الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للتعلم

دراسة ميدانية بثانوية لوبيري محمد –المقرن–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطلبة:
مروة مسعودي
مريم قدة

إشراف الأستاذ:
د. جميلة زيدان

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
سعيدي وردة		رئيسا
زيدان جميلة		مشرفا ومقررا
دغمان بوبكر الصديق		مناقشا

السنة الجامعية: 2024 / 2025

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

شكر وتقدير

نحمد الله عز وجل ونشكره على فضله حيث أتاح لنا إنجاز هذا العمل

المتواضع بفضله، فله الحمد أولا وآخرا

نشكر كل الذين مدوا لنا يد المساعدة خلال هذه الفترة، وفي مقدمتهم الأستاذة الكريمة

"زيدان جميلة" التي وافقت الإشراف على هذه الدراسة وعلى مجهوداتها ونصائحها القيمة، كما نشكر كل الأساتذة الذين رافقونا طيلة مشوارنا الدراسي الذين نورونا بمعلوماتهم القيمة ونصائحهم وتوجهاتهم، كما نشكر كل أساتذة علم النفس بجامعة الوادي، كما نشكر زملاءنا وزميلاتنا في الدراسة.

كما نشكر إدارة ثانوية لوبيري محمد التي ساعدتنا في الحصول على كل المعلومات الخاصة بدراستنا،

ونشكر كل التلاميذ الذين استجابوا وتعاونوا معنا متمنين لهم النجاح في مسارهم

الدراسي

مستخلص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية ، قدر عدد العينة ب (80) تلميذا وتلميذة من ثانوية لوبيري محمد التابعة لمقاطعة المقرن بولاية الوادي للسنة الدراسية الحالية حيث قمنا باختيار العينة بطريقة قصدية كما استخدمنا المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره الأنسب، أما عن أدوات الدراسة فقد استخدمنا مقياسين لغرض جمع البيانات اللازمة وهما مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي، ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف القطامي ولتحليل النتائج تم الاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيةspss، وبعد المعالجة والتحليل توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبيّة.

2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم بين تلاميذ سنة ثانية ثانوي شعبة علوم تجريبيّة تعزى لمتغير الجنس.

3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ سنة ثانية ثانوي شعبة علوم تجريبيّة تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: الرضا عن التوجيه المدرسي، الدافعية للتعلم، التلميذ

Abstract:

This study aimed to explore the relationship between satisfaction with school orientation and motivation to learn among second-year high school students in the Experimental Sciences branch. The sample consisted of 80 male and female students from Loubiri Mohamed High School, for the academic year 2024/2025. The sample was selected intentionally, and the descriptive correlational method was used as the most appropriate approach. As for the tools used in the study, two measures were employed to collect the necessary data: the scale of satisfaction with school orientation, and the motivation to learn scale by Youssef Al-Qatami.

For data analysis, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) was used. After processing and analyzing the data, the study reached the following results:

1. There is no statistically significant correlation between satisfaction with school orientation and motivation to learn among second-year high school students in the experimental sciences branch.
2. There are statistically significant differences in the level of motivation to learn between second-year students in the experimental sciences branch, attributed to gender.
3. There are no statistically significant differences in satisfaction with school orientation among second-year students in the experimental sciences branch, attributed to gender.

Keywords: Satisfaction with school orientation, motivation to learn, student

فهرس المحتويات

شكر وتقدير.....أ

مستخلص الدراسة باللغة العربية.....ب

مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية.....ج

فهرس المحتويات.....د

فهرس الجداول.....ز

مقدمة 01

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-الإشكالية 07

2-الفرضيات 09

3-أهمية

الدراسة.....10

4-أهداف

الدراسة.....10

5-التحديد الاجرائي لمصطلحات الدراسة

.....10

6-الدراسات

السابقة.....11

الفصل الثاني: الرضا عن التوجيه المدرسي

تمهيد.....17

1-مفهوم التوجيه المدرسي.....18

2-مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي.....20

3-انعكاسات الرضا عن التوجيه المدرسي.....21

4-مظاهر الرضا عن التوجيه المدرسي.....23

5-المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي.....25

6-العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي.....
27

خلاصة..... 30

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد 32

1-ماهية الدافعية للتعلم.....33

2-أهمية الدافعية للتعلم 36

3-عناصر الدافعية للتعلم 39

4-وظائف الدافعية للتعلم 42

5-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.....45

6-أساليب زيادة الدافعية للتعلم 47

7-استراتيجية استثارة الدافعية للتعلم..... 51

خلاصة.....55

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.....58

1-منهج الدراسة.....58
2-الدراسة الاستطلاعية.....58
3-مجتمع وعينة الدراسة.....59
4-أدوات الدراسة 60
5-الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الأساسية..... 71
خلاصة..... 73
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج
تمهيد.....75
1-1-عرض وتحليل نتائج الدراسة.....75
2-2-مناقشة وتفسير النتائج.....77
خلاصة.....83
توصيات.....83
قائمة المراجع.....86
الملاحق.....91

فهرس الجداول

الجدول رقم(01): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الشعبة..... Error! Bookmark not defined.

الجدول رقم(02): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس ..... Error! Bookmark not defined.

الجدول رقم(03): توزيع فقرات استبيان الرضاء عن الوجيه حسب اتجاهها..... 60

الجدول رقم(04): يوضح توزيع الفقرات على أبعاد الاستبيان الرضا عن التوجيه..... 60

الجدول رقم(05): يمثل كيفية تصحيح استبيان الرضاء عن التوجيه المدرسي..... 61

الجدول رقم(06): الفقرات ذات الاتجاه الإيجابي والسلبي لأبعاد لمقياس دافعية للتعلم..... 62

الجدول رقم(07): يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الرضا عن التوجيه في الشعبة)..... 63

الجدول رقم(08): يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الرضا عن الدراسة في الشعبة)..... 64

الجدول رقم(09): يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الرضا عن المستقبل المهني في الشعبة).. 65

الجدول رقم(10): يوضح معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية..... 66

الجدول رقم(11): يوضح معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي وجيتمان..... 67

الجدول رقم(12): يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الحماس)..... 68

الجدول رقم(13): يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الجماعة)..... 68

الجدول رقم(14): يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الفاعلية)..... 69

الجدول رقم(15): يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الاهتمام بالأنشطة المدرسية) Error! Bookmark not defined.9

الجدول رقم(16): يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الامتثال)..... 70

الجدول رقم(17): يوضح معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية..... 71

الجدول رقم(18): يوضح معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي وجيتمان..... 75

الجدول رقم(19): يوضح قيمة معامل الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم. Error! Bookmark not defined.5

الجدول رقم(20): يوضح قيمة ودلالة الفروق في الدافعية للتعلم تبعا لمتغير الجنس Error! Bookmark not defined.6

الجدول رقم(21): يوضح قيمة ودلالة الفروق في الرضا عن التوجيه المدرسي تبعا لمتغير الجنس Error! Bookmark not defined.6

مقدمة:

يعد التوجيه المدرسي أحد الركائز الأساسية في المنظومة التربوية الحديثة لدوره الفعال في مرافقة المتعلمين في مسارهم الدراسي والمهني.

التوجيه المدرسي هو أحد اهم الخدمات التي تقدم للتلميذ في المدرسة بهدف إيجاد التلاؤم والتوافق النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني للمتعلمين، والوصول بهم إلى أقصى غايات النمو الذي يشمل الاستعدادات والقدرات والمهارات والميول والاتجاهات والمشاعر والسمات الشخصية، والتوجيه المدرسي يشتمل على مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته.

(عبد العزيز وعطوي، 2009،11)

ويعتبر التوجيه التربوي جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية، اد يعد أحد الركائز الأساسية في المنظومة التربوية حيث يساهم بشكل فعال في مرافقة التلاميذ في مسيرتهم التعليمية والتكوينية فهو لا يقتصر فقط على الارشاد وتقديم النصح بل يشمل الدعم النفسي والتربوي مما يساعد المتعلمين على اكتشاف ومعرفة قدراتهم ومواهبهم ومهاراتهم واكتشاف ميولهم وكدا استبصارهم بمشكلاتهم والتعامل معها وإيجاد الحلول المناسبة لها واتخاد القرارات الصائبة والمناسبة لمستقبلهم الدراسي والمهني

وتعد مرحلة الثانوية من المراحل التعليمية الهامة في حياة المتعلم حيث يختار ويحدد نوع الدراسة التي يرغب التحاق بها.

ومن جهة أخرى ومن بين المواضيع الأساسية والمهمة في التعليم موضوع الدافعية للتعلم كونها عامل من العوامل الأساسية لنجاح العملية التعليمية والتي لها الدور الكبير

في دفع المتعلم إلى الاستعداد للمشاركة والتفاعل مع المواد الدراسية وتزيد من اهتمامه

بدراسته وتحفيزه نحو التقدم.

اذ تعد الدافعية للتعلم من العوامل النفسية الأساسية التي تؤثر بشكل كبير في أداء التلميذ ونجاحه الأكاديمي فهي المحرك الداخلي الذي يدفع التلميذ إلى بذل الجهد والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف التعلمية فالتعليم بلا دافعية يصبح عملية مفروضة مملة.

ومن هذا المنطلق جاءت فكرة دراسة هذا الموضوع للكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم وقد اشتملت الدراسة على خمسة فصول وهي كالاتي:

فالفصل الأول خصصناه إلى الإطار العام للدراسة تناولنا فيه إشكالية الدراسة، وفرضيات الدراسة، وأهداف الدراسة وأهمية الدراسة، والتعاريف الإجرائية للدراسة، والدراسات السابقة. أما **الفصل الثاني** احتوى على الرضا عن التوجيه المدرسي الذي يتضمن تعريف التوجيه المدرسي، تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي والمبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي، ومظاهره وانعكاسات الرضا عن التوجيه المدرسي.

وفي **الفصل الثالث** تم التطرق إلى الدافعية للتعلم فتم فيه تعريف الدافعية للتعلم، واهمية الدافعية للتعلم، عناصر الدافعية للتعلم، وظائف الدافعية للتعلم، العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم وأساليب زيادة الدافعية.

أما **الفصل الرابع** تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية حيث تطرقنا فيها إلى منهج الدراسة والدراسة الاستطلاعية، ثم تطرقنا إلى الدراسة الأساسية، ومجتمعها، وعينتها ومواصفاتها، والأدوات المستعملة فيها والإجراءات المتبعة في تطبيقها، والأساليب الاحصائية المتبعة فيها.

وخصص **الفصل الخامس** لعرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة مع ربط هذه النتائج بالدراسات السابقة، واختتمت الدراسة بالخاتمة، وتقديم بعض الاقتراحات التي تخدم المجال التربوي وتفتح مجالات لدراسات أخرى.

وفي الأخير تم عرض مختلف المراجع والملاحق التي اعتمدنا عليها في إنجاز الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية

2- الفرضيات

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

1-الإشكالية:

التعليم أساس تقدم الدول وازدهارها اذ يعد أحد الركائز الأساسية لبناء المجتمعات المتقدمة من خلال التعليم يمكن للأفراد تنمية قدراتهم العقلية والاجتماعية والعلمية مما يسهم في خلق جيل قادر على الابتكار وحل المشكلات فعندنا نحن في الجزائر يحظى التعليم بمكانة عالية وقيمة كبيرة اذ يعد التعليم اجباري على الأطفال من عمر الست سنوات الى سن الستة عشر سنة اذ تؤمن الدولة الجزائرية ان التعليم هو الركيزة التي تبني المجتمع والتي تساهم في النهوض بالاقتصاد نظرا للتحديات الكبيرة التي يواجهها البلد في مختلف المجالات يظل التعليم عاملا أساسيا لتحقيق التنمية المستدامة.

عملية التعلم ترتكز على عنصر أساسي هو المتعلم وكي ينجح المتعلم يجب ان يكون فعال ونشط يحصد المعارف ليحقق الغاية المطلوبة من العملية التعلمية وخلال مسار التلميذ الدراسي يمر بفترات انتقالية جد مهمة وحساسة فهي تتحكم في مساره الدراسي وتحدد مصيره التعليمي وكذا المهني مستقبلا يكون فيها التلميذ بحاجة كبيرة للمساعدة والتوجيه في اختيار الشعبة او التخصص المناسب له والذي يتلاءم مع قدراته وميوله ورغباته وهنا يكون دور مستشار التوجيه توجيه التلميذ لاختيار التخصص الذي يتناسب مع قدراته وخصائصه وميوله ورغباته.

وهذا ما يسمى بالتوجيه المدرسي الذي يعرف بأنه مجموعة الخدمات التي تقدم للطلبة بهدف مساعدتهم على إدراك قابلياتهم وامكانياتهم وميولهم ومشكلاتهم بصورة واقعية وإدراك الظروف البيئة المختلفة والعمل على تحديد أهدافهم بالشكل الدي يتناسب مع امكاناتهم الذاتية والظروف البيئية واكتساب القدرة على حل المشكلات التي تواجههم وتحقيق حالة التوافق النفسي مع الذات والتوافق الاجتماعي مع الاخرين بهدف التوصل الى اقصى ما تسمح به امكاناتهم من نمو تطور وتكامل (فنطازي،د.س،154) اذ يعد التوجيه المدرسي

جزء من العملية التربوية لا يمكن فصله عنها فهو أحد خداماتها المهمة التي لا يمكن للنظام التربوي الاستغناء عنها.

وعليه التوجيه المدرسي أهم العمليات التربوية التي ترتكز عليها فاعلية النشاطات التربوية كونه يساهم في تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ والمردود التربوي للمدرسة من خلال سعيه الى تحقيق التوافق بين إمكانات التلاميذ وقدرات الفرد وبين متطلبات الفروع الدراسية كما يساعد التلميذ في بناء مشروعه المستقبلي المهني لذلك وجب على الإدارة المدرسي ان تولي اهتماما لعلمية التوجيه المدرسي بالتعاون مع الأساتذة والمستشارين لمساعدة التلاميذ في مسارهم الدراسي. (بن فليس ،2014، 4)

ورضا المتعلم عن تخصصه أو الشعبة التي يدرسها يجعله يشعر بالارتياح والرضا وهذا يفتح له المجال للإبداع والكشف عن مواهبه وتحقيق أهدافه

فالرضا عن التوجيه من بين المواضيع البالغة في الأهمية في النظام التربوي كون رغبة الطالب ورضاه عن تخصصه هو أول خطوات نجاحه في مستقبله الدراسي وحتى المهني مستقبلا فالرضا عن التوجيه يقلل من القلق والارتباك المرتبط باتخاذ القرارات المستقبلية ويعزز الثقة بالنفس.

رضى الطالب عن تخصصه يجعله متوافق نفسيا واجتماعيا وهذا يعطيه شعور بالارتياح ويعطيه الحافز للنجاح والاجتهاد وتحقيق أهدافه وطموحاته.

وفي المقابل نجد موضوع الدافعية للتعلم التي هي من العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل كبير في عملية التعلم حيث تسهم في تعزيز الفهم وتحفيز الطالب على الاستمرار في الدراسة والتفاعل مع المواد الدراسية.

مفهوم الدافعية كان محور اهتمام العديد من الباحثين على اختلاف توجهاتهم الفكرية والنظرية وزاد الاهتمام بالدافعية في ميدان التربية والتعليم اذ تعد الدافعية حالة نفسية داخلية

او خارجية تدفع التلميذ للتعلم وهي التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين وتحافظ على الاستمرارية حتى يحقق هدفه وتعتبر الدافعية للتعلم نوع من أنواع الدافعية يعرفها Roland 1997 على انها اصلاح عام يشمل الحوافز والدوافع التي تكون داخلية وخارجية فكرية او مكتسبة شعورية او لا شعورية. (عبد الرحمان،2006، 28)

وتبزر أهمية الدافعية للتعلم في حياة التلميذ الأكاديمية في مرحلة الثانوي فهي تؤثر بشكل مباشر في نجاح التلميذ، فهي تعمل على تعزيز الأداء الأكاديمي للتلميذ وكذلك تنمية حب الاستطلاع لديه والتفكير النقدي وهي تدفعه لمواجهة التحديات والصعاب الدراسية ورسم وتحديد أهدافه المستقبلية والسعي لتحقيقها وتحسين سلوكه وتعلمه الانضباط والاستمرارية.

وعلى هذا الأساس جاءت دراستنا هذه كمحاولة للتعرف على طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم أما فيما يخص التساؤلات التي سوف نحاول الإجابة عليها في هذه الدراسة هي كالتالي:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- هل توجد فروق في مستوى الدافعية للتعلم تعزى إلى متغير الجنس؟
- هل توجد فروق في الرضا عن التوجيه المدرسي تعزى لمتغير الجنس؟

2-فرضيات الدراسة:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الرضا عن التوجيه والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الدافعية للتعلم بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

توجد فروق دالة احصائيا في الرضا عن التوجيه بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

3-اهداف الدراسة:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي.
- معرفة ان كانت هناك الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين تلاميذ السنة ثانية ثانوي في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس.
- معرفة ان كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة ثانية ثانوي في الرضا عن التوجيه تعزى لمتغير الجنس
- ابراز أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي ودوره في استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

توجد فروق دالة احصائيا في الرضا عن التوجيه بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تسمح لنا بمعرفه مدى مساهمة التوجيه المدرسي في تحقيق طموحات التلاميذ الدراسية وإشباع حاجاتهم التعليمية ومساعدتهم على فهم أنفسهم واكتشاف قدراتهم وميولهم وامكانيتهم العقلية من اجل اتخاذهم القرارات المناسبة.

كما تتجلى أهميتها بكونها تتناول واحد من أهم المواضيع في النظام التربوي وهو الدافعية للتعلم وما له من أهمية في العملية التعلمية وتأثيرها على حياة التلميذ الأكاديمية ودورها الفعال في تحقيق غايات العملية التعلمية.

كما تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها تعالج موضوعا مهما وهو الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانية الثانوي كما تسمح لنا بالكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه وعلاقته بالدافعية للتعلم.

5-التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

الرضا عن التوجيه المدرسي: هو شعور التلميذ بقبول الشعبة التي وجه لدراستها ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي المستخدم في الدراسة

الدافعية للتعلم: هي الحالة النفسية الداخلية والخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه في تحقيق غرض معين وتحافظ على استمراريته وهي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الدافعية للتعلم المستخدم في هده الدراسة

6 -الدراسات السابقة:

1-دراسة انتصار مسعي محمد وصبرين دواشي: (2022-2023): بعنوان الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الاولى الثانوي.

أهداف الدراسة:

الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي

- الكشف عن العلاقة بين الرضا عن المحتوى الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانوي.

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على 80 تلميذ

أدوات الدراسة: اعتمدت على:

- مقياس الرضا عن التوجيه
- مقياس الدافعية للتعلم

منهج الدراسة: اعتمد الباحثتان على المنهج الوصفي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

-لا توجد علاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم

-لا توجد علاقة بين الرضا عن المحتوى الدراسي والدافعية للتعلم

- لا توجد علاقة بين الرضا عن الالتحاق بالشعبة والدافعية للتعلم.

- لا توجد علاقة بين الرضا عن المستقبل في التخصص والدافعية للتعلم.

– لا توجد علاقة بين الرضا عن الزملاء والاساتذة والدافعية للتعلم.

2–دراسة قنون حنان: (2018–2019): بعنوان الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الاولى الثانوي.

أهداف الدراسة:

الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي

– معرفة الفروق بين تلاميذ الشعب العلمية وتلاميذ الشعب الأدبية في الرضا عن التوجيه المدرسي.

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على 108 تلميذ

أدوات الدراسة: اعتمدت على:

– مقياس الرضا عن التوجيه

– مقياس مستوى الطموح

منهج الدراسة: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

– توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح.

– عدم وجود علاقة فرق دال احصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي تبعا لمتغير الشعبة.

– عدم وجود فرق دال احصائيا في مستوى الطموح تبعا لمتغير الشعبة.

3–دراسة بوسدر راضية وبوشرمة اميرة وقندوز رحيمة (2017–2018): بعنوان الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة اولى الثانوي.

