وزارة التعليمة العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2023

رقم التسجيل (1): 202035070092

رقم التسجيل (2): 202035077521

الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

دراسة ميدانية بثانوية المجاهد زغبة دراجي بالمسيلة

مذكرة تخرج مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الليسانس في

شعبة: علم النفس تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطلبة:

– حشايشي شيماء

– بشيش صفية

إشراف الدكتور:

نقبيل بوجمعة

السنة الجامعية: 2023/2022

شكر

قال تعالى في محكم تنزيله "وسيجزي الله الشاكرين" سورة
آل عمران، من الآية 411

الشكر أولا وأخيرا لله رب العالمين

ومن بعد اشكر والدي وأسرتي جزيل الشكر لدعمهم وتشجيعهم لي خصوصاً أمي التي بفضلها

وبفضل دعواتها أكملت مسيرتي الدراسة وتخرجي إهداء لها.

والأستاذ المشرف علينا نقبيل بوجمة على ما قدمه من مجهود لإتمام هذا العمل المتواضع

والشكر الخاص لأساتذة قسم علم النفس على مجهوداتهم

وفي أخير اشكر كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد

مقدمة

مقدمة:

التوجيه هو مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ومشاكله، وأن يستعمل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستغل إمكانيات بيئته فيحدد أهدافا تتفق وإمكانياته من ناحية وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى. نتيجة لفهم نفسه وبيئته ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا علمية تؤدي إلى التكيف مع نفسه ومجتمعه، "فالتوجيه هو العملية النفسية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها، ووضع الخطط التي تؤدي إلى الحل والتكيف وفقا للوضع الجديد الذي يؤدي به هذا الحل والى هدف هذه المساعدة المقدمة للفرد والعمل على السعادة وشعوره بالرضا عن نفسه، مع إعطاء حرية الاختيار للفرد في ضوء إدراكه لدوافعه وميوله ورغباته وقيمه واستعداداته وقدراته. **(حمري، 2012، ص65-64)**.

ونتيجة لكثر المشكلات النفسية ومشكلات سوء التكيف التي خلقتها الحرب العالمية الثانية ظهرت الاتجاهات والآراء المنادية بضرورة تعميم الإرشاد والتوجيه وعدم قصرها على المرحلة الثانوية وجعلها جزء من العملية التعليمية وذلك لأن المدارس الثانوية لا تستوعب على أكثر من 40% من شباب الدولة ويبقى حوالي 60% محتاجين إلى التكيف والإعداد للحياة المستقبلية ومن أهم نتائج الحرب العالمية الثانية في ميدان التوجيه وفي مقوماته وتكونت الهيئات المهنية المختلفة وأصبح التوجيه عملية مهنية وميدانا من ميادين التخصص وزدت أهميته في المدارس وبهذا الشكل تطور التوجيه من توجيه مهني إلى علاج يهدف إلى تكامل شخصية الفرد وأصبح عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم مشاكله في محيطه الاجتماعي وفي مضمار تفاعله مع الغير مشغلا في ذلك قدراته واستعداداته الشخصية وإمكاناته إلى حد تأهله لهذه الإمكانيات وذلك بالتأثير عليه بشتى الطرق التي يمكن أن تساعده فيتمكن بذلك من التكيف مع نفسه ومع مجتمعه وبعدها عرف التوجيه تطورا كبيرا

وأصبح عملية مهنية وميدان من ميادين التخصصات المدارس. **(سعيد جلال، 1992، ص81)**

إنَّ الرضا عن التوجيه المدرسي يوفر الارتياح النفسي ويزيد من دوافع النجاح ومنه إنتاجية الفرد لأنّ الأفراد الراضيين هم الأكثر قدر على استثمار مواهبهم وهو ما أكده · دانييل جولمان في قوله " إن الإسهام الأهم والوحيد للتعلم بالنسبة للطفل هو مساعدته على التوجيه إلى مجال يناسب مواهبه ويشعر فيه، بالإشباع والتمكن. **(دانييل جولمان، 2000، ص60)**

فتوجيه التلاميذ إلى تخصصات لا تتلاءم مع مواهبهم ولا ترضي طموحاتهم وميولهم هو إهدار لطاقاتهم وتقليص لإمكاناتهم على النجاح مما يجعلهم عرضة للإحباط والفشل.

ومنه يمكن القول أن أهمية التوجيه المدرسي على مستوى الفر: تظهر من خلال تحقيقه للتوافق النفسي حيث يصبح بعيدا عن المظاهر المختلفة وللاضطرابات النفسية كالخجل، والانطواء وغيرها وبالتالي تحقيق الصحة النفسية إضافة إلى تحقيق التوافق الدراسي الذي يظهر من خلال علاقات التلميذ داخل المؤسسة التروية وكذلك النتائج التي يتحصل عليها مم يخلق لديه الدافعية نحو الإنجاز والتعلم.

وهذا ما جاءت به دراستنا الحالية حول العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز.

وتم تقسيم دراستنا إلى أربعة فصول بعد المقدمة،

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية:

تعتبر العملية التربوية ميدانا واسعا يعتمد على العديد من الأسس والأساليب التي تنظم سير العملية التربوية بشكل إيجابي وفعال، تراعى فيه قدرات وميول المتعلم وإمكانياته، والتي تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيق التوافق بينها وبين متطلبات مختلف التخصصات والشعب الدراسية التي تدخل ضمن عملية التوجيه المدرسي.

الذي يعتبر جانبا مهما في العملية التربوية كونه يشمل مجموعة من الخدمات التربوية والنفسية التي تقدم للتلميذ التي تمكنه من التخطيط الجيد لمستقبله وفقا لإمكانياته وقدراته التعلمية وميولاته، حيث وجب على القائمين بعملية التوجيه مراعاة هذه الجوانب في توجيه المتعلم، ويعرف كل من حسن شحاتة وزينب النجار عملية التوجيه المدرسي على أنه مساعد الفرد على اختيار برنامج للدراسة يلائم قدراته وميوله والظروف المحيطة به وخططه للمستقبل.**(شحاتة والنجار، 2003، ص160)**

حيث يعتبر اختيار التلميذ للتخصص المناسب لقدراته وإمكاناته بمساعدة التوجيه المدرسي والرضة عنه وتقبله عاملا مهما يساعد على تحقيق التوافق المدرسي والنفسي وبالتالي الانعكاس الإيجابي على نتائج المتعلم وتحقيق النجاح، والزيادة في الدافعية للإنجاز لديه والرغبة في التفوق.

إن دافعية الإنجاز تتحقق من الرغبة الملحة في الشيء المراد القيام به وعاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وقوة ذاتية تمكنه من القيام بالأعمال وإنجازها، رغبة في تحقيق الذات من خلال إنجاز وتحقيق أهدافه، فنجاح المتعلم في أعماله المدرسية يتوقف على ما لديه من دافعية للإنجاز التي يمكن تعريفها على أنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو سلوك ذاتي ينشط السلوك ويوجهه. **(خليفة، 2012، ص 64)**

إن رضا المتعلم عن التوجيه المدرسي خصوصا إذا توافق ذلك وميوله ورغبته وقدرته يؤدي به إلى وضع مستويات طموح عالية لتحقيق أهدافه وزيادة دافعية الإنجاز لديه.

من خلال ما سبق عرضه نطرح التساؤل التالي: **هل توجد علاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي؟**

التساؤلات الفرعية:

- ما مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟
- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

2. فرضيات الدراسة:

-**الفرضية العامة:** توجد علاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

- مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي متوسط.
- مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي متوسط.

3.أهداف الدراسة:

1-التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي.

2-التعرف مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي متوسط

3-الكشف عن اختلاف مستوى كل من الرضا عن التوجيه المدرسي ودافعية الإنجاز باختلاف الجنس والشعبة.

4.أهمية الدراسة:

- التعرف على الدور الذي يلعبه التوجيه المدرسي في رفع دافعية الإنجاز لدى المتعلم.

-إلقاء الضوء على جانب مهم في العملية التربوية التي تضمن السير السليم للعملية التربوية داخل المؤسسة التربوية.

-التعرف على أثر التوجيه المدرسي والرضا عنه على دافعية الإنجاز لدى المتعلم.

-التطرق على أحد اهم العمليات التربوية داخل المؤسسات التعليمية وهو التوجيه المدرسي.

5. تحديد مفاهيم الدراسة:

1.5.الرضا عن التوجيه المدرسي: ارتياح التلميذ واطمئنانه للتوجيه المدرسي بم تضمنه من إجراءات ومعايير وبما اصفر عنه من نتائج باعتباره ساهم في تحقيق رغبته وطموحه عكس توقعاته**(براك، 2007، ص 6)**

إجرائيا: هو درجة الرضا والتقبل للتخصص والشعبة الدراسية التي يدرسها، وهي مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ من خلال الإجابة على فقرات استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي.

2.5. الدافعية للإنجاز: هي السعي من أجل الوصول إلى التفوق والنجاح وهذه النزعة تعتبر مكونا أساسيا في دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق والنجاح سمة ومعيار أساسي تميز الأفراد ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز **(كولة وعون، 2016، ص 24)**

إجرائيا: هي الرغبة الملحة في تحقيق النجاح وإبراز القدرات والمهارات وتجسيدها على أرض الواقع، وهي مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ من خلال الإجابة على فقرات استبيان الدافعية للإنجاز.

1.دراسة زياني عبد الوهاب(2019):

بعنوان: الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة الستة أولى ثانوي.

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة أولى ثانوي للجذعين المشتركين (أداب ولغات علوم وتكنولوجيا)، باختلاف متغيري التخصص والجنس بثانوية محمد الأخضر الفيلالي بغرداية، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (101) فردا منهم

51 طالبة خلال السنة الدراسية 2018-2019.، وللإجابة على تساؤلات الدراسة واختبار فرضياتها تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي لأنه يتناسب مع موضوع بحثنا، واستخدمنا مقياسين التوجيه المدرسي من إعداد الباحثة باراك صليحة (2008) والدافعية للإنجاز من إعداد الغامدي (2009)، كما قمنا باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثلت في : المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت " للفروقات الفردية معامل ألفا كرونباخ، وكذا معادلة غوتمان وقد خلصت الدراسة إلى نتائج مفادها أنه:

-لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجذعين المشتركين (علوم وتكنولوجيا، آداب ولغات).

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

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

2.دراسة بوسبعة هدى ولعروسي وفاء (2017):

بعنوان: الرضا عن التوجه المدرسي وأثره على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة الرضا عن التوجيه وأثره على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث كان التساؤل الرئيسي لها هو هل هناك فروق في درجة الدافعية للإنجاز بين تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الرضا عن التوجيه، ولتحقيق هدف الدراسة اتبعنا المنهج الوصفي السببي المقارن لكونه الأنسب للدراسة الحالية، وتم

تطبيق مقياس عزم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي " على عينة عشوائية عرضية قدرت بـ (83) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة ثانية ثانوي بثانوية حساني محمد الخضر بدائرة جامعة، وللتحقق من الفرضيات المقترحة تم اعتماد اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات، وتمت معالجة البيانات يدويا، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى الثقة بالنفس.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى تحمل المسؤولية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى المثابرة والنجاح.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى السعي نحو التفوق.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ اللذين تم توجيههم برغبة واللذين تم توجيههم بدون رغبة في مستوى التغلب على الصعوبات.

3.دراسة سهل فريدة(2009):

بعنوان: أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير التوجيه المدرسي على استثارة دافعية الإنجاز وتقدير الذات بالنسبة للتلاميذ في مختلف الشعب وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين (ذكور وإناث) في الدافعية للإنجاز وفي تقديرهم لذواتهم

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي لأنه الأنسب لموضوع هذا البحث على مقياسين هما: 1 مقياس الدافعية للإنجاز لهيرمائز سنة 1970 ومقياس تقدير

الذات للأطفال والمراهقين لكوبر سميث والذي ترجمه إلى العربية فاروق عبد الفتاح "موسى" وقد وضع هذا المقياس بغرض قياس تقدير الذات عند الأطفال المتمدرسين البالغين من العمر 10 سنوات فما فوق وقد بلغت عينة الدراسة (270) تلميذا وتلميذة، منهم 90 ذكورا و180 إناثاً في مختلف الشعب العلمية والأدبية. استخدمنا عدة تقنيات إحصائية لمعالجة وتحليل البيانات من بينها المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري اختبارات لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية. – وفيما يخص نتائج بحثنا تلخصت فيما يلي:

–أن تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أقل من تقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية.

– دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية أحسن من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الجنسين.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإنجاز بين الجنسين.

دراسة بلحسيني وردة (2002):

بعنوان: علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط.

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين رضا التلميذ عن توجيهه بالإحباط لدى تلاميذ الجدعين المشتركين أداب وتكنولوجيا بمدينة ورقلة، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي باستعمال اختبار الإحباط المصور الروزنزفايغ في صيغته الخاصة بالمراهقين، وقد طبقت الاختبار على عينة متكونة من (140) تلميذا راضين وغير راضين، وقد استعملنا كأسلوب إحصائي اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات . وانتهى البحث إلى التأكيد على أن التلاميذ الراضين كانوا أكثر قدرة على تحمل الإحباط، حيث أظهروا امتثالية للجماعة، كما بين بروفيل استجاباتهم حالة توافق عام، ذلك أن حالة الرضا الفعل التلاميذ يقيمون أنفسهم تقييما إيجابيا، وهذا يعطيهم ثقة أكبر في قواهم ة مما يجعلهم قادرين

على مواجهة الواقع، ويوسعون محال إدراكهم، فيروا حلولا متعددة أثناء مواجهتهم لمواقف الحياة المختلفة، على عكس مجموعة التلاميذ غير الراضين الذين بدوا أقل قدرة على تحمل الإحباط على تقبلهم لذواقهم وللآخرين، وهو ما تبين من خلال نتائج الاختبار الفئة التلاميذ غير الراضين الذين كانوا أقل مثالية للجماعة، كما كانت نتائج بروفيلهم أقل توافقا . كما أكدت نتائج البحث على أثر عوامل أخرى كالجنس والتخصص في القدرة على مواجهة الإحباط.

دراسة مشري الأخضر، عزاق رقية (2021)

بعنوان: الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي

هدفت الدراسة إلى معرفة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وهذا من خلال التطرق إلى معرفة مستوى الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس، ومعرفة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، والتغير الحاصل للدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس، مستخدمين مقياس (الدافعية للإنجاز) كأداة لجمع المعلومات في هذه الدراسة، أما عينة الدراسة فقد كانت 52 تلميذ بالمرحلة الثانوية ، وقد تمت معالجتها بواسطة الأسلوب الإحصائي ت ستيودنت، وقد توصل الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي، وأنهلا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي، في حين كان مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي مرتفع، في دراسة موضوع بحثنا هذا والمتمثل في :" الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

دراسة أدية محمد العمري (2017)

بعنوان: التكيف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التكيف الأكاديمي لعينة الدراسة، والتعرف على مستوى دافعية الإنجاز لعينة الدراسة، والكشف عن وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستوى التكيف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لعينة الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، واشتملت عينة الدراسة على (102) طالبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعانت بمقياس التكيف الأكاديمي، ومقياس دافعية الإنجاز كأدوات للدراسة، واستخدمت التكرار والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ثبات (ألفاكرونباخ)، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، ومعادلة المدى كأساليب إحصائية، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها، إن مستوى التكيف الأكاديمي لعينة الدراسة جاء بدرجة كبيرة، وإن مستوى دافعية الإنجاز لعينة الدراسة جاء بدرجة كبيرة، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التكيف الأكاديمي ودافعية الإنجاز لعينة الدراسة، وقد أوصت الدراسة بإشراك الطلبة في وضع البرامج المساعدة للنهوض بالعملية التعليمية، وتوضيح دور دافعية الإنجاز في حياة التلميذ.

الفصل الثاني

التوجيه المدرسي

أولا: التوجيه المدرسي

1-تعريف التوجيه لغة واصطلاحا

1-1-التوجيه لغة:

وجه بالضم، وجاهة، يقال وجه فلان، يوجه، وجاهة، صار ذا قدر ورتبة فهو وجيه وهذا وجه الرأي: أي هو الرأي نفسه، والاسم الوجهة بكسر الواو وضمها والمواجهة المقابلة. وقعد تجاهه، بضم التاء وكسرها _ أي تلقاه، وشيء موجه إذا جعل على وجهة واحدة لا تختلف، وتوجه إلى مكان أي صار صوبه. **(الهمص، 1997)**

1-2-التوجيه اصطلاحا:

هو مجموعة من الخدمات تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم نفسه، ومشكلاته وأن يستغل طاقاته وقد ارته الذاتية ومها ارته واستعداداته وميوله وامكانياته وإحدى هذه الخدمات هي عملية الإرشاد النفسي، ومعنى هذا أن التوجيه أعم وأشمل من الإرشاد وهو جزء من العملية التربوية والتوجيه يسبق الإرشاد ويمهد له، والتوجيه عملية عامة تهتم بالنواحي النظرية، وهو وسيلة إعلامية في أغلب الأحيان تشترط توافر الخبرة في الموجه وتعنى بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب. **(الهمص، 1997)**

أ. **تعريف أحمد لطفي بركات:** التوجيه هو مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ومشاكله، وأن يستعمل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستغل إمكانيات بيئته فيحدد أهدافا تتفق وامكانياته من ناحية وامكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى. نتيجة لفهم نفسه وبيئته ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا علمية تؤدي إلى التكيف مع نفسه ومجتمعه، "فالتوجيه هو العملية النفسية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها، ووضع الخطط التي تؤدي إلى الحل والتكيف وفقا للوضع الجديد الذي يؤدي به هذا الحل والى هدف هذه المساعدة المقدمة للفرد والعمل على

السعادة وشعوره بالرضا عن نفسه، مع إعطاء حرية الاختيار للفرد في ضوء إدراكه لدوافعه وميوله ورغباته وقيمه واستعداداته وقدراته. **(حمري، 2012، ص65-64).**

ب. تعريف مرسي سيد عبد الحميد: "فيعرف التوجيه التربوي بأنه مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم في الالتحاق بها، والتوافق معها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في أثناء دراستهم وفي الحياة المدرسية بوجه عام".

ج. تعريف حامد زهران: "هو عملية مساعدة الطالب في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة، والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد المستوى ألتعلمي الحاضر ومساعدته على النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي". **(قنطازي، د س، 154)**

د. تعريف أحمد زكي صالح: يقصد بالتوجيه المدرسي "عملية إرشاد الناشئين، على أساس عملية معينة، كي يوجه كل فرد إلى نوع من التعليم الذي يتفق وقدراته العامة، استعداداته الخاصة، وميوله المهنية، وغيره من الصفات الشخصية، حتى إذا تيسر له مثل هذا التعليم، كان احتمال نجاحه فيه كبيرا، وبالتالي يتمكن من تقديم خدماته للمجتمع".

2-نشأة التوجيه المدرسي:

لقد تطور التوجيه المدرسي عبر أربع مراحل نستعرضها فيما يلي:

2-1-المرحلة الأولى:

في أواخر القرن 19 وأوائل القرن 20 لفت انتباه العلماء التأخر الدراسي الموجود بين التلاميذ فدفعهم هذا المشكل للبحث عن أسبابه فتوصلوا إلى وجود فروق في القدرات العقلية بين التلاميذ بالإضافة إلى عدم استقرار العمال في أعمالهم وسرعة تغييرهم للمهن، وقد تبين لهم أن الصناعات المختلفة تتطلب قدرات خاصة قد تتوفر في البعض، ولا تتوفر في البعض الآخر من العمال.

ولقد كان لهذه العوامل حافزا على الاهتمام بالفرد ومساعدته على التكيف مع نفسه وبيئته وتحقيق طموحاته حسب الاستعدادات والقدرات التي يملكها. **(سعيد عبد العزيز وجودة عزة عطيوي، 2014، ص12)**

وفي هذه المرحلة كان التوجيه يقوم على مبدأين هامين حسب العالم "ونار باترسون" (1950).

أ. دراسة الفرد ومعرفة استعداداته وقدراته وميولاته.

