علم النفس الفارقي وممارسات القبول والتوجيه في النظام التعليمي الجزائري
قراءة تحليلية:بين بدائل الاختيار وقرارات القبول

Differential psychology and practices of admission and guidance in the Algerian educational system.
Analytical reading: between choice alternatives and admission decisions

عبد الحكيم بوصلب

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2 (الجزائر) abdelhakimbousselb@yahoo.fr

تاريخ الاستقبال: 2022/04/25؛ **تاريخ القبول**: 2023/01/02؛ **تاريخ النشر**: 2023/03/18

ملخص:المقال عبارة عن قراءة تحليلية لإفرازات عملية القياس والتقويم المعتمدة في النظام التعليمي الجزائري،من خلال إبراز إشكالات التقدير وتبيان تأثيرها على عملية القبول والانتقال،والذي يعتمد على العلامة التقويمية كمعيار أساسي في بناء قرار التوجيه،وإهمالها لقياس القدرات والاستعدادات، وكذا تقدير السمات والميول والاهتمامات، مع تجاهل ظاهرة الفروق الفردية في تنوعها وتشتتها وخصائصها وتأثير ذلك على قرارات النجاح والتوجيه نحو التخصصات المختلفة.

الكلمات المفتاحية: فروق فردية؛توجيه؛إرشاد؛قبول؛انتقال.

Abstract: This article look for the importance of individual differences between learners in the professional practice of both guidance and counseling in the Algerian educational system, and this is based on analytical reading and the secretions of the measurement and evaluation process currently approved, from problems related to the assessment process and its impact on the acceptance and level up process, which depends on Evaluation of exam points as a basic criterion in building guidance decision, neglecting it to measure capabilities and readiness, as well as assessing traits, tendencies and interests

Keywords: individual differences, guidance, counseling , acceptance, level up.

I- مقدمة :

تعد مفاهيم علم النفس الفارقي من بين أهم الركائز التي تقوم عليها عملية التوجيه المدرسي و المهني منذ نشأتها إلى اليوم،حيث اهتمت هذه الأخيرة بالأساس على محاولة إجراء الكثير من القياسات لإيجاد تقديرات حول مستوى الأفراد في مجالهم الدراسي و المهني، قصد الوصول إلى مواءمتهم مع متطلبات الدراسة والمهنة، إلا أن ما يلاحظ على هذه العملية في نظامنا التعليمي الجزائري أنها لازالت حبيسة العديد من الممارسات التي لا تمت بصلة للمفهوم الذي قامت عليه،حيث تفتقد لكثير من القياسات الموضوعية وتكتفي بالتقديرات التحصيلية التي لا تكفي وحدها في تقدير حقيقي لمستوى المتعلمين.

وبالرغم من التجربة التي اكتسبتها هذه العملية في المجال المدرسي متمثلة في (تجربة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي)،وكذا تنوع أطرها الفنية(بين تخصصات علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع)مع امتيازهم بالتكوين الجامعي المتخصص، وكذا توفرها على تشريعات وزارية توضح المهام والأدوار والأعباء والصلاحيات المحددة لهذه المهنة، إلا أنها تبقى غير كافية لأن اشد ما يقلق العاملين في هذا الميدان هو تداخل المهام وعدم توفر صلاحيات اكبر وتعدد تخصصات المختصين وعدم بلورة نشاطات موحدة ذات فترات زمنية محددة وبتدخلات فنية أكثر فاعلية وأكثر إجرائية، مما أفقدها تأثيرها المباشر على المتعلمين وسلوكياتهم،بل أكثر من ذلك تحاول هذه العملية في كثير من الأحيان أن تستجيب لما يملى عليها من أطراف أخرى، مما يجعلها تؤسس قراراتها على أحكاما انطباعية تعود في مجملها لأساتذة المواد التعليمية، عوض التحكم في عملية التقويم الموضوعي المبني على أساس القياسات المختلفة المتعددة المحكات، بغرض إبراز الاستحقاق والجدارة من جهة التشابه والاختلاف في الفروق الفردية لدى المتعلمين.

وعليه ارتأينا في هذا المقال إلقاء الضوء عن بعض الاختلالات الموجودة في عمليات القبول والانتقال والتوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر من خلال طرح التساؤل التالي:

ما مدى مراعاة مبادئ علم النفس الفارقي في عمليات القبول و التوجيه والإرشاد في النظام التعليمي الجزائري؟.

وللإجابة على هذا التساؤل ارتأينا في مقالنا هذا مناقشة الفرضيات التالية :

1- عملية القبول والانتقال في النظام التعليمي الجزائري تفتقد لمبادئ علم النفس الفارقي.

2- العملية التوجيهية والإرشادية في الجزائر ليست عملية فارقية.

II – علم النفس الفارقي:

1.النشأة والتطور:

يعود تاريخ الاهتمام بمسألة الفروق الفردية بمفهومها التقليدي إلى أزمان غابرة من حياة البشرية، وكان ذلك بهدف التصنيف والتوصيف بغرض إجراء المقارنات بين الأفراد والجماعات وتصنيفها إلى أسياد وعبيد،إلى فئات وطبقات اجتماعية بناء على اللون، الحجم، العرق، القوة،السرعة ومجمل الخصائص الجسمية الأخرى، وهذا قصد تفضيل عرق على حساب عرق أخر،أو وسم شخص أو جماعة بشرية بتوصيف معين، فيعطيها بذلك امتيازات أفضل أو يسحب منها حقوقها.

إلا أن النشأة العلمية تعود إلى البدايات الأولى لتأسيس أول مخبر لعلم النفس بلايبزيغ بألمانيا عام 1879 على يد **فوندت**،الذي عمل على إخضاع الظواهر النفسية للتجريب،إلا أن أول من انتبه لمسألة الفروق الفردية بين الأشخاص هو العالم الفلكي **bessel** في قضية **كينبروك** الذي فصل من عمله من طرف مديره قي مرصد جرينيتش عام 1796 اعتقادا من مديره انه ارتكب أخطاء في تسجيل حركة الكواكب حيث عاد **بيزل** عام 1816 إلى سجلات الملاحظين الذين مروا على المرصد ولاحظ بأن هناك اختلافات في تقديرات الملاحظين وارجع السبب في ذلك إلى الفروق المسجلة بينهم في زمن الرجع، وسماها بالمعادلة الشخصية أي ذلك الفرق بالثواني بين تقدير الملاحظين(سناء،2006،ص21).

في حين نشر **فرنسيس جالتون F. galton** عام 1869 كتابا بعنوان العبقرية بالوراثة بحث فيه القوانين والنتائج التي تحدد (الفروق الفردية) من خلال دراسة شجرة العائلة للرجال المشهورين في بريطانيا...وقد ركز **جالتون** في تفسيره للفروق الفردية على الجانب الوراثي متأثرا في ذلك بأعمال قريبه تشارلز داروين صاحب نظرية التطور.

كما تحدث **الفريد آدلر** عن الطابع المميز لكل فرد في نمطه الخاص في الحياة مؤكدا بذلك على علم ما يسمى بعلم النفس الفردي.

من خلال كل ما سبق اتخذ علم النفس الفارقي في نهاية القرن التاسع عشر صورة محددة ففي عام 1895 نشر **بينيه binet** و **هنري henry** مقالة بعنوان علم النفس الفردي، قدما فيها أول تحليل منظم لأغراض ومجال علم النفس الفارقي من خلال ما يأتي:

1- دراسة مدى و طبيعة الفروق الفردية في الحياة النفسية.

2- اكتشاف العلاقات المتبادلة في العمليات العقلية لدى الفرد حتى يتسنى لنا الوصول إلى تصنيف السمات وتحديد اي الوظائف أكثر أهمية.(الزعبي، 2015 ص23).

