الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص: انتقاء وتوجيه

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير

نمط التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز

- دراسة على عينة من طلبة جامعة تلمسان -

إعداد الطالبة:

شويخي أمال

إشراف:

أ. د. بشلاغم يحي

لجنة المناقشة

أ.د. فقيه العيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د. بشلاغم يحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
د. بوغازي الطاهر	أستاذ محاضر –أ–	جامعة تلمسان	مناقشا
د.بن عصمان جويدة	أستاذة محاضرة –أ–	جامعة تلمسان	مناقشا

السنة الجامعية: 2012-2013

إهداء

إلى والدي الكريمين أطال الله في عمرهما

إلى زوجي الذي كان لي خير السند و المعين في إنجاز هذه المذكرة

إلى بهجة قلبي ابنتي رحاب

إلى إخوتي وفاء، نسرين و شرف الدين

كلمة شكر

أتوجه بالشكر الجزيل بداية إلى الأستاذ الدكتور بشلاغم يحي على قبوله الإشراف على هذه المذكرة وعلى توجيهاته القيمة والبناءة ومساعداته الكبيرة التي لم يبخل بها علي، والتي تعبر عن مدى الاهتمام الكبير الذي أولاه لهذه الدراسة منذ بدايتها وإلى غاية مراحلها النهائية.

كما أشكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا عناء قراءة هذه المذكرة و مناقشتها.

الشكر موصول أيضا إلى عينة الدراسة الذين قبلوا الإجابة على فقرات المقياس.

ملخص البحث:

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

أجريت الدراسة الميدانية على عينة من طلبة السنة الثانية (ل.م.د) تخصص علم النفس وعلوم التربية تتكون من مائتان و ستة عشر (216) طالبا وطالبة، طبقنا عليها مقياس الدافعية للإنجاز الذي ألفه هيرمنز وعدله و كيفه على البيئة العربية فاروق عبد الفتاح موسى، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بغية وصف الظاهرة والوصول إلى استنتاج، ولتحديد مستوى الدلالة الإحصائية للنتائج المسجلة، قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط لبرافي بيرسون -Bravais Pearson-

-اختبار -ت- لقياس الفروق – T Student-

توصلت الدراسة إلى تسجيل النتائج التالية:

1- يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي لصالح الطلبة الموجهين اختياريا.

2- يختلف مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي لصالح الطلبة الموجهين اختياريا.

3- لا يختلف مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين لدى الطلبة الموجهين اختياريا.

4- يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموجهين إجباريا لصالح الطالبات.

5- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

6- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

فهرس محتويات

إهداء..... أ

كلمة شكر..... ب

ملخص البحث..... ج

فهرس المحتويات..... هـ

قائمة الجداول..... ط

قائمة الأشكال..... ي

مقدمة..... 01

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1- إشكالية الدراسة..... 07

2- فرضيات الدراسة..... 11

3- أهمية الدراسة..... 12

4- أهداف الدراسة..... 12

5- دواعي اختيار موضوع الدراسة..... 12

6- حدود الدراسة..... 13

7- التعريف الإجرائي للمفاهيم الواردة في الدراسة..... 14

الفصل الثاني: الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني

- تمهيد..... 17

1- مفهوم التوجيه المدرسي والمهني..... 17

2- العلاقة بين الإرشاد والتوجيه..... 21

3- الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني..... 23

4- أهداف الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني..... 25

5- خدمات الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني..... 27

6- الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي والمهني..... 30

7- نشأة وتطور التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر..... 35

8- مهام التوجيه المدرسي والمهني في ضوء التشريعات المحلية..... 37
9- صعوبات التوجيه المدرسي والمهني..... 40
10- الإرشاد الأكاديمي وصعوباته..... 42
11- إجراءات الإعلام والتوجيه في الجامعة الجزائرية..... 45
12- مؤسسات التوجيه الجامعي 49
13- الخطوات المتبعة في عملية التوجيه الجامعي..... 49
14- المشكلات التي تواجه الطالب الجامعي..... 50
خلاصة..... 55

الفصل الثالث : الدافعية للإنجاز

- تمهيد..... 58
1- مفهوم الدافعية..... 58
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافع..... 61
3- أنواع الدوافع..... 65
4- وظائف الدافعية..... 71
5- النظريات المفسرة للدافعية..... 74
6- خصائص السلوك المدفوع..... 79
7- مفهوم الدافعية للإنجاز..... 81
8- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز..... 83
9- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز..... 87
10- خصائص ذوي الدرجة العليا من الإنجاز..... 90
11- قياس الدافعية للإنجاز..... 93
خلاصة..... 96

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

أ/ **الدراسة الاستطلاعية**..... 99
تمهيد..... 99

1- عينة الدراسة الاستطلاعية..... 99
2- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية..... 99
3- أداة الدراسة..... 100
4- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة..... 101
ب/ الدراسة الأساسية..... 106
تمهيد..... 106
1- منهج الدراسة..... 106
2- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية..... 106
3- خصائص عينة الدراسة الأساسية..... 107
4- وصف أداة الدراسة..... 108
5 إجراءات تطبيق أداة الدراسة..... 109
6- أساليب المعالجة الإحصائية..... 110

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الفرضية الأولى..... 113
2- عرض نتائج الفرضية الثانية..... 113
3- عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 114
4- عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 115
5- عرض نتائج الفرضية الخامسة..... 115
6- عرض نتائج الفرضية السادسة..... 116

الفصل السادس: مناقشة نتائج الدراسة

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 119
2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 120
3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 122
4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 124
5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 126

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة..... 129
الخاتمة..... 131
قائمة المراجع..... 134
الملاحق..... 145

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	– جدول يوضح منظري الدافعية و أفكارهم الأساسية	78
2	– جدول يوضح مقارنة بين ذوي الدرجة العليا و ذوي الدرجة الدنيا من الإنجاز.	92
3	– جدول يوضح جنس عينة الدراسة الاستطلاعية.	99
4	– جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نمط التوجيه.	100
5	– جدول يوضح قيم ثبات مقياس الدافعية للإنجاز حسب إعادة الاختبار والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ.	104
6	– جدول يوضح قيمة الصدق التمييزي على مقياس الدافعية للإنجاز.	105
7	– جدول يوضح جنس عينة الدراسة الأساسية.	107
8	– جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نمط التوجيه.	108
9	– جدول يوضح توزيع فقرات مقياس الدافعية للإنجاز على بعديه الإيجابي والسلبي	109
10	– جدول يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق فيما يخص مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه.	113
11	– جدول يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق فيما يخص مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه.	114
12	– جدول يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفرق فيما يخص مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموجهين توجيها اختياريا باختلاف الجنس.	114
13	– جدول يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفرق فيما يخص مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموجهين توجيها إجباريا باختلاف الجنس.	115
14	– جدول يوضح حساب معامل الارتباط بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.	116
15	– جدول يوضح حساب معامل الارتباط بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.	116

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
1	شكل يوضح المدرج الهرمي لماسلو	**76**

مقدمة:

إن التطور السريع للمجتمع وما يصاحبه من تغيرات في جميع المناحي والمجالات ولا سيما عالم التربية والتكوين وميدان العمل زاد من تعقيد الحياة المعاصرة، نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي في مختلف الميادين، مما يحتم على القائمين على المنظومة التربوية وضع معايير سليمة من أجل التوجيه الأنسب للتلميذ عبر مختلف مراحله التعليمية ومساعدته على الاختيار الأمثل والمناسب لقدراته واستعداداته ورغباته الشخصية من أجل تحقيق تكيفه وموائمته النفسية مع الاختصاص الدراسي أو المهنة المستقبلية، ويعتبر التوجيه إلى الجامعة آخر حلقة في سيرورة التوجيه التربوي باعتباره يهدف إلى الوصول بالطالب عن دراية واقتناع إلى بلورة مشروعه الدراسي الجامعي والخروج به فيما بعد إلى عالم الشغل، إذ أن الدراسة بالجامعة تعتبر من أكثر الخطوات اقترابا نحو مزاولة مهنة معينة والتكيف معها، لهذا يعتبر التوجيه الجامعي من بين القضايا المهمة التي تطرح في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، ومن تمّ أصبح من الضروري إتباع سياسة رشيدة للتوجيه في هذا القطاع.

إن وضع معايير سليمة لقبول الطلبة وتوزيعهم على التخصصات المختلفة ليس بالأمر الهين خصوصا مع الازدياد الكبير والهائل للطلبة، تعدد وتنوع التخصصات الجامعية، وكذا كثرة المهن، لهذا تحاول وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وضع معايير لقبول الطلبة بالجامعات الجزائرية والذي يتم وفق :

- الرغبة المعبر عنها من طرف الطالب (بترتيب رغباته في بطاقة الرغبات).
- الشعبة والنتائج المحصل عليها في امتحان البكالوريا.
- قدرات استقبال مؤسسات التعليم العالي.

بالرغم من هذه المعايير إلا أن التوجيه في كثير من الأحيان قد لا يرضي الطلبة، بل يتسبب في إعاقة طموحات الكثير منهم ممن لم يتطابق توجيههم مع ما تم اختياره في المرتبة الأولى في بطاقة

الرغبات والذي لم يكن متوقعا بالنسبة لهم، مما يشعرهم أنهم أقحموا في دراسة تخصص غير راضين عنه ولا يملكون أي رغبة في الاستمتاع بمواده وليس لهم أي طموح لامتهان ما يترتب عنه من مهن، مما سيؤثر سلبا على تحصيلهم الأكاديمي، وهذا ما أثبتته دراسة الشرعة حسين (**1993**) الذي يؤكد على أن أداء الطلبة الذين قبلوا في تخصصات تقع ضمن الرغبات الثلاثة الأولى عند تقديم طلب الالتحاق بالجامعات الأردنية أعلى من أداء الطلبة الذين قبلوا بتخصصات ليست ضمن هذه الرغبات، وكذا سيؤثر على دافعيتهم للإنجاز.

من هنا علينا أن نتساءل ما الذي يستثير دافعية الطلبة للإنجاز في حال غياب الرغبة اتجاه التخصص الموجه إليه؟ علما أن وراء كل سلوك دافع ووراء كل دافع رغبة. فالدافعية مفهوم افتراضي، نحن لا نراها بل نستدل على وجودها من ملاحظة ما يقوم به الطالب من مستوى حضور وانتظام في الدروس، ونتائج التحصيل الدراسي، فبدراسة الطالب لتخصص يرغب فيه ستجعل منه أكثر تحمسا للتعرف على المادة الدراسية والبحث فيها ، إذا أن الرغبة تزيد من دافعية الطالب وكذا ترفع من تحصيله الدراسي.

ولدراسة أعمق لنمط التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ولتقصي مستوى هذه الأخيرة لدى طلبة أجبروا على دراسة تخصصات لا يميلون إليها، قامت الباحثة بتقسيم بحثها إلى ستة فصول:

خصص **الفصل الأول** إلى تقديم الدراسة من خلال عرض مقدمة وإشكالية الدراسة وصياغة التساؤلات وطرح الفرضيات، ثم حدود الدراسة وأهميتها والهدف منها وتحديد التعريف الإجرائي للمفاهيم الواردة فيها.

أما **الفصل الثاني** فقد خصص للتوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني من خلال تقديم مفاهيم للتوجيه، العلاقة بين التوجيه والإرشاد، أهدافه، أسسه ومهامه، ثم تناولت الدراسة الإرشاد الأكاديمي وصعوباته وكذا إجراءات الإعلام والتوجيه بالجامعة الجزائرية، بالإضافة إلى بعض المشكلات التي تواجه الطالب الجامعي.

خصص **الفصل الثالث** للدافعية حيث تم التطرق فيه إلى مفهوم الدافعية، أنواعها، بعض المفاهيم المرتبطة بها، و مختلف النظريات المفسرة لها، كما تمّ الإشارة أيضا إلى مفهوم الدافعية للإنجاز، خصائص الشخصية الإنجازية وكذا بعض المقاييس التي تقيسها.

أما **الفصل الرابع** فقد خصص للجانب المنهجي للدراسة وتمّ تقسيمه إلى جزأين أساسيين **هما:** أ/ الدراسة الاستطلاعية

ب/ الدراسة الأساسية

حيث تم في الجزء الأول التركيز على أداة القياس المستعملة في الدراسة من حيث خصائصها السيكومترية، أما في الجزء الثاني فقد تم عرض المنهج المتبع وخصائص عينة الدراسة الأساسية بالإضافة إلى أداة البحث وإجراءات تطبيق أداة الدراسة ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

كما عرضنا في الفصل الخامس النتائج المتوصّل إليها في دراستنا، أما الفصل السادس فقد خصص لمناقشة النتائج تبعا لترتيب الفرضيات وهذا انطلاقا من الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث. واختتمت الدراسة بخاتمة عامة.

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- دواعي اختيار موضوع الدراسة

6- حدود الدراسة

7- التعريف الإجرائي للمفاهيم الواردة في الدراسة

1 - إشكالية الدراسة:

يفيد التراث المتوافر من علم النفس بأن النجاح أو الفشل الدراسي لا يتأثر فقط بالقدرات العقلية ولكن يتأثر أيضا بميول الطالب ورغبته في دراسة تخصص دون الأخر، وعليه فإن عملية التوجيه يجب أن تكون على قدر كبير من الحيطة والحذر، ذلك لأنها تأخذ على عاتقها مسؤولية توجيه التلاميذ والطلبة إلى شعب وفروع التعليم المختلفة أثناء مسيرتهم الدراسية، ولعل من أكثر ما يؤرق الآباء ويحبط الأبناء هو توجيههم إلى تخصصات لا يرغبون فيها، وأكثر ما يسعدهم هو توجيههم إلى تخصصات يميلون إليها ويرغبون بدراستها، ولا شك أن الرغبة في دراسة تخصص معين والميل إليه ستجعل من الطالب أكثر إنتاجية والذي سيظهر بصورة أوضح في تحصيله الدراسي وستجعل منه أكثر تكيفا وتوافقا، وهذا ما أثبتته دراسة صالح وآخرون (**بن دانية أحمد محمد الشيخ،حسن محمد محمود الشيخ، 1998**) التي كشفت عن وجود علاقة بين الرغبة في التخصص والتكيف الأكاديمي بصفة عامة، ومتغيرات التكيف المنهجي والصحة النفسية بصفة خاصة، فالذين أجبروا على دراسة تخصص معين كان تكيفهم الأكاديمي منخفضا على عكس من اختاروا تخصصاتهم عن رغبة. لا شك أن الدراسات التي تناولت التوجيه المدرسي بالدراسة عديدة جدا لما له من أهمية كبيرة وتأثير على حياة المتعلم الدراسية وحتى النفسية، نذكر من بينها دراسة برو محمد (**1993**) بعنوان "أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي للشعب الأدبية " حيث طبق استبيانا على عينة شملت كل من الأساتذة ومستشاري التوجيه وكذا التلاميذ، فكانت أعداد العينة بالشكل التالي:

100 أستاذ

34 مستشار

150 تلميذ و تلميذة

بعد فحص الباحث لنتائج الاستبيان توصل إلى ما يلي:

-تحصل على نسبة 83.83٪ من عينة المستشارين تؤكد على ضرورة مراعاة ميول ورغبات التلاميذ، ونسبة 66،67٪ من نفس العينة تؤكد على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة بالتلميذ، كما تحصل على نسبة 35,83٪ من مجموع أفراد عينة التلاميذ غير راضين عن توجيههم، هذا ما يؤثر على تحصيلهم الدراسي مستقبلا.

كذلك دراسة السادة حسين بدر و البوهي فاروق شوقي (**خويلد أسماء، 2005**)والتي أكدت على العلاقة بين الرضا عن الدراسة والإنجاز الدراسي، حيث توصلت إلى أن درجة رضا التلميذ عن برنامجه الدراسي تنعكس بالإيجاب أو بالسلب على مستوى إنجازه.

كما قام بشلاغم يحي (2005) (**العرفاوي ذهبية، 2009**) بدراسة عنوانها "دور التوجيه المدرسي للتلاميذ نحو شعب السنة أولى ثانوي في تأهيل الفرد و معالجة قضايا الشباب" التي توصل فيها إلى أن التوجيه الاختياري للتلاميذ الذي يتوافق و رغباتهم له علاقة بالإنجاز الدراسي لديهم، كما توصل إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الميل والإنجاز الدراسي في المواد الأساسية للجدع المشترك علوم.

كذلك دراسة شباح أحمد (1995) (**تمجيات عاشور، 2008**) حول التوجيه المدرسي وضعيته وآثاره على الشعب التقنية في التعليم الثانوي، التي توصل من خلالها إلى أن المعيار الأساسي لعملية التوجيه هو الخريطة المدرسية والتحصيل الدراسي وقلما يؤخذ برغبات التلاميذ، فنسبة كبيرة من التلاميذ غير الراضين عن وجودهم في الشعب التي وجهوا إليها.

مما سبق نجد أن الدراسات المشار إليها تؤكد على أهمية الرضا عن الدراسة والرغبة في دراسة تخصص دون الآخر في تحقيق النجاح و الإنجاز الدراسي، حتى أن بعضهم حذر من العواقب الوخيمة لعدم تلبية الرغبة على صعيد مدى تكيف التلميذ ودرجة إنجازه الدراسي.

وفي دراستنا هذه أردنا تسليط الضوء على التوجيه الجامعي لما له من أهمية كبيرة في تحديد مستقبل الطلبة المهني، إذ أن الطالب باختياره لدراسته الجامعية يكون قد اختار مهنته وحدد مستقبله، وفي كثير من الأحيان يكون توجيه هذه الشريحة من الطلاب إجباريا أي لا يتوافق ورغباتهم مما سيشعر الطالب بأنه أقحم في دراسة تخصص ليس بينه وبين ما كان يرغب فيه ويطمح إليه أي صلة، الأمر الذي سيصيبه بخيبة الأمل والإحباط وسوء التكيف، مما سيؤثر سلبا على تحصيله الدراسي ودافعيته للإنجاز، إذ أن علماء النفس يعتبرون القدرة العقلية شرط ضروري لحدوث عملية التعلم، إلا أنها ليست شرطا كافيا فقد تساعد الدافعية في تفسير الكثير من التباين في تحصيل الطلبة الدراسي (**خير الله سيد محمد، الكناني ممدوح عبد المنعم، 1983**) فالدافع للإنجاز يعد عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وتحقيق ذاته إذ أنه يدفع الفرد نحو تحقيق النجاح من خلال ما ينجزه و ما يحققه من أهداف، ونذكر في هذا الصدد بعض الدراسات التي تناولت متغيري التوجيه والدافعية بالدراسة منها:

دراسة شواشرة عاطف حسن (**2007**) بعنوان "فاعلية برنامج في التوجيه التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الذين يعانون من تدني الدافعية للإنجاز والضعف في التحصيل الدراسي"، حيث تمت مراقبتهم وتوثيق الملاحظات حول مواقفهم ومعارفهم واتجاهاتهم، واختبار قدراتهم خلال فصل دراسي كامل، كانوا يتلقون فيه برنامجا توجيهيا تربويا لزيادة دافعيتهم للإنجاز وفق أوقات محددة ثم تنفيذه في مدرستهم. وقد تم اختيار عينة الدراسة من بين التلاميذ الذين ينتمون إلى واحدة من بين فئات ذوي 15 و 16 سنة، حيث بلغت عينة الدراسة 58 تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقد طبق الباحث على المفحوصين اختبارا تحصيليا معدا لغرض الدراسة، ومقياس سميث لدافعية الإنجاز ترجمة قطامي.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم و الذين لم تحترم رغباتهم، فالتلاميذ الذين لم يوجهوا حسب رغبتهم يعانون من تدني دافعية

الإنجاز والتحصيل الدراسي و يفتقدون إلى الرغبة في التعامل مع الأنشطة التعليمية المختلفة، و بذلك لم يجد معهم البرنامج التعليمي نفعا، على العكس من ذلك فإن هذا البرنامج أدى إلى دافعية عالية لدى التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم، وأرجع الباحث هذا إلى ارتباط دافعيتهم للإنجاز بأهدافهم المعرفية فالذين وجهوا حسب رغباتهم اعتبروا بأن الشعبة التي وجهوا إليها تضمن لهم مستقبلهم المهني و الذي يعد الهدف الرئيسي لكل تلميذ.

أما دراسة أنشاصي أبو عبد الله خليل (**2004**) بعنوان "ظاهرة تدني التعلم ودور الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي" والتي هدفت إلى تقصي دور الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلاب، والبحث عن حلول مناسبة. وبغرض جمع البيانات استخدم الباحث العديد من الأدوات مثل مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده خصيصا لهذه الدراسة، كما استخدم استبيانا لتقصي عوامل تدني دافعية الإنجاز لدى التلاميذ ولقد بلغ حجم العينة حوالي 435 تلميذا و تلميذة، وخلصت هذه الدراسة إلى:

– إن من بين أسباب تدني دافعية الإنجاز لدى التلاميذ تدني تقدير الذات، تقليل التلاميذ من قدراتهم و الشعور بعدم الكفاءة في التحصيل، وعدم احترام رغباتهم في التوجيه إلى تخصصات التعليم الثانوي.

– هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ، إذ أن التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم كانت الدافعية للإنجاز لديهم مرتفعة، على عكس الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم و الذين كانت دافعيتهم للإنجاز متدنية، و يعانون من مختلف المشكلات المرتبطة بانخفاض دافعية الإنجاز لديهم.

انطلاقا من الدراسات المذكورة سابقا ونظرا لقلة الدراسات التي تناولت التوجيه الجامعي لدى الطلبة بالرغم من أهميته ودوره في استثارة دافعية الإنجاز لديهم والمتمثلة في الرغبة الجامحة في العمل

سعيا للنجاح وتجنب الفشل الدراسي، تحقيق التفوق والامتياز، فإن دراستنا تنطلق من الإشكالية التالية: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين نمط التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى الطلبة.

وقد تفرعت عن هذه الإشكالية التساؤلات التالية:

1- هل يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي؟

2- هل يختلف مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي؟

3- هل يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الذين وجهوا توجيها اختياريا باختلاف الجنس؟

4- هل يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الذين وجهوا توجيها إجباريا باختلاف الجنس؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب؟

6- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات؟

2 - الفرضيات:

قصد الإجابة عن التساؤلات المطروحة في الإشكالية ثم تحديد الفرضيات التالية:

1- يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي.

2- يختلف مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي.

3- يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموجهين اختياريا باختلاف الجنس.

4- يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموجهين إجباريا باختلاف الجنس.

5- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

6- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

3 - أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تسعى إلى تحقيق ما يلي:

- لفت انتباه القائمين على المنظومة التربوية إلى أهمية التوجيه الجامعي لما له من علاقة مباشرة بالنجاح الدراسي والمهني للطلبة.
- إظهار القصور في عملية التوجيه الجامعي في حال اقتصارها على معدلات النجاح في البكالوريا والقدرات الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بدون أي اعتبار لرغبة الطالب.
- لفت اهتمام المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي أن عملية توجيه الطلبة للجامعة ليست بعملية توزيع الطلبة على مختلف التخصصات في حدود الأماكن البيداغوجية المتاحة، بل هي عملية في غاية الأهمية إذ أنها تحدد مستقبل الطالب المهني ومدى تكيفه معه.
- ضرورة اعتبار عملية التوجيه خدمة نفسية وتربوية حقيقية تقدم للفرد وفق أسس ومرتكزات علمية موضوعية و صادقة، وليست مجرد عملية إدارية آلية.

4 -أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين نمط التوجيه الجامعي و دافعية الطلبة للإنجاز.

كما تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات.

5 - دواعي اختيارموضوع الدراسة:

من أهم الأسباب والمبررات التي دعت الطالبة إلى اختيار موضوع هذا البحث ما يلي:

1-لاحظت الطالبة خلال دراستها الجامعية استحواذ مشاعر الاستياء والنفور وعدم الرضا عن التخصص لدى الكثير من الزملاء والأصدقاء، مما أوحى لها أن التوجيه الإجباري لهؤلاء الطلبة قد يخفض من دافعيتهم للإنجاز كما قد يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

2- من خلال استقصاءات الباحثة بموجب تخصصها واهتماماتها، لفت انتباهها ظاهرة انتقال وتحول الطلبة من تخصص دراسي إلى آخر، بعد أن قضوا في الغالب أكثر من سنة في متابعة تخصص دراسي معين مما قد ينتج عنه إهدار في الموارد المادية للجامعة، ناهيك عن الأضرار النفسية و المعنوية التي قد تلحق بالطلبة و أولياء أمورهم.

6 - حدود الدراسة:

تعتبر عملية تحديد حدود الدراسة غاية في الأهمية عند إنجاز مختلف الدراسات، وقد تم تحديد حدود هذه الدراسة كما يلي:

6-1 الحدود الجغرافية:

تم القيام بإجراء هذه الدراسة على مستوى كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تلمسان.

6-2 الحدود البشرية:

يتمثل المجتمع الذي اتخذته الطالبة مجالا بشريا لإنجاز دراستها في طلبة السنة الثانية (ل.م.د) شعبة علم النفس وعلوم التربية .

ولقد تم تحديد السنة الثانية جامعي لإجراء الدراسة لكي تتمكن الطالبة من الحصول على نتائج تحصيلهم الدراسي السنوي الخاص بالسنة أولى جامعي.

6-3 الحدود الزمنية:

تم تطبيق أداة الدراسة خلال السداسي الثاني من السنة الدراسية 2012-2013

6-4 الأدوات المستعملة:

استخدمت الطالبة في دراستها الأدوات التالية:

1-مقياس الدافعية للإنجاز لهيرمنز تقنين و ترجمة فاروق عبد الفتاح موسى.

2-محاضر النقاط الخاصة بالطلبة للسنة الجامعية 2011-2012.

7 - التعريف الإجرائي للمفاهيم الواردة في الدراسة:

يمكن توضيح أهم التعريفات الإجرائية الواردة في الدراسة كما يلي:

7-1 نمط التوجيه الجامعي:

نقصد بنمط التوجيه الجامعي عملية توجيه الطلبة المتحصلين على شهادة البكالوريا إلى أحد التخصصات الموجودة في الجامعة، ويكون هذا التوجيه إما اختياريا أو إجباريا.

7-1-1 التوجيه الاختياري: يشير التوجيه الاختياري إلى توجيه الطالب إلى شعبة علم النفس وعلوم التربية حسب رغبته الأولى المعبر عنها في بطاقة الرغبات الخاصة بالبكالوريا.

7-1-2 التوجيه الإجباري: يشير التوجيه الإجباري إلى توجيه الطالب إلى تخصص علم النفس وعلوم التربية دون مراعاة رغبته الأولى المعبر عنها في بطاقة الرغبات الخاصة بالبكالوريا.

7-2 الدافعية للإنجاز:

نقصد بالدافعية للإنجاز سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق النجاح وبلوغ أعلى درجات الإمتياز والتفوق، وهي تتمثل في الدرجة الكلية المتحصل عليها من خلال إجابات الطالب على مقياس الدافعية للإنجاز لهيرمنز تقنين وترجمة فاروق عبد الفتاح موسى.

7-3 التحصيل الأكاديمي:

هو المعدل السنوي للطلبة الخاص بالسنة الأولى جامعي والمتحصل عليه بالرجوع إلى محاضر النقاط الخاصة بالطلبة، و الموجودة على مستوى إدارة القسم .

الفصل الثاني: الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني

- تمهيد

1- مفهوم التوجيه المدرسي والمهني

2- العلاقة بين الإرشاد والتوجيه

3- الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني

4- أهداف الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني

5- خدمات الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني

6- الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي والمهني

7- نشأة وتطور التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر

8- مهام التوجيه المدرسي والمهني في ضوء التشريعات المحلية

9- صعوبات التوجيه المدرسي والمهني

10- الإرشاد الأكاديمي وصعوباته

11- إجراءات الإعلام والتوجيه في الجامعة الجزائرية

12- مؤسسات التوجيه الجامعي

13- الخطوات المتبعة في عملية التوجيه الجامعي

14- المشكلات التي تواجه الطالب الجامعي

خلاصة

تمهيد:

يتعرض الفرد خلال مراحل نموه إلى مشكلات مختلفة وفترات حرجة يحتاج من أجل التعامل معها وحلها إلى المساعدة والإرشاد والتكفل الخاص، تلك المشكلات التي أصبحت نتيجة حتمية للتطور العلمي والتكنولوجي الذي تشهده مختلف ميادين الحياة سواءا التعليمية، المهنية وحتى الأسرية، هذه العوامل أدت إلى الحاجة للتوجيه والإرشاد لمساعدة الفرد على التغلب على مشكلاته وإتخاد قراراته والتخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته. سنتطرق في هذا الفصل إلى الحديث عن مفهوم التوجيه المدرسي والمهني، أهدافه، مختلف الأسس التي يقوم عليها بالإضافة إلى خدماته ومهامه. كما سنتناول بالدراسة الإرشاد الأكاديمي، صعوباته وكذا إجراءات الإعلام والتوجيه في الجامعة الجزائرية، بالإضافة إلى مختلف المشكلات التي تواجه الطالب الجامعي لنختم فصلنا بخلاصة عامة.

