جامعة مولود معمري –تيزي وزو–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين

دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثانية ليسانس (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة مولود معمري، تيزي وزو

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية:
تخصص علم النفس التربوي

إعـــــداد:
زينب يونس
أمينة طربوش

إشـــــــراف:
أ.د / نزيم صرداوي

السنـــة الجـــامعية: 2023/2022

إهداء

الحمد لله الذي بنعمته تتم به الصالحات

بعد مسيرة دراسية دامت سنوات حملت الكثير من الصعوبات والمشقة والتعب. ها أنا اليوم أقف على عتبة تخرجي قطفت ثمار تعبي وأرفع قبعتي بكل فخر. فاللهم لك الحمد قبل أن ترضى، ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا، لأنك وفقتني على اتمام هذا العمل وتحقيق حلمي...

أهدي هذا العمل إلى ملاكي في الحياة.. إلى بسمة الحياة و سر الوجود.. إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي.. "**أمي الحبيبة**".

إلى من علمني العطاء بدون انتظار... إلى من أحمل اسمه بكل افتخار... أرجو من الله أن يمد في عمره ليرى ثمارا قد حان قطافها بعد طول انتظار.. إلى "**أبي الغالي**".

إلى إخوتي (**عبد السلام، زكرياء**) وإلى من كان عونا وسندا لي في هذا المشوار "**خطيبي**"

و رفاق السنين(**مريم، رزيقة**, **زينب، كاميليا**)، و لكل من كان عونا و سندا لي في هذا الطريق , ممتنة لكم جميعا.

أمينة طربوش

إهداء

الحمد لله حبا و شكرا و امتنانا ما كنت لأفعل هذا لولا فضل الله فالحمد لله على البدء و الختام.

لم تكن الرحلة قصيرة ولا ينبغي لها أن تكون لم يكن الحلم قريبا، ولا الطريق كان محفورا بالتسهيلات لكنني فعلتها.

أهدي تخرجي إلى من أحمل اسمه بكل فخر إلى من مهد لي طريق النجاح

"**أبي الغالي**"

وإلى تلك الإنسانة العظيمة التي طالما تمنت أن تقر عينها برؤيتي في يوم هذا

"**أمي الحبيبة**"

إلى إخوتي وأخواتي من أكبر إلى أصغر عنقود (فتيحة، **عمر**، **نسيمة**، **محمد**)

حفظكم الله لي.

إلى صديقاتي دربي و رفيقات السنين "**أمال**" "**منال**" "**أمينة**" "**سيليا**" "**كهينة**"

إلى كل من لهم في قلبي قدر كبير من الحب والاحترام والتقديرو كل من كان

عونا وسندا من قريب أو من بعيد لأحقق هذا النجاح، ممتنة لكم جميعا.

زينب يونس

شكر و تقدير

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، صلاة تقتضي لنا بها الحاجات، وترفعنا بها أعلى الدرجات.

ولله الشكر أولا وأخيرا، على حسن توفيقه، وكريم عونه، وعلى ما منّ وفتح به علينا من إنجاز لهذه المذكرة، ثم نخص بالشكر والتقدير رمز التواضع والعطاء، مثال الأمل

والتفاؤل أستاذنا المشرف البروفيسور نزيم صرداوي الذي منحنا الكثير من وقته، وجهده،

وتوجيهاته، وارشاداته، وآرائه القيمة.

والشكر موصول إلى الأستاذة ليلية خابط على مساعدتها في المعالجة الإحصائية للبيانات، فلها منا خالص التقدير والاحترام.

والشكر موصول إلى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو على مشاركتهم كأفراد العينة في إنجاز الجانب التطبيقي للبحث.

والشكر موصول أيضاً إلى السادة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموّقرة الذين تفضّلوا بتقويم هذه المذكرة.

الطالبتان: زينب يونس

أمينة طربوش

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز، والكشف عن الفروق بين الجنسين في نفس المتغيرين لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، القطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

تكوّنت عينة الدراسة من (120) فرداً من السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بواقع (54) من الذكور و(66) من الإناث المسجلين والمنتظمين في العام الدراسي الجامعي (2023/2022) والذين تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية. تم تطبيق استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

2-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا عن التوجيه الجامعي بين الجنسين من أفراد عينة الدراسة.

3-وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين الجنسين من أفراد عينة الدراسة لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: الرضا عن التوجيه الجامعي- الدافعية للإنجاز- طلبة الجامعة.

Résumé

La présente étude s'intéresse à la corrélation qui peut exister entre la satisfaction à l'égard de l'orientation universitaire et la motivation à l'accomplissement, aux différences qui peuvent exister selon le sexe chez des étudiants de 2ème année licence (LMD) de la faculté des sciences humaines et sociales du pôle scientifique, Tamda, université Mouloud Mammeri, Tizi Ouzou.

Un échantillon de convenance non probabiliste a été choisi constitué de (120) étudiants de 2ème année licence (LMD) dont (54) de sexe masculin et (66) de sexe féminin de l'année universitaire 2022/ 2023. Les résultats de la présente étude font apparaitre ce qui suit :

1-Une corrélation positive significative entre la satisfaction à l'égard de l'orientation universitaire et la motivation à l'accomplissement chez les étudiants de 2ème année licence (LMD) de la faculté des sciences humaines et sociales.

2-Des différences non significatives concernant la satisfaction à l'égard de l'orientation universitaire selon le sexe.

3-Des différences significatives concernant la motivation à l'accomplissement selon le sexe en faveur des filles.

Mots clés : La satisfaction à l'égard de l'orientation universitaire - La motivation à l'accomplissement-Etudiants universitaires.

فــهرس الــمحتـويـا ت

الموضوع ــــ الصفحة

الإهداء......أ/ب

الشكر والتقدير......ج

ملخص الدراسة Résumé......د

فهرس المحتويات...... هـ

قائمة الجداول...... و

قائمة الأشكال ......ز

قائمة الملاحق......ح

مقدمة......1

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة......4

2-فرضيات الدراسة 7

3-أهداف الدراسة 8

4-أهمية الدراسة 8

5-مفاهيم الدراسة......8

6-الدراسات السابقة......9

-تعقيب......20

الجانب النظري

الفصل الثاني: الرضا عن التوجيه الجامعي

تمهيد 24

أوّلاً: التوجيه.....24

1-مفهوم التوجيه 24

2-مراحل تطور التوجيه 25

3-أهمية التوجيه 27

4-أهداف التوجيه 27

5-أسس ومبادئ التوجيه 28

ثانياً: الرضا عن التوجيه الجامعي.....31

1-مفهوم التوجيه الجامعي 31

2-تعريف الرضا عن التوجيه الجامعي.....32

3-أهمية التوجيه الجامعي.....35

4-أهداف التوجيه الجامعي.....35

5-مراحل تطور التوجيه الجامعي في الجزائر 36

6-معايير التوجيه الجامعي في الجزائر.....39

7-كيفيات التسجيل الأولي والتوجيه.....42

8-فروع التكوين في الجامعة الجزائرية.....46

9-أهمية الرضا عن التوجيه الجامعي.....48

10-أهم المقترحات لمواجهة بعض المشكلات الدراسية المترتبة عن عدم رضا الطالب عن توجيهه الجامعي.....49

خلاصة.....50

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد.....52
-الدافعية للإنجاز.....52
1-مفهوم الدافعية للإنجاز.....52
2-أبعاد الدافعية 53
3-أهمية الدافعية للإنجاز.....55
4-النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.....56
5-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.....67
6-مميزات الأفراد ذو دافعية الإنجاز المرتفعة.....69
خلاصة 70

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.....73
أولاً: الدراسة الاستطلاعية.....73
1-أهداف الدراسة الاستطلاعية 73
2-عينة الدراسة الاستطلاعية.....73
3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....73
ثانياً: منهج الدراسة.....73
ثالثاً: حدود الدراسة.....74
رابعاً: الدراسة الأساسية.....74
1-مجتمع الدراسة الأساسية.....74
2-عينة الدراسة الأساسية.....75

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.....77
خامساً: أدوات الدراسة.....77
1-استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي.....77
2-مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.....80
سادساً: إجراءات تطبيق الدراسة 83
سابعاً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.....84
ثامناً: أساليب المعالجة الإحصائية.....84
خلاصة.....84

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد.....87
أوّلا: عرض نتائج الدراسة الميدانية.....87
1-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الرضا عن التوجيه الجامعي 87
2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من أفراد العينة.....87
ثانياً: عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة.....88
1-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى.....88
2-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية.....91
3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة.....93
-الاستنتاج العام.....96
- خاتمة.....97
- المراجع.....100
- الملاحق

قائمة الجـــداول

الرقم	عنـــــــوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق التخصص الدراسي.....	74
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق التخصص الدراسي.....	76
03	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس.....	76
04	توزيع عبارات استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي على أبعاد فرعية.....	78
05	ميزان تقدير درجات استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي.....	79
06	توزيع عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي على أبعاده الفرعية.....	81
07	توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي.....	82
08	ميزان تقدير درجات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.....	83
09	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.....	87
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من أفراد العينة.....	88
11	قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالتها الإحصائية لدى أفراد العينة.....	89
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الرضا عن التوجيه الجامعي لدى الذكور والإناث من أفراد العينة.....	92
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من أفراد العينة.....	94
14	ملخص نتائج فرضيات الدراسة.....	96

قائمة الأشكـــــــال

الرقم	عنـــــوان الشكل	الصفحة
1	مراحل تطور التوجيه.....	27
2	أهداف التوجيه.....	28
3	أسس ومبادئ التوجيه.....	31
4	مراحل تطور التوجيه الجامعي في الجزائر.....	38
5	هيكلة نظام (ل م د) في التعليم العالي بالجزائر.....	39
6	معايير التوجيه الجامعي بالجزائر.....	42
7	نموذج الدافعية المستثارة لـ (Atkinson,1957).....	59
8	مكونات دافعية الإنجاز وفق معادلة (Vroom,1964).....	60
9	مكونات الدافعية وفق نموذج(Vroom,1964)	60
10	الدافعية للإنجاز في ضوء تصور (Wiener,1965).....	61
11	الدافعية للإنجاز في ضوء تصور(Horner,1968)	62
12	الدافعية للإنجاز في ضوء نموذج(Lowe,1980)	65
13	نظريات الدافعية للإنجاز.....	66
14	التصورات النظرية الجديدة لنموذج (Mc Clelland- Atkinson).....	66
15	العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.....	69

المـــــلاحق

الرقم	عنـــــوان الملحق
01	استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي
02	توزيع استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي على أبعاده الستة
03	مفتاح تصحيح استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي
04	شبكة تفريغ نتائج استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي
05	مقياس دافعية الإنجاز الدراسي
06	توزيع مقياس دافعية الإنجاز الدراسي على أبعاده الستة
07	مفتاح تصحيح مقياس دافعية الإنجاز الدراسي
08	شبكة تفريغ نتائج مقياس دافعية الإنجاز الدراسي
09	بيانات إحصائية مستخرجة من برنامج (SPSS .20)

مقدمـــة

تعد الجامعة مؤسسة تعليمية أساسية وبيئة أمثل لتكوين جيل نخبوي من إطارات ذات كفاءة عالية في مجالات وتخصصات متنوعة. كما تعد من أهم المراحل التعليمية في مسار الطالب العلمي والأكاديمي والتي تعده ليحقق طموحاته وأهدافه المستقبلية بعد تخرجه.

فمن المهام الرئيسة للجامعة هي تقديم المعارف الضرورية للطالب كلٌ حسب تخصصه الدراسي، من خلال توجيهه وفق رغباته وقدراته المعرفية وذلك بناء على احترام معايير وأسس التوجيه المعمول بها في المؤسسة التعليمية.

إن التوجيه الجامعي يعد دعامة أساسية للغاية لأنه يساعد الطالب على اختيار التخصص الذي يرغبه ويميل إليه، والذي يتوافق مع استعداداته وقدراته مما يؤثر ايجاباً في دافعيته للإنجاز. فالتوجيه في المرحلة الجامعية يعد بمثابة خطوة أساسية في تثمين معارف الطالب العلمية والأكاديمية من جهة، وتكوين مستقبله المهني من جهة أخرى.

ولهذا الغرض يعد تحقيق رضا الطالب عن توجيه الجامعي والرفع من مستوى دافعيته من أهم المحددات التعليمية التي يجب على مسؤولي قطاع التعليم العالي والبحث العلمي بشكل عام والمؤسسات الجامعية بشكل خاص التفكير في تطوير عملية التوجيه شكلاً ومضموناً بهدف تحقيق تكوين أكاديمي متميّز، وتكوين إطارات قادرة على تحقيق التنمية الشاملة للبلد.

فطلبة السنة الثانية جامعي يتم توجيههم حسب رغبتهم المصرح بها في بطاقة الرغبات وحسب معدلهم في نهاية السنة الأولى جامعي، وأن رضاهم عن توجيههم وعن تخصصهم الدراسي تعد من الحوافز القوية والأساسية في تحصيلهم الأكاديمي.

وتعد دافعية الطالب للإنجاز ورضاه عن توجيهه من الشروط الأساسية للعملية التعلمية/ التعلمية، كما تعد من الركائز الأساسية في التي يجب اعتمادها للتوجه مستقبلاً لعالم الشغل.

وتتجلى أهمية الدافعية للإنجاز في المجال التربوي، من حيث أنها هدفاً تربوياً. كما أنها تعد من العوامل المؤثرة في العملية التربوية من حيث أنها تهتم بحياة الطالب النفسية والمدرسية.

ويأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز من جهة، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث لدى طلبة السنة السنة الثانية ليسانس (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري،

تيزي وزو في نفس المتغيرات.

ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، وتسبقهما مقدمة وفصل أوّل للإطار العام للدراسة. وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

الفصل الأول: هو الإطار العام للدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهدافها، أهميتها، تحديد مفاهيم الدراسة ومجموعة من الدراسات السابقة.

الجانب النظري: ويتضمن فصلين هما:

الفصل الثاني: ويتناول الرضا عن التوجيه الجامعي والذي تضمن **أوّلاً: التوجيه** من حيث مفهومه، مراحل تطوّره، أهميته، أهدافه، أسسه ومبادئه. **ثانياً: الرضا عن التوجيه الجامعي** من حيث مفهومه، أهميته، أهدافه، مراحل تطوّره في الجزائر، معاييره، كيفيات التسجيل الأوّلي، فروع التكوين في الجامعة الجزائرية، أهمية الرضا عن التوجيه الجامعي وأهم المقترحات لمواجهة بعض المشكلات الدراسية.

الفصل الثالث: ويتناول الدافعية للإنجاز والذي تضمن **أوّلاً:** الدافعية من حيث مفهومها أبعادها، أهميتها في المجال المدرسي، النظريات المفسّرة، عواملها ومميّزات الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة.

الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين: هما:

الفصل الرابع: ويتناول الإجراءات الميدانية للدراسة من حيث الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم، حدود الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستعلمة في جمع البيانات، مجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس: ويتناول عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، الاستنتاج العام، خاتمة، المراجع والملاحق.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة.

2-فرضيات الدراسة.

3-أهداف الدراسة.

4-أهمية الدراسة.

5-مفاهيم الدراسة.

6-الدراسات السابقة.

7-تعقيب.

الجانب النظري

الفصل الثاني

الرضا عن التوجيه الجامعي

تمهيد.

أولا: التوجيه

1-مفهوم التوجيه.

2-مراحل تطور التوجيه.

3-أهمية التوجيه.

4-أهداف التوجيه.

5-أسس و مبادئ التوجيه.

ثانيا: الرضا عن التوجيه الجامعي

1-مفهوم التوجيه الجامعي.

2-تعريف الرضا عن التوجيه.

3-أهمية التوجيه الجامعي.

4-أهداف التوجيه الجامعي.

5-مراحل تطور التوجيه الجامعي في الجزائر.

6-معايير التوجيه الجامعي في الجزائر.

7-كيفيات التسجيل الأولي و التوجيه.

8- فروع التكوين في الجامعة الجزائرية.

9-أهمية الرضا عن التوجيه الجامعي.

10-أهم المقترحات لمواجهة بعض المشكلات الدراسية المترتبة عن عدم رضا الطالب عن توجيهه الجامعي.

خلاصة

الفصل الثالث

الدافعية للإنجاز

تمهيد

الدافعية للإنجاز.

1-مفهوم الدافعية للإنجاز.

2- أبعاد الدافعية.

3-أهمية الدافعية للإنجاز.

4-النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.

5-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.

6-مميزات الأفراد ذو دافعية الإنجاز المرتفعة.

خلاصة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا: منهج الدراسة.

ثالثا: حدود الدراسة.

رابعا: الدراسة الأساسية.

1-مجتمع الدراسة الأساسية.

2-عينة الدراسة الأساسية.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.

خامسا: أدوات الدراسة.

1-استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي.

2-مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

سادسا: إجراءات تطبيق الدراسة.

سابعا: إجراءات تفريغ البيانات و إعدادها للتحليل الإحصائي.

ثامنا: أساليب المعالجة الإحصائية.

خلاصة

الفصل الخامس

عرض و تفسير و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد.

أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية.

1-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية في الرضا عن التوجيه الجامعي.

2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية في الرضا عن التوجيه الجامعي و الدافعية للإنجاز لدى الذكور و الإناث من أفراد العينة.

ثانيا:عرض و تفسير و مناقشة فرضيات الدراسة.

1-عرض و تفسير و مناقشة الفرضية الأولى.

2-عرض و تفسير و مناقشة الفرضية الثانية.

3-عرض و تفسير و مناقشة الفرضية الثالثة.

-الاستنتاج العام.

1-إشكالية الدراسة:

تعد الجامعة المؤسسة التعليمية التي يعتمد عليها أيّ مجتمع في تكوين اطارات ذات كفاءة ومهارة عالية بهدف تطوير ذلك المجتمع علمياً واقتصادياً واجتماعياً وتحقيق تنميته. ومن المهام الرئيسة التي تقوم بها الجامعة هي تقديم المعارف الضرورية للطالب كلٌ حسب تخصصه الدراسي، فهي تعمل جاهدة على توجيهه وفق رغباته وميوله وقدراته المعرفية مع احترام معايير وأسس التوجيه المعمول بها. فالتوجيه الجامعي مهم للغاية لأنه يساعد الطالب على اختيار التخصص الذي يرغبه ويميل إليه وكذلك الدراسة التي تتوافق مع استعداداته وقدراته مما يؤثر ايجاباً في دافعيته للإنجاز.

إن تحقيق رضا المتعلم عن توجييه الجامعي والرفع من مستوى دافعيته يعد من أهم العوامل التي يجب العناية بها. فعلى مسؤولي قطاع التعليم العالي والبحث العلمي عامة، والمؤسسات الجامعية خاصة التفكير في تنمية وتطوير عملية التوجيه شكلاً ومضموناً وذلك بهدف تحقيق نجاح التكوين الأكاديمي الجامعي للطالب، وبهدف تكوين نخبة متميّزة قادرة على تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.

فالتوجيه في المرحلة الجامعية هو بمثابة خطوة أساسية في تكوين مستقبل الطالب المهني، حيث يعد وسيلة لتحقيق التوافق بين رغبات وقدراته المتعلم وبين متطلبات التخصصات الدراسية الممكنة وأيضاً بين متطلبات سوق العمل. وتوجيه الطالب الجامعي يتم وفق مراحل ومعايير معينة. فطلبة السنة الأولى جامعي يتم توجيههم حسب رغبتهم المصرح بها في بطاقة الرغبات وحسب معدلهم في شهادة البكالوريا. أما طلبة السنة الثانية جامعي فيتم توجيههم وفق معايير يتصدرها إعلامهم وإخبارهم من خلال أيام تحسيسية حول التخصصات المتاحة بالجامعة، ومن خلال توزيع بطاقة الرغبات مدونة عليها التخصصات الموجودة بالكلية التي ينتمون إليها.

فالتسجيل في تخصص دراسي معين بالجامعة يخضع إلى معايير التوجيه القبلي والبعدي وذلك من خلال بطاقة الرغبات والاختيارات المسموح بها أو غير المسموح بها بناء على عتبة تحدد المعدل الذي يؤهل الطالب لتخصص دراسي ما دون غيره.

فقد نجد فئة من الطلبة يوجهون إلى تخصصات لا يرغبون فيها ولا تتناسب مع ميولهم

مما يؤثر في دافعتيهم للإنجاز.

وللرضا عن التوجيه الجامعي دورٌ بارزٌ في تحقيق أهداف المؤسسة الجامعية، إذ أن الطالب قد يتم توجيهه نحو تخصص دراسي برضاه أو بغير رضاه.

والرضا عن التخصص هو الأحكام التي تعكس شعور المتعلم نحو رضاه عن التوجيه، ونوعية البرامج الدراسية، وطرائق التدريس وأساليب التقويم والمستقبل المهني للتخصص.

فالرضا عن التوجيه يؤثر إيجاباً أو سلباً في دافعية الطالب للإنجاز والتي تعده لتحمل المسؤولية، ومواجهة الصعوبات والمشكلات المختلفة، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل، ومنافسة الآخرين في ضوء مستوى معين للامتياز.

وقد ذكر (Coleman) أن الإسهام الأهم والوحيد للتعليم بالنسبة للفرد هو مساعدته على التوجيه في مجال يناسب مواهبه، ويشعر فيه بالإشباع والتمكن (بلحسني، 2002، ص 47).

إن رضا الطالب عن التوجيه الجامعي يعد عاملاً نفسياً أساسياً ليجعله يقوم بدوره في تطوير وتغيير بنية المجتمع ونظمه، كما يؤدي به إلى الشعور بالراحة النفسية والرغبة في بذل أقصى الجهود للإنجاز مما يزيد في رفع مستوى طموحه. كما يؤدي الرضا عن التوجيه الدراسي الجامعي لدى الطالب دوراً بارزاً في مساره الدراسي والمهني مستقبلاً.

إن توجيه الطالب الجامعي إلى تخصص لا يتلاءم مع قدراته ومواهبه ولا يرضي ميوله ورغباته وطموحاته هو إهدار لطاقاته وتقليص لإمكاناته في النجاح، وعلى عكس ذلك فان التوجيه إلى تخصص دراسي عن رغبة وميل يضمن له أفضل مستوى تحصيل وإمكانية كبيرة للاستمرار في هذا التخصص (خير الله، 1990، ص 113).

ويصبح الطالب الجامعي يعيش صراعاً بين ضغط واقعه الذي يفرض عليه تحقيق مشروعه الفردي من خلال إدماجه في عالم الشغل والمهن، وإيجاد مكانته المرغوبة اجتماعياً، وبين آماله وطموحه المستقبلي المرهون بالاختيار الجيّد والملائم للتخصص الدراسي.

ولذا يقع الطالب في إشكالية الموازنة بين هاتين الكفتين من خلال التقبل والعمل على تبني خيارات بديلة مرتبطة بواقعه أكثر (عمان وكتفي، 2021، ص 332).

ومن الصعب أن يدرس طالب تخصصاً دراسياً وهو غير مقتنع به، لأن الدراسة في تخصص غير مرغوب فيه تعد هاجساً وحاجزاً تنجر عنه عواقب مثل العزوف عن الدراسة

وتدني الدافعية للتعلم والإنجاز والإحباط والفشل خلال المسار الدراسي (قطاف وآخرون، 2022، ص 336).

وأكد الزغبي (2013) أن انخفاض مستوى رضا الطالب عن اختصاصه الدراسي في الجامعة يدل على سوء توافقه النفسي وعدم القدرة على مواجهة الأزمات (الزغبي، 2013، ص 174).

وتعد الدافعية للإنجاز من الشروط الأساسية للعملية التعلمية، وإحدى موجهات سلوك الطالب. وأن الإنجاز يعد مكوّناً أساسياً في سعي المتعلم تجاه تحقيق ذاته.

ولقد أشار (Cage & Berliner,1979) إلى أهمية الدافعية للإنجاز في المجال الدراسي من حيث أنها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز وتحقيق أهداف تربوية معينة على نحو فعّال.

وتعد دافعية الطالب للإنجاز ورضاه عن توجيهه الجامعي من الركائز الأساسية، حيث الطالب الجامعي اليوم بحاجة ماسة إلى تعليم أكاديمي يؤهله إلى عالم الشغل وسوق العمل.

وذكر آل سريع (2006) أن العديد من المشكلات لدى الشباب سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً تنجم عن عدم الرضا عن العمل الذي يمارسه أو الكلية التي يدرس فيها أو التخصص الذي التحق به (آل سريع، 2006، ص 2).

وأشار حمادنة (2018) إلى أن مستوى الرضا عند الطلاب يمثل عاملاً أساسياً في تكيّفهم وتقبلهم للمواقف والأحداث الجامعية (حمادنة، 2018، ص 67).

وأشارت دراسة (Lewis & Cotton) إلى أن الفرد يتعلم بشكل أحسن إذا كانت الدافعية للإنجاز لديه أقوى. فالتعلم تحت ظروف دافعية أقوى يؤدي إلى مقاومة أكبر للإنطفاء (إسماعيل، 1986، ص 118).

وتعد دافعية الطالب للإنجاز ورضاه عن توجيهه الجامعي من الركائز الأساسية التي يجب اعتمادها مستقبلاً لتوظيف حاملي الشهادات الجامعية نحو مهن تتلاءم مع تخصصهم الدراسي. إن أيّ مجتمع من المجتمعات في الألفية الثالثة بحاجة إلى جامعة تؤدي رسالتها التعليمية والبحثية والتنموية. والطالب الجامعي اليوم بحاجة إلى تعليم جامعي يؤهله إلى عالم الشغل والمهن.

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية الإنجاز لدى الطلبة نذكر دراسات زروالي (2003)، وشويخي (2013)، وبن مبارك (2013)

وقطاف وآخرون (2018)، أما الدراسات التي تناولت الفروق في الرضا عن التوجيه الجامعي بين الجنسين فنذكر دراسات زروالي (2003)، والزغبي (2013)، والمبروك وأحمد (2019). أما الدراسات التي تناولت الفروق في الدافعية الإنجاز بين الجنسين فنذكر دراسات بن بريكة (2007)، وحمري وبوقصارة (2015)، ورامي اليوسف (2016)، و(Bhait & Naik,2016)، و (Naz,Shah &Qayum,2020)، و(Nguyen & al.,2020).

ونظراً لأهمية الموضوع على مستوى المؤسسات الجامعية، نرى ضرورة القيام بهذه الدراسة بهدف التعرّف إلى العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو. ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها، حيث يمكن حصر تساؤلاتها على النحو التالي:

-هل توجد علاقة بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو؟

-هل توجد فروق في الرضا عن التوجيه الجامعي بين الذكور والإناث لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو؟

-هل توجد فروق في الدافعية الإنجاز بين الذكور والإناث لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو؟

2-فرضيات الدراسة:

-توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو.

-توجد فروق دالة إحصائياً في الرضا عن التوجيه الجامعي بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو.

-توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية الإنجاز بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو.

3-أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها ما يلي:

-الكشف عن جانب هام من حياة الطالب الأكاديمية وهو الرضا عن التوجيه الجامعي في علاقته بالدافعية الإنجاز.

-معرفة طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

-الكشف عن الفروق في الرضا عن التوجيه الجامعي بين الجنسين من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

-الكشف عن الفروق في الدافعية للإنجاز بين الجنسين من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

4-أهمية الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية أحد الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس التربوي، والذي يتمثل في علاقة الرضا عن التوجيه الجامعي بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

5-مفاهيم الدراسة:

1.5-الرضا عن التوجيه الجامعي:

يعّرف الرضا عن التوجيه الجامعي مفاهيمياً بأنه: " حالة داخلية تظهر في سلوك الفرد واستجابته، وتشير إلى تقبله لتوجيهه إلى تخصص دراسي يرغبه، وتفاؤله بمستقبل حياته، وهو يعني تقبله لإنجازاته الدراسية ونتائج سلوكه، وتقبله لذاته كجزء من البيئة، وتقبله للآخرين أيضاً ".

ويعرّف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب المستجيب على عبارات استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي للباحثة جيهاد معروف (2018)، والذي يمكن قياسه على ضوء الأبعاد التي يشملها الاستبيان المستخدم في الدراسة.

2.5-الدافعية للإنجاز

تعرّف الدافعية للإنجاز مفاهيمياً بأنها: " استعداد المتعلم للسعي نحو النجاح والتفوّق، والرغبة في الأداء الجيّد والمثابرة، وإتمام الأعمال على وجه مُرضٍ في الوقت المحدد".

وتعرّف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل الطالب المستجيب على عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي للباحث بن بريكة عبد الرحمان (2007) ويمكن قياسه على ضوء الأبعاد التي يشملها المقياس المستخدم في الدراسة.

3.5-الطلبة الجامعيون:

هم الطلبة المتمدرسون بالسنة الثانية ليسانس (ل م د) والمنتظمون دراسياً بأحد أقسام كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو للسنة الجامعية (2023/2022).

6-الدراسات السابقة:

تعرض الطالبتان مجموعة من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز، أو تلك التي تناولت الفروق بين الجنسين في نفس المتغيرين:

1.6-الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز:

-دراسة زروالي (2003):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الجامعيين. بلغت العينة (300) طالباً وطالبةً. تم تطبيق استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي ومقياس الدافع للإنجاز. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التوجيه الجامعي والدافع للإنجاز لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوجيه الجامعي بين الجنسين.

-دراسة أنور فتحي عبد الغفار (2003):

استهدفت الدراسة التعرّف على علاقة الرضا التعليمي بالدافع للإنجاز ومستوى التحصيل

لدى الطالبات المتفوّقات والعاديات، ودراسة الفروق في الرضا التعليمي بالدافع للإنجاز لدى طالبات التخصصات النوعية العلمية والأدبية. شملت العينة (821) طالبة متفوّقة وعادية بكلية التربية الأساسية بالكويت بالصفوف الأربعة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين معدل التحصيل وأبعاد الدافع للإنجاز وأبعاد الرضا التعليمي، ووجود فروق في الرضا التعليمي بين طالبات الصفوف الأربعة، فيما لا توجد فروق في الدافع للإنجاز بين الطالبات.

