الجمهـــــوريـــة الجزائريـــة الديمقـــــراطيـــة الشعبيـــــة

وزارة التعليـــــــم العـــــالي و البحث العـــــــلمي

جامعـــــة وهران- السانيـــــــا-

كليـــــة العلـــوم الاجتمـــاعـــيـــة

قســـم علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا

طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني في علاقتها برضاه المهني داخل المؤسسة التربوية .

دراسة ميدانية على عينة من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس – دراسة الجماعات و المؤسسات-

إعداد الطالب:

بن معاشو مهاجي

تحت إشراف:

أ.د. نادية مصطفى الزقاي

لجنة المناقشة:

- أ/ د مزيان محمد ..... رئيســـــــا (جامعة وهـران)
- أ/ د نادية مصطفى الزقاي..... مشرفا ومقررا (جامعة وهـران)
- د/ كريمة إيزيدي..... مناقشـــــــا (جامعة وهـران)
- د/الهاشمي احمد..... مناقشـــــــا (جامعة وهـران)

السنة الجامعية: 2011/2010

الآية القرآنية

باسم الله الرحمن الرحيم

﴿ فليستجيبوا لي و ليؤمنوا بي لعلهم يرشدون ﴾

[سورة البقرة:186]

شكـــر و تقـدير:

أشكر الله عز و جل كل الشكر و أثني عليه كما ينبغي لجلال وجهه و عظيم سلطانه و أصلي و اسلم على نبينا و رسولنا و سيدنا محمد و على اله و أصحابه اجتماعين و من سار على هديه إلى يوم الدين.

يشرفني أن أتقدم بخالص الشكر و التقدير لسعادة الأستاذ الدكتورة: **نادية مصطفى الزقاي** أستاذة التعليم العالي بجامعة وهران، لإشرافها و توجيهها حتى أقدم هذا العمل .

كما أتوجه بشكري لأساتذة قسم علم النفس بجامعة وهران.

كما اشكر السادة الأساتذة المحكمين على إرشاداتهم و نصائحهم المقدمة لي لإنجاز هذه الدراسة.

كما يطيب لي أن أتقدم بخالص الشكر و التقدير لأعضاء لجنة المناقشة.

و أخيرا أوجه التحية إلى جميع مدراء مراكز التوجيه المدرسي و كذا جميع الزملاء العاملين بمهنة التوجيه المدرسي و المهني خاصة المقيمين بولايات سيدي بلعباس، تلمسان ،سعيدة ،عين تموشنت و تيارت.

و في الأخير أدعو الله رب العالمين أن يوفقنا إلى ما هو خير.

الطالب : بن معاشو مهاجي

الإهـــــداء:

إلى والدي رحمه الله و جعله بمشيئته من أهل الجنة ، والى والدتي متعهما الله بالصحة و العافية..... و أعانني على برها ما حييت .

إلى أختي و إخوتي الكرام و أبنائهم .

إلى زوجتي ... و رفيقة حياتي ... و ابني عبد المالك أمين و ابنتي آية.

إلى كل أصدقائي و لا استثني أحدا.

إلى جميع زملائي بالمدرسة الدكتورالية في علم النفس .

إلى جميع زملائي بمعهد التكوين و التعليم المهنيين – سيدي بلعباس ، و اخص بالذكر مدير المعهد ، و زملائي بمديرية التربصات و الاتقان ، من المدير ورئيسة المصلحة و أساتذة البيداغوجيا.

أهدي عملي ... و جهدي المتواضع.... ثمرة جهودهم معي... .

الطالب : بن معاشو مهاجي

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف طبيعة الصعوبات التي تواجه عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني،وقياس الاختلاف التي يمكن أن يكون بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم تبعا للجنس والتخصص الأكاديمي (علم الاجتماع،علم النفس) و الاقدمية المهنية (اقل من 9سنوات،أكثرمن9سنوات) ومكان العمل (ريف،مدينة)، ثم التأكد من وجود أو عدم وجود ال علاقة بين طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني ورضاه المهني،واستكشاف مستوى الرضا المهني والأبعاد المشكلة له لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.لقد تكونت عينة الدراسة الحالية من مائة **(100)** مستشار ومستشار ة في التوجيه المدرسي والمهني،العاملين في ثانويات ولايات **سيدي بلعباس، تلمسان ،سعيدة ،عين تموشنت و تيارت**،وتم استخدام أداتين للقياس في هذه الدراسة،الأداة الأولى لقياس طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني،أما الأداة الثانية لقياس الرضا المهني لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني. استخد م الطالب الباحث المنهج الوصفي في الدراسة الحالية بأسلوب استكشافي،مقارن وارتباطي، وتمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة بالاستعانة بالنظام الإحصائي(**spss إصدار10**) .

لقد أظهرت النتائج الدراسة،أن مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تواجههم طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم بدرجات مرتفعة ،و وجود فرق دال إحصائيا بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم من حيث التخصص الأكاديمي ولصالح حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع ،كما أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم من حيث التخصص الأكاديمي ،في بعد **التلاميذ**،وبعد **الوسائل المادية**،وبعد **التكوين القاعدي**،وبعد **الإدارة**،ولصالح حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع .

ثم توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم من حيث اقدميتهم المهنية و لصالح ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات.وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فرق دال إحصائيا بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم من حيث اقدميتهم المهنية ،في بعد **التكوين المتخصص** وبعد **الإدارة** وبعد **هيئة التدريس** وبعد **أولياء التلاميذ**،ولصالح ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات،

كما أظهرت النتائج وجود فرق غير دال إحصائيا بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم من حيث جنسهم،وكذلك وجود فرق غير دال إحصائيا بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم من حيث جنسهم،و توصلت الدراسة كذلك إلى وجود فرق غير دال إحصائيا بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم من حيث مكان عملهم،وكذلك وجود فرق غير دال إحصائيا بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم من حيث مكان عملهم.

كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود علاقة ارتباطية بين طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني والرضا المهني. أما نتائج أبعاد متغير طبيعة الصعوبات وعلاقته بمتغير الرضا المهني نلاحظ هناك علاقة دالة إحصائيا بين بعد **الوسائل المادية** والرضا المهني لدى عينة الدراسة. كما أشارت النتائج الدراسة كذلك إلى وجود مستوى مرتفع للرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، وفي الأبعاد المشكلة له،عدا بعد **الراتب والترقية المهنية**، الذي اظهر مستوى منخفض للرضا المهني لدى عينة الدراسة ،وقد تمت مناقشة النتائج في ضوء الرصيد النظري وبعض الدراسات السابقة،وقد حاول الطالب الباحث من خلال النتائج المحصل عليها، تقديم مجموعة من التوصيات حول مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية.	أ
كلمة شكر.	ب
الإهداء.	ج
ملخص الدراسة.	د-ه
قائمة المحتويات.	و- ل
قائمة الجداول.	ل- ن
مقدمة.	1-6
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم الدراسة	
1- إشكالية وتساؤلات الدراسة.	9-18
2- فروض الدراسة.	18-20
3- أهداف الدراسة.	20-21
4- أهمية الدراسة.	21-22
5- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.	22-25

6- حدود الدراسة.	25
الفصل الثاني:التوجيه و الإرشاد التربوي	
تمهيد	27
1 . تعريف التوجيه و الإرشاد التربوي.	33-27
2 . مناهج التوجيه و الإرشاد.	35-33
3. أسس التوجيه والإرشاد.	40-35
4. التطور التاريخي لتوجيه و الإرشاد .	42-40
5. التطور التاريخي التوجيه المدرسي بالجزائر.	46-42
6. أهمية التوجيه المدرسي بالجزائر.	50-46
7.الإرشاد في المؤسسة التربوية.	50
1.7. أهداف الإرشاد في المؤسسة التربوية.	51-50
2.7.برنامج الإرشاد النفسي في المؤسسة التربوية.	55-51
3.7. الإرشاد في مراحل التعليم المدرسي.	57-55
8. مستشار التوجيه المدرسي و المهني.	59-58
8. 1. المعايير الأخلاقية لمستشار التوجيه المدرسي و المهني.	59
8. 2.خصائص المستشار المدرسي و المهني الناجح.	61-60

8. 3.الإعداد العلمي و المهني لمستشار التوجيه المدرسي والمهني.	64-61
8. 4. دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني.	67-64
8. 5. مهام و نشاطات مستشار التوجيه المدرسي و المهني.	71-67
8. 6 . الوسائل والتقنيات المعتمدة في عملية التوجيه المدرسي والمهني.	75-71
8. 7. أعمال ليست من اختصاص مستشار التوجيه المدرسي و المهني.	77-75
8. 8. علاقات العمل لمستشار التوجيه المدرسي و المهني .	81-77
9. الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه المدرسي و المهني.	91-81
خلاصة الفصل.	91
الفصل الثالث: الرضا المهني	
تمهيد.	93
1.مفهوم الرضا المهني.	96-93
2. أهمية الرضا المهني.	99-97
3.عوامل ومحددات الرضا المهني.	103-99
4. النظريات المفسرة للرضا المهني.	105-103
1.4. نظرية سلم الحاجات "**أبراهام ماسلو** ".	108-105
2.4.نظرية الحاجات"**ألدرفر**".	110-109
3.4. نظرية الحاجات الثلاثة(حاجات الإنجاز) "**ماكليلاند**".	112-110

4. 4. نظرية العاملين "**هيزبرج**".	**114-112**
5.4. نظرية القيمة أو التعارض "**لوك**".	**115-114**
6.4. نظرية العدالة "**ستاسي آدمز**".	**117-115**
7.4. نظرية التوقع"**فيكتور فروم**".	**118-117**
8.4. نظرية تدعيم السلوك"**سكينر**" .	**119-118**
9.4. نظرية التكيف الوظيفي "**جرين**" و"**ويز**".	**119**
10.4. نظرية " **إدوارد لولير**".	**120-119**
5. قياس الرضا المهني.	**127-120**
6. علاقة الرضا المهني ببعض المتغيرات.	**129-127**
خلاصة الفصل.	**129**
الجانب الميداني	
الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية.	
تمهيد.	**131**
أولا) الدراسة الاستطلاعية.	**131**
1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية.	**132-131**
2. عينة الدراسة الاستطلاعية.	**133-132**

3. أدوات جمع المعلومات.	158-134
ثانيا) الدراسة الأساسية.	**158**
1. التذكير بفرضيات الدراسة.	159-158
2. المنهج المتبع في الدراسة.	160
3. عينة الدراسة الأساسية.	163-160
4. أدوات جمع المعلومات .	164-163
5. الأساليب الإحصائية .	164
خلاصة الفصل .	165
الفصل الخامس: عرض و تفسير نتائج الدراسة	
تمهيد.	167
1.عرض و تفسير نتائج التساؤل الاستكشافي.	174-167
2.عرض و تفسير نتائج الفرضية الثانية .	175
1.2.عرض و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى .	177-175
2.2.عرض و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية .	180-177
3.2.عرض و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.	182-180
4.2.عرض و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.	187-182

5.2.عرض و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.	**190–188**
6.2.عرض و تفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة.	**195–190**
7.2.عرض و تفسير نتائج الفرضية الجزئية السابعة.	**197–195**
8.2.عرض و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثامنة.	**199–197**
3.عرض و تفسير نتائج الفرضية الثالثة.	**204–200**
4.عرض و تفسير نتائج التساؤل الاستكشافي.	**211–204**
خلاصة الفصل.	**212–211**
الاقتراحات و التوصيات.	**214–213**
قائمة المراجع .	**228–216**
الملاحق	
ملحق رقم (1) استبيان طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني(الصورة الأولية).	**229–226**
ملحق رقم (2) استمارة التحكيم استبيان طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني.	**236–230**
ملحق رقم (3) يبين قائمة أسماء السادة المحكمين.	**237**
ملحق رقم (4) استبيان الرضا المهني لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني (الصورة الأولية).	**240–238**

ملحق رقم (5) استمارة التحكيم استبيان الرضا المهني لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني.	**247–241**
ملحق رقم (6) استبيان طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني(الصورة النهائية).	**250–248**
ملحق رقم (7) استبيان الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني (الصورة النهائية).	**253–251**
ملحق رقم (8) جداول النتائج المعالجة بالنظام الإحصائي (spss.10)	**262–254**

قائمة الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	– يبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب مراكز التوجيه حسب كل الولاية ، الجنس، مكان العمل ،التخصصات العلمية و الاقدمية المهنية.	133
02	– يوضح مدى وضوح التعليمات.	138
03	– يوضح مدى وضوح المثال التوضيحي.	138
04	– يوضح مدى كفاية البيانات الشخصية.	139
05	– يوضح مدى قياس الفقرات للخاصية.	139
06	– يوضح مدى كفاية عدد الفقرات لكل بعد.	140
07	– يوضح مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات.	141
08	– يوضح مدى ملائمة بدائل الأجوبة.	141

09	– يوضح التعديلات في الأداة بعد التحكيم.	142
10	– ملخص الاختبارات السيكومترية على عينة الصدق والثبات.	145
11	– يوضح مدى وضوح التعليمات .	150
12	– يوضح مدى وضوح المثال التوضيحي.	150
13	– يوضح مدى قياس الفقرات للخاصية.	151
14	– يوضح مدى كفاية عدد الفقرات لكل بعد.	151
15	– يوضح مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات.	153
16	– يوضح مدى ملائمة بدائل الأجوبة.	154
17	– يوضح التعديلات في الأداة بعد التحكيم.	155
18	– ملخص الاختبارات السيكومترية على عينة الصدق والثبات.	157
19	– يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس(الذكور و الإناث).	161
20	–يبين توزيع عينة الدراسة حسب التخصص الأكاديمي (علم النفس،علم الاجتماع).	162
21	– يبين توزيع عينة الدراسة حسب الاقدمية المهنية (اقل من 9 سنوات ، من 9 سنوات فأكثر) .	162
22	– يبين توزيع عينة الدراسة حسب مكان العمل(ريف، مدينة).	163
23	– يبين طبيعة الصعوبات لدى عينة الدراسة الأساسية (مستشاري التوجيه المدرسي و المهني).	167
24	– يبين دلالة الفروق بين الجنسين (الذكور و الإناث) في طبيعة الصعوبات.	175

25	– يبين دلالة الفروق بين الجنسين (الذكور و الإناث) في أبعاد طبيعة الصعوبات.	178
26	– يبين دلالة الفروق بين حاملي تخصص (علم الاجتماع و علم النفس) في طبيعة الصعوبات.	180
27	– يبين دلالة الفروق بين حاملي تخصص (علم الاجتماع و علم النفس) في أبعاد طبيعة الصعوبات.	183
28	– يبين دلالة الفروق في الاقدمية بين (اقل من 9 سنوات و أكثر من 9 سنوات) في طبيعة الصعوبات.	188
29	– يبين دلالة الفروق في الاقدمية بين (اقل من 9 سنوات و أكثر من 9 سنوات) في أبعاد طبيعة الصعوبات.	191
30	– يبين دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مكان العمل (ريف– مدينة) في طبيعة الصعوبات.	195
31	– يبين دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مكان العمل (ريف– مدينة) في أبعاد طبيعة الصعوبات.	198
32	– يوضح قيم معامل الارتباط بين طبيعة الصعوبات و الرضا المهني.	200
33	– يبين مستوى الرضا المهني و ترتيب مستويات أبعاد المشكلة له لدى أفراد عينة الدراسة.	205

مقدمة:

من المعروف أن الإرشاد و التوجيه يعد ضرورة تربوية، و اجتماعية ملحة و ليس ترفاً تسعى لتحقيقه الإدارة المدرسية ، كما تؤكد ذلك البحوث و النظريات، فالإدارة المدرسية تحقق عن طريق الإرشاد و التوجيه التربوي الكثير من الأهداف منها:
« المساهمة في تشكيل سلوك الطلاب و قيمهم داخل المدرسة و خارجها ، و مساعدتهم في تخطي العقبات التي تعترض طريق نجاحهم، وتحول دون تحقيقهم لأهدافهم» (السميح ، 2004) .

كل ذلك دعا إلى أن تكون هناك حاجة لخدمات الإرشاد و التوجيه في مؤسساتنا التربوية الجزائرية، إذ يسهم بدور إيجابي في رفع من تحصيل التلاميذ ومساعدتهم على تخطي المشاكل التي تعترض سبيلهم، ويدفع بهم نحو تحقيق التوافق الأكاديمي والنفسي والاجتماعي.

تجسيدا لهذه الأهمية بعملية التوجيه والإرشاد في الواقع الميداني بالجزائر ، صدرت عدة مناشير خاصة بالتوجيه المدرسي عن **وزارة التربية الوطنية الجزائرية** ،من أبرزها من حيث إعطاء الطابع النوعي لعملية الإرشاد والتوجيه التربوي ببلادنا ، **المنشور الوزاري رقم 219/ 1241/ 91 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991**، و المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه بالثانوية، حيث نقرأ فيه أن «تقويم ممارسات التوجيه المدرسي والمهني، تبرز ضرورة إعادة النظر في مفهوم التوجيه و أساليبه للخروج به من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ إلى مجال المتابعة النفسانية و التربوية و الإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية و الأداءات الفردية للتلاميذ ». (النشرة الرسمية للتربية الوطنية سنة 2001– ص 12).

بما أن الإرشاد التربوي حديث العهد في واقعنا التعليمي، الأمر الذي قد يجعل مستشار التوجيه المدرسي و المهني يواجه الكثير من الصعوبات مختلفة الطبيعة سواء تعلقت

بتكوينه و كفاءته المهنية أو بذوي العلاقة من المدير، إداريين ، هيئة تدريس ،تلاميذ و أوليائهم أو بالوسائل المادية التي يحتاجها لأداء عمله أو ببيئة ممارسة المهام.

لقد ذكر "**برو محمد**" «انه مازال ينظر إلى التوجيه المدرسي من قبل هيئة التدريس و الهيئة الإدارية و خاصة من أولئك الذين لم يتضح مفهومه بعد في أذهانهم على انه عمل إضافي ، وليس جزءا من صميم عملهم ،و لهذا يجب أن يقوم به فقط مستشاروا التوجيه المدرسي و المهني ، مما جعل الكل يشعرون بعدم الجدية مما تسبب عنه التراخي و القصور الملموس حتى الآن » (برو محمد ،2010، ص: 23) .

ثم أكد "**بشلاغم يحي**" (2005) على وجود عدة صعوبات تعترض سبيل عمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني بالرغم من الإصلاحات على أتت بها منظومة التوجيه المدرسي في بلادنا، في دراسة تحت عنوان " **نحو إعداد نموذج توجيهي فعال** "،وكانت دراسة **تحليلية نقدية لفعالية أسلوب التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر** ، بحيث ذكر في عنصر **:معوقات تحقيق غايات و أهداف التوجيه المدرسي و المهني و سلبياته:**

«انه بالرغم من اعتبار الإصلاحات و التحسينات التي أدخلت على سياسة التوجيه منذ بداية التسعينات ،والتي شكلت قفزة نوعية و جريئة في اتجاه رد الاعتبار لمصالح التوجيه المدرسي و المهني و إعطائه البعد النوعي الذي كان يفقده ،إلا أن نقص الإطارات البشرية المؤهلة يشكل صعوبة في سبيل تحقيق تلك الغايات و الأهداف نظرا للعدد الكبير للتلاميذ مقارنة مع عدد مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ، وكذا نقص الإمكانات المادية الضرورية ،هذا ما يدفع مستشار التوجيه المدرسي و المهني إلى تركيز نشاطاته على سنوات بداية و نهاية مختلف الأطوار التعليمية (التاسعة أساسي ، أولى ثانوي)» (بشلاغم ،2005، ص: 86).

إذن دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني فني مهني، يعتمد على فهمه لطبيعة عمله وفهم الآخرين ذوي العلاقة كالمدير، والمدرس، والتلميذ، والأهل لدور المستشار وطبيعة الإرشاد التربوي، وعكس ذلك قد يشكل جملة من الصعوبات ذات طبيعة مختلفة تعيق عمل هذا المهني المتخصص ، والتي قد تنعكس على أداءه لعمله بالمستوى المطلوب،ثم على رضاه عن عمله.

لقد ذكر " **عبد الخالق**" (1983) « أن الرضا المهني هو مفهوم متعدد الأبعاد يتمثل في هذا الرضا الكلي الذي يستمده العامل من مهنته و جماعة العمل التي يعمل معها و رؤسائه الذين يخضع لإشرافهم، و كذلك من المنشاة و البيئة التي يعمل فيهما، و بالنمط التكويني للشخصية.» (المشعان ،1994، ص:213).

ثم في دراسة "**سمايلي محمود**" (2007) ، التي موضـــوعها" **الضغوط المهنية و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى مستشـــاري التوجيـــه المدرســـي و المهني العاملين بمؤسســـات التعليـــم الثـــانـــوي**"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الضغوط المهنية و الرضا الوظيفي لدى المستشارين الرئيسين للتوجيه المدرسي و المهني العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي، و قد أجريت هذه الدراسة على مجتمع دراسي يتكون من 120 مستشارا رئيسيا للتوجيه العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بولايات **سطيف** ، **ميلة** و **قسنطينة** .

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المستشارين الرئيسيين للتوجيه المدرسي والمهني كان في عمومه متوسطا نسبيا، أما مستويات فقرات الرضا الوظيفي أظهرت النتائج الآتية:

1- مستوى رضا وظيفي مرتفع يتعلق: بالعلاقات مع زملاء العمل و الأداء في العمل وتقدير أعمالهم من طرف الرؤساء.

2- مستوى رضا وظيفي متوسط يخص : علاقة المستشار برئيسه في العمل و وسائل العمل التي توفرها له المؤسسة ، و الإجراءات التنظيمية للمهنة،ومناخ العمل،و التقدير المهني ،والمعلومات و الوثائق التي توفرها الإدارة للمستشار.

3- مستوى رضا وظيفي ضعيف يتعلق بـــ : الأجر والتكوين الذي يتلقاه المستشارين،و فرص الترقية المتاحة،و أخيرا المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمهنة. (سمايلي محمود،2007 ، ص : 218-220) .

انطلاقاً مما سبق ،فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن طبيعة الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه المدرسي والمهني و علاقتها برضاه المهني.

قد تم العمل في هذه الدراسة على جانبين :

1. الجانب النظري :

يعتمد على ما ورد من أدبيات و دراسات في موضوع الدراسة ، وقد شمل هذا الجانب ثلاثة فصول هي :

- **الفصل الأول: تقديم الدراسة**

يضم إشكالية الدراسة و تساؤلاتها، فرضياتها، أهدافها، أهميتها، التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة و حدود الدراسة.

- **الفصل الثاني :التوجيه و الإرشاد التربوي**

يضم العناصر الآتية : تمهيد ، تعريف التوجيه و الإرشاد التربوي ، مناهجه ، أسسه ، تطوره التاريخي ،تطوره التاريخي بالجزائر ، أهميته بالجزائر، الإرشاد في المؤسسة التربوية، أهداف الإرشاد في المؤسسة التربوية، برنامج الإرشاد النفسي في المؤسسة التربوية ،الإرشاد في مراحل التعليم المدرسي، مستشار التوجيه المدرسي و المهني، معاييره الأخلاقية ، خصائصه ، إعداده العلمي و المهني ، دوره ، مهامه و نشاطاته ، الوسائل والتقنيات المعتمدة في عملية التوجيه المدرسي والمهني، أعمال ليست من اختصاص مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي، علاقات العمل لمستشار التوجيه

المدرسي و المهني، الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه المدرسي و المهني ،خلاصة الفصل .

- **الفصل الثالث:الرضا المهني**

يضم العناصر الآتية: تمهيد، مفهوم الرضا المهني، أهميته، عوامله ومحدداته، النظريات المفسرة له، قياس الرضا المهني، علاقته ببعض المتغيرات، خلاصة الفصل.

2. الجانب الميداني:

شمل هذا الجانب فصلين هما :

- **الفصل الرابع :إجراءات الدراسة الميدانية**

يتضمن تمهيد، الدراسة الاستطلاعية (الهدف من الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة الاستطلاعية، أدوات جمع المعلومات)، الدراسة الأساسية (التذكير بفرضيات الدراسة، المنهج المتبع في الدراسة، عينة الدراسة الأساسية، أدوات جمع البيانات، الأساليب الإحصائية)، خلاصة الفصل.

- **الفصل الخامس:عرض وتفسير نتائج الدراسة.**

ضم هذا الفصل تمهيد ،عرض و تفسير نتائج التساؤل الاستكشافي ، عرض و تفسير الفرضية الثانية: عرض و تفسير الفرضية الجزئية الأولى ، عرض و تفسير الفرضية الجزئية الثانية ، عرض و تفسير الفرضية الجزئية الثالثة ، عرض و تفسير الفرضية الجزئية الرابعة ، عرض و تفسير الفرضية الجزئية الخامسة ، عرض و تفسير الفرضية الجزئية السادسة ، عرض و تفسير الفرضية الجزئية السابعة ، عرض و تفسير الفرضية الجزئية الثامنة ، عرض و تفسير الفرضية الثالثة ، عرض و تفسير التساؤل الاستكشافي ، خلاصة الفصل.

في الأخير ختمت الدراسة بتقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات للبحث بناءا على النتائج المحصل عليها، فمن صفات العلم انه تراكمي يبني على ما سبقه و يكون انطلاقا لما سيليه.

أرفقت الدراسة بمراجع تم الاعتماد عليها في الدراسة، بالإضافة إلى مجموعة من الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم الدراسة.

الفصل الثاني: التوجيه و الإرشاد التربوي.

الفصل الثالث:الرضا المهني.

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1. إشكالية وتساؤلات الدراسة.
2. فروض الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.
6. حدود الدراسة.

1. إشكالية و تساؤلات الدراسة:

يعتبر الإرشاد و التوجيه التربوي جانبًا مهمًا من جوانب العملية التربوية التي تقدمها المؤسسة التربوية للتلاميذ دون استثناء، لأنه يدخل في كل مفرداتها، و في ظل التحـــــديات التي تواجه المدرسة الجزائرية ، ذكر " **خالد عبد السلام** " «انه يستلزم النظر في سياسة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، ومن أهم هذه التحديات:

ــ التدفق الإعلامي الكبير، من خلال اكتساح القنوات التلفزيونية الفضائية والإذاعية المتعددة للبيوت الجزائرية، والتي تمارس تأثيرات كبيرة على سلوكيات ومواقف الناشئة اتجاه القيم والمعايير الاجتماعية.

ــ تسارع وتيرة التطور العلمي، المعرفي والتكنولوجي وانعكاس ذلك على اهتمامات وميول المتعلمين من خلال ظهور تخصصات دراسية ومهنية جديدة ، توسع مجال اختيارات التلاميذ وما تخلقه من حيرة وتيه لديهم حول ماذا يختارون ؟ما الأنسب إليهم؟ ما هي التخصصات المطلوبة في سوق العمل وما هي حظوظ العمل لكل منها ؟...

ــ تعقد الحياة الاجتماعية والاقتصادية بسبب سيطرة القيم المادية ،وتفشي ظاهرة البطالة والانحرافات الاجتماعية وتأثيراتها السلبية على استعدادات المتعلمين ونظرتهم للدراسة والحياة المهنية و الاجتماعية ،حيث سيطرة النظرة التشاؤمية وضيق الطموحات و محدودية آفاق تفكيرهم.

ــ التحول الجذري في معايير ومقاييس التكوين والتوظيف نتيجة الانفتاح الاقتصادي ودخول الجزائر في العولمة الاقتصادية وما يستلزمه ذلك من إعداد متميز يرتكز على مبدأ الكفاءة والنوعية للإطارات واليد العاملة» [خالد عبد السلام (2008)].

لقد ذكر "**حامد عبد السلام زهران**" **في** دراسة عنوانها (**الإرشاد التربوي في الوطن العربي بين الحاضر و المستقبل**) ، «التي هدفت إلى كشف الجوانب السلبية و الايجابية في حاضر الإرشاد التربوي في الوطن العربي وواقعه من أجل اليوم وبهدف اقتراح

الوضع المستقبلي المثالي المطلوب و الممكن التحقيق و الواجب التطبيق من اجل الغد .فقام الباحث باستطلاع رأي عينة من الخبراء و العلماء من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية الذين يعملون أو عملوا بالبلاد العربية كمعارين و أساتذة وزائرين (ثلاثة عشرة بلدا عربيا) ،ويضم استطلاع الرأي 20 سؤالا ، فخلص الباحث في النهاية إلى أن واقع الإرشاد التربوي و حاضره في الوطن العربي في جملته ليس على ما يرام،وليس كما ينبغي،به بعض الايجابيات وبعض السلبيات. فقد كان متوسط إجابات "نعم"24٪ ومتوسط إجابات" أحيانا"26٪ ومتوسط إجابات"لا"50٪» (زهران،2002، ص :199-229) .

إذن حسب ما جاء في هذه الدراسة أن هناك واقع غير مطمئن للتوجيه و الإرشاد التربوي في الوطن العربي وفي بلادنا، مما يجعل الطالب الباحث يتساءل عن أسباب هذا الواقع، وعلى من يقع نجاح التوجيه و الإرشاد التربوي.

لقد ذكر " **قرساس الحيسن وشحام عبد الحميد**" في دراسة عنوانها (**واقع الإرشاد النفسي والتربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من خلال وجهة نظر الأساتذة) – دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية المسيلة – الجزائر .**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الإرشاد النفسي والتربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من خلال آراء الأساتذة،حيث شملت عينة الدراسة **(146)** أستاذ وأستاذة ينتمون إلى ثانويات **ولاية المسيلة.**

« توصلت الدراسة إلى أن الأساتذة يتفقون على أن مهمة الإرشاد النفسي والتربوي هي من صميم عمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني المكلف رسميا القيام بها داخل المؤسسة التي يعمل بها، فهي ليست من مسؤولية الأستاذ المكلف أساسا بعملية التدريس ويأخذ أجره على هذا العمل حسب التشريع المدرسي الجزائري . ويرون مهمة الإرشاد النفسي و التربوي عملا إضافيا لا يقوم به كل الأساتذة وحتى الذين يقومون به لا يفعلون

ذلك على أحسن ما يرام إما أنهم لا يمتلكون تقنياتها لأنهم لم يتلقوا تكوينا في هذا الجانب أو لكثافة البرامج الدراسية . ويتبين كذلك أن مستشار التوجيه المدرسي ما هو في الحقيقة إلا عون إداري يقضي وقته في ملأ الوثائق المتعلقة بعلامات التلاميذ ومعدلاتهم خاصة في وجود بعض المؤسسات التي يتجاوز عدد التلاميذ المتمدرسين بها(**1500**) تلميذ ناهيك عن العمل الذي يقوم به ذات المستشار على مستوى مؤسسات التعليم المتوسط المكلف بها لغياب مستشارين على مستوى هذه المؤسسات و نسبة الكبيرة من الأساتذة أجابوا بأن مستشار التوجيه لم يتصل بهم على الإطلاق وربما أكثرهم لا يعرفونه مطلقا .و تفسر النتائج كذلك النقص في كفاءة مستشاري التوجيه المدرسي إما لنقص في الخبرة لأن أغلب هؤلاء هم حديثي عهد بهذه المهنة التي استحدثت في مؤسسات التعليم الثانوي منذ فترة قصيرة فقط ، كما أنهم لم يتلقوا تكوينا متخصصا في مجال التوجيه والإرشاد ،كما أن من بين هؤلاء المستشارين من ليس له رغبة في ممارسة هذا العمل خاصة أن هناك منهم من كان يمارس مهنة التعليم قبل التحاقه بهذه المهنة التي كان يعتقد أنها محطة للراحة من عناء التدريس. كما تبين النتائج كذلك نقص في التدريب الميداني على تقنيات العمل الإرشادي». (قرساس الحيسن و شحام عبد الحميد ، 2008) .

من خلال نتائج هذه الدراسة،إن الدور المهني للمستشار التوجيه المدرسي و المهني، ربما قد ينقصه الكثير من الفعالية و التأثير، قد يرجع ذلك إلى نقص في الكفاءة و القدرة و المهارة،أو أن الأسرة التربوية في بلادنا مازلت لم تع دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني، كل هذا قد يضعه أمام كثير من الصعوبات مختلفة الطبيعة .

لقد أشارت إحدى وثائق "**اليونسكو**":«يعاني التوجيه و الإرشاد بدرجات متفاوتة من الصعوبات منها:

- عدم قبول المعلمين و السلطات المسئولة عن تسيير النظم التعليمية.

- النقص في القاعدة النظرية لهذه الوظيفة .

- عدم توافر الموارد المادية للبرامج الشاملة للتوجيه .

- التباين في مستويات توفير البرامج .

- النقص في عملية توحيد أشكال التوجيه». (ماجد محمد أبو فرحة، 1999، ص4-5).

ثم إن اعتبار مستشار التوجيه المدرسي و المهني عنصرا هاما و فاعلا في العملية الإرشادية و محركها الأساسي، لا يجعله المسؤ ول الوحيد عن واقع التوجيه و الإرشاد في المدرسة الجزائرية، ، وذلك كون نجاح عملية التوجيه والإرشاد مرتبط بتعاون جميع العاملين في المؤسسة التربوية .

لقد ذكر "**حامد زهران** "«أن كل طالب يحتاج إلى خدمات الإرشاد التربوي ويهتم به ويشارك فيه كل العاملين في ميدان التربية والتعليم. » (زهران ، 1998 ،ص 420.)

إذن أهمية الدور الذي يقوم به مستشار التوجيه المدرسي و المهني في المؤسسة التربوية يتأثر بطبيعة العلاقات التي ينسجها مع أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين والتلاميذ و أسرهم،وكذا الإمكانات و الوسائل المادية المتوفرة لديه لأداء عمله.

لقد ذكر "**برو محمد**" في دراسته تحت عنوان " **اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في مرحلة الثانوية** " والتي كان من بين أهدافها التعرف على مدى وجود التعاون أو عدمه بين مسؤولي التوجيه و أعضاء هيئة التدريس في الثانويات من جهة ، وبين هؤولاء و أولياء الأمور من جهة ثانية في توجيه التلاميذ .ثم كذلك التعرف على الصعوبات التي تواجه مسؤولي التوجيه المدرسي في القيام بهذه المهمة التوجيهية على أحسن وجه .خلصت إلى النتائج الآتية :

– إن هناك انعدام تعاون شبه كلي بين مسؤولي مصالح التوجيه المدرسي و أعضاء هيئة التدريس بالثانويات وكذا مديرها من جهة ، وبين هؤولاء جميعا و أولياء التلاميذ من جهة ثانية، فيما يتعلق بإرشاد و توجيه التلاميذ دراسيا و مهنيا .

– أما الصعوبات التي تقف عائقا أمام مسؤولي التوجيه المدرسي بخصوص القيام بالمهام التوجيهية على أحسن وجه تمثلت فيما يلي :

– عدم توفر الاختبارات و المقاييس النفسية المخصصة للتوجيه المدرسي.

– شكلية أنظمة الامتحانات المدرسية وسوء تقييم التلاميذ.

– فقدان الانسجام و التعاون و التخطيط بين الجهات المسؤولة عن التوجيه.

– نقص التأهيل العلمي و التربوي لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني .

– التحديد المسبق لعدد التلاميذ الذين سيوجهون إلى كل تخصص ،دون مراعاة استعداداتهم و قدراتهم و ميولهم .

– كثرة عدد التلاميذ في كل مقاطعة تربوية ممنوحة لكل مستشار توجيه .

– عدم تطبيق الاختبارات و المقاييس النفسية .

– عدم إتاحة فرص الملاحظة و المقابلة كأساليب للتوجيه .

– تفاوت وجهات النظر بين أعضاء فريق التوجيه . (برو محمد ،2010، ص: 421– 424).

من خلال ما سبق نستنتج أن التوجيه و الإرشاد التربوي بصفة عامة ،و مستشار التوجيه المدرسي و المهني بصفة خاصة تعترضه مجموعة من الصعوبات مختلفة طبيعة تحد من فاعليته ، فمنها ما هو مرتبط بمستشار التوجيه المدرسي و المهني ذاته، ككفاءته و مهارته المهنية ، ثم ما هو مرتبط بطبيعة علاقاته المهنية مع هيئة التدريس ، إداريين،

التلاميذ و أوليائهم ، وكذلك ما هو مرتبط بالوسائل المادية و الإمكانات اللازمة لهذا المهني المتخصص ،فكل هذا قد ينعكس سلبا على أدائه المهني و من ثم على رضاه المهني .

لقد ذكر "**الكردي**" «أن طبيعة العمل في مجال الخدمة النفسية يتصف بمجموعة من العلاقات المتشابكة التي تؤثر في تحقيق التوافق النفسي و الرضا المهني، وكلما كان التوافق و الرضا عن المهنة مرتفعًا كلما كان الأداء و العطاء و النجاح في العمل متميزا»(الكردي ، 1996).

يضيف " **أبو شيخة**" « أن الاهتمام بالرضا المهني لم يكن يوماً هدفاً بحد ذاته، بل هو وسيلة يمكن من خلالها الإسهام في الحد من المشكلات التي تعترض القوى العاملة ». (أبو شيخة ، 1998،ص: 11) .

إذن يعتبر الرضا المهني لل مستشار التوجيه المدرسي و المهني عاملا مهما داخل المؤسسة التربوية، و انه يخضع لعدة عوامل و محددات ، ففي دراسة "**عبد النور أرزقي** " (1997) بعنوان "**محددات الرضا المهني لدى العامل الجزائري**"، هدفت إلى تحديد مفهوم الرضا المهني عند العامل الجزائري، والتعرف على العوامل المحددة للرضا لديه .

طبقت هذه الدراسة في مؤسستين وطنيتين، الأولى **إنتاجية** والثانية **تعليمية**، الأولى تقع بمدينة **أقبو** بمدينة **بجاية** تتكون من **(190)** عامل، والثانية في ثانوية **الشرفة** بولاية **البويرة** تتكون من **(60)** موظفا (إداريون وأساتذة) شكلتا عينة الدراسة، وتوصلت إلى نتائج الآتية:

1 ــ يمثل الأجر مكانة هامة لدى العمال، وأن عملهم يرتبط بالدرجة الأولى بمرتبهم وهو المحدد الرئيسي للرضا لديهم.

2 ــ تلي حاجة الأجر مباشرة الحاجات الأمنية مثل الضمانات الوظيفية والحاجات الاجتماعية كالعلاقة مع الآخرين.

3 ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين حسب محددات الرضا.

4 ــ توصلت الدراسة إلى أن حاجات الانتماء لا تمثل حاجات كبيرة لدى العمال.

5 ــ بينت الدراسة أن العوامل الخارجية (وسائل النقل، القرب أو البعد من مكان العمل، قلة العمل، المشاكل العائلية والظروف المعيشية)، والعوامل المحيطة (ظروف العمل، الراتب، التشجيعات والزيادة في الأجور...) تحتل المرتبة الأولى في تحديد الرضا المهني، ثم العوامل الاجتماعية والعوامل التنظيمية في المرتبة الثانية، أما المرتبة الثالثة والأخيرة فقد كانت لمحتوى العمل (المنصب، الرتابة، الاستقرار المهني.....) (عبد النور أرزقي،1997) .

على ضوء ما سبق يمكن لطبيعة الصعوبات التي تعترض عمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني، أن تنعكس على رضاه المهني.

لقد ذكر " **إبراهيم احمد**" **(1990)** في دراسة عنوانها " **العلاقات الإنسانية و اختلاف وجهات نظر الموجهين نحو أداء عملهم** " « التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية بين الموجه و الفئات التي يتعامل معها داخل و خارج المدرسة من (مدير،وكيل مدرسة ،التلاميذ و المعلمين) ،و التعرف كذلك على رضاهم ثم عن عملهم اليومي و أسباب عدم رضاهم عن عملهم ،و من ثم إيجاد الحلول المناسبة من اجل تحسين أدائهم و رفع كفايتهم و إثراء وظيفتهم ،وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية :

– بعض الموجهين التربويين كانوا راضين عن عملهم و هم بنسبة **(72.4٪)** و البعض الآخر و بنسبة**(27.6 ٪)** كانوا غير راضين عن عملهم.

ووجد الباحث أن من أسباب الرضا :

– الاتصال اليومي بالمادة و المعلمين .

- البعد عن العمل الروتيني اليومي .
- الاقتناع بهدف التوجيه .

أما أسباب عدم الرضا فكانت:

- عدم التعاون الجاد بين المدير و الموجه التربوي» .(فهيم إبراهيم الحبيب ،1995،ص:80-81).

لقد ذكر " **مقدم سهيل** " في دراسة بعنوان " **الضغوط المهنية لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني و علاقتها بالأعراض السيكوسوماتية لمرض القلب**"

« التي هدفت إلى معرفة طبيعة الضغوط المهنية لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ، و انعكاساتها على الصحة النفسية و النفس الجسدية ، وبعد رصد أهم المصادر المتوقعة لإحداث هذه الضغوط و مدى علاقتها بالأعراض السيكوسوماتية لمرض القلب ، و في جزء من هذه الدراسة و المتعلق بعلاقة التي تجمع بين مصادر الضغط المهني العام بمؤشر الرضا عن الوظيفة، فقد كشفت هذه الدراسة على أن هناك علاقة ارتباطية عكسية (سالبة)،أي كلما ارتفعت شدة الضغط المهني أدى ذلك إلى انخفاض في درجة الرضا عن الوظيفة لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني ،و يقول الباحث إنها نتيجة متوقعة نظرا لما يلقى على عاتقهم من مهام و ادوار غامضة في ظروف عمل غير مريحة... » .(مقدم سهيل ،2000،ص:98)

برغم من أهمية تسليط الضوء على موضوع طبيعة الصعوبات المهنية التي تعيق عمل مستشار التوجيه في عمله في علاقتها برضاه المهني ،وارتباط هذا كله بعملية التوجيه الإرشاد التربوي في المؤسسة التربوية الجزائرية،إلا أننا نلاحظ في حدود اطلاعنا قلة الاهتمام بدراسة هذا الموضوع دراسة تتناسب مع ما يشكله من أثر فاعل في مسار العملية التربوية، وقد يعود ذلك إلى قلة الوعي بأهمية دراسة علاقة طبيعة صعوبات العمل بالرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ،أو قد يعود إلى اهتمام الباحثين

بالتلاميذ و بالمدرسين و مدراء المدارس اهتماماً طغى على الاهتمام بمستشاري التوجيه المدرسي و المهني الذين ينتمون إلى الأسرة التربوية وهذا ما نلاحظه في أغلب الدراسات التي أجُريت في العالم العربي و الجزائر.

لذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة للبحث في طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني في علاقتها برضاه المهني داخل المؤسسة التربوية ، طارحة **التساؤل الاستكشافي** ما طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني ، ثم نطرح **التساؤل الثاني** هل هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي و الاقدمية المهنية ومكان العمل(ريف– مدينة) ؟ ، وتندرج تحته التساؤلات الفرعية الآتية:

1.2.هل هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الجنس ؟

2.2.هل هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الجنس ؟

3.2.هل هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف التخصص الأكاديمي ؟

4.2.هل هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف التخصص الأكاديمي ؟

5.2.هل هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الاقدمية المهنية ؟

6.2.هل هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الاقدمية المهنية ؟

7.2.هل هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف ومكان العمل(ريف– مدينة) ؟

8.2.هل هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف ومكان العمل(ريف– مدينة) ؟

3. هل هناك علاقة بين طبيعة الصعوبات و الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ؟.

4. نطرح التساؤل الاستكشافي، ما مستوى الرضا المهني و الأبعاد المشكلة له لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ؟.

2. فروض الدراسة:

بالنسبة للتساؤل الاستكشافي الذي طرح في الدراسة حول ما طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني؟ ،لم تقترح له فرضيات ،لأنه «يستخدم البحث الاستكشافي عندما لا تتوافر معلومات .... لتكوين فرضيات بغرض إثبات صحتها أو عدم صحتها » (فريد النجار، 1999، ص:42) ، بمعنى انه في البحث الاستكشافي لا توجد فروض، بل هي نتيجة.

أما فيما يتعلق **بالتساؤل الثاني** : هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي و الاقدمية المهنية ومكان العمل(ريف– مدينة) .

فقد اقترح الباحث الفرضيات الجزئية الآتية كإجابات مؤقتة :

1.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الجنس.

2.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الجنس.

3.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف التخصص الأكاديمي.

4.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف التخصص الأكاديمي.

5.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الاقدمية المهنية.

6.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الاقدمية المهنية.

7.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف مكان العمل(ريف– مدينة).

8.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف مكان العمل(ريف– مدينة).

3. هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين طبيعة الصعوبات و الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.

4. بالنسبة **للتساؤل الاستكشافي** الذي طرح في الدراسة حول ما مستوى الرضا المهني و الأبعاد المشكلة له لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ؟ لم تقترح له فرضيات، بمعنى في البحث الاستكشافي لا توجد فروض.

3.أهداف الدراسة:

إن الإرشاد و التوجيه المدرسي يلعب دورا أساسيا في عملية تطوير التعليم و التنشئة الاجتماعية لأبناء المجتمع و تزويدهم بالمرونة الكافية لمواجهة المستقبل،ولمستشار التوجيه المدرسي والمهني دور محوري في ه ذه العملية،لكن أداء ه داخل المؤسسة التربوية، قد يخضع لجملة من الصعوبات مختلفة الطبيعة ، ربما تجعله غير مرتاح في انجاز مهامه وغير راضي عن عمله ،ومن هنا هدفت ه ذه الدراسة إلى :

- استكشاف طبيعة الصعوبات التي قد تواجه عمل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني بولايات الآتية و الواقعة بالغرب الجزائري وهي: سيدي بلعباس ، تلمسان ، سعيدة ، عين تموشنت وتيارت .

- قياس و دراسة الاختلاف الذي يمكن أن يكون بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم تبعا للجنس و التخصص الأكاديمي و الاقدمية المهنية و مكان العمل (ريف– مدينة).

- التأكد من وجود أو عدم وجود ال علاقة الارتباطية بين طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني و رضاهم المهني.

- استكشاف مستوى الرضا المهني و الأبعاد المشكلة له لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني .

4.أهمية الدراسة:

يعتبر الإرشاد و التوجيه المدرسي والمهني من أهم العمليات التربوية وأعقدها ، التي ترتكز عليها فاعلية النشاطات التربوية ، ودافعية المتعلمين ، ذلك انه يساهم في تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ ،والمردود التربوي للمدرسة ، فالوقوف على الظروف عمل العنصر الفاعل في هذه العملية ،وهو مستشار التوجيه المدرسي و المهني،والكشف عن طبيعة الصعوبات التي قد تعترض عمله ، ومدى انعكاس ذلك على رضاه المهني، تتضح أهمية هذه الدراسة من منطلق قوة تأثير طبيعة الصعوبات المهنية عن العمل و الانجاز والأداء والرفع من معدلات ومستويات العطاء والإبداع إضافة لكون الرضا عن العمل يعد المؤشر الحقيقي لمدى ثقة وولاء وانتماء الأفراد لأعمالهم، الأمر الذي دفع الطالب الباحث إلى إجراء هذه الدراسة، التي تنبع أهميتها كذلك في أنها تلقي مزيدًا من الضوء على واقع الإرشاد التربوي في مؤسساتنا التربوية ،ففي حدود اطلاع الطالب الباحث فالدراسات التي تهتم بدراسة طبيعة صعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني في علاقتها برضاه المهني في المؤسسة التربوية، قليلة جدا ، ربما لم تحظى هذه الفئة الهامة من الأسرة التربوية، بالقدر الذي تستحقه من الدراسة في بلادنا .

يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة بالإضافة لما سبق من خلال النقاط التالية:

– تمثل الدراسة الحالية محاولة هادفة للمساهمة في تقييم حالة الإرشاد و التوجيه التربوي التي عليها الآن في مدارسنا.

– يحاول البحث تسليط الضوء على الوضعية المهنية لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني .

– تناول موضوعًا حيويًا و جديدًا، يهم و يخدم العاملين في الميدان التربوي و النفسي من معلمين و مديرين و أولياء الأمور و باقي شرائح المجتمع و يهم كذلك، صانعي القرار التربوي من أجل رفع المستوى التربوي بشكل عام، و المستوى الإرشادي و التوجيهي بشكل خاص.

– قد يستفيد منها الدارسون و المهتمون بالعملية الإرشادية، و قد تزيد من رصيد المعرفة،و تعتبر إضافة جديدة في مجال دراسات التوجيه و الإرشاد.

– وضع اقتراحات، ربما تدفع للعمل على التخطيط لتحسين ظروف عمل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني وتجنب نواحي القصور لديهم.

– إلقاء الضوء على أهمية دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني في المدرسة .

– الوقوف أمام حاجات المهنية للمستشار التوجيه المدرسي و المهني.

5. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة :

1.5. طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني :

هي أنواع الصعوبات التي تعيق عمل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني بولايات سيدي بلعباس وتلمسان وسعيدة وعين تموشنت وتيارت،والتي تحول دون تحقيق الأهداف داخل المؤسسة التربوية ، قد تختلف باختلاف جنسهم و تخصصهم الأكاديمي و اقدميتهم المهنية و مكان عملهم،وتتجسد من خلال الدرجة التي يحصلون عليها في استبيان قياس طبيعة الصعوبات،والتي ترتبط بالاختيارات المتاحة (دائما،أحيانا، نادرا،أبدا) ،الموزعة على الأبعاد الآتية:

1– **الصعوبات المتعلقة بالتكوين القاعدي للمستشار التوجيه** : المعيقات الناتجة عن ضعف التأهيل العلمي الأكاديمي من الناحية النظرية أو التطبيقية لدى مستشاري التوجيه المتخصصين و غير المتخصصين .

2- **الصعوبات المتعلقة بالتكوين المتخصص للمستشار التوجيه :** المعيقات الناتجة عن نقص في التكوين المتخصص في الإرشاد و التوجيه لدى المستشارين من الناحية النظرية و التطبيقية للعمل بالمؤسسات التربوية

3- **الصعوبات المتعلقة بممارسة المهام :** العوامل التنظيمية داخل و خارج المؤسسة التربوية تعيق مستشار التوجيه أثناء مزاولته لمهامه.

4- **الصعوبات المتعلقة بالوسائل المادية :**هي النقص في الاماكانات (وثائق وأدوات للعمل و مكان العمل...) اللازمة لعمل مستشار التوجيه.

5- **الصعوبات المتعلقة بالإدارة :** المعيقات الناتجة عن العلاقات المهنية التي تربط مستشاري التوجيه مع الإداريين وكذا نظرتهم لدوره في المؤسسة التربوية.

6- **الصعوبات المتعلقة بهيئة التدريس :**المعيقات المرتبطة بنظرة المدرسين لوظيفة مستشار التوجيه ومدى تفاعلهم المهني معه.

7- **الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ:**المعيقات المتعلقة بالتلاميذ من مدى تجاوبهم مع مستشار و ظروف عمل معهم .

8- **الصعوبات المتعلقة بأولياء التلاميذ:** المعيقات الناتجة اتجاهات أولياء التلاميذ نحو مستشار التوجيه ، ومدى تجاوبهم معه لصالح أبنائهم .

2.5. مستشار التوجيه المدرسي و المهني: يقصد بمستشار التوجيه المدرسي و المهني في هذه الدراسة، ذلك المهني المتخصص، الحاصل على شهادة اللسانس في علم النفس أو علم الاجتماع أو علوم التربية، والذي يعين كعضو من الطاقم التربوي للمؤسسة الثانوية، ليعمل على مساعدة التلاميذ نفسيا و تربويا، و تتلخص وظيفته في ثلاثة أنشطة (الإعلام، التوجيه، التقويم) .

3.5. الرضا المهني لمستشار التوجيه المدرسي و المهني :

هو شعور مستشار ي التوجيه المدرسي والمهني تجاه عملهم بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع حاجاتهم،ويتجسد من خلال الدرجة التي يحصلون عليها من استبيان قياس الرضا المهني،والذي يرتبط بالاختيارات المتاحة (موافق،محايد،غير موافق)، الموزعة على الأبعاد الآتية :

1. **الرضا عن طبيعة الوظيفة:** هو مدى رضا مستشار التوجيه عن وظيفته، بما تحمل من مميزات ،وما تتيحه له من فرص ليحقق ذاته و استثمار طاقاته و قدراته، وما توفره له من فرص تحقيق النمو و التطور المهني .
2. **العلاقة مع الهيئة التدريسية و الإدارية** : هو مدى رضا مستشار التوجيه عن العلاقة المهنية التي تربطه بالإداريين و الهيئة التدريسية.
3. **الإشراف وطرقه المتبعة** : هو مدى رضا مستشار التوجيه عن الأساليب التقييم و التعامل والتحفيز المتبعة من طرف مفتش التوجيه و مدير الثانوية و مدير مركز التوجيه.
4. **الراتب والترقية الوظيفية:** هو مدى رضا مستشار التوجيه مع نظام المؤسسة التربوية التي يعمل بها من حيث نظام الأجور و فرص التقدم و الترقية المهنية.
5. **الرضا عن الظروف البيئة المدرسية:**

هو مدى رضا مستشار التوجيه بيئة العمل التي يمارس فيها مهامه بدءا بعلاقته مع التلاميذ و مع أوليائهم و كثرة و تنوع المهام المسندة إليه ثم الوسائل المادية المتوفرة في المؤسسة التربوية.

6. حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية ب الحدود البشرية، المتمثلة في خصائص عينة الدراسة، و الحدود الزمنية المتمثلة في تاريخ إجراء التطبيق الميداني للدراسة الحالية .

1.6. حدود بشرية:

تتمثل في عينة من جميع مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ،التي قدر حجمها (151) مستشارا موزعين على ثانويات بالولايات الآتية الواقعة بالغرب الجزائري: سيدي بلعباس و تلمسان و سعيدة و عين تموشنت و تيارت.

2.6. حدود زمنية:

تم إجراء التطبيق الميداني لهذه الدراسة في الحدود الزمنية الممتدة من **نوفمبر 2010** إلى **ابريل 2011** ، في السنة الدراسية **(2010-2011)** .

3.6. كما تحددت الدارسة بأدوات جمع البيانات المصممة خصيصا لها ، و بالمنهج الوصفي الذي تبنته .

الفصل الثاني: التوجيه و الإرشاد التربوي

تمهيد.

1 . تعريف التوجيه و الإرشاد التربوي.

2 . مناهج التوجيه و الإرشاد.

3. أسس التوجيه و الإرشاد.

4. التطور التاريخي لتوجيه و الإرشاد.

5. التطور التاريخي التوجيه المدرسي بالجزائر.

6. أهمية التوجيه المدرسي بالجزائر

7.الإرشاد في المؤسسة التربوية

1.7. أهداف الإرشاد في المؤسسة التربوية.

2.7.برنامج الإرشاد النفسي في المؤسسة التربوية.

3.7. الإرشاد في مراحل التعليم المدرسي.

8. مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

8. 1. المعايير الأخلاقية لمستشار التوجيه المدرسي و المهني.

8. 2.خصائص المستشار المدرسي و المهني الناجح.

8. 3.الإعداد العلمي و المهني لمستشار التوجيه المدرسي والمهني.

8. 4. دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

8. 5. مهام و نشاطات مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

8. 6 . الوسائل والتقنيات المعتمدة في عملية التوجيه المدرسي والمهني.

8. 7. أعمال ليست من اختصاص مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي.

8. 8. علاقات العمل لمستشار التوجيه المدرسي و المهني .

9. الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

التغيرات الكثيرة في عالم المهن،و كثرة التخصصات التي يقف أمامها التلميذ حائرا لاختيار نوع الدراسة أو المهنة التي يمارسها مستقبلاً ،دعت لتصبح خدمات التوجيه و الإرشاد ضرورة أساسية في المؤسسة التربوية ، و غدا مستشار التوجيه المدرسي و المهني بالمؤسسة التربوية هو محور الأساسي لتحقيق أهداف عملية التوجيه و الإرشاد ،ولكن فعالية أدائه مرهونة بمدى تعاون أطراف أخرى من الأسرة التربوية و الظروف المهنية التي يعيشها، وبما أن دراستنا الحالية احد أقطابها الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني ، فسوف نسلط الضوء في هذا الفصل على مفهوم التوجيه و الإرشاد التربوي ،مناهجه وأسسه، ثم نتحدث عن تطوره التاريخي في العالم ،ثم في الجزائر وبعد ذلك نتحدث عن الإرشاد و التوجيه في المدرسة مركزين في مجموعة من العناصر على مستشار التوجيه المدرسي و المهني ،من حيث خصائصه الشخصية ، إعداده العلمي و المهني، دوره ، مهامه، علاقاته المهنية ثم أخيرا نحاول أن نبرز الصعوبات المهنية التي تعيق عمله سواء في الجزائر أو في بعض البلدان العربية .

1. تعريف التوجيه و الإرشاد التربوي:

يعبر مصطلحا التوجيه و الإرشاد عن معنى مشترك، فكل من التوجيه والإرشاد يتضمن، «من حيث المعنى الحرفي، الترشيد و الهداية و الإصلاح و تقديم الخدمة والمساعدة، والتغيير السلوكي إلى أفضل و كل من التوجيه و الإرشاد مفهومان مترابطان، و هما وجهان لعملة واحدة، و كل واحد يكمل الآخر و كثيرا ما يقترنان معا، غير أن التوجيه (guidance) قد سبق الإرشاد (COURISELLEING) في الظهور، و كان عبارة عن تقديم النصح و الإرشاد للأفراد أو الجماعات، دون الدخول في علاقة تفاعلية بين الموجه والفرد، و بعد ازدياد الحاجة إلى خدمات التوجيه و تعقد الحياة، و بروز مشكلات

أكثر عمقا ظهر الإرشاد النفسي و أصبح محور عملية التوجيه و أحد أهم خدماته، و لا زال يشترك معه في كثير من الأهداف». (صالح أحمد الخطيب، 2003، ص: 47).