أهداف الدراسة:

الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى السنة الثانية الثانوي

– الكشف عن العلاقة بين الرضا عن الالتحاق بالشعبة والدافعية للتعلم

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على 100 تلميذ:

أدوات الدراسة اعتمدت على:

– مقياس الرضا عن التوجيه

– مقياس الدافعية للتعلم ليوسف القطامي

منهج الدراسة: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي الدافعية للتعلم.

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن المحتوى الدراسي والدافعية للتعلم.

4 **دراسة قدوري خليفة (2011–2012):** بعنوان الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوية.

أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين الرضا وعن التوجيه والدافعية للإنجاز

– الكشف عن العلاقة في الرضا عن التوجه والدافعية للتعلم

عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على 160 تلميذ:

أدوات الدراسة اعتمدت على:

– استبيان الرضا عن التوجيه

– مقياس الدافعية للإنجاز

منهج الدراسة: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي الدافعية للإنجاز.

– توجد علاقة موجبة بين الرضا عن المحتوى الدراسي والدافعية للتعلم

5–دراسة يحيى بوشلاغم (2006): بعنوان التوجيه المدرسي نحو الشعب الأولى ثانوي في التأهيل الفرد ومعالجة قضايا الشباب.

أهداف الدراسة: إظهار العلاقة ميل التلميذ نحو المادة الدراسية بمستوى انجاز الدراسي بإنجاز التفوق الدراسي للتلميذ.

عينة الدراسة: اشتملت على 348 تلميذا وتلميذة موزعة حسب الخصائص طبيعة المتوجه (اختياري إجباري).

أدوات الدراسة: اعتمدت على استمارة الميل نحو المجال العلمي.

مقياس التعرف على ميل اتجاهات التلميذ نحو التخصص العلمي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

– توجد علاقة ارتباطيه بين النتائج الدراسة الخاصة بالنسبة إلى الأولى ثانوي في الجدع المشترك علوم

– لدى تلاميذ الذين وجهوا توجيها اختياريا إلى الجدع المشترك علوم والانجاز الدراسي في السنة الأولى ثانوي.

– التلاميذ الذين لديهم ميل علمي ترتبط نتائجهم الدراسة بين السنة التاسعة والسنة الأولى ثانوي في المواد الأساسية للجدع المشترك علوم وارتباطا ايجابيا ودالة إحصائية.

6–دراسة أمنة عبد الله تركي (1988):

– بعنوان الدافعية التعلم وتطورها وعلاقتها لبعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"

أهداف الدراسة: التعرف على التطور الذي يحدث الدافعية التعلم لدى في ثلاث مجموعات من الأطفال في صفوف السنة الرابعة والسادسة ابتدائي.

– حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق في البيئة المدرسية.

عينة الدراسة: اشتملت 180 تلميذ

– **أدوات الدراسة:** اشتملت على أربع مقاييس

– مقياس دافعية التعلم الاستقلالية.

– مقياس دافعية: التعلم الاجتماعي.

– مقياس الاتجاهات الوالدية.

- مقياس التوافق.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

- هناك علاقة ايجابية بين التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي.

-لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة للبنين والبنات في دافعية التعلم الاجتماعي

الفصل الثاني: الرضا عن التوجيه المدرسي

تمهيد

1-مفهوم التوجيه المدرسي

2-مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي

3-انعكاسات الرضا عن التوجيه المدرسي

4-مظاهر الرضا عن التوجيه المدرسي

5-المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي

6-العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي

خلاصة

تمهيد:

التوجيه المدرسي ركن أساسي وضروري في الأنظمة التربوية فهو علمية تهدف لمساعدة التلميذ على اختيار الشعبة او التخصص الدي يتناسب ويتوافق مع ميوله ورغباته وهدا يضمن نجاح التلميذ في دراسته وتحصيله العلمي

ورضا التلميذ عن التخصص او الشعبة التي يدرسها يحفزه ويشجعه ويدفعه للتفوق والنجاح وكدلك يضمن له توافق دراسي ونفسي واجتماعي

ومن خلال هدا الفصل سنتناول الرضا عن التوجيه المدرسي انعكاساته الإيجابية على الفرد والمدرسة والمجتمع وكدا مظاهر الرضا عن التوجيه والمبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي وكدا العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي

1-مفهوم التوجيه المدرسي:

تنوعت وتعددت تعريفات التوجيه ودلك باختلاف وجهات نظر التربويين لدلك لا يمكن تحديد تعريف او مفهوم واحد للتوجيه ومن خلال بحثنا سنعرض جملة من التعاريف من الناحية اللغوية والاصطلاحية ثم نركز على الرضا عن التوجيه المدرسي الدي هو موضوع بحثنا

1-1-التوجيه لغة:

ورد في القران الكريم الكثير من الآيات التي تحتوي على مصطلح التوجيه منها: قوله تعالى:(.....وكان عند الله وجيها) 69 الأحزاب

كما ان كلمة جاءت في العديد من القواميس والمعاجم اللغوية منها معجم الرائد الدي جاء فيه وجه: يجه: وجها: ضرب وجهه وره، صار اوجه منه، وجه، يوجه، وجاهة، صار وجيها وجه: توجيها، دهب اليه، أراده الى جهة ما. (جبران ،1995، 230)

وهو أيضا: التصويب والتسديد والقيادة والإرشاد والتحكم (قبيعه، 1997، 158)

1-2-مفهوم التوجيه اصطلاحا:

يعرفه مصطفى القاضي:

هو عملية مساعدة الفرد وتقديم العون للأخرين حتى يتمكنوا من تقديم العون اللازم لأنفسهم وتوجيهيها بحيث يستطيعون الاختيار عن بينة ويتخذ من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في اتجاه الأهداف التي يختارونها بطريقة ذكية وتسمح لتقويم المسار بشكل تلقائي.

(اسماعيلي ،2011، 27)

يعرفه فيصل خير الزاد: التوجيه هو مجموعة من الخدمات التي تقدم للفرد قصد مساعدته على ان يفهم مشكلاته ويستغل إمكاناته وقدراته الذاتية وامكانياته البيئية لتحقيق التوافق

النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي. (خير الزاد،1984، 87)

عرفته الدكتورة سهير كامل احمد:

هو عملية توجيه وارشاد الفرد لفهم إمكاناته وقدراته واستعداداته واستخدامها في حل مشكلاته وتحديد أهدافه ووضع خطط حياته المستقبلية من خلال فهمه لواقعه وحاضره، ومساعدته في تحقيق أكبر قدرا من السعادة والكفاية، من خلال تحقيق ذاته والوصول الى اقصى درجة من التوافق بشقيه الشخصي والاجتماعي. (أحمد،2000)

1-3-مفهوم التوجيه المدرسي:

التوجيه المدرسي او التوجيه التعليمي، ويقوم على مساعدة الطالب وارشاده الى نوع الدراسة التي تلائمه نصحه بامتحان مهنة بدلا من المضي في الدراسة، أي مساعدته على فهم استعداداته ومكاناته المختلفة ومعرفة متطلبات الدراسة والمهن المخلفة، كما يعني بمساعدة الطلاب الموهوبون والمتخلفين دراسيا وارشادهم. (عجرود، 2007، 26)

عرفه عبد السلام خالد (1995):

هو عملية نفسية تربوية هادفة تسعى لتحقيق التوافق بين مؤهلات الفرد الفكرية (القدرات العقلية، الإمكانات الدراسية والمعرفية) والنفسية (الاستعدادات الميول والاهتمامات) وبين مستلزمات ومتطلبات المحيط الدراسي والمهني (الشعب والتخصصات الدراسية التكوينية والمهنية) وعالم الشغل عن طريق مساعدته على معرفة ذاته ومحيطه الدراسي، التكويني، المهني، الاقتصادي والاجتماعي بالوسائل الاستكشافية والإعلامية. (مختار،2017، 302)

عرفه حمدى عبد الله عبد العظيم:

التوجيه المدرسي هو عملية فنية تعلمية تعليمية تعنى برسم الخطط التربوية وفقا لقدرات وميول الطلاب، وتقدم من خلال العملية التربوية بغية تبصر الطلاب بمشكلاتهم ومساعدتهم على اختيارها ومساندتهم في اختيار نوع الدراسة، واتخاذ القرارات. واكتشاف طاقاتهم وابداعاتهم وتنميتها نحو الإنجاز الكفء وتوظيف دلك في تحقيق التوافق والتطور والنمو المتكامل في جميع الجوانب. (عبد العظيم،2013،41)

ومنه نخلص ان التوجيه المدرسي عملية تعلمية تعليمية تربوية تقدم للتلاميذ الهدف منها استبصار الطلاب بمشكلاتهم ومساعدتهم على إيجاد حلول لها وكذلك مساعدتهم على اختيار نوع الدراسة وكذلك يساعدهم في اكتشاف مواهبهم وإبداعاتهم وتنميتها وتطويرها وتوظيفها في تحقيق التوافق في جميع جوانب الحياة.

2-مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي:

يمكن ان نعرف الرضا عن التوجيه المدرسي بانه حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكه واستجاباته وتشير الى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر، وتفاؤله بمستقبل حياته وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله مع خبراتها وعلى هذا فان رضا الفرد عن تخصصه الدراسي انما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية ونتائج سلوكه وكذلك تقلبه لذاته كجزء من البيئة وتقبله للأخرين أيضا. (بلحسيني،2002، 34)

كما أن الرضا عن التوجيه حالة داخلية تشمل التقبل الأوجه نشاط الفرد الدراسية، وكل ما يحيط به من ذلك، تقبله للتخصص الحاضر والماضي لبيئته وإنجازاته الدراسية ولذاته وللأخرين ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد واستجاباته وهذا يعني أن هناك حالة وجدانية

(طيبي، 2014،38).

وهذا ما أكده هوارد جاردنر; بأن هو حالة التدفق والانهماك تتمثل في حالة نفسية داخلية تدل على أن الفرد مشغول بعمل سليم، وأن كل إنسان عليه أن يجد لنفسه شيئا ما يحبه ويتمسك به. (جولمان، 2000،141)

ومما سبق نخلص ان الرضا عن التوجيه المدرسي هو تقبل التلميذ الشعبة التي يدرس فيها ورضاه عنها وحبه لها وهذا ما يولد لديه الدافع للاستمرار ويبعث فيه الارتياح والشعور بالرضا.

3 –انعكاسات الرضا عن التوجيه الدراسي:

للرضا عن التوجيه المدرسي انعكاسات تظهر اثارها الإيجابية على مستوى الفرد ومستوى المدرسة والمجتمع وهو ما سيأتي تفصيله

أ –على مستوى الفرد:

إن الرضا عن التوجيه المدرسي يوفر الارتياح النفسي ويزيد من دوافع النجاح ومنه إنتاجية الفرد لأن الأفراد الراضيين هم الأكثر قدرة على استثمار مواهبهم وهو ما أكده " دانييل جولمان" في قوله " إن الإسهام الأهم والوحيد للتعلم بالنسبة للطفل هو مساعدته على التوجيه إلى مجال يناسب مواهبه ويشعر فيه، بالإشباع والتمكن (جولمان، 2000، 60)

وعليه فتوجيه التلاميذ إلى تخصصات لا تتلاءم مع مواهبهم ولا ترضي طموحاتهم وميولهم هو إهدار لطاقاتهم وتقليص لإمكاناتهم على النجاح مما يجعلهم عرضة للإحباط والفشل.

ومنه يمكن القول إن أهمية التوجيه المدرسي على مستوى الفرد تظهر من خلال تحقيقه للتوافق النفسي حيث يصبح بعيداً عن المظاهر المختلفة وللاضطرابات النفسية كالخجل، والانطواء وغيرها وبالتالي تحقيق الصحة النفسية إضافة إلى تحقيق التوافق الدراسي الذي يظهر من خلال علاقات التلميذ داخل المؤسسة التربوية وكذلك النتائج التي يتحصل عليها.

ب-على مستوى المدرسة:

ان توجه التلميذ إلى تخصص ما عن رضا، لا يخدم التلميذ كفرد فقط وإنما يعود ذلك على المدرسة وإنتاجيتها أيضا، فإذا كان الاهتمام في علم النفس الاجتماعي ينصب على دراسة الرضا عن التوجيه كمؤشر من مؤشرات التوافق لدى الشباب في مجال من مجالات الحياة فإن اهتمام علماء التربية ينصب على دراسة الرضا على التوجيه كجزء أساسي لدراسة شاملة عن إنتاجية المدرسة. (الديب، 1987، 42)

هذا المبدأ الذي بإمكانه أن يؤمن بحاجة كل تلميذ إلى تحقيق ذاته من خلال أنشطة مدرسية تشبع ميوله وتنمي إمكانيته وبالتالي تكون المدرسة قد أمنت المجتمع بأفراد أكفاء مزودين بإمكانيات متكاملة إذ تمكنت من توجيههم حسب ما يلائم استعداداتهم وميولهم الحقيقية.

ج-على مستوى المجتمع:

إن المجتمع يعبر مصدر إلهام لطاقات أفراده ويؤثر فيهم ويتأثر بأدوارهم وبمدى إنتاجهم والتوجيه عملية مستقلة عن المحيط وهو يبدأ على الصعيد الدراسي ليستمر في الميدان الأكثر فعالية وهو الصعيد المهني.

والفرد خلال هذه السيرورة يعين في مجال العلاقات المتبادلة والتي من المفترض أن يلعب من خلالها دور المعطاء المتشبع بالرضا والارتياح.

وفي المقابل فإن غياب الرضا عن التوجيه وما قد ينتج عنه رسوب يمثل مظهرا من مظاهر الخسارة التي تكلف المجتمع كثيرا من المال والجهد والوقت وإذا ما قدرنا ما يصرف الفرد أثناء دراسته من أموال وما يكلف من جهود فضلا عن الشعور بالقلق والخوف الذي يساور الآباء والأبناء نتيجة لذلك، (محمود، 1959، 500)

ومنه نخلص إن الرضا عن التوجيه المدرسي يؤدي إلى تحقيق التوافق النفسي والدراسي للتلاميذ وبالتالي تخرج الأفراد ذوي الكفاءة ومهارة للتعامل مع كل ما يحدث في المجتمع من ظواهر القدرة على الإبداع والعطاء والإنتاج في كل المجالات مما يعود للنفع على المجتمع.

4-مظاهر الرضا عن التوجيه المدرسي:

بالرغم من أن الرضا حالة شعورية معقدة تدخل فيها عوامل كثيرة إلا أنه يمكننا أن نستدل عليه من خلال بعض المظاهر التي قد تبدو في ملامح الفرد أو سلوكه والتي تتلخص أهمها فيما يلي:

4-1-التوافق النفسي والاجتماعي:

إن الأفراد الراضيين والسعداء يتميزون بالاتزان الانفعالي الذي يبدو في قدراتهم على مواجهة وحسم ما ينشأ داخلهم من صراعات وما يتعرضون له من إحباطات وفي قدرتهم على التحرر من التوتر الناجم عنها زيادة على نجاحهم في التوفيق بين دوافعهم ونوازعهم المختلفة نتيجة ما يحصلون عليه من الناحية الاجتماعية ويبدو ذلك في اتجاهاهم مع ظروف بيئتهم المادية والاجتماعية بما فيها من أشخاص وعلاقات وأحداث ومشكلات.

لذلك نجد التلميذ الذي التحق بتخصص دراسي يتماشى وطموحاته يكون متكيفا مع بيئته الدراسية فيما تتضمنه من أفراد وإمكانيات مادية حيث أن علاقته مع معلميه وزملائه والفريق الإداري تتسم بالجودة. (الخروطي، 1998، 62، 65).

فمن خلال ذلك تستنتج أن الرضا عن التخصص أو العمل أو أي شيء في حياته يحقق له التوافق النفسي حيث يجعله يشعر بالارتياح والاتزان الانفعالي والسعادة مما يجعلهم يتمتعون بالصحة النفسية وكذلك تحقيق التوافق الاجتماعي وذلك من خلال الانسجام مع

ظروف عمله أو البيئة التي يعمل فيها من خلال تفاعله مع المحيطين به وتكوين علاقات مع الزملاء والعمال داخل المحيط المدرسي.

4-2-الشعور بالانتماء:

بعد الشعور بالانتماء الذي يقصد به الارتباط الوثيق بالشيء موضوع الانتماء سواء كان فرد أو جماعة أو منظمة .... الخ. (الدردير، 2004، 115)

أحد المظاهر الدالة عن ارتياح الفرد ورضاه لاسيما وأنه حاجة اجتماعية يسعى كل فرد لإشباعها، فالتلميذ الراضي عن تخصصه الدراسي أو المدرسة التي يتلقى تعليمه بها نلمس رضاه من خلال اعتزازه وافتخاره بتخصصه ومدرسته وفي دفاعه عنهما، وتقبله لأفرادها كما نجده يفضل النشاطات التي تتيح له فرصة التفاعل مع التلاميذ الآخرين وتكوين صلات معهم إضافة إلى ذلك نجده يتحمل المصاعب التي تواجهه من أجلها دون شكوى خاصة إذا كانت مؤقتة (ماهر، 2003، 245).

4-3-الالتزام والمثابرة:

يشير الالتزام حسب Preffer " إلى الحالة التي يصبح فيها الفرد مقيداً بإطار من السلوك وبأفعال تابعة من تفكيره ومعتقداته والتي تحدد نشاطاته وتزيد من انتقاده بالمحافظة على هذا السلوك، وهو مظهر من مظاهر الرضا، فالعامل الراضي عن وظيفته كالتلميذ الراضي عن دراسته كلاهما يظهر التزامهما من خلال التقيد بمواعيد الدوام الرسمي والحضور الدائم إلا أن الحالات الطارئة. (حمادات، 2006 64،66).

منه نخلص انه عندما يكون التلميذ راضي عن دراسته يكون ملتزم بمواعيد دوامه وكذلك لا يتغيب وأيضا يثابر ويجتهد ويقدم كل مجهوداته من اجل تحقيق النجاح والتميز ومنه الالتزام والمثابرة مظهر من مظاهر الرضا عن التوجيه المدرسي.

5-المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي:

5-1-حق التلميذ في تقرير مصيره بنفسه:

يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يفز بشخصية التلميذ في المستقبل ويعتبر قادر على اتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي بنفسه وهذا يعني أن مسؤولية الدراسة والاختبار والقرار تقع على عاتق التلميذ وعلينا أن نقدم له الحلول الجاهزة وهو ما أكده " سعد جلال في قوله " أنه ليس لكائن من كان حق في أن يسير غيره أو يفرض إرادته عليه أو يرسم له خطوط مستقبله أو يقرر مصيره.

(جلال، 1967، 182)

فعملية التوجيه المدرسي ينبغي ألا تقوم على الإكراه أو الأمر أو حتى النصح وإنما تعمل على توسيع أفق التلميذ وتهيئ له الجو لاكتشاف قدراته واستعداداته وميوله كما تعوده على تحمل المسؤولية.

5-2 تقبل الموجه للتلميذ:

إن هذا المبدأ يعطي قيمة للتلميذ ككل ويلزم الموجه أن يتقبله كما هو وبدون شرط وتقبل سلوكه وإمكانياته في علاقة تفهمية تجعل منه عنصرا قابلا للتغير نحو الأفضل وذلك أن ميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان تحقيق أو إصدار السلوك والخبرات

(زهران، 1998، ص67)

وما يمكن قوله إن لكل فرد الحق في اختيار التخصص الذي يريده ولكن على المسؤولين عن التوجيه وضع معايير يستطيع التلميذ من خلالها تقييم ذاته ووضع مجموعة

من الاحتمالات المختلفة، إذ ما اختار التلميذ تخصصا ماء ويترك له الحق في الاختيار الذي بعد إلى الأساس لتحقيق الرضا عن التوجيه.

5-3 اعتبار عملية التوجيه المدرسي عملية تعلم:

لا يمكن أن تعتبر عملية التوجيه ناجحة إن لم تحقق هذا المبدأ، فالتوجيه المدرسي يمد التلميذ بقدرات تساعده على:

- معرفة نواحي القوة والضعف الموجودة في بيئته وفي نفسه.

- تغير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظره نحو نفسه ونحو غيره.

- الاختبار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفقا لاستعداداته وميوله وسمات شخصيته.

- اكتساب معلومات جديدة وطرائق جديدة يستفيد منها في حل المشكلات التي تعترضه ومن ثم رسم طريقه في الحياة. (محمود، 1959، 74)

5-4-الاستمرارية في عملية التوجيه:

في هدا الشأن " يقول سعد جلال أن الاتجاه السائد الآن أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى مستويات العلمية.

