جـــــامعة مـــولود مـــــعمري – تيزي وزو–
كـلية العـــلوم الإنـسانية والاجتماعية
قـــسم العـــلوم الاجتماعية
فرع علوم التربية

# التوجيه المدرسي وعلاقته بمستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

## دراسة ميدانية بولايتي بومرداس– تيزي وزو

**مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستير في علوم التربية**

**تخصص: إرشاد و توجيه مدرسي.**

**إعـــــداد الطالبتين:**
**تسموقة سامية**
**مرزوق سهام**

**إشـــــــراف:**
**الأستاذة: سيد نوال**

**السنة الجامعية:2020/2019**

## كلمة الشكر

"عملا لقوله عليه الصلاة و السلام"

" من لم يشكر الناس لم يشكر الله ، و من أمد إليكم معروف فكافؤوه ، و إن لم تستطيعوا فالدفعوا له "

نشكر و نحمد الله عزوجل الذي منحا لنا الصبر و القوة و العزيمة لإتمام هذا العمل بكل ثقة و تواضع .

و نتقدم بأسمى معاني التقدير و العرفان لكل من ساهم في إنجاز هذا البحث و على رأسهم الأستاذة المشرفة " سيد نوال" التي أفادتنا بنصائحها و توجيهاتها القيمة و تواضعها العلمي لإتمام هذا العمل ، كما نشكرها جزيل الشكر على قبولها في الإشراف علينا و نتمنى لها كل التوفيق و النجاح في أعمالها .

و الشكر الجزيل إلى أسرتنا الكبيرة أسرة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، و أسرتي الصغيرة قسم علوم التربية ، و لجميع أساتذة هذه الكلية خاصة أساتذة علوم التربية " فعلى خطابهم سرت ، و من علمهم نهلت ".

و إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد لإتمام هذا العمل و لهم جزيل الشكر و العرفان ، و جزاكم الله خيرا.

شكرا

# إهداء

وقل اعمل فيسر الله عملكم و رسول المؤمنين

صدق الله العظيم

الى من بلغ الرسالة و ادى الامانة ، و نصح الامة الى بني الرحمة و النور العالمين ، سيدنا محمد عليه الصلاة و السلام.

الى من جرع كاس فارغ ليسقيني قطرة الحب الى من كلت انامله ليقدم لي لحظة سعادة.

الى من حصد الاشواك من دربي ليمهدي لي طريق العلم الى ابي العزيز.

الى من ارضعني الحب و الحنان الى رمز الحب و بلسم الشفاء بسمةالحياة و سر الوجود الى القلب المسامح امي الحبيبة الغالية .

الي زوجي و سندي وإخواتي و مثلي الاعلى في الحياة الى من بذلوا كل جهد و عطاء لكي اصل الى هذه اللحظة أستاذتي الكريمة، و الى كل زملائي في دفعة

اهدي رسالتي المتواضعة سائلة الله عزوجل ان ينتفع بها كل طالب.

انك انت سميع المجيب .

سهام

**الإهداء**

إلى من أوصاني ربي بهما خيرا إلى من كانت دعواتهما لي في السر و العلن خير زاد و الى من علموني معنى الحياة و ربوني على الأخلاق الحسنة و علموني معنى الاحترام و أمي الغالية وأبي الغالي أطال الله في عمرهما و الذي يعجز اللسان عن شكرهما و رد الجميل لهما.

إلى أحواتي: محمد –مجيد – جمال– حكيم_ حسين.

إلى أخواتي: ويزة– مليكة –كاهينة–صارة.

كما أهديه إلى زوجاتهم و أزواجهن و أبنائهم، و إلى جدتي العزيزة التي لطالما كانت لي أما ثانية والتي لم تبخل يوما بنصائحها والى أعمامي و أولدهم.

و إلى الشخص الذي أكن له كل الاحترام و التقدير زوجي أعمار و إلى كل عائلته.

كما أهدي هذا العمل المتواضع إلى الأستاذة المحترمة سيد نوال التي لم تبخل يوما بتوجيهاتها القيمة و لم تبخل بتقديم المساعدة و إلى كل الطاقم الإداري و بالأخص أساتذة العلوم الإنسانية و الاجتماعية لجامعة مولود معمري "تامدة".

إلى من شاركتني مصاعب و متاعب هذا العمل حتى قمنا بإنجازه **سهام**

إلى كل أصدقائي الأحباء الذين علموني معنى الصداقة و أهديه بالأخص إلى **مسعد**– **ليلية**– **فاطيمة** **صونية**– **كامليا**– **فاظمة**

إلى كل عائلة **تسموقة** و إلى من لم تسعهم ورقتي بالذكر بالرغم من أنهم في قلبي

والى الكتكوت الصغيرة **مايس**

**سامية**

## فهرس المحتويات

كلمة شكر

إهداء

فهرس الجداول

مقدمة.....أ

## الجانب النظري

### الفصل الأول : الإطار العام لإشكالية الدراسة

1-إشكالية الدراسة .....16

2-فرضيات الدراسة .....22

3-أهداف الدراسة.....23

4-أهمية الدراسة.....23

5- تحديد المفاهيم و المصطلحات الأساسية.....24

6-الدراسات السابقة.....25

7-التعقيب على دراسات السابقة.....39

## الفصل الثاني : التوجيه المدرسي

تمهيد.....

1-نشأة التوجيه المدرسي.....45

2-مفهوم التوجيه المدرسي.....46

3-أهداف التوجيه المدرسي.....48

4- المبادئ والمسلمات التوجيه المدرسي.....51

5-الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي.....55

6- الحاجة إلى التوجيه المدرسي.....57

7- مهام التوجيه المدرسي .....63

8-أهمية التوجيه المدرسي.....65

9- وسائل التوجيه المدرسي.....67

10- مبررات التوجيه المدرسي.....69

11- النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي.....71

12- العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي.....79

**خلاصة الفصل**

## الفصل الثالث: مستوى الطموح

تمهيد.....

1- مفهوم مستوى الطموح.....85

2-مستويات الطموح .....88

3-العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.....90

4- أنواع الطموح.....94

5- النظريات المفسرة لمستوى الطموح.....95

6- سمات الشخص الطموح.....100

7- نمو مستوى الطموح.....102

8- طبيعة مستوى الطموح .....105

9- أساليب تحديد مستوى الطموح.....107

10- جوانب الطموح.....110

**خلاصة الفصل**

## الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز

**تمهيد**.....

أولا: الدافعية.....

1-مفهوم الدافعية .....115

2-المفاهيم المرتبطة بالدافعية.....116

3-تصنيف الدوافع.....118

ثانيا:دافعية الانجاز.....

1- مفهوم دافعية للانجاز .....121

2-النظريات المفسرة لدافعية الانجاز.....123

3-مكونات دافعية الانجاز.....132

4-مميزات ذوي الدافعية للانجاز المرتفعة.....135

5-العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز .....137

6-قياس الدافعية للانجاز.....140

**خلاصة الفصل**

## الجانب التطبيقي

## الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

**تمهيد**

1-منهج الدراسة.....164

2-الدراسة الاستطلاعية.....164

3-مجتمع و الحدود الزمانية و المكانية للدراسة.....167

4-عينة الدراسة.....169

5-أدوات الدراسة.....169

6- المعالجة الإحصائية للبيانات.....177

**خلاصة الفصل**

## الفصل السادس:عرض و تفسير و مناقشة و تحليل نتائج الدراسة

**تمهيد**.....

**1**-التذكير بفرضيات الدراسة.....179

2-عرض نتائج الدراسة .....180

3-تفسير و مناقشة نتائج الدراسة.....186

الاستنتاج العام .....194

خاتمة.....196

الاقتراحات.....197

**قائمة المراجع**

**الملاحق**

**فهرس الجداول:** **الصفحة**

الجدول رقم(1): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.....166

الجدول رقم(2): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص.....167

الجدول رقم(3): يوضح مفتاح التصحيح لاستبيان التوجيه المدرسي.....170

الجدول رقم(4): يوضح ألفا كرومباخ لثبات الاستبيان.....171

الجدول رقم(5): يوضح بنود مقياس مستوى الطموح.....172

الجدول رقم(6): يوضح توزيع الدرجات على الفقرات مقياس مستوى الطموح.....173

الجدول رقم(7): يوضح ثبات مقياس مستوى الطموح عن طريق ألفا كرومباخ.....175

الجدول رقم(8): يوضح توزيع الدرجات على فقرات مقياس الدافعية للانجاز.....176

الجدول رقم(9): يوضح ثبات مقياس الدافعية للانجاز عن طريق ألفا كرومباخ.....177

الجدول رقم(10): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة.....168

الجدول رقم(11): يوضح علاقة التوجيه المدرسي بمستوى الطموح.....180

الجدول رقم(12): يوضح علاقة التوجيه المدرسي بالدافعية للانجاز.....181

الجدول رقم(13): يوضح علاقة مستوى الطموح بالدافعية للانجاز.....182

الجدول رقم(14): يوضح الفروق بين الجنسين حسب متغير التوجيه.....183

الجدول رقم(15): يوضح الفروق بين الجنسين حسب متغير مستوى الطموح.....184

الجدول رقم(16): يوضح الفروق بين الجنسين حسب متغير الدافعية للانجاز.....185

**ملخص الدراسة :**

يهدف هذا البحث إلى دراسة التوجيه المدرسي و علاقته بمستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. و ذلك بالإجابة على التساؤلات التالية:

1- هل هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ النسة الثانية ثانوي؟

2- هل هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

3- هل هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

4- هل هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

5- هل هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في التوجيه المدرسي؟

6- هل هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح؟

7- هل هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدافعية للانجاز؟

و قد تم الاعتماد على المنهج الوصفي، لأنه الأنسب لهذه الدراسة، و على مقياس مستوى

الطموح كامليا عبد الفتاح و مقياس الدافعية للانجاز لـ الكتاني و استبيان التوجيه المدرسي على عينة تتكون من (200) تلميذ و تلميذة من السنة الثانية ثانوي في 6 ثانويات بولايتي بومرداس و تيزي وزو، و بعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج SPSS توصلنا الى النتائج التالية:

- هناك علاقة ارتباطية عكسية سالبة ضعيفة غير دالة بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح.

- هناك علاقة ارتباطية عكسية سالبة ضعيفة غير دالة بين التوجيه المدرسي و الدافعية.

- هناك علاقة ارتباطية طردية موجبة ضعيفة بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز.

- هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في متغير التوجيه المدرسي.

- هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في متغير مستوى الطموح.

- هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في متغير الدافعية.

## Résumé de l’étude :

Cette recherche vise à étudier l'orientation scolaire et sa relation avec le niveau d'ambition et de motivation pour la réussite des élèves de deuxième année du secondaire. Et en répondant aux questions suivantes :

1- Existe-t-il une corrélation entre l'orientation scolaire et le niveau d'ambition et de motivation des élèves de deuxième année du secondaire ?

2- Y a-t-il une corrélation entre l'orientation scolaire et le niveau d'ambition des élèves de deuxième année du secondaire ?

3- Existe-t-il une corrélation entre l'orientation scolaire et la motivation de réussite pour les élèves de deuxième année du secondaire ?

4- Y a-t-il une corrélation entre le niveau d'ambition et la motivation de réussite des élèves de deuxième année du secondaire ?

5-Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les sexes en matière d'orientation scolaire ?

6- Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les sexes dans le niveau d’ambition ?

7- Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les sexes dans la motivation à la réussite ?

Et s'est appuyé sur l'approche descriptive, car c'est la plus appropriée pour cette étude, et sur une échelle de niveau

Ambition de Camelia Abdel-Fattah et le Motivation Lee-Kettani AchievementScale et Orientation Questionnaire sur un échantillon de (200) garçons et filles de

deuxième année du secondaire dans 6 écoles secondaires de willaya de Boumerdés et Tizi Ouzou, et après avoir traité les données statistiquement à l'aide du programme SPSS, nous avons atteint les résultats suivants :

- Il existe une corrélation négative non significative entre l'orientation scolaire et le niveau d'ambition.

Il existe une corrélation négative non significative entre l'orientation scolaire et la motivation de réussite.

Il existe une faible corrélation directe positive entre le niveau d'ambition et la motivation à réussite

- Il existe des différences statistiquement significatives entre les sexes dans la variable d'orientation scolaire.

- Il existe des différences significatives entre les sexes dans la variable du niveau d'ambition.

- Il existe des différences statistiquement significatives entre les sexes dans la variable de motivation.

**مقدمة:**

لقد أصبح التوجيه المدرسي من أهم الخدمات التي أخذت المدرسة الحديثة على عاتقها القيام بها انطلاقا من الإيمان بأن فرص التعليم حق للجميع بهدف إيجاد التلاؤم و التوافق النفسي و الاجتماعي و التربوي و المهني للمتعلمين، و الوصول بهم إلى أقصى غايات النمو الذي يشمل الاستعدادات و القدرات و المهارات و الميول و الاتجاهات و المشاعر و سمات الشخصية، فالتوجيه المدرسي من أعقد المشكلات التي تواجه القائمين على شؤون منظومة التربية و التكوين في الجزائر لأنها ذات أبعاد مختلفة سياسية و اجتماعية و اقتصادية.

و التوجيه الذي لا يراعي حاجات التلميذ و إمكاناته و أماله المستقبلية و الأوضاع الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية للأمة هو توجيه فاشل و فاقد لأهم مبرراته، لان التوجيه المدرسي عملية إنسانية تتضمن مجموعة الخدمات و المجهودات المقصودة التي تقدم للتلميذ و المختصين في علوم التربية و علم النفس و علم الاجتماع بغرض مساعدة على فهم نفسه و فهم مشكلاته ليكون أقدر على حلها، بالإضافة إلى مساعدته على الزيادة من مستوى طموحه و كذا دافعية للانجاز.

فمستوى الطموح يعد من الأبعاد الأساسية في تركيب الشخصية و سمة من سماتها و مظهر من مظاهر التعبير عنها، فهو أحد المتغيرات ذات التأثير فيما يصدر عن الفرد من سلوك، و لعل الكثير من انجازات الفرد و تقدم الأمم و الشعوب يعود الى القدر المناسب من مستوى الطموح.

أما الدافعية للانجاز فتعتبر إحدى مكونات الشخصية التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها و يتفاعل معها ، كما أنها تعد متغيرا ديناميا في الشخصية شأنها غيرها من الدوافع تتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية و تؤثر فيها. فالتوجيه المدرسي من بين المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في الدافعية للانجاز.

فكلما كان الإنسان مكرها عن شيء فهو لا يستطيع القيام به على صورته العادية، و قد لا ينجح فيه على الإطلاق و هذا ما نراه من خلال ما يسمى بالفشل الدراسي أو التسرب الدراسي لكثير من التلاميذ.

و يعد موضوع التوجيه المدرسي و علاقته بمستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي من المواضيع التي تؤخذ بجدية أهمية من مختلف الدراسات سواء كانت عربية أو أجنبية.

و من هذا المنطلق جاءت فكرة إجراء هذا البحث و الذي قسمناه إلى جانبين متكاملين و هما: جانب نظري و جانب تطبيقي.

الفصل الأول خاص بالإطار النظري للدراسة تناولنا فيه: إشكالية البحث، فرضيات البحث أهمية البحث، أهداف البحث، تحديد المفاهيم و المصطلحات الأساسية للبحث و الدراسات السابقة.

الفصل الثاني خاص بموضوع التوجيه المدرسي تناولنا فيه: تمهيدا للفصل، نشأة التوجيه

المدرسي، مفهوم التوجيه المدرسي، أهداف التوجيه المدرسي، الحاجة الى التوجيه المدرسي مهام التوجيه المدرسي، أهمية التوجيه المدرسي، النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي، العوامل التي تساعد على نجاح عملية التوجيه المدرسي، خلاصة للفصل.

الفصل الثالث خاص بموضوع مستوى الطموح تناولنا فيه: تمهيدا للفصل، مفهوم مستوى الطموح، مستويات مستوى الطموح، العوامل المؤثرة في مستوى الطموح، أنواع الطموح النظريات المفسرة لمستوى الطموح، سمات الشخص الطموح، نمو مستوى الطموح، طبيعة مستوى الطموح، أساليب تحديد مستوى الطموح، جوانب الطموح، خلاصة الفصل.

الفصل الرابع خاص بموضوع الدافعية للانجاز تناولنا فيه: تمهيدا للفصل، مفهوم الدافعية، المفاهيم الرتبطة بالدافعية، تصنيف الدوافع، مفهوم الدافعية للانجاز، النظريات المفسرة لدافعية للانجاز، مكونات الدافعية للانجاز، مميزات ذوي الدافعية للانجاز المرتفعة، العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز، قياس الدافعية للانجاز، خلاصة الفصل.

أما الجانب الميداني يتضمن فصلين هما:

الفصل الخامس خاص بمنهجية البحث و إجراءاته التطبيقية و يتضمن: تمهيدا موجزا، الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، مجتمع البحث، عينة البحث، الحدود الزمنية للبحث أداة البحث، المعالجة الإحصائية.

الفصل السادس خاص بعرض و تحليل و مناقشة النتائج، الاستنتاج العام، خاتمة.

# الجانب النظري

# الجانب النظري

## الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3-أهداف الدراسة.

4-أهمية الدراسة

5- تحديد مفاهيم الدراسة

6-الدراسات السابقة.

7-التعقيب على الدراسات السابقة.

## 1 إشكالية الدراسة:

يتميز العصر الحالي بكثرة التخصصات العلمية التي تدفع الفرد المتعلم إلى الحيرة و عدم القدرة على الاختيار السليم للتخصص الذي يلاءم استعداداته و قدراته، كما تعد هذه التخصصات التي فرضها التقدم الحضاري يستعصي على التلميذ اختياره لنوع الشعبة التي يود دراستها، و من هذا ظهر دور التوجيه المدرسي و الذي يعمل على توفير أكبر قدر ممكن من المعلومات و الأفكار حول الشعب الدراسية المختلفة للتلميذ لذلك عرف التوجيه سابق أشكالا و أساليب مختلفة تحكم فيه عوامل كثيرة عبر التاريخ فكان الفرد سابق لا يعرف سوى نوعا واحدا من التوجيه الذي يقرر من خلاله مصيره، أي عن طريق مولده و نسبه و مركزه الاجتماعي **(عبد العزيز،2012،ص309)**.

فيعرف التوجيه المدرسي على أنه فعل تربوي يهدف إلى مساعدة كل تلميذ طوال تمدرسه على تحضيره و توجيهه وفقا لاستعداداته و قدراته و رغباته و مقتضيات المحيط الاجتماعي و الاقتصادي لتمكنه تدريجيا من بناء مشروعه الشخصي و القيام باختباراته المدرسية و المهنية **(النوري ناصر الدين سعيد،2012،ص50)**

اذ لا يخفى على أنه كان دور التوجيه المدرسي كعنصر و سند للمنظومة التربوية ينشط فيها و ينشطها في آن واحد، إذ يهدف بالدرجة الأولى إلى تحقيق الاستثمار الأمثل في العنصر البشرى باعتباره الثروة المستعملة للجميع، و ذلك عن طريق تنمية القدرات الفردية و المؤهلات الخاصة بالتلميذ و تهيئته للاندماج في الحياة الاجتماعية و الاقتصادية، لذلك

فالتوجيه يمهد الطريق أمام التلميذ و يزيل الصعوبات التي تعترضه لأنه عملية تربوية هادفة ترمي إلى مساعدة مكتسباته و متطلبات كل مرحلة دراسية. و لقد اهتمت الدول المتقدمة بالتوجيه المدرسي لما يؤديه من وظائف و ما ينتظر منه من أهداف و ما يكتسبه من أهمية، و يرى المجلس الأوروبي للتربية أن الهدف من التوجيه المدرسي هو تسهيل التفتح الكامل لشخصيات التلاميذ في كل مظاهرها بالبحث عن نوع التعليم الأكثر ملائمة لقدراتهم و كذا تأمين أفضل مستقبل مادي و معنوي لهؤلاء التلاميذ، و وضعهم في المكان الذي يتمكنون فيه من خدمة مجتمعهم على شكل أفضل، كما يراه خبراء التربية في منظمة اليونسكو بأن التوجيه المدرسي هو إيصال الفرد إلى وضع يتعرف فيه على ميزاته الشخصية و بينهما من أجل اختيار نوع الدراسة و نشاطاته في مختلف الظروف قصد خدمة تطور مجتمعه و تفتح شخصيته في آن واحد**(زعبوب سامية،2010،ص 40)**.

أما مرسى عبد الحميد 1986 الذي يرى أن التوجيه المدرسي هو مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم و الالتحاق بها و التوافق معها و التغلب على الصعوبات التي تعترضهم أثناء دراستهم و في الحياة الدراسية بوجه عام**(زايد، فهد خليل، 2012، ص43)**.

لتوجيه التربوي ثلاث وظائف من بينها العمل على تزويد التلاميذ بجميع المعلومات و بيانات ذات صلة بالدراسة، و العمل على جمع معلومات و بيانات عن الطلبة و كذا العمل توجيه التلاميذ بصورة سليمة، فالتوجيه المدرسي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية لأنه يؤكد على

ضرورة الاهتمام بالتلميذ و التوجيه السليم الذي يحقق له الخبرة و المنفعة و لمجتمعه التقدم و الرفاهية(**الكبسي و عبد الوحيد حامد، 2001، ص40**).

و يعد التوجيه المدرسي من أهم العناصر التي تبنى عليها المنظومة التربوية في مختلف أطوارها من الابتدائي مرورا بالمتوسط و أخير مرحلة التعليم الثانوي التي سنركز عليها في هذا البحث، و ذلك من خلال آليات التوجيه المدرسي التي تلعب دورا فعال في مساعدة تلاميذ الطور الثانوي في التعرف على المستلزمات البيداغوجية و إدراك قدراتهم الحقيقية و ذلك من أجل التحاقهم بالسنة النهائية و تحضيرهم لها بشكل جيد، فإذا كان الهدف الرئيسي للتوجيه هو توجيه التلميذ بشكل ايجابي لا بد أولا من اكتشاف مواهبه الكامنة و طاقته الخلاقة و ذلك قصد تنمية طموحاته و ذلك من أجل زرع الرغبة في مواصلة تعليمهم.

و نظرا للدور الذي يلعبه الطموح في العملية التربوية و التعليمية فقد اهتم العديد من الباحثون باكتشاف طرق و وسائل ذات علاقة بالتعليم المدرسي و التي تعمل على زيادة طموحات المتعلمين و مساعدتهم في تحصيلهم الأكاديمي، و يعتبر هوبي**hOPPE** أول من عرفت مصطلح مستوى الطموح على أنه "عبارة عن أهداف الشخص أو غايات أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة(**شبير توفيق، 2005، ص24**).

و يمكن دور مستوى الطموح في حياة التلميذ و الجماعة على السواء اذ يعمل بمثابة حافز يدفع التلميذ بالقيام بسلوكيات معينة، لأن لكل منا طموح معين يضعه أمامه و يسعى الى

تحقيقه، و هذا يعتمد على كفاءة التلميذ و قدراته لذاته ففكرة المتعلم عن نفسه تعتبر من العوامل الهامة التي تساهم في رسم مستوى طموحه.

كما أشار إبراهيم قشقوش(1975) إلى أن هدف الطموح هو هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع التلميذ لتحقيقه في جانب معين من حياته، إذ تختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد بصفة عامة باختلاف جوانب الحياة و اختلاف بين الأفراد في جانب واحد و يحدد مستوى هذا الهدف و أهميته في ضوء الأفكار المرجعية(**شبير توفيق، توفيق محمد، 2005، ص25**).

و يعتبر مستوى الطموح في حياة التلميذ أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن التلميذ من نشاط و حماس و لعل الكثير من انجازات التلميذ في مستوى ما أو ميدان ما راجع الى توفير قدر كبير من مستوى الطموح بالإضافة إلى توفير عوامل أخرى تساعد التلميذ على الانجاز و التقدم المتوقع من التلميذ(**عبد الفتاح كاميليا، 1984، ص 5**).

و لكي يستطيع التلميذ في مشواره الدراسي على الإنجاز لا بد له من حافر يدفعه للإنجاز و هذه الأخيرة تقوم بتوجيه سلوك التلميذ إلى أهداف بعينها و العمل على تحقيقها، و تعمل الدافعية كتوجيه عام سلوك التلميذ و تنشيطه و تحقق ذاته إذ أنه يدفع التلميذ نحو تحقيق النجاح من خلال ما ينجزه و ما يحققه من أهداف، و في هذا الصدد أشار فاروق عبد الفتاح بأن الدافعية للإنجاز تعتبر الرّغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح و هو هدف ذاتي لتنشيط السلوك و توجيهه، و يعود من المكونات المهمة للنجاح المدرسي.( **شرقي رابح، 2010،**

**ص76).**

كما يرى أحمد عبد الخالق بأنّ " الدافعية للإنجاز هي الأداء على ضوء مستوى الامتياز و التفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.( **عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص94).**

و في حين يرى فرنون VERNON(1973) "أن الدافعية للانجاز ترتبط بأهداف محددة و بشكل عام يتضمن السلوك المنجز للنشاط الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز و التفوق العقلي، كما يتضمن الانجاز منافسة الآخرين(**مصطفى حسين باهي- أمينة إبراهيم شلبي، 1998)**

أما دراسة " محي الدين أحمد حسين (1997) حول الدافعية للانجاز عند الجنسين و التي تهدف إلى المقارنة بين الجنسين في الدافعية للانجاز، حيث توصل الى وجود فروق دالة إحصائيا في دافع الانجاز بين الذكور و الإناث(**سهل فريدة، 2009، ص 6).**

و في حين توصلت دراسة محمود علاء جهاد(1999) حول فعالية برنامج إرشادي في استثارة دافعية الانجاز إلى وجود علاقة إرشادية بين التوجيه و الدافعية للانجاز بين التلاميذ و الى وجود فروق دلالة إحصائيا بين التلاميذ الذين وجهوا عن رغبة و الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم، حيث أن التلاميذ الذين يوجهوا حسب رغباتهم كانوا يعانون من تدني دافعية.

و بناءا على ما تقدم ذكره من أهمية التوجيه كعنصر و سند للمنظومة التربوية و الذي يهدف

بالدرجة الأولى إلى تحقيق القدرات و المؤهلات لدى التلميذ و علاقته بمستوى الطموح في حياة التلميذ و أهميته كما يعتبر الطموح عاملا هاما قد يدفع التلميذ للعمل بجد و إتقان و الطموح قد يشكل دافع رئيسي من أجل القيام بعمل ما و يحدد من خلال مشاعر النجاح و كذلك الخوف من الفشل، و إضافة إلى أن الدافعية للانجاز تعتبر حاجة لدى التلميذ من أجل تحقيق الأشياء الصعبة و تحقيق التحديات و كذلك العمل على النجاح نحو تحقيق الأهداف مما يؤدي بالتلميذ إلى الإنتاج و الإبداع من أجل أن يحتل التلميذ مكانة مرموقة في المؤسسة التربوية و كذلك تعمل الدافعية للانجاز إلى العمل و انجازات عديدة في حياة التلميذ الدراسية.

لذا كانت هذه الدراسة محاولة لإبراز العلاقة بين التوجيه و مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي و ذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

– هل توجد علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

– هل توجد علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

– هل توجد علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

– هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و الدافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

– هل هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في التوجيه المدرسي؟

– هل هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح؟

– هل هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدافعية الانجاز؟

**فرضيات البحث:**

– هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

– هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

– هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

– هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية اثانوي.

– هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في التوجيه المدرسي.

- هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح.

- هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدافعية للانجاز.

**2 اهداف الدراسة**

1- الكشف عن العلاقة بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2- الكشف عن الفروق بين الجنسين فيما يخص متغير التوجيه المدرسي.

3- الكشف عن الفروق بين الجنسين فيما يخص متغير مستوى الطموح.

4- الكشف عن الفروق بين الجنسين فيما يخص متغير الدافعية للانجاز.

**3 أهمية الدراسة :**

-معرفة الأسس العلمية التي يقوم عليه التوجيه. الاهتمام

ـ بالتلميذ كمورد بشري زعائد ايجابي مستقبلا.

- مساعدة المتمدرسين على تلبية حاجاتهم و مطامحهم التعليمية .

- آلية من آليات رفع المردود المدرسي. يعد التوجيه آلية من آليات رفع المردود المدرسي و تحسين نتائج الامتحانات.

- ابراز دور الدافعية للانجاز في مجال التعليم بهدف تحقيق لعدد أكبر من التلاميذ من جهة و رفع مستوى المنظومة التربوية في مجال التعليم و التدريس من جهة آخرى.

– اعتبار دافع الانجاز من أهم الشروط التي يتوقف عليها التلاميذ في أي مجال من المجالات.

## 4 المفاهيم المتعلق بالبحث:

### 4- 1. تعريف الإجرائي للتوجيه المدرسي:

هو عملية مساعدة التلاميذ السنة الثانية ثانوي للسنة الدراسية 2020/2019 ، لمزاولة الدراسة لفرع معين بحيث يتم الأخذ بعين الاعتبار رغباتهم و النتائج المتحصل عليها ، من اجل تحقيق مستوى من النجاح و اتخاذ قراراتهم في مشروعهم المستقبلي .

### 4- 2. تعريف الإجرائي لمستوى الطموح:

هي تلك الأهداف التي يطمح لها تلاميذ السنة الثانية ثانوي من اجل الوصول إليها ، أو ما ينظر به في القيام بمهنة معينة بهدف تحقيق مستوى دراسي مرغوب بها والمقياس المعتمد هو مقياس ابراهيم رسول 1948 لمستوى الطموح.

### 4- 3. تعريف الإجرائي للدافعية للانجاز :

تعتبر تلك القوة الداخلية الموجودة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتمدرسين في ثانوية لعدلاني أعمر بمعاتقة و ثانوية متعددة الاختصاصات موزارين سعيد، والتي تجعلهم يرغبون في الدراسة والسعي نحو النجاح. و المقياس المستخدم هو مقياس الكناني 1979 للدافعية للانجاز

**الدراسات السابقة:**

5 هناك العديد من الدراسات التّي تناولت متغيرات التوجيه، مستوى الطموح، الدافعية للإنجاز. و الآن سنتطرق إلى الدراسات الّ تي تناولت متغير التوجيه المدرسي.

1. **دراسة صادق بهية)1982(:** تحت عنوان تأثير التوجيه المدرسي على تلاميذ التعليم الثانوي: هدفت هذه الدّراسة للكشف عن مدى فعالية التّوجيه الجديد على عينة من طلاب السنة الأولى جامعي، و شملت عينة الدراسة حوالي 146 طالب بجامعة بوزريعة، فتوصلت الباحثة إلى عدم رغبة أغلبية الطلبة على تخصصاتهم الّتي وجهوا إليها، و رغباتهم في تغييرها و عدم فعالية التوجيه العالي)**كاحيا حسينةو مزياني حياة، 215(** .

5-

**2. دراسة أحمد شباح )1985(: تحت عنوان التوجيه المدرسي في الجزائر :**

5- هدفت الدراسة إلى الوقوف على سلبيات التّوجيه المدرسي لتقويمها و معالجة و تدعيم الإيجابيات و إبراز دور التّوجيه المدرسي و أثاره على تلاميذ الشعب التقنية في التعليم الثانوي، اشتملت عينة البحث على 174 تلميذ و تلميذة من السنة التاسعة أساسي في ذلك الوقت موزعون كما يلي:58 تلميذ منتقلون إلى فرع الرّياضيات و 58 تلميذ منتقلون إلى فرع العلوم، و 58 تلميذ منتقلون إلى فرع آداب في الجزائر العاصمة و توصل الباحث في دراسته إلى أنّ هناك نسبة كبيرة من التلاميذ الغير راضين عن تواجدهم في شعب التعليم

التقني، و هذا راجع إلى عدم تلقينهم للإرشاد الكافي في الوقت المناسب، بالإضافة إلى عدم القيام بعملية الإعلام(شباح،1985).

