

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري، تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز

لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

دراسة ميدانية بثانويتي حاسي خليفة ولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير
في علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:
د. بوكرة فاطمة الزهراء

إعداد الطالب:
قدوري خليفة

لجنة المناقشة:

- أ،د / بوطاف علي - أستاذ التعليم العالي - جامعة الجزائر 2 - رئيسا.
- د / بوكرة فاطمة الزهراء - أستاذ محاضر | "أ" - جامعة تيزي وزو - مشرفا ومقررا.
- د / برو محمد - أستاذ محاضر | "أ" - جامعة المسيلة - مناقشا.

السنة الجامعية : 2012/2011

شكر وتقدير

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على معلم البشرية الأول وإمام الأنبياء والعلماء والشهداء أجمعين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

فقد كانت مراحل العمل في هذه المذكرة متعبة وطويلة، إلا أن الله تعالى من علي بكثير من الجهود الطيبة المخلصة التي جعلت الصعب سهلاً، وحولت العمل الشاق متعة، واستناداً لقوله تعالى "بل الله فاعبد وكن من الشاكرين". (الزمر: آية 66) وانطلاقاً من حديث أبي هريرة - رضي الله عنه - حيث قال: سمعت أبا القاسم صلى الله عليه وسلم - يقول: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله". ففي المقام الأول بعد شكر الله سبحانه وتعالى أتوجه بالشكر والعرفان بالجميل لأهل الفضل للأستاذة الدكتورة بوكرة فاطمة الزهرة التي قامت بمتابعتي وإرشادي، بطول صبرها، وفيض لطفها، وسمو أخلاقها، ثم أثني بالأستاذ الجليل الأخ الدكتور شعوبي محمود فوزي، الذي تعب معي كثيراً من أجل التوصل إلى نتائج دراسة قريبة للدقة فله مني كل التقدير والاحترام.

ومما شرفني تقبل الأستاذ الدكتور علي بوطاف، والأستاذ الدكتور برو محمد، أن يكونا أعضاء في لجنة مناقشة مذكرتي، ليتفضلاً بوضع لمساتهم، البارزة عليها علها تخرج أكثر قوة وأفضل إخراجاً، فلهما مني كل الاحترام والتقدير، كما أتقدم بالشكر لكل الأساتذة الذين لم يخلو علي بتوجيهاتهم، وإلى كل الذين قدموا لي علمهم ووقتهم وجهدهم من خلال مساعدتي في كثير من المحطات الفاصلة من عمر الرسالة، كما أتقدم بالشكر لمدير الثانوية العربي سعداني الذي لم يخل علي بالمساعدة والنصيحة طالما تحدثنا عن المذكرة فله مني كل الشكر والاحترام. والشكر موصول أيضاً إلى الأستاذ بن ناصر علي الذي سخر كامل وقته ليقدم لي كل المساعدة ولا أنسى أيضاً الزميل الوفي غمام علي محمد الذي لم يخل علي بكل المساعدات والتسهيلات. لا أنسى كل من الأساتذة، نورة بوعيشة ومشري سلاف ونعم ما عرفت الأساتذة، علي كل ما قدموه من نصائح وتوجيهات وإلى كل العاملين بجامعة تيزي وزو: أساتذة، عمال، طلبة. ولا أنسى كذلك أبداً من حبوني بمساعدتهم على الرغم من ضيق وقتهم على عملية توزيع الاستبيانات وجمعها وتوفير التسهيلات المتاحة، واعتذر لكل من قصرت عن ذكره، أو سهوت عن اسمه جزاهم الله تعالى عني كل الجزاء.

الطالب: قدوري خليفة

الإهداء

إلى أُمي العزيزة والغالية عليّ ولِإلى رود أبي الطاهرة...رحمه الله
إلى زوجتي، رفيقة دربي، وإِلى فلذات كبدي، قرّة عيني...بناتي الأربعة
إلى إخواني وأخواتي وجميع أبنائهم....
إلى أساتذتي، ومعلمي الخير...
إلى أصحاب الفضل، والعطاء...
إلى عائلتي، ومدرستي، وجامعتي، ووزارتي، ووطني الجزائر...
إليهم جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع، راجيا المولى عز وجل أن يعلمنا ما
ينفعنا وأن ينفعنا بما علمنا وأن يزدنا علما."

الطالب: قدوري خليفة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمختلف التخصصات الموجودة بثانويتي هوارى بومدين وغربي بشير بحاسي خليفة ولاية الوادي، وشملت عينة الدراسة (160) تلميذاً، ومن أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز باختلاف الجنس والتخصص لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟. وتنطوي تحت هذا السؤال أسئلة جزئية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا عن التوجيه الدراسي بين الذكور والإناث لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا عن التوجيه الدراسي حسب التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للإنجاز حسب التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

حيث قسمنا الدراسة إلى جانبين : جانب نظري ضم الفصل التمهيدي و الفصل الأول خصص للرضا عن التوجيه الدراسي، وفي الفصل الثاني تعرضنا للدافعية للإنجاز، وتطرقنا أيضاً إلى جانب تطبيقي ضم فصلين، الفصل الثالث و تعرضنا فيه للإجراءات المنهجية بتقديم مختلف الدراسة الاستطلاعية والأساسية ولقد اعتمدنا في جمع بيانات الدراسة على أداتين الأولى تمثلت في استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي من إعداد والثانية مقياس الدافعية للإنجاز للكتاني. أما الفصل الرابع والأخير خصصناه لعرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج أين توصلنا وبعد المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج SPSS إلى تحقيق الهدف الجوهري للدراسة ألا وهو توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، كما توصلنا إلى عدم تحقق الفرضية العامة الثانية في ثلاث جزئيات وتحققت في جزئية واحدة مفادها توجد فروق في الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصصات الدراسية.

فهرس المحتويات

كلمة شكر

الإهداء

أ.....	ملخص الدراسة
ب.....	فهرس الجداول
ه.....	فهرس الأشكال والرسوم البيانية
و.....	فهرس الملاحق
7.....	مقدمة

الجانب النظري :

الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية

11.....	إشكالية الدراسة
13.....	فرضيات الدراسة
14	مفاهيم الدراسة
16	أهمية الدراسة
16	أهداف الدراسة
17.....	حدود الدراسة

الفصل الأول: الرضا عن التوجيه المدرسي

19.....	تمهيد
19.....	1- تعريف الرضا لغة واصطلاحاً
20.....	2- تعريف التوجيه لغة واصطلاحاً
22.....	3- تعريف التوجيه المدرسي
23.....	4- نشأة التوجيه المدرسي
25.....	5- النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي
31.....	6- الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي

34.....	7- أهداف التوجيه المدرسي.....
36.....	8- فوائد التوجيه المدرسي.....
38.....	9- نبذة تاريخية عن التوجيه المدرسي في الجزائر.....
41	10 - التوجيه المدرسي في النصوص التشريعية الجزائرية.....
42.....	11- تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي.....
43	12- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه.....
45.....	13- أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي.....
48.....	14- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي.....
53.....	-خلاصة.....

الفصل الثاني: الدافعية للإنجاز

55	- تمهيد.....
55.....	1- تعريف الدافع.....
57.....	2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.....
60.....	3- تصنيف الدوافع.....
62.....	4- وظائف الدافعية.....
63.....	5- الدافعية للإنجاز.....
65.....	6- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.....
71.....	7- أنواع الدافعية للإنجاز.....
71.....	8- مكونات الدافعية للإنجاز.....
72.....	9- صفات ذوي الدافعية للإنجاز.....
73.....	10- أهمية الدافعية للإنجاز.....
74.....	11- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.....
76.....	12- الدافعية للإنجاز ومرحلة المراقبة.....
77.....	13- قياس الدافعية للإنجاز.....
80.....	- خلاصة.....

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....	82
1- التذكير بفرضيات الدراسة.....	82
2- الدراسة الاستطلاعية.....	83
3- الدراسة الأساسية.....	84
3-1 منهج الدراسة.....	84
3-2 تحديد عينة الدراسة وخصائصها.....	84
4- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة.....	88
5- أدوات جمع بيانات الدراسة.....	89
6- التقنيات الإحصائية.....	98 - 99

الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1- عرض نتائج الدراسة.....	101
1-1 عرض النتائج الخاصة باستبيان الرضا عن التوجيه الدراسي.....	101
1-2 عرض النتائج الخاصة بمقياس الدافعية للإنجاز.....	104
1-3 تحليل و تفسير النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة.....	107
1-3-1 التحقق من الفرضية العامة الأولى.....	108
1-3-2 التحقق من الفرضية العامة الثانية.....	108
أ- التحقق من الفرضية الجزئية الأولى.....	108
ب- التحقق من الفرضية الجزئية الثانية.....	110
ج - التحقق من الفرضية الجزئية الثالثة.....	112
د - التحقق من الفرضية الجزئية الرابعة.....	115
2- الاستنتاج العام.....	118
3- اقتراحات.....	120
-خاتمة.....	121
قائمة المراجع.....	122 - 129

الملاحق

فهرس الجد اول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد مجتمع الدراسة.	84
02	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس.	85
03	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس والتخصص.	87
04	توزيع الفقرات الإيجابية والسلبية لاستبيان الرضا عن التوجيه الدراسي.	88
05	بعض بنود استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي قبل وبعد التعديل.	89
06	توزيع الدرجات على فقرات استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي.	89
07	معاملات الارتباط بين كل بند والمجموع الكلي لاستبيان الرضا عن التوجيه الدراسي.	90
08	توزيع الدرجات على فقرات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي.	93
09	توزيع الفقرات الإيجابية والسلبية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي.	94
10	بعض بنود مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي قبل وبعد التعديل.	94
11	معاملات الارتباط بين كل بند والمجموع الكلي لمقياس الدافعية للإنجاز.	95
12	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الرضا عن التوجيه الدراسي .	101
13	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الرضا عن التوجيه الدراسي حسب متغير الجنس.	101
14	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الرضا عن التوجيه الدراسي حسب متغير التخصص الدراسي.	102
15	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الرضا عن التوجيه الدراسي حسب متغير الجنس والتخصص الدراسي.	103
16	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الدافعية للإنجاز.	104
17	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الدافعية للإنجاز حسب متغير الجنس.	104
18	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الدافعية للإنجاز حسب متغير التخصص الدراسي.	105
19	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الدافعية للإنجاز حسب متغير الجنس و التخصص الدراسي.	106
20	الدلالة الإحصائية لعلاقة الرضا عن التوجيه الدراسي بالدافعية للإنجاز.	107
21	الدلالة الإحصائية للفرق في درجات الرضا عن التوجيه الدراسي حسب الجنس.	109
22	الدلالة الإحصائية للفرق في درجات الدافعية للإنجاز حسب الجنس.	110
23	الدلالة الإحصائية للفرق في الرضا عن التوجيه الدراسي حسب التخصص الدراسي.	112
24	اختبار LSD لتحديد صالح الفروق في الرضا عن التوجيه الدراسي حسب التخصصات	113
25	الدلالة الإحصائية للفرق في الدافعية للإنجاز حسب التخصص الدراسي.	116

فهرس الأشكال التوضيحية

الرقم	عنوان المخطط التوضيحي	الصفحة
01	العلاقة بين المفاهيم الثلاثة : الحاجة والدافع والباعث.	58
02	مخطط توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	86
03	مخطط توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتخصص.	87

فهرس الملاحق

الموضوع	رقم الملحق
استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي من إعداد الباحث	1
استبيان الدافعية للإنجاز الدراسي	2
مخطط التوجيه للسنة الثانية ثانوي	3
نتائج الدراسة الأساسية ببرنامج spss	4

مقدمة:

لقد أصبح التوجيه المدرسي من أهم الخدمات التي أخذت المدرسة الحديثة على عاتقها القيام بها انطلاقا من الإيمان بان فرص التعليم حق للجميع بهدف إيجاد التلاؤم والتوافق النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني للمتعلمين، والوصول بهم إلى أقصى غايات النمو الذي يشمل الاستعدادات والقدرات والمهارات والميول والاتجاهات والمشاعر وسمات الشخصية، فالتوجيه المدرسي من أعقد المشكلات التي تواجه القائمين على شؤون منظومة التربية والتكوين في الجزائر لأنها ذات أبعاد مختلفة سياسية واجتماعية واقتصادية. والتوجيه الذي لا يراعي حاجات للتلميذ وإمكاناته وأماله المستقبلية والأوضاع الاجتماعية الاقتصادية والسياسية للأمة هو توجيه فاشل وفاقد لأهم مبرراته، لأن التوجيه المدرسي عملية إنسانية تتضمن مجموعة الخدمات والمجهودات المقصودة التي تقدم للتلميذ والمختصين في علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع بغرض مساعدته على تفهم نفسه وتفهم مشكلاته ليكون أقدر على حلها، بالإضافة إلى مساعدته على اختيار نوع الدراسة التي توافق ميوله واستعداداته ضمانا للنجاح والتحصيل العلمي.

وبالرغم من المجهودات المبذولة والمحاولات الهادفة لتطوير عملية التوجيه، إلا أن الإدارة المدرسية الحالية تعاني وخصوصا التعليم الثانوي من صعوبات متعلقة بالتوجيه المدرسي وخاصة التوجيه إلى بعض التخصصات التي تلقى نفورا كبيرا من طرف التلاميذ إذ نجد فئة تنهرب من هذه تخصصات معتقدة بأنها صعبة ولا تحقق أمالها المستقبلية كما هو الحال بالنسبة للشعب التي كانت تنتمي إلى التعليم التقني سابقا متجهين نحو تخصصات أخرى يرون أنها تلبي رغباتهم وتحقق لهم النجاح في المستقبل.

وبما أنه يجب احترام التحجيم أثناء التوجيه، فأن هناك مجموعة من التلاميذ يواجهون إلى تخصصات لا يرغبون فيها ولا تتناسب مع ميولهم أو رغباتهم أو ملمحهم مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي و دافعيتهم للإنجاز.

فالدافعية للإنجاز باعتبارها إحدى مكونات الشخصية التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها، كما أنها تعد متغيرا ديناميا في الشخصية شأنها شأن غيرها من الدوافع تتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية وتؤثر فيها فالرضا عن التوجيه الدراسي من بين المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في الدافعية للإنجاز.

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

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى إبراز العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويتي هواري بومدين وغربي بشير بحاسي خليفة ولاية الوادي، حيث تحتوي هذه الدراسة على جانبين أساسيين جانب نظري وجانب تطبيقي، سبقهم الفصل التمهيدي، والذي يتضمن مجموعة من الإجراءات المنهجية في تحديد إشكالية الدراسة وتساؤلاتها الرئيسية، والفرعية، ومن ثم صياغة الفروض المناسبة والأهداف التي تصبو إليها الدراسة، إضافة إلى أهمية الموضوع والمفاهيم الأساسية للدراسة.

أما الجانب النظري فقد تكون من فصلين ففي الفصل الأول تم التطرف فيه إلى الرضا عن التوجيه الدراسي لغة واصطلاحا، تعريف التوجيه المدرسي، نشأته، نظرياته، أنواعه مجالاته وأسس، أهدافه وفوائده، نبذة تاريخية عن التوجيه المدرسي في الجزائر، التوجيه المدرسي في النصوص التشريعية الجزائرية، مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي، المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه، أهميته، العوامل المؤثرة فيه.

وفي الفصل الثاني تطرقنا إلى الدافعية للإنجاز، تناولنا تعريف الدافع، بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية، تصنيف الدوافع وظائف الدافعية، الأسس النظرية لدافعية الإنجاز، أنواعها، مكوناتها، صفات ذوي الدافعية للإنجاز أهمية الدافعية للإنجاز، العوامل المؤثرة فيها، الدافعية للإنجاز ومرحلة المراهقة وأخيرا قياس الدافعية للإنجاز.

أما الجانب التطبيقي فقد إشتمل على فصلين تناولنا في الأول الإطار المنهجي للدراسة حيث تم التطرق فيه للتذكير بفرضيات الدراسة، الدراسة الاستطلاعية وأهم نتائجها، ثم الدراسة الأساسية من خلال عرض المنهج المستخدم، كيفية اختيار العينة وخصائصها، الحدود الزمانية والمكانية للدراسة، عرض أوات جمع البيانات، وأخيرا الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة، أما الفصل الثاني فقد تعرضنا فيه إلى عرض وتحليل النتائج التي خلصت إليها الدراسة ومناقشتها في ضوء الفرضيات، من خلال المعالجة الإحصائية ومناقشة كل فرضية ثم المناقشة العامة للنتائج، وأخيرا قدمنا مجموعة من الاقتراحات قبل أن نختم الدراسة.

الفصل التمهيدي:

الإطار العام للإشكالية:

- 1- طرح الإشكالية.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- مفاهيم الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- أهداف الدراسة.
- 6- حدود الدراسة.

1- إشكالية الدراسة :

يعدّ التوجيه المدرسي في الجزائر مشكلة من أعقد المشكلات التي تواجه القائمين على شؤون المنظومة التربوية لسببين رئيسيين الأول: أنه ذا أبعاد مختلفة سياسية واجتماعية واقتصادية وغيرها، أما الثاني: أنه يخدم أغراضا إدارية بحتة لأنه يقوم على مبدأ واحد هو الانتقاء على أساس الاستحقاق في كل تخصص، ويهمل إمكانات التلميذ وقدراته وحاجاته. والتوجيه الذي لا يراعي حاجات التلميذ وإمكاناته وآماله المستقبلية والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للأمة هو توجيه فاشل وفاقد لأهم مبرراته.

تعتبر الاستعدادات والقدرات والمواهب والميول أساسا للتفريق بين التلاميذ فيما يتاح لهم من تخصصات وفرص تعليمية، ذلك، أن أي تخصص من التخصصات في المرحلة الثانوية يتطلب النجاح فيه توافر استعدادات وقدرات مختلفة عما هو مطلوب في تخصص آخر، إذ أن اختيار التلميذ لتخصص ما أو وجوده فيه بطريقة ما أو بأخرى يرتبط بالمهنة التي سوف يشغلها مستقبلا، ومن ثم فعملية اختيار التخصص يجب أن تعتمد على تقدير التلميذ لمدى استعداداته وقدراته التي تمكنه من القيام بما هو مطلوب منه بكفاءة وفاعلية، إضافة إلى دافعيته للإنجاز ومدى تقبله لهذا التخصص ورضاه، ولا شك أن الرضا مسألة مهمة لأنه الأساس أو المعيار الموضوعي لتحقيق الرضا الأكاديمي والنفسي والاجتماعي. ومنه أصبح من الضروري وجود سياسة عادلة لتقييم التلاميذ وتصفياتهم عند بداية كل مرحلة من مراحل التعليم، وتوجيه كل واحد منهم فيما يشبع ويحقق حاجاته ويرضي طموحاته. (برو محمد، 2008:17). ويجعلهم أكثر دافعية للإنجاز، من أجل تحقيق حاجاتهم وإعادة التوازن عندما تختل.

يحدد ماكلياند (McClelland) معنى الانجاز انه عبارة عن المنافسة من أجل تحقيق النجاح، والامتياز والتفوق، بحيث يمكن للشخص أن يقيس مدى امتيازه وتفوقه بالمقارنة مع انجازه السابق أو بتحديد مدى دقته في أداء عمله مع انجازات الآخرين. (سهيل فهد سلامة، 1984:8685).

أما هنري موراي (Hnery Murray) فيعرف دافعية الانجاز بأنها الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة و على نحو جيد بقدر الإمكان. (قشقو ش ، طلعت منصور ، 1979: 27).

وهذا ما أيدته دراسة "محمد رمضان" حول علاقة الدافعية للانجاز بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من 120 طالبا بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق جوهرية في الدافعية للانجاز لصالح ذوي التحصيل المرتفع، فالطلاب مرتفعو التحصيل كانوا أكثر دافعية للانجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المنخفض. كما كشفت نتائج الدراسة التي أجراها "محمود عبد القادر" عن وجود ارتباط ايجابي دال بين درجات النجاح في نهاية الفصل الدراسي، وكل من الطموح والمثابرة، (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 52-53). فالنجاح الأكاديمي يتطلب بالإضافة إلى الطموح تحملا ومثابرة من قبل الفرد..

والجزائر كبلد يسعى للتنمية على كل الأصعدة حاول تطوير وتحديث مفهوم التوجيه عبر سيرورة زمنية تتابعت منذ الاستقلال، حتى يتم الاستغلال الأمثل لقدرات التلاميذ وطاقاتهم كل في التخصص الذي يلائم إمكانياته وميولاته، مما يسهم في صقل شخصيتهم ويحافظ على صحتهم النفسية. (وردة بلحسيني، 2002: 1)

وبالرجوع إلى المجتمع المدرسي الجزائري، نجد من خلال المعاينة الميدانية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي التي أجريت عليها الدراسة الاستطلاعية أن هناك تلاميذ ينجزون دراسيا رغم عدم تقبلهم للتوجيه الذي فرض عليهم، وآخرين لا ينجزون دراسيا في حالة التوجيه المفروض، وفئة أخرى رغم أنها قد حصلت على توجيه متوافق مع اختياراتهم إلا أنهم يجدون صعوبة في تحقيق الانجاز الدراسي، حيث يجعلنا هذا نطرح الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للانجاز باختلاف الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟ وتتطوي تحت هذا السؤال أربعة أسئلة جزئية وهي :

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للانجاز باختلاف التخصص لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟ وتتطوي تحت هذا السؤالين أسئلة جزئية :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا عن التوجيه الدراسي بين الذكور والإناث لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للانجاز بين الذكور والإناث لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا عن التوجيه الدراسي حسب التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للانجاز حسب التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة الأولى:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

الفرضية العامة الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للانجاز باختلاف الجنس والتخصص لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا عن التوجيه الدراسي بين الذكور والإناث.

الفرضية الجزئية الثانية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للانجاز بين الذكور والإناث.

الفرضية الجزئية الثالثة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصصات الدراسية.

الفرضية الجزئية الرابعة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للانجاز باختلاف التخصصات الدراسية.

3- مفاهيم الدراسة:

3-1- التوجيه الدراسي:

يعرف عبد السلام زهرا ن التوجيه المدرسي: «عملية نفسية تربوية هادفة، تسعى إلى تحقيق التوافق بين قدرات الفرد الدراسية وميوله ورغباته واستعداداته، وبين متطلبات الفروع الدراسية والاختصاصات المهنية، عن طريق مساعدته على معرفة ذاته وإمكانياته وتجاربه ومشاكله وصعوباته ومعرفة محيطه الدراسي والاجتماعي والاقتصادي باستعمال مختلف الوسائل الإعلامية والاستكشافية». (حامد عبد السلام زهرا ن، 1988:2).

3-2 - تعريف الرضا عن التوجيه الدراسي:

يمكن أن نعرف الرضا عن التوجيه المدرسي «بأنه حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكه واستجاباته، وتشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر، وتقاؤه بمستقبل حياته. وتقبله لبيئته المدركة وتفاعلها مع خبراتها، وعل هذا فإن رضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية، ونتائج سلوكه، وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة وتقبله للآخرين أيضا». (علي محمد محمد الديب، 1987: 38)

3-2.1 . التعريف الإجرائي للرضا عن التوجيه الدراسي:

هو شعور تلميذ السنة الثانية ثانوي بقبول التخصص الدراسي الذي وجه إليه من طرف مجلس القبول والتوجيه ويقدر هذا بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي المطبق في الدراسة الحالية.

3-3 . الدافعية للإنجاز:

تعرف رجاء محمود أبو علام الدافعية للإنجاز بأنها "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به ويعتقد به" (أبو علام رجاء محمود ، 1986: 10).

التعريف الإجرائي:

سعي تلميذ السنة الثانية ثانوي وميله لتحقيق أهدافه ويقدر هذا بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات مقياس الدافعية للإنجاز المطبق في هذه الدراسة.

3-4 . تلميذ السنة الثانية ثانوي:

هو كل تلميذ مسجل في قوائم السنة الثانية ثانوي بأحد التخصصات الدراسية المدرجة في التعليم الثانوي للسنة الدراسية 2010-2011 بثانويتي هواري بومدين وغربي بشير بحاسي

خليفة، وتولى لهم الإجابة على مقياس الرضا عن التوجيه الدراسي ومقياس الدافعية للإنجاز.

4- أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها تحاول تسليط الضوء على ظاهرة الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، في الرفع من مستوى دافعتهم للإنجاز. تهتم هذه الدراسة بعينة جزائرية مكونة من مرهقين متمرسين. وتعد إضافة وتدعيما لدراسات سابقة في هذا المجال بحيث تثري الجانب النظري للدراسات التي تناولت متغيري الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز.

5- أهداف الدراسة:

لاشك أن أي دراسة علمية خاصة في مجال علم النفس تسعى إلى أهداف معينة وتتمثل أهم أهداف دراستنا في النقاط التالية:

- 1- الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي من مختلف التخصصات الدراسية التي تنتمي لها أفراد العينة.
- 2- الكشف عن الفروق بين أفراد العينة فيما يخص الرضا عن التوجيه الدراسي حسب الجنس والتخصص.
- 3- الكشف عن الفروق بين أفراد العينة فيما يخص الدافعية للإنجاز حسب الجنس والتخصص.
- 4- وضع توصيات واقتراحات من أجل الاهتمام أكثر بهذه العملية المصيرية بالنسبة للتلميذ ومن خلاله إلى مجتمعه.

6- حدود الدراسة:

لقد تطرقت الدراسة إلى علاقة الرضا عن التوجيه الدراسي بالدافعية للإنجاز، حيث تم أخذ عينة قوامها 160 تلميذ من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من ثانوية هوارى بومدين، وثانوية غربي بشير حاسي خليفة، ومن أربع تخصصات وهي: العلوم التجريبية، الآداب والفلسفة، تفسير واقتصاد، هندسة الطرائق، حيث تم تطبيق أداتين لجمع البيانات تمثلت الأولى في استبيان حول الرضا عن التوجيه الدراسي من إعداد الباحث والأداة الثانية مقياس الدافعية للإنجاز.

أجري الجانب الميداني للدراسة في شهر مارس من سنة 2011 .

الجانبة النظري

الفصل الأول :

الرضا عن التوجيه المدرسي

- تمهيد

1- تعريف الرضا لغة واصطلاحا

2- تعريف التوجيه لغة واصطلاحا

3- تعريف التوجيه المدرسي

4- نشأة التوجيه المدرسي

5- النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي

6- الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي

7- أهداف التوجيه المدرسي

8- فوائد التوجيه المدرسي

9- نبذة تاريخية عن التوجيه المدرسي في الجزائر

10- التوجيه المدرسي في النصوص التشريعية الجزائرية

11 - مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي

12- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه الدراسي

13- أهمية الرضا عن التوجيه الدراسي

14- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه الدراسي

- خلاصة

تمهيد:

إنّ التوجيه المدرسي بما يكتسبه من أهمية في تحديد مسار التلميذ المدرسي يجعل من الرضا عن التخصص المدرسي أهمية أكبر، لكن إلى أي مدى يمكن أن تظهر هذه الأهمية في تأثيراتها على الفرد من الناحية النفسية، ومن ناحية مردوده الدراسي.

حاولنا في بداية هذا الفصل تعريف الرضا من الناحية اللغوية والاصطلاحية وكذلك التوجيه ثم تطرقنا إلى تعريف التوجيه المدرسي، نشأته، أسسه النظرية، مجالاته، أهدافه وفوائده، كما حاولنا أن نعطي نبذة تاريخية عن التوجيه المدرسي في الجزائر، ثم التوجيه المدرسي في النصوص التشريعية الجزائرية. مدى تأثير الرضا عن التوجيه على الدافعية للإنجاز، وذلك بالرجوع إلى دراسات متعددة في هذا المجال. وما سنتطرق إليه في هذا الفصل، مع تحليل للعوامل ذات التأثير الواضح على صيرورة التوجيه، وموقف الاختيار وكيف تعمل العوامل الاجتماعية كتأثير الأهل، والسمعة الاجتماعية للتخصص والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، كمحددات توجهه نحو مسار معين. والعوامل الشخصية كالجنس وصورة الذات ومركز الضبط، وهي عوامل تتفاعل كلها في نسق منظم يمكن أن يلعب دوره في عملية التوجيه الدراسي ودرجة الرضا عنه.

وفي الأخير عرجنا على طريقة اتخاذ قرار التوجيه من قبل التلميذ، وفي أي إطار جاء هذا الاختيار هل هو قرار آني أم أنه قرار تشكل ضمن مشروع محدد الأهداف واضح الرسائل.

1. تعريف الرضا:

أ. الرضا لغة:

رضي، رضي: رضي ورضاء ورضوانا ومرضاة: زال استياؤه واستعاد هدوءه: «رضي بعد أن قبض إكرامية». يقال فلان راض: معبر عن رضا ذاتي، عن إعجاب بالنفس. رضا: رضي، موافقة وقبول، عدم ممانعة. (المنجد في اللغة العربية المعاصرة: 562). ومنه فالرضا في اللغة يعني القبول والموافقة والإعجاب بالنفس والارتياح.

ب . تعريف الرضا اصطلاحاً:

الشعور بالرضا هو حصيلة التفاعل بين ما يريده الفرد وبين ما يحصل عليه فعلاً في موقف معين. (نجيب شاويش مصطفى ، 1998:111).

2. تعريف التوجيه:

أ . لغة:

وجه: ورد في القرآن الكريم العديد من الآيات الكريمة التي تحتوي هذا المصطلح منها قوله *يَتَعَالَى فِيهِ الْجُذُيَا وَالْآخِرَةُ* (الآية 45 من سورة آل عمران)، أي له وجهة ومكانة ومنزلة عظيمة عند الله في الدارين، فالوجيه ذو الجاه والوجهة. والكلمة مأخوذة من الوجه حتى قالوا إن لفظ الجاه أصله وجه، فنقلت الواو إلى موضع العين فقلت ألفاً ثم اشتقوا منه فقالوا جاء فلان يجوه، كما قالوا وجه يوجه وذو الجاه يسمى وجهاً كما يسمى وجيهاً، ويقال إن لفلان وجهاً عند! كما يقال إن له جاهاً ووجهة وكان الأصل في الوجيه من يعظم ويحترم عند المواجهة لما له من المكانة والنفوس. (إسماعيل بن كثير، 1984: 364).

كما أن الكلمة جاءت في العديد من القواميس والمعاجم اللغوية ومنها "معجم الرائد" الذي

جاء فيه *جَاهٌ يَجُوهُ يَجُوهُ جَاهٌ*، ضرب وجهه ورده، صار أوجه منه.

و *جَاهٌ يَجُوهُ يَجُوهُ جَاهٌ* : وجهة، صار وجيهاً.

و *جَاهٌ يَجُوهُ يَجُوهُ جَاهٌ* : توجيهها، أرسله إليه، ذهب إليه، أداره إلى جهة ما، شرفه. (جبران مسعود، 1995). كما جاء في "لسان العرب": *قعدت تجاهك وتجاهك، أي تلقائك، والجهة: النحو. توجهت إليك، اتجه، أي توجهت، يقال شيء موجه إذا جعل على جهة واحدة لا يختلف. ويقال: خرج القوم فوجاً هو للناس الطريق توجيهها، إذا وطنوه وسلكوه حتى استبان أثر الطريق لمن يسلكه.* (ابن منظور، 1995).

كما جاء في "المنجد في اللغة والأعلام": هَ يَ وجهه، وجاهة: صار وجيهاً، وجه الأمير شرفه، وجَّه 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: 889 - 890).

كما جاء أيضاً في كتاب "أقران الموارد في فصح العربية والشوارد" وجَّه إليه في حاجة توجيهها: أرسله، فوجه إليه أي فذهب، ووجهوا للناس الطريق وطئوه وسلكوه حتى استبان أثر الطريق لمن يسلكه، والجهة والوجه: ما يتوجه إليه الإنسان من عمل وغيره. والوجه: القصد والنية، وشيء موجه أي جعل على جهة واحدة لا يختلف.

(الخوري سعيد الشرفوني، 1309 هـ، 1430 - 1431).

يشير التوجيه من الناحية اللغوية إلى مصدر الفعل وجه، يوجه، وجيه، بمعنى دله على الوجهة الصحيحة. (بن هادية علي، 1991: 612).

مما تقدم يتضح أن مفهوم التوجيه في اللغة يعني القصد والانقياد والإتباع والناحية والنية... أي تبيان الطريق المحدد والمقصود من أجل مساعدة السالكين له على معرفته للالتزام به وعدم الانحراف عنه امتثالاً لقول الحق أَتَيَّاكَ فَوْتَلْعْطِي: رَاطِي مَسْ تُقِيمُ أَوْهٌ وَلَا تَتَّبِعُ وَأَفَالَتُيُّلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ... (الآية 153 من سورة الأنعام)، أو بعبارة أدق إتباع الخطة المرسومة لبلوغ الغاية.

