

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم التربية

الرضا عن التوجه المدرسي وأثره على دافعية الانجاز
لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

- دراسة ميدانية سببية مقارنة بثانوية حساني محمد الأخضر بدائرة جامعة ولاية الوادي-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم التربية: تخصص ارشاد وتوجيه

إشراف الدكتور:

فارس إسعادي

إعداد الطالبتين :

- هدى بوسبعة

- وفاء لعروسي

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الصفة	الجامعة
د. أبوبكر منصور	رئيساً	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي
د. فارس إسعادي	مشرفاً	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي
د. زواري أحمد خليفة	مناقشاً	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي

الموسم الجامعي : 2016/2017

شكر وعرفان

نتوجه بالحمد الكثير إلى المولى العزيز القدير لتوفيقه في إنجازنا هذا العمل المتواضع راجيين من الله عز وجل أن يكون عملاً مفيداً يفتح مجال الإبداع في مجال البحث الأكاديمي.

كما نتوجه بخالص الشكر والاحترام إلى من قام بالإشراف على هذا العمل الأستاذ الفاضل "فارس إسعادي" على توجيهه وتشجيعه لنا وعلى الوقت الذي منحنا إياه، وكان له الفضل في إتمام هذا العمل.

إليك أستاذي أسمى معاني الشكر والتقدير

كما نتوجه بالخص آيات الاحترام والتقدير والعرفان بالجميل إلى الأستاذة الفاضلة "زليخة الجديدي" على دعمها المستمر.

إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد

ولو بابتسامة أو كلمة بسيطة..... نشكركم جميعاً

هدى-وفاء

ملخص الدراسة بالعربية:

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة الرضا عن التوجيه وأثره على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث كان التساؤل الرئيسي لها هو: هل هناك فروق في درجة الدافعية للإنجاز بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الرضا عن التوجيه.

واندرجت تحته التساؤلات الجزئية التالية:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس.
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية.
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابر والنجاح.
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق.
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى التغلب على الصعوبات.

وخلال هذه الدراسة اتبعنا المنهج الوصفي السببي المقارن لكونه الأنسب للدراسة الحالية، وتم تطبيق مقياس "عزم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي" على عينة عشوائية غرضية قدرت ب: (83) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية "حساني محمد لخضر بدائرة جامعة، وللتحقق من الفرضيات المقترحة تم اعتماد اختبارات "ت" لدراسة الفروق بين المتوسطات، وتمت معالجة البيانات يدوياً، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابرة والنجاح.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى التغلب على الصعوبات.

-وبناء عليه تكون الإجابة على التساؤل الرئيسي كالتالي: أن الفرضية العامة تحققت جزئياً.

Summarize

The present study aims to study the satisfaction of guidance and its impact on the achievement motivation of second year secondary students.

Where the main question was: Are there any differences in the degree of motivation for achievement among secondary school pupils due to the variable of satisfaction with guidance.

The following partial questions were raised:

- Are there statistically significant differences between the students who were directed by desire and who were directed without desire in the level of self-confidence.
- Are there statistically significant differences between the students who were directed by desire and who were directed without a desire to take responsibility.
- Are there statistically significant differences between the students who were directed by desire and who were directed without desire at the level of perseverance and success.
- Are there statistically significant differences between students who were directed by desire and who were directed without desire in the pursuit of excellence.
- Are there statistically significant differences between students who were directed by desire and who were directed without desire to overcome difficulties?

In the course of this study, we used the comparative causal descriptive method for being the most suitable for the current study. Azmullah Abderrazak Ben Salah Al-Ghamdi scale was applied to a random sample which was estimated to be 83 students and secondary school students in Hassani Mohammed Lakhdar High School, To verify the proposed hypotheses, tests were used to study the differences between the averages, and the data was processed manually.

The following conclusions have been reached:

- There were statistically significant differences between the students who were directed by desire and who were directed without desire in the level of self-confidence.
- There are statistically significant differences between the students who were directed by the desire and who were directed without willing to assume responsibility.
- There were no statistically significant differences between the students who were directed by desire and who were directed without desire at the level of perseverance and success.
- There were no statistically significant differences between the students who were directed by desire and who were directed without desire at the level of the pursuit of excellence.
- There were no statistically significant differences between the students who were directed by desire and who were directed without desire to overcome the difficulties.

Therefore, the answer to the main question is that the general hypothesis has been partially fulfilled.

فهرس المحتويات

الصفحة	العناوين
أ	شكر وعرفان
ب	ملخص الدراسة بالعربية
ج	ملخص الدراسة بالإنجليزية
د	فهرس المحتويات
هـ	فهرس الجداول
و	فهرس الأشكال والرسومات
9	مقدمة
الجانب النظري	
	الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها
13	1. إشكالية الدراسة
15	2. فرضيات الدراسة
16	3. أهمية الدراسة
16	4. أهداف الدراسة
17	5. الضبط الإجرائي لمتغيرات للدراسة
17	6. الدراسات السابقة
22	التعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثاني: الرضا عن التوجيه المدرسي	
25	تمهيد
25	أولاً: التوجيه المدرسي
25	1. تعريف التوجيه لغة واصطلاحاً
26	2. تعريف التوجيه المدرسي
27	3. النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي
32	4. الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي
34	5. أهداف التوجيه المدرسي

35	6. فوائد التوجيه المدرسي
36	7. نبذة تاريخية عن التوجيه في الجزائر
39	ثانيا: الرضا عن التوجيه المدرسي
40	01. تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي
40	02 . المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي
42	03.العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي
48	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز	
50	تمهيد
50	أولاً: الدافعية
50	1. تعريف الدافع
51	2. بعض المفاهيم المتعلقة بالدافع
54	3. تصنيف الدافع
54	4. وظائف الدافعية
55	ثانيا: الدافعية للإنجاز
55	1. تعريف الدافعية لإنجاز
56	2. أنواع الدافعية للإنجاز
56	3. مكونات الدافعية للإنجاز
58	4. النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز
62	5. صفات الأفراد ذوي دافعية الإنجاز
63	6. أهمية الدافعية للإنجاز
64	7. العوامل المؤثر في دافعية الإنجاز
64	8. قياس الدافعية للإنجاز
68	خلاصة الفصل
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	

71	تمهيد
71	1. المنهج الدراسة
72	2. التذكير بفرضيات الدراسة
73	3. الدراسة الاستطلاعية
76	4. حدود الدراسة
76	5. مجتمع وعينة الدراسة الأساسية
78	6. أدوات جمع البيانات
78	7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
79	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها	
81	تمهيد
81	1. عرض نتائج وفرضيات الدراسة وتحليلها
81	1.1 عرض نتائج الفرضية الإجرائية الأولى
82	2.1 عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثاني
83	3.1 عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة
84	4.1 عرض نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة
85	5.1 عرض نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة
86	2. مناقشة وتحليل النتائج
86	1.2 مناقشة وتحليل الفرضية الإجرائية الأولى
86	2.2 مناقشة وتحليل الفرضية الإجرائية الثانية
87	3.2 مناقشة وتحليل الفرضية الإجرائية الثالثة
88	4.2 مناقشة وتحليل الفرضية الإجرائية الرابعة
89	5.2 مناقشة وتحليل الفرضية الإجرائية الخامسة
90	3. مناقشة وتحليل نتائج الفرضية العامة
92	خلاصة الدراسة والاقتراحات
95	قائمة المراجع

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
74	أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز والعبارات تحت كل جزء	01
77	عينة الدراسة الأساسية على مستوى 06 شعب من مستوى الثانية ثانوي	02
81	نتائج اختبار "T" لدلالة الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس	03
82	نتائج اختبار "T" لدلالة الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية	04
83	نتائج اختبار "T" لدلالة الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابرة والنجاح	05
84	نتائج اختبار "T" لدلالة الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق	06
85	نتائج اختبار "T" لدلالة الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى التغلب على الصعوبات.	07

فهرس الأشكال والرسومات

رقم الشكل	عناوين الأشكال	الصفحة
01	العلاقة بين المفاهيم الثلاثة (الحاجة، الدافع، الباعث).	52
02	مكونات الدافعية للإنجاز لدى "جيلفورد"	56
03	مكونات الدافعية لدى "ميتشال"	57
04	مكونات الدافعية لدى "هارمنز"	57
05	مكونات الدافعية لدى "محمود عبد القادر"	58

مقدمة:

لا شك أن لعملية التوجيه المدرسي أثر بعيد في شخصية الفرد وفي حياته الحاضرة والمقبلة، فهي عملية مصيرية حاسمة تحدد مستقبله وترسم له معالم النجاح أو الفشل والسعادة أو البؤس والاعتدال، أو الانحراف، فهي العملية التي تحيل إلى طاقات خلاقة، كما يحقق التوجيه الصحيح والمبني على رغبة التلميذ منافع كثيرة منها: مواظبته على العمل والإصرار على النجاح ومنها يتغلب على الصعوبات بكل جدية ومسؤولية، كما يزيد في ارتفاع مستواه الدراسي، وكذلك عدم اضطراره إلى تغيير الشعب التي وجه إليها بإرادته، فيكون هذا التلميذ راض عن تخصصه الدراسي.

إلا أن سوء التوجه الدراسي وتعدد العوامل التي تجعل التلميذ يتجه إلى شعبة معينة بدون رضاه أو متأثر بعوامل خارجية أخرى، فتحدث له أضرار كثيرة منها انخفاض دافعية الإنجاز والإصابة بالكسل وضعف التحصيل الدراسي، وبذلك تنعدم ثقته بنفسه، فيصبح إنسان غير مسئول ولا مؤهل لأن يكون مع المتفوقين.

علاوة على ما سوف يعانيه من اضطرابات نفسية وانخفاض روحه المعنوية، واحتمال أن تسوء حتى علاقته مع عائلته ومجتمعه. والواقع أن الإنسان كائن مشحون بالكثير من الطاقات ونفسه زاخرة بالكثير من الدوافع والعادات.

وقد جاءت هذه الدراسة لتوضح العديد من الجوانب من خلال اختبار فروضها. وانطلاقاً مما سبق ونتيجة لأهمية موضوع الرضا عن التوجيه وتأثيره على دافعية الإنجاز لدى الطالب في الثانوي، فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الثانية ثانوي بثانوية حساني محمد لخضر بدائرة جامعة ولاية الوادي، حيث تحتوي هذه الدراسة على جانبين (جانب نظري، وجانب تطبيقي)، سبقهم الفصل التمهيدي الذي يتضمن مجموعة من الإجراءات المنهجية في تحديد إشكالية الدراسة والتساؤل الرئيسي والتساؤلات

الفرعية، ومن ثم صياغة الفروض المناسبة والأهداف التي تصبوا إليها الدراسة بالإضافة إلى أهمية الموضوع والمفاهيم الأساسية للدراسة.

أما الجانب النظري فقد تكون من فصلين:

الفصل الثاني: تطرقنا فيه إلى الرضا عن التوجيه المدرسي وتعريف التوجيه المدرسي، وكذا النظريات المفسرة له وأساسه وأهدافه وفوائده، ونبذة تاريخية عن التوجيه المدرسي في الجزائر كما تطرقنا إلى تعريف الرضا عن التوجيه ومبادئه وأساسه والعوامل المؤثرة فيه. وختمنا الفصل بخلاصة.

أما الفصل الثالث: فتطرقنا إلى دافعية الإنجاز التي تناولنا من خلاله تعريف الدافع وبعض المفاهيم المتعلقة به وتصنيف الدوافع ووظائف الدافعية وكذا الدافعية للإنجاز وأنواعها ومكوناتها والنظريات المفسرة لها وصفات الأفراد ذوي دافعية الإنجاز وأهمية دافعية، والعوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز، وقياس دافعية الإنجاز، وختمنا الفصل بخلاصة.

أما الجانب التطبيقي: فقد اشتمل على فصلين

الفصل الرابع: وهو فصل الإجراءات المنهجية للدراسة، واشتمل على منهج الدراسة والتذكير بفرضيات الدراسة، والدراسة الاستطلاعية، ومجتمع وعينة الدراسة الأساسية، وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية، وختمنا الفصل بخلاصة.

الفصل الخامس: وهو فصل عرض النتائج وتفسيرها حيث تناول العناصر التالية: عرض وتحليل نتائج الدراسة، تحليل ومناقشة فرضيات الدراسة، خلاصة عامة ومقترحات الدراسة، وقائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وإعباراتها

1. إشكالية الدراسة
 2. فرضيات الدراسة
 3. أهمية الدراسة
 4. أهداف الدراسة
 5. المفاهيم الأساسية للدراسة
 6. حدود الدراسة
 7. الدراسات السابقة
- تعقيب على الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة:

نظرا للتطور التكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم في ميدان التربية والتعليم، وخاصة في إطار التوجيه المدرسي، والذي لا طالما اهتمت به العديد من الدول ليتم تطبيقه على أحسن وجه، وتعتبر الجزائر من الدول السائرة في طريق النمو وتعمل جاهدة في تحديث عملية التوجيه وتحسينها منذ الاستقلال، لولا العشرية السوداء التي مرت بها الجزائر، ورغم ذلك فإنها تحاول استغلال قدرات التلاميذ وطاقاتهم في كل تخصص إلا في حالات شاذة ألا وهي أبعاد مختلفة سياسية واجتماعية واقتصادية أو مبدأ الانتقاء على أساس الاستحقاق للتخصص. حيث يوجه التلاميذ إلى تخصصات مختلفة وذلك من قبل مجلس القبول والتوجيه حسب معايير معينة وحسب رغبة التلميذ للتوجه إلى الشعبة أو التخصص المناسب وبالتالي يكون التلميذ راض عن تخصصه الدراسي، لأن الرضا هو حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد المدرسي وكل ما يحيط به من ذلك تقبل الحاضر والماضي وحتى بيئته فهي أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء والتعلم وهذا حسب رأي " دانيال جولمان"، فالرضا هو أساس ومقياس موضوعي لتحقيق الرضا الأكاديمي، إلا أن سوء التوجيه أو الوقوع في أخطاء من خلاله من أعقد المشكلات التي تواجه المنظومة التربوية في توجيه التلاميذ اليوم حسب استعداداتهم وقدراتهم وميولهم ورغباتهم من أجل تحقيق مشروعهم الشخصي، في ظل عدم وجود سياسة عادلة لتقييم التلاميذ وتصنيفهم وتوجيههم حسب إشباع حاجاتهم وارتفاع مستوى طموحاتهم وآمالهم، فتظهر حالة من عدم الرضا والتقبل، فيظهر عليهم الإحباط وانخفاض الدافع الذي يحرك سلوك الفرد نحو النجاح والتفوق، وأن غابت هذه الدوافع فإن التلميذ سيتجه نحو الرسوب والتسرب وخلق الجو غير مناسب للدراسة، وبالتالي لن تسير عملية التعلم بشكل ناجح وفعال، لأنه إن لم يكن هناك دافع يدفع التلميذ إلى تسديد خطى مستقبلية فسيترتب على ذلك مشاكل أكاديمية وتربوية ونفسية، ولهذا رأى " ماكيلاند وهنري موري" أن دافع الإنجاز يتضمن أنواع وأنماط متباينة من السلوك حيث تعمل أو تؤثر الدافعية في تحديد مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف

المجالات والأنشطة التي يواجهها، ولذلك ظهر مفهوم الدافعية للإنجاز " كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، وذلك منذ ستينيات القرن الماضي وحتى العصر الحاضر، إذ اتسع الاهتمام به ليشمل دراسة علاقته بمتغيرات نفسية واجتماعية وتربوية، والتعرف على العوامل التي تساهم في تفسير التباين بين الأفراد، ففي مجال التربية والتعليم تعتبر الدافعية للإنجاز خاصة لدى الطلاب من المفاهيم الرئيسية التي يتم التركيز عليها حيث ظهرت العديد من الدراسات تبرز دور دافعية الانجاز في العملية التعليمية، والعوامل والمتغيرات التي تتأثر بدافعية الإنجاز، أو تؤثر فيها من هذه الدراسات

دراسة "قدوري خليفة" حول علاقة الرضا عن التوجيه بدافعية الانجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي، على عينة مكونة من (160) طالب وطالبة بولاية الوادي، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق جوهرية في الرضا عن التوجيه الدراسي والتخصص الدراسي.(قدوري، 2012)

ومن خلال معاينة ميدانية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي، هناك تلاميذ ينجزون دراسيا رغم عدم تقبلهم للتوجيه الذي فرض عليهم، وآخرون لا ينجزون دراسيا لأن التوجيه مفروض عليهم، وهناك آخرون رغم أنهم قد حصلوا على توجيههم المتوافق مع اختيارهم إلا أنهم لا يجدون صعوبة في تحقيق الانجاز الدراسي، بالرغم من كون فترة المراهقة هي فترة أزمة للهوية بالنسبة للتلميذ وفترة عواصف وإضطرابات نفسية وجسدية، خاصة إذا كانت مصحوبة بضغوط المرحلة الثانوية الهامة وهي متغير انتقالي يخلق نوع شديد من التوتر بشأن المستقبل والاختيارات والالتزامات، ولهذا كان على المراهق البحث عن ما وراء ما يواجهه من أزمات، والأشياء المفروضة عليه مثل نوع معين من الدراسة، ليتمكن من التغلب على القلق الوجداني قبل أن يتحول إلى قلق عصبي مزمن، ومن هنا تتبلور الإشكالية التالية:

ما أثر الرضا عن التوجيه على درجة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

ويندرج تحت هذا الإشكال التساؤل الرئيسي التالي:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للإنجاز بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الرضا عن التوجيه.

التساؤلات الفرعية:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة وبين اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة وبين اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة وبين اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابرة والنجاح؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة وبين اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة وبين اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى التغلب على الصعوبات؟

1. فرضيات الدراسة

الفرضية العامة:

توجد فروق في درجة الدافعية للإنجاز بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الرضا عن التوجيه.

الفرضيات الاجرائية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابرة والنجاح.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى التغلب على الصعوبات.

2. أهمية الدراسة:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من الدور الذي يلعبه التوجيه المدرسي في رفع دافعية التلميذ المتمدرس وتحقيقه للنجاح.
- كما تتمثل أهمية الدراسة في إلقاء الضوء على موضوع الرضا عن التوجيه المدرسي لأنه يعتبر الحجر الأساس في بناء المشروع الشخصي للتلميذ.
- ترجع أهمية الدراسة كونها تسمح لنا بمعرفة أثر التوجيه المدرسي في تحقيق طموحات التلاميذ الدراسية وإشباع حاجاتهم التعليمية في ظل اختلاف رغباتهم وميولاتهم، الأمر الذي قد يسمح لنا بتفسير بعض المشكلات التربوية التي تعترض المسار الدراسي للتلميذ كالرسوب والتأخر وتغيير التخصص عن الدراسة، لا سيما أنها مرتبطة بالدافع الإنجاز.
- زيادة على هذا فإن هذه الدراسة محاولة منا للمساهمة في إثراء البحث العلمي، وقد تكون نتائجها منطلق لدراسات وبحوث أخرى.

3. أهداف الدراسة:

- نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
- معرفة الفروق في درجة دافعية الإنجاز بين تلاميذ المرحلة الثانوية ومتغير الرضا عن التوجيه المدرسي.
- معرفة الفروق بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس.

- معرفة الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية.

- معرفة الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابرة والنجاح.

- معرفة الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق.

- معرفة الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى التغلب على الصعوبات.

5. الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

5-1- الرضا عن التوجيه: هو شعور يعبر عنه لفظياً وسلوكياً من طرف تلميذ السنة الثانية ثانوي بقبول التخصص الدراسي الذي وجه إليه من طرف مجلس القبول والتوجيه.

5-2- دافعية للإنجاز: هي استعداد الفرد للسعي في سبيل التفوق والاقتراب من النجاح والرغبة في الأداء الجيد والمثابرة والتغلب على الصعوبات، وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق، وهي مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص نتيجة الاستجابات على مقياس الدافعية.

6. الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة المرتبطة بمشكلة البحث والتي أمكن للباحثين الإطلاع عليها نذكر منها:

6-1- الدراسات التي تناولت الرضا عن التوجيه:

6-1-1- دراسة بلحسني وردة (2002): بعنوان علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين رضا التلاميذ عن توجيههم بالإحباط لدى الجذعين المشتركين (آداب، وتكنولوجيا) حيث اتبع خلال هذه الدراسة المنهج الوصفي

من أجل التحقق من الفرضيات قامت الباحثة باستعمال اختبار الإحباط المصور " لروزفايخ " في صياغته خاص بالمراهقين وطبق على عينة قوامها 140 تلميذ راضين وغير راضين، واستعملت الأسلوب الإحصائي لدلالة الفروق بين المتوسطات، وفي الأخير أسفرت النتائج أن التلاميذ الراضين كانوا أكثر قدرة على تحمل الإحباط، وأكدت على وجود عوامل مؤثرة أخرى كالجنس والتخصص في القدرة على مواجهة الإحباط. (بلحسيني، 2002)

6-1-2- دراسة براك صليحة (2008): بعنوان علاقة الرضا عن التوجيه والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية، حيث طبقة على عينة قوامها (184) تلميذ يدرسون في الجذوع المشتركة آداب وعلوم وتكنولوجيا، ضمن 3 ثناويات، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة متوسطة في الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين، كما دلت على وجود ارتباط بين الرضا عن التوجيه والأداء الدراسي لدى تلاميذ جدع مشترك آداب، وهناك أيضا ارتباط بين الرضا عن التوجه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ جدع مشترك علوم، ودلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ الجذع المشترك آداب والجذع المشترك علوم عند مستوى الدلالة (0,01). (صليحة، 2008)

6-1-3- دراسة محمد برو (2009): بعنوان أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في مرحلة الثانوية، وهدف هذه الدراسة هو إلقاء الضوء على عملية التوجيه بصفة عامة من حيث المفاهيم والتطور التاريخي، والتعرف على أهداف التوجيه المدرسي والأساليب المتبعة في توجيه التلاميذ والتعرف على مدى توافر الرغبة لدى مسؤولي مصالح التوجيه المدرسي والتعرف على الأسباب التي تدفع بالتلميذ لاختيار تخصص دراسي معين والتعرف على مدى وجود التعاون أو عدمه بين مسؤولي مصالح التوجيه وأعضاء هيئة التدريس، وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي باعتباره المنهج الذي يهتم بدراسة الوضع الراهن للظاهرة الموجودة في المجتمع، وتمثلت عينة الدراسة من هيئة تأطير التلاميذ

ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني وتلاميذ السنة ثمانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. (بوساحة، 2015، 27)

6-2- الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز:

6-2-1- دراسة الشعراوي (2000): بعنوان فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات والدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية حيث هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الفروق في فاعلية الذات والتعرف على العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات وكل من الدافع للإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (476) طالبا وطالبة من صفين الأولى والثانية ثانوي من المدارس الثانوية في مدينة المنصور، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين والصفين الأول والثاني ثانوي على مقياس فاعلية الذات، كما توصلت إلى تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الجنسين والصف وتباين درجات الطلاب على مقياس الدراسة إلى وجود علاقة الارتباط دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم. (الساكر، 2015، 18)

6-2-2- دراسة صالح عبد السميع باشا (2000): التي قام بها من أجل معرفة العلاقة بين كل من دافع الانجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي والتعرف على أهم الفروق بين الطلاب (علمي، أدبي) في مستوى دافع الإنجاز (مرتفع، منخفض) ومستوى الذات (مرتفع، خفض)، وكذلك التعرف على تأثير كل من دافع الانجاز من وتقدير الذات والتخصص الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (420) طالب تم اختياره عشوائيا من طلاب الصف الثالث بمحافظة "الاحصا" بالسعودية، منهم (255 علمي، أدبي) وتراوحت أعمارهم بين (16/18) سنة واستخدم اختبار الدافع للإنجاز للراشدين والأطفال لفاروق عبد الفتاح مرسى، واختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين لعادل عبد الله (1991) وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من دافع الانجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي.

ووجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب (علمي، أدبي) في مستوى الدافع للإنجاز (مرتفع، منخفض) ومستوى تقدير الذات (مرتفع، منخفض)، لصالح الطلاب في القسم العلمي، المرتفعين في الدافع للإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي. (الساكر، 2015،)

6-2-3- دراسة "ROBINSON" (2001). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المدارس الابتدائية الامركيين الأفارقة السود ومعرفة الفروق بين الطلاب المرتفعي ومنخفضي دافعية الانجاز في التحصيل الأكاديمي وطبيعة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ واختلاف دافعية الانجاز باختلاف النوع تكونت عينة الدراسة من (277) تلميذ وتلميذة مقسمين إلى 139 مرتفعي و138 منخفضي الدافع للإنجاز، وتوصلت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدافعية والتحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في دافعية الإنجاز لصالح الطالبات، ووجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المدرسة الابتدائية.

(لعجال، 2016، 51)

6-3- الدراسات التي تناولت الرضا عن التوجيه ودافعية الإنجاز:

6-3-1- دراسة سهل فريدة (2009): بعنوان أثر التوجيه المدرسي على دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

هدفت الدراسة إلى التركيز على عوامل بالغة الأهمية في حياة التلميذ هما: التوجيه المدرسي ودافعية الإنجاز وتقدير الذات ومعرفة تأثير التوجيه المدرسي على استثارة دافعية الإنجاز وتقدير الذات بالنسبة للتلاميذ في مختلف الشعب، وعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز وفي تقديرهم لدواتهم، وسارت هذه الدراسة وفق المنهج الوصفي لأنه الأنسب لموضوع الدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة (270) تلميذ وتلميذة،

منهم 90 ذكور و 180 إناث في مختلف الشعب العلمية والأدبية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أعلى من تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.
- وأن الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أحسن من دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الجنسين
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الانجاز بين الجنسين.

(بوساحة، 2015، 26)

6-3-2- دراسة قدوري خليفة (2012): بعنوان الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه والدافعية لإنجاز لدى تلاميذ الثانية ثانوي بمختلف التخصصات، وشملت هذه الدراسة على عينة قدرها: (180) تلميذ وتلميذة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه ودافعية الانجاز لهذه العينة، كما توصلت إلى عدم تحقيق الفرضية العامة الثانية في ثلاث جزئيات، وتحققت في جزئية واحدة وهي توجد فروق في الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص الدراسي.

(قدوري، 2012)

6-3-3- دراسة العرفاوي ذهبية (2013): بعنوان أثر التوجيه المدرسي على دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وقد هدفت الدراسة إلى توضيح ما إن كان التوجيه المدرسي في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في إستثارة دافعية التلاميذ والبحث عن تأثير التوجيه المدرسي على دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، ومعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح، ومعرفة الفروق بين الموجهات برغبة في مستوى الطموح، وقد أتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي لأنه الأنسب لهذه

الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (325) تلميذ وتلميذة منهم: 112 ذكور، و213 إناث في مختلف الشعب والتخصصات الأدبية والعلمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهين برغبة والموجهين بغير رغبة، كما توجد فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهين برغبة والموجهين بدون رغبة، ولا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية والموجهون إلى الشعب الأدبية. (بوساحة، 2015، 32)

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين من خلال عرضنا للدراسات السابقة أن كل دراسة ارتبطت بأهداف وتساؤلات ومنهج وأساليب إحصائية خاصة ونتائج متفاوتة.

وما تم عرضه أننا نجد دراسات تناولت دافعية الإنجاز وربطها بمتغيرات أخرى كدراسة الشعراوي(2000) ودراسة صالح عبد السميع باشا (2000) ودراسة روبنسون (2001) ودراسات تناولت التوجيه المدرسي منها دراسة بلحسني وردة (2002) ودراسة براك صليحة (2008)، ودراسة محمد برو(2009) وهناك دراسات مشتركة مثل: دراسة قدوري خليفة (2012)، ودراسة سهل فريدة(2009)، ودراسة العرفاوي ذهبية(2013)، حيث زودتنا هذه الدراسات بعد الإطلاع الواسع بمجموعة من الدلائل من أجل إتباع الدراسة الحالية.

من حيث المنهج : استخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي الارتباطي، والمنهج الوصفي السببي المقارن.

من حيث العينة: استخدمت جميع الدراسات المرحلة الثانوية وكانت عينة دراستنا تختص بالمرحلة الثانية ثانوي، حيث اتفقت مع دراسة قدوري خليفة ودراسة العرفاوي ذهبية ومحمد برو من حيث الأساليب الإحصائية، واستخدمت دراستنا اختبار "ت" للفروق بين عينتين غير متساويتين وغير مترابطتين واختبار"ت" لعينتين غير متجانستين وغير متساويتين، واتفقت مع دراسة وردة بلحسني من حيث الأسلوب الإحصائي.

من حيث الأدوات استخدمت جميع الدراسات نفس الأداة ألا وهي الاستبيان عدا دراسة وردة بلحسيني فاستخدمت اختبار للإحباط.

أما من حيث النتائج: توصلت النتائج إلى وجود فروق في مستوى دافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهين إلى الشعب العلمية والموجهين إلى الشعب الأدبية.

وتوجد فروق في الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص الدراسي.

وتوجد علاقة دالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه ودافعية الإنجاز

الفصل الثاني: الرضا عن التوجيه المدرسي

تمهيد

أولاً: التوجيه المدرسي

1. تعريف التوجيه لغة واصطلاحاً
2. تعريف التوجيه المدرسي
3. النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي
4. الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي
5. أهداف التوجيه المدرسي
6. فوائد التوجيه المدرسي
7. نبذة تاريخية عن التوجيه المدرسي في الجزائر

ثانياً: الرضا عن التوجيه المدرسي

1. تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي
2. المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي
3. العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التوجيه من المفاهيم التي تزامنت مع التطور التاريخي والتي شهد تغير على ما كان عليه فيما مضى حيث كانت يمارس دون أن يأخذ اسمه العلمي ودون أن يشتمل على برامج، وكان يتم بطريقة غير متخصصة في السنوات البدائية، حيث كان يحدد مصير الفرد من الخارج عن طريق مولده ونسبه ومركزه الاجتماعي، حيث يكون الأبناء على ما هم عليه آباءهم دون الاعتبار لميولاتهم ورغباتهم، ولكن تطور التوجيه وأصبح ذا أسس ونظريات يقوم عليها وأصبح يكلف به أخصائيون متخصصون علميا وفنيا وفي أماكن متخصصة أيضا، خاصة في المدارس، حيث صار من متطلبات أسر اليوم وكل الأسر بحاجة ماسة إليه لأنه يهتم بالتلميذ في التربية الحديثة من أجل التخطيط لمستقبله ونمو مشروعه الشخصي. ونظرا لأهمية التوجيه واختلاف العديد من العلماء حول مفهومه وأهدافه ومن هنا تطرقنا إلى تعريف التوجيه عند بعض العلماء وخصائصه.

أولا: التوجيه المدرسي

1- تعريف التوجيه لغة واصطلاحا

التوجيه لغة: وجه بالضم، وجاهة، يقال وجه فلان، بوجه، وجاهة، صار ذا قدر ورتبة فهو وجيه وهذا وجه الرأي: أي هو الرأي نفسه، والاسم الوجهة بكسر الواو وضمها والمواجهة المقابلة. وقعد تجاهه، بضم التاء وكسرهما _ أي تلقاه، وشيء موجه إذا جعل على وجهة واحدة لا تختلف، وتوجه إلى مكان أي صار صوبه. الهمص (1997)

التوجيه اصطلاحا: هو مجموعة من الخدمات تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم نفسه، ومشكلاته وأن يستغل طاقاته وقدراته الذاتية ومهاراته واستعداداته وميوله وإمكانياته وإحدى هذه الخدمات هي عملية الإرشاد النفسي، ومعنى هذا أن التوجيه أعم وأشمل من الإرشاد وهو جزء من العملية التربوية والتوجيه يسبق الإرشاد ويمهد له، والتوجيه عملية عامة تهتم بالنواحي النظرية، وهو وسيلة إعلامية في أغلب الأحيان تشترط توافر الخبرة في الموجه وتعنى بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب. الهمص (1997)

2- تعريف التوجيه المدرسي:

أ. **تعريف أحمد لطفي بركات:** التوجيه هو مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ومشاكله، وأن يستعمل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستغل إمكانيات بيئته فيحدد أهدافا تتفق وإمكانياته من ناحية وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى. نتيجة لفهم نفسه وبيئته ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعمل فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا علمية تؤدي إلى التكيف مع نفسه ومجتمعه، "فالتوجيه هو العملية النفسية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها، ووضع الخطط التي تؤدي إلى الحل والتكيف وفقا للوضع الجديد الذي يؤدي به هذا الحل وإلى هدف هذه المساعدة المقدمة للفرد والعمل على السعادة وشعوره بالرضا عن نفسه، مع إعطاء حرية الاختيار للفرد في ضوء إدراكه لدوافعه وميوله ورغباته وقيمه واستعداداته وقدراته. (حمري، 2012، 64-65)

ب . **تعريف مرسى سيد عبد الحميد:** "يعرف التوجيه التربوي بأنه مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم في الالتحاق بها، والتوافق معها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في أثناء دراستهم وفي الحياة المدرسية بوجه عام".

ج - **تعريف حامد زهران:** "هو عملية مساعدة الطالب في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة، والمواد الدراسية التي تساعد في اكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر ومساعدته على النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي". (قنطاري، د س، 154)

د- **تعريف أحمد زكي صالح:** يقصد بالتوجيه المدرسي "عملية إرشاد الناشئين، على أساس عملية معينة، كي يوجه كل فرد إلى نوع من التعليم الذي يتفق وقدراته العامة، استعداداته الخاصة، وميوله المهنية، وغيره من الصفات الشخصية، حتى إذا تيسر له مثل هذا التعليم، كان احتمال نجاحه فيه كبيرا، وبالتالي يتمكن من تقديم خدماته للمجتمع"

هـ - تعريف " KELLY " يقصد كيلى بالتوجيه في الوسط المدرسي، وضع أساس عملي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية، مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات.

ومن هذا التعريف يتضح أن التوجيه عملية مخطط لها، تخص تلاميذ المرحلة الثانوية، وإجراءها بهدف فرزهم، وتصريفهم إلى نوع الدراسات التي تضمن التوافق والنجاح الدراسي.

و- تعريف "ليف": يعرفه بأنه عملية نفسية تقوم على أساس مراعاة قدرات المتعلم وحاجاته ومساعدته على تفجير طاقاته، وهي عملية بيداغوجية، تعتمد طرق وتقنيات. وهدف منها مساعدة التلاميذ على اختيار مسلك دراسي معين يلاءم قدراتهم ويلبي احتياجاتهم.

(حناش، 2011، 21-23)

من خلال هذه التعريف إذ يعتبر التوجيه والرضا عنه مرحلة مهمة في مسار التلميذ الدراسي، ومن تما تعتبر نظريات التوجيه المدرسي عنصر أساسي وضروري في علم النفس وعلوم التربية وعليه يجب على المستشار أن يتعرف عليها ويطلع على مبادئها من أجل القيام بمهامه على ضوءها، ولهذا سنقوم بعرض النظريات التي مست التوجيه وهي كالتالي:

3- النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي

3-1- نظرية السمات والعوامل: يعتمد أصحاب هذه النظرية على الفروق الفردية وخصائصهم وسماتهم التي يتميزون بها عن غيرهم (جسمية، انفعالية، عقلية،.....الخ) والسمات قد تكون فطرية وقد تكون مكتسبة، ومن أشهر رواد هذه النظرية " KATEL "EISINEK" و "WILLIAMSON" وهم يرون أن السمات تعبر عن وجود استعدادات عند صاحبها لأنواع معينة من السلوك لكي نفهم الفرد لا بد من دراسة السمات التي تتسم بها شخصيته وبذلك تفهم سلوكه.

وقد حاول علماء النفس حصر السمات التي تتسم بها الأفراد ثم إلى التحليل العلمي وتوصلوا إلى السمات عامة، البعض منها مشتركة بين جميع الناس وبعضهم لا تتوفر إلا لدى فرد معين.

كما أن بعض السمات مكتسبة وبعضها موروثة وبعضها كامنة ولا تكون مصدر سمات أخرى تظهر على الفرد وتسمى الأولى سمات مصدرية والثانية سمات سطحية، وهناك سمات تدفع الفرد نحو الأهداف وتختلف هذه من فرد إلى آخر، وتقوم هذه النظرية على استخدام المقاييس والاختبارات النفسية من أجل تحديد سمات الشخصية عنده.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن شخصية الفرد عبارة عن نظام يتكون من مجموعة من السمات بمعنى أن الشخصية هي حصيلة تفاعل السمات المختلفة التي تتميز بها أصحابها، أن السلوك الإنساني ينمو منذ الطفولة إلى سن الرشد، عن طريق نضج السمات والعوامل التي تكون شخصية الفرد وإن التوجيه القائم على نظرية السمات يتضمن جمع معلومات عن العميل وتحليلها وتركيبها من أجل التعرف على السمات التي يتميز بها.

لكن هذه النظرية لقيت مجموعة من الانتقادات نلخصها في ما يلي:

- أن أصحاب هذه النظرية غير متفقين على السمات العامة للشخصية، وهي الأساس في هذه النظرية.

- تعتمد هذه النظرية على أسلوب إحصائي في تحديد السمات العامة وهو أسلوب التحليل العاملي، ويقوم على إعطاء وصف كمي للسمات، وبما أننا نتعامل مع الشخصية الإنسانية فإنه من الصعب تحديد ما فيها من سمات بالطريقة الكمية.

- هذه النظرية غير قادرة على إعطاء الصورة الكاملة للشخصية.

- تركز هذه النظرية وصف سلوك العميل ولكنها لا تهتم بمعرفة أسباب هذا السلوك أو غيره.

- وعليه ما يمكن استخلاصه من هذه النظرية أن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن أن تلاحظ فيه، كما يمكننا أن نفرق بينه وبين شخص آخر أي تركيزها على الفروق الفردية بين الأفراد في جميع المجالات، ولا سيما المجال الدراسي للتلميذ، نلاحظ هناك تفاوت اختلاف القدرات الدراسية بين التلاميذ الشيء الذي يتطلب تنوع في التخصصات الدراسية حسب

إمكانيات الفرد وقدراته. (قدوري، 2012، 25-26)

3-2- النظرية السلوكية: يطلق على النظرية السلوكية نظرية المثير والاستجابة أو تعرف (بنظرية التعلم) وتؤكد هذه النظرية أن معظم السلوك المتعلم يمكن تعديله.

3-2-1- المثير والاستجابة: تقول النظرية أن كل سلوك له مثير ويعني السلوك هنا الاستجابة وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سويا، أما إذا كانت العلاقة مضطربة كان السلوك غير سوي، وهذا في الإرشاد السلوكي لا بد من دراسة المثير والاستجابة وما بينهما من عوامل الشخصية أو العقلية أو الاجتماعية أو الانفعالية.

3-2-2- الشخصية: الشخصية حسب النظرية السلوكية هي الأساليب المتعلمة الثابتة نسبيا التي تميز الفرد عن غيره من الناس.

3-2-3 الدافع : يمكن تعريفه بأنه طاقة قوية بدرجة تدفع الفرد وتحرك سلوكه، والدافع إما موروث مثل دافع الطعام وهو أولي، أو متعلم فهو ثانوي، والدافع ثلاثة أبعاد هي:
أ- تحرر الطاقة الانفعالية في الفرد.

ب - يملئ على الفرد أن يهتم بموقف معين.

ج - يوجه السلوك وجهة معينة ليشبع حاجة معينة عند الفرد.

3-2-4- التعزيز: يعرف التعزيز بأنه التقوية والتدعيم والتثبيت والإثابة، فالسلوك يتعلم ويقوى ويدعم ويثبت إذا تم والتعزيز نوعين:

أ- إثابة أولية: مثل إشباع دافع فسيولوجي: مثل الطعام.

ب - إثابة ثانوية: مثل زوال الخوف.

إن التعزيز يؤدي إلى تدعيم السلوك وإلى تكراره على أن يكون مرتبط بالإثابة ومرتب أيضا بالأثر الطيب.

3-2-5- الانطفاء: هو ضعف وزوال السلوك المتعلم الذي لا يمارس ويحصل الانطفاء نتيجة ثلاث أسباب هي:

أ. ارتباط السلوك بالعقاب.

ب - إذا لم يمارس السلوك يعزز.

ج - الاستجابات التي لها أثر محبط.

3-2-6-العادة: وهي تلك الرابطة القوية التي تكون بين المثير والاستجابة وتكون عن طريق التعلم والتكرار.

3-2-7-التعميم: يميل إلى تعميم خبرات مرت معه في مواقف محدودة على المواقف الأولى بصفة عامة.

3-2-8-التعلم: ومحو التعلم وإعادة التعلم: فإذا اكتسبت سلوك غير سوي فإنه يمكن محوه بما يسمى بعملية (بعملية غسيل المخ) ثم تعليم صاحبه سلوكا سويا يحل محل السلوك غير السوي.

ولقد لقيت النظرية السلوكية كغيرها من النظريات الكثير من الانتقادات كإهمالها للعناصر الذاتية في السلوك، وتركيزها على السلوك الظاهري الملاحظ، كما أنها تهتم بإزالة أعراض سوء التوافق وأعراض السلوك الخاطئ دون أن تعمل على إيجاد الحل الجذري لها، ومن الانتقادات الموجهة لهذه النظرية أيضا أن تجاربها أجريت على الحيوانات أكثر منها على الإنسان وهو ما جعل البعض يشكك فيها وباهتماماتها. (عزيز والنمر، 1999، 56-58)

وهذه النظرية كباقي النظريات تعرضت إلى انتقادات نذكر منها:

- يركز أصحاب هذه النظرية اهتمامهم على السلوك الملاحظ.
- تتغاضى النظرية السلوكية عن الفرد ككل وتهمل عناصر السلوك الذاتية.
- دلائل النظرية السلوكية العلمية والتجارب والأبحاث طبقت على الحيوانات.
- تركز على إزالة الأعراض بدل الحل الجذري.
- يتعصب الكثيرون للنظرية السلوكية والعلاج التعليمي ولا يهتمون بالنظريات الأخرى.