1 - مفهوم التوجيه المدرسي والمهني:

1-1 التوجيه المدرسي:

تعرف وزارة التربية الوطنية (**2007: 6**) التوجيه المدرسي على أنه:"عملية تربوية بيداغوجية تهدف إلى تحقيق التوافق بين رغبات التلاميذ ونتائجهم الدراسية ومستلزمات شعب التعليم الثانوي من جهة، ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى."

أما البسام عبد العزيز (**1972: 144**) فيعرفه على أنه:"مساعدة التلميذ على اختيار شعب التعليم الأكثر تناسبا مع ميوله وإمكاناته وأن تكون عملية الاختيار نابعة من ذات التلميذ وتستند على تشخيص لقدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته وإلى تحليل الفرص التربوية المتاحة له."

كما عرفت الجمعية السورية للعلوم النفسية (**ياسين آمنة، 2001: 27**) التوجيه المدرسي بأنه:"المساعدة النفسية التي تقدم للتلاميذ والطلبة بهدف مساعدتهم في اختيار نوع الدراسة والالتحاق بها، وفي التغلب على أنواع المشكلات التي تواجههم في المدرسة والبيت وتعيقهم عن التكيف المدرسي وتؤثر سلبا في تحصيلهم الدراسي".

أما جليل وديع شكور (**زروقي توفيق، 2008: 15**) فيعرفه على أنه:"إرشاد الفرد في دراسته وفق مبادئ عملية تهدف إلى كشف مدى قدراته واستعداداته ونوع ميوله ورغباته، وبالتالي تحديد أولية المجالات الممكن إتباعها"..

كما عرفه هيلر Heller (1978) بأنه:"المساعدة المقدمة للتلاميذ والطلاب لاتخاذ القرار المناسب من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها".(**Levey Claude, 1998: 2**)

يعتبر بركات (**القاضي يوسف مصطفى، فطيم لطفي محمد ومحمود عطا، 2002: 87**) التوجيه التربوي بأنه:"مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله، وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات وإستعدادات وميول وأن يستغل إمكانيات بيئته، فيحدد أهداف تتفق وإمكانياته من ناحية، وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى، نتيجة لفهمه لنفسه ولبيئته، ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل فيتمكن بذلك من حلّ مشاكله حلاّ علميا يؤدي به إلى التكيف مع نفسه ومجتمعه".

أما الزعبي محمد أحمد (**1994: 235**) فيرى بأن التوجيه المدرسي هو: "عملية مساعدة الطلاب على معرفة قدراتهم وطاقاتهم وإمكاناتهم للتمكن من استخدامها بشكل مناسب في اختيار الدراسة المناسبة لهم، والالتحاق بها والنجاح فيها والتغلب على الصعوبات الدراسية التي تعترضهم في حياتهم الدراسية لتحقيق التوافق مع الذات ومع المدرسة ومع المجتمع".

كما يعرفه لمهور أياد Lemhouer Ayad (**1994**: **20**) بقوله:"هو عملية مستمرة تهدف إلى مساعدة ودفع التلميذ للتعرف على ذاته وقدراته وعلى مختلف الإمكانات المدرسية والمهنية المتوفرة، ومساعدته على بلورة قراراته المدرسية والمهنية وتيسير إندماجه في سوق الشغل".

يشير الشيخ محمد حمود إلى أن الإرشاد المدرسي مصطلح بين عدة مصطلحات تستخدم كمترادفات منها مثلا الإرشاد في المدرسة والإرشاد النفسي المدرسي والإرشاد التربوي والتوجيه المدرسي....وغيرها، وكل من هذه المصطلحات تدل في معناها على عملية مساعدة التلاميذ أو الطلاب على حل مشكلاتهم مما يحقق لهم التوافق والصحة النفسية (**تمجيات عاشور، 2008**).

1-2 التوجيه المهني :

هناك من يرى أن التوجيه التربوي هو توجيه (مدرسي، تكويني مهني) باعتبار التكوين المهني عملية تربوية أيضا، وبذلك فإن التوجيه المدرسي ما هو إلا خطوة مبدئية للتوجيه المهني، لأن إختيار تخصص دراسي معين هو في النهاية إختيار لمهنة معينة يؤهلها له ذلك التخصص الدراسي (**الرفاعي نعيم، 1994**).سندرج فيما يلي بعض التعاريف الخاصة بالتوجيه المهني:

أقرت الجمعية القومية للتوجيه المهني بأمريكا (**أبو أسعد أحمد، الهواري لمياء، 2008**: **17**).بأن التوجيه المهني هو:"عملية مساعدة الفرد على أن يختار مهنة له، ويعد نفسه لها ويلتحق فيها، وهو يهتم أولا بمساعدة الأفراد على اختيار وتقرير مستقبلهم ومهنهم بما يكفل لهم تكيفا مهنيا مُرضيا.".

كما يعرفه شريت أشرف محمد عبد الغني (**2001**: **151**) على أنه: "عملية معونة الفرد على إختيار مهنة تناسبه وعلى إعداد نفسه لها، وعلى الإلتحاق بها، وعلى التقدم فيها، على نحو يكفل له النجاح فيها والرضا عن نفسه، والنفع للمجتمع".

أما سوبر Super (**أبو أسعد أحمد، الهواري لمياء، 2008: 17**) فيري أن التوجيه المهني هو :"عملية مساعدة الفرد على إنماء وتقبل صورة لذاته متكاملة وملائمة لدوره في عالم العمل، وكذلك مساعدته على أن يختبر هذه الصورة في العالم الواقعي وأن يحولها إلى حقيقة واقعية بحيث تكفل له السعادة وللمجتمع المنفعة."

كما يعرف العيسوي عبد الرحمان (**1992: 14**) التوجيه المهني على أنه: "يقوم على معرفة حاجات أسواق العمل من التخصصات والحرف المختلفة إلى جانب معرفة ميول الفرد واستعداداته وقدراته وخبراته السابقة ومهاراته".

من خلال استعراض التعريفات السابقة عن التوجيه المدرسي والمهني، يمكننا أن نستخلص ما يلي:

– إن التوجيه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية ولهذا لا يجب اعتباره نشاط إضافي داخل المؤسسات التربوية بل هو جزء هام من البرنامج العام لتلك المؤسسة، كما أنه عملية مستمرة ترافق الطالب في مشواره الدراسي وصولا به إلى اختيار المهنة والتكيف معها فهو يعمل على:

– مساعدة التلميذ على تحديد مشكلاته وحاجاته واختياراته وقراراته في ضوء معرفته بنفسه، وعلى استغلال الفرص المتاحة له بشكل هادف وذكي من أجل تحقيق أهدافه .

– الوصول بالفرد إلى التكيف مع نفسه وبيته وتحقيق التوافق التربوي والمهني والاجتماعي.

– مساعدة التلميذ على التغلب على مشكلاته واختيار المنهج الدراسي الملاؤم لاستعداداته وقدراته وميوله الفردية.

– مساعدة التلميذ على التعرف على ذاته والفهم الأمثل لقدراته واستعداداته ومتطلبات الدراسة أو المهنة.

– مساعدة الفرد على تحقيق تكيفه من خلال الاختيار الأمثل للمهنة التي تتناسب معه.

2 – العلاقة بين الإرشاد والتوجيه:

هناك من الباحثين من استخدم التوجيه والإرشاد كمصطلحين مترادفين، في حين أن البعض الآخر إستخدمهما كمفهومين مختلفين، مما أدى إلى الخلط في فهم المراد منهما بالنسبة لغير المختصين، وقد يرجع السبب إلى كثرة التعريفات التي وردت في هذا المجال وإلى اختلاف وجهات النظر.

ففي تقرير عن التوجيه والإرشاد بالجامعات والمعاهد العليا بدول شرق إفريقيا قدمه وهيب سمعان إلى اليونيسكو سنة 1974، أورد عددا كبيرا من التعريفات لكل من التوجيه والإرشاد لكن في التعريفين الرئيسيين اللذين قدمهما حول كل منهما فإنه يُجمع بأنهما لا يختلفان: " فكل منهما عملية منظمة تهدف إلى مساعدة التلميذ على تحقيق النمو، وفهم الذات والإمكانات من خلال خلق الجو الملائم له، بالخصوص المودة، الثقة الكاملة و التقبل".(**ياسين آمنة،2001:23**)، ويؤكد أن لهما أهدافا وإجراءات وأساليب واحدة، ويضيف أيضا أن مصطلح التوجيه الآن لا يدل فقط على العملية الإرشادية ولكن أيضا على برنامج الخدمات النفسية.(**ياسين آمنة، 2001**).

من جهته فإن زهران حامد عبد السلام (**1994: 298**) قدم تعريفا لعمليتي التوجيه والإرشاد أبرز فيه تكاملهما، بل وحملهما لنفس المعنى حيث يذكر:"يعبر مصطلحا التوجيه والإرشاد عن معنى مشترك، وهما مترابطان، وكل يُكمل الآخر، فالتوجيه يشتمل على مجموعة خدمات نفسية أهمها عملية الإرشاد، أي أن الإرشاد هو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه، والتوجيه ميدان يتضمن الأسس العامة والنظريات الهامة، بينما الإرشاد يتضمن الجوانب العملية والتطبيقات".

أما كفافي علاء الدين (**1999**) فيرى أن هناك فرق بين التوجيه النفسي والإرشاد النفسي فهو يعتبر أن خدمات التوجيه النفسي تعمل على مساعدة الفرد على دراسة المشكلة التي تواجهه سواءا كانت تربوية كاختيار الدراسة المناسبة، أو مهنية كاختيار المهنة وتتمثل في تحليل عناصر المشكلة وتوفير المعلومات الخاصة بالفرد ذاته، قدراته، استعداداته وكذا المعلومات الخاصة بالدراسة أو المهنة، وبالتالي فالتوجيه يهتم بمشكلة الفرد، أما خدمات الإرشاد النفسي فتركز على الفرد وليس على المشكلة باعتبار أن الفرد في حاجة للتغيير في اتجاهاته، قيمه، مشاعره وأساليب تفكيره، فالمشكلة في الإرشاد النفسي تتمثل في الفرد ذاته.

أما الفرق الذي يقدمه الفقي حامد عبد العزيز (**بدون سنة**) في دراسته الخاصة بالتوجيه الدراسي في المدرسة الثانوية بالكويت فإنه يعتبر أنه إذا إستُخدم التوجيه كعملية فهو يرادف الإرشاد، أما إذا إستُخدم كبرنامج فهو أوسع وأشمل. فيما يلي نذكر أهم أوجه الإختلاف بين المفهومين:

– التوجيه عبارة عن مجموعة من الخدمات المخططة التي تتسم بالاتساع والشمولية وتتضمن داخلها عملية الإرشاد، أي أن التوجيه أشمل وأعم وهو يسبق عملية الإرشاد ويمهد لها، بينما يلي الإرشاد النفسي عملية التوجيه ويعتبر الواجهة الختامية لبرامج التوجيه (**عبد الهادي جودت عزت، العزة سعيد حسيني، 1999**)

– يعتبر التوجيه بأنه توجيه جماعي أي أنه لا يقتصر على الفرد أو الجماعة بل يشمل المجتمع كله، بينما الإرشاد يقتصر على علاقة إرشادية تكون مع فرد أو مجموعة صغيرة.

– يمكن لمدير المؤسسة أو المعلم القيام بالعملية التوجيهية بينما يعتمد الإرشاد على وجود مرشد متخصص ومؤهل للقيام بعملية الإرشاد، كما أن العملية الإرشادية تمارس في مكان معد لها على عكس عملية التوجيه التي يمكن لها أن تكون في المكتبة أو القاعة الصفية.(**الكبيسي وهيب مجيد، الشمسي عبد الأمير عبود، نجم الحلبوسي سعدون، 2002**)

بالرغم من هذا الإختلاف البسيط بين المفهومين إلا أننا كثيرا ما نلاحظ أن المفهومين مترادفتين ومترابطان هذا يدل على أنهما وجهين لعملة واحدة وكل واحد يكمل الاخر وأن خدمات التوجيه العامة وخدمات الإرشاد الخاصة تحمل عادة في مفهوم واحد وهو التوجيه والإرشاد.ب

3 - الحاجة إلى التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

جاء التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني نتيجة لحاجة ماسة فرضتها الظروف ومستجدات الحياة، ويمكون إجمال أسباب الحاجة إليه فيما يلي:

3-1 فتراتي الإنتقال:

يمر الأفنتراد خلال مراحل نموهم بفترات انتقالية حرجة يحتاجون فيها إلى التوجيه والإرشاد مثل الانتقال متن البيت إلى المدرسة ومن ثم إلى الجامعة وبعدها إلى عالم الشغل، وهذه المراحل الانتقالية تتخلها صراعات وإحباطات، وقد يسودها قلق وصعوبة في اتخاذ القرارات مما يستدعي الحاجة إلى التوجيه والإرشاد لمساعدة الفرد على التوافق وتحقيق الصحة النفسية (**عبد العزيز سعيد، عطيوي جودت عزت، 2004**).

3-2 تطور التعليم ومفاهيمه:

إن المؤسسات التربوية أصبحت تضم أعدادا هائلة من الطلبة لكل منهم مستوى معين وكل منهم ينحدر من ثقافة معينة، هذه الفروق الاقتصادية والثقافية والاجتماعية قد تؤدي إلى قصور في نمو الأفراد من الناحية الاجتماعية أو الشخصية أو العملية و لهذا لا بد من الإرشاد، بالإضافة إلى:

- تعدد المشكلات في الأوساط الدراسية (كالتسرب الدراسي، التأخر الدراسي).

– قد لا تتلاؤم طريقة التدريس أو المناهج مع قدرات الطالب العقلية و بالتالي يحتاج إلى التوجيه في كيفية ملاءمتها له.

– تطور التعليم ومفاهيمه وزيادة الإقبال على التعليم، وتعدد التخصصات مما أدى إلى حيرة الطالب في اختيار التخصص المناسب له. (**أبو أسعد أحمد، الهواري لمياء، 2008**)

3–3 التغيرات الأسرية:

إن تقدم المجتمع وثقافته، أمور مسؤولة عن إحداث تغيرات في بناء الأسرة مما قد ينعكس سلبا على نظام العلاقات الإجتماعية فيها وعلى نظام التنشئة الاجتماعية فنجد تزايد في نسب الطلاق، التفكك الأسري مما يؤدي بالطالب إلى الانشغال في مشكلاته العائلية على حساب دراسته.(**عبد العزيز سعيد، عطيوي جودت عزت، 2004**)

3–4 التغيرات في سوق العمل والمهن:

إن التغيرات الصناعية والتكنولوجية تركت آثارها على عالم العمل والمهن والحياة الاجتماعية بصفة عامة ومن أهمها:

– تنوع و ظهور مهن جديدة يحتاج الفرد إلى معلومات عنها.

– ظهور بعض المشكلات الناجمة عن العمل وخاصة الضغوط النفسية.

– تزاحم الطلبة على الوظائف الأكاديمية وعزوفهم عن المهن الحرفية .

–إكتساح الآلات لسوق العمل نتج عنه إنتشار البطالة وبعض المشكلات بين العمال كالإضراب (**الكبيسي وهيب مجيد، الشمسي عبد الأمير عبود، نجم الحلبوسي سعدون، 2002**)

3-5 التقدم العلمي والتكنولوجي الكبير:

نتج عنه وسائل ثقافية جديدة أثرت بصورة أو بأخرى في أفكار الأفراد وميولهم واتجاهاتهم وكذا في تفكيرهم وتطلعاتهم للمستقبل.

إن كل ما تقدم من تغيرات طرأت على الأفراد والمجتمعات في المجالات كافة طرح مشكلات جديدة لم تكن موجودة في المراحل التاريخية السابقة، بحيث باتت المجتمعات الحديثة تعاني من مشكلات وصراعات متعددة، وهذا يدعونا إلى ضرورة تأكيد الحاجة إلى خدمات التوجيه التربوي والمهني والإرشاد النفسي في مجالات التربية والعمل والمؤسسات الاجتماعية المختلفة.

4 - أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي و المهني:

إن للتوجيه والإرشاد أهداف يسعى إلى تحقيقها في حياة الأفراد والجماعات، قد تكون عامة يسعى الجميع إلى تحقيقها وقد تكون خاصة لها خصوصية تتعلق بنفس الفرد الذي يسعى التوجيه إلى تحقيقها، من بين هذه الأهداف نذكر ما يلي:

4-1 تحقيق الذات:

إن الهدف الرئيسي للتوجيه والإرشاد هو العمل مع الفرد حسب حالته سواءا كان عاديا أو متفوقا، سويا أو شاذا، بهدف مساعدته على تحقيق ذاته إلى درجة ينظر فيها إلى نفسه فيرضى عما ينظر إليه.

ويعتبر كارل روجرز Carl Rogers أن الفرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات، ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد يكون دائم الاستعداد لفهم ذاته وتحليل

إمكاناته، أي تقييم نفسه وتقويمها وتوجيهها الوجهة الصحيحة (**زهران حامد عبد السلام، 1980**)

وهناك هدف بعيد المدى للتوجيه والإرشاد وهو "توجيه الذات" أي تحقيق قدرة الفرد على توجيه حياته بنفسه بذكاء وبصيرة في حدود استعداداته وقدراته والمعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه. (**بشلاغم يحي، 2005**)

4-2 تحقيق التوافق:

إن التوافق هو التكيف أو الملائمة مع المحيط، ويعتبر من أهم أهداف التوجيه والإرشاد النفسي، إذ أنه يتمثل في تحقيق التوازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة، ويكون التوافق بأنواعه الشخصي، التربوي، المهني والاجتماعي. فالإرشاد والتوجيه يساعد الفرد على تحقيق الرضا عن نفسه بمساعدته في مواجهة ما يعيق نجاحه الدراسي وتكيفه مع مدرسته واختيار أنسب التخصصات الموافقة لقدراته وميوله، والتخطيط لاختيار المهنة المناسبة والاستعداد لها علميا وعمليا، كما يساعده أيضا على تحقيق التوافق الاجتماعي و ذلك من خلال مساعدته على فهم المجتمع وقيمه ومعاييره ومساعدته على التفاعل السليم مع أسرته و مجتمعه (**عزيز سماره، النمر عصام، 1999**)

4-3 تحقيق الصحة النفسية للفرد:

الصحة النفسية وسلامة الجسم والعقل متطلبات لا غنى عنها لكل فرد في المجتمع، فإذا اعتلت صحته النفسية اضطربت سلوكاته وساءت أعماله، الأمر الذي يفقده رضاه عن نفسه ورضا الآخرين عنه.

ويهدف الإرشاد والتوجيه إلى تحرير الفرد من مخاوفه، قلقه وتوتره النفسي، ومساعدته على حل مشكلاته بنفسه من خلال التعرف على الأسباب المؤدية لها والأعراض الناجمة عنها ومحاولة الوقاية منها مستقبلا (**عبد العزيز سعيد، عطيوي جودت عزت، 2004**).

4-4 تحسين العملية التربوية:

تعد المدرسة من أكبر المؤسسات التي يعمل فيها التوجيه والإرشاد، ومن أكبر مجالاته مجال التربية، وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق جو نفسي صحي للطفل يساهم في نمو شخصية متكاملة من كافة جوانبها ويحقق تسهيل عملية التعليم، ولتحسين العملية التربوية يوجه الاهتمام إلى ما يلي:

- إثارة دافعية الطلبة نحو الدراسة وتشجيع الرغبة في التحصيل لديهم، واستخدام أساليب التعزيز والثواب.

- مراعاة مبدأ الفروق الفردية من خلال اكتشاف المتفوقين والمتخلفين ومساعدة كل فئة على النمو في ضوء قدراتها .

- المساهمة في تطوير البرامج ووضع السياسات التربوية المنتهجة والعمل مع المؤسسات التربوية من أجل تحسين أدائها ومردودها التربوي.

- إثراء الجانب المعرفي لدى الطلبة بالمعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية التي تساعدهم في تحقيق توافقهم النفسي وصحتهم النفسية. (**عبد العزيز سعيد، عطيوي جودت عزت،2004**).

لكي تحقق عملية التوجيه أهدافها يجب أن تكون على قدر كبير من الحيطة فهي ليست مجرد توزيع التلاميذ في مختلف التخصصات، بل يجب أن تكون عملية مدروسة إذ أنه كلما كان التلميذ راض عن توجيهه يكون قد حقق رضاه عن ذاته و توافقه مع نفسه ومع الاخرين، مما يجعله

يتمتع بالصحة النفسية، فإن صح عقل الإنسان وجسمه استطاع أن يحقق النجاح في دراسته، وبذلك تصح العملية التربوية .

5 - خدمات الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني :

إن التطور الكبير الذي يشهده العالم في جميع النواحي أدى إلى ضرورة الحاجة لخدمات التوجيه والإرشاد، ويمكن تلخيص أهم هذه الخدمات فيما يلي:

5-1 خدمات إنمائية:

تعتبر من أهم الخدمات التي يقدمها للمتعلمين حيث تركز على الجوانب الإيجابية للنمو والتوافق بالإعتماد على سيكولوجية الشخصية ونظريات التعلم وعلم النفس النمو، فتساعدهم على اكتساب أو تغيير المهارات الشخصية-الاجتماعية، وتحسين التوافق مع مطالب الحياة المتغيرة ومن ثم النجاح في تحقيق الإختيار الأنسب للدراسات أو للأعمال، مما يعزز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة وإكتساب العديد من القدرات لحل المشكلات واتخاد القرارات الصحيحة ومن ثم تحقيق أعلى درجات النمو السوي.(**الشيخ محمد حمود، 1996**)

5-2 خدمات وقائية:

إن الإرشاد المدرسي والمهني لا يهتم بذوي المشكلات فقط، بل يهتم بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى،حيث يعمل على مساعدتهم في المجال الدراسي و المهني ليقيهم من الوقوع في مشكلات من المتوقع أن يقعوا فيها، لكي يتحقق لهم أقصى نمو ممكن من حيث الإمكانات والاستعدادات والقدرات وليصل المتعلم إلى أفضل انسجام مع بيئته، ويرى حامد عبد السلام زهران أن الوقاية ثلاث مستويات:

5-2-1 الوقاية الأولية: تتضمن محاولة منع حدوث المشكلة بإزالة الأسباب.

5-2-2 الوقاية الثانوية: تتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى ومنع تطوره وتفاقمه.

5-2-3 الوقاية من الدرجة الثالثة: تتضمن محاولة تقليل أثر الاضطراب على الفرد، ومنع إزمان المرض (**الفرخ كاملة، تيم عبد الجابر، 1999**)

5-3 خدمات إرشادية:

تهدف هذه الخدمة إلى مساعدة المتعلمين على التأقلم مع دراستهم أو مهنتهم التي يقومون بتعلمها تفاديا لسوء التكيف الذي قد ينجم عنه بعض المشكلات النفسية والمهنية ، فالإرشاد تقع عليه مهمة حل المشكلات التي قد تعترض طريق المتعلم وتحقيق تكيفه وتوافقه مع دراسته أو مهنته. و يمكن تحديد أهم الخدمات التي يقدمها الإرشاد المدرسي والمهني للمتعلم فيما يلي:

- تعريف التلميذ بإمكاناته وقدراته وميوله من خلال نتائج الإختبارات التربوية و السيكولوجية مما يساعده على القيام بالاختيار الأمثل لدراسته أو مهنته.

- مراعاة الفروق الفردية والتعرف على المتفوقين ورعايتهم وتنمية قدراتهم من خلال تهيئة الظروف الخاصة لهم لكي لا تُهدر مواهبهم، وتقديم البرامج الخاصة لهم.

- التعرف على التلاميذ المتأخرين دراسيا والبحث عن أسباب تأخرهم وكذا عن العلاج المناسب لهم.

- مساعدة التلاميذ على اجتياز الامتحانات وخفض ما يعتريهم من قلق، وكذا إرشادهم إلى أنجع السبل والطرق في الدراسة والتحصيل بغية تحقيق أعلى درجة من النجاح الدراسي.

- مساعدة التلميذ على تربية اختياراته بما يتناسب وقدراته وميوله.

- تزويد التلميذ بالمعلومات المتعلقة بالدراسة أو المهنة التي يريد مزاولتها.

- معالجة بعض المشكلات التي قد تعترض الجماعات الطلابية كالإدمان والتدخين وغيرها.

يجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من الخدمات يحتاج إلى المتخصصين من المرشدين مختصين ومعدين إعدادا علميا وعمليا عاليا حتى يتمكنوا من تقديمها على أحسن وجه.

6 - أسس التوجيه المدرسي والمهني:

ترتكز عملية التوجيه المدرسي والمهني على جملة من الأسس التي لها أهمية كبيرة في تحديد نوع الدراسة أو المهنة المناسبة للفرد، وكذا التنبؤ بمدى نجاحه وتكيفه مع الإختصاص الموجه إليه مستقبلا، لذلك فإن إستعمال مختلف الوسائل والتقنيات للكشف عن تلك الأسس يعد غاية في الأهمية من أجل التوجيه السليم، ومن بين تلك الأسس نذكر مايلي:

6-1 الأسس النفسية: يمكن حصرها فيما يلي:

6-1-1 الاستعدادات والقدرات: تعد من أهم الجوانب التي يقوم عليها التوجيه المدرسي والمهني، ذلك لأن نجاح الفرد أو فشله في دراسة أو مهنة ما مرتبط بالدرجة الأولى بمدى استعداداته وقدراته العقلية. يعتبر الاستعداد قدرة كامنة يحولها التعلم والتدريب إلى قدرة فعلية، وبهذا يمكننا اعتبار الاستعداد قدرة الفرد المستقبلية على إنجاز عمل ما، أما القدرة فتشير إلى ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية أي أنها تشير إلى ما ينجزه الفرد بالفعل حاليا (**أبو أسعد أحمد، الهواري لمياء، 2008**)

إن للقدرات والاستعدادات أهمية بالغة في عملية التوجيه المدرسي والمهني ذلك لأنها تمكننا من التعرف على حقيقة الأفراد والتنبؤ بمدى نجاحهم المستقبلي في مختلف الميادين، وعليه على الموجه استخدام الاختبارات النفسية ذلك لما تقدمه هذه الوسائل من بيانات تساعد المرشد على زيادة فهمه للمسترشد وتقييمه لقدراته واستعداداته وسماته، وبالتالي تصبح تلك الوسائل أدوات

للتشخيص والتوقع ووسيلة للمراقبة والمتابعة والتقويم، وتلك جوانب أساسية تساعد على الإرتقاء بالعملية الإرشادية إلى مستوى الفعل التربوي الحقيقي (**بشلاغم يحي، 2005**).

6-1-2 الميول: لا يمكن اعتبار القدرات والاستعدادات المقياس الرئيسي في التنبؤ بإمكانية نجاح التلميذ في مهنته أو دراسته ما لم يصاحب ذلك ميل لتلك الدراسة أو المهنة، و يعتبر بعض الباحثين بأن الإستعدادات والقدرات تحدد مدى نجاح الفرد في دراسة أو مهنة معينة في حين أن الميول تحدد الوجهة التي يتجه إليها الفرد ومدى رضاه عن دراسته أو مهنته. تكتسب الميول في مختلف مراحل عمر الفرد، ويمكنها أن تتغير بتغير السن كما يظل بعضها ثابتا طوال الحياة فالشخص عادة يحب ما يميل إليه (**الكبيسي وهيب مجيد، الشمسي عبد الأمير عبود، نجم الحلبوسي سعدون، 2002**)

يرى سوبر Super أن هناك أربعة معان لمصطلح الميل ترتبط بأساليب الحصول على بياناته :"فهناك الميل الذي يعبر عنه لفظيا، والميل الذي يظهر في مشاركة الفرد في نشاط أو عمل أو مهنة، والميل الذي تقيسه الاختيارات الموضوعية، والميل الذي تقيسه الإستبيانات التي تشمل أوجه النشاط والأشخاص الذين يفضلهم الفرد أو لا يفضلهم." (**أبو أسعد أحمد،الهواري لمياء، 2008: 51**).

إن الكثير من المشكلات التي يواجهها الشباب وخاصة في اختيارهم لدراستهم أو لمهنتهم ترجع إلى ما يوجد من تعارض بين استعداداتهم وقدراتهم من ناحية وميولهم من ناحية أخرى، الأمر الذي يحتم على الموجه في مجال التربية والعمل مساعدة الأفراد على الملاءمة بين استعدادتهم أو قدراتهم وميولهم وخاصة في مرحلة المراهقة حيث يقع الشباب بين مرحلة الطفولة (حيث لا وجود للمهنة) وبين الرشد (عالم المهن المتعددة).(**أبو أسعد أحمد، الهواري لمياء، 2008**).