ب - اصطلاحاً:

أما اصطلاحاً، فهناك تعاريف عديدة لمفهوم التوجيه منها تعريف زهران حامد عبد السلام الذي يرى بأنه «عملية واعية ومستمرة بناءة ومخططة تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له..، ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبة نفسه بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشد والمربين والوالدين في مراكز التوجيه والإرشاد وفي المدارس وفي الأسرة» .

(حامد عبد السلام زهران، 1980: 10).

ويعرفه صالح عبد العزيز بقوله: «محاولة الوقوف على أحسن الطرق التي يمكن أن تنمي القوى الكامنة في كل شخصية إلى أقصى درجات النمو في التطور والتكوين». (صالح عبد العزيز، 1999: 304).

ويعرفه عطية محمود هنا بأنه: «العملية الفنية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها، ووضع الخطط التي تؤدي إلى تحقيق هذا الحل والتكيف وفقا للوضع الجديد الذي يؤدي إلى تحقيق هذا الحل، وهذه المساعدة تنتهي بأن يجعل الإنسان أكثر سعادة ورضا عن نفسه وعن غيره.» (هنا محمود عطية، 1959: 39).

3- تعريف التوجيه المدرسي:

يعرفه أحمد زكي بدوي على أنه: «العملية التي يتم بواسطتها توجيه كل فرد من أفراد المجتمع نحو فرع التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله الرئيسية بحيث تعد الوسائل التي تساعد طبقا لإمكانياته المذكورة على النجاح في حياته وخدمة المجتمع الذي يعيش فيه».

و هو أيضا: «العملية التي تهتم بالمساعدة، وتقدم للتلاميذ والطلبة لاختيار نوع الدراسة الملائمة التي يلتحقون بها، والتكيف لها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم وفي حياتهم الدراسية بوجه عام». (عبد الكريم قيشي، 1993: 32).

إن فالتوجيه السليم حسب التعريفين السابقين، هو تلك العملية التي يقوم بها المختصون في التوجيه من أجل مساعدة التلاميذ على اختيار نوع الدراسة الملائمة والتي تتفق وميولهم واستعداداتهم قصد التكيف والنجاح فيها.

ويعرفه أيضا عبد السلام بأنه: «عملية نفسية تربوية هادفة، تسعى إلى تحقيق التوافق بين قدرات الفرد الدراسية وميوله ورغباته واستعداداته، وبين متطلبات الفروع الدراسية والاختصاصات المهنية، عن طريق مساعدته على معرفة ذاته وإمكانياته وتجاربه ومشاكله وصعوباته ومعرفة محيطه الدراسي والاجتماعي والاقتصادي باستعمال مختلف الوسائل الإعلامية والاستكشافية». (حامد عبد السلام زهران، 1988: 2).

فحسب هذا التعريف، فإن التوجيه المدرسي عملية نفسية تربوية، يهدف إلى مساعدة الفرد على معرفة قدراته الدراسية، ورغباته واستعداداته آخذا بعين الاعتبار متطلبات الفروع الدراسية والاختصاصات المهنية، وهذا باستخدام مختلف الوسائل الإعلامية، والاستكشافية وبذلك التعرف على محيطه الدراسي والاجتماعي والاقتصادي مما يؤدي إلى سهولة اختياره للفرع أو الشعبة التي تناسبه، فعملية التوجيه تسعى إلى معرفة التلميذ وفهم سلوكه، بقصد مساعدته على اختيار الفرع الذي يناسب إمكانياته ورغباته، حتى يمكنه أن يتوافق مع دراسته وينجح فيها.

4 - نشأة التوجيه المدرسي:

تعود فكرة التوجيه المهني تاريخيا إلى العالم "بارسونز" (BARSONS) الذي يعود إليه الفضل في نشوء التوجيه المهني، أما المكتب المهني في بوسطن أعد عام 1909 خطة للعمل مع طلاب المدارس الثانوية لمساعدتهم في اختيار المنهج والتعليم، وكذلك كانت هناك جهود متمثلة في عدة مدن أمريكية، ففي مدينة نيويورك قامت رابطة معلمي المدارس الثانوية بقيادة "أيلي وبفر" (ELI WEAVER) بتدعيم الأنشطة التي تهدف إلى إرشاد التلاميذ وتوجيههم ولكن بالرغم من ذلك فإن أنشطة التوجيه المدرسي كانت حتى بداية الحرب العالمية الأولى تدخل أساسا في إطار التوجيه المهني، أما نشوء التوجيه المدرسي يعود فيه الفضل إلى "ترومان كيلي" (TROMAN KELLEY) الذي قدم رسالته عن التوجيه المدرسي وكان الهدف منه مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة والتكيف لمشكلات المدرسة وفقا لاهتمام نجاحه، وهو يرى في هذا خطوة سابقة للتوجيه المهني الذي يأتي فيما بعد.

وفي عام 1918 ذكر "بروور" (BREWER)، أن التوجيه المدرسي هو المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية، وهو يرى في كتابه الذي نشره في عام 1932 بعنوان "التربية كتوجيه" أن هناك فرق بين عبارتي: التربية كتوجيه و التوجيه التربوي فالمقصود بالأولى ضرورة توجيه التلاميذ في نواحي نشاطهم كافة، أما الثانية فيقصد بها ناحية محددة من التوجيه، تهتم بنجاح التلميذ في حياته المدرسية. (القاضي يوسف مصطفى وآخرون، 1981:45).

والجدير بالذكر أن المختصين في هذا المجال يعتبرون التوجيه المدرسي خطوة من خطوات التوجيه المهني أو أنه نوع من الخدمة الفردية للطلبة، والذي يطلق عليها شؤون الطلبة والواقع أن التوجيه التربوي كفرع قائم قد أهمل إهمالا كبيرا إلى الدرجة التي جعلت "سترونج" (STRANG) تقول في مقدمة كتابها "التوجيه التربوي" أن هذا النوع من التوجيه، رغم أهميته التي تعادل أهمية التوجيه المهني قد أهمل إذا ما قرن بالتوجيه المهني. وقد بدأ الاهتمام بالتوجيه المدرسي في السنوات الأخيرة عندما شعر الكثير من رجال التربية بأهمية التوجيه في المجال الدراسي، وخاصة أن الفرد هو أكثر التغيرات ثبوتا في معادلة المجتمع. وفي أثناء الحرب العالمية الثانية أهمل شأن التوجيه المدرسي، وفي أعقابها عاد الاهتمام بهيأت التوجيه في الولايات المتحدة الأمريكية، وأنشأت عدة مراكز لتوجيه التلاميذ إلى أنواع الدراسات المناسبة لهم، لاسيما في نهاية سنة 1996، حيث ازداد عدد المرشدين المؤهلين مما مكنهم من أخذ دورهم بشكل فعال في المجتمع، وهذا ما يؤكد حمود محمد الشيخ بقوله أن التوجيه المدرسي جاء متأخرا، عن التوجيه المهني الذي حظي باهتمام أكثر، وذلك بسبب أن بعضهم يعتبر التوجيه المدرسي خطوة من خطوات التوجيه المهني، أو أنه فرع من فروع الخدمة الفردية للطلبة، إلا أن الاهتمام بالتوجيه المدرسي قد تطور في السنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية عندما شعر الكثير من رجال التربية وعلماء النفس بأهمية التوجيه المدرسي في ميدان التربية والتعليم. (حمود محمد الشيخ ، 1996: 8).

وما يمكن استخلاصه، أنه ورغم أهمية التوجيه المدرسي إلا أنه قد أهمل لسنوات كبيرة مقارنة بالتوجيه المهني، ولكن رجال التربية وعلم النفس عملوا للنهوض بالتوجيه المدرسي وإعطائه المكانة الهامة، مع نهاية الحرب العالمية الثانية.

5- النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي:

تعد النظريات في أي علم من العلوم عناصر أساسية ومهما ومن الضروري أن يتعرف عليه المرشد لكي يقوم بمهامه على ضوءها. لهذا سنتطرق إلى أهم هذه النظريات التي تناولت التوجيه بشيء من الشرح والتحليل وهي: نظرية السمات والعوامل، والنظرية السلوكية ونظرية الذات ونظرية التحليل النفسي ونظرية الذات.

5-1- نظرية السمات والعوامل:

يعتمد أصحاب هذه النظرية على الفروق الفردية وخصائصهم وسماتهم التي يتميزون بها عن غيرهم (جسمية، انفعالية، عقلية،... الخ)، والسمات قد تكون فطرية وقد تكون مكتسبة ومن أشهر رواد هذه النظرية "إيزنك" Eisnek . و"كاتيل" Katel و"ويليامسن" Williamson وهم يرون أن السمات تعبر عن وجود الاستعداد عند صاحبها لأنواع معينة من السلوك لكي نفهم الفرد لابد من دراسة السمات التي تتسم بها شخصيته وبذلك نفهم سلوكه. (سماره عزيز، عصام النمر، 1999: 54).

ولقد حاول علماء النفس حصر السمات التي يتسم بها الأفراد ثم عموا إلى التحليل العلمي وتوصلوا إلى سمات عامة، البعض منها مشتركة بين جميع الناس وبعضهم لا تتوفر إلا لدى فرد معين. كما أن بعض السمات مكتسبة وبعضها موروثة وبعضها كامنة ولا تكون مصدرا لسمات أخرى تظهر على الفرد وتسمى الأولى سمات مصدرية والثانية سمات سطحية. وهناك سمات تدفع الفرد نحو الأهداف وتختلف هذه من فرد إلى آخر. وتقوم هذه النظرية على استخدام المقاييس والاختبارات النفسية من أجل تحديد العوامل التي تفسر سلوك الفرد والتي تمكن من تحديد سمات الشخصية عنده.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن شخصية الفرد عبارة عن نظام يتكون من مجموعة من السمات بمعنى أن الشخصية هي حصة تفاعل السمات المختلفة التي يتميز بها أصحابها. إن السلوك الإنساني ينمو منذ الطفولة إلى سن الرشد عند تطبيق نضج السمات والعوامل التي تكون شخصية الفرد وإن التوجيه القائم على نظرية السمات يتضمن جمع المعلومات عن

العميل وتحليلها وتركيبها من أجل التعرف على السمات التي يتميز بها. (سماره عزيز، عصام النمر، 1999: 54 - 55).

لكن هذه النظرية لقيت مجموعة من الانتقادات نلخصها فيما يلي:

1- إن أصحاب هذه النظرية غير متفقين على السمات العامة للشخصية وهي الأساس في هذه النظرية.

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

3- هذه النظرية غير قادرة على إعطاء الصورة الكاملة للشخصية.

4- تركز هذه النظرية على وصف سلوك العميل ولكنها لا تهتم بمعرفة أسباب هذه السلوك أو غيرها.

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

5-2- النظرية السلوكية BCHAIVOUR THEORY:

يطلق على النظرية السلوكية اسم (نظرية المثير والاستجابة) وتعرف أيضا باسم (نظرية التعلم).

تؤكد هذه النظرية أن معظم السلوك متعلم وأن الفرد يتعلم السلوك السوي والسلوك غير السوي ويتعلم التوافق وعدم التوافق في سلوكه، ويتضمن ذلك أن السلوك المتعلم يمكن تعديله. (كاملة الفرخ، عبد الجابر تيم، 1999: 58-59).

1- المثير والاستجابة: تقول النظرية أن كل سلوك له مثير ويعني السلوك هنا الاستجابة وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سويا. أما إذا كانت العلاقة مضطربة كان السلوك غير سوي. وهكذا في الإرشاد السلوكي لابد من دراسة المثير والاستجابة وما بينهما من عوامل شخصية أو عقلية أو اجتماعية أو انفعالية. (نفس المرجع السابق، 1999: 59).

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

3- الدافع: يمكن تعريف الدافع بأنه طاقة قوية بدرجة تدفع الفرد وتحركه للسلوك.

والدافع إما موروث مثل الدافع للطعام وهو أولي، أو متعلم وهو ثانوي وللدافع ثلاث أبعاد هي:
أ. يحرر الطاقة الانفعالية في الفرد.

ب. يملئ على الفرد أن يهتم بموقف معين.

ج. يوجه السلوك وجهة معينة ليشبع حاجة معينة عند الفرد. (نفس المرجع السابق، 1999: 59).

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

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

ب. إثابة ثانوية: مثل زوال الخوف.

إن التعزيز يؤدي إلى تدعيم السلوك وإلى تكراره على أن يكون بالإثابة ويرتبط أيضا بالأثر الطيب. (نفس المرجع السابق، 1999: 60).

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

أ. ارتباط السلوك بالعقاب.

ب. إذا لم يمارس السلوك ويعزز.

ج . الاستجابات التي لها أثر محبط. (نفس المرجع السابق، 1999: 61).

6- العادة: وهي تلك الرابطة القوية التي تكون بين المثير والاستجابة وتكون عن طريق التعلم و التكرار.

7- التعميم: يميل الفرد إلى تعميم خبرات مرت معه في مواقف محدودة على المواقف الأولى بصفة عامة. (نفس المرجع السابق، 1999: 62).

8-التعلم ومحو التعلم وإِعادة التعلم: فإذا أكتسب سلوك غير سوي فإنه يمكن محوه بما يسمى بعملية (غسيل المخ) ثم تعليم صاحبه سلوكا سويا يحل محل السلوك الغير السوي، ولقد لقيت النظرية السلوكية كغيرها من النظريات الكثيرة من الانتقادات كإهمالها للعناصر الذاتية في السلوك وتركيزها على السلوك الظاهري الملاحظ، كما أنها تهتم بإزالة أعراض سوء التوافق وأعراض السلوك الخاطئ، دون أن تعمل على إيجاد الحل الجذري لها، ومن الانتقادات الموجهة لهذه النظرية أيضا أن تجاربها أجريت على الحيوانات أكثر منها على الإنسان وهو ما جعل البعض يشكك فيها وباهتماماتها. (سماره عزيز، عصام النمر، 1999: 56- 58).

وهذه النظرية كباقي النظريات الأخرى تعرضت لبعض الانتقادات نذكر منها:

- 1- يركز أصحاب هذه النظرية اهتمامهم على السلوك الملاحظ.
 - 2- تتغاضى النظرية السلوكية عن النظر للفرد ككل وتهمل عناصر السلوك الذاتية.
 - 3- دلائل النظرية السلوكية العلمية والعملية والتجارب والأبحاث طبقت على الحيوانات.
 - 4- تركز على إزالة الأعراض بدل الحل الجذري.
 - 5- يتعصب الكثيرون للنظرية السلوكية وعلى العلاج التعليمي ولا يهتمون بالنظريات الأخرى.
- (كاملة الفرخ، عبد الجابر تيم، 1999: 56- 58).

5-3- نظرية الذات:

تهتم هذه النظرية بعدة جوانب من بينها الإرشاد المتمركز حول صاحب المشكلة ومن روادها "كارل روجرز" Carl Rogers الذي يعتبر الذات تكوين معرفي منظم، ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات ولمفهوم الذات عدة جوانب وهي:

5-3-1- مفهوم الذات المدركة: وهي تعني مدركات الفرد لذاته وتصوراتها عنها أي ذات الفرد كما يدركها هو.

5-3-2- مفهوم الذات الاجتماعية: وهي مدركات الآخرين عن ذات الفرد وتصوراتهم عنه.

وهذه المدركات يكونها الآخرون من خلال ملاحظاتهم للفرد أثناء تعلمهم معه.

5-3-3- مفهوم الذات المثالي: وهو يعني المدركات والتصورات الموجودة عند الفرد عن الصورة التي يجب أن يكون عليها، و هي صورة مثالية يطمح الفرد للوصول إليها.

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

- أنها ركزت على الذات ومفهوم الذات وعجزت عن تكوين تصور كامل لطبيعة الإنسان.
- وأنها ركزت أيضا على الجانب الشعوري عند الفرد وأهملت الجانب اللاشعوري ودوره في توجيه سلوك الفرد.
- أنها تتمركز حول العميل انطلاقا من حقه في تقرير مصيره، وعلما بأن هذا الحق لا يعطيه حقه في السلوك الخاطئ.

أنها تهتم كثيرا بالمعلومات التي يقدمها العميل عن نفسه وتعمل بتلك الاختبارات والمقاييس والتي تعتبر من الوسائل الهامة في جمع المعلومات اللازمة للتوجيه والإرشاد.

(سماره عزيز، عصام النمر، 1999: 50-53).

5-4- نظرية التحليل النفسي:

تتنسب هذه النظرية إلى العالم "فرويد" Freud، وهي نظرية العلاج النفسي في الغالب. ويمكن استخدامها في الإرشاد النفسي كذلك، فالتوجيه والإرشاد يسيران على خط واحد وما يوجد فرق بينهما سوى الفرق في الدرجة لا غير، والهدف بينهما مشترك وهو مساعدة الفرد على حل مشكلاته وصراعاته حلا سويا للوصول إلى التكيف مع الواقع فهذه النظرية تهتم بالأنماط السلوكية الشاذة أكثر من اهتمامها بالأصحاء، وتهتم أيضا بدراسة الحياة مبكرا للعميل.

ولا تنظر للسلوك كما يبدو ظاهرا بل باعتباره أعراضا تخفي وراءها عوامل داخلية، ومن هنا يكون تركيزها على أهمية اللاشعور الذي نحتاج إلى وقت للتعرف عليه وخبرة واسعة في مجال التحليل النفسي، كما نستفيد منها في استخدام التنفيس الانفعالي والتداعي الحر لمساعدة العميل في التخفيف عن نفسه من القلق والتوتر.

فمن بين إيجابيات هذه النظرية اهتمامها بعلاج أسباب المشكلات والاضطرابات لتحلها من أساسها، وهي تتناول الجوانب اللاشعورية، بالإضافة إلى الجوانب الشعورية وتحاول تحرير العميل من دوافعه المكبوتة، ولقد وجهت لها بعض الانتقادات نذكر منها:

- أنها عملية طويلة وشاقة ومكلفة.

- أنها تهتم بالمرضى أكثر من الأسوياء فهي تنفع للعلاج النفسي أكثر من الإرشاد النفسي.

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

- ما يقلل من قيمتها، الاختلافات بين التحليل النفسي الكلاسيكي القديم وبين التحليل النفسي الحديث. (سماره عزيز، عصام النمر، 1999: 59 - 66).

ما يمكننا استنتاجه، أن التوجيه القائم على نظرية السمات يتضمن جمع المعلومات عن العميل وتحليلها وتركيبها من أجل التعرف على السمات التي يتميز بها. أما الاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك: كيف يمكن تعلمه وكيف يمكن تغييره، وفي نفس الوقت اهتمام رئيسي في عملية الإرشاد التي تتضمن عملية التعلم ومحو وإعادة تعلم والتعلم. وتهتم نظرية الذا كثيرا بالمعلومات التي يقدمها العميل عن نفسه وتعمل بتلك الاختبارات والمقاييس، والتي

تعتبر من الوسائل الهامة في جمع المعلومات اللازمة للتوجيه والإرشاد وأخيرا نظرية التحليل النفسي التي كان اهتمامها منصبا على المرضى أكثر من الأسوياء في عملية التوجيه ولكل نظرية من هذه النظريات ايجابيات وسلبيات كما أشرنا لها سابقا.

6- الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي:

يقوم التوجيه على أسس ومبادئ لا غنى للمنشغلين فيها عن فهمها إدراكها ومعرفة كيفية تطبيقها والاستفادة منها وهي كما يلي:

1- الأسس الفلسفية: التوجيه يبدأ من الفرد للفرد من حيث الإفادة والتطبيق بحيث يسعى لتحقيق رغباته ويتبع 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. ووظيفة الموجه ليس في جوهرها سوى مساعدة الفرد على القيام بذلك بتقديم المعرفة الفنية التي تساعد على تحقيق الغرض الذي ينشده، ويمكن أن يتفرع عن ذلك مبدأ مؤداه أن كل فرد يحتاج إلى مساعدة ما لحل مشكلاته المختلفة وفقا لظروف حياته وله الحق في طلب هذه المساعدة عندما يعترضه موقف لا يستطيع أن يواجهه بنجاح إلا إذا توفرت له هذه المساعدة ولا بد أن يشعر الفرد أولا بحاجته إلى المساعدة حتى تأتي ثمارها. كما لا بد أن يثق في فاعلية التوجيه وأن يقدم له المعونة اللازمة للتغلب على مشكلاته". (القاضي يوسف مصطفى وآخرون، 1981: 53).

والهدف من التوجيه بصورة عامة هو مساعدة الفرد على تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة ودون إكراه، أي يستحسن أن يحترم حق الفرد في تحديد أهدافه ووضع الخطط التي تحقق تلك الأهداف.

2- الأسس النفسية (السيكولوجية): من الأسس والمبادئ التي تعتمد عليها عملية التوجيه مايلي:

- أ- مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصيتهم.
- ب- بالإضافة إلى الفروق الفردية هناك اختلاف في نمو الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية للفرد من حيث أنها تختلف بين كل مرحلة من مراحل النمو والمرحلة التي تليها.

ج- مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة حيث أن جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.

د- مراعاة إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى النضج عنده والأصول الثقافية والقيم الاجتماعية التي نشأ فيها وترعرع.

هـ- اعتبار عملية الإرشاد النفسي والتوجيه عملية تعلم ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة وتعميم ما أكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله والتحديات التي تتطلب حلاً ودراسة وتخطيطاً . (القاضي يوسف مصطفى وآخرون، 1981: 52).

3- الأسس التربوية: تعتبر عملية التوجيه عملية متممة ومكملة لعملية التعليم والتعلم حيث أن عملية التوجيه تعطي للعملية التربوية دفعا لتجعلها أكثر فاعلية، وعلى كل فإنه لا يمكن فصل العمليتين عن بعضهما البعض، لأن من شروط عملية التعليم الجيد أن تهتم بعملية التوجيه والتعلم كما أن عملية التوجيه يمكن أن يستفاد منها في تطوير المناهج وطرق التدريس عن طريق التأكد من تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي للطلاب:

أ- تستغل عملية التوجيه المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها، كما أنها تقوم بدور ملموس في تعديل المنهج ووضع برامج النشاط بما يتلاءم وينسجم مع تحقيق ما وضعت تلك العملية من أجله.

ب- تعاون أخصائي التوجيه مع المدرسين والقائمين على شؤون المدرسة من الأمور الضرورية لإنجاح عملية التوجيه وتنشط العملية التربوية بصورة عامة.

ج- الاهتمام بالتلميذ على أنه فرد في الجماعة له حقوق وعليه واجبات تجاه الجماعة وتجاه نفسه، ومن هنا دعت الحاجة إلى تخطيط خدمات في التوجيه الفردي لخدمة وتوجيه كل فرد على حدي وإلى جانب ذلك هناك حاجة ملحة لتخطيط الخدمات في التوجيه الجمعي. لأن على الفرد أن يعرف حقوقه بنفسه بالإضافة على حقوق الجماعة وواجباته تجاه نفسه وتجاه الجماعة. (القاضي يوسف مصطفى وآخرون ، 1981: 55).

4- الأسس العلمية للتوجيه المدرسي: وضع الباحثون في مجال التوجيه المدرسي التربوي أسس تكون الركيزة التي يعتمد عليها المختصون في عملية التوجيه وهي:

أ - القدرات العقلية العامة والذكاء: إن أول ما يحتاجه الموجه هو معرفة القدرات العقلية العامة للتلميذ أو مستوى ذكائه وذلك لاعتبارات تعلم مختلف العلوم والمهن يتم بواسطة العقل البشري الذي يميز الإنسان عن الحيوان ووهبه الله للإنسان، يفكر به ويتعلم، لذلك كان لابد من وجود وسائل تقيس مختلف القدرات العقلية للإنسان ومن ثمة الاعتماد على نتائج لتحديد إمكانيات كل فرد. (القاضي يوسف مصطفى وآخرون، 1981: 55).

وتبين دراسة العالم "بيرت" (BERT) الذي توصل إلى أن هناك معامل الارتباط بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي وقدرة التلميذ في معالجة الأعمال المعقدة نتيجة لتراكم الخبرات التي يمر بها في حياته، وبواسطة اختبارات الذكاء يستطيع الموجه معرفة إذا كان التلميذ يصلح للدراسة النظرية التي تتطلب الكثير من التفكير العقلي وبالتالي يتولى مناصبا كبيرا مستقبلا. أما التلاميذ الذين يمتازون بقدرات عقلية ضعيفة يتوجهون إلى المهن التي لا تحتاج إلى مهارة كبيرة وجهد عقلي كبير. وقياس هذه القدرات العقلية يتطلب اختبارات نفسية وهي مختلفة ومتنوعة من بلد إلى آخر والطريقة الشائعة هي أخذ مستوى الذكاء الشخصي مقارنة مع المساوين له في السن وتكون درجة 100 معبرة عن المستوى المتوسط فإذا تحصل التلميذ على درجة أعلى من 100 فهو يوجه إلى دراسات تحتاج إلى جهد عقلي أكثر من عضلي في حين التلميذ الذي تحصل على درجة أدنى من 100 فإنه يوجه إلى أعمال لا تحتاج إلى جهد عقلي بقدر ما تحتاج إلى الجهد العضلي العملي. (يوسف محمود الشيخ، جابر عبد الحميد جابر، 1964: 2).

ب- الاستعدادات الخاصة:

تعد الاستعدادات الخاصة ضرورة في عملية التوجيه فهي تسمح بمعرفة المهارات الكامنة لدى كل تلميذ ومن ثمة معرفة الدراسة والعمل الذي يمكن أن يمارسه كل منهم والاستعدادات الخاصة التي تعني: «إمكانية نمط معين من أنماط السلوك المعرفي»

(صالح عبد العزيز، 1986: 2).

والاستعدادات تلعب دورا كبيرا في عملية التوجيه التربوي طالما أنها أول أساس بعد الذكاء لتوجيه الناشئين نحو التعلم الذي يتفق وتكوين كل منهم فكلما كان تجاوز لتلك الاستعدادات الخاصة بالمتعلم وعدم إعطائها قيمة بالنسبة للتلميذ تؤدي إلى تحطيم رغباته وهذا ينعكس عليه وعلى المؤسسة التعليمية.

ج- الميول المهنية: كما نحتاج في التوجيه المدرسي التعرف على القدرات العقلية والاستعدادات العقلية الخاصة بالتلميذ كذلك نحتاج إلى التعرف على ميوله المهنية، فقد لا نجد لدى التلميذ القدرات والاستعدادات اللازمة لدراسة ما، لكننا نجد لديه ميلا أو رغبة فيها. فالرغبة أو الميل إذن له من الأهمية ما دفع الباحثين في مجال التربية إلى تكوين اختبارات خاصة بها، وتدعى اختبارات الميول المهنية وتقيس ميولات الطلبة نحو الدراسة أو المهنة التي سيوجهون إليها.

وعلى هذا الأساس، يمكننا القول مع محمد محمود الشيخ ، أن القدرات العقلية والاستعدادات الخاصة والميول المهنية كلها مجتمعة وإضافة إلى نتائج الاختبارات التي تقيسها والتي نميز بين التلاميذ من خلالها. هي ضرورية في كل نظام تربوي وخاصة في التوجيه المدرسي لأنها تسمح للموجهين بمساعدة التلاميذ على اختيار نوع الفرع المناسب لهم الذي يتوافق مع قدراتهم واستعداداتهم الخاصة وكذا ميولهم المهنية. (حمود محمد الشيخ، 1964: 328).

7- أهداف التوجيه المدرسي:

لا شك أن للتوجيه المدرسي أهدافه في تنشئة النشء الذي يبحث على طريقة تساعد في تحقيق أهدافه الشخصية ومن الأهداف الخاصة بالتوجيه نجد مايلي:

7-1- تحقيق الذات:

يأتي تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى كل البشر الأسوياء، ولا يمكن الوصول إليه إلا بعد أن يكون الفرد قد حقق أو أشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه، مثل:

حاجته للطعام، والشراب، والملبس، والمسكن، والجنس والأمن، والسلامة والحب، والتقدير والاحترام، والانتماء إلى أسرته ومجتمعه، وبعد تحقيق هذه المتطلبات يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته ويرغب في أن يحتل مكانة اجتماعية ومهنية لائقة يحقق من خلالها سعادته وقيمه كإنسان يحب ويحب وينظر إلى نفسه نظرة أمل وتفاؤل وسعادة وثقة.

(سعيد عبد العزيز، جودت ، 2004: 12).

7-2- تحقيق التوافق:

إن التوافق هو التكيف أو الملائمة مع المحيط، وكل الأفراد بحاجة إليه، والتوافق الذي يحتاجه الفرد لا يقتصر على جانب من جوانب حياته وإنما يشمل مجالات الحياة المختلفة مهنية وتربوية واجتماعية، وقبل كل شيء على الفرد أن يحقق توافقاً مع نفسه. وهو ما يسمى بالتوافق الشخصي، ومن أهداف عملية التوجيه والإرشاد تحقيق التوافق عند الفرد وذلك بمساعدته في مواجهة ما يعيق نجاحه الدراسي، وما يعيق تكيفه مع مدرسته، ومن أهداف عملية التوجيه والإرشاد كذلك مساعدة الفرد على اختيار مهنته التي تناسب ميوله وقدرته ومساعدته في الإعداد لهذه المهنة والالتحاق بها ومساعدته على النجاح في عمله بعد الالتحاق به والعمل على مواجهة ما يصادفه من مشكلات في العمل.

وتتضمن عملية التوجيه والإرشاد أيضاً تحقيق التوافق الاجتماعي وذلك بمساعدة الفرد على فهم المجتمع وقيمه ومعاييره ومساعدته في التفاعل السليم مع أسرته ومجتمعه.

(سماره عزيز، عصام النمر، 1999: 21).

7-3- تحقيق الصحة النفسية:

الصحة وسلامة الجسم والعقل متطلبات لا غنى عنها لكل فرد في المجتمع، فإن صح عقل الإنسان وجسمه استطاع أن يعيش مع بني جنسه وبيئته في وئام وتوافق، وإذا اعتلت صحته النفسية، اضطربت سلوكياته، وساءت أعماله، الأمر الذي يفقده الرضا عن نفسه ورضا الآخرين عنه. ويهدف التوجيه إلى تحرير الفرد من مخاوفه، ومن قلقه وتوتره وقهره النفسي، ومن الإحباط والفشل، ومن الكبت والاكتئاب والحزن، ومن العصاب ومن الذهان ومن الأمراض النفسية التي قد يتعرض لها بسبب تعامله مع بيئته التي يعيش فيها.

والتوجيه يساعد الفرد في حل مشكلاته، وذلك بالتعرف على أسبابها وطرق الوقاية منها وإزالة تلك الأسباب، وإلى السيطرة عليها إذا حدثت مستقبلاً.

(سعيد عبد العزيز، جودت عزة، 2004: 12-13).

7-4- تحسين العملية التعليمية:

إن التوجيه المدرسي لا يمكن فصله عن العملية التربوية، إذ أن هذه العملية، هي في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه، وذلك بسبب الفروقات بين الطلاب، واختلاف المناهج، وازدياد أعداد الطلبة، وازدياد المشكلات الاجتماعية، كما وكيفا، وضعف الروابط الأسرية، وانتشار وسائل التربية الموازية كالسينما والإذاعة والتلفزيون، وذلك لإيجاد جو نفسي صحي وودي في المدرسة بين الطالب والمعلم والإدارة والأهل وتشجيع كل منهما على احترام الطالب كفرد له إنسانيته، وله حقوق عليه وواجبات، ليتمكن من الانجاز الناجح والابتعاد عن الفشل. (نفس المرجع السابق، 2004: 13).

ما يمكننا استنتاجه من خلال أهداف التوجيه المدرسي المذكورة سابقاً بأنها أهداف سامية يعمل التوجيه المدرسي السليم على تحقيقها لكل تلميذ، فكلما كان التلميذ راض عن توجيهه يكون بذلك قد حقق أو أشبع بعض الحاجات الأساسية، ويحقق التوافق مع نفسه ومع الآخرين، وهذا الشيء يجعله يتمتع بالصحة النفسية، فإن صح عقل الإنسان وجسمه استطاع أن يحسن يحقق نجاح في دراسته، وبذلك تصح العملية التربوية التي لا يمكننا بأي حال من الأحوال فصلها عن التوجيه المدرسي.

8- فوائد التوجيه المدرسي:

لقد نادت الكثير من الدراسات النفسية والتربوية الحديثة عن وضع الفرد المناسب في مكانه المناسب، لأن ذلك يؤدي إلى كثير من الفوائد النفسية والاقتصادية والصحية ومن هذه الفوائد مايلي:

1- ارتفاع معدلات النجاح وتقدم وتفوق في مجالات الدراسة والعمل ومن ثم التقليل من الفشل الدراسي والتسرب المدرسي.