هناك تعريفات كثيرة للتوجيه و الإرشاد كل يعبر عن وجهة نظر معينة، ولكنها جميعا تؤكد نفس المعنى، أي تحدد و تصف الأنشطة التي يتضمنها الإطار العام للتوجيه والإرشاد النفسي، فيعرف " **سيلامي نوربارت**" (SILLAMY NORBERT) التوجيه في مفهومه العام: « على مستوى الإنسان التوجيه يعني الشك في بنية تخيلية لمنطقة غير مشكلة (لا شكل لها) في مجال معين، فعندما نجد أنفسنا في منطقة مجهولة وينقصها معالم توجه خطانا، تصبح حركتنا غير مؤكدة فنحن لا نعلم إذا ما كنا نقترب من الهدف، أو نبتعد، هذا الجهل يفعل بنا مثلما يفعل المعوق تلقائيا و كي نتجاوزه لابد أن ننظم عناصر المجال الذي نتواجد فيه، نميز أجزاءه و نحدد النوعيات ونحدد منها تلك التابعة لها و نظيراتها ثم نقوم بإعادة بناء المجموع التوجيه إذن يتعلق بتنظيم لعناصر المجال،هذه السيرورة غير حقيقية بالنسبة للتوجه لكن بالنسبة لكل الوضعيات المتعلقة باختيار شعبة في التعليم أو مهنة من مجموعة مهن العالم المعاصر حيث البرامج العلمية و التكنولوجية تنحرف في حركة دائمة». (sillamy Norbert- 1980- p 485).

فحسب هذا التعريف إن التوجيه بالنسبة للتلميذ هو عدم قدرته على اتخاذ القرار المناسب أو إيجاد الاختيار الصائب تجاه شعبة في التعليم أو مهنة من مجموعة مهن العالم المعاصر.

ثم يعرف" **بريور**" (Brewer) التوجيه التربوي« هو المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية و إن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت التوجيه التربوي و يرى أن هناك فرقا بين عبارة "التربية كتوجيه" و بين عبارة "التوجيه التربوي"، فهو يقصد بالأولى ضرورة توجيه الطلبة بالمدارس في جميع النواحي

نشاطهم و يقصد في الثانية ناحية محدودة من التوجيه تهتم بنجاح الطالب في حياته الدراسية». (يوسف مصطفى قاضي و آخرون، 1981،ص: 45- 46)

كما يعرفه "**أحمد لطفي بركات**"« هو مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و يفهم مشاكله و أن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات و ميول، و أن يستغل إمكانيات بيئته فيحدد أهدافا تتفق وإمكانياته من ناحية وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهم نفسه و بيئته و يختار الطرق المحققة لها بحكمة و تعقل فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا عملية تؤدي إلى التكيف مع نفسه ومجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن بلوغه من النمو و التكامل في شخصيته » (أحمد لطفي بركات و آخرون ، 1968 ، ص:3).

يقدم "**مرسي سيد عبد الحميد**" تعريفا للتوجيه التربوي بأنه « مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم والالتحاق بها ، و التوافق معها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في أثناء دراستهم وفي الحياة المدرسية بوجه عام».

يعرّف كذلك "**سوبر**" (super) التوجيه بأنه: «عملية مساعدة الفرد على إنماء وتقبل صورة لذاته متكاملة و ملائمة لدوره في عالم العمل، و كذلك مساعدته على أن يختبر تلك الصورة في العالم الواقعي و أن يحوّلها إلى حقيقة واقعية، بحيث تكفل له السعادة وللمجتمع المنفعة».(عطية محمود هنا، 1959 ، ص: 45.)

ثم يعرف " **مايرز**" (mares) التوجيه «بأنه العملية التي تهتم بالتوفيق بين الفرد، و بما له من خصائص مميزة، من ناحية و الفرص الدراسية المختلفة، و المطالب المتباينة من ناحية أخرى و التي تهتم بتوفير الأعمال التي تؤدي إلى نمو الفرد و تربيته. » (قطامي، 1992 ،ص: 16)

لقد عرّف" **حامد زهران**" التوجيه تعريف شامل فذكر «هو عملية واعية مستمرة بناءة و مخططة تهدف إلى مساعدة و تشجيع الفرد لكي يعرف نفسه و يفهم ذاته ويدرس شخصيته جسميا و عقليا و اجتماعيا و انفعاليا و يفهم خبراته و يحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة لهن، و أن يستخدم و ينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع، وأن يحدد اختياراته و يتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته بنفسه، بالإضافة إلى التعليم و التدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين و المربين و الوالدين، في مراكز التوجيه و الإرشاد و في المدارس و في الأسرة لكي يصل إلى تحديد و تحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته و تحقيق الصحة النفسية و السعادة مع نفسه و مع الآخرين في المجتمع، و التوفيق شخصيا وتربويا و مهنيا و زواجيا و أسريا».(حامد زهران، 1982، ص: 10).

أخيرا نقدم تعريف" **وزارة التربية الوطنية الجزائرية** " للتوجيه «إن التوجيه المدرسي عملية تربوية بيداغوجية تهدف إلى تحقيق التوافق بين رغبات التلاميذ و نتائجهم الدراسية ومستلزمات شعب التعليم الثانوي من جهة ، ومتطلبات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، من جهة أخرى » (النشرة الرسمية للتربية الوطنية ،2007، ص:6) .

إن التعاريف السابقة تشترك في أنها تعتبر التوجيه عملية تربوية إنسانية، يتم بموجبها تقديم مجموعة من الخدمات للأفراد قصد مساعدتهم على فهم أنفسهم، والكشف عن استعداداتهم وقدراتهم وإيجاد الحلول لمشكلاتهم سواء أكانت تعليمية أو مهنية أو نفسية لتحقيق التوافق مع أنفسهم ومع بيئتهم.

نجد كذلك مصطلح التوجيه المهني، الذي لا يختلف في الغاية و الهدف مع التوجيه التربوي، إذ كلاهما عمليتان متدخلتان.

إذ يعرف "**عبد الرحمان عيسوي** " **التوجيه المهني** على أنه« يقوم على معرفة حاجة أسواق العمل من التخصصات والحرف المختلفة إلى جانب معرفة ميول الفرد، واستعداداته، وقدراته،وخبراته السابقة ومهارته » (عبد الرحمان عيسوي، 1992 ،ص :14).

كما يعرف "**ayad** "**التوجيه المدرسي و المهني** بقوله « هو عملية مستمرة تهدف مساعدة و دفع التلميذ للتعرف على ذاته و قدراته و على مختلف الإمكانات المدرسية و المهنية المتوفرة ، ومساعدته على بلورة قراراته المدرسية و المهنية و تيسير اندماجه في سوق الشغل»(ayad lemhouer ,1994,p :20).

من هذين التعريفين نجد أن التوجيه المدرسي أسبق في تقديم خدماته للتلاميذ،من التوجيه المهني الذي يأتي خلال السنوات التي يوشك فيها التلميذ إنهاء دراسته مع ذلك لا يمكن الفصل بينهما لأنهما يهدفان إلى مساعدة التلميذ على اختيار المهنة الملائمة له،وهذا بأخذ بعين الاعتبار ميول الفرد وقدراته ومهارته الشخصية.

أما " **شابلن**" (chaplin 1968) فيعرف الإرشاد النفسي بأنه « مجال واسع من الخدمات التي تقدم للآخرين لتساعدهم في تحقيق أهدافهم الخاصة و العامة و التكيف مع أنفسهم و بيئتهم». (صالح أحمد الخطيب ، 2003، ص: 21) .

ثم عرفه" **وبستر**" (webster 1976) في قاموسه بأنه «ممارسة خدمة مهنية صممت لتوجيه الفرد نحو فهم أفضل للمشكلات و الإمكانيات، باستخدام مبادئ و طرق علم النفس الحديث».

أما" **جود**" (Good, 1945)، فعرفه في قاموسه التربوي بأنه «مساعدة فردية وشخصية في المشكلات التربوية و المهنية و الشخصية». (نفس المرجع السابق، 2003 ،ص: 21) .

ثم نجد تعريف " **الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي**" (1981) « هو الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ و أساليب دراسة السلوك الإنساني لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصية المسترشد و استغلاله في تحقيق التوافق لدى المسترشد و بهدف اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو و التوافق مع الحياة واكتساب قدرة اتخاذ القرار و يقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة، الأسرة و المدرسة و العمل». (نفس المرجع السابق ، 2003، ص: 23).

فتعريف" **روجرز**" (rogers 1981)، الإرشاد النفسي في" **ماهر**" (1984) «بأنه العملية التي تشعر فيها الذات بالارتياح من خلال العلاقة الإرشادية التي تتم بين الأخصائي النفسي و الطالب».(ماهر، 1984 ،ص: 38– 40)

يعرفه كذلك" **رمضان محمد القذافي**" أنه «عملية مبنية على علاقة مهنية خاصة بين مرشد متخصص و عميل، و يعمل المرشد من خلال تلك العلاقة عل فهم العميل ومساعدته على فهم و تقييم نفسه و اختيار أفضل البدائل المتاحة له بناءا على وعيه بمتطلبات البيئة الاجتماعية و وعيه بذاته و قدراته و إمكانياته الواقعية، وتوقع حدوث تغيير تطوعي في سلوك العميل في مسار إيجابي و وفق حدود معينة ». (رمضان محمد القذافي ،2001، ص: 39)

يمكن أن نخلص من هذه التعاريف السابقة حول الإرشاد أن البعض منها ذكر على أنها العملية التفاعلية التي تنشا عن علاقة بناءة بين مستشار التوجيه المدرسي و المهني من جهة و التلميذ من جهة أخرى هدفها مساعدة التلميذ على فهم ذاته و معرفة قدراته و إمكاناته و إدراك مشكلاته و مواجهتها من اجل توافقه المدرسي و النفسي و الاجتماعي ، والبعض ركز على مفهوم الإرشاد كمفهوم ، والبعض ركز على الإرشاد كممارسة ، فيما البعض الآخر ركز على الإرشاد من حيث الناتج و الهدف .

كخلاصة لما سبق من التعاريف حول التوجيه والإرشاد النفسي يمكن أن نضيف أن التوجيه أعم و أشمل من الإرشاد و هو جزء من العملية التربوية، و التوجيه يسبق الإرشاد ويمهد له، وهو عملية عامة تهتم بالنواحي النظرية و وسيلة إعلامية في أغلب الأحيان تشترط توفر الخبرة في الموجه و تعنى بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

يمكن القول أن اصطلاح التوجيه في الوقت الحالي يقتصر على إعطاء المعلومات كما أن المتخصصين قد اتفقوا على التوجيه التربوي يشتمل بين عناصره على عملية الإرشاد و أن كل مدرس أو إداري في المدرسة يشترك بشكل أساسي في برنامج التوجيه، في حين تبقى عملية الإرشاد من اختصاص مستشار التوجيه المدرسي و المهني، كما تبقى عملية التدريس من اختصاص المدرس، و يمكن ذكر كذلك أن الإرشاد هو عملية نفسية أكثر تخصصية و تمثل الجزء العلمي في ميدان التوجيه وتقوم على علاقة مهنية (علاقة الوجه للوجه) بين مستشار التوجيه و التلميذ، في مكان خاص يضمن سرية أحاديث التلميذ و في زمن محدود أيضا.

ثم إن الإرشاد عملية وقائية و نمائية و علاجية، تتطلب تخصصا وإعدادا و كفاءة ومهارة، كون هذه العملية فرعا من فروع علم النفس التطبيقي، و أن خدمات التوجيه العامة و خدمات الإرشاد خاصة ،تجمل عادة في مفهوم واحد و هو التوجيه والإرشاد.

2. مناهج التوجيه و الإرشاد:

يعتمد التوجيه و الإرشاد في تحقيق أهدافه على ثلاثة مناهج وهي:

1.2.المنهج النمائي : يهدف إلى تنمية قدرات الأفراد العاديين لزيادة كفاءتهم في موضوعات عديدة قد تكون نفسية أو تحصيلية أو مهنية أو اجتماعية، و يركز المنهج النمائي على رعاية و توجيه النمو السليم، و الارتقاء بسلوك الفرد إلى أقصى درجة ممكنة من النجاح، و يتضمن هذا المنهج جميع الإجراءات التي تؤدي إلى بلوغ ذلك النمو خلال مراحل نمو الفرد لتحقيق أعلى مستوى من النضج و الصحة النفسية والكفاية و السعادة و التوافق و الرضا النفسي.

2.2.المنهج الوقائي : يسمى كذلك بمنهج التحصين (immunity)ضد المشكلات، والاضطرابات و الأمراض النفسية و الاجتماعية، و يهتم هذا المنهج بالأسوياء و الأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى، و ذلك ليقي هؤلاء الأفراد و الجماعات من الوقوع في مشكلات من المتوقع أن يقعوا بها، و ذلك من خلال تبصيرهم بتلك المشكلات كما يعلّمهم أفضل الطرق للابتعاد عنها و تجنب حدوثها، و لهذا المنهج ثلاثة مستويات:

- مستوى الوقاية الأولية: يتضمن منع حدوث المشكلات بإزالة الأسباب.
- مستوى الوقاية الثانوية: يتضمن محاولة الكشف المبكر و تشخيص الاضطرابات في المراحل الأولية و منع تطورها.
- مستوى الوقاية من الدرجة الثالثة: يتضمن محاولة تقليل أثر إعاقة الاضطرابات على الفرد، وتتركز الخطوط العريضة للوقاية في الإجراءات الوقائية الحيوية والنفسية والاجتماعية. (جودت عبد الهادي و سعيد حسني، 2007، ص: 22-23)

3.2.المنهج العلاجي:

يصعب أحيانا على الدارس أو المرشد التنبؤ بحدوث بعض المشكلات والاضطرابات لدى الفرد، الأمر الذي يكون قد استنفذ دور الوقاية في التعامل معها « ويأتي الدور العلاجي للتوجيه و الإرشاد النفسي و يمكن الفرد من التخلص من الاضطرابات التي يواجهها حتى يستعيد حالة التوافق النفسي لديه و قد يحتاج الفرد إلى مراجعة مراكز وعيادات نفسية متخصصة في الإرشاد العلاجي و هذا المنهج أكثر المناهج تكلفة في الوقت والجهد و المال». (مرجع سابق، 2007، ص: 23). على ضوء ما سبق فان المناهج التوجيه والإرشاد لها أهميتها في مساعدة الفرد في كل حالاته.

3.الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التوجيه المدرسي والمهني:

تستند عملية التوجيه إلى مجموعة من الأسس والمبادئ من أهمها الأسس الاجتماعية، الأسس النفسية، الأسس التربوية، الأسس العلمية المنهجية و السلوكية.

1.3.الأسس الاجتماعية:

إن عملية التوجيه و الإرشاد هدفها الفرد نفسه، و الذي يعيش في مجتمع تحكمه ضوابط اجتماعية و أخلاقية و دينية و اقتصادية معينة فإن هذا الهدف الأساسي للتوجيه و الإرشاد لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال الفرد نفسه ، و في إطار الضوابط الاجتماعية ، و الاقتصادية ، والسياسية، و الدينية، و الأخلاقية التي تحكم مجتمعه .

يمكن حصر الأسس الاجتماعية في النقاط التالية:

- الاهتمام بالفرد التلميذ كعضو في المجتمع الذي يعيش فيه.
- اعتبار المؤسسة التربوية أفضل مكان لتقديم التوجيه السليم للتلاميذ.
- مشاركة الآباء وقادة المجتمع في عملية التوجيه التي تقدم للتلاميذ . (أحمد أحمد عواد، 1997 ، ص:74)

2.3.الأسس النفسية:

انطلاقًا من أن عملية التوجيه و الإرشاد هدفها الإنسان الفرد نفسه، لذا فإن عملية التوجيه و الإرشاد بصفة عامة تقوم على أسس نفسية منها:

•مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من حيث قدراتهم و استعداداتهم و ميولهم و مميزاتهم و سماتهم الشخصية.

•اختلاف الطبيعة النمائية للسمات و الخصائص و المميزات النمائية المختلفة جسميًا و عقليًا ونفسيًا و اجتماعيًا...الخ، و ذلك لاختلاف طبيعة المرحلة النمائية و علاقتها بسابقتها و لاحقتها.

•إن النمو في الشخصية الإنسانية هي عملية متكاملة، و تعمل بشكل كتلي، بحيث أن كل مجال نمائي يؤثر و يتأثر بالآخر.

•إشباع حاجات الفرد و تحقيق المطالب النمائية لكل مرحلة عمرية في إطار عملية النضج التي تتم في المجتمع الذي يعيش فيه من حيث معاييره و تقاليده و عاداته.

•التوجيه و الإرشاد كعملية نفسية تربوية تسعى إلى إحداث تغيير في سلوك الفرد، في إطار عملية التعلم، حيث يساعد الفرد نفسه بنفسه عن طريق تعلم الخبرات التي اكتسبها في مواقف تعليمية جديدة بطريقة أفضل و بأسلوب مخطط.

التوجيه و الإرشاد النفسي كنظام متكامل يسعى إلى استغلال و توجيه طاقات الفرد الذاتية، و توجيهها نحو إفادة الفرد للفرد نفسه، في إطار التغيرات الطارئة على حالته تبعًا للمواقف المختلفة التي يعيشها من وقت لأخر . (مرسي،1976 ، ص:83)

3.3.الأسس التربوية:

لما كانت عملية التوجيه و الإرشاد هي نظام تعليمي / تعلمي متكامل، بحيث تعمل جميع مكوناته جنبًا إلى جنب لإحداث التغيير المرغوب فيه في سلوك الفرد، لذا فإن التوجيه يساهم مساهمة كبيرة في دفع العملية التربوية ؛ ليجعلها أكثر فعالية، هذا، بالإضافة إلى أن تطوير المناهج وأساليب التعليم و التعلم مرهونة بالتأكيد على تحقيق أكبر استفادة ممكنة من الطاقات البشرية المستهدفة، و التي تعمل ضمن النظام التعليمي / التعلمي بجميع مدخلاته لتحقيق النتاجات العملية المرغوب فيها، و هي تعديل سلوك الفرد

نحو الأفضل عن طريق العمليات و الإجراءات، والأنشطة و الخبرات ذات العلاقة لتحقيق التكيف النفسي الاجتماعي للتلاميذ، و ذلك من خلال الإجراءات التالية:

• توظيف التوجيه و الإرشاد في المؤسسة التربوية يقوم على أساس التخطيط أن يكون برامج التوجيه و الإرشاد فيها، و وضع الخطة السنوية للتوجيه و الإرشاد يجب أن تتم بالتعاون مع جميع الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية التعلمية؛ مثل خبراء التربية، و علم النفس، و طرق التدريس، و المجتمع المحلي، و لجان التوجيه و الإرشاد في المؤسسة التربوية،والخدمات الصحية والخدمات الاجتماعية.

• تقوم خدمات التوجيه و الإرشاد ،على أساس أن الفرد يعيش بين جماعة من الناس توجد في مجتمع متكامل، له معاييره و تقاليده و عاداته الخاصة به، حيث يعرف الفرد حقوقه و واجباته تجاه نفسه و تجاه جماعته و مجتمعه.

• تسعى الخدمات التوجيهية و الإرشادية إلى مساعدة الفرد من حيث المبدأ في إطار الجماعة، لذا فهي خدمات فردية، أو خدمات جماعية، أو خدمات جمعية(مجموعة الجماعات).

• يستطيع كل فرد قادر على تقديم الخدمات التوجيهية و الإرشادية أن يساهم في تقديم الخدمات التوجيهية و الإرشادية للفرد بهدف إحداث التغيير المرغوب فيه في سلوك الفرد، لذا فإن الخدمات التوجيهية ، قد تكون من داخل المؤسسة التربوية من خلال « مدير المؤسسة التربوية و مستشار التوجيه المدرسي و المهني، و الأخصائي الاجتماعي ، و المعلمين ، أو من خارج المدرسة الأطباء، و الحقوقيين، و الأخصائيين الاجتماعيين.

• كما تقدم الخدمات التوجيهية و الإرشادية النفسية للفرد في البيت قبل دخوله المؤسسة التربوية و بعد خروجه منها عن طريق جماعة الأقران، و الآباء، و علماء الدين، و الأطباء ....الخ» (مرسي،1976، ص:81)

• حيث أن التربية عملية مستمرة تتعدى حدود الزمان و المكان لإحداث التغيير في الأداء نحو الأفضل في سلوك الفرد عن طريق الخدمات التوجيهية و الإرشادية، فإنها تقدم للإنسان الفرد في أي مرحلة عمرية، و في أي مكان، دون التقيد بأماكن محددة و مخصصة للتوجيه والإرشاد النفسي، هذا مع الأخذ بالاعتبار ضرورة إجراء تقويم شامل للخدمات التوجيهية و الإرشادية في كل مراحلها، بحيث يمكن الإفادة من التطورات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع.

4.3.الأسس العلمية المنهجية و السلوكية:

حيث أن عملية التوجيه و الإرشاد تسعى إلى مساعدة الفرد " كما هو " دون أي اعتبار لمشكلته كيف و متى و ما هي مشكلته، فإن الأسس العلمية المنهجية لخدمات التوجيه النفسي، يجب أن تنطلق من هذا الاعتبار، و من هذه الأسس ما يلي:

•إن المشكلات التي يعاني منها الفرد تعد كلا متكاملا لا يتجزأ، بمعنى أنه يجب التعامل معها من جميع الجوانب دون النظر إليها من جانب معين دون اعتبار للجوانب الأخرى.

•المحافظة التامة على سرية المهنة باعتبار ذلك من أخلاقياتها، و لا يجوز بأي حال من الأحوال إفشائها إلا لذوي العلاقة، و حسب مقتضيات الحالة.

•التعامل مع المشكلة من منطلق (هنا و الآن)، بمعنى أن يتعامل مستشار التوجيه المدرسي و المهني مع المشكلة في مجالاتها كما هي دون تغيير في معالمها، كما يجب عليه أن يتعامل معها في وقتها دون تأجيل، خوفًا من التحريف و التأويل و حتى لا تتفاقم المشكلة.

•الالتزام التام بشروط و عوامل نجاح عملية التوجيه النفسي و التي تساعد التلميذ على تفهم لمشكلاته، و من ثم تحقيق ذاته و من هذه العوامل:

أ. عوامل نفسية مثل :الود و الاحترام و التقبل ...الخ.

ب. عوامل فيزيقية مثل :الجلسة المريحة و الإضاءة و التهوية و الإنارة... الخ.)

•الالتزام التام بمبادئ و أسس تعديل السلوك التي تساعد على دفع عملية التوجيه للأمام.

•تعرف مستشار التوجيه المدرسي و المهني على التقنيات و الإجراءات التوجيهية النفسية ذات العلاقة مثل الاختبارات والمقاييس و الاستبيانات، كوسائل مساعدة لتنفيذ العملية التوجيهية.

•امتلاك مستشار التوجيه المدرسي و المهني المهارات اللازمة لتنفيذ و تطبيق العملية التوجيهية على الوجه الأكمل، و التي تساعده على القيام بمهماته حسب مقتضيات الحالة بنجاح بأسلوب مباشر أو غير مباشر.

بهذا يكون التوجيه و الإرشاد النفسي علم مستقل له أصوله العلمية، و من ثم لا يكتمل إلا برغبة و ميل و دافع للعمل من أجل مساعدة الفرد لتحقيق ذاته(القاضي و آخرون ،1981 ، ص: 56) .

من خلال تفحصنا لهذه الأسس، نجد أنها تركز على التلميذ في بيئته المدرسية، من خلال الاعتناء بتنميته، و نضجه عقليا، و نفسيا، و اجتماعيا و جسميا، لأجل أن يحقق تواصل أفضل مع المجال المدرسي بكل ما يتضمنه من علاقات. وغاية ذلك تحقيق النمو السوي، و المتزن للمتعلم حتى يبلغ توافقا و انسجاما أفضل مع ذاته و مع محيطه المدرسي، على اعتبار أن العلاقات التربوية داخل هذا المجال ليست سوى صورة مصغرة للعلاقات التي سيربطها بغيره في المجتمع الكبير، وهذا ما يسعى إليه التوجيه المدرسي و المهني بمؤازرة المدرسة و البيت.

4. التطور التاريخي لتوجيه و الإرشاد النفسي:

التوجيه و الإرشاد و بمعناه الواسع قديم قدم العلاقات الإنسانية، فمن طبيعة الإنسان أن يحكي مشكلاته الشخصية للمقربين منه فيلقى مشاركة وجدانية و اقتراح حلول لهذه المشكلات، و لكن ترجع بداية التوجيه و الإرشاد النفسي كما نعرفه الآن إلى مائة عام خلت حين انفصل علم النفس الحديث عن أحضان الفلسفة منذ أن أنشأ " **ويلهيلم فونت** " wundt سنة **1879** في " **ليبزيج بألمانيا** " أول معمل لعلم النفس التجريبي. (زهران ، 1998 ، ص: 48)

لقد بدأت حركة التوجيه و الإرشاد في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية الحكومية عام **1898** على يد " **جيسي ديفز** " (jesse davis) الذي عمل مرشدا في مدرسة ثانوية "**ديترويت**" في ولاية "**متشيجن**" و لمدة عشر سنوات، حيث كانت تخصص حصة واحدة في الأسبوع لأغراض التوجيه المهني و الأخلاقي في هذه المدرسة، لتعريف الطلبة بالمهن الموجودة بالمجتمع و متطلبات التخصص فيها، و في سنة **1906** ألف "**إلي ويف** " (eli - weaver) كتيبا بعنوان "**اختر مهنتك**".

بدأ الاهتمام بالتوجيه المهني يأخذ منهجيته العلمية على يد " **فرانك بارسونز** " سنة **1909** عندما ألف كتابه "**اختيار المهنة**" " choosing a vocation" الذي يعدّ أول كتاب في التوجيه المهني، و أسس مكتبا متخصصا للتوجيه المهني للشباب الباحثين عن العمل في بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية لقد كانت آراء "**بارسونز**" و ممارساته العلمية في ميدان الإرشاد و التوجيه المهني حافزا قويا، و أرضية صلبة للعلماء و الباحثين في هذا الميدان.

تطورت الخدمات التي كان يقدمها "**بارسونز**"وأصبحت تستخدم المقاييس المختلفة والمقابلة الشخصية لجميع المعلومات (صالح الخطيب، 2003، ص : 24-25). حول الأفراد

العاطلين عن العمل والمتعثرين في دراستهم من أجل توجيههم نحو مهن تتناسب و قدراتهم، ثم توالت الدراسات و النظريات التي تفسر عملية الاختيار المهني، فقد أسس "**وليم هيلي**" (William healy) أول عيادة عقلية للأطفال، و انتشرت هذه الفكرة، مما ساعد في انعقاد أول مؤتمر للإرشاد في " **بوسطن**" عام **1910**، ثم بدأ بعد ذلك تدريس موضوعات في الإرشاد المهني في جامعة "**هارفرد**"، و في سنة **1912** أسس ولأول مرة قسم خاص بالإرشاد و أصبح نظاما في المدارس، و في عام **1913** تأست في "**الولايات المتحدة الأمريكية الرابطة القومية للتوجيه المهني** "." National vocational guidance association" تزايد الوعي أكثر بأهمية الإرشاد والتوجيه المهني بعد الحرب العالمية الثانية، نتيجة للتطور الاقتصادي والصناعي ولظهور كذلك الاضطرابات النفسية نتيجة للحرب.

أما حركة التوجيه التربوي، فقد ظهرت عام **1896** حينما أنشأ أول مركز لعلاج التلاميذ المتخلفين دراسيا في ولاية " **بنسلفانيا**" الأمريكية، إلا أن محاولة جادة بشأن التوجيه التربوي كانت عام **1914** حين نشر "**كيلي**" (TRUMAN L. KELLEY) رسالة عن الإرشاد التربوي بجامعة " **كولومبيا**"، ضمنها الهدف منه، وهو مساعدة الطالب في اختيار نوع الدراسة الملائمة له وفقا لاحتمال نجاحه فيها، وفي كتابه الذي نشر عام **1932** بعنوان "**التربية كتوجيه**" يرى أن هناك فرقا بين عبارتي التربية كتوجيه و التوجيه التربوي، إذ قصد بالأولى ضرورة توجيه الطلبة في جميع الأنشطة التي يقومون بها، أما الثانية فقصد بها ناحية محددة من التوجيه تهتم بنجاح الطالب في حياته المدرسية. (مرجع سابق، 2003، ص: 26).

أثرت حركة القياس النفسي على الإرشاد، و أعطته الصفة العلمية و ظهرت مقاييس خاصة بالعملية الإرشادية، بعد ذلك تطور الإرشاد و أصبح يهتم بالصحة النفسية للأسوياء وغيرهم، إلى أن أصبح تخصصا علميا يدرس في الجامعات و المعاهد المتخصصة ثم

أصبح مهنة لها قواعدها و أصولها، و شهد عام **1942** تحولا هاما في ميدان الإرشاد و العلاج النفسي، عندما وضع "**كارل روجرز**" (ROGERS CARL) كتابا بعنوان "**الإرشاد و العلاج النفسي**"، مما ساعد في الاهتمام بالإرشاد النفسي وإعطاءه هويته المستقلة.

كان لتأسيس "**الرابطة الأمريكية للتوجيه و الخدمات الشخصية** " عام **1951** دور في توسيع برامج الإنشاء و دعمها في المدارس. (مرجع سابق، 2003، ص: 27)

أصبح الإرشاد النفسي اليوم تخصصا معترفا به، و أنشئت أقسام للتوجيه والإرشاد في جامعات العالم، حيث تمنح الدرجات العلمية و يتلقى الطلاب تدريبا عمليا على فنونه وأساليبه، و يمارسون فيما بعد مهنة الإرشاد.

5. التطور التاريخي للتوجيه المدرسي بالجزائر:

1.5.التقسيم التقليدي للتوجيه:

يقسم تاريخ التوجيه المدرسي في الجزائر إلى مرحلتين أساسيتين أولاهما تشمل ما قبل الاستقلال و ثانيها تشمل ما بعد الاستقلال، وهي كالآتي :

1.1.5.مرحلة ما قبل الاستقلال:

بعد الاحتلال الفرنسي للجزائر سنة **1830** أصبحت جميع المؤسسات التعليمية والمهنية التي كانت تتواجد على التراب الجزائري امتدادا للمؤسسات العمومية الفرنسية آنذاك، و مع بداية نظام التوجيه المهني و المدرسي بفرنسا و بداية ظهور التوجيه المهني على وجه الخصوص مع سنة **1920** و بعد العمل به.

حيث كانت مهامه الأساسية تنصب على مساعدة الدواوين العمومية للتشغيل في انتقاء الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين **17** و**18** سنة والراغبين في اكتساب تأهيل

مهني يدوي بسيط (عادة في مجال البناء و كل النشاطات المرتبطة به (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2001، ص: 08).

قصد تأطير هذه العملية تم إنشاء "**معهد علم النفس التقني و القياس البيولوجي بجامعة الجزائر**" سنة **1945**، حيث عهد إليه تكوين مختصين في مجال تطبيق الروائز "**السيكوتقنية**" " opérateurs psychotechniciens"، و في هذه الفترة أقتصر فيها تطبيق التوجيه المهني.

بين سنة(**1959–1960**)بدأت السلطات الفرنسية في تطبيق التوجيه المدرسي وجاء ذلك في إطار "**مشروع قسنطينة**"، حيث تميزت تلك الفترة بتغيرات اجتماعية و اقتصادية بعد مرور مدة طويلة على الاحتلال الفرنسي للجزائر، حيث زاد الطلب الاجتماعي على التعليم، و قصد تفعيل عملية التوجيه المدرسي و المهني أنشأت فرنسا عشية الاستقلال تسعة مراكز خاصة بالتوجيه المدرسي و المهني في كل من:" **الجزائر العاصمة، وهران، قسنطينة، عنابة، سطيف، سعيدة، تلمسان، شلف و تيزي وزو**".

2.1.5.مرحلة ما بعد الاستقلال:

بعد الاستقلال **5** جويلية **1962** وجدت الجزائر نفسها دون تأطير كاف وعجز على كافة المستويات بما في ذلك على مستوى النظام التربوي، فمن بين المراكز التي كانت تدير التوجيه المدرسي و المهني استأنفت ثلاثة مراكز عملها بإمكانيات هزيلة و هي "**مركز وهران، الجزائر، و عنابة** " يؤطرها أربعة **(04)** مستشارين ، ثلاثة منهم جزائريون، هذا الواقع اضطر القائمين على شؤون التربية و التعليم آنذاك من بعث بعثة إلى المغرب الأقصى بهدف التكوين بها، و بذلك تم شيئا فشيئا إعادة فتح مراكز "**قسنطينة، تلمسان، سطيف** و **سعيدة** "بين سنتي **1965** و **1967**، و في هذا الإطار تم أيضا سنة **1964** استحداث "**معهد علم النفس التطبيقي و التوجيه المدرسي و المهني**

"وذلك خلفا " **لمعهد علم النفس التقني و القياسي البيولوجي** " الذي أنشأته سلطات الاحتلال سنة **1945** الذي أوكلت إليه مهمة إعداد و تكوين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني وأخصائي الاختيارات السيكوتقنية، و الذي أصبح فيما بعد ملحقا بمعهد علم النفس كأحد التخصصات القائمة بذاتها سنة **1985**. (توفيق زروقي،2008، ص: 64– 65)

2.5.التقسيم الحديث للتوجيه:

هذه المرحلة تنقسم إلى ثلاثة مراحل يمكن إيجازها فيما يلي:

1.2.5. المرحلة الأولى:

تمتد من الاستقلال سنة **1962** إلى غاية **1974/1973**، حيث تميزت هذه المرحلة بتخرج أول دفعة جزائرية من حملة دبلوم دولة مستشار في التوجيه المدرسي و المهني، تضم(**10**) مستشارين كما تميزت باستخدام أول مرسوم جزائري ينص على استحداث دبلوم دولة جزائري لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني و هو **مرسوم رقم 66–241 المؤرخ في 5 أوت 1966**، هذا من ناحية التشريعية ، أما من الناحية الأكاديمية العلمية فقد أقيم أول ملتقى حول التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر سنة **1968**، تلاه ملتقى آخر سنة **1971**، عكف فيه المختصون على دراسة الروائز النفسية و التقنية، فالفلسفة التي انتهجت في هذه المرحلة فكانت تنطلق من كون فعل التوجيه كان متمركزا على الفرد نفسه (التلاميذ)، أي كيفية بناء إرشادات توجيه مدرسي و مهني قائمة على تنبؤات فردية.

2.2.5. المرحلة الثانية:

تمتد من **1974/ 1975** إلى **1990/ 1991**، حيث تميزت هذه المرحلة بزيادة الطلب الاجتماعي على خدمة التربية و التعليم، مما تتطلب توسعا في الهرم التعليمي

بنيويا و وظيفيا، ما انعكس على التوجيه المدرسي الذي عرف تغيرات هيكلية ووظيفية، حيث انتقل من مجال الفحوص الفردية إلى مجال الإعلام الجماعي و التوجيه الكمي وفقا للأهداف المحددة مسبقا في الخريطة المدرسية و المستقاة هي الأخرى من الأهداف الكمية لمختلف المخططات التنموية. (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2001، ص: 10) .

لما بدأت المعايير ومقاييس التوجيه تختلف حسب الخريطة المدرسية والمخططات الإنمائية و كذا معدلات القبول في المراحل اللاحقة بدأ التوجيه ينحرف عن وظيفته التي تهدف إلى مساعدة التلميذ على اختيار مستقبله الدراسي و المهني و أصبحت وظيفة التوجيه انتقائية، حيث ينتقي التلاميذ حسب معدلاتهم وحسب الخريطة المدرسية للمقاطعة التربوية فنتج عن هذه العملية مجرد توزيع لمجموعات التلاميذ على مختلف التخصصات و الشعب المتوفرة حسب كل مقاطعة.

3.2.5. المرحلة الثالثة:

تمتد من سنة **1992/ 1993** إلى يومنا هذا، التي تميزت بتراجع الاعتبارات الكمية مقابل مراعاة الاعتبارات النوعية و تتم العودة التدريجية إلى المهام الأصلية للتوجيه المدرسي و المهني، و هذا طبقا ما جاء في نصوص التوجيه ومراسيمه التنفيذية التي ظهرت خلال هذه الفترة. (مرجع سابق، 2001،ص:10).

6. أهمية التوجيه المدرسي بالجزائر:

لا تختلف الجزائر في تسطيرها لجملة من الأهداف و المبادئ فيما يتعلق بالتوجيه كثيرا عن باقي المجتمعات، و هذا لإدراكها لأهمية التوجيه المدرسي و المهني بالنسبة للناشئة، و في هذا السياق وردت عدة مراسيم نصوص لتكريس و تجسد هذا الاهتمام في الواقع الميداني ففي الباب الثامن من الأمرية المشهورة **بأمرية 16 أبريل** و الخاص

بالتوجيه المدرسي و المهني و في مادته الواحدة و الستين أسند **الأمر 76- 35 المؤرخ في 16 أبريل 1976** و المنظم للتربية والتكوين في الجزائر المهام التالية للتوجيه المدرسي و المهني:

"إن مهمة التوجيه المدرسي و المهني هي تكيف النشاط التربوي وفقا:

- للقدرات الفردية للتلاميذ.
- متطلبات التخطيط المدرسي.
- حاجات النشاط الوطني.

يرتبط التوجيه المدرسي بمسيرة الدراسة في مختلف مراحل التربية و التكوين".

جاءت هذه المادة شاملة و جامعة للمهام الكبرى المنوطة بالتوجيه المدرسي والمهني بالجزائر منذ السنة الدراسية **1970/ 1971** و تأتي **المادتين 62 و 64** لتوضيح و تدقيق **المادة السابقة (61)**، إذ تقر **المادة 62** أن التوجيه المدرسي و المهني "يهدف إلى ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ بمعرفتهم". التي من شأنها تسهيل مهمة الموجه و مساعدته على توجيه التلاميذ إلى الشعب التي تتناسب و ملمحهم، في حين تدقق **المادة 64** أهداف التوجيه المدرسي والمهني و تفصل وتحصر وسائل و طرق تدخله حيث تقدمها على النحو التالي:

يهدف التوجيه المدرسي و المهني إلى:

- تنظيم حصص إعلامية حول المنطلقات الدراسية و المهنية و كذا الفحوص

السيكولوجية و المقابلات التي تسمح باكتشاف مؤهلات التلميذ.

- متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم.
- اقتراح طرق لتوجيه التلاميذ و استدراكهم.

المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني. (مرجع سابق، 2001، ص:11.)

فيما تستند **المادة 63** مهمة تكييف النشاط التربوي وفقا لقدرات التلاميذ وهذا من خلال "مساهمة مؤسسات البحث التربوي في أعمال البحث و التجربة والتقييم حول نجاعة الطرق التربوية و استعمال وسائل التعليم و ملائمة البرامج وطرق الاختيار.

ثم صدر **المنشور الوزاري بتاريخ 18 سبتمبر 1991**، والمتعلق بتعيين مستشاري التوجيه بالثانويات، حيث نقرأ فيه أن "تقويم ممارسات التوجيه المدرسي والمهني، تبرز ضرورة إعادة النظر في مفهوم التوجيه و أساليبه للخروج به من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ إلى مجال المتابعة النفسانية و التربوية و الإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية و الأداءات الفردية للتلاميذ. (مرجع سابق،2001، ص: 12)

حيث أسند هذا المشروع المهام التالية للتوجيه المدرسي و المهني:

- التعرف على التلاميذ و طموحاتهم.
- تقويم استعداداتهم و نتائجهم التربوية.
- تطوير قنوات التواصل الاجتماعي و التربوي داخل المؤسسة التربوية وخارجها.
- المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ و إرشادهم.

بغية تحقيق ذلك تقرّر تعيين و إدماج مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في الفرق التربوية للمؤسسات التعليمية من ثانويات أولا فمدارس أساسية ثانيا بصفة تدريجية ابتدءا من الموسم الدراسي **1991–1992** و يوضح **القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991** مهام مستشاري التوجيه و المستشارين الرئيسيين للتوجيه المدرسي و المهن و يدققها أكثر في مجال التوجيه حيث أنها تتمثل فيما يلي: (نفس المرجع السابق، ص: 13)

- القيام بالإرشاد النفسي و التربوي (السيكوبيداغوجي) قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
- إجراء الفحوص النفسية (السيكولوجية) الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.

- لضمان توجيه يتناسب مع طموحات التلاميذ يؤكد القرار على أن يكون عمل المستشارين يهدف إلى:

ضمان سيولة الإعلام و تنمية الاتصال داخل المؤسسات التعليمية و إقامة مداومات لاستقبال التلاميذ و الأولياء و الأساتذة.
- تنشيط حصص إعلامية جماعية و تنظيم لقاءات بين التلاميذ و الأولياء والمتعاملين المهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعينة.
- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسات و المهن و المنافذ المهنية المتوفرة.
- تنشيط خلية الإعلام و التوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة و مساعدي التربية و إثرائها بالوثائق التربوية لتوفير الإعلام الكافي للتلاميذ.

ثم جاء **المنشور الوزاري رقم 2069 المؤرخ في 28 نوفمبر 1995** الذي قدم تعديلا لإجراءات القبول في التعليم الثانوي، حيث أجبر الجماعة التربوية و القائمين على الخريطة المدرسية و التنظيمات التربوية للمؤسسات التعليمية على العمل بنظام النسب في تحديد مقاييس وضع التنظيمات البيداغوجية للمؤسسات، حيث أشادت الجماعة التربوية للفاعلين التربويين بهذا القرار باعتبار أنه يبعث الهدف الأصلي للتوجيه و يعطيه صيغة تتلاءم أكثر مع الملمح الحقيقي للتلميذ و يحذر من عواقب اللجوء إلى الملأ التلقائي لكل الأماكن المتوفرة على مستوى التعليم الثانوي بغض النظر عن النتائج المدرسية للتلاميذ و مؤهلاتهم الفعلية.

كما أتى بعد هذا المنشور، **منشوري وزاري عمل رقم 28/ 0. 62/ 96 والمؤرخ في 26 فيفري 1996** ليقر بأن عملية التوجيه هي من بين العمليات السيكوبيداغوجية الحساسة التي لها تأثير على مسار التلاميذ الدراسي و مستقبلهم المهني، و يجعل من إيجاد الصيغ الكفيلة بحصر مختلف الجوانب التي من شأنها أن تسمح بتوجيه التلميذ توجيها يتناسب مع قدراته وكفاءاته الفعلية للحفاظ على حظوظه في النجاح هدفا رئيسيا للتوجيه المدرسي و المهني. (نفس المرجع السابق، 2001، ص:14) .

يمكن ذكر أن المنظومة التشريعية الخاصة بالتوجيه المدرسي جد غنية من ناحية النصوص الرسمية، حيث يتجاوز عدد النصوص **(75)** نصا تتعلق بجوانب مختلفة من عملية التوجيه المدرسي و المهني، و كل هذا يدل على اهتمام الجزائر بالتوجيه وإدراك الفاعلين في مجال التربية و التكوين لدور هذه العملية في حياة المتمدرسين الدراسية و المهنية.

7. الإرشاد في المؤسسة التربوية:

لما كان التلميذ هو محور العملية التربوية، و لما كان الاعتقاد بأن نموه و تطوره العملي و الفكري لن يتحقق إلا برعاية كاملة توفرها له التربية بتدعيم كامل من المجتمع، لذا أصبح النظام التربوي الحديث يدعو إلى تطبيق برامج منظمة لخدمات التوجيه و الإرشاد النفسي في المؤسسات التربوية، و من أجل تنفيذ و إدارة الأنشطة المختلفة التي تقوم بها هذه الخدمات على أكمل وجه يجب أن تدعم هذه البرامج بالتسهيلات البشرية و المكانية و المادية اللازمة لها، و ذلك باختيار و إعداد و تدريب القائمين بها، بناءا على ما يتوفر لديهم من رغبة في مساعدة التلاميذ ، و رعايتهم و يعتبر مستشار التوجيه المدرسي و المهني هو العصب المحرك، و العنصر لفعال في إنجاح عملية التوجيه و الإرشاد النفسي في المؤسسة التربوية، و لذا يجب أن يكون مدربا تدريبا مهنيا و معدّا إعدادا

علميا، مما يجعله يشبع الكثير من حاجات التلاميذ الشخصية و الاجتماعية و التربوية و المهنية و بالتالي يدعم بهم المجتمع.

1.7.أهداف الإرشاد في المؤسسة التربوية:

في هذا المجال يمكننا الحديث عن نوعين من أهداف الإرشاد هما:

- الأول يرتبط بالأهداف الخاصة بكل موقف إرشادي، لأنه يساعد بشكل كبير في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات، و التغلب على الصعوبات.

و يجب أن نفرق بين الأهداف الخاصة بمستشار التوجي ه المدرسي و المهني و الأهداف الخاصة بالتلميذ، لأن أهداف كل منهما قد تكون مختلفة عن الآخر، و هنا يجب التنويه إلى ضرورة التوافق بين مستشار التوجي ه و تلميذ في أهداف العملية الإرشادية.

- أما الثاني فهو الأهداف العامة للإرشاد المدرسي، و التي تعتبر مطلبا نهائيا و غايات يسعى الإرشاد في المدرسة إلى تحقيقها، و قدم " **جورج**" و " **كريستياني**" (george & cristiani1990) خمسة أهداف رئيسية للإرشاد بشكل عام، تم لتأكيد عليها في معظم نظريات الإرشاد وهي:
  - تسهيل التغير في سلوك الفرد.
- تحسين العلاقات الاجتماعية و الشخصية.
- زيادة الفعالية الاجتماعية و قدرة الفرد على التغلب على المشكلات.
- تعلم عمليات اتخاذ القرار.
- تحسين الإمكانيات الإنسانية و إثراء نمو الذات. (الخطيب، 2003، ص: 259)

أما "**شميدت**" (SHMIDT,2003) فحدد الأهداف العامة التالية للإرشاد المدرسي:

- تحسين التخطيط التربوي.

- زيادة الفرص التعليمية.
- تقوية التحصيل الدراسي. (مرجع سابق، 2003،ص: 260)

2.7. برنامج الإرشاد النفسي في المؤسسة التربوية:

برنامج الإرشاد النفسي كما يعرفه "**حامد زهران**"«هو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة و غير المباشر ة، فرديا وجماعيا، لجميع من تضمهم المدرسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي و القيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المدرسة و خارجها و يقوم بتخطيطه و تنفيذه و تقييمه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين». (حامد زهران، 1998، ص :499)

أما "**جودت عبد الهادي** " و "**سعيد حسني العزة** " فيعرفان برنامج الإرشادي: «هو البيان الكلي لأنواع النشاط التي تقرر اتخاذها للقيام بعمل إرشادي معين، أو هو بيان عن الموقف وتحديد المشكلات النفسية و تحديد الأهداف المنشودة ثم حصر المواد المتاحة،ووضع خطة عمل يمكن من خلال تنفيذها التغلب على هذه المشاكل وتحقيق الأهداف (النمو السوي داخل المدرسة و خارجها) في أقصر وقت و أقل جهد وتكاليف ممكنة». (جودت عبد الهادي – سعيد حسني العزة، 2007، ص: 149).

يتضمن برنامج الإرشاد في المدرسة عددا من الخدمات، يقدمها مستشار التوجيه المدرسي و المهني مؤهل علميا، و مدرب عمليا، بحيث يقوم بتصميم برنامج منظم و شامل من الخدمات، تكمل أهدافه ما تسعى المدرسة إلى الوصول إليه من أهداف، و منسجما مع رسالتها.

إن تحديد أهداف البرنامج الإرشادي له موقع الصدارة في أي برنامج إرشادي، و لا يتم ذلك إلا بعد تقييم و تحليل لحاجات التلاميذ و الوالدين و المدرسين، و أن قرار مستشار التوجيه المدرسي المهني في التركيز على بعض الأعمال أكثر من غيرها

واختيار نشاطات معينة لبرنامجه الإرشادي ليس أمرا عشوائيا، بل يحدث من خلال سلسلة من العمليات و هي:

2.7. 1. التخطيط planning:

يجب أن يكون تخطيط و تنظيم البرنامج دقيقا، و يقوم على الأسس النفسية والتربوية والإدارية، و أن ينمو و يتطور وفقا لحاجات الأفراد الذين يخطط من أجلهم، وأن يكون تخطيط البرنامج واقعيا و في حدود الإمكانات الممكنة التحقيق، و تقوم به لجنة الإرشاد و ليس فردا واحدا.(حامد زهران، 1998، ص: 503– 504).

2.7. 2. التنفيذ implementation:

التنفيذ هو المظهر العملي لبرنامج الإرشاد المدرسي، و فيه يقوم مستشار التوجيه المدرسي و المهني و الإداري و غيرهم بإيصال خدمات البرنامج للتلاميذ تلك الخدمات التي تتضمن الإرشاد الفردي و إرشاد المجموعات الصغيرة، و استشارات المدرسين و الوالدين، والتوجيه الصفي، و توجيه المجموعات الصغيرة، و إجراء الاختبارات و الإحالات.(مرجع سابق، 1998، ص:508).

2.7. 3. التقييم évaluation:

فيعرف " **حامد زهران**" التقييم « هو عملية تحديد القيمة، و هو عملية نقدية هامة تكشف عن مدى فعالية البرنامج و مدى نجاحه أو فشله في تحقيق أهدافه، وهو عملية جماعية تعاونية يشترك فيها المسئولون عن البرنامج تخطيطا و تنفيذا، و حتى اللذين يخدمهم البرنامج». (مرجع سابق، 1998، ص: 508)

ليس المقصود بالتقييم أن يكون تقييما وصفيا "برنامج حسن" أو "برنامج رديء"، وإنما المقصود هو "التقييم العلمي" في ضوء معايير.

- **أهداف التقييم:**

الهدف الأساسي لتقييم برنامج التوجيه و الإرشاد هو التقويم، أي الإصلاح و التصحيح و التحسين و الكشف عن أوجه النقص في خدماته و وسائله و طرقه و تنفيذه، و على هذا يجب أن تنشر نتائج التقييم حتى يستفاد بها في تقويم البرنامج القائم، و في تخطيط و تنفيذ البرامج الأخرى المشابهة. (مرجع سابق ، 1998، ص :509).

- **معايير التقييم:**

إن **بروس** "**شيرتزر**" و"**شيلي ستون**" (shertzer & stone ، 1976) ، قد حددا عددا من معايير تقييم برنامج التوجيه والإرشاد في المدرسة، تتمثل في نتائج البرنامج و هي :

- تحقيق التوافق العام و الصحة النفسية.
- نقص المشكلات الشخصية و المشكلات الانفعالية،وزيادة التوافق الشخصي.
- انخفاض قلق التحصيل، و تحسن التحصيل الدراسي و نقص التخلف الدراسي، وانخفاض قلق الامتحان و نقص الرسوب، و نقص التسرب.
- قلة المتغيرات في الخطط التربوية و المهنية، وتحقيق الاختيار التربوي و الاختيار المهني الموفق.
- نقص مشكلات النظام، و زيادة الانتظام، وتحسن الاتجاهات و السلوك والشعور بالأمن و الاستقرار.
- شعور العملاء بالرضا عن البرنامج وعن عملية الإرشاد وبصفة عامة، حين يشملهم جميعا و يقدم الخدمات بكفاءة و نجاح.
- رضا الوالدين، و زيادة ثقتها في البرنامج، وتعاونهما مع المسئولين عنه.

- رضا المسئولين في المؤسسات الاجتماعية بصفة عامة، مثل أصحاب العمل عن نتائج خدمات الإرشاد.
- زيادة استخدام خدمات الإرشاد و زيادة الإقبال التلقائي عليها.
- زيادة اهتمام المسئولين عن البرنامج، و ارتفاع روحهم المعنوية، و زيادة حماسهم لتحقيق مزيد من النجاح. (مرجع سابق ، 1998، ص: 510–511).

3.7. الإرشاد في مراحل التعليم المدرسي:

يقوم مستشار التوجيه المدرسي و المهني بتقديم الخدمات الإرشادية في المراحل التعليمية، و تختلف هذه الخدمات باختلاف حاجات التلاميذ في كل مرحلة دراسية، وتتوقف طبيعة الإرشاد في كل مرحلة تعليمية على بيئة كل مؤسسة تربوية و ظروفها الخاصة، و إن نمط المساعدة التي يقدمها مستشارو توجيه المدرسي و المهني للتلاميذ تختلف تبعا للنموذج الإرشادي المستخدم، فبعض المواقف الإرشادية ملائمة لنموذج إرشادي أكثر من غيرها.

قد أشار " **كاراسو**" (karasu ،1986) إلى أن هناك أكثر من **(400)** نموذجا إرشاديا يمكن للمستشارين استخدامها في عملية المساعدة، و " **ستايلز**" **و آخرون** (1986 siles, et al...,) قاموا بدراسة مقارنة لنماذج الإرشاد و العلاج النفسي المختلفة، لم تظهر أن أحد هذه الأساليب أكثر فعالية من غيرها في الإرشاد، و بناءا على ذلك ، قد أوصى بعض علماء النفس ومنهم " **لازاروس**" (lazarus ،1990) بأن يكون هناك إطار مرجعي متعدد أو شامل أو انتقائي للإرشاد يمكن تعديله ليتناسب مع حاجات الطلبة. (الخطيب، 2003، ص: 310)

قدم " **حامد زهران**" نموذجا لبرنامج الإرشاد النفسي في المؤسسة التربوية، وضعه "**شو**" و "**تويل**" (shaw & tuel ،1966) ، و يصور هذا النموذج ستة اختبارات عملية مشتقة من أسئلة ثلاثة رئيسة هي: من؟ متى؟ كيف؟

يشتمل النموذج على بعدين رئيسيين هما:

أولا. مستوى التركيز (البعد الرأسي)، و يتراوح بين:

1.التركيز غير المباشر. 2.التركيز المباشر.

ثانيا. الزمن، و هو بعد نمو الشخصية (البعد الأفقي)، و فيه توجد خدمات البرنامج نحو:

أ.الوقاية العامة (للجميع). ب.الوقاية الانتقائية (التعرف المبكر). ج .التشخيص و العلاج (لبعض المرضى).

توضح المزاوجة بين البعدين الإطار العام لنموذج الإرشاد النفسي، وهو على النحو:

- مستوى التركيز غير المباشر (لتعديل البيئة):

1.أ . تحسين المناخ التربوي، كخدمة وقائية عامة لجميع التلاميذ (أكبر عدد).

1.ب. رعاية تلاميذ مختارين مثل الذين يحتمل تخلفهم الدراسي أو جنوحهم، كخدمة وقائية انتقائية للتعرف المبكر (نسبتهم أقل).

1.ج. العلاج البيئي مع الاهتمام بالأشخاص المهمين كالوالدين، و إنشاء فصول خاصة مثلا كخدمة تشخيص و علاج المرضى (عددهم أقل).

- مستوى التركيز المباشر (المستوى الشخصي):

2.أ .برنامج صحة نفسية للوقاية العامة لجميع التلاميذ (أكبر عدد).

2.ب. إرشاد تلاميذ مختارين كوقاية انتقائية، عن طريق التعرف المبكر عليهم (نسبتهم أقل).

2.ج. علاج نفسي للذين يحتاجونه (عددهم أقل). (مرجع سابق ، 1998، ص:517– 518)

دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني، جوهري في عملية تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، وفق ما تتطلبه كل مرحلة تعليمية و ما يحتاجه التلاميذ من مساعدة، **فالمنشور الوزاري الصادر في 18 سبتمبر 1991، تحت رقم 219/ 1241/ 91** يقرر أن تكون نشاطات مستشار التوجيه المدرسي و المهني في الثانوية كالتالي:

- يعد مستشار التوجيه برنامج عمله تحت مسؤولية مدير مركز التوجيه في بداية السنة الدراسية و يقدمه إلى مدير الثانوية الإقامة.
- يعطي مستشار التوجيه في نشاطه الأولوية للأقسام التالية:

التاسعة أساسي، السنة الأولى ثانوي، السنة الثالثة ثانوي.

انطلاقا من المنشور السابق الذكر المحدد المهام و تدخلات المستشار في مراحل التعليم، فإن عملية الإرشاد و التوجيه في مراحل التعليم المدرسي التي يقوم بها مستشار التوجيه تركز أساسا على مرحلتين و هي المرحلة المتوسطة ومرحلة الثانوية، و هي تمثل مرحلة المراهقة بالنسبة للتلميذ، التي يعيش فيها مجموعة من التغيرات و يواجه الكثير من المشكلات والصعوبات، التي تؤثر حتما على مساره الدراسي و مستقبله المهني.

8. مستشار التوجيه المدرسي و المهني:

حسب **المنشور الوزاري رقم 219/ 1241/ 91 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991،** فإن مستشار التوجيه هو عضو من الطاقم التربوي للمؤسسة الثانوية لذلك فهو يعمل تحت الإشراف الإداري من حيث المواظبة و التنظيم الإداري لعمل لمدير الثانوية، و يعدّ برنامج عمله تحت مسؤولية مدير مركز التوجيه في بداية السنة الدراسية و يقدمه إلى مدير ثانوية الإقامة.

حسب **قرار وزاري مشترك مؤرخ في 26 رمضان عام 1430 الموافق لـــ 16 سبتمبر 2009**. يحدد قائمة المؤهلات والشهادات للتوظيف و الترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية ،فالمتر ش ح لهذا المنصب حسب المرسوم "يحمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني شهادة ليسانس في إحدى التخصصات التالية: علم النفس، علم الاجتماع، علوم التربية".

في **المرسوم التنفيذي رقم 08- 315 مؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق لـــ 11 أكتوبر سنة 2008**، تم إحداث تعديل في التسمية من مستشار التوجيه المدرسي والمهني إلى مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني، ففي **الفقرة (2)** المتعلقة "**بالأحكام انتقالية**"،نجد **المادة 99** : يوضع سلك مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طريق الزوال.

لقد عرفه " **هويت**"، بأنه «مهني متخصص و له دور متميز في برنامج الخدمات المدرسية و هو الإرشاد النفسي.و تتمثل العلاقة بينه و بين غيره من العاملين في برنامج الخدمات على أساس قدرته على تقديم الاستشارات في مجال تخصصه ». (رمضان محمد القذافي، 2001، ص:30)

تعريف جاءت به " **الرابطة الأمريكية للمرشدين و الموجهين النفسيين** "«هو المهني الذي يقع عليه عبئ مساعدة جميع الطلبة و مقابلة احتياجات نموهم و ما يصادفونه من مشاكل في حياتهم».(مرجع سابق، 2001، ص: 32).