كما قد نجد بأن هناك نسبة كبيرة من الطلاب غير مدركة لميولها، أو أنها تميل لمهن معينة نتيجة لما تحققه من مكانة اجتماعية أو عائد مادي، لهذا على الموجه اتخاذ الحيطة والحذر ومحاولة

التعرف عليها بعناية وكذا محاولة قياسها. وتأخذ طرق التعرف على الميول وقياسها عدة أشكال تختلف من باحث لآخر، ومن عالم لآخر فحسب محمد مصطفى زيدان يتم قياسها بواسطة الطرق التالية:

- ملاحظة الفرد باعتبار أن الميول تشكل جانبا مهما من السلوك الإنساني.
- دراسة أوجه نشاط الفرد سواء داخل المدرسة أو خارجها .
- التعرف عليها عن طريق الإختبارات (**وزارة التربية الوطنية، 1993**)

6-1-3 القيم: تعتبر القيم إحدى أهم المحددات التي تؤثر في عملية الإختيار المهني، حيث أن طالب المهنة يبحث عن مهنة تتوافق مع المبادئ والقيم التي يؤمن بها، كما أن تكفيه مع العمل لا يتحقق إلاّ إذا كان هناك توافق بين المهنة التي يزاولها والقيم التي يؤمن بها، غير أنه في مجال الإرشاد المدرسي والمهني لا يجب علينا أن نفصل بين الجانب الدراسي والجانب المهني بإعتبار أن الأول يكمل الثاني فالتوجيه المدرسي هو المرحلة الأولى للتوجيه المهني وحسب لوك -Luc.H- فإنه يجب أن لا نسجل إنقطاعا بين مرحلة الدراسة ومرحلة العمل لأننا إذا إخترنا دراستنا فقد إخترنا مهنتنا وحياتنا. (**بشلاغم يحي، 2005**).

"ويرى بيري Perry بأن القيمة هي الاهتمام (interet) أي أن الاهتمام بأي شيء يكسب حتما ذلك الشيء قيمة لدى الفرد، كما يرى جورج لندبيرج (Landberg George) بأن شيء ما يصبح في حد ذاته قيمة حينما يسلك الناس إزاءه سلوكا يستهدف تحقيقه أو تملكه".(**بشلاغم يحي، 2005: 55**).

إن دراسة قيم المتعلمين ومعرفتها ومن ثم تعديلها أوتقويتها لأمر ضروري جدا، ومهمة لا يمكن للإرشاد أن يتناساها لأنها تساعد على رسم البرامج ووضع الخطط اللازمة لتحديد عمل المتعلم في المستقبل أو جعله يختار التخصص الدراسي أو المهني الذي يحتاجه المجتمع، ثم ينجح فيه

مما يحقق التقدم الاجتماعي والاقتصادي بالإضافة إلى الرضا الذي يحققه الفرد لنفسه كونه يشعر بتكيفه مع ما اختار (**الشيخ محمد حمود، 1996**)

6-2 الأسس التربوية:

تعتبر عملية التوجيه عملية متممة ومكملة لعملية التعلم والتعليم، بحيث أنها تعطي للعملية التربوية دفعا لتجعلها أكثر فاعلية، وعليه فالتوجيه يعمل على مراعاة الأسس التالية:

- الإهتمام بالتلميذ على أنه فرد في الجماعة، له حقوق وعليه واجبات اتجاه الجماعة واتجاه نفسه، ومن هنا دعت الحاجة إلى تخطيط خدمات في التوجيه الفردي وكذا في التوجيه الجمعي.

- تعاون أخصائي التوجيه مع المدرسين والقائمين على شؤون المدرسة من الأمور الضرورية لإنجاح عملية التوجيه وتنشيط العملية التربوية بصورة عامة.

- تستغل عملية التوجيه المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها فهي تقوم بدور ملموس في تعديل المنهج ووضع برامج النشاط بما يتلاؤم وينسجم مع تحقيق ما وضعت تلك العملية من أجله.

- تشتمل عملية التوجيه كل من يستطيع تقديم التوجيه للفرد سواء من داخل المدرسة مثل مدير المؤسسة التربوية، مستشار التوجيه المدرسي والمهني والمعلمين، أو من خارجها كالأطباء والأخصائيين الاجتماعيين (**القاضي يوسف مصطفى، فطيم لطفي محمد، حسين محمود عطا، 2002**).

6-3 الأسس العلمية والسلوكية:

- إعتبار مشكلة الفرد كلا لا يتجزأ، فلا يجوز النظر إليها من زاوية واحدة فقط، بل يجب أن يتناولها المرشد من جميع الجوانب، والمساعدة في حلها قدر الإمكان.

- المحافظة على سرية المهنة واجب من واجبات الموجه، ولا يجوز بأي حال من الأحوال إفشائها إلا لذوي العلاقة وحسب مقتضيات الحالة.

- على الموجه أن يعمل باستمرار لمساعدة الفرد على تفهم نفسه والمجتمع الذي يعيش ويعمل فيه.

- المرونة في اتباع الوسائل التي تتفق وحاجات الفرد أثناء عملية توجيهه، فالمرونة تتطلب من الموجه أن يكون ملما بجميع الوسائل والطرق التي تؤدي إلى بحث المشكلة وتشخيصها والمساعدة على حلها.

- على الموجه أن يعرف متى يستخدم الطرق والوسائل التوجيهية وأن يعمل على تغييرها أو تعديلها وفقا لحاجات الفرد ومتطلبات المشكلة التي تواجهه (**القاضي يوسف مصطفى، فطيم لطفي محمد، حسين محمود عطا، 2002**)

6-4 الأسس الاجتماعية:

إن معرفة الأسس النفسية والتربوية والعلمية غير كافي لتوجيه التلميذ توجيها سليما يستطيع من خلاله أن يحقق توافقه النفسي والدراسي، لذلك لابد إلى جانب ذلك مراعاة الأسس الاجتماعية التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- الإهتمام بالتلميذ كعضو في المجتمع الذي يعيش فيه يتأثر بالجماعة التي ينتمي إليها وبالثقافة السائدة في مجتمعه.

– مشاركة الآباء وقادة المجتمع في عملية التوجيه التي تقدم للتلاميذ بحيث تؤدي هذه المشاركة إلى تنسيق التعاون بين المدرسة باعتبارها المؤسسة الرسمية في الدولة وبين المؤسسات الاجتماعية الأخرى المسؤولة عن تربية التلميذ تربية غير مقصودة.

– إعتبار المؤسسة التربوية أفضل مكان لتقديم التوجيه السليم للتلاميذ (**أحمد عواد أحمد، 1997**).

من خلال ما سبق ذكره نستخلص أن الأسس التربوية والعلمية السلوكية والأسس الإجتماعية مرتبطة فيما بينها، والأخذ بها مجتمعة عند القيام بعملية التوجيه مع مراعاة الأسس النفسية و المتمثلة في قدرات واستعدادات وميول الفرد تساعده على حسن اختيار الدراسة ومن ثم المهنة التي يرغب في الالتحاق بها.

7 – نشأة وتطور التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر:

حسب ما ورد في النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2001) فإن التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر مر بمرحلتين أساسيتين هما كالآتي:

7–1 التقسيم التقليدي للتوجيه:

7–1–1 مرحلة ما قبل الإستقلال: بعد الإحتلال الفرنسي للجزائر أصبحت جميع المؤسسات التعليمية والمهنية التي كانت تتواجد على التراب الجزائري امتدادا للمؤسسات العمومية الفرنسية، ومع بداية نظام التوجيه المهني والمدرسي بفرنسا حيث كان في البداية توجيها مهنيا محضا، وكانت مهامه الأساسية تنصب على مساعدة الدواوين العمومية للتشغيل في انتقاء الشباب الذين تتراوح أعمارهم مابين 17 و18 سنة والراغبين في إكتساب تأهيل مهني يدوي، ولتحقيق هذه الغاية تم إنشاء "معهد علم النفس التقني والقياس البيولوجي" بجامعة الجزائر سنة 1945 والذي تكفل

بتكوين مختصين في تطبيق الروائز السيكوتقنية، وفي هذه الفترة اقتصر تطبيق نظام التوجيه على شقه المهني أما الجانب المدرسي في التوجيه فكان منعدما تماما،

بين سنة 1959-1960 بدأت السلطات الفرنسية في تطبيق التوجيه المدرسي وجاء ذلك في إطار "مشروع قسنطينة" حيث تميزت تلك الفترة بتغيرات اجتماعية واقتصادية بعد مرور مدة طويلة على الإحتلال الفرنسي للجزائر،حيث زاد الطلب الاجتماعي على التعليم، وقصد تفعيل عملية التوجيه المدرسي والمهني أنشأت فرنسا عشية الإستقلال تسعة مراكز خاصة بالتوجيه المدرسي والمهني في كل من " الجزائر العاصمة، وهران، قسنطينة، عنابة، سطيف، سعيدة، تلمسان، شلف، وتيزي وزو".

7-1-2 مرحلة ما بعد الإستقلال: بعد الإستقلال وجدت الجزائر نفسها دون تأطير كاف وعجز على كافة المستويات بما في ذلك على مستوى النظام التربوي، فمن بين المراكز التي كانت تدير التوجيه المدرسي والمهني إستأنفت ثلاثة مراكز عملها بإمكانيات هزيلة وهي مركز وهران، الجزائر، وعنابة يؤطرها أربعة مستشارين، ثلاثة منهم جزائريون، مما اضطر القائمين على شؤون التربية والتعليم آنذاك إلى بعت بعثة إلى المغرب الأقصى بهدف التكوين بها، وبذلك تم شيئا فشيئا إعادة فتح مراكز قسنطينة، تلمسان، سطيف وسعيدة بين سنتي 1965 و 1967 كما تم استحداث "معهد علم النفس التطبيقي والتوجيه المدرسي والمهني" سنة 1964 والذي أخد على عاتقه مهمة إعداد وتكوين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني وأخصائيو الاختبارات السيكو تقنية، والذي أصبح فيما بعد ملحقا بمعهد علم النفس كأحد التخصصات القائمة بذاتها سنة 1985 (**زروقي توفيق، 2008**)

7-2 التقسيم الحديث للتوجيه:

هذه المرحلة تنقسم إلى ثلاثة مراحل يمكن إيجازها فيما يلي:

7-2-1 **المرحلة الأولى:** تمتد من الاستقلال إلى غاية 1974/1973 حيث تميزت هذه المرحلة بتخرج أول دفعة جزائرية من حملة دبلوم دولة مستشار في التوجيه المدرسي والمهني، تضم 10 مستشارين، كما تميزت بإستخدام أول مرسوم جزائري ينص على استحداث دبلوم دولة جزائري لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني وهو **مرسوم رقم 66-241 المؤرخ في 5 أوت 1966**، هذا من الناحية التشريعية، أما من الناحية الأكاديمية العلمية فقد أقيم أول ملتقى حول التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر سنة 1968 تلاه ملتقى آخر سنة 1971 عكف فيه المختصون على دراسة الروائز النفسية والتقنية، أما الفلسفة التي إنتهجت في هذه المرحلة فكانت تنطلق من كون فعل التوجيه كان متمركزا على الفرد نفسه (التلاميذ)، حيث كان الإهتمام منصبا حول كيفية بناء إرشادات توجيه مدرسي ومهني قائمة على تنبؤات فردية .

7-2-2 المرحلة الثانية: تمتد من 1975/1974 إلى 1991/1990 تميزت هذه المرحلة بمسايرة نظام التوجيه للتخطيط المسطر من طرف الدولة، فبدأ التوجيه ينحرف عن وظيفته المتمثلة في مساعدة التلميذ على اختيار مستقبله الدراسي والمهني حسب رغبته، وأصبحت وظيفته انتقائية توزيعية، حيث كانت تتم على شكل توزيع التلاميذ على الأماكن البيداغوجية المتوفرة في كل شعبة من شعب التعليم الثانوي وذلك بهدف التحكم في انتقال التلاميذ من مستوى لآخر ومن طور لآخر، وكان المعيار الوحيد لعملية التوجيه هي النقاط التي يتحصل عليها التلميذ دون إعطاء أي أهمية لرغبات وميول واهتمامات التلميذ أي طغى على نظام التوجيه الطابع الإداري أكثر من الطابع التربوي والنفسي.

7-2-3 المرحلة الثالثة: تمتد من بداية التسعينات 1993/1992 إلى يومنا هذا، وتميزت هذه المرحلة بالعودة التدريجية إلى المهام الأصلية للتوجيه المدرسي والمهني، وذلك من خلال إعادة النظر في مفهومه وممارساته ليصبح عملية سيكوبداغوجية يعتمد أساسا على المتابعة النفسية

والتربوية.(**زروقي توفيق، 2008**)، وبذلك بدأ يتحول من حقل التسيير الإداري إلى حقل المتابعة النفسية، التربوية واعتباره وسيلة للرفع من أداء المنظومة التربوية.

8 - مهام التوجيه المدرسي والمهني في ضوء التشريعات المحلية:

إن بلادنا سطرت جملة من المهام والأهداف فيما يتعلق بالتوجيه المدرسي، وهذا لإدراكها لأهميته بالنسبة للناشئة، لهذا السبب وردت عدة نصوص لتجسد هذه الأهداف والمبادئ ففي الباب الثامن من الأمرية المشهورة **بأمرية 16 أفريل 1976** والمتعلقة بتنظيم التربية والتكوين، تضمنت الأمرية خمسة (05) مواد حددت بوضوح مهام التوجيه المدرسي والمهني. ويمكن ذكر تلك المواد فيما يلي:

المادة 61:إن مهمة التوجيه المدرسي والمهني هي تكييف النشاط التربوي وفقا:

-للقدرات الفردية للتلاميذ

-متطلبات التخطيط المدرسي

-حاجات النشاط الوطني

ويرتبط التوجيه المدرسي بمسيرة الدراسة في مختلف مراحل التربية والتكوين

المادة 62:"يهدف التوجيه المدرسي والمهني إلى ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ لمعرفتهم" التي من شأنها تسهيل مهمة الموجه ومساعدته على توجيه التلاميذ إلى الشعب التي تتناسب أكثر مع ملمحهم.

المادة 63: "مساهمة مؤسسات التوجيه بالاتصال مع مؤسسات البحث التربوي في أعمال البحث والتجربة والتقييم حول نجاعة الطرق التربوية وإستعمال وسائل التعليم وملائمة البرامج وطرق الاختيار" وهذا بهدف تكييف النشاط التربوي وفقا لقدرات التلاميذ.

المادة 64: يهدف التوجيه المدرسي والمهني إلى:

- تنظيم حصص إعلامية حول المنطلقات الدراسية ومختلف المهن وإجراء الفحوص السيكولوجية والمقابلات التي تسمح باكتشاف مؤهلات التلميذ.

- متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم

- اقتراح طرق لتوجيه التلاميذ واستدراكهم.

- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.

المادة 65: يتم التوجيه المدرسي والمهني في المراكز المتخصصة وفي مؤسسات التربية والتكوين .

إن بلوغ هذه الغايات يتطلب من المعنيين (كل حسب تخصصه و مجاله) التكفل بالتلميذ في سن مبكر من خلال إرشاده و تدريبه و تطوير قدراته و استعداداته التي تضمن له فرض نفسه كعضو فعال في المجتمع مستقبلا، و بالتالي تحضيره لمواجهة الحياة بصفة عامة و الحياة العملية بصفة خاصة. و من أجل تحقيق ذلك فإن المعنيين بالتوجيه و الإرشاد عليهم تركيز نشاطاتهم وأعمالهم على محاور أساسية مثل التقويم و الإعلام.

8-1 مهام التوجيه المدرسي والمهني في مجال التوجيه:

يعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني في هذا المجال على تحقيق ما يلي:

– مرافقة التلاميذ خلال مسارهم المدرسي وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي.

– تقييم نتائج التلاميذ المدرسية ودراستها وتحليلها وتبليغها للفريق التربوي بالمؤسسة.

– الاطلاع على ملفات التلاميذ وعلى جميع المعلومات التي تساعد على ممارسة وظائفه من أجل معرفة نتائجهم ومسارهم الدراسي، مع إخضاعه لقواعد السر المهني.

– مشاركته في مجالس الأقسام بصفة استشارية على أن يؤخذ برأيه في مجال تخصصه.

8-2 مهام التوجيه المدرسي والمهني في مجال المتابعة:

إن مجال المتابعة يتداخل كثيرا مع مجال التوجيه، فلا يمكن للمستشار أن يوجه التلاميذ دون متابعة عملهم الدراسي من أجل ذلك يقوم ب:

– الإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلميذ على التكيف مع النشاط التربوي.

– متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس.

– مشاركته في إعداد مشاريع المؤسسات فيما يتعلق بمجال اختصاصه.

8-3 مهام التوجيه المدرسي والمهني في مجال الإعلام:

– ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل المؤسسات التعليمية، وإقامة مناوبات بغرض استقبال الأساتذة والتلاميذ والأولياء.

– تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعلمين المهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.

- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ الجامعية والمهنية المتوفرة في عالم الشغل.

- تنشيط مكتب التوثيق والإعلام في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بأساتذة ومساعدي التربية وتزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلميذ.(**وزارة التربية الوطنية، 1991**)

9 - صعوبات التوجيه المدرسي و المهني:

إن واقع التوجيه والإرشاد في بلادنا ما زال يعاني من جملة من الصعوبات التي مازالت تقف أمام تطوره في مؤسساتنا التربوية، نذكر من بينها:

- يمارس مستشار التوجيه مهامه ونشاطه في مقاطعة جغرافية يحددها مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني، والتي في الغالب تتكون من ثانوية والإكماليات التابعة لها بمدارسها الابتدائية مما يجعل من تدخل مستشار التوجيه واسعا جدا وإعداد التلاميذ المكلف بها هائلا مما يترتب عليه الكثير من الصعوبات التي تحول بينه وبين تقديمه لعمله بالطريقة المثلى.

- إن عملية التوجيه تقتصر على تلامذة السنة الرابعة متوسط والسنة الأولى ثانوي باعتبار أنهما الوحيدين المعنيين بالتوجيه إما إلى الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي أو إلى شعب وتخصصات السنة الثانية ثانوي في حين أن التوجيه يجب أن يشمل كل المستويات التعليمية بدءا بالمدارس الابتدائية.

- إن عملية التوجيه تقتصر في أغلب الأحيان على التوجيه الجماعي للتلاميذ وقليلا أو نادرا ما نلاحظ توجيه فردي أو مقابلات فردية، حتى وإن وجدت فإنها تتم خارج إطار التوجيه واستكشاف الميول وإنما تتم في إطار المساعدة النفسية أو في حالات مرتبطة بتكرار الغيابات، بالتالي فهي غير خاضعة لنظام معين من طرف مستشار التوجيه ومفتشيه، ومن ثم نخلص إلى أن التوجيه بالمدرسة الجزائرية وبالنظام التربوي مقتصر على التوجيه الجماعي من خلال الأسبوع الإعلامي أي مرة واحدة في السنة على الأكثر، أما التوجيه الفردي فليس له نصيب في العملية

التوجيهية إلا في بعض الحالات الاستثنائية والتي غالبا ما تنصرف إلى أشياء لا تتعلق باختيار الشعبة وإنما بأشياء إدارية أكثر منها شيء آخر (**زروقي توفيق، 2008**)

– عدم تخصيص استعمال زمني محدد للقيام بعملية التوجيه، فمستشار التوجيه في أغلب الأحيان ينتهز فرصة غياب أحد الأساتذة للقيام بحصته التوجيهية، مما يجعل الطالب غير مهتم وينقص من قيمة هاته الحصة.(**بشلاغم يحي، 2005**)

لقد أجمل برو محمد (**2010**) في دراسته تحت عنوان أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية جملة من الصعوبات التي تقف عائقا أمام مسؤولي التوجيه المدرسي بخصوص القيام بالمهام التوجيهية على أحسن وجه و التي تمثلت فيما يلي:

–عدم توفر الاختبارات و المقاييس النفسية المخصصة للتوجيه المدرسي.

–شكلية أنظمة الامتحانات المدرسية و سوء تقييم التلاميذ.

–نقص التأهيل العلمي و التربوي لمستشاري التوجيه.

– التحديد المسبق لعدد التلاميذ الذين سيوجهون إلى كل تخصص، دون مراعاة استعداداتهم وقدراتهم و ميولهم.

–عدم تطبيق الاختبارات و المقاييس النفسية.

–عدم إتاحة فرص الملاحظة و المقابلة كأساليب للتوجيه.

–تفاوت وجهات النظر بين أعضاء فريق التوجيه.

انطلاقا مما سبق يمكن القول أن مهنة التوجيه والإرشاد ببلادنا تحتاج إلى نظرة شاملة وعمل حقيقي وفعال، من اجل رفع مردود العاملين في نظام التوجيه والإرشاد التربوي ونخص بالذكر مستشارو التوجيه المدرسي والمهني كعنصر محوري في هذه العملية داخل مؤسساتنا التربوية إذ أن

التوجيه المدرسي والمهني لا زال لم يرقى إلى المستوى المطلوب نظرا لجملة من الصعوبات التي تؤثر سلبا على أداءه.

10 - الإرشاد الأكاديمي وصعوباته:

10-1 الإرشاد الأكاديمي:

يعتبر التوجيه الجامعي أو الإرشاد الأكاديمي مهمة حيوية وأساسية لضمان السير الحسن للفعل التربوي في الجامعة، إذ يعهد بها عادة لأصحاب الخبرة من أعضاء هيئة التدريس، حتى أنه ينص على هذه المهمة بصفة رسمية في مختلف لوائح تنظيم الجامعات، فمثلا في جامعة البحرين تنص لائحة الهيئة التدريسية أن يعمل عضو هيئة التدريس أربعين ساعة أسبوعية توزع على التدريس، البحث العلمي، الإرشاد وواجبات الطلبة والمشاركة في اللجان والمجالس، أما في جامعة الإمارات العربية المتحدة تحدد الجامعة لائحة واجبات أعضاء هيئة التدريس بالتفرغ للتدريس والمحاضرات، التمرينات العلمية والعملية، الإرشاد الجامعي والبحث العلمي، الإشراف على بحوث الطلبة والقيام بأنشطة ميدانية ومجتمعية لربط الجامعة بالمجتمع، كما أنه ملزم بتقديم تقرير سنوي عن نشاطه العلمي والبحثي.

ولقد جاء في تقرير توصية المؤتمر الثالث للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، الذي عقد في دمشق عام 1975 ما يلي: "تكون واجبات عضو هيئة التدريس حسب التدرج الآتي: المهمات التدريسية، البحث العلمي، الإرشاد الأكاديمي، المشاركة في اللجان الجامعية، خدمة المجتمع في مجال اختصاصهم، تقديم الاستشارات العلمية، الإسهام في التعليم المستمر والمؤتمرات، على أن يكون هناك توازن بين واجباته التدريسية والواجبات الأخرى"(**أنطوف رحمة، 1996: 33**)

تبعا لذلك تقوم بعض الجامعات في الوقت الحاضر بتخصيص مرشد لكل مجموعة من الطلبة، وهو عادة أستاذ في الجامعة أو مرشد متخصص يحدد ساعات معينة للتواجد بمكتبه تسمى "الساعات المكتبية" والتي تتراوح بين ساعتين وثلاث ساعات أسبوعيا لاستقبال الطلبة الذين يشرف على إرشادهم، ويحتاج الطالب أن يتعرف على الساعات المكتبية للمرشد وأن يلتزم بمراجعة المرشد خلال تلك الساعات .يمكن أن يتم الإرشاد الأكاديمي باستخدام الأسلوب الفردي أي اللقاء بكل طالب على حدة، أو الأسلوب الجمعي أي اللقاء بمجموعة من الطلبة بحسب حاجاتهم (**التل سعيد، 1997**)

فيما يلي نذكر مسؤولية المرشد التعليمي الجامعي:

- مساعدة الطالب في اكتشاف قدراته الحقيقية وطاقاته الدراسية.
- العمل على توجيه الطالب حسب تلك القدرات والإمكانات لتحقيق التفوق والابتكار.
- مساعدة الطالب على استيعاب نظم الدراسة الجامعية والتخصص المناسب، وتصميم خطته الدراسية.
- مراقبة السجل الأكاديمي لدراسة الطالب للتأكد من سيره السليم في الطريق العلمي الصحيح.
- مساعدة الطالب في جو من الاحترام المتبادل على مواجهة ما قد يتعرض له من مشكلات تربوية أو نفسية أو اجتماعية في نطاق الحياة الجامعية (**الهاشمي محمد عبد الحميد، 1986**)

10-2 صعوبات الإرشاد الأكاديمي :

في دراسة قدمت إلى المؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة البحرين بعنوان "النموذج العربي للإرشاد الأكاديمي: خصائصه، مشكلاته، مقترحاته وتطويره" توصل شكري سيد أحمد إلى إحصاء المشكلات أو الصعوبات التي تعترض السير الحسن لفعالية الإرشاد الأكاديمي كما يلي:

- غموض أهداف وفلسفات الإرشاد الأكاديمي.
- الاعتماد على أعضاء هيئة التدريس كمصدر وحيد للقيام بالإرشاد.
- عدم وجود نظم لاختيار المرشدين الأكاديميين الراغبين في القيام بهذه المهمة.
- عدم تلقي المرشدين الأكاديميين تدريبا كافيا على العمل الإرشادي، مما يترتب عليه الفهم الخاطئ من جانب المرشد الأكاديمي للعملية الإرشادية، واعتبارها مجرد اعتماد لتسجيل الطالب في بعض المساقات.
- غموض سلطات ومسؤوليات المرشدين الأكاديميين، مما يؤدي إلى إضعاف فاعلية الإرشاد وتداخل التخصصات.
- عدم وجود نظام حوافز لإثابة المرشدين الأكاديميين، للاعتقاد الخاطئ والسائد بأن عملية الإرشاد عملية مؤقتة وغير مستمرة.
- عدم وجود نظام لتقويم أداء المرشدين الأكاديمي، مما يجعل البعض لا يعطي العملية الإرشادية الاهتمام والجدية الكافية، ربما لأنهم يعتبرون أن ذلك جهدا إضافيا عليهم.
- عدم خضوع أنظمة وبرامج الإرشاد للتقويم والمراجعة بصفة دورية، حتى يمكن تطويرها ومعالجة ما بها من سلبيات.

- قلة البحوث التي تدرس مدى فاعلية برامج الإرشاد الأكاديمي المعمول بها حتى يتم ذلك في إطار مبادرات فردية من بعض الباحثين، أما اهتمام الجهات المسئولة فهو أمر يكاد يكون محدودا للغاية، وربما يرجع ذلك إلى حساسية الأمر بالنسبة لهم (**محمد يوسف عبد الفتاح، 1995**)

بالرغم من المكانة الهامة التي يحتلها الإرشاد الأكاديمي إلا أن واقع الممارسة في الوطن العربي عامة وفي الجزائر خاصة لازال بعيدا عن تحقيق المساهمة الفعالة في تحسين وتطوير الفعل التربوي في الجامعة، إذ أن الإرشاد الأكاديمي شبه منعدم في جامعاتنا الجزائرية حيث أننا لا نملك موجها واحدا في أي جامعة من جامعاتنا يملك منصبا فعليا ويقوم بتوجيه وإرشاد الطلاب ومساعدتهم على حل مشاكلهم الشخصية والدراسية.

11 -إجراءات الإعلام و التوجيه في الجامعة الجزائرية:

11-1-الإعلام:

قبل الحديث عن التوجيه الجامعي لابد من الحديث عن الإعلام بوصفه الأداة الفعالة التي تساهم في تنوير قرارات واختيارات الطلاب وأولياء أمورهم، إذ يعتبر ضعف الإعلام ونقص المعلومات من القيود الرئيسية التي تقف في وجه الطالب الذي لن يتمكن من الاختيار السليم إذا لم يتوفر له الزخم الإعلامي اللازم حول مختلف التخصصات.

11-1-1 الإعلام بالنسبة للطلبة المقبلين على البكالوريا:

تعد البكالوريا الشهادة التي تتوج بها السنة الأخيرة من التعليم الثانوي ورخصة تسمح بالانتقال للجامعة، ولهذا يكون اهتمام التلاميذ منصبا حول النجاح فيها، وعلى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تحضير التلاميذ ومساعدتهم لاجتياز هذا الامتحان في أحسن الظروف، وعليه جاء في **المنشور الوزاري رقم 143 المؤرخ في 10 ماي 2009**(**وزارة التربية الوطنية،**

2009): "يشرفني أن أطلب منكم تنظيم حصص إعلامية وتوجيهية لفائدة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مستوى جميع الثانويات التابعة للمديرية التي تشرفون عليها، يؤطرها أساتذة ومستشارو التوجيه المدرسي والمهني، لتقديم التوضيحات الدقيقة للتعليمات والإرشادات اللازمة الواردة من الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الموجهة للمترشحين حول مختلف الجوانب التي يمكن أن تشكل لبسا لديهم لمساعدتهم على مواجهة الامتحان بإعدادهم نفسيا وعاطفيا وفكريا وفق الطرائق والوسائل الضرورية في مثل هذه الحالات"

كما تنظم الثانويات أبوابا مفتوحة على التوجيه المدرسي والمهني حيث جاء في **المنشور الوزاري رقم 188 المؤرخ في 13 أفريل 2010** (**وزارة التربية الوطنية، 2010**): "يتم تخصيص فضاء في كل ثانوية من أجل تنظيم معرض حيث يقوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني بوضع البطاقات الوصفية، قصاصات، بطاقات إعلامية، مطويات وهي تحتوي على معلومات حول المنظومة التربوية والمسالك الدراسية والمؤهلات المطلوبة في كل شعبة، التخصصات الجامعية، إمكانيات التكوين المهني وغيرها من المعلومات. كما يقوم المستشار بتقديم محاضرات للتلاميذ بمشاركة أعضاء الطاقم الإداري ويسعى إلى تنظيم زيارات ميدانية إلى مراكز التكوين المهني وإلى الجامعات لفائدة التلاميذ، هذا ويقوم مركز التوجيه بتنظيم معرض في نفس السياق وتكون الأبواب مفتوحة للتلاميذ والأولياء بهدف إقامة ودعم الصلة المباشرة مع التلاميذ و أولياءهم.

