وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــة عمـــار ثليجي بالأغـــواط
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
الميدان: العلوم الانسانية والاجتماعية
الشعبة: العلوم الاجتماعية

الموضوع:

الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بالأغواط

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي في علوم التربية
تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:
- غالم فاطمة الزهراء

إشراف الدكتور:
- عاجب بومدين

السنة الجامعية: 2019/2018

شكر

أول الشكر للخالق الرحمن الذي سدد خطانا

وسهل مسعانا فكان انجاز هذا البحث

نرفع خالص الشكر والتقدير وأبلغ معاني العرفان إلى

الأستاذ عاجب بومدين

الدي لم يبخل علينا بنصيحة أو مساعدة

في إنجاز هذا البحث المتواضع

غالم فاطمة الزهراء

الإهداء

اللهم لك الحمد حتى ترضى ، ولك الحمد إذا رضيت ، ولك الحمد بعد الرضا والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم عدد خلقك،ورضا نفسك

وزنة عرشك،ومداد كلماتك .

-إلى التي قال فيها خير البرية صلى الله عليه وسلم "أمك ثم أمك ثم أمك . . . "، إلى من جثمت تحت أقدامها جنة الخلد إلى من يعجز اللسان عن ذكر فضلها ويجف القلم عن ذكر محاسنها إلى أمي حبيبة .

إلى من برؤيته تنجلي همومي وأحزاني ،إلى من غرس في قلبي الحياة بلا ملل ، إلى من خفق أحزاني إلى من كان رجائي شمسي وقمر نجومي وسمائي إلى الذي لساني لا يهتف إلا باسمه

إلى المعدن الصافي أبي الغالي

إلى من شاركوني بسمة الحياة: إخوتي وأخواتي وأصدقائي خاصة خولة

وأخيرا أهدي ثمرة جهدي إلى كل من يشهد أن لا إله إلا الله وأن محمد رسول الله

غالم فاطمة الزهراء

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ سنة الثالثة ثانوي وشملت عينة الدراسة 60 تلميذ وتلميذة في التخصصين علمي وادبي الاجابة عن تساؤلات الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي حسب موضوع دراستنا واستخدمنا ادوات جمع البيانات التى تمثلت في مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي ومقياس دافعية الانجاز وبغرض اختبار اعتمدنا الاساليب الاحصائية التالية معامل ارتباط برسون بعد اختبار النتائج وتحليلها احصائيا بالاعتماد على برنامج spss تحصلنا على النتائج التالية

- توجد علاقة بين التوجيه المدرسي ودافعية الانجاز
- لا تو جد فروق ذات دلالة احصائية في الرضا عن التوجيه المدرسي تعزى متغير الجنس
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بدافعية الانجاز تعزى متغير الجنس

Résumé de l'étude:

Le but de cette étude était d'identifier le lien entre satisfaction vis-à-vis de l'orientation scolaire et motivation des élèves de troisième année du secondaire à atteindre un échantillon de 60 élèves de la spécialisation scientifique et scientifique. La réponse aux questions L'étude reposait sur une approche descriptive, car elle était la plus appropriée pour traiter le sujet de notre étude et nous avons utilisé les outils de collecte de données, Satisfaction à l'égard des conseils de l'école et mesure de la motivation à réaliser Pour les tests, nous avons adopté le coefficient de corrélation de méthodes statistiques ci-après, après analyse des résultats du test, et analysé statistiquement en fonction du programme, nous obtenons les résultats suivants:

Il existe un lien entre l'orientation scolaire et la motivation à réussir

Il n'existe pas de différences statistiquement significatives en ce qui concerne la satisfaction à l'égard de l'orientation scolaire en raison de la variable liée au sexe.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الشكر	
الإهداء	
ملخص الدارسة	
فهرس الجداول	
مقدمة	1
الفصل الأول :الإطار العام للدراسة	
إشكالية الدراسة	4
فرضيات الدارسة	4
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	5
مفاهيم الدراسة	5
مفهوم التوجيه الدراسي	5
مفهوم الدافعية للانجاز	6
التعريف الاجرائي للدافعية للانجاز	6
الفصل الثاني :التوجيه المدرسي	
تمهيد	12

1- مفهوم الرضا	12
2-مفهوم التوجيه	12
3-مفهوم التوجيه المدرسي	14
4-نشأة وتطور التوجيه	14
5-أنواع التوجيه	16
6-أسس التوجيه	18
7-مناهج التوجيه	20
8-نظريات التوجيه	21
9-أهداف التوجيه	25
10- أهمية التوجيه	26
11- القضايا الأساسية المعاصرة في التوجيه	27
الفصل الثالث :الدافعية للإنجاز	
تمهيد	33
1-تعريف الدافعية	33
2-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية	34
3-تصنيف الدوافع	35
4-تطور مفهوم الدافعية للانجاز	37
5-مفهوم الدافعية للانجاز	38

6-مكونات الدافعية للانجاز	39
7-مميزات الأفراد ذوي الدافعية للانجاز المرتفعة	40
8-النظريات المفسرة للدافعية للانجاز	40
9-قياس دافعية الانجاز	50
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
1-الدراسة الاستطلاعية	56
2-عينة الدراسة الاستطلاعية	57
3-الدراسة الأساسية	58
4-الحدود الزمانية والمكانية	60
5-أدوات جمع البيانات	61
6-الخصائص السيكومترية	64
7-الأساليب الإحصائية	66
الفصل الخامس: عرض وتحليل مناقشة النتائج	
1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	70
1-1-عرض نتائج الفرضية الأولى	70
1-2-تفسير ومناقشة الفرضية الأولى	70
2-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	72
2-1-عرض نتائج الفرضية الثانية	73

2-2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	73
3-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	75
3-1-عرض نتائج الفرضية الثالثة	76
3-2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	76
الاستنتاج العام	78
الخاتمة	79
قائمة المصادر والمراجع	84

قائمة الجداول

الجداول	الصفحة
خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس	57
توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	60
دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في الرضا عن التوجيه	62
معامل ثبات مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي باستخدام الفا كرونباخ	63
دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في الدافعية	65
معامل ثبات مقياس الدافعية للانجاز باستخدام الفا كرونباخ	65
معامل الارتباط بيرسون	70
نتائج اختبار "ت" للفروق09	73
نتائج اختبار "ت" للفروق10	76

مقدمة

مقدمة:

إذا أراد المجتمع أن يحقق هدفا معينا من الأهداف التي يصبوا إليها فإنه يلجأ إلى التربية والتعليم حتى يستطيع تحقيق ما يهدف إليه، لأنه يقع على عاتقها دور كبير في تربية الأجيال من خلال العملية التعليمية وتفاعل مكوناتها مع بعضها، حيث تسعى التربية إلى تحقيق حملة من الأهداف، ومنها يتكون الإنسان المتزن والمتكيف مع رغباته ودوافعه من جهة، وفي علاقته مع غيره من جهة أخرى، وعلى اعتبار التوجيه جزء لا يتجزأ من التربية والتعليم، فهو يلعب دورا أساسيا في ربط المؤسسة التربوية بالبيئة الاجتماعية.

ويعمل على مساعدة المتعلم في رسم الخطط المستقبلية العلمية والمهنية، وتحديد صور حياته العامة وتمكينه من الالتحاق بنوع الدراسات التي تتوافق مع إمكانياته وميوله ورغباته، في حين أن الإخفاق وعدم التوفيق في حسن الاختيار والتوجيه يعود بالسلب على التلميذ ويقلل من دافعيته للدراسة وكذا من مستوى طموحاته.

فالتفوق والإنجاز والنجاح مرتبط بالدافعية، فبقدر ما وفق في عملية توجيه التلاميذ بما يناسبهم من شعب وتخصصات ومع ما ينسجم مع رغباتهم بقدر ما نتمكن من إثارة دافعيته للإنجاز في نفوسهم.

فكلما كان الإنسان مكرها على شيء فهو لا يستطيع القيام به على صورته العادية، وقد لا ينجح فيها على الإطلاق، وهذا ما نلمحه من خلال ما يسمى بالفشل الدراسي أو التسرب المدرسي لكثير من التلاميذ وغير الراضين عن توجيههم.

وجاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى إبراز العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بثانوية الجودي بلقاسم، بغية المساهمة في إثراء الدراسات والبحوث العلمية من جهة، وكذلك بغية لفت انتباه المختصين بضرورة مراعاة والأخذ بعين الاعتبار رغبات وميول وقدرات التلاميذ عند القيام بعمليات التوجيه المدرسي من جهة أخرى.

ومن أجل معالجة موضوع هذه الدراسة قمنا بتقسيم بحثنا إلى جانبين:

الجانب النظري: والمتكون من ثلاث فصول، فصل أول متكون من مدخل عام للدراسة (إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، حدود الدراسة،

دراسات سابقة، ومفاهيم إجرائية). وخصصنا الفصل الثاني للتوجيه المدرسي، والفصل الثالث الدافعية الإنجاز .

الجانب التطبيقي: ومتكون من فصلين، الفصل الرابع والذي خصصناه لإجراءات منهجية الدراسة، والفصل الخامس والذي خصصناه للعرض والتفسير والمناقشة والاستنتاج العام، وفي الأخير خلصنا الخاتمة البحث وتقديم مجموعة من الاقتراحات.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة :

1) إشكالية الدراسة:

يشهد ميدان التربية والتعليم تطورا كبيرا وهائلا، وذلك بسبب التحدي الحضاري والتحولات الكبرى التي تحدث في العالم، على غرار التطور التكنولوجي والرقمي الكبير، وظهور مصطلح ما يسمى بالعولمة. أن هذه المعطيات فرضت تحديات كبرى خصوصا على الدول النامية للحاق بالركب الحضاري والثقافي، لإيجاد منظومة تربوية منظمة ومتكاملة وقوية تمكن الناشئة من اكتساب معرفة علمية حقيقية دقيقة، لتستطيع بدورها البروز والإبداع في مجال تخصصها.

ان الجزائر وعلى غرار باقي الدول تسعى لتحقيق أسمى مراتب النمو الفكري والمعرفي، ولبلوغ هذه الأهداف السامية لا بد من توجيه سليم ومنهجي دقيق مبني على أسس علمية ثابتة، أن التوجيه المدرسي من أهم مراحل حياة الطفل التي يمر بها خلال حقبة الدراسة الذي يلعب دورا بارزا في اختيار الفرع الذي يرغب به في الدراسة وكذلك الميول والرغبات والقدرات، والتي تمثل الدافع للإنجاز، كل هذه العوامل تتداخل فيما بينها لتؤثر في مدى قدرة التلميذ على بلوغ أهدافه وتحقيق طموحه الدراسي الناجح

ومن هنا جئنا بهذه الدراسة لمحاولة معرفة مدى رضا التلاميذ في السنة الثانية ثانوي عن توجيههم المدرسي، وكذا علاقته بالدافعية للإنجاز

ومن هنا نطرح التساؤلات التالية :

1-هل توجد علاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ودافعية الانجاز؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرضا عن التوجيه المدرسي تعزى الى متغير الجنس؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية الانجاز تعزى الى متغير الجنس؟

2) فرضيات الدراسة:

توجد علاقة بين الرضا عن التوجه المدرسي ودافعية الانجاز

توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرضا عن توجيه المدرسي تعزى الى متغير الجنس

توجد فروق ذات دلالة احصاية في دافعية الانجاز تعزى الى متغير الجنس

3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة أساسا إلى معرفة العلاقة بين الرضا عن التوجه المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز، وإذا ما كان هناك فروقا بين الجنسين (الذكور والإناث)، الأول يتمثل في الفروق بين الذكور والإناث في التوجيه المدرسي، والثاني الفرق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

4- أهمية الدراسة:

يعتبر الرضا عن التوجيه المدرسي مشكلة بيداغوجية وتربوية واجتماعية تواجه الكثير من التلاميذ وبعد أثرها إلى الأسرة والإدارة المدرسية والمجتمع باعتبارها عناصر مشاركة أو مهتمة بالموضوع وعلى هذا الأساس جاءت أهمية هذه الدراسة لتسليط الضوء على فئة معينة في مرحلة التعليم الثانوي، والمستلة في السنة الثانية ثانوي، وكذا عن دراسة مشي علاقة الرضا عن التوجيه بدافعية الإنجاز، الذي يعتبر أساسا للرفع من مستوى التحصيل الدراسي، والناتج عن رعية واستعداد الطالب نفسه لتحقيق النجاح

7) مفاهيم الدراسة:

الشعور بالرضا هو حصيلة التفاعل بين ما يريده الفرد و بين ما يحصل عليه فعلا في موقف معين. (نجيب، 1998، ص111).

التعريف الإجرائي للرضا عن التوجيه المدرسي:

يمكن أن نعرف الرضا عن التوجيه المدرسي إجرائيا كما يلي:هو درجة تقبل تلميذ السنة الثانية ثانوي الدراسة في التخصص الذي وجه إليه. وهو استجابات الطلبة على الاستبيان (الرضا عن التوجيه)

مفهوم الدافعية للانجاز:

يعرف (عيد الخلق والنيال، 1991) الدافعية للإنجاز، بأنها دافع يتولد لدى الفرد يحثه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق، إنه النضال من أجل السيطرة على التحديات الصحية أو هو الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح وحل المشكلات الصعبة التي تتحدى الفرد وتعترض طريقه.

التعريف الإجرائي: للدافعية للإنجاز

الدافعية للإنجاز هي استعداد أو ميل المتعلم في السنة الثانية ثانوي التي تثير سلوكه وتوجه نشاطه نحو النجاح الدراسي، وهو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ من خلال مقياس الدافع للإنجاز المستخدم في الدراسة. وهو استجابات الطلبة على الاستبيان الدافعية للإنجاز)

الدراسات السابقة :

دراسة بن مبارك نسيمه (2014): بعنوان الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز و مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى رضا الطلبة عن التخصصات الموجهون إليها في كل من النظامين LMDو الكلاسيكي و الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين الكشف عن الفروق في الرضا عن التخصص بين نظام LMD و النظام الكلاسيكي الكشف عن الفروق في الدافعية للإنجاز بين طلبة نظام LMD و النظام الكلاسيك ي في ضوء متغير التخصص الكشف عن الفروق في مستوى الطموح بين طلبة نظام LMD و النظام الكلاسيك ي في ضوء متغير التخصص ولاختبار هذه الفرضيات أجرت الباحثة الدراسة على عينة متكونة من (224)طالب وطالبة تم اختيارها بطريقة عمديه و استخدمت الأدوات التالية : استبيان الرضا عن التخصص الدراس وي اختبار الدافعية للإنجاز للدكتور عبد الفتاح موسى واستبيان

مستوى الطموح للدكتورة كاميليا عبد الفتاح حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الإرتباطي. حيث توصلت الباحثة إلى النتائج التالية – توجد نسبة متوسطة من الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين الطلبة نظام LMD والنظام الكلاسيكي – توجد علاقة إرتباطية في الرضا عن التخصص والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في الدافعية للإنجاز –توجد علاقة إرتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الطموح.

دراسة قدوري خليفة (2012): بعنوان الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بدافعة الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمختلف التخصصات الموجودة بثانويتي هواري بومدين وغربي بشير بحاسي خليفة ولاية الوادي، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي و للتحقق من صحة الفرضيات استخدمت الباحثة مجموعة من أدوات جمع البيانات تمثلت في استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي ومقياس الدافعية للإنجاز بالإضافة إلى اعتمادها على مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثلت في المتوسط الحسابي، والنسب المئوية ومعامل الارتباط بيرسون واختبارات test t و كذلك تحليل التباينanovaو اختبار lsd و بعد المعالجة الإحصائية توصلت الباحثة إلى النتائج التالية – 1وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي و الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة حيث بلغ معامل الارتباط 0, 453 و هو ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0, 01 و هو ما يعني أنه كلما زاد مستوى درجات الرضا عن التوجيه الدراسي كلما زادت دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.**(جهاد معروف 2018، ص 88)**

دراسة براك صليحة (2008) : بعنوان الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية . حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية، والتحقق من وجود علاقة بين رضا التلاميذ الجذعين المشتركين عن التوجيه المدرسي وأدائهم الدراسي . الكشف عما إذا كان مستوى رضا التلاميذ في المرحلة الثانوية عن توجيههم المدرسي يختلف باختلاف جنسهم ونوع الجذع المشترك الذين ينسبون إليه، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة قدر عددها بـــ (184) و استعانت الباحثة في جمع البيانات و المعلومات بالمقابلة، واستبيان الرضا عن التوجيه ولمعالجة البيانات تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ومعامل الارتباط بيرسون و ، اختبار test توصلت الدراسة إلى النتائج التالية – : مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية متوسط – . هناك ارتباط إيجابي بين الرضا عن التوجيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب عند مستوى الدلالة 0, 01 .هناك ارتباط إيجابي بين الرضا عن التوجيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا عند مستوى الدلالة 0.0.01.لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ و تلميذات الجذعين المشتركين عند مستوى الدلالة 01,0 في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث.