(الفرخ، 1999، 56-85)

3-2-نظرية الذات: تهتم هذه النظرية بعدة جوانب من بينها الإرشاد المتمركز حول صاحب المشكلة ومن روادها " كارل روجز " الذي يعتبر الذات تكوين معرفي منظم، ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات بالذات ومفهوم الذات عدة جوانب وهي:

أ- مفهوم الذات المدركة: وتعني مدركات الفرد لذاته وتصوراته عنها أي ذات الفرد كما يدركها هو.

ب- مفهوم الذات الاجتماعية: وهي مدركات الآخرين عن ذات الفرد وتصوراته عنه وهذه المدركات يكونها الآخرون من خلال ملاحظتهم للفرد أثناء تعلمهم معه.

ت- مفهوم الذات المثلى: وهو يعني المدركات والتصورات الموجودة عند الفرد عن الصور التي يجب أن يكون عليها، وهي: صور مثالية يطمح الفرد الوصول إليها.

ويتأثر مفهوم الذات بعوامل مختلفة وهي: العوامل الوراثية والعوامل البيئية وأهمها: الجماعة المرجعية للفرد أي الأفراد المهمين في حياته، ويتأثر مفهوم الذات كذلك بالنضج والتعلم وبالقيم والدوافع، ولقد وجهت لنظرية الذات عدة انتقادات منها:

- أنها ركزت على الذات ومفهوم الذات وعجزت عن تكوين تصور كامل لطبيعة الإنسان.
- أنها ركزت على الجانب الشعوري عند الفرد وأهملت الجانب الشعوري ودوره في توجيه السلوك الخاطئ.
- أنها تهتم كثيرا بالمعلومات التي يقدمها العميل عن نفسه وتعمل بتلك الاختبارات والمقاييس والتي تعتبر من الوسائل الهامة في جمع المعلومات اللازمة للتوجيه والإرشاد.

(عزيز، والنمر، 1999، 50-35)

3-3- نظرية التحليل النفسي: تنتسب هذه النظرية إلى العالم "فرويد" وهي نظرية العلاج النفسي في الغالب ويمكن استخدامها في الإرشاد كذلك، فالتوجيه والإرشاد يسيران على خط واحد وما يوجد فرق بينهما، سوى الفرق في الدرجة لا غير، والهدف بينهما مشترك وهو مساعدة الفرد على حل مشكلاته وصراعاته حلا سويا للوصول إلى التكيف مع الواقع فهذه النظرية تهتم بالأنماط السلوكية الشاذة أكثر من اهتمامها بالأصحاء، وتتنظر للسلوك كما يبدوا ظاهرا باعتبارها أعراضا تخفى وراءها عوامل داخلية، ومن هنا يكون تركيزها على أهمية اللاشعور والتي تحتاج إلى الوقت للتعرف عليه وخبرة واسعة في مجال التحليل

النفسي، كما نستفيد منها في استخدام التنفيس الانفعالي والتداعي الحر لمساعدة العميل في التخفيف عن نفسه من القلق والتوتر.

فمن بين إيجابيات هذه النظرية اهتمامها بعلاج الأسباب والمشكلات والاضطرابات لتحلها من أساسها، وهي تتناول الجوانب اللاشعورية بالإضافة إلى الجوانب الشعورية وتحاول تحرير العميل من دوافعه المكبوتة.

ولقد وجهت لها بعض الانتقادات نذكر منها:

• أنها عملية طويلة وشاقة ومكلفة

• أنها تهتم بالمرضى أكثر من الأسوياء، فهي تنفع للعلاج النفسي أكثر من الإرشاد النفسي:

• تحتاج إلى خبرة وتدريب علمي طويل أكثر مما تحتاجه غيرها من النظريات.

• ما يقلل من قيمتها الاختلافات بين التحليل النفسي الكلاسيكي القديم وبين التحليل النفسي

الحديث.(قدوري، 2012، 30)

4- الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي

يعتمد التوجيه على أسس مستمدة من الواقع التربوي النفسي والاجتماعي، كما له أهمية كبرى في حياة التلميذ من خلال درجة تأثيره على مستقبله الدراسي والمهني، في هذا الإطار وضعت بعض الأسس للتوجيه لكي تبعده عن أي تنظيم عشوائي، من بين هذه الأسس نجد الأسس التربوية والاجتماعية.

4-1- أسس نفسية:

أ- الاستعدادات: كما يختلف الأفراد في بنيتهم المرفولوجية، يختلفون أيضا في استعداداتهم، ومن هنا تظهر أهمية التوجيه المدرسي في تحديد مهمة كل متعلم من المتعلمين، حيث يقوم بدراسة استعدادات المتعلم ليتمكن من توجيهه إلى الدراسات المناسبة وهذا ما أكدته "كلا بار" إن ما يسمح بالتفرقة بين الأفراد عندما ننظر إليهم من زاوية المردود هناك استعدادات جسدية وحسية وفكرية فالانتباه والملاحظة والذاكرة والذكاء، نستطيع أن نعتبرها كاستعدادات في نفس مستوى المهارة اليدوية أو الميل إلى الرسم.

ب- **الميول:** يعرف "سترونج" الميل بأنه استعداد لدى الفرد يدعوا إلى الانتباه إلى أشياء معينة تثير وجدانه، وتعتبر الميول ضمن دوافع الفرد نحو أهداف معينة.

يعتبر الميل أساسا حاسما، ذلك أن التلميذ قد تكون نتائجه المدرسية جيدة في كل المواد أي أن الاستعدادات متوفرة لكن الميل يرغب في دراسة شعبة معينة دون الأخرى تثير وجدانه.

(براهمية، 2006)

4-2- الأسس التربوية: هناك مجموعة من الأسس التربوية التي يستند إليها التوجيه المدرسي والتي تميزه عن غيره من مجالات أخرى:

- اعتبار التوجيه المدرسي عملية جماعية تعاونية يقوم بها الموجه في المدرسة، بمساعدة المدرسين والمدير وكل القائمين على شؤون التلميذ قصد إنجاحها.

- اعتبار المدارس من أكثر المجالات الاجتماعية أهمية من حيث قدرتها على تقديم المساعدة المنظمة إما بواسطة أخصائيين مدربين أو عن طريق تعديل المناهج وطرق التدريس وتحسين الجو المدرسي حتى يكون مجالا خصبا يعبر فيه الطلاب عن أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة داخل المدرسة وخارجها.

- اعتبار عملية التوجيه المدرسي مكاملة ومتممة لعملية التعليم والتعلم، حيث تجعلها أكثر فعالية.

- إن عملية التوجيه عملية تتميز بالشمولية، حيث يشترك فيها الآباء والمسؤولين وكل من يستطيع القيام بالتوجيه سواء من داخل المدرسة أو من خارجها حيث تؤدي هذه المشاركة على تدعيم التعاون بين المدرسة كمؤسسة مسئولة عن التربية للفرد وبين المؤسسات الاجتماعية الأخرى، الاهتمام بالتلميذ كعضو في الجماعة إلى جانب الاهتمام به كفرد لذا تكون الخدمات التوجيهية على شكل جماعي وفردى. (براك، 2008، 58)

4-3- الأسس الفلسفية: يبدأ توجيه الفرد من حيث الاستفادة وتطبيق بحيث يسعى إلى تحقيق رغباته ويشبع حاجاته دون خروج على ما يرسمه المجتمع الذي يعيش فيه، ويتعارف عليه أفراد من عادات وتقاليد ومعتقدات، وتوجيه يقوم على مبدأ الإنسان حرفي تحديد أهدافه

والعمل على تحقيقها، وظيفة الموجه هو في مساعدته على القيام بذلك بتقديم المعونة الفنية التي تحقق له الغرض الذي نشده، فالهدف من التوجيه إذن هو مساعدة الفرد في تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة ودون إكراه، وأن يحترم الموجه حق الفرد في تحديد لأهدافه ووضع الخطط التي تحقق له تلك الأهداف. (ملحم، 2007، 62)

4-4- الأسس الاجتماعية: الاهتمام بالفرد كعضو في الجماعة، فكل فرد لا بد أن يعيش في واقع اجتماعي له معايير وقيم وكيان اجتماعي يؤثر فيه ويتأثر بالجماعات التي ينتمي إليها ويرجع إليها في تقييم سلوكه الاجتماعي إلى نفسه وهو يشارك أعضائها واقعهم وميولهم واهتماماتهم وقيمهم ومن هنا لا بد للمرشد أن يأخذ في اعتباره ثقافة الجماعة التي ينتمي إليها التلميذ وما تتسم به من سمات وما لها من عادات وتقاليد حتى يتسنى له فهم دوافع سلوكه. (حمري، 2012، 18)

5- أهداف التوجيه المدرسي:

للتوجيه المدرسي أهداف يسعى لتحقيقها في حياة الفرد والجماعات، وهذه الأهداف قد تكون أهداف عامة يسعى الجميع إلى تحقيقها وقد تكون أهداف خاصة لها خصوصيتها تتعلق بنفس الفرد الذي يسعى إليها بحيث يحقق له الرضا الاجتماعي ومن بين أهداف التي يسعى التوجيه المدرسي إلى تحقيقها :

5-1- تحقيق الذات: إن تحقيق الذات لا يمكن الوصول إليه إلا بعد إشباع الفرد لحاجاتها المختلفة كطعام والشراب فبعد هذا الإشباع يبدأ الفرد في تكوين هوية ناتجة عن ذاته ويرغب في تحقيق مكانة اجتماعية ومهنية، تحقق له سعادته وقيمه.

5-2- تحقيق الصحة النفسية للفرد: يهدف التوجيه إلى تحرير الفرد من مخاوفه ومن قلقه ومن توتره ومن الإحباط والفشل ومن الكبت والاكنتئاب والحزن الذي قد يتعرض له من خلال مراحل النمو الحرجة وتعامله نسبة التي يعيش فيها، فيساعد الفرد على حل مشكلاته والوقوف مع أسبابها وكيفية التعامل معها.

5-3- تحسين العملية التربوية: إثارة دافعية الطلاب نحو الدراسة واستخدام أساليب التعزيز وتطوير خبرات الطلاب اتجاه دروسهم.

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتوجيه كل منهم وفق قدراته واستعداداته.
- إثراء الجانب المعرفي للطلاب بالمعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية التي تساعدهم في تحقيق التوافق النفسي.
- توجيه وإرشاد الطلاب إلى طرق الدراسة الصحيحة: وذلك لتحقيق علامات مرتفعة تؤهلهم للالتحاق بالمعاهد والكليات في المستقبل.
- ترقية المهارات الاجتماعية: إن تحسين العلاقات بين الأفراد داخل المجتمع المدرسي تعد مطلباً أساسياً لتحسين العملية التعليمية، وهذا بدوره يتطلب تنمية قدرات الطلاب على تفهم الآخرين والتعاطف معهم وهذا يأتي عن طريق تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب، وتنمية قدراتهم على إدارة العلاقات والتفاعلات مع الآخرين مما يعزز القدرات القيادية ويقوي مشاعر الانتماء للجماعة. (حمري، 20012 ، 87-88)

- ويهدف التوجيه إلى تحرير الفرد من الأمراض النفسية التي قد يتعرض لها بسبب تعامله مع بيئته التي يعيش فيها وتوجيه يساعده على حل مشكلاته، وذلك بالتعرف على أسبابها وطرق الوقاية منها وإزالة الأسباب التي تسيطر عليها. النفسية الدراسات

6- فوائد التوجيه المدرسي:

- لقد نادت الكثير من الدراسات النفسية والتربوية الحديثة عن وضع الفرد المناسب في مكانه المناسب، لأن ذلك يؤدي إلى الكثير من الفوائد النفسية والاقتصادية والصحية ومن هذه الفوائد ما يلي:
- ارتفاع معدلات النجاح والتقدم والتفوق في الدراسة والعمل والتقليل من الفشل الدراسي والتسرب الدراسي.
- شعور الفرد بالرضا والسعادة عن دراسته أو مهنته ولا شك أن هذا الشعور ينعكس على حياته العملية والأسرية والاجتماعية والنفسية.

- يؤدي التوجيه السليم إلى زيادة الإنتاج كما وكيفا، بمعنى زيادة الإنتاج وتحسين جودته مما يساعد على تلبية حاجيات الأسواق المحلية ثم تصدير الفائض.
- يؤدي التوجيه السليم إلى تقليص البطالة وانخفاض معدلها ورعاية الأفراد والمجتمع من أضرارها التي أصبحت من أخطر الأمراض الاجتماعية في المجتمعات الصناعية.
- عندما يوضع الطالب في دراسة لا تناسبه ولا تتوافق مع استعداداته فإنه يميل إلى تغيير هذا التخصص.
- يؤدي التوجيه السليم إلى انخفاض معدلات تغيب العمال عن العمل لأن العامل إذا ما ألتحق بوظيفة يشعر نحوها بالرضا فإنه لا يكثر الغياب.
- أظهرت الدراسات أيضا أن وضع الفرد المناسب في المكان المناسب يقلل من نسب تمارض الأفراد أو ادعائهم بالمرض للحصول على عطل أو تغيب على الدراسة أو العمل.
- يؤدي وضع الطالب في دراسة لا تناسبه إلى المعانات من العقد والأزمات والأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية وفقدانه الشعور بالثقة بالنفس والرضا عنها مما ينتج عنه سوء تكيفه النفسي والاجتماعي. (عبد الهادي وآخرون، 1999، 22-42)

7- نبذة تاريخية عن التوجيه المدرسي في الجزائر:

ذكر "عبد الكريم قريشي" إن المتتبع لحركة التوجيه في الجزائر يجدها مرت بعدة مراحل، تعود بدايتها إلى عهد الاستعمار حينما وسع الإصلاح في فرنسا سنة (1959) مهمة مراكز التوجيه وأصبح التوجيه مدرسيا ومهنيا، فظهرت بوادره الفعلية في الجزائر بعد ذلك أي سنة (1960) إلا أن هذا التوجيه كان قاصرا على أبناء المستعمرين والأجانب أما الجزائريين فلم يستفد منهم إلا فئة قليلة جدا، كما أن العاملين في المراكز التي كانت آنذاك كانوا فرنسيين. وغداة الاستقلال فقد تم إحصاء تسعة مراكز للتوجيه المهني موزعة على المدن الكبرى في الجزائر يعمل بها ثلاثة وخمسون مستشار للتوجيه، لكنها غلقت بسبب مغادرة التقنيين الأوروبيين، ولم يبق منها سوى ثلاثة مراكز في الجزائر وهران وعنابة وبالنسبة للمستشارين لم يبق إلا ثلاثة جزائريين.

ولأن مبادئ التوجيه ومنطقاته لم تكن أنداك تتناسب مع متطلبات المرحلة وظروفها فإنه كان على القائمين بمهام التوجيه القلائل أن يكون إيديولوجية جديدة للتوجيه أكثر تلاؤماً مع أوضاع البلاد، ولعل الانطلاقة المنظمة كانت 1967 عندما تخرجت أول دفعة لمستشاري التوجيه من معهد علم النفس التطبيقي وفي نفس السنة صدر مرسوم رقم: 67-85 المؤرخ في 14/09/1967 والمتعلق بتنظيم الإدارة العامة لوزارة التربية الوطنية.(منشور رقم 85_67، الصادر في 13 فيفري 1980).

والذي أنشأ بمقتضاه المديرية الفرعية للتوجيه والتوثيق المدرسي، والتي كلفت وقتئذ بـ:

- تنظيم وتسيير المجالس المدرسية ومصالح التوجيه.
- جمع وتوزيع الوثائق المتعلقة بالمهن والمسالك المؤدية إليها.
- توجيه التلاميذ طبقاً للاحتياجات أولويات النشاط الاقتصادي والاجتماعي.
- تركيب وإنجاز الخريطة المدرسية وبرامج التجهيز المكيّفة حسب ضرورات مخطط للتكوين ومطابق للاختبارات السياسية للحكومة فيما يتعلق بالتربية.
- عمل متواصل مباشرة مع التلاميذ عن طريق انتخابات وملاحظات جماعية وفردية يصل في نهاية الأمر إلى مجلس التوجيه.
- إعلام متواصل للتلاميذ والأولياء والمربين ونشر توثيق الخاصيات المدرسية والمهنية بالطرق الجماعية.
- الاتصال بالمصالح المركزية ومراكز التوجيه المدرسي والمهني.

بهذا يكون التوجيه المدرسي والمهني قد تبنى إستراتيجية عامة طبقاً لاحتياجات وأولويات النشاط السنوي على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي، وأتسع مجاله" إذ تزايد عدد مراكز التوجيه التي وصل عددها أربعة وثلاثون مركزاً حسب التقسيم الإداري لـ: 1974 وأزداد عدد المختصين في هذا المجال مثل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني من خريجي معهد علم النفس التطبيقي، وخريجي معهد العلوم الاجتماعية الملحقين بالبحث التربوي والأساتذة

المنتدبين، وأخيرا مفتشي التوجيه المدرسي الذين اكتسبوا خمس سنوات خبرة في مجال التوجيه.

• أما مرحلة الثمانينات فقد عرفت صدور عدد من المراسيم الوزارية تهدف إلى تنظيم التوجيه على الساحة التربوية مبررة بذلك التطلع إلى إعطاء مكانته الحقيقية إذ نجد أن المرسوم الوزاري رقم: (80_19) المؤرخ في 1980/10/31 الذي أنشأت بمقتضاه مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والتي تتفرع عنها المديرية الفرعية للتوجيه المدرسي والمهني والتي كلفت بالقيام بما يلي:

• جمع الوثائق الضرورية التي تتعلق بالمهن، والنظام الوطني للتكوين ومناصب العمل المتوفرة في عالم الشغل.

• تأمين الإعلام الضروري عن طريق الوسائل الملائمة لاطلاع التلاميذ والأولياء والمربين على الإمكانيات الموجودة في هذا الميدان.

• دراسة توجيه التلاميذ تبعا لاستعداداتهم ومتطلبات التنمية.

• تنظيم اختبارات ذات طابع نفساني تربوي في هذا الصدد.

• القيام بالاتصالات الضرورية مع عالم الشغل والهيكل الاجتماعية والتربوية لتسهيل اندماج التلاميذ فيها.

• إجراء دراسات في عالم الامتحانات والأبحاث الضرورية التي تستهدف ضبط نظام حديث

لتقييم المعلومات المدرسية وبرامج التعليم وتكوين مناهجها. (قريشي، 1993، 36)

التوجيه المدرسي في النصوص التشريعية في الجزائر:

من خلال ظهر التوجيه المدرسي في النصوص التشريعية الجزائرية على النحو التالي:

إن المتمعن في النصوص التشريعية الجزائرية يرى أنه ليس مجرد توزيع آلي للتلاميذ على مختلف شعب التعليم الثانوي العام والتقني، بل يتطلب دراسة منظمة في رغبات التلاميذ وقدراتهم الفعلية بالاستناد إلى نتائجهم من خلال الملح الدراسي المستخلص منها، وفي اقتراحات الأساتذة والإمكانات التي يوفرها التنظيم التربوي.

وهذا الأخير يلغي فكرة التوزيع الآلي للتلاميذ ويؤكد على أربعة شروط للتوجيه للتلاميذ.

_ رغبات التلاميذ

- الملمح الدراسي للتلاميذ (استناد إلى نتائجه)

- اقتراحات الأساتذة

- عدد المقاعد البيداغوجية التي يوفرها التنظيم التربوي على مستوى المؤسسة المستقبلية. ويأتي المنشور الصادر عن المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال ليؤكد الفكرة ذاتها فيعتبر توجيه التلاميذ من بين العمليات السيكو بيداغوجية الحساسة التي لها تأثير كبير على مسارهم الدراسي ومن ثم فإن العمل في هذا المجال يهدف بالدرجة الأولى إلى إحياء الصيغ الكفيلة بحصر مختلف الجوانب التي من شأنها أن تسمح بتوجيه التلميذ توجيهًا يتناسب مع قدراته الفعلية للحفاظ على حظوظه في النجاح في الطور وفي الامتحان، وذلك بوضعه في إطار تعليمي يمكنه من الاستفادة من كل المعلومات التي تقدم في هذه المرحلة.

وكما هو مبين في هذه الفقرة يبقى التوجيه المدرسي مرتبطًا على الملمح الدراسي للتلميذ المستخلص من نتائجه المدرسية، والتي اعتبرت المعيار الوحيد في التوجيه إلى مختلف شعب التعليم الثانوي.

رغم هذا التأكيد إلا أننا نلمس طموحًا نحو المزاوجة بين الرغبات والقدرات في اتخاذ قرار التوجيه شرط أن يكون التصريح بالرغبة يعبر عن إمكانيات صاحبه فيما تم اختياره.

ومن أجل ذلك أعطى دفع للعمليات الإعلامية بهدف تنوير التلاميذ وأولياءهم بكيفية ملئ بطاقة الرغبات معتمدين في ذلك على واقع إمكانيات التلميذ وآراء الأساتذة والمختصين في

التوجيه. (المنشور رقم 0.2.6/28 / 96 الصادرة في 26 فيفري 1996)

ثانيا: الرضا عن التوجيه المدرسي

إن التوجيه المدرسي بما يكتسبه من أهمية في تحديد مسار التلميذ المدرسي والمهني يجعل من الرضا عن التخصص المدرسي أهمية كبرى لكن إلى أي مدى يمكن أن تظهر هذه الأهمية بتأثيراتها على الفرد من الناحية النفسية وناحية المردود الاجتماعي والدراسي.

1- تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي: الرضا عن التوجيه هو حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد المدرسي وكل ما يحيط به من ذلك تقبل الحاضر والماضي ببيئته وانجازاته المدرسية ولذاته والآخرين ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد واستجاباته وهذا يعني أن هناك حالة وجدانية تعبر عن ميل سابق في وجوده يحدث استجابة رغبة نتيجة حالة الإشباع المصاحبة للموقف، فيصبح الفرد في حالة تشبه حالة تدفق المشاعر التي يقول عنها "دانيال جولمان" بأنها تمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء أو التعلم" ثم يضيف مبرزاً أهمية هذه الحالة، وكما أن تدفق المشاعر شرط مسبق للتفوق في حرفة أو فن وهو أيضاً مسبق للتعلم.(جولمان، 2000، 134)

2- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه:

• **حق التلميذ في تقرير مصيره بنفسه:** يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يقر بشخص التلميذ المستقبل، ويعتبره قادراً على اتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي بنفسه وهذا يعني أن مسؤولية الدراسة والاختيار والقرار تقع على عاتق التلميذ، وعلينا أن نقدم له الحلول الجاهزة وهو ما أكدته "سعد جلال في قوله" أنه ليس لكائن من كان حق في أن يسير غيره أو يفرض إرادته عليه أو يرسم له خطوط مستقبلية أو يقرر مصيره.(جلال، 1967، 182)

فعملية التوجيه المدرسي ينبغي أن لا تقوم على الإكراه، أو الأمر أو حتى النصح وإنما نعمل على توسيع أفق التلميذ ونهيئ له الجو لاكتشاف قدراته واستعداداته وميوله كما نعوده على تحمل المسؤولية، يقول "GLANZ" الفرد الحر يتحمل مسؤولية قراراته ونتائج سلوكه، وهو يسعى للحصول على المساعدة والتوجيه والإرشاد من الآخرين حين يحتاج إلى ذلك.

(زهران، 1989، 66)

فتبقى مساعدات المسؤولين عن عملية التوجيه في إطار إيجاد معايير تسمح بتقييم التلميذ بكل خبرة توحى له بالتجربة انطلاقاً من تحديد الأهداف، إذ توضح له احتمالات المختلفة

في كل مرة تترك له حق الاختيار الذي يعتبر شرط أساسيا لحدوث الرضا عن التوجيه المدرسي.

• **تقبل الموجه للتلميذ:** إن هذا المبدأ يعطي قيمة للتلميذ ككل ويلزم الموجه أن يتقبله كما هو وبدون شرط وتقبل سلوكه وإمكانياته في علاقة تفهميه تجعل منه عنصر قابلا للتغير نحو الأفضل ذلك أن ميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان لتحقيق أو إصدار أحكام على السلوك والخبرات، مما يسهم به الموجه في إصغاء دون ما حكم على التلميذ وعلى قدراته ومواهبه مهما بدا من ضعف أو قلة اهتمام يتيح الثقة المتبادلة ويحرر التلميذ من الضغوط الخارجية الممارسة عليه من قبل الآخرين سواء أولياء كانوا أو مدرسين، ويمكنه من مناقشة نتائج المدرسية واختياراته النفسية وحتى ميولاته ومعارفه حول المسارات التكوينية والمهنية، كما يفسح المجال أمام الموجه لطرح الخيارات والبدائل ومساعدة التلميذ على تمييز أنسب لشخصيته وكفاءاته. (زهران، 1998، 67)

فكلما زاد التلميذ وعيا بإمكانياته ومعرفة بيئته كلما كان أقدم على تنظيم ذاته ووضعها فيما يناسبها مما يجعله يستشعر بالرضا والقبول في أدائه لواجباته المدرسية كأبسط نشاط إلى غاية أخذ قراراته في كل مرحلة تتطلب ذلك.

• **اعتبار التوجيه المدرسي عملية تعلم:** لا يمكن أن نعتبر عملية التوجيه ناجحة إن لم تحقق هذا المبدأ، فالتوجيه المدرسي يمد التلميذ بقدرات تساعد على:

- معرفة نواحي القوة والضعف الموجود في بيئته وفي نفسه.
- تغيير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظره نحو نفسه ونحو غيره
- الاختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفقا لاستعداداته وميوله وسمات الشخصية.
- اكتساب معلومات وطرائق جديدة يستفيد منها في حل المشكلة التي تعترضه ومن ثم رسم طريقة في الحياة وبالنظر إلى هذه المكتسبات التي يضيفها التوجيه كصيرورة تعلم لها أهداف قصيرة المدى، يمكن أن تكون ملمح قرار الذي يمكن أن يتخذه التلميذ قبل لحظة

الاختيار وبالتالي يمكن تعديله في أوانه وفي إطار عملية التعلم وتعديل السلوك أو وجهة النظر مما يجعل التلميذ محبا لما يفعل ومتقبلا لما يختاره. (عطية، 1959، 47)

• **الاستمرارية في عملية التوجيه المدرسي:** يقول "سعد جلال" أن الاتجاه السائد الآن أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى مستويات العملية" وعليه يمكن لنا التأكد على أن عملية التوجيه يجب أن تكون صيرورة متواصلة، وليس قاصرة على مرحلة الانتقال والتخصص، وأن الخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منظمة ومتدرجة تأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة وحاجيات كل تلميذ، فتحيطه بالرعاية وتمده بالمعلومات والخبرات والبدايل وتبصره بذاته وإمكانياته وإمكانات بيئته إلى أن يصل إلى أقصى درجات النمو، وهو ما يسمى بالمشروع الشخصي والمهني للتلميذ. هذا المشروع الذي علق على دراسته جملة من الباحثين على رأسهم " (Jean.Guichard) في أعماله مع فريق البحث (L.N.E.T.O.P) الذي عملوا على إعداد وتحضير وسائل بيداغوجية تمكن الثانويين والجامعيين من بناء مشاريعهم الشخصية والمهنية والتكوينية بطريقة أكثر عقلانية ثم تقوم هذه الوسائل وهكذا فإن فكرة المشروع التي نجد طريقها إلى تطبيق في كثير من دول العالم تعتمد على مبدأ استمرارية التوجيه حتى لا يكون التوجيه مجرد معلومات تقدم في مرحلة انتقال لا يمكن الحكم على مصداقيتها أو فعاليتها في جعل التلميذ أكثر تقبلا ورضا في حياته المدرسية والمهنية فيما بعد. (بلحسيني، 2002)

3- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه:

يرى "شريف" أن الاتجاه نحو التخصص الدراسي نابع من مسابرتة لاتجاهات الجماعة المرجعية، في حين يرى "Ahullingshead" أن اتجاه الطالب نحو التخصص الدراسي ينبع من اتجاه المجتمع على نحو التخصص أما الاتجاه الثالث فيمثله "DEUVN.KENISTOR" ويرى أن اتجاه الطالب نحو المدرسة يعكس البناء العام للشخصية.

يتضح من وجهات النظر هذه أن هناك ظروف عدة عوامل تعمل كمؤثرات قد تشوش عملية الاختيار في إطار عام منه رضا الفرد أو عدمه، وأهم هذه العوامل هي:

3-1- العوامل الاجتماعية: إن الإطار الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم والأسرة كممثل شرعي للمجتمع تصبغ أفرادها الصبغة السوسيو ثقافية مهياة إياهم للاندماج فيه، كما يرى "G- MAUCO". تظهر ذات أهمية لا تعوض على صعيد نمو الطفل وتعلمه حياة اجتماعية. وهكذا فإن الصورة التي يرسم بها المحيط الاجتماعي خاصة العائلي منه تكون مقوما من مقومات فكرة الفرد عن ذاته بالتقليد ثم عملية النمو النفسي للطفل.

أنه يكرر ما يفعله الآخرون، أنها صورة تعكس محيطه فهو غالبا ما يمثل الدور الذي ينتظره منه أبائهم وفي هذا السياق يشير "محمد الأسعد" (1983) في دراسته حول تأثير الأهل في خيارات أبناءهم المتعلقة بالدراسة إلا أن للأب الكلمة الأخيرة في ما يتعلق بتعليم أولاده بنسبة (80,6%) ومن ثم يأتي دور الأم بنسبة (11%) وبعدها رأي الولد بنسبة (8,4%) وهذا ما يدل على أنه ليس للولد رأي فيما يخص مستقبله الدراسي. بالإضافة إلى ذلك نجد أحيانا أن الآباء يختارون لأبنائهم نوع الدراسة التي يرونها ملائمة متحججين في ذلك بعامل السن والخبرة بالحياة أو لعدم كفاية الأبناء من المعلومات الضرورية للاختيار، والسبب ذاته يلجأ الكثير من الأبناء إلى آبائهم قصد مساعدتهم على الاختيار. (قدوري، 2012، 48)

3-2- عوامل الشخصية: أن لكل فرد طريقته في التعامل مع شروط الحياة تبعا لمكوناته الشخصية التي تميزه عن أي فرد آخر في هذا العالم، هذه المكونات التي تشكل فوارق في بناء شخصية فرد عن فرد آخر، لها أثر كذلك على اختيارات الفرد وتطلعاته، لذلك نحاول التطرق إلى هذه العوامل وهي:

• **الجنس:** تلعب الفروق بين الجنسين دورا هاما في التوقعات المستقبلية المتعلقة بنوع الدراسة أو المهنة وهو ما ذلت عليه الكثير من الدراسات نذكر من بينها الدراسة التي قام بها "B.U.HEWITT" و "GOLDMAN" (1975) على عينة قوامها (13000) طالب من أربع

جامعات وتوصل الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى صحة فرضيتهما حيث وجد أن الذكور يميلون إلى اختيار التخصصات أو المجالات الفيزيائية أو العلوم البيولوجية، في حين تميل الإناث إلى اختيار العلوم الإنسانية والاجتماعية كما أن الفرق الجنسي في الإفراط التحصيلي لصالح الإناث مرجعه اختلاف اختيار المجال الشائع للدراسة والتخصص.

(مدحت، 1990، 145)

وفي دراسة قام بها "سيد خير الله" حول أثر الميل وبعض القدرات العقلية على التحصيل الدراسي في المواد الاجتماعية في المدرسة الثانوية، لاحظ أن عامل الميل الأدبي يلعب دور كبير في التحصيل الدراسي والنجاح في مواد الاجتماعية وبصورة أكبر عند البنات منه على الذكور في الميل الفني والموسيقي والميل الأدبي والكتابي والتدريس والخدمة الاجتماعية، كما سبق أن ظهر في دراسة كل من "ترمان، وميلر، وكارتر، وسترونج" وهكذا تؤكد الدراسات وجود فروقات معتبرة بين الجنسين بخصوص ميولا تهم وما ينزعون إليه من نشاطات مدفوعين بما خول لهم المجتمع من أدوار، مما يرسخ التمايز بين الجنسين مما يجعل كل واحد منهما يتجه نحو المسارات العلمية والمهنية حسب ما هو متوارث اجتماعيا، وإن كانت هذه الفكرة لم تعد مسلمة كما كانت عليه من قبل إذ شملتها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية، هو ما يمكن أن نشاهده على الساحة العلمية من مناقشة الإناث للذكور في أكثر من مجال خاصة مجال الطب. (السيد، 1990، 109-110)

• **صورت الذات:** إن الذات مركبة من عدد من الحالات النفسية والانطباعات والمشاريع وتشمل إدراك المرء لنفسه أي انطباعاته عن جسمه، ومورثه عن مظهره العضوي، عن ما هو خاص ومحسوس فيه كشخص، وتشكل اتجاهات المرء نحو نفسه، ومعتقداته، وآراءه، وقيمه، أهم مقومات مفهومه عن ذاته فمن خلال إدراك الفرد وتصوراته المكتسبة حول ذاته يمارس حقه في الانتقاء انطلاقا من حكمه الموضوعي على إمكانياته الفعلية، فإذا طبقنا هذا التصور على تلميذ العليم الثانوي الذي يمر بمرحلة المراهقة، فإنه يمكن القول أن يتعين على المراهق إعادة تنظيم ذاته تبعا للتغيرات الجديدة التي طرأت عليه من الناحيتين الجسمية

والوظيفية حتى يتمكن من القيام بدوره كفرد فعال، وهذا ما نستشفه من سعيه الدائم لإثبات ذاته.(إبراهيم، 1981، 232)

• ومن خصائص نمو الذات لدى المراهق هو تعبيره على إرادته الخاصة مبررا بها رغباته حتى وإن كانت معاكسة لرغبات المحيطين به، وهذا يعني إيمان أن المراهق بحريته في الاختيار وقدرته على التخطيط لمستقبله، غير أن التخطيط يجب أن يبنى على الإدراك الواقعي للإمكانيات الحقيقية التي هو عليها الآن ويمكنه ما يبدله من جهد لتحقيق صورته المستقبلية والأخطاء التي يتعرض لها المراهق في أغلب الحالات تكون ناجمة عن وجود الذات الحقيقية كما هو عليه فعلا ولكنه يدرك هذه الحقيقة لأنه ينشد ذاته مع صنع خياله، وهكذا فإن الطموح الجامع والمثالية الزائدة تشوش إدراك المراهق لإمكانياته الفعلية في حين أن الإدراك الواقعي لصورة الذات يجيب المراهق السعي لتحقيق رغبته والأهداف لا تسمح إمكانياته لتحقيقه، فيحدث الإحباط وسوء التوافق وعليه فإن التقييم الموضوعي لإمكانيات الذات يحدد مساراتها ومنتهى طموحاتها، مما يلهم الفرد الرضا عن خياراته وباقي إنجازاته.(الجبسماني، 1994، 210)

3_3_ مركز التحكم والضبط: ويقصد به إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج فهو سمة شخصية تجعل الفرد ذو تحكم داخلي أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات وبذله من مجهودات وأتخذه من قرارات، في حين الشخص خارجي التحكم بغزو إنجازاته وما اتخذه من قرارات وما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدفة والحظ، ومساعدة الآخرين ويتركها تتحكم في مصيره.

من خلال هذا التقسيم يتضح أن الأفراد داخلي التحكم هم أكثر قدرة على مراقبة نتائج سلوكهم، مما يجعلهم أكثر قدرة على التخطيط لإعمالهم وقراراتهم، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة التي قام بها (WIT KEN ET,AL 1978) وآخرون: حيث أثبتوا أن الطلبة داخلوا التحكم والضبط يتميزون بتصورات مهنية واضحة ويملكون ميولات مهنية مهيكلة ودقيقة، كما

أنهم أكثر شعورا بالعوامل المؤثرة على اختياراتهم المدرسية والمهنية وأكثر قدرة على صياغة اختياراتهم، ويرغبون أكثر في طلب إرشادات من مختص التوجيه.

_ أما من حيث الرضا عن التوجيه فقد أثبتت نتائج دراسة قام بها "علي محمد ذيب" (1987) أثبتت أن هناك فروق ذات دلالة موجبة بين الحاصلين على أعلى درجات التحكم الداخلي وبين الحاصلين على أعلى درجات التحكم الخارجي، وذلك في متغير الرضا عن التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة (0,001) وذلك لصالح مجموعة التحكم الداخلي. وهذا يعني أن الأفراد الذين يتخذون قراراتهم بناء على ما لديهم من إمكانيات وما يستطيعون بذله من جهود يكونون أكثر رضا عن توجيههم المدرسي، في حين أن نظراتهم ممن يعتمدون في أخذ قراراتهم على عوامل الحظ ومساعدة الغير لا يتمتعون بنفس القدرة من الرضا على تخصصهم الدراسي. (علي، 1998، 49)

3-4_ طريقة اتخاذ قرار التوجيه: إن القرار الذي يتخذه التلميذ عند تصريحه بالرغبة في مزاوله تخصص معين هو لحظة حاسمة في حياة التلميذ، ذلك أن ما يترتب على هذه اللحظة هو سعادة ونجاح التلميذ أو تعاسته، وهنا نتساءل كيف تم اتخاذ القرار، هل هو اختيار الآتي أم المشروع المدرسي؟ وحتى يمكن تقييم طريقة اتخاذ قرار التوجيه وتأثيرها على رضا التلميذ عن تخصصه، نقف أولاً عند مفهوم كل من الاختيار والمشروع كطريقة يعتمدها التلميذ في عملية توجيهه إلى نوع التخصص المرغوب. (قدوري، 2012، 51)

• **مفهوم الاختيار:** يعرف "ALBAU" (1982) الاختيار على أنه الانضمام الحر بكل رضا، وبمعرفة الأسباب، أي الأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الشخص، معطيات الشغل والسياق الاقتصادي والاجتماعي يؤكد هذا التعريف على الاختيار: هو قبول الفرد لخيار ما متمتعاً في ذلك بحريته شاعراً بالرضا لأنه مدركاً لأسباب اختياره من جهة حدود إمكانياته ومن جهة أخرى حدود إمكانيات البيئة ومعطيات العمل، غير أن موقف الاختيار تبرر فيه الصفة الآتية: كون الفرد يقوم به في وضعية حاضرة ظرفية مثلاً عند نهاية مرحلة تعليمية معينة. (بلحسيني، 2002)

• مفهوم المشروع: عرف (DUBET) المشروع على أنه: إنتاج يكون مكثفا خاصة أثناء المرافقة لصور أو أوضاع يتمنى الشخص التوصل إليها، وذلك بإتباع نمط عريض أختاره هو لنفسه.

يركز هذا التعريف على فعل الإنتاج الفكري والعمل الذي يتخذ الوجهة الزمنية المستقبلية وفق أهداف ووسائل نابعة من ذاته. فالمشروع إذا هو قراءة متبصرة للحاضر وما يمت إليه من صلات بالماضي مدفوعة بطموحات المستقبل مع دراسة وتقييم الوسائل المؤهلة لتحقيق الأهداف وتجاوز الصعوبات، واعتبار مما سبق فيما يخص مفهوم الاختيار والمشروع فإن الفحص طريقة اتخاذ القرار يمكن أن يعطينا فكرة عن الاستجابة لرغبة التلميذ في التوجيه وبالتالي رضاه، غير أن المراهق قد يبني تطلعاته انطلاقا من رغباته وطموحات جامحة لا تترك مجالا للتبصر بكل المعطيات، فيدفع إلى الاختيار ألظرفي دون سابق دراسة أو تخطيط أي أن القرار لم يبنى ضمن مشروع المسترسل عبر الزمن شاملا لعوامل عدة منها القدرة والرغبة، مما قد يضعف احتمالات تحقيق رغباته في التوجيه بعد الأداء بها، وإذا كان الهدف أبعد يمكن تحقيقه فمن المحتمل جدا أن يمر المراهق بخبرات يعبر عنها في علم النفس باسم الإحباط لا شيء يحطم النفس البشرية أكثر من الإحباط ، هذا ولا سيما إذا كان مستمر ولازم الفرد لفترات طويلة، (الجسماني، 1994، 20)

ملخص الفصل :

لقد اتضح من خلال عرضنا لهذا الفصل أن عملية التوجيه تعتبر عملية مهمة خلال مسار التلميذ الدراسي والمهني، وبهذه العملية يعرف التلميذ إمكانياته وميوله وقدراته التي تقوده إلى مسار دراسي معين.

وللتوجيه المدرسي فوائد وأهداف كثيرة لهذا سعت الجزائر لتحسين عملية التوجيه المدرسي لمواكبة عجلة التطور في هذا الميدان مثل الدول الأوروبية الأخرى، حيث اتضح أن الجزائر اهتمت بالتوجيه كعملية تربوية مرتبطة بمجالات الاقتصادية والاجتماعية، لأن كل توجيه لا يمكنه أن يتطور بعيدا عن مجالات الحياة، وكل تلميذ مراهق يواجه صعوبات على إيجاد من يساعده في هذه المرحلة الصعبة للاختيار الصحيح الذي يلائمه من أجل تحقيق ذاته وفرض شخصيته من أجل التفوق والنجاح، وهذا بعد التغلب على الصعوبات.

كما تطرقنا في هذا الفصل إلى تحليل الرضا عن التوجيه من حيث المفهوم والمرتكزات الأساسية التي تساهم في تحقيقه ثم تناولنا عملية التوجيه ومواقف اختيار المسار المناسب لهذا المراهق، ومن هذه العوامل ميولاتهم التي لا تتناسب مستواهم الدراسي ورغبة الأولياء في السيطرة على التلميذ أثناء عملية الاختيار الدراسي، كما بينا الميكانزمات الشخصية التي لها السبق في إحداث تأثير كبير على عملية الرضا كعامل الجنس وصورت الذات واتجاه مركز الضبط، وهذه العوامل والتي بدورها تعتبر دافع الفرد في النجاح والانجاز مما يزيده في إنتاجه في المجال الدراسي والمهني.

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز

تمهيد

أولاً: الدافعية.

