وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

الموضوع :

الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الأولى ثانوي

دراسة ميدانية لثانوية محمد الأخضر الفيلالي غارداية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

عبد الوهاب زياني

إشراف الدكتورة:

زينب أولاد الهدار

لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الصفة	الدرجة العلمية	الجامعة
د/ حمزة معمري	رئيسا	أستاذا محاضرا - ب -	غرداية
د/ عمر حجاج	مناقشا	أستاذا محاضرا - أ -	غرداية
د/ زينب أولاد الهدار	مشرفا	أستاذا محاضرا - ب -	غرداية

الموسم الجامعي :2018 /2019.

شكر و تقدير

الحمد لله والصلاة و السلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم

الحمد لله و الشكر له الذي أعانني على إتمام هذا البحث والذي بحمده تتم النعم " لئن شكرتم لأزيدنكم"

أتقدم بشكري الخالص مقرونا بجميل العرفان و الامتنان إلى كل من تفضل علي و ساهم معي و لو بجزء يسير ، واعترافا بالفضل لأهله ، ومكافأة و وفاء لمن قدم لي معروفا فإنني أتقدم بجزيل شكري وخالص تقديري إلى أستاذتي الفاضلة الدكتورة " زينب أولاد الحدار" على ما خصتني به من تشجيع ، نصح و إرشاد طيلة الموسم الدراسي ، أسأل الله أن يبارك لها في عملها ، ذريتها و صحتها ، كما أتقدم بجزيل الشكر و الامتنان ، وخالص التقدير و العرفان إلى أستاذيا الكريمين "د/حمزة معمري و د/عمر حجاج" عضوي لجنة المناقشة على تفضلهما بقراءة هذا البحث و مناقشته ، وعلى ما بذلاه من جهد في سبيل معالجة أخطائي.

أقدم شكري الخالص إلى الوالدين الكريمين وكل أفراد عائلتي على دعمي معنويا .

كما أشكر كل زملائي ، زميلاتي و أساتذتي بجامعة غرداية على وقوفهم بجانبي .

أرجو من الله أن يوفقهم جميعا لما يحبه و يرضاه ، و ييسر لهم سبل الخير والفلاح في الدنيا و الآخرة

إهداء

إذا كان الإهداء يعبر ولو بجزء من الوفاء فالإهداء إلى

معلم البشرية ومنبع العلم نبينا محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم .

إلى منبع الحنان و مأوى الأمان إلى أمي و أبي اللذان تفانيا في تربيتي و سهرا على تعليمي

إلى كل الإخوة و الأخوات - الأهل و الأحباب.

إلى زوجتي لما بذلته معي من دعم و مساندة.

إلى قرة العين و بهجة الفؤاد ابني الغاليين " يوسف إسلام " و " محمد زكرياء" .

إلى كل زملائي ، زميلاتي وأساتذتي بجامعة غارداية ، بالأخص الأستاذة الفاضلة

و المشرفة " زينب أولاد الصدار" لما بذلته من جهد ونصائح طيلة السنة .

إلى الطاقم الإداري و التربوي لابتدائية المنطقة العلمية 2 النوميرات.

إلى كل من علمني حرفا منذ ولوجي مقاعد الدراسة.

إليكم جميعا أهدي هذا العمل المتواضع

عبد الوهاب

فهرس المحتويات

المحتويات **الصفحـــة**

- شكروتقدير ..... أ
- إهداء..... ب
- فهرس المحتويات ..... ج1-ج2-ج3-ج4.
- فهرس الجداول. ..... د
- فهرس الأشكال الملاحق..... ه
- ملخص الدراسة باللغة العربية. ..... و
- ملخص الدراسة باللغة الأجنبية. ..... ز
- مقدمة 01

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- مشكلةالدراسة 04
2- فرضيات الدراسة..... 07
3- أهمية الدراسة 07
4- أهداف الدراسة 08
5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة 08
6- الدراسات السابقة 09
7- التعقيب على الدراسات السابقة 10

الفصل الثاني: الرضا عن التوجيه المدرسي

- تمهيد
- **أولا :** التوجيه

1- تعريف التوجيه 17

2- أهداف التوجيه 17

3- تعريف التوجيه المدرسي 18

ثانيا : الرضا عن التوجيه المدرسي.

1- تعريف الرضا 18

2- تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي 19

3- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي 19

4- مظاهر الرضا عن التوجيه المدرسي.....20

5- نظريات الرضا عن التوجيه المدرسي.....21

6- أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي.....23

7- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي 24

8- أساليب اختيار قرار التوجيه المدرسي.....26

9- إجراءات عملية التوجيه المدرسي.....27

10- الأنشطة الخاصة بمراكز التوجيه المدرسي.....27

- خلاصـــة الفصـــل .

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

- تمهيد

أولا : الدافعية

1- تعاريف الدافعية 33

2- تصنيفات الدوافع. 34

3- وظائف الدوافع. 36

4- الأسس التي يقوم عليها الدافع. 36

ثانيا : دافعية الإنجاز.

1- تعريف دافعية الإنجاز. 37
2- المفاهيم المتصلة بالدافعية و الدافع. 39
3- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.....40
4- مميزات الطالب المنجز و غير المنجز. 43
5- أهمية ودور دافعية الإنجاز في حياة المتعلم. 44
خلاصة الفصل.

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- المنهج المتبع 48
2- عينة الدراسة. 49
3- حدود الدراسة. 51
4- أدوات الدراسة. 51
5- الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة. 53
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة. 56
خلاصة الفصل.

الفصل الخامس : عرض ومناقشة فرضيات الدراسة

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى. 61
2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 61
3- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة. 62
4- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة. 63
5- تفسير نتائج الفرضية الأولى.....64
6- تفسير نتائج الفرضية الثانية.....65

7- تفسير نتائج الفرضية الثالثة.....65
8- تفسير نتائج الفرضية الرابعة.....66
- استنتاج عام. 67
- الاقتراحات.
- قائمة المراجع
- الملاحق .

فهرس الجداول و الأشكال

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	جدول يوضح هرم الحاجات لماسلو.	35
02	جدول يوضح أفراد العينة الأساسية حسب النوع الاجتماعي.	49
03	جدول يوضح أفراد العينة الأساسية حسب التخصص.	50
04	جدول يوضح أبعاد المقياس والبنود التي تنتمي إليه.	52
05	جدول يوضح معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس.	54
06	جدول يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الرضا عن التوجيه المدرسي.	55
07	جدول يوضح معامل ألفا كرونباخ للمقياس.	56
08	ج يوضح معامل الارتباط ودلالته عند 0.01 و 0.05	57
09	جدول يوضح العلاقة بين الرضا عن التوجيه و الدافعية للإنجاز.	61
10	جدول يوضح دلالة الفروق الجنسية في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي.	62
11	جدول يوضح دلالة الفروق في التخصص في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي.	62
12	جدول يوضح دلالة الفروق الجنسية في درجات الدافعية للإنجاز.	63

فهرس الملاحق

1	مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي	أ
2	مقياس الدافعية للإنجاز	ب
3	علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالدافعية للإنجاز.	ج
4	درجات الفروق بين الرضا عن التوجيه و متغير الجنس.	د
5	درجات الرضا عن التوجيه و التخصص .	ه
6	دلالة الفروق بين الدافعية للإنجاز ومتغير الجنس .	و

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة أولى ثانوي للجذعين المشتركين (آداب ولغات،علوم وتكنولوجيا) ، باختلاف متغيري التخصص والجنس بثانوية محمد الأخضر الفيلالي بغارداية، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (101) فردا منهم 51 طالبة خلال السنة الدراسية 2018-2019.

وللإجابة على تساؤلات الدراسة واختبار فرضياتها تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لأنه يتناسب مع موضوع بحثنا، واستخدمنا مقياسين: التوجيه المدرسي من إعداد الباحثة باراك صليحة(2008) والدافعية للإنجاز من إعداد الغامدي (2009).

كما قمنا باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثلت في : المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ، النسب المئوية لعينتين مستقلتين ، معامل ارتباط بيرسون، اختبار" ت " للفروقات الفردية، معامل ألفا كرونباخ، وكذا معادلة غوتمان.

وقد خلصت الدراسة إلى نتائج مفادها أنه:

- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجذعين المشتركين (علوم وتكنولوجيا، آداب ولغات).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الرضا عن التوجيه لدى طلبة الجذعين المشتركين (علوم وتكنولوجيا، آداب ولغات) باختلاف متغير الجنس.
- لاتوجد فروق دالة إحصائيا في درجات الرضا عن التوجيه لدى طلبة الجذعين المشتركين(علوم وتكنولوجيا، آداب ولغات) باختلاف نوع التخصص.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجذعين المشتركين (آداب ولغات،علوم وتكنولوجيا) باختلاف متغير الجنس.

Study Summary:

The present study aimed to identify the relationship between satisfaction with guidance and the motivation for Achievement by the first year secondary students of common leprosy (arts and languages, Science and technology), with different specialization and gender variables. At the high school with Mohammed Lakhdar Filali at ghardaia, the study was conducted on a sample of 101 individuals, of whom 51 were women during the 2018-2019 academic year.

To answer the questions of the study and test its hypotheses, the analytical descriptive method was relied on because it fits the subject of our research, and we used two measures: school guidance prepared by researcher Barak Saliha (2008) and the motivation preparation of Alghamdi (2009). We also used a set of statistical methods: arithmetic averages, standard deviations, percentages, and test "t " for individual variances. Alpha Kroenbach coefficient.

The aim of the research is to answer the following questions: Is there a statistically significant correlation between the degrees of satisfaction with school guidance and the degree of motivation of the two joint-trunk students (science, technology, literature and languages)? Are there statistically significant differences in the degree of satisfaction with the guidance of the students of the two joint torso (science, technology, literature and languages) with different sex variables? Are there statistically significant differences in the degree of motivation of the co-trunk students (arts, languages and technology with different sex variables)? Are there statistically significant differences in the degrees of satisfaction with the guidance of the students of the two joint torso (the technology, literature and languages) according to the type of specialization. The study concluded that:

There is no statistically significant correlation between the degrees of satisfaction with school guidance and the degree of motivation of the two joint-trunk students (science, technology, literature and languages).

There are no statistically significant differences in the degree of satisfaction with the guidance of the students of the two joint torso (science, technology, literature and languages) with different sex variables.

There are no statistically significant differences in the degree of satisfaction with the guidance of the students of the two joint torso (science, technology, literature and languages) There are statistically significant differences in the degree of motivation of the co-trunk students (arts and languages, science and technology with different sex variables).

The descriptive analytical approach has been used in this study as it is best suited to the subject of our research, the purpose of which is to identify the relationship between the degrees of satisfaction of school guidance and the degrees of motivation for achievement of secondary students as well as differences between the variables of specialization and sex for both.

مقدمة:

إن اختيار نوع الدراسة أو التخصص من أهم المشكلات التي قد تواجه الطالب خلال مساره التعليمي، خصوصا خلال المراحل الانتقالية، فيجد المتعلم صعوبة في اختيار التخصص الذي يتناسب مع قدراته وميولاته ورغباته الذي يضمن له إشباع حاجاته والوصول إلى ما يطمح إليه، وهنا يظهر التوجيه المدرسي كعامل مساعد للمتعلم، بل مهم جدا له، إذ أنه يوجهه حسب توقعاته وتطلعاته، ومنه يكون المتعلم راضيا عن دراسته ومطمئنا على مستقبله، وبذلك ترتفع نسبة دافعيته ويزداد إقباله على اكتساب المعارف وبذل المزيد من الجهد. أما إذا كان التوجيه المدرسي لا يتماشى مع اهتمامات وحاجات المتعلم فقد يقلل من اهتمامه بدراسته وقد يتخلى عنها(الرسوب المدرسي)، ومنه فعملية التوجيه في الوسط المدرسي تواجهها العديد من المشكلات كونها أولا تراعي قدرات المتعلم واستحقاقه لتخصص معين وتراعي من جهة أخرى رغباته، وكذا تكافئه وتوازن بين رغباته وطموحاته وإمكاناته التي تسمح له بالاستمرار في ذلك التخصص، ومحاولة تغيير نظرة المتعلمين لبعض التخصصات غير المرغوب فيها ، وكل هذا من شأنه أن يؤثر على دافعية المتعلم.

فمن خلال ما سبق سنحاول الكشف عن علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الأولى ثانوي جذع مشترك (آداب ولغات، علوم وتكنولوجيا)، حيث تطرقنا في ذلك إلى قسمين ، أوله يتناول الجانب النظري وثانيه يتناول الجانب التطبيقي أو الميداني.

قسمنا الجانب النظري إلى ثلاثة فصول، أما الفصل الأول فيتعلق بالإطار العام للدراسة والمتمثل في إشكالية البحث، أهم الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة، وكذا أهمية وأهداف الدراسة ثم الدراسات التي تناولت الموضوعين والتعقيب عليهما ثم ختمته بالتعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

أما الفصل الثاني فتطرقت فيه إلى موضوع الرضا عن التوجيه المدرسي الذي بدوره جزأته إلى ستة أجزاء أساسية تمثلت في: مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي، المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه، نظرياته و أهميته، العوامل المؤثرة فيه، وكذا الإجراءات اللازمة لعملية التوجيه.

في حين تطرقنا في الفصل الثالث موضوع الدافعية للإنجاز، حاولنا من خلالها أن نعطي تعريفات مختلفة لها، تصنيفاتها، وظائفها، التصنيفات التي يقوم عليها الدافع، النظريات المفسرة

للدافعية للإنجاز بالإضافة إلى مميزات الطالب المنجز وغير المنجز، وختمته بأهمية ودور الدافعية للإنجاز في حياة المتعلم.

أما الجانب التطبيقي فيحتوي على فصلين، يتمثل أوله في منهجية الدراسة وذلك بذكر مكان وزمان إجراء البحث، المنهج المتبع، عينة الدراسة وأدوات جمع البيانات بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستعملة. (الفصل الرابع).

أما الفصل الخامس(عرض و تحليل ومناقشة النتائج) فتناولنا من خلاله مناقشة النتائج و تفسيرها حسب فرضياتنا السابقة. وكذا تقديم استنتاج عام واقتراحات ممكنة.

1-إشكالية الدراسة :

التربية هي نشاط يستهدف المتعلم عن طريق سلسلة من النشاطات، ويعتبر التوجيه المدرسي جزءا مكملا لهذه النشاطات والأساليب، باعتباره عملية بناءة، مستمرة ومخططة مرتبطة بعمليات التربية،تهدف إلى تبصير المتعلم بما يحيط من حوله ليصبح قادرا على إسعاد نفسه وإسعاد غيره، وهذا العون الذي يقدمه شخص متخصص يساعد المتعلم على تحقيق الاستقرار والاطمئنان في البيئة المدرسية (سعيد عبدالعزيز، عزة عطيوي، 2004، ص52) .

لذلك كان من اللازم أن يولوا اهتماما كبيرا لعملية التوجيه باعتبارها أحد الجوانب المهمة في العملية التربوية تشمل على مجموع الخدمات التربوية والنفسية التي تقدم للمتعلم ليتمكن من التخطيط لمستقبله وفقا لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية، وميوله بأسلوب يشبع حاجاته وتحقق تصوره لذاته،وفي هذا المجال نجد بعض الدراسات التي تطرقت إلى التوجيه المدرسي منها دراسة (محمد جمال صقر 1993) الذي عالج فيها العلاقة الموجودة بين رغبات المتعلم وقرار لجنة التوجيه المدرسي،توصل إلى أن 65°/٥ من المجموعة التي تناولتها الدراسة لم يناسب توجيههم مع رغباتهم،كما توصل إلى تأثر المتعلمين بأوليائهم،في حين جاءت دراسة "أحمد شباح 1995 " حول الرضا عن التوجيه المدرسي ووضعيته،والتي توصلت إلى أن المعيار الأساسي لعملية التوجيه هو الخريطة المدرسية،فقلما يأخذ برغبات المتعلمين،وترى أن هناك نسبة كبيرة منهم غير راضين عن تواجدهم في الشعب التي وجّهوا إليها ممّا أدى إلى نقص دافعيتهم للإنجاز،وهذا الأخير هو بمثابة المحرك الأساسي لأدائهم واجتهادهم إذ لا يستطيع المتعلم تحقيق هدفه إلا إذا كانت لديه قوة تدفعه إلى إنجاز هذه الأنشطة وهذه القوة الدافعة لهذا النشاط أو هذا السلوك هي ما نسميه بالدافعية.