**5- 3. دراسة محمد يرو(1993): تحت عنوان التوجيه المدرسي و أثره على التحصيل الدراسي في الشعب الأدبية:**

فهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهداف التوجيه المدرسي في بلادنا، و التّعرف أيضا على الأسباب الّتي تدفع بالتلاميذ إلى اختيار شعبة معينة قام الباحث محمد يرو في هذه الدراسة لنيل شهادة الماجستير لفرع علوم التربية و تكوّنت عينة الدراسة من 150 تلميذ و تلميذة للسنة الأولى ثانوي للشعب الأدبية من6 ثانويات في ولاية تيزي وزو، بحيث توصل في الأخير أنّ هناك نسبة هامة و كبيرة من تلاميذ الشعب الأدبية الغير راضين عن التوجيه المقدم لهم و هذا راجع إلى عدم مساعدتهم من قبل أساتذتهم. و كذا مسؤولي مصالح التوجيه و عدم وضوح الرؤية المستقبلية بخصوص مستقبلهم الدراسي و المهني **(برو محمد،1993).**

**5- 4.دراسة عاشور تمجيات(2008): تحت عنوان واقع التوجيه بالجزائر و مدى توافق قرارات التّوجيه المدرسي في التعليم الأساسي و التعليم الثانوي مع رغبات التلاميذ و نتائج امتحان البكالوريا:**

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التوجيه في الجزائر و مدى توافق القرارات مع رغبات التلاميذ

التعليم الثانوي و الأساسي بحيث توصل إلى أنّ عدد التلاميذ الّذين وجهوا من غير رغباتهم أكبر من التلاميذ الّذين وجهوا عن رغبة كما يوجد انخفاض في نسبة النّجاح لدى التلاميذ الّذين لم تتوافق رغباتهم مع قرارات التّوجيه إلى السنة الأولى و الثانية ثانوي و انخفاض نسبة نتائج امتحان البكالوريا بالنسبة للّذين وجهوا عن غير رغبة **(تمجيات، 2008)**.

## 2. الدراسات السابقة الّتي تناولت متغير مستوى الطموح:

### 1.2.دراسة محمد فرج سعد الدين الصالحي 1982:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين متغيرات مستوى الطموح و التّحصيل الدراسي و المستوى الإقتصادي، الإجتماعي عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن و ذلك من أجل التعرف على مدى ارتباط هذه المتغيرات بعضها ببعض، و ذلك لأهميتها في حياة المتعلمين.

و قد أوضح الباحث أنّ إنطلاق إلى بحث هذه العلاقة من التساؤل العلمي.

ماهي طبيعة العلاقة الإرتباطية بين متغيرات مستوى الطموح و التحصيل الدراسي و المستوى الإقتصادي و الإجتماعية؟ من أجل الإجابة عن هذا التساؤل العلمي اختيار الباحث عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن لإجراء الدراسة حيث بلغ عدد (1002) طالب و طالبة من طلبة الصّف الثالث ثانوي الأكاديمي بفرعيه العلمي و الأدبي شملت (33) مدرسة في مواقع جغرافية و بيئات اجتماعية مختلفة من المملكة و قد إختار العينة

بطريقة عشوائية متعددة المراحل.

كما استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياسين: أحدهما لقياس مستوى الطموح عند الطلبة و الثاني لقياس المستوى الإقتصادي، الإجتماعي لسير هؤلاء الطلبة، حيث استطاع الباحث تحديد مستوى الطموح و المستوى الإقتصادي، الإجتماعي لكل طالب و طالبة بناء على المعلومات الّتي تجددت لدى الباحث نتيجة لاستجابات الطلبة للمقياسين. كما اعتمد على نتائج امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة للفصل من العام الدراسي( (8/82) كمحك لتحصيل الدراسة). و قد استخدم في تحليل البيانات المتجمعة منهج تحليل البيانات لانحدار المضاعف، و بواسطة هذا المنهج استخرجت مصفوفة معاملات الإرتباط الداخلية بين المتغيرات المستقلة ( مستوى الطموح، و المستوى الإقتصادي و الإجتماعي) و المتغير التابع ( التحصيل الدراسي) و استخرجت أيضا معاملات الإرتباط المضاعف في كل فرع دراسي ( علمي، أدبي) و في كل مستوى من مستويات التحصيل الدراسي( عالي، منخفض) و كلا الجنسين و ذلك استقراء المزيد من المعلومات كما استخرجت المعاملات الإنحدارية الّتي تبين الوزن الّذي أعطى لكل متغير فرعي من متغيرات المستوى الإقتصادي الإجتماعي ثمّ اختبرت دلالة هذا المعامل باختيارات. و قد تم التحليل بإستعمال الحاسب الإلكتروني في الجامعة الأردنية (**الصالحي، 1982**).

**2.2.دراسة منى محمود الصرايرة2001: أثر التوافق النفسي و الجنس على كل من مستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي الملتحقين**

**بالمدارس الحكومية التابعة لتربية الكرك.**

و قد تكونت عينة الدراسة من (258) طالب و طالبة اختبروا بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية، واستخدم في هذه الدراسة مقياسين: أحدهما لقياس التوافق النفسي و الأخر لقياس مستوى الطموح. كما اعتمدت معدلات طلبة الصّف العاشر الأساسي من هذا الفصل الأول للعام الدراسي(2000/2001) كمحك للتحصيل الدراسي و الإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم تحليل التباين الثنائي و الإختبارات.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين التوافق النفسي و الجنس على مستوى الطموح. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي تغزي لإختلاف مستوى التوافق النفسي، في حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق في التحصيل الدراسي بين الذكور و الإناث و لصالح الإناث.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في التوافق النفسي بين الذكور و الإناث لصالح الذكور.

و قد تمّ مناقشة نتائج هذه الدراسة في ضوء الإطار النظري و من بعض التوصيات و من بعض التوصيات بشأن ذلك، و منها ضروري إجراء دراسات تبحث مستوى الطموح و العوامل المؤثرة في مرحلة الطفولة المبكرة كما توصي الدراسة ببحث أسباب تغيير مستوى الطموح لدى الفتاة، كما كان عليه سابقا( **منى محمود الصرايرة، 2001**).

**3.2. دراسة دلال يوسفي (2013): القلق الإجتماعي و علاقتة بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي:**

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين القلق الإجتماعي و مستوى الطموح و كذا مستوى كل منهما و دلالة الفروق بين الجنسين و التخصصين( علمي، و أدبي) في هذين المتغيرين، و تكونت عينة الدراسة من 160 تلميذ و تلميذة من بعض الثانويات المتواجدة ببلدية المسيلة للسنة الدراسية 2011/2012، و تمّ تطبيق مقياس القلق الإجتماعي من سامر جميل رضوان و مقياس مستوى الطموح من إعداد معوض و عبد العظيم.

الفحص الفرضيات تمّ استخدام ارتباط برسون و إختباراتT و تمّ التوصل إلى النتائج التالية:

* وجود علاقة دالة سالبة بين القلق الإجتماعي و مستوى الطموح على المقياس كله بمعامل ارتباط قدره (0,88_).

* مستوى القلق الإجتماعي متوسط بمتوسط حسابي قدره (57,88).

* مستوى الطموح عالي بمتوسط حسابي قدره (59,56).

* وجود فروق دالة بين الجنسين في القلق الإجتماعي على المقياس لصالح الإناث بمتوسط حسابي قدره (62,21) مقابل (53,55) عند الذكور.

* عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مستوى الطموح على المقياس.

* وجود فروق دالة بين التخصصين العلمي و الأدبي في القلق الإجتماعي على المقياس لصالح التخصص الأدبي بمتوسط حسابي قدره ( 62,21) مقابل (54,12) عند التخصص العلمي.

* عدم وجود فروق دالة بين التخصصين العلمي و الأدبي في مستوى الطموح ( يوسفي، 2012).

**4.2.دراسة شتوان حاج (2014): علاقة التوافق النفسي الإجتماعي و مستوى الطموح الدراسي للإنجاز الأكاديمي:**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة التوافق النفسي الإجتماعي و مستوى الطموح الدراسي و الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الطور الثانوي، و تحقيق لأغراض البحث ثمّ الإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، و تكونت عينة البحث على 283 تلميذ و تلميذة من الطور الثانوي ثمّ اختيارها بطريقة عرضية، و الأدوات المطبقة في هذه الدراسة نجد اختيار الشخصية للمرحلة الإعدادية و الأدوات المطبقة في هذه الدراسة نجد اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية و الثانوية " لمحمود عطية هنا " و مقياس مستوى الطموح الأكاديمي " لصالح الدين أبو ناهية " بالإضافة إلى معدلات التلاميذ التحصيلية السنوية.

و بعد جمع المعطيات و البيانات تمّ تفريغها و معالجتها معالجة إحصائية باستعمال الحزمة

الإحصائية للعلوم الإجتماعية الإصدار( SPSS)، من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي: spss 20

* وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في التوافق الّنفسي.

* وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في التوافق الإجتماعي.

* عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في بعدي الطموح الأكاديمي، بعد العقاب الأسري، و بعد العقبات المادية.

* وجود فروق جنسية دالة إحصائيا بعدي الطموح الأكاديمي، بعد العقاب الأسري و بعد العقبات الدراسية.

* توجد وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لإبعاد التوافق النفسي و الإنجاز الأكاديمي لدى الإناث.

* عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لإبعاد التوافق النّفسي و الإنجاز الأكاديمي لدى الذّكور.

* لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لإبعاد التوافق الإجتماعي و الإنجاز الأكاديمي لدى كل من الذكور و الإناث.

* لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد الطموح الأكاديمي و الإنجاز الأكاديمي

لدى كل من الذكور و الإناث.( **شتوان، 2012**).

**3. الدراسات السابقة التي تناولت متغير الدافعية للإنجاز:**

**1.3. خويلد أسماء (2005): الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر:**

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الرّغبة المصرح بها من طرف التلاميذ على بطاقة الرغبات و دافعيتهم للإنجاز في التخصص الذي يزاولون دراستهم به سواء توافق مع تلك الرّغبة أو لم يتوافق و ذلك من خلال الحصر الشامل لتلاميذ سنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة و قد بلغ العدد في الدراسة الحالية 2079 تلميذا و تلميذة، هذا و قد تمت الاستعانة بالمتغيرات الوسيطية التالية: الجنس، التخصص الدراسي، واعتمدت الطالبة في عملية جمع المعلومات على اختيار الدافعية للإنجاز الذي ألفه هيرمانر و عدله و كيفه على البيئة العربية فاروق عبدالفتاح موسى، و تمت المعالجة الإحصائية للنتائج بواسطة اختبار " **ت** " لدلالة الفروق بين المتوسطات و قد تمّ التوصل إلى النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين برغبة و الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح التلاميذ الموجهين برغبة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة و الذكور الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح الذكور الموجهين برغبة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث الموجهات برغبة و الإناث الموجهات بغير

رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح الإناث الموجهات برغبة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين برغبة و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ التعليم الثانوي العام.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين بغير رغبة و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين بغير رغبة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين برغبة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين برغبة.

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين بغير رغبة

و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز **( خويلد، 2005).**

### 2.3. شرفي رابح (2010): النمط القيادي للمديرين و علاقتة بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الإبتدائية:

إنّ نجاح أي مدرسة مرهون بتواجد قيادة فاعلة تعمل باستمرار من أجل تفجير قدرات المعلمين لتطوير مهاراتهم ما تسمح به إمكاناتهم، و من أجل هذا يجب أن يكون المدير ملما بمهارات القيادة من تخطيط و تنظيم و توجيه أثناء العمل بالتعاون مع المعلمين من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة و تمكن مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين أنماط القيادة الثلاث ( الديمقراطي، التسلطي، التسيبي) و دافعية الإنجاز لدى المعلمين، أقيمت الدراسة بمدارس التعليم الإبتدائي لولاية المسيلة، حيث بلغ حجم العينة 395 معلم و معلمة تمّ اختيارها عشوائيا، و استخدام الباحث الإستبيان كأداة لجمع المعلومات اللازمة للدراسة.

و لقد تمّ تحليل المعطيات بواسطة برنامج ( SPSS ) و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن هناك توافر للأنماط لقيادة الثلاث، إلا أنّ النمط القيادي الديمقراطي هو السائد بكل المدارس محل الدراسة.

– هناك علاقة ارتباطية موجبة بين النمط القيادي الديمقراطي و دافعية الإنجاز، في حين وجود علاقة سالبة بين نمطي الديكتاتوري و التسيبي و دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

– وجود فروق ذات دلالة احصائية في دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين المعلمين لكل من متغيري سنوات التدريس و المستوى التعليمي ( **شرقي رابح، 2010**).

### 3.3. دراسة شويخي أمال (2013): نمط التوجيه الجامعي و علاقته بالدافعية للإنجاز:

تناولت هذه الدراسة العلاقة الموجودة بين نمط التوجيه الجامعي سواء كان اختياريا أي وفقا لرغبة الطالب أو إجباريا أي لا يتماشى مع رغبته، و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة.

أجريت الدراسة الميدانية على عينة من طلبة السنة الثانية ( ل.م.د) تخصص علم النفس و علوم التربية تتكون من مائتان و ستة عشر (2016) طالبا و طالبة، طبقنا عليها مقياس الدافعية للإنجاز الذي ألفه هيرمتر و عدله المنهج الوصفي بغية وصف الظاهرة و الوصول إلى استنتاج، و لتحديد مستوى الدلالة الإحصائية للنتائج المسجلة، قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

– معامل الارتباط لبرافي بيرسون BRAVAIS PEARSON.

اختبارات لقياس الفروق توصلت T STUDENT .

الدراسة إلى تسجيل النتائج التالي

- يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة بإختلاف نمط التوجيه الجامعي لصالح الطلبة الموجهين اختياريا.
- يختلف مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة بإختلاف نمط التوجيه الجامعي لصالح الطلبة الموجهين اختياريا.
- لا يختلف مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين لدى الطلبة الموجهين اختياريا.
- يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموجهين إجباريا لصالح الطالبات.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

**4. الدراسة التي تناولت المتغيرات الثلاث للبحث:**

**1.4. دراسة العرقاوي ذهبية (2013) تحت عنوان: " أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح ":**

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح ما إن كان التوجيه في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في استثارة دافعية التلاميذ، و الرّفع من مستوى طموحاتهم في مختلف الشعب و التخصصات

و بالتالي تحقيق النشاط و العمل أو عدم تحقيقه و يهدف أيضا إلى معرفة العلاقة بين الدافعية لإنجاز و مستوى الطموح، و كذلك لغرض معرفة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح برغبة و بدون رغبة، استخدمت المنهج الوصفي، عدد أفراد العينة (325) تلميذ و تلميذة، منهم (112) ذكور و (213) إناث في مختلف الشعب و التخصصات العلمية و الأدبية بثانويتي شافعي أحمد بدائرة برج منايل و بويري بوعلام ببلدية يسر، إختار العينة بطريقة العشوائية، طبق مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال و الراشدين الّذي أعده في الأصل هيرماتر ( 1970)، و ترجمة إلى اللّغة العربية فاروق عبد الفتاح مرسى و مقياس مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبد الفتاح موسى، توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

– توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح للتلاميذ الموجهين برغبة و بدون رغبة.

– لا توجد فروق في مستوى الدافعية و مستوى الطموح بين التلاميذ إلى الشعب العلمية و الموجهين إلى الشعب الأدبية.

– لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الدافعية و مستوى الطموح الموجهين برغبة.

و يعرف المجال بأنه جماع الوقائع الموجودة معا و التي تدرك على أنها تعتمد على بعضها البعض.

**5. التعقب على الدراسات السابقة:**

من خلال الدراسات السابقة التي إستعرضناها و المتعلقة بموضوع التوجيه المدرسي نستخلص ما يلي:

هناك دراسات من أشار أصحابها إلى الكشف عن مدى فعالية التوجيه الجديد على طلاب السنة الأولى جامعي و هي دراسة " صادق بهية " فهي تتماشى و متغير بحثنا لكن تختلف من حيث عينة بحثنا. كما نجد دراسة حول دور التوجيه المدرسي و أثاره على تلاميذ التعليم الثانوي و هي دراسة " أحمد شباح " و هي دراسة تتماشى و موضوع بحثنا من حيث متغير التوجيه المدرسي.

و ما يذكر عن هذه الدراسة أنها إهتمت بعينة التعليم الثانوي.

أشارت كذلك دراسة " محمد برو " إلى التوجيه المدرسي و أثره على التحصيل الدراسي في الشعب الأدبية، فما يؤخذ من هذه الدراسة أنها تتماشى و موضوع بحثنا من حيث متغير البحث، وما يذكر عن هذه الدراسة أنها تناولت عينة للسنة أولى ثانوي و هذا لا يتماشى و عينة بحثنا.

أما دراسة " عاشور تمجيات " إهتمت بدراسة مدى توافق قرارت التوجيه المدرسي في التعليم الأساسي و التعليم الثانوي مع رغبات التلاميذ و نتائج إمتحان البكالوريا، و هي تتماشى و موضوع بحثنا من حيث متغير البحث، وما ذكر عن هذه الدراسة أنها تناولت عينة التلاميذ

التعليم الثانوي و الأساسي.

و فيما يتعلق بالدراسات السابقة المتعلقة بموضوع مستوى الطموح نستخلص ما يلي:

هناك دراسات من إهتم أصحابها بمتغيرات التحصيل الدراسي و المستوى الإقتصادي الإجتماعي و علاقته بمستوى الطموح عند طلبة المرحلة الثانوية و هي دراسة " محمد فرج " سعد الين الصالحي "، و هي دراسة تتماشى و متغير بحثنا و كذا أداة البحث و المتمثلة في مقياس لقياس مستوى الطموح، و ما يذكر عنها أنها تناولت عينة من الصف الثالث ثانوي و هذا ما لا يتماشى مع عينة بحثنا.

أشارت كذلك دراسة " محمود الصرايرة " إلى أثر التوافق النفسي و الجنس على من مستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر أساسي، فما يؤخذ من هذه الدراسة أنها تتماشى و موضوع بحثنا من حيث متغير مستوى الطموح. وما يذكر عنها أنها إهتمت بالصف العاشر أساسي على خلاف عينة بحثنا.

في حين نجد دراسة " دلال يوسفي " حول دراسة العلاقة بين القلق الإجتماعي و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي تتماشى و موضوع بحثنا.

أما دراسة " شتوان حاج " إهتمت بدراسة علاقة التوافق النفسي الإجتماعي و مستوى الطموح الدراسي للإنجاز الأكاديمي و هي تتماشى و موضوع بحثنا من حيث متغير مستوى الطموح و أداة البحث ( مقياس مستوى الطموح لصالح الدين أبو ناهية )، و يذكر عنها أنها تناولت

عينة الطور الثانوي.

من خلال الدراسات السابقة التي إستعرضناها و المتعلقة بموضوع الدافعية للإنجاز نستخلص ما يلي:

أشارت دراسة " خويلد أسماء " إلى الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي، ما يؤخذ من هذه الدراسة أنها تناولت موضوع بحثنا من حيث متغيرات البحث و أداة البحث المتمثلة في مقياس الدافعية للإنجاز لهبرمانز و عدله و كيفه على البيئة العربية فاروق عبد الفتاح موسى، ما يذكر عن هذه الدراسة أنها تناولت عينة تلاميذ السنة أولى ثانوي و هذا لا يتماشى و عينة بحثنا.

و نجد أيضا دراسة " شرقي رابح " حول النمط القيادي للمديرين و علاقته بدافعية الإنجاز،لدى معلمي المرحلة الإبتدائية، فما يؤخذ من هذه الدراسة أنها تناولت الدافعية للإنجاز، و ما يذكر عنها أنها تناولت عينة معلمي المرحلة الإبتدائية و هذا ما لا يتماشى و عينة بحثنا، كما تختلف أيضا مع بحثنا من حيث أدوات الدراسة.

كما أشارت دراسة " شويخي أمال" إلى العلاقة الموجودة بين نمط التوجيه الجامعي سواءا وفقا لرغبة الطالب أو إجباريا و الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة. فهذه الدراسة تتماشى و موضوع بحثنا من حيث متغير الدافعية للإنجاز، و كذا تتماشى مع بحثنا من حيث أداة الدراسة و المتمثلة في مقياس الدافعية للإنجاز الذي ألفه هيرمنز و عدله و كيفه على البيئة

العربية فاروق عبد الفتاح موسى، و ما يذكر عنها أنها تناولت عينة لطلبة الجامعة و هذا لا يتماشى و عينة بحثنا.

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع بحثنا، يجب الإشارة إلى وجود دراسة إهتمت بالتوجيه المدرسي و تأثيره على مستوى الطموح و الدافعية للإنجازلدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي وهي دراسة العرفاوي ذهبية (2013) تحت عنوان " أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح"، فما يؤخذ من هذه الدراسة أنها تتماشى مع موضوع بحثنا من حيث المتغيرات الثلاث، و كذا تتماشى من حيث أدوات الدراسة و المتمثلة في مقياس الدافعية للإنجاز و مقياس مستوى الطموح، و ما يذكر عنها أنها تناولت عينة في مرحلة التعليم الثانوي.

# الفصل الثاني

# التوجيه المدرسي

**تمهيد**

**1-نشأة التوجيه المدرسي.**

**2- مفهوم التوجيه المدرسي**

**3-أهداف التوجيه المدرسي**

**4-المبادئ والمسلمات التوجيه المدرسي**

**5- الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي**

**6- الحاجة إلى التوجيه المدرسي**

**7-مهام التوجيه المدرسي**

8-أهمية التوجيه المدرسي

9- وسائل التوجيه المدرسي

10-مبررات التوجيه المدرسي

11- النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي

12- العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي

خلاصة الفصل.

**تمهيد:**

يعتبر التوجيه المدرسي من التعليمات التربوية الحديثة التي شهدتها مختلف الأنظمة التربوية و أهم مرحلة في حياة التلاميذ، و لقد أخذ الكثير من إهتمام المنظرين و لا سيما في مجال التربية حيث أن ظهوره لم يكن وليد الصدفة بل كان مرتبطا بمجموعة من العوامل و المشكلات التي أصبحت نتيجة حتمية للتطور العلمي و التكنولوجي التي تشهده مختلف ميادين الحياة خاصة التعليمية منها لأن الحاجة إلى التوجيه هي مساعدة الفرد على التغلب على مشكلاته و اتخاذ قراراته و التخطيط وفقا لإمكاناته و قدراته و ميوله بأسلوب يحقق له أهداف مستقبلية و تنمية ذاته.

سنتطرق في هذا الفصل إلى الحديث عن مفهوم التوجيه المدرسي و نشأته و أهدافه، و كذلك المبادئ و مسلمات التوجيه المدرسي و مهام التوجيه و مبرراته و الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي و أهميته . و أخيرا الحاجة إلى التوجيه المدرسي.

## 1. نشأة التوجيه المدرسي:

إنّ برنامج التوجيه المنظم حديث النشأة حيث كانت المجتمعات البدائية تعتمد على الأباء بصورة رئيسية في توجيه أبنائها، و لكن المفكرين القدامى كانوا يهتمون بهذه المشكلة، فقد دعى أفلاطون في جمهورية عن الدولة المثالية إلى أهمية إعداد المواطن إعدادا ملائما لوظيفته في المستقبل. و قد ذهب هذا الفيلسوف اليوناني إلى القول في أن الحكومة المنشودة لابد و أن تقوم على تباين الطبائع بين الناس و هذا يستدعي تقسيم العمل اللازم لقيام الحكومة و استمرار و قد زادت الحاجة إلى التوجيه في مجتمعاتنا المعاصرة نتيجة لزيارة أعداد المهن و مجالات الإختيار، و درجة التخصص و السرعة الخيالية للتغيرات التي تطرأ على الناحية التكنولوجية، كل هذا يقتضي من أن تتكيف عن طيب خاطر للتغير. و هذا أدى إلى زيارة العبء على أنظمتنا الإجتماعية و التربوية و لا شك أن الفصل الأكبر في الإهتمام بالتوجيه المدرسي يرجع إلى جون ديوي و زملائه عام 1899 **(سعيد و جودت عزت عطوى، 2009، ص 12،11)**.

و قد أدت الحرب العالمية الأولى إلى انتشار حركة القياس و توسعت عملية التوجيه في أنحاء الولايات المتحدة بإنشاء عدة جمعيات من أهمها تأسيس لجمعية الوطنية للتوجيه المهني سنة 1915م في مدينة وطسن و التي تم اندماجها فيما بعد بغيرها من المنظمات حيث تأسست الجمعية الأمريكية للتوجيه، وإزاء ذلك كله نشأت عام 1951م بشكل مفاجئ مهنة نفسية جديدة

في الولايات المتحدة.

أما في فرنسا فقد ظهر التوجيه في نهاية النصف الأول من القرن التاسع عشر، في مطلع القرن العشرين، بلغت حركة التوجيه تطورها و احتلت المكان الأول بين المشاكل الإجتماعية و صدرت قوانين الخاصة بتنظيمات التعليم الفني، في عام 1946م أصبح في فرنسا 127 مركزا للتوجيه، و في انكلترا ظهر التوجيه في مطلع القرن العشرين و أسست مكاتب توجيه لمساعدة الشباب في اختيار المهنة الملائمة لهم، و في عام 1912 تولت السلطات التربوية بصورة رسمية مهمة التوجيه لتلاميذ المدارس المختلفة. **(يوسف عصام، 2006، ص 16،17).**

**2. مفهوم التوجيه المدرسي:**

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التوجيه المدرسي و اختلاف في وجهات النظر بين الباحثون و من بين هذه التعاريف نذكر:

فيعريف كيلي أن التوجيه المدرسي هو " وضع أساس علمي لتصنيف التلاميذ في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس له، فالتوجيه المدرسي كما يراه كيلي ينص على مساعدة التلاميذ في اختيار نوع الدراسة أو التخصص الذي يوافق ميوله و اهتماماته و ذلك لضمان نجاحه **( محمود خضرة عواطف، 2014، ص 10).**

أما تعريف **مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية** فيرى أن التوجيه المدرسي هو العملية " العملية التي يتم فيها تطوير العملية التعليمية التعلمية، و متابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية و هو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة، سواء كانت تدريبية أو إدارية أو يتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة و خارجها و العلاقات و التفاعلات الموجودة فيما بينهما.( **محمود خضرة، 2014ص 10،9**).

و يعرف ذلك التوجيه المدرسي على أنه " مجموعة خدمات تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و مشكلاته، و يستغل طاقاته و قدراته الذاتية و مهاراته و استعداداته و ميوله

و إمكانياته و إحدى هذه الخدمات هي عملية الإرشاد النفسي" ( **عبد العظيم حمدي عبد الله، 2012، ص 37**).

و يعرف التوجيه المدرسي على أنه " ارشاد التلميذ و السير به نحو الدراسة و ألون الثقافة التي تتقن مع مواهبه و استعدادية و ميوله و إمكانياته ووسائله و قدراته العقلية، الجسدية، و النفسية( **شباح أحمد، 1985، ص 12**).

و يعرفه التوجيه المدرسي أيضا **ميلر** بأنه " عملية تقديم المساعدة للأفراد لكي يصلوا إلى فهم

أنفسهم و اختيار الطريق الصحيح و الضروري للحياة، وتعديل السلوك لغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة و الذكية و التي تصحح مجرى الحياة.( **أحمد عبد اللطيف أبو سعد و لمياء الهواري، 2012، ص33).**

* يتضح مما سبق أن التوجيه المدرسي هي عملية مساعدة التلميذ على اختيار نوع الدراسة التي تلائم قدراته و ميوله و استعداداته و إمكانياته و اهتماماته قصد تنمية الطاقة لديه لتحقيق الأهداف المسطرة لديه و تحقيق السعادة و الرضا.

### 3. أهداف التوجيه المدرسي:

إنّ التوجيه المدرسي أهداف يسعى إلى تحقيقها في حياة الأفراد و الجماعات، و تكون هذه الأهداف خاصة لها خصوصية بنفس الفرد الذي يسعى التوجيه إلى تحقيقها، ومن هذه الأهداف ما يلي:

### 1.3. تحقيق الذات:

ياتي تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى كل البشر الأسوياء و لا يمكن الوصول إليه إلا بعد أن يكون الفرد قد حقق أو أشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه مثل الحاجة للطعام و الشراب...الخ.

فبعد تحقيق هذه المتطلبات الأساسية، يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته و يرغب في أن يحتل مكانه اجتماعية و مهنية لائقة به يحقق من خلالها سعادته و قيمته كإنسان يحب و يحب عندما يحقق الفرد ذاته و يسعى التوجيه إلى مساعدة الفرد و الجماعات إلى الوصول إلى هذه الغاية سواء أ كان الفرد عاديا أو متفوقا أو معوقا من أجل أن ينظر إلى نفسه نظرة أمل و تفاؤل و سعادة و المعروف بأن لدى كل فرد استعدادات و قدرات تمكنه من بلوغ أهدافه.( **جودت عبد الهادي و سعد العرة، 2007، ص20).**

### 2.3. تحقيق الصحة النفسية للفرد:

الصحة و سلامة الجسم و العقل متطلبات لاغنى عنها لكل فرد في المجتمع و إذ اعتنت الصحة النفسية، اضطرابات سلوكية و ساءت أعماله، الأمر الذي يفقده الرضا عن نفسه و رضا الآخرين عنه.

و تهدف التوجيه إلى تحرير الفرد من مخاوفه، و من قلقه و توتره النفسي و من الإحباط و الفشل و من العصاب و الذّهان، فالتوجيه يساعد الفرد في حل مشكلاته من خلال التعرف على الأسباب و الطرق الوقائية منها و السيطرة عليها إذا حدثت مستقبلا.( **سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطوى، 2009، ص 12، 13).**

### 3.3. تحسين العملية التعليمية:

تعتبر المؤسسات التربوية أكبر المؤسسات التي يعمل فيها التوجيه خاصة في مجال التربية و نجاح هذه العملية تكمن في تحقيق جو نفسي صحي بين الطالب و المعلمين من أجل تحسين عملية التعليم، و لنجاح العملية التربوية لا بد من اتباع الخطوات التالية:

* دافعية الطلبة نحو الدراسة و استخدام أساليب التعزيز و تحسين و تطوير خبرات الطلبة اتجاه دروسهم.

* مراعاة مبدأ الفروقات الفردية بين الطلبة أثناء التعامل مع قضاياهم الدراسية و الأسرية و التربوية و مراعاة المتوسطين و المتفوقين و المتخلفين منهم تحصيليا و توجيه كل منهم وفق قدراته و استعداداته.

* إثراء الجانب المعرفي لدى الطلبة بالمعلومات الأكاديمية و المهنية و الإجتماعية التي تساعدهم في تحقيق توافقهم النفسي و صحتهم النفسية.( **سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطوى، 2009، ص 13).**

### 4.3. تحقيق التوافق:

إنّ التوافق يعني التكيف الذي يسعى إلى تحقيقه التوجيه و يتناول السلوك و البيئة الطبيعية و

الإجتماعية بالتغيير و التعديل حيث يحدث توازن بين الفرد و بيئته و هذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد و متطلبات البيئة.( **كاملة الفرخ شعبان و عبد الجابر تيم، 1999، ص 27،28**).

و لكي يحقق التوجيه المدرسي أهدافه يجب أن يكون قادرا على مساعدة التلاميذ طوال تمدرسه و توجيهه للإختصاصات التي يكون فيها الطلاب راضون عن نفسهم وفق لرغباتهم و استعداداتهم و ميولهم لكي يستطيع بناء مشروعه الشخصي.

## 4. مبادئ و مسلمات التوجيه المدرسي:

تستند عملية التوجيه المدرسي إلى مجموعة من المبادئ و المسلمات التي يفترض منها أن تكون مفيدة في عملية التوجيه منها ما يلي:

### 1.4. ثبات السلوك الإنساني و مرونته:

* السلوك كل ما يصدر عن الإنسان الحي من نشاط يتصل بطبيعة الإنسانية سواء كان جسميا أو إجتماعيا أو انفعاليا.

* السلوك متعلم ( مكتسب) بالتنشئة و التفاعل.

* السلوك ثابت في الظروف العادية و الموافق المعتادة و هذا يساعد على التنبؤ به.

* السلوك الإنساني مرن ( أي أنه قابل للتغير و التعديل ).

* مرونة السلوك لا تقتصر على تعديل السلوك الظاهري فقط بل تتعداه إلى البنية الأساسية للشخصية أي ( الذات ).( **حمدي عبد الله العظيم، 2013، ص 55**).

### 2.4. استعداد الفرد للتوجيه:

الإنسان اجتماعي بطبعه و لذا إذا أشكل عليه أمر فإنه يستثير غيره من يتوسم فيهم الخبرة و القدرة.