دراسة زروالي وسيلة(2014) : بعنوان علاقة الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي بكل من تقدير و الدافع المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي حيث هدفت الدراسة إلى :التعرف على مستوى الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي تبعا لمتغير الجنس والتخصص –التعرف على الفروق في مستوى الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي تبعا لمتغير نوع البكالوريا – الكشف عن علاقة الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي بكل من تقدير الذات

والدافع المعرفي، والتحصيل الأكاديمي -الكشف عن مدى اختلاف علاقة الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي بكل من تقدير الذات او لدافع المعرفي، والتحصيل الأكاديمي باختلاف الجنس و نوع البكالوريا و التخصص الأكاديمي -الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بكل من تقدير الذات و الدافع المعرفي و التحصيل الأكاديمي من معرفة مستوى رضا الطلبة عن توجيههم نحو تخصصاتهم الدراسية حيث أجريت هذه الدراسة على عينة تتكون من (352) طالب وطالبة، اختيرت بطريقة عشوائية من طلبة السنة أولى بكلية الآداب واللغات، والعلوم الاجتماعية والإنسانية، وكلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي منهم (46 (ذكور و (306) إ ناث ،واستخدمت الباحثة أدوات جميع البيانات المتمثلة في استبيان ت قدير الذات، من إعداد الباحثة، ومقياس الدافع المعرفي من إعداد الباحثة، و كذا محاضر امتحانات السداسي الأول والسداسي الثاني للسنة الدراسية 2010- 2009حيث أسفرت المعالجة الإحصائية للمعطيات، باستخدام نظام المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS على النتائج التالية -مستوى الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي لدى أفراد العينة الكلية أدنى من المستوى المطلوب -توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.**(جهاد معروف 2018، ص 19)**

دراسة **بوجيانو** (1991،**Boggiano**) والتي قامة على عينة مكونة من 277 تلميذا وتلميذة في المرحلة المتوسطة، حيث تبين أن الإناث أكثر ميلا من الذكور فيما يتعلق بالدافعية الخارجية وأكثر تأثيرا بالتغذية الراجعة(**شيبة،2015 ، ص 17).**

دراسة **قطامي** (1993) التي أشارت الى أن هناك أثرا دالا احصائيا لمتغير الجنس في الدافعية للتعلم لدى طلاب الصف العاشر. (**قطامي،1993، ص233)**

دراسة **العمران** (1994) وكانت الدراسة حول الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من طلاب المرحلتين الابتدائية والاعدادية وشملت الدراسة (377) تلميذا وتلميذة وتوصلت الدراسة الى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم لصالح الاناث **(بالحاج، 2011، ص229)**

دراسة مصطفى (1998) حيث تناولت الدراسة موضوع الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش وذلك حسب متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ، وتكونت العينة من (164) طابا وطالبة من القسم العلمي والقسم الادبي للمجموعة الاولى، أما المجموعة الثانية فتكونت (142) طالبا وطالبة واسفرت النتائج على:

– وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي طلبة الفرقة الاولى علمي في الدافعية الايجابية والدافعية السلبية لصالح الطالبات. **(دوقة،2010، ص 86).**

دراسة الباحث **شيبة لخضر** (2015) التي كانت تهدف الى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي ، حيث تكونت العينة من 100 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في متغير الدافعية للتعلم .

الفصل الثاني

التوجيه المدرسي

الفصل الثاني: التوجيه

تمهيد:

إن التغير في مفهوم التربية وأهدافها وما تبعه من تطور في الدراسات السيكولوجية في مجال علم النفس الطفل والمراهق، من أبرز ما جعل العلماء يهتمون بدراسة التوجيه لمساعدة المتعلمين ومرافقتهم في مشوارهم الدراسي لينال رضاهم ليبدعوا في مجال تخصصاتهم ، هذا ما دفع العديد من الباحثين لوضع أسس ومبادئ علمية ومنهجية دقيقة، ما جعل الآراء والنظريات تختلف وتتعدد كل حسب دراساته.

1- مفهوم الرضا :

لقد ظهر مفهوم الرضا كمصطلح محدد على يد "هوبوك " منذ عام 1935 حيث عرفه على أنه مجموعة من العوامل النفسية والوظيفية والأوضاع البيئية التي تجعل الموظف راضيا عن عمله . الأزرق، 2000،ص 123)

ويعرف "مورس الرضا بأنه وحدة متكونة من طموح الفرد والمقدار العائد من البيئة، وهو نتيجة تحقيق أعلى مستوى الرضا عندما يكون هذان العاملان في اتجاه واحد، وأنعدم الرضا يظهر عندما يكون العائد من البيئة أقل بكثير من مستوى حاجة الفرد . (الزبيدي، 1983، ص 27)

ومعنى ذلك أن الرضا يتحقق عندما يحصل الفرد على ما يتمناه من خلال العمل، لكن مصداقية هذه الفكرة تبقى نسبية مادام الفرد يسعى باستمرار لكسب المزيد، فكلما أشبعت له حاجة انخفض التوتر وتحولت اهتماماته إلى طلب إشباع حاجات أخرى غير مشبعة.

2)-مفهوم التوجيه:

التوجيه لغة : توجه إليه بمعنى أقبل وقصد، واتجه إليه بمعنى أقبل عليه، وأصل كلمة توجيه هي وجه وتعني: انحنى، دل، أرشد، وتوجه تعني انتحاء ذو جهة من الجهات الأربع الأصلية. (الكنز الوسيط، 1984، ص 573)

كما عرف في منجد اللغة والأعلام وجه يجه وجاهة: صار وجيها، وجه الأمير تشرفه، وجه الشيء، أداره إلى جهة ما، وجه البيت: جعل وجهه نحو القبلة، وجهه إلى فلان،

أرسله إليه، واجه وجاها ومواجهة :قابله وجها بوجه والتوجيه مصدر. (المنجد في اللغة والأعلام، ص 889، ص 890).

التوجيه اصطلاحا : لقد اختلفت التعاريف الاصطلاحية للتوجيه وذلك تبعا لكل عالم ومجال دراسته، وفي ما يلي نستعرض عدد من التعاريف :

– تعريف ترومان كيلي : يعرف التوجيه بأنه وضع الأساس العلمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في الدراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس له.

–تعريف سيد عبد الحميد مرسي بأنه تلك المساعدة الفردية التي يقدمها الموجه للتلميذ الذي يحتاج إلى مساعدة حتى ينمو في الاتجاه الذي يجعل منه مواطنا ناجحا قادرا على تحقيق ذاته في الميادين الدراسية والمهنية وأن يتوافق مع ميوله وتحقيق الرضا والسعادة. (لبيب، 1974، ص134).

– أما سعد جلال فيعرفه على أنه مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ومشاكله ، ويستغل إمكانياته من قدرات ومهارات واستعدادات وميول ،وأن يستغل إمكانيات بيئته، فيحدد من خلالها أهدافا تتفق مع إمكانياته من ناحية و الإمكانيات الخارجية من ناحية أخرى ، ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل ، فيتمكن من ذلك بحل مشاكله حلولا عملية ويؤدي ذلك إلى تكيفه مع نفسه ومع مجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل. (جلال ، 1992، ص 13، ص 14).

والتوجيه الحديث في رأي "بروور": هو المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية وان كلما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت التوجيه التربوي. ويرى أن هناك فرقا بين عبارة التربية كتوجيه) وبين عبارة (التوجيه التربوي). فهو يقصد بالأول ضرورة توجيه التلاميذ بالمدارس في جميع نواحي نشاطهم، أما الثانية فيقصد بها ناحية محدودة من التوجيه تهتم بنجاح التلميذ في حياته المدرسية. (مرسي، 1975، ص65).

3)- مفهوم التوجيه المدرسي :

بعد استعراض مجموعة من التعاريف المتعلقة بالتوجيه بصفة عامة يمكنا لأن أن نتساءل ما هو التوجيه المدرسي؟ فلكي يعطى التوجيه المدرسي أو التربوي كما يسميه الكثير تعريفا شاملا ودقيقا يحسن أولا التطرق إلى بعض التعاريف التي جاء بها الباحثون في هذا المجال :

يعرفه » عطية محمود هنا« : بأنه: "المساعدة التي تقدم إلى التلاميذ أو الطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم، والتي يلتحقون بها، والتكيف لها، والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم وفي الحياة المدرسية بوجه عام". (هنا، 1959، ص45)

يعرفه " روجيهغال " : المسالة انتقاء الدراسات أو فروع الدراسات التي تقدم للأطفال أو الفتيان في عمر معين بحيث يعطون أحسن الدراسات ملائمة لقدراتهم وأذواقهم ومجموع شخصيتهم.

ونستخلص من هذه التعريفات أن التوجيه هو مجموع الخدمات والمساعدة التي يقدمها الموجه للتلميذ الذي يحتاج للمساعدة لحل مشاكله، واعلامه وتمكينه من استغلال مهاراته وقدراته وميوله، ويتم من خلال هذا التوجيه تحديد أهدافه التي تتفق مع إمكانياته، ومنه يتم تحديد الطرق الممكنة لتحقيق ذلك.

4-)نشأت وتطور التوجيه :

تعود الأصول التاريخية للتوجيه المدرسي والمهني إلى أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ،وقد سبق التوجيه المهني ظهورا عن التوجيه المدرسي في نشأته وأبحاثه، وقد أدى ظهور بعض مشكلات التأخر الدراسي والضعف العقلي جلب اهتمام العديد من العلماء والباحثين خصوصا في ميدان علم النفس، وقد ظهرت اختبارات بينيه للذكاء سنة 1905 في فرنسا والتي اهتمت بدراسة هذه المشكلات بالاعتماد على طرق الإرشاد والتوجيه . (زهران، 1998، ص42)

هذا وقد بدأت حركة التوجيه المهني أول ما بدأت بمدينة بوسطن الأمريكية على يد "فرانك بارسونز الذي أنشأ مكتبا للتوجيه المهني سنة 1908

خصصه للشباب من الفئات المحرومة لمساعدتهم في المجالات المهنية من حيث تعـــريفهم فرص العمل والشروط اللازمة للالتحاق به، بالإضافة إلى حمايتهم من العمل مقابل أجور زهيدة وتحت ظروف غير محتملة، وكان الدافع لذلك تزايد البطالة وصـــعوبة الحصـــول على عمل نتيجة القصور في المهارات المطلوبة للأعمال المتاحة في سوق العمل، وكـــان من إفرازات هذا المكتب صدور أول مجلة للتوجيه المهني عام 1910، كما أنه ألف كتابا بعنوان" اختيار مهنة سنة 1909 .

وهذا الكتاب يعتبر أول إشارة عملية على ولادة التوجيه المهني ومرجعا أساسيا في اختيار المهنة، إذ فيه يبين الوسائل الممكن اعتمادها في وضع الشـــخص المناســـب فـــي المكان المناسب، وتتلخص تلك الوسائل في شرطين أساسيين أولهما دراسة الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله، وثانيهما تزويد الفرد بالمعلومات الكافية عن المهن المختلفـــة، وما تتطلبه هذه المهن من قدرات واستعدادات وميول حتى يتمكن من أن يختار من بينهـــا المهنة التي تناسبه، لأنه يعتقد بأن الأفراد يستطيعون اتخاذ قرارات مهنيـــة صـــحيحة، إذا كانت لديهم معلومات دقيقة عن استعداداتهم وقدراتهم وسماتهم الشخصية وشروط النجـــاح في المهن المختلفة. (عزت، حسني، 1999، ص18)

أما حركة التوجيه التربوي فقد كانت أول محاولة جدية سنة 1914 عنـــدما كتـــب "كيلي" "Kelly" رسالة التوجيه التربوي للحصول على درجة الدكتوراه بجامعة كولومبيا وقد كان التوجيه في نظره هو وضع أساس علمي لتصـــنيف طلبـــة مـــدارس الثـــانوي، ومساعدتهم على اختيار نوع الدراسة الملائم لهم وفقا الاحتمالات نجاحهم

أما في الوطن العربي فإن ظهور التوجيه المدرسي و المهني يعـــود إلـــى أواخـــر الخمسينات عن طريق مجموعة من المختصين في هذا الميدان والذين عادوا مـــن الـــدول الغربية إلى بلدانهم مثل مصر ولبنان وسوريا ، وقد كانت أولى نشاطات التوجيه المدرسي والمهني في مصر خلال منتصف القرن العشرين بالعيادة النفسية والتي كانت تهتم بمشاكل الأطفال وإرشادهم وعلاج الأمراض النفسية التي يعانون منها. (الأسدي، 1986، ص4، ص 39)

وفي الجزائر فقد بدأ التوجيه قبل الاستقلال وبالضبط في الأربعينيات من القرن الماضي عندما أنشأ المستعمر الفرنسي معهد علم النفس التقني والبيومتري عام 1945 بجامعة الجزائر العاصمة، إلا أن الخدمات التوجيهية كانت متجهة وقاصرة على أبناء المستعمرين الفرنسيين والأجانب الموجودين في الجزائر أنذاك، ولم يستفد منها من أبناء الجزائريين إلا قلة قليلة، وقد كان بالجزائر تسعة مراكز للتوجيه المدرسي والمهني وفي غداة الاستقلال سنة 1962 تم غلق جميع المراكز وذلك بسبب هجرة الأخصائيين و المؤطرين الأجانب ، وقد بقي ثلاث مستشارين هم "حميش –سكات سراج" حيث تمثلت مهمتهم في إعادة تكوين إيديولوجية جديدة للتوجيه تتماشى والعوامل الظرفية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تعيشها البلاد. وكذا جمع الوثائق والقيام بالإعلام المدرسي.

وبالفعل فقد نجح هؤلاء المستشارون الثلاثة من إعادة الاعتبار إلى أهمية التوجيه المدرسي والمهني وضرورته كوسيلة لتوجيه التلاميذ دراسيا أو مهنيا، ومنه يمكن القول أن هذه المجموعة كان لها الفضل في تأسيس التوجيه المدرسي والمهني بالجزائر المستقلة بالرغم مما اعترض طريقها ولا شك مشاكل وعراقيل متعددة، كما أن لها الفضل في إعادة فتح مراكز التوجيه التي كانت قد أغلقت في مطلع الاستقلال .

أما البداية المنظمة لإدخال التوجيه المدرسي والمهني للنظام التربوي الجزائري فتعود إلى سنة 1967 بعد صدور المرسوم رقم 67–85 والمؤرخ في 1967/09/14 والمتعلق بتنظيم الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية، والذي أنشئ بمقتضاه المديرية الفرعية للتوجيه والتوثيق المدرسي (وزارة التربية الوطنية، 1969، ص2).

5)– أنواع التوجيه:

يوجد ثلاث أنواع للتوجيه هي:

1.5– التوجيه النفسي:

يهدف هذا النوع من التوجيه، إلى مساعدة الفرد على أن يفهم مشكلاته النفسية الداخلية و تفسيرها و العمل على حلها أو التخفيف من حدتها، بوضع أهداف واضحة تساعده على التكيف معها و يفيد التوجيه النفسي في نمو الفرد و نضجه.(خير الزاد، 1984، ص 7)

يعتبر" جونسن"، بأن: التوجيه يمثل تلك المساعدة، التي تقدم للفرد و بشكل شخصي في أحد المجالات التربوية، أو في مجال المشاكل المهنية و تؤدي العلاقة الإرشادية القائمة، إلى دراسة الحقائق و البحث عن حلول لها ، بمساعدة الأخصائيين و غيرهم من المصادر المتوفرة بالمدرسة، أو بالبيئة المحلية المحيطة بها و تتضمن تلك العملية المقابلة الشخصية، التي تساعد العميل على اتخاذ قراراته .(القذافي، 1992، ص 29).

2 . 5 – التوجيه المهني:

يتعلق التوجيه المهني باختيار المهنة وتخصص المهن وهو يكشف عن الاستعدادات أو الميول التي تقابل كل تنشئة مهنية وتوجيه أحسن للمهنيين للمهنة تناسبه، فالمهنة أهمية كبرى بالنسبة للفرد والمجتمع فهي الوسيلة لكسب العيش وخدمة الذات حتى يشعر المرء بقيمته، لذا يرى عبد العزيز بسام أن وضع الفرد في منصب لا يصلح له يعتبر سببا من أسباب عدم الرضا في المجتمع. (خير الدين، 1984 ، ص 89)

ويتضمن التوجيه المهني المساعدة الفردية التي يقدمها الموجه للفرد الذي يحتاج المساعدة حتى ينمو في الاتجاه الذي يعمل فيه مواطنا ناجعا قادرا على أن يحقق ذاته في الميادين المهنية وأن يتوافق فيها الدرجة تحقق له الشعور بالراحة والسعادة.

3 . 5– التوجيه المدرسي:

يعني الكشف عن قدرات التلميذ و مهارته و إمكاناته من أجل الاستفادة من ذلك، فاختيار التخصصات المناسبة و المناهج الدراسية، يؤدي إلى نجاح التلميذ في حياته الدراسية و كذلك التربوية، وبعبارة أخرى يسعى التوجيه المدرسي إلى اتخاذ الوسائل الثقافية القادرة على تنمية كل تلميذ في كل مرحلة من مراحل تمدرسه، كما يعتبر التوجيه المدرسي بمثابة المساعدة العلمية على اختيار شعب التعليم الأكثر تناسبا مع ميوله وإمكانياته ويجب أن تكون عملية الاختيار ذاتية نابعة من ذات التلميذ وتسعى إلى معرفة وتشخيص قدراته ، كما تساهم في تحليل الفرص التربوية المتاحة له .(مرسي، 1975، ص52).

6)-أسس التوجيه المدرسي :

1 . 6-الأسس العامة:

ثبات السلوك الإنساني نسبيا وإمكان التنبؤ به: فالسلوك هو أي نشاط حيوي هادف (جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو انفعالي) يصدر من الكائن الحي نتيجة لعلاقة دينامية وتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به، والسلوك عبارة عن استجابة أو استجابات لمتغيرات معينة، ويجب التمييز بين السلوك على أنه استجابة كلية وبين النشاط الفيزيولوجي كاستجابات جزئية والسلوك خاصية أولية من خصائص الإنسان يتدرج من البساطة إلى التعقيد فهو سلوك مكتسب متعلم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم، وهو يكسب صفة الثبات النسبي والتشابه بين الماضي والحاضر والمستقبل.

(عبد العزيز، 2004، ص12).