وعليه يقوم مستشارو الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني بالعمل مع التلاميذ حول ثلاث محاور:

المحور الأول: خاص بإجراءات امتحان البكالولايا (بحيث يعرف التلميذ بطبيعة امتحان شهادة البكالوريا، تعليمات حول المواضيع، الزمن المحدد لقراءة المواضيع، كيفية الإجابة، المسودات)

المحور الثاني: خاص بالتكفل النفسي (ندوة إعلامية خاصة بالمواضيع التالية: كيفية التعامل مع الامتحانات، كيفية التعامل مع القلق أثناء الامتحان، نصائح حول أساليب المراجعة والتحضير، إرشادات علمية للمراجعة للإمتحان)

المحور الثالث: يبين فيه مستشار التوجيه للتلاميذ كيفية اختيار التخصصات وإجراءات التسجيل في الجامعة، وكذا المنافذ المهنية المتعلقة بكل شعبة وفرص العمل التي تترتب عن كل شعبة.**http://dzjob.forumn.org/t106-topic**

11-1-2 الإعلام بالنسبة للطلبة المتحصلين على البكالوريا:

- بعد نجاح الطلبة في شهادة البكالوريا تخصص مختلف الجامعات عبر الوطن "أبوابا مفتوحة حول الجامعات"بهدف استفادة الناجحين من المعلومات والنصائح التي يقدمها مؤطرون (إداريون، أساتذة، طلبة سابقون) قصد مساعدة الطلاب الجدد على اختيار التخصصات المتاحة لهم وتسهيل عملية التسجيل.(**زروالي وسيلة، 2003**)

- كما يقدم للطالب الناجح دليل ونسخة من المنشور المتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا، يوضح كل المعلومات والتخصصات الموجودة وشروط التسجيل بها وكذا كل مؤسسات التكوين عبر كافة أقطار الوطن، والفترات المحددة للتسجيلات والطعون.

11-2التوجيه:

حسب **المنشور الوزاري رقم 2 المؤرخ في 24-5-2012** (**أنظر الملحق 1**) فإن التوجيه إلى الجامعات الجزائرية يكون خاضعا للمعايير التالية:

- المعيار الأول: رغبة الطالب حامل البكالوريا، حيث أنه يحق لجميع الطلبة تدوين رغباتهم والتخصصات التي يرغبون في الالتحاق بها في بطاقة الرغبات الإلكترونية المكونة من عشر رغبات، وذلك بعد ترتيبها ترتيبا تنازليا ليتم بعدها دراسة اختيارات المرشح العشرة وتوجيهه إلى واحدة منها. ولكننا نتساؤل ما إذا كانت الاختيارات العشرة تمثل ما يرغب الطالب في دراسته حقا أم أنه يكون مجبور على ملإ عشرة اختيارات وإلا رفضت بطاقته؟ وهل تتساوى الرغبة في الدراسة

لديه بين الاختيار الأول والعاشر؟ أم أن الاختيار الأول يكون رغبة حقيقية بينما العاشر يكون ملأ للفراغ فقط.

المعيار الثاني: الشعبة والنتائج المحصلة في إمتحان البكالوريا : حيث تسمح هذه النتائج بترتيب حاملي البكالوريا بناءا على معدلهم العام وأحيانا بناءا على نتائجهم في بعض المواد الأساسية، فمثلا للتسجيل في اللغة الأجنبية يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا بالإضافة إلى العلامة المحصل عليها في اللغة الأساسية،كما يأخد بعين الإعتبار نوع شعبة البكالوريا حيث أنه لا يمكن للكمبيوتر أن يوجه طالبا تحصل على شهادة البكالوريا في الآداب إلى تخصص علمي كالطب أو الصيدلية.

المعيار الثالث: طاقات الاستيعاب لمؤسسات التعليم والتكوين العالي مع مراعاة الدائرة الجغرافية وهي الولاية الأصلية أو الولاية الأقرب، حيث أن لكل كلية أو مدرسة عليا أماكن بيداغوجية محددة لا يمكن تجاوزها وبالتالي تتوقف التوجيهات بمجرد بلوغ طاقة الاستيعاب لهذه المؤسسات ذروتها.

12 - مؤسسات التوجيه الجامعي :

تعتبر المدرسة الوطنية العليا للإعلام الآلي (المعهد الوطني للإعلام الآلي قديما) بواد السمار شرق العاصمة الجزائرية المركز الرئيسي لمعالجة بطاقة الرغبات لحاملي البكالوريا الجدد، كما يوجد بداخل كل جامعة مركز موحد مثلا بجامعة تلمسان نجد المركز الموحد بكلية الطب (Vice Rectorat) وهو العرق النابض للجامعة والصلة المادية الظاهرة بين الطالب والإدارة والوثائق الإدارية، كما يعتبر المسئول الأول بالجامعة عن:

- استقبال حاملي البكالوريا الجدد.
- المساعدة في توجيههم.

- مصاحبتهم في خطوات التسجيلات الأولية.
- الحرص على دقة تسجيلاتهم www.elmoudjahid.com

13 - الخطوات المتبعة في عملية التوجيه:

يقوم حامل شهادة البكالوريا بالتسجيل الأولي وذلك من خلال ملئ بطاقة الرغبات الإلكترونية والتي تحتوي على عشر رغبات من بين التخصصات المسموح له باختيارها، وترسل بطاقة الرغبات على الخط حصريا عبر الموقعين الإلكترونيين المخصصين لهذا الغرض.

تتم المعالجة الوطنية لمجمل التسجيلات الجامعية بالمدرسة الوطنية العليا للإعلام الآلي باعتبارها المركز الرئيسي لمعالجة بطاقة الرغبات وتتم عملية الانتقاء للطلبة (La selection) حسب ترتيب الرغبات ومعدلات و نوع البكالوريا وكذا قدرة الاستيعاب لمختلف المؤسسات.

يتم إبلاغ الطالب بالتخصص الذي وجه إليه والطالب الغير مقتنع أو الغير راضي عن التوجيه له الحق في الطعن في حالة واحدة فقط كما نص عليه **المنشور الوزاري رقم 2 المؤرخ في 24 ماي 2012** وهي عدم تلبية أي رغبة من الرغبات العشر المعبر عنها في بطاقة الرغبات.

إن القواعد العامة المطبقة في مجال التسجيل للتخصصات أو الفروع المختلفة تتطلب معدلات دنيا للبكالوريا لكنها لا تمنح الحق آليا للتسجيل، فمثلا معدل 14 يمنح الحق للطالب بالتسجيل الأولي في تخصص الطب ولكنه قد لا يسمح له بالالتحاق بهذه الكلية بسبب كثرة الطلبة الذين تفوق معدلاتهم هذا المعدل و محدودية المقاعد البيداغوجية، ذلك لأن التسجيل يكون مرتبطا بعدد المقاعد البيداغوجية المتاحة أي أن التسجيل يكون مرتبط بالطاقة الاستيعابية للمؤسسات الجامعية أو المدارس التحضيرية ومعدلات النجاح، وبالتالي نستنتج أن التوجيه الجامعي مرتبط أساسا بمعدلات النجاح و الطاقة الاستعابية للمؤسسات أكثر من ارتباطه برغبات الطالب، ذلك لأن الكمبيوتر هو المسئول عن التوجيه و هو عبارة عن آلة تحتاج لأرقام ومعطيات

لتعطي النتيجة المتوقعة منها، إذن فعملية التوجيه عملية آلية 100% والكمبيوتر هو الذي يحدد مصير هذه الطاقات البشرية، ولعل أكثر ما يفسد على الناجحين فرحة فوزهم هو تفاجئهم بأنهم وجهوا إلى الرغبة العاشرة و أحيانا إلى الحادية عشر و خاصة أصحاب المعدلات المتوسطة الأمر الذي سيصيبهم بالإحباط و يقضي على الرغبة في الإنجاز لديهم.

14 - المشكلات التي تواجه الطالب الجامعي:

من الصعب وضع تصنيف شامل لمختلف المشكلات التي تواجه الطالب الجامعي، ذلك أن هذه المشكلات تختلف من طالب لآخر من حيث النوع ومن حيث الشدة، إلا أننا حاولنا أن نتطرق إلى أهم المشكلات التي قد تعترض مسار الطلبة وهي كالآتي:

14-1- المشكلات المتعلقة بالتخصص:

بعد فرحة النجاح في شهادة البكالوريا قد يوجه بعض الطلاب إلى تخصصات غير راضين عنها بل وجهوا إليها إجباريا بسبب معدلاتهم المتحصل عليها في البكالوريا والتي لا تسمح لهم بدراسة تخصصات راغبين فيها، أما البعض الاخر فيجدون أنفسهم أمام حيرة إختيار التخصص الذي يناسبهم فيلتحق الكثير منهم بتخصصات لا تتناسب مع ميولهم وقدراتهم، متأثرين في ذلك بعوامل متعددة مثل المعدل العام لشهادة البكالوريا، انطباعات أو معلومات غير دقيقة عن مختلف التخصصات مأخوذة من أفراد أسرهم وأصدقائهم، أو نتيجة لإرضاء الوالدين أو تقليدا لبعض الأقارب والجيران، ويؤدي هذا الاختيار الخاطئ إلى كثير من المعاناة نتيجة عدم قدرة الطالب على التكيف مع الدراسة والذي ينتهي بالفشل الدراسي وإعادة بعض المقاييس، وأحيانا يصل إلى حد التغيير بين بعض التخصصات والجامعات، مع كل ما يتضمنه ذلك من ضياع للوقت وإهدار في موارد المؤسسة وإحباط لدى الطالب وأسرته، كما يؤدي هذا الاختيار الخاطئ إلى حرمان الطالب من فرص التفوق والإبداع التي يمكن أن تتاح له في مجال يتناسب مع ميوله وقدراته.

14- 2- مشكلات التكيف مع الدراسة:

14-2-1 مشكلات الضعف التحصيلي وانخفاض المعدل الدراسي:

تظهر هذه المشكلات نتيجة وجود فروق هامة بين أساليب الدراسة في الثانوية وأساليب الدراسة في الجامعة ومن أهم هذه الفروق:

- يعتمد التعليم في الجامعة على مهارات التحليل والتركيب، بينما يعتمد التعليم في الثانوية على الاستذكار والحفظ.

- يعتمد الطالب في الثانوية على المدرس في فهم المادة التعليمية وما يرتبط بها من أساليب تقويم، أما في الجامعة فيزداد اعتماد الطالب على ذاته.

- تزداد حاجة الطالب في الجامعة إلى مهارات دراسية مثل استخدام المكتبة، وكتابة الملاحظات التي تعطى بسرعة غير إملائية أثناء المحاضرة.

- تتطلب الدراسة في الثانوية قراءة كمية محدودة من المادة التعليمية والموجودة في كتاب مقرر، في حين أن الدراسة في الجامعة تتطلب قراءة كمية أكبر من المادة،كما قد تتضمن الرجوع إلى مصادر متعددة بخلاف الكتاب المنهجي وكل ذلك يتطلب من الطالب الجامعي أن يتمتع بمهارة القراءة السريعة.

- تتطلب بعض التخصصات و المقاييس إتقان الطالب للغة الفرنسية و الإنجليزية الأمر الذي يختلف عما اعتاد عليه في المدرسة الثانوية (**التل سعيد، 1997**)

14-2-2- مشكلات تتعلق بالامتحان وأساليب التقييم:

يواجه بعض الطلبة مشكلات في الإعداد للامتحان وخاصة عندما يتطلب الامتحان قراءة موضوعات كثيرة، أو عندما يعتمد السؤال في الامتحان على الذفهم العام والتحليل والتركيب

وليس مجرد الحفظ، وكذلك عندما يستند الإمتحان على مراجعة عامة وليس على كتاب مقرر، كما يشكو بعض الطلبة من كثرة المتطلبات من تقارير وأبحاث وتدريبات وعدم وجود وقت كافي لديهم لتلبية تلك المتطلبات، مما يتركهم تحت حالة من الضغط والتوتر.

14-2-3- مشكلات تتعلق بالمهارت الدراسية:

يحتاج الطالب في الجامعة إلى مهارات دراسية مناسبة كمهارة تنظيم الوقت، وأخذ الملاحظات واستخدام المكتبة وكتابة البحوث والتوثيق، ويؤدي النقص في هذه المهارات إلى زيادة مستوى القلق والتوتر مما يزيد من تشتت الطالب أثناء الدراسة وأثناء المحاضرة (**زروالي وسيلة، 2003**) .

14-3 مشكلات التكيف مع المحيط الخارجي :

إن الطالب الجامعي ينتقل إلى مجتمع مغاير لما كان قد ألفه وعايشه في مراحله التعليمية السابقة ولأن الجامعة تضم في قاعاتها الدراسية ومساكنها الطلابية وسائر مرافقها أصنافا مختلفة من الطلاب بعادات متباينة وثقافات متنوعة، يجد الطالب نفسه أمام بعض المشكلات كعدم قدرته على ربط علاقات مودة وتجاوب مع غيره، مما يؤدي إلى سوء تكيفه و الذي قد يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي، فقد أظهرت دراسات عديدة وجود علاقة إرتباطية موجبة ومرتفعة بين مستوى التحصيل ومستوى التكيف. (**التل سعيد، 1997**)

كما ترتبط هذه المشكلات بالعلاقات مع المحيط الجامعي أساتذة، إدارة وزملاء، أين تكتسي العلاقة بين الأساتذة والطالب والتي تتأثر بتوقعات كل طرف عن الآخر أو فكرة الأستاذ عن الطالب وفكرة الطالب عن الأستاذ أهمية بالغة تمتد بتأثيرها إلى المستوى المعرفي والنشاط العقلي لدى الطالب.

في دراسة للكبيسي سنة 1985 التي هدفت إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات بمشكلات طلبة الجامعة، طبق استبيانا وزع على عينة تألفت من (200) طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلى أن مشكلات الطلبة الجامعيين التي احتلت الصدارة هي:

- عدم اتفاق التخصص مع ميول الطالب.
- صعوبة في التعامل مع الآخرين.
- صعوبة المواصلات من وإلى الكلية.
- سوء توزيع جدول الدروس الأسبوعي.
- عدم توفر الراحة في قاعات الدراسة.
- قلة السفرات الاجتماعية والعلمية.
- الشعور بالقلق.
- ضعف العلاقة بين الطلبة والأساتذة.
- طريقة بعض الأساتذة في التدريس غير جيدة.
- ضعف القدرة على استغلال الوقت.(**الكبيسي وهيب مجيد، الشمسي عبد الأمير عبود، نجم الحلبوسي سعدون،2002**)

أما في دراسة ل " محمد عطا حسين" و "نادر فهمي الزيود" عن مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي. توصل الباحثان إلى أن أهم المشكلات التي تؤرق الطالب الجامعي منها: ما يتعلق بالجانب الخدماتي كضعف الاهتمام بإقتراحات الطلبة، تدني مستوى خدمات الكافيتيريا، عدم توفر أماكن الاستراحة في مباني قاعات التدريس، ومشكلات العلاقة مع المدرسين حيث برزت مشكلة عدم مراعاة بعض

المدرسين لمشاعر الطلبة وعدم العدل في تقييم بعض المدرسين لأداء الطلبة، أما مشكلات المقررات الدراسية والامتحانات فتدور حول صعوبة استخراج المعلومات من المراجع، صعوبة كتابة وتنظيم البحوث المطلوبة، وكثرة الملل والضجر من الدراسة،كما كشفت الدراسة أن الذكور أكثر إحساسا بهذه المشكلات، كما أنها لا تتأثر بتخصص الطالب أو معدلة التراكمي (**زوالي وسيلة، 2003**)

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم التوجيه من خلال عرض مختلف التعريفات التي تجمع على أنه عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك المشكلات التي يعانون منها، والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم، مما يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون بها حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصياتهم، ثم تطرقنا إلى الأهداف التي يسعى التوجيه المدرسي و المهني إلى تحقيقها سواء الفردية كتحقيق الذات أو الجماعية كتحسين العملية التربوية بالإضافة إلى مختلف الأسس التي يقوم عليها كالأسس النفسية، الاجتماعية والتربوية. كما تطرقنا إلى مختلف الخدمات التي يقدمها التوجيه المهني و المدرسي منها الوقائية و التي تقي من الوقوع في المشكلات والاضطرابات، و الإنمائية و التي تركز على الجوانب الإيجابية للنمو و كذا الخدمات الإرشادية. كما رجعنا إلى مختلف المراحل التي مر بها التوجيه المدرسي و المهني منذ الاستعمار إلى يومنا هذا، و ذكرنا مختلف المهام التي يقوم بها بالاضافة إلى مختلف الصعوبات التي يواجهها.

كما تطرقنا إلى الإرشاد الأكاديمي وصعوباته، إجراءات الإعلام لما يلعبه من دور هام في مساعدة الطالب على اختيار التخصص الذي يتناسب مع قدراته و الذي يفتح أمامه أبواب الشغل وكذا إجراءات التوجيه في الجامعة الجزائرية و التي تقوم على أساس رغبة الطالب الحائز على البكالوريا، نوع شعبة البكالوريا و المعدل المحصل عليه و كذا القدرة الاستيعابية لمختلف مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي و ختمنا فصلنا ببعض المشكلات التي تواجه الطالب الجامعي.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

- تمهيد

1- مفهوم الدافعية

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافع

3- أنواع الدوافع

4- وظائف الدافعية

5- النظريات المفسرة للدافعية

6- خصائص السلوك المدفوع

7- مفهوم الدافعية للإنجاز

8- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز

9- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

10- خصائص ذوي الدرجة العليا من الإنجاز

11- قياس الدافعية للإنجاز

خلاصة

تمهيد:

كثيرا ما نتساءل عن المصدر الذي يوجه سلوكنا ويؤدي بنا إلى البحث والسعي في سبيل تحقيق وإشباع أهدافنا، وإلى المثابرة والاهتمام وحب الاستطلاع، وما وراء ذلك التوتر النفسي والفيزيولوجي الداخلي، وما الذي يعمل على التخفيف من حدة الخلل وإعادة التوازن للسلوك وللنفس بشكل عام، هذا ما تم تفسيره من طرف العلماء والباحثين في علم النفس وأعطوه مصطلح الدافعية، أما إذا وصل الأمر إلى الرغبة في الأداء الجيد، تحقيق النجاح والتفوق والتخطيط للمستقبل من أجل تحقيق طموحات وأهداف الفرد فيطلق عليه مصطلح الدافعية للإنجاز، فالدافعية للإنجاز تعد أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، فهي لا تتضمن قدرة الفرد على الإنجاز بل حاجته لإنجاز شيء حقيقي له قيمة في الحياة، وتعد دراسة الدوافع شيئا عسيرا للغاية بسبب صعوبة ملاحظتها وقياسها فهي مفهوم افتراضي نستدل عليه من الآثار التي يتركها في سلوكنا.

سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف الدافعية بالرجوع إلى مختلف وجهات النظر، كما سنذكر بعض المفاهيم المرتبطة بها مع التطرق إلى أنواع الدوافع ووظائفها، وكيف تم تفسيرها من طرف النظريات التي تناولتها بالدراسة، بالإضافة إلى خصائص السلوك المدفوع. كما سنتعرف على الدافعية للإنجاز والعوامل المؤثرة فيها، ونتطرق إلى صفات ذوي دافع الإنجاز المرتفع، ثم نسلط الضوء على مقاييس الدافعية للإنجاز و نختم هذا الفصل بخلاصة عامة له.

1 - مفهوم الدافعية:

إن التناول العلمي لمفهوم الدافعية لم يعد محصورا في ميدان علم النفس فقط، بل تشعب ليشمل ميادين أخرى كالتربية والإدارة والصناعة والاقتصاد.

إذا رجعنا إلى أصل كلمة الدافعية، نجد جذورها في الأدبيات اللاتينية في كلمة "Movere" والتي تعني في علم النفس يدفع أو يحرك وتشتمل دراسة الدافعية على تحديد الأسباب والعوامل المحددة للفعل أو السلوك.(**بني يونس محمد محمود،2007**)

لقد قدم الباحثون والمفكرون العديد من التعريفات لمصطلح الدافعية، وحاول البعض منهم مثل أتكنسون Atkinson التمييز بين مفهوم الدافع (Motive) ومفهوم الدافعية (Motivation)، على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة، وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين إلا أنه لا يوجد حتى الآن ما يبرز مسألة الفصل بينهما، حيث يستخدم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، ويعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية (**بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000**)

سنحاول فيما يلي عرض بعض التعريفات بهدف إعطاء مفهوم شامل للدافعية :

يعرف عبد الخالق محمد أحمد (**2002: 51**) الدافعية بأنها:" حالة من الاستثارة أو التنبيه، وتثير هذه الحالة الكائن للقيام بأنواع معينة من السلوك باتجاه معين، يعمل على إنهاء التوتر أو خفضه، أي أنها تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف، فالدافعية إذن حالة استثارة داخلية تعمل على استعادة التوازن الذي اختل".

أما قشقوش إبراهيم ومنصور طلعت (**1979: 9**) فيعتبران بأن الدافعية :" ليست سلوكا معينا أو شيئا أو حدثا يمكن ملاحظته على نحو مباشر، وإنما هي تكوين أو نظام نستدل عليه من السلوك الملاحظ."

كما يرى ماسلو Maslow (**بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 79**) بأن الدافعية :" خاصية ثابتة، مستمرة، متغيرة ومركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي". ويتفق يونغ Young مع ماسلو في أن الدافعية قوة تحرك وتستثير سلوك الكائن الحي، ولكن يضيف بأنها لا تقتصر على استثارة سلوك الفرد فقط، وإنما توجهه نحو تحقيق غاية معينة حيث يعرفها بأنها عبارة عن:" حالة استثارة وتوتر داخلي، تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين".

أما ماكليلاند Mc Clelland (**بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 82**) فيرى أن السلوك الإنساني مدفوع وذلك من أجل تحقيق الاعتبار للذات حيث يعرف الدافعية بأنها:" إعادة التكامل وتحدد النشاط الناتج عن التغيير في الموقف الوجداني".

في حين أن أتكنسون Atkinson يعتبر الدافعية بأنها:" استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين".(**جبل فوزي محمد، 2001: 208**)

أما روسال Roussel (**Merdji Ayet Allah , 2007 :41**) فقد عرف الدافعية بأنها:" السيرورة التي تنشط، توجه، تحرك وتحافظ على ديمومة سلوك الأفراد نحو تحقيق أهداف مرغوبة".

أما بنطنيلا Pantanella (1993) (**Vianin Pierre, 2006**) فهو يعتبر الدافعية الطاقة الضرورية التي يحتاجها الجسم وذلك من أجل النشاط والحركة وهذا ما بينه من خلال تعريفه فهو يعتبرها: "الطاقة التي تسيرنا، والتي نسعى وراءها"

كما يعرفها معجم المصطلحات التربوية والنفسية (**بكير مليكة، 2011: 184**) بأنها :" القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية والمعنوية بالنسبة له" وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، الأشخاص، الموضوعات، الأفكار، الأدوات).

من خلال هذه التعريفات يمكن استنتاج الملاحظات التالية حول الدافعية:

- هي قوة ذاتية تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة وحفظ التوازن.
- الدافعية هي مفهوم افتراضي لا يمكننا مشاهدتها مباشرة ولكننا نلمس آثارها من خلال السلوك الخارجي الذي يظهر على الفرد .
- الدافعية تحافظ على ديمومة السلوك حتى يتحقق الهدف المرجو.

– تستثار الدافعية بفعل عوامل داخلية تنبع من داخل الفرد أو بفعل عوامل خارجية تقع خارج نطاق الفرد .

– هي حالة من الاستثارة تدفع الفرد للاستجابة بسلوك معين مما يؤدي إلى خفض التوتر و إعادة التوازن للعضوية نتيجة تحقيق الهدف المراد تحقيقه.

2 – بعض المفاهيم المرتبطة بالدافع:

هناك العديد من المفاهيم التي ترتبط بالدافع وكثيرا ما تكون مثيرة للسلوك وموجهة له، وفيما يلي سنذكر بعض المفاهيم وعلاقتها بالدافع:

2-1 الحاجة:

تمثل الحاجة رغبة فطرية يسعى الكائن الحي إلى تحقيقها من أجل تحقيق التوازن في الحياة، وهذه الحاجة تظهر أهميتها عندما يواجه الكائن الحي صعوبات أو ظروف تعيق الإشباع، بحيث يظهر عليه القلق والاضطراب وعدم الشعور بالسعادة. (**أبو علام رجاء محمود، 1986**).

يعرفها راجح أحمد عزت (**1986**: **66**) بأنها:" حالة من العزو والنقص والافتقار تقترن بنوع من التوتر والضيق يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص، سواء كان النقص ماديا أو معنويا، داخليا أو خارجيا، فالفرد يكون في حاجة إلى الطعام متى أعوز جسمه الطعام، وفي حاجة إلى الأمن متى احتواه الخوف". والكثير من علماء النفس يستعمل مصطلح الحاجة على أنها مرادفا لمصطلح الدافع بوجه عام.

فالحاجة إذن هي نقطة البداية التي تعمل على إثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها.

2-2 الحافز:

تعني في الغالب المثيرات الداخلية التي ترتبط بالنواحي العضوية التي تحرك نشاط الكائن الحي للاستعداد للقيام باستجابات خاصة نحو موقف معين في البيئة الخارجية.

يرادف البعض بين مفهوم الحافز و مفهوم الدافع باعتبار أن كلا منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، إلا أن هناك فرق بين الاثنين باعتبار أن الدافع يعتبر أكثر عمومية وشمولا من الحافز، كما أن مفهوم الدافع يستخدم للتعبير عن الحاجات الفسيولوجية والسيكولوجية في حين يقتصر مفهوم الحافز للتعبير عن الحاجات الفسيولوجية فقط. (**جبل فوزي محمد، 2001**)

2-3 الباعث:

يشير علماء النفس إلى أن الباعث يرتبط بالمؤثرات الخارجية، حيث عرفه فيناك Vinacke بأنه:" يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية" (**بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 78**).

والباعث هو الذي يثير الدافع ويرضيه بمجرد الحصول عليه، فالطعام باعث يستجيب له دافع الجوع، والماء باعث يستجيب له دافع العطش ووجود جائزة أو مكافأة أو وظيفة معينة تستجيب لها دوافع مختلفة فالدافع قوة داخل الفرد، والباعث قوة خارجية (**راجح أحمد عزت، 1986**).

2-4 الانفعال:

كثيرا ما يخلط الباحثون بين مفهوم الانفعال ومفهوم الدافع، حيث ينظر بعض الباحثين إلى أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عنها ظهور انفعالات معينة، في حين ينظر البعض الآخر إلى الدوافع كنتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات، بالتالي لا يوجد تمييز حاسم وقاطع بين الانفعالات والدوافع، إلا أن أهم الأسس والملامح التي يمكن من خلالها التمييز بينهما تتمثل فيما يلي:

- في حالة الانفعالات يكون التركيز على الخبرات الذاتية والوجدانية المصاحبة للسلوك، أما بخصوص الدوافع فيكون التركيز على النشاط الموجه نحو الهدف.

– يتسم السلوك الانفعالي عن أنواع السلوك الأخرى بأنه سلوك مضطرب وغير منظم، يصاحبه العديد من التغيرات الفسيولوجية الداخلية كما يتميز بأنه أكثر شدة وجدانيا (**بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000**).