1. تعريف الدافع

2. بعض المفاهيم المتعلقة بالدافع

3. تصنيف الدافع

4. وظائف الدافعية

ثانياً: الدافعية للإنجاز

1. تعريف الدافعية للإنجاز

2. أنواع الدافعية

3. مكونات الدافعية للإنجاز

4. النظريات المفسرة للدافعية

5. صفات الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز

6. أهمية الدافعية للإنجاز

7. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

8. قياس الدافعية للإنجاز

خلاصة الفصل

تمهيد

يعد الدافع للإنجاز من أهم الدوافع الإنسانية التي يتميز بها الإنسان، فهي من أهم الموضوعات التي شغلت اهتمام علماء النفس وذلك نظرا لأهميتها في بناء الفرد والمجتمع ونظرا لتعدد هذه الدوافع وتغيرها، فإنها تشير إلى عدد من المظاهر السلوكية كبذل الجهد والسعي نحو مواجهة الصعاب والاتجاه نحو النجاح والمثابرة للوصول إلى الأهداف المرجوة وذلك من خلال تحكم كل فرد في دوافعه في ضوء معايير الجودة في الأداء لذلك جاء هذا الفصل ليتناول أهم الجوانب التي تمكننا من فهم هذا الدافع وأهم العناصر المرتبطة بهذا المفهوم، ثم تناولنا الدافعية للإنجاز من حيث التعريف والخصائص وأنواع الدافعية للإنجاز والنظريات المفسرة لها وطرق قياسها وختمنا الفصل بملخص.

أولاً: الدافعية:

1- تعريف الدافع

أ- **تعريف الدافع لغة:** الدافع يعني التحريك، وأندفع يعني أسرع في السير والدفع عند علماء النفس يعني كل ما يحرك السلوك الإنساني، ومعظمه مدفوع بهدف إشباع حاجات ما أو تحقيق أهداف معينة. (المطيري 2005، 75)

ب- **تعريف الدافع اصطلاحاً:** لقد تعددت تعريف الدوافع ونذكر منها:

تعريف "عبد الجابر تيم" الدافع هو ما يدفع الإنسان إلى القيام بتصرف ما، فهو حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه، أن أي نشاط يقوم به الطالب لا يبدأ ولا يستمر دون وجود دافع والدافع داخلي وهو الرغبة، أما الحافز فهو خارجي. (كاملة وتيم، 1999، 219)

تعريف أحمد عزت راجح: (1970) يعرف الدوافع بأنها: "حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتوصله حتى ينتهي إلى غاية معينة. (راجح، 1999، 78)

يرى صاحب هذا التعريف أن الدافع عبارة عن حالة داخلية كامنة قد تكون عضوية نفسية تتسبب في إثارة سلوك معين في ظروف معينة قد تصل في النهاية إلى تحقيق هدف منشود.

تعريف "مروان أبو حويج" على أن الدافع هو: الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معين في العالم الخارجي وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغايته لتحقيق أحسن تكيف ممكن في بيئته الخارجية.

وكما يعرفه على أنه الطاقة الحيوية الكامنة أو الاستعداد الفيزيولوجي أو النفسي الذي يثير في الفرد سلوكا مستمرا ومتوصلا لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة، سواء كان ذلك ظاهرا يمكن مشاهدته أو خفيا لا يمكن ملاحظته. (قدوري، 2012 ، 56)

يرى " أحمد عبد الخالق" (1991) أن الدافعية العامة هي حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات أو النضال من أجل السيطرة على التحديات لصعبة، وهي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة.

(عويضة، 1996 ، 183)

وبالتالي فإن الدافعية هي علاقة دينامية بين الفرد والمحيط الذي ينتمي إليه، وهي تشير إلى تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجيهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية.

2- بعض المفاهيم المتعلقة بالدافع:

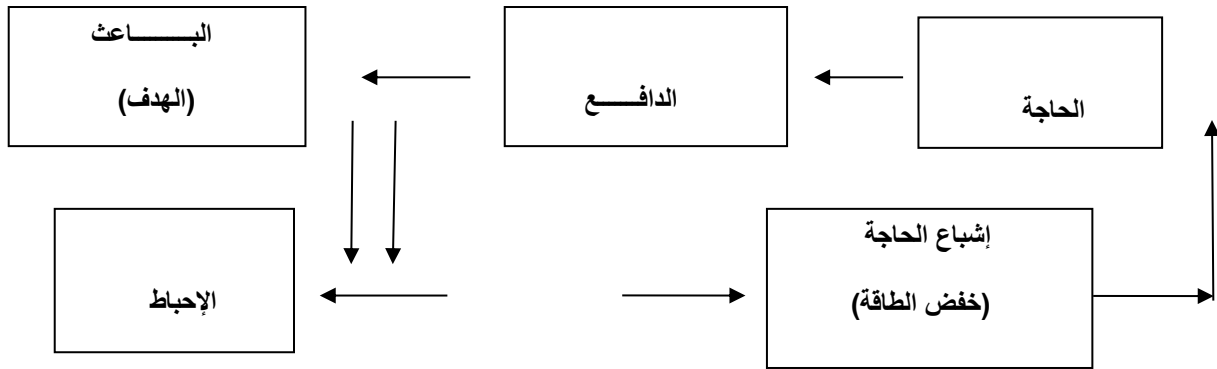
حتى نميز بين المفهوم والمفاهيم الأخرى التي ترتبط به مثل الحاجة والحافز والباعث والعادة والقيمة.

مفهوم الحاجة "Need" تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالانتقاء، إلى شيء معين، ويستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين إذا وجد تحقيق الإشباع وبناء على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن ولتحفيز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها.

مفهوم الحافز "Drive" يشير الحافز إلى العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك ويرادف البعض بين مفهوم الحافز والدافعية على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور

الكائن الحي بحاجة معينة، وفي المقابل فإن هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدافع للتعبير على الحاجات البيولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط. وبوجه عام فإن الحافز والدافع يشيران إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها. (قدوري، 2011، 57,58)

مفهوم الباعث "Incentive" يعرف "W.E.Vinak" الباعث بأنه يشير على محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتقف الحوافز والمكافآت المالية كأمتثلة لهذه البواعث. فيعد مثلاً النجاح أو الشهرة من البواعث الدافعية للإنجاز، وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين يترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يملأ الطاقة للكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث. وكما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم: (01) يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث.

(معتز، 1999، 422)

مفهوم العادة: "Habit" أشار korman إلى أن مفهوم العادة قد تم تضمينه كمتغير أساسي في بناء نظرية أو منحى التوقع _ القيمة _ من قبل بعض الباحثين مثل: "ATKIKSON" و "BERCH" وذلك نظرا لأهمية هذا المفهوم في إعطاء القيمة النوعية، والتوقع النوعي، وفي اختيار الفرد لسلوك معين يمكن انجازه.

مفهوم الانفعال "Emotion" كثيرا ما يخلط الباحثون بين مفهوم الانفعال والدافع، حيث ينظر بعض الباحثين إلى الدافع كنتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات، في حين ينظر الآخر على أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينة.

وبعد الانفعال من الحالات الشعورية المحيرة، فهو يتضمن الخوف والكراهية والغضب، كما يتضمن السعادة والبهجة والاستثارة، وينظر إلى حالات الانفعالية على أنها أقل عقلانية بالمقارنة بالدافعية ولكن تتضمن عمليات معرفية أيضا.....الخ.

ولذلك فإن التمييز الدقيق بين الدافع والانفعالات لا يمكن تحقيقه في كل الحالات، والانفعالات تعمل أحيانا كالدوافع في توليد الاستجابات. (خليفة، 2000، 59)

مفهوم القيمة: "Value" هناك خلط لدى الباحثين في استخدام مفهوم القيمة والدافع، والنظر إلى القيم على أنها أحد الجوانب لمفهوم أشمل هو الدافعية وقد تستخدم القيمة بالتبادل مع الدافعية.

يعتبر "ماكيلاند" الدافع الإنجاز بمثابة قيمة وأيده في ذلك "ولسون" من خلال نتائج دراسته التي وضحت أن هناك ارتباط مرتفعا بين دافع الأمن "Motive Safety" وقيمة الأمن القومي على مقياس لروكتش. (خليفة، 2000، 82)

ومما سبق أن الدافعية مفهوم مرتبط بالمفاهيم المذكورة سابقا فقد تكون الدافعية سبب ونتيجة في نفس الوقت، حيث أن الحافز والدافعية يعبران عن حالة من التوتر الداخلي نتيجة لشعور الفرد بحاجة معينة، ولتنبط الدافعية تحتاج لمحفزات البيئة الخارجية، وهذا ما يعبر عنه بالباعث، كما أن الانفعال قد يكون نتيجة دافع في حين هذا الأخير قد يكون سببا في

توليد استجابات انفعالية معينة، كما أن الدافعية ترتبط بمفهوم العادة، حيث يؤدي تغييرها إلى إحداث تغيير في سلوك الأفراد.

3- تصنيف الدوافع:

تصنف الدوافع بصفة عامة إلى فئتين:

الفئة الأولى: وتشمل الدوافع الفسيولوجية المنشأ والتي يطلق عليها الدوافع الفسيولوجية الأولية أو الفطرية، ومن هذه الدوافع : دافع الجوع، ودافع العطش، دافع الجنس،.....الخ -
الفئة الثانية: تتضمن الدوافع الاجتماعية والتي يكتسبها الفرد من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه ويتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد ويطلق عليها البعض أحيانا الدوافع السيكولوجية، ومن أمثلة هذه الدوافع دافع الانجاز، دافع الاستقلال.....الخ

(وسطاني، 2010، 55)

4- وظائف الدافعية:

يتفق المختصون في هذا المجال على أن للدافعية وظائف مختلفة يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مراحل أساسية:

4-1- تحريك وتنشيط السلوك: بعد أن يكون في مرحلة الاستقرار أو الاتزان النسبي فالدوافع تحرك السلوك أو تكون هي نفسها دلالات لتنشيط العضوية لإرضاء بعض الحاجات الأساسية.

4-2- توجه السلوك نحو وجهة معينة: دون أخرى فالدوافع بهذا المعنى اختيارية أي أنها تساعد الفرد على اختيار الوسائل لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقائه مسببة بذلك سلوك إحجام.

4-3- المحافظة على استدامة السلوك: طالما بقي الإنسان مدفوعا أو طالما بقيت الحاجة قائمة فالدوافع بالإضافة إلى أنها تحرك السلوك، وتعمل على المحافظة عليه نشيطا حتى تشبع الحاجة. (خليفة، 2000، 62)

ثانيا: دافعية الانجاز:

1. تعريف دافعية الانجاز

أ- مفهوم دافعية الانجاز: يمثل دافع الإنجاز أحد أهم الجوانب في منظومة الدوافع الإنسانية والتي اهتم بدراستها الباحثون في علم النفس الاجتماعي، وكذلك المهتمون بعلم النفس المهني، ودوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي، بل يمكن النظر لدافع الإنجاز كأحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر وذلك لأهميته وإسهامه في النمو الاقتصادي وازدهاره.

(عبد الخالق، 1991، 47)

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي "هنري موراي" في أول من قدم حاجة الإنجاز" ووصفه بأنه مكونا مهما من مكونات الشخصية وذلك من خلال دراسته التي حملت عنوان: استكشاف في الشخصية، كما يرجع الفضل في إرساء القواعد التي يمكن أن تستخدم في قياسها (خليفة، 2000، 88)

أما ماكيلاند فله الفضل في إبراز خط دراسات الدافعية للإنجاز وتطورها في العديد من الحضارات حيث بدأت الدول منذ الخمسينات تعطي معظم اهتماماتها بدراسة دافعية الإنجاز.

إلا أنه هناك عدة تعاريف تناولت دافعية الإنجاز نذكر منها:

ب- تعريف الدافعية للإنجاز: عرفها "قشقوش" تعتبر الحاجة للإنجاز ورغبة الفرد أو ميله للتغلب على العقبات وممارسة القوة والكفاح من أجل أداء المهام الصعبة بأقل شكل متاح وبأقصى سرعة ممكنة.

ت- تعريف "أمل الأحمد" تعرفها بأنها الرغبة في الأداء وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه. (الساكر، 2015، 25)

ث- تعريف "أبو رياش" هي السعي من أجل الوصول إلى التفوق والنجاح وهذه النزعة تعتبر مكونا أساسيا في دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق والنجاح سمة ومعيار أساسي تميز به الأفراد ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز.

ج- تعريف " أحمد عبد الخالق " لأنها الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق وأنها الأداء الذي تحدته الرغبة في النجاح". (ورد في قدوري، 2012، 64)

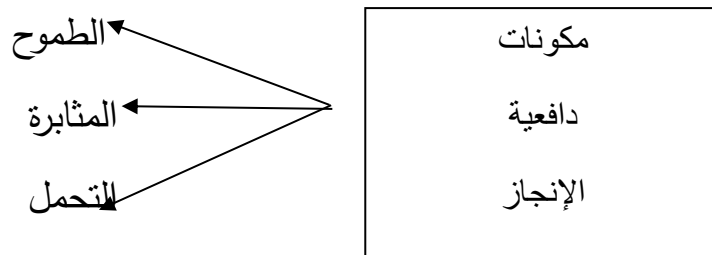
2. أنواع الدافعية للإنجاز: ميز "فيروف" بـ "بين نوعين من الدوافع هما الدافع الاجتماعي والدافع الذاتي:

2-1- دافع الإنجاز الذاتي: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز. (كاملة وعبد الحليم، 1999، 177)

2-2- دافع الإنجاز الاجتماعي: يخضع لمعايير يرسمها الآخرون ويقاس في ضوء هذه المعايير، أي أنه يخضع لمعايير المجتمع ويبدأ هذا النوع من الدافع الإنجاز بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية. (العبيدي، 2004، 331)

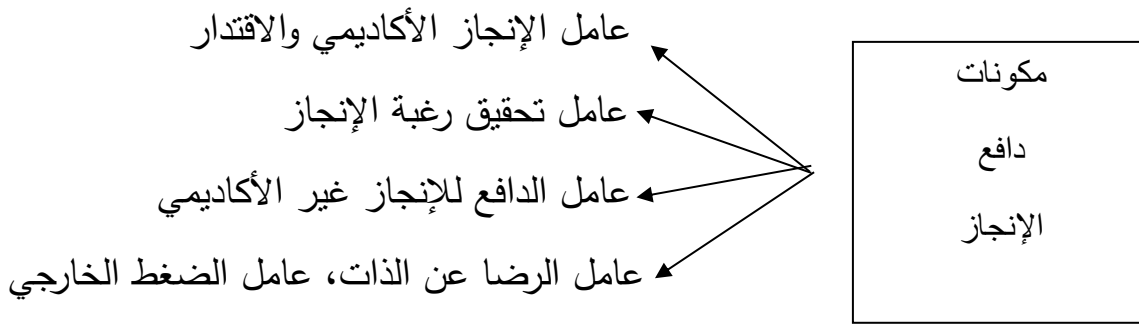
3. مكونات الدافعية للإنجاز: الدافع الإنجاز حسب بعض النظريات يتكون من بعد واحد (مكون) وهو بلوغ النجاح أو تجنب الفشل أما بالنسبة لبعض النظريات الأخرى فإنها ترى أن الدافع للإنجاز يتكون من عدة أبعاد (مكونات) أهمها: الطموح، المثابرة، الاستقلال، الذاتية، الأمل، النجاح، الخوف، الفشل. وفي ما يلي بعض هذه النظريات:

▪ نظرية جيلفورد "GUIFORD" (1950) يقرر بوجود ثلاث مكونات لدافعية الإنجاز:



دشكل رقم: (02) يوضح مكونات دافعية الإنجاز لدى جيلفورد (وسطاني، 2010، 60)

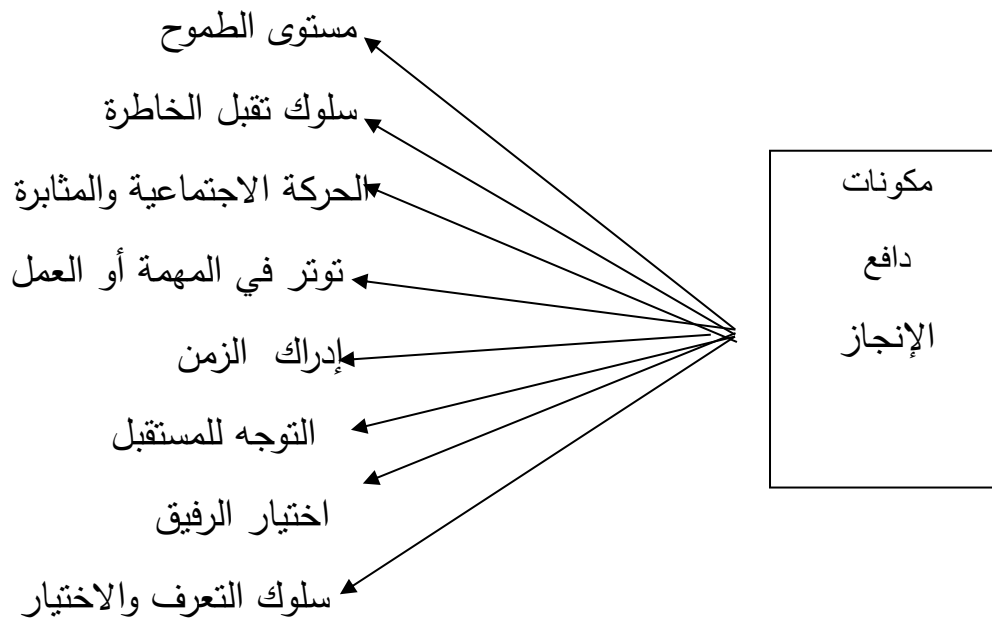
▪ نظرية "MITCHELL" ترى هذه النظرية دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد التالية (مكونات):



شكل رقم: (03) يوضح مكونات دافعية الإنجاز لدى (MITCHELL)

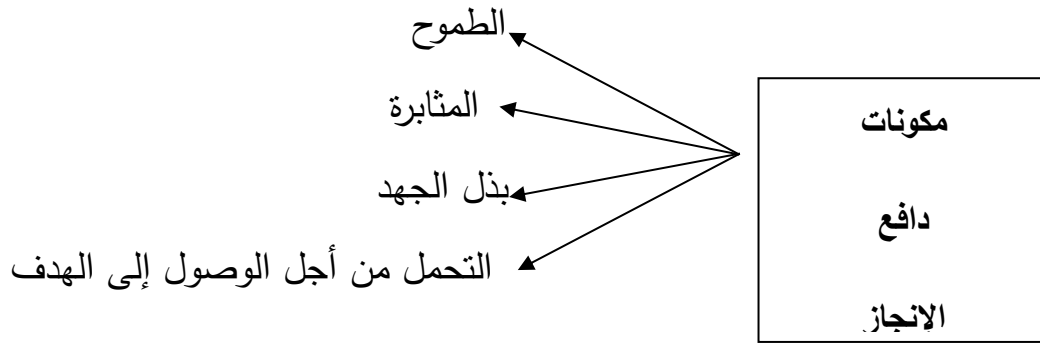
(وسطاني، 2010، 60)

▪ نظرية "HARMANS" (1970) حيث تصنف مكونات الدافع للإنجاز في ما يلي:



شكل رقم: (04) يوضح مكونات دافعية لإنجاز لـ: "Harmans"

- وأشار محمود عبد القادر (1978) أن هناك عدة أبعاد أو مكونات لدافعية الإنجاز وهي:



شكل رقم: (05) مكونات الدافعية للإنجاز لدى محمود عبد القادر (وسطاني، 2010 ، 61) من خلال هذه المكونات التي سبق ذكرها تظهر مواصفات أو خصائص سلوكية تميز الشخصية الإنجازية أو الشخصية ذات التوجه للإنجاز.

4. النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز :

هناك العديد من النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز والتي سنحاول عرض مجموعة منها خلال هذا العنصر وهي على النحو التالي:

4-1- النظرية المعرفية: ترى النظرية المعرفية أن هناك تفسيرات معرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط الفعلي للفرد يزوده بدافعية دافعة متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كفاية في ذاته وليس كوسيلة.

فظاهرة حب الاستطلاع مثلا هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد يرجى إلى تأمين معلومات حول موضوع أو حادث أو فكرة عبر سلوك استكشافي وبهذا المعنى يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعا إنسانيا ذاتيا وأساسيا. (الساكر، 2015، 27)

4-2- نظرية "SKINNER": لقد فسر الدافعية على أساس المنعكس الشرطي انطلاقا من التجارب التي قام بها على الحيوان.

حيث يرى "SKINNER" أن الأفراد يولدون صفحة بيضاء وتجارب الحياة والأحداث التي تقع في محيط الفرد والتي يسجلها الفرد في ذاكرته شيئاً فشيئاً وتتحول إلى مثيرات تؤدي به إلى القيام بسلوكيات على نحو معين.

ولذا فمن منظور هذه النظرية فإن دافعية الإنجاز والتعلم لديه تستثار وترفع بواسطة المحفزات والمكافآت عن طريق حثهم على مواصلة النجاح الذي يحرزونه على مستوى الأنشطة التعليمية ويكون هذا التحفيز بمنح نقاط جيدة لهم وهدايا تشجيعية.

