الجمهـــورية الجزائـرية الديـمقـراطية الشـعـبية

وزارة التعـليـم العـالي و البحـث العـلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم-

كليـــة العـــلـــوم الإجـتمـاعـيـة

قســـم عـلـم الـنـفـــس

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر

تخصص: تحليل المعطيات الكمية و الكيفية في علم النفس

الموسومة بـــ :

اقتراح طريقة إحصائية في التوجيه المدرسي تعتمد على الدرجات المعيارية

دراسة ميدانية بثانوية بن عدة بن عودة -غليزان-

من إعداد الطالب :

- *مروان حميدة*

تحت إشراف

- *الأستاذة: عليلش فلة*

لجنة المناقشة:

- *الأستاذ: عمار ميلود*
- *الأستاذة: عليلش فلة*
- *الأستاذ: كروجة الشارف*

السنة الجامعية 2012- 2013

الإهـــداء

أهدي هذا العمل المتواضـــع إلى :

- أمي العزيــزة أطال الله عمرها.

- زوجتـــي و رفيــقـــة دربـــي.

- إلى أبنائي هناء،يونس وإيمان.

إلى كل الأهل و الأصدقاء

إلى كل زملائي الطلبة دفعة تحليل المعطيات بجامعة عبد الحميد بن باديس

وإلى كل زملائي في العمل بمركز التوجيه المدرسي والثانوية.

كلمة شكر

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المؤطرة فلة عليلش على كل المجهودات التي بذلتها من أجل إنجاز هذا العمل ،

و إلى الأستاذ عمار ميلود عرفانا على ما قدمه قيامي بهذا العمل

و إلى كل من رئيس قسم علم النفس بن أحمد و الأساتذة الكرام الذين أشرفوا على تكويننا و بالخصوص الأساتذ ة :

طاجين،قماري،مقدم،مرنيز،خالدي،علام.

إلى السيد: بوسعيد محمد أستاذ الإعلام الآلي بالثانوية.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كافة عمال و عاملات جامعة عبد الحميد بن باديس عموما و قسم علم النفس خصوصا.

ملخص البحث

هدفت الدراسة في محتواها إلى دراسة عملية التوجيه المدرسي التي تتم على مستوى الأولى ثانوي وهذا وفق الأدوات المستعملة في ظل التغيرات الحاصلة في المنظومة التربوية والتي تقف على استغلال الدرجات الخام في تقويم العملية التوجيهية.

وكون عملية التوجيه مهمة في تنظيم بيت المنظومة التربوية ولأن التوجيه المدرسي يبحث دائما في الوصول إلى المستوى الحقيقي للتلميذ حتى يكون هناك توجيه سليم.

حاولنا أن نقترح موضوعا يعطي إضافة جادة للتوجيه المدرسي وهذا باستخدام الدرجات المعيارية.

وقد عملنا على القيام بهذه الدراسة في السنة الأولى ثانوي لما تحتويه من عدة تخصصات ما ينبغي أن تتوفر على الطريقة المساعدة في الضبط الدقيق لنتائج مجموعات التوجيه، فكانت الدراسة على تخصص (مجموعة توجيه العلوم التجريبية).

وقد استعنا بتقنية مجموعات التوجيه الحالية واستغلال هذه الطريقة بنفس الخطوات ثم القيام بمقارنتها مع الطريقة المقترحة استعملنا فيها الدرجات المعيارية وتوصلنا إلى النتائج التالية:

1. تحدد الدرجات المعيارية الفروق الداخلية بين المواد لنتائج التلميذ.
2. تتوزع الدرجات المعيارية توزيعا معتدلا في نتائج مجموعات التوجيه المدرسي.
3. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقة الحالية والطريقة المقترحة في نتائج مجموعات التوجيه المدرسي.

قــائمة المحتويات

الموضوعات	الصفحة
الإهداء	أ
كلمة الشكر	ب
ملخص البحث	ت
قائمة المحتويات	ث-ج-ح
قائمة الجداول	د
قائمة الأشكال	ذ
المقدمة	هـ
الجـــانـــب النـــظـــري	
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	
تمهيد	1
1. مشكلة الدراسة و تساؤلاتــها	2
2. فرضيات الدراسة	4
3. أهداف الدراسة	5
4. أهمية الدراسة	5
5. حدود الدراسة	6
6. مصطلحات الدراسة	6
7. الدراسات السابقة	8
الفصل الثاني: التوجيه المدرسي	
تمهيد	17
1. نبذة تاريخية عن التوجيه المدرسي.	17
2. التوجيه المدرسي.	19
3. تعريف التوجيه المدرسي.	21
4. مجالات التوجيه المدرسي.	22
5. أهداف التوجيه المدرسي.	23
6. أسس التوجيه المدرسي.	25
(ث)	

7. علاقة التوجيه بالعلوم الأخرى.	31
8. العوامل المؤثرة في عملية التوجيه المدرسي.	33
9. الفريق القائم على التوجيه المدرسي.	38
10.طرق التوجيه المدرسي.	41
11.الوسائل المستخدمة في عملية التوجيه.	44
12.خصائص الشخص الذي يحتاج إلى التوجيه.	46
13.سمات المرشد النفسي.	47
14.الصعوبات التي تواجه عملية التوجيه المدرسي.	49
15.العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي.	50
الخلاصة	51
الفصل الثالث: الأساليب الإحصائية	
تمهيد.	52
1. تعريف علم الإحصاء.	53
2. الأساليب الإحصائية.	53
3. معايير اختيار الأساليب الإحصائية.	55
4. مقاييس النزعة المركزية.	59
5. مقاييس التشتت.	64
6. التوزيعات النظرية.	70
7. الدرجة المعيارية.	70
8. الاختبارات الإحصائية.	72
9. الاختبارات الإحصائية المعلمية.	72
10.الاختبارات الإحصائية اللامعلمية.	79
11.الطرق الإحصائية.	81
الخلاصة.	93
الجـــانـــب التطبـيـقي	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة	
تمهيد	94
1.منهج الدراسة	95
2.مجتمع الدراسة.	95

3.عينة الدراسة.	95
4.أداة الدراسة.	96
5.الأساليب الإحصائية.	96
الفصل الخامس: عرض النتائج و تفسيرها	
تمهيد	98
1.عرض النتائج	99
1.1 عرض النتائج الفرضية الأولى	99
2.1 عرض النتائج الفرضية الثانية	102
3.1 عرض النتائج الفرضية الثالثة	105
2. مناقشة وتفسير النتائج	105
1.2 مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	105
2.2 مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	108
3.2 مناقشة و تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	110
الاقتراحات	111
الخلاصة	112
المراجع	113

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	أنواع القرارات الإحصائية	59
02	جدول يبين قيمة المحسوبة بقيمة توزيع الاعتدالي.	85
03	تصنيف الاختبارات الإحصائية اللامعلمية وفقا لتصاميم الاختبارات	91
04	مقارنة بين الأساليب الإحصائية اللامعلمية والمعلمية	92
05	توزيع الفارق في % حسب الفئات بين الدرجة الخام والدرجة المعيارية لمادة الرياضيات.	100
06	توزيع الفارق في % حسب الفئات بين الدرجة الخام والدرجة المعيارية لمادة الفيزياء.	100
07	توزيع الفارق في % حسب الفئات بين الدرجة الخام والدرجة المعيارية لمادة العلوم الطبيعية.	101
08	توزيع الفارق في % حسب الفئات بين الدرجة الخام والدرجة المعيارية لمادة اللغة العربية.	102
09	الفارق في % بين الدرجة المعيارية للرياضيات والدرجة المعيارية للتوجيه.	103
10	الفارق في % بين الدرجة المعيارية للفيزياء والدرجة المعيارية للتوجيه.	103
11	الفارق في % بين الدرجة المعيارية للعلوم الطبيعية والدرجة المعيارية للتوجيه.	104
12	الفارق في % بين الدرجة المعيارية للغة العربية والدرجة المعيارية للتوجيه.	104

قائمة الأشكال

رقم الجدول	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	يوضح أقسام الإحصاء وأمثلة لبعض الأساليب الإحصائية.	54
02	مثال توزيع مستويات متغير رتبي.	56
03	توزيع للفرض الصفري والتوزيع الممثل للفرض الأخر.	71
04	يوضح الفارق في % بين الدرجة المعيارية والدرجة الخام في مادة الرياضيات.	100
05	يوضح الفارق في % بين الدرجة المعيارية والدرجة الخام في مادة الفيزياء.	100
06	يوضح الفارق في % بين الدرجة المعيارية والدرجة الخام في مادة العلوم الطبيعية.	101
07	يوضح الفارق في % بين الدرجة المعيارية والدرجة الخام في مادة اللغة العربية.	102
08	يوضح الفارق في % بين الدرجة المعيارية للرياضيات والدرجة المعيارية للتوجيه.	103
09	يوضح الفارق في % بين الدرجة المعيارية للفيزياء والدرجة المعيارية للتوجيه.	103
10	يوضح الفارق في % بين الدرجة المعيارية للعلوم الطبيعية والدرجة المعيارية للتوجيه.	104
11	يوضح الفارق في % بين الدرجة المعيارية للغة العربية والدرجة المعيارية للتوجيه.	104

الفصل الأول

مدخـــــــل إلى الدراســـــــة

تمهيد

1. **- مشكلة الدراسة و تساؤلاتــها.**
2. **- فرضيات الدراسة.**
3. **- دواعي اختيار الموضوع.**
4. **- أهداف الدراسة.**
5. **- أهمية الدراسة.**
6. **- حدود الدراسة.**
7. **- مصطلحات الدراسة.**
8. **-البحوث و الدراسات السابقة.**

الفصل الخامس

عرض النتائج و تفسيرها

تمهيد

1- عرض النتائج

1.1) عرض نتائج الفرضية الأولى

2.1) عرض نتائج الفرضية الثانية

3.1) اختبار صحة الفرضية الثالثة

2- مناقشة و تفسير النتائج

1.2) مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2.2) مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3.2) مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

الاقتراحات

الخلاصة

الفصل الرابع
إجـــراءات الدراســـة

تمهيد

1) **منهج الدراسة.**

2) **مجتمع الدراسة.**

3) **عينة الدراسة.**

4) **أداة الدراسة.**

5) **الأساليب الإحصائية.**

الفصل الثالث

الأساليب الإحصائية

تمهيد

1) **تعريف علم الإحصاء.**
2) **الأساليب الإحصائية.**
3) **اختيار الأساليب الإحصائية.**
4) **مقاييس النزعة المركزية.**
5) **مقاييس التشتت.**
6) **التوزيعات النظرية.**
7) **الدرجات المعيارية.**
8) **الاختبارات الإحصائية.**
9) **الاختبارات الإحصائية المعلمية.**
10) **الاختبارات الإحصائية اللامعلمية.**
11) **الطرق الإحصائية اللامعلمية.**

خلاصة

الفصل الثاني

الـتـوجـيـه الـمـدرســي -

تمهيد

1) نبذة تاريخية عن التوجيه المدرسي.
2) التوجيه المدرسي.
3) تعريف التوجيه المدرسي
4) مجالات التوجيه المدرسي.
5) أهداف التوجيه المدرسي.
6) أسس التوجيه المدرسي.
7) علاقة التوجيه بالعلوم الأخرى.
8) العوامل المؤثرة في عملية التوجيه المدرسي.
9) الفريق القائم على التوجيه المدرسي.
10) طرق التوجيه المدرسي.
11) الوسائل المستخدمة في عملية التوجيه.
12) خصائص الشخص الذي يحتاج إلى التوجيه.
13) سمات المرشد النفسي.
14) الصعوبات التي تواجه عملية التوجيه المدرسي.
15) العوامل التي تساعد على نجاح عملية التوجيه المدرسي.

خلاصة

المذكرات

عياد مصطفى إشراق بولجراف بختاوي،2006/2005.

بارو عكاشة، **أثر التوجيه المدرسي على نسبة النجاح في البكالوريا.**

طاهر التوري الزهرة،**التوجيه المدرسي وأثره على التحصيل .**

مولات فاطمة ،**التوجيه المدرسي وأثره على التحصيل 2006/2005.**

بن نوار صراح ،**تأثير المحيط الاجتماعي على التحصيل .**

عابد محمد بن علو،بن عمار محمد،**الرضا عن التوجيه وعلاقته بالتحصيل 2008/2007**

ماجستير،لباد زهرة،**الرضا المهني لدى المرشدين النفسيين العاملين في التعليم وعلاقته ببعض المتغيرات 2006/2005**

مقدمة

يلعب التوجيه المدرسي دورا بارزا في تنظيم الحياة المدرسية بل لا يمكن أن تبني المدرسة الجزائرية تطلعاتها المستقبلية ما لم يكن اهتمامها بالتوجيه المدرسي مثل اهتمامها بأي قطاع أخر الذي يجعل المجتمع ينحو باتجاه التقدم والازدهار.

ومع الإصلاحات الجديدة أصبح التوجيه المدرسي مسلكا يلزم الاهتمام بتطوير عناصره والاهتمام بإعطاء الأولوية في اختيار الأدوات اللازمة من بيداغوجية وتربوية.

ولما كان التوجيه المدرسي كذلك تطلب الأمر الإلمام بالبحث والاكتشاف حول الأساليب التي تساهم في تطويره .

إن أهم أسلوب هو خلق طرق ناجعة كفيلة بتحسين مستوى التلاميذ واكتشاف مواطن قوته وضعفه.

ومن هذه الأساليب الدرجات المعيارية التي لها الأثر الكبير في اكتشاف الاختلال في النتائج لدى التلاميذ، مما قد يتيح لنا قراءة الإمكانات.

وعليه أثرنا القيام بالبحث عن ما يمكن أن يزيد من مكانة التوجيه للقيام ببحث في هذا المجال حيث شرعنا في الفصل الأول بطرح المشكلة، هل الدرجات المعيارية أسلوبا إحصائيا مناسبا في دراسة نتائج مجموعات التوجيه في التوجيه المدرسي؟ وضع الفرضيات، الأهداف، الأهمية، المصطلحات، الدراسات السابقة أما الفصل الثاني التوجيه المدرسي، علاقات التوجيه المدرسي، في الفصل الثالث الأساليب الإحصائية ،معايير اختيارها، أنواعها في الفصل الرابع إجراءات الدراسة أما في الفصل الخمس عرض النتائج ومناقشتها.

أخيرا الاقتراحات ثم تليه الخاتمة.

تمهيد

إن التحديات العلمية في إيقاظ الظواهر التربوية تتطلب من الباحث الإلمام بالأدوات الحديثة التي من شأنها تشجيع البحث العلمي في هذا المجال حيث يستطيع الانتقال من ما هو بحثي بين العلاقات إلى ما هو تحليلي بين العوامل المتدخلة ،و إذ يعتبر التوجيه المدرسي من قوائم التي تقف عليها المنظومة التربوية مؤداه ذلك إلى مراعاة الشروط الواجبة والمتصفة بالخصائص العلمية.

فإذا علمنا إن كل عمل يتطلب نوعا من التوجيه كي يحقق أهدافه ويصل إلى أحسن مستوى وأفضل صورة فان العملية التربوية أحوج ما تكون إلى التوجيه وفق أسس سليمة ،فالتنظيم للمجتمع يتطلب نوعا من التوجيه للناشئة في مراحل التعليم المختلفة و تحقيقا للمبدأ الذي يقول إن الشخص الصالح في المكان المناسب (بركات زيدان 1971 صفحة 35).

ولهذا أصبح النجاح في الحياة بالنسبة للفرد و السير نحو الطريق الصحيح متوقفا على الاختيار السليم، خاصة مع تزاحم العلوم و كثرتها وانتشار الثقافات وتعقد الحياة وزيادة مطالبها.

ونحن نعلم إن العملية التوجيهية الخاصة بالتلميذ و مساعدته على التكييف مع الحياة المدرسية، بحيث يحقق أقصى ما يستطيع أن يصل إليه من ناحية التحصيل الدراسي والنمو الشخصي والاجتماعي، تبعا لقدراته ومواهبه ومميزاته الشخصية -القاضي وآخرون 1981 ص 47- ، إذ يجب مراعاة العوامل المتدخلة هي التوجيه والتي تؤثر على التحصل الدراسي وهده العوامل تتعلق بالتلميذ وماله من قدرات خاصة وميول ،ورغبات أخرى تتعلق بالأسرة ، لأن تدخل الأولياء له دور مهم في العملية التوجيهية، دون أن ننسى العامل الأكثر أهمية وهو مستشار التوجيه المدرسي وماله من مهام كالإعلام عن الشعب، المنافذ المهنية المتاحة، وهذا لتجنب كره التلميذ للشعب التي وجه إليها وشعوره بالملل و اليأس اتجاه الدراسة وحتى المستقبل أو المسار الدراسي، ومن هدا المنطق أردنا أن نخوض في موضوع التوجيه المدرسي ومعالجة العملية إحصائيا حتى نأخذ منفذا بأكثر دقة فاختيار التلاميذ للشعب تعني حالة توافق مع قدرات وميول التلاميذ وبين تلك الشعب، دل ذلك إلى أن العملية التوجيهية سليمة وهذا التوافق يدفع التلميذ مستقبلا إلى الإقبال على العمل والنشاط الدراسي والزيادة في التحصيل على علامات جيدة تمكنهم من النجاح والتطلع إلى اهتمامات أفضل .

ومن هذا الموضوع أردنا أن نخوض تجربة بحث لـ : "***اقتراح طريقة في التوجيه المدرسي بناء على الدرجات المعيارية***. "

وعليه تناولنا الموضوع في جانبين نظري وأخر تطبيقي ففي الجانب النظري:

- التوجيه المدرسي.
- الأساليب الإحصائية.

أما الجانب التطبيقي :

- الإجراءات المنهجية.
- مجتمع البحث.
- عينة البحث .
- الأساليب الإحصائية.
- أدوات الدراسة.

1. **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:** لقد أثبتت الأدوات التي أستعين بها ولمدة كافية من الزمن في عمليات التوجيه عدم قدرتها على تحديد الملامح الواضحة و الممثلة لإمكانات التلميذ في التخصصات الموجه إليها خاصة بعد تحديد وتقليص التخصصات التي كانت تخدم التلميذ المحدود إلى حد ما، وعادة أن النتائج المترتبة يتم في أي حال من الأحوال نسبتها إلى التوجيه لأن التوجيه هو أخر لمسة في توزيع التلاميذ وتتشكل إثر ذلك أحكام ضد التوجيه على أنه لم يستطيع امتلاك الآلية السليمة غافلين في ذلك أن هناك عوامل أخرى متصلة بالنتائج المتواضعة والمرتبطة بالتحجيم المفروض ومناشير وتعليمات غير مناسبة خاصة تلك المتعلقة بالمواد، معاملات التوجيه في البطاقات للمتابعة والخاصة بالتوجيه، الاعتماد على النظام التعليم الثانوي العام وحذف نظام التعليم الثانوي التقني، الانتقال الآلي للسنة الأولى باعتماد نتائج شهادة التعليم المتوسط أرى أن التجديد مطلوب لكن لا بد أن نراعي إدراج تقنيات في عمليات التوجيه وليس فقط على الآليات الكلاسيكية حتى لا نقع في ما نحن فيه اليوم من انعكاسات وانتكاسات في نتائج التلاميذ خاصة في التخصصات العلمية، لذلك أرى أنه لا بد من أن يغير التوجيه المدرسي طريقة تعامله مع المعطيات التوجيه التي تكون بين يديه حتى يستطيع أن يحقق توازن في النتائج بين مختلف التخصصات، فأرى أن اعتماد

تقنية مجموعة التوجيهية التي لا تراعي الافتراضات في تحديد التخصص، وتقويم المعارف الدراسية المحددة لتخصص معين ،من حيث وضع التلميذ حسب النتائج المجموعة، كما أيضا الرغبة التي اعتمدها وصرح بها و يؤخذ على إثرها القرار النهائي، وفي أحيان أخرى نجد أن معاملات التي تحدد مستوى المجموعة المطلوب التوجيه إليها لا تفي بالغرض بل أنها لا تتناسب مع درجة الأهمية في نتائج المجموعة، لنجد هذه المعاملات تضخم بعض المجموعات بنفس المواد وباختلاف المعاملات تقلل من درجة حصول على الاستحقاق في مجموعة أخرى ، وهذا سببا أخر في فشل عمليات التوجيه، كما أننا نذكر أن هده التقنية لا تحترم الفروق الفردية بين التلاميذ وتبتعد عن التوزيع الدقيق في تشكيل التخصصات، كما لاحظنا الطرق المستعملة يتساوى فيها معظم التلاميذ بل حتى أنه يصعب توجيه التلاميذ نحو التخصصات، ويستعصى فعل عملية التوجيه ولذلك نحاول إيجاد إضافة لعمليات التوجيه تساعد و تساهم في تحديد الملمح العلمي السليم و الدقيق يحقق الذات لدى التلاميذ ويحرك اهتمامات و يحسن نتائجهم مستقبلا و ينشغل التلميذ بالتكفل بتحديد معارفه نحو التخصص المراد التوجيه إليه أو حتى الموجه إليه ، إذا كانت الإضافة أو الطريقة تربوية كفيلة بمستواه فإن ذلك يعد أسلوبا يقنع التلميذ بإتباع التخصص ومحاولة تحسين نتائجه فيه و يتحقق الانتقال من سنة إلى أخرى بكفاءات ذات فعالية تعكس مستوى قدراته ولهذا أردنا أن نقوم بطرح منظورا أخر له القدرة على تقديم المساعدة اللازمة لتحسين عمليات التوجيه ،وهدا من خلال إدراج الأساليب الإحصائية المتاحة للوصول و تحقيق مستويات أحسن في مجموعة التوجيه .

- هل الدرجات المعيارية أسلوب إحصائي مناسب في دراسة التوجيه المدرسي؟

الإشكاليات الجزئية:

- هل تحويل الدرجات الخام إلى درجات المعيارية تمكن من تحديد الفروق الداخلية لقدرات التلاميذ؟
- هل تتوزع الدرجات المعيارية توزيعا معتدلا في نتائج التلاميذ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقة الحالية والطريقة المقترحة في التوجيه؟

2- فرضيات الدراسة: الدرجات المعيارية أسلوب إحصائي مناسب في دراسة التوجيه المدرسي.

الفرضيات الجزئية:

- تحويل الدرجات الخام إلى درجات المعيارية تمكن من تحديد الفروق الداخلية لقدرات التلاميذ.
- توزيع الدرجات المعيارية توزيعا معتدلا نتائج التلاميذ.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقة الحالية والطريقة المقترحة في التوجيه.

3.دواعي اختيار الموضوع: إذا اعتبرنا أن عمليات التوجيه هي الحلقة المهمة في تنفيذ المشروع الشخصي للتلميذ ، إذ لابد أن تكتسي هذه العملية أدوات فعالة ، لأنه سجلنا في سنوات من تطبيق أدوات التوجيه المستخدمة حاليا و التي تبنت آليات تتوقف فقط على نتائج التلميذ دون قراءتها من أوجه وزوايا مختلفة جعل هذه العمليات غير مجدية و غير فعالة ولم تثمر في تحسين العملية التعليمية، لذلك رأينا من خلال طرح الموضوع محاولة إدراج طرق و كيفيات نريد من خلالها إعطاء صيغة للمنظومة التوجيهية عبر تحديد مقارنات للمستويات للتلميذ ،ومحاولة معرفة المستوى الحقيقي، أيضا تحديد الأثر الذي يمكن أن يكون من المواد و تأثير مادة على الأخرى، وتصبح بذلك هذا العمل أسلوبا يقنع التلميذ ويضعه في المنحى المناسب، بالإضافة أيضا تحديد من خلال تطبيق المقاييس المناسبة لوضع أوصاف تشخيصية في التوجيه.

ويمكن أن نختصر ذلك في:

1- عدم استعمال الأساليب الإحصائية و التي يفتقدها و يغفل عنها كثير من المستشارين ذلك أنهم المعنيون في هذه العملية.

2- محاولة تصحيح فجوات في (بطاقة المتابعة) عن طريق إضافة تعديلات خاصة بتطبيق الوسائل اللازمة و المناسبة.

3- توجيه مفهوم التوجيه المدرسي.

4. أهداف الدراسة:

1. نموذج متابعة لنتائج التلاميذ الموجهين إلى الأقسام النهائية.
2. تقديم نموذج حل مجموعات التوجيه.
3. اقتراح دراسة النتائج وفق الدرجات المعيارية.
4. حساب دلالة الفرق بين النتائج للتلاميذ.
5. تعديل طريقة مجموعات التوجيه المدرسي.

5.أهمية الدراسة: يبدو واضحا أن تتويج أي مؤسسة تربوية معرفيا يبنى على مدى اهتمامها بنجاحها في كل التخصصات دون استثناء و هذا يتوقف على مدى نجاعة التوجيه وتوفيقه من حيث تكافؤ الفرص على اختلاف التخصصات، وهذا الاهتمام من شأنه أن يضع أي مؤسسة في خط النجاح و تصبح التوجيه خطة و ليس أداة وظيفتها قيادة المؤسسة دوما إلى النجاح وفق تأطيره بواسطة توفير الوسائل الضرورية ،إتباع المعايير و المؤشرات المؤدية إلى تقويم تحليلي يسمح بإقامة معالم للتوجيه ، و قد عملنا على اختيار الموضوع انطلاقا من حاجة هدا الجانب إلى أهمية في السياسة التربوية فالجانب الأكبر في المنظومة التربوية دون إغفاله فهو يهتم بتطلعات التلاميذ ومشاريعهم المستقبلية التي تنطلق من تعريف التلميذ بقدراته وإمكانياته وتوضيح أفاق التخصصات وإشعاره ببذل الجهد اللازم وتعريفه بمتطلبات المواضيع التي ينبغي أن يهتم بها، وتشجيع الاستعلام الذاتي إلى أن تتحقق اهتماماته بجعله الصانع الحقيقي لمهنته المستقبلية، وهذا لن يكون إلا عن طريق التوجيه المدرسي ،ولأن العملية تتطلب ظروفا مهمة لذلك ،فإن من الضروري أن تساهم بمردود إيجابي في التفكير بالتنويع في استعمال الصيغ الإحصائية المناسبة.

وتمكن هذه الطرق الإحصائية بعد تطبقها رسم المخطط والتوزيع والتصور الصحيح والاختيار السليم يوصلنا إلى تحقيق مفهوم التوجيه، بكونه حقلا تغرس فيه مختلف التخصصات وتسقى بأدوات متينة تبني معرفة لمختلف القدرات و توجه و تصقل الإرادة نحو العلوم التي تكفل تطلعاته و تجعله يفتخر بما وصل إليه و بما صنعه ،لأن الوصول إلى ذلك وفق العمل الذاتي ومبادراته الخاصة فهو إذن يحقق أهداف المنظومة المجتمعية لأنه إذا علمنا أن التوجيه يهدف إلى إنتاج مواطن يوازن بين أغراضه وأغراض المجتمع .

6. حدود الدراسة:

أ) عينة البحث : تتمثل في 105 تلميذ من السنة الأولى ثانوي / علوم تكنولوجيا / من ثانوية بن عدة بن عودة لولاية غليزان 59 تلميذ 46 تلميذة مجموعهما 105 .

اقتصر البحث على المقبولين منهم ومجموعهم في تخصصي العلوم والتقني رياضي .

ب) الحدود الزمنية: خلال الفصل الأخير أي بعد مجالس القبول النهائية في شهر جويلية.

الحدود المكانية : تم إجراء الدراسة في الثانوية / بن عدة بن عودة بغليزان غلى تلاميذ دفعة /2012/2011

7. مصطلحات الدراسة:

1) تعريف التوجيه: حسب حامد زهران :" هو عملية مساعدة الفرد في فهم و تحليل استعداده و قدراته و إمكاناته و ميوله و الفرص المتاحة أمامه و مشكلاته و حاجاته، واستخدمها في إجراء الاختبارات و اتخاذ القرارات لتحقيق التوافق بحيث يستطيع أن يعيش سعيدا " زهران 1980 : 09 "

التوجيه هو مجموعة الخدمات التربوية النفسية و المهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته و قدراته العقلية و الجسمية و ميوله لأسلوب يشبع و يحقق تصوره لذاته " جودت غزت و حسني العزة 1999 : 14 "

يشير هوبوك إلى أن : " التوجيه يعني في مفهومه أي نشاط بقصد التأثير على الفرد لخططه المستقبلية " " القدافي 2001 : 28 "

" هو عملية مساعدة الفرد ليستخدم إمكاناته و قدراته استخداما لتحقيق التوافق مع الحياة " / الزيادي 2000 : 20 /

يبين هيل أن : " التوجيه كعملية ليس حدثا عارضا و لكنه عمل تراكمي متتابع في طبيعته و المقصود بالمساعدة أن من يقوم بعملية التوجيه مسؤول عن تحقيق الاستفادة و المعونة و عدم جرح مشاعر من يتوجه إليه بطلبها ، أما فهم الخصائص و فهم الذات والإمكانيات و فهم العلم لصالح الفرد و صالح المجتمع فيبقى الهدف منه هو تحقيق كيان شخص

يعرف من هو و ما يصبوا و يعرف كيف يستفيد و يفيد ، بحيث يصبح أقل عرضة للقلق في طريقه نحو أهدافه . / حامد الفقي 1989 : 89 /

إن كثرة التعاريف تدل على أهمية التوجيه في حياة الفرد ، و حسب رأي الباحثين فإن التوجيه هو مساعدة الفرد في فهم شخصيته و قدراته و ميوله و استعداداته ، واستغلالها في حل مشكلاته و اتخاذ قراراته من أجل التخطيط لحياته المستقبلية و التوافق معها.

2) تعريف التوجيه المدرسي :

يرى هوبت " أنه جانب من الخدمات المدرسية يهدف إلى تنمية استعدادات الفرد إلى الأقصى عن طريق مساعدة الناشئة على حل مشاكلهم الشخصية و القيام بممارسة الاختبارات و التدريب على صنع القرارات التي يجب عليهم مواجهتها أثناء مراحل نضجهم " / القدافي 2001 : 29 /

أما هيلر فيعرف التوجيه المدرسي " بأنه المساعدة المقدمة للتلاميذ و الطلاب للتوجيه المناسب و اتخاذ القرارات بشأن تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها " / الشيخ حمود 2003 :22 /

3) تعريف الإحصاء: إذا عرفنا الإحصاء نجده العينة أو الدرجة التي تعبر عن النتيجة النهائية للعمليات الرياضية التي تمثل العينة أو المجتمع الأصلي، فلا بد أن نشير إلى وجود ثلاثة تطورات في تاريخ الإحصاء تستحق الذكر ،الأول نظرية أخطاء القياس كالتون وآخرين عن تطبيق المفاهيم الإحصائية في العلوم البيولوجية والثاني ما قدمه فيشر من صياغات وابتكارات نظرية وأخيرا الكمبيوتر الذي أدى إلى تسهيل إجراء العمليات المعقدة وهي مشتقة من اللفظ اللاتيني ستاتوس أو ستاتو والذي يستعمل بمعنى الدولة كما يستعمل ليشير إلى المعلومات المتصلة بنظام الدولة ومؤسساتها وأجهزتها المختلفة وأحوالها. محمود السيد ص17

الإحصاء اصطلاحا: يعني العد، يقال أحصى الشيء أي عده. ذكر القرآن الكريم كذلك معنى الحصر والعد(وأحصى كل شيء عددا) الآية 28من سورة الجن. طاجين ص18

الإحصاء الوصفي: يتناول كيفية جمع وإنجاز البيانات المختصرة من خلال الحصول على التوزيعات التكرارية وحساب مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت وفي حالة وجود متغيرين أو أكثر مقاييس العلاقة .

