وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة مولود معمري – تيزي وزّو

كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة

قسم علوم التّربية

الرضا عن التوجيه و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية

(دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية و الاجتماعية بجامعة مولود معمري -تيزي وزو-)

مذكرة مُقدَّمة لنيْل شهادة الماستر في عُلوم التّربية

تخصص ارشاد وتوجيه

من اعداد الطلبة :

سولاف بورحلة

شلال صبرينة

تحت اشراف الاستاذة:

د.دريوش راضية

السنة الجامعية 2025/2024

الفهرس

العنوان	الصفحة
فهرس المحتويات	II
فهرس الجداول	IV
قائمة الملاحق	IV
شكر وعرفان	V
الإهداء	VII
ملخص الدراسة بالعربية	VIII
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	IX
مقدمة	1
الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الدراسة	
إشكالية الدراسة	6
فرضيات الدراسة	
اهداف الدراسة	8
اهمية الدراسة	8
تحديد المفاهيم إجرائيا	9
الدراسات السابقة	10
التعقيب على الدراسات السابقة	15
الفصل الثاني: الرضا عن التوجيه	
تمهيد	18
اولا / التوجيه	19
1-تعريف التوجيه المدرسي	20

2-اهداف التوجيه	20
3-معايير التوجيه	20
4-مراحل التوجيه	22
ثانيا / الرضا	23
1-مفهوم الرضا عن التوجيه	24
2-المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه	25
3- أهمية الرضا عن التوجيه	26
4- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه	27
5-نظريات الرضا عن التوجيه	29
خلاصة الفصل	34
الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز	
تمهيد	36
اولا/ الدافع	37
1-مفهوم الدافعية	38
2-مفاهيم مرتبطة بالدافعية	40
3-وظائف الدافعية	41
4-تصنيف الدافعية	42
ثانيا/ مفهوم الدافعية للإنجاز	43
1-نظريات الدافعية للإنجاز	45
2-مكونات الدافعية للإنجاز	48
3-خصائص الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز	49
4-أهمية الدافعية للإنجاز	50

خلاصة الفصل	51
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	55
اولا/ الدراسة الاستطلاعية	
1-أهداف الدراسة الاستطلاعية	56
2-عينة الدراسة الاستطلاعية	\
3-مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية	\
ثانيا/منهج الدراسة	\
ثالثا/حدود الدراسة	\
-نتائج الدراسة الاستطلاعية	57
رابعا/الدراسة الأساسية	58
1-مجتمع الدراسة	\
2-عينة الدراسة الأساسية	\
3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية	\
خامسا/أدوات الدراسة	59
سادسا/أساليب المعالجة الاحصائية	61
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج	
عرض و تحليل ومناقشة الفرضية العامة	64
عرض و تحليل مناقشة الفرضية الجزئية الثانية	65
عرض و تحليل مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة	66
عرض و تحليل مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة	68

عرض و تحليل مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة	70
استنتاج عام	71
خاتمة	73
قائمة المصادر والمراجع	74
الملاحق	80

فهرس الجداول

الجدول أ	**ص63**
الجدول رقم 1	**/**
الجدول رقم 2	**ص 64**
الجدول رقم 3	**ص65**
الجدول رقم 4	**ص66**
الجدول رقم 5	**ص67**

اهداء

الى جدي الكريم أعظم الرجال ، و أول اصدقائي و قدوتي الذي كان ولازال ينير حياتي بذكراه ، من ليس في قلبي غيره رحمه الله

الى أحن الناس و اقربهم والداي ، و إخوتي اللذين صارو رجالا .

الى بنات خالتي العزيزة ، و صديقاتي اللواتي أظفن الجمال لحياتي .

و الأهم زميلة دربي و من اقمت معها هذه المذكرة صبرين .

و كل من كان بعيدا عن العين فهو قريب من القلب .

سولاف

اهداء

اهدي هذا العمل المتواضع الى

الى من ساندتني في صلاتها و دعائها ،الى من تشاركني فرحي واحزاني

الى نبع العطف و الحنان .. الى من احترقت شموعها لتعينني

الى اجمل امرأة في الوجود ... أمي الغالية حفظها الله

الى من علمني ان الحياة كفاح ... و صلاحها العلم و المعرفة

لمن سعى على راحتنا ... أبي الغالي اطال الله عمره

الى اخوتي الاحباء ...و الى كل افراد عائلتي

الى احسن من عرفني بها القدر صديقة دربي في هذا العمل سولاف

و من ساندنا من قريب او من بعيد

صبرين

كلمة شكر

اللهم لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت، ولك الحمد بعد الرضى ولك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، لك الحسن والثناء الجميل.

نتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة "دريوش راضية "على مساعدتها لنا في اثراء هذا البحث العلمي وعلى كل المجهودات المبذولة ولما قدمته لنا من توجيهات ونصائح.

واعترافا بالجميل وتقديرا لحسن الصنيع نقدم فائق الشكر والامتنان الى الأستاذة "شريك ويزة "على مساعدتها لنا طوال مدة دراستنا.

وكل من ساعدنا و نمى خبراتنا من الاساتذة في قسم علوم التربية .

ملخص الدراسة:

هدفت دراستنا الحالية المعنونة ب : الرضا عن التوجيه وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية، الى الكشف عن العلاقة بين الرضا التوجيه والدافعية للإنجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية في التخصصات الثلاث (ارشاد وتوجيه، علم نفس تربوي، تربية خاصة) ، ومعرفة الفروق بين الطلبة تبعا لمتغير الجنس ومتغير التخصص

ومن اجل ذلك اعتمدنا على المنهج الوصفي، و طبقنا مقياس الرضا عن التوجيه و مقياس الدافعية للإنجاز على عينة مكونة من (105) فردا بمقدار 35 طالبا و طالبة في كل التخصصات الثلاث من طلبة ليسانس علوم التربية، و قد تم إختيار العينة بطريقة قصدية و بعد تحليل النتائج توصلنا الى ما يلي :

-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في متغير الرضا عن التوجيه لدى طلبة ليسانس علوم التربية

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في متغير الدافعية للإنجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الثلاث في متغير الرضا عن التوجيه لدى طلبة ليسانس علوم التربية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الثلاث في متغير الدافعية للإنجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية .

ABSTRACT :

This study deals with" **Satisfaction with chosen speciality and its relation with the motivation for achievement among the undergraduate students of education sciences".** it aims to investigate the correlation between satisfaction with their academic speciality and the motivation for achievement among the undergraduate students of educations sciences. furthermore, it sought to identify differences among students based on gender and specialisation (educational psychology, counseling and guidance, special education)

We employed a descriptive methodology for this study. data were collected using a satisfaction with chosen speciality questionnaire, administered to purposively selected sample of 105 undergraduate students of education sciences (35 from each of the three specialities) .After analysing the results. we reached the following conclusions:

_There is no statistically significant relationship between satisfaction with the chosen speciality and the motivation for achievement among the undergraduate students od Education Sciences

_There are no statistically significant differences between genders in the variable of satisfaction with the chosen speciality among the undergraduate students of Education science

_There are no statistically significant differences between genders in the variable of motivation for achievement among the undergraduate students of Education sciences

There are statistically significant differences among the three specialities in the variable of satisfaction with the chosen speciality among the undergraduate students of Education science, with the educational psychology major demonstrating higher satisfaction.

_There are no statistically significant differences among the three specialities in the variable of motivation for achievement among the undergraduate students of Education sciences, with the special education major exhibiting higher motivation.

مقدمة:

تعد الجامعة المكان الأساسي لتكوين النشأ، ومن المراحل الهامة في حياة الطالب، فهي المحرك الرئيسي في دفع الأمم من الناحية العلمية والاجتماعية وكذا الاقتصادية، كما تعتبر المرحلة الجامعية اول خطوة نحو المستقبل الذي ينشده وتحقيق أفضل ما يكون، بحيث تسعى الى تنمية قدرات افرادها، وإنتاج المعرفة ونقلها لطلاب وهي من بين المهام الأساسية للجامعة، لذا نجد الطالب يبدأ بالتفكير في التخصص الذي يسوف يدرسه ويحقق فيه أعلى النتائج والتي توفر له مستقبل مهني أفضل وذلك بمجرد تحصله على شهادة البكالوريا.

حيث يوجه الطلبة وفق معايير تطبق من قبل لجنة متخصصة في الترتيب و التوجيه، فيوجهون وفق رغباتهم في بطاقة الرغبات وحسب المعدلات التي تحصلوا عليها في شهادة البكالوريا و حسب المقاعد البيداغوجية المتوفرة، فالتوجيه الجامعي من المشكلات التي تواجه القائمين على شؤون الطلبة في منظومة التعليم العالي، وهذا لما له من أهمية و دور ينعكس على الطلبة و الرضا عن التخصص الذي سيقومون بدراسته فالطلبة الذين يوجهون الى تخصصات لا تتناسب مع رغباتهم و ميولهم يحبط من دافعيتهم ، و العكس فالطلاب الذين وجهوا الى تخصصات راضين عنها ووفق رغبتهم هذا يثير من دافعية الإنجاز لديهم.

ويعتبر هذا البحث محاولة لفهم عاملين مهمين وهما الرضا عن التخصص والدافعية للإنجاز، ومن هذا المنطلق هدفت الدراسة للبحث عن العلاقة القائمة بين الرضا عن التخصص والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة ليسانس علوم التربية (ارشاد وتوجيه، علم

نفس تربوي، تربية خاصة) بجامعة مولود معمري تيزي وزو، بحيث تحتوي هذه الدراسة على جانبين، جانب نظري وتطبيقي.

حيث يتضمن الجانب النظري ثلاثة فصول:

الفصل الأول: سنخصصه للإطار العام للدراسة ، ويتضمن الإشكالية، فرضيات الدراسة، اهداف الدراسة، أهمية الدراسة، تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة والتعاريف الإجرائية، وكذا الدراسات السابقة التي تطرقت للموضوع

الفصل الثاني: سنتطرق فيه الى الرضا عن التوجيه، مفهوم التوجيه لغة واصطلاحا ومفهوم التوجيه المدرسي، اهداف التوجيه، واهم معايير المتبعة في التوجيه ومراحل التوجيه، ثم نتناول فصل الرضا لغة واصطلاحا ومفهوم الرضا عن التوجيه والمبادئ المحققة له، واهم العوامل المؤثرة، أهمية الرضا عن التوجيه ونظريات الرضا عن التوجيه.

الفصل الثالث: تناولنا الدافعية للإنجاز، فتعرفنا على مفهوم الدافع وتعريف الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها، وظائف الدافعية، تصنيف الدافعية، بعدها مفهوم دافعية الإنجاز، النظريات المفسرة لدافعية للإنجاز، مكونات دافعية الإنجاز وصولا الى خصائص الافراد ذوي الدافعية للإنجاز.

كما اشتمل الجانب التطبيقي كذلك على فصلين:

الفصل الرابع : تضمن الإطار المنهجي لدراسة، تم عرض المنهج المتبع في البحث ومجتمع الدراسة حيث تم التطرق فيه الى الدراسة الاستطلاعية، الغرض منها ونتائجها، ثم الدراسة الأساسية والمنهج المستخدم، عينة الدراسة، متغيرات الدراسة، حدودها الزمانية والمكانية، أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المتبعة.

الفصل الخامس : فقد تضمن عرض النتائج التي توصلت اليها الدراسة ومناقشتها في ضوء الفرضيات، وذلك من خلال المعالجة الإحصائية ومناقشة كل فرضية، والمناقشة العامة، وفي الأخير قدمنا مجموعة من التوصيات والاقتراحات قبل ختم الدراسة.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة

فصل المفاهيم والدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة
2- فرضيات الدراسة
3- اهداف الدراسة
4- أهمية الدراسة
5- تحديد المفاهيم الدراسة إجرائيا
6- الدراسات السابقة

1- اشكالية الدراسة :

تعتبر المرحلة الجامعية من أهم مراحل بناء مستقبل الطالب وحجر الأساس، التخصص الذي يزاوله الطالب يبين طموحاته وقدراته على أساس التوجيه السليم، والتوجيه هو ما يقدم من نصائح ومعلومات للأفراد أو الجماعات بطريقة مبرمجة تمكنهم من تحديد الخيارات واِتخاذ القرارات حسب تعريف" ميلنر"، أما بالنسبة ل ستون "فهو عملية مساعدة الافراد على فهم ذواتهم ومحيطهم، فالتوجيه يعتبر حاملا للعديد من المعاني والمهام والخدمات التي تكون على عاتق المسؤول عنه أكان في المرحلة الإلزامية أو الجامعية. فالفرد يحتاج للتوجيه في جميع مراحله الدراسية لأهميته في تقرير مستقبله الأكاديمي و المهني ، و خصوصا بعد إنهاء المرحلة الثانوية لتعدد الخيارات و التخصصات و تشعبها و ذلك لمعانات الكثير من الطلبة في إختيار تخصصاتهم و المسار الذي يريدون اِتخاذه و ما يناسبهم ، فتخصص الطالب يصبح جزءاً هاما في حياته و تكوين شخصيته و طبيعة مهنته و حياته مستقبلا و هذا الإختيار يحدد العديد من الأشياء كالنجاح و الفشل في التخصص أو الميدان، و استمتاع الفرد بالمهنة المستقبلية أم لا ، فلا شك أنه يشعر بالخوف من اِختيار التخصص الخاطئ و اِمكانية وجود تخصص آخر أكثر تناسبا مع رغباته و توجهاته و قدراته و ما يفضله حتى في تقرير المستوى الاِقتصادي الذي يفرضه هذا الخيار

و عند التطرق الى التوجيه المهني فإنه بالنسبة ل"سوبر super" في كتابه سيكولوجية المهن هو عملية مساعدة الفرد الى انماء و تقبل صورة ذاته ، متكاملة و ملائمة لدوره في

عالم العمل ، و كذلك مساعدته على أن يختبر هذه الصورة في العالم الواقعي ، و أن يحولها الى حقيقة واقعة حيث تكفل له السعادة و المنفعة للمجتمع .(ناصر الدين ابراهيم ،2015ص30) فالتوجيه عملية متواصلة و مترابطة أكان توجيها تربويا في المراحل التعليمية أو توجيها جامعيا أم مهنيا ، فكل مرحلة تأثر على ما بعدها و تتحكم خيارات الفرد أو الطالب في مستقبله و حياته و تكوين شخصيته فالتخصص أو المهنة يحتاجان للعديد من السمات الشخصية التي يكتسبها الفرد و إن تعارضت هذه السمات مع سمات الفرد فغالبا ما يعاني من شعور بعدم الانتماء و الشكوك و المخاوف التي تأثر على صحته النفسية و توافقه الاجتماعي و المهني و النفسي مما يولد شعورا بعدم الرضا عموما و خصوصا بعدم رضا عن التخصص الذي يزاوله الطالب ، و مع هذا يجب أن نضع بالحسبان التجربة الإنسانية فمن المستحيل على المرء تجربة كل التخصصات و التعمق فيها و مزاولة جميع المهن لمعرفة الأحسن منها و الأكثر ملاءمة و هذا يخلق شعورا من الشك بأن هناك تخصصات و فرصا أفضل كخيار للطالب أو امكانيات مهنية احسن في المستقبل خصوصا كون التوجيه في التخصصات قد يكون مرتبطا بالمعدل العام و المقاعد المتاحة و الطلب عليها ، أي عدد الطلبة اللذين يريدون الإلتحاق بهذا التخصص ، و علم الطالب بشروط التوجيه و معاييره يزيد شعوره بالرضا و الإندفاع للإنجاز و الرغبة في ذلك بشكل عام ، و شعور الطالب بأن مساره الدراسي الجامعي سيقوده الى مهنة و مسار مهني طويل و ناجح

يعوضه عن تعبه و إجتهاده، فيكون شعوره بالرضا و الاندفاع للإنجاز الأكاديمي و تحدي قدراته ، لتمكينه من رؤية الصورة الكاملة و وجود صورة أوضح للمستقبل .

كما أن الأفكار المسبقة والصورة النمطية تلعب دورا في تحديد توقعات الطالب لذلك التخصص مما يؤدي للتأثير على رضاه عن تخصصه وخياراته السابقة مع الضغط الاجتماعي الذي يدور به فيفقد اِستعداده أو ينميه على حسب تقبله وشعوره أن هذا التخصص وهذا المسار الأكاديمي جزء من هويته وشخصيته وحياته اليومية وطريقة عيشه ووجهة نظره.

