الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

توجّهات الهدف لدى المتكونين

دراسة ميدانية بمركز التكوين المهني والتمهين منصر عبد الله توقرت

مذكرة مكمّلة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتان:

– أسماء بوعقة

– نجاة درويش

إشراف الأستاذة:

أ.د. الزهرة الأسود

السنة الجامعية:2024-2025

شكر وعرفان

بدءًا بقوله تعالى:"ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي"(النمل،آية19)
الحمد لله على تمام فضله وإحسانه، والشكر له على توفيقه وامتنانه. والصلاة والسلام على محمد الداعي إلى رضوانه، وعلى أصحابه الذين ساروا على هديه وتبيانه

اعترافا بالجميل

يطيب لنا التوجه بالشكر والامتنان إلى كل من مدّ لنا يد العون ونخص بالفضل والعرفان

الأستاذة الفاضلة الزهرة الأسود، نشكر لها حسن تعليمها وشرف تأطيرها.
ونغتنم الفرصة للتقدير والامتنان لأساتذتنا الأجلاء بقسم علم النفس وعلوم التربية تخصص توجه وإرشاد

ولجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل العلمي

كما نتقدم بأسمى آيات الشكر وأبلغ عبارات الثناء والامتنان إلى عائلتينا على المساندة والدعم

ولا ننسى مدير مركز التكوين المهني والتمهين منصر عبد الله على ما قدمه من تسهيلات.
والشكر موصول إلى المتكونين أفراد العينة على تجاوبهم

وجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل

نتقدم لكل هؤلاء بوافر الشكر وعظيم الامتنان، وندعو الله العلي القدير أن يجزيهم خير الجزاء، وأن يجعل ما قدموه في موازين حسناتهم.

نجاة وأسماء

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى توجهات الهدف لدى المتكوّنين بمركز التكوين المهني والتمهين منصر عبد الله توقرت، في ضوء بعض المتغيرات.

وقد طرحت الدراسة أسئلتها على النحو الآتي:

1- ما مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين بمركز التكوين المهني والتمهين؟

2- هل توجد فروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف جنسهم؟

3- هل توجد فروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف وضعيتهم التكوينية؟

4- هل توجد فروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف نمط تكوينهم؟

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي القائم على الاستكشاف والمقارنة، واختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية، وتمت معالجة البيانات إحصائيا ببرنامج الحزمة الإحصائية(spss,25)، وقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يأتي:

1- مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين بمركز التكوين المهني والتمهين مرتفع.

2- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف جنسهم لصالح الإناث.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف وضعيتهم التكوينية.

4- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف نمط تكوينهم.

وقد تم تفسير نتائج الدراسة بناء على الخلفية النظرية للدراسة، وبعض الملاحظات المستقاة من الميدان.

Summary:

The current study aimed to identify the level of goal orientations among trainees at the Mansour Abdallah Touggourt Vocational Training and Professionalization Center, in light of certain variables.

The study posed the following questions:

1-What is the level of goal orientations among trainees at the Vocational Training and Professionalization Center?

2- Are there differences in the level of goal orientations among trainees depending on their gender?

3-Are there differences in the level of goal orientations among trainees depending on their training status?

4-Are there differences in the level of goal orientations among trainees depending on their training style?

To achieve the study objectives, a descriptive approach based on exploration and comparison was adopted. The sample was selected randomly and stratified, and the data were statistically processed using the statistical package (SPSS,25). The study results yielded the following:

1-The level of goal orientations among trainees at the Vocational Training and Professionalization Center is high.

2-There are statistically significant differences in the level of goal orientations among trainees depending on their gender, in favor of females.

3-There are no statistically significant differences in the level of goal orientations among trainees depending on their training status.

4-There are no statistically significant differences in the level of goal orientations among trainees depending on their training style.

The study results were interpreted based on the theoretical background of the study and some observations drawn from the field.

قائمة المحتويات

شكر وعرفان..... أ

ملخص الدراسة باللغة العربية:..... ب

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية:.....ج

قائمة المحتويات.....د

قائمة الجداول.....ح

قائمة الأشكال.....ح

مقدمة:.....ط

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1- مشكلة الدراسة:.....2

2- أسئلة الدراسة: 7

3- أهداف الدراسة:.....7

4- أهمية الدراسة:.....7

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:.....9

6- حدود الدراسة:.....10

الفصل الثاني: توجهات الهدف

تمهيد:.....12

1- مفهوم التوجه نحو الهدف وأهميته:.....13

2- نظرية توجه الهدف:.....18

3- نماذج توجيه الهدف:.....20

4- العوامل المؤثرة في تشكيل التوجه الهدف:.....28

5- مهارات التوجه نحو الهدف:.....29
6- آثـار توجه الهدف:.....30
7- خصائص وسمات الأفراد ذوو التوجه نحو الهدف:.....31
خلاصة الفصل:.....32

الجانب الميداني

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:.....35
1- منهج الدراسة:.....35
2- مجتمع وعينة الدراسة:.....36
3- أداة جمع البيانات:.....37
4- المعالجة الإحصائية:.....39
خلاصة الفصل:.....39

الفصل الرابع: عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:.....41
1- عرض وتفسير نتائج السؤال الأول:.....41
2- عرض وتفسير نتائج السؤال الثاني:.....43
3- عرض وتفسير نتائج السؤال الثالث:.....46
4- عرض وتفسير نتائج السؤال الرابع:.....49
5- خلاصة الدراسة:.....52
6- اقتراحات الدراسة:.....53
المراجـــع:.....55
الملاحق:.....64

قائمة الجداول

جدول(1) الفروق بين أهداف التمكن وأهداف الأداء 21

جدول(2) التصنيف الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز..... 26

جدول(3) خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة..... 37

جدول(4) نتائج اختبار ت لعينة واحدة لمستوى توجهات الهدف لدى المتكونين..... 41

جدول(5) الفروق في مستوى توجه الهدف لدى المتكونين باختلاف الجنس..... 44

جدول(6) نتائج اختبار T-test للفروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف وضعيتهم التكوينية 46

جدول(7) نتائج اختبار T-test للفروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف نمط تكوينهم 49

قائمة الأشكال

شكل (1) نماذج توجه الهدف..... 20

شكل (2) النموذج الثنائي لتوجه الهدف في أعمال نيكولز 22

شكل(3) النموذج الثنائي لتوجهات الهدف في أعمال أميس..... 23

شكل(4) النموذج الثلاثي لتوجه الهدف..... 25

شكل(5) تطور بنية توجه الهدف الإنجاز..... 27

مقدمة:

يعتبر التوجه نحو الهدف أو توجهات الإنجاز من المفاهيم المتداولة حديثا والتي أذاعها علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي والإيجابي، وقد لفت إليه انتباه عديد الباحثين الذين عملوا على استكشاف المفهوم واستقصاء العلاقة بينه وبين متغيرات أخرى؛ كالتحصيل الدراسي، والضبط الذاتي، وأساليب التعلم، حيث يشير هذا المفهوم إلى أسلوب الفرد في تنظيم أفكاره ومعتقداته وتصوراته، والتي تتشكل نتاجا لتجاربه السابقة أو لخبرات معينة حيث يلعب هذا الأسلوب دور الموجه في سلوك الفرد وتفاعله مع مواقف الحياة المختلفة والذي يحفز الفرد على الإنجاز ويحرك الرغبة في ذلك وصولا إلى النجاح.

ويعد قطاع التكوين والتعليم المهنيين حقلا خصبا وبيئة ملائمة لدراسة وتقصي سلوك المتكون الإنجازي والعوامل والمثيرات والمؤثرات التي تحركه نحو تحقيق النجاح، بل ومعرفة مستوى ذلك حتى يتسنى توجيه وإرشاد المتكونين نحو المهن التي تلبي تطلعاتهم ومستوى طموحاتهم وتستجيب لتصوراتهم وآمالهم حول مستقبلهم المهني والشخصي.

إلا أن التغيرات التكنولوجيا السريعة التي يشهدها العالم اليوم، وما ترتب عنها من اندثار لمهن قد باتت تقليدية وظهور مهن جديدة قد استغنت بصورة واضحة عن اليد العاملة خاصة منها البسيطة واستبدلت بالتكنولوجيا الرقمية والآلات الجديدة، وانعكس ذلك على سوق الشغل وعلى طبيعة المهن ومتطلباتها، بل وكان له أثره البارز على أنماط العمل والمهارات والكفاءات الوظيفية، فقد أصبح لزاما على قطاع التكوين والتعليم المهنيين بمختلف مؤسساته مواكبة التطور التكنولوجي والمعرفي من أجل ضمان تكوين يد عاملة مؤهلة قادرة على الاندماج في سوق العمل المتجددة، مع إيلاء اهتمام خاص لرغبات وطموحات وميول واستعدادات الأفراد من طالبي التكوين وتحفيزهم على اقتحام المهن الجديدة، إذ يعتبر ذلك من أكبر الرهانات التي تواجه القطاع والتي يهدف من خلالها للاستثمار في الطاقات الشابة

ودعم وتطوير وتثمين الكفاءات وامتصاص البطالة وفق إستراتيجيات مدروسة، شاملة، مرنة وواقعية تمكن من بلوغ الأهداف بفعالية.

لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى التوجه نحو الهدف لدى متكوني مؤسسة التكوين المهني، مما قد يسهم في تطوير الكفاءات ورفع المؤهلات سواء خلال مرحلة التكوين أو في بيئة العمل، بحيث تصبح أهداف طالبي التكوين واضحة وقابلة للتنفيذ.

إلا أن شحّ الدراسات وندرتها التي تناولت ذات الموضوع لدى الفئة المذكورة والحاجة لمعرفة مستوياته يعد من أبرز الدوافع التي استوجبت التطرق إليه في هذه الدراسة؛ والتي تضمن أربع فصول على النحو التالي:

شمل الفصل الأول الإطار العام للدراسة، حيث تم عرض مشكلة الدراسة باعتبارها المحور الأساسي الذي تدور حوله متغيرات الدراسة، تلتها أسئلة الدراسة والتي هي الشرارة الأولى والمحرك الرئيس للبحث والتقصي واستكشاف جوانب الموضوع، كما تم توضيح أهداف الدارسة مع إبراز أهميتها على الصعيدين العام والخاص مع توضيح المفاهيم المستخدمة وضبطها إجرائيا، دون الإغفال عن رسم حدود الدراسة من حيث الزمان والمكان والموضوعية وكذا الفئة المعنية.

أما الفصل الثاني المخصص للإطار النظري لموضوع الدراسة، فقد تناول مفهوم التوجه نحو الهدف بشكل تفصيلي متبوعا بعرض النظرية التي فسرت هذا المفهوم من زوايا مختلفة، إلى جانب استعراض مجموعة من النماذج التفسيرية للتوجه نحو الهدف، كما تضمن الفصل العوامل المؤثرة في تشكيله، وأهم المهارات المرتبطة به، إضافة إلى إبراز الآثار المترتبة عنه.

وفي الفصل الثالث، تم التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والتي تمثل عنصر أساسيا لضمان دقة البحث، حيث تضمن الفصل المنهج المستخدم، مجتمع وعينة الدراسة، ثم الأداة المستخدمة في جمع البيانات، وأخيرًا الأساليب الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات بشكل دقيق.

بينما في الفصل الرابع تناولت الدراسة عرض وتفسير نتائج الأسئلة الأربعة، تلاها خلاصة عامة للدراسة، ثم اقتراحات لمزيد من البحوث والدراسات المستقبلية.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1) مشكلة الدراسة
2) أسئلة الدراسة
3) أهداف الدراسة
4) أهمية الدراسة
5) التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة
6) حدود الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

يعدّ قطاع التكوين والتعليم المهنيين أحد الركائز الأساسية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، إذ يهدف إلى تنمية وتطوير مهارات الشباب وتأهيلهم لسوق الشغل من خلال توفير فرص تعليمية وتدريبية في عديد المجالات كالصناعة، والفلاحة، والبناء، والحرف والخدمات، معتمدا على اقتصاد المعرفة وتكنولوجيات الاتصال.

فالتكوين المهني يستهدف "الإعداد المهني للأفراد وتدريبهم على مهن معينة، بقصد رفع مستوى إنتاجهم وإكسابهم مهارات جديدة".(خلاصي،2006، 168)

على اعتبار أن التكوين "يمثل الجهد الهادف إلى تزويد المتربص أو العامل بالمعارف والمهارات العلمية التي قد ترفع من أدائه في ممارسة المهنة".(ورغي وبن معاشو، 2020، 61)

كما يمثل مجموعة من النشاطات التي تهدف إلى ضمان الحصول على المعارف والمهارات والاحتياجات الضرورية لأداء مهمة أو مجموعة من الوظائف مع القدرة والفعالية في فرع أو مجال من النشاطات الاقتصادية المهنية.(رنان وجاب الله،2020، 383)

إذ يسعى بذلك قطاع التكوين المهني إلى مجابهة البطالة والاستثمار في المؤهلات البشرية من خلال تقليص الفجوة بين سوق العمل والمؤهلات المتوفرة، فضلا عن تميزه بالتعاون مع القطاع الاقتصادي العمومي والخاص، من أجل ضمان تكوين عملي يواكب التطورات الرقمية والتكنولوجية، إذ تمثل مخرجات التكوين المهني عنصرا محوريا في عملية اتخاذ القرار على المستويين الاقتصادي والاجتماعي، لما لها من تأثير مباشر على سوق العمل والتنمية المستدامة، حيث تظل جودة تأهيل اليد العاملة وامتصاص أكبر شريحة من المجتمع من فئة الشباب تشكل أحد التحديات الإستراتيجية في المجالات الصناعية والتكنولوجية وحتى الاجتماعية.

وبالنظر إلى دور التكوين المهني الحاسم في تمكين الأفراد وإعدادهم للحياة العملية والمهنية، فهو يكسب الفرد الاستقلالية المهنية والمادية وتحقيق الذات، ويخفف من التوتر الحاصل من عدم امتلاك قدرات ومهارات، ويشعرهم بالرضا النفسي والوظيفي، فضلا عن أثره الواضح على مختلف جوانب الحياة النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

فمن الناحية النفسية إكساب الفرد المهارات اللازمة وتطوير قدراته، يشعره بالثقة بالنفس ويقلل من مشاعر القلق التي قد تنجم عن البطالة أو تدني الحالة المادية وعدم الاستقرار فيها، كما أن الاستقلالية المادية تعزز من إحساسه بالمسؤولية، وتنمي لديه القدرة على اتخاذ القرار ما يشعره بالرضا، ويتيح أمامهم فرصة حقيقة في الحياة, أما من الناحية الاجتماعية فتمكين الفرد من الاندماج في عالم الشغل والتغلب على البطالة، يعد من أهم انعكاسات التكوين المهني على الفرد والمجتمع على حد سواء، إذ بذلك تتقلص معدلات البطالة والمشكلات الاجتماعية الناجمة عنها, زيادة عن تشجيع الشباب على تطوير مهاراتهم والانخراط في مجال المقاولاتية وريادة الأعمال.

وبذلك يشكل التكوين المهني حجر الأساس في تعزيز روح ريادة الأعمال لدى الشباب وتزويدهم بالمعارف النظرية والتطبيقية من أجل تحويل أفكارهم لواقع ملموس، بخلق فرص عمل جديدة والتشجيع على الابتكار والإبداع، فله أثر إيجابي على الفرد وعلى المجتمع بما يمكنه من مواجهة تحديات سوق العمل بفعالية.

وباعتبار أن المنخرطين في مسارات التكوين المهني أغلبهم من فئة المراهقين والشباب الذين انفصلوا نهائيا عن المقاعد الدراسية في سن قد تكون حرجة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين(15 و35 سنة)؛ أي في مرحلة الشباب، ونظرا لكون هذه الشريحة هي الأهم والأكبر في المجتمعات العربية، وما يزيد من أهميتها هو ما تتميز به من خصائص وسمات خلال هذه المرحلة اعتبارا أن الشباب مصدر التغيير الاجتماعي ولهم استعداد كبير للإبداع

والابتكار وهم أيضا أكثر انفتاحا على العالم من خلال قدرتهم على التكيف مع منتجات التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة.