الإحصاء الاستدلالي: الباحث عند انتهاءه من دراسته للظاهرة يجد نفسه أمام نتائج متعلقة بالعينة التي تم عليها البحث، إلا أن الهدف الأصلي من أي بحث هو المجتمع الذي يحوي هذه العينة، مع ضرورة تعميم النتائج على المجتمع الأصلي ،يقوم الباحث باستعمال أساليب من الإحصاء الاستدلالي حتى يتأكد من عدم إرجاع النتائج المحصل عليها إلى الصدفة(الدلالة الإحصائية) طاجين ص58

التعاريف الإجرائية:

التوجيه المدرسي: مساعدة التلميذ في الوصول إلى تخصص يتماشى وقدراته.

الدرجات المعيارية: أسلوب إحصائي يسمح بمقارنة نتائج التلاميذ.

الطريقة الحالية: تقويم التوجيه بالدرجات الخام.

الطريقة المقترحة: تقويم التوجيه بالدرجات المعيارية.

8. البحوث والدراسات السابقة:

1- دراسة رودجيرRodger (1930-1940):

على الطلبة الثانويين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 15-18 سنة بحيث قام بتتبعهم طيلة سنتين بعد عملية التوجيه ولتقييم نتائجه قام بتقسيم الطلبة:

- الطلبة المستمرون في دراستهم.
- الطلبة الذين دخلوا ميدان العمل.
- القسم الموجه.
- القسم الذي خالف التوجيه

وقسمنا أيضا إلى طلبة ناجحين وراسبين.

وقارن كل مجموعة ببعضها وخرج بنتائج كالتالي:

إن الذين كانوا أكثر تكيفا هم الطلبة الموجهون بعكس الطلبة الذين لم يمسكوا بعملية التوجيه ولاحظ أن الذين اتبعوا مجال العمل والتوجيه كانوا أكثر نجاحا من أولئك الذين لم يتم توجيههم فبلغت نسبة الناجحين 89% من الموجهين و 39 % من الناجحين غير المؤهلين.

نتائج " برنقهام" إذا وضعت من طرف " Swith" و "Nist" باتباع نفس خطوات صاحب الدراسة و"MONOK" وغيرها من الدراسات الأخرى, ومن هذا يلاحظ أنه تقييم عملية التوجيه المدرسي صعبة لهذا ندخل بعض العوامل مثل شخصية الموجه والمساعدة التي يتلقاها من المؤسسات وغيرها من العوامل الأخرى (عطية محمود,1959. 42)

2- دراسة فيليب-جاكسون-هنريت 1967:

تمت هذه الدراسة حول اتجاهات التلاميذ نحو العمل المدرسي وعلاقتها بالتحصيل العمل المدرسي, وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وقد تمت هذه الدراسة بافتراض الباحثين أن هناك علاقة موجبة بين نجاح التلاميذ في الدراسة بين اتجاههم نحوها.

ولقد استخدم الباحثون في دراستهم عينة قوامها (292) طالبة وقام الباحثون بقياس الإجابات التالية:

المدرسون, المنهج الدراسي, الرفاق, طرق التدريس. وكان هذه إلى جانب استفتاء "ميشان" لقياس اتجاهات التلاميذ نحو مدرسيهم والعمل المدرسي.

وقد أوضحت النتائج أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التلاميذ نحو العمل المدرسي والتحصيل الدراسي (صالح سنقر, د.س: 29)

3- دراسة خير الله:

أجريت هذه الدراسة من أجل الكشف عن العلاقة بين القدرة على التحصيل في المواد الاجتماعية في السنة الأولى بالمدارس الثانوية العامة بين كل من الميل الأدبي وبعض القدرات العقلية لكلا الجنسين وقد افترض الباحث:

وجود ارتباط ايجابي لكل من الذكور والإناث بين القدرة على التحصيل في المواد الاجتماعية والذكاء العام.

الارتباط بين القدرة على التحصيل وبعض القدرات العقلية عند البنين منه عند البنات وقد تكونت عينة البحث من 320 طالب و280 طالبة أما الأدوات المستخدمة هي اختبار " كيودر" لقياس الميل الأدبي اختبارات تحصيلية موضوعية وامتحانات الانتقال من السنة الثالثة وكانت النتائج التي توصل إليها الباحث كما يلي:

وجود ارتباط بين النجاح في المواد الاجتماعية كما تقيسه اختبارات التحصيل الموضوعية والميل الأدبي لكنه مرتفع عند البنات ومنخفض عند البنين.

هناك ارتباط ايجابي مرتفع للبنات وارتباط سلبي منخفض لا رنين بين النجاح في المواد الاجتماعية كما يقيسه امتحان انتقال للسنة الثانية والميل الأدبي.

وهناك ارتباط ايجابي مرتفع لكل من البنين والبنات بين النجاح في المواد الاجتماعية كما يقيسه اختبار التحصيل الموضوعي والاستعداد العقلي العام.

من خلال ما سبق يتضح أن الارتباط بين النجاح في المواد الاجتماعية وكما يقيسه كل اختبار للتحصيل الموضوعي وامتحان انتقال السنة الثانية والاستعداد العقلي أعلى عند البنين من عند البنات (سيد خير الله, 1981. 23)

4- دراسة حامد عبد العزيز الفقي 1981:

قام " حامد عبد العزيز الفقي" بهذه الدراسة محاولا الكشف عن الطريقة المتبعة والعوامل المؤثرة في اختيار الطالب المتخصص العلمي أو الأدبي في المدارس الثانوية بالكويت ولقد بلغ حجم العينة 249 طالب موزعين كالآتي 98 طالب منهم 42 طالب من الشعب العلمية و56 طالب من الشعب الأدبية و151 طالبة بينهن 78 طالبة من الشعب الأدبية و73 طالبة من الشعب العلمية واعتمد " عبد العزيز" على تقنية الاستفتاء بحيث ضم هذا الاستفتاء 19 سؤالا بين المغلقة والمفتوحة وكذلك اعتمد على درجات الامتحان نهاية السنة الدراسية.

وتوصل في الأخير أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التحصيل وبين اختيار التخصص والشعب وهذا ما يعني أن الأفراد ذوي التحصيل الجيد يوجهون إلى الشعب العلمية، ومن بين العوامل التي تؤثر في الحصول على مجموع عال في الثانوية ([1981 العدد 27]).

5- دراسة شكري سيد أحمد 1986:

أجريت هذه الدراسة في دولة قطر على عينة من الطلبة تقدر بـ 606 طالب من الصف الأول ثانوي وذلك من أجل التعرف ما اتجاههم وتحصيلهم في الرياضيات ومستوى ذكائهم العام ورغباتهم في اختيار التخصص الذي سيواصلون فيه دراستهم للمرحلة الثانوية وقد بينت هذه الدراسة أن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي الاتجاهات الموجبة نحو الرياضيات اختاروا التخصص العلمي لمواصلة دراستهم بينما التلاميذ ذوي الاتجاهات السلبية نحو الرياضيات اختاروا التخصص الأدبي لمواصلة دراستهم.

6- دراسة لنيل الليسانس 1994-1995:

هذه الدراسة كانت تحت إشراف الأستاذ " تلوين حبيب" والتي كان موضوعها أثر التوجيه إلى الثانوي على التحصيل الدراسي, وكانت الإشكالية هل يحافظ التلاميذ على نفس المستوى التحصيلي بعد توجيههم؟

وأجريت الدراسة في ولاية " عين تموشنت" على عينة تقدر بـ 44 طالب منهم 16 طالب أدبي و 88 علمي واعتمد في هذه الدراسة على جميع المعدلات السنوية التي تخص السنة التاسعة أساسي والسنة الأولى والثانية ثانوي, وكذلك المعدلات الفصلية عليها في جميع المواد الأساسية, وذلك من أجل التأكد من الفرضية فكانت النتائج تتماشى مع الطرح المقدم من طرف الباحثين وذلك بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل المقارنات ما عدا الفرق بين المعدلات السنوية التي تخص السنة التاسعة أساسي والسنة الأولى والثانية ثانوي, قسم آداب من حيث المستوى التحصيلي وبواسطة تطبيق اختبارات.

7- دراسة حول أساليب التوجيه:

أسفرت تجربة التوجيه في الأردن وفق طريقة الشغل التربوي عن أثر هذه الطريقة في تغيير اتجاهات الموجهين وسلوكهم تغييرا مرغوبا نحو الأهداف الديمقراطية للتوجيه التربوي بحيث يمكن استخدام هذه الطريقة بدلا من المنشورات الرسمية في تحسين طريقة التدريس.

وقام مركز التدريس بوزارة التربية الكويتية بتجربة في مجال التوجيه حيث أشرك بعض الموجهين الاختصاصيين بتدريس المواد في مرحلة دراسية إضافة إلى أعمالهم التوجيهية بهدف:

- التقويم الصحيح للمعلمين وتوجيههم إلى أفضل الطرق عن طريق المعاناة الواقعية للعملية التربوية داخل المدرسة في حدود الإمكانات المتاحة.
- إدراك المستوى الواقعي للتلاميذ في هذه المرحلة من ناحية خبراتهم وقدراتهم.
- إتاحة الفرصة لتجربة الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرق التدريس قبل تعميمها وكذلك التعرف إلى الأهداف السلوكية التي تناسب التلاميذ في هذه المرحلة ويتبين من خلال هذه التجربة ما يلي:
- كانت مشاركة الموجهين بالتدريس لها أثر كبير على ارتفاع كفاءة المعلمين ومستواهم في الأداء نحو تلاميذهم.
- كشفت هذه التجربة على أن المعلم يعتقد في قرارات نفسه أن دور الموجه بالدرجة الأولى يتمثل في كونه مندوبا عن السلطة العليا بالوزارة التي تقوم بإعطائها فكرة عن المعلمين في شكل أرقام محددة.
- إدراك الموجهين أن اقتراحاتهم قد تفيد في حل بعض مشاكل المعلمين والتلاميذ أحيانا وقد لا تفيد أحيانا أخرى.
- إن جمع الموجه بين التدريس والتوجيه يعمق من خبراته ويزيده من فهم المشاكل اليومية ويزيل الحواجز بينه وبين محيطه.

8- دراسة بوزقاف عبد اللطيف 1995-34:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المشاكل التي تعترض الطلبة أثناء مسارهم التعليمي, أجريت الدراسة على عينة تتكون من 282 طالبة وطالب من الأولى ثانوي.

استعمل الباحث استفتاء قدم للطلبة.

أسفرت المعالجة الاحصائية للمعطيات على النتائج التالية:

- 64.53%من أفراد العينة يحتاجون إلى معرفة ما يصلح لهم من الشعب.
- 18.79% من أفراد العينة يرغبون في معرفة المزيد عن الشعب
- 14.53% من أفراد العينة يحتاجون لوضع خطة للمستقبل
- أبرز المشكلات التي تواجه الطلبة هي:
- في مجال التوجيه, تعذر اتخاذ القرار المناسب في اختيار الشعب المناسبة
- في مجال المذاكرة, الإجابة بالملل عند بذل الجهد العقلي في المذاكرة
- في مجال التحصيل, عدم القدرة على التركيز بسب شرود الذهن

9- دراسة حسين بدر السادة وفاروق شرقي البوهمي 1995-13:

هدفت الدراسة إلى قياس العلاقة بين الرضا عن الدراسة والانجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا بكلية التربية والتعرف على العوامل المؤثرة على درجة الرضا (الجنس، نوع، الدراسة، النوع).

أجريت الدراسة على عينة تتكون من 134 طالب وطالبة بنسبة 81.70%من مجموع الدارسين والدراسات بالكلية, استعمل الباحثان مقياس الرضا من تصميمها والمعدلات التراكمية.

أسفرت المعالجة الإحصائية للمعطيات على النتائج التالية:

- توحيد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين رضا أفراد العينة من الدراسة ومعدلاتهم الدراسية حيث بلغ معامل الارتباط ر= 0.45.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين مستوى الرضا عند الذكور والإناث لصالح البنات.
- لا يؤثر نوع الدراسة على مستوى رضا الطلاب في الدراسة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى الدارسين والدارسات في العينتين الدراسيتين.

10- **دراسة جاري بيك:**

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الانجاز الدراسي ورضا الطلاب عن برنامج دراستهم أجريت الدراسة على عينة من 1267 طالب من الدارسين بجامعة تينسيTynsi

أسفرت المعالجة الإحصائية للمعطيات على النتائج التالية:

- مستوى الرضا عن الدراسة, يؤثر على الانجاز الدراسي أكثر من تأثير الانجاز الدراسي على الرضا عن الدراسة (13, 179)

11- دراسة ابراهيم القاعود ووحيد عبد الحفيظ الطعاني 1995 (19):

هدفت هذه الدراسة عن أثر معدل الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة وأثر اختيارهم لتخصص الدراسات الاجتماعية والتفاعل بينهما في تحصيلهم في كليات المجتمع.

أجريت هذه الدراسة على 75 طالبا وطالبة من محافظة " أربد "

استعمل الباحث استبيان البحث.

أسفرت المعالجة الإحصائية للمعطيات على النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلبة كليات المجتمع, تخصص دراسات اجتماعية تعزي إلى مستوى تحليلهم في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة.

ولصالح الطلبة ذوي التحصيل 65% فأكثر.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة الذين درسوا الدراسات الاجتماعية في الكلية بناء على رغبتهم والذين درسوا المبحث نفسه دون رغبة.

تعقيب على الدراسات

نجد أن كل الدراسات التي ارتبطت بعملية التوجيه معظمها بحثية في التوجيه المدرسي في علاقته بمتغيرات معينة ولم تركز أساسا على الموضوع, وكلها تناولت أثر التوجيه في التحصيل وإن اختلفت الصيغ المعبرة عن درجة هذا التأثير, ولم نجد أن هناك من الدراسات التي أشارت إلى الكيفية التي أدت إلى إصدار هذه الأحكام هذا من جهة ومن جهة أخرى فالتوجيه المدرسي قد استعمل طردا وأدوات ووسائل يستغلها في العملية هل هناك أثر لهذه الأخيرة أو بمعنى آخر هل يمكن تحديد هذه الأدوات والوسائل والوقوف على محاسنها ومساوئها ودرجة اسهامها في تحسين التوجيه المدرسي.

فقد وجدنا في دراسة رودجير (1930-1940) أشارت إلى صعوبة التوجيه لأنها مرتبطة بشخصية الموجه.

لنجد دراسة فليب جاكسون- هنريت 1967, اتجاهات التلاميذ نحو العمل المدرسي, انتهت إلى عدم إحكامية ارجاع اتجاه التلاميذ نحو العمل المدرسي بالتحصيل الدراسي.

كما اتخذت دراسة خير الله, القدرة على التحصيل في المواد الاجتماعية بين الجنسين, وذهب حامد عبد العزيز الفقي, الطريقة المتبعة للطلاب في اختبار التخصص وتوصل إلى أن النتائج المحصل عليها تجعل التلميذ يختار التخصص العلمي خاصة.

كما قام شكري سيد أحمد 1986, بدراسة التعرف على الاتجاهات والتحصيل في الرياضيات ورغبتهم في التخصص وأن الرياضيات محورا مهما في تحديد الوجهة العلمية أو الأدبية كما ذهبت دراسة حول الأساليب التوجيه إلى قيام المتخصص في التوجيه إلى عملهم في ..... أسندت لهم مهمة التعليم

كما أوضحت دراسة بوزقاف عبد اللطيف 1995 (34), أن المشاكل التي تعترض الطلاب في مسارهم التعليمي ترجع معظمها إلى نقص أدوات التوجيه المدرسي.

أما دراسة حسين بدر السادة وفاروق شرقي البرهمي 1995 (13), عن مستوى الدراسي بين التحصيل والمعدلات.أما دراسة ابراهيم القاعود ووحيد 1995 (19) تضمنت الدراسة عن العلاقة بين المعدل واختبار التخصص.

نجد أن كل هذه الدراسات أفادتنا من حيث أنها أسهمت بكيفية معينة في رسم حدود التوجيه بحيث دلت على أن التوجيه المدرسي وحدة مهمة في التعليم وفي قياس التخصصات خاصة فلا يمكن أن نجد بديلا عنه, فهو بمثابة المسطرة التي نميز بها بين مختلف المواضيع والمستويات بالانطلاق من الأسس التنظيمية للتلاميذ والمرتبطة بمحتوى الدراسة لكل تلميذ إلا أنه لابد أن نشير إلى أن الدراسات لم تتناول التوجيه كوحدة أساسية وجوهرية وكمسألة مستقلة من حيث الإطار النظري والمنطق الذي أسس لأجله التوجيه, من حيث الطرح العلمي له قواعد وأسس إحصائية لابد من اتخاذها أثناء التناول في دراسة نتائج معينة أو ظاهرة معينة, إذ أنه فإذا تعاملنا مع شاغ في تحصيل عادة معينة, فلابد أن ندرك أن الدرجات الخام التي تستعمل في دراستنا يجب أن نتعامل معها وفق الأدوات الإحصائية وإعطاء الصيغة العلمية للمعنى الذي تقيسه الدرجات الخام من الناحية الإحصائية, ثم بعد ذلك ننطلق إلى دراسة حدود التوجيه.

تمهيد:

إن التوجيه المدرسي من حيث هو عملية جماعية مشتركة, يقتضي مساهمة سائر الفعاليات ذات العلاقة بالتوصية سواء مباشرة أو غير مباشرة, ونعني بذلك اشتراك كل الطاقات العاملة بالقطاع وجميع الهيئات المختصة وغير المختصة معلمون, مراكز التوجيه, الأسرة, المجتمع.

إننا نعيش في عالم متغير ومتطور لا يلبث على حال من الأحوال, ولا يستمر على طريقة واحدة, بالإضافة إلى أن هذا العالم الذي نعيش فيه مليء بالمفاجآت والمشكلات والتحديات التي تتطلب محاولات جهودا تبذل ومن هنا كان لابد أن نوفر لأفراد المجتمع عامة أنواعا من الخدمات التوجيهية تناسب أعمالهم, نشاطاتهم, مستوياتهم العلمية والعملية ونساعدهم على إيجاد الحلول.

ومن هذا المنطلق تنبثق الحاجة إلى ايجاد التوصية لأفراد الأمة ولطلاب المدارس في المراحل الدراسية المختلفة بصورة خاصة حيث تتراوح مشكلاتهم ما بين دراسة تتعلق باختيار المادة واستيعابها وفهمها للوصول إلى النجاح المطلوب.

1. **نبذة تاريخية عن التوجيه:** إن التوجيه والإرشاد النفسي بمعناه الواسع قديم قدم العلاقات الإنسانية فمن طبيعة الإنسان أن يحكي مشكلاته الشخصية لأقاربه وأصدقائه ومعارفه, فيلقى مشاركة وجدانية واقتراح لحلول هذه المشكلات, فهنا التوجيه كان يمارس بدون الإطار العلمي الذي هو عليه حاليا.

وترجع بداية التوجيه كما نعرف الآن إلى مئة سنة خلت حيث انفصل علم النفس عن الفلسفة منذ انشأ ولهم فونت سنة 1879 في ليزج بألمانيا أول معلم لعلم النفس التجريبي وبدأت الدراسات العامية لعلم النفس وظهر علم النفس التطبيقي.

هذا وقد بدأت حركة التوجيه المهني أول ما بدأت بمدينة بوسطن الأمريكية على يد فرانك بارسونز frank parsons الذي أنشأ مكتب للتوجيه المهني سنة 1908 خصصه للشباب من الفئات المحرومة لمساعدتهم في المجالات المهنية من حيث تعريفهم بفرص العمل والشروط اللازمة للالتحاق به بالإضافة إلى حمايتهم من العمل مقابل الأجر الزهيد.

وكان التوجيه في هذه السنة قائما على مبدأين كما سبق وأوضحنا هما:

أ- دراسة الفرد ومعرفة قدراته واستعداده وميوله.

ب- مد الفرد بالمعلومات الكافية عن المهن المختلفة أو الحرف التي تلائمه (عابد بن علو بن عمار, 2007-2008: 11).

ومن إفرازات هذا المكتب صدور أول مجلة للتوجيه المهني عام 1910, كما أنه ألف كتابا بعنوان" اختيار المهنة " سنة 1909, وهذا الكتاب يعتبر أول إشارة عملية ولادة التوجيه المهني (جودت عزت, سعيد حسني, 1999: 18).

وبعد ثلاث سنوات أنشأ الإتحاد القومي للتوجيه المهني وظهر بعد هذا التاريخ أيضا العديد من الهيئات تهتم بالتوجيه المهني وبالتحديد في الثلاثينيات من القرن الماضي خاصة بعد إنشاء مكتب للمعلومات المهنية والتوجيه في إدارة التربية المهنية بوزارة التربية الأمريكية عام 1939.

وفي أوروبا بدأ الاهتمام بالتوجيه المهني في نفس الفترة التي بدا فيها الاهتمام في أمريكا سنة 1909, فعلى سبيل المثال بدا التوجيه المهني في انجلترا سنة 1909 بصدور قانون تنظيم العمل (برر 2010, 61-62) بينما التوجيه التربوي ظهر سنة 1914 على يد ترومان كيلي truman

kelly في الولايات الأمريكية المتحدة حينما نشر رسالة حول التوجيه التربوي بكلية كولومبيا للحصول على دكتوراه وكان هدف التوجيه التربوي في هذه الرسالة هو وضع أساس علمي للتصنيف طلبة مدارس الثانوية (زروقي, 2008, 60).

ولقد عرف التوجيه تطورا ملحوظا, ففي سنة 1909 ظهر بالولايات المتحدة الأمريكية وهولندا 1915, في الدنمارك 1920 في فرنسا, اسبانيا وايطاليا, 1925-1945 في جمهورية ألمانيا الفدرالية, بلجيكا لكسمبورج, وابتداءا من 1950 في قبرص وايرلندا (عابد بن علو بن عمار, 2007-2008, 12)

2. **التوجيه المدرسي:** إن مفهوم مصطلح التوجيه المدرسي من المصطلحات التي كثرت وتنوعت فيها تعاريف المؤلفين والباحثين وذلك نتيجة لأهميته ومناقشته نظريا وتجريبيا, ولما كان المقام هنا لا يتبع سرد كل التعاريف الخاصة بالمصطلح, سنقتصر على سرد بعض التعاريف وقبل هذا سنعرف أولا التوجيه.

أ- **المعنى اللغوي للتوجيه:**

ورد في القرآن الكريم العديد من الآيات الكريمة التي تحتوي على هذا المصطلح

من قوله تعالى: ".... وجيها في الدنيا والآخرة " (الآية 45 من سورة آل عمران), أي له وجاهة ومكانة ومنزلة عظيمة عند الله في الدارين, فالوجيه ذو الجاه والوجاهة, والكلمة مأخوذة من الوجه حتى قالوا إن لفظ الجاه أصله الوجه فتنقلت إلى موضع العين فقلبت ألفا ثم اشتقوا منه فقالوا: " جاه فلان يجوه " بما قالوا وجه بوجه.

وذو الجاه يسمى وجها كما يسمى وجيها ويقال أن لفلان وجه عند كما يقال أن له المكانة والنفوس (بن كثير, 1984, 364).

وقوله تعالى: " إني وجهت وجهي للذي فطر السموات والأرض", أي الإتجاه الحق واليقين الجازم فلا تردد بعد ذلك ولا حيرة فيما تجلى للعقل من تصور مطابق للحقيقة التي في الضمير (سيد قطب, 1985, 364).

كما أن الكلمة جاءت في العديد من القواميس والمعاجم اللغوية ومنها " معجم الرائد" الذي جاء فيه وجه يجه: وجها, ضرب وجهه ورده, صار أوجه منه.

وجه: يوجه: وجاهة صار وجيها.

وجه: توجيها: أرسل إليه, ذهب إليه, أداره إلى جهة ما (برو, 2010, 41)

مما تقدم يتضح أن مفهوم التوجيه في اللغة يعني القصد والانقياد وافتباع والناحية....

أي تبيان الطريق المحدد والمقصود من أجل مساعدة السالكين له على معرفته للالتزام به وعدم الانحراف عنه امتثالا لقول الله عز وجل: " وإن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله" الآية 153 من سورة الأنعام, أو بعبارة أدق إتباع الخطة المرسومة لبلوغ الغاية.

ب-المعنى الإصطلاحي للتوجيه:

يختلف المعنى الاصطلاحي للتوجيه باختلاف وجهات النظر المتعددة وهذا ما سيلاحظ عند التعرض لمختلف التعاريف من بينها:

تعريف حامد زهران: " التوجيه هو عبارة عن عملية واعية ومستمرة تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسميا وعقليا, واجتماعيا وانفعاليا, ويحدد مشاكله وحاجاته ويعرف الفرص المتاحة له, وأن يستخدم إمكانيته ولأقصى حد ممكن وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته بحل مشاكله في ضوء معرفة رغبته ".

تعريف هال hell: إن التوجيه هو عملية مقصودة وليس حدثا عارضا وهو عمل تراكمي متتابع في طبعه, يتطلب من القائم عليه أن لا يحرج مشاعره من وجههم, أما من أجل فهم الخصائص وفهم الذات والإمكانيات وفهم العمل لصالح الفرد والمجتمع فيبقى الهدف هو تحقيق كيان شخص, يعرف ما هو وما يصبوا إليه ويعرف كيف يستفيد ويفيد بحيث يصبح أقل عرضة للقلق في طريقه نحو الأهداف (حامد عبد العزيز, 1980, 10).

ويعرفه يوسف قاضي بأنه عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكانياته وقدراته مما يمكنه العيش في أسعد حال ممكن.

ويعرفه برو محمد: " هو مجموع الخدمات أو إعطاء تعليمات وتوجيهات محددة أو إملاء وجهة نظر لشخص أكثر خبرة ودراية وممارسة لمن دونه أو برنامج يقدم لأفراد معنيين, إنه فن التواصل مع الناس في جو من الثقة وتبادل الخبرات العلمية الصحيحة الموضوعية, يمكن في النهاية الفرد من الإختيار والتقرير والتخطيط للمستقبل بدقة وحكمة ومسؤولية بغية التكيف والنمو وتحقيق الذات".

3. تعريف التوجيه المدرسي:

عرفه عطية محمود هنا بأنه: " المساعدة التي تقدم إلى التلاميذ أو الطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم والتي يلتحقون بها والتكيف معها, والتغلب على الصعوبات التي تعترض دراستهم في الحياة المدرسية بوجه عام" (1959, 45)

كما عرفه أحمد محمد الزغبي: " التوجيه المدرسي هو عملية مساعدة الطلاب على معرفة قدراتهم وطاقاتهم وإمكانياتهم للتمكن من استخدامها بشكل مناسب في اختيار الدراسة المناسبة لهم, والالتحاق بها والنجاح فيها والتغلب على الصعوبات الدراسية التي تعترضهم في حياتهم الدراسية لتحقيق التوافق مع الذات ومع المدرسة ومع المجتمع" (1994, 235)

ويرى فرنسيس عبد النور بأنه: " خدمة منظمة لتقديم مساعدة منظمة للتلاميذ للتكيف مع أنواع المشكلات المختلفة التي يجب عليهم مواجهتها سواء كانت تربوية أو مهنية أو صحية أو خلقية أو إجتماعية أو مدنية أو شخصية, وينبغي أن نساعد التلميذ أن يعرف نفسه كفرد وكعضو في المجتمع, ونمكنه من تصحيح نقائصه ويعرف تقدمه...".

ومن خلال استعراضنا لهذه التعاريف نستنسخ أن التوجيه المدرسي هو عبارة عن برنامج منظم يتكون من مجموعة متكاملة من الخدمات تساعد التلميذ على اختيار نوع الدراسة التي يحتمل أن يحرز فيها أكبر قدر من النجاح والتفوق في حياته الدراسية, حيث تكون هذه الدراسة أكثر موائمة مع استعداداته وقدراته وإمكانياته وميوله وذكائه وحياته.

أو بصورة أخرى مساعدة التلميذ أو الطالب على اكتشاف استعداداته وقدراته وإمكانياته وميوله وطاقاته لتوظيفها في تشخيص مشكلاته التربوية التي تعترضه في حياته الدراسية من أجل اختيار الدراسة المناسبة له.

4. مجالات التوجيه المدرسي:

هي عديدة, نحصرها في ثلاث مجالات: التربوي والمهني والمدرسي.

1.4- التوجيه التربوي:

ظهر مباشرة بعد ظهور التوجيه المهني واستمد معناه من العملية التربوية التعليمية نتيجة حاجة المتمدرسين إلى موجهين يحرصون على توجيههم بطرق يرغبون فيها وتناسب قدراتهم العقلية واستعداداتهم, وهذا النوع من التوجيه يخدم الجانب النفسي والتربوي في آن واحد وجاء نتيجة لتطور دراسات نفسية خاصة بما قدمه لافرويد من اللاشعور والعواطف والانفعالات وما وصل إليه بارس berse من الانحلال وتكامل الشخصية حيث اعتبر توجيها للقوى الإنسانية والتربوية وهذا النوع يعتمد على التفكير وتحمل المسؤولية وتكافؤ الفرص ويهتم أيضا بالتلاميذ وتنمية قدراتهم وتعويدهم على الاعتماد على أنفسهم".

2.4- التوجيه المهني:

تشير الرابطة الوطنية للتوجيه المهني إلى أنه: " هو عملية مساعدة الفرد على اختيار حرفة والإعداد لها وممارستها والترقي فيها", ويعمل التوجيه المهني على توفير المعلومات اللازمة عن العمل والمهن المختلفة وفرص العمل المتاحة وما تحتاجه الأعمال المتنوعة من متطلبات لمن يريد ممارستها ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:

5. وصف الفرص المتاحة وبيان نوعيتها.

6. بيان طبيعة تلك الأعمال والتعريف بها عن طريق تقديم وصف ليوم كامل من بدايته إلى نهايته وما يشتمل عليه من نشاطات.
7. بيان ساعات العمل في كل مهنة ومتطلبات مزاولتها ومميزاتها بما في ذلك فترات الراحة والإجازات وفرص الترقية وغيرها.
8. التعريف بمتطلبات تلك الأعمال (متطلبات المهنة, الشروط الصحية, مستويات التدريب المطلوبة, الخبرة السابقة, أخطار المهنة...)
9. مستقبل تلك الأعمال, فرص التقدم في العمل, متطلبات الترقية...), (القذافي, 1992, 333)

3.4- التوجيه المدرسي أو التعليمي:

" هو عملية مساعدة الفرد في اختيار وإيجاد التوافق أي التكيف مع مناخ المدرسة ومتطلباتها ومشاكلها ومساعدة الفرد في رسم الخطوط التربوية التي تلاءم مع رغباته وميوله والشيء الذي يجعله يندمج مع المجتمع اندماجا موافقا وما بين الأسباب التي يظهر الحاجة إلى الإرشاد في المدرسة لمعرفة التلاميذ المتخلقين والموهوبين والمتفوقين دراسيا ومعرفة السمات الخلقية والميول والرغبات والاتجاهات لدى التلاميذ ولدى أوليائهم" (بن سالم, 201).

5.أهداف التوجيه المدرسي:

إن أهداف التوجيه تحدد وجهة كل من المرشد والعميل وعملية الإرشاد, وأهم الأهداف هي:

1.5- تحقيق الذات:

إن هدف المرشد هو العمل مع الفرد على تحقيق ذاته سواء كان هذا الفرد عاديا أو متفوقا أو ضعيف العقل أو متأخرا دراسيا أو متفوقا ناجحا, ومساعدته في تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى إلى ما ينظر إليه.

إن للفرد دافع أساسي يوجه سلوكه هو دافع تحقيق الذات ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه استعداداته وإمكانياته حتى يقيم نفسه وبالتالي يوجه ذاته ويوجه حياته بنفسه وبذكائه وبصيرة وكفاءة في حدود المعايير الاجتماعية لتحقيق هذه الأهداف.