وعليه يمكن التأكيد على أن عملية التوجيه يجب أن تكون سيرورة متواصلة وليست قصيرة على مرحلة الانتقال للتخصص، إن الخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منظمة ومتدرجة تأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة وحاجيات كل تلميذ فنحيطه بالرعاية وتمده بالمعلومات والخبرات والبدائل وتبصره بذاته وإمكانياته وامكانيات بيئته إلى أن يصل إلى أقصى درجات النمو وهو ما يسمى حديثا بالمشروع الشخصي والمهني للتلميذ وهكذا فإن فكرة المشروع التي تجد طريقها إلى التطبيق 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 لجعل التلميذ أكثر تقبلا ورضا في حياته المدرسية والمهنية فيما بعد. (جلال، 1967، 110)

6-العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي:

من بين العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي ما يلي:

6-1-العوامل الاجتماعية:

إن الإطار الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم والأسرة كممثل شرعي للمجتمع تصبغ أفرادها بالصبغة السوسيوثقافية مهيأة إياهم للاندماج فيه فهي لما يرى "ج موكو" (G.Mouco .1971.8) المشار إليه (بلحسيني, 42,2002) ، تظهر ذات أهمية لا تعوض على صعيد نمو الطفل وتعلمه الحياة الاجتماعية.

بالإضافة إلى ذلك نجد أحيانا أن الآباء قد يختارون لأبنائهم نوع الدراسة التي يرونها هم ملائمة متحججين في ذلك بعامل السن والخبرة بالحياة أو لعدم كفاية من المعلومات الضرورية للاختيار وللسبب ذاته يلجأ الكثير من الأبناء إلى أباءهم قصد المساعدة على الاختبار وهذا ما أكده " كمال الدسوقي قد يقبل الشبان أن يختار لهم الآباء ويرشدونهم لعدم توفر المعلومات النهائية لديهم ولعجزهم عن تقدير مستقبل المهنة المختارة بالنسبة لهم ولأنهم درجوا على أن يتقبلوا التوجهات وأراء أباءهم باعتبار أنهم أكثر تجربة وأدرى بالمصلحة . (الدسوقي، 1974، 346)

6-2-العوامل الشخصية:

لها أثر كبير في اختيار الفرد وتطلعاته لذلك نحاول التطرق إلى هذه العوامل وهي:

1-الجنس:

تلعب الفروق بين الجنسين دورا هاما في التوقعات المستقبلية المتعلقة بنوع الدراسة أو المهنة، والجنس من العوامل المؤثرة في الاختيار الدراسي أو الاختيار المهني مستقبلا وهذا انطلاقا من الدراسات والأبحاث التي أكدت فعلا وجود فرق واضح بين الإناث والذكور في اختيار التخصصات الأدبية والعلمية وهذا راجع إلى ميولاتهم ورغباتهم وما يتناسب مع قدراتهم

2-صورة الذات:

إن الذات مركب من عدد من الحالات النفسية والانطباعات والمشاريع وتشمل إدراك المرء لنفسه أي انطباعاته عن جسمه وصورته عن مظهره العضوي، وعن كل ما هو خاص ومحسوس فيه كشخص وتشكل اتجاهات الفرد عن نفسه ومعتقداته وأراءه وقيمه وأهم مقومات مفهومه عن ذاته. (خير الله، 1990، 109، 110)

فلا يمكن الحديث عن ذات الفرد وهي منفصلة عن أحاسيسه وانطباعاته فالفرد يحمل صورة عن ذاته وتصوراته وإمكانياته وكذلك مشاريعه وأهدافه والفرد في كل مرحلة من مراحل النمو يحاول إثبات ذاته والتعبير عن رغباته وبهذا فهو يؤمن بحريته في الاختيار والقدرة على التخطيط لمستقبله من خلال وعيه بإمكانياته لكن هناك من يرسم صورة مزيفة وخاطئة عن ذاته فتكون عاقبتها الإحباط وسوء التوافق سواء كان في الدراسة أو المهنة فيؤدي إلى عدم الرضا عن الذات.

3-مركز التحكم أو الضبط:

يقصد به إدراك الفرد كله للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج فهو سمة شخصية تجعل الفرد ذو التحكم الداخلي ينظر إلى انجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من

قدرات وما بذله من مجهودات وما اتخذه من قرارات في حين أن الشخص خارجي التحكم يغير انجازاته وما اتخذه من قرارات

وما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدفة والحظ أو مساعدة الآخرين ويتركها تتحكم في مصيره. (الديب، 1987، ص 38).

ومنه نخلص ان الرضا عن التوجيه المدرسي يتأثر بالعديد من العوامل الشخصية المرتبطة بالفرد كالجنس فالجنس له دور كبير فاختيار نوع الدراسة المناسبة وايضا إن كل شخص له طريقته في التحكم أو الضبط لذاته فهناك من هو خارجي التحكم والذي تكون لديه قدرة أكبر على مراقبة سلوكه وتقييم انجازاته من الفرد خارجي التحكم ونفس الشيء في مجال التوجيه المدرسي والرضا عن التوجيه وهذا ما أكدته العديد من الدراسات فالتلاميذ يختلفون في درجة رضاهم عن التخصص وهذا راجع إلى مركز تحكمهم في الذات

خلاصة:

من خلال عرضنا في هدا الفصل الرضا عن التوجيه المدرسي الدي هو رضاء التلميذ عن الشعبة او التخصص الدي يدرسه وأهميته بالنسبة للتلميذ بدرجة أولى وكدلك بالنسبة للمدرسة والمجتمع وهدا لما يوفره هدا الأخير من توافق وتقدم واستمرارية وإعطاء التلميذ الدافع
للمثابرة والاجتهاد والتميز وتحقيق النجاح

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد

1-ماهية الدافعية للتعلم

2-أهمية الدافعية للتعلم

3-عناصر الدافعية للتعلم

4-وظائف الدافعية للتعلم

5-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم

6-أساليب زيادة الدافعية للتعلم

7-استراتيجية استثارة الدافعية للتعلم

خلاصة

تمهيد:

تعد الدافعية من العوامل النفسية الجوهرية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بسلوك الفرد، وتوجّه طاقاته نحو تحقيق أهدافه، سواء على المستوى الشخصي أو الأكاديمي. فهي تمثل القوة الدافعة التي تحفز الإنسان على الفعل والمثابرة، وتمنحه الرغبة في الاستمرار، مهما كانت التحديات التي تواجهه. وفي السياق التربوي، تكتسب الدافعية أهمية مضاعفة، نظراً لما أثبتته العديد من الدراسات من علاقة مباشرة بين مستوى دافعية التلاميذ ونجاحهم في الدراسة.

ومن هنا، تبرز أهمية دراسة موضوع الدافعية، لا لفهم دورها في تحقيق النجاح الدراسي فحسب، بل أيضاً للكشف عن آلياتها، وأنواعها، والعوامل المؤثرة فيها، باعتبارها حجر الأساس في بناء متعلم نشط، قادر على التفاعل الإيجابي مع محيطه المدرسي، مما ينعكس بشكل إيجابي على تحصيله العلمي وتطوره الشخصي.

1- ماهية الدافعية للتعلم:

الدافعية لغة: حسب معجم مصطلحات العلوم التربوية والنفسية حول معنى الدافعية ما يلي: الدافعية اصطلاح عام يشمل الحوافز والبواعث والدوافع وقد تكون الدافعية داخلية وخارجية، فطرية أو مكتسبة شعورية

1-2-مفهوم الدافعية اصطلاحا:

تعتبر الدافعية حالة داخلية أو خارجية للعضوية، وهي تحرك السلوك نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتعمل للمحافظة على استمرار السلوك والمواظبة عليه لتحقيق الهدف المنشود. (خلفة وحجوجي، 18,2019)

ويعرفها "الترتوري 2006" إلى أنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل. وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك، هي: تحريكه وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة.

يعرفها "كوني" 1997 بأنها حافز داخلي يوجه السلوك نحو بعض الغايات، وتعمل الدافعية على مساعدة الأفراد على التغلب على حالة الكسور، وقد تعمل القوى الخارجية على التأثير في السلوك، ولكن القوى الداخلية للدافعية هي التي تعمل على دفع السلوك وتحفيزه.

(ثائر ،2008، 17,16)

كما تعرف على أنها حالة داخلية جسمية ونفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة. (الرفوع، 2015، 87)

تعرف على أنها عبارة عن محركات داخلية أو قوى كامنة غير مرئية يحس بها الإنسان وتدفعه لكي يتصرف أو يعمل من أجل إشباع حاجة معينة، يحس ويشعر بها.

(عياصرة، 2006، 89)

وحسب معجم المصطلحات التربوية والنفسية فإن الدافعية هي "تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحترك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له". وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله واهتماماته)، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة الأشياء، الأشخاص الموضوعات، الأفكار والأدوات. (جناد،2014،45)

وتبين الدافعية على أنها قوة ذاتية، تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وتحافظ هذه القوة دوام ذلك السلوك ما دامت الحاجة قائمة لذلك، وتستثار الدافعية بعوامل داخلية من الفرد نفسه حاجاته وخصائصه وميوله واهتمامه أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به، الأشياء والاشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات.

1- تعريف الدافعية للتعلم

إن أهم صعوبة واجهت الباحثين وعلماء النفس والتربويين المهتمين بموضوع الدافعية، هو إيجاد وتحديد مفهوم محدد وواضح لها، فنجد أنها عرفت مفاهيم وتعاريف مختلفة باختلاف المعرفين لها ونظرياتهم ومنطلقا تهم الفكرية.

تعريف بروفي "Brophy 1987" الذي يعرفها على أنها: ميل التلميذ لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد ودافعية التعلم أن تكون سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعليم المحتوى لأن التلميذ يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه ويشعر بمتعة في تعليمة كما يمكن ان تكون حالة عندما ترتبط بموقف معين فهي تدفع التلميذ للتعليم من

خلال ذلك الموقف كما أن الوضعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ. بالتحصيل او لإداء المدرس. (الجراح واخرون ،2014،262)

ويعرفها "سيد عثمان" دافعية التعلم هي: "دافعية داخلية ذاتية تحمل أسباب الدفع ممثلة في التأهب، والنشاط والمادة والمشاركة الاجتماعية، ويحدد سيد عثمان دافعية التعلم قائلا: "إن أسمى صورة من صور الدافعية في التعلم هي تلك التي يتحرك فيها المتعلم والمعلم، بدافعية مشتركة في التعلم، حيث: الحرية والتوجه، الانطلاق والضبط الذات احترام ذات المتعلم الآخر والاعتراف بمسؤولية موجه التعلم. (الفرماوي،2004 ،85 – 86)

بأنها: سلوك تحرك المتعلم نحو هدف أو غاية معنية "Tardiff 1992 "كما يعرفها تراديف علما بأن تكون داخلية أو خارجية، كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة في المدرسة وعن قيم النشاطات التي يقوم بها التلميذ والقدرة على التحكم في تلك النشاطات إلى جانب ما يشعر به التلميذ اتجاه المادة واتجاه المحيط التربوي بصفة عامة. (دوقة وآخرون ،2006،12)

يعرفها إسماعيل محمد الفقي وآخرون بأنها: عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف معين كما أنها وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، فهي من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم مثلها مثل الدعاء. (غياث ،2013،244)

للدافعية للتعلم على أنها تلك الحالة النفسية الداخلية أو (1984Amdes) كما تنظر الخارجية للفرد المتعلم، التي تحرك سلوكه التعليمي وتوجهه نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية، فالدافعية من وجهة النظر هذه حالة تعمل على توجيه انتباه المتعلم إلى الاستمرار وتزيد من الاهتمام والحيوية لديه، وتستثير العمليات الذهنية لديه وتوجه نشاطه الذهني نحو هدف تعليمي معين من أجل تحقيق.

(غنيمات،2015،88)

ويتضح لنا من خلال هذه التعاريف بأن الدافعية للتعلم مفهوم جدا واسع يصعب حصره وذلك لصعوبة تحديد المكونات الأساسية للمفهوم والتي تختلف من منظور إلى آخر ومن بيئة ثقافية معينة إلى بيئة ثقافية مغايرة، لكن يمكن إجمالها على أنها القوة التي تستشير سلوك التلميذ وتدفعه إلى بذل الجهد والمثابرة للتعلم والاهتمام بالدراسة من أجل تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

والدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمرار السلوك، فهي رغبة تحثه على التعلم وتوجهه تصرفاته وسلوكه نحو تحقيق التعلم وطلب المزيد فهي تشير إلى درجة إقبال التلاميذ على النشاطات الدراسية قصد الوصول إلى تحقيق التعلم والتغيير وتشمل الرغبة في القيام بالعمل الدراسي والرغبة في حدوث التعلم، وتتميز بالطموح الاستمتاع بمواقف المنافسة والرغبة الجامحة في التميز والتفوق.

2-أهمية الدافعية للتعلم

يكمن دور الدافعية بأنها عبارة عن عامل داخلي يؤدي إلى استثارة السلوك وتنظيمه instigation وتحفزه activation، وتنشطه arousal، وتكيفه regulation، adjustmentللظروف وفي ذلك التعريف افترض بوجود مستويات من الدوافع تتحدد المحيطة بالكائن العضوي.

أنها توجه سلوك المتعلم لجهة معينة نحو غرض معين هذا الغرض هو المسؤول عن إشباع الشروط الدافعة وإذا كان موضوع التعلم مرتبطاً بالإشباع تصبح الدافعية مسؤولة عن تيسير النشاط السلوكي الذي يهيئ للتعلم.

ساعد المتعلم على انتقاء الوسائل لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقائه مسببة بذلك سلوك إقدام وعن طريق إبعاد المتعلم عن مواقف تهدد بقاءه مسببة بذلك سلوك إحجام.

تسلك الدافعية للتعلم الوظيفة الباعثية أي أن البواعث عبارة عن أشياء تثير السلوك وتحركه نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات معينة فسوف يتوقع من المتعلم أن يظهر اهتماماً كبيرا بمادة يرتبط معها باعث أكبر من مادة أخرى لا يرتبط معها مثل ذلك الباعث، فسلوك المتعلم يتبع أربع حالات وهي:

حصول المتعلم على شيء كان غير مرغوب فيه بعد قيامه بالسلوك.

حصول المتعلم على شيء مرغوب فيه بعد قيامه بالسلوك.

انتهاء وضع كان غير مرغوب فيه نتيجة قيام المتعلم بالسلوك.

انتهاء وضع مرغوب فيه نتيجة قيام المتعلم بالسلوك.

من الصعب جدا إن لم يكن مستحيلا أن تعلم متعلما ليس لديه دافعية للتعلم. فابدأ بتنمية دافعية المتعلمين واستثارتها للتعلم والمشاركة في أنشطة الفصل مستخدما كافة ما تراه مناسبا من استراتيجيات لإثارة دافعية المتعلمين للتعلم.

تجعل المتعلمين يقبلون على التعلم.

تقلل من مشاعر مللهم وإحباطه

تزيد من مشاعر حماسهم واندماجهم في مواقف التعلم.

لتنويع في استراتيجية التدريس.

ربط الموضوعات بواقع حياة المتعلمين.

إثارة الأسئلة التي تتطلب التفكير مع تعزيز إجابات المتعلمين.

ربط أهداف الدرس بالحاجات الذهنية والنفسية والاجتماعية للمتعلم.

.مشاركة المتعلمين في التخطيط لعملهم التعليمي

.استغلال الحاجات الأساسية عند المتعلم ومساعدته على تحقيق ذاته

.تزويد المتعلمين بنتائج أعمالهم فور الانتهاء منها

.إعداد الدروس وتحضيرها وتخطيطها بشكل مناسب

توجد سلوكيات وأساليب تدريسية عديدة يمكن أن يقوم بها المعلم لإثارة دافعية المتعلمين :للتعلم، منها ما يلي

التركيز على ميول المتعلمين واهتماماته ويعمل على استثارة حالة التشويق والرغبة في الاكتشاف وحب الاستطلاع كما يحرص عند تهيئتهم لتعلم موضوع الدرس الجديد أن يخبرهم مقدماً بأهداف دراستهم لهذا الموضوع كما يجب استخدام الاساليب المختلفة للتهيئة الحافزة وتشجيعهم على انجاز مهام التعلم بنجاح ويساعدهم في تحقيقه وتزويدهم بنتائج تعلمهم أولا بأول

توفير أنشطة جماعية يتفاعل فيها المتعلمون مع بعضهم البعض، ومن بين هذه الأنشطة الرحلات التمثيليات المدرسية، المعارض المدرسية، الألعاب التعليمية إصدار الصحف المدرسية، أنشطة العصف الذهني، مشروعات جماعية كما يجب توفير انشطة .تنافسية كلما سمحت الفرصة بذلك

استخدام المكافآت من حين إلى آخر لتحفيز المتعلمين على التعلم، إذا شعر أن الحوافز الداخلية غير كافية وحدها، كما يجب الربط بين موضوع الدرس وميول واهتمامات المتعلمين الحالية وينمي لديهم ميولا جديدا والتقليل من حالة القلق الزائد عن الحد عند المتعلمين المصاحبة لبداية تعلمهم لموضوع أو ممارستهم لنشاط يستشعرون فيه بصعوبة ومحاوله ربط المادة الدراسية بحاضر المتعلمين وحاجاتهم المستقبلية ويجب التركيز على انتباه المتعلمين على أهداف التعلم أكثر من التركيز على أهداف الأداء.

(معن وآخرون، 2022،46-47-48-49-50-51)

تعد الدافعية من العوامل النفسية الجوهرية في العملية التعليمية، إذ تلعب دوراً محورياً في تحفيز المتعلم على الانخراط الفعّال في التعلم، وبذل الجهد اللازم لاكتساب المعارف والمهارات. فوجود دافعية قوية لدى المتعلم يُسهم في زيادة مستوى التركيز والانتباه، ويُعزز من قدرته على الفهم والاستيعاب، مما ينعكس بشكل إيجابي على الأداء الأكاديمي، كما تُمكّن الدافعية الفرد من مواجهة التحديات الدراسية بإصرار وثبات، وتدفعه للاستمرار في التعلم رغم الصعوبات، وهو ما يجعلها عاملاً حاسماً في تحقيق النجاح والتحصيل العلمي. إضافة إلى ذلك، تساهم الدافعية في تنمية مهارات تنظيم الذات والتخطيط والتفكير النقدي، خصوصاً عندما تنبع من دوافع داخلية، مثل حب المعرفة والرغبة في الإنجاز، مما يخلق تعلّماً عميقاً ومستداماً، ومن هذا المنطلق، فإن غياب الدافعية يؤدي إلى انخفاض المشاركة وتدنّي التحصيل، في حين أن وجودها يُعدّ عنصراً أساسياً في بناء بيئة تعليمية فعالة تُراعي احتياجات المتعلم النفسية والمعرفية. لذلك، يُعد تعزيز الدافعية مسؤولية مشتركة بين المعلم والمؤسسة التعليمية، من خلال تنويع طرائق التدريس، وتوفير بيئة محفّزة تراعي الفروق الفردية وتشجع على التعلم الذاتي.

3-عناصر دافعية للتعلم

حسب ثائر أحمد غباري (2008) بأن هناك مجموعة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد:

حب الاستطلاع: الأفراد فضوليون بطبعهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلم الجديد، يشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفايتهم الذاتية. والمهمة الأساسية للتعليم هي تربية حب الاستطلاع عند التلاميذ واستخدامه كدافع للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة وغريبة لهم يثير لديهم حب الاستطلاع لديهم.

الكفاية الذاتية : هي اعتقاد الفرد بأن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة فالتلاميذ الذين لديهم شك في قدراتهم ليست لديهم دافعية للتعلم. ونجد من مصادر الكفاية الذاتية ما يلي:

تقسيم المهمة إلى أجزاء (إنجازات الإداء):

الخبرات البديلة وهي ملاحظة أداء الأفراد وهم يجحون في أداء مهمتهم

الإقناع اللفظي وهي قيام الافراد بأقناع شخص ما بانه قادر على حل المهمات المعقدة

الحالة الفسيولوجية والشعور بالنجاح أو الفشل فعندما يقترب موعد الامتحان يشعر الطالب بالمرض.