2 . 6 -الأسس الفلسفية:

التوجيه يبدأ من الفرد وللفرد من حيث الإفادة والتطبيق، بحيث يسعى لتحقيق رغباته ويشبع حاجاته بدون خروج على ما يرسمه المجتمع الذي يعيش فيه، وما يتعارف عليه الأفراد من عادات وتقاليد ومعتقدات :" إن التوجيه يقوم على مبدأ مؤداه أن الإنسان حر بحيث يمكنه أن يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها، و وظيفة الموجه ليست في جوهرها سوى مساعدة الفرد على القيام بذلك بتقديم المعونة الفنية التي تساعده على تحقيق الغرض الذي ينشده. ويمكن أن يتفرع عن ذلك مبدأ مؤداه كل فرد يحتاج إلى مساعدة ما لحل مشكلاته المختلفة وفقا لظروف حياته، وله الحق في طلب هذه المساعدة، ولابد أن يشعر الفرد أولا بحاجته إلى المساعدة حتى تأتي ثمارها، كما لابد أن يثق في فعالية التوجيه وانه يقدم له المعونة اللازمة للتغلب على مشكلاته (مرسي، 1975، ص 81)

3 . 6 -الأسس النفسية (السيكولوجية): تتمثل في :

مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصياتهم

- مراعاة الاختلاف في نمو الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية للفرد في كل مرحلة من مراحل النمو.

– مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة حيث أن جوانب الشخصية المختلفة تـؤثر على بعضها البعض.

–إشباع الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه ، مع مراعاة مستوى النضج عنـده والقـيم الاجتماعية التي نشأ فيها . (يوسف مصطفى، 1981، ص 53).

4 . 6 – الأسس التربوية:

تعتمد الأسس النفسية التربوية في عملية التوجيه المدرسي على المعرفة الكاملـة بطبيعـة الفروق الفردية سواء في القدرات أو الاستعدادات، أو الميول أو الخصائص الجنسـية، أو النفسية و العقلية والاجتماعية والانفعالية، فكل فـرد متفـرد فـي خصائصـه وجوانـب شخصيته، وتتطلب معرفة أيضا بمطالب النمو ومساعدة التلميذ على تحقيق ذاته وإشـباع حاجاته وفقا لمستوى النضج عنده حتى يتمكن من تحقيق سـعادته، فمتطلبـات مرحلـة الطفولة تختلف مثلا على متطلبات مرحلة المراهقة.

– تعاون أخصائي التوجيه مع المدرسين، والقائمين على شؤون المدرسـة مـن الأمـور الضرورية الإنجاح عملية التوجيه، وتنشيط العملية التربوية بصورة عامة.

– الاهتمام بالتلميذ على انه فرد في جماعة، له حقوق و عليه واجبات تجـاه الجماعـة و تجاه نفسه. ومن هنا دعت الحاجة إلى تخطيط خدمات في التوجيـه الفـردي، لخدمـة و توجيه كل فرد على حدة، وإلى جانب ذلك هناك حاجة ملحة لتخطيط الخدمات في التوجيه الجمعي. لأن على الفرد أن يعرف حقوق الجماعة، و واجباته تجاه نفسه وتجاه الجماعة.

5 . 6–الأسس الاجتماعية:

الاهتمام بالفرد كعضو في الجماعة، فكل فرد لابد أن يعيش في واقع اجتماعي له معـايير وقيم وكيان اجتماعي يؤثر فيه ويتأثر به، وعلاوة على تأثر سلوكه وشخصـيته وميولـه واتجاهاته فهو يتأثر بالجماعات التي ينتمي إليها ويرجع إليها في تقييم سلوكه الاجتماعي، فالجماعة المرجعية تؤثر على سلوك الفرد والتي يلعب فيها أحب الأدوار الاجتماعية إلـى نفسه وهو يشارك أعضاءها واقعهم وميولهم واهتماماتهم وقيمهم، ومن هنا لابد للمرشد أن يأخذ في اعتباره ثقافة الجماعة التي ينتمي إليها التلميذ وما تتسم به من سمات ومالها مـن عادات وتقاليد حتى يتسنى له فهم دوافع سلوكه. (عبد العزيز، 2004 ، ص 12).

6 . 6-الأسس العصبية والفيزيولوجية: الإنسان جسم وروح معا ومن الأمثلة على الوحدة النفسية الجسمية للإنسان تأثير الحالة النفسية على العمليات الفيزيولوجية، فانفعال الغضب مثلا يؤدي إلى سرعة دقات القلب وبدوره المرض الجسمي يؤثر على نفسية الإنسان فيؤدي إلى الاكتئاب مثلا، فيجب على الموجه أن يعرف جانب معرفته السيكولوجية عن الفرد شيئا عن الجسم من حيث تكوينه ووظيفته وعلاقتهما بالسلوك العام.

7)-مناهج التوجيه :

1 . 7- المنهج الإنمائي

ويطلق عليه أحيانا الإستراتيجية الإنشائية وترجع أهمية المنهج الإنمائي إلى أن خدمات التوجيه تقدم أساسا إلى العاديين لزيادة كفاءة القرد الكفء وإلى تدعيم الفرد المتوافق إلى أقصى حد ممكن يتضمن المنهج الإنمائي الإجراءات التي تؤدي إلى النمو السوي السليم لدى الأسوياء والعاديين، خلال رحلة نموهم طوال العمر حتى يتحقق إليهم الوصول إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية والسعادة والتوافق النفسي .

2 . 7 -المنهج الوقائي

ويحتل هذا المنهج في التوجيه مكانا هاما، ويطلق عليه أحيانا منهج التحصين النفسي ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية، ويهتم هذا المنهج بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى ليقيهم المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية .

وللمنهج الوقائي مستويات ثلاث هي:

أ) الوقاية الأولية : وتتضمن منع حدوث المشكلة بإزالة الأسباب حتى لا يقع الضرر .
ب) الوقاية الثانوية : محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب أو منع إزمان المرض.

ت) الوقاية من الدرجة الثالثة: محاولة تخفيف أثر الإعاقة أو الاضطراب.

3 . 7- المنهج العلاجي :

هناك بعض الاضطرابات قد يكون من الصعب التنبؤ بها فتحدث فعلا، وهو ما يتضمنه دور المنهج العلاجي بعلاج الاضطرابات والمشكلات حتى العودة إلى التوافق والصحة النفسية. (حمدي عبد الله، 2012، ص 79، ص 81)

- **نظريات التوجيه:** يمثل هذه النظريات خلاصة ما قام به الباحثون في مجال السلوك الإنساني والتي وضعت في شكل إطارات عامة تبين الأسباب المتوقعة للمشكلات، وترصد للعاملين في مجال الإرشاد والتوجيه الطرق المختلفة لتعديل ما يجب تعديله. وسيتناول أهم نظريات التوجيه لأن هذه النظريات متعددة، ورغم تعددها فإنها تصدر عن مصدرين هما المدرسة الدينامكية والمدرسة السلوكية.

1 . 8 نظرية السمات والعوامل: تعتبر أول نظرية ظهرت فيما يخص التوجيه المهني على يد القرانك بارسونزسنة 1854-1908. ويرى "بارسونز" أن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن أن تلاحظ فيه كحرية التعبير عند الطالب وهي سمات ثابتة تتمثل في الميول والقدرات والاتجاهات الخاصة بكل فرد وتندرج وتنتظم فيما بينها بحث يمكن ترتيبها في مدرج هرمي ألبورت" وبالتالي تصبح هناك سمة رئيسية تسيطر على سلوك الفرد، بينما نظرية "بارسونز" تحتوي ثلاث خطوات هي كالآتي:

1- ينبغي التعرف على النفس، الميول والقدرات (معرفة السمات الشخصية).

2- معرفة متطلبات الشغل (معرفة الفرص المتاحة في عالم الشغل).

3- ما هي الخطوات المنطقية وما مدى ملائمة هذه السمات بهذه العوامل وهل هي مرحلة معرفية،عقلية، منطقية ؟

و انصب أصحاب هذه النظرية على إيجاد حل للمشكلات التربوية والمهنية بعيدا عن العلاج، وكانت مشكلتهم الأساسية هي محاولة التنبؤ بالنجاح بالمدرسة أو في العمل بصفة عملية أكثر وبدقة | في الدراسات التقريبية حول العملية التوجيهية (جلال، 1999، ص 261). وقد سميت هذه النظرية بطريقة التوجيه بالطريق المباشر وذلك لاتخاذ أصحابها الموضوعية والتشخيص، والتنبؤ في عملية التوجيه كأسلوب في العمل وعلاقة السمات أو العوامل بمدى نجاح هذه العملية التوجيهية.

3 . 8 –نظرية الذات : لقد بنيت هذه النظرية أساسا على خبرة كارل روجـــرز" "" ســـنة 1942 صاحب نظرية الذات في التوجيه غير المباشر والتوجيه الممركز حول العميـــل، وذاعت هذه النظرية في الأوساط النفسية بسبب وضوحها والزمن القصير الذي يســـتغرقه العلاج بهذه الطريقة. ولقد لخص روجرز" 1961 التغير الذي طرأ على نظريتـــه مـــن 1942–1960، قائلا :{ في السنوات الأولى في تخصصي في الإرشاد والتوجيه كنـــت أسأل السؤال الأتي :كيف أستطيع أن أغير في مفهوم هذا الشخص؟ والآن تجـــاني أعيـــد صياغة هذا السؤال بالطريقة التالية :كيف أستطيع أن أوجد علاقة ومناخا نفسيا يســـتطيع من خلاله الشخص أن يحقق أفضل نمو نفسي؟}.

(زهران، 1998، ص 260).

ولقد كن اختيارنا" لكارل روجرز" ونظريته لتمثل نظريات الذات لأنه ابتكر أسلوبا جديدا لاقي رواجا كبيرا بين القائمين بالإرشاد والتوجيه بسبب أنه ينبـــع مـــن مفهومـــات سيكولوجية أصيلة وليس من المفهومات الطبية، كما أنه الوحيد من أصـــحاب نظريـــات الإرشاد والتوجيه الذي ركز جانبا كبيرا من جهوده على الإرشاد وهو ينتمـــي إلـــى مـــا يعرف بالاتجاه الإنساني في علم النفس وهو اتجاه يركز على إنسانية الإنسان وقدرته على التحكم في مصيره وفي مستقبله.

4 . 8 –نظرية روجرز في الشخصية: تعتبر نظرية روجرز في الشخصية الأساس الذي أنطلق منه أسلوب مجموعات المواجهة .ففي بداية الأمر لم يكن يرغب في بناء نظرية في الشخصية بل كان اهتمامه منصبا على تطوير نظريته في الإرشاد مـــن خـــلال مفهومـــه النظرية العلاج المتمركز حول المسترشد، وقد استفاد من مفاهيم عدد من العلمـــاء مثـــل" رانك " و" سوليفان" و" ماسلو" في هذا الجانب. واهم المفاهيم التي احتوائها نظرية الـــذات ما يلي:

1.4.8 -العضوية :

يشير مفهوم العضوية إلى الفرد الكلي الذي يشتمل على الجانب النفسي والجسمي، وقد يرمز الفرد أو يتجاهل أو ينكر خبراته المهددة فتصح لا شعورية، والفرد لديه دافع فطري لتأكيد ذاته ويتفاعل مع الواقع في إطار ميله لتحقيق ذاته ولديه حاجة أساسية للتقدير الايجابي، وهي حاجة متبادلة مع الأخرين المهمين في حياته.

2.4.8 - الخبرة:

وهي موقف بعيشة الفرد ف ي مكان وزمان معين ويتفاعل معه ويؤثر فيه ويتأثر به فالخبرة متغيرة، و يتجاهلها على أنها لا علاقة لها ببنية الذات أو يشوهها أو ينكرها إذا كانت غير متطابقة مع بنية الذات. يحول الفرد خبراته إلى رموز يدركها في ضوء مفهوم الذات و المعايير الاجتماعية أو فالخبرات التي يدركها على أنها مهددة تنكر في الوعي و ذلك لحماية نفسه من المشاعر و الأفكار المهددة، و هنا ينشأ ما يسميه " روجرز" عدم التطابق بين مفهوم الذات و الخبرات، و الخبرات التي تتنافر مع مفهوم الذات تكون مصدر تهديد و يعاني منها الفرد كنوع من أنواع القلق و كنتيجة لاستبعاد الفرد بعض الخبرات يخلق الفرد بناءا ذاتيا متزمتا و يصبح غير صادق مع نفسه و يقيم الخبرات بناءا على ما ستجلبه له من احترام ايجابي. (العزة، 2000، ص 113)

3.4.8 - المجال الظاهري :

و هو عبارة عن العالم الخاص لكل فرد و يتكون من الخبرات التي يواجهها الفرد، و يتفاعل الفرد مع المجال الظاهري كما يدركه، و يعتبر من وجهة نظر الفرد واقعا و حقيقة. وقد بين روجرز أن كل فرد يوجد و يتفاعل في عالم من الخبرة متغير باستمرار و الفرد يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري. فالفرد عبارة عن نظام كلي يؤدي فيه التغير في أي جزء من أجزائه إلى تغيرات في الجزء الأخر.

4.4.8- الذات:

نتيجة للميل نحو التمايز الذي يعتبر جزءا من الميل نحو تحقيق الذات) يصبح جانب من خبرة الفرد المجال الظواهري مرمزا في الوعي و في الخبرة الذاتية. ومن خلال تفاعلى الفرد مع الأشخاص ذوي الأهمية في حياته و الموجودين في محيطه، فإن الخبرة الذاتية

تؤدي إلى مفهوم الذات كشيء مدرك في مجال الخبرة . ومفهوم الذات أو بنية الذات de اكما يراه" كارل روجرز" هو: مفهوم أو تصور جشطلتي (كلي) منظم يتكون من إدراكات الفرد عن ذاته بمفردها كما يعبر عنها ضمير المتعلم الفاعل "أنا" أو لذاته في علاقتها بالأشخاص الآخرين، الموجودة في البيئة (أي علاقتها بالحياة). كما يعبر عنها ضمير الجمع "نحن" بالإضافة إلى القيم و الأحكام المتصلة بهذه الإدراكات. (الشناوي، 1994، ص 275).

5.8- نظرية التحليل النفسي:

وهي أولى مدارس علم النفس ويرجع الفضل في تأسيسها إلى الطبيب النمساوي سجموند فرويد" ، اهتمت هذه النظرية بالسنوات الأولى للفرد مع تأكيدها للجانب الانفعالي في حياته ، واعتبار سلوك الفرد ظواهر لبنية أصلية للفرد لأن دوافع السلوك قد تكون لاشعورية ، والتعمق في داخل شخصية الفرد للوصول لمصدر مشاكله وحلها، بينما يؤكد أدلر على الفرضية في السلوك البشري وأن كل سلوك يقوم به الفرد وأن الدافع عامل مهم في تفسير سلك الإنسان مع الدافع الجنسي إضافة إلى تأكيده على الجانب الاجتماعي للفرد والعوامل البيولوجية وأثرها في السلوك، كما اهتم "رانك" بالدوافع الوجدانية الإيجابية بالعميل دون الاهتمام بالماضي مع إصراره في العملية على احترام العميل كفرد بالدرجة الأولى ويأتي المعالج في الدرجة الثانية مع احترام لحرية الفرد في تقرير مصيره وتحمل المسؤولية التامة . (جلال، 1999، ص247، ص 249).

6.8- النظرية السلوكية:

ترتكز النظرية السلوكية وتقوم على أسس مفاهيم ومسلمات ومبادئ و قوانين تتعلق بالسلوك و بعملية التعلم و حل المشكلات، استخلصت من بحوث و دراسات تجريبية معملية قام بها رواد وأصحاب هذه النظرية. وقد أرتبط اسم النظرية السلوكية باسم (واطسن و بافلوف ، وسكينر .....) وقد حاول هؤلاء تفسير السلوك و كيفية حدوث عملية التعلم و تم تبعا لكل منهم تفسير السلوك الإنساني على أساس أنه يرتبط بموقف معين في الغالب ويتحدد جزئيا بتفاعل الحالات البيئية، ولهذا يجب على علماء النفس أن يستعملوا المناهج العلمية لتحديد ماذا يفعل الناس ومتي، و تحت أي ظرف، ويرى ميشيل"

أن الإنسان قادر على الاستفادة من المدي الهائل للخبرات و الطاقات المعرفيـــة، ويـــرى أيضا أن التنبؤ بالسلوك يتطلب فهم ما يلي: – الظروف البيئية. الشخص الموجـــود فـــي الموقف من حيث (كفاءته و قدراته و اتجاهاته).

التأثير الظاهري للموقف (يتضمن تأثيرات الفرد وتوقعاته، و قيمه وخططه و انفعالاته و رغباته). (الزغبي، ب س، ص 75).

ومن أهم إسهاماتها في التوجيه تحديد" روتر" 1964 أهداف التوجيه والإرشاد في مساعدة المسترشد في توجيه حياته بنفسه، و أن يساهم بشكل فعال فـــي المجتمـــع الـــذي يعيش فيه فهدف الأخصائي في التوجيه والإرشاد هو مساعدة التلميذ في الوصـــول إلـــى حالة من التوافق النفسي و التحكم في مصيره بنفسه، و لهذا فهدف الإرشاد هو مســـاعدة هؤلاء التلاميذ على حل مشكلاتهم بأنفسهم، وهذا هو لب العملية التوجيهية الإرشادية التي تتمحور في قيام المرشد بتحليل دقيق لكل جوانب حياة التلميـــذ النمائيـــة و المعرفيـــة و الاجتماعية، و من ثم تحديد جوانب القوة و جوانب الضعف فـــي شخصـــيته و مـــن ثـــم توجيهه. فالنظرية السلوكية تقوم على افتراض أساسي هو أن معظم سلوك الإنسان مـــتعلم فهي تفسر المشكلات النفسية عند الفرد على أنها أنماط من الاستجابات الخاطئة المتعلمـــة لارتباطها بمثيرات منفردة، حيث يحتفظ بها الفرد في تجنـــب مواقـــف و خبـــرات غيـــر مرغوب فيها.

9)–أهداف التوجيه

1.9 – تحقيق الذات:

إن تحقيق الذات لا يمكن الوصول إليه إلا بعدما يشبع الفرد لحاجاته المختلفة من (طعام – شراب –....) فبعد هذا الإشباع يبدأ الفرد في تكوين هوية ناتجة عن ذاته ويرغـــب فـــي تحقيق مكانة اجتماعية ومهنية، تحقق له سعادته وقيمته.

2.9- تحسين العملية التربوية:

1-إثارة دافعية الطلاب نحو الدراسة واستخدام أساليب التعزيز وتطوير خبرات الطلاب اتجاه دروسهم.