ويصمم هذا الهدف تحت عنوان تسهيل النمو العادي وتحقيق مطالب النمو في ضوء معاييره وقوانينه حتى يتحقق التوضيح النفسي, كي يسهل النمو السوي الذي يضمن التحسن والتقدم ليس مجرد التغيير (ثيم الفرح, 1999, 27).

ويهدف كذلك إلى نمو مفهوم موجب للذات الذي يتحقق عند تطابق مفهوم الذات الواقعي مع مفهوم الذات المثالي ومفهوم الذات هو المحدد الرئيسي للسلوك.

2.5- تحقيق التكيف والصحة النفسية:

" إن التكيف يعني التوافق الذي يسعى إلى تحقيق التوجه ويتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حيث يحدث توازن بين الفرد وبيئته وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومتطلبات البيئة" (ثيم فرح, 1999, 28).

إضافة إلى هذا التوجيه يهدف إلى تحرير الفرد من مخاوفه ومن قلقه وسهره النفسي والإحباط والفشل ومن الكبت والاكتئاب والحزن ومن الأمراض النفسية التي قد يتعرض لها بسبب تعامله مع بيئته التي يعيش فيها, والوجيه يساعد الفرد على حل مشاكله وذلك بالتعرف على أسبابها وطرق الوقاية وإزالة تلك الأسباب وإلى السيطرة عليها إذا حدثت سابقا.

3.5- تحسين العملية التعليمية:

إن التوجيه المدرسي لا يمكن فصله عن العملية التربوية, إذ أن هذه العملية هي في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه وذلك بسبب الفروق بين الطلاب واختلاف المناهج, وازدياد عدد الطلبة وازدياد عدد المشاكل الاجتماعية كما وكيفا, وضعف الروابط الأسرية وانتشار وسائل التربية الموازية كالسينما والتلفزيون والإذاعة وذلك لإيجاد جو نفسي صحي وودي في المدرسة بين الطلاب والمعلم والإدارة والأهل, وتشجيع كل منهما على احترام الطالب كفرد له إنسانية وله حقوق وعليه واجبات ليتمكن من الانجاز الناجح والابتعاد عن الفشل, ويعتمد التوجيه لإنجاح العملية التربوية على عدة أمور منها:

أ- إثارة دافعية الطلبة نحو الدراسة واستخدام أساليب التعزيز وتطوير خبرات الطلبة اتجاه دروسهم.

ب-مراعاة مبدأ الفروقات الفردية بين الطلبة أثناء التعامل مع قضاياهم الدراسية, الأسرية والتربوية, ومراعاة المتوسطين والمتخلفين والمتفوقين منهم تحصيلا وتوجيه كل منهم وفق قدراته واستعداداته.

ج-إثراء الجانب المعرفي لدى الطلبة بالمعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية التي تساعدهم في تحقيق توافقهم النفسي وصحتهم النفسية.

د- مساعدة الطالب على التكيف مع نفسه وأسرته ومجتمعه.

ه- توجيه وإرشاد الطلبة إلى طرق دراسية صحيحة.

و- مساعدة الطالب على التغلب على مشكلات النمو العادية الانفعالية والاجتماعية.

ز- تقديم خدمات الإرشاد التربوي والمهني لمساعدة الطلبة على الاختيار المهني الملائم لقدراتهم وقابليتهم (سعيد جودت, 2004, 13).

ويمكن تلخيص أهداف التوجيه فيما يلي:

- فهم الفرد لنفسه عن طريق إدراكه لمدى قدراته ومهاراته واستعداده.
- فهم المشاكل التي تواجهه مهما كان نوعه.
- فهم بيئته المادية والاجتماعية بما فيها من إمكانيات.
- استغلال إمكانيات ذاته وإمكانيات بيئته.
- تحديد أهداف له في الحياة على ان تكون هذه الأهداف واقعية يمكن تحقيقها وتتفق مع نفسه

(سعد, 1983, 286-287).

6. أسس عملية التوجيه:

1.6الأسس النفسية (البسيكولوجية):

تستند عملية التوجيه المدرسي إلى مجموعة من المعطيات أو الأسس النفسية المشتقة من دراسة الطبيعة البشرية, ويمكن تناول أهمها فيما يلي:

أ- **النضج:** " هو عملية نمو داخلي متتابع يتناول جميع نواحي الكائن الإنساني ويحدث بطريقة لا شعورية " (رمزية الغريب, 1976, 29).

" هو مظهر من مظاهر الصحة النفسية والشخصية القوية المتزنة حتى أن مسألة النجاح أو الفشل في الحياة الدراسية أو الأسرية أو الاجتماعية تتوقف عليه, فقد قيل إن المتعلم إذا خلا جسمه بعامة من الأمراض والعيوب التي تعوق تعلمه فإنه يبلغ مبلغا كبيرا من الاستعداد للتعلم في أي ميدان من الميادين" (قورة, 1977, 118).

والنضج المقصود به هنا هو نضج التلميذ من النواحي الفيزيولوجية والعقلية والفكرية والانفعالية والاجتماعية, بمعنى أنه عند تقديم توجيهات أو إرشادات معينة له ينبغي ذلك أن يكون في حدود أبعاد هذا النضج حتى يتم هذا النجاح والتفوق, إضافة إلى كل هذا يمكن القول أن مراعاة نضج التلميذ في توجيهه الدراسي ينشط ويحرك فيه استعداداته وميوله السليمة قصد تحقيق غاياته, كما يقتضي الابتعاد عن الميول الشاذة والمتطرفة كالشعور بالنقص والتعصب والخوف مما يمهد له العودة إلى التكيف السليم.

ب-الدافع: هو كل ما يدفع إلى السلوك ذهنيا كان أو حركيا, ويعرفه أحمد عزت راجع: " حالة
داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة, وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة " (1999, 78).

وبناءا على هذا ينصح علماء النفس بأن يوجه التلميذ بقدر الإمكان إلى نوع الدراسة الذي يميل إليه بمعنى الذي يستهويه ويريده ويحبه, فهذا الميل في حد ذاته يقوي دافعه نحو الاستفادة والتحصيل " (طه, 1999, 78).

ومن الملاحظ بأن التلميذ الذي يميل إلى شعبة دراسية معينة غالبا ما يصرف جزءا كبيرا من طاقته ولا يدخر جهدا في تنمية معلوماته في مجال تخصصه.

ج-الاستعداد والقدرة: من الضروري تحديد معنى كلا من الاستعداد والقدرة قبل تحديد ومناقشة علاقتهما بالتوجيه المدرسي.

فالاستعداد يقصد به قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم في سرعة وسهولة, وعلى أن يصل إلى مستوى عال من المهارة في مجال معين (عزت راجع, 1999, 435).

أما القدرة هي القدرة الفعلية على الأداء التي يصل إليها الإنسان عن طريق التدريب أو دونه (عطية, 1959, 94).

وموجز القول الاستعداد سابق عن القدرة فهو قدرة كامنة يجعلها النضج الطبيعي والتدريب والتعلم قدرة فعلية.

لذا تعتبر الاستعدادات والقدرات من أهم الأسس النفسية التي يقوم عليها التوجيه المدرسي حيث أن النجاح في الدراسة أو العمل إنما يقوم أولا على أساس من الاستعدادات الفرد وقدرته لمتابعة الدراسة أو القيم بعمل من الأعمال.

د- الفروق الفردية: إن اختلاف الأفراد في أشكالهم ومظاهرهم وذكائهم وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم وكل ما يتعلق بشخصيتهم سواء كانت أمور انفعالية أم نفسية أو روحية أو اجتماعية سوى مظهر من مظاهر الفروق الفردية ومن ثم يمكن تعريفها بأنها: " الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي للصفات المختلفة " (شحيمي, 1994, 157).

" فلكل فرد عالمه الخاص والفريد وشخصيته الفريدة والمميزة عن باقي الأفراد, وله حاجاته وقدراته وميوله وهو مختلف عن كل من سواه بسبب سماته الموروثة وخصائصه المكتسبة " (حامد, 1980, 66).

2.6- **الأسس التربوية:**

هذا الأساس تناوله جون ديوي فيلسوف التربية النفعية سنة 1895 من أجل نزاع قام آنذاك بين فريقين واحد قال إن الاهتمام هو أساس التعلم بينما الثاني قال إن المجهود الذي يبذله هو أساس التعلم, وإنما يكمل الواحد الآخر, كلما شعر التلميذ بالاهتمام الأكبر ورضا لمساره الموجه كلما كان الجهد الذي يبذله أعظم (محمد لبيب النجيحي 1967, 150-152).

فعملية التوجيه هي عملية متممة ومكملة لعملية التعلم والتعليم, حيث أن عملية التوجيه تعطي للعملية التربوية دافعا لتجعلها أكثر فعالية, على كل فإنه لا يمكن فصل العمليتين عن بعضهما

البعض لأن من شروط عملية التعليم الجيد أن تهتم بعملية التوجيه والتعليم كما أن عملية التوجيه يمكن أن يستفاد منها تطوير المناهج وطريقة التدريس عن طريق التأكيد على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي للطلاب.

تستغل عملية التوجيه المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها كما إنها تقوم بدور ملموس في تعديل المنهج ووضع برامج النشاط بما يتلاءم وينسجم مع تحقيق ما وضعت تلك العملية من أجله.

- تعاون اخصائي التوجيه المدرسي والقائمين على النشاط المدرسي في الأمور الضرورية لإنجاح عملية التوجيه وتنشيط العملية التربوية بصورة عامة.

- الاهتمام بالتلميذ على أنه فرد في جماعة له حقوق وعليه واجبات اتجاه الجماعة واتجاه نفسه ومن هنا دعت الحاجة إلى تخطيط خدمات في التوجيه الفردي ولخدمة وتوجيه كل فرد على حدا, وإلى جانب ذلك هناك حاجة ملحة لتخطيط الخدمات في التوجيه الجماعي لأن على الفرد أن يعرف حقوق نفسه بالإضافة إلى حقوق الجماعة وواجباته اتجاه نفسه واتجاه الجماعة.

- عملية التوجيه تشمل كل من يستطيع تقديم التوجيه للفرد سواء من داخل المدرسة أو خارجها (يوسف مصطفى قاضي وآخرون), كما قالوا: " لا يوجد عمل إلا ويجب على الفرد أن يعطيه كل ما يتمكن منه والموقف الذي يتخذه الفرد بالنسبة لكفاءته أو عدم كفاءته وبالنسبة لتصرفه العام هو الذي يجعله يقرر اختيار هذا العمل" (جماعة من أساتذة التربية, 1974, 82).

3.6- **الأسس الفلسفية:**

إن معرفة الإنسان لطبيعته يعتبر أحد الأسس الفلسفية التي يقوم عليها العمل الإنساني لأنه يرى نفسه ويرى التلاميذ بضوء هذه المعرفة وهناك الكثير من النظريات الفلسفية والنفسية والاجتماعية التي تحاول تحديد طبيعة الإنسان, فمثلا نجد نظرية الذات لكارل روجرز ينظر إلى الإنسان كما نظر إليه جاك روسو زعيم المذهب الطبيعي على أنه خير بطبيعته لأنه يؤمن بأن الفرد مهما كانت مشاكله فإن لديه العناصر الطبية في مكونات شخصيته التي تساعده على التغلب على مشاكله بنفسه (عبد الفتاح, 2002, 149).

وهناك نظرية التحليل النفسي لفرود freud تنظر للإنسان بتشاؤم على أنه شهواني وعدواني, أما النظرية السلوكية فهي تقع بين هاتين النظريتين حيث ترى إن الإنسان سلوكه يكون حسب ما تعلمه خيرا أو شرا, فهذه النظرية تعتبر أحد الأسس الفلسفية فلابد من الموجه المدرسي معرفتها, كما قال باو حامد الغزالي الذي قال في كتابه " إحياء علوم الدين" : " والصبي أمانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهرة نفسية ساذجة خالية من كل نقش وصور, فإذا عود الخير وتعلمه نشأ عليه وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقا وهلك " (دس, 72).

- التوجيه يبدأ من الفرد إلى الفرد من حيث الإفادة والتطبيق بحيث يسعى الإنسان إلى تحقيق رغبته وإشباع حاجاته في إطار عادات المجتمع وتقاليده.

- التوجيه يقوم على مبدأ الإنسان الحر أي أن الموجه يقوم باحترام ومساعدة الفرد على تحقيق وتحديد أهدافه (لطفي محمد, 1998, 13).

ويقول السيد عبد الحميد المرسي في هذا الصدد: " إن التوجيه يقوم على مبدأ مؤداه أن الإنسان حر بحيث يمكنه أن يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها ووظيفة الموجه ليست في جوهرها سوى مساعدة

الفرد على القيام بذلك بتقديم المعونة الفنية التي تساعده على تحقيق الغرض الذي ينشده(1976, 80)

4.6- **الأسس الاجتماعية:**

يقوم الأساس الاجتماعي للتوجيه المدرسي على الربط بين المجتمع والبرنامج التوجيهي حيث اقتضى تزايد التعقيد في التنظيم الاجتماعي إلى إعادة تقسيم المدرسة بصفة عامة, فقد اتضح بما فيه الكفاية مدى الارتباط الوثيق بين المدرسة والبيئة لتحقيق غاية مشتركة هذه الغاية لا تخرج عن إطار إنتاج أجيال تعيش توافقا اجتماعيا بما يكفل بها التواصل والاستمرار, فالمدرسة ومن خلال مختلف العمليات التربوية التي تجري لها والممارسة من قبل مختلف الفاعلين التربويين بما فيهم مستشار التوجيه التربوي تهدف إلى إعداد مجتمع وريث للمجتمع القائم في مختلف ممارسته وطقوسه.

غير أن النمو السكاني الحاصل في العالم وكذا التقدم التكنولوجي الحاصل والثورة الحاصلة على مستوى الاتصال جعل من هذا المجتمع مجتمعا جد معقد هذا الذي يضطر هذا المجتمع إلى توزيع معين لأفراده على مختلف محركاته الدائرة مما يتطلب أهلية وممارسة تطبيقية للفرد في

مجال مكان عمله في هذا المجتمع وهذا بدوره يقتضي معرفة بالأفراد والجماعات وخصائصها الاجتماعية والنفسية لتوجيهها الوجهة التي ينتظر منها ممارسة ناجحة وفعالة(زروقي,2008, 39).

كما قال الغرابي في هذا الصدد: " كل واحد من بني البشر مفطور على أن يحتاج في قومه وأن يبلغ كمالاته إلى أشياء كثيرة لا يمكن أن يقوم بها كلها وحده, بل يحتاج على قوم يقوم له كل واحد منهم بشيء مما يحتاج إليه " (السيدة أبو التيل, 1985, 106).

ولا يقتصر الأساس الاجتماعي في التوجيه على الإعداد لعملية التقسيم الاجتماعي للعمل بل يتعدى ذلك إلى مهمة أخرى أساسية تأتي بعد العملية السابقة وتتمثل في توزيع الأدوار والوظائف حسب مبدأ الاستحقاق, والاستحقاق هنا يبنى على أساس المؤهلات العلمية وهذه العملية على درجة كبيرة من الحساسية في المجتمع, ذلك أنه إذا اعتمد التوجيه التربوي أو المهني على عامل آخر غير عامل الأهلية اختل توازن المجتمع إذ أنه لو افترضنا أن أشخاصا ما تكونوا ضمن تخصص ما يؤهلهم لنيل أو لممارسة مهام معينة واسند تاليهم مهام لا تناسب تكوينهم كان ذلك اختراق فادح لسياسة العدالة الاجتماعية الراعية لمبدأ الرجل المناسب في المكان المناسب(زروقي, 2008, 39)

5.6- **الأسس الإقتصادية:**

عن توزيع الأدوار والمكانات في المجتمع بشكل علمي من خلال مراعاة المؤهلات الفردية للفرد وكذلك حاجات المجتمع الذي ينتمي إليه لا ينعكس على الفرد فقط وإنما ينعكس على المجتمع ككل ولعل أبرز دليل على ذلك هو ما يعود على هذا الفرد نفسه كدخل فردي وعلى المجتمع ككل كدخل قومي, وفي هذا السياق يقول مصطفى عزة طوقان: " بالإضافة إلى أن العامل الاقتصادي يجب أن يحتل مركزا أساسيا في القطاع التعليمي يعني هذا أن المدرس في العالم العربي أن تعتبر كأماكن لإعداد الطلاب على أكمل وجه مهني واختصاصي للانضمام إلى العملية الاقتصادية الإنتاجية.

ومن ثم كان لعملية الإعداد التربوي التعليمية مكانة هامة في موقعية الفرد في العملية الانتاجية وهذا بطبيعة الحال لا يأتي عن طريق التلقائية في هذه العملية وغنما عن طريق الاكتشاف الفرد وقدراته الكامنة وتنمية ميوله ومواهبه وتشكيلها وفق حاجات السوق وهذه هي وظيفة التوجيه المدرسي (زروقي, 2008, 424).

ومجمل القول في هذا الجانب هو أنه يمكننا بعد تفحص هذا التوجيه المدرسي وحتى المهني أن نلاحظ جليا تعقد مسالة التوجيه بالنظر إلى مختلف أسسها وأبعادها النفسانية والسوسيولوجية والاقتصادية وليس من السهل التعرض لهذه المسألة بصفة دقيقة إلا مع وجوب استحضار الصراحة والموضوعية في استعراض هذه المسالة بالنظر إلى أهميتها الإستراتيجية والمستقبلية في التخطيط الاجتماعي لأي دولة كانت, ولهذا نضيف إلى ما قاله الأستاذ التوجيه التربوي والمهني الفرنسي جان دريفيور: " التوجيه التربوي الذي نتخيله على هذه الصورة سيكون أساسا توجيهيا للبيداغوجيا والتربية, فليست المسألة توجيه طفل نحو مؤسسة توفر هذا النوع من التعليم أو ذاك ولكنها رغبة في تكييف مستمر لشكل التعليم مع حاجات الطفل بل ليس مجرد تكييف مستمر لحاجات المجتمع مع حاجات أفراده بواسطة التعليم والتربية والتكوين ".

7. علاقة التوجيه ببعض العلوم:

يعتبر هذا المجال من أكثر المجالات صلة بكثير من العلوم وبخاصة الانسانية منها وذلك بسبب اتصاله بالإنسان وارتباطه به من ناحية وبسبب أهميته البالغة في حياتنا الحاضرة من ناحية أخرى.

1.7 علاقته بعلم النفس:

يعتبر علم النفس العام هو المقدمة التي لا غنى عنها لكل الدارسين والعاملين في المجالات النفسية, فالسلوك والدوافع والميول والاتجاهات هي من الموضوعات التي يهتم بها علم النفس العام من جهة كما أنها تقع في قلب عملية التوجيه من جهة أخرى, ولذا ليس من العجب أن ترى غصرار مؤسسات التعليم العالي وتدريب المرشدين النفسيين على ضرورة أن يكون الطالب المتقدم لهذا قد درس عددا من الوحدات الدراسية في مجال علم النفس كشرط قبوله للدراسة في هذا المجال (القذافي, 1992, 17)

2.7 علاقته بعلم الشخصية:

لابد لكل مجال من فلسفة وأسس ومسلمات يقوم عليها وتتولى تحديد الإطار الذي ينتهجه المهني الممارس في هذا المجال, وتشكل النظريات الشخصية المنهج الذي يتبعه الموجه- المرشد – المعالج في نظرته إلى المريض أو المضطرب وفي تقييمه لدرجة الاضطراب, وفي تحديد خطة العلاج أو الإرشاد والهدف الذي يسعى إليه وفي معرفة الهيئة التي سيكون عليها العميل بعد الانتهاء من

الإرشاد أو العلاج, ويختلف المرشدون في أساليب عملهم وفقا لمدارس الشخصية التي يتبعونها فلكل اتباع مدرسة اهتماماتهم الخاصة واتجاهاتهم العملية المطبوعة بفلسفة المدرسة التي يتبعونها, فإتباع التحليل النفسي يهتمون بالكبت ومسائل اللاشعور بينما يهتم اتباع مدرسة أدول بالشعور وأسلوب الحياة, أما التحليل النفسي الحديث فيؤمن أتباعه بعامل المشاركة بين العوامل النظرية والعوامل الاجتماعية (القذافي, 1999, 18).

3.7 علاقته بعلم الاجتماع:

يعتبر علم الاجتماع من العلوم ذات الصلة القوية بالعلوم النفسية بالإضافة إلى العلاقة المتينة بين العلمين والتي تبدو في علم النفس الاجتماعي وعلم الطب العقلي الاجتماعي, نجد أن هناك اتجاها قويا في مجال يقوم على أسس اجتماعية تربط ما بين الظواهر الاجتماعية وأساليب التنشئة وبين الاضطرابات العقلية والنفسية (القذافي, 1992, 17).

4.7 علاقته بعلم النفس النمو:

تدور دراسات علم النفس النمو حول دراسة سلوك الفرد في تطوره ونضجه والمدى الزمني لهذا النضج, ويهتم بدراسة مطالب النمو في كل مرحلة من مراحل العمرية والعوامل المؤثرة في جوانب النمو المختلفة الجسمية والفيزيولوجية والحسية واللغوية والعقلية والاجتماعية والانفعالية, ويهدف علو النفس النمو إلى اكتشاف المعايير والمقاييس المناسبة لكل مظهر من مظاهر النمو ليكشف النمو الطبيعي والنمو البطيء والنمو السريع, وهذا بدوره يمكننا من التعرف على ألوان الانحراف التي تطرأ على النمو, وتمد دراسات النمو المرشد النفسي بالمبادئ والقوانين والمعايير التي تحكم النمو الإنساني السوي من كافة مظاهره العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية (كامل أحمد, 2000, 49).

5.7 علاقته بعلم النفس التعليمي:

يحتل علم النفس التعليمي مكانة هامة من اهتمامات ارشا والتوجيه النفسي ذ أنه يتناول الكثير من الجوانب العلمية التعليمية, يتناول الر المتعلم من اعيته وطريقة تربه وتعليمه وممارسته وتقويمه, وتذكره ونسينه وتفكيره وحل مشاكله, يهتم بالعوامل المؤثرة ي عملية التعليم.

يقوم التعليم على نظريات رم اختلاها وتباينها فإنها تقوم على أسس مشتركة يستطيع المرشد النفسي أو الموجه ن يستغلها لتحقيق أهدافه, اكتساب العميل المعار والمهارة والقيم والاتجاهات ومن تحقيق التغيير في السلوك, مما يمكن أن يتخذ أساسا لتطوير عملية التعلم لدى العميل أو إعادة التعلم على أسس عملية لتحقيق أهداف الإرشاد والتوجيه (كامل محمد, 2000, 38).

8- العوامل المؤثرة فى عملية التوجيه:

توجد عدة عوامل مؤثرة في التوجيه المدرسي والتي نوجزها فيما يلي:

1.8 العوامل الأسرية:

لابد أن نعطي تعريفا ولو وجيزا عن الأسرة كونها منظمة اجتماعية تمارس نفوذا كبيرا على أفرادها, واعتبارها أول من تتلقى الفرد وتقدم له الرعاية والأمن وكل المتطلبات التي يحتاج إليها فالأسرة هي بمثابة النواة التي تبنى على أساسها شخصية الطفل, فنمو شخصية تمر على ما نسميه بالنشأة الاجتماعية التي من خلالها يكتسب الفرد نماذج مختلفة من السلوك والمعتقدات والقيم فتظهر علاقته مع ثقافة المجتمع وتمكنه من التوافق معه كما هو معروف في مجتمعنا أن الآباء يحاولون دائما أن يطبقوا على أطفالهم نتائج خبراتهم وميولهم لتعويض ما لم يتمكنوا من تحقيقه (رونية, 1977, 745).

فلقد بينت بعض الدراسات المسيحية أن لمعاملة الوالدين أثر فعال على سلوك التلميذ, فاتجاه الأسرة ونظرتها للتلميذ تختلف باختلاف نظرة الوالدين لإبنهما على استقلاله الذاتي وتوجيهه التوجيه السليم الحسن, والأسرة ذات الإتجاه السلبي يتميز نمطها الأسري بالتسلط والتشدد والسيطرة, مما يسبب للتلميذ ألوانا من المعانات والصراع والمتاعب النفسية التي تنتهي عادة بالتمرد والعصيان والانحراف (لطفي بركان, 1968, 11).

فأصبحت في الآونة الأخيرة فكرة لا تكاد تفارق أذهان أغلبية الآباء أن لم نقل كلهم, فنجدهم يدفعون أبنائهم بالتوجيه إلى شعب العلمية التي تظهر بالنسبة إليهم أضمن لمستقبلهم ليصبحوا أطباء كون هذه المهنة تحضا بمكانة اجتماعية مرموقة فيرغمون أبناؤهم على مزاولة الدراسة بهذه الشعبة انطلاقا من الواقع الإجتماعي المعاش بدون مراعاة لأي اعتبارات أخرى من شأنها عرقلة السير الحسن لصيرورة الدراسة (رونية, 1977, 745)

2.8 العوامل الإقتصادية:

إن التوجيه من أسس التخطيط التربوي الذي جاء كضرورة حتمية لتكوين الإطارات المختصة ذوي الكفاءات والمهارات في جميع المجالات يتأثر بعدة عوامل خارجية منها العامل الاقتصادي الذي يظهر في مدى مساهمة التوجيه المدرسي في تقديم الإطارات الفنية ذات التكوين التقني والفني الجيد والتي تؤثر ايجابيا على عملية التنمية في البلاد ولهذا السبب شهدت السنوات الأخيرة مزيدا من الاهتمام بالاقتصاد عامة وبالتنمية خاصة, وسنحاول أن نتحدث في هذا العنصر عن دور التوجيه المدرسي خاصة بالاقتصاد.

ونرى أنه لا يمكن أن نتحدث عن تنمية اقتصادية إلا بخلق توأمة ثلاثية بين الأفراد كامل التوجيه, التكوين وعالم الشغل, لأن التوجيه والتكوين يلبيان حاجات الاقتصاد الوطني بإمداده باليد العاملة المحترفة والمختصة, فلو كان بمقدور الهيئات المختلفة أن تقوم بدورها على الوجه الأكمل بتحقيق التناسق والتكامل فيما بينها زيادة على النواحي الأخرى لكان بالإمكان القضاء على العديد من الآفات الاجتماعية كالانحراف والبطالة (عياد بارو, 2006, 34)

وبعد هذا يظهر لنا جليا دور التوجيه المدرسي في صقل وتطبيع تلك الكفاءات والمواهب والقابليات كونه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية, فرغم إيماننا بما قلناه في هذا الطرح يبقى مجرد فلسفة او نظرية يصعب تحقيقها نظرا لتصادمها مع واقع لم يكن لكل ذي حق حقه بالرغم من الوصول على أكبر درجات من التعليم, هذا ما يتجلى في مشكلة التشغيل التي أصبحت تمثل محورا من محاور التحليل الاقتصادي الذي أصبح اهتمام الكثير من الاقتصاديين والمخططين, فطلبات التشغيل المتزايدة من سنة لأخرى والتي أصبحت تواجه بغلق الأبواب في وجه جميع المترشحين أو المقبلين على عالم الشغل لأول مرة بحكم ضعف الإنتاجية, وأصبحت المؤسسات الاقتصادية تميل اكثر لتشغيل ذوي الخبرة والتجربة وبالتالي الأكبر سنا.

فالتوجيه هنا يمثل دوره في خلق سواعد بشرية بكفاءات مهنية واستعدادت فردية وهذا التوجيه يعمل على تكييف ميول وقدرات الفرد مع المهارات التي تتطلبها كل دراسة أو مهنة, أما التكوين يهدف إلى اكتساب الفرد تأهيل مهني أولي أثناء العمل المعترف به ويسمح له بممارسة مهنة في مختلف النشاطات الاقتصادية كما يساعد على التخفيف من حدة المشاكل الاجتماعية, والنقائص تبقى تخص الشغل بحيث يصبح كل واحد منهم يساير الآخرون ويكمله لأن التوجيه مرتبط دوما بالتكوين حيث يساهم في تنظيم اجتماعات إعلامية للبحث والعمل والتقييم حول مختلف الدراسات ومختلف المهن لما يتطلع على الافاق الاقتصادية للشغل ويبقى سوء التخطيط هو الفاصل بينهما.

وإذا تحقق هذا التكامل سوف يتمكن المواطن من بلورة اهدافه وتحقيق طموحاته التي طالما حلم بها, ومن إنشاءه لمشروعه المستقبلي بحيث يدخل هذا الفرد على عالم التنمية الاقتصادية قصد دفع عجلتها نحو الأمام عن طريق تأدية عمله بمهارة وكفاءة انطلاقا من القواعد والمعايير الدقيقة التي جعلت منه انسانا قادرا على تأدية مثل هذا العمل وهنا تكون الدولة قد حققت مكسبا آخر من أجل التطور المستمر للاقتصاد (عبد الله, 1983, 300-303)

3.8 **عامل التوجيه والتنظيم البيداغوجي:**

قبل التطرق إلى خصوصيات التنظيم البيداغوجي لابد من وضع تعريف على الخريطة المدرسية التي تمثل هذا التنظيم, فهي عبارة عن خطة مدرسية مصغرة للتطوير التربوي على المستوى وهذه الخطة تم تحضيرها في إطار خطة وطنية للإنماء الاقتصادي من جهة وفي إطار الخطة الوطنية للإنماء التربوي من جهة أخرى.

تحضر الخطة المركزية من طرف مركز التوجيه المدرسي والمهني بناءا على توجيه أولي يقام على ضوء نتائج الفصل الأول في وضع التنظيمات البيداغوجية, فيمكن بذلك تحديده بصفة مؤقتة:

- عدد التلاميذ الممكن انتقالهم إلى السنة أولى ثانوي.
- عدد الأقسام الممكن فتحها في السنة المقبلة بكل ثانوية.

ترسل الخريطة المدرسية المقترحة إلى مديرية التربية, حيث تتولى مصالح البرمجة والمتابعة بدراسة هذه النتائج لأعداد الخريطة المدرسية النهائية, لكن الذي يحدث بهذه المصلحة بأنها تعد خريطة مدرسية بناءا على خريطة السنة الماضية مع تغيير بسيط أحيانا, فقد يحدث أن يتقرر فتح ثلاثة أقسام في التكنولوجيا بثانوية معينة, وعند عملية الفرز النهائي الذي يقوم به مجلس القبول والتوجيه لا يجد عدد التلاميذ الذي يوجههم إلى تلك الأقسام, وهنا يظهر جليا الضغط الذي يتمثل دوره في تنفيذ الخريطة المدرسية (عياد بارو, 2006, 38).

وهنا يضطر مجلس التوجيه لملء هذه الأقسام بتلاميذ ليست لهم رغبة وقدرات بالدراسة في هذه الشعبة وهذا ما حدث فعلا عند تخصصات جديدة بالشعب التقنية, فهل يمكن التوصل إلى توجيه موضوعي للتلاميذ باللجوء إلى هذه الطريقة أو عندما تحدد نسب مسبقة لذلك؟

هذه بعض القضايا التي لها تأثير مباشر وسلبي على عملية التوجيه التي لا تتفق ومبادئ التربية وعلم النفس, فهؤلاء التلاميذ سيذهبون ضحية تخطيط لا يراعي المقاييس العلمية والموضوعية.

وفي هذا الصدد نود التأكيد على أهمية توثيق الترابط بين التخطيط التربوي والتوجيه المدرسي من جهة وعلى جميع مجالات التنمية الوطنية في المجتمع, ففي ذلك انعكاس إيجابي على العديد من الإجراءات والأساليب التي ستتيح لتوجيه التلاميذ نحو التعلم ووضع المحفزات وإزالة العقبات التي تواجه هذه الخطط, وفي غياب تلك العلاقة وترك الأمور للصدف وحدها لمن يرغب أو لا يرغب في الإلتحاق بهذا النوع من التعليم دون الآخر (تركي, 1982, 13).