- 2- شعور الفرد بالرضا والسعادة عن دراسته أو مهنته، ولاشك أن هذا الشعور ينعكس على حياته العملية والأسرية والاجتماعية النفسية.
 - 3- يؤدي التوجيه السليم إلى زيادة الإنتاج كما وكيفا، بمعنى زيادة حجم الإنتاج وتحسين جودته مما يساعد على تلبية حاجيات الأسواق المحلية ثم تصدير الفائض.
 - 4- يؤدي التوجيه السليم إلى انخفاض معدلات البطالة وحماية المجتمع والأفراد من أضرارها التي أصبحت من أخطر الأمراض الاجتماعية في المجتمعات الصناعية.
 - 5- عندما يوضع الطالب في دراسة لا تناسبه و لا تتوافق مع استعداداته فإنه يميل إلى تغيير هذه التخصص.
 - 6- يؤدي التوجيه السليم إلى انخفاض معدلات تغيب العمال عن أعمالهم لأن العامل إذا ما التحق بوظيفة يشعر نحوها بالرضا فإنه لا يكثر من الغياب.
 - 7- أظهرت الدراسات أيضا أن وضع الفرد المناسب في المكان المناسب يقلل من نسب تمارض الأفراد أي إدعائهم بالمرض للحصول على عطل أو تغيب على الدراسة أو العمل.
 - 8- يؤدي وضع الطالب في دراسة لا تناسبه إلى المعانات من العقد والأزمات والأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية وإلى فقدان الشعور بالثقة في نفسه والرضا عنها مما ينتج عنه سوء تكيفه النفسي والاجتماعي.
- (جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة، 1999: 22-24).
- إن فوائد التوجيه المدرسي السليم كثيرة ولا يمكن حصرها في نقاط معينة، ولكن لابد للإشارة أنه كلما كان التوجيه سليما، نكون بذلك قد وضعنا التلميذ المناسب في المكان المناسب، وبذلك نرفع من معدلات النجاح، وزيادة الإنتاج كما وكيفا وهذا ما ينشده كل نظام تربوي في العالم بصفة عامة وفي الجزائر بصفة خاصة.

9- نبذة تاريخية عن التوجيه المدرسي في الجزائر:

يشير عبد الكريم قريشي إلى أن المتتبع لحركة التوجيه في الجزائر يجدها، مرت بعدة مراحل، تعود بدايتها إلى عهد الاستعمار حينما وسع في فرنسا مهمة مراكز التوجيه، وأصبح التوجيه مدرسيا ومهنيا سنة (1959)، فظهرت بؤاده الفعلية في الجزائر بعد سنة (1960) (عبد الكريم قريشي، 1993، ص: 36). ويدعمه في ذلك محمد برو بقوله أن التوجيه كان قاصرا على أبناء المستعمرين والأجانب أما الجزائريين لم يستفد منهم إلا فئة قليلة جدا، كما أن العاملين في المراكز التي كانت آنذاك كانوا فرنسيين.

وفي سنة (1962) فقد تم إحصاء تسعة (9) مراكز توجيه مهني موزعة على المدن الكبرى في الجزائر يعمل بها ثلاثة وخمسون (53) مستشارا للتوجيه، لكنها أغلقت بسبب مغادرة التقنيين الأوروبيين، ولم يبق منها سوى ثلاثة (3) مراكز في الجزائر، وهرا ن وعنابه وأيضا بالنسبة للمستشارين لم يبق منهم سوى خمسة (5) مستشارين منهم ثلاثة جزائريين. (برو محمد، 1993: 37) و لأن مبادئ التوجيه ومنطلقاته لم تكن آنذاك تتناسب مع متطلبات المرحلة وظروفها فانه كان على القائمين بمهام التوجيه القلائل أن يكونوا إيديولوجية جديدة للتوجيه أكثر تلاؤما مع أوضاع البلاد. ولعل الانطلاقة المنظمة كانت سنة 1967 عندما تخرجت أول دفعة لمستشاري التوجيه من معهد علم النفس التطبيقي وفي نفس السنة صدر المرسوم رقم 67-85 المؤرخ في 14/09/1967 (وزارة التربية الوطنية، 1969، بدون صفحة) والمتعلق بتنظيم الإدارة العامة لوزارة التربية الوطنية والذي أنشئ بمقتضاه المديرية الفرعية لتوجيه والتوثيق المدرسي، والتي كلفت وقتئذ بـ:

- تنظيم وتسيير المجالس المدرسية ومصالح التوجيه.
- جمع وتوزيع الوثائق المتعلقة بالمهن والمسالك المؤدية إليها.
- توجيه التلاميذ طبقا للاحتياجات وأولويات النشاط الاقتصادي والاجتماعي.
- تركيب وإنجاز الخريطة المدرسية وبرامج التجهيز المكيفة حسب ضرورات مخطط التكوين ومطابق للاختيارات السياسية للحكومة فيما يتعلق بالتربية.

- عمل متواصل مباشر مع التلاميذ عن طريق امتحانات وملاحظات جماعية أو فردية يصل في نهاية الأمر إلى مجلس توجيه.
- إعلام متواصل للتلاميذ والأولياء والمربين ونشر توثيق له الخاصيات المدرسية والمهنية بالطرق الجماعية.
- الاتصال بالمصالح المركزية ومراكز التوجيه المدرسي والمهني.

وبهذا يكون التوجيه المدرسي والمهني قد تبنى إستراتيجية عامة طبقا لاحتياجات وأولويات النشاط التنموي على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي، واتسع مجاله "إذ تزايد عدد مراكز التوجيه التي وصل عددها أربعة وثلاثون (34) مركزا حسب التقسيم الإداري لسنة 1974 وازداد عدد المختصين في هذا المجال مثل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني من خريجي معهد علم النفس التطبيقي، وخريجي معهد العلوم الاجتماعية الملحقين بالبحث التربوي والأساتذة المنتدبين وأخيرا مفتشي التوجيه المدرسي والمهني الذين اكتسبوا خمس سنوات خبرة في مجال التوجيه". (عبد الكريم قريشي، 1993:36).

أما مرحلة الثمانينات فقد عرفت صدور عدد من المراسيم الوزارية تهدف إلى تنظيم التوجيه على الساحة التربوية مبرزة بذلك التطلع إلى إعطائه مكانته الحقيقية إذ نجد أن المرسوم الوزاري رقم (80-19) المؤرخ في (1980/01/31). (وزارة التربية الوطنية، 1980: 13). الذي أنشأت بمقتضاه مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والتي تتفرع عنها المديرية الفرعية للتوجيه المدرسي والمهني والتي كلفت بالقيام بما يلي:

- 1- جمع الوثائق الضروري التي تتعلق بالمهن، والنظام الوطني للتكوين ومناصب العمل المتوفرة في عالم الشغل.
- 2- تأمين الإعلام الضروري عن طريق الوسائل الملائمة لاطلاع التلاميذ والأولياء والمربين على الإمكانيات الموجودة في هذا الميدان.
- 3- دراسة توجيه التلاميذ تبعا لاستعداداتهم ولمتطلبات التنمية.
- 4- تنظيم اختبارات ذات طابع نفساني تربوي في هذا الصدد.

5- القيام بالاتصالات الضرورية مع عالم الشغل والهيكل الاجتماعية التربوي لتسهيل اندماج التلاميذ فيها.

6- إجراء دراسات في عالم الامتحانات والأبحاث الضرورية التي تستهدف ضبط نظام حديث لتقييم المعلومات المدرسية وبرامج التعليم والتكوين ومناهجها.

غير أن هذه الأهداف قد تكون من الصعب ترجمتها ميدانيا على مستوى مراكز التوجيه التي كانت تعمل بعدد لا يتجاوز (03) مستشارين يشرفون على (22) مقاطعة أي أن كل مستشار مكلف بإعلام وتوجيه ما يزيد عن (5592) تلميذا من التعليم الأساسي والثانوي. (مركز التوجيه المدرسي والمهني، 1985: بدون صفحة).

مع العلم أن هؤلاء المستشارين مقيمين بالمركز مما يجعلهم بعيدين عن موقع التلاميذ، مما يصعب الاستجابة لمطالبهم وحاجاتهم في التوجيه والإعلام والإرشاد. (عواش بومية، 1996: 5)

يمكننا أن نتصور تبعا لذلك مدى ما يمكن تحقيقه من الأهداف المنصوص عليه أما فترة التسعينيات وحتى الآن فقد شهدت تقدما استراتيجيا ملحوظا على مستوى النظام التربوي وذلك بـ:

- إنشاء مستوى ثان للتوجيه بعد السنة الأولى ثانوي.
- إدماج مستشاري التوجيه في الفريق التربوي للثانويات.
- توسيع مجال تدخل مستشاري التوجيه إلى مستويات دراسية مختلفة.

فبدخول المستشارين الثانويات واقترابهم من موقع التلميذ الذي يعتبر محور عملية التوجيه وذلك بموجب المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 (منشور وزاري رقم 91/1214/219 91/09/18 بدون صفحة) أصبح بالإمكان تحقيق بعض أهداف التوجيه كما هو منصوص عليها في التشريعات والنصوص، كما أسهمت أعمال المستشارين بالنشر الوعي في الأوساط المدرسية وفي المحيط الاجتماعي بأهمية التوجيه، وذلك من خلال نشاطات متنوعة.

(وردة بلحسيني، 2002: 27)

ويشير عواوش إلى أن ذلك مازال غير كاف لأن عدد المستشارين لم يصل بعد للغطية الكافية للمؤسسات. كما أن اتساع المقاطعات الملحقة بكل مستشار يقلل من فعاليته ومردوده في كل مؤسسة، وهو ما أشارت إليه عواوش بومية قولها: لقد إتجه إنشغال التوجيه المدرسي والمهني منذ 1970 ليركز حول تحقيق الغاية الأولى للإعلام والمتمثلة في تكوين التلميذ.

إذا تم إتخاذ تدابير حاسمة بهذا الشأن. لكن هذه العملية لم تولد الآثار المتوخاة منها، وذلك بسبب عدم تناسب عدد المستشارين مع أعداد التلاميذ المطلوب التكفل بهم ومساعدتهم على التفتح على العالم الاجتماعي والمهني. (عواوش بومية، 1996: 04).

وبناء على ما سبق، يتضح أن المحاولات كانت جادة وأن التفكير مستمر لإيجاد سبل لتطوير التوجيه، إلا أن صعوبات الواقع الاقتصادي بالدرجة الأولى كانت دائما حائلا دون ذلك.

10- التوجيه المدرسي في النصوص التشريعية الجزائرية:

إن المتمعن في النصوص التشريعية الجزائرية يرى أنه ليس مجرد توزيع آلي للتلاميذ على مختلف شعب التعليم الثانوي العام أو التقني، بل يتطلب دراسة متمعنة في رغبات التلاميذ وقدراتهم الفعلية بالاستناد إلى نتائجهم من خلال الملمح الدراسي المستخلص منها، وفي اقتراحات الأساتذة والإمكانات التي يوفرها التنظيم التربوي". (وزارة التربية الوطنية، 1993: 186). و هذا الأخير يلغي فكرة التوزيع الآلي للتلاميذ ويؤكد على أربعة شروط لتوجيه التلميذ:

- رغبات التلميذ.
 - الملمح الدراسي للتلميذ (استنادا إلى نتائجه).
 - إقتراحات الأساتذة.
 - عدد المقاعد البيداغوجية (التي يوفرها التنظيم التربوي على مستوى المؤسسة المستقبلية).
- (عواوش بومية، 1996: 4).

ويأتي المنشور الصادر عن المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال ليؤكد الفكرة ذاتها فيعتبر "توجيه التلاميذ من بين العمليات السيكو بيداغوجية الحساسة التي لها تأثير كبير على مسارهم الدراسي.... ومن ثم فإن العمل في هذا المجال يهدف بالدرجة الأولى إلى إيجاد الصيغ الكفيلة بحصر مختلف الجوانب التي من شأنها أن تسمح بتوجيه التلميذ توجيهها يتناسب مع قدراته الفعلية للحفاظ على حظوظه في النجاح في الطور وفي الامتحان، وذلك بوضعه في إطار تعليمي يمكنه من الاستفادة من كل المعلومات التي تقدم في هذه المرحلة" (المديرية الفرعية للتوجيه المدرسي، 1996: 1-2).

ما يمكننا استنتاجه بأن النصوص التشريعية الجزائرية أعطت للتوجيه المدرسي أهمية بالغة لكونه يمثل عملية تربوية تؤثر على المسار الدراسي للتلميذ، حيث عملت على أن لا يكون التوجيه المدرسي مجرد عملية توزيع التلاميذ على تخصصات دراسية، بل هو عملية واعية تؤكد على شروط يجب توفرها في التلميذ للالتحاق بالتخصص الذي يتمشى وإمكاناته وقدراته، أي وضع التلميذ المناسب في التخصص المناسب، وبالتالي إلغاء فكرة التوزيع الآلي للتلاميذ مركزا على شروط أساسية في عملية التوجيه، من خلال المناشير الصادرة عن المديرية الفرعية للتوجيه المدرسي.

11. تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي:

إن الرضا عن التوجيه حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد المدرسي، وكل ما يحيط به، من ذلك تقبله للتخصص الحاضر والماضي لبيئته وإنجازاته المدرسية، ولذاته وللآخرين ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد واستجاباته وهذا يعني أن هناك "حالة وجدانية". (خير الله سيد، 1990: 98)، تعبر عن ميل سابق في وجوده يحدث إستجابة رغبة نتيجة حالة الإشباع المصاحبة للموقف، فيصبح الفرد في حالة تشبه حالة تدفق المشاعر التي يقول عنها دانيال جولمان "بأنها تمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء أو التعلم" ثم يضيف مبرزا أهمية هذه الحالة "وكما أن تدفق المشاعر شرط مسبق للتفوق في حرفة، أو مهنة، أو فن، هو أيضا شرط مسبق للتعلم".

(جولمان دانيال، 2000: 134).

ويعتبر التصريح الذي يصدره التلميذ بالتشاور مع أوليائه قرار إختيار لنوع الدراسة التي يطمح في مزاولتها على أن يكون ذلك نابعا من ذاته، مبنيا على أسس موضوعية، مما يجعله راضيا عن دراسته مقبلا على موادها و يعزز توقعاته للنجاح فيها.

12- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه:

تبين أدبيات الموضوع أن لتحقيق الرضا عن التوجيه الدراسي مبادئ مختلفة ونظرا لأهميتها بالنسبة للموضوع نتعرض لها بنوع من الشرح:

12-1- حق التلميذ في تقرير مصيره بنفسه:

يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يقر بشخص التلميذ المستقل، ويعتبره قادرا على إتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي بنفسه. وهذا يعني أن مسؤولية الدراسة، الاختيار والقرار تقع على عاتق التلميذ، وعلينا أن لا نقدم له الحلول الجاهزة، وهو ما أكده سعد جلال في قوله "أنه ليس لكائن من كان حفي أن يسير غيره أو يفرض إرادته عليه أو يرسم له خطوط مستقبلة أو يقرر مصيره".

(جلال سعد ، 1967: 182)

فعملية التوجيه المدرسي ينبغي أن لا تقوم على الإكراه، أو الأمر أو حتى النصح وإنما تعمل على توسيع أفق التلميذ وتهيأ له الجو لاكتشاف قدراته واستعداداته وميوله كما تعودته على تحمل المسؤولية، وفي هذا الصدد يقول إدوارد جلانز (GLANZ) "أ ن الفرد الحر يتحمل مسؤولية قراراته ونتائج سلوكه، وهو يسعى للحصول على المساعدة والتوجيه والإرشاد من الآخرين حين يحتاج إلى ذلك". (حامد عبد السلام زهران، 1998: 66).

فتبقى إذا مساعدات المسؤولين عن عملية التوجيه في إطار إيجاد معايير تسمح بتقييم التلميذ بكل خبرة توجيه بالتجربة إنطلاقا من تحديد الأهداف، إذ توضح له الاحتمالات المختلفة في كل مرة و يترك له حق الاختيار، الذي يعتبر شرطا أساسيا لحدوث الرضا عن التوجيه الدراسي.

12-2- تقبل الموجه للتلميذ:

إن هذا المبدأ يعطي قيمة للتلميذ ككل ويلزم الموجه أن يتقبله كما هو وبدون شروط وتقبل سلوكه وإمكاناته في علاقة تفهميه تجعل منه عنصراً قابلاً للتغيير نحو الأفضل ذلك أن ميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان تحقيق أو إصدار أحكام على السلوك والخبرات فما يسهم به الموجه من إصغاء دون ما حكم على التلميذ وعلى قدراته ومواهبه مهما بدا منه من ضعف أو قلة اهتمام يتيح الثقة المتبادلة ويحرر التلميذ من الضغوط الخارجية الممارسة عليه من قبل الآخرين سواء أولياء كانوا أو مدرسين، ويمكنه من مناقشة نتائج المدرسية واختبراته النفسية وحتى ميولاته ومعارفه حول المسارات التكوينية والمهنية، مما يفسح المجال أمام الموجه لطرح الخيارات والبدائل ومساعدة التلميذ على تمييز أنسبها لشخصيته وكفاءته. فكلما زاد التلميذ وعياً بإمكانياته ومعرفة بيئته كلما كان أقدر على تنظيم ذاته ووضعها فيما يناسبها مما يجعله يستشعر الرضا والقبول في أدائه لواجباته المدرسية كأبسط نشاط إلى غاية أخذ قراراته في كل مرحلة تتطلب ذلك. (حامد عبد السلام زهران، 1998: 67).

12-3- اعتبار التوجيه المدرسي عملية تعلم :

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

- معرفة نواحي القوة والضعف الموجودة في بيئته وفي نفسه.
- تغيير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظره نحو نفسه ونحو غيره.
- الاختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفقاً لاستعداداته وميوله وسمات شخصيته.
- إكتساب معلومات جديدة وطرائق جديدة يستفيد منها في حل المشكلات التي تعترضه ومن ثم رسم طريقه في الحياة. (عطية محمود هنا، 1959: 74).

12-4- الاستمرارية في عملية التوجيه:

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

وعليه يمكن التأكيد على أن عملية التوجيه يجب أن تكون صيرورة متواصلة وليست قاصرة على مرحلة الانتقال للتخصص، إذ الخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منتظمة ومتدرجة تأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة وحاجيات كل تلميذ فتحيطه بالرعاية مومة بالمعلومات والخبرات والبدايل وتبصره بذاته وإمكاناته وإمكانات بيئته إلى أن يصل إلى أقصى درجات النمو، وهو ما يسمى حديثاً المشروع الشخصي والمهني للتلميذ. وهكذا فإن فكرة المشروع التي تجد طريقها إلى التطبيق في كثير من دول العالم تعتمد على مبدأ استمرارية التوجيه حتى لا يكون التوجيه مجرد معلومات تقدم في مرحلة إنتقال لا يمكن الحكم على مصداقيتها أو فعاليتها لجعل التلميذ أكثر تقبلاً ورضاً في حياته المدرسية والمهنية فيما بعد. (جلال سعد ، 1967: 110).

وبالنظر إلى هذه المكتسبات التي يضيفها التوجيه كصيرورة تعلم لها أهداف قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى، يمكن أن تكون ملمح القرار الذي يمكن أن يتخذه التلميذ قبل لحظة الاختيار وبالتالي يمكن تعديله في أوانه وفي إطار عملية التعلم وتعديل السلوك أو وجهة النظر مما يجعل التلميذ محباً لما يفعل ومتقبلاً لما يختار.

13 - أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي:

إن التوجيه السليم الذي يمنح للفرد الرضا يكون قد منحه القدرة على استثمار قدراته إلى أقصى مداها وعكس ذلك يمكننا "أن نلاحظ المجهود الضائع الذي يبذله بعض الأفراد في متابعة دراسة لا يصلحون لها مما يعوق تكيفهم معها ومع ظروفها. (أبو علام رجاء محمود، 2001: 1). وهكذا فإن للرضا عن التوجيه انعكاسات تظهر أثارها الإيجابية ليس على مستوى الفرد فحسب وإنما على مستوى المدرسة والمجتمع وهو ما سيأتي تفصيله:

13-1 - على مستوى الفرد:

لقد أثبتت الدراسة التي قام بها جاكسون وجيتزل (JACKSON et GETSELS) لمعرفة أثر أداء الفصل المدرسي في الصحة النفسية على مجموعتين من التلاميذ ذكور وإناث إحداهما راضية والأخرى غير راضية، أن عدم الرضا هو جزءاً من الصورة الكاملة لعدم الارتياح النفسي

أكثر من أن يكون انعكاساً مباشراً لعدم كفاءة الوظيفة المدرسية. (الدسوقي كمال، 1974: 339). فالرضا عن التوجيه إذن يوفر الارتياح النفسي ويزيد من دوافع النجاح ومنه إنتاجية الفرد لأن الأفراد الراضين هم أكثر قدرة على استثمار مواهبهم، وهو ما أكدته دانيال جولمان في قوله "إن الإسهام الأهم والوحيد للتعليم بالنسبة للطفل هو مساعدته على التوجيه في مجال يناسب مواهبه ويشعر فيه بالإشباع والتمكن" (جولمان دانيال، 2000: 60).

فتوجيه التلاميذ إلى تخصصات لا تتلاءم مع مواهبهم ولا ترضي طموحاتهم وميولهم، هو إهدار لطاقتهم وتقليص لإمكاناتهم في النجاح مما يجعلهم عرضة للإحباط والفاشل. لقد أكد جليل وديع شكور في دراسة قام بها (870 تلميذ) إذ وجد أن 168 تلميذ يعيدون السنة للمرة الثانية، أي بنسبة (19.30%) وهي نسبة أعتبرها مخلة بالتوازن الاجتماعي، كما أستنتج أنها بسبب عدم التوافق بين الدراسة وبين ما يميل إليه التلميذ كما قدر حسب نفس الدراسة عدد التلاميذ الذين أنهوا الدراسة وتركوا الثانوية خلال فترة قصيرة من العام الدراسي ب(44) تلميذ أي بنسبة (6%). وهو ما يبين أكثر حسب رأيه عدد التلاميذ المحبطين وغير المتوافقين وتوصل من خلال ذلك إلى أن السبب في رسوب التلاميذ الثانويين يكمن في عدم التوافق بين الطالب ونوع الدراسة. (شكور وديع جلال، 1997: 245).

وما نستنتجه من خلال هذه الدراسة عمق العلاقة بين ميل التلاميذ إلى تخصصهم الدراسي ونجاحهم فيه. وهو ما أكدته العديد من الدراسات منها دراسة حسين الشرعة (1993) الذي أكد أن أداء الطلبة الذين قبلوا في تخصصات تقع ضمن الرغبات الثلاثة الأولى عند تقديم طلب الالتحاق بالجامعات الأردنية، أعلى من أداء الطلبة الذين قبلوا بتخصصات ليست ضمن هذه الرغبات. (حسين الشرعة، 1993: 243).

وهكذا يمكن أن نلاحظ أن التوجيه إلى تخصص عن رغبة وميل لا يضمن للأفراد أفضل مستوى تحصيلي فحسب، بل يضمن لهم إمكانية الاستمرار في هذا التخصص وهو ما أشار إليه سيد خير الله (1990). إذ إعتبر أن الميل يحدد نوع الدراسة التي يتجه إليها الإنسان ويشير إلى مدى الرضا والسعادة التي يجدها الفرد في دراسة ما ومدى ارتباطه للاستمرار فيها. (خير الله سيد، 1990: 113).

ومنه، يمكن أن ندرك أهمية الرضا عن التوجيه على الصعيد الفردي من ناحية التوافق النفسي والدراسي كما يمكن أن نتصور إنطلاقاً من ذلك ما يمكن أن يكون للرضا عن التوجيه من تأثير على المدرسة وعلى الدافعية للإنجاز.

13-2- على مستوى المدرسة :

إن توجيه التلميذ إلى تخصص ما عن رضا لا يخدم التلميذ كفرد فقط وإنما يعود ذلك على المدرسة وإنتاجياتها أيضاً، "إذا كان اهتمام علم النفس الاجتماعي ينصب على دراسة الرضا عن التوجيه كمؤشر من مؤشرات التوافق لدى الشباب في مجال من مجالات الحياة فإن اهتمام علماء التربية ينصب على دراسة الرضا عن التوجيه كجزء أساسي لدراسة شاملة عن إنتاجية المدرسة". (علي محمد محمد الديب، 1987: 42).

هذا المبدأ الذي بإمكانه أن يؤمن حاجة كل تلميذ إلى تحقيق الذات من خلال أنشطة مدرسية تشبع ميولاته وتنمي إمكاناته وبهذا تكون المدرسة قد أمدت المجتمع بأفراد أكفاء مزودين بإمكانات متكاملة إذا تمكنت من توجيههم حسب ما يلاءم استعداداتهم وميولاتهم الحقيقية، مما يضمن لها شروط الإقلاع بعيداً عن مسببات الإهدار المدرسي.

13-3- على مستوى المجتمع :

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

والفرد خلال هذه الصيرورة يعيش في مجال من العلاقات المتبادلة والتي من المفترض أن يلعب خلالها دور المعطاء المتشبع بالرضا والارتياح "فالتوجيه السليم المتكيف يوفر للفرد كما للمجتمع الخير والنجاح على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والنفسي".

(شكور وديع جلال، 1997: 233).

وفي المقابل فإن غياب الرضا عن التوجيه وما قد ينتج عنه من رسوب يمثل مظهراً من مظاهر الخسارة التي تكلف المجتمع كثيراً من المال والجهد والوقت إذا ما قدرنا ما يصرف

على الفرد أثناء دراسته من أموال، وما يكلف من جهود فضلا عن الشعور بالقلق والخوف الذي يساور الآباء والأبناء نتيجة لذلك". (هنا عطية محمود ، 1959:500).

واعتباراً مما سبق، فإن الرضا عن التوجيه يهيئ أفضل الفرص للنجاح أمام الأفراد مما يجعلهم يتفتحون على مواهبهم فيصبحوا أكثر قدرة على العطاء والكفاية الإنتاجية كل في مجاله، مما يعود بالفائدة على المجتمع.

14- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي:

يرى شريف (SHERIF) أن اتجاه الطالب نحو التخصص الدراسي نابع من مسابرة لاتجاهات الجماعة المرجعية، في حين يرى هولنجسيد (HAULLINGSHEAD) أن اتجاه الطالب نحو التخصص ينبع من اتجاه المجتمع نحو هذا التخصص، أما الاتجاه الثالث فيمثله ديفن كنسر (DEUVAN KENISTOR). ويرى أن اتجاه الطالب نحو المدرسة يعكس البناء العام للشخصية. (وردة بلحسيني، 2002:41).

يتضح من وجهات النظر هذه أن هناك عدة ظروف تعمل كمؤثرات قد تشوش عملية الاختيار في إطارها العام ومنه رضا الفرد أو عدمه وأهم هذه العوامل هي:

14-1- العوامل الاجتماعية:

إن الإطار الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم والأسرة كممثل شرعي للمجتمع تصبغ أفرادها بالصبغة السوسيو ثقافية مهيأة إياهم للاندماج فيه فهي كما يرى "ج. موكو" (G.MAUCO). "تظهر ذات أهمية لا تعوض على صعيد نمو الطفل وتعلمه الحياة الاجتماعية". (G.MAUCO:1971:8).

وهكذا فإن الصورة التي يرسم بها المحيط الاجتماعي خاصة العائلي منه تكون مقوماً من مقومات فكرة الفرد عن ذاته فبالقليد تتم عملية النمو النفسي للطفل، إنه يكرر ما يفعله الآخرون، إنها صورة تعكس محيطه فهو غالباً ما يمثل الدور الذي ينتظره منه أباه.

وفي هذا السياق يشير "محمد الأسعد" Mohamed Assaad (1983) في دراسته حول تأثير الأهل في خيارات أبنائهم المتعلقة بالدراسة إلا أن للأب الكلمة الأخيرة في ما يتعلق بتعليم أولاده بنسبة (80.6%) ومن ثم يأتي دور الأم بنسبة (11%) وبعدئذ رأي الولد بنسبة (8.4%) و هذا ما يدل على أنه ليس للولد رأي فيما يخص مستقبله الدراسي.

(MOUHAMED.ALASSAAD: 1983: P 37)

بالإضافة إلى ذلك نجد أحيانا أن الآباء قد يختارون لأبنائهم نوع الدراسة التي يرونها هم ملائمة متحججين في ذلك بعامل السن والخبرة بالحياة أو لعدم كفاية الأبناء من المعلومات الضرورية لاختيار، والسبب ذاته يلجأ الكثير من الأبناء إلى آبائهم قصد المساعدة على الاختيار وهذا ما أكدته كمال الدسوقي "قد يقبل الشبان أن يختاروا لهم الآباء ويرشدونهم لعدم توفر المعلومات المهنية لديهم ولعجزهم عن تقدير مستقبل المهنة المختارة بالنسبة لهم ولأنهم درجوا على أن يتقبلوا توجيهات وآراء آبائهم باعتبار أنهم أكثر تجربة وأدرى بالمصلحة". (الدسوقي كمال، 1974:346).

ومن جهة أخرى فإن انتماء الأبناء إلى طبقة اجتماعية معينة يعتبر من العوامل الاجتماعية التي تلعب دورها في التأثير على خيارات التلاميذ لنوع التخصص.

14-2 - العوامل الشخصية:

إن لكل فرد طريقته في التعامل مع شروط الحياة، تبعا لمكوناته الشخصية التي تميزه عن أي فرد آخر، هذه المكونات التي تشكل فروقات في بناء شخصية فرد عن فرد آخر لها أثر كذلك على إختيارات الفرد و تطلعاته، لذلك سنحاول التطرق لهذه العوامل:

أ:الجنس: الجنس هنا قد يلعب دورا في تحديد نوع التصورات المهنية والتي تؤثر بدورها على إختيارات الفرد ورضاه عن هذه التخصصات.

(عبد اللطيف عبد الحميد مدحت، 1990: 145).

وفي هذا المجال لتحديد الفروق بين الجنسين في إختياراتهم توصل كل من "هوايت Hawaii" و جولد مان "Goldman"، إلى أن الذكور يميلون إلى إختيار التخصصات العلمية والتقنية في حين أن الإناث يميلون إلى إختيار العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وفي دراسة قام بها "سيد خير الله" حول اثر الميل وبعض القدرات العقلية على التحصيل الدراسي في المواد الاجتماعية في المدرسة الثانوية. خلص إلى أن عامل الميل الأدبي يلعب دورا كبيرا في التحصيل الدراسي والنجاح في المواد الاجتماعية بصورة أكبر عند الإناث منه عند الذكور ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الإناث يتميزن عن الذكور بالميل الفني والموسيقى والميل الأدبي والكتابي والتدريس والخدمة الاجتماعية كما سبق أن ظهر في دراسات كل من "ترومان ومليز، كارتر وسترونج". (خير الله سيد، 1990: 109-110).

ب: صورة الذات: إن الذات مركب من عدد من الحالات النفسية، والانطباعات والمشاريع وتشمل إدراك المرء لنفسه أي انطباعاته عن جسمه وصورته، عن مظهره العضوي، عن ما هو خاص ومحسوس فيه كشخص، وتشكل إتجاهات المرء حول نفسه، ومعتقداته وأرائه وقيمه أهم مقومات مفهومه عن ذاته. (أسعد ميخائيل إبراهيم، 1981: 232).

فمن خلال إدراك الفرد لتصوراته المكتسبة حول ذاته يمارس حقه في الانتقاء إنطلاقا من حكمه الموضوعي على إمكانياته الفعلية، فإذا طبقنا هذا التصور على تلميذ التعليم الثانوي الذي يمر بمرحلة المراهقة أي الدنو من النضج فإنه يمكن القول أنه يتعين على المراهق إعادة تنظيم ذاته تبعا للتغيرات الجديدة من الناحية الجسمية والوظيفية حتى يتمكن من القيام بدوره كفرد فعال ومن خصائص نمو الذات عند المراهق هو تعبيره عن إرادته الخاصة مبرزا بها رغبته حتى وإن كانت معاكسة لرغبات المحيطين به. (الجسماني عبد العالي، 1994: 207). هذا يعني إيمان المراهق بحريته في الاختيار وقدرته على التخطيط لمستقبله. غير أن هذا التخطيط يجب أن يبنى على إدراك واقعي للإمكانيات الحقيقية التي هو عليها الآن وما يمكنه أن يبذله من جهد لتحقيق تصوراته المستقبلية والأخطاء التي يتعرض لها في أغلب الحالات تكون ناجمة عن وجود الذات الحقيقية كما هو عليه فعلا لكنه لا يدرك هذه الحقيقة لأنه ينشد ذاته من صنع خياله. (الجسماني عبد العالي، 1994: 210).

وعليه فإن التقييم الموضوعي لإمكانيات الذات يحدد مساراتها ومنتهى طموحاتها مما يلهم الفرد الرضا عن خياراته وباقي إنجازاته.