إنطلاقا من الدراسات السابقة التي تساءلت عن علاقة الرضا عن التوجيه و علاقته بالدافعية للإنجاز مثل دراسة (يمينة سيدهم ،2019) و (جيهاد معروف ،2017) و دراسة (سليم صيفور ،2020) بعنوان الرضا عن التوجيه الجامعي و علاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي ، و من خلال ملاحظاتنا في محيطنا أي الحرم الجامعي و خصيصا في قسم علوم التربية و اِحتكاكنا ببعض الحالات من عدم الرضا عن التوجيه ، و كوننا مررنا على نفس المسار التوجيهي للعينة و شعورنا التام بالرضا عن توجيهنا ، مما أدى بنا لطرح هذه الدراسة التي تهدف للكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي و الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة ليسانس بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري –تيزي وزو. ، و عليه نطرح التساؤلات التالية :

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية (إرشاد وتوجيه، علم النفس التربوي، تربية خاصة)؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه لدى طلبة ليسانس علوم التربية تعزى لمتغير الجنس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية تعزى لمتغير الجنس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه لدى طلبة ليسانس علوم التربية تعزى لمتغير التخصص؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية تعزى لمتغير التخصص؟

5- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة :

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه و الدافعية للإنجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية (تربية خاصة-علم النفس التربوي -ارشاد و توجيه)

الفرضيات الجزئية :

-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الرضا عن التوجيه لدى طلبة ليسانس علوم التربية

-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الدافعية الانجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات الثلاث في الرضا عن التوجيه لدى طلبة ليسانس علوم التربية

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات الثلاث في الدافعية للإنجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لتحقيق أهداف وهي التالية :

•الكشف عن مستوى الرضا عن التخصص لدى افراد العينة

•اظهار العلاقة بين الرضا عن التخصص و الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة

•تسليط الضوء على ضرورة توافق قدرات الطالب و رغباته

3- أهمية الدراسة:

- تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال أهمية التوجيه السليم وأثر ذلك على المسار الدراسي الجامعي والمهني للطالب

- الرضا عن التخصص يرتبط بنجاعة و جودة الخدمات التوجيهية و معاييرها مما يساعد الطالب على مزاولة التخصص الذي يناسب رغباته مع موازنة ذلك بقدراته و المقاعد المتاحة

- هذه الدراسة تربط بين الخدمات الارشادية النفسية و التوجيهية الاكاديمية و مدى أهمية تقبل الطالب لتخصصه و شعوره بالانتماء له مما ينتج عنده شعورا من الرضا

-رضا الطالب عن تخصصه يساعده على رسم صورة اقرب لمسارهم الجامعي و الهمني مستقبلا و تحقيق تقبل و توافق اجتماعي و نفسي و مهني

4- المفاهيم الاجرائية:

تعريف الرضا عن التخصص

و هو احساس الطالب بالارتياح و الاقتناع تجاه مسار تخصصه الجامعي ، لتناسبه مع قدراته و اهتماماته و طموحه

اجرائيا: هي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب بعد إجابته على مقياس الرضا عن التخصص

تعريف الدافعية للإنجاز

هو شعور داخلي يدفع الطالب للتفوق ، و رغبته في اثبات ذاته و بناء مستقبله

اجرائيا: هو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب بعد اجابته على مقياس الدافعية للإنجاز

تعريف الطالب الجامعي

هو شاب في مرحلة انتقالية يبحث عن ذاته من خلال المعرفة

اجرائيا : في هذا البحث هو كل فرد منتسب الى مؤسسة التعليم العالي بمرحلة الليسانس في قسم علوم التربية ، و هو عنصر فاعل في جمع البيانات و تحقيق اهداف الدراسة

5- الدراسات السابقة:

• **دراسة جيهاد معروف** 2018 بعنوان الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي

– هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة السنة ثانية بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي ام البواقي

عينة الدراسة: تكونت من 182 طالب وطالبة من قسم العلوم الاجتماعية (151) إناث (31) ذكور

نتائج الدراسة:

_توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة

_مستوى الرضا عن التوجيه الجامعي لدى افراد العينة مرتفع

_توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين بعد الرضا عن التخصص الدراسي وبعد الحاجة للتحصيل لدى أفراد العينة

_توجد علاقة دالة احصائيا بين الرضا عن طرق التوجيه والحاجة الى التحصيل لدى افراد العينة

_توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين الرضا عن التخصص الدراسي

_توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بيض الرضا عن المتقبل المهني والطموح الأكاديمي لدى افراد العينة

• **دراسة د. شويخي امال وسعدي زينب** 2019 بعنوان الرضا عن التخصص وعلاقته بالإرتياح النفسي

_هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التخصص والارتياح النفسي

عينة الدراسة مكونة من 80 طالب وطالبة بجامعة ابو بكر بلقايد –تلمسان–

نتائج الدراسة:

_توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الرضا عن التخصص والارتياح النفسي لدى الطلبة

_توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا لصالح الطالبات

_لا توجد فروق دالة احصائيا في الارتياح النفسي باختلاف الجنس

دراسة يمينة سيدهم 2020 بعنوان الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز

-تهدف الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي ودافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة سنة اولى

عينة الدراسة: مكونة من 150 طالب من قسم العلوم الاجتماعية وقسم العلوم الاسلامية وقسم الرياضيات واعلام آلي سنة أولى ليسانس

*** نتائج الدراسة:**

_وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن التخصص ودافعية الانجاز لدى طلبة الجامعة سنة أولى ليسانس (علوم اجتماعية، علوم اسلامية، رياضيات، اعلام آلي)

_ توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا عن التخصص لدى أفراد العينة تعزى لاختلاف التخصص

_توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة سنة أولى تعزى لاختلاف التخصص

_توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين بعد الرضا عن التخصص ودافعية الانجاز لدى طلبة سنة أولى ليسانس

_توجد علاقة ارتباطية بين بعد الرضا عن طرق التوجيه ودافعية الانجاز لدى طلبة سنة أولى ليسانس

_توجد علاقة بين بعد الرضا عن المستقبل المهني ودافعية الانجاز لدى طلبة سنة أولى ليسانس

• **دراسة ويزة معمري** 2020 بعنوان الرضا الوظيفي والدافعية للانجاز لدى عينة من مستشاري التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني

هدفت الدراسة لقياس مستوى الرضا الوظيفي والدافعية للانجاز و الكشف عن العلاقة بين المتغيرين و تحقق من تاثير العمر الجنس التخصص و المأهل العلمي عليها

عينة الدراسة: تتكون من 157 مستشار و مستشارة

نتائج الدراسة:

لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا الوظيفي و مستوى الدافعية للانجاز

انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى العينة

مستولى الدافعية للانجاز متوسط

ظهرت فروق ذات دلالة في مستوى الرضا الوظيفي حسب العمر

لا توجد فروق في الدافعية وفق العمر

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي او الدافعية للانجاز حسب الجنس التخصص المؤهل العلمي

• **دراسة سليم صيفور** 2020 بعنوان الرضا عن التخصص الدراسي الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين

– هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرضا عن الدراسي الجامعي والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قدرها 50 طالبا من كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة تاسوست جيجل

نتائج الدراسة:

_توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الرضا عن التخصص الدراسي الجامعي والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

_مستوى الرضا عن التخصص الدراسي الجامعي مرتفع لدى الطلبة الجامعيين

_ مستوى الدافعية للإنجاز مرتفع لدى الطلبة الجامعيين.

• **دراسة اسماء حزام عزم الله الزهراني** 2022 بعنوان الرضا عن التخصص الأكاديمي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طالبات قسمي الدراسات الاسلامية واللغة العربية بكلية الآداب بالدلم

– تهدف الدراسة الحالية لمعرفة مستوى الرضا عن التخصص الأكاديمي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طالبات قسمي الدراسات الاسلامية واللغة العربية بكلية الآداب بالدلم وفق متغيري التخصص والمستوى الدراسي

عينة الدراسة: تكونت العينة من 176 طالبة

نتائج الدراسة:

_ ارتفاع مستوى الرضا وكذلك مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطالبات

_ توجد علاقة ارتباطية طردية بين الرضا عن التخصص ودافعية الانجاز لدى عينة الدراسة

_ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للإنجاز لعامل التخصص والمستوى

_ وجود فروق ذات دلالة احصائية في الرضا عن التخصص باختلاف متغيري التخصص والمستوى

ضرورة تفعيل الارشاد الأكاديمي للطالبات ومتابعته لتحقيق اهدافه

• **دراسة د. عفيفة جديدي** 2023 بعنوان الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين وفق المتغيرات الديمغرافية

–هدفت الدراسة الى الكشف عن الدافعية للإنجاز عند الطالب الجامعي في ضوء المتغيرات الديمغرافية (الجنس، السن، المستوى الدراسي)

عينة الدراسة: تكونت العينة من 104 طالب وطالبة من جامعة البويرة العقيد أكلي محند أولحاج

نتائج الدراسة:

_لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية لمتغير الجنس

_ يتميز الطالب الجامعي بمستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز

_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية تعزى لعامل الجنس

_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية تعزى لمتغير المستوى الدراسي

• **دراسة محمد آدم، مكي عبد الله، مرسي عثمان علي** 2024 بعنوان: الفروق في دافعية الانجاز لدى عينة من طلبة سنة رابعة

– تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن الفروق في السمة العامة لدافعية الانجاز لدى عينة من طلبة السنة الرابعة بكلية الشارقة للعلوم التربوية _ جامعة الملك فيصل بتشاد _ في ضوء بعض المتغيرات وهي (متغير النوع اي ذكر – انثى، العمر الحالة الاجتماعية، التخصص الأكاديمي والدخل الاقتصادي للأسرة بالإضافة الى متغير المستوى التعليمي للوالدين

عينة الدراسة: تكونت العينة من 216 طالبا وطالبة من مجتمع البحث الذي وصل عدده الى 607 طالبة

نتائج الدراسة:

_ انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز لدى العينة

_ وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للإنجاز لمتغير الجنس (ذكور –اناث) لصالح الاناث

_ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لعامل العمر

_ وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للإنجاز لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين

• **دراسة امعوش سيليا ومقدم صافية** 2024 بعنوان الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطلبة الجامعيين

– هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين رضا الطلاب عن التوجيه الجامعي والتوافق الدراسي. والتعرف على الفروق فيما يخص متغير التخصص الدراسي في كل من متغيري الرضا عن التوجيه الجامعي والتوافق الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 100 طالب وطالبة من جامعة تيزي وزو مولود معمري

نتائج الدراسة:

_ وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين رضا الطلاب عن التوجيه الجامعي وتوافقهم الدراسي

_ توجد فروق ذات دلالة احصائية في كل من متغيري الرضا عن التوجيه الجامعي والتوافق الدراسي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير التخصص الدراسي

التعقيب على الدراسات السابقة :

◁ من حيث الموضوع

هناك دراسات مطابقة لموضوع الدراسة الحالية والتي جاءت تحت عنوان الرضا عن التوجيه وعلاقته بالدافعية للإنجاز مثل دراسة: جهاد معروف 2018 وسليم صيفور2020 ويمينة سيدهم ودراسة أسماء حزام 2022

–اما الدراسات المشابهة التي تناولت أحد المتغيرات مثل دراسة مكي عبد الله واخرون 2024 بعنوان الفروق في دافعية الإنجاز، وكذلك دراسة د. عفيفة جديدي 2023 بعنوان الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين وفق المتغيرات الديموغرافية التي تتشابه مع الدراسة الحالية في متغير دافعية الإنجاز.

ودراسات مثل دراسة د. شويخي امال وسعدي زينب 2019 بعنوان الرضا عن التخصص وعلاقته بالارتياح النفسي، ودراسة أمعوش سيليا ومقدم صافية 2024 بعنوان الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، والتي تتشابه مع الدراسة الحالية في متغير الرضا عن التوجيه.

◁ من حيث العينة:

طبقت جميع الدراسات السابقة التي استعنى بها على الطالب الجامعي مع تفاوت في حجم العينات من 50 طالبا في دراسة سليم صيفور2020، الى أكبر عينة حيث تكونت عينة دراسة مكي عبد الله واخرون من 216 طالبا وطالبة

- طبقت الدراسة الحالية على عينة من الطلبة بقسم علوم التربية حيث تكونت من 105 طالبا وطالبة.

◁ من حيث الأهداف:

اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها فبعضها بحثت وهدفت الى الكشف عن مستويات المتغيرات والفروق حسب العوامل المختلفة مثل دراسة مكي عبد الله واخرون 2024 ودراسة د. عفيفة جديدي 2023

اما دراسة كل من جهاد معروف 2018 وسليم صيفور فقد هدفت كلتا الدراستين للكشف عن الفروق للعوامل المختلفة.

دراسة أسماء حزام هدفت للكشف عن كل من مستويات المتغيرات والعلاقة بينهما والفروق للعوامل المختلف

تشابهت اهداف دراستنا مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (سعد، شويخي امال 2019) ودراسة (يمينة سيدهم 2020) و (أمعوش سيليا ومقدم صافية2024) حيث هدفت للكشف عن كل من العلاقة والفروق.

◁مكان الدراسة:

أجريت الدراسات السابقة في ولايات مختلفة من ولايات الجزائر الى جانب دراستين من التشاد ودراسة بأدلم في السعودية.

الفصل الثاني : الرضا عن التخصص

تمهيد

اولا/ التوجيه

1-تعريف التوجيه المدرسي

2-اهداف التوجيه

3- معايير التوجيه

4- مراحل التوجيه

ثانيا/ الرضا

1-مفهوم الرضا عن التوجيه

2-المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه

3-العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه

4-أهمية الرضا عن التوجيه

5-نظريات الرضا عن التوجيه

خلاصة الفصل

تمهيد

أصبح التوجيه الجامعي من بين اهم الخدمات التي اخذت الجامعة الحديثة على عاتقها القيام بها وذلك بهدف إيجاد لتلاؤم والتوافق النفسي، والاجتماعي والتربوي والمهني للمتعلمين، وذلك للوصول بهم الى اقصى غايات النمو.

التوجيه الجامعي يشتمل على مجموعة من الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط المستقبلي وتشبع حاجاته وتصوره لذاته، وذلك لتحقيق أكبر قدر من النجاح حسب استعداداتهم وقدراتهم، ومهارات، ميول واتجاهات، وخصائص شخصية.

سنحاول من خلال هذا الفصل التطرق الى التعرف على مفهوم التوجيه بصفة عامة والتوجيه المدرسي على وجه التحديد ومعاييره ومراحله، وكما تناولنا تعريف الرضا عن التوجيه والرضا عن التخصص، والعوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه واهميته، وبعض النظريات المفسرة لرضا عن التوجيه.

أولا: التوجيه

مفهوم التوجيه:

لغة: يقال شيء موجه إذا جعل على جهة واحدة لا يختلف

أيضا: إقامة الشي وتعديله على نحو معين.

. تحريكه الى المسلك او الطريق التي يراد ان يتجه اليه.

تسير الشيء وإدارة الشيء الى الجهة التي يراد ان يتجه اليه.(احمد،2019، ص162)

اصطلاحا:

عرفها عطية محمود بأنها: العملية الفنية المنظمة التي تهدف الى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها ووضع الخطط التي تؤدي الى تحقيق هذا الحل والتكيف وفقا للوضع الجديد الذي يؤدي الى هذا الحل، وهذه المساعدة تنتهي بان يجعل الانسان أكثر رضا عن نفسه وعن غيره. (جيهاد،2017، ص33)

– التوجيه هو مجموعة من الخدمات التي تهدف الى مساعدة الفرد على ان يفهم نفسه ويفهم مشاكله وان يستغل امكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وان يستغل إمكانيات بيئته فيحدد أهدافا تتفق وامكانياته من ناحية وامكانيات بيئته من ناحية أخرى.

– عملية تنطوي على تقديم المساعدة للأفراد، لكي يصلوا الى فهم أنفسهم واختيار الطريق الصحيح والضروري للحياة، والعمل بكفاءة وفاعلية على المدى القريب والبعيد وتعديل السلوك لغرض الوصول الى اهداف ناضجة وذكية.(يوسف،2025، ص16)

ويعرف بأنه: عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم، إدراك المشكلات التي تواجههم، بما يؤدي الى التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها للوصول الى النمو وتكامل في شخصيتهم. (سالم،2017، ص24)

كذلك:هو مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم نفسه، فيحدد أهدافا تتفق مع إمكانية بيئته، ثم يختار الطريق المحقق لهذه الأهداف بحكمة وتعقل

(موسى،2018، ص 2)

1-تعريف التوجيه المدرسي:

عرفه ميلر بأنه: " عملية تقديم المساعدة للأفراد لكي يصلوا إلى فهم أنفسهم، واختيار الطريق الصحيح والضروري للحياة، وتعديل السلوك لغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة والذكية، والتي تصحح مجرى الحياة " (احمد،2008، ص29)

ويعرفه عصام يوسف بأنه: " عملية مساعدة الطالب على اختيار نوع الدراسة، ومساعدته على التكيف الأكاديمي ليجد نفسه في الاختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيته وقابليته، وبهذا يحقق نجاحه وتقدمه في الدراسة. (عصام،2006، ص6)

2- اهداف التوجيه:

يهدف التوجيه الى اكساب الفرد القدرة على توجيه ذاته، انطلاقا من معطيات واقعية عن إمكانياته وإمكانيات بيئته، الشيء الذي يمكنه من تقرير الخيار الأنسب، ومنه التوافق والعمل بإنتاجية أكبر لأنه يهدف الى غاية أسمى وهي اسعاد الفرد وهذا ما وضحه حامد زهران الذي حدد أهداف التوجيه في ثلاثة محاور رئيسية:

. **تحقيق الذات:** يقصد به تقييم الذات وتقويتها وتوجيهها وتنمية مفهوم ايجابي عنها.

تحقيق التوافق: احداث التوازن بين الفرد وبيئته وتحقيق التوافق في كل المجالات الشخصية والتربوية والمهنية والاجتماعية.

تحقيق الصحة النفسية: يقصد به احداث حالة ثابتة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الاخرين ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وامكاناته الى اقصى حد ممكن، وهو أسمى ما تطمح إليه عملية التوجيه. (عبد السلام، 1980، ص25)

3- معايير التوجيه:

ان الاعتماد على معايير النجاح في أي شعبة يعتمد في الأصل على النقاط المتحصل عليها في امتحان البكالوريا او في السنة الأولى جامعي.

ففي الجزائر نجد انها وضعت بطريقة غير مباشرة حلول بمشكلة المعايير للدخول للتعليم العالي، فهي اعتمدت على تنويع الشعب والتخصصات في التعليم الثانوي الذي يسمح بدوره بتنويع واختلاف الشعب والتخصصات في الجامعة، فهذا التوجيه الابتدائي يسمح بالاستجابة للرغبات الأساسية للطالب حيث تسمح بتوجيه ناجح البكالوريا في الشعب والتخصصات التي تتماشى مع تخصصه في الثانوي.

ولكن في الحقيقة مبدأ حرية التسجيل لكل طالب يريد الالتحاق بالجامعة في شعبة من الشعب مبدأ متناقض حيث نجد مثلا صعوبة في الدخول الى الطب في حين ان التسجيل مفتوح في مختلف الشعب كالحقوق مثلا، وهذا يؤدي الى عدم الاستجابة للكثير من رغبات الطلبة للتخصصات المرغوب فيها، فعدم حصول على الشعبة المختارة يجعل الطالب يتراجع عن مشاريعه المستقبلية، والدليل على عدم السماح للطالب بتأطير لمستقبله من خلال اختيار التخصص الذي يرغب فيه هو بطاقة الرغبات التي لا تضم سوى عشر رغبات في مجمل التخصصات.

