الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

مذكرة تخرج مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

اعداد:
- فراقة أسماء
- بلامين سارة

إشراف الدكتورة:
عمور ربيحة

أعضاء لجنة المناقشة:

أ-خطاب حسين

أ-مراح فهيمة

السنة الجامعية: 2024/2023

شكر وتقدير :

الحمد للّه رب العالمين والصلات والسلام على أشرف المرسلين.

الحمد لله ال ذي يسّر لي هذا العمل المتواضع لخدمة كل طالب علم.

أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذة عمور ربيحة التي منحتني شرف

الإشراف على هذا العمل ومنحتني من وقتها الثمين.

وأشكر كل من كان سندا لنا في هذا المشوار الدراسي.

وأشكر نفسي لتحمل كل هذه الصعاب من أجل

الوصول إلى هدفي.

إهداء:

أهدي ثمرة جهدي:

إلى أفراد أسرتي اللذين كانوا سندًا لي في

مشواري الدراسي.

إلى جميع طلبة علوم التربية.

إلى كل من تصفح واستفاد من هذا العمل.

أهدي لهم هذا العمل تقديرًا

وعرفانا بالجميل.

سارة وأسماء

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى كشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز. و صغنا ثلاث فرضيات لهذه الدراسة منها: توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الرضا عن التوجيه و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي, توجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي , توجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز.

وقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي لكونه مناسبا لهذه الدراسة، واعتمدنا على عينة تتألف من 100تلميذ من السنة الثانية ثانوي خلال الموسم الدراسي 2023-2024. وتم توزيع استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي ومقياس الدافعية للإنجاز ل لقياس درجات متغيرات الدراسة كما تم التأكد خصائصه السيكومترية على العينة التي يطبق عليها للوصول إلى النتائج، اعتمدنا على أساليب إحصائية هي: معامل ارتباط بيرسون , اختبار T ,test للفروق.

واستخلصنا في دراستنا إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للإنجاز، و عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للإنجاز مما يدل على عدم تحقق الفرضية الثانية و الثالثة.

فهرس المحتويات:

الموضوع الصفحة

إهداء

شكر وتقدير

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

مقدمة.....02

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية الدراسة

1-إشكالية الدراسة.....05

2-فرضيات الدراسة.....07

3- أهداف الدراسة.....07

4-أهمية الدراسة.....07

5-مفاهيم الدراسة وتعريفها الإجرائية.....08

6-الدراسات السابقة.....09

7- التعقيب على الدراسات السابقة.....11

الجانب النظري:

تمهيد.....14

أولا: التوجيه المدرسي.....14

1-مفهوم التوجيه المدرسي.....14

2-نشأة التوجيه المدرسي.....15
3-النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي.....17
ثانياً: الرضا عن التوجيه المدرسي.....26
1-مفهوم لرضا عن التوجيه المدرسي.....26
2-المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي.....26
3-العوامل المؤثر في الرضا عن التوجيه المدرسي.....28
4- أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي.....30
خلاصة.....31

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد.....33
أولا: الدافعية.....33
1-مفهوم الدافعية.....33
2-التطور التاريخي لمفهوم الدافعية وتغير استعمالاته.....34
3- أنواع الدوافع.....35
4- وظائف الدافعية.....36
ثانياً: الدافعية للإنجاز.....36
1-مفهوم الدافعيةللإنجاز.....36
2-النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.....37
3- الصفات المميزة لذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز.....39
4-أهمية الدافعية للإنجاز.....40
4-أبعاد الدافعية للإنجاز.....41
خلاصة.....42

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.....45
أولا: الدراسة الإستطلاعية.....45
1- الدراسة الإستطلاعية.....45
ثانيا: منهج الدراسة.....45
ثالثا: الدراسة الفعلية.....46
رابعا: حدود الدراسة.....48
خمسا: أدوات الدراسة.....48
سادسا: الأساليب الإحصائية.....58

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد.....60
أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية.....60
ثانيا: مناقشة نتائج فرضيات الدراسة.....62
-الاستنتاج العام.....62
- خاتمة.....66
-إقتراحات.....67
- المراجع
- الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	جدول العناوين	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للجنس	46
02	توزيع عينة الدراسة وفقا للشعبة الدراسية	46
03	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للسن	48
04	عبارات استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي قبل وبعد التعديل	50
05	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة و الدرجة الكلية لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)	51
06	قيم معاملات ثبات بطريقتين ألفا _كرونباخ و التجزئة النصفية لا ستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=40)	52
07	طريقة تقدير درجات المقياس	53
08	عبارات مقياس الدافعية للإنجاز المدرسي قبل وبعد التعديل	54
09	قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة و الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=40)	55
10	قيم معاملات ثبات بطريقتين ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية لمقياس الدافعية لإنجاز الدراسة الإستطلاعية	57
11	طريقة تقدير درجات المقياس	58
12	قيمة معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين درجات الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للإنجاز	60
13	الفروق بين الجنسين في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي	61
14	الفروق بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز	61

مقدمة

مقدمة:

يعتبر الرضا عن التوجيه المدرسي الذي يعتبر حالة وجدانية يشعر بها التلميذ تشير إلى تقبله للتخصص الذي قدم إليه , و يجعله راضيا عن دراسته و يعزز توقعاته للنجاح فيها, و هذا ما يساعد على إثارة الدافعية للإنجاز لديه , لاعتبارها من العوامل المؤثرة في العملية التربوية من حيث اهتمامها بحياة التلميذ المدرسية , و ذلك من خلال تحقيق دوافعه النفسية و الاجتماعية و الدراسية , و عليه تمثل هذه المتغيرات من أهم العوامل الأساسية المساعدة على تحسين التحصيل الدراسي لدى المتعلم

فالمتعلم المتحصّل على تخصص مرغوب فيه ويتماشى مع قدراته وكفاءاته يستطيع أن ينجز أكثر، وأن يبذل جهداً معتبراً في تعلمه.

و يأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي من جهة, و الكشف على الفروق الفردية بين الجنسين في نفس المتغيرات بين أفراد العينة , تعد هذه المتغيرات من الشروط الأساسية للتعلم ,

فالرضا عن التوجيه المرغوب فيه يساعد على إثارة الدافعية للإنجاز, و لبلوغ هذا الهدف تمّ تقييم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسين : جانب نظري و جانب تطبيقي, يحتوي كل منهما على مجموعة من الفصول و تسبقهما مقدمة و فصل أوّل للإطار العام لإشكالية الدراسة ، و جاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

الفصل الأول: هو الإطار العام للإشكالية الدراسة, و فرضياتها ,و أهدافها ,و أهميتها ,و تحديد مفاهيم الدراسة ,و تعريفاتها الإجرائية و الدراسات السابقة.

الجانب النظري: يتضمن فصلين:

الفصل الثاني: يتضمن جزئيين أساسيين: جزء أول تناول التوجيه المدرسي من حيث الدلالة اللغوية والاصطلاحي، نشأة التوجيه المدرسي، نظريات التوجيه المدرسي والأهداف العامة للتوجيه والإرشاد المدرسي. أما الجزء الثاني فتضمن الرضا عن التوجيه المدرسي من الدلالة الاصطلاحية والمبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي، العوامل المؤثرة عن الرضا في التوجيه المدرسي، أهداف الرضا عن التوجيه المدرسي وأهمية الرضا عن التوجيه المدرسي.

الفصل الثالث : يتضمن جزئيين أساسيين : جزء أول تناول الدافعية من حيث دلالتها اللغوية والاصطلاحية , التطور التاريخي للدافعية, أنواع الدوافع, وظائف الدافعية, أما الجزء الثاني تناول الدافعية

للإنجاز من حيث دلالتها الاصطلاحية , النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز, الصفات المميزة لذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة , أهمية الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي , أبعاد الدافعية للإنجاز.

الجانب التطبيقي : و يتضمّن فصلين :

الفصل الرابع : و يتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث الدراسة الاستطلاعية , المنهج المستخدم مجتمع و عينة الدراسة , الأدوات المستعملة في جمع البيانات , حدود الدراسة , الأساليب الإحصائية المستخدمة لاختيار فرضيات الدراسة .

الفصل الخامس : و يتضمّن عرض و تفسير و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية , و استنتاج عام ,خاتمة اقتراحات , مراجع , ملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة
2-فرضيات الدراسة
3-أهداف الدراسة
4-أهمية الدراسة
5-مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

1- إشكالية الدراسة:

يعد الاهتمام بالمتعلم على وفق ظروف بيئته المدرسية من القضايا المحورية الّتي تتمركز حولها جهود المعنيين بشؤون التربية والتعليم، حيث نجد بحوث ودراسات ركّزت على بعض المتغيرات المتعلقة بالتوجيه المدرسي وكذا الرضا عن التخصص والدافعية للإنجاز.

وهذه المتغيرات من الشروط الأساسية لعملية التعلم، فالرضا عن التوجيه المدرسي تتيح للمتعلم استغلال ما يملك من قدرات وإمكانيات تسمح له بالوصول إلى ما يطمح غليه خاصّة عند الانتقال من مستوى إلى آخر.

ويعتبر الرضا عن التوجيه حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكياته واستجاباته، وتشير إلى تقبّله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر وتفاؤله لمستقبل حياته، وتقبّله لبيئته المدركة وتفاعلها مع الآخرين. (قدوري , 2012, ص136-137)

وعليه فالرضا عن التوجيه المدرسي باعتباره ارتياح للتلميذ والاطمئنان لتوجيهه المدرسي بما تضمنه من إجراءات ومعايير، وبما أسفر عنه من نتائج، والّذي سيساهم في تحقيق رغبته وطموحه وخاصّة إثارة دافعتيه للتحصيل.

والدافعية للإنجاز هي القدرة على أداء الأعمال والمجاهدة للنجاح في التنافس من اج الوصول إلى معايير الامتياز، وهذا يرتبط بالقدرة للتغلب على الصعوبات بمعايير مرتفعة وتحسين أداء افرد

(عمور ومعمري, 2019,ص30)

فالدافعية للإنجاز حالة تعبّر عن مدى سعي المتعلم ومثابرته في الأداء الجيّد في سبيل تحقيق بلوغ نجاحه، وشعوره بالرضا عن ذاته وثقته بنفسه، وكذا للتّغلب على الصعوبات النّي تواجهه.

وفضلا عن ذلك فالمتغيرات هذه تعتبر من الشروط الأساسية لعملية التعلم كون الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز المرتفعة لدى المتعلم في الثانوية خاصّة تعد من المحددات الهامة التي تدفع به للإنجاز أكثر وتحصيل دراسي جيد، فالمتعلم الذي يرضى عن توجيهه أي تخصصه يستطيع أن ينجز أكثر، ويبذل جهدا معتبرا في تعلمه وبالتالي تثير الدافعية للإنجاز لديه.

ولكن لأسف غالبا ما لا يستجاب لرغبات التلاميذ في عملية التوجيه في المرحلة الثانوية، إذ نجد ميولات التلاميذ تتشابه على بعض التخصصات، ما يكثر الطلب عليها، و لكنّ من الغير ممكن أن تلبي على التلاميذ حسب رضاهم و هذا راجع كذلك إلى اختلاف القدرات بين المتعلمين في ظل ما يسمّى بالفروق

الفردية، و بالتالي في بعض الأحيان يعتبر رفض رغبة التلميذ خلال توجيهه إلى التخصص الغير مرغوب فيه يؤثر على انخفاض دافعيته للإنجاز.

وفي هذا السياق نجد أن بعض الدراسات والبحوث أكّدت على وجود العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ

-كدراسة قدوري خليفة (2012) التي هدفت لدراسة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز وكدا التعرف على الفروق بين الجنسين، والتي أسفرت نتائجها على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين المتغيرين والفروق بين الجنسين، (قدوري , 2012, ص)

-كما تجد دراسة بن زروق و بودالي التي هدفت لدراسة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح و التوافق الدراسي و كذا التعرف على الفروق بين الجنسين، و التي أظهرت نتائجها على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و التوافق الدراسي (بن زروق و بودالي , ص ص42, 43,44)

وكذلك دراسة براك صليحة التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الأداء لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (براك ,2008 , ص146).

وبذلك أصبح البحث في مجال التوجيه والدافعية أمر في غاية الأهمية، إلا أن الارتباط بين المتغيرين واضح وبيّن.

ولذلك فالبحث في حاجة ماسّة لدراسة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

وعليه فإشكالية دراستنا جاءت لدراسة طبيعة العلاقة بين المتغيرين والفروق بين الجنسين في نفس المتغيرات، وبصورة أوضح تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1 _ هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين درجات الرضا عن التوجيه المدرسي، ودرجات الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي؟

2_هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي؟

3_هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ السنة الثانية؟

2- فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى:

-توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات الرضا عن التوجيه المدرسي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي.

الفرضية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

الفرضية الثالثة :

توجد فروق ذات دلالة لإحصائية بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

-الكشف عن الجوانب الشخصية للتلميذ التعليم الثانوي وهي الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز.

-التعرف على طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

-الكشف عن الفروق بين الجنسين في الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

4- أهمية الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية احد الموضوعات المهمة و هو الرضا ن التوجيه المدرسي و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي , حيث تشير أدبيات البحث أهمية الرضا عن التوجيه في إثارة الدافعية للإنجاز لدى المتعلم , إذ تستثير اهتمام المختصين في علوم التربية, و تقدم معلومات نظرية وعملية للأستاذ و مستشار التوجيه المدرسي خاصة و المدير و مساعديه من أجل توجيه الاهتمام بالتلاميذ لاستثمار قدراتهم من أجل مساعدة المتعلمين في إنجاز أدائهم, و تحسين مستواهم.

5_ مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

5_1 تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي:

يمكن أن نعر فالرضا عن التوجيه المدرسي: "حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد المدرسي، و كل ما يحيط به, من ذلك تقبله للتخصص الحاضر و الماضي لبيئته و إنجازاته المدرسية , و لذاته وللآخرين ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد و استجاباته و هذا يعني ان هناك حالة وجدانية ." (خير الله سيد , 1990, ص 98).

وتعرف إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لقدوري خليفة (2012) المطبق في الدراسة الحالية.

5-2 تعريف الدافعية للإنجاز:

عرفها يونغ (1961, (young) بأنها:" تخطي العقبات والحواجز، كما يعني القدرة والنضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بكل سرعة و بقدر الإمكان ". (عن موسى, 1994, ص120).

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في مقياس الدافعية للإنجاز لقدوري خليفة (2012). المطبق في الدراسة الحالية.

6- الدراسات السابقة:

6-1 الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز:

دراسة براك صليحة (2008) بعنوان: الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. (براك, 2008, ص149)

دراسة إبراهيم طيبي (2009): "الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية"، هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة الموجودة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والكفاية التحصيلية لدي تلاميذ السنة الثانية ثانوي. (بن العربي، 2006، ص 459).

دراسة قدوري (2012) بعنوان الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز (قدوري , 2012 ,ص 107, 109, 110).

و كذا دراسة بن زروق، وبودالي (2012) بعنوان الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالتوافق الدراسي و مستوى الطموح حيث أسفرت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي و التوافق الدراسي و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي (العياشي، بودالي 2012 ص 42-44).

إلا أن هناك دراسات أكدت العكس بعدم وجود علاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للإنجاز **كدراسة بوسدر راضية، و بوشرمة أميرة، قندوز رحيمة (2018) التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين** الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم، حيث أبرزت نتائجها الى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للإنجاز (بوسدر, بوشرمة , قندوز , 2018, ص 55).

6-2 دراسات تناولت الفروق بين الجنسين في الرضا عن التوجيه المدرسي:

- دراسة براك صليحة (2008) بعنوان: الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ وتلميذات الجذعين المشتركين في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي (براك. 2008ص147).

- دراسة إبراهيم طيبي (2009) حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي حسب متغير الشعبة في الشعب الأدبية و عدم وجود فروق بين الجنسين في الشعب العلمية. (طيبي، ،2009، ص460).

_دراسة قدوري خليفة (2012) حيث أظهرت نتائجه على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي (قدوري , 2012,ص 109).

3-6 الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز:

_دراسة فلكارسونو وفون و براون (felkerson),,fun &brown, 1983) دراسة تركي و موسى(1988) , دراسة عبد الخالق و النيال(1992) , أبو ناهية (1988), الطواب(1990) , موسى جبريل(1993) , الحارثي(2010) , الحضيري(2013).

_دراسة سهل فريدة (2009) التي هدفت الى التعرف على بين الفروق بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز، حيث أظهرت نتائجها على عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في درجات الدافعية للإنجاز (سهل , 2009, 143).

_دراسة قدوري خليفة (2012) التي هدفت لدراسة الفروق بين الجنسين في مستوى الدافعية للإنجاز، والتي أسفرت نتائجها على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز (قدوري, 2012 ص110).

إلا أن هناك دراسات أثبتت بوجود فروق بين الجنسين في الرضا عن التوجيه مثل دراسة كرندال(Carnall, ,1969), هورنر(horner1972),أنتويزل و بيكر(biker ,Entwisle,1983) دراسة ديو و تاينور(Taynor Deaux) ,1973), كينغ و نيوكمب ((King Neucomb).

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع البحث نلاحظ ندرة الدراسة التي تناولت العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز حيث تم العثور على البعض فقط مثل دراسة قدوري خليفة (2012)، دراسة براك صليحة (2008)، دراسة بوسدر راضية، بوشرمة أميرة قندوز رحيمة، دراسة بن زروق وبودالي (2012).

كما نلاحظ ان الدراسات التي تناولت الفروق في متغيرات الدراسة بين الجنسين، فهي متعددة في الرضا عن التوجيه المدرسي مثل دراسة براك صليحة (2008) ودراسة قدوري خليفة (2012).

