمحتوى الاتجاه، بعد أن تقدم لهم التعليمات والشروحات الوافية عن المقياس.

بعد ذلك تستخدم طريقة "ثرستون وشيف" لحساب الدرجة المعيارية لكل بند أو عبارة، وهذه الدرجة تعبر عن مدى صحة العبارة أو المفردة[1].

- طريقة التمييز:

وتتم هذه الطريقة بإجراء تجربة تمهيدية على مجموعتين تمثلان طرفي المقياس، ثم يقارن بين ما يحصل عليه من نتائج المجموعتين، فكلما كانت قدرة العبارة على التمييز كبيرة كلما كان ذلك مؤشرا على صحتها.

وعموما، فإن صحة البند أو العبارة في مقياس الاتجاه يتم بإحدى الطريقتين:

- إما بدلالة ومدى ارتباط العبارة بمحتوى الاتجاه، كما يقرره المحكمون.
- وإما بقدرة العبارة على التمييز الواضح بين طرفي الاتجاه.

3. ثبات بنود الاختبار:

يعني الثبات خلو نتائج المقياس من الأخطاء التي ترجع إلى الصدفة وحدها، ولعل من أفضل الأساليب الإحصائية في قياس ثبات بنود الاختيار هي معادلة كودر

(1)- يمكن الاستعانة بكتب الإحصاء في علم النفس والعلوم السلوكية.

ريتشاردسون، والتي تقيس درجة تناسق مفردات الاختبار، وواضح أن عدم التناسق بين هذه العبارات يدل على أن هناك عبارات غير ثابتة، والمعادلة هي :

$$\text{درجة الاتساق} = \frac{n}{n-1}\left[\frac{y^2 - R_v \times f}{y^2}\right]$$

وتدل الرموز في المعادلة على:

n = عدد البنود أي بنود الاختبار.

y^2 = التباين، ويمكن حسابه عن طريق المتوسط ثم حساب الانحراف المعياري.

$R_v \times f$: حاصل ضرب نسبة الإجابات الصحيحة X نسبة الإجابات الخاطئة.

طرق قياس الاتجـــاه:

1. طريقة الانتخابات:

وتعتبر من أسهل الطرق حيث أن الأداة سهلة البناء، ويتم بناء المقياس بتحديد مجموعات من المواضيع أو المرافق، ويطلب من المفحوص أن يعين أحبها إلى نفسه و أبغضها إلى نفسه، مثال:

ضع علامة أمام (✓) أحب الموضوعات إليك، و (✗) أمام أبغضها إليك:

- قراءة القصص البوليسية.
- قراءة الكتب العلمية.
- كتابة قصائد الشعر.
- الموسيقى.
- الرسم.

وتطبق هذه الطريقة بصفة فردية أو جماعية، عندما تطبق فرديا، تتحدد اتجاه الفرد نحو الموضوعات الأقرب إلى نفسه والتي يميل إليها، وعند تطبيقها على مجموعة الفصل فتبين الاتجاه العام لأفراد هذه المجموعة نحو هذه الموضوعات.

2. طريقة التصنيف:

وهي طريقة سهلة لقيا اتجاهات أفراد مجموعة التلاميذ نحو مواد معينة بعينها بعدا أو قربا.

ومثال ذلك:

- أكتب المواد التي تراها أقرب إلى نفسك وتود دراستها، مرتبة حسب ميلك إليها:
  1. .....
  2. .....
  3. .....

- أكتب المواد التي تراها أبعد عن نفسك ولا تريد دراستها حسب نفورك منها:
  1. .....
  2. .....
  3. .....

ومنها يستطيع الموجه أو المرشد تحديد ميول التلاميذ نحو مواد معينة، ونفورهم من مواد أخرى، وهي كسابقها، يمكن أن تحلل على أساس فردي، كما يمكن أن تحلل على أساس جماعي.

3. طريقة الترتيب:

تشير هذه الطريقة من خلال تسميتها إلى ترتيب موضوعات الاستفتاء أو المقياس حسب ميل الفرد وتفضيله للموضوعات المقترحة عليه.

ومثال هذه الطريقة:

رتب المواد الدراسية التالية حسب درجة ميلك إليها بحيث يكون أولها من حيث الترتيب هو أقرب المواضيع إلى نفسك وأحبها، وآخرها هو بعض المواد إلى نفسك.

- الرياضيات.
- التاريخ.
- الرسم.

- الموسيقى.
- الأدب.
- الجغرافيا.
- الفلسفة.

فيكون بذلك أن المادة التي يكتبها التلميذ في أعلى القائمة هي أفضل المواد بالنسبة له والتي يود دراستها، بينما تلك التي تكون في آخر القائمة هي المادة التي ينفر منها ولا يريد دراستها، هذا من ناحية الفرد.

أما من ناحية الجماعة فيمكن معرفة موقع كل موضوع أو مادة من المواد الدراسية المقترحة للترتيب بالنسبة للجماعة ككل، حيث يحسب متوسط الرتب التي حصل عليها كل موضوع ويصبح هذا المتوسط هو الرتبة النهائية للموضوع بالنسبة للجماعة.

ولا يخفى ما لهذه الطريقة من أهمية في تحديد ميول الطالب نحو المواد الدراسية، أما بالنسبة للجماعة، فقد يدل موقع المادة في الترتيب على مدى الأهمية التي يوليها المدرسون
لهذه المادة.

4. طريقة المقارنة الزوجية:

تعتبر هذه الطريقة صورة أخرى من صور الترتيب حيث يعرض على التلميذ مجموعة من الأزواج في كل زوج مادتين أو موضوعين، ويطلب منه أن يعين أيهما أفضل بالنسبة له في كل زوج.

مثال:

لنأخذ نفس المواد الدراسية السابقة ونصنفها ثنائيا:

ضع علامة (✓) أمام المادة التي تفضلها أكثر من الأخرى في كل زوج.

أ	1	الرياضيات	التاريخ	ب	7	التاريخ	الرسم
	2	الرياضيات	الرسم		8	التاريخ	الموسيقى
	3	الرياضيات	الموسيقى		9	التاريخ	الأدب
	4	الرياضيات	الأدب		10	التاريخ	الجغرافيا
	5	الرياضيات	الجغرافيا		11	التاريخ	الفلسفة
	6	الرياضيات	الفلسفة				
جـ	12	الرسم	الموسيقى	د	16	الموسيقى	الأدب
	13	الرسم	الأدب		17	الموسيقى	الجغرافيا
	14	الرسم	الجغرافيا		18	الموسيقى	الفلسفة
	15	الرسم	الفلسفة				
هـ	19	الأدب	الجغرافيا	و	21	الجغرافيا	الفلسفة
	20	الأدب	الفلسفة				

ويتضح من هذا أن عدد المواد المقترحة للمقارنة هو 07 وبذلك يكون عدد الثنائيات أو الأزواج 21 وذلك حسب القانون التالي:

$$\text{عدد الأزواج} = \frac{n\,(n-1)}{2 \times 1}$$

حيث أن:

n = عدد المواد أو الموضوعات.

ويتم تحليل هذه الطريقة بحساب عدد الاختيارات لكل موضوع في إجابة كل فرد، وبناء على عدد الاختبارات يكون تحديد الأفضلية.

سادســـا: الاختبارات النفسية:

تعد الاختبارات النفسية من أهم الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات لتسهيل تشخيص الحالة التي تستدعي المساعدة والتوجيه، ومن بين هذه الأدوات يمكن الإشارة إلى:

1. اختبارات الذكاء.
2. اختبارات التحصيل.
3. اختبارات القدرات والاستعدادات.
4. اختبارات الميول والقيم والاتجاهات.

وتعتبر الاختبارات النفسية في رأي المشتغلين بالقياس من أدق الوسائل النفسية والموضوعية لفهم الفرد ودراسة سلوكه، خاصة، إذا ما تحقق للاختبار شروط الاختبار الجيد كالموضوعية والثبات والصدق، وسيأتي الحديث عن هذه الشروط لاحقا.

لقد استخدمت الاختبارات بشكل واسع في كل مجالات النشاط الإنساني، ويعتبر ميدان التربية والتعليم أهم الميادين المستخدمة للاختبار، وتكون المدرسة أهم مستهلك للاختبارات النفسية بكل أشكالها، بهدف العلاج النفسي والإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي والمهني، ولأغراض أخرى كثيرة بعضها تشخيصي والآخر علاجي.

ومهما يكن:

فالاختبار النفسي وسيلة تشخيصية تنبوئية

تستخدم جنبا إلى جنب مع الوسائل الأخرى.

تعريف الاختبارات النفسية:

هناك العديد من التعاريف للاختبارات النفسية، من أهمها:

1. تعريف براون 1970:

الاختبار هو: إجراء منظم لقياس عينة من السلوك.

2. تعريف كرومباخ 1970:

الاختبار النفسي أو التربوي هو:
أسلوب منظم لملاحظة ووصف خاصية من خصائص الفرد استنادا إلى ميزان عددي أو نظام تصنيفى.

3. تعريف اشتازي 1976:

الاختبار هو: أداة قياس موضوعية ومقننة لعينة عن السلوك.

4. تعريف شيس 1978:

الاختبار هو: أسلوب منظم لمقارنة أداء الفرد بمعيار أو مستوى أداء محدد.

5. تعريف ليونا أ. تايلر:

الاختبار موقف مقنن صمم خصيصا للحصول على عينة من سلوك الفرد والتعبير عنها بالأرقام.

وتتفق جمع التعاريف على أن الاختبار أداة:

- منظمة.
- مقننة.
- موضوعية.

- يستخدم لدراسة عينة من السلوك.

تصنيف الاختبارات:

للاختبارات عدة تصنيفات، حسب الوظيفة، حسب التطبيق، ونوع الاختبار أدائي عملي أو كتابي...الخ.

وفيما يلي أهم هذه التصنيفات:

التصنيف حسب	نوعه	وصفه	من أهمها
الوظيفة	**اختبارات الذكاء**	تقيس اختبارات الذكاء القدرات العقليـــة التي تعكس سرعـــة الفهـــم والقـــدرة على التعلم، وسرعة الإدراك، والمواقف والقدرة على التكيف.	- اختبار بينيه Binet 1905. - اختبار وكسلربلفيو للأطفال. - اختبار وكسلريلفيو للراشدين. - اختبار رسم الرجل لجودنايف Goodenough وغير ذلك...
	اختبارات التحصيل	تهدف إلى قياس التعلم لدى الفرد وخبرته السابقة، وتعبر عن مدى أداء الفرد أو مدى تحصيله في موضوع أو مهارة معينة نتيجة تعليم خاص.	- اختبارات القراءة. - اختبارات الحساب. - اختبارات الكتابة.
	اختبارات القدرات الخاصة	تنبئ هذه الاختبارات بمدى قدرة الفرد على التعلم أو التدريب على مهنة معينة، كالقدرة الميكانيكية، والموسيقية والجمالية...الخ.	- اختبار نورانس للتفكير الابتكاري. - اختبار المهن الكتابية. - اختيار القدرة الميكانيكية.

		إنها تقيس قدرة الفرد على النجاح في مجال ما من مجالات النشاط الفعلي.	
	اختبارات الميول	تقيس هذه الاختبارات اهتمامات الأفراد وميولهـــم نحو أنشطـــة أو مهن معينة أو مواد دراسية بعينها.	- اختبار كودر للميول المهنية، وتقيس عشرة ميول هي: الميل إلى العمل في الخلاء. الميل الحسابي. الميل إلى الأعمال التي تحتاج إلى إقناع. الميل الأدبي...إلخ. - اختبار الميول المهنية لسترونج: ويتكون من صورتين: **أ**. الميول المهنية للرجال. **ب**. الميول المهنية للنساء.
	اختبارات القيم والاتجاهات	يقيس هذا النوع من الاختبارات طبيعة وأبعاد الاتجاهات والمعتقدات التي يتمسك بها الفرد إزاء أفراد آخرين أو إزاء مختلف قضايا المجتمع وأنشطته.	- اختبار ترستون. - اختبار ليكرت. - وبوجاردوس و أسكوت. - اختبار القيم لأليورت وفيرتون ولندزي.
	اختبارات الشخصية	تقيس اختبارات الشخصية الجوانب غير العقلية من السلوك، وهي تقيس سمات الشخصية وأبعادها وأثرها في السلوك والتوافق النفسي، وهي إما موقفية وإما	**أ. اختبارات موقفية:** **1**. اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، ويسمى كذلك باختبار مينيسوتا المتعدد الأوجه، واختصارا: MMPI **2**. اختبار الشخصية السوية،

		إسقاطية، وهي كثيرة.	ل أريج متن أكرا، وفلتر دومان. **3**. اختبار إيزنك للشخصية. **4**. اختبار روجرز لدراسة شخصية الأطفال. **ب. اختبارات إسقاطية:** **1**. اختبار بقع الحبر لرونشاخ. **2**. اختبار تفهم الموضوع T.A.T الذي أعده هنري موراي. **3**. اختيار صور السحب، الذي أعده شترن. **4**. اختيار تكملة الجمل، ومنها: اختيار ساكس، وهناك العديد من هذه الاختبارات.
الإجراء	**اختبارات فردية**	وتطبق على فرد واحد، أي أن موقف القياس يكون فرديا بين الفاحص والمفحوص.	- اختبار بينيه. - اختبار روتشاح.....
	اختبارات جماعية	وهي تطبق على مجموعة من الأفراد في وقت واحد.	-اختبار الجيش ألفا. - اختبار الجيش بيتا.
المجال	**المجال العقلي المعرفي**	ويؤكد هذا المجال على قياس النشاط العقلي والمعرفي في مظهر أو أكثر من مظاهر النشاطات العقلية التالية: التعلم، الفهم، التفكير، الذاكرة، الإدراك، الخيال،	- اختبارات الذكاء وبطارياته الاستعدادات والقدرات الخاصة. - اختبارات التحصيل الدراسي.

		التصور.	
	الانفعالي الوجداني	وينحصر هذا المجال في المشاعر والانفعالات، وتعيين الميول والاتجاهات، القيم، الأخلاق، سمات الشخصية...الخ.	- اختبارات الميول والاتجاهات. - اختبارات القيم. - اختبارات الشخصية.
	النفسي حركي	ويعنى هذا المجال بقياس المهارات والأداءات العملية.	- اختبار السباحة. - لعب الكرة. - قياس السمع والبصر واللمس... - قياس زمن الرجع.
الأداء	**اختبارات كتابية**	وهي التي تعتمد على استخدام القلم والورقة.	- اختبارات الشخصية. - اختبارات القدرات. - الاختبارات التحصيلية التحريرية.
	عملية	تقيس هذه الاختبارات الأداء المهاري اليدوي والذي يعتمد على الحواس.	- الاختبارات الأداء الميكانيكي. - اختبارات القدرة الموسيقية.
الزمن	**اختبارات موقوتة**	ويطلق عليها كذلك اختبارات السرعة، حيث يحدد فيها زمن التعليمات، وزمن للإجابة ولا يسمح فيها للمشارك بتجاوز الزمن المحدد.	- اختبار جرات الماء للمكون.
	غير موقوتة	ويطلق عليها: اختبارات القوة حيث زمن الإجابة غير محدد، وتحسب قوة المفحوص من خلال	- اختبارات الذكاء. - اختبارات الاستعدادات الخاصة ...الخ.

		إجاباته على عدد من الأسئلة الصعبة غير المحددة زمنيا.	
العمر أو السن	**اختبارات ما قبل المدرسة**	وهي اختبارات للأطفال الرضع من سن عامين إلى سن **12** سنة.	- بطارية تقويم الأطفال لكوفمان. - اختبار وكسلر للأطفال.
	اختبارات رياض الأطفال والتعليم الابتدائي.	وهي اختبارات للأطفال من عمر خمس سنوات حتى سن السابعة.	- اختبار أوتيس وليتون. - اختبار بنتنر كاننجهام للأطفال الذين يعانون صعوبة في القراءة. - اختبار المصفوفات المتتابعة لرافيين.
	اختبارات للراشدين	وهي اختبارات موجهة للكبار ما فوق **17** سنة.	- اختبار وكسلر للراشدين. - اختبار القدرات العقلية الأولية لثرستون....
نوع الأداء (كرومباخ)	**اختبارات أقصى الأداء**	وتستخدم لمعرفة أفضل وأجود أداء يستطيع الفرد القيام به في موقف معين.	- اختبارات الذكاء. - الاختبارات التحصيلية. - الاختبارات التنبوئية.
	اختبارات الأداء المميز	تستخدم هذه الاختبارات لتحديد ما يحتمل أن يفعله الفرد في موقف معين، وتستخدم خاصة في قياس الشخصية.	- اختبارات الشخصية كلها. - اختبارات الميول والاتجاهات والقيم...

شروط الاختبار الجيد:

حتى يكون الاختبار قادرا على أداء الوظيفة التي من أجلها وضع، لا بد من توفر شروط أساسية وهي:

1. الصدق:

إن أول معاني الصدق هو أن يقيس الاختبار وما وضع لقياسه، وأن لا يقيس جوانب أخرى، ويتوقف صدق الاختبار على:

أ. قياس السمة المراد قياسها أو الوظيفة التي يقيسها.

ب. طبيعة العينة أو المجتمع المراد دراسة السمة عندها.

وهناك عدة طرق لحساب صدق الاختبار حسب نوع الصدق المراد قياسه.

2. الثبات:

المقياس الثابت هو المقياس الذي يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة وفي نفس الظروف، ويعني الثبات: عدم تناقض الاختبار مع نفسه.

وللتأكد من ثبات الاختبار هناك عدة عوامل لا بد من حسابها، وتختلف طرق حساب الثبات باختلاف العامل المراد حسابه.

3. الموضوعية:

وتعني الموضوعية موضوعية الاختبار وليس موضوعية المصحح للاختبار، وهي: أن يكون الاختبار محصنا ضد تدخل أي عامل يختلف عن السلوك المحدد المراد قياسه في التأثير على نتائجه ومنها:

1. غموض الأسئلة.
2. إخفاء التصحيح.
3. تدخل ذاتية المصحح.

4. الشمولية:

ويقصد بها أن يقيس الاختبار جميع جوانب المجال المراد قياسه، ويتضح ذلك بشكل أكبر في الاختبارات التحصيلية، ويغطي جانبين هامين هما:

- أن يكون الاختبار شاملا لكل المحتوى الدراسي الذي تم تقديمه للتلاميذ.
- أن يكون الاختبار شاملا لجميع جوانب الشخصية وهي:
  - الجانب العقلي المعرفي.
  - الجانب الوجداني الانفعالي.
  - الجانب النفسحركي.

العوامل المؤثرة في صدق وثبات الاختبار:

أ. العوامل المؤثرة في صدق الاختبار:

1. طول الاختبار:

يزداد صدق الاختبار تبعا لزيادة عدد أسئلته، لأن زيادة عدد الأسئلة يؤدي إلى شمول الاختبار للمحتوى ويقلل من أخطاء القياس ومنه يكون الصدق.

2. ثبات الاختبار:

يتأثر صدق الاختبار بمعامل ثباته، فمعامل الثبات المرتفع يزيد من احتمال الصدق غير أنه لا يضمنه وبالمقابل، فإن معامل الثبات المنخفض يدل على عدم الصدق.

ملاحظة: الصدق يضمن الثبات، أي أن ارتفاع الصدق يضمن ارتفاع معامل الثبات، لكن ارتفاع الثبات لا يضمن ارتفاع الصدق، أي أن الاختبار الصادق حتما يكون ثابتا، والاختبار الثابت يحتمل أن يكون صادقا.

3. ثبات وصدق المحك:

إذا كان المحك جيد (صادقا، ثابتا)، فإن ذلك يزيد من صدق الاختبار.

4. تباين الدرجات:

تباين درجات الاختبار دليل على ارتفاع الصدق والثبات، لأن تباين الدرجات يعني الشمول واتساع مدى السمة المراد قياسها.

العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار:

1. عدد بنود الاختبار:

زيادة بنود الاختبار يؤدي إلى زيادة قيمة معامل الثبات.

2. صياغة البنود:

الصياغة الجيدة للبنود وخلوها من الغموض، واحتمال إجابات متعددة، والإيحاء...الخ، من عيوب الصياغة يؤدي إلى احتمال زيادة معامل ثبات الاختيار، وكذا الأسئلة المقترحة، مثل أسئلة المقال، لا تؤدي إلى ثبات الاختبار.

3. تباين الدرجات:

إن البنود المنخفضة التباين (سهلة جدا أو صعبة جدا) تؤدي إلى خفض معامل الثبات، خلافا للبنود المرتفعة التباين فإنها تؤدي إل رفع معامل الثبات.