14-3- مركز التحكم أو الضبط:

ويقصد به إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج فهو سمة شخصية تجعل الفرد ذو التحكم الداخلي ينظر إلى إنجازاته من نجاح، أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات وما لديه من مجهودات، وما يتخذ من قرارات. في حين الفرد الخارجي التحكم يعزو إنجازاته وما يتخذ من قرارات وما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدفة أو الحظ أو مساعدة الآخرين، ويتركها تتحكم في مصيره. (علي محمد محمد الديب، 1987: 38).

أما من حيث الرضا عن التوجيه فقد أثبتت نتائج دراسة قام بها "علي محمد محمد الديب" (1989) أن هناك فروقا ذات دلالة موجبة بين الحاصلين على أعلى الدرجات في التحكم الداخلي وبين الحاصلين على الدرجات في التحكم الخارجي وذلك حسب متغير الرضا عن التخصص الدراسي عند مستوى (0.01) وذلك لصالح مجموعة التحكم الداخلي. (علي محمد محمد الديب، 1987: 49).

وهذا يعني أن الأفراد الذين يتخذون قراراتهم بناء على ما لديهم من إمكانيات وما يستطيعون بذله من جهود يكونون أكثر رضا عن توجيههم الدراسي، لأنه نابع من ذاتهم في حين أن الأفراد الذين يعتمدون في أخذ قراراتهم على عوامل الحظ ومساعدة الغير لا يتمتعون بنفس القدر من الرضا عن تخصصهم الدراسي.

14-4- طريقة اتخاذ قرار التوجيه:

إذ القرار الذي يتخذه التلميذ عند تصريحه بالرغبة في مزاولة تخصص معين هو لحظة حاسمة في حياة التلميذ، ذلك أن ما يترتب على هذه اللحظة هو سعادة ونجاح التلميذ أو تعاسته وهنا نتساءل كيف تم اتخاذ هذا القرار، هل هو الاختيار الآني أم المشروع المدروس؟ وحتى يمكن تقييم طريقة اتخاذ قرار التوجيه وتأثيرها على رضا التلميذ عن تخصصه. نقف أولاً عند مفهوم كل من الاختيار والمشروع كطريقة يعتمدها التلميذ في عملية توجيهه إلى نوع التخصص المرغوب.

أ- مفهوم الاختيار:

يعرف البو (ALBAU:1982) الاختيار على أنه "الانضمام الحر بكل رضا، وبمعرفة الأسباب، أي الأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الشخص، معطيات الشغل والسياسات الاقتصادية والاجتماعية". يؤكد هذا التعريف على أن الاختيار هو قبول الفرد لخيار ما متمتعاً في ذلك بحريته شاعراً بالرضا لأنه مدركاً لأسباب إختياره، من جهة حدود إمكانياته ومن جهة أخرى حدود إمكانيات البيئة ومعطيات العمل، غير أن موقف الاختيار تبرز فيه صفة الآنية كون الفرد يقوم به في وضعية حاضرة ظرفية مثلاً عند نهاية مرحلة تعليمية معينة. (ALBAU, 1982: 25).

ب- مفهوم المشروع: عرف دوبيت (DUBET) المشروع على أنه: "إنتاج يكون مكثفاً خاصة أثناء المراهقة لصور أو أوضاع يتمنى الشخص التوصل إليها، وذلك بإتباع نمط عيش اختاره هو لنفسه". (DUBET,1973: 225)

يركز هذا التعريف على فعل الإنتاج الفكري والعملية الذي يتخذ الوجهة الزمنية المستقبلية وفق أهداف ووسائل نابعة من ذاته.

فالمشروع إذاً هو قراءة متبصرة للحاضر وما يمت إليه من صلات بالماضي مدفوعة بطموحات المستقبل، مع دراسة وتقييم الوسائل المؤهلة لتحقيق الأهداف وتجاوز الصعوبات، واعتباراً مما سبق فيما يخص مفهوم الاختيار والمشروع فإن فحص طريقة اتخاذ القرار يمكن أن تعطينا فكرة عن الاستجابة لرغبة التلميذ في التوجيه وبالتالي رضاه، غير أن المراهق قد يبني تطلعاته إنطاقاً من رغبات وطموحات جامحة لا تترك له مجالاً للتبصر بكل المعطيات، فيندفع إلى الاختيار الظرفي دون سابق دراسة أو تخطيط أي أن القرار لم يبين ضمن مشروع مسترسل عبر الزمن شاملاً لعوامل عدة منها القدرة والرغبة، الأهداف والوسائل، مما قد يضعف احتمالات تحقيق رغباته في التوجيه بعد الإدلاء بها، وإذا كان الهدف أبعد مما يمكن تحقيقه فمن المحتمل جداً أن يمر المراهق بخبرات يعبر عنها في علم النفس باسم الإحباط ولا شيء يحطم النفس البشرية أكثر من الإحباط، هذا لاسيما إذا كان مستمراً ولازم الفرد فترات طويلة". (الجسماني عبد العالي، 1994: 20).

خلاصة:

لقد إتضح من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل أن عملية التوجيه عملية مهمة في المسار التربوي والحياة المهنية للتلميذ. ويقصد بها مساعدة التلميذ على معرفة ذاته وإمكاناته وتجاربته ومشاكله وصعوباته ومعرفة محيطه الدراسي والاجتماعي والاقتصادي.

وعند تناولنا التوجيه المدرسي في الجزائر تبين أن المساعي كانت عديدة ومتكررة من خلال التطلع لتحسين عملية التوجيه المدرسي والنهوض بها لمواكبة عجلة التطور في هذا الميدان، حيث اتضح من خلال نشأة التوجيه في الجزائر أن الجزائر اهتمت بالتوجيه كعملية تربوية لا تتفصل عن مثيلاتها من العمليات وإن كان الواقع بمتناقضاته قد صعب من التطبيق الفعلي لهذه المناشير والقوانين.

ويبقى تطور التوجيه في بلادنا مرتبطا بتطور مجالات أخرى اقتصادية اجتماعية وعلمية تكفل لعملية التوجيه المدرسي مسايرة التطورات العالمية في هذا المجال، لذلك أن التوجيه لا يمكن له أن ينمو ويتطور في أي بلد بعيدا عن مجالات الحياة الأخرى، وأن التلميذ المراهق في هذه المرحلة الصعبة يحتاج لمن يساعده على الاختيار الصحيح لنوع الدراسة التي تتلاءم وقدراته وميولاته حتى يضمن مستقبل مليء بالنفوق والنجاح.

كما إشتمل هذا الفصل على تحليل الرضا عن التوجيه من حيث المفهوم والمرتكزات الأساسية التي تسهم في تحقيقه، ثم تبيان أهميته استنادا إلى دراسات أبرزت ما للرضا عن التوجيه من تأثير متعدد يبدأ بالفرد ثم الأسرة فالمجتمع.

وقد تناولنا دور العوامل الاجتماعية كمثيرات خارجية تمارس ضغطها على مسار عملية التوجيه وموقف الاختيار، منها رأي الأولياء وميولاتهم، القيمة الاجتماعية للتخصص، كما بينت الميكانيزمات الشخصية التي لها السبق في إحداث تأثيراتها على عملية الرضا، كعامل الجنس وصورة الفرد عن ذاته، واتجاه مركز الضبط وطريقة الاختيار، وكل هذه العوامل متفاعلة لها أهميتها في تحديد مصير التلميذ المراهق ومدى رضاه عن مساره الدراسي. والذي بدوره يعد دافع الفرد للنجاح والانجاز الدراسي مما يزيد من إنتاجيته في ميدان الدراسة والعمل.

الفصل الثاني : الدافعية للإنجاز

- تمهيد

1- تعريف الدافع

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

3- تصنيف الدوافع

4- وظائف الدافعية

5- الدافعية للإنجاز

6- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

7- أنواع الدافعية للإنجاز

8- مكونات الدافعية للإنجاز

9- صفات ذوي الدافعية للإنجاز

10- أهمية الدافعية للإنجاز

11- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

12- الدافعية للإنجاز ومرحلة المراهقة

13- قياس الدافعية للإنجاز

- خلاصة

تمهيد:

يعد موضوع الدافعية من أهم مواضيع علم النفس، وأكثرها دلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، فلا يمكن حل المشكلات السلوكية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كما وكيفا.

فتعتبر الدافعية القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين، فهي تقوم مقام المحرك لقوى الفرد ويتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية لديهم، ويعود هذا التفاوت إلى عوامل عدة، منها ما يرتبط بالفروق الفردية بين الأفراد، ومنها ما يعود إلى البيئة التي يعيش فيها.

وخلال هذا الفصل تطرقنا إلى تعريف الدافع وبعض المصطلحات المرتبطة به إضافة إلى أنواع الدافعية، ثم تناولنا الدافعية للإنجاز من حيث التعريف، وخصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، وأنواع دافعية الإنجاز، والنظريات المفسرة لها وطرق قياسها، ثم عرضنا طرق إثارة دافعية المتعلمين وختمنا الفصل بخلاصة.

1. تعريف الدافع:

أ. لغة:

الدافع يعني التحريك، واندفع يعني أسرع في السير، والدفع عند علماء النفس يعني كل ما يحرك السلوك الإنساني ومعظمه سلوك مدفوع يهدف إلى إشباع حاجات ما أو إلى تحقيق أهداف معينة . (المعصومة سهيل المطيري، 2005: 75).

ب. اصطلاحا:

تعددت تعريفات الدوافع نذكر منها:

تعريف أحمد عزت راجح 1970 يعرف الدوافع بأنها "حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة".

(أحمد عزت راجح، 1999: 78)

يرى صاحب هذا التعريف أن الدوافع عبارة عن حالة داخلية كامنة، قد تكون عضوية نفسية تتسبب في إثارة سلوك معين في ظروف معينة قد تصل في النهاية إلى تحقيق هدف منشود. كما عرفت على أنها مجموعة الظروف الداخلية والظروف الخارجية التي تعمل على تحريك سلوك الإنسان والحيوان على حد سواء، فهناك سبب أو عدة أسباب وراء كل سلوك وهذه الأسباب ترتبط بالكائن الحي من الناحية الداخلية، وبالمثيرات الخارجية من جهة أخرى على حد سواء. (حسن أبو رياش، وآخرون : 15).

كما يعرف مروان أبو حويج على أن الدافع هو: الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معيناً في العالم الخارجي وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن في بيئته الخارجية.

(مروان أبو حويج، سمير أبو معنى، 2004: 143).

كما يعرفه على أنه الطاقة الحيوية الكامنة أو الاستعداد الفيزيولوجي أو النفسي الذي يثير في الفرد سلوكا مستمرا ومتواصلا لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة، سواء كان ذلك ظاهرا يمكن مشاهدته، أو خفيا لا يمكن مشاهدته وملاحظته.

(أحمد محمد عوض، بني أحمد، 2007: 57).

وتعرف كذلك بأنها الحالات الداخلية أو الخارجية العضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريتها حتى يتحقق ذلك الهدف.

(وجيه الفرح ميشيل دبابنة، 2006: 18).

يرى أحمد عبد الخالق 1991 أن الدافعية العامة هي حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات أو النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة، ويؤكد كذلك على أن الدافعية هي الأداء في ضوء مستوى الامتياز التفوق.

(الشيخ كامل محمد عويضة، 1996: 183).

نستخلص من هذه التعاريف أن الدافعية هي مفهوم تشير إلى تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجيهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تتبع من الفرد نفسه. (حاجته، وخصائصه، وميوله، واهتماماته...) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، الأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات...).

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

من الأهمية، ونحن بصدد تقديم تعريف مفهوم الدافعية، أن نميز بين هذا المفهوم والمفاهيم الأخرى التي ترتبط به، مثل الحاجة، الحافز، الباعث، العادة، الانفعال والقيمة.

2-1- مفهوم الحاجة: Need:

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقار إلى شيء معين، ويستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع.

وبناء على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها. (معتز عبد الله، 1990).

2-2- مفهوم الحافز: Drive:

يشير الحافز إلى العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك (Marx, 1976)، ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي مقابل فإن هناك من يميز بين هذين المفهومين، على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط.

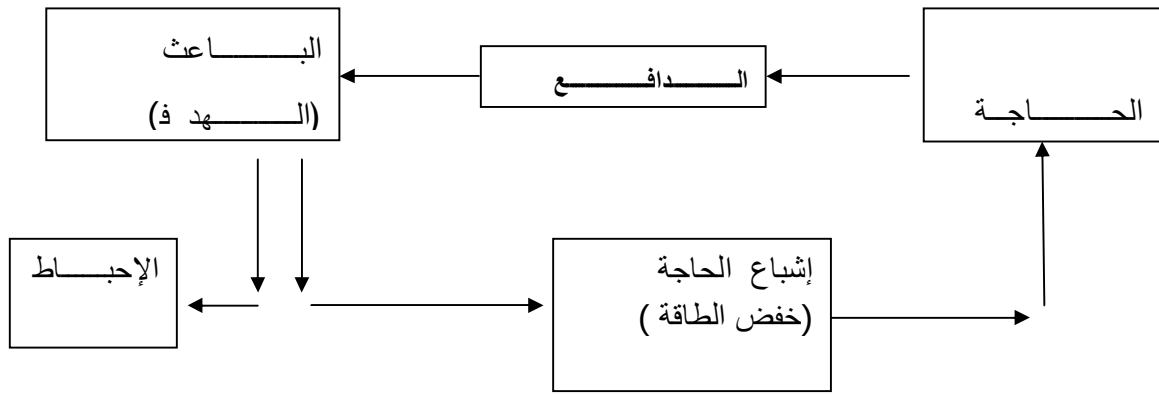
وبوجه عام فإن الحافز والدافع يشيران إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها. (محي الدين أحمد حسين، 1988: 78).

2-3- مفهوم الباعث: Incentive :

يعرف "فيناك" "W,E,Vinacke" الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتقف الحوافز والمكافآت المالية كأمثلة لهذه البواعث.

فيعد النجاح أو الشهرة مثلاً من بواعث الدافعية للإنجاز، وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين. ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهد ف).

وذلك كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم(1): يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث

(معتز عبد الله، 1990: 422)

2-4- مفهوم العادة: Habit :

أشار "كورمان" "Korman" إلى أن مفهوم العادة قد تم تضمينه كمتغير أساسي في بناء نظرية أو منحني التوقع - القيمة -، من قبل بعض الباحثين مثل "أتكنسون"

"Atkinson"، "وبرش" "Berch"، وذلك نظراً لأهمية هذا المفهوم في إعطاء القيمة النوعية، والتوقع النوعي، وفي اختيار الفرد لسلوك معين يمكن انجازه. (Korman, 1974)

وقد نشأ نوع من الخلط بين استخدام كل من مفهوم الانفعال ومفهوم الدافع، وعلى الرغم من وجود إختلاف بينهما، فالعادة تشير إلى قوة الميول السلوكي، التي ترتقي وتتمو نتيجة عمليات التدعيم، وترتكز على الإمكانات السلوكية، أما الدافع فيرتكز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تتطوي عليها العادة، وبالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعا فعالا من العادات. وقد يكون التباين في العادات أو السلوك المتعلم ضئيلا أو محدودا بين الأفراد، في حين أن الدوافع هي التي تزيد من نطاق هذا التباين، حيث يؤدي التذبذب في حالات الدافعية إلى تغير السلوك عبر المواقف المتشابهة. (معتز عبد الله، 1990).

إذا قام التلميذ بمذاكرة دروسه أثناء الدراسة فانه يمكننا أن نتحدث في هذه الحالة عن وجود عادة يقف وراءها دافع قوي يتمثل في السعي نحو النجاح والتفوق. أما إذا قام التلميذ بالقراءة والاطلاع أثناء العطلة وبعد ظهور النتائج فإننا في هذه الحالة نتحدث عن وجود عادة تكونت لدى التلميذ، وهي عادة القراءة والاطلاع.

2-5- مفهوم الانفعال: Emotion:

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

ويعد الانفعال من الحالات الشعورية المحيرة، فهو يتضمن الخوف والكراهية والغضب، كما يتضمن السعادة والبهجة، والاستثارة، وينظر إلى الحالات الانفعالية على أنها أقل عقلانية بالمقارنة بالدافعية، ولكنها تتضمن عمليات معرفية أيضا، فالتقويم المعرفي يمكن أن يحدد طبيعة الخبرة الانفعالية وبالإضافة إلى ذلك فإن الانفعالات يمكن أن ينظر إليها كعوامل تتغير بتغير العمليات المعرفية (Jung, 1978: 4)، ولذلك، فإن التمييز الدقيق بين الدوافع والانفعالات لا يمكن تحقيقه في كل الحالات، فالانفعالات تعمل أحيانا كالدوافع في توليد الاستجابات.

2-6- مفهوم القيمة: Value:

هناك خلط شائع لدى بعض الباحثين في استخدام كل من القيمة والدافع، والنظر إلى القيم على أنها ما هي إلا أحد الجوانب لمفهوم اشمل هو الدافعية Motivation وقد تستخدم القيم بالتبادل مع الدافعية.

فعلى سبيل المثال ليعتبر ماكلياند الدافع لإنجاز بمثابة قيمة، وأيد ذلك ولسون من خلال نتائج دراساته التي أوضحت إن هناك ارتباطاً مرتقياً بين دافع الأمن Safety Motive وقيمة الأمن القومي على مقياس القيم لروكتش. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 82).

نستخلص مما سبق أن الدافعية مفهوم يرتبط بالمفاهيم المذكورة سابقاً، فقد تكون الدافعية سبباً ونتيجة في نفس الوقت، حيث أن الحافز والدافعية يعبران عن حالة من التوتر الداخلي نتيجة لشعور الفرد بحاجة معينة، ولتنشيط الدافعية نحتاج لمحفزات البيئة الخارجية. وهذا ما يعبر عنه بالباعث، كما أن الانفعال قد يكون نتيجة دافع في حين هذا الأخير قد يكون سبباً في توليد استجابات إنفعالية معينة، كما أن الدافعية ترتبط بمفهوم العادة حيث يؤدي تذبذبها إلى إحداث تغيرات في سلوك الأفراد.

3- تصنيف الدوافع:

يمكن تقسيم إلى قسمين:

أ. دوافع أولية (بيولوجية) .

ب. دوافع ثانوية (سيكولوجية) .

3-1- البيولوجية:

3-1-1 . الدوافع الأولية: يقصد بها تلك الدوافع التي لم يكتسبها الفرد في البيئة عن طريق الخبرة والتكرار والتعلم وإنما هي إستعدادات يولد الفرد مزوداً بها، ولهذا فهي تسمى أحياناً بالدوافع الفطرية (ياسين طه حسين يحي علي خان أميمه، بدون سنة: 140).

نظرا لكون الدوافع الأولية معقدة فقد درسها علماء النفس من نواحي ثلاثة وهي:

3-1-1-1- الناحية الفيزيولوجية: ويقصد بذلك التغيرات الكيميائية والعصبية داخل الجسم والدور الذي تلعبه الغدد في توجيه النشاط، ومن هذه الدوافع دافع الجوع، دافع العطش، دافع الجنس، ودافع الأمومة. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 87).

3-1-1-2- الناحية الشعورية: يمكن للإنسان الجائع أن يصف شعوره فيعبر عن جوعه بقوله أنه يحس فراغا في معدته. وكذلك إذا طلبنا من ظمآن أن يصف لنا ما يشعر به فيقول بأنه يحس بجفاف في فمه، ولكن هناك ظروفًا ترجع إلى قيود المجتمع لا تتكشف فيها الدوافع الجنسية. (ياسين طه حسين، يحي علي خان أميمه، بدون سنة: 140).

3-1-1-3- ناحية السلوك الظاهري: لو أنك راقبت تصرفات طفل منع عنه الطعام لرأيت في جلاء ووضوح كيف تستبد به الحيرة والضجر. أما إذا كان الطريق إلى هدفه غامضا فإنه يعتمد على المحاولة والخطأ وإذا لم يعمل الإنسان على إشباع الدوافع الفيزيولوجية ينتج عنه إخلال بتوازنه الحيوي. (مصطفى فهمي، بدون سنة: 53).

3-2 - الدوافع السيكولوجية:

يوجد عدة دوافع سيكولوجية منها الثانوية، الداخلية الفردية والخارجية الاجتماعية:

3-2-1- الدوافع الثانوية: وتتمثل في دوافع النمو الإنساني وتكامل الشخصية الإنسانية ويتم تعلمها واكتسابها من الإطار الثقافي الخاص بها ولذلك فإن أساليب التعبير عنها وإشباعها تختلف باختلاف الإطار الثقافي والنسق القيمي للفرد ومستوى تعليمه ونسبة ذكائه وثقافته ويمكن تقسيم الدوافع السيكولوجية إلى فئتين متميزتين هما:

3-2-1-1- الدوافع الداخلية الفردية: وتمثل أهم الأسس الدافعة للنشاط الذاتي التلقائي للفرد وتقف خلف إنجازات الأكاديمية أو المهنية العامة فالفرد الذي يهوى القراءة من أجل متعة شخصية ذاتية تقوم على الدافع للمعرفة والفهم يكون مدفوعا بدافع داخلي أكثر ثباتا

وقوة لأنه يحقق لنفسه إشباعا ذاتيا، ومن ثمة فإن تأثير الدوافع الداخلية الفردية على مستوى الأداء والإنجاز الفردي يفوق تأثير الدوافع الخارجية الاجتماعية.

3-2-1-2- الدوافع الخارجية الاجتماعية: وهي دوافع مركبة تعبر عن نفسها لمختلف المواقف الإنسانية وهي خارجية لكونها تخضع لبواعث وحوافز تنشأ خارج الفرد كما أنها اجتماعية لأنها متعلمة ومكتسبة من المجتمع، ومن أهم الدوافع الاجتماعية دافع أو حاجة الانتماء وهو دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون مقبولا كعضو في الجماعة التي ينتمي إليها، وأن يكون محل اهتمام الآخرين وتقبلهم والحرص على إنشاء صداقات والمحافظة عليها ودوافع القوة أو السيطرة ويتعلق بالميل إلى السيطرة والتأثير في الآخرين والشعور بالقوة وإثبات الذات والشهرة وتولي المناصب القيادية ومقاومة تأثير الآخرين.

(مصطفى حسين باهي، 2005: 91-93).

ما يمكن استخلاصه مما سبق أن الدوافع الداخلية لها تأثير على دافع الانجاز للفرد أكثر من الدوافع الخارجية، لأن الدافع الداخلي يحقق إشباعا داخليا ذاتيا للفرد، بينما الدافع الخارجي يحقق من خلاله الفرد إشباعا للآخرين.

4 - وظائف الدافعية:

يتفق المختصون في هذا المجال على أن للدافعية وظائف مختلفة، يمكن تقسيمها إلى ثلاث مراحل أساسية وهي: (محي الدين توق، وآخرون، 2002: 214).

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

2 - توجه السلوك نحوى وجهة معينة دون أخرى فالدوافع بهذا المعنى إختيارية، أي أنها تساعد الفرد على إختيار الوسائل لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على إتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقاءه، مسببة بذلك سلوك إحجام.

3 - المحافظة على إستدامة السلوك طالما بقي الإنسان مدفوعا، أو طالما بقيت الحاجة قائمة، فالدوافع بالإضافة إلى أنها تحرك السلوك، وتعمل أيضا على المحافظة عليه نشيطا حتى تشبع الحاجة.

5- الدافعية للإنجاز:

لقد تناول العديد من المفكرين والباحثين موضوع الدافعية للإنجاز بالدراسة، وسنحاول عرض التعاريف التي قدمها هؤلاء لمفهوم الدافعية للإنجاز.

عرّف "موراي" Murry " الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك ومنافسته للآخرين، والتفوق عليهم، وتقدير الفرد لذاته من خلال الاستغلال الناجح لما لديه من قدرات وإمكانات، وقد أشار موراي إلى أن الحاجة للإنجاز قد أعطيت اسم إدارة القوى Will to power وقد افترض أنها تتدرج تحت حاجة كبرى واشمل وهي الحاجة إلى التفوق، هذا ما يظهر من خلال التعريف الذي قدمه حول الدافعية للإنجاز حيث قال "رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة ما أمكن".

أما ماكلياند Mac Lelland فقد واصل في نفس منحى موراي لنكه استخدم الدافع للإنجاز بدلا الحاجة للإنجاز، حيث قدم بذلك إسهامات بالغة الأهمية من خلال الانتقال من تصور محدد بالحاجة إلى تصور وجداني محدد بالتوقع. وقد عرف الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في مستوى محدد من الامتياز. (عبد اللطيف محمد خليفة ، بدون سنة: 89).

أما رجاء محمود أبو علام فتعرف الدافع للإنجاز بأنه "حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به ويتعقد به". (رجاء محمود أبو علام، 1986: 269).

ويتفق نبيل محمود الفحل مع هذا التعريف حيث يضيف إلى أن التفوق والامتياز خاصية تميز شخصية الأفراد الذين يتميزون بمستوى عال من الدافعية للإنجاز، حيث من طبيعة هؤلاء الأفراد السعي وراء البحث عن الأشياء الراقية، حيث يقول "دافعية الانجاز هي السعي اتجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز وهذه النزعة تمثل مكونا أساسيا في دافعية الانجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق والامتياز، أو الإتيان بأشياء جديدة ذات مستوى راق،

خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في الدافعية".

أما الأحمـد عرفها: دافعية الإنجاز هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه. (أمل الأحمـد، 2001:247).

وقد عرفها قشقوش: تعتبر الحاجة للإنجاز رغبة الفرد أو ميله للتغلب على العقبات وممارسة القوة والكفاح من أجل أداء المهام الصعبة بأقل شكل متاح، وبأقصى سرعة ممكنة. (قسقوش إبراهيم، 1979:15).

كما عرفها أحمد عبد الخالق بأنها الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو أنها الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح. (عبد الخالق أحمد، بدون سنة: 37).

وعرفها أبو رياش: دافعية الإنجاز هي السعي من أجل الوصول إلى التفوق والنجاح وهذه النزعة تعتبر مكوناً أساسياً في دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق والنجاح سمة ومعياري أساسيين تميز الأفراد ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز. (حسن أبو رياش، بدون سنة: 195).

نستخلص من هذه التعاريف أن الدافعية للإنجاز مفهوم يشير إلى: استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل، بغية الوصول إلى النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين في ضوء مستوى معين للامتياز المحدد وفق معياره الخاص أو المعايير الاجتماعية.

6- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

لقد تحولت النظريات النفسية المستخدمة في تفسير السلوك في سياقات الإنجاز في ثلاثة عقود الأخيرة من القرن العشرين - من التركيز على السلوك الجدير بالملاحظة للتركيز على المتغيرات النفسية، مثل المعتقدات والقيم والأهداف، التي يمكن أن يستدل عليها من السلوك، لكن لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة وأهم تلك النظريات:

6-1- النظرية المعرفية الاجتماعية :

اقترح باندورا (Bandoura ، 1977 - 1986) النظرية المعرفية الاجتماعية كتطوير لنظرية الاشتراط الإجرائي، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد، وتتمثل هذه التأثيرات المعرفية على السلوك البشري في أحكام الناس على استطاعتهم وقدراتهم إنجاز 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).

ويوجد بعض الأدلة على أن فعالية الذات ربما تكون منبئاً قوياً جداً للأداء الأكاديمي عن قدرة المدركات العامة على التنبؤ بالكفاية الأكاديمية، ولقد أوضح باندورا وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فعالية الذات في المواقف الأكاديمية، هي: الخبرة الفعلية (واقعية)، والخبرة البديلة، والافتتاع اللفظي، والتنبه الفسيولوجي.

فتعتبر الخبرة الفعلية مصدراً هاماً للمعلومات، فتزيد النجاحات الماضية من تقييم الفعالية، وتقلل الإخفاقات الماضية من هذا التقييم، وتشتمل أحكام فعالية الذات على استنتاجات خاضعة لتأثيرات المعتقدات السابقة والتوقعات وصعوبة المهمة وكمية الجهد المبذول وكمية المساعدة الخارجية وعوامل أخرى.

وبالنسبة لتأثير الخبرات البديلة على مدركات فعالية الذات، فقد يقتنع الأطفال أحياناً بأنهم قادرين على أداء المهمة بعد مشاهدة طفل في نفس عمرهم يقوم بهذه المهمة، ولهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة.

إلا أن الافتتاع اللفظي أقل تأثيراً من الخبرات الفعلية والبديلة في أحكام فعالية الذات، وقد

لا يكون مؤثرا إلا إذا كان حقيقيا ومدعما بخبرة حقيقة، لكن التشجيع من الممكن أن يدعم ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة، وخاصة عندما يكون من شخص موثوق فيه.

أما عن التنبيه والاستثارة الفسيولوجية، فأحيانا بتصيب الطفل عرقا أو يزداد عدد ضربات قلبه عندما يكون بصدد اختبار في الحساب مثلا، فإذا أثرت حالة القلق سلبا على أدائه في الماضي، فمن المحتمل أن يفقد ثقته في قدرته على أدائه لاحقا، وعليه فإن انخفاض تقدير فعالية الذات يمكن أن يزيد من قلقه، وبناءا على ذلك يتدخل في قدرته على الفهم.

(زايد نبيل محمد ، 2003 : 69).

إن الدافعية عند باندورا تكوين معرفي وله مصدران: (سهير كامل أحمد، 2003 : 174).

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

الثاني: تحديد المرامي والأهداف أو مستويات الأداء المرغوب فيه، أي أن إدراك سلوكنا على نحو مباشر والتفكير فيه والحكم عليه يزودنا ببواعث ذاتية على المثابرة في تحقيق مستويات تحديدها (في صورة أهداف).

نستنتج مما سبق أن النظرية المعرفية الاجتماعية تركز على فعالية الذات في تحديد السلوك، حيث تتدخل عدة عوامل بإمكانها أن تؤثر إيجابا أو سلبا على أداء الفرد ومنه على نتائجه ومن بينها، نجاح الفرد أو رسوبه في الماضي قد يؤثر على سلوكه في الماضي قد يؤثر على سلوكه في الحاضر، كما أن الخبرة البديلة، القلق والتوتر يؤثران على سلوكه، كما أن التلميذ يحتاج إلى التشجيع من طرف الآخرين وذلك لتدعيم ثقته بنفسه.

6-2- نظرية التعلم الاجتماعي لروتر Rotter:

يبني روتر "Rotter" نظريته من مدخل نظرية التعزيز فيقول أن معتقدات الفرد عن ما يجلب له المكافآت وليس المكافآت في حد ذاتها— هي التي تزيد من تكرار السلوك، فان لم يدرك الفرد أن ما حصل عليه من مكافآت نتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية.

أو سلوكياتهم، فإن هذه المكافآت لن تؤثر على سلوكياتهم في المستقبل.

ويفترض روتر مثل أتكينسون أن توقع المعززات وقيمتها هي التي تحدد السلوك، ومع ذلك فقد فسر القيمة بشكل أوسع من تفسير أتكينسون لها، فترتبط قيمة التعزيز في نظرية روتر ليس فقط باحتمالية النجاح، ولكن أيضا بحاجات الفرد وبارتباطها بالمعززات الأخرى، فالتقدير المرتفع لتلميذ الثانوية في مادة الأحياء قد يكون له قيمة كبيرة لديه إذا كان يأمل أن يكون طبيبا لأنه يرتبط بمعزز آخر وهو أن يلتحق بكلية الطب، فتتحدد محاولة التلميذ وجهده في دراسة الأحياء بتوقعه بان العمل الجاد يؤدي إلى تعزيز القيم، فتعتمد التوقعات على الإدراك الذاتي لاحتمالية تعزيز السلوك، فعندما تسري إشاعة مثلا بان المدرس يتحيز ضد البنات فلا يعطيهم تقديرا مرتفعا أبدا، فإن ذلك يمكن أن يؤثر على توقعتهن، وبالتالي على سلوكياتهن، وحتى لو كانت الإشاعة غير صحيحة.

وتتحدد التوقعات في موقف معين ليس فقط من خلال المعتقدات في التعزيز في ذلك الموقف، بل أيضا في المواقف الأخرى المشابهة، ويشير روتر إلى أن الأفراد يعممون المعتقدات بالنظر إلى توافق التعزيز كما هو الحال في مصدر الضبط، سواء الداخلي أو الخارجي.

فقد اعتمد روتر بمعتقدات الأفراد بالأسباب (مصدر ضبط داخلي أم خارجي) التي أهلتهم لنيل أو عدم نيل المكافأة، ويكون التلاميذ أكثر احتمالية لتكوين ضبط خارجي في المواقف التي تكون فيها المكافآت (التقديرات مثلا) غير مرتبطة مباشرة بالمهارة أو الأداء، وينطبق ذلك في حالة ما إذا كانت الاختبارات سهلة جدا أو صعبة جدا بحيث تؤدي مستويات الأداء المختلفة إلى الحصول على نفس المكافآت، أو أن تمنح مكافآت مختلفة لنفس المستوى من الأداء، وسوف يدرك التلاميذ في هذه الحالة إن تلك المكافآت غير مرتبطة بأدائهم.