الاتجاه: يُعتبر سِلعَة خادعة، لأنه يُعبّر عن صفة داخلية لا تظهر دائماً في السلوك الظاهري. فقد يتصرف الطالب بشكل إيجابي فقط أمام المدرس، وليس في كل الأوقات. ومثال آخر: قد يحترم شخصٌ ما الشرطة عند مقابلتهم رغم أن اتجاهه نحوهم ضعيف. ولتغيير الاتجاه، هناك ثلاث طرق:

تقديم رسالة إقناعيه نموذجة وتعزيز السلوك المقبول، إثارة عناصر سلوكية وانفعالية مرتبطة بالاتجاه

الكفاية: هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بالكفاية الذاتية ويشعر الفرد بالرضاء عند إنجاز المهام، لكن النجاح وحده لا يكفي للجميع، لذا على المعلمين تقديم فرص نجاح وتحديات مناسبة للطلبة لتعزيز ثقتهم بأنفسهم وإثبات قدراتهم.

الدوافع الخارجية : تقتضي المشاركة الفعالة بيئة استشارية تحارب الملل، وينبغي 3-5- على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وقابلة للتطبيق وأن تبتعد عن الخوف والضغوط. كما أن للعالمات قيمة كدافع خارجي ويعتبر التعزيز شكلا من أشكال الدوافع الخارجية.

تلعب هذه العناصر سواء المتعلقة بالتلميذ أو تلك المحيطة به كطرق التدريس دورا هاما وفعالا في إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ.

الحاجة: هي شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء وقد تكون هذه الحاجة فيسيولوجية داخلية أو فيسيولوجية اجتماعية ويمكن القول بأن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، وتحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها.

الحافز: هو تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعية الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي إلى إحداث السلوك فهي بمثابة القوة الدافعة للكائن الحي ليقوم بنشاط ما بغية تحقيق هدف محدد

الباعث: يشير الباعث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعي الكائن الحي بحافز قوي إلى الوصول إليه، فهو الطعام في حالة.

(غباري،2008،45-46-47)

تُعد عناصر الدافعية للتعلّم من الركائز الأساسية التي تحفّز المتعلم على الانخراط الفعّال في العملية التعليمية، حيث يمثل حب الاستطلاع دافعاً فطرياً يدفع الفرد لاكتشاف الجديد والتعلّم بفضول ونشاط، بينما تُعبّر الكفاية الذاتية عن إيمان المتعلم بقدرته على النجاح، مما يعزز ثقته بنفسه ويزيد من مثابرته. ويُعد الاتجاه عنصرا داخلياً يعكس موقف المتعلم من المواقف التعليمية، ويتأثر بعوامل نفسية وسلوكية قد لا تظهر مباشرة في سلوكه الظاهري. أما الشعور بالكفاية، فيرتبط بمدى تحقق الإنجاز ورضا المتعلم عنه، ما يتطلب توفير بيئة تعليمية محفّزة تتيح فرص نجاح واقعية. وتُسهم الدوافع الخارجية مثل التعزيز والمكافآت في تنشيط سلوك التعلم إذا ما استُخدمت بمرونة دون فرض ضغوط. كما تشكل الحاجة نقطة الانطلاق لكل سلوك دافعي، إذ تدفع الفرد لإشباع نقص داخلي، في حين يعمل الحافز كباعث داخلي يُنشّط السلوك، والباعث كهدف خارجي يُوجهه.

وبهذا فإن تكامل هذه العناصر يضمن تنمية دافعية متوازنة وفعّالة تُسهم في تحقيق تعلم أعمق وأكثر استدامة.

4-وظائف دافعية التعلم

يمكن تحديد أربع وظائف للدوافع في التعلم، يساعد فهمها في توضيح دور الدافعية في التعلم، وهذه الوظائف برأي دي سيسكو (1975) هي

الوظيفة الإستثارية : هي أولى وظائف الدوافع، إن وجهة النظر الحديثة في علم النفس والتي تتبنى نظرية التعلم ، تعتقد أن الدوافع لا يسبب السلوك، وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك، درجة الاستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي, إن أفضل درجة من الاستثارة هي الدرجة المتوسطة، حيث أنها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن، وإن نقص الاستثارة يؤدي إلى الرتابة والملل, وزيادة الاستثارة يؤدي إلى النشاط والاهتمام، إلا أن الزيادة الكبيرة نسبيا في الاستثارة تؤدي إلى ازدياد الاضطراب والقلق, هذان العاملان يعملان بدورهما على تشتيت جهود التعلم. إن ازدياد درجة القلق عن الطلبة، هو واحد من أهم العوامل المعرقلة لجهود التعلم، وهذا يعني أن القلق المنخفض، أو حتى المتوسط، يمكن أن تكون له أثار إيجابية في التعلم لكونه يلعب دورا دافعيا.

إن مصادر الاستثارة في غرفة الصف متعددة، وقد تكون هذه المصادر خارجية مثل المثيرات الطبيعية في غرفة الصف، والمثيرات التي يقدمها المعلم، كما قد تكون مصادر الإثارة داخلية مثل أفكار ومشاعر ورغبات وحاجات الفرد المتعلم ذاته.

الوظيفة التوقعية: التوقع هو اعتقاد مؤقت، بأن ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين، ولكننا نعرف بأن الناتج لا يتسق بالضرورة مع التوقع، ولذلك يوجد في كثير من الأحيان تباين بين الناتج الفعلي والتوقع المرغوب، وبالتالي يوجد تباين بين الإشباع المتوقع والإشباع الفعلي ,إن هذا التباين يمكن أن يكون مفرحا أو مؤلما، مسهلا أو معرقلا, بناء على درجته.

إن الوظيفة التوقعية للدوافع تتطلب من المعلم أن يشرح للطالب ما يمكن عمله و بعد أن ينهي الطالب وحدة دراسية معنية، وهذا على علاقة بالأهداف التعليمية، إن توقعات الطلاب قد تكون آنية كتعلم مهمة جزئية، أو قد تكون متوسطة المدى كتحقيق الأهداف التعليمية، أو قد تكون بعيدة المدى كتحقيق أهدافهم في الحياة, وهذه التوقعات على اختلاف أنواعها يمكن أن تتغير في حياة الإنسان، وغالبا ما يقوم الفرد بتغيير توقعاته عندما يفشل في أداء مهمات معينة، أو عندما ينجح في أدائها، كما أن المعلم يمكن أن يعمل على تغيير توقعات طلابه, فيما إذا وجد أنها غير واقعية، وذلك عن طريق إعطاء معلومات عن احتمالات النجاح والفشل في المهمات التي يعتزم القيام بها, إن التوقعات بهذا المعنى على علاقة وثيقة مع مستوى الطموح, وفيما يتعلق بمستوى طموح، وجد أن هذا العامل على وثيقة بخبرات النجاح والفشل.

كما أنه على وثيقة بالخلفية الاجتماعية للفرد، فهناك مجتمعات أو ثقافات تشجع أبناءها على التحصيل، وبذلك الجهد والتطلع إلى الأمام، بينما تهمل بعض المجتمعات الأخرى أبناءها ولا تشجع إنجازهم وتحصيلهم. وهذه بعض الأساليب التي يمكن أن تساعد المتعلم على التغلب على أثار الفشل، وزيادة قدرته على بذل الجهود والمثابرة في العمل: *بناء ثقة الفرد في نفسه بحيث يشعر بالأمن، وهو يعمل جادا في سبيل تحقيق هدف معين. *هيئة مواقف تعليمية جذابة تثير حب الاستطلاع عند المتعلمين وتساعدهم على المرور في خبرات النجاح. *مساعدة الطلبة بما يحرزه من تقدم مهما كان هذا التقدم بسيطا في رأي المعلم. * أن يكون للمتعلم أغراض حقيقية في حياة الأطفال. *إتاحة الفرص أمام المتعلمين للتعبير عما تعلموه، واستخدامه في معالجة المشكلات الجديدة.

الوظيفة الباعثية : البواعث عبارة عن أشياء تثير السلوك وتحركه غاية ما, عندما تقترن مع مثيرات معينة, فنحن نتوقع من الطلاب أن يظهروا اهتماما أكبر، بمادة دراسية يرتبط معها باعث أكبر, أو ثواب أكبر من مادة أخرى و لا يرتبط معها مثل ذلك الباعث .إن أنواع البواعث في التعلم الصفي كثيرة ومعظمها من أنواع الدفع الخارجي ، التي يستطيع

المعلم أن يتحكم فيها بشكل مباشر وفعال .وتلعب المكافآت دورا أساسيا, ليس فقط في التعلم المدرسي أو في تعلم المعارف والمعلومات ، وإنما في كل أنواع التعلم داخل المدرسة وخارجها، ولقد أشارت الدراسات بشكل واضح إلى أن الدفع عن طريق الإثابة أفضل من الدفع عن طريق العقاب, أو التهديد باستعماله, كما أن المكافأة يجب أن تكون على صلة وظيفية بالموقف التعليمي، أي يجب أن تكون طبيعية للعملية التعليمية، والمكافأة يمكن أن تكون لفظية على شكل التشجيع، ويمكن أن تكون غير لفظية على شكل الابتسامة وتعبيرات الوجه, ويمكن أن تكون مادية كإعطاء الجوائز، وفي كل الأحوال يجب الحرص على أن لا تتأخر المكافأة كثيرا بعد قيام الفرد بالسلوك، فكلما أتت مباشرة بعد السلوك كان أثرها أقوى وأفضل .

إن التنافس والتعاون نوع من أنواع البواعث في التعلم الصفي، فالتنافس قد يكون مفيدا في تعلم المهارات والمعلومات، ولكنه غير مفيد في العمل الإبداعي الذي يحتاج إلى خيال واسع، وفي التنافس يوزع الثواب دون عدل ومساواة، لأن يعطي المتفوقين فقط، إن الآثار البعيدة المدى للتنافس غير مرغوب فيها اجتماعيا. أما الدوافع الاجتماعية المتمثلة في التعاون مع الرفاق ونيل تقديرهم والإسهام في التخطيط واتخاذ القرارات, فتكون عدة تأثيرات إيجابية قوية على التعلم, ويبدو أن الدراسات العلمية و تشير إلى أن الجماعات المتعاونة أحسن من الجماعات المتنافسة في التحصيل من جهة، وفي العلاقات الشخصية بين الأفراد من جهة ثانية ، وهنا ك نوع آخر من البواعث, وهو ما يسمى بالتغذية والمقصود بذلك تعريف المتعلمين على نتائج اختباراتهم، بحيث , back feed الراجعة تعاد للطلبة أوراق الاختبارات لكي يتعرفوا إلى الإجابة الصحيحة والخاطئة .

الوظيفة العقابية: العقاب مؤثر سلبي يسعى الفرد إلى التهرب منه، إن أثر العقاب وأسلوب العقاب المتبع يختلف باختلاف الاستجابة والمعاقبة. (القني، 2020, 200-201).

تعتبر دافعية التعلّم من أبرز العوامل النفسية المؤثرة في التحصيل الدراسي، ويمكن فهمها بشكل أعمق من خلال وظائفها الأساسية التي تسهم في توجيه السلوك التعلمي وتنشيطه. فالوظيفة الأولى، وهي الإستثارية، تشير إلى قدرة الدوافع على تنشيط الفرد ورفع درجة استعداده للتعلّم، حيث أن المستوى المعتدل من الاستثارة يُعد الأنسب لتحقيق تعلم فعّال، في حين أن الزيادة أو النقصان المفرط يؤديان إلى التشتت أو الملل. أما الوظيفة التوقعية، فتتمثل في قدرة المتعلم على الربط بين جهوده التعليمية ونتائجها المستقبلية، إذ تؤثر التوقعات الواقعية والمحددة إيجاباً على المثابرة والطموح، بينما تُضعف التوقعات غير الواقعية أو السلبية من الدافعية. وتُعد الوظيفة الباعثية من أهم محركات السلوك، حيث ترتبط الدافعية بمكافآت ملموسة أو رمزية تدفع المتعلم نحو الأداء، ويؤثر كل من التعزيز الإيجابي، كالثناء أو الجوائز، والتعاون الاجتماعي والتغذية الراجعة، في ترسيخ السلوك التعلمي. أما الوظيفة العقابية، فتُشير إلى دور العقاب كمنفر للسلوك غير المرغوب، غير أن أثره يبقى محدوداً إذا ما قورن بالتعزيز، إذ يُفضل استخدامه بحذر وبأساليب تربوية لا تضر بنفسية المتعلم. وبهذا، تبرز هذه الوظائف كإطار متكامل لفهم كيفية توجيه وتنمية دافعية التعلّم بما يحقق فعالية العملية التعليمية.

5-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم

تعتبر الدافعية للتعلم حصيلة عدة عوامل متداخلة فيما بينها كالعوامل الاجتماعية والشخصية التي تتوقف عليها قوة الدافعية للتعلم. ولقد بين كل من ني وسكمت (Schmitt & Noe، 1986) وجود عوامل فردية وبيئية تؤثر في دافعية الأفراد نحو التعلم. فدافعية التعلم تتأثر بالاعتقادات الفردية كامتلاك مهارة دقيقة وكذلك التوقعات حول القدرة على تعلم المادة، بالإضافة إلى التوقعات المتعلقة بوجود نتائج مرغوبة ترتبط بالتعلم. كما أن دافعية (Control of Locus) كلا من الفعالية الذاتية والوعي والقلق ومكان السيطرة الإنجاز تؤثر في دافعية الأفراد نحو التعلم. كما وقد أشار الباحثان إلى أن دافعية التعلم

تتأثر بالإدراكات البيئية خاصة من ناحية امتلاك الدعم الاجتماعي والتقنيات التي تسمح بتطبيق المهارات المتعلمة.

يرى أحمد (2000) أن أبرز العوامل المؤثرة في دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية هي على النحو الاتي:

العوامل المرتبطة بالمعلم والبيئة الصفية: تتمثل في قدرة المعلمين ومهاراتهم في توضيح الدروس وفي إعطاء شهادات التقدير والامتياز وتعامل المعلمين مع الطلبة باحترام للطلبة من أجل وتوفير المعلمين فرصا المشاركة في إدارة الحصة والتعبير عن الآراء وكثرة الامتحانات التي يطلبها المعلمون وتنوع الوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلمون وتشجيع أساليب البحث العلمي في المدرسة وتشجيع الإبداع من قبل المعلمين وربط المعلمين الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة. فقد أثبتت دراسات كل من ميوس (1979) وميلان كالي (1989) إن العالقة الإيجابية بين الأستاذ والتلميذ ترفع من مستوى الدافعية للتعلم في مراحل مبكرة وتوصلت نتائج كل من وان نزل (1995) ولودو بريش (1996) إن النتائج الخاصة بدافعية ترتبط بالعالقة الشخصية بين المدرس والتلميذ، كما بينت أن إدراك الدعم الخاص بالأستاذة مرتبط بنتائج التلميذ. فالسند المدرك من قبل التلميذ له عالقة باهتماماتهم المدرسية.

العوامل المرتبطة بالأسرة والمحيط الاجتماعي: بما أن دافعية التعلم من الدوافع المكتسبة. فالجو الأسري يلعب دورا هاما في نمو هذا الدافع أو انخفاضه. وتتمثل في اهتمام الأسرة بأبنائها ومتابعة الأهل لعملية التعليم في المدرسة وتوقعات الأهل بنجاح الطالب في المدرسة والأهمية التي توليها أسرة الطالب للتعليم ورغبة الطالب في إرضاء والديه والعالقات الودية بين الطالب وإخوته ووالديه والجو الأسري العام لأسرة الطالب فقد توصلت العديد من الدراسات والأبحاث الحديثة إلى إظهار أهمية التنشئة الاجتماعية للرفع من دافعية التعلم. فدراسة نيفين"1972"اوضحت مدى ارتباط الدافعية بالتنشئة الأسرية

التي تشجع على الاستقلال المبكر وكذا ارتباطها بالجو الآسري المحفز والمشجع على الطموح المبكر. وأكد روم أن الأطفال الذين يتصفون بدافعية عالية ينشؤون من أسرتهم بالتفاعل الإيجابي بين الآباء والأبناء.

العوامل المرتبطة بالتلميذ نفسه: توجد مجموعة كبيرة من العوامل الشخصية ذات الطبيعة النفسية، الاجتماعية، العقلية والجسمية التي تؤثر في الدافعية للتعلم وارتفاع او تدني مستوى التحصيل الدراسي. وتقدير التلميذ لذاته يؤدي إما انخفاض او زيادة دافعية التعلم، فبمجرد اعتقاد التلميذ بعدم قدرته على تحقيق النجاح الذي يعكس الصورة السلبية لذاته. وتظهر أيضا في رغبة التلميذ بالتفوق وقدرته على فهم الدروس وشعوره بالنجاح الدائم في دروسه وحالته النفسية وحصوله على الحوافز والمشجعات وأخيرا مدى مناسبة التقدير الذي يحصل عليه لقاء الجهود التي يبذلها.

وبعد التطرق إلى العوامل المؤثرة في دافعية التعلم نجد أن لها دورا فعالا وأساسي إما في رفع أو تدني الدافعية لدى التلميذ، حيث تلعب كل من الأسرة حسب طبيعة المعاملة ثم على دافعيته للتعلم. وينحصر دور المدرسة في العالقات ما بين الأستاذة والتلميذ ومابين التلميذ ورفاقه وعلاقته مع باقي الفريق البيداغوجي والتي يجب أن تكون ايجابية حتى ترفع من ثقة التلميذ بنفسه وبالتالي زيادة الدافعية للتعلم. ومن جملة العوامل تلك المتعلقة بالتلميذ وطبيعة شخصيته من انبساط وانطواء، نسبة الذكاء والتحكم في انفعالاته يؤدي إلى وجود فروق بين المتعلمين في دافعية التعلم. (دلال،2018،54،55)

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن الدافعية للتعلم لا يمكن فهمها أو تعزيزها دون الأخذ في الاعتبار هذه العوامل الثلاثة مجتمعة. فالمعلم، والأسرة، والمتعلم نفسه يشكلون منظومة متكاملة، تتطلب تنسيقاً وتكاملاً لخلق بيئة تعليمية داعمة وفعالة. كما أن الإدراك الواعي لهذه العوامل، والتعامل معها بمرونة واستباقية، من شأنه أن يدعم تطوير استراتيجيات تربوية تراعي الفروق الفردية، وتعزز من التعلم الذاتي والنجاح الأكاديمي.

ومن هنا، تصبح مسؤولية تنمية دافعية التعلم مسؤولية تشاركية بين مختلف الأطراف المعنية بالعملية التربوية، تهدف إلى بناء متعلم نشط، مستقل، وقادر على التعلم مدى الحياة.

6-أساليب زيادة الدافعية للتعلم

يقترح الباحثون في علم النفس والتربية عدة إجراءات وأساليب تساعد في استثارة الدافعية للتعلم عند المتعلمين، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

فحسب الله محمد الحليم ومحمد عزيز إبراهيم (2000) يرى أنه يقصد بمهارات استثارة الدافعية عملية إيجاد الرغبة في التعلم عند المتعلم وتحفيزه عليها حيث يحتاج تنفيذ الدرس أن تحدد له أهدافا نوعية يتوافر فيها قدر كبير من المثيرات لدى المتعلم فهو يري أنه لإثارة الدافعية يجب

- العمل على تنمية العواطف الإيجابية عند المتعلمين مثل الثقة في قدرتهم على الإنجاز وأن يكون التلميذ قادرا على توجيه تساؤلات كثيرة عن موضوع الدرس، وأن نجعل التلميذ أكثر تركيزا واهتماما بالموضوع المدروس وتجنب استثارة العواطف السلبية عندهم. وجاء كذلك في مجلة نافذة على التربية (2002):

- إنه يجب ربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والذهنية والاجتماعية للمتعلم.

- التنويع في الأساليب والطرق والأنشطة التعليمية في الدرس الواحد.