-دراسة الجبوري (2004):

أجريت الدراسة للكشف عن علاقة توافق المجتمع الجامعي والاتجاه نحو التخصص الدراسي ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة المرج بالجمهورية العربية الليبية.

تكوّنت العينة من (410) طالباً وطالبةً، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين اتجاه الطلبة نحو التخصصات الدراسية وتوافقهم مع المجتمع الجامعي، بمعنى أنه كلما زادت درجات الاتجاه نحو التخصص الدراسي ارتفعت درجات التوافق مع المجتمع الجامعي.

-دراسة علاء الدين ونصار (2008):

هدفت الدراسة إلى كشف درجة رضا الطلبة عن الخبرات الجامعية بعامليها الأكاديمي والإداري. تكوّنت العينة من (470) طالباً وطالبةً من الطلبة الجامعيين المسجلين في مستوى البكالوريوس بالجامعة الهاشمية. تم تطبيق قائمة نوبل-ليفتز الأمريكية. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في درجة الرضا عن الخبرات الجامعية بشقيها الأكاديمي والإداري.

-دراسة الزغبي (2013):

أجريت الدراسة بهدف معرفة العلاقة بين الرضا عن الاختصاص الدراسي وكل من التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. تكوّنت العينة من (418) طالباً بواقع (216) من الذكور و(202) من الإناث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من عشر كليات ومن اختصاصات ومستويات دراسية مختلفة.

وقد تم تطبيق مقياس الرضا عن الاختصاص الدراسي ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي. وأسفرت النتائج عن وجود رضا إيجابي نحو الاختصاص الدراسي عند أفراد العينة، ووجود

علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المتغيرين، وعدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الرضا عن الاختصاص الدراسي.

-دراسة بن مبارك (2013):

هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى علاقة الرضا عن التخصص الدراسي بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، وهي دراسة مقارنة بين طلبة النظامين (الكلاسيك) و(ل م د) بالقطب الجديد فسديس بجامعة الحاج لخضر بباتنة، الجزائر. تكوّنت العينة من (224) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بطريقة عمدية. وقد تم استخدام استبيان الرضا عن التخصص الدراسي واختبار الدافعية للإنجاز ومقياس الطموح. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط من الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة، وجود علاقة موجبة بين الرضا عن التخصص الدراسي وكل من الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى أفراد العينة، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الرضا عن التخصص الدراسي بين طلبة نظام (الكلاسيك) وطلبة نظام (ل م د).

-دراسة شويخي (2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز، وهي دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تلمسان، الجزائر. شملت العينة (216) طالباً وطالبةً وقد تم تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز لِـ (Hermans). وتوصلت النتائج إلى جود فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

-دراسة عتيق (2013):

تناولت الدراسة تصوّرات طلبة جامعيين وعلاقتها المعرفة، حيث كان من أهدافها الكشف عن مدى رضا الطلبة عن تخصصاتهم الدراسية بالجامعة وهل يتفاءل الطلبة بمستقبلهم عموما والمهني على وجه التحديد. وقد تم استخدام استبيان من أربع محاور: العلاقة بالمعرفة، تصور المستقبل، الرضا عن التخصص والتكوين الجامعي، تقويم الطلبة لتكيفهم مع عالم الجامعة، وكذا مقياس الدافعية للتعلم، حيث طبق على عينة مكوّنة من (1838) طالباً وطالبةً تم اختيارهم من ثلاث كليات: كلية العلوم الطبية، كلية العلوم الاقتصادية وكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية. وتوصلت النتائج إلى تحقيق نسبة مرتفعة

جداً قدرت بِ (100%) في رضا الطلبة عن تخصصاتهم الجامعية، كما أن معظم الطلبة يتفاءلون بمستقبلهم عموماً والمستقبل المهني على وجه التحديد. كما أشارت إلى الارتباط الموجب بين دافعية تعلم وتصوّر الطلبة للمستقبل. كما توصلت النتائج إلى أن تصورات الطلبة تظهر رضاهم عن تخصصاتهم وتكوينهم وتمكنهم من التكيف مع عالمها، ودافعيةً عالية للتعلم وتفاؤلاً بالمستقبل المهني.

-دراسة السعدية (2015):

أجريت الدراسة للتعرّف وقياس درجة مدى رضا طلبة كلية العلوم التطبيقية عن خبراتهم الأكاديمية والإدارية، والتعرّف على تأثير كل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي. بلغت العينة (154) طالباً وطالبةً تم تطبيق عليهم استبيان الرضا عن الخبرات الأكاديمية والإدارية. وتوصلت النتائج إلى أن رضا الطلبة جاء بدرجة منخفضة كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في درجة رضاهم.

-دراسة خطوط (2015):

هدفت الدراسة إلى التعرّف على العلاقة بين التوافق الدراسي ورضا الطالب عن توجيهه الجامعي. بلغت العينة (100) طالباً جامعياً جديداً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبق عليهم استبيان الرضا عن التوجيه واستبيان التوافق الدراسي لِـ (Yougman) ذات ثلاث أبعاد: الجد والاجتهاد والإذعان. أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والتوافق الدراسي لدى الطلبة، حيث أنه كلما كان الطالب راضٍ عن توجيهه الجامعي كان متوافقاً دراسياً، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة النظام القديم والنظام الجديد بخصوص درجة الرضا عن توجيههم الجامعي.

-دراسة الجدوع (2015):

أجريت الدراسة على طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن للتعرّف على اتجاهاتهم نحو تخصصهم الدراسي. شملت العينة (92) طالباً وطالبةً. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم الدراسي كما أظهرت النتائج عدم اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم الدراسي باختلاف الجنس والمستوى الدراسي.

-دراسة فرح وآخرون (2017):

أجريت الدراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي ببعض المتغيرات لدى طلاب جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا كلية التربية قسم علم النفس وكذا الفروق الفردية في كل من الرضا عن التخصص الدراسي والتحصيل الأكاديمي والمستوى الدراسي ومعرفة الفروق الفردية بين الذكور والإناث في الرضا عن التخصص الدراسي. وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية شملت (50) طالباً وطالبةً.

وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع للرضا عن التخصص الدراسي، ووجود فروق دالة في الرضا عن التخصص الدراسي بين الجنسين لصالح الإناث.

-دراسة شلدان (2017):

تناولت الدراسة مستوى الرضا الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة فلسطين وسبل تحسينه. تم استخدم استبيان مكوّن من (36) عبارة موزّعة على ثلاث مجالات. تكوّنت العينة من (264) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع للرضا الأكاديمي لدى أفراد العينة، ووجود فروق دالة بين الجنسين في نفس المتغير.

-دراسة السيّد (2018):

هدفت الدراسة إلى التعرّف على العلاقة بين الاتجاه نحو التخصص الدراسي وقلق المستقبل المهني لدى طلبة المهني لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. تكوّنت العينة من (250) طالباً وطالبةً. تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو التخصص الدراسي ومقياس قلق المستقبل المهني. توصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية سالبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة في المقياسين. كما توصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المتغيرين.

-دراسة العدوان والربابعة (2018):

هدفت الدراسة إلى التعرّف على العلاقة بين الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو تخصص بكالوريوس تخصص التربية الخاصة لدى طالبات كلية التربية عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية. بلغت العينة (307) طالبة، وقد تم استخدام مقياس الاتجاه نحو تخصص التربية

الخاصة ومقياس الدافعية للإنجاز. وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع في كل من الاتجاه نحو تخصص التربية الخاصة والدافعية للإنجاز، ووجود علاقة موجبة دالة بين المتغيرين لدى أفراد العينة.

-دراسة قطاف وآخرون (2018):

تناولت الدراسة علاقة الرضا عن التخصص الدراسي بدافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، وهي دراسة ميدانية على طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، الجزائر، وطلبة معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الأغواط. تكوّنت العينة من (598) طالباً وطالبةً. تم استخدام استبيان الرضا عن التخصص الدراسي واستبيان دافعية الإنجاز الدراسي. وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع في درجات كل من الرضا عن التخصص الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات التخصص الدراسي ودرجات دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعين.

-دراسة المبروك وأحمد (2019):

هدفت الدراسة إلى التعرّف على مستوى الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلاب المقبلين على التخرج كلية التربية أوباري جامعة سبها، ليبيا. تكوّنت العينة من (15) طالباً وطالبةً. واستخدم في جمع البيانات مقياس الرضا عن التخصص الدراسي. وتوصلت النتائج إلى وجود نسبة (50%) من عينة الدراسة راضية عن تخصصها، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة في مستوى الرضا عن التخصص الدراسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

-دراسة صيفور (2019):

هدفت الدراسة إلى التعرّف عن العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي الجامعي بالدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعة محمد الصديق بن يحي، تاسوست، جيجل، الجزائر. بلغت العينة (50) طالباً وطالبةً من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. وقد تم تطبيق مقياس الرضا عن التخصص الدراسي الجامعي، ومقياس الدافعية للإنجاز. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع في كل من الرضا عن التخصص الدراسي الجامعي، والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

-دراسة لموزة (2020):

أجريت الدراسة بهدف قياس العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طالبات كلية التربية للبنات، قسم الاقتصاد المنزلي، جامعة بغداد. بلغت العينة (100) طالبة. وقد تم استخدام استبيان الرضا عن الدراسة واستبيان دافعية الإنجاز. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة طردية بين الدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى أفراد عينة الدراسة.

-دراسة عمان وكتفي (2020):

هدفت الدراسة إلى التعرّف على مستوى الرضا عن التخصص الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء تعدد تخصصات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي، الجزائر. بلغت العينة (54) طالباً بواقع (12) من الذكور و(42) من الإناث. وقد تم استخدام استبيان الرضا عن التخصص الأكاديمي. وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع في درجات الرضا عن التخصص الأكاديمي، ووجود فروق دالة في الرضا عن التخصص الأكاديمي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي لصالح تخصص الإرشاد والتوجيه.

-دراسة السيّد (2021):

أجريت الدراسة بهدف قياس العلاقة بين الرضا عن التخصص والدافعية الدراسية والكشف عن الفروق بين طلاب وطالبات قسم المكتبات والوثائق والمعلومات في الدافعية الدراسية والرضا عن التخصص. تكوّنت العينة من (130) طالباً بواقع (72) ذكوراً و (58) إناثاً تتراوح أعمارهم بين (19–22) سنة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة دالة بين الرضا عن التخصص والدافعية الدراسية، في حين أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في للدافعية الدراسية.

2.6-الدراسات التي تناولت الفروق في الرضا عن التوجيه الجامعي بين الجنسين:

-دراسة الصفتي (1980):

هدفت الدراسة إلى معرفة الرضا عن الدراسة وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كليات التربية بمصر. تكوّنت العينة من (600) طالباً وطالبةً من طلاب الصف الرابع القسم العلمي والقسم الأدبي بواقع (298) من الذكور و(302) من الإناث من طلاب كليتي التربية جامعة الأسكندرية وجامعة طنطا. تم تطبيق مقياس الرضا عن الدراسة واستبيان مستوى الطموح

واستبيان المستوى الاجتماعي والاقتصادي. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في الرضا عن الدراسة بين الجنسين.

-دراسة بندق عبد الخالق (1983):

هدفت الدراسة إلى التعرّف عن الرضا عن الدراسة لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بميولهم المهنية والتعليمية على عينة مكوّنة من (771) طالباً وطالبةً بالقسم العلمي والأدبي منهم (386) ذكوراً و(385) إناثاً. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا عن الدراسة بين الجنسين من أفراد العينة.

-دراسة القضاة وخلفيات (2013):

هدفت الدراسة إلى تقصي درجة رضا طلبة جامعة مؤتة عن الخدمات الجامعية من وجهة نظرهم. ولتحقيق ذلك تم إعداد استبيان وزّع على عينة مكوّنة من (449) طالباً وطالبةً. أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة لرضا الطلبة عن الخدمات الجامعية، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الرضا عن الخدمات الجامعية.

3.6-الدراسات التي تناولت الفروق في الدافعية للإنجاز بين الجنسين:

-دراسة عبد الفتاح موسى (1986):

تناولت الدراسة علاقة الدَّافعية للإنجاز بالمستوى الدراسي والجنس لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. تكونت العينة من (362) طالباً بواقع (225) من الذكور و(137) من الإناث. تم تطبيق اختبار الدافعية للإنجاز لِـ (Hermans). وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة الطريري (1988):

أجريت الدراسة بهدف معرفة العلاقة بين الدَّافعية للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية على عينة تكوّنت من (110) طالباً بواقع (55) من الذكور و(55) من الإناث من طلاب جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين الجنسين.

-دراسة الطواب (1990):

تناولت الدراسة أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي

لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة، حيث هدفت إلى معرفة الفروق في التحصيل الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات نتيجة اختلاف مستويات الدَّافعية الانجاز وكذلك اختلاف مستويات الذكاء عند كل منهما. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز والذكاء.

-دراسة حمدي محمود (1994):

هدفت الدراسة إلى معرفة الدافع المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعيين. اشتملت العينة على (164) طالباً وطالبةً من تخصصات أدبية وعلمية مختلفة. وتم تطبيق مقياس الدافع المعرفي ومقياس استراتيجيات التعلم والأساليب المعرفية ومقياس المواقف اللفظي التروي والاندفاع. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في الدافع المعرفي بين الجنسين.

-دراسة بدر عمر العمر (1995):

تناولت الدراسة مستوى الدافعية الداخلية والخارجية وبعض المتغيرات المرتبطة بها لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. تكوّنت العينة من (250) طالباً وطالبةً من كلية التربية. تم تطبيق مقياس الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في مستوى الدافعية الداخلية والخارجية بين الجنسين لصالح الإناث.

-دراسة محمد خليفة (2000):

هي دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصرين والسودانيين في الدَّافعية لإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث هدفت الى الكشف عن الدَّافعية للإنجاز لدى عينتين من طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين، والمقارنة بينهما بهدف إلقاء الضوء على دور العوامل الحضارية بالنسبة للدافعية للإنجاز، تكوّنت العينة من (645) طالباً وطالبةً بمرحلة التعليم الجامعي، تم تطبيق استبيان الدَّافع للإنجاز من إعداد الباحث. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في كل من المجتمعين المصري والسوداني، سواء في الدَّافعية للإنجاز بوجه عام، أو في مكوّناتها الفرعية.

-دراسة بن بريكة (2007):

تناولت الدراسة العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى

طلبة المدارس العليا للأساتذة بالجزائر العاصمة. شملت العينة (763) طالباً يتوّزعون على (420) علمي و(343) أدبي، و(342) من السنة الأولى و(421) من السنة الرابعة، منهم (562) إناث و(201) ذكور. تم تطبيق مقياس الوعي بالعمليات المعرفية، ومقياس دافع الإنجاز الدراسي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في دافع الإنجاز الدراسي بين الجنسين لصالح الإناث.

-دراسة السنباطي والعقباوي (2010):

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرّف على طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز وكل من قلق الاختبار والثقة بالنفس، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز وقلق الاختبار والثقة بالنفس. اشتملت العينة على (600) طالباً وطالبةً من مدارس الثانوية العامة.

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين من طلاب المرحلة الثانوية العامة في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث.

-دراسة حمري وبوقصارة (2015):

هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى علاقة الضغط النفسي بالدَّافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الجامعية التحضيرية بوهران، الجزائر. شملت العينة (346) طالباً وطالبةً. تم تطبيق مقياس الضغط النفسي المدرك لِـ (Cohen & al.,1993) ومقياس الدافعية الأكاديمية لِـ (Vallerand & al.,1992). وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مستوى الدَّافعية الأكاديمية لصالح الذكور.

-دراسة رامي اليوسف (2016):

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات هي: الجنس ونوع البرنامج الأكاديمي ونوع التخصص الأكاديمي ومستوى التحصيل الأكاديمي. تكوّنت العينة من (733) طالباً وطالبةً بواقع (321) من الذكور و(412) من الإناث. وقد تم استخدام مقياس الدافعية للإنجاز. وأظهرت النتائج أن طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية يمتلكون مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز، كما كشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

-دراسة (Bhait & Naik,2016):

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في الدافعية الدراسية بين طلاب وطالبات جامعيين، وكشفت النتائج عن وجود فروق واضحة بين الطلاب والطالبات في الدافعية الدراسية.

-دراسة (Naz,Shah &Qayum,2020):

أجريت الدراسة بهدف الكشف عن الفروق في الدافعية والتحصيل الأكاديمي بين طلاب وطالبات الجامعة على عينة عشوائية طبقية مكوّنة من (62) طالباً من خلال تطبيق مقياس دوافع الطلاب (الداخلية والخارجية). وأظهرت النتائج أن الطلاب الذكور لديهم دوافع خارجية أكثر، ويوجد فرق كبير بين الجنسين في جانب العمل السهل والنتائج الأكاديمية، علاوة على ذلك يتأثر التحصيل التعليمي بشكل كبير بالدوافع الذاتية والخارجية.

-دراسة (Nguyen & al.,2020):

تناولت الدراسة التعرّف على الفروق في الدافعية الدراسية الداخلية والخارجية لدى عينة مكوّنة من (212) طالباً بواقع (71) من الذكور و(141) من الإناث. وكشفت النتائج عن وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الدافعية الخارجية؛ حيث ارتفعت درجات الطالبات مقارنة بالطلاب في الدافعية الخارجية. أما عن الفروق بينهما في الدافعية الداخلية فوضحت النتائج غياب الفروق بين الجنسين.

-دراسة (Salehpoor & Roohani,2020):

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في الدافعية الداخلية بين طلاب وطالبات جامعيين. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين، حيث حصلت الإناث على درجات أعلى من الذكور في الدافعية الداخلية.

-دراسة (Keskin & Korkutata,2020):

تناولت الدراسة الفروق في الدافعية الداخلية والخارجية بين طلبة الجامعة من الجنسين. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الجنسين، حيث تميّزت الإناث بدرجات مرتفعة في الدافعية الداخلية والخارجية مقارنة بالذكور.

-دراسة (Kusnierz,Rogowska & Pavlova,2020):

أجريت الدراسة بهدف الكشف عن الفروق في الدافعية الداخلية والخارجية بين الذكور

والإناث من عينة من طلاب الجامعة مكوّنة من (424) طالباً وطالبةً. وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين، حيث تحصلت الإناث على درجات أعلى من الذكور في الدافعية الداخلية والخارجية.

-دراسة (Turhan,2020):

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في الدافعية الدراسية بين طلاب وطالبات الجامعة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث.

تعقيب:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بعلاقة الدافعية للإنجاز بالتوجيه الجامعي لدى طلبة الجامعة أو تلك التي تناولت الفروق بين الجنسين في المتغيرين نلاحظ ما يلي:

-أن جل الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الرضا عن بالتوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز أثبتت نتائجها وجود ارتباط موجب دال بين المتغيرين.

-أن الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الرضا عن بالتوجيه الجامعي كانت نتائجها متناقضة ومتضاربة، حيث أن عدداً منها أسفرت نتائج هذه الدراسات عن وجود فروق دالة مثل دراسات الصفتي (1980)، وشويخي (2013)، والجدوع (2015) وفرح وآخرون (2017)، وشلدون (2017)، والمبروك وأحمد (2019)، في حين عدد آخر منها أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الجنسين مثل دراسات بندق عبد الخالق (1986)، وزروالي (2003)، وعلاء الدين ونصار (2008)، والزغبي (2013)، والقضاة وخلفيات (2013)، والسعدية(2015)، والسيّد (2018)، وأسماء السيّد (2019).

-أن الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز كانت نتائجها متناقضة ومتضاربة، حيث أن مجموعة منها أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة تارة لصالح الذكور وتارة أخرى لصالح الإناث، مثل دراسات عبد الفتاح موسى (1986)، والطريري (1988)، وحمدي محمود (1994)، وبدر عمر العمر (1995)، وبن بريكة (2007)، والسنباطي والعقباوي (2010)، وحمري وبوقصارة (2015)، ورامي اليوسف (2016)، و(Bhait & Naik,2016)، و(Naz,Shah &Qayum,2020)، و(Nguyen & al.,2020)، و(Salehpoor & Roohani,2020)، و(Keskin & Korkutata,2020) و(Kusnierz,Rogowska & Pavlova,2020)،

و(Turhan,2020)، في حين مجموعة أخرى من الدراسات أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين، مثل دراسات الطواب (1990) ومحمد خليفة (2000).

-أن مسألة الفروق بين من الذكور والإناث في الرضا عن التوجيه الجامعي أو في الدافعية للإنجاز لم تحسم بعد، ولعل هذا التضارب والتناقض في النتائج قد يرجع إلى عوامل معينة مثل اختلاف الأطر النظرية للباحثين والإطار الحضاري والثقافي الذي تتميّز بها كل دراسة، وتباين طبيعة البيئات التي تمت فيها هذه الدراسات، وكذا اختلاف الحقبة الزمنية التي أجريت فيها.

-استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات السابقة في جوانب معينة هي:

1-بناء وصياغة إشكالية الدراسة الحالية، وتحديد مفاهيمها إجرائياً استناداً على الأدوات التي تم اختيارها لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في الرضا عن التوجيه الجامعي (متغير مستقل) والدافعية للإنجاز (متغير تابع) لدى طلبة الجامعة.

2-اختيار الأداة المناسبة من مجموعة مقاييس والمتمثلة في استبيان يقيس درجات الرضا عن التوجيه الجامعي وفي مقياس يقيس درجات دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة.

3-ساعدت هذه الدراسات السابقة في إثراء الفصول النظرية المتعلقة بالرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز.

4-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني والمتعلقة بالعلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز، والفروق بين الجنسين في المتغيرين، وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

5-ما يميّز الدراسة الحالية أنها قامت بربط الدافعية للإنجاز بالرضا عن التوجيه الجامعي وبإجراء مقارنة بين الجنسين من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) في المتغيرين السابقين في الجامعة الجزائرية (جامعة مولود معمري، تيزي وزو).

الجانب النظري

الفصل الثاني

الرضا عن التوجيه الجامعي

تمهيد.

أولا: التوجيه

1-مفهوم التوجيه.

2-مراحل تطور التوجيه.

3-أهمية التوجيه.

4-أهداف التوجيه.

5-أسس و مبادئ التوجيه.

ثانيا: الرضا عن التوجيه الجامعي

1-مفهوم التوجيه الجامعي.

2-تعريف الرضا عن التوجيه.

3-أهمية التوجيه الجامعي.

4-أهداف التوجيه الجامعي.

5-مراحل تطور التوجيه الجامعي في الجزائر.

6-معايير التوجيه الجامعي في الجزائر.

7-كيفيات التسجيل الأولي و التوجيه.

8- فروع التكوين في الجامعة الجزائرية.

9-أهمية الرضا عن التوجيه الجامعي.

10-أهم المقترحات لمواجهة بعض المشكلات الدراسية المترتبة عن عدم رضا الطالب عن توجيهه الجامعي.

خلاصة

تمهيد

يعد الرضا عن التوجيه الجامعي من المواضيع ذات الأهمية البالغة لدى طلاب الجامعة لأن التوجيه الجامعي السديد المبني على أسس ومعايير علمية محكمة يفضي إلى الرضا عن الدراسة، والرضا عن التخصص للطلاب الذين التحقوا بالجامعة للمرة الأولى.

فمن الصعوبة بمكان على طالب جامعي أن يدرس ويتابع تخصصاً دراسياً غير مقتنع به، لأن مزاولة ومتابعة دراسة أكاديمية في تخصص دراسي غير مرغوب فيه يعد هاجساً يؤرق الطالب ويتعبه، وتترتب عنه عواقب وخيمة كضعف وتدني دافعية الطالب للتعلم والإنجاز أو إخفاقه في الدراسة أو توتره وقلقه وإحباطه نفسياً خلال مساره الجامعي.

أوّلاً: التوجيه

1-مفهوم التوجيه:

تشير كلمة التوجيه وما يقابلها باللغة الإنجليزية (Guidance) أو الفرنسية (Orientation) إلى المساعدة التي تقدم للفرد بغرض فهم قدراته وامكاناته واستعداداته وميوله الخاصة وكذا فهم البيئة التي يعيش فيها وذلك بهدف مواجهة المشكلات التي تعترضه في حياته الدراسية أو المهنية أو الاجتماعية (بن فليس، 2014، ص 9).

حاول العديد من الباحثين توضيح مفهوم التوجيه من خلال وجهات نظر متنوعة وهي:

عرّف مرسي التوجيه بأنه " تلك العملية التي تهتم بالتوفيق بين الطالب بماله من خصائص مميّزة من ناحية، والفرص التعليمية المختلفة بمطالبها المتباينة من ناحية أخري، والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته " (مرسي، 1975، ص 188).

ويرى صالح بأنه " عملية إرشاد الناشئين على أسس عملية معينة، ولكي يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة، وميوله المهنية الرئيسية وغير ذلك من صفاته الشخصية، حتى إذا تيسر له هذا التعليم كان احتمال نجاحه فيه كبير، وبالتالي يتمكن من تقديم خدمات للمجتمع في هذا لميدان فيفيد ويستفيد" (صالح، 1978، ص 127).

وأوضح شكور بأنه " عملية فردية مزدوجة هدفها الأوّل مساعدة الأفراد على فهم ذواتهم بما تنطوي عليه ميول واستعدادات ومواهب، وعلى فهم المجتمع الذي سيوظف فيه هذه الميول والاستعدادات والمواهب بواسطة عملية تكيفية تأخذ بعين الاعتبار عناصر المحيط

الاجتماعية والاقتصادية ضمن متطلبات الواقع المفروض وشروطه " (شكور، 1997، ص 234).

وعرّفه (Milner) بأنه " مفهوم يستخدم للدلالة على ما يقدم من نصائح أو معلومات للأفراد أو الجماعات بطريقة مبرمجة تمكنهم من تحديد الخيارات واتخاذ القرارات " (أوشن، 2015، ص 49).

وذكر (Arthur Johns) بأنه " إسداء المساعدة للأفراد ليحسنوا الاختيار وموازنة الأمور فيما يعرض لهم في حياتهم من المواقف " (الحربي، 1986، ص 17).

وعرّفه (عطية هنا) بأنه " العملية الفنية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها، ووضع الخطط التي تؤدي إلى تحقيق هذا الحل، والتكييف وفقا للوضع الجديد الذي يؤدي إلى هذا الحل، وهذه المساعدة تنتهي بأن تجعل الإنسان أكثر سعادة ورضا عن نفسه وعن غيره " (بومجان، 2002، ص 49).

تعقيب:

إن المتأمل لهذه التعريفات المختلفة يجد أن التوجيه هو العملية التي تساعد الفرد على تجاوز مشكلاته، والتوافق مع الآخرين. فهو مجموع الخدمات التربوية والنفسية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته.

2-مراحل تطوّر التوجيه:

أشار البرديني (2006، ص 28) إلى أن التوجيه مر بعدة مراحل نوجزها فيما يلي:

1.2- مرحلة التركيز على التوجيه المهني:

تميّزت هذه المرحلة بظهور أوّل حركة للتوجيه المهني على يد (Frank Parsons) الذي أسس مكتباً للتوجيه المهني بمدينة بوسطن الأمريكية سنة 1908. وصدر أوّل كتاب في التوجيه المهني بعنوان " اختيار المهنة" سنة 1909.

وانعقد أوّل مؤتمر للتوجيه المهني بمدينة بوسطن سنة 1910، وفي نفس السنة صدرت أوّل مجلة للتوجيه المهني. وانتشرت حركة التوجيه المهني بالولايات المتحدة الأمريكية حيث ظهر الاتحاد الوطني للتوجيه المهني للوجود.

وأشار علوي (2010، ص 27) إلى أنه في1979 أنشئ مكتب المعلومات الذي تولى مهمة

تقديم المساعدات الفردية المتعلقة بالمهن إلى جانب قيامه بعدة أبحاث في ميادين الصناعة والتوجيه المهني.

2.2- مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي:

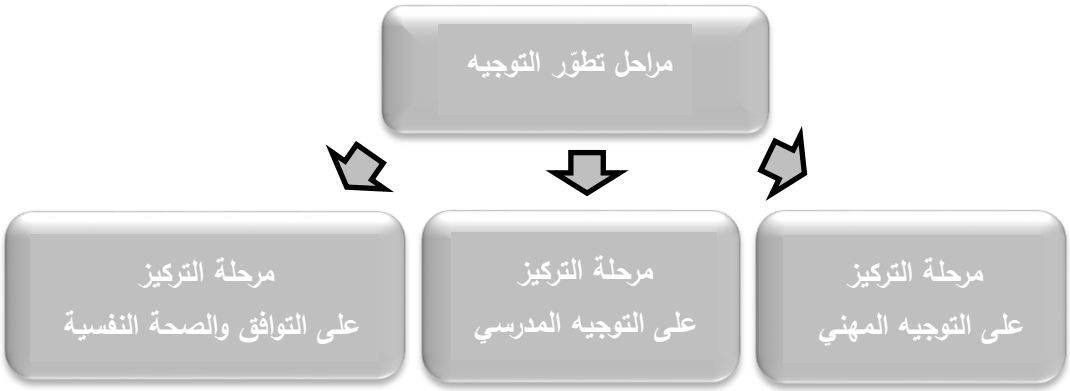
كان من نتائج المجهودات التي قام بها العلماء من أجل توسيع حركة التوجيه المهني، أن وجد طريقه إلى المدارس والجامعات إذ قام مجلس البحوث الأمريكي (ANCR) بعقد مؤتمرات للبدء ببرامج التوجيه في الكليات الجامعية. وفي سنة 1923 نظّم مجلس التربية الأمريكي (ACE) لجنة للتجارب التعاونية في مجال الخدمات الشخصية للطلبة، وقد أدت هذه النشاطات إلى جعل التوجيه المدرسي توجيها من أجل الحياة، إذ انتشرت فكرة التعليم الفردي، وضرورة مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ (بومجان، 2002، ص 51).