2-مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب، وتوجيه كل منهم وفق قدراته واستعداداته.

3-إثراء الجانب المعرفي لدى الطلاب بالمعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية التي تساعدهم في تحقيق توافقهم النفسي وصحتهم النفسية.

4-توجيه وإرشاد الطلاب إلى طرق الدراسة الصحيحة وذلك لتحصيل علامات مرتفعة تؤهلهم للالتحاق بالمعاهد والكليات في المستقبل.

3.9- تحقيق الصحة النفسية للفرد:

يهدف التوجيه إلى تحرير الفرد من مخاوفه، ومن قلقه وتوتره وقهره النفسي ومن الإحباط والفشل، ومن الكبت والاكتئاب والحزن التي قد يتعرض لها خلال مراحل نموه الحرجة وتعامله نسبه التي يعيش فيها، فيساعد الفرد على حل مشكلاته والوقوف مع أسبابها، وكيفية التعامل معها. (عبد الهادي، 2004، ص 22).

4.9- مراعاة الفروق الفردية و استغلالها لصالح الفرد و المجتمع:

و لهذا لا بد من العناية بذوي المواهب الخاصة و العمل على تنميتها، والعمل على كشف الطاقات الكامنة لدى كل تلميذ لتوجيهها التوجيه السليم، بالإضافة إلى توجيه الأفراد و ذوي الحاجات الخاصة إلى نوع الدراسة التي تساعدهم في المستقبل لبناء حياة منتجة و سعيدة تتناسب مع ما لديهم من استعدادات وقدرات.

10)أهمية التوجيه المدرسي:

للتوجيه المدرسي أهمية كبيرة في حياة التلميذ، هذه الأهمية تزداد عندما يتابع التلاميذ لدراسة لا يريدونها ولا تتوافق مع قدراتهم العقلية، والفشل الدراسي بالإضافة إلا أن التلميذ من الأسرة والمجتمع من خلال ما ينفق على تعليم التلاميذ ويمكن إبراز هذه الأهمية فيما يلي :

*التوجيه المدرسي له أهمية بالغة في تنمية وإبراز الميول الفردية والقدرات العقلية والمواهب والاتجاهات العامة للتلاميذ والتالي التوافق مع نوع الدراسة الموجهون إليها. : للتوجيه المدرسي دور في تخليص التلاميذ من الحيرة والتردد في اختيار التخصص من بين الفروع والجذوع المشتركة، واستكمال الدراسة أو الالتحاق بالتكوين المهني.

*يوفر التوجيه الكثير من الوقت والجهد وكير من المصاريف الباهظة على نوع معين من التعليم.

*يعتبر وسيلة من وسائل البحث الذي يخدم الفعل التربوي ويساعد على تطوير آلياته وأسسه.

*يمثل ألية من أليات رفع المردود الدراسي ،وتحسين نتائج الامتحانات .

* يساعد على تقليص ظاهرة التسرب المدرسي.

* مساهمة مؤسسات التوجيه بالتنسيق مع مؤسسات البحث في أعمال البحث والتجربة والتقويم حول نجاعة الطرق واستعمال وسائل التعليم وملائمة برامج وطرق الاختيار .

صالح، 1966، ص 572).

11) القضايا الأساسية المعاصرة في التوجيه:

يقوم التوجيه بالبحث عن شروط تكون بواسطتها الشخصيات التي يعيشها الفرد ملائمة لتطلعات الذات في وضع قبل الاختيار أو بالبحث أيضا عن ظروف قادرة تسهيل تحديد بروز الذات المتماسكة التي تتيح للفرد التعرف على نفسه على أنه هو نفسه، مهما تكن الأدوار التي يلعبها أو الشخصيات التي يتخذها دون أن يحياها أبدا.

ولكن هذه الأدوار، وبالتالي هذه الشخصيات قد لا يكون لها في نهاية الأمر قيمة متساوية في تحديد الأنا، فالشخصية الأساسية حسب تعبير كاردينز) قد تفترض ترتيبه في الأدوار والشخصيات تحدد كيف يتكيف الإنسان مع النماذج التي يفرضها المجتمع الذي يعيش فيه، وقد تختلف الشخصية المميزة بالفعل، باختلاف المناطق والأوقات والمواقف التي تخلقها الحركات الاجتماعية، كما أن ترتيبية الشخصيات نفسها قد تكون قابلة للتغير.

فإن كان عالمنا يتطور باستمرار، فإن مع تطوره تواجهنا مجموعة من المشكلات، وتحديات جديدة، بعضها لم يواجهنا من قبل، ويتطلب معرفة ودراية في مواجهته وحلـــه. ومن هنا كان لزاما على التوجيه والإرشاد النفسي أن يتطور علما وسلوكا، ليواكب تطور العالم الذي نعيش ونعمل ونتعلم فيه، فتطور التوجيه لا يقتصر على المفهـــوم والطريقـــة فقط، بل يتعدى ذلك كل الوسائل التي تستعمل في موضعهما موضع التطبيـــق والعمـــل، وهذا الشيء يستدعي أن تتطور الوسائل بما يناسب ومستجدات الأمـــور، فـــي النـــواحي العقلية، وطرق التفكير والنضج الفكري والسلوك الإنساني، والشخصية التي تميز الأفـــراد عن بعضهم البعض.

ومن القضايا الأساسية والاتجاهات التي يهتم بها التوجيه في عصرنا ما يلي:

1) إن الأحداث الحالية تحدث تغيرا جذريا في الأمور المتعارف عليها في المجتمع، لذلك فإن وظيفة التوجيه والإرشاد في هذا المجال، مجال التغيير نتحضر في تقـــويم الأعمـــال التي تنتظر الأفراد والجماعات في المستقبل المتغير. أي أن يـــدرس أخصـــائي التوجيـــه والإرشاد، ويتفهم التغيرات المنتظرة عن طريق تفهم ودراسة المتغيرات الحالية الحاضرة، لأن التغير في طرق الحياة والعمل والتعلم، يتطلب التطلع للمستقبل، وما يـــأتي بـــه مـــن مفاجأت وتغيرات كما تتطلب التطلع للحاضر، وتفهم ما يجري ويحدث فيه.

2) وحتى يتمكن الموجه والمرشد التربوي والنفسي من التطلع للمستقبل وتفهم الحاضـــر يجب تفهم الماضي، ويلم بما فيه من دروس وعبر ويتعظ بها، وبيني دراسته عليها، لذلك فإن استيعاب دروس الماضي والاتعاظ بها، هي من الأمور التي تهيـــئ المجـــال لـــتفهم الحاضر، والتخطيط للمستقبل.

3) أن مؤشرات التغيير والتبديل والتطور، تدل على أن المفاجآت كثيرة وغيـــر مألوفـــة تنتظرنا في المستقبل، ولهذا كلما زادت التحديات التي تنتظرنا في المستقبل، كلما كانـــت الحاجات للخدمات التوجيهية والإرشادية أدعى وأوجب لذلك فإن عبئا كبيرا مـــن عمليـــة التوجيه والإرشاد سيقع على كامل المدرسين والآباء الذين سيطالب كل منهم المشاركة في تلك العملية الحيوية المشتركة، ومن باب أولى يكون مهيئين لذلك عن طريـــق الاتصـــال المستمر، بقدر ما تسمح ظروفهم وأعمالهم، بفريق التوجيه والإرشاد، والعمل معهم، ومن

هنا تظهر الحاجة للخدمات التوجيهية والإرشادية، وذلك لتقديمها عند منعطفات التغيير والتطور الذي لا يشمل التربية والتعليم فقط، بل يشمل جميع مناحي الحياة في الوقت الراهن، وعليه فسيتجه التوجيه إلى جهة الخدمات الاجتماعية إضافة إلى الخدمات التعليمية التربوية.

4) من القضايا التي تواجه التوجيه المدرسي القدرة على القيام بدوره الحقيقي في رعاية الإصلاحات التربوية، والبرامج والمقررات الدراسية، والنشاطات المختلفة لأن التربية عملية جماعية مستمرة، ومشتركة بين جميع فئات المجتمع، ولا يصح أن ننعتها بأنها مجموعة أفكار وتمنيات لبعض الناس الموجودين في بعض المناصب القيادية فدور الموجه أكبر من أن يكون فقط لتلبية الحاجات الملحة والمحدودة من مشكلات الطلاب والمساعدة في حلها. لا شك أن هذا الجانب يعتبر جانب هام من جوانب التوجيه ولكن الوقوف عنده يعني تجميد التوجيه في مجال ضيق من مجالات الخدمات التربوية، مما يؤدي إلى نهاية الاستغناء عنه.

ومن جهة أخرى فإشراك الموجه في رعاية الإصلاحات التربوية والمدرسية تعطيه دفعة قوية وعزما أكبر لتقديم الخدمات بصورة أوسع وأنفع، وفي مجال تقديم الخدمات للطلاب، لأن رعاية البرامج والإصلاحات التربوية تعود بالنفع والفائدة على الطلبة، وربما تساعدهم من وقوعهم في المشكلات وتساعدهم في تحدي الصعاب، فعلى المختصين في التوجيه أن يشاركوا بمساهمة فعالة في وضع سياسة التعليم وتطويره من أجل الصالح الوطني، لجميع أفراد المجتمع الذي يعيشون ويعملون فيه، وبما أن المجتمعات في عالمنا الحاضر تشهد تطورا كبيرا في نظم الحياة والعمل ولذلك فإن على التوجيه أن يتطور مع تطور المجتمعات ليتمكن من تقديم الخدمات المناسبة للمجتمعات المتطورة.

5) إن الدلائل تشير إلى أن التركيز سيكون في المستقبل على الخدمات التي تقدم للعالم والمجتمع الذي نعيش فيه لا على الإنتاج كما هو حاصل الآن، فما هو دور التوجيه والخدمات التي يقدمها للأفراد والجماعات التحول من التركيز على الإنتاج إلى التركيز على الخدمات وما هو دور المدرسة وبرامجها؟ وما هو دور الوجيه في إعداد برامج

الجديدة التي تتناسب مع التطور المنتظر من التركيز على الإنتاج، إلـــى التركيـــز علـــى الخدمات الفنية الراقية. (اسماعيلي، 2011، ص 41، ص 43).

خلاصة الفصل :

إن التوجيه المدرسي يتمثل في مساعدة التلميذ على اختيار التخصص المناسب لقدراته وميوله، بالاستناد على أسس علمية عملية ناجعة والذي على أساسه يمكن اتخاذ القرار المناسب المباشر ريحا للوقت والجهد والمال.

ونظرا لارتباط التوجيه المدرسي بالعملية التعليمية التربوية وجب وضع خطط وتنظيمات إدارية وإعادة النظر في ركائز التوجيه المدرسي مع الأخذ بعين الاعتبار ميول التلميذ وفق ما يحقق به طموحه المستقبلي مع تزويده بالمعلومات الدراسية والمهنية التي توافق استعداداته وقدراته وسماته الشخصية.

الفصل الثالث

دافعية الانجاز

تمهيد:

تحتل الدوافع موقعا رئيسيا في كل ما قدمه علم النفس حتى الآن من نظم وأنساق سيكولوجية، ويرجع ذلك إلى أن كل سلوك وراءه قوى دافعية معينة. كما تأتي أهميتها من أنها أساس التعلم واكتساب الخبرة، كما أنها أساس اتصال الفرد بالعالم المحيط به، لذلك فقد تعددت النظريات التي حاولت تفسير الدافعية تفسيرا علميا، وكذا طرق استثارتها، وعلاقتها بالمتغيرات الخارجية.

1) – تعريف الدافعية:

إن كلمة الدافعية لها جذورها في الكلمة اللاتينية ""، والتي تعني يدفع أو يحرك " ' في علم النفس، حيث تشمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك .

وقد قدم الباحثون العديد من التعريفات للدافعية التي نذكر منها:

عن حالة استثارة وتوتر

تعريف يونج الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة داخلي تثير السلوك وتفعه إلى تحقيق هدف معين.

وعرف "**ماسلو** الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة، ومتغيرة ومركبة، وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.

وعرف "ستاتس " الدافعية بأنها تشريط انفعالي لمنبهات محددة ومركبة يوجهها مصدر التدعيم (خليفة، 2000، ص 67، ص 71).

إن تعدد تعريف الدافعية يرجع إلى عدة عوامل، من أهمها تركيز المنظرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها يعكس التوجهات المتمايزة لهؤلاء المنظرين، فهناك من يركز على بعض مظاهر عملية الاستثارة مثل التوتر العضلي أو معدل النبض أو التنفس، و هناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف، كما يرجع تعدد تعريفات مفهوم الدافعية إلى اختلاف أسلوب التعامل معه، فهنالك من يركز على محددات هذا المفهوم، وهنالك من يركز على النتائج المترتبة .

2)- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

يجب علينا إدراك بعض المفاهيم الأساسية التي تساعدنا على فهم و إدراك الدافعية، و من بينها : الحاجة و الحافز، الباعث و الانفعال .

1.2- الحاجة:

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، يستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين.

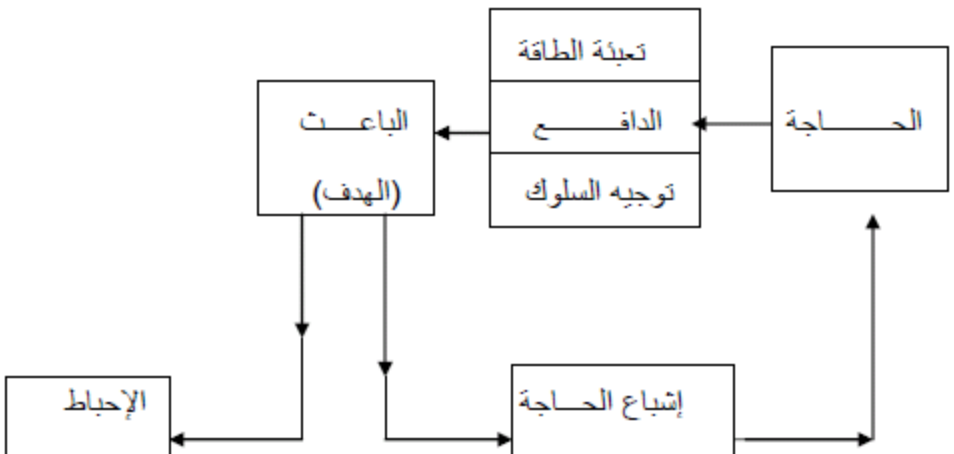
2 . 2 - الحافز:

يشير الحافز إلى العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، و تؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك، و يرادف البعض بين مفهوم الحافز و مفهوم الدافعية على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، و هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية و الاجتماعية في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط.

3 . 2 - مفهوم الباعث :

يعرف" فينال " الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد، و تقف الجوائز والمكافآت المالية و الترقي كأمثلة لهذه البواعث، فيعد النجاح و الشهرة مثلا من بواعث الدافع للإنجاز .

وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين و يترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي، و يوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف)، وذلك كما هو موضح في الشكل التالي:



4 . 2 – الانفعال :

كثيرا ما يخلط الباحثون بين مفهوم الانفعال و مفهوم الدافع، حيث ينظر إلى الدوافع كنتيجة مترتبة على ظهور الانفعالات، في حين ينظر إليه البعض الآخر على أم بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينة، ويعرف الانفعال بأنه اضطراب حاد" يشمل الفرد كله، و يؤثر في سلوكه و في خبرته الشعورية ووظائفه الفيزيولوجية الداخلية، ونشأ في الأصل عن مصدر نفسي .

3) – تصنيف الدوافع:

هنالك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الـــدوافع المختلفـــة، ومن هذه التقسيمات ما يأتي:

1 . 3 – التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية والدوافع الاستهلاكية):

الدافع الوسيلي هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع أخر، أما الدافع الاســـتهلاكي فوظيفته هي الإشباع الفعلي للدافع ذاته.

2 . 3 – تصنيف الدوافع طبقا لمصدرها إلى ثلاث فئات:

الفئة الأولى : دوافع الجسم، وترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد و تساهم في تنظيم الوظائف الفيزيولوجية و التي تعرف بالتوازن الذاتي ومن هذه الدوافع الجوع و العطش و الجنس .

الفئة الثانية: دوافع إدراك الذات، من خلال مختلف العمليات العقلية و التي تـــؤدي إلـــى مستوى تقدير الذات و تعمل على المحافظة على صورة مفهـــوم الـــذات و منهـــا دافـــع الإنجاز.

الفئة الثالثة : الدوافع الاجتماعية، والتي تختص بالعلاقات بن الأشخاص و منهـــا دافـــع السيطرة .