وفي عام 1900 ظهرت الطبعة الأولى لكتاب **شترن shtern** لعلم النفس الفارق والذي يبحث في طبيعة ومشاكل وطرق علم النفس الفارقي حيث أدخل الفرق في المستويات الاجتماعية والمهنية و الجماعات الثقافية والفروق بين الجنسين وحدد المشكلة الرئيسية التي يركز عليها هذا العلم في التساؤلات الأتية::

1- ما مدى طبيعة الفروق الفردية في الحياة النفسية للأفراد والجماعات؟.

2- ما العوامل التي تحدد وتؤثر في هذه الفروق حيث ذكر (الوراثة،المستوى الثقافي والاجتماعي، التدريب و التكيف)؟.

3- كيف تظهر هذه الفروق؟ مثلا هل يمكن معرفتها من خلال الكتابة أو صورة الوجه كما ناقش مفهوم النمط النفسي، الفردية، السوية والشذوذ؟.(سناء،2006،ص25)

2- التحديد المفهومي للفروق الفردية:

يعد مفهوم الفروق الفردية من بين المفاهيم التي لم تحظ بتعريفات نظرية و ابستمولوجية كثيرة، بل هناك اتفاقا عاما لدى علماء علم النفس الفارقي على مضمون متقارب إن لم نقل مفهوما متطابقا لدى العديد منهم فيما يتعلق بالدلالة الاصطلاحية لهذا المفهوم ومن بين التعريفات نجد ما يأتي:

– يقصد به تلك الاختلافات في درجة وجود الصفة (جسمية أو نفسية) لدى الأفراد مقاسة بالدرجة المئينية إذا كان الهدف هو معرفة الفروق في ما بين الأفراد وتحديد مستوى كل فرد في صفة معينة، وتكون مقاسة بالدرجة المعيارية إذا كان الهدف هو معرفة الفروق الفردية داخل الفرد في أكثر من صفة (الإمارة، 2014 ص20).

– يعرفها **الهاشمي** الفروق الفردية بأنها تلك الصفات التي يتميز بها كل إنسان عن غيره من الأفراد سواء كانت تلك الصفات جسمية أم عقلية،أم مزاجية،أم صفة تتعلق بسلوكه النفسي والاجتماعي(الهاشمي، 1984،ص4).

– كما تعرف كذلك بأنها تلك الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي للصفات المختلفة وقد يضيق مدى هذه الفروق او يتسع وفقا لتوزيع المستويات المختلفة لكل صفة من الصفات التي نهتم بتحليلها ودراستها...بعبارة أخرى الفروق الفردية هي الدراسة العلمية لمدى الاختلاف في الصفات المتشابهة(منصور وآخرون2003،ص 306).

وعليه يمكن القول بأن الفروق الفردية حسب **الإمام** هي تلك التباينات والاختلافات الملاحظة في السمات والخصائص السلوكية بين الأفراد أو داخل الفرد نفسه معبرا عنها كميا بلغة ورموز و أرقام لها قواعدها ولها حدودها.(الإمام وآخرون،1990ص180).

3- مجالات اهتمام علم النفس الفارقي: la psychologie différentielle

منذ ظهور أولى الدراسات النفسية المتعلقة بدراسة الفروق بين الأفراد وبين الجماعات وداخل الفرد نفسه، مازال الاهتمام لدى علماء النفس يرتكز على دراسة أوجه الشبه والاختلاف بين الناس، وهذا قصد الوصول إلى نظريات وتفسيرات للمتغيرات المحددة لهذا التشابه والاختلاف.

وقد تحددت معالم هذا العلم حسب **الزعبي** في مطلع القرن العشرين من خلال دراسة الجوانب الآتية:

أ- قياس الذكاء.

ب- قياس القدرات الخاصة.

ت- قياس الشخصية.

وصاحب ذلك اتجاهات تطالب بالمزيد من الدقة عند وضع الاختبارات، وتقييم محتواها والدقة في معاييرها، والاهتمام بتصميم البحوث التجريبية، والتدريب على وضع الاختبارات لتتلاءم مع الاحتياجات الخاصة لمواقف معينة، والاهتمام بتحليل الأداء، والاهتمام بالدراسات الطولية.(الزعبي،2012 ص25).

4- لماذا ندرس الفروق الفردية؟

نقوم بدراسة الفروق الفردية لمعرفة التميز والاختلاف الذي يختص به فرد عند مقارنته بالآخرين بغرض توجيهه الوجهة الصحيحة أو تكييف البرامج و الطرق والوسائل لتصبح أكثر فعالية:

وعليه فما تقدمه دراسة الفروق الفردية للمعلمين والمرشدين والمهتمين نجد ما يأتي:

أ- انها تسمح لنا بالتنبؤ بالسلوكيات المتوقعة من كل شخص مما يسهل عملية التعامل والتجاوب معه.

ب- التعرف على الفروق الفردية تسمح لنا بإمكانية تدارك النقائص والعجز الملاحظ لدى المتعلمين والأفراد.

ت- دراستنا للفروق الفردية تسمح لنا بمعرفة القدرات والاستعدادات والميول الكامنة لدى المتعلمين والأفراد.

ث- تمكن معطيات علم النفس الفارقي من تكييف المناهج وتنويع طرق وأساليب وسائل التدريس بالنسبة للمعلمين.

ج- تمكننا الفروق الفردية من في مجال النمو من ضبط العملية التعليمية من خلال فهم مفهوم العتبة وبالتالي تخطيط البرامج.

ح- تساعدنا معرفة الفروق الفردية من معرفة سمات الشخصية وبالتالي فهم البناءات الانفعالية للأفراد.

خ- توفر لنا معرفتنا في الفروق الفردية التعمق في التكوينات العقلية لدى المتعلمين والأفراد.

د- تمكننا الفروق الفردية من تشخيص أنواع العجز لدى الفئات الخاصة وصعوبات التعلم.

ذ- توفر المعرفة العلمية للفروق الفردية بكيفية التعامل مع الأفراد الذين يتميزون الموهبة والإبداع

ر- من خلال إدراكنا للفروق الفردية يمكن لنا من وضع الشخص المناسب في العمل المناسب.

ز- تسمح لنا قراءتنا للفروق الفردية من توجيه الأفراد وتصنيفهم وتوزيعهم نحو المجالات الدراسية و المهنية المختلفة.

وفي الأخير تمكننا دراسة علم النفس الفارقي (الفروق الفردية)من معرفة مدى **التجانس والتشابه وكذا الاختلاف** بين الأفراد والجماعات ذكورا أو إناثا من فئات اجتماعية مختلفة بحسب مناطق جغرافيا متنوعة ومن جنسيات وعرقيات إثنية متفرقة، مما يسهل التعامل معها، من خلال ما سبق تظهر حقيقة ملحة وهي ضرورة وعي الموجهين والمرشدين بظاهرة الفروق الفردية، و يمتد هذا الأمر إلى معرفة أنواعها ومظاهرها وكيفية قياسها وصولا إلى استغلال نتائجها واستثمارها في اتخاذ قرارات التوجيه نحو التخصصات الدراسية و المهنية.

5-التيارات المفسرة لظاهرة الاختلاف والتشابه بين الأفراد:

حاول العلماء النظر إلى ظاهرة الفروق الفردية كل حسب فهمه للجوانب التي يتشابه فيها الأفراد وتلك التي يختلفون فيها من هنا برز تياران حاولا أن يفسرا ظاهرة الفروق الفردية وهما:

التيار الأول: يرى بأن الناس متساوون فيما لديهم من إمكانيات...وان فرص هذه الإمكانيات لم تكن متكافئة.،وبناء عليه يوصي هذا التيار بتهيئة الفرص والظروف أمامهم بشكل متكافئ ومنصف.