وحسب القوانين التالية:

المادة48:

يعتبر الانتقال من السنة الأولى الى السنة الثانية ليسانس مكسبا للطالب الذي تحصل على السداسيين الاولين لمسار التكوين بتعويض او بدون تعويض.

يسمح للطالب بالانتقال من السنة الأولى الى السنة الثانية ليسانس إذا تحصل على ثلاثيين –30– رصيدا على الأقل منها 3/1 على الأقل في السداسي، و3/2 في السداسي الاخر. (يمينة، 2019، ص20)

المادة 51:

يكون حسب الحالة، السماح للطالب الراسب في السنة الثانية والسنة الثالثة في وسلك التكوين بإعادة التسجيل في نفس المسلك او توجيهه نحو مسلك اخر من طرف فريق التكوين.

تعطي قدر المستطاع الأولوية لعملية توجيه الطلبة الذين هم في حالة اخفاق ضمن مسلك التكوين الأولي.

ينبغي ان تؤدي هذه العملية عن طريق المعابر الى بناء مسلك يتوافق وقدرات الطالب التي من شأنها ان تسمح له بتدرج أفضل في مساره الدراسي. (يمينة، 2019، ص20)

المادة 104:

تقوم لجنة الترتيب والتوجيه في دورة عادية بعد مداولات نهاية السنة ويمكنها ان تجتمع في دورة استثنائية عند الحاجة.

يمكن ان يفيد هذا الترتيب في تحديد الأوائل في الدفعة وتوجيه الطلبة، تحدد كيفيات الترتيب بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي. (مرجع سابق، ص21)

4 –مراحل التوجيه:

يتميز التوجيه الجامعي بعدة مراحل وهي كالتالي:

• **المرحلة الأولى:** البكالوريا

بعد الاستقلال كان التوجيه يتم عن طريق التسجيل المباشر وبدون أي عائق وهذا بحكم العدد القليل من الطلبة المتفوقين في شهادة البكالوريا مما أتاح للجميع وبدون استثناء الالتحاق بالفروع المرغوبة وبدون أي شرط يذكر بحيث كان الشرط الوحيد هو شهادة البكالوريا وهذا راجع بالدرجة الأولى الى السياسة المنتهجة آنذاك والمتمثلة في تشجيع تكوين الإطارات.

• **المرحلة الثانية:** البكالوريا + المعيار البيداغوجي او المسابقة

في فترة السبعينات ازداد عدد الطلبة الا ان التوجيه بقي يتم مباشرة ولكن بشروط بيداغوجيا ثابتة تحددها الوزارة مسبقا وكان يتمثل هذا الشرط في الاعتماد على المعدل العام للبكالوريا او بعض المواد الأساسية، كما انها كانت تنظم مسابقات للالتحاق الى بعض الفروع كالطب، الصيدلة، جراحة الاسنان، والهندسة المعمارية.

• **المرحلة الثالثة:** ادخال الاعلام الالي في التوجيه

وذلك بحكم العدد الهائل من الطلبة الذين يلتحقون بالجامعة سنويا ارتأت الوصايا الى خلق نظام جديد للتوجيه الجامعي، بالإضافة الى ذلك توفير تكوينات متعددة ومتنوعة التي

تعرضها مؤسسات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، وهي تمنح من خلالها توجيه الطلبة الى القيام بالاختيار الصائب وذلك من خلال ما يتلاءم مع طموحاتهم وقدراتهم، فنجد التوجيه الجامعي يتضمن توجيه الطلبة الى تكوينات ضمن نظام (ل. م. د) وتكوين ضمن نظام الكلاسيك والذي لا يزال قائما في بعض التخصصات بالإضافة الى المدارس التحضيرية.

كما لجأت وزارة التعليم العالي الى استحداث نظام جديد للتوجيه الجامعي من خلال استحداث ست جذور مشتركة او التخصصات يتضمن كل منها مجموع اختصاصات متقاربة يخضع القبول في الجذوع المشتركة او التخصصات لشعب البكالوريا ونتائجها والمقاعد البيداغوجية المتاحة لكل جذع مشترك او تخصص.

ويخضع هذا النظام في التوجيه الى البرنامج الجديد الذي يتكفل به المعهد الوطني الالي عن طريق الاعلام الالي، وهذا بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية وفي ظل الإصلاحات الأخيرة في التعليم العالي تبنت الجامعة الجزائرية نظام **ل. م. د.** كنظام تعليمي بدلا من التعليم الكلاسيكي الذي عهدته هذه الجامعة، هذا النظام الذي يبنى على ثلاث مراحل تكوينية وهي:

- **مرحلة الليسانس:** وتشمل ثلاث سنوات بمعدل ست سداسيات.
- **مرحلة الماستر:** وتشمل سنتين بمعدل أربع سداسيات.
- **مرحلة الدكتوراه:** تشمل ثلاث سنوات بمعدل دراسات وابحاث.

(مرجع سابق، ص 19)

ثانيا: الرضا

اهتم العلماء بإيجاد تعريف او مفهوم شامل للرضا وهذا نظرا لأهميته على الطالب، ولاعتبار الرضا من بين العوامل المحققة لراحة النفسية لديه، وهذا ما أدى لوجود العديد من المفاهيم حول الرضا ومن بين هذه التعاريف نجد ما يلي:

لغة:

الرضا لغة ضد السخط، والرضا بالشيء الركون إليه وعدم النفرة منه (مدونات الجزيرة 2018)

ورد في المنجد في اللغة العربية المعاصرة الشرح اللغوي لكلمة " رضا " كما يلي:

رضي، رضى، مراضاة أي زال استياؤه واستعاد هدوءه

بمعنى: رضي عن الشيء أي اقتنع به ووافق عليه، اختاره وقبل به عن قناعة.

والرضا هو الاعجاب او القبول والاقتناع بالشيء. (المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2001، ص56)

- **اصطلاحا:**

يوجد العديد من التعاريف لمصطلح الرضا نذكر منها ما يلي:

يعرف صالح العديلي 1995 الرضا على انه: الشعور النفسي بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات من العمل نفسه وبيئته، العمل مع الثقة والولاء والانتماء للعمل ومع العوامل والمؤثرات البيئية الداخلية والخارجية.

(جيهاد، 2017، ص36)

- يعرف معجم علم النفس الرضا على أنه:" حالة من التوافق أو الاتزان الدينامي بين الكائن والبيئة "(فهمي وآخرون ,1984,ص30)

- يرى معجم العلوم السلوكية: ان الرضا حالة من السرور تعتري الفرد من خلال الحفز والتوتر غير السوي ويعرف الحفز انه عملية تولد الحاجات بواسطتها طاقات موجهة نحو اهداف معينة.

ويرى معجم ولمان (1973): ان الرضا هو حالة من السرور لدى الكائن العضوي عندما يحقق ميوله للدافعية السائدة. (سلطان، 1993، ص214)

- **بينما** يعرفه **جوثك** (1973): على انه يعني قدرة الفرد على التكيف مع المشكلات التي تواجهه والتي تؤثر بالتالي على سعادته. (المرجع السابق، 1993، ص244)

- ومن خلال ما تم تناوله في التعاريف السابقة يمكن ان نعرف ان الرضا هو حالة نفسية داخل الفرد تشعره بالتقبل والتوافق والاتزان النفسي مع نفسه وبيئته وتوفير

السعادة، ويكون بمواجهة الفرد للمشكلات التي تواجهه عن طريق اشباع حاجاته.

1-تعريف الرضا عن التوجيه:

إن الرضا عن التوجيه حالة داخلية تشمل التقبل للأوجه نشاط الفرد الدراسية وكل ما يحيط به من ذلك، تقبله للتخصص الحاضر والماضي لبيئته وانجازاته الدراسية ولذاته وللأخرين، ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد واستجاباته وهذا يعني ان هناك حالة وجدانية. (خيرالله،1990، ص 98)

-الرضا عن التوجيه هو حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد الدراسية، وكل ما يحبط به من ذلك، تقبله للتخصص الحاضر والماضي ولبيئته وانجازاته الدراسية ولذاته وللأخرين، ثم يظهر هذا التقبل في السلوك الفرد واستجابته وهذا يعني ان هناك حالة وجدانية. (جيهاد،2017، ص37)

-ويعرف أيضا: حالة داخلية من الفرد تظهر في سلوكه واستجاباته، وتشير الى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر وتفاؤله بمستقبل حياته، وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله مع خيراتها، وعلى هذا فان رضا الفرد عن تخصصه الدراسي انما يعني تقبله لإنجازاتها الدراسية، ونتائج سلوكه، وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة، وتقبله للأخرين أيضا. (فاطيمة،2015، ص17)

-عرفه حسن بأنه " الرضا الذي يستمده الطالب نتيجة التحاقه بتخصص دراسي معين وما يحظى به هذا التخصص من مكانة وتقدير المجتمع له ودرجة اشباع المقررات الدراسية لحاجته في التخصص، وعملية التدريب الميداني وأساليب التقويم المتبعة لذلك". (خديجة،2015،ص20)

2-المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه:

-حق الطالب في تقرير مصيره بنفسه : يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يقر بشخص الطالب المستقل، ويعتبره قادرا على اتخاذ الرأي النهائي في عملية التوجيه الجامعي بنفسه، و هذا يعني ان مسؤولية الدراسة بالاختيار والقرار تقع على عاتق الطالب دون أن نقدم له الحلول الجاهزة، فالتوجيه الجامعي ينبغي أن لا يقوم على الاكراه أو الامر او حتى النصح, و انما يعمل على توسيع أفق الطالب و تهيأ له الجو لاكتشاف قدراته واستعداداته و ميوله ، كما تعوده على تحمل المسؤولية ، فتبقى اذ مساعدات المسؤولين عن عملية التوجيه في اطار ايجاد معايير تسمح بتقييم الطالب بكل خبرة توجيه بالتجربة انطلاقا من تحديد الأهداف ، اذ توضح له الاحتمالات المختلفة في كل مرة م يترك له حق الاختيار الذي يعتبر شرطا اساسيا لحدوث الرضا عن التوجيه.

-الاستمرارية في عملية التوجيه :

في هذا الشأن يقول سعد جلال " ان التوجيه الجامعي عملية تبدأ مع الطالب من بداية دخوله للجامعة حتى بلوغه اعلى المستويات العلمية، وعليه يمكن التأكيد على ان عملية

التوجيه يجب ان تكون متواصلة وليست قاصرة على مرحلة الانتقال لتخصص، فالخدمات التوجيهية يجب ان تخضع لهذا المبدأ فتكون منتظمة ومتدرجة تأخذ بعين الاعتبار كل مرحلة ومتطلباتها وحاجيات كل طالب فتحيطه بالرعاية، وتمده بالمعلومات مع الخبرات والبدائل وتبصره بذاته وامكاناته الى ان يصل الى اقصى الدرجات العليا (سمارة،1999، ص182)

- **تقبل الموجه للتلميذ:**

وهنا يجب على الموجه ان يتقبل التلميذ كما هو وبدون شروط، وتقبل سلوكه ومكانته، في علاقة تفهيمه تجعل منه عنصرا قابلا للتغيير نحو الأفضل، وذلك لان ميدان الارشاد النفسي ليس ميدان تحقيق وإصدار احكام على السلوك و الخبرات فما يسهم به الموجه من اصغاء، دون ما حكم على التلميذ وعلى قدراته ومواهبه، مهما بدا منه من ضعف وقلة اهتمام يتيح الثقة المتبادلة ويحرز التلميذ من الضغوط الخارجية للممارسة عليه من قبل الاخرين سواء أولياء كانوا او مدرسين، فكلما زاد التلميذ وعيا بإمكاناته ومعرفة بيئته كلما كان اقدر على تنظيم ذاته ووضعها فيما يناسبها مما يجعل التلميذ يستشعر الرضا والقبول في أدائه لواجباته المدرسية كأبسط نشاط الى غاية اخذ قراراته في كل مرحلة تتطلب ذلك .(جيهاد،2017،ص37)

• اعتبار التوجيه عملية تعلم:

لا يمكن ان نعتبر عملية التوجيه عملية ناجحة ان لم تحقق هذا المبدأ، فالتوجيه يمد الطالب بقدرات تساعده على:

- معرفة نواحي القوة والضعف الموجودة في بيئته وفي نفسه.
- تعديل او تغيير سلوكه او وجهة نظره نحو نفسه او غيره.
- الاختيار السليم للمسار الدراسي او المهني وفقا لاستعداداته وميوله وسمات شخصية.
- اكتساب معلومات جديدة وطرائق حديثة يستفيد منها في حل المشكلات التي تعترضه
- ومن ثم رسم طريقه في الحياة. (جيهاد، 2017، ص38)

3- أهمية الرضا عن التوجيه:

ان التوجيه السليم الذي يمنح للفرد الرضا يكون قد منحه القدرة على استثمار قدراته الى اقصى مداها، وعكس ذلك يمكننا ان نلاحظ المجهود الضائع الذي يبذله بعض الافراد في متابعة دراسة لا يصلحون لها مما يعوق تكيفهم معها ومع ظروفها، فالرضا عن التوجيه له انعكاسات تظهر آثارها الايجابية ليس على مستوى الفرد فحسب وانما على مستوى الجامعة والمجتمع وهو ما سيأتي تفصيله:

- **على مستوى الفرد:**

الرضا عن التوجيه يوفر الراحة النفسية ويزيد من دوافع النجاح ومنه انتاجية الفرد، لان الافراد الراضين هم الاكثر قدرة على استثمار مواهبهم وهو ما اكده دانيال جولمان في قوله " ان الاسهام الاهم والوحيد للتعلم بالنسبة للطالب هو مساعدته على التوجيه في مجال يناسب مواهبه ويشعر فيه بالإشباع والتمكن". (دانيال، 2000، ص60)

هكذا يمكن ان نلاحظ أن توجيه الطلاب الى تخصصات لا تتلاءم مع مواهبهم ولا ترضي طموحاتهم وميولهم هو إهدار لطاقاتهم وتقليص لإمكاناتهم في النجاح مما يجعلهم عرضة للإحباط والفشل

- **على مستوى المؤسسات التربوية باختلاف مراحلها:**

ان توجيه الطالب الى تخصص ما عن رضا لا يخدم الطالب كفرد فقط، وانما يعود ذلك على المؤسسة وانتاجها ايضا، إذا كان اهتمام علم النفس الاجتماعي ينص على دراسة الرضا عن التوجيه كمؤشر من مؤشرات التوافق لدى الشباب في مجال من مجالات الحياة، فإن اهتمام علماء التربية ينص على دراسة الرضا على التوجيه كجزء اساسي لدراسة شاملة عن انتاجية المدارس والجامعات. (محمد،1987، ص42)

• **على مستوى المجتمع:**

ان المجتمع يعتبر مصدر الهام لطاقات افراده ويؤثر فيهم ويتأثر بأدوارهم وبمدى انتاجيتهم، والتوجيه عملية غير مستقلة عن المحيط فهو يبدأ على الصعيد الدراسي ليستمر في الميدان الاكثر فعالية وهو الصعيد المهني، فالفرد خلال هذه السيرورة يعيش في مجال من العلاقات المتبادلة، والتي من المفترض ان يلعب خلالها دور المعطاء المتشبع بالرضا والارتياح والتوجيه السليم المتكيف يوفر للفرد والمجتمع الخير والنجاح في مختلف مجالات الحياة.