وكذلك دراسة (محمود علاء جهاد 1999) حول فاعلية برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز، والتي تحصل من خلالها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين الذين وجهوا حسب ميولهم و رغباتهم والذين لم يوجهوا حسب ميولهم ورغباتهم، وأن المتعلمين الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم كانوا يعانون من ضعف وتدني الدافعية للإنجاز لديهم. (جهاد علاء الدين، 1999).

انطلاقا من ذلك يستلزم أن يكون التوجيه بين رغبات المتعلمين حسب قدراتهم وميولهم، وضرورة توجيههم نحو الدراسات التي تؤهلهم إلى المستقبل، لأن المتعلم وفي أي مرحلة تعليمية يختلف مع أقرانه المتعلمين بحسب المزاج، الميل و الوجهة، فمن كان يميل بطبعته إلى شعبة الآداب لا يستطيع أن يكون متفوقا في المواد العلمية خاصة الرياضيات والعكس صحيح.

بناء على ما سبق، تظهر ضرورة توجيه المتعلمين الاختيار الأنسب، فالمتعلم بحاجة إلى خدمات نفسية، تربوية أثناء مسيرته الدراسية لتساعده في تجاوز المشكلات و الصعوبات وكذا الاختيار السليم لنوع الدراسة التي توافق قدراته و تنمي ميوله واستعداداته، وتساعد على رفع دافعيته للإنجاز من أجل تحقيق النجاح.

فالدافعية هي حالة داخلية تنتج عن حاجة ما ، وتعمل هذه الحالة على تنشيط السلوك الموجه، وعليه فإن ما يقوم به الكائن البشري من أفعال و أعمال يقف وراءها الدافع ، فالدوافع هي قوة محركة تدفع الفرد إلى العمل من أجل إشباع غرض الحاجة أو الدافع.(ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، 1988، ص184).

وتتمثل الدافعية للإنجاز في الرغبة في القيام بعمل منشود والنجاح في ذلك العمل وليس القيام بذلك العمل فقط،هذه الرغبة تتميز بالطموح و الاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة للعمل، وفي مواجهة المشكلات وحلها و تفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي تنطوي على مجازفة قليلة أو كبيرة جدا (قدامي وعدس، 2002ص26).

وحسبmurry الدافع عبارة عن عامل داخلي يستثير السلوك الإنساني ويوجه ويحقق فيه التكامل، ولا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما يستنتج في علم النفس، فإن كانت دراسة الدافعية تعتبر محورا من المحاور الرئيسية في علم النفس، فإن دافعية الإنجاز تمثل أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية. فدوافع الجوع تبحث عن الإشباع في إيجاد الأكل وتحقيق الحاجات و المتطلبات الفسيولوجية المرتبطة بالبقاء على قيد الحياة، والدوافع الاجتماعية هي عادة ما تكون موجهة نحو إشباع السلوك الإنساني من خلال تكوين وتمتين الروابط الأسرية والاجتماعية، وتقوم كلها على أساس الاتصال بالآخرين و تحقيق التفاعل معهم (عبد العزيز سلامة 1988، ص92).

فالدافع للإنجاز يعد عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أنشطة وما يحققه من أهداف.

وفي هذا المجال نجد دراسة (محي الدين أحمد حسين1997)حول الدافعية للإنجاز عند الذكور و الإناث والتي تهدف إلى المقارنة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، حيث توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا في دافع الإنجاز بين الذكور و الإناث. (أحمد حسين، 1997).

كما قام (صابر حجازي عبد المولى،2000) بدراسة لعدد من الدوافع النفسية لدى المراهقين من حيث علاقتها ببعض المتغيرات البيئية ، حيث كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة بين الدافع للإنجاز و كل من الاتجاهات الأسرية في التنشئة و المستوى الثقافي للأسرة ، كما خلصت هذه النتائج عن وجود علاقة بين دافعية الإنجاز و اتجاهات الأولياء نحو أبنائهم و كيف يؤثر ذلك على دافعيتهم للإنجاز .

وبوجه عام فقد كشفت نتائج الدراسات المذكورة على وجود علاقة بين التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز ، فمفهوم هذا الأخير مهم جدا في عملية نجاح المتعلم في حياته الدراسية والمستقبلية، لذا من اللازم ألا نركز جهودنا في توجيه المتعلمين من أجل التوجيه فقط إلى الشعب المدروسة فحسب، وإنما لابد من الاهتمام بالمتعلمين من حيث استغلال ما لديهم من مؤهلات و إمكانات لتحقيق أهدافهم، ولهذا سوف نقوم بمحاولة معرفة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجذعين المشتركين (أداب ولغات،علوم وتكنولوجيا)، ومعرفة الفروق الموجودة بين الجنسين بالنسبة لنوع التخصص، ومنه فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

1-هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الرضا عن التوجيه المدرسي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجذعين المشتركين (آداب ولغات، علوم وتكنولوجيا) ؟.

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي لدى طلبة الجذعين المشتركين(آداب ولغات، علوم وتكنولوجيا) باختلاف متغير الجنس ؟.

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي لدى طلبة الجذعين المشتركين (آداب ولغات، علوم وتكنولوجيا) باختلاف نوع التخصص ؟.

4- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الجذعين المشتركين (آداب ولغات،علوم وتكنولوجيا)باختلاف متغير الجنس ؟.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قمنا بوضع **الفرضيات** التالية :

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الرضا عن التوجيه المدرسي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجذعين المشتركين(آداب ولغات، علوم وتكنولوجيا).
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي، لدى طلبة الجذعين المشتركين (آداب ولغات، علوم وتكنولوجيا) باختلاف متغير الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي لدى طلبة الجذعين المشتركين (آداب ولغات، علوم وتكنولوجيا) باختلاف نوع التخصص.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجذعين المشتركين (آداب ولغات، علوم وتكنولوجيا) باختلاف متغير الجنس.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

محاولة تقديم إضافة أخرى في مجال البحوث التربوية والنفسية،من خلال دراسة العلاقة الموجودة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجذعين المشتركين (آداب ولغات،علوم وتكنولوجيا) إضافة إلى أنها تحاول الدراسة تقديم مجموعة من المعلومات الهامة التي من شأنها أن توضح أكثر مفهوم للرضا عن التوجيه كما تهدف أيضا إلى معرفة ما إذا كان هناك فروقا بين الجنسين(ذكور،إناث) في الدافعية للإنجاز، وما هي المشكلات التي يعاني منها الطلبة في عملية التوجيه المدرسي .

4- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى :

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجذعين المشتركين (آداب ولغات،علوم وتكنولوجيا).

- معرفة ما إذا كانت هناك فروق في كل من الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجذعين المشتركين (آداب ولغات، علوم وتكنولوجيا) ومتغير الجنس.

- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي لدى طلبة الجذعين المشتركين (آداب ولغات، علوم وتكنولوجيا) ونوع التخصص.

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

5-1 مفهوم الرضا عن التوجيه: الشعور بالرضا هو وسيلة التفاعل بين ما يريده الفرد وبين ما يحصل عليه فعلا في موقف معين. (نجيب شاويش، 1998، ص 111).

- يمكن أن نعرف الرضا عن التوجيه كما يلي: هو درجة تقبل طالب أولى ثانوي للجذع المشترك الذي يتابع الدراسة فيه،كما صرّح به على بطاقة الرغبات.

ويعرف الرضا عن التوجيه المدرسي إجرائيا : الدرجة التي يتحصل عليها طالب أو طالبة السنة الأولى ثانوي جذع مشترك على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي المستخدم بالدراسة الحالية.

5-2 مفهوم الدافعية للإنجاز

هي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف صيانته والمحافظة عليه.

هي الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر عاملا مهما للنجاح المدرسي. (عبد الفتاح موسى، 1992، ص،116).

أما بالنسبة لدراستنا هذه فنرى أن دافعية الإنجاز هي هدف ذاتي ينشط و يوجه السلوك، فهي تلك القوة الداخلية التي يعمل التوجيه المدرسي على إثارتها في الطلبة أثناء التوجيه لمختلف الشعب.

وتعرف الدافعية للإنجاز إجرائيا: الدرجة التي يتحصل عليها طالب أو طالبة السنة الأولى جذع مشترك على مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم بالدراسة الحالية.

6- الدراسات السابقة :

إن الغرض من عرض هذه الدراسات هو تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها البحوث والدراسات السابقة والتي لها علاقة بالمشكلة البحثية، وهذا من خلال منهج علمي استدلالي (أبو عواد، 2012، ص90).

6-1الدراسات الخاصة بالتوجيه المدرسي:

6-1-1دراسة محمد صقر (1993):دراسات في التوجيه أجراها على عينة من الطلبة (60طالبا وطالبة) واستخدم استبيانا، وفحص مجموعة من بطاقات الرغبات، وأجرى مقابلات مع الطلبة وتوصل إلى ما يلي:

٪65 من المجموعة التي تناولتها الدراسة لم يتناسب توجيههم مع رغباتهم

و أرجع الباحث هذا إلى تأثير المستوى المهني والثقافي للأولياء على تواجد طالب في مستوى شعبة دون أخرى، تأثر التلاميذ بآراء أبائهم.

6-1-2- دراسة أحمد شباح (1995)حول موضوع " التوجيه المدرسي وضعيته وآثاره على الشعب التقنية في التعليم الثانوي "وقد طبقه على عينة من الطلاب (174 طالبا وطالبة) موزعين على النحو التالي :

58: موجهين إلى شعب الرياضيات.

58: موجهين إلى شعب العلوم.

58: موجهين إلى شعب الآداب.

واستخدم استبيانا يقيس درجة الرضا عن التوجيه وتوصل إلى ما يلي:

إن المعيار الأساسي لعملية التوجيه هو الخريطة المدرسية والتحصيل الدراسي، وقلما يؤخذ بآراء الطالب كما أنه لا يقوم على أساس دراسة شاملة لجميع جوانب شخصية الطلبة ، وبينت هذه الدراسة أن نسبة كبيرة من الطلبة غير راضيين عن وجودهم في الشعب الموجهين إليها .

عدم تلقيهم التوجيه الكافي وعدم مساعدتهم بما فيه الكفاية للتعرف على مؤهلاتهم الحقيقية، وأرجع الباحث ذلك إلى عدم أخذ رغباتهم في التوجيه بعين الاعتبار .

6-1-3 دراسة جهاد محمود علاء الدين (1999)بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طلاب التعليم الثانوي" على عينة من الطلاب (400 طالبا وطالبة) من عدة ثانويات مختلفة واستخدم مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده الباحث وتوصل إلى أن :

هناك فروق ذات دلالة إحصائيا بين الطلبة الذين وجهوا حسب رغباتهم والتلاميذ الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم ، فقد وجد أن الذين وجهوا حسب رغباتهم كانت نتائج الدافعية عندهم عالية عكس الطلبة الذين لم يوجهوا حسب رغبتهم حيث كانت نتائج الدافعية عندهم متدنية .

ووجد أن هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى الطلبة.

6-1-4 دراسة براك صليحة (2008): تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية ، تكونت عينة الدراسة من 184 تلميذا، منهم 80 تلميذا و104 تلميذة ، يدرسون بالسنة الأولى ثانوي ضمن أحد الجذعين المشتركين (علوم وتكنولوجيا، آداب ولغات)، ومن بين النتائج المتحصل عليها أنه لا توجد فروقا دالة إحصائيا بين تلاميذ وتلميذات الجذعين المشتركين في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين تعود لنوع الجذع المشترك.

التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالتوجيه المدرسي:

تم استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز و دراسة العلاقة بينهما ، ثم استخلاص أهم المعلومات من تحليل هذه الدراسة من حيث الموضوع، الهدف، العينة، الأدوات المستعملة .

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات يمكن استنتاج ما يلي:

إن بعض الدراسات تهدف إلى معرفة دور التوجيه المدرسي في استثارة دافعية الإنجاز كدراسة "جهاد محمود علاء الدين(1999)" ،بينما نجد دراسات أخرى ترمي إلى معرفة علاقة التوجيه المدرسي

بعوامل أخرى كالرغبة في التوجيه وأيضا نتائج التحصيل الدراسي كدراسة "أحمد شباح 1995 ودراسة محمد جمال صقر (1993)".

– أما بالنسبة لحجم العينات و أدوات البحث فقد اختلفت الدراسات في استعمالها مثلا نجد حجم العينة في دراسة أحمد شباح يقدر بـ (174 طالبا وطالبة) بينما في دراسة أخرى كدراسة جهاد محمود علاء الدين يقدر بـ (400 طالبا وطالبة).

– أما أدوات البحث فقد تنوعت من دراسة إلى أخرى حسب غرض الدراسة، فهناك من استخدم الاستبيانات و المقابلات ، وهناك من استعمل المقاييس كمقياس دافعية الإنجاز.

6–2 الدراسات الخاصة بالدافعية للإنجاز:

6–2–1دراسة "محي الدين أحمد حسين 1997حول موضوع الدافعية للإنجاز عند الجنسين": طبقت على عينة من الطلاب، 300 طالبا وطالبة (150 طالبا ،150طالبة) تتراوح أعماره ما بين 20–30 سنة واستخدم مقياس دافعية الإنجاز الذي أعده خصيصا لهذه الدراسة ، واستبيانا يحتوي على مجموعة من الأسئلة التي تنص على محاولة معرفة تصورات كل منهم، وتوصل إلى ما يلي :

– أن منظور كل جنس إلى الآخر بنسبة لدافعية الإنجاز تختلف فيما بينهم، فالذكور ذو دافعية إنجاز مرتفعة مقارنة بالإناث، فدافعيتهم للإنجاز مختلفة، ربما يرجع ذلك إلى أن مسار الحياة ومسار المهنة شيئان متصلان عند الذكور، فهم يكرسون طاقاتهم للعمل أكثر، في حين نجد أن الإناث يكرسن طاقاتهن للعمل إذا تم تشجيعهن على ذلك و إذا كان ذلك يتعارض مع أدوارهن كزوجات وأمهات، فهن ينسحبن عن العمل، وبالتالي الدافعية للإنجاز تكون منخفضة (محي الدين أحمد حسيني،1997) .

6–2–2 دراسة بوز سكومار وآخرون، (1999)حول موضوع "دافعية الإنجاز لدى طلاب دارسي الهندسة وغير دارسي الهندسة بالهند " من عينة الطلاب، 95 طالبا وطالبة– 49 طالبا و 46 طالبة

— واستخدم عدة مقاييس منها :

– مقياس الحاجة للإنجاز.

– مقياس الحاجة للانتماء ومقياس خاص بالميل للتخصص الأكاديمي وتوصل إلى ما يلي:

– أفراد عينة دارسي الهندسة كانت درجاتهم في دافعية الإنجاز أكبر من درجات الأفراد غير الدارسي للهندسة وأن التخصصات العلمية لدارسي الهندسة أعلى إنجازا من التخصصات الأخرى "غير دارسي الهندسة"وهذا ما يؤكده الباحث في هذه الدراسة حيث أن دارسي الهندسة أحرزوا على مستويات عالية في دافعية الإنجاز وأثبتوا أن طلاب التخصصات العلمية يتميزون بدافعية مرتفعة للإنجاز (بوز سكومار، وآخرون، 1999).

3-2-6 دراسة آمنة عبد الله (1999)حول موضوع "دراسة دافعية الإنجاز، تطورها وتباينها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "والتي أجرتها على عينة من الطلاب، قدرت ب400 طالب وطالبة في الصف الابتدائي واستخدمت الباحثة مقياس خاص بدافعية الإنجاز واستمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة الخاصة بالمجال الدراسي وأسئلة خاصة بالجانب الاجتماعي وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

– وجود فروق دالة إحصائيا في متغيرات دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث .

– كما وجدت علاقة ارتباطية بين نتائج التحصيل وبين بعض متغيرات دافعية الإنجاز .

التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بدافعية الإنجاز :

أوضحت هذه الدراسات أن هناك عوامل ذات تأثير على الدافع للإنجاز، منها التحصيل الدراسي، فكلما ارتفعت نتائج التحصيل الدراسي كلما ارتفعت درجات الدافعية للإنجاز والعكس صحيح، وهذا ما نجده في دراسة آمنة عبد الله 1999، بينما نجد دراسات أخرى ترمي إلى محاولة تصور أحد الجنسين بالنسبة للآخر فيما يخص الدافعية للإنجاز كدراسة محي الدين أحمد حسين 1997 ، في حين جاءت دراسات أخرى محاولة التعرف على درجات دافعيتهم بالنسبة لنوع التخصص وكذا نوع الجنس كدراسة سكومار 1999.