التيار الثاني: يرى هذا التيار بان الفروق تقوم على حقائق بيولوجية وراثية...مما يحتم علينا ضرورة الاستفادة من المواهب المتنوعة الموجودة من اجل تطوير المجتمع.(الزعبي،2012 ص16).

واعتقد بأن التيار الأول يحاول أن يبين تأثير كل من البيئة الأسرية و المدرسية في توفير ظروف وفرص أفضل للبعض على حساب البعض الأخر،بمعنى أخر ان الفروق والاختلافات تعود لأنواع التنشئة والتعليم والتدريب والتكوين، أي أن الفروق الفردية تتأثر بشكل كبير بنوعية البيئة وعليه يجب العمل على تحقيق المساواة الاجتماعية والإنصاف التعليمي.

بينما يظهر جليا بان التيار الثاني يحاول أن يفسر الفروق الفردية بأنها إمكانيات فطرية موروثة وما علينا إلا استغلالها بالرعاية والتطوير كي يحقق الأفراد ذاتهم و اشباعاتهم من جهة وتتحقق منفعة المجتمع من جهة أخرى.

7–مظاهر الفروق الفردية:

إذا كان علم النفس يدرس كل ما هو مشترك وعام بين البشر، فإن علم النفس الفارقي (علم نفس الفروق الفردية)، يدرس ما ينشئ بينهم من اختلافات وفروق ويلاحظ هذا الأمر حسب **مُحَمَّد حسن غانم** في المستويات الآتية:

6–1 – الفروق بين الأفراد: inter – individual

تهدف الى قياس ما يوجد بين الفرد وغيره من فروق،بهدف مقارنة الشخص بأشخاص آخرين يشتركون معه في عدة صفات مشتركة كالعمر،أو الفرقة الدراسية،أو الجنس،أو في ناحية من النواحي النفسية او التربوية او المهنية،لتحديد مركزه النسبي بناء على معايير محددة...وبالتالي تصنيفهم في جماعات متجانسة. (غانم،بدون سنة،ص 34).

6–2 – الفروق في ذات الفرد:

يقصد بها دراسة الفرد من خلال عدة او كل خصائصه أي عن طريق وصفه في تفرده،أي القيام بما يسميه شترن **shtern** بالسيكوغرافيا **psychografie** (ونفريد،ترجمة عشوي،1995،ص35)،حيث أن الغرض من القياس هنا هو مقارنة الفرد بنفسه من خلال ما يمتلكه من إمكانيات وقدرات مختلفة، حيث يقارن مثلا بين ذكاء الفرد العام، وبين قدراته في مجال آخر، بهدف التعرف على الخريطة السيكولوجية للشخص من حيث نواحي القوة والضعف، للتعرف على أقصى إمكانياته في كل مجال،بغرض الوصول إلى تخطيط أفضل لأي برنامج يريد اللحاق به، ....والتنبؤ بإمكانية نجاحه وتقدمه في المجالات الدراسية والمهنية.(غانم،دون سنة،ص 34).

6–3–الفروق بين الجماعات: inter-group

لقد أثبت العديد من الدراسات عبر الحضارية إلى وجود فروق بين الجنسين،وبين شعب معين وشعب أخر، تحت فئة الطابع القومي، فقياس الفروق الفردية يفيدنا في التعرف على سيكولوجية الجماعات،وخصائص النمو والجوانب العقلية والانفعالية بل والحسية والخلقية،وهذا يفيد في إمكانية التقارب ين الجماعات...(غانم،دون سنة،ص 36).

6–4 الفروق بين المهن المختلفة:

إن معظم نتائج الدراسات المتعلقة تحليل العمل**job analysis** تؤكد على أن لكل مهنة شروطا معينة،واستعدادات وقدرات لا بد من توفرها في الشخص الذي يريد أن يلتحق بهذه المهنة، وعليه فالتعرف على هذه السمات والقدرات هام جدا في إفادة الشخص في التوجيه نحو العمل الذي يتلاءم مع إمكانياته واستعداداته.(غانم،بدون سنة،ص35)كما تساعد هذه العملية في اختيار أفضل المرشحين أو المتقدمين صلاحية للتعيين في عمل معين...أو اختيار أنسب عمل لفرد معين من بين الأعمال المتوفرة.(فرج،1988،ص68).

6-5الفروق في المساقات الدراسية المختلفة:

مما لا شك فيه إن كل مساق دراسي أو مادة دراسية ذات محتوى معرفي متخصص يحتاج إلى استعدادات خاصة، كما تنمي قدرات نوعية تجعل من المتعلمين أكثر تخصصا وأكثر عمقا في أنواع التفكير،حيث تسعى هذه المعارف والمضامين إلى بلورتها و تنشيطها بالشكل الذي يجعلها أكثر مطابقة مع البيئات المهنية التي تقود إليها مستقبلا.

7-علم النفس الفارقي ودلالات القياس:

تعود مسألة قياس القدارت النفسية إلى عام1890 حين صاغ **كاتلCattel** تعبير الاختبار النفسي Mental Test عندما ليصف الاختبارات التي كانت تدور حول التذكر والتخيل وقوة البصر وقوة السمع وإيقاع الحركة وزمن الرجع، كما انتبه إلى أهمية دراسة العمليات العقلية العليا وأكد بأنها تحتاج لمزيد من البحوث والدراسات (شحاتة،2004 ص105).وهو بذلك ينبه الباحثين بأن هناك كثير من القدرات والصفات الفردية التي تحتاج إلى التعمق في دراستها مع البحث عن العلاقات التي تربط بين هذه السمات والقدرات،وهو ما عمل من اجله علماء القياس والإحصاء فيما بعد على شاكلة **بيرسون وسبيرمان** اللذان توصلا إلى كثير من المعادلات الإحصائية التي تعمل على تفسير درجات الاختبارات واهم هذه المعادلات ما يسمى بالتحليل العاملي.

وبناء عليه فإن معظم الدراسات في ميدان القياس النفسي توصلت إلى أن ظاهرة الفروق الفردية لديها **دلالات** فيما يتعلق بالسمات والقدرات المقاسة وأهم هذه الدلالات:

أ- أن اختلاف الأفراد في قدراتهم وسماتهم اختلاف **كمي**،اي انه اختلاف في الدرجة وليس في النوع.

ب- أن قدرات الفرد الواحد وسماته تختلف بعضها عن البعض الأخر من حيث القوة والضعف أي أن هناك فروقا في الفرد نفسه كما أن هناك فروقا بين الأفراد..

ت- أن القدرات والسمات موزعة بين الأفراد توزيعا طبيعيا بمعنى أن أغلبية الناس على درجة متوسطة من القدرة أو السمة وأن قلة منهم تعلو قدراته وسماته عن المتوسط أو تكون دونه.

ث- أن الفروق الفردية قد ترجع إلى الوراثة أو البيئة أو إليهما معا(سناء،2006 ص31).

6- الأسئلة التي يطرحها علم النفس الفروق الفردية:

يتساءل كثير من الناس وعدد كبير من المهتمين بظاهرة الفروق الفردية ومدى انتشارها وتوزيعها بين البشر وحول مدى تغيرها لدى الأفراد مما يستدعي الإجابة على الأسئلة الآتية:

-هل الفروق الفردية في الصفات المختلفة متساوية في تشتتها ومداها؟.

بعبارة أخرى، هل الاختلافات بين الأفراد في سمات الشخصية أكثر أو أقل من الفروق بينهم في السمات العقلية؟

- هل هذه الفروق ثابتة أم متغيرة؟

للإجابة على هذه التساؤلات يجب تحديد خصائص الفروق الفردية وتشمل ما يأتي:

مدى الفروق الفردية، ودرجة ثباتها ،وتنظيمها الهرمي.