4. الحالة الصحية للفرد:

تؤثر الحالة الصحية (الجسمية والنفسية) على معامل الثبات، حيث أن الشخص المتعب أو المريض أو المتوتر، يكون أداؤه في الاختبار أقل من المتوقع منه، وهو ما يؤدي إلى خفض معامل الثبات.

بعد هذا الاستطراد حول أدوات وتقنيات جمع المعلومات، وبهدف المقارنة بين ما هو فعلا معتمد في منظومتنا التربوية الجزائرية، وتلك المستخدمة، بشكل عام، في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، لا بد من تقديم نماذج عن الاختبارات والمقاييس.

نماذج من الاختبـــارات
والمقاييس النفسيـــة والتربويـــة

أ- مقياس التوافق الدراسي لـــ: م.ب.بوالجمان.

إعداد: الدكتور حسين عبد العزيز الدريشي

وصف المقياس: يصف حسين عبد العزيز المقياس بقوله:

يعتبر مقياس بونجمان للتوافق الدراسي من مقاييس التقدير الذاتي، وهو ذو فائدة كبيرة في مساعدة المدرسين على فهم سلوك تلاميذهم وعلى توجيههم التوجيه المناسب، كما يساعد الأخصائي النفسي والتربوي على تبيين بعض الجوانب التي تؤدي إلى سوء توافق التلميذ الدراسي لكي يقدم له المساعدة النفسية المناسبة.

وقد حرص المؤلف عند وضعه للاختبار على أن تصف وحداته السلوك الإجرائي الذي يحدث داخل قاعات الدراسة وخارجها، مما يحقق لهذه الوحدات درجة عالية من الموضوعية والاتفاق في المعنى بين المستخدمين، كما راعى عند وضعه للوحدات أن تقيس الأبعاد الثلاثة الآتية:

- الجد والاجتهاد STUDIOUSNESS
- الإذعـــــــان COMPLIONCE
- التنظيـــــــم ORGANIZATION

مراحل بناء المقياس:

1) بدأ المؤلف بوضع قائمة تتكون من 40 وحدة طبقت على عينتين من طلبة المدرسة الثانوية تكونت الأولى من 274 والثانية من 388 تلميذا، باستخدام التحليل العاملي لاستجابات العينة الأولى أمكن التوصل إلى العوامل الثلاثة:

الجد والاجتهاد، الإذعان، التنظيم.

2) بتحليل الوحدات التي تقيس الأبعاد الثلاثة، وباستخدام استجابات العينة الثانية، أمكن التوصل إلى 34 وحدة، هي التي يتضمنها المقياس الحالي.

تقنين المقياس:

الثبات:

حسب ثبات كل مقياس على حدة، ويبين في الجدول رقم **(1)** عدد الوحدات التي تقيس كل عامل من العوامل الثلاثة، وثبات كل مقياس فرعي باستخدام معادلة كرومباخ.

جدول رقم (1):

يبين عدد كل مقياس فرعي ومعاملة ثباته

المقياس	عدد الوحدات	معامل الثبات
- الجد والاجتهاد	12	0,77
- الإذعان	15	0,77
- العلاقة بالمدرس	7	0,60
المقياس ككل	34	0,86

ويتضح أن معاملات الثبات كلها دالة ومناسبة.

أما عن ما يقيسه كل مقياس فرعي فتعبر عنه فقرات كل منها، كما هو مبين في الجدول رقم **(2)**.

جدول رقم (2):

يبين وحدات كل مقياس من المقاييس الثلاثة الفرعية.

المقياس الفرعي	
الجد والاجتهاد	**34،31،29،25،22،20،19،13،11،7،5،1**
الإذعان	**2،3،8،9،10،14،15،16،17،18،23،24،26،28،32**
العلاقة بالمدرس	**4،6،12،21،27،30،33**

الارتباطات الداخلية:

نظرا لاستخدم التحليل العاملي في اختبار الوحدات فمن المحتمل أن توجد درجة من الارتباط بين المقاييس الثلاثة، وقد وحدت معاملات الارتباط بين المقاييس الثلاثة باستخدام عينة ثالثة ويلخص في الجدول رقم **(03)** الارتباطات الداخلية.

الجدول رقم (03):

يبين معاملات الارتباط بيم المقاييس الثلاثة والدرجة الكلية.

المقاييس	الجد والاجتهاد	الإذعان	العلاقة بالمدرس
الإذعان	**0,574**	/	/
العلاقة بالمدرس	**0,312**	**0,246**	/
الاختبار ككل	**0,808**	**0,856**	**0,53**

صدق المقياس:

استخدم الصدق التكويني أو صدق المفهوم لحساب صدق هذا المقياس، نظرا لعدم وجود مقياس سابق للتوافق الدراسي كما استخدم لحساب صدق الاختبار ارتباطه ببعض الاختبارات الشخصية كاختبار أيزنك للشخصية، واختبار اتجاهات تلاميذ الإعدادية نحو المدرسة.

بنود مقياس التوافق المدرسي

الدكتور حسين عبد العزيز الدريشي

الاختبار (كما في صورته الأصلية)

تعليمات الاختبار:

تدور مجموعة الأسئلة التالية حول عديد من الأمور التي تمارسها في حجرة الدراسة، والمطلوب منك:

- أن تقرأ كل سؤال بعناية وأن تجيب عنه بكل صراحة بوضع دائرة حول (**نعم**) أو (**لا**).
- عندما تنتهي تأكد من أنك لم تترك أي سؤال دون إجابة.
- لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.
- إجاباتك ستكون سرية.

بنود الاختبـــار:

رقم السؤال	السؤال	الإجابة	
1	هل غالبا ما تنظر من نافذة أو باب حجرة الدراسة، أو إلى الملصقات على جدران الحجرة أثناء الدرس؟	نعم	لا
2	هل أخذ منك الأستاذ أشياء كنت تعبث بها أثنـــاء الدرس (أو طلب منك عدم العبث بها)؟	نعم	لا
3	هل يكون عملك عادة نظيفا ومرتبا؟	نعم	لا
4	هل تحاول غالبا الإجابة عن الأسئلة التي يوجههـــا إليك الأستاذ؟	نعم	لا
5	هل تتحدث غالبا مع التلميذ المجاور أثناء الدرس؟	نعم	لا
6	هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للأستاذ؟	نعم	لا
7	هل تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ســـاكنا في	نعم	لا

	مكانك مدة طويلة؟		
8	هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه؟	نعم	لا
9	هل كتبك بسرعة؟	نعم	لا
10	هل تحضر غالبا إلى الدرس متأخرا؟	نعم	لا
11	هل تكون في العادة هادئا في حجرة الدراسة؟	نعم	لا
12	إذا وجه الأستاذ سؤال للتلاميذ هل غالبا ما ترفع إصبعك طالبا الإجابة؟	نعم	لا
13	هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء الدرس؟	نعم	لا
14	هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى الدرس؟	نعم	لا
15	هل غالبا ما عاقبك الأستاذ؟	نعم	لا
16	هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب؟	نعم	لا
17	هل اشتركت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك في المدرسة؟	نعم	لا
18	هل غالبا ما سكبت سوائل أو أسقطت أشياء داخل حجرة الدراسة؟	نعم	لا
19	هل تذهب إلى المدرسة مع رفاقك؟	نعم	لا
20	هل غالبا ما توجه انتباهك للأستاذ أثناء حديثه؟	نعم	لا
21	هل سبق أن وجهت للأستاذ أية أسئلة؟	نعم	لا
22	هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل الذي يقوم به لمدة طويلة؟	نعم	لا
23	هل عادة تكون معك كل الكتب والأدوات التي	نعم	لا

	تحتاجها أثناء الدراسة؟		
24	هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه؟	نعم	لا
25	هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا عل نفسك؟	نعم	لا
26	هل سبق أن حاولت دفع زملائك بقوة خـــارج أو داخل حجرة الدراسة؟	نعم	لا
27	إذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب منـــك فهـــل تلتمس المساعدة من الأستاذ؟	نعم	لا
28	هل غالبا ما تستأذن لكي تغادر حجرة الدراسة؟	نعم	لا
29	هل تنفذ دائما ما يطلب منك بدون تذمر؟	نعم	لا
30	هل ترد مباشرة على توبيخ مدرسك لك؟	نعم	لا
31	هل أحيانا تبدأ بالضحك في حجرة الدراسة؟	نعم	لا
32	هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة عن السؤال قبل أن يأذن لك الأستاذ؟	نعم	لا
33	هل تذهب لحجرة الدرس إذا احتجت إلى مساعدة؟	نعم	لا
34	هل دائما تطلب الإذن من الأستاذ قبـــل أن تتـــرك مكانك؟	نعم	لا

المقياس	أ	ب	جـــ
الدرجة			

ب- مقياس اتجاه التلاميذ نحو الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط

إعداد: محمد عبد الحليم منسي

تؤثر الاتجاهات نحو الدراسة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في تحصيلهم الدراسي تأثيرا بالغا، ويمثل التلاميذ هذه المرحلة الأفراد في سن المراهقة المبكرة، بين 12-15 سنة تقريبا، لهذا فإن معرفة اتجاه التلاميذ نحو الدراسة أهمية قصوى، حيث يمكن أن تكون هذه الاتجاهات سببا في انخفاض معدلاتهم التحصيلية.

يصلح هذا القياس للاستخدام في التوجيه المدرسي كما يمكن استخدامه في البحوث النفسية والتربوية.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق (معامل الاستقرار)، وكان معامل الارتباط بين المرتبتين هو: **0,765**، وهو ما يؤكد أن للمقياس درجة ثبات مقبولة.

صدق الاختبار:

تم حساب صدق المقياس بطريقتين:

1- صدق التحكيم:

عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وعددهم **15** محكما، متخصصا في علم النفس والقياس النفسي، وقد أجمع **13** على صلاحية جميع البنود، باستثناء محكمين اثنين اعترضا على بندين، وقد تم استبعادهما.

2- صدق التكوين:

استخدمت طريقة حساب معاملات الارتباط بن الدرجة على كل بند والدرجة الكلية للمقياس لأفراد عينة التقنيين، وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية على المقياس دالة إحصائيا، وهو مؤشر واضح على الاتساق الداخلي للمقياس.

طريقة التصحيح:

عرضت بنود المقياس على مجموعة من المحكمين لتحديد اتجاه التصحيح في كل بند، وكانت التقديرات التالية:

الاتجاه	البنود	الدرجات		
		موافق	متردد	معترض
موجبة	**-17-16-13-8-7-6-3-2 26-25-23-20-18**	**3** درجات	**2** درجتان	**1** درجة واحدة
سالبة	**-14-12-11-10-9-5-4-1 24-22-21-19-15**	**1** درجة واحدة	**2** درجتان	**3** درجات

مقياس الاتجاه نحو الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط

إعداد: محمود عبد الحليم منسي

تعليمات:

- يهدف هذا المقياس إلى الوقوف على اتجاهاتك نحو الدراسة ويتكون من **26** عبارة تبين مدى حبك أو كرهك أو إحساسك بفائدة أو عدم فائدة الدراسة بالمدرسة الإعدادية.
- لكل عبارة في المقياس ثلاثة إجابات مختلفة كل منها يعبر عن رأي خاص لشخص بعينه.

المطلوب:

- أن تقرأ كل عبارة منها والإجابة الخاصة بها، وأن تحدد بالنسبة لكل عبارة الإجابة التي تجد أنها تمثل رأيك أكثر من غيرها، وذلك بوضع علامة **(x)** في المساحة المقابلة للإجابة التي تختارها.
- ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وكل إجابة تعبر عن رأيك الشخصي.
- لن نستخدم البيانات المعطاة في غير أغراض البحث العلمي.

عبارة مقياس الاتجاه نحو الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط

رقم العبارة	العبارة	الإجابة		
		موافق	متردد	معترض
01	الدراسة بالمدرسة الإعدادية غير شيقة على الإطلاق...			
02	نتعلم المواد الدراسية لأنها تساعدنا على حل مشكلاتنا اليومية...			
03	نتعلم المواد الدراسية لأنها تساعدنا على الالتحاق بالمدرسة الثانية...			
04	نقضي وقتا أكبر مما يجب في دراسة المواد الدراسية...			
05	المقررات الدراسية المختلفة مضيعة للوقت			
06	ستتضح لنا أهمية دراسة المواد الدراسية المختلفة بعد تركنا للمدرسة...			
07	يساعدنا تعلم المواد المدرسية على التفكير السليم...			
08	دراسة المقررات سهلة للغاية...			
09	دراسة المقررات الدراسية مملة نظرا لأنها تعتمد على الحفظ...			
10	ينبغي أن تدرس المقررات المختلفة للتلاميذ الذين يحبونها فقط			
11	من الصعب فهم المقررات الدراسية بالمدرسة ...			

12	من يحب الألغاز يجب دراسة المقررات الدراسية بمرحلة التعليم المتوسط ...			
13	تساعدنا دراسة مقررات المدرسة المتوسطة على فهم طريقة حل المشكلات في المواد الدراسية في المرحلة الثانوية...			
14	القادرون على تعلم المواد الدراسية يستطيعون أكثر من غيرهم من حل المشكلات ...			
15	يعتمد تعلم المواد الدراسية على الفهم لذلك، فإنني أجد صعوبة في تعلمها...			
16	تعلم معظم المقررات الدراسية ممتع للغاية...			
17	دراسة المقررات الدراسية ضرورية لكل فرد...			
18	تساعد دراسة المقررات الدراسية على تحسين طرق تفكير التلاميذ...			
19	تعلم المقررات الدراسية المختلفة يحتاج إلى مهارة فائقة ...			
20	دراسة المقررات الدراسية يفيد التلميذ في حياته اليومية...			
21	الطلاب الموهوبون، فقط، هم القادرون على تعلم كل المقررات الدراسية ...			
22	تعلم بعض المواد الدراسية غير مرغوب فيه...			
23	من المفيد أن تزداد الحصص المخصصة للمواد الدراسية...			
24	معظم دروس المقررات الدراسية محيرة...			

25	يشعر الطلاب بالارتياح بعلاقـــاتهم بـــالمعلمين بالمدرسة...			
26	يشعر الطلاب بأن المعلمين يستمتعون بالتدريس في تخصصاته المختلفة.			

جـــ- اختبار القيـــم

إعداد

جوردن ألبورت، وفيليب فرنون، وجاردير الدري

تعريب

الدكتور عطية محمود هنا

جوردن ألبورت، وفيليب فرنون، وجارديير الدري

تعريب وإعداد

الدكتور عطية محمود هنا

القسم الأول

التعليمات

إليك بعض الأحكام والمشكلات التي يختلف الناس بشأنها، بين ما تفضله شخصيا بكتابة الرقم الصحيح في المربعات الموجودة إلى يسار كل سؤال وقد تظهر بعض الأحكام أو المشكلات، من حيث تفضيلك لها وعدم تفضيلها لك، في درجة واحدة لكن مع ذلك حاول أن تختار واحدة منها تعتبرها من وجهة نظرك أفضل نسبيا من غيرها، ولكل سؤال ثلاث درجات يمكنك أن توزعها بأي طريقة من الطرق الآتية:

إذا كنت توافق على العبارة (أ) ولا توافق على العبارة (ب) أكتب (3) في المربع الأول الموجود أسفل(أ)، و(صفر) في المربع الثاني الموجود أسفل (ب) كما هو واضح في الشكل إلى اليسار أمام هذه العبارة.

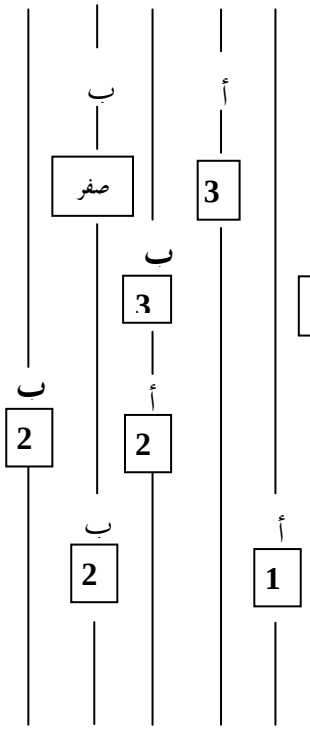
وإذا كنت توافق على العبارة (ب) ولا توافق على العبارة (أ) أكتب (3) في المربع الثاني الموجود أسفل (ب) و (صفر) في المربع الأول الموجود أسفل (أ) كما هو واضح في الشكل إلى اليسار أمام هذه العبارة.

وإذا كنت تفضل (أ) على (ب) بدرجة طفيفة (ضئيلة) ضع إجابتك بالطريقة الآتية:

وهي أن تعطي (أ) درجتين، (ب) درجة واحدة كما هو واضح في الشكل إلى اليسار أمام هذه العبارة.

وإذا كنت تفضل (ب) على (أ) بدرجة طفيفة (ضئيلة) ضع إجابتك بالطريقة الآتية:

وهي أن تعطي (ب) درجتين، (أ) درجة واحدة كما هو واضح في الشكل إلى اليسار أمام هذه العبارة.



لاحظ أن تكون إجابتك عن أي سؤال في هذا القسم واحدة مما يأتي:

3 ، صفر

أو صفر ، 3

أو 2 ، 1

أو 1 ، 2

لا يوجد زمن محدد للإجابة، ولكن لا تقضي زمنا طويلا في التفكير للإجابة عن أي سؤال، ولا تترك سؤالا دون الإجابة عنه.