(عبد الشكور،1997، ص233)

4- العو امل المؤثرة في الرضا عن التوجيه:

ان اتجاه الفرد نحو التخصص نابع من مسايرته لاتجاهات الجامعة في حين يرى هولنجسيد " ان اتجاه المتعلم نحو التخصص ينبع من اتجاه المجتمع نحو هذا التخصص اما الاتجاه الثالث فيمثله ديفن كنسر " حيث يرى ان اتجاه الفرد نحو الدراسة يعكس البناء العام للشخصية. (وردة، 2002، ص30)

- **العوامل الاجتماعية:**

إن الإطار الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في سلوكيات الافراد واتجاهاتهم والأسرة كممثل شرعي للمجتمع تصبغ افرادها بالصبغة سوسيو ثقافية ، تهيؤهم للاندماج فيها، و هكذا فان الصورة التي يرسم بها المحيط الاجتماعي خاصة العائلي منه تكون مقوما

من مقومات فكرة الطالب عن ذاته بالتقليد، يكرر ما يفعله الاخرون ، فهي صورة تعكس محيطه فهو غالبا ما يمثل الدور الذي ينتظره اباءه منه ، وهذا ما اكدته دراسة محمد الاسعد حول تأثير الأهل في اختيارات ابنائهم المتعلقة بالدراسة ، الا ان للأب الكلمة الاخيرة فيما يتعلق بتعليم اولاده بنسبة 80,6% ، ومن ثم يأتي دور الام بنسبة 18% بعدها رأي الطالب بنسبة 8.4 % ، وهذا ما يدل على انه ليس للطالب رأي فيما يخص مستقبله الجامعي .(Alassaad ; Mouhamed ; 1883)

بالإضافة الى ذلك نجد احيانا ان الاباء قد يختارون لأبنائهم نوع التخصص الذي يرونه ملائم متحججين في ذلك بعامل السن والخبرة بالحياة، او لعدم كفاية الطلاب بالمعلومات المهنية وعجزهم عن تقدير مستقبل المهنة المختارة بالنسبة لهم، ولأنهم تعودوا على ان تقبلوا توجيهات وأراء ابائهم باعتبار انهم أكثر تجربة وادرا بالمصلحة، ومن جهة اخرى فان انتماء الطلاب الى طبقة اجتماعية معينة يعتبر من العوامل الاجتماعية التي تلعب دورها في التأثير على خيارات الطلاب لنوع التخصص. (كمال،1974، ص339)

العوامل الشخصية:

إن لكل فرد طريقته في التعامل مع شروط الحياة، تبعا لمكوناته الشخصية التي تميزه عن الاخرين واي فرد في هذا العالم، هذه المكونات التي تشكل فروقاته في بناء شخصية فرد عن اخر، لها أثر كبير كذلك على اختيارات الفرد وتطلعاته، لذلك سنحاول التطرق لهذه العوامل وهي:

الجنـس:

يلعب الجنس هنا دورا في تحديد نوع التصورات المهنية والتي بدورها تؤثر عل كيفية اختيارات الفرد ورضاه عن هذه التخصصات، وفي هذا المجال توصل كل من هوايت وجولد مان الى ان الذكور يميلون الى اختيار التخصصات العملية والتقنية في حين ان الاناث يميلون الى اختيار العلوم الإنسانية والاجتماعية. (عبد اللطيف، 1990، ص145)

–الفروق بين الجنسيين لها دور هام في التوقعات المستقبلية المتعلقة بنوع الدراسة او المهنة وهو ما دلت عليه الكثير من الدراسات نذكر من بينها الدراسة التي قام بها " BN. HEWITT" هوايت و جولدمان على عينة قوامها (13000) طالب منا اربع جامعات، وتوصل الباحثان من خلال هذه الدراسة الى صحة فرضيتهما حيث وجدا ان الذكور يميلون الى اختيار التخصصات الصعبة التي تتطرب جرأة والقوة كالمجالات الفيزيقية، في حين تميل الإناث الى اختيار العلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم التجريبية، كما ان الفرق الجنسي في الافراط التحصيلي لصالح الإناث مرجعه اختلاف اختيار المجال الشائع للدراسة او التخصص.(فاطيمة، 2014، ص21)

-صورة الذات:

الذات مر كبة من عدة حالات نفسية، ومجموعة من الانطباعات والمشاريع وتشمل إدراك المرء لنفسه اي انطباعاته عن جسمه وصورته، عن مظهره العضوي، ما هو خاص ومحسوس فيه كشخص وتشكل اتجاهات المرء حول نفسه ومعتقداته وأراءه وقيمه اهم مقومات مفهومه عن ذاته، فمن خلال إدراك الفرد لتصوراته المكتسبة حول ذاته مارس حقه في الانتقاء انطلاقا من حكمه الموضوعي على إمكاناته الفعلية. (خير الله، 1990، ص110)

مركز التحكم او الضبط : ادراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج فهو سمه شخصية تجعل الفرد ذو التحكم الداخلي ينظر الى انجازاته من نجاح او فشل في ضوء ما لديه من قدرات و مجهودات و ما اتخذه من قرارات ، في حين ان الفرد خارج التحكم يعزو انجازاته وما اتخذه من قرارات وما يحققه من اهداف الى عوامل خارجية كالصدفة او الحظ او مساعدة الاخرين و يتركها تتحكم في مصيره اما من ناحية الرضا عن التوجيه فقد اثبتت نتائج دراسة قام بها علي محمد ديب 1989 "ان هناك فروقا ذات دلالة موجبة بين اعلى الدرجات في التحكم الداخلي و بين الحاصلين على الدرجات في التحكم الخارجي وذلك حسب متغير الرضا عن التخصص الدراسي عند مستوى (0,01) وذلك لصالح مجموعة التحكم الداخلي".(محمد،1987، ص49)

–من خصائص نمو الذات عند المراهق هو تعبيره عن ارادته الخاصة مبرزا بها رغباته حتى وان كانت معاكسة الرغبات المحيطين به. هذا يعني ايمان المراهق بحريته في الاختيار وقدرته على التخطيط لمستقبله، غيران هذا التخطيط يجب ان ينبني على إدراك واقعي للإمكانيات الحقيقية التي هو عليها وما يمكنه ان يبذل من جهد لتحقيق تصور المستقبلية والأخطاء التي يتعرض لها المراهق في اغلب الحالات تكون ناضجة عن وجود الذات الحقيقية كما هو عليه فعلا ولكنه لا يدرك هذه الحقيقة لأنه يشد ذات من صنع خياله.

وهكذا فإن الطموح الجامح والمثالية الزائدة تشوش إدراك المراهق لإمكانياته الفعلية، في حين الإدراك الواقعي لصورة الذات يجنب المراهق السعي لتحقيق رغبة او هدف لا تسمح امكانياته بتحقيقه، يحدث الإحباط ويسوء التوافق. (عبد العلي، 1994، ص207)

5– نظريات الرضا عن التوجيه:

هناك مجموعة من النظريات التي تناولت الرضا عن التخصص الأكاديمي بصورة أكثر تحديدا ودقة، حيث وصفت هذه النظريات المراحل النفسية التي يمر بها الطلاب للتوافق مع تخصصاتهم الدراسية، والتي تؤدي الى رضاهم او عدم رضاهم عن تخصصاتهم. وعلى هذا الأساس سوف نستعرض أكثر النظريات حداثة وأقربها من مفاهيم البحث

***نظرية التقييم الجوهري للذات:** حيث يرى جدج

(Judge, 1997) ان التقييم الجزئي لكل الجوانب الخاصة باي مجالات الحياة هو الذي ينتج الشعور النهائي بالرضا عن ذلك المجال الخاص في الحياة مثل (العمل او الاسرة) ، ومن ثم يتسبب في الشعور العام بالرضا عن الحياة. وقد اثبتت الدراسات ان الرضا عن مجالات هامة في الحياة مثل الاسرة او العمل والصحة تفسر حوالي خمسون بالمائة من التباين في الرضا العام عن الحياة اما الخمسون بالمائة الباقية فتفسرها الفروق الفردية والاخطاء التجريبية والمتغيرات الداخلية.

ويعرف **جدج** التقييم الجوهري لذات على انه مجموع الاستنتاجات الأساسية التي يصل اليها الافراد عن ذواتهم وقدراتهم، حيث حدد أربع محكمات معيارية لتحديد

العوامل الممثلة للتقييم الجوهري للذات وهي:

- مرجعي الذات
- بؤرة التقييم وهو ما يمكن موازاته بعمليات العزو
- السمات السطحية
- اتساع الرؤية وشمول المنظور

وقد وجد جدج ان الافراد الذين يمتلكون تقييما جوهريا مرتفعا للذات أكثر شعورا بالرضا عن الحياة وعن الميادين العديدة للحياة مثل الاسرة والعمل، والدراسة، لأنهم أكثر ثقة في قدراتهم على الاستفادة بكل ميزة وفرصة في افق حياتهم.

(احمد عطية، 2008، ص15)

*** نظرية التحديد والتوفيق "جوتفريدسون" 2004:**

(Gottfredson, 2004)

تركز هذه النظرية على التطور النمائي والتحقيق النهائي للأهداف المهنية، حيث يقوم الفرد بحرية تامة بعملية الاختيار والتوفيق بين المتاح والممكن وبين الأهداف التي يرجو تحقيقها، وتقرر جوتفريدسون ان عملية النماء المهني تتضمن أربع مراحل نمائية لدى المراهق وهي:

1- مرحلة النمو المعرفي: وفيه تتطور القدرة على التفكير المعقد والتفكير المجرد في الأهداف والمعتقدات.

2- مرحلة تكوين الذات: وهي عملية التعريف الداخلي لما يريد ان يصبح عملية الفرد في المستقبل، ولماذا، او هي عملية تكوين للطموحات.

3- مرحلة التحديد: وتتمثل في تحديد وتضييق دائرة الطموحات الممكنة وذلك باستبعاد الاختيارات الأقل مرغوبيه او الأقل في الأهمية والاعتبار.

4- مرحلة التسوية: وتشمل مرحلة عمل الاختبارات النهائية، والتي قد تكون أحيانا بين مجموعة من الاختيارات النهائية، والتي قد تكون أحيانا بين مجموعة من الاختيارات والبدائل الأقل في المرغوبية وذلك باختيار اكثرها نفعا.

وتؤكد جوتفريدسون على ان المكونات الاجتماعية مثل الجنس والمستوى الاقتصادي قد يؤثران في الاختيارات المهنية للمراهق، كما لاحظت أيضا ان المصادر التي تحدد

الاختيارات المهنية وتدعمها تختلف باختلاف البيئة والمجتمع المحلي مثل (الاسرة، جماعة الاقران، النماذج الاجتماعية للأدوار المرغوبة).

وتفسر النظرية قضية التفضيلات المهنية للأفراد من خلال المميزات الاقتصادية والتعليمية ولخبرات الشخصية التي تقف وراء عملية الاختيار للتخصصات الأكاديمية، وقد يحدث ان يجبر بعض الطلاب على تغيير أهدافهم المهنية لان درجاتهم لا تؤهلهم لدخول تلك الأقسام الاكاديمية التي تؤهلهم لتلك المهن.

كما تحلل النظرية كيف يتوافق الطلاب مع التهديدات الخارجية التي تواجههم، مثل عدم القدرة على الالتحاق بتخصص أكاديمي يرغبونه بشدة، وكيف يؤثر ذلك على دافعية الإنجاز الدراسي لديهم، وذلك من خلال شرح لمراحل عملية التوفيق والتسوية او الحصول على حل وسيط، والذي يعتبر جزء من العملية النمائية في تلك المرحلة العمرية.

وتضيف جوتفريدسون ان الافراد في هذه المرحلة النمائية (مرحلة المراهقة المتأخرة) عادة ما ينتقون معلوماتهم من مصادر يثقون فيها. ويعرفونها جيدا مثل الاسرة او الاصدقاء، وهذا يحدد ويقلل من كمية المعلومات المتاحة امام هؤلاء الراشدين الصغار، وبذلك فهم لا يتمكنون من معرفة الا القليل من البدائل المتاحة امامهم في مرحلة التعليم الجامعي، مما يقلل من الاختيارات المتاحة امامهم. وتقول أيضا انه عندما يتحتم على الافراد الاختيار بين مجموعة من البدائل غير المرغوبة او غير المثالية بالنسبة لهم، تكون عملية الاختيار عبارة

عن محاولات للحفاظ على الأهداف المهنية الأساسية لديهم والحفاظ على مكانتهم الاجتماعية واعتبارهم لأهميتهم الاجتماعية.

وعندما يحدث ويتم رفض طالب ما من قسم أكاديمي يرغب في الالتحاق به لأنه يرى في ذلك تحقيقا لأهدافه المهنية، يشعر الطالب عندها بعدم وجود أي اختيارات أخرى امامه، ويفقد الرغبة في وجود بديل لذلك التخصص الذي كان يرغب في الالتحاق به، الا ان ذلك الموقف غير صحيح، حيث ان مثل ذلك الطالب يمكن ان يتوافر امامه إمكانية أخرى للاختيار وبدائل أخرى يمكنه من خلالها تحقيق أهدافه المهنية.

وعلى الرغم من ان الطالب يدخل الى المرحلة الجامعية بأهداف مهنية سابقة التحديد في عقله، الا انه يضطر عند دخول الجامعة واختيار التخصص الدراسي المتاح امامه الى إعادة تقييم لأهدافه المهنية السابقة والعمل على الموائمة بينها وبين الواقع الذي يواجه من اختيارات فعلية متاحة.

وبذلك فان نظرية جوتفريدسون تعتبر عدسة جيدة لتكبير وتحليل عملية اختيار التخصص الدراسي او الأكاديمي وتبرير ذلك الاختيار، ورصد للعمليات النفسية والمعرفية والاجتماعية التي تسببت في ذلك الاختيار. (احمد عطية،2008، ص16)

- **النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية:**

(Lent, et al , 1994) للينت واخرون سنة 1994

تفترض النظرية وجود ثلاثة عوامل مؤثرة في الرضا الأكاديمي والمهني وهي:

- التطور في تحقيق الأهداف المرجوة
- الاختيار
- الأداء
- ويؤكد "لينت" (2004) ان بعض المتغيرات المعرفية الاجتماعية مثل فاعلية الذات والأهداف، قد تفيد في دراسة الرضا عن الحياة داخل سياقات ومجالات خاصة (مثل الدراسة والعمل) وكذلك في دراسة الرضا عن الحياة بشكل عام، كما اكدت على ان فاعلية الذات، والقدرة على التطور في تحقيق الأهداف والمساندة البيئية والاجتماعية دورا منبئا عن رضا الطالب في حياته الاكاديمية والاجتماعية.

ويفترض النموذج المعياري للصحة النفسية الذي وضعه لينت ان الرضا الأكاديمي يمكننا التنبؤ به من خلال دراستنا لمدى تحقيق الفرد لأهدافه و تطوره في تحقيق تلك الأهداف، و كذلك من خلال قياس فاعلية الذات و التي يقصد بها هنا: درجة امتلاك الطالب للمهارات و القدرات اللازمة لتحقيق النجاح، و كذلك أيضا من خلال تحقق نتائج التوقعات التي يتوقعها الفرد، ودرجة المساندة الاجتماعية و البيئية التير تحيط الفرد، لان مثل هذه المتغيرات الاجتماعية المعرفية ذات فائدة كبيرة على التنبؤ بوجود درجة من الرضا الاكاديمي لأنها تمثل مصادر الرضا التي تتأثر بالقوة الشخصية.

كما يؤكد النموذج الاجتماعي المعرفي للتنبؤ بالرضا الأكاديمي على عدم القدرة على التطوير في تحقيق الأهداف يؤدي الى الشعور بعدم الرضا، و ان التطور في تحقيق

الأهداف يصبح أكثر قابلية للحدوث و أكثر سهولة إذا ما استطاع الفرد ان يتبنى أهداف واضحة ومحددة، و تتحدى قدراته ويمكنه إنجازها، وكذلك اذا ما استطاع الفرد تنمية فاعليته الذاتية، فضلا عن توافر أنواع المساندة البيئية والاجتماعية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف مثل (التشجيع الاجتماعي، النمذجة الاجتماعية، التعلم و التدرب الفعال)، و عندما فقط يتمكن الطالب من تخطي كل العقبات التي تواجهه في طريقه نحو تحقيق أهدافه المنشودة.(مرجع سابق، ص 18)

*** نظرية (Supper, 1990) سوبر**

يؤكد " **سوبر**" في نظريته على ان الفرد عندما يحاول الجمع بين أكثر من دور في الحياة مثل دوره في الاسرة اوصديق او عامل ... يمكن ان يتسبب في خلق شعور بالرضا والقلق والتوتر في ان واحد، ويتوقف ذلك على مدى شعوره بأهمية كل دور من هذه الأدوار ومركزها في حياته.

ويقول سوبر ان دراسة أهمية العمل في حياة الانسان وحدها بعيدا عن باقي مناحي الحياة هي عملية غير كافية على الاطلاق لتفسير معنى العمل في حياة الانسان، وعل العكس من ذلك، ينبغي علينا ان نختبر أهمية دور الانسان في العمل داخل سياق الحياة كلها، بجميع جوانبها وقياس الأهمية النسبية لذلك الدور بجانب الأدوار الأخرى في الحياة.

وقد اكدت العديد من الدراسات على ما قاله سوبر من ان الافراد الذين يمتلكون درجة قوية من التجانس والتناغم بين ادوارهم في الحياة، مثل دورهم في العمل، وفي الزواج، وفي الحياة

العائلية، يختبرون درجات عالية من الشعور بالرضا عن الحياة أكثر من الاخرين الذين يركزون في حياتهم على دور واحد فقط يمنحونه كل الأهمية التي ينبغي توزيعها على الأدوار الأخرى في الحياة.

كما يؤكد (Barnett) بارنت ان الخبرة الاجتماعية لإنسان دور ما من أدوار حياته، يمكن ان يقلل من الضغوط التي تواجه ذلك الفرد في الأدوار الأخرى في حياته، والتي لا يجد فيها ذلك القدر من النجاح والإيجابية.

وقد جاء كل من (Lenen & Rosenfield) لينون ورزنفيليد ان الافراد الذين يمتلكون أدوارا عديدة في الحياة لديهم قدرة أكبر على التحكم في حياتهم، وذلك على المستوى المالي والاجتماعي، كما انهم يختبرون مستويات اعلى من تقدير الذات وشعورا أكبر بالصحة النفسية والرضا عن الحياة.

كما وجد (Barnet & Hyde) بارنت وهايد ان الانسان عندما ينجح في الجمع بين أكثر من دور في المجالات المختلفة للحياة فان ذلك يعمل على زيادة مصادر المساندة الاجتماعية لديه، وزيادة الخبرات الحياتية، وزيادة النجاح في الأدوار غير الهامة في حياته، ومن ثم في زيادة شعوره بالرضا. (مرجع سابق، ص 20)

خلاصة الفصل

تم التعرف من خلال هذا الفصل على تحليل الرضا عن التخصص من حيث المفهوم والمرتكزات والمبادئ الأساسية التي تساهم في تحقيق الرضا، واهمية التوجيه ومعاييره ومراحله.

كما تناولنا العوامل المؤثرة في الرضا واهميته بالنسبة للطالب ومدى تأثيره في الإنجاز الجامعي للفرد. فشعور الفرد بالرضا عن شيء معين هو حالة تتداخل فيها عدة مكونات نفسية تتأثر بعوامل مختلفة منها ما هو نابع عن الفرد ذاته او من موضوع الرضا او من ظروف البيئة المحيطة.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد

أولا / الدافع

4-1مفهوم الدافعية

4-2مفاهيم مرتبطة بالدافعية

4-3 وظائف الدافعية

4-4 تصنيف الدافعية

ثانيا / الدافعية للإنجاز

1- مفهوم ونظريات الدافعية للإنجاز

2- مكونات الدافعية للإنجاز

3- أنواع دافعية الإنجاز

4- خصائص الافراد ذوي الدافعية للإنجاز

5- أهمية الدافعية للإنجاز

خلاصة الفصل

تمهيد

تعد بداية القرن العشرين علامة بارزة في موضوع الدافعية بشكل عام، والدافعية للإنجاز بشكل خاص. ولقد اهتم الباحثون في مجال علم النفس على اختلاف توجهاتهم الفكرية والنظرية الى دراستها لكونها تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع. وسعى الانسان من خلال ممارسته لعمل ما لإشباع حاجات معينة لديه، كالسعي لتأكيد الذات وإثبات مكانته في مجتمعه والعمل على ابتكار وتحقيق الأفضل حتى يصل الفرد الى هدفه، وقد لا يتمكن من ذلك ويرجع نجاحه او فشله الى درجة الدافعية للإنجاز حيث يعد دافع الإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وكذا إدراكه للمواقف فهو مكون أساسي في سعي الفرد لتحقيق ذاته من خلال ما ينجز من اهداف. فالدافعية عامل هام يتفاعل مع محددات الفرد او الطالب ليؤثر في سلوكه الادائي.