ولما كانت الرؤى المستقبلية لهذه الفئة غير واضحة المعالم ولا الأهداف، فقد بات من الضروري توفير الرعاية اللازمة ومساعدتهم على توضيح الرؤى واستكشاف القدرات والمؤهلات الكامنة والاستثمار فيها واستغلالها، إذ تعتبر "رعاية الشباب عملية تربوية متصلة ومستمرة ومتكاملة تمتد وتعم الشباب في أوقات فراغهم وعملهم، وهي عبارة عن مجموعة من الخدمات التي تمارس داخل المؤسسات والهيئات كي تتيح لهم فرص النمو الاجتماعي والنفسي والمهني على أساس من المعرفة والمبادئ الإنسانية والمهارات، وتسدي لهم التوجيه وفق ميولهم وقدراتهم ورغباتهم.(الشريف،1988، 243)

فالتلميذ المتسرب أو الموجه من المؤسسات التعليمية نحو إحدى مسارات التكوين المهني قد نعتبره كغيره من الذين أسعفهم الحظ في مواصلة المراحل التعليمية، فهو يمتلك عديد السمات التي تؤهله لخوض غمار الحياة المهنية والاجتماعية بكل حماس وكفاءة، إذ بذلك يسعى لإثبات ذاته وتحقيق طموحاته ورسم خططه المستقبلية، مما يدفعه إلى التعلم والتفكير بشكل مبتكر وخوض المخاطرة في تجارب جديدة كمحاولة للتغلب على المشكلات والتحديات التي قد تعترض تطلعاته وسبل نجاحه وصولا إلى أهدافه الشخصية والمهنية، فنجده يسعى لتطوير مهاراته، ويستكشف قدراته ويطمح لإنشاء مشروع خاص يعكس شغفه وتطلعاته ورغباته المستقبلية، أو تحقيق النجاح المهني من خلال الحصول على وظائف مرضية، هذه السمات التي يتصف بها شباب اليوم تلعب دور الموجه نحو تحقيق ما يصبوا إليه الفرد.

ولكل فرد أهداف وغايات يسعى لتحقيقها، فهو يعتبرها أساس حياته سواء على المستوى الشخصي أو المهني أو الاجتماعي أو العلمي، فهي بمثابة خطة حياة تجعل الفرد أكثر وعيا بما يريد الوصول إليه متحفزا، وتشكل دافعا قويا للسعي في تحقيقه، ومستوى

الوعي الذي يتمتع به الفرد يجعله أكثر حماسا في تحقيق أهدافه وذلك يكون نتاج أفكاره ومعتقداته واهتماماته، فهو يرسم إستراتيجيته الخاصة به من أجل بلوغ الأهداف المرجوة، فتوجهات الهدف تعتبر بمثابة المحرك الذي يوجه الفرد وفق مسارات محددة من أجل بلوغ الأهداف.

كذلك الحال بالنسبة للشباب، فإذا انطلقنا من أن رسم المستقبل هو أمل وطموح وغاية كل شاب فإن تحديد الأهداف وتوجيهها نحو مسارات صحيحة بات أمرا ضروريا لديه، حيث ترتكز جهود الفرد في إتباع خطط محددة وفق مراحل عملية كالسعي للتعلم واكتساب المهارات الضرورية، وبذل الجهد، واستثمار الطاقات، والموازنة بين الرغبات والميول والاستعدادات والقدرات وبين الطموحات الواقعية واللاواقعية، وتنمية التفكير النقدي والإبداعي، ومن ثم تحويل الأفكار إلى خطط قابلة للتنفيذ، هذه السمات التي يمتلكها الشباب تعتبر بمثابة الدافع لبلوغ الغايات والأهداف المستقبلية، فهو يضع الخطط المستقبلية القريبة والبعيدة المدى ويسعى لبلوغها.

وعلى مستوى قطاع التكوين والتعليم المهنيين، فلعلنا نجد أن توجهات الهدف لدى المتكونين تسهم بفعالية في تنمية مهارات الشباب وتوجيه دافعيتهم وطاقاتهم بالشكل الصحيح نحو تحقيق مشروعهم المهني، وتحفزهم على الابتكار وريادة الأعمال بالتركيز على اكتساب المهارات الفنية والتقنية، وتمكينهم من تكوين يتلاءم وميولهم ورغباتهم واستعداداتهم، غير أن الشاب الذي لا يحمل فكرة مشروع، أو توجها محددا، أو خطة واضحة لبناء مستقبله، قد يضيع عديد الفرص دون أن ينجح في واحدة منها قد تمكنه من اقتحام عالم الشغل.

وعموما، فإنّ توجهات الهدف لدى المتكونين قد تساعدهم في وضع أهداف واضحة ومحددة لمستقبلهم، كما قد تسهم في تعزيز قدراتهم لبلوغ تلك الأهداف وفق خطوات عملية تتماشى واحتياجات سوق الشعل، وتعزز من قدرتهم على اتخاذ القرار بشأن التكوينات الأنسب لميولهم وخططهم، إذ بذلك يصبحون أكثر وعيا بما يريدون الوصول إليه، فضلا

عن كونها تحفزهم على التعلم المستمر وتحسين أدائهم وتقييمه والتعرف على مواضع القوة وتطويرها ومواطن الضعف وتحسينها، مما يزيد من فرص حصولهم على وظائف أو الانضمام إلى عالم المقاولاتية وريادة الأعمال.

ولقد زاد الاهتمام بموضوع توجهات الهدف خاصة في مجال علم النفس وعلوم التربية،والذي تناولته عديد الدراسات في الآونة الأخيرة من بينها دراسة للنائب وسلمان(2016) التي بينت أنّ طلبة جامعة بغداد لديهم توجهات الهدف، مما يشير أن سن الشباب يظهر فيه طموحه وتوجهاته الهدفية لمواجهة المستقبل.(ورد في: فاخر وسلمان،2018)

وقد بحث بني مفرَّج وعلاونه(2013) عن علاقة التوجهات الهدفية بالتعلم المنظم ذاتيا على عينة من طلبة جامعة اليرموك، استنادا إلى متغيري الكلية والجنس، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان ولم تظهر فروق بين الجنس في أهداف الأداء–إقدام، كما لم تظهر فروق في التوجهات الهدفية تعزى لأثر الكلية أو التفاعل بين الكلية والجنس.

في حين تناول(الشراري،2019) دراسة حول الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف، وقد أسفرت النتائج على أن مستوى التوجهات الهدفية ككل لدى الطالبات جاء بمستوى متوسط، وفسّر ذلك على أساس طبيعة الأهداف التي تسعى الطالبات إلى تحقيقها.

وقد أجرى كل من حمادة وأبو زيد(2024) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية وقلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية الخاصة بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا من الفرقة الرابعة، وقد خلصت نتائجها إلى وجود مستوى متوسط من التوجهات الهدفية لدى الطلاب، كما أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجهات الهدفية باختلاف التخصص.

بناء على ما سبق، نجد أنه من الضروري الكشف عن مستوى توجهات الهدف لدى المتكوّنين المنتمين أو المنخرطين في إحدى مسارات التكوين والتعليم المهنيين، خصوصا إذا اعتبرنا أنّ فئة الشباب تعتبر قوة اقتصادية لا يستهان بها، بالنظر إلى دورها المحوري والأساسي في التنمية الشاملة، والسعي لمعرفة كيفية الاستثمار فيها والخوض في معركة التغيير والتطور والتنمية، وعليه جاءت هذه الدراسة لتقصّي الظاهرة بمركز التكوين والتمهين توقرت، من خلال طرح أسئلتها على النحو الآتي:

2- أسئلة الدراسة:

1- ما مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين بمركز التكوين المهني والتمهين؟

2- هل توجد فروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف جنسهم؟

3- هل توجد فروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف وضعيتهم التكوينية؟

4- هل توجد فروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف نمط تكوينهم؟

3- أهداف الدراسة:

1- معرفة مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين بمركز التكوين المهني والتمهين بتوقرت.

2- معرفة الفروق الموجودة بين المتكوّنين الذكور والمتكوّنات الإناث في مستوى توجهات الهدف.

3- معرفة الفروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين حسب الوضعية التكوينية الخاصة بهم.

4- معرفة الفروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين حسب نمط تكوينهم.

4- أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الشريحة المستهدفة؛ وهم متربصي ومتكوني قطاع التكوين المهني المقبلين على إنجاز مشاريع مهنية، حيث من المتوقع أن تسهم توجهاتهم

الهدفية في تنمية روح المقاولاتية، والتحفيز على الابتكار وريادة الأعمال استنادا لتوجهات الشباب واستجابة للاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والتحولات التكنولوجيا والرقمية.

– ولعل معرفة مستوى التوجهات الهدفية لدى المتكونين بمركز التكوين المهني تسهم في وضع خطط إستراتيجية للاستثمار في الطاقات البشرية ومواءمة ذلك مع تطلعات الشباب.

– كما أنّ للدراسة أهمية في توجيه الاهتمام إلى ضرورة رعاية ومرافقة هذه الفئة من طرف المختصين، وتفهم حاجياتهم ومساعدتهم في التركيز على تنمية مهاراتهم ومعارفهم الأساسية المطلوبة من أجل بلوغ الأهداف المستقبلية، وكذلك مساعدتهم على الانخراط في العملية التكوينية بصورة فعالة، بما يدفعهم إلى تحسين مستوى أدائهم وتشجيعهم على الخوض في ميدان المقاولاتية والمشاريع المهنية، ومن ثم المشاركة في المسيرة التنموية.

– تحسين نظام التكوين وتطوير برامجه بما يستجيب للاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية من جهة، وطموحات الشباب من جهة أخرى.

– قد تفيد هذه الدراسة مستشاري التوجيه بالمؤسسات التكوينية في توجيه المقبلين على التكوين المهني إلى المهن الأنسب لدوافعهم وقدراتهم واستعداداتهم وطموحاتهم، إذ بذلك يمكن التخفيف من ظاهرة التسرب أو إعادة التوجيه، كما قد تساعدهم في التغلب على قلق المستقبل وما يترتب عنه من آثار نفسية وجسدية.

– الاستفادة بما تسفر عنه نتائج الدراسة في توجيه القائمين على تطوير مؤسسات التكوين المهني في تحسين الوعي لدى المتكونين، ومساعدتهم على تحديد أهدافهم وتكوين اتجاهات إيجابية.

– كما تكمن أهمية الدراسة في حداثة الموضوع، وقلة الدراسات التي تهتم بفئة متكوني مؤسسات التكوين المهني، وقد تكون الدراسة الحالية نقطة انطلاق لمزيد من الدراسات

المستقبلية في ميدان التوجهات الهدفية لدى متكوني مؤسسات التكوين المهني بمتغيرات مختلفة.

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

*** توجهات الهدف:**

وهي نظام تمثيلات عقلية للاعتقادات والتصورات والإدراكات والتفسيرات والرغبات والاهتمامات والغايات التي تعمل على تحريك السلوك الإنجازي وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد صيغته ومستوى شدته واستمراره إلى حين تحقيق الهدف.(التخاينة،2009، 5)

ويعبّر عنها بالدرجة التي يتحصل عليها المتكوّن في مقياس توجهات الهدف المستخدم في هذه الدراسة.

*** نمط التكوين:**

ويُعنى به أساليب أو طرق تنظيم التكوين وتشمل: التكوين الإقامي، التمهين، التكوين عن بعد، الدروس المسائية والتي تسمح بتأمين التكوين الأولي والتكوين المتواصل على السواء، حيث تتم وفق(05) مستويات؛ أي من رتبة عامل مهني إلى رتبة تقني سامي.

وفي الدراسة الحالية، تم تحديد فئة التكوين الإقامي وفئة التمهين لضمان تواجدهم بشكل مستمر داخل مركز التكوين المهني والتمهين بتوقرت.

*** الوضعية التكوينية:**

وتشير إلى حالة المتربصين جدد أو قدامى، حيث يقصد بالمتربصين الجدد الذين التحقوا بالتكوين لأول مرة خلال الدخول المهني لدورة سبتمبر 2024، أما المتربصين القدامى فهم المتربصين الذين التحقوا بالمؤسسات التكوينية قبل دورة سبتمبر 2024، وهم المستمرين والمواصلين للفترات المتبقية من مدة التكوين.

6- حدود الدراسة:

تحددت الدراسة وفق ما يلي:

1- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة بمركز التكوين المهني والتمهين منصر عبد الله توقرت.

2- **الحدود الزمنية:** تمت الدراسة الميدانية خلال الموسم التكويني: 2025/2024.

3- **الحدود البشرية:** شملت الدراسة متربصي ومتمهني مركز التكوين المهني والتمهين منصر عبد الله بتوقرت.

4- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على معرفة مستوى توجهات الهدف.

الفصل الثاني: توجهات الهدف

تمهيد

1- **مفهوم توجه الهدف وأهميته**

2- **نظرية توجه الهدف**

3- **نماذج توجه الهدف**

4- **العوامل المؤثرة في تشكيل توجه الهدف**

5- **مهارات التوجه نحو الهدف**

6- **آثـار توجه الهدف**

7- **خصائص وسمات الأفراد ذوو التوجه نحو الهدف**

ملخص الفصل

تمهيد:

يعد الإطار النظري في البحث العلمي ضرورة لا بد منها، إذ يشكل البناء الذي يسهم في فهم الموضوع، وهو كذلك يساعد في توجيه الدراسة وتعزيز أهميتها وتحديد المفاهيم ذات العلاقة بالبحث، حيث أنه يظم عرض متغير توجه الهدف من حيث المفهوم والتعاريف العديدة، والأسس النظرية، والنماذج المنبثقة عنه، والعوامل المؤثرة في تشكيله، ثم مهارات توجه الهدف، وآثارها على الفرد، وكذا خصائص وسمات الأفراد ذوو توجه الهدف.

فلكل شخص هدف في هذه الحياة، ويبذل كل جهوده للوصول إليه وتحقيقه، وهذا ما يجب أن يفكر فيه كل طالب تكوين، بأن الهدف من مساره التكويني لتحقيق النجاح، ومن ثم البحث عن العمل المناسب ضمن اختصاصه الذي يمكنه من بناء حياته المستقبلية، فالأهداف هي نقطة البدء لأي عمل نود القيام به، وهي بمثابة الموجه لجميع المهام التي نقوم بها، وتتجلى أهميتها على وجه الخصوص في العملية التكوينية.

هذا؛ "وتعد الأهداف الحياتية الواضحة والمحددة تطلعات وطموحات يرغب الأفراد والجماعات في الوصول إليها وتحقيقها، حيث تشكل قيما تحكم سلوك هؤلاء الأفراد والجماعات، وتتضمن مهمات يسعى الأفراد إلى إنجازها، ومعايير يأمل المجتمع منهم مراعاتها، ومكاسب يناضلون من أجل الحصول والمحافظة عليها".(السفاسفة،2017، 9)

ويرى(الزغول والزغول،2003، 325) أن الهدف هو الغاية التي يسعى صاحب القرار للوصول إليها، ويعد تحديد الهدف أمرا في غاية الأهمية، لأنه يعد مؤشرا قويا، ويساعد على اختيار المساق السلوكي الملائم، فهو المحك الذي يستخدم الحكم على مدى ملاءمة القرار ونجاحه.