وكذا دراسات المتعلقة بالفروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز مثل دراسة فلكاسونووفون وبراون

(nuf,Felkerson),&nworB,1983دراسة تركي موسى (1988) , دراسة عبد الخالق النيال (1992) دراسة أبو ناهية (1988) ,الطواب (1990), دراسة موسى جبريل(1993) , الحارثي (2010) ,الحضيري (2013), سهل فريدة (2009) , قدوري خليفة (2012) ,دراسة كارندال(1969,(Carnallو دراسة هورنر (1992.,(Hornerو دراسة أنتويزل و بيكر (1985, ,(Biker,Entwisleدراسة ديو تاينور (1979 (Deaux,Taynorو دراسة كينغ و بيوكمي, و التي جاءت نتائجها متناقضة مع الدراسات الأخرى , و التي أكدت العكس على عدم وجود الفرق بين الجنسين في متغيرات سالفة الذكر, ومسألة الفروق بين الجنسين لم تبيّن بعد .

ولقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في اختيار أداة الدراسة المناسبة من مجموعة مقاييس مما سهّل مهمة الباحثتان في اختيار المقاييس.

كما استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب التطبيقي.

الجانب النظري

الفصل الثاني: الرضا عن التوجيه المدرسي

أولا: التوجيه المدرسي
1-مفهوم التوجيه المدرسي
2-نشأة التوجيه المدرسي
3-النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي
4-الأهداف العامة للتوجيه المدرسي

ثانيا: الرضا عن التوجيه المدرس
1- مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي
2- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي
3- العوامل المؤثرة عن الرضا في التوجيه المدرسي
4- أهداف التوجيه المدرسي
5- أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التوجيه المدرسي من بين الخدمات الهادفة لمساعدة التلاميذ لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وكذلك تحقيق النجاح الدراسي.

حيث تكمن وظيفة التوجيه المدرسي في مساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم واكتشاف مواهبهم وقدراتهم، لاستغلالها التخصص الذي يناسب ميولهم ورغباتهم واستعداداتهم، وكذي تحقيق الصحة النفسية.

وفي هذا السياق تطرقنا في هذا الفصل على الدراسة النظرية لمتغير الرضا عن التوجيه المدرسي، وقسم هدا الفصل الى جزئيين الجزء الأوّل يتناول التوجيه المدرسي عامتاً ويحتوي على مفهوم التوجيه المدرسي، نشأته، النظريات المفسرة له، أهميته وأهدافه

أما الجزء الثاني فتناول الرضا عن التوجيه المدرسي تضمن الدلالة الاصطلاحية، المبادئ المحققة لرضا عن التوجيه المدرسي، العوامل المؤثرة عن الرضا عن التوجيه المدرسي، أهداف الرضا عن التوجيه المدرسي وأهمية الرضا عن التوجيه المدرسي.

أوّلاً: التوجيه المدرسي:

1- مفهوم التوجيه المدرسي.

- **لغةً:** من الفعل وجّه أي التعليمات التي يزودها المسؤول لمرؤوسه والتي ترسم كيفية تنفيذ الأعمال.

(معجم المعاني الجامع، 03).

اصطلاحا: عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك المشاكل التي تواجههم وتطوير مواهبهم وقدراتهم، وتحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها، لتحقيق النمو والتكامل في شخصيتهم. (عبد الحميد،1976، ص33).

- وعرّفه أحمد زاكي بدوي على أنّه: العملية التي تهتم بمساعدة التلاميذ والطلبة لاختيار نوع الدراسة الملائمة ليلتحقوا بها والتكيف معها، والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في حياتهم المدرسية. (بدوي، ص1188).
- عرّفه عيادة والقصري أنّه: المساعدة لإختيار الأقسام الدراسية و نوع الدراسة التي تتوافق مع ميول الفرد و قدراته ومع تحصيله الدراسي، وكذلك اختيار نوع المدرسة و الكلية أو الجامعة. (عياد والخضري، 1995، ص53).

2- نشأة التوجيه المدرسي:

بدأ الاهتمام بالتوجيه في بداية في المجال المهني حيث بدأة حركة التوجيه المهني بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1908 عندما نشر "فرانك باسونر" Frank Parsenz" مؤسس حركة التوجيه المهني تقديره عن التوجيه المهني وأعطى هذه الحركة أهمية كبيرة إجتماعية، ودعا إلي إتباع أساليب معينة وإدخاله في المدارس لإعداد الشباب للحياة المهنية وتوجيههم إلي المهن الملائمة لهم و بالتالي إنشاء أوّل مكتب للتوجيه المهني في مدينة بوسطن تحت إدارة "بارسونز".

و اهتم باستور "بارسونز" بالتوجيه الفردي والجماعي كأسس للتوجيه المهني، واهتم كذلك بعملية التتبع وجمع المعلومات حول المهن المختلفة و يعود له الفضل في انتشار التوجيه المهني بسرعة في الولايات المتحدة الأمريكية. (عجرود، 2007، ص 29).

وأنشئه الجمعية القومية للتوجيه المهني (National vocation guidance association) لتنظيم التوجيه المهني وجمع المتكلفين به وإصدار مجلة خاصة بالتوجيه تسمى:

(The personal guidance) وفي عام 1939 أنشئ مكتب المعلومات المهنية والتوجيه في إدارة التربية المهنية بوزارة التربية الأمريكية، وأدخل هذا المكتب التوجيه المهني إلى المدارس في المراحل التعليمية المختلفة، وبعد الحرب أنشأت عدّة مكاتب للتوجيه المهني لإلحاق الجنود بالأعمال التي تناسبهم وكان الاهتمام بحركة التوجيه المهني كذلك بإنجلترا ففي عام 1909 صدر قانون تنظيم العمال وبمقتضاه تكونت مكاتب لمساعدة الشباب على اختيار المهن الملائمة لهم، وفي عاو 1921 توات السلطات التربوية بصورة رسمية مهمة التوجيه والإرشاد لتلاميذ المدارس المختلفة وذلك بإنشاء "المعهد القومي لعلم النفس الصناعي" للقيام بالعديد من الأبحاث في ميدان الصناعة و العمل و التوجيه المهني. (عجرود، 2007، ص29).

أما حركة التوجيه التربوي فطهرت عام 1914 حيث نشر "ترومان كيلي" " Truman Kely" رسالة دكتوره عن التوجيه التربوي بجامعة كولومبيا حيث كان يري أن هدف التوجيه التربوي هو وضع أساليب علمية لتصنيف طالبة المدارس الثانوية لمساعدتهم لاختيار نوع الدراسة التي تلائمهم، وبالتالي يرى " kelly" أن التوجيه التربوي يسبق التوجيه المهني.

وفي عام 1918 نشر "بروبر" "Breuer " مقالات ذكر فيها أن التوجيه التربوي يعني بناء الفرد من الناحية العقلية وتدريبه وتعليمه، وفى كتابه الذي نشره عام 1932 بعنوان "التربية كتوجيه"

(Educatio as Guidance) أين يوضح محدودية التوجيه التربوي لأنه يهتم بنجاح التلاميذ في حياتهم الدراسية وأن التربية كتوجيه هي أشمل وتهتم بضرورة توجيه التلاميذ بالمدارس في جميع نواحي نشاطهم. (عجرود، 2007، ص30).

ثم ظهرت حركة التركيز على التوافق والصحة النفسية بظهور وإنشاء أفكار " مدرسة التحليل النفسي" والانتباه إلى مشكلة الأمراض العقلية والتخلف العقلي لدى الأفراد، وبزوغ نور هذه الحركة داخل مصحات الأمراض العقلية واقترانه بالدعوة إلى الوقاية من الأمراض النفسية والعناية بالصحة النفسية للفرد، والعلاج في إطار الإرشاد النفسي، ويعود الفضل في ذلك لابتكار "فرويد" لطريقة التحليل النفسي وتركيزه على العلاقة العلاجية بين المريض والمحلل، وباعتبارها الطريقة إلى الشفاء وهي الفكرة الأساسية في عملية الإرشاد النفسي، وفي مجال التربية في المدارس. ظهرت مشكلات سوء التوافق لذي التلاميذ وأصبحت مهمة الإرشاد النفسي هي تعديل سلوك هؤلاء الشباب في الحفاض على صحتهم ومساعدتهم على التوافق مع الحياة المدرسية وخارجها على حدّ سواء.

وبالتالي ركّزت الصحة النفسية على مفهوم التوافق حيث تعتبر الشخص المتوافق سليماً من الناحية النفسية، وعليه أصبح الإرشاد يعتبر وسيلة لمساعدة التلاميذ على التوافق مع المحيط المدرسي والمهني بالعمل على اختيار المهن المناسبة لهم. أي توافقهم مع البيئة والمجتمع في ضوء علاقاتهم المتنوعة. (عجرود، 2007، ص 31).

وفي الخمسينات من القرن العشرين ظهرت حركة الإرشاد النفسي كرد فعل على التركيز على التوافق، ومبدأ هذه الحركة وضع الإرشاد النفسي في خدمة مراحل النمو المختلفة، تأثراً بعلم النفس التكويني ل "فجهرسة" وظهور فكرة مطالب لنمو.

وتختص فكرة العلاقة بين الإرشاد والنمو لكل مرحلة عمرية مهارات خاصة بها ويستطيع الفرد تعلمها وفقاً لدرجة نضجه وطبيعة هذه المرحلة (بيولوجية، اجتماعية، نفسية). فتحصيل الفرد ومهاراته في فترة محدّدة يؤدي به إلى النجاح المراحل الموالية وإلى حسن التكيف فيها، فبالتالي فالفشل في تحقيق مطالب مرحلة قد يؤدي إلى الفشل في المراحل الموالية وإلى سوء التكيف.

فأصبت وضيفة الإرشاد في النمو هي العمل على تحقيق وتحصيل مطالب ومهارات كل مرحلة وتسهيل حركة الفرد خلال هذه المسيرة الارتقائية وبذلك قدمت خدمات الإرشاد مدّة زمنية طويلة وتركز على تنميت قدرات الفرد الفطرية للوصول إلى النضج عكس ما دعت إليه حركة التوافق النفسي إلى استخدام الأسلوب الإرشادي في حالات أزمات لا غير. (عجرود، 2007، ص 31).

3- النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي:

3-1- نظرية الذات " Self-theory":

تعتبر نظرية الذات ل "كارل روجرز"Roger's Self theory " هي أحدث وأشمل نظريات الذات، وذلك لارتباطها بطريقة من أشهر الإرشاد والعلاج النفسي وهي طريقة العلاج المتمركزة حول الشخص (العميل) Client cetred، أو غير موجهة Nondirective وهذه النظرية بنت أساسها على دراسة وخبرة "روجرز" في التوجيه والإرشاد في العلاج النفسي.

ولنظرية الذات عدّة مكونات منها:

- **مفهوم الذات: Self-concep:**

منذ أن بدأ "أرجوز" في بلورة في بلورة نظرية الذات أصبح مفهوم الذات من أهم موضوعات البحث في علم النفس وأصبحت ذات أهمية خاصة في الإرشاد و العلاج المتمركز حول العميل، وقد وصفت "روث ويلي" "Wylie " 1974، 1979، وحللت عدد كبيراً من الدراسات و البحوث حول مفهوم الذات بأنّه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة لأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كم تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كم يتصورها هو. (زهران.، 1998، ص93)

- **مفهوم الذات المدركة: Perceived Self Concept:**

هي المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرون في المجتمع يتصورونها والتي يمثلها الفرد داخل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

- **مفهوم الذات الاجتماعية: Social Self Concept:**

هي مدركات الآخرين والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون.

- **مفهوم الذات المثالية: Ideal Self Concept:**

هي المدركات والتصورات الموحدة عند الفرد عن الصورة التي يجب أن يكون عليها، وهي صورة مثالية يطمح الفرد أن يصل إليها. (هران،1998، ص94)

-مفهوم الخبرة: Experience:

هي شيء أو موقف يعيشه الفرد في زمان أو مكان معين ويتفاعل معها وينفعل بها، ويؤثر ويتأثر بها، والخبرة متغيرة، ويحول الفرد خبراته إلى رموز يدركها ويقيمها في ضوء مفهوم الذات وفي ضوء المعايير الاجتماعية، أو يتجاهلها على أنّها لا علاقة لها ببنية الذات او يشوهها إذا كانت غير متطابقة مع بنية الذات. (زهران، 1998، ص97).

- **مفهوم السلوك:**

هو نشاط موجه نحو هدف من جانب الفرد لتحقيق وإشباع حاجاته في المجال الظاهري، ويتفق معظم السلوك مع مفهوم الذات، ومع المعايير الاجتماعية، أما العض فلا يتفق مع بنية الذات والمعايير الاجتماعية، وعندما يحدث التعارض ينتج عنه سوء التوافق النفسي، ويمكن تعديل السلوك أو إنكاره. (زهران، 1998، ص 98).

- **مفهوم المجال الظاهري:Phenomenal Field :**

هو عالم الخبرة المتغير باستمرار، وهو كل الخبرات ومجموعها، وهو عالم شخصي ذاتي يتضمن المدركات الشعورية للفرد في بيئته.

ويرتبط المجال الظاهري بالذات الظاهرية Phenomenal Self أي الذات الشعورية كما يدركها الفرد " دوبالد سنج" و"آرثركومبس" " Snygg" " Cmbs» 1949. ويختلف المجال الظاهري عن المجال غير ظاهري No Phenomenal Field أي المجال اللاشعوري الذي يتضمن الأجزاء اللاشعورية من الذات والخبرات "هليجارد" "Hilgard "1949. (زهران، 1998، ص102).

3-2- النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها قوانين الدماغ وهي قوي الكف وقوي الاستثارة اللتان تشكلان مجموعة الاستجابات الشرطية، ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد.

وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعليم في اكتساب المعرفة الحدسية، لذي فإن أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل. (عبد اللّه، 2013، ص91)

3-2-1- المسلمات التي تقوم عليها النظرية السلوكية:

- إن علم النفس هو علم السلوك وهدفه التنبؤ بالسوك وضبطه.
- السلوك هو جميع أوجه النشاط الذي يقوم به الفرد ويمكن ملاحظته.
- يمكن اختزال سلوك الإنسان إلى عمليات فيزيوكميائية ويمكن تفسير سلوك الإنسان في ضوء ما يحدث من تغيرات فيزيولوجية وعصبية بما يزيد من اقتراب علم النفس من علم البيولوجيا.
- تعد العادة بمثابة المفهوم الأساسي في النظرية السلوكية وهي محور الشخصية، ويكتسب الفرد عاداته وشخصيته.
- يسلم السلوكيون بالحتمية النفسية بمعني حدوث الاستجابة إذا تعرّض الفرد لمثير ما وأنّه يمكن التنبؤ بنوع الاستجابة.
- العوامل البيئية هي العوامل الرئيسية في اكتساب السلوك وتعمل على تكوين الشخصية. (عبد اللّه، 2013،ص94).

3-2-2 المبادئ التي تركز عليها هذه النظرية:

للنظرية السلوكية بعض المبادئ التي ترتكز عليها ويحتاجها الأخصائي النفسي كلها أو اختيار بعضها في التعامل مع الطلاب من خلال العلاقة الإرشادية على النحو التالي:

3-2-2-1 الإشراط الإجرائي:

ويطلق عليه مبدأ التعلم حيث أنه يؤكد على الاستجابات التي تؤثر على الفرد واحتمالية تكرار السلوك المشبع في المستقبل وهكذا تحدث الاستجابة، صاحب هذا الإجراء هو " سكنر" الذي يري أن التغييرات تحدث نتيجة لتبادلات في سلسلة من المعتقدات والاستجابات والنتائج مما يؤدي إلى التحكم في الإجراء إذا كان وجود النتيجة يتوقف على الاستجابة ولهذا الاجراء استخدامات عديدة في مجال التوجيه والإرشاد و العلاج السلوكي وتعديل سلوك الأطفال والرّاشدين ورياض الأطفال والمستشفيات ولها استخدامات في الإدراك و التدريب و التعليم و العلاقات العامة.

(عبد اللّه، 2013، ص95).

3-2-2-2 التعزيز:

أ- **التعزيز الإيجابي:** هو حدث سار يحدث لأفراد نتيجة الاستجابة لسلوك ما إذا كان هذا الحدث بما يؤدي إلى زيادة استمرار القيام بالسلوك مثل: تلميذ يجيب على سؤال المعلم فيشكره ويثني عليه، فيعاود التلميذ الإجابة على أسئلة المعلم.

ب-التعزيز السلبي: هو حدث يتعلق بالمواقف السلبية والبغيضة والمؤلمة فإذا كان استبعاد هذا الحدث منفر (مؤلم) يتولى حدوث سلوك ما يؤدي إلى زيادة حدوثه، فإن استبعاد هذا الحدث يطلق عليه تدعيم أو تعزيز سلبي مثال: فرد لديه حالة بدأ يقرأ في صحيفة فاستسلم للنوم نجد أنّه فيما بعد يقرأ الصحيفة عندما يريد النوم. (عبد اللّه، 2013، ص95).

3-2-2-3 التعليم بالملاحظة والتعليم والمحاكات:

تتركز أهمية هذا المبدئ على الفرد حيث يتعلم السلوك من خلال الملاحظة والتقليد، فالطفل يبدأ بتقليد الكبار، والكبار يقلدون بعضهم البعض عادة ما يكتسب الأفراد سلوكهم من خلال مشاهدة نماذج في البيئة وقيامهم بتقليده، ويتطلب في العملية الإرشادية تغيير السلوك وتعديله وإعادة نموذج السلوك السوي على أشرطة تسجيل (كاسيت) أو شريط فيديو أو أفلام أو قصص أو سيرة ذاتية لحياة أشخاص مؤثرين ذوي أهمية كبيرة على الناشئة مثلاً: قصص العلماء ونماذج حياتنا المعاصرة ..... (عبد اللّه، 2013، ص97).