أيضا يحضر التلاميذ لكل فصل دراسي جديد بأنظمة معتقداتهم المعممة التي نمت لديهم من خلال خبراتهم الماضية في مواقف الانجاز، فمن تكررت لديهم خبرة الفشل من التلاميذ بصرف النظر عما بذلوه من جهد ينموا لديهم اعتقاد بان النجاح لا يتوافق مع الجهد، ربما ينطوي هذا على الاعتقاد المعمم على معلومات متناقضة.

وإذا تكونت تلك المعتقدات فمن الصعب أن تتغير. (زايد نبيل محمد ، 2003: 71).

ما يمكن استخلاصه أن نظرية التعلم الاجتماعي تبين أن أداء الفرد يتحدد حسب قيمة المعززات الموجهة إليه، وكذلك حسب معتقداته، فإن هذه الأخيرة تؤثر في أدائه وذلك حسب مدى فهمه لها.

6-3- نظرية العزو لفاينز:

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو إلى عالم النفس الاجتماعي الألماني "هيدر" Heider" إذ يرى أن الإنسان ليس مستجيباً لأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية، وإنما مفكر في سبب حدوثها، وأن سلوك الفرد هو الذي يؤثر على سلوكه القادم، وليس النتيجة التي يحصل عليها، ويفترض "هيدر" أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح أو الفشل عندهم، وهو عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه، إذن إدراك الفرد للسبب يساعده على السيطرة على ذلك الجزء من البيئة، ويعتقد "هيدر" أن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم حتى ولو لم تكن حقيقية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم، وأشار إلى أن الأفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل خارجية (البيئة) مثل الحظ، أو إلى عوامل داخلية (تتعلق بهم) مثل الجهد والقدرة.

إلا أن النظرية العزو تعتبر تقنية وأحكام لمفهوم مصدر الضبط عند روتر، وتعكس أبعاد عن نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يفترض علماء نظرية العزو أن البشر يدفعوا أساساً لفهم ومعرفة من حولهم، من أجل تحقيق إتقان معرفي للبناء السببي للبيئة.

فيفترض علماء العزو أن الأفراد يبحثون بصورة طبيعية عن فهم لماذا تحدث الأحداث وبصفة خاصة عندما تكون المخرجات هامة أو غير متوقعة، فالتلميذ الذي يتوقع أن يؤدي بشكل جيد، لكنه أدى بشكل رديء على اختبار سوف يحاول الإجابة على السؤال لماذا فشلت في ذلك الاختبار؟ ومعنى ذلك أن نظرية العزو تقلب مصدر الضبط رأساً على عقب، فبينما يدرس علماء مصدر الضبط توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية، يدرس علماء العزو مدركات سبب الأحداث التي حدثت بالفعل، توصف مدركات أسباب المخرجات بالعزوات السببية، وتشتمل المخرجات في سياقات الإنجاز على الأداء في المهام أو الاختبارات.

أن أكثر عزوات مخرجات شيوعا هي:

القدرة (بمعنى "لقد كان أدائي جيدا بسبب براعتي"، "لقد كان أدائي سيئا لأنني غبي") والمجهود (بمعنى "ذاكرت أو لم استذكر")، هذا ويمكن أن توجد عزوات أخرى مثل "كنت محظوظا"، "كانت المهمة سهلة"، "كان شرح الدرس سيئا"، "ساعدني صديقي أو والدي في الإعداد"، "لم أكن في حالة جيدة، "كنت متعبا أو جائعا"، وهكذا لكن تلك العزوات الأخيرة أقل شيوعا، تميز بين الأسباب المدركة للفرد عن غيره بدرجة كبيرة.

(زايد نبيل محمد ، 71:2003).

يزعم "فاينز" Vignes أن العزوات ذات الأسباب المحددة أقل أهمية في تقرير سلوك الانجاز من الأبعاد الأساسية (التي تفهم ضمنيا) للعزوات، تمثل الأبعاد السببية التي وصفها أحكام لبعده مصدر الضبط الداخلي والخارجي، فقد لاحظ فاينز أنه سواء تم إدراك السبب على أنه داخلي أو خارجي، فإن ذلك لا يروي القصة بأكملها، خاصة إذا كان الهدف هو التنبؤ بالسلوك في مواقف الانجاز، فمثلا، ادعى فاينز أن عزوات المجهود والقدرة وكلاهما داخلي، عالجها روتر على نحو متكافئ، فيرى معظم الأفراد أن المجهود يتم ضبطه من جانب الفرد، بينما لا يرون ذلك بالنسبة للقدرة، وتدرك كذلك القدرة بصفة عامة على أنها سبب ثابت نسبيا، بينما يختلف المجهود حسب الموقف وبناء على ذلك يميز فاينز بين الأسباب الداخلية المختلفة لمخرجات الانجاز بالنظر إلى ثباتها أو إمكانية ضبطها، إن أبعاد الثبات والضبط التي أضافها فاينز إلى البعد الداخلي والخارجي الأصلي لروتير تسمح بكم أكبر من التنبؤات السلوكية المحددة من المعتقدات حول سبب التعزيز.

(زاید نبیل محمد ، 71:2003).

وهكذا لقد طور فاينز مقترح روتر للضبط الداخلي والخارجي ليصبح ثلاثة أبعاد منفصلة هي: المصدر "الموضع" والثبات "الاستقرار" والضبط، وكما جاء في نظرية روتر، يشير المصدر "الموضع" إلى مصدر السبب، الذي يعبر عما كانت المخرجات تتوافق مع خصائص أو سلوك الفرد (داخلي) أو مع متغير خارجي آخر، ويميز بين الاستقرار بين الأسباب على أساس ديمومتها أو استمراريتها، فالقدرة كمثال تعتبر ثابت نسبيا عبر الزمن، بينما الجهود، والحظ، أو الحالة المزاجية يمكن أن تتغير في أي لحظة، ويهتم بعد الضبط

بدرجة تحكم الفرد في السبب، فنحن نستطيع أن نتحكم في مقدار المجهود الذي نبذله بينما من المفترض أننا لا نتحكم في حظوظنا. الأبعاد السابقة تعد ذات أهمية في فهم ردود الأفعال الانفعالية للفخر أو الخجل من النجاح أو الفشل، فيشعر الفرد بالفخر أكبر عندما يعزو النجاح لأسباب داخلية أكثر من عزوها إلى أشياء خارجية، وكذلك عزو الفشل إلى أسباب غير مستقرة ومضبوطة يؤدي إلى توقعات عالية للنجاح المستقبلي أكثر من عزوها إلى أسباب مستقرة وغير مضبوطة، وأبعد من ذلك، فإن أنماط الأسباب التي يستخدمها الأفراد لتوضيح نجاحهم أو فشلهم تعتبر ذات أهمية كبرى في تفسير سلوكهم الانجازي.

وما يمكن استنتاجه مما سبق أن نظرية العزو تهتم بكيفية إدراك الشخص لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط، ولكن أيضا للبيئة، حيث لا يكتفي الفرد بالاستجابة فقط للأحداث، بل هو بحاجة إلى تكوين فهم متسق ومترابط عن العالم المحيط به، وحاجة للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بكل ما هو محيط به، وبكيفية التنبؤ بسلوكه مستقبلا.

6-4- نظرية التقرير الذاتي:

تؤكد هذه النظرية للدافعية الداخلية على الاستقلال الذاتي، ولقد اتفق علماء الدافعية للانجاز أمثل "دوشارم" Decharms، و"ديسي وريان" Ryan & Deci وغيرهم، على أن الأفراد يدفعوا داخليا لتنمية كفايتهم، وإن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة.

إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى هي الحاجة لأن يتمتعوا بتقرير الذاتي، فلقد افترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة، أي بناء على أنهم يريدون الاشتراك بالفعل، وليس عن طريق فرض عليهم الاشتراك في الأنشطة، ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك فيها الأفراد أنفسهم على أنها السبب في سلوكياتهم، والتي يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي، وبين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون في سلوكياتها من أجل الحصول على المكافآت أو إسعاد شخص آخر، أو نتيجة إرغام خارجي، والتي يشيرون لها بمصدر الضبط الخارجي، حيث يدعي هؤلاء العلماء بأن الأفراد أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا، عنه عندما يكون خارجيا.

انه وفق لهذه النظرية، تكون الاداءات عن الدافعية ذات تحديد داخلي، يقوم بها الفرد باختياره وإرادته، وتصديق مع إحساسه بذاته، وذات تحديد خارجي عندما تكون مرفوضة من قوى شخصية أو نفسية خارجية. (سهير كامل احمد، 2003: 95).

نستنتج من هذه النظرية أن الأفراد يكونون مهتمين بإنجازاتهم ومهامهم عندما يعتقدون أنهم مدفوعون لها برغبة منهم، وإرادتهم واختيارهم، وليس مفروضة عليهم من طرف العالم المحيط بهم.

7- أنواع الدافعية للإنجاز:

ميز "فيروف" Veruv "وعين من دوافع الإنجاز هما الدافع الذاتي والدافع الاجتماعي:

7-1 - دافع الإنجاز الذاتي: ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الانجاز. (كاملة الفرخ، عبد الجابر تيم ، 2000: 177).

7-2 - دافع الإنجاز الاجتماعي: يخضع لمعايير يرسمها الآخرون ويقاس في ضوء هذه المعايير أي أنه يخضع لمعايير المجتمع ويبدأ هذا النوع من دافع الإنجاز بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية. (محمد جاسم محمد ألعبيدي، 2004: 331).

8- مكونات الدافعية للإنجاز:

يحدد "أوزيل" Ozil "مكونات الدافعية للإنجاز ثلاثة معطيات هي: (الشيخ كامل محمد عويضة، 1996: 94).

8-1 - الحافز المعرفي: الذي يعبر عن حالة "الانشغال بالعمل" معنى أن الفرد أو الباحث يحاول أن يشبع حاجاته لأن يعرف ويفهم، وتكمن مكافأة اكتشاف معرفة جديدة في كونها تعينه على أداء ما ينهض به من مهام بكفاءة أعلى.

8-2 - تكريس الذات: بمعنى آخر توجه الأنا أو الذات ويمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة أو الصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق آرائه المميزة، والملتزم في نفس الوقت بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

8-3 - دافع الانتماء: ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام

نجاحه الأكاديمي ومختلف الاداءات، ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أولي لإشباع حاجات دافع الانتماء، ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد، يعتمد عليهم في تكوين شخصيته ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة.

ما يمكن استنتاجه، فحتى يكون للفرد مكونات الدافعية للإنجاز، يجب أن يكرس نفسه للعمل رغبة منه للإنجاز والنجاح وتحقيق الأهداف، وكذلك الحصول على مكافآت من أجل اكتشاف معارف جديدة ومواصلة العمل بجدية، بالإضافة إلى إحساسه بالاعتراف والتقدير من جميع الأطراف كالوالدين والمؤسسات التعليمية.

9- صفات ذوي الدافعية للإنجاز:

يتميز ذوي الدافعية للإنجاز المرتفع بعدة خصائص من بينها: (فتحي الزيات، 2004: 455 - 456)

- يفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم وبحيث تكون هذه المهام واعدة بالنجاح ولا يقبلون بمهام يكون النجاح فيها مؤكدا أو مستحيلا.
- يفضلون المهام التي يقارن فيها أدائهم بأداء غيرهم، كما يختارون مهام وأعمال أو مهن أكثر واقعية، ولديهم قدرة أكبر على إحداث تزاوج جيد بين قدراتهم والمهام التي يختاروها.
- يفضلون اختيار مهام يكون لديهم قدر من الاستبصار بالنتائج المتوقعة من العمل عليها وكم الوقت والجهد المطلوب لها.
- يكونون أكثر اهتماما باكتشاف البيئة المحيطة بهم فهم أكثر اهتماما بالسفر وأكثر اهتماما بتجربة أشياء جديدة، حيث أنهم يبحثون عن فرص جديدة للاستفادة منها وتجربة مهاراتهم وتحقيق أهدافهم في الإتقان.
- يوصفون بأنهم مستقلون ولهم قيم نابغة من داخلهم ويميلون لأن ينجزوا أعمالهم جيدا رغبة في الإنجاز لذاته وليس لمجرد إرضاء الناس، وعليه فهم يتميزون باستقلال الشخصية وتفردهم عن غيرهم. (سهيلة علوطي، 2007، 2008).

ما يمكن استخلاصه من جملة هذه الصفات، أن الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز ليس كأقرانهم العاديين، يتميزون باستقلال الشخصية، فهم يفضلون التحدي، وإنجاز المهام الصعبة التي قد يعجز عنها أفراد آخرون فهم ينجزون رغبة في الإنجاز وليس لإرضاء الناس.

10- أهمية الدافعية للإنجاز:

تتزايد أهمية الدافعية للإنجاز يوما بعد يوم بشكل متسارع بحيث أصبحت في عصرنا من المواضيع ذات الأهمية البالغة في مجال علم النفس ويعود الفضل في ذلك إلى الجهود الكبيرة التي بذلها العلماء والباحثون منذ زمن طويل وإلى غاية يومنا هذا، فقد سماها Moray في بداية الأمر بالغرائز وتلاه بعد ذلك "FREND" الذي أعطى للدافعية وزنا كبيرا خاصة في نظريتي الجنس والعدوان كما ظهر بشكل أساسي في دراسات "Fromm" ويعتبر موضوع الدافعية هو الموضوع الأساسي في نظرية "Moray".

ولقد أشارت العديد من البحوث والدراسات إلى جوانب مختلفة لأهمية الدافعية مثل ارتباطها بالنجاح، ودورها الفعال في توجيه السلوك، إضافة إلى تأثيرها الواضح على القرارات التي يتخذها الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة وكذا ارتباط الدافعية بمجموعة من الأمور الاقتصادية، الاجتماعية، الأخلاقية والعديد من المتغيرات النفسية.

ومن الناحية الاجتماعية تظهر الأهمية الكبيرة للدافعية من خلال الاهتمام المتزايد هذا المفهوم عند عامة الناس، فتجد الأولياء كثيرا ما يتساءلون عن أسباب انخفاض دافعية أبنائهم نحوى التعليم، ويتساءل أرباب العمل عن انخفاض دافعية الأفراد لأنواع معينة من المهن والأعمال... الخ.

وتجدر الإشارة إلى أن معرفة الفرد للاتجاه الحقيقي لدوافعه تساعد كثيرا على ضبطها توجيهها، والتحكم فيها كما أن معرفة الفرد لدوافع الآخرين ممن هم حوله تمكنه من إقامة علاقات جيدة معهم. (الكبسي، وآخرون، 2000: 56).

أما من الناحية التربوية فإن الدافعية تعتبر أحد الأهداف التربوية المهمة، وذلك من خلال

سعي العملية التربوية لاستثارة الدافعية لدى المتعلمين، وتوجيهها بما يحقق الأهداف النهائية لتلك العملية، هذا بالإضافة إلى عمل المدرسة على توليد اهتمامات مختلفة لدى المتعلمين، سواء معرفية، عاطفية، رياضية، أو فنية... يستفيد منها المتعلمون حتى خارج نطاق المدرسة وتكون سندا لهم في حياتهم المستقبلية بشكل عام. (سعدى سامية، 2001).

11- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز :

يتوقع أن الأشخاص الذين لديهم دافعية الإنجاز عالية يكون إدراكهم للأشياء التي يؤمنونها أو التي يطمحون الوصول إليها واضحة، وذلك مقارنة بالأشخاص الذين لديهم دافع للإنجاز منخفض، وذلك راجع إلى تدخل عدة عوامل وهي:

11-1- التحدي البيئي:

يذهب " ماكلياند" إلى القول بأن عملية قياس الدافعية للإنجاز تقوم على أساس طريقة تحدي الأفراد واستشارتهم لحثهم على الإنجاز، ويذهب أيضا إلى أن الناس يظهرون خاصية الدافعية العالية والنشطة إلى الإنجاز عندما يعاملون بطريقة غير عادية أو عندما يكونوا ضحايا للتعصب الاجتماعي، حيث أنهم في تلك الحالة يلجأون للإنجاز حتى يعوضوا الوضع الدوني الذي فرض عليهم، وتعتمد الاستجابة لمثل هذا التحدي كما يرى "ماكلياند" على المستوى الأولي لدافعية الإنجاز عند الجماعة، فإذا كانت الدافعية عالية تكون الاستجابة قوية، أما إذا كانت الدافعية منخفضة فتتميل استجابة الجماعة إلى أن تكون نوعا من الانسحاب والتراجع وتبعا لهذا الفرض فإن درجة التحدي تحدد قوة الاستجابة، وذلك إذا ظلت دافعية الإنجاز في مستوى عال، فإذا كان التحدي من البيئة معتدلة تكون الاستجابة قوية جدا بينما إذا كان التحدي البيئي كبيرا جدا أو صغيرا جدا فإن الاستجابة تكون أقل بعض الشيء، وذلك على نحو ما ذهب إليه المؤرخ الإنجليزي "ارنولد توينبى".

(محمد فتحي فرج الزليتنى، 2008: 180-181).

وبهذا تعد درجة التحدي البيئي عاملاً أساسياً للتأثير في درجة دافعية الانجاز التي يستشعرها التحدي، غير أن فاعليتها تتأثر كثير من المستويات الأولية لدافعية الانجاز، إذ تستجيب بعض الجماعات في بلد ما أكثر قوة والبعض الآخر أقل قوة لنفس التحدي، فالفرق في الاستجابة هنا سبب المستوى الأولى لدافعية الانجاز عند كل جماعة.

(محمد فتحي فرج الزليتي ، 2008: 181).

11-2- القيم الدينية للوالدين:

من المعروف أن أساليب تنشئة الطفل داخل الأسرة تتأثر إلى حد كبير بقيم الوالدين التي تمثلها أراهم الدينية، وبالتالي فإنها "أي قيم الوالدين" تمارس تأثيراً غير مباشر على مستوى دافعية الانجاز عند الأبناء. (محمد فتحي فرج الزليتي ، 2008: 181).

11-3- الأسرة:

تتخذ الأسرة أشكالاً متباينة في الثقافات المختلفة، فقد تكون الأشكال الأسرية التي يكون فيها أحد الوالدين غائبا عن الأسرة ويعيش الابن مع أحدهما أكثر الأشكال الأسرية تأثيراً في الانجاز.

وقد تأكد هذا التفسير في الدراسات العديدة التي أجراها "ماكلياند" في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العديد من بلدان العالم، حيث أن الأبناء يكونون دائماً ذوي دافعية منخفضة للانجاز إذا ما تعرضت أسرهم إلى التفكك بسبب الطلاق أو وفاة أحد الوالدين أو غياب أحدهما، غير أنه باختلاف جاءت نتائج دراسات ماكلياند عكسية، حيث أوضحت دراساته عن المجتمع التركي أن أباء الأسرة التركية يتسمون بالتسلط والجمود في تنشئة أبنائهم، حيث لا تنمو لدى الطفل دافعية عالية للانجاز، لأن والده المتسلط يتسبب في جعله معتمد على نفسه للغاية، وينمي أبعاد الطفل في تركية عن تأثير والديه دافعيته للانجاز مادام الفصل بينهما لا ينم مبكراً جداً لدرجة تجعله يتمسك كثيراً بأمه.

وقد يلعب ترتيب الطفل في الأسرة دوراً هاماً أيضاً في تحديد مستوى دافعيته للانجاز، بحيث يمكن القول أن للطفل الأكبر في الأسرة دافعية عالية للانجاز لأنه يمكن للوالدين أن يهيئاه ويوجهاه لمستويات عالية، كما يمكنهما أن يولياه اهتماماً ورعاية أكثر.

وان يكونا أكثر حنانا وعطفا مع طفل واحد عنه مع أطفال عديدين.

(محمد فتحي فرج الزليتي 2008: 183).

11-4- أساليب تنشئة الطفل:

يتفق معظم الباحثين في مجال الدافعية للإنجاز على أن الأساليب يتبعها الوالدان في تنشئة الطفل هي العامل الهام في ظهور سمة الدافعية للإنجاز وتحديد مستواها لديه، وبذلك تعد دافعية الإنجاز إحدى السمات المكتسبة في الشخصية.

وعند أثر أساليب التنشئة الأسرية على دافعية الإنجاز لدى الأبناء يوضح "ماكلياند 1953م" المضمون الذي توصل إليه بقوله: أن البيانات التي حصلنا عليها تؤدي بقوة الفرض الذي مؤداه أن الدافعية للإنجاز تنمو في الثقافات والأسر، حيث يكون هناك تركيز على ارتقاء الاستقلال عند الطفل، وعلى النقيض من ذلك ترتبط الدافعية المنجزة المنخفضة بالأساليب التي تعود الطفل الاعتماد على والديه".

وقد بينت الكثير من الدراسات أن التدريب المبكر للأطفال على الاستقلال، والاعتماد على النفس، وإجادة مهارات معينة لديهم، كل ذلك يولد الدافعية العالية للإنجاز لديهم، وذلك إذا كان هذا التدريب لا يوحي بنزول الوالدين للطفل بحيث أن الوالدين قد يجبران الطفل على الاستقلال حتى لا يكون عبئا عليهم، كما قد يجبرانه على الاستقلال المبكر جدا في الحياة كما هو الحال في كثير من أسر الطبقات الاجتماعية المتوسطة التي تتوقع الإنجاز والاستقلال متأخرا تماما، ولا يعتبر الطرفان نموذجا مثاليا لإنتاج دافعية إنجاز عالية.

(محمد فتحي فرج الزليتي، 2008: 184).

12- الدافعية للإنجاز ومرحلة المراهقة:

أكدت الأبحاث النفسية أن وجود دافعية للإنجاز هو شيء شديد الأهمية بالنسبة للمراهق، لأنه يساعده على تحقيق الصحة النفسية الوجدانية الانفعالية. (Eccles et al, 1996, Roeser 1998).

كما أن صحتهم النفسية الوجدانية ضرورة لخلق الاستعدادات اللازمة لعملية التعلم، حيث أن ثقة المراهق في قدراته على التعلم تعكس نسبيا تاريخ التغذية المرجعية التي خبرها مع معلميه حينما كان يتم تقييمه من خلال الدرجات التي كان يحصل عليها، وهذه التغذية المرجعية تؤثر في عملية الإدراك الذاتي للقدرات، والتي تؤثر بدورها على مشاعر القيمة الذاتية self-Worth، والصحة النفسية لدى ذلك المراهق. (Harter, 1985: 55).

ويرى أريكسون (Erikson; 1979) أن المهمة النمائية في مرحلة المراهقة هي خلق وتكوين مفهوم مستقبلي عن الذات، ويضيف سوبر (Super; 1990)، أن مرحلة المراهقة هي مرحلة استكشافية للنماء المهني، وإن إيمان المراهق بأن وجود الحياة الدراسية في حياته شيء ممتع وهام، وأن تلك الدراسة وسيلة لتحقيق الأهداف المستقبلية، حيث نوعا من الارتباط بين هوياتهم الشخصية، وبين الفرص الاجتماعية المسموح لهم بتحقيقها في المستقبل وهذا بدوره يمنح هؤلاء المراهقون إحساسا بوجود الأمل والهدف والاتجاه، والذي يبدو جليا وواضحا في الاختبارات السلوكية الايجابية وفي الإحساس العام بالصحة النفسية والنظرة الايجابية للمستقبل. (Eccles; 1983: 283).

13. قياس الدافعية للإنجاز:

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

- الفئة الأولى: المقاييس الاسقاطية.

- الفئة الثانية: المقاييس الموضوعية. Mkeland.

13.1. المقاييس الاسقاطية:

قام "ماكلياند" Mkeland بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي أعده موراي سنة 1938.

أما البعض الآخر فقام ماكلياند بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز.

وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على الشاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث، ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة والأسئلة هي:

- 1- ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟
 - 2- ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟ وما الذي يقوم بهذا العمل؟
 - 3- ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟
 - 4- ماذا يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟
- ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق، ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة ويرتبط هذا الاختبار أساساً بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز.

أ . ثبات المقياس:

وصل معامل ثبات الاختبار إلى 0.96 إلى 0.58 في دراسة أخرى، (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 97-98) ولكن في دراسات أخرى استخدم فيها هذا الاختبار لقياس دافع الإنجاز تبين انخفاض الثبات.

ب . صدق المقياس:

من خلال اختبار تفهم الموضوع تبين انه لا توجد علاقة بين اختبار تفهم الموضوع وكل من مقياس مهريان للميل للإنجاز (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 98 - 99). حاول بعض العلماء النفس تعديل هذه الاختبارات بعد تعرضها للنقد ومن هؤلاء العلماء "فرنش" والتي قامت بوضع مقياس الاستبصار (F.T.I) في ضوء تصور "ماكيلاند" Mkeland لتقدير صور وتخيالات الإنجاز، حيث وضعت جملاً مفيدة تصف أنماط متعددة من السلوك يستجيب لها المبحوث باستجابة لفضية إسقاطيه عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند أو العبارة، وتم وضع نظام تصحيح لهذا الاختبار كما قام "أرنسون" Aronson باختبار التعبير عن طريق الرسم (A.G.E.T) وذلك لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 93).

وبالرغم من هذا فإن عدة باحثين انتقدوا هذه الأساليب الإسقاطية فهناك من اعتبر بأنها لا تقيس دافع الإنجاز بل تصف انفعالات المفحوص بالإضافة إلى أنها تتسم بالذاتية

وتستغرق وقت طويل في عملية التصحيح ونتيجة لهذا فكر الباحثون في طرق أخرى تقيس دافع الإنجاز.

13. 2 . المقاييس الموضوعية:.

من بين هذه المقاييس ما يلي:-

أ . إختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين:

وضع هذا المقياس هرمانز وتكون من 28 فقرة عبارة عن جملة ناقصة يليها خمس أو أربع عبارات يطلب من المفحوص أن يختار إحداهما، ووصل معامل ألفا كرونباخ لهذا المقياس إلى 0.76 ومعامل ثبات التصنيف إلى 0.86.

ب . إختبار الدافع للإنجاز للراشدين:

رصد هرمانز جميع المظاهر المرتبطة بالدافع للإنجاز وهي مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز، ويتكون الاختبار من 29 بند عبارة يجاب عنها من بين 4 إلى 6 بدائل.

ج . مقياس رأي - لن للدافع للإنجاز:

وضع هذا الاختبار لن وقام بتعديله رأي ويتكون من 14 بند يجاب عنها على أساس ثلاث بدائل هي (نعم، غير متأكد، لا) ونصف العبارات معكوس المفتاح ويزيد ثبات هذا المقياس عن 0.7 أما صدقه فهو مرتفع.

خلاصة:

لقد تم في هذا الفصل التعرض لموضوع الدافعية للإنجاز، وبعد عرض التعاريف المقدمة من طرف الباحثين تم الإجماع على أن الدافعية هي حالة داخلية وظروف خارجية تستشير سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وذلك بهدف تحقيق الاعتبار للذات.

كما تم في هذا الفصل عرض بعض المفاهيم التي لها علاقة بالدافعية، ثم عرض لأنواع الدوافع، ووظائف الدافعية. وتم أيضا في هذا الفصل أيضا عرض بعض التعاريف التي قدمها الباحثين حول الدافعية للإنجاز، ولقد تم الإجماع على أن الدافع للإنجاز هو استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل بغية الوصول إلى النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين في ضوء مستوى معين من الامتياز، يلي ذلك عرض لأنواع الدافعية للإنجاز.

كما تم تقديم بعض النظريات النفسية المستخدمة في تفسير السلوك في سياقات الإنجاز ومنها النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا حيث يرى أن الدافعية هي تكوين معرفي، تقوم على أساس أن ملاحظة نتائج سلوكنا الحالي يساعدنا على أن نتوقع السلوك المستقبلي، وأن تحديد الأهداف المرغوبة مستقبلا يشجعنا على التحدي والمثابرة من أجل تحقيق ذلك، أما نظرية التعلم الاجتماعي لروتر، فتقوم على أساس أن أداء الفرد يتحدد حسب قيمة المعززات الموجهة له، وكذلك حسب معتقداته نحو إنجاز المهمة، أما نظرية العزو فتسلم بافتراض مفاده أن الفرد لا يكتفي بالاستجابة فقط للأحداث، بل هو بحاجة إلى فهم معمق للعالم المحيط به، وكذلك حاجة إلى التحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بالسلوك المستقبلي، أما نظرية التقرير الذاتي تقوم على أساس أن الأفراد يكون أدائهم جيدا إذا اعتقدوا أنهم مدفوعون حسب اختياراتهم ورغبتهم وليس حسب الظروف البيئية، كما تم التعرف على أن الدافعية للإنجاز تتعلق بعدة عوامل منها ما يتعلق بطموحات وأهداف الفرد ونجاحه في مهمته. إضافة إلى حاجته للقبول والتقدير الاجتماعي، كما يتعلق بثقة الفرد وقدراته واستعداداته.

تم التعرض أيضا للعوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز، الدافعية للإنجاز ومرحلة المراهقة وأخيرا تم تصنيف مقاييس الدافعية للإنجاز إلى مقاييس اسقاطية ومقاييس موضوعية.

11 انجہ التطبیقی

الفصل الثالث:

الإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الميداني

- تمهيد

1- التذكير بفرضيات الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

3- الدراسة الأساسية

3-1- منهج الدراسة

3-2- تحديد عينة الدراسة وخصائصها

4- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة.

5- أدوات جمع بيانات الدراسة.

5-1- استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي و خطوات بنائه.

5-2- مقياس الدافعية للإنجاز.

6- التقنيات الإحصائية .

- تمهيد :

الدراسة الميدانية من أهم الوسائل الناجعة التي يتخذها الباحث للتحقق من فرضيات بحثه التي اقترحها، والتي تحتاج إلى طريقة إحصائية تضبط بدقة نتائج هذه الدراسة ومن أهم الخطوات والوسائل المعتمدة في إجراء هذا البحث ما يلي:

1-التذكير بفرضيات الدراسة:

الفرضية العامة الأولى:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

الفرضية العامة الثانية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز باختلاف الجنس والتخصص لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا عن التوجيه الدراسي بين الذكور والإناث.

الفرضية الجزئية الثانية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث.

الفرضية الجزئية الثالثة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصصات الدراسية.

الفرضية الجزئية الرابعة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للإنجاز باختلاف التخصصات الدراسية.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث من البحوث إلى اختبار أدوات البحث ومعرفة ثباتها وصدقها، ومدى صلاحية هذه الأدوات في أداء مهمتها في الظروف التي سيجري فيها البحث، والتأكد من مدى شمولية بنود الأدوات في تغطية أهداف الدراسة وموضوعها، والتمكن من تعديل بعض البنود وإعادة صياغتها، بالإضافة إلى جمع المعلومات والمعطيات الضرورية للدراسة، كما تساعدنا أيضا على اختبار أولي للفروض حيث تعطينا النتائج الأولية مؤشرات لمدى صلاحية الفروض وما هي التعديلات الواجب إدخالها قبل استخدام الأدوات على عينة الدراسة الأساسية. وفي ضوء ذلك قام الباحث في هذه الدراسة بإجراء اختبار أولي لأداتي جمع البيانات على عينة مكونة من 30 تلميذ وتلميذة من السنة الثانية ثانوي بثانوية هوارى بومدين وثانوية غربي بشير بحاسي خليفة، وذلك في شهر مارس من السنة الدراسية 2010-2011

بعد أن تم أخذ الموافقة من طرف مديرية التربية لولاية الوادي، و بعد تسليم الاستثمارات لأفراد العينة للإجابة عليها. أبدى بعض أفراد العينة استفسارات حول بعض الأسئلة التي يبدو أنها بدت لهم غير واضحة، الأمر الذي دعا الباحث إلى استبدال بعض الألفاظ المستخدمة في صياغة هذه الأسئلة إلى ألفاظ أقل بساطة وأكثر وضوحا في حدود عدم انعكاس ذلك على معنى السؤال، تميز غالبية الأسئلة بالوضوح حسب رأيهم، وابتعادها عن الإيحاء، اتسمت إجابات (عينة الدراسة الاستطلاعية) بكونها جدية وعبرت عن تفاعلهم مع موضوع الدراسة وحرصهم على تقديم معلومات صحيحة وجادة اتسمت بأنها صريحة وواضحة. ولم تسجل أية حالة رفض استجابة أو أي إهمال لأحد الأسئلة وتركه دون الإجابة عنه.

وبناء على هذه الملاحظات، شرع الباحث في حساب صدق وثبات أداتي الدراسة، حيث أسفرت النتائج على أن الأدوات على درجة عالية من الصدق والثبات كما هو موضح في الملاحق (أنظر الملحق رقم: 03 نتائج الدراسة الاستطلاعية).