- بناء وإعداد أنشطة تعليمية تتناسب مع قدرات واستعدادات التلاميذ ومراعاته الفروق الفردية للمتعلمين، وأن يتعامل بموضوعية مع التلاميذ والإعداد المحكم والجيد للدرس

وأضاف يوسف قطامي (1998) بأنه من الأساليب المساعدة على زيادة وإثارة الدافعية :

وضع التلميذ في موقف البحث والاطلاع واستخدام أسلوب الأسئلة بدلا من تقديم – المعلومات جاهزة، وإعطاء الحوافز المادية مثل النقاط الإضافية أو الحوافز المعنوية مثل المدح والثناء، وهذا الإثارة غيرة ورغبة الآخرين في الوصول إلى ما وصل إليه زميلهم أو بتكليف التلميذ بإلقاء كلمة، وتعتمد الحوافز على عمر المتعلم والعمل على توظيف منجزات العلم التكنولوجية والأنشطة العلمية في إثارة فضول وتشويق المتعلم كمساعدته على التعلم من خلال اللعب المنظم أو التعامل مع أجهزة الكمبيوتر .

فهي أساليب تساهم في زيادة الدافعية للدراسة والمواصلة فيها الأقصى ما تسمح به قدراتهم مع تشجيعهم على التعلم الذاتي، وتحمل مسؤولية المتعلم في تكوين نفسه بنفسه وتنمية الاستقلالية في التعلم، والتأكيد على ارتباط موضوع الدرس بالموضوعات السابقة واللاحقة، كما يمكنه عرض قصص هادفة تبين عواقب الإهمال الدراسي والتأكيد لهم على ضرورة طلب العلم لأنه فريضة على كل مسلم ومسلمة، كما عليه أن يتصرف المعلم كنموذج للمتعلم وأن يقترب منهم قدر المستطاع وأن يحببهم في مواضيع الدراسة والسعي على استخدام أساليب التهيئة والتقديم للدرس منذ البداية ويقترح الاتجاه السلوكي بعض أساليب استثارة وزيادة الدافعية للتعلم منها

ربط تقديم الدرس بمختلف المعززات، فالمعززات الخارجية لها دور كبيرا في خلق – المعززات الداخلية الذاتية، وأن يحدد المعلم لمتعلميه الأهداف العامة منها والخاصة وأن يكلفهم بأنشطة علمية وتعليمية، وأن يشاركوا في إعداد الدرس على حسب إمكانياتهم ومساعدتهم على التفكير وذلك باقتراح مشكلات ويطلب منهم حلها وتمكينهم من صياغة أهدافهم وذلك بإتباع العديد من النشاطات كتدريبهم على تحديد أهدافهم وصياغتها بلغتهم الخاصة، وأن يقوم بمناقشتها معهم ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يكون بمقدورهم إنجازها واختيار الأنشطة التي تتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وإمكانياتهم و أوضح بتريس2004وكوفرنر أنه:

يجب على المعلم أن يوجه إنتباه المتعلمين عندما يظهرون سلوكيات تدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية وأن يساهم في رفع معنوياتهم ويزيد من ثقتهم لأن رفع الثقة بالنفس والانطلاقة من القدرات ومراعاتها يدفعهم لبذل المزيد من الجهد والانطلاقة من النجاحات التي حققها التلاميذ وذلك لبناء الثقة في تعلم المهارات والمهام الجديدة.

تشجيع التلاميذ عند أدائهم للأعمال وحثهم على مواصلة الجهد والجد والمثابرة وعدم _ معاقبتهم وإحباط عزيمتهم عندما يخطئون، وعدم استعمال عبارات جارحة والتوبيخ العلني بل التسامح على الأخطاء والتعامل بطريقة لائقة، وتوفير جو مريح يساعد في سير الدرس بيسير وأن يجعله أكثر حماسة للتعلم وأن يسيره في جو من التفاعل الاجتماعي بينه وبين المتعلمين، وبين المتعلمين فيما بينهم.

من خلال تلك الأساليب المقدمة من قبل مختلف الباحثين نجد شبه اتفاق فيما بينهم حول هذه الطرق التي بإمكانها أن تزيد من دافعية المتعلم ومن مجملها نجد

أن نقوم بتنمية العواطف الإيجابية ورفع المعنويات وإمداد المتعلم بالثقة في قدرته على الإنجاز

إعطاء حرية طرح الأسئلة ووضع المتعلم في موقف البحث والاطلاع

ربط أهداف الدرس بحاجات المتعلم النفسية والذهنية والاجتماعية–

التنويع في الأساليب والطرق والأنشطة في الدرس الواحد واستعمال الوسائل المختلفة لإثارة فضول وتشويق المتعلم

إعطاء الحوافز مثل النقاط الإضافية أو الحوافز المعنوية كالمدح والثناء والإكثار من تقييم الفرد بالإيجاب وتجنب تقييمه بالسلب أمام الآخرين

(معمري وقدوري،2017،45-46-47

يتّضح من مجمل الدراسات والأدبيات التربوية أن تعزيز الدافعية للتعلم لا يتحقق بعامل منفرد، بل يتطلب تضافر مجموعة من العوامل النفسية، الاجتماعية، والتربوية، إضافة إلى ممارسات تعليمية هادفة تضع المتعلم في قلب العملية التعليمية. فالدافعية تُعدّ محركاً داخلياً رئيسياً يدفع المتعلم نحو السعي للمعرفة وتحقيق النجاح، وهي تتأثر بتصوراته عن ذاته، وتوقعاته بالنجاح، وشعوره بالكفاءة والإنجاز. ويأتي المعلم في صلب هذه المنظومة، إذ إن قدرته على بناء بيئة صفية آمنة ومحفزة، تعتمد على الاحترام والتفاعل الإيجابي، تُسهم بشكل مباشر في رفع مستوى الدافعية. ومن خلال التنويع في استراتيجيات التدريس، وربط المحتوى باهتمامات المتعلمين، وتوفير فرص للبحث والاستكشاف، وتقديم التغذية الراجعة الإيجابية، يمكن للمعلم أن يُنمّي فيهم روح المبادرة وتحمل المسؤولية. كما أن مراعاة الفروق الفردية، وتقديم الحوافز المناسبة، وتحفيز الفضول المعرفي، كلها ممارسات تعزز من ارتباط المتعلم بالتعلم ذاته، لا بالمكافأة فقط. في ضوء ذلك تصبح الدافعية مسؤولية مشتركة بين المعلم والمتعلم والأسرة والمؤسسة التربوية، هدفها الأسمى هو تحقيق تعلم عميق ومستدام يسهم في بناء شخصية مستقلة، ناقدة، ومبدعة قادرة على التكيف مع متغيرات الحياة المعاصرة

7-استراتيجية استثارة دافعية الطلبة للتعلم

توصلت أبحاث علم النفس التربوي إلى عدد من المعايير التي تساعد المدرس على انتقاء الخبرات التعليمية وألوان النشاط التي من شأنها أن تستثير دافعية الطلاب وتزويد اهتمامهم ورغبتهم في تحقق الأهداف التعليمية والتربوية.

إذ حدد كل من كلا وسماير (1969) السبل التي في هديها بمكن أن يصار إلى إيجاد دافعية للتعلم وفق الاتي

مناقشة مفردات المادة الدراسية المقررة والكتب والمصادر التي بمكن الاعتماد علها والأنشطة التي لابد من ممارستها وتقديمها والتقديرات التي تمنح جراء إنجاز المهمات

تنظيم الموقف التعلمي لكي يضفي الارتياح والإقناع لحاجات الطلبة، أي من خلال – تطمين لتحقق إشباع حاجات ذات مستوى معرفي راق كالحاجة إلى الفهم والإتقان والسيادة العلمية

إيجاد أو البحث عن استخدام أنماط وأساليب متعددة لأجل الباعثة للتعلم. – جعل – النشاطات التعليمية التي يقدمها الطالب تترك أثرها في تحقيق تعلم يحمل معنى عن طريق خلق المنافسة الجماعية في الدرس.

اعتماد نهج التفاعل الاجتماعي مع الطلبة التي يتسم بالتعامل الرسمي والحماس والدفء – إذ في نهجها تحقيق تعلم جدي فاعل ومنظم.

في تحديد بعض المعايير التي) (garrisonmaggon) ويسهم كارسيونو ماكون (1972 لها الدور في استشارة الدافعية منها

أ–ارتباط الخبرات التعليمية ارتباطا وثيقا بالأهداف

ب–تقديم الخبرات التي توفر للمتعلم فرص الممارسة العلمية.

ج– تنويع خبرات المتعلم وتفاوتها حسب تنوع الأهداف.

د– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتوفير الأساليب المناسبة لقدراتهم وميولهم وخبراتهم السابقة.

ه–تزود المتعلمين بالتغذية الراجعة المنتظمة.

بعض الممارسات العلمية التي يمكن أن woldowsk1973) وقد حدد كذلك (ولد سوك تضع بعض المعايير أو الاستراتيجيات الأساسية موضع التطبيق لأجل استثارة دافعية

للتعلم الصفي وتوفرها في مراحل التمهيد للعملية التعليمية والتي تهدف إلى تعزيز وتوجيه الطلاب وتتحقق مناخ مادي نفسي مناسب للتعلم كالآتي

استخدام عبارات الثناء والتشجع اللفظي

استخدام الدرجات والامتحانات القصيرة، والتعليق على أجوبة الطلاب الإمتحانية التحريرية والشفهية

استثارة التشويق الاستكشافات حب الاستطلاع عند الطالب من خلال

استثارة الدهشة أثناء الدرس وبخاصة العلمية

استثارة الشك العلمي أثناء الدرس

إيجاد مواقف علمية تتسم بجعل الطلبة في موضوع التنافر والإرباك والحيرة

عرض أعمال وأفكار وأحداث علمية معاصرة غير متوقعة

تقديم بعض الفوائد العلمية غير المتوقعة لموضوع معين

استخدام الأمثلة من واقع حياة الطلبة واستخدام أسمائهم وأماكنهم في تفسير المبادئ والمفاهيم العلمية

استخدام معلومات الطلاب السابقة ومخزونهم المعرفي القديم لبناء المعلومات والمفاهيم الجديدة

تشجيع الطلاب على المساهمة العلمية بإعداد وتقديم أجزاء من الدرس.

تقليل ما أمكن من العقاب واللوم والسخرية في حالة الفشل

محاولة عدم استخدام ما يضعف الدافعية ويطفئ اهتمام الطلاب للدرس كإيجاد التنافس العلمي. (كحل وآخرون, 2020, 33-34-35)

ويمكن القول إن استثارة دافعية الطلاب للتعلم تتطلب تضافر عدة عناصر تربوية ونفسية تهدف إلى تحفيز الطالب وتعزيز رغباته في التفاعل مع المحتوى التعليمي. من أبرز هذه العناصر هو ربط الخبرات التعليمية بالأهداف المرجوة، مما يساهم في تنظيم الأنشطة الصفية بشكل يعزز فهم الطالب ويحفزه على الإبداع. كما أن التفاعل الاجتماعي بين المعلم والطلاب وخلق بيئة تعليمية مشجعة تلعب دوراً مهماً في رفع دافعية الطلاب. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتقديم أنشطة تعليمية تتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم يسهم في تعزيز رغبتهم في التعلم. بالإضافة إلى ذلك، يوفر التقييم المستمر والتغذية الراجعة فرصاً لتحفيز الطلاب، مع استخدام الحوافز الإيجابية مثل الثناء والإشادة بالإنجازات. كما يساعد استثارة الفضول والتشويق عبر عرض مفاهيم علمية غير تقليدية في تحفيز التفكير النقدي وتعزيز الدافعية. أخيراً، تعتبر الأمثلة الواقعية من حياة الطلاب عاملاً أساسياً في ربط المعرفة بالمواقف الحياتية، مما يعزز من ارتباطهم بالموضوعات الدراسية ويحفزهم على الاستمرار في التعلم

خلاصة

تناولنا هذا الفصل موضوع الدافعية للتعلم كأحد العناصر الأساسية في نجاح العملية التعليمية، حيث تعتبر الدافعية القوة المحركة التي تدفع المتعلم نحو التفاعل مع محتوى الدرس وتحقيق الأهداف التعليمية. وقد استعرضنا في هذا الفصل أهمية الدافعية في تحفيز الطالب على المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية، مما يعزز من قدرته على التفاعل مع التحديات والصعوبات التي قد تواجهه خلال مسيرته الدراسية. كما تطرقنا إلى عناصر الدافعية التي تشمل العوامل النفسية والاجتماعية والمعرفية التي تؤثر بشكل رئيسي في رغبة المتعلم في تحقيق النجاح. بالإضافة إلى ذلك، تم تسليط الضوء على الوظائف الدافعية التي تسهم في استمرار المتعلم في التعلم، بدءاً من الشعور بالإنجاز وصولاً إلى تحفيز الرغبة في إتمام المهام الدراسية بفاعلية. وقد تناولنا العوامل المؤثرة في الدافعية، سواء كانت فردية كالثقة بالنفس، أو بيئية تتعلق بالمعلم والأسرة والمحيط الاجتماعي. كما استعرضنا الأساليب التي يمكن اتباعها لزيادة الدافعية، مثل خلق بيئة تعليمية مشجعة،

استخدام استراتيجيات تعليمية مبتكرة، وتعزيز التفاعل الاجتماعي بين المعلم والطلاب. من خلال ذلك، تبين أن تعزيز الدافعية يتطلب تنسيقاً بين مختلف الأطراف المعنية لضمان بيئة تعليمية محفزة قادرة على تحسين مستوى التفاعل والاستجابة لدى المتعلمين وتحقيق نتائج تعليمية متميزة.

وفي الختام، يظهر بوضوح أن الدافعية للتعلم هي عامل حاسم في نجاح العملية التعليمية، ومن خلال تعزيز هذه الدافعية يمكن أن نصل إلى نتائج تعليمية أفضل. إن المسؤولية في تعزيز هذه الدافعية تقع على عاتق جميع الأطراف المعنية في العملية التعليمية، سواء كانت أسرة أو معلم أو حتى المتعلم نفسه

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

3- مجتمع وعينة الدراسة

4- أدوات الدراسة

5- الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الأساسية

خلاصة

تمهيد

يعالج هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي تم اتباعها في الدراسة الميدانية، بدءا بالدراسة الاستطلاعية حيث تم تحديد الأدوات المستخدمة فيها وضبط خصائصها السيكومترية، وبعدها تم التطرق إلى الدراسة الأساسية بدءا باختيار أفراد العينة، وانتهاء بتحديد الوسائل الإحصائية التي سيتم الاعتماد عليها في معالجة نتائج فرضيات الدراسة.

1-منهج الدراسة:

يعرف منهج الدراسة بأنه الأسلوب الذي يستخدمه الباحث في دراسة ظاهرة معينة والذي من خلاله يتم تنظيم الأفكار المتنوعة بطريقة تمكنه من علاج البحث (الحمودي،2019)

وكون الدراسة الحالية تتناول العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، فإننا قد اتبعنا المنهج الوصفي الارتباطي كونه المنهج المناسب الذي يمكن بواسطته إجراء هذه الدراسة ومعرفة إذا كانت هناك علاقة بين الرضا عن التوجيه والدافعية للتعلم.

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث قبل شروعه في الدراسة الأساسية، فمن خلالها يستكشف الباحث الظروف التي ستجرى فيها الدراسة الأساسية وعليه تمت الدراسة الاستطلاعية خلال شهر أفريل 2025، حيث تم توزيع الاستبيانات واسترجاعها وثم بعد ذلك تقدير الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (60) تلميذا وتلميذة من مستوى سنة الثانية ثانوي وذلك من شعبة آداب وفلسفة وشعبة هندسة كهربائية وشعبة تسيير واقتصاد وذلك بثانوية لوبيري محمد ببلدية المقرن التابعة لولاية الوادي ثم اختيارهم بطريقة قصدية، للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

3-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

3.1.مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة على (150) تلميذ في السنة الثانية ثانوي يتوزعون في كل من شعبة آداب وفلسفة علوم تجريبية تسيير واقتصاد والهندسة الكهربائية والمدنية في ثانوية لوبيري محمد بالمقرن كما هو موضح في الجدول ادناه:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الشعبة.

الشعبة	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
علوم تجريبية	80	%53
آداب وفلسفة	32	%21
تسيير واقتصاد	16	%11
هندسة كهربائية	12	%8
هندسة مدنية	10	%7
المجموع	150	%100

يتضح من الجدول أعلاه ان عدد تلاميذ شعبة العلوم التجريبية هم أكثر من تلاميذ الشعب الأخرى

3.2.عينة الدراسة:

تم اختيار تلاميذ سنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية من ثانوية المجاهد لوبيري محمد ببلدية المقرن التابعة لولاية الوادي بطريقة قصدية، وهذا للتسهيلات التي حصلنا عليها من المعلمين وتعاونهم معنا وتم توزيع مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي ومقياس الدافعية للتعلم، وتم تقديمهما من خلال الاتصال المباشر مع التلاميذ حيث تمت قراءة تعليمة المقياس وشرحها لهم حيث تكونت العينة من (80) تلميذا وتلميذة من بينهم (31) ذكرا و (49) أنثى وهم يتوزعون كالآتي:

الجدول رقم (02): يوضح توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة (%)
الذكور	31	38.75%
الإناث	49	61.25%
المجموع	80	100%

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور بفارق 22.5%

4-أدوات الدراسة:

لجمع بيانات أي دراسة وقياس متغيراتها لا بد من أدوات مناسبة للحصول على النتائج التي نريد، وفي دراستنا هذه اعتمدنا على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي ومقياس الدافعية للتعلم

4.1. وصف أدوات الدراسة:

4.1.1 مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي:

وصف المقياس: هذا المقياس يطبق جماعيا، حيث يطلب من التلاميذ وضع اشارة (x) أمام الإجابة المناسبة.

الجدول رقم (03): توزيع فقرات إستبيان الرضاء عن الوجيه المدرسي حسب اتجاهها.

أرقام الفقرات الإيجابية	أرقام الفقرات السلبية
-13 -14 -21 -23 -26 -27 2- 7 8- 9- 10	6- 11- 12- 15- 16- 17- 18- 5- 4- 3- 1-37 36- 35- 33 32-34 31- 30- 29- 28- 25 24- 22- 20- 19

يتكون مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي من (37) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهذا ما يوضحه l الجدول التالي:

الجدول رقم (04): يوضح توزيع الفقرات على أبعاد الاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي.

الأبعاد	رقم الفقرات	مجموع عدد الفقرات
الرضا عن التوجيه في الشعبة	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8-12 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24	14

الرضا عن الدراسة في الشعبة	9 – 10 – 11 – 14 – 15 – 18–25 – 26 – 27 – 28 – 29 – 30	12
الرضا عن المستقبل المهني في الشعبة	13 – 16 – 17 – 19 – 31 – 32–33 – 34 – 35 – 36 – 37	11
المجموع		37

مفتاح التصحيح: يوضح الجدول التالي طريقة التصحيح:

الجدول رقم (05): يمثل كيفية تصحيح استبيان الرضاء عن التوجيه المدرسي.

نوع الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
الموجبة	**4**	**3**	**2**	**1**
السلبية	**1**	**2**	**3**	**4**

4.1.2-مقياس الدافعية للتعلم:

لقياس المتغير في الدافعية للتعلم قمنا بتطبيق اختبار الدافعية للتعلم ليوسف قطامي

وصف المقياس: طور قطامي (1989) مقياس الدافعية للتعلم، وقد استعان بمقياسي الدافع للتعلم المدرسي لكل من (Kozak & Entwistle) ومقياس Russel لدافعية التعلم، تضمن المقياس في صورته الأولية 60 عبارة، بعد حساب صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين تم استبعاد 24 عبارة وبقيت 36 فقرة التي أجمع المحكمون على صلاحيتها لقياس الدافعية للتعلم، ولتصحيح الإجابات على المقياس فقد حددت خمس فئات للاستجابة عن كل فقرة من المقياس كما أعطيت كل فئة قيمة عددية على النحو التالي: أوافق بشدة (5)، أوافق (4)، متردد (3)، لا أوافق (2)، لا أوافق بشدة (1). هذا في حالة كون الفقرات ذات اتجاه إيجابي وعددها 22 فقرة، في حالة كون المفردات ذات اتجاه سلبي وعددها 14 فقرة فقد عكست

القيمة العددية لتصبح: أوافق بشدة (1) أوافق (2) متردد (3)، لا أوافق (4)، لا أوافق بشدة (5). وبهذا يصبح مدى العلامات يتراوح من (36 (180) بحيث تم اعتماد التلاميذ الذين يحصلون على علامة أكثر من 130 درجة بأنهم من ذوي الدافعية المرتفعة ومن حصل على أقل من ذلك فهم من ذوي الدافعية المنخفضة.