3-2-2-4 العقاب:

أ- **العقاب الإيجابي:** يتمثل في ظهور حدث منفر (مؤلم) للرد بعد استجابة ما يؤدي إلى إضعاف هذه الاستجابة أو توقيفها ومن أمثلة ذلك العقاب البدني والتوبيخ بعد قيام الفرد بسلوك غير مرغوب إذا كان ذلك يؤدي إلى نقص السلوك أو توقفه، ونؤكد أن العقاب البدني محصوراً على المرشد المدرسي والأخصائي النفسي وكذي المعلمين.

ب-العقاب السلبي: وهو استبعاد حدث سار للفرد بعد استجابة ما يؤدي إلى إضعافها أو اختفائها مثل: حرمان الأبناء من مشاهدة بعض البرامج التلفزيونية وتوجيههم لمذاكرة دروسهم فإنّ هذا الإجراء يعمل على تعديل السلوك غير المرغوب وهو عدم المذاكرة، ولكنه يحرمهم من النشاط المحبب لهم وهو مشاهدة البرنامج، يسمي عقاب سلبي، ويفضل المختصين العقاب السلبي في معالجة الكثير من الحالات التي يتعاملون معها.

ج- التشكيل: وهو عملية تعلم سلوك مركب وتتطلب تعزيز بعض أنواع السلوك وعدم تعزيز أنواع أخري ويتم من خلال استخدام القوانين التالية:

- **الإطفاء أو الإغفال أو المحو:**

وهو انخفاض سلوك في حال التعزيز سواءً كان بشكل مستمر أو متقطع فيحدث الإنطفاء أو الإطفاء أو الإغفال أو المحو وتفيد في تغيير السلوك وتعديله وتطويه ويتم من خلال إغفال السلوك وتجاهله وعدم الانتباه له أو عن طريق وضع صعوبات او معيقات أمام الفرد مما يعيق اكتساب السلوك مما يعمل على تلاشيه مثال: تلميذ تصدر منه ألفاظ غير مناسبة كالتنابز بالألقاب فإن من وسائل التعامل مع هذا السلوك هو إغفاله وتجاهله مما قد يؤدي إلى الكف عن ممارسة هذا السلوك.

- **التعميم:**

ويحدث التعميم نتيجة لأثر تدعيم لسلوك مما يؤدي إلى تعميم السلوك على مواقف أخرى ومثيرات شبيهة بالمثير الأوّل أو تعميم الاستجابة في مواقف مشابهة. ومن أمثلة التعميم:

مثال على تعميم المثير: الطفل الذي يتحدث عن أمور معينة في وجود أفراد أسرته (مثير) قد يتحدث عن هذه الأمور بنفس الطريقة مع ضيوف الأسرة (مثير) فسلوك الطفل تم تعميمه إلى مواقف أخرى، لذا نجد هذه السلوكات المرغوب فيها في الفصل الدراسي يمكن تعميمها مع باقي الزملاء.

مثال على تعميم الاستجابة. تتغير استجابة إذا تأثر باستجابات أخرى لديه فلو مدحنا هذا الشخص لتبسمه فقد يزيد من معدل الضحك والكلام أيضاً لذي فإن تدعيم الاستجابة يحدث نتيجة وجود استجابات أخرى (الابتسامة والضحك) عند مدحه في مواقف أخري.

- **التمييز:**

يتم عن طريق تعزيز الاستجابة الصحيحة لمثير معين أي تعزيز الموقف المراد تعلمه أو تعديله مثال: عندما يتمكن الفرد من إبعاد يده عن شيء ساخن.

- **التخلص من الحساسية أو التخلص التدريجي:**

يتم ذلك في الحالات التي يكون فيها الخوف من المرتبط بحادث معين فيستخدم المرشد طريقة التعويد التدريجي المنظم ويتم التعرّف على المثيرات تستثير استجابات شاذة ثمّ تعرض على المسترشد بالتكرار

تدريجياً في ظروف تقلل نسبة الخوف حتى يصل إلى مستويات أعلى من الخوف ويصل إلى الاستجابات الشاذة. وتستخدم هذه الطريقة في لمعالجة حالات المخاوف المرضية.

(عبد اللّه، 2013، ص98).

- **التعاقد السلوكي (الاتفاقية السلوكية):** يقوم هذا الأسلوب على إقامة اتفاقية بمثابة عقد بين المرشد والمسترشد يحصل كل منهما على مقابل ما يعطيه الطف الآخر، بشرط أن يقوم المسترشد بتحديد العبير السلوكي المرغوب بنفسه. مثلا: كأن يعقد المرشد يعقد مع المسترشد بإعطاء مبلغ من المال له إذا نقص في الوزن وأن يفقد المال في حالة ما إذا زاد في الوزن.

- **الشراط التنبئي:**

يستخدم الأخصائي أو المعالج هذا الأسلوب لتعديل السلوك غير المرغوب فيه، استخدام في معالجة الذكور اللذين يتشبهون بالجنس الآخر أو في علاج الإدمان على الكحول أو التدخين، ويتم استخدام مثير منفر كالعقاقير المقيئة أو الصدمات الكهربائية أو أشرطة كاسيت تسجل عليها بعض العبارات المنفرة التي تتناسب مع السلوك الذي يريد تعديله. (عبد اللّه، 2013، ص99).

3-4- نظرية السيمات: Trait Theory

- السمة في رأي ألبورت هي: الوحدة المناسبة لوصف الشخصية وليست السمة في رأيه صفة مميزة لسلوك الفرد فقط، بل أنّها أكثر من ذلك وأنّها استعداد أو قوة دافع داخل الفرد يدفع سلوكه ويوجهه بطريقة معيّنة. (سهير، 2000، ص 102)

3-4-1 أنواع السيمات حسب ألبورت:

أ- السمة العامة أو المشتركة:

وهي الاستعدادات أو السيمات العامة التي يشترك فيها كثير من الناس بدرجات متفاوتة، ويمكن على أساسها المقارنة بين الأفراد اللذين يعيشون في بيئة أو ثقافة معينة، فسمة السيطرة مثلا سمة عامة يمكن أن تقارن على أساسها بين الأفراد، ونحدد لكل منهم درجة معينة من السيطرة، والسمة العامة تكون عادةَ سمة مواصلة Continuous وتتوزع بين الناس توزيعاً عادلاً.

ب- السمة الفردية:

وهي الاستعدادات أو السيمات الشخصية أو الخصائص السلوكية التي لا توجد لدى جميع الأفراد، إنّما تكون خاصة بفرد معيّن وهي الاستعدادات الشخصية التي تعبر عن نواحي فردية في شخصية الفرد، ويجب أخذها بعين الاعتبار إذا أردنا أن نصف شخصية فرد معين، يعتبر ألبوت أن فردية كل إنسان هي الأساس في دراسة شخصيته وهي إنشاء عصبي نفسي عام خاص بالفرد ويوجه سلوكه. (سهير، 2000، ص103).

ج- السمة الرئيسية:Cardinal Trait

هي السمة التي تكون على درجة عالية جداً من الأهمية في سلوك الفرد، سائدة مسيطرة على شخصية الفرد ويظهر أثرها في جميع أفعاله تقريباً.

د- السمة المركزية: Central Traits

هي سمة تصف فرداً معيناً بدرجة كبيرة وتكون أكثر تمييزاً له، يرى ألبورت أن السمات المركزية التي يمكن أن وصف فرد بها شخصية فرد معين وصفاً دقيقاً هي في العادة تتراوح بين خمس وعشر سيمات، ويرى أن السيمات المركزية ثابتة في الشخصية، وأن ما نشاهده عادةً من ثبات في سلوك الفرد إنما راجع إلى السيمات المركزية. (سهير، 2000، ص104).

هـ- السمة الثانوية: Secondary Traits

تشير إلى استعداد ثانوي أقل أهمية وأقل وضوحاً وثباتاً وعموميةً وأقل ظهوراً من الاستعدادات المركزية وهي لا تميز الفرد، وأن الفرد يظهرها في ظروف خاصة والسمة الثانوية لا تكون ثابتة في سلوك الفرد. (سهير، 2000، ص205).

3-4-2- تطبيقات نظرية السمات في التوجيه والإرشاد:

ساهمت نظرية السيمات بقدر كبير في التوجيه والإرشاد النفسي من خلال تأكيد "ألبورت" على التركيز على الحاجة الفردية في دراسة السلوك وشخصية الفرد الذي يساهم في عملية الإرشاد والتوجيه، وكذلك عن طريق التعرّف على السيمات الشخصية لدي الأفراد.

- يساهم في التنبؤات بجمع التنبؤات بتصرفات العميل من خلال دراسة السيمات المركزية.

- تحليل المعلومات الخاصة بالعميل وتركيبها بحيث تظهر سيماته المتميزة وتشخيص المشكلة بالاستعانة بالاختبارات والمقاييس الموضوعية.
- وقد حفّز ألبورت علماء النفس على تخصيص قدر من وقتهم وجهودهم أكثر وأكد أن أكثر المناهج فعالية في دراسة السلوك هو منهج دراسة حالة. (سهير، 2000، ص107).

3-5 نظرية التحليل النفسي:

تعتبر نظرية التحليل النفسي من أقدم النظريات الكلاسيكية وهي من أكثرها اتساعا، فلا يكاد يكون هناك كتاب أو مؤلف في نظريات الإرشاد إلا وتتصدره نظرية التحليل النفسي، ويرتبط التحليل النفسي باسم العالم "سيقموند فرويد" " Sigmund Freud " الذي يعد بمثابة الأب الروحي لهذه النظرية وقد أثر هذا الاتجاه على العديد من الباحثين، ولكن هناك من العلماء الذين عارضو هذا الاتجاه إلا أن هناك من سار على نهج فرويد في التحليل النفسي منهم:(أدلر، يونغ، هورناي، سوليفان وغيرهم).(الطراونة ، 2009، ص61)

3-5-1 الافتراضات الأساسية في التحليل النفسي:

- الإنسان مخلوق مسير وتغلب عليه الطبيعة العدوانية ولا يمكن التخلص من هذه الطبيعة بل يمكن تحويلها لتصبح سلوكات مقبولة.
- تلعب الغرائز الجنسية دورًا هاما في تقرير سلوك الفرد.
- للعوامل البيولوجية دورا هاما في بناء شخصية الفرد وتحديد سلوكه البشري، وتعد هذه النقطة محور الخلاف بين فرويد وأتباعه من الرويديون الجدد.
- قسم فرويد الشخصية إلى 3 أقسام:(الطراونة ، 2009، ص63)

1- الهو The ID

وهو النظام الأساسي في الشخصية ويمثل المصد الرئيسي لطاقة النفسية، ويري فرويد أن هذا النظام يكاد يكون موجود منذ ولادة الفرد، فهو مستودع الغرائز وينقصه النظام فهو محكوم بمبدأ اللذة ويهدف إلى التقليل من الألم وغزالته والتخلص من التوتر من خلال الحصول على المتعة وهذا المكون لا يخضع لظروف الزمان والمكان، ويحركه اعتبار واحد وهو إشباع الحاجات الغريزية بما يتماشى مع مبدأ اللذة. (الطراونة، 2009، ص64)

2- الأنا The Ego

يمثل الأنا المكون المنظم بين أنظمة الشخصية، ويعمل ضمن مبدأ الواقع ويكون نتيجة تأثير العلم الخارجي، كما يعمل بمثابة القابض لمكونات الشخصية، ومن أهم وظائفه منع حدوث تفريغ للتوتر إلى أن يتم اكتشاف الوقت المناسب لتفريغه وهذا يعني تأجيل اللذة الآنية لتصبح لذة مستقبلية، ويهدف إلى الحفاض على حياة الفرد والعمل على تكاثر النوع واستمراره، ويمكن أن يسمح الأنا بتحقيق بعض رغبا ت الهو بالإشباع أحياناً بما يتناسب مع الواقع وذلك لضمان الحفاض على توازن شخصيته، كما أنه ضروري في حل الصراعات الداخلة بين مكونات الشخصية (الهو والأنا والأنا الأعلى) ويبقي الأنا الضابط لسلوكات الفرد والمنظم للأحداث الداخلية في نظام الشخصية ففي حال غياب سيطرة الأنا الذي بمثل الواقعية في حياة الفرد سوف تظهر لدي الفرد التصرفات الغير واقعية وبالتالي يتأثر نظام الشخصية بغياب الأنا بشكل سلمي. (الطراونة، 2009، ص67)

3- الأنا الأعلى: Super Ego

هو المكون الذي يمثل المثل والقيم التقليدية في المجتمع، ويعمل كضابط عدلي فهو يصدر الأحكام على السلوكات والتصرفات من منضور المثل العليا والقيم التقليدية وإن كان في ذلك شيء من التطرف، ويخضع مكون الأنا الأعلى لمبدأ الحكم الأخلاقي، وهو أيضاً يتصدر في ذلك الطرف المقابل للهو فالصراعات الداخلية في الشخصية تكون عادة في الهو والأنا الأعلى الذي يتعارض مع الهو بشكل مباشر. (الطراونة، 2009، ص68).

3-5-2 إسهامات نظرية التحليل النفسي في التوجيه والإرشاد:

بفضل المجهودات العظيمة التي بذلها التحليل النفسي في مجال التوجيه والإرشاد، تمكنت هذه النظرية من تقديم إسهامات قيمة لفهم عمق العقل البشري وتأثيره على سلوكيات الفرد. يساهم التحليل النفسي في تحليل الأفكار الخفية والدوافع العميقة وراء سلوكيات الأفراد، مما يسهل عملية التوجيه والإرشاد ويساعد على فهم السلوك الإنساني بطريقة شاملة.

إن إسهامات نظرية التحليل النفسي قد لعبت دوراً بارزاً في تطوير مجالي التوجيه والإرشاد في العالم العربي. حيث قدمت هذه النظرية نظرة عميقة على آليات عمل العقل البشري وتأثير العوامل النفسية في تشكيل السلوك والقرارات. من خلال فهم عميق للعواطف والانفعالات التي تحدث داخل الفرد، يمكن

للموجهين والمرشدين في العالم العربي أن يوجهوا ويساعدوا الأفراد على فهم ذواتهم بشكل أعمق وتحقيق التوازن النفسي اللازم لنجاحهم وسعادتهم في الحياة. (سيغموند، 2005، ص 35).

ثانياً: الرضا عن التوجيه المدرسي:

1- مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي:

الرضا عن التوجيه هو حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد المدرسي وكل ما يحيط به من ذلك تقبل الحاضر والماضي بيئته وإنجازاته المدرسية ولذاته والآخرين، ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد واستجاباته وهذا يعني أن هناك حالة وجدانية تعبر عن ميل سابق في وجوده يحدث استجابة رغبة نتيجة حالة الإشباع المصاحبة للموقف، فيصبح الفرد في حالة تشبه حالة تدفق المشاعر التي يقول عنها "دانيال جولمان" بأنها تمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء أو التعلم ثم يضيف مبررًا أهمية هذه الحالة، وكما أن تدفق المشاعر شرط مسبق للتفوق في حرفة أو فن وهو أيضا مسبق للتعلم. (جولمان، 2000، ص134).

2- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه:

2-1 - حق التلميذ في تحقيق مصيره: يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يقر بشخص التلميذ المستقل، ويعتبره قادرًا على اتخاذ القرار النهائي في العملية التوجيه المدرسي بنفسه، وهذا يعني أن مسؤولية الدراسة، الاختيار والقرار تقع على عاتق التلميذ وعلينا ألا نقدم له الحلول الجاهزة، وهو ما أكده سعد جلال في قوله: "أنه ليس لكائن من كان حفي أن يسير غيره أو يفرض إرادته عليه أو يرسم له خطوط مستقبله أو يقرر مصيره (جلال ،1967، ص182).

فعملية التوجيه المدرسي ينبغي ألا تقوم على الإكراه، أو الأمر أو حتى النصح وإنما تعمل على توسيع أفق التلميذ وتعبئا له الجو قدراته واستعداداته وميوله، كما تعوده على تحمل المسؤولية وفي هذا الصدد يقول "إدوارد جلانز" " GLANZ " "إن الفرد الحر يتحمل مسؤولية قرارته ونتائج سلوكه، وهو يسعى للحصول على المساعدة والتوجيه والإرشاد من الآخرين حيث يحتاج إلى ذلك".

(عبد السلام وزهران، 1988، ص66).

2-2 -اعتبار التوجيه المدرسي عملية التعلم.

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

- معرفة نواحي القوة والضعف الموجودة في بيئته وفي نفسه.
- تغيير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظره نحو نفسه وغيره.
- الاختيار السليم للمستوى الدراسي أو المهني وفقا لاستعداداته وميوله وسمات شخصيته، اكتساب معلومات جديدة وطرائق جديدة يستفيد منها في حل المشكلات التي تعترضه ومن ثم رسم طريقه في الحياة. (عطية، 1959م، ص74).
- الاستمرارية في عملية التوجيه المدرسي في هذا الشأن يقول سعد جلال: أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى المستويات العلمية (جلال، 1967م، ص110).

إن عملية التوجيه المدرسي يجب أن تكون صيرورة متواصلة وليست قاصرة على مرحلة الانتقال للتخصص، ويجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منظمة ومتدرجة تأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة وحاجيات كل تلميذ، فتحيطه بالرعاية والمعلومات والخبرات والبدائل وتصبره بذاته وإمكاناته حتى يصل إلى أقصى درجات النمو وهو ما يسمى حاليا بالمشروع الشخصي والمهني للتلميذ، وهكذا فإن فكرة المشروع التي تجد طريقها إلى التطبيق في كثير من دول العالم تعتمد على مبدأ استمرارية التوجيه حتى يكون التوجيه مجرد معلومات تقدم في مرحلة الانتقال لا يمكن الحكم على مصداقيتها، أو فعاليتها لجعل التلميذ أكثر تقبلا ورضا في حياته المدرسية والمهنية فيما بعد.