وبهذا يكون الهدف هو أفضل محرك للنفس الإنسانية، وهو مصدر الإبداع والعمل والفعالية.(جمال،2004، 259)

ويرى موهر (moeher,1984) أن السلوك البشري أكثره موجه بالأهداف، فهي تساعدنا في فهم السلوك الإنجازي.(ورد في: عسل،2018، 456)

من هنا نشير إلى أن تحديد الهدف كما أوضحه الزغول(2006) له دور كبير في تحفيز السلوك الإنجازي، وهو تحريكه وتوجيهه والحفاظ على شدته واستمراريته، مما يساهم في تحقيق مجموعة من الفوائد والمزايا، كتوجيه الانتباه والمثابرة وتطوير استراتيجيات عمل مبتكرة.(ورد في: حموري وأبو غزال،2021، 147)

1- مفهوم التوجه نحو الهدف وأهميته:

إنّ مفهوم توجه الهدف من المفاهيم التي لاقت اهتماما متنام في مجال علم النفس وعلوم التربية لما له من دور في تنمية دافع الإنجاز لسلوك الفرد، وإظهار الكفاءة في النشاط عن طريق التوجه نحو الهدف الذي يتبناه الفرد والذي يقوده للنجاح أو الفشل في المستقبل المهني، وقد ظهر مفهوم توجه الهدف من خلال بحوث دويك(Dewek,1986)، والتي حدد فيها مفهوم توجه الهدف على أنه بعد من أبعاد الشخصية وافترض أن الأفراد يكون لديهم تفضيلات مختلفة لتوجه الهدف في مواقف الإنجاز، وحدد دويك نوعين لتوجه الهدف هما:

(ا)- توجه هدف التعلم Learning Orientation.

(ب)- توجه هدف الدرجة Grade Orientation.(waller & al ,2001)

وذكر أليوت Elliot بأنه يمكن اعتبار كل توجه من توجه الهدف بمثابة مولد لمجموعة من الاهتمامات الخاصة به، حيث يخلق لدى الفرد إطار عمل معين لمعالجة وتجهيز المعلومات المعروضة.(Elliot & Dweck,1988, 11)

أما أميس(Ames,1992) فتعرف توجهات الهدف "بأنها طرق مختلفة من الاقتراب والانخراط والاستجابة لحالات الإنجاز"، وتنظر إلى الهدف المحدد الذي يتبناه الفرد على أنه

يخلق إطار ينظم تفسيرات الفرد للأوضاع الإنجازية وخبراته فيها، لذا ميز منظرو التوجهات الهدفية بين نوعين من الأهداف(أهداف التمكن/التعلم- وأهداف الأداء).

وقد أشار كل من أليوت وتشرس(1997) للتوجه نحو الهدف باعتباره يمثل بناء نفسيا يتضمن سلوكيات الفرد واتجاهاته المتصلة بمواقف الإنجاز، ويضيف بأن التوجه نحو الهدف يشرح الاتجاهات والجوانب الدافعية المختلفة التي توجه الفرد لتحقيق أهدافه، كما يعتبر مؤشر قوي يعبر عن سلوك الفرد وما يقوم به أداءً.(ورد في: شهدان،2024، 9)

ويعرفه أليوت(Elliot,1999) بأنه " تمثيلات معرفية لإمكانية قائمة على الكفاءة والتي يسعى الأفراد إلى تحقيقها".(ورد في: الفايز والشريدة،2023، 41)

فحسب(Deci & Ryan, 2000, 243) فإن كل توجه من توجه الهدف يعد بمثابة المحرك الإطار، عمل معرفي إدراكي مختلف أثناء التجهيز والمعالجة، وبذلك يقود إلى أنماط مختلفة من الإجراءات والنتائج.

ويعرف دويك Dweck توجهات الهدف بأنها السعي المستمر من الأفراد كبعد شخصي مفضل في مواقف الإنجاز.(Waller et al ,2001)

كما يراها لوك(2002) بأنها سمات تحفيزية تكون مستقرة نسبيا مع مرور الوقت ضمن نظرية الهدف.(Anett et al,2023, 31)

وتعني أيضا جهد الفرد العقلي في محاولة الوصول إلى الهدف بحيث يتم استثناء أحلام اليقظة ومشتتات التفكير.(الزغول والزغول،2003، 269)

وفي تعريف دي لافونتي(2004) يقول بأنها دوافع ذات طبيعة أكاديمية يستخدمها الطلاب لتوجيه سلوكهم في الفصل الدراسي.(Christopher, 2006,531)

وإن وجود الأهداف يحدد مسار السلوك ويكون دافعا للفرد لتحقيقها، فهو بذلك ينشط ويوجه السلوك.(السامرائي،2006، 81)

ويرى الزغول(2006) أن توجه الهدف يشير إلى نظام تمثيلات عقلية للاعتقادات والتصورات والإدراكات والتفسيرات والرغبات والاهتمام والغايات التي تعمل على تحريك السلوك الإنجازي وتنشيطه، واختيار وتحديد صيغته، ومستوى شدته واستمراريته، إلى حين تحديد الهدف.(ورد في: بن السايح،2019، 37)

أما واينر"weiner" يعتبر توجه الهدف نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات والوجدانيات التي تشكل غايات السلوك ومقاصده، ويتمثل بالإقدام على الأنشطة الإنجازية والمشاركة فيها والاستجابة لها".(الزغول،2006، 116)

أما في البيئة العربية فقد عرف الزغول(2006) توجهات الهدف بأنها تطلعات مستقبلية يرغب الأفراد والمجموعات في الوصول إليها، ويسعون جاهدين لتحقيقها ويتضمن مهمات يسعى إلى إنجازها وأغراضاً نحاول الوصول إليها ومعايير نأمل في تحقيقها ومكاسب نسعى من أجل تطويرها والمحافظة عليها.

أما إليوت ومورایاما(Murayama & Elliot,2008) فيعرفانها بأنها دينامية معرفية يكون التركيز فيها على كفاءة الطلبة وقدرتهم على تحقيق المهمة الموكلة إليهم.

كما يذكر أن توجه الهدف يشير إلى الأسباب التي تدعو الطلاب إلى الدخول والعمل في المهمة.(ناصيف،2009، 117)

وتعرف عبد الحميد(2011) توجه الهدف بأنه التوجه العام لمباشرة المهمة وأداء المهمة، وتقويم الأداء في المهمة.(ورد في: رمضان وجمعة،2020، 21)

"فمفهوم التوجهات الهدفية يقدم نمطا متكاملا ومنظما من المعتقدات عن الأغراض والأسباب العامة للإنجاز، كما يقدم المستويات والمحك الذي يستخدمه الفرد للحكم على الأداء الناجح أيضا".(الحربي،2013، 347)

ويرى غباري ونصاري(2014) بأنه "سعي الأفراد لتعزيز معارفهم ومهاراتهم وكفايتهم وهي بناء نفسي ينطوي على اتجاهات وسلوكيات تتعلق بالإنجاز، كما تعد مؤشرا قويا لسلوك الأفراد وأدائهم".(ورد في: حماده وأبو زيد،2024، 12)

وتعرف كذلك بأنها "إقدام أو إحجام الفرد على/عن أداء مهام أكاديمية معينة، اعتمادا على طبيعة كل مهمة أو متأثرا بالآخرين ممن حوله، أو كنتيجة لمراقبة ذاته".(غانم،2015، 131)

وفي السنوات الأخيرة أخذ توجه الهدف معاني متعددة حيث عرفه غفور ووروكان (2015) بأنه الميل لإظهار القدرة في سياق نحو الانجاز إذ يؤثر على الاستراتيجيات المعرفية للطلاب والاستجابات العاطفية وسلوك الانجاز.(ورد في: مداح وبومجان،2024، 196)

أما قامز(Gams,2017) فيعرفه بأنه "نوع من أنواع النشاطات العقلية المرتبطة بالنجاح أو الفشل، إضافة إلى أنها أحد المتغيرات التي توجه تنظيم الأنماط السلوكية للأفراد في المواقف الأدائية، ويمتلك الأفراد أسبابا مختلفة للمشاركة والانخراط في مهمة المعطاة له مما يؤكد أنهم يتبنون توجهات هدفية مختلفة".

هذا؛ وتعد التوجهات الهدفية أحد النشاطات التي ترتبط بأداء المهام لدى الأفراد الذين يمتلكون أسبابا مختلفة للمشاركة والانخراط في المهمة المعطاة لهم مما يؤكد أنهم يتبنون توجهات هدفية مختلفة.

وتعتمد التوجهات الهدفية لدى الأفراد بناء على مستوى الدافعية الداخلية الموجهة التي يمتلكونها ووضعها في فعل سلوكي، كما أنها تنقسم إلى توجهات التعلم وتوجهات الأداء، فالأولى تصف القدرة على الإتقان والوصول إلى الهدف أما الثانية فتصف القدرة على القيام بالأداء المطلوب للوصول إلى مخرج مثالي.(Beyarytas & Hymer, 2017)

وهي أيضا توضح كيفية تفسير الأفراد لاستجاباتهم في مواقف الإنجاز.(محاسنية، 2018، 4)

أما بنترش Pintrich فيجد أن توجه الهدف "هو مخطط الفرد العام من أجل الاقتراب من المهمة، وتقييم أدائه على المهمة"؛ أي يشير إلى الغايات والطرائق المختلفة التي يستعملها الفرد في التعلم للاندماج في عملية التعلم وما يحاول الفرد الوصول إليه أو تحقيقه بعد الانتهاء من أداء المهمة والوصول إلى تحقيق الإنجاز النوعي الأكاديمي فيها والوصول إلى الهدف المنشود الذي يعبر عن تمثيلات معرفية لما يحاول الفرد إنجازه.(ورد في: أحمد،2022، 191)

ويشير أطونيو(2023) إلى أن توجه الهدف يشعر الفرد بوجوده وما هي حاجاته.(ورد في: حماده وأبو زيد،2024، 6)

ومن خلال المفاهيم والتعريفات المتنوعة، تتبين أهمية التوجه نحو الهدف للأفراد في تحديد أهدافهم، وتحفيز السلوك الإنجازي وتحريكه، وتوجيهه في ضوء معايير التفوق وإمكانية تحقيق النجاح، والاستعداد لتحمل المسؤولية وتوجيه الانتباه، المثابرة، وتطوير أساليب جديدة، الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقه، السرعة في أداء الأعمال والاستقلالية، العمل والأداء في ضوء الرغبة والنجاح والمنافسة والتفوق.

ومن كل ما سبق من تعريفات، يمكن أن نعرف توجه الهدف بأنه ما يملكه المتكون من معتقدات عن أهدافه الخاصة أثناء ممارسته لأنشطة التكوين المختلفة، ويتضمن ثلاثة ابعاد وهي:

(أ) توجه الهدف نحو الإتقان: ويقصد به رغبة المتكون في تنمية ذاته باكتساب مهارات جديدة وإتقان المواقف الجديدة، وتحسين قدرته على التمكن من العمل.

(ب) توجه الهدف نحو الأداء: ويقصد به رغبة المتكون في تحسين كفاءته واكتساب احكام ايجابية بشأن قدرته أثناء أداء مهمة ما.

(ج) توجه الهدف نحو تجنب العمل: ويقصد به رغبة المتكون في تجنب نقص الكفاءة وتجنب الأحكام السلبية بشأن قدرته أثناء أداء مهمة ما.

2- نظرية توجه الهدف:

ظهرت نظرية توجه الهدف في عام(1986) على إثر أبحاث ودراسات قام بها أميس وونر(Ames & winer) في المجال التربوي، وتعرف على "أنها نمط تكاملي من المعتقدات وأسباب العزو والجوانب الانفعالية التي تولد لدى الفرد أسباب تبنيه لأنماط سلوكية معينة".(العزام،2019، 7)

وتعتبر نظرية توجه الهدف واحدة من محاولات تفسير دافعية الإنجاز الأكاديمي، حيث تركز على التكامل بين الجوانب المعرفية والوجدانية للسلوك، وتصف كيفية تفسير الأفراد لاستجاباتهم لموافق الإنجاز، مسلطة الضوء على الأهداف التي يسعى الأفراد لتحقيقها من خلال أدائهم في المهام.(مصطفى،2021، 758)

حيث برزت نظرية توجه الهدف "كواحدة من أهم نظريات التعلم المستحدثة الواسعة الانتشار، ومدخلا من أكثر المداخيل تأثيرا على الدافعية الأكاديمية في علم النفس التربوي المعاصر لاهتمامها الرئيس والمباشر حول الأسباب أو الأغراض التي تدفع الطلاب للاندماج في المهام الأكاديمية".(مصطفى،2021، 757)

وتنص النظرية على "أن الطلاب لديهم توجهات مميزة نحو أنواع معينة من الأهداف ويركز المدخل النظري السائد لتوجه الأهداف في الأوضاع الأكاديمية على كيفية تفكير الطلاب في أنفسهم ومهامهم وأدائهم".(الخصوصي،2019، 152)

غير أنها "تفترض أن لدى الفرد أنماطا متعددة من التوجهات الهدفية هي مجموعة من النوايا أو المقاصد السلوكية تحدد كيف يقترب الفرد ويندمج في تعلم النشاطات.(جديد،2019، 351)

وقد اتجهت النظرية إلى البحث في منحى آخر يتمثل في السبب وراء الإنجاز وفهم الفروق الكيفية بين الأفراد في دافعية الإنجاز.(مصطفى،2021، 758)

أما النظرية المعرفية الاجتماعية تفترض وجود علاقة سببية بين توجهات الأهداف واستجابة الفرد في المواقف الأكاديمية، فهي بمثابة إطار تنظيمي لسلوك الفرد في المواقف التحصيلية يحدد ادراكه لهذه المواقف ويزوده بمبادئ ومعايير ومحكات لتفسير المعلومات واختيار السلوك وتقييمه.(الزغول،2006، 116)

حيث أن "نوعية التوجه نحو الأهداف التي يختارها الطلبة تقودهم إلى النجاح أو الفشل الأكاديمي".(جديد،2019، 351)

وهي إحدى نظريات الدافعية، وقد طورها علماء النفس المعرفي لتوضيح كيفية تعلم المتعلمين في المهام الأكاديمية، نظرا لتباين أهداف المتعلمين في الصف الدراسي فبعضهم يهتم بعملية التعلم ذاتها وتلقي المعرفة، وبعضهم يظهر اهتماما نحو الدرجات التحصيلية المرتفعة.(صادق،2020، 351)

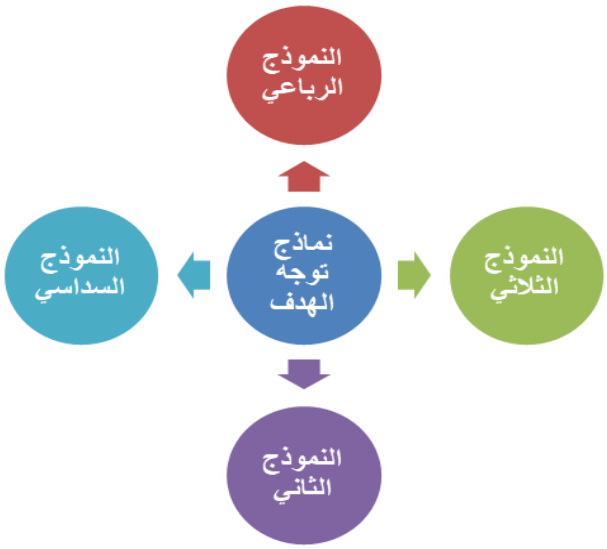
و"تعد نظرية توجهات أهداف الانجاز إحدى المحاولات المهمة والمعاصرة لشرح وتفسير الدافعية لأنها تهتم بتحديد الأسباب والأغراض التي تقع وراء سلوك الإنجاز والتي تدفع المتعلم للقيام بأنشطة الإنجاز.(الفايز والشريدة،2023، 36)

فنظرية التوجه نحو الهدف التي تطورت من خلال علم النفس المعرفي والاجتماعي قد قدمت الإطار النظري الذي من خلاله تتضح الأغراض الدافعة للسلوك الإنجازي، إذ بذلك تساعد في فهم كيفية تفاعل الفرد في المواقف التعليمية، مسلطة الضوء على الجوانب السلوكية والعقلية والوجدانية التي يتبناها الفرد والتي تنعكس على مستوى نشاطه من أجل الوصول لأهداف معينة أو محددة، وقد اهتمت النظرية بالدافع للإنجاز من منظور نوعي ما يعني أنها تهتم بنوع الدافع بدلا من كميته.