3 . 3 – تصنيف الدوافع طبقا لنظرية "ماسلو" في الدافعية الإنسانية :

قدم ماسلو" تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات هي على التوالي:

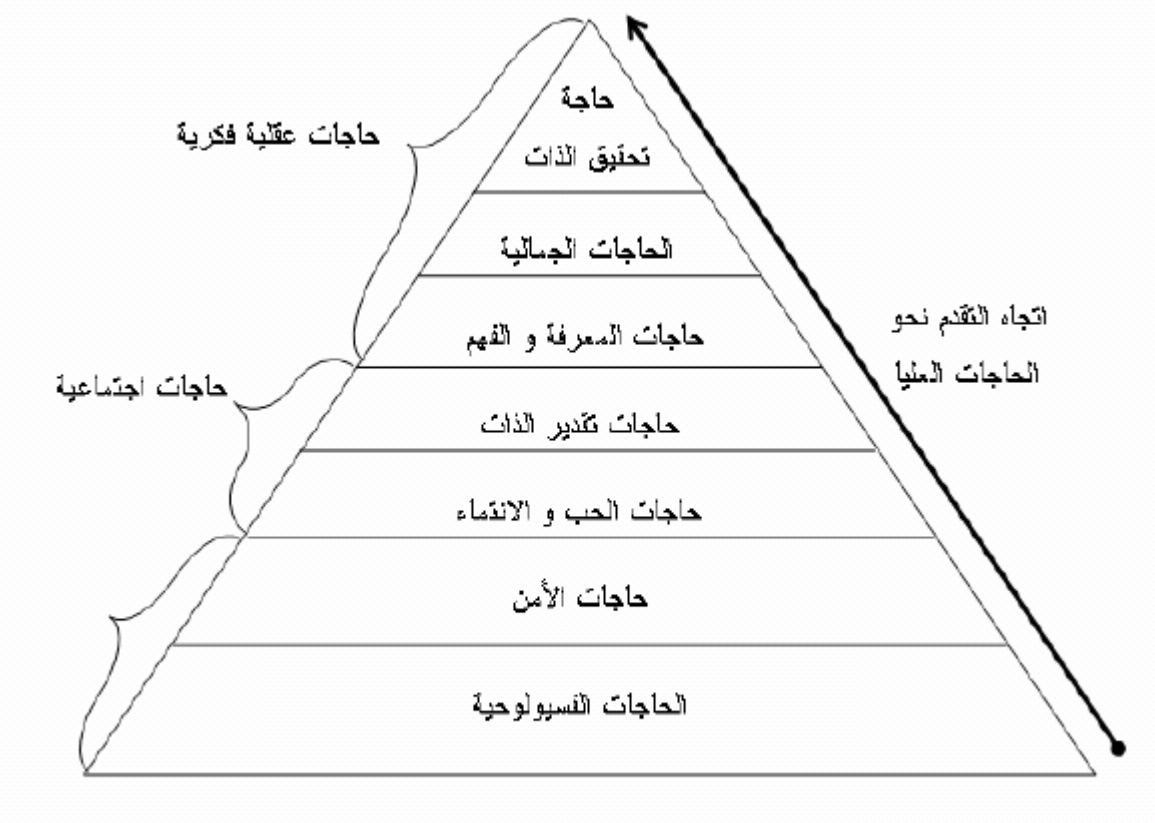
* حاجات فيزيولوجية: و تشتمل على الحاجات التي تكفل بقاء الفرد مثـــل الحاجـــة إلـــى الهواء و الشراب و الطعام.

* حاجات الأمن: تشير إلى رغبة الفرد في الحماية من الخطر و التهديد و الحرمان .

* حاجات الانتماء و الحب: حددها في الحاجات الاجتماعيـــة و الرغبـــة فـــي الانتمـــاء والارتباط بالآخرين.

*حاجات تقدير الذات: تتمثل في الرغبة في تقدير الذات و تقدير الآخرين لها .

*حاجات تحقيق الذات: حددها بأنها رغبة الفرد في حقيق إمكاناته و تنميتهـــا . حاجـــات *الفهم و المعرفة: و تعتمد تحقيق الذات على الفهم و المعرفـــة الواضـــحة لـــدى الفـــرد بإمكانياته الذاتية و حدودها.



الشكل 2: يبين هرم الحاجات عند " ماسلو"

(العرفاوي، 2013، ص 154)

4- تطور مفهوم الدافعية للإنجاز:

يشير التطور التاريخي لمفهوم دافعية الإنجاز أن استخدام مصطلح الدافع للإنجـــاز في علم النفس يرجع من الناحية التاريخية إلى " ألفريد أدلر" الذي أشار إلـــى أن الحاجـــة

للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، و كورت ليفين الذي عرض هـذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح و ذلك قبل استخدام "موراي " لمصطلح الحاجة للإنجاز و على الرغم من هذه البدايات المبكرة، إلا أن "موراي" يعد من أوائل المهتمـين بهذا المفهوم، و الذي يرجع إليه الفضل في إدخال مفهوم الحاجة للإنجـاز إلـى التـراث السيكولوجي، إذ أنه أول من قدم هذا المفهوم بشكل دقيق بوصفه مكونا هاما من مكونـات الشخصية، و ذلك في دراسته الموسومة بعنوان " استكشاف الشخصية " و التـي عـرض فيها موراي" الدراسات و البحوث لمفهوم الإنجاز، و انتشر هذا المفهوم على نطاق واسع من التراث السيكولوجي، إلا أن تعريفه لم يخرج عن نسق موراي" للحاجات النفسية.

و على الرغم من إمداد" ماكليلاند" و زملائه لما بدأه "موراي"، فإن هنـاك بعـض جوانب الاختلاف بينهما، حيث استخدم" موراي" مفهوم الحاجة للإنجاز، بينمـا اسـتخدم ماكليلاند" مفهوم الدافعية للإنجاز مع أنهما لا يختلفان عن بعضهما.

وقد حظي مفهوم دافعية الإنجاز باهتمام الباحثين العرب، حيث توصل" الشـربيني (1978) إلى إحدى عشرة سمة تعبر عن الدافع للإنجاز و هـي : الطمـوح، المثـابرة، الاستقلال، الثقة بالنفس، الإتقان، الحيوية، الفطنة، التفاؤل، المكانة، و الجرأة الاجتماعية . (بني يونس، 2007، ص 80، ص 82)

5- مفهوم الدافعية للإنجاز :

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخيـة إلـى "ألفريد أدلر"، الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد مـن خبـرات الطفولة، و كورث ليفن" الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح .

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي "هنري موراي"، في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، وبوصفه مكونـا مهما من مكونات الشخصية و ذلك في دراسته بعنوان "استكشافات في الشخصية"، وعرف "موراي" الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل القـرد للتغلـب علـى العقبـات، وممارسة القوى و الكفاح أو المجاهدة الأداء المهام الصعبة بشكل جيد و بسـرعة كلمـا أمكن ذلك.

(عبد الخالق، 1991، ص 80، ص 81).

من خلال تعريفات الباحثين لمفهوم الدافعية للإنجاز تحدد تناولنا للدافعية للإنجـــاز على أنها تعني ما يلي:

" استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، و السعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة ، و المثابرة للتغلب على العقبات و المشكلات التي قد تواجهه، و الشعور بأهمية الزمن، و التخطـــيط للمستقبل".

وفي ضوء هذا التعريف الشامل فإن الدافعية للإنجاز تتضمن خمس مكونات أساسية هـــي على النحو التالي :

1- الشعور بالمسؤولية .

2- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع .

3- المثابرة.

4- الشعور بأهمية الزمن .

5- التخطيط للمستقبل.

6)-مكونات دافعية الانجاز:

يرى أوزيل 1969 أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الانجاز و هي :

1.6-الحافز المعرفي: الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافأة له.

2.6 - توجيه الـــذات: وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التـــي يحرزها عن طريق أداءه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديميـــة المعتـــرف بها، بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

3.6- دافع الانتمـــاء: بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصـــول علـــى تقبـــل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه

أداة لحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

أما عبد القادر (1977) فقد قام بتحديد دافع الانجاز من خلال ثلاثة مكونات وهي:

أ- الطموح العام.

ب النجاح والمثابرة على بذل الجهد.

ج- التحمل من أجل الوصول إلى الهدف. (مجدي، 2003، ص 181، ص 183).

7)- مميزات الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة:

توصل" ماكليلاند" بعد قيامه بدراسات مكثفة إلى وصف كامل للشخص الذي يعد على درجة عالية من الإنجاز، و فيما يلي تبيان أهم صفات هذا الشخص:

-درجة المخاطرة عند هذا الشخص معتدلة، فقد أثبتت دراسات أن الشخص ذو الانجاز الضعيف يتميز بدرجة مخاطرة مرتفعة جدا أو منخفضة جدا بعكس الشخص ذو الإنجاز المرتفع و الذي غالبا ما يتميز بدرجة المخاطرة المعتدلة.

-يفضل الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الانجاز تلك الأعمال التي تقدم له فورا عائدا عن نتائج أعماله.

-يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاته أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من انجاز هذا العمل.

-و بمجرد تحديد هذا الشخص هدفا لنفسه فإنه ينسى كل ما عداه إلى أن ينجز عمله بنجاح و يحقق ذلك الهدف، فهو شخص متفان، لا يرضى بترك العمل في منتصفه، و لا يقبل أن يبذل جهدا أقل من أقصى جهد لديه.

-يكره مرتفع الانجاز المهن الروتينية و يفضل المهن التي تحدث فيها تغييرات دائمة و تحديات مستمرة، كما يكره تضييع الوقت و لا يعبأ بإغضاب الآخرين و مضايقتهم.

و ما يمكن أن نلخصه أن الصفات التي يتسم بها الشخص ذو الإنجاز المرتفع في الطموح، الجدية، حب المنافسة، التحمل، الاستقلال، الاعتدال في المخاطرة، المثابرة، إدراك الزمن و الحرص على تحسين الظروف الاجتماعية و الاقتصادية (مجدي، 2003، ص170).

8)- النظريات المفسرة للدافع للانجاز:

لقد تحولت النظريات النفسية المستخدمة في تفسير السلوك في سياقات الانجاز – في ثلاثة عقود الأخيرة من القرن العشرين – من التركيز على السلوك الجدير بالملاحظة التركيز على المتغيرات النفسية ، مثل المعتقدات و القيم و الأهداف ، التي يمكن أن يستدل عليها من السلوك ، لكن لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة.

و أهم تلك النظريات:

1 . 8 – النظرية المعرفية الاجتماعية:

اقترح باندورا " في 1968–1977 النظرية المعرفية الاجتماعية كتطوير لنظرية الاشتراط الإجرائي، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد، و تتمثل هذه التأثيرات المعرفية على السلوك البشري في أحكام الناس على استطاعتهم و قدراتهم انجاز أهداف معينة تتبلور في أداء مهام محددة في مجال معين، يصطلح عليه" باندورا (1986) بفعالية الذات، وترتبط هذه الأحكام بمفهوم الكفاية التي هي توقعات النجاح (بمعنى : هل أستطيع النجاح في هذه المهمة)

و يوجد بعض الدليل على أن فعالية الذات ربما تكون منبئا قويا جدا للأداء الأكاديمي عن قدرة المدركات العامة على التنبؤ بالكفاية الأكاديمية ، و لقد أوضح" باندورا وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فعالية الذات في المواقف الأكاديمية، هي: الخبرة الفعلية (الواقعية)، و الخبرة البديلة، و الإقناع اللفظي، و التنبيه الفسيولوجي.

فتعتبر الخبرة الفعلية مصدرا هاما للمعلومات، فتزيد النجاحات الماضية من تقييم الفعالية، و تقلل الإخفاقات الماضية من هذا التقييم، و تشتمل أحكام فعالية الذات على استنتاجات خاضعة لتأثيرات المعتقدات السابقة و التوقعات و صعوبة المهمة و كمية الجهد المبذول وكمية المساعدة الخارجية و عوامل أخرى. (زايد، 2003، ص 69).

إن الدافعية عند باندورا تكوين معرفي و له مصدران:

الأول : تمثيل النتائج المستقبلية يستطيع أن يولد الدوافع الحالية للسلوك، أي أن توقع السلوك المستقبلي يدفع الفرد لأن يسلك سلوكه المفترض، و يحدث ذلك من خلال ملاحظة نتائج أنماط سلوكنا الحالي.

الثاني: تحديد المرامي و الأهداف أو مستويات الأداء المرغوب فيه، أي أن إدراك سلوكنا على نحو مباشر و التفكير فيه و الحكم عليه يزودنا ببواعث ذاتية على المثابرة في تحقيق مستويات تحديدها (في صورة أهداف). (كامل أحمد، 2003، ص174).

نستنتج مما سبق أن النظرية المعرفية الاجتماعية تركز على فعالية الـذات فـي تحديـد السلوك، حيث تدخل عدة عوامل بإمكانها أن تؤثر إيجابا أو سلبا على أداء الفـرد و منـه على نتائجه و من بينها، نجاح الفرد أو رسوبه في الماضي قد يؤثر علـى سـلوكه فـي الحاضر، أما أن الخبرة البديلة، القلق و التوتر يؤثران على سلوكه، كما أن التلميذ يحتـاج إلى التشجيع من طرف الأخرين و ذلك لتدعيم ثقته بنفسه.

2.8 – نظرية العزو:

تعتبر نظرية الغزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية للإنجاز حيـث تهـتم بكيفية إدراك الفرد أسباب سلوكه وسلوك الأخرين وذلك لأن الأفراد لا ينسبون أو يعزون السبب للفاعل ولكن أيضا للبيئة، فالمغريات السببية هي التي تحدد مشـاعرنا واتجاهاتنـا وسلوكنا نحو أنفسنا والأخرين ويفترض منظور العزو الدور المهـم الـذي تقـوم عليـه المعارف والمعلومات في عملية العزو .حيث يسعى الشخص التفسـير وفهـم الأحـداث ومحاولة التنبؤ بها، ويركز الباحثون في هذا المجال على العزو المعرفي للسـببية علـى اعتبار أن المعرفة لا تؤثر فقط على العمليات العزو بل يشمل أيضا السـلوك. (خليفـة، 1995، ص 154، ص 155).

وارتبطت نظرية العزو بكثير من العلماء المؤسسين منهم "هايدر" "" الذي اهتم بدراسـة الدوافع الكامنة لدى الأفراد حيث أرجعها إلى أنها وراء تفسـيراتهم السـببية، و"جـونز" و"دافيد " " وحيث ركزوا على أن الفرد يعزو سلوكه إمـا إلـى خصـائص الفاعـل أو خصائص البيئة، أما كيلي ". فقدم مفهومين مفهوم المتلازم في الفرد والمفهـوم الشـكلي للغزو ،وأيضا قدم الووز "Lowe's' نموذجا بعد ملاحظة السلوك حيث يهـدف للاتسـاق والاتفاق والتمايز .

3.8– نظرية العاملين لهيرزبرغ

تمثل نظرية العاملين لفريدريك هيرزبرغ" نظرية هامة في الدافعية و هي تشـبه نظريـة الحاجات إلى حد كبير، وقد لعبت هذه النظرية دورا في الفكر الإداري الخاص بالدافعيـة، و لقد انبعثت و تطورت عن الدراسة التي قام بها "هرزبرغ" ونشرها عام (1959) فـي كتابه الشهير الدافعية نحو العمل، و كانت تدور هذه الدراسة حول معرفة الدوافع و إشباع

الحاجات (200) من المهندسين و المحاسبين يعملون في إحدى عشر شركة أمريكية في مدينة" بتسبرغ حيث طلب من أفراد الدراسة أن يتذكروا أوقات شعروا فيها بالرضا عن عملهم و أوقات شعروا فيها بعدم الرضا عن العمل، استطاع التوصل إلى مجموعتين منفصلتين من العوامل.

1.3.8- عوامل الدافعية:

وقد سميت بذلك على اعتبار أنها تدفع الفرد إلى زيادة جهوده في تحسين مستوى أدائه .و تشكل هذه العوامل تلك الجوانب التي تشبع حاجات العاملين للنماء النفسي، و هي غالبا ما تكون واقعة ضمن العمل أو كامنة في داخله و يمكن حصر عوامل الدافعية في ستة عناصر هي: الإنجاز، التقدير، العمل نفسه كونه مملا أو مثيرا، متنوعا أو روتينيا، المسؤولية، الترقية و احتمالية النماء، فجميع هذه العوامل تعتبر عوامل داخلية لها أثرها على الدافعية و على الإحساس بالرضا و القناعة في العمل.

2.3.8 – عوامل الصحة (الوقائية) :

و يأتي السبب في تسميتها بذلك لأنه في حالة توفرها تمنع حالة عدم الرضا لدى الفرد عن عمله، بمعنى تجعله مرتاحا، كما أنها تعمل على وقاية الفرد و صيانته من الشعور بعدم الرضا، و هي غالبا ما تكون من خارج جوهر العمل، و توفرها بشكل عام يولد إحساسا بالرضا و القناعة، و عدم تواجدها يؤدي إلى العكس. و يمكن حصرها في عشرة عوامل هي: سياسة المؤسسة و الإدارة، الإشراف الفني فيها و الرواتب، العلاقات بين الرؤساء، العلاقة بين الزملاء، ظروف العمل، المكانة و الأمن الوظيفي، تأثيرات العمل على الحياة الشخصية كالسفر، المناوبات و الموقع الجغرافي و العوامل الفيزيقية كالتهوية و الإضاءة. (عياصرة، 2006، ص 102، ص 103).

4.8- نظرية التنافر المعرفي:

تنشأ حالات التنافر المعرفي عندما يمتد عدم الاتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة إلى الأفراد ،وعندما يشعر الفرد الحالة تفعه إلى أن يخفض درجة التنافر لتحقيق الاتساق، ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر على سلوك الأفراد .وبالتالي فهو يساعدنا على

التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الإنجاز والظروف التي تحول دون ذلك حيث يعد الاتساق أحد المؤثرات. (خليفة، 2000، ص 146)

حيث تشير هذه النظرية إلى أن منا عناصر معرفية تتضمن معرفتنا بذاتنا ، كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يدور بها العالم حولنا ، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر أخر بحث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الأخر، حيث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه حيث ترجع أهمية نظرية التنافر المعرفي إلى اهتمامها بالجوانب المعرفية في الدافعية والسلوك. (محي الدين ، 1988، ص22، ص 23).

5.8 تصور "ميهر " للدافعية للإنجاز في علاقتها بالثقافة :

تبين للعديد من الباحثين أن الدافعية للإنجاز ليست فقط نتاج قدرة و كفاءة الفرد، و سمات شخصيته و لكنها تتأثر أيضا بالعوامل الثقافية و الاجتماعية السائدة في المجتمع .

و بدأ الاهتمام بأثر الثقافة على الدافعية للإنجاز منذ بداية بحوث ماكليلاند"، حيث يعد هذا الباحث من أهم العلماء الذين اهتموا بالعوامل الثقافية و علاقتها بالإنجاز. و إن كان "ميهر" يرى أنه لم يعط اهتماما كافيا للسياق أو الموقف الذي يحدث فيه الإنجاز و يثير الدافعية للإنجاز. فلم يدرس ماكليلاند" بما فيه الكفاية إمكانية أن يظهر الإنجاز في صور مختلفة و يصل إلى نهايات متباينة، وكان معظم تركيزه على الدوافع الداخلية و أنماط الشخصية المستمدة من الثقافة الغربية .