2-3-تقبل الموجه للتلميذ : إن هذا المبدأ يعطي قيمة للتلميذ ككل ويلزم الموجه أن يتقبله كما هو وبدون شروط، كذلك تقبل سلوكه وإمكاناته وإدخاله في علاقة تفهمية تجعل منه عنصرا قابلا للتغيير نحو الأفضل، ذلك أن ميدان التوجيه المدرسي والإرشاد النفسي ليس ميدان تحقيق أو إصدار أحكام على السلوك والخبرات، فما يساهم به الموجه أو المستشار من إصغاء دون حكم على تلميذ وعلى قدراته ومواهبه مهما بدا منه من ضعف أو فلة الاهتمام، يتيح الثقة المتبادلة ويحرر التلميذ من الضغوط الخارجية الممارسة عليه من قبل الآخرين، سواء أولياء كانوا أو مدرسين، ويمكنه من مناقشة نتائجه المدرسية واختباراته النفسية وحتى ميولاته ومعارفه حول المسارات التكوينية والمهنية، مما يفسح المجال أمام الموجه لطرح الخيارات والبدائل ومساعدة التلميذ على تمييز أنسبها لشخصيته وكفاءته، فكلما زاد

التلميذ وعيا بإمكانياته ومعرفة بيئته كلما كان أقدر على تنظيم ذاته ووضعها فيما يناسبها، مما يجعله يشعر الرضا والقبول أدائه لواجباته المدرسية كأبسط نشاط إلى غاية أخذ قراراته في كل مرحلة تتطلب ذلك. (زهران، 1995م، ص67).

3-العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه:

3-1- العوامل الشخصية:

إن لكل فرد طريقة في التعامل مع شروط الحياة، وذلك نبعا لمكونات شخصيته التي تختلف من فرد لآخر من حيث الفروقات والعوامل.

- **الجنس:**

للجنس دور فعال في تحديد نوع التصورات المهنية والتي تؤثر بدورها على اختيارات الفرد ورضاه عن هذه التخصصات (أبو سعدوعبد اللطيف، 2011، ص145).

وهذا ما حاولت دراسة كل من هوايت HAWAIT وجولدمان GOLDMAN، التوصل إليه إذ إن الذكور يميلون إلى اختيار التخصصات العلمية والتقنية في حين الإناث يميلون إلى اختيار العلوم الإنسانية والاجتماعية (مدحت، ،2011، ص146).

الإنسان داخلي التحكم يعز ما لديه من قدرات وما يبذله من مجهودات وما اتخذه من قرارات في حين الشخص خارجي التحكم يعز وإنجازاته، وما اتخذه من قرارات وما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدفة أو مساعدة الآخرين ويتركها تتحكم في مصيره. (الديب، 1987، ص38).

من خلال هذا التقسيم يتضح أن الأفراد داخلي التحكم هم أكثر قدرة على مراقبة نتائج سلوكهم مما يجعلهم أكثر قدرة على التخطيط لأعمالهم وقراراتهم.

3-2- العوامل الاجتماعية:

إن الإطار الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الفرد يؤثر على سلوكات الأفراد واتجاهاتهم والأسرة كممثل شرعي للمجتمع، تصبغ أفرادها بالصبغة السوسيوثقافية، مهيأة إياهم للاندماج فيه، وهي كما يرى الباحث موكو (... MAUCOتظهر ذات أهمية لا تعوض على صعيد نمو الطفل وتعلمه الحياة الاجتماعية (G. MAUCO)., 197185)

إن الصور التي يرسم بها المحيط الاجتماعي، خاصة العائلي منه، فالفرد يكون مقوما من مقومات فكرة عن ذاته، فالتباهي والتقليد تتم عملية النمو النفسي فالطفل يكرر ما يفعله الآخرون، أنه صورة تعكس محيطه، فهو غالبا ما يمثل الدور الذي ينتظره منه آباؤه. ويقول "جربيرون " Roger Perron" أن: "الأهل ينتظرون من أطفالهم تحقيق شيء ما وبالتأكيد إن هذا الانتظار يخضع لمثال تربوي يحدده المفهوم الثقافي العام". من هنا فإن نظام القيم يساهم في توجيه العمل التربوي، وأن ما يفعله الطفل يبقى ضمن هذا الإطار. (177R. Perron 1971, P :1176-).

هذا ما يعني أن تدخلات الآباء ونصائحهم غالبا ما تكون غير موضوعية فتدفع بالأبناء إلى مسارات لا يرضونها ولا تتماشى مع رغباتهم، وربما من الأجدر بهم أن يشجعوا أبنائهم ومنذ الطفولة الاستقلالية والقدرة على حل المشكلات، وأن ينمو فيهم ميولهم ومبادراتهم ويشجعونهم حتى يتمكنوا فيما بعد من أخذ القرار الأمثل فيما يخص مستقبلهم وحدهم والذين يحققون من خلال طموحاتهم.

طريقة اتخاذ قرار التوجيه:

إن القرار الذي يتخذه التلميذ عند تصريحه بالرغبة في مزاولة تخصص معين هو لحظة حاسمة في حياة التلميذ، ذلك لما يترتب عن هذه اللحظة هو سعادة ونجاح التلميذ أو تعاسته أو فشله باعتباره قراره يتوقف على الاختيار الأنسب والمشروع كطريقة يعتمدها التلميذ في عملية توجيهه.

ويعرف ألبو(1982 (ALBAU)، الاختيار على أنه الانضمام الحر بكل رضا وبمعرفة الأسباب، أي الأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الشخص، معطيات الشغل والسياق الاقتصادي والاجتماعي.

(P. ALBAU, 1982, P).:25)

يؤكد هذا التعريف على أن الاختيار هو قبول الفرد لخيار ما، متمتعا وفي ذلك بتجربته، شاعرًا بالرضا لأنه مدركا الأسباب اختياره، وهي من جهة حدود إمكانياته، ومن جهة أخرى حدود إمكانيات البيئة ومعطيات العمل، ولقد عرف "دوبت" " DUBET" المشروع على أنه إنتاج مكثف خاصة عند المراهقة لصور وأوضاع يتمنى الشخص الوصول إليها، وذلك بإتباع نمط عيش إختاره هو نفسه.

(F. DUBET, 1973, P :225)

فإن المشروع هو حالة إنتاج بناء على تصورات مستقبلية وقراءة متبصرة الحاضرة، وما يمتد إليه من صلات بالماضي مدفوعة بطموحات المستقبل مع دراسة وتقييم الوسائل المؤهلة لتحقيق الأهداف وتجاوز الصعوبات.

اعتبارا مما سبق فيما يخص مفهوم الاختيار والمشروع فإن فحص طريقة اتخاذ القرار يمكن أن تعطينا فكرة عن الاستجابة لرغبة التلميذ في التوجيه، وبالتالي رضاه غير أن المراهق قد يبين تطلعاته انطلاقا من رغبات وطموحات جامعة لا تترك له مجالا للتبصر بكل المعطيات، فيندفع إلى الاختيار الظرفي دون سابق دراسة أو تخطيط، أي أن القرار لم يبين ضمن مشروع مسترسل عبر الزمن شمالا لعوامل عدّة منها : القدرة والرغبة والأهداف والوسائل، هذا ما قد يضعف احتمالات تحقيق رغباته في التوجيه بعد الإدلاء بها، وإذا كان الهدف أبعد مما يمكن تحقيقه فمن المحتمل جدًا أن يمر المراهق بخبرات يعبر عنها في علم النفس باسم الإحباط، ولا شيء مستمرًا ولزم الفرد فترات طويلة.

4- أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي:

للرضا عن التوجيه انعكاسات إيجابية وسلبية وآثارها ظاهرة على مستوى الفرد وما يحيطبه، وهي:

4-1- على مستوى الفرد:

إن دراسة جاكبسون وجيتزل (JACKSONET SETLSELS) أثبتت أن عدم الرضا هو جزء من الدائرة الكاملة لعدم الارتياح النفسي، وهدفت الدراسة لمعرفة أثر الفصل المدرسي وفي الصحة النفسية وذلك على مجموعتين من ذكور وإناث راضيين وغير راضيين عن توجيههم (كمال، 1974، ص339).

ومن هذه الدراسة توصلوا إلى أن الرضا عن التوجيه يوفر الارتياح النفسي ويزيد من دوافع الإنجاز والنجاح منه إنتاجية الفرد، لأن الأفراد الراضيين عن توجيههم هم أكثر قدرة على استثمار مواهبهم. (الدسوقي، 1974، ص340).

4-2- على مستوى المجتمع:

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

يعيش الفرد خلال هذه الصيرورة في مجالات من العلاقات المتبادلة والتي من المفترض أن يلعب خلالها دور المعطي المتشبع بالارتياح النفسي والرضا الكامل، فالتوجيه السليم المتكيف يوفر للفرد والمجتمع الخير والنجاح على جميع الأصعدة شكور وجمع (شكورو جمع، 1997، ص 233).

4-3- على مستوى المدرسة:

إن توجيه التلميذ إلى تخصص ما عن رضا لا يخدم التلميذ كفرد فقط وإنما يعود ذلك إلى المدرسة وإنتاجا أيضا، فإذا كان علم الاجتماع ينصب على دراسة الرضا عن توجيه كمؤشر من مؤشرات التوافق لدى الشباب في مجال من مجالات المجتمع والحياة، فإن اهتمام علم التربية ينصب على دراسة الرضا عن التوجيه كجزء أساسي لدراسة شاملة عن إنتاجية المدرسة. (الديب، 1987، ص42).

يمكن أن ندرك أهمية الرضا عن التوجيه على الصعيدين الفردي والاجتماعي من ناحية التوافق النفسي وكذا الاجتماعي والدراسي، وكما يمكن أن تتصور انطلاقا من ذلك ما يمكن أن يكون الرضا عن التوجيه من تأثير على المدرسة وعلى الدافعية الإنجاز للتلميذ.

خلاصة:

يعتبر التوجيه المدرسي عنصرا مهما في تحقيق النجاح والتطور الشخصي والمهني للتلاميذ، ويعكس الرضا عن التوجيه المدرسي قبول التلميذ للتوجيه الذي يتلقاه من المرشد التربوي، وقد تناولنا في هذا الفصل مفهوم التوجيه المدرسي ونشأته والنظريات ته وأهدافه، وكذلك وتطرقنا على مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي والمبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي والعوامل المحققة له وكذلك كيفية اتخاذ القرار في التوجيه المدرسي وعلى أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي. ومن خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نستنتج أن رضا التلميذ عن التوجيه المدرسي يحدد مستقبله فتوجيهه إلى التخصص الذي يرغبه يؤدي إلى تحقيق نجاح في دراسته وفي مهنته مستقبلاً وتحقيق التطور والازدهار للمجتمع.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

أولا: الدافعية

تمهيد

1-مفهوم الدافعية

2-التطور التاريخي للدافعية

3-وضائف الدافعية

ثانيا: الدافعية للإنجاز

1-مفهوم الدافعية للإنجاز

2- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز

3-أهمية الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي

3-صفات ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة

5-أبعاد الدافعية للإنجليز

تمهيد:

تعد الدافعية للإنجاز من الموضوعات المهمة التي قام الباحثون بدراستها ليس فقط في المجال النفسي بل العديد من المجالات، كمجال علم النفس الشخصية و علم نفس العمل و التنظيم و البحث في ديناميات الشخصية والسلوك، فهي مكون أساسي في تحقيق ذات الفرد من خلال ما ينجز , و بها يحقق أهداف , لذلك جاء هذا الفصل ليتناول الدافعية , بحيث يتضمن جزئيين أساسيين : جزء أول : يتناول الدافعية عامة من خلال مفهومها, و التطور التاريخي لها , و أنواع الدوافع , و نظرياتها المختلفة , ووظائفها . جزء ثاني يتناول الدافعة للإنجاز خاصة وتعريفاتها وأهميتها في المجال المدرسي، ونظرياتها المفسرة، الصفات المميزة لذي الدافعية للإنجاز، أبعادها.

أولاَ: الدافعية

1-مفهوم الدافعية:

1-1 الدلالات اللغوية للدافعة:

من الفعل دفع، أي حامى عنه وانتصر له، الرغبة الخارقة التي لا يدري الفرد عنها شيئا ولكنها تؤثر فيه لكي يسلك سلوكا معينا قد يكون ضد إرادته. (معجم المعاني الجامع- معجم عربي- عربي).

1-2 لدلالات الاصطلاحية للدافعة:

-عرف موراي: عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان، ويوجهه، ويحقق فيه التكامل، فلا يلاحظ مباشرة، إنما يستنتج من السلوك أو نفترض وجوده حتى يمكن تفسير سلوكه. (إدوارد, 1964 ,ص30).

-و يشير فايرون واتيل و آخرون (vellerand thil &all,,,1993),إلى أن مفهوم الدافعية يمثل التكوين الفرضي المستعمل لوصف القوى الداخلية و الخارجية التي تحدث انطلاقة و اتجاه و شدة و استمرارية السلوك (vellerand, thil& all , 1993,all18p).

- وعرف جونز ((jonesالدافعية بأنها "كيفية بدء سلوك الفرد وكيفية تنشيطه وتقويته واستمراره و توجيهه (حريم , 1997 ص116) .

عرف سنيج وكومبز ((snigg, sbmco الدافعة بأنها: "القوة أو الطاقة التي تحرك السلوك وتوجهه، وأن السلوك يتزود بالقوة والطاقة من خلال المحاولات المستمرة من جانب الفرد للمحافظة على مفهومه عن ذاته وتعزيزه وترقيته (قشقوش ومنصور، 1979، ص.9).

-نستخلص من التعريفات السابقة أن الدافعية عبارة عن طاقة داخلية، تدفع الفرد للإنجاز في عمله، وبذلك تعتبر حافزا لتحقيق الأهداف المعينة.

2- التطور التاريخي لمفهوم الدافعية وتغير استعمالاته:

ترجع الكتابات الأولى التي تناولت موضوع الدافعية إلى فلاسفة اليونان القدامى حيث ظهر اتجاهان في هذه الفترة وهما اتجاه الفيلسوف السفسطائي **ترازيماكوس** (*Thrasymach*)leالذي يرى بأن الإنسان يتبع دائما كل ما يجلب له اللذة، وتدعى هذه النظرية بنظرية البحث عن اللذة، وتتبع من المذهب الفلسفي "**بمذهب اللذة**" (*l'hédonisme*) للفيلسوف اليوناني **أبيقور** (*Epicure*)، اتجاه ثان بزعامة **سقراط** (*Socrate*) و**أفلاطون** (Platon) **وأرسطو** (*Aristote*) الذي رأى بأن الإنسان كائن عقلاني وهو مسؤول عن أفعاله كلها (VallerandThil all, 1993, p.6).

ومع بداية القرن السابع عشر، ميز **طوماس الأكويني** (*Saint-Thomas d'Aquin*) بين الرغبة الشهوانية والإرادة العقلية حيث أدخل الجانب الآخر في حياة الإنسان هو "الجانب اللاعقلاني" وأن هناك سلوكيات تظهر نتيجة عوامل داخلية أو خارجية تسيطر على الفرد. (عن حداد، 2001، ص. 18).

ثم ظهرت الرؤية الفيزيائية والميكانيكية للفيلسوف الفرنسي **رونيه ديكارت** (*René*, Descartes) الذي طبق الفيزياء في فهم السلوك الحيواني والإنساني، حيث بنى السلوك على الفعل المنعكس، واعتبره حركة سائل يمر من أعضاء الحس إلى الدماغ عبر الأعصاب، ثم من الدماغ إلى العضلات. واعتبر الحيوان محروما من العقل، وأن سلوكه عبارة عن حركات فيزيائية (عاقل، 1978، ص. 16- 17). ويرى أن البشر لديهم مكونان هما الجسم، ويتمثل في بعد الجسم الميكانيكي، ومكون ثان وهو العقل، ويتمثل في بعد الروح الطبيعية. (الشرقاوي، 1992، ص. 41).

ويرى **طوماس هوبز** (*T. Hobbes*) الإنجليزي أن الدافعية تظهر عند الإنسان والحيوان من خلال الأفعال.

وأكد العالم الإنجليزي **جون لوك** (*J. Locke*)، مؤسس المدرسة الارتباطية (association school على أن المعارف تولد من خلال الخبرة وليست فطرية، فعقل الإنسان يكون عند الميلاد صفحة بيضاء العقل يتكون من خلال ربط خبرات وأفكار، فأصل المعرفة هي التجربة الحسية، فكل المعارف مكتسبة.

وجاءت المدرسة العقلانية (Rationalisme school) بقيادة المدرسة الأسكتلندية للعالم **ريد** (*T. Reed*) والمدرسة الألمانية بزعامة **إيمانويل كانط** (*E. Kant*) كرد فعل للمدرسة الارتباطية حيث قدم **ريد**

وزملاؤه تصورا عقليا جديدا حيث يتخذ الفرد سلوكا لسببين: الأول عن طريق الإرادة، والثاني عن طريق الغرائز، وأن السلوك الإنساني يتمركز حول العقل. وأكد **كانط** على وجود حالة من الفطرة تؤثر في سلوك الفرد، ويرى أن العقل مصدر المعرفة (الشرقاوي، 1992، ص. 45- 46).

3- أنواع الدوافع:

قسم الباحثون الدوافع إلى دوافع شعورية ودوافع لاشعورية، وتكون هذه الدوافع فيزيولوجية ونفسية واجتماعية.