8. 1. المعايير الأخلاقية لمستشار التوجيه المدرسي و المهني:

وضعت " **الرابطة الأمريكية لمرشدي المدارس الأمريكية" (A.S.C.A)** the American school counselor association المعايير الأخلاقية لهذا المهني في

سنة **1992**، و على المراجعة الثانية في سنة **1998**، و ترى هذه الرابطة أن هناك عددا من المبادئ الأساسية في العملية الإرشادية يؤمن بها هذا المهني المتخصص، و هي:

- لكل شخص الحق في الاحترام و التقدير كإنسان، و في الحصول على الخدمات

الإرشادية، بغض النظر عن شخصه و عمره و سماته و معتقداته و لونه و جنسه وعاداته ومركزه الاجتماعي و الاقتصادي.

- لكل شخص الحق في توجيه نفسه، و في النمو.
- لكل شخص الحق في اختيار أهدافه و يتحمل مسؤولية تحقيقها.
- لكل شخص الحق في السرية، و لكن عليه أن يتوقع خضوع العلاقة بينه و بين المستشار التوجيه المدرسي ة المهني لجميع القوانين و السياسات و المعايير الأخلاقية. (الخطيب، 2003، ص: 323– 324).

8. 2.خصائص المستشار المدرسي و المهني الناجح:

يمكن تلخيصها فيما يلي:

- معرفة الذات و الإمكانات.
- التخصص و التجدد العلمي و العملي.
- الاهتمام بالتلاميذ و فهم سلوكهم (و ليس الحكم على سلوكهم).
- المهارة في إقامة علاقة إرشادية.
- الثقة في النفس و القدرة على كسب الثقة و المصداقية.
- احترام الذات و احترام التلاميذ.
- حب تقديم المساعدة و الرعاية لمن يطلبها.
- الاهتمام بالآخرين أكثر من التمركز حول الذات.
- القدرة على المساعدة الفعالة للتلاميذ.
- القدرة على الدخول في مشكلة التلميذ و الخروج منها.

- التمسك بأخلاقيات المهنة. (حامد عبد السلام زهران، 1998، ص: 530)

يعتبر" **موزر**"(Moser ، 1963) من الذين أكدوا على شخصية المستشار التوجيه المدرسي و المهني كمتغير فعال في نجاحه إذ يقول «إن شخصية المستشار التوجه المدرسي و المهني هي أكثر المتغيرات أهمية لمساعدة الآخرين، فنجاح المستشار التوجه المدرسي و المهني يعتمد بدرجة كبيرة على سماته الشخصية بغض النظر عن مستوى تدريبه، ولم ينكر أحد أهمية التدريب والفهم العلمي، إذ أنه من الصعب أن يقال بأن التدريب دائمًا يأتي من حيث الأهمية في الدرجة الثانية بعد شخصية المستشار التوجه المدرسي و المهني ، ولكن المنطقي أن يقال بأن الواحد منهما لا فائدة منه بدون الآخر، وأن كل واحد هو دالة الآخر » (ناصر رفيق توفيق السلامه،2003، ص16) .

أكد "**روجرز**" (Rogers ، 1942) على أن حساسية مستشار التوجيه للعلاقات الإنسانية حيث يقول «إن الشخص الذي لا يعرف كيف يتفاعل مع الآخرين هو الذي يكون متأكدًا أن تعليقاته، وملاحظاته، ستكون مزعجة للآخرين أو أنها لا تجلب السرور لهم، والذي لا يشعر بالمحبة أو الكره الذي ينشأ بينه وبين الآخرين أو بين اثنين من معارفه، فإنه لا يصلح لان يكون مرشدا ناجحًا» (مرجع سابق ،2003، ص17) .

8. 3. الإعداد العلمي و المهني لمستشار التوجيه المدرسي والمهني:

بدأ الاهتمام الفعلي بالتوجيه و الإرشاد المدرسي في الجزائر ، حين تم إدخال مهنة التوجيه المدرسي و المهني في المؤسسات التربوية سنة **1991**، وقد جاء إدخال هذه المهنة تنفيذاً لخطة واسعة وطموحة تشتمل على إعداد الكوادر المتخصصة بالإرشاد النفسي المدرسي في مراحل التعليم الثلاث، فوجود تباين كبير في المؤهلات المطلوبة لشغل هذه المهنة في مراحل التعليم المختلفة (علم النفس ، علم الاجتماع)، وتباين المهمات والأدوار التي يقوم بها مستشاروا التوجيه المدرسي و المهني داخل المؤسسات

التربوية، فإن هناك حاجة ماسة إلى تطوير القدرا ت المهنية لهذا المهني المتخصص في مجالات الإعداد، والتأهيل، والتدريب، والتعليم المستمر. « فقد أوكلت مهمة تكوين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني إلى معهد علم النفس التطبيقي بالجزائر العاصمة ، أين يتلقى متربصوه المشكلون أصلا من معلمي و أساتذة التعليم المتوسط لمدة ثلاثة (03) سنوات يتخرجون بعدها بشهادة مستشار التوجيه المدرسي و المهني .

ما يمكن ملاحظته هو التسجيل للالتحاق بمعهد علم النفس التطبيقي آنذاك بهدف التكوين في إطار مستشار التوجيه المدرسي و المهني كان مفتوحا لفئة معلمي و أساتذة التعليم المتوسط و لم يفتح الباب للإطارات الجامعية من حاملي شهادة اللسانس في علم النفس و علم الاجتماع ، إلا في سنة **1988** و ذلك بعد إجراء مسابقة وطنية » . (بشلاغم ،2005، ص: 70).

نجد أن الوزارة الوصية أبدت اهتماما بكفاءة مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ، رغم أن أغلبيتهم من خريجي الجامعة ، و تجسد هذا في **المرسوم الوزاري رقم: 08-315 ، المؤرخ في 11 أكتوبر 2008** ، الذي ذكر في **المادة :103 ، هذا نصها** « يخضع المترشحون المقبولون، قبل ترقيتهم ، لمتابعة بنجاح تكوينا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية ».و إضافة إلى التكوين الذي يتلقاه مستشار التوجيه المدرسي و المهني بعد نجاحه في مسابقة التوظيف ، فانه يخضع بصفة دورية لدورات تحسين المستوى ،التي تمنحه القدرة على مواكبة المعطيات الجديدة في تخصصه.

يقدم "**عمر** " (1999) ما يلزم من معارف نظرية و تطبيقية لرفع من كفاءة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني و يطرح العناصر الآتية:

8. 3. أ. الإعداد النظري:

إن معظم برامج إعداد مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تتم في مؤسسات معروفة ومعترف بها كالجامعات ومؤسسات التعليم العالي، فمستشاروا التوجيه المدرسي والمهني يتم إعدادهم في أقسام متخصصة في علم النفس، أو علم النفس التربوي، أو علم النفس الإرشادي التربوي، ويكون ذلك من خلال:

- **إعداد نظري عام :**

يتطلب دراسة عدد من المقررات التي تزود مستشار التوجيه المدرسي والمهني بمعرفة كاملة عن طبيعة الإنسان وحاجاته، ومطالب نموه، ودوافع سلوكه ..ومن هذه المقررات :علم النفس الاجتماعي، علم نفس النمو، سيكولوجية الشخصية، دراسات عبر ثقافية.

- **دراسة مقررات مساعدة للإرشاد :**

من أمثلة هذه المقررات :القياس النفسي والإحصاء، بناء المقاييس النفسية، التوجيه التربوي و المهني وسائل وتكنولوجيا الاتصال.

- **الإعداد التخصصي :**

هي مقررات تهدف إلى تزويد مستشار التوجيه المدرسي والمهني بمعلومات واسعة عن الإرشاد والعلاج النفسي، طرائق الإرشاد النفسي، الصحة النفسية، مشكلات الأطفال والمراهقين، علم النفس العلاجي، مجالات الإرشاد النفسي، إدارة المناقشات الجماعية، عملية الإرشاد النفسي، برامج الإرشاد.

8. 3. ب. الإعداد العملي:

يعد الجانب العملي العمود الفقري في إعداد مستشار التوجيه المدرسي والمهني،والاختبار الصادق لمدى فهم المتدرب للمقررات النظرية، ومدى تملكه من الكفايات الإرشادية اللازمة لممارسة مهنة الإرشاد وتحقيق أهدافها .ولذلك لا بُدَّ أن يعْطَى هذا الجانب أهمية وعناية أكبر من حيث طبيعة التدريب ومدته وربطه بالجانب

النظري،واختيار المكان المناسب، الأمر الذي يتطلب بناء جسور من التفاهم والتعاون بين الجامعات والمؤسسات الاجتماعية المختلفة.ويشتمل الإعداد العملي على ما يلي:

- التدريب على إجراء المقابلات الإرشادية وفنياتها تحت إشراف متخصصين متمرسين في التوجيه والإرشاد النفسي.
- التدريب على استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية، وفنياتها ومهارات التعامل معها.
- التدريب على الممارسة الإرشادية الفعلية، باستخدام الأفلام التعليمية، أو عرض نماذج من الحالات أمام مستشار التوجيه المدرسي و المهني وتحت إشراف مختصين.
- التدريب الميداني تحت إشراف المدرب المختص، بهدف تطوير الممارسة المهنية لمستشار التوجيه المدرسي و المهني .
- التدريب على أسلوب دراسة الحالة، وكتابة التقارير المختلفة عنها.
- التدريب على إدارة المناقشات في الإرشاد الجمعي (الزعبي، 2003 ،ص:283 -285).

8. 4. دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني:

انطلاقا من **المنشور الوزاري، رقم 827/ 91 المؤرخ في 13/ 11/ 1991.** المادة رقم 14.الذي ذكر بوضوح دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني فينص على أنه « يقوم بمساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم المستقبلي و ترتكز هذه العملية على ثلاثة أنشطة (الإعلام، التوجيه، التقويم) ».

8. 4. أ. الإعلام: هو أهم نشاطات مركز التوجيه المدرسي و المهني و يتمثل ذلك في جمع المعلومات و معالجتها ثم تقديمها لفئات مختلفة و من أنواعه:

- **الإعلام المدرسي:** يتمثل في إعلام الموجه لتلاميذ المدارس و الإكماليات والثانويات قصد تعريفهم بالقرارات البيداغوجية الجديدة و الشعب و فروعها و متطلباتها.

- **الإعلام التعليمي** : هو إعلام موازي للبرامج الدراسية في الثانويات والإكماليات وحتى الجامعات و هو إعلام تكميلي للإعلام الموجود في تلك المؤسسات التعليمية وهو موجه لتلاميذها.
- **الإعلام التربوي** : هناك أرضية مشتركة بين التربية و الإعلام، حيث أن العملية الإعلامية عملية تربوية في بعض جوانبها و العكس صحيح فالإعلام قد يساهم في التربية، من خلال تقديم مواضيع هادفة و هو أداة فعالة تؤثر على السلوك وأنماط التفكير.
- **المساهمة في السندات الإعلامية** : و هي عبارة عن مطبوعات أو كتيبات صغيرة الحجم أو ملصقات تضم كمية من المعلومات المركزة على مختلف الشعب الدراسية و ملتزمات و المواد التي تدرس بها.
- **تنشيط الحصص الإعلامية و منها:**

- المحاضرات، حيث يلقي مستشار التوجي ه موضوعا على فئات مختلفة من التلاميذ والأولياء والأساتذة.

-عقد اجتماعات دورية على مستوى كل مقاطعة إدارية.

-الزيارات الميدانية: ينظم مستشار التوجيه زيارات التنسيق على المؤسسات التربوية كزيارة بعض الثانويات، و زيارة المصانع و المؤسسات الاجتماعية ومراكز التكوين المهني.

- **المشاركة في الأسبوع الوطني للإعلام:** هو أسبوع إعلامي يكون على شكل تظاهرات وطنية إعلامية مخصصة لجميع الفئات الاجتماعية.
- **تنشيط خلية الإعلام و التوثيق:** حيث يقوم مستشار التوجيه بتنظيم الخلية وترتيب الوثائق من خلال المداومات و يقدم له الأساتذة يد المساعدة و العون.
- **تنشيط الإعلام الفردي و المداومات بالمؤسسات:** و هي طريقة يلجأ إليها المستشار وعندما يجد التلاميذ أنفسهم في مشكل اتخاذ قرار في اختيار مسلك يتناسب مع قدراتهم.

8. 4. ب. التوجيه: تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مجال التوجيه خصوصا فيما يلي:

- توجيه تلاميذ التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي عن طريق تقديم بطاقة الرغبات.
- مقارنة رغبات التلاميذ مع نتائجهم الدراسية.
- تحضير بطاقة القبول التي تحتوي على التوجيه الصحيح للتلميذ لمساره الدراسي، و ذلك بوضع البطاقة في نسختين تقدم للثانوية إحداهما والأخرى لمركز التوجيه و مباشرة توضع فيها نتائج التلميذ و الشعبة الموجه إليها.
- متابعة عمل التلاميذ بعد التوجيه من خلال تحليل نتائجه الدراسية و هذا التدخل يتم عن طريق بطاقة المتابعة.
- إجراء الفحوص النفسية و التعرف على نتائج الاختبارات التحصيلية و الروائز والمقابلات.
- حضور مجالس الأقسام الخاصة بكل فصل.
- القيام بالدراسات و التحقيقات التي تكتسي أهمية في مجال البحث البيداغوجي.
- القيام بعملية الإرشاد النفسي.

8. 4. ج. التقويم:

- **المستوى التربوي:**

- تقويم معلومات التلميذ و تطابقها مع مستواه الدراسي و تكيفه مع البرنامج الدراسي و من جهة أخرى التنبؤ بقدرات التلميذ و إمكاناته العقلية حتى يتمكن المستشار من توجيهه إلى الشعبة الذي يظهر فيها نجاحا بارزا.
- النظر في طرق التدريس إذا كانت مناسبة.
- تقويم المستوى الدراسي من خلال النظر للامتحانات و مضمونها.

- **المستوى النفسي:** معرفة مدى تطابق البرنامج الدراسي وقدرات التلميذ واستعداداته و هذا عن طريق الروائز و الاختبارات النفسية للتلميذ.

تتمثل أهمية هذين المستويين فيما يلي:

تفسير و تقديم المسار الدراسي لكل مصالح المجموعة التربوية و ذلك قصد تصحيح توجيه التلاميذ و حثهم على الرفع من مجهوداتهم قصد النظر الإيجابي و هناك ثلاثة أنواع من التقويم:

- التقويم التشخيصي: يكون في بداية السنة لمعرفة المكتسبات القبلية التي أتى بها التلميذ من المرحلة القبلية.
- التقويم التكويني: يكون أثناء العملية التعليمية، لتحليل نتائج التلاميذ و ذلك بالوقوف على نقاط القوة و الضعف قصد مساعدته على تخطي الصعوبات.
- التقويم التحصيلي: يتم بعد المرحلة التعليمية، حيث يقدم فيه حوصلة نهائية وتحليلية حول نتائج التلاميذ، لتحديد قبولهم أو رسوبهم أو فصلهم.

8. 5.مهام و نشاطات مستشار التوجيه المدرسي و المهني:

حسب **المنشور الوزاري رقم 219/ 1241/ 91 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991**، فإن مستشار التوجيه هو عضو من الطاقم التربوي للمؤسسة الثانوية لذلك فهو يعمل تحت الإشراف الإداري، من حيث المواظبة والتنظيم الإداري للعمل لمدير الثانوية، يهتم بمجال المتابعة النفسانية و التربوية للتلاميذ، والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية و الأداءات الفردية للتلاميذ من خلال العمل المستمر على:

- التعرف على التلاميذ و طموحاتهم.
- تقويم استعداداتهم و نتائجهم التربوية.
- تطوير قنوات التواصل الاجتماعي و التربوي داخل المؤسسة التربوية وخارجها.
- المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ و إرشادهم.

كما نجد أيضا في نفس المنشور الوزاري السابق الذكر أن مستشار التوجيه يعدّ برنامج عمله تحت مسؤولية مدير مركز التوجيه في بداية السنة الدراسية ويقدمه إلى مدير ثانوية الإقامة، كما يعطي مستشار التوجيه في نشاطه الأولوية للأقسام التالية:

- التاسعة أساسي– السنة الأولى ثانوي– السنة الثالثة ثانوي.

تتمثل النشاطات التقنية لمستشار التوجيه فيما يلي:

- متابعة عمل التلاميذ بواسطة تحليل نتائجهم المدرسية في مختلف الفروض والاختبارات.
- معالجة بطاقة القبول و التوجيه بالنسبة لتلاميذ السنة التاسعة أساسي وبطاقة المتابعة بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- تنشيط خلية الإعلام و التوثيق بالمؤسسات التابعة للمقاطعة.
- ضمان مداومات لاستقبال و إعلام التلاميذ و الأولياء و الأساتذة.

يوضح **القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991** مهام مستشاري التوجيه و المستشارين الرئيسيين للتوجيه المدرسي و المهني و يدققها أكثر خصوصا في مجال التوجيه، حيث أصبحت تتمثل في:

- القيام بالإرشاد النفسي و التربوي (السيكوبيداغوجي) قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
- إجراء الفحوص النفسية (السيكولوجية) الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.

لضمان توجيه يتناسب مع طموحات التلاميذ يؤكد القرار الوزاري عن ضرورة تعريفهم بأهم المنطلقات و المسارات الدراسية و المهنية، و لذا فإن عمل المستشارين يصب كذلك في:

- ضمان سيولة الإعلام و تنمية الاتصال داخل المؤسسات التعليمية و إقامة مداومات لاستقبال التلاميذ و الأولياء و الأساتذة.
- تنشيط حصص إعلامية جماعية و تنظيم لقاءات بين التلاميذ و الأولياء والمتعاملين المهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.

- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسات و المهن و المنافذ المهنية المتوفرة.
- تنشيط خلية الإعلام و التوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة و مساعدي التربية و إثرائها بالوثائق التربوية لتوفير الإعلام الكافي للتلاميذ. (توفيق زروقي، 2008، ص: 72- 73).

في **القرار الوزاري الصادر في 28- 12- 91 تحت رقم 827** فقد حددت مهام مستشار التوجيه و نشاطاته كالتالي:

- يمارس مستشار التوجيه المدرسي و المهني مهامه في مركز التوجيه المدرسي و المهني و في المدارس الأساسية و الثانويات و المتاقن، و يخضع إلى سلطة مدير مركز التوجيه المدرسي و إشرافه.
- يمارس نشاطاته في مقاطعة جغرافية تتكون من مجموعة مؤسسات للتعليم والتكوين يحددها مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني و على المستشار أن يتولى مسؤولية الإشراف على مقاطعته و تقديم تقارير تخص نشاطاته فيها.
- يقوم بإعلام التلاميذ و متابعة عملهم المدرسي، كما يقوم بالدراسات والاستقصاءات سواء بمؤسسات التكوين و عالم الشغل و حتى فيما يتعلق بتقويم مردود المنظومة التربوية.

هذا فيما يخص الأحكام العامة أما عن الأحكام الخاصة فنجدها تتمثل فيما يلي:

- القيام بحملات إعلامية بشكل واسع.
- القيام بالإرشاد النفسي و التربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
- إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون مشاكل خاصة، المساهمة في الكشف عن المتخلفين مدرسيا، و المشاركة في تنظيم التعليم المكيف (الأقسام الخاصة) و دروس الاستدراك.

ثم صدر **المرسوم الوزاري المؤرخ في 11 شوال عام 1429هـ الموافق لـ 11 أكتوبر 2008 تحت رقم: 08- 315**، حيث حدد مهام مستشار التوجيه المدرسي و المهني حسب الأسلاك كالآتي:

- موظفو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

الفرع الأول: سلك مستشاري التوجيه المدرسي والمهني

المادة 97: يكلف مستشارو التوجيه المدرسي و المهني، مرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي و توجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم و مقتضيات التخطيط التربوي و يكلفون بتقييم النتائج الدراسية و تحليلها و تلخيصها و كذا عمليات السبر والاستقصاء و يشاركون في متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية، قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس ويمارسون أنشطتهم في مراكز التوجيه المدرسي و المهني و في المتوسطات والثانويات.

الفرع الثاني: سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

المادّة 101 : يكلف مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمرافقة التلاميذ خلال مسارهم المدرسي وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي.

ويكلفون بتقييم النتائج المدرسية وتحليلها وتلخيصها ، وكذا عمليات السبر والاستقصاء.ويشاركون في متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس. ويمارسون أنشطتهم في مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفي المتوسطات والثانويات.

المادة 102: زيادة على لمهام الموكلة إلى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني يكلف المستشارون الرئيسيون للتوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بتنسيق أنشطة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي و المهني و يشاركون في تأطير عمليات التكوين التحضيري و التطبيقي و في أعمال البحث التربوي التطبيقي، و يمارسون أنشطتهم في مراكز التوجيه المدرسي و المهني و في المتوسطات و الثانويات.

بعد عرض مهام مستشار التوجيه المدرسي و المهني ، يمكن أن نشير انه لانجازها بفاعلية أكثر يحتاج هذا المهني لمجموعة من الوسائل والتقنيات للاعتماد عليها في عملية التوجيه المدرسي والمهني ، وهذا ما يستوجب على المؤسسات التربوية أن تتوفر عليها و تحديثها وفقا لحاجات المجتمع الحديث، وأخذ بعين الاعتبار التلميذ الذي هو أساس هذه العملية.

هناك إجراءات خاصة بالقبول و التوجيه يخضع لها التلميذ خلال انتقاله من السنة التاسعة إلى السنة أولى من التعليم الثانوي.

8. 6. الوسائل والتقنيات المعتمدة في عملية التوجيه المدرسي والمهني :

أ. الاختبارات والمقاييس النفسية :

1. استبيان الاهتمامات:

تم تنصيب استبيان الاهتمامات تبعا **لمنشور للوزاري رقم 1241/510 / 92 المؤرخ في 04 / 02 / 1992** ، حيث ذكر أن التوجيه كان منصبا في اتجاه التوجيه الجماعي للتلاميذ استجابة لمتطلبات تخطيط المسيرين ، فأكد هذا المنشور على إن انشغالات التوجيه الحالية و المستقبلية تحاول التكفل الفردي بالتلاميذ ، مما يستدعي مراجعة منهجية التدخل و الوسائل المستعملة لذلك و التركيز على التلميذ كفرد ، مما

استدعى تنصيب استبيان الاهتمامات لدراسة وتحليل اهتمامات التلاميذ و حوافزهم و رغباتهم .

2.الروائز النفسية :

تم تنصيب الروائز النفسية – التقنية كوسيلة للتعرف على التلاميذ السنة الأولى ثانوي بناءا على **المنشور الوزاري رقم 1241/631 / 92 المؤرخ في 14 / 03 / 1992** وذلك تبعا لتوصيات ملتقى مديري مراكز التوجيه المدرسي و المهني المنعقد في ديسمبر 1991 ، حيث تم تحديد مجموعة من الروائز التي يمكن لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني استخدامها من اجل التعرف على التلاميذ وهي الروائز التالية : **Cattell 3 A – (KRX34 – TF80)** .

إن هذه الاختبارات تعتبر من الأدوات المساعدة ب للمستشار التوجيه المدرسي و المهني، تمكنه من اكتشاف قدرات و الخصائص النفسية للتلاميذ، مما يساعده في توجيهم و إرشادهم بموضوعية.

ب.الوسائل الأخرى المعتمد عليها في عملية التوجيه المدرسي:

استعمال واستغلال البطاقات التركيبية المتضمنة مختلف المعلومات المتعلقة بالتلميذ سواء منها:

1. بطاقة الرغبات:

توضع البطاقة في متناول التلاميذ و تملا من طرفهم ،بالتشاور مع أوليائهم ، خلال الفصل الثالث من السنة الثالثة متوسط ، ليشكل هذا التعبير الأولي عن الرغبة أرضية ينطلق منها إرشاد التلميذ و مرافقته في بناء مشروعه الشخصي . (النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، 2007، ص :2) .

2. مجموعتا التوجيه:

تتكون مجموعتا التوجيه إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، من المواد التالية المرفقة بمعاملات كالتالي:

المواد	المعاملات	المواد	المعاملات
الرياضيات	5	اللغة العربية	5
العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	3	اللغة الفرنسية (ل. ا1)	3
علوم الطبيعية و الحياة	2	اللغة الانجليزية (ل. ا2)	2
اللغة العربية	2	التاريخ و الجغرافيا	2
المجموع	12	المجموع	12

3. التحضير لعملية التوجيه :

إن إعداد مشروع الخريطة التربوية للسنة الدراسية الموالية يستمر في التنفيذ وفق الطريقة السارية المفعول، بالعمل على ضوء نتائج التوجيه المسبق، مباشرة بعد الفصل الثاني للسنة الرابعة متوسط.

يجب التنسيق تحت إشراف مصالح التنظيم التربوي لمديرية التربية ، مع رئيس مؤسسة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي المستقبلة لتلاميذ المتوسطات الملحقة بها قصد ضبط عدد الأفواج التربوية الممكن فتحها بها و كذا عدد الأماكن البيداغوجية الممكن توفرها في كل جذع مشترك .

•حساب معدل المواد المشكلة لمجموعتي التوجيه :

تتألف مرحلة التعليم المتوسط من ثلاثة (3) أطوار تشكل فيها السنتان الثانية و الثالثة منه طور تدعيم المكتسبات و ترسيخها ، و السنة الثالثة إدماجية لمكتسبات السنة الثانية منه ، فان حساب كل معدل كل مادة من المواد المؤلفة لمجموعتي التوجيه يكون باعتماد النتائج المحصل عليها في المادة خلال السنين الثالثة و الرابعة متوسط ، كالآتي :

* النقطة الأولى (ن 1): معدل المادة في السنة الثالثة (3) متوسط.

* النقطة الثانية (ن 2): معدل المادة في السنة الرابعة (4) متوسط، بفصولها الثلاثة.

* معدل المادة = ((ن 1) + (ن 2 × 2)) على 3.

أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكلة لكل منهما كما هو مبين أعلاه. (النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، 2007، ص :2- 4) .

4. إجراء عملية التوجيه:

يجب أن يمارس التوجيه المدرسي و المهني ضمن رؤية ذات طابع شمولي للوصول به إلى تحقيق التوافق و الانسجام بين مستلزمات مختلف شعب التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، و نتائج التلميذ و رغباته.

للتمكن من التوفيق بين هذه العناصر ،أراء و ملاحظات الأساتذة ،مستشار التوجيه المدرسي و المستلزمات البيداغوجية للجذع المشترك المرغوب فيه ،يشترط أن تكون العملية قد هيئ لها خلال السنة الثالثة من التعليم المتوسط بمساهمة كل المعنيين بهذا الفعل التربوي .

عليه يعتمد في توجيه التلاميذ إلى كل من الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، على ترتيبهم وفق رغبتهم الأولى لتلبية ما أمكن منها في حدود الأماكن البيداغوجية المتوفرة في مؤسسة الاستقبال . (النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، 2007، ص : 4) .

7.8.أعمال ليست من اختصاص مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني:

قد يكلف بعض مديري المؤسسات التربوية مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بأعمال لا تمت بصلة إلى مهامهم الأصلية التي أعدوا للقيام بها، وقد عرض " **شيرتزي**" (SHERTZER, 1966)عدد من هذه الأعمال حسب ما جاء بخصوصها ، في توصيات تصنيف دور مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني ، ومن ثم يجب ألا يكلف بها وألا يؤدى أيًا منها ؛ لأنها تقع خارج دوره كرجل علم نفس مسؤول عن تعديل سلوك التلاميذ ،و مسؤول عن نمو شخصياتهم وتطويرها من النواحي الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية، وسوف نستعرض عددا من هذه الأعمال التي لا تقع ضمن تكليف مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني ، حتى يلتزم بها مديرو المؤسسات التربوية ،فلا يتسببوا في إحراج مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يعملون تحت إشرافهم في بالضغط عليهم للقبول أو القيام بها ، وسوف يتم عرض عدد من هذه الأعمال من واقع ما يشاهد في مؤسساتنا التربوية:

- يجب ألا يكلف مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بالوقوف مع إدارة المؤسسة التربوية أو المدرسين، لحجز التلاميذ المتأخرين عن طابور الصباح ،أو عن الحصص الأولى، ولكن عليه أن يستقبل هؤلاء التلاميذ المتأخرين في المكتب عند تحويلهم إليه ،من قبل الإدارة المدرسة أو المدرسين للتعامل معهم بالأساليب الإرشادية المدروسة.

- يجب ألا يكلف مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني ، بعقاب التلاميذ المخالفين لأنظمة ولوائح المدرسة أو المشاغبين في الفصول، أو المتسببين في الإزعاج العام للمؤسسة التربوية ،لذلك يجب عليه الانسحاب الفوري من أي موقف يعاقب فيه التلاميذ من قبل الإدارة المدرسية أو المدرسين حتى لا تنطبع في أذهان التلاميذ صورة غير سليمة عن دوره في المؤسسة التربوية، وبالتالي يفقد ثقتهم فيه، ومن ثم تعدم العملية الإرشادية من أصلها فتصبح بلا جدوى.

- يجب ألا يكلف مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بأي أعباء كتابية لا تدخل في نطاق اختصاصه والتي من الممكن أن يؤديها أي عضو آخر في هيئة التدريس، أو في هيئة موظفي المؤسسة التربوية،ومن أمثلة هذه الأعباء" : تسجيل التلاميذ الجدد في سجلات المؤسسة التربوية، تعبئة بطاقات الاختبارات للتلاميذ، طباعة بعض النشرات المدرسية العامة على الآلة الكاتبة أو تصويرها، تسجيل مجالس محاضر الآباء و بعض المجالس الأخرى التي تريد المؤسسة التربوية عقدها، تسجيل عمليات نقل التلاميذ من و إلى المؤسسة التربوية، "و كل ما شابه ذلك.

- يجب ألا يكلف مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بأي أعباء إدارية لا تدخل في نطاق اختصاصه و التي من الممكن أن يؤديها أي عضو آخر من هيئة موظفي المؤسسة التربوية، و من الأمثلة على ذلك :تنظيم

وسائل نقل التلاميذ، التنظيم و الإشراف على الرحلات الترفيهية للتلاميذ (خلاف الرحلات التي تتصف بالطابع المهني) الاشتراك في تجميل مظهر المؤسسة التربوية و العناية بالحديقة و المزروعات فيها، تنظيم الحفلات و البرامج الترفيهية في المؤسسة التربوية و الإشراف على صالاتها اللعب وملاعبها.

- يجب ألا يكلف مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بتنظيم الجدول الدراسي الخاص بتوزيع الحصص على المدرسين، أو بأي عبء يتعلق بالبرامج التعليمية، مثل تخطيط و تنشيط الأنظمة التابعة لها، و من الأمثلة على ذلك :إنشاء

نادي اللغة الإنجليزية، تنظيم المباريات الرياضية، تكوين جماعة المكتبة مثلا. و لكن يمكن أن يساهم في اكتشاف ميول و رغبات و استعدادات التلاميذ، بواسطة الاختبارات النفسية التي يجريها لهم ثم يوجههم للأنشطة التي تلائمهم دون أن يتدخل في التخطيط لها أو الإشراف عليها.

- يجب ألا يكلف مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بحصر الغياب و تسجيله، أو محاسبة التلاميذ عليه و معاقبتهم بسببه، أو أخذ التعهدات منهم و من أولياء أمورهم بعدم تكراره؛ لأن هذا من اختصاص العمل الإداري المدرسي و لكن عليه أن يتسلم كشوف الغياب جاهزة و يتابع حالات التكرار فيها، و يعالجها بالأساليب الإرشادية السليمة التي لا تتسم بصفة العقاب أو اللوم أو التأنيب .
- يجب ألا يكلف مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بأي عبء تدريسي؛ بأن يسد العجز في مادة ما يتولى مهام تدريسها، أو يحضر حصصًا بدلا عن أستاذ غائب، أو يتولى تصحيح اختبارات و رصد درجات مادة ما لسبب أو لآخر. (عمر ، 1999 ، ص: 109- 110) .

مما تم ذكره، فان مستشار التوجيه المدرسي و المهني، قد يقوم بأعمال ليست من اختصاصه، و يضيع جهده و وقته، دون أن يحقق الأهداف التي وجد من اجلها.

8. 8. علاقات العمل لمستشار التوجيه المدرسي و المهني:

حسب **المنشور الوزاري رقم 0245- و. ت. و / 93- المؤرخ في 04/ 12 / 1993**، فان علاقات عمل مستشار التوجيه هي كالأتي:

أ.العلاقة بمركز التوجيه المدرسي و المهني:

- العلاقة مع مدير المركز: تتمثل علاقة مستشار التوجيه بمدير مركز التوجيه المدرسي بأنها علاقة تقنية و تتلخص فيما يلي:
- المسؤولية المباشرة على المستشار من حيث الإشراف على تحديد المقاطعة (مقاطعة التدخل).

- الإشراف على البرمجة السنوية و الأسبوعية لنشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني.
- متابعة نشاطات المستشار و تقويمها.
- تدعيم المستشار بالوسائل المادية.
- تكوين المستشار.

ب.علاقة المستشار مع الفريق التقني:

بما أن المستشار يعمل في إطار فريق مكون أساسا من مستشارين آخرين، فإن هذا يحتم عليه إيجاد علاقة تنسيقية معهم قصد القيام بواجباته على وجه التصحيح وتبادل الخبرات بين أعضاء هذا الفريق.

ج.علاقة المستشار مع المؤسسات التعليمية:

ج.1.مع مدير الثانوية : تربط مستشار التوجيه المدرسي و المهني بمدير الثانوية علاقة إدارية من حيث:

- مراقبة مواظبة المستشار.
- مراعاة احترام المستشار لبرمجة النشاطات الأسبوعية.
- الإشراف على المراسلات الإدارية التي تخص المستشار.
- القيام بتقديم المستشار في الجانب الإداري و عند الاستفادة من منحة المردودية، و ذلك بعد التشاور مع مدير المركز.
- توفير أحسن الظروف المادية لعمل المستشار.
- تسهيل اندماج المستشار ضمن الفريق التربوي للمؤسسة.
- السهر على تحقيق جميع التعليمات المبرمجة لفائدة الثانوية من طرف المستشار.

ج.2.مع مدير الدراسات:

لا يمكن لمستشار التوجيه أن يؤدي مهامه بالشكل اللائق إلا بالتنسيق مع مختلف أعضاء الفريق الإداري الذي يضم (مدير الدراسات، مستشار التربية، و المساعدين التربويين).

ج.3.مع هيئة التدريس:

تتلخص علاقة المستشار مع هيئة التدريس فيما يلي:

- علاقة تنسيق و تكامل تجمع المستشار مع الأستاذ الرئيسي للتعرف على التلاميذ.
- المتابعة المستمرة (عرض أو تبليغ) الحالات التي تتطلب تدخل المستشار.
- الاستعانة بالأستاذ الرئيسي لتبليغ بعض المعلومات الضرورية.
- تقييم مستوى القسم من خلال التحضير لمجالس الأقسام.
- المشاركة في عملية الاستدراك بالتنسيق مع الأستاذ.

فيما يتعلق بتحليل مضامين البرامج و الكشف عن الصعوبات فيها، كون بالتنسيق بين المستشار و الأساتذة.

ج.4.مع التلاميذ:

يقوم بالمتابعة سواء من الناحية النفسية أو التحصيلية.

- تزويد التلاميذ بمعلومات تسهل معرفة مساره الدراسي.
- الإشراف على تلاميذ التعليم المكيّف، من حيث استكشافهم و متابعتهم بالتنسيق مع اللجنة النفسية الطبية البيداغوجية.
- الكشف على الملمح الدراسي للتلميذ و العمل على تحقيق طموحاتهم وميوله بالنظر إلى إمكانياته و قدراته.

ج.5.مع الأولياء:

على الرغم مما يلاحظ من غياب و إهمال بعض الأولياء لأبنائهم ولمصيرهم الدراسي، فإن مستشار التوجيه يحاول إيجاد وسيلة لبناء علاقة مع أولياء التلاميذ، هذه العلاقة التي تتمثل في إعلام الأولياء حول المسار الدراسي و المهني لأبنائهم و ضرورة المتابعة المستمرة لعملهم.

د. العلاقة مع مديرية التربية:

د.1.مع مدير التربية: يتولى مدير التربية مهمة تعيين المستشارين في الثانويات وهو المشرف الأول على مستشار التوجيه المدرسي، كما أن هناك علاقات أخرى مع مختلف مصالح مديرية التربية.

د.2.مع مصلحة الامتحانات : هذه العلاقة تبقى تنسيقية و تكاملية، بحيث يساهم المستشار في ضبط الخريطة المدرسية، و دراسة الطعون.

د.3.مع مصلحة البرمجة و المتابعة :قد تكون لهذه المصلحة علاقة استشارية مع مستشار التوجيه المدرسي و المهني فيما يتعلق بالإحصاء التربوي و التقطيع الجغرافي للمقاطعة والتخطيط.

د.4.مع مصلحة التكوين و التفتيش : لهذه المصلحة علاقة مع مستشار التوجيه و المتمثلة خاصة في اشتراكه في العمليات التكوينية و الملتقيات و الأيام الدراسية و غيرها.

هـ. العلاقة مع قطاع التكوين و التعليم المهنيين:

هناك مؤسسات للتكوين تدخل ضمن المقاطعة التي يشرف عليها مستشار التوجيه المدرسي و المهني، و تتمثل علاقته بها في إجراء الاستقصاء للتكوين و ذلك باستدعاء مسؤولي هذه المؤسسات من حين لآخر للإطلاع على مستجدات قطاع التكوين المهني و مرافقة التلاميذ إلى هذه المؤسسات، للتعرف ميدانيا عليها من خلال الأبواب المفتوحة.

و. العلاقة مع مركز إدماج و تنشيط الشباب:

هناك علاقة تكاملية، تنسيقية بين مستشار التوجيه المدرسي و المركز، باعتبار هذا المركز المتكفل بشريحة الشباب أساسا و أيضا نظرا لتوفير الإمكانيات المادية التي يحتاجها مستشار التوجيه من المركز و العكس صحيح.

9. الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني:

من خلال اطلاع الطالب الباحث على العديد من الدراسات و البحوث التي تبرز واقع التوجيه و الإرشاد من خلال جملة من الصعوبات التي مازالت تقف أمام تطور هذا المجال الهام في مؤسساتنا التربوية الجزائرية و في العديد من المدارس التربوية العربية ، من هنا ارتأينا أن نقسم هذا الجزء إلى قسمين و هما:

1.8. الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر:

يلعب التوجيه المدرسي و المهني دورا هاما في تحقيق السياسة الوطنية للتكفل بقضايا الشباب ، و تملك وزارة التربية الوطنية و التكوين شبكة هامة من مراكز التوجيه المدرسي عبر الوطن بمعدل مركز واحد على الأقل في كل ولاية ،فهذه الهياكل قديمة و لها تجربة معتبرة في مجالها المختص ،و الموظفين العاملين بها قد تلقوا تكوينا جامعيا مختصا لكن نلاحظ مع الأسف أن أغلبية هذه المراكز لا تقوم بدورها بصورة مرضية ، لأنها لم تقدم لها الأهمية اللازمة .

ففي سنة **1989** اصدر " **وزير التربية و التكوين**" **منشورا وزاريا رقم 341/م.ت /ت.م. م /89** ينص على اتخاذ بعض الإجراءات التي من شانها تحسين الوضعية بمراكز التوجيه و المدرسي،وهذا نصه " اطلب منكم اتخاذ بعض الإجراءات في صالح مراكز التوجيه تساعدهم على القيام بمهامهم في أحسن صورة سيما منها رفع ميزانية تسييرها و تزويدها بسيارة إدارية إذا كانت لا تملكها ،و في انتظار ذلك و بما أننا على وشك نهاية السنة الدراسية ،حيث تكثر التنقلات الكبرى (حملات إعلامية،عقد مجالس القبول بالمدارس الأساسية ،مجالس التوجيه بالثانويات .....) .اطلب منكم إعطاء الأولوية

لمراكز التوجيه في استعمال سيارة المصالح الإدارية الأخرى .أما من جانب الإدارة المركزية لوزارة التربية و التكوين ،فهناك خطة جديدة لدعم مصالح التوجيه خاصة على مستوى توظيف المستشارين بالعدد الكافي قصد تحقيق هدف التعيين لمستشار واحد في كل ثانوية في اقرب الآجال ". (الأمين العام لوزارة التربية و التكوين–ع . بن محمد – مديرية التخطيط – المديرية الفرعية للتوجيه المدرسي و المهني – الجزائر –**09–05–1989**). (كبداني خديجة ، 1998 ، ص:28–29)

بالرغم من تدخل الوزارة الوصية لحل الكثير من الصعوبات التي تعترض سبيل عملية التوجيه و الإرشاد بصفة عامة ،و عمل مستشار التوجيه و المدرسي و المهني بصفة خاصة ، فحين اقترابنا من المؤسسات التربوية ،نجد الكثير من الصعوبات لازالت تقف أمام نجاح عمل مستشار التوجيه.

ففي دراسة "**بشلاغم يحي**" (2005) ، تحت عنوان " **نحو إعداد نموذج توجيهي فعال** "،وكانت دراسة **تحليلية نقدية لفعالية أسلوب التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر**، بحيث ذكر في عنصر **:معوقات تحقيق غايات و أهداف التوجيه المدرسي و المهني و سلبياته:**

«انه بالرغم من اعتبار الإصلاحات و التحسينات التي أدخلت على سياسة التوجيه منذ بداية التسعينات ،والتي شكلت قفزة نوعية و جريئة في اتجاه رد الاعتبار لمصالح التوجيه المدرسي و المهني و إعطائه البعد النوعي الذي كان يفقده ،إلا أن نقص الإطارات البشرية المؤهلة يشكل صعوبة في سبيل تحقيق تلك الغايات و الأهداف نظرا للعدد الكبير للتلاميذ مقارنة مع عدد مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ، وكذا نقص الإمكانات المادية الضرورية ،هذا ما يدفع مستشار التوجيه المدرسي و المهني إلى تركيز نشاطاته على سنوات بداية و نهاية مختلف الأطوار التعليمية (التاسعة أساسي ، أولى

ثانوي) . فعملية الإعلام المدرسي التي أوكلت إلى مصالح التوجيه تتطلب توفير و استغلال وسائل مادية و تقنية متطورة ،كدعائم و ركائز النشاط الإعلامي داخل المؤسسات التربوية ،و عملية التقويم تتطلب تكوينا و إعدادا مناسبين ،زيادة على توفير بعض الوسائل التقنية مثل الروائز النفسية بمختلف أنواعها بعد تكييفها على المجتمع المحلي . فعملية الإرشاد و التوجيه تعني حسن استغلال نتائج التقويم و الإعلام الموضوعي و المشخص، ثم إن تعدد المهام المسندة إلى مستشار التوجيه المدرسي و المهني و العدد المرتفع نسبيا لمؤسسات التربوية المكلف بها حاليا (باعتبار انه يعمل داخل مقاطعة تتكون من ثانوية الإقامة و الاكماليات الملحقة بها و مجموعة من الابتدائيات التابعة من حيث التقسيم الإداري لتلك الاكماليات) ، يضعنا أمام تساؤل هام يتمثل في مدى إمكانية و موضوعية تأديته لمهامه بالوجه المطلوب و بالشكل الذي يتمكن معه من تحقيق الأهداف المحددة لكل عملية .ومن جهة أخرى فان الوسائل التقنية المحددة لعمل مستشار التوجيه المدرسي تتصف بجملة من السلبيات في ميدان العمل ، نظرا لعدم ملائمتها للأهداف المسطرة أو عدم فعاليتها في استكشاف قدرات ة استعدادات التلاميذ التي تعتبر ضرورية جدا لإخراج التوجيه من حقل التسيير الإداري إلى حقل العلمية و الموضوعية » (بشلاغم ،2005، ص: 86– 88).

بمأأن مهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني تنفرد بطابع خاص يميزها عن باقي المهن الممارسة في ميادين التعليم بوصفها حديثة النشأة بمؤسسات التعليم الثانوي ، حيث كان يقتصر وجودها في مراكز التوجيه المدرسي و المهني ، بفعل التنظيم الجديد تعددت مصادر تنظيم هذه المهنة ، و ف أصبحت مرتبطة إداريا (المواظبة، المراقبة و التقييم الإداري..) بمؤسسات التعليم الثانوي و التي تعتبر مقر إقامة مستشار التوجيه المدرسي و المهني، و تقنيا (تنظيم و إعداد برامج النشاطات، متابعة و مراقبة تنفيذها ..) بمراكز التوجيه المدرسي و المهني.

في دراسة التي قام بها كل من « **.قرساس الحيسن و.شحام عبد الحميد**" ،و عنوانها **(واقع الإرشاد النفسي والتربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من خلال وجهة نظر الأساتذة) – دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية المسيلة – الجزائر .**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الإرشاد النفسي والتربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من خلال آراء الأساتذة ،حيث شملت عينة الدراسة (146) أستاذ وأستاذة ينتمون إلى ثانويات **ولاية المسيلة.**

« توصلت الدراسة إلى أن الأساتذة يتفقون على أن مهمة الإرشاد النفسي والتربوي هي من صميم عمل مستشار الوجيه التربوي المكلف رسميا القيام بها داخل المؤسسة التي يعمل بها فهي ليست من مسؤولية الأستاذ المكلف أساسا بعملية التدريس ويأخذ أجره على هذا العمل حسب التشريع المدرسي الجزائري . ويرون مهمة الإرشاد النفسي و التربوي عملا إضافيا لا يقوم به كل الأساتذة وحتى الذين يقومون به لا يفعلون ذلك على أحسن ما يرام إما أنهم لا يمتلكون تقنياتها لأنهم لم يتلقوا تكوينا في هذا الجانب أو لكثافة البرامج الدراسية . ويتبين كذلك أن مستشار التوجيه المدرسي ما هو في الحقيقة إلا عون إداري يقضي وقته في ملأ الوثائق المتعلقة بعلامات التلاميذ ومعدلاتهم خاصة في وجود بعض المؤسسات التي يتجاوز عدد التلاميذ المتمدرسين بها(1500)تلميذ ناهيك عن العمل الذي يقوم به ذات المستشار على مستوى مؤسسات التعليم المتوسط المكلف بها لغياب مستشارين على مستوى هذه المؤسسات و نسبة الكبيرة من الأساتذة أجابوا بأن مستشار التوجيه لم يتصل بهم على الإطلاق وربما أكثرهم لا يعرفونه مطلقا .و تفسر النتائج كذلك النقص في كفاءة مستشاري التوجيه المدرسي إما لنقص في الخبرة لأن أغلب هؤلاء هم حديثي عهد بهذه المهنة التي استحدثت في مؤسسات التعليم الثانوي منذ فترة قصيرة فقط ، كما أنهم لم يتلقوا تكوينا متخصصا في مجال التوجيه والإرشاد ،كما أن من بين هؤلاء المستشارين من ليس له رغبة في ممارسة هذا العمل خاصة أن هناك منهم من كان يمارس مهنة التعليم قبل

التحاقه بهذه المهنة التي كان يعتقد أنها محطة للراحة من عناء التدريس. كما تبين النتائج كذلك نقص في التدريب الميداني على تقنيات العمل الإرشادي». (قرساس الحيسن وشحام عبد الحميد ، 2008) .

لقد ذكر كذلك "**برو محمد**" في دراسته تحت عنوان " **اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في مرحلة الثانوية** " والتي كان من بين أهدافها التعرف على مدى وجود التعاون أو عدمه بين مسؤولي التوجيه و أعضاء هيئة التدريس في الثانويات من جهة ، وبين هؤولاء و أولياء الأمور من جهة ثانية في توجيه التلاميذ .ثم كذلك التعرف على الصعوبات التي تواجه مسؤولي التوجيه المدرسي في القيام بهذه المهمة التوجيهية على أحسن وجه .فكانت نتائج الدراسة كالأتي :

– إن هناك انعدام تعاون شبه كلي بين مسؤولي مصالح التوجيه المدرسي و أعضاء هيئة التدريس بالثانويات وكذا مديرها من جهة ، وبين هؤولاء جميعا و أولياء التلاميذ من جهة ثانية، فيما يتعلق بإرشاد و توجيه التلاميذ دراسيا و مهنيا .

– أما الصعوبات التي تقف عائقا أمام مسؤولي التوجيه المدرسي بخصوص القيام بالمهام التوجيهية على أحسن وجه تمثلت فيما يلي :

– عدم توفر الاختبارات و المقاييس النفسية المخصصة للتوجيه المدرسي.

– شكلية أنظمة الامتحانات المدرسية وسوء تقييم التلاميذ.

– فقدان الانسجام و التعاون و التخطيط بين الجهات المسؤولة عن التوجيه.

– نقص التأهيل العلمي و التربوي لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني .

– التحديد المسبق لعدد التلاميذ الذين سيوجهون إلى كل تخصص ،دون مراعاة استعداداتهم و قدراتهم و ميولهم .

- كثرة عدد التلاميذ في كل مقاطعة تربوية ممنوحة لكل مستشار توجيه .

- عدم تطبيق الاختبارات و المقاييس النفسية .

- عدم إتاحة فرص الملاحظة و المقابلة كأساليب للتوجيه .

- تفاوت وجهات النظر بين أعضاء فريق التوجيه . (برو محمد ،2010، ص: 421- 424).

انطلاقا مما سبق يمكن القول أن مهنة التوجيه و الإرشاد ببلادنا تحتاج إلى نظرة شاملة و عمل حقيقي و فعال، من اجل رفع مردود العاملين في نظام التوجيه و الإرشاد التربوي و نخص بالذكر مستشار التوجيه المدرسي و المهني كعنصر محوري في هذه العملية داخل مؤسساتنا التربوية ،ففي دراستنا هذه سوف نحاول أن نستكشف واقع التوجيه و الإرشاد انطلاقا من طبيعة الصعوبات التي يعيشها مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

2.8. الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني في العالم العربي:

بعدما تطرقنا في القسم السابق للصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر ، سوف نحاول أن نسلط الضوء على الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني في بعض الدول العربية ، فرغم تغير التسمية لهذا المهني المتخصص في بعض الأنظمة التربوية العربية ، بحيث يطلقون عليه اسم **المرشد التربوي** أو **الموجه التربوي** إلا انه يعيش نفس الصعوبات و العراقيل بمختلف طبيعتها.

ففي **دراسة" فرح عدنان وزميله"** (1995) : بعنوان(**مشكلات المرشدين التربويين في الأردن**) «وهدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية في الأردن واستقصاء علاقة هذه المشكلة بجنس المرشد وخبراته ومؤهله الأكاديمي.

يتكون مجتمع الدراسة من مرشدين ومرشدات المدارس الحكومية في جميع مديريات المملكة وبلغت عينة الدراسة (200) مرشدًا ومرشدة تم اختيارهم عشوائيًا من جميع مديريات التربية والتعليم ، ولجمع البيانات اللازمة تم تطوير استبانه اشتملت على(51) مشكلة موزعة على ستة مجالات. أظهرت الدراسة أن المجالات التي ظهر فيها عدد من المشكلات وهي مجال المشكلات الفنية ومجال الاتجاهات نحو العملية الإرشادية ومجال الإعداد والتدريب. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات لدى المرشدين تعزى إلى كل من جنس المرشد وخبراته في الإرشاد، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المشكلات تعزى إلى المؤهل العلمي للمرشد . » (فرح عدنان وزميله، 1995)

على ضوء ما سبق فإن نجاح العملية الإرشادية يعتمد وبشكل كبير على المهارات الفنية التي يمتلكها المستشار عن طريق الإعداد الأكاديمي والمهني والتدريب العلمي، وتعاون الأطراف المختلفة داخل المؤسسة التربوية (المدير، والمدرس، والتلميذ وولي أمره)، وخارج المؤسسة التربوية مع المستشار نفسه.

أما دراسة "**رمح**" (1986) التي« هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه الإرشاد الطلابي في المرحلة المتوسطة في بغداد وطبقت استبانه الدراسة على(59) مرشد أو مرشدة و (59)مدير أو مديرة من المدارس المتوسطة في مدينة بغداد ودلتّ نتائج الدراسة على وجود صعوبات دالة إحصائيًا ومن أهمها:

1-عدم تعاون المعلمين مع المرشد الطلابي.

2-ضعف التعاون ما بين الأسرة والمدرسة.

3-ضعف وسائل الإعلام بالنسبة لتجربة الإرشاد.

4-عدم استخدام أساليب الإرشاد المناسبة التي تحقق الهدف.

5-الحاجة إلى وجود مكان مناسب للقيام بالإرشاد الجماعي.

6-قلة الدعم المادي من أجل تنفيذ النشاطات الإرشادية».

في نفس السياق أكدت الدراسة أخرى على وجود صعوبات تواجه عمل المستشار، أجراها" **الشناوي**" (1990) على عينة مكونة من 50 مرشدا طلابياً ممن يعملون في مراحل التعليم المختلفة بمنطقة الرياض ،وهدفت للتعرف على طبيعة عمل المرشد الطلابي عن طريق استبانه أعدت لهذا الغرض اشتملت لاستبانه المستخدمة في هذه الدراسة على سؤال مفتوح ينص على :حدد فيما يلي الصعوبات التي تواجهك في عملك الإرشادي، وقد استجاب عدد كبير من أفراد عينة البحث لهذه الفقرة حيث حددوا مجموعة من الصعوبات التي تواجههم في العمل الإرشادي نذكر منها:

1-شغل المرشدين بأعمال كتابية كثيرة تستقطع كثيرا من وقتهم.

2-عدم وجود اختبارات نفسية مناسبة يمكن للمرشدين استخدامها والاستفادة منها.

3-عدم تفهم مديري المدارس والمدرسين لطبيعة العمل الإرشادي.

4-وجود تعارض بين ما يتخذه المرشد من إجراءات وما يتخذه المديرون والمدرسون اتجاه الطلاب.

5-عدم تفهم بعض أولياء الأمور لعمل المرشد.

6-عدم استجابة بعض أولياء أمور الطلاب للدعوة التي يوجهوها له المرشدون للحضور للمدرسة لأمور تخص أبنائهم. (البلوي، 2005 ،ص: 15–16).

من خلال هذه الدراسات نخلص إلى أن مستشار التوجيه المدرسي و المهني تعترضه صعوبات مصدرها أطراف العملية التعليمية ، صعوبات تتعلق بالطلاب،

صعوبات مصدرها أولياء الأمور، صعوبات لها علاقة باتجاهات المعلمين نحو الإرشاد، الصعوبات المادية،و صعوبات متعلقة بشخصيته (جنسه ،خبرته ، مؤهله العلمي) .

نجد كذلك التجربة التي مرت بها الأردن في مجال التوجيه و الإرشاد التربوي، بحيث نجد أن المرشد التربوي في الأردن يواجه بعض الصعوبات في تحقيق المهام الموكلة إليه والساعي لتحقيقها ونلخصها كالأتي:

1 - **الصعوبات الذاتية:** و تتلخص فيما يلي:

- عدم الرغبة الأكيدة للمرشد نحو عمله الإرشادي.
- نقص في السمات الشخصية للمرشد.
- نقص الخبرة العملية و العلمية للمرشد.
- تقصير المرشد في توضيح دوره و طبيعة عمله.

2 - **صعوبات مصدرها أطراف العملية التعليمية:**

- عدم قناعة المدير أو المعلمين بالإرشاد.
- عدم تعاون الإدارة و المعلمين مع المرشد.
- إقحام المرشد في أعمال إدارية و سكرتارية ليست لها علاقة بعمله.

3 - **صعوبات تتعلق بالطلاب:**

- اعتقاد الطلاب الخاطئ من عمل المرشد و اختصاصه فقط مع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة.
- اعتقاد الطلاب بأن المرشد معالج.
- اعتقاد الأهل بأن المرشد موجود للمعاقين في المدرسة.

4 - **صعوبات مصدرها أولياء الأمور:**

- عدم تعاونهم مع المدير و مرشد التربوي.
- عدم تعاون المدرسة معهم، مما يجعلهم سلبيين مع الإدارة و المرشد.
- ضعف اهتمام الآباء بمتابعة مشكلات أبنائهم.

5 - **صعوبات لها علاقة باتجاهات المعلمين نحو الإرشاد:**

- شك المعلمين في قدرة المرشد على تغيير سلوك الطلاب.
- عدم رغبة الهيئات التدريسية في التغيير.

6- **الصعوبات المادية** : تتمثل في عدم وجود غرفة للمرشد أحيانا و عدم القدرة على إنشاء أو طباعة الاختبارات النفسية. (جودت و سعيد حسني، 2007، ص: 164- 165.)

من هنا أن من يقوم بهذه المهنة ،يجب أن يكون ذا خبرة في ميدان علم النفس نظريا و تطبيقيا هذا من جهة و من جهة أخرى يجب أن توفر له كل الظروف المناسبة و التسهيلات اللازمة التي تعتبر أمراً هاماً ومتطلباً ضرورياً للنجاح في العمل الإرشادي .

كذلك نجد دراسة أخرى "**فؤاد علي العاجز** "**(2001)** تحت عنوان"**واقع ، ومشكلات ، و حلول** "، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي ، ودور المرشد التربوي ، بالإضافة إلى المشكلات التي تواجه المرشد في المدارس العليا ، والمدارس الثانوية في محافظات غزة و مدى علاقة هذه المشكلات بمتغير الجنس ، و المرحلة التعليمية ، و المنطقة التعليمية ، و كانت عينة الدراسة مكونة من (88) مرشدًا و مرشدة أي بنسبة (% 48) من مجتمع الدراسة ، حيث صمم الباحث استبانة اشتملت على (27) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات ، إضافة إلى سؤال مفتوح في نهاية الاستبانة ، حيث أسفرت النتائج على:

1 -أن مجال المشكلات المتعلقة بالإعداد و التدريب حازت على المرتبة الأولى.
2 -جاء مجال المشكلات المتعلقة بظروف العمل في المرتبة الثانية.
3 – وجاء مجال المشكلات المتعلقة بالإدارة و الهيئة التدريسية في المرتبة الثالثة.
4 – أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات لدى المرشد تعزى إلى كل من جنس المرشد، و المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد و المنطقة التعليمية التي يعمل بها المرشد التربوي(فؤاد علي العاجز،2001).