8-1مدى الفروق الفردية:

يعرف مدى الفروق الفردية في معناه العام بأنه الفرق بين أقل درجة وأعلى درجة في توزيع أي صفة من الصفات، فرغم وجود مشكلات منهجية تتعلق بعدم وجود وحدة قياس واحدة في جميع الصفات النفسية، الا انه يمكن القول عموما بأن أكبر مدى للتشتت يوجد في سمات الشخصية الانفعالية، وتليها الفروق في السمات العقلية المعرفية،واقل مدى يوجد في الفروق بين الصفات الجسمية .(سليمان،2014،ص24).

8–2 معدل ثبات الفروق الفردية:

يتفق الباحثون بأن الفروق الفردية لا تثبت في جميع الصفات بنفس الدرجة،ولقد دلت الأبحاث العلمية على أن أكثر الفروق ثباتا هي الفروق العقلية المعرفية وخاصة بعد مرحلة المراهقة المبكرة، وأن الميول تظل أيضا ثابتة إلى مدى زمني طويل، وأن أكثر الفروق تغيرا هي الفروق القائمة بين سمات الشخصية، وقد سبق القول بأن تلك السمات هي أيضا أكثر الميادين امتدادا في فروقها الفردية.

وبالرغم من تواتر نتائج الأبحاث على تأكيد ثبات نسبة الذكاء وخاصة قبيل الرشد فإن بعض الأبحاث الحديثة تشير إلى احتمال زيادة هذه النسبة نتيجة للتدريب والتعليم والعوامل الأخرى التي تؤثر في مستويات النمو العقلي(سناء،2006 ص35).

وما يؤكد هذه النتائج هي البرامج التدريبية لذوي الفئات الخاصة وكذا صعوبات التعلم والموهوبين، حيث تسمح لهم بتطوير إمكانياتهم وقدراتهم إلى أعلى أقصى ممكن مما يسمح لهم بتطوير ملكاتهم و مكتسباتهم واستجاباتهم وبالتالي تفكيرهم.

8–3التنظيم الهرمي للفروق الفردية:

تمتاز ظاهرة الفروق الفردية بالتنظيم الهرمي الذي ينطلق من أعم صفة إلى اخص صفة في موقف معين،وعليه تؤكد اغلب الأبحاث بأن الذكاء وهو أعم الصفات العقلية المعرفية على أنه يمثل مكان الصدارة بالنسبة للنواحي المعرفية الأخرى ويتمركز في قمة التنظيم الهرمي،ثم تأتي القدرات الكبرى التي تقسم نواحي النشاط المعرفي إلى نوعين رئيسيين هما القدرات التحصيلية والمهنية، و يلي هذا المستوى القدرات المركبة التي تشتمل على كل نشاط معقد يقوم به الفرد مثل القدرة الميكانيكية والكتابية، ويزداد عدد هذه القدرات كلما انحدرنا نحو قاعدة الهرم ويضيق مدى عموميتها.

كما تخضع الصفات المزاجية الانفعالية لنفس التنظيم الهرمي حيث تمثل الانفعالات العامة قمة ذلك التنظيم ثم تليها الصفات المزاجية التي تقل في عموميتها وتزيد عليها في عددها، ويستمر هذا الانحدار حتى نصل الى قاعدة الهرم التي تتألف من الاستجابات الانفعالية العددية.

وهكذا بالنسبة للصفات الجسمية وغيرها من الصفات التي تحدد الشخصية (سناء،2006ص35ص36).

8–4توزيع الفروق الفرديةّ والمنحنى الاعتدالي:

يلاحظ على توزيع الفروق الفردية أن أغلبية الحالات تقع في المنتصف،وكلما اقتربنا على طرفي التوزيع يقل عدد الحالات بانتظام مستمر،ولا يظهر منحنى التوزيع أي ثغرات أو فجوات بحيث لا تتميز فيه فئة أو عدة فئات، والمنحنى متناسق الطرفين بحيث لو قسم بخط رأسي عند المنتصف نحصل على نصفين متطابقين تقريبا، ويسمى في هذه الحالة بمنحنى التوزيع الإعتدالي.

كما يمكن لتوزيع الفروق الفردية أن ينأى عن توزيع الاعتدال ويأخذ صورة التوزيع الملتوي أو المفرطح أو المستطيل او المتعدد القمم أو غير ذلك من الصور، و تؤكد الدراسات بان التوزيع يتأثر بمجموعة من العوامل وهي كالتالي:

- طبيعة السمة المقاسة.
- طبيعة العينة.
- طبيعة أداة القياس(الزعبي،2012 ،ص34ص33).

III– علم النفس الفارقي وممارسات القبول التوجيه:

1– كيف يمكن استخدام تقديرات علم النفس الفارقي في التوجيه والإرشاد؟:

تعد عملية التوجيه والإرشاد من بين العمليات الصعبة كونها تتعامل مع العديد من المتغيرات على مستوى الفرد وعلى مستوى البيئة الخارجية (مدرسة أو مهنة)، وتتجلى استخدامات قياس الفروق الفردية بالنسبة لهذه العملية فيما يأتي:

أ- **معرفة الذات**:او ما يسمى بتحليل الفرد فتتمثل في معرفة أنواع القدرات والاستعدادات والسمات والميول والاهتمامات والقيم والطموحات، مع محاولة إعطاء تقديرات كمية وأحيانا تقديرات وملاحظات نوعية ،لكل هذه المتغيرات و بذلك نتجنب الأحكام الانطباعية التي تجعلنا نخطئ في تقديراتنا وبالتالي قراراتنا.

وبناء عليه تعريف المتعلم بالفروق المسجلة على مستوى خصائصه العقلية والانفعالية أين يتفوق؟وأين يضعف؟ وأين يتميز ؟و أين بإمكانه أن يكون ناجحا وفعالا؟يساعده في تخطيط خياراته وضبط مساره التعليمي.

ب- **معرفة المحيط**: المقصود به البيئة الخارجية سواء كانت مدرسية أو مهنية، ويتمثل ذلك في تعريف المتعلم بمتطلبات كل من الدراسة والمهنة من خصائص ومواصفات معرفية وانفعالية وأدائية، مع توضيح الفروق المختلفة بين الدراسات والتخصصات إضافة إلى رسم صورة مستقبلية حول عالم المهنة من خلال إظهار المجالات المهنية وما يرتبط بها من كفاءات واستعدادات.

ت-المطابقة: ويقصد بها مساعدة المتعلم على مواءمة مواصفاته وكذا الفروق المسجلة لديه مع مواصفات المحيط ومتطلباته سواء كان ذلك في مجال الدراسة او مجال المهنة.

من هذا تصبح معرفتنا لكل هذه المتغيرات و المتطلبات أمر لا غنى عنه بالنسبة للموجهين والمرشدين مهما كانت صفتهم ودورهم، خاصة مع تطور الخدمات التوجيهية والإرشادية لتشمل مرافقة المتعلم في جميع مراحله النمائية سواء كانت مدرسية أو مهنية أو حياتية، في ظل بروز مفهوم المشروع الذي أفضى إلى تعدد المشاريع في صورة المشروع الشخصي والمدرسي والمهني و الحياتي.

و حسب **عطية محمود هنا** تتم هذه العملية من خلال مراعاة الاعتبارات الآتية:

أولا: ان الفروق بين الأفراد ذات دلالة وأهمية في سلوكهم في مجال الدراسة والمهنة.... بمعنى انه يجب الأخذ بعين الاعتبار الفروق والاختلافات الموجودة لدى الأفراد في مجال الدراسة ومجال المهنة لأنها تعكس لونا من السلوك يكون بناء على نوعية الصفات العقلية والوجدانية والحسية التي تميز كل منهم عن الآخر.