أما بالنسبة لحجم العينات فقد تنوعت من دراسة لأخرى حسب الهدف منها، فمثلا نجد حجم العينة في دراسة سكومار والتي تقدر بـ 95 طالبا فقط منهم 46 طالبة ، بينما في دراسة محي الدين أحمد حسين فقدرت بـ300 طالبا مقسمة بالتساوي على الجنسين ، في حين نجد دراسة أخرى كدراسة آمنة عبد الله التي قدرت عينتها بـ400 طالبا .

أما أدوات البحث فاختلفت من دراسة لأخرى حسب الهدف من الدراسة، فهناك من استخدم الاستبيانات و الأسئلة وهناك من استعمل المقاييس كمقياس الدافعية للإنجاز ، مقياس الحاجة للإنجاز، مقياس خاص بالميل...

تمهيد:

لقد أصبح التوجيه المدرسي من أهم الخدمات التي أخذت المدرسة على عاتقها القيام بها انطلاقا من الإيمان بأن فرص التعليم حق للجميع بهدف إيجاد التلاؤم ، التوافق النفسي، الاجتماعي،التربوي، والمهني للمتعلمين والوصول بهم إلى أقصى غايات النمو الذي يشمل الاستعدادات، المهارات، القدرات، الميول، الاتجاهات، المشاعر وسمات الشخصية.

فالتوجيه المدرسي يشمل على مجموعة من الخدمات التربوية، النفسية والمهنية التي تقدم للمتعلم ليتمكن من التخطيط المستقبلي وتشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته.

والتوجيه المدرسي هو عملية تفاعل بين طرفين، أحدهما الموجِه والثاني الموجَه، تستهدف تعريف الموجه بما لديه من قدرات واستعدادات من جهة، وما يتوفر في البيئة من إمكانيات وفرص وكيفية الاستفادة منها من جهة أخرى، كل ذلك من أجل الوصول إلى معرفة أمثل للحلول الممكنة في اختيار الحل الأنسب للطالب ويضمن له مستقبلا.

ولا يتم ذلك إلا من خلال اختياره الأنسب و رضاه التام عن توجيهه.

أولا: التوجيه

1-تعريف التوجيه

لغة: التوجيه في اللغة معناه القصد و الانقياد والإتباع والنية، أي تبيان الطريق من أجل مساعدة السالكين له على معرفة الالتزام به وعدم الانحراف عنه، وإتباع الخطة المرسومة لبلوغ الغاية. (المنجد في اللغة المعاصرة، ص334).

اصطلاحا: هو عملية واعية ومستمرة بناءة ومخططة تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته في ضوء معرفته ورغبة نفسه بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشد والمربين والوالدين في مراكز التوجيه والإرشاد،في المدارس وفي الأسرة. (حامد عبد السلام، 1980، ص10).

2- أهداف التوجيه:

يهدف التوجيه إلى إكساب الفرد القدرة على توجيه ذاته، انطلاقا من معطيات واقعية عن إمكانياته وإمكانيات بيئته، السبب الذي يمكنه من تقرير الخيار المناسب ومنه التوافق والعمل بإنتاجية أكثر، لأنه يهدف إلى هدف مهم وهو إسعاد الفرد، وهذا ما أوضحه " حامد زهران" الذي حدد أهداف التوجيه في ثلاثة محاور:

2-1 تحقيق الذات:

معناها تقييم الذات وتقويتها وتوجيهها وتنمية مفهوم إيجابي عنها.

2-2 تحقيق التوافق:

إحداث التوازن بين الفرد وبيئته، تحقيق التوافق في كل المجالات الشخصية والتربوية والمهنية والاجتماعية.

2-3 تحقيق الصحة النفسية:

وهي إحداث حالة ثابتة نسبيا بحيث يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن. (زهران، 1998، ص25).

2-4 تحسين عملية التعلم:

إن التوجيه لا يمكن فصله عن العملية التربوية التي في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه وذلك بسبب الفوارق بين الطلاب، واختلاف المناهج و تزايد عدد الطلبة، وذلك لإيجاد جو صحي و ودي بين الطالب ، الأستاذ ، الإدارة والأهل ليتمكن من الإنجاز الناجح وبالتالي الابتعاد عن الفشل. (عطيوي، 2004، ص ص12-13).

3- تعريف التوجيه المدرسي:

هو عملية مساعدة الطلاب على معرفة قدراتهم و طاقاتهم و إمكاناتهم للتمكن من استخدامها بشكل مناسب في اختيار الدراسة المناسبة لهم، والالتحاق بها والنجاح فيها، والتغلب على الصعوبات الدراسية التي تعترضهم طيلة مسارهم الدراسي لتحقيق التوافق مع ذاتهم ومع المدرسة ومع المجتمع. (محمد الزغبي، 1994، ص235).

هو عملية مساعدة الفرد على رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله، واختيار نوع الدراسة والمناهج المناسبة ، والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانات التربوية، ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية التي تقف أمامه. (عبد السلام زهران، 2002، ص377).

ثانيا : الرضا عن التوجيه المدرسي

1-تعريف الرضا

1-1 لغة: من الفعل رضي، رضى، رضوانا، مراضاة.بمعنى زال استياؤه واستعاد هدوءه، رضي عن الشيء، أي اقتنع به، وافق عليه، اختاره وقبل به عن قناعة، والرضا هو الإعجاب والقبول والاقتناع بالشيء. (المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2001، ص56).

2-1 اصطلاحا: هناك مفاهيم كثيرة لمصطلح الرضا نذكر منها المفاهيم الآتية:

- هو حصيلة التفاعل بين ما يريده الفرد وما يحصل عليه في موقف معين (شاويش، 1998، ص11).

- هو الشعور النفسي بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات من العمل نفسه وبيئته. (براك، 2008، ص19) .

2-تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي:

إن الرضا عن التوجيه المدرسي هو حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد الدراسية، وكل ما يحيط به من ذلك تقبله للتخصص الحاضر والماضي لبيئته وإنجازاته الدراسية ، لذاته وللآخرين، ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد واستجابته، وهذا يعني أن هناك حالة وجدانية. (خير الله، 1990، ص98).

3-المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي:

3-1 حق الطالب في تقرير مصيره بنفسه: يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يقر بشخص الطالب المستقل، ويعتبره قادرا على اتخاذ الرأي النهائي في عملية التوجيه بنفسه. وهذا يعني أن مسؤولية الدراسة بالاختيار والقرار تقع على عاتق الطالب دون أن نقدم له الحلول الجاهزة. فالتوجيه المدرسي ينبغي ألا يقوم على الإكراه أو الأمر ، وإنما يعمل على توسيع أفق الطالب وتهيئ له الجو لاكتشاف قدراته واستعداداته وميوله، كما تعوده على تحمل المسؤولية، فتبقى إذا مساعدات المسؤولين عن عملية التوجيه في إطار إيجاد معايير تسمح بتقييم الطالب بكل خبرة توجيه بالتجربة انطلاقا من تحديد الأهداف، إذ توضح له الاحتمالات المختلفة في كل مرة ويترك له حق الاختيار الذي يعتبر شرطا أساسيا لحدوث الرضا عن التوجيه.

3-2 تقبل الموجه للمتعلم: بحيث يجب على الموجه أن يقبل المتعلم كما هو وبدون شروط، وتقبل سلوكه ومكانته في علاقة تفهمية تجعل منه عنصرا قابلا للتغيير نحو الأفضل، ذلك لأن الإرشاد النفسي ليس ميدان تحقيق وإصدار أحكام على السلوك والخبرات، فما يسهم به الموجه للإصغاء دون ما حكم على المتعلم وعلى قدراته ومواهبه، مهما بدا منه من ضعف وقلة اهتمام يتيح الثقة المتبادلة ويحرر المتعلم من الضغوط الخارجية الممارسة عليه من قبل الآخرين سواء كانوا أولياء أو مدرسين،

فكلما زاد المتعلم وعيا بإمكانياته ومعرفة بيئته كلما كان أقدر على تنظيم ذاته ووضعها في مكانها المناسب مما يجعل المتعلم يستشعر الرضا والقبول في أدائه لواجباته المدرسية إلى غاية أخذ قراراته في كل مرحلة تتطلب ذلك. (زهران، 1998، ص67).

3-3الاستمرارية في عملية التوجيه: في نظر سعد جلال"أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع الطالب منذ دخوله الثانوية حتى بلوغه أعلى المستويات العلمية، وعليه يمكن التأكيد على أن عملية التوجيه يجب أن تكون متواصلة وليست قاصرة على مرحلة الانتقال، فالخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ، فتكون منظمة و متدرجة تأخذ بعين الاعتبار كل مرحلة ومتطلباتها وحاجيات كل طالب، فتحيطه بالرعاية وتمده بالمعلومات مع الخبرات والبدائل، وتبصره بذاته وإمكاناته إلى أن يصل إلى أقصى الدرجات العليا. (سمارة عزيز، 1999، ص182).

4- مظاهر الرضا عن التوجيه المدرسي :يمكن تلخيصها فيما يلي:

4-1 التوافق النفسي والاجتماعي: إن الأفراد الراضين يتميزون بالاتزان الانفعالي الذي يظهر في قدرتهم على مواجهة الصراعات و ما يعترضهم من مشكلات و إحباطات، كما أنهم يبدون أكثر توافقا من الناحية الاجتماعية، ويبدو ذلك انسجامهم مع ظروفهم وبيئتهم المادية والاجتماعية لما فيها من أشخاص،علاقات، أحداث و مشكلات، لذلك نجد أن الطالب الذي التحق بتخصص دراسي يتماشى مع طموحاته يكون أكثر تكيف مع بيئته الدراسية بما تتضمن من أفراد وإمكانيات مادية، حيث أن علاقته مع أساتذته وزملائه والفريق الإداري يتسم بالجودة، كما نجد أكثر التزاما بقوانين النظام المدرسي.(براك، 2008،ص29).

4-2 الشعور بالانتماء: يعد الشعور بالانتماء الذي يقصد به "الارتباط الوثيق بالشيء، موضوع الانتماء، سواء كان فردا، جماعة أو منظمة....الخ". (الدردير،2004،ص115).

فالطالب الراضي عن تخصصه الدراسي نلمس رضاه من خلال اعتزازه وافتخاره بتخصصه وفي دفاعه عنه، وتقبله لأفرادها، كما نجده يتحمل المصاعب التي تواجهه في سبيله.

4-3 الالتزام والمثابرة: إن الالتزام مظهر من مظاهر الرضا، فالطالب الراضي عن دراسته مثله مثل العامل الراضي عن وظيفته، كلاهما يظهر التزاما من خلال الالتزام والتقيد بالمواعيد الرسمية سواء

للمؤسسة التي يدرس بها أو للمكان الذي يعمل فيه. وكذلك يظهر من خلال الرغبة الشديدة في العمل بالنسبة للعامل وكذلك الرغبة في مواصلة الدراسة بالنسبة للطالب، وكذلك يظهر الالتزام من خلال الجهد الذي يبذلانه كلاهما. (شاويش، 1998، ص80).

5- نظريات الرضا عن التوجيه المدرسي :

لقد ظهرت العديد من النظريات التي تناولت موضوع الرضا عن التوجيه والتي حاولت تفسيره وشرح مسبباته بدقة قصد التنبؤ به والتحكم فيه، ومن بين هذه النظريات نذكر ما يلي:

5-1 نظرية الحاجات MASLOW:

تعد من أهم النظريات التي اهتمت بتفسير الرضا، ووفقا لهذه النظرية فإن هناك خمس مجموعات من الحاجات للأفراد، وقد رتبها ماسلوMASLOW بشكل هرمي بدءا من الحاجات الفسيولوجية إلى الحاجة إلى تحقيق الذات التي تقع في قمة الهرم. وهذه الحاجات تعمل كمحرك السلوك للفرد، حيث أن الحاجات غير المشبعة هي التي تحرك السلوك و تؤثر عليه، على عكس الحاجات المشبعة. وبناء على هذه النظرية لا يكون هناك رضا ما لم تشبع حاجات الفرد بالتسلسل، فحسب MASLOW،إذا ما تشبع الفرد باحتياجاته ورغباته الدنيا فإنه يرتقي إلى إشباع احتياجاته في المستويات العليا، حيث تتوقع هذه النظرية أن الرضا يحصل لدى الفرد حتى يشبع الحاجات الدنيا كالأكل و الشرب ، والحاجة إلى الأمن و الحاجة إلى الانتماء.(يوسف،2008،ص79).

5-2 – نظرية Frederich herzberg ذات العاملين:

قام بتطوير هذه النظرية frederich وجماعته باستخدام أسلوب المقابلات مع 200 شخص (مهندسين ومحاسبين)، وهذه النظرية لها ارتباط مع نظرية maslow، وتسمى نظرية ذات العاملين لأنها تفترض أن هناك مجموعتين من العوامل تؤثر على مشاعر الرضا لدى الفرد وهما:

المجموعة الأولى: هي العوامل الوقائية و الصحية، والتي تقابل الاحتياجات الفسيولوجية في سلم ماسلو ، وهذه العوامل لما تكون غير ملائمة تؤدي إلى عدم الرضا، ولكن لما تكون ملائمة لا تؤدي إلى عدم الرضا وإنما تمنع حالات عدم الرضا، أي أن وجودها لا يحفز على بذل الجهد .

المجموعة الثانية: وتسمى العوامل الدافعة، وهي العوامل التي لو تتوفر للمتعلم تحفزه لبذل المزيد من الجهد وتجعله راضيا ، وتتمثل هذه العوامل في : الإنجاز، الاعتراف،و التقدير، وهي تقابل الحاجات العليا في سلم ماسلو. (يوسف، 2008، ص ص79-80).

5-3 نظرية العدالة:

تدور هذه النظرية حول العلاقة الموجودة بين الرضا و العدالة، وتفترض أن درجة شعور الفرد بعدالة ما يحصل من مكافآت و حوافز تحدد بدرجة كبيرة شعوره بالرضا، مما يؤثر على مستوى أدائه، وتستند هذه النظرية التي وضعها : Stacfy Adams عام 1963 أن الفرد يقيس درجة العدالة من خلال مقارنته النسبية للجهود التي يبذلها بالعوائد التي يحصل عليها .

فإذا وجد أن هناك عدالة شعر بالرضا وتزداد دافعيته، والعكس عندما لا تكون هناك عدالة حيث يشعر الفرد بالإحباط وعدم الرضا، وفي كلا الحالتين يتبنى الفرد سلوكات معينة، وتشمل هذه النظرية ثلاث خطوات هي: التقييم، المقارنة و السلوك، فالتقييم يتضمن قياس المدخلات (جدارة المتعلم، مهارته ومقدار جهده)، بينما تتمثل المخرجات في (العوائد، الاهتمام، التقدير والاحترام...الخ).

أما السلوك فهو عملية إدراك العلاقة بين التقييم والمقارنة، وعندما يدرك الفرد بأن الوضع عادل، فإنه يستجيب بشكل إيجابي، أما إذا شعر بان الوضع غير عادل فإنه يسعى إلى تحقيق العدالة من خلال تقبل الجهد المبذول والمطالبة بتحسين العوائد. (يوسف، 2008، ص 87) .

5-4 نظرية التوقع:

وهي تفسر سبب اختيار الفرد لسلوك معين دون غيره، وترى أن دافعية الفرد للقيام بسلوك ما تحدد باعتقاد الفرد بأن القيام بذلك السلوك سيؤدي إلى إشباع حاجات ذات أهمية بالنسبة له، وتفترض هذه النظرية أن الرضا محصلة لتوقعات الفرد وذلك يحدث كما يلي:

التوقع الأول: توقع الفرد أن ما يبذله من جهد يؤدي إلى الإنجاز المطلوب.

التوقع الثاني: توقع الفرد أن الإنجاز المطلوب سيحقق المكافأة المرغوب فيها، وأن العوائد التي يحصل عليها بدورها تشبع حاجاته وتحقق له الرضا. (يوسف، 2008، ص80).

6- أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي :

إن التوجيه السليم الذي يمنح للطالب 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 يعيق تكيفهم معها ومع ظروفها، فالرضا عن التوجيه له انعكاسات تظهر أثارها الايجابية ليس على مستوى الفرد فحسب وإنما على مستوى الثانوية والمجتمع.

على مستوى الفرد:

حسب " دانيال جولمان 2000" فإن الرضا عن التوجيه يوفر الراحة النفسية ويزيد من دوافع النجاح ومنه إنتاجية الفرد، لأن الأفراد الراضين هم الأكثر قدرة على استثمار مواهبهم، فالإسهام هو الأهم والوحيد لعملية التعلم،إذ يساعد الطالب على التوجيه في مجال يناسب مواهبه ويشعر فيه بالإشباع والتمكن. (قدوري، 2012، ص46).