وقد مال بعض العلماء أمثال **ماكدوجال** (*W. McDougall*) إلى تقسيم الدوافع على أساس ما إذا كان مصدرها الوراثة أو البيئة إلى دوافع غريزية مثل غريزة الجوع وغريزة العطش والجنس على أنها موروثة. هناك أيضا دوافع مكتسبة وهي التي يتعلمها المرء عن طريق خبراته وتجاربه مثل الاتجاهات والميول والعواطف.

قسم فرويد وتلاميذه الدوافع إلى نوعين وهما:

3-1 الدوافع الشعورية:

هي دوافع يشعر الفرد بوجودها بداخله، ويمكن أن يستدعيها إذا ما سئل عنها مثل ماذا تريد أن الآن؟

3-2 الدوافع اللاشعورية:

هي دوافع لا يشعر الفرد بأنها موجودة لديه، وتدفعه لسلوك معين ونحو تحقيق هدف محدد، وهي دوافع لا تظهر في شعور الفرد ولا في وعيه.

3-3 الدوافع المكتسبة:

هي كل ما يتعلمه الفرد عن طريق الخبرة والتجربة والتدريب، وعادة ما يصنف علماء النفس هذه الدوافع إلى ما يلي:

- ✓ **دوافع اجتماعية عامة:**

هي كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق تفاعله مع المجتمع، ويبدو هذا الدافع واضحا في ميل الإنسان إلى العيش في جماعات، والاشتراك معهم في نشاطاتهم.

✓ **دوافع اجتماعية فردية:**

هي الدوافع التي يتميز بها الأفراد بعضهم عن بعض، فقد يكتسبها بعضهم لخبراته الخاصة ولا يكتسبها البعض الآخر لأنه لا يميل إليها مثل الرياضة والرسم، وهذه الدوافع تعبر عن اتجاه عاطفي وجداني، يكتسب ثباتا نسبيا، تحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة (حجاج ، 2013، ص. 241 242).

4- وظائف الدافعية:

للدافعية وظائف تؤديها، وهي كالآتي:

- توليد السلوك: تحريك السلوك لدى الأفراد من أجل إشباع حاجاتهم ولتحقيق هدف معين. وكل سلوك أو نشاط صادر عن الكائن الحي عبارة عن وجود دافعية لديه.
- توجيه سلوك الفرد: توجه الدافعية سلوك الأفراد نحو هدف، فهي تساعدهم على اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف.
- تحدد الدافعية شدة السلوك:
- تحافظ الدافعية على ديمومة واستمرارية السلوك: تعمل الدافعية على مد السلوك بالطاقة اللازمة لإشباع الفرد لغاياته وتحقيق أهدافه، بحيث تمد روح المثابرة حتى يضمن الفرد التوازن اللازم لبقائه واستمراره (عمور ومعمري، 2019، ص21- 22).

ثانيا: الدافعية للإنجاز:

1- مفهوم الدافعية للانجاز:

-عرف **جولدنسون** (R.M.Goldenson) الدافعية للإنجاز بأنها تشير إلى حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة. وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (خليفة،2000, ص95).

عرفها **يونغ** (*Young*, 1961) بأنها: "تخطي العقبات والحواجز، كما تعني القدرة والنضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بكل سرعة وبقدر الإمكان" (موسى، 1994، ص. 120).

عرفها **فرجسون** (*Ferguson*, **1976**) بأنها النضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل وأن دافعية الإنجاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف (موسى، 1994، ص. 120).

نستنتج من التعاريف السابقة أن الدافعية للإنجاز هي الرغبة الجامحة التي تدفع الفرد للعمل بجد ونشاط للحصول على النجاح في مختلف الوظائف والمهام.

2- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

2-1 نظرية موراي:

أتت نظرية **هنري ألكسندر موراي** (H. A. Murray) بصيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية، وقد ركز على مفهوم الحاجة في نموذجه النظري، واعتبره أساس السلوك، وهي القوة التي تنظم الإدراك والفهم (عن **قشقوش** و**منصور**، **1979**، ص. 25).

-أشار **موراي** في نموذجه إلى أن كل حاجة يصاحبها شعور وانفعال، وتكون قوية أو ضعيفة، وقتية أو دائمة (شواني، 1986، ص. 217).

وقدم **موراي** تصنيفا للحاجات:

حاجات حشوية الأصل: الحاجة إلى الماء والهواء، ...

حاجات نفسية الأصل: الحاجة إلى الإنجاز والتقدير. (شواني، 1986، ص. 217).

وتعتبر أعمال **موراي** بدايات التنظير في الدافعية للإنجاز، وكان لها فضل بالغ الأثر في سيكولوجية الشخصية لما قدمته من تصورات مثل تقنية تفهم الموضوع الإسقاطي لقياس الشخصية (عن قشقوش و**منصور**، 1979).

2-2 نظرية ماكليلاند:

وضع **ماكليلاند** (*D. Mc Clellend*) نموذجا للدافعية يسمى "**الإشارة الانفعالية**"، يتضمن الخاصية الوجدانية للسلوك، حيث تعتبر الدافعيات بما فيها حوافز الجوع أمورا متعلمة، ويشير إلى أن الاستثارة الوجدانية (اللذة والألم) قد تكون مرتبطة بالدافعية.

ويتعرض الفرد إلى الثواب أو العقاب يؤدي إلى اللذة أو الألم، فسلوك الفرد مدفوع باللذة أو تجنب للألم. (حداد، 2001، ص. 40).

2-3 نظرية أتكنسون:

قدم **أتكسون** من خلال كتابيه **مدخل للدافعية** (*An introduction to motivation*) الذي صدر سنة 1965 و**نظرية دافعية الإنجاز** (*A theory of achievement motivation*) الصادر عام 1966 نموذجا للسلوك مستخدما مبادئ الدافعية (قشقوش ومنصور، 1979، ص. 25).

تميزت نظرية **أتكسون** في الدافعية للإنجاز بعدد من الصفات أهمها: أكثر توجها وتركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات (خليفة، 2000، ص. 112).

اهتم **أتكسون** بسلوك المخاطرة وبالدافعية للإنجاز حيث حدد أربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد وصفاته، وعاملان آخران يرتبطان بخصائص المهمة (خليفة، 2000، ص. 113).

2-4 تصورات جديدة حول الدافعية للإنجاز:

2-4-1 تصور وينر:

راجع **برنارد وينر** (*B. Weiner*, 1965) نظرية الدافعية للإنجاز حيث أكد أن النجاح يكمن في تدعيم الميل نحو المهمة للحصول على الأهداف، حيث أوضح أن الفشل هو الحافز الذي يجعل الفرد يبذل المزيد من الجهد، والفشل يترتب عن إثارة الدافع مرة أخرى (خليفة، 2000، ص. 132- 133).

2-4-2 تصور فورنر:

قدم **يان فورنر** ((*Y. Forner*, 1987 نموذجا لمحاولة فهم الدافعية في المجال المدرسي حيث استخدم مصطلح المشروع بدلا من مصطلح الحاجة، حيث يهدف نموذجه إلى إبراز الفرق بين الأفراد في الطاقة التي يبذلونها، ويعتبر هذا الجانب الذي أهملته مختلف الدراسات مهما حسب رأي الباحث.

قسم **فورنر** الدافعية للنجاح على ثلاثة أبعاد هي:

أ. الحاجة للنجاح (Besoin de réussir)

ب. مركز التحكم (Lieu de contrôle)

ج. التوجه الزمني (Perspective temporelle)

صمم **فورنر** مقياسا للدافعية للنجاح، وقد توصل إلى أن الدافعية للنجاح عامل تسهيلي لنجاح التلاميذ في الامتحانات (حداد، 2001، ص. 54- 55).

2-4-3 نموذج فروم:

ظهر نموذج **فيكتور فروم** (*V. Vroom's model*, 1964) خلال الستينات حيث يسمى بنظرية التوقع- القيمة ف (theory ecnamrofrep-ycexpectan)في المجال الصناعي والإداري (عن **حريم**، 1997، ص. 133).

يعتبر **فروم** القيمة (valence) والوسيلة (instrumentability) ومستوى التوقع (ycnatcepxefo level) معايير أساسية ترتكز عليها الدافعية، فمعيار القيمة يعتبر درجة الجاذبية التي يعطيها الفرد للمكافأة حيث تكون القيمة سالبة إذا لم يفضّل الفرد مكافأة ما، وتكون القيمة مساوية لصفر إذا كان الفرد حياديا بالنسبة لنتيجة ما، حيث تصبح لا قيمة لها بالنسبة للفرد، وبالتالي لا يهمه تحقيقها (عن حريم، 1997، ص. 134).

أما الوسيلة فهي إدراك الفرد بأن تحقيق أداء جيد سيكافأ، وتكون دافعيته مبنية على أساس الفعالية المدركة من فعل ما ومكافأة ما.

أما مستوى التوقع فهو يعني إدراك الفرد على أن نجاحه مبني على قدراته (تشوافت 2001، ص. 43).

3- الصفات المميزة لذوي الدافعية الإنجاز المرتفعة:

يتصف ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بالثقة بالنفس، ويتسمون بالمسؤولية الفردية، ويحصلون على درجات مدرسية عالية من خلال نشاطهم في أعمالهم المدرسية، ويمتازون بالمخاطرة في مختلف المواقف اليومية (موراي، 1988، ص. 196).

وعليه يلاحظ المعلم دافعية الإنجاز في جهود التلميذ المبذولة في تحقيق الأهداف، حيث استنتجت مختلف الدراسات أن ذوو الدافعية المرتفعة يحصلون على نجاحات في مختلف وظائفهم عكس ذوو الدافعية المنخفضة، ونجدهم كذلك يميلون إلى اختيار المهام متوسطة الصعوبة، ويتجنبون المهام السهلة جدا لغياب عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جدا بسبب ارتفاع نسبة الفشل فيها.

أما الخصائص الأخرى التي يتميز بها ذوو الدافعية المرتفعة فهي الرغبة في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، زيادة على ذلك، يفضلون الوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي (القضاة والترتوي، 2006، ص. 175).

وذكرت صفاء الأعسر (1998) الوارد في (الصبحية، 2013، ص. 34) مميزات ذوو الدافعية المرتفعة والتي تتمثل فيما يلي:

- إتقان العمل
- القدرة على استكشاف الأهداف والتخطيط لها.
- التنافس مع الذات

(الشاكر، 2015، ص. 31)

4- أهمية الدافعية للإنجاز في المجال الدراسي:

تعد الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين مهمة توجه سلوك الفرد نحو تحقيق النجاح والتفوق، فهي قوة مسيطرة في حياة التلميذ، فالأفراد ذوو الإنجاز المرتفع يميلون إلى بذل محاولات للحصول على النجاح، فالدافعية مصدر هام في تحصيل المتعلم (الغامدي، 2009، ص. 119).

أشار "أتكسون" إلى أن التلاميذ ذوو دافعية إنجاز مرتفعة يحصلون على درجات عالية في المدرسة (شنون، 2013، ص. 101).

تمثل الدافعية للإنجاز أحد أهم الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية, حيث كانت موضوعا مهما للدراسة في السنوات الأخيرة والبحث في الشخصية والسلوك، فهي من أهم موضوعات علم النفس.

وتتمثل أهمية دراسة الدافعية للإنجاز في المجال الدراسي في كونها هدفا تربويا، من حيث معرفة العوامل المساهمة في رفع أو خفض المجهودات من قبل المدرسين.

- تؤثر الدافعية للإنجاز في العملية التربوية من حيث اهتمامها بنفسية المتعلم، فاستثارة دافعية المتعلمين تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وسلوكية خارج نطاق العمل المدرسي في حياتهم المستقبلية.

- تعتبر الدافعية للإنجاز وسيلة يمكن استخدامها في إنجاز أهداف تعليمية معينة، فهي عامل يحدد قدرة المتعلم على التحصيل نظرا لعلاقتها بميول التلميذ، فتوجيه التلميذ حسب حاجاته تزداد دافعية الإنجاز لديه. وبالتالي، تزداد مثابرته على العمل بشكل نشط وفعال (عن نشواتي، 1986، ص. 206).

وتشير الدراسة التي أنجزها **لويس** و**كتون** (*Louis* et *Cotton*) إلى أن الفرد يتحسن تعلمه إذا كانت دافعته قوية (إسماعيل، 1986، ص. 118).

اتفق علماء النفس على اعتبار الدافعة مهمة في تحريك سلوك الإنسان بصفة عامة وفي التعلم والتحصيل والإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة.

5- أبعاد الدافعية للإنجاز:

هناك دراسات اعتبرت الدافعية تكوينا أحادي البعد من بينها دراسة **فايرشلد** (*Fairchild*, **1967**)، ودراسة **جونسون** (*Johnson*, 1977) , و دراسات أخرى اعتبرتها مكونا مركبا ومتعدد الأبعاد كدراسة **جيلفورد** (*Guilford*)، بالإضافة إلى دراسة **ميتشل** (**1961**,**(mitchell** التي أسفرت نتائجها على أن الدافعية للإنجاز تتضمن خمسة عوامل، تتمثل في عامل الإنجاز الأكاديمي والاقتدار، تحقيق رغبة الإنجاز، عامل الدافع للإنجاز غير الأكاديمي، الرضا عن الذات والضغط الخارجي للإنجاز. وهناك أيضا دراسة **بلير** وآخرون الذين بينوا أن الدافعية للإنجاز (*Blair* et al., 1962) تتكون من مستوى الطموح التربوي، الطموح المهني، الدافعية الذاتية والحاجة إلى التقبل الاجتماعي (موسى،1994، ص. 121).

زيادة على ذلك، هناك دراسة **هرمانز** (*Hermans*, 1970) الذي اختار عشرة عوامل للدافعية للإنجاز منها مستوى الطموح، تقبل المخاطرة، المثابرة، الحراك الاجتماعي، إدراك الزمن، التوجه نحو المستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، وسلوك الإنجاز.

أسفرت دراسة **جاكسون** وآخرون (*Jackson* et al.) عن وجود ستة عوامل للدافعية للإنجاز منها المكانة بين الخبراء والمكانة بين الأنداد، التملك والاستدلالية، التنافسية، الامتياز.

توصلت دراسة لاطا (*Latta*, 1978) حول الدافعية للإنجاز لدى الذكور حيث وجد أنه هناك عدة عوامل تؤثر فيهم منها الأمل في النجاح والخوف من الفشل، في حين هناك عوامل أخرى تؤثر في الإناث منها الأمل في النجاح، الخوف من الفشل واتجاه التلذذ بالحياة حينما تكون المتعة في أقصى مداها (موسى، 1994، ص.121).

خلاصة الفصل:

قمنا في هذا الفصل بالتطرق على الدافعية عامة، وثم الدافعية للإنجاز خاصة التي حظيت باهتمام من قبل العديد من الباحثين في جميع ميادين علم النفس،

و يلاحظ صعوبة تحليل الدافعية للإنجاز و تعدد الأطر النظرية لها , و هذا راجع لاختلاق نظرة الباحثين لتفسير السلوك الإنساني,

إذ نستخلص أن الدافعية للإنجاز هي المحرك لسلوك الفرد لتحقيق هدف معين، ومن أهم الدوافع الخاصة التي يسعى من خلالها تحقيق التفوق والامتياز.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: الدراسة الاستطلاعية .

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية .

2-عينة الدراسة الاستطلاعية .

- 3مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية .

ثانياً: منهج الدراسة .

ثالثاً-الدراسة الفعلية .

1-مجتمع الدراسة .

2-عينة الدراسة .

- 3مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية .

رابعاً-أدوات الدراسة .

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة .

سادساً: عدادها للتحليل الإحصائي

إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي تحتوي على الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة ومكان إجرائها، حدود الدراسة، أدوات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية.

أوّلا: الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الأولية التي تجرى بهدف جمع المعلومات الأولية عن موضوع الدراسة، واستكشاف جوانبه المختلفة دون الدخول في تفاصيل دقيقة او تحليل عميق، وتهدف تهدف دراستنا الاستطلاعية الي تحقيق ما يلي:

-التحقق من مدي الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الفعلية من حيث وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها.

-دراسة الخصائص السيكومترية لكل مقياس من مقاييس الدراسة.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من (40) فرد من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وقمنا باختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ثانوية "حامل لعمارة".

3-مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية "بثانوية حامل لعمارة" الواقعة بدائرة تيزي وزو ولاية تيزي، ذلك في يوم 13 أفريل.

ثانياً: منهج الدراسة:

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، والمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته.

وفي دراستنا اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي عرّفه "محمد علي" بأنّه طريقة لوصف موضوع المراد دراسته من خلال منهجيه علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على اشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها. تهدف البحوث الوصفية إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة، وجمع الحقائق

والمعلومات والملاحظات عنها، وتهتم البحوث الوصفية بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظواهر التي يتناولها البحث وذلك في ضوء قيم أو معايير معينة، واقتراح الخطوات والأساليب التي يمكن أن تتّبع للوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليه في ضوء هذه المعايير أو القيم. (علي،2019، ص 46).

ثالثا: الدراسة الفعلية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ذكور وإناث من مؤسستين تابعتين لمديرية التربية الوطنية لولاية تيزي وزو.

1-مجتمع الدراسة:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة **(550)** من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ذكور وإناث المتمدرسين في ثانويتي " **حامل لعمارة** "و "**حمكي ادير**" التابعتان لمديرية التربية الوطنية لولاية تيزي وزو.

2_ عينة الدراسة:

2-1-حجم عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة الفعلية **(100)** فرد 35 منها ذكور 65 إناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي المقيدين بالعام الدراسي **2023-2024** .