انطلاقا مما سبق يلعب المستشار التوجيه المدرسي و المهني دورًا مهمًا وحاسمًا في نجاح العملية الإرشادية، تبعًا لأدائه الذي يقوم به في خدمة جمهور التلاميذ ومساعدتهم في

مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقهم، وكذلك نظرًا للدور المهم الذي يقوم به كل من مستشار التوجيه المدرسي و الإداريين والمدرسين معا في إنجاح العملية التعليمية، والإسهام في تقديم نوعية تعليم جيد للتلاميذ ، ولتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، كل ذلك يمكن أن يأتي إلا من خلال العلاقة التي تربط العاملين في المؤسسة التربوية، ومدى التعاون القائم بينهم.

خلاصة الفصل :

على ضوء مما سبق في هذا الفصل ، نخلص أن خدمات التوجيه المدرسي و المهني من أهم الخدمات التي تقدمها المؤسسة التربوية الحديثة للناشئة بهدف تحقيق التوافق الشخصي، والاجتماعي للمتعلمين، ومساعدتهم على اختيار نوع التخصص الدراسة المناسب لهم، وفقا لقدراتهم، وميولهم واتجاهاتهم ولتحقيق أقصى درجة نجاح ممكنة.مما أدى إلى ازدياد التركيز على دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني ، في الحياة المدرسية، و لكن دور هذا المهني المتخصص قد يتأثر بمجموعة من الصعوبات مختلفة الطبيعة كما أشارت الدراسات سابقة الذكر و هذا لعدة أسباب و أهما حداثة نشأة هذه المهنة و غموض دورها و أهميتها داخل مؤسساتنا التربوية،التي قد تنعكس سلبا على رضاه المهني ، ومن المعروف أن لهذا العامل أهمية بالغة في الحياة المهنية ، هذا ما سوف نتناوله بالتفصيل في الفصل الآتي .

الفصل الثالث:الرضا المهني

تمهيد

1.مفهوم الرضا المهني.

2. أهمية الرضا المهني.

3.عوامل ومحددات الرضا المهني.

4. النظريات المفسرة للرضا المهني.

1.4. نظرية سلم الحاجات "أبراهام ماسلو ".

2.4.نظرية الحاجات"لألدرفر".

3.4. نظرية الحاجات الثلاثة(حاجات الإنجاز) "ماكليلاند".

4. 4. نظرية العاملين "هيزبرج".

5.4. نظرية القيمة أو التعارض " لوك ".

6.4. نظرية العدالة " ستاسي آدمز".

7.4. نظرية التوقع"فيكتور فروم".

8.4. نظرية تدعيم السلوك"سكينر" .

9.4. نظرية التكيف الوظيفي "جرين" و "ويز".

10.4. نظرية " إدوارد لولير".

5. قياس الرضا المهني.

6. علاقة الرضا المهني ببعض المتغيرات.

خلاصة الفصل.

تمهيد :

للعمل دور هام في حياة الأفراد ، كما هو كذلك بالنسبة للمجتمعات و الأمم ، فهو وسيلة رئيسية لإشباع حاجاتهم و تحقيق توافقهم النفسي و الاجتماعي . وإذا كان على درجة من الأهمية في المؤسسات الإدارية، وهو بلا شك على درجة أعظم أهمية في المؤسسات التربوية، لأنها تنتج و تزود المجتمع بعناصر البناء و التقدم و التطور ،فإذا لم تكن العناصر القائمة على الإنتاج في هذه المؤسسات التربوية ،و يقصد بها هنا في هذه الدراسة فئة مستشارو التوجيه المدرسي و المهني،تشعر بالرضا عن عملها،و الذي سيؤثر بالضرورة بدوره في الأداء، وعلى مخرجات العملية التربوية من الطلبة ، وبما أن الرضا المهني للمستشار يعتبر متغير أساسي في هذه الدراسة و كذلك هدفها، ففي هذا الفصل سوف نتطرق، إلى أهم التعاريف التي تناولت الرضا المهني ،وأهميته ،ثم عوامله و محدداته ، بعد ذلك نقدم بعض النظريات المفسرة له ،ثم نتحدث عن أساليب قياس الرضا المهني من خلال عنصر قياس الرضا المهني،وفي الأخير نتطرق إلى العلاقة الموجودة بين الرضا المهني وبعض المتغيرات.

1.مفهوم الرضا المهني :

« خضع مفهوم الرضا المهني لرؤى فكرية عديدة مستمدة من التطورات في العوامل البيئية الخاصة به والمجسدة له، ولهذا تباينت أفكار الباحثين حيال صياغة تعريف محدد للرضا المهني، ويعود هذا التباين إلى تعرض بعض المهتمين به وفقا لطبيعة تخصصاتهم ».(مناور فريح حداد، محمود علي الروسان، 2003) ، ويمكن أن نصنف تعاريف الرضا المهني ، إلى التعاريف تعبر على اتجاهات الفرد وإحساسه و مدى ارتياحه نحو العمل الذي يزاوله ، فنجد ضمنها تعريف "**سوبر**"(super، 1953) للرضا المهني بحيث يرى « أن رضا الفرد عن عمله يتوقف على المدى الذي يجد فيه منفذا مناسبا لقدراته و

ميوله و سماته الشخصية ،و يتوقف أيضا على موقعه العلمي و على طريقة الحياة التي يستطيع بها أن يلعب الدور الذي يتماشى مع نموه و خبراته»(المشعان ،1994، ص:213) .

ثم نجد تعريف " **لعبد الخالق**" (1983) « أن الرضا المهني هو مفهوم متعدد الأبعاد يتمثل في هذا الرضا الكلي الذي يستمده العامل من مهنته و جماعة العمل التي يعمل معها و رؤسائه الذين يخضع لإشرافهم ،و كذلك من المنشاة و البيئة التي يعمل فيهما ،و بالنمط التكويني للشخصية » . (مرجع سابق ،1994، ص:213).

يقدم كذلك "**بوسنة محمود**" تعريفا للرضا المهني فيذكر «أن الرضا عبارة عن حالة وجدانية سارة أو ممتعة يشعر بها الفرد حين يشبع حاجة من حاجاته الأساسية أو يحقق نجاحا في عمله أو في أداء ما أو يحقق شيئا مرغوبا فيه ،فالرضا ينجم عن تقييم الفرد لمل يحققه من مكافأة مادية أو معنوية مقارنة بما يتوقعه من جراء ما يقوم به من عمل أو ما يبذله من مجهود . فالشخص الذي يحصل على المكافأة تعادل أو تفوق توقعاته يشعر بالرضا، أما إذا كانت اقل من توقعاته فانه يشعر بالتذمر أو عدم الرضا». (بوسنة محمود ، تقديم طاهر حجار ،1996).

ثم نجد تعاريف تعبر على درجة إشباع العمل للفرد من خلال ما يحصل عليه من تحفيز مادي أو معنوي، بحيث يرى " **دينس كول** "(Cole Dennis ،1977) «أن مفهوم الرضا المهني يتم من خلال رضا الفرد عن بعض المتغيرات وهي :الأجر ، زملاء العمل ، و فرض الترقي »(المشعان ،1994، ص:213).

يذكر أيضا" **عوض**"،(1985) « أن رضا يتحقق عندما يكون الطموح و العائد في اتجاه واحد .وعدم الرضا المهني يظهر عندما يكون العائد من البيئة اقل من طموحات الفرد.» (مرجع سابق ،1994، ص:214)

ثم قدم" **المشعان** "(1993) تعريفا شاملا للرضا المهني حيث يرى « على انه درجة إشباع حاجات الفرد و يتحقق هذا الإشباع من عوامل متعددة منها ما يتصل بالعمل ذاته ،و منها ما يتصل بالبيئة ،و ما يتصل بالفرد ذاته ،و تلك العوامل من شانها أن تجعل العامل راضيا عن عمله محققا لطموحاته و رغباته و تطلعاته و ميوله المهنية و متناسبا مع ما يريده الفرد من عمله و بين ما يحصل عليه في الواقع أو يفوق توقعاته منه » (المشعان ،1993، ص:69) .

يلاحظ من عينة التعاريف السابقة اختلاف الباحثين في تحديد مفهوم الرضا المهني، لأن البعض يعرفه من منطلق أنه إشباع لحاجات الفرد المتوقعة من الوظيفة، ويعرفه البعض الآخر على أنه استجابة العامل العاطفية نحو عمله، كما يعرف بموقف العامل من عمله. ولكن غالبيتهم يرون إن الرضا المهني للفرد ينتج انطلاقا من مدى توفر بيئة العمل على جملة من العوامل المناسبة لعمل الفرد والتي تتيح له إشباع حاجاته و تحقيق طموحاته ،إضافة إلى نمط تكوين شخصيته .

يمكننا تقديم تعريف للرضا المهني على « أنه حالة الانسجام التي تحدث ما بين العامل وعمله التي تعكس مدى شعوره بالارتياح والقناعة ببيئة عمله ،والمتمثلة في الأجر والإشراف و القيادة والعلاقات مع الزملاء وظروف العمل المادية والسياسة التنظيمية للمؤسسة التي تجعله راضيا ومقبلا على عمله».

1.1.المفاهيم المقترنة بالرضا الوظيفي:

هنالك عدة مفاهيم تقترن مفهومها بمفهم الرضا المهني وهي:

أ.الرضا الوظيفي بمعنى الروح المعنوية (**The moral**) :التي تعني الشعور الذاتي لكل فرد من أفراد المنظمة بأهمية العمل كوسيلة تحدد وتحقق أهداف الفرد والجماعة، والفرق بينهما يكمن في أن الروح المعنوية هي اتجاه من الرضا مع الرغبة في البقاء عليه،

والدفاع عن أهداف جماعة أو منضمة ما. وهي بذلك أكثر توجها نحو المستقبل، بينما الرضا أكثر تعبيرا عن الحاضر والماضي. (Bergeron,J.L, 1982, p: 116)

ب.الرضا بمعنى الاتجاه(**The attitude**): الذي يعبر عن نزعة نحو موضوع ما ذات قيمة إيجابية أو سلبية، أما الرضا فهو حالة إيجابية نحو موضوع ما. كما أن الاتجاه يتطلب مدة طويلة لتكوينه لارتباطه بمجموع الخبرات السابقة المتعلقة بنوع التربية والبيئة الاجتماعية والثقافية التي عاشها الشخص. بينما الرضا هو حالة عابرة مصدره الشعور بالسعادة اتجاه العمل، و ينشأ بمجرد تحقيق هدف من الأهداف و إرضاء لرغبة من الرغبات. (احمد صقر عاشور، 1989، ص: 175).

ج.الرضا كمفهوم للارتباط المهني والذي يعني الالتحام بالعمل لدرجة احتلاله حيزا هاما في حياة الفرد، ينظر إليه بجدية و ينشغل به ذهنيا.

د.الرضا بمعنى الدافعية (**Motivation**):التي تعبر عن حاجات أو قوى داخلية في الفرد يشكل أساسا للسلوك والتي تؤثر على تفكيره وإدراكه للأمور وتوجه سلوكاته اتجاه الهدف الذي يشبع تلك الحاجات والرغبات. (حسين حريم،2004،ص :108).

نلاحظ كيف تتنوع المفاهيم في تقديم مدلول الرضا المهني، هذا ما يعكس تتداخل عدة عناصر في تحديد مفهوم الرضا المهني.

2.أهمية الرضا المهني:

يعتبر الرضا المهني إحدى الموضوعات التي حظيت باهتمام الكثير من علماء النفس وذلك لأن معظم الأفراد يقضون جزءا كبيرا من حياتهم في العمل وبالتالي من الأهمية بمكان أن يبحثوا عن الرضا المهني ودوره في حياتهم الشخصية والمهنية،« كما أن هنالك وجهة نظر مفادها أن الرضا المهني قد يؤدي إلي زيادة الإنتاجية ويترتب علية الفائدة بالنسبة

للمؤسسات والعاملين مما زاد من أهمية دراسة هذا الموضوع» (القبلان ، 1981 ، ص: 18-19).

بالتالي كثرت البحوث والدراسات حول موضوع الرضا المهني وكشفت بعض نتائج البحوث النقاب عن« أن الأفراد الراضين مهنيا يعيشون حياة أطول من الأفراد غير الراضين وأنهم أقل عرضه للقلق النفسي وأكثر تقديرا للذات وأكثر قدرة على التكيف الاجتماعي ويؤكد البعض إلي أن هناك علاقة وثيقة بين الرضا عن الحياة والرضا المهني أي بمعني أن الراضين مهنيا راضين عن حياتهم والعكس صحيح» (العتيبي،1992) .

ثم من المسلم به أن لرضا الأفراد أهمية كبيرة حيث يعتبر في الأغلب مقياسًا لمدى فاعلية الأداء « وإذا كان رضا الأفراد الكلي مرتفعًا فإن ذلك سيؤدي إلى نتائج مرغوب فيها تضاهي تلك التي تتوقعها المنظمة عندما تقوم برفع أجور عملها أو بتطبيق برنامج للمكافئات التشجيعية أو نظام الخدمات».(كشرود ، 1995 ، ص: 453) .

من ناحية أخرى فإن «عدم الرضا يسهم في التغيب عن العمل وإلى كثرة حوادث العمل والتأخر عنه وترك العاملين المؤسسات التي يعملون بها والانتقال إلى مؤسسات أخرى ويؤدي إلى تفاقم المشكلات العمالية وزيادة شكاوي العمال من أوضاع العمل وتوجيههم لإنشاء اتحادات عمالية للدفاع عن مصالحهم كما أنه يتولد عن عدم الرضا مناخ تنظيمي غير صحي» (الخضراء وآخرون ، 1995،ص:294) .

لقد ذكر "**ليكرت**" (Likert)«أنه يصعب تحقيق مستوى إنتاج رفيع على مدى طويل من الزمن في ظل ظروف عدم الرضا.

قد أشار كذلك إلى أن الجمع بين زيادة الإنتاج وعدم الرضا في آن واحد لا بد أن يؤدي إلى تسرب العناصر الرفيعة المستوى في المنظمة إضافة إلى تدني مستوى متوجاتها ومن ثم فإن ثمة نوعًا من الاتفاق بأن من أوضح الدلالات على تدني ظروف العمل في منظمة ما يتمثل في انخفاض مستوى الرضا لدى العاملين».(الحيدر وطالب، 2005، ص: 34-44).

نجد" **الحنيطي**"(2000) في "**عارف بن ماطل**" (2007) قد حدد مجموعة من الأسباب الداعية إلى الاهتمام بالرضا المهني و هي:

1. أن ارتفاع درجة الرضا المهني يؤدي إلى انخفاض نسبة غياب العاملين في المؤسسات المختلفة.
2. أن ارتفاع مستوى الرضا المهني يؤدي إلى ارتفاع مستوى الطموح لدى العاملين في المؤسسات المختلفة.
3. أن الأفراد ذوى درجات الرضا المهني المرتفع يكونون أكثر رضا عن وقت فراغهم وخاصة مع عائلاتهم م وكذلك أكثر رضا عن الحياة بصفة عامة.
4. أن العاملين الأكثر رضا عن عملهم يكونون أقل عرضه لحوادث العمل.
5. هناك علاقة وثيقة ما بين الرضا المهني و الإنتاج في العمل فكلما كان هناك درجة عالية من الرضا أدى إلى زيادة الإنتاج. (عارف بن ماطل ، 2007،ص:47)

عموما يعتبر الرضا المهني للعاملين من أهم مؤشرات الصحة و العافية للمنظمة ومدى فاعليتها على افتراض أن المنظمة التي لا يشعر العاملون فيها بالرضا سيكون حظها قليل من النجاح مقارنه بالتي يشعر فيها العاملين بالرضا ، مع ملاحظة أن الموظف الراضي عن عمله هو أكثر استعدادا للاستمرار بوظيفته وتحقيق أهداف المنظمة كما أنه يكون أكثر نشاطا وحماسا في العمل و أهم ما يميز أهمية دراسة الرضا المهني أنه يتناول مشاعر الإنسان إزاء العمل الذي يؤديه و البيئة المحيطة به.

3. عوامل ومحددات الرضا المهني:

إذا كان الرضا عن العمل هو محصلة لمجموعة من العوامل و المحددات التي تسهم في تحقيق الإحساس بالرضا أو عدم الرضا فإن من المفيد التعرف على هذه العوامل و المحددات و التي حددها" **ناصف عبد الخالق**" كما يلي:

1. عوامل ذاتية تتعلق بقدرات ومؤهلات ومهارات العاملين.

2. عوامل تنظيمية تتعلق بظروف وشروط العمل.

3. عوامل بيئية تتعلق بالظروف البيئية المؤثرة على العمل والعامل » (ناصف عبد الخالق، 1986، ص:75)

كما يعرض "**محمد أسعد** "،"**نبيل رسلان**" وجهة نظر "**كيث**" (Keth) عوامل ومحددات الرضا المهني فيما يلي:

1. كفاية الإشراف المباشر.

2. الرضا عن العمل ذاته.

3. الاندماج مع الزملاء في العمل.

4. توفير الهادفية في التنظيم.

5. عدالة المكافآت.

6. الحالة الصحية (البدنية والذهنية) » (محمد أسعد ، نبيل رسلان ، 1982 ،ص: 34).

قدم كذلك "**عبد الوهاب وخطاب**"(1993) تقسيما لعوامل الرضا المهني ، بحيث ذكر أنها تنقسم إلى عدة عوامل وهي :«عوامل داخلية أو خاصة بالفرد، وعوامل خاصة بمحتوى الوظيفة وعوامل خاصة بالأداء وعوامل خاصة بالانجاز وعوامل تنظيمية» (عبد الوهاب وخطاب،1993 ، ص: 71 - 75)

ثم يذكر" **السالم**" (1997) أن هناك ستة (6) عوامل مهمة للرضا المهني تتصل العوامل الثلاثة الأولى منها بالعمل مباشرة بينما تتصل العوامل الثلاثة الأخرى بظروف أو جوانب أخرى وهي:

أ. العوامل المتصلة مباشرة بالعمل:

1. كفاءة الإشراف المباشر : فالمشرف له أهمية لأنه نقطة الاتصال بين التنظيم والأفراد وله أثر كبير فيما يقوم فيه الأفراد من أنشطة يومية.

2. الرضا عن العمل نفسه : أغلب الأفراد يشعرون بالرضا عن العمل إذ كان هذا النوع الذي يحبونه ويكون هذا الرضا دافعًا لهم على إتقان العمل.

3. الاندماج مع الزملاء في العمل: يكون العمل أكثر إرضاء للفرد إذا شعر بأنه يعطيه الفرصة للتفاعل مع زملاء آخرين، فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه.

ب. العوامل المتصلة بظروف أو جوانب أخرى:

1. توفير الأهداف في التنظيم : يرغب الأفراد في أن يكونوا أعضاء في تنظيم له هدف مقبول من وجهة نظرهم كما يتوقعون أن هذا التنظيم على درجة من الفاعلية تمكنهم من تحقيق الهدف المقام من أجله.

2. المكافأة الاقتصادية المنصفة :يتوقع الأفراد أن يحصلوا على مكافئات منصفة إذا قورنت ببعضها البعض داخل المنظمة، وكذلك إذا قورنت بالمكافآت التي يحصل عليها الأفراد في منظمات أخرى.

3. الحالة الصحية البدنية والذهنية : هناك ارتباط بين الصحة البدنية والصحة العقلية من حيث أثرها على الفرد وأدائه ومعنوياته . (السالم ، 1997، ص: 81)

هناك العديد من العوامل المؤثرة على الرضا المهني، والتي تسهم إسهامًا مباشرًا وغير مباشر في خلق الرضا المهني وتحديد مداه، ومن أهم هذه العوامل:

- الرضا عن الوظيفة :

إن الأعمال الروتينية والمتكررة تفضي إلى السأم والملل وعدم الإبداع، بينما الأعمال الحيوية تثير التحدي لدي الفرد وتدفعه للتفكير والخلق والابتكار. (العميان، 2002 ، ص:167) .

- الرضا عن الأجر :

أظهرت معظم النظريات والدراسات الميدانية أهمية الأجور والمكافآت وتأثيرها الملموس على إنتاجية الفرد، وذلك رغم الفرو قات في الأهمية النسبية التي أعطيت للحوافز المادية، والمتفحص للمدارس الإدارية يجد أن كل المدارس الإدارية قد أعطت اهتمامًا كبيرًا للحوافز المادية، حتى المدرسة السلوكية والتي ركزت على الحوافز غير المادية لم تنقص من أهمية ودور الحوافز المالية في حفز الفرد وتوجيهه .وترجع أهمية الأجور والمكافآت المادية التي يحصل عيها الفرد لأنها وسيلة تشبع أكثر من حاجة لدى الفرد، فهي تشبع حاجاته الفسيولوجية، وتحق الشعور بالأمن، وتوفر له مكانة اجتماعية، كما ينظر إليها كرمز لتقدير المؤسسة لأهميته.(محيسن، 2004 ، ص:58) .

- الرضا عن أسلوب القيادة والإشراف :

إن أسلوب الإدارة في التعامل مع العاملين وخلق الأجواء المهنية الهادفة من خلال المشاركة باتخاذ القرارات ورسم السياسات، تشجعهم علي تنمية روح الولاء التنظيمي والإخلاص والصدق والحرص الدائم على المنظمة (حمود،2002 ، ص: 167) .

فيرى" **فروم**" (vroom–1964) أن هناك دلائل تشير إلى انه كلما كانت إدارة أو قيادتها تمتاز بمراعاة شعور الآخرين و بالديمقراطية ، كانت عملية الرضا المهني مرتفعة في معدلاتها بين العاملين ،ودلك بعكس الإدارة الديكتاتورية المسيطرة التي تهتم فقط بانجاز العمل دون مراعاة العلاقات الإنسانية الأخرى ، وقد ثبت أن المشرفين أعلى رضا من العاملين(عويد سلطان المشعان،1994،ص:247).

– الرضا عن ظروف /بيئة العمل :

هذه العوامل تتعلق بظروف العمل الطبيعية أو المادية داخل المنظمة التي يعمل بها الفرد، والمقصود بظروف العمل الطبيعية :هي الظروف المادية لبيئة العمل مثل :الإضاءة ودرجة الحرارة وطريقة تصميم المكاتب وساعات العمل، والتي لها تأثيرًا مباشرًا علي رضا الفرد عن وظيفته، ولقد استطاع الإنسان في العصر الحديث أن يكيف البيئة التي

يعيش ويعمل فيها، وذلك من خلال جلب وتوفير الوسائل التي تساعده في أداء عمله براحة وأمان(هيجان، 1998 ،ص:198).

- الرضا عن الزملاء في العمل :

يحتاج الفرد لأن يتفاعل مع زملاء العمل، بحيث تربطه بهم علاقات تعاون وود، وأن يكون له مكانته الاجتماعية بينهم، وأكدت النظريات السلوكية أثر زملاء العمل في سلوك الفرد، حيث أن العمل يلبي الحاجة للتفاعل عند معظم الموظفين، ومن البديهي أن وجود عمال متعاونين ومساندين يؤدي إلى مستوى عالٍ من الرضا المهني.(محيسن، 2004 ،ص:57) .

- الرضا عن الاستقرار الوظيفي :

يعني منح الفرد وظيفة دائمة ومستقرة، تمنحه الاستقرار الفكري وتجنبه القلق على مصيره الوظيفي، مما يؤدي إلى تحسين الأداء وضمان الولاء . (المغربي، 1995 ،ص: 304) .

- الرضا عن النمو والارتقاء الوظيفي :

تعتمد فاعلية الترقية كعامل من العوامل المؤثرة إيجابًا على الرضا المهني إذا ما تم ربطها بإنتاجية الفرد وكفاءته، إذ أن إشباع الحاجات العليا (التطور والنمو) ذو أهمية لدى الأفراد ذوي الحاجات العليا .وقد اهتم الباحثون والمخططون في مختلف المستويات التنظيمية بوظيفة التدريب باعتبارها وظيفة رئيسية في تنمية وتطوير الموارد البشرية في أي منظمة كانت وبغض النظر عن نوع هذه المنظمة، فالتدريب يهدف إلى تزود الفرد بالمعلومات ذات العلاقة بوظيفته وبالأساليب المتطورة لأداء واجبات ومسؤوليات وظيفته، كذلك تزويد الفرد بالمهارات اللازمة التي تمكنه من إنجاز وظيفته بأقل جهد ممكن (تنمية مهاراته الفنية والذهنية والإنسانية)، وأخيرًا بناء وتنمية الفرد وتغيير اتجاهاته لكي يتمكن من أداء وظيفته بفعالية عن طريق تنمية الاتجاهات الايجابية في العمل(محيسن،2004، ص:61-60).

انطلاقا من ذلك فإن الرضا المهني يمكن اعتباره عامل عام و محصلة للعديد من العناصر المتعلقة بالعمل، مثل الرضا عن الأجر، ومحتوى العمل والإشراف وجماعة العمل والرضا عن فرص النمو والتقدم الوظيفي و غيرها.

4.النظريات المفسرة للرضا المهني:

يقدم" **أحمد**" (1991) ملخصاً مختصراً لأبرز النظريات التي تناولت الرضا عن العمل وتفسيره،ويذكر «إن هناك الكثير مما ساقه الباحثون في هذا المجال، ومن ذلك نظرية الإدارة العملية "**لفردريك تايلور**" (F. Taylor) والتي كانت ترتكز على أن الحوافز المادية هي أهم ما يحقق رضا العمال عن العمل،ومن ثم سعت هذه النظرية إلى تنمية أساليب و إجراءات العمل بناء على دراسات الوقت والحركة ووضع معايير للأداء يتم في ضوئها إعطاء الحوافز المادية للعمال لحفزهم على العمل .وهذه النظرية ركزت على تلبية الحاجات الفسيولوجية للأفراد كوسيلة لتوجيه سلوكهم ، ولكنها أهملت العوامل الإنسانية باعتبار العمال هم أفراد لهم حاجات غير فسيولوجية وهي ذات الرتبة الأعلى في نظرية" **ماسلو**" ، ومن النظريات الأخرى المفسرة للرضا عن العمل نظرية" **ماسلو**" (Maslow) الذي حدد الحاجات الإنسانية والتي يرى أن من شأن إشباعها تحقيق الرضا لدى الفرد،ومن ثم فإنه عن طريق إشباع هذه الحاجات لدى الفرد يمكن ضمان رضاه عن العمل . وقد تحددت هذه الحاجات في صورة هرمية متدرجة حسب درجة الإشباع.

ثم من النظريات الأخرى المفسرة للرضا عن العمل نظرية "**هرزبرج**" (Harzberg) والتي تسمى بنظرية **العاملين** (TwoFactor Throry) ، وهى ترتبط أصلا بتطبيق نظرية "**ماسلو**" للحاجات في مواقع العمل حيث رأي" **هرزبرج** "أن هناك مجموعتان من العوامل إحداهما تعتبر بمثابة دوافع تؤدي إلى رضا العاملين عن أعمالهم وأطلق عليها عوامل مرتبطة بالوظيفة أو العمل نفسه، وقد حصرها في إحساس الفرد بالإنجاز، وتحمل المسئولية، وتوفر فرص الترقية للوظائف الأعلى والمشاركة في اتخاذ القرارات

المتعلقة بالعمل، أما المجموعة الأخرى من العوامل فيعتبرها بمثابة دوافع تؤدي إلى عدم رضا العمال عن أعمالهم، وأطلق عليها عوامل محيطة بالوظيفة أو العمل وقد حصرها في تلك الظروف التي تحيط بالعمل كالرئاسة أو الإدارة أو الإشراف أو نمط القيادة، وطبيعة العلاقات بين الفرد وزملائه، وبينه وبين ورؤسائه، وظروف البيئة المحيطة بالعمل .

أما "**فروم**" (Vroom) فقد فسر الرضا المهني على أساس أن عملية الرضا أو عدم الرضا تحدث نتيجة للمقارنة التي يجريها الفرد بين ما كان يتوقعه من عوائد السلوك الذي يتبعه وبين المنفعة الشخصية التي يحققها بالفعل، ومن ثم فإن هذه المقارنة تؤدي بالفرد إلى المفاضلة بين عدة بدائل مختلفة لاختيار نشاط معين يحقق العائد المتوقع بحيث تتطابق مع المنفعة التي يجنيها بالفعل وهذه المنفعة تضم الجانبين المادي والمعنوي معا، وتفترض نظرية عدالة العائد في تفسيرها للرضا المهني أن الفرد يحاول الحصول على العائد أثناء قيامه بعمل ما، ويتوقف رضاه على مدى اتفاق العائد الذي يحصل عليه من عمله مع ما يعتقد أنه يستحقه(العائد العادل).لذا فإن هناك ارتباط عكسي بين الفارق العادل والعائد الفعلي من جهة، والرضا عن العمل من جهة أخرى.

إن من أشهر الذين بحثوا في نظرية العدالة" **آدمز**" (1963) حيث قدم تفسيرًا للرضا عن العمل وأسبابه، فاعتبر العلاقة بين الفرد والمنظمة علاقة متبادلة يقدم الفرد العامل فيها جهوده وخبرته مقابل حصوله على عوائد مثل الأجر والترقيات، والتأمينات الصحية وغيرها من المنظمة، فيجري الفرد عملية موازنة بين (معدل عوائده إلى ما يقدمه للمؤسسة) مع (عوائد الآخرين إلى ما يقدمونه)فإذا ما تساوى المعدلان ؛ شعر الفرد عندها بالرضا عن العمل، وإذا حصل أي اختلال بينهما من وجهة نظره؛ فإنه يشعر بالغبن ؛ مما يؤثر على أدائه وتغيبه عن العمل أو تركه» (أحمد، شكري سيد، 1991) . مما

سبق يمكن القول أن الرضا المهني متعدد العناصر، مما جعل تفسيره، جاء بعدة رؤى حسب المنابع العلمية للباحثين.

4. 1. نظرية سلم الحاجات "أبراهام ماسلو " (Abraham Maslow):

يعتبر" **أبراهام ماسلو**" أحد الرواد الأوائل العاملين في حقل الدافعية والحاجات الإنسانية ، إن نظرية الحاجات تهدف لتحقيق هدفين " فهي تصنف الحاجات الأساسية في سلسلة من ناحية ، وتربط هذه الحاجات بالسلوك العام للفرد من ناحية ثانية " ، إن نموذج" **ماسلو**" للحاجات المتدرجة يتألف من خمسة (5) مستويات من الحاجات الإنسانية ، وكذلك يتكون من مجموعة من الفرضيات تتركز حول كيف أن إشباع هذه الحاجات يؤثر في أهميتها ، و الشكل الآتي يوضح المستويات الخمسة للحاجات:

سلم الحاجات لماسلو(Maslow)

1.الحاجات الفسيولوجية :

« هي الحاجات الأساسية مثل الحاجة إلى الطعام والماء والأكسجين والراحة والنوم والسكن والجنس والإشباع الحسي...»(زهران،1982، ص:35).

هذه الفئة من الحاجات هي التي تتصدر قائمة الحاجات المختلفة، وإشباع هذه الحاجات يعتبر ضروريا للحفاظ على بقاء الفرد وكذلك الحفاظ على نوعه، وإن هذه

الحاجات فطرية عامة يشترك فيها جميع الأفراد بغض النظر عن اختلاف بيئاتهم وأجناسهم وأعمارهم وثقافتهم.

2.حاجات الأمن :

تمثل« حاجات الفرد إلى الأمن والسلام والاطمئنان أو الاستقرار والتخلص من المرض أو التهديد من قبل مصدر معين، على سبيل المثال ، شكل الرغبة في التأمين الاقتصادي (توفير وادخار) ، وتبرز الحاجة إلى الأمن بعد أن تشبع نسبيا الحاجات الفسيولوجية».(الحلو، 1999 ، ص:45).

3. حاجات الحب والانتماء :

يشترك جميع أفراد النوع البشري في الحاجة إلى الاستجابة العاطفية والحب والمحبة والقبول والتقبل الاجتماعي والأصدقاء والشعبية،« و هي من أهم الحاجات النفسية اللازمة لصحة الفرد النفسية، ولا شك أن كل فرد يسعى إلى أن ينظم إلى جماعة وإلى بيئة اجتماعية صديقة تلاؤمه من حيث الميول والعواطف والأهواء ويجمع بينهم رابطا متينا، وهؤلاء الأفراد الذين يشبهونه ويشاركونه في صفاته وعواطفه يستجيبون بسهولة لعواطفه ، ويسعدهم ويسعد بهم » (زهران ،1982 ، ص:35).

4.حاجات التقدير و الاحترام :

هي « رغبة الفرد في شغل مركز اجتماعي وكسب احترام الآخرين له، وإحساسه بالثقة بنفسه وحصوله على السلطة والقوة وبأنه يساهم بدور إيجابي في المنظمة يؤهله للحصول على تقدير الزملاء والرؤساء بالإضافة إلى التقدير الذاتي لنفسه، ويمكن إشباعها في المنظمة من خلال نظام الترقيات والمكافآت الاستثنائية أو خطابات الشكر والثناء والمدح في اللحظة المناسبة » (عبد الغفار حنفي،1997 ، ص: 464).

5. حاجات تحقيق الذات :

هي« الحاجات التي تدفع الفرد لتحقيق طاقاته وإمكاناته الكامنة،« ويعبر" **ماسلو** "عن هذا المعنى لتحقيق الذات بقوله(أن يكون الفرد ما يستطيع أن يكون) ، ويعتمد تحقيق

الذات أيضا على الفهم أو المعرفة الواضحة لدى الفرد بإمكاناته الذاتية وحدودها، فلا بد أن يعرف الفرد ما يمكن أن يفعله قبل أن يعرف أنه يفعله بكفاءة وإتقان » (الحلو ،1999 ، ص:46)، وذلك من خلال أداء العمل الذي يتوافق مع قدراته ومؤهلاته وميوله واتجاهاته واستعداداته ، فالفرد يرغب في تأدية الأعمال التي يحبها وترضي رغباته وطموحاته وتحديه وإبداعه ، وتحقق بالتالي إشباعا داخليًا لمكنوناته، ويعتبر عمل الفرد هو المجال الأساسي لتحقيق ذلك، فإن كان ذلك العمل لا يوفر أجواء ملائمة لتحقيق ذات الفرد فهذا من شأنه أن يخلق توترات نفسية حادة للفرد تمارس عليه ضغطا مستمرا قد يؤدي به إلى الإحباط لذلك يستلزم وضع الفرد في المكان أو العمل الذي يتناسب مع ميوله واستعداداته ومؤهلاته وتخصصه العلمي أو الفني أو المهني، ويعتقد" **ماسلو** " بأن الحاجة إلى تحقيق الذات هي الحاجة الوحيدة التي لا يمكن أن تصل إلى الإشباع التام إلى نهاية الحياة، ويرى"**ماسلو**"إن كان العمل الذي يقوم به الفرد يشبع حاجته يكون راضيًا عن وظيفته، أما إذا أشبع العمل بعض حاجاته فإنه يكون غير راض عن عمله .

انطلاقا من هذه الحاجات فإن **ماسلو Maslow** يرى أن على قدر تلبية هذه الحاجات يتحدد مستوى الرضا لدى الفرد وأن الحاجة المشبعة ليست دافعا، وإنما الدافع هو الحاجة التي لا يتم إشباعها، أي كل مستوى من الحاجات يتم إشباعه قبل أن تبدأ أهمية الحاجة في المستوى الأعلى في الظهور.

أما الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية خاصة في المجال التطبيقي ركزت على ما يلي:

- الأفراد يختلفون في درجة تفضيلهم للحاجات، فبإمكانهم الذهاب إلى الحاجات العليا دون أن تشبع الحاجات الدنيا.

- الانتقال من الحاجات الدنيا إلى الحاجات العليا لها مباشرة، بحسب الترتيب الهرمي لهذه النظرية ليست حتمية، فقد يشبع الفرد أكثر من حاجة في وقت واحد، والبعض الآخر قد يكتفون بمستوى معين من الحاجات.

- الحاجات متبدلة ونسبية، فإن حاجة معينة لا يعني بقاءها إلى الأبد.

- الحاجات لدى الإنسان مترابطة ومتداخلة ولا يمكن فصلها على بعضها البعض بفواصل كما حددتها النظرية.

- افتراضات النظرية على أن ترتيب الدوافع ثابت مع مرور الزمن ليست صادقة لأن الواقع والحقائق أثبتت أنها تتغير بمرور الزمن نتيجة لتغير العوامل والظروف التي تؤثر على الفرد مما يدفعه إلى إعادة ترتيب حاجاته لتتلاءم مع المتغيرات والظروف الجديدة المحيطة به.(مصطفى كامل أبو العزم عطية، 2000 ، ص: 135) .

4. 2. نظرية الحاجات لألدرفر (Alderfer Needs Theory) :

أخذا بعين الاعتبار الانتقادات التي وجهت لنظرية"**ماسلو**"

قدم" **ألدرفر**"**(** Alderfer 1972 **)** التي تصنف الحاجات في ثلاث مجاميع هي :

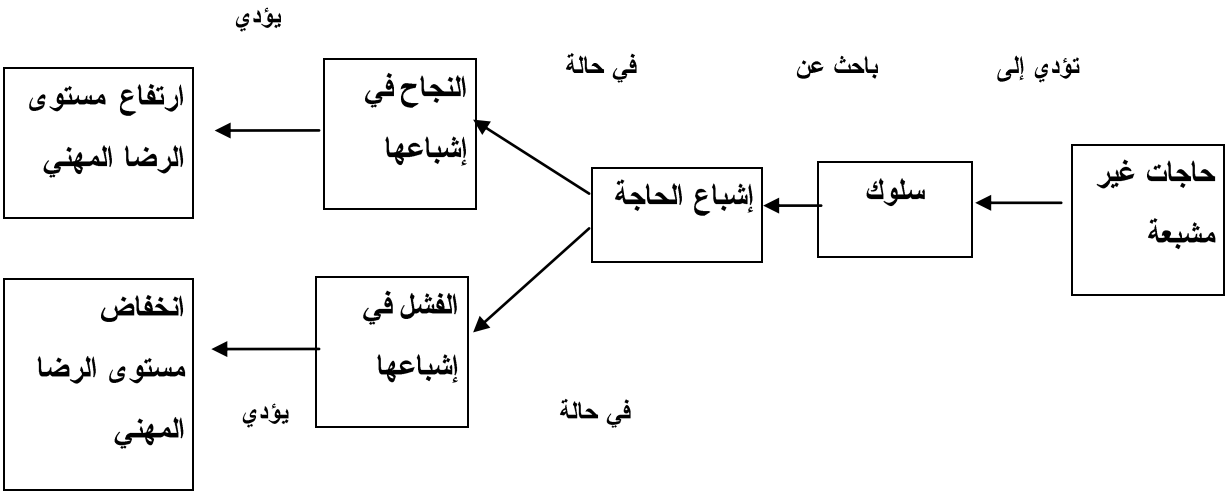
1. **الحاجة للوجود** (Existence Need): هي تماثل الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمان عند" ماسلو".
2. **الحاجة للانتماء**(Relatedness Need): هي تماثل الحاجات الاجتماعية عند " ماسلو".
3. **الحاجة للنمو**(Growth Need): هي تمثل حاجات التقدير و الاحترام و حاجات تحقيق الذات عند" ماسلو". (صالح محمد محسن العامري، طاهر محسن الغالبي، 2007، ص: 463)

حسب" **ألدرفر** "الحاجات الإنسانية تصنف في ثلاث مجموعات فقط وهي حاجة الوجود، حاجة الانتماء، حاجة النمو .وخلافا" **لماسلو**" فإن" **ألدرفر**" لم يشترط ضرورة

التدرج في إشباع هذه الحاجات حيث أنه يمكن أن تنشط الحاجات الثلاثة في نفس الوقت، كما ذكر" **ألدرفر** "بأن أي عامل في المؤسسة لا يخرج في نشاطه الإشباعي عن هذه الحاجات الثلاثة .(Claude Lévy, Leboyer, 2006, PP : 41- 42).

انطلاقا من هذه النظرية فإن اعتراف المؤسسة بالحاجات الثلاثة السابقة الذكر ومساعدتها للعمال في تحقيقها وتطويرها من شأنه أن ينمي شعور العمال بالرضا المهني.

الشكل التالي يلخص عملية تحقيق الرضا المهني حسب نظرية "**ألدرفر**" و" **ماسلو**":



(الشكل توضيحي لعمليةتحقيق الرضا الوظيفي حسب نظريتي الحاجات لماسلو وألدرفر)

4. 3.نظرية الحاجات الثلاثة (حاجات الإنجاز) (لماكليلاند ، Three Needs Theory)

قدم" **ماكليلاند**" (Maclellan 1973) نظريته المعروفة باسم نظرية الحاجات الثلاثة أو حاجات الإنجاز، حيث صنفها في ثلاث مجموعات يوضحها الشكل التالي :

الحاجة للقوة	**الحاجة للانتماء**
الحاجة للإنجاز	

(الحاجات الثلاثة لماكليلاند)

فيما يلي شرح لما يتضمنه الشكل السابق :

1.الحاجة للإنجاز:

هي تمثل الرغبة التي يبديها الفرد نحو تحقيق معدلات أداء عالية والوصول إلى تحقيق الأهداف الموضوعة بفعالية، أي باختصار هي الرغبة في التميز.

2.الحاجة للقوة:

هي تمثل رغبة الفرد في التحكم في سلوك الآخرين، أي هي الرغبة في ممارسة السلطة عليهم .ويميز "**ماكليلاند**" بين شكلين من أشكال الحاجة للقوة هما:

1.2. الحاجة للقوة الشخصية:

هي تمثل الجانب السلبي للحاجة للقوة، حيث تعكس حب السيطرة الفردية على الآخرين من أجل تحقيق الأهداف الشخصية.

2.2.الحاجة للقوة الاجتماعية :

هي تمثل الجانب الإيجابي للحاجة للقوة، حيث تعكس الرغبة التي يبديها الفرد في استخدام سلطته في إطار المسؤولية الاجتماعية من أجل تحقيق أهداف تنظيمية و ليس أهداف شخصية.

3. الحاجة للانتماء:

هي تمثل رغبة الفرد في تشكيل علاقات صداقة وود مع الآخرين. (طارق طه،2007،ص 645-646):

هذا وتقوم نظرية الحاجات الثلاثة" **لماكليلاند** "على مجموعة من الإفترضات نذكر من أهمها:

- تكتسب الحاجات السابقة و تتطور مع تطور خبرات الفرد في الحياة.

- يتباين شعور الأفراد فيما بينها نحو الحاجة للإنجاز .فالأفراد الذين يتميزون بأن لديهم دافع قوي للإنجاز يرتفع لديهم الشعور بالسعادة و الرضا من تحقيق النتائج الجيدة، عكس الأفراد الذين يتميزون بدافع إنجازي ضعيف.

-لا يصلح أن يكون مديرا جيدا ذلك الشخص الذي يتميز بدافع الانتماء العالي، حيث يرى "**ماكليلاند**" أن سعي هذا الشخص لتعزيز علاقاته الاجتماعية يؤدي إلى عدم الفعالية و الفاعلية في اتخاذ القرارات، حيث سيتم في هذه الحالة تغليب الاعتبارات الاجتماعية و الشخصية على الاعتبارات الموضوعية (مرجع سابق، ص :646 – 648) .

ثم فإنه حسب نظرية" **ماكليلاند**"، فإن الفرد الذي يتميز بأن لديه دافع قوي للإنجاز سيكون أكثر رضا عند تحقيق نتائج ناجحة من ذلك الفرد الذي يتميز بأن لديه دافع إنجاز ضعيف، كذلك فإن الفرد الذي يتميز بأن لديه دافع قوي للانتماء سيكون أكثر رضا من الفرد الذي يتميز بأن لديه دافع ضعيف للانتماء. (محمد صالح الحناوي ، محمد سعيد سلطان ،ص: 225 –228)

من أهم الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية هي تركيزها الكبير على حاجة الإنجاز و تجاهلها باقي الحاجات الإنسانية، والتي من الممكن أيضا أن تكون محرك أساسي لدافعية الفرد لأداء عمله . (حنفي محمود سليمان ،1997 ،ص: 197 – 198)

من خلال ما تقدم ذكره يمكن القول أن نظريات الحاجات وإن اختلفت في تصنيفها للحاجات الإنسانية فهي تتفق على نقطة أساسية و هي أن تلبية هذه الحاجات هو السبيل الأمثل لتحقيق الرضا المهني للعمال.

4. 4. نظرية العاملين (نظرية العوامل الدافعة – الصحية) "هيرزبرج" (Harzberg)

تعد هذه النظرية من أهم النظريات في ميدان محفزات العمل ، وهي مرتكزة على حقيقة أن الفرد لديه نوعان من الحاجات " : تجنب الألم ، والنمو من الناحية النفسية " ، و لقد قام" **هيرزبرج**" وجماعته (1966) بمقابلة (200) **محاسب** و**مهندس** من" **مدينة بتسبرج**" الصناعية بولاية **بنسلفانيا**، ولقد تم توجيه أسئلة لهم عن الأحداث التي تعرضوا لها في العمل ، والتي أدت إما إلي تحسين رضاهم عن العمل أو انخفاض ملحوظ في رضاهم عن العمل ، وظهر بأن هناك خمس عوامل يمكن أن تقرر وبصورة قوية الرضا

عن العمل وهي " الإنجاز ، التميز ، العمل نفسه ، المسئولية والتقدم، والترفيه في العمل " ، على أن العوامل الثلاثة(3) الأخيرة كانت لها أهمية كبيرة في التغير الثابت في الاتجاه نحو العمل ، وبما أن هذه العوامل فعالة في تحفيز الفرد للأداء الأفضل وبذل الجهد ، لذلك سميت بالعوامل الدافعية أو بالعوامل الداخلية المتعلقة بالعمل، أما العوامل التي لها علاقة بالاستياء في العمل فهي " تعليمات المؤسسة والإدارة، والإشراف، والأجور، العلاقات الاجتماعية، وظروف العمل المادية " ، وبما أن لهذه العوامل تأثير قليل على اتجاهات العمل الإيجابية، لذلك سميت بالعوامل الصحية، ووفقا لهذه النظرية فإن العوامل الدافعة تدفع الفرد إلى العمل بينما العوامل الصحية تحمي وتصون العامل ولا تقوده للعمل.

لقد حضيت هذه النظرية بقبول واسع من قبل الباحثين والدارسين، ففي المجال التطبيقي فقد اعتبر المديرون والرؤساء المهتمين بدافعية عمالهم نتائجها مهمة وتمكنهم من التحكم في العوامل والأسباب التي تؤدي إلى أنواع سلوكيات غير مرغوب فيها حتى لا تؤدي إلى إعاقة سير العمل، بالإضافة إلى ذلك فقد قدمت أسلوبا جديدا في تفسير دوافع العمل بعدما كان محور اهتمام الإدارة فيما سبق هي العوامل الصحية باعتبارها الوسيلة الأمثل لدفع العمال إلى العمل عن طريق زيادة الأجر وتحسين العلاقات داخل العمل، وظروف العمل المناسبة(احمد ماهر ،2002 ، ص 43)...

أما الانتقادات التي وجهت إلى هذه النظرية فقد لخصها "**أحمد صقر عاشور**" كما يلي:

- إن الافتراضات التي أتت بها هذه النظرية غير صحيحة، لأن الدراسات والبحوث الميدانية لم تتمكن من إثبات النتائج التي توصلت إليها ولم تلق التأييد من طرف الباحثين.
- استخدم **هرزبرج (Herzberg)** عينة صغيرة من المبحوثين في جميع مراحل الدراسة، مما جعل طريقة جمع البيانات تفتقد لأحكام الضبط المنهجي، مما قد يجعل هذه النتائج المتوصل إليها راجعة إلى خبرات وخلفية أفراد العينة، أو للظروف ومستوى التكنولوجيا

التي يعملون فيها، مما سيفتح بابا واسعا للتحيز والنزعات الفردية، وبالتالي يكون من الخطأ تعميم نتائج هذه النظرية على جميع التخصصات.

- الدراسة لم تقس درجات الرضا وعدم الرضا، وإنما قاست كيفيا حالة عدم الرضا والرضا.

- الدراسات التي أجريت بعد دراسته أثبتت أن هناك بعض العوامل الصحية تسبب الرضا مثل الأجر، وأن هناك بعض العوامل الدافعة تسبب الاستياء مثل أنشطة العمل. (احمد صقر عاشور ، 1983، ص: 157)

انطلاقا من ذلك فإن الرضا يمكن تفسيره على انه يتكون من الجانب الوجداني المتعلق بالعمل، مثل الإنجاز ، التميز ، العمل نفسه ، المسئولية والتقدم، والترفيه في العمل و الجانب الموضوعي مثل الرضا عن الأجر، ومحتوى العمل والإشراف وجماعة العمل والرضا عن فرص النمو والتقدم الوظيفي.

5.4. نظرية القيمة أو التعارض: " لوك "(look) ، (1969– 1976)

تقول أن الرضا المهني للفرد أو عدمه عن بعض الجوانب المهنة يعكس حكمًا ثنائي القيمة و هما :التعارض المدرك بين ما يريده الفرد و ما يتحصل عليه بالفعل و أهمية ما يريده الفرد و يقوم به.

فالرضا المهني الكلي للفرد هو عبارة عن مجموع كل هذه المظاهر المتعلقة بالرضا الوظيفي مضروب في أهمية ذلك المظهر لذلك الفرد، بعبارة أخرى، فإنه بالنسبة للفرد أي مظهر من مظاهر العمل (مثل الترقية) ، يمكنه أن يكون مهمًا جدًا لهذا الفرد ، بينما ليس كذلك لفرد آخر،و المعادلة هي (**رضا كلي – مجموع المظاهر ×أهمية المظاهر بالنسبة للفرد**) (كشرود، 1995 ، ص: 453 – 456) .

مما تقدم ذكره في هذه النظرية تتضح لنا الأهمية الكبيرة التي تكتسيها فروض هذه النظرية، حيث أنها تنبه المؤسسات الراغبة في خلق قوة عمل راضية على الأخذ بعين الاعتبار مقدار ما ترغب فيه من عوائد عن تأدية العمل.

6.4. نظرية العدالة (Equity Theory) **:**

قدم" **ستاسي آدمز**" (Stacy Adams1965) نظريته المعروفة باسم " **نظرية العدالة**" والتي حاول من خلالها تفسير السلوك الإنساني في المؤسسات بصفة عامة والرضا المهني بصفة خاصة. (جيرالد جرينبرج،2004،ص: 175)

تقوم هذه النظرية في تفسيرها للرضا المهني على فرضية رئيسية هي أن درجة الرضا المهني للعامل تتوقف على مقدار ما يشعر به من عدالة بين المجهودات التي يقدمها لوظيفته، مقارنة مع العوائد التي يحصل عليها نتيجة هذه المجهودات .وحسب "**آدمز**" فإن العامل لا يقصر عملية المقارنة على نفسه فقط، بل يقارن أيضا بين المجهودات التي يقدمها الآخرين وما يحصلون عليه من عوائد جراء ذلك، و كلما كانت نتيجة هذه المقارنة عادلة كلم زاد مستوى شعور العامل بالرضا المهني ، والعكس صحيح.(محسن علي الكتبي ، 2005، ص: 309).

تتشكل عملية إدراك العامل للعدالة وفقا لأربع خطوات وهي كالأتي:

1. تقييم العامل لوضعه الشخصي على أساس المقارنة بين مجهوداته للمؤسسة و العوائد التي يحصل عليها منها.
2. تقييم مواضع الآخرين على أساس المقارنة بين مجهوداتهم للمؤسسة و عوائدهم منها.
3. مقارنة العامل لنفسه مع الآخرين على أساس المعدلات النسبية للمجهودات و العوائد.
4. ممارسة الشعور بالعدالة أو عدم العدالة.(غربي علي و آخرون،2007،ص: 216)

يتبين مما سبق ذكره أن" **آدمز**" اعتمد في تفسيره لعملية إدراك العدالة على الثنائية "مجهودات/عوائد، حيث تمثل المجهودات مختلف الإمكانيات التي يضعها العامل تحت تصرف مؤسسته بصفة عامة و وظيفته بصفة خاصة مثل التعليم، الخبرة...الخ .أما العوائد

فتتمثل في تلك العوائد التي يتحصل عليها العامل مقابل ما قدمه من مجهودات .سواء كانت هذه العوائد مادية مثل الأجور والعلاوات ...الخ، أو معنوية مثل التقدير، الشكر والتكريم...الخ .عملية إدراك العامل للعدالة تبدأ من خلال مقارنته الأولية الخطوة (الأولى) بين المجهودات التي يقدمها والعوائد التي يتحصل عليها مقابل هذه المجهودات . ثم ينتقل إلى الخطوة الثانية أين يقوم بتقييم الآخرين على أساس مجهوداتهم التي يقدمونها للمؤسسة والعوائد التي يحصلون عليها إثر ذلك .وكخطوة ثالثة يقوم بمقارنة النتيجة التي خلص إليها في الخطوة الثانية مع النتيجة التي خلص إليها في الخطوة الأولى، وعلى أساس نتيجة هذه المقارنة (الشعور بالعدالة أو عدم العدالة) يتحدد سلوك العامل .فإذا كان هناك شعور بالعدالة، يحافظ العامل على وضعه القائم، أي أنه سيستمر بتقديم نفس المجهودات لمؤسسته بصفة عامة ولوظيفته بصفة خاصة، وهذا ما دام أن عوائده على الأقل لم تتغير كما أن مجهودات و عوائد الآخرين لم تتغير .أما إذا كان هناك شعور بعدم العدالة فإن العامل سيسعى إلى تجاوز هذا الشعور بإتباعه السلوكيات التالية:

1- تقليص مجهوداته في العمل.

2- تغيير النواتج، وهذا من خلال المطالبة بالرفع من العوائد (رفع العلاوات والأجور... الخ) .

3- تغيير الإدراك الذاتي، وهذا من خلال تغيير تقييمه الذاتي، فالعامل هنا قد يرجح أن عملية تقييمه لنفسه كانت خاطئة.

4- تغيير إدراكه للآخرين؛ وهذا من خلال تغيير تقييمه، فهنا يرجح العامل أن عملية تقييمه للآخرين كانت خاطئة.

5- تغيير محور المقارنة، و هنا يقوم العامل بإرجاع عدم العدالة لأسباب أخرى، كأن يعتبر الآخرين بأنهم أكثر خبرة و مهارة منه أو أنهم مفضلين لدى المدير...الخ؛

6- ترك الموقف، وهنا يقوم العامل بتغيير وضعه الحالي، كأن يطالب بالنقل من القسم الذي يعمل فيه أو قد يترك العمل في المؤسسة ككل. (المرجع السابق، ص: 216 -217) .

لقد أثبتت الكثير من الدراسات التي أجريت فيما بعد على هذه النظرية صحة أفكارها، حيث تشير هذه الدراسات إلى أن شعور العمال بعدم العدالة يؤدي إلى شعورهم بعدم الرضا المهني، وما يترتب على ذلك من سلوكيات تنعكس بالسلب على المؤسسة مثل التغيب عن العمل، تدهور الأداء،...الخ .و في الحالة المعاكسة أين يكون هناك شعور بالعدالة يؤدي ذلك إلى زيادة درجة الرضا المهني للعمال و ما يترتب على ذلك من زيادة في مستويات الأداء وجودته .(John R.Schermerhon¸ David Chappell, 2002, p : 257)

مما تقدم ذكره في هذه النظرية تتضح لنا الأهمية الكبيرة لأفكار هذه النظرية، حيث أنها تنبه المدراء في المؤسسات إلى مبدأ مهم وهو مبدأ العدالة .هذا الأخير له دور كبير في الحد من الصراعات بين الأفراد و الجماعات، وفي بناء مناخ تنظيمي سليم تسوده الثقة والتعاون بين العمال في المؤسسة.

7.4. نظرية التوقع (VROOM ,1964):

ترى هذه النظرية التي وضع أسسها " **فيكتور فروم**" (VROOM) أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة للعوائد التي يتحصل عليها ، وشعوره واعتقاده بإمكانية الوصول إلى هذه العوائد ، فالفرد يميل إلى اختيار السلوك الذي يعظم به عوائده .

يرى فروم أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاث عناصر هي :

1 -العوائد التي يود الحصول عليها .

2 -شعوره بان الأداء هو الوسيلة لذلك.

3 -توقعه بان مجهوده و نشاطه يمكن أن يؤدي إلى هذا الأداء .

تعتمد هذه العناصر على عملية تقدير شخصي، و ليس قياس موضوعي، فما يشعر به الفرد و يدركه عن هذه العناصر يختلف عما يشعر به ويدركه شخص آخر عن نفس العناصر. (ماهر،1993، ص: 148 –150).

اعتبر **لوتانز** (**Luthans**)أن ما جاءت به هذه النظرية مهم لفهم السلوك التنظيمي ودافعية العمل من خلال قدرتها على إيضاح العلاقة بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة، وتساعده في نفس الوقت الإدارة على فهم وتحليل دافعية العاملين وتحديد بعض المتغيرات، إلا أن هذه النظرية وجهت لها بعض الانتقادات خاصة ما تعلق بالمصطلحات التي استعملتها (الجهد، التوقع، الوسيلة....) نظرا لتعقدها وصعوبة فهمها مما يصعب تطبيقها، كما أن هذه النظرية تتضمن افتراضا ضمنيا بأن جميع أشكال الدافعية تتم بصورة واعية وأن الأفراد يقومون بشكل واعي باحتساب المتعة والألم الذي يتوقعونه ثم القيام بالاختيار.

8.4. نظرية تدعيم السلوك:

وضع "**سكينر**" نظرية تدعيم السلوك و التي تنطلق من فكرة أن السلوك الإنساني هو نتيجة للعلاقة بين المثير و الاستجابة ، مما يعني أن السلوك هو نتيجة لمثيرات العوامل البيئية المحيطة بالإنسان ،سواء البيئة العامة أو البيئة الخاصة ، كالعمل المهني و البيئة الإدارية ،و تبين النظرية أن السلوك يعتمد على ما يتعرض له الفرد من مثيرات و حوافز ، فإذا كانت الحوافز ايجابية فانه سينتج عن ذلك تأكيد و تثبيت سلوكي ، وهذا يقود إلى تكرار السلوك ، أما إذا كانت الحوافز غير ايجابية فهذا سيؤدي إلى تثبيط السلوك و عدم تكراره .

فالأفراد يفضلون تكرار السلوك و الأداء الذي يقود إلى الإشباع و الرضا، و يبتعدون عن السلوك الذي لا يحقق الإشباع و الرضا المطلوب. (السالم ،1997،ص: 70 -71).