وبالتالي نستخلص أن توجيه الطلاب إلى تخصصات لا تتلاءم ومواهبهم ولا ترضي طموحاتهم وميولهم هو إهدار لطاقاتهم وتقليص لإمكاناتهم في النجاح مما يجعلهم عرضة للإحباط والفشل.

على مستوى المؤسسات التربوية باختلاف مراحلها:

إن توجيه الطالب إلى تخصص ما عن رضا لا يخدم الطالب كفرد فقط ، وإنما يعود ذلك على المؤسسة و إنتاجها أيضا، إذ كان اهتمام علم النفس الاجتماعي ينصب على دراسة الرضا عن التوجيه كمؤشر من مؤشرات التوافق لدى الشباب في مجالات الحياة المختلفة، فإن اهتمام علماء التربية ينصب على دراسة الرضا على التوجيه كجزء أساسي لدراسة شاملة عن إنتاجية المدارس والجامعات. (محمد علي، 1987،42).

-على مستوى المجتمع :

يعتبر المجتمع مصدر إلهام لطاقات أفراده ويؤثر فيهم ويتأثر بأدوارهم وبمدى إنتاجيتهم، والتوجيه عملية غير مستقلة عن المحيط فهو يبدأ على الصعيد الدراسي ليستمر في الميدان الأكثر فعالية وهو الصعيد المهني. فالفرد خلال هذه الصيرورة يعيش في مجال من العلاقات المتبادلة، والتي من المفترض

أن يلعب من خلالها الفرد دور المعطاء المتشبع بالرضا والارتياح، والتوجيه السليم المتكيف يوفر للفرد والمجتمع الخير والنجاح في مختلف مجالات الحياة. (عبد الشكور، 1997، ص233).

7-العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي :

يرى" هولنجسيد" أن تجاه المتعلم نحو التخصص ينبع من اتجاه المجتمع نحوه، أما الاتجاه الأخر فيمثله "ديفن كنسر" حيث يرى أن اتجاه المتعلم نحو الدراسة يعكس البناء العام للشخصية. (وردة بلحسيني، 2000، ص30).

7-1العوامل الاجتماعية:

إن الإطار الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في سلوكات الأفراد واتجاهاتهم، والأسرة كممثل شرعي للمجتمع تصبغ أفرادها بالصبغة السوسيوثقافية، تهيئهم للاندماج فيها، وهكذا فإن الصورة التي يرسم بها المحيط الاجتماعي خاصة العائلي منه تكون مقوما من مقومات فكرة الطالب عن ذاته، فبالتقليد يكرر ما يفعله الآخرون، إذ هي صورة تعكس محيطه، فهو غالبا ما يمثل الدور الذي ينتظره آباؤه منه، وهذا ما أكدته دراسة "محمد الأسعد 1983" حول تأثير الأهل في اختيارات أبنائهم المتعلقة بالدراسة، إلا أن للأب الكلمة الأخيرة فيما يتعلق بتعليم أبنائه بنسبة 6،80 %، ومن ثمة يأتي دور الأم بنسبة 11%، وبعدها رأي الطالب بنسبة 4،8%،أي أنه ليس للطالب رأي بالنسبة لمستقبله الدراسي. (بلحسيني، 2002، ص54).

بالإضافة إلى ذلك نجد أحيانا أن الآباء قد يختارون لأبنائهم نوع التخصص الذي يرونه ملائما متحججين في ذلك بعامل السن والخبرة في الحياة، أو لعدم كفاية الطالب بالمعلومات المهنية وعجزهم عن تقدير مستقبل المهنة المختارة بالنسبة لهم، ولأنهم تعودوا على أن يتقبلوا توجيهات وأراء أبائهم باعتبار أنهم أكثر تجربة وأدرى بالمصلحة، ومن جهة أخرى فإن انتماء الطلاب إلى طبقة اجتماعية معينة يعتبر من العوامل الاجتماعية التي تلعب دورها في التأثيرعلى خيارات الطلاب لنوع التخصص. (كمال الدسوقي، 1974، ص339) .

7-2العوامل الشخصية:

لكل متعلم طريقته في التعامل مع شروط الحياة تبعا لمكوناته الشخصية التي تميزه عن الآخرين، هذه المكونات التي تشكل اختلاف في بناء شخصية متعلم عن أخر لها تأثير كذلك على اختيارات المتعلمين وتطلعاتهم، من أهم هذه العوامل ما يلي:

الجنس:

يلعب الجنس دورا مهما في تحديد نوع التصورات المهنية والتي بدورها تؤثر على اختيارات المتعلم ورضاه عن هذه التخصصات، وفي هذا المجال توصل كل من "هوايت وجولدمان" إلى أن الذكور يميلون إلى اختيار التخصصات العلمية والتقنية، في حين أن الإناث يميلون إلى اختيار العلوم الإنسانية والاجتماعية. (عبد اللطيف، 1990، ص145).

صورة الذات :

تتركب الذات من عدة حالات نفسية ومجموعة من الانطباعات والمشاريع وتشمل إدراك المرء لنفسه أي انطباعاته عن جسمه وصورته وكذا مظهره، فمن خلال إدراك الفرد لتصوراته المكتسبة حول ذاته يمارس حقه في الانتقاء انطلاقا من حكمه الموضوعي على إمكانياته الفعلية. (خير الله، 1990، ص110).

مركز التحكم:

إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج هو سمة شخصية تجعل الفرد ذو التحكم الداخلي ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات ومجهودات وما اتخذه من قرارات، في حين أن الفرد خارج التحكم يعزو إنجازاته وما اتخذه من قرارات وما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدفة أو الحظ أو مساعدة الآخرين ويتركها تتحكم في مصيره، أما من ناحية الرضا عن التوجيه فقد أثبتت نتائج دراسة قام بها "علي 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 عند مستوى 0.01 لصالح مجموعة التحكم الداخلي. (محمد الديب، 1989، ص 49).

8- أساليب اختيار قرار التوجيه:

إن القرار الذي يتخذه الطالب عند تصريحه بالرغبة في التخصص المختار هو لحظة هامة و حاسمة في حياته، ذلك أن ما يترتب من نتائج هذه اللحظة هو سعادة ونجاح أو تعاسة وأحزان، وهنا نتساءل كيف تم هذا القرار؟ هل هو مجرد اختيار أم مشروع مدروس؟

وحتى يمكن تقييم طريقة اتخاذ قرار التوجيه وتأثيرها على رضا المتعلم عن تخصصه وجب علينا الوقوف أولا عند مفهوم كل من الاختيار أو المشروع كطريقة أو أسلوب يعتمده الطالب في عملية توجيهه إلى التخصص المرغوب. (أمل الأحمد، 2001، ص 38).

تعريف الاختيار:

يعرفه ألبو (ALBAU :1982) بأنه الانضمام الحر بكل رضا والأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الفرد لمعرفة معطيات الشغل والسياق الاقتصادي والاجتماعي. (بلحسيني، 2002، ص58).

تعريف المشروع:

يعرفه G.Guichar بأنه حالة إنتاج يكون مكثفا لصور أو أوضاع يتمنى الشخص التوصل إليها، وذلك بإتباع أسلوب عيش يكون قد اختاره بنفسه فما يميز المشروع هو أنه يتضمن التبصر في ثلاثة أنظمة هي: الوضعية الحالية، المستقبل الذي نتمناه، وكذا الوسائل المتاحة لتحقيقه. (بلحسيني، 2002، ص60).

انطلاقا من تعريفي كل من – الاختيار و المشروع – فإن فحص طريقة اتخاذ القرار يمكن أن تعطينا فكرة عن الاستجابة لرغبة الطالب في التوجيه، وبالتالي رضاه، غير أن الطالب قد يبني تطلعاته انطلاقا من رغبات و طموحات جامحة لا تترك له مجالا لتبصر بكل المعطيات فيندفع إلى الاختيار الظرفي دون دراسة أو تخطيط، مما قد يضعف احتمالات تحقيق رغباته في التوجيه بعد الإدلاء بها، وإذا كان الهدف أبعد مما يمكن تحقيقه فمن المحتمل جدا أن يمر الطالب بخبرات يعبر عنها في علم النفس باسم الإحباط، ولا شيء يحطم النفس البشرية أكثر من الإحباط لاسيما إذا استمر ولازم الطالب لفترات طويلة. (عبد العالي، 1994، ص20).

9- الإجراءات اللازمة لعمليتي التوجيه والقبول:

إن القبول والتوجيه يعتمدان على النتائج المدرسية المحصل عليها وكذا على رغبة المتعلمين . فمن أهم الإجراءات المتخذة لعملية التوجيه والقبول هي:

9-1عملية القبول:

يرتب كل متعلم جذع مشترك حسب النتائج المدرسية المحصل عليها وفق المعدل السنوي العام، ويتم ترشيح أحسن المتعلمين الذين تسمح لهم نتائجهم الدراسية لقبولهم في التعليم الثانوي. (وزارة التربية الوطنية، منشور رقم18،21 م في-12-2005).

9-2 عملية التوجيه:

تعتبر من أكثر عمليات التوجيه صعوبة، باعتبارها تحاول التوفيق بين رغبات المتعلمين والنتائج المدرسية المحصل عليها، وأيضا حسب القدرات العقلية لهم قبل توجيههم إلى الشعبة التي تسمح لهم بها طاقاتهم و قدراتهم، وذلك باستخدام بطاقة المتابعة والتوجيه التي تتولى إدارة المؤسسة مهمة ملئها رفقة مستشار التوجيه، والتي تتكون من:

الرغبات، النتائج الدراسية، الاهتمامات، ملاحظات المستشار. (و.ت. و،منشور رقم 484،2008).

10-الأنشطة الخاصة بمراكز التوجيه المدرسي:

أهم الأنشطة التي تقوم بها مراكز التوجيه المدرسي هي :

10-1بطاقة القبول والتوجيه:

تهتم بمعدلات المواد الأساسية في كل تخصص بدلا من جميع المواد كما كان معمولا به سابقا.

10-2توجيه المتعلمين:

وفيها يرتب المتعلمون على مستوى مؤسساتهم الأصلية حسب معدلاتهم وتوضع لهم الدرجات.

10-3اقتراحات التوجيه:

يقوم مجلس الأساتذة بدراسة بطاقات المتعلمين المقبولين في السنة الأولى ثانوي، ويقدم اقتراحين في توجيه كل طالب، مع الأخذ بعين الاعتبار قدراتهم وأحسن ترتيباتهم في مجموعات التوجيه وبعدها ترسل جميع البطاقات إلى مركز التوجيه أين يعد جدول خاص بكل مؤسسة تعليمية وتوضع فيه نتائج

القبول والتوجيه حسب الشعب، وبعدها تقدم الاقتراحات الضرورية حسب اقتراحات الأساتذة ومتطلبات الخريطة المدرسية.

10-4انعقاد مجلس التوجيه:

ينعقد مجلس التوجيه على مستوى ثانوية الاستقبال ويقرر توجيه كل طالب بعد دراسة المجلس والتأكد من ضرورة احترام رغبات الطلبة النجباء. فعمليات القبول والتوجيه هامة وحساسة جدا، ففيها يقرر مصير الطلبة، لذا يجب توفير الضمان الكامل في سير أعمال القبول والتوجيه. (وزارة التربية الوطنية،الجزائر،منشور رقم 186/المؤرخ في 24-3-2006).

خلاصة الفصل:

لقد اتضح من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل أن عملية التوجيه هي عملية مهمة في المسار التربوي والحياة المهنية للطالب، إذ تهدف إلى مساعدته على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله وأن يشغل إمكاناته، قدراته ، مهاراته واستعداداته لاكتشاف مشاكله وحلها في ضوء إمكانياته الذاتية والبيئية .

كما اشتمل هذا الفصل على تحليل الرضا عن التوجيه المدرسي من حيث المفهوم والمبادئ الأساسية التي تسهم في تحقيقه ثم تبيان مظاهره ونظرياته وكذا أهميته استنادا إلى عدة دراسات أبرزت تأثير الرضا عن التوجيه الذي يبدأ بالفرد، الأسرة فالمجتمع.

تناولنا أيضا دور العوامل المؤثرة منها الاجتماعية كمثيرات خارجية تمارس ضغطها على عملية التوجيه وموقف الاختيار، منها رأي الأولياء وميولاتهم، القيمة الاجتماعية للتخصص، كما بينا الميكانزمات الشخصية التي لها تأثيرات في عملية الرضا مثل عامل الجنس، صورة الفرد لذاته، اتجاه مركز الضبط و طريقة الاختيار، وكل هذه العوامل لها أهمية في تحديد مصير الطالب ومدى رضاه عن مساره الدراسي والذي بدوره يعد دافع المتعلم للنجاح، مما يزيد من إنتاجيته في الميدان العلمي والعملي.

تمهيد:

وراء كل سلوك دافع، تخيل إنسان بدون دوافع، هل هناك سلوك؟ بالتأكيد لا. فالدوافع بالنسبة لسلوكياتنا هي الدينامو أو المحرك ، فلا معنى للسلوك بدون دوافع، فهي كالماء بالنسبة للأسماك و كالجذور بالنسبة للنبات و السلوك بدونها كالأحياء في البحر الميت.

دائما نسأل أنفسنا سؤالا: ما الذي دفعني لعمل كذا؟ و نقوم بتوجيه هذا السؤال إلى بعضنا البعض: ما الذي دفعك للالتحاق بالجامعة مثلا ؟

أو ما الذي دفعك لاختيار هذه المهنة ؟ ... من الأسئلة المفتوحة.

من خلال الدوافع نستطيع أن نفسر سلوكات بعضنا البعض كما نستطيع أن نعمل على تعديلها، ما الذي يدفعنا لممارسة سلوكات، كالصلاة، الزكاة، الحج ؟ وذلك لإشباع حاجات روحية في داخلنا و للحصول على استحسان وقبول ربنا لنا، وتحقيق المرتجى، وبالتالي الوصول إلى حالة الاستقرار النفسي و الفسيولوجي، فلولا الدوافع ما كان هناك اتزانا نفسيا وجسميا.

وقد احتل موضوع الدوافع مكانا هاما في علم النفس بفروعه المختلفة، نظرا لأهميته في تفسير السلوك الإنساني والتعرف على مساره وغاياته، ورأى فيها كثير من علماء النفس الحركات الديناميكية للسلوك والمحددات الرئيسية له.

سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف الدافعية ومختلف تصنيفاتها ووظائفها ،وما هي الأسس التي يقوم عليها الدافع،وبعدها ننتقل إلى دافعية الإنجاز ومختلف التعاريف المقدمة لها، مع شرح أبرز النظريات المفسرة وإبراز سمات الشخص المنجز وغير المنجز،وما هي أهميتها ودورها في حياة المتعلم مع إبراز الفرق بين المتعلمين ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة و المنخفضة، وأيضا معرفة العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز، ونختم هذا الفصل بخلاصة عامة له.

أولا الدافعية:

1-تعاريف الدافعية:

الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد حيز التنفيذ، فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشيطة، وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرز مسألة الفصل بينهما، حيث يستخدم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر شمولا.(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص67).

كما اختلفت النظريات ووجهات نظر العلماء في التعامل مع ظاهرة الدافعية وسنحاول في هذا الجزء تقديم بعض التعاريف من وجهات نظر مختلفة.

يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن للوصول إلى هدف معين قد يكون إرضاء لحاجات داخلية أو رغبات خارجية.(عبد الرحمان عدس، يوسف قطامي، 2005،ص199).

أما "صالح محمد" فيرى أن الدافعية حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.(حسين أبو رياش،2006،ص254).

كما يتمثل دافع التحصيل (الإنجاز) في الرغبة في القيام بعمل جيد و النجاح في ذلك العمل ،وهذه الرغبة كما يصفها " ماكليلاندا" تتميز بالطموح و الاستمتاع في مواقف المنافسة و الرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل وفي معالجة المشكلات وحلها. (محمود عبد المنسي وآخرون 1997،ص199-200.).

ويعرفها هب (D.O.Hebb ,1949) الدافعية بأنها " عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي ، وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد."(أحمد غباري ،2008،ص 59).

2 – تصنيفات الدوافع:حسب بعض العلماء صنفت الدوافع إلى دوافع أولية و أخرى ثانوية.

2- 1الدوافع الأولية: هي دوافع فطرية تتحدد عن طريق الوراثة، كالحاجة إلى الطعام، الماء، الجنس، فالكائن الحي لا يتعلمها من غيره،وإنما تنشأ عن طبيعة تركيب أجسامنا .(محمد بني يونس،2007، ص193).