4.8 العوامل الثقافية:

إن الثقافة خاصية من خاصيات الإنسان فهي مجموعة طرق التفكير والتصرف والإحساس في العلاقة الثلاثية بين الإنسان والطبيعة والمنطق (linton ,r ,1983 ,26)

لكن تعريف الثقافة لا يكون بضيق الإنسانية وبصفة ملموسة لا توجد ثقافة إلا في تنوع الخاصيات مع تنوع المجتمعات الإنسانية لأن كل ثقافة ترى نفسها هي الأصلح والأولى بالوجود فتتجاهل الثقافات الأخرى وتنفيها, وهذه اللامبالاة ما هي إلا وسيلة تضمن من خلالها بقاؤها وصمودها (Strouss ,cl ,1983 ,26)

يعني الفرد في أحضان مجتمعه وتجاربه شعوريا, فهو شيء بأعضاء جماعته في بعض الصفات الثقافية أو ما يسمى بالهوية الثقافية التي تكيف الفرد أو الأفراد حسب معايير الجماعة بواسطة التربية فلا يوجد أي شعور جماعي إلا من خلال الأفراد الذين يكونون المجتمع, ويبقى من الضروري تحليل الفرد كتجربة جماعية معاشة فرديا, فالهوية الثقافية ترجع لمرحلة بدائية من نفسية الإنسان وهي مرحلة شبيهة بما قبل الاوديب pré- oedipe أي مرحلة اندماج الطفل مع أمه (26, 1983, s.abbon).

فمن وجهة التحليل النفسي أول شرط مطلوب لعملية النمو الثقافي هو التحكم في النزوات والرغبات الغريزية والحاجات الانفعالية والبيولوجية, وتعتبر التفاعلات بين الأفراد الوحيدة الأساسية للتحكم في الرغبة وتنظيمها من أجل التكيف الجيد بواسطة سلسلة من الإشارات والاستجابات التي تبني التكون النفسي الجسدي والاجتماعي ويرى rokein: " إن الثقافة ما هي إلا استمرار للطفولة أين تتحد فيها الصور الذاكرة مع الرموز الخاصة بالأجيال الماضية وتربطها مع الأب والطفل " (rokein, 1967, 190).

فالعوامل الاجتماعية الثقافية تمثل ما يعرف باسم التصورات الجماعية المشتركة كذلك التصورات التي تتجلى فيها فلسفة المجتمع ونظرته إلى الكون والأشياء وقيمته وأهدافه, فهذه العوامل تلعب دورا فعالا في تنمية التربية, ويرى r. bodiet: " إن كل فرد يحمل عند ولادته سلوكيات مطلقة وجد متنوعة ثم يختار المحيط عن طريق عرضها واتباعها ليتكيف مع حياة الجماعة ويرى كذلك أن كل ثقافة تستعمل جزءا من التقنيات والسمات الثقافية المأخوذة من الكل الذي يشمل جميع السلوكيات الإنسانية الممكنة والتي لا يمكن لأي ثقافة أن تستوعبها بمفردها لكثرة عدد وتشعب مكوناتها والتناقضات التي تحملها وبالتالي يبقى الشرط الوحيد لذلك هو الانتقاء والاختيار (عبد الله الدائم, 1983, 208).

9. الفريق القائم على التوجيه:

1.9 الأسرة:

تعتبر الأسرة الخلية الأساسية للطفل لهذا فإن دورها كبير في توجيه الطفل توجيها صحيحا سواء من خلال العلاقة الموجودة بين الأسرة والموجه المدرسي أو من خلال تقديم المساعدة للتلميذ

لاختيار الشعبة المناسبة له, فلكل أسرة طابعها الخاص تختلف عن غيرها من ناحية المستوى الثقافي, فهناك أسر متفتحة تهيئ الطفل بصفة جيدة وتهتم بمستقبله فتراقب أعماله المدرسية دائما وتحرص أن توفر له جميع الإمكانيات المادية والثقافية بحيث هذه الأسرة لا تستطيع أن توفر للطفل الإمكانيات اللازمة والتطور في المجال الدراسي إلى جانب ذلك نلاحظ في هذه الأسرة عدم الاهتمام بالعمل المدرسي للتلميذ نظرا لانشغاله بالمشاكل التي تعرفها واتجاهات العائلة نحو توجيه التلاميذ التي تختلف من أسرة إلى أخرى, ولذلك تكون للأسرة تدخلات وتأثيرات على التلاميذ حتى يستطيع اختيار الشعبة المناسبة لهم وفي إمكانيتهم العقلية والجسمية (سليمان شعلان, 321).

2.9 دور الموجه:

لكون عملية التوجيه المدرسي عملية إنسانية جماهيرية تهتم بأغلى ما يملكه المجتمع وهم الأبناء الذين يمثلون المستقبل والآمال للأمة وذلك من خلال تقديمها لهم خدمات تربوية ونفسية وخاصة في المرحلتين التعليميتين الإعدادية والثانوية, فنبصرهم بمختلف مكونات بيئتهم وبمختلف الأنشطة الدراسية والمهنية السائدة في مجتمعهم وطبيعة كل نشاط ومتطلباته من الكفاءات والاستعدادات والقدرات, إضافة إلى تنمية شخصياتهم نموا متكاملا ومستمرا في إبعادها المختلفة الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية وغيرها, مما يحقق للواحد منهم الاختيار الأمثل بما يحس به في نفسه والاجتماعية وغيرها, مما يحقق للواحد منهم الاختيار الأمثل بما يحس به في نفسه ويستطيع انجازه فعلا, وكذا المستوى الأفضل من التوافق والصحة النفسية, فإنه وانطلاقا من هذا فمن الواجب على الدولة أن تهتم بإعداد من يقوم بهذه العملية علميا في أقسام علم النفس وعلوم التربية بالجامعات, وعمليا ومهنيا في مراكز التوجيه المدرسي والعيادات النفسية والمدارس (برو, 2010, 168)

3.9 دور الأستاذ:

إذا جاز أن نشبه أعضاء التوجيه المدرسي بسلسلة متصلة الحلقات فالمعلم هو الحلقة التي تصل بين الطلاب وباقي فريق الخدمة النفسية فهو أقرب شخص للطلاب في المدرسة وهو النموذج الذي يقتدون به وخاصة إذا اتسمت علاقتهم به بالصداقة والمودة والدفء, فإن ما يشعر الطلاب به من سمات تميز شخصية معلمهم تتبلور من خلال التفاعل اليومي الذي بينهم, ولذلك فإن الدور الذي يلعبه المدرس في فريق الخدمة النفسية بمثابة الوقود الذي يحرك الخدمة النفسية ويدفعها للأمام, والذي بدونه يصعب القيام بها والذي لن يتحقق أيضا بدون أن يقوم بالأدوار التالية:

- المساعدة في الكشف عن الطلاب ذوي المشكلات التربوية والنفسية والسلوكية وإحالتهم إلى الأخصائي النفسي.
- تحيز الطلاب على الاتصال بالأخصائي النفسي المدرسي وتعريفهم بالدور الذي يقوم به للاستفادة من خدمات التوجيه والإرشاد التي يقدمها.
- المساعدة في تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية والتربوية والاستفادة من نتائجها في التعامل مع الطلاب.
- تقديم الدعم والتعزيز للطلاب المتفوقين والموهوبين في إطار البرامج التي تهتم برعايتهم وتنميتهم.
- مساعدة فريق الخدمة النفسية على تنفيذ المقترحات والبرامج التي يتم إعدادها للطلاب في إطار الإرشاد التنموي والوقائي.
- الاحتفاظ بسجل لكل طالب يتضمن بيانات عن الاختيارات التي أجريت عليه ودرجاته في كل اختبار وملاحظة سلوكه (البيلاوي عبد الحميد, 2002, 15-16)

4.9 المدير:

يعتبر المدير من أكثر المسؤولين عن عملية التوجيه والإرشاد أمام عدد كبير من الجهات والأفراد، فهو مسؤول أمام الجهات الأعلى والجهات الخارجية والوالدين والمسترشدين أنفسهم, وهو مسؤول بحكم منصبه وحتى يقوم بدور الإرشادي يجب أن يكون ملما بالتوجيه والإرشاد ويجب ان يكون مقتنعا ومتحمسا له, ويتمثل دوره:

- الإشراف العام على جميع خدمات التوجيه والإرشاد وتبسيط كافة نشاطاته مثل أعداد الميزانية الكافية لهذا الغرض ومسح احتياجات التلاميذ والخدمات المتوفرة مما يجعلها خدمة إرشادية ملموسة.
- قيادة فريق التوجيه والإرشاد وتوفير الوقت الكافي لأعضاء الفريق ليقوموا بأدوارهم الإرشادية وتنسيق برامج التوجيه مع هيئة التدريس.
- تنظيم سير العمل في المدرسة مما يسمح لبرامج التوجيه والإرشاد بأن تسير في طريقه المخطط له من أجل تخطيط أهدافه.

- القيام بدور تنفيذي مثل الاشتراك في بعض الإجراءات عملية التوجيه (سعيد عبد العزيز, جودت عزت, 2004, 12).

5.9 الطالـــب:

قد يعتقد البعض أن دور الطالب في فريق الإرشاد النفسي والتوجيه هو دور المتلقي للخدمة الإرشادية فقط دون أن يساهم في فعاليات برامج التوجيه والإرشاد غير أن ذلك مخالف للواقع فبدون التفاعل الايجابي للتلميذ تضيع كل الجهود التي تبذل من أجله, فإذا لم يبدي التلميذ التعاون والمشاركة لأعضاء الإرشاد النفسي للمدرسة فسيصبح لا طائل لما يقدم له من خدمات إذ لم تكن لديه الرغبة الصادقة في حل مشكلاته, ويتمثل دوره هو الآخر في عملية التوجيه:

- يجب على الطالب أن يستجيب بصدق لكل ما يسأل عنه أثناء المقابلة أو عند أدائه لبعض الاختبارات والمقاييس التي تطبق عليه, وذلك حتى يسهل تقديم الخدمة الإرشادية والتوجيهية المناسبة له.
- يجب على الطالب أن يقبل العلاقة الإرشادية مع أعضاء فريق الخدمة النفسية وأن يضع ثقته فيهم, وأن تبنى تلك العلاقة على أساس من التقبل والاحترام المتبادل والتعاون الصادق.
- ينبغي على الطالب أن يبذل أقصى جهد في اقتراح الحلول المناسبة لمشاكله وأن يمارس حقه في اتخاذ القرارات بنفسه.
- ينبغي على الطالب أن يتعرف بوجود تورقه وتسبب اضطرابا ما يؤثر عليه وعلى الآخرين من حوله, ويشعر أيضا بان من واجبه أن يتحمل حلها مع باقي فريق أعضاء الخدمة النفسية (البيلاوي عبد الحميد, 2002, 19).

6.9 الطبـيـــب:

يعتبر أحد أعضاء فريق الإرشاد النفسي في المدرسة فهو يساعد الموجه في التعرف على الحالة الصحية للطالب مما يكون له أثر في مساعدته على التغلب على مشكلته العقلية والتي ربما يكون لها

ارتباط بصحته الجسمية, من هذه الأمور الملاحظة المستمرة للصحة العامة للطالب وإعداد التقارير الطبية, وعلى هذا فإن تداخل العمال التي يقوم بها القائمون على الوحدة الصحية والموجهون التربويون تحتم عليهم تعاضدهم وتعاونهم في وضع برامج مشتركة للمساعدة في تعديل وتطوير نمو الطالب في النواحي الاجتماعية والنفسية والصحية والعقلية بالإضافة على هذا فإن الطبيب له دور كبير في عملية التوجيه فهو:

- يساعد الموجه أو الأخصائي النفسي في تحويل الطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية إذا

دعت الحاجة إلى الطبيب لأحد المستشفيات التابعة للتأمين الصحي المدرسي.

- يساعد في إجراء دراسة الحالة وذلك بإجراء الفحوص وإعداد التقارير الطبية الخاصة بالطلاب (البيلاوي عبد الحميد, 2002, 17)

10. طرق التوجيه المدرسي:

1.10 **طريقة التوجيه المباشر:** ترتبط هذه الطريقة بالموجهين الأوائل بارسون person, ويليام سون whilliam son, ويطلق على هذه الطريقة باسم المتمركز على الموجه أو التقليدي أو المباشر أو المفروض على العميل كما سماه بورتر porter.

في هذه الطريقة من التوجيه يقوم الموجه أولا بجمع المعلومات والبيانات والحقائق المتعلقة بالعميل، ثم يطبق الاختبارات المختلفة التي يراها لازمة لمساعدة العميل في حل مشاكله, ثم يقوم بعد ذلك بإجراء المقابلة وفيها يحاول أن يوجد بينه وبين العميل علاقة تتميز بالود والموضوعية

(الرقاعي, 1993-1994, 101)

وعقب ذلك يقوم بنصح العميل وتوجيهه إلى الحل المناسب لمشكلته بعد أن يوضح له الحلول المختلفة، ويقومها ويشرح له السبب في اختيار الحل المتوصل إليه وما مدى ملائمته لمشكلته، ويسمح الموجه للعميل بمناقشة الحل المقترح والتفكير معه في الإجراءات التي ينبغي عليه أن يقوم بها لتحقيق هذا الحل، وعلى الموجه أن يعرض الحل الذي يثير شك العميل ويجعله يتردد في الأخذ به, ويلاحظ هذا الأسلوب أن اهتمام الموجه والعميل فيما يتعلق بإدراكه للمشكلة والحلول المختلفة

لها, ويكون دور الموجه أكثر ايجابية من دور العميل فيستعمل أساليب النصح والإرشاد والإقناع في توجيهه تفكير العميل (الطاهر كوري, 2007-2008, 24).

ومن أهم مظاهر الطريقة ما يلي:

أ- **التحليل analysis**: ويقصد بذلك جمع المعلومات التي تتعلق بالفرد ودراسة الحالة من ناحية تاريخ الفرد, حياته وأسرته ومستواه الاجتماعي وحالته الاجتماعية, كما تستعمل اختبارات تقنية كاختيار الذكاء والقدرات والميول والشخصية وما إليها للحصول على المعلومات المطلوبة (عابد بن علو بن عمار, 2007-2008, 18).

ب- التسييق syntex: ويقصد بذلك التحكم والترتيب والتلخيص المعلومات التي جمعت بعد تحليلها تحليلا يؤدي إلى الكشف في نواحي القوى والضعف ودواعي تكيفه من عدمه.

ج-التشخيص: ويقصد به توصل الموجه إلى معرفة أسباب المشاكل التي يعاني منها الفرد.

د-التنبؤ بالنتائج: وهذه المرحلة تتصل بالمرحلة السابقة إذ على الأخصائي أن يتنبأ من دراسة

حالة المراحل التي ستتطور إليها مشاكل الفرد فيها بعد, وما إذا ما كانت مشكلته شذوذا أو تعقيدا أو مدى السهولة أو الصعوبة في حلها.

ه- الإرشاد الفردي: وسيقصد به الخطوات التي يشترك الفرد في اتخاذها مع الأخصائي لحل المشكلة (جلال, 263).

و- التتبع: هذه المرحلة تتضمن مساعدة الفرد على حل مشاكله التي تقابله في المستقبل سواء كانت لها صلة بمشكلته أو كانت مختلفة, كما تتضمن الخطوات التي يقوم بها الأخصائي بعد الانتهاء من عملية التوجيه, وبعد انتهاء فترة التأكد من مدى نجاح الفرد من عملية التوجيه والوسائل النفسية التي يتبعها الموجه لاستخراج العميل إلى الكلام في توجيهه وهي: التفسير, النقد, الإيحاء, النصح والإقناع.

2.10 طريقة التوجيه الغير مباشرة:

إن الفضل الأكبر في صياغة هذا الأسلوب في صورة دقيقة وفي إقامته على أسس نظرية يرجع إلى كارل روجرز karl rogrers حيث يرى: " إن الفرد هو الوحيد الذي يستطيع أن يدرك إدراكا تاما للعوامل الديناميكية التي تؤثر في طريقه إدراكه لنفسه وللعالم المحيط به وأن سلوك الفرد لا يتغير ما لم يغير الفرد من نظرته لنفسه ولغيره, ويكون هذا التغيير انفعاليا وعقليا في آن واحد (الرقاعي, 1993-1994, 104)

ومن أهم خطوات هذه الطريقة:

- يأتي العميل إلى الأخصائي لمساعدته فيجب أن لا ينزع منه مسؤولية حل مشاكله بل يجب أن يتحمل العميل مسؤولية حل مشاكله بنفسه.
- يلقي عبء المشكلة على صاحبها ويدعه يتحدث عنها معبرا عن شعوره وانفعالاته.
- يتقبل الأخصائي العميل وانفعالاته ويكون كالمرآة التي تعكس انفعالاته حتى يراها العميل واضحة في جو يتسم له بتقبلها كضوء من ذاته فلا يحاول استعمالها على غيره أو على بيئته أو يخيفها يحيل حيل لاشعورية (طاهر التوري, 2007, 28).
- يجب على العميل إن يعبر تعبيرا تاما على انفعالاته السلبية وبالتدرج يحل محلها اتجاهات نفسية ايجابية تؤدي إلى نموه ونضجه.
- يتقبل الموجه هذه الانفعالات دون المدح أو الاستهجان فيظهر له بذلك أنه يتقبل كل من الانفعالات السلبية والايجابية فيتيح له الفرص لأنه يفهم نفسه لأول مرة كما هو.
- التعاون في إيضاح حاجات الفرد للخطوات التي يجب اتخاذها نحو مشكلته بترك له الحرية في الاختيار فيما بينها فيؤدي إلى تنظيم ذاته تنظيما جيدا يؤدي إلى النمو والنضج.

ويتبين من هذه الخطوات أنه يتعارض مع المبدأ الإكلينيكية بما تتضمن من جمع المعلومات عن طريق الاختبارات وغيرها من الطرق الموضوعية كما يعارض التشخيص, وفي كتاب آخر لروجرز 1951 يذكر أن طريقته هي الفلسفة كما تقوم على الإيمان بان الفرد مهما كانت مشكلته بنفسه وأن الطبيعة البشرية خير وأن الفرد قادر على تقرير مصيره بنفسه (مولات, 2005-2006, 20)

11. الوسائل المستخدمة في عملية التوجيه:

إن جميع الدراسات والبحوث تحتاج إلى وسائل للوصول إلى الأهداف التي أنشأت من أجلها والقائمين على عملية التوجيه المدرسي والمفتشين والمستشارين, وسائلهم التي يعتمدون عليها في التوجيه هي:

1.11 ملف التلميذ أو سجله المدرسي:

ويشمل كل المعلومات الخاصة بالتلميذ من تاريخه الدراسي لذلك يعتبر سجل يحتوي على جميع المعلومات المكونة لشخصية الفرد الجسمية والعقلية والعرفية والاجتماعية, ويعتبر كوسيلة هامة في عملية التوجيه المدرسي, كما يحتوي على معلومات خاصة بمحور العملية وهو التلميذ (بن نوار صراح, 2000, 14)

2.11 المقابلة:

هي المحور الرئيسي الذي تدور حوله عملية التوجيه المدرسي لأن مساعدة الفرد لا تكون إلا بالمقابلة وتكون عادة للتأكد من المعلومات والبيانات التي حصل عليها مستشار التوجيه من الوسائل الأخرى (حامد عبد السلام زهران, 1980, 166).

وتتميز المقابلة بأنه يمكن من خلالها الحصول على معلومات يصعب الحصول عليها بوسائل جمع المعلومات الأخرى مثل التعرف على مشاعر الطالب وأفكاره والتعبيرات الغير لفظية التي تصدر عنه أثناءها كإيماءات الوجه وحركات اليدين وغيرها من السلوكيات التي تكون ذات أهمية عند تفسير حالة الطالب, كما أنها تعتبر فرصة للتنفيس عما بداخل الطالب من صراعات وإحباطات ومشاعر مكبوتة (ايهاب أشرف محمد, 2002, 24)

3.11 استبيان الاهتمامات:

شرع العمل به رسميا سنة 1993 ويهم تلاميذ الجذع المشترك في السنة الأولى ثانوي ويهدف إلى معرفة التلاميذ واهتماماتهم ورغباتهم قصد توجيههم حسب ميولهم واهتماماتهم ومساعدتهم على تحقيق مشروعاتهم الدراسية المستقبلية (وزارة التربية الوطنية, 1962-1992, 112).

4.11 توفير المعلومات والبيانات التربوية والمهنية:

وتكون عن طريق حصص إعلامية يقوم بها المستشار في جميع المراحل الدراسية وذلك لتوضيح وشرح وإعطاء لمحة عن النظام الجديد والفروع الدراسية المستخدمة وكل ما يساعد التلميذ عن بيان مستقبله التربوي وكذا المنافذ المهنية والحرف المتوفرة في عالم الشغل (بن نوار, 2000,19).

5.11 الروائز:

الغرض منها مساعدة مستشار التوجيه على معرفة استعدادات التلاميذ وقدراتهم العقلية وتعتبر كتكملة للمعلومات التي تم أخذها عن التلميذ من خلال الملاحظة والمقابلات ومن بين الرواكز التي تم اختيارها.

TK 80 اكس 34 * kr – كاتل 3 أ catell

وتقدم هذه الرواكز إلى تلاميذ الجذوع المشتركة ويقترح تطبيق روائز tf.a3 في جميع المستويات بينما يختار تلاميذ الجذوع المشتركة علوم وتكنولوجيا بالإضافة إلى الرائزين المذكورين رائز 34 * kr (وزارة التربية الوطنية, 1962-1992, 112).

12. خصائص الشخص الذي يحتاج إلى توجيه:

يحتاج بعض الأفراد إلى عناية خاصة أكثر من العناية التي يحتاج إليها الأفراد الآخرون ولاشك أن مساعدة الأفراد ذوي المشكلات العسيرة أو الذين يواجهون مواقف تتطلب اتخاذ القرارات الهامة تكون أكثر جدوى كلما بادرنا إلى العمل على حل مشكلاتهم ويمكن تلخيص خصائص الأفراد الذين يحتاجون إلى التوجيه فيما يلي:

أ- **الـخـصـائـص الجسميـة:** وتشتمل انحراف الطفل بصورة ملحوظة من أفراد جماعته من حيث الطول أو الوزن أو المظهر أو القوة أو درجة الحيوية

ب- **الـخـصـائـص الـحـسيـة:** وتشمل:

- الضعف في التحصيل بالنسبة لمستوى قدرات الطفل, التفوق أو التخلق, الخوف من تجريب الأمور الجديدة, وبسرعة هبوط الهمة أو عدم الرضا عما ينجزه الفرد, التناقض الواضح بين مستوى التحصيل في مادة معينة بالنسبة إلى مستوى التحصيل العام والالتزام بعادات القراءة السيئة.

- أن يبدي الطفل ألوانا من السلوك غير المرغوب فيه كالكذب, السرقة, الشجار, المشاحنة أو الخجل المفرط والخوف وشدة الحساسية للنقد أو السلوك الجنسي المنحرف.

- أن يفتقر الطالب إلى الأصدقاء ولا يقيم علاقات سوية مع الكبار(سعيد جودت, 2004, 14).

ج- **الـمـواقـف:**

- أن يبدو على الطفل سوء المظهر أو نقص التغذية أو الإفتقار إلى الكثير من الضروريات.

- أن تؤدي الظروف الثقافية التي نشأ فيها الطفل إلى الصراع مع إقرانه, ومن هذه الظروف الفروق الدينية أو اللغوية.

- أن يضطر الطفل تحت وطأة القوة الأسرية أو البيئية إلى النزول بمستوى الطموح الذي تؤهله لها قدراته.

- أن يصاب الطفل بمرض مزمن أو تصاب الأسرة بمرض أحد أفرادها مرضا خطيرا أو بوفاته.

- أن يتعرض الطفل لكثرة تغيير أسرته لمقر سكناه(دونالدج مونس, ألن م سمولر, 2005, 150)

13. سمات المرشد النفسي (الموجه):

يرى إتحاد المرشدين العاملين بالمؤسسات التعليمية أن هناك سمات ضرورية وذات أهمية خاصة في مجال التوجيه النفسي يجب أن يتحلى بها الموجه وهي:

1.13 العلم والخبرة:

لا يجوز أن يقوم بالعملية الإرشادية إلا من كان مؤهلا لذلك, فالإرشاد يحتاج إلى معرفة متخصص في هذا المجال, كما يحتاج إلى خبرة وتدريب لمن يعمل في هذا المجال.

2.13 الإخلاص في العمل:

مهما كان هذا العمل, فالله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه, وفي مجال الإرشاد والتوجيه النفسي يكون الإخلاص في العمل أشد أهمية وأن يرى نقص في ذلك قد يؤدي إلى تغييرات خطيرة وضارة في سلوك الأفراد الذين كان من المنتظر أن تتحسن سلوكياتهم لا أن ترجع إلى الوراء.

3.13 المحافظة على أسرار العملاء:

إن طبيعة العملية الإرشادية وما فيها من علاقة إرشادية تضع بين يدي الموجه خصوصيات وأسرار العميل سواء قدمها العميل مباشرة أو توصل إليها الموجه بواسطة الاختبارات أو غيرها, إن العميل وأن سمح للموجه بالاطلاع على أسراره وخصوصياته إلا أنه لا يسمح أن تعلن هذه الأسرار وتعطى لغير المرشد, لذلك فإن من حق العميل أن يكون مطمئنا من عدم إفشاء هذه الأسرار وإلا فقد الثقة به والثقة بالإرشاد بشكل عام ويكون بذلك عامل تحطيم للعميل ويعمل على زيادة مشاكله بدلا من أن يساعده على حل ما عنده من مشاكل (دونالدج مونس, الن م سمولر, 2005, 48-49)

4.13 التمسك بالقيم الإنسانية:

يجب أن يهتم الموجه بالفرد كإنسان ومشاعره وقيمه وأهدافه ونجاحاته كما يجب عليه أن يحترم ويقدر السمات الفردية بما في ذلك من حقوق وحاجات عملائه من أجل أن يتوصلوا إلى أفضل القيم ويخططوا لتحقيق أهدافهم ويتعرفوا على وسائل تحقيق تلك الأهداف وأن عليه تهيئة المناخ المناسب لتحقيق تلك العمليات بطريقة مقيدة للفرد والمجتمع.

5.13 تفهم الذات:

يجب أن يفهم الموجه نفسه وطريقة تأثير قيمها الشخصية وحاجاته ومشاعره على عمله, وأن يتحلى بالقدرة على التعامل مع مختلف أمور الحياة بشكل لا يؤثر بطريقة سلبية على نشاطاته

المهنية, كما يجب أن يكون واعيا بأوجه القصور لديه بدرجة تجعله يدرك متى يجب إهالة العميل إلى غيره من الأخصائيين من أجل مصلحة العميل نفسه.

6.13 **التفتح على العالم:** يجب أن يهتم الموجه بالعالم المحيط به, وأن يعمل على تفهم الإنسان والعوامل المؤثرة على أهدافه ومدى تقدمه في طريقه لتحقيق تلك الأهداف, كما يجب عليه أن يتفهم معاني الطموح ولذة تحقيقها وبأن الهدف من وجود الإنسان في هذا الكون هو من أجل إثراء الحياة (رمضان محمد القذافي, 1992, 68)

7.13 **الصبر:**

صفة الصبر خلقية, وهي كأب كل موجه ولذا يجب أن يتجلى بها كل مسؤول عن التوجيه باعتبار كل واحد منهم يتعامل مع تلاميذ تختلف طبائعهم, فمنهم من ينفعل بسرعة ومنهم من يقاوم ويعائد ومنهم من يعتريه الخوف, ومنهم المرتبك أو الحائر أو الفاقد للثقة..., وهنا لابد للموجه من الصبر والحلم وضبط النفس والتسامح والرحمة حتى لا يفقد التلميذ ثقته فيه, مصداقا لقول الله تعالى: " وإن تصبروا وتتقوا فإن ذلك من عزم الأمور " (الآية 186 من سورة آل عمران).

ويمكن تلخيص هذه الخصائص فيما يلي:

- أن يحمل الموجه مؤهلا علميا.
- أن تكون لديه خبرة واسعة وعميقة في عملية التعامل الإنساني.
- أن يتمتع بجاذبية خاصة وبروح الدعابة والقدرة على التأثير ومهارة في الإقناع.
- أن يتصف بقوة الشخصية والأدب والسمعة الطيبة وحسن الأداء في الكلام والحوار الهادئ المبني على سلامة الحجة وقوة الإقناع (عياد بارو, 2005, 21)

14. **الصعوبات التي تواجه عملية التوجيه المدرسي:** تواجه خدمات التوجيه بصورة عامة صعوبات عديدة منها:

أ- **الصعوبات المادية:** وتتمحور حول نقص الوسائل والأدوات كالاختبارات النفسية المقننة, علاوة على أن استخدام هذه الاختبارات يحتاج إلى قدرة وبراعة حتى يمكن الاستفادة من نتائجها.

ب- إن التوجيه المدرسي يعجز عن توفير الخدمات المهنية التي يحتاج إليها التلميذ ذوي المشاكل الحادة الناتجة عن سوء التكيف لأن هذه المشكلات الحادة تدخل في نطاق هيئات أخرى متخصصة يستطيعون معالجتها (عياد بارو, 2005, 23)

ج- **الصعوبات الإدارية:** وتتركز في عدم تفهم إدارة المدرسة لدور المستشار وتكليفه بمهام إدارية تتنافى مع دوره كجمع علامات التلاميذ وحساب معدلاتهم الدراسية...

د- **الصعوبات المرتبطة بالهيئة التدريسية:** وتتلخص في عدم تفهمهم لعمل المستشار والنقص في تعاونهم معه وتقديرهم لجهوده.

ه- **الصعوبات المرتبطة بالتلاميذ:** تتمحور حول نظرتهم الخاطئة للمستشار وسوء فهمهم لدوره في المدرسة ونقص ثقتهم في قدرته على حل مشكلته ومساعدتهم وخوفهم من إفشاء لأسرارهم.

و- الصعوبات بأولياء الأمور وبأفراد المجتمع بشكل عام: وتتمثل في نقص الوعي لأهمية التوجيه والخدمات النفسية, وعدم تفهمهم لعمل المستشار بالإضافة إلى نقص ثقتهم وتعاونهم معه من أجل مساعدة أبنائهم التلاميذ.

ي- نقص الخبرة والتدريب: لدى مستشار التوجيه (لياد, 2005-2006, 57)

ك- تعقد ظروف ومشكلات الحياة: مما يجعل من المتعذر على أي شخص بمفرده حل مشكلات غيره ولو توفرت كامل الظروف العلاجية, فالتوجيه يتطلب الكثير من الاستبصار لمشكلات الأفراد وطرق حلها وهذا يتطلب مشاركة جهود جماعية (عياد بارو, 2005, 27)

م- شعور المستشار بضغط كبير: في العمل بسبب كثرة المهام والعدد الضخم للتلاميذ المخصصين للمستشار الواحد إذ يتجاوز معدل النصاب لكل مستشار 2000تلميذ, ويصل في بعض المقاطعات إلى 4000 تلميذ (لياد, 2005-2006, 57).

15. العوامل التي تساعد على نجاح عملية التوجيه المدرسي:

- أن يتولى المعلمون المرشدون ومديري المدارس في إعداد قوائم لمشكلات التي تواجه التلاميذ ووضع الخطط اللازمة للمساعدة على حلها.

- أن ينوء من مديري المدارس برامج التوجيه ويخلقوا الشعور في نفوس المعلمين والمرشدين بأن لهم مطلق الحرية في مناقشة أي مشكلة من مشاكل التلاميذ.

- تدريب القائمين على برامج التوجيه المدرسي.