وقد انصب اهتمام الباحثين والتربويين على نظرية التوجه نحو الهدف حيث قاموا بدراستها مع العديد من المتغيرات كقلق، المستقبل المهني، السلوك الأكاديمي، التحصيل الدراسي، الكفاءة الذاتية، الحاجات النفسية الاتجاهات في التعلم، التعلم المنظم، مهارات ما وراء المعرفة... وغيرها مما يدفع لمعرفة مستوياتها لدى الأفراد والمتعلمين.

3- نماذج توجيه الهدف:

من الملفت للانتباه اهتمام الباحثين والدراسين لموضوع توجه الهدف في السنوات الأخيرة نظرا لما للموضوع من ارتباط بمختلف مناحي الحياة العلمية والمهنية والاجتماعية كالاكتئاب، السلوك الاجتماعي، ما وراء المعرفة وإستراتيجيات التعلم، الضبط الذاتي، الحاجات النفسية وغيرها، وبالنظر إلى تأثيرها الواضح على مخرجات العلمية التعليمية "فهي تشكل نمطا متكاملا من المعتقدات التحفيزية التي يتم تمثيلها بطرق مختلفة في التعامل مع نشاطات الإنجاز والمشاركة فيها والاستجابة لها"، حيث تعزز توجهات الاتقان الدافعية وتدعم الكفاءة الذاتية وترفع من استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وتساعد في تقييم الأخطاء في ضوء أداء المهام المطلوبة والنظر للفشل على أنه خبرة مؤقتة".(السعيدي والظفري،2021، 288)



شكل(1) نماذج توجه الهدف

حيث قسمت توجهات الهدف في بدايتها حسب المنظرون إلى توجهات هدف الأداء أو المهمة والذي يمثل "الرغبة في الحصول على أحكام إيجابية معززة لكفاءة الفرد" وهدف الاتقان أو التمكن والذي يمثل "الرغبة في تطوير وزيادة المعرفة والفهم من خلال التعلم".(أحمد،2022، 192- 193)

إذ يعتبر هذا التقسيم أساس تطور نماذج توجهات الهدف وأبعادها فيما بعد، والجدول الآتي يلخص أهم الفروق المميزة بين نمطي أهداف التمكن وأهداف الأداء.

جدول(1) الفروق بين أهداف التمكن وأهداف الأداء

وجه المقارنة	توجه الهدف للتمكن	توجه الهدف للأداء
معايير النجاح	التحسن–التقدم–الإتقان	ترتيب مرتفع بين الزملاء
اعتماد التقييم على	استراتيجية–جهد–قدرة	جهد–قدرة–نوع المهمة
الرضا عن الأداء	الجدية–التحدي–الكفاءة	الأداء بصورة أفضل من الآخرين
الأخطاء المتوقعة	جزء من التعلم لابد من معرفته	القلق الظاهر ولا يهتم بمعرفتها
تركيز الانتباه	عملية التعلم ذاتها و ليست شخص	علاقة الأداء بالأخرين
معايير الجهد	الاستمتاع بالتحدي	الحصول على ترتيب مرتفع
محكات التقييم	التقدم والارتقاء المطلق	الوصول لمستوى أفضل الموجودين

(محمود وحسن،2019، 9)

من هنا يتضح أن تحديد الأهداف التمكن/ الأداء له "دور كبير في تحفيز السلوك الإنجازي، وهو تحريكه وتوجيهه والحفاظ على شدته واستمراريته مما يساهم في تحقيق مجموعة من الفوائد والمزايا، كتوجيه الانتباه والمثابرة وتطوير استراتيجيات عمل مبتكرة".(حموري وأبو غزال،2021، 147)

وتوجد تصنيفات متعددة للتوجه نحو الهدف، والتي تبناها عدد من الباحثين أمثال إليوت أميس ونيكولاس وغيرهم وقد ارتكزت في بدايتها على نوعين فقط أو ما يعرف بالنموذج التقليدي ثم النموذج الثلاثي ثم الرباعي، وانتهت بالنموذج السداسي، حيث ظهرت العديد من التصورات المختلفة إلا أنها تتشابه في بعض الجوانب المتعلقة بالأهداف على النحو التالي:

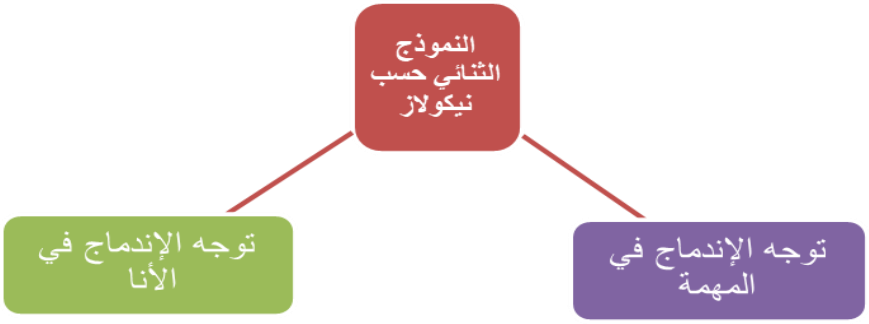
1/- **النموذج الثنائي أو التقليدي:**

وقد تبناه نيكولاس، أميس، دويك وأرتشر(1992) والذي يفسر كيفية استجابة الأفراد للمواقف التي يتعرضون إليها في حالة الانجاز وفق نمطين من توجهات الأهداف هي أهداف الإتقان وأهداف الأداء.

أ)- أنموذج نيكولز: وقد قسمها إلى نوعين:

1. أهداف الاندماج في المهمة: والتي يركز فيها الأفراد على إتقان المهمة ويحملون اعتقاد بأن الجهد يؤدي إلى زيادة القدرة، ويقيمون قدراتهم الذاتية لتطويرها من خلال الجهد المبذول

2. أهداف الاندماج في الأنا: والتي يركز فيها الأفراد على إظهار القدرة و يحملون اعتقاد بأن الجهد العالي يعني نقص القدرة ، و يقيمون قدراتهم من خلال المعايير الخارجية.(الفايز والشريدة،2023، 42)



شكل(2) النموذج الثنائي لتوجه الهدف في أعمال نيكولز

حيث ترتبط أهداف الاتقان بالمثابرة، ومواجهة المشكلات وصولا إلى رغبة وطموح الفرد وتشير توجهات هدف الإتقان إلى "الرغبة في تطوير الكفاءة وزيادة المعرفة والفهم من خلال التعلم الفعال، أما توجهات هدف الأداء فتشير إلى الرغبة في الحصول على أحكام إيجابية معززة لكفاءة الفرد".(أحمد،2022، 192-193)

وفيها يميل الفرد إلى بذل جهد أقل وتتعلق أهدافه بالمقارنة الاجتماعية والبحث والثناء والمدح بغض النظر عن مدى تعلمه.

ب)- أنموذج أميس:

أوضحت أميس(Ames) في أنموذجها لتصنيف توجهات أهداف الانجاز إلى أثر العمل في مجموعات على ادراك الطالب لأسباب النجاح أو الفشل، حيث أظهر أن الأفراد قد يتبنون أهدافا مختلفة عند العمل في مجموعات تعاونية بالمقارنة بالعمل الفردي في بيئات تنافسية مشيرة إلى أن العمل في مجموعات يعزز من أهداف الإتقان حيث يميل الأفراد إلى اكتساب مهارات جديدة ويميلون إلى الاستقلالية، يفضلون المهارات التي تتسم بالتحدي ويركزون على اتقان المحتوى أكثر من التركيز على التنافس مع الآخرين.

بينما أهداف الأداء يركز فيها الأفراد على إظهار قدراتهم ومقارنة أدائهم بالآخرين دون الاهتمام بإتقان وإتمام المهمة، حيث ينشغلون بالتفكير في قدراتهم أكثر من التفكير في المهمة وكيفية إنجازها.(أحمد،2022، 458)

شكل(3) النموذج الثنائي لتوجهات الهدف في أعمال أميس

2/- النموذج الثلاثي لإليوت وتشرس (Elliot &church,1997):

طور إليوت وزملائه النموذج الثنائي لتوجهات الهدف إلى نموذج ثلاثي أو النموذج الهرمي مستندا للاختلاف في مخرجات توجه الهدف(إتقان، أداء) معتبرا أن كلا التوجهين يؤديان إلى نتائج إيجابية مبرزا توجها ثالثا ألا وهو توجه هدف التجنب والذي يركز فيه الفرد على إمكانية الفشل ومحاولاته المستمرة لتجنب الفشل".(سالم والليثي،2022، 290)

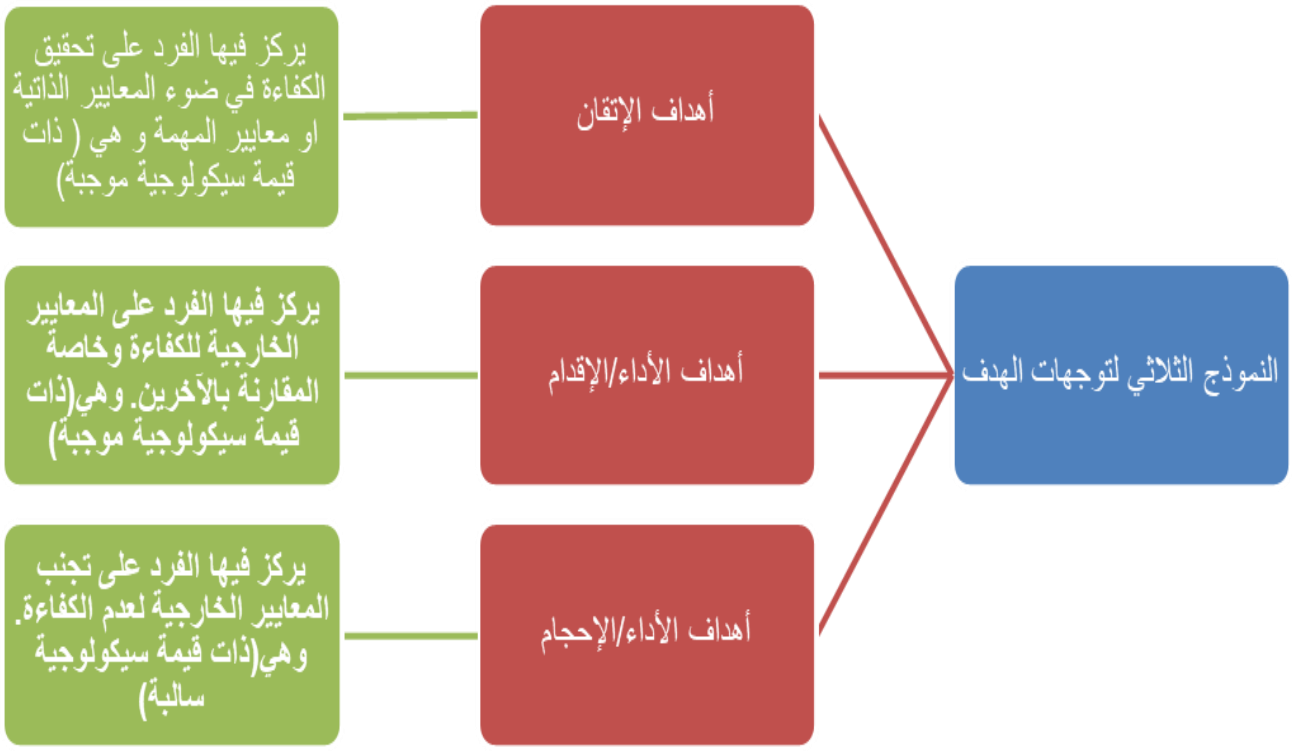
وقد صنفها إلى: (Elliot & al 2008, 172)، (عسل،2018، 459)

1/- أهداف الإتقان: وهي الأهداف التي يركز فيها الأفراد من أجل تحقيق الكفاءة وفق المعايير الذاتية وأن اصحاب هذه الأهداف يتميزون بالمثابرة المستمرة وخاصة في المهام الصعبة و يعتبرونها فرص للتنافس لتحدي قدراتهم.

كما أنهم يميلون إلى الاعتقاد بأن القدرة يمكن زيادتها عن طريق بذل المزيد من الجهد ويجابهون الفشل بالاجتهاد في العمل، وتزداد دافعيتهم كلما زادت الصعوبات والعوائق التي تواجههم في الطريق من أجل إحرازهم التقدم في الأهداف الموضوعة لهم، ولهذا فإن هذه الأهداف توصف بأنها توجهات دافعية أقدمية ذات قيمة نفسية موجبة.

2/- أهداف الأداء(إقدام): يرى أليوت أن أصحاب هذه الأهداف يركزون على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة بالآخرين، ويصفها بأنها أهداف دافعية أقدمية ذات قيمة نفسية موجبة، وقد توصل أليوت وزملائه في نتائج تجاربهم بأن الأفراد الذين يتمتعون بهذه الأهداف يحققون مستويات مرتفعة ولديهم الرغبة والميول نحو أداء المهمة.

3/- أهداف الأداء/ الأحجام: يرى أليوت أن الأفراد يركزون على تجنب المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين، ويصفها بأنها توجيهات دافعية إحجامية ذات قيمة نفسية سالبة(Elliot & et al,2008, 17)، وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين ويصفها بأنها توجيهات دافعية إحجامية ذات قيمة نفسية سالبة.(عسل،2018، 459)



شكل(4) النموذج الثلاثي لتوجه الهدف

3- النموذج الرباعي:

نشأ الأنموذج الرباعي لتوجه الهدف إثر دراسات وأبحاث أجريت على النموذج الثنائي، حيث لمس بنترش(pintrich,2000) ضرورة إضافة البعد الرابع للتعرف على توجهات أهداف الانجاز لدى الأفراد من أجل التمييز بين الذين يركزون على التعلم والفهم وعلى الذين يحاولون الحصول على درجات ومقارنتها بأداء الآخرين.(عسل،2018، 461)

والذي يعتمد على إطار عمل ثنائي2(هدف إتقان × مقابل هدف أداء)× 2 (ميول أقدمية × مقابل ميول إحجامية)، حسب الجدول التالي:

جدول(2) التصنيف الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز

الميل / التوجه	الإتقان	الأداء
ايجابي(إقدام على النجاح)	هدف الإتقان /إقدام	هدف الأداء/إقدام
سلبي (تجنب الفشل)	هدف الإتقان /إحجام	هدف الأداء/إحجام

(أبو عوف،2020، 21)

حيث أن:

1/- أهداف الإتقان-الأقدام: يركز فيها الأفراد على الإتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة ويستخدمون المعايير في التعرف على تحسن الذات ويسعون لتعلم كل ما يستطيعون تعلمه بشكل عميق ومفهوم وإحراز مستوى عال من التقدم.

2/- أهداف الإتقان-الإحجام: يركز فيها الأفراد على تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الإتقان، ويستخدمون المعايير من أجل التعرف على عد الخطأ وأداء المهمة بصورة غير خاطئة، كما أن معايير التقويم التي يستخدمونها تعكس الاهتمام بتجنب الخطأ ولكن بدون المقارنة بالآخرين.

3/- أهداف الأداء-الإقدام: يركز فيها الأفراد على التفوق على الآخرين ويحاولون إظهار القدرة والتفوق والتحسن في الأداء مقارنة بالآخرين وأنهم يستخدمون معايير المقارنة كالحصول على أعلى الدرجات والظهور بأنهم أفضل من الآخرين.