### 3.4. حق الفرد في التوجيه:

من حقوق الفرد على الجماعة أن تضبط سلوكه و أن يوجه إلى الطريق القويم ليكون عضوا سليما فاعلا فيها.( **حمدي عبد الله عبد العظيم، 2013، ص 56**).

### 4.4. حق الفرد في تقرير مصيره:

للفرد الحق في اتخاذ القرارات المتعلقة به دون إجبار من أحد، و التوجيه هي نصائح و أوامر من أجل تقرير الفرد مصيره بنفسه، و هذا يعطي مساحة أكبر أمام الفرد للنمو و التفكير و اتخاذ

القرارات المناسبة و الإستقلال و الإعتماد على النفس و تحمل المسؤلية.

### 5.4. السلوك الإنساني فردي و جماعي:

**فردي:** يعني أنّ السلوك يتأثر بفردية الإنسان ( الشخصية) أي بما يتسم به من سمات عقلية أو إنفعالية.

**جماعي:** أي أنه يتأثر السلوك بمعايير الجماعة و قيمها و عاداتها و ضغوطها و اتجاهاته أي أن سلوك الإنسان ناتج من تفاعل العوامل الفردية و الجماعية. ( **عدنان أحمد الفسفوس، 2007، ص 9**).

كما أنه من خلال التنشئة الإجتماعية تتشكل لدى الإنسان اتجاهات معينة نحو الأفراد و الجماعات و المواقف الإجتماعية ( **عواطف محمود خضرة، 2014، ص 12**).

* فعملية التوجيه المدرسي عملية مرافقة لتلميذ من بداية مشواره الدراسي من الإبتدائي مرورا بالمتوسط و أخيرا بمرحلة التعليم الثانوي و هذه أهم المبادئ و المسلمات التي يجب مراعاتها و الأخذ بها بعين الإعتبار في عملية التوجيه لتحقيق التلميذ الأهداف.

و تكمن المبادئ العامة للتوجيه التربوي فيما يلي:

- توجيه لكل الطلبة.

- التوجيه يستخدم حسب الأعمار.

- التوجيه من الواجب أن يهتم لكل البيئات و على إختلافها التي ينمو فيها الطالب، و أن تلائم مع هذه البيئات و يجعل الطالب قادرا على التوافق مع بيئته.

- التوجيه شجع على إكتشاف النفس الإنسانية و معرفتها و مقدار نموها و يحاول من خلاله الموجه يساعد الطالب على معرفة الخلل لديه.

- التوجيه جزء من أي برنامج تربوي لأنه يساعد الطلبة في تكيفهم الأكاديمي و الإجتماعي.( **أحمد عبد اللطيف أبو أسعد و لمياء الهواري، 2012، ص35،36).**

**5. الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي:**

ترتكز عملية التوجيه المدرسي على جملة من الأسس التي لها أهمية كبيرة في تحديد نوع الدراسة، و كذا التنبؤ بمدى نجاحه و تكيفه مع الإختصاص الموجه إليه مستقبلا لذلك فإنّ استعمال مختلف الوسائل و التقنيات للكشف عن تلك الأسس يعد غاية من أجل التوجيه السليم، و من بين هذه الأسس نذكر منها ما يلي:

### 1.5. الأسس السيكولوجية النفسية:

و هذه الأسس ترى أن طبيعة الإنسان مختلفة من فرد لآخر فكل فرد صفاته التي يتميز بها. و كذلك فاختلاف الشخصية و دورها في البناء من الأمور التي تراعي في الناحية السيكولوجية، و من الأسس النفسية التي تعتمد عليها عملية التوجيه ما يلي :

– مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم و استعداداتهم و مميزات شخصياتهم.

– إختلاف نمو الخصائص الجسمية و النفسية و العقلية للفرد حيث إنها تختلف بين كل مرحلة من مراحل النمو و المراحل التي تليها.

– مراعاة إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه مع الأخذ بعين الإعتبار مستوى النّضج عنده و الأصول الثقافية و القيم الإجتماعية التي نشأ فيها و ترعرع.

– مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة حيث إن جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.( **أحمد عبد اللطيف و آخرون، 2012، ص 21**).

### 2.5. الأسس الإجتماعية:

#### 1.2.5. الإهتمام بالفرد كعضو في جماعة:

الإنسان كائن إجتماعي و مدني بطبعه، بمعنى أنه لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن بني جنسه يؤثر فيهم و يؤثرون فيه، يتفاعل معهم و يتفاعلون معه، و يعلمهم و يتعلم منهم، يساعدونه، و هو يتأثر بعاداتهم و تقاليدهم و قيمهم و أدبهم و تراثهم الإجتماعي، لذلك فإن على المرشد التربوي أن يأخذ البعد الإجتماعي في تعامله مع المشكلات المسترشدين.( **جودت عبد الهادي و أخرون، 2007، ص 30).**

### 2.2.5. الإستفادة من طاقات و مصادر المجتمع:

إنّ الفرد و الجماعات حقوق مشروعة في الإستفادة من الإمكانات الإجتماعية المتاحة في مجتمعاتهم بها فيها من مؤسسات خاصة و عامة و دور عيادة و رعاية أسرية و مهنية و ثقافية و تربوية و التي تساعد الفرد و الجماعة عن التوافق النفسي و الإجتماعي.( **جودت، سعيد، 2007، 31).**

### 3.5. الأسس الفلسفية:

فالتوجيه المدرسي يقوم على احترام الفرد و أهميته، و كذلك على الحرية في اختيار الحل، و كذلك يقوم بمبدأ أن كل إنسان بحاجة للمساعدة و التوجيه يبدأ ممن الفرد و للفرد من حيث الإفادة و التطبيق بحيث يسعى لتحقيق رغباتة و يشبع حاجاته بدون خروج على ما يرسمه

المجتمع الذي يعيش فيه، و ما يتعارف عليه من عادات و تقاليد و قيم.( **أحمد و أخرون، 2012، ص 20**).

### 4.5. الأسس الفنية و الأخلاقية:

و في هذه الأسس يكون المرشد أو الموجه التربوي صادقا مع نفسه و مع الفرد المسترشد، مع الإحتفاظ بعنصر سرية في توجيهاته و إتباع وسائل توجيهية متعددة مع المسترشد مع المسترشد.( **أحمد و خرون، 2012، ص 22**).

من خلال ما سبق ذكره نستخلص أن الأسس السيكولوجية النفسية و الأسس الإجتماعية و الأسس الفلسفية و الأسس الفنية و الاخلاقية مرتبط فيما بينها و الأخذ بها عند القيام بعملية التوجيه مع مراعاة الأسس النفسية و المتمثلة في قدرات و استعدادات و ميول الفرد تساعده على حسن إختيار الدراسة.

## 6. الحاجة إلى التوجيه:

إن الفرد و الجماعة بحتاجون إلى التوجيه، و كل فرد خلال مراحل نموه المتتالية يمر بمشكلات عادية و فترات حرجة يحتاج فيها إلى التوجيه، و لقد مرأت تغيرات أسرية تعتبر من أهم ملامح

التغير الإجتماعي، و لقد حدث تقدم علمي و تكنولوجي كبير و حدث تطور في التعليم و مناهجه، و حدثت زيادة في أعداد التلاميذ في المدارس و حدثت تغيرات في العمل و المهنة، و نحن الآن نعيش في عصر يطلق عليه عصر القلق. و هذا كله يؤكد أن الحاجة ماسة إلى التوجيه، و فيما يلي تفصيل ذلك.

### 1.6. فترات الإنتقال:

يمر كل فرد خلال مراحل نموه بفترات انتقال حرجة يحتاج فيها إلى التوجيه و أهم الفترات الحرجة عندما يتنقل الفرد من المنزل إلى المدرسة، و من الدراسة إلى العمل، و من حياة العزوبية إلى الزواج، و عندما يتنقل من الطفولة إلى المراهقة، و من المراهقة إلى الرشد إلى سن الشيخوخة، و إنّ فترات الإنتقال الحرجة هذه قد يتخللها صراعات و احباطات و هذا يتطالب اعداد الفرد قبل فترة الانتقال ضمانا للتوافق مع الحيزات الجديدة و ذلك بإمداده بمعلومات الكافية **( حامد عبد السلام زهران، 2005، ص34،35 ).**

### 2.6. التغيرات الأسرية:

يختلف النظام الأسري في المجتمعات المختلفة حسب تقدم المجتمع و ثقافته و دينه، و يظهر هذا الإختلاف في نواح عدة مثل نظام العلاقات الإجتماعية في الأسرة و نظام التنشئة

الإجتماعية. **( حمدي، 2012، ص 64).**

و من أهم مظاهر التغيرات الأسرية ما يلي:

* ظهور الأسرة الزواجية الصغيرة المستقلة، و ضعف العلاقات بين أفرادها، و أصبح لأولاد يتزوجون و يتركون الأسرة و يستقلون، و يعيش الجد و الوالدين وحيدين.

* خروج المرأة إلى العمل لتدعيم الأسرة اقتصاديا مما أدى إلى تغير العلاقات مع الزوج و الاولاد و في المجتمع بصفة عامة و أدى إلى ظهور مشكلات من نوع جديد.**( حامد عبد السلام، 2005، ص 35).**

### 3.6. التغير الإجتماعي:

يشهد العالم في العصر الحاضر قدرا كبيرا من التغير الإجتماعي المستمر السريع، و يقابل عملية التغير الإجتماعي عملية أخرى هي عملية الضبط الإجتماعي التي تحاول توجيه السلوك بحيث يساير المعايير الإجتماعية و لا ينحرف عنها.**( حامد عبد السلام زهران، 1984).**

و من أهم ملامح التغيير الإجتماعي ما يلي:

تغيير بعض مظاهر السلوك، فأصبح مقبولا بعض ما كان مرفوضا من قبل، و أصبح مرفوضا

ما كان مقبولا من قبل.

* إدراك أهمية التعليم في تحقيق الارتفاع على السلم الإجتماعي، الإقتصادي.

* التوسع في تعليم المرأة و خروجها إلى العمل.

* زيادة ارتفاع مستوى الطموح، و زيادة الضغوط الإجتماعية للحراك الإجتماعي الرأسي إلى أعلى.

* وضوح الصراع بين الأجيال، و زيادة الفروق في القيم و الفروق الثقافية و الفكرية و خاصة بين الكبار و الشباب حتى يكاد التغيير الإجتماعي السريع يجعل كلا من الفريقين يعيش في عالم مختلف.( **حمدي عبد الله عبد العظيم، 2012، ص 65**).

### 4.6. التقدم العلمي و التكنولوجي:

يشهد العالم الآن تقدما علميا وتكنولوجيا تتزايد سرعته في شكل متوالية هندسية و من بين أهم المعالم التقدم العلمي و التكنولوجي ما يلي:

* زيادة المخترعات الجديدة، و استخدام الذرة في الأعراض السلمية، و غزو الفضاء و إزدحامه بالأقمار الصناعية المحطات الفضائية.

* سياسة الميكنة و الضبط الآلي في مجال العلم و العمل و الإنتاج.

* تغير النظام التربوي و الكيان الإقتصادي و المهني.( **حامد عبد السلام زهران، 2005، ص 36،37**).

**5.6. عصر القلق:**

نحن نعيش في عصر يطلق عليه الآن "عصر القلق"، و نسمع الآن عن أمراض لحضارة " إن المجتمع المعاصر مليئ بالصراعات و المطالع و مشكلات المدينة و على سبيل المثال كان الناس فيما مضى يركبون الدواب و هو راضون، و الآن لديهم سيارات، طائرات...الخ.

إن الكثيرين في المجتمع الحديث يعانون من القلق و المشكلات التي تظهر الحاجة إلى التوجيه.( **حمدي عبد الله عبد العظيم، 2012، ص66**).

**6.6. تطور التعليم و مفاهمه:**

لقد تطور التعليم و تطورت مفاهيمه، ففيما مضى كان المعلم أو المتعلم أو الشيخ و المربي أو الأستاذ و الطالب يتعاملون وجها لوجه. و الآن تطور التعليم و تطورت مفاهيمه و تعددت أسالبيه و طرقه و مناهجه و الأنشطة التي تتضمنها.( **حمدى عبد الله عبد العظيم، 2012، ص66**).

و فيما يلي أهم مظاهر هذا التطور:

* تمركز التعليم حول التلميذ و الإهتمام به ككل و بحياته الشخصية و الإنفعالية، و الإجتماعية و العقلية و الجسمية و مفهوم الذات قبل المادة الدراسية.

* زيادة عدد المواد و التخصصات و ترك الحرية للتلميذ لإختيار المواد الدراسية التي تناسب استعداداته و ميوله.

* ظهور أثار التقدم العلمي و التكنولوجي الحديث و استخدام التعليم المبرمج و الدوائر التليفريونية المغلقة في المدارس و الجامعات.

* التركيز على استشارة إهتمام التلميذ و جعله أكثر ايجابية في العملية التربوية، هذا كله يؤكد الحاجة إلى التوجيه في مدارسنا خاصة التوجيه التربوي.( **حامد عبد السلام زهران، 2005، ص 37،38**).

### 7.6. زيادة أعداد التلاميذ في المدارس:

هناك بعض المشكلات التي أدت إليها زيادة أعداد التلاميذ في المدارس، و من هذه المشكلات ما يلي:

* وجود عدد يتراوح بين 5-10 بالمئة من تلاميذ المدارس لديهم مشكلات إنفعالية تعوق عملية تعليمهم ما لم تتخذ الإجراءات التوجيهية اللازمة.

* وجود الطلاب المتفوقين و المتخلفين و ذوي الإحتياجات الخاصة و الجانحين في المدارس العامة الخاصة.**( حامد عبد السلام زهران، 2005، ص39،38).**

يتضح مما سبق ان الحاجة الى التوجيه عنصر هام في مراحل التعليم ، لان التلميذ بأمس الحاجة الى التوجيه .

**7. مهام التوجيه المدرسي:**

تكمن مهام التوجيه المدرسي في جملة من المهام و هي فيما يلي:

- مساعدة الطالب في التعرف على ما لديه من استعدادات و اتجاهات و قدرات و تقديم التوجيه المناسب بحيث يستطيع الطالب أن يستثمر هذه الأمور في التخطيط لمستقبله التعليمي و مواجهة مشاكله النفسية و الإجتماعية.

- تتبع الظواهر السلوكية للطلاب و دراستها و اقتراح الوسائل اللازمة للتغلب عليها.

- دراسة حالات التأخر الدراسي و التسرب المدرسي و التعرف على أسبابها الإجتماعية و

النفسية و المالية و اقتراح الحلول المناسبة حيال ذلك،( بحيث يرجع الطالب الذي درس عدة حصول دراسية إدارة التوجيه قبل الإنسحاب لمساعدته في اتخاذ القرار السليم و كذلك الإستعانة بالجهات ذات العلاقة بالجامعة و الإستفادة من دور أعضاء هيئة التدريس.( **عصام يوسف،2006، ص 84**).

و كذلك مرافقة التلاميذ خلال مسارهم المدرسي و توجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم و استعداداتهم و مقتضيات التخطيط التربوي.

– تقييم نتائج التلاميذ المدرسية و دراستها و تحليلها و تبليغها للفريق التربوي بالمؤسسة.

– الإطلاع على ملفات التلاميذ و على جميع المعلومات التي تساعد على ممارسة وظائفه من أجل معرفة نتائجهم و مسارهم الدراسي.( **شويخي أمال،2013، ص 40**).

– اعداد ملفات التلاميذ التي تشمل كل منها على استمارة تتضمن بيانات مفصلة عن التلميذ مع حفضها في سرية تامة.

– القيام بعملية الارشاد الفردي و الجماهي لكونها من اولويات النظام التعليمي.

– التنسيق بين البرامج التعليمية و متطلبات المهنة .

– مساعدة التلاميذ على التعامل مع مشاكلهم تانفسية و التربوية و الاجتماعية و عاطفية و السلوكية.

– مساعدة التلاميذ في تطوير قدراتهم و مهاراتهم و تحديد ميولاتهم و بناء شخصيتهم بشكل قوي

– متابعة حالات الغاياب التلاميذ و تعثرهم الدراسي و ارشادهم الى اهمية الالتزام بنظام.

– العمل على توثيق العمل و العلاقة بين البيت و المؤسسة التعليمية و تنظيم برنامج زيادة اولياء الامور و اجتماعاتهم **(الحرير و الامامي، 2011، ص124 ،125 ).**

**8. أهمية التوجيه المدرسي:**

يعتبر التوجيه ضرورة تربوية تستلزم وضع برنامج محكم من بين البرامج التربوية الأخرى لنجاح مهمة المدرسة، فالتوجيه المدرسي أو (التربوي) ذا أهمية رئيسية عبر حياة الفرد فيفصله يمكن تجند ضياع الوقت الثمين أي لا يمكن استرجاعه من عمر الفرد إذا تم توجيهه عن خطأ، حيث تعلم أنّ بعض المهارات لا يمكن تطويرها بعد مرور العمر الطبيعي لإكتسابها، و كما تحو في حالات المتأخرين دراسيا و الذين يعانون من مشاكل دراسية نتيجة للنقائص أو الخلل دون تكليفهم مع نوع التعليم المتوفرة و يتوجب توجيههم نحو تعليم متخصص يلائم قدراتهم و إمكانيتهم سواء كانوا من الموهوبين أو من المتخلفية من التلاميذ.

و تتجلى أهمية التوجيه من الناحية التربوية أو المدرسة من خلال الأنشطة و العمليات و التقنيات و الوسائل المستخدمة ضمن تطبيق برامجه التي ترمي في حقيقة الأمر إلى خلق شروط نجاح العملية التربوية، و يمكن القول بأن التوجيه المدرسي يمهد و يحضر الأرضية الأساسية لدعم التوجيه و مساعدة التلاميذ على إتخاذ القرارات.( **صباح عجرود،2007، ص28**).

و أيضا للتوجيه المدرسي أهمية كبيرة في حياة التلميذ، و هذه الأهمية تزداد نتيجة زيادة التخصصات و التغيرات التكنولوجية، و يمكن ابراز هذه الأهمية فيما يلي:

– التوجيه المدرسي له أهمية بالغة في تنمية و إبراز الميول الفردية و القدرات العقلية و المواهب و الإتجاهات العامة للتلاميذ و بالتالي التوافق مع نوع الدراسة التي يوجهون إليها.

– التوجيه المدرسي له دور في تخليص التلاميذ من الحيرة و التردد في إختيار نوع التخصص من بين الفروع و الجذوع المشتركة أو بين استكمال الدراسة أو الإلتحاق بالتكوين المهني.

و نظرا للأهمية الإقتصادية التي يكسبها التوجيه المدرسي بحيث أنه يوفر الكثير من الجهد و الوقت و المال كما أنه يوفر على المجتمع المصاريف الباهظة على نوع معين من التعليم.

و عليه فإنّ التوجيه المدرسي عملية تربوية لا يمكن الإستغناء عليها أو الإستهانة بها. فيقدم التوجيه المدرسي خدمات للمتعلم تساعده في رسم خطط مستقبله العلمي أو العملي و تحديد

صورة واضحة لحياته.

إذن التوجيه هو إرشاد الفرد نحو الدراسة التي تتفق مع الشخصية و بالتالي يتجه نحو المهنة التي تناسب تكوينه النفسي العام و بذلك يتحقق توافق الفرد توافقا صالحا مع المجتمع الخارجي. فبقدر ما يوجه بشكل ما يكون ايجابيا فعالا في تقدير التنمية في جميع الحياة( **علوي نجاة ، ص66).**

يتضح من خلال ماسبق ان لتوجيه المدرسي اهمية بالغة في المشوار الدراسي للتلاميذ و لايمكن الاستغناء عليها ، لانها ضرورة تربوية.

**9. وسائل التوجيه المدرسي:**

**هناك عدة وسائل لتوجيه المدرسي من بينها نجد:**

**1.9. دليل التوجيه المدرسي:** هو وسيلة إعلامية مهمته تدعيم الحصص و النشاطات الإعلامية التي تقوم بها مستشار التوجيه خلال السنة الدراسية عن طريق الإتصال المباشر بالمعنيين من التلاميذ و أوليائهم و أساتذة و إدارة حتى تنهى رغبات التلميذ و تبصيرهم بطبيعة المسار الدراسي الذي يسلوكه لأنه يحتوي على مجموعة من المعلومات المركزة و المعتزلة عن مختلف الشعب و الفروع الدراسية المواد الدراسية بها، معاملاته، إجراء القبول و التوجيه،

مقاييس التوجيه إلى هذه الشعبة، أفاقها الدراسية و المهنية.

### 2.9. بطاقة الرّغبات:

و هي وسيلة تعبر عن الميول و الإهتمامات الخاصة بكل تلميذ، بمساعدة أوليائه بحيث يقوم بترتيب إختياراته حسب الأولوية و يقوم وليه بإمضائها و توزع البطاقة عادة بعد تقديم النصائح الإعلامية مسبق و بعد تسليم التوجيه في نهاية الفصل الثاني.

### 3.9. البطاقات التركيبية:

بطاقة القبول و التوجيه في السنة الأولى و الثانية ثانوي و بطاقة المتابعة و التوجيه في الجذوع المشتركة هي بطاقات تشمل على المعلومات الشخصية و الخلقية و الإجتماعية رغبات و ملاحظات مجالس الاقسام خلال الفصول الثلاثة و نتائج السنة الدراسية خلال الطور الثالث لمستوى السنة الرابعة أساسي و نتائج السنة الدراسية لمستوى السنة أولى ثانوي نتائج و ملاحظات الموجه المدرسي خلال متابعته و مقابلاته النفسية للتلاميذ و قرار مجلس القبول و التوجيه.

### 4.9. الإختبارات التحصيلية:

نظرا لنقص الروائز و الإختبارات النفسية العقلية و التحصيلية لأنه في بلادنا يكون التوجيه بناءا

على نتائج التحصيل الدراسي.( **علوي نجاة، ص64**)تعتبر وسائل التوجيه المدرسي من الوسائل الهامة في توجيه التلاميذ الى مختلف الشعب و الفروع الدراسية و المواد الدراسية.

**10. مبررات التوجيه المدرسي:**

جاء التوجيه التربوي نتيجة لحاجة ماسة فرضتها ظروف و مستجدات الحياة، و يمكن إجمالها فيما يلي:

**1**- نتيجة التطور السكاني في العالم و إزدياد عدد أفراد المجتمع فرض على المؤسسة التربوية أن تصطلع بمهمة معاونة هذا العدد الكبير من الأفراد، بحيث توفر لهم الجو النفسي و الإجتماعي داخل حجرة الصف أو المدرسة، لتسمح لهم بالإبداع و الإبتكار و المشاركة في تطوير المجتمع.

**2**- قبول الطلبة في المدارس الصناعية و الزراعية و العلمية و الأدبية، و كذلك الكليات و الأقسام أصبح على أساس ما حقق الطالب من معدل دون النظر إلى ميوله و اتجاهاته و قابليته.

**3**- إرتفاع نسبة الرسوب بين الطلبة و خاصة في المراحل التي تحدد مستقبل الطالب و هي ظاهرة تستحق الإهتمام و التوجيه.

**4**- مشكلات داخل المجتمع تؤدي إلى تعطيل الطالب عن الدراسة مثلا: مشكلات الأسرة: التفكك الأسري أو الطلاق أو الفراق و التي تؤدي إلى عدم متابعة الطالب من قبل العائلة أو التذبذب في المعاملة الصارمة من قبل الأب و العطف من قبل الأم، مما يؤدي إلى انشغال الطالب في مشكلات العائلة على حساب دراسته و بالتالي يحتاج إلى التوجيه.

**5**- طريقة التدريس أو المناهج قد لا تتلائم قدرات الطالب العقلية و بالتالي يحتاج إلى توجيه في كيفية ملائمتها له.( **أحمد عبد اللطيف أبو اسعد و لمياء الهواري، 2012، ص 34،35).**

نستنتج أن التوجيه المدرسي له أهمية و لا يمكن الإستغناء عليها لأنه يخدم المتعلم و يساعده في رسم خطط مستقبله العلمي من أجل تحقيق الأهداف و اختيار نوع التخصص الذي يلائم قدراته و استعداداته.

## 11. النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي:

تعد النظريات في أي علم من العلوم عنصرا أساسيا و مهما من الضروري أن يتعرف عليه المرشد لكي يقوم بمهامه على ضوءها، لهذا سنتطرق إلى أهم هذه النظريات التي تناولت التوجيه بشيء من الشرح و التحليل.

### 1.11. نظرية التحليل النفسي:

إهتمت نظرية التحليل النفسي بالسنوات الأولى للفرد مع تأكيدها للجانب الإنفعالي في حياته، و إعتبار سلوك الفرد ظواهر لبنية أصلية للفرد لأن دوافع السلوك قد تكون لا شعورية، و التعمق في داخل شخصية الفرد للوصول لمصدر مشاكله و حلها فيما بعد ( فرويد Freud) بينما يؤكد أدلر Adler على الفرضية في السلوك البشري و أن كل سلوك يقوم به الفرد له هدف و أن الدافع إلى المراكز عامل مهم في تفسير السلوك الإنساني من الدافع الجنسي و بذلك يخالف " فرويد" في أرائه و أفكاره بالإضافة إلى تأكيده على الإهتمام بالجانب الإجتماعي للفرد و العوامل البيولوجية و أثرها في السلوك، كما إهتم " رانك بالدوافع الوجدانية الإيجابية للعميل دون إهتمام بالماضي مع إصراره في عملية على إحترام العميل كفرد بالدرجة الأولى ثم يأتي المعالج في الدرجة الثانية، مع إحترام لحرية الفرد في تقرير مصيره و تحمل المسؤولية التامة في ذلك.

و ما يعاب على هذه النظرية أن المبادئ التي نادت بها غامضة و يمكن إعتبارها مجرد تسمية للظواهر السلوكية أو مجرد فروض علمية يحتاج إلى أكثر من الدراسات لإثبات صحتها.( **سعد جلال، 1999، ص 247، 249**).

## 2.11. النظرية السلوكية:

يطلق على النظرية السلوكية إسم نظرية المثير و الإستجابة و تعرف أيضا بإسم نظرية التعلم.

تؤكد هذه النظرية أن معظم السلوك متعلم و أن الفرد يتعلم السلوك السوي و السلوك غير السوي، و يتعلم التوافق و عدم التوافق في سلوكه، و يتضمن ذلك أن السلوك المتعلم يمكن تعديله.( **كاملة الفرخ، عبد الجبار تيم، 1999، ص 58- 59**).

- **المثير و الإستجابة:** تقول النظرية أن كل سلوك له مثير و يعني السلوك هنا الإستجابة و إذا كانت العلاقة بين المثير و الإستجابة سليمة كان السلوك سويا. أما إذا كانت العلاقة مضطربة كان السلوك غير سوي. و هكذا في الإرشاد السلوكي لابد من دراسة المثير و الإستجابة و ما بينهما من عوامل شخصية أو عقلية أو إجتماعية أو إنفعالية.( **كاملة الفرخ و عبد الجابرتيم، 1999، ص 59**).

- **التعزيز:** و يعتبر هذا المبدأ من سلبيات عملية التعلم الإجرائي و الإرشاد السلوكي و يعد أهم

مبادئ تعديل السلوك لأنه يعمل غلى تقوية النتائج المرغوبة لذا يطلق عليه اسم مبدأ ( الثواب أو التعزيز)، فإذا كان حدث ما ( نتيجة) يعقب إتمام إستجابة ( سلوك) يزداد إحتمال حدوث الإستجابة مرة أخرى يسمى هذا الحدث للاحق معزز أو مدعم.( **حمدي عبد الله عبد العظيم، د، ت، ص 95**).

- **الإنطفاء:** هو إنخفاض السلوك في حال التعزيز سواء كان بشكل مستمر أم منقطع فيحدث المحو أو الإنطفاء أو الإغفال أو الإطفاء و تفيد في تغيير السلوك و تعديله و تطويره و يتم من خلال إهمال السلوك و تجاهله و عدم الإنتباه إليه أو عن طريق وضع صعوبات أو معوقات أمام الفرد مما يعوق إكتساب السلوك و يعمل على تلاشيه. ( **حمدي عبد الله عبد العظيم، ص 97** ).

و يحصل الإنطفاء نتيجة ثلاث أسباب هي:

* إرتباط السلوك بالعقبات.

* إذا لم يمارس السلوك و يعزز.

* الإستجابات التي لها أثر محبط. ( **كاملة الفرخ و عبد الجابرتيم، 1999، ص 61**).

- **التعميم:** يحدث التعميم نتيجة لأثر تدعيم السلوك مما يؤدي إلى تعميم المثير على مواقف

أخرى مثيراتها شبيهة بالمثير الأول أو تعميم الإستجابة في مواقف أخرى مشابهة.( حمدي عبد الله عبد العظيم، د، ت، ص 97).

– **الدافع:** يمكن تعريف الدافع بأنه طاقة بدرجة تدفع الفرد و تحركه للسلوك و الدافع إما موروث مثل الدافع للطعام و هو أولي، أو متعلم و هو ثانوي و للدوافع ثلاث أبعاد و هي:

* يحرر الطاقة الإنفعالية في الفرد.

* يملي على الفرد أن يهتم بموقف معين.

* يوجه السلوك وجهة معينة ليشبع حاجة معينة عند الفرد.( **كاملة الفرخ و عبد الجبارتيم، 1999، ص 60).**

و تفسر النظرية السلوكية المشكلات السلوكية بأنها أنماط من إستجابات خاطئة أو غير سوية المتعلمة بإرتباطها بمثيرة منفرة و يحتفظ بها الفرد لفعاليتها في تجنب موافق أو خيرات غير مرغوبة.

### 3.11. نظرية السمات و العوامل:

من أشهر رواد هذه النظرية هو أدمون وليامسونA.williamson و تعتمد هذه النظرية على

علم نفس الفروق الفردية، و من سماتها الرئيسية التأكد على العوامل المحددة التي تفسر السلوك البشري و التي بإمكانها تحديد سمات الشخصية، و لقد درست هذه النظرية العمل وصفته و كذلك حاجة العمل للسمات الشخصية التي تجعل الفرد قادرا على الإنسجام مع العمل و النجاح في المستقبل و مفتاح نجاح هذه النظرية هو أن الفرد يجب أن يكون فعالا، و يمكن قياس هذه القدرة بمقاييس تعطينا الدليل للإندماح مع مختلف الأعمال التي تتلائم مع هذه القدرة.( **رافدة الحريري و سمير الإمامي، 2010، ص 69**).

و يرى فرانك بارسونر Frank Parseues أن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن أن تلاحظ فيه كحرية التعبير عند الطالب و هي سمات ثابتة تتمثل في القدرات و الميول و الإتجاهات الخاصة بكل فرد و تندرج فيما بينها بحيث يمكن ترتيبها في مدرج هرمي ( ألبورت) و بالتالي تصبح هناك سمة رئيسية تسيطر على سلوك الفرد بينما نظرية بارسونز تحتوي على 3 خطوات هي كالتالي:

1. ينبغي التعرف على النفس، الميول و القدرات ( معرفة سمات الشخصية).

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

3. ماهي الخطوات المنطقية و ما مدى ملائمة هذه السمات لهذه العوامل و هل هي مرحلة

عقلية، معرفية، منطقية.

و إنصب أصحاب هذه النظريات على إيجاد حل للمشكلات التربوية و المهنية بعيدا عن العلاج و كانت مشكلتهم الأساسية هي محاولة التنبؤ بالنجاح في المدرسة أو في العمل بصفة عملية أكثر و بدقة في الدراسات التقريبية حول العملية التوجيهية ( **سعد جلال، 1999، ص261**).

و ترى هذه النظرية أنه يمكن التمييز بين فرد و أخر على أساس السمات الشخصية الثابتة، و الفكرة الأساسية هي محاولة تفسير السلوك الظاهري عن طريق إفتراض وجود إستعدادات معينة لدى الكائن الحي، و تقسم الصفات بصورة عامة إلى:

* **سمات مشتركة:** يتسم بها جميع الافراد.

* **سمات فريدة:** و هي سمات لا تتوفر إلا لدى شخص معين، و لا توجد على نفس الصورة لدى الأخرين.

* **سمات سطحية:** و هي السمات الواضحة الظاهرة.

* **سمات مصدرية:** و هي سمات الكامنة التي تعد أساس السمات السطحية.

* **سمات مكتسبة:** و هي سمات تنتج من قبل العوامل البيئية و تستمد منها.

* **سمات دينامية:** و هي سمات تهيء الفرد و تدفعه نحو الهدف.

* **سمات وراثية:** و هي سمات تكوينية ناتجة عن العوامل الوراثية.