- التعاون بشكل جيد على القائمين على التوجيه في المدرسة والمنزل والهيئات الأخرى في المجتمع واستخدام المقاييس اللازمة قصد مساعدة التلاميذ على الفهم وتدريب المختصين على استخدام هذه المقاييس (عياد بارو, 2005, 25).

الخلاصة

إن التوجيه المدرسي عملية حساسة جدا, إذا أحسن استعماله ساعد الفرد على إتمام مساره الدراسي بتفوق أما إذا أسيئ استعماله فإنه يعود بنتائج سلبية ووخيمة الأثر على الفرد والمجتمع معا. فلقد أصبح التوجيه ذو أهمية كبيرة في مساعدة التلميذ على الاختيار الصحيح الذي يراعي ميوله وقدراته, ونجاحه الدراسي وذلك لما يتضمنه من قدرات وخدمات تساعده على مواصلة مساره الدراسي, وكذا النجاح في حياته بشكل عام وأن التقدم الحاصل في الدول وعلى اختلاف الميادين العلمية والتكنولوجية نتيجة لتضافر الجهود في تحسين المنظومة التعليمية من حيث أنها الممول لجميع القطاعات والتقنية المختصة، وعليه فإن التقدم لا يأتي حسب المختصين إلا عن طريق التوجيه لذلك يجب أن يخضع إلى المقاييس العلمية الصحيحة والموضوعية كي لا يجد التلميذ

صعوبة في الإدراك مستقبله فهو ساعده على نجاح في مشواره الدراسي والمهني. العلمي القائم على الدراسة والتحليل لجميع المتغيرات المرتبطة بالمشكلة من حيث واقعها وأسبابها والعوامل المحددة لها، ولا يجب إطلاق أحكام أو افتراضات أو تخمينات ذاتية حول المشكلة التي يواجهها المجتمع دون الإسناد إلى الوقائع العلمية (أليكر 2004)، يؤكد الباحثون على أهمية منهجية البحث ،من حيث أن قيمة البحث ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث (ملحم 2004،246) ومن هذا المنطلق وكون البحث الحالي يهدف إلى اقتراح صيغة حول دراسة وتحليل معطيات كمية جاهزة فهي بذلك تعتمد على نماذج، كشوف، وبطاقات وهي تؤخذ في التناول وفق المنهج الوصفي كونه المنهج الذي يصف الظاهرة على ما هي عليه وهو بذلك مناسب لطبيعة الموضوع الذي يطبق صيغ كمية.

تمهيد:

يستخدم الباحثون في مختلف مجالات العلم أداة هامة وهي الإحصاء والذي يساعد في تنظيم وعرض البيانات وتحليلها واستقراء النتائج واتخاذ القرارات حيث يصنف الإحصاء حسب وظيفته إلى قسمين الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي.

ويذكر (بدر وعباينة, 2007م) : " أن الإحصاء الوصفي يهتم بعمليات جمع وتنظيم وتلخيص البيانات العددية والرقمية بدلالة بعض المقاييس لأغراض الوصف والمقارنة, أما الإحصاء الاستدلالي يهتم بالنظرية والمنهجية لاستخلاص النتائج والتي تتجاوز مجموعة البيانات الخاصة التي تم فحصها"

وقد ذكر (أبو زيد, 2002م) أن الأساليب الإحصائية الاستدلالية تصنف إلى أساليب المعلمية (بارا متريـة, Parametric) والتي تهتم بالبيانات الرقمية الحقيقية للمتغيرات لدى عينات كبيرة الحجم ممثلة للمجتمع الأصلي الذي سحبت منه كما تتمتع بإعتدالية توزيعها"

أما الأساليب اللامعلمية (اللابارامترية) NonParametric " هو الإحصاء الذي يتحرر من القيود المسبقة لشكل التوزيع التكراري وحجم العينة وتصلح لمستويات القياس التي لا يصلح لها الإحصاء المعلمي وخاصة المقاييس التي تعتمد على تصنيف الأفراد أو ترتيبهم تنازليا أو تصاعديا"

ويذكر (الشربيني, 2007م: 97) أنه " يطلق على الأساليب البارامترية الطرق المعلمية حيث أنها تتطلب شروط معينة حول مجتمع الدراسة الذي يتم منه سحب العينة, في حين يطلق البعض على الأساليب اللابارامترية الطرق اللامعلمية حيث أنها لا تتطلب شروطا معينة حول مجتمع الدراسة, وخصوصا كون التوزيع النظري للمجتمع طبيعيا".

1. تعريف علم الإحصاء:

يعني الإحصاء بالدرجة الأولى في عمليات البيانات الرقمية science of data حول خصائص الأشياء والعمل على تلخيصها وتحليلها وتفسيرها بهدف الوصول إلى قرارات أو نتائج معينة حول المجتمع الاحصائي الذي تم أخذ البيانات الإحصائية منه, فعلم الإحصاء هو بمثابة علم البيانات والذي يشمل على شريحة واسعة من المبادئ والأساليب التي يمكن بواسطتها تلخيص البيانات في صيغ رقمية على نحو يسهل عملية معالجتها للوصول إلى استنتاجات أو أحكام محددة (ماضي عثمان, 1999م) وهكذا فيمكن تعريف الإحصاء على أنه علم البيانات الذي يتضمن عمليات جمع وتلخيص وتبويب وتنظير وتحليل وتفسير البيانات بهدف الوصول إلى استنتاجات وأحكام معينة (sincich, 1993)

2. الأساليب الاحصائية:

يمكن تقسيم الأساليب الإحصائية إلى مجموعتين اعتمادا على الهدف الذي من أجله تستخدم, وتتمثل هذه الأساليب في الآتي:

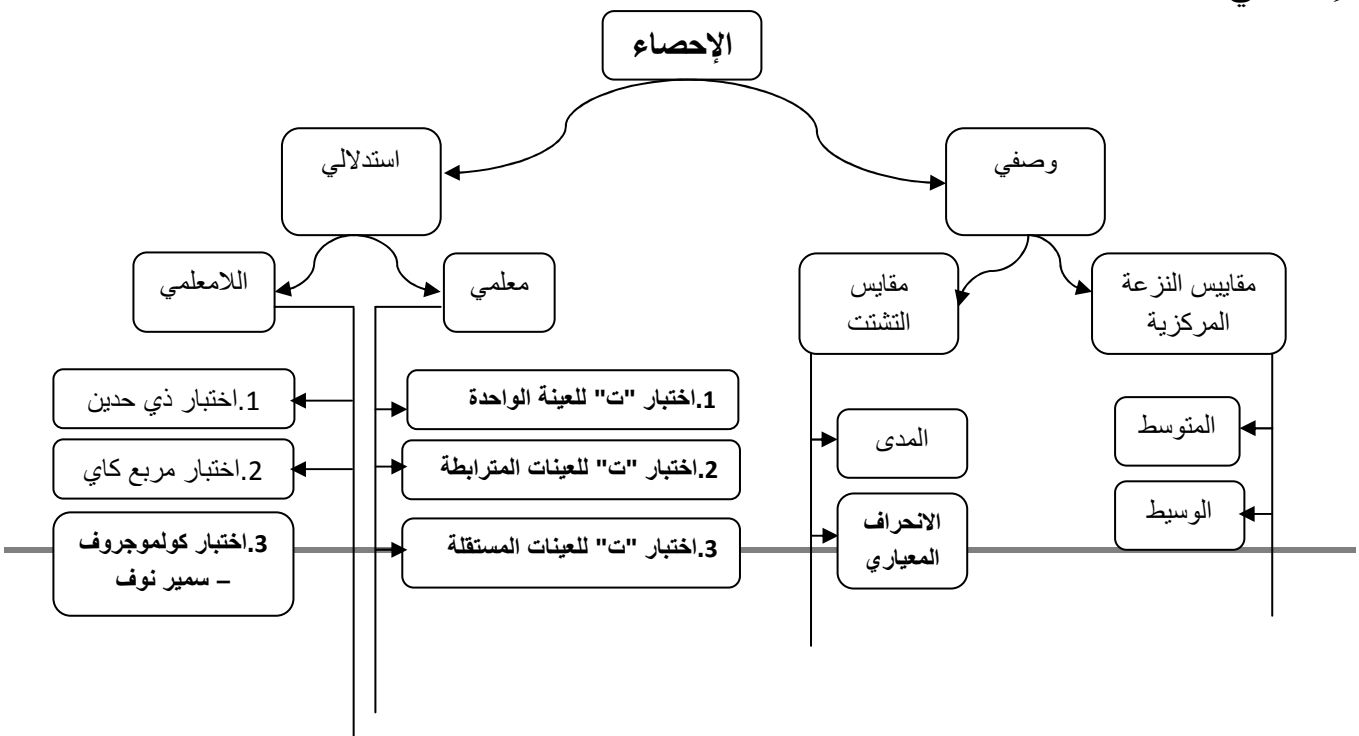
1.2 أساليب الإحصاء الوصفي:

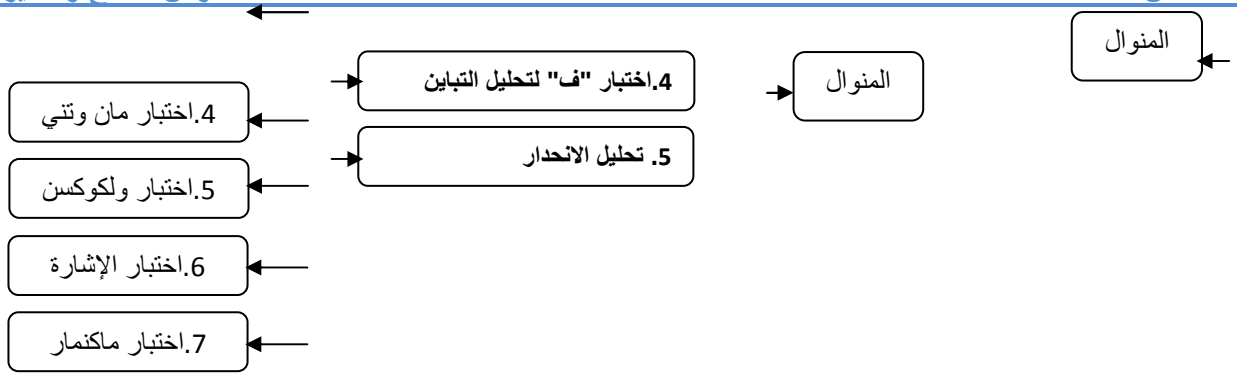
يستخدم الإحصاء الوصفي عندما يكون الهدف الأساسي هو وصف البيانات الإحصائية المأخوذة من مجتمع ما, وفي الغالب فإن هذه الأساليب تستخدم قاعدة البيانات المتوفرة في المجتمع جميعها وتعمل على تبوبها وتلخيصها بطريقة تساعد فب عملية وصفها (shristensen et stoup, 1986)

ومثل هذه الأساليب تعمل على تبويب وتلخيص البيانات في جداول تكرارية وتمثيلها بأشكال بيانية معينة والعمل على حساب بعض الإحصائيات مثل المتوسط والوسيط والمنوال والمئينات والنسب المئوية وغيرها, وهكذا فالإحصاء الوصفي يعرف على أنه ذلك الفرع الذي يعني بعمليات جمع البيانات وتنظيمها وتلخيصها بهدف تقديم أوصاف محددة حول هذه البيانات.

2.2 أساليب الإحصاء الإستدلالي:

يشمل الإحصاء الإستدلالي على مجموعة من الطرائق والأساليب التي تمكننا من عمل بعض الاستنتاجات والاستدلالات حول خصائص مجتمع إحصائي





شكل (01): يوضح أقسام الإحصاء وأمثلة لبعض الأساليب الإحصائية

3. معايير اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة :

إن اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث عند إجراء بحثه من ناحية التحليل الإحصائي حيث يجد صعوبة في تحديده لكثرة الأساليب الإحصائية المتاحة سواء البارامترية أو اللابارامترية، و للتغلب على هذه المشكلة على الباحث أن يكون على دراية تامة بالمعايير المتفق عليها التي تمكنه من اختيار الأسلوب الأنسب لمعطيات دراسته. و هذه المعايير هي:

أ- طبيعة توزيع مجتمع الدراسة:

يذكر (علام، ص 58) أن " التوزيع الاعتدالي و ما يتميز به من خصائص يعد العمود الفقري للإحصاء الاستدلالي و مكون رئيسي من مكونات عملية اتخاذ القرارات".

فعلى الباحث أن يكون ملما بطبيعة و شكل المجتمع الأصلي الذي سحبت منه عينة البحث من حيث شكل توزيعه النظري هل هو طبيعي اعتدالي أم لا، و يتسنى للباحث التأكد من أن التوزيع التكراري لعينة البحث يتبع التوزيع الاعتدالي من خلال حساب قيمة الالتواء المعرفة من خلال العلاقة التالية :

$$\text{الالتواء} = \frac{3*(\text{المتوسط}-\text{الوسيط})}{\text{المعياري الانحراف}}$$

كلما اقترب الالتواء من الصفر دل ذلك أن منحنى التوزيع اعتدالي، و في هذه الحالة يختار الباحث أحد الأساليب البارامترية التي تتناسب مع بياناته لمعالجتها حيث يشير (رضوان، ص 61) أن "الإحصاء البارامتري يتأسس على منحنى الاحتمال الاعتدالي الذي يفترض اعتدالية توزيع البيانات" . أما في حالة عدم التأكد من الشرط التوزيع الاعتدالي، أو كان التوزيع الاعتدالي للمجتمع مجهولا فإن الباحث يلجأ إلى استخدام أحد الأساليب اللابرامترية التي تتناسب مع بياناته.

ب- نوعية مستوى القياس:

يشير (القصاص، ص 60) إلى أنه "لغرض استخدام المقاييس والأساليب الإحصائية فإنه يجب تحديد مستوي القياس للبيانات أو المتغيرات ولذلك يتم تقسيم مستويات القياس إلي أربعة أنواع هي مستوي القياس الاسمي والترتيبي والفتري والنسبي وهذه المقاييس تختلف من حيث كمية المعلومات التي تحتويها وبالتالي تختلف العمليات الحسابية والإحصائية التي يمكن إجراءها" .

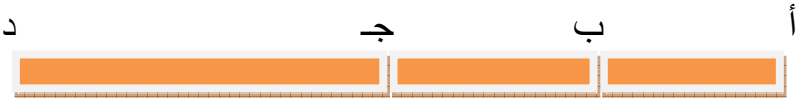
المستوى الإسمي nominal scale : ويعد أقل مستوى للقياس ، وهو مجرد تقسيم أو تصنيف الأشياء بالاسم فقط . هذا النوع من المقاييس يستخدم في تصنيف مفردات عينة البحث وذلك بإعطائها قيما عددية والقيمة العددية في هذه الحالة ليس لها دلالة سوى تعريف المتغيرات وتمييزها ،ويستعين بعض الباحثين بالرموز بدلا من الأرقام في عملية استخدام المتغيرات في تصنيف بعض مفردات عينة البحث ومن أمثلة المتغيرات التي تشكل منها المقاييس الاسمية متغير الجنس إذا يعطي الباحث رقم (1) للإناث ورقم (2) للذكور. والأرقام هنا لا تعني أولوية أو أفضلية متغير على أخر كما أنها لا تحتمل أي قيمة حيث تفقد خصائصها الريـــاضية المعروفة من عمليـــات جمع و طرح و ضرب و قسمة.

بالنسبة لهذا النوع من مستويات القياس توجد كثير من الأساليب الإحصائية اللابارامترية التي يمكن استخدامها في تحليل البيانات الإسمية و التي تقوم مكرر العد البسيط و من أهمها اختبارات مربع كاي – سميرنوف- كولموجروف.

المستوى الرتبي ordinal scale : هذا القياس أعلى مستوي من المقياس الاسمي حيث يتم التقسيم على أساس الرتبة أو الأهمية النسبية مثال ذلك درجات الطلاب على أساس: ممتاز – جيد جدا- جيد – مقبول – ضعيف وفي هذا القياس يمكن ترتيب القيم وإجراء المقارنات حيث يمكن القول أن الحاصل على تقدير جيد مستوي تحصيله أفضل من الحاصل علي تقدير مقبول .

ومن ثم فإن المقياس الترتيبي يسمح بتصنيف و ترتيب الظواهر أو الخواص وتعتبر خاصية التمييز باستخدام علامات(<) أو (<) من أهم خاصياته.

ويجب التنويه إلى ضرورة ملاحظة أن المستوى الترتيبي للقياس لا يهتم بالفروق بين العناصر أو الخواص ولتوضيح ذلك نفترض أن هناك أربع نقاط متصلة ويرمز لها بالأحرف (أ,ب,ج,د) وبفارق مسافات معينة تقع النقطتان ب,ج بين النقطتين (أ) ,(د) في الشكل المتصل التالي :



شكل رقم 02 : مثال عن توزيع مستويات متغير رتبي

فباستخدام المقياس الترتيبي يمكن كتابة العلاقة التالية :

أد = أب+ ب جـ+ جـ د ولكن لا يمكن إطلاقا معرفة أطوال المسافات بين أ و ب أو بين ج و د.

الأساليب الإحصائية التي تستعمل هذا النوع من المقاييس هي الأساليب اللابارامترية و من أشهرها معامل ارتباط الرتب.

المستوى الفتري: Interval scale : يشير هذا المقياس إلى تبويب البيانات وتقسيمها إلي رتب معينة تبدأ من أدني الفئات إلي أعلى الفئات ، وبالإضافة إلي ذلك فهو يحدد المسافة بين تلك الرتب ،وتستخدم مقاييس الفئات في تلخيص القيم المتقاربة لتكون فئة واحدة ، وتتميز الفئات بإمكانية إجراء

عمليات الجمع والطرح عليها بمعني أنه يمكن أن نجمع فئة مع الفئة التي تليها أو نقسم الفئة إلى جزئين ليكون كل قسم منها فئة صغيرة .

على سبيل المثال ، الفئة العمرية من 16-18 سنة يمكن أن تجمع على فئة العمر 18-20 سنة وتصبح فئة واحدة هي 16-20، ويؤخذ علي هذا القياس عدم وجود نقطة الصفر المطلق بمعنى أن الصفر هنا لا يقيس حالة انعدام الخاصية وبالتالي لا نستطيع إجراء القسمة بين القيم.

وتعتبر بيانات الفترة أكثر أنواع البيانات الإحصائية شيوعا واستخداما في أبحاث العلوم الاجتماعية وهي تعكس القيم الأصلية للظواهر كأعمار السكان ، وكميات الإنتاج الزراعي والصناعي، مساحات ، درجات الحرارة ، وكميات الأمطار.

المستوى النسبي Ratio scale: يعد أقوى مستويات القياس ويتميز مقياس النسب بكل الخصائص التي يتصف بها مقياس الفئات من قدرته على وضع البيانات في ترتيب معين فضلا على ذلك فهو يشتمل على الصفر المطلق ، و هذه الخاصية تجعل من الممكن استخدامها فى إجراء كل العمليات الحسابية من جمع وطرح وضرب وقسمة بسهولة تامة . وعلى سبيل المثال ، يمكن القول بسهولة ويسر أن الـ 1000 غرام تزيد على 600 غرام بمقدار400غرام وأنها ضعف الـ 500 غرام، فهذه الأرقام الصفرية لا تحتاج إلى استخدام آلات قياسية حسابية لتحديد العلاقة فيما بينها . كما أنه من الممكن استخدام هذا المقياس في حساب النسبة المئوية الخاصة بكل قيمة من القيم الواقعة عليه.

ويتبين لنا أنه كلما زاد مستوى القياس للمتغيرات ، أي زادت الدقة في القياس كلما أمكن استخدام مقاييس وأساليب إحصائية على درجة أفضل ، والثانية هي أن المتغيرات بمستوى قياس معين يكون التعامل معها بالأساليب الإحصائية المخصصة لهذا المستوى من القياس ، كما أنه يمكن أيضا استخدام الأساليب الإحصائية المخصصة لمستويات القياس الأقل .

ج-حجم العينة:

إن لحجم العينة تأثير على تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بيانات الدراسة، فإذا كانت العينة صغيرة فإن لها الأساليب الإحصائية المناسبة لحجمها، لذلك فصغر العينة يؤثر على اعتدالية التوزيع ، أما إذا كانت العينة كبيرة فإن هناك أساليب الإحصائية تناسبها تختلف عن تلك التي

استخدمت مع العينة الصغيرة ، لذا فتصميم الدراسة من حيث حجم العينة يعتبر من المعايير المهمة لاختيار الأسلوب الإحصائي المناسب. (الخالدي، ص 15)

د-قوة الاختبار:

إن أي قرار إحصائي يمكن أن ينتج عنه نوعان من الخطأ:

خطأ من النوع الأول :

يحدث هذا النوع من الأخطاء عندما نقوم برفض الفرض الصفري *Ho* في حين أنه صحيح، و ذلك باحتمال قدره α ، وتسمى α بمستوى المعنوية و هي تأخذ قيما صغيرة 0.01 ، 0.05،..... و هذا يعني أنه تم قبول الفرض البديل بنسبة دقة 99% أو 95% وتسمى مستويات الثقة (Significance Levels) وهي تساوي(1-α).

خطأ من النوع الثاني:

يحدث هذا النوع من الأخطاء عندما نقوم بقبول الفرض الصفري *Ho* في حين أنه خاطئ، و ذلك باحتمال قدره β.

و يلخص (أماني ، ص99) القرارات الإحصائية في الجدول التالي:

القرار / الفرض	قبول H_o	رفض H_o
H_o صحيح	قرار صحيح	خطأ من النوع الأول α
H_o خطأ	خطأ من النوع الثاني β	قرار صحيح

جدول رقم 01 : أنواع القرارات الإحصائية و الأخطاء

أما قوة الاختبار الإحصائي فإنها تساوي واحد ناقص احتمال الخطأ من النوع الثاني (1-β) حيث يذكر(الشربيني ، ص 63) أن " قوة الاختبار هي قدرة الاختبار على رفض الفرض الصفري و تكون تلك القوة في صورة احتمال تعتمد قيمته على احتمال ارتكاب خطأ من النوع الثاني. "

كما يشير (مراد،ص215) إلى أن " قوة الاختبار الإحصائي تعتمد على كل من مستوى الدلالة α، وخطأ النوع الثاني β ، وحجم العينة"

و قد أضاف (عودة،ص 412) عامل آخر هو كون الاختبار بذيل واحد أو ذيلين، وعليه فإن قوة الاختبار تتأثر بعدة عوامل أهمها:

- مستوى الدلالة α حيث تزداد قوة الاختبار بارتفاع مستوى الدلالة.

- خطأ النوع الثاني β حيث كلما زاد مقدار β انخفض مقدار قوة الاختبار.

- حجم العينة حيث تزداد قوة الاختبار بزيادة حجم العينة.

- كون الاختبار بذيل واحد أو ذيلين حيث أن اختبار الفرضية الصفرية بذيل واحد يزيد من قوة الاختبار الإحصائي.

4. مقاييس النزعة المركزية: تعرف مقاييس النزعة المركزية باسم المتوسطات المركزية, ومثل هذه المقاييس تعطى فكرة عن المتغير في التوزيع من حيث تحديد مراكز تجمع البيانات لذلك المتغير, وتشمل كل من: المتوسط والوسيط والمنوال, وفيما يلي عرض لمثل هذه المقاييس:

1.4 المتوسط الحسابي:

يطلق على المتوسط الحسابي اسم الوسط الحسابي ويعرف بأنه مركز تجمع البيانات في توزيع معين, وذلك لأنه مؤشر لنقطة التوازن لتلك البيانات إحصائيا يعرف المتوسط على أنه معدل القيم في توزيع معين, ممثلا ذلك في قسمة مجموع القيم على عددها.

يعد المتوسط الحسابي من أكثر مقاييس النزعة المركزية شيوعا واستخداما في وصف البيانات الإحصائية وذلك لأنه أكثر استقرارا, وهذه الصفة تجعل منه مؤشرا مرغوبا فيه في حال إجراء العديد من العمليات الإحصائية

المتقدمة مثل تحديد فترات الثقة, واختبار الفرضيات وإجراء المقارنات أو أية عمليات إحصائية أخرى تتعلق بالإحصاء التحليلي.

ملاحظة: يتأثر المتوسط الحسابي بالقيم المتطرفة في التوزيع وذلك لأن في عملية حسابه يؤخذ بعين الاعتبار جميع القيم الموجودة في التوزيع وهذا بالتالي يجعل منه مؤشرا خاطئا في حالة التوزيعات التكرارية الملتوية, أي التوزيعات التي تتضمن قيما متطرفة أو غير متجانسة.

حساب المتوسط الحسابي:

عموما يمثل المتوسط المعدل العام للقيم في التوزيع, أي مجموعها مقسوما على عددها وبالرموز.

$$\bar{س} = \sum س \div ن$$

$$\text{المتوسط س} = \frac{\sum س}{ن}$$

بحيث: س : تشير إلى المتوسط.

$\sum$س: هي مجموع القيم الموجودة في التوزيع وتشمل: $س_1$, $س_2$, $س_3$,.....,$س_ن$)

ن: عدد المشاهدات (القيم) في التوزيع.

هذا وتختلف طريقة حساب المتوسط الحسابي باختلاف طبيعة البيانات من حيث كونها بيانات خام أو مجدولة في توزيعات تكرارية, وفيما يلي عرض لطريقة حساب المتوسط الحسابي تبعا للحالات المختلفة للبيانات:

أ- **حساب المتوسط في حالة البيانات الخام:** يتم حساب المتوسط الحسابي في حالة مثل هذه البيانات من خلال المعادلة التالية:

$$\text{(س)} = \frac{\sum \text{س}}{\text{ن}}$$

ب-حساب المتوسط الحسابي في حالة البيانات التكرارية غير المجدولة:

يتم حساب المتوسط الحسابي في مثل هذه الحالات من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\text{س}' = \frac{\sum \text{س} \times \text{ت}}{\sum \text{ت}}$$

ج- حساب المتوسط الحسابي في حالة البيانات التكرارية المجدولة:

المتوسط الحسابي = مجموع حاصل ضرب مراكز الفئات x التكرار

$$\text{س}' = \frac{\sum \text{م س} \times \text{ت}}{}$$

$\sum$ ت

2.4 الوسيط:

يعرف الوسيط على أنه القيمة التي تقسم التوزيع إلى قسمين متساويين من حيث عدد المشاهدات, بمعنى آخر هو القيمة التي يقع دونها عدد من الحالات مساويا لعدد الحالات التي تقع فوقها, ويعد الوسيط مؤشرا إحصائيا يستخدم أحيانا لوصف تجمع أو تمركز البيانات في توزيع معين, كما يستخدم لإجراء العديد من المعالجات الإحصائية مثل اختبار الفرضيات أو المقارنات الإحصائية بين المجموعات على العديد من المتغيرات ولا سيما في حالة البيانات التي تتطلب معالجة إحصائية لا معلمية.

أ- حساب الوسيط:

يتطلب حساب الوسيط ترتيب البيانات ترتيبا تنازليا أو تصاعديا وذلك لأن الوسيط يمثل الدرجة التي تقسم التوزيع إلى قسمين متساويين, وعموما تختلف طريقة ايجاد الوسيط باختلاف البيانات وذلك على النحو الآتي:

1.2 حساب الوسيط في حالة البيانات غير المجدولة:

لتحديد الوسيط في مثل هذه الحالات يستلزم الأمر ترتيبا تنازليا أو تصاعديا ثم تحديد القيمة التي تقع في منتصف توزيع هذه البيانات, ففي حالة كون عدد المشاهدات فرديا, عندها يوجد وسيط واحد لهذا التوزيع يمكن حسابه من خلال المعادلة التالية:

$$\text{الوسيط} = \frac{\text{عدد المشاهدات (ن)} + 1}{2}$$

2.2 حساب الوسيط في حالة التوزيعات التكرارية غير المجدولة:

بما أن الوسيط هو المئين 50, فإن عملية حسابه تتطلب تقريبا نفس الإجراءات المستخدمة في حساب المئينات.

3.2حساب الوسيط في حالة التوزيعات التكرارية المجدولة:

في الواقع لا تختلف طريقة حساب الوسيط في حالة التوزيعات التكرارية المجدولة عنها في حالة البيانات غير المجدولة, باستثناء أننا نتعامل مع الحد الفعلي الأعلى للفئات, وعموما يمكن الاستعانة بالأمثلة التالية لتوضيح كيفية تحديد الوسيط للبيانات المجدولة.

4.2 الخصائص العامة للوسيط:

1. يمثل الوسيط قيمة في التوزيع يقع دونها وفوقها 50% من عدد الحالات, فالوسيط هو نقطة المنتصف للقياسات المختلفة لمتغير ما, وهو ما يعرف بالمئين 50.
2. يستخدم الوسيط في حالة المتغيرات التي تقاس وفق المقاييس الرتبية والفئوية والنسبية.
3. تتأثر قيمة الوسيط بالتحولات الخطية التي تطرأ على البيانات مثل الجمع والطرح والقسمة والضرب.

3.4 المنوال:

يعرف المنوال بأنه المشاهدة أو القيمة الأكثر شيوعا (تكرارا) في توزيع معين.

وفي حالة البيانات المبوبة في توزيعات تكرارات بعد المنوال مركز الفئة الأكثر تكرارا, يعد المنوال من أبسط مقاييس النزعة المركزية وذلك لأن ايجاده لا يتطلب إجراء عمليات إحصائية معقدة, وإنما يتطلب الأمر النظر إلى توزيع مع البيانات ثم تحديد القيمة أو مركز الفئة الأكثر تكرارا لتكون المنوال لذلك التوزيع.

ايجاد المنوال:

يتطلب تحديد المنوال لتوزيع ما, النظر إلى المشاهدات أو الفئات وتعيين المشاهدة أو الفئة الأكثر تكرارا في ذلك التوزيع وذلك حسب طبيعة البيانات التي يتم التعامل معها.

أ- في حالة المتغيرات الإسمية:

لتحديد المنوال في حالة تلك المتغيرات يستلزم الأمر تعيين المتغير الإسمي الذي يتكرر أكثر من غيره من المتغيرات الأخرى, وفي حالة وجود عدة مستويات للمتغير الواحد, يستدعي الأمر تعيين أي المستويات الأكثر تكرارا.

ب-في حالة المتغيرات الكمية غير المبوبة:

يستلزم تحديد المنوال في حالة المتغيرات الكمية غير المبوبة النظر فقط إلى توزيعات البيانات وتعيين المشاهدة أو القيمة الأكثر توترا في ذلك التوزيع لاعتبارها على أنها المنوال.

ج- في حالة البيانات الكمية المبوبة:

يحدد المنوال في حالة البيانات المجدولة من خلال تعيين مركز الفئة الأكثر تكرارا, بحيث تسمى مثل هذه الفئة بالفئة المنوالية., ويسمى مركزها بمنوال التوزيع.

5.مقاييس التشتت:

بالرغم من أهمية مقاييس النزعة المركزية التي ورد ذكرها سابقا في تلخيص ووصف البيانات الإحصائية المأخوذة من مجتمع أو عينة ما, إلا أن هذه المقاييس لا تعد كافية في إعطاء صورة واضحة عن توزيع البيانات الإحصائية, ولا سيما أن مثل هذه المقاييس لا تبين لنا مدى تباعد أو تقارب المشاهدات (القيم) عن بعضها البعض وكيفية انتشارها.

واعتمادا على ذلك فإن مقاييس المتشتت تستخدم كمؤشرات لوصف مدى تقارب أو تباعد القيم (المشاهدات) عن بعضها, بمعنى إذا كانت قيمة هذه المقاييس منخفضة, فهذا يعني أن المشاهدات متجانسة وتقترب قيمتها من بعضها.