وعليه من خلال هذا الفصل سوف نتطرق الى تعريف الدافع والدافعية، وكذا الدافعية للإنجاز ومختلف الجوانب المتعلقة بها.

أولا: الدافع

نقصد بالدافع قوة بيولوجية نفسية داخل الفرد تستحثه على القيام بنشاط معين لإشباع (أو إرضاء) رغبة محددة، كما أن هذه القوة تستمر في دفع الفرد وتوجيه سلوكه حتى يشبع رغبته هذه (أو حاجته تلك). وتظل تعدل في سلوكه ما لم تشبع الرغبة، وتواصله حتى يتحول الفرد من طلب إشباع هذه الرغبة إلى طلب إشباع غيرها، أو يصبح عاجزا تماما عن النشاط الذي يرجى أن يؤدي به إلى إرضاء الرغبة أو اشباع الحاجة التي استهدفها الدافع ونشط من أجلها. فإذا اتخذنا دافع الجوع كمثال لتطبيق هذا التعريف وجدنا أن هذا الدافع أمر داخل ذات الفرد وليس خارجه، ولذا فإن الجائع هو الفرد الوحيد الذي يدرك هذا الجوع ويحسه ويقدره، فيقول مثلا: إني جائع جدا، أو أكاد أموت جوعا، أو أكاد أحس الآن فقط بالجوع، أو لا أحس بالجوع الآن .... الخ. كما أن الجوع مصدر بيولوجي في الغالب، حيث تكون المعدة فارغة من الطعام مع نقص المواد الغذائية وخاصة السكر في الدم، وما يصاحب ذلك من انفعالات الجوع، والرغبة النفسية في تناول الطعام واللهفة عليه، والتلذذ من تناوله، حتى إذا ما تناول الفرد كفايته من الطعام اختفى الإحساس بالجوع وبرز بدلا منه الإحساس بالشبع. (عبد القادر،2010،ص153).

– يعرف الدافع بانه: الدافع حالة داخلية جسمية او نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي الى غاية معينة (نبيهة،2011، ص،70).

وأيضا يعرف: مفهوم افتراضي يستدل عليه من الاثارة التي يتركها في سلوك الملاحظ لناس، فالمقصود بأن الدافع مفهوم افتراضي لأننا لا نرى الدافع او الدافعية في الناس، استندت على وجودها ومستوياتها من خلال ملاحظة ما يقوم بها الناس من سلوكيات ونشاطات واعمال. (سالم،2018، ص 107)

وكما يعرف بانه: قوة محركة للنشاط تتكون من أعماق الفرد ولا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة (سالم،2018، ص108).

1- مفهوم الدافعية

استحوذ موضوع الدافعية اهتماما كثيرا وأصبح من بين اهتمامات علماء النفس، باعتباره محرك أساسي للسلوك الإنساني، لذا وجب التعرف عليه من خلال مجموعة من التعاريف:

- **لغة:**

مصدر من الفعل دفع حرك الشيء الى الامام. ويشير الى حالة السعي للحراك من بعد سكون.

اصطلاحا:

وتعني دفع او حرك. Motivationيعود مصطلح الدافعية بالإنجليزية

يعرفها قاموس "ويبستر" على انها الشيء الذي يدفع الانسان للحركة والتصرف.

هي كلمة مركبة من كلمتين تعني التصرف الناتج عن الحركة، Movere الكلمة اللاتينية

وهي الرغبة الجارفة التي لا يدري الفرد عنها شيئا. ولكنها تؤثر فيه لكي يسلك سلوكا معينا قد يكون ضد ارادته.

ويشير المصطلح الى قوى دافعة تنبع من داخل الانسان، وتدفعه لممارسة نشاط معين بغرض تحقيق لذة وغاية او حاجة معينة. ووردت الدافعية لدى الفلاسفة على مدى القرون السابقة، وتجادلوا في طبيعة دوافع الانسان وما يثير سلوكه، فقد ذهب "توماس هوبز" الفيلسوف الإنجليزي في القرن السابع عشر الى ان طبيعة دوافع الانسان انانية، وذات طابع عدواني ميال للتدمير، ويناقضه رأي الفيلسوف "جون لوك"، في القرن ذاته بقوله: ان الطبيعة الاصلية للإنسان في المسالمة، وانه كائن حسن النوايا ميال للتعاون، تتبدل ذاته بالظروف المحيطة. (منى،2023، ص22)

وتعرف أيضا: تعتبر الدافعية عملية يتوصل بموجبها الافراد الى اشباع أهدافهم وحاجاتهم، ويجب ان تفهم الدافعية وتتبني في علاقتها بالحاجات العامة (الفيسيولوجية، الامن، الانتماء، الحب والاعتبار). ومن الضروري ترتيب حاجاتنا والعمل على اشباعها. وفي هذا المنظور

يعتبر الدافع قوة تدفعنا بكيفية الية نسبيا نحو اشباع حاجاتنا. ومن المعلوم ان الدافعية تعتبر في الغالب كمجموعة من القوى التي يجب توجه نشاطنا، كحاجات، غرائز، انفعالات، رغبات، مصالح، مشاريع واهداف. (بوبكر واخرون، ص34).

وتعرف الدافعية: بانها طاقة كامنة في الكائن الحي تعمل استثارته ليسلك سلوك معين في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة له وظيفيا في عملية تكيفيه مع بيئته الخارجية ووضع هذه الاستجابة في مكان الاسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما ينتج عنه اشباع حاجة معينة او الحصول على هدف معين (محمد،2019، ص104).

ويعرفها البعض: على انها سلسلة من الاستجابات تبدأ بالحاجات التي يشعر بها الفرد وينتج عنها رغبات مما يؤدي الى السلوك لتحقيق الرضا. (بلال واخرون ،2020،ص227).

• هي القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة.

• هي سلسلة من العمليات تعمل على اثارة السلوك الموجه نحو هدف معين والمحافظة عليه.

• هي حالة داخلية للفرد تسير سلوكه، وتعمل على استثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي. (هناء،2013، ص130)

أيضا: هي مناورة ونشاط وسلوك مرن يتغير دائما وتنبثق من عمليات (Ellis) يعرفها اليس

تفاعل عدة عوامل داخلية وخارجية داخل عالم المتعلم المتغير. (صالح،2024، ص181)

الدافعية: من خلال تحديد أربعة جوانب لها الهدف، والسلوك (Gardnerويعرف " جارد نر"

مضني للوصول الى الهدف، والرغبة في تحقيق الهدف، وتوجيهات إيجابية نحو الهدف.

(صالح،2024، ص182)

اما فؤاد أبو حطب، ومحمد سيف فهمي سنة1984: الدافعية قوة داخلية تتمثل في رغبة الفرد في التفوق والمنافسة. (محمد واخرون، 1996، ص173)

: الدافعية هي استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل تحقيق (Atkinson, 1978) ويعرفها أتكنسون

هدف معين، وذلك لإشباع حاجة معينة سواء اكانت هذه الحاجة بيولوجية مثل الحاجة الى الطعام او الشراب، او حاجة اجتماعية مثل الحاجة الى الحب والتقدير. (محمد واخرون،1996، ص172)

وعلى ضوء التعاريف السابقة عرفنا الدافعية على انها حالة تحدث عند الفرد تعبر عن هدف او حاجة يسعى الى تحقيقها، بسبب عوامل داخلية او خارجية تثير سلوك معين لديه وهو ما يوجهه نحو تحقيق الهدف.

2- مفاهيم مرتبطة بالدافعية:

يوجد العديد من المفاهيم التي تتقارب معناها مع الدافعية ومن بين هذه المفاهيم ما يلي:

: (Need)الحاجة

) ان الحاجة حالة خاصة(**D. Krech, R. Crutchfield, 1948 يرى "كرتش" كريتشفيلد**"

من مفهوم التوتر النفسي.

كما عرفها "احمد ماهر" سنة 2002 بانها: شعور بالنقص او العزو لشيء معين وهذا النقص يدفع الفرد لان يسلك سلوكا يحاول من خلاله سد هذا النقص واشباع الحاجة.

اما الأستاذ "**فاخر عاقل**" عرفها بانها: امر مفيد ومرغوب فيه واساسي، هذا الافتقاد يسبب اختلال التوازن في الفرد ... وتكون الحاجة فيسيولوجية إذا كانت ذات صلة بالجسد، كما تكون نفسية إذا ما اتصلت بالأفكار والمشاعر، وتكون اجتماعية إذا ما كانت ذات مساس بالعلاقات الاجتماعية. (سميرة،20144، ص 65)

يتركز الاهتمام الأساسي للدافعية على الحاجات، وتؤدي الحاجات الاجتماعية دورا في العملية التعليمية والمنهج الدراسي يهدف لتحقيق حاجات المتعلمين بما يساعد على نموهم نمو متكامل في شتى الخصائص، جنسية، انفعالية، عقلية.

-والحاجة من الناحية النفسية عبارة عن رغبة فطرية من خلالها يسعر الانسان لتحقيق التوازن والانتظام في الحياة (إسماعيل واخرون،2014، ص 239).

ومن خلال هذه التعريفات، فالحاجة هي نقطة بداية إثارة دافعية الكائن الحي، التي تدفعه الى الاتجاه الذي يحقق اشباعها.

Driveالحافز:

-الحافز: مثير خارجي يعمل على خلق وتحريك الدافع (مثير داخلي) ويوجه الفرد إيجابيا نحو الحصول على الحافز بما يؤدي لإشباع الفرد لسلوك معين يتفق مع الأداء التي تطلبه الإدارة. (خبراء المجموعة العربية، ص25)

-وهو عبارة عن قوة دافعة للسلوك توجهه نحو امر ما او بعيدا عنه لإشباع حاجة او التخلص من موقف محرج (مدحت،2017،ص100).

-وهي مجموعة من المتغيرات الخارجية في بيئة العمل او المجتمع والتي تستخدم من قبل المنظمة لتحريك قدرات الموظفين الإنسانية بما يزيد من كفاءة أدائهم لأعمالهم على نحو أكبر وأفضل، وذلك بالشكل الذي يحقق لهم حاجاتهم وأهدافهم وبما يحقق اهداف المنظمة.

Incentive: الباعث

- الباعث: يشير بالمفهوم العام الى الأشياء الخارجية التي ترتبط بإشباع الدوافع، فهي بمثابة معززات او مكافئات التي ترتبط بالدوافع، طعام، دفئ .... (خالد،2015،ص133)

Vinack) يعرف فيناك (

الباعث بانه يشير الى المحفزات الخارجية التي تساعد على تنشيط دافعية الافراد سواء تأسست هذه الدافعية على ابعاد بيولوجية او اجتماعية، وتعتبر الحوافز والمكافأة المالية، والترقي كأمثلة لهذه البواعث، ويعد النجاح والشهرة مثال من بواعث دافع الإنجاز. (خديجة واخرون،2014،ص20)

ومما سبق نجد ان الدافعية مفهوم مرتبط بالمفاهيم المذكورة سابقا، فقد تكون الدافعية سببا ونتيجة في الوقت نفسه، فالحافز والدافعية يعبران عن حالة التوتر الداخلي وذلك نتيجة شعور الفرد بحاجة معينة، اما الباعث فهو يعبر عن تلك المحفزات الخارجية التي تقوم بتنشيط الدافعية، أي ان الحاجة تكون نتيجة حرمان الشخص من شيء معين، وبالتالي ينشأ الحافز الذي يمكن الفرد من الاتجاه نحو الهدف وهو الباعث.

3- وظائف الدافعية:

الوظيفة الباعثية: يشير مفهوم البواعث الى أشياء تثير السلوك وتحركه نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات معينة فنتوقع من التلاميذ ان يظهروا اهتمام أكبر لمادة دراسية يرتبط معها باعث أكبر او ثواب أكبر من مادة أخرى لا يرتبط معها مثل ذلك الباعث (نريمان ،2016،ص61).

الوظيفة التنشيطية: وهذا يدل على وجود دافع للإنسان يحرك او ينشط السلوك أي يبعث فيه الطاقة اللازمة للعمل الفعال (عبد الناصر،2019،ص19)

كما تعمل على تنشيط سلوك الفرد او الكائن الحي. (محمود،2013،ص32)

وظيفة توقعية: تتمثل في قدرة المعلم بالقيام بوصف ما يستطيع الطالب القيام به عند الانتماء من تحقيق هدف ما وفي أداء تلك الوظيفة، فالمدرس يقوم بتعديل او حذف تلك التوقعات التي تؤدي الى إعاقة الأهداف المدرجة (نريمان،2016،ص50).

الوظيفة الاستثارية: تمثل أولى وظائف الدوافع في عملية التعلم فإن الدافع لا يسبب السلوك، وانما يستثير الفرد للقيام بالسلوك ودرجة الاستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي وان درجته أفضل درجة من الاستثارة هي الدرجة المتوسطة حيث انها تؤدي الى أفضل تعلم ممكن، ونقص الاستثارة يؤدي الى الرتابة والملل، بينما زيادة الاستثارة يؤدي الى النشاط والاهتمام، اما الزيادة الكبيرة تؤدي الى ازدياد الاضطراب والقلق. (نريمان،2016،ص50).

وظيفة عقابية: حيث يمكن للعقاب ان يقوي السلوك ويعمل على توجيهه ويعتمد ذلك على شدة العقاب وارتباطه بالسلوك مباشرة وإيجاد السلوك البديل. (ايوب،2015،ص37).

الوظيفة التوجيهية: توجيه سلوك المتعلم بما يؤدي الى تنمية قدراته وامكانياته ومهاراته بكفاءة عالية، من خلال عمليات الضبط والتحكم، في ضوء المعلومات والبيانات المتوفرة عن الموضوع المراد توجيهه وضبطه. (عصام،2025،ص28).

4- تصنيف الدافعية:

دوافع أولية: او الدوافع الفسيولوجية هي تلك الدوافع التي تعتمد على التكوين البيولوجي للإنسان، وترتبط هذه الدوافع المختلفة بالتكوين العضوي وبأجهزة الجسم المختلفة وهذه الدوافع من اهم أنواع الدوافع على الاطلاق حيث يرتبط اشباعها باستمرار الحياة والمحافظة على النوع، وتتميز هذه الدوافع بالثبات وعدم التغيير، ومن امثلة هذه الدوافع الاكل والشرب (زكريا ،2011،ص234).

دوافع ثانوية:

يطلق عليها الدوافع المكتسبة او الاجتماعية وتنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها، ويمكن تتبع طريقة تكوين الدوافع الثانوية إذا لاحظنا الطفل الصغير اذ يتحدد سلوك الطفل في سنوات حياته الأولى تبعا للدوافع الأولية ولكن اشباع هذه الدوافع لا يتم إلا عن طريق الكبار، وبذلك يجد الطفل نفسه مضطرا الى اشباع

أساليب الكبار وحياتهم وتنشأ دوافع جديدة نتيجة لما يتعلمه من الاسرة التي ينشأ فيها. (اسماعيل واخرون ،2014،ص228).

دوافع داخلية:

تشمل الدوافع الفطرية: يتفق فيها افراد الجنس الواحد وتوجد عند الناس جميعهم مهما اختلفت بيئاتهم مثل دوافع الامومة ودوافع اجتماعية مكتسبة، وهي مبنية على أسس فطرية الا انها تتأثر بالعوامل البيئية والتنشئة الاجتماعية وتكتسب بالتعلم ومن ضمنها الدافع المعرفي. (علي،2015،ص57)

دوافع خارجية:

متعلمة من خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية و الاجتماعية وفقا لعمليات التعزيز و العقاب الذي يوفره المجتمع ، وتشمل هذه الدوافع مجموعة الحاجات النفسية و الاجتماعية مثل : الحاجة لتفوق الى الانتماء ،و الصداقة، و السيطرة، و التفوق و التقبل الاجتماعي و غيرها من التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الافراد في الاسرة و المدرسة و الشارع ودور العبادة و المؤسسات التعليمية و الاجتماعية الأخرى ، تلعب النمذجة و المحاكاة دورا بارزا في اكتساب مثل هذه الحاجات و تتقوى وفقا لعملية التغذية الراجعة المتمثلة في الثواب و العقاب التي يتلقاها الافراد من المجتمع الذي يعيشون و يتفاعلون فيه . (يمينة،2019،ص41).

الدوافع الشعورية:

وهي التي تنتج السلوك الذي يقوم به الفرد عن وعي وإدراك ويشعر بها الفرد مثل اختيار نوعية التعليم والمهنة (علي،2015،ص57)

دوافع اللاشعورية:

هي تلك الدوافع التي لا تخضع لسيطرة وتحكم وإرادة الفرد وبالتالي فإنه لا يستطيع توجيهه، وفي واقع الامر فإن هذه الدوافع تكون من فعل العقل الباطن مثل كراهية او حب شخص معين دون صبر ظاهر (زكريا ،2011،ص235)

مفهوم الدافعية للإنجاز:

حظيت الدافعية للإنجاز باهتمام العديد من العلماء واعتبارها من المعالم المميزة للدراسة والبحث، وهذا لكونها أحد الجوانب في نظام الدوافع الإنسانية.

يرى "اتكنسون": ان الدافع للإنجاز هو محصلة صراع بين هدفين متعارضين وهما الميل الى النجاح، والميل نحو تحاشي الفشل.

حيث عبر عنها اتكنسون بالمعادلة التالية:

دافع الإنجاز= دوافع النجاح– دوافع تجنب الفشل.

وعليه الاهتمام بدوافع النجاح وتنميتها، والعمل على القليل من دوافع تجنب الفشل

(سالم،2020، ص60)

) وزملاؤه: McClelland؛ (1953, ...et al"ماكليلاند" عرف

الدافع للإنجاز بأنه يشير الى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الارضاء. وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز. كما عرفوا النشاط المنجز بانه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع ان يتم بصورة ممتازة، وانه محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو تحقيق النجاح، والميل الى تحاشي الفشل. (عبد اللطيف،2000،ص90).