3- الدراسة الأساسية:

3-1- منهج الدراسة:

يتوقف اختيار الباحث لمنهج معين دون آخر أثناء دراسة ظاهرة معينة على نوع البحث والهدف منه، والمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة إن كنا بها جاهلين والبرهنة عليها إن كنا بها عارفين.

وفي دراستنا اعتمدنا المنهج الوصفي الارتباطي، الذي نعتمد فيه على وصف ظاهرة الدراسة بموضوعية ودقة، كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الظواهر.

يعرفه فوزي عبد الخالق "بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة" (فوزي عبد الخالق، 2007: 76).

3-2- تحديد عينة الدراسة وخصائصها:

3.2.1. مجتمع الدراسة:

أجريت هذه الدراسة على تلاميذ وتلميذات السنة الثانية ثانوي بثانويتي هوارى بومدين وغربي بشير بحاسي خليفة ولاية الوادي، لذلك فإن مجتمع الدراسة الحالية يتضمن كافة التلاميذ المسجلين بالسنة الثانية ثانوي ومن مختلف الشعب خلال السنة الدراسية (2011/2010)، تم الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية من طرف مديرية التربية بالوادي. خلال الفترة الممتدة من 2011/04/04 إلى 2011/05/20، وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (335) تلميذا و تلميذة، منهم (145) ذكر، بنسبة (43.28%)، بينما بلغ عدد الإناث 190 بنسبة (56.72%)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (01): يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة

المؤسسة التعليمية	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة % من مجتمع الدراسة
ثانوية هوارى بومدين	79	101	180	53.73%
ثانوية غربي بشير	66	89	155	46.27%
المجموع	145	190	335	100%
النسبة % من مجتمع الدراسة	43.28%	56.72%	100%	

3. 2. 2. كيفية اختيار عينة الدراسة:

يعتمد الباحث إلى استخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية النسبية إذا أراد أن يختار عددا من الأفراد لكل فئة من فئات العينة بشكل يتناسب مع حجمها.

ونظرا لما يشكله متغير الجنس و التخصص من أهمية في دراستنا الحالية، فقد اعتبر الباحث أن العينة العشوائية الطبقية النسبية هي أكثر العينات الاحتمالية ملائمة لمجتمع الدراسة حيث يسمح هذا النوع من العينات بتمثيل الفئات (ذكور، إناث) في العينة بنسب تعكس تمثيلها في المجتمع . (محمد فتحي فرج الزليتي، 2008: 196).

3. 2. 3. حجم العينة وخصائصها:

يعد الحجم الملائم للعينة هو ذلك الحجم الذي يعكس خصائص المجتمع المدروس وهذا لا يعتمد على حجم المجتمع فحسب وإنما أيضا على مدى التباين داخل المجتمع، فكلما كان المجتمع غير متجانس كانت الحاجة إلى عينة كبيرة الحجم والعكس صحيح فإن الحاجة إلى عينة كبيرة الحجم تتضاءل حينما يكون المجتمع متجانسا.

(محمد فتحي فرج الزليتي، 2008: 196)

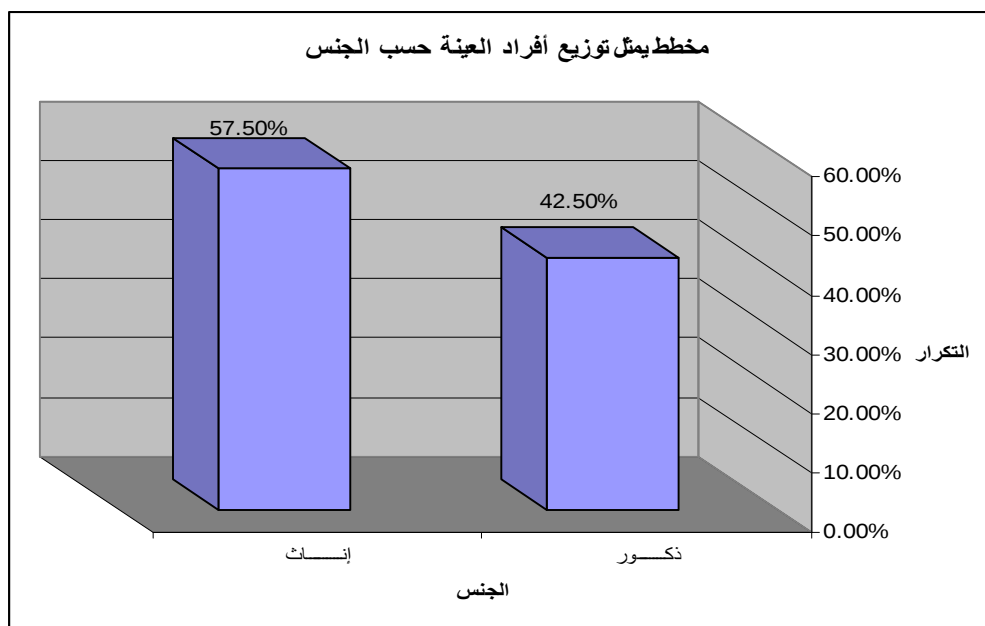
ومن هذه الاعتبارات تم تحديد حجم العينة 160 تلميذ وتلميذة بنسبة تمثيل قدرها (47.76%) من حجم المجتمع البالغ عدده 335 من كلا الثانويتين موزعين على أربع شعب وهي العلوم التجريبية- التسيير والاقتصاد- الآداب والفلسفة- هندسة الطرائق.

3. 2. 4. خصائص العينة: شملت الدراسة متغيري الجنس والتخصص.

أ. متغير الجنس:

جدول رقم: (02) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس.

النسبة المئوية	التكرار	البيانات الجنس
42.50%	68	ذكور
57.50%	92	إناث
100%	160	المجموع



شكل رقم (02) مخطط توزيع أفراد العينة حسب الجنس

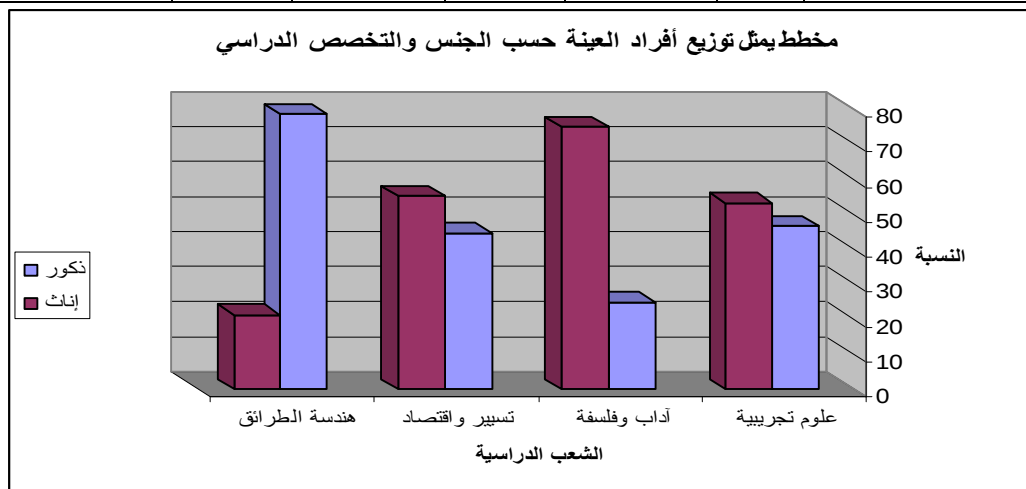
من الجدول رقم (02) والشكل رقم (02) نلاحظ أن عدد الإناث يقدر بـ 92 بنسبة 57.50 % وعدد الذكور 68 بنسبة 42.50 % ومجموع أفراد العينة 160 تلميذ وتلميذة وهو ما يؤشر إلى أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور المتمدرسين في هذا المستوى.

والملاحظ أن عدد تلاميذ شعبة العلوم التجريبية هو الأكبر مقارنة مع باقي الشعب الأخرى داخل الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا بنسبة 37.5 % وهذا لما تمثله الشعبة من انتشار ورغبة أغلب التلاميذ في الالتحاق بها، تليها شعبة الآداب والفلسفة بنسبة 30 % والتي تنتمي إلى الجذع المشترك آداب الذي يحتوي على شعبة واحدة في هاتين الثانويتين. ثم تأتي شعبة التسيير والاقتصاد في المرتبة الثالثة من حيث أعداد التلاميذ بنسبة 23.8 %، وأخيرا نجد شعبة هندسة الطرائق بنسبة 8.8 % والتي تعتبر قليلة الانتشار مع ضعف رغبة التلاميذ في الالتحاق بها.

ب - متغير الجنس والتخصص:

جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس و للتخصص

الجنس التخصص	ذكور		إناث		المجموع	
	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %
علوم تجريبية	28	46.66	32	53.34	60	37.5 %
آداب وفلسفة	12	25	36	75	48	30 %
تسيير واقتصاد	17	44.74	21	55.26	38	23.8 %
هندسة الطرائق	11	78.58	3	21.42	14	8.8 %
المجموع	68		92		160	100 %



شكل رقم: (3) مخطط توزيع أفراد العينة حسب للجنس والتخصص

نلاحظ أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور في كل من شعب الآداب والفلسفة والتسيير والاقتصاد ثم العلوم التجريبية بدرجة أقل، بينما نسجل العكس في شعبة هندسة الطرائق أي أن عدد الذكور يفوق عدد الإناث بكثير.

4. الحدود الزمانية والمكانية للدراسة:

أجريت الدراسة في جانبها الميداني بولاية الوادي وشملت التلاميذ المسجلين في السنة الثانية ثانوي بثانويتي هواري بومدين، غربي بشير بحاسي خليفة ولاية الوادي للسنة الدراسية: 2010 . 2011 وكان ذلك خلال شهر أفريل من نفس السنة.

5 - أدوات جمع بيانات الدراسة:

تتمثل أدوات الدراسة في استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي والثاني يتمثل في مقياس الدافعية للإنجاز.

5- 1. استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي وخطوات بنائه:

لبناء هذا الاستبيان قمنا بالاطلاع على التراث السيكلوجي، وعلى بعض الدراسات التي تناولت التوجيه المدرسي، تم إعداد الصورة الأولية للاستبيان في ضوء ما تم الاطلاع عليه وما توافر لدى الباحث من موضوعات مرتبطة بالدراسة. وكان الاستبيان الأول يتضمن 26 بنداً، يتم الإجابة عليه حسب سلم التدرج: أوافق، أحياناً، لا أوافق.

ثم بعد ذلك عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس المدرسي، وذلك للتأكد من ما إذا كانت عبارات الاستبيان تخدم ما وضعت من أجله.

وبعد إرجاع الاستبيان، وأخذت ملاحظاتهم وتصويباتهم بعين الاعتبار تم اقتراح تقسيمه إلى بنود ايجابية وعددها 18 بنسبة 70%، وأخرى سلبية وعددها 8 بنسبة 30 %، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (04) يبين توزيع الفقرات الإيجابية والسلبية لاستبيان الرضا عن التوجيه الدراسي

الفقرات	العدد	النسبة
العبارات الإيجابية	18	69.23%
العبارات السلبية	08	30.77%
المجموع	26	100%

أما فيما يخص العبارات التي نصح بإعادة صياغتها فهي كالتالي:

جدول رقم (05) يبين بعض البنود المعدلة لاستبيان الرضا عن التوجيه الدراسي

قبل التعديل	بعد التعديل
لا يمكنني التخلي عن هذه الشعبة.	لن أتخلي عن هذه الشعبة لو أُتيحت لي الفرصة.
طبيعة جنسي تجعلني في تخصص لا أُرغب فيه.	الشعبة التي أدرس فيها لا تتلاءم مع طبيعة جنسي.
أعتبر هذا التوجيه مهما وأساسيا في تقرير مصيري الدراسي.	أعتبر توجيهي لهذه الشعبة مهما لتقرير مصيري
أرفض المواصلة في فروع جامعية مرتبطة بهذا التوجيه.	أرفض المواصلة في فروع جامعية مرتبطة بهذه الشعبة.
أشعر بأن دراستي لهذه الشعبة حققت لي تحصيلًا مقبولا.	أشعر بأن دراستي لهذه الشعبة مكنتني من تحقيق تحصيل مقبول.

تم بعد ذلك توزيع الدرجات على فقرات الاستبيان كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (06) يبين توزيع الدرجات على فقرات استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي

العبارة	أوافق	أحيانا	لا أوافق
عبارات تعكس مؤشرات ايجابية للرضا عن التوجيه الدراسي .	3	2	1
عبارات تعكس مؤشرات سلبية للرضا عن التوجيه الدراسي .	1	2	3

* الخصائص السيكومترية لاستبيان الرضا عن التوجيه الدراسي:

أ - ثبات الاستبيان:

في دراستنا الحالية اعتمدنا في قياس ثبات الأداة، على طريقة الثبات الداخلي، "ويقصد بالثبات الداخلي مدى توفر الأداة على محتوى متجانس ولحساب معامل الثبات الداخلي هناك طريقتان شائعتان لدى المنشغلين بهذا الحقل وهما طريقة التجزئة النصفية والطريقة الثانية تعتمد على معادلة ألفا كرونباخ.

وبتطبيق البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، قمنا بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ، كانت النتيجة المحصل عليها تقدر بـ (0,89)، وهو معامل ثبات عال يمكننا الاطمئنان إليه.

كما اعتمدنا على الطريقة الثانية المتمثلة في طريقة التجزئة النصفية، وذلك بإجراء معادلة سييرمان براون بين مجموع العبارات الفردية والتي يبلغ عددها (13) ودرجات العبارات الزوجية التي يبلغ عددها (13) أيضا، بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان $r = (0,69)$ ، مما يعني أن للأداة معامل ثبات عال، وفيما يلي سنعرض ثبات كل فقرة من عبارات الاستبيان مقارنة بقيمة الثبات الكلي للاستبيان.

جدول رقم (07) معاملات الارتباط بين كل بند والمجموع الكلي لاستبيان الرضا عن التوجيه الدراسي.

الرقم	البند	الارتباط بالدرجة الكلية
01	اختياري لهذه الشعبة كان بناء على رغبتى الشخصية	0,889
02	أطالع كل ما يتعلق بموضوعات شعبتى التى وجهت لها	0,898
03	أشعر بالرضا عن المعلومات التى أتلّفها فى هذه الشعبة	0,889
04	لن أتخلى عن هذه الشعبة لو أُتيحت لى الفرصة	0,890
05	طبيعة المواد المدرسة فى هذه الشعبة تجعلنى راضيا عن هذا التوجيه	0,890
06	أشعر بأن دراستى لهذه الشعبة حققت لى تحصيلًا مقبولا	0,890
07	أعتبر توجيهي لهذه الشعبة مهما لتقرير مصيرى	0,891
08	تخصصى الدراسى يتوافق مع قدرتى على التحصيل الدراسى	0,893
09	أرى أن شعبتى المدروسة ستساهم فى حل العديد من المشاكل التى تعترضنى	0,894
10	وجودى فى هذه الشعبة يجعلنى ألعب دورا إيجابيا فى المستقبل	0,894
11	أشعر بأن دراستى لهذه الشعبة حققت لى مطالب كثيرة	0,887
12	نظرتى نحو هذا التوجيه إيجابية	0,893
13	تقبلى لهذا التوجيه يجعلنى أطمئن للشعبة الدراسية التى سأتابعها	0,889
14	هذه الشعبة ذات أفاق دراسية عالية.	0,893
15	أعرف جيدا المسار الدراسى لهذه الشعبة وأرغب فى الالتحاق بأحد تخصصاتها الجامعية	0,890
16	أفهم جيدا فى المواد الأساسية للشعبة التى أدرسها .	0,893

17	اخترت هذه الشعبة عن قناعة.	0,890
18	أرفض المواصلة في تخصصات جامعية مرتبطة بهذا التوجيه	0,889
19	هذه الشعبة لا تحقق لي المهنة التي أرغب فيها	0,891
20	أرغب في التخلي عن هذه الشعبة إذا سمحت لي الفرصة	0,889
21	لو أنني وجهت إلى شعبة أخرى لكنت سعيدا	0,887
22	عدم رضائي عن الشعبة سيؤثر على نتائجي سلبيا	0,900
23	أشعر أن مستقبلي غامض مع هذه الشعبة	0,884
24	أسرتي هي التي دفعتني لاختيار هذه الشعبة	0,899
25	الشعبة التي أدرس فيها لا تتلاءم مع طبيعة جنسي	0,897
26	أعتبر المواد المدرسة في الشعبة موادا روتينية	0,893

تبين نتائج الجدول أن قيمة ثبات كل عبارة تساوي أو أقل من القيمة الكلية لثبات الاستبيان وهذا ما يؤكد صلاحية الفقرات لما وضعت لقياسه.

ب - صدق الاستبيان:

اعتمدنا في دراستنا الحالية لقياس صدق أداة جمع البيانات على نوعين من الصدق وهما: الصدق الظاهري، الصدق الذاتي.

1-الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

وفي هذا النوع من الصدق الذي يعتمد على آراء المحكمين من أساتذة مختصين وذوي الخبرة حول قدرة الأداة على قياس الجوانب التي وضعت من أجل قياسها.

وبناء على ذلك قمنا بتوزيع مجموعة من استمارات التحكيم على أساتذة مختصين في قسم علم النفس وعلم الاجتماع في كل من جامعة تيزي وزو، وجامعة المسيلة، والمركز الجامعي بالواد ي، (خلال شهر جانفي سنة 2011).

وبعد استلام استمارات التحكيم تم الاطلاع على الملاحظات المدونة حول صدق الاستبيان ومدى ملائمة لقياس الرضا عن التوجيه الدراسي، ومن ثم إدخال بعض التعديلات على بعض صياغات بنود الاستبيان.

2-الصدق الذاتي:

للتأكد أكثر من صدق الاختبار، قمنا بحساب معامل الصدق الذاتي ويقصد به صدق نتائج الاختبار، ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ارتباط الثبات وبتطبيق المعادلة: معامل الثبات $\sqrt{}$ = الصدق الذاتي

بالتعويض: $0,94 = \sqrt{0,89}$ مما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الصدق. للاطلاع على الاستبيان النهائي أنظر الملحق رقم

5-2 . مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي:

اعتمدت الدراسة الحالية لقياس الدافعية للإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة على المقياس المقنن للدافع الانجازي الدراسي الذي طوره كل من (د.باسم السامرائي ود. شوكت الهيازعي) مأخوذ من مقياس (الكتاني 1979) الذي كان يستند على استجابات (300) طالب و طالبة عن بعض الأسئلة حيث بلغ عدد فقرات مقياس الكتاني (151) فقرة وتهدف كلها إلى قياس دافع الانجاز الدراسي.

وبعد أن قام الباحثان بفحص مقياس الكتاني فحصا دقيقا توصلوا إلى مقياس مكون من (52) فقرة تصاحبها خمس استجابات على نحو: أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بشدة، يطلب من المبحوث وضع علامة على إحداها وتعطى درجة لكل استجابة، فاستجابة التلميذ بـ (أوافق بشدة) تقدر بخمس درجات عندما تكون العبارة تعكس مؤشرات ايجابية لدافع الانجاز الدراسي، وبالمقابل تقدر استجابة التلميذ بـ (لا أوافق بشدة) بدرجة واحدة، بينما إذا كان اتجاه العبارة يعكس مؤشرات سلبية لدافع الانجاز الدراسي فنقدر (أوافق بشدة) بدرجة واحدة بينما تقدر عبارة (لا أوافق بشدة) بخمس درجات. والمثال التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (08) يبين توزيع الدرجات على فقرات مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي.

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق بشدة
عبارات تعكس مؤشرات ايجابية لدافع الانجاز .	5	4	3	2
عبارات تعكس مؤشرات سلبية لدافع الانجاز .	1	2	3	4

وتتراوح الدرجة الكلية لهذا المقياس بعد جمع درجات فقراته بين (52- 260) درجة، وللتأكد من ثبات وصدق المقياس قام الباحثان باستخدام طريقة الاتساق الداخلي للتحقق من ثبات الأداة، وجاءت قيمة الثبات (0,84)

ولقياس صدق الأداة اعتمد الباحثان على الصدق الترابطي الذي يتمثل في العلاقة بين استجابات المبحوثين على المقياس ومعدلات درجاتهم في الصف الثاني، وقد بلغ معامل الصدق الارتباطي (0,56).

وفي دراسة محمد فرج الزليتي قام بعرض مقياس الدافع للإنجاز الدراسي على مجموعة من المحكمين المختصين من أساتذة بقسمي علم النفس و علم الاجتماع بكلية الآداب بجامعة قاريونس، وفي ضوء ذلك قام الباحث وفقاً لملاحظات المحكمين باستبعاد ست فقرات من المقياس لعدم تناسبها مع طلاب المرحلة الجامعية بالمجتمع الليبي، وكذلك لضعف صياغتها والغموض الذي كان يشوب تلك العبارات، وأستقر المقياس بعد ذلك في شكله النهائي على (46) فقرة أجمع المحكمون أنها ذات صلة بما تقيسه، منها 26 فقرة ايجابية، و 20 فقرة سلبية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (09): يبين توزيع الفقرات الإيجابية والسلبية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

الفقرات	العدد	النسبة
العبارات الإيجابية	26	56.52%
العبارات السلبية	20	43.48%
المجموع	46	100%

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بتعديل شكلي لمقياس الدافعية للإنجاز حسب خصائص مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث تم تعديل بعض الفقرات، دون إحداث أي تغيير في المعنى مثل: استبدال كلمة (جامعة بمدرسة، المدرج بالقاعة أو القسم، المحاضرة بالدرس...) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (10) يبين بعض بنود مقياس الدافعية للإنجاز قبل وبعد التعديل

قبل التعديل	بعد التعديل
أحب الجامعة عندما لا يكون فيها امتحانات أو واجبات منزلية.	أحب المدرسة عندما لا يكون فيها امتحانات أو واجبات منزلية.
غالبًا ما أدخل المحاضرة دون أن أحضر واجبات ذلك اليوم.	غالبًا ما أدخل الدرس دون أن أحضر واجبات ذلك اليوم.
أحب النشاط والعمل داخل المحاضرة وخارجها.	أحب النشاط والعمل داخل حجرة الدراسة وخارجها.
أركز باهتمام على شرح الأستاذ داخل المحاضرة.	أركز باهتمام على شرح الأستاذ أثناء الدرس.
جو الجامعة لا يشجعي على الدراسة.	جو المدرسة لا يشجعي على الدراسة.

ثم قام الباحث بعرض أداة جمع البيانات (مقياس الدافعية للإنجاز) على مجموعة من المحكمين المختصين من أساتذة بقسم علم النفس في كل من جامعة تيزي وزو وجامعة ورقلة والمسيلة والمركز الجامعي بالوادي وذلك بهدف معرفة ما إذا كانت الأداة صالحة لخدمة الأغراض التي أعدت من أجلها أم لا؟ وكذلك التأكد من وضوح الأسئلة والعبارات وتسلسلها بشكل منطقي وغيرها من الملاحظات التي قد يبديها المحكمين.

* الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز:

أولاً: ثبات المقياس:

وللتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية قمنا بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 30 تلميذ، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) واستعمال معامل ارتباط ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات 0.897، كما قمنا بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس $r = (0,54)$ ، مما يعني أن للأداة معامل ثبات عال. وفي الجدول الآتي الذي يوضح ثبات كل فقرة من فقرات المقياس بالمقارنة بقيمة ثبات المقياس الكلية.

جدول رقم (11) يبين معاملات الارتباط بين كل بند والمجموع الكلي لمقياس الدافعية للإنجاز.

الرقم	البند	الارتباط بالدرجة الكلية
1	أنا قادر على حل ما يصعب على التلاميذ الآخرين حله.	0,898
2	لا أترك وقت فراغ يفوتني دون أن أستغله في الدراسة.	0,897
3	أجتهد في دروسي لأكون شخصا يحترمه الناس .	0,895
4	لدي القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة و التغلب عليها .	0,895
5	أسعى لأكون دائما في مستوى التلاميذ المتفوقين في دراستهم .	0,894
6	يؤلمني الحصول على درجة في الامتحان أقل مما كنت أتوقع .	0,898
7	تعودت على تنظيم أوقات مراجعتي لدروسي منذ بداية حياتي الدراسية .	0,897
8	أبذل جهدي في الدراسة لكي أشرف عائلتي	0,893
9	أحافظ على كتبي وأوراقى و أرتبها بشكل جيد	0,895
10	أنا مجد في أغلب شؤون حياتي .	0,896
11	إن ما أشرحه من موضوعات دراسية يثير اهتمام زملائي التلاميذ .	0,895
12	رغم مشكلاتي العائلية فإني أستمر في الدراسة	0,899
13	أحاسب نفسي دائما لما أنجزته اليوم وما سوف أنجزه في اليوم التالي	0,893
14	يؤلمني عدم رضا الأساتذة عن تحصيلي الدراسي	0,898

15	أسرتي تهتم بمتابعة دروسي .	0,896
16	أنا دائم التفكير في مستقبلتي الدراسي .	0,895
17	أختار أصدقائي من التلاميذ المجددين .	0,895
18	أحب الإطلاع على ما يجري من تطور علمي و ثقافي .	0,898
19	عندما أحصل على درجة منخفضة أدرس بجد لأحصل على درجة عالية في الامتحان المقبل	0,896
20	عندما لا أفهم موضوعا دراسيا معينا أحاول بذل جهدي لفهمه .	0,895
21	شعوري بالحاجة لتطوير نفسي يدفعني إلى الجد و المثابرة في الدروس	0,892
22	لا يهمني ما أبذله من وقت و جهد إن كان ذلك يساعدني على النجاح	0,897
23	أحب النشاط و العمل داخل حجرة الدراسة و خارجها .	0,893
24	أركز باهتمام على شرح الأستاذ أثناء الدرس	0,892
25	أناقش الأساتذة حول درجاتي التي أحصل عليها في دروسهم .	0,895
26	أنهيا قبل وقت الامتحان لفترة طويلة قصد إحراز نجاح أفضل .	0,895
27	أحب المدرسة عندما لا يكون فيها امتحانات وواجبات منزلية.	0,896
28	أجلس في القاعة هادنا دون أن أرفع يدي لكي لا يطلب مني الأستاذ الإجابة عن الأسئلة .	0,892
29	أشعر بالخوف و الارتباك عندما يكون لدي امتحان .	0,903
30	استمتع بالوقت الطويل الذي أقضيه في أحاديث عامة مع أصدقائي .	0,897
31	علاقاتي مع أصدقائي أهم عندي من الدراسة .	0,893
32	من الصعب علي أن أركز على الموضوع الذي أريد أن أدرسه	0,897
33	أشعر أن زملائي لا يحترمون آرائي و أفكاري .	0,897
34	علاقاتي العاطفية مع أفراد الجنس الآخر تبعدني عن الدراسة.	0,891
35	أشعر أنني لا أستطيع النجاح في كثير من الدروس .	0,894
36	زملائي التلاميذ أفضل مني في المستوى الدراسي .	0,900
37	الرياضة و النشاطات الأخرى أهم عندي من الدراسة .	0,892
38	غالبا ما أدخل قاعة الدراسة دون أن أحضر واجبات ذلك اليوم .	0,899

39	أشعر بالراحة عندما تتعطل الدراسة لأمر ما .	0,894
40	فشلي في مرحلة دراسية سابقة يجعلني غير راغب في مواصلة الدراسة .	0,894
41	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لا أستطيع تحملها .	0,893
42	المهن الحرة أفضل عندي من مواصلة الدراسة .	0,894
43	يصيبني الملل من قراءة الكتب و المراجع المقررة .	0,893
44	نادرا ما أطلب مساعدة أحد ما عندما أنصرف إلى أي موضوع دراسي.	0,896
45	لا أهتم بمقارنة درجاتي الامتحانية بدرجات التلاميذ الآخرين .	0,893
46	جو المدرسة لا يشجعني على الدراسة .	0,895

ثانيا - صدق المقياس

1/ الصدق الظاهري:

لقياس صدق مقياس الدافعية للإنجاز قمنا بتوزيع استمارات تحكيم المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، وكان رأي المحكمين في ذلك أنه يفضل الإبقاء عليه كما هو بمعنى عدم إضافة بنود أخرى، وبما أن المقياس تم تعديله من مقياس سابق يفترض أنه يتمتع بخصائص سيكومترية عالية ومقنن على بيئة عربية، فلا داعي لتحكيمة.

2 / الصدق الذاتي:

ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ارتباط الثبات وبتطبيق المعادلة:

$$\text{معامل الثبات} = \sqrt{\text{الصدق الذاتي}}$$

بالتعويض: $0,947 = 0,897$ مما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الصدق.

6- التقنيات الإحصائية:

استخدمنا في دراستنا الحالية نظام spss، التقنيات الإحصائية ضرورية، ولا يمكن لأي باحث الاستغناء عنها لإثبات صحة النتائج المتوصل إليها، ومن بين الأساليب التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة مايلي:

6-1- المتوسط الحسابي:

حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على بنود الاستبيان والمقياس ويعد من مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضها البعض واقتربها من المتوسط، وهو حاصل قسمة مجموع قيم التوزيع على عددها.

يعرف على أنه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها الحسابي، والانحراف المعياري يفيدنا في معرفة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها.

(مقدم عبد الحفيظ، 2003: 71).

6-3- النسب المئوية: يلجأ الباحث أحيانا إلى استخراج النسب المئوية، لما لها من أهمية في العمليات الإحصائية وخاصة عند حساب الفروق بين النسبتين ودلالة هذه الفروق.

6-4- معامل الارتباط برسون:

لإيجاد العلاقة بين الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز الدراسي.

ويحسب معامل الارتباط برسون بالطريقة التالية: معامل ارتباط (برسون) للدرجات الخام بالطريقة العامة التي تعتمد مباشرة في حسابها لمعامل ارتباط على الدرجات الخام ومربعات هذه الدرجات ومن أهم مميزات هذه الطريقة العامة دقتها لأنها تحتوي على التقريب الحسابي في خطواتها الجزئية. (مروان أبو حويج ، إبراهيم الخطيب، 2002: 179).

6-5- اختبارات لدلالة الفروق: (Tsuentd)

يحتاج الباحث في العلوم السلوكية أو التربوية إلى معرفة دلالة الفروق التي يحصل عليها في أبحاثه، أو التي يلاحظها بين جماعات مختلفة للتأكد من دلالة الفروق الإحصائية. يطبق الباحث بعض الاختبارات التي تعرف باسم اختبار الدلالة الإحصائية، فاختبار ت من أكثر

اختبارات الدلالة الإحصائية شيوعاً في الأبحاث النفسية والتربوية، وترجع نشأته الأولى إلى ستودن ولهذا يسمى بأكثر الحروف تكراراً في اسمه وهو حرف التاء واعتمدنا نحن في بحثنا لمعرفة هل توجد فروق بين التلاميذ الراضين عن توجيههم والغير الراضين في الدافعية للإنجاز حسب الجنس والتخصص.

6-6- تحليل التباين: (annova):

يستخدم تحليل التباين (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد العينة التي تحتوي على أكثر من فئتين في متغيرات الدراسة الأساسية للوصول إلى ما تبينه الدراسة من فروق ذات دلالة إحصائية (والتي تكون عند مستوى دلالة 0.05 فأقل). (أبو صالح، وعدنان محمد عوض، 1996: 227).

6-7- اختبار LSD:

يستخدم اختبار LSD لتحديد صالح الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تكون عند مستوى دلالة 0.05 فأقل. (علي بن ناصر، 2009: 64).

الفصل الرابع:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1. عرض نتائج الدراسة:

1.1. عرض النتائج الخاصة باستبيان الرضا عن التوجيه الدراسي

2.1. عرض النتائج الخاصة بمقياس الدافعية للإنجاز.

3.1. تفسير وتحليل النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة.

3.1. 1. التحقق من الفرضية العامة الأولى

3.1. 2. التحقق من الفرضية العامة الثانية

أ . التحقق من الفرضية الجزئية الأولى

ب . التحقق من الفرضية الجزئية الثانية

ج . التحقق من الفرضية الجزئية الثالثة

د . التحقق من الفرضية الجزئية الرابعة

2. الاستنتاج العام

3. توصيات الدراسة

4. خاتمة

1. عرض نتائج الدراسة:

1.1. عرض النتائج الخاصة باستبيان الرضا عن التوجيه الدراسي:

الجدول رقم (12): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الرضا عن التوجيه الدراسي

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرضا عن التوجيه الدراسي	160	65,11	08,82

من خلال الجدول رقم (12) يتضح أن متوسط درجات الرضا عن التوجيه الدراسي بلغ 65.11 بانحراف معياري قدره 8.82 وهو ما يدل على أن البيانات متقاربة ومتمركزة حول المتوسط مما يعني تجانسها و عدم تشتتها.