1- أن الهدف الأساسي من البحث العلمي هو اكتشاف الحقيقه
أكثر منه التطبيق العلمي ؟.
(أ) نعم
أو (ب) لا

2- من المحتمل ان تكون القدسه كانت ذات قيمه دينيه أكثر منها كانت
ذات قيمة رومانية.
(أ) نعم
أو (ب) لا

3- أي الرجلين عندك انه كان أكثر أثرا في تقدم الفكر العلمي؟
(أ) أرسطو (عالم فيلسوف)
أو (ب) محمد عبده (مصلح اجتماعي)

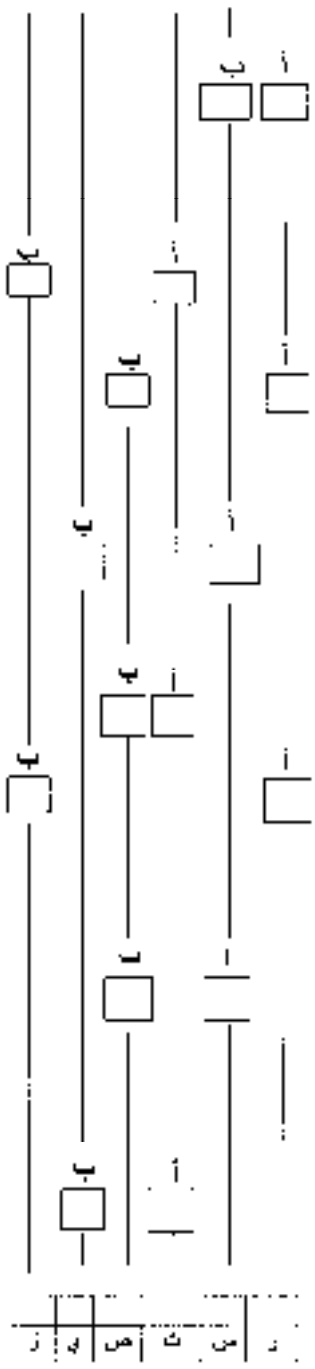
4- هل تفضل بدا أرجعت لك الفرصة أن تكون؟
(أ) من أصحاب الملايين؟
أو (ب) أو من رجال السياسة؟

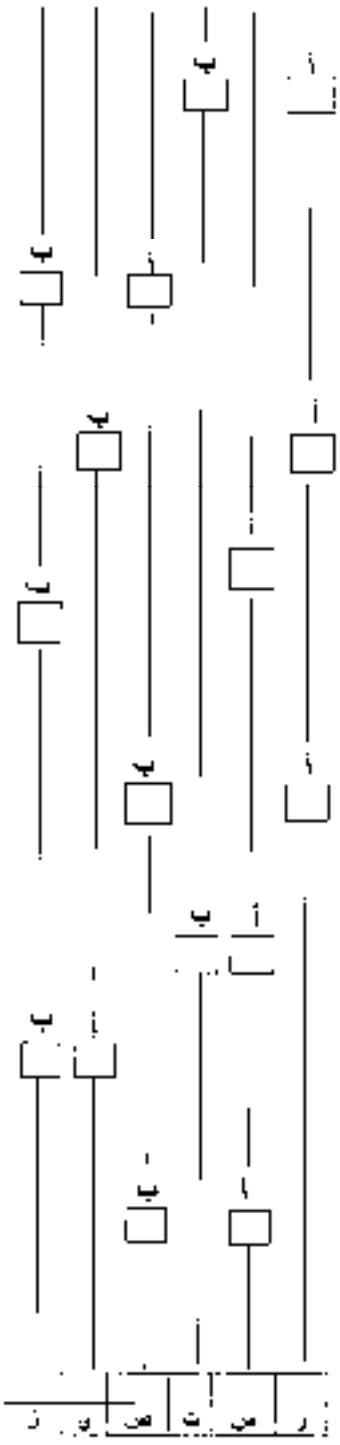
5- من تعتقد أن من هو كفء لمعالجة مثل هذه المشاكل (التوتر العمل)
بالإضافة لمعارف (العلم) بالتوافق (الشاذ) أن يكونوا أفضل لا
يتمتعون بمشاعر الآخرين؟
(أ) نعم
أو (ب) لا

6- ما هي الدراسة الأكثر فائدة للبشر؟
(أ) الرياضيات (الحساب والجبر والهندسة)
أو (ب) الدين

7- ما هي وجهة القادة في العصر الحالي ؟
(أ) العمل على تنمية الأهداف المعنوية
أو (ب) تشجيع تابعيه على الاهتمام بحقوق الآخرين

8- عندما تجد احدا عظيما (دينيا و علميا أو سياسيا) فان تقدر؟
(أ) الانجازات والأعمال
أو (ب) بفرد الجماعة وتأثيرها





9 ما هي الصفة التي تعتبرها أفضل من غيرها؟

(أ) الفن والتاريخ

أم (ب) العلوم وعلم الأحياء

10 إذا أتيحت لك الفرصة لأن تكون أستاذاً في الجامعة، فهل تفضل تدريس؟

(أ) الشعر

أم (ب) الكيمياء والطبيعة

11 إذا وجدت العروتين تلتقيان في إحدى صحف الصباح وكانتا في حجم واحد فأيهما تقرأ بعناية أكثر؟

(أ) عمداء المدن مجتمعون للإتفاق على بعض السياسات

أم (ب) تحسين عظيم في أسواق التجارة

12 إذا وجدت العنوانين الآتيين، أيهما تقرأ بعناية أكثر؟

(أ) محكمة النقض تعترض في إحدى أحكامه

أم (ب) إكتشاف نظرية علمية جديدة

13 عندما تزور أحد المتاحف أو المكتبات هل تجد أن لديك الرغبة والحماس والناحية الذهنية أكثر من ذلك لتعمل العمل والعمارة؟

(أ) نعم

أم (ب) لا

14 إذا كان لديك وقت فراغ فهل تفضل؟

(أ) في تنمية إحدى مهاراتك

أم (ب) في التطوع لتقديم خدمة اجتماعية عامة

15- إذا قمت بزيارة أحد المعارض، هل تفضل رؤية؟

(أ) المنتجات الصناعية الحديثة

أم (ب) الأعمال الفنية

16- إذا أتيحت لك الفرصة هل تفضل إمتلاك؟

(أ) مجموعة للمخطوطات والمستندات

أم (ب) فرقة موسيقى كلاسيكية (أعزف الموسيقى المتنوعة ذات القيمة الكبيرة)

17- إن الهدف من مجموعات التهيئة في توقف الخاضر يجب أن يكون:

(أ) تنمية الإيثار و دعم الجو

أو (ب) تشجيع العبادة وتعميقه بالشعائر الدينية

18- إذا كنت في حجرة إنتظار توجد بها عيدان فأيهما تقرأ؟

(أ) الجملة التي تحتوي في العلوم

أو (ب) الجملة التي تحتوي في الفيزياء

19- هل تفضل مجموعة سلسلة من المحاضرات عن:

(أ) مقارنة أنواع الحكومات

أو (ب) مقارنة الأديان ومذاهبها

20- أي توظيفتين أهم بالنسبة لك؟

(أ) إعداد الشيء للتكسب وتحقيق أهداف معينة بعد

أو (ب) إعداد الشيء للمشاركة في الحياة الاجتماعي

ومساعدة الجماعي

21- هل تفضل أن تقرأ عن حياة ومؤلفات؟

(أ) لنيوتن والإسكندر وخالد بن الوليد (قادة حروب)

أو (ب) أرسطو ومفرط وابن سينا (حكماء وفلاسفة)

22- هل تعتبر الفقرة العلمي الجنين أكثر دلالة على الفقرة من

تقدم العمر واحتمالي الذي حدث في الجنين في الماضي؟

(أ) نعم

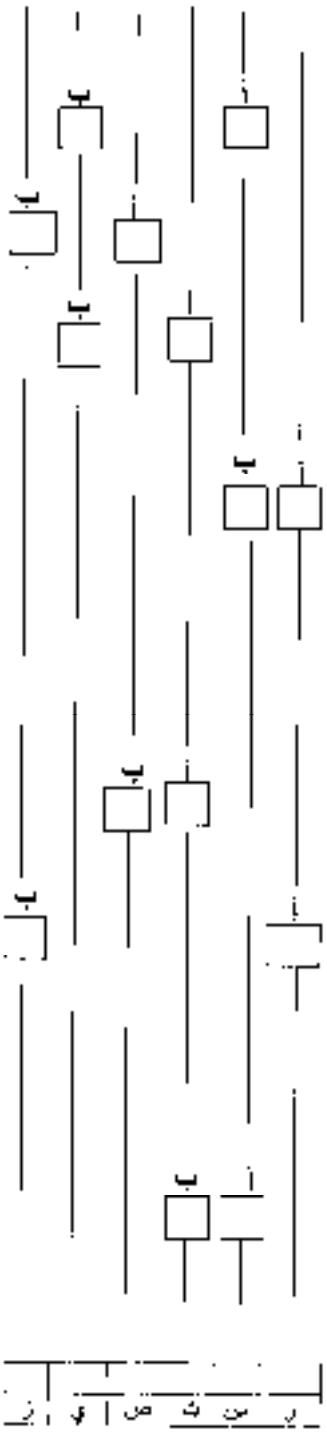
أو (ب) لا

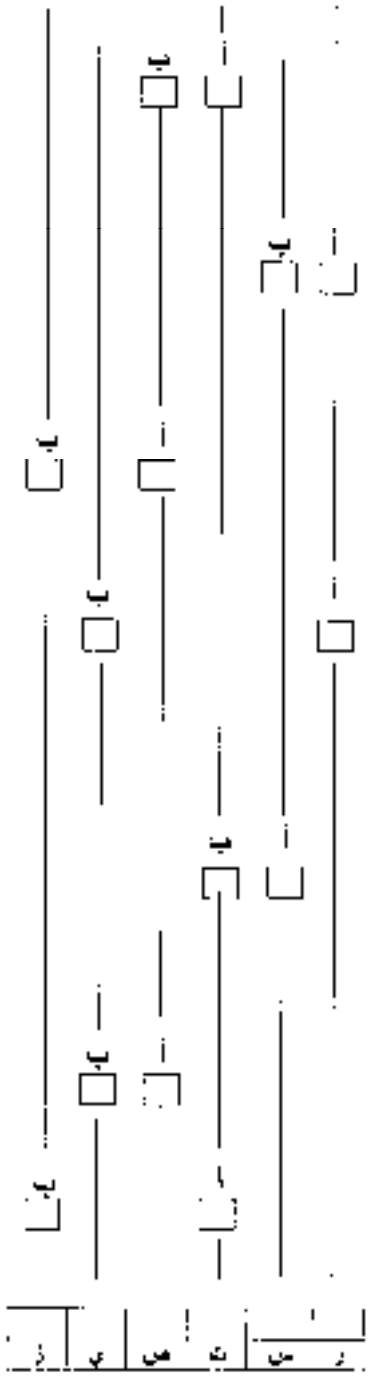
23- إذا استعدت في مؤسسة عسكرية فهل تفضل أن يكون

عملك:

(أ) توجيه الجنود وإرشادهم

أو (ب) إدارة المطبخ وتنظيمه؟





24- إذا وجدت القوانين الآتية فأيهما تفضل أن تقرأ؟

(أ) سنة الدين

أو (ب) سنة نصاعه

25- أيهما أفاد للمجتمع الحديث؟

(أ) الإهتمام بحقوق المواطنين و واجباتهم

أو (ب) التعمق في فهم القوانين التي تسهر على تحسين الإنساني من الناحية النظرية

26- إذا كنت في مركز يسمح لك برفع مستوى معيشة أو التأثير في الرأي العام، فإذا تفضل أن تعمل

(أ) أن ترفع مستوى المعيشة

أو (ب) أن تؤثر في الرأي العام

27- من تفضل أن يتألف مجتمعك من الشخصيات التي:

(أ) تقدم الخدمة الاجتماعية

أو (ب) القانون الحديث (المحامين و المحضرين)

28- يقول بعض الناس:

" أن جميع الأفعال تشير إلى أن الكون (العالم) نشأ وفقا لقوانين طبيعية وبذلك لا يوجد ما يستدعي التدخل عمدا إلى أو خارق لكون " فهل:

(أ) توافق على هذا القول

أو (ب) لا توافق عليه

29- أي الصفحتين تفضل أن تقرأ في جريدة؟

(أ) صفحة الموضة والأوراق المالية

أو (ب) صفحة الفن والمعارض الفنية

30- أيهما في نظرك أنفع بالنسبة لطفلك؟

(أ) التربية الدينية

أو (ب) التربية الرياضية

القسم الثاني التعليمات

لكل سؤال من الأسئلة الآتية أربع إجابات والمطلوب منك أن ترتـــب هـــذه الإجابات تبعا لتفضيلك الشخصي لكل منها وذلك بأن تكتب درجة لكل إجابة في المربع المناسب الموجود إلى اليسار، وهذه الدرجات هي **4**، **3**، **2**، **1** وتوزع كالآتي:

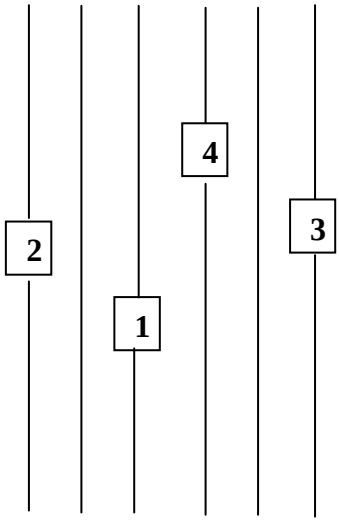
4 درجات للإجابة التي تفضلها على غيرها.

3 درجات للإجابة التي تتلوها في التفضيل.

2 درجة للإجابة الثالثة في التفضيل.

1 درجة للإجابة الأخيرة في التفضيل.

مثال



إذا كان أمامك سؤال وأجوبته فضع:

4 في المربع المقابل للإجابة التي تفضلها أكثر من غيرها.

، **3** في المربع المقابل للإجابة التي تتلوها في التفضيل.

، **2** في المربع المقابل للإجابة الثالثة في التفضيل.

، **1** في المربع المقابل للإجابة الأخيرة في التفضيل.

(كما في الشكل الموجود إلى اليسار).

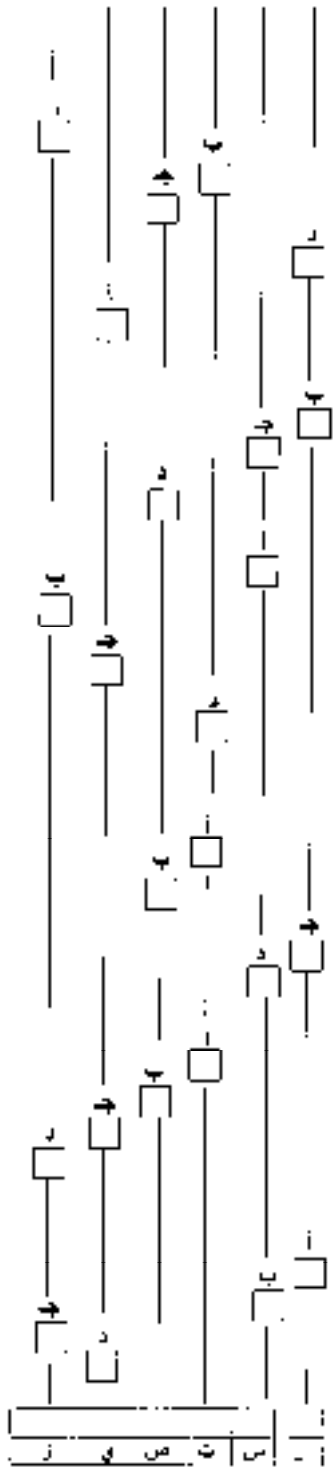
قدر الإجابة تبعا لوجهة نظرك الخاصة في التفضيل، ولا تخرج عن الإجابات المقدمة إليك.

رتب الإجابات الأربعة حسب تفضيلك لها، وخمن إذا عجزت عن الترتيب الدقيق.

تأكد من أنك لا تعطي للإجابات سوى الدرجات الآتية:

4 ، **3** ، **2** ، **1**

لا تترك أي سؤالا دون أن، تجيب عنه.



1- هل تعتقد أن الحكومة الصالحة ينبغي أن تهتم بـ (تذكر أن تعطي تقديرك للصورة الآتية: 1، 2، 3، 4 حسب تفضيلك).
(أ) زيادة معرفة الفقراء وغير المتعلمين
(ب) تطوير الصناعة والتجارة؟
(جـ) اتباع المبادئ الأخلاقية العليا في سياستها؟
(د) أن تحظى احترام وإكرام الشعب من الشعوب الأخرى؟

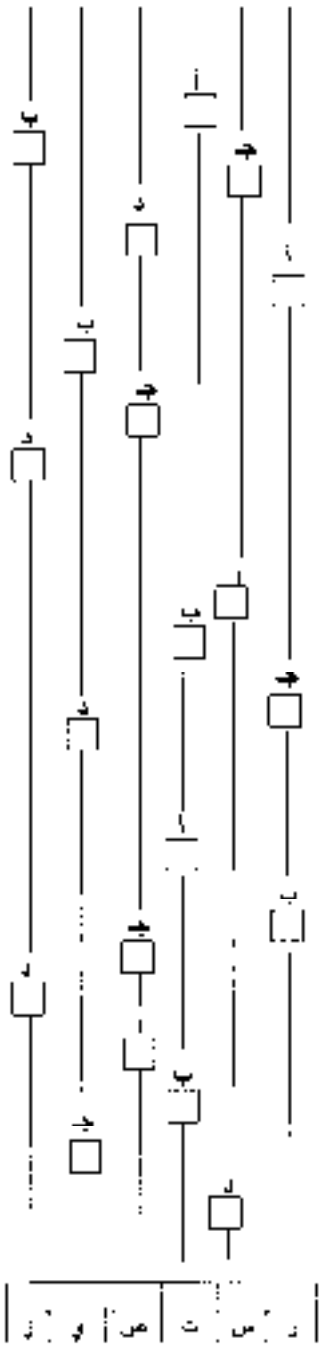
2- تمنى أن يمضي الشخص الذي يتقاضى معاشه بقية الأسبوع وهو عطلته الأسبوعية.
(أ) في تنظيف غرفته بالكتب الخاصة
(ب) في السباحة والألعاب الرياضية
(جـ) في حضور الحفلات الموسيقية
(د) في الاستماع إلى خطبة دينية

3- إذا كان في مقدورك أن تؤثر في السياسة التربوية لمدرستك فهل تختار؟
(أ) أن تشجع دراسة الفن والتاريخ القديمة
(ب) أن تشجع دراسة المشكلات الاجتماعية
(جـ) أن تزيد التربية الدينية
(د) الحصول على زيادة الفائدة العملية بتعويد الدراسة

4- من تفضل التحدث؟
(أ) الشخص المدروس ذو التفكير العميق
(ب) الذي يفكر في الشؤون العامة
(جـ) الذي يتميز بالقيادة والتنظيم
(د) الذي يطور قوة فهمه وحساسيته

5- إذا كنت تعمل في مدينة صغيرة وتود أن تبتعد قليلا عن حياتك، فهل تفضل؟
(أ) أن تستثمر في تنمية التجارة والصناعة
(ب) أن تشجع المهندسين المدربين تدريبا جيدا في عملها
(جـ) أن تدعم المهندسين المحليين لعرفته في الشعب العلمي
(د) أن تهتم بشعب رعاية الأسرة

6- ما الذي تستمع به عندما تذهب إلى المسرح؟
(أ) الروايات التي تدرس حياة العظماء
(ب) الروايات الخيالية والواقعية
(جـ) الروايات الإنسانية التي تصور الإنسان وهو يصارع
(د) الروايات التي تدعو إلى وحدة عقائدية



7- إذا كنت تستطيع القيام بأي عمل من الأعمال الآتية، وكانت مرتباتها واحدة فما هو العمل الذي تفضله؟

(أ) أن تكون عالما في الرياضيات (الحساب والجبر والهندسة)

(ب) أن تكون مدير أعمال تجارية كبيرة

(جـ) أن تكون من رجال الشرطة

(د) أن تكون من رجال السياسة

8- إذا توفر لديك المال والوقت، فماذا تفعل؟

(أ) أن تقضي عددا من الشهور لقراءة الكتب والمجلات

(ب) أن تنشيء مشروعا خاصا لحساب نفسك وتديره

(جـ) أن تعمل على أن تكون عضوا في مجلس الأمة أو وزيرا

(د) أن تنشيء مؤسسة مالية أو تجارية خاصة بك؟

9- إذا كنت في تجمع يضم أصدقاء لك من نفس الجنس فما هو الموضوع الذي تفضل التحدث فيه؟

(أ) معنى الحياة

(ب) التطورات العلمية

(جـ) الأدب

(د) الاقتصاد والإصلاح الاجتماعي

10- ماذا تفضل أن تعمل في وقت فراغك؟

(أ) أن تكتب مقالا تحاول فيه أحد الناشرين نشره

(ب) أن تذهب إلى مكان عام تتمتع فيه بالمناظر الطبيعية الجميلة

(جـ) أن تشترك في مباراة في التنس أو رياضة أخرى

(د) أن تتمرن على عمل فني أو حرفي جديد

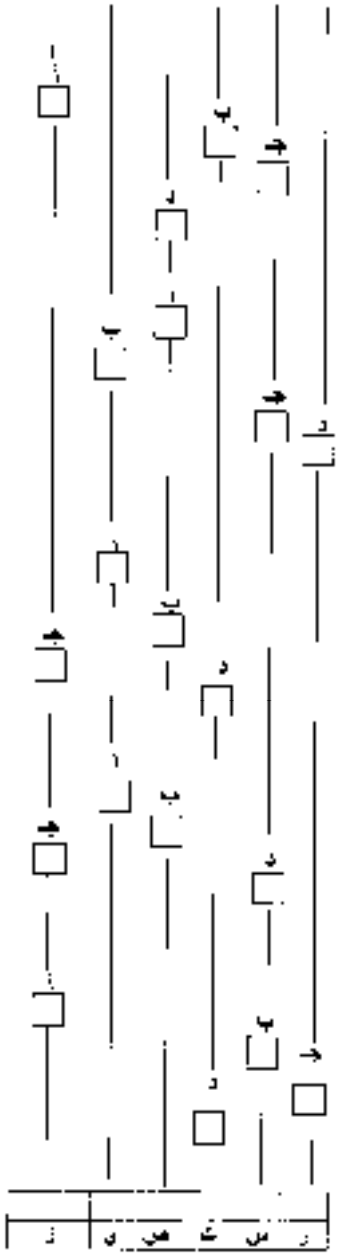
11- لماذا تعتبر الاكتشافات العظيمة مهمة في نظرك؟

(أ) لأنها تمثل انتصار الإنسان على قوى الطبيعة العنيفة

(ب) لأنها تزيد معلوماتنا في العلوم وغيرها

(جـ) لأنها توثق الروابط بين الشعوب في جميع أنحاء العالم

(د) لأنها تؤدي إلى زيادة معرفتنا عن أنفسنا



12- يدعي أن سر الإبداع في حياة أينشتاين:

(أ) لطبيعته الهادئة

(ب) لتفوقه الدراسي

(جـ) ما تعرضه عليه زوجته وزملاؤه في العمل

(د) حبه للموسيقا

13- من الذين تقصدهم من هؤلاء الأشخاص:

(أ) فيرونس بالشجر (عرضة مشهورة).