9.4. نظرية التكيف الوظيفي:

تم تطوير هذه النظرية باستخدام الاستفتاء "**منسوتا**" للرضا المهني ، حيث قام كل من "**جرين**" و "**ويز**" (GRAEN & WEISS) ، بعرض هذه النظرية ، حيث أفادا بان الرضا المهني هو محصلة التوافق أو التكيف الفعال بين حاجات الفرد في إطار العمل ، واعتبار الانسجام هو العمل الرئيس في تفسير تأقلم الموظف مع بيئة العمل ويتضح ذلك من شعوره بالقناعة والرضا و الاستقرار في المهنة .و يعتقدان أن بالإمكان الاستدلال على التأقلم الموظف مع وظيفته من خلال معرفة مدى التوافق بين شخصية هذا الموظف في عمله و بيئة العمل.(ناصر العديلي،1983) .

10.4. نظرية لولير(Lawler Theory) :

قام" **إدوارد لولير**"(Edward Lawler ،1968) بطرح نظرية لتفسير الرضا المهني ترتكز على بعدين رئيسيين هما :

البعد الأول :إدراك العامل لكمية العوائد المفروض الحصول عليها.

البعد الثاني :إدراك العامل لكمية العوائد المحصلة فعلا. (محمد الصيرفي،2007 ، ص: 151-152)

يرى" **لولير**" أن هذين البعدين لهما علاقة مع ثلاثة عناصر مرتبطة بالوظيفة هي الراتب، الإشراف ومحتوى العمل.(المرجع السابق ,ص151) .

ثم يوضح " **لولير**"، أن الرضا المهني للعامل يحدده مقدار الفرق ما بين **(أ)** "إدراك العامل لما ينبغي الحصول عليه من عوائد"، و**(ب)** " ما أدرك العامل أنه حصل عليه بالفعل ." ففي الحالة التي يدرك فيها العامل أن مقدار العوائد التي كان من المفروض أن يحصل عليها (المتوقعة)، تفوق كمية العوائد المحصل عليها فعلا، تكون النتيجة عدم الرضا المهني . وفي الحالة التي يدرك فيها العامل أن كمية العوائد المفروض الحصول عليها مساوية للعوائد المحصل عليها فعلا، يكون الرضا المهني هو النتيجة .أما إذا أدرك العامل أن العوائد

المحصل عليها فعلا تفوق كمية العوائد المفروض الحصول عليها، تكون النتيجة هي الشعور بالذنب و عدم الارتياح.

في الختام يمكن القول أنه وبالرغم من إدخال هذه النظرية مبدأ مهم على الرضا المهني وهو مبدأ الإدراك، إلا أن نتائجهما تبقى محل شك، وهذا بسبب حصرها عناصر الرضا المهني في ثلاث عناصر فقط هي الراتب، الإشراف و محتوى العمل وهذا بالرغم من تعدد عناصر الرضا المهني .وهي النقطة التي قام" **لوك**" باستغلالها لبناء فروض نظريته .

من خلال ما تم عرضه في هذا الجزء توصلنا إلى أن الرضا المهني يتحقق لدى العامل في حالات عدة و نلخص منها ما يلي:

- الحالة التي تشبع فيها الوظيفة حاجات العمال (نظريات الحاجات **لماسلو، ألدر فر، ماكليلاند.**) .
- الحالة التي تتوفر فيها الوظيفة على العوامل الدافعة (نظرية ذات العاملين **لهيرزبرج**) .
- الحالة التي يشعر فيها العامل بالعدالة (نظرية العدالة **لأدامز**).
- الحالة التي يحدث فيها التوافق بين ما يحصل عليه العامل من عوائد و ما يرغب فيه (نظرية **لوك** و نظرية **لولير**) .

5. قياس الرضا الوظيفي:

من الصعوبة الوقوف على وسائل محددة لقياس الرضا المهني وذلك لتداخل وتشعب العوامل المسببة لهذه المشاعر من نفسية واجتماعية واقتصادية...إلخ، كما أن حالة الرضا أو الاستياء تتحكم فيها عدة متغيرات موضوعية وذاتية من الصعب تحديدها.

فقد كان " **ثيرستون**" أول من نبه إلى عدم استحالة قياس أية ظاهرة، طالما أن الظواهر توجد بمقادير، إلا أن ذلك لا يعني عدم وجود صعوبات في عملية القياس ولا ينفي وجود بعض التقريب.

يقسم الأخصائيون مقاييس الرضا إلى موضوعية وذاتية، فنظراً لطبيعة الدراسة الحالية فإن الباحث يرى أن التقسيم الثاني هو الأنسب للاستخدام ليكون الأداة الرئيسة المستخدمة في هذه الدراسة.وهو ما يعتمد عليه عادة كثير من الباحثين.

الفرع الأول: المقاييس الموضوعية للرضا:

يقصد بها كل المقاييس التي تفيد في معرفة درجة الرضا المهني من خلال الآثار السلوكية له مثل الغياب ودوران العمل، وهذا النوع من المقاييس يغلب عليه الطابع الموضوعي لأنه يستخدم الأساليب الموضوعية إذ هو عبارة عن رصد مضبوط لسلوك العمال كمسك السجلات للغيابات ودوران العمل.

الفرع الثاني: المقاييس الذاتية للرضا الوظيفي:

يقصد بالمقاييس الذاتية الحصول على تقارير من جانب الأفراد أنفسهم عن درجة رضاهم المهني سواء كتابية (الإستمارة) أو شفهية (مقابلة شخصية).

أ. الإستمارة :

« هي نموذج يظم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف ما».(رشيد زرواتي،2002، ص:123).

أولا: الإستمارات الأكثر شيوعا:

تحضى الاستمارة برواج في الاستعمال في مختلف البحوث الاجتماعية ومن الاستمارات الأكثر شيوعا:

- **دليل وصف العمل:** (job descriptive index)

تحتوي على خمسة أسئلة حول العمل نفسه، الأجر، فرص الترقية، الإشراف، الزملاء أما الإجابات فهي: نعم، لا، لا أعرف.

صمم هذا النموذج كل من:**(** Kendall ,Smith, Hulin**.)**

- **إستبيان جامعة منسوتا للرضا:** (Minnesota satisfaction questionnaire)

هو يستخدم طرق مختلفة حيث يكمل الأفراد معدل القياس هذا إلى الحد الذي يكونون إما راضين أو غير راضين عن جوانب مختلفة من وظائفهم (الأجر، فرص الترقية والتقدم، النقل ..)؛ أما الإجابات المقترحة فهي متدرجة من راضي تماما إلى غير راضي وهاتان الطريقتان السابقتان تركزان على جوانب متعددة من الرضا المهني.

صمم هذا الاستبيان كل من : (Weiss Davis, Englande, Lefquist).

- **إستبيان بيان الرضا المهني :** (Inventaire de satisfaction questionnaire)

يشمل أسئلة متنوعة حول كل جوانب الوظيفة التي يشغلها العامل، والذي صممه كل من(ViaTor وَ Laroche).

- **إستبيان الرضا عن الأجر :** (Pay Satisfaction Questionnaire)

هو استبيان حول أنظمة الأجور ويتضمن أسئلة حول الرضا عن العوائد النقدية مثل الرضا عن مستوى الأجر، العلاوات، الزيادة في الأجر، المزايا الإضافية وإدارة نظام الأجر. (J.L. Borgerou,1982, p: 229,230).

ثانيا: محتويات الإستمارة: تتضمن الاستمارة عامة على محورين أساسيين هما:

- تقسيم الحاجات:

في هذه الطريقة تصمم الأسئلة التي تحتويها قائمة الاستقصاء بحيث تتبع تقسيما عاما للحاجات الإنسانية؛ مما يمكن من الحصول على معلومات من الفرد عن مدى إشباع العمل لمجموعات الحاجات المختلفة لديه.

- تقسيم الحوافز:

في هذه الطريقة تصمم الأسئلة التي تحتويها قائمة الاستقصاء بحيث تتبع تقسيما عاما للحوافز المقدمة من طرف المنظمة والتي تعتبر من العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي. (أحمد صقر عاشور، 1983، ص:407-408) .

ب. المقابلة الشخصية :

تعرف المقابلة على أنها: « تفاعل لفظي يتم عن طريق مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستثير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات » (رشيد زرواتي ، 2002، ص:148).

ثم «للمقابلة أنواع فقد تكون منظمة (اجتماع رسمي) أو غير منظمة (لقاء عفوي) ؛ فتسمح المقابلة بوصف وكشف جوانب العمل التي لا يمكن تقديرها عن طريق المقاييس الأخرى، بالإضافة إلى أنها مفيدة في استجواب الأميين أو الذين يتعذر عليهم الإجابة عن الاستمارة كتابة، كما أنها تزيل اللبس والغموض في الأسئلة والتحقق من صحة الإجابات.

أما عيوبها فتتمثل في أن طريقة الأسئلة تختلف من موقف إلى آخر، ومن شخص إلى آخر مما يؤثر على طريقة الإجابة؛ وبالتالي يؤثر على موضوعية المعلومات، كما تتطلب المقابلة وقتا طويلا لإجرائها وأناسا مدربين عليها » (مقدم عبد الحفيظ ، 1993، ص:12).

الفرع الثالث: طرق شهيرة لقياس الرضا:

أ. طريقة "ثيرستون":

يبنى هذا المقياس باستعمال عبارات عادة ما تفوق المائة عبارة لوصف مختلف العناصر التي تمس الرضا (سعد جلال ، 1985، ص:771)،ثم يقيم الحكام (أو المختصون) درجة الرضا التي تعبر عنه هذه العبارات، وبعد ذلك يتم استبعاد القيم ذات التباين العالي، وبذلك يتكون المقياس النهائي للرضا من العبارات ذات التباين المنخفض التي وقع عليها الاختيار، ويكون متوسط تقييم هذه العبارات هو الدرجة أو القيمة الممثلة للرضا التي تشير إليها العبارات وفق تقييم الحكام.

غير أنه في تطبيق هذا المقياس لا يتم إعطاء الأفراد معلومات عن الدرجة أو القيمة المقابلة لكل عبارة، وإنما يطلب من كل فرد أن يقرر ما إذا كان يوافق أو لا يوافق على كل عبارة من العبارات التي تتضمنها القائمة، ويكون مجموع القيم المقابلة للعبارات التي وافق عليها هي الدرجة الممثلة للمشاعر أو الرضا العام، كما يمكن تجميع العبارات التي تتعلق بمجال معين أو خاصية معينة (الأجر، محتوى العمل الإشراف..) وحساب درجة الرضا عن هذا المجال أو الخاصية على حدى.(أحمد صقر عاشور، 1983،ص:409- 410.)

ب. طريقة" ليكرت":

كشف " **ليكرت**" عن طريقته هذه في مقال نشره في مجلة : أرشيف علم النفس، تحت عنوان : تقنية لقياس الاتجاهات.

تعتبر هذه الطريقة أسهل من سابقتها (طريقة ثيرستون)؛ إذ لا يبذل فيها جهد كبير في حساب قيم درجات العبارات،وبالإضافة إلى سهولة هذه الطريقة يلاحظ أنها لا

تحتاج إلى خبراء وحكام، كما أنها تزيد من درجة ثبات المقياس لوجود عدة درجات أمام كل عبارة تتراوح بين الموافقة والمعارضة العامة (موافق بشدة، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق بشدة) .كل نوع من العبارات السابقة يمدنا بمعلومات تفصيلية عن كل مفحوص وهي نقطة إيجابية تحسب لهذه الطريقة.

تسمى هذه الطريقة بـــ: **طريقة التدرج التجميعي**.

جـــ. طريقة" أسكود" :

تتكون طريقة "**أسكود**" والتي قدمها كل من "**أسكود**" وزميليه "**سيسي**" وَ" **تيني بوم**" سنة 1957 من مجموعة من المقاييس الجزئية لكل جانب من جوانب العمل؛ بحيث يحتوي كل مقياس على قطبين يمثلان صفتين متعارضتين بينهما عدد من الدرجات، ويطلب من الفرد المبحوث قياس رضاه بأن يختار الدرجة التي تمثل مشاعره من بين الدرجات التي يحتويها كل مقياس جزئي، ثم يتم جمع كل الدرجات في جميع المقاييس الجزئية الممثلة لجوانب العمل ليكون المجموع ممثلا لدرجة رضاه ولاستخراج المتوسط الحسابي نقوم بقسمة مجموع النقاط على عدد الصفات أو المقاييس (أحمد صقر عاشور، 1983،ص : 414–415).

تسمى هذه الطريقة بـ: **طريقة الفروق ذات الدلالة** .

د. طريقة "هرزبرغ":

تقوم هذه الطريقة على توجيه سؤالين رئيسيين للأفراد المراد قياس مشاعرهم على النحو التالي :

– يطلب محاولة تذكر الأوقات التي يشعر فيها العامل بالسعادة الغامرة التي تتعلق بعمله خلال الفترات الماضية (شهر، سنة، شهرين...إلخ) ثم وصف بالتفصيل لكل مرة شعر بهذا الشعور (الأسباب).

– يطلب محاولة تذكر الأوقات التي يشعر فيها العامل بالاستياء الشديد الذي يتعلق بعمله خلال الفترات الماضية (شهر، سنة، شهرين..إلخ) ثم وصف تفصيلي لكل مرة شعر بهذا الشعور (الأسباب).

لقد كانت هذه الطريقة تسأل عن واقعة واحدة بالنسبة لكل سؤال من السؤالين السالفـي الذكر، غير أن الحصول على معلومات أوفر عن الوقائع المسببة للسعادة وتلك المسببة للاستياء يقتضي توسيع دائرة الأسئلة لتشمل أكثر من واقعة حسب ما يدلي بها الفرد(.Locke ,E A : op. Cit, p: 1336) .

تسمى هذه الطريقة بـــ:**طريقة الوقائع الحرجة .**

في خلاصة هذه المقاييس تجدر الإشارة إلى أن هناك مقاييس أخرى لقياس الرضا كسلم "**بوجاردوس**" الذي استعمل سنة 1925، وهو نوع من الاختبارات يشمل عدة إجابات متفاوتة في الدرجات تدرجها من السلب إلى الإيجاب، وسلم "**غوتمان**" الذي يقوم على اعتبار أن المفحوص يجيب على أسئلة لا تبد و ذات علاقة مباشرة بالرضا، تتكون الإجابة من اقتراحات مغلقة من نوع : "نعم" وَ "لا" مرتبة حسب سلم تصاعدي من الس لب إل ى الإيجاب.إلا أن هذه المقاييس غير رائجة الاستعمال لأنها تركز على مبادئ على شاكلة مبادئ الطرق السابقة.

6.علاقة الرضا المهني ببعض المتغيرات:

1.6.علاقة الرضا المهني بالعمر :

لقد اختلفت نتائج الدراسات باختلاف طوائف الموظفين و ذلك فيما يتصل بالعلاقة بين السن و الرضا عن العمل ، و ظهر بوجه عام أن العلاقة بين الرضا عن العمل لجميع الموظفين و بين العمر إنما هي علاقة ضئيلة و لكنها هامة في بعض مواقف العمل، ففي بعض الجماعات وجد أن الرضا عن العمل يزداد بزيادة السن و في جماعات أخرى وجد العكس ، كما لم توجد فروق في بعض الجماعات ، و قد توصلت دراسة" **جبسون**" (GEBSON ، 1970)إلى «أن الرضا المهني الكلي يزداد مع العمر خاصة بالنسبة للرجال و بالتالي أن العمال الأكثر استياء عن عملهم هم الرجال الأقل سنًا ، و أن العمال الأكثر رضا هم الأكبر سنًا و هم على وشك التقاعد» (دويدار،1995، ص:48) .

2.6.علاقة الرضا المهني بالجنس :

إن الدراسات التي تمت حول العلاقة بين الرضا المهني و الجنس تعد متناسقة، حيث أشارت بعض الدراسات في هذا الشأن إلى أن الرجال أكثر رضا من النساء بينما هناك دراسات أخرى أشارت إلى العكس، فقد توصلت دراسة" **عوض**"(1976) إلى« أن الذكور اقل رضا عن عملهم و أن الإناث أكثر رضا عن عملهن و أنهن أكثر كفاية و صلاحية للعمل ، و قد توصلت دراسة"**عبد القادر**" (2000)إلى أن الذكور اقل رضا عن عملهم و أن الإناث أكثر رضا عن عملهن، و قد بينت دراسة " **عبد الخالق**" (1982) إلى أن الذكور أكثر رضا عن العمل من الإناث ، و عن العلاقات مع الآخرين فقد وجد أن الرجال أكثر رضا من النساء بصفة عامة و أيضًا كذلك فيما يتعلق بمظاهر مثل الترقيات و الإشراف و العمل» .(كشرود ، 1995، ص:474).

3.6.علاقة الرضا المهني بالتأهيل العلمي :

ثمة تعارض كبير في نتائج الدراسات التي أجريت لإظهار العلاقة بين درجة التعليم و الرضا عن العمل« فبينت إحدى الدراسات التي أجريت على الموظفين أن الأشخاص الذين لم يكملوا مرحلة الدراسة الثانوية كانوا أكثر الموظفين رضا عن العمل ، بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقة بين درجة التعليم و الرضا عن العمل ، و هناك متغيرات معينة يجب أن ندخلها في الاعتبار قبل القيام بتعميم شامل في هذا الموضوع مثل سياسة المؤسسة المهنية في الترقيات و ذلك فيما يتصل بدرجة تعليم الموظف» (دويدار، 1995،ص:49) .

4.6.علاقة الرضا المهني بالمدة المنقضية في العمل (سنوات الاقدمية) :

بينت كثير من البحوث «أن الرضا عن العمل يكون غالبًا في البداية ثم ينحط بالتدريج عند السنة الخامسة و الثامنة ، ثم يبدأ في الارتفاع مرة أخرى كلما زادت المدة التي أمضاها الفرد في العمل و تكون الروح المعنوية عند ذروتها بعد عشرين (20)سنة » (مرجع سابق، ص:48).

5.6.علاقة الرضا المهني بنوع العمل :

ففي دراسة لعينة من الأفراد العاملين في (**سانت بول**)« ظهر أن ميكانيكي السيارات العامة كانوا أقل الأفراد رضا عن عملهم ، بينما كان الموظفون أكثر الأفراد رضا ، و لقد تمت مقابلة مئة شخص تقريبًا من سبع طوائف مهنية و كانت الأهداف المهنية لهؤلاء غير واقعية فكان العاملون على السيارات العامة و رجال الإطفاء و العمال الكتابيون يطمحون إلى الأعمال المهنية و الإدارية ، على رغم من عدم معرفتهم بالتحديد للعمل الذي يلتحقون به لو سنحت لهم فرصة التغير و تشير استجابات الأفراد في اختبار الميول المهنية، أن 90 % من المهنيين يحبون أعمالهم في حين أن 39 % من الكتبة يحبون عملهم».(مرجع سابق ، ص:50).

6.6.علاقة الرضا المهني بالأداء (المهارة المطلوبة) :

للمهارة فيما يتصل بالرضا عن العمل أثر كبير في عدة عوامل أخرى مثل نوع العمل و المكانة المهنية و المسؤولية و «لقد بينت إحدى الدراسات أنه حيثما توجد المهارة بدرجة كبيرة فإنها تميل إلى أن تسبق المصدر الأول لرضا العامل ، فالرضا عن ظروف العمل أو الأجور يصبح ذو صفة غالبة فقط حينما ينقص الرضا عن المهارة إلى درجة محسوسة» (مرجع سابق ، ص:50) .

خلاصـــــة الفصل:

تم التعرف في هذا الفصل على طبيعة الرضا المهني و مدى أهميته من خلال آثاره التي يلحقها بالمنظمات ، كما تم استخلاص العوامل المسببة للرضا ولعدمه والكامنة في العوامل التنظيمية وأهمها نظام العوائد، السياسة التسييرية للمنظمة وظروف العمل في حد ذاته، بالإضافة إلى عوامل شخصية نابعة من طبيعة الشخص ، مكانته الاجتماعية ورضاه العام عن الحياة ، ثم قدمنا مختلف النظريات التي حاولت تفسير الرضا المهني ، كل حسب منبعها المعرفي ، و لكنها تتفق على أن العامل في المؤسسة يحتاج إلى مجموعة من العوامل حتى يكون رضيا عن عمله مقبلا عليه ، ثم عرضنا علاقة الرضا المهني ببعض المتغيرات .

أما عن عملية قياس درجة الرضا فتبين أنها عملية غير مستحيلة على اعتبار أن المتغيرات الكيفية يمكن قياسها بشيء من الدقة – مع بقاء بعض التقريب– عن طريق المقاييس الموضوعية أو الذاتية، هذا ما سوف نتناوله بكثير من التفصيل في الفصل الموالي.

الفصل الرابع :

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا). الدراسة الاستطلاعية

1.الهدف من الدراسة الاستطلاعية

2.عينة الدراسة الاستطلاعية

3.أدوات جمع البيانات

ثانيا). الدراسة الأساسية

1.التذكير بفرضيات الدراسة

2.المنهج المتبع في الدراسة

3.عينة الدراسة الأساسية

4.أدوات جمع البيانات

5.الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد تحديد إشكالية الدراسة، وفرضياتها، وحدوده ا البشرية، و الزمنية و المكانية في الفصل الأول، و كذا الحديث عن التوجيه و الإرشاد التربوي في الفصل الثاني، ثم التعرض للرضا المهني في الفصل الثالث، سيعر ض في هذا الفصل الرابع وهو احد فصول الجانب الميدان ي ،إجراءات الدراسة ،حيث يشتمل هذا الفصل على الدراسة الاستطلاعية و عناصرها أولا ،ثم الدراسة الأساسية وعناصرها ثانيا .

أولا . الدراسة الاستطلاعية:

نظرا لما للدراسة الاستطلاعية من أهمية في مسار البحث ،لا يستغني الباحث عنها فيبدأ بها الجانب الميداني ، لتسهيل الخطوة التي تليها ألا وهي الدراسة الأساسية و الحصول على نتائج الدراسة .فيما يل ي عرض لأهداف الدراسة الاستطلاعية ،و عينتها والأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة .

1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية :

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى:

1.1. الاطلاع على مختلف المقاييس المستخدمة في دراسات سابقة تناولت موضوع الدراسة.

2.1. التأكد من سلامة أدوات القياس المستعملة في البحث، لنمكن أفراد عينة الدراسة الأساسية من الفهم السليم لها و التعامل معها بكل سهولة، للحصول على معطيات صحيحة.

3.1. التأكد من أن أدوات القياس المستعملة في البحث تتمتع بالخصائص السيكومترية،التي يتطلبها البحث العلمي من حيث الصدق و الثبات.

4.1. التنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن تصادفها الدراسة الأساسية.

5.1. التعرف على مجتمع الدراسة و خصائصه .

2. عينة الدراسة الاستطلاعية :

تتكون العينة الدراسة الاستطلاعية من **(32)** مستشارا و مستشارة في التوجيه المدرسي و المهني التابعين **لوزارة التربية و التكوين** ، و لقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من سبعة **(07)** مراكز التوجيه المدرسي و المهني، المنتمية إلى الولايات الآتية الواقعة بالغرب الجزائري :**سيدي بلعباس ، تلمسان، سعيدة ، عين تموشنت و تيارت**،التي تم التوزيع عليها استبيان " طبيعة الصعوبات " واستبيان " الرضا المهني" ، فبعد استلام الاستمارات و تصحيحها ، تأكد صلاحية جميعها، وفيما يلي جدول لتوضيح توزيع العينة الاستطلاعية :

جدول رقم (01) : لتوضيح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مراكز التوجيه،حسب كل الولاية ، الجنس، مكان العمل ،التخصصات الاكاديمي و الاقدمية المهنية.

الولاية	مراكز التوجيه المدرسي و المهني	الجنس		مكان العمل		التخصصات		الأقدمية المهنية		مج
		ذكر	أنثى	حضري	ريفي	علم النفس	علم الاجتماع	اقل من 9 سنوات	من9 سنوات فأكثر	
تلمسان	رمشي	01	03		04	02	02	01	03	08
	المدينة	02	02	04		02	02	02	02	
عين تموشنت	المدينة	03	01	02	02	02	02	02	02	04
سعيدة	المدينة	02	02	03	01	02	02	02	02	04
سيدي بلعباس	تلاغ	02	02		04	02	02	01	03	08
	المدينة	02	02	04		04		02	02	
تيارت	المدينة		08	06	02	07	01	02	06	08
المجموع		12	20	19	13	21	11	12	20	
										32

يبين الجدول أعلاه توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية، فنجدها تتكون من 12 ذكر و 20 أنثى من حيث الجنس، و من 19 مستشار توجيه مدرسي يتواجدون في محيط حضري و 13 مستشار توجيه مدرسي في محيط ريفي، بينما نجد 11 لديهم تخصص علم الاجتماع، و 21 لديهم تخصص علم النفس،هذا من حيث التخصص ،أما بالنسبة للاقدمية ، يوجد 12 مستشار توجيه مدرسي اقدميتهم اقل من 9 سنوات ، و 20 مستشار توجيه مدرسي اقدميتهم من 9 سنوات فأكثر.

3.أدوات جمع البيانات :

بعد الاطلاع على الإطار النظري و مراجعة أهم المقاييس الأخرى ذات الصلة بموضوع الدراسة ، إضافة للمراجعات التي كانت تتم مع بعض أهل الخبرة كمدراء مراكز التوجيه المدرسي و المهني ،ومجموعة من مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ، تمكن الطالب الباحث من إعداد أدوات قياس أولية لموضوع دراسته .

1.3. وصف بناء استبيان طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني:

مر بناء أداة القياس "طبيعة الصعوبات" بمجموعة من الخطوات، فيما يلي تفصيل لها :

1.1.3. تحديد الخاصية:

طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني بولايات: **تلمسان ، عين تموشنت ،سعيدة ، سيدي بلعباس ،تيارت .**

2.1.3. العينة التي سيوجه إليها الاستبيان:

الاستبيان موجه لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني ، لان هذه الدراسة تحاول الوقوف على هذه المشكلة من وجهة نظر أصحابها ومن واقع تجربتهم العملية في المؤسسة التربوية، قد يجعل المستشار اقدر من غيره على تحديد الصعوبات و طبيعتها المعيقة لعمله الإرشادي في المؤسسة التربوية .

3.1.3. التعريف الإجرائي للخاصية :

هي أنواع الصعوبات التي تعيق عمل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني بولايات سيدي بلعباس وتلمسان وسعيدة وعين تموشنت وتيارت،والتي تحول دون تحقيق الأهداف داخل المؤسسة التربوية ، قد تختلف باختلاف جنسهم و تخصصهم الأكاديمي و اقدميتهم المهنية و مكان عملهم،وتتجسد من خلال الدرجة التي يحصلون عليها في استبيان قياس طبيعة الصعوبات،والتي ترتبط بالاختيارات المتاحة (دائما،أحيانا،نادرا،أبدا) ،الموزعة على الأبعاد الآتية:

- **الصعوبات المتعلقة الإعداد والتدريب:** المعيقات الناتجة عن نقص التكوين النظري و التطبيقي لمستشاري التوجيه خاصة عدم تخصص بعضهم في التوجيه و الإرشاد .

- **الصعوبات المتعلقة الإدارة و هيئة التدريس:** المعيقات الناتجة عن العلاقات المهنية التي تربط مستشاري التوجيه مع مديرين و الإداريين و المدرسين في ثانوية الإقامة وكذا في الاكماليات التابعة لمقاطعتهم .

- **الصعوبات المتعلقة بممارسة المهام :** المعيقات المتعلقة بتطبيق البرنامج الإرشادي و الطلبة و أوليائهم ، وكذا المتعلقة بمدى وضوح مهام مستشاري التوجيه .

4.1.3. التحليل الاجهادي للخاصية:

بناءا على ما توفر للدراسة من أدبيات ، لقد استطاع الباحث تحديد ثلاثة أبعاد رئيسة لاستبيان **طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشاري التوجيه** وهى:

1- الصعوبات المتعلقة الإعداد والتدريب.
2- الصعوبات المتعلقة الإدارة و هيئة التدريس.
3- الصعوبات المتعلقة بممارسة المهام .

انطلاقا من أبعاد الاستبيان اعد الطالب الباحث **(37)** فقرة،كما اعتمد لتحليل الاجهادي للخاصية أيضا على : – طرح سؤال مفتوح على عينة الدراسة الاستطلاعية ، حول طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم ،و كانت صيغته كالآتي :

– إذا كنت ترى أن هناك صعوبات أخرى لم تذكرها الاستمارة، فما هي بنظرك ؟

5.1.3. مصادر بناء الفقرات :

لتحديد فقرات الاستبيان تم ما يأتي :

تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع: دراسة" **فرح عدنان وزميله** " (1995) ،دراسة "**فؤاد على العاجز**"(2001)،رسالة دكتوراه "**بشلاغم يحي**" (2005)،كتاب "**جودت**" ، "**سعيد حسني**"(2007)، و دراسة " **قرساس الحيسن و شحام عبد الحميد**"(2008) ، دراسة" **توفيق زروقي**" (2008) ، دراسة " **برو محمد**"(2010) و مقالة الكترونية منشورة : "**خالد عبد السلام**" (05 /2008/12).

-قد استفاد الطالب الباحث من الاطلاع على الدراسات والمقاييس في تحديد أبعاد الاستبيان ، وفي انتقاء العبارات المناسبة، والملائمة.

6.1.3. كيفية الإجابة على الاستبيان و طريقة تصحيحه:

يجيب المستشار على الاستبيان بوضع علامة (x) أمام العبارة التي يراها أنها تمثل بالنسبة إليه صعوبة في تأدية عمله وفق البدائل:(دائما /أحيانا/نادرا /أبدا) .

تصحح الإجابات بناء على أوزان البدائل وهي على التوالي :

– العبارة التي تتم الإجابة عنها (دائما) تأخذ أربعة (04) درجات.
– العبارة التي تتم الإجابة عنها (أحيانا) تأخذ ثلاثة (03) درجات.
– العبارة التي تتم الإجابة عنها(نادرا) تأخذ (02) درجتين.
– العبارة التي تتم الإجابة عنها(أبدا) تأخذ درجة (01) واحدة.

7.1.3. الخصائص السيكومترية لاستبيان طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني:

أولا) الصدق: قدر صدق هذه الأداة بواسطة صدق المحكمين و الصدق الذاتي، فيما يلي تفصيل لهذه الخطوة.

1. صدق المحكمين:

يعد خطوة مهمة وأساسية لا بد من توفرها والتحري عنها قبل تطبيق الأداة أو استخدامها، و «إن الأداة الصادقة هي تلك الأداة القادرة على قياس الظاهرة قيد البحث والدراسة» (الزوبعي، 1981،ص: 39).فبعد اكتمال الصورة الأولية للأداة **(انظر الملحق رقم (01))** ،تم إعداد استمارة تحكيم مستوحاة من نموذج استمارة التحكيم المعدة من طرف الأستاذة **(نادية مصطفى الزقاي)** ، **(انظر الملحق رقم (02))** ، ثم وزعت على (07) محكمين مختصين في علم النفس و علوم التربية و علم النفس العمل **(انظر الملحق رقم (03))**، للتحقق من صدقها ظاهريا ، بحيث طلب من أساتذة التحكيم في الجوانب التالية :

1. مدى وضوح التعليمات.
2. مدى مناسبة المثال التوضيحي.
3. مدى كفاية البيانات الشخصية .
4. مدى قياس الفقرات للخاصية.
5. مدى كفاية عدد الفقرات لكل بعد.
6. مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات.
7. مدى ملائمة بدائل الأجوبة.

لقد كانت نسبة اتفاق المحكمين **93%**، وهذه النسبة تعد معيارا مقبولا عند الكثير من الباحثين، يتم في ضوئه قبول الفقرة أو تعديلها.وعليه وفي ضوء ملاحظات ال محكمين حذفت وعدلت بعض فقرات الأداة.

- **نتائج التحكيم حول استبيان طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني:**

بعد تلقي استجابات السادة المحكمين جاءت نتائجها كالتالي :

1. فيما يتعلق بنتائج التحكيم على مدى وضوح التعليمات نلخصها في الجدول الآتي:

جدول رقم (02) : يوضح مدى وضوح التعليمات .

	آراء المحكمين		
	غير واضحة	واضحة	التعديل
التعليمات	00	07	

يبين الجدول أن السادة المحكمين يوافقون على وضوح التعليمات، ومنه لن يجرى عليها أي تعديل.

2. يمكن في الجدول الموالي تلخيص آراء المحكمين على مدى وضوح المثال المرفق للاستبيان:

جدول رقم (03) : يوضح مدى وضوح المثال التوضيحي.

	آراء المحكمين		
المثال التوضيحي	غير واضح	واضح	البديل
- الأسلوب التسلطي للمعلم داخل الصف الدراسي	01	06	

من الجدول يتضح موافقة غالبية السادة المحكمين وعددهم (06) على وضوح المثال التوضيحي،لذا تقرر الاحتفاظ به عند إعداد الاستبيان النهائي .

2. أما فيما يخص آراء المحكمين في مدى كفاية البيانات الشخصية، نلخصها في الجدول الآتي:

جدول رقم (04) : يوضح مدى كفاية البيانات الشخصية.

	آراء المحكمين		
	غير كافية	كافية	التعديل
البيانات الشخصية	00	07	

من الجدول يتضح موافقة السادة المحكمين على كفاية البيانات الشخصية، وعلى أنها تخدم الإشكالية و الفرضيات المطروحة.

4. فقد لخصنا مدى قياس الفقرات للخاصية في الجدول الموالي :

جدول رقم (05) : يوضح مدى قياس الفقرات للخاصية.

	آراء المحكمين	
الفقرات	لا تقيس	تقيس
1، 7، 8، 12، 18، 37.	05	02

من الجدول يتبن أن أغلبية المحكمين(05) يرون أن الفقرات (1، 7، 8، 12، 18، 37) لا تقيس الخاصية، و بالتالي روعي ذلك عند إعداد الصورة النهائية للاستبيان.

5.ولقد جاءت نتائج آراء المحكمين في مدى كفاية عدد الفقرات لكل بعد موجزة في الجدول الآتي:

جدول رقم (06) : يوضح مدى كفاية عدد الفقرات لكل بعد.

		آراء المحكمين		
الأبعاد	**عدد الفقرات**	**غير كاف**	**كاف**	**اقتراحات**
-الإعداد والتدريب	12 فقرة	00	07	- (07) محكمين اقترحوا حذف الفقرة رقم(19) لتكررها في البيانات الشخصية.
-الصعوبات المتعلقة بالإدارة و هيئة التدريس	15 فقرة	00	07	
- الصعوبات المتعلقة بظروف بيئة ممارسة المهام	10 فقرة	0	07	
<u>المجموع:37 فقرة</u>				

يتضح من الجدول أن المحكمين قد اجمعوا على كفاية عدد الفقرات للأبعاد (الصعوبات المتعلقة الإعداد والتدريب ، الصعوبات المتعلقة بالإدارة و هيئة التدريس) ، و للبعد (الصعوبات المتعلقة بظروف بيئة ممارسة المهام) ، وقد روعيت نتائج التحكيم في هذا **الجدول رقم (06)** عند إعداد الصورة النهائية للاستبيان.

6. أما التحكيم في مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، فقد لخص في الجدول الموالي:

جدول رقم (07) : يوضح مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات.

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
5- نقص التكوين النظري الخاص بأعمال البحث التربوي التطبيقي .	1- كيفية استغلال تقنيات البحث التربوي.
6- نقص التكوين التطبيقي الخاص بأعمال البحث التربوي التطبيقي .	
7- نقص التأهيل العلمي الأكاديمي لدى مستشاري التوجيه.	10- تجاوب الدراسة النظرية مع احتياجات ميدان العمل .
	19- تجاوب التكوين التطبيقي مع احتياجات ميدان العمل .
10- نقص تدريب مستشاري التوجيه في تطبيق و تفسير الاختبارات النفسية .	28- تطبيق و تفسير الاختبارات النفسية.

أما في هذا الجدول فقد اقترح (06) محكمين إجراء تعديل في الصياغة اللغوية في الفقرات 5، 6، 7، 10 بحيث أصبح ترتيبها بعد التعديل 1، 10، 19، 28. .

7. كما لخصت نتائج التحكيم على مدى ملائمة بدائل الأجوبة في الجدول الأتي كما يلي:

جدول رقم (08) : يوضح مدى ملائمة بدائل الأجوبة.

	آراء المحكمين		
بدائل الأجوبة	**غير ملائمة**	**ملائمة**	**اقتراحات**
- دائما،أحيانا،نادرا،أبدا.	00	07	

يلاحظ في الجدول أعلاه أن عدد المحكمين الموافقين على ملائمة البدائل للأجوبة (07) ، ومنه أبقينا على نفس البدائل بعد حكم جميع المحكمين على ملائمتها .

8.في الجدول الموالي نلخص التعديلات التي جاءت استنادا على نتائج التحكيم:

جدول رقم (09) : يوضح التعديلات في الأداة بعد التحكيم.

الأبعاد قبل التحكيم الصعوبات المتعلقة ب:	أرقام الفقرات قبل التحكيم	الفقرات المستبعدة	الأبعاد بعد التحكيم الصعوبات المتعلقة ب:	أرقام الفقرات بعد التحكيم والترتيب النهائي	أرقام الفقرات المضافة حسب الترتيب النهائي
– الإعداد والتدريب	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 11، 10، 12.	1، 7، 8، 12 .	التكوين القاعدي للمستشار التوجيه	1،9،17،25، 33	33
			التكوين المتخصص للمستشار التوجيه	2،10،18،26، 34.	2
– الإدارة و هيئة التدريس	13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27.	18	الإدارة	5،13،21،29، 37.	5، 13 .
			هيئة التدريس	6،14،22،30، 38.	6
–بيئة ممارسة المهام	28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37.	37	ممارسة المهام	3،11،19،27، 35.	3
			الوسائل المادية	4،12،20،28، 36.	
			التلاميذ	7،15،23،31، 39.	
			أولياء التلاميذ	8،16،24،32، 40.	24، 32، 40

يتضح من الجدول أعلاه انه تم استبعاد 6 فقرات من أداة القياس، وتم إضافة 9 فقرات.

2. الصدق الذاتي:

يعرف الصدق الذاتي« بأنه صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هي الميزان الذي تنسب إليه صدق الاختبار ولما كان ثبات الاختبار يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد الاختبار على نفس المجموعة التي اجري عليها في أول الأمر لهذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي».(أبوحويج وآخرون ،2002، ص : 137).

يقاس **الصدق الذاتي** بحساب **الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة**، وذلك كما يلي:

معامل الصدق الذاتي = (معامل ثبات الاختبار)^{½}

إذن فالصلة وثيقة بين الصدق الذاتي والثبات. بعد حساب معامل ثبات الأداة عن طريق معامل الثبات **بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient)** و المصحح بمعامل ارتباط "**سبيرمان براون**"(Spearman Brown) ،حصلنا على قيمة تساوي (0.90)، إذن قدر **معامل الصدق الذاتي** =0.94 ، وهذا يعني أن الأداة على قدر عال من الصدق.

ثانيا) الثبات :

يعرف «الثبات على أنه الاتساق في نتائج الأداة بمعنى، ما مدى فعالية الاستمارة في الحصول على بيانات تعكس دقة وموضوعية متغيرات الدراسة، ومدى تمكنها من الحصول على نفس البيانات من المبحوثين لو أعيد استخدام الأداة نفسها مرة ثانية». (عبد الحفيظ مقدم،1993، ص 152).

قد قام الطالب الباحث بحساب معامل ثبات الأداة باستعمال معامل التجزئة النصفية و معامل الفا كرونباخ ، الموضح كما يلي:

1. **معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half):**

تم تقسيم الأداة إلى فقرات فردية وزوجية ،ثم استخدمت درجات النصفين، في حساب معامل الارتباط بينهما، فنتج معامل ثبات نصف الأداة(ر ½)، وقد تم التصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط للتصحيح " **سبيرمان براون**" (Spearman Brown)لحساب معامل ثبات الاختبار كله حسب المعدلة التالية:

$$\text{ر } 1 = \frac{2 \text{ ر } ½}{1 + \text{ر } ½}$$

حيث أن: 2: عدد أقسام الأداة. ر ½: معامل الارتباط بين نصفي الأداة. ر1 : معامل ثبات الأداة ككل.

قام الباحث باستخراج هذا المعامل، باستخدام البرنامج الإحصائي (**SPSS)**، فوجده يساوي **(0.90)** .

إذن هو معامل ثبات مرتفع ، يطمئن الطالب الباحث على صلاحية أداة بحثه .

2. **طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ**(Cronbach Alpha):

استخدم الطالب الباحث لقياس الاتساق الداخلي للأداة ،معادلة " **ألفا كرونباخ**" و حصل على قيمة تساوي : 0.76 ، فهذه النتيجة تطمئن الطالب الباحث تجاه سلامة أداة بحثه.

بناءا على ما تقدم، يمكن تلخيص اختبارات "**الصدق**" و"**الثبات**" التي أجريت على العينة التي تم تطبيق **أداة قياس طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني** عليها في الجدول الآتـــــــي:

جدول رقم (10) ملخص الاختبارات السيكومترية لأداة طبيعة الصعوبات .

الاختبار	الدرجة	الدلالة
(أ) الصـــــــدق		
(1) صدق المحتوى	اتفاق 93 % من المحكمين	**جيدة**
(2) الصدق الذاتي	0.94	**جيدة**
(ب) الثبـــــات		
(2) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-Half المصحح بمعامل ارتباط"سبيرمان براون" (Spearman Brown)	0.90	**جيدة**
(3) معامل" الفا كرونباخ " (Cronbach Alpha)	0.76	**جيدة**

يستنتج مما سبق أن أداة الدراسة أوفت بالشروط السيكومترية للأداة الجيدة، وأنها تفي بأغراض الدراسة.

2.3. وصف بناء أداة قياس الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني:

لقد مر بناء استبيان الرضا المهني بمجموعة من الخطوات وهي كالآتي:

1.2.3. تحديد الخاصية:الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.

2.2.3.الهدف :

قياس الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.

3.2.3.التعريف الإجرائي للخاصية :

هو شعور مستشاري التوجيه المدرسي و المهني تجاه عملهم بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع حاجاتهم،ويتجسد من خلال الدرجة التي يحصلون عليها من استبيان قياس الرضا المهني،والذي يرتبط بالاختيارات المتاحة(موافق،محايد،غيرموافق)، الموزعة على الأبعاد الآتية :

1. **الرضا عن طبيعة الوظيفة:** هو مدى رضا مستشار التوجيه عن وظيفته، بما تحمل من مميزات ،وما تتيحه له من فرص ليحقق ذاته و استثمار طاقاته و قدراته، وما توفره له من فرص تحقيق النمو و التطور المهني .
2. **العلاقة مع الهيئة التدريسية و الإدارية :** هو مدى رضا مستشار التوجيه عن العلاقة المهنية التي تربطه بالإداريين و الهيئة التدريسية.
3. **الإشراف وطرقه المتبعة :** هو مدى رضا مستشار التوجيه عن الأساليب التقييم و التعامل والتحفيز المتبعة من طرف مفتش التوجيه و مدير الثانوية و مدير مركز التوجيه.
4. **الراتب والترقية الوظيفية:**هو مدى رضا مستشار التوجيه مع نظام المؤسسة التربوية التي يعمل بها من حيث نظام الأجور و فرص التقدم و الترقية المهنية.

5. الرضا عن الظروف البيئة المدرسية: هو مدى رضا مستشار التوجيه بيئة العمل التي يمارس فيها مهامه بدءا بعلاقته مع التلاميذ و مع أوليائهم و كثرة و تنوع المهام المسندة إليه ثم الوسائل المادية المتوفرة في المؤسسة التربوية.

4.2.3. التحليل الاجهادي للخاصية :

حيث قام الطالب الباحث و بالاستعانة بمجموعة من المقاييس السابقة حول الرضا الوظيفي، و انتهى الطالب الباحث ببناء مقياس بما يناسب طبيعة مشكلة الدراسة الحالية و فروضها و خصائص العينة فيها، و تم ذلك بعد اطلاع الطالب الباحث على أدبيات البحث و الدراسات السابقة عربية و جزائرية . وقد تكونت أداة قياس خاصية الرضا المهني للمستشار التوجيه المدرسي و المهني من خمسة أبعاد،و انطلاقا منها تم إيجاد 49 فقرة هي كالآتي:

1- بعد الرضا عن طبيعة الوظيفة:11 فقرة

2- بعد الرضا عن الإشراف و طرقه المتبعة:09 فقرة

3- بعد الرضا عن العلاقة مع الهيئة التدريسية والإدارية:08 فقرة

4- بعد الرضا عن الإشراف و طرقه المتبعة:09 فقرة

5- بعد الرضا عن الإشراف و طرقه المتبعة:12 فقرة.

5.2.3. مصادر بناء الفقرات :

لتحديد فقرات المقياس تم ما يأتي :

أ- فبعد اطلاع الطالب الباحث على دراسة "**مقدم سهيل** " (2000)، ودراسة "**عبد الله بن علي أبو عراد الشهري** " (2000) ، ودراسة "**سمايلي محمود**"(2007) ،و دراسة " **زياد محمود محمد شومان**" (2008) ،ودراسة " **محمد عبيد هاشم الصعب** " (2009) ،و

الاطلاع على الأداة المستخدمة في كل دراسة وجد الطالب الباحث الأداة المستخدمة في دراسة" **رندة واصف محمد علي مقبول**" (2003) على أنها أقرب الأدوات لخدمة الدراسة الحالية. لكن هذا المقياس صمم لقياس خاصية الرضا المهني في بيئة لها مميزاتها الاجتماعية، الثقافية ،الاقتصادية و السياسية تختلف عن البيئة الجزائرية مجتمع عينة الدراسة ،فقام الطالب الباحث بإجراء بعض التعديلات على المقياس لتكون أكثر ملائمة لمجتمع الدراسة الحالية ولطبيعة مشكلة الدراسة وفروضها، معتمدا على أدبيات البحث و دراسات السابقة ، فـلنتهى الطالب الباحث إلى إعداد **مقياس الرضا المهني** في صورته الأولية (**انظر الملحق رقم(04)**).

6.2.3. كيفية الإجابة على المقياس وطريقة تصحيحه:

يجيب المستشار على المقياس بوضع علامة (x) أمام العبارة التي يراها أنها تعبر عن شعوره وفق البدائل:(موافق /محايد /غير موافق) .

تصحح الإجابات بناء على أوزان البدائل وهي على التوالي :

- العبارة التي تتم الإجابة عنها (موافق) تأخذ ثلاثة (03) درجات.
- العبارة التي تتم الإجابة عنها (محايد) تأخذ درجتين(02).
- العبارة التي تتم الإجابة عنها(غير موافق) تأخذ درجة واحدة(01).

7.2.3. الخصائص السيكومترية لأداة قياس الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني :

من اجل الحصول على بيانات يمكن الوثوق بها في الدراسة الأساسية، سعى الطالب الباحث إلى اختبار أداة **قياس الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني**، ومدى صلاحيتها من حيث الصدق و الثبات، هذا ما سيتم عرضه بالتفصيل في العناصر الآتية:

أولا) الصدق:

قدر صدق هذه الأداة بواسطة صدق المحكمين و الصدق الذاتي، فيما يلي تفصيل لهذه الخطوة.

1. **صدق المحكمين:**

إن لرأي المحكمين أهمية كبيرة في الحكم على أدوات جمع المعلومات ،هذا ما يؤكده " **رجاء محمود أبو علام** " بقوله «رغم أن بعض الطرق لقياس صدق الأداة تعتمد اعتمادا كبيرا على التكميم و العمليات الإحصائية ،إلا أننا يجب أن لا ننساق إلى الاعتقاد بان الأرقام يمكن أن تكون بديلا عن رأي المحكمين » (رجاء محمود أبو علام، 2004، ص:428) .

بعد اكتمال الصورة الأولية للأداة كما في **(الملحق رقم (04))** ،تم إعداد استمارة تحكيم مستوحاة من نموذج استمارة التحكيم المعدة من طرف الأستاذة **(نادية مصطفى الزقاي)** ، **(انظر الملحق رقم (05))** ، ثم وزعت على (07) محكمين مختصين في علم النفس ، علوم التربية ، علم النفس العمل **(انظر الملحق رقم (03))** ، وطلب من الأساتذة التحكيم في الجوانب الآتية :

1. مدى وضوح التعليمات.
2. مدى مناسبة المثال التوضيحي.
3. مدى قياس الفقرات للخاصية.
4. مدى كفاية عدد الفقرات لكل بعد.
5. مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات.
6. مدى ملائمة بدائل الأجوبة.

بناءا على النتائج المحصل عليها من خلال رأي التحكيم، بحيث كانت نسبة اتفاق المحكمين 82% ،وعليه إن الأداة على قدر من الصدق بناءا على موافقة السادة المحكين، وبالتالي يكون الباحث قد تحقق من صدق الأداة ظاهريا ، وعليه في ضوء ملاحظات المحكمين حذفت وعدلت بعض فقرات الأداة.

- **نتائج التحكيم حول أداة قياس الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني:** بعد تلقي استجابات السادة المحكمين جاءت نتائجها كالتالي:

1. فيما يتعلق بنتائج التحكيم على مدى وضوح التعليمات نلخصها في الجدول الآتي:

جدول رقم (11) : يوضح مدى وضوح التعليمات .

	آراء المحكمين		
	غير واضحة	واضحة	التعديل
التعليمات	00	07	

يبين الجدول أن السادة المحكمين يوافقون على وضوح التعليمات، ومنه لن يجرى عليها أي تعديل.

2. يمكن في الجدول الموالي تلخيص آراء المحكمين على مدى وضوح المثال المرفق للاستبيان:

جدول رقم (12) : يوضح مدى وضوح المثال التوضيحي.

	آراء المحكمين		
المثال التوضيحي	غير واضح	واضح	البديل
- الأسلوب التسلطي للمعلم داخل الصف الدراسي	02	05	

من الجدول يتضح موافقة (05) المحكمين على وضوح المثال التوضيحي،و محكمين اثنين (02)فقط رأيا أن المثال غير واضح ،. و بناءا على رأي الأغلبية تقرر الاحتفاظ به عند إعداد الاستبيان النهائي

2. فقد لخصنا مدى قياس الفقرات للخاصية في الجدول الموالي :

جدول رقم (13) : يوضح مدى قياس الفقرات للخاصية.

الفقرات	آراء المحكمين	
	لا تقيس	تقيس
1، 9، 11،14، 36، 40، 44 ،45، 47.	05	02

من الجدول يتبن أن أغلبية المحكمين وهم (05) يرون أن الفقرات (1، 9، 11،14، 36، 40، 44 ، 45، 47.) لا تقيس الخاصية، و بالتالي روعي ذلك عند إعداد الصورة النهائية للاستبيان.

4.ولقد جاءت نتائج آراء المحكمين في مدى كفاية عدد الفقرات لكل بعد موجزة في الجدول الآتي:

جدول رقم (14) : يوضح مدى كفاية عدد الفقرات لكل بعد.

الأبعاد	عدد الفقرات	آراء المحكمين		
		غير كاف	كاف	اقتراحات
– الرضا عن طبيعة الوظيفة	11 فقرة	01	06	– اقترح (05) محكمين انه من الأفضل الموازنة بين الفقرات في الأبعاد.
–الرضا عن العلاقة مع الهيئة التدريسية والإدارية	09 فقرات	02	05	
– الرضا عن الإشراف و طرقه المتبعة	08 فقرات	01	06	
– الرضا عن الراتب والترقي الوظيفي	09 فقرات	01	06	
– الرضا عن الظروف البيئة المدرسية	12 فقرة	00	07	
المجموع:49 فقرة				

يتضح من الجدول أن (06) المحكمين قد اجمعوا على كفاية عدد الفقرات للأبعاد(الرضا عن طبيعة الوظيفة ، الرضا عن الإشراف و طرقه المتبعة، الرضا عن الراتب والترقي الوظيفي) ، أما بالنسبة للبعد (الرضا عن الظروف البيئة المدرسية) ، قد رأى (07) محكمين كفاية عدد فقراته، ومن جهة أخرى رأى المحكمين (05) كذلك على كفاية عدد فقرات بعد (الرضا عن العلاقة مع الهيئة التدريسية والإدارية).و أخيرا قد اقترح(05) محكمين الموازنة بين الفقرات في الأبعاد. وقد روعيت نتائج التحكيم في هذا الجدول رقم (15) عند إعداد الصورة النهائية للاستبيان.

5. أما التحكيم في مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، فقد لخص في الجدول الموالي:

جدول رقم (15) : يوضح مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات.

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
2- تشعرني وظيفتي باني شخص أحقق ذاتي من خلال عملي.	6- أحقق ذاتي من خلال عملي.
16- اشعر بايجابية في عملي حين ادعم اقتراحات أعضاء الهيئة التدريسية التي أراها بناءة.	17- تتجاوب الهيئة التدريسية للاقتراحات التي أقدمها.
17- يسعدني تبادل المعلومات و الخبرات مع أعضاء الهيئة التدريسية .	22- تتوفر مساحة لتبادل المعلومات مع أعضاء الهيئة التدريسية .
18-اشعر بالرضا لوضوح الأعمال المطلوب مني القيام بها	27- وضوح الأعمال المطلوب مني القيام بها من مدير الثانوية
22- يتعامل معي مفتش التوجيه و الإرشاد المدرسي بأسلوب ملائم عند مساعدتي في حل المشكلات الصعبة.	8- يتعامل معي مفتش التوجيه و الإرشاد المدرسي بأسلوب ملائم .
23- اشعر بالرضا لتفهم مدير مركز التوجيه لحاجاتي و مشاعري .	13- يتفهم مدير مركز التوجيه لحاجاتي و مشاعري
26- اشعر بالموضوعية في تقويم أدائي من طرف مديري الثانوية و مركز التوجيه .	28- يقوم أدائي مدير الثانوية و مدير مركز التوجيه بموضوعية.
33- تتيح لي وظيفتي تقاضي راتب تقاعد الشهري مناسب في المستقبل.	39- تضمن لي وظيفتي تقاعد مناسب في المستقبل .
38- أحس بفعالية في أداء عملي بالرغم من عدم برمجة حصص للإرشاد التربوي في البرنامج الأسبوعي .	5- أؤدي عملي بفعالية بالرغم من تقديم الإرشاد التربوي ضمن حصص إضافية.
42- اشعر بالسعادة لتعاون أولياء الطلاب معي.	20- يتعاون أولياء التلاميذ معي بشكل فعال.
43- أحس براحة لتفاعل الطلبة في الأنشطة الإرشادية	25- يتفاعل التلاميذ في الأنشطة الإرشادية.

أما في هذا الجدول فقد اقترح (6) محكمين إجراء تعديل في الصياغة اللغوية في الفقرات (2،16، 17، 18، 22، 23، 26، 33، 38، 42، 43) بحيث أصبح ترتيبها بعد التعديل (6، 17، 22، 27، 8، 13، 28، 29، 5، 20، 25.)

6. كما لخصت نتائج التحكيم على مدى ملائمة بدائل الأجوبة في الجدول الأتي كما يلي:

جدول رقم (16) : يوضح مدى ملائمة بدائل الأجوبة.

	آراء المحكمين		
بدائل الأجوبة	**غير ملائمة**	**ملائمة**	**اقتراحات**
– موافق – موافق نوعا ما – غير موافق.	00	07	
– موافق– محايد– غير موافق	00	07	

يلاحظ في الجدول أعلاه أن عدد المحكمين الموافقين كان(07) على ملائمة البدائل للأجوبة (**– موافق– محايد– غير موافق**) ،و (07) محكمين على عدد بدائل الأجوبة (**– موافق– موافق نوعا ما – غير موافق**) ، و ومنه أبقينا على بدائل الأجوبة (**– موافق– محايد– غير موافق**) .

7.في الجدول الموالي نلخص التعديلات التي جاءت استنادا على نتائج التحكيم:

جدول رقم (17) : يوضح التعديلات في الأداة بعد التحكيم.

الأبعاد قبل التحكيم	أرقام الفقرات قبل التحكيم	الفقرات المستبعدة	أرقام الفقرات بعد التحكيم والترتيب النهائي
– الرضا عن طبيعة الوظيفة	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11	1،9، 11	1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36
–الرضا عن العلاقة مع الهيئة التدريسية والإدارية	12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20.	14	2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37.
– الرضا عن الإشراف و طرقه المتبعة	21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28 .		3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38.
– الرضا عن الراتب والترقي الوظيفي	29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37 .	36	4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39.
– الرضا عن الظروف البيئة المدرسية	38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49	40، 44، 45، 47.	5، 10،15، 20، 25، 30، 35، 40

يتضح من الجدول أعلاه انه تم استبعاد 9 فقرات من أداة القياس، و تغير ترتيب الفقرات على المقياس.

2. الصدق الذاتي:

عزز صدق التحكيم بالصدق الذاتي الذي معادلته كالآتي:

معامل الصدق الذاتي = (معامل ثبات الاختبار)^{½}

بعد حساب معامل ثبات الأداة عن طريق معامل الثبات **بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient)** و المصحح بمعامل ارتباط "**سبيرمان براون** " (Spearman Brown) وحصلنا على قيمة تساوي (0.82).

إذن معامل **الصدق الذاتي** =0.90 ، وهذا يعني أن الأداة على قدر عالي من الصدق الذاتي.

ثانيا) الثبات:

قد قام الطالب الباحث بحساب معامل ثبات الأداة باستعمال معامل التجزئة النصفية و معامل الفا كرونباخ ، الموضح كما يلي:

1. **معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half):**

تم تقسيم الأداة إلى فقرات فردية وزوجية ،ثم استخدمت درجات النصفين، في حساب معامل الارتباط بينهما، فنتج معامل ثبات نصف الأداة(ر ½)، وقد تم التصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط للتصحيح " **سبيرمان براون**" (Spearman Brown) لحساب معامل ثبات الأداة ككل .

قام الطالب الباحث باستخراج هذا المعامل،باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، فوجده يساوي (0.82) .وهو معامل ثبات مرتفع، يطمئن الباحث على صلاحية أداة بحثه.

2. طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ(Cronbach Alpha):

استخدم الطالب الباحث لقياس الاتساق الداخلي للأداة ،معادلة " **ألفا كرونباخ**" و حصل على قيمة تساوي : 0.92 ، فهذه النتيجة تطمئن الطالب الباحث تجاه سلامة أداة بحثه.