* **سمات قدرة:** و هي سمات تتعلق بمدى قدرة الفرد على تحقيق الأهداف. **( رافدة الحريري و سمير الإمامي، 2010، ص 70).**

## 4.11. نظرية الذات:

تعتمد هذه النظرية على أسلوب الإرشاد غير المباشر و قد أطلق عليها الإرشاد المتمركز حول المسترشد " العميل" و صاحب هذه النظرية هو كارل روجرز.

و ترى هذه النظرية أن الذات تتكون و تتحقق من خلال النمو الإيجابي و تتمثل في بعض العناصر مثل صفات الفرد و قدراته و المفاهيم التي يكون بداخله نحو ذاته و الآخرين و البيئة الإجتماعية التي يعيش فيها و كذلك عن خبراته و عن الناس المحيطين به، و هي تمثل صورة الفرد و جوهرة و حيويته، و لذا فإن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الإنحراف، و تعاون المسترشد ( الطالب) مع الأخصائي النفسي أمر أساسي في نجاح عملية الإرشاد فلا بد من فهم ذات المسترشد ( الطالب) كما يتصورها بنفسه و لذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد و تجاربه و تصوراته عن نفسه و الأخرين من حوله. **( حمدي عبد الله**

**العظيم، د، ت، ص 86-87).**

وتعرف الذات بأنها التنظيم الديناميكي لمفاهيم الفرد و قيمة أهدافه و مثله، و الذي يقرر الطرق التي يسلك بها و يطلق عليها لفظة "أنا" أو "نفسي" أو مصطلح "صورة الشخص عن نفسه... و هي فكرة مكتسبة متعلمة تمر عبر عملية إرتقائية تبدأ منذ الولادة إلى غاية تمايزها بالتدرج خلال مرحلة الطفولة و المراهقة، حيث يسعى الفرد دائما لتحقيق ذاته بدافع أو بحاجة ماسة لتحقيقها و تأكيدها في إتجاه الوحدة و التكامل و الإكتمال و الإستقلال الذاتي لهذا فالفرد له الدافع و القدرة على أن يحل مشاكله بنفسه أي ضرورة قيام الموجة أو المعالج بخلق الجو المناسب في المقابلة و إستخدام التقنيات التي تسمح لهذه القوى الطبيعية بأن تظهر و تعمل بطريقة صحية و تجنب مراعاة الواقع المدرك من جهة نظر الرد في خدماته، دون الإشارة إلى الحوادث الخارجية التي لا دلالة لها عند الفرد ما عدا في حدود المعاني التي يعطيها الفرد لهذه الأخيرة، ففهم الفرد يتيسر من خلال فهمنا لفهمه هو لما حوله و هاما يطلق عليه مفهوم " الإطار المرجعي الداخلي" الذي يسمح الدخول إلى عالم العميل حتى يتم تقبل مشاعر العميل و وجدانياته من طرف الموجه و تقبل إتجاهاته و فهمها **( سعد جلال، 1999، ص255).**

و يمكن تحديد جوانب إهتمامات هذه النظرية من خلال التالي:

**1.** أن الفرد يعيش في عالم متغير من خلال خبراته، و يدركه و يعتبره مركزه و محوره.

**2.** يتوقف تفاعل الفرد مع العالم الخارجي وفق لخبراته و إدراكه لها لما يمثل الواقع لديه.

**3.** يكون تفاعل الفرد و إستجابته مع ما يحيط به بشكل كلي و منظم.

**4.** معظم الأساليب السلوكية التي يختارها الفرد من إستعاب جميع خبراته الحية و العقلية و إعطائها معنى يتلائم و يتناسق مع مفهوم الذات لديه **( حمدي عبد الله عبد العظيم، د ب، ص87).**

ما يمكننا إستنتاجه أن التوجيه حسب نظرية التحليل النفسي كان إهتمامها منصبا على المرضى أكثر من الأسوياء في عملية التوجيه، أما إهتمام النظرية السلوكية هو السلوك أي كيف يمكن تعلمه و كيف يمكن تغييره، أما نظرية السمات يتضمن جمع المعلومات عن العميل و تحليلها و تركيبها من أجل التعرف على السمات التي يتميز بها، و تهتم نظرية الذات كثيرا بالمعلومات التي يقدمها العميل عن نفسه و تعمل بتلك الإختبارات و المقاييس، و التي تعتبر من الوسائل الهامة في جمع المعلومات اللازمة للتوجيه.

## 12. العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي:

إن عملية توجيه التلاميذ مدرسيا و مهنيا ترجع أساسا إلى مجموعة من القوى أو العوامل التي لا

يمكن الفصل فيها، و تحديد هذه العوامل ضرورية تحتمها مصلحة التلاميذ و مصلحة المجتمع الذي ينتمون إليه في آن واحد، و من أهم العوامل التي تساعد على نجاح عملية التوجيه نجد ما يلي:

– أن يتولى المعلمون و المرشدون و مديروا المدارس في إعداد قوائم بالمشكلات التي تواجه التلاميذ ووضع الخطط اللازمة للمساعدة على حلها.

– توفير الإمكانيات و الموارد اللازمة.

– أن يؤمن مديروا المدارس ببرنامج التوجيه و يخلقوا الشعور في نفوس المعلمين و المرشدين بأن لهم مطلق الحرية في مناقشة أي مشكلة من مشكلات التلاميذ لتحسين عملية التوجيه المدرسي.

– تدريب القائمين على برنامج التوجيه المدرسي.

– التعاون بشكل جيد بين القائمين على التوجيه في المدرسة و المنزل و الهيئات الأخرى في المجتمع.

– إستخدام المقاييس النفسية اللازمة، و ذلك للمساعدة على فهم التلاميذ فهما كاملا و تدريب المختصين على إستخدام هذه المقاييس ( **سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطيوي، 2004،**

**ص 24).**

هذه بإختصار أهم العوامل التي تساعد في نجاح عملية التوجيه المدرسي داخل المؤسسات التربوية، و التي يجب مراعاتها أثناء توجيه التلاميذ للنجاح في دراستهم، و في حياتهم المستقبلية.

**خلاصة الفصل:**

ان جوهر التوجيه المدرسي يتمثل في مساعدة التلميذ على اختيار نوع الدراسة التي تناسبه بناءا على اسس علمية و اجراءات تقنية على عكس ما هو معمول به في الواقع الميداني الذي يتسم بتعقيب و صعوبة اتخاه القرار في كثير من الحالات.

و هذا نظرا لارتباط عملية التوجيه المدرسي بمعطيات الخريطة التربوية و ما تحدده من طاقة استعاب المؤسسة من احصائيات، مما يستدعي اعادة النظر في ركائز التوجيه المدرسي لذى أصبح الزاما على القائميين بوضع النصوص التنظيمية لعملية التوجيه المدرسي الأخذ بعين الاعتبار ميولات التلميذ و تشخيصها وفق طموحاته و استعداداته و قدراته مع تزويده بمعلومات دراسية و مهنية التي توافق سيماته الشخصية.

# الفصل الثالث

# مستوى الطموح

**تمهيد**

**1-مفهوم مستوى الطموح**

**2-مستويات الطموح**

**3-العوامل المؤثرة في مستوى الطموح..**

**4-أنواع الطموح**

**5-النظريات المفسرة لمستوى الطموح**

**6-سمات الشخص الطموح.**

**7-نمو مستوى الطموح..**

**8-طبيعة مستوى الطموح.**

**9-أساليب تحديد مستوى الطموح..**

**10-جوانب الطموح.**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

يعتبر مستوى الطموح من أهم المتغيرات التي لها تأثير في حياة الفرد و على هذا الأساس يحدد الفرد مستقبلة من مرحلة إلى أخرى ما دام الطموح موجودا عند الفرد فيكون التطور العلمي والحضاري في تقدم لأنه من العوامل المهمة في حياة الفرد، و الفرد الطموح هو الذي له القدرة على تخطي الصعاب و استخدام قدراته و إمكاناته لتحقيق أهدافه التي يريد الوصول إليها.

و يستطيع مواجهة الأزمات و الصعاب التي تواجهه لكي يحقق الأهداف التي خطط لها والعمل وباجتهاد من أجل تحقيق الأهداف الطموحات التي يسعى الفرد لتحقيقها.

سنتطرق في هذا الفصل إلى: مفهوم مستوى الطموح، مستويات الطموح، العوامل المؤثرة في مستوى الطموح، أنواع الطموح، النظريات المفسرة لمستوى الطموح، سمات الشخص الطموح ،النمو مستوى الطموح، طبيعة مستوى الطموح، أساليب تحديد مستوى الطموح، جوانب الطموح، خلاصة الفصل.

## 1. تعريف مستوى الطموح:

قبل أن نتطرق في هذا الفصل إلى مستوى الطموح، سنتعرض أولا إلى تعريف الطموح لغة واصطلاحا:

### 1.1. تعريف مستوى الطموح:

**لغة:** عرّف الطموح في معظم لسان العرب لابن منظور (1993) بأنه " الارتفاع، فيقال بحر طموح الموج، أي مرتفع الموج، و طمح ببصره يطمح طمحا، شخص، و أطمح فلان بصره: رفعه، و رجل طماح: بعيد الطرف، و امرأة طماحة: تكر بنظرها يمينا و شمالا " إلى غير زوجها و بحر طموح الموج: مرتفعا، و طمح: أي أبعد في الطلب.( **إبن منظور، 1993، ص 13**).

**يعرف كذلك الطموح على أنه:**

طمح بصره إلى الشيء ارتفع و بابه، خضع، و طماحا أيضا بالكسر و كل مرتفع طامح ورجل طماح بالفتح و التشديد أي شره.( مختار الصحاح، 1329هـ، ص 86).

و يعرف الطموح في المعجم الوسيط على أنه " بحر طموح الموج، مرتفعة و بئر طموح الماء.

**( معجم الوسيط، 2003، 595).**

و من خلال التعاريف السابقة التي أوردتها المعاجم، نجد أن الطموح يعني ارتفاع و الزيادة، و أنه الأمر الذي يسعى الفرد لتحقيقه أو الوصول إليه و الوقت الحالي، أو يأمل في تحقيقه مستقبلا.

## 2.1. تعريف الطموح إصطلاحا:

يعد الطموح من أهم الأهداف التي يسعى إليها الفرد لتحقيقها و الأن سنتطرق إلى تعريف بعض الباحثين لمستوى الطموح فيما يلي:

عرفه رسول 1984 على أنه" مستوى توقعات الشخص و رغبته المتمايزة في تحقيق أهدافه المستقبلية في ضوء خبراته السابقة و إطاره المرجعي".

و أيضا يعرفه عباس 1990 على أنه " المستوى أو الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه في مختلف مجالات الحياة و يحاول الوصول إليه يجد و مثابرة بناء على قدراته و إمكاناته و في ضوء خبراته السابقة.**( سالي طالب علوان، 2013، ص4).**

و يعرف كذلك الطموح على أنه " سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى

معين يتفق و التكوين النفسي للفرد، و إطاره المرجعي و يتحدد حسب خبرات النجاح و الفشل التي مر بها.( **فايز علي الأسود، 2009، ص 100**).

و في حين تعرف أمال عبد السميع أباظة (2004) مستوى الطموح على أنه " الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية و يحاول تحقيقها و يتسم بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به و إذا تناسب مستوى الطموح مع إمكانيات الفرد و قدراته الحالية و المتوقعة كانت السوية و إذا لم يتناسب معها ظهرت التفككية و الاضطراب، و دائما الفرد يحاول تخطي العقبات التي تحول دون تحقيق أهدافه أو تعرقلها و أحيانا آخر يفشل و يحبط و يقل مستوى الطموح الفرد، و يعتبر مستوى الطموح عامل واقعي للأداء كما يعتبر من خصائص الشخص الصعبة التي تتحمل الضغوط و تتصف بالتحدي و الضبط و الالتزام. ( **أمال عبد السميع باظة، 2004، ص7**).

كما يعرف هوبي 1930 مستوى الطموح على أنه " أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة.( **عبد الفتاح كاميليا، 1990، ص8**).

في حين يعرف فرانك 1935 مستوى الطموح على أنه " مستوى الإجادة المقبل في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب.

**( عبد الفتاح كاميليا، 1990، ص8).**

من خلال التعاريف السابقة يتضح أن مستوى الطموح هو ما يحدده الفرد لنفسه من أهداف

و غايات يعمل الفرد على تحقيقها من التقدم و النجاح الذي يود الفرد أن يصل إليه و يعمل كذلك مستوى الطموح على تخطي كل العوائق التي قد تجعل الفرد غير قادر على تحقيق الأهداف المسطرة و عليه تعمل الفشل و الإحباط ليكون قادر أن يكون شخصا طموحا.

**2. مستويات الطموح:**

يميز الباحثون بين ثلاث مستويات الطموح و هي كالتالي:

**1.2. المستوى الأول:** الطموح الذي يعادل الإمكانيات .

في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية تكون له القدرة على الإدراك و التقييم التي يقدر بها الفرد إمكانياته و استعداداته، و يقف على حقيقة مستواه، و قدراته ثمّ يطمح مع ما يتناسب و يعادل قيمة هذه الإمكانيات، أي أن مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد. و يطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي. مثال ذلك التلميذ النجيب و المتفوق خلال سنة دراسية كاملة و يعزز ذلك بنجاحه في امتحان البكالوريا التجريبي، و منه تكون القدرة على تقدير إمكانية تقديرا حقيقيا. و من ثم يطمح في الإحراز على شهادة البكالوريا، عكس التلميذ الذي لم

يقدر مستواه الحقيقي، و المتغير في كل امتحانات السنة الدراسية، و العاجز عن الحصول على نتائج جيدة في امتحان البكالوريا التجريبي و مع ذلك لا يقدر حقيقة إمكانياته، و يطمح في البكالوريا، فهذا الطموح غير سوي.

**2.2. المستوى الثاني:** الطموح الذي لا يقل عن الإمكانيات:

ففي هذا المستوى يملك التلميذ إمكانيات عالية و كبيرة، لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلها و يتناسب معها، أي أنّ مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته، و مثال ذلك التلميذ المتفوق في مناسبات مدرسية عديدة، لكنه لا يطمح في المشاركة في المسابقات الخارجية التي تجري بين مختلف المدارس، و يعبر عن ضعف ثقة في نفسه، و في نتائجه يطلق على هذا النوع من الطموح، الطموح غير السوي.

**3.2. المستوى الثالث:** الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات:

و هذا المستوى عكس المستوى السابق، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي هناك تناقض بين الطموح و الإمكانيات، و مثال ذلك التلميذ الراسب في جميع الإمتحانات يطمح في النجاح في البكالوريا، و هذا ما يعرف بالطموح غير الواقعي أو غير السوي.( **سهير كامل أحمد، 1999، ص192،191).**

## 3. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

هناك عوامل عديدة لمستوى الطموح و منها ما يلي:

### 1.3. عوامل ذاتية شخصية:

فمستوى الطموح يتأثر بالعوامل الخاصة بالفرد مثل الذكاء، التحصيل، العمر و ما يكتسبه الفرد من خبرات في حياته و التجارب التي مر بها و التي كانت ناجحة أو فاشلة و التي لها دور

و أثر كبير في مستوى الطموح نجد:

#### 1.1.3. الذكاء:

حيث أن الذكاء دورا كبيرا في مستوى طموح الفرد فكلما كانت قدرات الفرد العقلية أكبر كلما استطاع تحقيق أهداف و آمال بعد و أكثر صعوبة.

فالذكاء يساعد الفرد على التغلب على ما يواجهه من عقبات و استخلاص النتائج و الإستبصار و القدرة على التوقع. **( شريف محمود، 2001، ص51).**

### 2.3. خبرات النجاح و الفشل و أثرها على مستوى الطموح:

إنّ الشعور بالنجاح و الفشل يتحدد بمستوى الأهداف التي يحرص الفرد على تحقيقها و أن

الطموحات التي يضعها الفرد نستند إلى خبراتنا السابقة، أي إلى المستوى الذي وصلنا إليه في أعمال متشابهة، و يكون لدى الفرد بالنجاح أو الفشل بعد أداء العمل، يقرر إلى أي حد ما الهدف الذي يطمح إليه الفرد في المحاولات التالية.

و قد أشار هوبي Hoppe أن خبرات النجاح و الفشل لا تؤثر على مستوى الطموح إذا كان النجاح و الفشل جاء بعد عملية سهلة جدا مثل لبس الحذاء عند البالغ، أو جاء بعد عملية صعبة جدا أو مستحيلة و إنما يؤثر النجاح و الفشل على مستوى الطموح إذا كانت صعوبة العملية ضمن المدى المقبول للفرد.( **عبد الفتاح، 1972،ص19**).

### 3.3. التحصيل الدراسي:

أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يكون مستوى الطموح لديهم مرتفعا عكس الطلاب ذوي التحصيل المنخفض.( **شريف محمود، 2001، ص 52**).

### 4.2. نمط الشخصية و علاقته بمستوى الطموح:

هناك علاقة بين نمط الشخصية للفرد و مستوى طموحه، و هو ما يؤكده عدد كبير من العلماء و إن كان كلا منهم قد اهتم بجانب من جوانب هذه العلاقة، فحين نجد " ماكليلاند و فريدمان" قد اهتما بما لأثر أساليب الرضاعة على اكتساب الأطفال في الكبر أنماط سلوكية معينة، يكون

لها الدور الأساسي في تحديد مستوى الطموح. ( **صلاح مرحاب، 1989، 28**).

فالأسرة دور هام في عملية التنشئة الاجتماعية و في تكوين شخصية الطفل حيث أن مستوى طموح الفرد يتأثر تأثرا مباشر بالجماعة التي ينتمي إليها، فالفرد ينمو في إطار اجتماعي يشمل الأسرة المدرسة و الأصدقاء و تؤثر عملية التنشئة الاجتماعية منذ بداية حياته على مستوى طموحه.

نستنتج أن مستوى الطموح يتأثر بعدة عوامل يجب التعرف عليه من أجل تنمية القدرات.

### 5.2. العوامل البيئية و الاجتماعية:

حيث أن العوامل البيئية التي يعيش فيها الفرد هي التي تمده بالمفاهيم، و الثقافة و الإطار المرجعي، فإن لها الأثر و الدور الكبير في نمو مستوى الطموح لدى الفرد، و لكن يختلف هذا التأثير من فرد لآخر حسب قدراته الخاصة و الذاتية، و أيضا لطبيعة هذه المفاهيم و القيم التي تقدمها هذه البيئة الاجتماعية للفرد و التي تؤدي إلى نمو مستوى طموح وافقي، أو غير واقعي، و الأسرة لها دور كبير في نمو مستوى طموح. و هذا ما أكدته دراسة هارلوك 1967 من حيث أن الفرد المستقر داخل أسرته يكون مستوى طموحه أعلى و أيضا الآباء لهم دور من خلال اهتمامهم بما يخص الأبناء و قيامهم بتوجيه الأبناء و دعمهم بالوصول إلى مستويات طموح عالية من

خلال مساعدة الأبناء على وضع خطط للوصول لتلك الأهداف و الآباء يختلفون من خلال أسلوبهم و طرق غرس الطموح لدى الأبناء من خلال أشكال سوية و أخرى خاطئة من خلال التوجيه أو القسوة و الضغط و جماعة الرفاق لها دور مؤثر في الفرد إما إيجابيا أو سلبيا حيث أن الفرد بأخذ منها الأفكار التي تشكل شخصيته فهم المعيار الذي يقيس الفرد من خلالها و تفوقه و نجاحه الأكاديمي من خلال المنافسة بالوصول إليهم أو إلى مستوى أعلى منهم و هي التي تقيس بها الفرد أهدافه.( **علاء سهير موسى القطناني، 2011، ص 62**).

كما أن **ليفن Liven** قد استخلاص عدة مبادئ من نظريته و هي: أن السلوك يتوقف على كل من الفرد و البيئة، و يجب النظر إلى كليهما على أنهما مجموعة متشابكة من العوامل، و أن البيئة النفسية تختلف من فرد لآخر، و أن هناك عوائق تقوم أمام الفرد و تحول بينه و بين تحقيق أهدافه، و إن الحاجة المستشارة تتمثل في حالة توتر في الفرد، و استعداده للعمل بالإتجاه الإيجابي أو السلبي.( **الداهري، 2008، ص159، 162**).

مما سبق يتضح أن مستوى الطموح يلعب دور كبير في العوامل الذاتية ( الشخصية)، فإن قدرات الفرد العقلية أكبر فيكون تحقيق الأهداف التغلب على مواجهة العقبات و أن خبرات النجاح و الفشل لا تؤثر في مستوى الطموح، و يكون التحصيل مرتفعا. أما العوامل البيئية الإجتماعية لها أثر و دور كبير في نمو مستوى الطموح واقعي و غير واقعي.

## 4. أنواع الطموح:

إن وجود الطموح لدى الإنسان أمر طبيعي و هو دليل الصحة النفسية لأنها ليست كما يرتبط في ذهن بعض الناس مجرد الخلو من المرض النفسي أو بالشفاء منه، إنما هي أيضا حالة التي يستمع فيها الفرد بالشعور الإيجابي بالرضا و الطمأنينة، و هذه الحالة هي التي تهيؤ للفرد مستوى من الطموح يكون قادرا على تحقيقه أو تحقيق جزء أكبر منه بما يوفره المجمع السليم من ظروف و إمكانيات، و هناك نوعان للطموح:

### 1.4. طموح شبيه بالخيالات المرضية:

و التي تدل على رغبة صاحبها في الهروب من واقعة المؤلم، و هذا النوع يؤدي إلى تفاقم حالته المرضية بسبب ما يعانيه من إحباط لبعد خيالاته عن الواقع مما يحول دون تحقيقها، مثل التاجر الذي خسر أمواله و يحاول تعويضها بإمتلاكه بطاقات الحظ.

### 2.4. طموح طبيعي حقيقي:

حيث يكون مبنيا على التقدير الصحيح لما لدى الفرد من إمكانيات تساعده على تحقيق هذا الطموح، و هو لقي بعض العوائق من البيئة فإنه قادر على تجاوزها، لأن إمكانية تجاوز هذه المواقف متوفرة لديه.

فالطموح الطبيعي الحقيقي يقاس من خلال مستواه و ذلك من خلال المقياس المختلفة الموضوعية لقياسه.( **أنس شكشك، 2008، ص 163**).

نستنتج أن الطموح نوعين هما: طموح شبيه بالخيالات المرضية و طموح طبيعي حقيقي.

**5. النظريات المفسرة لمستوى الطموح:**

تعددت النظريات المفسرة لمستوى الطموح و من هذه النظريات نجد:

**1.5. نظرية أدلر Adler**

يعتبر أدلر الإنسان كائنا اجتماعيا تحركه دوافع اجتماعية في الحياة فهو له أهداف في حياته يسعى إلى تحقيقها و قد استخدم أدلر عدة مفاهيم منها:

1. **الذات الخلاقة:** و تعني ذات الفرد التي تدفعه إلى الخلق و الابتكار .

2. **الكفاح في سبيل التفوق:** و هو أسلوب حياة تتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل و التشاؤم.

3. الأهداف النهائية: حيث يفرق الفرد الناضج بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق و الأهداف الوهمية و التي لا يضع الفرد فيها اعتبار لحدود إمكانياته و يرجع ذلك إلى سوء تقدير الفرد

لذاته.( **حمزة جمال مختار، 2004، ص 53، 54**).

### 2.5. نظرية القيمة الذاتية للهدف:Résultants valence theory

قدمت إسكالونا (1940) نظرية القيمة الذاتية للهدف، و تمت دراسة هذه النظرية بعد ذلك على يد فستنجزFestinger، ثمّ أدخل عليها جولد و لفين تعديلات حيث ربط هذه الدراسة بفكرة الإطارات المرجعية و ذلك على نطاق واسع.

و ترى اسكالونا أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار ( اتخاذ القرار بالإضافة إلى احتمالات النجاح و الفشل المتوقعة و الفرد يضع توقعاته في حدود قدراته، و تحاول هذه النظرية تفسير ثلاثة حقائق:

1. هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفعا نسبيا.

2. لديهم ميلا يجعل مستوى الطموح يصل إرتفاعه إلى حدود معينه.

3. الميل لوضع مستوى الطموح بعيدا جدا عن المنطقة الصعبة جدا و السهلة جدا.

و تقول اسكالونا إنّ هناك فروق كبيرة جدا بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم

و يتحكم فيهم لتجنب الفشل أو للبحث عن النجاح، فبعض الناس يظهرون خوفا شديدا من الفشل

أو للبحث عن النجاح، فبعض الناس يظهرون خوفا شديدا من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، و هذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف.( **كاميليا عبد الفتاح، 1990، ص 47**).

### 3.5. نظرية كيرت ليفين:Keart Levin

يذكر عبد ربه (1995: 48) بأن من أهم دعاة هذه النظرية هو العالم ليفين و تسمى نظريته بنظرية المجال فهو يرى أنّ هناك عدة قوى تعتبر دافعية و تؤثر في مستوى الطموح منها:

**1- عامل النّضج:** فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه و كان أقدر على التفكير في الغايات و الوسائل السواء.

**2- القدرة العقلية:** فكلما كان الفرد يتمتع بقدر عقلية أعلى كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.

**3- النجاح و الفشل:** فالنجاح يرفع من مستوى الطموح و يشعر صاحبه بالرضا أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط و كثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العمل.

**4- نظرية الفرد إلى المستقبل:** تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل و ما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته وعلى أهدافه الحاضرة.( **توفيق محمد توفيق شيبر، 2005، ص32**).

### 4.5. نظرية النمذجة " سكنر":Skinner Modiling Theory

يرى بوربيس فريدريك سكنر Skinner F.B أن تصرف الشخص بطريقة مرغوبة في المواقف الإجتماعية تتم من خلال مشاهدته شخصا أو أكثر يمارسون طرق التصرف المرغوبة في مواقف طبيعته و لذلك فهي مفيدة في تغيير السلوكات غير المرغوبة.

و من ثم فإن الآباء يطبعون أبنائهم بطابع شخصياتهم دائما و الآباء ذو الطموح المنخفض يدفعون أبنائهم نحو الخوف مغبة الإفراط في وضع طموح مرتفع، و ذلك لا يتوقف فقط على رفع الطموح بل أيضا في خفضه، و غالبا ما يكون الولدان نموذجا لأطفالهما فهما يعكسان طموحاتهما عليهم و من ثم يرغب الطفل أن يتشبه لوالده خاصة لإعجابه الذي يلعبه.

مبدأ نظرية السلوكية واضح في تأكيدها على التعليم عن طريق المحاكاة و النمذجة و التعزيز إذ أن الأطفال يقلدون سلوكات آبائهم حتى ضحكاتهم و يأملون على نيل رضاهم ( كأخذ طموحات الأطفال). لهذا يعملون أن يكونوا مقربين منهم من خلال القيام بما يقومون به من سلوكات و بما أن السلوك هو تغيير عن مستوى الطموح أو إجراء لتحقيق هذا الطموح فإن الأطفال بوعي أو دون وعي يقلدون سلوكيات الأولياء عن طريق التنميط و يحاولون تحقيق طموحاتهم.

إلا أنه هناك ما يسمى بالشخصية أي التميز، فرغم تقليدنا لأبنائنا يبقى جانب خاص بالفرد يرسم

من خلاله طموحاته الخاصة و التي قد تختلف و أحيانا تتعارض مع طموحات والديه.( **علي محمد، التوني، 2010، ص 74**).

نستنتج مما سبق أن لمستوى الطموح عدة نظريات و من بينها نظرية:

- سكينر و التي تتضح أن أدلر يرى بأن الشعور بالنقص البدني أو النفسي

و الاجتماعي دافع أساسي يجعله يبحث عن الطرق المختلفة لتعريض هذا النقص من أجل تحقيق أهدافه و طموحاته و بالتالي كلما زادت الحاجة كلما زاد مستوى الطموح

و كذلك النمذجة حسب سكينر تأخذ من طابع الآباء و النظرية السلوكية تقوم عن طريق المحاكاة و النمذجة و التعزيز.

- نظرية القيمة لها علاقة بمستوى الطموح فإن كلما كانت الأهداف تعني لنا قيمة كبيرة و أهمية و يتمتع الفرد بقيمة الذات كبيرة كلما اجتهد الفرد على تحقيق طموحاته و عكس صحيح لأن إذا كانت الأهداف لا تعني لنا شيء كلما كان مستوى الطموح منخفض كان تحديد الطموحات و الأهداف منخفضا .

و أخيرا نظرية كيرت ليفين التي ترى أن هناك عدة قوى تعتبر دافعة و تؤثر في مستوى الطموح.

## 6. سمات الشخص الطموح:

- يميل الفرد إلى الكفاح.
- نظرية إلى الحياة فيها تفاؤل.
- لديه القدرة على تحمل المسؤولية.
- يعتمد على نفسه في إنجاز مهامه.
- مثابر في الأعمال التي يقوم بها.
- يميل إلى التفوق.
- يسير وفق خطة معينة.
- يحدد أهدافه بشكل دقيق.
- يضع الخطط للوصول إلى أهدافه.
- لا يقنع بالقليل.
- لا يرضى بمستواه الراهن.

- يعمل دائما للنهوض بمستواه لتحقيق الأفضل.
- لا يؤمن بالحظ.
- جريء و مستقر انفعاليا.
- يحب الخبرات الجديدة.
- متعاون مع الحياة.
- لا يعتقد أن مستقبل الفرد محدود و لا يمكن تغييره.
- لا يترك أموره إلى الظروف.
- يؤمن أن جهد الإنسان هو الذي يحدد نجاحه في أي مجال.
- مبادر و يحب المنافسة.
- دؤوب و لا يفضل الانتصار حتى تأتيه الفرصة.
- يحي المغامرة.
- يتغلب على العقبات التي تواجهه دائما.

- متحمس في عمله.
- يتمتع بالصبر و الثقة بالنفس.
- يواصل الجهد حتى يصل بعمله للكمال.
- يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه.
- لا يثنيه الفشل فيمنعه من مواصلة جهوده.
- محترم لذاته.
- يحدد أهدافه و خططه المستقبلية بشكل مناسب.
- موضوعي في تفكيره.
- متكيف إجتماعيا.( **جناد عبد الوهاب، 2014، 94، 93**).

**7. نمو مستوى الطموح:**

مما لا شك فيه أن مستوى الطموح يتبلور و ينشأ تلقائيا مع إنسان من الصغر في شكل طموح أولي، أو مبدئي كما تسميه الباحثة فيليز Fales 1937. التي رأت أن وصول الطفل لتحقيق ما يرغب فيه دون مساعدة أحد هي آخر مرحلة من نمو مستوى الطموح، و هذا ما إعتبره طموحا

مبدئيا.

و توصلت إلى هذه النتيجة من دراستها لنشاط الأطفال الحضانة الذين يقل أعمارهم عن ثلاث سنوات، و الذين يرفضون مساعدة أحد في ارتدائهم بملابسهم.

و في تجارب أخرى لها، أدخلت عامل المدح و الثناء، ورأت أن المجموعة التي تلقت مدحا زاد استقلالها و رفضها للمساعدة و أدى ذلك إلى نمو مستوى طموحها.

و يعتبر الطالب الباحث هذا الطموح المبدئي عفويا، لما تنظمه إجابات الصبي من براءة على الرغم من محاولة أهله استدراجه بدهاء إلى بعض المهن و التخصصات و ذلك بتعديل

و تصويب إجاباته بقيامهم بدم بعض المهن و التخصصات الدراسية و مدح الاخرى التي يميلون إليها و كأنهم يحاولون غرس فيه ألوان معينة من مستوى الطموح و يبرز جليا هذا النوع من مستوى الطموح إلى إجابات الصبي على أسئلة والدته و من حوله عندما يسألونه السؤال الفضولي الذي تفضل كل الأسر طرحه على أبنائها:

* ماذا تتمنى أن تصبح في المستقبل؟، فيجيب الطفل بأنه: يتمنى أن يكون مهندسا أو محاميا، أو صحافيا، أو طبيبا، أو شرطيا، بناء، معلما، سائقا، لاعبا...الخ. و يذكر عددا من المهن

و التخصصات الدراسية و المهنية أو بعض الهوايات أو النشاطات الرياضية أو الاجتماعية أو

الثقافية أو السياسية أو الإقتصادية.( **كامليا عبد الفتاح، 1990، ص13**).