(ب) نيوتون (قانون الجاذبية)

(جـ) هنري فورد (من رجال الأعمال والصناعة).

(د) جاليليو (من العلماء).

14- تذكر فقط:

المرأة التي تفضلها في اختبارك لتجيب هي:

(أ) المرأة التي تستطيع أن تنافس مركزاً اجتماعياً وتتفوق على الجنس الآخر.

(ب) المرأة التي تحب مساعدة الآخرين.

(جـ) المرأة التي تنظر إلى الحياة نظرة روحية في أساسها

(د) المرأة المتوهجة من الناحية الجنسية

للإناث فقط:

الرجل الذي تفضلين أن يكون زوجك هو:

(أ) الرجل الناجح في عمله والذي يتفوق على الجنس الآخر

(ب) الرجل الذي يحب مساعدة الآخرين

(جـ) الرجل الذي ينظر إلى الحياة نظرة روحية في أساسها

(د) الرجل المتوهج من الناحية الجنسية

15- عندما تتأمل لوحة فنية مثل العشاء الأخير التي رسمها ليوناردو دافنشي فإنك تفكر فيها على أساس:

(أ) أنها تعبير ساحر عن أرقى العواطف والمشاعر الدينية

(ب) أنها إحدى اللوحات التي لا تقدر بثمن والتي لا يمكن تعويضها

(جـ) علاقتها بمقبرة ليوناردو دافنشي المتعددة وقيمتها في التاريخ

(د) أنها تبهر الأبصار الفني والتصميم الإبداعي

نماذج من مقاييس الذكاء

هناك عدة مقاييس للذكاء، ولكنها لا تختلف في الشيء المراد قياسه، وهذه المقاييس تتألف من مجموعة منوعة من الفقرات لقياس القدرات العقلية الخاصة التي يعتقد أنها تمثل دورا في القدرة العقلية العامة ومنها:

أ- مقياس بينيـــه:

يعتبر هذا المقياس الأساس لاختبارات الذكاء اللاحقة، ويعتبر الفريد بينه أول من بنى هذا المقياس، إلا أنه عدل وطور مرات عديدة، وقد ساهم في هذا التعديل والتطوير، كثير من الباحثين منهم:

ثيرمان، والذي أصبح مقياسه يسمى بمقياس ستانفورد- بتيه، ويقيس قدرات الفهم، التحليل، الحكم، ويعتمـــد على اللغة بشكل أساسي، ويستخدم في قياس ذكاء الأفراد من سن الثانيـــة إلى سن 18 سنة.

ويشتمل المقياس على خمسة عشر اختبارا منفصلا هي:

1. التحليل.
2. الاستيعاب.
3. تذكر الأرقام.
4. بناء المعادلات.
5. المحفوظات.
6. قص الورق.
7. المفرات.
8. العلاقات اللفظية.
9. السخافات.
10. النسخ.
11. تذكر الأشياء.
12. سلاسل الأرقام.
13. عمل عقدة من الذاكرة.
14. تذكر الجمل.
15. الفهم.

حساب نسبة الذكاء:

تحسب نسبة الذكاء على أساس العمر العقلي والعمر الزمني، فالعمر العقلي هي معايير عمرية على أساس استجابات الأفراد على المقياس، وتكون نسبة الذكاء بالمعادلة التالية:

$$\text{ن.ذ} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

فإذا أجاب طفل عمره 6 سنوات عن أسئلة طفل عمره 8 تتكون نسبة الذكاء بعد تحويل السنوات إلى شهور هي:

$$\text{ن.ذ} = \frac{96}{72} \times 100 = 127$$

وإليك مثال تطبيقي لقياس نسبة الذكاء:

الطفل (س) عمره الزمني: **12** سنة وستة أشهر

بالشهور: $(12 \times 12) + 6 = 150$ شهرا.

1) أجاب في اختبار الذكاء على أسئلة عمر **11** سنة كلها، وعددها **(06)**.

2) أجاب عن أسئلة سن **12** على خمسة أسئلة.

3) وعن سن **13** أجاب عن خمسة أسئلة.

4) وعن سن **14** أجاب عن أربعة أسئلة.

وعن راشد متوسط أجاب عن ثلاثة أسئلة.

5) وعن راشد متفوق لم يجب عن أي سؤال.

تحويل هذه الإجابات إلى عمر عقلي ويكون بتحويلها كلها إلى شهور.

1) يعتبر سن الحادية عشر هو العمر القاعدي

11 x **12** = **132** شهرا (العمر القاعدي).

2) **5** x **2** = **10** أشهر.

3) **5** x **2** = **10** أشهر.

4) **4** x **2** = **8** أشهر

تجمع الشهور فنحصل على العمر العقلي.

132 + **10** + **10** + **08** = **160** شهرا.

التعويض في القانون:

$$\text{ن.ذ} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100 \quad \text{بالتعويض:} \quad \text{ن.ذ} = \frac{160}{150} \times 100 = 110$$

ن. ذكاء الطفل (س) هو **110**

ب- مقياس وكسلر بلفيو:

وضع وكسلر بلفيو مقياسان أحدهما موجه للصغار والآخر موجه للكبار أو الراشدين.

أ. مقياس وكسلر للصغار:

تم وضع هذا المقياس عام **1949**، وعدل مرارا، آخرها كان سنة **1974**، وهو يقيس نسبة ذكاء الأطفال من **6** سنوات إلى سن ستة عشر وأحد عشر شهرا.

وينقسم الاختبار إلى قسمين:

1. اختبار لفظي.

2. اختبار أدائي.

ب. **مقياس وكسلر للراشدين:**

بنى هذا المقياس سنة **1939** وعدل وطور مرارا ويقيس الاختبار ذكاء الأفراد الذين يتراوح سنهم بين **16** سنة إلى **75** سنة.

يتكون المقياس من جزئين هما:

أ. الاختبارات اللفظية وعددها **6** اختبارات هي:

1. المعلومات **4.** الفهم

2. الحساب **5.** مدى الأرقام

3. المتشابهات **6.** المفردات

ب. الاختبارات الأدائية وعددها خمسة اختبارات هي:

1. رموز الأرقام **3.** تكميل الصور

2. رسوم المكعبات **4.** ترتيب الصور

5. تجميع الأشياء

ج- اختبار رسم الرجل

من التقاليد الراسخة في مجال علم النفس استخدام اختبار الرسوم بما فيه رسم الرجل، ولعل أشهر طريقة هي طريقة كوداياناف Goodenough والمعروف باسم ‹ اختبار رسم الرجل › ، ويطلب فيه من الأطفال أن يقوموا برسم حر لصورة الرجل كما يتذكرونه أو كما يتصورنه، دون أي مساعدة من الخارج أو اقتداء بنماذج معروضة.

والمبدأ الأساسي لدى كوداياناف هو:

أن الرسم هو بمثابة لغة للتعبير، أدواتها ليس الكلمات المكتوبة، إنما الخطوط والأشكال المرسوم، فالخطوط والأشكال هي رموز تستطيع أن تعبر عن مفاهيم والمفاهيم مرتبطة مباشرة بالذكاء، وبالتالي، فبقدر ما تصلح الرسوم كأداة للتعبير عن المفاهيم الذهنية، يمكن أن تصلح كمدخل لدراسة الذكاء وقياسه، أي أن هناك علاقة واضحة تربط بين تكوين المفاهيم كما تبدو في الرسوم والنمو العقلي.

اختبـــار رســـم الرجـــل:

(عطية- كوداياناف)

البطاقة الشخصية

الاسم:.....المدرسة: .....

بنت أو صبي:.....المذهب:.....الصف: .....

تاريـــخ الولادة: اليـــــوم (.....) الشهر (.....) السنة (.....)

تاريخ إجراء الفحص: اليوم (.....) الشهر (.....) السنة (.....)

العمر: بالسنوات (.....) والشهور (.....)

مهنة الوالد: .....المدخول: (بالليرات).....

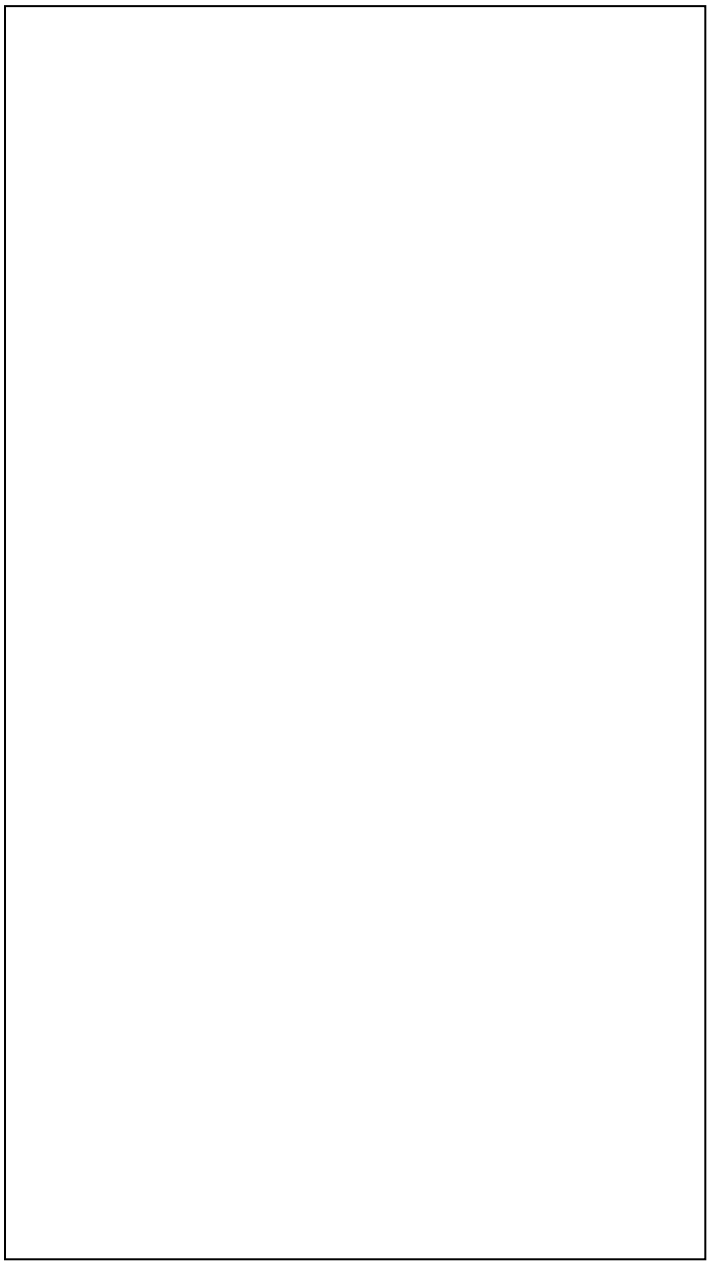
المستوى الثقافي: .....الوضع العائلي: .....

الأب: ..... عنوان السكن: .....

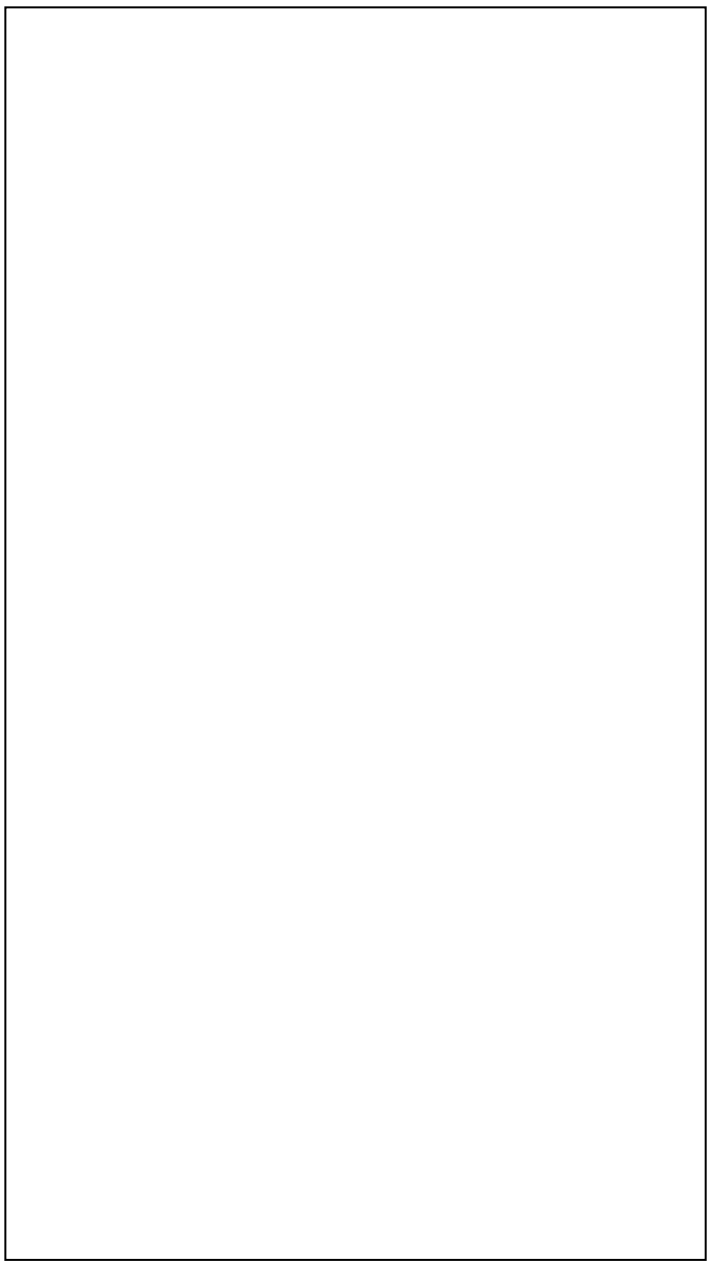
الأم: ....

خلاصة وملاحظات

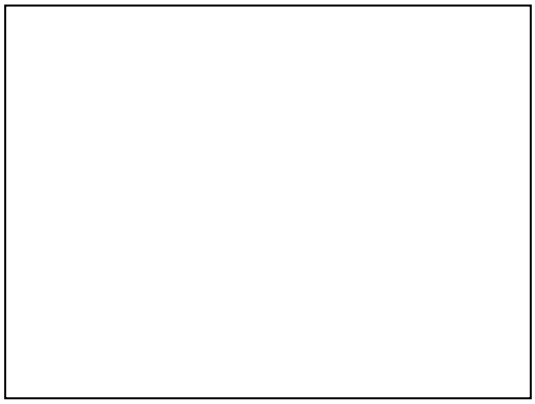
الرسم الأول

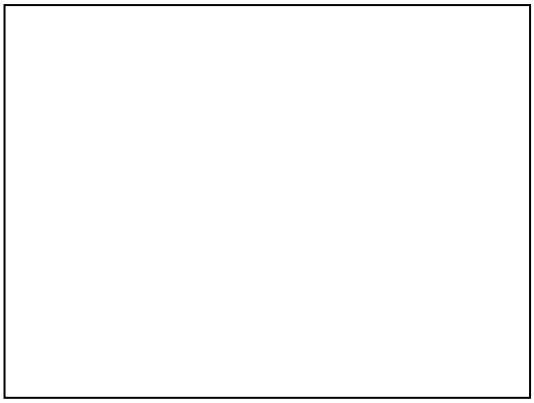


الرسم الثاني

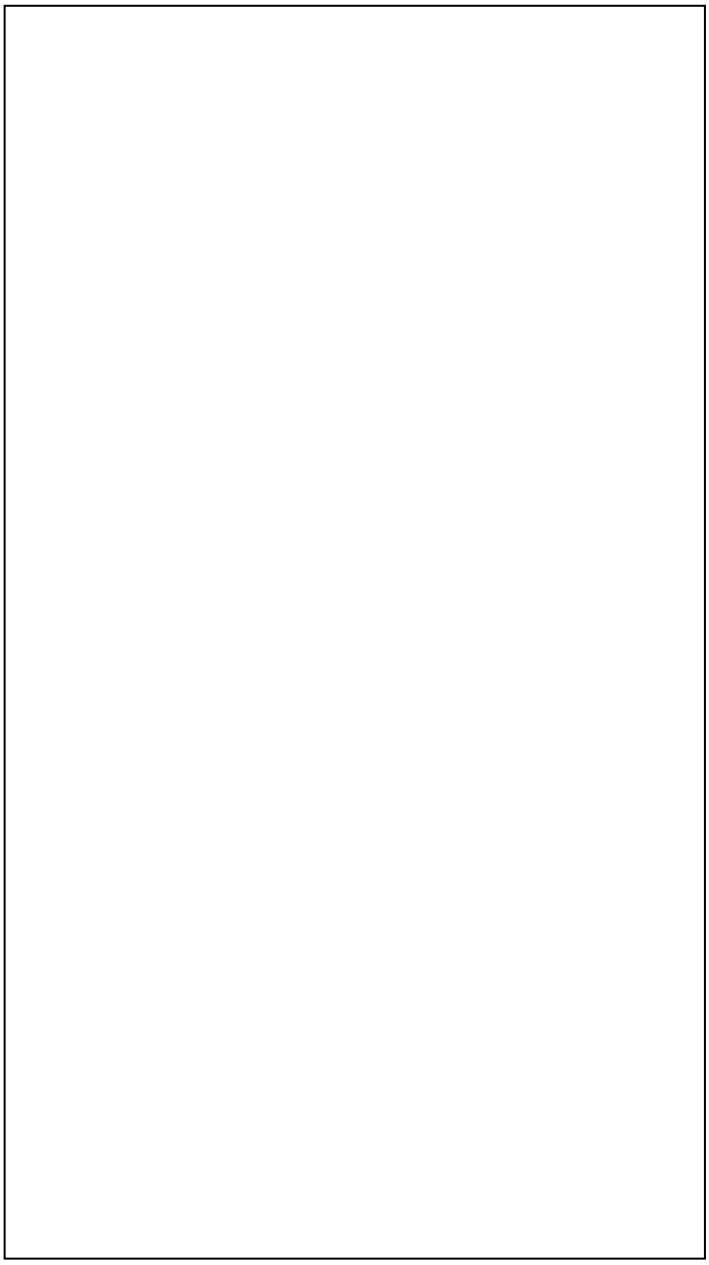


الاستقصاء





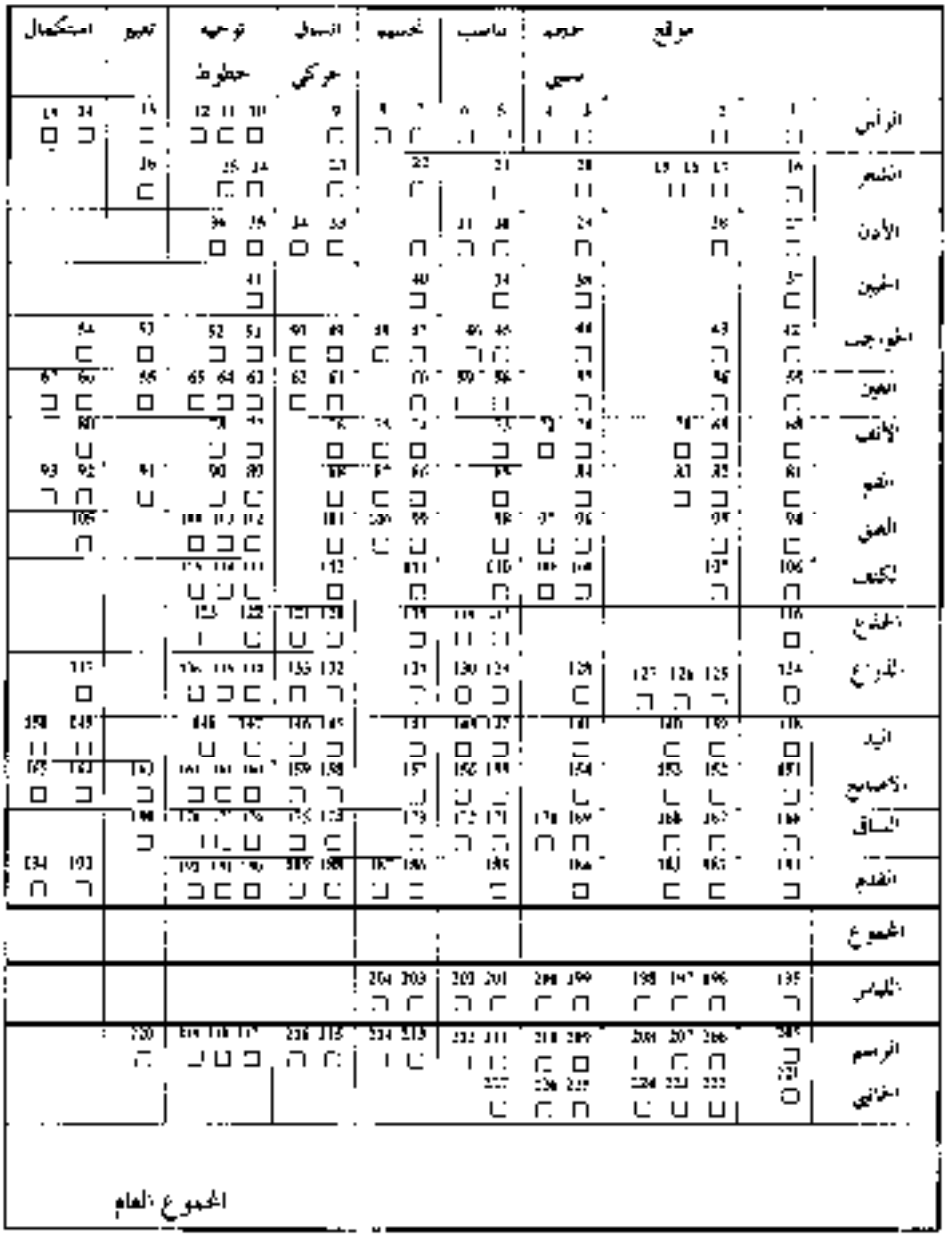
الرسم الجانبي



استمارة التصحيح

الاسم: العمر: ( ) سنوات ( ) أشهر:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ متزوج ☐ عزبي ☐ الإقامة:



اختبار رسم الرجل
جدول القرائن المختصر
فلورنس كودايناف

يعتمد بعضهم جدولا مختصرا للقرائن، كوسيلة لمراجعة تفاصيل الشروط المطلوبة في التصحيح بسرعة، ويتخذ الجدول الشكل التالي:

1- الرأس موجود		**1**
2- الساقان موجودان:	الاثنان معا إذا كان الرسم مواجها، أو ساق واحدة في البروفيل.	**1**
3- الذراعان موجودان:	ظهور الأصابع وحدها لا تكفي، إلا إذا تبين أن هناك فسحة تفصلها عن الجسم.	**1**
4 (أ)- الجذع موجود:	أي إشارة لوجوده، حتى من بعد واحد.	**1**
4 (ب)- تناسب الجذع:	طول الجذع يفوق عرضه.	**1**
4(ج)- الكتفان يظهران بوضوح:	تعطى العلامة فقط إذا كانت الدلالة واضحة جدا على وجود الكتفين.	**1**
5(أ)- اتصال الساقين والذراعين:	الذراعان متصلان بالجذع بأي مكان منه، والذراعان متصلان بالجذع أو بالعنق أو في مكان التقاء الرأس بالجذع.	**1**
5(ب)- الموقع الصحيح للساقين والذراعين:	تتصل بالجذع في أماكنها الصحيحة.	**1**
6(أ)- وجود العنق:		**1**
6(ب)- مخطط العنق:	متواصل مع الرأس أو مع الجذع.	**1**
7(أ)- وجود العينين:	إحداهما أو كلاهما.	**1**
7(ب)- وجود الأنف:	أي إشارة إلى وجود الأنف مقبولة.	**1**

7(ج)- وجود الفم:		**1**
7(د)- تجسيم الأنف والفم:	يجب أن يظهر كل من الأنف والفم بخطين لا بخط واحد وأن تظهر الشفتان.	**1**
7(ه)- وجود المنخرين:	أي إشارة واضحة.	**1**
8(أ)- وجود الشعر:		**1**
8(ب)-الشعر في موقعه الصحيح:	بشرط أن لا يظهر مخطط الرأس من خلال الشعر. الشعر يجب أن يكون غير شفاف.	**1**
9(أ)- وجود الملابس:	أي إشارة إلى وجود الملابس، أزرار وتظليل، (الشفافية لا تلغي العلامة).	**1**
9(ب)- قطعتان من الملابس لكن غير شفافة:		**1**
9(ج)- ملابس كاملة خالية من الشفافية:		**1**
9(د)- أربع قطع من الملابس:	واضحة وغير شفافة. يجب أن تظهر العلامات الفارقة الخاصة بهذه القطع. للحذاء شريط مثلا أو كعب، وللقميص أزرار أو خطوط.	**1**
9(ه)- ثوب متكامل:	ثوب متكامل بدون عيوب أو تناقضات، كثوب البحار أو ثوب الشرطي، أو الطبيب.	**1**
10(أ)- وجود الأصابع:	أي إشارة إلى وجود الأصابع في كلا الذراعين.	**1**
10(ب)- عدد الأصابع صحيح:	خمس أصابع في كل من اليدين، إلا إذا ظهرت يد واحدة.	**1**
10(ج)- تفاصيل الأصابع:	أصابع مجسمة، طولها أكبر من عرضها، والزاوية التي تشغلها الأصابع على راحة الكف لا تزيد عن **180** درجة.	**1**
10(د)- موقع الإبهام	الإبهام متميز عن سائر الأصابع، وأقصر من أي	**1**

المعاكس:	من الأصابع الأخرى (التصحيح بتشدد).	
10(هـ)- اليدان متميزتان:	يجب أن تكون اليدان متميزتين بوضوح عن الأصابع وعن الذراع.	**1**
11(أ)- الذراعان متواصلان:	يجب أن يظهر الذراعان متواصلتين مع الكتفين، مع مفصلي الذراعين، أو مع الاثنين معا.	**1**
11(ب)- الساقان متواصلان:	يجب أن يكون الساقان متواصلين مع مفصلي الركب أو مع الوركين أو مع الاثنين معا.	**1**
12(أ)- تناسب الرأس:	ليس أكثر من نصف الجذع، ولا أقل من **1/10** منه (أي بين **1/10** ومن الجذع).	**1**
12(ب)- تناسب الذراعين:	بطول الجذع أو أطول بقليل، لكن دون أن تصل إلى مفصل الركبة في أي حال من الأحوال.	**1**
12(ج)- تناسب الساقين:	لا أقل من طول الجذع ولا أكثر من ضعفه. (بطول الجذع دون أن يتعدى الضعف).	**1**
12(د)- تناسب القدمين:	القدمان والساقان يجب أن تظهر مجسمة، أي ببعدين وطول القدم يجب أن يكون أكبر من ارتفاعه، ويجب أن يكون متراوحا ما بين **(1/10)** و **(1/3)** طول الساق، أي لا أقل من العشر ولا أكثر من الثلث.	**1**
12(هـ)- تجسيم الأطراف:	الساقان والذراعان يجب أن تظهر في بعدين.	**1**
13- وجود كعب القدم:		**1**
14(أ)- تناسق حركي في الخطوط (1):	يجب وجود تناسق حركي في مخططات أعضاء الجسم ونقاط التلاقي.	**1**
14(ب)- تناسق حركي في الخطوط (2):	يجب وجود تناسق حركي في المفاصل ونقاط الاتصال بالإضافة إلى شروط البند السابق.	**1**

14(ج)- تناسق حركي في الرأس:	يجب وجود تناسق حركي في اتصالات الرأس.	**1**
14(د)- تناسق حركي في الجذع:	يجب وجود تناسق حركي في اتصالات الجذع.	**1**
14(ه)-تناسق حركي في ملامح:	يجب وجود تناسق حركي في ملامح الوجه.	**1**
14(و)- تناسق حركي في الأطراف:	يجب وجود تناسق حركي في الأطراف: الذراعين والساقين.	**1**
15(أ)- وجود الأذنين:		**1**
15(ب)- وجود الأذنين في الموقع الصحيح وبتناسب سليم:		**1**
16(أ)- تفاصيل العين:	وجود البؤبؤ.	**1**
16(ب)- تفاصيل العين:	الحواجب، الرموش، أو الاثنين معها.	**1**
16(ج)- تفاصيل العين:	تناسب العينين، بحيث يكون طولهما أكبر من ارتفاعهما في الوضع المواجه.	**1**
16(د) - تفاصيل العين:	اللمعة، أو اتجاه النظر.	**1**
17(أ)- وجود الجبين والذقن.		**1**
17(ب)- الذقن متميز بوضوح عن الشفة السفلى.		**1**
18(أ)- الرأس والجذع والقدمان في وضع جانبي:	بروفيل، يسمح بخلل واحد (الشفافية في مكان واحد، موقع غير صحيح للذراعين، موقع غير صحيح للساقين).	**1**
18(ب)- بروفيل صحيح:	الوضع الجانبي للجسم يظهر بوضوح، دون الأخطاء المسموح بها أعلاه...	**1**

جدول رقم (1): المعايير الأميركية لقياس الذكاء بطريقة كوداياناف

العلامة في الاختبار	العمر العقلي		العلامة في الاختبار	العمر العقلي		العلامة في الاختبار	العمر العقلي	
	بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور
2	3 ½	42	17	7 ¼	87	32	11	132
3	3 ¾	45	18	7 ½	90	33	11 ¼	135
4	4	48	19	7 ¾	93	34	11 ½	138
5	4 ¼	51	20	8	96	35	11 ¾	141
6	4 ½	54	21	8 ¼	99	36	12	144
7	4 ¾	57	22	8 ½	102	37	12 ¼	147
8	5	60	23	8 ¾	105	38	12 ½	150
9	5 ¼	63	24	9	108	39	12 ¾	153
10	5 ½	66	25	9 ½	111	40	13	156
11	5 ¾	69	26	9 ½	114	41	13 ¼	159
12	6	72	27	9 ¾	117	42	13 ½	162
13	6 ¼	75	28	10	120			
14	6 ½	78	29	10 ¼	123			
15	6 ¾	81	30	10 ½	126			
16	7	84	31	10 ¾	129			

استخراج معامل الذكاء وتفسيره:

لو حصل طفل في الاختبار على العلامة **(10)** وكان عمره **41/2** سنوات **(52)** شهرا، نجد في الجدول أن العمر العقلي الموازي لهذه العلامة هو **(66)** شهرا، فيكون حاصل الذكاء كما يلي:

$$\text{ح ذ} = \frac{66}{52} \times 100 = 127$$

مقاييس الشخصية

أ- مقياس الخجل:

واحد من الأسباب الهامة التي تعوق التلميذ عن القيام بمهامه بشكل صحيح، وهو واحد من جملة العوامل الكامنة وراء التحصيل المنخفض للتلميذ، حيث أنه يؤدي إلى الصمت والانسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعي، خاصة منه التفاعل الاجتماعي الصفي، ويعرف الخجل بأنه:

> الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة.

وبالرغم من أن السلوك العام للخجول يكون قليلا إلا أنه –مع قلته هذه- يكون مصحوبا بالحساسية للذات، وبالكف وبالتعاسة، والانشغال بالذات وبالانطباعات التي يكونها الآخرون عنه مع صعوبة في تحقيق الاتصال الناجح.

ولهذه الاعتبارات يكون من المهام الأساسية للموجه والمرشد المدرسي، اكتشاف مثل هذه الحالة، من أجل مساعدة التلميذ على تحقيق النجاح وفقا لقدراته واستعداداته.

ومن الاختبارات التي اهتمت بقياس سمة الخجل يمكن الإشارة إلى مقياس الخجل الذي صممه حسين عبد العزيز الدريشي.

صدق وحدات المقياس:

استخدمت طريقة المقارنة الطرفية ثم حساب دلالة الفروق بين درجات الطرف الأعلى والطرف الأدنى على كل وحدة من وحدات الاختبار.

صدق الاختبار:

أمكن حساب صدق الاختبار عن طريق التقدير الذاتي للمفحوص على المقياس المندرج بين (**1-7**)، والدرجة الكلية لكل فرد فكان الارتباط **0,79** وهو معامل صدق دال على (**ن = 84**).

كما حسب صدق المقياس عن طريق ارتباط درجات أفراد العينة باستجاباتها في المقاييس التالية:

1. مقياس البروفيل الشخص (جابر وأبو حطب، ب.ت) فكان الارتباط (**- 0,3905**) وهو معامل ارتباط سالب ودال عند مستوى **0,01** (**ن = 79**).

2. مقياس الاتزان والمعاينة، وعن طريق تحليل التباين، كانت قيمة **f = 3,82** وهي دالة عن مستوى **0,05**.

ثبات المقياس:

حسب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية، وعن طريق إعادة تطبيق الاختبار على نفس أفراد العينة.

- معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية = **0,6606** غير دالة.
- معامل الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار = **0,80** وهو ثبات عالي ودال.

مقياس الخجل:

الاسم: السن:

تعليمات:

إن كلا منا لديه درجة من الخجل قد تكون كبيرة كما قد تكون قليلة، إذ أن الخجل سمة من سمات الشخصية الإنسانية، على الصفحات التالية توجد عدة عبارات تهدف إلى قياس هذه السمة،

المطلوب منك:

- قراءة كل عبارة من العبارات وتحديد درجة انطباعها عليك.
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك ضع علامة **(X)** أمامها تحت العمود **(نعم)**.
- إذا كانت تنطبق عليك أحيانا ولا تنطبق عليك أحيانا أخرى، فضع علامة **(X)** أمامها تحت العمود (أحيانا).
- إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك، ضع علامة **(X)** أمامها تحت العمود **(لا)**.

لاحظ:

- الصراحة هي أساس فهم الشخصية ومعرفتها.
- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.
- إجابتك ستكون سرية.

تذكر:

- ضع علامة واحدة أمام كل عبارة.

مقياس الخجل

رقم العبارة	العبارات	التقدير		
		نعم	أحيانا	لا
01	– أتردد عدة مرات قبل أن أسأل المدرس أثناء الحصة...			
02	– أحب أن يخرج المدرس بعد انتهاء الحصة فورا...			
03	– أميل إلى مناقشة زملائي في الصف...			
04	– أحب أن يوجه إلي المدرس أسئلة في الفصل...			
05	– أحب أن أقود زملائي...			
06	– أشارك زملائي في الأنشطة المختلفة...			
07	– عند زيارة الضيوف لنا بالمترل أفضل الجلوس وحدي في غرفتي...			
08	– أتحدث إلى زوارنا في المدرسة...			
09	– أنتهز الفرصة لتكوين صداقات عديدة...			
10	– أبقى مع أصدقائي خارج البيت مدة طويلة...			
11	– أتلعثم في الإجابة عندما يوجه إلي سؤال من يكبروني سنا...			
12	– يحمر وجهي في مواقف المواجهة مع الآخرين...			
13	– لا أنظر إلى الشخص الذي يحدثني...			

14	– أفضل الصمت إذا جلست مع مجموعة من الناس...				
15	– أحب مواجهة المشكلات والتغلب عليها...				
16	– أكره تناول الطعام في المطاعم العامة لوجود عديد من الناس...				
17	– أبحث عن مبررات تمنعني من حضور الاجتماعات العامة...				
18	– تضيع مني إجابة سؤال أعرفها جيدا عند وقوفي أمام المدرس والتلاميذ...				
19	– أفقد بعض حقوقي لأني أفضل تجنب مواجهة الآخرين ومناقشتهم...				
20	– أحاول أن لا أكون في مرمى بصر المدرس أو القائد...				
21	– أتخير المقاعد الخلفية أو الجانبية للجلوس في الفصل أو الاجتماعات العامة...				
22	– إذا فقدت شيئا أخجل من سؤال زملائي...				
23	– أتردد في الدخول إذا وصلت متأخرا إلى مكان الاجتماع أو العمل...				
24	– في طفولتي كنت أحب اللعب بمفردي...				
25	– إذا ناديت زميلي أثناء وجود الآخرين و لم يرد، أكرر النداء بلا تردد...				

26	– أدبي الجم (الشديد) يفقدني كثيرا من حقوقي...				
27	– أشعر أنه تنقصني أساليب التعامل الناجحة...				
28	– أشعر بالضيق إذا اضطررت للدخول إلى المحلات العامة بمفردي والتعامل مع من فيها...				
29	– أتجنب مقابلة مدرسي أو كبار السن الذين يعرفونني في الطريق العام...				
30	– أفضل الامتحانات الشفهية عن التحريرية...				
31	– يقول الناس عني أني خجول...				
32	– أطرقع أصابعي، في مواقف مواجهة الآخرين...				
33	– أبلع ريقي، مرارا، في مواقف المواجهة مع الآخرين...				
34	– أفضل عدم معرفة أمر ما تجنبا لسؤال المدرس أو القائد عنه...				
35	– لا أقدم عملي لمدرسي شخصيا إلا إذا اضطررت لذلك...				
36	– أتصبب عرقا إذ أطلب مني الحديث أمام المجموعة.				

ب- مقياس القلق لتايلـــر

طريقة إجراء الاختبار

كل عبارة يمكن أن تنطبق على حالة بعض الناس، وقد لا تنطبق على الآخرين.

- اقرأ العبارات (أ-ب-جـــ) ثم اختر العبارات التي تنطبق عليك أكثر وإلى حد كبير، ثم ضع علامة (✓) أمام الحرف الموافق للعبارة التي تنطبق عليك.

اختر عبارة قليلا ما تنطبق عليك، وضع علامة (X) أمام الحرف الموافق للعبارة التي قليلا ما تنطبق عليك.

مثال: **أ**- لا أحب الالتقاء بالغرباء.

ب- أحلم كل يوم تقريبا.

جـــ- أحب الأشخاص المرحين.

ستجد أن هذه العبارات فيها ما يوافقك أكثر، وما يوافقك أقل، وفيها ما بين ذلك، فضع العلامة أمام العبارة التي توافقك أكثر، والتي توافقك أقل.

- لك ما تحتاج من الوقت لإتمام هذا الاختبار.
- أجب عن جميع الأسئلة، ولا تترك أي سؤال دون إجابة.
- استعمل قلم الرصاص، حتى تستطيع مسحه فيما لو غيرت الإجابة.
- تأكد أنه ليست هناك عبارات صحيحة وأخرى غير صحيحة كل عبارة يمكن أن تنطبق عليك.
- الرجاء الصدق في الإجابـــة.

مقياس القلق لتايلـــر

الفقرة	العبارة	المحتـــــوى
1	أ	أقلق على الفلوس والأشغال.
	ب	من الأحسن لو أهملنا كل القوانين تقريبا.
	جـ	لو كنت محررا صحفيا لكتبت حول السينما.
2	أ	حينما تحصل لي مضايقة أرغب في إثارة الضجيج.
	ب	لا أرغب في ملازمة العمل الذي أخذته على عاتقي حتى النهاية.
	جـ	أعرق بيسر حتى في الأيام الباردة.
3	أ	كثيرا ما لعبت كرة القدم كما لو كنت طفلا صغيرا.
	ب	إن ذهني لا يقوى على متابعة عمل واحد.
	جـ	أتأكد عادة من غلق الباب أكثر من مرة، فأنير المصباح أو ما يماثل ذلك.
4	أ	أحب الشعر.
	ب	أود قراءة المواضيع التي تتحدث عن الجريمة.
	جـ	أحب التعرف على بعض الشخصيات المهمة لأنها تشعرني بأني مهم.
5	أ	عندي وجهات نظر سياسية جبارة.
	ب	علي أن أتلقى أوامر من بعض الناس الذين هم أقل مني معرفة.

	جـ	أشعر الآن أقسم اليمين
6	أ	لا أحد يهتم بما يحدث لك.
	ب	أخجل بقدر ما يخجل الآخرون.
	جـ	أتمتع بالتأكيد لو أنني أفسدت عليه لعبته.
7	أ	أستطيع ملازمة الوظيفة أحسن من كثير من الناس.
	ب	أقلق كثيرا عندما تحصل لي أمور لا أحبها.
	جـ	إذا اختلى رجل بامرأة، فهو يفكر عادة بالعلاقة الجنسية.
8	أ	أحب المغازلة.
	ب	حينما يقول الناس فحشا أو جهلا حول بعض الأمور التي أعرفها فإني أحاول وضع الأمور في نصابها.
	جـ	إنني أعمل تحت توتر عنيف.
9	أ	ألبس وأنزع ملابسي بطريقة واحدة ونسق واحد دائما.
	ب	لا يهمني ما يفكر به الآخرون.
	جـ	تتبدد أحزاني عندما أكون بين جماعة من أصدقائي.
10	أ	إن وجوب الانتظار يجعلني عصبيا.
	ب	لم يحصل لي إزعاج بسبب القانون مطلقا.
	جـ	أفضل قراءة قصص الحب.
11	أ	يمكن أن تمس مشاعري بسهولة، أكثر من أغلبية الناس.
	ب	لا أحب التحدث في الأمور الجنسية.