4/- أهداف الأداء-الإحجام: يركز فيها الأفراد على تجنب الظهور أمام الآخرين كأدنى منهم وتجنب النظر إليهم بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين.(عسل،2018، 461)

4/- النموذج السادس:

ظهر النموذج السادس من توجهات أهداف الإنجاز سنة(2011) نتاج عديد الأبحاث والتجارب المستمرة التي أجراها إليوت وزملائه مفترضا أن "مستوى دافعية الطلاب وسلوكهم الأكاديمي يمكن فهمه في ضوء السبب أو الغرض من وراء القيام بالأعمال الأكاديمية والاندماج فيها والغايات التي يحاول الفرد تحقيقها".(عبد السميع ورشوان،2020، 92)

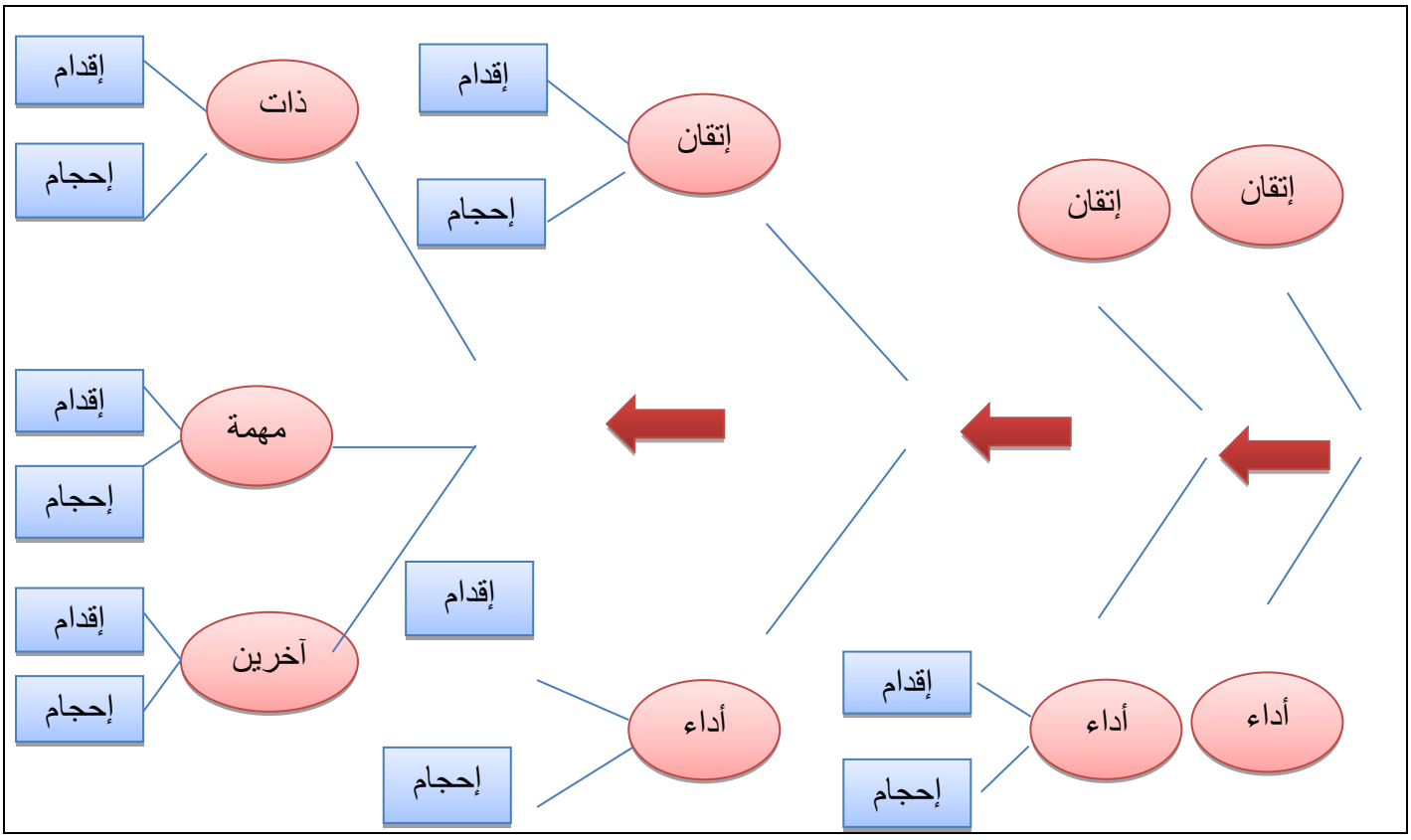
حيث ركز النموذج على الهدف المتعلق بالكفاءة والحكم على جودة الأداء من عدمه بناء على ثلاث معايير هي المهمة، الذات، الآخر التي تم الفصل بينها وفق الأنماط التالية:

1- أهداف المهمة/إقدام 2- أهداف المهمة/إحجام 3- أهداف الذات / إقدام

4- أهداف الذات/إحجام 5- أهداف الآخر/ إقدام 6- أهداف الآخر/إحجام

كما هو موضح في الشكل(5)، والذي يبين تطور نماذج بنية الهدف:

النموذج الثنائي النموذج الثلاثي النموذج الرباعي النموذج السداسي



شكل(5) تطور بنية توجه الهدف الإنجاز (عبد السميع ورشوان،2020، 98)

فقد صنفت التوجهات الهدفية إلى مجموعة من الأنماط أو النماذج منها الثنائي الثلاثي، الرباعي والسداسي والتي فسر من خلالها الباحثون والدارسون السلوك الإنجازي للفرد الذي يرتبط في مجمله بنوعين رئيسين هما أهداف الأداء وأهداف التعلم لتليها تصنيفات أخرى حديثة.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية النموذج الثلاثي لتوجه الهدف وذلك في ضوء رؤية كل من(إليوت وتشرس)، نظرا لأن هذا النموذج هو الأكثر تلاؤما مع عينة الدراسة ويمنح فهما متعمقا للأهداف التي تسعى مؤسسات التكوين المهني تحقيقها، فقد يتبنى المتكونين واحدة من الأنماط التي ترتكز على إتقان المهمة وتطوير المهارات، وتحقيق الكفاءة وفق المعايير الذاتية أو الظهور بمستوى أعلى من أداء زملائهم أو تجنب القيام بأداء أقل من الآخرين، مما قد يمكن من قياس مستوى توجه الهدف لديهم.

4- العوامل المؤثرة في تشكيل توجه الهدف:

إذا انطلقنا من أن التوجه نحو الهدف، فهو يلعب دورا حاسما في توجيه سلوك الفرد نحو بلوغ الأهداف التي يرغب في تحقيقها اعتبارا لمعتقداته وتصوراته المعرفية والانفعالية، وهو ما يفسر اندماجه في نشاطات تعليمية مختلفة تدفعه لتبني أنماط متنوعة من السلوك الإنجازي، فهو بذلك يتأثر بالظروف والتغيرات منها:

1/- الممارسات التعليمية: التي يوظفها المعلمون كإبراز أهمية الأداء، التشجيع على المقارنة وابراز الفروق في القدرات، التركيز على الجهد الذاتي والتحسن، التحفيز والمكافآت "فقد يشجع المعلمون الطلبة على المقارنة الاجتماعية عندئذ تصبح أهداف الأداء ذات أهمية بالمقابل فقد يشجع المعلمون الطلبة على بذل الجهد والمقارنة الذاتية فتصبح أهداف التمكن واضحة فالطلبة عادة يكون لديهم أهداف تمكن ضمن البيئات التعلمية لكن قد يتم توجيههم بعد ذلك نحو أهداف الأداء من خلال الظروف التنافسية ويكون ذلك عندما يتم تركيز التقييم على المقارنات المعمارية والمكافآت الخارجية".(حموري وأبو غزال،2021، 150)

2/- يتأثر التوجه نحو الهدف باختلاف المطالب الموقفية ضمن الإطار التعليمي، بالإضافة إلى التباين بين الأفراد، حيث تبرز لدى المتعلمين أهدافا محددة ما يجعلهم يركزون على قدراتهم وجهدهم أكثر، فشريف(2004) يرى "بأنها الاتجاه السائد لدى المتعلمين داخل حجرة الدراسة ومدى درجة فهمهم لأنشطة التعلم المتنوعة واندماجهم فيها وتحديد دوافعهم من التعلم سواء لاكتساب المعرفة أو إتقان المعلومات والتمكن منها أو الحصول على الدرجات المرتفعة في أي من المقررات الدراسية".(ورد في: أبو عوف،2020، 12)

3/- ومن العوامل التي تؤثر في تبني الفرد لتوجه هدف معين ضمن المواقف التعليمية هي الاعتقادات الشخصية حول القدرة والجهد والتي لها أثر واضح في كيفية تفكير الأفراد وتصرفاتهم ومستوى أدائهم ومدى ثقتهم بقدراتهم.(عبد الرحمن والزغول،2018، 49)

يتضح أن التوجه نحو الهدف في البيئة التعليمية أو البيئة التكوينية قد يتأثر بجملة من العوامل بدءًا من دور المشرف على العملية التكوينية المحفز على بذل الجهد وإبراز القدرات، ودعم المكون في الوسط المهني ومرورا بالمواقف التعليمية التي يرسمها طرفي العملية التكوينية، وصولا إلى كيفية تقييم الأداء وتنمية ثقتهم بقدراتهم، ففهم هذه العوامل يمكن أن يساعد الهيئات والمؤسسات التكوينية في تحسين استراتيجياتها والرقي بالعنصر البشري من أجل أداء الوظائف بصورة أفضل.

5- مهارات التوجه نحو الهدف:

وتعرف على أنها" كل المهارات التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وتدفعه إلى أن يبذل كل ما لديه من قدرات مما يحقق لديه شعورا بالرضا".(زقاوة،2013، 244)

وتكون هذه المهارات في شكل أداءات يقوم بها الفرد للتوجه نحو تحقيق دوافع داخلية مما تنعكس عليه بالإنجاز والنجاح.

إذ تساهم في توجيه الفرد نحو أهدافه المستقبلية في ضوء قدراته الخاصة، وتعد من المهارات الأساسية للحصول على تقدير وحماية الذات.(أبو هلال ودرويش،2005، 110)

وتعد مهارات التوجه نحو الهدف من المهارات الأساسية في الحصول على تقدير وحماية الذات(pintrich,2003)، والتي يجب تحفيزها لدى المتعلمون بأساليب متعددة ومن هذه المهارات: الربط بين الخبرات السابقة والجديدة، التمكن من المهارات الأساسية لتطوير الذات، تحديد الأهداف المناسبة للقدرات الخاصة والسعي إلى تحقيقها، وضع الخطط المناسبة لتحقيق الأهداف والسعي لتحويل الأهداف إلى حقائق.(سالم،2012، 20)

من خلال ما سبق، نجد أن التوجه نحو الهدف يستدعي جملة من المهارات التي من شأنها أن تدعم قدرات الفرد و تمكنه من تحقيق اهدافه المستقبلية ،كما أن تبني توجها هدفي يدفع بالفرد إلى اكتساب مهارات جديدة قابلة للتحسين و التطوير بشكل مستمر.

6- آثـار توجه الهدف:

بالنظر إلى أن توجه الهدف يساهم بشكل أساسي في تشكيل سلوك الفرد والتعزيز من دوافعه فهو يرتبط بشكل أساسي بالاستراتيجيات المعرفية التي يوظفها المتعلم، حيث أشار سيجرز Seegers على أنه يؤثر على كيفية تعلم الخبرات في المواقف الإنجازية حيث يخلق للفرد إطار عمل يمكنه من تقييم سلوكه الإنجازي ووضع الأهداف الشخصية، وبذل الجهد لمعالجة المهام حتى تتحقق الأهداف المنشودة.(Seegers, et al,2002, 367)

"فتحديد الأهداف له أهمية خاصة في حفز السلوك الإنجازي، وتحريكه وتوجيهه والحفاظ على شدته مع الابقاء على استمراريته، مما يساهم في تحقيق جملة من المزايا كتوجيه الانتباه وزيادة الجهد وتطوير استراتيجيات عمل مبتكرة".(الزغول،2006، 51)

ولتوجه الهدف أثر واضح في تحسين المهارات وتطويرها حيث يسعى الفرد لاكتساب مهارات جديدة ما يؤدي إلى تحسين الكفاءات الشخصية والمهنية، حيث يشير التوجه نحو أهداف الاتقان إلى حقيقة أن الفرد يرغب في تطوير المهارات والمعارف ليصبح ذا كفاءة ويهتم الطلاب الذين لديهم هذا النوع من التوجه الدافعي بالتعلم والفهم وتنمية المهارات الرئيسة، وفهم المواد الجديدة والرغبة في وضع معايير خاصة للإنجاز.

ومن التأثيرات الملحوظة لتوجه الهدف على الفرد هو زيادة الشعور بالانجاز، والذي يعزز الثقة بالنفس فيؤدي إلى إحساس بالرضا حيث تشير "أهداف الأداء إلى حقيقة أن الفرد يرغب في إثبات الكفاءة والقدرة من أجل الآخرين".(الخصوصي،2019، 159)

حيث "يركز الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة مقارنة نفسه بالآخرين ويثابر على تحصيل الدرجات وإظهار القدرة وإعجاب الآخرين من الأقران والكبار وإسعادهم.(بني مفرج وعلاونة،2014، 529)

فتوجه الهدف له أثر واضح في تشكيل سلوك الفرد وتقوية دوافعه، حيث يساعد في تطوير استراتيجيات التعلم ويعزز الأداء في المواقف الإنجازية، مما يسهم في تطوير المهارات والكفاءات ويزيد الثقة بالنفس، بالإضافة إلى الرغبة في إثبات الكفاءة مقارنة بالآخرين.

7- خصائص وسمات الأفراد ذوو التوجه نحو الهدف:

وجد أوشر وباجرس(usher & pajares,2008) أن الأشخاص ذوو توجه الهدف يتعاملون مع المهام على أنها تحديات وبالتالي ينخرطون بعمق في أنشطتهم.

فالأشخاص ذوو التوجه نحو الهدف يتمتعون بعدد من الخصائص والسمات، التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم بكفاءة، فيركزون على اكتساب أدق التفاصيل، كما يتميزون بالمثابرة المستمرة حتى في المهام الصعبة، سرعة التعلم، التغذية الراجعة، كما يتصفون باستخدام الكثير من الاستراتيجيات فلهم القدرة والمرونة، ويستطيعون تعديل خططهم وفقا للظروف المتغيرة دون فقدان تركيزهم على الهدف، الزيادة في الاستمتاع بالعمل، كما تزداد دافعيتهم كلما تقدمت العوائق في طريق إحرازهم.(ورد في: وقاد،2009)

وتكون لهم مهارات اتخاذ القرار والاختيار الملائم للمتغيرات العديدة التي يمرون بها وكذلك الثقة العليا بالنفس، التريث، التدريب، التأمل والاستقلالية.(الحربي،2013، 345)

فالأشخاص ذوي توجه الهدف يمتازون بمجموعة من الخصائص والسمات كالمثابرة وسرعة التعلم والقدرة على تعديل إستراتيجياتهم، يمتلكون أيضا مهارات اتخاذ القرار والثقة بالنفس مما يساعدهم على تحقيق أهدافهم بكفاءة.

خلاصة الفصل:

يعد توجه الهدف من المواضيع التي نالت اهتماما متزايدا من الباحثين والدارسين في علم النفس وعلوم التربية وذلك لارتباطه بالأداء الأكاديمي والمهني على وجه الخصوص اعتبارا أنه يقود إما للنجاح أو الفشل ولما له من أثر على الحياة الاجتماعية والمهنية على حد سواء، وقد شهد العديد من الدراسات والأبحاث التي سمحت من تطوره عبر نماذج عديدة يفسر من خلالها سلوك الفرد الإنجازي وأدائه ودافعيته، حيث أن فهم ذلك يساعد في توجيه الفرد نحو المسار الصحيح لبلوغ أهدافه والاستثمار في قدراته ومهاراته، وهذا ما يدعو للبحث والتعمق في الموضوع من أجل معرفة انعكاساته على قطاع التكوين والتعليم المهنيين بالجزائر.