و في دراسات أخرى استخدم أندرسونAnderson (1940) تجربة قذف الحلقات في العصا مع ثلاث مجموعات من الأطفال، متوسط عمر المجموعة الأولى ثلاث سنوات و الثانية خمس سنوات و نصف و الثالثة ثماني سنوات، و قد ميز أندرسون بين أربعة مظاهر للسلوك كل منها يوضح مراحل مختلفة للنمو، و يمكن على أساسها تحديد نضج مستوى الطموح.

**1.7. طريقة القذف:** أي أن الطفل قد يقذف الحلقات عن طريق وضعها في العصا، أو بإسقاطها من أعلى، أو يقذفها من على مسافة معينة، و مراحل النمو تتبع هذا النظام، أي أن الأولى أقل نضجا من الثانية، و الثالثة تدل على نضج كاف.

**2.7. إعادة القذف الحلقات:** فالحلقات التي تخطئ الهدف قد يعاد قذفها و قد لا يعاد، و الثانية تعبر عن مرحلة أعلى من النمو، و عندما يعاد قذف الحلقات، فإنه قد يعاد قذفها بعد الإنتهاء من سلسلة الحلقات كلها، و هذه الأخيرة تعبر أيضا عن مرحلة أعلى من النمو.( **كاميليا عبد الفتاح، 1990، ص14**).

**3.7.** حجم الوحدات: فالأطفال عند قذفهم للحلقات يعتبر البعض منهم كل حلقة وحدة مستقلة في حين نجد البعض الآخر يعتبر السلسلة كاملة من خمس حلقات كوحدة، و هذه الأخيرة تتم عن

مرحلة أعلى من النمو.

**4.7. كمية الفشل:** إن عزم الطفل على المجازفة بالحلقة الخاطئة يعبر أيضا عن مرحلة أعلى من نمو سلوك مستوى الطموح.( **كاميليا عبد الفتاح، 1990، ص14).**

إذن نمو مستوى الطموح يلعب دور كبير من أجل تحقيق رغبة الفرد و الأخذ بعين الاعتبار المظاهر الأربعة لسلوك من أجل توضيح مراحل مختلفة للنمو.

**8. طبيعة مستوى الطموح:** لقد أخذ مستوى الطموح عدة اعتبارات أهمها:

**1.8. مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيا:**

و المقصود بالاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح أن بعض الناس عندهم الميل إلى تقدير

و تحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض و هذا الاعتبار في تحديد طبيعة مستوى الطموح يدفعنا إلى مناقشة فكرة الوراثة أو فكرة الاكتساب، غير أن هذه النقطة لم تعد موضوعا للمناقشة لأنّ لكل فرد تكوينه البيولوجي الخاص، و هو الوقت نفسه لا يعيش منعزلا عن التفاعلات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، و من ثم يمكن القول بأن مستوى الطموح لدى الفرد يتأثر بالعوامل التكوينية و عوامل التدريب و التربية و التنشئة المختلفة.

**2.8. مستوى الطموح باعتباره وصفا لإطار تقدير الموافق:**

و يتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين:

* التجارب الشخصية من نجاح و فشل التي يمر بها الفرد و التي تعمل على تكوين أساس بحكم به على مختلف الموافق و الأهداف.

* أثر الظروف و القيم و التقاليد و العادات و اتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح،

و من ثم ينظر الفرد إلى المواقف و الأهداف و يقدرها و يقيمها من خلال هذا الإطار الحضاري العام و التجربة الشخصية الخاصة **( كاميليا عبد الفتاح، 1990، ص11)**.

**3.8. مستوى الطموح بإعتباره سمة:**

مستوى الطموح في أبعاده المختلفة يعتبر سمة فردية تتسم بها شخصية الفرد و تطبع سلوكه في أغلب مواقف حياته.

فالسمة هي ما يميز بين الناس من حيث كيفية تصرفهم و نوع سلوكهم، و هي هنا تتميز عن القدرة التي تميز بين الناس من حيث مقدار ما يعملون أي استعدادهم الذي يعين استجاباتهم

و كمية إنتاجهم و هنا يمكن القول بأن وصف مستوى الطموح كما قال فرانك و هوبي، يعتبر

أقرب إلى قياس القدرة أكثر منه قياسا للسمة باعتبارها استعدادا بعين كمية الاستجابة.

فالسمة استعداد عام أو نزعه عامة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص و تشكله و تلونه و تعين نوعه و كيفيته، و هي بهذا المعنى تشمل العواطف و الميول و الاتجاهات الخلقية و العقد النفسية و المميزات المزاجية.**( كاميليا عبد الفتاح، 1990، ص12، 11).**

مما سبق يتضح أن الطموح يتحدد من خلال محمل هذه الاعتبارات الثلاثة و الأخذ بها بعين الا عتبار من أجل تحديد مستوى الطموح.

## 9. أساليب تحديد مستوى الطموح:

يمكن تحديد مستوى الطموح من خلال الأساليب التي تساعدنا في التعرف على مستوى الطموح إذ كان أمالا و فيما يلي تحدد هذه الأساليب.

### 1.9. الدراسات المعملة:

نستخدم هذه الطريقة لقياس الأهداف القريبة فقط و التي يكون النجاح فيها ممكن التحقق بأقصر وقت و في مثل هذه التجارب يعطي الفرد مهام معينة و يعرف الدرجة التي حصل عليها أو بلغها في المحاولة الأولى، ثم يسأل عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها في المحاولة الثانية و قد

قام عدد من العلماء بعمل تجارب تتضمن تجارب تتعلق بمستوى الطموح و منهم ليفين، و سيرز، و فستيتجر Festinger .

و قد أوضحت تجاربهم في أن في التجارب المعملية تحدد مهام مستويات الفرد إذ يخبرن الفرد عما يطمح في الوصول إليه و البعض يضعون أهدافهم أعلى مما عرفوه لأدائهم السابق، و في حين البعض الآخر يضع هذه الأهداف مناسبة لأدائهم السابق و تلك الأهداف تكون مرتفعة بعد النجاح بينما تنخفض بعد الفشل.( **عبد الفتاح كاميليا، 1984، ص44،45**).

**2.9. دراسات الآمال:**

ذكر كوب Cobb(1964) و سترانج Strang(1954) أن قياس مستوى الطموح عند الأفراد نصل إليه من خلال استبيان مفتوح على المفحوصين عبارة عن سؤال محدد و ماهي الامال التي تريد أن تقبل إليها في المستقبل.

أن دراسات الأمال تعد مؤشرا هاما لتحديد أهداف الشخصية البعيدة و القريبة التي يطمح لها الشخص و تكون هذه الأهداف مختلفة من مرحلة إلى أخرى من عمر الفرد.

ففي مرحلة الطفولة تكون مبنية على الإنجاز الشخصي و القبول الاجتماعي أما في مرحلة المراهقة فهي نركز على الأشياء ذات القيمة الثقافية و الحضارية كالمكانة و المنزلة الاجتماعية

و الشهرة و النجاح المالي.( **عبد الفتاح كاميليا، 1982، ص49**).

### 3.9. دراسات تناولت المثاليات:

أشارت هيريوك ( 1974) أن دراسة الشخصية المثالية ذات أهمية في تحديد مستويات الطموح لدى الأفراد، و قد تمت دراسات على هذا المنوال بسؤال الفرد عن الشخصية المثالية التي يتمنى أن يكون على شاكلتها، و أن معرفة مثالية الطفل تشير إلى ما يأمل أن يكون عليه عندما يكبر

و لكن الضرر المتوقع حدوثه في هذه الحالة أن تكون فرص نجاح الفرد للوصول إلى الشخصية المثالية التي يتمناها قليلة و ضئيلة فقد تكون سمات الشخصية و قدرات الفرد غير مؤهلة لهذا النجاح مما يترتب عليه عدم واقعية مستوى الطموح الفرد و إصابته بالإحباط و اليأس.( **غالب بن محمد علي المشيخي، 2009، ص95**).

نستخلص مما سبق أن أساليب تحديد مستوى الطموح يعتمد أساسا على ثلاثة دراسات و من بينها: الدراسات المعملة، الدراسات الآمال و دراسات.

**10- جوانب الطموح:**

للطموح ثلاثة جوانب من بينها ما يلي:

- **الجانب الأول:** الأداء يعني ذلك النوع الأدائي الذي يعتبره الفرد هاما و يرغب في القيام به في عمل من الأعمال.

- **الجانب الثاني:** التوقع يعني توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذاك.

- **الجانب الثالث:** إلى أي جد يعد هذا الأداء هاما بالنسبة للفرد.( **مرحاب صلاح، 1989، 72**).

**خلاصة الفصل:**

إن لمستوى الطموح دورا و أهمية كبيرة في حياة الأفراد عامة و التلاميذ خاصة في مسارهم الدراسي، إذ يعد بمثابة حافز يدفع التلاميذ لقيام بسلوكيات معينة للوصول إلى تحقيق أهدافهم و طموحاتهم المستقبلية، لأن لكل فرد منا لديه طموحه الخاص الذي يسعى لتحقيقه و كل ما تتطرق إليه من عناصر يساعد المعلم و الأساتذة في رفع من مستوى الطموح لتلاميذهم من أجل تحقيق نجاح باهر في الحياة

# الفصل الرابع

# الدافعية للانجاز

**تمهيد**

**أولا :الدافعية**

1. **مفهوم الدافعية.**
2. **المفاهيم المرتبطة بالدافعية.**
3. **تصنيف الدوافع.**

**ثانيا:دافعية الانجاز..**

1. **مفهوم دافعية للانجاز**
2. **النظريات المفسرة لدافعية الانجاز**
3. **مكونات دافعية الانجاز**

4. مميزات ذوي الدافعية للانجاز المرتفعة

5. العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز

6. قياس الدافعية للانجاز..

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

يتساءل الأباء و المعلمون في أحيان كثيرة، عن السبب الكامن وراء اختلاف و تفاوت الطلبة في إقبالهم على أي دراسي أو مادة دراسية، فالبعض منهم يقبل على الدراسة بحماس كبير جدا، بينما يعرض آخرون عن التعلم، أو يقبلون عليه بفتور و امتعاض. كما قد يستغرق بعض الطلاب وقتا طويلا في نشاط دراسي و هم مستمتعون بذلك، بينما لا يتحمل آخرون تمضية و لو وقت يسير في نشاط دراسي.

إلى جانب هذا، يتساءل كل من الأباء و المربين عن سبب اختلاف الطلبة في مستوى طموحهم، إذ يسعى البعض للحصول على درجات مرتفعة و مستويات تحصيلية متفوقة، و يرضى البعض الآخر بمستويات عادية أو منخفضة.

يرتبط هذا النوع من التساؤلات، بموضوع الدافعية الذي يعتبره الباحثون في علم النفس و علوم التربية، أحد العوامل الرئيسية المسؤولية عن إختلاف الطلاب من حيث مستويات النشاط التي يظهرونها حيال المواد الدراسية و النشاطات المدرسية. إنّ معرفة مفهوم الدافعية و علاقتها بالعملية التعليمية و التعلمية، يساعد المعلم على فهم بعض العوامل المؤثرة في انتباه طلاب و في تحصيلهم الدراسي، و يمكنه من تعلم بعض الإستراتجيات التي تشجع هؤلاء الطلاب على

استثمار قدراتهم و نشاطاتهم على نحو أكثر فاعلية في مجال تحقيق أهداف تربوية متنوعة.

أولا: الدافعية:

1. تعريف الدافعية:

حاول بعض الباحثين التمييز بين الدافع و مفهوم الدافعية على أساس أن الدافع هو عبارة عن إستعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق هدف معين، أما في حالة دخول هذا الإستعداد حيز التطبيق الفعلي، فإنه الدافعية، و بالرّغم من محاولة التمييز هذه، إلا أنه لا يوجد مبرر لها، و هذا ما يشير إليه " عبد اللطيف محمد خليفة : " فالمفهومات مرادفات لبعضها البعض فكلاهما يعبر عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع." ( **عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص67**).

يعرفها عدس وتوق (1984) على أنها: " عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للإنسان التي تحرك السلوك و توجهه نحو هدف أو غرض معين و تحافظ على إستمرارية حتى يتحقق ذلك الهدف. ( **علي أحمد عبد الرحمن عياصرة، 2006، ص 89**).

و عرفها يونغ Youngبأنها " عبارة عن حالة إستشارة و توتر داخلي تثير السلوك لتحقيق هدف معين". (**عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص69**).

و تعرف كذلك أنها عبارة عن " حالة داخلية كامنة قد تكون عضوية نفسية تتسبب في إثارة سلوك معين في ظروف معينة قد تصل في النهاية إلى تحقيق هدف منشود".( **أحمد عزت راجح،**

**1999، ص78).**

في حين يعرفها "محمد نيريل أمين و محمد شوديري على أنها سيرورة إثارة السلوك و الإصرار و التوجيه المباشر نحو الأهداف"(. Mohamed Ed S.chowdhury . Mohamed Nurul Amine.2009.C.p)

و بذلك يمثل مصطلح الدافعية القوى الداخلية و الخارجية التي تحرك و توجه، و تحقق الإصرار و المثابرة في السلوك، و تكون بذلك القوة المسببة لفعل أو حركة ما، و الرّغبة المستغلة المصاحبة لأداء شيء ما. (Vallorand Rg.Thill.1993.P533

يتضح مما سبق أنّ الدافعية هي قوة داخلية تستثير حماس الفرد و تحرك و تنشط سلوكه بإتجاه معين و ذلك من أجل إشباع حاجاته الفسيولوجية و النفسية أو لتحقيق هدف أو نتيجة أو منفعة.

**2. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:**

يرتبط مفهوم الدافعية بمفاهيم أخرى وثيقة الصلة بها، لذا كان لا بد من التمييز بين هذه المفاهيم على النحو التالي:

**1.2. مفهوم الحاجة :**

يعرف أحمد عزت رابح بأنها : " حالة من العزو و النقص و الإفتقار تقترن بنوع من التوتر و الضيق لا يلبث أن يزول من قضيت الحاجة و زوال النقص سواء كان النقصان ماديا أو معنويا،

فالفرد يكون في حاجة إلى الطعام من إعوز جسمه الطعام و في حاجة إلى الأمن من إحتواه الخوف و إفتقر الأمن، و كثير من علماء النفس من يستعمل مصطلح الحاجة على أنه مرادفا لإصلاح الدافع بوجه عام".(**أحمد عزت راجح، 1986، ص66**).

و بناءا على ذلك فإنّ الحاجة هي النقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي و التي تحفز طاقته و تدفعه في الإتجاه الذي يحقق إشباعها، و تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالإفتقاد إلى شيء معين.

**2.2. الحافز:** هو حالة من التوتر تجعل الكائن العضوي في حالة من التهيؤ و الاستعداد للإستجابة لجوانب معينة في البيئة.( **أحمد عبد الخالق، 1986، ص183**).

**3.2.الباعث:** يشير علماء النفس إلى أن الباحث يرتبط بالمؤثرات الخارجية، حيث عرفه فيناك بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الفرد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو إجتماعية ( **عبد اللطيف محمد خليفة،2000، ص 79**).

و الباحث هو الذي يثير الدافع و يرضيه بمجرد الحصول عليه، فالطعام باحث يستجيب له الجوع، و الماء باحث يستجيب له دافع العطش، ووجود جائزة أو مكافأة معينة بواعث تستجيب لها دوافع مختلفة، فالدافع قوة داخل الفرد، و الباحث قوة خارجية.( **أحمد عزت راجح، 1986،ص 66**).

### 4.2. الأهداف:

تعتبر الأهداف من بين المفاهيم المرتبطة بالدافعية بحيث أنه عند تحقيق الأهداف يتمكن الكائن الحي من إعادة التوازن النفسي و الجسمي و يقلل من الحوافر فمثلا عند كسب الأصدقاء فإن ذلك سيؤدي إلى تحقيق التوازن و التقليل من الحوافز المتماثلة كحوافز الإنتماء، فالهدف إذن هو عبارة عن النتيجة المعروفة و المباشرة لأداء مقصود من أجل إشباع حاجة تحقيق الذات.( **محمد محمود بني يونس،2007**).

و الخلاصة أن جميع هذه المفاهيم و رغم إختلاف تسميتها إلا أنها ترتبط ببعضها و تتداخل فيما بينها بحيث لا نجد تمييز حاسم و قاطع بفضل بعضها عن بعض. بإعتبار أن كل من مفهوم الدوافع و بعض المفاهيم المرتبطة بها كالحاجة و الحافز و الأهداف تسعى إلى تحقيق و إشباع هدف معين الغرض منه هو تحقيق التوازن النفسي و الجسمي و التخلص من القلق و التوترات.

### 3. تصنيف الدوافع:

هناك العديد من التصفيات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة و من هذه التقسيمات ما يلي:

**1. التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلة و الدوافع الإستهلاكية:**

إن الدافع الوسيلي هو الذي يؤدي إلى إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر، أما الدافع الإستهلاكي فوظيفته هي الإشباع الفعلي للدافع ذاته.

**2. تصنيف الدوافع طبقا لمصدرها إلى ثلاثة فئات:**

* **الفئة الأولى:** دوافع الجسم و ترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد و تساهم في تنظيم الوظائف الفسيولوجية و يعرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي و من هذه الدوافع الجوع و العطش و الجنس.

* **الفئة الثانية:** دوافع إدراك الذات من خلال مختلف العمليات العقلية و هي التي تؤدي إلى مستوى تقدير الذات و تعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات و منها دافع الإنجاز.

* **الفئة الثالثة:** الدوافع الإجتماعية، و التي تختص بالعلاقات بين الأشخاص و منها دافع السيطرة.

**3. تصنيف الدوافع طبقا لنظرية " ماسلو"Maslow في** الدافعية الإنسانية قدم ماسلو تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات هي على التوالي:

- حاجات فسيولوجية.
- حاجات الأمن.

- حاجات الإنتماء و الحب.

- حاجات تقدير الذات.

-حاجات الفهم و المعرفة.

و لقد أوضح ماسوMaslow في نظريته عن الدافعية أن هناك نوعا من الإرتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها بالنسبة للفرد. و لا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى هذا المدرج إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها و على الرّغم من أنّ الدافع للإنجاز لا يوجد مباشرة في مدرج ماسلو فإنه يقع ضمن حاجات تقدير و تحقيق الذات، حيث تعد دافعية الإنجاز مكونا أساسيا يسعى الفرد نحو تحقيق ذاته فهو يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، و فيما يحققه من أهداف و فيما يسعى إليه من أساليب تضمن حياة أفضل.

**4. تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ:**

و هو أكثر التصنيفات شيوعا و إستخداما حيث تنقسم الدوافع إلى فئتين:

* الفئة الأولى: و تشمل على الدوافع فسيولوجية المنشأ، و يطلق عليها الدوافع الفسيولوجية أو الأولية و من هذه الدوافع دافع الأمومة.

* الفئة الثانية: و تتضمن الدوافع الإجتماعية و التي يكتسبها الفرد من البيئة و الإطار الحضاري

الذي يعيش فيه، و تتأثر بالسباق النفسي و الإجتماعي للفرد و يطلق عليها البعض أحيانا الدوافع السيكولوجية و من أمثلة هذه الدوافع دافع الإنجاز، دافع الإستقلال، التملك وحب الإستطلاع. ( **عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص84،87).**

يمكن إستخلاص مما سبق أن الدوافع الداخلية لها تأثير على دافع الإنجاز للفرد أكثر من الدوافع الداخلية لها تأثير على دافع الإنجاز للفرد أكثر من الدوافع الخارجية لأن الدافع الداخلي يحقق إشباعا داخليا ذاتيا للفرد بينما الدافع الخارجي يحقق من خلاله الفرد إشباعا للأخرين.

**ثانيا: الدافعية للإنجاز:**

**1. مفهوم دافعية الإنجاز:**

يعد الدافع للإنجاز مكونا جوهريا في كل النظريات ادافعية، حيث أنه يعد مكونا هاما في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أعمال و ما يحققه من أهداف، و ما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل و مستويات أرقى للوجود الإنساني.

و على ذلك فقد إختلف الباحثون في تعريفاتهم لدافع الإنجاز بإختلاف توجهاتهم و خلفياتهم الإجتماعية و الثقافية و تذكر ما يلي:

يعرفها موراي Kurry على أنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات و ممارسة القوى و الكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد و بسرعة كلما أمكن ذلك و منافسته

للأخرين، و التفوق عليهم و تقدير الفرد لذاته من خلال الإستغلال الناجح لما لديه من قدرات و إمكانيات، و قد أشار موراي إلى أن الحاجة للإنجاز قد أعطيت اسم إدارة القودWillto Power و قد إفترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى و أشمل و هي الحاجة إلى التفوق.( **عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص89**).

في حين يرى عبد القادر طه بأنها: " تشير إلى رغبة الفرد و ميلة لإنجاز ما يعهد إليه من أعمال و مهام وواجبات بأحسن مستوى و أعلى ناحية ممكنة حتى يجوز رضا رؤسائه و مخدوميه فتنفتح أمامه سبل زيادة الدخل و يسهل أمامه سبل الترقية نحو ما يوجد لدى بعض العاملين و الموظفين.( **فرج عبد القادر طه، 2003، ص352**).

أما ماكليلاند و زملائه1953 . Mc clelland Et all فقد عرفوا الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى إستعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الإرضاء، و ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الإمتياز.( **عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص90**).

و يعرفها أيضا أتكنسون و فيرجسونAtkinson/ Ferguson إستعداد الفرد للوصول للنجاح، و تحقيق هدف معين وفقا لمعيار معين من الجودة أو الإمتياز و إحساسه بالفخر و الإعتزاز عند إتمام ذلك.( **سمير كامل و سمير إبراهيم ، 2004، ص157**).

و يعرفها غباري (2000) على أنها كفاح الفرد للمحافظة على مكانه عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها، و التي يحقق بها معايير التفوق على أقرانه، و حيث يكون القيام بهذه الأنشطة مرتبطا بالنجاح أو الفشل. **(هتوف سمارة و أخرون، 2012، ص665).**

أما فاروق عبد الفتاح فيعرف الدافعية للإنجاز بأنها "الرّغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح و هو دافع ذاتي ينشط و يوجه السلوك و يعتبر من المكونات المهمة للنجاح".( **عبد الله بن طه، 2000، ص85).**

من خلال التعريفات السابقة التي قدمها الباحثون و المختصون لمفهوم دافعية الإنجاز يمكننا الإستخلاص بأن دافعية الإنجاز تعني: إستعداد الفرد لتحمل المسؤولية و السعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، و المثابرة للتغلب على العقبات و المشكلات التي تواجه الفرد و الشعور بأهمية الوقت و التخطيط للمستقبل بغية الوصول إلى النجاح و التفوق في ضوء مستوى معين من الإمتياز.

## 2. النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

تعددت النظريات المتناولة لدافعية الإنجاز و ذلك بحسب الأطر النظرية التي إنطلق منها كل باحث لهذا الموضوع، نذكر منها ما يلي:

### 1.2. نظرية أتكنسون:Ackinson

تهدف هذه النظرية إلى توقع سلوك الأفراد الذين رتبوا بتقدير عال أو منخفض بالنسبة للحاجة للإنجاز و يقول " أتكنسون" أن " الناس يكونون مرتفعي الحاجة للإنجاز عندما يكون لديهم إستعداد أو كفاح من أجل النجاح"

و هكذا يكونون مدفوعين للحصول على الأشياء التي تأتي من تحقيق أو إنجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص للنجاح و يتجنبون الأعمال السهلة و أنهم تقبلون على التدريب ليصبحوا أكثر إنجازا. **( طاهر محمود الكلالاة، 2008، ص214).**

كما أنّ هؤولاء الناس يفضلون الحصول على النقد في وقته و تغذية عكسية عن أدائهم و تظهر الدراسات أن هؤولاء الناس ذوي الحاجات المرتفعة للإنجاز يقومون بأداء أفضل خاصة في الأعمال ذات الإلتزام مثل بدء الأعمال الجديدة.**( وائل مختار إسماعيل، 2009، ص118).**

كما قال أتكنسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة و أشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل منها يتعلقان بخصال الفرد و عاملان يرتبطان بخصائص مهمة المراد إنجازها و ذلك على النحو التالي:

فيما يتعلق بخصال الفرد:

هناك على حد تعبير أتكنسون نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز.

* **النمط الأول:** الأشخاص الذين يتسمون بإرتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

* **النمط الثاني:** الأشخاص الذين يتسمون بإرتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.

و قد ركز علماء النفس في دراستهم لدافع الإنجاز على هاذين النمطين المتقابلين أو المتناظرين، فلا يوجد فرد يتمتع بنفس القدر من النمطين فالأفراد المرتفعون في الحاجة للإنجاز يتوقع أن يظهروا و الإنجاز الموجه نحو النشاط، و ذلك لأن قلقهم من الفشل محدود للغاية.

أما فيما يخص الأفراد المنخفضين في الحاجة للإنجاز فيتوقع أن لا يوجد النشاط المنجز لديهم، أو يوجد بدرجة محدودة و ذلك بسبب إفتقادهم للحاجة للإنجاز و سيطرة الخوف من الفشل و القلق عليهم.

* **خصائص المهمة:**

بالإضافة إلى عاملين الشخصية هناك أيضا موقفين أو متغيرين يتعلقان بالمهمة يجب أخذهما بالإعتبار هما:

* **العامل الأول:** إحتمالية النجاح و تشير إلى الصعوبة المدركة و هي أحد محددات المخاطرة.

* **العامل الثاني:** يقصد بالباحث للنجاح. الإهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص.( **عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص17**).

و ما يمكن إستخلاصه هو أن هذه النظرية تعتبر ( دوافع النجاح و دوافع تجنب الفشل ) من سمات الشخصية الثابتة نسبيا، و من ثم فهي محددات شخصية لدافعية الإنجاز، و تعتبر العوامل الأخرى محددات بيئية أو موقفية لدافع الإنجاز.

### 2.2. نظرية الأهداف:Goalorientation Theory

تندرج هذه النظرية تحت غطاء النظريات المعرفية الإجتماعية التي تهتم بالعمليات العقلية، و تؤكد على مدى أهمية الإدراك في عملية التعلم دون إهمال أهمية و دور العوامل الخارجية في تحقيق مستوى الدافعية. فنظرية الأهداف نموذج من دافعية الإنجاز و هي جد مستعملة و متداولة في مختلف الدراسات المتعلقةبالمجال الدراسي. .Convington.1984.Nicholls.1984.Trill.1993.Anes1992)

يرى أصحاب هذا المنظور أن الهدف الأساسي للأشخاص في المواقف التي تتطلب الإنجاز هو إظهار ما يملكونه من مؤهلات و قدرات معينة من أجل بلوغ أهداف محددة فنظرية الأهداف تحاول التأكد على وجود إرتباط عقلاني بين الأهداف و سلوك الفرد. ( **دوقة و أخرون، 2011، ص39**).

– فحسب (1992) يمكن تصنيف الأهداف المختارة من طرف الطالب إللى نوعين، النوع الأول هو ما يعرف بالأهداف الخارجية، أما النوع الثاني فيتمثل في الأهداف الداخلية.

– و هناك من الباحثين من يميزون بين أهداف التعلم و أهداف الأداء أ التقييم أو المنافسة.

– بينما يميز أخرون بين الأهداف المتمركزة حول الأنا.

– و يفرق أخرون بين أهداف السيطرة أو التحكم و أهداف الكفاءة أو المردودية.

تختلف الأهداف في الصنف الأول لأهداف التعلم أو تلك المتمركزة حول المهمة، و أهداف التحكم ) عن الصنف الثاني لأهداف التقييم، أو المتمركزة حول الأنا، أو الكفاءة) من حيث أنها تحتوي على أنماط مختلفة من التفكير، سواء تعلق الأمر بالمتعلم ذاته أو بالمهمة أو بنتائج تلك المهمة. و هكذا نجد طلبة يميلون إلى حب الإستطلاع، و يتميزون بشغف كبير للمعرفة و يسعون وراء التحديات و الإهتمام بالتعلم أي وراء أهداف ذات طابع داخلي. بينما نجد أخرين متجهين نحو هدف الحصول على أهداف ذات طابع خارجي أي الحصول على العلامات أو الجوائز أو التقييم الإيجابي أو إرضاء الوالدين و الأساتذة و هم يسعون في آن واحد إلى تجنب التقييم السلبي. **( دوقة و أخرون، 2011، ص39_40)**.

يتضح من خلال ما سبق، أن هناك صنفا من طلبة يتميزون بدافعية داخلية تكون موجهة بأهداف داخلية. حيث نجدهم يسعون دائما لتحسين مستواهم المعرفي و الأدائي من خلال الإستطلاع و البحث و الإقبال على إنجاز المهمات بشغف، و المثابرة لإنجاحها بنجاح. و هناك صنف آخر من الطلبة تكون دافعيتهم خارجية، و أهدافهم خارجية. و تتمثل خاصة في تحصيل

علامات جيدة، و تقييم إيجابي قصد إرضاء الأساتذة و الأولياء مثلا. أن يكون هدفهم هو المنافسة من أجل الحصول على المراكز الأولى لتحقيق الذات و البروز إلى جانب الحصول على المكافأت.

### 3.2. نظرية "العزو":

يعتبر "هيدر"Hyder هو المؤسس لنظرية العزو، و من الأوائل الذين إهتموا بدوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، و قد بين أن الأفراد يعزون الأحداث إلى القوى الشخصية أو البيئية أو الإثنين معا، كما أنهم يفسرون عائد السلوك في ضوء هذه الجوانب.( **عبد اللطيف خليفة، 2000، ص153**).

و قد تمت دراسة دراسة عمليات " العزو" السببي في عدة مجالات نذكر منها: إتجاهات الإستثارة الإنفعالية، أما بالنسبة " للدافعية للإنجاز"، فقد أوضح كل من "أركيس" و " فراسكي" أن للعزو أهمية بالغة في الدافعية للإنجار، ذلك أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من الدفع لتحاشي الفشل يميلون إلى عزو و النجاح إلى أسباب داخلية، و في المقابل نجد أن الأفراد الذين لديهم الدافع لتحاشي الفشل بدرجة أكبر من الدافع لتحقيق النجاح يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية، خلافا لما جاء به "أتكنسون.

و يرى "وينر" Weiner أن الفشل في تحقيق الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل، كما يمكن

أن يؤدي أيضا إلى إعادة النظر و المثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف. ( **مصطفى حسين الباهي و أمينة إبراهيم شيلبي، 1998، ص40**).

**4.2. نظرية التنافر المعرفي:**

تمثل نظرية "التنافر المعرفي" التي قدمها "فستنجر"Festenger إمتداد لنظرية ( التوقع – القيمة) و التي تفترض أن كل من العناصر المعرفية تتضمن معرفة بذاتها ( ما نحبه، ما نكرهه، أهدافنا و أشكال سلوكنا) و معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب العنصر الأخر، حدوث التوتر الذي يملي على الفرد ضرورة التخلص منه.( **عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص140**).

وأشار " فيستنجر إلى أن مصادر التنافر تتمثل في آثار قرار إتخذ من دون معرفة لما سيترتب عنه، و كذا أثار السلوك المضاد للإتجاهات و المعتقدات، و من ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر على أداء الفرد في المواقف الإنجازية، و عليه يعد الإتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز، و على ضوء هذه النظرية قدم كل من الباحثين " فيشيين" Fichbeinو أجزنAgzen، نموذجا للفعل المبرر عقليا The Reasoned Action model لتحديد العلاقة بين المعتقدات و الإتجاهات و السلوك، و كذا الوقوف على العوامل

المسؤولة على الإتساق، و كان مفاد إفتراضهما أن الفرد يقوم بسلوك معين إنطلاقا من منطلق ما. **(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 148).**

و يتلخص هذا النموذج في كون أن أداء الفرد أو عدم أدائه لسلوك معين يرتبط بمعتقداته حول مترتبات ذلك، و كذا بمعتقداته حول نظرة الأخرين و توقعهم لأدائه، إضافة إلى الدافعية لإتمام ذلك السلوك، و قد صاغا تصورهما في المعادلة التالية:

**السلوك: النية لأدائه: ( معتقدات الفرد حول إحتمال أداء السلوك إلى نتائج معينة. تقييمه لهذه النتائج) + ( مجموع إدراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية. دافعية لإتمام أداء السلوك).**

### 5.2. نظرية التعلم الإجتماعي:

يعتبر التعلم السابق حسب هذه النظرية من المصادر الرئيسية للدافعية، إذ أنّ نجاح أو فشل إستجابة معينة تؤدي إلى نتائج إيجابية أو سلبية، و بالتالي تنشأ الرغبة و الدافع لتكرار السلوك الناتج عن التعلم عن طريق التعلم الإجتماعي الذي يتأسس بالنمذجة، أو القدرة على تقليد الآخرين.