أما إذا كانت قيمتها مرتفعة فهذا دليل على عدم تجانس مثل هذه المشاهدات, هذا وتشتمل هذه المقاييس على مجموعة من المؤشرات تتمثل بما يلي:

1.5 المـــدى:

يرمز له بالرمز (م), وهو يعد أسهل طريقة لحساب التشتت مقارنة بمقاييس التشتت الأخرى وأكثرها سهولة في الحساب, إذ يعتمد حسابه على تحديد الفرق بين أعلى وأدنى قيمة في التوزيع, وذلك وفق المعادلة التالية:

المدى (م) = أعلى قيمة – أدنى قيمة.

2.5 التباين:

يعرف التباين على أنه متوسط مربع انحرافات القيم عن متوسطها الحسابي ويرمز له بالحرف ($ع^2$)

يعد التباين من أكثر المقاييس استخداما ولا سيما في عمليات الإحصاء التحليلي, هذا وتتأثر قيمته بالقيم المتطرفة بحيث لا ينصح باستخدامه في حالة وجود قيم متطرفة في توزيع معين.

وبشكل عام يتم حساب التباين عبر الخطوات التالية:

1. حساب المتوسط الحسابي للقيم في التوزيع.
2. حساب انحرافات القيم عن المتوسط الحسابي.
3. تربيع الانحرافات.
4. قسمة مربع الانحرافات على مجموع المشاهدات (القيم) بحيث يشكل الناتج التباين للمشاهدات,

وبالرموز يمكن التعبير عن معادلة ايجاد التباين بالمعادلة التالية:

$$ع^2 = \frac{\sum (س - \bar{س})^2}{ن}$$

أ- حساب التباين في حالة البيانات غير المبوبة في جداول تكرارية:

يتم حساب التباين في حالة البيانات غير المجدولة وفق المعادلة التالية:

$$\text{التباين } (ع^2) = \frac{\sum ت \times (س - \bar{س})^2}{\sum ت}$$ وذلك وفق الخطوات التالية:

- حساب المتوسط الحسابي لهذه المشاهدات.
- ايجاد ناتج ضرب الانحرافات في التكرارات المقابلة لها.
- ايجاد مربع حاصل ضرب الانحرافات في التكرارات.
- قسمة الناتج على (ن أو $\sum$ت) في حالة بيانات المجتمع وعلى (ن-1) أو ($\sum$ت-1) في حالة بيانات العينة للحصول على التباين.

ب- حساب التباين في حالة البيانات المبوبة في توزيعات تكرارية:

يتم حساب التباين في حالة البيانات المبوبة في توزيعات تكرارية وفق المعادلة التالية:

$$ع^2 = \frac{\sum (م\ س - \bar{س})^2 \times ت}{}$$ حيث: م س = مركز الفئة.

$\sum$ت

تتمثل خطوات حسابه بالآتي:

- يتم تحديد مراكز الفئات.
- يتم حساب المتوسط الحسابي.
- يتم تحديد انحرافات مراكز الفئات عن المتوسط الحسابي.
- يتم حساب مربع انحرافات مراكز الفئات عن المتوسط الحسابي.
- يتم ايجاد حاصل ضرب مربع الانحرافات في التكرارات ثم تحديد المجموع الكلي
- يتم ايجاد ناتج قسمة المجموع الكلي على مجموع التكرارات (ت) في حالة بيانات وعلى (ت-1) في حالة بيانات العينة, بحيث يشكل هذا الناتج التباين للتوزيع.

3.5 الانحراف المعياري:

يعد الانحراف المعياري أكثر مقاييس التشتت انتشارا أو شيوعا, فهو يحتل أهمية بالغة من حيث استخدامه المتعددة في العديد من التخيلات الإحصائية المتقدمة مثل اختبار الفرضيات, وايجاد فترات الثقة, واجراء المقارنات الإحصائية وتقدير العلامات المعيارية وإلى غير ذلك من العمليات الأخرى.

ويرمز للإنحراف المعياري بالحرف العربي (ع) وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمتوسط مجموع انحرافات القيم عن متوسطها الحسابي, وبلغة أخرى فهو يمثل الجذر التربيعي للتباين: $ع = \sqrt{ع^2}$

يتطلب حساب الانحراف المعياري عمليات إحصائية أكثر تعقيدا من تلك التي تستخدم في حساب المدى أو المدى الربيعي, وعموما تتطلب عملية حسابه إتباع نفس الخطوات التي تستخدم لحساب الانحراف المعياري, بحيث يصار إلى أخذ الجذر التربيعي للتباين, وبالرموز فإن معادلة حساب التباين هي:

$$ع = \frac{\sum (س - \bar{س})^2}{ن}$$

تستخدم المعادلة السابقة في حالة البيانات أو المشاهدات الخام, أما في حالة البيانات غير المبوبة في توزيعات تكرارية نستخدم المعادلة التالية:

$$ع = \sqrt{\frac{\sum ت (س \times ت)^2}{\sum ت (س - \bar{س})^2}}$$

$$\sum ت$$

وفي حالة البيانات المبوبة في توزيعات تكرارية, يتم استخدام المعادلة التالية لحساب الانحراف المعياري:

$$ع = \sqrt{\frac{\sum ت (م س \times ت)^2}{\sum ت (\sum م س - \bar{س})^2}}$$

$$\sum ت$$

ومن الجدير ذكره أن المعادلات السابقة تستخدم في حالة بيانات إحصائية تتعلق بالمجتمع, أما في حالة البيانات المأخوذة من العينة, فيتم القسمة على (ن - 1) أو ت-1 وذلك وفق المعادلات التالية:

1. في حالة البيانات الخام:

$$ع = \sqrt{\frac{\sum (س)^2}{\sum (س - \bar{س})^2}}$$

$$ن-1$$

2. في حالة البيانات غير المبوبة في توزيعات تكرارية:

$$ع = \sqrt{\frac{\sum (س \times ت)^2}{\sum ت(س - \bar{س})^2}}$$

$$\sum ت$$

3. في حالة البيانات المبوبة في توزيعات تكرارية:

$$ع = \sqrt{\frac{\sum (م س \times ت)^2}{\sum ت \times (م س - \bar{س})^2}}$$

$$\sum ت-1$$

6.التوزيعات النظرية :

من أهم التوزيعات التي قام الرياضيون بصياغتها والأكثر إستعمالا التوزيع الطبيعي،التوزيع ذي حدين، توزيع ستودنت، توزيع كاي تربيع.

هذه التوزيعات لها أهمية كبيرة في التحليلات الإحصاءية وعليه فهمها ضروري ولو بدون الغوص في البحث عن الخصوصيات والتفسيرات المعمقة التي هي من شأن المختصين ،وهنا نتوقف عند فهم التوزيع الطبيعي الذي نخصه بنوع من التفصيل نظرا لكثرة استعماله وانتشاره.

التوزيع الطبيعي يقترب من التوزيع الحقيقي بمعنى أنه قريب من الواقع خاصة عندما يكبر حجم العينة ،ويعرف بتوزيع **غوس** نسبة لعالم رياضي قام بصياغته ومفاده أن الظاهرة أو السمة المدروسة، أغلبيتها متمركز حول المتوسط وتبدأ بالنقصان بصفة متتالية ومتوازية من الناحية اليمنى واليسرى إلى أن يتحول تمثيلها البياني إلى خطين مقاربين لمحوري الإحداثيات الأفقية ويظهر هذا بصفة واضحة عند رسم المنحنى المناسب حيث يشبه الجرس الذي أصبح يسمى باسمه، التوزيع الجرسي. طرفا المنحنى يمتدان إلى مالا نهايةفي وفق ما تم ذكره فهو متناظر بالنسبة للمتوسط الذي تمثل أعلى نقطة في التوزيع ،ويكون المتوسط يساوي المنوال والوسيط.

المساحة الإجمالية المحصورة بين المنحنى ومحور الإحداثيات الأفقية تساوي واحد،وهي مقسمة الى وحدات (درجات)معيارية يرمز لها (z). طاجين ص105و106

7.الدرجات المعيارية:

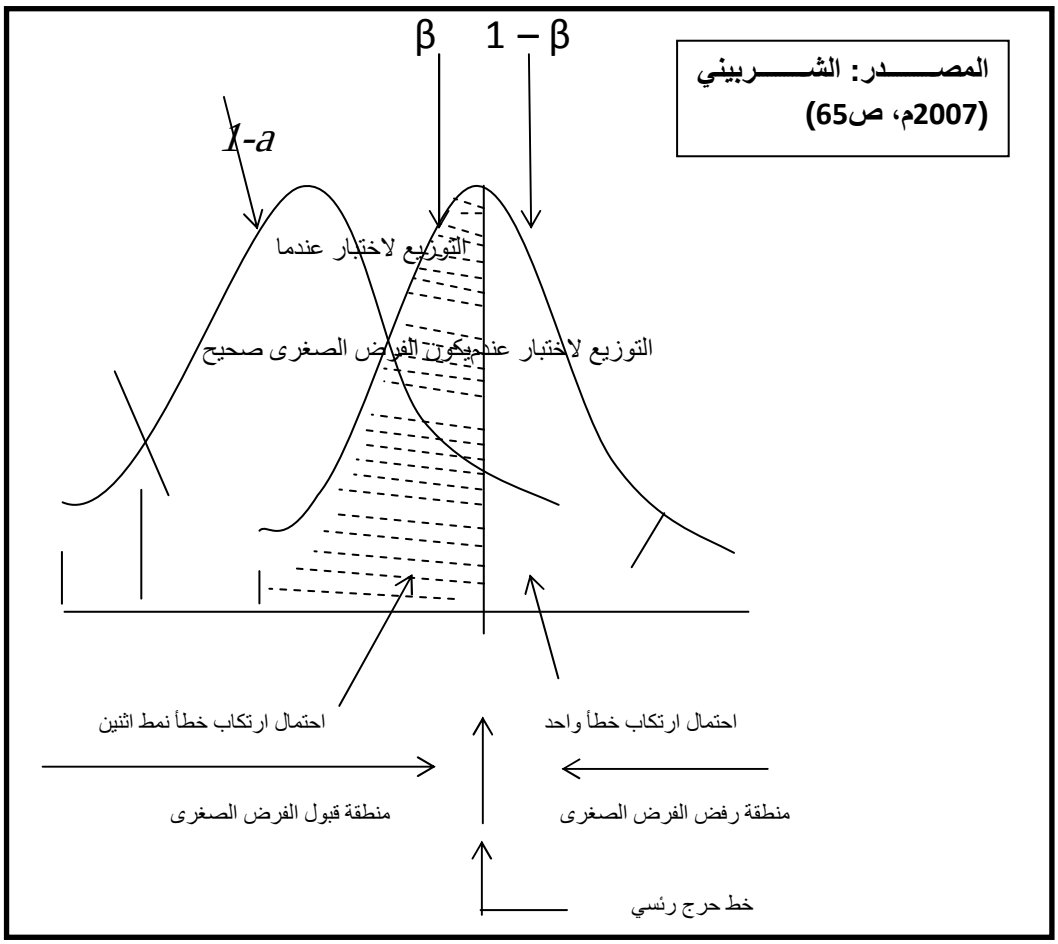
بما أن الوحدات المناسبة لحساب وتقدير درجة أي فرد في مجموعته ،هي عدد الوحدات الإنحرافية التي تبتعد بها درجه عن متوسط مجموعه ،فإن

الـدرجات الخـام تصـبح لهـا معـاني مختلفـة .الدرجـة الخـام لا معنـى لهـا طالمـا مرجعهـا معياري .وعند تحويل الدرجة الخام ألى الدرجة المعيارية نتبع المعادلة التالية:

د م=س-م/ع. د م=الدرجة المعيارية

س=الدرجة الخام م=المتوسط ع=الإنحراف المعياري

وبعـد اسـتخراج الـدرجات المعياريـة تصـبح المقرنـة سـهلة ومنطقيـة بـين أي فـردين فـي المجموعـة أو بـين أي فـردين فـي المجموعـة ، أو بـين أي فـردين فـي مجمـوعتين. أمـا الـدرجات الخـام لا يمكـن مناظرتهـا أو المقارنـة بينهـا لأنهـا تحمـل نفـس المعنـى،ويتعين تحويلهـا إلـى درجـات معياريـة (درجـات مشـتقة). معمرية2009 ص295،296



شكل (3):يوضح التوزيع للفرض الصفري والتوزيع الممثل للفرض الآخر

8. الإختبارات الاحصائية المعلمية:

تعتبر الاختبارات المعلمية واحدة من أهم التطبيقات التي قدمها علم الإحصاء بشتى فروع العلم.

ويشير (الدردير, 2006م) أن الإحصاء المعلمي هو أحد أنواع الأساليب الإحصائية الاستدلالية التي تهتم بالكشف والاستدلال على معالم المجتمع اعتمادا على ما توافر من بيانات لدى الباحث خاصة بالعينة المأخوذة من هذا المجتمع, كما تتناول أساليب اتخاذ القرارات الإحصائية, ويستخدم الإحصاء في حالة العينات الكبيرة التي يشترط فيها توفر المعلومات عن مجتمعاتها (معلومات الأصل) مثل: أن يكون توزيع البيانات توزيعا اعتداليا, تجانس التباين, العينات العشوائية, خطية العلاقة, واستقلال العينات, وغيرها, ويستخدم فقط مع البيانات التي تكون عددية حقيقية, أي مع البيانات التي تكون من نوع النسبة أو المسافة, ويعد الإحصاء المعلمي أدق وأكثر كفاءة من الإحصاء اللامعلمي من حيث أنه يميل أكثر إلى رفض الفرضية الصفرية, كما أنه أكثر حساسية لخصائص البيانات التي يتم جمعها, كما انه يهتم بوجود احتمالية الخطأ من النوع الأول واحتمالية الخطأ من النوع الثاني, ويؤخذ على الاختبارات المعلمية بأنها أكثر صعوبة عند حسابها, بالإضافة إلى محدودية نوع البيانات التي يمكن اختبارها بواسطة تلك الاختبارات وتستغرق وقتا وجهدا في تطبيقها, ولكن مع توفر البرامج الإحصائية مثل spss أمكن التغلب على هذه السلبيات.

9.الإختبارات الإحصائية المعلمية:

أولا: اختبار (ت) :T. TEST

يعتبر اختبار (ت) أكثر الأساليب الإحصائية انتشارا واستخداما في مجال البحوث التجريبية في مختلف التخصصات بما فيها البحوث النفسية.

ويرجع الفضل في اشتقاق هذا النوع من المعالم الأيرلندي (W.S.Gosset,1908) والذي نشر بحثا باسم مستعار وهو Student وعرف

هـذا التوزيـع بالإسـم - T Student's Distribution ويسـمى اختصـارا باسـم توزيع (ت) (الأعسر, 2002م).

- **استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق:**

1- حجم العينة:

إن اسـتخدام القـانون لتحديـد حجـم العينـة يعـد مشـكلة للعديـد مـن البـاحثين فقـد لا يسـتطيع الباحـث اسـتخدام عينـة حجمهـا 3 إلـى 6 أو أن مجتمـع الدراسـة لا يزيـد عـن فـرد, ومـن جهـة أخـرى قـد يحـدد الباحـث أن العينـة المناسـبة 24 ولكنـه يرغـب فـي إجـراء الدراسـة علـى عينـة أكبـر حجمـا فالعينـة الصـغيرة هـي التـي يقـل أفرادهـا عـن 25 فـرد (أو وحـدة) أمـا العينـة الكبيـرة فهـي التـي يزيـد عـدد أفرادهـا عـن 100 فـرد وقـد اتفـق العديـد مـن الإحصـائيين بنـاء الأسـس النظريـة للتوزيعـات بـأن تكون العينة 30 فرد أو أكثر

(مختـارة عشـوائيا وممثلـة للمجتمـع) ففـي حالـة العينـات العشـوائية الصـغيرة (أقـل من 25) فإننا نقسمها إلى ثلاثة انواع.

أ- إذا كان حجم العينة يتراوح من 15 إلى 24 فعلى الباحث استخدام الأساليب الإحصائية المعلمية واللامعلمية معا للتأكد من اتساق النتائج.

ب-إذا كان حجم العينة يتراوح من 5 إلى 14 فعلى الباحث استخدام الأساليب الإحصائية اللامعلمية.

ج- إذا كان حجم العينة خمسة أفراد أو أقل فمن الخطأ القيام بالتعميم من نتائج العينة إلى المجتمع.

2- الفرق بين حجم عينتي البحث:

تـزداد قـوة الإختبـار بزيـادة حجـم العينـة, ففـي العينـات الكبيـرة جـدا يكـون أي فرق بسيط بين الإحصاء والمعلمة فرقا دلالة إحصائية, (السيد, 2005م).

3- مدى تجانس عينتي البحث:

إن المخالفة البسيطة لافتراض التجانس لا تؤثر على النتائج أما إذا كانت تباينات المجموعة مختلفة اختلافا دالا فإن ذلك يؤثر على النتائج ويجب التأكد من تحقيق فرض التجانس خاصة إذا كانت المجموعات غير متساوية ولاختبار فرض التجانس اقترح هارتلي (Hartly, 1940) طريقة لاختبار التجانس وهي حساب قيمة (ف) من قسمة التباين الأكبر على التباين الأصغر من المجموعتين ثم المقارنة الناتج بتوزيع خاص يسمى F-Max بدرجات الحرية (ك, (ن-1) حيث "ك" هذه عدد المجموعات, وأن "ن" حجم العينة, وهذا الإختبار يكفي للتعرف على مدى التجانس (مراد, 2000, 268).

4- **مدى اعتدالية التوزيع التكراري لكل مجتمعي البحث:** نعني بمدى الاعتدالية في هذه الحالة مدى تحرر التوزيع التكراري من الالتواء والالتواء أما يكون سلبا أو موجبا, (باهي وعبد العزيز ومحمد وأحمد, 2007).

ويعتمد توزيع t على افتراض أن العينة المسحوبة من مجتمع إحصائي توزيعه معتدل أو قريب من الإعتدالبناءا على ذلك يستطيع الباحث استخدام توزيع t لإجراء اختبارات الفروض وإيجاد حدود الثقة لمتوسط المجتمع أو الفرق بين متوسطين عندما تكون أحجام العينات صغيرة وتباينات المجتمعات مجهولة, أما إذا كان توزيع المجتمع الأصلي الذي سحبت منه العينة بعيدا عن الإعتدال بدرجة كبيرة فمن الأفضل استخدام الإختباراتاللامعلمية لإجراء اختبارات الفروض (تشاو, 1990)

مقارنة متوسطي عينتين:

يحتاج الباحث أحيانا إلى الإستدلال على كون متوسط عينة تم اختيارها يختلف عن متوسط عينة أخرى أو لا يختلف, وجعل الموضوع خاص بفحص الفرق بين عينتين أو مجتمعين وهنا التمييز بين نوعين من العينات وهما:

1- العينتان المستقلتانIndependent Samples

2- العينتان المرتبطتان (غير مستقلتان)CorrelatedSamples

وسوف يتطرق الباحث إلى النوع الأول وهو العينتان المستقلتان وذلك لما تتطلبه هذه الدراسة.

1- الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين: Independent Otes

في كثير من البحوث التربوية نحتاج إلى مقارنة متوسطي عينتين مستقلتين ومن أمثلة هذه الحالات: مقارنة آراء الطلاب وآراء المدرسين حول المناهج الدراسية.

في هذا المثال نجد أن بيانات كل من العينتين الطلاب والمدرسين تحسب باستقلالية عن الأخرى, أي أنه لا توجد علاقة ارتباط بين مشاهدات العينة الأولى ومشاهدات العينة الثانية.

أ- **العينتان مستقلتان ومتجانستان:** وذلك عندما تكون نتيجة اختبار لفن لتجانس التباين غير دالة إحصائيا وبالتالي تستخدم قانون اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومتجانستين, وفي هذا الأسلوب يتم مزج تبايني العينتين أو خلطهما معا بحيث يعطي تقديرا أفضل وأكثر كفاءة لتباين العينتين, ويتم ذلك من خلال دمج (إضافة) مجموع المربعات في البيانات من كل من العينتين ويتم ذلك من خلال دمج (إضافة) مجموع المربعات في البيانات من كل من العينتين والقسمة على درجات الحرية الإجمالية لكل من العينتين, أي من خلال العلاقة التالية:(الشربيني 2007, 129)

$$T = \frac{(\bar{\chi}_1 - \bar{\chi}_2) - (m_1 - m_2)}{S_p\sqrt{\frac{1}{n1} + \frac{1}{n2}}}$$

حيث S_p هو التباين المشترك أو الممزوج Variance Pooled والذي نحصل عليه من القانون التالي.

$$S^2_p = \frac{(n_1 - 1)\,S^2_1 - n_2 - (1)S^2_2}{+n_2 n_1 - 2}$$

ثم نقارن قيمة T المحسوبة من القانون مع القيمة الحرجة t(n1 +n2 – 2 ,a) الجدولية فإذا كانت فيمكن القول أن الفرق بين متوسطي العينتين غير دال إحصائيا, أما إذا كانت فيمكن القول أن الفرق بين متوسطي العينتين دال إحصائيا (تشاو: 1990, 547)

ثانيها: العينتان مستقلتان وغير متجانستين

في هذه الحالة تكون نتيجة اختبار لفن لتجانس التباين دالة إحصائيا, أي أن العينتين مستقلتان وغير متجانستين, فتحسب قيمة بدون مزج تباييني العينتين باستخدام القانون التالي:

$$T = \frac{(\bar{\chi}_1 - \bar{\chi}_2) - (m_1 - m_2)}{\sqrt{\frac{S^2_1}{} \quad \frac{S^2_2}{n_2 n_1}}}$$

حيث χ_1 ،χ_2: متوسط العينة الأولى والثانية على التوالي.

S^2_1 ،S^2_2: تباين العينة الأولى والثانية على التوالي.

m_1 و m_2: حجم العينة الأولى والثانية على التوالي.

أما القيمة الجدولية فنحصل عليها بدرجات الحرية التي تحسب بالقانون:

$$y = \frac{[(S^2_2 n_1)+(S^2_1 / / n_2)]^2}{\frac{(n_1)^2 S^2_1}{(n_2)^2 S^2_2 /} + \frac{}{}} \quad -2$$

$$n_{1+}1n_{2+}1$$

حيثY: درجات الحرية الجديدة أو الممزوجة.

n_1 ، n_2: حجم العينة الأولى والثانية على التوالي.

S^2_1وS^2_1: تباين العينة الأولى والثانية على التوالي.

وهذه الطريقة التقريبية لحساب درجات الحرية للعينتين المستقلتين.

وتستخدم قيمة درجات الحرية y الممزوجة لإيجاد قيمة t الجدولية عند مستوى الدلالة المطلوبة α

فإذا جاءت T<t فيمكن القول أن الفرق بين متوسطي العينتين غير دال إحصائيا أما إذا جاءت T≥t فإن ذلك دلالة على أن الفرق بين متوسطي العينتين دال إحصائيا.(عودة والخليلي, 2000م, 233)

ثانيا: تحليل التباين (ANOVA)

يذكر (أبو حطب وآخرون, 1991م, 391) بأن تحليل التباين: " يعد أسلوبا إحصائيا لازما لفهم طبيعة المنهج التجريبي وشبه التجريبي"

كما يذكر (عدس, 1997م, 168) بأن تحليل التباين: " يقدم لنا أسلوبا إحصائيا مناسبا لمقارنة عدة متوسطات مع بعضها البعض في نفس الوقت"

إن اختيار (t) كان طريقة جيدة لاختيار تساوي متوسط مجتمعين طبيعيين, ولكن في أحيان كثيرة نحتاج إلى اختيار تساوي متوسطات عدة مجتمعات طبيعية

ولـيس اثنـين فقـط لهـذا تصـبح طريقـة (t) مطولـة وتسـتغرق وقتـا أكثـر, حيـث يجـب علينا اختبار كل مجتمعين على حده.

ومـن ثـم الاسـتنتاج فيمـا إذا كانـت متوسـطات المجتمعـات متسـاوية أم لا (سليم وأبـو حـويج, 2004) لهـذا اقتـرح السـير روتـلاد فيشـر Fisher أسـلوبا إحصـائيا يمكنـه عقـد هـذه المقارنـة فـي آن واحـد وأطلـق عليـه تحليـل التبـاين, وقـد كـان ليبرتBurtالريادة في تطبيق هذا الأسلوب في العلوم النفسية والتربوية.

وهنـاك أشـكال لتحليـل التبـاين أبسـطها نوعـا تحليـل التبـاين الأحـادي الـذي يهـتم بالكشـف عـن الفـروق أو الإختلافـات بـين متوسـطات عـدد مـن المجموعـات فـي متغيـر تـابع واحـد, وكـل مجموعـة مـن هـذه المجموعـات يطلـق عليهـا معالجـة Treatment (الشربيني, 2007)

أ- **فوائد تحليل التباين:**

هناك العديد من الفوائد لاستخدام هذا النوع من التحليل الإحصائي ومنها:

1- يمكن استخدامه في قياس الفروق الفردية في السمات الشخصية والعقلية وكذلك في اختلاف الأداء وقياس الدلالة الإحصائية لذلك.
2- يستخدم في قياس الفردية والجماعية نظرا لأنه يعتمد على استخدام حساب مدى انحراف كل فرد عن متوسط الأفراد الأخرى, أو انحراف كل جماعة عن متوسط الجماعات الأخرى.
3- يفيد في قياس تجانس عينات الباحثين وكذلك معرفة تجانس المفردات التي تتكون منها الاختبارات.
4- يفيد في قياس عوامل الخطأ للفروق الفردية الناتجة من اختلاف المجتمعات الأصلية للعينات. (الزراد, 1988).

ب- أنواع تحليل التباين:

هنـاك عـدة أنـواع مـن تحليـل التبـاين تعتمـد علـى عـدد المعالجـات أو العوامـل التـي تـتم دراسـة تأثيرهـا, وتتوقـف هـذه الأنـواع علـى عـدد المتغيـرات المسـتقلة والتابعة, وهي:

1- تحليل التباين الأحاديOne- WayAnova

2- تحليل التباين في اتجاهين أو أكثر Factorial ANOVA

3- تحليل التباين ذي القياس المتكررRepeatedMeasures ANOVA

4- تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANOVA (الزراد, 1981م)

9.الإختبارات الإحصائية اللامعلمية Non Parametric:

الأساليب اللامعلمية لا تتطلب افتراضيات أو معلومات حول توزيع المجتمع, لذا فغن الأساليب اللامعلمية أكثر استخداما في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية والسلوكية عموما, وذلك لأنها مناسبة أكثر لطبيعة هذه الظواهر التي يصعب الحصول على قياسات دقيقة فيها.

ويذكر (الشربيني, 2001) أن " الاختبارات اللامعلمية هي التي تستخدم في الحالات التي لا يكون فيها نوع التوزيع الاحتمالي للمجتمع الأصل الذي سحبت منه العينة معروفا أو في حالة عدم استيفاء شرط كون التوزيع النظري للمجتمع طبيعيا, وهناك العديد من الاختبارات اللامعلمية التي تستخدم في التحقق من صحة الفروض الإحصائية التي لا تتأثر بشكل التوزيع للمجتمع الأصل ولا ضرورة الاختبار العشوائي للعينة المستخدمة في البحث فضلا عن أنه إذا كانت الأساليب المعلمية تناسب البيانات على الصورة الاسمية والرتيبة التي تفشل في معالجتها الأساليب الإحصائية الاستدلالية التي يمكن باستخدامها التوصل إلى نتائج بخصوص المجتمع في ضوء عينة بغض النظر عن نوع التوزيع الاحتمالي لمجتمع العينة أو الطريقة التي سحبت بها العينة أو نوع البيانات التي يمكن الحصول عليها العينة"

مميزات الأساليب الإحصائية اللامعلمية:

أ- تصلح العينات الصغيرة ويمكن الاعتماد على نتائجها بدرجة كبيرة.

ب-أسهل في فهمها وحسابها عن الاختبارات المعلمية, كما أنها أكثر سهولة في اشتقاق معادلاتها الرياضية التي تعتمد على جبر الرتب والتصنيف.

ج- تمدنا بنتائج صادقة لتحليل الملاحظات الرقمية المستمدة من مقاييس الرتب, نظرا لأن البيانات الرقمية في هذه الحالة لا تعني أرقاما حقيقية.

د- سهولة وسرعة تطبيقها, اتساع مجال التطبيق.

هـ- أنها تصلح في حالة البيانات الاسمية والرتيبة, بل أنها تقبل في بعض الأحيان أن يكون المتغير التابع اسميا أو رتبيا.

و- تحمل مخالفة الفروض: فالأساليب اللامعلمية تستند إلى فروض قليلة وغير معقدة ويسهل التحقق منها في البيانات, ويمكن ببساطة مراعاة تأثير مخالفة هذه الفروض من النتائج. (الدردير, 2006م)

عيوب الأساليب الإحصائية اللامعلمية:

1- أنها تكون أقل قوة من الطرق المعلمية عند اسيفاء الطرق المعلمية لمتطلباتها وافتراضاتها, وهذا يعرف بالكفاءة النسبية Relative Efficiency للطرق اللامعلمية بالمقارنة مع الطرق المعلمية, ولهذا وعند الحجم المعين من العينة يجب عدم استخدام الطرق اللامعلمية في حالة استيفاء الطرق المعلمية لشروطها.

2- أنها قد تفضي إلى نتائج تكون أكثر عمومية, طالما أن افتراضات ومتطلبات هذه الطرق قليلة أو ضعيفة نسبيا.

3- أنها قد لا تستخدم كل المعلومات المتاحة, وذلك لأنها لا تشترط الكثير من الخصائص المتعلقة بالبيانات وتوزيعها (آدم 2005, 31)

4- لم توجد بعد أي مقاييس لامعلمية لاختبار التفاعلات في نموذج تحليل التباين, إلا إذا افترضنا تحقق شروط معينة في العينة والبيانات الرقمية التي لدينا (حبيب, 2001).

اختيار الأسلوب اللامعلمي المناسب:

يشير (الشربيني, 2007, 101) أنه: بعد أن يتأكد الباحث أن النموذج اللامعلمي هو السلوب المناسب لبيانات بحثه عليه أن يضع في الإعتبار ست نقاط أساسية.

1- **هدف البحث:** دراسة علاقة أم دراسة فروق.

2- **العينات:** عينة- عينتان – أو أكثر من عينتان.

3- **الاستقلالية أو الترابط للعينات:** العينة نفسها- عينات متماثلة- عينات مختلفة.

4- **نوع البيانات:** أسمية- رتبية- فئوية- نسبية.

5- **فروض البحث:** التحقق من فرض صفري- التحقق من فرض بديل.

6- **مستوى الدلالة:** اختبار ذيل واحد- اختبار ذو ذيلين.

وبما أن الاعتبار الأول يأتي في مقدمة الاعتبارات لاختبار الأسلوب الإحصائي اللامعلمي المناسب فإنه يكون لدينا نوعين من الأساليب:

أ- أساليب إحصائية للتحقق من الفروض الإرتباطية.

ب-أساليب إحصائية للتحقق من الفروض الفارقة.

ويرى هارولHarwell بأن هناك عدة أسباب محتملة وراء ندرة استخدام الاختبارات اللامعلمية في مجال البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية, وهي:

أ- استمرار الاعتقاد لدى كثير من الباحثين التربويين أن الإختباراتاللامعلمية أقل قوة وأقل قبولا مقارنة بنظيراتها المعلمية.