وأضاف البرديني (2006) استحواذ مشكلة التأخر الدراسي والضعف العقلي على انتباه علماء النفس مما ازداد البحث فيها. فكانت محاولات جادة لدراسة التأخر الدراسي والضعف العقلي وبذل الجهد في تعليم وتوجيه وارشاد فئتي المتأخرين دراسياً وضعاف العقول، مما أدى إلى الاهتمام بموضوع التوجيه أكثر فأكثر (البرديني، 2006، ص 27).

3.2- مرحلة التركيز على التوافق والصحة النفسية:

ظهرت هذه المرحلة بظهور وانتشار أفكار مدرسة التحليل النفسي والاهتمام بالأمراض العقلية والتخلف العقلي لدى الأفراد. فظهرت هذه الحركة في مصحات الأمراض العقلية حيث اقترنت بالدعوة إلى الوقاية من الأمراض النفسية والعناية بالصحة النفسية واندماج ذلك بالإرشاد النفسي، وكان من مزايا هذا التطور أنه أضاف فكرة أن الإرشاد النفسي يجب أن يساعد الناس على فهم أنفسهم في ضوء علاقاتهم بالعالم الذي يعيشون فيه، أيّ تحقيق التوافق مع البيئة والمجتمع (عجرود، 2006، ص 30).

جاء التوجيه التربوي كامتداد للتوجيه المهني والذي لا يمكن فصله عنه في الوقت الحالي ذلك وإن كانت عملية الظهور بالنسبة للتوجيه المهني سابقة التوجيه التربوي، فأصبحت عملية التوجيه التربوي اليوم سابقة للتوجيه المهني. لذلك يمكن أن نعتبر التوجيه التربوي نقطة تحول كبيرة في مجال الاستثمار في الطاقة البشرية. ومن ثم أصبح التوجيه ضرورة اقتصادية واجتماعية (عباسي، 2019، ص 145).



شكل رقم (1) مراحل تطوّر التوجيه (تصميم الطالبتين).

3-أهمية التوجيه:

أشارت أوشن (2015، ص 49) إلى أن للتوجيه فوائد عديدة تتمثل فيما يلي:

-أداة فعّالة لكشف القدرات والمواهب والعمل على صقلها وتنميتها.

-وسيلة تفعيل العملية التعليمية وجعلها تتجاوب مع التنمية الوطنية وعالم الشغل.

-الأخذ بأيدي الدارسين ومساعدتهم على تلبية حاجاتهم ومطامحهم التعليمية.

-آلية من آليات رفع المردود التعليمي وتحسين نتائج الامتحان.

-المساعدة على تقليص ظاهرة التسرب في الوسط التعليمي.

-تيسير سبل الاندماج في الحياة المهنية والعملية.

-تطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

4-أهداف التوجيه:

ذكر زهران (1998، ص 25) أن التوجيه يهدف إلى إكساب الفرد القدرة على توجيه ذاته، انطلاقاً من معطيات واقعية عن إمكانيته وإمكانية بيئته، السبب الذي يمكنه من تقرير الخيار الأنسب ومنه التوافق والعمل بإنتاجية أكبر، لأنه يهدف إلى غاية أسمى وهي إسعاد الفرد وأن هذه الأهداف تتمحور في الجوانب التالية:

1.4-تحقيق الذات:

وهو تقويم الذات وتقويتها وتوجيهها وتنمية مفهوم إيجابي عنها، ويأتي في أعلى هرم الحاجات الإنسانية، ولا يمكن الوصول إليه إلاّ بعد أن يكون الفرد قد حقق بعض الحاجات الأساسية لبقائه. وبعده يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته، ويرغب في

أن يحتل مكانة اجتماعية ومهنية لائقة يحقق من خلالها سعادته وقيمته كإنسان يحب، وينظر إلى نفسه نظرة أمل وتفاؤل وسعادة وثقة (قدوري،2012، ص35).

2.4-تحقيق التوافق:

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

3.4-تحقيق الصحة النفسية:

وهو إحداث حالة ثابتة نسبياً يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وامكاناته إلى أقصى حد ممكن وهو أسمى ما تطمح إليه عملية التوجيه.

4.4-تحسين العملية التعليمية:

إن التوجيه لا يمكن فصله عن العملية التربوية، إذ أن هذه العملية هي في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه وذلك بسبب الفروق بين الطلاب، واختلاف المناهج وازدياد عدد الطلبة، وذلك لإيجاد جو صحي وودي بين الطالب كفرد له إنسانيته وله حقوق وعليه واجبات وبين المعلم والإدارة والأهل ليتمكن من الإنجاز الناجح والابتعاد عن الفشل.

شكل رقم (2) أهداف التوجيه (تصميم الطالبتين).

5-أسس ومبادئ التوجيه:

أشار مرسي (1975) الوارد في (أوشن، 2015، ص 50) إلى عملية التوجيه تستند إلى مجموعة من الأسس والمبادئ تكوّن في مجموعها فلسفة التوجيه ويمكن تصنيفها كما يلي:

1.5-الأسس الفلسفية:

يقوم الموجه على تحقيق رغبات الفرد واشباع حاجاته، إلا أن هذه الرغبات والحاجات ينبغي ألا تتمرد عن القيم السائدة في المجتمع والتي تحددها الأخلاق والدين والعُرف أو ما نسميه ثقافة المجتمع وهذه المبادئ نلخصها فيما يلي:

-**المبدأ الأول** :التوجيه يقوم على مبدأ أن الإنسان حر يمكنه أن يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها ووظيفة الموج ِه ليست مساعدة الفرد على القيام بذلك وانما بتقديم المعونة التي تساعده على تحقيق الغرض الذي ينشده.

-**المبدأ الثاني** :أن كل فرد يحتاج مساعدة ما لحل مشكلاته المختلفة وفقا لظروف حياته المختلفة، فله الحق في طلب المساعدة عندما يعترضه مشكلا لا يستطيع أن يواجهه بنجاح، إلا إذا توفرت له هذه المساعدة

-**المبدأ الثالث** :لا بد أن يشعر الفرد أولا بحاجته إلى المساعدة حتى تأتي ثمارها.

-**المبدأ الرابع** :لابد أن يثق في فعالية التوجيه وأن يقدم له المعونة اللازمة للتغلب على مشكلاته.

والبعد الفلسفي للتوجيه يستنبط من الإيمان بحاجة كل إنسان إلى المساعدة لحل مشاكله وذلك باعتباره مخلوقا اجتماعيا ضعيفا لوحده قويا بغيره. إن فعالية التوجيه وفائدته تبرز لما يؤمن الفرد بقيمة التوجيه ويلجأ لطلب المساعدة من الموجه دون تردد.

2.5-الأسس النفسية:

وتتمثل الأسس النفسية التي تقوم عليها عملية التوجيه فيما يلي:

-مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصياتهم.

-مراعاة الاختلاف في نمو الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية للفرد في كل مرحلة من مراحل النمو.

-مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة، حيث أن جوانب الشخصية المختلفة تؤثر في بعضها البعض.

-إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه، مع مراعاة مستوى النضج عنده، والأصول الثقافية والقيم الاجتماعية التي نشأ فيها (مميزات بيئية).

-توظيف ما تعلمه الفرد من خلال عملية التوجيه في مواجهة مواقف الحياة المستقبلية

وتحديدها عن دراية وتخطيط محكمين.

3.5-الأسس التربوية:

التوجيه عملية متممة ومكملة لعملية التعليم والتعلم، حيث أن عملية التوجيه تعطي للعملية التربوية دفعاً لتجعلها أكثر فاعلية، من أجل ذلك تستغل عملية التوجيه المنهج والنشاط المدرسي لتحقق أهدافها كما أنها تقوم بدور ملموس في تعديل المنهج ووضع برامج النشاط بما يتلاءم وينسجم مع تحقيق ما وضعت تلك العملية من أجله. وأن تعاون أخصائي التوجيه مع المدرسين والقائمين على شؤون المدرسة، من الأمور الضرورية لإنجاح عملية التوجيه وتنشيط العملية التربوية بصورة عامة، مع الاهتمام بالتلميذ على أنه فرد في جماعة له حقوق وعليه واجبات تجاه الجماعة ونفسه، وعملية التوجيه تشمل كل من يستطيع تقديم التوجيه للفرد سواء من داخل المدرسة أو من خارجها (القاضي وآخرون،1981، ص53).

بالإضافة إلى وجود أسس عملية من الواجب اعتمادها في عملية التوجيه وتتمثل في قياس استعدادات التلميذ العقلية وقدراته، والوقوف على ظروف الأسرة والخبرات التي مرت بها والتي تؤثر في شخصية التلميذ واتجاهاته، واستخدام البطاقة المدرسية ومراعاة الدقة في ملئها والإفادة منها في التوجيه (أسعد،1997، ص177).

4.5-الأسس الاجتماعية:

يرتكز التوجيه من الناحية الاجتماعية على تعرّف التلميذ بالحياة الاجتماعية المحيطة به وأن إقامة علاقات اجتماعية تبدأ من داخل المدرسة واكتساب طريقة التعامل مع الآخرين لتتطور فيما بعد خارجها، وذلك في إطار احترام فردية الفرد وحقوقه وأهمية الجماعة التي ينتمي أليها وواجبات الفرد ونحوها، وضرورة مشاركة أفراد المجتمع وبخاصة الآباء والمسئولون في مختلف القطاعات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية في العملية التوجيهية وفي تقديم الخدمات المستمرة للفرد إلى أن يبلغ أقصى درجة من التكوين والتوافق نفسياً واجتماعياً مع نفسه وبيئته الاجتماعية (الغامدي،1997، ص54).

5.5-الأسس العلمية والسلوكية:

ترى بن فليس (2014) الوارد في (أوشن، 2015، ص 46) أنه يمكن تلخيص هذه الأسس:

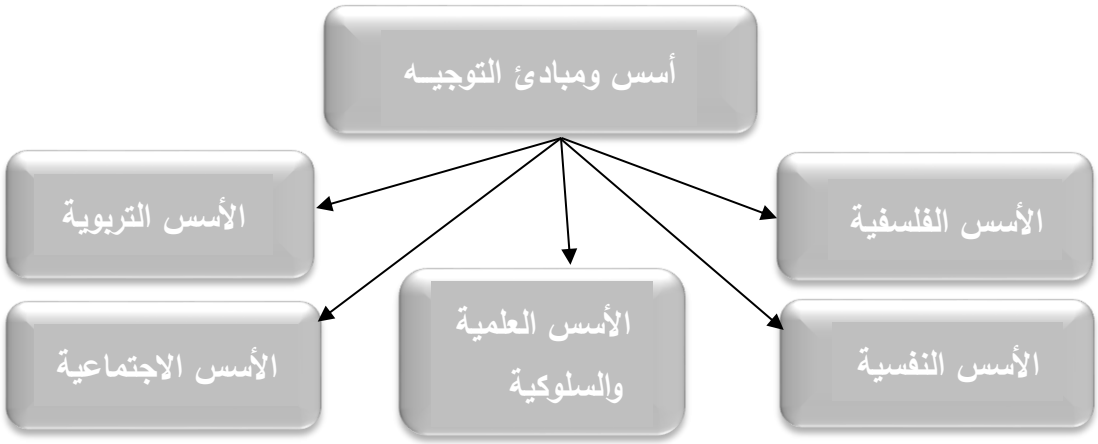
-اعتبار مشكلة الفرد كلاً متكاملاً لا يقبل التجزئة، يتناولها الموجه من جميع الزوايا، ويسعى لحلها موظفاً في سبيل ذلك قدراته العلمية وخبراته المهنية.

-العمل باستمرار لمساعدة الفرد على فهم ما يريد وما يريد منه المجتمع.

-التحلي بالمرونة في استخدام الوسائل والطرق المعتمدة في حل المشكلة وتشخيصها، بحيث يمكن للموجه استعمال وسيلة أو طريقة أخرى إذا ما فشلت الأخرى.

-إجراء التعديلات اللازمة وجوب معرفة الوقت المناسب لاستعمال الوسائل والطرق، وتبديلها أو تطويرها وفق حاجات الفرد إذا اقتضى الأمر.

-إشراك المتعلم في اختبار الطريقة المناسبة لتوجيهه إذ من واجب الموجه تبصير الفرد بإمكانات النجاح والتقدم المصاحب لاختياره والفشل والضرر الناتج عنه.



شكل رقم (3) أسس ومبادئ التوجيه (تصميم الطالبتين).

ثانياً: الرضا عن التوجيه الجامعي

1-مفهوم التوجيه الجامعي:

يقصد بالتوجيه الجامعي" العملية التي يتم من خلالها توزيع الطلبة على الشعب والتخصصات الجامعية التي يخضع لها الناجحون في البكالوريا مباشرة إثر الإعلان عن نتائج هذا الامتحان وهو يختلف عن التوجيه المدرسي من حيث العدد والموعد والتوقيت ومن حيث الأهداف والآليات " (مزاري وبلغربي، 2017، ص25).

وعّرف خرشي التوجيه الجامعي بأنه " عملية مشتقة من كيان اجتماعي وثقافي معين، هذه العملية ترمز إلى وضع الطالب أمام الإمكانات التي تحتوي عليها الجامعة، وذلك حسب قدرته النفسية والعملية ودوافعها، كما أن التوجيه الجامعي يرمز إلى الاختيار الأوّل الذي يُمكّن الطالب من اقتحام حياة مهنية راقية " (بن فليس،2014، ص78).

وترى مشري (2013) أن التوجيه الجامعي هو" العملية التي تهدف إلى مساعدة الطلبة

الحاصلين على شهادة البكالوريا للالتحاق بأحد فروع التكوين الجامعية وفق المعايير والشروط البيداغوجية المحددة لذلك، والمتمثلة في الحصول على شهادة البكالوريا، ورغبات الطالب، ومعدل وشعبة البكالوريا ومكان الحصول عليها، وعدد المقاعد البيداغوجية في المؤسسات المستقبلة، ويتم ذلك عن طريق المعالجة الإلكترونية باستخدام شبكة الإنترنت وعبر مراحل التسجيل الأولى" (مشري، 2013، ص 20).

وترى بن فليس (2014) أن التوجيه الجامعي هو "عملية سيكو بيداغوجية تهدف إلى مساعدة الطالب على اختيار تخصص دراسي معين بما يتفق مع ميوله وقدراته وإمكاناته العقلية "(بن فليس،2014، ص78).

وعّرفت تارزولت التوجيه الجامعي بأنه " العملية التي يتم من خلالها توزيع الطلبة الحاصلين على شهادة الباكالوريا على فروع وتخصصات الدراسة الجامعية على أساس أنها تعمل على إعداد الطالب للحياة العملية المهنية، وذلك وفق إجراءات محددة وباستخدام وسائل معينة "(تارزولت،2009، ص20).

2-تعريف الرضا عن التوجيه الجامعي :

عرّف العديلي الرضا عن التوجيه الجامعي بأنه: " الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات من العمل نفسه وبيئة العمل مع الثقة والولاء والانتماء للعمل، ومع العوامل والمؤثرات البيئية الداخلية والخارجية ذات العلاقة " (براك،2007، ص 19).

كما عرّفه العديلي بأنه يعبر عن " الحالة النفسية للفرد العامل التي تظهر في الارتياح الذي يشعر به وفي اقتناعه بعمله باعتبار أن هذا العمل أو بيئته لبى حاجاته وحقق له رغباته المختلفة وعكس توقعاته، ما يجعله مندمجا فيه، مستمراً في أدائه مشبعا بذلك حاجته للانتماء "(براك،2007، ص 19).

وعرّف أبو النصر الرضا عن التوجيه الجامعي بأنه: " شعور الإنسان بالارتياح النفسي والسرور والطمأنينة الذي يصاحب تحقيق الهدف. فالرضا الناتج عن تحقيق الإنسان هدف من أهدافه في الحياة أو العمل" (براك،2007، ص 19).

ويرى قطاف (2020) أن الرضا عن التوجيه الجامعي هو" شعور الفرد بالراحة والسعادة نتيجة إشباع حاجاته ورغباته التي تشكلت عنده. فالإشباع في المجال الدراسي في الجامعة

هو رضا الطالب لقاء ما يحققه من منفعة من خلال تلقيه وفهمه لمجموعة من الخبرات والمعارف " (قطاف،2020، ص 52).

وعرّفت معروف (2018) الرضا عن التوجيه بأنه " حالة داخلية تشتمل التقبل لأوجه نشاط الفرد الدراسية وكل ما يحيط به من ذلك، تقبله للتخصص الحاضر والماضي ولبيئته وإنجازاته الدراسية ولذاته وللآخرين. ويظهر هذا التقبل في سلوك الفرد واستجابته وهذا يعني أن هناك حالة وجدانية " (معروف،2018، ص 37).

وعرّفه أحمد عبد الفتاح وفاروق عبده (2004) بأنه " الخدمات التربوية المرتبطة بمجموعة العمليات التي تتوحد خلالها الجهود وفق سياسة مرسومة لتحسين الأحوال للمؤسسة موضع توجيه تلك الجهود" (السيّد، 2021، ص190).

وعرّفه (Bolliger,2004) بأنه" تصوّر الطالب فيما يتعلق بخبرته الكلية في التخصص والقيمة الملموسة من التعليم الذي يتلقاه أثناء حضوره في مؤسسة تعليمية" (السيّد، 2021، ص 190).

وعرّفه برو (2010) بأنه " الإقبال على الدراسة في التخصص الذي هو فيه وبدون تذمر، محققاً في ذلك طموحاته ورغباته وميوله الدراسية والمهنية متناسباً مع ما يريده من تخصصه وبين ما يحصل عليه في الواقع" (برو، 2010، ص 35).

وعرّفه عزة فاروق (2011) بأنه " الناتج النهائي للمشاعر التي يشعر بها الطالب تجاه المؤسسة الأكاديمية متأثراً بمجموعة من العوامل والمتغيرات التي تتعلق بطبيعة دراسته من حيث المقررات الدراسية، وبرامج الدراسة ونظمها، وعلاقته بأعضاء هيئة التدريس، والأنشطة والخدمات ومدى ملاءمة كل ذلك لطموحه الدراسي ورغبته في التفوّق"(السيّد، 2021، ص 190).

وعرّفه (Claire,2012) بأنه " النتيجة المترتبة على الأداء والتماسك للنظام الإداري والتعليمي للمؤسسة، وتؤدي زيادته إلى الإسهام في تنمية مهارات الطلاب"(السيّد، 2021، ص 190).

وعرّفه أحمد الزغبي (2013) بأنه " حالة نفسية يشعر بها الطالب وفقاً لدرجة إشباع حاجاته يعبّر من خلاله عن مدى تقبله لاختصاصه الدراسي" (الزغبي، 2013، ص 186).

وعرّفه (Hasan, Malik & Khan,2013) بأنه " مدى التقويم الشخصي للطالب لمختلف النتائج والخبرات المرتبطة بالتعليم" (قطاف وآخرون، 2021، ص338).

وعرّفته مشيرة أحمد (2014) بأنه " الرضا الذي يستمده الطلاب من قسم المكتبات والمعلومات نتيجة التحاقهم بهذا التخصص، وما يعود عليهم من علاقات طيبة، ورضا عن أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، ومدى إشباع المقررات الدراسية لحاجتهم ف التخصص، وعملية التدريب الميداني، والأساليب المتبعة ف التقويم" (السيّد، 2021، ص 190).

وعرّفته حكيمة نيس (2015) بأنه " حالة من الارتياح النفسي تجاه الظروف والبيئة التي يتلقى فيها التلميذ أو الطالب دروسه" (نيس، 2015، ص 4).

وعرّفته مليكة بكير (2015) بأنه " شعور داخلي لدى الفرد يظهر في سلوكه وتصرفاته، ويعبّر عن مدى حب الفرد وتقبله وارتياحه لبيئته الدراسية " (بكير، 2015، ص207).

وعرّفته معروف (2018) بأنه "حالة داخلية تشتمل التقبل لأوجه نشاط الفرد الدراسية، وكل ما يحيط به من ذلك، تقبله للتخصص الحاضر والماضي ولبيئته وإنجازاته الدراسية ولذاته ولآخرين ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد واستجاباته وهذا يعني أن هناك حالة وجدانية" (معروف، 2018، ص 37).

ويرى قطاف (2020) أن الرضا عن التوجيه الجامعي هو" شعور الفرد بالراحة والسعادة نتيجة إشباع حاجاته ورغباته التي تشكلت عنده. فالإشباع في المجال الدراسي في الجامعة هو رضا الطالب لقاء ما يحققه من منفعة من خلال تلقيه وفهمه لمجموعة من الخبرات والمعارف " (قطاف،2020، ص 52).

تعقيب: نستنتج من التعريفات السابقة للتوجيه الجامعي ما يلي:

-العملية التي يتم من خلالها توزيع الطلبة على التخصصات الدراسية الجامعية المختلفة.

-العملية التي تهدف إلى مساعدة الطلبة الناجحين في امتحان البكالوريا للالتحاق بأحد فروع التكوين الجامعية وفق المعايير والشروط البيداغوجية المحددة.

-عملية نفسية وبيداغوجية التي تهدف إلى مساعدة الطالب على اختيار تخصص دراسي معين بما يتفق مع ميوله وقدراته وإمكاناته المعرفية.

-العملية التي يتم من خلالها توزيع الطلبة على فروع وتخصصات دراسية الجامعية على أساس أنها تعمل على إعداد الطالب للحياة العملية المهنية، وذلك وفق إجراءات محددة وباستخدام وسائل معينة.

3-أهمية التوجيه الجامعي:

ذكر (أبيش، 2017، ص 02) أن التوجيه الجامعي السليم يقدم مجموعة من الفوائد التي تنعكس على أداء الطلبة والمؤسسة التعليمية وهي كما يلي:

1.3-على مستوى التحصيل الأكاديمي والعلمي للطالب الجامعي:

-تحقيق تعليم فعّال بفضل التوافق الحاصل بين رغبات الطالب وميوله وقدراته ومتطلبات المعرفة المنشودة.

-تحقيق التفاعل الإيجابي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

-زيادة معدلات الأداء والكفاءة الإنتاجية والأدائية للطلاب.

-زيادة معدلات فرص النجاح الأكاديمي.

2.3-على مستوى أداء المؤسسة التعليمية:

-ضمان الجودة المعرفية للمؤسسة التعليمية

-تحقيق تكافئ الفرص التعليمية بين الطلاب.

-التقليل من معدلات الهدر التربوي الناتجة من معدلات الرسوب العائدة من توجيه جامعي غير سليم.

-التوزيع الناجع لقدرات الطالب على فروع وتخصصات المؤسسة التعليمية.

4-أهداف التوجيه الجامعي:

أشار (أبيش، 2017، ص 02) إلى أن للتوجيه الجامعي مجموعة من الأهداف هي:

-تمكين الطالب من اختيار نوع الدراسة الملائمة لقدراته واستعداداته وميوله والتوافق معها.

-ضمان أكبر قدر ممكن من فرص النجاح والتحصيل الدراسي والعلمي لدى الطالب.

-تحقيق تكافئ الفرص التعليمية بين الطلاب.

-تحقيق جودة المعرفة الجامعية.

وذكر (بالحمر، 2012، ص 27) أن للتوجيه الجامعي أهداف أخرى هي كما يلي:

-تمكين الطالب من اختيار نوع الدراسة

-أن يكون الطالب قادراً على تخطيط مستقبله الأكاديمي والعلمي والمهني بنفسه، واتخاذ القرارات المناسبة في المواقف المختلفة ومساعدته على اختيار نوع الدراسة والتخصص الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته الشخصية ومهاراته من خلال توفير البيانات التي تعينه على

الاختيار السليم.

-اكتساب الخبرة والمهارات الضرورية المختلفة في مجالات الأنشطة الطلابية المتنوعة والاستمرار على مواصلة النجاح والتفوّق والتغلب على العقبات والصعوبات التي تعترض طريقه وتؤثر في نجاحه وتفوّقه.

-استخدام الوسائل التي تيّسرها الجامعة للطلاب وتساعدهم على التحليل العلمي والنمو الفكري مثل المكتبات والمخابر المختلفة وأجهزة الكومبيوتر وغيرها من الأجهزة التعليمية.

-المساعدة على تنشيط الحياة الثقافية والاجتماعية داخل الجامعة بأساليب علمية مما يساعد على إظهار روح الانتماء والولاء للجامعة والمجتمع.

-إدراك المتفوّقين والمتميّزين أكاديمياً إلى الحاجة إلى الاستمرار في التفوّق والتميّز والعمل على المحافظة عليه طوال فترة مسارهم الدراسي بالجامعة.

-تزويد القطاع الاقتصادي بما يحتاج إليه من إطارات قادرة على تلبية متطلبات سوق العمل والتنمية في البلاد.

-ربط التعليم الجامعي بالحقائق الوطنية وجعله يعالج مشكلات الحياة المختلفة وتوجيهه نحو الفروع والتخصصات التي يحتاجها الاقتصاد الوطني.

وعموماً يسعى التوجيه الجامعي إلى أن يجعل الطالب قادراً على الاعتماد على نفسه واتخاذ قراراته وممارسة مسؤوليات حياته باستقلالية ليصل إلى مرحلة متقدمة من تحقيق أهدافه.

5-مراحل تطوّر التوجيه الجامعي في الجزائر:

نقلاً عن أوشن (2014، ص 52) أشارت (عباسي، 2019، ص 190) إلى أن عملية التوجيه الجامعي في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر مرت بعدة مراحل هي:

1.5-المرحلة الأولى: الحصول على شهادة البكالوريا

بعد فترة الاستقلال كان التوجيه يتم عن طريق التسجيل المباشر دون أيّ عائق يذكر مع العدد القليل من الطلبة المتفوّقين في شهادة البكالوريا، مما أتاح للجميع دون استثناء الالتحاق بالفرع والتخصص المرغوب ودون أيّ شرط يذكر، حيث أن الشرط الوحيد هو الحصول على شهادة البكالوريا، وهذا راجع إلى السياسة المتبعة آنذاك وهذا لتشجيع وتكوين الإطارات.

2.5-المرحلة الثانية: استحداث المعيار البيداغوجي أو المسابقة

في فترة السبعينات ازداد عدد الطلبة إلاّ أن التوجيه بقي يتم آلياً ولكن بشروط بيداغوجية ثابتة تحددها الوزارة مسبقاً، وكانت تتمثل في الاعتماد على المعدل العام للبكالوريا أو بعض المواد الأساسية، كما أنها كانت تنظم مسابقات للالتحاق ببعض الفروع كالطب، والصيدلة، وجراحة الأسنان والهندسة المعمارية، وأن هناك بعض الفروع تخضع لبعض المعايير منها فرع العلوم الاقتصادية كانت تنظم شبه مسابقة للتعرف على مدى قدرة الطالب على الالتحاق بالفرع المذكور.

3.5-المرحلة الثالثة: إدخال معيار التقسيم الجغرافي

تميّزت هذه المرحلة بإصلاح قطاع التعليم العالي، ويتمثل هذا الإصلاح في إنشاء مراكز جامعية وجامعات جديدة، وتحديد الخريطة الجغرافية للجامعات، وبالتالي أضيف شرط آخر في التوجيه هذا بالإضافة إلى الشروط البيداغوجية الإدارية الأخرى والمتمثل في التقسيم الجغرافي للجامعات.

4.5-المرحلة الرابعة: إقحام البرمجة الآلية في عملية التوجيه بعد استحداث نظام الفروع المشتركة:

نظرا للعدد المتزايد للطلبة الذين يلتحقون بالجامعة سنويا لجأت وزارة التعليم العالي إلى استحداث نظام جديد للتوجيه الجامعي من خلال استحداث ستة جذوع مشتركة يتضمن كل منها مجموع اختصاصات متقاربة، يخضع القبول في الجذوع المشتركة أو التخصصات لشعبة البكالوريا ونتائجها والمقاعد البيداغوجية المتاحة لكل جذع مشترك أو تخصص، ويخضع هذا النظام في التوجيه إلى البرنامج الجديد الذي يتكفل به المعهد الوطني الآلي بواد السمار بالجزائر العاصمة لتوجيه الطلبة عن طريق الإعلام الآلي، وهذا بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية، وقد دخل حيّز التطبيق ابتداء من الموسم الجامعي (1991/1990). وفي ظل الإصلاحات التي تمت في التعليم العالي والبحث العلمي تبنت الجامعة الجزائرية نظام (ل م د) كنظام تعليمي بدلاً من التعليم الكلاسيكي الذي عهدته هذه الجامعة وهذا من السنة الجامعية (2005/2004)، وذلك طبقاً لمنشور وزاري صادر في21 ربيع الأوّل الموافق 11 ماي 2004 ويتضمن هذا النظام التعليمي ثلاث مراحل تكوينية.

شكل رقم (4) مراحل تطوّر التوجيه الجامعي

في الجزائر (تصميم الطالبتين).

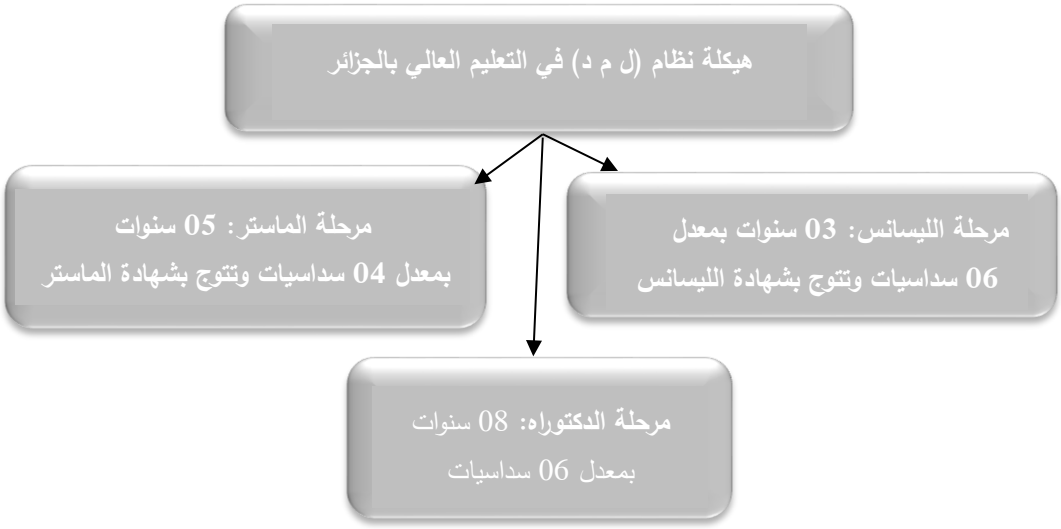
ويعتمد نظام (ل م د) هيكلة بسيطة وسهلة تقوم على ثلاث مراحل أو أطوار تكوينية تتوج كل منها بشهادة جامعية وهي:

-**مرحلة الليسانس:** ويقصد بها شهادة البكالوريا + 03 سنوات أيّ تشمل ثلاث سنوات بمعدل ست سداسيات وتتوج بشهادة الليسانس.