(الساكر، 2015، 27)

4-3- نظرية التحليل النفسي : تعود في أصولها إلى "فرويد" الذي تحدث عن اللاشعور والكبت عند تفسيره عند تفسيره للسلوك السوي وغي السوي وتتضمن هذه النظرية مفهومين دافعيين هما الاتزان البدني أو الحيوي ومذهب المتعة أو اللذة ويعمل الاتزان على استثارة السلوك أو تنشيط السلوك بينما يحدد مذهب المتعة اتجاه الأنشطة أو السلوك وقد استعار فرويد مفهوم مبدأ التوازن الحيوي من علم الوظائف الأعضاء لينظر إلى الدافعية من خلاله ويشير هذا المفهوم إلى ما يقوم به الجسم من أنشطة تعيد له حالته الأولى من الاتزان إذا ما تعرضت هذه الحالة إلى ما يخل بها، ومذهب المتعة يؤكد على أن السعادة وتجنب الألم هما الهدفان الرئيسيان لأي نشاط يصدر عن الإنسان والشخص السعيد هو الذي يكون مشبع وفي حالة توازن تام، ويرى "فرويد" أن مفتاح استثارة السلوك وتوجيهه يتمثل في الهو والأنا والأنا الأعلى (زكريا، 2012، 19)

4-4- نظرية "ماكيلاند" يقوم تصور ماكيلاند للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة والمتعة بالحاجة للإنجاز، فقد أشار ماكيلاند وآخرون (1953) إلى أن هناك ارتباط بين الخبرات والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الانجاز الأولية ايجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل تكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل.

وقد أوضح "KORMAN" (1974) أن تصور "ماكيلاند" في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين:

السبب الأول: أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى بعض الآخر، حيث تمثل مخرجات أو نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي على الأفراد.

فإن كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية، ومثل هذا التصور قد أمكن من خلاله قياس الدافعية للأفراد في الإنجاز والتنبؤ بالأفراد اللذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الانجاز بالمقارنة بغيرهم.

السبب الثاني: يتمثل في استخدام "ماكيلاند" لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير وازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات والمنطلق الأساسي خلف هذا الجانب أمكن تحديده في ما يلي:

أ- هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الإنجاز من خبرات مرضية بالنسب.

ب يميل الأفراد ذو الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في عدة مواقف.

4-5- نظرية "MASLO" للحاجات: اهتمت نظرية "ابراهيم ماسلوا" للتدرج الهرمي بالدافعية للإنجاز، حيث تقترض أن الناس في محيط العمل يدفعون للأداء بالرغبة في إشباع مجموعة من الحاجات الذاتية ويستند إطار ماسلوا على ثلاث افتراضات أساسية:

1- البشر كائنات محتاجة من الممكن أن تؤثر احتياجاتها على سلوكها والحاجات غير المشبعة فقط هي التي تؤثر في السلوك، أما الحاجات المشبعة فلا تصبح دافعة للسلوك.

2- ترتب حاجات الإنسان حسب أهميتها أو تتدرج هرميا فتبدأ بالأساسية (مثل الطعام والمأوى) إلى مركبة مثل (الذات والانجاز)

3- يتقدم الإنسان إلى المستوى التالي من المهم أو من الحاجات الأساسية للمركبة فقط عندما تكون الحاجة الدنيا قد تم إشباعها على الأقل بدرجة ضعيفة أي أن الشخص العامل

يركز أولاً على إشباع الحاجة المتعلقة بالأمان في الوظيفة قبل أن يتم توجيه السلوك نحو إشباع حاجة الانجاز بنجاح.

وأقترح "ماسلو" خمس فئات للحاجات ترتب حسب الأهمية بالنسبة للفرد وقد تم تحديدها كما يلي:

- **الحاجات الفسيولوجية:** ومن الحاجات الأساسية للفرد الحاجة إلى الطعام والشراب والمأوى والتخلص من الألم أو تجنبه وتتمثل هذه الحاجات في مكان العمل في الاهتمام بالرتب وظروف العمل الأساسية مثل التدفئة والتكيف ومرافق توافر الطعام أو تمثل قاعدة الهرم حاجات السلامة والأمن "Safety needs" وتتعكس في الحاجة للتحرر من التهديد والوقاية من الخطر والحوادث وأمن البيئة أما في مكان العمل فيرى الأفراد هذه الحاجات على أساس أنها تتمثل في ظروف العمل الآمنة والزيادات في الرتب والأمان الوظيفي، وقدر قبول من المزايا الإضافية لتوفير الصحة والحماية والنقاء.

- **الحاجات الاجتماعية والانتماء:** وتشمل هذه الحاجات إلى إقامة علاقة صداقة وانتماء والتفاعلات المرضية مع الآخرين، وتترجم هذه الحاجات في المنظمات إلى الاهتمام بالتفاعل المتكرر مع الزملاء والإشراف المهتم بالعاملين والقبول من الآخرين.

- **حاجات الذات والمركز والاحترام: Self, Esteem, Need** وتركز على حاجة احترام الذات من قبل الآخرين لانجازات الفرد والحاجة إلى تنمية الشعور بالثقة بالنفس والاعتبار، ويحدث إشباع هذه الحاجات من خلال تحقيق أو إنجاز مهمة معينة بنجاح، وتقدير الآخرين لمهارات وقدرات الفرد في أداء عمل مثير للإعجاب واستخدام الألقاب البراقة.

- **تحقيق الذات: Self, Actualization** وتمثل أعلى مستوى في هرم الحاجات، والحاجة إلى أن يحقق المرء ذاته وذلك بالاستفادة القصوى من القدرات والمهارات والإمكانات، ويسعى الأشخاص الذين تسيطر عليهم حاجة تحقيق الذات إلى البحث عن مهام تتحدى قدراتهم ومهاراتهم وتسمح لهم بالتطور واستخدام أساليب إبتكارية، وتوفير فرص التقدم العام والنمو الذاتي.

- وتوضح " باهي أمينة" (1999,18) أن ماسلوا وضع نظاما هرميا سباعيا للحاجات يحتوي الحاجات الخمس السابقة إضافة إلى:

- **حاجات المعرفة والفهم:** وهي أول حاجات النمو وتشمل حاجات حب الاستطلاع والاكتشاف والرغبة في اكتساب وتعلم المعرفة.

- وإن وجدت هذه الحاجة بصورة قوية فإنها تكون مصحوبة بالرغبة في الترتيب والتنظيم والتحليل والإدراك لعلاقات التنظيم الهرمي " لماسلوا " وهي توجد لدى بعض الأفراد وتنبثق عن سعي الفرد وتشوقه للنواحي الجمالية المتعلقة بذاته ويدلل "ماسلوا" على ذلك بأن الأطفال الأصحاء يبدون أكثر جمالا،

- ويرى "ماسلوا" في هذا الترتيب للحاجات أن المستويات المتتالية للحاجات تظهر تباعا وتحتل مكانها كلما تقدم الفرد في النمو والنضج.

5- صفات الأفراد ذوي دافعية الإنجاز:

لقد تبين للباحثين أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يميلون إلى السلوك والتصرف بطرق وأساليب معينة يتميزون فيها عن غيرهم من الأفراد، ويمكن أن نتعرض لهذه للطرق والأساليب.

أ- يهتم الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بالامتنياز من أجل الامتنياز ذاته، وليس من أجل ما يمكن أن يترتب عليه من فوائد، يحجم هؤلاء الأفراد عن العمل بقدر أكبر من الجهد في عمل ما عندما يتضمن هذا العمل تقديم النقود على سبيل المكافأة أو الإثابة، كما أن اهتمامهم بالإنجاز يتحدد في ضوء ما يضعون لأنفسهم من مستويات ومعايير.

ب- يفضل الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة المواقف التي يستطيعون فيها امتلاك ناصية أمورهم بأنفسهم، وهي تلك المواقف التي يتحملون فيها المسؤولية الشخصية بالنسبة لنواتج مساعيهم ونشاطاتهم، ولا يتركون هؤلاء الأفراد مصائرهم للقدر أو الصدفة، ولا يعتمدون على آراء الآخرين.

ت- يضع الأفراد ذوي الدافعية الإنجاز المرتفعة أهدافهم بحرص وعناية عقب تدبر احتمالات النجاح بالنسبة لكل البدائل المتاحة وتميل أهداف هؤلاء الأفراد إلى أن تكون ذات مخاطر معتدلة، حيث لا تكون مساعيهم محتومة الفشل أو مضمونة النجاح، وأهدافهم تكون أهداف حاضرة.

ث- يتميز الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة على نظرائهم ذوي الدافعية المنخفضة من حيث قدر الاهتمام بالأهداف المستقبلية بعيدة المدى حيث يوجد لدى هؤلاء الأفراد منظور مستقبلي أكبر مدى.

ج- واستنادا إلى البحث الذي قام به "رونسون" (1958). رأى "ماكيلاند" أن الرسوم غير التكرارية والتمايزة أو غير المترابطة تعد خاصية مميزة للأفراد ذوي الدافعية الإنجاز المرتفعة، كما يتميز هؤلاء الأفراد بحب السفر والتنقل والترحال، والميل إلى الاكتشاف، كما يوجد حقيقة مؤداها أن ارتفاع دافعية الإنجاز يرتبط بالحراك الاجتماعي والاتجاه الأعلى، وتحمل الثقافات ذات المستويات المرتفعة في دافعية الإنجاز شبيها أو تماثلا ملفتا للنظر من حيث ميلهم إلى الابتكارات والاختراعات. (ابراهيم، وآخرون، 1983، 9)

6-أهمية الدافعية للإنجاز

يعتبر موضوع الدافعية من أكثر الموضوعات في علم النفس أهمية ودلالة على المستويين النظري والتطبيقي، فمن الصعب مواجهة العديد من المشكلات السلوكية دون الاهتمام بدوافع الفرد التي تقوم بالدور الرئيسي في تحديد سلوكه وتظهر دراسة الدوافع بشكل صريح في ميدان علم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس الصناعي. ويمكن أن نحصر أهمية دراسة الدافعية في النقاط التالية:

ح- دراسة الدافعية تساعدنا على التنبؤ بالسلوك الإنساني في المستقبل، فإذا ما عرفنا دوافع فرد ما في فترة معينة تمكننا من التنبؤ بسلوكه في فترات لاحقة.

خ- دراسة دوافع الغير تمكننا من مساعدتهم على ضبط وتوجيه سلوكهم نحو الوجهات الصحيحة كأن نهى لهم المواقف الخاصة التي من شأنها أن تثير دوافعهم وتحفزهم نحو القيام بالأعمال التي نريد منهم أدائها. (زكريا، 2012، 13)

7-العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

يرى "فؤاد أبو حطب" وآمال صادق" (1992) أن هناك مجموعة من العوامل التي تتأثر بها دافعية الإنجاز منها:

طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلم والبيئة المباشرة على جانب خبرات النجاح والفشل وجاذبية العمل بالإضافة إلى دور المعلم في تنمية الدافع للإنجاز عند الطب، كما يشير "أبو مجد ابراهيم مجاهد" (1987) إلى أن المستوى الثقافي للأسرة يعتبر أحد العوامل المهمة في نجاح أو فشل الطلاب.

وهناك مجموعة من العوامل المعوقة لدافعية الإنجاز حيث يشير "محي الدين أحمد حسين" (1988) إلى أن هناك مجموعة من الأسباب التي تقف وراء ظاهرة انخفاض الدافعية للإنجاز من بينها:

- غياب الوالدين لفترة طويلة.
- انخفاض مستوى التحصيل.
- وجود بعض المتغيرات المشجعة على التلقي السلبي للمعلومات.
- المناخ اجتماعي بكامله.
- توقع الفشل والخوف من النجاح نفسه يجعل الفرد يتوقف على بذل المحاولة وصولاً للنجاح. (رشوان، وعلي، 2006، 210)

8- قياس الدافعية للإنجاز

تعد دراسة الدافعية شيء عسير للغاية وذلك لصعوبة ملاحظتها بصورة مباشرة، فتكون أما بقياس بعض الظروف الخارجية المعينة التي نضن أنها تولد الدافعية، أو أن نقيس بعض جوانب السلوك عند الشخص، تلك الجوانب التي تعكس ما لديه من دافعية، ولكن

الاستدلال على الدافعية من السلوك أمر صعب، وقد يكون مضللاً في بعض الأحيان، لأن السلوك لا تحدده الدافعية فقط وإنما تشترك في تحديده عوامل أخرى مثل الموقف الراهن والخبرات السابقة.

فإذا أن تكون الوسائل المستخدمة لقياس الدافعية إما موضوعية أو إسقاطية لدى سنتطرق لها:

8-1- الطرق الإسقاطية: افترض "موراي" أن الحاجات الاجتماعية قد تنعكس بدقة في تفكير الأفراد حين لا يكونون مضطرين للتفكير في شيء بوجه الخصوص، ولكن كيف يتم تحديد كل تلك الأفكار العادية التي تتردد كل يوم، لقد أعد "Murray" سلسلة صور يقوم الأفراد بقص بعض القصص عن صور المواقف التي يمكن تفسيرها بطرق مختلفة، وأعتقد أن الأفراد وهم ينسجون القصص يسقطون حاجاتهم، مخاوفهم، آمالهم وصراعاتهم على صفات الشخصيات المعروضة عليهم. وبناء على ذلك يعتبر اختبار تفهم الموضوع "لموراي" طريقة إسقاطية لقياس الدوافع الاجتماعية.

ثم قام "McClelland" بإعداد اختبار لقياس الدافعية للإنجاز مكون من أربع صور، تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع، أما البعض الآخر فقام "ماكيلاند" بتصميمه. ويرتبط هذا الاختبار أساساً بالتخيل الإبداعي ويتم تحليل القصص ونواتج التخيل لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافعية. (لوناس، 2013)

ولقد وجهت عدة انتقادات للطرق الإسقاطية، لهذا حاول بعض الباحثين إدخال بعض التعديلات، من بينهم "فرانش" الذي وضع مقياس الاستبصار (جملة مفيدة) تصف أنماط سلوكية يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية)، وقام "Aronson" بوضع اختبار التعيين عن طريق الرسم والخاص بالأطفال، ولكن رغم هذه التعديلات انتقدت هذه المقاييس وتعتبر أنها تصف انفعالات المفحوصين، لذا بدا الابتعاد عنها أمر ضروري وفكر الباحثين في مقاييس أكثر موضوعية يمكن قياسها بثباتها وصدقها حتى يستطيع الباحث استخدامها عند الحاجة.

8-2- المقاييس الموضوعية: قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال، مثل مقياس "Weiner, Kukla" وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الراشدين مثل مقياس " Mehrabian 1968 " ومقياس " Lynn 1969 " ومقياس " Hermans 1970 " وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية، كما استخدمت في الدراسات العربية.

وسنذكر منها بالشرح ثلاث مقاييس هي:

أ- مقياس "وينر" (1970): قام بتصميم مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين عباراته مشتقة من نظرية "أتكسون" وتكون من (20) عبارة من عبارات الاختيار الجبري، وقام الباحث بإيجاد صدق المقياس باستخدام الصدق التنبؤي وصدق التكوين، وحصل على نتائج مرضية بالنسبة للثبات رغم أنه طبق على البيئة الأمريكية في دراستين، إلا أنه لم يذكر أي تفاصيل على ثبات المقياس. وقام "موسى" (1985) بتطبيقه على عينة تتكون من (124) تلميذ وتلميذة من المدارس الابتدائية في مدينة "برادفورد" بإنجلترا أو باستخدام "ألفا كرونباخ"، وصل معامل الثبات إلى 0,85 وهو دال.

ب - مقياس "سميت" (1973): استخدم "سميت" طريقة "مورفي" و"ليكرت" في تصميم استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الراشدين وكان يتكون في صورته الأولى من 103 عبارة تم إجرائه على عينة قوامها 89 فردا وانتقى سميت بعد ذلك عشر عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد في دافعية الإنجاز، ثم تحقق الباحث من مدى صدق وثبات الاستبيان بأكثر من طريقة وحصل على نتائج مرضية،

ت _ مقياس "قشقوش" (1975): قام "إبراهيم قشقوش" (1975) بتصميم أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز استند فيها للمفهوم نفسه الذي اعتمده "ماكيلاند" وزملاءه عن دافع الإنجاز، وقد عرض "قشقوش" عبارات الاستبيان المبدئية على ثلاثة من المحكمين، حيث اتفقوا على صلاحية 32 عبارة لقياس الدافعية، كما تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق

إعادة الإجراء على (100) طالب جامعي، وتوصل إلى معامل ارتباط قدره (0,89) وأعتمد على محكات أخرى فتوصل إلى نتائج مرضية جدا.

وبالرغم من تعدد وتنوع المقاييس الموضوعية التي تقيس الدافعية والتي استخدمت في الدراسات الأجنبية والعربية إلا أنها لا تخلو من السلبيات منها: أن المفحوص يدرك المقصد والغرض من الاختبار وبالتالي: قد تتأثر إجابته بهذا الإدراك، وهذا على عكس الأساليب الإسقاطية التي تعتمد على التداخليات الحرة التي لا يدرك المفحوص الهدف من ورائها. وبالتالي يمكن القول بأن لكل من الأساليب الإسقاطية والموضوعية مزايا وعيوب.

(طبشي، 2007، 49_51)

خلاصة الفصل

لقد تم خلال هذا الفصل التعرض لموضوع الدافعية للإنجاز، وبعد عرض التعريف المقدمة من الباحثين ، تم الإجماع أن الدافعية هي حالة داخلية وظروف خارجية تستثير سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وذلك بهدف تحقيق الاعتبار للذات، كما تم في هذا الفصل عرض بعض المفاهيم التي لها علاقة بالدافعية، ثم عرض الأنواع ووظائف الدافعية ومكوناتها، وتم أيضا عرض بعض التعريف التي قدمها الباحثون حول الدافعية للإنجاز، ولقد تم الإجماع أن الدافع للإنجاز هو استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق والنجاح لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات التي تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل، بغية الوصول إلى النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين.

كما تم خلال هذا الفصل عرض بعض الأنواع لدافعية الإنجاز والنظريات المفسرة لها ومن ذلك النظرية المعرفية التي تسلم بأن المخلوق البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية، وأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية متأصلة فيه، وأن النشاط السلوكي كفاية في ذاته وليس كوسيلة. أما نظرية ماكيلاند فتفسر الدافعية في ضوء حالة السعادة والمتعة بالحاجة للإنجاز، وأنه هناك ارتباط بين الخبرات والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد من نتائج، فإن كانت مواقف الإنجاز الأولية الإيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء وللانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا أخذت نوع من الفشل تكونت بعض الخبرات السلبية. أما نظرية ماسلوا للحاجات فقد قدمت حسب تدرج هرمي للحاجات حيث قامت على افتراضات ثلاثة مفادها : أن البشر كائنات محتاجة من الممكن أن تؤثر احتياجاتها على سلوكياتها، وأن حاجات الإنسان ترتب هرميا حسب تدرجها، وأن الإنسان يتقدم للمستوى التالي من الهرم فقط عندما تكون الحاجة الدنيا مشبعة. تم التعرض أيضا للعوامل المؤثرة في الدافعية وخصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز وأخيرا تم تصنيف مقاييس الدافعية للإنجاز .

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

01. منهج الدراسة.

02. التذكير بفرضيات الدراسة.

03. الدراسة الاستطلاعية.

04. حدود الدراسة.

05. مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.

06. أدوات جمع البيانات.

07. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة الفصل

تمهيد

إن موضوعية النتائج المتحصل عليها كل باحث تتوقف على صحة الإجراءات المنهجية المتبعة والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة موضوع الدراسة، ومدى التمكن من التطبيق الجيد لتلك الإجراءات والأساليب.

انطلاقاً من عرضنا للجانب النظري من خلال الفصول السابقة وبعد الإطلاع على متغيرات الدراسة، نستعرض هذا الجانب بطريقة المعالجة الميدانية بدء من منهج الدراسة المستخدم وفرضياتها المتعددة التي ستكشف عن مدى تحققها، ثم نتناول الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وإجراءاتها وأهم نتائجها، ثم نعرض بعد ذلك مجتمع الدراسة، إضافة إلى الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وكذا الأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها.

1- منهج الدراسة

منهج الدراسة هو طريقة أو أسلوب علمي أو مجموعة من الأسس والقواعد والخطوات العلمية والعقلية التي يستعين بها الباحث وبسير في ضوءها لتحقيق الهدف الذي يصبوا إليه الباحث واكتشاف الحقيقة واستخلاص النظريات والقوانين التي تحكم الظاهرة والتنبؤ بما سيحدث في المستقبل. (حسين، 2003، 47)

والمنهج الأنسب الذي يتوافق مع طبيعة موضوعنا ونوعية دراستنا هو المنهج الوصفي السببي المقارن والذي عرفه:

تعريف المنهج السببي المقارن: يرى "قورق وقول" (1979) "وايزاك ومايكل" (1971) "وكرلينجر" (1973). أن البحث السببي المقارن منهجا قائما للبحث أي قائما بذاته ولذا عرف "بأنه ذلك البحث الذي تكون فيه المتغيرات المستقلة (أسباب) ظاهرة ومعروفة، ويبدأ الباحث بملاحظة المتغيرات التابعة (النتائج) وبأسلوب أكثر وضوحاً يمكن أن نقول أنه نوع من البحوث الذي يطبق لتحديد الأسباب المحتملة، ولهذا سمي السببي، الذي كان له تأثير على السلوك المدروس، وليس من خلال التجربة كما هي عليه الحال بالنسبة للمنهج

التجريبي، وإنما من خلال مقارنة من يسلك ذلك السلوك ويتصف به لا يسلكه أو يتصف به، ولهذا يسمى بالمقارن".