و في ضوء ذلك صاغ "ميهر" تصورا نظريا لدراسة الدافعية للإنجاز في علاقتها بالثقافة. و أوضح أن هذا التصور يعد امتدادا لما كشفت عنه الدراسات في مجال اللغويات و المعرفة، و ما أثارته هذه الدراسات من افتراضات حول أثر الحرمان الثقافي على النمو الفكري لدى بعض الجماعات. و في نفس الاتجاه انتقل الاهتمام إلى مجال الدافعية، فقدم "ميهر" إطار عمل للدراسة الثقافية المقارنة للدافعية، حيث أشار إلى أهمية ظروف السياق في إثارة و تنشيط الدافعية للإنجاز، ووضع لجوانب الثقافية ضمن تعريف مفهوم الدافعية.

و أشار ميهر" إلى أنه على الرغم من أهمية العمليات الداخلية (مثل الحاجات و الحوافز ...) في إثارة و توجيه السلوك. فإننا يجب علينا بدلا من التركيز على هذه الجوانب و العمليات الداخلية، أن نوجه اهتمامنا إلى دراسة السلوك كمؤشر للدافعية.

و حدد "ميهر" أنماط السلوك التي يمكن من خلالها إثارة الدافعية في الآتي:

1- التغير في التوجه (الاختيار).

2- المثابرة.

3- تباين الأداء.

و قدم ميهر" في تصوره النظري ثلاث إستراتيجيات لدراسة الدافعية للإنجاز في إطار ثقافي، و أشار إلى أن هذه الاستراتيجيات متداخلة و مترابطة مع بعضها البعض، و أنه لا يمكن الاعتماد على واحدة دون الأخرى، و نعرضها كالآتي:

الإستراتيجية الأولى :

و تم تحديدها على النحو التالي :

الثقافةC ← الشخصية P ← الدافعية M

الشكل 3: يبين الإستراتيجية الأولى لتصور ميهر" للدافعية للإنجاز

(خليفة، 2000، ص170)

و تشير الثقافة (ع) إلى خبرات التعلم الاجتماعي التي يكتسبها الفرد من الوسط الثقافي الذي يعيش فيه و ينمو من خلاله. أما الشخصية (P) فيقصد بها الاستعدادات المسبقة أو التهيؤ للاستجابة بشكل معين. و تشير الدافعية (M) إلى الميل الملاحظ في المواقف المختلفة.

و تعطي هذه الإستراتيجية اهتماما واضحا لدور الشخصية في الدافعية، حيث تمدنا الثقافات المختلفة بسياقات متباينة للتعلم الاجتماعي، و يوجد بين أعضاء الثقافات اختلافات كبيرة في التوجه نحو الإنجاز، و هذا التوجه هو الذي يحدد متى و كيف تظهر الدافعية للإنجاز.

و أشار ميهر" إلى أن هناك العديد من التساؤلات التي أثيرت عند استخدام هذه الإستراتيجية منها:

1- مشكلات التقويم و التقدير:

فالإنجاز عبر ثقافات مختلفة يمكن ملاحظته و تحديده من خلال فحص أو دراسة الشخصية باعتبارها تتكون و تتشكل من خلال تعلم اجتماعي في ثقافة معينة، و هنا تحدث "ميهر" عن المشكلات التي نشأت عند استخدام المقاييس التي تقوم على أساس الخيال أو التصور التخيلي في تقدير الدافعية للإنجاز، و أوضح أنه من الصعب استخدام مثل هذه الاختبارات في مجال الدراسات الثقافية المقارنة، و للتغلب على مثل هذه الصعوبات لجأ البعض من الباحثين إلى استخدام مادىات لفظية في استثارة الإنجاز الخيالي، و على الرغم من أن هذا الإجراء يقلل إلى حد ما من مشكلات المقارنة في البحوث الحضارية، فإنه من الصعب إتقانه.

2- مشكلات المفاهيم:

وقد أوضح "ميهر" أن ماكليلاند" مثل غيره من الباحثين لم يهتموا بالتمييز بين الدافع للإنجاز و الطرق التي يتحقق من خلالها هذا الدافع، وتأثره بالوسائل و الغايات الثقافية، فتراث دراسات الدافعية للإنجاز أعطى اهتماما كبيرا للإنجاز كرغبة عامة، ولم يمتد هذا الاهتمام ليشمل أهمية المعرفة و التقويم للسلوكيات الوسيطة الملائمة. فالمعتقدات و المعارف تتأثر بالإطار المكاني و تستمد من الغايات و الوسائل. وطبقا لأسلوب أو طريقة التصور و تقويم الدافعية للإنجاز، فإن الأطفال من طبقات السود لديهم غايات قصيرة أو محدودة.

3- مشكلات التدخل:

تفترض هذه الإستراتيجية أن الدافعية للإنجاز يمكن زيادتها فقط من خلال التاريخ الشخصي للفرد، حيث تضمن التغيرات في الدافعية للإنجاز تغيرا في الشخصية. ولذلك يعتمد أي تغير في الدافعية للإنجاز في أي ثقافة على حدوث تحول أو تغير في الشخصية، و على الرغم من أن هذا التدخل ممكن، فإنه أيضا يمثل مشكلة.

و بوجه عام تعتبر هذه الإستراتيجية الأولى مهمة في تقديم تصور كامل الدافعية للإنجاز، حيث يقوم التعلم الاجتماعي بدور مهم في خلق و تكوين الاستعدادات الشخصية في إطار ثقافة معينة و بالتالي فإنه من الأهمية بمكان معرفة الشخصية في إطار الثقافة التي توجد فيها .

الإستراتيجية الثانية:

وتتحدد على النحو التالي:

الموقف S ⟵ الشخصية P ⟵ الدافعية M

الشكل 4: يبين الإستراتيجية الثانية لتصور "ميهر" للدافعية للإنجاز

(خليفة، 2000، ص 171)

و تتضمن هذه الإستراتيجية الموقف (S) أو السياق الذي يؤثر في الدافعية للإنجاز، و الشخصية (P) باعتبارها أقل أهمية من الموقف. فالتركيز في هذه الإستراتيجية على الموقف و ليس على الشخصية أما (m) فتشير إلى الدافعية كنمط سلوكي ملاحظ.

ويشير التراث إلى دور و أهمية المتغيرات الموقفية في تحديد أنماط السلوك التي نسميها دافعية الإنجاز . و أن هذه المواقف تختلف باختلاف الثقافات حيث لكل ثقافة مواقفها الخاصة و طرقها و وسائلها المحددة للسلوك.

و فيما يتعلق بأبعاد الموقف الحاسمة و المؤثرة في تحديد الدافعية للإنجاز فتتمثل كالأتي:

1- البعد المعياري:

فالفرض لا ينجز في فراغ بل ينجز في جماعة اجتماعية، و بالتالي يتأثر هذا السلوك الإنجازي بمعايير الجماعة و توقعاتها و قيمها. و في هذا الشأن أشار "تيريانـدس" و أخرون إلى اختلاف الأنماط السلوكية باختلاف الثقافة. فقد ترك المثابرة على أنها تؤدي إلى النجاح و الإنجاز في إحدى الثقافات دون غيرها .

2- بعد وجهة الضبط:

و هنا يتم الربط بين وجهة الضبط و عمليات العزو في الدافعية للإنجاز. حيث تبين أن ظروف السياق يمكن أن تخلق ما يسمى بخداع التحكم، و الذي من شأنه التأثير في الدافعية للإنجاز . فوجهة الضبط تعد أحد متغيرات السياق الحاسمة و المؤثرة في إدراك الأشخاص و تصورهم لقدراتهم و إمكانياتهم على الإنجاز.

3- بعد العلاقات بين الأشخاص:

و يتمثل هذا البعد في تحليل سياقات الإنجاز في متغيرات العلاقات بين الأشخاص، حيث تشير البحوث إلى أهمية العائد و أثره على الأداء، و أن هذا العائد يتأثر بعلاقة الفرد بالآخرين، و مدى أهميتهم بالنسبة له. و من خلال تنظيم الإنجاز في سياق العلاقات بين الأشخاص نتحدث عم يسمى بالمعيارية الاجتماعية، و التي هي عبارة عن مقارنة أداء الفرد بالآخرين و المنافسة فيم بينهم. وقد أعطى الفيروف" 1969 على سبيل المثال أهمية كبيرة للمنافسة الاجتماعية في السياقات الثقافية في حين أعطى للمنافسة الذاتية اهتماما ضئيلا.

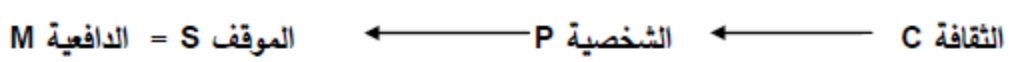
4- بعد المهمة:

وهي لا تعني فقط التعامل مع مستويات صعوبة المهمة – كما في التراث – و لكن أيضا الاهتمام بتحديد الاهتمام الداخلي للمهمة.

و بوجه عام تبرز الإستراتيجية الثانية أهمية الموقف أو السياق لتحديد علاقة السلوك بالدافعية للإنجاز، و اختلاف هذه العلاقة من ثقافة لأخرى.

الإستراتيجية الثالثة:

وهي على النحو التالي:



الشكل 5: يبين الإستراتيجية الثالثة لتصور ميهر للدافعية للإنجاز

(خليفة، 2000، ص173)

حيث يفترض في ضوء هذه الإستراتيجية أن التعلم الاجتماعي الذي يحدث في ثقافة ما (C) يؤدي إلى وجود استعدادات فعلية في شخصية الفرد (P)، و تؤدي هذه الاستعدادات إلى سلوك دافعي (M)، م خلال الاعتماد على الموقف أو السياق (S).

تقوم هذه الإستراتيجية على أساس تحديد كل من الشخصية و الموقف و التفاعل بينهما كمتغيرات حاسمة. و هنا يفترض تأثير العوامل الموقفية على بالدافعية للإنجاز من خلال تفاعلها مع الشخصية (SxP). فالموقف الذي يثير سلوكا ما مرغوبا أو مفضلا لدى الأطفال يعتمد على الاستعدادات المحددة ثقافيا.

و يقترب هذا التصور من نموذج "ماكليلاند" في إشارته إلى الميل لتحاشي الفشل، و الميل للاقتراب من النجاح. و بالمثل فان متغيرات الموقف تعمل في إطار النموذج الحالي الأبعاد احتمالية النجاح في الموقف، و ارتباطه بقيم الباعث.

و يتضح مم سبق أن الإستراتيجية الأولى تعطي الوزن الأكبر للشخصية في نظرية الدافعية بوجه عام، و في تحديد بالدافعية للإنجاز بصفة خاصة. أما الإستراتيجية الثانية فتعطي الدور الأكبر للموقف أو السياق الذي يحدث فيه الإنجاز. و فيم يتعلق بالإستراتيجية الثالثة فهي تشير إلى أن الشخصية لا تحقق بالدافعية للإنجاز لوحدها، و بالتالي الثقافة و الموقف معا فهما يحددان بالدافعية للإنجاز عند الفرد.

و من الجدير بالذكر أن تصور "مىهر" بالدافعية للإنجاز يبعده عن النظرية الأصلية التي وضعها "ماكليلاند". و إن كان هذا التصور يعد مهما عند دراسة هذه الدافعية عبر الثقافات، و ذلك للاعتبارات التالية:

1- أنه بتحديده بالدافعية للإنجاز باعتبارها سلوكا يمكن ملاحظته و ليس السلوك التخيلي فإننا نكون قد ابتعدنا عن التصور التخيلي للدافعية للإنجاز كما كانت عند "ماكليلاند، و هذا ما يسمح بدراسة الدافعية و تحليلها في أي موقف.

2- إن تصور الدافعية بعيدا عن التخيل ينقلها إلى مستوى الظاهرة الموجودة عند كل الأفراد بين كل الجماعات.

3- توجد الدافعية في مختلف الثقافات بدرجات متباينة، و تتوقف على المواقف التي تثيرها في ضوء الاستعدادات السلوكية في ثقافات ما.

و هذا الفهم للدافعية للإنجاز يجعل تحديد ميهر" ليس مجرد تعبير غير النظرية التقليدية للدافعية بل هو مختلف تماما، و أكثر ملائمة لدراسة الدافعية للإنجاز عبر الثقافات. (خليفة، 2000، ص 173، ص 180).

9)- قياس الدافعية للإنجاز:

تبين أن المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للإنجاز تنقسم إلى فئتين هما:

الفئة الأولى : المقاييس الاسقاطية:

قام "ماكليلاند" و زملاؤه، بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربعة صور يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث، ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة، و الأسئلة هي :

1- ماذا يحدث ؟ من هم الأشخاص؟

2- ما الذي أدى إلى هذا الموقف ؟

3- ما محور التفكير ؟ وما المطلوب عمله ؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل ؟

4- ماذا يحدث؟ و ما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، و يستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق. ويستغرق إجراء هذا الاختبار كله حوالي عشرين دقيقة.

ويرتبط هذا الاختبار بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز .

ثبات المقياس:

وصل ثبات الاختبار من 0.96 إلى 0.58

صدق المقياس:

قد تبين أنه لا توجد علاقة بين اختبار الموضوع وكل من مقياس تفضيل الشـــخص لإدوارد ومقياس "مهريبان" للميل للإنجاز، وعلى الرغم من ضعف ثبات وصدق اختبـــار تفهم الموضوع، فإنه شاع استخدامه على نطاق واسع على العديد من البحوث والدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز .

وقد حاول البعض إدخال بعض التعديلات على هذه الأساليب، فقامـــت القـــرنش" بوضع مقياس الاستبصارفي ضوء تصور ماكليلاند" لتقدير تصور وتخـــيلات الانجـــاز، حيث وضعت جملا مقيدة تصف أنماطا متعددة من الســـلوك، يســـتجيب لهـــا المبحـــوث باستجابة لفظية إسقاطيه عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند أو العبارة. وتم وضع نظام تصحيح لهذا الاختبار. كما قام "أرنسون" بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم و ذلك لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال .

و تعرضت هذه الطرق والأساليب الإسقاطية في قياس الدافع للإنجاز للنقد الشـــديد أيضا من جانب العديد من الباحثين. فيرى البعض أم هذه الطرق الإسقاطية ليست مقاييس على الإطلاق، لأنها تصف انفعالات المبحوث بصدق مشـــكوك فيـــه. كمـــا أن طريقـــة تصحيحها تحتاج إلى وقت كبير، و تتم بالذاتية. هذا بالإضافة إلـــى انخفـــاض الثبـــات و صدق هذه الطرق الإسقاطية .

و نظرا لذلك فقد ابتعد الباحثون عن الطرق الإسقاطية و بدأ التفكير في تصـــميم و إعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للإنجاز و ذلك على النحو التالي.

الفئة الثانية : المقاييس الموضوعية :

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز ، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس "وينر " 1970، و بعضها صمم لقياس الدافع للإنجـــاز لدى الكبار مثل مقياس مهربيان عن الميل للإنجاز 1968

"، و مقياس لن " " 1969، و مقياس " هومانز" 1970 .

وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية، كما استخدمت أيضا في بعض الدراسات العربية. و التي تبين من خلال استقرائنا لها أن معظمها قد استخدم مقياس هيرمانز ". كما استخدم مقياس مهربيان" في بعض الدراسات .

(خليفة، 2000، ص 96، ص 100).

خلاصة الفصل:

لقد تناولنا في هذا الفصل مفهوم الدافعية لبعض المنظرين البارزين في هذا المجـــال مـــع تصنيفاتها، وتابعنا باستعراضنا لمحة تاريخية عن دافعية الانجاز مبرزين جهـــود علمـــاء النفس الذين غطوا الفراغ الذي كان في هذا الميدان، فاتخذ كل من "ماكليلانـــد" و"جـــون أتكنسون" صدارة هذه الجهود للخروج بنظرية الدافع اللانجاز ،وتطرقنا لبعض النظريـــات المفسرة للدافعية للانجاز، ومكونات الدافعية للانجاز، وعرجنا على مميزات الأفـــراد ذوي الدافعية للانجاز المرتفع وفي الأخير قياس الدافعية للانجاز.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

يعتبر فصل الإجراءات المنهجية في كل مذكرة، حلقة وصل بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي، حيث يوضح فيه الباحث المنهج المتبع و الدراسة الاستطلاعية إضافة إلى تحديد ميدان الدراسة و العينة المستهدفة فيها، و كذلك الأدوات المستخدمة في الدراسة، و خصائصها السيكومترية ، ثم يستعرض الباحث مختلف الأساليب الإحصائية التي تتناسب و طبيعة الموضوع محل الدراسة، ثم يوضح إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة الأساسية:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لهذه الدراسة؛ حيث يسمح بوصف الرضا عن التوجيه المدرسي وكذا الدافعية للإنجاز وصفا دقيقا، ويعبر عن هذه المتغيرات كما وكيفا، ومن ثم يتم بواسطته استخلاص النتائج وتقييمها واختبار فرضيات الدراسة. فهو: "أسلوب من أساليب البحث الذي يدرس الظاهرة دراسة كيفية توضح خصائصها، ودراسة كمية توضح حجمها، ومتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى"**(عطوي جودت، 2000، ص 173)**.

2-عينة الدراسة:

و تعني مجموع الأفراد الذين يجري عليهم البحث، و قد قمنا بإختيار عينة دراستنا من المجتمع الأصلي لكي تكون ممثلة له، حيث عينة البحث يتم اختيارها إذا لم نستطيع دراسة المجتمع الكلي للأفراد نقوم بإختيار جزء منه فقط مع التأكد بأن الجزء المختار يمثل حقيقة المجموعة، هذا الجزء من الأفراد هو عينة البحث.

1)- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة في البحوث العلمية و هي أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان دراسته، ولجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث، إلى جانب التحقق من وجود العينة بجميع الخصائص المراد البحث فيها، و التحقق من سلامة و صلاحية أدوات جمع البيانات.