بناءا على ما تقدم، يمكن تلخيص اختبارات "**الصدق**" و"**الثبات**" التي أجريت على العينة التي تم تطبيق **أداة قياس الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني** عليها في الجدول الآتـــــــي:

جدول رقم (18) ملخص الاختبارات السيكومترية لأداة الرضا المهني .

الاختبار	الدرجة	الدلالة
(أ) الصـــــــدق		
(1) صدق المحتوى	اتفاق 82 % من المحكمين	**جيدة**
(2) الصدق الذاتي	0.90	**جيدة**
(ب) الثبـــــات		
(2) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-Half المصحح بمعامل ارتباط"سبيرمان براون" (Spearman Brown)	0.82	**جيدة**
(3) معامل" الفا كرونباخ "(Cronbach Alpha)	0.92	**جيدة**

يستنتج مما سبق أن أداة الدراسة أوفت بالشروط السيكومترية للأداة الجيدة، وأنها تفي بأغراض الدراسة.

اهتمت الدراسة في هذا الجزء بأدوات جمع البيانات التي ستستخدم في الدراسة و بعض خصائصها السيكومترية ، وقد توصل الطالب الباحث إلى أن الأداتين على قدر من الصدق و الثبات ، تطمئن على مدى صلاحيتهما عند استخدامهما لجمع البيانات في الدراسة الأساسية ، هذا ما سوف نتناوله فيما يأتي :

ثانيا) الدراسة الأساسية:

سنتطرق في هذا الجزء إلى التذكير بفرضيات الدراسة والمنهج المتبع فيها و عينة الدراسة وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المتبعة، فيما يلي تفصيل لهذه العناصر:

1. التذكير بفرضيات الدراسة:

بالنسبة للتساؤل الاستكشافي و الذي طرح في الدراسة حول طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني ،لم تقترح له فرضيات ،لأنه «يستخدم البحث الاستكشافي عندما لا تتوافر معلومات .... لتكوين فرضيات بغرض إثبات صحتها أو عدم صحتها » (فريد النجار، 1999، ص42) ، بمعنى انه في البحث الاستكشافي لا توجد فروض، بل هي نتيجة. أما فيما يتعلق **بالتساؤل الثاني** حول وجود اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم من حيث الجنس والتخصص الأكاديمي و الاقدمية المهنية ومكان العمل (ريف– مدينة)، واقترح الطالب الباحث الفرضيات الجزئية الآتية كإجابات مؤقتة :

1.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الجنس.

2.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المهنية المعيقة لعملهم باختلاف الجنس.

3.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف التخصص الأكاديمي.

4.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المهنية المعيقة لعملهم باختلاف التخصص الأكاديمي.

5.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الاقدمية المهنية.

6.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المهنية المعيقة لعملهم باختلاف الاقدمية المهنية.

7.2. هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف مكان العمل(ريف– مدينة).

8.2 . هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المهنية المعيقة لعملهم باختلاف مكان العمل(ريف– مدينة).

3. هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين طبيعة الصعوبات و الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.

4. بالنسبة للتساؤل الاستكشافي و الذي طرح في الدراسة حول ما مستوى الرضا المهني و الأبعاد المشكلة له لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ؟ لم تقترح له فرضيات، بمعنى انه في البحث الاستكشافي لا توجد فروض.

2. المنهج المتبع في الدراسة :

تختلف مناهج البحث العلمي باختلاف موضوع الدراسة، ولكل منهج يتبعه الباحث جملة من الخصائص ، ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة الحالية ،الذي هو عبارة عن استكشاف لوجود صعوبات مهنية تعيق عمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني ، ثم الكشف عن علاقتها برضاه المهني ،للقيام بهذه الدراسة اعتمد الطالب الباحث على **المنهج الوصفي** لملائمته لأهداف الدراسة الحالية، «الأسلوب الوصفي يعتمد على دراسة الواقع والظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها معا لظواهر المختلفة الأخرى» (عبيدان وآخرون، 1996 ،ص:223).

3. عينة الدراسة الأساسية :

1.3. تكونت العينة الدراسة من جميع مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بسبعة **(7)** مراكز التوجيه المدرسي و المهني، بالولايات الواقعة بالغرب الجزائري وهي **سيدي بلعباس و تلمسان و سعيدة و عين تموشنت و تيارت** ، التابعين لوزارة التربية الوطنية ،وكان سبب توسيعها لخمس **(05)** ولايات، يرجع أساسا إلى العدد المحدود من أفراد مجتمع الدراسة، المحدد بمستشار توجيه مدرسي و مهني واحد في كل مؤسسة تعليم ثانوي، وكذلك حتى يكون للدراسة بعدا أوسع ،و تكون أكثر تمثيلا، إضافة إلى التنويع من مصادر المعلومات، لتحديد مختلف طبيعة الصعوبات التي تواجه عمل مستشاري التوجيه. وبناءا على الإحصائيات المقدمة من طرف مدراء مراكز التوجيه المدرسي و المهني بالولايات سابقة الذكر، تبين أن العدد الإجمالي للمستشارين **(151)** مستشارا و مستشارة للتوجيه المدرسي و المهني ،وأجريت الدراسة الأساسية على **(119)** منهم،الذين شكلوا

أفراد عينة الدراسة الأساسية، ثم وصلت حصيلة جمع الاستبيانات إلى **100**استبيان، وكانت جميعها مقبولة،مع فقدان **19**استبيانا، بسبب غياب بعض مستشاري التوجيه المدرسي و المهني لأسباب متعددة، أهمها الصحية،و بالتالي أصبح **100** مستشار و مستشارة في التوجيه المدرسي و المهني يمثلون العدد النهائي في الدراسة الأساسية.

2.3. توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص المحددة في الدراسة :

سنعرض فيما يلي الجداول التي تبين توزيع عينة الدراسة الأساسية و تمثيلها:

2.2.3. توزيع عينة الدراسة حسب الجنس :

جدول رقم (19) : بين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية ٪
ذكور	39	٪39
إناث	61	٪61
المجموع	100	٪100

يلاحظ من الجدول أن عدد الإناث اكبر من عدد الذكور، بحيث كانت نسبة الإناث عالية جدا مقارنة بنسبة الذكور في عينة الدراسة.

2.2.3. توزيع عينة الدراسة حسب التخصص الأكاديمي :

بعد فرز الاستبيانات اتضح أن عينة الدراسة الأساسية موزعة من حيث التخصص الأكاديمي إلى فئتين، وهي علم النفس و علم الاجتماع، هذا ما سنعرضه في الجدول الآتي:

جدول رقم (20) : بين توزيع عينة الدراسة حسب التخصص الأكاديمي.

التخصص الأكاديمي	العدد	النسبة المئوية ٪
علم النفس	68	٪68
علم الاجتماع	32	٪32
المجموع	100	٪100

من الجدول يظهر أن مستشاري التوجيه المدرسي و المهني الذين لديهم تخصص علم النفس يمثلون اكبر عدد في عينة الدراسة، ويتعدى ضعف عدد الذين لديهم تخصص علم الاجتماع.

3.2.3. توزيع عينة الدراسة حسب الاقدمية المهنية:

انقسمت عينة الدراسة الأساسية حسب الاقدمية المهنية في التوجيه المدرسي و المهني إلى فئتين هما فئة اقل من 9سنوات اقدمية ، وفئة من 9سنوات فأكثر، سيوضح الجدول الموالي ذلك .

جدول رقم (21) : بين توزيع عينة الدراسة حسب الاقدمية المهنية.

الاقدمية المهنية في التوجيه	العدد	النسبة المئوية ٪
اقل من 9 سنوات اقدمية	47	٪47
من 9 سنوات فأكثر	53	٪53
المجموع	100	٪100

تم توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الاقدمية المهنية في التوجيه المدرسي و المهني إلى اقل من 9 سنوات اقدمية ، و من 9 سنوات فأكثر، تبعا للمتوسط الحسابي

للاقدمية و المقدر ب (8.81) الذي تم تقريبه إلى (9).ويظهر لنا هذا الجدول أن عدد مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات اقدمية يقارب عدد ذوي الاقدمية من 9 سنوات فأكثر.

4.2.3. توزيع عينة الدراسة حسب مكان العمل : وقد انقسمت عينة الدراسة من حيث مكان العمل إلى فئتين هما: الذين يزاولون مهامهم في **المدينة** و الذين يزاولون مهامهم في **الريف**.و الجدول الموالي يبن توزيعهم بالنسب المئوية.

جدول رقم (22) : بين توزيع عينة الدراسة حسب مكان العمل.

مكان العمل	العدد	النسبة المئوية ٪
المدينة	61	٪61
الريف	39	٪39
المجموع	100	٪100

يتبين لنا من خلال الجدول أن عدد الذين يزاولون مهامهم في **المدينة من** مستشاري التوجيه المدرسي و المهني يفوق بكثير جدا عدد الذين يزاولون مهامهم في **الريف**.قد يرجع هذا إلى تواجد أغلبية الثانويات في المدن .

4. أدوات جمع البيانات:

اعد الباحث للدراسة استبيانان هما:استبيان طبيعة الصعوبات واستبيان الرضا المهني.

2.3. استبيان طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني (أداة أولى) :

يتكون من (**40**) فقرة، تتوزع على ثمانية أبعاد وهي: الصعوبات المتعلقة بالتكوين القاعدي و بالتكوين المتخصص و بممارسة المهام و بالوسائل المادية و بالإدارة و بهيئة التدريس وبالتلاميذ وبأولياء التلاميذ، ترتبط ببدائل (دائما، أحيانا، نادرا، أبدا)، مصحوبة بمجموعة من التعليمات، مع مثال توضيحي (**انظر الملحق رقم (05)**).

2.4. استبيان الرضا المهني للمستشار التوجيه المدرسي و المهني (أداة ثانية) :

يتكون من (**40**) فقرة، تتوزع على خمسة أبعاد وهي: الرضا عن طبيعة الوظيفة، الرضا عن العلاقة مع الهيئة التدريسية والإدارية، الرضا عن الإشراف و طرقه المتبعة، الرضا عن الراتب والترقي الوظيفي، الرضا عن الظروف البيئة المدرسية، ترتبط ببدائل (موافق،محايد،غير موافق)، مصحوبة بمجموعة من التعليمات، مع مثال توضيحي (**انظر الملحق رقم (06)**).

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بيانات الدراسة :

تم الاعتماد في معالجة معطيات الدراسة على **برنامج المعالجة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (10.SPSS)** بالأساليب الإحصائية الآتية:

- **الإحصاء الوصفي**: التكرارات – النسب المئوية– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

-**الإحصاء الاستدلالي**: التجزئة النصفية – معادلة ألفاكرونباخ –معادلة بيرسون – معادلة سبيرمان براون – اختبار(ت).

خلاصة الفصل :

لقد تعرض هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية ،التي تضم إجراءات الدراسة الاستطلاعية و الأساسية ،ولقد تبين من خلال هذا الفصل أن الأداتين على قدر من الصدق و الثبات تطمئن الطالب الباحث على مدى صلاحيتهما في جمع البيانات من جهة ، ومن جهة أخرى تم ضبط عدد العينة الدراسة الأساسية ، فتكونت من **(100)** مستشار ومستشارة في التوجيه المدرسي و المهني .وسيتم عرض وتفسير النتائج الدراسة في الفصل الموالي .

الفصل الخامس: عرض و تفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1.عرض وتفسير نتائج التساؤل الاستكشافي.

2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

1.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

3.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

4.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

5.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

6.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة.

7.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السابعة.

8.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثامنة.

3. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

4. عرض وتفسير نتائج التساؤل الاستكشافي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد جمع البيانات و معالجتها إحصائيا، حصل الطالب الباحث على مجموعة من النتائج، وسيتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة و تفسيرها في ضوء الرصيد النظري للدراسة، وبعض الدراسات السابقة.

1. عرض وتفسير نتائج التساؤل الاستكشافي:

للإجابة عن التساؤل الاستكشافي الذي طرحته الدراسة ،و الذي **تم التساؤل فيه عن طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني** ، استخدم الطالب الباحث المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري ، وحصل على النتائج المبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (23) يبين طبيعة الصعوبات لدى عينة الدراسة الأساسية(مستشاري التوجيه المدرسي و المهني بولايات: سيدي بلعباس ، تلمسان ، سعيدة ، عين تموشنت و تيارت).

الترتيب	طبيعة الصعوبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
01	ممارسة المهام	14.05	2.52
02	التلاميذ	13.52	2,51
03	التكوين القاعدي	12.76	2.54
04	التكوين المتخصص	12.39	2.59
05	الإدارة	12.04	2.58
06	الوسائل المادية	11.97	3.06
07	هيئة التدريس	11.25	3.08
08	أولياء التلاميذ	10.56	2.43
المجموع		98.56	12.99

الجدول رقم (23) يظهر أن متوسط الحسابي لمتغير طبيعة الصعوبات لأفراد عينة الدراسة، يساوي (98.56) ، بانحراف معياري بلغ (12.99) ، ما يعني أن هناك درجة مرتفعة لطبيعة الصعوبات، كونها اكبر من متوسط الدرجة على المقياس، الذي حدد متوسطه ب (80).

مما يجعل الطالب الباحث يخلص إلى أن مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مؤسساتنا التربوية، مازال تعترضه الكثير من الصعوبات مختلفة الطبيعة ، كما هو موضح في الجدول أعلاه ،و بدرجة مرتفعة،قد تحد من فاعليته،وقد لا يصل إلى مستوى الأداء النوعي المطلوب في مساعدة التلاميذ تربويا و نفسيا ، قد يرجع طالب باحث ذلك إلى حداثة مهنة الإرشاد و التوجيه في مؤسساتنا التربوية .فنجد أن هذه النتيجة تتفق مع ما ذكره "**بشلاغم يحي**" (2005) ، في دراسته تحت عنوان " **نحو إعداد نموذج توجيهي فعال** "«انه بالرغم من اعتبار الإصلاحات و التحسينات التي أدخلت على سياسة التوجيه منذ بداية التسعينات ،والتي شكلت قفزة نوعية و جريئة في اتجاه رد الاعتبار لمصالح التوجيه المدرسي و المهني ،إلا أن نقص الإطارات البشرية المؤهلة يشكل صعوبة في سبيل تحقيق تلك الغايات و الأهداف نظرا للعدد الكبير للتلاميذ مقارنة مع عدد مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ، وكذا نقص الإمكانات المادية الضرورية ، فعملية الإعلام المدرسي تتطلب توفير و استغلال وسائل مادية و تقنية متطورة،و عملية التقويم تتطلب تكوينا و إعدادا مناسبين ،زيادة على توفير بعض الوسائل التقنية مثل الروائز النفسية بمختلف أنواعها . ثم إن تعدد المهام المسندة إلى مستشار التوجيه المدرسي و المهني و العدد المرتفع نسبيا لمؤسسات التربوية المكلف بها حاليا (باعتبار انه يعمل داخل مقاطعة تتكون من ثانوية الإقامة و الاكماليات الملحقة بها و مجموعة من الابتدائيات التابعة من حيث التقسيم الإداري لتلك الاكماليات) .» (بشلاغم ،2005، ص: 86- 88) .

كما يبين الجدول وجود درجات مرتفعة في أبعاد طبيعة الصعوبات لأفراد عينة الدراسة، كونها اكبر من متوسط الدرجة على البعد، الذي حدد ب **(10)**، نجد درجة مرتفعة في طبيعة الصعوبات تتعلق **بممارسة المهام** بمتوسط حسابي قيمته (14.05) و بانحراف معياري بلغ(2.52)، يفسر الطالب الباحث ذلك انه ربما ناتج عن تأثر مستشار التوجيه المدرسي و المهني أكثر بظروف عمله اليومية التي تتميز بإشرافه على عدد كبير من التلاميذ و تنقلاته المستمرة بين الثانوية مكان الإقامة و المتوسطات و الابتدائيات التابعة لمقاطعته ، ضف إلى ذلك ربما كثرة المهام المسندة إليه ، و **بعد التلاميذ** بمتوسط الحسابي (13.52) و بانحراف معياري بلغ (2.51)، الذي قد يعكس مدى إدراك ووعي مستشار التوجيه المدرسي و المهني بأهمية العلاقة الإرشادية المبنية على الثقة و التعاون مع التلميذ كونه محور العملية التربوية ، وأهمية تخصيص وقت للتلاميذ لمقابلات الإرشاد و التوجيه ، و **بعد التكوين القاعدي** بمتوسط حسابي (12.76) و بانحراف معياري بلغ(2.54)، ما جعل الطالب الباحث يعتقد أن مستشار التوجيه المدرسي و المهني تكوينه الأكاديمي ربما يشوبه كثير من النقص نظريا وتطبيقيا، قد لا يمكنه من ممارسة مهنة الإرشاد و التوجيه بالكفاءة المناسبة، ثم يأتي **بعد التكوين المتخصص** بمتوسط حسابي (12.39) و بانحراف معياري بلغ (2.59) ، يرى الطالب الباحث ربما هذه النتيجة تعبر عن حاجة مستشار التوجيه المدرسي و المهني إلى تدريب و تأهيل مهني جيد و المتخصص ، خاصة عندما نجد أن أفراد عينة الدراسة يحملون تخصص علم النفس بتخصصاته المختلفة و تخصص علم الاجتماع بتخصصات المختلفة ، و **بعد الإدارة** بمتوسط حسابي (12.04) و بانحراف معياري بلغ(2.58)، الذي تبين نتيجته أن مستشار التوجيه المدرسي و المهني ربما يبحث عن علاقات عمل ايجابية مع الهيئة الإدارية لتنسيق الجهود لإنجاح عملية التوجيه و الإرشاد داخل المؤسسة التربوية، ثم نجد **بعد الوسائل المادية** بمتوسط حسابي (11.97) و بانحراف معياري بلغ (3.06)، بحيث قد تعكس هذه النتيجة نقص تدعيم مستشار التوجيه المدرسي و المهني بالمستلزمات

الضرورية لعمله خاصة الاختبارات النفسية بأنواعها . و **بعد هيئة التدريس** بمتوسط حسابي (11.25) و بانحراف معياري بلغ(3.08)، ما يعني أن مستشار التوجيه المدرسي و المهني بحاجة إلى تفهم و تبادل المعلومات و الخبرات وتوحيد الجهود مع المدرسين لأنهم يمثلون الفئة التي لديها نسبة تأثير كبيرة في تحقيق أهداف عملية الإرشاد و التوجيه و هذا لاتصالها المباشر و اليومي مع التلاميذ وهي مصدر هام للمعلومات حوله . وأخيرا نجد **بعد أولياء التلاميذ** بقيمة متوسط حسابي (10.56) و بانحراف معياري بلغ(2.43)، ربما تعبر هذه النتيجة على أن مستشار التوجيه المدرسي و المهني، يحتاج إلى تفهم و تعاون أكثر لأولياء التلاميذ، هذا لأهمية دورهم في العملية الإرشادية خارج المؤسسة التربوية.

هذه النتيجة المحصل عليها تتفق بما جاءت به العديد من الدراسات السابقة التي سعت إلى استكشاف طبيعة الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه المدرسي و المهني ، فمن بين هذه الدراسات نذكر دراسة "**برو محمد**" تحت عنوان "**اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في مرحلة الثانوية** " والتي كان من بين أهدافها التعرف على مدى وجود التعاون أو عدمه بين مسؤولي التوجيه و أعضاء هيئة التدريس في الثانويات من جهة ، وبين هؤولاء و أولياء الأمور من جهة ثانية في توجيه التلاميذ .ثم كذلك التعرف على الصعوبات التي تواجه مسؤولي التوجيه المدرسي في القيام بهذه المهمة التوجيهية على أحسن وجه .فكانت نتائج الدراسة كالأتي :

– إن هناك انعدام تعاون شبه كلي بين مسؤولي مصالح التوجيه المدرسي و أعضاء هيئة التدريس بالثانويات وكذا مديرها من جهة ، وبين هؤولاء جميعا و أولياء التلاميذ من جهة ثانية، فيما يتعلق بإرشاد و توجيه التلاميذ دراسيا و مهنيا .

– أما الصعوبات التي تقف عائقا أمام مسؤولي التوجيه المدرسي بخصوص القيام بالمهام التوجيهية على أحسن وجه تمثلت فيما يلي :

- عدم توفر الاختبارات و المقاييس النفسية المخصصة للتوجيه المدرسي.

- شكلية أنظمة الامتحانات المدرسية وسوء تقييم التلاميذ.

- فقدان الانسجام و التعاون و التخطيط بين الجهات المسؤولة عن التوجيه.

- نقص التأهيل العلمي و التربوي لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني .

- التحديد المسبق لعدد التلاميذ الذين سيوجهون إلى كل تخصص ،دون مراعاة استعداداتهم و قدراتهم و ميولهم .

- كثرة عدد التلاميذ في كل مقاطعة تربوية ممنوحة لكل مستشار توجيه .

- عدم تطبيق الاختبارات و المقاييس النفسية .

- عدم إتاحة فرص الملاحظة و المقابلة كأساليب للتوجيه .

- تفاوت وجهات النظر بين أعضاء فريق التوجيه . (برو محمد ،2010، ص: 421- 424).

يمكن كذلك تفسير النتيجة المحصل عليها أن الأسرة التربوية في بلادنا، ربما مازالت لم تع أهمية العملية الإرشادية بصفة عامة و دور مستشار التوجيه المدرسي في مؤسساتنا التربوية بصفة خاصة، هذا ما ذكرته دراسة « **قرساس الحيسن و.شحام عبد الحميد**" ، عنوانها (**واقع الإرشاد النفسي والتربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من خلال وجهة نظر الأساتذة**) – **دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية المسيلة – الجزائر**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الإرشاد النفسي والتربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من خلال آراء الأساتذة ،حيث شملت عينة الدراسة (146) أستاذ وأستاذة ينتمون إلى ثانويات **ولاية المسيلة.**

«توصلت الدراسة إلى أن الأساتذة يتفقون على أن مهمة الإرشاد النفسي والتربوي هي من صميم عمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني المكلف رسميا القيام بها داخل المؤسسة التي يعمل بها، فهي ليست من مسؤولية الأستاذ المكلف أساسا بعملية التدريس ويأخذ أجره على هذا العمل حسب التشريع المدرسي الجزائري . ويتبين كذلك أن مستشار التوجيه المدرسي ما هو في الحقيقة إلا عون إداري يقضي وقته في ملأ الوثائق المتعلقة بعلامات التلاميذ ومعدلاتهم خاصة، في وجود بعض المؤسسات التي يتجاوز عدد التلاميذ المتمدرسين بها(1500) تلميذ، ناهيك عن العمل الذي يقوم به على مستوى مؤسسات التعليم المتوسط المكلف بها .ثم نسبة الكبيرة من الأساتذة أجابوا بأن مستشار التوجيه لم يتصل بهم على الإطلاق وربما أكثرهم لا يعرفونه مطلقا .و تفسر النتائج على أنهم لم يتلقوا تكوينا متخصصا في مجال التوجيه والإرشاد ،كما أن من بين هؤلاء المستشارين من ليس له رغبة في ممارسة هذا العمل خاصة أن هناك منهم من كان يمارس مهنة التعليم قبل التحاقه بهذه المهنة التي كان يعتقد أنها محطة للراحة من عناء التدريس. كما تبين النتائج كذلك نقص في التدريب الميداني على تقنيات العمل الإرشادي». (قرساس الحيسن وشحام عبد الحميد ، 2008) .

نجد هناك دراسات عربية عديدة تتفق مع النتائج الدراسة الحالية ، حيث أظهرت أن هناك صعوبات مختلفة الطبيعة تواجه مستشار التوجيه المدرسي و المهني ، الذي يطلق عليه في بعض الانظمة التربوية العربية "**بالمرشد التربوي**" أو "**الموجه التربوي**" و نذكر تجربة **التوجيه و الإرشاد التربوي في الأردن،** بحيث ذكر، "**جودت و سعيد حسني**"(2007) في كتابهما "**مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي**" انه يواجه بعض الصعوبات في تحقيق المهام الموكلة إليه والساعي لتحقيقها ونلخصها كالأتي:

- الصعوبات الذاتية.
- صعوبات مصدرها أطراف العملية التعليمية.
- صعوبات تتعلق بالطلاب.

- صعوبات مصدرها أولياء الأمور.
- صعوبات لها علاقة باتجاهات المعلمين نحو الإرشاد.
- الصعوبات المادية. (جودت و سعيد حسني، 2007، ص: 164- 165.)

ثم نذكر كذلك تجربة الإرشاد و التوجيه في العراق ففي دراسة **القيسي (1986)** .

ثم دراسة عربية أخرى تعكس مدى اتفاقها مع نتيجة الدراسة الحالية وعنوانها " **الصعوبات التي تواجه المرشدين التربويين في العراق**". والتي هدفت إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

1.ما الصعوبات التي يواجهها المرشدون التربويون والمرشدات التربويات ؟

2.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين التربويين والمرشدات التربويات في الصعوبات التي يواجهونها. فتكونت عينة الدراسة من**(279)** مرشداً تربوياً ومرشدة تربوية في المدارس المشمولة في الإرشاد التربوي في العراق.قد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود صعوبات عديدة قسمت إلى مجالات هي:

- مجال العمل مع أولياء أمور الطلبة .
- مجال العمل مع اللجنة الفرعية للإرشاد التربوي .
- مجال العمل مع المشرف الاختصاصي على عمل المرشد التربوي .
- مجال العمل مع الطلبة .
- مجال العمل مع الهيئة التدريسية .
- مجال العمل مع الإدارة المدرسية .
- في المجال العام .(محمود محمد شومان زياد، 2008، ص:121-122)

ثم كذلك هناك دراسة عربية أخرى تتفق مع نتائج الدراسة الحالية ، أجرتها "**رضوان صافية**" (1998) ،هدفت إلى التعرف إلى المشكلات والصعوبات التي تواجه المرشد التربوي في المدارس الحكومية في الضفة الغربية ، وطورت الباحثة مقياس لقياس درجة صعوبة المشكلات عند المرشدين ,وقامت بدراسة المجتمع الكلي، لصغر حجم مجتمع الدراسة، البالغ عدد أفراده **(200)** مرشد تربوي ومرشدة موزعين على جميع مديريات الضفة الغربية .وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-مجال الاتجاهات نحو العملية الإرشادية، احتل الدرجة الأولى من حيث درجة الصعوبة على المقياس.

– مجال ظروف العمل الحياتية، احتل الترتيب الثاني من حيث درجة الصعوبة على المقياس.

– المشكلات الفنية، حصلت على الترتيب الثالث في مجال الصعوبة على مقياس المشكلات.

– مجال الإعداد والتدريب المهنيين، حصل على الترتيب الرابع في مجال الصعوبة على مقياس المشكلات.

– مجال المشكلات الطلابية، والمشكلات التدريبية، حصل على الترتيب الخامس في مجال الصعوبة على مقياس المشكلات.

– مجال الظروف الشخصية، والظروف المعيشية، حصل على الترتيب السادس في مجال الصعوبة على مقياس المشكلات.

– مجال مشكلات المرشد، وطبيعة العمل الإرشادي حصل على الترتيب السابع في مجال الصعوبة على مقياس المشكلات(محمود محمد شومان زياد، 2008، ص:125–126).

انطلاقا مما سبق يمكن أن نقول أن مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر، أو في بعض الدول العربية يواجه الكثير من الصعوبات مختلفة الطبيعة ، قد تؤثر على مسار عملية التوجيه و الإرشاد في مؤسساتنا التربوية ، من ثم قد ينعكس هذا سلبا على التلاميذ من حيث توافقهم المدرسي و المهني في المستقبل القريب .

2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

– هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي و الاقدمية المهنية ومكان العمل (ريف–مدينة) :

1.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

- تنص الفرضية على أن هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الجنس.

للإجابة على هذه الفرضية استخدم الطالب الباحث المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري و اختبار (ت) لحساب الفروق ، و أتت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (24) يبين دلالة الاختلاف بين الجنسين (الذكور و الإناث) في طبيعة الصعوبات .

المتغير التابع			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
طبيعة الصعوبات المهنية	ذكور	ن = 39	116.46	12.75	−0,39	98	غير دال
	الإناث	ن = 61	117.52	13.23			

يتضح من **الجدول رقم (24)** وجود فرق غير دال إحصائيا بين الجنسين في طبيعة الصعوبات وعند مستوى الدلالة (0.05)، ويظهر أن كل من الذكور و الإناث يواجهون قيم مرتفعة في طبيعة صعوبات، فالمتوسطات الحسابية للفئتين بالترتيب (116.46) ، (117.52)، إلا أننا نلمس فروق ظاهرية لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لهذه الفئة أكبر من المتوسط الحسابي لفئة الذكور. وحسب قيم الانحرافات المعيارية الكبيرة لدى الفئتين يتبين مدى التشتت في توزيع درجات المقياس على الذكور و الإناث بالترتيب.

- حسب النتيجة المحصل عليها لم تتحقق الفرضية الجزئية الأولى، وعليه فإننا نرفض فرض البحث و نقبل الفرض الصفري الذي ينص على انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث من حيث طبيعة الصعوبات.

إن هذه النتيجة تتفق مع دراسة عربية " **للعاجز**"**(2001)**، فقد تحدث" **العاجز**" عن الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا و الثانوية بمحافظة غزة – فلسطين. وعنوانها" **واقع ، ومشكلات ، و حلول** " ، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي ، ودور المرشد التربوي ، بالإضافة إلى المشكلات التي تواجه المرشد

في المدارس العليا ، والمدارس الثانوية في محافظات غزة و مدى علاقة هذه المشكلات بمتغير الجنس ، و المرحلة التعليمية ، و المنطقة التعليمية ، و كانت عينة الدراسة مكونة من (88) مرشدًا و مرشدة أي بنسبة (48 %) من مجتمع الدراسة ، و أسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات لدى المرشد تعزى إلى جنس المرشد. (فؤاد علي العاجز،2001 ،ص: 318).

يمكن لنا أن نقرا كذلك من خلال النتيجة المحصل عليها في هذه الدراسة أن الخصائص الشخصية للذكور ربما لا تجعلهم يختلفون كثيرا عن الإناث في هذه المهنة،من حيث طبيعة الصعوبات، بحيث اتضح أن كلاهما يعانون بدرجات متقاربة نسبيا في طبيعة الصعوبات .

تتفق هذه النتيجة مع دراسة " **الخطيب**"(1982) ذلك في دراسة أجراها بعنوان " **العوامل الشخصية التي ترتبط بفعالية المرشد المدرسي في الأردن.**" هدفت هذه الدراسة الإجابة على السؤالين التاليين:

1-ما هي العوامل الشخصية التي ترتبط بفعالية المرشد المدرسي في الأردن؟
2-هل تختلف هذه العوامل باختلاف الجنس؟

قد استخدم الباحث" **اختبار كاتل**" المكون من (16) سمة، لقياس السمات الشخصية لدى أفراد العينة،أما للكشف عن المرشدين الفعالين، وغير الفعالين، فقد طور الباحث مقياسًا مكونا من(40) فقرة لهذا الغرض. حيث بلغ عدد المرشدين (160) مرشدًا ومرشدة وأظهرت النتائج ،أنه لا يوجد أي عامل من العوامل الستة عشر يرتبط بجنس دون آخر. (ناصر رفيق توفيق السلامه، 2003 ،ص 56) .

انطلاقا مما سبق يمكن القول أن كلا الجنسين يواجهون بدرجة متقاربة نسبيا من الصعوبات باختلاف طبيعتها، مما قد يجعل هذه المهنة المتخصصة لا تتأثر كثيرا بعامل الجنس.

2.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

– تنص الفرضية على أن هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المهنية المعيقة لعملهم باختلاف الجنس.

لخصت نتائج هذه الفرضية في الجدول الآتي:

الجدول رقم (25) يبين دلالة الاختلاف بين الجنسين (الذكور و الإناث) في أبعاد طبيعة الصعوبات .

المتغير التابع	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ممارسة المهام	ذكر	39	15.61	2.36	-0.70	98	غير دال
	أنثى	61	15.98	2.63			
التلاميذ	ذكر	39	15.48	2.52	-0.13	98	غير دال
	أنثى	61	15.55	2.52			
التكوين القاعدي	ذكر	39	14.97	2.29	0.23	98	غير دال
	أنثى	61	14.85	2.70			
الوسائل المادية	ذكر	39	14.76	2.54	0.92	98	غير دال
	أنثى	61	14.27	2.60			
التكوين المتخصص	ذكر	39	14.25	2.63	-1.30	98	غير دال
	أنثى	61	14.95	2.95			
هيئة التدريس	ذكر	39	13.87	2.75	0.16	98	غير دال
	أنثى	61	13.77	2.29			
أولياء التلاميذ	ذكر	39	13.74	2.17	0.37	98	غير دال
	أنثى	61	13.55	2.59			
الإدارة	ذكر	39	13.74	3.25	-1.32	98	غير دال
	أنثى	61	14.57	2.91			

أظهرت النتائج **الجدول رقم (25)** أنه توجد فروق غير دالة إحصائيا بين الجنسين في كل أبعاد طبيعة الصعوبات وعند مستوى الدلالة (0.05)، ولكن من خلال تفحص

المتوسطات الحسابية يتضح أن درجات الإناث في أبعاد طبيعة الصعوبات تظهر بقيم مرتفعة نسبيا مقارنة بدرجات الذكور، مما يدل على أن الفئة الأولى تتأثر بأكبر قدر من الصعوبات باختلاف طبيعتها.

فحسب هذه النتيجة لم تتحقق الفرضية الجزئية الثانية. وعليه فإنه يرفض فرض البحث و يقبل الفرض الصفري الذي ينص على انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في طبيعة الصعوبات.

يفسر الطالب الباحث هذه النتيجة على أن مهنة الإرشاد و التوجيه ربما لا تميل على أنها تناسب الإناث دون الذكور و العكس صحيح، بحيث تتفق مع دراسة "**الخطيب**" (1982 ثم تتفق كذلك مع دراسة " **للعاجز**" (**2001**).

كما نجد إن هذه النتيجة نجدها لا تتفق بما جاءت به دراسة " **فرح عامودي**" (1992)، التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية في الأردن حسب جنس المرشد، و خبرته، و مؤهله الأكاديمي، و بلغت عينة الدراسة (200)مرشدًا و مرشدة تم اختيارهم عشوائيًا من جميع مديريات التربية و التعليم ، و طور الباحث أداة الاستبيان اشتملت على (51) مشكلة موزعة على (6)مجالات ، حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المشكلات تعزى إلى متغير جنس المرشد. (محمود محمد شومان زياد، 2008، ص: 123-124).

انطلاقا مما سبق يرى الطالب الباحث أن بالرغم من وجود فرق غير دال إحصائيا بين الجنسين في أبعاد طبيعة الصعوبات في الدراسة الحالية ، فانه لا ينفي وجود فرق دال في مجتمعات دراسات أخرى ، و لكن على العموم نلاحظ من خلال عينة الدراسة و دراسات أخرى نسبة الإناث أكثر مقارنة بالذكور، و قد يفسر الطالب الباحث هذا بشعور الفئة الأولى بأنها تمتلك الخصائص شخصية والقدرة على ممارسة هذه المهنة.

3.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

– تنص الفرضية على أن هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف التخصص الأكاديمي.

النتائج المحصل عليها حول هذه الفرضية موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (26) يبين دلالة الاختلاف بين حاملي تخصص (علم الاجتماع و علم النفس) في طبيعة الصعوبات.

المتغير التابع			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
طبيعة الصعوبات المهنية	علم الاجتماع	ن = 32	122.90	10.97	3.19	98	دال عند مستوى 0.05
	علم النفس	ن = 68	114.38	13.04			

يظهر من خلال **الجدول رقم (26)** أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع و في علم النفس في طبيعة الصعوبات، لصالح حاملي تخصص علم الاجتماع عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث تحصلت هذه الفئة على متوسط حسابي قيمته (122.90) بانحراف معياري قيمته (10.97) مقابل متوسط حسابي قيمته(114.38) بانحراف معياري قيمته (13.04) لدى حاملي تخصص علم النفس، حيث كانت قيمة "**ت**" **المحسوبة (ت= 3.19)** اكبر من بقيمة "**ت**" **الجدولية.** و ذلك عند درجة الحرية **(ن– 2 = 98)** . وبالتالي نقول أن الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت.

يمكن تفسير هذه النتيجة، انه ربما برنامج التكوين الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة حاملي تخصص علم النفس، كان أكثر قربا من محتوى مهنة الإرشاد و التوجيه من حاملي تخصص علم الاجتماع، مما جعل الفئة الأولى قد لا تجد صعوبات كبيرة بمختلف طبيعتها مقارنة بالفئة الثانية .

تتفق هذه النتائج مع الدراسة التي أجراها، كلا من "**الطويل**" و"**الملحم**" **(1990)** ،التي تهدف إلى تشخيص الإعداد المهني للمرشد الطلابي بين الواقع والمأمول ، تكونت العينة من (100) مرشداً طلابياً، و (45)موجهاً إرشاديا،و (16) عضو هيئة تدريس بجامعة "الإمام محمد بن سعود"، و جامعة "الملك سعود"، واستخدم الباحثان استبانات خاصة لهذه الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن قسم علم النفس بجامعة "الملك سعود" يقدم أكثر المواد ذات العلاقة بمجال الإرشاد ،كما اتفقت أراء أساتذة الجامعات و الموجهين والمرشدين على أن أساليب تشخيص وعلاج التأخر الدراسي من أهم الموضوعات ،ثم موضوع خصائص النمو ،ثم المهارات الأساسية في المقابلة،ثم التدريب العملي في الإرشاد، كما أوصت الدراسة بضرورة استبعاد خريجي قسم علم الاجتماع من العمل في مجال الإرشاد الطلابي وضرورة التحاقهم بدورة خاصة لهذا الغرض (عبد الله بن علي،2000،ص:47).

لقد اعتبر " **موزر**"(Moser،1963) شخصية المستشار التوجيه المدرسي والمهني كمتغير فعال في نجاحه يرتبط بمتغير التدريب والفهم العلمي إذ يقول «إن شخصية المستشار التوجه المدرسي والمهني هي أكثر المتغيرات أهمية لمساعدة الآخرين، فنجاح المستشار التوجه المدرسي و المهني يعتمد بدرجة كبيرة على سماته الشخصية بغض النظر عن مستوى تدريبه، ولم ينكر أحد أهمية التدريب والفهم العلمي، إذ أنه من الصعب أن يقال بأن التدريب دائمًا يأتي من حيث الأهمية في الدرجة الثانية بعد شخصية المستشار التوجه المدرسي و المهني ،ولكن المنطقي أن يقال بأن الواحد منهما لا فائدة منه بدون الآخر، وأن كل واحد هو دالة الآخر»(ناصر رفيق توفيق السلامه،2003 ، ص16) .

مما سبق يمكن أن نضيف أن التخصص الأكاديمي قد يصقل شخصية مستشار التوجيه المدرسي والمهني، و يزيد من كفاءته المهنية، مما قد ييسر عليه ممارسة مهامه.

4.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

– تنص الفرضية على أن هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في الأبعاد المشكلة لطبيعة الصعوبات المهنية المعيقة لعملهم باختلاف التخصص الأكاديمي.

الجدول رقم (27) يبين دلالة الاختلاف بين حاملي تخصص (علم الاجتماع و علم النفس) في أبعاد طبيعة الصعوبات.

المتغير التابع	التخصص الأكاديمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التلاميذ	علم الاجتماع	32	16.50	1.96	2.43	98	دال عند مستوى 0.05
	علم النفس	68	15.07	2.62			
ممارسة المهام	علم الاجتماع	32	16.03	2.23	0.51	98	غير دال
	علم النفس	68	15.75	2.66			
التكوين القاعدي	علم الاجتماع	32	15.78	1.79	2.43	98	دال عند مستوى 0.05
	علم النفس	68	14.48	2.74			
الوسائل المادية	علم الاجتماع	32	15.56	2.27	3.01	98	دال عند مستوى 0.05
	علم النفس	68	13.95	2.57			
التكوين المتخصص	علم الاجتماع	32	15.12	2.54	1.17	98	غير دال
	علم النفس	68	14.47	2.61			
الإدارة	علم الاجتماع	32	15.25	2.89	2.28	98	دال عند مستوى 0.05
	علم النفس	68	13.77	3.04			
هيئة التدريس	علم الاجتماع	32	14.53	2.63	1.61	98	غير دال
	علم النفس	68	13.47	3.22			
أولياء التلاميذ	علم الاجتماع	32	14.12	2.28	1.40	98	غير دال
	علم النفس	68	13.39	2.48			

من خلال **الجدول رقم (27)** أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع وفي علم النفس في **بعد التلاميذ**، لصالح حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث تحصل حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع على متوسط حسابي قيمته (16.50) بانحراف معياري قيمته (1.96)، مقابل متوسط حسابي قيمته (15.07) بانحراف معياري قيمته(2.62) لدى حاملي التخصص الأكاديمي في علم النفس ، حيث كانت قيمة " **ت" المحسوبة** (ت=2.43) اكبر من قيمة "**ت" الجدولية** و ذلك عند درجة الحرية **(ن-2 = 98)**.

قد يفسر الطالب الباحث هذه النتيجة أن أفراد عينة الدراسة حاملي تخصص الأكاديمي علم النفس، ربما كونهم يحملون معرفة أوسع عن سلوك الفرد و خصائص شخصيته من نظرائهم حاملي تخصص الأكاديمي علم الاجتماع.

يبين كذلك **الجدول** أعلاه أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع و في علم النفس في **بعد الوسائل المادية**، لصالح حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث كانت قيمة"**ت" المحسوبة (ت=3.01)** اكبر من قيمة "**ت" الجدولية** و ذلك عند درجة الحرية **(ن-2 = 98)** ، بحيث تحصل حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع على متوسط حسابي قيمته (15.56) بانحراف معياري قيمته (2.27) مقابل متوسط حسابي قيمته (13.95) بانحراف معياري قيمته (2.57) لدى حاملي التخصص الأكاديمي في علم النفس.

يرى الطالب الباحث هذه النتيجة، ربما أتت نتيجة أن أفراد عينة الدراسة حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع هم بحاجة إلى تدعيم أكثر بمستلزمات المهنة من

وثائق الإعلامية والتربوية و اختبارات نفسية ، وغيابها قد يجعلهم عاجزين عن أداء مهامهم بالصورة المطلوبة مقارنة بنظرائهم حاملي تخصص علم النفس.

يلاحظ أيضا أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع وفي علم النفس في **بعد التكوين القاعدي**، و لصالح حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث كانت قيمة"**ت" المحسوبة (ت=2.43)** اكبر من قيمة "**ت" الجدولية**، و ذلك عند درجة الحرية **(ن-2=98)**،بحيث تحصل حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع على متوسط حسابي قيمته (15.78) بانحراف معياري قيمته (1.79) مقابل متوسط حسابي قيمته (14.48) بانحراف معياري قيمته (2.74) لدى حاملي التخصص الأكاديمي في علم النفس.

يرجع الطالب الباحث هذه النتيجة أن عينة الدراسة حاملي التخصص الأكاديمي في علم النفس قد يكونون أكثر تخصصا نتيجة لتكوينهم الأكاديمي مقارنة بحاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع الذي يمتاز بمحتوى يميل إلى جانب اجتماعي أكثر من الجانب النفسي .

أما فيما يخص **بعد الإدارة** أظهرت نتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد عينة الدراسة في التخصصين، لصالح حاملي تخصص في علم الاجتماع، هذا بالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية بين الفئتين المبينة في الجدول المذكور أعلاه و بقيمة "**ت**" المحسوبة **(ت=2.28)**، و التي كانت اكبر من قيمة "**ت**" **الجد ولية** عند درجة الحرية (ن-2 = 98).

يفسر الطالب الباحث ذلك أن أفراد عينة الدراسة حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع، بما أن لديهم صعوبات متعلقة بالتلاميذ و صعوبات متعلقة بالتكوين القاعدي، ربما انعكس ذلك على علاقتهم المهنية مع الإدارة.

نسجل كذلك في هذا الجدول أن نتائج **بعد ممارسة المهام، بعد التكوين المتخصص، هيئة التدريس و أولياء التلاميذ،** أظهرت وجود فرق غير دال بين أفراد عينة الدراسة حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع وفي علم النفس، لكن عند تفحص قيم المتوسطات الحسابية لحاملي تخصص علم الاجتماع نجدها مرتفعة مقارنة بحاملي تخصص علم النفس، مما يدل أن الفئة الأولى تتأثر بدرجات عالية في أبعاد طبيعة الصعوبات مقارنة بالفئة الثانية.

يفسر الطالب الباحث هذه نتيجة، ربما نتج عن أن كلا الفئتين يعيشون تقريبا نفس ظروف العمل ، و لديهم تقريبا نفس النقص في التكوين المتخصص ،الذي قد يفتقر إلى كثير من التأهيل الميداني ، ثم كذلك كلا الفئتين ،ربما يفتقرون إلى علاقة ايجابية و بناءة يملاها التعاون و التفاهم مع هيئة التدريس ،أما بالنسبة لأولياء التلاميذ فكلا الفئتين ربما لا تجد التعاون و تنسيق اللازمين مع أولياء التلاميذ خاصة خارج المؤسسة التربوية .

من هنا نقول أن الفرضية الجزئية الرابعة قد تحققت جزئيا.

أخيرا يمكن أن نضيف في تفسير هذه النتيجة أن أفراد عينة الدراسة حاملي تخصص في علم الاجتماع قد يجدون أنفسهم مضطرين إلى البحث في المجال النفسي، قصد توسيع مفاهيمهم و قدراتهم فيه.

لكن بما أن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية، فان التشريع الجزائري يسمح لهم بالالتحاق بهذه الوظيفة، كما ما هو موضح في **قرار وزاري مشترك مؤرخ في 26 رمضان عام 1430 الموافق لـــ 16 سبتمبر 2009**. يحدد قائمة المؤهلات والشهادات للتوظيف و الترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية، فالمترش ح لهذا المنصب حسب المرسوم «يحمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني شهادة ليسانس في إحدى التخصصات التالية: علم النفس، علم الاجتماع، علوم التربية».

بما أن أفراد عينة الدراسة حاملي تخصص علم الاجتماع يجدون صعوبة اكبر من حاملي تخصص علم النفس، ربما هم بحاجة أكثر للتكوين و تأهيل المهنيين في هذه المهنة. ربما هذا يبرر صدور **المرسوم الوزاري رقم: 08- 315 ، المؤرخ في 11 أكتوبر 2008** ، الذي ذكر" في **المادة :103** يخضع المترشحون المقبولون، قبل ترقيتهم ،لمتابعة بنجاح تكوينا تحدد مدته ومحتواه و كيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية ".

إضافة إلى التكوين الذي يتلقاه مستشار التوجيه المدرسي و المهني بعد نجاحه في مسابقة التوظيف، فانه يخضع بصفة دورية لدورات تحسين المستوى، التي تمنحه القدرة على مواكبة المعطيات الجديدة في تخصصه.

بحيث يوضح"**هويت**" عند تعريفه لهذا المهني بأنه «مهني متخصص و له دور متميز في برنامج الخدمات المدرسية و هو الإرشاد النفسي،و تتمثل العلاقة بينه و بين غيره من العاملين في برنامج الخدمات على أساس قدرته على تقديم الاستشارات في مجال تخصصه». (رمضان محمد القذافي، 2001، ص:30).

لكن قد نجد انه بالرغم من التحسينات في المؤهلات المهنية لهذه الفئة، إلا أننا قد نفسر النتيجة المحصل عليها في هذه الدراسة و المبينة في **الجدول** أعلاه ، على أن الفئتين سواء حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع أو في علم النفس مازالوا يعانون من عدة نقائص ، و ربما هم بحاجة إلى تدريب أكثر فاعلية ، إضافة إلى إعداد برنامج تدريبي خاص لحاملي تخصص علم الاجتماع .

5.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

- تنص الفرضية على أن هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الاقدمية المهنية.

يبين الجدول الآتي نتيجة الحساب الفروق في طبيعة الصعوبات بين متوسطي الاقدمية اقل من 9 سنوات و أكثر من 9 سنوات.

الجدول رقم (28) يبين دلالة الاختلاف بين ذوي الاقدمية (اقل من 9 سنوات و أكثر من 9 سنوات) في طبيعة الصعوبات.

المتغير التابع			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
طبيعة الصعوبات المهنية	**اقل من 9 سنوات**	**ن = 47**	**121**	**12.32**	**2.97**	**92**	**دال عند مستوى 0.05**
	أكثر من 9 سنوات	**ن = 47**	**113.23**	**12.98**			

يوضح **الجدول رقم (28)** قيمة المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في طبيعة الصعوبات لذوي الاقدمية المهنية اقل من 9 سنوات، بقيمة (121) وتنحرف عنه القيم بدرجة (12.32) ، أما المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في طبيعة الصعوبات لذوي الاقدمية المهنية أكثر من 9 سنوات، فكانت قيمته (113.23) وتنحرف عنه القيم بدرجة (12.98)، و قد كانت قيمة "ت"المحسوبة **(ت=2.97)** وعند مقارنتها بقيمة "ت" الجد ولية عند درجة الحرية **(ن–2 = 92)** و عند مستوى دلالة (0.05) فقد كانت اكبر منها ،بذلك فان الفرق دال إحصائيا بين الفئتين لصالح ذوي الاقدمية المهنية اقل من 9 سنوات.

بالتالي تحققت الفرضية الجزئية الخامسة.

يمكن تفسير هذه النتيجة أنه ربما مهنة التوجيه و الإرشاد يحتاج ممتهنيها ممارسة أكثر حتى تكون لديهم سهولة أكثر في أداء مهامهم، أو ربما يرجع ذلك إلى مدى تأثير التجربة على سهولة أداء المهام ، وكما يرى البعض بان التجربة خير معلم .

نجد أن هذه النتيجة تتفق بما جاءت دراسة " **فر ح عامودي**" (1992)، التي هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية في الأردن حسب جنس المرشد، و خبرته، و مؤهله الأكاديمي، و بلغت عينة الدراسة (200)مرشدًا و مرشدة تم اختيارهم عشوائيًا من جميع مديريات التربية و التعليم ، و طور الباحث أداة الاستبيان اشتملت على (51) مشكلة موزعة على (6) مجالات ، حيث اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المشكلات بين المرشدين تعزى إلى خبرته(محمود محمد شومان زياد ، 2008 ،ص: 123-124).

أما فيما يخص مدى اتفاق هذه النتائج مع دراسات أجنبية فإنها لتتفق مع **دراسة**" **شميدت وسترونج**" (**SCHMIDT, STRONG , 1970**) ، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الخبرة في فعالية المرشد الذكر في العملية الإرشادية تكونت عينة الدراسة من (6) مرشدين ذكور متدرجين في تأهيلهم : الأول حاصل على سنة دراسية عليا في الإرشاد، و الثاني و الثالث سنة ثانية دراسة عليا في الإرشاد، و الرابع حاصل على شهادة بكالوريوس في الإرشاد مع ثلاث سنوات خبرة في الإرشاد، و الخامس حاصل على شهادة الدكتوراه، و السادس حاصل على شهادة الدكتوراه في الإرشاد النفسي مع خمس سنوات خبرة و هم من جامعة " مينيسوتا. "

لقد توصلت الدراسة إلى أن للخبرة أثرا في فعالية المرشد، و أن المرشد الذي يمتلك خبرة يتميز بأنه محبوب، و واثق من نفسه، و لطيف بينما يتميز المرشد الذي لا يمتلك الخبرة بأنه متوتر، و غير مطمئن، و غير واثق من نفسه، وغير فعال(محمود محمد شومان زياد ، 2008،ص: 118) .

يمكن كذلك أن نستنتج من هذه النتيجة أن الاقدمية المهنية، ربما لها دور كبير في تنمية قدرة مستشار التوجيه المدرسي و المهني في التعامل مع الصعوبات مهما كانت طبيعتها ، إذ نجد إن ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات يفتقدون إلى الكيفية المناسبة للتعامل مع الصعوبات و طبيعتها، كون توقعاتهم دائما تبقى ناقصة تجاه المواقف المهنية ، أما ذوي الاقدمية أكثر من 9 سنوات فنجدهم أكثر تكيفا مع الصعوبات و طبيعتها و يحملون توقعات أفضل تجاه المواقف المهنية .

6.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

– تنص الفرضية على أن هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في الأبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف الاقدمية المهنية.

الجدول رقم (29) يبين دلالة الاختلاف بين ذوي الاقدمية (اقل من 9 سنوات و أكثر من 9 سنوات) في أبعاد طبيعة الصعوبات.

المتغير التابع	الاقدمية المهنية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ممارسة المهام	اقل من 9 سنوات	47	15.95	2.51	0.16	92	غير دال
	أكثر من 9 سنوات	47	15.87	2.23			
التلاميذ	اقل من 9 سنوات	47	15.87	2.30	1.30	92	غير دال
	أكثر من 9 سنوات	47	15.19	2.74			
التكوين القاعدي	اقل من 9 سنوات	47	15.38	2.40	1.58	92	غير دال
	أكثر من 9 سنوات	47	14.59	2.42			
التكوين المتخصص	اقل من 9 سنوات	47	15.38	2.44	2.56	92	دال عند مستوى 0.05
	أكثر من 9 سنوات	47	14.06	2.54			
الوسائل المادية	اقل من 9 سنوات	47	14.93	2.68	1.77	92	غير دال
	أكثر من 9 سنوات	47	13.97	2.54			
الإدارة	اقل من 9 سنوات	47	14.97	2.54	2.49	92	دال عند مستوى 0.05
	أكثر من 9 سنوات	47	13.42	3.43			
هيئة التدريس	اقل من 9 سنوات	47	14.44	3.02	2.04	92	دال عند مستوى 0.05
	أكثر من 9 سنوات	47	13.14	3.13			
أولياء التلاميذ	اقل من 9 سنوات	47	14,04	2.57	2.20	92	دال عند مستوى 0.05
	أكثر من 9 سنوات	47	12.95	2.18			

من خلال **الجدول رقم (29)** يوجد فرق دال إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة ذوي الاقدمية المهنية اقل من 9 سنوات و أكثر من 9 سنوات في **بعد التكوين المتخصص** و لصالح ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث كانت قيمة"**ت" المحسوبة** (ت=**2.56**) اكبر من قيمة "**ت" الجد ولية** و ذلك عند درجة الحرية **(ن−2 = 92)** ، بحيث تحصل ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات على متوسط حسابي قيمته (15.38) بانحراف معياري قيمته (2.44) مقابل متوسط حسابي قيمته (14.06)بانحراف معياري قيمته (2.54) لدى ذوي الاقدمية من أكثر من 9 سنوات.

يرجع تفسير هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة ذوي الاقدمية المهنية اقل من 9 سنوات ، ربما قلة ممارستهم لهذه المهنة تجعلهم بحاجة أكثر إلى التكوين المتخصص فمن المعروف أن ممارسة المهنة أكثر تجعل صاحبها قريبا منها أكثر بالرغم من حاجته المستمرة إلى التدريب و التكوين المتخصص .

يبين لنا كذلك **الجدول** أعلاه أن **بعد الإدارة** دلت نتائجه على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين أفراد عينة الدراسة ذوي الاقدمية المهنية اقل من 9 سنوات و أكثر من 9 سنوات ، لصالح ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات في أبعاد طبيعة الصعوبات ، هذا بالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية بين الفئتين المبينة في الجدول و بقيمة "**ت**" المحسوبة **(ت=2.49)** و التي كانت اكبر من قيمة "**ت" الجد ولية** عند درجة الحرية **(ن−2 = 92)**.

قد تعود هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة ذوي الاقدمية المهنية اقل من 9 سنوات ، نقص اقدميتهم المهنية ، ربما جعلت علاقاتهم مع الإدارة محدودة ، و تواصلهم بها ضعيف.

يتضح كذلك من **الجدول رقم (29)** أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة ذوي الاقدمية المهنية اقل من 9 سنوات و أكثر من 9 سنوات في **بعد هيئة التدريس** ، لصالح ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث تحصل ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات من أفراد العينة على متوسط حسابي قيمته (14.44) بانحراف معياري قيمته (3.02) ، مقابل متوسط حسابي قيمته (13.14) بانحراف معياري قيمته(3.13) لدى ذوي الاقدمية أكثر من 9 سنوات ، حيث كانت قيمة "ت" **المحسوبة (ت=2.04)** اكبر من قيمة "ت" **الجد ولية** و ذلك عند درجة الحرية **(ن-2 = 92)** .

يمكن تفسير كذلك هذه النتيجة إلى أن نقص الاقدمية المهنية لأفراد عينة الدراسة ذوي الاقدمية المهنية اقل من 9 سنوات ، ربما قد يجعل علاقاتهم المهنية و الاجتماعية مع هيئة التدريس ضعيفة خاصة من حيث التفاهم و التعاون ، و قد ينتج عنه نوع من البعد التواصلي داخل المؤسسة التربوية .

نسجل أيضا أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة ذوي الاقدمية المهنية اقل من 9 سنوات و أكثر من 9 سنوات في **بعد أولياء التلاميذ** ، لصالح ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات عند مستوى الدلالة **(0.05)**، حيث كانت قيمة" **ت" المحسوبة (ت=2.20)** اكبر من قيمة "**ت" الجد ولية** و ذلك عند درجة الحرية (ن-2 = 92)،بحيث تحصل ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات على متوسط حسابي قيمته (14,04) بانحراف معياري قيمته (2.57) ، مقابل متوسط حسابي قيمته (12.95)بانحراف معياري قيمته (2.18) لدى ذوي الاقدمية أكثر من 9 سنوات.

يمكن تفسير هذه النتيجة على أن أفراد عينة الدراسة ذوي الاقدمية المهنية اقل من 9 سنوات، ربما نقص اقدميتهم خلق لهم ضعف في اقترابهم بأولياء التلاميذ مما قد ينتج عنه نقص في التعاون و الاهتمام من طرف هؤولاء .