-**مرحلة الماستر:** ويقصد بها شهادة البكالوريا + 05 سنوات وتشمل سنتين بعد الليسانس بمعدل أربع سداسيات وتتوج بشهادة الماستر.

-**مرحلة الدكتوراه:** ويقصد بها شهادة البكالوريا + 08 سنوات وتشمل ثلاث سنوات بعد الماستر (دراسات وأبحاث)، وتتوج بشهادة دكتوراه الطور الثالث.

ولكن رغم التغيير الحاصل على المستويات والأهداف إلاّ أن سياسة التوجيه في نظام (ل م د) لم تتغير عما كانت عليه، إذ ما زالت البرمجة الآلية للحاسوب تتحكم في مصير آلاف الطلبة وتتعامل معهم كأرقام تسجيل لا أكثر ولا أقل، ومازالت معايير التوجيه نفسها والقوانين التنظيمية لهذه عملية بقيت ثابتة لم تتغير.



شكل رقم (5) هيكلة نظام (ل م د) في التعليم العالي بالجزائر (تصميم الطالبتين).

6-معايير التوجيه الجامعي في الجزائر:

أشارت (عباسي، 2019، ص 194) إلى أن التوجيه الجامعي بالجزائر يعتمد على معايير لتسجيل وتوجيه الطلبة الجدد الحاصلين على شهادة البكالوريا على النحو التالي:

-المعيار الأوّل: الرغبات المعبر عنها من قبل حامل شهادة البكالوريا.

-المعيار الثاني: الشعبة والنتائج المحصلة في امتحان البكالوريا: المعدل العام للبكالوريا والتقدير ونقاط المواد الأساسية.

-المعيار الثالث: قدرات استقبال مؤسسات التعليم والتكوين العاليين.

-المعيار الرابع: الدوائر الجغرافية.

وتتطلب المشاركة في الترتيب في بعض ميادين وفروع التكوين والأقسام التحضيرية معدلات عامة دنيا للبكالوريا، ولا تمنح هذه المعدلات الحق، آليا، للتسجيل النهائي.

يتم هذا الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا.

وهناك شروط تكميلية مطلوبة للتسجيل الأوّلي في بعض ميادين وفروع التكوين والأقسام التحضيرية. وإضافة إلى الشروط السالفة الذكر، فإن الالتحاق ببعض الفروع معاهد العلوم والتقنيات التطبيقية، ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية والمدارس العليا للأساتذة يخضع إلى تقديم شهادة طبية تثبت الصحة الجيدة أو إجراء مقابلة شفوية أمام لجنة يتم التسجيل الأوّلي والتوجيه لحاملي شهادة البكالوريا الجدد على الخط حصرياً.

وللقيام بهذه العملية تم تخصيص موقعين للأنترنيت لفائدة هؤلاء هما على التوالي:
www.mesrs.dz www.orientation.esi.dz
وهنا وجب التساؤل: ما إذا كانت الاختيارات المدونة في بطاقة الرغبات تعبر حقيقة عما يرغب الطالب في دراسته أم أنه مجبور على ملء البطاقة وإلا تقابل بالرفض؟ وهل تتساوى الرغبة في الدراسة لديه بين الاختيار الأوّل والاختيار الأخير؟ أم أن الاختيار الأوّل يعبر فعلاً عن الرغبة والاختيار الأخير لملء الفراغ؟

إن اعتماد التوجيه على نتائج الطالب في امتحان البكالوريا فقط يعبر على الاهتمام بجانب واحد من جوانب شخصية الفرد وهو التحصيل، الدراسي، ومن المؤ كد أن هذا الجانب لا يعكس باقي جوانب الشخصية التي لها تأثيرها البالغ على توجيهه، كسماته الشخصية وقدراته العقلية واستعداداته ونواحيه الجسمية والصحية وغيرها، خاصة مع اعتماد التوجيه عن طريق المعالجة الآلية التي إن نجحت في اختصار الوقت والجهد والمال ولكن يجب ألا يكون ذلك على حساب مصير الطالب إذ تؤدي هذه المعالجة إلى تهميش الطالب كفرد والتعامل معه كرقم تسجيل بحيث تزيد هذه الوضيعة من توترات الطالب وقلقه إزاء اختيار التخصصات المفروضة وهذا ما قد يشكل له ضغوطات نفسية متواصلة .

وفي هذا الصدد أعلن وزير التعليم العالي والبحث العلمي عن تقليص عدد الرغبات المقترحة في عمليات توجيه وتسجيل حاملي شهادة البكالوريا دورة جوان 2017 إلى أربع رغبات بدل ست رغبات. وأبرز الوزير جملة من الإجراءات تندرج ضمن ديناميكية الإصلاحات التي شرع فيها تحضيرا لعمليات توجيه وتسجيل حاملي البكالوريا الجدد لدورة جوان2017، ويتعلق الأمر بالشروع في إدراج عناصر نمط التوجيه البديل، من خلال التحديد المسبق لمعدلات الالتحاق في عدد من الفروع والتخصصات وإعلام تلاميذ الأقسام النهائية على مستوى الثانويات بتلك المعدلات، وذلك بتنظيم حملة اتصال وتواصل واسعة النطاق.

كما كشف مسؤول الإعلام والتوجيه بجامعة الجزائر أن عملية التوجيه البيداغوجي للمتحصلين على شهادة البكالوريا والتي تتم بطريقة إلكترونية، تتحكم فيها خمس معطيات أساسية، حسب المنشور الوزاري رقم01 والذي يتم وفقه توجيه الطالب الجديد إلى تخصص بعينه من جملة التخصصات التي يختارها ويدون في البطاقة الإلكترونية للرغبات أو التخصص الذي يوجه إليه بطريقة آلية، بعد أن تعذر توجيهه إلى تخصص من التخصصات

المدونة في بطاقة الرغبات، باعتبار أن تخصصات لا تتلاءم مع المعايير والمعطيات التي تؤطر هذه العملية. وأوضح أن هذه المعايير أو المعطيات الخمسة تتمثل فيما يلي:

-المعيار الأوّل: رغبة الطالب بالدرجة الأولى:

بإمكان جميع الطلبة الجدد تدوين الرغبات والتخصصات التي يحبذون الالتحاق في بطاقة الرغبات الإلكترونية، وذلك من خلال عملية التسجيلات الجامعية الأولى.

-المعيار الثاني: نوعية شعبة البكالوريا

ففي التوجيه الإلكتروني يستحيل أن يوجه الكمبيوتر طالباً تحصل على شهادة البكالوريا في شعبة الآداب والعلوم الإنسانية إلى تخصص علمي كالطب أو الصيدلة أو مهندس في الفيزياء، وحتى وإن كانت جميع رغباته المدونة في بطاقة الرغبات الإلكترونية هي تخصصات علمية.

-المعيار الثالث: نوعية المعدل المحصل عليه في شهادة البكالوريا

وحسب تصريحات مسؤول الإعلام بجامعة الجزائر الذي أكد أن المعدل المتحصل عليه يلعب دوراً أساسياً في عملية التوجيه، باعتبار أن كل كلية أو معهد أو مدرسة عليا تحدد معدل الترشح، والذي يعتبر المعدل الأدنى لإمكانية الالتحاق بهذه الكلية أو المعهد أو المدرسة العليا.

-المعيار الرابع: التوزيع الجغرافي

يساهم هذا المعيار في تحديد التخصص الذي سيوجه إليه الطالب.

-المعيار الخامس: طاقة الاستيعاب

لكل كلية أو معهد أو مدرسة عليا طاقة استيعاب محددة لا يمكن تجاوزها، وعليه فسيوجه الطلبة ذوو المعدلات العليا وتتوقف التوجيهات لكلية أو مدرسة عليا ما أو معهد ما بمجرد بلوغ طاقة الاستيعاب لهذه المؤسسة التعليمية.

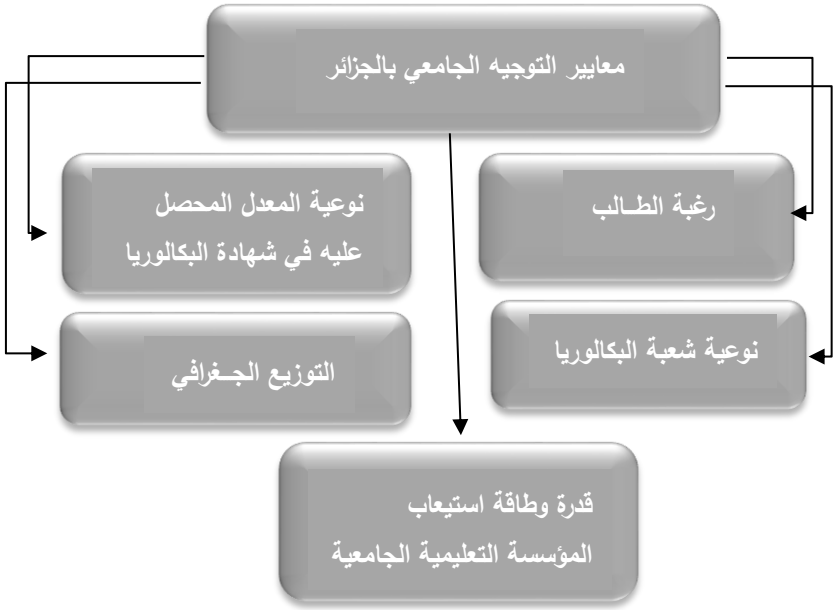
وأشارت تارزولت (2009، ص 20) إلى معايير التوجيه في الجامعة الجزائرية، حيث يعد الحصول على شهادة البكالوريا المؤهل الأساسي الذي يستطيع الطالب على أساسه اختيار أحد الفروع الجامعية للالتحاق بها، كما يستند التوجيه للتعليم والتكوين العاليين إلى ترتيب يأخذ بعين الاعتبار المعايير الثلاثة التالية:

-المعيار الأوّل: الرغبة المعبر عنها من قبل حامل البكالوريا

-**المعيار الثاني: شعبة البكالوريا والنتائج المحصلة في امتحان البكالوريا** (التقدير، نقاط المواد الأساسية والمعدل العام للبكالوريا)

-**المعيار الثالث: قدرة استيعاب مؤسسات التعليم والتكوين العاليين**

تتطلب المشاركة في الترتيب، في بعض ميادين التكوين والفروع والجذوع المشتركة معدلات عامة دنيا في البكالوريا، ولا تمنح هذه المعدلات الحق ألليا في التسجيل النهائي، ويتم هذا الترتيب إما على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا وبعض العلامات المحصل عليها في بعض مواد البكالوريا، بالإضافة إلى أن الالتحاق ببعض الفروع مشروط حسب كل حالة، إما بالنجاح في مسابقة أو اختبار كفاءة أو القبول إثر مقابلة شفوية أمام لجنة.



شكل رقم (6) معايير التوجيه الجامعي بالجزائر

(تصميم الطالبتين).

7-كيفيات التسجيل الأوّلي والتوجيه:

ذكرت (عباسي، 2019، ص 192) أن كيفيات التسجيل الأوّلي والتوجيه تتم كما يلي:

1.7-إعلام الطلبة المتحصلين على شهادة البكالوريا:

بعد نجاح الطلبة في شهادة البكالوريا تخصص معظم الجامعات عبر الوطن أبواباً مفتوحة حول الجامعات بهدف استفادة الناجح من المعلومات واللوائح التي يقدمها مؤطرون (إداريون، أساتذة، طلبة سابقون) قصد مساعدة الطلاب الجدد على اختيار التخصصات المتاحة لهم وتسهيل عملية التسجيل. كما يقدم للطالب الناجح دليل ونسخة من المنشور

المتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا يوضح كل المعلومات والتخصصات الموجودة وشروط التسجيل وكذا كل مؤسسات التكوين عبر كافة أقطار الوطن والفترات المحددة للتسجيلات والطعون.

2.7-التسجيل الأوّلي:

باستعمال للرمز الوارد في كشف النقاط المحصل عليه في البكالوريا يمكن للطالب المرشح الولوج عبر الموقع المخصص بواسطة هذا الرمز الى قائمة الفروع المسموح له التسجيل حيث يجب عليه أن يسجل في بطاقة رغباته وفقا لترتيب تنازلي أربع (04) اختيارات ممكنة من بين ميادين التكوين في: الليسانس والفروع ذات التسجيل الوطني وماستر ذي مسار مدمج لليسانس والاقسام التحضيرية ومعاهد العلوم والتقنيات التطبيقية، وفروع المدارس العليا للأساتذة، وفروع العلوم الطبية وعلوم البيطرة. ويجب على حامل البكالوريا أن يحدد في بطاقة رغباته من ضمن الأربع اختيارات فرعاً من فروع التكوين في الليسانس على الأقل الذي تضمنه مؤسسة جامعية.

للتذكير يجب أن ترسل بطاقة الرغبات، حصريا على الخط، عبر موقع الانترنيت المخصص لهذا الغرض يعتبر التسجيل الأولي عبر الخط إجباريا لكافة حاملي شهادة البكالوريا، يفقد كل حامل شهادة البكالوريا الذي لم يقم ولم يتم تسجيله الأولي عبر الخط وفي الآجال المحددة، كل إمكانية التسجيل في الفرع المرغوب فيه. وفي حالة الغياب في المقابلة الشفوية الاجبارية بالنسبة لبعض الفروع، يعتبر المترشح راسباً.

3.7-المعالجة المعلوماتية:

تتكفل المعالجة الوطنية المعلوماتية بمجمل بطاقات الرغبات لحاملي شهادة البكالوريا الجدد التي تم ملؤها وارسالها عبر الخط. تؤدي هذه المعالجة القائمة على الربط بين المعايير الأربعة للتسجيل الأولي والتوجيه، إلى تلبية إحدى الرغبات الأربع المعبر عنها من طرف كل واحد من حاملي شهادة البكالوريا الجدد. وتوضع نتائج المعالجة الوطنية المعلوماتية في متناول حاملي شهادة البكالوريا على الموقعين المخصصين لهذا الغرض.

من خلال اطلاعه على أحد هذين الموقعين ، سيتعرف حامل شهادة البكالوريا على نتيجة توجيهه ومن ثم ينبغي عليه القيام بما يلي:

-تأكيد توجيهه، عندئذ يتقدم للتسجيلات النهائية حسب الرزنامة المحددة باحترام الموعد

المحدد له.

–أما إذا كان توجيهه خاضعا لمقابلة ، يجب عليه أن يتقدم بمجرد الإعلان عن النتائج التوجيه وفق الرزنامة المحددة، يقدم المترشح شهادة طبية بالنسبة لميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، أو يتقدم إلى مقابلة بالنسبة للمدارس للأساتذة، ومعاهد العلوم والتقنيات التطبيقية، وبعض مسارات الليسانس، في حالة الرفض أو الاخفاق يوجه الطالب الى الاخفاق، يوجه الطالب إلى الاختيار الموالي المسموح به، في حالة عدم تلبية أيّ اختيار من اختياراته، يسمح لهذا الطالب القيام بعملية توجيه ثانية باتباع نفس الاجراء وفق الرزنامة.

–في الحالة الخاصة التي لم يتم فيها الحصول على أي اختيار من الاختيارات الأربع يقترح على حامل شهادة البكالوريا الجديد المعني عملية ثانية لإعادة التسجيل مماثلة للأولى تسمح له القيام باختيار آخر في ميدان أو فرع تكوين آخر، باتباع نفس الاجراء وفق الرزنامة والأماكن المتوفرة.

–إذا وجه حسب رغبته إلى فرع في ولاية أخرى لا تناسب رغبته، يتعلق الامر بميادين وفروع علوم وتكنولوجيا، حقوق، لغة وأدب عربي، علوم اقتصادية وتسيير وعلوم تجارية وعلوم طبية، في هذه الحالة يمكنه الاستفادة من جديد بتوجيه آخر، وفق نفس الاجراء بعد عدم تأكيد التوجيه الاول، وهذا باتباع نفس الاجراء وفق الرزنامة والأماكن المتوفرة.

يجدر التذكير أنه بالنسبة للحالات ب ج د ، المذكورة أعلاه والمتعلقة بطلب اعادة التوجيه ، يفقد المترشح آليا التوجيه الأول.

وعندما يتم التوجيه يتقدم حامل شهادة البكالوريا الجديد إلى المؤسسة التي وجه إليها لإيداع ملف التسجيل وتسديد الرسوم واستلام وثائق التسجيل النهائي والاطلاع على برمجة الدروس حسب الرزنامة المقترحة.

4.7–الدوائر الجغرافية للتسجيل:

يمكن تغيير الدوائر الجغرافية لتسجيل حاملي شهادة البكالوريا الجدد بالنسبة لميادين وفروع التكوين كما هي محددة في الملاحق المناسبة لضمان توجيه أنجع نحو مؤسسات التعليم العالي التي توفر قدرات استيعاب وقدرات وتأطير وإيواء كافية. بالنسبة لفروع العلوم الطبية يمكن توجيه حامل شهادة البكالوريا إلى جميع مؤسسات التعليم العالي عبر التراب

الوطني حسب قدرات الاستقبال.

5.7-تغيير التوجيهات المسموح بها:

يمكن السماح بإجراء تغييرات التوجيهات المسموح بالنسبة للطلبات التالية عبر أرضية الكترونية مخصصة ووفق رزنامة محددة:

-طلبات تغيير الفرع داخل نفس المؤسسة، حسب الأماكن البيداغوجية المتوفرة والشروط المطلوبة.

-طلبات التغيير نحو مدينة جامعية أخرى، صادرة عن طلبة تم تحويل أوليائهم إجباريا أو المنتسبين للأسلاك الخاصة.

-طلبات تغيير بعد زواج الحاصلات على شهادة البكالوريا الجدد بسبب تغيير الاقامة.

بالنظر لكل هذه الوضعيات، يسمح لحاملي شهادة البكالوريا الجدد القيام عبر الخط بطلب تغيير التوجيه، باحترام الشروط المطلوبة في المنشور الوزاري وتقديم عبر الخط الوثائق التبريرية.

يجدر التذكير أنه بالنسبة لهذه الحالات المتعلقة بطلب إعادة التوجيه المسموح به يفقد الطلبة المرشحون آليا توجيههم الأوّل.

تعالج هذه الطلبات عبر القاعدة الأرضية من المؤسسة المستقبلة، ويتم إبلاغ المعنيين بنفس الطريقة وحسب الرزنامة المحددة. وبالنسبة للطلبة حاملي شهادة البكالوريا بتقديرات مرتفعة يقومون بملء بطاقة الرغبات وفق الحالات التالية:

-حامل شهادة البكالوريا بتقدير" ممتاز ":

يقوم حامل البكالوريا بتقدير " **ممتاز**" بملء بطاقة الرغبات عبر الخط على أن يسجل فيها اختيارين (02) من بين الفروع المقترحة مع احترام الشروط المتعلقة بشعبة البكالوريا ليلبى له اختيار واحد من الاختيارين المعبر عنهما.

-حامل شهادة البكالوريا بتقدير" جيّد جداً ":

يقوم حامل البكالوريا بتقدير " **جيّد جداً**" بملء بطاقة الرغبات عبر الخط على أن يسجل فيها ثلاث اختيارات (03) من بين الفروع المقترحة مع احترام الشروط المتعلقة بشعبة البكالوريا ليلبى له اختيار واحد من الاختيارات المعبر عنهما.

-حامل شهادة البكالوريا أجنبية محصل عليها سنة 2017:

يجب على حامل شهادة البكالوريا الأجنبية المحصل عليها سنة 2017 تقديم طلب معادلة للشهادة قبل القيام بأي تسجيل في مؤسسة جامعية. ويتم طلب المعادلة عبر برمجية مخصصة لذلك. ولا يخضع حامل شهادة البكالوريا الأجنبية لإجراء التسجيل الأوّلي والتوجيه عبر الخط، لكنه يخضع لشروط الالتحاق بكل فرع كما هو مذكور في هذا المنشور، وكذلك للمعدلات الدنيا التي يمكن الاطلاع عليها عبر موقعي الانترنيت المخصصين يقوم المرشح عبر الخط بإيداع طلب توجيهه نحو مؤسسة جامعية اختارها ويتم الرد على طلبه بنفس الطريقة .

8-فروع التكوين في الجامعة الجزائرية:

ذكر تارزولت (2009، ص 19) أن مؤسسات التعليم العالي أصبحت مطالبة بتكوين أفضل طاقة ممكنة من الاستثمار البشري من خلال تطوير المهارات والتكفل الجاد بالمواهب وذلك باستحداث فروع تكوين جديدة تتماشى ومتطلبات عصر الرقمنة والمتغيرات العالمية التي تستدعي التطور الفعلي على كل المستويات، لتغطية مختلف القطاعات بالإطارات ذات الكفاءة العالية، ولا شك أن التنوع في الفروع التكوينية من أهم الوسائل المساعدة على تجسيد مهام الجامعة الجزائرية على أرض الواقع، فهي مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى بالالتزام الواعي بحاجات المجتمع الأساسية، وهذا يتطلب بالضرورة صياغة لنوعية العلوم التي تدرسها كما يتطلب التنسيق بين التكوين الجامعي وسوق العمل، ومن هما يتبين لنا أهمية ربط الجامعة بالقطاع المستخدم.

وفي ظل هذا التوجه تبنت الجزائر استراتيجية إصلاحية جديدة وهي المنظومة العالمية المتمثلة في نظام (LMD :Licence-Master-Doctorat) ابتداء من سنة (2004)، ويبنى هذا النظام على ثلاث مراحل أو أطوار تكوينية (ليسانس، ماستر، دكتوراه) وهي:

1.8-التكوين ضمن نظام (ل م د: ليسانس، ماستر، دكتوراه):

ويشمل كل ميادين وفروع التكوين، وهي متوفرة في كل الجامعات والمراكز الجامعية والتي كانت تشمل (13) ميداناً حسب دليل حامل شهادة البكالوريا سنة 2014.

2.8-ميادين أو فروع التكوين ذات التسجيل الوطني:

ويسمح الالتحاق بها للمرشحين الذين تتوفر فيهم شروط بيداغوجية خاصة، قادمين من كل

ولايات الوطن للاستفادة من أحسن ظروف التكوين من تعليم وتأطير ووثائق مرجعية وأجواء تساعد على البحث العلمي حسب دليل حامل شهادة البكالوريا سنة 2014 ويتكوّن من (07) ميادين أو فروع تكوينية.

3.8-المدارس التحضيرية والأقسام التحضيرية المدمجة:

يدوم التكوين فيها سنتين يحضر الطلبة خلالها للمسابقة بالمدارس الوطنية العليا وتضم المدارس التحضيرية، علوم وتقنيات، وتوجد بها أربع مواقع تكوينية، المدارس التحضيرية في العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، توجد بها ثلاث مواقع تكوينية، ويوجد قسم تحضيري مدمج بالمدرسة المتعددة العلوم للهندسة المعمارية والعمران، وقسم تحضيري مدمج في الإعلام الآلي بالمدرسة الوطنية العليا وقسم تحضيري مدمج بالمدرسة الوطنية العليا للبيو تكنولوجيا.

4.8-المدارس الوطنية العليا:

يتم الالتحاق بها مباشرة في السنة الأولى وتضم المدرسة الوطنية العليا للتكنولوجيا المدرسة العليا للبيطرة والمدارس العليا للأساتذة ويتم الالتحاق بها في السنة الأولى ويتم التسجيل النهائي بعد إجراء مقابلة شفوية تنظمها المدرسة المعنية حسب دليل حامل شهادة البكالوريا سنة 2014. وهناك (09) مدارس وطنية عليا أخرى يتم الالتحاق بها عن طريق مسابقة تخص المرشحين الذين سبق لهم الدراسة لمدة سنتين في أحد الأقسام التحضيرية، أو من الحاصلين على شهادة الليسانس بتفوق في أحد الميادين: علوم وتكنولوجيا، علوم المادة، رياضيات، علوم اقتصادية والتسيير وعلوم تجارية.

5.8-التكوين ضمن النظام الكلاسيكي:

ما زال هذا النوع من التكوين قائماً في بعض التخصصات والذي يضم الطب والصيدلة وجراحة الأسنان والبيطرة.

في ظل تعدد الميادين والفروع التكوينية الجامعية واختلافها أصبح الطالب الحامل لشهادة البكالوريا مدعوا للقيام بالاختبار الصائب الذي يستجيب لمتطلبات المهنة التي يطمح إليها ومرتبط أيضا بمواهبه وقدراته، ولا يتحقق ذلك إلاّ من خلال إجراءات توجيه جامعي تعتمد على أسس علمية في توزيع الطلبة على التخصصات والفروع الدراسية وفقا لقدراتهم و استعداداتهم وامكاناتهم بما يتناسب والفروع التي وجهوا إليها.

يوجه طلبة السنة الأولى جامعي يوجهون وفق رغباتهم في بطاقة الرغبات، ووفق المعدلات التي تحصلوا عليها في شهادة البكالوريا. أما طلبة السنة الثانية فهم يتوجهون وفق شروط ومعايير يتصدرها إعلام الطلبة بأجراء أيام تحسيسية حول التخصصات الموجودة في الجامعة، ومن ثم توزع عليهم بطاقة الرغبات مدونة عليها التخصصات (علم النفس، علوم التربية، علم الاجتماع، أرطفونيا)، ويطلب من الطالب ترتيب التخصصات وفق رغبته الأولى، إذ أن **(% 30)** من الطلبة الأوائل لهم الحق في تلبية رغبتهم الأولى والإدارة لها الحق في توجيه البقية حسب المعدل وتوفر المقاعد البيداغوجية، وهذه معايير تطبق من قبل لجنة متخصصة في ترتيب وتوجيه الطلبة.

9-أهمية الرضا عن التوجيه الجامعي

يعد الرضا عن التوجيه الجامعي مؤشراً هاماً لتحقيق الطالب الاختيار الملائم لنوع الاختصاص والدراسة الأكاديمية التي تتوافق وميوله واستعداداته ورغباته لضمان مسار أكاديمي جامعي ناجح ومميّز.

وأشارت بن مبارك (2014) إلى أن بلوغ التوجيه مرتبة إعطاء كل فرد ما يحتاجه من مساعدة لبلوغ النجاح في دراسته يتطلب تحقيق سلسلة من المبادئ أهمها مبدأ حق الطالب في تقرير مصيره بنفسه والذي يحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يقر بشخصية الطالب المستقلة، ويعتبره قادراً على اتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه بنفسه، وهذا يعني أن مسؤولية الدراسة والاختيار والقرار تقع على عاتق الطالب (بن مبارك،2014، ص 60).

ذكرت عباسي (2019، ص 201) أن عملية التوجيه الجامعي ليست بالمهمة السهلة، كما يتصوره البعض، بل على درجة كبيرة من التعقيد، كما أن عملية تحمل رهانات كبيرة على المستوى الفردي والاجتماعي. وتتمثل هذه الرهانات فيما يمكن أن يوفره حسن التوجيه من ايجابيات، كوضع الفرد المناسب في المكان المناسب، وما قد ينجر عن سوء التوجيه المدرسي، وانعدام الإرشاد السليم عن عواقب قد تكون وخيمة اقتصادياً واجتماعياً ونفسياً وتربوياً.

وترى أوشن (2014، ص 52) أن مجال التوجيه بالجامعة مهمة تستوجب تجميع جميع الطاقات الفاعلة في النظام التربوي وخارجه، إذ تبيّن أن عملية التوجيه الجامعي تشغل اهتمام الطلبة على مختلف تخصصا، إلاّ أن المتتبع لعملية التوجيه الجامعي في الجزائر

يجدها تقتصر فقط على عملية توزيع الطلبة على الفروع والتخصصات المختلفة، وفق قيود الخريطة وعدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة وابتعدت بذلك عن عملية سيكوبيداغوجية تتكفل بمشكلات الطلبة لتتحول إلى عمل تقني إداري.

وترى عباسي (2019، ص 203) أنه بالرغم من أن الاعتماد على معدلات البكالوريا كأساس في عملية التوجيه يحقق تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم إلاّ أنه قد ينتج طلاب غير راضين عن توجيههم نحو تخصص ما لكن مجبرين على متابعة الدراسة فيه، إذ أن النتائج السلبية للتوجيه قد تظهر لدى الطالب على المدى القصير وحتى على المدى البعيد، من خلال عدم تكيفه مع التخصص الذي وجه إليه، وتظهر على المدى البعيد عند التحاقه بمهنة لا يحقق من خلالها إشباعاً لطموحاته مما يؤثر سلباً في مجتمعه. وبالتالي فإن التوجيه بوصفه فعل تربوي عليه أن يكون عملية عقلانية ومدروسة وغير عشوائية، لا يقتصر على التوزيع الآلي للطلبة في حدود الأماكن البيداغوجية المسموح لكل مؤسسة والنتائج المحصل عليها، بل يولي أهمية أكثر لرغبات الطالب، وذلك بأن يكون امتداداً للتوجيه في المراحل التعليمية السابقة. كما يستحسن إعادة النظر في معايير القبول بالجامعة من خلال إضافة معايير أخرى لعملية التوجيه، كمعدل السنوات الثلاث الأخيرة في الثانوية، التي قد تساهم في الكشف عن القدرات الحقيقية للطالب بشكل أدق من مجرد الاقتصار على نتائج البكالوريا أو كإجراء امتحانات للقبول في مختلف مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي تضاف إلى نتائج البكالوريا (عباسي،2019، ص 203).