جـ أعتقد أنه من الحكمة عمل الأشياء بطريقة تقليدية.

12	أ	الفكرة الجيدة تستحوذ علي بسرعة.
	ب	لا أحب الاستحمام.
	جـ	عمليا لا أخجل مطلقا.
13	أ	لست واثقا من نفسي كليا.
	ب	تناولت الكحول بإفراط.
	جـ	أتحمل الألم بقدر تحمل الآخرين له.
14	أ	عدة مرات تجدني آخر من يعجز عن محاولة عمل ما.
	ب	أستطيع العيش لوحدي سعيدا دائما، وسط كوخ في الغابة أو بين الجبال.
	جـ	أرق بسبب الهم أحيانا.
15	أ	حينما أكون في القطار أو الباص غالبا ما تجدني أتكلم مع الغرباء.
	ب	أستمتع بالسباق أو اللعب أكثر حينما أراهن عليه.
	جـ	أفضل العمل مع البنات عادة.
16	أ	إنني هادئ عادة ولا أتشوش بسهولة.
	ب	إن أغلب الأفراد يقيمون صداقات مع الآخرين من أجل المصالح.
	جـ	إنني أنجز الأعمال التي أبدؤها حتى ولو كانت غير مهمة.

17	أ	أصوت في الانتخابات أحيانا لرجال أعرف القليل عنهم.
	ب	إن المخاوف التي أمتلكها ليست بقدر المخاوف التي عند أصدقائي.
	جـ	أحس بأنني غير عاطفي تجاه الأفراد الذين يميلون إلى التعلق بأحزانهم.
18	أ	عندما أبدأ عملا أستمر فيه حتى ولو كان الآخرون يرون أنه لا قيمة له.
	ب	غالبا ما أجد نفسي قلقة حول بعض الأمور.
	جـ	لدي جدول عمل أتبعه بعناية فائقة.
19	أ	إنه لجميل جدا أن تكون صريحا دائما.
	ب	عندما أرتبك، غالبا ما ينتهي ارتباكي بتصبب العرق لدرجة المضايقة.
	جـ	أكره تملق الإنسان الماكر.
20	أ	أطلب العون بيسر من الأصدقاء، حتى ولو أنني غير قادر على رد الجميل.
	ب	غالبا ما ألاحظ أن يدي ترتعش عندما أحاول القيام بعمل ما.
	جـ	أفضل عمل الأشياء بطرقة روتينية، أضع تصميما لنفسي.
21	أ	إن أبي وأمي غالبا ما يجعلاني مطيعا لهما، رغم أنني أعتقد بأنهما عل غير صواب وغير منطقيين.
	ب	كثيرا ما أشعر بآلام في جسمي.

جـ لا أهتم عندما أرى حيوانات تتوجع.

أ أنا ضد فكرة إعطاء نقود للشحاذين.

22 ب أحسب أن العلم أفضل من المال.

جـ أكره وأنفر من القانون عندما يطلق سراح مجرم بسبب محاورة محام بارع.

أ أحاول تذكر القصص الجيدة لأرويها للآخرين.

23 ب إن القسم الوحيد الذي أستمتع به من الجريدة هو الفكاهات.

جـ أبكي بسهولة.

أ توجد طريقة واحدة مثلى عادة لحل أغلب المشاكل.

24 ب يلجأ الإنسان عادة إلى الكذب يتخلص من المضايقات.

جـ أحب أن أقامر من أجل رهائن بسيطة.

أ لقد وجدت أنه من الصعوبة متابعة عمل واحد، كنت قد بدأت به حتى ولو لوقت قصير.

25 ب حينما يخطئ معي أحد، أشعر أنه يجب أن أبادله ذلك إذا استطعت وذلك كمبدأ.

جـ إنني عصبي جدا.

أ يجب أن لا يعاقب الفرد بسبب تخطيه القانون إذا كان يفكر بأن القانون غير صالح.

26 ب يداي وقدماي عادة حارة لدرجة كافية.

	جـ	أود أن أكون صحفيا.
27	أ	أود الذهاب إلى الرقص.
	ب	تتبدل رغباتي بسرعة.
	جـ	يحصل لي إسهال شديد مرة أو أكثر شهريا.
28	أ	أعتقد أن الفرد يجب أن لا يذوق الكحول أبدا.
	ب	أود لبس الملابس الغالية.
	جـ	أحب مشاهدة الحب والغزل في السينما.
29	أ	أغيظ الحيوانات أحيانا.
	ب	الحياة عبء ثقيل بالنسبة لي في أغلب الأحيان.
	جـ	أنجز أعمالي بنفسي، وذلك أفضل من أن يريني الآخرون كيف.
30	أ	لا يعجبني العمل الذي تكثر فيه النشاطات المختلفة.
	ب	أحس بأنني قلق حول شيء ما أو شخص ما طيلة الوقت تقريبا.
	جـ	لقد أحببت المدرسة.
31	أ	أحب المطالعة حول التاريخ.
	ب	لقد وجدت أنه من الصعب ملازمة عقلي لعمل أو وظيفة.
	جـ	لا أقول الحقيقة دائما.

32	أ	أحب الذهاب إلى الحفلات وأماكن اللهو.
	ب	لم أقم بعمل شيء خطر من أجل روعته.
	جـ	إن الفرد الذي يقبل الرشوة ويترك الممتلكات القيمة تسرق يلام لسرقتها مثل السارق.
33	أ	عندما أستلم وظيفة أطمح إلى وظيفة أعلى.
	ب	لقد خفت من أشياء أو من أفراد مع علمي بأنهم غير قادرين على إيذائي.
	جـ	أستطيع أن أكون أليفا مع الناس الذين يقومون بأعمال أعتبرها خطأ.
34	أ	أحب أن أكون وسط جمع مزدحم من الناس يمزح بعضهم على البعض الآخر.
	ب	أود أن أكون سعيدا كالآخرين.
	جـ	أفضل العمل الذي يتطلب انتباها بسيطا، ليتسنى لي أن أكون شخصا لا مباليا.
35	أ	إذا ما وقع عدة أشخاص في مأزق، فمن الخير لهم أن يتفقوا على قصة ويركنوا إليها.
	ب	أعتقد أن الحزم صفة مهمة من صفات الشخصية.
	جـ	أنا أشد إحسانا بنفسي من الآخرين.

	أ	لا أحاول تصحيح الناس الذين يعبرون عن اعتقاد متجاهل.
36	ب	أشعر عدة مرات، وبكل تأكيد، بأنني عديم الفائدة.
	جـ	أفضل العمل الذي يتطلب انتباها مركزا ذا تفاصيل.
	أ	أشعر أحيانا بأني متهيج، فأجد صعوبة في النوم.
37	ب	أثرثر قليلا ولعدة مرات.
	جـ	أحب المطالعة والدراسة حول الأمور التي أعمل فيها.
	أ	يصاحبني الكابوس كل بضع ليالي.
38	ب	الحجرة من عند الحبيب تفاحة.
	جـ	إن رجال الشرطة عادة شرفاء.
	أ	أضطرب بسرعة.
39	ب	يعجبني الانتماء إلى عدة نواد ومحافل.
	جـ	أغلب الوقت لدي سعال.
	أ	أتمتع بتهيج الجمع المزدحم.
40	ب	حينما أشعر أنني غير مرتاح أكون بلية.
	جـ	إذا كنت موضع انتقاد من عدة أصدقاء، وهم متساوون في درجة اللوم لي فإنني أفضل أن أتقبل كل اللوم بدل تركهم جميعا.

41	أ	إنني شديد العناية بهندامي.
	ب	إن كل أقربائي يتعاطفون معي.
	جـ	غالبا ما أحلم حول أمور لا أود البوح بها للآخرين.
42	أ	لا ألوم الشخص الذي يستغل، من عرض نفسه للاستغلال.
	ب	غالبا ما أسأل الناس النصيحة.
	جـ	تنتابني أوجاع المعدة بكثرة.
43	أ	أنا من النوع الذي يأخذ الأمور بجدية.
	ب	لم أقع في حب شخص ما.
	جـ	أود حضور المحاضرات التي تدور مواضيعها حول المواضيع الجدية.
44	أ	الأكثر أمانا هو أن لا تثق بأحد.
	ب	أنا كثير الثقة بنفسي.
	جـ	إذا ما أتيحت لي الفرصة فسوف أكون خير رائد للناس.
45	أ	آنس بالأطفال.
	ب	أشعر بإخلاص وبكل تأكيد أنه يوجد دين واحد هو الصحيح.
	جـ	أشعر بالجوع كل الوقت تقريبا.

46	أ	إن العامل البطيء المواظب ينجز أكثر في النهاية.
	ب	في الحال أفكر أنني لست جيدا.
	جـ	أحب الهزل على الآخرين.
47	أ	أعتقد أن الكثير من الناس يبالغون بسوء حظهم ليكسبوا عطف الآخرين وعونهم.
	ب	حينما كنت طفلا انتميت إلى جماعة حاولت الانسجام في الشدة والرخاء.
	جـ	لا أحتمل الناس الذين يعتقدون أن دينا واحدا هو الصحيح.
48	أ	غالبا ما تجدني مريضا بسبب معدتي.
	ب	أحببت الشغب عندما كنت طفلا صغيرا.
	جـ	لا ألوم أي واحد يحاول أن يستحوذ على كل ما يقدر عليه في هذا العالم.
49	أ	إذا ما استطعت الدخول إلى السينما دون أن أدفع، وأنا متأكد بأنه لا يراني أحد فمن المحتمل أفعل ذلك.
	ب	أحاول تتبع منهاج في الحياة يرتكز على الواجب.
	جـ	إن نومي مضطرب وغير مريح.
50	أ	لا أتعب بسرعة.
	ب	أدافع عن رأيي بقوة وهذا مبدأ بالنسبة لي.
	جـ	أستطيع أن أتذكر تمارضي للتخلص من بعض الأمور.

51	أ	لا أحزن عندما لا تتحقق آمالي.
	ب	أحب اللقاء الاجتماعي لأكون مع الناس فقط.
	جـ	غالبا ما تجد أن أمعائي لا تتحرك لعدة أيام.
52	أ	كثيرا ما أحسست بأنني واجهت صعوبات لم أستطع التغلب غليها.
	ب	إن أحوالي في البيت ليست جيدة كما أكون مع صديق خارج البيت.
	جـ	
53	أ	أن عصبي كالآخرين تقريبا.
	ب	لا أستطيع البقاء في عمل واحد لمدة طويلة.
	جـ	لا يهمني إذا كنت موضع مزح.
54	أ	فجأة أحس بانعدام الراحة فلا أستطيع الجلوس لمدة طويلة.
	ب	حينما كنت طفلا لم أهتم بالانتماء إلى جماعة أو عصابة.
	جـ	إن أفراد عائلتي وأقربائي ينسجمون جيدا.
55	أ	لا أرغب تبديل خططي بعد البدء بعمل ما.
	ب	إن الفرد يجب أن يحاول تفهم أحلامه ليهتدي بها أو بأخذ الحذر منها.
	جـ	على الأغلب لم ألاحظ قلبي يدق، ونادرا ما احبس نفسي.

56	أ	ألفت مصاحبة الأصدقاء الخياليين.
	ب	لا أبدي المصادقة بقوة عادة، كما أنني لا أظهر عدم الموافقة بالنسبة لأفعال الآخرين.
	جـ	عندي صداع قليل جدا.
57	أ	لا أحب مواجهة الصعاب كما أنني لا أعمل تصميما مهما.
	ب	أنا شخص نظامي في كل ما أقوم به.
	جـ	يخيفني الظلام غالبا.
58	أ	غالبا ما أجد أنه من الضروري أن أدافع عما أعتقد أنه صحيح.
	ب	أخاف العاصفة.
	جـ	غالبا ما أخشى بأنني سأصبح خجولا.
59	أ	إن أغلب الناس أمناء، والسبب الرئيسي هو خوفهم من القبض عليهم.
	ب	في الحال تجدني أحزن أكثر من مما يجب حول بعض الأمور التي ليست في الحقيقة مشكلة بحد ذاتها.
	جـ	في الحال تجدني أحس بالقدرة على إبداء رأيي بكل سهولة.
60	أ	أنا سعيد أغلب الوقت.
	ب	لا أحاول إخفاء وجهة نظري الضحلة، أو حالتي الشعورية أمام شخص لا يود معرفتها.
	جـ	أفضل التريث والتفكير قبل العمل حتى بالنسبة للمشكلات التي ليست مهمة.

ورقـــة الإجابـــة

الاسم واللقب: **القسم:**

الســـن: **السداسي:**

المؤسسة: **تاريخ الاستبيان:**

الفقرة	العبارة			الفقرة	العبارة			الفقرة	العبارة			الفقرة	العبارة		
	أ	ب	جـ		أ	ب	جـ		أ	ب	جـ		أ	ب	جـ
1				21				41				61			
2				22				42				62			
3				23				43				63			
4				24				44				64			
5				25				45				65			
6				26				46				66			
7				27				47				67			
8				28				48				68			
9				29				49				69			
10				30				50				70			
11				31				51				71			
12				32				52				72			
13				33				53				73			
14				34				54				74			
15				35				55				75			
16				36				56				76			
17				37				57				77			
18				38				58				78			
19				39				59				79			
20				40				60				80			

الاسم واللقب: **القســـم:**

المدرســـــــة: **الســـن:**

الجنس: **الصـــف:**

ضع دائرة حول الإجابة التي تنطبق عليك (أي حول نعم أو لا).

ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، المطلوب أن تبين ما تشعر به وما تفعله.

أجب عن جميع الأسئلـــة.

1	هل تخاف أو تقلق عندما تكون في الظلام؟.	نعم	لا
2	هل تخاف عندما تطل من النافذة أو شرفة أحد الطوابق العليا من الأبنية؟.	نعم	لا
3	هل تخاف من المياه الجارية؟.	نعم	لا
4	هل تخاف من أن تجتاز نفقا أو سردابا؟.	نعم	لا
5	هل تخاف أو تقلق عندما تعبر النهر فوق أحد الجسور؟.	نعم	لا
6	هل تشعر بأن هناك أحدا يجرك أو يأمرك على القفز في الماء حينما تسير على أحد الجسور؟.	نعم	لا
7	هل تستطيع أن تظل جالسا بهدوء لمدة طويلة؟.	نعم	لا
8	هل تحب أن تلعب نفس اللعبة لمدة طويلة؟.	نعم	لا
9	هل هناك بعض الوجبات التي لا تستطيع أن تقبلها؟.	نعم	لا
10	هل هناك بعض الوجبات الكريهة بالنسبة لك لدرجة أنك لا تستطيع أن تأكلها؟.	نعم	لا
11	هل تعرف دائما ما تريد على وجه التحديد؟.	نعم	لا
12	هل تجد أنه من الصعب عليك أن تحكم في أمر أو قضية ما؟.	نعم	لا
13	هل أنت من النوع الذي يؤمن بالخرافات؟.	نعم	لا
14	هل تخاف في بعض الأحيان من عبور طريق أو ميدان كبير؟.	نعم	لا

15	هل تخاف أحيانا أو تشعر بالقلق حينما تجلس لمفردك في حجرة مغلقة؟.	نعم	لا
16	هل تخاف كثيرا من النار؟.	نعم	لا
17	هل تخاف أحيانا من أن تطفئ النار أو تشعل شيئا ما؟.	نعم	لا
18	هل تعود لتفقد مفاتيح الغاز أو لتتأكد من إغلاق نوافذ غرف المترل بعد أن تأوي إلى فراشك لتنام؟.	نعم	لا
19	هل تستطيع أن تتحمل بسهولة رؤية الدماء؟.	نعم	لا
20	هل تتخيل أحيانا أنك تعيش حياة أخرى إلى جانب حياتك اليومية؟.	نعم	لا
21	هل تشعر أحيانا بأنك غير مرغوب من قبل الآخرين؟.	نعم	لا
22	هل تفكر أحيانا في مواضيع تشعر أنها تافهة ولكنك لا تستطيع التخلص منها؟.	نعم	لا
23	هل تشعر غالبا بالقلق من أن الأشياء المحيطة بك ليست واقعية في الحقيقية وأنها ليس لها وجود؟.	نعم	لا
24	هل تكسب الأصدقاء بسهولة؟.	نعم	لا
25	هل يراودك أحيانا شعور بأنك تفعل أفعالا سيئة؟.	نعم	لا

جـــ- الاضطرابات التي يقيسها:

الحالـــة	
حالات المخاوف	19-18-17-16-15-14-10-9-6-5-4-3-2-1
الميول العصابية	25-24-23-22-21-20-13-12-11-8-7

المعاييـــر:

الاضطرابات	عدد الأسئلة	المعامل	المجموع
أ	14	24	336
ب	11	30	330

تصحيح الاختبار:

لتصحيح الإجابات يضرب عدد الإجابات الدالة لكل مجموعة في المعامل المقابل، وإذا زاد العدد الناتج عن **120** نستطيع أن نحدد الميل المرضي.

د– مقياس القلــق

اقتبـــاس وإعـــداد

مصطفى فهمي
أستاذ ورئيس الصحة النفسية
كلية التربية
جامعة عين شمس

محمد أحمد غالي
أستاذ علم النفس
بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية
القاهرة

مقياس القلق:

يقيس هذا الاختبار بدرجة كبيرة من الموضوعية مستوى القلق الـــذي يعانيـــه الأفراد عن طريق ما يشعرون به من أعراض ظاهرة صريحة، ويصلح هذا الاختبـــار للاستعمال في جميع الأعمار، وهو مقتبس من مقياس القلق الصريح الذي استعملته وقننته الأخصائية والعالمة النفسية جانيت.أ. تيلور.

وقد استعمل هذا الاختبار في كثير من الدراسات المصرية وتم تقنينه على البيئة المصرية، وأمكن بهذا الحصول على مستويات قياسية يمكن بها تحديد مستوى القلـــق عند الأفراد.

هذا وأفاد المقياس كثيرا في التفرقة بين الأحداث الجانحين والعاديين.

ويمكن إجراء الاختبار بشكل جماعي إذا كان المفحوصـــين يجيـــدون القـــراءة والفهم.

طريقة تصحيح الاختبار:

أ- تعطي درجة واحدة عن كل إجابة ((نعم))

ب- يدرس مستوى القلق الذي يعانيه المفحوص من الجدول التالي، وعلى ضـــوئه يمكن معرفة مستوى القلق الذي يعانيه المفحوص بشكل واضح الأعراض.

جدول مستويات القلق

الفئة	الدرجة		مستوى القلق
	من	إلى	
أ	صفر	16	خالي من القلق
ب	17	20	قلق بسيط
جـــ	21	26	قلق نوعا
د	27	29	قلق شديد
هـــ	30	50	قلق شديد جدا

مقيـــاس القلـــق

الاسم واللقب: **تاريخ الميلاد:**

تاريخ إجراء الاختبار: **المؤسسة:**

العلامـــــة:

تعليمـــات:

1- اقرأ ما يأتي بعناية قبل الإجابة،

2- ما تقرأه أمور قد تحصل لكبير منك،

3- المطلوب منك أن تتأكد مما إذا كانت هذه الأمور تحصل لك، فإذا كان كـــذلك فضع علامة حول كلمة (نعم)، أما إذا كانت لا تحصل لك فضع دائرة حول كلمة (لا)،

4- هذا ليس امتحانا، لكن المطلوب منك أن تفهم جيدا وتجيب بشـــكل صـــحيح وصادق على ما تراه يدل على حقيقة نفسك،

5- لا تترك أي فقرة دون إجابة.