تعريف آخر: المنهج السببي المقارن هو أحد أنواع المنهج الوصفي، ومن هؤلاء "فاندالين" (1952) الذي قال عنه ليميزه عن غيره من الأنواع إنه لا يقف عند حد وصف الظاهرة فقط، وما يسبق ذلك من جمع المعلومات حول الحالة الحاضرة والموجودة فعلا ولكنه أي بحث السببي المقارن، علاوة على وصف الظاهرة فهو يمكن من معرفة العلاقات المتبادلة بين الحقائق مم ييسر فهمها وتفسيرها. (الصالح، 1409هـ، 150)

2- التذكير بفرضيات

الفرضية العامة: توجد فروق في درجة الدافعية الإنجاز بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الرضا عن التوجيه.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابرة والنجاح.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى التغلب على الصعوبات.

3- الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من بين المراحل التي يمر بها الباحث أثناء إعدادة لمذكرة تخرجه أو بحثه، فهي تمهيد لإجراءات الدراسة الأساسية ومن بين الأهداف التي تسعى الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيقها من خلال:

- التعرف على مجتمع الدراسة وتحديد نوع العينة وأسلوب اختبارها.
- التعامل مع أفراد العينة لمعرفة مدى تجاوبهم مع الأداة من حيث الصياغة ومعاني الفقرات من أجل تغيير في البنود إذا تطلب الأمر.
- اكتشاف العراقيل التي تواجه الباحث لتفاديها، والتدريب على تطبيق أداة الدراسة.

وصف المقياس

مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد "عزم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي" (1429هـ) قام الباحث "الغامدي" بإعداد وبناء مقياس يقيس دافعية الانجاز لدى المراهقين في البيئة السعودية، وتكون هذا المقياس في صورته النهائية من (80) عبارة موزعة على (10) أبعاد كل بعد يقيس مجالا من مجالات دافعية الانجاز، وبناء على هذا المقياس قامت الباحثتان بتبني هذا المقياس، بأخذ (40) عبارة موزعة على (05) أبعاد، وقد تم تطبيقه في البيئة الجزائرية، دون تطبيق دراسة استطلاعية، وبهذا تم تبني المقياس بخصائصه السيكو مترية، وكانت أبعاده موزعة على النحو التالي:

جدول: (01) أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز والعبارات تحت كل بعد.

الرقم	البعد	أرقام الفقرات التي تقيس البعد
01	الثقة بالنفس	04 - 9 - 24 - 11 - 28 - 39
02	تحمل المسؤولية	39-25-21-16-7-3
03	المثابرة والنجاح	38-32-30-27-23-15-13-6-2
04	السعي نحو التفوق	35-29-22-19-14-10-5-1
05	التغلب على العوائق والصعوبات	40-37-34-31-26-20-18-17-12-8

طريقة الإجابة على المقياس: تكون الإجابة على المقياس كالتالي:

- إذا رأى المفحوص أن العبارة (تتطبق عليه) يضع علامة (X) تحت العمود تنطبق.
 - إذا رأى المفحوص أن العبارة (تتطبق) بدرجة متوسطة يضع علامة (X) تحت العمود تنطبق بدرجة متوسطة.
 - إذا رأى المفحوص أن العبارة (لا تنطبق عليه) يضع علامة (X) تحت العمود لا تنطبق.
- الخصائص السيكومترية للأداة:

أولاً: صدق المقياس: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

أ- صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في قسم علم النفس بجامعة أم القرى، لإعطاء ملاحظاتهم سواء من حيث انتماء العبارات الأبعاد أو من حيث مناسبة ووضوح صياغة العبارات للإبعاد أو لإضافة وتعديل العبارات،

وقد قام الباحث بحذف عبارات محدودة جداً وإعادة صياغة للبعض الآخر والتي قلت درجة اتفاق المحكمين حولها عن 80%.

ب- حساب الاتساق الداخلي: وذلك على جانبيين من طرف الباحث، ومن خلال الحساب اتضح أن قيم الارتباط بين العبارات وأبعادها تراوحت بين (0,307) لارتباط العبارة

"مع بعد السعي نحو التفوق وبين (0,0799) لارتباط العبارة رقم (20).
بعد المثابرة والنضال.

أما قيم الارتباط بين العبارات والمقياس ككل فتراوحت بين (0,410) لارتباط العبارة رقم (28) مع المقياس ككل وبين (0,791) لارتباط العبارة رقم (129) مع المقياس الكلي. وتتضح أيضا أن قيم الارتباط بين الأبعاد مع بعضها تراوحت بين (0,404) لارتباط البعد الأول بالبعد الرابع وبين (0,766) لارتباط البعد الخامس بالبعد الثالث. أما قيم الارتباط بالأبعاد مع المقياس الكلي فتراوحت بين (0,662) لارتباط البعد الخامس مع المقياس الكلي، وبين (0,762) لارتباط البعد العاشر مع المقياس الكلي. ومنه نستنتج أن قيم الارتباط بين العبارات والأبعاد والمقياس ككل، وكذلك بين الأبعاد وبعضها البعض والمقياس الكلي جميعها قيم تتمتع بدرجة جيدة من الصدق أو جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01).

ثانيا: الثبات

1- طريقة إعادة الاختبار: أعاد الباحث تطبيق المقياس على عينة استطلاعية نفسها بعد فترة زمنية مقدارها أسبوعين وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين فوجد أن معامل الثبات (0,7789).

2- قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية: كانت بنود المقياس 80 بند مقسمة الى 40 بند من الجزء الأول و 40 بند من الجزء الثاني، حيث بلغ الثبات حسب طريقة الفا كرونباخ: 0,8877 أما الثبات بطريقة التجزئة النصفية بلغ ارتباط الجزأين: 0,6759 وبطريقة سبرمان براون 0,8066 وجثمان كان: 0,8066 وألفا للجزء الأول: 0,7724 وألفا للجزء الثاني: 0,7577 اتضح من خلال هذا الجدول الثبات الجيد للمقياس، مما يجعل الباحث مطمئنا لاستخدامه في الدراسة الحالية.

4. حدود الدراسة

الحدود الزمنية: تمت الدراسة الحالية خلال الموسم الدراسي 2016/2017، خلال الخمسة عشرة يوم الأولى من شهر مارس.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة الحالية بثانوية حساني محمد لخضر بدائرة جامعة ولاية الوادي على مستوى (06) اختصاصات للسنة الثانية ثانوي.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي (ستة شعب).

5. مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

الدراسة الميدانية الأساسية هي جوهر البحث العلمي فمن خلالها يمكن تقصي الحقائق الميدانية واختيار فرضيات الدراسة أمام محاكاة للواقع، وفي هذه الدراسة تم إجراء الدراسة الأساسية خل شهر مارس من الموسم الدراسي 2016/2017.

بعد أخذ الترخيص من طرف رئيس قسم الجامعة (قسم علوم الاجتماعية) وبعد أخذ الموافقة من طرف مستشار التوجيه المدرسي، قمنا بتوزيع استمارات الاستبيان على عينة الدراسة، فمنهم من أخذها وأعادها في اليوم الثاني ، ومنهم من قام بالإجابة عليه في نفس الوقت، كما يوجد منهم من حاول أن يستفسر على بعض البنود، ومن حسن الحظ تمكنا من جمع كل الاستمارات دون ترك أي منها كما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول: (02) عينة الدراسة الأساسية على مستوى سنة (06) شعب من السنة الثانية ثانوي

الشعب	عدد أفراد العينة	النسبة %
علوم تجريبية	29	34,93%
تسيير واقتصاد	13	15,66%
آداب وفلسفة	11	13,25%
لغات أجنبية	8	9,63%
هندسة طرائق	12	14,45%
هندسة ميكانيكية	10	12,04%

المجموع	83	%100
---------	----	------

استهدف هذا الاستبيان مجموعة من التلاميذ اللذين يعتبرون عينة الدراسة الأساسية، حيث بلغ المجتمع الأصلي للدراسة (234) تلميذ وتلميذة، وتكونت عينة الدراسة من (83) تلميذ وتلميذة وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية غرضية، حيث تعرف هذه الأخيرة بأنها: أحد أنواع العينة غير الاحتمالية، والتي تسمى بالطريقة المقصودة أو الاختيار بالخبرة، أي تعني أنها أساس اختيار خبرة الباحث ومعرفته بأن هذه المفردة تمثل مجتمع البحث.

(صالح، 1409هـ، 99)

وبلغ عدد النسخ التي تم جمعها (83) نسخة وقصد استخراج نتائج التطبيق الميداني للاستبيان من هذه النسخ تم تعريضها للمعالجة الإحصائية اليدوية التي تتناسب مع فرضيات الدراسة.

6. أدوات جمع البيانات:

يقترّب البحث العلمي من الشمولية والصدق والقياس إذ تعددت وسائل جمع المعلومات حول الظاهرة المدروسة، لكن يتوقف ذلك حسب طبيعة الموضوع وهدف الدراسة، وهذه الدراسة تم فيها الاعتماد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، حيث يعرف بأنه سلسلة من الأسئلة أو المواقف التي تعد بقصد الحصول على آراء المبحوثين ومعلوماتهم، ويستخدم في بعض الموضوعات النفسية والاجتماعية أو التربوية أو البيانات الشخصية، ومن مميزاته أنه يوفر كما كبيرا من المعلومات، ويوفر الكثير من الجهد والوقت على الباحث.

(محمد وآخرون، 1999، 63)

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

يهتم الإحصاء بوصف وتلخيص وتفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية والتربوية التي تعتبر التغير ميزتها الأساسية أنه ذلك فرع الرياضيات الذي يقوم بأقصى ما يمكن من الدقة والصرامة في عناصر التقدير اللازمة لتفسير هذه الظواهر والتنبؤ بها لأنه قد تطرأ عليها العديد من التغيرات إضافة إلى ذلك يقدم الإحصاء أساليب محددة ومنظمة لجمع

البيانات وتبويبها وتلخيصها بأشكال مختلفة لوضعها ومعالجتها وتحليلها للوصول إلى استخلاص النتائج التي تساعد على اتخاذ القرارات .

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه مجموعة من الأساليب الإحصائية وهي كالتالي:

- اختبار "t" لعينتين غير متساويتين وغير متجانستين: $n_1 \neq n_2$.

(بو حفص، 2006، 177)

- اختبار "t" لعينتين غير مترابطتين وغير متساويتين: $n_1 \neq n_2$. (بو علاوة، 2009، 15)

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الفصل المنهج المتبع وأهم إجراءات الدراسة الاستطلاعية ووصفها وأهدافها، حيث تطرقنا إلى عينة الدراسة الأساسية وحدودها ووصف الأداة والأساليب الإحصائية المستخدمة، كل هذا يعد مجال هام لتوضيح خطوات البحث التي تليها والمتمثلة في عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

1. عرض نتائج وفرضيات الدراسة وتحليلها

1.1 عرض نتائج الفرضية الإجرائية الأولى

2.1 عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثانية

3.1 عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة

4.1 عرض نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة

5.1 عرض نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة

2. مناقشة وتحليل النتائج

1.2 مناقشة وتحليل الفرضية الإجرائية الأولى

2.2 مناقشة وتحليل الفرضية الإجرائية الثانية

3.2 مناقشة وتحليل الفرضية الإجرائية الثالثة

4.2 مناقشة وتحليل الفرضية الإجرائية الرابعة

5.2 مناقشة وتحليل الفرضية الإجرائية الخامسة

3. مناقشة وتحليل نتائج الفرضية العامة

خلاصة الدراسة والاقتراحات

قائمة المراجع

الملاحق

تمهيد:

بعد أن تطرقنا إلى فصل الإجراءات المنهجية ننتقل الآن إلى عرض النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة النهائية، وبعدها تأتي خطوة تحليل ومناقشة نتائج الفرضيات حسب الموروث الأدبي للموضوع والدراسات السابقة.

1_ عرض النتائج فرضيات الدراسة

1-1- عرض نتائج الفرضية الاجرائية الأولى: نتائج التحقق من الفرضية الاجرائية الأولى والتي جاء نصها كآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة والتلاميذ اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس. وللتأكد منها تم الاعتماد على اختبار "ت" للفروق بين عينتين غير متساويين وغير متجانسين، ويرجع ذلك إلى أن جميع الشروط محققة إلا أن التجانس أكبر من (2).

جدول (03): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس.

المتغيرات	n	$\bar{X}$	S	متوسط الفروق	قيمة F للتجانس	قيمة t_c	قيمة t_f	fd	الدلالة الاحصائية
الثقة بالنفس	73	13.23	0.94	0.56	14.63	2.61	2.26	9	دالة
	10	11.69	201.64		دال				

يتضح من خلال الجدول رقم (03) الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة وتوجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس، حيث كان المتوسط الحسابي للتلاميذ للموجهين برغبة: 13,23 والانحراف المعياري المقدر بـ: 0,94 للعينه ن(73)، أما التلاميذ الموجهين بدون رغبة فقد كان المتوسط الحسابي: 11.69، وقدر الانحراف المعياري بـ: 201.64، كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة هي: 2.61، وبالرجوع إلى قيمة "ت" المجدولة والتي تساوي: 2.26، بدرجة حرية: 9 عند مستوى الدلالة 0,01 نجد أنها قيمة

دالة إحصائية، وهذا يعني وجود فروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة والتلاميذ اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس.

1-2- عرض نتائج الفرضية الإحصائية الثانية: استنادا لما تنص عليه الفرضية الإحصائية

الثانية بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة والتلاميذ اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية.

وللتأكد من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار "ت" للفروق بين عينتين غير متساويتين وغير متجانستين، ويرجع ذلك إلى أن جميع الشروط محققة أما التجانس فهو أكبر من (2).

جدول (04): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية.

المتغيرات	n	$\bar{X}$	S	متوسط الفروق	قيمة F للتجانس	قيمة t_c	قيمة t_t	df	الدالة الاحصائية
تحمل المسؤولية	73	11.63	7.74	0.56	16.10	0.50	3.20	57	غير دالة
الموجهون برغبة	10	11.08	1.93		دال				

يتضح من خلال الجدول رقم (04) الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة وتوجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية، حيث كان المتوسط الحسابي للتلاميذ للموجهين برغبة: 11,63 والانحراف المعياري المقدر بـ: 7,74 للعينة ن(73)، أما التلاميذ الموجهين بدون رغبة فقد كان المتوسط الحسابي: 11,08، وقدر الانحراف المعياري بـ: 1,93، كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة هي: 0,50، وبالرجوع إلى قيمة "ت" المجدولة والتي تساوي: 3,20، بدرجة حرية: 57 عند مستوى الدلالة 0,01 نجد أنها قيمة غير دالة إحصائية، وهذا يعني وجود فروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة والتلاميذ اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية.

1-3- عرض نتائج الفرضية الاجرائية الثالثة: استنادا لما تنص عليه الفرضية الاجرائية

الثالثة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة والتلاميذ اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابة والنجاح.

وللتأكد من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار "ت" للفروق بين عينتين غير متجانستين وغير متساويتين، لأن جميع الشروط محققة.

جدول (05): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ الموجهين برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابة والنجاح.

المتغيرات	n	$\bar{X}$	S	متوسط الفروق	قيمة F للتجانس	قيمة t_c	قيمة t_f	df	الدلالة الاحصائية
المثابة	73	21.67	3.44	0.37	1.01	0.31	1.99	81	غير دالة
والنجاح	10	21.3	3.43		غير دال				

يتضح من خلال الجدول رقم (05) الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة وتوجيههم بدون رغبة في مستوى المثابة والنجاح، حيث كان المتوسط الحسابي للتلاميذ للموجهين برغبة: 21,67 والانحراف المعياري المقدر بـ: 3,44 للعينة ن(73)، أما التلاميذ الموجهين بدون رغبة فقد كان المتوسط الحسابي: 21,3، وقد انحراف المعياري بـ: 3,43، كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة هي: 0.31، وبالرجوع إلى قيمة "ت" المجدولة والتي تساوي: 1.99، بدرجة حرية (ن+1=2-2=81) عند مستوى الدلالة 0,05 نجد أنها قيمة غير دالة إحصائية، وهذا يعني لا توجد فروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة والتلاميذ اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابة والنجاح.

1-4- عرض نتائج الفرضية الاجرائية الرابعة: استنادا لما نتص عليه الفرضية الاجرائية

الرابعة، بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والتلاميذ الذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق.

وللتأكد من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار "ت" للفروق بين عينتين غير متساويتين و متجانسين، ويرجع ذلك أن جميع الشروط محققة إلا التجانس فهو أكبر من (2)

جدول (06): نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق.

المتغيرات	n	$\bar{X}$	S	متوسط الفروق	قيمة F للتجانس	قيمة t_c	قيمة tt	DF	الدلالة الاحصائية
السعي نحو التفوق	73	16.84	3.71	-0.46	2.39	-0.53	1.99	81	غير دالة
الموجهون برغبة	3								
الموجهون دون رغبة	10	17.3	2.40		غير دال				

يتضح من خلال الجدول رقم (06) الفروق بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة وتوجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق، حيث كان المتوسط الحسابي للتلاميذ للموجهين برغبة: 16,84 والانحراف المعياري المقدّر بـ: 3,71 للعينة ن(73)، أما التلاميذ الموجهين بدون رغبة فقد كان المتوسط الحسابي: 17,3، وقدر الانحراف المعياري بـ: 2,40، كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة هي: 0,53 -، وبالرجوع إلى قيمة "ت" المجدولة والتي تساوي: 1.99، بدرجة حرية (ن+1=2_2 = 81) عند مستوى الدلالة 0,05 نجد أنها قيمة غير دالة إحصائية، وهذا يعني أن الفرضية غير محققة وبالتالي: لا توجد فروق بين التلاميذ الذين تم توجيههم برغبة والتلاميذ الذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق.

1-5- عرض نتائج الفرضية الاجرائية الخامسة: استنادا لما تنص عليه الفرضية الاجرائية

الخامسة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة والتلاميذ اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى التغلب على الصعوبات.

وللتأكد من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار "ت" للفروق بين عينتين غير متساويتين وغير متجانسين، ويرجع ذلك إلى أن جميع الشروط محققة عدا التجانس فهو أكبر من (2)

جدول (07): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى التغلب على الصعوبات.

المتغيرات	n	$\bar{X}$	S	متوسط الفروق	قيمة F للتجانس	قيمة t_c	قيمة t_h	DF	الدلالة الاحصائية
التغلب على الصعوبات	73	21.97	0.78	0.07	13.63	0.07	2.26	81	غير دالة
الموجهون برغبة	10	21.9	2.88	0.07	غير دال	0.07	2.26	81	غير دالة
الموجهون دون رغبة									

يتضح من خلال الجدول رقم (07) الفروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة وتوجيههم بدون رغبة في مستوى التغلب على الصعوبات، حيث كان المتوسط الحسابي للتلاميذ للموجهين برغبة: 21,97، والانحراف المعياري المقدّر بـ: 0,78، للعينة ن(73)، أما التلاميذ الموجهين بدون رغبة فقد كان المتوسط الحسابي: 21,9، وقدّر الانحراف المعياري بـ: 2,88، كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة هي: 0,07، وبالرجوع إلى قيمة "ت" المجدولة والتي تساوي: 2.26، بدرجة حرية (ن+1=2-2=81) عند مستوى الدلالة 0,05 نجد أنها قيمة غير دالة إحصائية، وهذا يعني أن الفرضية غير محققة وبالتالي: لا توجد فروق بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة والتلاميذ اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى التغلب على الصعوبات.

2- مناقشة وتحليل النتائج

2-1- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الاجرائية الأولى: من خلال نتائج الفرضية الإجرائية الأولى والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس، ولقد أثبتت نتائج الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الحالية على تحقق الفرضية.

ويرجع ذلك إلى أن كل فرد لديه شخصية ثابتة يمكن أن تفرق بينه وبين الشخص الآخر وذلك حسب نظرية السمات أي أن الراضين على التوجيه تكون لديهم ثقة كبيرة في أنفسهم، مما يؤدي إلى ارتفاع دافعية الإنجاز لديهم فترتفع قدرتهم على اتخاذ القرار والتفكير في مشروعاتهم الشخصي، كما يرجع إلى التحكم الداخلي الذي يعتبر سمة من سمات الشخصية التي تجعل الفرد ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات، على عكس الأفراد ذوي التحكم الخارجي الذي يرجع إلى العوامل الخارجية كالصدفة والحظ ومساعدة الآخرين وهذا حسب دراسة "وتكن وآخرون" (1978) حيث أثبتت هذه الدراسة أن الطلاب داخلي التحكم يمتازون بتصورات مهنية واضحة وأكثر قدرة على صياغة اختياراتهم. كما يرجع أيضا إلى استعدادات الفرد الجسمية، والفكرية، والحسية، وذلك حسب رأي "كالبار" أما الموجهين بدون رغبة تكون ثقافتهم في أنفسهم ضعيفة أو تكون منعدمة، مما يؤدي بهم إلى الفشل والإحباط، لأن هذا المراهق كانت له طموحات وميولات وأحلام خططها منذ الصغر وبعد هذا التوجيه الغير مرغوب فيه أنعدم التفكير في المشاريع الشخصية ويبدوون في التفكير في التسرب المدرسي والاتجاه إلى الحياة العملية دون تخطيط، واتفقت هذه النتائج مع دراسة "بلحسيني وردة" التي أسفرت على أن التلاميذ الغير راضين على توجيههم أقل قدرة على تحمل الإحباط ومواجهته. ولقد أثبتت نتائج الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الحالية على تحقق الفرضية.