2-2 كيفية اختيار عينة الدراسة:

لاختيار عينة تتكون من **(100)** فرد من المؤسسات التعليمية التابعة لمديرية التربية الوطنية لولاية

تيزي وزو تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة التي عرفها **فوزي وعلي** بأنها " أية مجموعة جزئية من المجتمع الإحصائي، وبحجم معين، لها نفس الفرصة (الاحتمال) لتختر كعينة من ذلك المجتمع" بمعني آخر يتم سحب عينة عشوائية بسيطة من مجتمع إحصائي معين بإعطاء وحدات هذا المجتمع فرصة متساوية دخول فيها. **(فوزي وإحسان، ص162، 2007)**. حيث شملت العينة **50** تلميذ في ثانوية **حامل لعمارة** و**50** في ثانوية **حمكي إدير**.

2-3 خصائص عينة الدراسة:

- **الجنس:**

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للجنس

البيانات / الجنس	العدد	%
ذكور	35	35%
إناث	65	65%
المجموع	100	100%

يتبين من خلال الجدول رقم **(1)** أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور حيث بلغت65 % عند الإناث و35% نسبة الذكور.

- **الشعب الدراسية:**

جدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة وفقا للشعبة الدراسية

البيانات / الشعبة	العدد	%
آداب و فلسفة	21	20
لغات أجنبية	15	15
علوم تجريبية	19	19
رياضيات	14	14
تقني رياضيات	14	14
تسيير و اقتصاد	17	17
المجموع	100	100%

يتبين من خلال الجدول رقم **(2)** أن نسبة التلاميذ المتمدرسين يتواجدون بنسبة مرتفعة في تخصص آداب وفلسفة بنسبة 20% ثم يليه تخصص علوم تجريبية بنسبة 19% وخصص تسيير واقتصاد بنسبة 17% بعده تخصص لغات أجنبية بنسبة 15% ومن ثم تخصصي رياضات وتقني رياضي بنفس النسبة هي 14%.

- **السن:**

جدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للسن

البيانات / السن	العدد	%
18	11	11%
17	60	60%
16	29	29%
المجموع	100	100%

يتبين من الجدول رقم **(3)** أن سن أفراد عينة الدراسة يتراوح ما بين 16،17،18 سنة بنسبة 60% من التلاميذ عمرهم 17 سنة و29% عمرهم 16 سنة أما 11% الباقين عمرهم 18 سنة.

3-حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة الميدانية في مؤسستين تعليميتين تابعتين لمديرية التربية لولاية تيزي زو هنّ: ثانوية "حامل لعمارة" و "حمكي إدير" المتواجدتان بدائرة تيزي وزو.

وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة في شهر أفريل من عام 2024.

رابعا: أدوات الدراسة:

لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز تم الاعتماد على الأدوات التالية:

1- استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي:

1-1- وصف الاستبيان:

في الدراسة الحالية تم استخدام مقياس الذي أعدّه "قدوري خليفة " سنة 2011 والمكون من 26 بند المقسمة الى 18 بند إيجابية بنسبة %70و8 بنود سلبية بنسب ة30%.

1-2 الخصائص السكومترية لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي:

1-2-1 صدق الاستبيان:

لتكييف الاستبيان قمنا بالتحقق من الصدق بطريقتين هما:

أ- الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة محكمين في علم النفس وعلوم التربية من جامعة مولود معمري بتيزي وزو، بهدف التحقق من ملاءمة الاستبيان لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلبتُ منهم الحكم على مدي ملاءمة عبارات الاستبيان لعينة الدراسة، ومدي تمثيل كل عبارة من عبارات المقياس للغرض الذي أعدّت من أجله، ومدي ملاءمة الصياغة اللغوية.

وقد تم حساب الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات الاستبيان باستخدام معادلة "كوبر" وبناءً على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام:3،7، 9،19 **هي 9÷ (1+9) ×100=90%.**
- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام:4،13،22،25 **هي 8÷ (2+8) ×100=80%**
- نسبة الاتفاق على باقي العبارات الأخرى هي:**10÷ (0+10) ×100=100%**

وبناءً على هذه النتائج، تم الاحتفاظ بأغلب العبارات التي حظية بنسبة الاتفاق التي تساوي 80% فأكثر.

كما أنني قمت بتعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية، وذلك بناءً على ملاحظات المحكمين والجول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4) عبارات استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
9	أرى أن شعبتي المدروسة ستساهم في حلّ العديد من المشاكل التي تعترضني	أري أن شعبتي ستساهم في حل العديد من المشاكل التي ستعترضني
13	تقبلي لهذا التوجيه جعلني أطمن لهذه الشعبة	تقبلي لهذه الشعبة جعلني مطمئناً.
22	عدم رضائي عن الشعبة سيؤثر على نتائجي سلبياً	كوني غير راضي عن هذه الشعبة سيؤثر عن نتائجي سلباً.

يتبين من الجدول رقم **(4)** أن العبارات **9** و**13** و**22** تم إعادة صياغتها لغوياً بناءً على ملاحظات السادة المحكمين.

ب-صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الطاهري تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية عدد أفرادها **(40)** تلميذ من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من كلا الجنسين، وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، حيث تم حساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للاستبيان.

وبعد حساب ارتباط العبارة تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في الاستبيان، وبناء على ذلك يجب أن تتحقق العبارة لمعيارين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر.

.

معادلة كوبر= عدد مرات الاتفاق .

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق

وهذان المعياران هما:

1-أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية لاستبيان.

2-ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للاستبيان عن **0.25**.

أ-حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان لعينة الدراسة الاستطلاعية كما هو مبين في الجدول التالي:

لعينة الدراسة جدول رقم (5) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.596**	16	0.619**
2	0.214	17	0.662**
3	0.649**	18	0.461**
4	0.454**	19	0.534**
5	0.634**	20	0.776**
6	0.648*	21	0.737**
7	0.580**	22	0.459**
8	0.392**	23	0.751**
9	0.398*	24	0.398**
10	0.801*	25	0.780**
11	0.625*	26	0.135
12	0.703**		
13	0.614*		
14	0.714**		
15	0*.380		

دالة عند مستوى 0.05------ دالة عند مستوي 0.01**

يتبين في الجدول رقم **(5)** أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات استبان الرض عن التوجيه المدرسي تراوحت بين **0.634** للعبارة رقم **(5)** و 0.801 للعبارة رقم **(10)**.

وجاءت بعض قيم معاملات الارتباط الدالة إحصائياً عند مستوي الدلالة **0.01** و**0.05** وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس للدراسة الحالية باطمئنان.

وبعد تطبيق المعيارين السابقين عند جميع عبارات استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي تم استبعاد العبارتين التاليتين **2** و**26** لأنها جاءت غير دالة احصائياً، وبذلك أصبح الاستبيان يتكون من **24** عبارة.

للتحقق من ثبات استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي استخدمت الطالبتان طريقتين:

أ- معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للاستبيان.

ب-طريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار.

والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (6) قيم معاملات ثبات بطريقتين ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40).

عدد عبارات الاستبيان			الثبات لطريقة ألف-كونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
الكلي	للجزء الاوّل	الجزء الثاني		ارتباط الجزأين	سبيرمان -براون	جتمان	ألفا للجزء الاوّل	ألفا للجزء الثاني
26	13	13	0.91	0.818	0.900	0.897	0.847	0.844

يتبين في الجدول رقم (**6**) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا–كرونباخ بلغت **0.914**، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأوّل **0.847**، وقيمت ثبات الجزء الثاني**0.844**، والجزئيين معاً **0.818**. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان–براون **0.900** وبطريقة جتمان **0.897**. وهذه القيم تدل على ثبات عال لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي مما جعل الطالبتان تطمئنتان لاستخدامه في الدراسة الحالية.

1–2–2 طريقة تقدير درجات المقياس:

توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عبارات المقياس ثلاثة اختيارات حيث تصحح إجابة المستجيب على النحو التالي:

جدول رقم (7) طريقة تقدير درجات المقياس

بدائل الإجابات	أوافق	أحياناً	لا أوافق
العبارات الإيجابية	3	2	1
العبارات السلبة	1	2	3

يبين الجدول رقم (7) توزيع الدرجات على فقرات مقياس الدافعية للإنجاز المدرسي حيث أن العبارات (26) الإيجابية الأولى تحمل الدرجات (5) لكل إجابة أوافق بشدة و(4) لكل إجابة أوافق و (3) لكل إجابة لا أدري و (2) لكل إجابة لا أوافق ودرجة (1) للإجابة لا أوافق بشدة.

أما بالنسبة للعبارات (20) السلبية فهي على التوزيع التالي درجة (1) لكل إجابة أوافق بشدة و(2) لكل إجابة أوافق و (3) لكل إجابة لا أدري و (4) لكل إجابة لا أوافق ودرجة (5) للإجابة لا أوافق بشدة.

2-مقياس الدافعية للإنجاز:

2-1-وصف المقياس:

تم استخدام في الدراسة الحالية مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعدّه كل من (د. باسم السامرئي ود. شوكت الهيازعي) مأخوذ من مقياس (الكتاني 1979). ويتكون من 46 بنداً المقسمة إلى 26عبارة إيجابية بنسبة 56.52%و20 عبارة إيجابية بنسبة 43.48%، بعضها موجب والبعض الآخر سالب،

يتم الأجابة عليها حسب مقياس ليكرت الخماسي.

2-2-الخصائص السكو مترية للمقياس:

2-2-1-صدق المقياس:

أ- الصدق الطاهري:

بعد عرض المقياس على الأساتذة المحكمين جاءت النتائج على النحو التالي:

- نسبة الاتفاق على العبارات ذات أرقام :3،7،9،15،19،25،30،34،39،41 **هي:9÷ (9+1) ×100=90%.**
- نسبة الاتفاق على العبارات ذات أرقام:4،13،38،44 **هي: 8÷ (8+2) ×100=80%.**
- نسبة الاتفاق على باقي العبارات الأخرى هي: **10÷ (10+0) ×100=100%.**

وفي ضوء هذه النتيجة تم الإبقاء على أغلب عبارات المقياس، إلاّ أنني قمت بتعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية، وذلك بناءً على ملاحظات المحكمين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (8) عبارات مقياس الدافعية للإنجاز المدرسي قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
9	أحافظ على كتبي و أوراقي و أرتبها بشكل جيد	أحاظ على أدواتي الدراسية
13	أحاسب نفسي دائما لما أنجزه اليوم وما	أحاسب نفس دائما على انجازاتي اليومية

	أنجزه في اليوم التالي	
38	غالبا ما أدخل قاعة الدراسة دون أن أحضّر واجبات اليوم	غالباً ما أنسي أن أحضّر واجباتي
44	نادرا ما أطلب مساعدة أحد عندما أنصفر إلي أي موضوع دراسي	نادرا ما أطلب مساعدة أحد عندما أنصفر إلي أي موضوع دراسي
45	لا أهتم بمقارنة درجاتي الإمتلحانية بدرجات التلاميذ الآخرين	لا أهتم بمقارنة درجاتي بدرجات التلاميذ الآخرين

يتبين من جدول رقم **(8)** أن العبارات ذات أرقام 38،13،9،45،44 تم إعادة صياغتها لغوياً بناءً على ملاحظات السادة المحكمين:

ب- صدق الاتساق الداخلي.

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس ومدى عباراته بالدرجة الكلية قامت الطالبة بما يلي:

- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم(9) قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة و الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=40).

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.332*	24	0.473**
2	0.496**	25	0.469**
3	0.596**	26	0.559**
4	0.345*	27	0.596**
5	0.552**	28	0.533**
6	0.341*	29	0.046
7	0.691**	30	0.668**

8	0.439**	31	0.711**
9	0.591**	32	0.640**
10	0.755**	33	0.758**
11	0.655**	34	0.667**
12	0.457**	35	0.612**
13	0.504**	36	0.480**
14	0.515**	37	0.068
15	0.515**	38	0.478**
16	0.455**	39	0.665**
17	0.576**	40	0.346**
18	0.461**	41	0.499**
19	0.322*	42	0.698**
20	0.513**	43	0.336**
21	0.390*	44	0.628**
22	0.266	45	0.720**
23	0.523**	46	0.389*

***دالة عند مستوي االدلالة0.05----------** دالة عند مستوي الدلالة0.01**

يتبين من جدول رقم **(9)** أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الحلي لعبارات مقياس الدافعية لإنجاز تراوحت بين **0.046** للعبارة رقم **(29)** و**0.758** للعبارة رقم **(33)**.

وجاءت بعض معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **0.01** و**0.05** وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

وبعد تطبيق المعيارين السابقين عند جميع عبارات مقياس الدافعية للإتجار، تم استبعاد العبارات التالية:(**37،29،22**) لأنها جاءت غير دالة إحصائياً، وقد تم الحفاض على العبارات الأخرى التي كانت دالة إحصائياً، وبذلك أصبح المقياس يتكون من **43** عبارة.

ج- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الدافعية للإنجاز استخدمت الباحثتان طريقتين وهما:

أ- طريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار.

والجدول التالي يوضح قيم معاملات ثبات لأفراد العينة بطريقتين ألفا كونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسة الاستطلاعية **(ن=40)**.

جدول رقم(10) قيم معاملات ثبات بطريقتين ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسة الاستطلاعية (ن=40)

عدد عبارات المقياس			الثبات بطريقة ألفا-كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
الكلي	للجزء الأوّل	للجزء الثاني	0.949	ارتباط الجزأين	سبيرمان- براون	جتمان	ألفا لجزء الاوّل	ألفا للجزء الثاني
46	23	23		0.838	0.912	0.905	0.901	0.914

يتبين مت الجدول رقم **(10)** أن قيمت معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرونباخ بلغة **0.949**، وبطريقة التجزئة النصفية بلغة قيمت ثبات الجزء الأول **0.901** وقيمة ثبات الجزء الثاني **0.914**، والجزئيين معاً**0.838**، وبلغت قيمة ثبات سبيرمتن براون **0.912** وبطريقة جتمان **0.905**. وهذه القيم تدل على ثبات عال لمقياس الدافعية للإنجاز مما جعل الطالبتان مطمئنتان لاستخدامه في الدراسة الحالية.

2-2-2 طريقة تقدير درجات المقياس:

توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عبارات المقياس خمسة اختيارات حيث تصحح إجابة المستجيب

على النحو التالي:

بدائل الإجابات	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة
العبارات الإنجابية	5	4	3	2	1
العبارات السلبية	1	2	3	4	5

يبين الجدول رقم (11) توزيع الدرجات على فقرات مقياس الدافعية للإنجاز المدرسي حيث أن العبارات (26) الإيجابية الأولى تحمل الدرجات (5) لكل إجابة أوافق بشدة و(4) لكل إجابة أوافق و (3)لكل إجابة لا أدري و (2) لكل إجابة لا أوافق ودرجة (1) للإجابة لا أوافق بشدة.

أما بالنسبة للعبارات (20) السلبية فهي على التوزيع التالي درجة (1) لكل إجابة أوافق بشدة و(2) لكل إجابة أوافق و (3) لكل إجابة لا أدري و (4) لكل إجابة لا أوافق ودرجة (5) للإجابة لا أوافق بشدة.

6-أساليب المعالجة الإحصائية:

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) للكشف عن الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي (متغير مستقل) ودافعية الإنجاز (متغير تابع)، حساب اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المتغيرات السابقة الذكر.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: عرض نتائج الدراسة الميداني

ثانيا: مناقشة نتائج الفرضيات

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق المقاييس لأفراد عينة الدراسة الفعلية. ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون (ر) واختبار (ت) لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

أولا: عرض نتائج الدراسة الأساسية:

-1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

نصّت الفرضية الأولى أنه توجد علاقة ارتباطيه دالّة إحصائيّا بين درجات الرضا عن التوجيه المدرسي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثتان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين.

جدول رقم (12) قيمة معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين درجات الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز.

البيانات الإحصائية / متغيرات الدراسة	عينة الدراسة(N)	معامل ارتباط (R)	قيمة الدلالة الإحصائية	القرار
الرضا عن التوجيه المدرسي	100	0,314*	0,001	دالة إحصائيا
الدافعية للإنجاز				

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي 0,314 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01

ما يشير إلى مدى تحقق الفرضية الأولى.

-1-2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

نصّت الفرضية الثانية أنه "توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي".

وللتأكد من صحة هذه الفرضية قامت الباحثتان بحسب اختبارات (ت) لدراسة الفروق بين الجنسين في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي.

جدول رقم (13) قيمة اختبار (ت) لدراسة الفروق بين الجنسين في درجات الرضا عن التوجيه لمدرسي

.

البيانات الإحصائية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية	القرار
ذكور	36	66,750	12,338	-0,303	0,762	غير دالة إحصائيا
إناث	64	67,515	12,002			

يتّضح من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة (ت) قدّرت ب 0,303، وأن الفروق بين الجنسين في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي غير دالة إحصائيا.

ما يدل على عدم تحقق الفرضية الثانية.

-1-3 -عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نصّت الفرضية الثالثة أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية قامت الباحثتان بحساب اختبار (ت) لدراسة الفروق بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز.

جدول رقم (14) قيمة اختبار (ت) لدراسة الفروق بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز.

البيانات الإحصائية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية	القرار
ذكور	36	155,972	20,113	-1,102	0,273	غير دالة إحصائيا
إناث	64	160,437	19,061			

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن قيمة (ت) 1,102- و أن الفروق بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز غير دالة إحصائيا ما يدل على عدم تحقق الفرضية الثالثة.