الجانب الميداني

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع وعينة الدراسة

3- أداة جمع البيانات

4- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

إنّ أهمية أي دراسة ودقتها تتعدى الجانب النظري المنطلق منه، ويتطلب تدعيمها ميدانيا لأجل التحقق من فرضياتها، وهذا ما يتطلب من الباحث توخي الدقة في اختيار المنهج العلمي الملائم لموضوع بحثه، والأدوات المناسبة لجمع المعلومات التي يعتمد عليها فيما بعد، وكذا حسن استخدام الأساليب الإحصائية وتوظيفها، من أجل الوصول لنتائج ذات دلالة ودقة علمية تساهم كلها في تسليط الضوء على تقصّي الظاهرة المدروسة، وفي تقدم البحث العلمي بصفة عامة.

وعليه، سيُتناول في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة، بدءا بمنهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة جمع البيانات، وأساليب المعالجة الإحصائية.

1- منهج الدراسة:

لقد تعددت المناهج العلمية للبحث العلمي تبعا لتعدد مواضيع الدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك من أجل الوصول إلى حقائق بطريقة علمية دقيقة، ويعرف المنهج بأنه "مجموعة من العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه".

ويعتبر المنهج الوصفي من بين أكثر المناهج استخداما في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية حيث يقوم بوصف الظواهر التعليمية أو النفسية أو الاجتماعية كما هي في الواقع، كما يهتم بالعلاقات والظروف في ميدان ما.

ولا يقف هذا الأسلوب جامدا عند وصف الظواهر أو الممارسات السائدة أو الوقائع، بل يتجاوز ذلك إلى الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تسهم في تفسير الظواهر بما يسمح بتغيرها وتوجيهها نحو هدف متوخى.(عمر،2009، 69)

وفي الدراسة الحالية، تم الاعتماد على المنهج الوصفي بأسلوبيه الاستكشافي للكشف على مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين(عينة الدراسة)، والمقارن لدراسة الفروق في

مستوى توجهات الهدف لدى أفراد العينة باختلاف بعض المتغيرات(الجنس، الوضعية التكوينية، نمط التكوين).

2- مجتمع وعينة الدراسة:

2-1- مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة متكوني(متربصين ومتمهنين) مركز التكوين المهني والتمهين منصر عبد الله توقرت، والبالغ عددهم الإجمالي(737) للموسم التكويني: 2025/2024 ، موزعين على النحو التالي:

- التكوين الحضوري(237) متربص.
- التكوين عن طريق التمهين(500) متمهن.

2-2- عينة الدراسة:

أ. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في مجموعة من المتكونين(متربصين ومتمهنين)، قدر عددهم بـ(30) متكونا، تم سحبهم من المجتمع الأصلي للدراسة بطريقة عشوائية لتقدير الصدق والثبات من أجل تقنين أداة القياس.

ب. عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية ذات التوزيع المتناسب، لملاءمتها مع أهداف الدراسة، كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول(3) خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

النمط	تكوين حضوري				تكوين عن طريق التمهين			
الجنس	ذكور		إناث		ذكور		إناث	
الوضعية	مستمرين	جدد	مستمرين	جدد	مستمرين	جدد	مستمرين	جدد
العينة	13	12	13	12	25	25	25	25
النسبة(%)	26	24	26	24	25	25	25	25
المجموع	50				100			
النسبة(%)	33.33				66.67			

يتّضح من خلال الجدول(1) خصائص أفراد العينة وتوزيعها حسب الجنس، ونمط التكويني(حضوري/ تمهين)، والوضعية التكوينية(مستمرين/ جدد)، حيث يلاحظ أن نسبة المتمهنين(66.67%) أكبر من نسبة المتربصين(33.33%)، والعدد الإجمالي للعينة(150) يمثل ما نسبته(20.35%) من حجم المجتمع.

3- أداة جمع البيانات:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية الذي وضعه كل من (Elliot & Charch, 1997)، ويتكون من(24) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

- البعد الأول: أهداف التمكن: ويشتمل الفقرات: (2، 5، 8، 9، 11، 16، 18، 21).
- البعد الثاني: أهداف الأداء–إقدام، ويشتمل الفقرات: (1، 4، 7، 10، 13، 15، 19، 22).
- البعد الثالث: أهداف الأداء–إحجام، ويشتمل الفقرات: (3، 6، 12، 14، 17، 20، 23، 24).

وتتطلب الإجابة على فقرات المقياس من ضمن سلّم متدرّج من خمس مستويات حسب تصنيف ليكرت، كما يلي: أوفق بشدة = 5 ، أوافق = 4 ، محايد = 3 ، لا أوافق =2 ، لا أوافق بشدة =1.

وقد تم اختزال البدائل إلى ثلاث: أوافق=3، محايد= 2، لا أوافق=1 لتسهيل الاستجابة لدى أفراد العينة.

وقد قام الزغول(2006) بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وعرض الترجمة على ثلاثة مختصين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامتها، كما تم إجراء ترجمة عكسية للمقياس، من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من مختص آخر في اللغة الانجليزية للتأكد من محافظة كل فقرة على مدلولها الأصلي في المقياس، وأجريت تعديلات طفيفة على النص العربي لبعض الفقرات في ضوء هذه الإجراءات، وتمت طباعة المقياس بعد أن رتبت فقرات المقاييس الفرعية الثلاثة بطريقة عشوائية لتشكل المقياس الكلي في صورته النهائية.(ورد في: التخاينة،2009، 29)

*** تقدير بعض الخصائص السيكومترية لأداة القياس:**

أ. صدق المقياس:

الصدق هو أن تقيس الأداة أو الاختبار ما وضع لقياسه.(معمرية،2009، 208)

وقد تم الاعتماد في تقدير صدق المقياس على طريقة الاتساق الداخلي بين أبعاد الأداة والدرجة الكلية، وكانت جميعها تدل على صدق مرتفع وقوي تتمتّع به فقرات المقياس.

- البعد الأول(التمكن)= 0.70.
- البعد الثاني(أهداف الأداء–إقدام) = 0.86.
- البعد الثالث(أهداف الأداء–إحجام)= 0.83.

ب. ثبات المقياس:

للتأكّد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، تم تقدير ثبات المقياس على النحو الآتي:

1. طريقة التجزئة النصفية: تم حساب التجزئة النصفية بمعادلة جثمان، وقد قدرت قيمة ر بـ(0.67)؛ وهي تعبر عن ثبات مرتفع لأداة الدراسة.

2. طريقة التجانس الداخلي: تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ لتقدير التجانس الداخلي للأداة، وقد قدرت القيمة بـ(0.81)؛ وهي تعبر عن ثبات عالي، مما يطمئن لاستخدام المقياس في الدراسة الأساسية.

4- المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية نسخة(SPSS,25) في المعالجة الإحصائية، واعتماد الأساليب الآتية:

- اختبار ت(T) لعينة واحدة لمعالجة السؤال الأول.
- اختبار ت(T) لعينتين مستقلتين لمعالجة بقية الأسئلة.

خلاصة الفصل:

قد تمحوّر هذا الفصل حول الإجراءات الميدانية للدراسة الأساسية، تماشيا وطبيعة البحث العلمي ومتطلباته العلمية والعملية، وذلك بتوضيح منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، بالإضافة إلى وصف الأداة المستخدمة في جمع البيانات، وتقدير بعض الخصائص السيكومترية لها، كما تمت الإشارة للأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج المتوصل إليها.

الفصل الرابع: عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتفسير نتائج السؤال الأول

2- عرض وتفسير نتائج السؤال الثاني

3- عرض وتفسير نتائج السؤال الثالث

4- عرض وتفسير نتائج السؤال الرابع

5- خلاصة الدراسة

6- اقتراحات الدراسة

تمهيد:

انطلاقا من الجانب الميداني لموضوع الدراسة، والذي تم فيه جمع البيانات باتباع خطوات المنهج العلمي، وفي ضوء النتائج المنبثقة عن تطبيق الأداة على عينة الدراسة، سيتم في هذا الفصل عرض النتائج المتوصل إليها والتعليق عليها، وتحليل البيانات وتفسيرها بهدف الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الدراسة، حيث يعتبر هذا الفصل من أهم فصول البحث العلمي، باعتباره يشكّل أساسا لحوصلة الاستنتاجات والربط بين الجانب النظري والميداني للدراسة، وبناء المقترحات.

1- عرض وتفسير نتائج السؤال الأول:

1-1- عرض نتائج السؤال الأول:

ينصّ السؤال الأول على أنه: ما مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين بمركز التكوين المهني والتمهين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، يتم عرض النتائج الموضحة في الجدول التالي.

جدول(4) نتائج اختبار ت لعينة واحدة لمستوى توجهات الهدف لدى المتكونين

المتغير	العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مستوى توجهات الهدف	150	48	58.85	7.01	18.95	149	0.000

من خلال النتائج الموضحة في الجدول(4) نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي لدى عينة الدراسة قدر بـ(58.85) وهو أكبر من المتوسط الفرضي الذي يساوي(48)، وقيمة ت(18.95) وهي دالة عند مستوى الدلالة(0.01)، ويشير هذا إلى وجود مستوى مرتفع لتوجهات الهدف لدى أفراد العينة.

1- 2- تفسير نتيجة السؤال الأول:

استنادا للجانب النظري وواقع قطاع التكوين المهني والتمهين، وما كشفته الدراسة من نتائج بأن أفراد العينة يمتلكون مستوى توجهات نحو الهدف مرتفع، أي توجهات نحو تطوير قدراتهم ومهاراتهم، والمثابرة لإتمام مهامهم وإتقانها، والحصول على معلومات والتمكّن منها، ويشكّل ذلك لديهم حافزا لتعلم مهارات جديدة وإتقانها وحل المشكلات.(العتوم،2017)

وهذا يكشف حقيقة أن لدى المتكونين رغبة في الإتقان والاهتمام على استمرار في رفع الكفاءة وتطوير القدرات الذاتية، وامتلاك أهداف مستقبلية يطمحون للوصول إلى تحقيقها، مما يعطي دلالة على وجود توجهات إيجابية لديهم، كما أن دور التكوين المهني يسهم أيضا في تنمية وتطوير مهارات الشباب ويعدّهم نحو المهن، ويكسبهم مهارات جديدة، ويرفع أداءهم في ممارسة المهنة وتحقيق الذات والشعور بالرضا النفسي، إذ تعتبر مخرجات التكوين المهني العنصر المحوري في عملية اتخاذ القرار، "الاختيار الأفضل من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف.(جروان،1999، 120)

كما أن للمتكونين اتجاه نحو المحافظة على درجة النجاح وتجنب الفشل في مسارهم التكويني، فالمستوى المرتفع لتوجهات الهدف لديهم يعود أيضا لخصائص وسمات المرحلة العمرية(مرحلة الشباب) لهم، والتي تتسم بكثير من الخصائص القابلة للنمو، والتعلم والقدرة على الإنتاج والابتكار، والتكييف مع منتجات التكنولوجيا والتواصل الرقمي، والرغبة في إحداث التغيير، فهم قد تجاوزوا مراحل مختلفة منها اختياراتهم الأكاديمية أثناء مسارهم التعليمي الإلزامي وما بعد الإلزامي، ووصلوا إلى مسار التكوين والتعليم المهنيين، وهي مرحلة مهمة في اتخاذ القرار المهني والإعداد للمهنة، بدءا باختيار التخصص والنمط التكويني، إضافة إلى دور مستشاري التوجيه المهني في التوجيه ومساعدة المتكونين على رسم الخطط المستقبلية(الاحتراف المهني)، وصياغة أهدافهم وتحديد السعي لتحقيقها والتمكّن منها، والمتابعة والمرافقة والدعم، وكيفية الاستثمار والاستغلال في هذه الطاقات التي تعتبر

قوى اقتصادية واجتماعية، فهذه كلها محطات تشكّل لدى المتكون توجه دقيق للتخصص والمهنة التي يرغب فيها في ضوء إمكانياته واستعداداته، كما أن تحديد توجه الهدف والتخصص من شأنه أن يضمن التوجيه إلى مهنة يحبها المتكون ويتطلع إليها، ويقضي في مسيرته التكوينية أغلب تدريباته المهنية والمبنية على توجه الهدف، ويتمكّن بذلك من إبراز قدراته وإبداعاته في هذا المجال وهو ما يعود بالفائدة عليه وعلى المجتمع، وهذا ما يعطي دلالة تحصيلية على الاهتمام المتزايد من قبله في عملية تكوينه، وتأهيله لعالم الشغل، فالبيئة التكوينية تساهم في تحديد المجال المهني المستقبلي بما يتلاءم ورغباته وإمكاناته الشخصية المستقبلية.

فالأهداف بالنسبة للمتكونين هي معالم توضح طريقهم، وموجّهات تؤثر في سلوكهم المعرفي و الوجداني، واختيارهم لما يقودهم إلى تحقيق هذه الأهداف.

وهذا ما يثبته واقع التكوين والتعليم المهنيين من خلال ما نلمسه من مهام وخبرات مستشاري التوجيه المهني في مرافقة ومتابعة المتكونين.

وعليه، اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الزغول(2006) التي كشفت نتائجها عن أن طلبة جامعة اليرموك لديهم مستوى مرتفع في أهداف التمكن وأهداف الأداء، توجه إقدام–إحجام.

كما اتفقت أيضا نتيجة الدراسة القائمة مع نتيجة دراسة غباري وآخرون(2014) التي أكدت على موجود مستوى مرتفع من توجهات الهدف لدى أفراد العينة.

2- عرض وتفسير نتائج السؤال الثاني:

2- 1- عرض نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على أنه: هل توجد فروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف جنسهم؟

وللإجابة عنه يتم فيما يلي عرض النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول(5) الفروق في مستوى توجه الهدف لدى المتكونين باختلاف الجنس

المتكونين الذكور ن=75		المتكوّنات الإناث ن=75		ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع			
57.64	7.66	60.06	6.10	2.14	148	0.03

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدى عينة الإناث يساوي(60.06)، فهو أكبر من المتوسط الحسابي لدى عينة الذكور(57.64)، والانحراف المعياري للعينة الأولى يساوي(7.66)، فهو أكبر من الانحراف المعياري للعينة الثانية(6.10).

وقد بلغت قيمة اختبار ت(2.14) عند مستوى الدلالة(0.03)، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توجهات الهدف عند الجنسين لصالح الإناث.

2-2- تفسير نتيجة السؤال الثاني:

يستنتج من نتائج السؤال الثاني، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توجهات الهدف بين المتكونين الذكور والمتكونات الإناث، لصالح المتكونات الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى نتاج العوامل النفسية والاجتماعية الثقافية لدى المتكونات الإناث كالانضباط، والدعم والرغبة في إثبات الذات، فهن أكثر انضباطا والتزاما واهتماما من الذكور، مما يجعلهن أكثر حرصا على العلاقات الاجتماعية التي تنعكس على القبول الاجتماعي، والإنجاز والتعلم والمثابرة، وهن أكثر سعيا وراء النجاح(الاجتهاد والتحدي)، ومحاولة إثبات ذاتهن، وكفاءتهن، وتختلف عن الذكور في بعض الأعمال التي

تتطلب الدقة والتفاصيل وحب التطلع، والتعرف على الاختلافات الدقيقة، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والاهتمام بتوضيح الأشياء والاندماج أكثر في تعلم النشاطات والتركيز في الإتقان والظهور بمستوى أعلى في الأداء، وقدرتهن على تحديد أهداف واضحة والعمل المستمر نحو تحقيقها، ويتميزن بالدافعية والرغبة في الإنجاز الذاتي والتحسن المستمر، مما يعزز التوجه نحو الهدف، وتمتاز الإناث أيضا بالميل للتخطيط للمستقبل، وتحدّي الصور النمطية، وتحقيق الاستقلالية.