10-أهم المقترحات لمواجهة بعض المشكلات الدراسية المترتبة عن عدم رضا الطالب عن توجيهه الجامعي:

أشارت بن مبارك (2014، ص 65) إلى أن عدم رضا الطالب عن توجيهه الجامعي يترتب عنه بعض المشكلات الدراسية لذا يجب تقديم بعض المقترحات التالية:

-تشكيل لجنة يرأسها أستاذ جامعي في كل كلية تتكفل بحل مشكلات الطلاب، على أن يكون من بين أعضائها ممثلون لهؤلاء الطلاب.

-الاهتمام بالمكتبات الجامعية وإعطاء حصة أكبر لها من دعم الكتاب الجامعي.

-عقد لقاءات علمية تضم بعض أساتذة الجامعات وبعض معدي المناهج الدراسية ومؤلفي الكتب، ليقف كل منهم على ما يريده الآخر، فيعاد النظر في التعليم العام بالشكل

الذي يعد الطالب للدراسة الجامعية والنجاح فيها.

-إعداد دليل للجامعة يعرف الطالب بأهداف التعليم الجامعي والكليات والتخصصات مع توصيف موجز للمقررات ومتطلبات التخرج وفرص العمل بعد التخرج.

-التأكيد على وضع خطة دراسية وتوصيف واسع للمقررات مع خطة زمنية لتقديم المحتوى.

-إعداد برامج صيفية للتدرب على المهارات التي يتطلبها سوق العمل في شكل تدريب تحويلي يوجه الطلاب إلى مجالات العمل المناسبة.

-التخطيط الدقيق للتعليم العالي في ضوء خطط التنمية والاحتياجات الفعلية من القوى العاملة حتى لا يتخرج فائض في تخصص يقابله عجز في تخصص آخر.

خلاصة:

للرضا عن التوجيه الجامعي أهمية بالغة في حياة الطالب ومساره الجامعي، على اعتبار أنه يحقق له درجة من الإشباع ويلبي له رغباته وميوله مما يدفعه إلى الاستمرار والمثابرة في تخصص دراسي لأنه وجد حالة من الشعور بالارتياح النفسي تجاه الظروف التعليمية والتعلمية بالجامعة، مما تجعله يكون قادراً على مواجهة وحل المشكلات التعليمية التي تعترضه في دراسته مما سيزيده على تلبية طموحاته وأهدافه وتطلعاته المستقبلية.

فالرضا عن التوجيه الجامعي يعد دعامة أساسية وخطوة مهمة للغاية في بناء المشروع الدراسي للطالب الجامعي ومستقبله الدراسي والمهني بعد ذلك.

الفصل الثالث

الدافعية للإنجاز

تمهيد

الدافعية للإنجاز.

1- مفهوم الدافعية للإنجاز.

2- أبعاد الدافعية.

3- أهمية الدافعية للإنجاز.

4- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.

5- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.

6- مميزات الأفراد ذو دافعية الإنجاز المرتفعة.

خلاصة.

تمهيد

تعد الدافعية للإنجاز من الموضوعات التي تم تناولها في ميادين متنوعة مثل علم النفس علم النفس الاجتماعي، وعلم نفس الشخصية، وبخاصة في المجال التربوي التعليمي مع التحصيل الأكاديمي والأداء الدراسي، إذ يعد الإنجاز مكوّناً مهماً في سعي المتعلم إلى تحقيق ذاته، والفرد يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه ويحققه من أهداف.

الدافعية للإنجاز:

1-مفهوم الدافعية للإنجاز:

استخدم (Murray,1938) مصطلح الحاجة للإنجاز بديلاً للدافعية للإنجاز وعرّفها بأنها: " رغبة الفرد في عمل الأشياء بسرعة وإتقان والتمكن من تناول ومعالجة الأشياء والأفكار بسرعة ودقة واستقلالية قدر الإمكان، والتغلب على الصعوبات والتفوّق على الذات ومنافسة الآخرين وتخطيهم، وتدعيم النظرة إلى الذات " (عبد الرزاق، 1990، ص 25).

وعرّفها (Mc Clelland & al., 1953) بأنها: " العملية التي يدرك فيها الفرد الإنجاز بمعايير التفوّق وأن يشعر بالشعور الطيّب في مواجهة النجاح أو الفشل في تحقيق هذه المعايير" (كامل، 2006، ص90).

ويرى (Atkinson,1957) أنها: " استعداد ثابت نسبياً في الشّخصية يُحدد مدى سعي الفرد، ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بُلوغ هدف يترتب عليه درجة من الإشباع في المواقف التي تتضمن الأداء في مستوى معين للامتياز" (هتوف وآخرون، 2012، ص 665).

وعرّفها (Goldenson,1984) بأنها: " حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، كما هو الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة " (الأحمد، 1997، ص 5).

وبيّنها خليفة (2000) بأنها: " استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوّق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل " (خليفة،2000، ص96).

وعرّفها أبو المعاطي (2011) بأنها: " دافع مركب من عدة دوافع داخلية وخارجية تؤثر في سلوك الطالب، وتوّجهه وتنشطه في مواقف مختلفة ليحقق الفرد الامتياز والتفوّق " (أبو المعاطي،2011، ص243).

ويرى محمد عيد (2012) أنها: " مجموعة البواعث الداخلية والخارجية التي توّجه وتحرّك الفرد نحو الاتجاه الإيجابي الذي يحقق له طموحاته وتطلعاته وخططه المستقبلية، بما يحسّن من معتقدات الفرد عن نفسه " (موسى، 1994، ص 91).

وذكرها مخيمر والعبسي (2014) بأنها: " السلوك الذي يقوم به الطالب ويتميّز بالمثابرة والاجتهاد للوصول إلى تحقيق المتطلبات الخاصة بالأنشطة التعليمية أو الاجتماعية التي يواجهها في المواقف المختلفة أثناء تعامله في المدرسة وخارجها " (مخيمر والعبسي،2014، ص158).

-تعقيب:

نستنتج مما سبق من التعريفات التي تناولت مفهوم الدافعية للإنجاز ما يلي:

-قوّة داخلية تدفع بالمتعلم على تحقيق التفوّق على أقرانه ومنافستهم، وتحمّل مسؤولية أفعاله، والمثابرة في أدائها والتخطيط للمستقبل.

-قوّة مركبة من عدة دوافع داخلية وخارجية تؤثر في سلوك الفرد، والتي تنشّطه وتوّجهه في مواقف مختلفة ليحقق التفوّق والامتياز.

-رغبة الفرد في الأداء المتقن والسريع، التمكّن من معالجة الأفكار بدقة واستقلالية، التغلب على الصعوبات والتفوّق على الذات ومنافسة الآخرين.

-مجموعة البواعث الداخلية والخارجية المحرّكة والموّجهة لسلوك الفرد نحو الاتجاه الإيجابي الذي يحقق له طموحاته وخططه المستقبلية.

2-أبعاد الدافعية للإنجاز:

أشار خليفة (2000، ص91) إلى أن-عدد من الدراسات مثل (Fairchild,1967)، و(Lawhorn,1973)، و(Watson,1974) و(Johnson,1977) و(Roberts,1984)-تناولت الدافعية للإنجاز على أنها ذات تكوين أحادي البعد، بينما مجموعة أخرى من الدراسات اعتبرتها مكوّن مرّكب ومتعدد الأبعاد مثل دراسة (Atkinson,1957) التي أشارت إلى أن الدافعية للإنجاز هي ناتج لثلاثة أبعاد متوازية وهي:

أ-قوّة الدافع: وهي استعداد أو دافع ثابت لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل.

ب-مدى احتمالية الفرد: احتمالات توقع النجاح أو توقع الفشل.

ج-قيمة وجاذبية الحافز الخارجي: الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو السالب للفشل.

وبيّنت نتائج دراسة (Mitchell,1961) عن وجود خمسة أبعاد هي:
-الإنجاز الأكاديمي والاقتدار. -تحقيق رغبة الإنجاز. -الدافع الإنجاز غير الأكاديمي.
-الرضا عن الذات. -الضغط الخارجي للإنجاز.
بينما أشارت دراسة (Blair & al.,1962) إلى أن الدافعية للإنجاز تتكوّن من أربعة أبعاد هي:
1-مستوى الطموح التربوي. **2**-مستوى الطموح المهني. **3**-الدافعية الذاتية. **4**-الحاجة إلى التقبل الاجتماعي (صرداوي،2009، ص 102).
وبيّنت دراسة (Hermans,1970) وجود عدد من المظاهر التي تكوّن الدافعية للإنجاز وهي:
1-مستوى الطموح. **2**-سلوك تقبل المخاطرة. **3**-المثابرة. **4**-توتر العمل أو المهمة.
5-الحراك الاجتماعي. **6**-إدراك الزمن. **7**-التوجه نحو المستقبل. **8**-اختيار الرفيق.
9-سلوك التعرف. **10**-سلوك الإنجاز (صرداوي،2009، ص 103).
وأسفرت نتائج دراسة (Jackson & al.,1976) عن وجود ستة أبعاد لدافعية للإنجاز هي:
1-المكانة بين الأنداد. **2**-المكانة بين الخبراء. **3**-التملك. **4**-الإنجاز بالاستقلال.
5-التنافسية. **6**-الاهتمام بالامتياز (صرداوي،2009، ص 104).
وتوصلت دراسة (Mehrabian & Bank,1978) إلى وجود خمسة عشر بعداً لدافعية للإنجاز من أهمها: **1**-المثالية في العمل. **2**-الجدية في العمل. **3**-التنافس. **4**-المثابرة. **5**-الطموح.
6-التضحية من أجل العمل (خابط، 2018، ص143).
وتوصلت نتائج دراسة الشربيني (1981) إلى وجود عشر سمات لدافعية للإنجاز وهي:
1-الطموح. **2**-المثابرة. **3**-الاستقلالية. **4**-تقدير النفس. **5**-الإتقان. **6**-الحيوية. **7**-الفطنة.
8-التفاؤل. **9**-المكانة. **10**-الجرأة الاجتماعية (خليفة،2000، ص 93).
وكشفت نتائج دراسة صفاء الأعسر وآخرين (1983) عن وجود ثمانية عشر مظهراً لدافعية للإنجاز أهمها: **1**-المثابرة. **2**-الاستقلالية. **3**-احترام الذات. **4**-الاستجابة للنجاح أو الفشل.
5-قلق التحصيل الإيجابي. **6**-الخوف من الفشل. **7**-التوجه نحو العمل. **8**-التعاطف الوالدي. **9**-التوجه نحو المستقبل (الصباح،1997، ص 21).
ونقلاً عن الصبيحة (2013، ص 36) أشار النابلسي (1986) إلى أن مكوّنات الدافعية للإنجاز هي كما يلي:

أ-**الطموح الأكاديمي:** والذي يمثل مستوى الإنجاز الذي يرغب المتعلم الوصول إليه أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه.

ب-**التوّجه نحو الهدف:** والذي يعبر عن مدى زيادة ميل الفرد نحو الإقدام نحو الهدف أو ميله عن الإحجام عنه.

ج-**التوجه نحو التحصيل:** وهو شعور الفرد بميل قوّي نحو إحراز النجاح في كل إنجاز يقوم به من أعمال في الحياة.

ونقلاً عن العلي وسحلول (2006، ص 45) بيّن (Ausubel & al.,1978) وجود ثلاثة أبعاد مكوّنة لدافعية الإنجاز وهي:

أ-**البعد المعرفي:** حالة انشغال الفرد بمهمة معينة لإشباع حاجاته المعرفية وذلك من خلال ما يكتشفه من معرفة جديدة.

ب-**بعد تكريس الذات:** رغبة الفرد في المزيد من السمعة والمكانة نتيجة الأداء المتميّز مما يشعره بكفاءته.

ج-**بعد الانتماء:** رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين وتقديرهم مما يزيد ثقته بنفسه.

ونقلاً عن مجدي (2006، ص 35) أشار عمران (1986) إلى وجود ثلاثة مكوّنات وهي:

أ-**البعد الشخصي:** والذي يتمثل في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز الذي يرى أنه متعة في حد ذاته، ودافعيته في ذلك، ويتميّز الفرد في هذا البعد بارتفاع مستوى الطموح والتحمل والمثابرة.

ب-**البعد الاجتماعي:** والذي يتمثل في اهتمام الفرد بالتفوّق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة.

ج-**بعد المستوى العالي في الإنجاز:** ويتمثل في أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيّد والمتميّز في كل ما يقوم به.

3-أهمية الدافعية للإنجاز في المجال التربوي:

تتمثل أهمية الدافعية للإنجاز في المجال التربوي من خلال الجوانب التالية:

-تعد أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وأحد المعالم المميّزة للدراسة والبحث في الشخصية والسلوك، وإحدى منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر (ونوغي، 2022، ص 33).

-تعد من الدوافع الاجتماعية التي يتعلمها الفرد ويكتسبها من المجتمع (خابط، 2018، ص142).

-تعتبر من الدوافع المهمة في تحريك وتنشيط السلوك الإنساني نحو التعلم والتحصيل والإنجاز الأكاديمي (العرفاوي، 2013، ص 136).

-القوّة الدافعة أو الطّاقة المحرّكة للعمل والنشاط وبذل الطاقة (عويضة، د.ت، ص 220).

-تعد عاملاً ميّسراً لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية قوّة ومعنى، ويجعل الفرد يحقق حالة من التوازن بعد حالة من التوتر (جناد، 2012، ص 151).

-تعتبر من العوامل المؤثرة في العملية التعلمية من حيث الاهتمام بالحياة النفسية والمدرسية للمدرّس والتلاميذ، وذلك من خلال تحقيق حاجاتهم ودوافعهم النفسية والتربوية والاجتماعية (خابط، 2018، ص142).

-تعتبر واحدة من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب النجاح والتفوّق (الغامدي، 2009 ص 119).

4-النظريات المفسّرة لدافعية الإنجاز:

نقلاً عن قشقوش ومنصور (1979، ص 25) أشارت ونوغي (2023، ص ص39-69) إلى عدد من النظريات التي حاولت تفسير الدافعية للإنجاز وفق ترتيب كرونولوجي وهي:

1.4-الدافعية للإنجاز في ضوء تصنيف الحاجات النفسية:

تعد أعمال الباحث الأمريكي (Murray,1938) حول الحاجات النفسية عامة، والحاجة للإنجاز خاصة بداية التنظير في الدافعية للإنجاز، وتعتبر نظريته في الشخصية واستكشافاته لمتغيراتها وتقنيات قياسها توظيفاً النظريات والتجارب التي سادت في عصره في بناء نظرية جديدة في الشخصية تعتمد على فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الأساسية نفسية المنشأ.

واعتمد (Murray,1938) في نموذجه النظري مفهوم الحاجة، والذي اعتبره أساس السلوك وهو تكوين ملائم أو مفهوم فرضي يكمن وراء القوّة في منطقة المخ، وهي القوة التي تنظم الإدراك، الفهم، التعقل، النزوع والأداء بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى وجهة معينة، وأن كل حاجة يصاحبها شعور أو انفعال خاص تتميّز به.

2.4-الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع-القيمة:

يرى كل من (Eccles & al.,1983) و(Wiener,1992) و(Wigfield & Eccles,1992)، (Higgins,2007) و(Rose & Sherman,2007) أن بنيات التوقع والقيمة والنماذج النظرية القائمة عليها لها تاريخ طويل في مجال علم النفس، وبخاصة في مجال الدافعية للنجاح، وأن مفهومي التوقع والقيمة تم تحديدهما في البداية من قبل منظّرين مثل (Tolman,1932) الذي أوضح كيفية عمل توقعات النجاح في مجالات مختلفة، و(Lewin,1936) الذي وأوضح كيف أن قيمة (تكافؤ) نشاط ما تؤثر أهميتها بالنسبة للفرد.

وأشار خليفة (2000، ص 107) إلى وجود العديد من نظريات التوقع، إلاّ أن نظرية التوقع لِـ (Tolman) في مجال الدافعية هي أكثرها ارتباطاً بالسياق ذاته، حيث أوضح هذا الباحث أن الميل إلى أداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي:

أ-المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.

ب-متغير التوقع: الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.

ج-متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

وذكر (Korman,1974) أن توجه الفرد ومثابرته للوصول إلى الهدف المنشود يتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة.

وبرزت أهمية منحى التوقع-القيمة لدى العديد من الباحثين في مجالات عديدة، حيث أشار (Katz,1968) إلى أهمية هذا المنحى في تفسير انخفاض سلوك الإنجاز لدى جماعات الأقلية نظراً لانخفاض توقعاتهم لقيمة الإنجاز، والعكس أن الأفراد مدفوعون للإنجاز كدالة لقيمة توقعاتهم عن سلوك الإنجاز، هذا التصوّري يمثل تطبيقاً لإطار التوقع-القيمة في فهم الدافعية للإنجاز والسوك الموّجه نحو الإنجاز (صرداوي، 2009، ص107).

ونقلاً عن خليفة (2000، ص 108) أشار (Lawler & Porter,1967) إلى الارتباط بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي تحصّل عليها من وراء هذا العمل، وللتنبؤ بالسلوك الموّجه نحو الإنجاز إننا بحاجة إلى معرفة كل من دافعية الفرد أو حاجته للإنجاز، وتوقعه بقدرته على الإنجاز في موقف معين، والذي تم تناوله من قبل أبرز الممثلين لهذا المنحى وهما (Mc Clelland,1953) و(Atkinson,1957).

1.2.4-نظرية (Mc Clelland,1953):

تأثر (Mc Clelland,1953) بأعمال (Murray,1938)، حيث تبنى المنحى الكتلي في دراسة الشخصية، ورغبته في اختبار كل الحقائق المتعلقة بالشخص، واهتمامه بنظام الحاجات وقياسها مما جعله أنه من اتباع (Murray,1938) بدرجة كبيرة.

قدم (Mc Clelland,1953) نموذجاً نظرياً في الدافعية أطلق عليه اسم " نموذج الاستثارة الانفعالية الذي يتضمن الخاصية الوجدانية للسلوك، وفي أعماله المبكرة نسبياً في مجال الشخصية، ميّز بين الدوافع والسمات والخطط التصوّرية العامة، حيث الدوافع تحدد " لماذا" يسلك الناس على النحو الذي يقومون به، فهي الأنماط الداخلية للسلوك (قشقوش ومنصور، 1979، ص 38).

وقد شغلت دافعية الإنجاز في نموذج (Mc Clelland,1953) مكانة هامة، حيث حظيت بقدر كبير من الاهتمام تجلى في البحوث والدراسات التي أجريت حولها. وهو يرى أن هذا الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الهدف، الإيجابية أ السلبية التي تستثار في المواقف التي تتضمن سعياً وفق مستوى معين من الامتياز أو التفوّق، وحيق يقيّم الأداء على أنه نجاح أو فشل (قشقوش ومنصور، 1979، ص 38).

2.2.4-نظرية (Atkinson,1957):

أشار (Beck,1978) إلى أن (Atkinson,1957) يعد أوّل من وضع نظرية دافع الإنجاز في ضوء إطار نظرية التوقع-القيمة، وهو أحد جماعة (Mc Clelland,1953) الأقربين والنشيطين الذين سايروا أعماله وساعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية ودافعية الإنجاز. وقدم (Atkinson,1957) من خلال كتاب (*An introduction to motivation,1964*) وكتاب (*Theory of achievement motivation,1966*) نموذجاً نظرياً للسلوك المدفوع مستخدماً في ذلك عدداً من مبادئ الدافعية، وحاول أن يستخلص من أعمال الباحثين المنظرين أمثال (Hull,1930) و(Miller,1950) و(Tolman,1955) و(Lewin,1959) وغيرهم في مجال الدافعية ماهية محددات السلوك، كما حاول أن يوجد نوعاً من العلاقة الرياضية بين مكوّنات النظرية (قشقوش ومنصور، 1979، ص 39).

وأشارت ونوغي (2023، ص40) إلى أن نظرية (Atkinson,1957) أكدت على الدافعية

المستثارة، وهي السعي تجاه نوع معين من الإشباع أو الهدف. وهذه الدافعية تعتبر دالة لمتغيرات ثلاث هي: **1**-قوّة الدافع الأساسي(**ع**). **2**-توقع تحقيق الهدف (**ت**). **3**-القيمة الحافزة المدركة (**ز**)، أيّ أن الدافعية المستثارة هي:

الدافعية المستثارة (د)= (ع × ت× ز)

شكل رقم (07) نموذج الدافعية المستثارة لِـ (Atkinson,1957)

(ونوغي، 2023، ص40).

فالدافعية المستثارة لدى شخص ما كي يسلك بطريقة معينة تتوقف على قوّة أو استعداد دوافعه، وعلى ماهية إدراكه لجانبين في الموقف-أوّلهما يتمثل في توقعات الفرد بخصوص إمكانية تحقيق الهدف، والثاني يتمثل في القيم الحافزة التي ينطوي عليها الهدف.

3.4-تصوّرات نظرية جديدة لنموذج (Mc Clelland-Atkinson) في الدافعية للإنجاز:

أشار خليفة (2000، ص 128) إلى ظهور صياغة ومعالجة نظرية جديدة لنموذج (Mc Clelland-Atkinson) في الدافعية للإنجاز في الستينات والسبعينات من القرن الحالي، حيث انقسم الباحثون إلى فريقين:

-**فريق أوّل** اقترح ممثلوه-وهم قلة- تقديم صياغات بديلة لهذا النموذج.

-**فريق ثانٍ** اقترح أصحابه تقديم بعض التعديلات والتصويبات، وجاءت هذه الصياغات النظرية الجديدة كما يلي:

1.3.3-نموذج (Vroom's model,1964):

ظهر هذا النموذج في مجال الدافعية الصناعية، والذي ركّز أساساً على المظاهر الخارجية للدافعية. وقد اهتم (Vroom) بالقوّة الموجهة نحو الفعل (*Force toward Action :Fi*) وافترض أن أيّ فعل يؤدي إلى العديد من النتائج، وأوضح أن القوى نحو الفعل تتحدد بعاملين:

1-مكافئ حيّز النتائج أو المترتبات من الدرجة الأولى (*Valence :Vj*).

2-التوقع بأن الفعل سوف يؤدي إلى هذه النتائج (*Expectancy :Eij*).

وتتمثل صياغة نموذج (Vroom) في أن القوى نحو الفعل هي دالة لمقدار تكافؤ كل ناتج (*Vj*) مضروباً في التوقع بأن الفعل (*i*) سوف يؤدي إلى ناتج أو مخرج (*j*) وهي:

القوى نحو الفعل = مجموع التوقع × تكافؤ كل هذه النتائج
Force toward Action = some expectancy × Valence of each these outcomes
Fi = Eij × Vj

شكل رقم (08) مكوّنات دافعية الإنجاز وفق معادلة (Vroom,1964)
(خليفة، 2000، ص130).

وأشار (Vroom) إلى أن الدافعية هي عملية اختيار من بين عدة أفضليات متاحة للفرد. فالإنسان الذي لديه هدف معين، ويسعى لتحقيقه عليه أن يختار سلوكاً معيناً لتحقيق هذا الهدف، وفي هذه الحالة سيقوم بوزن وتقدير مدى توقع واحتمال تحقيق أنواع معينة من السلوك المرغوب (تشوافت، 2001، ص 43).

واعتبر (Vroom) أن القيمة (*Valence*)، الوسيلة (*Instrumentality*) ومستوى التوقع (*Level of expectancy*) معايير أساسية ترتكز عليها الدافعية للعمل، إذ أن القيمة تعني تقدير الفرد لمكافأة جهده، وأن الوسيلة تعني إدراك الفرد بأن تحقيق مستوى أداء جيّد سوف يؤدي إلى مكافأة وستكون دافعيته مبنية على أساس الفعالية المدركة بين فعل ما ومكافأة معينة. أما مستوى التوقع فيعني إدراك العلاقة بين المجهود الذي يعتقد الفرد بأنه قادر على بذله واحتمالات نجاحه انطلاقاً من تقديره لقدراته (تشوافت،2001، ص 43).

واستناداً لما سبق ذكره فإنه يمكن صياغة المعادلة التالية:

الدافعية= التوقع × الوسيلة × القيمة (الجاذبية)
Motivation = Expectancy × Instrumentality × Valence
M = E × I × V

شكل رقم (09) مكوّنات الدافعية وفق نموذج (Vroom,1964)
(صرداوي، 2009، ص 98).

2.3.4-تصوّر (Wiener,1965):

نقلاً عن صرداوي (2009، ص 98) افترض (Wiener,1965) أن النجاح يترتب عنه تدعيم الميل نحو الإنجاز للحصول على الهدف. أما الفشل فإنه يحدد للميل أن يستمر في اتجاه واحد. وأوضح هذا الباحث أن فشل الفرد في مهمة ما سوف يجعله يثابر ويبذل المزيد

من الجهد لإنجاز هذه المهمة، ويترتب عن هذا الفشل إثارة الدافعية مرة أخرى.

وينتج عن الفشل في أداء مهمة نوعان من التوافق للميل الناتج:

1-انخفاض احتمالية النجاح: حيث يتحقق الفرد من أن المهمة صعبة أكثر مما يتصوّر.

2-المحاولة السابقة غير الناجحة المضافة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية،

وينشأ عن هذا النوع الثاني من التوافق نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناتج عن عدم الحصول على الهدف.

وأطلق (Wiener,1965) على الدافعية المتبقية من المحاولة الأولى والدافعية المثارة في المحاولة التالية اسم " ميل القصور الذاتي". وجاءت صياغته للمعادلة على الشكل التالي:

الميل الناتج= (الدافع لبلوغ النجاح-دافع تجنب الفشل) (احتمالية النجاح× قيمة الباعث للنجاح) + ميل القصور الذاتي

$$TR=(Ms-Maf)\ (Ps\times Is)+Tg$$

شكل رقم (10) الدافعية للإنجاز في ضوء تصوّر (Wiener,1965)

(صرداوي، 2009، ص 88).

وفي ضوء تصوّر (Wiener,1965) من خلال معادلته، يتوقع أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع للنجاح عن الدافع لتجنب الفشل (*Ms>Maf*) سوف تتزايد الدافعية لديهم بعد الفشل، في حين أن الأفراد الذي تتزايد لديهم الدافع لتجنب الفشل عن الدافع للنجاح (*Maf>Ms*) سوف تتناقص الدافعية لديهم مع زيادة عدد مرات الفشل، ولأن الميل الناتج عندهم يكون سلبياً دائماً، وهذا يعني أن الميل السلبي بعد النجاح يتوقف بينما يستمر بعد الفشل (خليفة، 2000، ص 132).

3.3.4-تصوّر (Horner,1968):

أشار خليفة (2000، ص 134) إلى أن في النصف الثاني من الستينات من القرن الحالي اهتمت (Horner,1968)-إحدى تلامذة (Atkinson)-بدراسة دافعية الإنجاز لدى المرأة، حيث حاولت معالجة بعض جوانب القصور التي ظهرت في نموذج (Mc Clelland-Atkinson)، وذلك من خلال طرحها لمفهوم جديد يفسّر عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الانجازية، وهذا المفهوم هو الدافع لتجنب النجاح (*Motive to avoid success :Ms*) أو الخوف من النجاح

(*Fear to success*) والذي اعتبرته أحد صفات الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث، والتي تتكون مبكراً أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي.

ويتمثل الإطار الفكري حول مفهوم الدافع لتجنب النجاح في أن الأنثى تتعرض لصراعات وتهديدات داخلية وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحها، وأوضحت أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز تجد نفسها في موقف صراع، فنجاحها قد يعني فشلها، فهي تريد أن تكون ناجحة إلاّ أنها تخاف–وفقاً للتوقعات الاجتماعية السائدة–من أن يؤدي نجاحها في الدراسة أو في المهنة إلى فشلها كامرأة، أو نبذ المجتمع لها. فهي في مواقف الإنجاز لا تخشى الفشل بل تخشى النجاح. ومن ناحية أخرى إذا فشلت فذلك ناتج لعدم التزامها بمعايير الأداء. أما إذا نجحت فهي لم تلتزم بتوقعات المجتمع عن دورها كأنثى.

وتجدر الإشارة إلى أن (Horner,1968) لم تضع تصورها هذا في معادلة بل قام كل (Arkes & Graske,1977) بصياغتها بالنسبة للإناث، وجاءت على الشكل التالي:

ناتج دافعية الإنجاز= (الدافع لبلوغ النجاح–الدافع لتجنب الفشل–الدافع لتجنب النجاح)
(احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)
Tr= (Ms-Maf –M-s) (Ps×Is)

شكل رقم (11) الدافعية للإنجاز في ضوء تصوّر (Horner,1968)
(صرداوي، 2009، ص89).

وتعد هذه المعادلة في غاية الأهمية عند حساب الدافع للإنجاز لدى الإناث لأنها تفترض وتضع في الحسبان أن الإناث تعانين من الصراع بين الدافع إلى النجاح وصفات الدور الجنسي المكتسب اجتماعياً والذي يكف من توجههن نحو السعي إلى الإنجاز.

4.4–الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي:

تمثل نظرية التنافر المعرفي (*Cognitive dissonance theory*) لِـ (Festinger,1959) امتداد لمنحنى التوقع–القيمة. وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة الفرد بذاته (ما نحبه وما نكرهه، وأهدافنا وأنواع سلوكنا)، ومعرفته بالطريقة التي يسير بها العالم من حوله، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقياً بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه (خليفة، 2000، ص 145).

ويرى (Festinger & Carlsmith,1959) أن التنافر المعرفي هي حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنياً بموضوعين أو معتقدين أو فكرين يحتلان الأهمية نفسها إلاّ أنهما متناقضان في طبيعتهما. وتفترض نظرية التنافر المعرفي أن الأفراد يندفعون من أجل إحداث تغيير والتصرف بطريقة تتسق مع اعتقاداتهم وإدراكاتهم، وعند وجود عدم اتساق في حالة حدوث فكرتين متسقتين من حيث توقعات الفرد فإنه يوّلد الصراع أو التنافر، حينها يبدأ الفرد بالتشكيك في اعتقاده وإدراكاته التي كان يحملها في وقت سابق، ويتم فحص وتمحيص الحجج المعارضة لكل فكرة أو معلومة، ويحدث حل هذا التنافر حينما يعد عامل واحد أكثر جاذبية من الآخر. وعند حل التنافر فإن الشخص يكون أفضل قدرة على التصرف طبقاً إلى العامل الأكثر جاذبية لأن الاعتقادات والإدراكات تتفق مع السلوك.