اما "عبد اللطيف خليفة "عرفها:

استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي للتفوق وتحقيق اهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل (مروة ،2017،ص35).

وأشار" هيلجارد واخرون" الى ان الدافعية للإنجاز يعني تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والامتياز (عبد اللطيف،2000،ص94).

وعرف "احمد عبد الخالق" الدافع للإنجاز بأنه الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح (المرجع السابق، ص94)

كما عرف "جولدنسون (R.M. Goldeson):

الدافعية للإنجاز بأنها تشير الى حاجة الفرد للتغلب على العقبات والنضال من اجل السيطرة على التحديات الصعبة. وهي أيضا الميل الى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها. والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة. (مرجع سابق، ص94).

أيضا: هي الرغبة او الميل الى أداء المهام بسرعة وبأفضل طريقة ممكنة ويتضمن الدافع للإنجاز انماطا وانواعا متباينة من السلوك ويتخل في عنصر التحدي وهو الدافع الى انجاز شيء ذي شأن، فضلا في كونه الحافز الى حل مشاكل صعبة تتحدى الفرد وتعترض طريقه.

-ان دافعية الإنجاز تعني تحقيق شيء صعب والتجكم في الأفكار وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بأكبر قدر من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات وتحقيق مستوى من التفوق على الذات ومناقشة الاخرين والتفوق عليهم وزيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للمقدرة.

(محمد،2019 ،ص37)

1- **نظريات الدافعية للإنجاز:** تعددت النظريات التي تناولت الدافعية للإنجاز واختلفت حسب الأطر النظرية التي انطلق منها كل باحث، نذكر من بينها ما يلي:

*** نظرية التوقع: "ماكليلاند"**

يقوم تصور ماكليلاند للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة او المتعة بالحاجة للإنجاز، فقد أشار ماكليلاند واخرون 1953 ... الى ان هناك ارتباطا بين الهاديات السابقة، والاحداث الإيجابية، وما يحققه الفرد من نتائج. فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للأداء والانهما في السلوكيات المنجزة. اما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخيرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل.

ونظرية ماكليلاند ببساطة تشير الى انه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الافراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل. فإذا كان موقف المنافسة –مثلا– ماديا لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف.

ويوجد خمس عوامل للدراسة: التوقعات، الأدوات، التكافؤ، نتائج المستوى الأول ونتائج المستوى الثاني.

–التوقع: ان النتيجة في المستوى الأول يكون نتيجة جهود الفرد، وأن السلوك هو الذي يقود المستوى الأول مثال: ان عمل الفرد بجد ومواظبة لابد من انهاء العمل في الوقت المحدد.

-الأدوات: تشمل ان نتائج المستوى الأول تقود الى نتائج المستوى الثاني (نتائج المستوى الثاني تشمل اما المكافأة أو العقاب).

-التكافؤ: وهو القيمة للمستوى الثاني من النتائج (أي اعلى الايجاب أو أدنى سلبية).

من بين أشهر من عرفوا بنظرية التوقع McClelland, Victor, Porter .... ويعد وركزت هذه النظرية على خطوتين أساسيتين يستخدمها الأفراد عند التقييم وهي:

الاحتمال بأن الجهد سوف يؤدي للنتيجة المرغوب فيها -

-وقيمة تلك النتيجة. (محمد،2000،ص109)

L. Festinger :* نظرية التنافر المعرفي" فستنجر"

كما تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها ليون فستنجر امتدادا لمنحنى التوقع (القيمة). وتشير هذه النظرية الى ان لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة الذات (أي ما نحبه وما نكره، اهدافنا، وسلوكياتنا).

لكل شخص معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حوله. فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر اخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الاخر، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه.

وتفترض هذه النظرية ان هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه او نسق معارفه او نسق معتقداته، وبين انساق معتقداته وسلوكه. وأشار فستنجر الى ان هناك مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

-اثار ما بعد اتخاذ القرار.

-اثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات.

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظرا لان الفرد اتخذ قراره دون تروي او معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه ومعارفه. اما فيما يتعلق بأثار السلوك المضاد للاتجاه، فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من انه لا يرضى عنه في الحقيقة. فهو يعطيه قيمة واهمية لأنه يريد من ورائه الحصول على كسب مادي. ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك. وتوصف اشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي.

وتنشأ حالات التنافر المعرفي هذه عندما يمتد عدم الاتساق الى أشياء مهمة بالنسبة للأفراد. وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه الى ان يخفض درجة التنافر او يستبعده بغية تحقيق الاتساق. ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الافراد. وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الافراد الى الإنجاز، والظروف التي تحول الى ذلك.

حيث يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز. وهذا ما أشار اليه محي الدين حسين بان أهمية نظرية التنافر المعرفي ترجع الى اهتمامها بالجوانب المعرفية في الدافعية والسلوك. (محمد، 2000،ص145)

***نظرية العزو وتطبيقاتها:**

تعد نظرية العزو من بين النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية للإنجاز، وتهتم هذه النظرية بكيف يدرك الشخص أسباب سلوكه، وسلوك الاخرين. وذلك لان الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط، ولكن أيضا للبيئة. فالمعزيات السببية هي

التي تحدد مشاعرنا واتجاهاتنا وسلوكنا نحو أنفسنا والأخرين.

ويفترض دور العزو الدور المهم الذي تقوم به المعارف والمعلومات في عملية العزو، حيث يسعى الشخص لتفسير وفهم الاحداث ومحاولة التنبؤ بها.

ويركز الباحثون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية على اعتبار ان المعرفة لا تؤثر فقط على عمليات العزو، بل تشمل أيضا السلوك.

): (Weiner, et al, 1971 حيث قام "وينر" وزملاؤه

بمراجعة افتراضات "أتكنسون" وتحليلها، ومن خلال مبدأ التلازم يمكن التنبؤ بما إذا كان الشخص سوف يعزى الناتج الى سبب داخلي ام الى سبب خارجي. حيث أوضح "وينر، كوكلا" أنه عندما ينجح غالبية الأشخاص في أداء مهمة ما، فالمبحوث سوف يميل لأن

يعزى نجاحه الى سبب خارجي (انها مهمة سهلة). أما حينما يفشل غالبية الأشخاص فإنه يعزى فشله إلى سبب داخلي (أنا غبي).

إذن فإن التلازم يؤدي إلى عزو خارجي، والافتقاد إلى التلازم يؤدي إلى عزو داخلي.

ولم يقتصر عمل وينر –كوكلا على التمييز بين نمطي العزو الداخلي و الخارجي بل امتد الى تقديم بعدين للسببية:

أولا: مركز السببية ويشير الى وجود نوعين من الاعزاءات:

*اعزاءات داخلية: وتشتمل على جميع الأسباب الداخلية مثل الحالات الانفعالية، وسمات الشخصية، والاتجاهات، والقدرات، والظروف الصحية ....

*إعزاءات خارجية: وتتضمن الأسباب الخارجية مثل الضغوط الاجتماعية، وطبيعة الموقف الاجتماعي، والظروف الاقتصادية ....

ثانيا: الثبات وعدم الثبات

فقد تبين أن مسألة الثبات والتغيير تختلف بخصوص الأسباب الخارجية عن الأسباب الداخلية، فهناك بعض الأسباب الخارجية التي تتسم بالثبات مثل القواعد والقوانين، وبعضها الاخر يتسم بالتغيير مثل الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالفرد. ونفس الشيء بالنسبة للأسباب الداخلية يتسم بعضها بالثبات، وبعضها الاخر بالتغيير.

وأضاف وينر بعد ثالثا: وهو القدرة على التحكم

فهناك بعض الأسباب التي ندركها على انها تخضع لتحكم الفرد وبعضها الاخر لا يخضع لتحكمه. فالسبب الداخلي غير الثبات (مثل المجهود) يمكن التحكم فيه بالزيادة او بالنقصان اما السبب الداخلي الثابت (مثل

القدرة) فمن الصعب التحكم فيه.

والاعزاءات السببية التي يقوم بها الافراد تختلف باختلاف مستوى الدافعية للإنجاز. فالأفراد المرتفعون في الحاجة للإنجاز النجاح للعوامل الخارجية مثل انخفاض صعوبة المهمة والحظ. (محمد،2000،ص166)

2- مكونات الدافعية للإنجاز:

تتكون الدافعية للإنجاز من أنماط مختلفة من السلوك، وهذا ما ادا بالباحثين الى دراسة العلاقات التي تربطها بمتغيرات البيئية والتربوية والنفسية، وطبيعة الدافعية للإنجاز قابلة للنمو والتطور من خلال البيئة المحيطة بالطالب وتفاعلاته.

-يعد " أوزبل" دافع الإنجاز أساسا للتعلم، ويحدد له ثلاث مكونات وهي:

- المكون الأول (الدافع المعرفي): الذي ينبثق من حاجة الفرد للمعرفة ورغبته في التغلب على المشكلات، ويظل هذا الدافع قويا طالما كانت المشكلة باقية بغير حل، او كلما زادت متطلبات حل المشكلة، وعند حل المشكلة او إتمام الحل تنخفض حدة الدوافع ولذلك فإن التعزيز غير ضروري في التعليم.

– المكون الثاني (إثراء الذات): ويتم ذلك بالإنتاج، لأنه وسيلة الفرد للحصول على مكانة اجتماعية مرموقة، فالفرد يثابر في عمله ليس بسبب قيمة ما يتعلمه من معلومات وإنما لتحقيق مركز اجتماعي اختاره الفرد لنفسه أو فرضه المجتمع عليه، والخوف من الرسوب وما يرتبط به من انخفاض المستوى الاجتماعي يدفع الفرد إلى المثابرة والاجتهاد.

– المكون الثالث (الحاجة الى الانتماء للجماعة): واكتساب رضا الاتراب وتقلبهم، فبدون رضا الكبار يصعب على الفرد اكتساب مكانته في المجتمع، والمكون الأول يعد فطريا، ومع النمو يصبح المكون الثاني قويا وخاصة في مراحل التعليم المدرسي، اما المكون الثالث فيصبح قويا مع نمو الفرد واهتمامه بتوافقه المهني.

(مروة، 2017،ص40)

3خصائص الأفراد ذوي دافعية للإنجاز

يمكن ان نلمس عدة خصائص لدى الافراد ذوي الدافعية للإنجاز ويمكن حصرها في:

أ–**المغامرة المحسوبة:** يتجنب الفرد ذوي الإنجاز المرتفع القيام بالأعمال التي تتصف بالمغامرة، والتي يرتبط نجاحها، وفشلها بعوامل خارجة عن تحكمه، فهو يضع أمامه أهدافا متوسطة الصعوبة عندما تكون إمكانية النجاح فيها بنسب كبيرة، فإنه يقبل عليها بأقصى ما يمكن من إنجاز.

ب- **تحمل المسؤولية:** يتجه غالبا الأفراد ذوي الإنجاز المرتفع الى القيام بالأعمال التي تتطلب منهم تحمل المسؤولية.

ج- تحديد المسار في ضوء المعرفة المباشرة للنتائج: يميل الأفراد ذوو الدافع للإنجاز المرتفع الى معرفة نتائج أعمالهم بصورة فورية حيث يساعدهم ذلك في تعديل سلوكهم، وفي هذا الصدد يرى ماكليلاند ان ذوي الدافع للإنجاز المرتفع يتجهون الى إدارة الاعمال أكثر من الأعمال الاكاديمية، ذلك لأن الأول تكون فيه نتائج مباشرة، بينما يختلف الأمر مع الثانية كما هو الحال في التدريس.

د- **استكشاف البيئة المحيطة:** فالشخص المنجز يهتم باستكشاف البيئة المحيطة به، فهو يهتم بالسفر وتجريب أشياء جديدة للاستفادة منها، وتجريب مهاراتهم وتحقيق أهدافهم بإتقان. (منصور، بن زاهي،2007، ص86)

وفي نفس الصدد اكد "ماكليلاند (Mc Clelland, 1973)

ان ذوي الدافعية القوية للإنجاز. يبتكرون وضعيات يبرهنون فيها على مهاراتهم وبراعتهم بشكل يجعلهم يشعرون بالنجاح والاستقلالية الفردية.

(سميرة،2014، ص85)

• ومن خلال اطلاعنا على هذه الخصائص نجد ان:

-الأشخاص ذوي الإنجاز المرتفع يفضلون القيام بالأعمال التي تناسب قدراتهم وتتسم بدرجة قليلة من المخاطرة.

. يفضلون الاعمال التي يعرفون كيفيو القيام بها.

. التخطيط لمستقبلهم ومحاولة التحكم فيه.

- الرغبة في تحليل المشكلات وإيجاد حل لها.

- الرغبة في التفوق والنجاح في العمل الذين يقومون به، وكذا الرغبة في الحصول على عائد مادي.

5-أنواع دافعية الإنجاز:

يميز شارلز سميث (1969) بين نوعين أساسيين من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه او بالأخرين وهما:

• دافعية الإنجاز الذاتية:

وهي التي تتضمن تطبيق معايير الشخصية الداخلية في الموقف، كما يمكن ان تتضمن معيار مطلق للإنجاز.

• دافعية الإنجاز الاجتماعية:

وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

ويذكر سميث ان كلا النوعين يؤثر في نفس الموقف، ولكن تختلف وفقا لأيهما السائد في الموقف فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بالدافعية الاجتماعية، اما إذا كانت دافعية الإنجاز الاجتماعية، اما إذا كانت دافعية الإنجاز الاجتماعية هي المسيطرة في الموقف فإن كلاهما يمكن ان يكون فعالا في الموقف.

(سميرة، 2014، ص82)

خلاصة الفصل

تطرقنا في هذا الفصل الى التعرف على مفهوم الدافع وتعريف الدافعية، كونها القوة الداخلية والخارجية التي تحرك سلوك الفرد نحو هدف معين، وتقديم مجموعة من التعاريف لدافعية للإنجاز، وعرض بعض نماذج من النظريات والخصائص المميزة للأفراد ذوي الدافعية، ومكونات الدافعية.

ومما سبق يمكننا القول ان الدافعية للإنجاز عامل مهم في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، واعتباره مكون أساسي للفرد لسعي لتحقيق أهدافه وأسلوب حياة أفض

الإطار التطبيقي

الفصل الرابع:
الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.

اولا: الدراسة الاستطلاعية

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-عينة الدراسة الاستطلاعية

3-مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: منهج الدراسة

ثالثا: حدود الدراسة

رابعا: الدراسة الاساسية

1-مجتمع الدراسة

2- عينة الدراسة الأساسية.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية

خامسا: ادوات الدراسة

1 استبيان الرضا عن التوجيه

2 استبيان الدافعية للإنجاز

سادسا: أساليب المعالجة الإحصائية

تمهيد:

يعد الجانب التطبيقي من اهم مراحل البحث العلمي ، إذ يترجم فيه الإطار النظري الى واقع ملموس من خلال أدوات منهجية دقيقة تساعد على جمع البيانات و تحليلها بغرض اختبار الفرضيات و التحقق من مدى صدقها . و انطلاقا من أهمية هذا الجانب سعت دراستنا الى إعتماد منهجية علمية تعتمد على اختيار عينة مناسبة في مجتمع الدراسة ، و استخدام ادوات قياس تتسم بالصدق و الثبات ، لتحقيق أهداف البحث .

اولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة تمهيدية اولية قبل التطرق الى الدراسة الاساسية نظرا لارتباطه المباشر مع الميدان

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية الى التعرف على عدة جوانب منها :

-تحديد خصائص ميدان الدراسة

- حسن اختيار افراد العينة لتكون ممثلة لمجتمع الدراسة

- ملاحظة العراقيل الممكنة وتفاديها

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

. تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (30) فردا بواقع 10 طلبة من كل من التخصصات الثلاثة (ارشاد وتوجيه، علم النفس التربوي، تربية خاصة) من طلبة سنة ثالثة ليسانس تخصص علوم التربية شعبة العلوم الاجتماعية.

3-مكان وزمان اجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بقسم علوم التربية بجامعة تامدة مولود معمري ولاية تيزي وزو خلال شهر فيفري 2025

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

آلت الدراسة الاستطلاعية لمساعدتنا على جمع معلومات كافية حول الإمكانيات اللازمة لإجراء الدراسة بشكل واقعي أكثر

لاحظنا استجابة عينة الطلبة بشكل إيجابي ومتعاون

ساعدتنا على تقدير ممكن لتطبيق الدراسة الأساسية

ثانيا: منهج الدراسة:

يحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وموضوع هذه الدراسة هو التعرف على خصائص الطالب الجامعي، والمتمثلة في الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز، وتم استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم بتحديد الوضع الحالي للدراسة.

ثالثا: حدود الدراسة:

يتمثل موضوع الدراسة في البحث عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز.

فتتحدد الدراسة الحالية بمتغيري موضع البحث وهما: الرضا عن التخصص والدافعية للإنجاز.

كما تحدد بالعينة التي تتكون من طلبة سنة ثالثة ليسانس بقسم علوم التربية والادوات المستخدمة في الدراسة، المتمثلة في مقياس الرضا عن التوجيه ومقياس الدافعية للإنجاز. كما تتحدد بالزمان وهو السنة الدراسية 2025/2024، وبالمكان المتمثل في قسم علوم التربية بكلية العلوم الاجتماعية والانسانية بجامعة مولود معمري ولاية تيزي وزو

رابعا: الدراسة الاساسية

1-مجتمع الدراسة الأساسية:

بلغ العدد الاجمالي لأفراد مجتمع الدراسة 189 طالبا وطالبة بواقع 86 طالبا من تخصص علم النفس التربوي و57 طالبا من تخصص توجيه وارشاد و46 طالبا من تخصص تربية خاصة، من طلبة السنة الثالثة ليسانس بقسم علوم التربية شعبة علوم اجتماعية بجامعة مولود معمري ولاية تيزي وزو للسنة الدراسية 2025/2024

2- عينة الدراسة الأساسية:

بلغ حجم عينة الدراسة (105) فردا بواقع (91) من الإناث و (14) ذكور من طلبة سنة ثالثة ليسانس علوم التربية من التخصصات الثلاثة (توجيه وارشاد، علم النفس التربوي، تربية خاصة). بجامعة مولود معمري –تيزي وزو– خلال السنة الدراسية (2025/2024)

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في جامعة تيزي وزو، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بقسم علوم التربية.