الجدول رقم (13): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الرضا عن التوجيه الدراسي حسب متغير الجنس

الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	68	63.59	9.83
الإناث	92	66.24	7.85
المجموع	160	65,11	08,82

من الجدول رقم (13) نلاحظ أن درجات الرضا عن التوجيه الدراسي عند الإناث أكبر منها عند الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الرضا عن التوجيه الدراسي عند الإناث 66.24 بانحراف معياري قدره 7.85 في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الرضا عن التوجيه الدراسي عند الذكور 63.59 بانحراف معياري قدره 9.83 مما يدل على أن الإناث أكثر رضا عن التوجيه الدراسي من الذكور، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى قد ترجع إلى تفوق عدد الإناث على الذكور في عدد أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (14): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الرضا عن التوجيه الدراسي حسب متغير التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علوم تجريبية	60	67.38	7.43
آداب وفلسفة	48	67.33	8.00
تسيير واقتصاد	38	61.76	8.67
هندسة الطرائق	14	56.86	10.37
المجموع	160	65,11	08,82

من الجدول رقم (14) نلاحظ أن تلاميذ تخصص علوم تجريبية أكثر رضا عن التوجيه الدراسي من بقية التخصصات الأخرى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الرضا عن التوجيه الدراسي 67.38 بانحراف معياري قدره 7.43 يليه تلاميذ تخصص الآداب والفلسفة بمتوسط حسابي بلغ 67.33 بانحراف معياري قدره 8.00 ويأتي في المرتبة الثالثة تلاميذ تخصص تسيير واقتصاد بمتوسط حسابي بلغ 61.76 بانحراف معياري قدره 8.67. وأخيرا تلاميذ تخصص هندسة الطرائق بمتوسط حسابي بلغ 56.86 بانحراف معياري قدره 10.37.

الجدول رقم (15): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الرضا عن التوجيه الدراسي حسب متغير الجنس و التخصص الدراسي

التخصص	الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علوم تجريبية	الذكور	28	65.89	9.37
	الإناث	32	68.69	4.98
آداب وفلسفة	الذكور	12	65.67	9.12
	الإناث	36	67.89	7.64
تسيير واققتصاد	الذكور	17	64.76	8.50
	الإناث	21	59.33	8.21
هندسة الطرائق	الذكور	11	53.64	8.49
	الإناث	3	68.67	8.50
المجموع	الذكور	68	63.59	9.83
	الإناث	92	66.24	7.85

من الجدول رقم (15) نلاحظ أن الإناث أكثر رضا عن التوجيه الدراسي من الذكور في كل من التخصصات الدراسية التالية :

- علوم تجريبية بمتوسط حسابي بلغ 68.69 بانحراف معياري قدره 4.98 للإناث مقابل متوسط حسابي بلغ 65.89 بانحراف معياري قدره 9.37 للذكور .

- آداب وفلسفة بمتوسط حسابي بلغ 67.89 بانحراف معياري قدره 7.64 للإناث مقابل متوسط حسابي بلغ 65.67 بانحراف معياري قدره 9.12 للذكور .

هندسة الطرائق بمتوسط حسابي بلغ 68.67 بانحراف معياري قدره 8.50 للإناث مقابل متوسط حسابي بلغ 53.64 بانحراف معياري قدره 8.49 للذكور .

أما تخصص تسيير واقتصاد نلاحظ أن الذكور أكثر رضا عن التوجيه الدراسي حيث بلغ المتوسط الحسابي 64.76 بانحراف معياري قدره 8.50 للذكور ، في حين بلغ المتوسط الحسابي 59.33 بانحراف معياري قدره 8.21 للإناث.

1.2- عرض النتائج الخاصة بمقياس الدافعية للإنجاز:

الجدول رقم (16): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الدافعية للإنجاز

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية للإنجاز	160	175,21	22,42

من خلال الجدول رقم (16) يتضح أن متوسط درجات الدافعية للإنجاز بلغ 175.21 بانحراف معياري قدره 22.42 وهو ما يدل على أن البيانات متقاربة ومتمركزة حول المتوسط مما يعني تجانسها و عدم تشتتها.

الجدول رقم (17) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الدافعية للإنجاز حسب متغير الجنس

الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	68	171.97	23.17
الإناث	92	177.61	21.66
المجموع	160	175,21	22,42

من الجدول رقم (17) نلاحظ أن درجات الدافعية للإنجاز عند الإناث أكبر منها عند الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للإنجاز عند الإناث 177.61

بانحراف معياري قدره 21.66 في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للانجاز عند الذكور 171.97 بانحراف معياري قدره 23.17 مما يدل على أن الإناث أكثر دافعية للانجاز من الذكور.

الجدول رقم (18): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الدافعية للانجاز حسب متغير التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علوم تجريبية	60	174.58	22.22
آداب وفلسفة	48	179.44	26.04
هندسة الطرائق	14	173.36	24.57
تسيير واقتصاد	38	171.55	16.14
المجموع	160	175,21	22,42

من الجدول رقم (18) نلاحظ أن تلاميذ تخصص آداب وفلسفة أكثر دافعية للانجاز من بقية التخصصات الأخرى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الدافعية للانجاز 179.44 بانحراف معياري قدره 26.04 يليه تلاميذ تخصص العلوم تجريبية بمتوسط حسابي بلغ 174.58 بانحراف معياري قدره 22.22 ويأتي في المرتبة الثالثة تلاميذ تخصص هندسة الطرائق بمتوسط حسابي بلغ 173.36 بانحراف معياري قدره 24.57. وأخيرا تلاميذ تخصص تسيير واقتصاد بمتوسط حسابي بلغ 171.55 بانحراف معياري قدره 16.14.

الجدول رقم (19): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الدافعية للانجاز حسب متغير الجنس و التخصص الدراسي

التخصص	الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علوم تجريبية	الذكور	28	169	23.26
	الإناث	32	179.47	20.38
آداب وفلسفة	الذكور	12	180.83	26.13
	الإناث	36	178.97	26.36
تسيير واققتصاد	الذكور	17	170.12	17.73
	الإناث	21	172.71	15.07
هندسة الطرائق	الذكور	11	172.73	27.54
	الإناث	3	175.67	11.02
المجموع	الذكور	68	171.97	23.17
	الإناث	92	177.61	21.66

من الجدول رقم (19) نلاحظ أن الإناث أكثر دافعية للانجاز من الذكور في كل من التخصصات الدراسية التالية:

- علوم تجريبية بمتوسط حسابي بلغ 179.47 بانحراف معياري قدره 20.38 للإناث مقابل متوسط حسابي بلغ 169 بانحراف معياري قدره 23.26 للذكور .

- تسيير واققتصاد بمتوسط حسابي بلغ 172.71 بانحراف معياري قدره 15.07 للإناث مقابل متوسط حسابي بلغ 170.12 بانحراف معياري قدره 17.73 للذكور .

- هندسة الطرائق بمتوسط حسابي بلغ 175.67 بانحراف معياري قدره 21.66 للإناث مقابل متوسط حسابي بلغ 171.97 بانحراف معياري قدره 27.54 للذكور .

أما تخصص آداب وفلسفة نلاحظ أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز من الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي 180.83 بانحراف معياري قدره 26.13 للذكور، في حين بلغ المتوسط الحسابي 178.97 بانحراف معياري قدره 26.36 للإناث.

1. 3. تحليل وتفسير النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة:

. للتحقق من الفرضية العامة الأولى للدراسة والتي مفادها:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.

قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز وإظهار الدلالة الإحصائية للعلاقة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$.

1. 3. 1 التحقق من الفرضية العامة الأولى:

توصلنا بعد حساب معامل الارتباط بيرسون بين متغير الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (20) يوضح الدلالة الإحصائية لعلاقة الرضا عن التوجيه الدراسي بالدافعية للإنجاز

المتغيرات الإحصائية	العينة	ر المحسوبة r	مستوى الدلالة
الفرضية العامة الأولى			
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.	ن = 160	0.453	0.01

توقعنا في الفرضية العامة الأولى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغير الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة وهو ما توصلنا إليه من خلال الجدول رقم (20) حيث يظهر وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز.

حيث بلغ معامل الارتباط $r = 0.453$ وهو ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01 ومنه نرفض الفرضية الصفية H_0 ونقبل الفرضية البديلة H_1 والتي مفادها توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وبالتالي نكون قد حققنا الهدف الجوهرى من هذه الدراسة، والمتمثل في البحث عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وهو ما يؤشر إلى أن التلميذ الراضى عن توجيهه الدراسي لديه دافعية أكبر للإنجاز مما ينعكس على مستواه الدراسي، فيتحسن أدائه وتحصيله الدراسي. وهو ما أكتته العديد من الدراسات مثل: دراسة كاظم والى أغا (1972) على طلاب المدرسة الثانوية الصناعية وقد توصل الباحث إلى أن الطلاب الأكثر رضا حصلوا على درجات أكبر من الطلاب الأقل رضا في امتحانات نهاية العام الدراسي مما يدل على ارتفاع تحصيلهم (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990: 118). وهذه النتيجة أيدتها نتائج دراسات أخرى مثل دراسة (نمر 1981، المصري 1983، بشير 1985، حمادين 1987، الشرعة 1993)، حول وجود علاقة موجبة بين اتجاهات الطلبة (الرغبة) نحو التخصص، وتحصيلهم الأكاديمي.

1.3.2 التحقق من الفرضية العامة الثانية:

.توجد فروق في الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز باختلاف الجنس والتخصص لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وسيتم مناقشتها من خلال الفرضيات الجزئية المكونة منها وهي كما يلي:

أ:الفرضية الجزئية الأولى:

. للتحقق من الفرضية الجزئية الأولى للدراسة والتي مفادها:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي بين الذكور والإناث.

قمنا بحساب اختبار(ت) للفروق بين الذكور والإناث في الرضا عن التوجيه الدراسي.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (21) يوضح الدلالة الإحصائية للفرق في درجات الرضا عن التوجيه الدراسي حسب الجنس

المتغير	الذكور ن=68		الإناث ن=92		الفرق التوجيه الدراسي	مستوى الرضا	إتجاه الفروق
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الرضا عن التوجيه الدراسي	63.59	09.83	66.24	07.85	1.89	0.05	لا توجد فروق

وبالنظر لجدول رقم (21) الذي يبين الدلالة الإحصائية للفرق في درجات الرضا عن التوجيه الدراسي حسب متغير الجنس قيمة $t = 1.89$ وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ وهو ما يفيد عدم وجود فرق ما بين متوسطات الذكور والإناث في استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي ومنه نقبل الفرضية الصفرية H_0 التي مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي بين الذكور والإناث ونرفض الفرضية البديلة H_1 التي مفادها توجد فروق بين الذكور والإناث في الرضا عن التوجيه الدراسي ومنه نقول بان الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق.

قد يرجع عدم الفرق بين الذكور والإناث فيما يخص الرضا عن التوجيه الدراسي إلى توفر لكلا الجنسين نفس الفرص للالتحاق بأي تخصص مهما كان نوعه وفقاً لقدراتهم الدراسية ورغباتهم وحسب ما يتوفر لدى المؤسسة من مقاعد بيداغوجية، أي أنه أثناء عملية التوجيه لا يكون لعامل الجنس تأثير يذكر.

ب - التحقق من الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

قمنا بحساب اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

جدول رقم (22) يوضح الدلالة الإحصائية للفروق في درجات الدافعية للإنجاز حسب الجنس

المتغير	الذكور ن=68		الإناث ن=92		قيمة ت	مستوى معنوي	اتجاه الفروق
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الدافعية للإنجاز	171.97	23.17	177.21	21.66	1.580	0.05	لا توجد فروق

وبالرجوع للجدول رقم (22): قيمة ت = 1.580 وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة

$\alpha = 0.05$ وهو ما يفيد عدم وجود فرق مابين الذكور والإناث في اختبار الدافعية للإنجاز

ومنه نقبل الفرضية H_0 التي مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية

للإنجاز بين الذكور والإناث ونرفض الفرضية البديلة H_1 التي مفادها: توجد فروق بين

الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ومنه نقول بأن الفرضية

الجزئية الثانية لم تتحقق، وهذا ما أيدته الدراسة التي قام بها "مصطفى تركي" (1988) هدفت

إلى تحديد معالم الدافعية للإنجاز في المجتمع العربي، حيث تم إلقاء الضوء على الفروق بين

الذكور والإناث من طلبة الجامعة الكويتيين في الدافعية للإنجاز في موقف محايد، وموقف

منافسة في الثقافة العربية، وكشفت نتائج هذه الدراسة على ما يأتي:

لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في اختلاط أو دون اختلاط.

فالأُسرة العربية الحديثة تحت وتشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق الدراسي والعمل وأن هذا هو المجال المقبول اجتماعيا والذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق، ولذلك أصبحن الإناث يرغبن في التفوق تماما مثل الذكور.

أما سيد الطواب (1990) فقد فسر عدم وجود فروق جوهريّة بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في ضوء طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها مثل هذه الدراسات والفترة التي أجريت فيها، وأستشهد بذلك بقوله بأن الدراسات السابقة مثل: دراسة "مارتينا هورنر (M.Horner)"، التي أجريت في الستينيات تختلف عن الدراسات التي أجريت في الثمانينيات أو التسعينيات، من حيث الظروف التاريخية والعوامل الاجتماعية والثقافية والنفسية المميزة لكل فترة ولعل هذا ما يتفق مع التفسير الذي قدمه (رشاد موسى، وصالح أبو ناهية، 1988) والذان أرجع عدم وجود فروق جوهريّة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز. إلى أن الفرص التعليمية أصبحت متاحة لكلا الجنسين على حد سواء وتضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكور والإناث، إضافة إلى ما سبق يمكن إرجاع عدم وجود فروق جوهريّة بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، إلا أن ظروف المجتمع بما فيها عدم الاكتفاء الذاتي، البطالة، عدم قدرة الرجل لوحده تلبية متطلبات الأسرة، كل ذلك يشجع الأنثى على الدافعية للإنجاز والتفوق والنجاح في الدراسة.

بينما تتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (محمود عبد القادر 1978) عبد الرحمان الطريري 1988، محي الدين حسين 1988، الشناوي عبد المنعم 1989) وقد أرجع هؤلاء تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للإنجاز إلى عدة عوامل، منها ما يتعلق بظروف عملية، التنشئة الاجتماعية، وبعضها يتعلق بالظروف المثيرة لهذه الدافعية ومصدر الضبط لدى كل من الجنسين، وبعضها الآخر يتعلق بمسألة الخوف من النجاح لدى الإناث. وكشفت نتائج الدراسة التي قامت بها "كامليا عبد الفتاح" أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى طموح الطالبات، وأرجعت الباحثة ذلك إلى ظروف التنشئة الاجتماعية التي تعيشها البنت خلال طفولتها، حيث تعاني ضروب الإهمال والتفرقة بينها وبين الذكور.

وقد أشار "محي الدين حسين" إلى أن الإناث موجّهات بدافعية الانجاز أقل من توجه الذكور بها. فهن موجّهات بمعان اجتماعية يمثلها دورهن كأمهات وزوجات أكثر من توجههن بمعاني الانجاز وتحقيق الذات (محي الدين حسين، 1988).

ج - التحقق من الفرضية الجزئية الثالثة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص لد تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

قمنا بحساب اختبار تحليل التباين (ف) لإيجاد للفروق في الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص.

جدول رقم (23) يوضح الدلالة الإحصائية للفرق في الرضا عن التوجيه الدراسي حسب التخصص الدراسي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3	1926.542	642.181	9.598	0.05
داخل المجموعات	156	10437.433	66.907		
المجموع الكلي	159	12363.975			

بالنظر للجدول رقم (23): بلغت قيمة $F = 9.598$ وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الرضا عن التوجيه الدراسي وفقا لمتغير التخصص. وبالتالي نقول بأن الفرضية الجزئية الثالثة التي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي لدى أفراد العينة باختلاف التخصص قد تحققت.

ويفسر هذا الفرق بوجود تخصصات دراسية ذات قبول ورضا أكثر من غيرها، مما يجعلها محل تمرکز رغبات أغلب التلاميذ، كتخصص العلوم التجريبية وهو ما يؤدي إلى الشعور بالرضا عن التوجيه لدى تلاميذ هذا التخصص.

في حين تقل أو تنعدم الرغبات في تخصصات أخرى تفرض المنظومة التربوية التوجيه إليها مثل تخصص هندسة الطرائق مما يجعل بعض التلاميذ يوجهون إليه من غير رضاهم وهو ما يؤدي إلى شعورهم بعدم الرضا عن التوجيه الدراسي.

ولمعرفة لصالح أي تخصص جاءت هذه الفروق قمنا بإجراء اختبار LSD كما هو موضح في الجدول رقم (24)

جدول رقم (24) يوضح اختبار LSD لتحديد صالح الفروق في الرضا عن التوجيه الدراسي حسب التخصصات الدراسية

المتغير	م	التخصصات الدراسية	المتوسط	الفرق في المتوسط			
				علوم تجريبية	آداب وفلسفة	تسيير واقتصاد	هندسة الطرائق
الرضا عن التوجيه الدراسي	1	علوم تجريبية	67.38		5.00	*5.62	*10.53
	2	آداب وفلسفة	67.33	-5.00		*5.57	*10.48
	3	تسيير واقتصاد	61.76	*-5.62	*-5.57		4.91
	4	هندسة الطرائق	56.86	*-10.53	*-10.48	-4.91	

* دال إحصائي عند مستوى $a = 0.05$

بالنظر للجدول رقم (24): الذي يوضح اختبار LSD لتحديد صالح الفروق في الرضا عن التوجيه الدراسي حسب التخصصات الدراسية نلاحظ أن صالح الفروق يميل إلى تخصص علوم تجريبية وذلك بفرق في المتوسط يبلغ 10.53 مع تخصص هندسة الطرائق وبفرق قدره 5.62 مع تخصص تسيير واقتصاد وهي فروق دالة إحصائياً

عند مستوى $a = 0.05$ بينما بلغ الفرق مع تخصص الآداب والفلسفة 5.00 وهو غير دال إحصائياً عند مستوى $a = 0.05$.

أما تخصص آداب وفلسفة فإن صالح الفروق يميل إليه مقابل تخصص تسيير واقتصاد بفرق قدره 5.57، وتخصص هندسة الطرائق بفرق قدره 10.48 وهي فروق دالة إحصائياً عند مستوى $a = 0.05$ بينما بلغ الفرق مع تخصص العلوم تجريبية 5.00- وهو غير دال إحصائياً عند مستوى $a = 0.05$.

بالنسبة لتخصص تسيير واقتصاد فإن صالح الفروق لا يميل إليه مقابل تخصص علوم تجريبية بفرق بلغ 5.62- وكذا تخصص الآداب والفلسفة بفرق قدره 5.57- وهي فروق دالة إحصائياً عند مستوى $a = 0.05$. بينما بلغ الفرق مقابل تخصص هندسة طرائق 4.91 وهو غير دال إحصائياً عند مستوى $a = 0.05$.

وأخيراً بالنسبة لتخصص هندسة الطرائق فإن صالح الفروق لا يميل إليه مقابل كل التخصصات الأخرى حيث بلغ الفرق مقابل تخصص العلوم التجريبية 10.53- ومع تخصص الآداب والفلسفة 10.53- وهي فروق دالة إحصائياً عند مستوى $a = 0.05$ بينما بلغ الفرق مقابل تخصص تسيير واقتصاد 4.91- وهو غير دال إحصائياً عند مستوى $a = 0.05$.

من خلال النتائج السابقة الموضحة على الجدول رقم 23 الجدول رقم 24 يتضح:

أ ن هناك فروقا في الرضا عن التوجيه الدراسي بين أفراد العينة وفقا للتخصص الدراسي وهذا نتيجة اختلاف طبيعة الرضا عن التوجيه من تخصص إلى آخر حسب أهمية التخصص لدى التلاميذ الذين تتوجه أغلب رغباتهم نحو تخصص دون آخر كما هو الحال في تخصص العلوم التجريبية الذي يرغب أغلب التلاميذ في الالتحاق به اعتقاداً بأنه التخصص المناسب الذي يحقق آمالهم في الدراسة والنجاح في البكالوريا ومن ثم الالتحاق بالتخصصات الجامعية الأكثر أهمية ومكانة. أما بالنسبة لتخصص الآداب والفلسفة فالرضا عن التوجيه له يكمن في أن الجذع المشترك له به تخصص وحيد في المؤسسة لعدم وجود تخصص الآداب واللغات ومن ثم فإن جميع التلاميذ المنتقلين إلى

السنة الثانية ثانوي يوجهون إليه مباشرة مما يجعلهم جميعا يشعرون بالرضا عن هذا التوجيه الذي لا بديل عنه.

أما بالنسبة لتخصص التسيير والاقتصاد فبالرغم من أن أغلب التلاميذ يوجهون إليه حسب رغبتهم الأولى إلا أننا نلاحظ وجود شعور من عدم الرضا يمكننا تفسيره بعدم المعرفة الكافية للتلاميذ بهذا التخصص الذي يحتوي على مواد أساسية يدرسونها لأول مرة مما يجعلهم متخوفين من الإخفاق. على عكس العلوم التجريبية التي تظهر كل موادها عادية وسبق دراستها خلال الجذع المشترك.

أما بالنسبة لتخصص هندسة الطرائق فإن أغلب التلاميذ موجهون إليه دون رغبتهم وهم من الفئة الدنيا في المعدل العام حيث لم تتحقق رغباتهم الأولى والثانية فوجهوا إلى هذا التخصص إجباريا، مما يجعلهم يشعرون بعدم الرضا عن التوجيه، إضافة إلى الاعتقاد بأن هذا التخصص يحتوي على مواد صعبة الدراسة ولا يمكنهم من تحقيق طموحهم في الوصول إلى امتحان البكالوريا ومن ثم النجاح والالتحاق بتخصص جامعي يناسبهم .

د - التحقق من الفرضية الجزئية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز باختلاف التخصص لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

قمنا بحساب اختبار تحليل التباين لإيجاد للفروق في الدافعية للإنجاز باختلاف التخصص.

جدول رقم (25) يوضح الدلالة الإحصائية للفرق في الدافعية للإنجاز حسب التخصص الدراسي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3	1437.770	479.257	0.953	0.05
داخل المجموعات	156	78465.005	502.981		
المجموع الكلي	159	79902.775			

بالنظر للجدول رقم (24): بلغت قيمة $F = 0.953$ وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ مما يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير التخصص. وبالتالي نقول بأن الفرضية الجزئية الرابعة التي مضمونها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة باختلاف التخصص لم تتحقق.

وقد يرجع ذلك إلى أن الدافعية للإنجاز غير مرتبطة برغبة التلميذ نحو تخصص معين فهناك الكثير من التلاميذ وجهوا نحو تخصصات دراسية لا يرغبون فيها إلا أنهم استطاعوا التأقلم معها، ولم تثبيهم عدم رغبتهم في التخصص عن تحقيق إنجاز دراسي جيد، وبالمقابل نجد هناك فئة أخرى رغم أنها تنتمي إلى تخصص ترغب فيه إلا أنها فشلت في تحقيق دافعية للإنجاز، ونلتبس ذلك في الرسوب والتسرب لبعض التلاميذ الذين حصلوا عن رغبتهم الأولى وكانوا راضين عن توجيههم، وهذا ربما راجع إلى أن التلميذ يتجه نحو تخصص معين تلبيبة لرغبة أسرته لأنها تمارس عليه ضغطاً لاختيار التخصص الذي يحقق لهم آمالهم التي فقدوها سابقاً، مثل اختيار تخصص العلوم التجريبية والذي من خلاله يستطيع التلميذ الالتحاق بالطب والصيدلة وهو أمل كل التلاميذ وأولياء الأمور، هذا من

ناحية ومن ناحية أخرى يمكن أن نرجع النتائج إلى التقليد الذي يتبعه أغلب التلاميذ لزملائهم في اختيار التخصصات رغم عدم قدرتهم على الدراسة بذلك التخصص، بالإضافة إلى ذلك الكثير من التلاميذ يعتقدون بأن النجاح في امتحان البكالوريا يتوقف على بعض التخصصات دون غيرها وعليه يتحتم عليهم الالتحاق بها حتى وإن كانوا لا يقدرّون عليها وهذا ما هو حاصل عند الكثير من تلاميذنا.

* مناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة الثانية:

والتي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز باختلاف الجنس والتخصص.

تشير نتائج الدراسة الميدانية الخاصة بالاستبيان والمقياس إلى:

لا توجد فروق في الرضا عن التوجيه الدراسي بين الذكور والإناث.

لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث.

توجد فروق في الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصصات.

لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز باختلاف التخصصات.

هذا ما يؤكد بأن الفرضية العامة الثانية غير محققة، ماعدا في جزئيتها الثالثة مما يدل بأن الفرص المتاحة للتلاميذ متكافئة إلى حد بعيد ولا فرق بين الذكور والإناث فكل تلميذ تمنح له رغبته حسب نتائجه الدراسية وملحه مهما كان جنسه، فالفرص متكافئة بين الذكور والإناث الشيء الذي يدفع بهم إلى الانجاز الدراسي بشكل متكافئ أيضا في جميع التخصصات.

أما بالنسبة للرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصصات فإنه توجد فروق وهذا نتيجة لاختلاف طبيعة الرضا عن التوجيه من تخصص إلى آخر حسب أهمية التخصص لدى التلاميذ الذين تتوجه أغلب رغباتهم نحو تخصص دون آخر كما هو الحال في تخصص العلوم التجريبية الذي يرغب أغلب التلاميذ في الالتحاق لاعتبارات كثيرة نذكر على سبيل المثال اعتقادهم بأنه التخصص المناسب الذي يحقق أملهم في الدراسة والنجاح

في البكالوريا ومن ثم الالتحاق بالتخصصات الجامعية الأكثر أهمية ومكانة في المجتمع، أو لعدم وجود بديل عنه كما هو الحال بالنسبة لشعبة الآداب والفلسفة، أو لعدم المعرفة الكافية للتلاميذ بهذا التخصص الذي يحتوي على مواد أساسية يدرسونها لأول مرة مما يجعلهم متخوفين من الإخفاق كما هو الحال بالنسبة لتخصص التسيير والاقتصاد، أو وجهوا دون رغبة إلى تخصص لا يرغبون فيه ولا يتفق مع قدراتهم كما هو الحال بالنسبة إلى تخصص هندسة الطرائق الذي يوجه إليه في أغلب الأحيان التلاميذ الذين لم يحققوا نتائج مرضية تتماشى مع هذا التخصص الذي يتطلب مجهودات كبيرة لاحتوائه مواد علمية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء.

*الاستنتاج العام:

انطلاقاً مما تم عرضه من خلفية نظرية في كل ما يتعلق بالرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز، واعتماداً على البيانات الإحصائية، وفي إطار الهدف الرئيسي للدراسة وهو التأكد من وجود علاقته بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ومن خلال تحديد فرضيات الدراسة التي مضمونها أن هناك علاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز باختلاف الجنس والتخصص. وبعد إجرائنا للدراسة الميدانية على عينة مكونة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويتي حاسي خليفة عددها 160 تلميذ من التخصصات الأربع الموجودة بهاتين الثانويتين، وبتطبيق أداتين للقياس الأولى تمثلت في استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي، و الثانية مقياس الدافعية للإنجاز، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتائج التالية:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة حيث بلغ معامل الارتباط $r = 0.453$. وهو ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01 وهو ما يعني أنه كلما زاد مستوى درجات الرضا عن التوجيه الدراسي كلما زادت الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي بين الذكور والإناث حيث بلغت قيمة $t = 1.89$ وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة

$\alpha = 0.05$ وهو ما يفيد عدم وجود فرق ما بين متوسطات الذكور والإناث في الرضا عن التوجيه الدراسي. وهذا ما يعني أن متغير الجنس لا يشكل فرقاً ذا دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي، حيث تتوفر لكلا الجنسين نفس الفرص للالتحاق بأي تخصص مهما كان نوعه وفقاً لقدراتهم الدراسية ورغباتهم، حيث يتم ترتيب التلاميذ المنتقلين إلى السنة الثانية ثانوي حسب طبيعة الجذع المشترك من أعلى معدل إلى أقل معدل وكذلك يتم ترتيبهم حسب مجموعات التوجيه، ويتم كل هذا دون مراعاة لطبيعة جنس التلميذ.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث حيث بلغت قيمة $t = 1.580$ ، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ وهو ما يفيد عدم وجود فرق ما بين متوسطات الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، فأغلب التلاميذ تحصلوا على رغباتهم الأولى مما يجعلهم مندفعين للإنجاز الدراسي ذكورا كانوا، أو إناثاً لأنهم تحصلوا على درجات متساوية في الرضا عن التوجيه نحو تخصصاتهم.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص حيث بلغت قيمة $F = 9.598$ وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الرضا عن التوجيه الدراسي وفقاً لمتغير التخصص، فمعظم أفراد العينة حصلوا على رضا عن توجيههم إلا أنه هناك من لم يحصل على ذلك مثل تلاميذ تخصص هندسة الطرائق فغالبيتهم وجهوا دون رغبة مما جعلهم غير راضين عن توجيههم.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز باختلاف التخصص وهو ما يعني أن الدافعية للإنجاز غير مرتبطة برغبة التلميذ نحو تخصص معين.

*نقاط:

- 1- الاهتمام برغبات وميول التلميذ مما يستدعي التصحيح المستمر لمعلوماته المتعلقة بمجالات وميادين معينة وتربية اختياراته وفقا لميوله وطموحاته.
- 2- تدعيم وترقية نشاطات الإعلام والاتصال في الوسط المدرسي وإعطائه الأهمية اللازمة.
- 3- الاهتمام بعملية التوجيه والإرشاد المدرسي كعملية تربوية هادفة من خلال توفير الوسائل البشرية والمادية للتكفل بالتوجيه السليم للتلاميذ وفق استعداداتهم.
- 4- كسر الاعتقادات الخاطئة والاتجاهات السلبية نحو التخصصات التي تعاني نفورا من التلاميذ.
- 5- إعادة النظر في الآفاق الجامعية والمهنية لبعض التخصصات الدراسية.
- 6- التنسيق بين مؤسسات التوجيه المدرسي والتوجيه الجامعي قصد إعطاء صورة واضحة لمستقبل التلميذ الدراسي والمهني.
- 7- دراسة ميول واهتمامات التلاميذ في مراحل دراسية مبكرة بغرض الاستفادة منها في التوجيه السليم للتلميذ مستقبلا.
- 8- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى.
- 9- تشجيع المراهق على الاعتماد على نفسه، ويعني القدرة على تحمل المسؤولية في أمور محدودة.

خاتمة:

في دراستنا هذه قمنا بالإجابة عن التساؤل الرئيسي وهو هل توجد علاقة دالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

وأثبتت الدراسة الميدانية وجود هذه العلاقة وهو ما يعني أنه كلما زادت درجات الرضا عن التوجيه الدراسي كلما زادت دافعية التلاميذ للإنجاز، رغم أن هذه الأخيرة قد تكون أحيانا مستقلة عن الرضا عن التوجيه الدراسي الذي يبقى عاملا مهما يضمن للتلاميذ درجة عالية من الاستقرار النفسي الذي يؤدي إلى دافعية أكثر نحو الإنجاز وتحقيق النجاح.

وهو ما يحتم على قطاع التوجيه المدرسي القيام بدوره في إضفاء التوافق النفسي على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التكيف مع التخصص الموجهين إليه وذلك بكسر الاعتقادات الخاطئة والاتجاهات السلبية نحو التخصصات التي تعاني من نفور واضح من التلاميذ كما يجب أن تراعى ميولات ورغبات التلاميذ في الالتحاق بتخصص معين وفق ما يتاح من إمكانيات بيداغوجية، فالتوجيه المدرسي أهمية كبيرة على المستوى الفردي والجماعي من خلال ما يقدمه من خدمات في جميع المراحل التعليمية والتي تهدف إلى الرفع من أداء المنظومة التربوية والحد من الفشل والتسرب الدراسي. غير أن خدماته لا يمكنها أن ترتقي إلى المستوى المطلوب إلا إذا كانت مخططة وهادفة، من خلال توفير كل الشروط المادية والبشرية والتنظيمية الضرورية لذلك (بوشلاغم يحي، 2010: 27).

ورغم أنه لا يمكن تعميم نتائج دراستنا نظرا لصغر حجم العينة مقابل شساعة المجتمع المدرسي الجزائري، لكننا حاولنا المساهمة في توضيح طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز. مما يمكن أن يشكل بداية لدراسات أكثر عمقا حول هذا الموضوع.