وتتوزع فقرات المقياس باتجاه ايجابي وسلبي على خمسة أبعاد هي الحماس، الجماعة، الفعالية الاهتمام بالنشاطات المدرسية، الامتثال. وتمثلت فيما يلي:

جدول رقم (06) الفقرات ذات الاتجاه الإيجابي والسلبي للأبعاد الستة لمقياس دافعية للتعلم

البعد	الفقرات	عدد البنود
الحماس	(+01)،(+02)،(+04)،(+05)،(+07)،(+09)،(+15)،(+20)،(+21)،(+2 5)،(+31)،(-31)	12
الجماعة	(+03)،(+12)،(-13)،(-16)،(-17)،(-29)،(+34)،(+35)،	08
الفعالية	(-10)،(-11)،(+19)،(+23)،(+30)،(-33)	06
اهتمام بالنشاطات المدرسية	(+36)،(-28)،(+27)	03
الامتثال	(-06)،(+08)،(-14)،(-18)،(+22)،(+24)،(+26)	07

طريقة تقدير الدرجات: يجيب المبحوثين على العبارات بوضع إشارة (x) على إحدى الإجابات الخمس الموجودة أمام كل عبارة وقد تم تنقيط العبارات الايجابية بالاعتماد على سلم ليكرت بخمس نقاط من (1) إلى (5) واختيار الإجابة واحدة من أصل خمس إجابات بالنسبة للعبارات الموجبة وعلى العكس بالنسبة للعبارات السالبة:

بالنسبة للعبارات الموجبة:

5	4	3	2	1
أوافق بشدة	**أوافق**	**متردد**	**لا اوافق**	**لا أوافق بشدة**

بالنسبة للعبارات السالبة:

5	4	3	2	1
لا أوافق بشدة	لا أوافق	متردد	أوافق	أوافق بشدة

4.2.الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

4.2.1مقياس الرضا عن التوجيه:

أ-صدق مقياس الرضا عن التوجيه:

تم حساب معامل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistenc) حيث تم حساب الارتباطات بين بنود المقياس ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها، والارتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد استخدم هذا الإجراء للدلالة على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

والجدول الموالي يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الرضا عن التوجيه في الشعبة)

الجدول رقم (07) يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الرضا عن التوجيه في الشعبة)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالبعد	مستوى الدلالة
1	0.10	غير دال
2	0.26	0.05
3	0.36	0.01
4	0.34	0.01
5	0.60	0.01
6	0.26	0.05
7	0.26	0.05

8	0.27	0.05
12	0.40	0.01
20	0.11	غير دال
21	0.20	غير دال
22	0.08	غير دال
23	0.44	0.01
24	0.42	0.01

يتضح من الجدول رقم (07) أنّ قيم ارتباط بنود الأبعاد المكونة للمقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (الرضا عن التوجيه في الشعبة) تراوحت ما بين (0.26 و0.44)، وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) إلا البنود رقم (2-6-7 و8) فهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، أما البنود رقم (1-20-21-22) غير داله وبالتالي يتم حذفهم.

والجدول الموالي يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الرضا عن الدراسة في الشعبة)

الجدول رقم (08) يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الرضا عن الدراسة في الشعبة)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالبعد	مستوى الدلالة
9	0.28	0.05
10	0.24	غير دال
11	0.38	0.01
14	0.50	0.01
15	0.29	0.05
18	0.26	0.05
25	0.37	0.01
26	0.40	0.01
27	0.17	غير دال
28	0.49	0.01
29	0.35	0.01
30	0.52	0.01

يتضح من الجدول رقم (08) أنّ قيم ارتباط بنود الأبعاد المكونة للمقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (الرضا عن الدراسة في الشعبة) تراوحت ما بين (0.26 و0.52)،)، و هي معظمها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) إلا البندين رقم (15 و18) فهما دالين عند مستوى الدلالة (0.05)، أما البندين رقم (10 و 27) فهما غير دالين وبالتالي يتم حذفهما.

والجدول الموالي يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الرضا عن المستقبل المهني في الشعبة)

الجدول رقم (09) يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الرضا عن المستقبل المهني في الشعبة)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالبعد	مستوى الدلالة
13	0.48	0.01
16	0.35	0.01
17	0.28	0.05
19	0.25	0.01
31	0.49	0.01
32	0.18	غير دال
33	0.28	0.05
34	0.57	0.01
35	0.34	0.01
36	0.33	0.05
37	0.27	0.05

يتضح من الجدول رقم (09) أنّ قيم ارتباط بنود الأبعاد المكونة للمقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (الرضا عن المستقبل المهني في الشعبة) تراوحت ما بين (0.25 و0.57)، منها بنود دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وبنود أخرى دالة عند مستوى دلالة (0.05)، أما البند رقم (32) غير دال وبالتالي يتم حذفه.

إذا البنود التي يتم حذفها من مقياس التوافق الأكاديمي بعد حساب الصدق هي: (1-10-20-21-22-27-32)

والجدول الموالي يوضح معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية.

الجدول رقم (10) يوضح معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الرضا عن التوجيه في الشعبة	0.37	0.01
الرضا عن الدراسة في الشعبة	0.71	0.01
الرضا عن المستقبل المهني في الشعبة	0.75	0.01

يتضح من الجدول رقم (10) أن الأبعاد المكونة للمقياس ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطا دالا يمتد ما بين (0.37 و0.75) عند مستوى دلالة (0.01) وفي ذلك دلالة على أن أبعاد مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس.

ب-ثبات مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي:

تم استخراج معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان والاتساق الداخلي باستخدام معادلة α لكرونباخ، وفيما يلي عرض للنتائج:

الجدول رقم (11) يوضح معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي وجيتمان

معامل الثبات / المتغير	α لكرونباخ	جيتمان
التوافق الأكاديمي	0.81	0.88

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة معامل α لكرونباخ تقدر بـ (0.81)، والتجزئة النصفية بمعادلة جيتمان (0.88)، ومنه نستطيع القول إن المقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الثبات.

4.2.2.- مقياس الدافعية للتعلم:

أ- صدق مقياس الدافعية للتعلم:

تم حساب معامل الصدق بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistenc) حيث تم حساب الارتباطات بين بنود المقياس ودرجات الأبعاد التي تنتمي لها، والارتباطات بين

الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد استخدم هذا الإجراء للدلالة على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

والجدول الموالي يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الحماس)

الجدول رقم (12) يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الحماس)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالبعد	مستوى الدلالة
1	0.46	0.01
2	0.22	غير دال
4	0.33	0.01
5	0.01	غير دال
7	0.35	0.01
9	0.27	0.05
15	0.01	غير دال
20	0.22	0.01
21	0.31	0.05
25	0.37	0.01
31	0.37	0.01
32	0.46	0.01

يتضح من الجدول رقم (12) أنّ قيم ارتباط بنود الأبعاد المكونة للمقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (الحماس) تراوحت ما بين (0.31 و0.46)، وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) إلا البند رقم (21) فهو دال عند مستوى الدلالة (0.05)، أما البنود رقم (2، 5 و15) غير دالين وبالتالي يتم حذفهما.

والجدول الموالي يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الجماعة)

الجدول رقم (13) يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الجماعة)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالبعد	مستوى الدلالة
3	0.28	0.05

12	0.35	0.01
13	0.25	غير دال
16	0.39	0.01
17	0.41	0.01
29	0.36	0.01
34	0.41	0.05
35	0.56	0.01

يتضح من الجدول رقم (13) أنّ قيم ارتباط بنود الأبعاد المكونة للمقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (الجماعة) تراوحت ما بين (0.28 و0.56)، وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) إلا البندين رقم (3 و34) فهما دالين عند مستوى الدلالة (0.05)، أما البند رقم (13) غير دال وبالتالي يتم حذفه.

والجدول الموالي يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الفاعلية)

الجدول رقم (14) يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الفاعلية)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالبعد	مستوى الدلالة
10	0.33	0.01
11	0.44	0.01
19	0.42	0.01
23	0.21	غير دال
30	0.25	0.05
33	0.26	0.05

يتضح من الجدول رقم (14) أنّ قيم ارتباط بنود الأبعاد المكونة للمقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (الفاعلية) تراوحت ما بين (0.25 و0.44)، منها بنود دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وأخرى دالة عند مستوى الدلالة (0.05). أما البند رقم (23) غير دال وبالتالي يتم حذفه

والجدول الموالي يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الاهتمام بالأنشطة المدرسية)

الجدول رقم (15) يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الاهتمام بالأنشطة المدرسية)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالبعد	مستوى الدلالة
27	0.44	0.01
28	0.76	0.01
36	0.64	0.01

يتضح من الجدول رقم (15) أنّ قيم ارتباط بنود الأبعاد المكونة للمقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (الاهتمام بالأنشطة المدرسية) تراوحت ما بين (0.44 و0.76)، وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

والجدول الموالي يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الامتثال)

الجدول رقم (16) يوضح معاملات ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه (الامتثال)

رقم البند	معامل ارتباط البند بالبعد	مستوى الدلالة
6	0.47	0.01
8	0.45	0.01
14	0.24	غير دال
18	0.49	0.01
22	0.42	0.01

0.05	0.27	24
0.01	0.40	26

يتضح من الجدول رقم (16) أنّ قيم ارتباط بنود الأبعاد المكونة للمقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (الامتثال) تراوحت ما بين (0.27 و0.49)، وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، إلا البند (24) دال عند مستوى دلالة (0.05). أما البند رقم (14) غير دال وبالتالي يتم حذفه.

إذا البنود التي يتم حذفها من مقياس الدافعية للتعلم بعد حساب الصدق هي: (2-5-13-14-15)

والجدول الموالي يوضح معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية.

الجدول رقم (17) يوضح معاملات ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الحماس	0.43	0.01
الجماعة	0.53	0.01
الفاعلية	0.46	0.01
الاهتمام بالأنشطة المدرسية	0.49	0.01
الامتثال	0.64	0.01

يتضح من الجدول رقم (17) أن الأبعاد المكونة للمقياس ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطا دالا يمتد ما بين (0.43 و0.64) عند مستوى دلالة (0.01) وفي ذلك دلالة على أن أبعاد مقياس الدافعية للتعلم متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس.

ب-ثبات مقياس الدافعية للتعلم:

تم استخراج معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان والاتساق الداخلي باستخدام معادلة α لكرونباخ، وفيما يلي عرض للنتائج:

رقم (18) يوضح معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي وجيتمان

معامل الثبات / المتغير	α لكرونباخ	جيتمان
الدافعية للتعلم	0.79	0.73

يتضح من الجدول رقم (18) أن قيمة معامل α لكرونباخ تقدر بـ (0.78)، والتجزئة النصفية بمعادلة جيتمان (0.71)، ومنه نستطيع القول إن المقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الثبات.

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية الآتية:

النسب المئوية: استخدمت الباحثتان النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة.

Aلكرونباخ

جيتمان

معامل الارتباط بيرسون: استخدمت الباحثتان هذا المعامل لقياس العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح.

اختبار الفروق (T.Text): استخدمت الباحثتان هذا الاختبار لقياس الفروق بين الذكور

والاناث في الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم وذلك لقياس الفرضيتين الفرعيتين.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف المنهج المتبع في الدراسة، إضافة الى الدراسة الاستطلاعية ثم مجتمع وعينة الدراسة الأساسية ووصفها كما تم التأكد من صلاحية أدوات جمع البيانات بحساب خصائصها السيكومترية وعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة

2-مناقشة وتفسير النتائج

تمهيد:

بعد التطبيق الميداني قامت الباحثتان بفرز المعطيات وتجميعها في جداول إحصائية لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة وذلك من اجل التحقق من فرضيات الدراسة اذ تمثلت النتائج فما يلي:

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1.عرض نتيجة الفرضية الأولى:

بغرض معالجة الفرضية الأولى والتي تنص على أنه: يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبيّة، قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (19) يوضح قيمة معامل الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم.

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الرضا عن التوجيه المدرسي	-0.27	غير دال
الدافعية للتعلم		

يتضح من الجدول رقم (19) أن قيمة معامل الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم تقدر ب(-0.27) وهي قيمة غير دالة، ومن هنا نرفض الفرضية التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبيّة، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبيّة.

1.2.عرض نتيجة الفرضية الثانية:

بغرض معالجة الفرضية الثانية والتي تنص على أنه: توجد فروق دالة احصائيا في الدافعية للتعلم ترجع لمتغير الجنس، قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها اختبار T.Text والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (20) يوضح قيمة ودلالة الفروق في الدافعية للتعلم تبعا لمتغير الجنس

المؤشرات / المتغير	ذكور			إناث			قيمة ت	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
الدافعية للتعلم	31	92.75	15.21	49	87.10	7.93	1.01	غير دال

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول رقم (20) نجد أن قيمة T تقدر ب: (1.01) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ومنه يمكننا القول إنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

1.3.عرض نتيجة الفرضية الثالثة:

بغرض معالجة الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه: توجد فروق دالة احصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي ترجع لمتغير الجنس، قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها اختبار T.Text والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (21) يوضح قيمة ودلالة الفروق في الرضا عن التوجيه المدرسي تبعا لمتغير الجنس

المؤشرات / المتغير	ذكور			إناث			قيمة ت	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
الرضا عن التوجيه المدرسي	31	78.50	11.40	49	77.96	8.04	0.15	غير دال

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول رقم (21) نجد أن قيمة T تقدر ب: (0.15) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ومنه يمكننا القول إنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس

2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

-مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى:

من خلال الجدول رقم (19) تبين أن قيمة معامل الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم تقدر ب(0.27-) وهي قيمة غير دالة، ومن هنا نرفض الفرضية التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبيّة، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبيّة.

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبيّة، وهي نتيجة يمكن تفسيرها في ضوء الدراسات السابقة التي تناولت هذين المتغيرين من زوايا مختلفة، فقد بينت دراسة قنون حنان (2019) أن هناك علاقة إيجابية بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح، وهو متغير يختلف في طبيعته عن متغير الدافعية للتعلم؛ إذ أ الطموح يعكس التطلعات المستقبلية، بينما ترتبط الدافعية للتعلم بالسلوك التعليمي اليومي داخل الفصل الدراسي. كما أن هذه الدراسة أظهرت عدم وجود فروق في الرضا عن التوجيه تبعاً للشعبة، ما يعزز احتمال أن يكون هذا الرضا عاما أو شكليا، دون أن ينعكس بالضرورة على الأداء أو الدافعية.

من جانب آخر، كشفت دراسة قدوري خليفة (2012) إلى وجود علاقة بين الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز، وكذلك بين الرضا عن المحتوى الدراسي والدافعية للتعلم،

دون أن تبين علاقة واضحة بين الرضا عن التوجيه والدافعية للتعلم. وهذا يشير إلى احتمال وجود عوامل وسيطة تؤثر في هذه العلاقة، مثل مدى تطابق التوجيه مع الميول الشخصية أو جودة المحتوى التعليمي في نظر التلميذ.

وفي نفس السياق، أكدت دراسة يحيى بوشلاغم (2006) على أهمية التوافق بين التوجيه وميول التلميذ، حيث تبين أن التلاميذ الذين تم توجيههم إلى الشعب العلمية بناء على قناعة ورغبة شخصية حققوا نتائج دراسية أفضل. ومنه فإن الرضا عن التوجيه لا يكون فعالا في تعزيز دافعية التعلم لدى التلميذ إلا إذا ارتبط بتوافق حقيقي مع اهتمامات التلميذ وقدراته، وهو ما قد لا يتحقق دائما لدى تلاميذ شعبة العلوم التجريبية الذين يُوجه بعضهم نحو هذا المسار بشكل غير اختياري.

أما دراسة آمنة عبد الله تركي (1988)، فقد كشفت على أن دافعية التعلم تتأثر بعوامل متعددة من بينها التوافق الشخصي والاجتماعي في البيئة المدرسية، ما يشير إلى أن الرضا عن التوجيه لا يكفي وحده لرفع الدافعية إذا لم تكن الظروف المدرسية والنفسية ملائمة للدراسة. وبناء على هذه المعطيات، يمكن القول إن غياب العلاقة الدالة بين الرضا عن التوجيه والدافعية للتعلم في العينة المدروسة في الدراسة الحالية يعود إلى تعقد طبيعة التوجيه المدرسي ذاته، وإلى تداخل عوامل أخرى مثل مدى واقعية التوجيه، وملاءمته لقدرات وميول التلميذ، وطبيعة الدعم التربوي الذي يتلقاه بعد عملية التوجيه.

بناء على ما سبق، فإن عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم قد يُعزى إلى أن التوجيه المدرسي، وإن كان مهماً، لا يعد العامل الوحيد الذي يؤثر في دافعية التعلم لدى التلميذ، بل يتداخل مع عوامل أخرى كالميول الشخصية، التوافق الدراسي، طبيعة المحتوى، وأساليب التدريس. كما أن طبيعة الفئة المستهدفة (تلاميذ شعبة علوم تجريبية) التي تتطلب قدرات واستعدادات معرفية معينة قد تُسهم في إضعاف العلاقة إذا لم يتطابق التوجيه مع قدراتهم ورغباتهم الفعلية. ومن هنا

تتضح أهمية تطوير برامج التوجيه المدرسي لتكون أكثر مهنية وواقعية، بحيث تراعي ميول التلاميذ الفعلية وتُسهم بشكل فعلي في تعزيز دافعيتهم نحو التعلم، وليس فقط شعورهم بالرضا.

-مناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (20) نجد أن قيمة T تقدر ب: (1.01) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ومنه يمكننا القول إنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

إذ توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث من تلاميذ سنة ثانية ثانوي شعبة علوم تجريبيّة، أي أن عامل الجنس لا يشكل محددا جوهريا في مستوى الدافعية للتعلم لدى هذه الفئة من التلاميذ. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال معطيات الدراسات السابقة التي أبرزت أن الدافعية للتعلم تتأثر بعوامل بيئية وتربوية ونفسية أكثر من تأثرها بالفروق حسب نوع الجنس. فقد توصلت دراسة أمنة عبد الله تركي (1988) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في دافعية التعلم، وهو ما يؤكد أن الذكور والإناث يعيشون نفس التجارب المدرسية من حيث المتطلبات التعليمية والتوقعات الأسرية والمجتمعية، مما ينعكس على مستويات دافعيتهم بطريقة متماثلة. كما كشفت **دراسة قدوري خليفة (2012)** عن وجود علاقة إيجابية بين الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز، دون أن تبرز تأثيرا واضحا لمتغير الجنس، مما يعزز فكرة أن السياق التعليمي والبيئة المدرسية يلعبان الدور الأهم في تشكيل دافعية التلميذ بغض النظر عن جنسه. من جهة أخرى، يُلاحظ أن تلاميذ شعبة العلوم التجريبية يختارون هذا المسار بناء على توجهات دراسية واضحة وميول أكاديمية نحو المواد العلمية، كما بيّنت دراسة قنون حنان (2019) أنها لم تجد فروقاً دالة في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الشعبة، وهو مؤشر إضافي على تشابه البنية النفسية والدافعية للتلاميذ داخل التخصصات العلمية.

وعليه، فإن التشابه في الظروف الدراسية، وضغوط النجاح، ووضوح الأهداف المستقبلية لدى الجنسين في هذه الشعبة، يمكن أن يُفسر غياب الفروق الدالة إحصائياً في دافعيتهم للتعلم، ما يعكس واقعاً تربوياً يتطلب التركيز أكثر على العوامل النوعية الفردية بدلا من التصنيفات حسب الجنس عند دراسة الدافعية للتعلم.

بناء على ما سبق، فإن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث في الدراسة الحالية، يدل على أن الجنس لا يشكل عاملا حاسما في تحديد مستوى الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة. ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ في شعبة علوم التجريبية يخضعون لظروف تعليمية متقاربة من حيث المناهج، التوقعات المدرسية والأسرية، وضغوط النجاح الأكاديمي، مما يؤدي إلى تشابه في تجاربهم التعليمية وبالتالي في مستويات دافعيتهم نحو التعلم. كما أن اختيارهم لمسار العلوم التجريبية غالبا ما يكون مبنيا على رغبة وميول علمية واهتمامات دراسية واضحة، ما يجعل دوافعهم مرتبطة أكثر بعوامل داخلية تتعلق بالأهداف والطموحات الشخصية، وليس بجنس التلميذ.