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة سنة ثالثة ليسانس بشهر افريل 2025

4-: ادوات الدراسة:

1) مقياس الرضا عن التخصص:

صمم هذا المقياس من طرف الباحثة "جهاد معروف" جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي" سنة (2018)، حيث تكون هذا الاستبيان من (20) بند موزعة على ثلاثة أبعاد وهي موضحة في ما يلي :

توزيع البنود على أبعاد مقياس الرضا عن التوجيه الجامعي.

الأبعاد البنود

الرضا عن التخصص الدراسي ،2 ،4 ،10 ،11 ،14 ،15 18

الرضا عن طرق التوجيه ،1 ،3 ،6 ،7 ،12 ،13 ،17 20

الرضا عن المستقبل المهني ،5 ،8 ،9 ،16 19

طريقة التصحيح:

وضعت الطالبة تعليمات ان يجيب الطالب على كل بند تبعا لأربعة بدائل وهي:

يوضح توزيع الدرجات على مقياس الرضا عن التوجيه الجامعي:

البدائل موافق جدا موافق غير موافق غير موافق

على الإطلاق

الدرجات 4 3 2 1

ومن أجل تسهيل مناقشة وتفسير النتائج تم تحويل البدائل إلى 3 مستويات وهي:

مستوى منخفض : [1 – 1,99]

مستوى متوسط : [2 – 2,99]

الخصائص السيكومترية للمقياس:

1. الصدق:

اعتمدت الطالبة على ثلاثة أنواع من الصدق:

• صدق المحكمين:

لقياس صدق المحكمين تم توزيع المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين من

ذوي الاختصاص بقسم العلوم الاجتماعية، وبعدها تم حساب صدق المحكمين ح

بلغت نسبة الاتفاق ب.80%

• صدق الاتساق الداخلي:

وتم ذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه المفردة فتبين انه دال إحصائيا عن مستوى الدلالة 0.01

• صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية للاستبيان الرضا للتأكد أكثر من صدقه. حيث بلغت قيمة ت (8,50) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ومنه يمكن القول ان المقياس صادق

.2 الثبات:

اعتمدت الباحثة في قياس الثبات على طريقتين هما:

طريقة معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وكانت النتيجة التي تحصل عليها (0.873) وهو معامل ثبات عال

طريقة التجزئة النصفية: للتأكد أكثر من ثبات المقياس تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت النتيجة ان معامل الارتباط للنصف الأول قبل التعديل يساوي (0.78) وبعد

التعديل يساوي (0.80) أما النصف الثاني في معامل الارتباط قبل التعديل بلغ (0.66) وبعد التعديل (0.79) وعليه يمكن القول ان المقياس على درجة عالية من الثبات

- مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي:

ولقد تم استخدام مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي الذي تم إعداده من خلال المراجع والدراسات

السابقة، ويتكون المقياس من 35 عبارة، مقسمة العبارات إلى عبارات إيجابية وعبارات سلبية، ويستجيب

المبحوث لكل عبارة بوضع علامة) × (أمام الاجابة التي يراها مناسبة في رأيه وباتباع المقياس

متدرج مكون من خمسة مستويات) دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا (وبعدها يتم جمع درجات كل عبارة

على حده ويشير الحد الاعلى لدرجات المقياس)5(إلى الدرجة المرتفعة في دافعية الانجاز الاكاديمي،

وتشير 1إلى الحد الادنى لدرجات المقياس أي الدرجة الضعيفة في دافعية الانجاز الأكاديمي، ولقد

أضفت الدراسة الاستطلاعية إلى ثبات وصدق المقياس.

يمثل مقياس لكارت الخماسي حيث يكون مجال المتوسط الحسابي المرجح كما يلي:

مجال المتوسط الحسابي المرجح المستوى الموافق ل

من 1 إلى 1.79 منخفض جدا

من 1.80 إلى 2.59 منخفض

من 2.60 إلى 3.39 متوسط

من 3.40 إلى 4.19 مرتفع

من 4.20 إلى 5.00 مرتفع جدا.

سادسا: أساليب المعالجة الإحصائية:

معامل الارتباط بيرسون

Tاختبار

ANOVAتحليل التباين

عرض و تحليل و مناقشة النتائج

تمهيد :

1_ عرض و تحليل و مناقشة الفرضية العامة

2_عرض و تحليل و مناقشة الفرضية الجزئية الثانية

3_ **عرض و تحليل و مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة**

4_ **عرض و تحليل و مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة**

5_ **عرض و تحليل و مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة**

استنتاج عام

خاتمة

الجدول رقم (1) يبين عينة الدراسة

المتغيرات الديموغرافية		التكرارات	النسبة %	المجموع
الجنس	اناث	91	86,7	105
	ذكور	14	13,3	
التخصص الاكاديمي	علم النفس التربوي	35	33,3	105
	ارشاد وتوجيه	35	33,3	
	تربية خاصة	35	33,3	

1 عرض و تحليل و تفسير نتائج الفرضية العامة

لقد نصت الفرضية العامة على انه : توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الرضا عن التوجيه و الدافعية للإنجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية :

و لاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون

الجدول رقم (2) يوضح معامل الارتباط بيرسون و الدلالة الاحصائية للعلاقة بين الرضا عن التوجيه و الدافعية للإنجاز :

المتغيرات الإحصائية	العينة	معامل الارتباط بيرسون R	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة الاحصائية
الرضا عن التوجيه	105	0,15	0.05	غير دالة
الدافعية للإنجاز				

من خلال الجدول رقم (2) أن قيمة معامل الارتباط بيرسونبين الرضا عن التوجيه و الدافعية للإنجاز لدى طلبة علوم التربية بلغت (0.15) و هي علاقة ارتباطية طردية ضعيفة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعتمدة 0.05

مناقشة نتائج الفرضية العامة :

أظهرت نتائج الفرضية العامة عن وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين الرضا عن التوجيه و الدافعية للإنجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية ، أي أن رضا الطلبة عن التوجيه لا يؤثر بشكل واضح على مستوى دافعيتهم ، و هذا لا يعكس بالضرورة مستوى دافعيتهم للإنجاز الاكاديمي ، وقد يعزى ذلك الى عوامل اخرى مؤثرة في الدافعية مثل البيئة الدراسية ، الطموح الشخصي ، الدعم الأسري أو الأهداف المهنية و الإرتياح للتخصص ، تغير نظرة الطلبة للتخصص بعد دراسته لمدة زمنية .

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أن العلاقة بين الرضا والدافعية قد لا تكون مباشرة أو قد تتأثر بوسائط أو متغيرات أخرى. و قد تحصلت بعض الدراسات السابقة على نتائج مشابهة مثل دراسة (معمري سامية .2020)

الا ان بعض الدراسات قد خالفت نتائج دراستنا مثل دراسة (سليم صيفور .2020) و (جيهاد معروف،2018)

عرض و تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على انه :

_توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرضا عن التوجيه لدى طلبة ليسانس علوم التربية تعزى لمتغير الجنس

و لاختبار الفرضية قمن بتطبيق اختبار ت لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي الذكور و الاناث في درجة الرضا عن التوجيه

الجدول رقم (3) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الدرجات بين الجنسين

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ' ت	الدلالة sig	الدلالة الاحصائية
اناث	91	60,43	6,869	**0,830**	**0,408**	**غير دالة**
ذكور	14	58,71	9,127			
المجموع	105					

يظهر الجدول رقم (3) نتائج اختبار ت لدراسة الفروق في الرضا عن التوجيه بين الذكور و الاناث ، حيث بلغت عينة الاناث 91 بمتوسط حسابي 60.43 و انحراف معياري 6.869 . بينما بلغت عينة الذكور 14 بمتوسط حسابي 58,71 و انحراف معياري 9,127 . في

حين بلغت قيمت "ت" 0.830 و قيمة SIG 0.408 و هي اكبر من مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني عدم وجود فروق بين الذكور و الاناث في الرضا عن التوجيه

مناقشة الفرضية الجزئية الثانية :

كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الرضا عن التوجيه تبعا لمتغير الجنس . بمعنى أن كلا من الذكور و الاناث ابدو مستويات متقاربة في شعورهم بالرضا عن توجيههم ، فالجنس لم يعد عاملا حاسما في تحديد مستوى الرضا عن التوجيه ، في ضل التطورات الحديثة في التعليم و التوجيه الاكاديمي ، و النظرة الاجتماعية لاهمية المستقبل للفرد بغض النظر عن كونهم ذكورا ام اناثا و زيادة وعي الطلبة و اهتمامهم بتكوينهم و مسارهم التعليمي ، توصلت بعض الدراسات الى نفس النتائج او نتائج مشابهة مثل دراسة عفيفة جديدي.2023) ، كما اختلفت مع بعض الدراسات مثل دراسة (مكي عبد الله واخرون.2024).

عرض و تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على انه :

-توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للإنجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية تعزى لمتغير الجنس و لاختبار الفرضية

-قمنا بتطبيق اختبار ت لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي الذكور و الاناث في درجة الدافعية للإنجاز

الجدول رقم (4) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الدرجات بين الجنسين

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة sig	الدلالة الاحصائية
اناث	91	111,99	14,198	**0,418**	**0,682**	
ذكور	14	109,14	24,868			
المجموع	105					

يظهر الجدول رقم (4) نتائج اختبار ت لدراسة الفروق في الدافعية للإنجازبين الذكور و الاناث ، حيث بلغت عينة الاناث 91 بمتوسط حسابي 111,99و انحراف معياري

14,198 . بينما بلغت عينة الذكور 14 بمتوسط حسابي 109,14و انحراف معياري 24,868. في حين بلغت قيمت T 0,418 و قيمة SIG 0,682 و هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 و هذا يعني عدم وجود فروق بين الذكور و الاناث في الدافعية للإنجاز .

مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة :

كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للانجاز تبعا لمتغير الجنس ، فكلا من الذكور و الاناث ابدو مستويات متقاربة في مستويات الدافعية للانجاز فالذكور و الاناث متساوون في الوقت الحالي في شتى مجالات الحياة و رغبتهم في تقديم الانجازات الحياتية و الاكاديمية و العمل و ما الى ذلك ،وقد توصلت بعض الدراسات الى نتائج مشابهة بعدم وجود فروق تعزى لعامل الجنس مثل دراسة

(شويخي امال.سعدي زينب.2019).

عرض و تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

نصت الفرضية الرابعة على انه :

_توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرضا عن التوجيه لدى طلبة ليسانس علوم التربية تعزى لمتغير التخصص

و للتحقق من الفرضية تم الاستعانة باختبار فيشر لمقارنة التباين لتحديد الفروق بين متوسطات درجات الرضا عن التوجيه تبعا لمتغير التخصص بين المجموعات

الجدول رقم (5) يبين نتائج اختبار فيشر للتباين :

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	مؤشر فيشر F	Sig الدلالة الاحصائية	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	412,514	2	206,257	4,248	0,017	دالة احصائيا
داخل المجموعات	4952,286	102	48,552			
الكلي	5364,800	104				

يظهر من خلال الجدول رقم(5) أن مجموع المربعات في مصدر التباين بين المجموعات لمتغير الرضا عن التوجيه لدى طلبة ليسانس علوم التربية التي تعزى لمتغير التخصص قد بلغ 412.514، و داخل المجموعات بلغ 4952,286 في حين بلغ التباين الكلي 5364,800 ، اما قيمة فيشر F, بلغت 4,248 و قيمة 0.17Sig و هي أصغر من مستوى الدلالة المعنوية المعتمدة 0.05 و عليه نقول توجد فروق في الرضا عن التوجيه لدى عينة الدراسة ترجع لمتغير التخصص العلمي

مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة :

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز تبعًا لمتغير التخصص.

قد يكون محتوى تخصصات أكثر وضوحًا أو تنظيمًا من بعضها الاخر برأي الطلبة من حيث التوجيه الأكاديمي والمهني، مما ينعكس إيجابيًا على رضا الطلبة

ربما يرى الطالب ان تخصصه يوفر فرصًا مستقبلية أو آفاقًا مهنية أكثر جاذبية، مما يحفز الطلبة ويزيد من حماسهم.

من الممكن أن يكون مستوى الدعم أو المتابعة الأكاديمية في هذا التخصص أعلى من غيره.

و توافقت هذه النتئج مع بعض الدراسات مثل دراسة (يمينة سيدهم.2020)

عرض و تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

نصت الفرضية الخامسة على انه :

_توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للانجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية تعزى لمتغير التخصص

و للتحقق من الفرضية تم الاستعانة باختبار فيشر لمقارنة التباين لتحديد الفروق بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص بين المجموعات

الجدول رقم (6) يبين نتائج اختبار فيشر للتباين :

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجةالحرية	متوسط مجموع المربعات	مؤشر فيشرF	Sig الدلالة الاحصائية	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	6134,533	2	3067,267	15,529	0,000	دالة إحصائيا
داخل المجموعات	20146,457	102	197,514			
الكلي	26280,990	104				

يظهر من خلال الجدول رقم (6) أن مجموع المربعات في مصدر التباين بين المجموعات لمتغير الدافعية للانجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية التي تعزى لمتغير التخصص قد بلغ

6134,533 و داخل المجموعات بلغ 20146,457 في حين بلغ التباين الكلي 26280,990 ، اما قيمة فيشر F, بلغت 15,529 و قيمة 0,000Sig و هي أصغر من مستوى الدلالة المعنوية المعتمدة 0.05 و عليه نقول توجد فروق في الدافعية للانجاز لدى عينة الدراسة ترجع لمتغير التخصص العلمي

مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة :

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تبعًا لمتغير التخصص.

فقد يعود ذلك لعدة متغيرات مثل اختلاف وسائل التعلم و التعليم لدى الاساتذة و اختلاف البرامج الدراسية اختلاف المقاييس امكانية توفير هذا التخصص فرصًا مستقبلية مهنية أكثر جاذبية، مما يحفز الطلبة ويزيد من حماسهم.و المتابعة الأكاديمية في التخصص .

أما الانخفاض النسبي في الدافعية فقد يعود الى عدم وضوح المسارات المستقبلية، أو ربما عدم توافق هذا التخصص مع ميول بعض الطلبة. اتفقت نتائج بعض الدراسات مع دراستنا مثل (يمينة سيدهم.2020)

الاستنتاج العام :

و في الاخير نستنتج أن الدراسة التي قمنا بها و التي تهدف الى دراسة العلاقة بين الرضا عن التوجيه و الدافعية للانجاز ، و الفروق في المتغيرات لعوامل الجنسو التخصص ، قد اتفقت مع نتائج بعض الدراسات و اختلفت مع اخرى ، و هذا يعود الى تباين خصائص العينة و ادوات القياس المستخدمة ، و بعد جمع البيانات و تحليل النتائج و مناقشتها استخلصنا النتائج التي يمكن ايجازها فيما يلي :

_ لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الرضا عن التوجيه و الدافعية للانجاز لدى طلبة ليسانس علوم التربية

_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرضا عن التوجيه تعزى لعامل الجنس لدى طلبة ليسانس علوم التربية

_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للانجاز تعزى لعامل الجنس لدى طلبة ليسانس علوم التربية

_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرضا عن التوجيه تعزى لعامل التخصص لدى طلبة ليسانس علوم التربية

_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للانجاز تعزى لعامل التخصص لدى طلبة ليسانس علوم التربية

الخاتمة

الخاتمة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ، يتبين أن الرضا عن التوجيه يمثل عنصرا مهما في البيئة الجامعية ،إلا ان علاقة هذا العنصر بالدافعية للإنجاز لم تكن بالدلالة الاحصائية المتوقعة ، لعدم إيجادنا علاقة حسب النتائج التي توصلنا لها بعد جمع البيانات و تحليلها ، مما يدل على تأثير عوامل اخرى في الدافعية للإنجاز تتجاوز الرضا عن التوجيه الجامعي لدى العينة ، مثل الضروف الشخصية ، الاجتماعية ، البيئية داخل الجامعة و في حياة الفرد .