ثانيا: الفروق التي توجد في داخل الفرد الواحد فروق ذات دلالة وأهمية في سلوكه في مجال الدراسة والعمل... ومعنى ذلك أن خصائص الفرد تختلف الواحدة عن الأخرى حيث يزداد في سمة من السمات وينقص مستواه في أخرى أو يرتفع أداءه في انجاز ما ويقل في أخر، ويتميز بمقدرة عالية على التذكر وتقل قدرته على التفكير المجرد... مما يجعله متميزا في أنواعا معينة من النشاط المدرسي والأداء المهني ويكون غير مهتما ببعض الأنشطة مما يجعل أداءه باهتا.

ثالثا:إن الفرد في نموه الدراسي والمهني يخضع للمبادئ العامة للنمو كما انه يخضع في سلوكه الدراسي والمهني للمبادئ العامة للسلوك،بمعنى أنهما يتأثران بالعوامل الوراثية والاجتماعية أي أنهما يتأثران بمستوى النضج الذي يصل إليه الإنسان،كما يتأثران بالمبادئ السلوكية في التعلم والاكتساب كالتعزيز و العقاب ... (عطية،1959ص60).

رابعا: أن الدراسات و المهن تستلزم من الأفراد متطلبات مختلفة .... ومعناه أن كل من التخصصات الدراسية وأنواع المهن المختلفة تتطلب استعدادات وقدرات وسمات معينة تجعلها تختلف عن بعضها البعض،مما يجعل من الملتحقين بها ضرورة التميز في هذه المتطلبات قصد النجاح والتفوق فيها.

خامسا: ان الفرد في حاجة إلى التوجيه في ميدان الدراسة والعمل، ومما لا شك فيه فإن الأفراد يحتاجون في فترة ما أو أكثر من فترات حياتهم للمساعدة الفنية التي يقدمها الموجهون في مجال الدراسة والعمل، وهذا نظرا للعدد المتزايد للدراسات والتغير المتسارع للمهن وخصائصها...وعليه أصبحت حاجة الفرد لهذه المساعدة تستمر على مدى سنوات عديدة وتأخذ ألوانا متعددة مما يجعل من عملية التوجيه عملية مستمرة طيلة حياة الإنسان.

سادسا: إن المجتمع في حاجة إلى خدمات التوجيه التربوي والمهني قصد تحقيق أهدافه وأهداف أفراده...فلكل مجتمع حاجاته من الأطر البشرية التنظيرية والعملية في كل قطاعاته مما يستلزم علمية تخطيط للمستقبل الدراسي والمهني للأفراد وكذا الاستجابة لمنافذ الشغل في القطاعات المختلفة.(عطية،1959ص63).

2– ممارسات التوجيه ومشكلة الاختيار الدراسي في النظام التعليمي الجزائري:

برغم من تفتح ممارسات التوجيه في الجزائر على بعض التجارب العالمية فيما يتعلق بتطبيقات التوجيه والإرشاد، من أمثلة ذلك استبيان الاهتمامات والميول،ومشروع تربية الاختيارات، وكذا المشروع الشخصي،إلا أن تطبيقها في الجزائر يبقى عبارة عن تعبيرات وردت في حيثيات المناشير الوزارية،أو ممارسات شكلية غير مستثمرة (أي نتائجها لا يؤخذ بها)، فهي بعيدة عن المغزى من وجودها، و المتمثل أساسا في إضفاء البعد النفسي لمرافقة المتعلمين في مسارهم الدراسي والمهني، من خلال التكفل بهم وتنويرهم بخصائصهم وسماتهم.
ومنه إيصالهم إلى اتخاذ قرارات عقلانية ومنسجمة مع ذواتهم بعيدة عن النزوية والارتجالية والإمعية، والتي تسمح لهم بتحقيق النماء السليم، الذي يمكنهم من تجاوز كل الوضعيات الصعبة والمنعطفات الدراسية والمهنية والحياتية التي سيتعرضون لها خلال مساراتهم الدراسية والمهنية مستقبلا.

هذا الأمر يقودنا عن التساؤل عن **مشكلة تربية الاختيار** التي ينادي بها علماء التوجيه من أمثال **جينزبرغ Guinzberg**حيث يرى بأنها عملية تطورية نمائية تبدأ منذ المراحل الأولى من العمر وتستمر معه طيلة مراحل الحياة التي يمر بها، وكذا **سوبر super** الذي يرى بأن عملية الاختيار المهني ما هي إلا انعكاس لصورة الشخص عن ذاته و أدواره في مختلف مراحل الحياة، هذا الأمر يستدعي من المختصين في مجال التوجيه والإرشاد إفادة الأفراد بالخصوص المتعلمين بكل القراءات والتفسيرات لكل التقديرات الكمية والكيفية المستخلصة من القياسات والملاحظات المختلفة التي تقدمها الاختبارات والروائز الفردية والجماعية، التي تميز متعلم عن آخر وتجعله متفردا عن غيره، قصد مساعدته على تنمية بعض الاستعدادات و تجاوز بعض الصعوبات مهما كان نوعها، وهذا ما يبرر وجود ما يسمى بالسجل المجمع الذي يحاول ان يجمع اكبر قدر من المعلومات والبيانات عن المتعلمين بمؤسسات التعليم المتوسط والثانوي، وهو ما يسمى لدينا **بالبطاقة التركيبية.**

3– عملية القياس والتقويم ومدى مراعاتها لمبادئ الفروق الفردية:

فيما يتعلق بالعملية التوجيهية اتجاه الشعب والتخصصات الدراسية، يلاحظ على هذه العملية أنها فقدت الكثير من جوهرها بدخول عامل الرقمنة، أين تتم عملية الترتيب والتوجيه دون الرجوع إلى خصوصية المتعلمين وفوارقهم الفردية والجماعية أي دراسة المتعلمين **cas par cas**(حالة بحالة)، وهذا في ظل بقاء البعد الكمي هو المسيطر على عمليات القبول والانتقال المبنية على أساس النتائج التحصيلية التي أوجدها نظام الامتحانات المعتمد، والذي في اعتقادنا بأنه يعمل على قياس الجهد،والذي يظهر جليا في تركيزه على عمليات الحفظ والاسترجاع والتي في غالبيتها عبارة عن تعلم أصما،دون إعطاء أهمية للعمليات العقلية العليا كالتفكير والتحليل والتطبيق والخلق والإبداع.(الذكاء بأنواعه المختلفة).

هذا الاستنتاج يقودنا للإجابة عن بعض التساؤلات الجوهرية المطروحة من مثل:

ما دلالة النسب المرتفعة من الرسوب والانقطاع لدى المتعلمين الذكور في المرحلة المتوسطة من التعليم خصوصا؟

بمعنى أخر إلى أي مدى تراعى الفروق الفردية في عمليات قياس التحصيل أي في بناء الامتحانات الفصلية وحتى الرسمية،أي تلك التي يبنى عليه قرار النجاح والرسوب.

فبحسب الدراسات في مجال علم النفس التجريبي أظهرت بان الذكور يتفوقون على الإناث في الجوانب العقلية كما أظهرت دراسات أخرى...بان الذكور يتفوقون في القدرات العددية والميكانيكية و الإناث يتفوقن في القدرات اللغوية و القدرة على **التذكر**.

وباعتبار أن معظم الاختبارات التحصيلية لدينا تركز على الاسترجاع، هذا سيفسر لنا ارتفاع معدلات النجاح لصالح الإناث كونهن يتمتعن باستعدادات وقدرات عالية على التذكر.