2-تفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

-2-1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

تبين النتيجة الإحصائية الموضّحة في الجدول رقم () وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي و تعني كلما ارتفعت درجات الرضا عن التوجيه المدرسي ارتفعت معها بالمقابل درجات الدافعية و يعني ذلك أن الرضا عن التوجيه المدرسي يثير الدافعية للإنجاز و الرغبة في التعلم , لأنّه يملك كافة القدرات العقلية و الاستعدادات النفسية لتحقيق النجاح , و هذا ما أكّدته دراسة قدوري خليفة التي ذكرناها سابقا و قد توصّل إلى أن التلميذ الراضي عن توجيهه الدراسي لديه دافعية أكبر للإنجاز مما ينعكس على مستواه الدراسي فيتحسّن أداءه و تحصيله الدراسي (قدوري , 2019,ص 49), و دراسة بن زروق و بودالي التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و التوافق الدراسي (بن زروق و بودالي , ص ص42, 43,44) ,

-2-2 تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

يمكن تفسير عدم الاختلاف بين الجنسين في الرضا عن التوجيه يالعزو لنفس الظروف البيئية والخبرات التربوية للتلاميذ في المؤسسات المدروسة ولما كانت الخبرات والمواقف والظروف التي يمر الطلبة هي نفسها في كلا التخصصين الأدبي والعلمي،

مما يجعل نوعاً من التشابه فيهم , أي من نفس المستوى و تقريباً نفس السن , و أنهم مخضعين لنفس العوامل , و تدعّم نتيجة هذه الفرضية دراسة قدوري خليفة (2019) بعنوان الرضا عن التوجيه الدراسي و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي حيث بيّن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا عن التوجيه الدراسي ز (قدوري, 2019 , ص109), دراسة برك صليحة (2007) بعنوان الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية حيث توصلت إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور ة الإناث في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي (براك, 2007, ص 147),

إلاّ أن هناك دراسات أكدّت العكس حيث بيّنت الفروق بين الجنسين في الرضا عن التوجيه المدرسي مثل دراسة إبراهيم طيبي بعنوان الرضا عن خطّة التوجيه المدرسي المعتمدة في نظام التربوي الجزائري و دورها في تحقيق الذات و التوافق الدراسي و الكفاية التحصيلية(2009) حيث توصّل إلى وجود رضا ضعيف عند فئة الذكور بنسبة 44,59 و رضا قوي عند فئة الإناث بنسبة 43,95 . (إبراهيم طيبي , 2009 , ص313), و دراسة بلحسيني وردة بعنوان علاقة الرضا عن التوجيه

المدرسي بالإحباط(2002) بينت وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين الغر الراضيين عن التوجيه المدرسي عند مستوى الدلالة 0,05 لصالح الإناث (بلحسيني , 2002, ص 126),

2-3- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثالثة في الجدول رقم () عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الطرفين إلى كون الفئتين من نفس المستوى وتقريباً نفس السن أي مخضعين لنفس العوامل لذا لا توجد فروق بينهم في مستوى الدافعية للإنجاز.

كما تتفق نتيجة الفرضية مع العديد من الدراسات التّي كشفت على عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز مثل دراسة قدوري خليفة (2019) حيث بين عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز (قدوري,2019, ص 110)، فقد فسّر مصطفى تركي (في خليفة , 2000, ص 49) نتائج الدراسة غروا إلى أن الأسرة العربية الحديثة تحث وتشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة والعمل، وأن هناك المجال المقبول اجتماعيا والذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق والامتياز فيه.

كما ارجع كل من سوبر، أبو ناهيه (في خليفة , 2000, ص50) عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز إلى أن الفرص التعليمية و المهنة التّي أصبحت الآن متاحة لكل من الجنسين، وتفاؤل النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر و الأنثى فكلاهما أصبحت يلقي نفس المعاملة الوالدية والرعاية الاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس و الإنجاز. (خليفة, 2000,ص50)،

إلا أن هناك دراسات أظهرت العكس، حيث بينت الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز مثل دراسة كل من (عبد القادر , 1978, الطريري ,1988, عبد المنغم , 1989,) دراسة بوذن 2007.

استنتاج عام:

نلاحظ ما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في اتجاه مما توقعناه في الفرضية الأولى، بينما البعض سارت في اتجاه مخالف مما توقعناه ويتضح ذلك في الآتي:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة حيث بلغ معامل الارتباط 3,314 وهو ارتباط دال على مستوى الدلالة 0,01 , يعني انه كلم زاد مستوى درجات الرضا عن التوجيه المدرسي كلما زادت الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه بين الذكور والإناث حيث بلغت قيمة (ت) 0,303- وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 وهو ما يفيد عدم جود فرق بين متوسطات الذكور والإناث في الرضا عن التوجيه المدرسي، وهذا ما يعني ان متغير الجنس لا يشكل فرقاَ ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه المدرسي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الذكور و الإناث حيث بلغت قيمة (ت) 1,102- و هي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 u و هذا ما يفيد عدم وجود فرق بين متوسطات الذكور و الإناث قي الدافعية للإنجاز و هذا ما يعني ان متغير الجنس لا يشكل فرقاَ ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز.

خاتمة

خاتمة:

تناولت دراستنا الحالية متغيرات ذات أهمية كبيرة في تحصيل التلميذ, تمثل في الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للإنجاز.

إذ يلعب الرضا عن التوجيه المدرسي دورا مهما في تعزيز الدافعية للإنجاز للتلميذ, باعتبار الدافعية للإنجاز المحفز الأساسي الذي يدفع بالتلميذ إلى العمل بجد و المثابرة لتحقيق الأهداف المعينة .

حيث اتجهت دراستنا الحالية للتعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرين لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي , وكذا التعرف على الفروق بين الجنسين في نفس المتغيرات , و للتحقق من ذلك تم إجراء دراسة ميدانية في الميدان , و ذلك باستخدام استبيان الرضا عن التوجيه و مقياس الدافعية للإنجاز, و بعدها أسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا للمتغيرين و دم وجود فرق بين الجنسين فيها .

الاقتراحات:

– التشجيع عن إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للإنجاز و ربطها بمتغيرات حديثة.

– تدريب المتعلمين و أساتذتهم على مهارات الذكاء الانفعالي الدافعية للإنجاز وتقدير الذات .من خلال إعداد برامج و دورات تكوينية أو ورشات عمل متخصصة تتضمن على هذه المهارات .

- تصميم برامج تدريبية للمتفوقين و العاديين و المتأخرين في الذكاء الانفعالي و الدافعية للإنجاز و تقدير الذات و تدريبهم عليها .

-دراسة تبحث عن الفروق بين أساتذة التعليم الجامعي في الذكاء الانفعالي و الدافعية للإنجاز وتقدير الذات وفقا لمتغيرات الجنس.

- دراسة نبحث عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز بمتغيرات أخرى.

قائمة المراجع

قائمة المراجع :

1للنشر و التوزيع، الطبعة

1- أبو سور , أحمد عبد الطيف , 2011, المهارات الإرشادية , عمان الطباعة الأولى دار الميسر للنشر و التوزيع و الطباعة.

2- أحمد زكي بدري , معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية , بيروت , مكتبة لبنان , الطباعة 5.

3- براك صليحة، 2008، الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالأداء الدراسي،لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية، مذكرة شهادة الماجستير، كلية الآداب العلوم الإنسانية و الاجتماعية قسم علم النفس و علم التربية و الأرطفونيا، جامعة باجي مختار عنابة.

4- تشوافت, كريمة 2001), الدافعية للإنجاز بين التحكم الداخلي و الخارجي , دراسة ميدانية في قسم الإنتاج بمؤسسة سونطراك , رسالة ماجستير , كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية , جامعة الجزائر.

5- حامد عبد السلام زهران , 1989, التوجيه و الإرشاد النفسي , مصر مركز الإسكندية للكتب .

6- حامد عبد السلام زهران،1998، التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة ، الطبعة الثالثة.

7- حجاج عمر 2013، الدافعية للتدريب ف ضل المقاربة بالكفاءات

8- حداد نسيمة ، 2001، علاقة الدافع إلى الإنجاز و القلق بالنجاح في امتحان البكالوريا، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

9- حريم حسين، 1997، السلوك التنظيمي، عمان، دار زهران للنشر و التوزيع.

10- حمدي عبد الله العظيم، مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي، الجزيرة، كتب أولاد الشيخ للتراث ، طبعة1.

11- خليفة, عبد اللطيف محمد , 2000, الدافعية للإنجاز, القاهرة , دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع.

12- سمر كامل أمد، 2000، التوجيه و الإرشاد النفسي، مصر، مركز الإسكندرية للكتب.

13- سهل فريدة، 2009، أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

14- الشاكر رشيدة , 2015, دافعية الإنجاز و علاقتها بفعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي , رسالة ماجستير , كلية العلوم السياسية و الاجتماعية , جامعة همه لخضر الوادي .

15- الشرقاوي , أنور محمد , 1992, علم النفس المعاصر في المعاصر , مكتبة الأتجلو المصرية.

16- الشرقاوي , أنور محمد , 1992, علم النفس المعرفي المعاصر , مكتبة لأنجلو المصرية.

17- الصبحية, حنان خلفان بن زياد , 2013, الذكاء الروحي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب و طالبات معهد اللوم الشرعية و عمان, رسالة ماجستير , جامعة الطروي , كلية العلوم الإسلامية و الاجتماعية لعلم النفس.

18- الطواب , سيد محمود , 1990 , أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب و طالبات جامعة الإمارة العربية المتحدة , مجلة كلية التربية , العدد 5,19,50 .

19- عبد الحميد مرسي 1976 ,الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني, مكتبة الخليجي , الطبعة الثانية

20- عبد الله الطراونة , 2009 , مبادئ التوجيه و الإرشاد التربوي , عمان , الطبعة الأولى, دار ريافة العلمية للنشر و التوزيع.

21- عجرود صباح، 2007، التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ مرحلة الثانوية، جامعة مستوري، قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، قسم علم النفس، الجزائر.

22- عمور , ربيحة و معمري ويزة, 2019 , الدافعية للإنجاز, الطباعة و النشر و التوزيع , تيزي وزو .

23- عياد , مواهب , إبراهيم و الخضري ليلى, 1995, إرشاد الطفل و دور الحضانة , الإسكندرية , دار المعارف.

24- الغامدي , غرم الله بن عبد البرزاق , بن صالح , 2009, التفكير العقلاني التفكير الغير عقلاني مفهوم الذات و دافعية الإنجاز , أطروحة الدكتوراه , كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية , جامعة أم القرى.

25- قدوري , خليفة,(2012), الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي , رسالة ماجستير , كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية , جامعة مولود معمري , تيزي وزو.

26- قشقوش , إبراهيم و منصور , 1979, دافعية الإنجاز و قياسها , الأنجلو مصرية .

27- القضاة , محمد فرحات و الترتوي , حمد عوض 2006, أساسيات علم النفس التربوي النظرية و التطبيقية , عمان , دار الحامد للنشر و التوزيع.
28- موراي إدوارد، 1988، الدافعية والانفعال، القاهرة، دار الشرق
29- موسى، إرشاد علي عبد لعزيز، 1994، علم النفس الدافعي، القاهرة، دار النهضة العربية.
30- النشواتي عبد المجيد، 1986، علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، عمان، دار الفرقان.

قائمة المراجع الأجنبية:

31- F. DUBET (1973), pour une définition des modes d'adaptation des jeunes à travers la notion du projet, Revue française de sociologie

32- G. MAUCO (1971), Education effective et caractérielle de l'enfant col, Paris

33- P ; ALBOU (1982), Problèmes humains de l'entreprise ,3éme édition, Dunod, Paris.

34- R. PERRON (1971), Modèles d'enfants, Enfants modèles, P.U.F, Paris.

35- Vallerand, R. J, Thill, E, E et autres (1993) introduction à la psychologie de la motivation. Laval, Québec ETUDES vivantes.

الملاحق

ملحق رقم (1) الصورة الأولية لمقياس الرضا عن التوجيه المدرسي

كلية العلوم الإنسانة والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية فرع علوم التربية

تخصص ارشاد وتوجيه

عزيزي التلميذ: السلام عليكم

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد و توجيه تحت عنوان:

"الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعةللإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي" دراسة ميدانية بثانوية حامل لعمارة و حمكي ادير ولاية تيزي وزو.

آمل تعاونك معي بالإجابة الصريحة الواضحة عن أسئلة هاتينا الاستمارتين بما يحقق أهداف البحث

العلمي.

والمطلوب منك وضع علامة x أمام الإجابة التي ترى أنها مناسبة لك مع العلم أنه لا توجد عبارة

صحيحة وأخرى خاطئة.

إن المعلومات التي سوف تدلي بهاو ستكون في غاية السرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

البيانات الشخصية:

الجنس: العمر: تخصص:

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

26	أعتبر المواد الدراسية التي في الشعبة مواد روتينية.			

ملحق رقم (2): نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرس.

الرقم	العبارة	نسبة الاتفاق	القرار	العبارة بعد التعديل
1	اختياري لهذه الشعبة كان بناءً على رغبتي الشخصية	100%	تثبيت	\
2	أطالع كل ما يتعلق بموضوعات شعبتي التي وجّهت إليها	100%	تستبعد	\
3	أشعر بارّضا عن المعلومات التي أتلقاها في هذه الشعبة	90%	تثبيت	\
4	لن أتخلى عن هذه الشعبة لو أتيحت لي الفرصة	80%	تثبيت	\
5	طبيعة المواد الدراسية في هذه الشعبة تجعلني راضيا عن هذا التوجيه	100%	تثبيت	\
6	أشعر أن دراستي لهذه الشعبة حققت لي تحصيلاً مقبولا	100%	تثبيت	\
7	أعتب توجيهي لهذه الشعبة مهماً لتقرير مصيري	90%	تثبيت	\
8	تخصصي الدراسي يتوافق مع قدراتي على التحصيل الدراسي	100%	تثبيت	\
9	أرى أن شعبتي المدروسة ستساهم في حلّ العديد من المشاكل التي تعترضني	90%	تعديل	أري أن شعبتي ستساهم في حل العديد من المشاكل التي ستعترضني
10	وجودي في هذه الشعبة يجعلن	100%	تثبيت	\

	ألعب دوراً إيجابياً في المستقبل			
11	أشعر بأن دراستي لهذه الشعبة حققت لي مطالب كثيرة	100%	تثبيت	\
12	نظرتي نحو هذا التوجيه إيجابية	100%	تثبيت	\
13	تقبلي لهذا التوجيه جعلني أطمن لهذه الشعبة	80%	تعديل	تقبلي لهذه الشعبة جعلني مطمئناً
14	هذه الشعبة ذات آفاق دراسية عالية	100%	تثبيت	\
15	أعف جيدا المسار الدراسي لهذه الشعبة و أرغب في الالتحاق بأحد خصاصتها الجامعية	100%	تثبيت	\
16	أفهم جيداً في المواد لأساسية للشعبة التي أدرسها	100%	تثبيت	\
17	اخترت هذه الشعبة عن قناعة	100%	تثبيت	\
18	أرفض المواصلة في تخصصات جامعية مرتبطة بهذه الشعبة	100%	تثبيت	\
19	هذه الشعبة لا تحقق المهنة التي أرغب فيها	90%	تثبيت	\
20	أرغب في التخلي عن هذه الشعبة إذا سمحت لي الفرصة	100%	تثبيت	\
21	لو أنّني وجّهت إلى شعبة أخرى لكنت سعيدا	100%	تثبيت	\
22	عدم رضائي عن الشعبة سيؤثر على نتائجي سلبياً	80%	تعديل	كوني غير راضي عن هذه الشعبة سيؤثر عن نتائجي سلباً
23	أشعر أن مستقبلي غامض مع هذه الشعبة	100%	تثبيت	\
24	أسرتي هي التي دفعتني لاختيار هذه الشعبة	100%	تثبيت	\

25	الشعبة التي أدرس فيها لا تتلاءم مع طبيعة جنسي	%80	تثبيت	\
26	أعتبر المواد الدراسية التي في الشعبة مواد روتينية		تستبعد	\

ملحق رقم(3) الصورة النهائية لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي

الرقم	العبارات	أوفق	أحيانا	لا أوافق
01	اختياري لهذه الشعبة كان بناء على رغبتي الشخصية.			
02	أشعر بالرضا عن المعلومات التي أتلقاها في هذه الشعبة.			
03	لن أتخلى عن هذه الشعبة لو أتيحت لي الفرصة.			
04	طبيعة المواد المدرسة في هذه الشعبة تجعلني راضيا عن هذا التوجيه.			
05	أشعر أن دراستي لهذه الشعبة حققت لي تحصيلا مقبولا.			
06	أعتبر توجيهي لهذه الشغبة مهما لتقرير مصيري.			
07	تخصصي الدراسي يتوافق مع قدراتي على التحصيل الدراسي.			
08	أرى أن شعبتي ستساهم في حل العديد من المشاكل التي تعترضني.			
09	وجودي في هذه الشعبة يجعلني ألعب دورا إيجابيا في المستقبل.			
10	أشعر بأن دراستي لهذه الشعبة حققت لي مطالب كثيرة.			
11	نظرتي نحو هذا التوجيه إيجابية.			
12	تقبلي لهذه الشعبة جعلني مطمئناً .			
13	هذه الشعبة ذات آفاق دراسية عالية.			
14	أعرف جيدا المسار الدراسي لهذه الشعبة و أرغب في الالتحاق بأحد تخصصاتها لجامعية.			
15	أفهم جيدا في المواد الأساسية للشعبة التي أدرسها.			

16	اخترت هذه الشعبة عن قناعة .			
17	أرفض المواصلة في تخصصات جامعية مرتبطة بهذه الشعبة.			
18	هذه الشعبة لا تحقق لي المهنة التي أرغب فيها.			
19	أرغب في التخلي عن هذه الشعبة إذا سمحت لي الفرصة.			
20	لو أنني وجهت إلى شعبة أخرى لكنت سعيدا.			
21	كوني غير راضي عن هذه الشعبة سيؤثر عن نتائجي سلباً.			
22	أشعر أن مستقبلي غامض مع هذه الشعبة .			
23	أسرتي هي التي دفعتني لاختيار هذه الشعبة.			
24	الشعبة التي أدرس فيها لا تتلاءم مع طبيعة جنسي.			