ويرى(2002)Stallard أن الإناث لديهن الميل والقوة الدافعة لتحقيق ذواتهن وتحسين صورهن.(ورد في: القمش والجوالدة،2016)

وقد ساهم قطاع التكوين المهني في تكوين مختلف شرائح وفئات المجتمع حسب أجهزته على غرار تكوين المرأة الماكثة بالبيت في مختلف التخصصات الحرفية والخدماتية وغيرها، والهدف من تكوينها لتكون فعالة في المجتمع وتمارس مهنة أو حرفة أو مشروع مهني، وبالتالي تحقق توجهاتها وأهدافها في الحياة.

هذا؛ وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة غباري وآخرون(2014) التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى توجه الهدف لصالح الإناث.

وتختلف نتيجة الدراسة مع نتائج دراسات: وحود(2013)، وبني مفرج وعلاونة(2014)، وجاسم(2015)، والكركي(2018)، وبن السايح(2019)، وعبد الإله(2020)، ومداح وبومجان(2024)، ونتيجة دراسة(1994)Schutz & Lanehart، و(2011)Bulus، حيث جميع هذه الدراسات توصلت إلى عدم تأثير الجنس على توجهات الهدف، وبعضها وجدت اختلاف جزئي من حيث هدف التمكن وهدف الأداء بين الجنسين. بينما الاختلاف الكلي لتوجه الهدف في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، وقد يعود ذلك إلى أن طلبة المدارس من الجنسين يخضعون للظروف التربوية نفسها والخبرات التعليمية المتشابهة، وكذا التنشئة الاجتماعية التي يشترك فيها كل من الذكور والإناث.

3- عرض وتفسير نتائج السؤال الثالث:

3- 1- عرض نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على أنه: هل توجد فروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف وضعيتهم التكوينية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق اختبار (T-test) لتحديد ما إذا كانت هناك فروقا بين المتكونين القدماء والجدد بمؤسسة التكوين المهني، حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

جدول(6) نتائج اختبار T-test للفروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف وضعيتهم التكوينية

متكونين قدامى ن = 76		متكونين جدد ن = 74		ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع			
57.80	6.7	59.93	7.10	1.87	148	0.06

يظهر من نتائج الجدول أعلاه، أن المتوسط الحسابي لعينة المتكونين القدماء يساوي (57.80) أقل من المتوسط الحسابي لعينة المتكونين الجدد(59.93)، والانحراف المعياري العينة الأولى(6.7) أقل من الانحراف المعياري للعينة الثانية(7.10).

كما تظهر قيمة ت المحسوبة مقدرة بـ(1.87) عند مستوى الدلالة(0.06)، ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف وضعيتهم التكوينية قدامى وجدد.

3- 2- تفسير نتيجة السؤال الثالث:

يظهر من خلال عرض نتائج السؤال الثالث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين بمركز التكوين المهني والتمهين منصر عبد الله توقرت باختلاف وضعيتهم التكوينية، سواءً كان التحاقهم بالمؤسسة حديثا أم هم من الذين قد انطلقوا في مسارهم التكويني في فترة سابقة، ما يعني أن ما يتلقونه من دروس خلال مرحلة التكوين لا يؤثر على مستوى توجهات الهدف لديهم، وأن تبنيهم لتوجهات الهدف هو نابع من تطلعاتهم المهنية ورغبتهم في الحصول على فرص عمل والرغبة في اكتساب المعارف والمهارات اللازمة وتطويرها حتى تتلاءم ومتطلبات سوق الشغل، إضافة لعوامل أخرى كالبحث عن الاستقلالية المادية وبناء مستقبلهم المالي.

ومن جهة أخرى، نجد أن الملتحقين بمؤسسة التكوين المهني أغلبهم من فئة التلاميذ الذين قد واجهوا صعوبات في إتمام مسارهم التعليمي والأكاديمي، وانخراطهم في إحدى مجالات التكوين المهني هو بمثابة فرصة جديدة لتحقيق النجاح، إذ يعتبر التكوين المهني بديلا عمليا لتعويض إخفاقهم، حيث يمكّنهم هذا الخيار من النجاح في بيئة تعليمية جديدة من خلال تعلم مهارات جديدة، وخوض تجارب جديدة من شأنها أن تعزز ثقتهم بأنفسهم بعد تجربة الفشل(الإخفاق) السابقة، فهم يبحثون عن إثبات ذواتهم بعيدا عن الأسرة والاعتبارات الأسرية، ونظرة المجتمع الدونية لهم، إذ يشكل ذلك تحديا اجتماعيا ونفسيا وهو ما يدفع الشباب لتبني توجه هدفي رغبة في إيجاد فرص أخرى للنجاح وإعادة بناء الثقة بالنفس وتجاوز شعور العزلة الاجتماعية، وإثبات أن لديهم قدرات بإمكانهم الاستثمار فيها؛ "فالعملية التكوينية في مجملها تهدف إلى تدعيم شخصية المتكون وتعزيز مكتسباته، وإعداده للاندماج في الحياة العملية، فالتكوين المهني هو عملية يراد بها إحداث تغييرات معينة في الفرد، وذلك لمساعدتهم في تحقيق الفعالية في أداء وظائفهم، وذلك بتكوين عادات فكرية وعلمية مناسبة واكتساب مهارات ومعارف واتجاهات جديدة.(رحماني،2009، 22)

وبالمقابل، نجد أن المؤسسة التكوينية تعتبر بديلا أو مكملا مهما للمؤسسة التعليمية، وهو ركيزة إستراتيجية تسهم بفعالية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية ومما يزيد من أهميته هي سياسة الانفتاح الاقتصادي، إذ يعتبر بذلك التكوين المهني دعامة أساسية في عملية تأهيل العنصر البشري وإعطائه قيمة مضافة من خلال تحسين جودة الأداء ورفع مستوى الكفاءة، ومن هنا بات من الضروري التكفل بفئة الشباب سواءً من متسربي المنظومة التربوية، أو من العمال والبطالين في إطار التكوين المتواصل من "خلال أهدافه الرامية إلى تزويد الأفراد بالكفاءات على شكل معارف ومهارات وسلوكات قصد ممارسة مهنة معينة"(قويدر،2012، 11)، مع ضمان توجيههم ومساعدتهم على اختيار المهنة الأنسب، إذ يبرز ذلك في دور مستشار التوجيه بالمؤسسة التكوينية في إعلام وتوجيه طالبي التكوين نحو المسار الأنسب لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم ورغباتهم انطلاقا من أن " التوجيه المهني هو مساعدة الفرد على اختيار المهنة التي تناسب قدراته واستعداداته وميوله ودوافعه وخططه بالنسبة للمستقبل أي آماله وتطلعاته التي تتفق ومستوى ذكائه العام".(حرز الله،2010، 55)

هذه العملية التي تتم وفق مراحل يتم التخطيط لها مسبقا في بداية كل دورة تكوينية والتي يقوم بها مستشار التوجيه، من شأنها أن تساعد الفرد على تبني توجهات هدف أو الرفع من مستوى توجهات الهدف، فكلما كان الفرد على درجة من الوعي بمستقبله المهني كلما نجده يتبنى توجها هدفيا، ففكرة المشروع التي تتشكل في ذهن المنخرطين في مسارات التكوين المهني من الجدد أو القدماء، والميكانيزمات الجديدة التي يضعها في كل مرة قطاع التكوين والتعليم المهنيين، ويسعى إلى تحسينها وتطويرها، والتي يقوم مستشار التوجيه بالتعريف بها ونشرها للجمهور الواسع باستخدام مختلف الوسائط الإعلامية التي من شأنها أن تسهم في تبني توجها هدفيا أو الرفع من مستواه لدى الفئات المقبلة على القطاع وهم يحملون أفكارا إيجابية، فالتصورات التي يغرسها مستشاري التوجيه في نفوس وعقول الراغبين

أو الملتحقين بالتكوين المهني، سواء من خلال عملية الإعلام والتوجيه أو المتابعة والمرافقة، حيث تمكنهم من رسم وتشكيل فكرة مشروع انطلاقا من تبني توجه هدفي معين.

4- عرض وتفسير نتائج السؤال الرابع:

4- 1- عرض نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على أنه: هل توجد فروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف نمط تكوينهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار(T-test) لمعرفة ماذا كان مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين بمؤسسة التكوين المهني يختلف بين ذوي نمط التكوين الحضوري أو ذوي نمط التمهين.

جدول(7) نتائج اختبار T-test للفروق في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف نمط تكوينهم

المتكونين في نمط التمهين ن = 100		المتكونين في نمط الحضوري ن = 50		ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع			
59.34	7.19	57.88	6.58	1.20	148	0.23

يتضح من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه، أن المتوسط الحسابي لعينة المتكونين بنمط التمهين والمقدر بـ(59.34) أعلى من المتوسط الحسابي لعينة المتكونين بنمط الحضوري أو الإقامي والمقدر بـ(57.88)، كما أن الانحراف المعياري لدى فئة المتمهنين قدر بـ(7.19) أي أعلى من الانحراف المعياري لدى فئة المتكونين بنمط التكوين الحضوري والذي قدر بـ(6.58).

وبالتالي نجد أن قيمة ت المحسوبة قدرت بـ(1.20) عند مستوى الدلالة(0.23)، وهو ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف نمط التكوين.

4- 2- تفسير نتيجة السؤال الرابع:

قد تبين من خلال عرض نتائج السؤال الرابع؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف نمط تكوينهم، وقد يفسر ذلك بأن الملتحقين بالمؤسسة التكوينية في مختلف الأنماط التي يطرحها قطاع التكوين والتعليم المهنيين، غاياتهم من التكوين واحدة مهما اختلف النمط، ذلك أنهم التحقوا بإحدى مسارات التكوين انطلاقا من تصور مسبق لحياتهم المهنية، رغم أن نمط التمهين يتيح للفرد تكوين تطبيقي ومهني بنسبة(70%)، وبالمقابل يتلقى المتمهّن(30%) من التكوين النظري التكنولوجي التكميلي، فهذا النمط من التكوين المهني الذي "ينظم في شكل تناوبي بين المؤسسة العمومية للتكوين المهني والوسط المهني، حيث "يهدف إلى إكساب الفرد تأهيل مهني أولي في منصب التمهين يسمح بممارسة مهنة في مختلف قطاعات النشاط المرتبطة بإنتاج المواد أو الخدمات".(وزارة التكوين والتعليم المهنيين،2018)

فالتكوين عن طريق التمهين هو إعطاء المتمهن تأهيلا مهنيا يضعه في الاتصال المباشر مع المهنة داخل ورشة عمل أو لدى حرفي ماهر أو في مؤسسة إنتاجية أو مصالح إدارية، ويتم التكفل بالمتمهن من طرف الحرفي نفسه أو التقني في ورشة المصنع أو المسؤول الإداري، ويكتسب المتمهن بذلك مهنته بالاحتكاك المباشر مع الواقع، أما الجانب النظري فيأخذه المتمهن ويستفيد منه على مستوى مركز التكوين المهني الأقرب من المكان الذي يتابع فيه تمهينه(ورغي وبن معاشو،2020، 62)، بينما التكوين الحضوري والذي هو أيضا نمط من التكوين يتم على مستوى مؤسسات التكوين المهني ويهدف إلى إكساب المتربص تأهيلاً باستعمال تجهيزات صناعية ديداكتيكية، كما يتلقى المتربص في هذا النمط

من التكوين تربصات في الوسط المهني لتدعيم تكوينه النظري(أعمر،2014،51)، حيث يتلقى خلاله المتربص ما يزيد عن(30%) دروس تطبيقية و(70%) دروس نظرية.

وبالعودة للسمات الشخصية التي يمتاز بها الشباب الملتحق بالتكوين المهني في هذه الفترة العمرية التي تتراوح بين(15 و35) سنة أو أكثر، هذه السمات التي تعكس المرحلة الانتقالية من المراهقة إلى النضج، أين يسعى فيها المتكوّنون إلى تحديد هويتهم الشخصية والاجتماعية، ويستكشفون مختلف الاهتمامات والقيم، حيث يصبح هذا بمثابة نقطة الانطلاق في تشكيل توجه الهدف أين يبدأ الشعور بالاستقلالية عن الأسرة وتحمل المسؤولية، وتتضح الأهداف وتظهر الرغبة القوية في تحقيق الطموحات، ففي هذه المرحلة الحيوية من حياة الفرد والتي يستطيع فيها أن يقرر مصيره بنفسه، نجده يلتحق بالتكوين المهني رغبة في التخصص وليس بالنمط، برغم عزوف الشباب حاليا عن نمط التكوين الحضوري، فالمتكون يتصور مشروعه المهني انطلاقا من اختياره للتخصص المرغوب فيه ومدى مواءمته مع قدراته وميوله، حيث يتدخل مستشار التوجيه لمساعدة المترشحين في بداية عملية التسجيل بالمؤسسة التكوينية على استكشاف قدراتهم وميولهم وتوضيح أهدافهم، ووضعهم في المسار الصحيح الذي يتيح لهم بلوغ الأهداف المنشودة، لذلك نجد أن نمط التكوين المختار لا يؤثر بصورة واضحة على مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين بالرغم من ميلهم للأعمال التطبيقية وممارسة المهنة في بيئة العمل الحقيقية أي بنمط التمهين.

نجد أيضا أن نظام التكوين على اختلاف أنماطه وتعددها يستخدم أساليب وطرق متنوعة، الغاية منها تلبية احتياجات السوق المتنوعة، حيث تختلف المهارات المطلوبة من قطاع إلى آخر، كما أن الفئات المستهدفة من التكوين تستدعي استخدام أساليب وطرق تتلاءم مع أعمارهم وقدراتهم واستعداداتهم البدنية والفيزيولوجية، فالأهداف المنتظرة من التكوين لا تختلف باختلاف نمط التكوين حضوري أم تمهين، لذلك نجد أن مستوى توجه الهدف متشابه أو متقارب بين العينتين.

5- خلاصة الدراسة:

يعتبر مفهوم التوجه نحو الهدف أحد المفاهيم الحديثة والمعاصرة في علم النفس المعرفي، حيث يركز على العمليات المعرفية العليا، وقد تطرق إلى هذا المفهوم الكثير من الباحثين، كل حسب التقسيم الذي كان يعتمده.

وقد هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى توجهات الهدف لدى متكوني مركز التكوين المهني والتمهين منصر عبد الله توقرت، على اختلاف جنسهم، وطبيعة ووضعية تكوينهم في مختلف التخصصات، وذلك نظرا لأهمية تحديد الأهداف في هذه المرحلة العمرية للمتكونين وتطلعاتهم المستقبلية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

1- لدى متكوني مركز التكوين المهني والتمهين منصر عبد الله توقرت مستوى مرتفع في التوجه نحو الهدف بمكوناته(أهداف التمكن، أهداف الأداء-إقدام، وأهداف الأداء-إحجام).

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين لصالح الإناث.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف وضعيتهم التكوينية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توجهات الهدف لدى المتكونين باختلاف النمط التكويني.

6- اقتراحات الدراسة:

انطلاقا من النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يقترح الآتي:

- إجراء دراسة حول أثر التوجهات الهدفية على الأداء المهني لمتربصي مراكز التكوين المهني.
- البحث في دور الوسط التكويني في دعم التوجهات الهدفية للمتكونين بمؤسسات التكوين المهني.
- دراسة تأثير التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مستوى توجهات الهدف لدى الشباب المقبلين على التكوين المهني.
- استكشاف العلاقة بين التوجهات الهدفية واختيار المتكونين للتخصص في المؤسسات التكوينية.
- البحث في دور توجهات الهدف في اختيار المسار التكويني والالتزام به.

المراجـــع

قائمة المراجع العربية:

أبو عوف، طلعت محمد محمد(2020). توجهات أهداف الانجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق نموذج فيلدر سيلفرمان لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية بسوهاج. *المجلة التربوية*. جامعة سوهاج. العدد 70. 1-93.