ب. مد الفرد بالمعلومات الكافية عن المهن المختلفة والمجرب وما تتطلبه من القدرات والاستعدادات وحتما يتمكن من اختيار المهنة والحرفة التي تلائمه **(سعيد جلال، 1992، ص78).**

لكن "باترسون لم ينجح في تحقيق المبدأ الأول لأنه في ذلك الوقت لم تكن تتوفر الأدوات المستعملة في قياس قدرات واستعدادات الأفراد واكتفى هو وتلاميذه على المقابلة وتحليل الفر: لقدراته تحليلا ذاتيا لا يقوم على أساس علمي واكتفى بتطبيق المبدأ الثاني وهو تحليل المهن والحرف ودراستها ولقد كان للحرب العالمية الأولى دور في ظهور حركة قياس الذكاء قياسا جمعيا كما ساعدت في إدخال تطبيق فكر بطاقة المؤهلات التي طورت فيما بعد إلى ما يسمى بالسجل المجمع الذي يستعمل الآن للتوجيه في المدارس. **(سعيد جلال، 1992، ص 80).**

2-2-المرحلة الثانية

تطرق "وليام سون" عام 1996 لتطور التوجيه وللمرحلة الثانية من تطورا حيث تنبعث من محاولة علماء النفس تطبيق الطرق العلاجية التي استخدمها "سيغموند فرويد" وإتباعه لعلاج أنواع الصرع التي يعاني منها الأفراد، حيث كان التوجيه في هذه المرحلة يستعمل عدة طرق لمساعدة الفرد على فهم نفسه وتحقيق شخصية متكاملة حيث يهتم بالمشاكل الخاصة بالتكثيف والتي تؤدي إلى خلق الصراع بن الاتجاهات النفسية وعلاج

الأفراد الذين يعانون من هذا الخلل النفسي وتحقيق الانسجام بين اتجاهاته النفسية نحو ذاتهم وبذكر "وليام سون" أن العلاج والتوجيه النفسي في هذه المرحلة اقتصر على وجود علاقة بين المعالج والمرض ولكن العلاج بهذه الطريقة كان عاجزا على أن يبلغ بالفر: مرحلة النضج الشامل في كل نواحي الشخصية الوجدانية وكان المعالجون يرون أن اكتمال شخصية الفر: تمكنه من مواجهة مشاكله ويتعلم عاداته وقيم مجتمعه من خلال تفاعله مع أسرته وبيئته الاجتماعية. **(سعيد جلال، 1992، ص 80).**

2-3-المرحلة الثالثة:

هذه المرحلة التي توصل إليها التوجيه الحديث تنبع من محاولة "ليفين" لفهم شخصية الفرد في مجالها الاجتماعي أي فهم شخصية الفر: أثناء تفاعله مع الآخرين في بيئته الاجتماعية فقد تكلم "لفين" عن قوى المجال ويقصد بها كل من شخصية الفرد والضغوطات الاجتماعية التي تؤثر فيه وفي محيط ثقافته وقد اهتم علماء النفس بالمظاهر الخارجية للحياة العقلية بالنسبة للفر: وكانوا عرضة أن ينسوا أن الجماعة هي التي تعطي الفرد الأساس التي تبنى عليه مذكرته فشخصية الفرد لا تتفتح نتيجة العوامل الديناميكية فيه فحسب، ولا عن طريق استجاباته العوامل خارجية فقط ولكن الشخصية مسؤولية تنفتح نتيجة لتفاعل دقيق بين كل القواعد **(سعيد جلال 1992، ص80)**

2-4-المرحلة الرابعة:

وفي هذه المرحلة التي عرف فيها التوجيه تطورا كبيرا وهي من بعد الحرب العالمية الثانية حتى وقتنا الحالي إذا ظهرت في هذه الحرب الكبرى الاختبارات النفسية لتصنيف الأفراد ووضع كل فر: في المكان المناسب الذي يتفق وقدراته واستعداداته. **(صبحي عبد اللطيف معروف، 1978، ص11)**

ونتيجة لكثر المشكلات النفسية ومشكلات سوء التكيف التي خلقتها الحرب العالمية الثانية ظهرت الاتجاهات والآراء المنادية بضرورة تعميم الإرشاد والتوجيه وعدم قصرها على

المرحلة الثانوية وجعلها جزء من العملية التعليمية وذلك لأن المدارس الثانوية لا تستوعب على أكثر من 40% من شباب الدولة ويبقى حوالي 60% محتاجين إلى التكيف والإعداد للحياة المستقبلية ومن أهم نتائج الحرب العالمية الثانية في ميدان التوجيه وفي مقوماته وتكونت الهيئات المهنية المختلفة وأصبح التوجيه عملية مهنية وميدانا من ميادين التخصص وزدت أهميته في المدارس وبهذا الشكل تطور التوجيه من توجيه مهني إلى علاج يهدف إلى تكامل شخصية الفرد وأصبح عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم مشاكله في محيطه الاجتماعي وفي مضمار تفاعله مع الغير مشغلا في ذلك قدراته واستعداداته الشخصية وإمكاناته إلى حد تأهله لهذه الإمكانيات وذلك بالتأثير عليه بشتى الطرق التي يمكن أن تساعده فيتمكن بذلك من التكيف مع نفسه ومع مجتمعه وبعدها عرف التوجيه تطورا كبيرا وأصبح عملية مهنية وميدان من ميادين التخصصات المدارس. **(سعيد جلال، 1992، ص81)**

3-النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي

3-1 نظرية السمات والعوامل:

يعتمد أصحاب هذه النظرية على الفروق الفردية وخصائصهم وسماتهم التي يتميزون بها عن غيرهم (جسمية، انفعالية، عقلية، ...الخ) والسمات قد تكون فطرية وقد تكون مكتسبة، ومن أشهر رواد هذه النظرية KATEL "EISINEK " "و WILLIAMSON"وهم يرون أن السمات تعبر عن وجود استعدادات عند صاحبها لأنواع معينة من السلوك لكي نفهم الفرد لا بد من دراسة السمات التي تتسم بها شخصيته وبذلك تفهم سلوكه.

وقد حاول علماء النفس حصر السمات التي تتسم بها الأفراد ثم إلى التحليل العلمي وتوصلوا إلى السمات عامة، البعض منها مشتركة بين جميع الناس وبعضهم لا تتوفر إلا لدى فرد معين.

كما أن بعض السمات مكتسبة وبعضها موروثة وبعضها كامنة ولا تكون مصدر سمات أخرى تظهر على الفرد وتسمى الأولى سمات مصدرية والثانية سمات سطحية، وهناك سمات تدفع الفرد نحو الأهداف وتختلف هذه من فرد إلى آخر، وتقوم هذه النظرية على استخدام المقاييس والاختبارات النفسية من أجل تحديد سمات الشخصية عنده.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن شخصية الفرد عبارة عن نظام يتكون من مجموعة من السمات بمعنى أن الشخصية هي حصيلة تفاعل السمات المختلفة التي تتميز بها أصحابها، أن السلوك الإنساني ينمو منذ الطفولة إلى سن الرشد، عن طريق نضج السمات والعوامل التي تكون شخصية الفرد وان التوجيه القائم على نظرية السمات يتضمن جمع معلومات عن العميل وتحليلها وتركيبها من أجل التعرف على السمات التي يتميز بها.

لكن هذه النظرية لقيت مجموعة منن الانتقادات نلخصها فيما يلي:

-أن أصحاب هذه النظرية غير متفقين على السمات العامة للشخصية، وهي الأساس في هذه النظرية.

- تعتمد هذه النظرية على أسلوب إحصائي في تحديد السمات العامة وهو أسلوب التحليل العاملي، ويقوم على إعطاء وصف كمي للسمات، وبما أننا نتعامل مع الشخصية الإنسانية فإنه من الصعب تحديد ما فيها من سمات بالطريقة الكمية.

-هذه النظرية غير قادرة على إعطاء الصورة الكاملة للشخصية.

- تركز هذه النظرية وصف سلوك العميل ولكنها لا تهتم بمعرفة أسباب هذا السلوك أو غيره.

- وعليه ما يمكن استخلاصه من هذه النظرية أن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن أن تلاحظ فيه، كما يمكننا أن نفرق بينه وبين شخص آخر أي تركيزها على الفروق الفردية بين لأفراد في جميع المجالات، ولا سيما المجال الدراسي للتلميذ، نلاحظ هناك تفاوت اختلاف

القدرات الدراسية بين التلاميذ الشيء الذي يتطلب تنوع في التخصصات الدراسية حسب إمكانيات الفرد وقدراته. **(قدوري، 2012، 25-36).**

3-2- النظرية السلوكية:

يطلق على النظرية السلوكية نظرية المثير والاستجابة أو تعرف (بنظرية التعلم) وتؤكد هذه النظرية أن معظم السلوك المتعلم يمكن تعديله.

أ. المثير والاستجابة: تقول النظرية أن كل سلوك له مثير ويعني السلوك هنا الاستجابة وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سويا، أما إذا كانت العلاقة مضطربة كان السلوك غير سوي، وهذا في الإرشاد السلوكي لا بد من دراسة المثير والاستجابة وما بينهما من عوامل الشخصية أو العقلية أو الاجتماعية أو الانفعالية.

ب. الشخصية: الشخصية حسب النظرية السلوكية هي الأساليب المتعلمة الثابتة نسبيا التي تميز الفرد عن غيره من الناس.

ج. الدافع: يمكن تعريفه بأنه طاقة قوية بدرجة تدفع الفرد وتحرك سلوكه، والدافع إما موروث مثل دافع الطعام وهو أولي، أو متعلم فهو ثانوي، والدافع ثلاثة أبعاد هي:

- تحرر الطاقة الانفعالية في الفرد.
- يملي على الفرد أن يهتم بموقف معين.
- يوجه السلوك وجهة معينة ليشبع حاجة معينة عند الفرد.

د. التعزيز: يعرف التعزيز بأنه التقوية والتدعيم والتثبيت والإثابة، فالسلوك يتعلم ويقوى ويدعم ويثبت إذا تم والتعزيز نوعين:

- إثابة أولية: مثل إشباع دافع فسيولوجي: مثل الطعام.
- إثابة ثانوية: مثل زوال الخوف.

إن التعزيز يؤدي إلى تدعيم السلوك والى تكراره على أن يكون مرتبط بالإثابة ومرتبط أيضا بالأثر الطيب.

هـ. الانطفاء: هو ضعف وزوال السلوك المتعلم الذي لا يمارس ويحصل الانطفاء نتيجة ثلاث أسباب هي:

- ارتباط السلوك بالعقاب.
- إذا لم يمارس السلوك يعزز.
- الاستجابات التي لها أثر محبط.

و. العادة: وهي تلك الرابطة القوية التي تكون بين المثير والاستجابة وتكون عن طريق التعلم والتكرار.

ز. **التعميم:** يميل إلى تعميم خبرات مرت معه في مواقف محدودة على المواقف الأولى بصفة عامة.

م. التعلم: ومحو التعلم واعادة التعلم: فإذا اكتسبت سلوك غير سوي فإنه يمكن محوه بما يسمى بعملية (بعملية غسيل المخ) ثم تعليم صاحبه سلوكا سويا يحل محل السلوك غير السوي.

ولقد لقيت النظرية السلوكية كغيرها من النظريات الكثير من الانتقادات كإهمالها للعناصر الذاتية في السلوك، وتركيزها على السلوك الظاهري الملاحظ، كما أنها تهتم بإزالة أعراض سوء التوافق وأعراض السلوك الخاطئ دون أن تعمل على إيجاد الحل الجدري لها، ومن الانتقادات الموجهة لهذه النظرية أيضا أن تجاربها أجريت على الحيوانات أكثر منها على الإنسان وهو ما جعل البعض يشكك فيها وباهتماماتها. **(عزيز والنمر، 1999، 56-58)**

وهذه النظرية كباقي النظريات تعرضت إلى انتقادات نذكر منها:

- يركز أصحاب هذه النظرية اهتمامهم على السلوك الملاحظ.
- تتغاضى النظرية السلوكية عن الفرد كلل وتهمل عناصر السلوك الذاتية.
- دلائل النظرية السلوكية العلمية والتجارب والأبحاث طبقت على الحيوانات.

- تركز على إزالة الأعراض بدل الحل الجدري.
- يتعصب الكثيرون للنظرية السلوكية والعلاج التعلمي ولا يهتمون بالنظريات الأخرى(.**الفرخ، 1999، ص56-85)**

3-3-نظرية الذات:

تهتم هذه النظرية بعدة جوانب من بينها الإرشاد المتمركز حول صاحب المشكلة ومن روادها " كارل روجز" الذي يعتبر الذات تكوين معرفي منظم، ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات بالذات ومفهوم الذات عدة جوانب وهي:

أ. مفهوم الذات المدركة: وتعني مدركات افرد لذاته وتصوراته عنها أي ذات الفرد كما يدركها هو.

ب. مفهوم الذات الاجتماعية: وهي مدركات الآخرين عن ذات الفرد وتصوراته عنه وهذه المدركات يكونها الآخرون من خلال ملاحظتهم للفرد أثناء تعلمهم معه.

ت. مفهوم الذات المثلى: وهو يعني المدركات والتصورات الموجودة عند الفرد عن الصور التي يجب أن يكون عليها، وهي: صور مثالية يطمح الفرد الوصول إليها.

ويتأثر مفهوم الذات بعوامل مختلفة وهي: العوامل الوراثية والعوامل البيئية وأهمها: الجماعة المرجعية للفرد أي الأفراد المهمين في حياته، ويتأثر مفهوم الذات كذلك بالنضج والتعلم وبالقيم والدوافع، ولقد وجهت لنظرية الذات عدة انتقادات منها:

- أنها ركزت على الذات ومفهوم الذات وعجزت عن تكوين تصور كامل لطبيعة الإنسان.
- أنها ركزت على الجانب الشعوري عند الفرد وأهملت الجانب الشعوري ودوره في توجيه السلوك الخاطئ.

- أنها تهتم كثيرا بالمعلومات التي يقدمها العميل عن نفسه وتعمل بتلك الاختبارات والمقاييس والتي تعتبر من الوسائل الهامة في جمع المعلومات اللازمة للتوجيه والإرشاد. **(عزيز، والنمر، 1999، 35-50)**

3-4-نظرية التحليل النفسي:

تنتسب هذه النظرية إلى العالم "فرويد" وهي نظرية العلاج النفسي في الغالب ويمكن استخدامها في الإرشاد كذلك، فالتوجيه والإرشاد يسيران على خط واحد وما يوجد فرق بينهما، سوى الفرق في الدرجة لا غير، والهدف بينهما مشترك وهو مساعدة الفرد على حل مشكلاته وصراعاته حلا سويا للوصول إلى التكيف مع الواقع فهذه النظرية تهتم بالأنماط السلوكية الشاذة أكثر من اهتمامها بالأصحاء، وتنظر للسلوك كما يبدوا ظاهرا باعتبارها أعراضا تخفى وراءها عوامل داخلية، ومن هنا يكون تركيزها على أهمية اللاشعور والتي تحتاج إلى الوقت للتعرف عليه وخبرة واسعة في مجال التحليل النفسي، كما نستفيد منها في استخدام التنفيس الانفعالي والتداعي الحر لمساعدة العميل في التخفيف عن نفسه من القلق والتوتر.

فمن بين إيجابيات هذه النظرية اهتمامها بعلاج الأسباب والمشكلات والاضطرابات لتحلها من أساسها، وهي تتناول الجوانب اللاشعورية بالإضافة إلى الجوانب الشعورية وتحاول تحرير العميل من دوافعه المكبوتة.

ولقد وجهت لها بعض الانتقادات نذكر منها:

- أنها عملية طويلة وشاقة ومكلفة
- أنها تهتم بالمرضى أكثر من الأسوياء، فهي تنفع للعلاج النفسي أكثر من الإرشاد النفسي.
- تحتاج إلى خبرة وتدريب علمي طويل أكثر مما تحتاجه غيرها من النظريات.

- ما يقلل من قيمتها الاختلافات بين التحليل النفسي الكلاسيكي القديم وبين التحليل النفسي الحديث. **(قدوري، 2012، 30)**

4-أهداف التوجيه المدرسي

تتمثل أهداف التوجيه المدرسي في الجزائر فيما يلي:

- تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني.
- متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم.
- التوزيع المنظم للتلاميذ والطلبة بين مختلف مراحل التعليم والتكوين والحياة العملية القائمة على أساس التقييم البيداغوجي وأولويات مخطط التنمية.
- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.
- اقتراح طرق التوجيه وتداركه.
- تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات ومختلف المهن وإجراء الفحوص النفسانية والمحادثات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التلاميذ.
- ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ لمعرفتهم
- تقويم الطاقات البشرية ورفع المستوى الثقافي والعلمي بالتلاؤم مع الحاجيات الوطنية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وعليه يمكن القول أن التوجيه المدرسي يهدف بصفة عامة إلى وضع كل تلميذ في مكانه المناسب وأن اختياره لشعبة دراسية معينة أمام الإيضاحات المختلفة عن قابلياته وإمكاناته الفعلي والمتطلبات التي تستلزمها الدراسة في تلك الشعبة التي يريد اختيارها لكي يتخذ قرارا معقولا يجنبه الشعور بالإحباط والفش من أجل إيصال كل واحد إلى أقصى حد من التقدم والنمو والتوافق بصفة عامة.

5-أهمية التوجيه المدرسي:

تتمثل أهمية التوجيه المدرسي فيما يلي:

-إن التوجيه المدرسي يوفر على الدولة المصاريف على نوع من التعليم لا يتلاءم مع ميول الطلاب لا تسمح لهم قدراتهم بمتابعته وكذلك أدت سرعة الإنتاج إلى المزيد من التوسع في التخصص في كثير من المجالات كالتقدم النووي واستخدام الآلات وقد تطلبت هذه الحالة أناسا على قدر عالي من المهارة.

-يضمن التوجيه للمجتمع التوزيع السليم للمتعلمين على مختلف مؤسسات التعليم حتى يضمن استجابة مخرجات التعليم والتكوين لاحتياجاته من مهن ووظائف.

-وبهذا يكون التوجيه المدرسي مهما في حياة التلميذ بحيث يجب أن يوجه توجها سليما يتلاءم مع قدراته واستعداداته العقلية ورغباته النفسية وبهذا على الدول أن تولى عملية التوجيه المدرسي أهمية كبيرة الفصل الثاني الرضا عن التوجيه المدرسي لتحقيق التوافق في جميع الأصعدة والاهتمام بتوفير الدليل المدرسي للطلاب. **(دونالد. ج. مورتش. ألن. شمولر، 2005، ص14).**

ثانيا: الرضا عن التوجيه

1-تعريف الرضا عن التوجيه:

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

يمكن أن نعرف الرضا عن التوجيه المدرسي بأنه "حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكه واستجاباته، وتشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر، وتفاؤله بمستقبل حياته، وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله مع خبراتها، وعلى هذا فإن رضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية، ونتائج سلوكه، وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة، وتقبله للآخرين أيضا". **(علي محمد، 1987، ص38)**

وهذا يعني أن الرضا عن التوجيه حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد المدرسي، وكل ما يحيط به، من ذلك تقبله للتخصص الحاضر والماضي لبيئته ولإنجازاته المدرسية، ولذاته وللآخرين ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد واستجاباته، وهذا يعني أن هناك "حالة وجدانية"، تعبر عن ميل سابق في وجوده يحدث استجابة رغبة نتيجة حالة الإشباع المصاحبة للموقف، فيصبح الفرد في حالة تشبه حالة تدفق المشاعر التي يقول عنها دانييل جولمان" بأنها تمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء أو التعلم". **(جولمان، 2000، ص138)**

ثم يضيف مبرزا أهمية هذه الحالة " وكما أن تدفق المشاعر شرط مسبق للتفوق في حرفة، أو مهنة، أو فن، فهو أيضا شرط مسبق للتعلم ".

وبذلك يعبر الرضا عن حالة وجدانية يصعب قياسها، لذلك يمكن أن نقترب من هذا المفهوم من خلال أهم بعد من أبعاده والذي يمثل الميل والرغبة الحاضرة بقوة، وبذلك يكون الرضا عن التخصص الدراسي هو تحويل" الاتجاه النفسي الإيجابي المحب نحو الموضوع" إلى رغبة مصرح بها.

2-أهمية الرضا عن التوجيه

للرضا عن التوجيه المدرسي انعكاسات تظهر أثارها الإيجابية على مستوى الفر: ومستوى المدرسة والمجتمع وهو ما سيأتي تفصيله

2-1-على مستوى الفرد:

إنَّ الرضا عن التوجيه المدرسي يوفر الارتياح النفسي ويزيد من دوافع النجاح ومنه إنتاجية الفرد لأنّ الأفراد الراضيين هم الأكثر قدر على استثمار مواهبهم وهو ما أكده · دانييل جولمان في قوله " إن الإسهام الأهم والوحيد للتعلم بالنسبة للطفل هو مساعدته على التوجيه إلى مجال يناسب مواهبه ويشعر فيه، بالإشباع والتمكن. **(دانييل جولمان، 2000، ص60)**

فتوجيه التلاميذ إلى تخصصات لا تتلاءم مع مواهبهم ولا ترضي طموحاتهم وميولهم هو إهدار لطاقاتهم وتقليص لإمكاناتهم على النجاح مما يجعلهم عرضة للإحباط والفشل.

ومنه يمكن القول أن أهمية التوجيه المدرسي على مستوى الفر: تظهر من خلال تحقيقه للتوافق النفسي حيث يصبح بعيدا عن المظاهر المختلفة وللاضطرابات النفسية كالخجل، والانطواء وغيرها وبالتالي تحقيق الصحة النفسية إضافة إلى تحقيق التوافق الدراسي الذي يظهر من خلال علاقات التلميذ داخل المؤسسة التروية وكذلك النتائج التي يتحصل عليها.