كما أنّ التعلم يرتبط بالتعزيز الإجتماعي لأن السلوك المعزز أو المدعم يكون بمثابة الحافز أو الدافع لتكرار السلوك أو الأداء مرة أخرى. **( عدس عبد الرحمن، 1999، ص13).**

### 6.2. نظرية التقرير الذاتي:

تؤكد هذه النظرية للدافعية الداخلية على الإستقلال الذاتي، و لقد إتفق علماء الدافعية للإنجاز أمثل " دوشام"Decharms، و ديسي و ريان Ryan et Des و غيرهم على أن الأفراد يدفعوا داخليا لتنمية كفايتهم. و أن مشاعر الكفاية تزيد الإهتمام الداخلي بالأنشطة.

إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى هي الحاجة لأن يتمتعوا بتقرير الذاتي، فلقد إفترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الإعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناءا على إرادتهم الخاصة، أي بناءا على أنهم يريدون الإشتراك بالفعل، ليس عن طريق فرض عليهم الإشتراك في الأنشطة، و يفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك فيها الأفراد أنفسهم على أنها السبب في سلوكياتهم و التي يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي، و بين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون في سلوكياتهم من أجل الحصول على المكافأت و إسعاد شخص آخر، أو نتيجة إرغام خارجي، و التي يشيرون لها بمصدر الضبط الخارجي، حيث يدعي هؤولاء العلماء بأن الأفراد أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للإشتراك في نشاط عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا.

إنه وفق لهذه النظرية، تكون الأداءات عن الدافعية ذات تحديد داخلي، يقوم بها الفرد بإختياره و بإرادته، و تصدق مع إحساسه بذاته، و ذات تحديد خارجي عندما تكون مرفوضة من قوى

شخصية أو نفسية خارجية.( **سهير كامل أحمد، 2003، ص 95**).

نستنتج من هذه النظرية أن الأفراد يكونون مهتمين بإنجازاتهم و مهامهم عندما يعتقدون أنهم مدفوعون لها برغبة منهم، و بإرادتهم و إختيارهم، و ليس مفروضة عليهم من طرف العالم المحيط بهم.

**2.3. مكونات دافعية للإنجاز:**

تتكون الدافعية للإنجاز بما يلي:

يرى قولفورد Guilferd1959 وجود ثلاثة عناصر تحدد الدافعية هي:

1_ الطموح العام.

2_ المثابرة.

3_ التحمل.

أما ديان أرغوستDegan and Harvighurst يقسمان الدافعية للإنجاز إلى أنواع

1_ الحاجة للاشعورية للإنجاز.

2_ إعلاء قيمة الإنجاز.

3_ الدافعية الذاتية.

4_ الدافعية الإجتماعية.

و توصل متشMitche 1961 إلى أن الدافعية للإنجاز يتكون من الأبعاد التالية:

1_ عامل الإنجاز الأكاديمي و الإقتدار.

2_ عامل تحقيق رغبة الإنجاز.

3_ عامل الدافع للإنجاز غير الأكاديمي.

4_ عامل الرضا عن الذات.

5_ عامل الضغط الخارجي للإنجاز.

كما أسفر التحليل العالمي في دراسة **(جسون Jachon et all و آخرون 1976)** عن العوامل التالية:

1_ المكانة بين الأندادز

2_ المكانة بين الخبراء.

3_ التملك.

4_ الإنجاز بالإستقلال.

5_ التنافسية.

6_ الإهتمام بالإمتياز.

أما (لاتا Latta 1978) فقد توصل إلى العوامل التالية لفئة الذكور:

1_ الأمل في النجاح.

2_ الخوف من الفشل.

3_ تفضيل مواقف توجه للإنجاز.

أما بالنسبة لفئة الإناث فقد توصل إلى العوامل التالية:

1_ الأمل في النجاح.

2_ الخوف من الفشل.

3_ إتجاه التلذذ بالحياة حين تكون المتعة في أقصى مداها.

و أسفرت الدراسة التي قام بها رشاد عبد العزيز موسى 1985 عن العوامل التالية:

1_ الإمتياز.

2_ التنافسية.

3_ المثابرة.

نستنتج من خلال ما سبق أن الدافعية للإنجاز لها مكونات عديدة أهمها المثابرة، المنافسة، الطموح، إلا أن هذه المكونات لا بد من توفرها لدى الفرد بدرجات من أجل تحقيق رغباته بنجاح و إمتياز **(رشاد علي عبد العزيز ،1994، ص 21.22)**.

**4. مميزات ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة:**

* يتميز الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز بخصائص نذكر من أهمها:

_ حرص الأفراد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة.

_ الإعتزاز بالذات و تقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة.

_ التغلب على العقبات و بلوغ معايير الإمتياز.( **مصطفى حسين الباهي و أمينة إبراهيم شلبي، 1999**).

_ يهتم الطالب ذو الدرجة المرتفعة من دافعية الإنجاز الدراسي لما يؤديه من عمل في حد ذاته أكثر من إهتمامه بأي عائد يعود عليه من إنجاز هذا العمل، و هو دون شك يرغب في الحصول على درجات ممتازة لكونها مقياس لدرجة إمتيازه في أداء عمله.

يتميز الطلبة مرتفعي دافعية الانجاز الدراسي بالثقة العالية بالنفس حيث يميلون للشك في أراء الأفراد الأكثر خبرة منهم، يلتزمون بأدائهم حتى لو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذي يريدون اتخاذ القرار فية.

-يفضلون النشاطات التغيرة و التي تحدث فيها تحديات مستمرة، و ينفرون من النشاطات الروتينية.(**مجدي أحمد عبد الله،2003،ص181،180**).

– قدراتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة و منطقية في تصوراتهم للمشكلات التي

يواجهونها، و التي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة و يمكن تحقيقها.

– ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا في المدرسة و يحصلون على ترقيات في وظائفهم و على نجاحات في ادارة أعمالهم.

– يتجنبون المهام الصعبة جدا، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها و يتجنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدي فيها.**(عاطف حسن شواشرة،2007، ص 3،5)**

– و يرى ماكليلاند و زملائه أن الأشخاص ذوي الدافعية العالية يميلون الى اختيار متوسطة الصعوبة.

– يتسمون بالأصرار و المثابرة أكثر من ذوي الحاجة المنخفضة للانجاز.

– يصف فاروق عبد الفتاح الأفراد ذو الدافع المرتفع للانجاز أنهم يميلون الى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة.**(عبد الله بن طه،2000،ص 85)**

تعتبر هذه المميزات رمزدلالة على واقعية الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز و على فهمهم لذواتهم و معرفهم بقدراتهم الشخصية كما تدل كذلك على التكيف النفسي لهؤولاء الأفراد، و كما نستخلص أن الأفراد ذوي الدافعية للانجاز ليس كأفراد العاديين يتميزون باستقلال الشخصية،فهم يفصلون التحدي، و انجاز المهام الصعبة التي قد يعجز عنها أفراد أخرين فهم

ينجزون رغبة في الانجاز و ليس لارضاء الناس.

**5- العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز:**

يتوقع أن الأشخاص الذين لديهم دافعية الانجاز عالية يكون ادراكهم للأشياء التي يؤدونها أو التي يطمحون الوصول اليها واضحة، و ذلك مقارنة بالأشخاص الذين لديهم دافع الانجاز منخفض، و ذلك راجع الى تدخل عدة عوامل و هي:

**5-1- المستوى الاجتماعي و الاقتصادي:**

ان الأفراد يختلفون في معيشتهم و طريقة تنشئتهم و أسلوب تعاملهم مع معطيات الحياة، فالفرد يكتسب القيم و المفاهيم الاجتماعية من خلال تفاعلهمع أسرته و البيئة التي تحيط به، و حيث أن الدافعية للانجاز مكتسبة تأتي عنطريق القيم السائدة في بيئة الفرد و المفاهيم التي يتلقاها، و كذلك مستويات الطموح التي تسمح بها، لذلك فان الفرد الذي ينشأ في بيئة فقيرة من حيث المستوى الثقافي فانه بلا شك يتأثر بذلك المحيط و ستقل عنده دافعية للانجاز لعدم وجود مستوى الطموح عالى، أما الفرد الذي يعيش في أسرة من ذوي الدخل المتوسط أو العالي فان أفراد تلك الأسرة قد يحملون دافعية أعلى و هذا نتاج البيئة التي يعيشون فيها. فلأب الذي أكمل دراسته الجامعية و عرف أهمية العلم للفرد و المجتمع، لا يقبل أن يقل تحصيل أبناءه عن المستوى الجامعي، بعكس الأب الذي لا يعرف أهمية الدراسة.**(أحمد الزغبي،2003، ص 279).**

**5-2- القيم الثقافية السائدة و الدور الاجتماعي للفرد:**

تلعب القيم المسطرة و العادات السائدة دورا في طبيعة الدافعية نحو الانجاز بالنسبة للفرد، و تختاف هذه الدافعية باختلاف الدور الاجتماعي و ما ينطوي عليه من مكانة اجتماعية، و طبيعة السؤولية لكل دور من الأدوار الاجتماعية.**(علي محمد جبران،دت،ص 13)**

اضافة الى هذه العوامل يمكن اضافة العوامل التالية:

**5-3- التوقع للهدف:**

ليس الهدف وحده ما يوجه دافع الانجاز و لكن نوع و مستوى التوقع، فالفرد الذي لديه قناعات و توقع ايجابي لتحقيق الهدف سوف يبذل المزيد من الجهد ، أما اذا كان لديه توقع سلبي فان ذلك يؤدي الى انخفاض درجة الانجاز عنده، لذلك من الأهمية مساعدة الفرد على التقييم الواقعي لمستوى الهدف.

**5-4- الرؤية الى المستقبل:**

تمثل الأهداف الشخصية للمستقبل عنصرا هاما في زيادة دافعية الانجاز، حيث أنها مصدر الطاقة و التشجيع لانجازو ممارسة الأنشطة التي تحقق هذه الأهداف.

**6.5. الحاجة إلى تجنب الفشل و تحقيق النجاح:**

هناك نمطان شائعان يؤثران في السلوك الإيجابي و الجوانب النفسية للفرد. إذ يمكن للخوف من

الفشل أن يؤدي إلى تحسين الأداء، و لكن يؤثر سلبا على روح المبادرة بحيث يميل الفرد إلى إستخدام طرق دفاعية. كذلك فإن الرغبة في تحقيق النجاح يمكن أن تؤثر سلبا على الجانب النفسي للفرد، حيث يميل الفرد إلى القلق و التفكير في كل السبل لتحقيق ذلك النجاح.

### 7.5. التقدير الإجتماعي:

تتأثر دافعية الإنجاز بحاجة الفرد للحصول على الإستحسان و القبول و التقدير الإجتماعي من الأشخاص المهمين بالنسبة له مثل الأسرة، المعلم الإدارة، جماعة الأصدقاء... و بالتالي فإن توقعات هؤولاء نحو الأهداف المطلوبة من الفرد تحقيقها تمثل دفعا قويا له لسعي نحو الإمتياز و التفوق للحصول على تقديرهم، و سلوك الفرد في ضوء توجه الموافقة أو التقدير الإجتماعي يتضح كذلك عندما يحرص على بذل أقصى جهد لتحقيق أفضل أداء أمام الأخرين.

### 8.5. الحاجة إلى الإنجاز:

يمكن إعتبار درجة الشعور بالحاجة إلى الإنجاز سمة عامة و لكن مستوى شدتها نوعي لكل نشاط أو موقف، بمعنى أن الفرد يمكن أن يتميز بالسلوك الإنجازي بدرجة عالية نحو موقف معين أكثر من موقف آخر و يتوقع ذلك بدرجة كبيرة على قيمة الحافز الذي يحصل عليه في ضوء إحتمال النجاح أو الفشل، و مستوى الحاجة إلى الإنجاز يتوقع أن يؤثر في سلوك الفرد من حيث تحمل المبادرة أو الإقبال عليها و تطوير الأداء. ( **أسامة كامل راتب، 2001،**

**ص253_254).**

يتضح مما سبق أن الدافعية للإنجاز تتعلق بعدة عوامل منها ما يتعلق بالمستوى الإجتماعي و الإقتصادي و القيم الثقافية السائدة و الدور الإجتماعي للفرد و منها ما يتعلق بالتوقع للهدف و الرؤية إلى المستقبل و خبرات النجاح و منها ما يتعلق بالتقدير الإجتماعي و الحاجة إلى الإنجاز.

**6. قياس الدافعية للإنجاز:**

**لدافعية الانجاز عدة اساليب لقياسها ، و نذكر منها ما يلي:**

**1.6. الأساليب الإسقاطية:Progectives Techniques**

قدم كل من "ميرايMurray و "مورقان" Mourkan (1935) إختبار تفهم الموضوعTAT، و إستمرت أبحاثهما في العيادة النفسية بجامعة " هارفارد" بالولايات المتحدة الأمريكية إلا أن توصلا إلى ضبط الإختبار عام ( 1938) و أصبح يستخدم إستخداما واسعا في الممارسة الإكلينكية و في البحوث النفسية.

لكن إستخدام هذه التقنية في مجال الدافعية للإنجاز أخذ بعدا أكثر تطورا و دقة مع أبحاث كل من "مكليلاند"MCCLELLAND، و "أتكنسون" ATKIHSONاللذان حاولا أن يتصديا لمختلف الإنتقادات التي وجهت لإختيار تفهم الموضوعTAT، خاصة تلك المرتبطة بدرجة صدقه و ثباته.

و في الإطار بين " روسانشتين" ROSENTCHIN(1952) أن مستوى الدافعية للإنجاز يرتبط إلى حد كبير بالتأثيرات الدافعة الخاصة بدلالات الصورة و أماراتها، و في هذا الإطار يؤكد " أتكنسون" على أهمية وعي القائمين على قياس الدافعية للإنجاز من خلال تفهم الموضوع TATبمشكلة التحكم فيما تنطوي عليه الصورة من أمارات و دلالات، و بضرورة أخذ عينة من المواقف التي تتصل يالإنجاز أو تنتمي إليه، و لكن الوصول إلى هذه الدرجة من الحبكة يبدو أمر صعب التحقيق، كون واضعوا الإختبار لم يوضحوا الأساس المنطقي الذي يكمن وراء إختيارهم لهذه الصور أو النماذج الموقفية، مما يعني أن إختبار تفهم الموضوع TATلا يزال ينطوي على نقص نسبي من حيث صدق المضمون. **(إبراهيم قشقوش و طلعت منصور، 1979، ص80).**

**2.6. أساليب التقرير الذاتي:**

قام " سميث" SMITH(1973) بتصميم إستبيان لقياس " دافع الإنجاز لدى الراشدين، و كان يتكون في صورته الأولى من ( 103 سؤالا) و إنتقى منها " عشر عبارات" الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد من حيث دافعية الإنجاز، ثم تحقق الباحث من مدى صدق و ثبات الإستبيان بأكثر من طريقة و حصل عل نتائج مرضية.

كما قام كل من "ريشارد" و كسيدي RICHARD AND CASSIDY( 1989) بتصميم

إستبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الكبار، و كان هذا الاختبار يتكون من ( 102 بندا)، ثم اختارا منها:

( 49 بندا) لاستعمالها في تقنية " التحليل العاملي"، و قدما بيانات واضحة عن صدق و ثبات هذه الأداة.

و قام " هيرمنس"HEARMAMS ( 1970) بتصميم اختبار " الدافع للإنجاز" و ذلك بعد أن حصر جميع الظواهر المتعلقة بمفهوم الدافعية للإنجاز، و تكون الاختبار من (29 عبارة ) متعددة الاختيار.( **إبراهيم قشقوش و طلعت منصور1979، ص94).**

كما قام كل من " رشاد عبد العزيز موسى" و "صلاح الدين أبو ناهية" بترجمة و تكييف الاختبار على البيئة العربية، و تحصلا على معامل ثبات و صدق عاليين.( **مجدي أحمد عبد الله، 2003،ص 187).**

و في إطار الجهود التي بذلت من لدى الباحثين العرب بغية التوصل إلى إيجاد وسائل لقياس الدافعية للإنجاز تكون أكثر ملائمة مع خصائص المجتمعات العربية، قام "إبراهيم قشوش (1975) بتصميم أول أداة عربية لقياس " دافع الإنجاز"، إستند في بنائها للمفهوم نفسه الذي إعتمده " مكليلاند و أخرون عن " دافع الإنجاز" و قد عرض العبارات الأولية للإستبيان على مجموعة من المحكمين، حيث إتفقوا على صلاحية (32 عبارة) لقياس الدافعية للإنجاز كما تم

التأكد من ثبات الإختبار عن طريق الإعادة و التلازم مع محكات أخرى.

و توصل في الأخير إلى نتائج مرضية.( **إبراهيم قشوش و طلعت منصور، 1979، ص95**).

و على الرّغم مما توصلت إليه أساليب التقرير الذاتي في قياس الدافعية للإنجاز، إلا أنها إنطوت على جملة من النقائص و السلبيات إرتبطت خاصة بمدى صدق إجابة المفحوص أثناء إستجوابه، كونها صممت بكيفية يمكن أن يدرك المفحوص من خلال الغرض منها، و بالتالي تتأثر إجاباته بهذا الإدراك، على عكس الأساليب الإسقاطية التي تعمد على التداعيات الحرة التي لا يدرك المفحوص الهدف من ورائها، و بالتالي قد لا يستعمل ميكانيزمات الدفاع بصورة واضحة

**خلاصة الفصل:**

لقد تم في هذا الفصل التعرض لموضوع الدافعية للإنجاز، و بعد عرض التعاريف المقدمة من طرف الباحثين تم الإجماع على أن الدافعية هي حالة داخلية تستثير الفرد و تحرك و تنشط سلوكه باتجاه معين و ذلك من أجل إشباع حاجاته الفسيولوجية و النفسية أو لتحقيق هدف أو نتيجة أو منفعة.

كما تم في هذا الفصل عرض بعض المفاهيم التي لها علاقة بالدافعية، ثم عرض لتصنيف الدوافع. و تم أيضا في هذا الفصل عرض بعض التعاريف التي قدمها الباحثين حول الدافعية للإنجاز، ولقد تم الإجماع على أن الدافع للإنجاز هو استعداد الفرد لتحمل المسؤولية و السعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، و المثابرة للتغلب على العقبات و المشكلات التي تواجه الفرد و الشعور بأهمية الوقت و التخطيط للمستقبل بغية الوصول إلى النجاح و التفوق في ضوء مستوى معين من الإمتياز.

كما تم تقديم بعض النظريات النفسية المستخدمة في تفسير السلوك في سياقات الإنجاز و منها نظرية أتكسون حيث تعتبر هذه النظرية أن دوافع النجاح و دوافع تجنب الفشل من سمات الشخصية الثابتة نسبيا، و من ثم فهي محددات شخصية لدافعية الإنجاز، و تعتبر العوامل

الأخرى إحتمالات النجاح أو الفشل، قيمة بواعث النجاح أو الفشل محددات بيئية أو موقفية أو موقفية لدافع الإنجاز، أما نظرية الهدف فما نستنتجه منها أن سلوك الفرد يختلف حسب إختلاف الهدف منه، أما نظرية العزو فتسلم بإفتراض مفاده أن الفرد لا يكتفي بالإستجابة فقط للأحداث، بل هو بحاجة إلى فهم معمق للعالم المحيط به، و كذلك الحاجة إلى التحكم و السيطرة على البيئة و التنبؤ بالسلوك المستقبلي، أما نظرية التنافر المعرفي فتسلم بكون أداء الفرد أو عدم أدائه لسلوك معين يرتبط بمعتقداته حول مترتبات ذلك، و كذا بمعتقداته حول نظرة الأخرين و توقعهم لأدائه، أما نظرية التعلم الإجتماعي فتقوم على أساس أن الفرد يتحدد حسب قيمة المعززات الموجهة له، و كذلك حسب معتقداته نحو إنجاز المهمة، أما نظرية التقرير الذاتي تقوم على أساس أن الأفراد يكون أدائهم جيدا إذا إعتقدوا أنهم مدفوعون حسب إختياراتهم و رغبتهم و ليس حسب الظروف البيئية. كما تم التعرض أيضا لمكونات الدافعية للإنجاز و كذا مميزات ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة.

تم التعرض أيضا للعوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز، و أخيرا تم تصنيف مقاييس الدافعية للإنجاز إلى مقاييس إسقاطية و مقاييس التقرير الذاتي.

# الجانب التطبيقي

# الجانب التطبيقي

## الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

**تمهيد**

**1- منهج الدراسة**

**2- الدراسة الاستطلاعية**

**3- مجتمع و الحدود الزمنية و المكانية للدراسة**

**4- عينة الدراسة**

**5- أدوات الدراسة.**

**6-المعالجة الإحصائية للبيانات**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

بعد أن تطرقنا في الفصول السابقة الى الجانب النظري و إلى تحديد إشكالية البحث وفرضياته و أهميته و أهدافه و بعد قيامنا بتحديد المفاهيم الأساسية لموضوع بحثنا، و كذلك استعرضنا لأهم الجوانب المرتبطة به في كل فصل على حد، نصل إلى الجانب الميداني الذي يعتبر كمحاولة لاختبار فرضيات البحث و سنقوم في هذا الفصل بالتطرق إلى الإجراءات التطبيقية التي ستعرض فيها مختلف الخطوات المتبعة في دراستنا الميدانية بشيء من التفصيل.

**1-منهج الدراسة:**

يتطلب أي بحث علمي منهجا لدراسته، و قد عرفه "**بوحوش**" **(1990)** على أنه :

" على أنه مجموعة من القواعد العامة التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى حقيقة في العلم و لكن ما هو ما هو معروف و طرق البحث تختلف باختلاف المواضيع، لهذا على الباحث أن يعتمد على أدوات وتقنيات تضمن له تحديد المجال التطبيقي ، و توضيح معالمه في سبيل استثمار معطيات الذي مثل قاعدة بحثه".**(بوحوش عمار، 1990،ص108/107)**

و عليه فان المنهج المتبع في بحثنا يتمثل في المنهج الوصفي ، حيث يعرفه "مروان عبد المجيد إبراهيم " (2000) : على أنه " منهج يهدف إلى اكتشاف الوقائع ووصف الظواهر و صفا دقيقا و تحديدا كيفيا و كميا، و هو بالكشف عن الحالة السابقة للظواهر، و كيف وصلت إلى صورتها الحالية، و تحاول التنبؤ بما ستكون عليه بالمستقبل" **(مروان عبد المجيد إبراهيم،2000،ص126/125)**.

و هو الأكثر استعمالا في البحوث النفسية و التربوية، فهو الدراسة أي يتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الأوضاع، كما يعود سبب اعتمادنا على هذا المنهج لكونه يتماشى مع طبيعة بحثنا أيضا و ذلك لمعرفة ما اذا هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

**2-الدراسة الاستطلاعية:**

تهدف الدراسة الاستطلاعية حسب غانم (2004) الى الكشف عن الظروف التي يمكن للظاهرة أن تكون موضع الدراسة و التعرف على أهم الظروف التي يمكن اخضاعها للبحث العلمي الدقيق(**محمد حسن غانم، 2004، ص 117**).

فقبل شروعنا في الدراسة الأساسية، كان من الضروري اجراء دراسة أولية التي تعتبر بمثابة تمهيد للدراسة الأساسية للتعرف على مدى توفير عينة البحث و التأكد من مدى وضوح العبارات المتوجدة في الأدوات المستعملة في متغيرات البحث.

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة في البحوث العلمية، فهي صورة مصغرة للبحث، فأول خطوة قمنا بها في دراستنا الاستطلاعية هي التوجيه الى مكان اجراء البحث المتمثل في " ثانوية موزارين سعيد"، و "ثانوية لعدلاني أعمر"، و ذلك في 5، 12 ديسمبر 2019 من السنة الدراسية، بعد الحصول على ترخيص من طرف قسم العلوم الانسانية و الاجتماعية بجامعة مولود معمري– تيزي وزو– وكذا من طرف مدير المؤسستين ليلك الثانويتين، حيث قابلنا مدير الثانوتيين و قد لنا رخصة البحث و عرضنا عليه موضوع بحثنا و طلبا منه تطبيق استبيان حول التوجيه المدرسي، ومقياس لمستوى الطموح و مقياسالدافعيةللانجاز على تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية و آداب و فلسفة على عينة من التلاميذ قوامها 30 تلميذ و تلميذة، و بعد التطبيق أبدى بعض التلاميذ اشكال و عدم فهمهم لبعض العبارات في بنود الاستبيان و المقاييس، و نحن بدونا قمنا بشرح لهم تلك العبارات الغامضة.

و توصلنا من خلال الدراسة الاستطلاعية الى امكانية تطبيق المقاييس و هذا لبساطتهم خاصة العبارات حيث كانت في متناول الجميع.

## 2-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

قد تم الاعتماد في هذا البحث على العينة القصدية التي تتضمن اختيار عدة حالات نمطية أو عدة حالات تمثل الأبعاد المختلفة لمجتمع البحث، و تسمى أيضا بالعينة المقصودة باعتبار الباحث يقصد مفردات العينة.

## 2-2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

بعد حصولنا على أدوات لجمع البيانات و المتمثلة في مقياس مستوى الطموح و مقياس الدافعية للانجاز و استبيان للتوجيه المدرسي و قد تم توزيعهم على العينة المتمثلة في تلاميذ السنة الثانية ثانوي و تمثلت في (30) تلميذ و تلميذة أخبروا بطريقة قصدية و ذلك بمنح التلاميذ الوقت الكافي للإجابة كتابيا على المقاييس المطبقة عليهم و قد تمثلت العينة من (15) تلميذ و تلميذة من تخصص آداب و فلسفة و (15) تلميذ و تلميذة من تخصص علوم تجريبية و يتضح ذلك من خلال الجداول التالية:

**جدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس:**

| الجنس | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| الذكور | 12 | 40% |
| الإناث | 18 | %60 |
| المجموع | 30 | %100 |

يتضح من خلال الجدول أن النسبة المئوية للإناث تقدر ب 60 فهي مرتفعة أما النسبة المئوية للذكور فتقدر ب 40 فهي منخفضة.

**جدول رقم(2): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص:**

| التخصص | المجموع | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| علوم تجريبية | 15 | %50 |
| آداب و فلسفة | 15 | %50 |
| المجموع | 30 | %100 |

من خلال الجدول رقم 2 يتضح أن توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص بالتساوي 15 علوم تجريبية و 15 آداب و فلسفة.

**العينة القصدية:**

هي عينة يتم سحبها بطريقة عير عشوائية و التي تقوم على اختيار حالات معينة من المجتمع الأصلي الذي يتم فيه الدراسة.**(محمد بوعلاق، 2009، ص 3).**

**3-مجتمع البحث و الحدود الزمانيةو المكانية لدراسة الأساسية:**

أجريت هذه الدراسة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي ب ستة ثانويات بولايتي بومرداس و تيزي وزو ، لذلك فإن مجتمع الدراسة الحالية تتضمن كافة التلاميذ المسجلين بالسنة الثانية ثانوي و من مختلف الشعب خلال السنة الدراسية 2020/2019 ، تم الترخيص لإجراء الدراسة الميدانية من طرف مديرية التربية لولاية تيزي وزو خلال الفترة الممتدة من 2020/01/09 الى غاية 2020/01/30 . وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة 200 تلميذ و تلميذة منهم 100 ذكور بنسبة 50 % ، بينما بلغ عدد الاناث 100 بنسبة 50% ،كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (10): يمثل توزيع افراد مجتمع الدراسة:**

| المؤسسة التعليمية | الذكور | الاناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| ثانوية متعددة الإختصصاتمعاتقة"موزارين سعيد | 15 | 15 | 30 |
| ثانوية لعدلاني أعمر معاتقة | 18 | 18 | 36 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ثانوية جديدة سوق الاثنين | 17 | 17 | 34 |
| ثانوية شافعي أحمد | 15 | 15 | 30 |
| بويري بوعلام | 15 | 15 | 30 |
| كنتور سعيد | 25 | 15 | 40 |

**4-عينة الدراسة:**

تعتبر العينة اختيار الجزمن الكل و هذا الجزء يتكون تشكيليا للكل ، و العينة عبارة عن عملية تأتي لتسهيل البحث العلمي تعطي نتائج على العموم دقيقة و تجيب على معظم اسئلة الموضوع (بن مرسي ،2005)

و تعد عينة البحث ذلك الحجم الذي يعكس خصائص المجتمع المدروس و هذا يعتمد على حجم المجتمع فحسب كلما كان المجتمع غير متجانس كانت النتيجة الحاجة الى العينة كبيرة الحجم تتضائل حينما يكون المجتمع متجانس ( قدوري،2012 ،ص15).

فحجم عينة دراستنا يتمثل في 200 تلميذ و تلميذة من السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية و آداب وفلسفة ،علوم طبيعية و لغات أجنبية .

**1. كيفية إختيار العينة:**

قمنا بتطبيق المقاييس و الاستبيان على عينة تتكون من 200 تلميذ و تلميذة من السنة الثانية ثانوي ، و الذي تم إختيارهم بالطريقة القصدية .

**5-أدوات الدراسة:**

**اولا : استبيان التوجيه المدرسي :**

هو عبارة عن استبيان خاص بالتوجيه المدرسي و يحتوي على 10 بند ، يقوم كل تلميذ و تلميذة بالإجابة على كل سؤال و ذلك بإختيار أحد الاجابات المقترحة المتمثلة بجواب (نعم ، لا).

**مفتاح التصحيح لاستبيان التوجية المدرسي:**

**جدول رقم (3): مفتاح التصحيح لاستبيان التوجيه المدرسي:**

| مفتاح التصحيح | |
|---|---|
| نعم | 1 |
| لا | 2 |

**جدول رقم (4): يمثل الفاكروميخ لثبات الاستبيان:**

| العينة | البنود | الفا كرومباخ |
|---|---|---|
| 30 | 10 | 0.71 |

لحساب ثبات الاستبيان تم تطبيقه على عينة متكونة من 30 تلميذ وتلميذة بثانوية متعددة التخصصات بمعاتقة و ثانوية لعدلاني اعمر، وبعد حصولنا على البيانات تم حساب معامل **ألفا كرومباخ** باستخدام SPSS وتحصلنا على معامل 0.71 هي درجة مرتفعة يدل على أن الاستبيان ثابت وممكن تطبيقه على عينة البحث.

**ثانيا: مقياس مستوى الطموح**

**1. وصف مقياس مستوى الطموح:**

هو مقياس مستوى الطموح للباحث "ابراهيم خليل رسول 1948" و يحتوي على 66 فقرة لقياس مستوى الطموح لدى الطلبة ، و يتكون هذا الاستبيان في صورته النهائية على 62 بندا تقيس أربعة أبعاد ، كل بند يتضمن عدد معين من البنود و البعاد هي :

**جدول رقم (5): بنود مقياس مستوى الطموح:**

| الأبعاد | رقم البنود | عدد البنود |
|---|---|---|
| النظرة لدراسة الثانوية | 41.45.37.33.29.25.21.17.13.09.05.01 | 12 |
| النظرة للتفوق الدراسي | 42.46.49.52.55.57.59.38.34.30.26.22.18.14.10 06.02. | 17 |
| النظرة لدراسة الجامعية | .53.50.74.43.39.35.31.27.23.19.15.11.07.03 | 14 |
| النظرة للحياة | .04.08.12.16.20.24.28.32.36.40.44.48.51.54.56 60.61.62.58 | 19 |

**جدول رقم (06) : يبين توزيع الدرجات على فقرات مقياس مستوى الطموح :**

| العبارات | تنطبق عليا دائما | تنطبق عليا أحيانا | لا تنطبق عليا بدا |
|---|---|---|---|
| عبارات تعكس مؤشرات الايجابية لمستوى الطموح | 3 | 2 | 1 |
| عبارات تعكس مؤشرات سلبية لمستوى الطموح | 1 | 2 | 3 |

مفتاح تصحيح مقياس مستوى الطموح : وضعت اوزان متدرجة لهذه البدائل على النحو التالي:

- **البديل الاول)تنطبق عليا دائما(** : يقدر بثلاث درجات )03( و تدل على الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المبحوث من غجابته على البند
- **البديل الثاني ) تنطبق عليا احيانا(:** تقدر بدرجتين )02( و تدل على الدرجة

المتوسط التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند. • **البذيل الثالث )لا تنطبق علي ابدا(:** يقدر بدرجة )1( و تدل على الادرجة المنخفضة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند و تجدر الاشارة ان

بعض البنود يختلف تقدير اوزانها لما سبق لانها سالبة ، و البنود هي

01.05.09.13.17.21.25.29.33.37( من بعد النظرة للدراسة الثانوية و : (

البنود ( 43.47.50.55) من بعد النظرة للتفوق الدراسي و البنود ( 04.44.51) بعد النظرة للحياة ، فالمبحوث الذي يجيب على هذه العبارات في الاتجاه "**تنطبق علي دائما** " تقدر درجته على كل بند بدرجته واحدة (01) و تدل على الدرجة المنخفضة ، و على عكس من ذلك فاستجابته على البنود في الاتجاه الآخر (لا تنطبق علي أبدا ) تمنح له ثلاث درجات على كل بند و تعبر

عن الدرجة المرتفعة ، و أسلوب التصحيح الذي اعتمده الطالب الباحث في قياس البنود يهدف من خلاله معرفة مستويات الطموح الدراسي لدى التلاميذ.