قائمة مراجع

قائمة المراجع :

أ: المصادر

- القرآن الكريم

- السنة النبوية

ب: المراجع

الكتب باللغة العربية:

- 1- أبو علام رجاء محمود(2001)، مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية، ط3، دار النشر للجامعات، مصر.
- 2- أبو صالح، محمد صبحي، عدنان محمد عوض، (1996)، مقدمة الإحصاء، مركز الكتب الأردني، عمان.
- 3- أحمد عزت راجح(1999)، أصول علم النفس ، ط 11، دار المعارف، القاهرة.
- 4- أحمد محمد عوض بني أحمد(2007)، الاحتراق النفسي المناخ التنظيمي في المدارس، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن.
- 5- أسعد ميخائيل إبراهيم، سليمان مخول مالك (1981): مشكلات الطفولة و المراهقة دار الأفاق الجديدة، بيروت.
- 6- أمل الأحمد (2001)، بحوث ودراسات في علم النفس، ط1، الرسالة للطباعة والنشر، بيروت لبنان.
- 7- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين بن مكرم (1995) لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، قرص مضغوط، أنتاج المستقبل للنشر الإلكتروني، بيروت.
- 8- إسماعيل بن كثير (1984) تفسير القرآن العظيم، الجزء الأول، دار المعرفة، بيروت.
- 9- الجسماني عبد العالي(1994)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائهما الأساسية الدار العربية للعلوم ، بيروت .

- 10- الخوري سعيد الشرفوني (1309 هـ) أقران الموارد في فصح العربية والشوارد، مطبعة مرسلتي اليسوعية، بيروت.
- 11- الدسوقي كمال (1974)، علم النفس ودراسة التوافق، د ط، دار النهضة العربية، بيروت.
- 12- الشيخ كامل محمد عويضة (1996)، مشكلات الطفولة سلسلة علم النفس، ط1، ، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.
- 13- القاضي يوسف مصطفى و آخرون (1981)، الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية .
- 14- ألكبسي، وآخرون (2000)، المنهل في علم النفس التربوي، دار الكندي، الأردن.
- 15- المعصومة سهيل المطيري (2005) ، الصحة النفسية مفهومها واضطراباتها، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- 16- المنجد في اللغة المعاصرة ، (بدون تاريخ)، دار الشروق، بيروت.
- 17- بدوي أحمد زكي (1978)، معجم المصطلحات الاجتماعية، ط1، مكتبة لبنان.
- 18- بن هادية علي (1991)، القاموس الجديد للطلاب، (معجم عربي ألماني)، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
- 19- جابر عبد الحميد جابر (1985)، سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 20- جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفاي (1987)، وجهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به، دراسات في علم النفس التربوي، مركز البحوث التربوية، المجلد 21، جامعة قطر.
- 21- جبران مسعود (1995) معجم الرائد، دار العلم للملايين وشركة العريس للكمبيوتر، بيروت.
- 22- جلال سعد (1967)، الصحة العقلية، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 23- جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة (1999)، التوجيه المهني ونظرياته، د ط، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

- 24- جولمان دانيال (أكتوبر 2000)، الذكاء العاطفي، ترجمة ليلي الجبالي، سلسلة عالم المعرفة عدد 21، الكويت.
- 25- حامد عبد السلام زهران (1980)، التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.
- 26- حسن أبو رياش، وآخرون، بدون سنة، الدافعية والذكاء العاطفي، دار الفكر.
- 28- خير الله سيد (1990)، بحوث نفسية و تربوية، د ط، دار النهضة العربية، بيروت.
- 29- زايد نبيل محمد (2003): الدافعية والتعلم، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 30- سعيد عبد العزيز، جودت عزت عطوي (2004)، التوجيه المدرسي، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان .
- 31- سماره عزيز، عصام النمر (1999)، محاضرات في التوجيه و الإرشاد، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 32- سهير كامل أحمد (2003)، أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.
- 33- سيد قطب (1985) في ظلال القرآن، الجزء الثاني، دار الشروق، بيروت.
- 34- شكور وديع جلال (1997)، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه المدرسي و المهني، ط1، مؤسسة المعارف، بيروت.
- 35- صالح عبد العزيز (1986)، التربية الحديثة، ط7، دار المعارف، القاهرة.
- 36- عبد الخالق أحمد، الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط، دار النهضة العربية، القاهرة .
- 37- عبد الرحمان العيسوي (1990)، الأعصية النفسية والذهانات العقلية، بحث ميداني في الأمراض النفسية والعقلية الشائعة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- 38- عبد اللطيف عبد الحميد مدحت (1990)، الصحة النفسية و التوافق الدراسي، د ط، دار النهضة العربية، بيروت.
- 39- عبد اللطيف محمد خليفة (2000)، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة.
- 40- فتحي الزيات (2004)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط2 ، دار النشر للجامعات، مصر.

- 41- فوزي عبد الخالق، شوكت علي إحسان (2007)، طرق البحث العلمي "المفاهيم والمنهجيات تقارير نهائية"، المكتب العربي الحديث، عمان-الأردن.
- 42- كاملة الفرخ، عبد الجابر تيم (1999)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 43- قشقوش إبراهيم (1979)، دافعية الإنجاز وقياسها، بدون طبعة، مكتبة الانجلو مصرية.
- 44- محمد جاسم محمد العبيدي (2004)، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع الأردن.
- 45- محمد عبيدات (1999)، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن.
- 46- محمد فتحي فرج الزلطني (2008)، أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودوافع الانجاز الدراسية، إصدار مجلس الثقافة العامة، ليبيا.
- 47- محمد مصطفى زيدان (1965)، السلوك الاجتماعي للفرد وأصول الإرشاد النفسي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 48- محي الدين احمد حسين (1988)، دراسات في الدوافع والدافعية، دار المعارف، القاهرة.
- 49- محي الدين توق، يوسف قطامي، عبد الرحمان عدس (2002)، أسس علم النفس التربوي، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 50- محي محمد مسعد (2000)، كيفية كتابة الأبحاث والإعداد للمحاضرات، ط2، جامعة الإسكندرية، مصر.
- 51- مروان أبو حويج، إبراهيم الخطيب (2002)، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 52- مصطفى حسين باهي، مختار أمين عبد الغني (2005)، علم النفس والرياضة، دار العالمية، ط1، مصر.
- 53- مصطفى فهمي، الدوافع النفسية، بدون سنة، مكتبة القاهرة مصر.
- 54- معتز عبد الله (1990)، الدافعية في علم النفس العام، مكتبة غريب، القاهرة.
- 55- مقدم عبد الحفيظ (2003)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.

- 56- نجيب شاوليش مصطفى(1998)، إدارة الأفراد، دار النهضة العربية، بيروت.
- 57- هنا محمود عطية(1959)، التوجيه التربوي و المهني، ط5، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 58- وجيه الفرح ميشيل دبابنة(2006)، أساسيات التنمية المهنية للمعلمين ، ط1.
- 59- ياسين طه حسين يحي علي خان أميمه، علم النفس العام، ب ط، كلية التربية للبنات وزارة التعليم والبحث العلمي.
- 60- يوسف محمود الشيخ (1964)، جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية الفروق الفردية، دار النهضة العربية، القاهرة.

الرسائل الجامعية:

- 61- السيد عبد الدايم عبد السلام (1993)، إدراك التلاميذ لمعاملة المعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه ، (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- 62- برو محمد (1993)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بمعهد علم النفس وعلوم التربية، الجزائر.
- 63- برو محمد (2008)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه ، جامعة الجزائر.
- 64- بن ناصر علي (2009)، اتجاهات الشباب القروي نحو ممارسة العمل الفلاحي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
- 65- تارزولت حورية (1997)، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين، دراسة المؤشرات السيكلوجية وأهميتها في بناء وتحقيق هذه المشاريع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
- 66- سعدي سامية (2001)، القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بدافع الإنجاز وأهلية الذات، رسالة ماجستير علم التربية، جامعة الجزائر.
- 67- سهيلة علوطي (2007-2008) ، العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي، دراسة ميداني على طلبة الثانية جامعة جيجل، رسالة ماجستير.

- 68- علي محمد محمد الديب (1987)، مركز الضبط و علاقته بالرضا عن التخصص الدراسي، العدد 3، مجلة علم النفس.
- 69- وردة بلحسيني (2002)، علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة.

المجلات والوثائق التربوية:

- 70- المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال: منشور رقم 96/6.2.0/28 المؤرخ بالجزائر في 26 فيفري 1996.
- 72- بوشلاغم يحي (2010)، الإرشاد والتوجيه المدرسي والفعالية: دراسة حول علاقة ميول ورغبات التلاميذ بالانجاز المدرسي، مجلة علوم الإنسانية، عدد 46.
- 73- حسين الشرعة (1993)، مدى توافق الميول المهنية لطلبة المرحلة الجامعية مع تخصصاتهم الأكاديمية، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد
- 74- حمود محمد الشيخ (1996)، وثيقة رقم 01 بعنوان، الإرشاد النفسي والمهني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة التربية قسم العلوم، الجزائر.
- 75- عبد الكريم القرشي (1993)، نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر، مجلة الفكر، الجمعية الثقافية الأمل، الجزائر.
- 76- عاطف حسن شواشرة (2007)، فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)، مجلة كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة، فرع الأردن.
- 77- عواوش بومية (1996)، الإعلام المدرسي والمهني في الوسط المدرسي، ورشة عمل حول التوجيه المدرسي والمهني، الجزائر من 26-31 أكتوبر 1996.
- 78- مركز التوجيه المدرسي والمهني: إحصائيات المقاطعات لسنة 1985 بورقلة.
- 79- وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية – عدد خاص متعلق بالقوانين والأوامر الصادرة بتاريخ 16 أفريل 1976، الجزائر .
- 80- وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 247، فيفري 1980، الجزائر.

- 81- وزارة التربية الوطنية: مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني 1962-1992،
الجزائر، جانفي 1993.
- 82- وزارة التربية الوطنية: مذكرة إعلامية رقم 03 موضوعها تركيب وبناء المديرية
الفرعية للتوجيه والتوثيق، صادرة بتاريخ 1969/05/06.

- ALBAU (1982): problèmes humains de l'entreprise, 3eme édition, Bordas, Paris.
- Anderman; L.H. & Midgley, C.(1997): Motivation and Middle School Students. Columbus, National Middle School Association, I.S.L. Irvin(Ed).
- DUBET(1973): pour une définition des modes d'adaptation des jeunes a travers la notion de projet, Revue française de sociologie, XIV.
- Eccles, J.S(1983): Expectancies, Values and Academic Behaviors. In J. T . Spence(Ed) The Development of Achievement Motivation. Greenwich, JAI press.
- Eccles, J.S., & Roeser, R W. (1996): Round Holes, Square Pegs, Rocks.
- J. GUICHARD(1987): La D.A.P.P, revue l'orientation scolaire et professionnelle, Paris. 16 N4.
- Jung. J. Understanding Human Motivation(1978): A cognitive Approach, New York: Macmillan Pub, Co, Inc.
- Hart, P.M . (1985): Competence As a Dimension of Self- Evaluation: Toward a Comprehensive Model of Self-Worth. In R. L. Leathy (Ed)., The Development of The Self. (PP.55-121), New York: Academic press.
- Kaplan, A. and Maehle, M. (2002): Adolescents Achievement Goals: Situating Motivation in Socio- Cultural context. In Pajanes & Urdan (Eds). Academic Motivation of Adolescents. Information Age Publishing.
- Korman, A.K(1974), The Psychology motivation, New York: Prentice-Hall Inc.
- LARCEBEAU.S(1978) :le choix professionnelle, théorie et méthodes d'études, osp.8.N:3.
- MOUCO.G(1971) : éducation affective et caractérielle de l'enfant .A , col , paris.
- MOUHAMED.ALASSAAD(1983):influence de la structure familiale ,P.U.F, Paris.
- PALLETIER.D, BUJOLD.R(1984):pour une approche éducative en orientation Ed Gaétan Morin , canada.
- Super; D.E. (1990): A Life-Space Approach to career Development Journal of career Development Vol.16
- Vianin pierre(2006): la motivation scolaire de Buech & larcier, premier édition, Bruxelles.

الملاحق

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

الاسم واللقب :
الجنس :
العمر :
الشعبة الدراسية:

عزيزي التلميذ: السلام عليكم
في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي بعنوان :
الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي
دراسة ميدانية بثنائية هواري بومدين حاسي خليفة.
أمل تعاونك معي بالإجابة الصريحة الواضحة عن أسئلة هاتين الاستمارتين بما يحقق أهداف البحث
العلمي.
والمطلوب منك وضع علامة X أمام الإجابة التي ترى أنها مناسبة لك مع العلم أنه لا توجد عبارة
صحيحة وأخرى خاطئة
إن المعلومات التي سوف تدلي بها ستكون في غاية السرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

نشكركم جزيل الشكر على تعاونكم معنا

مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي - الملحق رقم: 01 -

الرقم	العبارة	أوافق	أحيانا	لا أوافق
01	اختياري لهذه الشعبة كان بناء على رغبتى الشخصية			
02	أطالع كل ما يتعلق بموضوعات شعبتي التي وجهت لها			
03	أشعر بالرضا عن المعلومات التي أتلقاها في هذه الشعبة			
04	لن أتخلّى عن هذه الشعبة لو أُتيحت لي الفرصة			
05	طبيعة المواد المدرسة في هذه الشعبة تجعلني راضيا عن هذا التوجيه			
06	أشعر بأن دراستي لهذه الشعبة حققت لي تحصيلًا مقبولا			
07	أعتبر توجيهي لهذه الشعبة مهما لتقرير مصيري			
08	تخصصي الدراسي يتوافق مع قدرتي على التحصيل الدراسي			
09	أرى أن شعبتي المدروسة ستساهم في حل العديد من المشاكل التي تعترضني			
10	وجودي في هذه الشعبة يجعلني ألعب دورا إيجابيا في المستقبل			
11	أشعر بأن دراستي لهذه الشعبة حققت لي مطالب كثيرة			
12	نظرتي نحو هذا التوجيه إيجابية			
13	تقبلي لهذا التوجيه يجعلني أطمئن للشعبة الدراسية التي سأتابعها			
14	هذه الشعبة ذات أفاق دراسية عالية.			
15	أعرف جيدا المسار الدراسي لهذه الشعبة وأرغب في الالتحاق بأحد تخصصاتها الجامعية			
16	أفهم جيدا في المواد الأساسية للشعبة التي أدرسها .			
17	اخترت هذه الشعبة عن قناعة.			
18	أرفض المواصلة في تخصصات جامعية مرتبطة بهذه الشعبة			
19	هذه الشعبة لا تحقق لي المهنة التي أُرغب فيها			
20	أرغب في التخلي عن هذه الشعبة إذا سمحت لي الفرصة			
21	لو أنني وجهت إلى شعبة أخرى لكنت سعيدا			
22	عدم رضائي عن الشعبة سيؤثر على نتائجي سلبيا			
23	أشعر أن مستقبلي غامض مع هذه الشعبة			
24	أسرتي هي التي دفعتني لاختيار هذه الشعبة			
25	الشعبة التي أدرس فيها لا تتلاءم مع طبيعة جنسي			
26	أعتبر المواد المدرسة في الشعبة موادا روتينية			

مقياس الدافعية للإنجاز - الملحق رقم : 02 -

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أنا قادر على حل ما يصعب على التلاميذ الآخرين حله.					
2	لا أترك وقت فراغ يفوتني دون أن أستغله في الدراسة.					
3	أجتهد في دروسي لأكون شخصا يحترمه الناس .					
4	لدي القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة و التغلب عليها .					
5	أسعى لأكون دائما في مستوى التلاميذ المتفوقين في دراستهم .					
6	يولمني الحصول على درجة في الامتحان أقل مما كنت أتوقع .					
7	تعودت على تنظيم أوقات مراجعتي لدروسي منذ بداية حياتي الدراسية .					
8	أبذل جهدي في الدراسة لكي أشرف عائلتي					
9	أحافظ على كتبي وأوراقى و أرتيها بشكل جيد					
10	أنا مجد في أغلب شؤون حياتي .					
11	إن ما أشرحه من موضوعات دراسية يثير اهتمام زملائي التلاميذ .					
12	رغم مشكلاتي العائلية فإني أستمر في الدراسة					
13	أحاسب نفسي دائما لما أنجزته اليوم وما سوف أنجزه في اليوم التالي					
14	يولمني عدم رضا الأساتذة عن تحصيلي الدراسي					
15	أسرتي تهتم بمتابعة دروسي .					
16	أنا دائم التفكير في مستقبلتي الدراسي .					
17	أختار أصدقائي من التلاميذ المجددين .					
18	أحب الإطلاع على ما يجري من تطور علمي و ثقافي .					
19	عندما أحصل على درجة منخفضة أدرس بجد لأحصل على درجة عالية في الامتحان المقبل .					
20	عندما لا أفهم موضوعا دراسيا معينا أحاول بذل جهدي لفهمه .					
21	شعوري بالحاجة لتطوير نفسي يدفعني إلى الجد و المثابرة في الدروس					
22	لا يهمني ما أبذله من وقت و جهد إن كان ذلك يساعدني على النجاح					
23	أحب النشاط و العمل داخل حجرة الدراسة و خارجها .					
24	أركز باهتمام على شرح الأستاذ أثناء الدرس					
25	أناقش الأساتذة حول درجاتي التي أحصل عليها في دروسهم .					
26	أنهيا قبل وقت الامتحان لفترة طويلة قصد إحراز نجاح أفضل .					
27	أحب المدرسة عندما لا يكون فيها امتحانات وواجبات منزلية.					
28	أجلس في القاعة هادنا دون أن أرفع يدي لكي لا يطلب مني الأستاذ الإجابة عن الأسئلة .					
29	أشعر بالخوف و الارتباك عندما يكون لدي امتحان .					
30	استمتع بالوقت الطويل الذي أقضيه في أحاديث عامة مع أصدقائي .					
31	علاقاتي مع أصدقائي أهم عندي من الدراسة .					
32	من الصعب علي أن أركز على الموضوع الذي أريد أن أدرسه					
33	أشعر أن زملائي لا يحترمون آرائى و أفكارى .					
34	علاقاتي العاطفية مع أفراد الجنس الآخر تبعثني عن الدراسة.					
35	أشعر أنني لا أستطيع النجاح في كثير من الدروس .					
36	زملائي التلاميذ أفضل منى في المستوى الدراسي .					
37	الرياضة و النشاطات الأخرى أهم عندي من الدراسة .					
38	غالبا ما أدخل قاعة الدراسة دون أن أحضر واجبات ذلك اليوم .					
39	أشعر بالراحة عندما تتعطل الدراسة لأمر ما .					
40	فشلتي في مرحلة دراسية سابقة يجعلني غير راغب في مواصلة الدراسة .					
41	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لا أستطيع تحملها .					
42	المهنة الحرة أفضل عندي من مواصلة الدراسة .					
43	يصيبني الملل من قراءة الكتب و المراجع المقررة .					
44	نادرا ما أطلب مساعدة أحد ما عندما أنصرف إلى أي موضوع دراسي.					
45	لا أهتم بمقارنة درجاتي الامتحانية بدرجات التلاميذ الآخرين .					
46	جو المدرسة لا يشجعني على الدراسة .					

نتائج الدراسة الاستطلاعية

Reliability

Notes		
	Output Created	12-avr.-2011 17:44:48
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	30
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
	Syntax	RELIABILITY /VARIABLES=x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9 x10 x11 x12 x13 x14 x15 x16 x17 x18 x19 x20 x21 x22 x23 x24 x25 x26 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	0:00:00.015
	Elapsed Time	0:00:00.015

Scale: ALL VARIABLES

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,895	26

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
x1	63,63	68,102	,582	,889
x2	64,07	72,961	,154	,898
x3	63,77	68,116	,600	,889
x4	63,83	68,075	,544	,890
x5	63,70	69,666	,595	,890
x6	63,73	69,651	,582	,890
x7	63,70	69,734	,506	,891
x8	63,77	70,599	,395	,893
x9	64,07	69,789	,373	,894
x10	63,63	71,826	,344	,894
x11	64,13	65,706	,666	,887
x12	63,63	71,137	,437	,893
x13	63,70	68,907	,600	,889
x14	64,03	68,309	,430	,893
x15	63,87	67,637	,539	,890
x16	63,90	70,231	,428	,893
x17	63,60	69,007	,564	,890
x18	63,87	66,878	,565	,889
x19	63,80	68,441	,512	,891
x20	63,63	68,585	,593	,889
x21	63,70	67,459	,685	,887
x22	64,23	71,289	,195	,900
x23	63,83	65,661	,772	,884
x24	63,60	73,214	,115	,899

x25	63,73	71,306	,257	,897
x26	64,00	69,793	,395	,893

Scale Statistics			
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
66,37	74,654	8,640	26

```
RELIABILITY  /VARIABLES=x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9 x10 x11 x12 x13 x14 x15
x16 x17 x18 x19 x20 x21 x22 x23 x24 x25 x26  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=SPLIT  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE  /SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Notes		
	Output Created	12-avr.-2011 17:44:58
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	30
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.

	Syntax	RELIABILITY /VARIABLES=x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9 x10 x11 x12 x13 x14 x15 x16 x17 x18 x19 x20 x21 x22 x23 x24 x25 x26 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	0:00:00.016
	Elapsed Time	0:00:00.094

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,845
		N of Items	13 ^a
	Part 2	Value	,816
		N of Items	13 ^b
		Total N of Items	26
		Correlation Between Forms	,691
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	,818
		Unequal Length	,818
		Guttman Split-Half Coefficient	,816
a. The items are: x1, x2, x3, x4, x5, x6, x7, x8, x9, x10, x11, x12, x13.			
b. The items are: x14, x15, x16, x17, x18, x19, x20, x21, x22, x23, x24, x25, x26.			

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
x1	63,63	68,102	,582	,889

x2	64,07	72,961	,154	,898
x3	63,77	68,116	,600	,889
x4	63,83	68,075	,544	,890
x5	63,70	69,666	,595	,890
x6	63,73	69,651	,582	,890
x7	63,70	69,734	,506	,891
x8	63,77	70,599	,395	,893
x9	64,07	69,789	,373	,894
x10	63,63	71,826	,344	,894
x11	64,13	65,706	,666	,887
x12	63,63	71,137	,437	,893
x13	63,70	68,907	,600	,889
x14	64,03	68,309	,430	,893
x15	63,87	67,637	,539	,890
x16	63,90	70,231	,428	,893
x17	63,60	69,007	,564	,890
x18	63,87	66,878	,565	,889
x19	63,80	68,441	,512	,891
x20	63,63	68,585	,593	,889
x21	63,70	67,459	,685	,887
x22	64,23	71,289	,195	,900
x23	63,83	65,661	,772	,884
x24	63,60	73,214	,115	,899
x25	63,73	71,306	,257	,897
x26	64,00	69,793	,395	,893

Scale Statistics				
	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	33,40	20,110	4,484	13 ^a
Part 2	32,97	24,102	4,909	13 ^b
Both Parts	66,37	74,654	8,640	26
a. The items are: x1, x2, x3, x4, x5, x6, x7, x8, x9, x10, x11, x12, x13.				
b. The items are: x14, x15, x16, x17, x18, x19, x20, x21, x22, x23, x24, x25, x26.				

```

RELIABILITY  /VARIABLES=y1 y2 y3 y4 y5 y6 y7 y8 y9 y10 y11 y12 y13 y14 y15
y16 y17 y18 y19 y20 y21 y22 y23 y24 y25 y26 y27 y28 y29 y30 y31 y32      y33
y34 y35 y36 y37 y38 y39 y40 y41 y42 y43 y44 y45 y46  /SCALE('ALL
VARIABLES') ALL  /MODEL=ALPHA  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL.

```

Reliability

Notes		
	Output Created	12-avr.-2011 17:45:56
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	30
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
	Syntax	RELIABILITY /VARIABLES=y1 y2 y3 y4 y5 y6 y7 y8 y9 y10 y11 y12 y13 y14 y15 y16 y17 y18 y19 y20 y21 y22 y23 y24 y25 y26 y27 y28 y29 y30 y31 y32 y33 y34 y35 y36 y37 y38 y39 y40 y41 y42 y43 y44 y45 y46 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	0:00:00.032
	Elapsed Time	0:00:00.031

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,897	46

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
y1	172,53	509,430	,162	,898
y2	172,10	507,541	,213	,897
y3	171,00	504,828	,498	,895
y4	171,33	495,126	,430	,895
y5	171,23	497,151	,474	,894
y6	171,10	511,679	,128	,898
y7	172,03	499,757	,291	,897
y8	170,93	493,375	,599	,893
y9	171,20	502,166	,404	,895
y10	171,10	508,162	,329	,896
y11	172,07	498,547	,410	,895
y12	171,60	509,490	,124	,899
y13	171,50	491,707	,568	,893
y14	171,63	503,275	,233	,898
y15	171,23	506,737	,293	,896
y16	170,93	500,892	,416	,895
y17	171,47	491,913	,425	,895
y18	171,30	515,252	,083	,898
y19	170,73	511,720	,345	,896
y20	170,90	501,472	,526	,895
y21	171,07	492,064	,739	,892
y22	171,20	507,407	,221	,897

y23	171,43	489,702	,611	,893
y24	171,10	488,645	,762	,892
y25	171,93	495,030	,440	,895
y26	171,23	500,530	,382	,895
y27	172,00	494,897	,357	,896
y28	171,87	480,464	,608	,892
y29	172,97	523,620	-,098	,903
y30	172,73	503,444	,244	,897
y31	171,83	483,799	,521	,893
y32	172,37	498,723	,300	,897
y33	171,40	504,041	,258	,897
y34	171,67	472,644	,668	,891
y35	172,07	490,961	,472	,894
y36	172,43	513,426	,064	,900
y37	171,67	484,161	,581	,892
y38	171,80	507,407	,168	,899
y39	171,90	491,472	,510	,894
y40	171,60	487,076	,502	,894
y41	171,37	492,240	,556	,893
y42	171,03	495,275	,479	,894
y43	171,77	482,530	,566	,893
y44	172,53	497,844	,341	,896
y45	172,00	480,276	,548	,893
y46	171,60	491,145	,424	,895

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
175,43	519,220	22,786	46

```

RELIABILITY  /VARIABLES=y1 y2 y3 y4 y5 y6 y7 y8 y9 y10 y11 y12 y13 y14 y15
y16 y17 y18 y19 y20 y21 y22 y23 y24 y25 y26 y27 y28 y29 y30 y31 y32 y33
y34 y35 y36 y37 y38 y39 y40 y41 y42 y43 y44 y45 y46 /SCALE('ALL
VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL .

```

Reliability

Notes		
	Output Created	12-avr.-2011 17:46:10
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	30
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
	Syntax	RELIABILITY /VARIABLES=y1 y2 y3 y4 y5 y6 y7 y8 y9 y10 y11 y12 y13 y14 y15 y16 y17 y18 y19 y20 y21 y22 y23 y24 y25 y26 y27 y28 y29 y30 y31 y32 y33 y34 y35 y36 y37 y38 y39 y40 y41 y42 y43 y44 y45 y46 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	0:00:00.000
	Elapsed Time	0:00:00.109

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,832
		N of Items	23 ^a
	Part 2	Value	,862
		N of Items	23 ^b
		Total N of Items	46
Spearman-Brown Coefficient	Correlation Between Forms		,545
	Equal Length		,706
	Unequal Length		,706
	Guttman Split-Half Coefficient		,685

a. The items are: y1, y2, y3, y4, y5, y6, y7, y8, y9, y10, y11, y12, y13, y14, y15, y16, y17, y18, y19, y20, y21, y22, y23.

b. The items are: y24, y25, y26, y27, y28, y29, y30, y31, y32, y33, y34, y35, y36, y37, y38, y39, y40, y41, y42, y43, y44, y45, y46.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
y1	172,53	509,430	,162	,898
y2	172,10	507,541	,213	,897
y3	171,00	504,828	,498	,895
y4	171,33	495,126	,430	,895
y5	171,23	497,151	,474	,894
y6	171,10	511,679	,128	,898
y7	172,03	499,757	,291	,897
y8	170,93	493,375	,599	,893
y9	171,20	502,166	,404	,895
y10	171,10	508,162	,329	,896
y11	172,07	498,547	,410	,895
y12	171,60	509,490	,124	,899
y13	171,50	491,707	,568	,893
y14	171,63	503,275	,233	,898
y15	171,23	506,737	,293	,896
y16	170,93	500,892	,416	,895
y17	171,47	491,913	,425	,895
y18	171,30	515,252	,083	,898

y19	170,73	511,720	,345	,896
y20	170,90	501,472	,526	,895
y21	171,07	492,064	,739	,892
y22	171,20	507,407	,221	,897
y23	171,43	489,702	,611	,893
y24	171,10	488,645	,762	,892
y25	171,93	495,030	,440	,895
y26	171,23	500,530	,382	,895
y27	172,00	494,897	,357	,896
y28	171,87	480,464	,608	,892
y29	172,97	523,620	-,098	,903
y30	172,73	503,444	,244	,897
y31	171,83	483,799	,521	,893
y32	172,37	498,723	,300	,897
y33	171,40	504,041	,258	,897
y34	171,67	472,644	,668	,891
y35	172,07	490,961	,472	,894
y36	172,43	513,426	,064	,900
y37	171,67	484,161	,581	,892
y38	171,80	507,407	,168	,899
y39	171,90	491,472	,510	,894
y40	171,60	487,076	,502	,894
y41	171,37	492,240	,556	,893
y42	171,03	495,275	,479	,894
y43	171,77	482,530	,566	,893
y44	172,53	497,844	,341	,896
y45	172,00	480,276	,548	,893
y46	171,60	491,145	,424	,895

Scale Statistics				
	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	93,33	119,678	10,940	23 ^a
Part 2	82,10	221,817	14,894	23 ^b
Both Parts	175,43	519,220	22,786	46
a. The items are: y1, y2, y3, y4, y5, y6, y7, y8, y9, y10, y11, y12, y13, y14, y15, y16, y17, y18, y19, y20, y21, y22, y23.				
b. The items are: y24, y25, y26, y27, y28, y29, y30, y31, y32, y33, y34, y35, y36, y37, y38, y39, y40, y41, y42, y43, y44, y45, y46.				

T-TEST GROUPS=dx(1 3) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=sx
/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics					
	dx	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sx	1	10	56,20	5,412	1,711
	3	10	75,00	1,764	,558

Independent Samples Test					
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
sx	Equal variances assumed	6,929	,017	-10,444	18
	Equal variances not assumed			-10,444	10,891

Independent Samples Test				
		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
sx	Equal variances assumed	,000	-18,800	1,800
	Equal variances not assumed	,000	-18,800	1,800

Independent Samples Test			
		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
sx	Equal variances assumed	-22,582	-15,018
	Equal variances not assumed	-22,767	-14,833

T-TEST GROUPS=dx(1 3) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Sy
/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Notes		
	Output Created	12-avr.-2011 17:50:54
	Comments	
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	30
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.

	Syntax	T-TEST GROUPS=dx(1 3) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=Sy /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	0:00:00.016
	Elapsed Time	0:00:00.015

[DataSet1]

Group Statistics					
	dx	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Sy	1	10	156,40	22,999	7,273
	3	10	194,10	9,410	2,976

Independent Samples Test					
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Sy	Equal variances assumed	9,313	,007	-4,798	18
	Equal variances not assumed			-4,798	11,931

Independent Samples Test				
		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Sy	Equal variances assumed	,000	-37,700	7,858
	Equal variances not assumed	,000	-37,700	7,858

Independent Samples Test		
		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference

		Lower	Upper
Sy	Equal variances assumed	-54,209	-21,191
	Equal variances not assumed	-54,832	-20,568

نتائج الدراسة الأساسية

الفرضية العامة: العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز

Correlations

		X	Y
X	Pearson Correlation	1	,453**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	160	160
Y	Pearson Correlation	,453**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	160	160

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

الفرضية الجزئية الأولى: الفرق في الرضا عن التوجيه الدراسي حسب الجنس

Group Statistics					
	GENDE R	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
X	1	68	63,59	9,830	1,192
	0	92	66,24	7,855	,819

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									LowerUpper
X	Equal variances assumed	3,894	,050	-1,895	158	,060	-2,651	1,399	-5,414,112
	Equal variances not assumed			-1,833	124,711	,069	-2,651	1,446	-5,513,212

T-Test

Group Statistics					
GENDE R		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Y	1	68	171,97	23,174	2,810
	0	92	177,61	21,656	2,258

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									LowerUpper
Y	Equal variances assumed	1,234	,268	-1,580	158	,116	-5,638	3,568	-12,6861,410
	Equal variances not assumed			-1,564	138,823	,120	-5,638	3,605	-12,7661,490

الفرضية الجزئية الثالثة: الفروق في الرضا عن التوجيه الدراسي حسب التخصص

ANOVA					
X					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2337,194	2	1168,597	18,298	,000
Within Groups	10026,781	157	63,865		
Total	12363,975	159			

الفرضية الجزئية الرابعة الفروق في الدافعية للإنجاز حسب التخصصات الدراسية

ANOVA					
Y					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	62677,492	2	31338,746	285,637	,000
Within Groups	17225,283	157	109,715		
Total	79902,775	159			