وقد أمكن الوصول إلى هذه الحقيقة عن طريق دراسات استخدمت اختبارات التذكر المباشر و التذكر العرضي...والتي بينت بأن البنات يتفوقن في القراءة والتطبيقات اللغوية، وعليه فإن البنات متفوقات في جميع المواد وأن نسب نجاحهن أعلى كون هذه الامتحانات مشبعة إلى حد كبير بالقدرة اللغوية أي العامل اللغوي...كما أنهن أكثر استجابة للتنظيم المدرسي(العبيدي،2011،ص235).

وهو ما تحاول أن تنبه إليه **انستازي anastazi**حيث تؤكد بأنه على الأخصائي النفسي ان يتيقظ عند تفسيره لنتائج المقياس مع الذكور والإناث فيجب ان يضع في الاعتبار الفروق بين الجنسين s**ex differences** (الإمارة، 2014،ص41).

مع ضرورة الإشارة بأن المتعلمين الذكور في هذه الفترة من النمو بحسب اعتقادنا مندفعين أكثر ولا يعطون أهمية للعمل الدراسي المنزلي أو ما يسمى بالمذاكرة المنزلية،حيث يرفض غالبيتهم سواء كان ذلك عن وعي أو عن غير وعي تحمل مجهودات مضنية إضافية، مما يفقد عملية القياس و التقويم معناها،وهذا في ظل سيطرة نوع واحد من القدرات العقلية ألا وهي قدرة التذكر،الذي تعطي حظوظا أوفر بالنسبة للمتميزين بها والتي تسمح لهم بالانتقال للمستويات الأعلى مقارنة بالمتعلمين الآخرين.

على عكس ذلك نجد بأن الإناث ورغبة منهم في إبراز ذاتهم نجدهم أكثر اجتهادا وتحملا لأعباء الدراسة، مما يمكنهن من تحقيق تحصيل أفضل، خاصة و أن أغلب الامتحانات في المراحل التعليمية المختلفة تركز على الحفظ.

هذه مسألة تضع النظام التعليمي على المحك من خلال المساءلة التالية:

ما مدى مراعاة هذا النظام للإنصاف التعليمي بين الجنسين؟.

كون الأمر لدينا أصبح يشكل ظاهرة بارزة والتي ستلقي بإسقاطاتها على البناء الاجتماعي من خلال التغير الذي قد يحدث في مكانات كل من الرجل والمرأة وأدوارهم الاجتماعية وحتى في تقمصات الأبناء ...

4–العملية التوجيهية عملية توزيعية وليست عملية فارقية:

في اعتقادنا أن عملية التوجيه في الجزائر تقوم على توزيع المتعلمين نحو التخصصات المفتوحة بدل التركيز على خصوصية كل متعلم، يعود هذا الأمر في رأينا إلى تأثير التنظيمات المدرسية(الخرائط المدرسية) عل قرارات مجالس القبول والتوجيه، فالمطلع على تطبيقات الممارسة التوجيهية يدرك جيدا بأن قرارات التوجيه وبرغم من التطور التي حققته بتجنبها توجيه المحاصصة أي القائم على النسب المئوية، والذي كان مطبقا في ثمانينات وتسعينيات القرن الماضي،إلا أنها لا زالت تحت تأثير الأفواج الدراسية المفتوحة وعدد المناصب المالية المخصصة لأساتذة المواد الدراسية،إضافة إلى التحكم في المعدلات الدنيا للقبول في هذه التخصصات،مما يضع مجالس القبول و التوجيه وكذا الموجهين أمام حتمية ملء الأفواج تنفيذا لإملاءات مصالح الخريطة المدرسية.

وهنا تبرز إشكالية **توزيع** المتعلمين وليس توجيههم، وهذا ما يتعارض مع مبادئ الفروق الفردية القائمة على احترام فردية المتعلم.

5– ما مدى اعتبارية التوزيع ألاعتدالي في نسب القبول و الانتقال وعمليات التوجيه؟.

إننا نتساءل او بالأحرى نتعجب عن طبيعة ونوع التوزيع الطبيعي الذي تفرضها ممارسات القبول والانتقال وعمليات التوجيه في الجزائر.

هل هو اعتدالي في عملية الانتقال بين الذكور والإناث؟. ام هو مائل في قدرات معينة لصالح الإناث وملتوي في سمات معينة لفائدة الذكور ومتفرطح ومتعدد القمم في خصائص أخرى بالنسبة للجنسين.

حيث يبدو من الوهلة الأولى انه كلما تقدمنا في المراحل التعليمية، يصبح التوزيع في عملية الانتقال مائل لجهة الإناث وكأن النظام التعليمي يقر بأن الإناث أكثر ذكاء من الذكور، مؤشر ذلك هي الأعداد الهائلة من الناجحين في الامتحانات من الإناث وخاصة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي وكذا المرحلة الجامعية،بمعنى أخر أن محتوى عملية التقويم يعطي حظوظ لفئة على حساب فئة أخرى.

إذن نحن أمام تحدي أخر وهو دلالة التوزيع، أي كيف يمكن تحقيق التوزيع الاعتدالي في الفروق الفردية في التحصيل بين الذكور والإناث، لأن هذا الأمر له انعكاس على العملية التوجيهية القائمة حاليا في النظام التعليمي كونها تحتاج إلى تنوع في الخصائص العقلية والنفسية والتي لا تبرزها الاختبارات التحصيلية بشكل دقيق لدى المتعلمين،بل نحتاج إلى قياسات أخرى لإبراز القدرات النوعية كي تتلاءم مع متطلبات الشعب والتخصصات الدراسية حاليا ومطالب المهن مستقبلا، لأن الوضع الحالي يضع مصداقية عملية التوجيه على المحك.

أي بمعنى هل بإمكاننا التنبؤ بنجاح المتعلم في مساره الدراسي والنجاح والتفوق في مساره المهني؟.

6–مضمون العمل الإرشادي ومتابعة الحالات الفردية:

من بين الطفرات التي حققتها عملية التوجيه في الجزائر إنها علمت على تبني البعد النفسي في تدخلاتها، وهذا من خلال إبراز الأنشطة الإرشادية سواء كانت فردية أو جماعية،حيث اتجهت في كثير من الأحيان إلى مرافقة المتعلمين ومساندتهم أثناء تعرضهم للمشكلات السلوكية كالعنف والانضباط أو المشكلات النفسية كقلق الامتحان،والفوبيا المدرسية، وكذا الاجتماعية كالعزلة والتنمر،إضافة إلى المشكلات التعليمية كضعف التحصيل وصعوبة المذاكرة والمراجعة والمشكلات العلائقية كالعلاقات مع الطرف الأخر أو العلاقات مع الأساتذة...الخ.إلا أن ما يلاحظ من خلال تجربتنا المتواضعة في هذا الميدان أن التدخل الإرشادي هو في كثير من الحالات لا يتعدى أن يكون إلا من خلال عمليتين رئيسيتين وهما:

أ– **التشخيص:** وهو عبارة عن تدخلا سطحيا قائما على الانطباعات الشخصية و الملاحظات الذاتية لمشكلات المتعلمين دون الولوج في تشخيصها والتعمق في أسبابها وعواملها وبالتالي تصنيفها،أي أن هذه العملية ينقصها العمق والدقة لافتقادها لتطبيق مقاييس واختبارات موضوعية معينة عوض اكتفائها بملاحظات تقديرية سطحية.

ب–**التكفل**:هذه العملية قائمة على عملية الإصغاء والاستماع لمشكلات المتعلمين مكتفية بتقديم نصائح وتوجيهات عامة، بمعنى أخر أنها تفتقد للعمل الفني المتمثل في استخدام أساليب الإرشاد المختلفة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة فردية أو جماعية، وكذا افتقادها للتقنيات الإرشادية المختلفة،وهذا في ظل تنوع الملامح التكوينية للقائمين بهذه العملية.