**جدول رقم (07) : يمثل ثبات مقياس مستوى الطموح عن طريق الفا كرومباخ:**

| العينة | البنود | الفا كرومباخ |
|---|---|---|
| **30** | **62** | **0.99** |

لحساب ثبات الاستبيان تم تطبيقه على عينة متكونة من **30** تلميذ وتلميذة بثانوية متعددة التخصصات بمعاتقة و ثانوية لعدلاني أعمر ، وبعد حصولنا على البيانات تم حساب معامل **ألفا كرومباخ** باستخدام SPSS وتحصلنا على معامل **الفا كرومباخ 0.99** وهي درجة مرتفعة يدل على أن الاستبيان ثابت وممكن تطبيقه على عينة البحث.

**ثالثا : مقياس الدافعية للانجاز:**

اعتمدت الدراسة الحالية لقياس الدافعية للانجاز الدراسي لدى افراد العينة على مقياس المقنن لدافع الانجاز الدراسي الذي طوره كل من (د.باسم السامرائي و د. شوكت الهيازعي) مأخوذ من مقياس (الكناني 1979) الذي كان يستند على استجابات 300 طالب و طالبة عن بعض الاسئلة حيث بلغ عدد فقرات مقياس **الكناني151 فقرة** و تهدف كلها الى قياس دافع الانجاز .

وبعد ان قام الباحثان بفحص مقياس الكتاني فحصا دقيقا توصلا الى مقياس مكون من 52 فقرة تصاحبها خمس استجابات على نحو اوافق بشدة ، اوافق ، لا أدري ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة ، يطلب من المبحوث وضع علامة على احداهما و تعطي الدرجة لكل استجابة ، فاستجابة التلميذ ب ( أوافق بشدة ) تقدر بخمس درجات عندما تكون العبارات تعكس مؤشرات ايجابية لدافع الانجاز و بالمقابل تقدر استجابة التلميذ ب (لا أوافق بشدة ) بدرجة واحدة ، بينما اذا كان اتجاه العبارات يعكس مؤشرات سلبية لدافع الانجاز الدراسي فتقدر ( اوافق بشدة ) بدرجة واحدة بينما تقدر عبارة (لا أوافق بشدة) بخمس درجات و المثال التالي يوضح ذلك.

**جدول رقم (8): يبين توزيع الدرجات على فقرات مقياس الدافعية للانجاز:**

| العبارات | اوافق بشدة | أوافق | لا أدري | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| عبارات تعكس مؤشرات ايجابية لدافع الانجاز | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| عبارات تعكس مؤشرات سلبية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **لدافع الانجاز** | | | | | |

**جدول رقم (09) : يمثل ثبات مقياس دافعية الانجازعن طريق الفا كرومباخ:**

| العينة | البنود | الفاكرومباخ |
|---|---|---|
| 30 | 46 | 0.82 |

لحساب ثبات الاستبيان تم تطبيقه على عينة متكونة من 30 تلميذ وتلميذة بثانوية متعددة التخصصات بمعاتقة، وبعد حصولنا على البيانات تم حساب معامل **ألفا كرومباخ** باستخدام SPSS وتحصلنا على معامل الفاكرومباخ 0.82 وهي درجة مرتفعة يدل على أن الاستبيان ثابت وممكن تطبيقه على عينة البحث.

**6- المعالجة الإحصائية للبيانات:**

لمعالجة البيانات إحصائيا في هذه الدراسة قمنا باستخدام برنامج المطبق في العلوم الإنسانية و الاجتماعية SPSS.

وكذا:

- **معامل ارتباط برسون(R):** الذي يعد أحد المؤشرات الإحصائية لدراسة قوة و اتجاه العلاقة بين متغيرات الدراسة أحدمها مستقل و الثاني تابع.

- **اختبار (T) للفروق:** للدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة في متغيرات سابقة الذكر.
- **ألفا كرومباخ:** لحساب معامل ثبات المقياس.

# الفصل السادس

# عرض و تفسير و مناقشة و تحليل

# نتائج الدراسة

**تمهيد**

**1-التذكير بفرضيات الدراسة**

**2-عرض نتائج الدراسة**

**3-تفسير و مناقشة نتائج الدراسة**

**الاستنتاج العام**

**تمهيد:**

بعدما تعرضنا في الفصل السابق إلى كل ما يتعلق بمنهجية البحث و إجراءاتها التطبيقية سيتم في هذا الفصل عرض مختلف النتائج المتوصل إليها لاختبار فرضيات البحث

و الإجابة على تساؤلاته ، كما سيتم مناقشة تلك النتائج بدراسة مدى اتفاقها مع الدراسات السابقة، مع محاولة تفسيرها وثم حوصلة ذلك في استنتاج عام ، وخاتمة للبحث ،و نخرج ببعض الاقتراحات.

**1- التذكير بفرضيات البحث:**

- هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- هناك فروق دالة احصائيا بين الجنسين في التوجيه المدرسي.

- هنلك فروق دالة احصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح.

- هناك فروق دالة احصائيا بين الجنسين في الدافعية للانجاز.

## 2-عرض و تحليل و تفسير و مناقشة نتائج البحث:

### 1. عرض نتائج الفرضية الأولى:

هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

- **جدول رقم (11): يمثل علاقة التوجيه المدرسي بمستوى الطموح**

| المتغيرات | العينة | معامل برسون | قيمة sig | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| التوجيه المدرسي | 200 | -0.047 | 0.510 | 0.05 |
| مستوى الطموح | | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم 11 ان قيمة معامل الارتباط برسون R=-0.047 و قيمة الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (P=0.510>0.05 ) و منه نقول أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية سالبة ضعيفة غير دالة أي كلما زاد التوجيه حسب الرغبة تنخفض بنسبة ضئيلة جدا في مستوى الطموح.

**2. عرض نتائج الفرضية الثانية:**

هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

**جدول رقم 12:يمثل علاقة التوجيه المدرسي بالدافعية للانجاز**

| متغيرات | العينة | معامل برسون | قيمة sig | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| التوجيه المدرسي | 100 | −0.125 | 0.332 | 0.05 |
| الدافعية للانجاز | 100 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم 12 أن قيمة معامل الارتباط R= −0.125 و قيمة الدلالة أكبر من مستوى الدلالة أي P=0.332>0.05 و منه توجد علاقة ارتباطية عكسية سالبة ضعيفة غير دالة أي كلما زاد التوجيه حسب الرغبة تنخفض بنسبة ضئيلة جدا في الدافعية للانجاز.

**3. عرض نتائج الفرضية الثالثة:**

هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

**الجدول رقم 13: يمثل علاقة بين مستوى الطموح بالدافعية للانجاز**

| متغيرات | العينة | معامل برسون | قيمة sig | قيمة الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| مستوى الطموح | 200 | 0.272 | 0.033 | 0.05 |
| الدافعية للانجاز | | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم 13 إن قيمة معامل برسون R=0.272 و قيمة الدلالة أكبر من مستوى الدلالة أي (P= 0.033>0.05) و منه نقول أن هناك علاقة ارتباطية طردية موجبة ضعيفة بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز أي كلما زاد مستوى الطموح زادت الدافعية للانجاز.

**4. عرض نتائج الفرضية الرابعة :**

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التوجيه المدرسي .

**جدول رقم 14: يمثل الفروق بين الجنسين حسب متغير التوجيه**

| متغير الجنس | حجم العينة | درجة الحرية df | المتوسط الحسابي x− | الانحراف المعياريstd | قيمة−t test | قيمةSig | مستوى دلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإناث | 200 | 198 | 13.1200 | 1.51277 | −1.457 | 0.108 | 0.05 |
| الذكور | | | 13.4600 | 1.77764 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم 14 إن عدد الذكور 100 يساوي عدد الإناث 100 ، بما إن قيمة الدلالة 0.108 اكبر من 0.05 يعني لا توجد فروق بين الجنسين الذكور و الإناث في عملية التوجيه المدرسي ، و المتوسط الحسابي لدى الإناث يقدر ب 13.1200 و عند الذكور يقدر ب 13.4600 ، أما درجة الحرية فتقدر ب 198 ، و الانحراف المعياري 0.23342 ، و قيمة t فتقدر ب 1.457−.

### 5. عرض نتائج الفرضية الخامسة :

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح.

**الجدول رقم 15:يمثل فروق بين الجنسين حسب متغير مستوى الطموح**

| متغير الجنس | حجم العينةN | درجة الحرية df | المتوسط الحسابي–X | الانحراف المعياري Std | قيمة T –test | قيمةsig | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإناث | 200 | 198 | 150.9100 | 16.30833 | 0.050 | 0.824 | 0.05 |
| الذكور | | | 150.7800 | 20.46657 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم 15 إن عدد الذكور 100 يساوي عدد الإناث 100 ، بما إن قيمة الدلالة 0.824 اكبر من مستوى الدلالة 0.05 يعني لا توجد فروق بين الجنسين الذكور و الإناث في مستوى الطموح ، حيث أن المتوسط الحسابي لدى الإناث يقدر ب 150.9100 و الذكور يقدر ب 150.7800 ، أما الدرجة الحرية فتقدر ب 198 و الانحراف المعياري 16.30833 لدى الإناث أما الذكور فيقدر ب 20.46657، و قيمة T تقدر ب 0.050.

### 6. عرض نتائج الفرضية السادسة :

هناك علاقة ذات دلالة إحصائيا بين الجنسين في الدافعية للانجاز .

**جدول رقم 16 : يمثل فروق بين الجنسين حسب متغير دافعية للانجاز**

| متغير الجنس | حجم العينةN | درجة الحرية df | المتوسط الحسابي−x | الانحراف المعياري Std | قيمة T−test | قيمة sig | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإناث | 200 | 198 | 158.9100 | 19.10317 | − 0.228 | 0.159 | 0.05 |
| الذكور | | | 159.4900 | 16.87835 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم 16 أن عدد الذكور 100 يساوي عدد الإناث 100 ، بما أن قيمة الدلالة 0.159 اكبر من 0.05 يعني لا يوجد فروق بين الجنسين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز ، حيث أن المتوسط الحسابي لدى الإناث يقدر ب 158.9100 و الذكور 159.4900 ، أما الدرجة الحرية فتقدر ب 198 و الانحراف المعياري لدى الإناث يقدر ب 19.10317 ، أما الذكور 16.87835 و قيمة T فتقدر ب 0.228−.

## 3-تحليل و تفسير و مناقشة نتائج البحث:

### 1. تحليل مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه هناك علاقة ارتباطية عكسية سالبة ضعيفة غير دالة بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح، أي كلما زاد التوجيه المدرسي زاد مستوى الطموح.

و قد يرجع ذلك إلى أن مستوى الطموح غير مرتبط برغبة التلميذ نحو تخصص معين ، فهناك الكثير من التلاميذ وجهوا نحو تخصصات دراسية لا يرغبون فيها إلا أنهم استطاعوا التأقلم معها، و بالمقابل نجد هناك فئة آخرى رغم أنها تنتمي إلى تخصص ترغب فيه إلا أنها فشلت.

و هذا ما يعبر عن مستويات حسنة و قوية إلى حد ما في مستوى الطموح و هذا يعود الى عدة عوامل هي:

– بذل مجهودات معتبرة في أداء الواجبات المنزلية و عدم تضيعهم الوقت الكبير في اللهو، وحبهم لانجاز واجباتهم و مراجعة دروسهم، كما يتميزون بالجدية في العمل و يخططون للمستقبل. و هذا من الصفات التي زادت من مستوى طموحهم.

و ربما يرجع ارتفاع مستوى الطموح الدراسي لتلاميذ إلى سماتهم الشخصية، كالمفهوم الايجابي لذات و الشعور بتحمل المسؤولية، و مواصلة التنافس و الرغبة في التميز،

و الحاجة للانجاز، و الرغبة في التفوق و النجاح في البكالوريا، و ما تمثله هذه الأخيرة من

أفاق مستقبلية تجعل التلاميذ يطمحون في الإحراز عليها مهم كانت نتائجهم الدراسية، و ما تعرضه الجامعة من منافذ علمية، و مهنية تدفع التلاميذ لتفكير المستمر فيها، و بالتالي بناء و تكوين مستويات عالية من الطموح الدراسي، يصاحبهم من بداية السنة إلى غاية نهايتها، و يتواصل معهم إلى ما بعد المرحلة الثانوية.

و يمكن كذلك تفسير ارتفاع مستوى الطموح الدراسي لتلاميذ إلى الصورة الايجابية التي يكونونها عمة يصدر عن الآباء و الأهل و الزملاء و المدرسين و يرون أن اهتمامهم بهم يصب في صالحهم و من أجلهم، وهم أدرى بأمور الحياة منهم، و ما عليهم إلا إتباع ما يقدمونه من أوامر و نواهي و نصائح لتحقيق النجاح الدراسي، و في هذا يرى كل من دينيس و كلرك و دينينDYENS AND CLERKE AND DINIT من أن مستوى الطموح المرتفع غالبا ما ينظر إليه في تراث التحليل النفسي على أنه نتيجة لأنواع خاصة من الضغوط و الانتصاب داخل الأسرة **(محمد عبد المؤمن حسين، ص 146)**.

و من الممكن أن يرفع التلميذ من مستوى طموحه الدراسي و هو يتعرض للضغظ النفسي بسبب تحديده للآخرين أو لتعويض فشل سابق، و في هذا يقول فرنسين روباي 1956 " بأن المستوى الرفيع لطموح يترجم الحاجة إلى إزالة النقص أو إبطال وضعية فاشلة أو التعويض عنها " **(خليل وديع شكور، 1989، ص 336)**.

## 2. تحليل و مناقشة الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أن هناك علاقة ارتباطية عكسية سالبة ضعيفة غير دالة بين التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز لدى أفراد العينة، حيث أن قيمة معامل الارتباط برسون R=−0.047و قيمة الدالة أكبر من مستوى الدلالة أي(0.05 <P=0.332 ) أي كلما زاد التوجيه المدرسي حسب الرغبة تنخفض بنسبة ضئيلة جدا الدافعية للانجاز.

و قد يرجع ذلك إلى أن الدافعية للانجاز غير مرتبطة برغبة التلميذ نحو تخصص معين، فهناك الكثير من التلاميذ وجهوا نحو تخصصات دراسية لا يرغبون فيها إلا أنهم استطاعوا التأقلم معها، و لم تثنيهم عدم رغباتهم في التخصص عن تحقيق انجاز دراسي جيد، و بالمقابل نجد هناك فئة أخرى رغم أنها تنتمي إلى تخصص ترغب فيه إلا أنها فشلت في تحقيق دافعيته للانجاز، و نلتمس ذلك في الرسوب و التسرب لبعض التلاميذ الذين تحصلوا عن رغبتهم الأولى و كانوا رضين عن توجيههم، و هذا ربما راجع إلى أن التلميذ يتجه نحو تخصص معين تلبية لرغبة أسرته لأنها تمارس عليه ضغط لاختيار التخصص الذي يحقق لهم أعمالهم التي فقدوها سابقا، مثل اختيار التخصص العلوم التجريبية و الذي من خلاله يستطيع التلميذ الالتحاق بالطب و الصيدلة و هو آمل كل التلاميذ و أولياء الأمور هذا من الناحية، و من ناحية أخرى يمكن أن نرجع النتائج الى التقليد الذي يتبعه أغلب التلاميذ لزملائهم في اختيار التخصصات رغم عدم قدرتهم على الدراسة لذلك التخصص، بالإضافة إلى ذلك الكثير من التلاميذ يعتقدون بأن النجاح في امتحان البكالوريا يتوقف على بعض

التخصصات دون غيرها و عليه يتحتم عليهم الالتحاق بها حتى و إن كانوا لا يقدرون عليها. و هذا ما هو حاصل في الكثير من تلاميذنا.

و انطلاقا من النتائج المتوصل إليها يمكن القول أنه هناك علاقة ارتباطية عكسية سالبة ضعيفة غير دالة بين التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، و هذا عكس ما توصل إليه الباحث كاظم والي أغا(1972) في دراسة على طلاب المدرسة الثانوية الصناعية و قد توصل الباحث إلى أن الطلاب الأكثر رضا حصلوا على درجات أكبر من الطلاب أقل رضا في امتحانات نهاية العام الدراسي مما يدل على ارتفاع تحصيلهم، و هذه النتيجة عارضتها أيضا دراسات أخرى مثل دراسة (نمر 1981، المصري 1983، بشير 1985، حمادين 1987، الشرعة 1993) حول وجود علاقة موجبة بين اتجاهات الطلبة (الرغبة نحو التخصص)، و تحصيلهم الأكاديمي.

**3. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:**

تنص هذه الفرضية على انه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي . فرضية البحث تحققت ، إن النتيجة التي توصلنا إليها من خلال البحث تتماشى مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة جناد 2014 التي أثبتت انه توجد علاقة موجبة بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز .

هذا ما بين أن كلما زاد مستوى الطموح لدى التلميذ فان ذلك يقوي الدافع لديه و يحفزه لبلوغ أهدافه ، و هذا ما جعل علاقة بين هذين المتغيرين هي علاقة ارتباطية ، تعتبر دافعية للانجاز تلك القوة التي تدفع التلميذ إلى تحقيق أهدافه و رغباته و طموحاته التي يسعى إلى تحقيقها في المستقبل من خلال مشواره الدراسي ، و ذلك من خلال نظرته الايجابية نحو مستقبله الدراسي ، و التي اعتبرها حنتود 2011 أن لها اثر على مستوى الطموح ، فالفرد الذي لديه بصيرة و تأمل و تخطيط لمستقبل زاهر تكون دافعيته للعمل و النشاط و الإقدام على الحياة عالية بينما الشخص الذي ينظر لمستقبله بمنظر التوتر و الضيق و القلق تكون نظرته سوداء و متشائم و ذلك يدفعه للكسل و التراخي و الهروب من الحياة.

كما أن التلميذ الطموح تجده يرسم لنفسه مسارا نحو التفوق في الدراسة من اجل التخرج في اقرب الأوقات و عدم إضاعة الوقت يمر دون استغلاله في الدراسة و النجاح كون توقع النجاح لاحق له اثر طيب و يعد تعزيزا في تحديد و رسم مستوى الطموح و رفع مستوى الدافعية للانجاز ، بينما توقع الإخفاق في المستقبل له تأثير سلبي مما يؤدي إلى تدني مستوى طموحه و انخفاض الدافعية للانجاز.

أما الدراسات السابقة التي لا تتماشى مع فرضية البحث ، نجد دراسة تيواري و آخرون tiwariertal 1980 لمستوى الطموح كدالة لمستوى القلق و الحبس بين

طلاب مرتفعي و منخفضي المستوى الدراسي ، حيث دلت الدراسة عن وجود فروق دالة لمستوى الطموح تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث.

**4. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:**

تنص هذه الفرضية على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في متغير التوجيه المدرسي، و ذلك من خلال نتائج المتحصل عليها عند تطبيق اختبارT للفروق، بحيث توصلنا إلى أن قيمة T المجدولة أكبر من قيمة T المحسوبة و هو ما يفيد عدم وجود فروق ما بين الذكور و الإناث في استبيان التوجيه المدرسي، و منه نقبل الفرضية الصفرية Hoالتي مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين الجنسين في متغير التوجيه و نرفض الفرضية البديلة H1 و هذا عكس ما توصلت إليه الباحثة **زهرة شمس 1958** التي تناولت مشكل الإخفاق الدراسي لدى تلاميذ في عدة مدارس بباريس من أبناء الجزائريين المهاجرين، و كذا الفرنسيين الأصل، و توصلت الى أن التلاميذ كانوا يمتازون بدرجة ذكاء يتراوح بين 100 و 120 لكنهم يخفقون في الدراسة فأرجعت أسباب الإخفاق إلى عوامل يساهم فيما الآباء، فالقدرات الفكرية يساهم في ارتفاع مستوى التحصيل و هناك عوامل أخرى كالدافعية للانجاز و قد يرجع عدم الفرق بين الذكور و الإناث فيما يخص الرضا عن التوجيه الدراسي إلى توفر لكلى الجنسين نفس الفرص للالتحاق بأي تخصص مهم كان نوعه وفقا لقدراتهم الدراسية و رغباتهم و حسب ما يتوفر لدى المؤسسة من مقاعد بيداغوجية، أي أنه أثناء عملية التوجيه لا يكون لعامل الجنس تأثير يذكر. فالفرص متكافئة

بين الذكور و الإناث، الشيء الذي يدفع بهم إلى الانجاز الدراسي بشكل متكافئ في جميع التخصصات.

### 5. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية على انه لا توجد فروق بين الجنسين في متغير مستوى الطموح و ذلك من خلال النتائج المتحصل عليها عند تطبيق اختبار T للفروق بحيث توصلنا إلى إن قيمة T المجدولة اكبر من قيمة T المحسوبة و منه نقبل الفرضية الصفرية H0 القائلة : لا توجد فروق بين الجنسين في متغير مستوى الطموح ، و نرفض الفرضية البديلة ، و منه نقول بأن الفرضية الجزئية الخامسة لم تتحقق.

ومن خلال النتيجة التي تم التوصل إليها حول عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح تبين ان هناك من الدراسات السابقة التي تتفق مع نتائج الدراسة الحالية كدراسة Apohtal et Bilden 1991 و التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح ، و دراسة الناضور 2007 و التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح ، كما توصلت كذلك إلى النتيجة نفسها دراسة كل من سلامة 2007 ، و دراسة بركات 2008 و دراسة شعبان 2010 ، و دراسة حدب 2015 ، و دراسة Khappab2015 في عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Sanchez et Rames1995 التي بينت نتائجها وجود فروق بين الذكور و الإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور ، و دراسة Romero et al2011 التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في الطموحات الداخلية لصالح الإناث ، و كان الذكور أكثر تعلقا بالطموحات الخارجية و المتمثلة في الشهرة و الثروة و المظهر الاجتماعي.

### 6. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تنص هذه الفرضية على انه لا توجد فروق بين الجنسين في متغير الدافعية للانجاز و ذلك بعد حساب **T** للفروق ووجدنا أن **T** المجدولة أكبر من قيمة **T المحسوبة** ، و منه نقبل الفرضية الصفرية **H0** التي مفادها : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، و رفض الفرضية البديلة ، و منه نقول أن الفرضية الجزئية السادسة لم تتحقق. و هذا ما أيدته دراسة التي قام بها **مصطفى تركي (1988)** التي هدفت إلى تحديد معالم الدافعية للانجاز في مجتمع العربي ، حيث تم إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور و الإناث من طلبة جامعة الكويتين في الدافعية للانجاز في موقف محايد ، و موقف منافسة في الثقافة العربية ، و كشفت نتائج هذه الدراسة على ما يلي ، لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز في اختلاط أو دون اختلاط ، فالأسرة العربية الحديثة تحث و تشجع الإناث تماما

مثل الذكور و على التفوق الدراسي و العمل و أن هذا هو المجال المقبول اجتماعيا و الذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق ، و لذلك أصبحنا الإناث يرغبنا في التفوق تماما مثل الذكور .

أما **سيد الطواد (1990)** : فقد فسر عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز في ضوء طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها مثل هذه الدراسات و الفترة التي أجريت فيها، و استشهد بذلك بقوله أن الدراسات السابقة مثل دراسة رتين **هوبر(M.HORNER )** التي أجريت في الستينيات تختلف عن دراسات التي أجريت في الثمانيات أو التسعينات ، من حيث الظروف التاريخية و العوامل الاجتماعية و الثقافية و النفسية المميزة لكل فترة و لعل هذا ما يتفق مع تفسير الذي قدمه **(رشاد موسى و صلاح أبو ناهية 1988)** و اللذان ارجع عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافعية للانجاز إلى أن الفرص التعليمية أصبحت متاحة لكل الجنسين على حد السواء .و تماثله النظرة الوالدية التي تميز بين الذكور و الإناث ، إضافة إلى ما سبق يمكن إرجاع عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز إلى أن ظروف المجتمع من بينها عدم الاكتفاء الذاتي ، البطالة ، عدم قدرة الرجل على لوحده تلبية متطلبات الأسرة و كذلك يشجع الأنثى على الدافعية للانجاز و التفوق و الانجاز في الدراسة.

بينما لا تتماشى هذه النتيجة مع ما توصلت إليه **دراسة كل من محمود عبد القادر 1978 ، عبد الرحمان الطريري 1988 ، محي الدين حسين 1988، الشناوي عبد المنعم 1989،** و قد ارجع هؤلاء تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز إلى عدة عوامل ، منها ما

يتعلق بظروف علمية ، التنشئة الاجتماعية ، و بعضها يتعلق بالظروف المثيرة لهذه الدافعية و مصدر الضبط لدى كل من الجنسين ، و بعضها الأخر يتعلق بمسألة الخوف من النجاح لدى الإناث ، و كشفت نتائج الدراسة التي قامت بها كامليا عبد الفتاح أن مستوى الطموح الطلبة اكبر أعلى من مستوى الطموح الطلبات و أرجعت الباحثة ذلك إلى الظروف التنشئة الاجتماعية التي تعيشها البنت خلال طفولتها ، حيث تعاني الإهمال و التفرقة بينها و بين الذكور.

و قد أشار **محي الدين حسين 1988** إلى أن الإناث موجهات بالدافعية للانجاز اقل من توجه الذكور بها ، فمن موجهات بمعاني اجتماعية يمثلها دورهن كأمهات و زوجات أكثر من توجيههن بمعاني الانجاز و تحقيق الذات.

**- الاستنتاج العام:**

انطلاقا مما تم عرضه من خلفية نظرية في كل ما يتعلق عن التوجيه المدرسي و علاقته بمستوى الطموح و الدافعية للانجاز، و اعتمادا على البيانات الاحصائية، و في إطار الهدف الرئيسي للدراسة و هو التأكد من وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطيه بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، و من خلال تحديد فرضيات الدراسة التي مضمونها أن هناك علاقة بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى أفراد العينة إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و الدافعية للانجاز باختلاف الجنس.

و بعد اجرائنا لدراسة الميدانية على عينة مكونة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بستة ثانويات بولايتي بومرداس و تيزي وزو، و بتطبيق أدوات القياس التي تمثلت في استبيان لتوجيه المدرسي و مقياس لمستوى الطموح و كذا مقياس لدافعية للانجاز، و بعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتائج التالية:

1- لا توجد علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2- لا توجد علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3- لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

4- لا توجد فروق دالة احصائبا بين الجنسين في التوجيه المدرسي.

5- لا توجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح.

5- لا توجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين في الدافعية للانجاز.

**خاتمة:**

بعد هذا العرض نصل إلى خاتمة للبحث، في دراستنا هذه قمنا بالإجابة على تساؤل رئيسي و هو هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

و أثبتت الدراسة الميدانية بعدم وجود علاقة ارتباطيه بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح، و كذا بين التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز، أما فيما يخص مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي فهناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بينهما، و هذا يعني أنه لا يمكن الجزم بأن مستوى الطموح المنخفض أو المرتفع يكون مرتبط بالضرورة بالتوجيه المدرسي.

و رغم كل ما سبق يمكن القول بأن النتائج المتحصل عليها تبقى نسبية و محددة يمكن الأخذ بها في إطار حجم عينتنا و خصائصها فقط، إذ لا يمكن تعميمها على كل التلاميذ في هذا المستوى من التعليم الثانوي، و لا يمكن تعميم نتائج دراستنا نظرا لصغر العينة مقابل شفاعة المجتمع المدرسي الجزائري، و مادامت هناك فئات أخرى خارج نطاق بحثنا تبقى قابل لنقد و التعديل و الإسراء و البحث فيه لأنها دراسة مقتصرة كما يمكن أن يشكل بداية لدراسات أكثر عمقا حول هذا الموضوع.

**الاقتراحات:**

بناءا على النتائج المتحصل عليها من خلال البحث الذي قمنا به، نود أن نقدم بعض الاقتراحات التي نأمل أن تساعد على زيادة مستوى الطموح و دافعية التلاميذ للانجاز و مزاولة دراستهم بشكل جيد:

1- تدعيم و ترقية نشاطات الاعلام و الاتصال في الوسط المدرسي و إعطائه الأهمية اللازمة.

2- الاهتمام بعملية التوجيه و الإرشاد المدرسي كعملية تربوية هادفة من خلال توفير الوسائل البشرية و المادية.

3- العمل على كشف سمة الطموح لدى التلميذ و توجيهه بما يتوافق مع نموه النفسي و الانفعالي و الاجتماعي من أجل النجاح في المستقبل.

4- تكثيف برامج التوجيه و الزيادة في الحصص الإعلامية في المرحلة الثانوية و تعريف التلاميذ بمختلف الشعب و التخصصات قصد تحسسيهم بضرورة تحقيق النجاح و الوصول الى الجامعة.

# قائمة المراجع

قائمة المرجع:

❖ الكتب:


1. أمال عبد السميع باظة (2004): مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين و الشباب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
2. سهير كامل أحمد(1999): أساليب تربية الطفل–بين النظرية و التطبيق– مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
3. كامليا عبد الفتاح(1972): مستوى الطموح و الشخصية، دار النهضة، القاهرة.
4. مرحاب صلاح(1989): سيكولوجية التوافق النفسي و مستوى الطموح، دار الأمل، المغرب.
5. كامليا عبد الفتاح (1990): دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح و الشخصية، ط3،القاهرة، مصر، نهضة مصر لطباعة لنشر و التوزيع.
6. الداهري صالح(2008): علم النفس، دار الصفاء لنشر و التوزيع، عمان.
7. أنس شكشك(2008): سكولوجية النمو، ط 1، القاهرة، الكويت، مركز المخطوطات.
8. علي محمد النوني(2010): مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية و العاديين، عمان، دار الصفاء.
9. كامليا عبد الفتاح(1982): مستوى الطموح و الشخصية، القاهرة، دار النهضة.
10. عواطف محمود خضرة(2014): التوجيه و الإرشاد التربوي المعاصرة، ط 1،

الأكاديميون لنشر و التوزيع، عمان، الاردان.

11. حمدي عبد الله عبد العظيم(2012): مهارات التوجيه و الارشاد في المجال المدرسي، مكتبة أولاد الشيخ لتراث.

12. عبد العزيز سعيد–عزت جودة عطوي(2009): التوجيه المدرسي– مفاهيمه النظرية– أساليبه الفنية– تطبيقاته العلمية،دار الثقافة لنشر و التوزيع، عمان.

13. عصام يوسف(2006): التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي، ط 1، دار أسامة لنشر و التوزيع، الأردن عمان.

14. جودت عبد الهادي– سعيد حسني العزة(2007): مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي، ط 1، دار الثقافة، عمان.

15. كاملة الفرخ شعبان– عبد الجابر تيم(1999): مبادئ التوجيه و الارشاد النفسي، ط 1، دار الصفاء لنشر و التوزيع، عمان.

16. عدنان أحمد الفسفوس(2007): الإرشاد التربوي– مفهومه– أسسه، قواعده الأخلاقية، ط 1

17. حامد عبد السلام زهران (2005): التوجيه و الارشاد النفسي،ط 4

18. حامد عبد السلام زهران(1984): علم النفس الاجتماعي، مكتبة عالم الكتب، القاهرة.

19. حسين أبو رياش وآخرون(2006): الدافعية و الذكاء العاطفي،دار الفكر، ط

1، عمان.

20. عياصرة علي أحمد عبد الرحمن(2006): القيادة و الدافعية في الادارة التربوية، دار حامل لنشر و التوزيع، الطبعة 1، عمان ، الأردن.

21. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد– لمياء الهواري(2012): التوجيه التربوي و المهني، دار الشروق، ط 2، عمان.

22. عبد اللطيف محمد خليفة(2000): الدافعية للانجاز، دار غريب لطباعة لنشر، القاهرة.

23. فرج عبد القادر طه(2003): موسوعة علم النفس و التحليل النفسي، دار الغريب لطباعة و النشر، ط 2، القاهرة، مصر.

24. سعد جلال(1999): التوجيه النفسي و التربوي و المهني مع مقدمة عن التربية للاستثمار، دار الفكر العربي، ط 2، القاهرة.

25. عبد اللطيف محمد خليفة(2006): مقياس الدافعية للانجاز، دار الغريب لطباعة لنشر و التوزيع.

26. أبو علام، رجاء محمود(2004): مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية، دار النشر للجامعات، الطبعة 2، مصر.

27. رشاد علي عبد العزيز موسى(1994): علم النفس المعرفي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

28. مجدي أحمد محمد عبد الله(2003): السلوك الاجتماعي و دينمياته، محاولة تفسيرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

29. رافدة الحريري و سمير الأمامي(2010): الإرشاد التربوي و النفسي في المؤسسات التعليمية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط 1، عمان.

30. سعيد عبد العزيز و جودت عزة عطوي(2001): التوجيه المدرسي–أساليبه الفنية تطبيقاته العلمية، دار الثقافة، ط 1، الأردن.

31. أحمد عبد الخالق(1986): محاضرات في علم النفس الفسيولوجي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

32. دوقة و آخرون(2011): سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما فبل التدرج– الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

33. مصطفى حسين الباهي– أمينة إبراهيم سلبي(1998): الدافعية، نظريات، و تطبيقات، ط 1، القاهرة، مصر.

34. عدس عبد الرحمن(1999): علم النفس التربوي نظرة معاصرة، دار الفكر للطاعبة و النشر و التوريع، ط 2، عمان، الأردن.

35. سهير كامل أحمد(2003): أساليب تربية الطفل بين النظرية و التطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.

36. رشاد علي عبد العزيز موسى(1994): علم النفس الدافعي، دار النهضة

العربية، القاهرة.

37. عاطف حسن شواشرة(2007): فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثمار دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل، كلية الدراسات التربوية الجامعية العربية المفتوحة، فرع الأردن.

38. أحمد الزغبي(2003): التربية الخاصة للموهوبين و المعوقين و سبل رعايتهم و إرشادهم،دار الفكر لنشر و التوزيع، لبنان.

39. محمد محمود بني يونس(2007): سيكولوجية الدافعية و الانفعالات، ط 2، دار الفكر العربي، القاهرة.

40. أسامة راتب كامل(2001): الأعداد النفسي للناشئين، دار الفكر العربي، القاهرة.

41. ابرهيم قشوش – طلعت منصور(1979): دافعية الانجاز و قياسها، طبعة 1، مصر.

42. وائل مختار إسماعيل(2009): المبادئ العامة للإدارة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الطبعة 2، عمان.

43. طاهر محمود الكلالاة(2008): تنمية و ادارة الموارد البشرية، دار عالم الثقافة للنشر و التوزيع، الطبعة 1، عمان، الأردن.

44. محمد الجوهري و آخرون(1975): دراسة في علم الاجتماع، دار المعارف، الطبعة 2، مصر.

45. احمد عزة راجح (1986): أصول علم النفس ، دار الكتاب العربي للطباعة و النشر ، الطبعة السابعة، القاهرة.

46. محمد بوعلاق (2009): الموجه في الإحصاء الوصفي و الاستدلالي في العلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية ، دار الأمل للنشر و التوزيع –الجزائر.

47. خليل و ويع شكور ( 1989): أبحاث في علم النفس الاجتماعي و دينامية الجماعة ، دار الشمال للطباعة و النشر والتوزيع ، طربلس ، لبنان.

48. محمد عبد المؤمن حسين ، مشكلات الطفل النفسية ، دار الفكر الجماعي ، الإسكندرية.

49. سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطوى (2004):التوجيه المدرسي – مفاهيمه النظرية – أساليبه الفنية – تطبيقاته العلمية ، الطبعة الأولى ،دار الثقافة لنشر و التوزيع عمان .

50. سعيد عبد العزيز و جودت عزى عطوى (2009): التوجيه المدرسي–مفاهيمه النظرية –أساليبه الفنية – تطبيقاته العلمية ، الطبعة الثانية، دار الثقافة لنشر و التوزيع عمان.

51. رافدة الحريري و سمير الأمامي (2011) : الإرشاد التربوي و النفسي في المؤسسات التعليمية ، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر و التوزيع عمان.

52. كامليا عبد الفتاح (1972): مستوى الطموح و الشخصية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان.

53. كامليا عبد الفتاح (1984): مستوى الطموح والشخصية ، دار النهضة لطباعة و النشر و التوزيع.

54. مختار الصحاح (1329ه): قاموس ،مكتبة عين الجامعة ، الطبعة الأولى.

55. زايد فهد خليل (2012): فن الإشراف و التوجيه الحديث ،داريا العلمية للنشر و التوزيع ، الأردن.

56. زيدان محمد مصطفى ( 1975): دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام ، مكتبة النهضة المصرية.

57. صالح عبد العزيز (2012): التربية الحديثة ، مادتها ، مبادئها ، تطبيقاتها العلمية ، دار المعارف، مصر.

58. عبد الوحيد حامد الكبسي (2012): الإرشاد و التوجيه المدرسي ، الأردن ، عمان ، مركز ديبونو للتعليم و الفكر.

59. محمد حسن غانم (2004): مناهج البحث في علم النفس ، المكتبة المصرية للنشر .

60. رجاء ، محمد ابو علاء (2006): مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية ، دار النشر للجامعات ، مصر

61. احمد بن مرسي (2005): مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام و الاتصال ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .

62- مروان عبد المجيد إبراهيم (2002): أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراقي، عمان.

❖ مجلات:

1. علي محمد جبران، القيادة التربوية و دورها في بناء البيئة الايجابية لثقافة الانجاز التربوي، قسم الإدارة و أصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
2. سمير كامل مخيمر، سمير إبراهيم العيسي(2014): أثر التعزيز في تنمية دافعية النجاز لدى عينة من طلاب الصف العاشر في قواعد اللغة العربية، مجلة جامعية الأقصى للعلوم الإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني.
3. هتوف سمارة، و آخرون(2012): درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة لذواتهم و علاقتها بدافعية الانجاز لديهم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية، مجلد26، العدد 3.
4. عبد الله طه(2000): عزو النجاح و الفشل الدراسي و علاقة بدافعية الانجاز، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية و الانسانية، المجلد 12، العدد 2.

5. فايز على الأسود(2009): دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 11، العدد1.
6. مصطفى حسين باهي – أمينة إبراهيم شلبي (1998)، الدافعية نظريات و تطبيقات ، الطبعة الأولى ، مجلة، مركز الكتاب للنشر .

❖ أطروحات:

1. عاشور تمجيات(2008): واقع التوجيه بالجزائر مدى توافق قرارات التوجيه المدرسي في التعليم الأساسي و التعليم الثانوي مع رغبات التلاميذ و نتائج امتحان البكالوريا.
2. محمد فرج سعد الدين الصالحي(1982): العلاقة بين مستوى الطموح و التحصيل الدراسي و المستوى الاقتصادي الاجتماعي عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.
3. دراسة دلال يوسفي(2013): القلق الاجتماعي و علاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
4. شتوان حاج(2012): علاقة التوافق النفسي الاجتماعي و مستوى الطموح الدراسي للانجاز الأكاديمي.
5. خويلد أسماء(2005): الدافعية للانجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر.
6. شرقي رابح(2010): النمط القيادي للمديرين و علاقته بدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

7. شويخي أمال(2013): نمط التوجيه الجامعي و علاقته بالدافعية للانجاز.

8. العرفاوي ذهبية(2013): أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للانجاز و مستوى الطموح.

9. برو محمد(1993): أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي للشعب الأدبية، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية.

10. كاحيا حسينة ،مزياني حياة (2015): اثر التوجيه المدرسي على الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ، كلية العلوم الاجتماعية لفرع علوم التربية.

11. زعبوب سامية ( 2011): التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة ، أطروحة ماجستير.

12. غالب بن محمد علي المشيخي (2009): قلق المستقبل و علاقته بكل من فعالية الذات و مستوى الطموح لدى عينة من طلاب الجامعة الطائف ، السعودية.

13. جناد عبد الوهاب ( 2014): الكفاءة الاجتماعية و علاقتها بالدافعية للتعلم و مستوى الطموح ، أطروحة دكتوراه تخصص علم النفس المدرسي و تطبيقاته.

14. سهل فريدة (2009): اثر التوجيه المدرسي على الدافعية للانجاز و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، أطروحة ماجستير

15. شتوان حاج ( 2014) : علاقة التوافق النفسي الاجتماعي و مستوى الطموح الدراسي بالانجاز الأكاديمي ، أطروحة ماجستير.

16. صباح عجرود(2007): التوجيه المدرسي و علاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير .

17. شويخي امال (2013): نمط التوجيه الجامعي و علاقته بالدافعية للانجاز ، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجستير .

18. احمد شباح ( 1985): التوجيه المدرسي في الجزائر وضعيته و أثره على الشعب و التقنية في التعليم الثانوي ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر .

19. توفيق محمد ، توفيق بشيري(2005): دراسة لمستوى الطموح و علاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية ، بغزة ، رسالة ماجستير ، غزة ، فلسطين.

20. علاء سمير موسى القطناني (2011): الحاجات النفسية و مفهوم الذات و علاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر ، مذكرة لنيل شهادة ماجستير.

21. منى محمود الصرايرة (2001): اثر التوافق النفسي و الجنسي على كل من من مستوى الطموح و التحصل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر أساسي الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لتربية الكرك.

22. علوى نجاة(2010): واقع التوجيه المدرسي بين الأسس العلمية و الارتجالية، جامعة منتوي، قسنطينة، الجزائر.

❖ القوامس:

1. معجم لسان العرب لإبن منظور( 1993).

2. معجم الوسيط (2003)

3. مختار الصحاح (1329هـ): مختار القاموس ، مكتبة عين الجامعة ، الطبعة1.

❖ مراجع بالغة الأجنبية:

Mohamed S.chowdhury. Mohamd Nurul Amine relative importance of employee Natur .attitude and leadership

Vallerend (p.j)-thill(E.E )(1993) : les fondements de la psychlogie de la motivation .edition etude vivvantes.Montreal.

موقع انترنيت:

bas/2001queliec/choudhury.pdf.http://www.sda.Movohio.edv./a

# الملاحق

**استبيان موجه إلى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**

**عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة**

**تحية طيبة وبعد/**

هذا الاستبيان أداة إجراء بحث علمي في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الليسانس في علوم التربية، والهدف منه دراسة علاقة التوجيه والإرشاد المدرسي بمستوى الطموح، ونظرا لأهمية رأيك في هذا الموضوع ، فالمرجو إبداء الرأي بجميع فقرات (أسئلة) هذا الاستبيان بموضوعية وصراحة .وليكن في علمك أن ما تقدمه من إجابات ستكون موضوع سرية تامة ولا يطلع عليه غير الباحث فقط.

**ملاحظات حول ملئ فقرات الاستبيان** :

- وضع إشارة **(**×**)** في الخانة التي تمثل رأيك فقط.

**و شكرا**

**الطالبة**

❖ **البيانات المتعلقة بمستوى الطموح:**

**- البيانات الشخصية :**

1- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- المؤسسة :.....

3- الشعبة: علمية ☐ أدبية ☐

| رقم العبارة | العبارة | تنطبق عليا تماما | تنطبق عليا أحيانا | لا تنطبق عليا أبدا |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أفضل الحصول على عمل عوض مواصلة الدراسة. | | | |
| 2 | أسيء لعائلتي إذا رسبت في البكالوريا. | | | |
| 3 | إن الجامعة أفضل مكان لتجسيد أفكاري المستقبلية. | | | |
| 4 | أرى أن الدراسة لا قيمة لها في المجتمع. | | | |
| 5 | أنا راض عما حققته من مستوى دراسي. | | | |
| 6 | أدرس وأثابر لأحقق النجاح الدراسي | | | |
| 7 | أتطلع لتحقيق إنجاز عمل دراسي جامعي ذي أهمية علمية. | | | |
| 8 | أحتقر الطالب المنسحب من التعليم. | | | |
| 9 | أرى أن إمكانياتي الدراسية لا تسمح لي بالتفكير في الدراسة. | | | |
| 10 | أحب أن أقدم أفضل عمل مدرسي في القسم. | | | |
| 11 | أرغب في الالتحاق بتخصص دراسي جامعي هام. | | | |
| 12 | ثقتي في نفسي كبيرة لتحقيق ما أسعى إليه. | | | |
| 13 | أركز على الزمن الحاضر أفضل من لي من الاهتمام بالمستقبل. | | | |
| 14 | رسوبي في الامتحان لا يقلل من طموحاتي الدراسية. | | | |
| 15 | أتشوق للاستماع لأحاديث التخصصات الجامعية. | | | |
| 16 | أحب مشاهدة وسماع الحكايات والقصص التي تروي حياة العلماء والأبطال والمشاهير والزعماء. | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **17** | يصعب عليّ تقرير ما أفعله بعد النجاح في البكالوريا. | | | |
| **18** | أرتاح عندما أجيب عن الأسئلة التي يعجز عنها زملائي في القسم. | | | |
| **19** | اطمح في الإحراز على مستوى دراسي أعلى مما أنا عليه. | | | |
| **20** | يعجبني الشخص الناجح في حياته العملية. | | | |
| **21** | أتوقع أن ألتحق بالتكوين المهني في نهاية السنة الدراسية. | | | |
| **22** | نتائج الامتحانات تدفعني للتطلع للمستقبل. | | | |
| **23** | الدراسة الجامعية تشجعني على تحقيق أهدافي الدراسية. | | | |
| **24** | أتمنى أن أكون شخصا مهما في المجتمع. | | | |
| **25** | أتضايق من حديث الزملاء عن الدراسة. | | | |
| **26** | نجاحي في دراستي أسمى هدف في حياتي. | | | |
| **27** | الدراسة الجامعية تضمن لي مستقبلا زاهرا. | | | |
| **28** | تحقيق طموحاتي من أهم الأهداف في حياتي. | | | |
| **29** | لا أعير أدنى اهتمام لنصائح الأهل المتعلقة بالدراسة. | | | |
| **30** | تزعجني النتائج المدرسية الضعيفة في تحقيق مستوى دراسي عال. | | | |
| **31** | أهتم بسماع أخبار الطلبة المتفوقين في الجامعة | | | |
| **32** | أجد متعتي في إنجاز البحوث التي تتعلق بالعلماء والرواد. | | | |
| **33** | أعتقد أن المستوى النهائي لا يجعلني محظوظا | | | |
| **34** | أترقب نتائج الفروض والامتحانات بشغف كبير. | | | |
| **35** | الدراسة الجامعية تسمح لي بالحصول على مراكز اجتماعية مرموقة | | | |
| **36** | كثيرا ما أجسد آفاقي في رسومات وأشعار وألعاب. | | | |
| **37** | لا تهمني البكالوريا بقدر ما يهمني الحصول على المستوى النهائي. | | | |
| **38** | أطالع وأتابع باهتمام كبير حصاد الجوائز العلمية. | | | |
| **39** | أرى أن الجامعة مفتاح الحياة. | | | |
| **40** | أحاول أن أقوم بتجسيد تطلعاتي المستقبلية في حياتي المدرسية والاجتماعية. | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **41** | أهتم بتكوين صدقات داخل الثانوية على المثابرة في الدراسة. | | | |
| **42** | أنجز الواجبات المنزلية بملل. | | | |
| **43** | الدراسة الجامعية تمكنني من الاطلاع على أحدث ما وصلت إليه الحضارة العالمية. | | | |
| **44** | أرى أن التفكير في المستقبل سابق لأوانه. | | | |
| **45** | لا أبالي بما يوفره لي التعليم الثانوي من مزا يا. | | | |
| **46** | تعاليق الأستاذ لا تحفزني على العمل المميز. | | | |
| **47** | الدراسة الجامعية تدعم معارفي العلمية وأفكاري المستقبلية | | | |
| **48** | أحرص على تحقيق ما وصل إليه غيري من نجاحات في شتى مجالات الحياة | | | |
| **49** | أفضل المجيء للقسم بدون تحضير مسبق للدرس. | | | |
| **50** | الدراسة الجامعية تساعدني على الالتحاق بأفضل الأعمال. | | | |
| **51** | آفاقي في الحياة محدودة. | | | |
| **52** | لا أبذل جهدا في التحضير للامتحانات. | | | |
| **53** | الدراسة الجامعية تؤهلني لاتخاذ قرارات واعية. | | | |
| **54** | أَمل أن أقدم ثمار نجاحي لخدمة المجتمع | | | |
| **55** | لا أحتمل سماع خبر رسوبي في امتحان البكالوريا. | | | |
| **56** | انظر للمستقبل بتفاؤل كبير. | | | |
| **57** | لا أتعب من الجد والاجتهاد في دراستي. | | | |
| **58** | أسعى أن أحقق أعمالا متميزة في حياتي. | | | |
| **59** | أسعى للالتحاق بالجامعة ولو أعدت امتحان البكالوريا أكثر من مرة. | | | |
| **60** | أتطلع لممارسة عدة وظائف في المستقبل | | | |
| **61** | أرغب أن أسمو بحياتي إلى أعلى المراتب. | | | |
| **62** | أهمل الأعمال التي لا أحقق فيها كفاءة عالية. | | | |

## ❖ البيانات المتعلقة بعملية التوجيه والإرشاد:

| رقم العبارة | العبارة | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 1 | هل اتصل بك مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي في السنة الرابعة متوسط ؟ | | |
| 2 | هل كانت لديك فكرة حول الجذعين المشتركين ؟ | | |
| 3 | تم توجيهك إلى هذه الشعبة بناء على الميول و الاهتمامات؟ | | |
| 4 | تم توجيهك إلى هذه الشعبة بناء على القدرات و الاستعدادات؟ | | |
| 5 | هل ترى أن هذه الشعبة تتماشى مع طموحاتك المستقبلية؟ | | |
| 6 | إذا كان (لا) فهل فكرت في تغيير الشعبة ؟ | | |
| 7 | هل ترى أن عملية التوجيه هي التي تحدد ما تطمح إلية؟ | | |
| 9 | هل قام المستشار بتعريفك بالشعبة التي أنت فيها؟ | | |
| 10 | هل تم لك شرح إجراءات القبول و التوجيه من قبل المستشار؟ | | |
| 11 | هل سبق و أن وزع على التلاميذ استبيان لتحديد ميولهم واهتماماتهم؟ | | |
| 12 | هل يساعدك المستشار في تحقيق طموحاتك التي تطمح في الوصول إليها؟ | | |
| 13 | هل فسح لك المجال للتعبير عن طموحاتك التي ترغب في الوصول إليها ؟ | | |

## ❖ البيانات الخاص الاستبيان خاص بدافعية للانجاز

| الرقم | العبارة | موافق بشدة | موافق | لا أدري | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أنا قادر على حل ما يصعب على التلاميذ الآخرين حله. | | | | | |
| 2 | لا أترك وقت فراغ يفوتني دون أن أستغله في الدراسة. | | | | | |
| 3 | أجتهد في دروسي لأكون شخصا يحترمه الناس . | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | لدي القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة و التغلب عليها. | | | | | |
| 5 | أسعى لأكون دائما في مستوى التلاميذ المتفوقين في دراستهم. | | | | | |
| 6 | يؤلمني الحصول على درجة في الامتحان أقل مما كنت أتوقع. | | | | | |
| 7 | تعودت على تنظيم أوقات مراجعتي لدروسي منذ بداية حياتي الدراسية. | | | | | |
| 8 | أبذل جهدي في الدراسة لكي أشرف عائلتي. | | | | | |
| 9 | أحافظ على كتبي و أوراقي و أرتبها بشكل جيد. | | | | | |
| 10 | أنا مجد في أغلب شؤون حياتي. | | | | | |
| 11 | ان ما أشرحه من موضوعات دراسية يثير اهتمام زملائي التلاميذ. | | | | | |
| 12 | رغم مشكلاتي العائلية فاني أستمر في الدراسة. | | | | | |
| 13 | أحاسب نفسي دائما لما أنجزته اليوم و ما سوف أنجزه في اليوم التالي. | | | | | |
| 14 | يؤلمني عدم رضا الاساتذة عن تحصلي الدراسي. | | | | | |
| 15 | أسرتي تهتم بمتابعة دروسي. | | | | | |
| 16 | أنا دائم التفكير في مستقبلي الدراسي. | | | | | |
| 17 | أختار أصدقائي من التلاميذ المجدين. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 18 | أحب الاطلاع على ما يجري من تطور علمي و ثقافي. | | | | | |
| 19 | عندما أحصل على درجة منخفضة أدرس بجد لأحصل على درجة عالية في الامتحان المقبل. | | | | | |
| 20 | عندما لا أفهم موضوعا دراسيا معينا أحاول بذل جهدي لفهمه. | | | | | |
| 21 | شعوري بالحاجة لتطوير نفسي يدفعني الى الجد و المثابرة في دروس. | | | | | |
| 22 | لا يهمني ما أبذله من وقت و جهد ان كان ذلك يساعدني على النجاح | | | | | |
| 23 | أحب النشاط و العمل داخل حجرة الدراسية و خارجها. | | | | | |
| 24 | أركز باهتمام على شرح الأستاذ أثناء الدرس. | | | | | |
| 25 | أناقش الأساتذة حول درجاتي التي أحصل عليها في دروسهم. | | | | | |
| 26 | أتهيأ قبل وقت الامتحان لفترة طويلة قصد احراز نجاح أفضل. | | | | | |
| 27 | أحب المدرسة عندما لا يكون فيها امتحانات وواجبات منزلية. | | | | | |
| 28 | أجلس في القاعة هادنا دون أن أرفع يدي لكي لا يطلب مني الاستاذ الاجابة عن الاسئلة. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 29 | أشعر بالخوف و الارتباك عندما يكون لدي امتحان. | | | | | |
| 30 | أستمتع بالوقت الطويل الذي أقضيه في أحاديث عامة مع أصدقائي. | | | | | |
| 31 | علاقاتي مع أصدقائي أهم عندي من الدراسة. | | | | | |
| 32 | من الصعب أن أركز على الموضوع الذي أريد أن أدرسه. | | | | | |
| 33 | أشعر أن زملائي لا يحترمون ارائي و أفكاري. | | | | | |
| 34 | علاقاتي العاطفية مع أفراد الجنس الأخر تبعدني عن الدراسة. | | | | | |
| 35 | أشعر أني لا أستطيع النجاح في كثير من الدروس. | | | | | |
| 36 | زملائي التلاميذ أفضل مني في المستوى الدراسي. | | | | | |
| 37 | الرياضة و النشاطات الأخرى أهم عندي من الدراسة. | | | | | |
| 38 | غالبا ما أدخل قاعة الدراسية دون أن أحضر واجبات ذلك اليوم. | | | | | |
| 39 | أشعر بالراحة عندما تتعطل الدراسة لأمر ما. | | | | | |
| 40 | فشلي في مرحلة دراسية سابقة يجعلني غير راغب في مواصلة الدراسة. | | | | | |
| 41 | أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لا أستطيع تحملها. | | | | | |
| 42 | المهن الحرة أفضل عندي من مواصلة الدراسة. | | | | | |
| 43 | يصيبني الملل من قراءة الكتب و المراجع المقررة. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 44 | نادرا ما أطلب مساعدة أحد ما عندما أنصرف الى أي موضوع دراسي. | | | | | |
| 45 | لا أهتم بمقارنة درجاتي الامتحانية بدرجات التلاميذ الاخرين. | | | | | |
| 46 | جو المدرسة لا يشجعني على الدراسة. | | | | | |

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008 VAR00009
    VAR00010
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

## Reliability

**Notes**

| | | |
|---|---|---|
| Output Created | | 30-SEP-2020 14:31:41 |
| Comments | | |
| Input | Active Dataset | DataSet0 |
| | Filter | <none> |
| | Weight | <none> |
| | Split File | <none> |
| | N of Rows in Working Data File | 30 |
| | Matrix Input | |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User-defined missing values are treated as missing. |
| | Cases Used | Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure. |
| Syntax | | RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,00 |
| | Elapsed Time | 00:00:00,01 |

## Scale: ALL VARIABLE

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 30 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 30 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,714 | 10 |

```
T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=تـوجيـه
  /CRITERIA=CI(.95).
```

# T-Test

**Notes**

| | | |
|---|---|---|
| Output Created | | 30-SEP-2020 11:33:45 |
| Comments | | |
| Input | Active Dataset | DataSet0 |
| | Filter | <none> |
| | Weight | <none> |
| | Split File | <none> |
| | N of Rows in Working Data File | 200 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User defined missing values are treated as missing. |
| | Cases Used | Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis. |
| Syntax | | T-TEST GROUPS=الجنس(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=توجيه /CRITERIA=CI(.95). |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,02 |
| | Elapsed Time | 00:00:00,03 |

```
[DataSet0]
```

**Group Statistics**

| | الجنس | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| توجيه | أنثى | 100 | 13,1200 | 1,51277 | ,15128 |
| | ذكر | 100 | 13,4600 | 1,77764 | ,17776 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df | | | | |
| توجيه | Equal variances assumed | 2,614 | ,108 | -1,457 | 198 | | | | |
| | Equal variances not assumed | | | -1,457 | 193,060 | | | | |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | Lower | |
| توجيه | Equal variances assumed | ,147 | -,34000 | ,23342 | -,80031 | |
| | Equal variances not assumed | ,147 | -,34000 | ,23342 | -,80038 | |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means |
|---|---|---|
| | | 95% Confidence Interval of the Difference |
| | | Upper |
| توجيه | Equal variances assumed | ,12031 |
| | Equal variances not assumed | ,12038 |

```
ONEWAY الجنس BY توجيه
  /MISSING ANALYSIS.
```

## Oneway

**Notes**

| | | |
|---|---|---|
| Output Created | | 30-SEP-2020 11:48:42 |
| Comments | | |
| Input | Active Dataset | DataSet0 |
| | Filter | <none> |
| | Weight | <none> |
| | Split File | <none> |
| | N of Rows in Working Data File | 200 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User-defined missing values are treated as missing. |
| | Cases Used | Statistics for each analysis are based on cases with no missing data for any variable in the analysis. |
| Syntax | | ONEWAY توجيه BY الجنس<br>/MISSING ANALYSIS. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,02 |
| | Elapsed Time | 00:00:00,01 |

**ANOVA**

الجنس

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Between Groups | 2,482 | 9 | ,276 | 1,103 | ,363 |
| Within Groups | 47,518 | 190 | ,250 | | |
| Total | 50,000 | 199 | | | |

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=توجيه
  /CRITERIA=CI(.95).
```

# T-Test

**Notes**

| | | |
|---|---|---|
| Output Created | | 30-SEP-2020 11:49:58 |
| Comments | | |
| Input | Active Dataset | DataSet0 |
| | Filter | <none> |
| | Weight | <none> |
| | Split File | <none> |
| | N of Rows in Working Data File | 200 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User defined missing values are treated as missing. |
| | Cases Used | Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis. |
| Syntax | | T-TEST GROUPS=2 1)الجنس(<br>/MISSING=ANALYSIS<br>/VARIABLES=توجيه<br>/CRITERIA=CI(.95). |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,00 |
| | Elapsed Time | 00:00:00,00 |

**Group Statistics**

| | الجنس | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| التوجيه المدرسي | أنثى | 100 | 13,1200 | 1,51277 | ,15128 |
| | ذكر | 100 | 13,4600 | 1,77764 | ,17776 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df |
| التوجيه المدرسي | Equal variances assumed | 2,614 | ,108 | -1,457 | 198 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,457 | 193,060 |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference |
| التوجيه المدرسي | Equal variances assumed | ,147 | -,34000 | ,23342 |
| | Equal variances not assumed | ,147 | -,34000 | ,23342 |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|
| | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | Lower | Upper |
| التوجيه المدرسي | Equal variances assumed | -,80031 | ,12031 |
| | Equal variances not assumed | -,80038 | ,12038 |

```
T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الـطمـوح
  /CRITERIA=CI(.95).
```

# T-Test

**Notes**

| | | |
|---|---|---|
| Output Created | | 30-SEP-2020 11:50:35 |
| Comments | | |
| Input | Active Dataset | DataSet0 |
| | Filter | <none> |
| | Weight | <none> |
| | Split File | <none> |
| | N of Rows in Working Data File | 200 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User defined missing values are treated as missing. |
| | Cases Used | Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis. |
| Syntax | | T-TEST GROUPS=2 1)الجنس)<br>/MISSING=ANALYSIS<br>/VARIABLES=الطموح<br>/CRITERIA=CI(.95). |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,00 |
| | Elapsed Time | 00:00:00,01 |

**Group Statistics**

| | الجنس | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| مستوى الطموح | أنثى | 100 | 150,9100 | 16,30833 | 1,63083 |
| | ذكر | 100 | 150,7800 | 20,46657 | 2,04666 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df |
| مستوى الطموح | Equal variances assumed | ,050 | ,824 | ,050 | 198 |
| | Equal variances not assumed | | | ,050 | 188,597 |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference |
| مستوى الطموح | Equal variances assumed | ,960 | ,13000 | 2,61695 |
| | Equal variances not assumed | ,960 | ,13000 | 2,61695 |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|
| | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | Lower | Upper |
| مستوى الطموح | Equal variances assumed | -5,03067 | 5,29067 |
| | Equal variances not assumed | -5,03225 | 5,29225 |

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الدافعية
  /CRITERIA=CI(.95).
```

# T-Test

**Notes**

| | | |
|---|---|---|
| Output Created | | 30-SEP-2020 11:51:15 |
| Comments | | |
| Input | Active Dataset | DataSet0 |
| | Filter | <none> |
| | Weight | <none> |
| | Split File | <none> |
| | N of Rows in Working Data File | 200 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User defined missing values are treated as missing. |
| | Cases Used | Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis. |
| Syntax | | T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)<br>/MISSING=ANALYSIS<br>/VARIABLES=الدافعية<br>/CRITERIA=CI(.95). |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,00 |
| | Elapsed Time | 00:00:00,01 |

**Group Statistics**

| | الجنس | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| الدافعية للانجاز | أنثى | 100 | 158,9100 | 19,10317 | 1,91032 |
| | ذكر | 100 | 159,4900 | 16,87835 | 1,68783 |

**Independent Samples Test**

| | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | F | Sig. | t | df | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدافعية للانجاز | Equal variances assumed | 1,996 | ,159 | -,228 | 198 | | | | | |
| | Equal variances not assumed | | | -,228 | 195,040 | | | | | |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | | |
| الدافعية للانجاز | Equal variances assumed | ,820 | -,58000 | 2,54914 | | |
| | Equal variances not assumed | ,820 | -,58000 | 2,54914 | | |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|
| | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | Lower | Upper |
| الدافعية للانجاز | Equal variances assumed | -5,60694 | 4,44694 |
| | Equal variances not assumed | -5,60741 | 4,44741 |

```
MEANS TABLES=توجيه
  /CELLS=MEAN COUNT STDDEV.
```

# Means

**Notes**

| | | |
|---|---|---|
| Output Created | | 30-SEP-2020 12:03:20 |
| Comments | | |
| Input | Active Dataset | DataSet0 |
| | Filter | <none> |
| | Weight | <none> |
| | Split File | <none> |
| | N of Rows in Working Data File | 200 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | For each dependent variable in a table, user-defined missing values for the dependent and all grouping variables are treated as missing. |
| | Cases Used | Cases used for each table have no missing values in any independent variable, and not all dependent variables have missing values. |
| Syntax | | MEANS TABLES=توجيه /CELLS=MEAN COUNT STDDEV. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00,03 |
| | Elapsed Time | 00:00:00,03 |

**Case Processing Summary**

| | Cases | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Included | | Excluded | | Total | |
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| التوجيه المدرسي | 200 | 100,0% | 0 | 0,0% | 200 | 100,0% |

**Report**

التوجيه المدرسي

| Mean | N | Std. Deviation |
|---|---|---|
| 13,2900 | 200 | 1,65517 |

```
SAVE OUTFILE='E:\samia m2\Untitled1.sav'
  /COMPRESSED.
```