فقرات الاختبـــــار

1	نومي مضطرب وغير مريح.	نعم	لا
2	إن مخاوفي أكثر من المخاوف التي عند أصدقائي.	نعم	لا
3	تمر علي ليالي لا أستطيع فيها النوم بسبب الهم.	نعم	لا
4	أعتقد أنني لست عصبيا أكثر من الآخرين.	نعم	لا
5	قليل ما يحصل لي كابوس أثناء النوم.	نعم	لا
6	تنتابني أوجاع المعدة بكثرة.	نعم	لا
7	غالبا ما ألاحظ أن يدي ترتعش عندما أحاول القيام بعمل ما.	نعم	لا
8	يحصل لي إسهال كثير.	نعم	لا
9	أقلق بسبب الشغل والمال.	نعم	لا
10	أشعر بالهم أحيانا.	نعم	لا
11	غالبا ما أخاف أن يظهر علي الخجل.	نعم	لا
12	أشعر بالجوع دائما تقريبا.	نعم	لا
13	أثق بنفسي كل الثقة.	نعم	لا
14	لا أتعب بسرعة.	نعم	لا
15	إن وجوب الانتظار يجعلني عصبيا.	نعم	لا
16	بعض الأحيان أكون مضطربا لدرجة أنني لا أستطيع النوم.	نعم	لا
17	أنني هادئ و لا شيء يغضبني.	نعم	لا
18	تمر علي أوقات أشعر فيها بالقلق بشكل فضيع لدرجة أنني لا أستطيع الجلوس لمدة طويلة.	نعم	لا
19	أنا سعيد دائما.	نعم	لا

20	من الصعب أن أنتبه جيدا لواجب أو عمل أقوم به.	نعم	لا
21	أحس أنني قلق حول شيء ما أو شخص ما طيلة الوقت تقريبا.	نعم	لا
22	لا أستطيع مواجهة الصعاب.	نعم	لا
23	أود أن أكون سعيدا كالآخرين.	نعم	لا
24	غالبا ما أجد نفسي مشغولة بشيء ما.	نعم	لا
25	أشعر في بعض الأحيان أنني عديم الفائدة.	نعم	لا
26	أشعر في بعض الأحيان أنني مضطرب وقلق وأكاد أنفجر.	نعم	لا
27	أعرق بيسر حتى في الأيام الباردة.	نعم	لا
28	الحياة بالنسبة لي عبء ثقيل.	نعم	لا
29	أشعر دائما بالخوف مما يمكن أن يحصل لي من مكروه أو سوء حظ.	نعم	لا
30	أنا خجول عادة.	نعم	لا
31	أشعر في بعض الأحيان أن قلبي يدق وصدري يكاد ينفجر.	نعم	لا
32	أبكي بسهولة.	نعم	لا
33	أخاف في بعض الأحيان من أشياء أو ناس مع علمي أنهم غير قادرين على مضايقتي.	نعم	لا
34	أجدني دائما أحمل هم كل شيء.	نعم	لا
35	أشعر بالصداع أحيانا.	نعم	لا
36	أحزن في بعض الأحيان وأهتم كثيرا بأمور ليس لها في الحقيقة أية أهمية.	نعم	لا
37	لا أستطيع حصر انتباهي في شيء واحد فقط.	نعم	لا
38	أرتبك بسهولة وأتشوش عند القيام بعمل ما.	نعم	لا

39	أعتقد في بعض الأحيان أنني شخص لا فائدة فيه أبدا.	نعم	لا
40	أنا شخص قوي جدا.	نعم	لا
41	أتأكد عادة من غلق الباب أكثر من مرة.	نعم	لا
42	عندما أرتبك أتصبب عرقا، وهذا يضايقني جدا.	نعم	لا
43	أنا لا خجل أبدا.	نعم	لا
44	أنا أشد إحساسا بنفسي من الآخرين.	نعم	لا
45	لم يحمر وجهي من الخجل أبدا.	نعم	لا
46	أشعر أحيانا أن المشاكل والصعوبات تتراكم علي لدرجة أنني لا أستطيع التغلب والتخلص منها.	نعم	لا
47	عندما أقوم بعمل ما أقوم به على مضض.	نعم	لا
48	غالبا ما أحلم بأمور لا أستطيع البوح بها لأحد.	نعم	لا
49	لا أثق في نفسي.	نعم	لا
50	قليل ما تحصل لي حالات أسهال تضايقني.	نعم	لا

انتهـــــــى

هـــ- اختبار جرات الماء

اختبارات بناء الترتيب الذهني والقدرة على المرونة الذهنية تعتبر من الاختبارات المهمة وبصورة خاصة مسائل جرات الماء للوشن Luchin's water jar problems، وهو اختبار يقيس القدرة على توفير الحلول المناسبة، ولكنها غير مألوفة، وذلك عن طريق بناء ترتيب ذهني خاص بالفرد، بعده تعطى له مسألة يمكن حلها بطريقة أيسر وأحسن مع العلم أن هذه الطريقة غير متوقعة.

وفيما يلي مثال على ذلك ما هو موجود من المسائل.

إذا أعطيت جرة فارغة تتسع لـــ **21** لترا وأخرى فارغة تتسع لـــ **127** لترا وأخيرة فارغة تتسع لثلاثة لترات.

السؤال: كيف يمكنك الحصول على **100** لتر ؟

مسائل جرات الماء

رقم المسألة	سعة جرات الماء الفارغة باللتر			الكمية المطلوبة من الماء باللتر
1	أ	ب	جـ	
1	29	3	–	20
2	22	131	4	101
3	14	263	25	99
4	18	43	10	5
5	9	42	6	21
6	23	49	3	20
7	15	39	3	18
8	18	48	4	22
9	14	36	8	6
10	28	76	3	25
11	19	42	4	15
12	10	32	4	14
13	13	41	5	18
14	12	32	8	4

انتهـــــــى

و- اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية

إعـــــداد

دكتور عطية محمود هنا

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة عين شمس

الإسم: ..... **تاريخ الميلاد:** .....

المدرسة: ..... **الســـن:** .....

الجنس: ..... **الصف والفصل:** .....

الناشر

دار النهضة العربية

32 شارع عبد الخالق زوت

التعليمـــات

اقرأ كل سؤال من الأسئلة الآتية ثم ضع دائرة حول الإجابة التي تنطبق عليـــك أي حول نعم أو لا، فمثلا في السؤال الأول هل عندك دراجة؟ إذا كانت عنـــدك دراجة ضع دائرة حول نعم، وإذا لم تكن عندك دراجة فضع دائرة حول لا.

1- هل عندك دراجة؟ نعم لا

2- هل تستطيع أن تقود السيارة؟ نعم لا

3- هل ذهبت إلى المدرسة يوم السبت الماضي؟ نعم لا

ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة في هذا الاختبار، المطلوب منك أن تبين ما تراه وما تشعر به وما تفعله.

أجب عن جميع الأسئلة، ولا تترك سؤالا دون إجابة.

النتائـــج

	القسم الأول: التكيف الشخصي						مجموع التكيف الشخصي	القسم الثاني: التكيف الاجتماعي						مجموع التكيف الاجتماعي	مجموع التكيف الشخصي والاجتماعي
	أ	ب	ج	د	هـ	و		أ	ب	ج	د	هـ	و		
الدرجة															
المقابل															

بنود الاختبار

القسم الأول (أ)

1-	هل تستمر في العمل الذي تقوم به حتى ولو كان متعبا؟	نعم	لا
2-	هل يصعب عليك أن تحتفظ بهدوئك عندما تصبح الأمور سيئة؟	نعم	لا
3-	هل تتضايق عندما يختلف معك الناس؟	نعم	لا
4-	هل تشعر بعدم الارتياح عندما تكون مع مجموعة لا تعرفها من الناس؟	نعم	لا
5-	هل يصعب عليك أن تعترف بالخطأ إذا ما وقعت فيه؟	نعم	لا
6-	هل تجد أن من الضروري أن يذكرك شخص ما بعملك حتى تقوم به؟	نعم	لا
7-	هل تفكر عادة في نوع العمل الذي تود أن تقوم به عندما تكبر؟	نعم	لا
8-	هل تشعر بالمضايقة عندما يهزأ منك زملاؤك في الفصل؟	نعم	لا
9-	هل يصعب عليك أن تقابل الناس أو أن تعرفهم بالآخرين؟	نعم	لا
10-	هل تشعر عادة بالأسى على نفسك حينما يصيبك ضرر؟	نعم	لا
11-	هل تعتقد أن من الأسهل عليك أن تقوم بما يخططه لك أصحابك من أن ترسم خططك بنفسك؟	نعم	لا
12-	هل تعتقد أن معظم الناس يحاولون أن يسيطروا عليك؟	نعم	لا
13-	هل يسهل عليك أن تتحدث إلى الناس ذوي المراكز العالية؟	نعم	لا
14-	هل يخسر أصدقاؤك عادة في اللعب؟	نعم	لا
15-	هل من عادتك أن تكمل ما تبدأ به من أعمال؟	نعم	لا

القسم الأول (ب)

16-	هل تدعى عادة إلى الحفلات التي يحضرها من هم في مثل سنك؟	نعم	لا
17-	هل تعتقد أن عددا كبيرا من الناس(حقراء)؟	نعم	لا
18-	هل يعتقد معظم أصدقائك أنك شجاع قوي؟	نعم	لا
19-	هل يطلب منك عادة أن تساعد في إعداد الحفلات؟	نعم	لا
20-	هل يعتقد الناس أن لديك أفكارا جيدة؟	نعم	لا
21-	هل يهتم أصدقاؤك عادة بما تقوم به من أعمال؟	نعم	لا
22-	هل تعتقد أن الناس يظلمونك عادة؟	نعم	لا
23-	هل يظن زملاؤك في الفصل أنك ذكي مثلهم؟	نعم	لا
24-	هل يسر الزملاء الآخرون أن تكون معهم؟	نعم	لا
25-	هل تعتقد أنك محبوب من زملائك؟	نعم	لا
26-	هل تعتقد من الصعب عليك أن تنجز ما تقوم به من عمل؟	نعم	لا
27-	هل تشعر بأن الناس لا يعاملونك بما ينبغي؟	نعم	لا
28-	هل تعتقد أن معظم الناس الذين تعرفهم لا يحبونك؟	نعم	لا
29-	هل تعتقد أن الناس يظنون أنك سوف تنجح في عملك حينما تكبر؟	نعم	لا
30-	هل تعتقد أن الناس لا يعاملونك معاملة حسنة؟	نعم	لا

القسم الأول (حـــ)

31-	هل يسمح لك بأن تبدي رأيك في معظم الأمور؟	نعم	لا
32-	هل يسمح لك بأن تختار أصدقاؤك؟	نعم	لا
33-	هل يسمح لك بأن تقوم بمعظم ما تريد القيام به؟	نعم	لا
34-	هل تشعر بأنك تعاقب بسبب الأمر التافهة كثيرا ؟	نعم	لا
35-	هل تأخذ من المصروف ما يكفيك؟	نعم	لا
36-	هل يسمح لك عادة أن تحضر الاجتماعات التي يحضرها من هم في سنك؟	نعم	لا
37-	هل يسمح لك والداك بأن تساعدهما في اتخاذ القرارات؟	نعم	لا
38-	هل يوجه إليك التوبيخ لأمور ليست لها أهمية كبيرة؟	نعم	لا
39-	هل يسمح لك بأن تذهب إلى السينما والملاهي بالقدر الذي يسمح به لزملائك؟	نعم	لا
40-	هل تشعر بأن أصدقاءك أكثر حرية منك في القيام بما يريدون؟	نعم	لا
41-	هل تشعر بأن لديك وقت كاف للهو والمرح؟	نعم	لا
42-	هل تشعر بأنه لا يسمح لك بحرية كافية؟	نعم	لا
43-	هل يتركك والدك ((تتمشى)) مع أصدقائك؟	نعم	لا
44-	هل يسمح لك باختيار ملابسك؟	نعم	لا
45-	هل يقرر الآخرون ما ينبغي أن تفعله في معظم الأحيان؟	نعم	لا

القسم الأول (د)

46-	هل تجد أن من الصعب عليك أن تتعرف على الطلبة الجدد؟	نعم	لا
47-	هل تعتبر قويا وسليما مثل أصدقاءك؟	نعم	لا
48-	هل تشعر بأنك مبوب من زملاءك؟	نعم	لا
49-	هل يبدو أن معظم الناس يستمتعون بالتحدث معك؟	نعم	لا
50-	هل تشعر انك متوافق(متكيف) في المدرسة التي تذهب إليها؟	نعم	لا
51-	هل لك عدد كاف من الأصدقاء؟	نعم	لا
52-	هل يظن أصدقائك أن والدك شخص ناجح مثل آبائهم؟	نعم	لا
53-	هل تشعر عادة بأن المدرسين يفضلون ألا تكون في الفصول التي يدرسون لها؟	نعم	لا
54-	هل تدعي عادة إلى الحفلات التي تقيمها المدرسة؟	نعم	لا
55-	هل يصعب عليك أن تكون صداقات؟	نعم	لا
56-	هل تشعر بأن زملاءك في الفصل يسرهم أن تكون معهم؟	نعم	لا
57-	هل يحبك الآخرون كما يحبون أصدقائك؟	نعم	لا
58-	هل يرغب أصدقاءك أن تكون معهم؟	نعم	لا
59-	هل يهتم من في المدرسة بآرائك عادة؟	نعم	لا
60-	هل يبدون لك بأن زملاءك يقضون في بيوتهم وقتا أطيب من الوقت الذي تقضيه أنت في بيتك؟	نعم	لا

القسم الأول (هـــ)

61- هل لاحظت أن كثيرا من الناس يعملون أعمالا وضيعة ويقولون أقوالا دنيئة؟ نعم لا

62- هل يبدو لك أ، معظم الناس(يغشون) عندما يستطيعون ذلك؟ نعم لا

63- هل تعرف أشخاصا غير معقولين لدرجة أنك تكرههم؟ نعم لا

64- هل تشعر أن معظم الناس يستطيعون أن يقوموا بأعمال على نحو أفضل مما تقوم به؟ نعم لا

65- هل ترى أن كثيرا من الناس يهمهم أن يجرح شعورك؟ نعم لا

66- هل تفضل أن تبقى بعيدا عن الحفلات والنواحي الاجتماعية؟ نعم لا

67- هل تشعر بأن الأقوى منك يحاولون الإيقاع بك؟ نعم لا

68- هل توجد لديك مشكلات تثير قلقك أكثر مما لدى معظم زملائك؟ نعم لا

69- هل تشعر دائما أنك وحيد حتى مع وجود الناس حولك؟ نعم لا

70- هل لاحظت أن الناس يتصرفون بعدالة كما ينبغي؟ نعم لا

71- هل تقلق كثيرا لأن لديك مشكلات كثيرة جدا؟ نعم لا

72- هل يصعب عليك أن تتكلم مع أفراد من الجنس الآخر؟ نعم لا

73- هل تفكر كثيرا في أن ألصغر منك سنا يتمتعون بوقت طيب أكثر منك؟ نعم لا

74- هل تشعر كثيرا بأنك كما لو كنت تريد أن تبكي بسبب الطريقة التي يعاملك بها الناس؟ نعم لا

75- هل يحاول كثير من الناس استغلالك؟ نعم لا

القسم الأول (و)

76-	هل تكرر إصابتك بنوبات من العطاس؟	نعم	لا
77-	هل تتلجلج أحيانا عندما تنفعل؟	نعم	لا
78-	هل تزعج كثيرا من الصداع؟	نعم	لا
79-	هل تشعر كثيرا بأنك غبر جوعان حتى حين يحل موعد الطعام؟	نعم	لا
80-	هل تشعر كثيرا أن من الصعب عليك أن تجلس ساكنا؟	نعم	لا
81-	هل توجعك عيناك كثيرا؟	نعم	لا
82-	هل تجد في كثير من الأحيان أن من الضروري أن تطلب من الآخرين أن يعيدا ما سبق أن قالوه؟	نعم	لا
83-	هل تنسى كثيرا ما تقرأه؟	نعم	لا
84-	هل تتضايق أحيانا لحدوث تقلصات في عضلاتك؟	نعم	لا
85-	هل تجد أن كثيرا من الناس لا يتكلمون بوضوح كاف بحيث نسمعهم جيدا؟	نعم	لا
86-	هل تضايقك الإصابة بالبرد كثيرا؟	نعم	لا
87-	هل يعتبرك معظم الناس غير مستقر؟	نعم	لا
88-	هل تجد عادة أن من الصعب عليك أن تنام؟	نعم	لا
89-	هل تشعر بالتعب في معظم الأحيان؟	نعم	لا
90-	هل تضايقك كثيرا الأحلام المزعجة أو الكابوس	نعم	لا

القسم الثاني (أ)

91-	هل من الصواب أن يتجنب الإنسان العمل الذي يجب عليه عمله؟	نعم	لا
92-	هل من الضروري دائما أن تحافظ على وعودك ومواعيدك؟	نعم	لا
93-	هل من الضروري أن تكون رحيما نحو من تحبهم؟	نعم	لا
94-	هل من الصواب أن تسخر ممن لديهم أراء شاذة؟	نعم	لا
95-	هل من الضروري أن يكون الإنسان مجاملا للسخفاء؟	نعم	لا
96-	هل من حق الطالب أن يحتفظ بالأشياء التي يجدها؟	نعم	لا
97-	هل من حق الناس أن يطلبوا من الآخرين ألا يتدخلوا في شؤونهم؟	نعم	لا
98-	هل ينبغي دائما على الإنسان أن يشكر الآخرين على المجاملات البسيطة حتى ولو لم تفد أحدا؟	نعم	لا
99-	هل من الصواب أن نأخذ الأشياء التي أنت في حاجة ماسة إليها إذا لم يكن لديك نقودا؟	نعم	لا
100-	هل ينبغي أن يعاملك أصحابك معاملة أفضل من معاملة من هم أقل منك؟	نعم	لا
101-	هل يصح أن تضحك من الذين في مأزق إذا كان منظرهم باعثا على الضحك؟	نعم	لا
102-	هل من المهم أن يتودد الإنسان لجميع الطلبة الجدد؟	نعم	لا
103-	هل من الصواب أن يضحك الإنسان على الآخرين إذا كانت اعتقاداتهم سخيفة؟	نعم	لا
104-	إذا عرفت أنك لن تضبط وأنت تغش فهل تفعل ذلك؟	نعم	لا
105-	هل من الصواب أن تثور إذا رفض والداك أن يدعاك تذهب إلى السينما أو إلى حفلة من الحفلات؟	نعم	لا

القسم الثاني (ب)

106-	عندما يضايقك الناس هل تكتم ذلك في نفسك عادة؟	نعم	لا
107-	هل من السهل عليك أن تتذكر أسماء من تقابلهم؟	نعم	لا
108-	هل تجد أن معظم الناس يتكلمون كثيرا لدرجة أنك تضطر إلى مقاطعتهم حتى تقول ما تريده؟	نعم	لا
109-	هل تفضل أن تقيم حفلات في مترلك؟	نعم	لا
110-	هل تستمتع عادة بالحديث مع من تقابلهم لأول مرة؟	نعم	لا
111-	هل تجد عادة أن الإحسان جزاء الإحسان؟	نعم	لا
112-	هل تجد من السهل عليك أن تحي حفلة بدأت تصبح مملة؟	نعم	لا
113-	هل يمكنك أن تخفي مضايقتك إذا عزمت في لعبة من الألعاب دون أن يشعر الناس بذلك؟	نعم	لا
114-	هل تصرف الناس بعضهم ببعض عادة؟	نعم	لا
115-	هل تجد من الصعب أن تساعد في إعداد الحفلات وغيرها من الاجتماعات؟	نعم	لا
116-	هل تجد من السهل أن تكون صداقات جديدة؟	نعم	لا
117-	هل ترغب عادة أن تشترك في بعض المباريات في المناسبات الاجتماعية حتى ولو لم تكن وقد اشتركت في مثل هذه المباريات من قبل؟	نعم	لا
118-	هل من الصعب عليك أن توجه عبارات رقيقة إلى من يحسن التصرف؟	نعم	لا
119-	هل تجد من السهل أن تساعد زملاءك في الفصل حتى يتمتعوا بالحفلات التي يحضرونها؟	نعم	لا
120-	هل تبدأ بالتحدث عادة إلى الزملاء الجدد عندما تقابلهم؟	نعم	لا

القسم الثاني (حـــ)

121- هل تضطر إلى أن تكون عنيفا مع بعض الناس لكي يعاملوك معاملة عادلة؟ نعم لا

122- هل تشعر بأنك تكون أسعد حالا إذا استطعت أن تعامل الظالمين بما يستحقون؟ نعم لا

123- هل تحتاج أحيانا لأن تظهر غضبك لكي تحصل على حقوقك؟ نعم لا

124- هل يضطرك زملاؤك في الفصل إلى القتال دفاعا عما تملك؟ نعم لا

125- هل وجدت أن الكذب من أسهل الطرق التي يلجأ إليها الناس للتخلص من مشكلاتهم؟ نعم لا

126- هل تجد في كثير من الأحيان أنك مضطر إلى المقاتلة دفاعا عن حقوقك؟ نعم لا

127- هلا يحاول زملاؤك في الفصل لومك بسبب المشاحنات التي يبدأونها عادة؟ نعم لا

128- هل كثيرا ما تجد أن عليك أن تثور لكي تحصل على حقك؟ نعم لا

129- هل يعاملك من في المدرسة عادة بطريقة سيئة جدا لدرجة أنك تشعر برغبة في أن تكسر بعض الأشياء؟ نعم لا