ملحق (4) الصورة الأولية لمقياس الدافعية للإنجاز

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علوم الاجتماع فرع علوم التربية

تخصص ارشاد وتوجيه

عزيزي التلميذ: السلام عليكم

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في التوجيه والار شاد بعنوان: "الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي"

دراسة ميدانية بثانوية "حامل لعمارة" و "حمكي إدير"

أمل تعاونك معي بالإجابة الصريحة الواضحة عن أسئلة هاتين الاستمارتين بما يحقق أهداف البحث العلمي.

والمطلوب منك وضع علامة x امام الاجابة التي ترى أنها مناسبة لكى مع العلم انه لا توجد عبارة صحيحة و اخرى خاطئة.

اذا المعلومات التي سوف تدلى بها ستكون في غاية السرية و لا تستخدم الا لأغراض البحث العلمي.

نشكركم جزيل الشكر على تعاونكم معنا.

الجنس: العمر: التخصص:

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا ادري	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	انا قادر على حل ما يصعب على التلاميذ الاخرين حله					
2	لا اترك وقت فراغي يفوتني دون أن أستغله في الدراسة					
3	أجتهد في دروسي لأكون شخصا يحترمه الناس					
4	لدي القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة و التغلب عليها					
5	اسعى لأكون دائما في مستوى التلاميذ					
6	يؤلمني الحصول على درجة في الامتحان اقل مما كنت اتوقع					
7	تعودت على تنظيم اوقات مراجعتي لدروسي منذ بداية حياتي الدراسية					
8	أبذل جهدي في الدراسة لكي اشرف عائلتي					
9	أحافض على أدواتي الدراسية					
10	انا مجد في اغلب شؤون حياتي					
11	ان ما اشرحه من موضوعات دراسية يثير اهتمام زملائي التلاميذ					
12	رغم مشكلاتي العائلية فاني استمر في الدراسة					
13	احاسب نفسي دائماً على إنجازاتي					
14	يؤلمني عدم رضا الاساتذة عن تحصيلي الدراسي					
15	أسرتي تهتم بمتابعة دروسي					
16	أنا دائم التفكير في مستقبلي الدراسي					
17	أختار أصدقائي من التلاميذ المجدين					
18	احب الاطلاع على ما يجري من تطور علمي و ثقافي					
19	عندما احصل على درجة منخفضة أدرس بجد لأحصل على درجة عالية في الامتحان المقبل					
20	عندما لا أفهم موضوعا دراسيا معينا احاول بذل جهدي					

	لفهمه					
21	شعوري بالحاجة لتطويري نفسي يدفعني الى الجد و المثابرة في الدروس					
22	احب النشاط و العمل داخل حجرة الدراسة و خارجها					
23	اركز باهتمام على شرح الأستاذ اثناء الدرس					
24	اناقش الأساتذة حول درجاتي التي أحصل عليها في دروسهم					
25	أتهيا قبل وقت الامتحان لفترة طويلة قصد احراز نجاح أفضل					
26	احب المدرسة عندما لا يكون فيها امتحانات و واجبات منزلية					
27	اجلس في القاعة هادئا دون ان ارفع يدي لكي لا يطلب مني الأستاذ الاجابة على الأسئلة					
28	استمتع بالوقت الطويل الذي اقضيه في احاديث عامة مع أصدقائي					
29	علاقاتي مع أصدقائي اهم عندي من الدراسة					
30	من الصعب على ان أركز على الموضوع الذي اريد ان ادرسه					
31	اشعر أن زملائي لا يحترمون أرائي و افكاري					
32	علاقاتي العاطفية مع أفراد الجنس الآخر تبعدني عن الدراسة					
33	أشعر اني لا استطيع النجاح في كثير من الدروس					
34	زملائي التلاميذ أفضل مني في المستوى الدراسي					
35	غالبا ما أنسي أن أحضر واجباتي					
36	أشعر بالراحة عندما تتعطل الدراسة لأمر ما					
37	فشلي في مرحلة دراسية سابقة يجعلني غير راغب في مواصلة الدراسة					
38	اشعر ان الدراسة مسؤولية كبيرة لا استطيع تحملها					
39	المهن الحرة افضل عندي من مواصلة الدراسة					

40	يصيبني الملل من قراءة الكتب و المراجع المقررة					
41	نادرا ما اطلب مساعدة احد عندما أنصرف إلى موضوع دراسي					
42	لا أهتم بمقارنة درجاتي بدرجات التلاميذ الآخرين					
43	جو الدراسة لا يساعدني على الدراسة					

ملحق رقم(5) نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الدافعية للإنجاز.

الرقم	العبارة	نسبة الاتفاق	القرار	العبارة بعد التعديل
1	أنا قادر على حل ما يصعب على التلاميذ الآخرين حله	100%	تثبيت	/
2	لا أترك وقت فراغي يفوتني دون أن أستغله في الدراسة	100%	تثبيت	\
3	أجتهد في دروسي لأكون شخص يحترمه الناس	90%	تثبيت	\
4	لدي القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة	80%	تثبيت	\
5	أسعى لأكون دائما في مستوي التلاميذ المتفوقين في دراستهم	100%	تثبيت	\
6	يؤلمني الحصول على درجة أقل في الامتحان	100%	تثبيت	\
7	تعودت على تنظيم أوقات مراجعتي لدروسي منذ بداية حياتي الدراسية	90%	تثبيت	\
8	أبذل جهديي في الدراسة لكي أشرّف عائلتي	100%	تثبيت	\

9	أحافظ على كتبي و أوراقي و أرتبها بشكل جيد	90%	تعديل	أحاظ على أدواتي الدراسية
10	أنا مجتهد في فعل أغلب شؤون حياتي	100%	تثبيت	\
11	إنّ ما أشرحه من موضوعات دراسية يثير اهتمام زملائي التلاميذ	100%	تثبيت	\
12	رغم مشكلاتي العائلية فاني أستمر في الدراسة	100%	تثبيت	\
13	أحاسب نفسي دائما لما أنجزه اليوم وما أنجزه في اليوم التالي	80%	تعديل	أحاسب نفس دائما على انجازاتي اليومية
14	يؤلمني عدم رضا الأستاذ عن تحصيلي الدراسي	100%	تثبيت	\
15	أسرتي تهتم بمتابعة دروسي	100%	تثبيت	\
16	أنا دائم التفكير في مستقبلي الدراسي	100%	تثبيت	\
17	أختار أصدقائي من التلاميذ المجدين	100%	تثبيت	\
18	أحب الاطلاع على ما يجري من تطور علمي و ثقافي	100%	تثبيت	\
19	عندما أحصل على درجة منخفضة أدرس بجد لأحصل على درجة أعلى في الامتحان المقبل	90%	تثبيت	\

20	عندما لا أفهم موضوعا دراسيا معينا أحاول بذل جهدي لفهمه	100%	تثبيت	\
21	شعوري بالحاجة لتطوير نفسي يدفعني إلي الجد و المثابرة في الدروس	100%	تثبيت	\
22	لا يهمني ما أبذله من وقت و جهد إن كان ذلك يساعدني على النجاح		تستبعد	\
23	أحب النشاط و العمل داخل حجرة الدراسة و خارجها	100%	تثبيت	\
24	أركز باهتمام على شرح الأستاذ أثناء الدرس	100%	تثبيت	\
25	أناقش الأستاذ حول الدرجات التي أحصل عليها في دروسي	90%	تثبيت	\
26	أتهيأ قبل وقت الامتحان بفترة طويلة قصد احراز نجاح أفضل	100%	تثبيت	\
27	أحب المدرسة عندما لا يكون فيها امتحان وواجبات منزلية	100%	تثبيت	\
28	أجلس في القاعة هادئا دون أن أرفع يدي لكي لا يطلب مني الأستاذ الإجابة على الأسئلة	100%	تثبيت	\

29	أشعر بالخوف و الارتباك عندما يكون لدي امتحان		تستبعد	\
30	أستمتع بالوقت الطويل الذي أقضيه في أحاديث عامة مع أصدقائي	90%	تثبيت	\
31	علاقتي مع أصدقائي أهم عندي من الدراسة	100%	تثبيت	\
32	من الصعب أن أركز على الموضوع الذي أريد أن أدرسه	100%	تثبيت	\
33	أشعر أن زملائي لا يحترمون آرائي و أفكاري	100%	تثبيت	\
34	علاقتي العاطفية مع الجنس الآخر تبعدني عن الدراسة	90%	تثبيت	\
35	أشع أني لا أستطيع النجاح في كثير من الدروس	100%	تثبيت	\
36	زملائي التلاميذ أفضل مني في المستوي الدراسي	100%	تثبيت	\
37	الرياضة و النشاطات الأخرى أهم عندي من الدراسة		تستبعد	\
38	غالبا ما أدخل قاعة الدراسة دون أن	80%	تعديل	غالباً ما أنسي أن أحضّر

	أحضّر واجبات اليوم			واجباتي
39	أشعر بالراحة عندما تتعطل الدراسة لأمر ما	90%	تثبيت	\
40	فشلي في مرحلة دراسية سابقة يجعلني غير راغب في مواصلة الدراسة	100%	تثبيت	\
41	أشعر أنّ الدراسة مسؤولية كبيرة لا أستطيع تحملها	90%	تثبيت	\
42	المهن الحرّة أفضل عندي أفضل من مواصلة الدراسة	100%	تثبيت	\
43	يصيبني الملل من قراءة الكتب و المراجع المقررة	100%	تثبيت	\
44	نادرا ما أطلب مساعدة أحد عندما أنصفر إلي أي موضوع دراسي	80%	تعديل	نادراً ما أطلب مساعدة أحد عندما أجد صعوبة في موضوع ما
45	لا أهتم بمقارنة درجاتي الإمتحانية بدرجات التلاميذ الآخرين	90%	تعديل	لا أهتم بمقارنة درجاتي بدرجات التلاميذ الآخرين
46	جوّ المدرسة لا يساعدني على الدراسة	100%		\

ملحق رقم (6) نموذج طلب التحكيم لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي

الرقم	العبارات	تقيس	لا تقيس	التعديل المقترح
01	اختياري لهذه الشعبة كان بناء على رغبتي الشخصية.			
02	أطالع كلما يتعلق بموضوعات شعبتي التي وجهت لها.			
03	أشعر بالرضا عن المعلومات التي أتلقاها في هذه الشعبة.			
04	لن أتخلى عن هذه الشعبة لو أتيحت لي الفرصة.			
05	طبيعة المواد المدرسة في هذه الشعبة تجعلني راضيا عن هذا التوجيه.			
06	أشعر أن دراستي لهذه الشعبة حققت لي تحصيلا مقبولا.			
07	أعتبر توجيهي لهذه الشغبة مهما لتقرير مصيري.			
08	تخصصي الدراسي يتوافق مع قدراتي على التحصيل الدراسي.			
09	أرى أن شعبتي المدروسة ستساهم في حل العديد من المشاكل التي تعترضني.			
10	وجودي في هذه الشعبة يجعلني ألعب دورا إيجابيا في المستقبل.			
11	أشعر بأن دراستي لهذه الشعبة حققت لي مطالب كثيرة.			
12	نظرتي نحو هذا التوجيه إيجابية.			
13	تقبلي لهذا التوجيه جعلني أطمأن للشعبة الدراسية التي سأتبعها.			
14	هذه الشعبة ذات آفاق دراسية عالية.			

15	أعرف جيدا المسار الدراسي لهذه الشعبة و أرغب في الالتحاق بأحد تخصصاتها لجامعية.			
16	أفهم جيدا في المواد الأساسية للشعبة التي أدرسها.			
17	اخترت هذه الشعبة عن قناعة .			
18	أرفض المواصلة في تخصصات جامعية مرتبطة بهذه الشعبة.			
19	هذه الشعبة لا تحقق لي المهنة التي أرغب فيها.			
20	أرغب في التخلي عن هذه الشعبة إذا سمحت لي الفرصة.			
21	لو أنني وجهت إلى شعبة أخرى لكنت سعيدا.			
22	عدم رضائي عن الشعبة سيؤثر على نتائجي سلبيا.			
23	أشعر أن مستقبلي غامض مع هذه الشعبة .			
24	أسرتي هي التي دفعتني لاختيار هذه الشعبة.			
25	الشعبة التي أدرس فيها لا تتلاءم مع طبيعة جنسي.			
26	أعتبر المواد الدراسية التي في الشعبة مواد روتينية.			

ملحق رقم (7): نموذج طلب تحكيم مقياس الدافعية للانجاز

جامعة مولود معمري–تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

طلب التحـــكيم

الأستاذ(ة): الدرجة العلمية :

التخصص: الجامعة:

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد

تروم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الماستر بعنوان الرضا عن التوجيه الدراسي و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب ذلك استخدام أداة مناسبة لقياس متغيراتها. ومن الأدوات التي ستستخدمها الطالبة مقياس الدافعية للإنجاز للباحث قدوري خليفة .

وتقديراً لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من

حيث:

- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة الدراسة (كل التخصصات السنة ثانية.)
- مدى وضوح العبارة لقياس أبعاد الدافعية للإنجاز.
- مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه.
- أي ملاحظات يمكن إضافتها.

وتعرف الدافعية للإنجاز بأنها: الرغبة في الأداء الجيد و النجاح في وضعية تنافسية طبقا لمعايير تفوق معينة.

وتعرَف الدافعية للإنجاز إجرائياً بأنها:مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الدافعية للإنجاز للباحث قدوري خليفة.

علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي: موافق بشدة)، (موافق)، (لا أدري)، (لا اوافق)، (لا أوافق بشدة).

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.
- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير

مقياس الدافعية للإنجاز :

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا ادري	لا اوافق	لا اوافق بشدة
1	انا قادر على حل ما يصعب على التلاميذ الاخرين حله					
2	لا اترك وقت فراغي يفوتني دون أن أستغله في الدراسة					
3	أجتهد في دروسي لأكون شخصا يحترمه الناس					
4	لدي القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة و التغلب عليها					
5	اسعى لأكون دائما في مستوى التلاميذ					
6	يؤلمني الحصول على درجة في الامتحان اقل مما كنت اتوقع					
7	تعودت على تنظيم اوقات مراجعتي لدروسي منذ بداية حياتي الدراسية					
8	أبذل جهدي قي الدراسة لكي اشرف عائلتي					
9	أحافظ على كتبي و اوراقي و ارتبها بشكل جيد					
10	انا مجد في اغلب شؤون حياتي					
11	ان ما اشرحه من موضوعات دراسية يثير اهتمام زملائي التلاميذ					
12	رغم مشكلاتي العائلية فاني استمر في الدراسة					
13	احاسب نفسي على ما أنجزه اليوم وما سوف أنجزه في اليوم التالي					
14	يؤلمني عدم رضا الاساتذة عن تحصيلي الدراسي					
15	أسرتي تهتم بمتابعة دروسي					
16	أنا دائم التفكير في مستقبلي الدراسي					
17	أختار أصدقائي من التلاميذ المجدين					
18	احب الاطلاع على ما يجري من تطور علمي و ثقافي					
19	عندما احصل على درجة منخفضة أدرس بجد لأحصل على درجة عالية في الامتحان المقبل					
20	عندما لا أفهم موضوعا دراسيا معينا احاول بذل جهدي لفهمه					
21	شعوري بالحاجة لتطويري نفسي يدفعني الى الجد و المثابرة في الدروس					
22	لا يهمني ما أبذله من وقت و جهد ان كان ذلك يساعدني على النجاح					
23	احب النشاط و العمل داخل حجرة الدراسة و خارجها					
24	اركز باهتمام على شرح الأستاذ اثناء الدرس					
25	اناقش الأساتذة حول درجاتي التي أحصل عليها في					

	دروسهم					
26	أتهيا قبل وقت الامتحان لفترة طويلة قصد احراز نجاح أفضل					
27	احب المدرسة عندما لا يكون فيها امتحانات و واجبات منزلية					
28	اجلس في القاعة هادئا دون ان ارفع يدي لكي لا يطلب مني الأستاذ الاجابة على الأسئلة					
29	اشعر بالخوف و الارتباك عندما يكون لدي امتحان					
30	استمتع بالوقت الطويل الذي اقضيه في احاديث عامة مع أصدقائي					
31	علاقاتي مع أصدقائي اهم عندي من الدراسة					
32	من الصعب على ان أركز على الموضوع الذي اريد ان ادرسه					
33	اشعر أن زملائي لا يحترمون أرائي و افكاري					
34	علاقاتي العاطفية مع أفراد الجنس الآخر تبعدني عن الدراسة					
35	أشعر اني لا استطيع النجاح في كثير من الدروس					
36	زملائي التلاميذ أفضل مني في المستوى الدراسي					
37	الرياضة و النشاطات الاخرى اهم عندي من الدراسة					
38	غالبا ما ادخل قاعة الدراسة دون ان أحضر واجبات ذلك اليوم					
39	أشعر بالراحة عندما تتعطل الدراسة لأمر ما					
40	فشلي في مرحلة دراسية سابقة يجعلني غير راغب في مواصلة الدراسة					
41	اشعر ان الدراسة مسؤولية كبيرة لا استطيع تحملها					
42	المهن الحرة افضل عندي من مواصلة الدراسة					
43	يصيبني الملل من قراءة الكتب و المراجع المقررة					
44	نادرا ما اطلب مساعدة احد عندما اتصرف الى أي موضوع دراسي					
45	لا أهتم بمقارنة درجاتي بدرجات التلاميذ الاخرين					
46	جو الدراسة لا يساعدني على الدراسة					