5.4-الدافعية للإنجاز في ضوء النظرية المعرفية:

أشار أبو جادو (2009، ص 15) إلى (Bandura,1986) يعد أحد أعلام المنحى المعرفي الذي أكد عن وجود مصدرين أساسيين للدافعية والدافعية للإنجاز:

-**أولى هذه المصادر** يتكوّن من الأفكار والتوقعات حول النتاجات الممكنة للسلوك، حيث يتخيّل الفرد النتائج المستقبلية بناء على خبراته السابقة، فضلاً عن ملاحظته للآخرين، وتتأثر هذه التوقعات بإحساس الفرد بالكفاية الذاتية.

-**أما المصدر الثاني** فيرتبط بوضع الأهداف، حيث تصبح معايير لتقويم الأداء.

وتعتبر الدافعية للإنجاز وفق النظرية المعرفية حالة استثارة تحرّك الشخص المتعلم من أجل استغلال أقصى طاقاته في أيّ موقف تعليمي من أجل إشباع دوافعه للمعرفة.

وذكر (Hull,1995) أن التفسيرات المعرفية ترى الكائن البشري مخلوق عاقل، ذو إرادة حرة في اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه. لذا فهذه النظرية تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار؛ غير أنها لا تنكر الكثير من مفاهيم المدرسة السلوكية مثل التعزيز وقوّة الحاجات الفسيولوجية (كوافحة، 2004، ص 35).

6.4-الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية العزو:

تعد نظرية العزو (*Attribution theory*) من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام والدافعية للإنجاز بوجه خاص، حيث تهتم هذه النظرية بكيفية إدراك

الفرد أسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط، ولكن أيضاً للبيئة. فالمعزيات السببية هي التي تحدد مشاعرنا واتجاهاتنا وسلوكنا نحو أنفسنا والآخرين (خليفة، 2000، ص 152).

ويرى (Arkes & Graske,1977) أن منظري العزو أكدوا على الدور المهم الذي تقوم به المعارف والمعلومات في عملية العزو، حيث يسعى الفرد لتفسير وفهم الأحداث ومحاولة التنبؤ بها. وقد ركز الباحثون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية على اعتبار أن المعرفة لا تؤثر فقط في عمليات العزو، بل تشمل السلوك أيضاً (خليفة، 2000، ص 153). وأشار خليفة (2000، ص 154) إلى وجود عدد من التوجهات النظرية المفسّرة لعملية العزو السببي وهي:

1.6.4-التحليل البسيط أو الساذج لعمليات العزو لِـ (Heider,1958):

يعد (Heider,1958) من أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، وهو المؤسس لنظرية العزو، حيث قدم التحليل الفلسفي لمشكلات العزو في مقال عن السببية الظاهرية سنة 1944، ثم قدم نظريته لعملية العزو في السلوك الاجتماعي في كتابه سيكولوجية العلاقات بين الأشخاص سنة 1954، وأن مضمون هذه النظرية مستمد من نظرية المجال التي أسسها (Lewin & al).

وقد أطلق على نظرية (Heider,1958) " **علم النفس الشائع أو الساذج**" -كمصدر لمعرفة سلوك العلاقات بين الأشخاص، وأوضح أن دراسة الدافعية تتطلب معرفة النظريات التي يستخدمها الأفراد في علاقاتهم اليومية مع الآخرين. وهذه النظرية تفسّر سلوك العلاقات بين الأفراد، حيث يشتمل هذا السلوك على إدراك الفرد الآخر، وتحليل الفعل، وتأثير التغيرات البيئية في عملية العزو.

وأشار (Heider,1958) إلى وجود دافعين رئيسين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد:

-**الدافع الأوّل:** ويتمثل في الحاجة إلى تكوين فهم متسق ومترابط عن العالم المحيط، حيث يستخدم الأفراد المبادئ البسيطة في إدراكهم للآخرين والموضوعات الفيزيقية.

-**الدافع الثاني:** وهو حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بالعالم المحيط به.

وأوضح هذا الباحث أن هناك ظروفاً مختلفة تقف وراء عملية عزو الفرد للأحداث والذي أطلق على هذه الظروف الخصائص المهيئة.

2.6.4-الاستدلالات المتقابلة أو المتناظرة لِـ (Jones & Davis,1965):

طوّر (Jones & Davis,1965) " **نموذج فعل الاستعداد" لعملية العزو**، وذلك من خلال مراجعتهما لنظرية (Heider,1958)، والتركيز على كيفية استنتاج الملاحظ لأسباب السلوك. وقد اتفق هذان الباحثان مع (Heider,1958) في افتراض أن الفرد يرجع سلوكه إما إلى خصائص الفاعل أو خصائص البيئة، إلاّ أنهما يختلفان معه من حيث أنهما ركّزا على أهمية السببية الشخصية في عملية العزو، وأوضحا أن السببية غير الشخصية تصبح مهمة فقط في حالة ما إذا كانت الاعزاءات الشخصية ضعيفة أو غير موجودة.

3.6.4-عمليات العزو السببي المتعدد لِـ (Kelley,1971):

أعاد (Kelley,1971) صياغة ما قدمه (Jones & Davis,1965)، حيث أوضح أن عملية العزو السببي عملية معقدة أو مركبة، ويجب أن تأخذ في الاعتبار الأسباب المتعددة التي يترتب عليها أثر معين، وقدم هذا الباحث معالجة وتحليلاً لفروض جديدة من خلال نوعين من المفاهيم لشرح عملية العزو السببي وهما:

-النوع الأوّل: المفاهيم المتنوعة أو المتلازمة:

وهي المفاهيم التي تطبق في المواقف التي يكون فيها لدى الشخص القائم بعملية العزو معلومات من ملاحظات عديدة لعمل استنتاجاته.

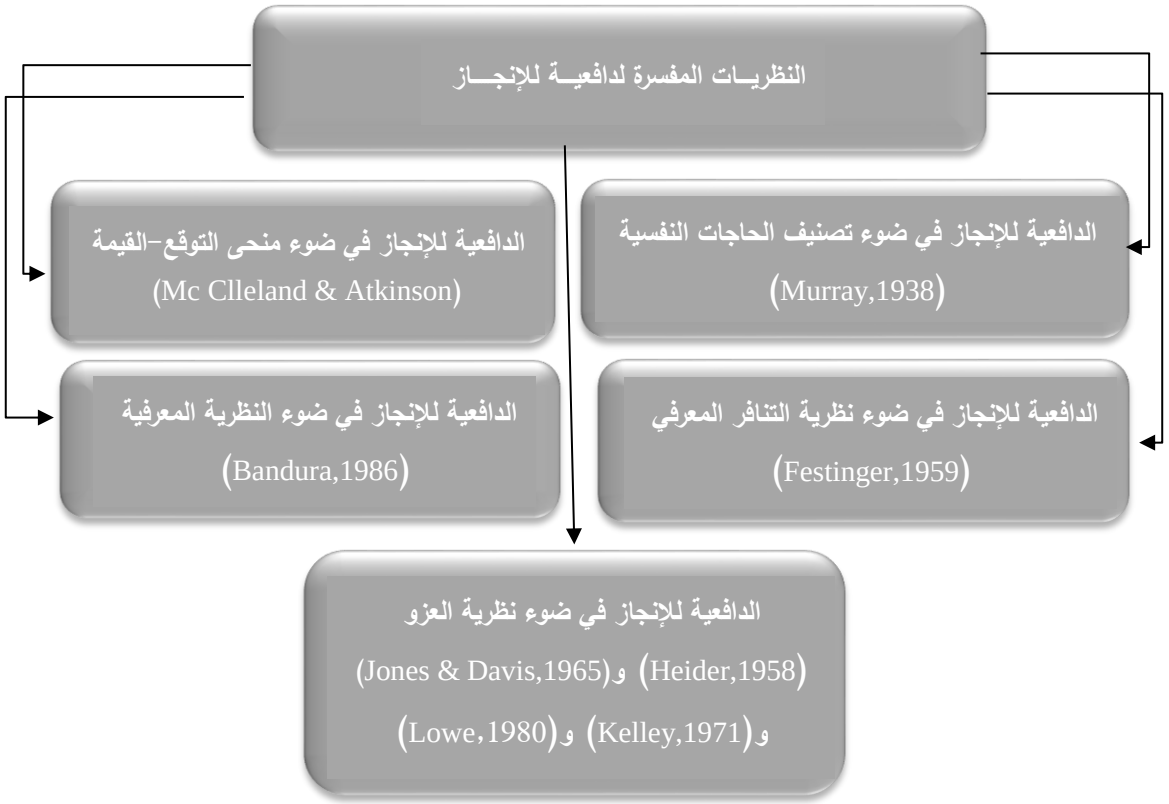
-النوع الثاني: المفاهيم المحددة الشكل:

وهي المفاهيم التي تطبق في المواقف التي يكون فيها الشخص القائم بالعزو معلومات من ملاحظة واحدة. ومن خلال هذين النوعين من المفاهيم قدم (Kelley,1971) نموذجين لتفسير عملية العزو هما: نموذج التلازم في العزو والنموذج التصوّري أو الشكلي للعزو.

4.6.4-نموذج العزو لِـ (Lowe,1980):

يعد نموذج (Lowe,1980) في العزو امتداداً لِـ (Jones & Davis,1965) و(Kelley,1971) ويفترض أنه يحدث في البداية ملاحظة السلوك وآثاره، ثم تحليل هذا السلوك بهدف الاتساق والاتفاق والتمايز، وذلك كما هو مبيّن في الشكل التالي:

شكل رقم (12) الدافعية للإنجاز في ضوء نموذج (Lowe,1980) (خليفة، 2000، ص162).



شكل رقم (13) نظريات الدافعية للإنجاز
(تصميم الطالبتين).

شكل رقم (14) التصوّرات النظرية الجديدة لنموذج
(Mc Clelland-Atkinson) في الدافعية للإنجاز (تصميم الطالبتين).

-تعقيب:

نستنتج من النظريات السابقة جملة من النقاط الأساسية وهي:

1-إن النظريات التي تناولت الدافع للإنجاز تختلف باختلاف منطلقات الباحثين الفكرية والإطار النظري الذي يؤمنون به وذلك من حيث اختلاف نظرتهم للإنسان والسلوك الإنساني وباختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها.

2-لكل نظرية من النظريات فترة قويت شوكتها وسيطرت فيها، وعند ظهور جوانب القصور فيها أصبحت محل انتقادات من قبل نظرية أخرى معاصرة لها أو تلك التي جاءت بعدها.

3-جاءت أعمال (Murray,1938) كبداية للتنظير في الدافعية للإنجاز حيث قدم صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية وعرفت أعماله بنظرية مفهوم الحاجة، ثم ظهرت بعده أعمال (Mc Clelland,1953) و(Atkinson,1957) في تأصيل التنظير في الدافعية للإنجاز، وبعدها ظهرت في الستينات والسبعينات من القرن الحالي صياغات ومعالجات وتصوّرات ونماذج نظرية لنموذج (Mc Clelland-Atkinson) في الدافعية للإنجاز، حيث انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريقين: فريق أوّل اقترح ممثلوه-وهم قلة- تقديم صياغات بديلة لهذا النموذج، بينما فريق ثانٍ اقترح أصحابه تقديم بعض التعديلات والتصويبات.

4-لم تستطع أيّ نظرية من النظريات التي اهتمت بالدافع للإنجاز-رغم ادعاء أصحابها- أن تقدم صورة كاملة لمفهوم الدافعية للإنجاز.

5-يجب التنويه بالدور الهام الذي بدأت الدافعية للإنجاز تلعبه خلال السنوات القليلة الماضية في نظريات التعلم ونظريات الشخصية وفهم السلوك الإنساني عموماً، بحيث تؤكد نظرية التنافر المعرفي والنظرية المعرفية على دور الدافعية للإنجاز في عملية التعلم، بينما النظريات الأخرى تؤكد على دور الدافعية ودافعية للإنجاز في الشخصية.

5-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

أشار حسن الخيري (2008، ص 55) إلى وجود عوامل عديدة ومتنوعة تؤثر في مستوى دافعية الإنجاز لدى الفرد ومنها ما يلي:

1.5-ثقافة المجتمع السائدة:

إن الثّقافة بنظّمها وأعرّافها وتقاليدها ومؤسساتها هي التي تشكّل سلوك الفرّد، بما يتناسب مع طبيعتها السائدة. والثّقافة التي تساعد على الإنجاز تحثُ على الالتزام بالأنظمة ودقة العمل، احترام الزمن، وفرة الإنتاج وتوفير الخدمات المختلفة.

2.5-البيئة الأسرية:

تؤثر الأسرة في إنجاز أبنائها من خلال أساليبها المتبعة في التنشئة، حيث ذكر (Mc Clelland,1953) أن الدفء الأسري، ومعايير الوالدين تعد عوامل مؤثرة في إنجاز الفرد. وأن الأفراد الذين لديهم درجة عالية من الإنجاز، كان آباؤهم يحثونهم على الإنجاز العالي

باستمرار مع إحاطتهم بالدفء الوالدي، والبيئة والمناخ النفسي المستقر في البيت.
أما الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المنخفضة فكان المناخ الأسري لديهم يتسم بتسلط وسيطرة الأب، وتسوده أجواء التوتر وعدم التفاهم.

3.5-البيئة المدرسية:

للبيئة المدرسية عامة، والمؤسسة التعليمية خاصة دور تحديث المجتمع، حيث تعد المؤسسة التعليمية مسؤولة عن إعداد الموارد البشرية، التي تسهم في عملية النمو الاقتصادي للمجتمع، وبالتالي فإن أيّ تدني أو نقص في كفاءة هذه المؤسسات سيقلل من فاعليتها في المجتمع.

4.5-الطبقة الاجتّماعية:

أشار عدد من الدراسات إلى أن دافعية الفرد للإنجاز تتأثر بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها، حيث وجد أن الطبقة الميسورة الحال هي أكثر الطبقات توجهًا نحو الإنجاز وتحقيق النجاح والتفوّق، عكس الطبقة الدنيا التي تركّز على جمع الرزق.

5.5-خبرات النجاح السابقة:

إن خبرات الفرد في نجاحات سابقة ستشجعه وتزيده من اكتساب نجاحات مستقبلية أخرى ومما ستزيده أكثر رغبة واستمراراً في ممارسة المهمة والنشاط التي يجني من ورائهما الرضا. فنجاح الفرد في مهمته هو مصدر للطاقة التي تستثار بها الدافعية للإنجاز، ويعتبر حافزاً لأيّ سلوك لاحق.

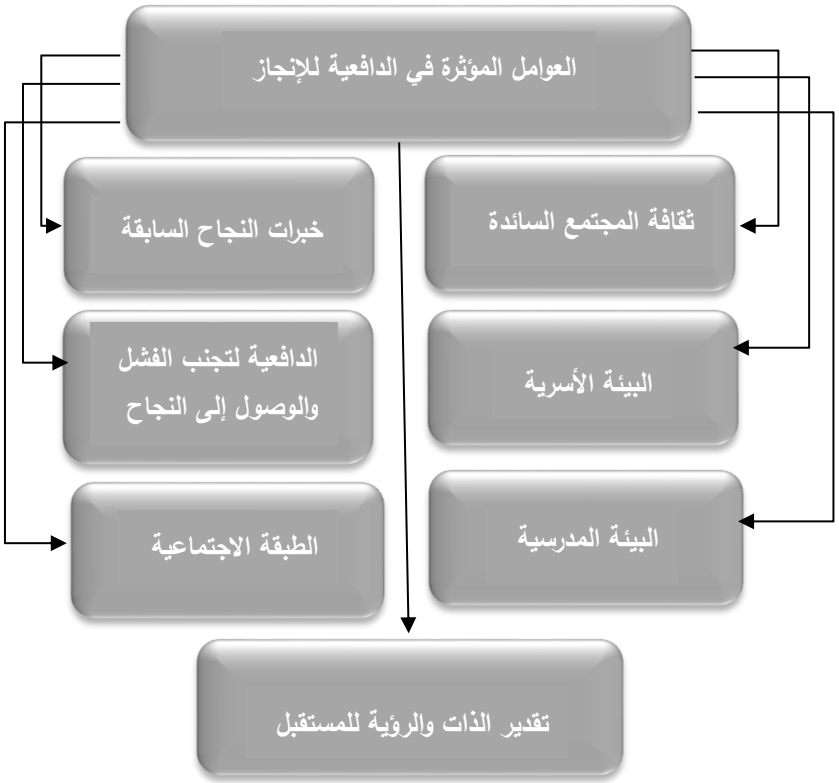
6.5-الدافعية لتجنب الفشل والوصول إلى النجاح:

يختلف الأفراد في درجة دوافعهم لتجنب الفشل والوصول إلى النجاح. فقد يواجه فردان نفس المهمة، ويقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول منها تجنب الفشل المتوقع، والنزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوّية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة، وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها.

7.5-تقدير الذات والرؤية للمستقبل:

إن مدى اعتقاد الفرد وثقته باستعداداته وقدراته ومهاراته وكفاءاته عامل مهم يؤثر في سلوك

إنجازه من حيث الاختيار، والمثابرة ونوعية الأداء. فالفرد الذي يتميّز بتقدير ذات إيجابي نحو الأداء يتوقع أن يؤديه بقدر كبير من الحماس، والمثابرة والثقة بالنفس.



شكل رقم (15) العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

(تصميم الطالبتين).

6-مميّزات الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة:

أشار الساكر (2015، ص31) إلى مجموعة من المميّزات التي يتصف بها الأفراد ذوو الدافعية للإنجاز المرتفعة عن غيرهم والتي جاءت على النحو التالي:

-الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات والثقة في القدرات والمهارات العالية.

-التخطيط للمستقبل بحرص الاهتمام بوضع البدائل ودراستها.

-الاهتمام بالتفوّق من أجل التفوّق ذاته وليس من أجل العائد منه.

-الاهتمام بالمسؤولية والالتزام بها ومناقشة الآخرين ومحاولة التفوّق عليهم.

-السهولة في وضع الأهداف وتحديدها والتخطيط لها والإقدام على المهام المرتبطة بالنجاح.

-القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات والقدرة على التغلب على العقبات.

-العمل بحماس كبير واعتقاد أن النتائج تتحقق في ضوء الجهد المبذول.

-مواصلة الجهد والسعي عندما تكون المهام صعبة.

-مقاومة الضغوط النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الأفراد.

خلاصة:

لدافعية للإنجاز أهمية بالغة في حياة المتعلمين عامة، والطلبة الجامعين خاصة، حيث تتحقق لدى الطالب إذا كانت مشاعره نحو توجيهه الجامعي ومساره الأكاديمي إيجابية، وهو يستجيب لذلك برغبة قوّية، مما تساعده على القيام بأداء دراسي جيّد.

والدافعية للإنجاز تعد بمثابة قوّة داخلية تدفع بالطالب الجامعي إلى تحقيق التفوّق على أقرانه ومنافستهم والتميّز عنهم، والمثابرة في أداء الأنشطة البيداغوجية المطلوبة، وتحمّل مسؤولية السلوكيات داخل الحرم الجامعي وخارجه والتخطيط للمستقبل المهني.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا: منهج الدراسة.

ثالثا: حدود الدراسة.

رابعا: الدراسة الأساسية.

1-مجتمع الدراسة الأساسية.

2-عينة الدراسة الأساسية.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.

خامسا: أدوات الدراسة.

1-استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي.

2-مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

سادسا: إجراءات تطبيق الدراسة.

سابعا: إجراءات تفريغ البيانات و إعدادها للتحليل الإحصائي.

ثامنا: أساليب المعالجة الإحصائية.

خلاصة

تمـهيد:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والمتمثل في الدراسة الاستطلاعية منهج الدراسة، الدراسة الأساسية التي تضم مجتمع وعينة الدراسة ومكان إجرائها، أدوات الدراسة، إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية وأساليب المعالجة الإحصائية.

أولاَ: الدراسة الاستطلاعية

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها. ولتحقيق ذلك تم الاتصال برئيسة قسم علوم التربية ورئيس قسم العلوم الاجتماعية بالقطب الجامعي بتامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو للحصول على الموافقة لإجراء الدراستين الاستطلاعية والأساسية. كما هدفت دراستنا الاستطلاعية إلى التعّرف على أفراد عينة الدراسة واختيارها لتطبيق أدوات الدراسة.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (30) طالباً وطالبةً من السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بواقع (15) من طلبة علوم التربية، و(15) من طلبة الأرطوفونيا المسجلين والمنتظمين دراسياً في قسم علوم التربية وقسم الأرطوفونيا بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي بتامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بقسم علوم التربية وقسم الأرطوفونيا بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي بتامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، وذلك خلال شهر فيفري 2023.

ثانياً: منهج الدراسة

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وموضوع دراستنا هو التعرّف إلى بعض جوانب شخصية الطالب الجامعي في الجزائر، والمتمثلة في الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز. وقد تم استخدام في الدراسة الحالية المنهج الوصفي

الذي يقوم بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة. لذا تندرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الوصفية التي تهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز من جهة، والكشف عن الفروق الفردية في الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د).

ثالثاً: حدود الدراسة

يتمثل موضوع الدراسة في البحث عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز، والفروق الفردية بين الذكور والإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د). وتتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات موضع البحث وهي: الرضا عن التوجيه الجامعي، الدافعية الإنجاز. كما تحدد أيضاً بالعينة التي تتكوّن من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د)، وبالأدوات المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي لجيهاد معروف سنة (2018)، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي (2000) لبن بريكة عبد الرحمان سنة (2007). كما تتحدد بالزمان وهو السنة الدراسية 2023/2022، وبالمكان وهو كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو، ولذلك فإن استخدام نتائج هذه الدراسة خارج هذه الحدود يجب أن يؤخذ بحذر.

رابعاً: الدراسة الأساسية:

1-مجتمع الدراسة الأساسية:

وفق إحصاءات السيد نائب العميد المكلف بالبيداغوجيا بلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (1066) من طلبة السنة الثانية نظام (ل م د) المسجلين والمقيّدين دراسياً في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية للسنة الجامعية 2023/2022.

جدول رقم (01)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق التخصص الدراسي

البيانات / التخصص	السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د)	
	ن	%
علم النفس	470	44.09
علوم التربية	220	20.64

علم الاجتماع	174	16.33
الأرطوفونيا	202	18.94
المجموع	1066	100.00

يتبيّن من جدول رقم (01) أن طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) يتوزع عددهم على التوالي بِـ (174) فرداً و(16.33 %) في علم الاجتماع، و(202) فرداً بِـ (18.94 %) في الأرطوفونيا، و(220) فرداً بِـ (20.64 %) في علوم التربية، و(470) فرداً بِـ (44.09 %) في علم النفس. وقد بلغ المجموع الكلي لطلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) (1066) فرداً بِـ (100 %).

2-عينة الدراسة الأساسية:

1.2-حجم العينة:

بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (120) فرداً من طلبة السنة الثانية ليسانس (ل م د) منهم (54) من الذكور و(66) من الإناث الموزعين على أربعة تخصصات: علم النفس، علوم التربية، علم الاجتماع، أرطوفونيا المسجلين والمنتظمين دراسياً في إحدى أقسام كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، القطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو للسنة الجامعية 2023/2022.

2.2-كيفية اختيار العينة:

لاختيار عينة الدراسة الأساسية ذات حجم بلغ (120) فرداً من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية تم اعتماد طريقة العينة القصدية أو العمدية من الطلبة الذين قبلوا الإجابة على عبارات الأدوات. ويمثل هذا الحجم (11.25 %) من مجتمع الدراسة.

3.2-خصائص العينة:

1.3.2-التخصص الدراسي:

يتضمن الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق التخصص الدراسي:

جدول رقم (02)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق التخصص الدراسي

البيانات / التخصص	طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د)	
	ن	%
علم النفس	34	28.33
علوم التربية	30	25.00
علم الاجتماع	19	15.83
الأرطوفونيا	37	30.84
المجمـــــوع	120	100.00

يتبيّن من جدول رقم (02) أن أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق التخصص الدراسي يتوزع عددهم على التوالي بِـ (19) فرداً و(15.83 %) في علم الاجتماع، و(30) فرداً بِـ (25 %) في علوم التربية، و(34) فرداً بِـ (28.33 %) في علم النفس، و(37) فرداً بِـ (30.84 %) في الأرطوفونيا. وقد بلغ المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة الأساسية (120) فرداً بِـ (100 %).

2.3.2-الجنس:

يتضمن الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق الجنس:

جدول رقم (03)

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق الجنس

البيانات / الجنس	طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د)	
	ن	%
ذكـــور	54	45.00
إنـــاث	66	55.00
المجمـوع	120	100.00

يتبيّن من جدول رقم (03) أن أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق الجنس يتوزعون على التوالي بِـ (54) فرداً وبِـ (45 %) للذكور، و(66) فرداً بِـ (55 %) للإناث.

وعليه نلاحظ على عينة الدراسة الحالية أن نسبة الإناث جاءت أعلى من نسبة الذكور لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) على مستوى بعض أقسام كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ولعل أن سبب تزايد عددهن على مستوى ولاية تيزي وزو، قد يرجع إما إلى عامل ديمغرافي، أو إلى عامل ثقافي وهو اهتمام الفتاة الجزائرية بالدراسة وتشجيعها من قبل الوالدين على ذلك.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في بعض أقسام كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية المتواجدة بالقطب الجامعي تامدة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) من الجنسين خلال شهر أفريل من سنة 2023. وهذه الفترة الزمنية فرصة سانحة ومناسبة بسبب تواجد وحضور الطلبة بالجامعة.

خامساً: أدوات الدراسة

لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو تم استخدام الأدوات الآتية:

1-استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي:

1.1-وصف الاستبيان:

تم استخدام استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي الذي أعدته الباحثة جيهاد معروف سنة (2018)، حيث يتكوّن الاستبيان من (20) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الرضا عن التخصص الدراسي، الرضا عن طرق التوجيه الجامعي، والرضا عن المستقبل المهني.

2.1-الخصائص السيكومترية للاستبيان:

في الدراسة الحالية تم الاعتماد على استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي الذي جيهاد معروف في إطار إعداد مذكرة جامعية حول الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية

للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية جامعي، جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، الجزائر وقد تم تكييفه على البيئة الجزائرية سنة (2018)، حيث قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية من خلال حساب الصدق الظاهري، صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية. أما ثباته فقد تم حسابه بواسطة معامل ثبات ألفا–كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس الذي بلغ (0.87). ودلت هذه النتائج على أن استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي يتمتع بدرجات صدق وثبات عالية، مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

3.1–أبعاد الاستبيان:

يتكوّن استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي من (20) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد:

–البعد الأوّل: الرضا عن التخصص الدراسي

ويقصد به شعور الطالب بالرضا عن توجيهه للتخصص الذي اختاره ورغب فيه، وارتياحه لمتابعة الدراسة به.

–البعد الثاني: الرضا عن طرق التوجيه

ويقصد به شعور الطالب بالرضا عن طريقة التوجيه والمعايير المتتبعة من أعضاء لجنة التوجيه والترتيب المتواجدة بالجامعة.

–البعد الثالث: الرضا عن المستقبل المهني

ويقصد به شعور الطالب بالرضا عن مستقبلي المهني من خلال متابعة دراسته للتخصص المتواجد به وفرص العمل المتاحة له وفقاً لهذا التخصص بعد تخرجه.

جدول رقم (04)

توزيع عبارات استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي

على أبعاده الفرعية

الرقم	اسم البـــــعد	أرقام العبارات التي تمثله	عدد العبارات
01	الرضا عن التخصص الدراسي	2، 4، 10، 11، 14، 15، 18	07
02	الرضا عن طرق التوجيه	1، 3، 6، 7، 12، 13، 17، 20	08
03	الرضا عن المستقبل المهني	5، 8، 9، 16، 19	05
المجمـــــوع			20

يتبيّن من جدول رقم (04) أن استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي تتوّزع عبارته على ثلاثة أبعاد هي: **الرضا عن التخصص الدراسي** ويتضمن (07) عبارات، **والرضا عن طرق التوجيه** بِ (08) عبارات، **والرضا عن المستقبل المهني** بِ (05) عبارات، وبذلك يصبح المجموع الكلي للاستبيان هو (20) عبارة.

4.1-طريقة تصحيح الاستبيان وتقدير درجاته:

تصحح اجابات المستجيبين على عبارات استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي باتجاه موجب فقط والذي يكون على النحو التالي: **(موافق جداً=4)، (موافق=3)، (غير موافق=2)، (غير موافق اطلاقاً=1)** باعتبار أن عبارات الاستبيان ذات اتجاه موجب. وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب بجمع الدرجات التي حصل عليها من كل عبارة من عبارات الاستبيان.

ومن الناحية النظرية فإن أدنى درجة قد يحصل عليها المستجيب على الاستبيان هي: **(1×20=20)** درجة. أما أعلى درجة فهي:**(4×20=80)** درجة.

وتتراوح درجة المستجيب على الاستبيان ما بين **(20)** درجة كحد أدنى و **(80)** درجة كحد أقصى. وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبيان إلى رضا الطالب عن توجيهه الجامعي، في حين تشير الدرجة المنخفضة على عدم رضاه عن توجيهه الجامعي.

جدول رقم (05)

ميزان تقدير درجات استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي

اتجاه العبارات	ميزان تقدير الدرجات			
	موافق تماماً	موافق إلى حد ما	موافق	غير موافق إطلاقاً
	4	3	2	1

يتبين من جدول رقم (05) ميزان تقدير درجات عبارات استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي المستخدم في الدراسة الحالية.