ب-عدم وعي الباحثين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية بالبدائل اللامعلمية المتاحة للاستخدام في التصميمات التجريبية المعقدة وكيفية انجاز تحليل البيانات باستخدام البرامج المتوفرة, فالعديد منها يعتقدون بشكل واضح أن البدائل مرتبطة بالبيانات المستقاة من تصميمات تجريبية بسيطة جدا (الضوي, 2006)

11.الطرق الإحصائية اللامعلمية:

إذا كان الباحث أمام مقارنة متوسطي عينتين مستقلتين ولم تستوف بيانات العينتين افتراض إعتدالية التوزيع أو التجانس التباين أو مستوى القياس اسمي, رتبي فله أن يستخدم إحدى الاختبارات اللامعلمية البديلة ومن أمثلتها:

1- اختبار مان- وتني (اختبار يو) Man-Whitney

2- اختبار كولموجروف-سمير نوف Kolmogorov- Smirnov

أما إذا كان الباحث أمام بيانات عينتين مترابطين أو غير مستقلتين, وهذه البيانات لا تستوفي افتراضات اختبار (ت) كالإعتدالية أو التجانس التباين فعلية الاستعانة بإحدى الاختبارات اللامعلمية البديلة التالية:

اختبار ويلكوكسن لأزواج غير المستقلة ذات الإشارة للرتب Wilcoxon-Matched

Pairedsigned-ranks test

1- اختبار الإشارة Sign Test

2- اختبار ماكنمارMe Ne Mar Test

3- أما إذا كان الباحث أمام مقارنة لأكثر من عينة مستقلة في الإختبار اللامعلمية فإن اختبار كروسكال واليسKruskal Wallis Test من الإختبارات الهامة حيث أنه يختبر تماثل عدة عينات مستقلة وهو مناظر لتحليل التباين الأحادي في الإختبارات المعلمية.

اختبار مان وتني Man – Whitney Test

ينسب هذا الإختبار إلى كل من Man ويتني Whitney ويعتبر اختبار " مان-ويتني" لعينتين مستقلتين من أقوى الاختبارات اللامعلمية وأكثرها استخداما وخاصة في البحوث والدراسات التي يكون فيها المتغير التابع من النوع الرتبي أو يكون من النوع الفئوي, ويريد الباحث تجنب الافتراضات المتعلقة بالاختبار المعلمي المقابل أي اختبار لعينتين مستقلتين كاعتدال توزيع المجتمعين أو تجانس التباين فيهما, الافتراض الوحيد لهذا الاختبار هو عدم وجود رتب مكررة في البيانات (ماضي, عثمان, 2005).

ويشير (الكناني, 2002) " أن هناك عدة افتراضات وشروط لاختبار مان وتني وهي:

1- أن تكون بيانات العينتين المستقلتين مأخوذة عشوائيا, حيث يعتبر اختبار مان-وتني بديلا لاختبار (ت) لعينتين مستقلتين عندما لا تتوفر شروط افتراضات اختبار (ت).

2- يكون توزيع الدرجات غير اعتدالي, وبذلك لا يشترط هذا الاختبار اعتدالية التوزيع بل نحرر تماما من هذا الشرط.

3- متغير الدراسة في مستوى القياس الرتبي.

4- يعتمد البحث في الجدول الإحصائي على أن حجم العينة الصغرى هي n_1وحجم العينة الكبرى هي n_2واختبار مان وتني يمكن استخدامه في حالة العينات الصغيرة جدا حتى وإن كان في المجموعة العليا 3 أفراد والدنيا فردا واحدا, كما أنه يستخدم في العينات المتوسطة والكبيرة أيضا.وله ثلاثة حالات:

أولا: اختبار مان وتني للعينات الصغيرة (ن<9):

يجب علينا اتباع الخطوات التالية:

1- ندمج الدرجات الخاصة بالمجموعتين بعضها مع بعض في جدول واحد حيث يتم كتابتها من القيمة الصغرى إلى القيمة الكبرى.

2- نكتب أسفل كل درجة من درجات الجدول السابق الرمز (س) إذا كانت الدرجة من بين درجات المجموعة أو العينة الأولى, كذلك نكتب أسفل كل درجة من درجات الجدول الرمز (ص) إذا كانت الدرجة من بين الدرجات المجموعة أو العينة الثانية.

3- نحسب قيمة (ي1) وهي عدد (س) الذي هو أقل من (ص), ونحسب قسمة (ي2) وهي عدد (ص) الذي هو أقل من (س).

4- نحدد أي القيمتين (ي1) أم (ي2) هي الأصغر ونكشف عنها بجدول مان-وتني للعينات الصغيرة الموضح بالملاحق.

- طريقة دخول جدول مان-وتني للعينات الصغيرة:

نحدد القيمة الصغرى هل (ي1) أم (ي2) ونحدد العينة الكبيرة ولتكن (ن2) ونحدد العينة الصغيرة ولتكن (ن1)

وباستخدام (ي) الصغرى, (ن) الكبرى, (ن) الصغرى ندخل الجدول فإذا وجدنا الرقم المكتوب (0.05) أو أقل فإن ذلك يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين أو العينتين.

ويجب أن نتذكر أن قيم هذا الجدول خاصة باختبار ذيل واحد ويجب ضرب قيمة العددية x 2 عند الرغبة في اختيار ذيلين.

ثانيا: اختبار مان-وتني للعينات متوسط الحجم (9≤ ن ≤ 20)

إذا كان عدد أفراد المجموعة الكبرى 9 فأكثر وكان 20 أو أقل فإن استخراج الإحصائي بالطريقة الواردة في العينات الصغرى قد يكون مملا, لذلك فإننا نقوم باستخراجها بطريقة أخرى.

إذ نقوم بتحديد رتب المشاهدات في المجموعتين كما لو أنها مجموعة واحدة, بإعطاء الرتبة (1) للعلامة الصغرى, (2) للتي تليها, وهكذا.

وفي حالة العلامات المتساوية فإنها تعطي متوسط الرتب التسلسلية التي تحتلها, ثم نحسب (ي1) وكذلك (ي2) طبقا لما يلي:

$$ي_1 = ن_1 ن_2 + \frac{ن_1(ن_1+1)}{2} - ر_1$$

$$ي_2 = ن_1 ن_2 + \frac{ن_2(ن_2+1)}{2} - ر_2$$

حيث:

ن1: عدد أفراد المجموعة الأولى.

ن2: عدد أفراد المجموعة الثانية.

ر1: مجموع رتب أفراد المجموعة الأولى.

ر2: مجموع رتب أفراد المجموعة الثانية.

الدلالة الإحصائية لاختبار مان-وتني عندما (9≤ ن ≤ 20)

نقارن قيمة (ي) الصغرى القيمة الحرجة من جدول مان-وتني للعينات متوسط الحجم.

ثالثا: اختبار مان-وتني عندما ن>20:

نتبع نفس الخطوات ثانيا تماما, إلا أننا لا نجد قيمة مجدولة لتحديد دلالتها إلا أنه بالاستعانة بقيمة (ي) الصغرى نستطيع أن نستخرج قيمة الإحصائي Z المعرفة بالعلاقة التالية:

$$Z = \frac{\text{ي2 الصغرى} - \frac{\text{ن1ن2}}{2}}{\sqrt{\frac{\text{ن1ن2}(\text{ن1}+\text{ن2}+1)}{3}}}$$

الدلالة الإحصائية لاختبار مان-وتني عندما ن>20:

وعلينا أن نقارن القيمة بالقيم المتعارف عليها في منحنى التوزيع الطبيعي

مستوى الدلالة / نوع الاختبار	0.05	0.01
ذيل واحد (الفرضية البديلة غير متجهة)	1.645±	2.33±
ذيلان (الفرضية البديلة متجهة)	1.96±	2.58±

جدول (02): قيمة المحسوبة بقيمة التوزيع الاعتدالي:

فإذا كانت Z المحسوبة أكبر من الحدود الحرجة فإننا نرفض الفرضية الصفرية أي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية. (المنيزل, 2000)

- **طريقة كروسكال-واليس لتحليل التباين في اتجاه واحد: Kruskal-Wallis/one WayAnalysis of Variance**

يعتبر تحليل التباين الأحادي لكروسكال-واليس كبديل لامعلمي لتحليل التباين الأحادي في الإختبارات المعلمية, إذ أن هذا الاختبار مصمم لاختبار الفرضية الصفرية التي تنص على عدة عينات مستقلة قد سحبت من نفس المجتمع, لذا فهو مصمم لاختبار دلالة الفروق بين ثلاثة مجموعات مستقلة أو أكثر عندما تكون البيانات على المتغير التابع رتيبة أو يمكن ترتيبها, والاختبار مصمم للأوضاع التي يكون فيها حجم المعلومات متطرفة في الصغر إلى حد أن يكون في المجموعة الأولى واحد والثانية واحد والثالثة اثنان.

والمبدأ الذي يقوم عليه اختبار كروسكال-واليس بسيط وسهل, فإذا لم يكن هناك فروق بين المجموعات ووضعت العلامات المحصلة لأفراد جميع هذه المجموعات على المتغير التابع في مجموعة واحدة ثم أعطيت رتيبا Ranks تصاعدية تكون متوسطات الرتب لأفراد هذه المجموعات متقاربة, ويتطلب استخدام هذه الطريقة إعطاء رتب Ranks لجميع أفراد المجموعات موضع المقارنة وكأن هذه المجموعات مجموعة واحدة, حيث تعطي الرتبة (1) لأصغر درجة ثم الرتبة (2) للدرجة التي تليها. وهكذا. والمفترض أنه إذا كانت العينة موضع المقارنة آتية من نفس المجتمع أو سحبت من نفس المجتمع فإن متوسط الرتب لكل عينة (بعد دمج جميع العينات وإعطاء ترتيب وكأنها مجموعة واحدة) مساو أو يختلف عن متوسطات رتب العينات الأخرى.

وله حالتين:

أولا: طريقة كروسكال-واليس عندما يكون في كل عينة أكثر من خمسة أفراد:

وفي هذه الحالة علينا اتباع الخطوات التالية:

1- نرتب درجات العينات موضوع المقارنة كانها عينة واحدة, ترتيبا تصاعديا [الدرجة الأصغر تأخذ الرتبة (1) والدرجة التي تليها تأخذ الرتبة (2), ...]

2- نحسب مجموع رتب كل مجموعة:

مجـ رأ = مجموع رتب المجموعة الأولى.

مجـ رب = مجموع رتب المجموعة الثانية.

مجـ رجـ = مجموع رتب المجموعة الثالثة.

مجـ رد = مجموع رتب المجموعة الرابعة...وهكذا.

3- يتم تربيع مجموع رتب كل مجموعة أي تحسب.

(مجـ رأ)^2, (مجـ رب)^2 , (مجـ رجـ)^2 , (مجـ رد)^2, ...

4- نحسب القيمة R من العلاقة على الصورة:

$$R = \frac{(\text{مجـ رأ})^2}{\text{ن}_أ} + \frac{(\text{مجـ رب})^2}{\text{ن}_ب} + \frac{(\text{مجـ رجـ})^2}{\text{ن}_جـ} + \text{.....}$$

حيث:

ن$_أ$: عدد أفراد المجموعة أ.

ن$_ب$: عدد أفراد المجموعة ب.وهكذا....

5- نطبق قانون على الصورة

R12

$$H = \frac{12}{ن(ن+1)} \sum \frac{(مجموع\ الرتب)^2}{عدد\ أفراد\ المجموعة} - 3(ن + 1)$$

(المنيزل, 2000)

ن: جميع أفراد المجموعة أي أن: ن = ن أ+ ن ب+ ن جـ +ن د....

الدلالة الإحصائية لطريقة كروسكال-واليس عندما يزيد عدد العينات عن 3 أو في كل عينة أكثر من خمسة أفراد:

- نقارن H المحسوبة من القانون السابق بقيمة كا2 بدرجات حرية = عدد العينات – 1
- وإذاكانتH المحسوبة أكبر أو تساوي القيمة الجدولية قيل أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية.

ثانيا: طريقة كروسكال-واليس عندما يكون عدد العينات (5) فأقل في كل عينة (5) أفراد فأقل:

نتبع الخطوات التي سبق إيضاحها في حالة عدد العينات أكثر من (3) حتى نحصل على قيمة H ولكن الأمر يختلف بالنسبة للدلالة الإحصائية.

الدلالة الإحصائية لطريقة كروسكال-واليس عندما يكون عدد العينات (5) فاقل في كل عينة (5) أفراد فأقل:

نستخدم جدول كروسكال-واليس الموضح بالملاحق والذي يمكن الدخول إليه مباشرة بتحديد شيئين:

1- عدد العينات موضع المقارنة.

2- عدد أفراد كل مجموعة.

وتكون قيمة H المحسوبة ذات دلالة إحصائية إذا تجاوزت القيمة الجدولية.

ملاحظـــة: فـــي حالـــة الرتـــب المكـــررة تعـــدل معادلـــة كروســـكال-والـــيس إلـــى الصـــورة التالية:

R12

$$H = \frac{3(ن+1)}{ن(ن+1)} - \frac{مجـ ك}{ن^3 - ن} - 1$$

حيث أن مجـ ك = $(ك_1^3 - ك_1)$ + $(ك_2^3 - ك_2)$ + $(ك_3^3 - ك_3)$ +....

حيث $ك_1$: عدد التكرارات المتشابهة في حالة تعتبرها أولى.

$ك_2$: عدد التكرارات المتشابهة في حالة نعتبرها الثانية.

$ك_3$: عدد التكرارات المتشابهة في حالة نعتبرها الثالثة.

مزايا اختبار كروسكال-واليس:

1- أنه غير حساس نسبيا للفروق في التباين في حين أن اختبار (ت) و (ف) الكلاسيكيين يفترضان تجانس التباين.
2- أن حساباته تكون سهلة نسبيا إذا كانت (ن) ليست كبيرة, وتكون بنفس السهولة تقريبا للمجموعات غير متساوية الحجم, كما هي بالنسبة للمجموعات التي لها نفس الحجم, (سميت, 1985)

شروط اختبار كروسكال-واليس:

يشير (آدم, 2005: 223) أن هناك شروط لاختبار كروسكال-واليس وهي:

1- وجود عدد K من المجموعات أو العينات العشوائية بحجم n_1 , n_2 ..... n_k من المفردات.

2- أن تكون العينات مستقلة داخل العينات وبين العينات.

3- أن يكون قياس البيانات رتيبا على الأقل.

أن يكون المتغير محل البحث متغير متصلا أو مستمرا.

ويلخص (مراد, 2000م) في الجدول التالي تصنيف الاختبارات الإحصائية اللامعلمية وفقا لتصاميم البحوث وعدد العينات ونوع العينات.

عدد العينات	نوع التصميم	نوع البيانات	الطريقة الإحصائية	ملاحظات
عينة واحدة	مجموعة واحدة ذات اختبار واحد	اسمية متعددة التصنيفات	1-اختبار كاي تربيع لحسن المطابقة	
عينتان مترابطتان	مجموعة واحدة ذات اختبارين قبلي وبعدي	اسمية رتبية رتبية	1-اختبار كاي تربيع لنسبتين بيانات غير مستقلة. 2-اختبار ولكوكسن	وهو بديل لاختبار (ت) للبيانات غير المستقلة (المترابطة)
عينتان مستقلتان	مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية	اسمية ثنائية التصنيف رتبية رتبية	1-اختبار كاي تربيع للاستقلالية 2-اختبار الوسيط 3-اختبار مان وتني	واختبار الوسيط هو بديل لاختبار (ت) ويمكن استخدامه في البيانات الفئوية والنسبية
عدد عينات مترابطة	تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبارات المتعددة	اسمية ثنائية رتبية	2-اختبار فريد مان لتحليل التباين الثنائي	
عدد عينات مستقلة	تصميم المجموعات المتعددة	اسمية رتبية رتبية	1-اختبار كاي تربيع للاستقلالية 2-اختبار الوسيط 3-اختبار كروسكال-واليس وهو تحليل التباين الأحادي للبيانات الرتبية	ويمكن استخدامه للبيانات الفئوية والنسبية كبديل لتحليل التباين الأحادي

جدول (3): تصنيف الاختبارات الإحصائية اللامعلمية وفقا لتصاميم البحوث وعدد العينات ونوع العينات.

مقارنة بين الأساليب المعلمية والأساليب اللامعلمية:

ويلخص (توفيق, 1985) في الجدول التالي مقارنة بين الأساليب الإحصائية المعلمية البارامترية والأساليب الإحصائية اللامعلمية (اللابارامترية).

الأساليب / وجه المقارنة	المعلمية(البارامترية)	اللامعلمية (اللابارامترية)
نوع المتغيرات	فئوية أو نسبية فقط كمية تعتمد على الدرجة الأصلية	اسمية أو ترتيبية وقد تكون فئوية نوعية تعتمد على البيانات التي بشكل تكرارات أو رتب
الافتراضات	التوزيع النظري للمجتمع معروف وموزع توزيعا اعتداليا	التوزيع النظري للمجتمع غير معروف ولا يشترط الاعتدالية
حجم العينة	لا يمكن استخدامه في تحليل البيانات ذات الحجم الصغير جدا	يمكن استخدامه لمعالجة وتحليل البيانات في المواقف التجريبية التي يكون فيها حجم العينة صغيرا جدا
قوة الاختبار	أكثر قوة, لأنها تميل أكثر إلى رفض الفرضية الصفرية	أقل قوة, لأنها تميل أكثر إلى قبول الفرضية الصفرية.
السهولة أو الصعوبة	أصعب في الاستخدام, لأنها تحتاج إلى وقت طويل لتحليل البيانات حتى نتمكن من الوصول إلى النتائج	أسهل استخداما, لأنها لا تحتاج إلى وقت طويل لتحليل البيانات مما يؤدي إلى الإسراع في الحصول على النتائج.

جدول (04): مقارنة بين الأساليب الإحصائية المعلمية والأساليب الإحصائية اللامعلمية

الخلاصة:

مما لا شك فيه أن الباحث النفسي و التربوي يستعمل أداة الإحصاء بنوعيه الوصفي والاستدلالي أثناء معالجته لبيانات دراسته. و قد كان يتم ذلك في السابق يدويا مما يتطلب إلماما شاملا بكل القوانين و المعادلات الرياضية و الطرق الإحصائية المعتمدة مما يكـــلف جهدا كبيرا و يستغرق وقتا طـــويلا، لكن تطـــور الإعـــلام الآلي و استحداث البرامج الإلكترونية قدم خدمة جليلة للباحثين في مختلف الميادين و منها المعالجات الإحصائية المختلفة .

على الرغـــــم من ذلك لا بد للباحث أن يكـــون مطلـــعا على أبجديات الطرق و الأساليب الإحصائية المختلفة حتى يتسنى له الاستخدام الأمثل للبرامج الإلكترونية .

تمهيد

بالنسبة ما يتطلبه الموضوع، لقد اعتمد الباحث في هذا الفصل على طرحه في ثلاث كيفيات بحيث تناول بالدراسة حسب الفرضية الأولى بتحويل الدرجة الخام إلى الدرجة المعيارية من حيث مقارنتها بعضها ببعض في التخصص الواحد ثم تحول إلى الفرضية الثانية حيث اعتمد على مقارنة نتائج التلاميذ بعد تحويلها إلى الدرجات المعيارية مع نتائج المعدل العام في التوجيه والخاص بهذا التخصص، أما في الفرضية الثالثة فقد اعتمد استخدام إختبار (ت) بالدلالة على الفروق بين الطريقتين.

1. منهج الدراسة:

إن الرؤية العلمية اتجاه أي مشكلة يعانيها أي مجتمع تنطلق من واقع المنهج العلمي القائم على الدراسة والتحليل لجميع المتغيرات المرتبطة بالمشكلة من حيث واقعها وأسبابها والعوامل المحددة لها ،ولا يجب إطلاق أحكام أو افتراضات أو تخمينات ذاتية حول المشكلة التي يواجهها المجتمع دون الإسناد إلى الوقائع العلمية (أليكر 2004)،يؤكد الباحثون على أهمية منهجية البحث، من حيث أن قيمة البحث ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث (ملحم 2004،246)ومن هذا المنطلق وكون البحث الحالي يهدف إلى اقتراح صيغة حول دراسة وتحليل معطيات كمية جاهزة فهي بذلك تعتمد على نماذج،كشوف ،وبطاقات وهي تؤخذ في التناول وفق المنهج الوصفي كونه المنهج الذي يصف الظاهرة على ما هي عليه وهو بذلك مناسب لطبيعة الموضوع الذي يطبق صيغ كمية.

2. مجتمع الدراسة:

يتماشى الإطار الذي يحدد الدراسة مع مجتمع التلاميذ الذين يتم في نهاية السنة بتوجيههم نحو التخصصات والجذوع المشتركة عن طريق مجلس التوجيه ونظرا للموضوع المقترح وما يتطلبه.فقد تم اختيار التلاميذ للأولى ثانوي علوم وتكنولوجيا والذي يتضمن أربع تخصصات مما يساعد في إجراء الدراسة خاصة مع تعدد التخصصات في السنة الثانية والي يعتمد فيها على تقنية مجموعات التوجيه انطلاقا من معايير وشوط يلزم فيها الأخذ بعين الاعتبار.فحاولنا ان نتقدم بالدراسة بالتركيز على تميز التخصصات الواحد عن الأخر .والجدير ان نذكر بان نلمس التغيير من خلال الدراسة وتطبيق الاقتراح .

كما نذكر أن الدفعة الجديدة للأولى ثانوي (التلاميذ الجدد)بمعنى وضع المعايير المناسبة للقدرات العامة للتلميذ وهي بمثابة لمؤشرات التي ينبني عليها التوجيه نحو مختلف التخصصات .

3. عينة الدراسة:

كنا قد أشرنا في البداية أن البحث يدرس المجموعات والنتائج المتضمنة لها (دفعة الأولى ثانوي علمي 2013/2012)وبالتالي نراعي الخصوصيات المشكلة لها.

كما نبين في هذا الإطار أن الدراسة تهتم بالتركيز في استعمال النتائج بحسب التخصص والمواد المشكلة له .

وهذا للتلاميذ المقبولون في الانتقال إلى الثانية ثانوي والذين سيوجهون بالطريقة المعتمدة الحالية وكيفية استغلالها ومحاولة مقارنتها بالطريقة المقترحة القائمة على استعمال درجات معيارية.

وبذلك فقد تم اختيار العينة لتلاميذ الأولى ثانوي علمي دفعة جوان 2013/2012الجدد

عدد التلاميذ 105 بتحجيم معمول به في عملية التوجيه 50% وقد تم توجيه 68 تلميذ وهم يشكلون تخصص علوم تجريبية وهم عينة الدراسة.

تخصص يقبلون على اختياره أغلب التلاميذ.

4. أدوات الدراسة:

في أي بحث يدرس ظاهرة معينة فان ذلك يتطلب استخدام آليات من شأنها الإلمام بالظاهرة محل الدراسة من خلال صياغة تساعد في تحقيق الفروض المطروحة للبحث باختيار الأدوات اللازمة للبحث ولما كان الموضوع الذي نحن بصدد دراسته والمتمثل في العملية التوجيهية والتي تركز على نتائج التلاميذ من خلال الكشوف، البطاقات ،وتبعا لذلك ولان هذه الدراسة من جهة أخرى تبحث في كيفية التناول بالدراسة والتحليل للمعطيات في التوجيه المدرسي وهذا بتسليط الضوء على جانب مهم وهو إجراء أداة ضامنة لحصول توجيه سليم وموفق يناسب كميا مستوى التلميذ ويكفل احتضانه،واستثماره،وتماشيه مع مستجدات المواكبة للتطورات الحاصلة في ميدان التربية وهذا من خلال صفحة تحصيلية ملمة بنتائج التلاميذ وبصفة تتبعية.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

نظرا لبحثنا عن انسب الصيغ الإحصائية لدراسة مجموعات التوجيه ، فانه تطلب منا ذلك وضع النتائج في شكل يسمح لنا بمقارنة الطريقة المعمول بها حاليا والطريقة المقترحة حتى يتسنى لنا التعرف أكثر على الملاحظات الهامة وتمكننا من إزاحة النقائص المؤثرة في التوجيه وعليه أسندنا في دراستنا بعض الخطوات الإحصائية المعدلة والمتممة في التوجيه من خلال تقنية مجموعات

التوجيه وهذا بحساب الموسط، الانحراف،الدرجات المعيارية،ثم بعد ذلك التوزيع المعتدل وكذلك،اختبار(ت).

وقد اقترحنا في المواد المحددة للملمح ،العمل بالخطوات المذكورة ،ثم اقترحنا تعديل في المعاملات اعتبار لإعطاء الطريقة الممكنة في مناسبة هذه البطاقة لمتابعة نتائج التلاميذ بصورة واضحة، كما أضفينا على الطريقة اقتراح استعمال معاملات التوجيه الخاصة بالسنة الموالية .

وقد اقترحنا أيضا في هذا العمل الاستناد إلى نتائج التلميذ بالنظر إلى استعمال الدرجات المعيارية وليس الدرجات الخام.

تمهيد:

في هذا الفصل سوف يتم عرض النتائج التي تم الحصول عليها، ثم مناقشة و تفسير هذه النتائج، وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة، و في الأخير تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات.

1.عرض ومناقشة النتائج:

1.1 عرض نتائج الفرضية الأولى: التي تنص على: تحدد الدرجات المعيارية فروقا داخلية بين قدرات التلاميذ في المواد.

وللتأكد من صحة الفرضية قام الباحث برصد نتائج التلاميذ في المادة المحددة للتخصص حيث الدرجات الخام التي تحصل عليها التلميذ في جميع المواد ،ثم قام بتحويلها إلى درجات معيارية وهذا بحساب المتوسط ،حساب الانحراف المعياري وبعدها حساب القيمة الزائية لكل مادة ،وكذا حساب المعدل السنوي.

وقد قام الباحث بمقارنة النتائج في المواد بالتركيز على الدرجات المعيارية. قام الباحث على المقارنة بين الدرجات الخام والدرجات المعيارية لتوضيح الفارق في قوة التقويم وتقليص نسبة الخطأ.

وتوضح الجداول الآتية في استعمال درجات المعيارية ووضوح بعض الأخطاء:

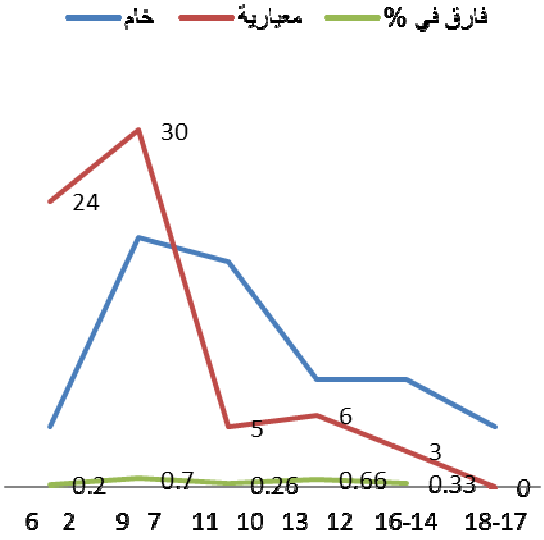
في الجدول الأول الخاص بالرياضيات نجد الفئة الأولى 5 تلاميذ بنسبة أما الفئة الثانية نجد 21تلميذ وبنسبة وفي الفئة الثالثة19 بنسبة في الفئة الرابعة 6 بنسبة أما الفئة الخامسة 9 بنسبة هذا بالنسبة للدرجات الخام.

في الدرجات المعيارية الفئة الأولى 24بنسبة0.20 والفئة الثانية 30 بنسبة0.7 الفئة الثالثة 5بنسبة0.26 في الفئة الرابعة 6بنسبة 0.66في الفئة الخامسة 3 بنسبة0.33

من بين الملاحظات الفئة الأولى في الدرجات المعيارية حيث نجد 24 في الفئة الأولى بنسبة وفي الفئة الثانية 30وبنسبة مع انخفاض في الفئة الثالثة بنسبة %

	6-2	9-7	11-10	13-12	16-14	18-17
خام	5	21	19	9	9	5
معيارية	24	30	5	6	3	/
فارق في %	0.20	0.7	0.26	0.66	0.33	

الجدول(05): الفارق في النسب حسب الفئات بين الدرجة المعيارية والدرجة الخام في مادة الرياضيات.



الشكل(04): الفارق في % في الرياضيات بين د.خ و د.م

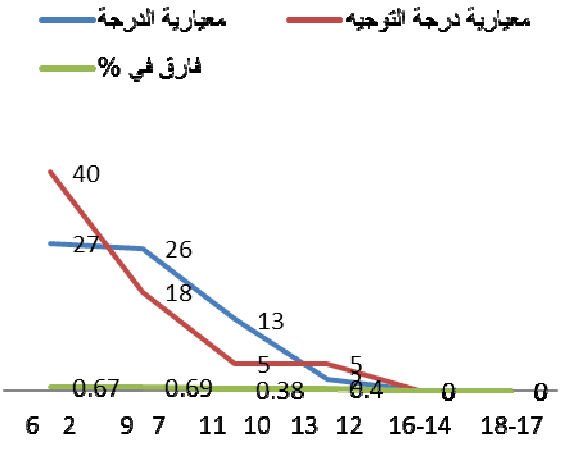
في الجدول الثاني المتعلق بمادة الفيزياء وبنفس التفييء ففي الدرجات الخام للفئة الاولى4بنسبة في الفئة الثانية 36 بنسبة أما الفئة الثالثة 9بنسبة وفي الفئة الرابعة 10بنسبة والفئة الخامسة 7بنسبة والفئة السادسة 2بنسبة

بالنسبة للدرجات المعيارية الفئة الاولى41 بنسبة0.1 الفئة الثانية 14بنسبة0.38 الفئة الثالثة 6بنسبة 0.66الفئة الرابعة 6بنسبة 0.6الفئة الخامسة 1بنسبة0.14

نلاحظ ارتفاع العدد في الفئة الأولى حيث نجد في الدرجات المعيارية 41بنسبة تقابلها 4في نفس الفئة بنسبة وفي الفئة الثانية تنخفض بالنسبة للدرجات المعيارية .

	6-2	9-7	11-10	13-12	16-14	18-17
خام	4	36	9	10	7	2
معيارية	41	14	6	6	1	0
فارق في %	0.1	0.38	0.66	0.6	0.14	

الجدول(06): الفارق في النسب حسب الفئات بين الدرجة المعيارية والدرجة الخام في مادة الفيزياء.

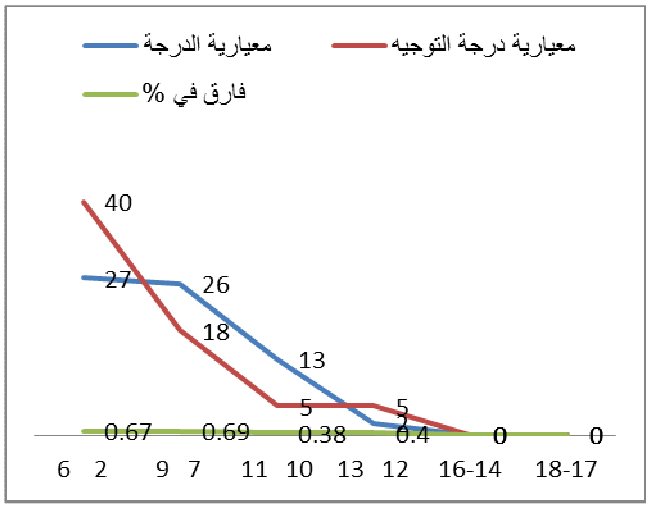


الشكل(05): الفارق في % في الفيزياء بين د.خ و د.م

في الجدول الثالث المتعلق بمادة العلوم الطبيعية نجد في الفئة الاولى2بنسبة وفي الفئة الثانية 21بنسبة أما الفئة الثالثة 21وفي الفئة الرابعة 21بنسبة وفي الفئة الخامسة 14بنسبة وفي الفئة السادسة1بنسبة هذا بالنسبة لدرجات الخام بالنسبة للدرجات المعيارية في الفئة الأولى 37 بنسبة0.05 والثانية 21بنسبة1% أما الفئة الثالثة 7بنسبة0.33% والرابعة 3بنسبة0.21% نلاحظ ارتفاع العدد في الفئة الأولى بالنسبة للدرجات المعيارية لنجد37 اما في الخام 2وفي الفئة الثانية نسجل تساوي في العدد وانخفاض في باقي الفئات عن الدرجة الخام.