130- هل تجد أن بعض الناس من الظلم لدرجة أن من الصواب أن تكون سافلا معهم؟ نعم لا

131- هل تضطر كثيرا إلى دفع الأطفال الأصغر منك بعيدا عن طريقك لكي تتخلص منهم؟ نعم لا

132- هل يعاملك بعض الناس بسفالة لدرجة إنك تشتمهم؟ نعم لا

133- هل ترى من الصواب أن يكون الإنسان ظالما مع الظالمين؟ نعم لا

134- هل تعصي مدرسيك ووليك إذا كانوا غير عادلين نحوك؟ نعم لا

135- هل من الصواب أن تأخذ الأشياء التي يمنعها عنك الآخرون دون حق؟ نعم لا

القسم الثاني (د)

136-	هل تشعر بأن والديك عادلان عندما يجبرانك على القيام بعمل من الأعمال؟	نعم	لا
137-	هل تقضي وقتا طيبا مع أسرتك في المترل عادة؟	نعم	لا
138-	هل لديك أسبابا قوية تدعوك إلى أن تحب أحد الوالدين أكثر من الآخر؟	نعم	لا
139-	هل يرى والدك أنك ستكون ناجحا في حياتك؟	نعم	لا
140-	هل يعتقد والدك أنك متعاون في المترل؟	نعم	لا
141-	هل يشعر والدك أنك لا تفعل إلا ما هو خطأ؟	نعم	لا
142-	هل تتفق مع والديك في الأشياء التي تحبها؟	نعم	لا
143-	هل كثيرا ما يبدأ أفراد أسرتك في المشاحنة معك؟	نعم	لا
144-	هل تفضل أن تحتفظ بأصدقائك بعيدا عن مترلك لأنه غير لائق؟	نعم	لا
145-	هل تتهم عادة بأنك لست لطيفا مع والديك كما ينبغي أن تكون؟	نعم	لا
146-	هل تكون مرحا بعض الشيء عندما تكون في مترلك؟	نعم	لا
147-	هل تجد أن من الصعب عليك أن تتسبب في سرور والديك؟	نعم	لا
148-	هل تشعر عادة كما لو كنت تفضل أن تعيش بعيدا عن أسرتك؟	نعم	لا
149-	هل تشعر عادة أن أحدا من أسرتك لا يهتم بك؟	نعم	لا
150-	هل يميل أهلك إلى الشجار بدرجة كبيرة جدا؟	نعم	لا

القسم الثاني (هـــ)

151-	هل تشعر أن مدرسيك يفهمونك؟	نعم	لا
152-	هل تحب أن تمارس النشاط المدرسي مع زملائك؟	نعم	لا
153-	هل تشعر أن بعض المواد الدراسية صعبة لدرجة أنها تعرضك لخطر الرسوب؟	نعم	لا
154-	هل فكرت كثيرا في أن بعض المدرسين يهتمون اهتماما ضئيلا بطلبتهم؟	نعم	لا
155-	هل يرى بعض زملائك أنك لا تلعب لعبا عادلا كما يفعلون هم؟	نعم	لا
156-	هل ترى أن بعض مدرسيك من الدقة بحيث يجعلون الدراسة عملا شاقا أكثر مما ينبغي؟	نعم	لا
157-	هل تستمتع بالحديث مع زملائك في المدرسة؟	نعم	لا
158-	هل فكرت كثيرا في أن بعض المدرسين غير عادلين؟	نعم	لا
159-	هل طلب منك أن تشترك في المباريات المدرسية بالقدر الواجب؟	نعم	لا
160-	هل تكون أسعد في المدرسة إذا كان المدرسون أكثر عطفا؟	نعم	لا
161-	هل تقضي وقتا أطيب إذا كنت مع زملائك؟	نعم	لا
162-	هل يحب زملاؤك في الفصل الطريقة التي تعاملهم بها؟	نعم	لا
163-	هل تعتقد أن المدرسين يريدون من الطلبة أن يستمتعوا بما بينهم من صداقات؟	نعم	لا
164-	هل تجد أن من الضروري أن تبتعد عن زملائك بسبب الطريقة التي يعاملونك بها؟	نعم	لا
165-	هل تفضل أن تتغيب عن المدرسة إن استطعت؟	نعم	لا

القسم الثاني (و)

166-	هل تزور أصدقاءك ممن هم في سنك من الجيران في منازلهم؟	نعم	لا
167-	هل من عادتك أن تتحدث مع من هم في سنك من جيرانك؟	نعم	لا
168-	هل يخالف معظم جيرانك ممن هم في سنك ما يفرضه القانون؟	نعم	لا
169-	هل تلعب مع أصدقاء من جيرانك؟	نعم	لا
170-	هل يعيش بالقرب من منزلك شبان يتصفون بأخلاق طيبة؟	نعم	لا
171-	هل معظم جيرانك من النوع المحبوب؟	نعم	لا
172-	هل يوجد من بين جيرانك من تجد أن من الصعب عليك أن تحبهم؟	نعم	لا
173-	هل تذهب أحيانا لزيارة الجيران؟	نعم	لا
174-	هل يوجد من جيرانك من تجد أن من الصعب عليك أن تحبهم؟	نعم	لا
175-	هل تقضي وقتا طيبا مع جيرانك؟	نعم	لا
176-	هل يوجد عدد من الجيران الذين لا تهتم بزيارتهم؟	نعم	لا
177-	هل من الضروري أن تكون لطيفا مع جميع جيرانك مهما اختلفوا عنك؟	نعم	لا
178-	هل يوجد من جيرانك من يسببون لك المضايقة لدرجة أنك تحب أن تسيء إليهم؟	نعم	لا
179-	هل تحب معظم من في سنك من الجيران؟	نعم	لا
180-	هل تشعر أن الحي الذي تعيش فيه لا يعجبك؟	نعم	لا

اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية إعداد الدكتور عطية محمود هنا

صفحة تسجيل النتائج والتخطيط النفسي

الاسم: ..... **السن:** .....

المدرسة: ..... **الصف والفصل:** .....

القسم الأول: التكيف الشخصي						مجموع التكيف الشخصي	القسم الثاني: التكيف الاجتماعي						مجموع التكيف الاجتماعي	مجموع التكيف الشخصي والاجتماعي
أ	ب	جـ	د	هـ	و		أ	ب	جـ	د	هـ	و		
الاعتماد على النفس	الإحساس بالقيمة الذاتية	الشعور بالحرية	الشعور بالانتماء	التحرر من الميل إلى الانفراد	الخلو من الأعراض العصابية		المستويات الاجتماعية	المهارات الاجتماعية	التحرر من الميول المضادة للمجتمع	العلاقات في الأسرة	العلاقات في المدرسة	العلاقات في البيئة المحلية		

الدرجة المقابل

99	99
90	90
80	80
70	70
60	60
50	50
40	40
30	30
20	20
10	10
1	1

التخطيط النفسي

ملاحظات: _____

_____

_____

2- الاختبارات الإسقاطية:

تتميز الاختبارات الإسقاطية بأنها تواجه الفرد بمواقف غامضة تثير استجابات متعددة متباينة، وتهدف إلى تهيئة الجو المناسب للفرد ليعبر عن ذاته:

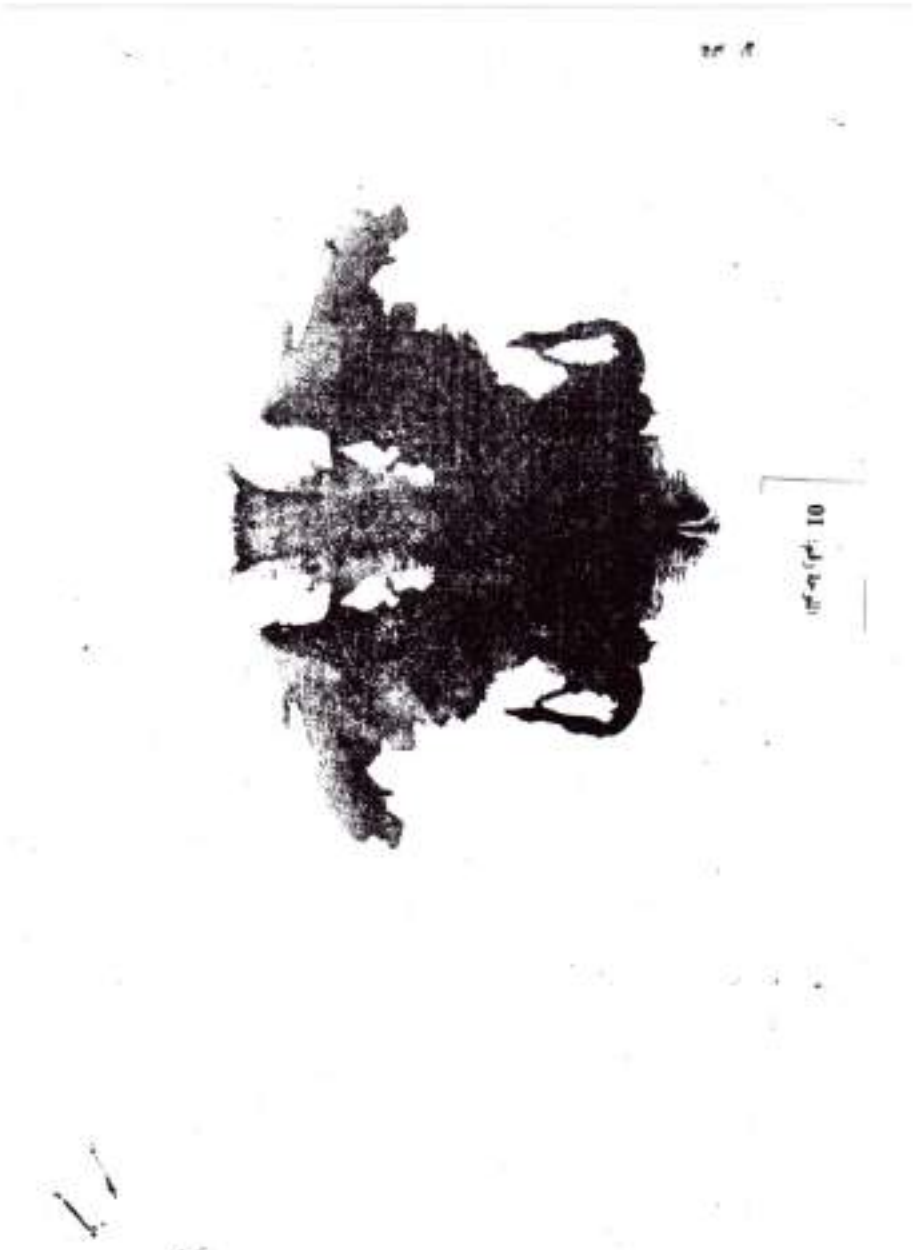
ومن الاختبارات الإسقاطية:

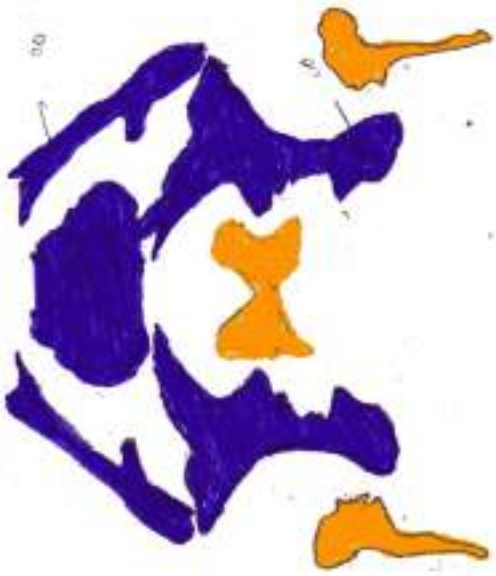
أ- اختبار بقع الحبر لروتشاخ:

تقوم فكرة بقع الحبر التي اعتمد عليها روتشاخ سنة **1921** على تقديم صور غامضة هي في الأصل تحمل أي معنى غير أن الفرد الخاضع للإختبار يصبغ عليها معاني هي في الواقع تعبير عما في نفسه من أفكار واتجاهات وآمال ومخاوف وغضب، وغير ذلك من المظاهر المختلفة للشخصية ولذا سميت بالاختبار الإسقاطي لأن الفرد يسقط ما بداخله من أمور خفية لتلك المثيرات الغامضة.

ويتكون الاختبار من **10** بطاقات تحتوي كل بطاقة منها على إحدى بقع الحبر التي تصلح لهذا الموضوع الإسقاطي.

نموذج من بطاقات بقع الحبر لروتشاخ.





ب) اختبار تفهم الموضوع TAT

هذا الاختبار عبارة عن **30** صورة، بطاقة واحدة منها بيضاء، بعض هذه البطاقات صالح للذكور (رجالا وصبيانا) والبعض الآخر صالح للإناث (بنات ونساء)، وبعضها صالح للكل من السن والجنس.

تعطى هذه الصور المناسبة تباعا واحدة بعد الأخرى بعد أن يقال للمفحوص: "هذا اختبار لقوة الخيال، عليك أن تنظر في الصورة وتبين ماذا يحدث فيها، مبينا كيف بدأ هذا المنظر، وكيف ينتهي، وما شعور الأشخاص الموجودين في الصورة".

ويقوم الأخصائي بتسجيل القصة التي يدلي بها المفحوص.

أساس هذا الاختبار:

"أن الفرد إذا قام بتفسير موقف اجتماعي غامض فإنه يكشف في العادة عن شخصيته بالاعتراف بما لا يمكنه الاعتراف به في ظروف أخرى، إذ يفقد الفرد حذره أثناء اندماجه في تفسير الصور فيتكلم عن نفسه دون أن يدري".

تحليل الاستجابات وتفسيرها:

يتم تحليل الاستجابات عن كل بطاقة على أساس العناصر التالية:

1- الفكرة الأساسية	وهي الفكرة التي تدور حولها القصة (الاستجابة).
2- البطل	هو الشخص الذي يحظى بمعظم الكلام عنه.
3-الاتجاهات النفسية	تظهر الاتجاهات النفسية بوضوح في القصص المختلفة خاصة في البطاقات التي تكون فيها صور الأفراد فوارق العمر بينهم واضحة.
4-الشخصيات الداخلية	ويقصد بذلك، تلك الشخصيات التي لا تكون في الصورة، ويدخلها الفرد في القصة رغم عدم وجودها.
5- الأشياء الداخلية	وهي الأشياء التي هي غير موجودة في الصور، ويقحمها في الفرد في قصته.
6- الأشياء المحذوفة	كثيرا ما يفشل الفرد في إدماج بعض العناصر الظاهرة في الصورة، في قصته.
7- توجيه اللوم	إبراز تلك القوى والعناصر التي يلقي الفرد عليها اللوم في قصصه، إذ تبين علاقته بالعالم الخارجي.
8- أنواع الصراع	ومنها: - الصراع بين الذات العليا والأنا. - الصراع بين الاستقلال والطاعة. - الصراع بين السلبية والإيجابية. .....
9- الجريمة والعقاب	وتبين العلاقة بين طبيعة المخالفة والعقاب المتعلق بها، ومدى قسوة الضمير عند الفرد.
10- الاتجاه النفسي نحو البطل	إذ يحدث أن يعبر الفرد عن أنواع الصراع الذي يعاني منه على لسان البطل في القصة.

11- علامات القيود النفسية نحو انفعالات غير مرغوب فيها	ويمثلها في العادة: - الصمت - تغيير محور القصة والدخول في قصة جديدة - التهته والتردد - عدم تقبل بعض أجزاء الصورة. .... الخ.
12- نتائج القصة	تظهر النهاية التي انتهى إليها البطل مدى قوة ذات الفرد
13-نمط إشباع الحاجات	تبين بعض القصص صراعا بين عدة حاجات تختلف في درجة أهميتها، وتظهر كيف يتم إشباعها
14- نسيج القصة	يبين سرد القصة على أساس الصور الغامضة نوع العمليات العقلية التي استخدمت في تسجيلها، من حيث مدى واقعيتها وترابطها.

نموذج بلاك لتحليل الاستجابات وتفسيرها:

بعد تحليل كل بطاقة على هذا النمط تلخص كلها في شكلها النهائي من أجل تفسير نتائجها، ويقترح بلاك للتحليل النموذج التالي:

الاسم واللقب:.....**رقم الصفحة:**.....**رقم الصورة:**.....

العناصـــر	البيانـــــــــات
1- الفكرة الأساسية	.....
2- البطل أو البطلة	- السن: ..... الجنس: ..... المهنة: ..... - الميول: ..... - السمات: ..... - القدرات: ..... - مدى الكفاية: .....
3- الاتجاه نحو السلطة	- استغلال:..... احترام:..... - امتنـــان:..... اعتماد:..... ندم:.....منافسة:..... - مقاومـــة:.....اعتداء:.....احتقار:.....خوف:.....
4- الشخصيات الداخلية	معاقب:.....مطارد:.....محسن:.....معلم:.....صديق:..... مصلح:.....محب:..... معقد:.....عدو:.....الخ ...
5- الأشياء الداخلية	.....
6- الأشياء المحذوفة	.....
7- توجيه اللوم	ظلم:.....عدم اهتمام:.....خداع:.....قسوة:..... حرمان:..... مؤثرات نفسية: .....
8- أنواع الصراع	الأنا والأنا الأعلى:.....السلبية والإيجابية:..... الطاعة والاستغلال:.....التحصيل واللذة: .....
9- الجريمة والعقاب	عدل:.....أقسى من اللازم:.....بسيط:..... في الحال:.....متأخر:.....**لا عقاب:**.....

10- الاتجاه النفسي نحو البطل	– متفهم وموضوعي: ..... – انتقاد واحتقار: ..... – مندمج ومشارك وجدانيا: .....
11- علامات القيود	– الصمت: ..... – تغيير محور القصة:..... – التهتهة: .....
12- نتائج القصة	سعيدة:.....غير سعيدة:.....واقعية:.....غير واقعية: .....
13- نمط إشباع الحاجة	– صراع الحاجات: ..... – انتشار الحاجات: ..... – انزواء الحاجات: .....
14- نسيج القصة	– محدد: ..... غير محدد: ..... – أفقي: ..... مهوش : ..... – تام:.....غير تام: .....

المراجـــــع

المراجـــــع

1. أحمد نائل الغرير **2009** التقويم والإرشاد ط، **1** دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

2. أحمد عبد اللطيف أسعد، التشخيص والتقييم في الإرشاد.

3. بونجمان، م، ب، ترجمة حسين عبد العزيز الدريني (ب، ت). مقياس التوافق الدراسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ج، م، ع.

4. حسين عبد العزيز الدريني، مقياس التوافق الدراسي، دار الفكر العربي القاهرة، ج، م، ع **04**.

5. حسين عبد العزيز الدريني (ب، ت)، مقياس الخجل، دار الفكر العربي، القاهرة، ج، م، ع.

6. رمزية الغريب، **1973** التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ج، م، ع.

7. سيد عبد الحميد مرسي، **1960** لإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، مكتبة القاهرة ج، م، ع.

8. سيد عماد الدين اسماعيل، وسيد عبد الحميد مرسي **1973**، بطاقة تقييم الشخصية ط، 5، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية ج، م، ع.

9. سعد عبد الرحمن **1983**، السلوك الإنساني، تحليل وقياس المتغيرات، ط، 3، مكتبة الفلاح الكويت.

10. عزيز سمارة، عصام نمر، محاضرات في التوجيه والإرشاد، ط،**3**، **1999** دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن.

11. عطية محمود هنا، محمود عماد الدين اسماعيل، كراسة الملاحظة لتقدير سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعي، القاهرة ع، م، ع،مكتبة النهضة المصرية **1963**.

12. ليندا هارجرون Linda.j.hargrove ، جيمس بوتيت James. poteet، ترجمة عبد العزيز مصطفى السرطاوي وازيبان أحمد السرطاوي، التقويم في التربية الخاصة، التقويم التربوي، مكتبة الصفحات الذهبية ط، **1** الرياض، المملكة العربية السعودية.

13. ليونا، أ، تايلر، **1989**، ترجمة سعد عبد الرحمن، مراجعة محمد عثمان نجاتي، الاختبار في المقاييس، دار الشروق، القاهرة ج، م، ع.

14. منصوري مصطفى، التأخر الدراسي وطرق علاجه، ط،2، دار العرب للنشر والتوزيع، **2005**، المؤلف م،ب، بونجمان، ترجمة منصوري.