و قد عرفها مصطفى عشوي على أنها: "دراسة إستكشافية، و هي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان، مما يضفي صفة الموضوعية على البحث، كما تسمح بالتعرف على الظروف و الإمكانات المتوفرة في الميدان، و مدى صلاحية أدوات المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث. **(عشوي، 1994، ص 133)**

وبناءا على ذلك، فقبل المباشرة في إجراءات الدراسة الأساسية، قمنا بدراسة استطلاعية و ذلك بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف.

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهداف دراستنا الاستطلاعية فيما يلي:

- معرفة الظروف التي سيتم فيها إجراءات البحث.

- التعرف على بعض الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث في البحث.

- التحقق من وضوح تعليمات المقياسين، بالإضافة إلى وضوح العبارات و عدم وجود غموض فيها.

- التحقق من صدق و ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية، و ذلك قبل استخدامها و تطبيقها على عينة الدراسة الاساسية.

- التأكد من ملائمة أدوات الدراسة التي تم اختيارها.

2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية :

قد تم اختيار عينة البحث في ثانوية جودي بلقاسم و قد شملت 20تلميذا.

و قد إعتمدنا في اختيار عينة بحثنا هذا على العينة القصدية على اساس أنها تحقق لنا أغراض الدراسة الاستطلاعية التي نسعى لتحقيق أهدافها المسطرة.

2-3- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

تتمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

من حيث الجنس:

جدول رقم (1) :خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس .

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	9	%45
انثى	11	%55
المجموع	20	% 100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن نسبة الاناث (55%) أكبر من نسبة الذكور (45%).

2-3- مكان و زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بثانوية جودي بلقاسم الأغواط في الفترة الممتدة 21فيفري إلى23 فيفري السنة الدراسية (2019).

2-4- إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية:

- قمنا بتوزيع مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز بطريقة قصدية، ثم استرجعناها بعد أن قام التلاميذ بالإجابة على فقرات المقياس.

2-5- نتائج الدراسة الإستطلاعية:

تبين من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- وضوح عبارات و تعليمات المقياسين و ملائمتها لموضوع الدراسة بإجماع افراد العينة.

- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2)- الدراسة الأساسية:

3-2-1- حجم العينة:

هو عدد العناصر المنتقاة لتكوين العينة، ومن المتعارف عليه أنه كلما كان حجم العينة الدراسة كبيرا، كلما كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقة و تمثيلا، لكن هناك بعض العوامل التي تمنع الباحث من تبني عينة كبيرة لدراسته، كعامل الوقت و المال، و قد أكدت الدراسات المنهجية الحديثة، أنه كلما كان المجتمع الأصلي كبيرا، كلما كانت للباحث حرية إختيار عينة بحثه.

3-2-2- طريقة اختيار العينة:

هناك طرق عديدة لاختيار عينة الدراسة، و ذلك حسب المعطيات المتوفرة و حسب الأهداف التي يسعى الباحث لتحقيقها، و قد اعتمدنا في دراستنا هذه على عينة قصدية. حيث اقتصرت عينة بحثنا فقط على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي جودي بقاسم وصادق طالبي الأغواط.

3-2-3- خصائص العينة :

تتمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية في ما يلي:

3-2-3-1-: الجنس:

جدول رقم (02):توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	20	%40
انثى	30	%60
المجموع	50	% 100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن عدد أفراد العينة من الذكور(20) و المقدر بـــ (40%) أقلمن عدد الاناث (30) و المقدر بـــ (60%).

3-3- الحدود المكانية والزمانية للدراسة الأساسية:

3-3-1- مكان إجراء الدراسة الأساسية:

قمنا بإجراء الدراسة الأساسية بكل من ثانوية جودي بلقاسم وثانوية و صادق طالب بمدينة الاغواط.

3-3-2- زمن إجراء الدراسة الاساسية:

قمنا بتوزيع أدوات بحثنا المتمثلة في مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي ومقياس الدافعية للإنجاز على أفراد عينة الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من .21.فيفري إلى غاية.23.فيفري.

3-4- أدوات جمع البيانات:

من أجل جمع البيانات من الميدان، يتوجب توفر و استخدام أدوات بحث معينةهي:

3-4-1 مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي:

أ- وصف مقياس:

اعتمدنا في مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي على استبيان معد من طرف براك صليحة 2008 بحيث يتكون من 30 عبارة موجبة تقيس رضا التلاميذ عن توجيههم المدرسي موزعة على 4 محاور حيث يضم كل محور من المحاور الرضا عن التوجيه المدرسي مجموعة من العبارات متبوعة ب 05 اختبارات هي: اوافق بشدة اوافق لا ادري لا أوافق لا أوافق بشدة بحيث تأخذ الدرجات الاتية على التوالي (12345 وقد اعتمدنا في بناءه وبشكل اساسي على المناشير الوزارية كما استعنا بالبيانات التي تحصلنا عليها في الدراسات الاستطلاعية.

ب- تنقيط الاستبيان:

يطلب من المبحوث القيام بالإجابة على عبارات استبيان بإعطاء تقدير دقيق وصريح وبدون مجاملة في وصف مشاعره، وذلك على مقياس يتدرج من اوافق بشدة، اوافق، لا ادري، لا اوافق، لا اوافق بشدة، ، أما التقديرات فهي:1،2،3،4،5 على الترتيب.

ج- كيف يصحح المقياس:

يشملا لمقياس في مجمله على (28) بندا تقدر جودة الحياة لدى الفرد، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية استبيان ما بين (140-28) درجة.

3-4-2 الخصائص السيكومترية الاستبيان:

أ- صدق الاستبيان في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التمييزي، بأسلوب المقارنة الطرفية، و"تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة استبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها"(**معمرية، 2007، ص 158**). حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة على المقياس في توزيع تنازلي ثم تم سحب 33% من طرفي التوزيع، لنتحصل على (7) فردا من طرفي التوزيع، بمعنى صارت لدينا عينتان متطرفتان متساويتان، عدد أفراد كل مجموعة يساوي (7) افرادــ تسمى إحداهما العينة العليا، والأخرى العينة الدنيا. بعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عينة، ثم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(04): دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في الرضا عن التوجيه

العينة / المتغير	العينة العليا ن=7		العينة الدنيا ن=7		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
ارضا عن التوجيه	110.45	3.14	36.74	4.32	14.81	دالة عند مستوى الدلالة(α=0.05)

يتبين من الجدول رقم(04) أنّ قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) لدلالة الطرفين، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، مما يدل على صدق المقياس.

- **الثبات: بطريقة ألفا كرونباخ:**

جدول رقم(05):

يبين معامل ثبات مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي باستخدام ألفا كرونباخ.

عدد البنود	28
معامل الفاكرونباخ	0.779

يتضح من خلال الجدول رقم(05) أنّ معامل الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) تساوي (0.77) وهي قيمة مقبولة جدا، وتشير إلى تمتع المقياس بثبات عال.

3-4-1-3طريقة تطبيق المقياس:

يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يطلب من المفحوص أن يحدد كل بند مع ما يقوم به أو يشعر به في الواقع، و ذلك بوضع علامة (X) أمام الاختيار الذي يتوافق مع حاله، مع العلم أنه لا وجود لإجابة صحيحة أو خاطئة.

3-4-1-4 كيف تفسر نتائج المقياس:

- يستخدم الجمع في حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس ، و تشير الدرجة المرتفعة إلى أن الفرد لديه مستوى مرتفع من الرضا عن التوجيه المدرسي، و العكس الصحيح.

4-1 مقياس الدافعية للانجاز:

أ- وصف مقياس:

اعتمدت على مقياس دافعية الانجازالمصمم من طرف جهاد معروف2017 ويتكون المقياس من 32 بند اربعة ابعاد على النحو التالي

الطموح الاكاديمي التوجه نحو الهدف الحاجة الى التحصيل الدافع المعرفي وقام بتطبيقه في البيئة العربية (بن زياد 2013ص67

ب- تنقيط الاستبيان:

يطلب من المبحوث القيام بالإجابة على عبارات استبيان بإعطاء تقدير دقيق وصريح وبدون مجاملة في وصف مشاعره، وذلك على مقياس يتدرج من يقيس، لا يقيس،1،2 على الترتيب.

ج- كيف يصحح المقياس:

يشملا لمقياس في مجمله على (32) بندا تقدر جودة الحياة لدى الفرد، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية استبيان ما بين (62-32) درجة.

3-4-2 الخصائص السيكومترية الاستبيان:

أ- صدق الاستبيان في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التمييزي، بأسلوب المقارنة الطرفية، و"تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة استبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها"(**معمرية، 2007، ص 158**). حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة على المقياس في توزيع تنازلي ثم تم سحب 33% من طرفي التوزيع، لنتحصل على (7) فردا من طرفي التوزيع، بمعنى صارت لدينا عينتان متطرفتان متساويتان، عدد أفراد كل مجموعة يساوي (7) افرادــ تسمى إحداهما العينة العليا، والأخرى العينة الدنيا. بعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عينة، ثم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(06): دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في الدافعية

العينة / المتغير	العينة العليا ن=7		العينة الدنيا ن=7		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدافعية للإنجاز	52.21	1.98	38.87	1.84	12.126	دالة عند مستوى الدلالة(α=0.05)

يتبين من الجدول رقم(06) أنّ قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) لدلالة الطرفين، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، مما يدل على صدق المقياس.

- الثبات: بطريقة ألفا كرونباخ:

جدول رقم(05): يبين معامل ثبات مقياس الدافعية للإنجاز باستخدام ألفا كرونباخ.

عدد البنود	32
معامل الفاكرونباخ	0.808

يتضح من خلال الجدول رقم(05) أنّ معامل الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) تساوي (0.80) وهي قيمة مقبولة جدا، وتشير إلى تمتع المقياس بثبات عال.

3-4-1-3طريقة تطبيق المقياس:

يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يطلب من المفحوص أن يحدد كل بند مع ما يقوم به أو يشعر به في الواقع، و ذلك بوضع علامة (X) أمام الاختيار الذي يتوافق مع حاله، مع العلم أنه لا وجود لإجابة صحيحة أو خاطئة.

3-5- كيفية تطبيق اجراءات الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من سلامة و صلاحية أداة الدراسة و تحديد عينة الدراسة الأساسية و طريقة اختيارها بشكل نهائي، توجهنا إلى ميدان الدراسة الأساسية أين التقينا بأفراد العينة بثانوية ..جودي بلقاسم و صادق طالبي الأغواط، قد أبدت لتلاميذ استعدادهم للمساعدة، حيث وزعنا عليهن المقياسين و شرحنا لهن موضوع الدراسة و الغرض منها و كذا طريقة الإجابة عليه، و بالرغم من استغراقنا لبعض الوقت في إجراء الدراسة الأساسية، إلا أننا لم نجد أي صعوبة في تطبيق المقياسين على العاملات أفراد العينة.

3-6- الأساليب الإحصائية:

3-6-1- معامل الإرتباط بيرسون (Person)

يعتبر معامل الإرتباط بيرسون من أهم اختبارات الدلالة الإحصائية و أكثرها استعمالا لسهولة إجرائه، فهو يفيد في تقدير مدى الترابط بين المتغيرات (س و ص)، بحيث كلما اقترب معامل الارتباط برسون من (+ 1) يقال بأن هناك إرتباطا طرديا موجب و بالعكس إذا اقتربت القيمة من (- 1) فيقال بأن هناك إرتباطا عكسيا سالبا، أما إذا اقتربت من القيمة (0) فيقال أن الإرتباط ضعيف.

3-6-2- اختبار«T» للفروق:

يستخدم غالبا عندما يتعلق الأمر باختيار فرضية بديلة حول الفروق المشاهدة بين عينتين أو أكثر، و يستخدم من أجل معرفة إحتمال حدوث مثل تلك الفروق في المجتمع الإحصائي.

3-6-3- المتوسط الحسابي:

المتوسط الحسابي لقيم متغير ما، هو مجموع قيم ذلك المتغير، مقسوما على عدد هذه القيم، فهو معلومة رقمية تتجمع حولها سلسلة من القيم، يمكن من خلالها الحكم على بقية المجموعة **(بوعلاق،2009،ص 40)**

3-6-4- الانحراف المعياري:

هو الجذر التربيعي للتباين، و التباين يقاس بالوحدات المربعة و الإنحراف المعياري يقاس بنفس وحدات المتغير محل ظاهرة الدراسة، و يرمز له S للعينة أو 6 للمجتمع، و هو من مقاييس التشتت، و استخدمناه للتعرف على مدى تشتت الدرجات و ابتعادها عن المتوسط الحسابي.

3-6-6- النسب المئوية:

تستخدم النسب المئوية في العادة مع التكرار، حيث تبين نسبة كل فئة من المجموع الكلي. **(عبيدات و أخرون،1999، 117)**

خلاصة:

خلال هذا الفصل تم إجراء الدراسة الميدانية والتي تتمثل في تعديل الدراسة الاستطلاعية وحجمها ونتائجها، ثم المنهج المتبع، ثم وصف عينة الدراسة و طرق اختيارها، و بعدها تم التطرق لأداة الدراسة و حساب خصائص السيكومترية من صدق و ثبات و منه إلى التقنيات الإحصائية المتبعة في الدراسة، وبعد تطبيقنا للأداة على أفراد العينة الاساسية حصلنا على مجموعة من البيانات التي سوف نتطرق إلى نتائجها و تحليلها و تفسيرها في الفصل التالي.

الفصل الخامس

عرض وتحليل مناقشة النتائج

1-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولى: وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

1-1عرض نتائج الفرضية الاولى:

جدول رقم(08): قيمة معامل الارتباط بيرسون

البيانات الإحصائية / المتغيرات	العينة	قيمة "ر"	(قيمة الدلالة المحسوبة) مستوى المعنوية(sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
الرضا عن التوجيه الدافعية للإنجاز	50	0.632	0.000	0.05	دالة

يُلاحظ من خلال الجدول رقم(08) أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون (ر=0.632) وهي دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.000) وهي اصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05) وهذا يعني أنّه توجد علاقة ارتباط طردية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ أفراد عينة الدراسة.

1-2تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الاولى، أنهتوجد علاقة ارتباط طردية بين لرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ أفراد عينة الدراسة ؛ لأنّ قيمة معامل الارتباط برسون دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وبهذا، يمكن القول ان فرضية بحثنا تحققت.

ويمكن تفسير ذلك الى أن الأفراد يكونون مهتمين بإنجازاتهم ومهامهم عندما يعتقدون أنهم مدفوعون لها برغبة منهم، وبإرادتهم وباختيارهم وليست مفروضة عليهم من طرف العالم المحيط بهم، كما يفسر ذلك بأن الطلبة يكونون أكثر رضا وأكثر دافعية عندما يلمسون أن هناك علاقة بين التخصص الذي وجهوا إليه وبين ما يقومون بتعلمه

وبين حاجاتهم وبين اهتماماتهم، وعليه فالعلاقة بين الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز علاقة ارتباطيه فهناك من يرى أن الرضا يقود إلى الدافعية، وهناك من يرى العكس، فكلا من الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز عنصران مرتبطان ، واذا فسرنا الدافعية كعملية سيكولوجية يتم من خلالها الوصول إلى هدف معين، خاصة فإن الدوافع في المرحلة الثانوية تصبح دوافع داخلية بحكم أن التلميذ له قدر كبير من الحرية والاستقلالية سواء على المستوى الشخصي أو فيما يتعلق بحريته في اختيار الدراسة الأكاديمية التي يرغب في الالتحاق بها، وبالتالي فالرضا يمكن التنبؤ به عند التلميذ من خلال حضوره ، وتقبله للتخصص وهذا كله من العوامل الداخلية التي تعبر عن انجاز التلميذ.

وتتفق النتيجة مع دراسة بن مبارك نسيمه (2014): بعنوان الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز و مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى رضا الطلبة عن التخصصات الموجهون إليها في كل من النظامين LMD و الكلاسيكي و الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين الكشف عن الفروق في الرضا عن التخصص بين نظام LMD و النظام الكلاسيكي الكشف عن الفروق في الدافعية للإنجاز بين طلبة نظام LMD و النظام الكلاسيك ي في ضوء متغير التخصص الكشف عن الفروق في مستوى الطموح بين طلبة نظام LMD و النظام الكلاسيك ي في ضوء متغير التخصص ولاختبار هذه الفرضيات أجرت الباحثة الدراسة على عينة متكونة من (224)طالب وطالبة تم اختيارها بطريقة عمديه و استخدمت الأدوات التالية : استبيان الرضا عن التخصص الدراس وي اختبار الدافعية للإنجاز للدكتور عبد الفتاح موسى واستبيان مستوى الطموح للدكتورة كاميليا عبد الفتاح حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الإرتباطي. حيث توصلت الباحثة إلى النتائج التالية – توجد نسبة متوسطة من الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين الطلبة نظام LMD والنظام الكلاسيكي – توجد علاقة إرتباطية في الرضا عن التخصص والدافعية للإنجاز لدى

الطلبة الجامعيين –توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في الدافعية للإنجاز – توجد علاقة إرتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الطموح.

دراسة قدوري خليفة (2012): بعنوان الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بدافعة الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمختلف التخصصات الموجودة بثانويتي هواري بومدين وغربي بشير بحاسي خليفة ولاية الوادي، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي و للتحقق من صحة الفرضيات استخدمت الباحثة مجموعة من أدوات جمع البيانات تمثلت في استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي ومقياس الدافعية للإنجاز بالإضافة إلى اعتمادها على مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثلت في المتوسط الحسابي، والنسب المئوية ومعامل الارتباط بيرسون واختبارات test t و كذلك تحليل التباينanovaو اختبار lsd و بعد المعالجة الإحصائية توصلت الباحثة إلى النتائج التالية – 1وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي و الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة حيث بلغ معامل الارتباط 0, 453 و هو ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0, 01 و هو ما يعني أنه كلما زاد مستوى درجات الرضا عن التوجيه الدراسي كلما زادت دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.**(جهاد معروف 2018، ص 88)**

2-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

توجد فروق ذات دالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس " ذكر ، انثى".