2-2- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثانية: من خلال نتائج الفرضية

الإجرائية الثانية والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية، ولقد أثبتت نتائج الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الحالية على تحقق الفرضية.

ويرجع ذلك إلى اختلاف اتجاهات الطلبة نحو التخصص الدراسي حيث توجد فروق فردية بين المراهقين من خلال التحول من مرحلة إلى أخرى، فيسعى المراهق إثبات رغبته ولو كانت معاكسة الآراء الآخرين، وعليه يمكن القول أن حالة الرضا التي يتمتع بها التلاميذ الراضين قد أسهمت في اتزان سلوكياتهم وزادت في قدرتهم على تحمل المسؤولية داخل الوسط المدرسي، بعيدا عن أي كظهر من مظاهر الضغط النفسي، فيزيد رضاهم عن الشعب ويزيد التقدير للذات وتشجعهم على النجاح، على عكس نظائريهم من التلاميذ غير الراضين عن التوجيه الذي يدركون أن عدم إعطائهم رغبتهم، فأنهم يعيشون آثار الفشل على المستوى النفسي والاجتماعي مما يضيق مجال تكوين إداراتهم وعلاقتهم داخل المدرسة، وحالة عدم الرضا تمدهم بإحساس داخلي من الفشل، فلا يحصل لديهم إشباع من هنا ينخفض لديهم دافع الإنجاز. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة "قدوري خليفة" حيث بينت أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص الدراسي.

2-3- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة: من خلال نتائج الفرضية الإجرائية

الثالثة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابرة والنجاح. ولقد أثبتت نتائج الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الحالية على عدم تحقق الفرضية.

يرجع ذلك إلى أهمية المناخ الأسري في استثارة الدافعية للإنجاز لدى الأبناء باعتبار أن الأسرة هي البيئة الأولى والهامة في التنشئة وترسيخ المبادئ والقيم والتأثير على الخصائص السلوكية. ويرجع ذلك أيضا إلى بعض المحفزات والمكافآت عن طريق حث التلاميذ على مواصلة النجاح الذي يحرزونه على مستوى الأنشطة التعليمية ويكون هذا التحصيل بمنح

نقاط جيدة للتلاميذ، وهذا ما رآه "سكينر" في نظريته، بالإضافة إلى دور المعلم في تنمية الدوافع عند الطلاب، وقد لا تعتبر الرغبة أحيانا تعبير عن قدرات الطالب فقد تكون الرغبة أحيانا نتيجة لضغوطات إيجابية مختلفة داخل الأسرة.

كما يشير أبو مجد إبراهيم مجاهد (1987). إلى المستوى الثقافي للأسرة إذ يعتبر أحد العوامل المهمة في النجاح والفشل لدى الطلاب، ويرجع ذلك إلى الفطرة التفاضلية وتوقع النجاح أكثر من الفشل، وهذا ما يقلل نسبة التوتر وحدة القلق.

2-4- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الإيجابية الرابعة: من خلال نتائج الفرضية

الإيجابية الرابعة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق والنجاح. ولقد أثبتت نتائج الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الحالية على عدم تحقق الفرضية.

ويرجع ذلك إلى دور مستشار التوجيه المدرسي لاختيار الشعبة المناسبة لدى التلميذ والتي يرغب فيها حسب قدراته ونتائجه وميولاته، واستعداداته سوف تعزز لديه الدافع وهذا ما جاء في دراسة الأحمر (1978) والتي تتمحور حول علاقة مستشار التوجيه واختيار التلميذ لأحد شعب التعليم الثانوي، أكدت أن هناك إجماع في معظم الدول العربية على تحديد مهمة مستشار التوجيه لمساعدة التلميذ على اختيار أحد شعب التعليم الثانوي ولكي نبرز أن دافعية الانجاز مرتفعة عند الموجهين برغبة وعملية التوجيه التي خضعوا لها في مرحلة التعليم الثانوي إذ نجد الطالب إذا وجد نفسه في تخصصه أو دراسة أختارها حسب رغبته سيعمل أكثر بجدية نظرا لشعوره الإيجابي نحو هذا الفرع، والشيء نفسه يقال على التلاميذ الموجهون بدون رغبة فإن دافعتهم عالية، ويرجع ذلك إلى فضل الأستاذ الفعال في رفع واستثارة الدافعية لدى التلاميذ وتوضيح لهم الأفاق المستقبلية لهذه الشعبة، فكل هذه الدوافع تضبط سلوك التلميذ وزيادة تحصيله، بتدريبه من خلال التحول التدريجي من دوافع خارجية إلى دوافع داخلية ذاتية والتي تشكل إسهام فعال ومعين لدور المتعلم. كما اتفقت مع دراسة

"ذهبية العرفاوي" في دراسة حول أثر التوجيه المدرسي على دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق في مستوى دافعية الإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية والموجهون إلى الشعب الأدبية، وعليه لا توجد فروق بين التلاميذ في دافعية الإنجاز.

2-5- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة: من خلال نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى التغلب على الصعوبات. ولقد أثبتت نتائج الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الحالية على عدم تحقق الفرضية.

ويرجع ذلك أن التلاميذ اللذين حصلوا على رغبتهم الأولى يواجهون صعوبات في مستوى الصعوبات التلاميذ اللذين لم يحصلوا على رغبتهم، لأن هؤلاء التلاميذ يتطلعون إلى كل المواقف الصعبة التي تواجههم في الحياة، وذلك حسب ما رأته النظرية المعرفية من خلال التعريفات التي تسلم بأن "الكائن البشري مخلوق عاقل ويتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه" وبما أن المراهق المتمدرس يمر بمرحلة حب الاستطلاع والاكتشاف، فيتغلب على الصعوبات، مما جعل هذه الفرضية لم تتحقق فلم تجد فروق بين الموجهين برغبة وغير الموجهين برغبة في التغلب على العوائق والصعوبات.

وكما هو الحال بالنسبة للتلاميذ الموجهين بدون رغبة ولم يحصلوا على رغبتهم سوى أن معدلاتهم لا تأهلهم ووجهوا حسب الخارطة المدرسية أي أن هذا التخصص يحتاج إلى نسبة ما ولم تتوفر وحتى لا يغلق هذا التخصص يوجه له هؤلاء التلاميذ، وفي هذا السياق يعمل التلاميذ جاهدين من أجل إثبات وجودهم فتستثار الدافعية للإنجاز لديهم ويكون عندهم حافز داخلي من أجل التغلب على الصعاب وخاصة وإن كانت الظروف الاجتماعية أو الاقتصادية عائق أمام هؤلاء التلاميذ فيحاولون جاهدين من أجل الوصول إلى النجاح وهذا حسب رأي "الدوارد.ج. موراوي" في كتابه الدافعية والانفعال، وقد تعارضت هذه الدراسة مع دراسة "براك صليحة (2008) بعنوان علاقة الرضا عن التوجيه والأداء الدراسي لدى تلاميذ

الجدعين المشتركين في المرحلة الثانوية ، والتي أسفرت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي بين التلاميذ الجدعين المشتركين علوم وآداب.

3- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية العامة: من خلال النتائج المتوصل إليها في الفرضيات الإجرائية التي أثبتت أن الفرضية العامة تحققت جزئياً من خلال أبعاد الاستبيان فقد أسفرت النتائج أن فرضيتين دالتين إحصائياً وثلاثة فرضيات غير دالة، ففي الفرضية الأولى والتي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس، أثبتت نتائج هذه الفرضية أن "t" المحسوبة تساوي 2.61 أكبر من المجدولة والتي تساوي (2.26) وبالتالي فإن الفرضية الإجرائية الأولى تحققت، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس.

كما أن الفرضية الإجرائية الثانية التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية.

والتي أظهرت نتائجها أن "t" المحسوبة تساوي (0.50) أقل من "t" المجدولة والتي تساوي (3,20) وعليه فإن الفرضية غير دالة إحصائياً، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة والتلاميذ اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية.

بينما أثبتت نتائج الفرضية الثالثة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة والتلاميذ اللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابرة والنجاح، حيث بلغت "t" المحسوبة (0,31) أقل من "t" المجدولة (1.99) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابرة والنجاح.

كما لم تتحقق الفرضية الرابعة التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق، التي أظهرت النتائج أن "t" المحسوبة والتي تساوي (0,53) أقل من "t" المجدولة والتي تساوي (1.99) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق.

كما لم تتحقق الفرضية الخامسة والتي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى التغلب على الصعوبات. التي أظهرت النتائج أن "t" المحسوبة تساوي: (0,07) أقل من "t" المجدولة التي تساوي: (2.26) وبالتالي الفرضية الخامسة لم تتحقق، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم برغبة في مستوى التغلب على الصعوبات.

ومما سبق يمكن القول أن الفرضية العامة تحققت جزئيا.

خلاصة الدراسة والاقتراحات:

هدفت هذه الدراسة لمعرفة طبيعة الرضا عن التوجيه المدرسي وأثره على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية الشهيد "حساني محمد لخضر" بدائرة بجامعة ولاية الوادي، بعدما قامت الباحثتان بتبني استبيان الدافعية للإنجاز لدى المراهق لصاحبه "عزم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي" والذي قد كان الباحث تحقق من الخصائص السيكومترية للأداة.

وصلاحية استعماله تم تطبيق هذا الاستبيان في البيئة الجزائرية، وقد تم اختيار المنهج المناسب والأسلوب الإحصائي من أجل التحقق من الفرضيات الإجرائية التي تم صياغتها، وبعد معالجتها إحصائياً دلت على النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية، ويعني أن الثقة وتحمل المسؤولية تختلف من شخص لآخر وذلك حسب طبيعة الشخصية لذا كل فرد.

- أما بالنسبة للفرضيات الإجرائية التي لم تتحقق فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابرة والنجاح والسعي نحو التفوق والتغلب على الصعوبات. وهذا يرجع إلى تدخل عدة عوامل مساعدة، كتدخل مستشار التوجيه الفعال في العملية التعليمية، وكذا دور الأسرة والبيئة الاجتماعية والظروف الاقتصادية التي من شأنها أن تساعد للفرد للتخطيط المستقبلي وتحقيق مشروعه الشخصي. وأتضح مما سبق أن الفرضية العامة تحققت جزئياً وذلك من خلال اختلاف أبعاد الاستبيان.

وبناء على النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة نقدم جملة من الاقتراحات نوجزها كالآتي:

- تشجيع المراهق على الاعتماد على نفسه، ويعني القدرة على تحمل المسؤولية في أمور محدودة.

- تعميم استبيان الميول والاهتمامات على جميع التلاميذ.
- احترام الأسس النفسية والتربوية في عملية التوجيه والتعامل مع الجانب النوعي وليس الجانب الكمي.
- كسر الاعتقادات الخاطئة والاتجاهات السلبية لدى التلميذ نحو التخصصات التي تعاني نفور من طرف التلاميذ.
- تربية الاختيارات المبكرة لدى التلاميذ من أجل تعرفهم على قدراتهم وميولاتهم مبكرا وخلال مراحل عمرية مختلفة والتالي تتولد دوافع الإنجاز لديهم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- إبراهيم، قشقوش، صفاء الأعسر، محمد سلامة. (1983). مركز البحوث التربوية. المجلد 2. العدد 8.
- أحمد، عبد الخالق. (1999). الدافع للإنجاز لدى اللبنانيين من بحوث المؤتمر السابع لعلم ألعبيدي، محمد جاسم محمد. (2004). سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام. ط1. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع: الأردن.
- أسعد، مخائيل إبراهيم، سليمان مخول مالك. (1981). مشكلات الطفولة والمراهقة. دار الافاق الجديدة: بيروت.
- براك، صليحة. (2008). الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالاداء الدراسي لدى تلاميذ الجدعين المشتركين في مرحلة الثانوية. رسالة ماجستير :غير منشورة. جامعة باجي مختار: عنابة.
- براهيمية، صونيا. (2006). تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإخوة منتوري قسنطينة.
- بلحسيني، وردة. (2002). علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالاحباط. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة.
- بوحفص، عبد الكريم. (2006). الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية مدعم بتطبيقات وتمارين وحلول. بن عكنون الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- بوساحة، فتيحة. (2015). أثر الإعلام التربوي على التوجيه المدرسي والإرشاد المدرسي والمهني. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة حمه لخضر: الوادي
- بوعلاوة، محمد. (2009). الإحصاء النفسي والإستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية: الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجسماني، عبد العالي. (1994). سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقهما الأساسية. بيروت: دار العربية للعلوم.

- جولمان، دانيال. (أكتوبر 2000). **الذكاء العاطفي**. تر: ليلى الجبالي. سلسلة عالم المعرفة. عدد 12: الكويت.
- حسين، عبد الحميد رشوان. (2003). **الأسرة والمجتمع** (دراسة في علم الاجتماع الأسرة). الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- حمري، محمد. (2012). **ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الإصلاح والواقع**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أبي بكر بلقديد: تلمسان.
- حناش، فضيلة وزكريا محمد بن يحي. (2011). **التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة**. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الحديثة وتكوين مستواهم.
- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). **دافعية الإنجاز**. كلية الآداب. جامعة القاهرة. دار غريب للنشر والتوزيع: القاهرة.
- خير الله، السيد. (1990). **البحوث النفسية والتربوية**. بيروت: دار الكتب العلمية.
- راجح، عزت أحمد. (1999). **أصول علم النفس**. ط11. القاهرة: دار المعارف.
- زكريا، عبد الستار. (2012). **دافعية الإنجاز لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في ظل فلسفة التدريس بالمقاربة بالكفاءات مذكرة ماستر غير منشورة**.
- زهران، عبد السلام حامد. (1998). **التوجيه والإرشاد النفسي**. ط3. القاهرة: عالم الكتب.
- الساكر، رشيدة. (2015). **دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات**. رسالة ماستر غير منشورة: جامعة حمه لخضر: الوادي.
- سعد، جلال. (1967). **الصحة العقلية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طبشي، بلخير بن الأخضر. (2007). **الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بدافعية الإنجاز**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.
- عبد الكريم، قريشي. (1993). **نظرة حول التوجيه المدرسي بالجزائر**. مجلة الفكر، جمعية ثقافة الأمل. الجزائر.

- عبد الهادي، عزت جودت والعزة حسني سعيد. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. دار الصفا للنشر والتوزيع: الأردن.
- عبيدات، محمود محمد. (1999). منهجية البحث العلمي. ط2. الأردن: وائل للنشر والتوزيع.
- عزيز، سمارة والنمر عصام. (1999). محاضرات في التوجيه والإرشاد. ط3. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- العساف، بن صالح محمد. (1409). سلسلة البحث في العلوم السلوكية. الرياض: العبيكان.
- عطية، محمود هنا. (1988). التوجيه التربوي والمهني. ط5. القاهرة: مكتبة النهضة.
- علي محمد، محمد ديب. (1987). مركز الضبط وعلاقته الرضا على التخصص الدراسي. مجلة علم النفس العدد 3. 49
- علي، الطيب عصام ورشوان، ربيع عبده. (2006). علم النفس المعرفي الذاكرة وتشغيل المعلومات. ط1. القاهرة : عالم الكتب.
- عويضة، كامل محمد الشيخ. (1996). مشكلات الطفولة سلسلة علم النفس. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الفرخ، كاملة وتيم عبد الجبار. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. ط1. عمان: دار التوزيع والنشر.
- قدوري، خليفة. (2012). الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز. رسالة ماجستير. غير منشورة. جامعة ميلود معمري: تيزي وزو.
- قنطازي، كريمة، (ب س)، الإرشاد المدرسي في المرحلة الثانوية في ظل المقاربات بالكفاءات. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعي. العدد خاص. 154.
- كاملة، الفرخ، عبد الحليم جابر. (2000). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. دار الصفاء للنشر والتوزيع. عمان.

لعجال، سعيدة. (2016). دراسة مقارنة لدافعية الإنجاز بين التلاميذ المتفوقين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات. **مجلة جيل العلوم الإنسانية**. العدد (17_18): 57 .

لوناس، حدة. (2013). **علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس**. مذكرة ماستر غير منشورة. جامعة أكلي محند أولحاج: البويرة.

مدحت، عبد اللطيف. (1990). **الصحة النفسية والتوافق النفسي**. بيروت: دار النهضة.

المطيري، سهل المعصومة. (2005). **الصحة النفسية مفهوما واضطراباتها**. ط1. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت.

معتز، عبد الله. (1996). **الدافعية في علم النفس العام**. مكتبة الغريب: القاهرة.

ملحم، سامي محمد. (2007). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. ط1. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المنشور رقم 28 المؤرخ في: 26 فيفري 1996. الجزائر المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال.

الهمص، عبد الفتاح عبد الغني. (2013). **ملاحم التوجيه والإرشاد عند الإمام الشافعي**.

مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد رقم 1. 221.

وزارة التربية الوطنية. (فيفري 1980). **النشرة الرسمية للتربية الوطنية العدد 247**

وسطاني، عفاف. (2010). **دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقته بالنمط القيادي**

السائد لمدير المؤسسة التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة فرحات عباس: سطيف.

الملاحق

الملحق: مقياس دافعية الانجاز اعداد عزم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

عزيزي التلميذ:

في إطار التحضير والإعداد لمذكرة التخرج "ماستر أكاديمي"، تخصص إرشاد وتوجيه، نضع بين يديكم هذه الاستمارة ونطلب منكم التعاون معنا في إطار البحث العلمي وذلك بالإجابة على بنود الاستبيان بكل دقة وموضوعية، ونحن نلتزم بأن كل المعلومات الواردة في الاستمارة ستبقى سرية ولن نستخدم إلا لإغراض علمية فقط.

يرجى عزيزي الطالب بعد القراءة الجيدة للاستمارة وضع علامة × أمام العبارة التي تتناسب معك

مع الصدق في الإجابات والصراحة.

وشكرا مسبقا على تعاونكم معنا

التخصص:.....

الجنس:.....

☐ بدون رغبة

☐ برغبة

التوجه إلى التخصص:

التسلسل	العبرة	تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق
01	أشعر برغبة كبيرة في التفوق			
02	أرفض الاستسلام بسهولة			
03	أتحمل مسؤولية أعمالي			
04	أميل أن أفعل ما يفعله أغلب الناس			
05	كثيرا ما أتخيل نفسي مرموقا			
06	إذا بدأت بعمل ما فلا بد من إنهائه			
07	أشعر بالمسؤولية اتجاه الآخرين			
08	من الأفضل أن أعمل عمل خالي من الصعوبات			
09	من الأفضل تغيير الرأي إذا خالف رأي الآخرين			
10	أسرع إلى التفوق بصورة مستمرة			
11	أهتم بنتيجة عملي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط			
12	من الصعب عليا تجاوز العقبات التي تعترض إنجازي لعملي			
13	تتراكم أعمالي بسبب التأجيل			
14	يصعب عليا الإحساس بالفشل			
15	أهتم كثيرا بإخراج عملي على أحسن صورة			
16	أعترف بالفشل تماما مثلما أعترف بالنجاح			
17	يقل نشاطي وحماسي عند القيام			

			بالأعمال الصعبة	
18			أترجع عن عملي إذا واجهتني أي صعوبات	
19			الناجحون هم صناع الحياة	
20			أشعر باليأس والإحباط حين تعترضني عوائق في دراستي	
21			إذا فشلت في عملي فالآخرين هم سبب فشلي	
22			التفوق لا يحصل عليه إلا القلائل	
23			إنهاء عملي أول بأول ولا أجل عمل اليوم إلى الغد	
24			أتردد كثيرا قبل اتخاذ القرار	
25			تحمل المسؤولية أمر يضايقني	
26			ليس هناك عمل دون عقبات	
27			أشعر بالرضا عند انجاز عمل بسرعة وإتقان	
28			أشعر بإمكانني القيام بأعمال متميزة	
29			النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة	
30			نتيجة عملي لا تهمني المهم أن أعمل فقط	
31			أعمل بالمثل القائل الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه	
32			أحب أن أتقن ما أعمله	
34			أفضل القيام بالمهام الصعبة	
35			التفوق لا يعني لي كثيرا	
36			على الآخرين تحمل المسؤولية معي في	

			كل أعمال	
			أبدل كل جهدي لتدليل العوائق التي تمنع وصولي إلى هدفي	37
			أنجز أعمال بسرعة	38
			أنا واثق من قدراتي ومهارتي	39
			مواجهة الصعوبات تزيدني في إصراري على النجاح	40