2-2-على مستوى المدرسة:

إن توجه التلميذ إلى تخصص ما عن رضا، لا يخدم التلميذ كفر فقط وإنما يعود ذلك على المدرسة وإنتاجيتها أيضا، فإذا كان الاهتمام في علم النفس الاجتماعي ينصب على دراسة الرضا عن التوجيه كمؤشر من مؤشرات التوافق لدى الشباب في مجال من مجالات الحياة فإن اهتمام علماء القرية ينصب على دراسة الرضا على التوجيه كجزء أساسي لدراسة شاملة عن إنتاجية المدرسة. **(علي محمد الديب، 1987، ص42)**

هذا المبدأ الذي بإمكانه أن يؤمن بحاجة كل تلميذ إلى تحقيق ذاته من خلال أنشطة مدرسية تشبع ميوله وتنمي إمكانيته وبالتالي تكون المدرسة قد أمدَت المجتمع بأفراد أكفاء مزودين بإمكانيات متكاملة إذ تمكنت من توجيههم حسب ما يلاءم استعداداتهم وميولهم الحقيقية.

2-3-على مستوى المجتمع:

إن المجتمع يعبر مصدر إلهام لطاقات أفراده ويؤثر فيهم ويتأثر بأدوارهم وبمدى إنتاجهم والتوجيه عملية مستقلة عن المحيط وهو يبدأ على الصعيد الدراسي ليستمر في الميدان الأكثر فعالية وهو الصعيد المهني.

والفرد خلال هذه السيرورة يعين في مجال العلاقات المتبادلة والتي من المفترض أن يلعب من خلالها دور المعطاء المتشبع بالرضا والارتياح.

وفي المقابل فإن غياب الرضا عن التوجيه وما قد ينتج عنه رسوب يمثل مظهرا من مظاهر الخسارة التي تكلف المجتمع كثيرا من المال والجهد والوقت وإذا ما قدرنا ما يصرف الفر: أثناء دراسته من أموال وما يكلف من جهود فضلا عن الشعور بالقلق والخوف الذي يساور الآباء والأبناء نتيجة لذلك. **(منى عطية محمود 1959، ص 500)**

إن الرضا عن التوجيه المدرسي يؤدي إلى تحقيق التوافق النفسي والدراسي للتلاميذ وبالتالي تخرج الأفراد ذوي الكفاءة ومهار للتعامل مع كل ما يحدث في المجتمع من ظواهر القدر على الإبداع والعطاء والإنتاج في كل المجالات مما يعود للنفع على المجتمع.

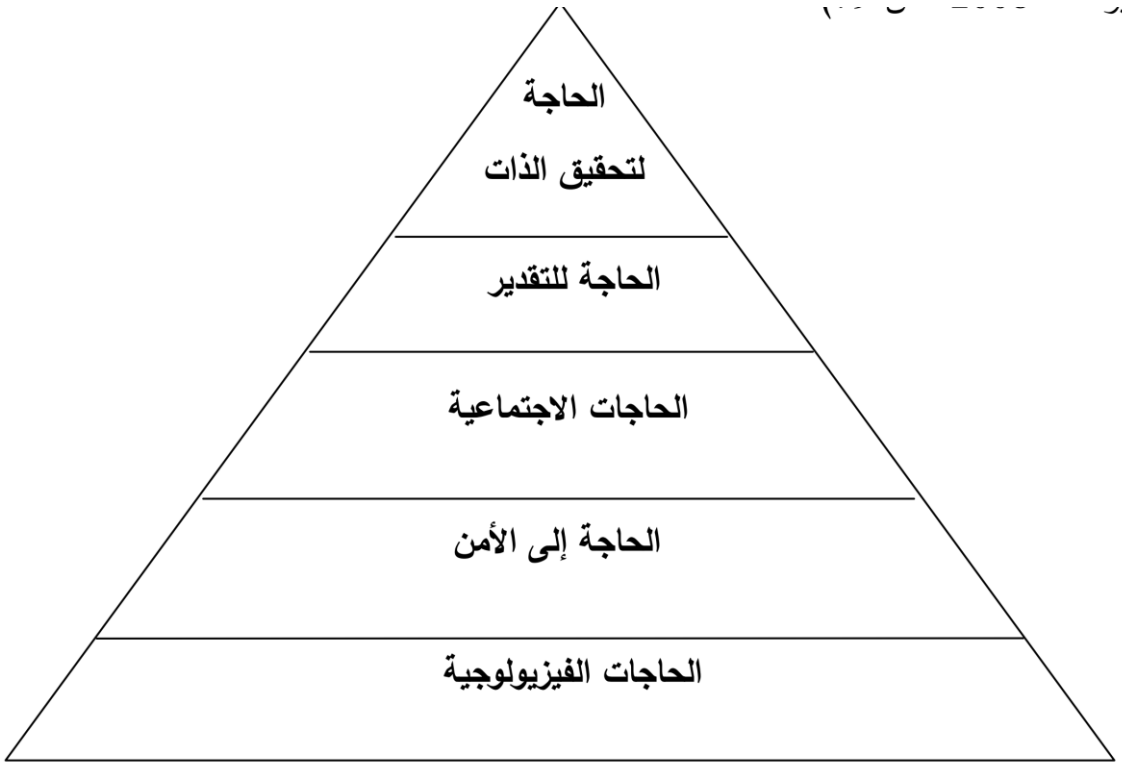
3-نظريات الرضا:

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

3-1-نظرية الحاجات: MASLOW

تعد هذه النظرية من بين النظريات التي اهتمت بتفسير الرضا، ووفقا لهذه النظرية فإن هناك خمس مجموعات من الحاجات للأفراد، وقد رتبها ماسلو MASLOWبشكل هرمي بدءا من الحاجات الفيزيولوجية إلى الحاجة إلى تحقيق الذات التي تقع في قمة الأهرام.

وهذه الحاجات تعمل كمحرك السلوك الفرد، حيث أن الحاجات الغير المشبعة هي التي تحرك السلوك وتؤثر عليه، أما المشبعة فلا تؤثر عليه ولا تكون بمثابة دافع للفرد. وبناءا على هذه النظرية لا يكون هناك رضا ما لم تشبع حاجات الفرد بالتسلسل، فحسب، MASLOW إذا ما تشبع الفرد احتياجاته ورغباته الدنيا فإنه يرتقي إلى إشباع احتياجاته في المستويات العليا، حيث تتوقع هذه النظرية أن الرضا يحصل لدى الفرد حتى يشبع الحاجات الدنيا كالأكل والشرب، والحاجة إلى الأمن والحاجة إلى الانتماء. **(يوسف، 2008، ص79)**



الشكل رقم (01): يمثل هرم ماسلو للحاجات ، (العلوان ،2009 ،ص102)

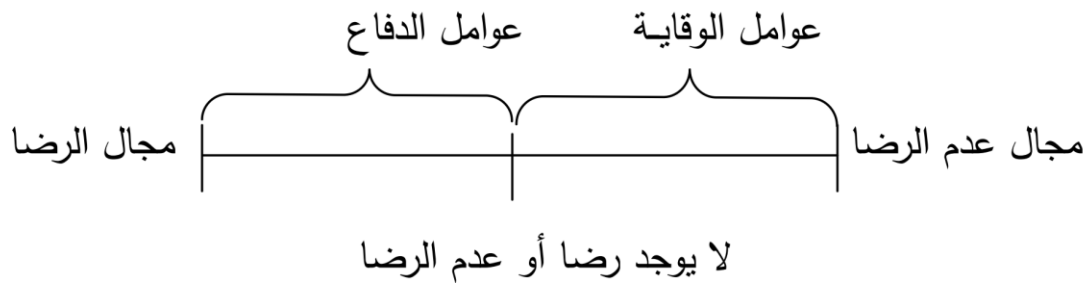
شكل رقم 1: يمثل هرم ماسلو للحاجات. (علوان، 2009، ص102).

3-2-نظرية Frederick Herzbergفريدريك هرزبيرغ ذات العاملين:

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

* **المجموعة الأولى:** سماها العوامل الوقائية والصحية، وهذه العوامل تقابل الاحتياجات الفيزيولوجية في سلم ماسلو MASLOWوهذه العوامل عندما تكون غير ملائمة تؤدي إلى عدم الرضا ولكن عندما تكون ملائمة لا تؤدي إلى الرضا وإنما تمنع حالات عدم الرضا، أي أن وجودها لا يعد حافزا لبذل جهد أكبر والتي منها نذكر: سياسة المنظمة، الإشراف، العلاقة مع الزملاء، الشعور بالأمن.

* **المجموعة الثانية:** وتسمى العوامل الدافعة، وهي العوامل التي إذا ما توفرت لدى الفرد تحفزه على بذل المزيد من الجهد وتجعله راضيا لكن غيابها لا يلحق حالة ملموسة من عدم الرضا، وتتمثل هذه العوامل في: الاعتراف، الإنجاز ، التقدير، التطور وهي تقابل الحاجات العليا في سلم ماسو. **(يوسف، 2008، ص79-80)**



شكل رقم 2: نظرية هارزبرغ Herzberg ذات العاملين

3-3-نظرية العدالة:

تدور هذه النظرية حول علاقة الرضا بالعدالة، وتفترض أن درجة شعور الفرد بعدالة ما يحصل من مكافآت وحوافز تحدد وبدرجة كبيرة شعوره بالرضا مما يؤثر على مستوى أدائه، وتستند هذه النظرية التي وضعها Stacfy Adams: عام 1963 إلى أن الفرد يقيس درجة العدالة من خلال مقارنته النسبية للجهود التي يبذلها بالعوائد التي يحصل عليها مع ما يحصل عليه غير من الزملاء.

فإذا ما وجد أن هناك عدالة تشعر بالرضا وتزداد دافعتيه، والعكس عندما لا تكون هناك عدالة حيث يشعر الفرد بالإحباط وعدم الرضا وفي كلا الحالتين يتبنى الفرد سلوكات معينة، وتشمل هذه النظرية على ثلاث خطوات هي: التقييم، المقارنة والسلوك، فالتقييم يتضمن قياس المدخلات (جدارة الفرد، المهارة، مقدار الجهد) والمخرجات (العوائد، الاهتمام، التقدير، الاحترام...).

أما السلوك فهو عملية إدراك العلاقة بين التقييم والمقارنة وعند ما يدرك الفرد بأن الوضع عادل فإنه يستجيب بشكل إيجابي، أما إذا شعر بأن الوضع غير عادل، فإنه يسعى

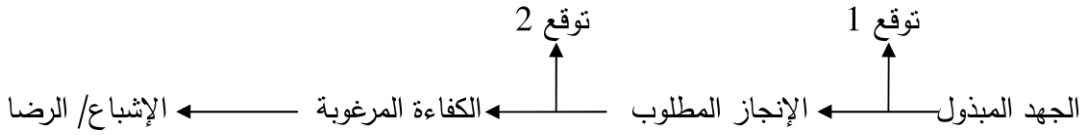
إلى تحقيق العدالة من خلال تقبل الجهد المبذول والمطالبة بتحسين العوائد (يوسف، 2008، ص87).

3-4-نظرية التوقع:

قام بتطوير هذه النظرية VECTOR VROOMعام 1964 وهي تفسر سبب اختيار الفرد لسلوك معين دون غيره، وترى أن دافعية الفرد للقيام بسلوك ما تحدد باعتقاد الفرد بان القيام بذلك السلوك سيؤدي إلى إشباع حاجات ذات أهمية بالنسبة له، وتفترض هذه النظرية أن الرضا محصلة لتوقعات الفرد وذلك يحدث كما يلي:

-**التوقع الأول:** توقع الفرد أن ما يبذله من جهد سيؤدي إلى الإنجاز المطلوب.

-**التوقع الثاني:** توقع الغرد أن الإنجاز المطلوب سيحقق المكافأة المرغوب فيها، وأن العوائد التي يحصل عليها بدورها تشبع حاجاته وتحقق له الرضا، والشكل التالي يوضح نموذج التوقع:



(يوسف، 2008، ص 80)

شكل رقم 3: يوضح نموذج التوقع

3-5-نظرية الذات المستقبلية: لماركوس ونوريس (Markus et Nuriss 1986):

تتضمن نظرية الذات المستقبلية كل من الأهداف goalsوالطموحات aspirations والتفاعل بين الفرد وبيئته وتمثل الذات المستقبلية كل ما يتمنى الإنسان أن يصبح عليه في المستقبل، وأيضا كل ما يخشى حدوثه في المستقبل.

وعلى ذلك فيمكننا تعريف الذات المستقبلية على أنها: عملية الظهور المعرفي للأهداف، والطموحات والدوافع والمخاوف والتهديدات، حيث يجبرنا وجود مثل تلك الذات على أن يكون سلوكنا حافظا لنا من أن نصبح من ذوي الذوات الغير مرغوبة أو المنفرة.

أما بالنسبة للطالب الجامعي فتظهر لديه مجموعة من الأهداف المستقبلية المهنية، تسبب في تبني نمط معين من الذات المستقبلية وذلك من خلال عملية تعريف معرفية لنمط الذات المستقبلية المرغوب وكذلك نمط الذات المستقبلية الغير مرغوب، مما يؤدي إلى خلق نوع من الدافعية التي تساعد على الاستمرار في مجالات مهنية معينة ومحاولة تجنب مجالات أخرى.

كما أن عدم تمكن الطالب من تحقيق وانجاز ذاته المستقبلية المهنية يمكن أن يحدث بسبب عدم إيمان الطالب بنفسه وعدم ثقته في قدرته على تحقيق تلك الذات المستقبلية أم عدم قدرته على الموازنة بين ما يرغب في أن يكون في المستقبل وبين ما يخشى أن يكون عليه في المستقبل ويرى بيزولاتو (PIZZOLATO,J,E 2007) أن التهديدات التي تواجه عملية تكوين الذات المستقبلية الأكاديمية فتتخذ الأنماط التالية:

- عدم القدرة على الالتحاق بالتخصص الأكاديمي الذي يرغبه الطالب.
- عدم وجود فرص مرضية بعد انتهاء الدراسة في القسم الأكاديمي الذي به الطالب.
- المعوقات المالية التي قد تمنع الطالب من دراسة تخصصات أكاديمية يرغبها بشدة.

وترى بيزولاتو أن عدم تمكن الطالب من تحقيق ذاته المستقبلية المهنية يؤدي إلى عدم القدرة على التوافق مع الحياة الأكاديمية، ومن ثم الحياة العملية بعد ذلك كما أنه السبب الأساسي في عدم الشعور بالرضا عن العمل، ومن ثم الرضا عن الحياة بشكل عام بعد ذلك.**(يوسف، 2008، ص85-86).**

4-المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه:

4-1-حق التلميذ في تقرير مصيره بنفسه:

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

فعملية التوجيه المدرسي ينبغي أن لا تقوم على الإكراه، أو الأمر أو حتى النصح وإنما تعمل على توسيع أفق التلميذ ويهيئ له الجو لاكتشاف قدراته واستعداداته وميوله، كما تعوده على تحمل المسؤولية، يقول إدوارد جلانز (GLANZ) الفرد الحر يتحمل مسؤولية قراراته ونتائج سلوكه، وهو يسعى للحصول على المساعدة والتوجيه والإرشاد من الآخرين حين يحتاج إلى ذلك". **(زهران، 1998، ص66)**

فتبقى إذا مساعدات المسؤولين عن عملية التوجيه في إطار إيجاد معايير تسمح بتقييم التلميذ لكل خبرة توجيه بالتجربة انطلاقا من تحديد الأهداف، إذ توضح له الاحتمالات المختلفة في كل مرة ويترك له حق الاختيار الذي يعتبر شرطا أساسيا لحدوث الرضا عن التوجيه المدرسي.

4-2-تقبل الموجه للتلميذ:

إن هذا المبدأ يعطي قيمة للتلميذ ككل ويلزم الموجه أن يتقبله كما هو وبدون شروط وتقبل سلوكه وإمكاناته في علاقة تفهمية تجعل منه عنصرا قابلا للتغير نحو الأفضل "ذلك أن ميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان تحقيق أو إصدار أحكام على السلوك والخبرات". **(زهران، 1998، ص67)**

فما يسهم به الموجه من إصغاء دون ما حكم على التلميذ وعلى قدراته ومواهبه مهما بدا منه من ضعف أو قلة اهتمام يتيح الثقة المتبادلة ويحرر التلميذ من الضغوط الخارجية الممارسة عليه من قبل الآخرين سواء أولياء كانوا أو مدرسين، ويمكنه من مناقشة نتائجه المدرسية واختباراته النفسية وحتى ميولاته ومعارفه حول المسارات التكوينية والمهنية، مما يفسح المجال أمام الموجه لطرح الخيارات والبدائل ومساعدة التلميذ على تمييز أنسبها لشخصيته وكفاءاته.

فكلما زاد التلميذ وعيا بإمكانياته ومعرفة بيئته كلما كان أقدر على تنظيم ذاته ووضعها فيما يناسبها مما يجعله يستشعر الرضا والقبول في أدائه لواجباته المدرسية كأبسط نشاط إلى غاية أخذ قراراته في كل مرحلة تتطلب ذلك.

4-3-اعتبار التوجيه المدرسي عملية تعلم:

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

- معرفة نواحي القوة والضعف الموجودة في بيئته وفي نفسه.
- تغير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظره نحو نفسه ونحو غيره.
- الاختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفقا لاستعداداته وميوله وسمات شخصيته
- اكتساب معلومات جديدة وطرائق جديدة يستفيد منها في حل المشكلات التي تعترضه ومن ثم رسم طريقه في الحياة. **(برو محمد، 1993، ص50)**

وبالنظر إلى هذه المكتسبات التي يضفيها التوجيه كسيرورة تعلم لها أهداف قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى، يمكن أن تكون ملمح القرار الذي يمكن أن يتخذه التلميذ قبل لحظة الاختيار وبالتالي يمكن تعديله في أوانه وفي إطار عملية التعلم وتعديل السلوك أو وجهة النظر مما يجعل التلميذ محبا لما يفعل ومتقبلا لما يختار

4-4-الاستمرارية في عملية التوجيه المدرسي:

يقول سعد جلال " أن الاتجاه السائد الآن أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى المستويات العملية ". **(سعد جلال، 1967، ص110)**

وعليه يمكن التأكيد على أن عملية التوجيه يجب أن تكون سيرورة متواصلة، وليست قاصرة على مرحلة الانتقال والتخصص، وأن الخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منتظمة ومتدرجة تأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة وحاجيات كل تلميذ، فتحيطه بالرعاية وتمده بالمعلومات والخبرات والبدائل وتبصره بذاته وإمكاناته وإمكانات بيئته إلى أن يصل إلى أقصى درجات النمو، وهو ما يسمى حديثا المشروع الشخصي والمهني للتلميذ.

هذا المشروع الذي عكف على دراسته جملة من الباحثين على رأسهم جون قيشار (JEAN ،GUICHARD) في أعماله مع فريق البحث (I.N.E.T.O.P) الذين عملوا على إعداد وتحضير وسائل بيداغوجية تمكن الثانويين والجامعيين من بناء مشاريعهم الشخصية والمهنية والتكوينية بطريقة أكثر عقلانية ثم تقويم هذه الوسائل وهكذا فإن فكرة المشروع التي تجد طريقها إلى التطبيق في كثير من دول العالم تعتمد على مبدأ استمرارية التوجيه حتى لا يكون التوجيه مجرد معلومات تقدم في مرحلة انتقال لا يمكن الحكم على مصداقيتها أو فعاليتها في جعل التلميذ أكثر تقبلا ورضا في حياته المدرسية والمهنية فيما بعد. **(GUICHARD، 1987، p355)**

5-العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه:

يرى "شريف" أن الاتجاه نحو التخصص الدراسي نابع من مسايرته لاتجاهات الجماعة المرجعية، في حين يرى "Ahullingshead" أن اتجاه الطالب نحو التخصص الدراسي ينبع من اتجاه المجتمع على نحو التخصص أما الاتجاه الثالث فيمثله" DEUVN.KENISTOR" ويرى أن اتجاه الطالب نحو المدرسة يعكس البناء العام للشخصية.

يتضح من وجهات النظر هذه أن هناك ظروف عدة عوامل تعمل كمؤثرات قد تشوش عملية الاختيار في إطار عام منه رضا الفرد أو عدمه، وأهم هذه العوامل هي:

5-1-العوامل الاجتماعية:

إن الإطار الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم والأسرة كممثل شرعي للمجتمع تصبغ أفرادها الصبغة السوسيوثقافية مهيأة إياهم للاندماج فيه، كما يرى "G- MAUCO". تظهر ذات أهمية لا تعوض على صعيد نمو الطفل وتعلمه حياة اجتماعية. وهكذا فإن الصورة التي يرسم بها المحيط الاجتماعي خاصة العائلي منه تكون مقوما من مقومات فكرة الفرد عن ذاته بالتقليد ثم عملية النمو النفسي للطفل.