5.1-زمن تطبيق الاستبيان:

ليس للاستبيان زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظنا خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت

المستغرق للإجابة على عباراته كان يتراوح ما بين (15 و20) دقيقة بعد قراءة التعليمات.

2-مقياس دافعية الإنجاز الدراسي:

1.2-وصف المقياس:

تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز الدراسي الذي أعده الباحث بن بريكة عبد الرحمان سنة (2007)، حيث يتكوّن الاستبيان من (40) عبارة موزعة على ستة أبعاد هي: المثابرة والاستغراق في العمل، الاتقان والسعي نحو التميّز، المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)، الطموح والتوجه نحو المستقبل، الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي، التخطيط والشعور بأهمية الوقت.

2.2-الخصائص السيكومترية للمقياس:

في الدراسة الحالية تم الاعتماد على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي الذي أعده بن بريكة عبد الرحمان في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه حول العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة بمدينة الجزائر، وقد تم تكييفه على البيئة الجزائرية سنة (2007)، حيث قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية من خلال حساب الصدق الظاهري والصدق البنائي. أما ثباته فقد تم حسابه بواسطة معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس الذي بلغ (0.77). وطريقة التجزئة النصفية التي بلغها النصف الأوّل من المقياس (العبارات الفردية) (0.81)، كما بلغ النصف الثاني (العبارات الزوجية) كذلك (0.81). ودلت هذه النتائج على أن مقياس دافعية الإنجاز الدراسي يتمتع بدرجات صدق وثبات جيّدة، مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

3.2-أبعاد الاستبيان:

يتكوّن مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من (40) عبارة موزعة على ستة أبعاد:

البعد الأوّل: المثابرة والاستغراق في العمل

ويقصد بها مستوى الطالب في المثابرة والاستغراق في العمل، وإصراره في التغلب على صعوباته.

البعد الثاني: الاتقان والسعي نحو التميّز

ويقصد به رغبة الطالب في اتقان العمل وإصراره على تحقيق الأهداف، والعمل على بلوغ مكانة جيّدة في المجتمع من خلال ما يبذله من جهود، والسعي نحو التميّز في العمل.

البعد الثالث: المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)

ويقصد بها اتجاه الطالب نحو المنافسة مقابل التعاطف، أيّ الرغبة في العمل مع المتفوّقين حتى وإن كانت لا تربطه بهم أوصر العلاقة، والاتجاه للتفوّق عن الآخرين ومنافسة الذات.

البعد الرابع: الطموح والتوجه نحو المستقبل

ويقصد به مستوى طموح الطالب وتوجه نحو المستقبل، لبلوغ مكانة جيّدة في المجتمع.

البعد الخامس: الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي

ويقصد بها اتجاه الطالب نحو تحمّل المسؤولية أو ما يعرف بالضبط الداخلي، وإنساب الأخطاء للتقصير الذاتي في العمل وليس للظروف الخارجية، وعدم الهروب من المسؤوليات.

البعد السادس: التخطيط والشعور بأهمية الوقت

ويقصد به اتجاه الطالب نحو التخطيط للعمل، والاعتماد على التنظيم ومراجعة الأخطاء والاستفادة منها، وتهيئة الفرص للنجاح وليس الاعتماد على الحظ.

جدول رقم (06)

توزيع عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي على أبعاده الفرعية

الرقم	اسم البـــعد	أرقام العبارات التي تمثله	عدد العبارات
01	المثابرة والاستغراق في العمل	1، 7، 13، 18، 29، 34	07
02	الاتقان والسعي نحو التميّز	2، 14، 19، 24، 35	06
03	المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)	3، 9، 20، 25، 30، 36، 38، 40	08
04	الطموح والتوجه نحو المستقبل	4، 10، 15، 21، 26، 31	06
05	الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي	5، 11، 16، 27، 32، 37، 39	07
06	التخطيط والشعور بأهمية الوقت	6، 12، 17، 22، 28، 33	06
المجمـــوع			40

يتبيّن من جدول رقم (06) أن مقياس دافعية الإنجاز الدراسي تتوّزع عبارته على ستة أبعاد:

المثابرة والاستغراق في العمل ويتضمن (07) عبارات، **والاتقان والسعي نحو التميّز** بِـ (06) عبارات، **والمنافسة والتحدي** (تحدي الذات والآخرين) بِـ (08) عبارات، **والطموح والتوجه نحو المستقبل** بِـ (06) عبارات، **والشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي** بِـ (07) عبارات، **والتخطيط والشعور بأهمية الوقت** بِـ (06) عبارات، وبذلك يصبح المجموع الكلي للمقياس هو (40) عبارة.

جدول رقم (07)

توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي

اتجاه العبارات	أرقـــــام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	1، 2، 3، 4، 6، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 18، 19، 20، 21، 27، 29، 30، 32، 33، 34، 37، 40	25
العبارات السالبة	5، 7، 16، 17، 22، 23، 24، 25، 26، 28، 31، 35، 36، 38، 39	15
المجمـــــوع		40

يتبين من جدول رقم (07) أن مقياس دافعية الإنجاز الدراسي يشمل (25) عبارة موجبة و(15) عبارات سالبة وبمجموع كلي يحتوي على (40) عبارة.

4.2-طريقة تصحيح المقياس وتقدير درجاته:

تصحح إجابات المستجيبين على عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي على النحو التالي: **(دائماً=5)**، **(غالباً=4)**، **(أحياناً=3)**، **(نادراً=2)**، **(أبداً=1)** للعبارات الموجبة، بينما يعكس ميزان تصحيح وتقدير الدرجات للعبارات السالبة ويكون كما يلي: **(دائماً=1)**، **(غالباً=2)**، **(أحياناً=3)**، **(نادراً=4)**، **(أبداً=5)**، وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب بجمع الدرجات التي حصل عليها من كل عبارة من عبارات الاستبيان. ومن الناحية النظرية فإن أدنى درجة قد يحصل عليها المستجيب على الاستبيان هي:(**1×40=40**) درجة. أما أعلى درجة فهي:(**5×40=200**) درجة. وتتراوح درجة المستجيب على الاستبيان ما بين (**40**) درجة كحد أدنى و (**200**) درجة كحد أقصى. وتشير الدرجة المرتفعة على ارتفاع دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطالب، في حين تشير الدرجة المتدنية على انخفاضها.

جدول رقم (08)

ميزان تقدير درجات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

اتجاه العبارات	ميزان تقدير الدرجات				
العبارات الموجبة	دائمـاً	غالبـاً	أحيانـاً	نـادراً	أبـداً
	5	4	3	2	1
العبارات السالبة	دائمـاً	غالبـاً	أحيانـاً	نـادراً	أبـداً
	1	2	3	4	5

يتبين من جدول رقم (08) ميزان تقدير درجات العبارات الموجبة والسالبة لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي المستخدم في الدراسة الحالية.

5.2-زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظنا خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عباراته كان يتراوح ما بين (35 و40) دقيقة بعد قراءة التعليمات.

سادساً: إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات وتحديد نوع العينة المتمثلة في طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) في علم النفس، علوم التربية، علم الاجتماع وأرطوفونيا حيث تم الاتصال بكل فرد من أفرادها، ثم تم تنفيذ عملية توزيع نسخ من استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي ونسخ من مقياس دافعية الإنجاز الدراسي على كل طالب وطالبة وذلك خلال استغلالنا فرصة تواجدهم بالجامعة، وقد أبدى بعض المستجيبين اهتماماً بالتجاوب والجدية.

وقد تم استغلال الطلبة المستجيبون أوقات فراغ الطلبة المستجيبين بعد مضي وقت الدروس من محاضرات أو الأعمال الموجهة للإجابة على عبارات استبيان الرضا عن عن التوجيه الجامعي وعبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي بحضورنا في قاعة الإشراف والتأطير تارة أو في إحدى قاعات الدراسة الشاغرة تارة أخرى وتسليمها لنا بعد الإجابة على عبارات الأداتين.

وتجدر الإشارة أن أحياناً عدم جدية بعض الطلبة للإجابة على الأداتين جعلنا نعيد طبع نسخ أخرى والبحث من جديد على طلبة متطوّعين راغبين للإجابة على أدوات الدراسة، وهذا

ما جعل التطبيق الميداني الفعلي يكون صعب التطبيق والتنفيذ.

سابعاً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي

لقد تم استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج وإنجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية. وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

1-تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة تتضمن البيانات الأوّلية والدرجات المتحصل عن الأدوات المستخدمة على ورقة (*Feuille de calcul Excel*).

2-وضع دليل للترميز وفيه حوَلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم فرد العينة، الجنس، نوع التخصص، المستوى الدراسي، درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية للإنجاز. وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (SPSS, version 20) لتتم معالجتها إحصائياً.

ثامناً: أساليب المعالجة الإحصائية

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) لدلالة العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز، وحساب اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في كل من الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز.

-خلاصة:

لقد تم القيام في الدراسة الحالية بخطوات إجرائية بدءاً بالدراسة الاستطلاعية، واستخدام المنهج الوصفي، واختيار طريقة العينة القصدية واستعمال أدوات لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي للباحثة جيهاد معروف (2018)، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي للباحث بن بريكة عبد الرحمان (2007).

كما تم القيام بخطوات إجرائية أخرى عند تطبيق الأدوات، واستخدم الحاسوب الآلي لتفريغ

البيانات وتحليلها إحصائياً واستعمال أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي للمعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس

عرض و تفسير و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد.

أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية.

1-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية في الرضا عن التوجيه الجامعي.

2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية في الرضا عن التوجيه الجامعي و الدافعية للإنجاز لدى الذكور و الإناث من أفراد العينة.

ثانيا:عرض و تفسير و مناقشة فرضيات الدراسة.

1-عرض و تفسير و مناقشة الفرضية الأولى.

2-عرض و تفسير و مناقشة الفرضية الثانية.

3-عرض و تفسير و مناقشة الفرضية الثالثة.

-الاستنتاج العام.

تمهيد:

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

أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة:

جدول رقم (09)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة

البيانات / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرضا عن التوجيه الجامعي	59.041	10.166
الدافعية للإنجاز	139.666	15.339

يتبين من جدول رقم (09) أن نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة جاءت على النحو التالي:

-أن مجموع متوسط درجات الرضا عن التوجيه الجامعي لدى أفراد العينة بلغ (59.041) وبانحراف معياري قدره (10.166).

-أن مجموع متوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة بلغ (139.666) وبانحراف معياري قدره (15.339).

2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من أفراد العينة:

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من أفراد العينة

البيانات / المتغيرات	ذكـــور (ن=54)		إنـــاث (ن=66)	
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الرضا عن التوجيه الجامعي	58.333	8.471	59.621	11.398
الدافعية للإنجاز	136.259	16.254	142.454	14.064

يتبين من جدول رقم (10) أن نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من أفراد العينة جاءت على النحو التالي:

-أن مجموع متوسط درجات الرضا عن التوجيه الجامعي جاء أعلى عند الإناث بالمقارنة إلى الذكور، حيث بلغ على التوالي (58.333) و(59.621).

-أن مجموع متوسط درجات الدافعية للإنجاز جاء أعلى عند الإناث بالمقارنة إلى الذكور، حيث بلغ على التوالي (136.259) و (142.454).

يظهر مما تقدم أن الطالبات من أفراد العينة يتميّزن عن الطلبة الذكور بدرجات مرتفعة في الرضا عن التوجيه الجامعي ومعناه أن الطالبات أكثر رضاً عن توجيههن الجامعي من الذكور. كما يظهر أيضاً أن الطالبات أكثر دافعية للإنجاز من الذكور.

ثانياً: عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة:

تعرض الطالبتان نتائج الدراسة الميدانية في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة وذلك بتوضيح جوانب الاتفاق والاختلاف.

1-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه " توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الأوّل في إشكالية الدراسة وهو:-هل توجد علاقة بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام

(ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو؟

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

جدول رقم (11)

قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالتها الإحصائية لدى أفراد العينة

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجـــاز	0.378	0.000	0.01	**دالـــة**

يتبيّن من جدول رقم (11) أن الارتباط بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو بلغت قيمة معامله (0.378) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.000) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.01$) أيّ أن (0.000) أصغر من($\alpha = 0.01$)، ومعناه أن العلاقة بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة جاءت موجبة وطردية ودالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.01$). وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الأولى تحققت على مستوى عينة الدراسة وأنها سارت في اتجاه توقع الفرضية.

وترى الطالبتان أن العلاقة الموجبة الطردية والدالة إحصائياً بين المتغيرين هي منطقية وهذا يعني أنه كلما ارتفعت درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ارتفعت درجات الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة. فالطلبة يكونون أكثر دافعية كلما كانوا راضين عن توجيههم الجامعي الذي يتلاءم مع حاجاتهم واهتماماتهم وبالتالي فإن الرضا يقود إلى الإنجاز الأكاديمي المرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظرية المعرفية التي ترى أن الدافعية للإنجاز حالة استثارة تحرّك الشخص المتعلم من أجل استغلال أقصى طاقاته في أيّ موقف تعليمي من أجل إشباع دوافعه للمعرفة.

وذكر (Hull,1995) أن التفسيرات المعرفية ترى الكائن البشري مخلوق عاقل، ذو إرادة حرة في اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه. لذا فهذه النظرية تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار، غير أنها لا تنكر الكثير من مفاهيم المدرسة السلوكية مثل التعزيز وقوّة الحاجات الفيزيولوجية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نظرية التقرير الذاتي للدافعية الداخلية التي تؤكد على الاستقلال الذاتي للأفراد، أيّ أن الأفراد يكونون مهتمين بإنجازاتهم ومهامهم عندما يعتقدون أنهم مدفوعون لها برغبة منهم، وبإرادتهم وباختيارهم وليست مفروضة عليهم من العالم المحيط بهم.

فالطلبة يكونون أكثر رضاً وأكثر دافعيةً عندما يشعرون بوجود علاقة بين توجيههم الجامعي وبين ما يقومون به من تعلمات، وبين حاجاتهم واهتماماتهم.

ومن التربويين من يؤكد أن الرضا عن التوجيه والتخصص الدراسي يقود إلى الدافعية بشكل عام، والدافعية للإنجاز بشكل خاص، وهناك من يرى عكس ذلك.

فالرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز يعتبران عنصرين مرتبطين، ذلك أن تحقيق أحدهما يؤدي إلى تحقيق الطرف الآخر، وبخاصة أن الدوافع في مرحلة التعليم الجامعي تتغير، حيث تصبح دوافع داخلية بحكم أن الطالب الجامعي يتمتع بقدر من الحرية والاستقلالية سواء على المستوى الشخصي أو ما يتعلق بحريته في اختيار الدراسة الأكاديمية التي يرغب في الالتحاق بها. وعليه يمكننا التنبؤ برضا الطالب عن توجيهه الجامعي من خلال حضوره المنتظم والجدّي للدروس (المحاضرات، الأعمال الموجهة) إن أفراد عينة الدراسة الذين تم اختيارهم لإجراء التطبيق الميداني أظهروا رضا عن توجيههم الجامعي. والتحاقهم بإحدى التخصصات الدراسية المتواجدة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مثل علوم التربية.

فرضا الطالب عن توجيهه يؤثر إيجاباً في دافعيته للإنجاز مما يدفعه إلى السعي والمثابرة بهدف تحسين مستواه ونتائجه التعليمية بشكل خاص، وبناء مستقبله المهني بشكل عام. وعلى عكس ذلك فعدم رضا الطالب عن توجيهه الجامعي يؤدي إلى تدني مستوى دافعيته وطموحه مما قد ينجم عنه عدم ملائمة مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية للإنجاز كدراسة بن مبارك (2013) التي هدفت إلى التعرّف إلى علاقة الرضا عن التخصص الدراسي بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، وهي دراسة مقارنة بين طلبة النظامين (الكلاسيك) و(ل م د) بالقطب الجديد فسديس بجامعة الحاج لخضر بباتنة، الجزائر. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط من الرضا

عن التوجيه الجامعي لدى الطلبة، وجود علاقة موجبة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة، ودراسة قطاف وآخرون (2018) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التخصص الدراسي بالدافعية للإنجاز المدرسي لدى الطلبة الجامعيين، وهي دراسة ميدانية على طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، الجزائر، وطلبة معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالأغواط، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع في درجات كل من الرضا عن التخصص الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات التخصص الدراسي ودرجات دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، ودراسة صيفور (2019) التي هدفت إلى معرفة العلاقة الرضا عن التخصص الدراسي الجامعي بالدافعية للإنجاز بين طلبة جامعة محمد الصديق بن يحي، تاسوست، جيجل، الجزائر، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع في كل من الرضا عن التخصص الدراسي الجامعي و الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، ودراسة لموزة (2020) التي أجريت بهدف قياس العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طالبات كلية التربية للبنات، قسم الاقتصاد المنزلي، جامعة بغداد، و كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة طردية بين الدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى أفراد عينة الدراسة، ودراسة السيّد (2021) التي هدفت إلى قياس الفروق بين طلاب وطالبات قسم المكتبات والوثائق والمعلومات في الدافعية الدراسية والرضا عن التخصص. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة بين الرضا عن التخصص والدافعية الدراسية، إلاّ أن نتائج الدراسة الحالية خالفت ما توصلت إليه دراسة زروالي (2003) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، حيث توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.

2-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الرضا عن التوجيه الجامعي بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الثاني في إشكالية الدراسة وهو: -هل توجد فروق في الرضا عن التوجيه الجامعي بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو؟

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا عن التوجيه الجامعي بين متوسطات

درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة اختبار(ت) لدلالة الفروق في الرضا عن التوجيه الجامعي بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من أفراد العينة.

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية

في الرضا عن التوجيه الجامعي لدى الذكور والإناث من أفراد العينة

البيانات / الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
ذكـــور	54	58.333	8.471	−0.709	118	0.480	0.05	غ. دالــة
إنـــاث	66	59.621	11.398					

يتبيّن من جدول رقم (12) أن قيمة (ت) بلغت (0.709−) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.480) تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن (0.480) أكبر من ($\alpha = 0.05$)، ومعناه أن الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الرضا عن التوجيه الجامعي غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة أنه لا توجد فروق في الرضا عن التوجيه الجامعي بين الذكور والإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د).

وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة، وأنها سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية. فالذكور والإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو يختلفون في رضاهم عن التوجيه الجامعي بإحدى التخصصات الدراسية المتواجدة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وترى الطالبتان أن عدم وجود فروق في الرضا عن التوجيه الجامعي بين الذكور والإناث يرجع إلى التقارب الموجود بين الجنسين، ومن حيث أنهما يعيشان في بيئة جامعية واحدة ويواجهان نفس الظروف الدراسية الاكاديمية أو في ظروف ثقافية واجتماعية وأسرية متشابهة مما يجعلهم متقاربين في مستوى رضاهم عن التوجيه الجامعي.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود

فروق دالة إحصائياً في الرضا عن التخصص الدراسي بين الجنسين كدراسة بندق عبد الخالق (1983) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا عن الدراسة بين الجنسين، ودراسة علاء الدين ونصار (2008) التي كشفت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في درجة الرضا عن الخبرات الجامعية بشقيها الأكاديمي والإداري، ودراسة القضاة وخلفيات (2013) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين، ودراسة السعدية (2015) التي توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في درجة رضاهم، ودراسة السيّد (2018) التي بيّنت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو توجيههم الدراسي ودراسة السيّد (2021) التي كشفت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين، إلاّ نتائج دراستنا الحالية خالفت نتائج عدد من الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الرضا عن التوجيه الجامعي كدراسة الصفتي (1980) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في الرضا عن الدراسة بين الجنسين.

3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو. وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الثالث في إشكالية الدراسة وهو: -هل توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري، تيزي وزو؟

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الدافعية للإنجاز من أفراد العينة.

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية

في الدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من أفراد العينة

البيانات / الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد	القرار
ذكور	54	136.259	16.254	−2.206	118	0.030	0.05	دالـة
إناث	66	142.454	14.064					

يتبيّن من جدول رقم (13) أن قيمة (ت) تساوي (2.206−) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.030) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن (0.030) أصغر من ($\alpha = 0.05$)، ومعناه أن الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في الدافعية للإنجاز جاءت دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة على أنه توجد فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين الجنسين ولصالح الإناث، حيث عند مقارنة المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغ (136.259) بالمتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ (142.454) نلاحظ أن للإناث متوسط حسابي أعلى من متوسط الذكور.

ويمكن تفسير وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين الجنسين يرجع إلى تغير نظرة المجتمع الجزائري نحو الفتاة ورغبتها في الإحساس بها، والاعتراف بقدراتها وكفاءتها، ورغبتها في الإحساس بذاتها ككائن له وجود. ويرجع خليفة (2011) سبب وجود فروق في الدَّافعية للإنجاز بين الجنسين إلى ظروف المجتمع، وإلى تشجيع البنت على النَّجاح في الدراسة والتفوّق فيها. كما أن نظرة الوالدين بين الذكر والأنثى ضعفت وتضاءلت وتكاد تزول بالتدريج. فالأسرة الجزائرية اليوم لا تفرّق ولا تميّز بين الأبناء ذكوراً أو إناثاً، وإنما أصبح الوالدان يشجع كل واحد منهما على الدراسة والتحصيل الجيّد والنجاح والتفوّق. كما أنهما يوّفران كل سبل النجاح واستغلال ما لدى كل واحد منهما من قدرات معرفية لاستثمارها بشكل جيّد.

وترى (Peggy & Martha,1988) أن المرأة اليوم اقتحمت جميع ميادين العمل التي كانت محتكرة من أخيها الرجل، وأن التنشئة الاجتماعية أصبحت لا تخضع للمعايير الاجتماعية التقليدية السائدة في المجتمع، بل أن الأسر اليوم أصبحت لا تميّز بين الذكر والأنثى في معاملتها لهما.

وفي نفس السياق، يرى (Gilmore,1974) أن الاهتمام بدور المرأة في المجتمع زاد من تساوي دور الجنسين معاً في تطور وترقية المجتمع. وأوضح رشاد موسى وصلاح أبو ناهية (1988) أن الأنثى اليوم

أصبحت تتلقى شأن الذكر نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام بغرس مفاهيم الاستقلالية والاعتماد على النفس، والاهتمام بالتعلم والتحصيل الجيّد والإنجاز.

ووفق هذين الباحثين فأن إصرار الفتاة على النجاح والتفوّق والمثابرة والتحمل يرجع إلى ميكانزمات دفاعية لما تلاقيها من المجتمع من المعاناة والغبن إزاء مكانتها الاجتماعية، لذا تحاول أن تتفوّق في مجالات الحياة بشكا عام والمجال الدراسي بشكل خاص.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز بين الجنسين كدراسة عبد الفتاح موسى (1986) التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين، ودراسة الطريري (1988) التي توصلت إلى وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين الجنسين، ودراسة حمدي محمود (1994) التي أسفرت عن وجود فروق دالة بين الجنسين، ودراسة العمر (1995) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة في مستوى الدافعية الداخلية و الخارجية بين الجنسين، و دراسة بن بريكة(2007) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في دافع الإنجاز المدرسي بين الجنسين، ودراسة السنباطي والعقباوي (2010) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من طلاب المرحلة الثانوية العامة في الدافعية لصالح الإناث، و دراسة حمري و بوقصارة(2015) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الدافعية الأكاديمية لصالح الذكور، ودراسة رامي اليوسف(2016) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث. ودراسة (Bhait &Naik, 2016) وكشفت النتائج عن وجود فروق واضحة بين الطلاب والطالبات في الدافعية الدراسية، ودراسة(Naz,Shah & Qayum,2020) التي أظهرت أن الطلاب الذكور لديهم دوافع خارجية أكثر، ودراسة(Nguyen & al,2020) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الطلاب و الطالبات في الدافعية الخارجية، و دراسة (Keskin & Kokutata, 2020) التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين، ودراسة (Kusnierz, Rogowska & Pavlova,2020) و أسفرت نتائجها عن وجود فروق نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين، ودراسة(Turhan,2020) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين لصالح البنات في الدافعية الدراسية، ودراسة(Salehpoor & Roohani,2020) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية الداخلية، إلاّ أن نتائج الدراسة الحالية خالفت عدد كبير من الدراسات كدراسة الطواب(1990) التي توصلت إلى نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، ودراسة محمد خليفة(2000) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث في كل من المجتمعين المصري والسوداني.

-ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

جدول رقم (14) ملخص نتائج فرضيات الدراسة

فرضيات الدراسة	النتيجة
-الفرضية الأولى: توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....	دالـــة
-الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائياً في الرضا عن التوجيه الجامعي بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....	غ. دالـــة
-الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو..	دالـــة

يتبين من جدول رقم (14) أن العلاقة بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو جاءت دالة إحصائياً لدى أفراد عينة الراسة.

ويتبيّن أن الفروق في الرضا عن التوجيه الجامعي بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث جاءت غير دالة إحصائياً، ومعناه أن متغير الجنس ليس له تأثير واضح في رضا الجنسين عن توجيههما الجامعي. بينما الفروق في الدافعية للإنجاز بين متوسط درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث جاءت دالة إحصائياً ولصالح الإناث، وهذا يعني هذا أن لمتغير الجنس تأثير في الدافعية للإنجاز لدى الذكور والإناث من أفراد عينة الراسة.

-الاستنتاج العام:

يتضح مما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في الاتجاه الذي توقعناه في الفرضية الأولى والفرضية الثالثة، بينما سارت في اتجاه مخالف لما توقعناه في الفرضية الثانية. وجاءت نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

1-وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

2-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا عن التوجيه الجامعي بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

3-وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

-خاتمـــة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرة أساسية وجهت العمل البحثي من البداية، حيث تمثلت في اهتمام الباحثين بالرضا عن التوجيه الجامعي في علاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، وحول الفروق بين الجنسين من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو في كل من الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز.

ومن هذا المنطلق اتجهت الدراسة الحالية ميدانياً للإجابة على مجموعة من التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول العلاقة بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز أوّلاً، والفروق بين الجنسين من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو في نفس المتغيرين، ودراسة الموضوع من جوانبه النظرية، وتحليل عناصره انطلاقاً من منهجية تم على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينتها الاستطلاعية والأساسية، وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية لمعالجتها إحصائياً. وتظهر أهمية الدراسة الحالية من حيث أنها تناولت متغيرات ذات تأثير واضح في سلوك الطالب الدراسي الجامعي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان لقياس الرضا عن التوجيه الجامعي واستبيان لقياس الدافعية للإنجاز.

وقد تم تطبيق هذه الأدوات على عينة مقصودة مكوّنة من (120) طالباً وطالبة بواقع (54) ذكوراً و(66) إناثاً من طلبة السنة الثانية ليسانس نظام (ل م د) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات، توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الرضا عن التوجيه الجامعي ودرجات الدافعية للإنجاز، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في

الرضا عن التوجيه الجامعي بين الذكور والإناث، بينما توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وفي ضوء اتفاقها مع بعض نتائج الدراسات السابقة أو في ضوء اختلافها مع البعض الآخر، يمكن اقتراح التطبيقات التربوية التالية:

-التشجيع على اجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى عينات من طلبة التخصصات العلمية ومن مستويات دراسية أخرى.

-تفعيل دور الجامعة في التعرّف على أهمية رضا الطالب الجامعي عن توجيهه الجامعي.

-تكثيف الحصص الإعلامية حول التوجيه الجامعي لتحسيس الطلبة وتوعيتهم بالتخصصات الدراسية التي تتيح فرص العمل والشغل مستقبلاً.

-توفير للطالب الجامعي دليلاً بيداغوجياً حول التوجيه الجامعي وكيفية اختيار التخصص الدراسي الملائم.

-إعداد دورات تكوينية لرفع مستوى دافعية التعلم والإنجاز لدى الطلاب من خلال إثراء المناهج الدراسية.

-تحسين عملية التوجيه الجامعي للطلاب حسب رغباتهم من أجل رفع دافعية الإنجاز لديهم.

المراجـــــــــع

المراجـــــــع:

-أبو عقيل، إبراهيم وعياشي، صباح. (2015). اتجاهات طلبة الثانوية العامة في فلسطين والجزائر نحو الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع* (15)، 187-214.

-أوشن، نادية. (2015). التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض التغيرات. [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستر].جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

-براك، صليحة. (2008). الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة باجي مختار، الجزائر.

-برو، محمد. (1993). أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي للشعب الأدبية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر، الجزائر.

-بكير، مليكة. (2015). الرضا عن الدراسة وعلاقته بالدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي. دراسة مقارنة بين المتفوّقين وغير المتفوّقين. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، *3*(1)، 201-237.

-بلحسيني، وردة. (2002). علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط. [رسالة ماجيستر منشورة]. جامعة ورقلة، الجزائر.

-بن بريكة، عبد الرحمان. (2007). العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة (في مدينة الجزائر). [أطروحة دكتوراه الدولة]. جامعة الجزائر، الجزائر.

-بن مبارك، نسيمة. (2014). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعيين، دراسة مقارنة بين طلبة النظامين الكلاسيك ول. م د. [رسالة ماجيستر غير منشورة]. جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

-بوقصارة، منصور. (2008). الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. [أطروحة دكتوراه]. جامعة وهران، الجزائر.

-بومجان، نادية. (2002). التوجيه الجامعي وفشل طلبة الجذع المشترك علوم دقيقة وإعلام آلي وتكنولوجي. دراسة نظرية ميدانية على طلبة الجذع المشترك. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

-تشوافت، كريمة. (2001). الدافعية للإنجاز بين التحكم الداخلي والخارجي. دراسة ميدانية في قسم الإنتاج بمؤسسة سوناطراك. [رسالة ماجستير]. جامعة الجزائر، الجزائر.