كما بينت تقاربا في مستويات كلا من الرضا عن التوجيه و الدافعية للانجاز لدى الذكور و الاناث ، يبين حافز النجاح لدى الجنسين

كما أظهرت فروقا في المتغيرين تتعلق بالتخصص ، فقد اظهرت النتائج فروقا ذات دلالة احصائية ، مما يؤكد تأثير نوعية التخصص على الطلبة و رضاهم عن التوجيه و دافعيتهم للانجاز

مقترحات :

ضرورة تفعيل آليات التوجيه الجامعي بطريقة أكثر تفاعلية

الاخذ بالاعتبار خصوصية كل تخصص جامعي

تكوين صورة شفافة و واضحة حول معايير و مراحل التوجيه للطالب لتسهيل رسم مساره التوجيهي و المهني

العمل على دمج الطلبة في عملية تقييم و تطوير خدمات التوجيه لضمان تحسينها و تقليل حالات عدم الرضا عن التوجيه

المراجع:

الكتب:

1أحمد أبو السعد ولمياء الهواري (2008). **التوجيه التربوي والمهني،** عمان: دار الشروق

2أحمد بني عيسى. (2019). **المدخل الى الادارة الاسلامية الحديثة،** عمان الاردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع

3أحمد محمد الزعبي. (2010). **اسس علم النفس الاجتماعي،** عمان: دار زهران للنشر والتوزيع

4أيوب دخل الله. (2015). **التعلم ونظرياته،** لبنان: دار الكتب العلمية

5الجسماني عبد العلي. (1994). **علم الاربية وسيكولوجية الطفل،** بيروت لبنان: الدار العربية للعلوم

6الدسوقي كمال. (1974). **علم النفس ودراسة التوافق،** بيروت: دار النهضة العربية

7إسماعيل محمد الفقي، محمد بن عبد المحسن التويجري، عبد المجيد سيد احمد منصور. (2014). **علم النفس التربوي، علم النفس والاهداف التربوية–سيكولوجية،** العراق: مكتبة العبيكان

8بوبكر، بوخريسة. كمال، عرقوب. نورالدين، عزوز. امال، بن شمسة. (2024). **المفاهيم القاعدية في السيكولوجية الاجتماعية،** عمان الاردن: مركز الكتاب الأكاديمي

9بلال، السكارنة. زكريا، الدوري. شفيق، العملة. (2020). **مبادئ ومداخل الإدارة في القرن الحادي والعشرون:** عمان الاردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع

10جولمان. (2000). **الذكاء العاطفي** (ترجمة ليلى الجبالي)، الكويت: نشر المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

11وديع، عبد الشكور. (1997). **تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه المدرسي والمهني، بيروت:** مؤسسة المعارف

12زكريا، الدوري. بلال، السكارنة. شفيق، العملة. (2011). **مبادئ ومداخل الإدارة ووظائفها في القرن الحادي والعشرون. ط2.** عمان الاردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع

13زهران، حامد عبد السلام. (1980). **التوجيه والارشاد النفسي،** القاهرة: عالم الكتاب

14موسى، محمد غنيمات. (2015). **صعوبات التعلم: واقع وآفاق، الاردن** عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

15منال، أحمد البارودي. (2015). **الرضا الوظيفي وفن التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين،** القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

16منى، جواد سلمان. (2023). **القيادة الملهمة وصناعة التميز الوظيفي،** الامارات: Sharjah, Austin Macauley Publishers

محمد، عسكر. (2019). **علم النفس الرياضي،** مصر: ماستر للنشر والتوزيع.17

18محمود، ربيعي. مازن، الشمري. (2013). **نظريات التعلم والعمليات العقلية،** لبنان بيروت: دار الكتب العلمية.

19مدحت، عبد الرازق الحجازي. (2017). **علم النفس بين التراث والمعاصرة،** بيروت: دار الكتب العلمية.

20مروة، حسين علي. (2017). **العوامل النفسية المؤثرة في الاداء الدراسي**، عمّان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

21محمد، علي محمد. (1987). **الشباب العربي والتغير الاجتماعي**، الاسكندرية مصر: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع.

22نبيهة، صالح السامرائي. عثمان، علي اميمن. (2011). **مقدمة في علم النفس، عمان:** دار زهران للنشر والتوزيع.

23سالم، الحراحشة. (2017). **التوجيه والارشاد _ الدليل الارشادي العملي للمرشدين والعاملين، الامارات:** دار الخليج للصحافة والنشر والتوزيع.

24سمارة، عزيز. عصام، نمر. (1999). **كتاب محاضرات في التوجيه والارشاد**، الطبعة الثالثة، عمان الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

25سالم، محمد. عبد الله، أبو خمرة. صاحب، عبد مرزوك الجناني. (2020). **المعتقدات المعرفية**، الأردن: دار اليازوري للنشر و التوزيع.

26سالم، عبد الله الفاخري. (2018). **علم النفس العام**، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع.

27عبد اللطيف، محمد خليفة. (2000). **الدافعية للإنجاز**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

28عبد اللطيف، عبد اللطيف. مدحت عبد الحميد. (1990). **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**، مصر القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

29عبد الناصر، شريف محمد. فايزة، احمد الحسيني. (2019). **مهارات الطالب الجامعي المتفوق**، مصر: دار التعليم الجامعي.

30عطية، محمد سيد احمد، (2008). **التلكؤ الأكاديمي علاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد، قسم الصحة النفسية** _كلية التربية بالمملكة العربية السعودية مكتبة اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة الالكترونية

31عصام، يوسف. (2006). **التوجيه التربوي والارشاد النفسي**، الاردن: دار الأسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي.

فرج، عبد القادر طه. (2010). **أصول علم النفس الحديث**، القاهرة32

33صالح، ناصر الشويرخ. مازن، الشمري. (2024). **قضايا أساسية وتعلم اللغة الثانية**. الرياض: مكتبة الملك فهد للنشر.

قيس، علي. حموك، علي. (2014). **الدوافع العقلية،34**

خالد، بن محمد الرابعي. (2015). **عادات العقل ودافعية الإنجاز،35**

خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر، **الرضا الوظيفي والارتقاء بالعمل المهني،36**

خير الله، عبد الحميد. (1990). **التوجيه والإرشاد النفسي، عمان**: دار الفكر 37

المجلات:

38محمد، رجب اليومي. كامل، محمد. محمد. عويضة. (1996). **مشكلات الطفل، سلسلة علم النفس الجزء 21**

مريم، المهندي. (2024). **من رضِيَ فله الرِضا**، الدوحة: مدونات الجزيرة 39

40محمد الديب علي محمد. (1987). **احلام اليقظة وعلاقتها بالتعلق الأمومي والحرمان الأسري**، مجلة علم النفس، القاهرة العدد 4

41فهمي. محمد، سيف الدين. ابو حطب، فؤاد. (1984). **معجم علم النفس والتربية**، مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية، ج1

الرسائل العلمية:

42أمعوش، سيليا. مقدم، صافية. (2024). **الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطلبة الجامعيين**، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

43أسماء، حزام عزم الله الزاهري. (2022). **الرضا عن التخصص الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طالبات قسمي الدراسات الإسلامية واللغة العربية**. كلية الاداب بالدلم السعودية.

44بوجردة، فايزة. عليوة، إلهام. قدور، وفاء. (2018). **الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي**، دراسة ميدانية بجامعة جيجل، مذكرة ماستر في علوم التربية، جامعة جيجل.

45بلحسيني، وردة. (2002). **علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط، دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بورقلة**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

46بن سعدية، خديجة. مدياني، فاطمة الزهراء. (2014). **الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا بالبويرة، مذكرة** ماستر في علم النفس المدرسي بجامعة البويرة.

47جيهاد، معروف. (2017). **الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة سنة ثانية جامعي بقسم العلوم الاجتماعية، جامعة** العربي بن مهيدي أم البواقي.

48حنون، فاطمة. (2014). **علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ سنة اولى ثانوي الجذعين المشتركين علوم وتكنولوجيا واداب بوهران، جامعة** وهران 2

49حنى، خديجة. (2015). **الارتياح النفسي لدى الطلبة الجامعيين في ضوء المستوى الاقتصادي الاجتماعي وتقدير الذات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

50ويزة، معمري. (2020). **الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز دراسة ميدانية على عينة من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني**، مذكرة ماجستير كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة مولود معمري تيزي وزو.

51يمينة، سيدهم. (2019). **الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة سنة اولى ليسانس**، مذكرة ماستر تخصص علم النفس المدرسي، جامعة ادرار.

52محمد، عم أدم. مكي، عبد الله. موسى، عثمان علي. (2024). **الفروق في دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة سنة رابعة بكلية الشارقة للعلوم التربوية**. جامعة الملك فيصل تشاد.

53نريمان، فينط. (2016). **تأثير اساتذة التربية البدنية والرياضية على دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة الجلفة)، مذكرة** ماستر منشورة في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة زيان عاشور الجلفة.

54سليم، صيفور. (2020). **الرضا عن التخصص الدراسي الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعين**. جامعة تاسوست جيجل.

55سميرة، بورزق. (2014). **مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وارشاد** جامعة المسيلة

56عفيفة، جديدي. (2023). **الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعين وفق المتغيرات الديمغرافية**. جامعة العقيد اكلي محند اولحاج بويرة.

57روام، موسى. (22افريل2018)، **التوجيه واهميته في المجال الرياضي التربوي**، في معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية _ محاضرة بجامعة العربي بن مهيدي ام البواقي.

المراجع الاجنبية:

ALASSAAD- Mouhamed. (1982). Influence de la structure 58 familial P.U.F. Paris.

الملاحق

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علوم التربية

التعليمة :

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة في اطار انجازنا لمذكرة الماستر تخصص ارشاد و توجيه بعنوان :

<u>الرضا عن التخصص و علاقته بالدافعية للانجاز لدى الطالب الجامعي بقسم علوم التربية</u>

نرجو تعاونكم معنا بالاجابة على اسئلة الاستبيان الذي بين ايديكم

امام الاجابة التي تراها مناسبة لك Xالمطلوب وضع علامة

مع العلم انه لاتوجد اجابة صحيحة و اجابة خاطئة ، و نحيطكم علما ان اجاباتكم ستكون سرية ، و سيتم استخدامها للبحث العلمي .

الجنس : التخصص:

<u>نشكركم على تعاونكم معنا</u>

ملحق رقم (1) يمثل مقياس الرضا عن التوجيه

الرقم	العبارات	موافق جدا	موافق	غير موافق	غير موافق اطلاقا
1	توجيهي لهذا التخصص كان برغبتي الشخصية .				
2	معرفتي السابقة بالتخصص جعلتني أرغب في دراسته .				
3	عدد الحصص التي قدمت لنا حول التخصص كانت كافية				
4	يتوافق تخصصي مع قدراتي على التحصيل .				
5	أشعر ان تخصصي سيؤهلني للعمل الذي أرغب فيه				
6	من الطبيعي ان يراع عدد الأماكن البيداغوجية في كل تخصص عند توجيه الطلبة				
7	تعجبني المعايير المتبعة في توجيه الطلبة في الجامعة				
8	يتوافق هذا التخصص مع حاجة سوق العمل في المستقبل				
9	يجعلني هذا التخصص أثبت ذاتي في العمل مستقبلا				
10	أشعر بالرضا عن الدراسة في هذا التخصص .				
11	التزم بمزاولة الدراسة في هذا التخصص				
12	التركيز على نتائج الطلبة عند التوجيه ضرورية				
13	تساعدني الدراسة في هذا التخصص على بلوغ مكانه اجتماعية مرموقة.				
14	أستمتع بالدراسة في هذا التخصص .				
15	وجودي في هذا التخصص يجعلني فردا ايجابيا في المستقبل				
16	توجيهي لهذا التخصص كان حسب رغبتي في بطاقة الرغبات				
17	أرغب في مواصلة الدراسات العليا بهذا التخصص.				
18	أشعر بالرضا عن مستقبلي المهني لهذا التخصص.				
19	تقبلي لهذا التوجيه يرفع من تحصيلي الدراسي .				
20	تعجبني المقاييس التي تدرس في هذا التخصص.				

ملحق رقم (2) يمثل مقياس الدافعية للانجاز :

	العبارات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	أتشوق باستمرار لأحقق الأفضل في أدائي الدراسي					
2	أشعر أن مستوى دراستي الحالية أقل من أمنياتي العلمية.					
3	أنظر إلى مستقبلي الدراسي بصورة متشائمة.					
4	أرغب أن أكون في الصدارة في الصف الدراسي .					
5	أضع لمستقبلي الأكاديمي خططا باستمرار.					
6	أغتنم كل الفرص المتاحة لي للتفوق في المواد الدراسية.					
7	ينتابني القلق والانزعاج لعدم حصولي على مستوى دراسي عال بين زملائي.					
8	أحب المنافسة والتحدي لكي أرى من يكون الأفضل					
9	أبذل قصار جهدي لأكون أفضل من زمالئي في دراستي.					
10	أسعى لتحقيق الأهداف بطريقة إيجابية.					
11	أكرس جهودا كبيرة من أجل تحقيق أهدافي الدراسية المستقبلية.					
12	أعمل على إقامة علاقات إيجابية مع زملائي المتفوقين دراسيا.					
13	حياتي الدراسية تعمل وفق خطة واضحة في هني.					
14	أعتقد أن الوصول إلى الهدف غالبا مسألة حظ					
15	أشعر بالخوف اتجاه الأهداف الصعبة وأبحث عن الأسهل.					
16	أميل إلى المن التحصيل الدراسي للحصول على مركز اجتماعي مرموق.					
17	أبذل قصار جهدي تحصيلي الدراسي لرفع مستواي العلمي والأكاديمي.					
18	أنجز واجباتي الدراسية اعتمادا على نفسي.					

19	أعتقد أن نجاحي في الدراسة مسألة مصيرية.					
20	أقوم بأدء واجباتي الدراسية بإتقان					
21	أقبل على الدراسة كل يوم بحماس ونشاط.					
22	اقضي اوقات طويلة في دراستي دون ان اشعر بالملل او الاحباط					
23	أشعر أن نجاحي في التحصيل الدراسي يكسبني الاحترام والتقدير.					
24	أناقش زمالئي في الغموض الذي يحيط بالدراسة بغرض التوضيح					
25	أستمر بحل المشكالت التي تواجهني في الدراسة.					
26	لدي رغبة شديدة في الحصول على العلم والمعرفة.					
27	لدي رغبة في النجاح أكثر مما لدى زملائي الآخرين					
28	أحرص على تحضير الدروس قبل تقديمها					
29	أفضل أداء واجباتي وأعمالي الدراسية في وقتها المحدد دون تأخير					
30	أبذل كل جهدي من أجل الحصول على أعلى الدرجات.					
31	أشعر بالتعب والملل من دراستي الجامعية.					
32	أحب مطالعة الكتب الخارجية التي تخص علوم التربية و تخصصي فيها					

ملاحظة : الرجاء التأكد من أنك أجبت على جميع العبارات و شكرا .

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	اناث	91	86,7	86,7	86,7
	ذكور	14	13,3	13,3	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

التخصص

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	علم النفس التربوي	35	33,3	33,3	33,3
	ارشاد وتوجيه	35	33,3	33,3	66,7
	تربية خاصة	35	33,3	33,3	100,0
	Total	105	100,0	100,0	

الفرضية1

Corrélations			
		الرضا_التوجيه	الدافعية_التوجيه
الرضا_التوجيه	Corrélation de Pearson	1	,150
	Sig. (bilatérale)		,128
	N	105	105
الدافعية_التوجيه	Corrélation de Pearson	,150	1
	Sig. (bilatérale)	,128	
	N	105	105

الفرضية2

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الرضا على التوجيه	اناث	91	60,43	6,869	,720
	ذكور	14	58,71	9,127	2,439

الفرضية3

Statistiques de groupe					
الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية الإنجاز	اناث	91	#####	#####	1,488
	ذكور	14	#####	#####	6,646

الفرضية4

Test d'homogénéité des variances

الرضا_التوجيه

.Sig ddl2 ddl1 Statistique de Levene

007, 102 2 5,221

ANOVA

الرضا_التوجيه

.Sig F Carré moyen ddl Somme des carrés

Inter-groupes	412,514	2	206,257	4,248	,017
Intragroupes	4952,286	102	48,552		
Total	5364,800	104			

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: الرضا_التوجيه

(I) التخصص	Différence moyenne (I-J)				
		Erreur standard	Sig.	% Intervalle de confiance à 95	
				Borne inférieure	Borne supérieure
Différence significative de Tukey	علم النفس التربوي ارشاد وتوجيه	4,314*	1,666	,029	8,28
	تربية خاصة	4,086*	1,666	,042	8,05
ارشاد وتوجيه	علم النفس التربوي	-4,314*	1,666	,029	-8,28-
	تربية خاصة	-,229	1,666	,990	-4,19
تربية خاصة	علم النفس التربوي	-4,086*	1,666	,042	-8,05-
	ارشاد وتوجيه	,229	1,666	,990	-3,73
LSD	علم النفس التربوي ارشاد وتوجيه	4,314*	1,666	,011	1,01
	تربية خاصة	4,086*	1,666	,016	7,39
ارشاد وتوجيه	علم النفس التربوي	-4,314*	1,666	,011	-7,62-
					1,01

تربية خاصة -,229 1,666 ,891 -3,53 3,08

تربية خاصة علم النفس التربوي -4,086* 1,666 ,016 -7,39 -,78

ارشاد وتوجيه ,229 1,666 ,891 -3,08 3,53

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

الرضا_التوجيه				
			Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
التخصص		N	1	2
Différence significative de Tukey[a]	ارشاد وتوجيه	35	58,69	
	تربية خاصة	35	58,91	
	علم النفس التربوي	35		63,00
	Sig.		,990	1,000

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.
a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 35,000.

الفرضية 5

Test d'homogénéité des variances			
الدافعية_التوجيه			
Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
2,077	2	102	,131

ANOVA					
الدافعية_التوجيه					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	6134,533	2	3067,267	15,529	,000
Intragroupes	20146,457	102	197,514		
Total	26280,990	104			

Comparaisons multiples :

Variable dépendante:

(I) التخصص			Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
						Borne inférieure	Borne supérieure
Différence significative de Tukey	علم النفس التربوي	ارشاد وتوجيه	7,971	3,360	,051	-,02	15,96
		تربية خاصة	18,657*	3,360	,000	10,67	26,65
	ارشاد وتوجيه	علم النفس التربوي	-7,971	3,360	,051	-15,96	,02
		تربية خاصة	10,686*	3,360	,005	2,70	18,68
	تربية خاصة	علم النفس التربوي	-18,657*	3,360	,000	-26,65	-10,67
		ارشاد وتوجيه	-10,686*	3,360	,005	-18,68	-2,70
LSD	علم النفس التربوي	ارشاد وتوجيه	7,971*	3,360	,020	1,31	14,64
		تربية خاصة	18,657*	3,360	,000	11,99	25,32
	ارشاد وتوجيه	علم النفس التربوي	-7,971*	3,360	,020	-14,64	-1,31
		تربية خاصة	10,686*	3,360	,002	4,02	17,35
	تربية خاصة	علم النفس التربوي	-18,657*	3,360	,000	-25,32	-11,99
		ارشاد وتوجيه	-10,686*	3,360	,002	-17,35	-4,02

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

الدافعية_التوجيه

التخصص		N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
			1	2
Différence significative de Tukey[a]	تربية خاصة	35	101,83	
	ارشاد وتوجيه	35		112,51
	علم النفس التربوي	35		120,49
	Sig.		1,000	,051

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.