أنه يكرر ما يفعله الآخرون، أنها صورة تعكس محيطه فهو غالبا ما يمثل الدور الذي ينتظره منه آباؤه وفي هذا السياق يشير "محمد الأسعد" (1983) في دراسته حول تأثير الأهل في خيارات أبناءهم المتعلقة بالدراسة إلا أن للأب الكلمة الأخيرة فيما يتعلق بتعليم أولاده بنسبة (80,6%) ومن تم يأتي دور الأم بنسبة (11%) وبعدها رأي الولد بنسبة (8,40%) وهذا ما يدل على أنه ليس للولد رأي فيما يخص مستقبله الدراسي. بالإضافة إلى ذلك نجد أحيانا أن الآباء يختارون لأبنائهم نوع الدراسة التي يرونها ملائمة متحججين في ذلك بعامل السن والخبرة بالحياة أو لعدم كفاية الأبناء من المعلومات الضرورية للاختيار،

والسبب ذاته يلجأ الكثير من الأبناء إلى أباءهم قصد مساعدتهم على الاختيار **(قدوري، 2012، ص48)**

5-2-عوامل الشخصية:

أن لكل فرد طريقته في التعامل مع شروط الحياة تبعا لمكوناته الشخصية التي تميزه عن أي فرد آخر في هذا العالم، هذه المكونات التي تشكل فورقات في بناء شخصية فرد عن فرد آخر، لها أثر كذلك على اختيارات الفرد وتطلعاته، لذلك نحاول التطرق إلى هذه العوامل وهي:

* **الجنس:** تلعب الفروق بين الجنسين دورا هاما في التوقعات المستقبلية المتعلقة بنوع الدراسة أو المهنة وهو ما ذلت عليه الكثير من الدراسات نذكر من بينها الدراسة التي قام بها "B.U.HEWITT" و"GOLDMAN" (1975) على عينة قوامها (13000) طالب من أربع جامعات وتوصل الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى صحة فرضيتهما حيث وجد أن الذكور يميلون إلى اختيار التخصصات أو المجالات الفيزيقية أو العلوم البيولوجية، في حين تميل الإناث إلى اختيار العلوم الإنسانية والاجتماعية كما أن الفرق الجنسي في الإفراط التحصيلي لصالح الإناث مرجعه اختلاف اختيار المجال الشائع للدراسة والتخصص. **(مدحت، 1990، ص145)**

وفي دراسة قام بها "سيد خير الله" حول أثر الميل وبعض القدرات العقلية على التحصيل الدراسي في المواد الاجتماعية في المدرسة الثانوية، لاحظ أن عامل الميل الأدبي يلعب دور كبير في التحصيل الدراسي والنجاح في مواد الاجتماعية وبصورة أكبر عند البنات منه على الذكور في الميل الفني والموسيقي والميل الأدبي والكتابي والتدريس والخدمة الاجتماعية، كما سبق أن ظهر في دراسة كل من "ترمان، وميلر، وكارتر، وسترونج" وهكذا تؤكد الدراسات وجود فورقات معتبرة بين الجنسين بخصوص ميولا تهم وما ينزعون إليه من نشاطات مدفوعين بما خول لهم المجتمع من أدوار، مما يرسخ التمايز بين الجنسين مما

يجعل كل واحد منهما يتجه نحو المسا ارت العلمية والمهنية حسب ما هو متوارث اجتماعيا، وان كانت هذه الفكرة لم تعد مسلمة كما كانت عليه من قبل إذ شملتها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية، هو ما يمكن أن نشاهده على الساحة العلمية من مناقشة الإناث للذكور في أكثر من مجال خاصة مجال الطب. **(السيد، 1990، ص109-110)**

* **صورت الذات:** إن الذات مركبة من عدد من الحالات النفسية والانطباعات والمشاريع وتشمل إدراك المرء لنفسه أي انطباعاته عن جسمه، وموروثه عن مظهره العضوي، عن ما هو خاص ومحسوس فيه كشخص، وتشكل اتجاهات المرء نحو نفسه، ومعتقداته، وآراءه، وقيمه، أهم مقومات مفهومه عن ذاته فمن خلال إدراك الفرد وتصوراته المكتسبة حول ذاته يمارس حقه في الانتقاء انطلاقا من حكمه الموضوعي على إمكانياته الفعلية، فإذا طبقنا هذا التصور على تلميذ العليم الثانوي الذي يمر بمرحلة المراهقة، فإنه يمكن القول أن يتعين على المراهق إعادة تنظم ذاته تبعا للتغيرات الجديدة التي طرأت عليه من الناحيتين الجسمية والوظيفية حتى يتمكن من القيام بدوره كفرد فعال، وهذا ما نستشفه من سعيه الدائم لإثبات ذاته. **(إبراهيم، 1981، ص232)**

* ومن خصائص نمو الذات لدى المراهق هو تعبيره على إرادته الخاصة مبررا بها رغباته حتى وان كانت معاكسة لرغبات المحيطين به، وهذا يعني إيمان أن الم ارهق بحريته في الاختيار وقدرته على التخطيط لمستقبله، غير أن التخطيط يجب أن يبنى على الإدراك الواقعي للإمكانيات الحقيقية التي هو عليها الآن ويمكنه ما يبدله من جهد لتحقيق صورته المستقبلية والأخطاء التي يتعرض لها المراهق في أغلب الحالات تكون ناجمة عن وجود الذات الحقيقية كما هو عليه فعلا ولكنه يدرك هذه الحقيقة لأنه ينشد ذاته مع صنع خياله، وهكذا فإن الطموح الجامع والمثالية الزائدة تشوش إدراك المراهق لإمكانياته الفعلية في حين أن الإدراك الواقعي لصورة الذات يجيب المراهق السعي لتحقيق رغبته والأهداف لا تسمح إمكانياته لتحقيقه، فيحدث الإحباط وسوء التوافق وعليه فإن التقييم الموضوعي لإمكانيات

الـذات يحـدد مسـاراتها ومنتهـى طموحاتهـا، ممـا يلهـم الفـرد الرضـا عـن خياراتـه وبـاقي إنجازاته.**(الجسماني، 1994، ص210)**

5-3-مركز التحكم والضبط:

ويقصد به إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج فهو سمة شخصية تجعل الفرد ذو تحكم داخلي أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات وبذله من مجهودات وأتخذه من قرارات، في حين الشخص خارجي التحكم بغزو انجازاته وما اتخذه من قرارات وما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدفة والحظ، ومساعدة الآخرين ويتركها تتحكم في مصيره.

من خلال هذا التقسيم يتضح أن الأفراد داخلي التحكم هم أكثر قدرة على مراقبة نتائج سلوكهم، مما يجعلهم أكثر قدرة على التخطيط لإعمالهم وقراراتهم، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة التي قام بها (WIT KEN ET AL 1987): حيث أثبتوا أن الطلبة داخلوا التحكم والضبط يتميزون بتصورات مهنية واضحة ويملكون ميولات مهنية مهيكلة ودقيقة، كما أنهم أكثر شعورا بالعوامل المؤثرة على اختياراتهم المدرسية والمهنية وأكثر قدرة على صياغة اختياراتهم، ويرغبون أكثر في طلب إرشادات من مختص التوجيه.

أما من حيث الرضا عن التوجيه فقد أثبتت نتائج دراسة قام بها" علي محمد ذيب (1987) أثبتت أن هناك فروق ذات دلالة موجبة بين الحاصلين على أعلى درجات التحكم الداخلي وبين الحاصلين على أعلى درجات التحكم الخارجي، وذلك في متغير الرضا عن التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة (0,001) وذلك لصالح مجموعة التحكم الداخلي.

وهذا يعني أن الأفراد اللذين يتخذون قراراتهم بناء على ما لديهم من إمكانيات وما يستطيعون بذله من جهود يكونون أكثر رضا عن توجيههم المدرسي، في حين أن نظراتهم ممن يعتمدون في أخذ قراراتهم على عوامل الحظ ومساعدة الغير لا يتمتعون بنفس القدرة من الرضا على تخصصهم الدراسي. **(علي، 1998، ص49)**

5-4-طريقة اتخاذ قرار التوجيه:

إن القرار الذي يتخذه التلميذ عند تصريحه بالرغبة في مزاولة تخصص معين هو لحظة حاسمة في حياة التلميذ، ذلك أن ما يترتب على هذه اللحظة هو سعادة ونجاح التلميذ أو تعاسته، وهنا نتساءل كيف تم اتخاذ القرار، هل هو اختيار الآتي أم المشروع المدرسي؟ وحتى يمكن تقييم طريقة اتخاذ قرار التوجيه وتأثيرها على رضا التلميذ عن تخصصه، تقف أولا عند مفهوم كل من الاختيار والمشروع كطريقة يعتمدها التلميذ في عملية توجيهه إلى نوع التخصص المرغوب. **(قدوري، 2012، ص51).**

* **مفهوم الاختيار**: يعرف (ALBAU1982)، الاختيار على أنه الانضمام الحر بكل رضا، وبمعرفة الأسباب، أي الأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الشخص، معطيات الشغل والسياق الاقتصادي والاجتماعي يؤكد هذا التعريف على الاختيار: هو قبول الفرد لخيار ما متمتعا في ذلك بحريته شاعرا بالرضا لأنه مدركا لأسباب اختياره من جهة حدود إمكانياته ومن جهة أخرى حدود إمكانيات البيئة ومعطيات العمل، غير أن موقف الاختيار تبرر فيه الصفة الآتية: كون الفرد يقوم به في وضعية حاضرة ظرفية مثلا عند نهاية مرحلة تعليمية معينة.**(بلحسيني، 2002).**

* **مفهوم المشروع:** عرف (DUBET) المشروع على أنه: إنتاج يكون مكثفا خاصة أثناء المرافقة لصور أو أوضاع يتمنى الشخص التوصل إليها، وذلك بإتباع نمط عريض أختاره هو لنفسه.

يركز هذا التعريف على فعل الإنتاج الفكري والعملي الذي يتخذ الوجهة الزمنية المستقبلية وفق أهداف ووسائل نابعة من ذاته. فالمشروع إذا هو قراءة متبصرة للحضر وما يمت إليه من صلات بالماضي مدفوعة بطموحات المستقبل مع دراسة وتقييم الوسائل المؤهلة لتحقيق الأهداف وتجاوز الصعوبات، واعتبار مما سبق فيما يخص مفهوم الاختيار والمشروع فإن الفحص طريقة اتخاذ القرار يمكن أن يعطينا فكرة عن الاستجابة لرغبة التلميذ

في التوجيه وبالتالي رضاه، غير أن المراهق قد يبني تطلعاته انطلاقا من رغباته وطموحات جامحة لا تترك مجالا للتبصر بكل المعطيات، فيدفع إلى الاختيار الظرفي دون سابق دراسة أو تخطيط أي أن القرار لم يبنى ضمن مشروع المسترسل عبر الزمن شاملا لعوامل عدة منها القدرة والرغبة، مما قد يضعف احتمالات تحقيق رغباته في التوجيه بعد الأداء بها، واذا كان الهدف أبعد يمكن تحقيقه فمن المحتمل جدا أن يمر المراهق بخبرات يعبر عنها في علم النفس باسم الإحباط لا شيء يحطم النفس البشرية أكثر من الإحباط، هذا ولا سيما إذا كان مستمر ولازم الفرد لفترات طويلة. **(الجسماني، 1994، ص20).**

6-مظاهر الرضا عن التوجيه

بالرغم من أن الرضا حالة شعورية معقدة تدخل فيها عوامل كثير إلا أنه يمكننا أن نستدل عليه من خلال بعض المظاهر التي قد تبدو في ملامح الفرد أو سلوكه والتي تتلخص أهمها فيما يلي:

6-1-التوافق النفسي والاجتماعي:

إن الأفراد الراضيين والسعداء يتميزون بالاتزان الانفعالي الذي يبدو في قدراتهم على مواجهة وحسم ما ينشأ داخلهم من صراعات وما يتعرضون له من إحباطات وفي قدرتهم على التحرر من التوتر الناجم عنها زيادة على نجاحهم في التوفيق بين دوافعهم ونوازعهم المختلفة نتيجة ما يحصلون عليه من الناحية الاجتماعية ويبدو ذلك في اتجاهاهم مع ظروف بيئتهم المادية والاجتماعية بما فيها من أشخاص وعلاقات وأحداث ومشكلات.

لذلك نجد التلميذ الذي التحق بتخصص دراسي يتماشى وطموحاته يكون متكيفا مع بيئته الدراسية فيما تتضمنه من أفراد وإمكانيات مادية حيث أن علاقته مع معلميه وزملائه والفرق الإداري تقسم بالجودة. **(عبد اللطيف أمين القريطي، 1998، ص62-65)**

فمن خلال ذلك نستنتج أن الرضا عن التخصص أو العمل أو أي شيء في حياته يحقق له التوافق النفسي حيث يجعله يشعر بالارتياح والاتزان الانفعالي والسعادة مما يجعلهم

يتمتعون بالصحة النفسية وكذلك تحقيق التوافق الاجتماعي وذلك من خلال الانسجام مع ظروف عمله أو البيئة التي يعمل فيها من خلال تفاعله مع المحيطين به وتكوين علاقات مع الزملاء والعمال داخل المحيط المدرسي.

6-2-الشعور بالانتماء:

يعد الشعور بالانتماء الذي يقصد به الارتباط الوثيق بالشيء موضوع الانتماء سواء كان فر: أو جماعة أو منظمة... الخ. **(عبد المنعم أحمد الدردير، 2004، ص 115)**

أحد المظاهر الدالة عن ارتياح الفر: ورضاه لاسيما وأنه حاجة اجتماعية يسعى كل فر: لإشباعها، فالتلميذ المراضي عن تخصصه الدراسي أو المدرسة التي يتلقى تعليمه بها نلمس رضاه من خلال اعتزز وافتخار بتخصصه ومدرسته وفي دفاعه عنهما، وتقبله لأفرادها كما نجده يفضل النشاطات التي تتيح له فرصة التفاعل مع التلاميذ الآخرين وتكوين صلات معهم إضافة إلى ذلك نجده يتحمل المصاعب التي تواجهه من أجلها دون شكوى خاصة إذا كانت مؤقتة. **(أحمد ماهر، 2003، ص245)**

6-3-الالتزام والمثابرة:

يشير الالتزام حسب 'Preffer' إلى الحالة التي يصبح فيها الفر: مقيدا بإطار من المسلوك وبأفعال نابعة من تفكير ومعتقداته والتي تحدد نشاطاته وتزيد من انتقاده بالمحافظة على هذا السلوك، وهو مظهر من مظاهر الرضا، فالعامل المراضي عن وظيفته كالتلميذ الراضي عن دراسته كلاهما يظهر التزامهما من خلال التقيد بمواعيد الدوام الرسمي والحضور الدائم إلا أن الحالات الطارئة. **(احمد محمد حمادات، 2006، ص64-66)**

الفصل الثالث

الدافعية للإنجاز

أولا: الدافعية

1-تعريف الدافعية:

إن الدافعية مصطلح كغيره من المصطلحات السيكولوجية الأخرى يستعمل للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي والبيئة فهي بمثابة تكوين افتراضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي.

- يعرف يوسف قطامي وعبد الرحمان عدس (2002): الدافعية على أنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجته وعادته إلى حالة الاتزان عندما يختل **(يوسف، 2008، ص53)**

-ويعرف يوسف قطامي ونايفة قطامي (2000) الدافعية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجيهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية. **(أبو علام، 2014، ص82)**

- ويعرف ماسلو (1994): الدافعية هي تلك الطبعة الداخلية الخاصة بالفرد والتي تشكل عن طريق الخبرات المكتسبة من البيئة، أما درجة هذه الخبرات فتحدد عن طريق رد الفعل بالنسبة للمواقف التي تنطوي على اختيار سليم بين الأمان والنمو فإذا قام الفرد بعمل اختيارات غير حكيمة فسوف تحبط إرادته وطبيعته الداخلية وينتج عن ذلك الشعور عدم الرضا". **(يوسف، 2008، ص56)**

وعلى ضوء التعريفات السابقة عرفت الطالبة الدافعية على إنها قوى تكمن داخل الفرد تعمل على تحريك سلوكه نحو تحقيق غاية معينة بحيث تستثار هذه القوى نتيجة عوامل فتتكون داخلية ناتجة عن الفرد أو خارجية تأتي من محيطه الخارجي.

1-1-تعريف الدافع لغة:

الدافع يعني التحريك، وأندفع يعني أسرع في السير والدفع عند علماء النفس يعني كل ما يحرك السلوك الإنساني، ومعظمه مدفوع بهدف إشباع حاجات ما أو تحقيق أهداف معينة. **(المطيري، 2005، ص75)**

1-2-تعريف الدافع اصطلاحا:

لقد تعددت تعريف الدوافع ونذكر منها:

- تعريف "عبد الجابر تيم" الدافع هو ما يدفع الإنسان إلى القيام بتصرف ما، فهو حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه، أن أي نشاط يقوم به الطالب لا يبدأ ولا يستمر دون وجود دافع والدافع داخلي وهو الرغبة، أما الحافز فهو خارجي. **(كاملة وتيم، 1999، ص219)**

- تعريف أحمد عزت راجح:(1970) يعرف الدوافع بأنها": حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة. **(راجح، 1999، ص78)**

يرى صاحب هذا التعريف أن الدافع عبارة عن حالة داخلية كامنة قد تكون عضوية نفسية تتسبب في إثارة سلوك معين في ظروف معينة قد تصل في النهاية إلى تحقيق هدف منشود.

- تعريف "مروان أبو حويج" على أن الدافع هو: الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معين في العالم الخارجي وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغايته لتحقيق أحسن تكيف ممكن في بيئته الخارجية.

وكما يعرفه على أنه الطاقة الحيوية الكامنة أو الاستعداد الفيزيولوجي أو النفسي الذي يثير في الفرد سلوكا مستمرا ومتواصلا لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة، سواء كان ذلك ظاهرا يمكن مشاهدته أو خفيا لا يمكن ملاحظته. **(قدوري، 2012، ص56)**

-يرى" أحمد عبد الخالق" (1991) أن الدافعية العامة هي حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات أو النضال من أجل السيطرة على التحديات لصعبة، وهي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة.**(عويضة، 1996، ص183).**

وبالتالي فإن الدافعية هي علاقة دينامية بين الفرد والمحيط الذي ينتمي إليه، وهي تشير إلى تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجيهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية.

2-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

قد تتداخل بعض المفاهيم بمفهوم الدافعية وذلك لأنها تعبر عن السلوك الإنساني بأشكال مختلفة نوعا ما وهي:

2-1-الحاجة:

هي عبارة عن حالة من عدم الاتزان عن اختلاف في الشروط الداخلية والخارجية اللازمة لبقاء الكائن الحي. **(عصام نمر يوسف، 2011، ص90)**

أو هي رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها مما يؤدي إلى التوان النفسي والانتظام في الحياة، وتظهر أهميتها في الكائن الحي عندما توجد صعوبات تحول دون إشباع هذه الحاجة إذ يظهر عليه اضطراب وقلق وعدم الشعور بالسعادة في الحياة **(رجاء محمود أبو علام، 2004، ص 249)**

2-2-الحافز:

هو دافع داخلي فطري يتضمن معنى الشعور ولا يفيد التحكم الإرادي والذين يستخدمون كلمة غريز حافز فطربا يدفع إلى أنواع معينة من السلوك يؤدي إلى أهداف معينة لو لم يعلم بها الفرد فالحافز قرب من كلمة الإلحاح والضرورة **(رشيدة الساكر، 2015، ص24)**

أو هو عبارة عن النتيجة أو العائد أو الشيء الموجود خارج الفرد يود أن يحصل عليه وقد يكون ايجابيا أو سلبيا. مدثر. **(حماد الشيخ التيجاني، 2015، ص65)**

2-3-الباعث:

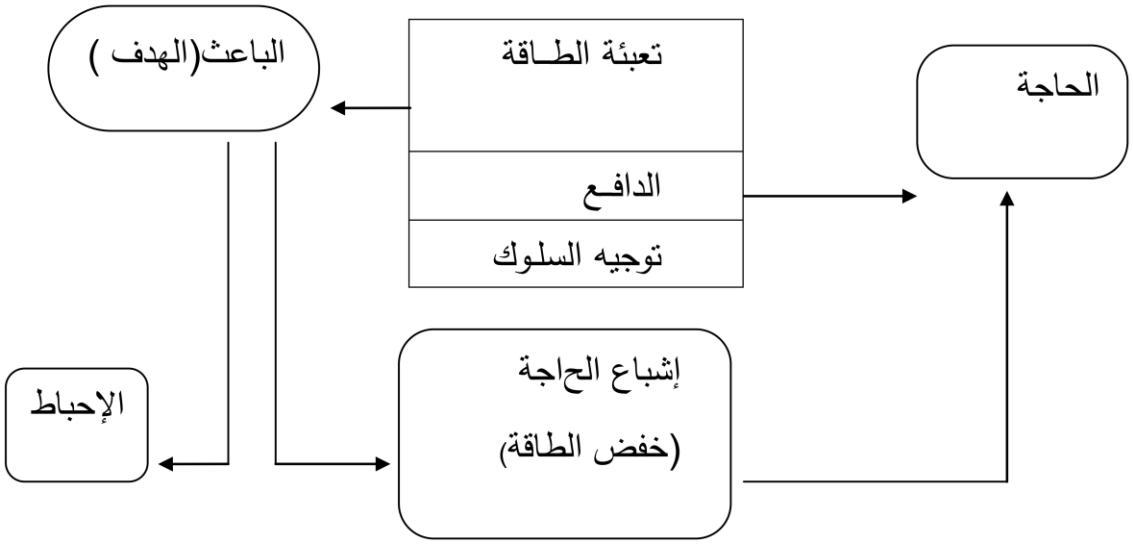
عبارة عن مواقف موضوعات يحتمل حين الحصول عليها إن تشبع الدوافع، إي انه يثير إلى الشيء الذي يهدف الفرد إلى تحقيقه ويوجه استجاباته نحو، أو بعيدا عنه والباعث يعمل على إزالة الضيق والتوتر الذي يشعر بها الفرد. **(جودت بني جابر وآخرون، 2002، ص163)** فهو إي شيء يشجع أو لا يشجع السلوك. **(Anita woolfolk، 2010، p879)**

ويشير الباعث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي في الوصول إليه كالطعام في حالة دافع الجوع والنجاح والشهرة في حالة دافع الإنجاز . **(البار الرميساء، 2014، ص62)**

2-4-الهدف:

هو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويشبع الدافع في نفس الوقت. **(عبد الرحمن عدس ومحي الدين توق، 2009، ص227)**

وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبأ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول الباعث (الهدف) وذلك كما موضح في الشكل التالي: **(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص79).**



شكل رقم 4: يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة –الحافز –الباعث

3-تصنيف الدوافع:

يمكن تصنيف الدوافع إلى قسمين:

- دوافع أولية (بيولوجية)
- دوافع ثانوية (سيكولوجية)

3-1-الدوافع الأولية (البيولوجية):

هي تلك الدوافع الفطرية التي يولد الفرد مزودا بها، ولهذا تسمى أحيانا بالدوافع الفطرية، وهي تتحدد عن طريق الوراثة ونوع الكائن الحي، وتحدث هذه الدوافع نتيجة لوجود حاجات جسمية لدى الكائن الحي، تحدث تغير في توازنه العضوي والكيمائي مثل: دافع الجوع، دافع العطش، دافع الهواء، دافع التعب... إلخ.