2-5 العادة:

هناك نوع من الخلط بين استخدام مفهوم العادة ومفهوم الدافع على الرغم من وجود اختلاف بينهما، فالعادة تشير إلى قوة الميول السلوكية التي ترتقي وتنمو نتيجة عمليات التدعيم وترتكز على الإمكانية السلوكية، بينما الدافع يرتكز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة، وإذا كان هناك اختلاف في العادات فإن هذا الاختلاف يكون ضعيفا ومحدودا بين الأفراد في حين أن الدوافع هي التي تزيد من نطاق هذا التباين، حيث يؤدي التذبذب في حالات الدافعية إلى تغيير السلوك عبر المواقف المتشابهة. فإذا قام الطالب بمراجعة دروسه أثناء الدراسة فإنه يمكننا أن نتحدث في هذه الحالة عن وجود عادة يقف وراءها دافع قوي يتمثل في السعي نحو تحقيق النجاح والتفوق، بينما إذا قام هذا الطالب بالقراءة والإطلاع في أثناء الإجازة وبعد ظهور النتيجة فإننا في هذه الحالة نتحدث عن وجود عادة تكونت لدى الطالب وهي عادة القراءة والإطلاع (**بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000**)

تعد المفاهيم السابقة الذكر عمليات داخلية تفسر السلوك ولكن لا يمكن ملاحظتها وقياسها بصورة مباشرة، وعليه فقد نجد بعض التداخلات بينها، حيث أن الحافز والدافع يعبران كلاهما عن حالة من التوتر الداخلي نتيجة لشعور الفرد بحاجة معينة، في حين أن الحاجة تمثل نقطة البداية التي تعمل على إثارة دافعية الكائن الحي، ولتنشيط الدافعية نحتاج لمحفزات البيئة الخارجية وهذا ما يعبر عنه بالباعث، كما أن الدافع قد يكون سببا في توليد الانفعال أو نتيجة مترتبة عن انفعال معين، كما نجد بأن الدافعية ترتبط بمفهوم العادة حيث يؤدي تذبذبها إلى إحداث تغيرات في سلوك الأفراد.

3 - أنواع الدوافع:

هناك عدة تصنيفات فيما يخص الدوافع، وقد قسم كل عالم الدوافع إلى أصناف معينة ومن بين هذه التصنيفات نذكر ما يلي:

3-1 الدوافع الأولية:

تسمى أيضا بالدوافع الفسيولوجية لأنها ناشئة عن حاجات خاصة بالوظائف العضوية للجسم، وتتحدد هذه الدوافع عن طريق الوراثة وتتصل اتصالا مباشرا بحياة الإنسان، كما أنها تتميز بأنها عامة لدى جميع الكائنات الحية، فهي تؤدي وظيفة بيولوجية هامة تتمثل في المحافظة على بقاء الكائن الحي واستمرار النوع، وهي موجودة بالفطرة وليست مكتسبة فهي موجودة مند الولادة، وحدوثها يكون نتيجة لاختلال التوازن العضوي والكيميائي للجسم، ومن أجل إزالة هذا الاختلال أو الاضطراب فإنه تظهر بعض العمليات الجسمية التعويضية، فمثلا إذا زادت حرارة الجسم عن الحد المعين يبدأ العرق بالتصبب لخفض هذه الحرارة (**غباري ثائر أحمد، 2008**)

من بين الدوافع الفسيولوجية نذكر ما يلي:

3-1-1 دافع الجوع: يعتبر دافع الجوع المتمثل في الحاجة إلى الطعام من أقوى الدوافع الفطرية في حياة الإنسان خلال جميع مراحله العمرية، فقد أثبتت الدراسات أن الغذاء يقوم بإمداد الجسم بالطاقة الحرارية اللازمة للقيام بأعماله وأنشطته، وأن هذه الطاقة الحرارية تحتاج باستمرار إلى مخزون لها لتعويض ما تفقده، فإذا غاب الطعام فقد الجسم الطاقة اللازمة له ممّا يؤدي إلى ظهور توترات معينة تحرك الكائن الحي للبحث عن مصدر الطاقة لتعويضها.

إن الإشارات العصبية لبدء سلوك تناول الطعام أو التوقف عنه تتم في المهاد السفلي للمخ، حيث أن البحوث الحديثة أثبتت أن تقلصات المعدة ليست بالعامل الوحيد في الإحساس بالجوع، بل إن الإشارات التي تأتي من مختلف أشكال المراقبة لحالة الجسم هي المحددات الأكثر حسما للشعور بالجوع، فهي التي تعمل على نقل المعلومات الخاصة بهذه الحالات إلى مركز التغذية في المهاد السفلي،

والذي يؤدي بدوره إلى إرسال تنبيه داخلي للكائن الحي فتتقلص المعدة ويحد الشعور بالجوع (**غباري ثائر أحمد، 2008**).

3-1-2 دافع العطش: كما هو حال دافع الجوع، فإن دافع العطش على غاية من الأهمية في حياة الكائن الحي، إذ أنه في حال العطش يلجأ الجسم إلى استغلال المياه الموجودة في الخلايا مما يؤدي إلى حدوث الجفاف والموت.

فعند شعور الفرد بالعطش يلجأ الدماغ إلى تنبيه الغدة النخامية حيث تفرز هرمون (ADH) والذي يعمل على منع عملية التبول وتقليل إفراز العرق، مما يترتب عنه الشعور بجفاف الحلق والحنجرة نتيجة لتركز أملاح الصوديوم في الخلايا، وفي مثل هذا الوضع ينشأ الدافع للتزود بالماء، حيث يتولد لدى الإنسان سلوكا متمثلا في البحث عن الماء والشرب حتى الارتواء، ويمكن التخفيف من العطش بوضع الماء في الفم، ولكن ذلك لا يؤدي لإزالته نهائيا ما لم تصل كمية منه إلى المعدة بحيث يتم امتصاصه من قبل جدرانها لينتقل إلى بقية أعضاء الجسم (**جبل فوزي محمد، 2001**).

3-1-3 دافع التنفس: إن دافع الحصول على الأكسجين من الدوافع الهامة والضرورية لبقائنا، فإذا كان الطعام والماء مصدرين للطاقة، فإن الأكسجين هو العنصر المسئول عن احتراق هذه الطاقة والحصول على الحرارة اللازمة للجسم، كما أنه هام بالنسبة لخلايا الجسم والتي تحتاج إليه باستمرار لسلامة المخ وقيامه بوظائفه. فالأكسجين عملية حيوية مهمة للغاية ونقصه لمدة قصيرة جدا يمكن أن يحدث إصابة عضوية في المخ يصعب الشفاء منها، لذلك يعتبر وجوده مهما بصفة قوية وكبيرة (**جبل فوزي محمد، 2001**).

3-1-4 دافع الجنس: يعد هذا الدافع من دوافع الحفاظ على البقاء واستمرار النوع، ويعتبر دافعا حسيا ذو أهمية كبيرة إذ يؤثر في سلوك الإنسان وصحته النفسية، والأساس الفسيولوجي لهذا الدافع هو الهرمونات التي تفرزها الغدد الجنسية، الخصيتان عند الذكور والمبيض عند الإناث، وأفضل دليل على ذلك التجارب التي قام بها الباحثون حيث تم استئصال المبيض عند أنثى بعض الحيوانات

فلوحظ زوال نشاطها الجنسي، كما أظهرت بعض الدراسات أن الغدة النخامية في قاعدة المخ لها تأثير هام في ظهور الدافع الجنسي فهي من يعمل على تنبيه الغدد الجنسية مما يؤدي إلى زيادة إفراز هذه الهرمونات في الدم.(**أبو حويج مروان، 2006**)

غير أن إشباع الدافع الجنسي قد يتأثر بمتغيرات عديدة أخرى منها التعلم و الخبرات التي يمر بها الأشخاص، كما يتأثر أيضا بالعادات والتقاليد والأعراف وما يكتسبونه من قيم اجتماعية وخلقية وتربوية أثناء التنشئة الاجتماعية.

3-1-5 دافع الأمومة: يعد دافع الأمومة أيضا من الدوافع المسئولة عن بقاء النوع، ويمكننا ملاحظة هذا الدافع في كيفية اهتمام الأمهات في المجتمع الحيواني بصغارها، حيث تبدي الأم اهتماما كبيرا بصغارها فتغذيهم وترعاهم وتحافظ عليهم. لقد أثبتت التجارب بأن ما يثير دافع الأمومة هو هرمون البرولاكتين الذي يفرزه الفص الأمامي للغدة النخامية، حيث حقنت فأرة عذراء وفأر ذكر بهذا الهرمون فأبديا كلاهما هذا الشعور وهذا النشاط الذي يتمثل في الحماية والعناية بصغار الفئران.

لكن هناك من العلماء من يرجع سلوك الأمومة عند الأم البشرية إلى عوامل حضارية وتعلمية وإلى عادات وتقاليد اجتماعية، فهو ليس بعامل عضوي فقط بل يعتبر كذلك عاملا نفسيا اجتماعيا وأكبر دليل على ذلك هو أن الأم البشرية تستمر في رعاية طفلها وحمايته حتى بعد انتهاء إفراز هرمون البرولاكتين (**أبو حويج مروان، 2006**)

إن أنواع الدوافع التي عرضناها لا تمثل كل الدوافع الفسيولوجية، فهناك عوامل أخرى عديدة تمثل مصادر فعالة للدافعية منها: الحرارة- النوم- التعب... وغيرها.

3-2 الدوافع الثانوية:

تسمى أيضا بالدوافع النفسية أو السيكولوجية لارتباطها بالجهاز النفسي للإنسان، وهي دوافع مكتسبة من المواقف البيئية المختلفة ولا شأن للوراثة بها، إذ أنها تنشأ في ظل الظروف المختلفة للفرد، وتتأثر إلى حد كبير بالبيئة المحيطة به وبالتنشئة الاجتماعية الأولى، ويميل العديد من العلماء إلى

أن معظم الدوافع السيكولوجية يتم اكتسابها من خلال إشباع الدوافع الأولية للطفل فمثلا دافع الجوع إذا ما أشبع بطريقة صحيحة وهي الحصول على الرضاعة الطبيعية يتولد عنه مجموعة من الدوافع الثانوية كالأمن، الأمان، الحب، الانتماء وكل هذه الدوافع الثانوية تولدت عن طريق تنشئة اجتماعية صحيحة متمثلة في تلبية احتياجات الطفل وإشباع دافع الجوع الملح من المصدر الأصلي وهو ثدي الأم (**جبل فوزي محمد، 2001**).

تنقسم الدوافع السيكولوجية إلى: دوافع داخلية ذاتية ودوافع خارجية اجتماعية وفيما يلي استعراض لهاتين الفئتين:

3-2-1 الدوافع الداخلية الذاتية: تتمثل هذه الدوافع في سعي الكائن الحي أو الشخص للقيام بشيء معين لذاته، فهي بمثابة دوافع فردية تحقق الذات للفرد، حيث ترتبط بوظائفه الذاتية وتحقق توازنه من خلال استجاباته المختلفة، ومن أمثلة هذه الدوافع ما يلي:

3-2-1-1 دافع حب الاستطلاع: تسمى أيضا بدوافع الفضول، والمقصود بهذا الدافع هو ميل الكائن الحي لاكتشاف معالم البيئة المحيطة به، ومحاولة التعرف على كل ما هو غامض أو مستتر في هذه البيئة.

يعتبر دافع حب الاستطلاع أو الفضول دافعا متعلما ومكتسبا ولا يتسم بالتعميم لأننا لا نجد كل الناس يلجئون لاكتشاف الأسرار الغامضة في البيئة، وقد أثبتت الدراسات أن دافع حب الاستطلاع يلازمنا منذ طفولتنا ويظهر ذلك من خلال ميل الأطفال إلى النظر للأشكال المعقدة مقارنة بالأشكال البسيطة، ومحاولتهم تفكيك أغلب اللعب بهدف التعرف على أجزاءها وتركيبها.

3-2-1-2 دافع الحب: يعتبر دافع الحب من أهم الدوافع النفسية الذاتية، فإذا تم إشباع هذا الدافع ترتب عليه تحقيق معظم الدوافع الذاتية الأخرى. ينشأ دافع الحب وينموا منذ ميلاد الطفل وذلك من خلال المحيطين به، الذين هو في حاجة إليهم لإشباع حاجاته الفطرية وخاصة الأم فهي تعتبر مصدرا لإشباع حاجاته وخاصة دافع الجوع، فإذا كان إشباع الجوع يشعر الطفل باللذة والسعادة فإنه يتمركز حول أمه وتصبح مركزا لدافع جديد وهو دافع الحب، والذي سرعان ما ينمو ويبدأ في

تبادله مع أفراد أسرته الذين يعطفون عليه ويلبون احتياجاته ويحيطونه بالرعاية والحب، وباستمرار نموه يتعمق هذا الدافع فيضفي مشاعر الحب على الوسط الذي ينتمي إليه في علاقته المتبادلة معه (**جبل فوزي محمد، 2001**).

3-2-1-3 دافع الإنجاز: يعتبر دافع الإنجاز من الدوافع الداخلية الفردية الهامة، وهذا الدافع يقتصر على الكائن البشري، والمقصود بالدافعية للإنجاز هو سعي الفرد المتواصل وجهوده المكثفة للحصول أو المحافظة على المكانة العالية والتي يحددها بمستوى من الطموح يتناسب مع قدارته وإمكاناته واستعداداته في النشاط أو العمل الذي يمارسه، وهو بغية الوصول إلى هدفه والمكانة التي يريدها يتعرض للنجاح والفشل، وفي كل مرة ينجح فيها يكون قد حقق إنجازا معينا يدفعه إلى مزيد من الجهد لتحقيق الهدف النهائي، كما أن الفشل لا يقصيه عن الوصول إلى هدفه، بل هو من خلال فشله يبحث عن مواطن الضعف ليتخطاها ويصل أيضا لهدفه، وإشباع دافع الإنجاز من العوامل المهمة التي تؤدي إلى تأكيد الذات وتقديرها مما يدفعه إلى إنجاز ونجاح أكبر (**Lieury Alain & Fenouillet Fabien, 1996**)

3-2-2 الدوافع الخارجية: هي الدوافع التي تنشأ نتيجة علاقة الكائن الحي بالأشخاص الآخرين ومن ثمّ تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو لتحقيق نفع مادي أو معنوي ومن أهم هذه الدوافع:

3-2-2-1 دافع الانتماء: يظهر هذا الدافع لدى الطفل قبل نهاية النصف الثاني من السنة الأولى حيث يبدأ إحساسه بأن حياته مرتبطة بجماعة الأسرة التي تتكفل بإشباع حاجاته الأساسية فينمو لديه الشعور بالانتماء لهذه الجماعة التي تعتبر مصدر سروره، ومع استمرار نموه وتطوره ينمو معه دافع الانتماء وتتسع دائرة علاقاته الاجتماعية حيث أنه كلما كان انتماء الفرد للجماعة التي ينتمي إليها قويا كلما أدى ذلك إلى زيادة تفاعله وقوة علاقاته الاجتماعية.

3-2-2-2 دافع التنافس والسيطرة وتأكيد الذات: إن دافع السيطرة يظهر بوضوح فيما نشاهده بين أفراد مختلف المجتمعات من تنافس شديد، فالأطفال يتنافسون بينهم، ويحاول الطفل أن يتفوق

على زملائه، وأن يسيطر عليهم. كما يتنافس الكبار في سبيل الرزق، وفي سبيل الشهرة وتولي المناصب العليا، والاستيلاء على مصادر القوة في المجتمع.

أثبت الباحثون أن لخبرات الطفولة تأثير مهم في اكتساب الأفراد لدوافعهم، فإذا كانت الأسرة تدفع الطفل دائما إلى التنافس مع الغير، وإلى التفوق عليهم، وإذا كانت تعاقب الفشل والضعف، وتشجع القوة والانتصار والتفوق، فإننا سنتوقع اكتساب الأفراد لدافع السيطرة وإثبات الذات نتيجة لهذه الأساليب من التنشئة الاجتماعية.

3-2-2-3 دافع الاستقلال عن الغير: يعرف الدافع للاستقلال على أنه رغبة الشخص وحاجته للقيام وتأدية المهام المطلوبة منه بمفرده دون مساعدة من الآخرين.

يبدأ هذا الدافع مع الفرد منذ الطفولة حيث يميل للاستقلال عن الآخرين خاصة في مرحلة الطفولة الوسطى التي تتميز بالالتحاق بالمدرسة الابتدائية، كما نجده في كل المستويات العمرية. ويمكننا ملاحظة أن الدافع للاستقلال يدخل في صراع مع بعض الدوافع الاجتماعية الأخرى فقد يكون الاستقلال عن الأسرة أو الجماعة مضادا لدافع الانتماء للأسرة والجماعة، كما أن دافع الاستقلال يكون أقوى لدى الذكور مقارنة بالإناث وذلك يرجع إلى أن الأنثى تتسم بالميل الاجتماعي أكثر من الذكور (**غباري ثائر أحمد، 2008**).

كما أن هناك بعض الباحثين يصنف الدوافع إلى:

دوافع شعورية أو واعية: وهي الدوافع التي يعيها الفرد ويشعر بها ويدركها، وعندما يدرك الفرد دوافع سلوكياته يتمكن من حل العديد من الاضطرابات السلوكية التي يتعرض لها من خلال تقييمها وتقويمها.

دوافع لاشعورية: على عكس الدوافع الشعورية ، تقع الدوافع اللاشعورية ضمن منطقة اللاوعي لدى الفرد، أي أننا لا نعيها ولا نشعر بها وتكون قابلة للملاحظة الغير مباشرة باعتبارها تحتاج إلى مقاييس للكشف عنها كاستخدام المقاييس الإسقاطية. حسب المدرسة الفرويدية فإن الدوافع اللاشعورية تنقسم إلى دوافع لا شعورية مؤقتة وهي الدوافع التي لا يشعر بها الفرد أثناء قيامه بالسلوك لكن

يستطيع أن يكشف عنها أو يحدد طبيعتها إذ أخذ يتأمل في سلوكه، وهناك دوافع لا شعورية دائمة وهي الدوافع المكبوتة التي لا يستطيع الفرد أن يحدد طبيعتها مهما بذل من جهد (**العرفاوي ذهبية، 2009**)

كما أن هناك من قسم الدوافع إلى :

-دوافع وسيلية ودوافع استهلاكية: الدافع الوسيلي هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر، أما الدافع الاستهلاكي فوظيفته هي الإشباع الفعلي للدافع ذاته.(**بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000**)

-دوافع واقعية ودوافع متخيلة: الدوافع الواقعية هي دوافع تكون موجودة فعلا على أرض الواقع، تسمى أيضا بالدوافع الواقعية الحياتية، أما الدوافع المتخيلة فيمكن أن تكون غير موجودة فعلا، إذ أنها مجرد تخيلات أو توقعات يتوقعها الفرد في حين أنه لا يكون لها أساس في الواقع.(**بني يونس محمد محمود،2007**).

4 - وظائف الدافعية:

إن الدوافع تلعب دورا هاما كأحد محددات سلوك الأفراد، وذلك من خلال مالها من وظائف، نذكر من بينها:

4-1 توليد السلوك:

فهي تنشط وتحرك سلوك الأفراد من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين. فعند حدوث الاختلال أو عدم التوازن الداخلي بسبب دافع يتطلب الإشباع أو بسبب وجود هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، ينشط الفرد ويقوم بأداء معين، فهي بمثابة سلوك يسعى من وراءه للتخلص من حالة عدم التوازن أو تحقيق الهدف. وهكذا نجد الدافعية تعمل على دفع الأفراد إلى القيام بسلوك معين من أجل الاستجابة لمطالبها.

4-2 توجيه السلوك:

أي توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف، بمعنى أن الدوافع تعمل على توجيه وتركيز انتباه الفرد نحو مواقف معينة و تشتيت انتباهه عن مواقف أخرى، أي أن الدوافع تملي على الفرد أن يستجيب لمواقف معينة، ولا يستجيب لمواقف أخرى، كما أن الدوافع تملي على الفرد طريقة التصرف في مواقف معينة، إذ أن اختيار الفرد لنشاط ما يتأثر بالدوافع التي تمليها عليه ميوله، اهتماماته وحاجاته (**القضاه محمد فرحان، الترتوري عوض، 2006**).

4-3 تحديد شدة السلوك:

تحدد الدافعية شدة السلوك اعتمادا على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع، أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع، ولقد أظهرت نتائج الأبحاث والدراسات أن المستوى المتوسط من الدافعية عادة ما يؤدي إلى سلوك أكثر إيجابية وقوة مقارنة بالمستويات المتدنية أو العالية من الدافعية، ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر.

4-4 المحافظة على ديمومة واستمرار السلوك:

فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها، أي أنها تجعل من الفرد مثابرا حتى يصل إلى حالة التوازن اللازمة لبقائه واستمراره.

4-5 تشخيص الاضطرابات السلوكية والنفسية:

تستخدم الدافعية في تشخيص العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية، كما تعمل على مساعدة القائمين على تربية الناشئة في تفسير سلوكيات المتعلمين وفهمها من خلال معرفتهم للدوافع الأولية والثانوية.

4-6 التوقع:

تؤثر الدافعية في نوعية توقعاتنا تبعا للأفعال التي نقوم بها فهي تؤثر على مستوى الطموح في ضوء خبرات النجاح والفشل (**بني يونس محمد محمود، 2007**).

يمكن تمثيل وظائف الدافعية و فوائدها في أنها تعمل على :

- تحريك وتنشيط السلوك لإعادة التوازن الداخلي وتحقيق الأهداف المرجوة.
- توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى.
- تحديد شدة السلوك انطلاقا من مدى إلحاح الحاجة.
- المحافظة على استدامة السلوك طالما بقيت الحاجة قائمة.
- التأثير في نوعية توقعاتنا كما لها دور تشخيصي للعديد من الاضطرابات.

5 - النظريات المفسرة للدافعية:

أثارت ولا تزال مسألة طبيعة الدافعية ونظرياتها جدلا بين علماء النفس ابتداء من خمسينات القرن الماضي إلى اليوم، حيث اختلفت هذه النظريات باختلاف نظرتهم للإنسان والسلوك الإنساني وباختلاف المدارس التي ينتمون إليها، ومن أبرز هذه النظريات نذكر:

5-1 النظرية السلوكية:

اهتم سكنر Skinner بالبواعث الخارجية بوصفها حاكمة للسلوك مهملا دور الحالات الداخلية للكائن الحي، ومن ثم افترض أن البيئة الخارجية كمصدر للإثابة والتدعيم تعد مدخلا صحيحا لزيادة احتمال صدور استجابة معينة أو خفض هذا الاحتمال، وهو ما يعرف عنده بالإشراط الإجرائي، ويمكن تلخيص نظرية سكنر في هذا الصدد في المعادلة الآتية:

تكرار السلوك = صدور السلوك + تعزيز هذا السلوك لعدد من المرات

وتنطوي هذه المعادلة على الصيغة التي يمكن إتباعها لإثارة دافعية الكائن الحي وتتمثل هذه الصيغة في عدد من الخطوات نذكرها على النحو التالي:

- تعزيز السلوك المرغوب، وتجاهل السلوك الغير مرغوب تماما.
- تقليل الوقت الفاصل بين إصدار استجابة مرغوبة وتعزيزها.
- استخدام مبدأ التعزيز الموجب للسلوك المرغوب.
- تحاشي استخدام العقاب كوسيلة لدفع الفرد إلى أداء سلوك معين.

بهذا يرى سكنر أن الدافعية تنشأ من توابع السلوك أي على ماذا سيحصل الفرد من سلوكه. فحسب رأيه فإن السلوك المدفوع ينتج عن توابع سلوك سابق ومشابه فإذا حصل الفرد على تعزيز عن سلوكات معينة فانه سيقوم بتكرار ذلك السلوك بنشاط وقوة، أمّا إذا لم يحصل على التعزيز فانه سيفقد الاهتمام بذلك السلوك و سوف ينخفض أداؤه فيه (**غباري ثائر أحمد، 2008**)

أما ثورندايك Thorndike فيعتبر الحالة المرضية التي يصل الكائن الحي إليها معزز، وبالتالي تمثل الإثابة، و الحالة الغير مُرضية منفر، وبالتالي تمثل عقابا، ليلعب التعزيز هنا الدور الدافعي من حيث تكرار السلوك أو الابتعاد عنه.

و في هذه الحالة فإن الإثابة تهيئ الكائن الحي عبر إستعداد عصبي لربط الاستجابة بالموقف وجعلها تتكرر في المواقف المشابهة ومن ثم تكوين مجموعة معقدة من العادات (**الفرماوي حمدي علي، 2004**)

5-2 نظرية التحليل النفسي :

تعود هذه النظرية في أصولها إلى العالم النفساني سيجمون فرويد (S.Frend) وتتخذ اتجاها يخالف اتجاه النظرية السابق ذكرها من حيث المفاهيم المستخدمة وتصورات أصحابها للإنسان وسلوكه وتطور شخصيته، ومن مفاهيمها اللاشعور، الكبت والغريزة، و التي اعتمد عليها في تفسير السلوك السوي والغير سوي على حد سواء.(**أبو حويج مروان، أبو مغلي سمير،2004**)

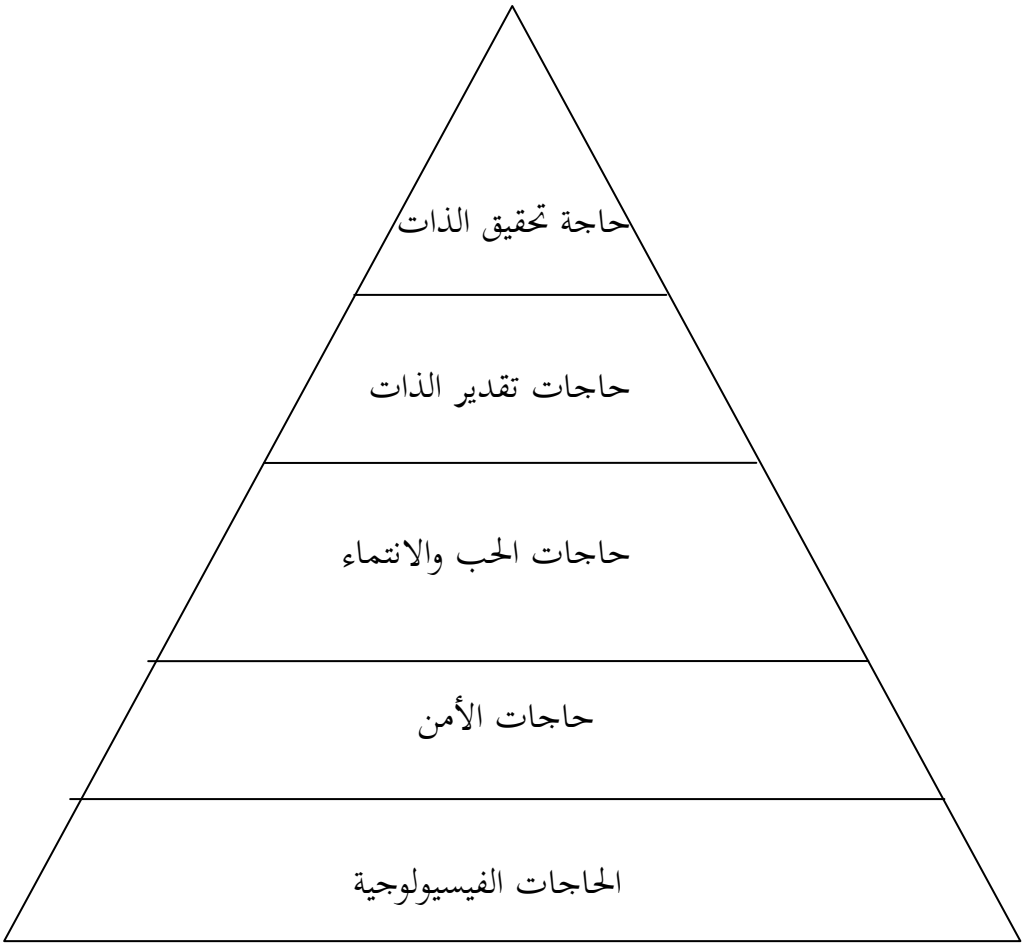
يعتقد فرويد أن معظم أنواع السلوك الإنساني مدفوع بحافزين غريزيين هما: حافز الجنس وحافز العدوان، ويؤكد على أهمية دور خبرات الطفولة المبكرة في تحديد السلوك المستقبلي للفرد، كما أنه

ينظر إلى الدافعية بأنها تعبير لاشعوري للرغبات العدوانية والجنسية، التي قد يعبر عنها بطريقة صريحة في الأحلام أو زلات اللّسان. ولقد ركزت نظرية فرويد على دور الغرائز اللاشعورية في تحريك السلوك وخاصة الدافع الجنسي، حيث أعطاه أهمية بالغة، فإذا لم يشبع هذا الدافع في مرحلة الطفولة المبكرة سيؤثر سلبا في تشكيل الشخصية لاحقا.