IV– استنتاج عام :

إن الهدف من عملية القياس والتقويم هو إبراز أنواع الاستعدادات والقدرات الحقيقية للمتعلمين ثم اتخاذ قرارات الانتقال والتوجيه بناء على تفوق وتميز كل فرد في جوانب معينة من هذه الاستعدادات والسمات، أو ما يسمى بالتعرف على الفروق الفردية ، أي معرفة أوجه الشبه والاختلاف كل التكوينات العقلية والانفعالية على حد سواء.

وبناء عليه في من خلال قراءتنا التحليلية لكل من عملية التقويم و التقييس في مجال القبول والانتقال التوجيه والإرشاد يمكننا استنتاج ما يأتي:

- أنها عملية قاصرة أو انطباعية قائمة على التقييمات الذاتية للأساتذة، وفي هذا الشأن يؤكد **عودة** بأنه على المعلم أن يتذكر أن نظام العلامات الجيد هو ذلك النظام الذي ينجح في تقدير تحصيل الطالب للأهداف المحددة دون أن يتأثر هذا التقدير بأي انطباعات شخصية، فتأثر العلامة بهذه العوامل أو غيرها سيزيد من أخطاء القياس (عودة،2005،ص387).

- أن عملية التقويم لازالت بعيدة عن الموضوعية كونها تقوم على محك واحد وهو العلامات المدرسية والتي بحسب علماء الدوسيمولوجيا **docimologie**...فيها كثير من التفاوت بين الأساتذة في عملية التنقيط، حيث يرجعه المختصون إلى طريقة بناء أسئلة الامتحانات أو وضع سلالم التنقيط،أو ذاتية المصححين المرتبطة أساسا بخلفياتهم المعرفية والابستمولوجية.
- افتقاد كثير من المدرسين لآليات بناء الأسئلةمن خلال عدم التحكم في نوعية الاسئلة واوزانها النسبية على المحتويات وهذا ما تؤكده دراسة بن احمد انه هناك اهتمام للأساتذة بالاهداف المعرفية لكن عند تصميم الاختبارات نجده تقتصر على تقويم المستويات الدنيا فقط ،(بن أحمد،2020 ص191)
- إن عملية القبول والانتقال يشوبها بعض من عدم الدقة خاصة وأنها عملية تقوم على تثمين عملية التذكر أي الحفظ والاسترجاع، وهو في نظر علماء النفس المعرفي تعلما أصما،بمعنى أخر أن محك الانتقال هنا غير متوازن في قياسه للقدرات العقلية المختلفة.حيث تميل كفة لقدرات معينة على حساب قدرات أخرى.
- ان عملية التقويم في النظام التعليمي الجزائري تسيطر عليها لغة الأرقام وبالتالي هي قياسا وليست تقويما، كونها تفتقد الجوانب الكيفية والتي يتمثل دورها في التعديل والتصحيح او ما يسمى بالبيداغوجيا التصحيحية.
- ان الغرض من نظام التقويم لدينا هو العمل على التصفية وليس إعطاء فرص اكبر للمتعلمين للتقدم في مستويات التعليم المختلفة.
- ان عملية التقويم في النظام التعليمي الجزائري تفتقد للعدالة والإنصاف التعليمي لان عملية بناء الاختبارات التحصيلية تتناسب بطريقة غير مباشرة مع فئة معينة من التلاميذ،التي تمتاز بالقدرة على الحفظ والاسترجاع.
- انه لمن الصعب التنبؤ بعملية النجاح الدراسي والمهني بالنسبة للمتعلمين، وهنا تظهر مؤشرات كفاءة النظام التعليمي سواء كانت الداخلية منها أو الخارجية.
- **أن** عملية التوجيه فيها نوع من الاختلال يعود من جهة إلى اعتمادها على العلامات المدرسية بشكل مطلق، ومن جهة ثانية إلى عدم توفرها على قياسات تعطي تقديرات أخرى في أنواع القدرات والاستعدادات والذكاءات، وكذا قياس التكوينات العقلية والانفعالية.

و لتجاوز كل النقائص الملاحظة في هذا المجال فإننا نقترح ما يأتي:

- العمل عل الانتقال بعملية التقويم من التركيز على الذاتية إلى التركيز على الموضوعية من خلال اعتماد جداول المواصفات في تخطيط أسئلة الامتحانات.
- يجب العمل على تركيز أسئلة الامتحانات على كل المجالات المعرفية والانفعالية والأدائية.
- العمل عل جعل نتائج عملية التقويم الغرض منها التطوير والتحسين وليس تثبيت النجاح والرسوب فقط.
- تأسيس هيئة تقوم بضبط عمليات التقويم المختلفة سواء في عمليات الانتقال بين المستويات وحتى في ضبط الاختبارات الاشهادية الرسمية كشهادة التعليم المتوسط، وشهادة البكالوريا.
- ضبط دقيق لنواتج التعلم الخاصة بكل مادة وكل مستوى وكل مرحلة تعليمية.
- تنظيم محتويات المناهج على كفاءات وظيفية تراعي تحويل المعارف النظرية إلى معارف إجرائية.
- إجراء توصيفات حقيقية لمتطلبات التخصصات الدراسية المختلفة عن طريق تحليل هذه التخصصات.
- اقتراح اعتماد ما يسمى بالصفحة النفسية للمتعلم لقياس الملمح**profil**الشخصي للمتعلمين، تكون موازية للبطاقة التركيبية.

وعليه فعملية التوجيه المعتمدة حاليا تميل إلى توزيع المتعلمين على التخصصات أكثر من عملها على بناء بدائل الاختيار بالنسبة للمتعلمين،القائمة على تربية الاختيار أو بناء المشروع الشخصي أو الدراسي أو المهني، والتي تحتاج إلى برامج ذات سيرورة تتبعية والقائمة على تشخيص (خصائص) تصف الفرد (تحليل الفرد) وكذا توصيف المواد التعليمية إضافة إلى توصيف المهن،والتي تتضمن استخدام اختبارات موضوعية الهدف منها تقديم قراءة صحيحة لفردية كل متعلم قائمة على تشخيص خصائصه، وبرغم من قابلية هذه الخصائص للتغير والتطور كما تؤكده دراسات علم النفس النمائي، الا أن هذه الرؤية لديها قبولا لدى (المقاربة التشخيصية)في التوجيه التي تقوم على مراعاة التصورات التشخيصية التوقعية في التوجيه(جيشارد. هيتو ترجمة آمجيدي.2008.ص.343).

ونظرا لهذا الوضع القائم فإننا نقترح ترجيح المقاربة القياسية القائمة على السمات والعوامل ل**ويليامسون** كونها تعتمد على أدوات قياسية متنوعة بدل التركيز على النقاط المدرسية وفقط.

و برغم الجهود المبذولة من قبل العاملين في هذا الميدان إلا أن أثرها غير ظاهر لان آليات العمل في التوجيه تعتمد بشكل مطلق على العلامات المدرسية، هذه الأخيرة تفتقد في كثير من الأحيان إلى المعيارية والموضوعية مما يعرض عمليات القبول والانتقال والتوجيه لنوع من الاعتباطية فتفتح بذلك المجال للأحكام الشخصية.