3-2-الدوافع الثانوية (سيكولوجية):

هي تلك الدوافع التي يكتسبها الفرد خلال تفاعله مع البيئة التي يحيا فيها، ولذلك فهي تختلف باختلاف المجتمعات التي تنسب في وجودها. وهناك العديد من الأنشطة الدافعية التي يمكن أن تطلق عليها المسمى العريض للدوافع السيكولوجية والتي تصنفها في فئتين هما: الدوافع الداخلية للفرد والدوافع الاجتماعية. **(حسين، 2012، ص131)**

أ. الدوافع الداخلية الفردية:

وتتمثل في سعي الفرد أو الكائن الحي للقيام بشيء معين لذاته وهي بمثابة دوافع فردية تحقق الذات للفرد، حيث ترتبط بوظائفه الذاتية وتحقق توازنه من خلال استجاباته المختلفة، وهذا النوع من الدوافع يقف وراء الإنجاز ات المتميزة والإبداعات البشرية في الفكر والسلوك وأهم هذه الدوافع ما يلي: حب الاستطلاع، دافع الكفاءة، دافع الإنجاز .

ب. الدوافع الخارجية الاجتماعية:

تنشأ هذه الدوافع نتيجة لعلاقة الكائن الحي بالأشخاص الآخرين ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة لإرضاء المحيطين به وللحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي، وأهم هذه الدوافع: الانتماء، السيطرة، الاستقلال، هذا ويشترك الإنسان والحيوان في دافع الانتماء والسيطرة ويستقل الإنسان بدافع الاستقلال، حيث تعتبر خاصة إنسانية فريدة يماثل دافع الإنجاز في فئة الدوافع الداخلية للفرد. **(الجلالي، 2011، ص201)**

* **الدافعية للتعلم:** ويرى (عدس، 2002) أن الدافعية للتعلم حالة شعورية متميزة من الدافعية العامة، وهي تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه نشاط والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم.

– ويعرفها زيمرمان (Zimmerman 1990) الدافعية للتعلم هي حالة ديناميكية لها أصول في إدراكات المتعلم لنفسه ومحيطه والتي تحث على اختيار نشاط معين والإقبال عليه والاستمرار في أدائه من أجل هدف معين". **(بورسي، دوقة، وآخرون، 2011، ص12)**

– ويعرف (Jardiff 1992) الدافعية للتعلم هي ما يحرك سلوك الفرد نحو هدف أو غاية معينة علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا، كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة عن المدرسة، وعن قيمة النشاطات التي يقوم بها التلميذ، والقدرة على التحكم في تلك النشاطات غلى جانب ما يشعر

بـه التلميـذ اتجـاه المـادة واتجـاه المحـيط التربـوي بصـفع عامـة. **(بورسـي، دوقـة، وآخـرون، 2011، ص12)**

وعليه فان الدافعية للتعلم ثلاثية الأبعاد فالدوافع تحدد الطاقة الكامنة داخل الفرد ثم تمليه على الفرد الاستجابة لموقف معين وفي الأخير تقوده إلى تحقيق هذا الهدف وهذا ما يقودنا إلى دافعية الإنجاز عامل هام في نجاح الطلبة وخاصة في مرحلة الجامعة.

بحيث يعد هنري موراي من أوائل علماء التنظير في دافعية الإنجاز وقد استخدم مصطلح الحاجة للإنجاز كأحد مكونات الشخصية في دراسته استكشافات في الشخصية التي صدرت عام 1938 والتي عرض فيها حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز، وبعده جاء ماكليلاند وزملاؤه ليسهو في هذا المجال حيث وضعوا مصطلح دافعية الإنجاز بدلا من الحاجة للإنجاز **(خليفة، 2000، ص88)**.

4-النظريات المفسرة للدافعية:

هناك عدة نظريات تناولت موضوع الدافعية نظرا للمكانة تحظر بها الدافعية لدى العلماء والمنظرين وسنتطرق لبعض منها على النحو التالي:

4-1-النظرة البيولوجية:

تفسر النظرية عملية الدافعية وفقا لمفهوم الاتزان الداخلي، أو تجانس الوسط، ويرى العالم (والتر،1951، walter) صاحب نظرية الاتزان أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الاختلال في التوازن العضوي، الأمر الذي يسبب استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقيق التوازن، ويؤكد "**والتر**" أن الحوافز تنشأ عن عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية، مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف إلى إشباع الحاجات وإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الأفراد **(حدة لوناس، 2012-2013، ص36)**.

4-2-النظريات السلوكية

تفسر هذه النظريات الدافعية على أنها تنشأ بفعل مثيرات داخلية أو خارجية وكمثال عليها نذكر:

أ. نظرية خفض الحافز

تعرف هذه النظرية الدافع على أنه حالة عامة من الإثارة ناتجة عن حالة جسمية أو نسيجية كالحاجة للغداء، وهذه الحالة من الإثار تحفز العضوية للقيام بسلوك يشبع الحاجة.

وقد سادت هذه النظرية في الأربعينات من القرن الماضي إثر أعمال عالم النفس (هل Hall) ومساعدوه، وتفسر هذه النظرية نشوء العادات وتربطها بخفض الحافز، فاستثار العضوية بنفس الحاجة تدفعنا لتجرب الاستجابة تحقق الإشباع وتخفض الحافز تعتاد العضوية القيام بالاستجابة نفسها كلما ظهر الحافز ومن الأمور الأساسية في نظرية خفض الحافز مبدأ الاتزان، ونقطة الانطلاق في هذا المبدأ وهي تلك النزعة التي يحافظ فيها الجسم على محيط داخلي ثابت، ومن هذا المنظور يمكن اعتبار الجوع والعطش ميكانيزمات اتزانية، لأنها تثير سلوكا معينا لاستعادة التوازن لعناصر معينة في الدم. **(حدة لوناس، 2012-2013، ص36)**

4-3-النظرية النفسية أو التحليل النفسي

تعود هذه النظرية إلى (فرويد Freud) الذي نادى بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية أو المعرفية مثل الكبت اللاشعور، الغريزة، عند تفسير السلوك السوي وغر السوي.

وتشير هذه النظرية إلى مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك وهو ما يسميه " فرويد " بمفهوم الكبت.

إلا أنها ركزت على دور الغرائز اللاشعورية في تحرك السلوك خاصة الدافع الجنسي، حيث أعطت له أهمية بالغة، فإذا لم يشبع هذا الدافع في مرحلة الطفولة المبكر سيؤثر سلبا في تشكيل الشخصية لاحقا.

وفي الميدان التربوي فإن هذه النظرة تمدنا بتفسيرات لتطور السلوك الإنساني وآلياته التي تساعد المعلم على فهم المزيد من سلوك طلابه وتمكنه من تحقيق تواصل أكثر فعالية معهم مما يؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل.

من خلال هذه النظرة يحدث هناك تفاعل بين الرغبات اللاشعورية التي تنشأ عن دوافع الحبس، العدوان، ورغبات الطفولة المبكرة التي تكبت، وتظهر على شكل سلوك مقنع، تظهر ممارسة بعض أنماط السلوك التخريبي، لذلك يمكن تفسير العديد من هذه الأنماط غير السوية أو غير المعقولة بدوافع لا شعورية عن إدراك الفرد ورعيه **(خلوفي سهام، 2009 2010، ص82)**

4-4-النظريات المعرفية:

ومن بين هذه النظريات نجد:

***نظرية الغزو:**

تعد نظرية الغزو أو السببية إحدى أكثر النظرات الإدراكية تأثيرا فيما يتصل بالدافعية، وقد طور هذه النظرية برنان حيث يقول " إن المسلمة المركزية لنظرية الغزو وتتمثل في البحث عن الاستيعاب باعتبار دفعا أساسيا للعمل."

ويعتقد (وإينر Wiener) أن الناس يحاولون معرفة الأسباب التي دعت الأمور لأن تحدث على الشغل الذي حدثت فيه، أي أن يقوموا بغزو الأشياء إلى الأسباب معينة **(حدة لوناس، 2012- 2013، ص41)**

5-وظائف الدوافع:

الواقع أن الدوافع تلعب دورا هامـــا كأحـــد محددات سلوك الأفراد، وذلك من خلال مالها من الوظائف التالية:

5-1-وظيفة تنشيطية أو التحريك:

إن وجود الدافع مـــن شـــأنه أن يستنشط السلوك أو يستثيره ويحركه، فهي تطلق الطاقة المنشطة اللازمة والموجهة للسلوك للأداء الفعال.

5-2-وظيفة انتقائية أو تدعيمية:

تقوم بعملية انتقاء السلوك، فعند الاستجابة توجه سلوكنا لمثير معين مع تجاهل المثيرات الأخرى وتتضمن هذه الوظيفة تلك الاستجابة التي ترتبط بالثواب والعقاب.

5-3-وظيفة توجيهية:

فهي توجه السلوك اتجاه هدف خاص وعندما نوجه كل جهودنا اتجاه إنجاز هدف معين، فلا يكون لدينا شعور بالنجاح فحسب ولكننا نحس بإشباع كبير. **(توما خوري جورج، 1996، ص127).**

6-أنواع الدوافع:

قام بعض العلماء بتصنيف الدوافع إلى دوافع أولية ودوافع ثانوية.

6-1-الدوافع الأولية:

فالدوافع الأولية هي دوافع فطرية تتحدد عن طريق الوراثة والكائن الحي لا يتعلمها من غيره، كالحاجة إلى الطعام الماء، الجنس، ومع أن هذه حاجات فسيولوجية تنشأ عن طبيعة تركيب أجسامنا، إلا أن طرق إشباعها تتأثر بما يسود البيئة المعينة من مفاهيم ومعتقدات وقيم ونظم معينة. **(محمد محمود بني يونس، 2007 ص 193)**

وسميت بدوافع أولية لأن ها أول الدوافع التي تظهر لدى الإنسان وهـــي بيولوجية فسيولوجية تتصل بالإنسان، وهناك أربعـة دوافـع فطرية بيولوجية وهي:

- دافع الأمومة
- دافع الجوع
- دافع العطش
- دافع الجنس

وقد رتبت قوة الدافع وأهميته بالنسبة للكائن الحي، وتوقف قوة الدافع البيولوجي على نوعه وعلى الشدة، ويؤثر التركيب الفسيولوجي لجسم الإنسان أو الكائن الحـ شدة. افع، وهناك دوافع بيولوجية أخرى تقل في المرتبة والأهمية من الدوافع الأربعة السابقة، كالدافع لتجنب الحر، والبرد، الدافع للراحة وغيرها.

6-2-الدوافع المكتسبة الثانوية:

هي دوافع يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، طبيعية كانت أو اجتماعية، ومن هنا فهي تختلف بحسب المجتمعات وما يسودها من علاقات وظروف اجتماعية. **(محمد عبد الظاهر الطيب، محمود عبد الحليم المنسي، 1997، ص 194)**

كما أن هناك من العلماء من يصنف الدوافع إلى دوافع شعورية ولا شعورية.

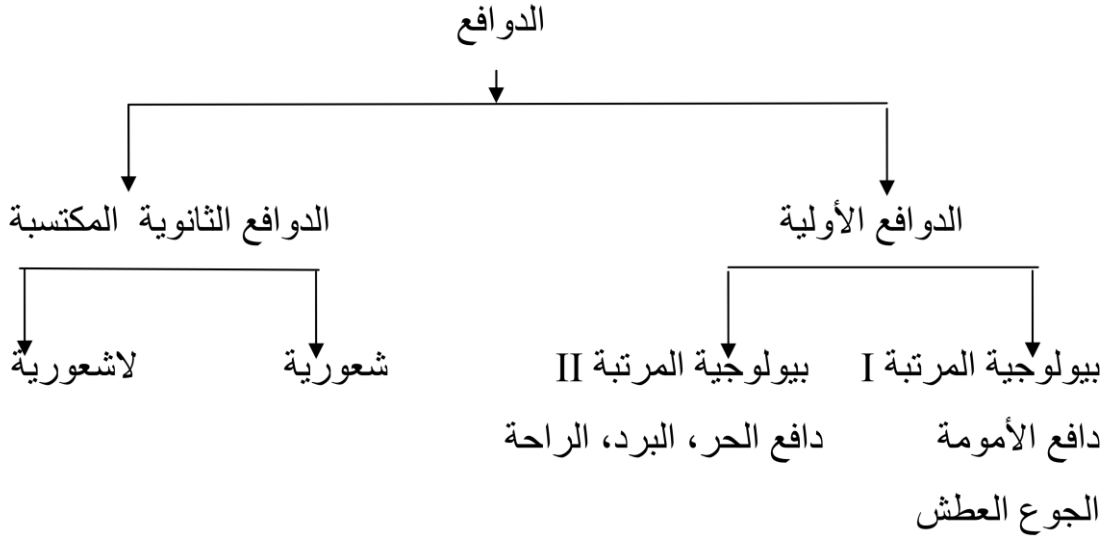
6-3-الدوافع الشعورية:

فتصنف على أساس الوعي بها يعني أن الفرد يشعر بوجودها ويشعر بالرغبة في الإنجاز والتحصيل.

6-4-الدوافع اللاشعورية:

كثيرا ما يجهل الفرد حقيقتها ولا يستطيع تفسير أفعاله المترتبة عليها، ومنها حالات النسيان وزلات التعلم ومنها أيضا المخاوف المرضية، عندما يجد الفرد نفسه مدفوعا دون إرادة إلى الشعور بالرهبة والخوف من أشخاص أو مواقف أو حيوانات لا تستحق مثل هذه الرهبة الشديدة أو الخوف. **(عبد المطلب الفريطي، 1998، ص189)**

والدوافع اللاشعورية حسب نظرية التحليل النفسي تصدر عن مكونات هي "الأنا" و"الأنا الأعلى" وهما مكونان لاشعوريان يواجهان "الأنا" كقوة منطقية تسعى للموائمة بين رغبات "الهو" الانفعالية الذاتية، الأنانية، المباشرة وقصيرة النظر، وبين رغبات "الأنا الأعلى" وهي تمثل ضبط الأخلاق الصارم الذي لو استسلم له الشخص لما أشبع أي رغبة له حتى لو توقف عن متعة الحياة. **(جون دكت، 2000 ص 22).**



شكل رقم 5: يوضح أنواع الدوافع وأقسامها:

مأخوذة عن جون دكت (2000)

ثانيا: الدافعية للإنجاز

1-تعريف الدافعية للإنجاز:

- **عرفها ماكيلاند وزملائه (1953):** إن الدافع للإنجاز يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ النجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء.

- **عرفها جولدنسون:** الدافعية للإنجاز بأنها تشير إلى حاجة الفرد للتغلب على العقبات من أجل السيطرة على التحديات الصعبة وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة **(عبد الطيف خليفة، 2002، ص 94)**

- **تعريف أخر لجولدنسون:** حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة، ومثابرة مستمرة. **(عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص122).**

- **عرفها محمود عبد الحليم منسي:** يقصد بدافعية الإنجاز كفاح الفرد لأداء مهامه والأعمال الصعبة على أفضل وجه ممكن.

- **عرفها هليجار، وزملائه:** إن دافعية الإنجاز هي تحديد الفرد لأهدافه وفقا لمعايير التفوق في إنتاجه وانجاز. **(طارق كمال، 2006، ص 90)**

- **تعريف أخر:** الدافعية للإنجاز دافع مركب توجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير الامتياز والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحو ومحددة. أو هي المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل والتفاعل بها. **(محمد بني يونس، 2004، ص 350)**

يمثل دافع الإنجاز رغبة الفرد في النجاح والتفوق وتجنب الفشل من أجل الوصول بمستوى الأداء إلى درجة من الامتياز.

1-1-دافعية الإنجاز لغة:

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

1-2-دافعية الإنجاز إجرائيا:

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

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

2-نظريات الدافعية للإنجاز:

سنحاول في هذا العنصر عرض مجموعة من النظريات التي تناولت الدافعية للإنجاز تذكر منها:

2-1-نظرية ماكيلان:

اقترح ماكيلاند عام 1967 نظرية في العمل اسماها نظرية الإنجاز حيث يعتقد أن العمل في المؤسسة يوفر فرصة الإشباع في ثلاث حاجات هي

أ. **الحاجة إلى القوة:** وفى رأيه أن الأفراد الذين تكون لديهم حاجة شديدة للقوة يرون المؤسسة فرصة لكتب المركز والسلطة ووفقا لنظريته فإن الأفراد يندفعون وراء المهام التي توفر فرصة لكسب القوة.

ب. **الحاجة إلى الإنجاز** : يرى الأفراد ذوي الحاجة الشديدة للإنجاز إن الالتحاق بالمنظمة فرصة لحل مشكلات التحدي والتفوق.

ج. **الحاجة إلى الاندماج / الانتماء الألفة:** الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للاندماج والمودة فإنهم يرون في المؤسسة فرصة لتكوين علاقات جديدة ومثل هؤلاء الأفراد يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل كما وجد ماكيلاند أن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يتحلون بالعديد من الخصائص التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في البحث عن الحلول للمشكلات ويرغبون في المخاطرة المحسوبة عن اتخاذ القرارات ووضع الأهداف المعتدلة مع الرغبة في التداول والحصول على المعلومات عن نتائج ما يقومون به من أعمال. **(عزم الله عبد الرزق بن صالح الغامدي، 2009، ص111)**

2-2-نظرية أتكنسون:

في منتصف الستينات قدم أتكنسون نظرية شاملة في الدافعية للإنجاز والسلوك ويفترض إن ميل الفرد لتحقيق هدف ما يتحدد بناء على محصلة ثلاث عوامل الحاجة للإنجاز أو الدافع للإنجاز واحتمالية النجاح والقيمة الحافزية للنجاح.