2-1عرض نتائج الفرضية الثانية:

جدول رقم(09): نتائج اختبار "ت" للفروق.

البيانات الإحصائية / المتغيرات		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
الرضا	ذكر	20	89.37	8.83	0.198	0.841	0.05	غيردالّة
	انثى	30	90.34	8.21				

يتّضح من خلال الجدول رقم(09) أنّ قيمة (0.19 =ت) وهي غير دالة احصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة (0.841) أكبر من مستوى الدّلالة المعتمد لدينا (α=0.05) وهذا يعني أنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في درجة استخدام الانترنيت لدىأفراد عينة الدراسة.

2-2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

بيّنت نتائج الفرضية الثانية أنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى رضاهم عن التوجيه المدرسي ومنه يمكننا القول أن فرضية بحثنا لم تتحقق.

ويمكن تفسير ذلك الى أن متغير الجنس لا يؤثر على مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي و يعــود ذلك إلى أنّ مشاعر الرضا عن التوجيه المدرسي كحالة وجدانية داخلية تعــد كغيرها من المشاعر والانفعالات ميزة بشرية يشترك فيها الذكور والإناث معا و تؤثــر عــلى سلوك الجنسين سلبا وايجابا تبعا لنوعها وشدتها وإن اختلفت شدتها باختلاف شخصية الفرد والظروف المحيطة به باعــتبار أن كلاهما كائن بشري يملك حياة نفسية شعورية.

وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة براك صليحة (2008) : بعنوان الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية .

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية، والتحقق من وجود علاقة بين رضا التلاميذ الجذعين المشتركين عن التوجيه المدرسي وأدائهم الدراسي . الكشف عما إذا كان مستوى رضا التلاميذ في المرحلة الثانوية عن توجيههم المدرسي يختلف باختلاف جنسهم ونوع الجذع المشترك الذين ينسبون إليه، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة قدر عددها بـــ (184) و استعانت الباحثة في جمع البيانات و المعلومات بالمقابلة، واستبيان الرضا عن التوجيه ولمعالجة البيانات تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ومعامل الارتباط بيرسون و ، اختبار test توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

-مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية متوسط - . هناك ارتباط إيجابي بين الرضا عن التوجيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب عند مستوى الدلالة 0, 01 .هناك ارتباط إيجابي بين الرضا عن التوجيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا عند مستوى الدلالة 0.0.01.لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ و تلميذات الجذعين المشتركين عند مستوى الدلالة 01,0 في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث.

وتختلف النتيجة مع نتائج دراسة زروالي وسيلة(2014) : بعنوان علاقة الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي بكل من تقدير و الدافع المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي حيث هدفت الدراسة إلى : التعرف على مستوى الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي تبعا لمتغير الجنس والتخصص -التعرف على الفروق في مستوى الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي تبعا لمتغير نوع البكالوريا -الكشف عن علاقة الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي بكل من تقدير الذات والدافع المعرفي، والتحصيل الأكاديمي -الكشف عن مدى اختلاف علاقة الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي بكل من تقدير الذات او لدافع المعرفي، والتحصيل الأكاديمي باختلاف الجنس و نوع البكالوريا و التخصص الأكاديمي -الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بكل من تقدير الذات و الدافع المعرفي و

التحصيل الأكاديمي من معرفة مستوى رضا الطلبة عن توجيههم نحو تخصصاتهم الدراسية حيث أجريت هذه الدراسة على عينة تتكون من (352) طالب وطالبة، اختيرت بطريقة عشوائية من طلبة السنة أولى بكلية الآداب واللغات، والعلوم الاجتماعية والإنسانية، وكلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي منهم (46 (ذكور و (306) إ ناث ،واستخدمت الباحثة أدوات جميع البيانات المتمثلة في استبيان ت قدير الذات، من إعداد الباحثة، ومقياس الدافع المعرفي من إعداد الباحثة، و كذا محاضر امتحانات السداسي الأول والسداسي الثاني للسنة الدراسية 2009 2010-حيث أسفرت المعالجة الإحصائية للمعطيات، باستخدام نظام المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS على النتائج التالية -مستوى الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي لدى أفراد العينة الكلية أدنى من المستوى المطلوب -توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.**(جهاد معروف 2018، ص 19)**

3-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

توجد فروق ذات دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس " ذكر ، انثى".

3-1عرض نتائج الفرضية الثالثة:

جدول رقم(10): نتائج اختبار "ت" للفروق.

البيانات الإحصائية / المتغيرات		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
الدافعية	ذكر	20	47.41	8.97	2.587	0.041	0.05	دالّة
	انثى	30	56.73	8.04				

يتّضح من خلال الجدول رقم(10) أنّ قيمة (2.58 =ت) وهي دالة احصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة (0.04) اصغر من مستوى الدّلالة المعتمد لدينا (α=0.05) وهذا يعني أنّه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

3-2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

بيّنت نتائج الفرضية الثالثة أنّها توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى الدافعية للإنجاز والفروق لصالح الاناث حيث بلغ متوسطهم الحسابي (56.73) مقارنة بمتوسط الذكور الذي بلغ (47.41) ومنه يمكننا القول أن فرضية بحثنا تحققت.

و يمكن تفسير ذلك بما يلي:

- إصرار الأنثى على التفوق، والنجاح و التحمل، لتلقى مكانتها الاجتماعية فهي تحاول أن تتفوق في المجالات الحياتية المختلفة.

– تشجيع الأسر للإناث تماما مثل الذكور من اجل التفوق في الدراسة و العمل أكثر من اجل تحقيق الطموحات

-الفرص التعليمية المتاحة أصبحت متاحة لكل من الجنسين، حيث هذا ادى الى ارتفاع مستوى الدافعية لدى الاناث.

– تحفيز الأنثى على استثمار جهودهم من أجل انجازات أكثر.

وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة **بوجيانو** (Boggiano،1991) والتي قامة على عينة مكونة من 277 تلميذا وتلميذة في المرحلة المتوسطة، حيث تبين أن الإناث أكثر ميلا من الذكور فيما يتعلق بالدافعية الخارجية وأكثر تأثيرا بالتغذية الراجعة(**شيبة،2015 ، ص 17**).

دراسة **قطامي** (1993) التي أشارت الى أن هناك أثرا دالا احصائيا لمتغير الجنس في الدافعية للتعلم لدى طلاب الصف العاشر. (**قطامي،1993، ص233**)

دراسة **العمران** (1994) وكانت الدراسة حول الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من طلاب المرحلتين الابتدائية والاعدادية وشملت الدراسة (377) تلميذا وتلميذة وتوصلت الدراسة الى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم لصالح الاناث (**بالحاج، 2011، ص229**)

دراسة مصطفى (1998) حيث تناولت الدراسة موضوع الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش وذلك حسب متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ، وتكونت العينة من (164) طابا وطالبة من القسم العلمي والقسم الادبي للمجموعة الاولى، أما المجموعة الثانية فتكونت (142) طالبا وطالبة واسفرت النتائج على:

– وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي طلبة الفرقة الاولى علمي في الدافعية الايجابية والدافعية السلبية لصالح الطالبات. (**دوقة،2010، ص 86**).

دراسة الباحث **شيبة لخضر** (2015) التي كانت تهدف الى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي ، حيث تكونت العينة من 100

تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في متغير الدافعية للتعلم .

الاستنتاج العام:

نستنتج من خلال هذه الدراسة أنّ الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز متغيران مؤثر جدا على التلاميذ في ، من حيث تحقيق الطموحات والاهداف المرجوة.

وقد توصلنا من خلال النتائج إلى ما يلي:

* تحقق الفرضية الأولى للدراسة؛والتي مفادها: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

* عدم تحقق الفرضية الثانية، والتي مفادها:توجد فروق ذات دالة إحصائية في الرضا عن التوجيه المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس " ذكر ، انثى".

* تحقق الفرضية الثالث، والتي مفادها: توجد فروق ذات دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس " ذكر ، انثى" والفروق لصالح الاناث.

وما يمكن أن نستخلصه من هذه الدراسة، أنّ متغيّرا الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز مهمان جدا في حياة التلاميذ، يتأثر بعوامل عديدة ومتشعبة، لذا يجب إجراء دراسات حول هذا الموضوع لكشف أهم المتغيرات والعوامل التي تؤثر في هذان المتغيران.

خـــاتـــمـة

الاستنتاج:

تتجلى أهمية هذا البحث في إثراء ميدان التوجيه بدراسات و بحوث أكثر نظرا لحاجة هذا الميدان إلى تكثيف الجهود من أجل الوصول إلى طرق أنجع في التوجيه وتحقيق نوع من التوازن بين قدرات التلميذ العقلية و رغباتهم وطموحاتهم، باعتبار هذا الميدان أساس العملية التربوية ونجاحها، وانطلاقا من هذه الأهمية هدفنا من خلال هذه الدراسة إلى معرفة علاقة الرضا عن التوجيه بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، وعلاقة ذلك بالجنسين، ولتحقيق ذلك وضعنا في دراستنا جانبين نظري وتطبيقي، فالأول يحتوي ثلاث فصول، الفصل الأول تمهيدي والفصل الثاني تناولنا فيه الرضا عن التوجيه، والفصل الثالث تحدثنا فيه عن الدافعية للإنجاز . أما الجانب الثاني التطبيقي فعمدنا فيه لقياس الرضا عن التوجيه التلاميذ السنة الثانية ثانوي، وذلك عن طريق توزيع استبيانات وتفريغها وحساب النتائج في برنامج SPSS، وفي الأخير عرضنا النتائج وقمنا بدراستها فوجدنا أنه هناك علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز، وأن الرضا عن التوجيه المدرسي عند الإناث أعلى من الذكور، وأن الدافعية للإنجاز عند الأدبيين أكثر من العلميين.

الاقتراحات:

بعد أن قمنا بدراستنا أدركنا أهمية التوجيه، ومن خلال ما تراء لنا تقديم بعض الاقتراحات عن التوجيه هي كالآتي:

-تكثيف برامج التوجيه، وزيادة الحصص الإعلامية لتعريف التلاميذ بكل الشعب المتاحة أمامهم، يتولى أن هذه المهمة مستشار التوجيه المعين في الثانوية.

-تقديم مختلف المساعدات والإرشادات النفسية بطريقة جماعية وفردية للمتعلمين في المرحلة الثانوية.

-اهتمام الجهات المعنية بالسياسات التربوية بنجاح هذه الدراسات التي تحتاج إلى وقفة جادة وتطبيقها على أرضية الميدان.

-وضع خطط علمية منهجية في المؤسسات التربوية لرفع الوعي لدى التلاميذ بأهمية التوجيه.

-ضرورة استخدام الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية لتحديد الاستعدادات وقدرات التلاميذ وتنميتها .

-توعية أولياء أمور التلاميذ بضرورة التوجيه المدرسي وعدم ممارسة الضغوط على أبنائهم بشأن اختيار التخصصات التي يرغبون بها.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع:

1-زكي، صالح أحمد، (1966)، علم النفس التربوي،ط2،مكتبة النهضة المصرية (القاهرة)، مصر - الزعبي ، أحمد محمد، الإرشاد النفسي (نظرياته، اتجاهاته، مجالاته)، (دس) دار زهران للنشر عمان (الأردن).

2- جودت، عزت عبد الهادي، العزة، سعيد حسن، (2004)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي،

ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان.

3- جودت، عزت، حسني، سعيد، (1999)، التوجيه المهني ونظرياته، مكتبة دار الثقافة والتوزيع.

4- زهران، حامد عبد السلام ، (1998)، الصحة النفسية والعلاج النفسي،ط2 ، عالم الكتب (القاهرة) مصر.

5- زهران، حامد عبد السلام، (1998)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط3، عالم الكتب (القاهرة) مصر.

6- الأسدي، حبيب حسن، (1986)، التوجيه المهني علاقته بنتيجة القوى العاملة، مؤسسة الثقافة

العالمية (بغداد) العراق.

7- لبيب، حسن رشدي، (1976)، التذكير والميول العلمية، مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة مصر.

8- عبد العظيم، حمدي عبد الله، (2012)، مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي، ط1،مكتبة أولاد الشيخ للتراث الجيزة (القاهرة) مصر.

9- الزبدي ، أثر بعض عوامل الرضا على مستوى الاستقرار رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم النفس الصناعي، جامعة الجزائر .

10- جلال، سعد، (1992)، التوجيه النفسي والمهني، ط2، دار العكر القاهرة (مصر).

11- جلال، سعد، (1999)، التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية للاستثمار،

ط2، دار الفكر العربي (القاهرة) مصر.

12- العزة، سعيد حسيني، (2000)، الإرشاد الجماعي العلاجي، ط1، عمان (الأردن).

13- عبد العزيز ، سعيد، عيطوي، وجودت عزت، (2004)، التوجيه المدرسي أساليبه النفسية

تطبيقاته العلمية، ط1، مكتبة دار الثقافة الأردن.

14- أحمد، سهير كامل، (2003)، أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق ، مركز الإسكندرية للكتاب (مصر)

15- مرسي، سيد عبد الحميد، (1975)، الإرشاد والتوجية التربوي والمهني، الخانجي (القاهرة)

مصر.

16- خليفة، عبد اللطيف، (1995)، الدافعية للانجاز (دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة

المصريين والسودانيين)، المكتبة الأنجلو مصرية (القاهرة) مصر.

17- خليفة، عبد اللطيف، (2000)، الدافعية للانجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة) مصر.

18- هنا، عطية محمود، (1959)، التوجيه التربوي والمهني، مكتبة النهضة المصرية (القاهرة)

مصر.

19- عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن، (2006)، القيادة والدفعية في الإدارة التربوية، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع عمان (الأردن).

20- خير الدين، فيصل، (1984)، علاج الأمراض النفسية والاضـــطرابات الســـلوكية، دار الملايين بيروت (لبنان).

21- خير الزاد، فيصل، (1984)، علاج الأمراض النفسية والاضـــطرابات الســـلوكية، ط1، دار

الملايين (القاهرة) مصر.

22- مجدي، أحمد عبد الله، (2003)، السلوك الإنساني وديناميا ته ومحاولة تفسيره ، دار المعرفة الجامعية (الإسكندرية مصر.

23- القذافي، مجيد رمضان، (1992)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، المكتب الجامعي الإسكندرية مصر.

24- الشناوي، محمد محروس، (1994)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار غريب للطباعة 25- بني يونس، محمد محمود، (2007)، سيكولوجية الدافعيـــة والانفعـــالات، دار المسيرة للنشر

والتوزيع عمان.

26- حسين، محي الدين، (1988)، الدافعية للانجاز بين الجنسين، مجلة علم النفس العدد الخامس،الهيئة المصرية العامة للكتاب (مصر).

27- عبد الله، معتز، (1990)، الدافعية في علم النفس العام، مكتبة غريـــب (القـــاهرة) مصر.

28- معجم الكنز الوسيط (قاموس عربي فرنسي)، (1984)، مطبعة فؤاد بيان وشركائه .

29- دوبيس، موريس وآخرون، ترجمة الجمالي، حافظ، (1965)، علم النفس الطفل من الولادة حتى المراهقة، مطبعة جامعة (دمشق) سوريا.

30- زايد، نبيل محمد، (2003)، الدافعية والتعلم، دار النهضة العربية (القاهرة) مصر.

31- اسماعيلي، يامنة عبد القادر، (2011)، التوجيه التربوي المعاصر، دار البـــازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان (الأردن). - القاضي، يوسف مصطفى وآخرون، (1981)، الارشاد النفسي والتوجيه التربوي، السعودية.

32-علوي، نجاة، (دس)، واقع التوجيه المدرسي بين الأسس العلمية والارتجالية، مذكرة ماجستير غير منشورة.

33- سهل، فريدة، (2009)، أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الـــذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة ماجستير غير منشورة.

34- العرفاوي، ذهبية، (2013)، أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز ومســـتوى الطموح لدي تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة ماجستير غير منشورة.

35- طيبي، إبراهيم، (p200)، الرضا عن خطة التوجيه المدرسي، مذكرة دكتوراه غير منشورة .

36- رايسي، علي، (2011)، علاقة القلق بالدافعية للإنجاز لـــدى التلاميـــذ المتفـــوقين دراسيا، مذكرة ماجستير غير منشورة.

37- سهل، فريدة، (2009)، أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات، مذكرة ماجستير غير منشورة .

38- زغبية، عمار، (2005)، التوجيه المدرسي والجامعي والتحصيل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، مذكرة ماجستير غير منشورة.

39-بشير معمرية (2007) : بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء الثالث، منشورات الحبر، الجزائر.

40-عطوي جودت (2000) : أساليب البحث العلمي، الطبعة الثانية، دار الثقافة للنشـــر، عمان، الاردن.

41-مصطفى عشوي (1994) : مدخل إلى علم النفس المعاصر، الطبعة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

42-بوعلاق، محمد (2009): الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية. ط1. الجزائر: دار الأمل للنشر.

43-عبيدات، محمد وآخرون (1999): منهجية البحث العلمي، ط2، عمّان، الأردن، دار وائل للنشر.

43-شيبة، لخضر.(2015). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة ماجستير غير منشورة في علوم التربية، جامعة مولود معمري -تيزي زوز، الجزائر.

44-بلحاج ،فروجة.(2011). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة تيزي وزو، الجزائر

45-قطامي، يوسف.(1993). الدافعية للتعلم الصفي لدى الصف العاشر في مدينة عمان، مجلة دراسات للعلوم الانسانية، مجلد رقم (20)، العدد (20)، الاردن.

46-دوقة، أحمد.(2010). واقع الدّافعية المدرسية واستراتيجيات التّعلم. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

47-جهاد معروف.(2018). الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة السنة الثانية جامعي بقسم العلوم الاجتماعية. مذكرة ماستر أكاديمي ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.