ومنه فإن غياب الفروق بين الجنسين يعكس واقعا تربويا متقاربا يستدعي توجيه الاهتمام نحو دراسة الخصائص الفردية للتلاميذ، والعمل على تطوير استراتيجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية في احتياجاتهم ودوافعهم الذاتية، بدلا من الاقتصار على تصنيفات عامة كالجنس، والتي قد لا تعكس الفروقات الحقيقية المؤثرة في دافعية التعلم.

-مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول رقم (21) نجد أن قيمة T تقدر ب: (0.15) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ومنه يمكننا القول إنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

إذ توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه المدرسي بين الذكور والإناث من تلاميذ سنة ثانية ثانوي شعبة علوم تجريبيّة،

أي أن عامل الجنس لا يشكل محددا جوهريا في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى هذه الفئة من التلاميذ. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال معطيات الدراسات السابقة التي أبرزت أن الرضا عن التوجيه المدرسي، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال معطيات الدراسات السابقة، والتي تؤكد على أن الرضا عن التوجيه لا يتأثر غالباً بالمتغيرات الديموغرافية البسيطة كالجنس، بل يتأثر بعوامل أعمق وأكثر ارتباطا بجودة عملية التوجيه وملاءمتها لاحتياجات التلميذ وميوله.

فقد توصلت دراسة قنون حنان (2019) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه تبعاً لمتغير الشعبة (علمي، أدبي) وهو ما يعكس طابعا عاما للتجربة التوجيهية لدى التلاميذ بغض النظر عن خلفياتهم الدراسية أو النوع الاجتماعي. كما أن اعتماد الدراسة على مقياس موحد للرضا قد يشير إلى أن التلاميذ، سواء كانوا ذكورا أو إناثا، يتلقون نمطاً موحداً من الإرشاد والتوجيه لا يراعي بشكل كبير الفروقات الفردية أو النوعية، ما يؤدي إلى تقارب في مستويات رضاهم.

كما كشفت دراسة أمنة عبد الله تركي (1988) على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية التعلم، وهو مؤشر على أن بعض الأبعاد النفسية والسلوكية المتعلقة بالعملية التعليمية، ومنها التفاعل مع البيئة التربوية أو التوجيهية، قد تكون متقاربة بين الجنسين في مراحل تعليمية معينة، لا سيما إذا كانت البيئة المدرسية تتسم بالتماسك والحياد في التعامل مع الجنسين. أما دراسة قدوري خليفة (2012) لم تشر إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم، مما قد يدل على أن مستوى الرضا يخضع لعوامل تتجاوز مسألة الجنس، كنوعية التوجيه، وملاءمته لميول التلاميذ، ومدى مشاركتهم الفعلية في اختيار مسارهم الدراسي.

وفي السياق ذاته، أوضحت دراسة بوشلاغم أن طبيعة التوجيه (اختياري أم إجباري) هي العامل الأكثر تأثيراً في رضا التلميذ وإنجازه الدراسي، وليس جنسه. فالتلاميذ الذين تم توجيههم اختياريا كانوا أكثر رضا وتحقيقا للإنجاز، بغض النظر عن كونهم ذكورا أو إناثاً.

بناء على ما سبق، يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الرضا عن التوجيه المدرسي في الدراسة الحالية بكون نظام التوجيه ذاته لا يُفرق كثيرا في ممارساته أو مضامينه بين الجنسين، وهو ما قد يؤدي إلى عدم الاختلاف في مستويات الرضا لديهم، خاصة في شعبة علمية تتطلب معايير توجيه موضوعية قائمة على الكفاءة الأكاديمية أكثر من الاعتبارات النوعية كالجنس.

خلاصة:

في الختام نؤكد بأن موضوع التوجيه المدرسي من الموضوعات الجد المهمة في حياة التلميذ، إذ يعد عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة لها تهدف إلى مساعدة وتشجيع التلميذ عن تبصيره بقدراته وإمكانياته واستعداداته وتفتح له المجالات حول ما يناسب مع قدراته واستعداداته وتركه يختار الشعبة الذي يرغب فيها بحريته وغربته الكاملة وعدم ارغامه على اختيار شعبة أخرى او رفض توجيهه، وذلك لضمان نجاحه في الدراسة فرضا التلميذ عن توجيهه الدراسي يولد لديه الشعور بالارتياح والرضا وهذا يزيد من اجتهاده واستمراره في التقدم والإصرار على تحقيق أهدافه وطموحاته وتطلعاته المستقبلية ، كما تعتبر الدافعية للتعلم هي أيضا من المواضيع المهمة والاساسي وهي من الخاصيات التي يتصف بها كل تلميذ فهي المحرك الأساسي الدي يقود التلميذ للاجتهاد والمثابرة وتحقيق النجاح والتميز والتفوق وبقدر ما تكون الدافعية مرتفعة بقدر ما تكون معطيات التلميذ جيدة

التوصيات:

بعد الانتهاء من البحث يمكن أن نتقدم بمجموعة من التوصيات والاقتراحات وهي كالتالي:

- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول موضوع الرضا وربطه ببعض المتغيرات الأخرى.
- جراء المزيد من الدراسات والبحوث حول موضوع الدافعية للتعلم وربطه بمتغيرات اخرى
- الاهتمام بعملية التوجيه المدرسي من خلال توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للتكفل بالتوجيه السليم للتلاميذ.
- بناء برنامج إرشادي للمتعلمين الغير متقبلين للشعبة.
- إجراء المرافقة البيداغوجية للتكفل بالتلاميذ ومساعدتهم على اختيار الشعبة المناسبة.

- يجب مراعاة رغبة التلميذ في التوجيه.
- إعداد برامج إرشادية وتوعوية من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لمساعدة التلاميذ في عملية الاختيار.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1-أحمد سهير كامل (2000): ***التوجيه والإرشاد النفسي***، ط2، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

2-إسماعيلي يامنة عبد القادر (**2011**): ***التوجيه المدرسي المعاصر***، ط1، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، الأردن

3-وردة، بلحسيني. .(2002). ***علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بورقلة***. رسالة ماجيستير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر

4-بن فليس خديجة (2014): ***المرجع في التوجيه المدرسي والمهني***، ديوان المطبوعات الجامعية.

5-ثائر احمدغباري(2008*): الدافعية النظرية والتطبيق* دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.

6-الجراح عبد الناصر والمفلح محمد الربيع فيصل وغوانمة مأمون(2014): ***أثر التدريس باستخدام برمجه تعليمه في تحسين دافعيه تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الاساسي في الاردن***، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الاردن.

7-جلال سعد (**1967**): ***التوجيه النفسي والتربوي والمهني***، **ط3**، دار المعارف، القاهرة، مصر.

8-جناد عبد الوهاب(2014): ***الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح***، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص علم نفس المدرسي، كليه العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا جامعه وهران

9-جولمان، دانييل. (2000*). الذكاء العاطفي.* (ترجمة) ليلى الجبالي). الكويت: علم المعرفة. (العمل الأصلي نشر في عام 1998).

10- خلفة نجلاء وحجوجي نعيمة(2019): ***دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الاولى آداب***، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر، كليه

العلوم الاجتماعية والإنسانية تخصص علم النفس المدرسي، جامعة 08ماي 1945 قالمة

11- حمادات أحمد محمد (**2006**)**: *قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المدربين والمعلمين في المدارس*** ط1، دار الحامد، الأردن

12- حمدي علي الفرماوي(2004): ***دافعيه الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة،*** الطبعة الاولى دار الفكر العربي القاهرة.

13- حيدر معن إبراهيم وضمياء سالم داوود ورغد مهدي رزقي (2022): ***التدريس وأهدافه، دار*** الكتب العلمية.

14- خير الله سيد (**1990**)**: *بحوث نفسية وتربوية***، دار النهضة العربية، بيروت

15- دوقه احمد، ولورسي، عبد القادر غربي، مونيا وحديدي، ومحمد الاشرف الكبير، سليمة(2009): **سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج،** الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعة، الساحة المركزية

16- الرفوع محمد احمد(2015): ***الدافعية نماذج وتطبيقات***، ط1 عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17- زهران عبد السلام (**1998**)**: *التوجيه والإرشاد النفسي***، ط3، عالم الكتب، القاهرة،

18- السوقي كمال (**1974**)**: *علم النفس ودراسة توافق*** دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

19- طيبي إبراهيم (**2009**): الرضا عن خطة ***التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاءة التحصيلية*** أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر

20- **عبد** الرحمان علي أحمد (**2006**)**: *عياصرة القيادة والدافعية والإدارة التربوية***، ط6، دار الحامد الأردن

21- عبد العزيز، سعيد وعطوي، جودت عزت. (2009). ***التوجيه المدرسي- مفاهيمه النظرية-أساليبه الفنية -تطبيقاته العلمية.*** ط (1) الاردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

22- عبد العظيم حمدي عبد الله. .(2013). ***مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي.*** ط(1). الجيزة: مكتبة ولاد الشيخ للثرات.

23- عجرود صباح (**2007**): ***التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي*** مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قسنطينة. الجزائر

24- عكاشة، محمود فتحي. (1999) . ***علم النفس الصناعي.*** (د.ط). الاسكندرية: مطبعة الجمهورية.

25- علي محمد الديب محمد:(**1987**) ***مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي***، مجلة علم النفس، جامعة القاهرة، العدد

26- عياصرة عبد الرحمان(2006): ***القيادة والدافعية في الإدارة التربوية***، ط1عمان دار مكتبة الحامد.

27- غياث بوفلجة(2013): ***ظاهرة النفور المدرسي وسبل معالجتها***، وهران منشورات دار الاديب.

28- قبيعة راتب أحمد(1997): ***الأداء القاموس العربي الشامل***، عربي عربي، دار الراتب الجامعية، بيروت.

29- قطامي يوسف (**2000**): ***سيكولوجيه التعلم الصفي***، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع ط1.

30- لقني عبد الباسط (2020): **دافعيه التعلم ودافعيه الانجاز مفهوم واساسيات،** جامعه عمار تليجي الاغواط (الجزائر)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

31- كحل السنان سميرة وبن قديدح ولفاظ أمينة وبوخميلة سلمى **(2020)**: ***الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من***

وجهة نظر معلميهم، مذكرة لنيل شهادة الليسانس في علوم التربية تخصص علم النفس التربوي، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل.

32- محمود منى عطية (1959): **التوجيه *التربوي والمهني*،** ط5، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، **مصر.**

33- مختار رحاب وعبد السلام خالد **(2017)**: ***عقبات التوجيه المدرسي في الجزائر تحدياته واليات تطويره،*** مجلة الفتح للدراسات النفسية والتربوية، العدد 01 سبتمبر 2017.

34- مسعود جبران **(1995)**: ***معجم الرائد***، د.ط، دار العلم للملايين وشركه العريس للكمبيوتر، بيروت.

35- معروف، جهاد **(2018)**. ***الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي.***رسالة ماستر منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، ام البواقي

الملاحق

الملحق رقم (01) : استمارة معلومات التلميذ

جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة

نحن طلبة علم النفس تخصص علم النفس المدرسي بصدد انجاز مذكرة لنيل شهادة الماستر حول الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي

نرجو منكم تلاميذنا الأعزاء الإجابة عن الأسئلة التالية بوضع العلامة (×) امام العبارة المناسبة رأيك الحقيقي (علما لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة) وسنستخدم هده المعلومات بكل سرية لأغراض هذا البحث العلمي فقط ونشكركم مسبقا لتعاونكم الإيجابي معنا

- اقرا كل عبارة بتمعن
- ضع العلامة (×) امام الإجابة التي تعبر عنك حقيقة
- لا تترك عبارة بدون إجابة
- لا تضع أكثر من جواب لعبارة واحدة

الاسم:

اللقب:

الجنس:

الشعبة

الملحق رقم (02): مقياس الرضاء عن التوجيه

الرقم	العبـــــــــــارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أنا متمسك بتقدمٌ الطعن لأنً غرٌ راض عن الشعبة				
02	رضايا عن الشعبة التًي وجهت إليهاٌ زاد من تفوقي				
03	لا تتماشى قدراتي مع الشعبة التي وجهت إليها				
04	الشعبة التي وجهت إليها غير مناسبة ولا ترضيني				
05	ثم توجيهي لهذه الشعبة عن طريق الإدارة وليس عن طريق رغبتي				
06	الشعبة التي وجهت إليها تتعارض مع طموحي				
07	إن توجيهي لهذه الشعبة كان صائبا لأنه حقق لي طموحي				
08	رضايا عن الشعبة زاد في مثابرتي واجتهادي				
09	إن المواد التي أدرسها في الشعبة تحقق لي طموحاتي				
10	الشعبة الت وجهت إليها ساعدتني على الحصول على نتائج مرضية				
11	أن المواد الدراسية للشعبة التي وجهت إليها لا تتناسب مع قدراتي				
12	شعرت بحزن شديد لما علمت أني وجهت لهذه الشعبة				
13	لدي القدرة الكافية على مواصلة الدراسة في هذه الشعبة				
14	سبب تفوقي يعود الى سهولة المواد الدراسةٌ للشعبة				
15	أرغب في تغيير الشعبة لأن موادها صعبة ولا تتماشى مع قدراتي				
16	الشعبة التي ادرس فيها لا تتوافق مع المهنة التي أرغب فيها مستقبلا				
17	أشعر بالقلق لأن مستقبلي المهنًي في هذه الشعبة غير واضح				
18	طرقٌة تقييمي في هذه الشعبة لا تسمح لي بمواصلة الدراسة مستقبل				
19	أرى أن دراستي في هذه الشعبة مضيعة للوقت لأنها لا تضمن لي منصب عمل يسد حاجتي				

20	تم توجيهي الى هذه الشعبة بطريقة غير عادلة				
21	أحقق ما كنت أصبوا اليه في الشعبة التي وجهت اليها				
22	أنوي تغيير الشعبة التي وجهت اليها لأنها لا تتماشى مع قدراتي				
23	لا أجد صعوبة في دراستي لأنني راضي عن الشعبة				
24	أرى أنني لن أحقق ما أصبوا اليه في الشعبة التي وجهت اليها				
25	أجد صعوبة في استيعاب المواد الدراسية للشعبة التي أدرس فيها				
26	بإمكاني فهم واستيعاب المواد الدراسية لهذه الشعبة بسهولة ودون عناء				
27	المواد الدراسية للشعبة التي وجهت اليها مشوقة وتثير ميولي واهتماماتي				
28	أشعر أن محتويات البرنامج الدراسي لا ترضي طموحي				
29	المواد التي أدرسها في هذه الشعبة تنقص من دافعتي نحو الدراسة				
30	طريقة التقييم في هذه الشعبة تضعف من دافعتي				
31	الشعبة التي وجهت اليها لا تتلاءم مع طموحي المستقبلي				
32	الشعبة التي ادرس فيها تحقق لي مستقبلي المهني				
33	الشعبة التي أدرس فيها تمكنني من اختيار التخصص الذي أرغب في دراسته مستقبلا				
34	ان الشعبة التي وجهت اليها لا تحقق النجاح مستقبلا				
35	أشعر بالرضا اتجاه الشعبة لما توفره لي من مال ومكانة اجتماعية مستقبلا				
36	تتماشى الشعبة التي وجهت اليها مع حاجات سوق العمل مستقبلا				
37	فرص العمل في هذه الشعبة متاحة مستقبلا				

الملحق رقم(03): مقياس الدافعية للتعلم

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	أوافق بشدة
01	اشعر بالسعادة عندما أكون موجود في المدرسة					
02	نادرا ما يهتم والداي بعلاماتي المدرسية					
03	أفضل القيام بالعمل المدرسي ضمن مجموعة من الزملاء على ان أقوم به بمفردي					
04	اهتمامي بالمواضيع المدرسية يؤدي الى اهمال كل ما يدور حولي					
05	استمتع بالأفكار الجديدة التي اتعلمها في المدرسة					
06	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
07	اواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
08	يصغي الي والداي عندما اتحدث عن مشكلاتي المدرسية					
09	يصعب علي الانتباه لشرح الدرس ومتابعته					
10	اشعر بان اغلبية الدروس التي يقدمها الاستاد غير مثير					
11	أحب ان يرضى عني جميع زملائي في المدرسة					
12	اتجنب المواقف المدرسية التي تطلب تحملا للمسؤولية					
13	اشعر بان بعض زملائي في المدرسة هم سبب المشاكل التي اتعرض لها					
14	اشعر بالضيق اثناء أداء الواجبات المدرسية مع الزملاء في المدرسة					
15	اشعر أني لا أستطيع النجاح في الكثير من الدروس					
16	عندما لا افهم موضوع درس معين أحاول بدل جهدي لفهمه					

17	اشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية					
18	أفضل ان يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج الى تفكير					
19	يسعدني ان تعطى المكافآت بقدر الجهد المبذول للتلاميذ					
20	احرص على تعلى تنفيذ ما يطلب مني المعلم والولدان بخصوص الواجبات المدرسية					
21	كثير ما اشعر بان إسهاماتي في الأشياء الجديدة في المدرسة تميل الى التدهور والانخفاض في درجتها					
22	اشعر بان الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جو دراسيا مريحا					
23	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسي في جميع المناسبات					
24	لا يأبه والداي عندما اتحدث اليهما عن علاماتي المدرسية					
25	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة					
26	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية					
27	لا يهتم والداي بالأفكار التي اتعلمها في المدرسة					
28	سرعان ما اشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية					
29	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول علامات اعلى					
30	أقوم بإنجاز اغلب ما يطلب مني في نطاق المدرسة					
31	لدي رغبة للاستفسار عن المواضيع الجديدة					
32	يهتم والداي بمعرفة طبيعة المواد التي ادرسها					
33	لدي الرغبة في التخلي عن المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
34	أفضل ان اهتم بالمواضيع المدرسية على شيء اخر					

35	كثير ما استفيد من تعاوني مع زملائي ف حل واجباتي المدرسية					
36	يهمني ان اتقيد بالسلوك الدي تطلبه المدرسة					

الملحق رقم(04): ملحقات الصدق والثبات

Correlations

		الرضاالتوجيه	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	ف8	ف12	ف20	ف21	ف22	ف23	ف24
الرضاالتوجيه	Pearson Correlation	1	.100	.268*	.364**	.349**	.602**	.224	.266*	.243	.408**	.118	-.028-	-.083-	.445**	.423**
	Sig. (2-tailed)		.443	.037	.004	.006	.000	.083	.038	.059	.001	.366	.833	.523	.000	.001
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف1	Pearson Correlation	.100	1	-.435-**	-.313-*	.259*	.020	.059	-.078-	-.037-	.049	.049	.065	-.318-*	-.136-	.082
	Sig. (2-tailed)	.443		.000	.014	.044	.881	.653	.549	.779	.710	.706	.618	.012	.295	.532
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف2	Pearson Correlation	.268*	-.435-**	1	.300*	-.185-	.046	-.152-	.048	-.310-*	.102	.214	-.036-	.097	.145	.072
	Sig. (2-tailed)	.037	.000		.019	.153	.725	.243	.715	.015	.433	.098	.783	.458	.265	.583
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف3	Pearson Correlation	.364**	-.313-*	.300*	1	-.281-*	.479**	-.110-	-.147-	-.002-	.081	.045	.049	.040	.041	.035
	Sig. (2-tailed)	.004	.014	.019		.029	.000	.400	.258	.988	.537	.729	.708	.758	.756	.791
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف4	Pearson Correlation	.349**	.259*	-.185-	-.281-*	1	.118	.244	.134	.180	-.073-	-.171-	-.043-	-.218-	.135	.112