-جناد، عبد الوهاب (2014). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح. دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط. [أطروحة دكتوره، جامعة وهران]. الجزائر.

-جودة، موسى محمد. (2017). اتجاهات طلبة تعليم المرحلة الأساسية في جامعة الأقصى نحو المساقات المرتبطة بالرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريس الرياضيات. *مجلة جامعة الأقصى*، *21*(1)، 325-354.

-حميزي، وهيبة وبن مبارك، نسيمة. (2016). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، دراسة مقارنة بين طلبة النظامين الكلاسيك و ل. م. د في الجامعة الجزائرية، جامعة باتنة أنموذجاً. *مجلة عالم التربية*، *17* (56)، 1-34.

-خابط، ليلية. (2018). فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. [أطروحة دكتوراه الطور الثالث، جامعة مولود معمري تيزي وزو].

-خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). الدافعية للإنجاز. كلية الآداب جامعة القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

-خليفة، عبد اللطيف محمد. (2006). مقياس الدافعية للإنجاز. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

-خير الله، سيّد. (1990). بحوث نفسية وتربوية. (د.ط). بيروت، دار النهضة العربية.

-زروالي، نسيمة. (2003). العلاقة بين الرضا عن التوجيه والدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة وهران.

-الزغبي، أحمد محمد. (2013). الرضا عن الاختصاص الدراسي عند طلاب جامعة

أم القرى وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم الدراسي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *11*(3)، 181-203.

-زهران، حامد عبد السلام. (2005). التوجيه والإرشاد النفسي. الطبعة الرابعة، القاهرة، عالم الكتب.

-الساكر، رشيدة. (2015). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. [مذكرة التخرج]. جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي.

-سحلول، محمد عبد الله. (2006). فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

-السيّد، أحمد جب محمد. (2018). الاتجاه نحو التخصص الدراسي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى طلبة قسم التربية بجامعة الملك فيصل بالإحساء. *مجلة جامعة شقراء* (9)، 31-57.

-السيّد، أسماء محمد. (2021). الفروق بين طلاب وطالبات قسم المكتبات والوثائق والمعلومات في الدافعية الدراسية والرضا عن التخصص. *المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات*، *4* (9)، 179-260.

-شكور، وديع جلال. (1997). تأثير الأهل على مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه المدرسي والمهني، (ط1)، بيروت، مؤسسة المعارف.

-صرداوي، نزيم. (2009). المحددات غير الذهنية للتفوّق الدراسي. دراسة مقارنة بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر، الجزائر.

-صيفور، سليم. (2020). الرضا عن التخصص الدراسي الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية بجامعة تاسوست، جيجل، الجزائر. *مجلة العلوم الإنسانية*، *31*(1)، 317-334.

-العرفاوي، ذهبية. (2009). أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر.

-عطية، محمد. (2008). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن

الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. بحث مقدم بقسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

-قدوري، خليفة. (2012). الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. [رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو].

-قشقوش، إبراهيم ومنصور، طلعت. (1979). دافعية الإنجاز وقياسها. مكتبة الأنجلو المصرية.

-قطاف، محمد. (2021). الرضا عن التخصص الدراسي عند طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والأكاديمية لديهم. دراسة ميدانية لطلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط وطلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الأغواط. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة أم البواقي، *8*(1)، 107-122.

-قطاف، محمد، الحاج عيسى، رفيق وهيزوم، أمحمد. (2022). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين. دراسة ميدانية لطلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط وطلبة معهد علوم وتقنيات طلاب التربية البدنية والرياضية بجامعة الأغواط. *مجلة المجتمع والرياضة*، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر *5* (1)، 335-350.

-المبروك، سعدة بخيت وأحمد، حمزة إبراهيم. (2021). الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلاب المقبلين على التخرج بكلية التربية أوباري بجامعة سبها. *مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية*، *20*(1)، 107-122.

-مشري، سلاف. (2013). الاختبار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم ذاتياً في ظل التوجيه الجامعي. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

-معروف، جيهاد. (2021). الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة السنة الثانية جامعي. [مذكرة التخرج]. جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.

-مناع، نورالدين والناصر، عبد المجيد. (2017). اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، (29)، 273-290.

-موسى، راشد علي عبد العزيز. (1994). علم النفس الدافعي. (ط.1). دار النهضة العربية.

-نيس، حكيمة. (2015). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية* *3*(5)، 79-103.

-يوسف، زينب والشايب، خولة. (2018). اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات. *دراسة على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة ورقلة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (33)، 907-922.

Ouvrages :

- Bouffard, T., Vezeau, C. & Simard, G. (2006). Motivation pour apprendre à l'école primaire : Différences entre garçons et filles et selon les matières. *Revue Enfance*, presses universitaires de France, *4*(58), 395-409.

- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. & Duchesne, S. (2019**).** La motivation scolaire et ses théories actuelles : Une recension théorique. Mc Gill journal of education/ *Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill 54*(3), 500-518.

-Ruel, P.H (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue de sciences de l'éducation*, université de Sherbrooke, Québec, Canada, 13(2), 239-259.

- Vallerand, R. J, Thill, E.E & al., (1993**).** Introduction à la psychologie de la motivation. Laval, Québec Etudes vivantes.

- Viau, R. (2009**).** La motivation à apprendre en milieu scolaire. Saint Laurent, QC : ERPI.

الملاحـــــــق

ملحق رقم (1): استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي

جامعة مولود معمري–تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

أخي الطالب/ أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد...

في إطار إعداد مذكرة الماستر في علم النفس التربوي والقيام بدراسة ميدانية، تلتمس الطالبتان تعاونك بالإجابة على عبارات استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي بصدق وأمانة لضمان الوصول إلى نتائج صادقة تسترشد بها في الدراسة. والمطلوب ملء البيانات الخاصة بك بدقة وقراءة تعليمات الاستبيان وطريقة الإجابة عليه.

نشكرك على حسن تعاونك

البيانات الخاصة بالطالب (ة): الطالبتان

المستوى الدراسي: سنة ثانية ليسانس (ل م د)
التخصص الدراسي:.....
الجنس: ذكر(.....) **أنثى** (.....)

–تعليمـــات التطبيق:

يقيس هذا الاستبيان رضاك عن توجيهك الجامعي، والمطلوب أن تراعي ما يلي:

1–أن تقرأ كل عبارة بدقة وعناية ثم تضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة للعبارة المختارة.

2–إذا غيّرت رأيك بعد وضع العلامة، فاشطب العلامة غير المرغوبة وضع علامة أخرى حينما تريد.

3–لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة. فالإجابة الصحيحة هي التي تعبّر عن رضاك بصدق.

4–لا تترك أيّ عبارة من عبارات الاستبيان دون الإجابة عليها.

5–إجابتك سرية للغاية ولا يمكن للآخرين الاطلاع عليها قطعياً.

–طريقة الإجابـــة:

هذه مجموعة من العبارات التي تعبّر عن رضاك حول توجيهك الجامعي، وأمام كل عبارة أربعة اختيارات: **موافق جداً، موافق، غير موافق، غير موافق إطلاقاً**، والمطلوب قراءة كل عبارة بدقة ثم ضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة للعبارة المختارة، وهذا مثال توضيحي:

العبـــــارة	موافق جداً	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
تم توجيهي لهذا التخصص عن طريق الإدارة وليس وفقاً لرغبتي			×	

استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي

الرقم	العبـــــارات	موافق جداً	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
1	توجيهي لهذا التخصص كان برغبتي الشخصية				
2	معرفتي السابقة بالتخصص جعلتني أرغبُ في دراسته				
3	عدد الحصص التي قدمت لنا حول التخصص كانت كافية				
4	يتوافق تخصصي مع قدراتي على التحصيل				
5	أشعر أن تخصصي سيؤهلني للعمل الذي أرغب فيه				
6	من الطبيعي أن يراعى عدد الأماكن البيداغوجية في كل تخصص عند توجيه الطلبة				
7	تعجبني المعايير المتبعة في توجيه الطلبة في الجامعة				
8	يتوافق هذا التخصص مع حاجة سوق العمل في المستقبل				
9	يجعلني هذا التخصص أثبت ذاتي في العمل مستقبلاً				
10	أشعر بالرضا عن الدراسة في هذا التخصص				
11	التزم بمزاولتي الدراسة في هذا التخصص				
12	التركيز على نتائج الطلبة عند التوجيه ضرورية				
13	تساعدني الدراسة في هذا التخصص على بلوغ مكانة اجتماعية مرموقة				
14	استمتع بالدراسة في هذا التخصص				
15	وجودي في هذا التخصص يجعلني فرداً ايجابياً في المستقبل				
16	توجيهي لهذا التخصص كان حسب رغبتي في بطاقة الرغبات				
17	أرغب في مواصلة الدراسات العليا في هذا التخصص				
18	أشعر بالرضا عن مستقبلي المهني لهذا التخصص				
19	تقبلي لهذا التوجيه يرفع من تحصيلي الدراسي				
20	تعجبني المواد الدراسية التي تدرس في هذا التخصص				

ملحق رقم (2): توزيع استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي على أبعاده الثلاثة

أبعاد استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي

-البعد الأوّل: الرضا عن التخصص الدراسي

ويقصد به شعور الطالب بالرضا عن التخصص الذي تم توجيهه له برغبته واختياره، وارتياحه لمتابعة الدراسة به.

الرقم	العبـــــارات	موافق جداً	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
1	معرفتي السابقة بالتخصص جعلتني أرغبُ في دراسته				
2	يتوافق تخصصي مع قدراتي على التحصيل				
3	أشعر بالرضا عن الدراسة في هذا التخصص				
4	التزم بمزاولتي الدراسة في هذا التخصص				
5	استمتع بالدراسة في هذا التخصص				
6	وجودي في هذا التخصص يجعلني فرداً ايجابياً في المستقبل				
7	أشعر بالرضا عن مستقبلي المهني لهذا التخصص				

-البعد الثاني: الرضا عن طرق التوجيه الجامعي

ويقصد به شعور الطالب بالرضا عن طريقة التوجيه والمعايير المتبعة من لجنة التوجيه والترتيب المتوجدة بالجامعة.

الرقم	العبـــــارات	موافق جداً	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
1	توجيهي لهذا التخصص كان برغبتي الشخصية				
2	عدد الحصص التي قدمت لنا حول التخصص كانت كافية				
3	من الطبيعي أن يراعى عدد الأماكن البيداغوجية في كل تخصص عند توجيه الطلبة				
4	تعجبني المعايير المتبعة في توجيه الطلبة في الجامعة				
5	التركيز على نتائج الطلبة عند التوجيه ضرورية				
6	تساعدني الدراسة في هذا التخصص على بلوغ مكانة اجتماعية مرموقة				
7	أرغب في مواصلة الدراسات العليا في هذا التخصص				
8	تعجبني المواد الدراسية التي تدرس في هذا التخصص				

-البعد الثالث: الرضا عن المستقبل المهني

ويقصد به شعور الطالب بالرضا عن مستقبلي المهني من خلال متابعة دراسته للتخصص المتواجد به وفرص العمل المتاحة له وفقاً لهذا التخصص بعد تخرجه.

الرقم	العبـــــارات	موافق جداً	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
1	أشعر أن تخصصي سيؤهلني للعمل الذي أرغب فيه				
2	يتوافق هذا التخصص مع حاجة سوق العمل في المستقبل				
3	يجعلني هذا التخصص أثبت ذاتي في العمل مستقبلاً				
4	توجيهي لهذا التخصص كان حسب رغبتي في بطاقة الرغبات				
5	تقبلي لهذا التوجيه يرفع من تحصيلي الدراسي				

ملحق رقم (3): مفتاح تصحيح استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي

مفتاح تصحيح استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي

ع	موافق جداً	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
1	4	3	2	1
2	4	3	2	1
3	4	3	2	1
4	4	3	2	1
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	4	3	2	1
15	4	3	2	1
16	4	3	2	1
17	4	3	2	1
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1

ملحق رقم (4): شبكة تفريغ نتائج استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي

شبكة تفريغ نتائج
استبيان الرضا عن التوجيه الجامعي

رقم العبارة	الدرجات				النتيجة		رقم العبارة	الدرجات				النتيجة
(+) 01	4	3	2	1			(+) 11	4	3	2	1	
(+) 02	4	3	2	1			(+) 12	4	3	2	1	
(+) 03	4	3	2	1			(+) 13	4	3	2	1	
(+) 04	4	3	2	1			(+) 14	4	3	2	1	
(+) 05	4	3	2	1			(+) 15	4	3	2	1	
(+) 06	4	3	2	1			(+) 16	4	3	2	1	
(+) 07	4	3	2	1			(+) 17	4	3	2	1	
(+) 08	4	3	2	1			(+) 18	4	3	2	1	
(+) 09	4	3	2	1			(+) 19	4	3	2	1	
(+) 10	4	3	2	1			(+) 20	4	3	2	1	

ملحق رقم (5): مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

جامعة مولود معمري–تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

أخي الطالب/ أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد...

في إطار إعداد مذكرة الماستر في علم النفس التربوي والقيام بدراسة ميدانية، تلتمس الطالبتان تعاونك بالإجابة على عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي بصدق وأمانة لضمان الوصول إلى نتائج صادقة تسترشد بها في الدراسة. والمطلوب ملء البيانات الخاصة بك بدقة وقراءة تعليمات المقياس وطريقة الإجابة عليه.

نشكرك على حسن تعاونك

البيانات الخاصة بالطالب (ة): الطالبتان

المستوى الدراسي: سنة ثانية ليسانس (ل م د)

التخصص الدراسي:.....

الجنس: ذكر(.....) **أنثى**(.....)

-تعليمـــات التطبيق:

يقيس هذا المقياس دافعيتك للإنجاز الدراسي، والمطلوب أن تراعي ما يلي:

1-أن تقرأ كل عبارة بدقة وعناية ثم تضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة للعبارة المختارة.

2-إذا غيّرت رأيك بعد وضع العلامة، فاشطب العلامة غير المرغوبة وضع علامة أخرى حينما تريد.

3–لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة. فالإجابة الصحيحة هي التي تعبّر عن رضاك بصدق.

4-لا تترك أيّ عبارة من عبارات المقياس دون الإجابة عليها.

5-إجابتك سرية للغاية ولا يمكن للآخرين الاطلاع عليها قطعياً.

-طريقة الإجابـــة:

هذه مجموعة من العبارات التي تعبّر عن دافعيتك للإنجاز الدراسي، وأمام كل عبارة خمس اختيارات: **دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً**، والمطلوب قراءة كل عبارة بدقة ثم ضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة للعبارة المختارة، وهذا مثال توضيحي:

العبـــــارة	مدى انطباقها عليّ				
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لا أستطيع تحمّلها.		×			

مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

الرقم	العبـــــارات	مدى انطباقها عليّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أسعى لإنجاز الأعمال والواجبات مهما كلّفني ذلك من جهد أو وقت.					
2	أحاولُ جاداً إنجاز العمل الذي أقومُ به على أحسن وجه.					
3	إن النجاح في عمل ما يشجعني على القيام بأعمال أخرى أكثر صعوبة.					
4	أرغبُ في الاطلاع على ما يجري من تطوّر علمي.					
5	أحتاجُ إلى تشجيع الآخرين حتى أنهي الأعمال التي أقومُ بها.					
6	أفضّلُ أن أسبق الأحداث وأهيّئ الفرص المساعدة على النجاح بدلاً من انتظار حدوثها عفويّاً.					
7	أشعرُ بالملل والضجر بعد فترة قصيرة من بداية العمل.					
8	أحاولُ الاستفادة من أخطائي في العمل والدراسة حتى لا أقعُ فيها مستقبلاً.					
9	كلما وجدتُ العمل الذي أقوم به صعباً زدتُ إصراراً على إتمامه.					
10	يعتمدُ مستقبلي على نجاحي في تحقيق عمل ما له قيمة.					
11	يعتبر النجاح في جميع الحالات نتيجة منطقية لمثابرة الفرد في العمل.					
12	لا أتركُ وقت فراغي يفوتني دون استغلاله في أعمال تعود عليّ بالفائدة.					
13	إذا فشلتُ في عمل ما في المحاولة الأولى أبحثُ عن أسباب الفشل وأكرّرُ المحاولات حتى أحقق النجاح.					
14	أحرصُ على التنظيم في كل الأعمال التي أقومُ بها.					
15	إن شعوري بالحاجة إلى النجاح يدفعني إلى الجد والمثابرة في الأعمال التي أقومُ بها.					
16	أبتعدُ قدر الإمكان عن الأعمال التي تتطلب تحمّل المسؤولية.					
17	في كل أعمالي أطبّقُ مبدأ " لا تخطط بل دع الأمور للتلقائية".					
18	أستمرُ في البحث عن حل المشكلة التي تعترضني حتى وإن كان الأمل في ذلك ضعيفاً.					
19	ليس المهم أن أحصل على درجات تقدير عالية، لكن الأهم أن أقوم بعملي بصورة جيّدة.					
20	أبذلُ كل جهودي لأكون متفوّقاً على الآخرين في العمل والدراسة.					
21	إن أهدافي بعيدة المدى (في هذه الحياة) واضحة تماماً في ذهني.					
22	تضيعُ مني عدة أيام دون مراجعة دروسي.					
23	أتوقفُ عن الأعمال التي أقومُ بها بمجرد شعوري بأيّ تعب.					

24	أقومُ عادةً بعمل الأشياء قبل التفكير فيها بعمق.					
25	أفضّلُ العمل مع من تربطني به صداقة حميمة، حتى وإن كان ضعيف المستوى.					
26	أشعرُ أن الناس من أمثالي ليست لديهم فرصة كبيرة للنجاح في الحياة.					
27	أعتبرُ نفسي مسؤولاً مسؤولية كاملة عن نتائج الأعمال التي أقومُ بها.					
28	أضيّعُ أوقاتاً كثيرة في مشاهدة التلفزيون والحديث مع الزملاء على حساب مراجعة دروسي.					
29	أفقدُ الإحساس بانقضاء الوقت عندما أكون منشغلاً في أداء عمل ما.					
30	أفضّلُ العمل مع المتفوّقين حتى وإن لم تربطني بهم صداقة.					
31	أفضّلُ أن أكون محبوباً بين أقراني أكثر من أن أكون ناجحاً بينهم.					
32	أحاسبُ نفسي عن مقدار العمل الذي أنجزه كل يوم.					
33	أحرصُ على تطبيق مبدأ " لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد ".					
34	عندما أنهمك في المراجعة فإني لا أهتم بما يحدث حولي.					
35	يرى معظم الأساتذة أن بحوثي وتقاريري تفتقر إلى التنظيم.					
36	أفضّلُ الأعمال البسيطة وأتجنبُ الأعمال الصعبة التي تتحدى قدراتي.					
37	تظلُ الأعمال غير المنتهية تزعجني حتى أنتهي منها.					
38	أفضّلُ أن أغيّر رأي، على أن أعارض ما تتفق عليه الجماعة.					
39	النجاح يرتبط بالحظ أكثر مما يرتبط بالعمل.					
40	أجدُ متعة في حل المشكلات التي يعتبرها بعض الناس مستحيلة.					

ملحق رقم (6): توزيع مقياس دافعية الإنجاز الدراسي على أبعاده الستة

أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

-البعد الأوّل: المثابرة والاستغراق في العمل

ويقصد بها مستوى الطالب في المثابرة والاستغراق في العمل، وإصراره في التغلب على صعوباته.

الرقم	العبـــــارات	مدى انطباقها عليّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أسعى لإنجاز الأعمال والواجبات مهما كلّفني ذلك من جهد أو وقت.					
2	أشعرُ بالملل والضجر بعد فترة قصيرة من بداية العمل.					
3	إذا فشلتُ في عمل ما في المحاولة الأولى أبحثُ عن أسباب الفشل وأكرّرُ المحاولات حتى أحقق النجاح.					
4	أستمرُ في البحث عن حل المشكلة التي تعترضني حتى وإن كان الأمل في ذلك ضعيفاً.					
5	أتوقفُ عن الأعمال التي أقومُ بها بمجرد شعوري بأيّ تعب.					
6	أفقدُ الإحساس بانقضاء الوقت عندما أكون منشغلاً في أداء عمل ما.					
7	عندما أنهمك في المراجعة فإني لا أهتم بما يحدث حولي.					

-البعد الثاني: الاتقان والسعي نحو التميّز

ويقصد به رغبة الطالب في اتقان العمل وإصراره على تحقيق الأهداف، والعمل على بلوغ مكانة جيّدة في المجتمع من خلال ما يبذله من جهود، والسعي نحو التميّز في العمل.

الرقم	العبـــــارات	مدى انطباقها عليّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أحاولُ جاداً إنجاز العمل الذي أقومُ به على أحسن وجه.					
2	أحاولُ الاستفادة من أخطائي في العمل والدراسة حتى لا أقعُ فيها مستقبلاً.					
3	أحرصُ على التنظيم في كل الأعمال التي أقومُ بها.					
4	ليس المهم أن أحصل على درجات تقدير عالية، لكن الأهم أن أقوم بعملي بصورة جيّدة.					
5	أقومُ عادةً بعمل الأشياء قبل التفكير فيها بعمق.					

6	يرى معظم الأساتذة أن بحوثي وتقاريري تفتقر إلى التنظيم.					

-البعد الثالث: المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)

ويقصد بها اتجاه الطالب نحو المنافسة مقابل التعاطف، أيّ الرغبة في العمل مع المتفوّقين حتى وإن كانت لا تربطه بهم أوصر العلاقة، والاتجاه للتفوّق عن الآخرين ومنافسة الذات.

الرقم	العبـــــارات	مدى انطباقها عليّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	إن النجاح في عمل ما يشجعني على القيام بأعمال أخرى أكثر صعوبة.					
2	كلما وجدتُ العمل الذي أقوم به صعباً زدتُ إصراراً على إتمامه.					
3	أبذلُ كل جهودي لأكون متفوّقاً على الآخرين في العمل والدراسة.					
4	أفضّلُ العمل مع من تربطني به صداقة حميمة، حتى وإن كان ضعيف المستوى.					
5	أفضّلُ العمل مع المتفوّقين حتى وإن لم تربطني بهم صداقة.					
6	أفضّلُ الأعمال البسيطة وأتجنبُ الأعمال الصعبة التي تتحدى قدراتي.					
7	أفضّلُ أن أغيّر رأي، على أن أعارض ما تتفق عليه الجماعة.					
8	أجدُ متعة في حل المشكلات التي يعتبرها بعض الناس مستحيلة.					

-البعد الرابع: الطموح والتوجه نحو المستقبل

ويقصد به مستوى طموح الطالب وتوجه نحو المستقبل، لبلوغ مكانة جيّدة في المجتمع.

الرقم	العبـــــارات	مدى انطباقها عليّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أرغبُ في الاطلاع على ما يجري من تطوّر علمي.					
2	يعتمدُ مستقبلي على نجاحي في تحقيق عمل ما له قيمة.					
3	إن شعوري بالحاجة إلى النجاح يدفعني إلى الجد والمثابرة في الأعمال التي أقومُ بها.					
4	إن أهدافي بعيدة المدى (في هذه الحياة) واضحة تماماً في ذهني.					
5	أشعرُ أن الناس من أمثالي ليست لديهم فرصة كبيرة للنجاح في الحياة.					
6	أفضّلُ أن أكون محبوباً بين أقراني أكثر من أن أكون ناجحاً بينهم.					

–البعد الخامس: الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي

ويقصد بها اتجاه الطالب نحو تحمّل المسؤولية أو ما يعرف بالضبط الداخلي، وإنساب الأخطاء للتقصير الذاتي في العمل وليس للظروف الخارجية، وعدم الهروب من المسؤوليات.

الرقم	العبـــــارات	مدى انطباقها عليّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أحتاجُ إلى تشجيع الآخرين حتى أنهي الأعمال التي أقومُ بها.					
2	يعتبر النجاح في جميع الحالات نتيجة منطقية لمثابرة الفرد في العمل.					
3	أبتعدُ قدر الإمكان عن الأعمال التي تتطلب تحمّل المسؤولية.					
4	أعتبرُ نفسي مسؤولاً مسؤولية كاملة عن نتائج الأعمال التي أقومُ بها.					
5	أحاسبُ نفسي عن مقدار العمل الذي أنجزه كل يوم.					
6	تظلُ الأعمال غير المنتهية تزعجني حتى أنتهي منها.					
7	النجاح يرتبط بالحظ أكثر مما يرتبط بالعمل.					

–البعد السادس: التخطيط والشعور بأهمية الوقت

ويقصد به اتجاه الطالب نحو التخطيط للعمل، والاعتماد على التنظيم ومراجعة الأخطاء والاستفادة منها، وتهيئة الفرص للنجاح وليس الاعتماد على الحظ.

الرقم	العبـــــارات	مدى انطباقها عليّ				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أفضّلُ أن أسبق الأحداث وأهيّئ الفرص المساعدة على النجاح بدلاً من انتظار حدوثها عفويّاً.					
2	لا أتركُ وقت فراغي يفوتني دون استغلاله في أعمال تعود عليّ بالفائدة.					
3	في كل أعمالي أطبّقُ مبدأ " لا تخطط بل دع الأمور للتلقائية".					
4	تضيعُ مني عدة أيام دون مراجعة دروسي.					
5	أضيّعُ أوقاتاً كثيرة في مشاهدة التلفزيون والحديث مع الزملاء على حساب مراجعة دروسي.					
6	أحرصُ على تطبيق مبدأ " لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد ".					

ملحق رقم (7): مفتاح تصحيح مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

مفتاح تصحيح مقياس
دافعية الإنجاز الدراسي

ع	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	5	4	3	2	1
2	5	4	3	2	1
3	5	4	3	2	1
4	5	4	3	2	1
5	1	2	3	4	5
6	5	4	3	2	1
7	1	2	3	4	5
8	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1
10	5	4	3	2	1
11	5	4	3	2	1
12	5	4	3	2	1
13	5	4	3	2	1
14	5	4	3	2	1
15	5	4	3	2	1
16	1	2	3	4	5
17	1	2	3	4	5
18	5	4	3	2	1
19	5	4	3	2	1
20	5	4	3	2	1
21	5	4	3	2	1
22	1	2	3	4	5
23	1	2	3	4	5
24	1	2	3	4	5

5	4	3	2	1	**25**
5	4	3	2	1	**26**
1	2	3	4	5	**27**
5	4	3	2	1	**28**
1	2	3	4	5	**29**
1	2	3	4	5	**30**
5	4	3	2	1	**31**
1	2	3	4	5	**32**
1	2	3	4	5	**33**
1	2	3	4	5	**34**
5	4	3	2	1	**35**
5	4	3	2	1	**36**
1	2	3	4	5	**37**
5	4	3	2	1	**38**
5	4	3	2	1	**39**
1	2	3	4	5	**40**

ملحق رقم (8): شبكة تفريغ نتائج مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

شبكة تفريغ نتائج
مقياس دافعية الإنجاز الدراسى

رقم العبارة	الدرجات						النتيجة
(+) 01	5	4	3	2	1		
(+) 02	5	4	3	2	1		
(+) 03	5	4	3	2	1		
(+) 04	5	4	3	2	1		
(−) 05	1	2	3	4	5		
(+) 06	5	4	3	2	1		
(−) 07	1	2	3	4	5		
(+) 08	5	4	3	2	1		
(+) 09	5	4	3	2	1		
(+) 10	5	4	3	2	1		
(+) 11	5	4	3	2	1		
(+) 12	5	4	3	2	1		
(+) 13	5	4	3	2	1		
(+) 14	5	4	3	2	1		
(+) 15	5	4	3	2	1		
(−) 16	1	2	3	4	5		
(−) 17	1	2	3	4	5		
(+) 18	5	4	3	2	1		
(+) 19	5	4	3	2	1		
(+) 20	5	4	3	2	1		

رقم العبارة	الدرجات						النتيجة
(+) 21	5	4	3	2	1		
(−) 22	1	2	3	4	5		
(−) 23	1	2	3	4	5		
(−) 24	1	2	3	4	5		
(−) 25	1	2	3	4	5		
(−) 26	1	2	3	4	5		
(+) 27	5	4	3	2	1		
(−) 28	1	2	3	4	5		
(+) 29	5	4	3	2	1		
(+) 30	5	4	3	2	1		
(−) 31	1	2	3	4	5		
(+) 32	5	4	3	2	1		
(+) 33	5	4	3	2	1		
(+) 34	5	4	3	2	1		
(−) 35	1	2	3	4	5		
(−) 36	1	2	3	4	5		
(+) 37	5	4	3	2	1		
(−) 38	1	2	3	4	5		
(−) 39	1	2	3	4	5		
(+) 40	5	4	3	2	1		

ملحق رقم (09) :بيانات احصائية مستخرجة من برنامج (SPSS.20)

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
satisfaction	59,0417	10,16618	120
motivation	139,6667	15,33948	120

Corrélations

		satisfaction	motivation
satisfaction	Corrélation de Pearson	1	,378**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	120	120
motivation	Corrélation de Pearson	,378**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
satisfaction	1,00	54	58,3333	8,47193	1,15288
	2,00	66	59,6212	11,39874	1,40309

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
satisfaction	Hypothèse de variances égales	4,338	,039	-,689	118
	Hypothèse de variances inégales			-,709	116,994

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
satisfaction	Hypothèse de variances égales	,492	-1,28788	1,86956
	Hypothèse de variances inégales	,480	-1,28788	1,81598

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
satisfaction	Hypothèse de variances égales	-4,99013	2,41437
	Hypothèse de variances inégales	-4,88434	2,30858

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
motivation	1,00	54	136,2593	16,25410	2,21190
	2,00	66	142,4545	14,06488	1,73127

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
motivation	Hypothèse de variances égales	3,867	,052	-2,238	118
	Hypothèse de variances inégales			-2,206	105,534

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
motivation	Hypothèse de variances égales	,027	-6,19529	2,76847
	Hypothèse de variances inégales	,030	-6,19529	2,80888

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
motivation	Hypothèse de variances égales	-11,67761	-,71296
	Hypothèse de variances inégales	-11,76445	-,62613