ومن منظور أتكنسون إن قوة دافعية الفرد لحرية الاختيار فان الفرد ذو الدافعية المرتفعة للإنجاز يختار مهام متوسطة الصعوبة لأنها تمتاز بالتوازن ما بين التحدي من جهة

واحتمالية النجاح من جهة أخرى أما الفر: ذو الدافعية المنخفضة للإنجاز فانه يتجنب المهام لأن خوفه من الفشل يتجاوز توقعاته للنجاح وفي مواقف الاختيار فانه يختار مهام سهلة نسبيا لأن احتمالية النجاح مرتفعة أو انه يختار مهمة صعبة لأنه لا يتعرض لحرج كبير عند فشله في مهمة صعبة. **(أحمد يحيي الزق، 2009، ص236)**

ويرى أتكنسون أن الدافع للإنجاز هو المحصلة النهائية لصراع الأقدام الأحجام بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل ويمثل أتكنسون هذه العلاقة بالمعادلة التالية: دافع الإنجاز دوافع النجاح دوافع تجنب الفشل وعليه فان الاهتمام بدوافع النجاح وتنميتها والعمل على تقليص دوافع تجنب الفشل يؤدي إلى محصلة أكبر من الدافع للإنجاز. **(محمد بني يونس، ص250)**

2-3-نظرية التنافر المعرفي:

تؤكد نظرية التنافر المعرفي التي طورها (فستينغر 1956) أن دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن والانسجام المعرفي تنشأ كنتيجة لعدم الانسجام أو التوازن المعرفي وان مثل هذه الحالة تحدث عندما تلزم الفرد نفسه بعمل ما يتناقض مع معتقداته واتجاهاته وعاداته السلوكية الأمر الذي يؤدي إلى حدوث حالة من التنافر المعرفي وعليه يسعى الفرد جاهدا للتخلص من التنافر كأن يقنع نفسه بان ما سيقوم به من أعمال وأفعال هي بحد ذاتها مفيدة وتتحقق أهدافه لذا يلجئ جاهدا إلى إيجاد المبررات التي تؤكد أن هذه الأعمال لا تتناقض مع معتقداته واتجاهاته. **(عبد الرحيم الزعول وعلي فالح الهنداوي، 2015 ص 302)**

2-4-النظرية المعرفية:

تفترض هذه النظرية أن الكائن البشري مخلوق عاقل ذو إرادة حرة في اتخاذ القرارات الواعية على النحو الذي يرغب فيه لذلك تفسر على أساس أن النشاط الشوكي كفاية في ذاته وليس كوسيلة وتنشئة تفسيراتها على أن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعتيه ذاتية متأصلة فيه كالقصد والنية والتوقع. **(علي أحمد وادي وإخلاص أحمد الجنابي، 2005، ص48)**

3-أهمية الدافعية للإنجاز

يعتبر موضوع الدافعية من أكثر الموضوعات في علم النفس أهمية ودلالة على المستويين النظري والتطبيقي، فمن الصعب مواجهة العديد من المشكلات السيكولوجية دون الاهتمام بدوافع الفرد التي تقوم بالدور الرئيسي في تحديد سلوكه وتظهر دراسة الدوافع بشكل صريح في ميدان علم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس الصناعي.

ويمكن أن نحصر أهمية دراسة الدافعية في النقاط التالية:

أ. دراسة الدافعية تساعدنا على التنبؤ بالسلوك الإنساني في المستقبل، فإذا ما عرفنا دوافع فرد ما في فترة معينة تمكننا من التنبؤ بسلوكه في فترات لاحقة.

ب. دراسة دوافع الغير تمكننا من مساعدتهم على ضبط وتوجيه سلوكهم نحو الوجهات الصحيحة كأن نهيئ لهم المواقف الخاصة التي من شأنها أن تثير دوافعهم وتحفزهم نحو القيام بالأعمال التي نريد منهم أدائها. **(زكريا، 2012، ص13)**

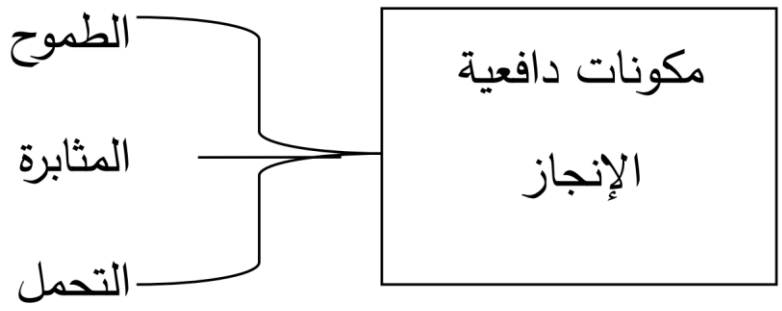
4-مكونات دافعية الإنجاز :

توجد مكونات مختلفة لدافعية الإنجاز تبعا لاختلاف مرجعيات المنظرين لها فإذا كان موراي قد رأى أن الدافع للإنجاز يندرج تحت حاجة كبرى أهم وهي الحاجة إلى التفوق، فقد عرف أتكنسون النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد وتتوقع أن يتم بصورة ممتازة، ويزعم أن هذا النشاط المنجز يكون محصل صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما:

-الميل نحو تحقيق النجاح

-الميل نحو تحاشي الفشل **(محمد عبد الرحمن، ص160)**.

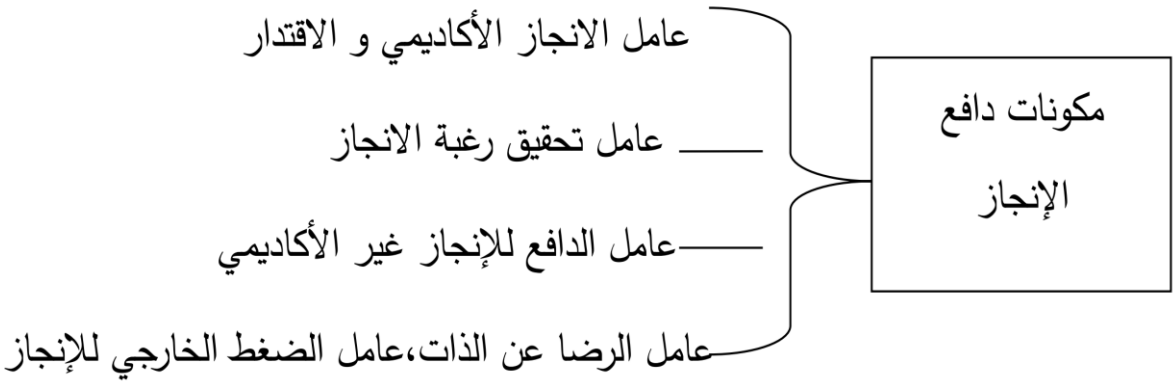
أما نظرية "جيلفو Guilford 1989" انتهت إلى وجود ثلاثة مكونات لدافعية الإنجاز والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم 6: يوضح مكونات دافعية الإنجاز لدى "جيلفون"Guilfod

المصدر: (وسطاني، 2010، ص60)

وأما نظرية ميتشل"Mitchell" وصلت إلى أن دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد التالية:



شكل رقم 7: يوضح مكونات دافعية الإنجاز لـ (ميتشلMitchell)

المصدر: (وسطاني، 2010، ص60)

أما عبد القار فقد قام بتحديد دافع الإنجاز من خلال ثلاثة مكونات أشار إليها: **(محمد عبد الرحمن، ص159)** وهي:

- الطموح العام.
- النجاح بالمثابرة على بذل الجهد.
- التحمل من أجل الوصول إلى الهدف.

أما جاكون، أحمد ووهيبي فقد قاموا بتحديد دافع الإنجاز باعتبار نتاجا لسنة عوامل أشار إليها **(محمد عبد الرحمن، ص159-160)** وهي:

- المكانة بين الأفراد.
- المكانة بين الخبراء
- التملك.
- الاستقلالية.
- التنافسية
- الاهتمام بالامتياز

وقد رأى عمران أن دافع الإنجاز نتاجا لثلاثة مكونات، وهذه الأبعاد هي:

- البعد الشخصي
- البعد الاجتماعي
- بعد المستوى العالي في الإنجاز **(محمد عبد الرحمان، ص159)**.

ومن خلال التطرق إلى هذا التعدد في مكونات دافعية الإنجاز يظهر جليا أن للشخصية الإنجاز ية في العمل خصائص سلوكية تميزها عن غيرها من الشخصيات، أين تجد ضالتها في استثمار طاقات الفرد نحو تحقيق الذات المهنية وتأكيد الوجود المتميز والفعال الذي تظهر فيه الفروق الفردية بين الأفراد في مجلات العمل المختلفة، مما يستدعي أن ينتبه إليها المشرفون على منظمات العمل، وهذا ما سنوضحه في العنصر الموالي.

5-أنواع دافعية الإنجاز

يمكن تصنيف الدافع للإنجاز الى تشكل السلوك الانساني الى نوعين وهي تعتبر اكثر التصنيفات شيوعا بين العلماء والمختصين في مجال علم النفس، وهي التالية:

5-1-الدوافع الأولية:

هي الدوافع التي تنشأ من حاجات الجسم الخاصة بوظائفه البيولوجية كالحاجة إلى الطعام والماء والجنس وتجنب الحر والبرد وهي تتميز بما يلي:

لا يتعلمها الفرد أو يكتسبها ولكنها موجودة بالفطرة، غنها عامة لدى جميع الكائنات الحية البشرية والحيوانية على حد سواء، إنها تهدف الى المحافظة على بقاء الكائن الحي واستمرار النوع، تتخذ عن طريق الوراثة ونوع الكائن الحي وتتصل بحياته وحاجاته الأساسية عندما تشبع الدوافع الاولية فإن الدوافع الثانوية تبدأ في الظهور والنشاط وتوجيه سلوك الإنسان من بين هذه الدوافع:

أ. دافع الجوع: يحدث نتيجة نقص المواد الغذائية في الدم فتحدث حالة من التوتر لدى الفرد، وكذلك تقلصات في جدران المعدة ويزداد النشاط العام في الجسم فيشعر الفرد بدافع الجوع وبرغبته في تناول الطعام.

ب. دافع العط: يعد جفاف الفم بمثابة المنبه الفعال للعطش كما يكون بمثابة الإنذار الذي يتلقاه الكائن الحي بوجود نقص كمية الماء في جسمه مما يدفعه إلى شرب الماء من أجل سد هذه النقص ويتأثر دافع العطش بالعوامل الاجتماعية فتنشأ بذلك ميول خاصة لشرب انواع معينة من السوائل كالشاي والقهوة...

ج. دافع التعب: يؤدي شعور الكائن الحي بالتعب إلى حاجة قوية لراحة وتتمثل التغيرات الفيزيولوجية الأساسية التي ترتبط بالتعب وتراكم حمض اللين في الدم الذي يزول بعد الحصول على كمية كافية من الراحة وتختلف آثار التعب الشديد على السلوك حسب طبيعة المهام المطلوبة.

د. دافع الجنس: تحكمه عدة قيود ترتبط بالمتغيرات الثقافية والاجتماعية والاخلاقية حسب تركيبة المجتمع لذي ينتمي اليع الفرد، وبالتالي يعد مسؤولا عن نسبة كبيرة من التباين في السلوك من شخص إلى آخر كل حسب انتمائه واتجاهاته وتنشئته الاجتماعية.

5-2-الدوافع الداخلية للفرد:

تمثل سعي الفرد نحو القيام بشيء معين لذاته فهي دوافع الذات شخصيا من خلال استجاباته المختلفة، كما انها تقف وراء الإنجاز ات المتميزة والإبداعات البشرية في لتفكير والسلوك ومن هذه الدوافع ما يلي:

أ. دافع الفضول: وتعرف أيضا بحب الاستطلاع تمثل ميل الشخص ورغبته في اكتشاف معالم البيئة المحيطة به والوقوف على جوانبها الغامضة.

ب. دافع الكفاءة: نعني به استخدام الكائن إلهي لقدراته ووظائفه الإدراكية والحركية بأفضل شكل ممكن أي استخدامها بكفاءة عالية.

5-3-الدوافع الخارجية الاجتماعية:

تنشأ نتيجة لعلاقة الفرد بالآخرين ومن ثم تدفعه للقيام بأفعال معينة إرضاء لهم للحصول على تقديرهم، أو تحقيق نفع مادي أو معنوي ومنها:

أ. دافع الانتماء: يمثل حاجة الشخص إلى الانتماء إلى غيره من الأفراد فإذا كان الإنسان اجتماعي بطبعه فهو في حاجة الى الجماعة والانتماء لها.

ب. دافع التنافس والسيطرة: يظهر دافع السيطرة بشكل واضح بين أفراد الجماعات المختلفة فالأطفال يتنافسون فيما بينهم في البيت والمدرسة ويحاول الطفل في الجماعة أن يتفوق على زملائه وأن يسيطر عليهم كما ينافس الكبار من أجل الحصول على اعمال أو الشهرة وتولي المناصب العليا.

ج. دافع الاستقلال عن الآخرين: يمثل رغبة الشخص الملحة وحاجاته لعمل المهام المطلوبة منه بنفسه وتظهر ملامح استقلاليته هند الاطفال الصغار في رغبتهم وعدم الاعتماد على والديهم وكذلك المخيطين بهم وتزداد الاستقلالية وضوحا مع التقدمي في العمر.

د. الدافع الوسيلي: هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر.

هـ. الدافع الاستهلاكي: هو الإشباع الفعلي للدافع ذاته.

6-صفات الأفراد ذوي دافعية الإنجاز الأكاديمي:

الطالب الذي يتمتع بدافعية عالية للتعلم يتميزون بعدد من الخصائص منها:

- يظهرون حماساً واهتماماً في مواقف التعلم.
- ينتبهون للمعلم والواجبات المقدمة لهم.
- يختارون المهمات التي يكون فيها نوعا من التحدي إذا سمح لهم بالاختيار.
- يضاعفون جهودهم لتحقيق الأهداف الصعبة ويحلون المشاكل التي تظهر نوعا من التحدي وبكلمات أخرى يحاول عدة مرات.
- الاستمرار في تحسين أدائهم. **(العلوان، 2008، ص286).**
- يستغل أخطاءه ايجابيا ويدرك أن الخطأ هو جزء من التعلم العادي.
- يظهر نمطا متسقا من الأداء العالي في المهام التعليمية. **(العتوم وآخرون، 2005، ص172).**

7-العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز :

تنشأ دافعية الإنجاز لدى الفرد بسبب عدة عوامل أساسية منها مما يرجع للفرد ذاته ومنه ما يرجع لبيئة الإنجاز .

7-1-العوامل الفردية:

أ. أساليب التنشئة الأسرية: تشير الدراسات التي قام بها ماكيلاند وزملاؤه أن الآباء لهم دور مهم في نشأت دافعية الإنجاز وأن دافع الطفل في الاعتماد عن نفسه وتكليفه بأداء مهامه لوحده اي باستقلالية يؤدي ذلك إلى زيادة في دافعية الإنجاز وتدعيم السلوك الذي أنجزه الفرد ايجابيا بالإثابة وإظهار الحب يؤدي ذلك إلى تعلم الدافع وتقويته وبعكس ذلك إذا لم يلق الطفل تشجيعا أو اقتران الإنجاز الجيد بالعقاب، فإن الدافع قد لا يتكون عند الفرد أوقد ينشأ ضعيفا ويقول ماكيلاند في هذا الصدد بأن التدرب المبكر لا يجب أن يوحي بنبذ

الوالدين للطفل بمعنى أن الوالدين قد يجبران الطفل على الاستقلال حتى لا يكون عبئا عليهم.

ب. المدرسة: إن للمدرسة دور كبير في تنمية دافعية الإنجاز من خلال التسيير الجيد للمدرس بما يتلاءم وإمكانيات التلميذ ومحاولة تشجيعهم وتدعيم وتعزيز سلوكياتهم الناجحة.**(جوابي لخضر، 2016، ص250)**

7-2-العوامل الثقافية، الدينية والاقتصادية:

تشير الدراسات التي قام بها ماكيلاند خول العوامل الثقافية والدينية وتأثيرها على دافعية الإنجاز إلى أن قيم الآباء التي يمثلها أداؤهم الديني التي تؤثر في تنشئة الطفل، وبالتالي في دافعية الإنجاز لدى الطفل وتوصل أيضا ماكيلاند عام 1976 في دراسات الدافعية للإنجاز لدى الأفراد في عدة بلدان إلى أن دافعية الإنجاز ترتبط ارتباطا وثيقا بالتطور الاقتصادي للبك، فدافعية الإنجاز تسيطر وتسود خلال فترات النمو الاقتصادي فالأشخاص في البلدان المتقدمة يرجعون بسبب تضخم وزيادة الإنتاج إلى إنجازاتهم المعتبرة.**(جوابي لخضر، ص252)**

7-3-العوامل الخاصة ببيئة الإنجاز:

إن البيئة التنظيمية التي تعمل إلى تحقيق طموح الأفراد من خلال تحديد أهداف ممكنة التحقيق والمثيرة للتحدي ويقدم فرصا كافية تكون مهمة في استثارة وتنمية دافعية الإنجاز ومن هذا المنطلق العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز بيئة العمل وهي كالتالي: طبيعة العمل، العوامل التشخيصية (مفهوم الذات)، التحمل، المثابرة والطموح **(جوابي لخضر 2016، ص253)**.

الفصل الرابع

تحليل وعرض ومناقشة نتائج الدراسة

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة من خطوات البحث العلمي، حيث يتمكن الباحث من خلالها معرفة مجال الدراسة كذلك تساعد في تحديد الأدوات والتقنيات الملائمة لإمكانية إجراء الدراسة، وقد تمت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة بين 09 ماي إلى غاية 11 ماي سنة 2023، وبعد الحصول على الموافقة لأجراء الدراسة بثانوية المجاهد زغبة دراجي، تم توزيع مقياس الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي تم تحديدها بطريقة قصدية بحيث بلغ عددها 20 تلميذ، وكان الهدف منها هو تجريب الأداة ومعرفة مدى صلاحيتها لقياس متغير الدراسة.

1-1- الصدق والثبات لاستبيان الرضا عن التوجه المدرسي

-الصدق: **تم حساب الصدق عن طريق حساب الاتساق الداخلي للاستبيان بطريقة:**

-حساب **معامل الارتباط بيرسون بين عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان كما هو مبين في الجدول التالي:**

جدول

جدول رقم 1: مصفوفة ارتباطات العبارات مع الدرجة الكلية لـ الرضا عن التوجه المدرسي

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
ع1	معامل الارتباط	,467*	ع 11	معامل الارتباط	,586**	ع 21	معامل الارتباط	,730**
	مستوى الدلالة	0,038		مستوى الدلالة	0,007		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
ع2	معامل الارتباط	,818**	ع 12	معامل الارتباط	,798**	ع 22	معامل الارتباط	,598**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى	0,005

						الدلالة	
	حجم العينة	20		حجم العينة	20	حجم العينة	20
ع3	معامل الارتباط	,857**	ع 13	معامل الارتباط	,664**	معامل الارتباط	,737**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20	حجم العينة	20
ع4	معامل الارتباط	,760**	ع 14	معامل الارتباط	,873**	معامل الارتباط	,854**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20	حجم العينة	20
ع5	معامل الارتباط	,730**	ع 15	معامل الارتباط	,702**	معامل الارتباط	,793**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20	حجم العينة	20
ع6	معامل الارتباط	,773**	ع 16	معامل الارتباط	,837**	معامل الارتباط	,702**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000	مستوى الدلالة	0,001
	حجم العينة	20		حجم العينة	20	حجم العينة	20
ع7	معامل الارتباط	,806**	ع 17	معامل الارتباط	,793**	معامل الارتباط	,809**

	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20	حجم العينة	20
ع8	معامل الارتباط	,821**	ع 18	معامل الارتباط	,774**	معامل الارتباط	,753**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20	حجم العينة	20
ع9	معامل الارتباط	,882**	ع 19	معامل الارتباط	,815**	معامل الارتباط	,793**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20	حجم العينة	20
ع 10	معامل الارتباط	,479*	ع 20	معامل الارتباط	,866**	(0.05) الارتباط دال عند *	
	مستوى الدلالة	0,033		مستوى الدلالة	0,000	(0.01) الارتباط دال عند **	
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (.....) إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات استبيان **(الرضا عن التوجه المدرسي)** والدرجة الكلية للاستبيان جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,58) في العبارة رقم (11) و (0,88) في العبارة رقم (09)، ما عدا العبارات رقم (1، 10) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,05) حيث تراوحت على التوالي (0,47/0,46). وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس **الرضا عن التوجه المدرسي**.

-**الثبات:** تم التأكد من ثبات الاستبيان بطريقة:

-**معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:** تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا الاستبيان فتحصلنا على النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم 2: يوضح قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ لاستبيان الرضا عن التوجه المدرسي

عدد العبارات	ألفا كرونباخ
29	**0,974**

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ألفا كرونباخ للاستبيان ككل بلغ (0,974) وهو معامل ثبات مرتفع، وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الأداة، وهذا يعني أن الأداة تتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعلها صالحة للتطبيق في الدراسة الأساسية.