أما أنصار الاتجاه الفرويدي الجدد كالعالم فروم From وغيره، فقد اعتبروا أن السلوك الإنساني هو ليس نتاج للغرائز اللاشعورية فقط، بل هو نتاج دوافع شعورية وعوامل حضارية وثقافية، وأن سلوك الإنسان ليس نتاج ماضي بعيد كما في الطفولة المبكرة بل إن الإنسان هو حاضر وماض قريب (**بني يونس محمد محمود، 2007**)

5-3 النظرية الإنسانية:

لقد اتخذت النظرية الإنسانية اتجاها مختلفا في تفسيرها للدوافع والحاجات، ومن أبرز أصحاب هذا الاتجاه عالم النفس ابراهام ماسلو A.Maslow، حيث تركز هذه النظرية على تأثر سلوك الإنسان وفقا لمفهوم ؛الحاجات؛ أي أن وراء كل سلوك حاجات معينة، وقد اعتبر ماسلو أن الدوافع والحاجات لدى الإنسان تنمو بشكل هرمي قاعدته وأساسه الحاجات الفسيولوجية، ثم تندرج الحاجات الأخرى حسب أهميتها صعودا نحو القمة، ولا يتم تحقيق الحاجات العليا دون إشباع الحاجات الدنيا، أي أنه كلما تسنى للفرد إشباع حاجة معينة فإنها ستهمل وتختفي وسيظهر غيرها من حاجاته الأخرى، ويرى ماسلو أن دافعية الأفراد نحو تحقيق الحاجات العليا مثل الحاجة للتقدير وتحقيق الذات لا يتوقف عند حد الإشباع الجزئي لها وإنما يسعى الفرد إلى تحقيق المزيد من الإشباع، لأنها دائمة الإلحاح، ولا تشبع بصفة دائمة أو كلية، ولا تكتمل على الإطلاق وهذا ما يفسر استمرارية دافعية الأفراد نحو تحقيق مزيد من النجاح والتميز والتفوق والتقدير(**الزغلول عماد عبد الرحيم، 2010**)



شكل رقم –1– يوضح المدرج الهرمي لماسلو

صنف ماسلو الحاجات من الأدنى إلى الأعلى كما يلي:

1-3-5 الحاجات الفسيولوجية: تعتبر الحاجات الفسيولوجية قاعدة الهرم، والمحور الرئيسي الذي تنطلق منه نظرية ماسلو في الدافعية، حيث أن إشباع هذه الحاجات يعتبر ضروريا للحفاظ على بقاء الفرد وكذلك الحفاظ على نوعه، وتتسم بكونها حاجات فطرية عامة يشترك في الحاجة إليها جميع الأفراد باختلاف بيئتهم وأجناسهم وأعمارهم، لأنها حاجات عضوية مرتبطة بشروط خاصة تتعلق بجسم الكائن الحي والحفاظ على توازنه(**Delannoy cécile**, **Lévine Jacques**, **2005**)

تشتمل الحاجات الفسيولوجية على حاجات الغذاء والماء والنوم والراحة والجنس والهواء والحرارة والسكن والملبس... وتعتبر من أكثر الحاجات إلحاحا وقوة، فعندما يحرم الفرد منها تصبح كل حاجاته الأخرى وكأنها غير موجودة.

5-3-2 حاجات الأمن: تشير هذه الحاجات إلى رغبة الفرد في السلامة والأمن والطمأنينة وفي تجنب القلق والاضطراب والخوف. ويتوفر الأمن النفسي للفرد من شعوره بأنه قادر على الحفاظ على علاقات مشبعة ومتزنة مع الناس كأفراد الأسرة والأصدقاء وزملاء العمل، والفرد الذي يفتقد إلى الشعور بالأمن لا يستطيع أن يستجيب للموافق التي تنطوي على شيء من الخطر، بل يستجيب لها مدفوعا بما يشعر به من مخاوف وعدم الأمن .(**عياصرة علي أحمد عبد الرحمن، 2006**)

5-3-3 حاجات الحب والانتماء: يطلق على هذه الحاجات أحيانا الحاجات الاجتماعية، وتنطوي على رغبة الفرد في إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين عامة، ومع الأفراد والمجموعات الخاصة في حياة الفرد خاصة، وتظهر هذه الحاجات في الشعور الذي يعانيه الفرد لدى غياب أصدقائه أو أحبابه أو المقربين إليه، ويرى ماسلو أن مساهمة الفرد في الحياة الاجتماعية مدفوعة بحاجاته للحب والانتماء والتعاطف، وأن حالات التمرد والعصيان عند الشباب قد تنجم من عدم إشباع مثل هذه الحاجات (**أبو حويج مروان، أبو مغلي سمير، 2004**)

5-3-4 حاجات التقدير واحترام الذات: تعكس تلك الحاجات رغبة الفرد في احترام الذات أو النفس واحترام الغير له بصورة مستمرة وكذلك برغبته في احترامه للآخرين، إن هذه الحاجة تظهر رغبة الفرد في الشعور بأهميته وقيمته ومن ثمّ انتزاع اعتراف الآخرين بتلك الأهمية والقيمة، وحصوله على احترام الأخريين له و تقديرهم، ولكن لا بد أن يستند ذلك الاحترام والتقدير على القدرات العقلية التي يمتلكها الشخص، والتي تعكس إمكاناته وقدراته على الإنجاز والعمل.

5-3-5 حاجات تحقيق الذات: يقصد ماسلو بتحقيق الذات الاستثمار الأمثل لطاقات وإمكانات الفرد والسلوك بصورة عفوية كما هي حقيقته لا كما يريد الآخرين، فالشخص الذي حقق ذاته يحس بتقبله لذاته كما هي، وبثقته بنفسه والسير بناءا على معتقدات ثابتة يؤمن بها، ولا يعني

ذلك أن من حقق ذاته يخالف الأنشطة الاجتماعية أو الأعراف السائدة وإنما يسايرها إذا خالفت ما لديه من مبادئ (**عياصرة علي أحمد عبد الرحمن، 2006**).

بالرغم من أهمية نظرية ماسلو وترتيبه للحاجات في مدرجه الهرمي إلا أنه يعاني من بعض العيوب، المتمثلة في أنه ليس من الضروري أن يؤجل الفرد إشباع حاجات معينة حتى يتسنى له إشباع الحاجات الدنيا، ففي كثير من الأحيان نسعى لتحقيق أكثر من حاجة في نفس الوقت، كما قد نتنقل جيئة و ذهابا بين أنواع مختلفة من الحاجات، كما أن هناك بعض الأفراد قد تتقدم لديهم حاجات عن الأخرى فمثلا سعي الأفراد للتقدير و تحقيق الذات قد يكون أكثر أهمية بالنسبة لهم من البحث عن إشباع حاجات الأمن و الانتماء.

من خلال ما سبق عرضه نحاول تلخيص النظريات السابقة في الجدول التالي:

جدول رقم –1– يوضح منظري الدافعية و أفكارهم الأساسية

النظريات	السلوكية	التحليل النفسي	الإنسانية
إسم المنظر	سكينر ثورندايك	فرويد فروم	ماسلو
مصدر الدافعية	خارجي	داخلي	داخلي
العنصر الرئيسي في النظرية	تعزيزات إثابات عقوبات	الغرائز العدوانية الغرائز الجنسية	سلم الحاجات

6 -خصائص السلوك المدفوع:

يزداد نشاط الكائن الحي كلما زادت قوة الدافع، ويستمر سلوك الفرد حتى إشباعه، وإذا واجه الفرد صعوبات أو معوقات تحول دون إشباعه لدوافعه فإنه سرعان ما يكرر النشاط لعدة مرات أو يغير من أساليب سلوكه حتى يكيف نفسه مع المواقف التي تعرقله وتحول دون إشباعه لتلك الدوافع، ومن خلال هذا النشاط يتمكن الكائن الحي من تحقيق هدفه وإشباع دوافعه والوصول إلى

حالة من التوازن (**أبو علام رجاء محمود، 1986**) لذلك يمكننا القول أن السلوك المدفوع يتميز بمجموعة من الخصائص نذكرها فيما يلي:

6-1 الغرضية:

إن الدافع يعمل على توجيه السلوك نحو غرض معين يؤدي إلى إنهاء حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه.

6-2 النشاط:

يقوم الكائن الحي ببذل نشاط ذاتي وتلقائي لإشباع دوافعه، بحيث يزداد هذا النشاط كلما زادت قوة الدافع، فمثلا الكائن الحي الذي يبقى لمدة يومين بدون طعام يكون أكثر نشاطا في حصوله على الطعام من الذي يبقى لمدة يوم واحد.

6-3 الاستمرار:

يستمر نشاط الكائن الحي بوجه عام حتى يتخلص من حالة التوتر التي أوجدها الدافع ويرجع إلى حالة التوازن.

6-4 التنوع:

يأخذ الكائن الحي في تنويع سلوكه وتغيير أساليب نشاطه إذا لم يتمكن من إشباع الدافع بطريقة مباشرة.

6-5 التحسن:

من خلال المحاولات المختلفة التي يقوم بها الكائن الحي لإشباع دوافعه، يتحسن سلوكه مما ينتج عنه سهولة في تحقيق أهدافه في المرات التالية.

6-6 التكيف الكلي :

يتطلب إشباع الدافع من الإنسان تكيفا كليا عاما، بمعنى أن النشاط يشمل جميع أجزاء الجسم وأجهزته، ويوجه هذا النشاط نحو إشباع الدافع، ويختلف مقدار التكيف الكلي باختلاف أهمية الدافع وحيويته، فكلما زادت قوة الدافع كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي.

6-7 توقف السلوك:

يتوقف سلوك الكائن الحي عندما يتمكن من تحقيق الهدف الذي يسعى إليه وهو إشباع الدافع (**جبر سعاد سعيد، 2008**)

7 - مفهوم الدافعية للإنجاز:

يعتبر مصطلح الدافعية للإنجاز من بين المصطلحات الحديثة في علم النفس، ويرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز من الناحية التاريخية إلى ألفرد أدلر (A.Adler) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، أما كورت ليفين (K.Levin) فقد عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح (**بكير مليكة، 20011**)، إلا أن موراي Muray (1938) (**بني يونس محمد محمود، 2007: 80**)يعد من أوائل المهتمين بهذا المفهوم حيث أدخل مصطلح الحاجة للإنجاز إلى التراث السيكولوجي وقدمه بشكل دقيق وذلك في دراسته بعنوان "استكشاف في الشخصية"، ولقد عرفه على أنه:"رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك".

أوضح موراي (**بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000**)أن شدة الحاجة للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر من أهمها: سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، تناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية، تخطي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، تقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانيات.

أما ماكليلاند Mc Clelland (**بني يونس محمد محمود، 2007: 81**) فقد واصل في نفس منحى موراي إلا أنه استخدم مصطلح الدافع للإنجاز بدلا من الحاجة للإنجاز وقد عرفه على أنه:" استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ النجاح، يترتب عليه نوع من الإرضاء وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز.".

في حين يرى فرنون Vernon (**باهي مصطفى حسين، شلبي أمينة إبراهيم، 1998: 23**):"إن دافعية الإنجاز ترتبط بأهداف محددة، وبشكل عام يتضمن السلوك المنجز للنشاط، السلوك الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز والتفوق العقلي كما يتضمن الإنجاز منافسة الآخرين".

كما يعرفها غولدنسون Goldenson (1984) (**بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 94**) بأنها:" تشير إلى حاجة الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي حسبه أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة".

أما عبد الفتاح موسى فاروق (**1981: 5**) فيعرف الدافعية للإنجاز بأنها:" الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهي هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات المهمة لنجاح العمل."

كما يعرفها أحمد عبد الخالق (**زروالي وسيلة، 2003: 49**) على أنها:" استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي إلى التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة والتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل."

أما محي الدين أحمد حسن (**1988: 14**) فيعرفها على أنها: "سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه واستمرارية النشاط، المثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة، وفي أسرع وقت وبأقل جهد، والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع".

من خلال هذه التعاريف للدافعية للإنجاز نستخلص بعض الجوانب الأساسية أو المعالم المهمة لهذا المفهوم:

- استعداد الفرد لتحمل المسؤولية.
- تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والامتياز.
- الشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل بوضع البدائل ودراستها.
- منافسة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم.
- المثابرة و التغلب على الصعاب من أجل تحقيق الامتياز.
- الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها.
- دافع الإنجاز هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه نحو تحقيق النجاح .
- الأداء في ضوء الرغبة في النجاح والاستقلال والثقة بالنفس.

8 - النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

8-1 نظرية الاستثارة الوجدانية:

تقوم هذه النظرية على أساس افتراض أن أشكال السلوك التي يتجه الكائن الحي إلى القيام بها هي التي تحقق له الإشباع أو تمثل مصدر السرور بالنسبة له، بينما أشكال السلوك التي يتجنبها هي التي تزعجه أو تمثل مصدر الضيق بالنسبة له، ومن هنا يعد الانفعال محددا مهما للسلوك المدفوع أو على الأقل مصاحبا أساسيا له.

يعرف ماكليلاند Mc Clelland الدافع في إطار نظريات الاستثارة الوجدانية، بأنه: "حالة انفعالية قوية تتميز بوجود استجابة هدف متوقعة، وتقوم على أساس ارتباط بعض الهاديات السابقة بالسرور أو الضيق"(**غباري ثائر أحمد، 2008: 69**)، ولهذا فإن توقع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي، هو المسئول عن حدوث السلوك المدفوع. أي أن هذه النظرية تفترض أن الدافع ما هو إلا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجابتنا عند التعامل

مع أهداف معينة، وذلك على أساس خبراتنا السابقة، فإما أن نتوقع بناءا على خبراتنا السابقة أن في التعامل مع الهدف ما يحقق السرور لنا، فيتولد لدينا سلوك الاقتراب، أو نتوقع شعورا بالضيق و الألم فيتولد لدينا سلوك التجنب، ومن ثمّ يمثل الميل إلى الاقتراب أو التجنب دوافع مكتسبة تقوم على أساس خبراتنا السابقة إزاء التعامل مع منبهات الحياة (**غباري ثائر أحمد، 2008**)

ومن بين نتائج نظرية ماكليلاند ما يلي:

1- وجود فروق فردية فيما يحققه الإنجاز من خبرات مُرضية بالنسبة لهم.

2- يتصف الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز بالعمل بدرجة كبيرة مقارنة مع الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز في الموافق التالية:

أ- مواقف المخاطرة المتوسطة: حيث تقل مشاعر الإنجاز في حالة المخاطرة الضعيفة وقد لا يتحقق الإنجاز في حالة المخاطرة الكبيرة.

ب- المواقف التي تمكن من التغذية الراجعة أي تتوافر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء، حيث بارتفاع الدافع للإنجاز تظهر لدى الفرد الرغبة في معرفة إمكانياته وقدراته على الإنجاز.

ج- المواقف التي يتحمل فيها الفرد المسؤولية عن أداءه: حيث أن الفرد ذو الحاجة العالية للإنجاز يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل الذي يقوم به (**محمد النوبي محمد علي، 2010**).

8-2 نظرية أتكنسون:

تعتبر نظرية أتكنسون Atkinson من النظريات التي ارتكزت على التجربة في تناولها العلمي، كما أنها أسست في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي. ولقد اتبع أتكنسون توجهات كل من تولمان وكورت ليفين Tolman & Kirt Levin، حيث افترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل (**قشقوش إبراهيم، منصور طلعت، 1979**)

حسب أتكنسون فإن دافعية الإنجاز هي :"ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع وهو استعداد الفرد للوصول إلى النجاح، مدى احتمالية نجاحه وهي تعبر عن توقع الفرد، وأخيرا الباعث والذي يمثل قيمة النجاح ذاته". (**باهي مصطفى حسين، شلبي أمينة إبراهيم، 1998: 32**).

ولقد قام أتكنسون بإيضاح العوامل المحددة للدافعية للإنجاز وهي تتحدد من خلال أربعة عوامل: عاملان يتعلقان بخصائص الفرد وهما دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل، أما دوافع النجاح فهي تلك الدوافع التي توجه سلوك الفرد لتوظيف إمكاناته للتعامل مع البيئة بكفاءة وإيجابية لتحقيق النجاح والتي تبدو في: المغامرة، مواجهة الصعاب، تنوع اهتمامات الفرد، الثقة بالنفس والشعور بالمقدرة على التنافس والاستقلال، بينما دوافع تجنب الفشل فهي تلك الدوافع التي تستثير قلق الفرد حول نتائج إقدامه على معالجة الأنشطة المختلفة والتي تبدو في الخوف من الفشل، ضعف ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، القلق المرتبط بالعمل والنشاط، القلق المرتبط بالمستقبل، وهما من سمات الشخصية الثابتة ثباتا نسبيا، ومن ثمّ يعتبران محددات فردية أو شخصية لدافعية الإنجاز أما العاملان الآخران فيتعلقان بخصائص المهمة وهما: صعوبة وسهولة المهمة، اللذان يعتبران محددات بيئية أو موقفية لدافعية الإنجاز والتي تتباين من موقف لآخر (**غباري ثائر أحمد، 2008**)

يرى أتكنسون أنه إذا كان دافع النجاح أكبر من دافع تجنب الفشل فإن الأداء يصل إلى ذروته، وفي هذه الحالة نجد أن ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبتعدون عن المهام المضمونة ويفضلون الأعمال المتوسطة الصعوبة، وبالعكس عندما يكون دافع بلوغ النجاح أقل من دافع تجنب الفشل فيكون الموقف على النقيض حيث نجد أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة يبتعدون عن الأعمال المتوسطة الصعوبة ويختارون المهام السهلة جدا أو الصعبة جدا، لهذا يجب الاهتمام بدوافع النجاح وتنميتها وتقليص دوافع تجنب الفشل للحصول على دافع إنجاز أكبر (**Weiner Bernard, 1985**).

8-3 نظرية العزو:

تعد نظرية العزو من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل، فهي تهتم بفهم كيف يفسر الأفراد أسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الأكاديمية منها وغير الأكاديمية، فالعزو عملية معرفية يلجأ إليها الأفراد لتفسير أسباب سلوكياتهم وسلوكيات الآخرين من خلال البحث عن مصادر النجاح والفشل التي تكمن وراء هذه السلوكيات.(**أبو حويج مروان، أبو مغلي سمير، 2004**)

يعد عالم النفس برنارد واينر Bernard Weiner من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية، ولاسيما بالتعلم والتحصيل المدرسي، ويرى واينر أن لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة، الجهد، المعرفة، الحظ، المزاج، والاهتمامات، كما يصنف واينر هذه العوامل ضمن ثلاث مجموعات وهي :

-المجموعة الأولى: تتعلق بمصدر الضبط لدى الأفراد، فقد يكون داخلي (الموهبة- القدرة- الاستعداد المعرفي...) وقد يكون خارجي (صعوبة النشاط- الحظ- تحيز المعلم وغيرها).

فالطالب مثلا يعزو نجاحه وتفوقه إلى عوامل داخلية عندما يرى أن نجاحه يوم الامتحان كان بمجهوده، بينما يقدم عزوا خارجيا في تفسيره لنجاحه إلى تساهل المعلم أو سهولة الأسئلة.

-المجموعة الثانية: تتعلق بالعوامل الثابتة والغير ثابتة فقدرة التلميذ مثلا تعتبر ثابتة نسبيا عبر الزمن، بينما المجهود والحظ، والحالة المزاجية يمكن أن تتغير في أي لحظة، وترتبط هذه المجموعة بتوقعات الفرد بالنجاح أو الفشل في المستقبل، فإذا اعتقد أن سبب نجاحه أو فشله يعزى إلى عوامل ثابتة، فإنه سيتوقع النجاح أو الفشل في مثل هذه المهام في المستقبل، أما إذا عزا سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة، فإنه يتوقع تغير مثل هذه العزوات في المستقبل.

-المجموعة الثالثة: تتعلق بالعوامل القابلة للضبط والسيطرة وتلك الغير قابلة للضبط والسيطرة، فمثلا نحن نستطيع أن نتحكم في مقدار الجهد المبذول بينما من المفترض أننا لا نتحكم في حظوظنا أو في صعوبة المهمة، فإذا عزا الطالب نجاحه إلى عوامل قابلة للضبط فإنه يشعر بالفخر، ويتوقع

النجاح في المستقبل أما إذا عزا الطالب نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط والسيطرة فإنه يشعر بالعرفان والجميل ويأمل أن يصادفه مثل هذا الخط بالمستقبل (**الزغلول عماد عبد الرحيم، 2010**)

تعد هذه الأبعاد الثلاثة ذات أهمية كبيرة في فهم أنماط الأسباب التي يستخدمها المتعلم لتفسير سلوكه الإنجازي من جهة، ولتوضيح أسباب نجاحه أو فشله من جهة أخرى.

من خلال ما سبق عرضه لمختلف النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز نستخلص أن ماكليلاند في نظريته المتعلقة بالاستثارة الوجدانية يفسر السلوك الإنجازي انطلاقا من أسس انفعالية، فهو يعتبر الانفعال محددا مهما للسلوك المدفوع، فنحن حسب هذه النظرية نقوم بسلوك معين أو ننصرف عنه انطلاقا من توقعنا للسرور أو الضيق المرتبط أساسا بخبراتنا السابقة، أما أتكنسون فهو يؤكد على أسس معرفية انفعالية في تفسيره للسلوك فالميل إلى تحقيق النجاح أو تجنب الفشل تعد استجابات عاطفية تؤثر مباشرة على السلوك المرتبط بالإنجاز، فحسب هذه النظرية إذا كان دافع النجاح أكبر من دافع تجنب للفشل فإن دافعية الفرد للإنجاز تكون مرتفعة على عكس ما إذا كان الدافع لتجنب الفشل أكبر من الدافع للنجاح، أما وينر فهو يؤكد على أسس معرفية يعتقد بها الأفراد في تفسيرهم لأسباب نجاحهم أو فشلهم، وهي ما تعرف عنده بالعزوات والتي صنفها ضمن ثلاث مجموعات وهي مصدر الضبط، العوامل الثابتة والغير ثابتة والعوامل القابلة للضبط والسيطرة والغير قابلة.

9 -العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

بينت الدراسات بأن هناك عوامل عدة تؤثر في دافعية الأفراد للإنجاز، ومن بين أهم هذه العوامل نذكر ما يلي:

9-1 أساليب التنشئة الأسرية:

تعتبر الأسرة النظام الاجتماعي الأول الذي يتعامل معه الطفل والذي يبْني من خلاله ردود أفعاله وتصرفاته، ولقد أظهرت العديد من الدراسات الخاصة بأساليب تربية الطفل بأن التدريب المبكر

للأطفال على الاستقلالية، الاعتماد على النفس وإكسابهم مهارات معينة يولد لديهم دافعية عالية للإنجاز.

لقد ذكر ماكليلاند Mc Clelland سنة 1975 تجربة ماريون ونتربوتوم Marion) (Winterbotom التي شملت مجموعة تتكون من 29 طفل ذوي ثمانية أعوام من العمر، قيست دافعية الإنجاز لديهم ثم أجريت مقابلات مع أمهاتهم، فتوصلت إلى أن أمهات الأطفال الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الدافعية للإنجاز يتوقعن من أبنائهن أن يكونوا أكثر نشاطا واستقلالية، ويأملن أن يتعلم أولادهن في مرحلة مبكرة الأداء الجيد، و أن يحرزوا المراكز الأولى في المسابقات، كما يتوقعن من أبنائهن أن يختاروا أصدقاءهم بمفردهم وأن يعرفوا كيف يسيروا في طرقات المدينة لوحدهم، و على العكس من هذا فإن أمهات الأطفال الذين حصلوا على درجات منخفضة في الدافع للإنجاز فإنهن يفرضن قيودا أكثر على أبنائهن، كما أنهن لا يسمحن لهم أن يتخذوا قرارات هامة دون الرجوع إليهن (**ماكليلاند دافيد، 1975**).

كما أثبتت دراسات أخرى أن أمهات الأطفال ذوي دافع الإنجاز المرتفع اختلفن عن أمهات الأطفال ذوي دافع الإنجاز المنخفض في ثلاثة نقاط وهي: أن أمهات الأطفال مرتفعي الدافعية للإنجاز كن يملن إلى أن يضعن مستويات عالية من الأداء لأبنائهن، وكن يتوقعن السلوك الاستقلالي وسلوك الإتقان لأبنائهن وكن يثبنهن إثابات فيها الجانب الانفعالي، وذلك عن طريق تقبيلهم وإظهار الحب لهم. كما تبين أن الآباء الذين يمضون وقتا طويلا في اللعب مع أطفالهم لاسيما في السنوات الأولى من حياتهم، ترتفع لديهم مستويات الدافعية للإنجاز و ذلك بوصفها رد فعل لتشجيع الآباء لأداء الأبناء والثناء على إنجازاتهم، ويؤكد على ذلك كولمان Colman (1993) حيث يرى أن دافعية الأطفال تتأثر بمدى تشجيع وتحفيز الأولياء نحو الإنجاز، واتخاد المبادرات، والمنافسة (**Lieury Alain , Fenouillet Fabien ,2006**)

9-2 المستوى الثقافي للأسرة:

هناك علاقة وطيدة بين المستوى الثقافي للوالدين ونوع التربية التي يقدمانها إلى أبنائهما، معنى ذلك أن أساليب التنشئة الاجتماعية تختلف باختلاف المستوى الثقافي للوالدين، فالطفل الذي ينشأ في أسرة مثقفة ليس هو ذلك الطفل الذي ينشأ في أسرة جاهلة أو غير مثقفة، ولقد أجرى أبو المجد إبراهيم مجاهد الشوربجي سنة 1987 دراسته حول "العلاقة بين المستوى الثقافي للأسرة ودافعية الإنجاز" و ذلك على عينة من طلبة وطالبات السنة الثالثة بكلية التربية بجامعة الزقازيق، توصل فيها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومتوسطي المستوى الثقافي لصالح متوسطي المستوى الثقافي، وفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي و مرتفعي المستوى الثقافي في درجة دافعية الإنجاز لصالح مرتفعي المستوى الثقافي.

أما وولف Wolf فيعتبر أن المستوى الثقافي له صلة بالتحصيل الأكاديمي وبدافعية الطفل للإنجاز، وهو يرجع أهمية كبيرة للعوامل التالية:

- طموح الوالدين بالنسبة لتعليم الطفل.
- اهتمام الوالدين بالتحصيل الأكاديمي.
- الضغط الاجتماعي في البيت نحو التحصيل الأكاديمي.
- المكافأة التي تقدم على الإنجاز الأكاديمي .
- معرفة الوالدين بالتقدم العلمي.
- الترتيبات التي تعد لإحراز الأهداف التعليمية. (**زروالي وسيلة، 2003**).

وفي دراسة لأحمد شعبان محمد عطية سنة (1991) حول" الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من الثقافة الأسرية والتخصص الدراسي والجنس لدى طلبة الجامعة" على عينة من طلبة السنة الرابعة بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، تبين أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين دافعية الانجاز والثقافة الأسرية (**بلمقدم فاطمة، 2009**)

9-3 العوامل المدرسية:

تعتبر المدرسة المؤسسة التربوية والاجتماعية الهامة بعد البيت والأسرة في التأثير على سلوك الطفل ورعايتها له، حيث أن الطفل يقضي فيها فترة طويلة من حياته، وقد يكون هذا التأثير سلبيا أو إيجابيا، فعملية التعلم والتعليم عملية مستمرة ومتواصلة مع استمرار حياة الفرد، والطفل في المدرسة في تفاعل دائم مع أقرانه وأساتذته والإدارة التربوية المشرفة على خدمته، كل هذه الجماعة التربوية تلعب دورا هاما في النمو الاجتماعي وتعلم الأدوار والتحصيل الدراسي. وترى كلثم علي غانم أن التعليم أداة تعدل سلوك الفرد وتكسبه الخصائص النفسية المرتبطة بالإنجاز مثل الاستقلالية، الرغبة في النجاح، التوجه إلى المستقبل، المثابرة، فالمدرسة تعزز من القيم والسلوكيات التي تسهم في تحديد مكونات الشخصية عند التلميذ (**بني يونس محمد محمود، 2007**)

وقد ذكر زايد أن طرق التدريس وبعض الأساليب تؤثر وتعمل على الرفع من الدافع للإنجاز، أما عن علاقة هذا الأخير بنوع التخصص فقد بينت دراسة فورنر Forner وجود اختلاف بين الشعب الدراسية في الدافع للإنجاز، نظرا لكون بعضها تختار من طرف التلميذ، بينما شعب أخرى يوجهون إليها مجبرين (**رحماوي سعاد، 2009**).

9-4 قيم المجتمع:

من بين العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز، قيمة الإنجاز في المجتمع، فهناك مجتمعات تقدر الإنجاز، وتقدر الشخصيات المنجزة، وترفع من مكانتها.

لقد توصل ماكليلاند Mc Clelland إلى نتيجة مفادها أن المجتمع عندما يرى في دافعية الإنجاز قيمة يحرص عليها ويستهدفها في سلوك أفراده، فإنه يتخذ كافة الأساليب التي تضمن تدريب أبنائه على السلوك والنشاطات التي تحقق تلك القيمة وتتماشى معها، ويتخذ منها محورا للثواب والعقاب اتجاه هؤلاء الأبناء، كما توصل فيروف Verof(1975) في دراسته إلى أن الإنسان يحرص على أن يسلك سلوكا إنجازيا عندما يشعر بأن المجتمع الذي يعيش فيه يعزز هذا المسلك ويشجعه

بصفة دائمة، فالمجتمع يزود الفرد بمجموعة من القيم أو المعايير التي في ضوئها يبني سلما أو ميزانا يقوم من خلاله سلوكاته وسلوكات الآخرين، ثم إن قيم الفرد هي التي تحدد له ما يمكن أن يقبله أو يرفضه، وما يمكن أن يُقبل عليه أو ما يجب أن ينتهي عنه (**الأعسر صفاء، 1984**)

من خلال ما سبق نستنتج أن المجتمع عليه بكل أفراده و مؤسساته تثمين الإنجازات و تشجيعها بمختلف المكافئات المادية و المعنوية مثل الأرباح المالية و المراكز الاجتماعية المرموقة، لكي يتكون لدى الأفراد دوافع قوية للإنجاز.