	6-2	9-7	11-10	13-12	16-14	18-17
خام	2	21	21	14	9	1
معيارية	37	21	7	3	0	0
فارق في %	0.05	1	0.33	0.21	0	/

الجدول(07): الفارق في النسب حسب الفئات بين الدرجة المعيارية والدرجة الخام في مادة العلوم الطبيعية.



الشكل(06): الفارق في % في العلوم الطبيعية بين د.خ و د.م

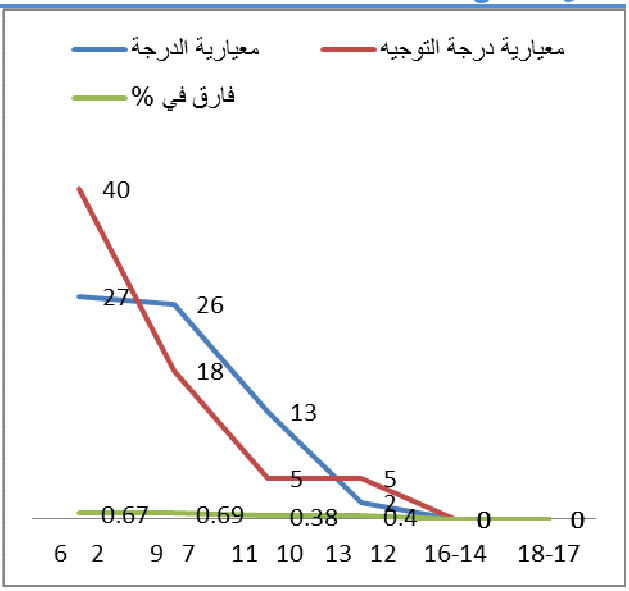
في الجدول الرابع والمتعلق بمادة اللغة العربية ففي الدرجة الخام بالنسبة للفئة الأولى 3بنسبة والفئة الثانية 14بنسبة أما الفئة الثالثة 20بنسبة والفئة الرابعة 13 بنسبة أما الخامسة 16 بنسبة والسادسة 2 بنسبة هذا في الدرجة الخام .

بالنسبة للدرجة المعيارية الفئة الأولى 27بنسبة0.11 في الفئة الثانية 26بنسبة 0.85والفئة الثالثة 13بنسبة0.65 أما الفئة الرابعة 2بنسبة0.15

ما نلاحظه في هذه المادة ارتفاع العدد في الفئتين الأولى والثانية وانخفاضها في الباقي

	6-2	9-7	11-10	13-12	16-14	18-17
خام	3	14	20	13	16	02
معيارية	27	26	13	02	//	//
فارق في %	0.11	0.85	0.65	0.15	/	/

الجدول(08): الفارق في النسب حسب الفئات بين الدرجة المعيارية والدرجة الخام في مادة اللغة العربية.



الشكل(07): الفارق في % في اللغة العربية بين د.خ و د.م

التعليق:

في الجداول كما هو ملاحظ ،دونت فيه نتائج التلميذ الخام التي تحصل عليها في المواد المحددة للملمح الخاص بمجموعة التوجيه للعلوم التجريبية ،وهي الرياضيات ، الفيزياء،العلوم الطبيعية، اللغة العربية ،وهذا المعدل يمثل الفصول الثلاثة للسنة الدراسية أي المعدلات السنوية للموسم.ومن خلال الجداول السابق تقديمها وحسب التفيء ومن خلال حساب المتوسط والانحراف المعياري ثم الدرجات المعيارية قد لاحظنا تقلص عدد التلاميذ بالنسبة للفئتين (2-6)و(7-9).مايعني اختلاف التلاميذ في مستوى النتائج.

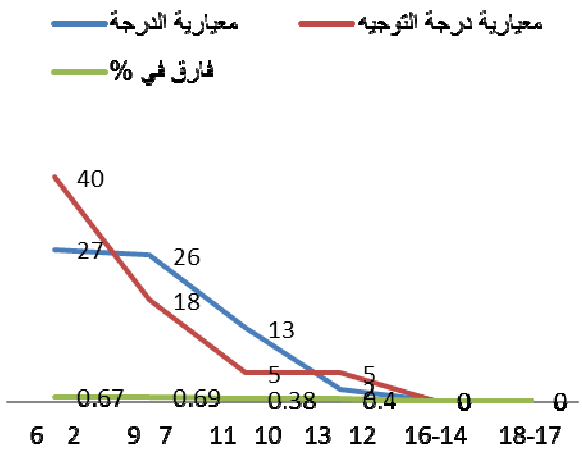
1.2عرض نتائج الفرضية الثانية: والتي تنص على: تعطي الدرجات المعيارية توزيعا طبيعيا بين نتائج التلاميذ في معدل التوجيه.

قام الباحث بتفيء النتائج حسب الطريقة السابقة ولكن في هذه المرة مقارنة النتائج في المواد مع معدل التوجيه حسب نوع الدرجات.

في التوجيه الفارق في النسبة بين الدرجة المعيارية لمادة الرياضيات والدرجة المعيارية لمعدل التوجيه الفئة الأولى 40 بنسبة 1% - الفئة الثانية 18 بنسبة 0.6% - الفئة الثالثة 5 بنسبة 1% - الفئة الرابعة 5 بنسبة 0.83 %.

	6-2	9-7	11-10	13-12	16-14	18-17
معيارية الدرجة	24	30	5	6	3	/
معيارية درجة التوجيه	40	18	05	05	/	/
فارق في %	01	0.6	01	0.83	/	/

الجدول(09): الفارق في النسبة بين معدل الرياضيات ومعدل التوجيه بعد تحويلها إلى درجات معيارية.

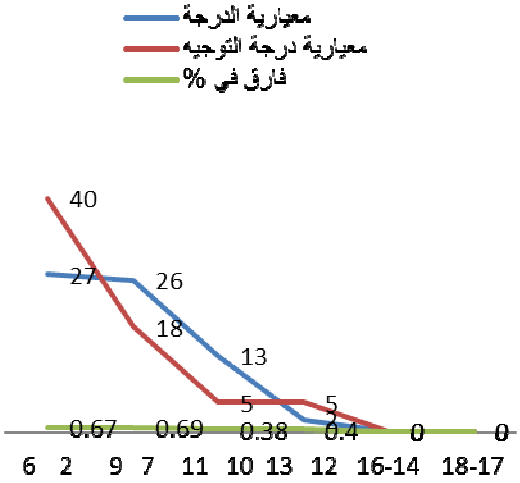


الشكل(8): الفارق في النسبة بين د.م للرياضيات وال:د.م للتوجيه

في التوجيه الفارق في النسبة بين الدرجة المعيارية لمادة الفيزياء والدرجة المعيارية لمعدل التوجيه الفئة الأولى 40 بنسبة 0.97 % - الفئة الثانية 18 بنسبة 1.28% - الفئة الثالثة 05 بنسبة 0.83% - الفئة الرابعة 1 بنسبة 0.83%.

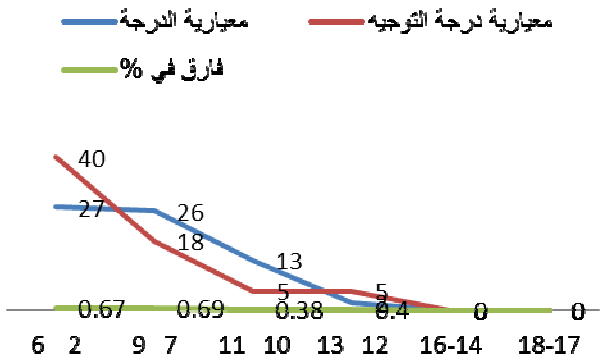
	6-2	9-7	11-10	13-12	16-14	18-17
معيارية الدرجة	41	14	06	06	01	/
معيارية درجة التوجيه	40	18	05	05	/	/
فارق في %	0.97	1.28	0.83	0.83	0	0

الجدول(10): الفارق في النسبة بين معدل الفيزياء ومعدل التوجيه بعد تحويلها إلى درجات معيارية.



الشكل(9): الفارق في النسبة بين د.م للفيزياء وال:د.م للتوجيه

في التوجيه الفارق في النسبة بين الدرجة المعيارية لمادة العلوم الطبيعية والدرجة المعيارية لمعدل التوجيه الفئة الأولى 40 بنسبة 0.92% - الفئة الثانية 18 بنسبة 0.85% - الفئة الثالثة 5 بنسبة 0.71% - الفئة الرابعة 5 بنسبة 0.6%



الشكل(10): الفارق في النسبة بين د.م للعلوم الطبيعية وال:د.م للتوجيه

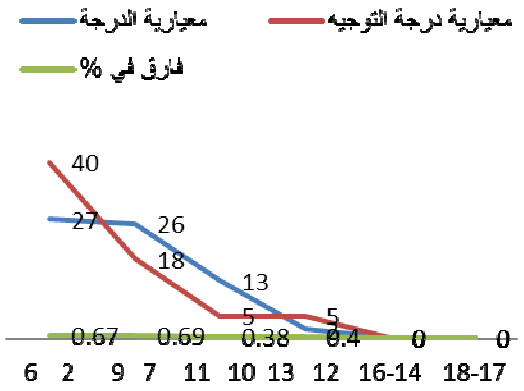
	6-2	9-7	11-10	13-12	16-14	18-17
معيارية الدرجة	37	21	07	03	/	/
معيارية درجة التوجيه	40	18	05	05	/	/
فارق في %	0.92	0.85	0.71	0.6	/	/

الجدول(11): الفارق في النسبة بين معدل العلوم الطبيعية ومعدل التوجيه بعد تحويلها إلى درجات معيارية.

في التوجيه الفارق في النسبة بين الدرجة المعيارية لمادة اللغة العربية والدرجة المعيارية لمعدل التوجيه الفئة الأولى 40 بنسبة 0.67% - الفئة الثانية 18 بنسبة 0.69% - الفئة الثالثة 5 بنسبة 0.38% - الفئة الرابعة 5 بنسبة 0.4%.

	6-2	9-7	11-10	13-12	16-14	18-17
معيارية الدرجة	27	26	13	02	/	/
معيارية درجة التوجيه	40	18	05	05	/	/
فارق في %	0.67	0.69	0.38	0.4	/	/

الجدول(12): الفارق في النسبة بين معدل اللغة العربية ومعدل التوجيه بعد تحويلها إلى درجات معيارية.



الشكل(11) :

الفارق في النسبة بين د.م للعلوم الطبيعية وال:د.م للتوجيه

التعليق:

الفروق التي تحصلنا عليها هو أن عموما حاولنا مقارنة النتائج للتلاميذ بالدرجات الخام لأنه لا معنى لهذه الأخيرة وان الدرجات الخام لأتدل على شيء إذا ذكرت دون أن تستند إلى شيء محدد يمكن المقارنة به (كاستعمال درجات الخام).

كما أن درجات الخام لا تظهر مستوى من الحكم الصحيح على قدرة التلميذ بحيث يمكن من خلال الدرجة المعيارية استنتاج مستوى الأداة ،المصحح،التلميذ،عددا لدروس التي قام بمراجعتها،...

وهذه النتائج تفرز مد ى القوة أو الضعف في المادة فنلاحظ في المقارنة بين نتائج التلميذ.

1.3عرض نتائج اختبار الفرضية الثالثة: والتي تنص على هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقة الأولى الحالية والطريقة المقترحة في التوجيه المدرسي.

قام الباحث في هذا الجدول بنقل النتائج للتلميذ في المواد المحددة للتخصص والمتمثلة في الرياضيات ،الفيزياء،العلوم،اللغة العربية ثم قمنا بنقل معاملات التوجيه لكل مادة كما هو مدون في الجدول أعلاه وبعدها بضرب معدل كل مادة في المعامل لنحصل في الأخير على معدل التلميذ في مجموعة التوجيه هذا بالنسبة للجدول الأول.

في الجدول الثاني قمنا بنفس الخطوات التي قمنا بها في الدرجات الخام وهنا بالنسبة للدرجات المعيارية قمنا بنقل الدرجات المعيارية ولكن المعاملات تختلف وهذا بتغييرها بمعاملات الثانية ثانوي، وهذا لأجل القيام بالمقارنة بين الطريقة الحالية والطريقة المقترحة.

2.مناقشة وعرض النتائج

2.1مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

النتائج التي تحصلنا عليها من خلال تطبيق المعادلة الخاصة بذلك في الدرجات المعيارية، حيث أمكننا التوصل إلى أن المعطيات عند نفس الفئة تتغير وتتباين من مادة إلى أخرى بمعنى تحمل فروقا فردية داخلية هذا طبعا بعد مقارنة نتائجه.

وقد أكدت النتائج انه لا تتساوى جميع قدرات التلاميذ، وهذا ما تؤكده النتائج التي سنوجزها في ما بعد حيث لاحظنا أن قدرته في الرياضيات تختلف عن قدرته في الفيزياء ،كما تختلف هذه القدرة أيضا في العلوم الطبيعية وكذا الاختلاف في القدرة في اللغة العربية .

وهذه الاختلافات حاولنا أن نكتشفها من حيث مقارنة نتائج التلاميذ في المجموعة وحتى يتسنى لنا الوصول للكشف عن المستوى الحقيقي للتلميذ والذي يتماشى مع مستواه الحقيقي.

ويمكن بذلك الحكم في نعبر التلميذ قادر على مواصلة الدراسة في هذا المجال من الدراسات ففي حين أن التلميذ متوسط في الرياضيات ،فهو ضعيف في مادة الفيزياء ،وهو أيضا في حين أخر بنتائج غير مقبولة في العلوم الطبيعية ،وضعيف من جهة أخرى في اللغة العربية.

وهي وان كان الأمر تجعل حكمنا في الطريق الصحيح بمعنى ان التلميذ ليس قويا في كل القدرات .

الملاحظات المسجلة :

نلاحظ في مادة العلوم الطبيعية الاختلال في الدرجة المعيارية للفئة (2-6)التي تقابلها الدرجة الخام 2،حيث نجد في نفس الفئة العدد37بمقارنة هذين العددين نستنتج درجة من الخطأ في هذه الفئة ويمكن وصفها بعنصر الخطأ.

وفي نفس المادة نلاحظ استقرار في الفئة (7-9)بين الدرجة المعيارية والدرجة الخام بما يعني توفر عنصر حقيقي في التقويم.

-في مادة الفيزياء 41تلميذ في الفئة (2-6)بالنسبة للدرجة المعيارية يقابلها في نفس الفئة العدد4بالنسبة للدرجة الخام ،بما يعني وجود فارق كبير وهي بذلك لا تعكس حقيقة النتائج للمادة.

-اللغة العربية هي أيضا من بين المواد التي أظهرت فيها الدرجة المعيارية تباين ملفت وما يعبر عنه العدد 24الذي يقابله العدد 5في الدرجة الخام وهي أيضا تشير إلى عدم مصداقية التقويم الناتج عن الدرجة الخام .

-بالنسبة للرياضيات تنطبق عليها نفس الملاحظات لنجد في الدرجة المعيارية العدد24التي يقابلها 5في الدرجة الخام.

التفسير:

الدرجة المعيارية استطاعت من خلال التطبيقات الاحصائية ،إن الدرجة الخام تتضمن تقويما غامضا تكتنفه عوامل قد تكون معقدة كونها مرتبطة بالأداة (الامتحان)أو الظروف للتلميذ،الدروس التي قام بمراجعتها،

وعليه كانت النتائج الرياضيات عند الفئة(2-6)=0.20 ،في الفيزياء عند نفس الفئة 0.09وهوتقويم غير معبر عن المستوى،ونجد عند الفئة (2-6)بالنسبة للعلوم الطبيعية 0.05وفي الفئة(12-13)0.21اما في الفئة (14-16) 0.14

اللغة العربية في الفئة (2-6)0.11وفي الفئة (12-13)0.15

الرياضيات في الفئة(2-6)0.20وفي الفئة(14-16)0.33

على إثر النتائج نتأكد من تتوزع القدرات بين المواد للتلاميذ ونعبر عن قوة في قدرة ما(مادة ما)وضعف في قدرة ما (مادة ما)وهنا نتأكد من صحة هذه الفرضية.

تؤكد دراسات المختصين آن هذا التقويم مداه واسع فهو لا يعبر عن معنى محدد، بينما الدرجات المعيارية تعبر عن توزع منطقي لجهد التلميذ في المواد من خلال توزعها في ارتفاع (التشتت) أو الانخفاض التجانس.

وقد أكدت الدراسات السابقة التي قام بها كاتزووالبورت والمتمثلة في أن التلميذ يميل إلى مجال معين دون أخر ،من خلال دراسة علاقة التلميذ باختيار نوع الدراسة والتي توصلا فيها

إلى أن 82 طرح عليهم سؤال باختيارهم لمهنة معينة حيث ارتبطت أساسا بالميل (قدرة التلميذ في المادة).

كما أكدت كذلك الدراسة التي قام بها رودجير 1940/1930بعد التوجيه إلى أن 89من الموجهين من الناجحين غير المؤهلين حيث ارتبط ببعض العوامل ممثلة في الأدوات التي استعملها الموجه خاصة الطرق التي يقنع بها التلاميذ.

كذلك دراسة خير الله التي تمحورت حول العلاقة بين القدرة على التحصيل في المواد .

وتوصل فيها إلى أن هناك ارتباط ايجابي بين النجاح في المادة والقدرة الموصوفة لها.

أكدت أيضا دراسة بوزفان 1995موضوع الدراسة حول المشاكل التي تعترض الطلبة، حيث توصل الباحث إلى أن هناك من التلاميذ معرفة ما يصلح لهو من الشعب ،هناك من يريد معرفة الشعب ،هناك من يحتاجون إلى وضع خطة لتقوية القدرة.

2.2مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

أشارت النتائج في الدرجات المعيارية للمواد ومعدل التوجيه إلى ما يلي:

بالنسبة للرياضيات:الفئة (2-6)تقابلها0.6،الفئة (7-9)تقابلها0.6،الفئة (10-11)تقابلها الفئة (12-13)يقابلها1.

بالنسبة للفيزياء الفئة (2-6)يقابلها 0.9،الفئة(7-9)يقابلها0.7،الفئة (10-11)يقابلها0.8،الفئة(12-13)الفئة(14-16)يقابلها0.8،الفئة (17-18)يقابلها0.8.

العلوم الطبيعية في الفئة (2-6)يقابلها1،في الفئة(7-9)يقابلها0.85،في الفئة(10-11)يقابلها0.71،في الفئة(12-13)يقابلها0.6.

اللغة العربية في الفئة(2-6)يقابلها 1،في الفئة (7-9)يقابلها0.69،في الفئة(10-11)يقابلها0.38،في الفئة(12-13)يقابلها أما الفئة(14-16)يقابلها0.4.

نلاحظ في مختلف المواد المحددة لهذه المجموعة الخاصة بالتوجيه نحو تخصص العلوم التجريبية والتي قام الباحث بالدراسة عليها من حيث توزيع التلاميذ لاحظ أن التصنيف المتضمن للفئات متكافئ في أغلبيته.

التفسير:

عند مقارنتنا للدرجة المعيارية التي تحصل عليها التلاميذ في الرياضيات، الفيزياء، العلوم، اللغة العربية في الفئة الأولى أي (2-6)هي على الترتيب0.6،0.9،1،0.67

الفئة الثانية(7-9)على الترتيب:0.6،0.7،0.85،0.69.

الفئة الثالثة(10-11) على الترتيب:تساوي،0.83،0.71،0.38

الفئة الرابعة(12-13)على الترتيب:1،0.83،0.6، 0.40

تشير هذه النتائج إلى وجود توزيع طبيعي للنتائج وما يؤكد ذلك اقتراب النسب في نتائجها في معدل المواد المحددة للملمح ومعدل التوجيه في المجموعة.

وعليه النتائج موزعة بشكل طبيعي مما يؤكد صحة هذه الفرضية.

وقد أكدت الدراسة التي قام بها شكري سيد احمد 1986والتي كان موضوعها دراسة نتائج التلاميذ في الرياضيات فعالية التلاميذ الذين اختاروا التخصص العلمي بينما الذين ليس لهم القدرة في الرياضيات اختاروا التخصص الأدبي.

دراسة ليسانس 1995/1994موضوعها علاقة التوجيه بالتحصيل التي أكدت محافظة التلاميذ على مستوياتهم بعد التوجيه .

حيث توصل الباحث بعد جمع المعدلات وفي دراسة تتبعية من التاسعة إلى الأولى ثانوي، فالثانية ثانوي وجدان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل المقارنات .

دراسة حسين بدر السادة وفاروق شرفي البوهمي 1995موضوع الدراسة قياس العلاقة بين الرضا عن الدراسة والانجاز الدراسي حيث أسفرت المعالجة الإحصائية إلى أن :

هناك علاقة ايجابية بين الرضا ومعدلاتهم الدراسية.

هناك فروق دالة بين الرضا عند الذكور والإناث لصالح الإناث.

ونفس الأمر بالنسبة للدراسة التي قام بها جاري بيك الانجاز الدراسي وبرنامج الدراسة:

أسفرت النتائج عن مستوى الرضا بين على الانجاز الدراسي.

2.3مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

إن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار(ت) لعينتين مرتبطتين 0.78 أكبر من 0.05، ومنه توجد فروق دالة إحصائيا بين قيم الدلالة للطريقة الحالية والطريقة المقترحة.

طريقة التوجيه	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الطريقة الحالية	68	11.10	2.44	231.33	0.78	دال
الطريقة المقترحة		7.22	2.44			

التفسير: متوسط الحالية 11.10اما المقترحة 7.22 الانحراف المعياري للطريقتين 2.44 اختبار (ت)231.33القيمة 0.78 هو دال عند 0.05.

أكدت وجود فروق بين المجموعتين بين الطريقة التي تعتمد على الدرجات الخام والطريقة المقترحة التي تعتمد على الدرجات المعيارية.

وعليه نقترح دراسة في نتائج التلاميذ ومقارنتها مع النتائج السنة الموالية ممن وجهوا نحو التخصصات

وأكدت التجربة المتمثلة في الدراسة التي قامت حول أساليب التوجيه، إن التقويم الصحيح للمعارف وتوجيهها إلى أفضل الطرق في حدود الإمكانات :

- إدراك المستوى الواقعي للتلميذ.
- إدراك الموجهين أن اقتراحاتهم تفيد في تحديد الوضعية الصحيحة.

أيضا الدراسة التي قام بها حامد عبد العزيز الفقي 1981مكنت من الكشف عن الطريقة المتبعة في تحديد العوامل المؤثرة في اختيار الطالب التخصص العلمي أو الأدبي واعتمد على درجة الامتحان لنهاية السنة.

حيث انتهت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التحصيل والتخصص.

الاقتراحات

إن التوجيه المدرسي حلقة وثيقة الصلة بجميع مهام قطاع التربية والتعليم وسواء ما علق بالجانب التربوي ،البيداغوجي، فالحياة العامة للتلميذ زيادة على ذلك كله فهو تميزه أدوارا فوق العادة بل كونه يحول ما تعلق بالبرامج ،الطرق البيداغوجية المواضيع، الأدوات المستغلة عموما، إلى ظواهر تربوية تتطلب الدراسة.

ولما وصل حجم مهمته إلى هذا المستوى اتخذ التوجيه من قوائم التربية التي لا يمكن الاستغناء عنه، بل أضحى الجانب التقني الذي يسهر على ضبط الآليات لمواكبة التطورات بصقل وظيفته مما جعلته يصقل الأولوية للتلميذ بل جعله محور التعليم عبر كامل المراحل ممتطيا المفاهيم الأساسية.

ولما كان الموضوع الذي قمنا بالبحث فيه بالتركيز في التقنية المعتمدة في التوجيه نحو التخصصات حيث اقترحنا جانبا من حيث إضافة تعديلا اثبت من خلال دراستنا له نجاعة في الكشف عن إمكانية القيام بمقارنات طبيعية قريبة من الواقع دلنا ذلك إلى التوصيات التالية:

- القيام بمواضيع في مثلها وهذا في التخصص الأدبي .
- دراسة حول التقويم وفق الدرجات المعيارية.
- دراسة حول التوجيه وفق القسم وليس الجذع بإستخدام التوزيعات الطبيعية.
- اقتراح دراسات في هذا المجال باستقلالية التوجيه عن ارتباطه بمواضيع أخرى.

خلاصة

اهتم التوجيه المدرسي إلى وقت قريب بتوزيع التلاميذ نحو التخصصات معتمدا في ذلك على أدوات أثبتت أنها بحاجة إلى إعادة ننظر في ضوء افتقارها في جميع مراحلها إلى خطوات إحصائية ممكنة من جعل القائم على التوجيه بالقيام بدوره على وجه متكامل، بحيث يتوقف نقل النتائج على صورة مبتورة وخالية من لغة التقني الذي يصح له فحص النتائج بل يجب عليه اتخاذ التدابير الموضوعية وذات الفعالية في تحديد بالدقة اللازمة لمستويات التلاميذ، وعلى صعيد أخر نجد أن القائم على هذه العملية يصب اهتمامه بدراسة درجات الخام بما هي عليه غافلين في ذلك على أنها تنطوي هامش من الخطأ بدرجة معينة.

مما ينجم عنه فقدان القدرة على إعطاء نتائج صحيحة تظهر مواطن القوة والضعف هذا ما مر معنا في الدراسة كما ينجم عقم في دوره ورتابة في النتائج ومنه يتم توزيع التلاميذ نحو التخصصات على محض الصدفة.

وقد أوضحت الدراسة التي قمنا بها قدرتها في جعل استغلال الدرجات المعيارية الأمثل في التمييز بين نتائج التلاميذ والمساعدة في اخذ القرار الصائب في توجيه التلاميذ وهذا من

خلال تقديم التصنيف الطبيعي في ترتيب التلاميذ.

المراجع

1.أحمد زكي ألزغبي ،الإرشاد النفسي ونظرياته دار زهوان للنشر والتوزيع ،الاردن .1994

2.أحمد عزت راجع، أصول علم النفس ،دار المعارف ،القاهرة طبعة 12،1999

3.السيد أبو النبل،علم النفس الاجتماع،الجزء الأول.النهضة العربية بيروت طبعة 4

4.إيهاب البيلاوي، أشرف محمد عبد الحميد،الإرشاد النفسي المدرسي طباعة 5منشورات1994/1993كلية التربية،جامعة دمشق

5.الرفاعي نعيم، التوجيه المهني المدرسي ،طباعة 5ابن جياز للنشر1978 دمشق

6.برو محمد، اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع2010

7.بن كثير،تفسير القران الكريم،الجزء الاول دار المعرفة بيروت1984

8.بن سالم بلقاسم،العصر ونظام التوجيه في تونس سلسلة علوم التربية

9.حامد زهران التوجيه المدرسي والإرشاد النفسي عالم الكتب القاهرة الطبعة 2،1980

10.حامد عبد العزيز، التوجيه المدرسي في المدارس الثانوية بالكويت

11.د:يوسف مصطفى ،د:لطفي محمد فطيم،محمودي عطا حسين،الإرشاد والتوجيه التربوي دار المريخ الرياض طبعة 1،1981

12.د:يوسف مصطفى ،د:لطفي محمد فطيم،محمودي عطا حسين،الإرشاد والتوجيه التربوي المحطة العربية السعودية الرياض، الرياض طبعة 1،1981

13.محمد أيوب الشجيمي، دور علم النفس في الحياة ،طبعة 1دار الفكر اللبناني بيروت 1999

14.محمد لبيب النجدجي،الأسس الاجتماعية للتربيةط2مكتبة الانجلو مصرية القاهرة 1965

15.مولاي بودخيلي محمد،طرق التحضير المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ،2004

16.عبد الله الدائم،التخطيط التربوي ،1983دار الملايينط5بيروت

17.عطية محمود هنا،التوجيه التربوي والمهني مكتبة النهضة المصرية القاهرة 1959

18.عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا،الإرشاد النفسي التربوي بين النظرية والتطبيق،ط1دالر الثقافة للنشر والتوزيع عمان 2002

19.سيد قطب ،في ظلال القران جزء 2دار الشروق بيروت1985

20.سعد عبد العزيز،جودت عزت عطبوي،التوجيه المدرسي ،دار الثقافة النشر والتوزيع 2004

21.سعد جلال،القياس النفسي ط1مكتب الفلاح الجهوي 1983

22.سيد عبد الحميد مرسي،الإرشاد النفسي والتوجيه المهني ط1مكتبة الخانجي القاهرة 1970

23.رمضان محمد القذافي،التوجيه والإرشاد النفسي،مكتب الجامعي الاسكندرية1993

24.رمزية الغريب،التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية ط3 مكتبة الانجلو مصرية 1967

25.زروقي،النظام التربوي في الجزائر،ديوان المطبوعات الجامعية 2008

26.لطفي بركات ،محمد زيدان ،التوجيه التربوي والإرشاد النفسي،في المدرسة العربية،دراسة ميدانية للمعوقين 1998

27.لطفي بركات ،التوجيه التربوي والإرشاد النفسي ،مكتبة الانجلو المصرية 1968

28.تركي رابح ،مبادىء التخطيط التربوي ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1982

29.طه عبد العظيم حسين،الإرشاد النفسي النظرية للتطبيق التكنولوجيا ط1معهد الإنماء العربي بيروت2004

30.جماعة من أساتذة التربية،التطور التربوي في العصر الحديث،منشورات دار المكتبة الحياة بيروت1974

31.د:يوسف القاضي،الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي دار المريخ ط 1 1981

32.د:حامد زهران عبد السلام،التوجيه والإرشاد النفسي،عالم الكتب ط2سنة1980

33.د:احمد محمد الزيادي وهشام إبراهيم الخطيب ،مبادىء التوجيه والارشاد ط2سنة2000

34.د:رمضان محمد القذافي،التوجيه والإرشاد النفسي،مكتب الجامعي الإسكندرية 1993

35.علام صلاح الدين ،الأساليب الاحصائية الاستدلالية البارامترية واللابالرامترية في تحليل بيانات البحوث التربوية ،القاهرة دار الفكر 2010

36.رضوان محمد نصر الدين ،1989الاحصاء اللابارامترية في بحوث التربية،القاهرة دار الفكر العربي

37.القصاص مهدي محمد 2007،الإحصاء والقياس الاجتماعي جامعة المنصورة

38.الخالدي محمد عمير عامر، المقارنة بين بعض الأساليب المعلمية واللامعلمية في ضوء انتهاك افتراض التجانس ،ماجستير 1433 جامعة ام القرى مكة

39.الشربيني زكريا2007،الإحصاء اللابارامتري في العلوم النفسية مكتبة الانجلو مصرية

40.د:علي طاجين ،تطبيقات احصاءية ومبادىء منهجية في علم النفس دار الغرب للنشر

41.د:عماد عبد اللطيف، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية دار المعرفة الجامعية 2009

42.د:عماد زغلول ،الإحصاء التربوي ،جامعة مؤتة الطبعة العربية الأولى الأردن إصدار أول 2005

المذكرات:

1. عياد مصطفى إشراف بولجراف بختاوي،2006/2005 " العلاقة بين التوجيه والتحصيل المدرسي"

2. بارو عكاشة،اثر التوجيه المدرسي على نسبة النجاح في الباكالوريا

3. طاهر التوري الزهرة،التوجيه المدرسي واثره على التحصيل

4. مولات فاطمة ،التوجيه المدرسي وأثره على التحصيل 2006/2005

5. بن نوار صراح ،تأثير المحيط الاجتماعي على التحصيل

6. عابد محمد بن علو،بن عمار محمد،الرضا عن التوجيه وعلاقته بالتحصيل 2008/2007

7. ماجستير،لباد زهرة،الرضا المهني لدى المرشدين النفسيين العاملين في التعليم وعلاقته ببعض المتغيرات 2006/2005