الصدق والثبات لاستبيان الرضا عن الدافعية للإنجاز

-الصدق: **تم حساب الصدق عن طريق حساب الاتساق الداخلي للاستبيان بطريقة:**

-حساب **معامل الارتباط بيرسون بين عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان كما هو مبين في الجدول التالي:**

جدول رقم 3: مصفوفة ارتباطات العبارات مع الدرجة الكلية لاستبيان الدافعية للإنجاز

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية		
ع1	معامل الارتباط	,750**	ع 11	معامل الارتباط	,771**	ع21	معامل الارتباط	,834**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		حجم العينة	20
ع2	معامل الارتباط	,709*	ع	معامل	,776**	ع22	معامل	,504*

		*	12	الارتباط		الارتباط	
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000	مستوى الدلالة	0,023
	حجم العينة	20		حجم العينة	20	حجم العينة	20
ع3	معامل الارتباط	,855**	ع 13	معامل الارتباط	,775**	معامل الارتباط	,661**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000	مستوى الدلالة	0,002
	حجم العينة	20		حجم العينة	20	حجم العينة	20
ع4	معامل الارتباط	,805**	ع 14	معامل الارتباط	,820**	معامل الارتباط	,875**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20	حجم العينة	20
ع5	معامل الارتباط	,449*	ع 15	معامل الارتباط	,673**	معامل الارتباط	,825**
	مستوى الدلالة	0,047		مستوى الدلالة	0,001	مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	20		حجم العينة	20	حجم العينة	20
ع6	معامل الارتباط	,760**	ع 16	معامل الارتباط	,723**	معامل الارتباط	,519*
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى	0,000	مستوى	0,019

	حجم العينة	20		الدلالة		الدلالة	
ع7	معامل الارتباط	,734**	ع17	معامل الارتباط	,707**	حجم العينة	20
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		
ع8	معامل الارتباط	,753**	ع18	معامل الارتباط	,797**		
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		
ع9	معامل الارتباط	,635**	ع19	معامل الارتباط	,731**		
	مستوى الدلالة	0,003		مستوى الدلالة	0,000		
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		
ع10	معامل الارتباط	,795**	ع20	معامل الارتباط	,866**		
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		
	حجم العينة	20		حجم العينة	20		

**. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

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

تشير البيانات الموضحة في الجدول إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات استبيان (الدافعية للإنجاز) والدرجة الكلية للاستبيان جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0,63) في العبارة (**9**)، و (0,87) في العبارة (**24**)، ما عدا العبارات رقم (5، 22، 26) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0,05) حيث تراوحت على التوالي (0,529/0,504/0,449). وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس الدافعية للإنجاز.

-**الثبات:** تم التأكد من ثبات الاستبيان بطريقة:

-**معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:** تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا الاستبيان فتحصلنا على النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم 4: يوضح قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ لاستبيان الدافعية للإنجاز

عدد العبارات	ألفا كرونباخ
26	**0,967**

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ألفا كرونباخ للاستبيان ككل بلغ (0,967) وهو معامل ثبات مرتفع، وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الأداة، وهذا يعني أن الأداة تتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعلها صالحة للتطبيق في الدراسة الأساسية.

1-2- أداة الدراسة:

تم بناء عبارات دافعية الإنجاز بواسطة الباحثة عبد اللطيف خليفة 2018، حيث المقياس يحتوي على (30) فقرة ذات النهايات المغلقة، ذات الاتجاه موجب القياس متغير الفاعلية الذاتية، وبعد طرحه على الأساتذة المحكمين أصبح عدد عبارات المقياس (26).

تم بناء عبارات الرضا عن التوجيه المدرسي بواسطة الباحثة علوطي سهيلة، بوسدر راضية حيث المقياس يحتوي على (35) فقرة ذات النهايات المغلقة، ذات الاتجاه موجب

القياس متغير الفاعلية الذاتية، وبعد طرحه على الأساتذة المحكمين أصبح عدد عبارات المقياس (30).

وقد تم استخدام مقياس ليكرت المتدرج ذي النقاط الخمس لقياس فقرات الاستبيان وهو كالتالي: (موافق (3) محايد (2) غير موافق (1). وبذلك فإن الدرجة الكلية للاستبيان في حدها الأعلى (3) درجة، وفى حدها الأدنى (1) درجة، ومتوسط نظري (فرضي) (3×3= 9).

2-الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صلاحية الأدوات للاستخدام، سعت مجموعة البحث إلى متابعة الدراسة الأساسية، والتي بواسطتها يمكن الوصول إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضيات الدراسة الحالية، ودامت من 14 إلى غاية 17 ماي 2023.

2-1-منهج الدراسة:

عرّف **(الدغيمي، 1997، ص 33)** المنهج بأنه: "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة، أو هو الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها".

وقد تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة لملائمته لها، والذي يهتم بوصف الظاهرة كما هي في الواقع، ويقصد بالمنهج الوصفي "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" **(أبو القاسم عبد القادر عبد الله صالح وآخرون، 2001، ص. 10).**

2-2-مجتمع وعينة الدراسة:

2-2-1-مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي

جدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة

المستوى	الأقسام	العدد	النسبة المئوية
أولى جذع مشترك علوم	3 أقسام	105	%75
أولى جذع مشترك أدب وفلسفة	قسم واحد	35	%25
المجموع	04	140	%100

المصدر: من إعداد الطالبتين

2-2-2-عينة الدراسة:

نورد فيما يلي اختيار وخصائص عينة الدراسة.

01/ اختيار عينة الدراسة:

بعد معرفة وتحديد مجتمع الدراسة، تم اختيار عينة ممثلة لهذا المجتمع، وفي هذا الصدد عرّف **(الداهري والكبيسي، 1999، ص. 49)** العينة بأنها "جزء من مجتمع معيّن يمثّل في خصائصه ذلك المجتمع اختصارا للوقت والجهد والمال".

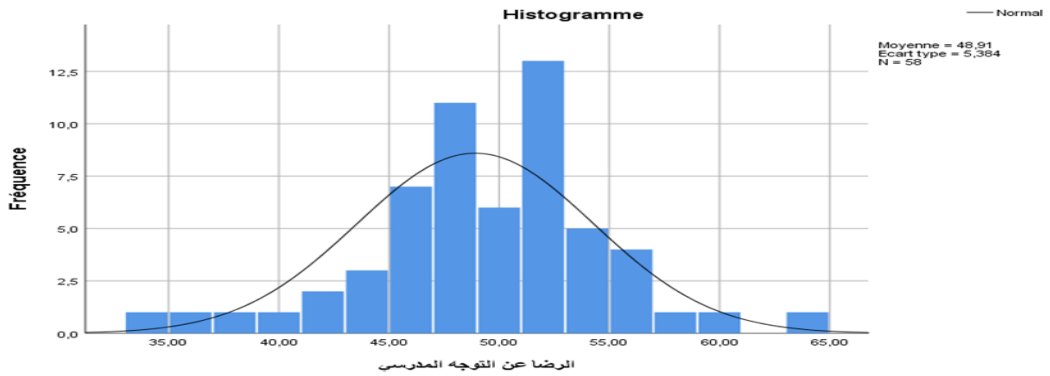
وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من المجتمع، وقدرت عينة الدراسة ب(58) طالبة جامعية مقيمة.

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من **شرط التوزيع الطبيعي** بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة الحالية والمتمثلين في **(الرضا عن التوجه المدرسي – الدافعية للانجاز)**، والجدول التالي يوضح ذلك:

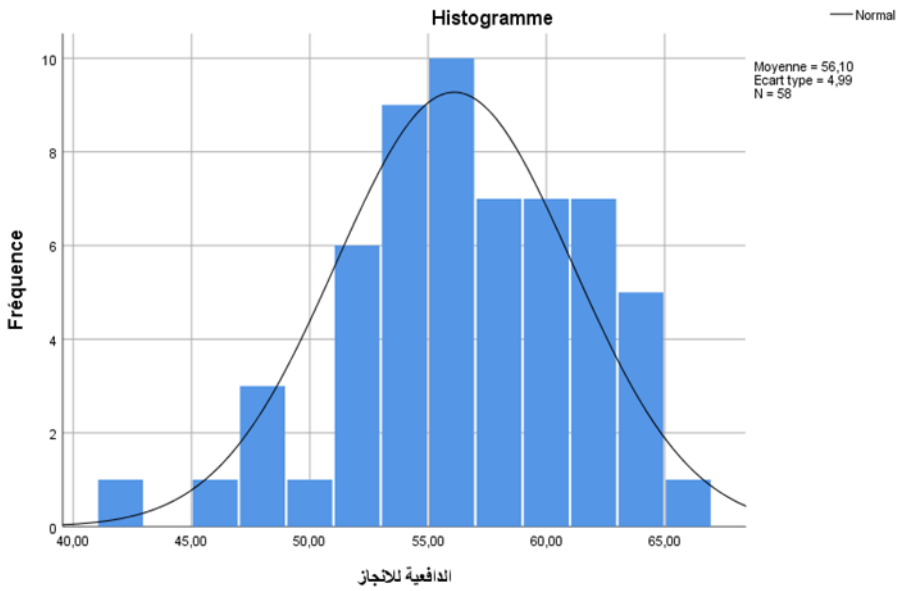
جدول رقم 5: يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الرضا عن التوجه المدرسي	0,105	58	0,179	0,972	58	0,200	غير دال
الدافعية للإنجاز	0,078	58	0,200*	0,973	58	0,212	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف**، أن كل القيم بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة وهما **متغير (الرضا عن التوجه المدرسي – الدافعية للإنجاز)** ، حيث نلاحظ أن بيانات المتغيرين جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإن بيانات المتغيرين تتوزع توزيعا طبيعيا، حيث جاءتا غير دالتين إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبما أن بيانات المتغيرين تتوزع توزيعا طبيعيا فإنه يمكن استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية كما هو موضح في الأشكال التالية:



شكل رقم 8: يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير الرضا عن التوجه المدرسي.



شكل رقم 9: يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير الدافعية للإنجاز

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

على أن: "**مستوى الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي متوسط** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية **(T)** بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة على استبيان **الرضا عن التوجيه** والمتوسط النظري له، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم 6: يوضح نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لتحديد مستوى الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الفرق بين المتوسطين	T	مستوى الدلالة	القرار	الحكم
الدرجة الكلية	58	58	48,9138	5,38446	57	-9,08621	-12,852	0,000	دال عند 0.01	المجال المتوسط [48,14-67,57]

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستبيان **مستوى الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي** ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في استبيان **الرضا عن التوجيه** بلغ **(48,9138)** درجة وبانحراف

معياري قدره (**5,38446**) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (**58**) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (**-9,08621**) درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح **النظري (58)**، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت (**-12,852**) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)].كما أن المتوسط الحسابي ينتمي إلى المجال **المتوسط [48,14-67,57]** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة 1%.

وبالتالي فإن هذه النتيجة **تتفق مع** فرضية البحث والقائلة " **مستوى الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي متوسط،** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على انه: مستوى الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي متوسط " وبعد التحليل النتائج تبين أن " **مستوى الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي متوسط**

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع **دراسة بلحسيني وردة (2002) الطيب شيخاوي (2020)**

وتعزو الباحثة هذه النتيجة حسب الجانب النظري:

يشير شحاتة والنجار (2003) أن التوجيه يعتبر جانبا مهما في العملية التربوية كونه يشمل مجموعة من الخدمات التربوية والنفسية التي تقدم للتلميذ التي تمكنه من التخطيط الجيد لمستقبله وفقا لإمكانياته وقدراته التعلمية وميولاته، حيث وجب على القائمين بعملية التوجيه مراعاة هذه الجوانب في توجيه المتعلم، ويعرف كل من حسن شحاتة وزينب النجار عملية التوجيه المدرسي على أنه مساعد الفرد على اختيار برنامج للدراسة يلائم قدراته وميوله والظروف المحيطة به وخططه للمستقبل.

يعتبر اختيار التلميذ للتخصص المناسب لقدراته وإمكاناته بمساعدة التوجيه المدرسي والرضى عنه وتقبله عاملا مهما يساعد على تحقيق التوافق المدرسي والنفسي وبالتالي الانعكاس الإيجابي على نتائج المتعلم وتحقيق النجاح، والزيادة في الدافعية للإنجاز لديه والرغبة في التفوق.

ويمكن تفسير النتيجة على أساس التطورات الحاصلة والانفتاح على التخصصات الموجودة من خلال برمجة أيام دراسية وتكوينية لتحقيق الوعي والاختيارات المناسبة حسب قدراته وإمكاناته. رضا المتعلم عن التوجيه المدرسي خصوصا إذا توافق ذلك وميوله ورغبته وقدرته يؤدي به إلى وضع مستويات طموح عالية لتحقيق أهدافه وزيادة دافعية الإنجاز لديه.

يعزى هذا أيضا إلى توجيه أغلب التلاميذ حسب الرغبات المصرح بها من قبل التلميذ ووليه في بطاقة الرغبات ويرجع أيضا للجهود المبذولة من طرف المستشارين وكذا الأساتذة وكل الطاقم التربوي لتحقيق الرضا لدى التلاميذ الموجهين لتلك الشعب. حتى وإن لم يوجهوا بحسب رغباتهم وإلى وجود إعلام مكثف ومقابلات فردية وجماعية مع فئة السنة الثانية ثانوي خصوصا أصحاب حالت الطعن الذين يبدون رفضا للتخصصات التي وجهوا إليها لتجاوز ذلك الرفض لديهم.

2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

على أن: " **مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي متوسط** "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية **(T)** بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة على استبيان **الدافعية للإنجاز** والمتوسط النظري له، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم 7: يوضح نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لتحديد مستوى دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الفرق بين المتوسطين	T	مستوى الدلالة	القرار	الحكم
الدرجة الكلية	58	52	56,1034	4,99013	57	4,10345	6,263	0,000	دال عند 0.01	-43,33 60,58 المجال المتوسط

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستبيان **دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي** ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في استبيان **دافعية الانجاز** بلغ **(56,1034)** درجة وبانحراف معياري قدره **(4,99013)** درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ **(52)** درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ **(4,10345)** درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح **المحسوب**، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت **(6,263)** وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)].كما أن المتوسط الحسابي ينتمي الى المجال **المتوسط [43,33-60,58]** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة 1%.

وبالتالي فإن هذه النتيجة **تتفق مع** فرضية البحث والقائلة " **مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي متوسط**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على انه:" مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي متوسط توصلت الباحثة إلى انه " **مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي متوسط**"

لا توجد أي دراسات اتفقت

واختلفت نتيجة هذه الفرضية مع دراسة مشري الأخضر وعزاق رقية (2021) ودراسة أدية محمد العمري (2017)

وتعزو الباحثة هذه النتيجة حسب الجانب النظري:

يؤكد خليفة (2012) أن دافعية الإنجاز تتحقق من الرغبة الملحة في الشيء المراد القيام به وعاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وقوة ذاتية تمكنه من القيام بالأعمال وإنجازها، رغبة في تحقيق الذات من خلال إنجاز وتحقيق أهدافه، فنجاح المتعلم في أعماله المدرسية يتوقف على ما لديه من دافعية للإنجاز التي يمكن تعريفها على أنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو سلوك ذاتي ينشط السلوك ويوجهه.

وهذا ما يرجعه الباحثة لروح التحدي التي يمتاز بها المتعلمين وكذا رغبتهم في تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة وتأمين مستقبلهم.

3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

والتي تنص **"توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي** وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم معامل ارتباط بيرسونPearson **(Rp)**، للكشف عن قيم معامل الارتباط بين المتغيرين، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى:

جدول رقم 8: يوضح العلاقة بين مستوى الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي

		الدافعية للإنجاز	القرار
الرضا عن التوجيه	معامل الارتباط	0,430**	الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0.01
	مستوى الدلالة	0,001	
	حجم العينة	58	

من خلال الجدول رقم (...) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في **الرضا عن التوجيه** ودرجاتهم في **والرضا الوظيفي** بلغ (0,430**) وهي قيمة ضعيفة وموجبة (طردية)، بمعنى أن كلما ارتفع مستوى **الرضا عن التوجيه** زاد معه مستوى **الدافعية للإنجاز**، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وقبول الفرض البحثي. وبالتالي يمكن القول بأن النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة لفرضية البحث والقائلة **توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي تنص على انه" **توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.**

وبعد التحليل وعرض نتائج الدراسة تبين انه **توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.**

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع **دراسة بوسبعة هدى ولعروسي وفاء(2017) واختلفت مع دراسة دراسة زياني عبد الوهاب(2019)**

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إن الطلبة يكونون أكثر دافعية كلما كانوا راضين عن توجيههم الذي يتلاءم مع حاجاتهم واهتماماتهم وبالتالي فإن الرضا يقود إلى الإنجاز والعكس. كلما كان راضيا عن تخصصه ومتلائما مع المقاييس التي يدرسها فيه متفقه مع قدراته وطموحاته، أدى ذلك إلى زيادة من مستوى دافعية الإنجاز لديه من أجل الوصول إلى أهدافه ومن أجل بلوغ مكانه اجتماعية مرموق.

من الواجب مراعاة الرغبة الشخصية للطالب أثناء التوجيه، وكذا المعايير المتبعة أثناء توجيه في الجامعة وعدد الحصص التي تقدم حول التخصص، كل هذا يؤدي بالطالب للسعي باستمرار لتحسين مستوى أدائه والسعي نحو التفوق والنجاح.

الخاتمة

الخاتمة:

بعد الانتهاء من عرض الفصول النظرية والتطبيقية، وعرض ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تقدم الطالبتين مجموعة من التوصيات والاقتراحات التالية:

1- الاهتمام بالتوجيه السليم للطلبة نحو التخصصات التي تتناسب مع قدراتهم، والتي تواكب التغيرات السريعة والمتلاحقة على مجالات الحياة المختلفة.

2- إثراء المناهج الدراسية بموضوعات تسهم في رفع مستوى الدافعية لدى الطالب.

3- إجراء المرافقة البيداغوجية للتكفل بالطلبة ومساعدتهم على اختيار التخصص المناسب.

4- إعداد برامج إرشادية تساعد على تقوية وتعزيز قدرات الطلبة وتوعيتهم من أجل تحقيق أهدافهم وطموحاتهم.

5- التعديل من طرق التوجيه بما يتناسب مع قدرات واستعدادات الطلبة.

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1. أبـو عـلام، رجـاء محمـود للـتعلم أسسـه وتطبيقاتـه. ط .1عمـان: دار الميسـرة للنشـر والتوزيع، 2004.
2. أحمـد مـاهر، السـلوك التنظيمـي مـدخل بنـاء المهـارات، ط 1، دار الجامعيـة، مصـر. 2003.
3. أحمـد محمـد حمـادات، قـيم العمـل والالتـزام الـوظيفي لـدى المـدربين والمعلمـين فـي المدارس، ط1، دار الحامد، الأردن. 2006
4. أحمد يحي الزق، علم النفس، دار وائل، ط1، عمان، الأردن، 2009.
5. أسعد، مخائيل ابراهيم، سليمان مخول مالك. مشكلات الطفولة والمراهقة. دار الافاق الجديدة: بيروت. 1981
6. البـار الرميسـاء، المنـاخ التنظيمـي وعلاقتـه بدافعيـة الإنجـاز ، جامعـة محمـد خيضـر، بسكرة، 2014.
7. بـرو محمـد، أثـر التوجيـه المدرسـي علـى التحصـيل الدراسـي فـي الشـعبة الأدبيـة، رسـالة ماجستير غير منشورة مودعة بمعهد علم النفس وعلوم التربية، الجزائر، 1993.
8. بلحسيني، وردة. علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة. 2002
9. الجسماني، عبد العالي. سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقهما الأساسية. بيروت: دار العربية للعلوم. 1994
10. جلال سعد، التوجيه النفسي والتربوي والمهني، ط 3، دار المعارف، القاهرة، 1967.
11. الجلالـي، لمعـان مصـطفى التحصـيل الدراسـي. ط .1عمـان: دار الميسـرة للنشـر والتوزيع، 2011.

12. جوابي لخضر، الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي، مجلة آنسة للبحوث والدراسات، عدد 15 ديسمبر، مج 1، 2016.

13. جودت بني جابر وآخرون، المدخل إلى علم النفس، ط1، دار الثقافة والدار العلمية، عمان، 2002.

14. جون دكت، علم النفس الاجتماعي والتعصب، تر: عبد الحميد صفوت، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

15. حدة لوناس، علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، .2012-2013.

16. حسين، هناء، علم النفس التربوي. ط .1عمان: دار المعرفة للنشر والتوزيع، 2012.

17. حمري، محمد، ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الإصلاح والواقع، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أبي بكر بلقديد: تلمسان، 2012.

18. خليفة، عبد الطيف محمد الدافعية للإنجاز. د ط. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2000.

19. داليا عبد الخالق عثمان يوسف، معنى الحياة وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي والرضا ن الدراسة لدى طلاب الجامعة، (رسالة ماجستير)، منشورة، جامعية الزقازيق، مصر، 2008.

20. دانييل جولمان، الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد أكتوبر 2000.

21. دونالد -ج-موتش، الفشمولر، ترجمة لجنة التعريف لدار الكتاب الجامعي للتوجيه في المدارس الحديثة مفهوم، أسس، ٍ تنظيم وادارة مواجهة حاجات التلاميذ، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، د.ت.

22. راجح، عزت أحمد. أصول علم النفس. ط .11القاهرة: دار المعارف، 1999.