10 -خصائص ذوي الدرجة العليا من الإنجاز:

يتفاوت الأفراد في مستوى الدافعية نظرا لتأثرها بالعديد من العوامل سواء الداخلية (خصائصهم، ميولهم واهتماماتهم) أو الخارجية أي البيئة المادية أو النفسية المحيطة بهم.

من خلال دراسة الخصائص الشخصية للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، تبين أنهم يتصفون ببعض السمات التي تميزهم عن غيرهم وهي كالتالي:

- يحبذ ذوي الدافع القوي للإنجاز المخاطرة المعتدلة في المواقف التي تتوافق مع قدراتهم الخاصة، وليس المواقف التي ترتكز على الحظ والتي لا يكون لهم فيها يد أو تأثير، كما أنهم يفضلون المهام المتوسطة الصعوبة بدلا من المهام السهلة جدا أو الصعبة جدا.
- يمتاز ذوي الدافعية العالية للإنجاز بمصدر ضبط داخلي (تعزيز داخلي)، حيث يتصفون بالسيطرة الذاتية والانجذاب الشديد نحو المهمة والمثابرة من أجل إنجازها، بصرف النظر عن المكافآت أو المعززات الخارجية، أي أنه يكون لديهم نزعة أو ميل داخلي كبير للإنجاز بدافع الإنجاز بحد ذاته وليس بدافع تحقيق المكافآت أو التعزيز.(**جبل فوزي محمد، 2001**)
- يميل ذوي الدافع للإنجاز إلى تحديد أهداف قابلة للتحقيق كما أنهم يتسمون بالواقعية والحرص الشديد على الوقت إذ أنهم لا يضيعونه فيما يرونه مستحيل التحقيق.
- يسعى ذوي الدافعية القوية للإنجاز إلى تحقيق أهدافهم اعتمادا على مجهوداتهم الفردية، اختياراتهم الشخصية، ويفضلون الوضعيات التي تسمح لهم بفرض مسؤولياتهم وحل المشاكل

التي تواجههم، فهم يتميزون باستقلال شخصيتهم، وتفردهم عن غيرهم، كما يتمتعون بقدر كبير من الثقة بالنفس، ويميلون إلى إنجاز أعمالهم بشكل متقن وجيد (**بني يونس محمد محمود، 2007**)

- إن الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع ومستوى القلق المنخفض يفضلون الوظائف التي تهيئ لهم فرصا معقولة من النجاح وعائدا ماديا معقولا، كما أنهم يفضلون المهن التي تحدث فيها تغيرات دائمة وتحديات مستمرة، وغالبا ما يفضلون العمل مع الخبراء بدلا من الأصدقاء.
- إن التلاميذ ذوي الدافعية العالية للإنجاز علاماتهم المدرسية والجامعية جيدة، كما أنهم يحققون تقدما أكثر وضوحا في المجتمع، والمرتفعون في دافع الإنجاز واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين الذين إما أن يقبلوا الواقع البسيط أو يطمحوا لواقع أكبر بكثير من قدراتهم.
- يتحمس ذوي الدافعية القوية للإنجاز إلى معرفة نتائج أدائهم وأعمالهم، لأن ذلك يسمح لهم بتحديد النجاح والفشل في تحقيق أهدافهم وبالتالي شعورهم بالرضا عن نشاطهم، كما ينتظر أن يكون مفهوم الذات إيجابيا لديهم وأن يكون أقرب للذات المثالية (**محي الدين أحمد حسن، 2000**).

بشكل عام من خلال سمات الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز، يمكننا أن نلخص أهمها فيما يلي: الشعور بالمسؤولية، الاستقلالية والثقة بالنفس، السرعة في أداء المهام والحرص على أهمية الوقت، الإتقان في العمل والإصرار من أجل الوصول للهدف، الواقعية، قبول التحدي المعتدل، التميز بمصدر ضبط داخلي.

نحاول فيما يلي وضع جدول مقارنة بين ذوي الدافع المرتفع للإنجاز وذوي الدافع المنخفض للإنجاز لنبين خصائص كل نمط:

جدول رقم–2– مقارنة بين ذوي الدرجة العليا و ذوي الدرجة الدنيا من الإنجاز

خصائص ذوي الدرجة العليا من الانجاز	خصائص ذوي الدرجة الدنيا من الانجاز
-يفضلون المهام المتوسطة الصعوبة – قدرة كبيرة على إيجاد حلول للمشكلات الصعبة -التمتع بقدر كبير من الثقة بالنفس -الواقعية و الحرص الشديد على الوقت إذ أنهم لا يضيعونه فيما يرونه مستحيل -السعي للامتياز و التفوق -الرغبة في النجاح والأداء الأفضل -القدرة على مواجهة خبرات الفشل وبدل المزيد من الجهد من أجل النجاح.	-يفضلون المهام الصعبة جدا أو السهلة جدا -تجنب المشكلات والتوقف عن حلها بمجرد مواجهة بعض الصعوبات. -مفهوم سلبي للذات -درجة مخاطرة مرتفعة جدا أو منخفضة جدا -توقعات مستقبلية متواضعة. -لا يحاول أن يسلك سبل النجاح -يكونون أكثر استجابة للفشل منه إلى النجاح

يبين الجدول رقم –2– مقارنة بين ذوي الدرجة العليا من الإنجاز وذوي الدرجة الدنيا من الإنجاز بشكل عام، وبالتالي يمكننا أن نلخص أهم السمات التي تميز ذوي الدرجة المرتفعة عن ذوي الدرجة المنحفضة للإنجاز فيما يلي: الشعور بالمسؤولية، الاستقلالية والثقة بالنفس، السرعة في أداء المهام والحرص على أهمية الوقت، الإتقان في العمل والإصرار من أجل الوصول للهدف، الواقعية، قبول التحدي المعتدل، التميز بمصدر ضبط داخلي.

11 – قياس الدافعية للإنجاز:

استخدم العلماء والباحثون عدة مقاييس لقياس الدافعية للإنجاز، إلا أن جميعها يندرج ضمن نوعين من المقاييس:

11–1 المقاييس الإسقاطية:

عبارة عن اختبارات نجعل فيها المفحوص يسقط ذاته أو مشاعره من خلال التعبير على موضوع ما (صورة، بقعة حبر، أو غيرها...) فنتعرف من خلال ذلك التعبير على سمات شخصيته ودوافعه.

قام ماكليلاند وزملاؤه Mc Clelland et all (1953) بإعداد اختبار لقياس الدافعية للإنجاز، يتكون هذا الاختبار من مجموعة من أربعة صور، حيث قام ماكليلاند باشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي أعده موراي H.Murray سنة (1983) أما البعض الآخر فقد قام ماكليلاند بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز.

يقوم الباحث بعرض كل صورة من الصور الأربعة في أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية، ثم يطلب منهم بعد ذلك كتابة قصة تتطلب الإجابة على أربعة أسئلة لكل صورة من الصور، والأسئلة هي كالتالي:

1- ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟
2- ما الذي أدى إلى هذا الموقف، ماذا حدث في الماضي؟
3- ما محور التفكير؟ ما المطلوب أداؤه؟ ومن الذي يقوم بهذا الأداء؟
4- ماذا سيحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المفحوص بسرد قصة تحمل الإجابة عن الأسئلة الأربعة السابقة بالنسبة لكل صورة في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق، ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي 20 دقيقة.

يرتبط هذا الاختبار أصلا بالتخيل الإبداعي ويتم تحليل القصص المبنية من خيال المفحوص باستخراج العناصر التي تدل على مستوى دافعية الإنجاز.

لما بدأ النقد يوجه إلى أساليب القياس الإسقاطية حاول البعض إدخال بعض التعديلات على هذه الأساليب، فقامت فرنش French بوضع مقياس الاستبصار (FTI) (French Testenischt) في ضوء تصور ماكليلاند لتقدير صور وتخيلات الإنجاز، حيث وضعت جملا مقيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك، يستجيب لها المبحوث باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسيره للمواقف التي يشتمل عليها البند أو العبارة (**رحماوي سعاد، 2009**)

كما قام أرنسون (Aronson) بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم وذلك لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال.

لقد تعرضت هذه الطرق والأساليب الإسقاطية في قياس الدافع للإنجاز للنقد الشديد من جانب العديد من الباحثين، إذ يرى البعض أن هذه الطرق الإسقاطية ليست مقاييس على الإطلاق، ولكنها تصف انفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه، كما أن طريقة تصحيحها تحتاج إلى وقت كبير وتتسم بالذاتية، هذا بالإضافة إلى انخفاض ثبات وصدق هذه الطرق الاسقاطية (**بكير مليكة، 2011**)

11-2 المقاييس الموضوعية:

قام الباحثون بإعداد مقاييس موضوعية لقياس الدافع للإنجاز، حيث أن بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس وينر وكوكلا Weiner et Kukla(1970)، كما قام كوستلر (1967) بوضع مقياس الدافع للإنجاز لدى الطلاب الأمريكيين، بينما قام كل من مهربيان Mehrabian (1968) وهيرمنز Hermans (1970) بوضع مقياس يقيس الدافع للإنجاز للكبار.

كما قام سميث Smith (1973) بتصميم استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الراشدين، وكان يتكون في صورته الأصلية من 103 سؤال، لينتقي منها عشر عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد من حيث دافعية الإنجاز ثم تحقق الباحث من مدى صدق وثبات الاستبيان بأكثر من طريقة وحصل على نتائج مرضية.(**موسى رشاد عبد العزيز، 1994**)

كما قام ريشارد لين وطوني كاسيدي Tony Cassidy et Richard Lynn (1989) بتصميم استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الكبار، وكان هذا الاختبار يتكون من 102 بند وثم اختيار 49 بند في ضوء نتائج استعمالها لتقنية التحليل العاملي، وقدما بيانات وافية عن صدق وثبات الاستبيان.

وفي مقابل ذلك نجد أن بعض الباحثين قاموا بإعداد مقاييس الدافعية للإنجاز من خلال الاستعانة بالمقاييس السابقة الذكر مثل مقياس محمود عبد القادر (1978)، زكريا الشربيني (1981)، باسم السامراتي وشوكت الهيازعي (1988)، ممدوح الكناني (1990) (**قشقوش إبراهيم، منصور طلعت، 1979**).

خلاصة :

تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية، وبعد عرض التعاريف المقدمة من طرف مختلف الباحثين توصلنا إلى أن الدافعية حالة داخلية وظروف خارجية تستثير سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وحاولنا التمييز بين مفهوم الدافعية وبعض المفاهيم الأخرى التي كثيرا ما تكون مثيرة للسلوك وتتداخل مع الدافعية كالحاجة، الحافز، الباعث والعادة. كما تطرقنا إلى مختلف النظريات التي تناولت هذا المفهوم في مقدمتها النظرية السلوكية التي يمثلها سكينر والذي يعطي أهمية كبيرة للتعزيز الذي يعقب الاستجابة ، أما النظرية الإنسانية فتقوم على أساس أن سلوك الإنسان موجه نحو تحقيق حاجات عليا كتحقيق الذات وهذا ما بينه في هرمه للحاجات، أما نظرية التحليل النفسي فهي تعتبر الدافعية تعبير لا شعوري للرغبات العدوانية والجنسية، فهي تركز على دور الغرائز اللاشعورية في تحريك السلوك وخاصة الدافع الجنسي.

تناولنا بالدراسة أيضا أنواع الدوافع التي تنقسم إلى دوافع أولية تؤدي وظيفة بيولوجية هامة تتمثل في المحافظة على بقاء الكائن الحي واستمرار النوع، وأخرى ثانوية وهي دوافع مكتسبة من المواقف البيئية المختلفة، كما قدمنا في هذا الفصل بعض التعاريف حول الدافعية للإنجاز توصلنا من خلالها أنها استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، السعي للتفوق، المثابرة والتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه، كما قمنا بتقديم بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز كنظرية العزو والتي تعتبر أن الفرد لا يكتفي فقط بالاستجابة للأحداث، بل يسعى للبحث عن الأسباب والتنبؤ بالسلوك المستقبلي، أما أتكنسون فيفسر السلوك الإنجازي من خلال أربعة عوامل عاملان يتعلقان بالفرد وعاملان بالمهمة، كما حاولنا البحث في العوامل المؤثرة في دافعية الأفراد للإنجاز والمتمثلة في التنشئة والمستوى الثقافي للأسرة وكذا بعض العوامل المدرسية وفي الأخير حاولنا حوصلة أهم خصائص أو سمات الشخص المنجز لننهي بحثنا بمقاييس الدافعية للإنجاز والتي تندرج ضمن المقاييس الإسقاطية والمقاييس الموضوعية.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

أ/الدراسة الاستطلاعية:

تمهيد

1- عينة الدراسة الاستطلاعية

2- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

3- أداة الدراسة

4- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

ب/الدراسة الأساسية:

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

3- خصائص عينة الدراسة الأساسية

4- وصف أداة الدراسة

5 إجراءات تطبيق أداة الدراسة

6- أساليب المعالجة الإحصائية

أ/ الدراسة الإستطلاعية

تمهيد:

تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة منهجية غاية في الأهمية قبل الانطلاق في إجراء الدراسة الأساسية، بحيث كان الهدف منها تجاوز الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية، وذلك بالتعرف على مجتمع الدراسة وتحديد خصائصه، وكذا التأكد من أن أداة القياس المستعملة (مقياس الدافعية للإنجاز) يتمتع بالخصائص السيكومترية التي يتطلبها البحث العلمي من حيث الصدق والثبات بالإضافة إلى اكتساب خبرة التطبيق.

1-عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية 30 طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانية (ل.م.د) بجامعة تلمسان تخصص علم النفس وعلوم التربية.

2-خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

2-1 الجنس:

جدول رقم -3- يوضح جنس عينة الدراسة الاستطلاعية

الجنس	العدد	النسب المئوية
ذكور	10	٪33,33
إناث	20	٪66,66
المجموع	30	٪100

يبين الجدول رقم -3- جنس عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث أن النسبة المئوية للطالبات كان أكبر مقارنة بنسبة الطلاب.

1-2- نمط التوجيه : اختياري/ إجباري :

جدول رقم -4- يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نمط التوجيه

نمط التوجيه	العدد	النسب المئوية
اختياري	20	٪66,66
إجباري	10	٪33,33
المجموع	30	٪100

يبين الجدول رقم -4- نمط التوجيه بالنسبة لعينة الدراسة الاستطلاعية حيث أن النسبة المئوية للطلبة الموجهين توجيها اختياريا أكبر من نسبة الطلبة الموجهين توجيها إجباريا.

3-وصف أداة الدراسة:

أعد هذا المقياس هـ،ج،م هيرمنز H,J,M Hermans (1970) من جامعة نيجمرجن Nijmergen بهولندا بعد جملة من الدراسات المكثفة بعنوان A questionnaire Mesure of Achievement Motivation، يتكون هذا المقياس في صورته الأصلية من 29 عبارة متعددة الاختيار، مشتقة أساسا من التحليل الجمعي ل90 عبارة متعددة الاختيار، وعند صياغته لعبارات المقياس استخدم الصفات العشر التي تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل وهي:

مستوى الطموح المرتفع- السلوك الذي تقل فيه المخاطرة- القابلية للتحرك إلى الأمام- المثابرة- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات- إدراك سرعة مرور الوقت- الاتجاه نحو المستقبل- اختبار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف- البحث عن التقدير- الرغبة في الأداء الأفضل.

ولقد قام فاروق عبد الفتاح موسى باقتباسه وتعريبه سنة 1981، غير أنه حذف عبارة واحدة لكنه لم يشر إلى محتواها وبالتالي تصبح النسخة العربية من المقياس مكونة من 28 عبارة بواقع 19 بندا موجبا و9 بنود سالبة .

4-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

4-1 ثبات و صدق مقياس الدافعية للإنجاز:

4-1-1 الثبات:

4-1-1-1 الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

- توصل هيرمنز سنة 1970 إلى معاملات ثبات على ثلاث عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية، تلاميذ المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية تبلغ على التوالي 0,80، 0,82، 0,80.

أما عند تطبيقه لمقياس الدافع للإنجاز على عينة من 125 طالبا من طلبة الجامعة توصل باستخدام معامل ألفا كرونباخ إلى معامل ثبات يقدر ب 0,82.

- أما فاروق عبد الفتاح موسى (1981) بعد تطبيقه للمقياس على عينة شملت 598 فردا بواقع 372 من الذكور و 226 من الإناث، ينتمون إلى المراحل الابتدائية والثانوية والجامعية في محافظة الشرقية بمصر، يتراوح مدى العمر لديهم من 13 إلى 24 سنة، توصل إلى معاملات الثبات التالية بحساب معامل ألفا كرونباخ:

فيما يتعلق بالذكور 0,803.

فيها يتعلق بالإناث 0,643.

4-1-1-2 الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

قام فاروق عبد الفتاح موسى بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في نصف المقياس المكون من البنود ذات الترتيب الفردي، ودرجاتهم في البنود ذات الترتيب الزوجي، وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون توصل إلى معاملات الثبات التالية في نصف الاختبار والاختبار ككل على التوالي:

فيما يتعلق بالذكور 0,772، 0,871

فيما يتعلق بالإناث 0,724، 0,839

فيما يتعلق بالعينة الكلية 0,765، 0,86 (**محمد النوبي محمد علي، 2010**)

4-1-2 الصدق:

4-1-2-1 الصدق الذاتي:

توصل هيرمنز (1970) عند حساب الصدق الذاتي إلى معاملات الصدق التالية :

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية 0,89

لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية 0 ,90

لدى تلاميذ المرحلة الثانوية 0,89

4-1-2-2 صدق المحكمين:

لقد استخدم فاروق عبد الفتاح موسى (1981) صدق المحكمين، و ذلك بعرض صور من المقياس على ثمانية محكمين من المشتغلين في ميدان علم النفس التربوي والقياس النفسي، وطلب منهم تحديد :

أولا: ما إذا كانت الفقرة تنتمي إلى دافع الانجاز أو لا .

ثانيا : تحديد ايجابية أو سلبية الفقرة .

وتوصل إلى ما يلي: دلت تقديرات المحكمين على أن كافة فقرات المقياس تنتمي إلى الدافع للانجاز حيث أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين لم تقل عن 87,5٪

كما اتفق المحكمين على أن المقياس يتضمن تسع فقرات سالبة و هي الفقرة 1-3-4-9-10-15-16-27-28 و باقي الفقرات موجبة و التي عددها 19

4-1-2-3 الصدق التجريبي:

لقد قام فاروق عبد الفتاح موسى بحساب الصدق التجريبي على عينة عشوائية بلغ عددها 200 فردا مناصفة بين الذكور والإناث، و ذلك بحساب معامل الارتباط بين درجاتهم على مقياس

الدافع للانجاز ودرجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام، فبلغت قيمة معامل الارتباط 0،67 **(محمد النوبي محمد علي، 2010)**

لقد قامت الطالبة في دراستها بإدخال بعض التعديلات في صياغة بعض الفقرات بما يتناسب وطبيعة العينة دون إحداث أي تغيير في المعنى مثلا استبدال صياغة بعض الفقرات التي تشير إلى الثانوية باستعمال كلمة جامعة، و هي الفقرات رقم (2-6-11-18-23-25-28).

كما تمّ استبدال الفقرات التي تشير إلى مدرسي باستعمال كلمة دراسي و هي الفقرة (9-10)

4-2 ثبات و صدق المقياس في الدراسة الحالية:

4-2-1 الثبات:

4-2-1-1 الثبات بطريقة إعادة الاختبار:

تمّ تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز على عينة استطلاعية بلغ عددها 30 طالبا وطالبة مرتين بفارق زمني مدته 15 اليوم، ثمّ تمّ حساب معامل الارتباط بين إجابات الطلبة في المرتين وذلك بغرض التأكد من ثبات المقياس، حيث بلغت النتيجة المتوصل إليها 0,72 وهي دالة إحصائيا عند 0,01 مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته لهذه الدراسة.

4-2-1-2 الثبات بطريقة التجزئة النصفية : Split Half

اعتمدت الطالبة على أسلوب التجزئة النصفية حيث قامت بتجزئة فقرات المقياس إلى جزأين متساويين الجزء الأول يمثل الفقرات الفردية والجزء الثاني يمثل الفقرات الزوجية، ثمّ قامت بحساب معامل الارتباط بينهما فنتج معامل ثبات نصف الأداة، وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون Spearman Brown توصلنا إلى أن قيمة معامل الثبات المحسوبة هي0,71 وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01، وهي قيمة ذات شدة مرتفعة وجد مرضية.

4-2-2-3 الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (α):Alpha Cronbach

بعد حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ (α) وذلك لحساب الثبات الخاص بمقياس الدافعية للإنجاز المكون من 28 فقرة، ثم التوصل إلى أن قيمة (α) تساوي 0,63 وهي قيمة ذات شدة مرتفعة مما يبين تناسق فقرات المقياس.

الجدول رقم –5– يوضح قيم ثبات مقياس الدافعية للإنجاز حسب طريقة إعادة الاختبار والتجزئة النصفية و ألفا كرونباخ

الطريقة	قيمة ر	قيمة ر S.H	قيمة α
القيمة	0,72	0,71	0,63

يبين الجدول رقم –7– أن معاملات الثبات التي توصلت إليها الباحثة هي معاملات ثبات مرتفعة تطمئنها على صلاحية أداة بحثها.

4-2-2 الصدق

4-2-2-1 الصدق الذاتي :

يعرف الصدق الذاتي بأنه "صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هي الميزان الذي ينسب إليه صدق الاختبار، ولما كان ثبات الاختبار يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسه إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة التي أجري عليها في أول الأمر لهذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي"(**أبو حويج مروان، 2002: 137**)

يحسب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة، وتحصلنا بعد حسابه عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية و المصحح بمعادلة سبيرمان براون على معامل ارتباط

يساوي 0,71، وبالتالي قدر معامل الصدق الذاتي ب 0,84 وهذا يعني أن الأداة على قدر عالي من الصدق.

4-2-2-2 الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية):

إن المقارنة الطرفية من الطرق الإحصائية الهامة في قياس الصدق، حيث يرى مقدم عبد الحفيظ (**2003: 404**) أنها: "تقوم في جوهرها على مقارنة متوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس الميزان، بالنسبة لتوزيع درجات الاختبار، ولذلك سميت بالمقارنة الطرفية باعتمادها على الطرف الممتاز والطرف الضعيف في الميزان."

و عليه فقد قمنا بتطبيق الخطوات التالية في حساب صدق المقارنة الطرفية:

1-رصد مجموع علامات كل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية على فقرات المقياس.

2-ترتيب مجموع علامات أفراد العينة تنازليا.

3- سحب 33٪ من طرفي التوزيع لنحصل على مجموعتين متطرفتين

4- حساب المتوسط الحسابي و التباين لكل مجموعة، ثمّ تطبيق قانون **"ت"** لدلالة الفروق بين المتوسطات ولقد تحصلنا على النتيجة التالية:

جدول رقم -6- يوضح قيمة الصدق التمييزي على مقياس الدافعية للإنجاز

العينات / المتغير	العينة العليا ن=10		العينة الدنيا ن=10		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع				
الدافعية للإنجاز	105,10	3,90	89,50	4,94	18	5,69	2,88	0,01

يبين الجدول رقم -6- الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في مقياس الدافعية للإنجاز و الذي بلغ 5،69 والذي يدل على درجة عالية من الصدق.

ب/ الدراسة الأساسية:

تمهيد:

بعد الانتهاء من إجراء الدراسة الاستطلاعية وتحقيق الأهداف المرجوة منها، بادرنا بإجراء الدراسة الأساسية وذلك عن طريق تطبيق أداة البحث على عينة الدراسة الأساسية بعد تحديد طريقة اختيارها وخصائصها، بهدف جمع المعطيات والبيانات التي تدخل في إطار التحقق من فرضيات البحث والإجابة عن تساؤلاته.

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة الدراسة هي التي تفرض على الباحث المنهج الواجب إتباعه في البحث وفي دراستنا هذه لجأنا إلى استخدام المنهج الوصفي ، وذلك باعتباره الأكثر استخداما في دراسة الظواهر النفسية والاجتماعية، و كذا كونه الأنسب للموضوع المدروس الذي هدفنا من خلاله إلى معرفة العلاقة بين نمط التوجيه الجامعي والدافعية للانجاز.

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي بغية وصف الظاهرة ، ومحاولة التوصل إلى وضع استنتاج من خلال التحليل الذي سيساهم في الكشف عن وجود أو عدم وجود علاقة بين نمط التوجيه الجامعي والدافعية للانجاز.

2- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

يتمثل المجتمع الذي اتخذته الباحثة مجالا بشريا لبحثها في طلبة الجامعة تخصص علم النفس وعلوم التربية بجامعة تلمسان، و الذين يزاولون دراستهم في مستوى السنة الثانية (ل.م.د) والمقدّر عددهم ب 410 طالبا بواقع 308 إناث و 102 ذكور. و لقد قمنا بتحديد السنة الثانية لكي

نتمكن من الحصول على نتائج تحصيلهم الدراسي السنوي الخاص بالسنة الأولى و ذلك بالرجوع إلى محاضر النقاط الخاصة بالطلبة و الموجودة على مستوى إدارة القسم.

لقد تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بصفة قصدية أي أن الطالبة وزعت المقياس على كافة طلبة السنة الثانية تخصص علم النفس و علوم التربية في الأفواج التسعة (7 أفواج لعلم النفس وفوجين لعلوم التربية) إلا أنها لم تتمكن من تسليم المقياس لكافة الطلبة وهذا بسبب الغياب المتكرر لهؤلاء، كما لم تقم بتوزيع المقياس على عينة الدراسة السيكومترية و الذين قدر عددهم ب30طالب وطالبة، وبهذا فقد اشتمل حجم عينة الدراسة الأساسية على مائتان و ستة عشر-216- طالبا و طالبة أي ما يعادل نسبة 52, 68٪، بعد استبعاد 24 استمارة غير صالحة (غير مملوءة تماما، مشطبة بطريقة خاطئة أو غير كاملة) من أصل 240 استمارة ثم توزيعها.

أما فيما يخص كيفية التعرف على نمط التوجيه الجامعي ما إذا كانت إجباريا أم اختياريا فلقد قمنا بالتعرف عليه من خلال طرح السؤال التالي على الطلبة: أذكر بالترتيب الشعب الأربعة الأولى التي قمت باختيارها في بطاقة الرغبات الخاصة بالبكالوريا (**أنظر الملحق رقم 2**)

3-خصائص عينة الدراسة الأساسية:

لقد تميزت عينة الدراسة الأساسية بالخصائص التالية:

3-1 حسب الجنس:

جدول رقم -7- يوضح جنس عينة الدراسة الأساسية

الجنس	العدد	النسب المئوية
ذكور	72	٪33,33
إناث	144	٪66,66
المجموع	216	٪100

يبين الجدول رقم -7- توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس و نلاحظ أن العينة تحتوي على 144 إناث أي ما يعادل نسبة 66,66٪، و 72 ذكور أي ما يعادل 33,33٪ وهذا يدل على أن نسبة الإناث يفوق نسبة الذكور في الدراسة الأساسية وهو ما نلاحظه أيضا في نسبة المجتمع الأصلي.

3-2 نمط التوجيه : اختياري/ إجباري :

جدول رقم -8- يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نمط التوجيه

نمط التوجيه	العدد	النسب المئوية
اختياري	138	٪63 ,88
إجباري	78	٪36,11
المجموع	216	٪100

يبين الجدول رقم -8- توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب نمط التوجيه (اختياري/إجباري) حيث نلاحظ أن النسبة المئوية للطلبة الموجهين توجيها اختياريا أكبر من نسبة الطلبة الموجهين إجباريا.

4-وصف أداة الدراسة:

يتكون مقياس الدافع للإنجاز لهيرمنز تقنين وترجمة فاروق عبد الفتاح موسى من 28 عبارة أو فقرة مصاغة على شكل جمل ناقصة يليها أربع أو خمس عبارات أ، ب، ج، د، أو أ، ب، ج، د، هـ ويوجد أمام كل عبارة مكملة لها قوسين، يطلب من المفحوص وضع إشارة (×) أمام العبارة التي يعتقد أنها تكملة للجملة.