وسميت بالدوافع الأولية لأنها أول الدوافع التي تظهر لدى الإنسان وهي بيولوجية فسيولوجية تتصل بالإنسان ، كما أن هناك أربع دوافع فطرية بيولوجية وهي:

دافع الأمومة – دافع الجوع – دافع العطش – دافع الجنس.

وهناك دوافع بيولوجية أخرى أقل مرتبة وأهمية من الدوافع الأربعة الأخرى ،كالدافع لتجنب الحر، والبرد ، الدافع للراحة وغيرها .

2-2- الدوافع المكتسبة:هي دوافع اجتماعية المنشأ ، يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها والإطار الحضاري الذي يعيش فيه، واحتكاكه بالآخرين،ويطلق عليها البعض أحيانا الدوافع السيكولوجية ،ومن أمثلة ذلك دافع الإنجاز، دافع الاستقلال، دافع السيطرة، دافع التمتع و حب الاستطلاع.(عبد اللطيف خليفة،2000،ص87) .

كما أن بعض العلماء يصنف الدوافع إلى دوافع شعورية وغير شعورية.

2-3الدوافع الشعورية:تصنف على أساس الوعي بها، يعني أن الشخص يحس بوجودها و يشعر بالرغبة في الإنجاز والتحصيل.

2-4الدوافع اللاشعورية :كثيرا ما يجهل الأشخاص ماهيتها ولا يستطيعون تفسير أفعالهم المترتبة عليها ، منها حالات النسيان، زلات التعلم و حالات الخوف المرضية التي يجد فيها الفرد نفسه مضطرا إلى الشعور بالرهبة والخوف من أشخاص أو مواقف أو حيوانات لا تستحق كل هذا الخوف. (عبد المطلب القريطي،1998،ص89).

كما صنفت وفقا لنظرية ماسلو في عدة مستويات من خلال تنظيم هرمي على التوالي :

الحاجات الفسيولوجية .

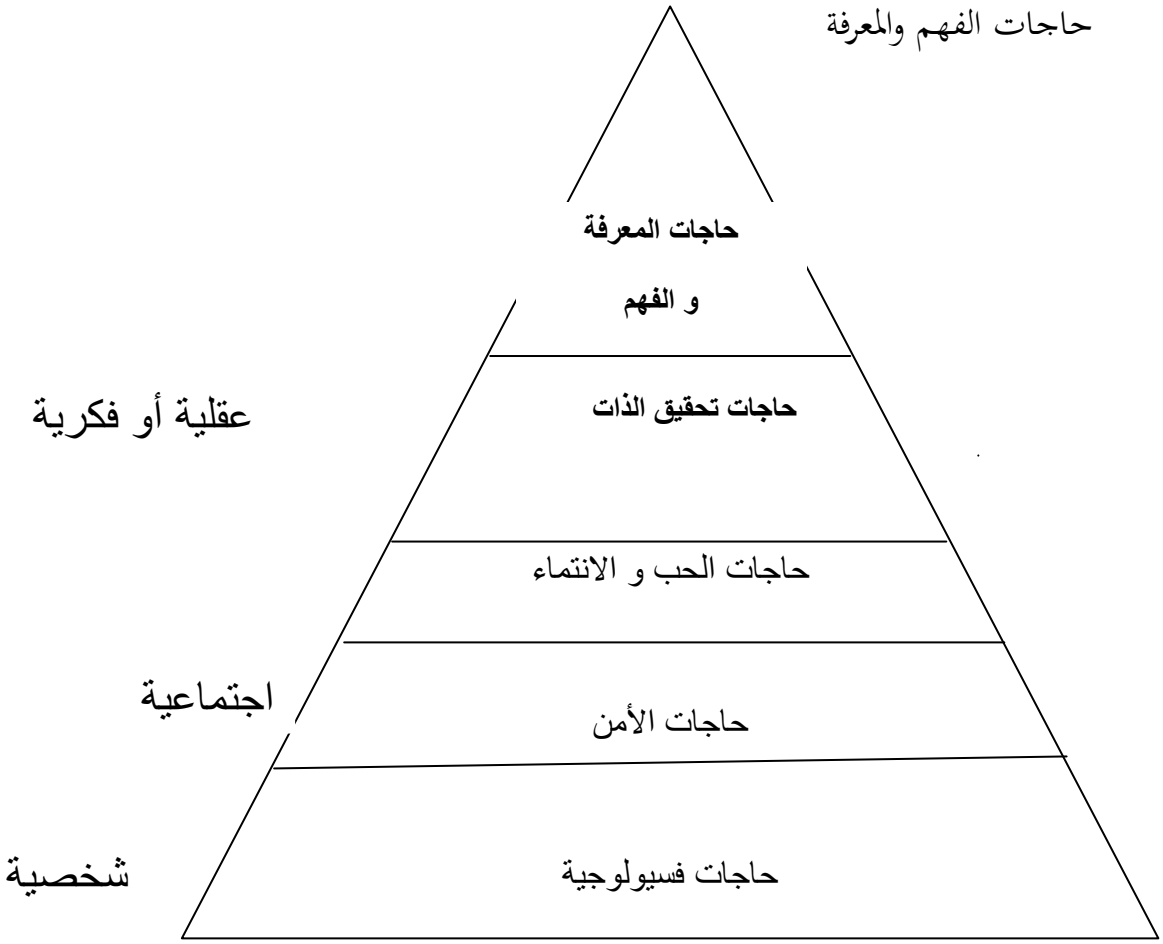
حاجات الأمن.

حاجات الانتماء والحب.

حاجات تقدير الذات .

حاجات تحقيق الذات .

حاجات الفهم والمعرفة



الشكل رقم 1: التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو(محمد خليفة ،2000، ص86.).

وتشمل الحاجات الفسيولوجية—كما حددها **ماسلو**على الحاجات التي تكفل بقاء الفرد مثل الحاجة إلى الهواء، الشراب والطعام . أما الحاجة إلى الأمن فتشير إلى رغبة الفرد في الحماية من الخطر و التهديد و الحرمان ، وحدد الحاجات الاجتماعية بأنها الرغبة في الانتماء و الارتباط بالآخرين ، أما الحاجة إلى التقدير فتتمثل في الرغبة في تقدير الذات و تقدير الآخرين لهم، وأخيرا حدد الحاجة إلى تحقيق الذات بأنها رغبة الفرد في تحقيق إمكانياته وتنميتها، ويعتمد تحقيق الذات على الفهم والمعرفة الواضحة لدى الفرد بإمكانياته الذاتية وحدودها.

3- وظائف الدوافع:

تلعب الدوافع دورا هاما كأحد محددات السلوك لما لها من الوظائف التالية:

3-1الوظيفة التنشيطية: التنشيط هو عبارة عن المستوى العام لقابلية السلوك للاستثارة، وفي التربية نفضل تعريف التنشيط على أنه مستوى الانتباه أو اليقظة عند الطالب.

مثلا أن يقدم الأستاذ الدرس بطريقة محببة ملفتة للنظر يعمل على جذب الانتباه، وبالتالي إشراك الطالب في عملية التعلم.

3-2الوظيفة التوقعية : مثلا أن يقوم الأستاذ بوصف ما يستطيع الطالب القيام به عند الانتهاء من تحقيق هدف ما، وفي أداء تلك الوظيفة، فالأستاذ يقوم بتعديل أو حذف تلك التوقعات التي تؤدي إلى إعاقة الأهداف المرجوة.

3-3الوظيفة التحفيزية : أن يقوم الأستاذ بتقديم مكافأة التحصيل بطريقة تعمل على تشجيع جهد أكبر من جانب الطالب، لأن الحوافز هي موضوعات الأهداف أو الرموز التي يستخدمها الأستاذ ليزيد درجة النشاط . وذلك من خلال التغذية الراجعة لنتائج الاختبار، المدح المنطوق أو المكتوب، الدرجات المستخدمة كحوافز، التشجيع، التعاون و المنافسة.

3-4الوظيفة التأديبية: تتمثل في ضبط الأستاذ لسلوك الطالب الذي يميل إلى الانحراف من خلال أنواع الثواب والعقاب المختلفة .(أحمد غباري، 2008، ص42).

4- الأسس التي يقوم عليها الدافع :

4-1مبدأ الطاقة والنشاط :تؤدي الدافعية إلى القيام بحركات جسمانية ،وذلك بمد عضلات الجسم بالطاقة، ويكون هذا النشاط بالاستثارة الجسمانية من البيئة الخارجية.

4-2مبدأ الفرضية : تؤدي الدافعية إلى توجيه السلوك نحو الغرض المنشود.

4-3مبدأ التوازن : لدى الكائن استعداد للمحافظة بحياة عضوية ثابتة ، فإذا تغير هذا الاتزان حاول الجسم استعادته.

4-4 مبدأ الحتمية : كل أسلوب له أسباب، وهذه الأسباب موجودة في الدوافع منها ما هو فسيولوجي في أصله،ومنها ما هو مكتسب و متعلم.

ثانيا : دافعية الإنجاز:

على الرغم من البدايات المبكرة ،وكذا المدى البعيد الذي ذهبت إليه الكثير من الدراسات والبحوث في الدافعية للإنجاز، إلا أنه لم يخرج هذا المفهوم عن نسق العالم النفسي الأمريكي هنري موراي في الحاجات النفسية، لذلك يعتبر من الرواد الأوائل في هذا الاتجاه، إذ يرى أن شدة الحاجة للإنجاز تظهر من خلال سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة ،كما يتضح كذلك في تناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبشكل دقيق.(أحمد عبد الخالق،1991،ص75-80).

1- تعريف دافعية الإنجاز:

يشار إلى مفهوم الدافع في اللغة اللاتينية بكلمة "Movere " ويشار إلى مفهوم الدافع في اللغة الانجليزية بكلمة "Motive" ويعني يحرك أو يحفز أو ينشط ، وهو عبارة عن أي شيء مادي أو مثالي يعمل على تحفيز و توجيه الأداء و التصرفات .أي أن كلمة دافع مأخوذة من الفعل الثلاثي:دفع، أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان أخر وفي اتجاه معين.وعندما نقول بأن الذي دفع شخص للقيام بسلوك معين، فإننا نعني إن شيئا ما هو الذي حركه، وهذا المحرك هو ما نقصد به الدافع. فكلمة الدافع على وزن فاعل ، لذا فإن فاعل السلوك هو هذا الدافع ، فهو الذي يحول السلوك إلى فعل، وعليه فأي سلوك يقوم به الإنسان يحتاج إلى تفعيل ، فالذي يعمل على إظهار السلوك وتفعيله هو هذا الدافع.

أما إجرائيا : فإن مفهوم الدافع كباقي المفاهيم في علم النفس هو مفهوم افتراضي أي أنه ليس مفهوما تخمينيا بل هو مفهوم فعلي وموجود أصلا، و وجوده غير قابل للشك وهو مفهوم إجرائي أي قابل للقياس والتقييم والملاحظة غير المباشرة ،كما أنه قابل للتجريب والتقويم أيضا .

فالدافع عموما يمثل جملة من الاستعدادات المسبقة ، أو التأهب المسبق عند الإنسان نحو القيام بأفعال خارجية أو داخلية.

أما التعريف الإجرائي لمفهوم الدافعية، فلا يوجد تعريف إجرائي واحد .

فقد تعددت التعريفات الإجرائية وتنوعت، وذلك بسبب اختلاف الخلفيات النظرية لعلماء النفس (أي بسبب اختلاف وجهات النظر في مدارس و اتجاهات علم النفس)، وطبيعة عملية الدافعية من حيث التعقيد في مكوناتها و خصائصها أيضا .

إن مفهوم الدافعية أكثر شمولا من مفهوم الدافع، فالدافعية هي عبارة عن منظومة من العوامل المسببة للسلوك (وهنا تدخل مفاهيم كالحاجات والدوافع والأهداف والمقاصد والطموحات ...الخ)، أما المعنى الثاني: يتضمن وصف للعملية التي تعمل على استشارة و مساندة النشاط السلوكي في مستوى معين. فالدافعية هي جملة من الأسباب ذات الطابع السيكولوجي والتي تفسر سلوك الإنسان من حيث بدايته واتجاهاته و نشاطه .(محمد بني يونس،2009،ص 14-16).

وفي ضوء ما ذكر سابقا يمكن تلخيص التعريفات الإجرائية لكل من الدافع والدافعية بالنقاط التالية

-الدافع هو مفهوم افتراضي أو إجرائي يمكن أن نلمس أثاره في سلوكنا المعرفية والانفعالية

والفسيولوجية أيضا، ويتضمن جملة من الحاجات و الرغبات والاهتمامات التي تعمل على استثارة الكائن الحي وتنشيط سلوكه وتوجيهه نحو تحقيق أهداف معينة.

-الدافع هو طاقة فسيولوجية ونفسية كامنة أو مستترة أو غير مرئية ، تعمل على استثارة السلوك و توجيهه نحو تحقيق أهداف معينة .

-الدافع هو حالة عامة من الاستثارة ناتجة عن حالة جسمانية كالحاجة للغذاء مثلا، أو تجنب المثيرات المؤلمة، حيث تعمل هذه الحالة من الاستثارة على تحفيز الكائن الحي للقيام بسلوك هادف لإشباع هذه الحاجة.

أما الدافعية عبارة عن القوى المحركة للسلوك وتوجيهه نحو تحقيق غايات معينة ، يشعر الفرد بالحاجة إليها ، أو بأهميتها المادية أو المعنوية له، حيث يتم استثارة هذه القوى المحركة بعوامل متعددة ، قد تنشأ من داخل الفرد ذاته ، أو تنشأ من المحيط الفيزيائي (المادي والاجتماعي).(محمود بني يونس ،2009 ص 14).

تعريف موراي Murray:

عرف Murray الحاجة للإنجاز بأنها ميل الفرد أو رغبته في تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة المنال ،والسيطرة على البيئة والتحكم في الأفكار، وسرعة الأداء والاستقلالية ، والتغلب على مختلف العقبات ، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم ،والاعتزاز بالذات و تقديرها .(نبيل الفحل،1999،ص73).

تعريف ماكليلاند Mcclelland

يشير إلى أن دافعية الإنجاز هي تكوين افتراضي، معناه الشعور المرتبط بالأداء التقييمي، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز ،وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما :الرغبة في النجاح والخوف من الفشل خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهد ممكن وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين(عبد اللطيف بركات،2000ص90).

تعريف " Atkinson"على أنها النزعة أو الميل للحصول على النجاح ،وهو يختلف من فرد لأخر حسب المواقف ،وهذا الدافع ينشأ بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما ،وهذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح واحتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة والقيمة الباعثة للنجاح. (عبد اللطيف خليفة بركات،2000ص135.)

تعريف عزة عبد الحميد حسن 1991: عرف الدافعية على أنها تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة أو مستحيلة ،وتعبر عن السيطرة على البيئة ومنافسة الآخرين والتغلب عليهم والاعتزاز بالذات. (عصام طيب وربيع رشوان،2006،ص24).

تعريف رجاء محمود أبو علام:

يقصد بدافع الإنجاز حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذه بما يحقق مستوى محدد من التفوق. (محمود أبو علام،1986،ص269.)

2- المفاهيم المتصلة بالدافعية والدافع :

ترتبط الدافعية بشبكة من العلاقات الارتباطية (الطردية والعكسية) ،والعلاقات التكاملية، والتفاعلية بكل من المفاهيم الآتية(الميولات،الرغبات،المقاصد،والحاجات...وغيرها)،وأنماط وسمات الشخصية ،وأنماط السلوك ،وأنماط الجهاز العصبي ،والأنماط البيولوجية(النمط الأدرينالين، والنمط نورأدرينالين)، وكما يقول المثل

"وراء كل رجل عظيم امرأة ،والعكس صحيح" يمكن القول بأنه "وراء كل سلوك سوي وغير سوي دافع سوي وغير سوي".

ترتبط الدافعية بجملة من العناصر المتداخلة فيما بينها ،والمعتمدة كل منها على الأخ،وهذه العناصر هي:الحاجات،الحوافز،الأهداف والبواعث،بالإضافة إلى الرغبات،المقاصد،المهمات، القيم،والاتجاهات.أي بعبارة أخرى يمكن القول بأن الدافعية ترتبط بما يسمى بمفاتيح داخلية(كالحاجات والأهداف والرغبات والمقاصد والميولات)،وهذه المفاتيح الداخلية تشكل الجانب المثير للدافع ،وبمفاتيح خارجية (كالبواعث أو المشوقات الخارجية)،وهذه المفاتيح تشكل الجانب الخارجي المثير للدافع.(سهل فريدة، 2009، ص65).