نسجل كذلك في هذا الجدول أن نتائج **بعد ممارسة المهام و بعد التلاميذ و بعد التكوين القاعدي و بعد الوسائل المادية** أظهرت وجود فرق غير دال بين أفراد عينة الدراسة ذوي الاقدمية المهنية اقل من 9 سنوات و أكثر من 9 سنوات.ولكن عند تفحص قيم المتوسطات الحسابية لأبعاد طبيعة الصعوبات لدى أفراد عينة الدراسة ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات نجدها مرتفعة مقارنة بذوي الاقدمية أكثر من 9 سنوات ، مما يدل أن الفئة الأولى لديها قيم مرتفعة في أبعاد طبيعة الصعوبات مقارنة بالفئة الثانية.

يفسر الطالب الباحث هذه النتيجة إلى أن بعض طبيعة الصعوبات يبقى لها تأثير مهما زادت أو نقصت الاقدمية المهنية لأفراد عينة الدراسة، قد يرجع هذا إلى تغير معطياتها هي كذلك بتغير الزمان .

من هنا نقول أن الفرضية الجزئية السادسة قد تحققت جزئيا.

نجد أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة " **فر ح عامودي**" **(1992)**.

ثم إنها كذلك تتفق مع دراسة" **الزبون**"**(1987)** ، التي هدفت الدراسة إلى معرفة أثر مهارة الاتصال عند المرشد، و خبرته العملية في الإرشاد، و مؤهله العلمي على تقبل المديرين و المعلمين للعملية الإرشادية في الأردن.و تكونت عينة الدراسة من جميع المرشدين و جميع المديرين بالإضافة إلى 75% من مجتمع المعلمين و عددهم (778) معلم، ولقد توصلت الدراسة إلى أن تقبل المديرين و المعلمين للعملية الإرشادية يزداد بزيادة مهارة الاتصال لدى المرشد، وبزيادة سنوات الخبرة(. محمود محمد شومان زياد ، 2008 ،ص:114).

نستنتج كذلك إلى أن الاقدمية المهنية لها دور في تنمية مهارة الاتصال لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني زيادة إلى تمرسه في المهنة ، مما يجعل ذوي الاقدمية الكبيرة تتضاءل لديهم الصعوبات بمختلف طبيعتها مقارنة بذوي الاقدمية الحديثة .

7.2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

– تنص الفرضية على أن هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف مكان العمل(ريف– مدينة).

يبين الجدول الآتي نتيجة حساب الفروق في طبيعة الصعوبات بين متوسطات الحسابية الذين يزاولون عملهم في الريف و نظرائهم في المدينة.

الجدول رقم (30) يبين دلالة الاختلاف بين أفراد عينة الدراسة في مكان العمل (ريف– مدينة) في طبيعة الصعوبات.

المتغير التابع			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
طبيعة الصعوبات المهنية	**الريف**	**ن = 39**	**119.07**	**14.54**	**1.21**	**98**	**غير دال**
	المدينة	**ن = 61**	**115.85**	**11.85**			

يوضح **الجدول رقم (30)** قيمة المتوسط الحسابي لأ فراد عينة الدراسة في طبيعة الصعوبات للذين يزاولون عملهم في الريف بقيمة (119.07) وتنحرف عنه القيم بدرجة (14.54) ، أما المتوسط الحسابي لأ فراد عينة الدراسة في طبيعة الصعوبات للذين يزاولون عملهم في المدينة فكانت قيمته (115.85) ،وتنحرف عنه القيم بدرجة (11.85)، و قد كانت قيمة "ت" **المحسوبة (ت=1.21)** ،و عند مقارنتها بقيمة "ت" **الجدولية**، عند درجة الحرية (ن–2 = 98) و عند مستوى دلالة (0.05)، فقد كانت اصغر منها.بذلك فان الفرق غير دال بين الفئتين. إلا أننا نلمس فروق ظاهرية لصالح أفراد عينة الدراسة الذين يزاولون عملهم في الريف، حيث كان المتوسط الحسابي لهذه الفئة أكبر من المتوسط الحسابي لفئة الذين يزاولون عملهم في المدينة . وحسب قيم الانحرافات المعيارية الكبيرة

لدى الفئتين يتبين مدى التشتت في توزيع درجات المقياس على الفئتين ،خاصة على الذين يزاولون عملهم في الريف.

من النتائج المحصل عليها لم تحقق الفرضية الجزئية السابعة، و عليه فإنه يرفض فرض البحث و يقبل الفرض الصفري الذي ينص على انه لا يوجد هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف مكان العمل(ريف– مدينة).

يفسر الطالب الباحث هذه النتيجة أن كلا الفئتين يتأثرون بنفس الدرجة تقريبا من الصعوبات التي تواجههم سواء في المدينة أو في الريف باختلاف طبيعتها ، قد يرجع ذلك إلى كون أفراد عينة الدراسة تتميز مهنتهم بالتنقلات المستمرة من الثانوية إلى المتوسطات إلى الابتدائيات .

إن هذه النتيجة قمنا بمقارنتها بدراسات أقيمت في بيئات عربية قريبة من حيث المواصفات الاجتماعية و الثقافية و السياسية من مجتمع الدراسة الحالية، فإنها تتفق مع دراسة " **للعاجز**"(**2001**) تحدث العاجز عن الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا و الثانوية بمحافظة غزة – فلسطين. وعنوانها" **واقع ، ومشكلات ، و حلول** " ، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي ، ودور المرشد التربوي ، بالإضافة إلى المشكلات التي تواجه المرشد في المدارس العليا ، والمدارس الثانوية في محافظات غزة و مدى علاقة هذه المشكلات بمتغير الجنس ، و المرحلة التعليمية ، و المنطقة التعليمية ، و كانت عينة الدراسة مكونة من (88) مرشدًا و مرشدة أي ،و أسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات لدى المرشد تعزى إلى المنطقة التعليمية التي يعمل بها المرشد التربوي(فؤاد علي العاجز،2001 ، ص: 318).

يمكن أن نضيف إن مكان عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني سواء في المدينة أوفي الريف، بالرغم من اختلاف خصائص المجتمع فيه ، إلا أن هذا لم يعطي الفرق بين البيئتين من حيث طبيعة الصعوبات لدى عينة الدراسة .

8.2 . عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثامنة:

– تنص الفرضية على أن هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في أبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف مكان العمل(ريف– مدينة).

لحساب الفروق في مستوى أبعاد طبيعة الصعوبات مابين عينة مستشاري التوجيه المدرسي و المهني الذين يزاولون عملهم في الريف و نظرائهم في المدينة، استخدم اختبار" ت" و كانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (31) يبين دلالة الاختلاف بين أفراد عينة الدراسة في مكان العمل (ريف– مدينة) في أبعاد طبيعة الصعوبات.

المتغير التابع	مكان العمل	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ممارسة المهام	الريف	39	16.33	2.66	1.57	98	غير دال
	المدينة	61	15.52	2.40			
التلاميذ	الريف	39	16.00	2.66	1.55	98	غير دال
	المدينة	61	15.22	2.38			
التكوين القاعدي	الريف	39	15.17	2.91	0.87	98	غير دال
	المدينة	61	14.72	2.28			
التكوين المتخصص	الريف	39	15.05	2.45	1.14	98	غير دال
	المدينة	61	14.44	2.67			
الوسائل المادية	الريف	39	14.79	3.11	1.00	98	غير دال
	المدينة	61	14.26	2.18			
الإدارة	الريف	39	14.41	3.28	0.41	98	غير دال
	المدينة	61	14.14	2.93			
أولياء التلاميذ	الريف	39	13.61	2.81	−0.01	98	غير دال
	المدينة	61	13.63	2.17			
هيئة التدريس	الريف	39	13.69	2.96	-0.30	98	غير دال
	المدينة	61	13.88	3.17			

يتبين من خلال النتائج المعروضة في **الجدول رقم (31)**أنه يوجد فرق غير دال إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة الذين يزاولون عملهم في الريف و نظرائهم في المدينة في **بعد ممارسة المهام** ،و **بعد التلاميذ** و**بعد التكوين القاعدي و بعد التكوين المتخصص** و**بعد الوسائل المادية و بعد الإدارة و بعد أولياء التلاميذ** و**بعد هيئة التدريس** بين أفراد عينة الدراسة الذين يزاولون عملهم في الريف و نظرائهم في المدينة ، بحيث كانت قيم "ت" المحسوبة في الأبعاد اصغر من قيمة "ت" الجد ولية عند درجة الحرية **(ن–2 = 98)** و عند مستوى الدلالة (0.05).

بالتالي نقول أن الفرضية الجزئية الثامنة لم تتحقق، وعليه فإنه يرفض فرض البحث و يقبل الفرض الصفري الذي ينص على انه لا توجد هناك اختلاف بين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم باختلاف مكان العمل (ريف–مدينة).

بحيث تتفق هذه النتيجة المحصل عليها مع دراسة "**للعاجز**"(**2001**).

ثم عند قرأتنا للمتوسطات الحسابية لأبعاد طبيعة الصعوبات، نجد قيمها مرتفعة نسبيا لدى أفراد عينة الدراسة الذين يزاولون مهامهم في الريف مقارنة بنظرائهم في المدينة، و يمكن تفسير ذلك ، أنه ربما الذين يزاولون مهامهم في الريف يحتاجون إلى التنقلات لمسافات طويلة تستلزم الوقت و الجهد ، لتأدية مهامهم ، ضف إلى ذلك خصائص البيئة الاجتماعية للمكان العمل .

3. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

- تنص الفرضية على أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين طبيعة الصعوبات و الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.

لإيجاد العلاقة الارتباطية بين طبيعة الصعوبات و الرضا المهني بين عينة الدراسة ، استخدم **معامل ارتباط بيرسون** و كانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (32) يوضح قيم معامل الارتباط بين طبيعة الصعوبات و الرضا المهني.

مقياس طبيعة الصعوبات المهنية	معامل الارتباط مع مقياس الرضا المهني	مستوى الدلالة
التكوين القاعدي	-0.018	غير دال
التكوين المتخصص	-0.032	غير دال
ممارسة المهام	0.001	غير دال
الوسائل المادية	*0.20	دال عند مستوى 0.05
الإدارة	-0.11	غير دال
هيئة التدريس	-0.028	غير دال
التلاميذ	0.10	غير دال
أولياء التلاميذ	-0.12	غير دال
المجموع	-0.009	غير دال

- * الارتباط دال عند مستوى 0.05

يتضح من **جدول رقم (32)** ما يلي :

– عدم وجود علاقة ارتباطية بين طبيعة الصعوبات والرضا المهني .

أما عند تفحص نتائج أبعاد متغير طبيعة الصعوبات و علاقته بمتغير الرضا المهني نلاحظ ما يلي:

– عدم وجود علاقة ارتباطية بين **بعد التكوين القاعدي** و **الرضا المهني**، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.018−).

– عدم وجود علاقة ارتباطية بين **بعد التكوين المتخصص** و **الرضا المهني**، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.032−).

– عدم وجود علاقة ارتباطية بين **بعد الإدارة** و **الرضا المهني**، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.11−).

– عدم وجود علاقة ارتباطية بين **بعد هيئة التدريس** و **الرضا المهني**، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.028−).

– عدم وجود علاقة ارتباطية بين **بعد أولياء التلاميذ** و **الرضا المهني**،حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.12−) .

– هناك علاقة طردية دالة إحصائيا بين **بعد الوسائل المادية** و **الرضا المهني** عند مستوى دلالة (0.01) ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.20*) .

– عدم وجود علاقة ارتباطية بين **بعد ممارسة المهام** و **الرضا المهني** ،حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.001) .

– عدم وجود علاقة ارتباطية بين **بعد التلاميذ** و **الرضا المهني** ،حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.10) .

بالتالي فإن الفرضية الثالثة لم تتحقق. وعليه فإنه يرفض فرض البحث و يقبل الفرض الصفري الذي ينص على انه لا توجد العلاقة الارتباطية بين طبيعة الصعوبات و الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.

يفسر الطالب الباحث هذه النتيجة على أن وجود الصعوبات مهنية على اختلاف طبيعتها لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني قد لا تمثل المتغير الوحيد والمؤثر المباشر على مستوى رضاهم المهني.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة "**إبراهيم احمد**" **(1990)** عنوانها " **العلاقات الإنسانية و اختلاف وجهات نظر الموجهين نحو أداء عملهم** " « التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية بين الموجه و الفئات التي يتعامل معها داخل و خارج المدرسة من (مدير،وكيل مدرسة ،التلاميذ و المعلمين) ،و التعرف كذلك على رضاهم ثم عن عملهم اليومي و أسباب عدم رضاهم عن عملهم ،و من ثم إيجاد الحلول المناسبة من اجل تحسين أدائهم و رفع كفايتهم و إثراء وظيفتهم ،وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية :

– بعض الموجهين التربويين كانوا راضين عن عملهم و هم بنسبة **(72.4٪)** و البعض الآخر و بنسبة**(27.6 ٪)** كانوا غير راضين عن عملهم.

وجد الباحث أن من أسباب الرضا :

– الاتصال اليومي بالمادة و المعلمين .

– البعد عن العمل الروتيني اليومي .

– الاقتناع بهدف التوجيه .

أما أسباب عدم الرضا فكانت:

– عدم التعاون الجاد بين المدير و الموجه التربوي» .(فهيم إبراهيم الحبيب ،1995،ص:80-81).

ثم من خلال هذه الدراسة، يمكن للباحث أن يستنتج كذلك أن طبيعة الرضا المهني تتداخل فيه عدة عناصر، مما قد يصعب عملية تحديد الدقيق للعناصر المسببة للرضا و عدم الرضا بالنسبة لعينة الدراسة.

كما أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة "**سمايلي محمود**" (2007) ، وموضـــوعها" **الضغوط المهنية و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى مستشـــاري التوجيـــه المدرســـي و المهني العاملين بمؤسســـات التعليـــم الثـــانـــوي**"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الضغوط المهنية و الرضا الوظيفي لدى المستشارين الرئيسين للتوجيه المدرسي و المهني العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي، و قد أجريت هذه الدراسة على مجتمع دراسي يتكون من **120** مستشارا رئيسيا للتوجيه العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بولايات : **سطيف** ، و**ميلة** ، و **قسنطينة** .

بحيث توصلت الدراسة إلى نتائج الآتية:

– وجود مستوى عال من الضغوط المهنية لدى المستشارين الرئيسين للتوجيه المدرسي و المهني، وإن أهم المصادر المسببة للضغوط المهنية كما يراها أفراد مجتمع الدراسة بحسب ترتيبها التنازلي من الأكثر ضغوطا إلى الأقل جاءت على النحو التالي: ضعف العائد المادي و قلة فرص الترقية و النمو الوظيفي، بينما الأبعاد ذات ضغط متوسط تمثل: عبء العمل و غموض الدور، صراع الدور و عدم المشاركة في اتخاذ القرار، البيئة المادية للعمل و غياب المساندة الاجتماعية.

– كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المستشارين الرئيسيين للتوجيه المدرسي والمهني كان في عمومه متوسطا نسبيا، أما مستويات فقرات الرضا الوظيفي أظهرت النتائج الآتية:

– مستوى رضا وظيفي مرتفع يتعلق: بالعلاقات مع زملاء العمل والأداء في العمل وتقدير أعمالهم من طرف الرؤساء.

– مستوى رضا وظيفي متوسط يخص : علاقة المستشار برئيسه في العمل و وسائل العمل التي توفرها له المؤسسة ، و الإجراءات التنظيمية للمهنة،ومناخ العمل،و التقدير المهني ،والمعلومات و الوثائق التي توفرها الإدارة للمستشار.

– مستوى رضا وظيفي ضعيف يتعلق بـــ : الأجر والتكوين الذي يتلقاه المستشارين،و فرص الترقية المتاحة،و أخيرا المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمهنة. (سمايلي محمود،2007 ، ص :218–220) .

يمكن أن نضيف كذلك انطلاقا من هذه الدراسة ،انه بالرغم من وجود ضغوط مهنية إلا أن الرضا المهني أتى بمستوى متوسط على العموم ،هذا ما يؤكد وجود عناصر أخرى قد تؤثر على الرضا المهني بشكل كبير، و تمثلت في هذه الدراسة في الأجر والتكوين الذي يتلقاه المستشارين،و فرص الترقية المتاحة،و المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمهنة.

4. عرض وتفسير نتائج التساؤل الاستكشافي:

للإجابة عن التساؤل الاستكشافي الذي طرحته الدراسة، و الذي **تم التساؤل فيه عن مستوى الرضا المهني و الأبعاد المشكلة له لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني**،استخدمت المتوسطات الحسابية و الانحراف المعياري للدلالة على مستوى الرضا المهني وعلى مستويات الأبعاد المشكلة له و الجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (33) يبين مستوى الرضا المهني و ترتيب مستويات أبعاد المشكلة له لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني

الترتيب	الأبعاد الرضا المهني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى
01	طبيعة الوظيفة	15.30	4.48	عال
02	الإشراف وطرقه المتبعة	13.83	4.16	عال
03	العلاقة مع هيئة التدريس و الإدارة	13.08	4.10	عال
04	الظروف البيئة المدرسية	12.29	3.80	عال
05	الراتب والترقية المهنية	7.73	4.54	منخفض
المجموع		62.23	14.12	عال

يظهر من **الجدول رقم(33)** أن قيمة المتوسط الحسابي للرضا المهني لأفراد عينة الدراسة بلغ **(62.23)**، ما يدل على أن مستوى الرضا المهني يعبر عن مستوى **عال نسبيا** لكونه اكبر من متوسط الدرجة على المقياس، الذي حدد متوسطه ب **(60)**،إذن تدل هذه النتيجة على العموم أن مستشاري التوجيه المدرسي والمهني لأفراد عينة الدراسة يشعرون بالارتياح والقناعة تجاه عملهم، ربما لما توفره هذه المهنة من حاجات مهنية ، و الانحراف معياري كبير الذي بلغ **(14.12)**.

كما يبين الجدول أيضا مستويات أبعاد الرضا المهني بالترتيب، مقارنة بمتوسط درجة على البعد، الذي حدد ب **(12)**، فاظهر النتائج الآتية:

– مستوى رضا مهني عال يتعلق: **بطبيعة الوظيفة** بمتوسط حسابي قيمته (15.30) و بانحراف معياري كبير قد بلغ (4.48) ، و **الإشراف وطرقه المتبعة** بمتوسط حسابي قيمته (13.83) وبانحراف معياري كبير قد بلغ (4.16)، و **العلاقة مع هيئة التدريس و الإدارة** بمتوسط حسابي قيمته (13.08) وبانحراف معياري كبير قد بلغ (4.10)،

و**الظروف البيئة المدرسية** بمتوسط حسابي قيمته (12.29) وبانحراف معياري كبير قد بلغ(3.80)، و تدل هذه النتيجة المحصل عليها على **أن** مهنة مستشار التوجيه المدرسي والمهني توفر مستويات مرتفعة من الإشباع ل حاجاته المهنية بالنسبة للعناصر سابقة الذكر، بحيث تعبر كذلك هذه النتيجة بـشعوره بالقناعة والارتياح والسعادة تجاه عمله ، يفسر الطالب الباحث رضا مستشارو التوجيه المدرسي والمهني عن **طبيعة الوظيفة** على انه ربما نابع من تحقيقهم لطموحاتهم في العمل ، و تقديم خدمة إنسانية ضرورية للتلاميذ ، كما إن رضا مستشارو التوجيه المدرسي والمهني عن **الإشراف وطرقه المتبعة** ربما ناتج عن وجود كفاءات في مناصب الإشراف على منظومة التوجيه و الإرشاد ، التي خلقت نمطا قياديا مسؤولا ، و يرجع الطالب الباحث كذلك رضا أفراد عينة الدراسة عن **العلاقة مع هيئة التدريس و الإدارة** إلى شعورهم بالانتماء لعملهم من خلال علاقاتهم الأخوية مع زملائهم سواء إداريين أو مدرسين ، كما أن شعورهم بأداء خدمة ملحة تعمد على إشباع نمائهم النفسي ، مع توفرهم على بعض الظروف الفيزيقية المناسبة حسب قدرة المؤسسة التربوية على ذلك، ربما كان سبب رضاهم عن **الظروف البيئة المدرسية.**

-مستوى رضا مهني منخفض يخص: **الراتب والترقية المهنية** بمتوسط حسابي قيمته (7.73) و بانحراف معياري كبير قد بلغ (4.54). فتعبر هذه النتيجة عن شعور مستشار التوجيه المدرسي والمهني باستياء وعدم الرضا بسبب عدم إشباع لحاجاته المتعلقة بالراتب و فرص الترقية المهنية ، قد يرجع إلى التصنيف الذي جاء به المنشور الوزاري رقم 08- 315 مؤرخ في 11 أكتوبر 2008 ، الذي ربما لم ينصف هذه الفئة ، فنجد تصنيف مستشارو التوجيه المدرسي والمهني في الصنف (10) ، و مستشارو التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني في الصنف (12) ، بينما نجد زملائهم من الأساتذة في الثانوية بنفس الشهادة الأكاديمية في الصنف (13).

أما فيما يخص مدى اتفاق هذه النتائج مع آراء وأفكار بعض النظريات فإنها تتفق مع نظرية الحاجات " **لماسلو**" **(Maslow)** ونظرية "**ألدرفر**" **(Alderfer)**، التي ترى في توفر حاجات التقدير والاحترام يؤدي إلى الإحساس بدرجة مرتفعة من الرضا والتخفيف من الضغوط والمساهمة بصورة إيجابية داخل المؤسسة التربوية.

كما تتفق أيضا مع نظرية "**هرزبرج**"**(Herzberg)**التي تعتبر هذه العناصر بمثابة العوامل الصحية التي تحمي وتصون العامل، وبالتالي تخلف لديه الدافعية نحو العمل.

فيما عدم إشباع تلك الحاجات (الراتب، الترقية المهنية)، يجلب الاستياء والتوتر لدى العامل، كما تتفق مع نموذج " **بورتر**" و"**لولر**" **(Porter&Lawler)**كما هو موضح في الإطار النظري لهذه الدراسة.

أما من ناحية الدراسات الميدانية فإنها تتفق مع دراسة "**سمايلي محمود**" (2007) ، وموضوعها" **الضغوط المهنية و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي**"

كما أنها تتفق كذلك مع دراسة " **عبد النور أرزقي** " (1997) وموضوعها "**محددات الرضا المهني لدى العامل الجزائري**" ،هدفت إلى تحديد مفهوم الرضا المهني عند العامل الجزائري، والتعرف على العوامل المحددة للرضا لديه .

طبقت هذه الدراسة في مؤسستين وطنيتين، الأولى **إنتاجية** والثانية **تعليمية**، الأولى تقع بمدينة **أقبو** بمدينة **بجاية** تتكون من **(190)** عامل، والثانية في ثانوية **الشرفة** بولاية **البويرة** تتكون من **(60)** موظفا (إداريون وأساتذة) شكلتا عينة الدراسة، و توصلت إلى نتائج الآتية:

ـ يمثل الأجر مكانة هامة لدى العمال، وأن عملهم يرتبط بالدرجة الأولى بمرتبهم وهو المحدد الرئيسي للرضا لديهم.

ــ تلي حاجة الأجر مباشرة الحاجات الأمنية مثل الضمانات الوظيفية والحاجات الاجتماعية كالعلاقة مع الآخرين.

ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين حسب محددات الرضا.

ــ توصلت الدراسة إلى أن حاجات الانتماء لا تمثل حاجات كبيرة لدى العمال.

ــ بينت الدراسة أن العوامل الخارجية (وسائل النقل، القرب أو البعد من مكان العمل، قلة العمل، المشاكل العائلية والظروف المعيشية)، والعوامل المحيطة (ظروف العمل، الراتب، التشجيعات والزيادة في الأجور...) تحتل المرتبة الأولى في تحديد الرضا المهني، ثم العوامل الاجتماعية والعوامل التنظيمية في المرتبة الثانية، أما المرتبة الثالثة والأخيرة فقد كانت لمحتوى العمل (المنصب، الرتابة، الاستقرار المهني.....) (عبد النور أرزقي،1997)

أما من ناحية الدراسات العربية و الأجنبية فان هذه النتيجة تتفق مع دراسة " **رندة واصف " محمد علي " مقبول**"(2003)، تحت عنوان"**درجة الرضا الوظيفي لدى مرشدي و مرشدات المدارس الحكومية في مديريات التربية و التعليم في محافظات الضفة الغربية**" ،التي هدفت إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي و اثر المتغيرات الديموغرافية في ذلك لدى مرشدي و مرشدات المدارس الحكومية في مديريات التربية و التعليم في محافظات الضفة الغربية ، بحيث تكونت عينة الدراسة من **235** مرشدا و مرشدة .وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

– إن الدرجة الكلية للمعدل العام للرضا الوظيفي للمرشدين و المرشدات كانت متوسطة ،

– كانت درجات الرضا الوظيفي المرتفعة: في مجال طبيعة الوظيفة، و مجال العلاقة مع الهيئة التدريسية و الإدارية ، و مجال طرق الإشراف

– كانت درجات الرضا الوظيفي المتوسطة: في مجال ظروف البيئة المدرسية.

– كانت درجات الرضا الوظيفي المنخفضة: في مجال أنظمة الرواتب. (رندة واصف،2003 ،ص :97–98).

تتفق كذلك مع دراسة "**ناصر محمد العديلي** "(1980) بعنوان"**عوامل الرضا الوظيفي في القطاع الحكومي بالمملكة العربية السعودية** "

كان الهدف الدراسة هو التعرف على اتجاهات ومواقف الموظفين إزاء وظائفهم التي يمارسونها في القطاع الحكومي، والتعرف كذلك على العوامل المساعدة على الرضا وعدم الرضا الوظيفي لديهم، وكذا معرفة مدى رضا الموظفين عن عوامل محتوى الوظيفة وبيئة الوظيفة، وأيهما أكثر تأثيرا في الرضا وعدم الرضا وذلك وفقا لما جاء في نظرية "**هرزنبرج**" (Herzberg)

قد استخدم الباحث استبانة " **منسوتا**" (Minosta) للرضا الوظيفي (MSQ) وتم توزيعها على عينة عشوائية قدرت بـــ (**220**) موظف يعملون بالقطاع الحكومي لمدينة الرياض.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

ـــ بينت الدراسة أن موظفي القطاع الحكومي راضون بشكل عام بمعنى أن جميع الموظفين متجانسون في رضاهم الوظيفي.

ـــ تشابه درجة رضا وعدم رضا الموظفين مع كل من العوامل الدافعة والعوامل الصحية وهذا بعكس ما وجده هرزبرج في نظريته ذات العاملين.

ـــ الموظفون راضون بشكل جيد من جانب العلاقة مع الزملاء والاعتراف والتقدير من الزملاء وعلاقة العمل مع المرؤوسين والظروف المادية للعمل ونوع العمل والشعور بالإنجاز، بينما يعبرون عن عدم رضاهم فيما يخص الفرص التي تتيحها الوظيفة لهم فيما

يتعلق بالتسلية والترفيه وكذا الراتب وكمية العمل المبذول بالإضافة على الجزاء والثناء الذي يتلقاه الموظف مقابل أداء عمل جيد.(ناصر محمد العديلي، 1995 ، ص: 215).

كما إنها تتفق مع دراسة "**كيرتس وآخرون**"(**Curtis et al 1999**):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية ، واشتملت العينة على (125) من المرشدين النفسيين وأسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود رضا وظيفي عام لدى أفراد العينة بالنسبة لطبيعة العمل والعلاقة مع الإشراف

- وجود رضا وظيفي منخفض لدى أفراد العينة بالنسبة (الراتب ، فرص الترقية)

- أن المرشدين الذين يتقاضون راتبا أعلى لديهم رضا وظيفي أكثر من المرشدين الذين يتقاضون راتبا أقل (Curtis Michael J. et al (1999), PP: 13-19).

انطلاقا مما سبق من الدراسات التي أقيمت في المجتمع الجزائري وبعض المجتمعات العربية و الأجنبية ، نجد أن الراتب و فرص الترقية المهنية ، أتت بمستوى الرضا المهني المنخفض ، ومن هنا نستنتج أن العامل بصفة عامة و مستشار التوجيه المدرسي و المهني، الذي يمثل مجتمع الدراسة الحالية يشعر بالقناعة و الارتياح حين تلبى حاجاته المهنية و على رأسها الأجر و الترقية المهنية ، التي تبقى في خاصة في مجتمعات العالم الثالث من الحاجات الأساسية التي لم ترقى إلى طموح العمال .

خلاصة الفصل :

أظهرت نتائج الدراسة الحالية :

- أن مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تواجههم طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم بدرجات مرتفعة.

- وجود فرق دال إحصائيا بين عينة الدراسة حاملي تخصص علم النفس و حاملي تخصص علم الاجتماع في طبيعة الصعوبات، لصالح حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة حاملي تخصص علم النفس و حاملي تخصص علم الاجتماع في أبعاد طبيعة الصعوبات المتمثلة في بعد **التلاميذ**، و بعد **الوسائل المادية** ، و بعد **التكوين القاعدي**، و بعد **الإدارة**، ولصالح حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع.

- وجود فرق دال إحصائيا بين عينة الدراسة ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات و ذوي الاقدمية أكثر من 9 سنوات في طبيعة الصعوبات ، و لصالح ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات .

- وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات و ذوي الاقدمية أكثر من 9 سنوات في أبعاد طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم وهي في بعد **التكوين المتخصص** و بعد **الإدارة** و بعد **هيئة التدريس** و بعد **أولياء التلاميذ**،و لصالح ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات .

- وجود فرق غير دال إحصائيا بين الجنسين في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم.وكذلك بينت النتائج وجود فرق غير دال إحصائيا بين الجنسين في كل أبعاد طبيعة الصعوبات.

- وجود فرق غير دال إحصائيا بين الذين يزاولون عملهم في المدينة و الذين يزاولون عملهم في الريف في طبيعة الصعوبات. كما دلت كذلك على وجود فرق غير دال إحصائيا بين الذين يزاولون عملهم في المدينة و الذين يزاولون عملهم في الريف في كل أبعاد طبيعة الصعوبات.

– عدم وجود علاقة بين طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني و الرضا المهني ، أما نتائج أبعاد متغير طبيعة الصعوبات و علاقته بمتغير الرضا المهني، نلاحظ هناك علاقة دالة إحصائيا بين بعد **الوسائل المادية** و **الرضا المهني** لدى عينة الدراسة.

– وجود مستوى مرتفع للرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، أما مستويات الأبعاد المشكلة للرضا المهني فقد أظهرت مستوى رضا مهني عال يتعلق: **بطبيعة الوظيفة**، و **الإشراف وطرقه المتبعة** ، و **العلاقة مع هيئة التدريس و الإدارة** ، و**الظروف البيئة المدرسية**، و وجود مستوى رضا مهني منخفض يخص **الراتب والترقية المهنية** .

توصيات و اقتراحات:

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات النفسية الاستكشافية ، عالجت موضوع طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني في علاقتها برضاه المهني داخل المؤسسة التربوية.

نستخلص من خلال النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية، وفي إطار حدودها البشرية و المكانية و الزمانية ،التي أجريت فيها،انه بالرغم من الإصلاحات و التحسينات التي أدخلت على سياسة التوجيه المدرسي في الجزائر، مازال هناك عمل جاد و عميق ينتظر تحقيقه في مؤسساتنا التربوية ، لتذليل الصعوبات مختلفة الطبيعة التي يعاني منها مستشار التوجيه المدرسي و المهني، والحد من تأثيرها على ناتج المنظومة التربوية، وهو التلميذ ، حتى يستطيع تكوين مشروعه مهني واكتساب تصور ايجابي لمواجهة مشاكله التربوية ،هذا من جهة،ومن جهة أخرى، بالرغم من وجود مستوى رضا مهني مرتفع لهذه الفئة على العموم، الذي قد يفسر عل ى أن هناك جانب ايجابي قد حقق وأنجز من

طرف وزارة الوصية،إلا أن هناك مستوى منخفض للرضا المهني لهذا المهني المتخصص خاصة بالنسبة للراتب و الترقية المهنية يحتاج إلى إعادة النظر، و على ضوء ما سبق نحاول أن نقدم مجموعة من التوصيات و الاقتراحات وهي كالآتي :

- توظيف مستشارين في التوجيه على مستوى المتوسطات لتخفيف الضغط على زملائهم في الثانويات .
- العمل على رفع مستوى التأهيل العلمي والعملي للمستشارين في التوجيه، وعقد دورات تدريبية متواصلة، للتعرف على كل ما يستجد في العمل الإرشادي.
- تخصيص برنامج خاص بمستشاري التوجيه بالنسبة لحاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع.

- العمل على توعية المدرسين و الإداريين بما فيهم المديرين بأهمية الإرشاد التربوي في المؤسسة التربوية، والتأكيد على أهمية دوره في توجيه وإرشاد التلاميذ لمساعدتهم في حياتهم المدرسية.

- العمل على نشر الوعي بأهمية عملية التوجيه و الإرشاد لأفراد ا لمجتمع، خاصة الآباء والأمهات لتعديل وتصحيح المفاهيم والاتجاهات السالبة.

- إعطاء مستشار التوجيه الصلاحية في أخذ القرارات التي تهم التلاميذ.

- تخصيص ميزانية مستقلة لتنفيذ أهداف الإرشاد التربوي في المؤسسات التربوية .

- توضيح الأدوار والمهام الخاصة بعمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني .

- توفير قدرا مناسبا من الحرية وذلك بإعطاء بعدا تربويا لمهنتهم عوض البعد الإداري.

- توفير جميع المستلزمات والإمكانيات التي تتطلبها المهنة (مكتب خاص والقرب من التلاميذ، التهوية....).

– تفعيل عملية الاتصال بين مفتشي التوجيه المدرسي ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني في مؤسسة التربوية.

– تفعيل عملية الاتصال بين المدرسين و الإداريين و مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مؤسسة التربوية.

– زيادة فرص الترقية المهنية .

– مراجعة تصنيف مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

– الاستمرار في إجراء البحوث والدراسات النفسية المتخصصة،التي تعمل على تطويروتحسين العملية الإرشادية.

قائمة

المراجع

قائمة المراجع

أولا :المراجع العربية

. القران الكريم.

أ.الكتب:

1. أحمد أحمد عواد(1997) . **قراءات في علم النفس التربوي و صعوبات التعلم.** الإسكندرية. مصر :المكتب العلمي للكمبيوتر. الطبعة الأولى .

2. احمد لطفي بركات و محمد مصطفى زيدان (1968). **التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي في المدرسة العربية** . القاهرة . مصر : المكتبة الانجلومصرية. بدون طبعة .

3.احمد صقر عاشور (1989). **السلوك الإنساني في المنظمات** .الإسكندرية– مصر: دار المعرفة الجامعية .بدون طبعة .

4. أحمد صقر عاشور (1983) .**إدارة القوى العاملة: الأسس السلوكية و أدوات البحث التطبيقي.** بيروت. لبنان :دار النهظة العربية. بدون طبعة .

5. أبو حويج مروان ، وآخرون(2002). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** . عمان . الأردن: دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.

6. أبو شيخه نادر أحمد (1998). **الرضا الوظيفي لرجل الأمن في أجهزة الأمن العربية.** الرياض . السعودية :أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية. بدون طبعة.

7.احمد ماهر، (2002)، **السلوك التنظيمي ،مدخل بناء المهارات** ،الإسكندرية : الدار الجامعية.

8. العميان محمود سلمان(2002) .**السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال** .عمان :دار وائل للنشر. الطبعة الأولى.

9. المشعان عويد سلطان (1993). **دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني.** الكويت: دار القلم. بدون طبعة .

10. المشعان عويد سلطان(1994).**علم النفس الصناعي.** الإمارات العربية المتحدة:مكتبة الفلاح.الطبعة الأولى.

11. الزوبعي عبد الجليل وآخرون (1981).**الاختبارات والمقاييس النفسية** . الموصل. العراق:دار الكتب للنشر والتوزيع. بدون طبعة .

12. الحلو محمد(1999).**علم النفس التربوي** . غزة . فلسطين:الجامعة الإسلامية.الطبعة الأولى.

13.المغربي كامل (1995) .**السلوك التنظيمي** :مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم. عمان :دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. بدون طبعة

14.الخضراء بشير و مروه أحمد وآخرون (1995) .**برنامج الإدارة و الريادة : السلوك التنظيمي** . عمان: جامعة القدس المفتوحة. الطبعة الأولى.

15. الزعبي أحمد محمد (2003) .**التوجيه والإرشاد النفسي ،أسسه ونظرياته - طرائقه -مجالاته – برامجه.** دمشق. سوريا: دار الفكر. بدون طبعة.

16. الحيدر عبد المحسن بن صالح وإبراهيم عمر بن طالب (2005) .**الرضا الوظيفي لدي العاملين في القطاع الصحي في مدينة الرياض** . الرياض: معهد الإدارة العامة. بدون طبعة.

17. العديلي ناصر محمد (1995). **السلوك الإنساني و التنظيمي منظور كلي مقارن** . السعودية : معهد الإدارة العامة. بدون طبعة.

18.السالم سالم محمد (1997) .**الرضا الوظيفي للعاملين في المكتبات الجامعية** . الرياض :مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية. السلسلة الأولى(23) .

19.برو محمد (2010) . **اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية** : دراسة نظرية ميدانية للطلبة و الجامعيين و المشتغلين بالتربية و التعليم. الجزائر : دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع .بدون طبعة.

20. توفيق زروقي (2008) .**النظام التربوي في الجزائر – محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي** . بن عكنون . الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية. بدون طبعة

21. جرينبرج جيرالد و روبرت بارون(2004). **إدارة السلوك في المنظمات**. ترجمة رفاعي محمد رفاعي وإسماعيل علي بسيوني. الرياض. السعودية: دار المريخ. بدون طبعة.

22. جودت عبد الهادي و سعيد حسني العزة (2007). **مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي** عمان الأردن : دار الثقافة. الطبعة الأولى.

23. حامد عبد السلام زهران (1998) .**التوجيه و الإرشاد النفسي** .القاهرة. مصر: عالم الكتب. الطبعة الثالثة.

24.حسين حريم(2004).**السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد و الجماعات في منظمات الأعمال**.عمان:دار الحامد للنشر و التوزيع. بدون طبعة.

25. حامد عبد السلام زهران (2002) . **دراسات في الصحة النفسية و الإرشاد النفسي**. القاهرة. مصر: عالم الكتب. الطبعة الأولى.

26. حامد عبد السلام زهران (1982) .**التوجيه و الإرشاد النفسي**. القاهرة. مصر: عالم الكتب. الطبعة الثانية.

27. حمود خضير كاظم (2002) .**السلوك التنظيمي**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.

28. حنفي محمود سليمان(1997). **السلوك التنظيمي و الأداء**. الإسكندرية. مصر: دار الجامعة المصرية. بدون طبعة .

29. دويدار عبد الفتاح(1995) .**أصول علم النفس المهني و تطبيقاته**. بيروت. لبنان: دار النهضة العربية .الطبعة الأولى.

30. رجاء محمود أبو علام (2004).**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**.مصر:دار النشر للجامعات.الطبعة الرابعة .

31. رمضان محمد القذافي (2001). **التوجيه و الإرشاد النفسي** . إسكندرية.مصر: المكتب الجامعي الحديث – الازريطة. الطبعة الثالثة

32. رشيد زرواتي (2002). **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**. الجزائر: دار هومة للنشر. الطبعة الأولى.

33.سعد جلال(1985). **المرجع في علم النفس** . القاهرة.مصر:دار الفكر العربي. بدون طبعة.

34.صالح محمد محسن العامري و طاهر محسن الغالبي(2007) .**الإدارة و الأعمال**. الأردن: دار وائل للنشر. بدون طبعة.

35.صالح احمد الخطيب (2003). **الإرشاد النفسي في المدرسة " أسسه – نظرياته – تطبيقاته**. العين. الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي. الطبعة الأولى.

36. طارق طه(2007). **إدارة الأعمال** . منهج حديث معاصر . الإسكندرية. مصر :دار الجامعة الجديدة . بدون طبعة.

37.عمر ماهر محمود (1999) .**الإرشاد النفسي المدرسي** .ولاية ميتشجان . الولايات المتحدة الأمريكية: دير بورن .الطبعة الثانية.

38.عبد الوهاب علي محمد وعايدة سيد خطاب (1993) . **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية** .القاهرة. مصر:مكتبة عين شمس . بدون طبعة.

39. عطية محمود هنا (1959). **التوجيه التربوي و المهني** . مصر :مكتبة النهضة المصرية. بدون طبعة.

40. عمر ماهر محمود (1984) .**المرشد النفسي المدرسي**. القاهرة. مصر: دار النهضة العربية. بدون طبعة.

41.عبيدان ذوقان وآخرون (1996). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه** . لأردن :دار الفكر للطباعة و النشر. بدون طبعة.

42.عبد الرحمان عيسوي (1992) . **التوجيه و الإرشاد الإسلامي و العلمي**. بيروت : دار النهضة .العربية. بدون طبعة.

43.عبد الغفار حنفي، (1997)، **السلوك التنظيمي و إدارة الأفراد**، الإسكندرية: الدار الجامعية.

44. غربي علي و آخرون(2007). **تنمية الموارد البشرية**. القاهرة. مصر: دار الفجر للنشر و التوزيع.

45. فهيم إبراهيم الحبيب(1995). **الإشراف التربوي في الدول الخليج العربي** .الرياض :مكتبة التربية لدول الخليج . بدون طبعة.

46. فريد النجار(1999). **التسويق التجريبي**. القاهرة. مصر: مؤسسة شباب الجامعة. الطبعة الأولى.

47. قطامى نايفة (1992) .**أساسيات علم النفس المدرسي** . عمان. الأردن:دار الشروق للنشر والتوزيع . بدون طبعة.

48.كشرود عمار الطيب(1995) . **علم النفس الصناعي و التنظيمي الحديث**. م ج1. بنغازي.ليبيا: منشورات جامعة قار يونس. الطبعة الأولى.

49.مرسى سيد عبد الحميد (1976) . **الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني** . القاهرة . مصر:مكتبة الخانجى . الطبعة الأولى.

50.محمد صالح الحناوي و محمد سعيد سلطان (1997).**السلوك التنظيمي** . الإسكندرية. مصر: دار الجامعة . بدون طبعة .

51.ماهر احمد (1993). **السلوك التنظيمي**. الإسكندرية. مصر : مركز التنمية الإدارية بكلية تجارة جامعة الإسكندرية. بدون طبعة .

52. محسن علي الكتبي(2005) . **السلوك التنظيمي بين النظرية و التطبيق**. الإسماعيلية. مصر :المكتبة الأكاديمية. بدون طبعة .

53.محمد محسن علي أسعد و نبيل علي رسلان (1982). **الرضا الوظيفي للقوى البشرية العاملة في المملكة العربية السعودية**. جدة: مركز البحوث والتنمية بجامعة الملك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية.

54.محمد الصيرفي(2007) . **السلوك الإداري** : العلاقات الإنسانية . الإسكندرية. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر. بدون طبعة .

55. مقدم عبد الحفيظ (1993). **الاتجاهات والرضا عن العمل**. الجزائر: مطبوعة لطلبة الماجستير. معهد علم النفس وعلوم التربية. جامعة الجزائر.

56.مصطفى كامل أبو العزم عطية (2000). **السلوك التنظيمي** ، الإسكندرية. مصر: المكتب الجامعي الحديث. بدون طبعة.

57. ناصف عبد الخالق (1986). **الرضا الوظيفي وأثره على إنتاجية العمل** :بحوث السلوك التنظيمي. الكويت: دار القلم. بدون طبعة.

58. هيجان عبد الرحمن بن أحمد بن محمد،(1998) . **ضغوط العمل** :مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها. الرياض. السعودية :معهد الإدارة العامة.

59. يوسف مصطفى قاضي و لطفي محمد فطيم و محمود عطا حسين (1981) . **الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي** . المملكة العربية السعودية:دار المريخ. الطبعة الأولى.

ب. الدوريات و الرسائل العلمية:

1. أحمد، شكري سيد (1991).**الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بتأهيلهم العلمي وخبرتهم التدريسية** .حولية كلية التربية. جامعة قطر. العدد(8).ص ص 279-315.

2. الكردي عصمت (1996) . **الرضا الوظيفي لدى العاملين في النشاط الرياضي في الجامعات الأردنية الرسمية والأهلية**.دراسات العلوم التربوية.مجلد(23) .العدد(2).ص ص313 .

3. السميح عبد المحسن بن محمد (2004) .**مهام المرشد الطلابي بين الممارسة والتطبيق . مجلة جامعة أم القرى** . الرياض . المجلد (16) . العدد (1) .ص ص:85.

4.البلوي فهد حسن محمد (2005) . **الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي من وجهة نظره في مدارس منطقة تبوك**. رسالة ماجستير .جامعة مؤتة.

5. العديلي ناصر (1983). **الدوافع والحوافز والرضا الوظيفي في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية** .مجلة الإدارة العامة :الرياض. العدد (36) .ص ص 34-87.

6. العتيبي آدم غازي (1995).**علاقة بعض المتغيرات الشخصية بالرضا الوظيفي** .دراسة مقارنة بين العمالة الوطنية والعمالة الوافدة في القطاع الحكومي . مجلة الإدارة العامة. الكويت. العدد (76) . ص ص92.

7.القبلان يوسف محمد (1981) . **آثار التدريب الوظيفي على الرضا الوظيفي في المملكة العربية السعودية** ، رسالة ماجستير منشورة . معهد الإدارة العامة . الرياض.

8. بشلاغم يحيى (2005) .**نحو إعداد نموذج توجيهي فعال** : دراسة تحليلية نقدية لفعالية أسلوب التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر. رسالة دكتوراه في علم النفس . تخصص علم النفس العمل .جامعة – السانيا- وهران. الجزائر .

9.بوسنة محمود ، تقديم :طاهر حجار (1996) . **النسق التربوي في الجزائر** :رهانات التغيير . حوليات جامعة الجزائر . عدد خاص .ص ص40-42.

10.رندة واصف "محمد علي" مقبول (2003).**درجة الرضا الوظيفي لدى المرشدي و المرشدات المدارس الحكومية في مديرية التربية و التعليم في محافظات الضفة الغربية** . رسالة ماجستير. قسم العلوم الإنسانية . جامعة النجاح الوطنية . نابلس.فلسطين .

11. سمايلي محمود(2007). **الضغوط المهنية و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي** :دراسة ميدانية بولايات سطيف و ميلة و قسنطينة .رسالة ماجستير في علم

الاجتماع . تخصص إدارة الموارد البشرية. كلية الآداب و العلوم الاجتماعية. جامعة سطيف . الجزائر.

12. عبد النور أرزقي(1997) . **محددات الرضا المهني و معنى العمل عند العمال الجزائريين** . رسالة ماجستير غير منشورة. معهد علم النفس . جامعة الجزائر .

13.عبد الله بن علي أبو عراد الشهري (2000).**مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين** . رسالة ماجستير قسم علم النفس .جامعة أم القرى. كلية التربية.المملكة العربية السعودية.

14.عارف بن ماطل الجريد(2007).**التحفيز ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بشرطة منطقة الجوف**. رسالة ماجستير منشورة. قسم العلوم الإدارية . جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

15. فؤاد على العاجز (2001) . **الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا والثانوية بمحافظات غزة** : واقع ومشكلات وحلول. كلية التربية .الجامعة الإسلامية . غزة. مجلة الجامعة الإسلامية. المجلد التاسع .العدد الثاني .ص ص :1-57

16. فرح عدنان وزميله (1995) . **مشكلات المرشدين التربويين في الأردن** . مجلة أبحاث اليرموك . سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية .المجلد(11). ص ص: 265 – 291.

17. قرساس الحيسن و شحام عبد الحميد(2008).واقع الإرشاد **النفسي والتربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من خلال وجهة نظر الأساتذة** : دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية المسيلة .مجلة دراسات نفسية و تربوية. مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية. جامعة ورقلة . الجزائر. العدد(2). ص ص: 150– 168.

18.كبداني خديجة ،(1998).**اثر التوجيه المدرسي على توافق التلاميذ** .رسالة ماجستير في علم النفس العيادي . جامعة وهران .السانية .الجزائر .

19. محيسن وجدي أحمد(2004) .**مدى رضا موظفي وكالة الغوث العاملين في وكالة الغوث بقطاع غزة عن أنظمة التعويض والحوافز**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التجارة.الجامعة الإسلامية . غزة.

20. مناور فريح حداد و محمود علي الروسان (2003).**الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إربد الأهلية** . مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير. العدد(2) . جامعة سطيف. الجزائر، ص ص:176.

21.محمود محمد شومان زياد(2008) . **دراسة تقيميه لأداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي . كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة .فلسطين .

22. محمد عبيد هاشم الصعب (2009) .**قيم العمل و علاقتها بالتوافق المهني** : لدى عينة من المرشدين المدرسين بتعليم الليث القنفذة. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. كلية التربية.المملكة العربية السعودية.

23. مقدم سهيل (2000) . **الضغوط المهنية لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني و علاقتها بالأعراض السيكوسوماتية لمرض القلب** . رسالة ماجستير في علم النفس التربوي . كلية العلوم الاجتماعية . جامعة وهران . الجزائر.

24.ناصر رفيق توفيق السلامه (2003).**أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس محافظة جنين من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين**.رسالة ماجستير.كلية الدراسات العليا.جامعة النجاح الوطنية. فلسطين .

جـــ – بيانات الوثائق الحكومية :

1. وزارة التربية الوطنية. النشرة الرسمية للتربية الوطنية جانفي (2007).**مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال**. العدد (504).تتضمن موضوع توجيه التلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

2.وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية (**التوجيه المدرسي و المهني من خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001)** جوان (2001) . المديرية الفرعية للتوثيق . الجزائر .

3. وزارة التربية الوطنية . المنشور الوزاري رقم 219/ 1241/ 91 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991. المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه بالثانوية مع تحديد نشاطاتهم و مهامهم.

4. وزارة التربية الوطنية . المنشور الوزاري، رقم 827/ 91 المؤرخ في 13/ 11/ 1991. المتضمن مهام مستشاري التوجيه و المستشارين الرئيسيين للتوجيه المدرسي و المهن و يدققها أكثر في مجال التوجيه.

5. وزارة التربية الوطنية. القرار الوزاري رقم 827 الصادر في 28– 12– 91 ، الذي يتضمن تحديد مهام مستشار التوجيه و نشاطاته.

6. وزارة التربية الوطنية. المنشور الوزاري رقم 1241/510 / 92 المؤرخ في 04 / 02 / 1992، المتضمن مراجعة منهجية التدخل و الوسائل المستعملة في عملية التوجيه.

7. وزارة التربية الوطنية. المنشور الوزاري رقم 1241/631 / 92 المؤرخ في 14 / 03 / 1992 ،المتضمن تحديد مجموعة من الروائز التي يمكن لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني استخدامها.

8. وزارة التربية الوطنية .المنشور الوزاري رقم 0245– و. ت. و / 93– المؤرخ في 04/ 12 / 1993، المتضمن علاقات عمل مستشار التوجيه مع ذوي العلاقة داخل المؤسسة التربوية و خارجها .

9. وزارة التربية الوطنية . المرسوم التنفيذي رقم 08– 315 مؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق لـــ 11 أكتوبر سنة 2008. المتضمن تحديد مهام مستشار التوجيه المدرسي و المهني حسب الأسلاك وتقديم تغيير في التسمية: سلك مستشاري التوجيه المدرسي والمهني و سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

10. وزارة التربية الوطنية . قرار وزاري مشترك مؤرخ في 26 رمضان عام 1430 الموافق لـــ 16 سبتمبر 2009، المتضمن تحديد قائمة المؤهلات والشهادات للتوظيف و الترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية.

د. بيانات الوثائق الالكترونية:

1. خالد عبد السلام (2008).**التوجيه والإرشاد النفسي في الجزائر واقعه، تحدياته وآفاقه المستقبلية**. مديريـــة التربيـــة. مركز التوجيه المدرسي و المهني. ولاية سطيف . الجزائر. [اطلاع مباشر] 05 /2008/12. **http://www.hnafs.com/2009/12/blog-*post_18*.ht**

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1 .Bergeron,J.L(1982) . **Le climat organisationnel et la satisfaction au travail les aspects humains de l'organisation.** Montréal : .édition Goeten morni .

2. Claude Lévy, Leboyer(2006). **La motivation au travail** : modèle et stratégie. 3e Edition.édition d'organisation. Paris.

3. Curtis Michael J. et al (1999). **Relationship among the professional practices and demographic characteristics of school psychologists**. School Psychology Review. 31 (1),p :13-19 .

4 . J.L. Borgerou(1982) .**le climat organisationnel et la satisfaction au travail**. ed Gaétan Morin, Montréal.

5.John R.Schermerhon. David Chappell(2002). **principes de management**. édition du renouveau pédagogique. Canada. p : 257

6.Lamhouer ayad (1994) . **l Avenir au présent.** Imprimerie el maarif al jadida,rabat .Maroc.

7. Locke ,E A(1976) . **the nature and causes of jop satisfaction**. in: Marvin.D.Dunette **.** hand book of industrial and organizational psychology. college publishing company. Chicago.

8. sillam Norbert(1980). **dictionnaire de psychologie** .bordas .1er ed. paris. p:485

الملاحق

ملحق رقم (1) استبيان طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني(الصورة الأولية).

جامعة السانية / وهران

كلية العلوم الاجتماعية **قسم علم النفس وعلوم التربية**

استبيان

أخي المستشار، أختي المستشارة :

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "**طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار ي التوجيه المدرسي و المهني في علاقتها برضاه م المهني** " لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص دراسة الجماعات و المؤسسات، و بغرض **الكشف عن طبيعة الصعوبات التي تعيق عمل مستشار ي التوجيه المدرسي و المهني** ، فبحكم ممارستك ومعايشتك الميدانية لمهنة التوجيه و الإرشاد التربوي في المؤسسة التربوية ، تفضل بوضع علامة (X) في الخانة التي تتناسب و رأيك ،وان المعلومات التي سوف تقدمها ستستغل لأغراض علمية ، و المثال التوضيحي التالي يبين لك كيفية التعامل مع هذا الاستبيان .

المثال التوضيحي: إذا كنت ترى **أن** الأسلوب التسلطي للمعلم داخل الصف الدراسي يمثل ونسبة **100**٪ احد أسباب التسرب المدرسي للتلاميذ، فان الإجابة تكون كالأتي:

الفقرة	٪100	٪75	٪50	٪25	٪0
- الأسلوب التسلطي للمعلم داخل الصف الدراسي	X				

شكرا على اهتمامكم و تعاونكم

أولا– البيانات الشخصية : **الولاية:.....**

– الجنس: **ذكر** ☐، **أنثى** ☐

– الاقدمية المهنية (بالسنوات)**:.....**

– الشهادة المحصل عليها :..... * الشعبة :.....

*** التخصص:.....**

– مكان العمـــــل: ريفـــي ☐ ، **حضري** ☐ .

– المقاطعة التربوية التي تشرف عليها ، مع تحديد عدد الطلبة فيها:.....

ثانيا :ضع علامة (x) أمام الاختيار الذي تراه مناسبا لكل عبارة من العبارات التالية:

أرى أن الصعوبات التي تعيق عمل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني تتمثل في:

الرقم	العبارات	٪100	٪75	٪50	٪25	٪0
01	نقص في توضيح مستشاري التوجيه لدورهم و طبيعة عملهم.					
02	عدم أخذ الإدارة برأي مستشاري التوجيه في صنع القرارات المتعلقة بعملهم.					
03	نقص في تزويد مستشاري التوجيه بالمناشير والقرارات الوزارية التي تزيد من وعيه المهني.					
04	تركيز الجلسات التنسيقية للمستشارين على مهامهم الإدارية أكثر من مهامهم الإرشادية.					
05	عدم تفهم المدرسين لطبيعة العملية الإرشادية.					
06	عدم وجود وقت كاف لدى الطلبة للذهاب إلى مستشار التوجيه.					
07	اقتصار الدورات التكوينية لمستشاري التوجيه على الدراسة النظرية.					
08	عدم إدراك المديرين لأهمية العملية الإرشادية في المؤسسة التربوية.					
09	عدم تحديد مواعيد منتظمة لجلسات الإرشاد التربوي .					
10	عدم توفير الاختبارات النفسية لمستشاري التوجيه.					
11	عدم تعاون المدرسين مع مستشاري التوجيه .					
12	تقديم الإعلام و للإرشاد التربوي للطلبة ضمن حصص إضافية في البرنامج الأسبوعي.					
13	نقص التكوين النظري الخاص بأعمال البحث التربوي التطبيقي .					
14	عدم تعاون الإدارة مع مستشاري التوجيه داخل المؤسسة التربوية .					
15	عدم وضوح دور مستشاري التوجيه بالنسبة لأولياء الأمور. .					
16	نقص التكوين التطبيقي الخاص بأعمال البحث التربوي التطبيقي .					
17	تعدد المسئولين في المؤسسة التربوية يعيق عمل مستشاري التوجيه..					
18	عدم تعاون أولياء الطلبة مع مستشاري التوجيه.					
19	نقص التأهيل العلمي الأكاديمي لدى مستشاري التوجيه.					
20	عدم وضوح دور مستشاري التوجيه بالنسبة للإدارة.					
21	تعدد مشكلات الطلبة مع تعدد مهام مستشاري التوجيه .					
22	عدم التخصص بعض مستشاري التوجيه في مجال التوجيه والإرشاد.					

23	نظرة المدرسين للعملية الإرشادية على أنها عمل شكلي و إضافي.					
24	كبر قطاع تدخل مستشار التوجيه (ثانوية و عدد من الاكماليات) والإشراف على أعداد كبيرة من الطلبة.					
25	التكوين الذي يتلقاه مستشاروا التوجيه بعد نجاحهم في مسابقة التوظيف غير كاف.					
26	ضعف العلاقات الاجتماعية بين مستشاري التوجيه والهيئة الإدارية.					
27	عدم وجود غرفة مستقلة للإرشاد و التوجيه الفردي.					
28	نقص تدريب مستشاري التوجيه في تطبيق و تفسير الاختبارات النفسية .					
29	إقحام مستشاري التوجيه في العمل الإداري أكثر من العمل الإرشادي.					
30	عدم وجود مستشاري التوجيه في الاكماليات.					
31	عدم توفر المراجع و المعطيات الضرورية (كالأرشيف) لمستشاري التوجيه لانجاز بعض الدراسات.					
32	الافتقار إلى تنظيم لقاءات بين مستشاري التوجيه والأطراف المعنية في المؤسسة التربوية لدراسة واستغلال نتائج الدراسات المنجزة.					
33	الافتقار إلى جمعيات تجمع جهود وخبرات مستشاري التوجيه .					
34	وجود تعارض بين الأطراف المعنية (مستشاري التوجيه و المديرين و المدرسين) حول الإجراءات المتخذة اتجاه الطلاب داخل المؤسسة التربوية .					
35	الاعتماد التام على الخريطة المدرسية في عملية التوجيه.					
36	عدم تخصيص ميزانية لإنجاز الوثائق الإعلامية والتربوية لدعم نشاطات مستشاري التوجيه الرسمية.					
37	الاكتفاء بالنتائج الدراسية لطلبة في عملية التوجيه.					