23. رجاء محمود بوعلام، التعلم أسسه وتطبيقاته، ط1، دار الميسرة، عمان، 2004.
24. رشيد الساكر، دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، جامعة لخضر، الوادي، 2015.
25. سعد، جلال. التوجيه النفسي والتربوي والمهني، دار الفكر العربي، القاهرة 1992.
26. سعيد عبد العزيز وجودة عزة عطيوي، التوجيه المدرسي مفاهيمه، وأساليب الفنية تطبيقات العلمية، دار الثقافة، عمان. 2014.
27. صبحي عبد اللطيف معروف، مسؤوليات المرشد النفسي والمدرسي، طبعة الآداب، بغداد، 1978.
28. طارق كمال، علم النفس التربوي، (ب. ط)، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، 2006.
29. عبد الرحمان صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار الفكر العربي، مكتبة طرابلس العلمية، لبنان، ليبيا، 2000.
30. عبد الرحمان عدس، محي الدين توق، المدخل إلى علم النفس، ط1، دار الفكر، عمان، 2009.
31. عبد الرحيم الزعول وعلي فالح الهنداوي، مدخل إلى علم النفس، ط5، دار الكتاب الجامعي، لبنان، 2015.
32. عبد السلام زهران حامد، التوجيه والإرشاد النفسي، ط 3، عالم الكتب، القاهرة، 1998.
33. عبد اللطيف خليفة، الدافعية للإنجاز، (ب. ط)، دار غريب، القاهرة، 2000.
34. عبد المطلب أمين الكروطي، الصحة النفسية، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 1998.

35. عبد المنعم أحمد الدردير، دراسة معاصرة في علم النفس التربوي، ج2، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2004.

36. العتوم، عدنان وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط.1، عمان، الاردن: المسيرة للنشر والتوزيع، 2005.

37. عزم الله عبد الرزاق بن صالح الغامدي، التفكير العقلاني والغير عقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة، جامعة أم القرى، رسالة دكتوراه في علم النفس، السعودية، 2009.

38. عزيز، سمارة والنمر عصام. محاضرات في التوجيه والإرشاد .ط .3الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. 1999.

39. عصام النمر، المختصر في علم النفس التربوي، ط1، دار الفكر، عمان، 2011.

40. عفاف وسطاني، دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لدى مدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع المؤسسة، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط لمدينة سطيف، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سكيف، 2009-2010.

41. العلوان، أحمد فلاح، علم النفس التربوي تطوير المتعلمين. ط .1الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2009.

42. العلوان، احمد فلاح، علم النفس التربوي، ب ط. عمان _ الاردن: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2008.

43. علي أحمد وادي وإخلاص أحمد الجنابي، أساسيات علم النفس الفيسيولوجي، ط1، دار جرير، عمان، 2005.

44. علي محمد محمد الديب، مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي، مجلة علم النفس، عدد 3، القاهرة، 1987.

45. عويضة، كامل محمد الشيخ. مشكلات الطفولة سلسلة علم النفس. ط.1، بيروت: دار الكتب العلمية. 1996.

46. الفرخ، كاملة وتيم عبد الجبار. مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. ط .1عمان: دار التوزيع والنشر، 1999.

47. الفرخ، كاملة وتيم عبد الجبار. مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي .ط .1عمان: دار التوزيع والنشر، 1999.

48. قدوري خليفة، الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، (رسالة ماجستير)، غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012.

49. قدوري، خليفة. الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز .رسالة ماجستير. غير منشورة. جامعة ميلود معمري: تيزي وزو، 2012.

50. قنطازي، كريمة، (ب س)، الارشاد المدرسي في المرحلة الثانوية في ظل المقاربات بالكفاءات .مجلة العلوم الانسانية والاجتماعي .العدد خاص 154.

51. محمد محمود بن يونس، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، دار المسيرة، الأردن، 2007.

52. محمود عبد الحليم المنسي، وآخرون، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية، ج 1، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 1997.

53. مدحت، عبد اللطيف. (1990) الصحة النفسية والتوافق النفسي. بيروت: دار النهضة.

54. المطيري، سهل المعصومة. الصحة النفسية مفهومها واضطراباتها. ط .1مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت، 2005.

55. منى عطية محمود، التوجيه التربوي والمهني، ط ،5مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1959.

56. الهمص، عبد الفتاح عبد الغني. ملامح التوجيه والإرشاد عند الإمام الشافعي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد رقم.22، 2013.

57. GUICHARD.J :la D.A.P.P ،revue l'orientation scolaire et rofessionnelle ,Paris 16 N :4. 1987.

58. براك، صليحة (2008): الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة باجي مختار عنابة.

59. بلحسيني وردة (2002): **علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط**، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة.

60. بوسبعة هدى ولعروسي وفاء(2017): الرضا عن التوجه المدرسي وأثره على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماستر، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

61. زياني، عبد الوهاب(2019): **الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة السنة أولى ثانوي**، رسالة ماستر، جامعة غرداية.

62. **سهل فريدة(2009):** أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

63. شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، مصر.

64. كولة، فضيلة؛ وعون حفيظة(2016): أثر تدني مستوى دافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني وانعكاساتها على تقدير الذات، رسالة ماستر، جامعة المدية.

الملاحق

الملاحق:

ملحق 01: الملاحق الصدق والثبات الرضا عن التوجيه المدرسي:

-الثبات:

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,974	29

Corrélations

		الرضا عن التوجه المدرسي			الرضا عن التوجه المدرسي
س1	Corrélation de Pearson	,467*	س16	Corrélation de Pearson	,837**
	Sig. (bilatérale)	0,038		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س2	Corrélation de Pearson	,818**	س17	Corrélation de Pearson	,793**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س3	Corrélation de Pearson	,857**	س18	Corrélation de Pearson	,774**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س4	Corrélation de Pearson	,760**	س19	Corrélation de Pearson	,815**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س5	Corrélation de Pearson	,730**	س20	Corrélation de Pearson	,866**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س6	Corrélation de Pearson	,773**	س21	Corrélation de Pearson	,730**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س7	Corrélation de Pearson	,806**	س22	Corrélation de Pearson	,598**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,005
	N	20		N	20
س8	Corrélation de Pearson	,821**	س23	Corrélation de Pearson	,737**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س9	Corrélation de Pearson	,882**	س24	Corrélation de Pearson	,854**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س10	Corrélation de Pearson	,479*	س25	Corrélation de Pearson	,793**
	Sig. (bilatérale)	0,033		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س11	Corrélation de Pearson	,586**	س26	Corrélation de Pearson	,702**
	Sig. (bilatérale)	0,007		Sig. (bilatérale)	0,001
	N	20		N	20
س12	Corrélation de Pearson	,798**	س27	Corrélation de Pearson	,809**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س13	Corrélation de Pearson	,664**	س28	Corrélation de Pearson	,753**
	Sig. (bilatérale)	0,001		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س14	Corrélation de Pearson	,873**	س29	Corrélation de Pearson	,793**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
س15	Corrélation de Pearson	,702**	الرضا عن التوجه المدرسي	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	0,001		Sig. (bilatérale)	
	N	20		N	20

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

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

ملحق 02: الملاحق الصدق والثبات الدافعية للإنجاز:

-الصدق:

Corrélations

		الدافعية للانجاز			الدافعية للانجاز
ع1	Corrélation de Pearson	,750**	ع14	Corrélation de Pearson	,820**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
ع2	Corrélation de Pearson	,709**	ع15	Corrélation de Pearson	,673**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,001
	N	20		N	20
ع3	Corrélation de Pearson	,855**	ع16	Corrélation de Pearson	,723**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
ع4	Corrélation de Pearson	,805**	ع17	Corrélation de Pearson	,707**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
ع5	Corrélation de Pearson	,449*	ع18	Corrélation de Pearson	,797**
	Sig. (bilatérale)	0,047		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
ع6	Corrélation de Pearson	,760**	ع19	Corrélation de Pearson	,731**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
ع7	Corrélation de Pearson	,734**	ع20	Corrélation de Pearson	,866**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
ع8	Corrélation de Pearson	,753**	ع21	Corrélation de Pearson	,834**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
ع9	Corrélation de Pearson	,635**	ع22	Corrélation de Pearson	,504*
	Sig. (bilatérale)	0,003		Sig. (bilatérale)	0,023
	N	20		N	20
ع10	Corrélation de Pearson	,795**	ع23	Corrélation de Pearson	,661**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,002
	N	20		N	20
ع11	Corrélation de Pearson	,771**	ع24	Corrélation de Pearson	,875**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
ع12	Corrélation de Pearson	,776**	ع25	Corrélation de Pearson	,825**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	20		N	20
ع13	Corrélation de Pearson	,775**	ع26	Corrélation de Pearson	,519*
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,019
	N	20		N	20
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).			الدافعية للانجاز	Corrélation de Pearson	1
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).				Sig. (bilatérale)	
				N	20

-الثبات:

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,967	26

الملاحق: الاساسية

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الرضا عن التوجه المدرسي	0,105	58	0,179	0,972	58	0,200
الدافعية للانجاز	0,078	58	,200*	0,973	58	0,212

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

Corrélations

		الرضا عن التوجه المدرسي	الدافعية للانجاز
الرضا عن التوجه المدرسي	Corrélation de Pearson	1	,430**
	Sig. (bilatérale)		0,001
	N	58	58
الدافعية للانجاز	Corrélation de Pearson	,430**	1
	Sig. (bilatérale)	0,001	
	N	58	58

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

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الرضا عن التوجه المدرسي	58	48,9138	5,38446	0,70701

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 58					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الرضا عن التوجه المدرسي	-12,852	57	0,000	-9,08621	-10,5020	-7,6704

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية للانجاز	58	56,1034	4,99013	0,65524

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 52					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الدافعية للانجاز	6,263	57	0,000	4,10345	2,7914	5,4155

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2023

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): حسايسية سميراء

الصفة(طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 110000995011600٦

الصادرة بتاريخ : 04 / 11 / 2018 **عن دائرة :** برهوم المسيلة

المسجل(ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية **قسم:** علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه **تحت رقم التسجيل:** 202035070092

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج ليسانس، مذكرة ماستر' مذكرة ماجستير' اطروحة دكتوراه) .

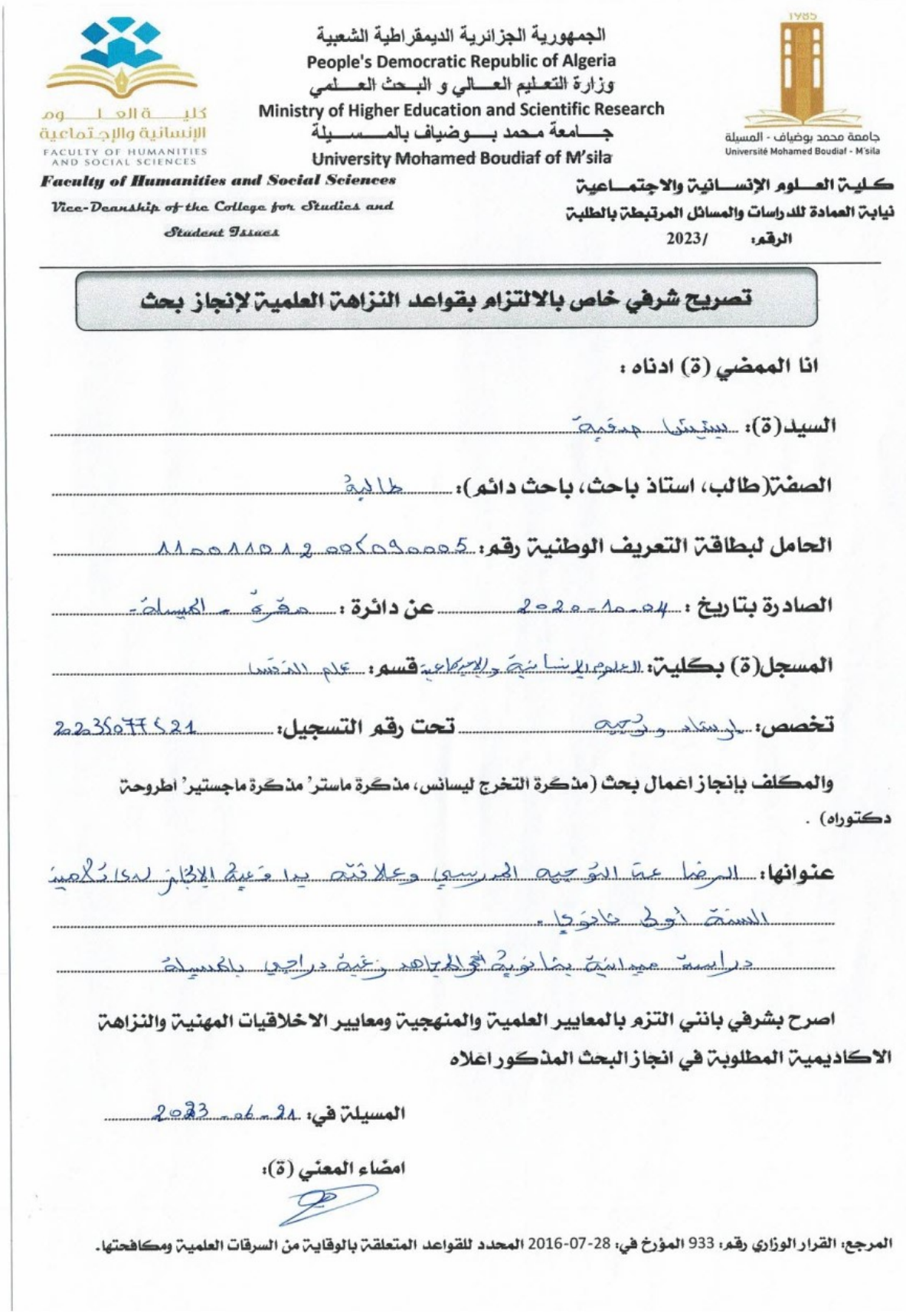
عنوانها: الرضاعة الثديية المباشرة وعلاقتها بداعية الإخاء لدى الأطفال الرضع أقل من سنة أولى ثانوي.
دراسة ميدانية بثانوية الحاج مزغنة براجي بالمسيلة.

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2023-06-21

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2023

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): بيتيتي مريمة

الصفة(طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 105080118 2 0050905

الصادرة بتاريخ : 04-10-2020 **عن دائرة :** مقرة - المسيلة

المسجل(ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية **قسم:** علم الاجتماع

تخصص: إرشاد وتوجيه **تحت رقم التسجيل:** 223507775121

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج ليسانس، مذكرة ماستر' مذكرة ماجستير' اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته ببناء دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
دراسة ميدانية بثانويتي أحمد الحباهم وغبة دراجي بالمسيلة

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2023-06-21

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

مقدمة: .....أ

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية: 4
2. فرضيات الدراسة: 5
3.أهداف الدراسة:.....5
4.أهمية الدراسة:.....5
5. تحديد مفاهيم الدراسة: 6

الفصل الثاني: التوجيه المدرسي

أولا: التوجيه المدرسي 13
1-تعريف التوجيه لغة واصطلاحا..... 13
1-1-التوجيه لغة:..... 13
1-2-التوجيه اصطلاحا: 13
2-نشأة التوجيه المدرسي:..... 14
2-1-المرحلة الأولى: 14
2-2-المرحلة الثانية..... 15
2-3-المرحلة الثالثة: 16
2-4-المرحلة الرابعة: 16
3-النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي..... 17
3-1نظرية السمات والعوامل:..... 17
3-2-النظرية السلوكية:..... 19
3-3-نظرية الذات:..... 21
3-4-نظرية التحليل النفسي:..... 22
4-أهداف التوجيه المدرسي 23
5-أهمية التوجيه المدرسي: 24

ثانيا: الرضا عن التوجيه..... 25
1-تعريف الرضا عن التوجيه:..... 25
2-أهمية الرضا عن التوجيه 26
2-1-على مستوى الفرد:..... 26
2-2-على مستوى المدرسة: 27
2-3-على مستوى المجتمع: 27
3-نظريات الرضا:..... 28
3-1-نظرية الحاجات: MASLOW 28
3-2-نظرية Frederick Herzbergفريدريك هرزبيرغ ذات العاملين: 29
3-3-نظرية العدالة:..... 30
3-4-نظرية التوقع: 31
3-5-نظرية الذات المستقبلية: لماركوس ونوريس (Markus et Nuriss 1986): . 31
4-المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه: 33
4-1-حق التلميذ في تقرير مصيره بنفسه: 33
4-2-تقبل الموجه للتلميذ:..... 33
4-3-اعتبار التوجيه المدرسي عملية تعلم: 34
4-4-الاستمرارية في عملية التوجيه المدرسي: 35
5-العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه:..... 36
5-1-العوامل الاجتماعية: 36
5-2-عوامل الشخصية: 37
5-3-مركز التحكم والضبط: 39
5-4-طريقة اتخاذ قرار التوجيه:..... 40
6-مظاهر الرضا عن التوجيه 41
6-1-التوافق النفسي والاجتماعي:..... 41
6-2-الشعور بالانتماء:..... 42
6-3-الالتزام والمثابرة:..... 42

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

أولا: الدافعية..... 44
1-تعريف الدافعية: 44
1-1-تعريف الدافع لغة:..... 45
1-2-تعريف الدافع اصطلاحا:..... 45
2-بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية: 46
2-1-الحاجة:..... 46
2-2-الحافز: 46
2-3-الباعث:..... 47
2-4-الهدف: 47
3-تصنيف الدوافع:..... 48
3-1-الدوافع الأولية (البيولوجية): 48
3-2-الدوافع الثانوية (سيكولوجية):..... 48
4-النظريات المفسرة للدافعية: 50
4-1-النظرة البيولوجية:..... 50
4-2-النظريات السلوكية..... 51
4-3-النظرية النفسية أو التحليل النفسي 51
4-4-النظريات المعرفية: 52
5-وظائف الدوافع:..... 53
5-1-وظيفة تنشيطية أو التحريك:..... 53
5-2-وظيفة انتقائية أو تدعيمية:..... 53
5-3-وظيفة توجيهية: 53
6-أنواع الدوافع: 53
6-1-الدوافع الأولية: 53
6-2-الدوافع المكتسبة الثانوية:..... 54
6-3-الدوافع الشعورية: 54

6-4-الدوافع اللاشعورية: 54
ثانيا: الدافعية للإنجاز 56
1-تعريف الدافعية للإنجاز: 56
1-1-دافعية الإنجاز لغة: 57
1-2-دافعية الإنجاز إجرائيا:..... 57
2-نظريات الدافعية للإنجاز: 57
2-1-نظرية ماكيلان: 58
2-2-نظرية أتكنسون: 58
2-3-نظرية التنافر المعرفي:..... 59
2-4-النظرية المعرفية: 59
3-أهمية الدافعية للإنجاز 60
4-مكونات دافعية الإنجاز :..... 60
5-أنواع دافعية الإنجاز..... 62
5-1-الدوافع الأولية:..... 62
5-2-الدوافع الداخلية للفرد:..... 64
5-3-الدوافع الخارجية الاجتماعية: 64
6-صفات الأفراد ذوي دافعية الإنجاز الأكاديمي: 65
7-العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز : 65
7-1-العوامل الفردية: 65
7-2-العوامل الثقافية، الدينية والاقتصادية: 66
7-3-العوامل الخاصة ببيئة الإنجاز: 66

الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

الصدق والثبات لاستبيان الرضا عن التوجه المدرسي 68
الدراسة الأساسية: ..... **Erreur ! Signet non défini.**
1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: 78
مناقشة نتائج الفرضية الأولى: 79

2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: 80
مناقشة نتائج الفرضية الثانية:..... 81
3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 82
مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: 83
الخاتمة.....ـ..... 86
قائمة المصادر والمراجع:..... 88
الملاحق:..... 96
فهرس المحتويات
فهرس الجداول
فهرس الأشكال

فهرس الجداول:

جدول رقم 1: مصفوفة ارتباطات العبارات مع الدرجة الكلية لـ الرضا عن التوجه المدرسي 68
جدول رقم 2: يوضح قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ لاستبيان الرضا عن التوجه المدرسي..... 71
جدول رقم 3: مصفوفة ارتباطات العبارات مع الدرجة الكلية لاستبيان الدافعية للإنجاز 71
جدول رقم 4: يوضح قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ لاستبيان الدافعية للإنجاز 74
جدول رقم 5: يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة 76
جدول رقم 6: يوضح نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لتحديد مستوى الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. 78
جدول رقم 7: يوضح نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لتحديد مستوى دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. 81
جدول رقم 8: يوضح العلاقة بين مستوى الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي 82

فهرس الأشكال:

شكل رقم 1: يمثل هرم ماسلو للحاجات. (علوان، 2009، ص102)..... 29
شكل رقم 2: نظرية هارزبرغ Herzberg ذات العاملين 30
شكل رقم 3: يوضح نموذج التوقع..... 31
شكل رقم 4: يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة –الحافز –الباعث..... 48
شكل رقم 5: يوضح أنواع الدوافع وأقسامها:..... 55
شكل رقم 6: يوضح مكونات دافعية الإنجاز لدى "جيلفون"Guilfod 61
شكل رقم 7: يوضح مكونات دافعية الإنجاز لـ (ميتشلMitchell) 61
شكل رقم 8: يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير الرضا عن التوجه المدرسي..... 77
شكل رقم 9: يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير الدافعية للإنجاز 78