وفيما يأتي وصفا دقيقا ومختصرا لهذه المفاتيح بنوعيها وهي:

الحاجات(Needs) :عبارة عن توليفات من النقص في المتطلبات الجسمية والمتعلمة ،فهي تظهر مثلا حينما تحرم خلية في الجسم من الغذاء أو الماء أو غيره ،أو حينما يتم حرمان الشخصية الإنسانية من الأشخاص المقربين ،وبهذا يستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحالة الفسيولوجية للخلايا الناجمة عن الحرمان .

الحوافز(DRIVES):عبارة عن دوافع تعمل على تنشيط السلوك بهدف إشباع الحاجات. فالحوافز هي نقص موجه ،أي أنها موجهة نحو عمل معين وتخلق اندفاعا نشيطا نحو تحقيق الأهداف ،وبالتالي فهي أساس عملية الدافعية ،فالحافز هو ما ينشط السلوك ويهيئه للعمل ،فمثلا الحاجة إلى الطعام أو الماء ،يتم ترجمتها إلى حوافز كحافز الجوع أو حافز العطش ،و حافز الإحساس بالبرودة أو السخونة ،كما أن الحاجة إلى الأصدقاء تصبح حافزا للانتماء ...الخ.لذا فالحافز هو حالة داخلية للحاجة، حيث أن الفرد المتأثر بالحافز يكون في حالة هيجان، فزيادة الحافز تنشط أو تزيد من طاقة السلوك.

الأهداف (GOALS): توجد في نهاية دورة الدافعية،وهي أي شيء يعمل على تخفيف الحاجة والتقليل من الحافز،فعند تحقيق الأهداف يتم إعادة التوازن النفسي والجسمي ويقلل من الحوافز، فمثلا عند تناول الطعام أو الماء وكسب الأصدقاء، فإن ذلك سيؤدي غلى إعادة ميزان التعادل، ويعمل على التقليل من الحوافز المتماثلة (كحوافز الجوع والعطش والانتماء)، حيث أن الماء والطعام والانتماء هم أهداف في هذه الأمثلة.(محمود بني يونس،2009 ص 14-16).

3-النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

3-1نظرية موراي:

يعد "**هنري موراي**" أول من قدم مفهوم دافعية الإنجاز في دراسة الشخصية ،وكان ذلك في عام 1938 عندما وضع قائمة على 20 حاجة ذات أصل نفسي ،من بينها الحاجة للإنجاز . (حسين أبو رياش،2006،ص85).

ووصف **موراي** الحاجة بأنها قوة فسيولوجية كيميائية تتأثر بواسطة عمليات داخلية في الإنسان أو مؤثرات خارجية توجه هذه القوة للسلوك في البيئة بطريقة معينة لإشباعها .

وأن الحاجة للإنجاز هي الرغبة في تحقيق أو إتمام شيء ما صعب، كما أنها تمثل الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح. كما أنه يرى أن الشخص الذي يكافح للإنجاز عادة ما يعمل معتمدا على نفسه، وتتم أعماله بسرعة كما تمكن الحاجة العالية للإنجاز الفرد من التغلب على مختلف المشكلات.(عبد الوهاب كامل، 2002،ص83).

3-2نظرية ماكليلاند-Mc clelland -Atkinson (**الاتجاه المعرفي**) :

يقوم تصور ماكليلاند للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة و المتعة بالحاجة للإنجاز،فقد أشار إلى أن هناك ارتباطا بين الخبرات والأحداث الايجابية وما يحققه الفرد من نتائج، فكانت تأخذ مسارين: الأمل في النجاح و الخوف من الفشل خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الهدف في الإنجاز والتي ترتكز على دور الفروق الفردية في الدافعية للإنجاز لفهم دوافع الفرد في المواقف المدرسية، كما افترض أن دافعية الإنجاز من الدوافع التي تساهم في تحصيل التلاميذ لمستقبلهم إذا ما تم الاعتناء بهم في مراحل العمر المبكرة. (رشاد عبد العزيز، 1994،ص40).

افترض أتكنسون أن الميل إلى تحقيق النجاح هو ميل دافعي للتعلم، وقوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بمستوى أداء أكثر دقة، والميل إلى تحقيق النجاح يختلف بين الأفراد من موقف لأخر، وافترض "أتكسون" أن هذا الميل في علاقته بأي عمل يعتبر وظيفة لثلاث متغيرات رئيسية هي:

دافع تحقيق النجاح .

احتمال النجاح عقب أداء العمل.

دافع القيمة الحافزة للنجاح.

3-3 نظرية الحاجات لماسلو: Maslow theary

قدم **ماسلو** نظريته مستندا فيها على أن هناك مجموعة من الحاجات التي يشعر بها الفرد، وتعمل هذه الحاجات كمحرك و دافع للسلوك وهذه الحاجات هي: الحاجات الفسيولوجية، حاجات الأمن، حاجات الحب، الانتماء، تقدير الذات و تحقيق الذات.

هرم الحاجات لماسلو: تحدث ماسلو عن خمسة حاجات أساسية رتبها هرميا وكل حاجة من تلك الحاجات لا تغلب عن نفسها إلا إذا أشبعت الحاجة التي قبلها في التنظيم الهرمي، و تترتب تلك الحاجات كالتالي:

الحاجات العضوية: وتتضمن الحاجة الجسمانية الأساسية للحياة ،مثل الحاجة للطعام، الحاجة للماء، الحاجة للهواء، الحاجة للجنس، الحاجة للنوم...

حاجات الأمن: الوقاية من البيئة من خلال السكن و الملبس وتأمين المال والسلامة من الجريمة ، الخوف والقلق ، فالطلبة الذين يخافون من المدرسة أو من أقرانهم أو من الأستاذ تكون حاجات الأمن لديهم مهددة ،وهذا الخوف سيؤثر سلبا على أدائهم الدراسي.

حاجات الحب والانتماء (الحاجات الاجتماعية):الحب و القبول وذلك من خلال العلاقات المتبادلة العاطفية، ومن خلال الانخراط في علاقات الأصدقاء والمجموعات الاجتماعية.

اعتقد ماسلو أنه في إطار مجتمع مشبع كمجتمعنا فإن معظم الإحباط ناجم عن الفشل في تلبية هذه الحاجات عند هذا المستوى.

حاجات تقدير الذات: تشمل ردود أفعال الآخرين تجاهنا كأفراد ،كما تشمل رأينا في أنفسنا، نحن نرغب بأحكام جيدة من قبل الآخرين تجاهنا بعد أن نحصل على تحصيل مشرف، كذلك شعورنا بالكفاية يتضمن ردود فعل الآخرين لكي تنمي تقدير الذات لدينا، لذا على الأساتذة توفير الفرص للطلبة لإشباع هذه الحاجة ، وعليهم أيضا مساعدتهم على الإنجاز وتقديم تعزيز ملائم لإنجازاتهم.

حاجات تحقيق الذات:وهو الميل إلى الشعور بعدم الارتياح إذا لم يبذل الفرد ما بوسعه ليصل للمستوى الذي يرغب في الوصول إليه،وتلك الحاجات هي تعبير عن محاولة الفرد لتحقيق ذاته من خلال انطلاقه بقدراته و مواهبه واستخدامها في محاولة لتحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجازات التي تفرحه وتسعده شخصيا. (أحمد غباري،2008، ص73،74).

3-4 نظرية العزو السببي: صاغ "واينر1972-1986" نظرية العزو والتي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح و الفشل، وشرح السلوك و التنبؤ في مجالات الإنجاز، حيث تتجه النظرية بالدرجة الأولى إلى فهم كيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم و فشلهم، وكيف يؤثر تعليلهم على دافعيتهم للإنجازفيما بعد، وبمعنى أخر: فإن نظرية العزو لا تهتم بطبيعة الفعل أو الحدث في حد ذاته ،وهذه العوامل السببية إذا ما اتسمت بالثبات النسبي في مواقف متكررة من النجاح أو الفشل فإنها تؤثر على الاحتمالية الذاتية للنجاح في مواقف مستقبلية متشابهة (باهي وأمينة، 1999،ص41-42).

ويضع "واينر" نظريته الكاملة للعزو السببي في ثلاث أنماط لتتابع الدافعية هي:

نقص الدافعية بعد الفشل.

زيادة الدافعية بعد الفشل.

زيادة الدافعية بعد النجاح.

4 – مميزات الطالب المنجز و غير المنجز:

4-1مميزات الطالب المنجز:

- السعي لإحراز التميز عن الآخرين بواسطة تحقيق الهدف المنشود.
- الرغبة في العمل الجاد لإنجاز المهمة .
- الميل إلى التنافس وحب المخاطرة .
- الميل إلى إنجاز العمل بدقة و إتقان مع تحقيق الجودة و التميز في الأداء.
- تحمل المسؤولية كاملة،مع الإحساس بالرضا عند تحقيق الأهداف.
- الرغبة في النجاح و عدم الخوف من الفشل.

4-2مميزات الطالب غير المنجز:

- الانسحاب من المواقف وأداء المهمات عند أول موقف صعب يواجهه.
- اختيار المهمات السهلة مضمونة النجاح التي لا تحتاج إلى بذل جهد معتبر.
- عدم وجود دافع داخلي قوي يحفزه على العمل المستهدف.
- تجنب النجاح لاعتقاده بأنه مرتبط بالحظ.
- الإسراع في طلب يد الدعم عند التعرض لأي مشكل والتوكل على الآخرين لأداء المهمات.

5- أهمية ودور دافعية الإنجاز في حياة المتعلم:

تلعب دافعية الإنجاز دورا هاما في الارتقاء بمستوى أداء الطالب في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها ، وهذا ما أكده "ماكليلاند"، إذ يرى أن مستوى دافعية الإنجاز الموجودة في أي مجتمع هي نتاج منشأ الطلبة في هذا المجتمع، إذ أن أهمية دافعية الإنجاز لا تقتصر على الفرد ونجاحه الدراسي فقط، بل تتعدى إلى المجتمع الذي يعيش فيه. " دافعية الإنجاز المرتفعة تزيد من قدرة المتعلمين على العمل المتواصل في إنجاز أو حل المشكلات التي تعترضهم بعد أن يضعوا خططا محكمة لها". (نوال محمد عطية،2002،ص90).

إن القوة الدافعة للإنجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلاب دون مراقبة خارجية و يتضح ذلك من خلال العلاقة الموجودة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل و الأداء الجيد، وبهذا تكون دافعية الإنجاز وسيلة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل.(علاوة، حسن،1979،ص23).

خلاصة الفصل

من خلال هذا الفصل الذي تناولنا فيه الدافعية بصفة عامة و الدافعية للإنجاز بصفة خاصة ، تبين لنا أن للدوافع تأثير هام في حدوث عملية التعلم ، فسلوك الفرد مرتبط بدوافعه و حاجاته المختلفة، فلكل سلوك هدف وهو إشباع حاجات المتعلم، كما أن كل نشاط أو كل تعلم لا يمكن تحقيقه إلا إذا كان مبنيا على أساس دافع معين بينما الدافعية للإنجاز فهي السعي لتحقيق مستويات متباينة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض الطلبة الحد الذي يمكنهم من صياغة أهدافهم و بذل المجهودات اللازمة لتحقيقها، لذا يتوجب على الأستاذ توجيه إهتمام خاص لهؤلاء الطلبة لا سيما عندما يظهرون سلوكا يدل على عدم رغبتهم في أداء واجباتهم المدرسية، كما يعد المعين للطلبة في وضع أهداف دافعية قابلة للتحقيق و متناسبة مع قدراتهم و استعداداتهم.

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيـــد

1- المنهج المتبع .

2- عينة الدراسة .

3- حدود الدراسة.

4- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية .

5- إجراءات الدراسة.

6-أساليب المعالجة الإحصائية.

- خلاصة

تمهيد:

يهدف بحثنا إلى التعرف على علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الأولى ثانوي جذع مشترك (آداب ولغات ، علوم وتكنولوجيا)، وقد وضعنا عددا من الفرضيات للإحاطة بهذا الهدف، وقد استخدمنا في هذه الدراسة مقياسين أوله مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي من إعداد (براك صليحة 2008)، ثانيه مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد (الغامدي 2009).

كما أننا سنحاول قدر الإمكان في هذا الفصل أن نوضح زمان و مكان إجراء البحث، وصف المنهج المعتمد عليه ، وصف العينة بنوعيها و أيضا الأدوات المستخدمة في الدراسة .

1 –المنهج المعتمد :

بما أن الهدف من دراستنا هو معرفة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجذعين المشتركين (آداب ولغات،علوم وتكنولوجيا) ، فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي الارتباطي لأنه الأنسب لموضوع دراستنا، إذ يهتم بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى أفراد العينة ، ويهتم بوصف الظاهرة وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا، فالتعبير الكمي يعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى ، أما التعبير الكيفي فيصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها .

– يعرف المنهج الوصفي في مجال التربية والتعليم بأنه كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية والنفسية كما هي قائمة قصد تشخيصها والكشف عن جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها وبين الظواهر التعليمية، النفسية والاجتماعية الأخرى. (سهير كامل ومحمود منسي، 2002، ص30).

2-عينة الدراسة:

2-1 العينة الاستطلاعية:

قبل البدء في دراستنا الميدانية وجب علينا أن نقوم بالدراسة الاستطلاعية من أجل الوصول إلى تصور شامل عما يجب القيام به في الدراسة النهائية، فدراستنا الاستطلاعية التي تألفت من أربعين طالبا منها: 28 إناثا. هدفت إلى :

- التعرف أكثر على أفراد العينة.
- معرفة حجم العينة.
- معرفة مختلف المشكلات التي تواجه الطلبة.
- معرفة مدى تفاعل الطلبة مع مقياسي الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز

بالإضافة إلى اختبار أدوات الدراسة ومعرفة ثباتها وصحتها والتأكد من شموليتها لبنود الأدوات في تغطية أدوات الدراسة و موضوعيتها.

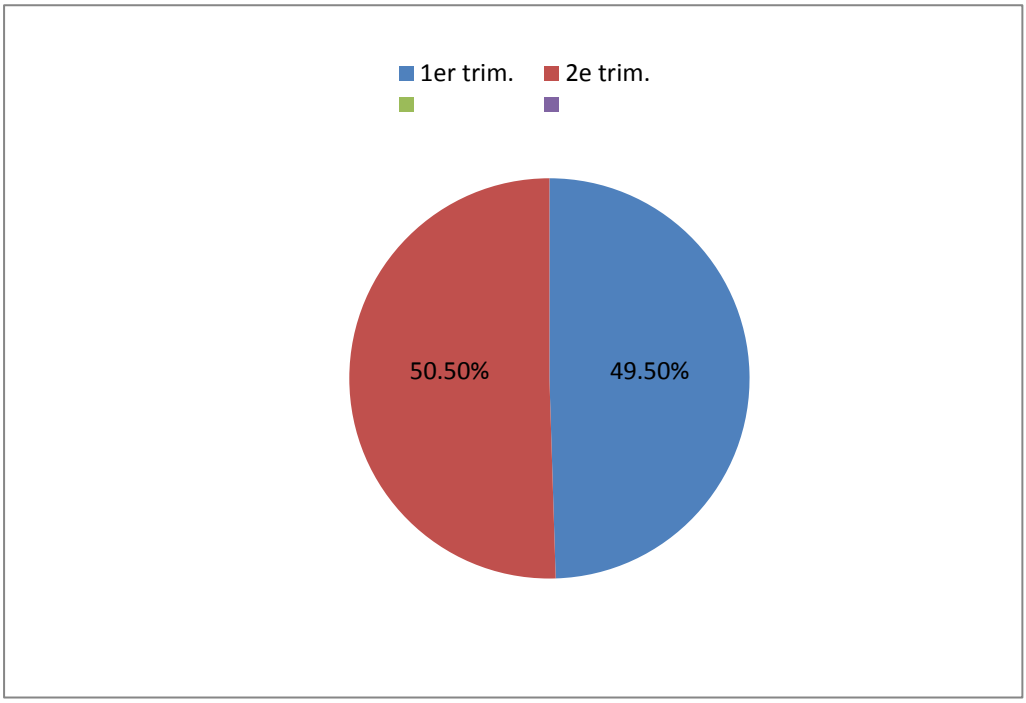
2-2 العينة الأساسية:

تتمثل عينة البحث في طلبة السنة الأولى ثانوي جذع مشترك (آداب ولغات، علوم وتكنولوجيا) من ثانوية محمد الأخضر الفيلالي بغارداية ، عددهم 101 طالبا منهم 51 طالبة(وفق الطريقة المسحية تم أخذ كل العينة التي تمثل العينة الأساسية من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس .

الأفراد	العدد	النسبة المئوية
إناث	51	%50.50
ذكور	50	%49.50
المجموع	101	%100

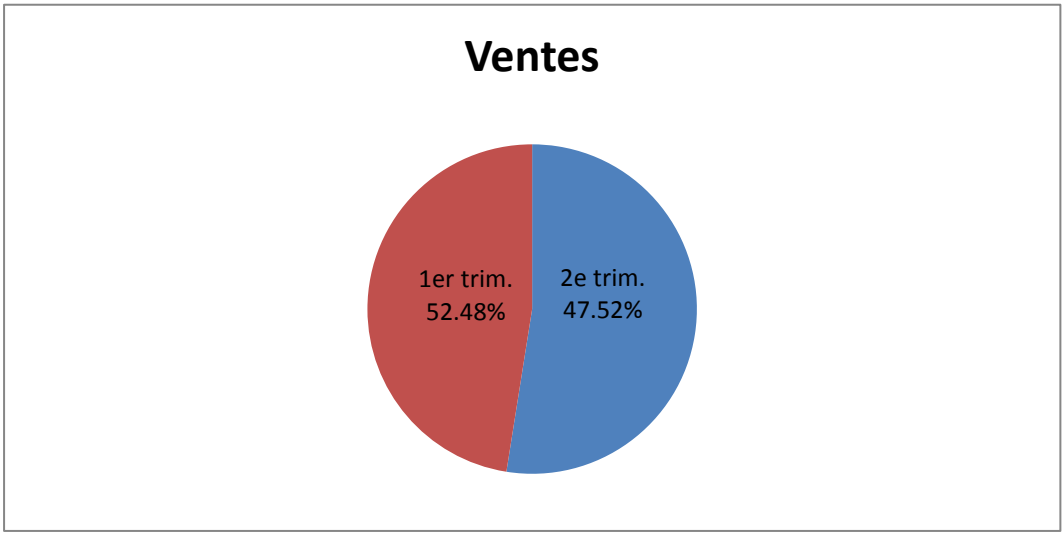
الشكل البياني رقم (1) يبين النتائج السابقة لأفراد العينة الأساسية حسب الجنس.



جدول رقم (2) يبين توزيع أفراد العينة الأساسية حسب نوع التخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
آداب ولغات	48	47.52%
علوم وتكنولوجيا	53	52.48 %

الشكل البياني رقم (2) يوضح النتائج السابقة للعينة الأساسية حسب نوع التخصص



3- حدود الدراسة:

3-1 الحدود المكانية للدراسة :أجريت هذه الدراسة بثانوية محمد الأخضر الفيلالي بغارداية.

3-2 الحدود الزمانية للدراسة : تم تطبيق هذه الدراسة في الفترة ما بين شهري مارسو ماي من سنة 2019.

3-3 الحدود البشرية : تكونت عينة الدراسة من مائة و واحد (101) طالبا منهم واحد وخمسون طالبة (51) .

4 – أدوات الدراسة :

4-1- مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي:

تم الاعتماد في دراستنا على مقياس باراك صليحة (2008) الذي يتكون من ثلاثين عبارة موجبة تقيس رضا الطلبة عن توجيههم المدرسي، موزعة على أربعة أبعاد، حيث يضم كل بعد من أبعاد الرضا عن التوجيه مجموعة من العبارات متبوعة بـ خمسة اختيارات هي: أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بشدة. بحيث تأخذ الدرجات الآتية: (5-4-3-2-1) على الترتيب.، والجدول التالي يقدم وصفا دقيقا لمقياس الدراسة.

الجدول رقم (3) يوضح أبعاد المقياس و البنود التي تنتمي إليه.

الرقم	أبعاد المقياس	رقم البند
1	الرضا عن معايير وإجراءات التوجيه.	3-5-6-7-8-9-12-14-15-18
2	الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني	2-4-11-13-17-19-20-22
3	الرضا عن الجذع المشترك.	1-10-16-21-23-24-25
4	الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية لهذا الجذع	26-27-28-29-30

طريقة التصحيح: بما أن كل عبارات المقياس موجبة فتكون طريقة التصحيح كالآتي:

إذا أجاب مثلا بوضع العلامة(X) أمام البديل الأول من إحدى العبارات الثلاثين فتعطى له ثلاث (3) درجات ، وإذا وضع العلامة (X) أمام البديل الثاني فتعطى له درجتان ، أما إذا وضع العلامة (X) أمام البديل الثالث، فتعطى له درجة واحدة.

ويتم جمع درجات الفقرات الثلاثين ، فنحصل على الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التوجيه المدرسي ، بحيث يمكن أن تكون أعلى درجة يتحصل عليها الطالب هي مائة وخمسون (150) درجة، وأدنى درجة يمكن أن يتحصل عليها هي ثلاثون(30) درجة.

4-2 مقياس الدافعية للإنجاز:

أعده (الغامدي 2009) يهدف إلى معرفة مستوى دافع الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة ، حيث يتألف المقياس من ثلاثين بندا ممزوجا بين العبارات الموجبة و العبارات السالبة بالتساوي (15 عبارة موجبة و15 عبارة سالبة) ، وكانت بدائل المقياس الموزع على الطلبة ثلاثة وهي :

تنطبق علي تماما – تنطبق علي بدرجة متوسطة – لا تنطبق علي .

العبارات الموجبة : 1-2-3-4-8-9-10-11-13-18-19-20-21-22-24.

العبارات السالبة: 5-6-7-12-14-15-16-17-23-25-26-27-28-29-30.

طريقة التصحيح : نتبع في هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعا لإيجابية العبارة أو سلبيتها.

- الفقرات الموجبة تعطى فيها الدرجات (3-2-1) على الترتيب مع العبارات (تنطبق علي- تنطبق علي بدرجة متوسطة- لا تنطبق علي) .

مثلا إذا أجاب الطالب بوضع العلامة (X) أمام البديل الأول من العبارة 2 مثلا فتعطى له ثلاث(3) درجات، وإذا وضع علامة (X) أمام البديل الثاني فتعطى له درجتان (2)، أما إذا وضع علامة(X) أمام البديل الثالث فتعطى له درجة واحدة.

-الفقرات السالبة تعطى فيها الدرجات (1-2-3) على الترتيب مع العبارات (تنطبق علي- تنطبق علي بدرجة متوسطة- لا تنطبق علي) .

مثلا إذا أجاب الطالب بوضع العلامة(X) أمام البديل الأول من العبارة الخامسة فتعطى له درجة واحدة، وإذا وضع العلامة(X) أمام البديل الثاني فتعطى له درجتان، أما إذا أجاب بوضع العلامة (X) أمام البديل الثالث فتعطى له ثلاث درجات.

ويتم جمع درجات الفقرات الثلاثين فنحصل على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز.وبالتالي تكون أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها الطالب هي: تسعون(90) درجة ، وأدنى درجة يمكن أن يتحصل عليها هي ثلاثون (30) درجة ، أما الوسط الفرضي فقد يتحصل على خمس وأربعين درجة.

5 –الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة :

5–1 مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي :

5–1–1 :الصدق: يعرف ثورندايك وهاجين (1977) Thorndike and Hagen الصدق"بأنه تقدير لمعرفة ما إذا كان الاختبار يقيس ما نريد أن نقيسه به، أم لا ". THORNDIKE AND (HAGEN,1977,PP ;56 ,57).

فيما يرى الكناني و جابر (1955) أن " الاختبار الصادق هو الذي يحقق الهدف الذي وضع من أجله. (الكناني و جابر، 1955، ص172) .

أ–طريقة صدق الإتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط لكل بند بالدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية للصدق :

الجدول رقم (4) يوضح معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.681 **	16	0.203
2	0.540 **	17	0.225
3	0.370 *	18	0.525**
4	0.393 *	19	0.473**
5	0.626 **	20	0.493**

6	60.17	21	0.406**
7	0.333*	22	0.346*
8	0.384*	23	0.425**
9	0.629**	24	0.564**
10	0.214	25	0.356*
11	0.393*	26	0.377*
12	0.119	27	0.363*
13	0.176	28	0.402*
14	0.419**	29	0.523**
15	0.118	30	0.444**

** دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05

بعد حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، ومن خلال الجدول الموضح أعلاه اتضح لنا أن معامل الارتباط بين كل بعد والبنود التي تنتمي إليه دال إحصائيا عند معظم البنود عند مستوى 0.01 أو 0.05 ، ومنه بنود المقياس صادقة.

الجدول رقم (5) يوضح معامل الارتباط ودلالته عند 0.01و 0.05.

دال عند 0.01	دال عن0.05	غير دال
1-2-5-9-14-18-19-20-21-23-24-29-30.	3-4-7-8-11-22-.25-26-27-28.	6-10-12-13-15-16-17.

ب–صدق المقارنة الطرفية : تم حساب الفروق بين متوسطات درجات مجموعة الأرباعي الأعلى، ومتوسطات مجموعة الأرباعي الأدنى باستخدام اختبار"ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

الجدول رقم (6) يوضح صدق المقارنة الطرفية للمقياس

المتغير	مرتفعي الدرجات(13)		منخفضي الدرجات(13)		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع				
الرضا عن التوجيه المدرسي	134.07	4.27	111.61	7.24	9.63	2.77	26	دالة عند 0.01

التعليق : نلاحظ أن قيمة ت المحسوبة قدرت بـ 2.77 عند درجة حرية 26 وهي قيمة دالة عند 0.01 ، مما يدل على صدق المقياس.(يتمتع بصدق عال).

5-1-2 – الثبات Reliabiry:

هو اتساق فقرات المقياس وعدم تناقضه مع نفسه فيما يزودنا به من نتائج عن سلوك الفرد ، أو بالمعنى الأكثر شيوعا ،يؤشر التجانس بين فقراته ، وأن الهدف في حساب الثبات هو تقدير أخطاء القياس ، واقتراح طرق للتقليل منها (كاظم، 2011،ص58).

-حيث قام الباحث بحساب الثبات بطريقتين هما : طريقة معامل " ألفا كرونباخ Alpha cronbach" ، و بتطبيق معادلة جثمان .Guttman

أ – معامل " ألفا كرونباخ Alpha kronbach"

تم حساب ثبات المقياس ، باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي :

الجدول رقم (7) يوضح معامل ألفا كرونباخ للمقياس

المقياس	قيمة ألفا كرونباخ
الرضا عن التوجيه	0.787

أ- بطريقة جثمان Guttman :

كما تم حساب معامل الثبات بتطبيق قانون " جثمان Guttman "، وقدرت ر ب(0.785)

وعليه ، قدرت قيمة معامل " ألفا كرونباخ" للدرجة الكلية للمقياس ب (0.787) . كما قدر معامل الثبات بتطبيق قانون "جثمان" Guttman ب (0.785) وهما قيمتان مرتفعتان تدلان على ثبات المقياس.

5-2 صدق و ثبات مقياس الدافعية للإنجاز:

5-2-1 الصدق: يعد من أهم الخصائص السيكومترية التي تتطلب توافرها في المقياس النفسي لأنه يمثل إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية المقياس .(Ebel ,1972,p435).

أي أن المفهوم العام للصدق أن نقوم بجمع معلومات و دلائل من درجات أدوات القياس .

5-2-2 الثبات: للتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية قمنا بتطبيقه على عينة استطلاعية قدرت بأربعين طالبا وطالبة ، وبعدها قمنا بحساب معامل الثبات ، وذلك باستخدام معامل الارتباط ألفا كرونباخ .

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

-كل بحث ميداني يتطلب استخدام أساليب إحصائية محددة وخاصة به، وقد استخدمنا في بحثنا هذا الأساليب الإحصائية التالية:

-معامل ارتباط بيرسون: يعتبر من أكثر معاملات الارتباط شيوعا و استعمالا .

-اختبار"ت" لعينتين مستقلتين.

-معامل ألفا كرونباخ.Alpha kronbach .

-التجزئة النصفية لغوتمان Guttman.

-المتوسط الحسابي: يعد من أهم مقاييس النزعة المركزية،وهو مجموع هذه القيم مقسم على عددها.

- الانحراف المعياري: يعتبر من أهم مقاييس النزعة المركزية، وهو الجذر التربيعي لمجموع مربعات الانحرافات عن وسطها الحسابي، مقسوم على حجم العينة .

- النسب المئوية.

خلاصة:

في هذا الفصل قمنا بعرض الإجراءات المنهجية لدراستنا الميدانية، والتي تطرقنا من خلالها إلى وصف المنهج المعتمد، عينة الدراسة ،حدودها و أدواتها، بالإضافة إلى الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة ، وختمناها بالأساليب الإحصائية المستخدمة لها.

تمهيد:

تمحورت دراستنا في هذا الفصل إلى النتائج الميدانية التي جمعناها من خلال المعطيات الإحصائية وفق طريقة ممنهجة من خلال أشكال وجداول إحصائية بغرض عرضها و مناقشتها على أساس فرضيات الدراسة لربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي، إضافة إلى وضع استنتاج عام وكذا بعض الاقتراحات الممكنة.

-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك(آداب و لغات، علوم وتكنولوجيا).

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون،تحصلنا من خلالها على النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (11) يوضح العلاقة بين درجات الرضا عن التوجيه و الدافعية للإنجاز.

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الرضا عن التوجيه	101	114.99	12.24	0.071	غير دالة إحصائيا	0.05
الدافعية للإنجاز	101	77.26	7.26			

تحليل الجدول رقم (8): فمن خلال النتائج المحصل عليها بعد استخدام معامل ارتباط بيرسون تبين أنه لا توجد علاقة بين درجات الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز، حيث قدر المتوسط الحسابي لمقياس الرضا عن التوجيه x=114.99، بينما قدر المتوسط الحسابي للدافعية للإنجاز x=77.26،

وبالتالي نستخلص عدم تحقق الفرضية الأولى القائلة بوجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات التوجيه المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك(آداب ولغات، علوم وتكنولوجيا). ومنه نرفض فرض الدراسة ونقبل الفرض الصفري الذي يقر بعدم وجود علاقة دالة بين درجات الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة.

وتتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة الباحث " (محمد صقر 1993) حيث توصل إلى أن 65 % من الطلبة التي تناولتها الدراسة لم يناسب توجيههم و رغباتهم مع دافعيتهم للإنجاز، كما توصل إلى تأثر الطلبة بأوليائهم، بالإضافة إلى دراسة "أحمد شباح" (1955) الذي توصل إلى أن رغبات و توجيه المتعلمين قلما تؤخذ بعين الاعتبار مما يؤثر سلبا على دافعيتهم للإنجاز.

في حين **تختلف دراستنا** عن نتائج دراسات كل من "محمود علاء الدين" (1999) الذي وجد أن هناك علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز لدى الطلبة، صابرعبد المولى"(2000) الذي وجد بأن هناك علاقة بين كل من الدافع للإنجاز و اتجاهات المتعلمين. كما توصل أيضا الباحث " عصام يوسف " (2006) إلى أن التوجيه المناسب يؤدي حتما إلى الدافعية للإنجاز وبالتالي الرضا والارتياح.(عصام يوسف،2006،ص4).

وقد يرجع سبب هذه النتائج إلى:

تأثير المستوى الثقافي و المهني للوالدين .

-اختيار الطلبة لتخصصاتهم لم تكن بالشكل الصحيح ولم تأخذ نتائجهم الدراسية بعين الاعتبار، وكذا قيام عملية التوجيه على مبدأ الإكراه والإرغام، أو الأمر والنهي. وهنا يأتي دور الأساتذة، مدير المؤسسة، الأسرة و مستشار التوجيه بتوعية الطلبة بأهمية الاختيار الأنسب للتخصص والابتعاد عن العواطف وسوء التوجيه .

-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي لدى الطلبة و متغير الجنس.

الجدول رقم (12) يوضح دلالة الفروق الجنسية في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي.

المتغيرات	حجم العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	50	113.86	14.09	0.92	1.98	99	غير دالة
الإناث	51	116.10	10.14				

تحليل الجدول رقم (9):من خلال نتائج الجدول رقم (9) المبين أعلاه نجد قيمة T المجدولة 1.98 تفوق القيمة المحسوبة T= 0.92، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني عدم تحقق الفرضية الثانية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي لدى الطلبة و متغير الجنس.