	Sig. (2-tailed)	.006	.044	.153	.029		.363	.058	.304	.166	.576	.188	.740	.091	.299	.389
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف5	Pearson Correlation	.602**	.020	.046	.479**	.118	1	.062	-.019-	.184	.316*	.025	-.190-	-.040-	.119	.009
	Sig. (2-tailed)	.000	.881	.725	.000	.363		.635	.883	.155	.013	.847	.143	.757	.363	.945
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف6	Pearson Correlation	.224	.059	-.152-	-.110-	.244	.062	1	.072	.141	.170	-.318-*	-.398-**	-.178-	.250	-.039-
	Sig. (2-tailed)	.083	.653	.243	.400	.058	.635		.583	.280	.190	.012	.001	.170	.052	.763
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف7	Pearson Correlation	.266*	-.078-	.048	-.147-	.134	-.019-	.072	1	-.159-	-.038-	.032	.031	-.197-	.098	.258*
	Sig. (2-tailed)	.038	.549	.715	.258	.304	.883	.583		.222	.771	.806	.814	.129	.452	.045
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف8	Pearson Correlation	.243	-.037-	-.310-*	-.002-	.180	.184	.141	-.159-	1	.215	.020	-.049-	.054	.015	-.063-
	Sig. (2-tailed)	.059	.779	.015	.988	.166	.155	.280	.222		.097	.877	.706	.681	.910	.630
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف12	Pearson Correlation	.408**	.049	.102	.081	-.073-	.316*	.170	-.038-	.215	1	-.168-	-.463-**	-.013-	.396**	-.043-
	Sig. (2-tailed)	.001	.710	.433	.537	.576	.013	.190	.771	.097		.196	.000	.923	.002	.740
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف20	Pearson Correlation	.118	.049	.214	.045	-.171-	.025	-.318-*	.032	.020	-.168-	1	.146	-.040-	-.096-	-.015-
	Sig. (2-tailed)	.366	.706	.098	.729	.188	.847	.012	.806	.877	.196		.261	.759	.461	.907
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف21	Pearson Correlation	-.028-	.065	-.036-	.049	-.043-	-.190-	-.398-**	.031	-.049-	-.463-**	.146	1	-.146-	-.342-**	.211
	Sig. (2-tailed)	.833	.618	.783	.708	.740	.143	.001	.814	.706	.000	.261		.261	.007	.103
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61

ف22	Pearson Correlation	-.083-	-.318-*	.097	.040	-.218-	-.040-	-.178-	-.197-	.054	-.013-	-.040-	-.146-	1	.045	-.199-
	Sig. (2-tailed)	.523	.012	.458	.758	.091	.757	.170	.129	.681	.923	.759	.261		.730	.125
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف23	Pearson Correlation	.445**	-.136-	.145	.041	.135	.119	.250	.098	.015	.396**	-.096-	-.342-**	.045	1	.079
	Sig. (2-tailed)	.000	.295	.265	.756	.299	.363	.052	.452	.910	.002	.461	.007	.730		.547
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف24	Pearson Correlation	.423**	.082	.072	.035	.112	.009	-.039-	.258*	-.063-	-.043-	-.015-	.211	-.199-	.079	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.532	.583	.791	.389	.945	.763	.045	.630	.740	.907	.103	.125	.547	
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الرضاااا	ف9	ف10	ف11	ف14	ف15	ف18	ف25	ف26	ف27	ف28	ف29	ف30
الرضاااا	Pearson Correlation	1	.280*	.241	.388**	.506**	.299*	.261*	.373**	.406**	.174	.490**	.353**	.527**
	Sig. (2-tailed)		.029	.061	.002	.000	.019	.042	.003	.001	.180	.000	.005	.000
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف9	Pearson Correlation	.280*	1	-.199-	.127	-.075-	.223	-.056-	-.144-	.192	-.110-	.062	-.213-	.340**
	Sig. (2-tailed)	.029		.124	.330	.567	.084	.667	.269	.139	.399	.636	.099	.007
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف10	Pearson Correlation	.241	-.199-	1	-.150-	-.019-	-.177-	.086	.143	.059	-.016-	.047	.181	.057
	Sig. (2-tailed)	.061	.124		.247	.882	.171	.509	.271	.650	.903	.720	.163	.661
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61

ف11	Pearson Correlation	.388**	.127	-.150-	1	.386**	.086	.127	-.160-	.095	-.171-	.212	.102	.086
	Sig. (2-tailed)	.002	.330	.247		.002	.510	.330	.218	.466	.187	.102	.435	.511
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف14	Pearson Correlation	.506**	-.075-	-.019-	.386**	1	.197	.242	.071	-.163-	.147	.116	.195	.074
	Sig. (2-tailed)	.000	.567	.882	.002		.128	.061	.589	.208	.259	.373	.132	.571
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف15	Pearson Correlation	.299*	.223	-.177-	.086	.197	1	-.141-	.084	-.152-	.085	.016	-.015-	-.012-
	Sig. (2-tailed)	.019	.084	.171	.510	.128		.279	.518	.242	.516	.904	.909	.928
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف18	Pearson Correlation	.261*	-.056-	.086	.127	.242	-.141-	1	-.023-	.007	-.060-	.232	-.058-	-.040-
	Sig. (2-tailed)	.042	.667	.509	.330	.061	.279		.862	.955	.645	.072	.657	.759
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف25	Pearson Correlation	.373**	-.144-	.143	-.160-	.071	.084	-.023-	1	.212	-.038-	.161	.123	.199
	Sig. (2-tailed)	.003	.269	.271	.218	.589	.518	.862		.101	.771	.216	.344	.125
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف26	Pearson Correlation	.406**	.192	.059	.095	-.163-	-.152-	.007	.212	1	-.008-	.115	-.035-	.461**
	Sig. (2-tailed)	.001	.139	.650	.466	.208	.242	.955	.101		.951	.379	.788	.000
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف27	Pearson Correlation	.174	-.110-	-.016-	-.171-	.147	.085	-.060-	-.038-	-.008-	1	-.166-	.088	-.061-
	Sig. (2-tailed)	.180	.399	.903	.187	.259	.516	.645	.771	.951		.200	.499	.639
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61

ف28	Pearson Correlation	.490**	.062	.047	.212	.116	.016	.232	.161	.115	-.166-	1	.110	.231
	Sig. (2-tailed)	.000	.636	.720	.102	.373	.904	.072	.216	.379	.200		.401	.073
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف29	Pearson Correlation	.353**	-.213-	.181	.102	.195	-.015-	-.058-	.123	-.035-	.088	.110	1	-.042-
	Sig. (2-tailed)	.005	.099	.163	.435	.132	.909	.657	.344	.788	.499	.401		.750
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف30	Pearson Correlation	.527**	.340**	.057	.086	.074	-.012-	-.040-	.199	.461**	-.061-	.231	-.042-	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.007	.661	.511	.571	.928	.759	.125	.000	.639	.073	.750	
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		المستقبلالمهني	ف13	ف16	ف17	ف19	ف31	ف32	ف33	ف34	ف35	ف36	ف37
المستقبلالمهني	Pearson Correlation	1	.484**	.353**	.289*	.258*	.496**	.184	.288*	.572**	.343**	.339**	.274*
	Sig. (2-tailed)		.000	.005	.024	.045	.000	.156	.024	.000	.007	.008	.033
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف13	Pearson Correlation	.484**	1	.260*	.096	.086	.244	.139	-.273-*	.155	.102	.102	-.141-
	Sig. (2-tailed)	.000		.043	.462	.511	.058	.286	.033	.232	.434	.432	.278
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف16	Pearson Correlation	.353**	.260*	1	.001	-.098-	.225	.030	.061	.169	-.215-	-.018-	-.134-
	Sig. (2-tailed)	.005	.043		.997	.455	.081	.820	.640	.194	.096	.889	.302
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف17	Pearson Correlation	.289*	.096	.001	1	-.212-	.002	-.378-**	.030	.230	.204	-.032-	.125
	Sig. (2-tailed)	.024	.462	.997		.100	.990	.003	.821	.075	.114	.808	.335
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف19	Pearson Correlation	.258*	.086	-.098-	-.212-	1	-.002-	.141	.196	.110	-.144-	-.049-	-.037-
	Sig. (2-tailed)	.045	.511	.455	.100		.986	.279	.130	.397	.268	.706	.778

	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف31	Pearson Correlation	.496**	.244	.225	.002	-.002-	1	-.052-	-.070-	.140	.185	.189	.079
	Sig. (2-tailed)	.000	.058	.081	.990	.986		.688	.593	.281	.153	.144	.545
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف32	Pearson Correlation	.184	.139	.030	-.378-**	.141	-.052-	1	.138	-.041-	-.045-	.218	-.329-**
	Sig. (2-tailed)	.156	.286	.820	.003	.279	.688		.289	.756	.731	.091	.010
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف33	Pearson Correlation	.288*	-.273-*	.061	.030	.196	-.070-	.138	1	.063	-.204-	.039	.210
	Sig. (2-tailed)	.024	.033	.640	.821	.130	.593	.289		.627	.115	.767	.104
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف34	Pearson Correlation	.572**	.155	.169	.230	.110	.140	-.041-	.063	1	.240	.046	.089
	Sig. (2-tailed)	.000	.232	.194	.075	.397	.281	.756	.627		.062	.723	.493
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف35	Pearson Correlation	.343**	.102	-.215-	.204	-.144-	.185	-.045-	-.204-	.240	1	.003	.196
	Sig. (2-tailed)	.007	.434	.096	.114	.268	.153	.731	.115	.062		.980	.130
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف36	Pearson Correlation	.339**	.102	-.018-	-.032-	-.049-	.189	.218	.039	.046	.003	1	-.012-
	Sig. (2-tailed)	.008	.432	.889	.808	.706	.144	.091	.767	.723	.980		.924
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
ف37	Pearson Correlation	.274*	-.141-	-.134-	.125	-.037-	.079	-.329-**	.210	.089	.196	-.012-	1
	Sig. (2-tailed)	.033	.278	.302	.335	.778	.545	.010	.104	.493	.130	.924	
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الكلية	الرضاالتوجيه	الرضاااا	المستقبلالمهني
الكلية	Pearson Correlation	1	.376**	.718**	.754**
	Sig. (2-tailed)		.003	.000	.000
	N	61	61	61	61
الرضاالتوجيه	Pearson Correlation	.376**	1	-.177-	.084
	Sig. (2-tailed)	.003		.171	.521
	N	61	61	61	61
الرضاااا	Pearson Correlation	.718**	-.177-	1	.335**
	Sig. (2-tailed)	.000	.171		.008
	N	61	61	61	61
المستقبلالمهني	Pearson Correlation	.754**	.084	.335**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.521	.008	
	N	61	61	61	61

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الحماس	ف1	ف2	ف4	ف5	ف7	ف9	ف15	ف20	ف21	ف25	ف31	ف32
الحماس	Pearson Correlation	1	.467**	.221	.339**	.018	.359**	.274*	.001	.223	.314*	.376**	.376**	.467**
	Sig. (2-tailed)		.000	.090	.008	.892	.005	.034	.996	.087	.015	.003	.003	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف1	Pearson Correlation	.467**	1	.051	.261*	.023	.009	-.091-	-.279-*	-.005-	.014	.090	.242	.148
	Sig. (2-tailed)	.000		.699	.044	.864	.945	.488	.031	.967	.913	.493	.063	.259
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف2	Pearson Correlation	.221	.051	1	.206	-.285-*	.187	-.051-	-.219-	-.112-	.030	-.184-	.102	.032
	Sig. (2-tailed)	.090	.699		.115	.027	.152	.697	.092	.396	.823	.160	.437	.810
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف4	Pearson Correlation	.339**	.261*	.206	1	-.175-	.016	-.173-	-.344-**	.216	-.004-	.014	.201	-.074-
	Sig. (2-tailed)	.008	.044	.115		.182	.904	.187	.007	.098	.976	.913	.123	.575
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف5	Pearson Correlation	.018	.023	-.285-*	-.175-	1	-.084-	-.242-	.031	.084	-.092-	.074	.054	-.048-
	Sig. (2-tailed)	.892	.864	.027	.182		.524	.062	.816	.523	.486	.575	.682	.716
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف7	Pearson Correlation	.359**	.009	.187	.016	-.084-	1	.222	.031	.092	-.072-	-.177-	.160	-.034-
	Sig. (2-tailed)	.005	.945	.152	.904	.524		.088	.813	.487	.585	.176	.221	.798
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف9	Pearson Correlation	.274*	-.091-	-.051-	-.173-	-.242-	.222	1	.167	-.145-	-.007-	.225	-.058-	.131
	Sig. (2-tailed)	.034	.488	.697	.187	.062	.088		.203	.269	.957	.084	.661	.318
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف15	Pearson Correlation	.001	-.279-*	-.219-	-.344-**	.031	.031	.167	1	-.151-	.074	.102	-.350-**	.132
	Sig. (2-tailed)	.996	.031	.092	.007	.816	.813	.203		.250	.573	.437	.006	.317
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف20	Pearson Correlation	.223	-.005-	-.112-	.216	.084	.092	-.145-	-.151-	1	-.251-	.096	.155	-.065-
	Sig. (2-tailed)	.087	.967	.396	.098	.523	.487	.269	.250		.053	.463	.237	.623

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الجماعة	ف3	ف12	ف13	ف16	ف17	ف29	ف34	ف35
الجماعة	Pearson Correlation	1	.288*	.353**	.251	.394**	.411**	.367**	.316*	.562**
	Sig. (2-tailed)		.025	.006	.053	.002	.001	.004	.014	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف3	Pearson Correlation	.288*	1	-.175-	.096	.012	-.106-	-.005-	-.020-	.007
	Sig. (2-tailed)	.025		.180	.465	.926	.419	.969	.878	.956
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف12	Pearson Correlation	.353**	-.175-	1	-.174-	-.231-	.247	.132	-.011-	.011
	Sig. (2-tailed)	.006	.180		.184	.076	.057	.313	.932	.931
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف13	Pearson Correlation	.251	.096	-.174-	1	.044	.064	-.100-	-.299-*	.136
	Sig. (2-tailed)	.053	.465	.184		.738	.629	.447	.020	.300
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف16	Pearson Correlation	.394**	.012	-.231-	.044	1	.141	-.020-	.219	.277*
	Sig. (2-tailed)	.002	.926	.076	.738		.283	.882	.092	.032
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف17	Pearson Correlation	.411**	-.106-	.247	.064	.141	1	-.125-	.076	-.024-
	Sig. (2-tailed)	.001	.419	.057	.629	.283		.339	.564	.858
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف29	Pearson Correlation	.367**	-.005-	.132	-.100-	-.020-	-.125-	1	.155	.109
	Sig. (2-tailed)	.004	.969	.313	.447	.882	.339		.236	.406
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف34	Pearson Correlation	.316*	-.020-	-.011-	-.299-*	.219	.076	.155	1	-.009-
	Sig. (2-tailed)	.014	.878	.932	.020	.092	.564	.236		.947
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60
ف35	Pearson Correlation	.562**	.007	.011	.136	.277*	-.024-	.109	-.009-	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.956	.931	.300	.032	.858	.406	.947	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفاعلية	ف10	ف11	ف19	ف23	ف30	ف33
الفاعلية	Pearson Correlation	1	.331**	.443**	.422**	.210	.258*	.264*

	Sig. (2-tailed)		.010	.000	.001	.107	.046	.041
	N	60	60	60	60	60	60	60
ف10	Pearson Correlation	.331**	1	-.087-	.052	-.020-	-.249-	-.142-
	Sig. (2-tailed)	.010		.509	.693	.878	.055	.278
	N	60	60	60	60	60	60	60
ف11	Pearson Correlation	.443**	-.087-	1	.304*	-.202-	-.157-	-.010-
	Sig. (2-tailed)	.000	.509		.018	.121	.230	.941
	N	60	60	60	60	60	60	60
ف19	Pearson Correlation	.422**	.052	.304*	1	-.287-*	-.091-	-.199-
	Sig. (2-tailed)	.001	.693	.018		.026	.490	.128
	N	60	60	60	60	60	60	60
ف23	Pearson Correlation	.210	-.020-	-.202-	-.287-*	1	.057	-.148-
	Sig. (2-tailed)	.107	.878	.121	.026		.663	.258
	N	60	60	60	60	60	60	60
ف30	Pearson Correlation	.258*	-.249-	-.157-	-.091-	.057	1	.048
	Sig. (2-tailed)	.046	.055	.230	.490	.663		.714
	N	60	60	60	60	60	60	60
ف33	Pearson Correlation	.264*	-.142-	-.010-	-.199-	-.148-	.048	1
	Sig. (2-tailed)	.041	.278	.941	.128	.258	.714	
	N	60	60	60	60	60	60	60

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الأنشطة	ف27	ف28	ف36
الأنشطة	Pearson Correlation	1	.441**	.769**	.640**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	60	60	60	60
ف27	Pearson Correlation	.441**	1	.127	-.187-
	Sig. (2-tailed)	.000		.334	.152
	N	60	60	60	60
ف28	Pearson Correlation	.769**	.127	1	.282*
	Sig. (2-tailed)	.000	.334		.029
	N	60	60	60	60
ف36	Pearson Correlation	.640**	-.187-	.282*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.152	.029	
	N	60	60	60	60

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الإمتثال	ف6	ف8	ف14	ف18	ف22	ف24	ف26
الإمتثال	Pearson Correlation	1	.475**	.459**	.245	.493**	.420**	.275*	.409**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.059	.000	.001	.033	.001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
ف6	Pearson Correlation	.475**	1	-.077-	-.091-	.168	-.018-	.307*	.154
	Sig. (2-tailed)	.000		.558	.488	.201	.890	.017	.239
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
ف8	Pearson Correlation	.459**	-.077-	1	.201	.050	.017	-.095-	.037
	Sig. (2-tailed)	.000	.558		.123	.706	.899	.470	.781
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
ف14	Pearson Correlation	.245	-.091-	.201	1	-.297-*	.263*	-.234-	-.225-
	Sig. (2-tailed)	.059	.488	.123		.021	.043	.072	.083
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
ف18	Pearson Correlation	.493**	.168	.050	-.297-*	1	.085	.081	.125
	Sig. (2-tailed)	.000	.201	.706	.021		.520	.536	.342
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
ف22	Pearson Correlation	.420**	-.018-	.017	.263*	.085	1	-.154-	.009
	Sig. (2-tailed)	.001	.890	.899	.043	.520		.239	.946
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
ف24	Pearson Correlation	.275*	.307*	-.095-	-.234-	.081	-.154-	1	.116
	Sig. (2-tailed)	.033	.017	.470	.072	.536	.239		.378
	N	60	60	60	60	60	60	60	60
ف26	Pearson Correlation	.409**	.154	.037	-.225-	.125	.009	.116	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.239	.781	.083	.342	.946	.378	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الكلية	الحماس	الجماعة	الفاعلية	الأنشطة	الإمتثال
الكلية	Pearson Correlation	1	.436**	.534**	.465**	.494**	.649**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60
الحماس	Pearson Correlation	.436**	1	-.193-	-.174-	.014	.202
	Sig. (2-tailed)	.000		.139	.184	.915	.121
	N	60	60	60	60	60	60
الجماعة	Pearson Correlation	.534**	-.193-	1	.431**	.047	.100
	Sig. (2-tailed)	.000	.139		.001	.719	.448
	N	60	60	60	60	60	60
الفاعلية	Pearson Correlation	.465**	-.174-	.431**	1	.179	.024

	Sig. (2-tailed)	.000	.184	.001		.172	.855
	N	60	60	60	60	60	60
الأنشطة	Pearson Correlation	.494**	.014	.047	.179	1	.294*
	Sig. (2-tailed)	.000	.915	.719	.172		.023
	N	60	60	60	60	60	60
الإمتثال	Pearson Correlation	.649**	.202	.100	.024	.294*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.121	.448	.855	.023	
	N	60	60	60	60	60	60

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم(05): ملحقات الفرضيات

Correlations

		الرضا	الدافعية
الرضا	Pearson Correlation	1	-.276-
	Sig. (2-tailed)		.098
	N	80	80
الدافعية	Pearson Correlation	-.276-	1
	Sig. (2-tailed)	.098	
	N	80	80

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الرضا	ذكر	31	78.5000	11.40175	4.03113
	أنثى	49	77.9655	8.04222	1.49340

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
								95% Confidence Interval of the Difference
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	

									Lower	Upper
الرضا	Equal variances assumed	1.631	.210	.152	35	.880	.53448	3.52115	-6.61383-	7.68279
	Equal variances not assumed			.124	9.011	.904	.53448	4.29887	-9.18844-	10.25741

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية	ذكر	31	92.7500	15.21043	5.37770
	أنثى	49	87.1034	7.93431	1.47336

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الدافعية	Equal variances assumed	4.343	.045	1.438	35	.159	5.64655	3.92574	-2.32313-	13.61623
	Equal variances not assumed			1.013	8.079	.341	5.64655	5.57588	-7.18961-	18.48272