أبو هلال، ماهر محمد ودرويش، خليل نمر(2005). البناء العاملي لتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 32(1). 100-114.

أحمد، بشرى عثمان (2022). توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة جامعة بغداد في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. 61(04). 187-204.

أعمر، فضيلة.(2014). تأثير برامج التكوين المهني على اندماج الشباب مهنيا. *مجلة المحترف*. جامعة الجزائر 2. العدد 05. 47- 71.

بن السايح، سمير(2019). التوجهات الهدفية الدافعة للدراسة لطلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس الجزائر. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*. جامعة عمان الأهلية. 23(1). 35-41.

بني مفرج، أحمد يوسف وعلاونة، شفيق فلاح(2014). التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. جامعة السلطان قابوس. العدد 03. 528-538.

التخاينة، ميرفت أمين(2009). *التوجهات الهدفية وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة: الأردن.

جاسم، محمود(2015). التصورات المستقبلية وعلاقتها بتوجهات الهدف لدى الطلبة المتميزين. *مجلة الأستاذ*. العدد 215. 223- 252.

جديد، لبنى(2019). أنماط التوجهات الهدفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم معلم صف في كلية التربية بجامعة تشرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*. 41(03). 349-362.

جروان، فتحي عبد الرحمان(1999). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. لبنان: دار النقاش.

جمال، جمال الدين(2004). *الإنسان الفعال: مهارات لتحسين طريقة التفكير وتنظيم السلوك والتعامل مع الآخر*. سوريا: دار الفكر.

الحربي، مروان بن علي(2013). نمذجة التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. *المجلة التربوية*. العدد 108. 345-383.

حرز الله، أحمد أحمد(2010). *علم النفس المهني: التربية النفسية المهنية*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

حمادة، عمر السيد وأبو زيد، لبنى شعبان أحمد(2024). الإسهام النسبي للتوجهات الهدفية في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب التربية الخاصة. *المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية*. 10(24). 3-35.

حموري، بتول أكرم وأبو غزال، معاوية محمود(2021). القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 12 (37). 146-170.

الخصوصي، أيمن منير حسن(2019). الدور الوسيط لشفقة الذات بين توجهات أهداف الانجاز وقلق الإحصاء لدى طلبة الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. 29(104). 151-200.

خلاصي، محمد(2016). توجيه وإدماج خريجي مراكز التكوين المهني في عالم الشغل. *مجلة أبحاث نفسية وتربوية*. العدد 8. 167-183

رحماني، ليلى(2009). *تقويم أثر التكوين المهني على فعالية أداءات الخريجين*. مذكرة ماجستير غير منشورة في علم النفس. جامعة وهران: الجزائر.

رمضان، أحمد ثابت فضل وجمعة، ناصر سيد(2020). الكفاءة الإبداعية للذات وتوجهات الهدف كمنبئات بالنزعة للكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميا. *مجلة البحث العلمي في التربية*. العدد 21. 104- 155.

رنان، نزيهة وجاب الله، شافية(2020). التكوين المهني وتلبية الاحتياجات الوظيفية لسوق العمل في الجزائر. *مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية*. 14(2). 81- 400.

الزغول، رافع(2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 2(3). 115-126.

الزغول، رافع والزغول، عماد عبد الرحيم(2003). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زقاوة، أحمد(2013). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التكوين المهني. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. جامعة السلطان قابوس. 7(2). 186-199.

سالم، أحمد يوسف(2012). *التوجهات الهدفية لدى طلاب جامعة اليرموك وعلاقتها بكل من الفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك إربد: الأردن.

سالم، هانم أحمد أحمد والليثي، بسبوسة أحمد الغريب(2022). الإسهام النسبي للكفاءة الذاتية المدركة وتوجه الهدف في التنبؤ بالتشويش المعرفي والاتجاه نحو التعلم المدمج لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. 32(116). 277-344.

السامرائي، نبيهة صالح(2006). *علم النفس السياحي: مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

السعيدي، فهيمة والظفري، سعيد(2021). نمذجة العلاقات السببية بين التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي بسلطنة عمان. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. 48(4). 287-304.

السفاسفة، محمد إبراهيم محمد(2017). قلق المستقبل وعلاقته بالتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*. جامعة عمان الأهلية. 20(2).9-31.

الشراري، هدى محمد سلام(2020). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*. جامعة الطائف السعودية. 15(91). 02 -113.

الشريف، عبد الرحمان(1988). *دور الشباب في الأمن والتنمية في الوطن العربي*. السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

شهدان، محمد عثمان(2024). التحول العقلي كمتغير وسيط بين الوعي وما وراء المعرفي. *المجلة العلمية لكلية التربية*. جامعة أسيوط. 40(2). 2-69.

صادق، مروة صادق أحمد(2020). تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة التابليت المدرسي واليقظة العقلية والتنظيم الذاتي الأكاديمي والتوجه نحو الهدف والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة الفيوم. العدد 02. 323-424.

عبد الرحمن، عبد السلام هاني والزغول، رافع عقيل(2018). نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 8(24). 181-196.

عبد السميع، عبد الهادي ورشوان، ربيع أحمد(2020). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل الدراسي. *المجلة العلمية لكلية التربية*. جامعة أسيوط. 36 (12). 75- 159

العتوم، عدنان(2017). *علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

العزام، مها حسين(2019). *التوجهات الهدفية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة المراهقين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

عسل، بلسم عواد(2018). توجهات الهدف وعلاقتها بالضبط الذاتي لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية*. العدد24. 451-474.

عمر، سيف الإسلام سعد(2009). *الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*. سوريا: دار الفكر دمشق.

غانم، علي حجاج(2015). فعالية برنامج مقترح لتنمية التوجهات السداسية لأهداف الإنجاز وأثره على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. 25(86). 136-180.

غباري، ثائر أحمد وضمرة، جلال كايد ونصار، يحي حياتي(2014). علاقة التوجهات الهدفية بسلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. جامعة السلطان قابوس. 8(3). 539- 552.

فاخر، آية وسلمان، شروق كاظم(2018). توجهات الهدف لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات*. جامعة بغداد. 29(2). 2302-2311.

الفايز، امتنان عبد الرحمان محمد والشريدة، أمل صالح سليمان(2023). مستوى مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز وفق النموذج السداسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*. العدد30. 32-60.

القمش، مصطفي نوري والجوالدة، فؤاد(2016). *تعليم التفكير*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

قويدر، حياة(2012). *التكوين المهني والتشغيل في الجزائر: دراسة تحليلية للمردودية الخارجية لنظام للتكوين المهني*. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر 3: الجزائر.

محاسنية، أحمد موسى(2018). الخصائص السيكومترية للصورة المعربة لمقياس كروستفرواس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 19(1). 407-436.

محمود، عابدين سعد وحسن، إبراهيم سيد أحمد عبد الواحد(2019). نمذجة العلاقة السببية بين توجهات الهدف وما وراء المعرفة والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية. *المجلة العلمية لكلية التربية*. جامعة أسيوط. 35(4). 1-51.

مداح، نسيمة وبومجان، نادية(2024). الفروق في التوجهات الهدفية تبعا لبعض المتغيرات الديمغرافية لدى تلاميذ مرحلة الثانوي بثانوية ليوة. *مجلة الروائز*. 8(1). 191-207.

مصطفى، فتحي محمد محمود(2021). توجهات أهداف الإنجاز(2×3) كمنبئات بالسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم. *مجلة كلية التربية*. جامعة المنصورة. العدد116. 749-791.

معمرية، بشير(2009). *مدخل لدراسة القياس النفسي*. مصر: المكتبة الأنجلو المصرية.

ناصيف، محمد يحي حسين(2009). تأثير المعتقدات المعرفية على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة العلوم التربوية*. 13(4). مصر.

وحود، رولا يحي(2013). *توجهات الهدف وعلاقته بمهارات التفكير لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق: سوريا.

ورغي، سيد أحمد وبن معاشو، مهاجمي(2020). قطاع التكوين المهني في الجزائر بين واقع التعليم التقليدي وتحديات التعليم الإلكتروني. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*. 3(2). 57-74.

وزارة التكوين والتعليم المهنيين(2018). *القانون 10-18 المؤرخ في 25 رمضان 1439هـ الموافق لـ 10 جوان المحدد للقواعد التطبيقية في مجال التمهين*. الجزائر.

وقاد، إلهام إبراهيم محمد(2009). *أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

قائمة المراجع الأجنبية:

Ames, C.(1992).classrooms. Goals structures and students motivation. *Journal of educational psychology*. 84. 271-261

Anett, Wolgast & Manuela Keller Schneider.(2023). Students Goal Orientation and their Perceive Peer Relationship. Current Psychology. 2486 -2498

Beyarytas, D, Kapti, S & hymer, B.(2017). The relationship between student teacher's perception of intelligence and their goal orientations universal. *Journal of educational research*. 5(9). 1519-1528.

Christopher, was.(2006). academic achievement goal orientation .taking another look. Electronic. *Journal of research in educational psychology* . 4(3). 529-550.

Deci, E. Ryan, R.(2000). The What and Why of Goal pursuits. Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*. 227-268.

Elliot, A & Dweck, C, S.(1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of personality and social psychology*. 54(1). 5-12.

Elliot, A & Murayama, K.(2008). On the measurement of achievement goal: critique, illustration and application. *Journal of educational psychology*. (3). 613-628.

Gamez, K.(2017). The relation between scientific epistemological beliefs and goal orientations of per service teacher. *Journal of education and training studies*. 5(10). 33-42.

Seegers ,g.van & putten, c & debrabander, c.(2002). goal orientation, perceived task outcome and task demands in mathematics task: effects in students attitude in actual task setting. *British journal of educational psychology*. 72. 365- 384.

Waller D, v, Cron, w-L & Slocum, J, W.(2001). The role of goal orientation following performance feed bact. *Journal satisfaction of basic pheath. Journal psy .29. Molix. L. A. & Nichol of applies psychology*.86(4).629-640.

الملاحق

ملحق(1) مقياس التوجهات الهدفية

قسم علم النفس وعلوم التربية **تخصص: إرشاد وتوجيه**

أخي المتربص/ المتمهّن: يتضمن هذا الاستبيان جملة من العبارات، أرجو منك قراءتها بتمعن ثم وضع علامة(×) في الخيار المناسب، مع العلم أن هذه المعلومات سوف تكون في سرية تامة، وتستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

ونشكركم على تجاوبكم

بيانات أولية:

الجنس : **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

طبيعة التكوين: **تكوين حضوري** ☐ **تمهين** ☐

التخصص: .....

الوضعية التكوينية: **قديم** ☐ **جديد** ☐

الرقم	العبارة	أوافق	محايد	لا أوافق
1	من المهم بالنسبة لي أن أتفوق على الطلبة الآخرين.			
2	من المهم بالنسبة لي أن أفهم محتوى المادة التي أدرسها فهما شاملا قدر الإمكان.			
3	غالبًا ما أسأل نفسي، ماذا لو كان أدائي في المساق الذي أدرسه سيئًا؟			
4	إن هدفي من دراستي هو أن أحصل على معرفة أشمل وأعمق عندما أنتهي من دراسة أي مساق.			
5	أتأمل أن أحصل على معرفة أشمل وأعمق عندما أنتهي من دراسة أي مساق.			
6	أكون قلقًا من احتمال حصولي على درجات سيئة في المساق الذي أدرسه.			
7	في دراستي، أكافح لأظهر قدرتي مقارنة بالطلبة الآخرين.			
8	أريد التمكن التام من محتويات المساقات التي أدرسها.			
9	ما يدفعني للدراسة هو خوفي من أن يكون أدائي ضعيفا.			
10	أنا مدفوع في دراستي بفكرة التفوق على الآخرين.			
11	في المساقات التي أدرسها، أفضل المواضيع والمواد الدراسية التي تزيد حب الاستطلاع لدي، حتى لو كانت صعبة.			
12	أريد فقط أن أتجنب أن يكون أدائي سيئا في المساقات التي أدرسها.			
13	في دراستي، من المهم بالنسبة لي أن يكون تحصيلي			

	مرتفعا مقارنة بالطلبة الآخرين.				
14	أحرص على أن تكون أسئلتي مناسبة، حتى لا يعتقد المدرسون أنني لست ذكيا.				
15	أريد أن أكون جيدا في دراستي لأظهر قدراتي أمام الناس (الأسرة، الأصدقاء، المدرسون).				
16	أريد أن أتعلم من المساقات التي أدرسها قدر ما أستطيع.				
17	هدفي في المساقات التي أدرسها، أن أتجنب الأداء السيء.				
18	في المساقات التي أدرسها أهدف إلى تحسين قدراتي.				
19	أدرس لأن الأداء المرتفع يرفع مكانتي بين زملائي.				
20	أدرس لأنني أشعر بالإحباط عندما يقل أدائي عن أداء الآخرين.				
21	في دراستي أبحث عن فرص اكتساب مهارات جديدة.				
22	أدرس لأنني أرغب في أن افتخر بعلاماتي المرتفعة.				
23	أدرس لكي أتجنب سخرية الناس(الأهل، الأصدقاء، المدرسون).				
24	أدرس لكي أتجنب الوقوع في الأخطاء.				

ملحق(2) نتائج حساب معامل صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة

Corrélations

Corrélations

		VAR00026	VAR00028
VAR00026	Corrélation de Pearson	1	.700**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	30	30
VAR00028	Corrélation de Pearson	.700**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

Corrélations

		VAR00026	VAR00027
VAR00026	Corrélation de Pearson	1	.860**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	30	30
VAR00027	Corrélation de Pearson	.860**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

Corrélations

		VAR00026	VAR00029
VAR00026	Corrélation de Pearson	1	.832**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	30	30
VAR00029	Corrélation de Pearson	.832**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق(3) نتائج حساب معامل الثبات عن طريق ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الدراسة

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	30	100.0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.818	24

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	30	100.0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.633
		Nombre d'éléments	12[a]
	Partie 2	Valeur	.804
		Nombre d'éléments	12[b]
	Nombre total d'éléments		24
Corrélation entre les sous-échelles			.520
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.685
	Longueur inégale		.685
Coefficient de Guttman			.675

ملحق(4) نتائج مستوى توجه الهدف لأفراد عينة الدراسة

Test T

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	150	58.8533	7.01139	.57248

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 48					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
VAR00001	18.959	149	.000	10.85333	9.7221	11.9846

ملحق(5) الفروق في مستوى توجه الهدف حسب الجنس

Test T

Statistiques de groupe					
	VAR00006	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00004	1.00	75	60.0667	6.10568	.70502
	2.00	75	57.6400	7.66290	.88484

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00004	Hypothèse de variances égales	3.187	.076	2.145	148	.034	2.42667	1.13137	.19095	4.66239
	Hypothèse de variances inégales			2.145	140.968	.034	2.42667	1.13137	.19003	4.66331

ملحق(6) الفروق في مستوى توجه الهدف حسب الوضعية التكوينية

Test T

Statistiques de groupe					
	VAR00006	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00008	1.00	74	59.9324	7.10842	.82634
	2.00	76	57.8026	6.79808	.77979

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
VAR00008	Hypothèse de variances égales	.652	.421	1.876	148	.063	2.12980	1.13550	-.11409-	4.37369
	Hypothèse de variances inégales			1.875	147.249	.063	2.12980	1.13618	-.11553-	4.37513

ملحق(7) الفروق في مستوى توجه الهدف حسب نمط التكوين

Test T

Statistiques de groupe					
	VAR00006	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00007	1.00	100	59.3400	7.19599	.71960
	2.00	50	57.8800	6.58892	.93181

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00007	Hypothèse de variances égales	.091	.764	1.204	148	.230	1.46000	1.21258	-.93621-	3.85621
	Hypothèse de variances inégales			1.240	106.181	.218	1.46000	1.17733	-.87412-	3.79412