- **وقد اتفقت نتائج دراستنا** التي تنص على عدم وجود فروق في درجات الرضا عن التوجيه باختلاف متغير الجنس مع نتائج دراسة قام بها الباحث "أحمد صالح" (2003) الذي وجد بأنه لا يوجد فرق بين الإناث و الذكور في درجات الرضا عن التوجيه.

وقد يرجع سبب هذه النتائج إلى: التوجه المجتمعي الكبير نحو الدراسة لكلا الجنسين و اعتبار التوجيه أمرا ضروريا وفاصلا في تحديد مستقبل الطلبة و الطالبات .إضافة إلى أن البنات أصبحن يمارسن مختلف المهن التي كانت محتكرة في وقت سابق عند الذكور.

-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي باختلاف نوع التخصص، وللتأكد من صحة الفرضية تم تطبيق اختبار T للفروق كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (10) دلالة الفروق في التخصص في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
آداب ولغات	48	115.21	13.79	0.17	1.98	99	غير دالة
علوم وتكنولوجيا	53	114.79	10.79				

تحليل الجدول رقم (10): من خلال الجدول رقم(10) المبين أعلاه نلاحظ أن قيمة Tالمحسوبة (0.17) أقل بكثير من قيمة ت المجدولة (1.98) ، وبالتالي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا ما يدل على عدم تحقق الفرضية ونقبل بالفرض الصفري الذي يقر بعدم وجود فروق في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي باختلاف نوع التخصص.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بإرجاعها إلى النظرة الاجتماعية التي تعطي للفرع الأدبي نفس أهمية الفرع العلمي، فبالإضافة إلى التخصصات العلمية التي تنتج مجموعة من الوظائف السامية و المرموقة مثل الأطباء، المهندسين، الصيادلة،نجد أيضا التخصصات الأدبية التي تنتج بدورها وظائف لا

تخلو أهمية عن سابقتها منها: القضاة، المحاماة، المترجمين وغيرها. أيضا قانون وزارة التربية الأخير فيما يخص توظيف الأساتذة والذي يعطي الحق لمعظم التخصصات الجامعية خلافا لما سبق.

عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الدافعية للإنجاز لدى الطلبة باختلاف متغير الجنس. والجدول الآتي يبين لنا النتائج التالية :

الجدول رقم (14) يوضح دلالة الفروق الجنسية في درجات الدافعية للإنجاز.

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةت المحسوبة	قيمةت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	50	80	6.88	3.45	1.98	99	دالة عند 0.01
الإناث	51	75.25	6.90				

تحليل الجدول رقم (11) :من خلال نتائج الجدول رقم(11) المبين أعلاه نجد قيمة T المحسوبة (3.45) تفوق القيمة المجدولةT =1.98 وبالتالي فهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية ، وبالتالي تحقق الفرضية الرابعة التي تنص على أن هناك فروق في دافعية الإنجاز لدى طلبة الجذعين المشتركين ومتغير الجنس.

و **تتفق نتائج دراستنا** مع نتائج دراسة الباحث "محي الدين أحمد حسين"(1997) التي تهدف إلى المقارنة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز والكشف عن العوامل المحددة لدرجة الدافعية للإنجاز عند كل من الجنسين، وجد الباحث أن هناك فروق في الدافعية للإنجاز بين الجنسين لصالح الذكور.فالذكور ذو دافعية للإنجاز مرتفعة مقارنة مع الإناث، فربما يعود السبب إلى تكريس الذكور وطاقاتهم للعمل أكثر، في حين

تكرس الإناث دافعيتهن للإنجاز أكثر إذا تم تشجيعهن ، وإذا كان يعترض ذلك مع أدوارهن كزوجات وأمهات، فهن ينسحبن من العمل، وبالتالي تقل الدافعية للإنجاز لديهن.

بينما تختلف نتائج دراستنا عن نتائج دراسات كل من "ثريا دودين، فتحي جروان(2007)"، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية للإنجاز تعزي لاختلاف الجنس.

ودراسة تيلا التي أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا للدافعية في تحصيل مادة الرياضيات، بمعنى أن الطلبة ذوي الدافعية العالية كان تحصيلهم مرتفعا في الرياضيات، كما حاول البعض الآخر من الباحثين تفسير الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز من منظور فسيولوجي، حيث كشفوا على أن الذكور يستجيبون أكثر من الإناث إلى مواقف الإنجاز التي تشمل على درجات عالية من الاستثارة، وتأخذ هذه الاستثارة مظاهر مختلفة مثل إفراز الأدرينالين، والنورو أدرينالين.(محي الدين حسين، 1988، ص ص 92،93).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون الأنثى تصادفها أثناء مسارها التعليمي مختلف العقبات، مثل رغبتها في الزواج مثلا أو تدخل عوامل أسرية كبعد المدرسة عن مكان الإقامة أو عدم رغبة الآباء في تعليم بناتهم.

استنتاج عام:

انطلاقا مما سبق ذكره لموضوع علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة، واعتمادا على مختلف الأساليب الإحصائية المستخدمة ، وبعد إجرائنا للجانب الميداني الذي قمنا من خلاله بتطبيق مقياسين أوله مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي، ثانيه الدافعية للإنجازعلى عينة الدراسة المتكونة من مائة و واحد (101)من طلبة الجذعين المشتركين ،تم التأكد من صحة فرضية واحدة من أصل أربع فرضيات كما هي على النحو التالي:

1- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الرضا عن التوجيه المدرسي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجذعين المشتركين للآداب و العلوم، حيث بلغ معامل الارتباط 0.071 وهو ارتباط غير دال عند مستوى الدلالة 0.05.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الرضا عن التوجيه لدى طلبة الجذعين المشتركين للآداب والعلوم باختلاف متغير الجنس، سواء التخصصات العلمية أو الأدبية من خلال قيمة ت المحسوبة والتي قدرت بـ 0.92 أقل بكثير من قيمة ت المجدولة والتي قدرت بـ 1.98 .

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الرضا عن التوجيه ومتغير التخصص لدى طلبة الجذعين المشتركين للآداب والعلوم من خلال قيمة ت المحسوبة والتي قدرت بـ 0.17 أقل من قيمة ت المجدولة التي قدرت بـ 1.98.

4- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الدافعية لدى طلبة الجذعين المشتركين للآداب والعلوم ومتغير الجنس من خلال قيمة ت المحسوبة والتي قدرت بـ 3.45أكثر بكثير من قيمة ت المجدولة والتي قدرت بـ 1.98 عند مستوى الدلالة 0.01.

الاقتراحات :

في ضوء النتائج المتحصل عليها نقترح ما يلي :

1- على مديري المؤسسات التربوية وكذا مستشاري التوجيه القيام بدورهم بشكل فعال.

2- محاولة تغيير تلك النظرة السلبية التي يحملها بعض المتعلمين وأوليائهم تجاه تخصصات دون الأخرى.

3- الاهتمام بعملية التوجيه المدرسي وتوفير كل السبل لتوجيه المتعلمين وفق قدراتهم واستعداداتهم.

4- الاهتمام برغبات المتعلمين وميولهم واحترام اختياراتهم وفقا لطموحاتهم.

5- مراعاة المتعلمين وخصائصهم ومشكلاتهم ومساعدتهم على الاختيار الأمثل القائم على أساس صحيح.

6- العمل على تنشيط دور الإرشاد ميدانيا وتدعيمها بأخصائيين قادرين على مساعدة المتعلمين في حل مشكلاتهم.

7- إجراء المزيد من البحوث حول العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات خصوصا الدافعية للإنجاز لغرض تشخيصها وبالتالي تقديم العلاج المناسب.

8- الحرص على تحفيز وتشجيع المتعلمين من أجل إكسابهم الرغبة في التعلم مهما كان توجيههم أو تخصصهم لأن المتعلم الناجح هو من يقدر على التكيف مع أي بيئة يوجد فيها.

9- تأهيل القائمين على هذه الخدمات وتكثيف برامج التوجيه وزيادة توعية المتعلمين في مختلف التخصصات و الشعب قصد تحسيسهم بضرورة تحقيق النجاح في حياتهم الدراسية و المهنية.

المراجع :

1- ابراهيم الخطيب(2006)، علم النفس المدرسي، دار قنديل، عمان، الطبعة الأولى.

2- أحمد خيري(1990)، مناهج البحث في التربية و علم النفس ، القاهرة، دار النهضة العربية.

3- أحمد زكي بدوي(1977)، معجم المصطلحات، العلوم الاجتماعية، مكتبة بيروت، لبنان.

4- أحمد علي عبد الرحمن(2006)،القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية، دار مكتبة حامد، عمان، الطبعة الأولى.

5- أحمد محمد عبد الخالق(1996)، القائمة العربية للتشاؤم و التفاؤل، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

6- أحمد محمد عبد الخالق(1985)، علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، مصر، دون طباعة.

7- أحمد غباري (2008)،الدافعية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الطبعة الأولى.

8- أحمد محمد الزغبي(1994)، الإرشاد النفسي و نظرياته، اتجاهاته و مجالاته، دار زهران للنشر و التوزيع، الأردن.

9- آمنة عبد الله التركي(1985)، التحصيل الدراسي في ضوء دافعية الإنجاز، دراسة مقارنة بين الجنسين لدى طلاب المرحلة الثانوية في قطر، رسالة ماجستير ، جامعة عين الشمس، طلبة البنات.

10- براك صليحة(2008): الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار عنابة.

10- ثائر أحمد غباري(2008)، الدافعية بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة، للطباعة و النشر و التوزيع، عمان،الأردن، الطبعة الأولى.

11- حامد عبد السلام زهران(1977)، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الرابعة.

12- حامد عبد السلام زهران(1998)، التوجيه و الإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة.

13- حامد عبد السلام زهران(2002)، الصحة النفسية و العلاج النفسين عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة، الطبعة الثالثة.

14 - حسين أبو رياش(2006)، الدافعية و الذكاء العاطفي، دار الفكر للنشر و التوزيع، الأردن، الطبعة الاولى.

15- رشاد علي عبد العزيز موسى(1994) ، علم النفس الدافعي، دار النهضة العربية، القاهرة.

16- ربيع رشوان، عصام علي الطيب(2006) : علم النفس المعرفي، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى.

17- ربيع محمد شحاتة(1986)، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار الصحوة.

18- سعيد بن صالح أحمد الغامدي(1989)، الدافع للإنجاز والذكاء للمتأخرين دراسيا والعاديين من الطلاب في المرحلة الثانوية، جامعة أم القرى، القاهرة.

19- سعيد عبد العزيز- جودت عزت عطيوي(2009)، التوجيه المدرسي، دار الثقافة، عمان، الطبعة الأولى.

20- سيد عبد الحميد مرسي(1976)، الإرشاد النفسي و التوجيه التربويو المهني، القاهرة،ص،161 ،الطبعة الأولى.

21- سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكناني(1983)، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، دون طباعة.

22- سيد محمد خير الله(1990)، بحوث نفسية و تربويةن دار النهضة العربية، بيروت.

23- صالح أحمد زكي(1988)، علم النفس التربوي، دار المعارف، الطبعة الرابعة.

24- صالح حسين الداهري(2008)، أساسيات التوافق النفسيو الاضطرابات السلوكية و الانفعالية، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

25 – صليحة براك(2008):

26- عبد الحميد و كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة.

27- عبد الخالق أحمد، الدافع للإنجاز و علاقته بالقلقو الانبساط، دراسات نفسية، القاهرة، الجزء الرابع.

28- عبد الرحمن عدس(1999): دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان، الطبعة الثانية.

29- عبد السلام فاروق السيد(1984)، دور نظريات التعلم في العلاج النفسي ، جامعة أم القرى ، القاهرة.

30 –عبد السلام فاروق وآخرون(1992): مدخل إلى الإرشاد التربوي والنفسي، دار الهدى للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى.

31- عبد اللطيف خليفة بركات(2000)، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة و النشر، القاهرة.

32-عبد اللطيف صبحي(2005): نظريات الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي، عمان، الاردن.

33- عبد المطلب القريطي(1998)، الصحة النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى.

34- عبد المنعم الدردير(2006)، الإحصاء البراميتري و اللابراميتري، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى.

35- عبد الوهاب كامل(2002)، بحوث في علم النفس، دار النهضة المصرية للطباعة و النشر، القاهرة.

36- ليندا دافيدوف، ترجمة سيد طواب، محمد عمر، مراجعة فؤاد ابو الحطب (1987) ، الشخصية الدافعية والانفعالات، دار الدولية للاستثمارات الثقافية ، مصر، الجزء الخامس.

37-ماكيلاند دافيد.

38- محمد حسن علاوي (1987): سيكولوجية التدريب و المنافسات ، دار المعارف، القاهرة ، الطبعة الرابعة

39- محمد محمود بن يونس(2007)، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، دار الميسرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، الأردن،الطبعة الأولى.

40- محمد محمود بن يونس(2009): سيكولوجية الدافعية والانفعالات، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، الطبعة الثانية.

41- محمد منير مرسي(1995)، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر، ص191.

42- محمود عبد الحليم المنسي(1997)، الصحة النفسية و علم النفس الاجتماعي و التربية الصحية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، الجزء الأول.

43- مصطفى نجيب شاويش(1998)، إدارة الأفراد، دار النهضة العربية، بيروت، ص111.

44- نوال محمد عطية(2002): علم النفس والتكيف النفسي و الاجتماعي، دار القاهرة للكتاب، مصر، ط1

45- فاروق عبد الفتاح موسى(1987)، اختبار تقدير الذات عند الأطفال، دار النهضة العربية، القاهرة.

46- كمال الدسوقي(1974)، علم النفس ودراسة التوافق، الكتاب الأول، دار النهضة العربية،القاهرة.

المعاجم :

46- المنجد في اللغة المعاصرة : قاموس نوبل عربي عربي، دار الكتاب الحديث.

المجلات :

47- محي الدين حسين(1988) : الدافعية للإنجاز لدى الجنسين، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 5، ص ص 92،93.

المذكرات :

48- صباح عجرود(2007) : التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي، رسالة الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة قسنطينة، الجزائر.

49- فريدة سهل (2009) : أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ الثانية ثانوي، رسالة الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة الجزائر.

50- محمد برو (2007) : التوجيه وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة قسنطينة، الجزائر.

المناشير الوزارية :

1- وزارة التربية الوطنية، منشور رقم :21 م في 2005/12/18.

2- وزارة التربية الوطنية، منشور رقم: 484 م في 2008.

3- وزارة التربية الوطنية ، منشور رقم : 186 م في 2006/3/24.

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
VAR00001	114,9901	12,24377	101
VAR00002	77,6040	7,26509	101

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,071
	Sig. (bilatérale)		,478
	N	101	101
VAR00002	Corrélation de Pearson	,071	1
	Sig. (bilatérale)	,478	
	N	101	101

Statistiques de groupe

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	3,00	48	115,2083	13,78553	1,98977
	4,00	53	114,7925	10,79059	1,48220

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	4,861	,030	,170	99	,866	,41588	2,45153	-4,44848	5,28024
Hypothèse de variances inégales			,168	88,893	,867	,41588	2,48115	-4,51419	5,34595

4- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجذعين المشتركين (اداب ولغات،علوم وتكنولوجيا) باختلاف متغير الجنس .

Statistiques de groupe

VAR00003		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002	1,00	50	80,0000	6,88684	,97395
	2,00	51	75,2549	6,90751	,96725

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00002	Hypothèse de variances égales	,044	,834	3,457	99	,001	4,74510	1,37268	2,02141	7,46879
	Hypothèse de variances inégales			3,457	98,971	,001	4,74510	1,37264	2,02148	7,46872

4- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي لدى طلبة الجذعين المشتركين (اداب ولغات، علوم وتكنولوجيا) باختلاف نوع التخصص .

الجدول رقم (): يوضّح دلالة الفروق في التخصص في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي

المتغيرات	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة و الدلالة
أداب ولغات	48	115,21	13,79	0,17	1,98	99	غير دالة عند 0,05
علوم وتكنولوجيا	53	114,79	10,79				

Statistiques de groupe

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	3,00	48	115,2083	13,78553	1,98977
	4,00	53	114,7925	10,79059	1,48220

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	4,861	,030	,170	99	,866	,41588	2,45153	-4,44848	5,28024
	Hypothèse de variances inégales			,168	88,893	,867	,41588	2,48115	-4,51419	5,34595

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	2,765	,099	-,918	99	,361	-2,23804	2,43865	-7,07684	2,60076
	Hypothèse de variances inégales			-,915	88,947	,363	-2,23804	2,44639	-7,09901	2,62293