يضاف إلى هذه النقاط يلاحظ بأن عملية التوجيه والإرشاد بأنها تركز جل نشاطها على الناجحين من المتعلمين وكأن الفئة الأخرى اي فئة الراسبين غير معنية بتدخلاتها رغم أنها تشكل نسبة مرتفعة من أعداد المتعلمين، فبرغم من بعض الجهود المبذولة لمحاولة التكفل بفئة المتعلمين المتعثرين والراسبين من خلال بيداغوجيا المعالجة والاستدراك ،إلا أن تدخلاتها لا زالت غير مخططة وغير مركزة وتلقى بأعباءها على الأساتذة، مما يدعو إلى ضرورة التكفل المنهج من خلال تسطير برامج تدخل خاصة لهؤلاء المتعلمين،مما يستدعي القيام بقياسات لتشخيص النقائص قصد التصنيف و الفرز،من قبل الموجهين والمرشدين سواء كانوا في المجال المدرسي أو المجال المهني.

هذا الوضع يطرح إشكالية ذات أهمية بالغة تتمثل في ضرورة إعادة النظر في نوعية التكوين المتخصص لمستشاري التوجيه والإرشاد، والذي يشمل اختصاصات عدة تشمل علم النفس بجميع تخصصاته وعلم الاجتماع بجميع تخصصاته، وفي غالبيتهم وبالرجوع لتكوينهم يفتقدون إلى التحكم في أدوات جمع المعلومات واستخدام الاختبارات النفسية،هذا الأمر سيزيد في مشكلة تحديد هوية الموجهين والمرشدين لان طبيعة التكوين الجامعي لهؤلاء مختلف، وبالتالي يحد ويضعف من نوعية تدخلاتهم، مما يضع التدخل التوجيهي والإرشادي على المحك.

V- الخلاصة:

من خلال كل ما تم عرضه والتعرض إليه بالتحليل لعمليات القبول والانتقال و التوجيه في الجزائر ومدى مراعاتها لظاهرة الفروق الفردية،وبرغم من جهودها لازالت هذه العملية تقع تحت كثير من الضغوط الإدارية والاجتماعية،متمثلة في أولوية توجيهات التنظيم الإداري الذي يعمل على رسم الخرائط المدرسية على حساب سيرورة الفعل التوجيهي، فبرغم اعتماد ما يسمى بآلية التوجيه المسبق في ضبط توقعات الانتقال والتوجيه نحو الأفواج التعليمية بالتخصصات داخل المؤسسات التعليمية، لكن ما يلاحظ بأن هذا الأمر لم يف بالغرض المنشود ألا وهو تحسين الممارسة التوجيهية داخل هذه المؤسسات.

كما نستخلص بأن عمليات القبول والانتقال تتأثر بشكل مباشر بنظام التقويم المعتمد الذي لا يقيس القدرات الخاصة والطائفية لدى المتعلمين بل يقيس إلا القدرات التحصيلية مع التركيز على عملية التذكر والاسترجاع بشكل أكبر،وهذا بكل بساطة يعود إلى أن عملية قياس الفروق الفردية بين المتعلمين لا تتم بصورة موضوعية ودقيقة ولا تتوفر على محكات متعددة لإبراز التميز والاختلاف لدى المتعلمين، أو تشخيص العجز،مما يجعل من التنبؤ بنجاح المتعلمين وتفوقهم أمر صعب، فقد تتوفر لديهم فرص النجاح في مجال الدراسة ولكن إمكانية النجاح والتميز في المهنة فمن الصعب إدراكه، ومن جملة القضايا التي يجب معالجتها بالبحث والدراسة مستقبلا، قضية

الانتقال من مستوى إلى مستوى أو من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى ومدى إنصافها وعدالتها في اتخاذ قرار النجاح والرسوب بالنسبة للمتعلمين، أي ما مدى مراعاتها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وكذا مدى تحقيقها للمساواة المدرسية بين المتعلمين سواء كانوا ذكورا أم إناثا، كما يجب الإشارة إلى ضرورة التوجه نحو الاهتمام بالمتعلمين الراسبين ومعرفة استعداداتهم لإيجاد التكوينات المهنية المناسبة لهم.

– الإحالات والمراجع :

- سناء،محمد سليمان (2006). **سيكولوجية الفروق الفردية قياسها**.ط1،عالم الكتب،القاهرة،مصر.،ص21.
- الزغبي.،احمد،محمد (2015). **سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**.ط 2.مكتبة الرشد ناشرون.الرياض. المملكة العربية السعودية.ص23.
- سناء،محمد سليمان (2006). **سيكولوجية الفروق الفردية قياسها**.ط1. عالم الكتب.القاهرة.مصر. ص25.
- الامارة.اسعد،شريف (2014). **سيكولوجية الفروق الفردية علم النفس الفارقي**.ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان،ص20.
- الهاشمي،عبد الحميد محمد.(1984). **الفروق الفردية**.مؤسسة الرسالة،بيروت، لبنان،ص4.
- طلعت، منصور وآخرون(2003). **أسس علم النفس العام**.مكتبة الانجلو مصرية،القاهرة،ص306.
- الإمام،مصطفى محمود وآخرون(1990). **التقويم والقياس**،دار الحكمة،بغداد،ص180.
- الزغبي.،احمد،محمد (2012). **سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**.،دار زهران للنشر والتوزيع،عمان الأردن،ص25.
- الزغبي.احمد،محمد (2012). **سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**،دار زهران للنشر والتوزيع،عمان الأردن،ص16.
- محمد،حسن غانم،بدون سنة. **علم النفس الفارقي**.كتاب الكتروني،ص34،35،36 الرابط
https://drive.google.com/file/d/0B1qkU_zLHOomMTFjNWM4NTYtOWM2OS00NTQ0LWE4ZjItYTE5NTQzNDkzOWU4/view?hl=ar&resourcekey=0-tAGE3G9h__YLNZhVHbUxUw زيارة يوم2022/04/17.
- ونفريد هوبر،ترجمة مصطفى عشوي(1995). **مدخل الى سيكولوجية الشخصية**،ديوان المطبوعات الجامعية،لجزائر،ص35.
- فرج،عبد القادر،طه (1988). **علم النفس الصناعي والتنظيمي**.ط6،دار المعارف،لقاهرة،مصر،ص68.
- محمد،شحاتة،ربيع.(2004). **تاريخ علم النفس ومدارسه**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،ص106.
- سناء، محمد،سليمان.(2006). **الفروق الفردية وقياسها**.ط1.عالم الكتب. القاهرة مصر.ص31.
- سليمان،الخضري، الشيخ.(2014). **سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء**. ط5.دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،الاردن.ص24.
- سناء، محمد سليمان.(2006). **الفروق الفردية وقياسها**.ط1.عالم الكتب،القاهرة مصر،ص ص35،36.
- الزغبي ،احمد، محمد (2012). **سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**، دار زهران للنشر والتوزيع. عمان .الأردن.ص ص33.34.
- عطية،محمود،هنا(1959). **التوجيه التربوي والمهني**.مكتبة النهضة المصرية، القاهرة مصر،ص ص63،60.
- العبيدي،محمد،جاسم ا.(2011). **القياس النفسي والاختبارات**.**ط1**،دار الثقافة للنشر والتوزيع.عمان.الاردن.ص235.
- الامارة،اسعد،شريف (2014). **سيكولوجية الفروق الفردية**.ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان،الاردن.ص41.
- عودة،أحمد (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**.ط3.دار الأمل للنشر والتوزيع،لأردن،ص387.
- بن احمد محمد(2020).**مدى استخدام اساتذة التعليم الثانوي للمعايير العلمية في بناء الاختبارات التحصيلية مرجعية المحك**،مجلة ميلاف المجلد6، ع2، ص191
- جيشارد،جون و هيتو.ميشال.ترجمةآمجيدي (2008). **التوجيه التربوي والمهني بين النظرية والتطبيق**.**ط1**،جدارا للكتاب العالمي،عمان،الاردن،ص343.