38- إذا كنت ترى أن هناك صعوبات أخرى لم تذكرها الاستمارة، فما هي بنظرك ؟

.....

.....

.....

.....

39-رتب الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه التالية حسب أهميتها بالنسبة إليك :

- الصعوبات المتعلقة بالإعداد والتدريب. 1-.....
- الصعوبات المتعلقة بالإدارة و هيئة التدريس. 2-.....
- الصعوبات المتعلقة بممارسة المهام : 3-.....

ملحق رقم (2) استمارة التحكيم استبيان طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة السانيا – وهران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص دراسة الجماعات و المؤسسات

*** – بيانات خاصة بالمحكم:**

المحكم:.....

التخصص:.....

الدرجة العلمية:.....

استمارة التحكيم

الأستاذ (ة) الكريم(ة) :

نضع بين أيديكم هذه الأداة للتحكيم، والتي تهدف إلى الكشف عن الصعوبات التي تعيق عمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني، و نرجو منكم تقويم هذه الأداة و تعديلها، و ذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة من الجداول المرفقة.

وشكرا على تعاونكم معنا

و إليكم الأستاذ (ة) الكريم(ة)، المعلومات الآتية:

***الخاصية المراد قياسها هي*:طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني .**

التعريف إجرائي للخاصية :

هي أنواع الصعوبات التي تعيق عمل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني بولايات سيدي بلعباس وتلمسان وسعيدة وعين تموشنت وتيارت،والتي تحول دون تحقيق الأهداف داخل المؤسسة التربوية ، قد تختلف باختلاف جنسهم و تخصصهم الأكاديمي و اقدميتهم المهنية و مكان عملهم،وتتجسد من خلال الدرجة التي يحصلون عليها في استبيان قياس طبيعة الصعوبات،والتي ترتبط بالاختيارات المتاحة (دائما،أحيانا، نادرا،أبدا) ،الموزعة على الأبعاد الآتية:

- ***الصعوبات المتعلقة الإعداد والتدريب:*** المعيقات الناتجة عن نقص التكوين النظري و التطبيقي لمستشاري التوجيه خاصة عدم تخصص بعضهم في التوجيه و الإرشاد .

- ***الصعوبات المتعلقة الإدارة و هيئة التدريس :*** المعيقات الناتجة عن العلاقات المهنية التي تربط مستشاري التوجيه مع مديرين و الإداريين و المدرسين في ثانوية الإقامة وكذا في الاكماليات التابعة لمقاطعتهم .

- ***الصعوبات المتعلقة بممارسة المهام :*** المعيقات المتعلقة بتطبيق البرنامج الإرشادي و الطلبة و أوليائهم ، وكذا المتعلقة بمدى وضوح مهام مستشاري التوجيه .

- ***العينة:*** جميع مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ،الذين يزاولون عملهم بولايات : سيدي بلعباس ، تلمسان ، سعيدة ، عين تموشنت و تيارت.

1- التعليمات:

أخي المستشار، أختي المستشارة :

يقوم الباحث بدراسة بعنوان " **طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني في علاقتها برضاه المهني** " لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص دراسة الجماعات و المؤسسات ، و بغرض **الكشف عن طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني** . فبحكم ممارستك ومعايشتك الميدانية لمهنة التوجيه و الإرشاد التربوي في المؤسسة التربوية ، تفضل بوضع علامة (X) في الخانة التي تتناسب و رأيك ، وان المعلومات التي سوف تقدمها ستستغل لأغراض علمية . المثال التوضيحي التالي يبين لك كيفية التعامل مع هذا الاستبيان.

المثال التوضيحي: إذا كنت ترى **أن** الأسلوب التسلطي للمعلم داخل الصف الدراسي يمثل ***دائما*** احد أسباب التسرب المدرسي للتلاميذ، فان الإجابة تكون كالأتي:

الفقرة	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
- الأسلوب التسلطي للمعلم داخل الصف الدراسي	x			

وشكرا على اهتمامكم و تعاونكم .

1-1 – مدى وضوح التعليمات المقدمة للعينة:

	غير واضحة	واضحة	التعديل
التعليمات			

1-2- مدى وضوح المثال التوضيحي:

المثال التوضيحي	غير واضح	واضح	البديل
إذا كنت ترى أن الأسلوب التسلطي للمعلم داخل الصف الدراسي يمثل *دائما* احد أسباب التسرب المدرسي للتلاميذ.			

2- البيانات الشخصية : الولاية:.....

- الجنس: ذكر ☐ ، أنثى ☐ .
- السن :.....
- الشهادة المحصل عليها:..... •الشعبة :.....

•التخصص:.....

- الحالة الاجتماعية: أعزب ☐ ، متزوج ☐ ، مطلق ☐ .
- الاقدمية المهنية (بالسنوات):.....
- مكان العمـــــل: ريفـــي ☐ ، حضري ☐
- المقاطعة التربوية التي تشرف عليها ، مع تحديد عدد الطلبة فيها: .....

2-1- البيانات الشخصية :

	غير كافية	كافية	التعديل
البيانات الشخصية			

3- مدى قياس الفقرات للخاصية، ومدى وضوح صياغتها اللغوية:

3-1- قياس الفقرات للخاصية :

الرقم	الفقرات بعد الإعداد والتدريب	لا تقيس	تقيس	البدائل		
				دائما	أحيانا	أبدا
1	نقص في توضيح مستشاري التوجيه لدورهم و طبيعة عملهم.					
2	تركيز الجلسات التنسيقية لمستشاري التوجيه على مهامهم الإدارية أكثر من مهامهم الإرشادية.					
3	اقتصار الدورات التكوينية لمستشاري التوجيه على الدراسة النظرية.					
4	عدم توفير الاختبارات النفسية لمستشاري التوجيه.					
5	نقص التكوين النظري الخاص بأعمال البحث التربوي التطبيقي .					
6	نقص التكوين التطبيقي الخاص بأعمال البحث التربوي التطبيقي .					
7	نقص التأهيل العلمي الأكاديمي لدى مستشاري التوجيه.					
8	عدم التخصص بعض مستشاري التوجيه في مجال التوجيه والإرشاد.					
9	التكوين الذي يتلقاه مستشاروا التوجيه بعد نجاحهم في مسابقة التوظيف غير كاف.					
10	نقص تدريب مستشاري التوجيه في تطبيق و تفسير الاختبارات النفسية .					
11	عدم توفر المراجع و المعطيات الضرورية (كالأرشيف) لمستشاري التوجيه لانجاز بعض الدراسات.					
12	الافتقار إلى جمعيات تجمع جهود وخبرات مستشاري التوجيه .					

الرقم	الفقرات بعد الصعوبات المتعلقة بالإدارة و هيئة التدريس					
13	عدم أخذ الإدارة برأي مستشاري التوجيه في صنع القرارات المتعلقة بعملهم.					
14	عدم تفهم المدرسين لطبيعة العملية الإرشادية.					
15	عدم إدراك المديرين لأهمية العملية الإرشادية في المؤسسة التربوية.					
16	عدم تعاون المدرسين مع مستشاري التوجيه .					
17	عدم تعاون الإدارة مع مستشاري التوجيه داخل المؤسسة التربوية .					
18	تعدد المسئولين في المؤسسة التربوية يعيق عمل مستشاري التوجيه.					
19	عدم وضوح دور مستشاري التوجيه بالنسبة للإدارة.					
20	نظرة المدرسين للعملية الإرشادية على أنها عمل شكلي و إضافي.					
21	ضعف العلاقات الاجتماعية بين مستشاري التوجيه والهيئة الإدارية.					
22	إقحام مستشاري التوجيه في العمل الإداري أكثر من العمل الإرشادي.					
23	الافتقار إلى تنظيم لقاءات بين مستشاري التوجيه والأطراف المعنية في المؤسسة التربوية لدراسة واستغلال نتائج الدراسات المنجزة.					
24	وجود تعارض بين الأطراف المعنية (مستشاري التوجيه و المديرين و المدرسين) حول الإجراءات المتخذة اتجاه الطلاب داخل المؤسسة التربوية .					
25	الاعتماد التام على الخريطة المدرسية في عملية التوجيه.					
26	عدم تخصيص ميزانية لإنجاز الوثائق الإعلامية والتربوية لدعم نشاطات مستشاري التوجيه الرسمية.					
27	الاكتفاء بالنتائج الدراسية لطلبة في عملية التوجيه.					

الرقم	الفقرات بعد الصعوبات المتعلقة بممارسة المهام					
28	نقص في تزويد مستشاري التوجيه بالمناشير والقرارات الوزارية التي تزيد من وعيه المهني.					
29	عدم وجود وقت كاف لدى الطلبة للذهاب إلى مستشار التوجيه.					
30	عدم تحديد مواعيد منتظمة لجلسات الإرشاد التربوي .					
31	تقديم الإعلام والإرشاد التربوي للطلبة ضمن حصص إضافية في البرنامج الأسبوعي.					
32	عدم وضوح دور مستشاري التوجيه بالنسبة لأولياء الأمور.					
33	عدم تعاون أولياء الطلبة مع مستشاري التوجيه.					
34	تعدد مشكلات الطلبة مع تعدد مهام مستشاري التوجيه .					
35	كبر قطاع تدخل مستشار التوجيه (ثانوية و عدد من المتوسطات) والإشراف على أعداد كبيرة من الطلبة.					
36	عدم وجود غرفة مستقلة للإرشاد و التوجيه الفردي.					
37	عدم وجود مستشاري التوجيه في المتوسطات .					

3-2- عدد الفقرات لكل بعد :

عدد الفقرات	غير كاف	كاف	اقتراحات
- الإعداد والتدريب:12 فقرة			
- الصعوبات المتعلقة بالإدارة و هيئة التدريس:15 فقرة			
- الصعوبات المتعلقة بظروف بيئة ممارسة المهام: 10 فقرة			
المجموع:37 فقرة			

3-3- لغة الفقرات :

	غير مناسبة	مناسبة	التعديل
لغة الفقرات			

4- مدى ملائمة بدائل الأجوبة:

بدائل الأجوبة	غير ملائمة	ملائمة	اقتراحات
- دائما. - أحيانا. - نادرا. - أبدا .			

ملحق رقم (3) يبين قائمة أسماء السادة المحكمين.

الرقم	الأستاذ	الوظيفة و مكان العمل
01	د/ مختار يوب	أستاذ محاضر بقسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.
02	د/رريب الله محمد	أستاذ محاضر بقسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.
03	د/ بشلاغم يحي	أستاذ محاضر بقسم علم النفس، كلية الآداب و العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية، جامعة تلمسان.
04	أ/منصوري زواوي	أستاذ مساعد بقسم علم النفس، كلية الآداب و العلوم الإنسانية ، جامعة سيدي بلعباس .
05	أ/ بن سيدي احمد	أستاذ مساعد بقسم علم النفس، كلية الآداب و العلوم الإنسانية ، جامعة سيدي بلعباس .
06	أ/ العالم عمر	أستاذ مساعد بقسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الإنسانية، جامعة سعيدة.
07	أ/ محصر عونية	أستاذ مساعد بقسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الإنسانية، جامعة سعيدة.

ملحق رقم (4) استبيان الرضا المهني لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني (الصورة الأولية).

جامعة السانية / وهران

كلية العلوم الاجتماعية **قسم علم النفس وعلوم التربية**

استبيان

أخي المستشار، أختي المستشارة :

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "**طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني في علاقتها برضاه المهني** " لنيل شهادة الماجستير في علم النفس ، تخصص دراسة الجماعات و المؤسسات، بغرض **قياس درجة الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني** . فبحكم ممارستك ومعايشتك الميدانية لمهنة التوجيه و الإرشاد التربوي في المؤسسة التربوية ، تفضل بوضع علامة (X) في الخانة التي تتناسب و شعورك ، وان المعلومات التي سوف تقدمها ستستغل لأغراض علمية ، نأمل أن تساعد في تحسين ظروف عمل لمستشاري التوجيه و النهوض بالتوجيه و الإرشاد التربوي في بلادنا.

المثال التوضيحي:إذا كنت ترى **أن** مرور الطفل بمشكلات تتعلق بدراسته **يتوافق** وأسباب عناد التلميذ في المدرسة.، فان الإجابة تكون كالأتي:

الفقرة	موافق	محايد	غير موافق
- مرور الطفل بمشكلات تتعلق بدراسته	**X**		

شكرا على اهتمامكم و تعاونكم

أولا- البيانات الشخصية : **الولاية:**.....

- **الجنس:** **ذكر** ☐ ، **أنثى** ☐

- **الاقدمية المهنية** (بالسنوات):.....

- **الشهادة المحصل عليها** :..... * **الشعبة** :.....

* **التخصص**:.....

- **مكان العمـــــل:** **ريفـــي** ☐ ، **حضري** ☐ .

- **المقاطعة التربوية التي تشرف عليها ، مع تحديد عدد الطلبة فيها**:.....

ثانيا :ضع علامة (x) أمام الاختيار الذي تراه يعبر عن شعورك في كل عبارة من العبارات التالية :

رقم	العبارات	موافق	موافق نوعا ما	غير موافق
01	تتيح لي وظيفتي تامين مستقبلي .			
02	تتوفر أجواء من التعاون و المساعدة مع الهيئة التدريسية لتنفيذ برنامجي الإرشادي .			
03	يعطيني مدير مركز التوجيه تعليمات واضحة .			
04	الراتب العائد إلي من وظيفتي يرضي طموحاتي .			
05	أحس بفعالية في أداء عملي بالرغم من عدم برمجة حصص للإرشاد التربوي في البرنامج الأسبوعي .			
06	توفر لي وظيفتي فرصة لاستثمار طاقاتي و قدراتي.			
07	علاقتي مع مدير الثانوية تتسم بالتفاهم .			
08	يتعامل معي مفتش التوجيه و الإرشاد المدرسي بأسلوب ملائم عند مساعدتي في حل المشكلات الصعبة.			
09	اشعر بان الراتب الذي اتقضاه يتناسب مع حجم العمل الذي أقوم به .			
10	تتيح لي وجود غرفة إرشادية المجهزة انجاز عملي بصورة جيدة .			
11	توفر لي وظيفتي الفرصة للتطور المهني .			
12	علاقتي مع زملاء العمل في المؤسسة التربوية تتسم بروح الفريق الواحد .			
13	اشعر بالرضا لتفهم مدير مركز التوجيه لحاجاتي و مشاعري .			
14	راتبي يتناسب مع رواتب الوظائف الأخرى			
15	اشعر أن عملي في الإرشاد اقل أهمية مقارنة بعمل زملائي المدرسين.			
16	توفر لي وظيفتي الفرصة للتطور المهني .			
17	علاقتي الشخصية مع زملاء العمل في المؤسسة التربوية تتسم بروح المحبة.			
18	أنال الشكر و التقدير من جانب مفتش التوجيه و الإرشاد المدرسي على الجهود التي ابذلها.			
19	يغطي دخلي الشهري كل تكاليف معيشتي.			
20	توفر المؤسسة التربوية الإمكانيات و الموارد التي أحتاجها في عملي .			
21	تتيح لي وظيفتي الشعور بفعالية الأداء.			
22	اشعر بايجابية في عملي حين ادعم اقتراحات أعضاء الهيئة التدريسية التي أراها بناءة.			
23	تعامل مدير الثانوية معي يسوده البعد الإنساني.			
24	تتيح لي وظيفتي تقاضي راتب تقاعد الشهري مناسب في المستقبل.			
25	اشعر بالسعادة لتعاون أولياء الطلاب معي.			
26	تتيح لي وظيفتي صلاحيات كافية لأداء عملي في المؤسسة التربوية .			

27	يسعدني تبادل المعلومات و الخبرات مع أعضاء الهيئة التدريسية .			
28	اشعر بالموضوعية في تقويم أدائي من طرف مديري الثانوية و مركز التوجيه .			
29	اشعر بان نسبة الزيادة على الدخل ملائمة .			
30	أحس براحة لتفاعل الطلبة في الأنشطة الإرشادية .			
31	تتيح لي وظيفتي فرصة لتعلم أساليب جديدة لأداء مهامي في العمل .			
32	اشعر بالرضا لوضوح الأعمال المطلوب مني القيام بها			
33	يتعامل معي مدير الثانوية بنمط قيادي ديمقراطي.			
34	أنا راض بفرص التقدم و بنظام الترقية المهنية الحالي في وظيفتي			
35	اشعر بالرضا على الرغم من ضغط نتيجة العمل في أكثر من مؤسسة تربوية.			
36	تتيح لي وظيفتي المشاركة في دورات لها علاقة بمجال عملي .			
37	اشعر بالرضا عن عملي بالرغم من النقد السلبي الموجه لي من جانب مدير الثانوية .			
38	تشجعني طريقة إشراف مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي على التجديد و التطوير في العمل.			
39	تملؤني فكرة الاستمرار في نفس الوظيفة .			
40	اشعر بالمتعة في أدائي وظيفتي بالرغم من مكان العمل بالمدينة أو القرية.			
41	تتيح لي وظيفتي فرصة الإبداع و التطوير في مجال عملي الإرشادي .			
42	اشعر بالرضا عن عملي بالرغم من النقد السلبي الموجه لي من جانب الهيئة التدريسية			
43	أشعر بموضوعية المعايير التي تتخذ كأساس للترقية بين المستشارين .			
44	أشعر بتقدير الطلبة لي نظرا لما أبذله من جهد معهم .			
45	تتيح لي وظيفتي فرصة مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم النفسية التربوية.			
46	تتيح لي وظيفتي التعامل مع قطاعات أخرى بشكل فعال .			
47	من الرائع أن وظيفتي تعمل على توجيه الطلبة إلى المهن تتناسب و قدراتهم و إمكانياتهم.			
48	اشعر بالمتعة في عملي الإرشادي على الرغم من تعاملي مع عدد كبير من الطلبة			
49	اشعر بالرضا على الرغم من كثرة المهام المسندة إلي .			

ملحق رقم (5) استمارة التحكيم استبيان الرضا المهني لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة السانيا – وهران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص دراسة الجماعات و المؤسسات

*** – بيانات خاصة بالمحكم:**

المحكم:.....

التخصص:.....

الدرجة العلمية:.....

استمارة التحكيم

الأستاذ (ة) الكريم(ة) :

نضع بين أيديكم هذه الأداة للتحكيم، التي تهدف إلى قياس درجة الرضا المهني لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني، و نرجو منكم تقويم هذه الأداة و تعديلها، و ذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة من الجداول المرفقة.

شكرا على تعاونكم معنا .

و إليكم الأستاذ (ة) الكريم(ة)، المعلومات الآتية:

– الخاصية المراد قياسها هي: الرضا المهني لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

– التعريف الإجرائي للرضا المهني لدى مستشار التوجيه المدرسي و المهني:

هو شعور مستشار ي التوجيه المدرسي و المهني تجاه عملهم بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع حاجاتهم،ويتجسد من خلال الدرجة التي يحصلون عليها من استبيان قياس الرضا المهني،والذي يرتبط بالاختيارات المتاحة (موافق،محايد،غير موافق)، الموزعة على الأبعاد الآتية :

1- الرضا عن طبيعة الوظيفة: هو مدى رضا مستشار التوجيه عن وظيفته، بما تحمل من مميزات ،وما تتيحه له من فرص ليحقق ذاته و يستثمر طاقاته و قدراته وكذا مساعدة الطلبة تربويا و نفسيا وما توفره من فرص تحقيق النمو و التطور المهني .

2- العلاقة مع الهيئة التدريسية و الإدارية : هو مدى التوافق مستشار التوجيه مع طبيعة العلاقة المهنية التي تربطه بالإداريين على رأسهم مدير الثانوية و بالهيئة التدريسية.

3- الإشراف وطرقه المتبعة : هو مدى رضا مستشار التوجيه عن الأساليب التقييم و التعامل و التحفيز المتبعة من طرف مفتش التوجيه و مدير الثانوية و مدير مركز التوجيه.

4- الراتب والترقي الوظيفي: هو مدى توافق مستشار التوجيه مع نظام المؤسسة التربوية التي يعمل بها من حيث نظام الأجور و فرص التقدم و الترقية المهنية.

5- الرضا عن الظروف البيئة المدرسية : هو مدى تقبل و شعور مستشار التوجيه تجاه المناخ الذي يمارس فيه مهامه بدءا بطبيعة العلاقة مع الطلبة و مع أوليائهم ثم كثرة و تنوع المهام المسندة إليه وكذا الوسائل المادية المتوفرة في المؤسسة التربوية.

- **العينة:** لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني ،الذين يزاولون عملهم بولايات الآتية : سيدي بلعباس ، تلمسان ، سعيدة ، عين تموشنت و تيارت.

1- التعليمات:

أخي المستشار، أختي المستشارة :

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "**طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني في علاقتها برضاه المهني** " لنيل شهادة الماجستير في علم النفس ، تخصص دراسة الجماعات و المؤسسات، بغرض **قياس درجة الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني** . فبحكم ممارستك ومعايشتك الميدانية لمهنة التوجيه و الإرشاد التربوي في المؤسسة التربوية ، تفضل بوضع علامة (X) في الخانة التي تتناسب و شعورك ، وان المعلومات التي سوف تقدمها ستستغل لأغراض علمية.

المثال التوضيحي:إذا كنت ترى **أن** مرور الطفل بمشكلات تتعلق بدراسته **يتوافق** وأسباب عناد التلميذ في المدرسة.، فان الإجابة تكون كالأتي:

الفقرة	موافق	محايد	غير موافق
- مرور الطفل بمشكلات تتعلق بدراسته	x		

شكرا على اهتمامكم و تعاونكم

1-1 – مدى وضوح التعليمات المقدمة للعينة:

	غير واضحة	واضحة	التعديل
التعليمات			

1-2- مدى وضوح المثال التوضيحي:

المثال التوضيحي	غير واضح	واضح	البديل
إذا كنت ترى أن مرور الطفل بمشكلات تتعلق بدراسته يمثل *دائما* احد أسباب عناد التلميذ في المدرسة.			

2- البيانات الشخصية : الولاية:.....

- الجنس: ذكر ☐ ، أنثى ☐ .
- السن :.....
- الحالة الاجتماعية: أعزب ☐ ، متزوج ☐ ، مطلق ☐ .
- الشهادة المحصل عليها:..... •الشعبة :.....

•التخصص:.....

- الاقدمية المهنية (بالسنوات):.....
- مكان العمـــــل: ريفـــي ☐ ، حضري ☐ .
- المقاطعة التربوية التي تشرف عليها ، مع تحديد عدد الطلبة فيها: .....

2-1- البيانات الشخصية :

	غير كافية	كافية	التعديل
البيانات الشخصية			

3- مدى قياس الفقرات للخاصية، ومدى وضوح صياغتها اللغوية:

3-1- عدد الفقرات لكل بعد :

عدد الفقرات لكل بعد	غير كاف	كاف	اقتراحات
- الرضا عن طبيعة الوظيفة: 11 فقرة			
-الرضا عن العلاقة مع الهيئة التدريسية والإدارية: 09 فقرات			
- الرضا عن الإشراف و طرقه المتبعة:08 فقرات			
- الرضا عن الراتب والترقي الوظيفي:09 فقرات			
- الرضا عن الظروف البيئة المدرسية: 12 فقرة			
المجموع:49 فقرة			

3-2- قياس الفقرات للخاصية :

الرقم	فقرات بعد الرضا عن طبيعة الوظيفة	لا تقيس	تقيس	البدائل		
				موافق	موافق نوعا ما	غير موافق
1	تتيح لي وظيفتي تامين مستقبلي .					
2	توفر لي وظيفتي فرصة لاستثمار طاقاتي و قدراتي.					
3	تشعرني وظيفتي باني شخص أحقق ذاتي من خلال عملي.					
4	توفر لي وظيفتي الفرصة للتطور المهني .					
5	تتيح لي وظيفتي الشعور بفعالية الأداء.					
6	تتيح لي وظيفتي صلاحيات كافية لأداء عملي في المؤسسة التربوية .					
7	تتيح لي وظيفتي فرصة لتعلم أساليب جديدة لأداء مهامي في العمل .					
8	تتيح لي وظيفتي المشاركة في دورات لها علاقة بمجال عملي .					
09	تتيح لي وظيفتي فرصة الإبداع و التطوير في مجال عملي الإرشادي .					
10	تتيح لي وظيفتي فرصة مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم النفسية التربوية.					
11	من الرائع أن وظيفتي تعمل على توجيه الطلبة إلى المهن تتناسب و قدراتهم و إمكانياتهم.					
الرقم	**فقرات بعد الرضا عن العلاقة مع الهيئة التدريسية والإدارية**					
12	تتوفر أجواء من التعاون و المساعدة مع الهيئة التدريسية لتنفيذ برنامجي الإرشادي .					
13	علاقتي مع مدير الثانوية تتسم بالتفاهم .					
14	علاقتي مع زملاء العمل في المؤسسة التربوية تتسم بروح الفريق الواحد .					
15	علاقتي الشخصية مع زملاء العمل في المؤسسة التربوية تتسم بروح المحبة.					
16	اشعر بايجابية في عملي حين ادعم اقتراحات أعضاء الهيئة التدريسية التي أراها بناءة.					
17	يسعدني تبادل المعلومات و الخبرات مع أعضاء الهيئة التدريسية .					
18	اشعر بالرضا لوضوح الأعمال المطلوب مني القيام بها .					
19	اشعر بالرضا عن عملي بالرغم من النقد السلبي الموجه لي من جانب مدير الثانوية .					
20	اشعر بالرضا عن عملي بالرغم من النقد السلبي الموجه لي من جانب الهيئة التدريسية					

الرقم	فقرات بعد الرضا عن الإشراف و طرقه المتبعة					
12	يعطيني مدير مركز التوجيه تعليمات واضحة .					
22	يتعامل معي مفتش التوجيه و الإرشاد المدرسي بأسلوب ملائم عند مساعدتي في حل المشكلات الصعبة.					
23	اشعر بالرضا لتفهم مدير مركز التوجيه لحاجاتي و مشاعري .					
24	أنال الشكر و التقدير من جانب مفتش التوجيه و الإرشاد المدرسي على الجهود التي ابذلها.					
25	تعامل مدير الثانوية معي يسوده البعد الإنساني.					
26	اشعر بالموضوعية في تقويم أدائي من طرف مديري الثانوية و مركز التوجيه .					
27	يتعامل معي مدير الثانوية بنمط قيادي ديمقراطي.					
28	تشجعني طريقة إشراف مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي على التجديد و التطوير في العمل.					
الرقم	فقرات بعد الرضا عن الراتب والترقي الوظيفي					
29	الراتب العائد إلي من وظيفتي يرضي طموحاتي .					
30	اشعر بان الراتب الذي اتقضاه يتناسب مع حجم العمل الذي أقوم به .					
31	راتبي يتناسب مع رواتب الوظائف الأخرى .					
32	يغطي دخلي الشهري كل تكاليف معيشتي.					
33	تتيح لي وظيفتي تقاضي راتب تقاعد الشهري مناسب في المستقبل.					
34	اشعر بان نسبة الزيادة على الدخل ملائمة .					
35	أنا راض بفرص التقدم و بنظام الترقية المهنية الحالي في وظيفتي .					
36	تملؤني فكرة الاستمرار في نفس الوظيفة .					
37	أشعر بموضوعية المعايير التي تتخذ كأساس للترقية بين المستشارين .					

الرقم	فقرات بعد الرضا عن الظروف البيئة المدرسية					
38	أحس بفعالية في أداء عملي بالرغم من عدم برمجة حصص للإرشاد التربوي في البرنامج الأسبوعي .					
39	تتيح لي وجود غرفة إرشادية المجهزة انجاز عملي بصورة جيدة .					
40	اشعر أن عملي في الإرشاد اقل أهمية مقارنة بعمل زملائي المدرسين.					
41	توفر المؤسسة التربوية الإمكانيات و الموارد التي أحتاجها في عملي .					
42	اشعر بالسعادة لتعاون أولياء الطلاب معي.					
43	أحس براحة لتفاعل الطلبة في الأنشطة الإرشادية .					
44	اشعر بالرضا على الرغم من ضغط نتيجة العمل في أكثر من مؤسسة تربوية.					
45	اشعر بالمتعة في أدائي وظيفتي بالرغم من مكان العمل بالمدينة أو القرية.					
46	أشعر بتقدير الطلبة لي نظرا لما أبذله من جهد معهم .					
47	تتيح لي وظيفتي التعامل مع قطاعات أخرى بشكل فعال .					
48	اشعر بالمتعة في عملي الإرشادي على الرغم من تعاملي مع عدد كبير من الطلبة .					
49	اشعر بالرضا على الرغم من كثرة المهام المسندة إلي .					

3-3- لغة الفقرات :

	غير مناسبة	مناسبة	التعديل
لغة الفقرات			

4- مدى ملائمة بدائل الأجوبة:

بدائل الأجوبة		غير مناسبة	مناسبة	اقتراحات
- موافق . - موافق نوعا ما . - غير موافق .	- موافق . - محايد . - غير موافق .			

ملحق رقم (6) استبيان طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني(الصورة النهائية).

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة السانيا– وهران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

*** استبيـــــــــان ***

أخي المستشار، أختي المستشارة :

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "**طبيعة الصعوبات ال تي تواجه عمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني في علاقتها برضاه المهني** " لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص دراسة الجماعات و المؤسسات ، و بغرض الكشف عن **طبيعة الصعوبات التي تواجه عمل مستشار ي التوجيه المدرسي و المهني**، فبحكم ممارستك ومعايشتك الميدانية لمهنة التوجيه و الإرشاد التربوي في المؤسسة التربوية، تفضل بوضع علامة (X) في الخانة التي تتناسب و رأيك، وان المعلومات التي سوف تقدمها ستستغل لأغراض علمية، المثال التوضيحي التالي يبين لك كيفية التعامل مع هذا الاستبيان.

المثال التوضيحي: إذا كنت ترى **أن** الأسلوب التسلطي للمعلم داخل الصف الدراسي يمثل ***دائما*** احد أسباب التسرب المدرسي للتلاميذ، فان الإجابة تكون كالأتي:

الفقرة	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
- الأسلوب التسلطي للمعلم داخل الصف الدراسي	x			

شكرا على اهتمامكم و تعاونكم

أولا:البيانات الشخصية: **الولاية:.....**

- **الجنس:** **ذكر** ☐ ، **أنثى** ☐ .
- **السن:.....**
- **الشهادة المحصل عليها:.....** *** الشعبة:.....**

*** التخصص:.....**

- **الاقدمية المهنية (بالسنوات):.....**
- **مكان العمـــــل: ريفـــي** ☐ ، **حضري** ☐ .
- المقاطعة التربوية التي تشرف عليها ، مع تحديد عدد الطلبة فيها: .....

ثانيا : ضع علامة (x) أمام الاختيار الذي تراه مناسبا لكل عبارة من العبارات التالية:

أرى أن الصعوبات التي تواجه عمل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني هي:

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
01	كيفية استغلال تقنيات البحث التربوي.				
02	استغلال وثائق المكونة للملف المدرسي للتلاميذ في التوجيه والإرشاد.				
03	التنقل من الثانوية إلى المتوسطات و الابتدائيات.				
04	توفير الاختبارات النفسية.				
05	تدخل الإدارة في مهام مستشار التوجيه .				
06	اعتبار المدرسين أنهم أولى بمهمة الإرشاد و التوجيه .				
07	تخصيص وقت للتلاميذ لمقابلات الإرشاد و التوجيه.				
08	غموض دور مستشار التوجيه بالنسبة لأولياء التلاميذ.				
09	تجاوب الدراسة النظرية مع احتياجات ميدان العمل .				
10	كيفية استغلال التشريع المدرسي.				
11	غياب برمجة حصص إعلامية رسمية في التوزيع الأسبوعي للتلاميذ .				
12	توفير المراجع و المعطيات الضرورية (كالأرشيف) لانجاز البحوث التربوية.				
13	اعتبار الإدارة الإرشاد و التوجيه عملا إداريا.				
14	اعتقاد المدرسين أن دور مستشار التوجيه ثانويا.				
15	تعاون التلاميذ مع مستشار التوجيه.				
16	تعاون أولياء التلاميذ مع مستشار التوجيه.				
17	تجاوب التكوين التطبيقي مع احتياجات ميدان العمل .				
18	اقتصار الدورات التكوينية على الدراسة النظرية.				
19	تقديم الإعلام والإرشاد التربوي للتلاميذ ضمن حصص إضافية في البرنامج الأسبوعي.				
20	تحضير الغير كاف للوثائق الإعلامية والتربوية اللازمة.				
21	غموض العلاقة المهنية بين الإداريين و مستشار التوجيه .				
22	وجود تعارض بين مستشار التوجيه و المدرسين حول الإجراءات المتخذة اتجاه التلاميذ داخل المؤسسة التربوية .				
23	تعدد مشكلات التلاميذ مع تعدد مهام مستشار التوجيه .				

24	اهتمام الأولياء بمشاكل أبنائهم التحصيلية .				
25	تطبيق و تفسير الاختبارات النفسية.				
26	تجاوب التكوين الذي يتلقاه مستشارو التوجيه بعد نجاحهم في مسابقة التوظيف مع متطلبات المهنة.				
27	كبر قطاع تدخل مستشار التوجيه (ثانوية و عدد من المتوسطات و ابتدائيات) .				
28	التزويد بالنصوص التشريعية المطلوبة.				
29	غموض دور مستشار التوجيه بالنسبة للإداريين.				
30	الاعتماد على الخريطة المدرسية في عملية التوجيه بدل ملمح التلميذ .				
31	إشراف مستشار التوجيه على أعداد كبيرة من التلاميذ .				
32	اعتقاد الأولياء أن مستشار التوجيه غير قادر على حل مشكلات أبنائهم.				
33	استعمال تقنيات المقابلة.				
34	تركيز الجلسات التنسيقية على مهامه الإدارية أكثر من مهامه الإرشادية.				
35	كثافة الأعمال الإدارية.				
36	توفير مكتب مستقل للإرشاد و التوجيه الفردي.				
37	كيفية التنسيق في العمل بين مستشاري التوجيه والإداريين في المؤسسة التربوية.				
38	الاكتفاء بالنتائج الدراسية لطلبة في عملية التوجيه بدل ملمح التلميذ .				
39	غموض دور مستشار التوجيه بالنسبة للتلاميذ .				
40	التزام أولياء التلاميذ بحضور مجالس الأولياء.				

ملحق رقم (7) استبيان الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني (الصورة النهائية).

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة السانيا – وهران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص: دراسة الجماعات و المؤسسات

*** استبيـــــــــان ***

أخي المستشار، أختي المستشارة :

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "**طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني في علاقتها برضاه المهني** " لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص دراسة الجماعات و المؤسسات، و بغرض **قياس مستوى الرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي و المهني** . بحكم ممارستك ومعايشتك الميدانية لمهنة التوجيه و الإرشاد التربوي في المؤسسة التربوية، تفضل بوضع علامة (X) في الخانة التي تتناسب وشعورك، نرجو تعاونكم، لما لأجوبتكم من أهمية بالغة في نتائج هذه الدراسة، وان المعلومات التي سوف تقدمها ستستغل لأغراض علمية.

المثال التوضيحي:إذا كنت ترى **أن** مرور الطفل بمشكلات تتعلق بدراسته **يتوافق**_وأسباب عناد التلميذ في المدرسة.، فان الإجابة تكون كالأتي:

الفقرة	موافق	محايد	غير موافق
- **مرور الطفل بمشكلات تتعلق بدراسته**	**X**		

شكرا على اهتمامكم و تعاونكم

ثانيا :ضع علامة (x) أمام الاختيار الذي تراه مناسبا ، بحيث يعبر عن شعورك في العبارات الآتية:

الرقم	الفقرات	موافق	محايد	غير موافق
1	توفر لي وظيفتي فرصة لاستثمار طاقاتي و قدراتي.			
2	تتوفر أجواء من التعاون و المساعدة مع الهيئة التدريسية.			
3	يعطيني مدير مركز التوجيه تعليمات واضحة .			
4	الراتب العائد إلي من وظيفتي يرضي طموحاتي .			
5	أؤدي عملي بفعالية بالرغم من تقديم الإرشاد التربوي ضمن حصص إضافية.			
6	أحقق ذاتي من خلال عملي.			
7	علاقتي مع مدير الثانوية تتسم بالتعاون .			
8	يتعامل معي مفتش التوجيه و الإرشاد المدرسي بأسلوب ملائم .			
9	اشعر بان الراتب الذي أتقاضاه يتناسب مع حجم العمل الذي أقوم به .			
10	تتيح لي وجود غرفة إرشادية المجهزة انجاز عملي بصورة أفضل.			
11	توفر لي وظيفتي الفرصة للتطور المهني .			
12	علاقتي الشخصية مع زملاء العمل في المؤسسة التربوية تتسم بروح المحبة.			
13	يتفهم مدير مركز التوجيه لحاجاتي و مشاعري .			
14	راتبي يتناسب مع رواتب الوظائف الأخرى .			
15	اشعر بالرضا لتوفير الإمكانيات و الموارد التي أحتاجها في عملي .			
16	تتيح لي وظيفتي الشعور بفعالية الأداء.			

17	تتجاوب الهيئة التدريسية للاقتراحات التي أقدمها.			
18	أتلقى الشكر و التقدير مفتش التوجيه و الإرشاد المدرسي للجهود التي ابذلها.			
19	يغطي دخلي الشهري كل احتياجاتي.			
20	يتعاون أولياء التلاميذ معي بشكل فعال.			
21	تتيح لي وظيفتي صلاحيات كافية لأداء عملي في المؤسسة التربوية .			
22	تتوفر مساحة لتبادل المعلومات مع أعضاء الهيئة التدريسية .			
23	يتعامل معي مدير الثانوية بشكل الإنساني.			
24	اشعر بان نسبة الزيادة على الدخل ملائمة .			
25	يتفاعل التلاميذ في الأنشطة الإرشادية .			
26	تتيح لي وظيفتي فرصة لتعلم أساليب جديدة لأداء مهامي في العمل .			
27	وضوح الأعمال المطلوب مني القيام بها من مدير الثانوية			
28	يقوم أدائي مدير الثانوية و مدير مركز التوجيه بموضوعية.			
29	أشعر بالرضا نحو فرص التقدم و بنظام الترقية المهنية الحالي في وظيفتي			
30	اشعر بتقدير التلاميذ لي نظرا لما ابذله من جهد معهم .			
31	تمكنني وظيفتي من المشاركة في دورات تكوينية لها علاقة بمجال عملي.			
32	اشعر بالرضا عن عملي بالرغم من النقد الموجه لي من جانب مدير الثانوية .			
33	يتبنى مدير الثانوية نمطا قياديا ديمقراطيا في تعامله معي.			
34	أشعر بموضوعية المعايير التي تتخذ كأساس للترقية المهنية بين المستشارين			
35	اشعر بالمتعة في عملي الإرشادي على الرغم من تعاملي مع عدد كبير من الطلبة			
36	تعطيني وظيفتي فرصة لمساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم النفسية التربوية.			
37	اشعر بالرضا عن عملي بالرغم من النقد الموجه لي من جانب الهيئة التدريسية			
38	طريقة إشراف مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي تبعث على التجديد و التطوير في العمل.			
39	تضمن لي وظيفتي تقاعد مناسب في المستقبل .			
40	اشعر بالرضا على الرغم من كثرة المهام المسندة إلي .			

ملحق رقم (8) : جداول النتائج المعالجة بالنظام الإحصائي (spss.10)

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
VGBASE	100	3,00	20,00	1276,00	12,7600	4,5927
VGSPCIAL	100	3,00	19,00	1239,00	12,3900	4,2041
VGEXERCE	100	4,00	20,00	1405,00	14,0500	3,9552
VGMATÉR	100	,00	20,00	1197,00	11,9700	4,2246
VGADMINI	100	,00	19,00	1204,00	12,0400	4,9029
VGENSEIG	100	,00	20,00	1125,00	11,2500	4,8417
VGÉLÈVE	100	3,00	20,00	1352,00	13,5200	4,1083
VGPARENT	100	,00	20,00	1058,00	10,5800	4,1686
VGLOBAL	100	37,00	148,00	9856,00	98,5600	20,9513
N valide (listwise)	100					

Statistiques de groupe

	sex de conseiller	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VGLOBAL	masculin	39	116,4615	12,7524	2,0420
	feminin	61	117,5246	13,2371	1,6948
VGBASE	masculin	39	14,9744	2,2997	,3683
	feminin	61	14,8525	2,7070	,3466
VGSPCIAL	masculin	39	14,2564	2,6330	,4216
	feminin	61	14,9508	2,5588	,3276
VGEXERCE	masculin	39	15,6154	2,3688	,3793
	feminin	61	15,9836	2,6362	,3375
VGMATةR	masculin	39	14,7692	2,5491	,4082
	feminin	61	14,2787	2,6085	,3340
VGADMINI	masculin	39	13,7436	3,2502	,5205
	feminin	61	14,5738	2,9181	,3736
VGENSEIG	masculin	39	13,8718	2,7547	,4411
	feminin	61	13,7705	3,2934	,4217
VGةLبVE	masculin	39	15,4872	2,5222	,4039
	feminin	61	15,5574	2,5267	,3235
VGPARENT	masculin	39	13,7436	2,1730	,3480
	feminin	61	13,5574	2,5982	,3327

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
VGLOBAL	Hypothèse de variances égales	,080	,779	-,397	98	,692	-1,0631	2,6758	-6,3731	4,2470
	Hypothèse de variances inégales			-,401	83,339	,690	-1,0631	2,6537	-6,3409	4,2148
VGBASE	Hypothèse de variances égales	,676	,413	,233	98	,817	,1219	,5242	-,9184	1,1622
	Hypothèse de variances inégales			,241	90,277	,810	,1219	,5057	-,8827	1,1265
VGSPCIAL	Hypothèse de variances égales	,837	,363	-1,309	98	,194	-,6944	,5306	-1,7473	,3585
	Hypothèse de variances inégales			-1,301	79,410	,197	-,6944	,5339	-1,7571	,3683
VGEXERCE	Hypothèse de variances égales	,382	,538	-,708	98	,480	-,3682	,5199	-1,4000	,6635
	Hypothèse de variances inégales			-,725	87,328	,470	-,3682	,5078	-1,3774	,6409
VGMATﾭR	Hypothèse de variances égales	,279	,599	,925	98	,357	,4905	,5301	-,5615	1,5425
	Hypothèse de variances inégales			,930	82,495	,355	,4905	,5274	-,5586	1,5396
VGADMINI	Hypothèse de variances égales	,656	,420	-1,327	98	,188	-,8302	,6256	-2,0716	,4112
	Hypothèse de variances inégales			-1,296	74,695	,199	-,8302	,6407	-2,1066	,4462
VGENSEIG	Hypothèse de variances égales	2,708	,103	,160	98	,874	,1013	,6347	-1,1582	1,3608
	Hypothèse de variances inégales			,166	91,037	,869	,1013	,6102	-1,1108	1,3135
VGﾭLﾌVE	Hypothèse de variances égales	,023	,879	-,136	98	,892	-7,0198E-02	,5177	-1,0975	,9571
	Hypothèse de variances inégales			-,136	81,228	,892	-7,0198E-02	,5175	-1,0998	,9594
VGPARENT	Hypothèse de variances égales	1,385	,242	,372	98	,711	,1862	,5007	-,8074	1,1798
	Hypothèse de variances inégales			,387	91,042	,700	,1862	,4814	-,7700	1,1424

Statistiques de groupe

	speciali	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VGLOBAL	socio	32	122,9063	10,9732	1,9398
	psy	68	114,3824	13,0476	1,5823
VGBASE	socio	32	15,7813	1,7913	,3167
	psy	68	14,4853	2,7454	,3329
VGSPCIAL	socio	32	15,1250	2,5495	,4507
	psy	68	14,4706	2,6115	,3167
VGEXERCE	socio	32	16,0313	2,2358	,3952
	psy	68	15,7500	2,6675	,3235
VGMATsR	socio	32	15,5625	2,2710	,4015
	psy	68	13,9559	2,5768	,3125
VGADMINI	socio	32	15,2500	2,8960	,5120
	psy	68	13,7794	3,0461	,3694
VGENSEIG	socio	32	14,5313	2,6395	,4666
	psy	68	13,4706	3,2299	,3917
VGةLبVE	socio	32	16,5000	1,9675	,3478
	psy	68	15,0735	2,6220	,3180
VGPARENT	socio	32	14,1250	2,2825	,4035
	psy	68	13,3971	2,4806	,3008

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
VGLOBAL	Hypothèse de variances égales	,532	,468	3,199	98	,002	8,5239	2,6644	3,2364	13,8114
	Hypothèse de variances inégales			3,405	71,358	,001	8,5239	2,5033	3,5330	13,5148
VGBASE	Hypothèse de variances égales	9,886	,002	2,434	98	,017	1,2960	,5324	,2394	2,3525
	Hypothèse de variances inégales			2,821	87,784	,006	1,2960	,4595	,3828	2,2091
VGSPCIAL	Hypothèse de variances égales	,008	,930	1,178	98	,242	,6544	,5557	-,4483	1,7571
	Hypothèse de variances inégales			1,188	62,159	,239	,6544	,5508	-,4466	1,7555
VGEXERCE	Hypothèse de variances égales	,805	,372	,517	98	,607	,2813	,5443	-,7988	1,3613
	Hypothèse de variances inégales			,551	71,580	,584	,2813	,5107	-,7370	1,2995
VGMATﺍR	Hypothèse de variances égales	,455	,502	3,017	98	,003	1,6066	,5325	,5498	2,6634
	Hypothèse de variances inégales			3,158	68,337	,002	1,6066	,5087	,5915	2,6217
VGADMINI	Hypothèse de variances égales	1,521	,220	2,287	98	,024	1,4706	,6430	,1946	2,7466
	Hypothèse de variances inégales			2,329	63,694	,023	1,4706	,6313	,2093	2,7319
VGENSEIG	Hypothèse de variances égales	1,193	,277	1,619	98	,109	1,0607	,6550	-,2392	2,3605
	Hypothèse de variances inégales			1,741	73,252	,086	1,0607	,6092	-,1534	2,2747
VGﺓLﺏVE	Hypothèse de variances égales	4,191	,043	2,734	98	,007	1,4265	,5218	,3910	2,4620
	Hypothèse de variances inégales			3,027	78,955	,003	1,4265	,4712	,4885	2,3645
VGPARENT	Hypothèse de variances égales	,066	,797	1,403	98	,164	,7279	,5187	-,3014	1,7573
	Hypothèse de variances inégales			1,446	65,654	,153	,7279	,5033	-,2770	1,7329

Statistiques de groupe

	ancienet	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VGBASE	moins de 09 ans	47	15,3830	2,4007	,3502
	de 09 ans et plus	47	14,5957	2,4286	,3543
VGSPCIAL	moins de 09 ans	47	15,3830	2,4455	,3567
	de 09 ans et plus	47	14,0638	2,5401	,3705
VGEXERCE	moins de 09 ans	47	15,9574	2,5105	,3662
	de 09 ans et plus	47	15,8723	2,4372	,3555
VGMATÉR	moins de 09 ans	47	14,9362	2,6817	,3912
	de 09 ans et plus	47	13,9787	2,5409	,3706
VGADMINI	moins de 09 ans	47	14,9787	2,5409	,3706
	de 09 ans et plus	47	13,4255	3,4373	,5014
VGENSEIG	moins de 09 ans	47	14,4468	3,0203	,4406
	de 09 ans et plus	47	13,1489	3,1345	,4572
VGÉLÈVE	moins de 09 ans	47	15,8723	2,3089	,3368
	de 09 ans et plus	47	15,1915	2,7476	,4008
VGPARENT	moins de 09 ans	47	14,0426	2,5788	,3762
	de 09 ans et plus	47	12,9574	2,1865	,3189
VGLOBAL	moins de 09 ans	47	121,0000	12,3235	1,7976
	de 09 ans et plus	47	113,2340	12,9870	1,8943

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
VGBASE	Hypothèse de variances égales	,125	,724	1,580	92	,117	,7872	,4981	-,2021	1,7765
	Hypothèse de variances inégales			1,580	91,988	,117	,7872	,4981	-,2021	1,7765
VGSPCIAL	Hypothèse de variances égales	,006	,936	2,565	92	,012	1,3191	,5143	,2977	2,3406
	Hypothèse de variances inégales			2,565	91,868	,012	1,3191	,5143	,2976	2,3407
VGEXERCE	Hypothèse de variances égales	,031	,861	,167	92	,868	8,511E-02	,5104	-,9285	1,0987
	Hypothèse de variances inégales			,167	91,919	,868	8,511E-02	,5104	-,9285	1,0988
VGMATÉR	Hypothèse de variances égales	,001	,978	1,777	92	,079	,9574	,5389	-,1128	2,0277
	Hypothèse de variances inégales			1,777	91,734	,079	,9574	,5389	-,1128	2,0277
VGADMINI	Hypothèse de variances égales	4,660	,033	2,491	92	,015	1,5532	,6235	,3149	2,7915
	Hypothèse de variances inégales			2,491	84,713	,015	1,5532	,6235	,3135	2,7929
VGENSEIG	Hypothèse de variances égales	,043	,837	2,044	92	,044	1,2979	,6349	3,685E-02	2,5589
	Hypothèse de variances inégales			2,044	91,874	,044	1,2979	,6349	3,683E-02	2,5589
VGÉLÈVE	Hypothèse de variances égales	1,918	,169	1,301	92	,197	,6809	,5235	-,3589	1,7206
	Hypothèse de variances inégales			1,301	89,350	,197	,6809	,5235	-,3593	1,7210
VGPARENT	Hypothèse de variances égales	3,047	,084	2,200	92	,030	1,0851	,4932	,1056	2,0646
	Hypothèse de variances inégales			2,200	89,603	,030	1,0851	,4932	,1053	2,0649
VGLOBAL	Hypothèse de variances égales	,028	,867	2,974	92	,004	7,7660	2,6115	2,5793	12,9526
	Hypothèse de variances inégales			2,974	91,748	,004	7,7660	2,6115	2,5792	12,9528

Statistiques de groupe

	rural	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VGBASE	rural	39	14,9487	2,8741	,4602
	sitadin	61	14,6721	2,3503	,3009
VGSPCIAL	rural	39	14,8462	2,4120	,3862
	sitadin	61	14,2623	2,5942	,3322
VGEXERCE	rural	39	16,0769	2,6396	,4227
	sitadin	61	15,4754	2,3917	,3062
VGMATﺣR	rural	39	14,5128	2,9813	,4774
	sitadin	61	14,0164	2,0936	,2681
VGADMINI	rural	39	13,8205	3,3472	,5360
	sitadin	61	14,0656	2,8975	,3710
VGENSEIG	rural	39	13,3590	2,8237	,4521
	sitadin	61	13,8033	3,1455	,4027
VGﺓLﺏVE	rural	39	15,8974	2,6635	,4265
	sitadin	61	15,1148	2,3173	,2967
VGPARENT	rural	39	13,4872	2,6742	,4282
	sitadin	61	13,4918	2,1184	,2712
VGLOBAL	rural	39	116,9487	13,5665	2,1724
	sitadin	61	114,9016	11,3368	1,4515

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
VGBASE	Hypothèse de variances égales	,927	,338	,526	98	,600	,2766	,5261	-,7675	1,3207
	Hypothèse de variances inégales			,503	69,405	,617	,2766	,5499	-,8203	1,3734
VGSPCIAL	Hypothèse de variances égales	,047	,828	1,128	98	,262	,5839	,5177	-,4435	1,6112
	Hypothèse de variances inégales			1,146	85,407	,255	,5839	,5094	-,4289	1,5966
VGEXERCE	Hypothèse de variances égales	,024	,876	1,178	98	,242	,6015	,5107	-,4119	1,6149
	Hypothèse de variances inégales			1,152	75,233	,253	,6015	,5219	-,4382	1,6412
VGMAT¦R	Hypothèse de variances égales	5,500	,021	,978	98	,330	,4964	,5076	-,5109	1,5038
	Hypothèse de variances inégales			,907	61,846	,368	,4964	,5475	-,5981	1,5909
VGADMINI	Hypothèse de variances égales	1,348	,249	-,388	98	,699	-,2451	,6314	-1,4981	1,0079
	Hypothèse de variances inégales			-,376	72,582	,708	-,2451	,6519	-1,5443	1,0542
VGENSEIG	Hypothèse de variances égales	,753	,388	-,716	98	,475	-,4443	,6201	-1,6750	,7864
	Hypothèse de variances inégales			-,734	87,381	,465	-,4443	,6055	-1,6477	,7591
VG¦L␣VE	Hypothèse de variances égales	,015	,904	1,554	98	,124	,7827	,5038	-,2171	1,7825
	Hypothèse de variances inégales			1,506	72,870	,136	,7827	,5196	-,2528	1,8182
VGPARENT	Hypothèse de variances égales	3,528	,063	-,010	98	,992	-4,6238E-03	,4817	-,9606	,9513
	Hypothèse de variances inégales			-,009	67,705	,993	-4,6238E-03	,5069	-1,0162	1,0069
VGLOBAL	Hypothèse de variances égales	,329	,567	,815	98	,417	2,0471	2,5115	-2,9368	7,0310
	Hypothèse de variances inégales			,784	70,594	,436	2,0471	2,6127	-3,1630	7,2572

Corrélations

		VGBASE	VGSPCIAL	VGEXERCE	VGMATÉR	VGADMINI	VGENSEIG	VGÉLÈVE	VGPARENT	VGLOBAL	VGD
VGBASE	Corrélation de Pearson	1,000	,317**	,041	,426**	,191	,042	,315**	,096	,509**	-,018
	Sig. (bilatérale)	,	,001	,689	,000	,057	,680	,001	,342	,000	,856
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VGSPCIAL	Corrélation de Pearson	,317**	1,000	,188	,330**	,369**	,326**	,461**	,072	,658**	-,032
	Sig. (bilatérale)	,001	,	,062	,001	,000	,001	,000	,478	,000	,749
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VGEXERCE	Corrélation de Pearson	,041	,188	1,000	,118	,271**	,281**	,345**	,006	,483**	,001
	Sig. (bilatérale)	,689	,062	,	,243	,006	,005	,000	,956	,000	,995
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VGMATÉR	Corrélation de Pearson	,426**	,330**	,118	1,000	,260**	,161	,417**	,148	,601**	,204*
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,243	,	,009	,110	,000	,142	,000	,042
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VGADMINI	Corrélation de Pearson	,191	,369**	,271**	,260**	1,000	,534**	,296**	,194	,704**	-,117
	Sig. (bilatérale)	,057	,000	,006	,009	,	,000	,003	,053	,000	,245
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VGENSEIG	Corrélation de Pearson	,042	,326**	,281**	,161	,534**	1,000	,327**	,179	,647**	-,028
	Sig. (bilatérale)	,680	,001	,005	,110	,000	,	,001	,074	,000	,783
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VGÉLÈVE	Corrélation de Pearson	,315**	,461**	,345**	,417**	,296**	,327**	1,000	-,027	,668**	,105
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,003	,001	,	,788	,000	,300
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VGPARENT	Corrélation de Pearson	,096	,072	,006	,148	,194	,179	-,027	1,000	,344**	-,129
	Sig. (bilatérale)	,342	,478	,956	,142	,053	,074	,788	,	,000	,202
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VGLOBAL	Corrélation de Pearson	,509**	,658**	,483**	,601**	,704**	,647**	,668**	,344**	1,000	-,009
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,	,930
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
VGD	Corrélation de Pearson	-,018	-,032	,001	,204*	-,117	-,028	,105	-,129	-,009	1,000
	Sig. (bilatérale)	,856	,749	,995	,042	,245	,783	,300	,202	,930	,
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features
NUANCE

عنوان الدراسة : طبيعة الصعوبات المعيقة لـ

والمهني في علاقتها برضاه المهني داخل المؤسسة التربوية .

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس – دراسة الجماعات و المؤسسات–

***من إعداد الطالب :بن معاشو مهاجي *تحت إشراف : ا/د. نادية مصطفي الزقاي .**

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف طبيعة الصعوبات التي تواجه عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، ثم التأكد من وجود أو عدم وجود العلاقة بين طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني ورضاه المهني.

لقد أظهرت النتائج الدراسة،أن مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تواجههم طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم بدرجات مرتفعة ،ووجود فرق دال إحصائيا بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم من حيث التخصص الأكاديمي ولصالح حاملي التخصص الأكاديمي في علم الاجتماع.

ثم توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في طبيعة الصعوبات المعيقة لعملهم من حيث اقدميتهم المهنية، لصالح ذوي الاقدمية اقل من 9 سنوات. كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود علاقة ارتباطية بين طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني والرضا المهني. كما أشارت النتائج الدراسة كذلك إلى وجود مستوى مرتفع للرضا المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني،وفي الأبعاد المشكلة له،عدا بعد **الراتب والترقية المهنية**، الذي ظهر بمستوى منخفض،وقد تمت مناقشة النتائج في ضوء الرصيد النظري وبعض الدراسات السابقة،وقد حاول الطالب الباحث من خلال النتائج المحصل عليها، تقديم مجموعة من التوصيات حول مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

الكلمات المفتاحية للدراسة :

1- طبيعة الصعوبات ؛ 2- مستشار التوجيه المدرسي و المهني؛ 3- الرضا المهني ؛ 4- الإرشاد التربوي؛ 5- التوجيه التربوي؛ 6- التوجيه المهني؛ 7- المؤسسة التربوية؛ 8- المنظومة التربوية؛ 9- التلاميذ؛ 10- الأسرة التربوية؛ 11- هيئة التدريس؛ 12- الإدارة التربوية.