4-1 أبعاد الاختبار:

عبارات المقياس مصاغة في الاتجاهين الايجابي و السلبي بواقع 19 بندا موجبا، وتسعة بنود سالبة وهي كالتالي:

جدول رقم-9- يوضح توزيع فقرات مقياس الدافعية للإنجاز على بعديه الإيجابي والسلبي

الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
-17-14-13-12-11-8-7-6-5-2 -25-24-23-22-21-20-19-18 .26	28-27-16-15-10-9-4-3-1

4-2 طريقة إعطاء الأوزان :

تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة ايجابية الفقرة أو سلبيتها، حيث أنه في الفقرات 19 الموجبة تعطى الإجابات أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي، أما في حالة الفقرات التسع السالبة فتعطى الإجابات أ، ب ،ج ، د، هـ الدرجات 1، 2، 3، 4، 5 على التوالي.

4-3 مستويات الاختبار :

من الدرجة 28 إلى الدرجة 64 يعني دافعية منخفضة للإنجاز.

من الدرجة 64 إلى الدرجة 129 يعني دافعية مرتفعة للإنجاز.(**بودربالة شهرزاد، 2003**)

5-إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

قامت الطالبة بتطبيق أداة الدراسة الأساسية على عينة من طلبة السنة الثانية تخصص علم النفس وعلوم التربية بجامعة تلمسان خلال السداسي الثاني من العام الدراسي 2012-2013، تحديدا مع بداية شهر أفريل، ولقد استغرق توزيع الأداة و جمعها 3 أسابيع، ثم قمنا بتصحيح وتفريغ

البيانات ومعالجتها إحصائيا بواسطة برنامج SPSS إصدار رقم 15، كما اعتمدنا على كشوفات الطلبة وذلك للحصول على معدلاتهم السنوية للعام الدراسي 2011-2012، ثمّ قمنا بعد ذلك بعرض وتفسير النتائج.

6-أساليب المعالجة الإحصائية:

قصد اختبار الفرضيات التي وضعتها الباحثة لدراستها، قامت باستخدام المؤشرات الإحصائية التالية:

-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة استجابات عينة الدراسة.

-التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة وتحديد نسب الإجابات.

- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) والتجزئة النصفية (Split Half) لحساب ثبات الأداتين.

- معامل الارتباط لبرافي بيرسون (Bravais Pearson) لدراسة الفرضيات الارتباطية.

-معامل ت (T Student) لدراسة الفرضيات الفرقية.

وقد اعتمدت الطالبة عند قيامها بحساب المؤشرات الإحصائية المذكورة على نظام المجموعة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS إصدار رقم 15.

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2- عرض نتائج الفرضية الثانية

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض نتائج الفرضية السادسة

تمهيد:

بعد عملية تطبيق أداة البحث على عينة الدراسة وجمع معطياتها قامت الطالبة بحساب المؤشرات الإحصائية المناسبة بهدف اختبار فرضيات بحثها وتحصلت على النتائج التالية:

1-عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي.

جدول رقم -10-يوضح نتائج اختبار (ت) لدراسة الفرق فيما يخص مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي.

نمط التوجيه / الدافعية	التوجيه الاختياري ن= 138		التوجيه الإجباري ن= 78		ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة	الفرق لصالح
	م	ع	م	ع				
	99,21	8,38	96,57	9,71	2,098	1,96	دال عند 0 ,05	الموجهين اختياريا

يبين الجدول رقم -10- المتعلق بدراسة الفرق فيما يخص مستوى الدافعية للإنجاز باختلاف نمط التوجيه الجامعي لدى الطلبة، بأن هناك فروقا لها دلالة إحصائية بين الطلبة الذين وجهوا توجيها إجباريا والطلبة الذين وجهوا توجيها اختياريا فيما يخص مستوى الدافعية للإنجاز، حيث بلغت قيمة(ت) المحسوبة 2,098و هي قيمة دالة إحصائيا عند 0,05 لصالح الطلبة الموجهين توجيها اختياريا.

2-عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه يختلف مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي.

جدول رقم –11– يوضح نتائج اختبار (ت) لدراسة الفرق فيما يخص التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي.

نمط التوجيه / التحصيل	التوجيه الاختياري ن= 138		التوجيه الإجباري ن= 78		ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة	الفرق لصالح
	م	ع	م	ع				
	10,92	1,09	10,56	1,04	2,292	1,96	دال عند 0,05	الموجهين اختياريا

يبين الجدول رقم –11– المتعلق بدراسة الفرق فيما يخص مستوى التحصيل الأكاديمي باختلاف نمط التوجيه الجامعي لدى الطلبة، بأن هناك فروقا لها دلالة إحصائية بين الذين وجهوا توجيها إجباريا والذين وجهوا توجيها اختياريا فيما يخص التحصيل الأكاديمي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 2 ,292 وهي أكبر من (ت) الجدولية مما يدل على أنها دالة إحصائيا عند 0,05 لصالح الطلبة الموجهين توجيها اختياريا.

3–عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الذين وجهوا توجيها اختياريا باختلاف الجنس.

جدول رقم –12– يوضح نتائج اختبار (ت) لدراسة الفرق فيما يخص الدافعية للإنجاز بالنسبة للطلبة الموجهين اختياريا باختلاف الجنس.

الجنس / الدافعية	الذكور ن =31		الإناث ن =107		ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة	الفرق لصالح
	م	ع	م	ع				
	98 ,80	9,19	99,33	8,17	0,309	1,96	غير دال	

يبين الجدول رقم -12- المتعلق بدراسة الفرق فيما يخص مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموجهين اختياريا باختلاف الجنس، أن قيمة (ت) بلغت 0,309 وهي غير دالة إحصائيا، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الدافعية للإنجاز بالنسبة للطلبة الذين وجهوا توجيها اختياريا.

4-عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الذين وجهوا توجيها إجباريا باختلاف الجنس.

جدول رقم -13- يوضح نتائج اختبار (ت) لدراسة الفرق فيما يخص الدافعية للإنجاز بالنسبة للطلبة الموجهين إجباريا باختلاف الجنس.

الجنس / الدافعية	الذكور ن =41		الإناث ن = 37		ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة	الفرق لصالح
	م	ع	م	ع				
	93,41	9,33	100,08	8,99	3,205	2,576	دال عند 0 ,01	الإناث

يبين الجدول رقم -13- المتعلق بدراسة الفرق في مستوى الدافعية للإنجاز باختلاف الجنس بالنسبة للطلبة الذين وجهوا توجيها إجباريا بأن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 3,205 وهي أكبر من (ت) الجدولية، بالتالي يمكن القول بأنها دالة عند 0,01 وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

5-عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

الجدول رقم –14– يوضح حساب معامل الارتباط بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

	ن	درجة الحرية	ر المحسوبة	ر الجدولية	مستوى الدلالة
معامل الارتباط	72	70	0,226	0,232	غير دالة

يبين الجدول رقم –14– المتعلق بحساب الارتباط بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب بأن قيمة (ر) المحسوبة تساوي 0,226 وهي أصغر من قيمة (ر) الجدولية ، بالتالي هي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0,05، مما يدل على أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

6–عرض نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

الجدول رقم –15– يوضح حساب معامل الارتباط بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

	ن	درجة الحرية	ر المحسوبة	ر الجدولية	مستوى الدلالة
معامل الارتباط	144	142	0,366	0,228	دال عند 0,01

يوضح الجدول رقم –15– المتعلق بحساب الارتباط بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات أن قيمة (ر) المحسوبة تساوي 0,366 وهي أكبر من قيمة (ر) الجدولية، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01، مما يشير إلى تحقق الفرضية القاضية بوجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

الفصل السادس:

مناقشة نتائج الدراسة

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة

تمهيد:

بعد الانتهاء من عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ستتطرق الباحثة في هذا الفصل إلى مناقشتها وذلك في ضوء الدراسات السابقة والأطر النظرية المفسرة للمتغيرات المدروسة في هذا البحث وفقا لترتيب الفرضيات.

1 - مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق اختبار (ت) لدراسة الفروق، و تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لصالح الطلبة الموجهين توجيها اختياريا.

تتشابه نتائج دراستنا مع دراسة قدوري خليفة (**2012**) تحت عنوان "الرضا عن التوجيه وعلاقته بالدافعية للإنجاز" على عينة مكونة من 160 تلميذا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

كما جاءت مشابهة لدراسة خويلد أسماء (**2005**) بعنوان "الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر" على عينة مكونة من 2079 تلميذ منهم 1747 موجهين حسب رغبتهم و332 موجهين بغير رغبة، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم والتلاميذ الموجهين بغير رغبة في الدافعية للإنجاز لصالح الموجهين برغبة.

كما تختلف نتائج دراستنا مع دراسة العرفاوي ذهبية (**2009**) بعنوان "أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي" والتي أجريت على عينة بلغت 231 تلميذا وتلميذة منهم 70 ذكور و161 إناث. توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد

فروق بين التلاميذ الموجهين على أساس الرغبة والتلاميذ الموجهين بدون رغبة في الدافعية للإنجاز، وأرجعت السبب إلى بذل التلاميذ لمجهودات معتبرة في أداء واجباتهم ومراجعة دروسهم، كما أنهم يتميزون بالجدية في العمل ويعملون بدون تعب لمدة طويلة ويحاولون الوصول إلى مراكز مرموقة في المجتمع، وهذا ما زاد من دافعيتهم للإنجاز.

كما أن نتائج دراستنا جاءت مخالفة لنتائج دراسة زروالي وسيلة (**2003**) بعنوان "العلاقة بين الرضا عن التوجيه والدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة" حيث توصلت إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه والدافع للإنجاز لدى أفراد العينة والمقدرة ب 300 طالب حيث بلغت قيمة ر0،053.

يمكننا تفسير نتائج دراستنا في ضوء ما جاء به سكينر Skinner إذ يرى أن الدافعية تنشأ لدى الأفراد من توابع السلوك أي ما الذي سيحصل عليه الفرد بعد قيامه بالسلوك، فهو يرى أن هناك توابع لسلوك الدراسة وهي إما القيمة المالية المترتبة عن السلوك، أو المستقبل أي ماذا سيصبح المتعلم عندما ينهي دراسته.(**غباري ثائر أحمد، 2008**).

من هنا نعتبر أن الطالب إذا كان في الأصل غير راغب في دراسة تخصص معين وغير راغب عن العمل الذي سيترتب عنه مستقبلا فما الذي سيستثير دافعيته للإنجاز باعتبار أنها القوة المحركة التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق النجاح وما الذي سيدفعه إلى بذل الجهد والمثابرة، على عكس الطالب الراضي عن توجيهه الذي يسعى إلى بذل أقصى جهد لديه من أجل الامتياز والتفوق.

2 - مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

يختلف مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق اختبار (ت) لدراسة الفروق، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الأكاديمي لصالح الطلاب الموجهين توجيها اختياريا.

تتفق نتائج دراستنا مع تلك التي توصل إليها صالح و آخرون من خلال دراسة قاموا بها كشفت عن وجود علاقة بين الرغبة في التخصص والتكيف الأكاديمي بصفة عامة، ومتغيرات التكيف المنهجي والصحة النفسية بصفة خاصة، فاللذين أجبروا على تخصص معين كان تكيفهم الأكاديمي منخفضا على عكس من اختاروا تخصصاتهم عن رغبة (**بن دانية أحمد محمد الشيخ، حسن محمد محمود الشيخ، 1998**)

يمكننا تفسير نتائج دراستنا على أساس أنه بتوجيه الطالب لتخصص يميل إليه ويرغب فيه يكون أكثر تحمسا للتعرف على المادة الدراسية وأكثر إقبالا على العمل الدراسي، ومن ثم أكثر نجاحا وتفوقا، إذ أن الرضا عن التوجيه يزيد من إنتاجية الطالب والتي تظهر بصورة أوضح في تحصيله الدراسي، وهذا ما أكدته دراسة كاظم والي آغا (1972) على طلاب المدرسة الثانوية الصناعية حيث توصل إلى أن الطلاب الأكثر رضا حصلوا على درجات أكبر من الطلاب الأقل رضا في امتحانات نهاية العام الدراسي مما يدل على ارتفاع تحصيلهم (**عبد الحميد مدحت عبد اللطيف، 1990**).

بالإضافة إلى دراسة برو محمد (**1993**) حيث أكد أن التلاميذ الموجهين وفق رغبتهم الأولى يتفوقون في التحصيل الدراسي في السنة الأولى ثانوي على نظرائهم الموجهين بغير رغبة، كما أن 35،33٪ ممن وجهوا بغير رغبة عبروا عن عدم رضاهم عن التخصص الذي وجهوا إليه بعد مرور عام تقريبا على مزاولتهم الدراسة به .

من هنا يمكن أن نلاحظ أن التوجيه إلى تخصص عن رغبة وميل لا يضمن للأفراد أفضل مستوى تحصيلي فحسب، بل يضمن لهم إمكانية الاستمرار في هذا التخصص، وهو ما أشار إليه خير الله سيد (**خويلد أسماء، 2005**) إذ اعتبر أن الميل يحدد نوع الدراسة التي يتجه إليها الإنسان، ويشير إلى مدى الرضا والسعادة التي يجدها في دراسة ما، و مدى ارتباطه للاستمرار فيها. وبالتالي يمكننا القول بأن احترام رغبة الطالب تعطيه دفعا للاستمرار والعطاء و تجعل منه أكثر مثابرة وجدية

على عكس الطالب الذي يجد نفسه بين ليلة وضحاها في تخصص لم يرده، هذا الوضع الذي يجعله يقف موقف النافر من هذا التخصص الذي أرغم على مواصلة الدراسة به، مع كل ما يترتب عن عدم الرضا من إحباط للطالب وعائلته و تضييع للوقت والجهد، فتوجيه الطلاب إلى تخصصات لا تتلاءم مع مواهبهم ولا ترضي طموحاتهم وميولهم، هو إهدار لطاقاتهم وتقليص لإمكاناتهم في النجاح مما يجعلهم عرضة للإحباط والفشل. و هذا ما أكده جليل وديع شكور في دراسته التي قام بها على 870 تلميذ والتي توصل من خلالها أن 168 تلميذ يعيدون السنة للمرة الثانية، أي بنسبة 19،30٪ والتي اعتبرها نسبة مخلة بالتوازن الاجتماعي، واستنتج أن السبب هو عدم التوافق بين الدراسة وبين ما يميل إليه التلميذ، كما قدر حسب نفس الدراسة عدد التلاميذ الذين أنهوا الدراسة وتركوا الثانوية خلال فترة قصيرة من العام الدراسي ب44 تلميذ أي نسبة 6٪ و هو ما يبين حسب رأيه عدد التلاميذ المحبطين والغير متوافقين، كما توصل من خلال هذه الدراسة إلى أن السبب في رسوب تلامذة الثانوية يكمن في عدم التوافق بين الطالب ونوع الدراسة (**شكور وديع جلال، 1997**)

3 - مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الذين وجهوا توجيها اختياريا باختلاف الجنس.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق اختبار (ت) لدراسة الفروق، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات الموجهين اختياريا في مستوى الدافعية للإنجاز.

تتفق نتائج دراستنا مع دراسة بن بريكة عبد الرحمن (**2003**) التي قام بتطبيقها على عينة بلغت 200 طالب من طلبة المدارس العليا للأساتذة بواقع 100 ذكور و 100 إناث، ولقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مقياس

الدافعية للإنجاز، فقد دلّت النتائج أن الفرق بين متوسطي الفئتين في مجال دافعية الإنجاز ضعيف جدا، وغير دال إحصائيا، وأرجع ذلك إلى أن البحث أجري على الفئة الجامعية (ذكور، إناث) لها طموحات ورغبات في التفوق والنجاح تكاد تكون متشابهة، فالفتاة التي بلغت هذا المستوى ترغب في الاستقلال والمكانة الاجتماعية وتحمل المسؤولية، مثلها مثل زميلها الذكر.

كما تتفق نتائجنا مع دراسة الزيات فتحي مصطفى (**1990**) على عينة مكونة من 300 فردا من طلبة الجامعة من الجنسين بواقع 154 طالبا من جامعة المنصورة بمصر و146 طالبا من جامعة أم القرى، يتراوح مدى العمر لديهم من 18 إلى 27 سنة ، وتوصل إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز.

هذا وقد توصل أحمد محمد عبد الخالق من خلال دراسة شملت عينة مكونة من 534 فردا من اللبنانيين منهم 277 من تلامذة المدارس بواقع 146 ذكرا و 131 أنثى، وكذلك 257 فردا من طلبة الجامعة بواقع 137 ذكرا و 120 أنثى، طبق عليهم مقياس راي لين للدافع الانجاز، توصل إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في الدافع للانجاز لدى طلبة الجامعة.(**خويلد أسماء، 2005**)

و يمكننا تفسير عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الطلبة والطالبات الموجهين إلى تخصصات راضين عنها و راغبين بدراستها إلى ما يلي:

-تضاءل النظرة الوالدية التي كانت تميز بين الذكر والأنثى فأصبح كلاهما يتلقى نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام، حيث أن دافعية الإنجاز تتشكل لدى الأفراد بفعل عوامل خارجية ترجع لعوامل التنشئة الاجتماعية، حيث يتباين مستوى دافعية الإنجاز لدى الأفراد تبعا لما تقدمه الأسرة من أساليب تربية الطفل إذ أن التدريب المبكر على الاستقلالية ، الاعتماد على النفس، تشجيع و إتاحة فرص المنافسة يولد لديهم دافعية عالية للإنجاز، وهذا ما أكدته مارسيا مورجان M .Morgan من خلال دراستها التي هدفت إلى دراسة سمات الشخصية لدى النساء مرتفعات الإنجاز ذوات المهن المختلفة مثل: الرياضة البدنية، الطب، المحاماة، وقد توصلت إلى أن آباء النساء مرتفعات الإنجاز

يوافقون على أن المرأة من حقها أن تعمل وتختار المهنة التي تناسبها، وأيضا يشجعونهن على ممارسة الميول العقلية والرياضية وعلى الاستقلال منذ الطفولة (**موسى رشاد عبد العزيز، 1994**) الأمر الذي أصبحنا نلاحظه في عدد كبير من أسرنا إذ أن تلك النظرة الدونية التمييزية للأنثى أصبحت تختفي وأصبحت الأسر تعامل كلا الجنسين نفس المعاملة إذ أن كلاهما أصبح يتلقى نفس الرعاية والاهتمام، ولم يعد الذكر هو الوحيد الذي تنتظر منه الأسرة والمجتمع إنجازات على المستوى الدراسي والمهني.

-بالإضافة إلى أن الفرص المهنية أصبحت متاحة لكلا الجنسين حيث أن المرأة أصبحت تعمل مثلها مثل الرجل و تحتل مناصب اجتماعية مرموقة، ولم يعد دورها في الحياة مقتصر على كونها زوجة وأم. بالإضافة إلى أن التطور الحاصل في المجتمع أصبح يعطي مزيدا من الحرية و التشجيع للإناث.

4 - مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الذين وجهوا توجيها إجباريا باختلاف الجنس.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق اختبار(ت) لدراسة الفروق، وتبين أن مستوى الدافعية للإنجاز يختلف بين الطلبة والطالبات الذين وجهوا توجيها إجباريا لصالح الطالبات.

اتفقت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة العرفاوي ذهبية على عينة مكونة من 231 تلميذ من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بواقع 161 إناث و 70 ذكور، حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين لصالح الإناث، و تُرجع ذلك إلى روح التحدي الموجود لدى الإناث كوسيلة لإثبات الذات على الصعيد الأسري والاجتماعي، وكذا رغبة الإناث في تحقيق المكانة الاجتماعية المرموقة في المجتمع وتأمين مستقبلها.(**العرفاوي ذهبية، 2009**)

في حين توصل عبد الرحمن سليمان الطريري (1988) من خلال دراسة شملت 110 طالبا من طلبة الجامعة بالسعودية إلى وجود فرق بين الجنسين في الدافع للإنجاز لصالح الطالبات.(**بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000**)

كما توصل عويد سلطان المشعان (2007) إلى نفس النتيجة من خلال دراسة شملت 333 فردا من الموظفين بواقع 189 ذكرا و 144 أنثى، وذلك بعد تطبيق اختبار الدافع للإنجاز، إذ توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث.(**العرفاوي ذهبية، 2009**)

في حين أن نتيجة دراستنا تختلف مع ما جاءت به مارتينا هورنر M . Horner حول سيكولوجية المرأة في مجال الدافعية للإنجاز، والتي اعتبرت أن المرأة مدفوعة بدافع تجنب النجاح أو الخوف من النجاح خاصة في مواقف الإنجاز التنافسية، وفسرت أن نجاحهن في مثل هذه المواقف يضفي عليهن قدرا من العدوانية و الذكورة، الأمر الذي يترتب عليه الرفض الاجتماعي وعدم القبول، بخلاف الذكور الذي يضفي عليهم نجاحهم في المواقف التنافسية سمة الذكورة المقبولة اجتماعيا، وافترضت هورنر أن الرغبة في الإنجاز لدى المرأة غالبا ما تكون مصحوبة بالدافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح إذ أنها اعتبرت أن هذا الخوف ربما يكون استعدادا ثابتا في الشخصية لدى النساء (**موسى رشاد عبد العزيز، 1994**)

كما لا تتفق نتائج بحثنا مع دراسة سيد نوال السيد التي أجريت على عينة تكونت من 180 تلميذ بواقع 59 ذكرا و 121 أنثى، توصلت من خلالها إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور، كما تتفق هذه النتيجة مع التي توصل إليها محمد عبد القادر (1978)، محي الدين حسين (1988) وأرجعا هؤلاء تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للإنجاز إلى عدة عوامل، منها ما يتعلق بعملية التنشئة الاجتماعية وبعضها يتعلق بالظروف المثيرة لهذه الدافعية ومصدر الضبط لدى كل من الجنسين.(**سيد نوال، 2009**)

يمكننا تفسير هذا الاختلاف في النتائج، باختلاف الوضع الاجتماعي للمرأة بين الماضي والحاضر، فهي لم تعد تلك المرأة المحرومة من التعليم و العمل، ولم يعد دورها محصورا في كونها زوجة وأم، بل اتسعت طموحاتها وتطلعاتها، وأصبحت تهدف إلى التعليم والحصول على مهنة تفي بمتطلباتها المادية وكذا تحقق لها مكانة اجتماعية، وهذا ما يفسر كونها تحصلت على مستويات عالية من الدافعية مقارنة بالذكور بالرغم من توجيهها توجيها إجباريا، فطالبات الجامعة يعتبرن الدراسة هي بوابة الأمل التي ستخرجهم إلى عالم الشغل وبالتالي تحقق لهم بعض الاستقلالية سواء كانت مادية أو معنوية، وهذا ما يدفعهم إلى التكيف مع تخصص لم يرغبوا بدراسته، بالإضافة أن للأنثى قدرة فائقة على تجاوز المواقف المحبطة مما ساعدها على التكيف مع موقف عدم تلبية الرغبة على عكس الذكر، وهذا ما أثبتته دراسة سربين و آخرون Serbin & all فالذكور أقل مسايرة و اعتمادا وطاعة (**خويلد أسماء، 2005**) مما يؤهل الأنثى إلى التعامل و التكيف مع وضعية عدم تلبية الرغبة بطريقة أفضل من الذكر، الذي يعتبر عدم تلبية رغبته اتجاه تخصص معين لطالما تطلع إليه بمثابة فشل ويترك نفسه عرضة للإحباط، و هذا ما أكدته دراسة بلحسيني وردة (**خويلد أسماء، 2005**) التي توصلت من خلالها إلى أن الطلاب الموجهين إجباريا أكثر إصابة بالإحباط مقارنة بالذين وجهوا حسب رغباتهم، الأمر الذي يؤثر في استثارة دافعيتهم للإنجاز.

5 - مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

توصلنا بعد حساب معامل الارتباط إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

تتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة أتكنسون و راينور Athkinson & Raynor (**1978**) و التي أثبتت ضعف العلاقة بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي، حيث أجريت على مجموعة من الطلبة ذوي الاستعداد المرتفع يتميزون بارتفاع درجاتهم التحصيلية بغض النظر عن قوة الدافع، كذلك بالنسبة لذوي الاستعداد المنخفض إذ تبين انخفاض مستواهم الدراسي بغض النظر عن دافع الإنجاز المرتفع أو المنخفض لديهم.

لقد حاول كورتس Cortes (1967) تفسير تضارب نتائج الدراسات حول علاقة الارتباط بين التحصيل ودافع الانجاز فاستعرض نتائج 12 بحث أجريت عن العلاقة بين التحصيل ودافعية الإنجاز حيث تبين له من مقارنة نتائج هذه البحوث أن خمسا منها أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين هذين المتغيرين، في حين لم يثبت وجود مثل هذه العلاقة في البحوث السبع الأخرى، ولا تعني هذه النتيجة عدم وجود علاقة بين المتغيرين، وإنما يرجع ذلك إلى الطريقة التي تمّ بها قياس كل من هذين المتغيرين، ولا نستطيع في الوقت الراهن تحديد ما هي المتغيرات المتضمنة في التحصيل، وعزلها بحيث يمكن تحديد أي عوامل دافعية الإنجاز ترتبط، أو تؤثر في التحصيل.(**بن بريكة عبد الرحمن، 2003**)

و يمكننا أن نفسر عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية و التحصيل الأكاديمي لدى الذكور إلى أن الطلاب يفضلون الحصول على مهنة و تحصيل المال أكثر من متابعة الدراسة، فقد نجد أنه بالرغم من أن لديهم مستويات مرتفعة من الدافعية إلا أن هذا لا يترجم من خلال نتائجهم التحصيلية، فنجد أغلب الطلبة مستعدين لترك مقاعد الدراسة بالجامعة إذا تحصلوا على منصب عمل خاصة مع انتشار البطالة و سوء الأوضاع الاقتصادية، فالكثير منهم ينظر إلى الجامعة على أنها مكان ممل و يفضلون إيجاد عمل يوفر لهم بعض المال عوض الدراسة، عكس الإناث الذي يفضلون متابعة الدراسة والحصول على شهادات عليا، فالمعروف أن الإناث يحرصن على تحقيق مستوى أكاديمي

أعلى من الذكور، الذين يفكرون أكثر في العمل و تحصيل المال فهم بطبيعتهم السيكولوجية متسرعون و يختارون أقصى السبل لبلوغ الهدف.

بالتالي يمكن القول أن هناك عوامل كثيرة تتداخل في عملية التحصيل بعضها مرتبط بالطالب وقدراته الذهنية و البعض الأخر مرتبط بالخبرة المتعلمة و طريقة تعلمها أو بالظروف البيئية التي تحيط بالطالب من أسرة و مؤسسات تعليمية و مجتمع بصفة عامة.

6 - مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

توصلنا بعد حساب معامل الارتباط إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

تتفق نتائج دراستنا مع دراسة محمد رمضان (1987) على عينة من 120 طالبا بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية إذ أن الباحث قام بتقسيم أفراد العينة على مجموعتين:

- **المجموعة الأولى**: ذات تحصيل مرتفع ممن حصلوا على 80% فأكثر.

- **المجموعة الثانية**: ذات تحصيل منخفض ممن حصلوا على 50% إلى 60%

وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، فالطلاب مرتفعو التحصيل كانوا أكثر دافعية للإنجاز (**بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000**)

كما تتفق مع دراسة محمد الحامد (1986) بعنوان "علاقة مستوى التحصيل الدراسي بدافعية الإنجاز" حيث اشتملت عينة الدراسة على 613 تلميذا بالصف الثالث بالمدارس المتوسطة

(الإعدادية) بمدينة الرياض، وكشفت نتائجها عن وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى هؤلاء التلاميذ (**بركات عبد اللطيف محمد خليفة، 2000**)

كما تتفق مع النتيجة التي توصل إليها ماكليلاند Mc Clelland (1984) حيث كشفت نتائجه عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من 530 تلميذ وتلميذة بالطورين الابتدائي والثانوي، واستنتج أن التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز العالية يحققون مستويات نجاح عالية في دراستهم بالمقارنة مع الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة.(**قدوري خليفة، 2012**)

نفسر هذه النتيجة على أساس أن الدافعية للإنجاز تعتبر من العوامل الفردية الهامة و التي تلعب دورا كبيرا في أداء التلميذ ونشاطه وتحصيله الدراسي، وهذا ما أكدته العديد من نظريات التعلم، ذلك باعتبار الدافع للإنجاز الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وتتميز هذه الرغبة بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة داخل الفصل الدراسي، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها وهو هدف ذاتي ينشط و يوجه السلوك، وبهذا يعتبر من المكونات الهامة و الضرورية للحصول على مردود دراسي جيد، حيث أنه يدفع الطالب إلى المثابرة على بذل الجهد وتحمل الصعاب، وتحقيق النجاح والتفوق، و كل هذا ينعكس على تحصيله الدراسي إيجابا.

ونجد عكس ذلك الطلاب ذوي الدافعية المنخفضة يتميزون بقدر قليل من الرغبة في أداء الواجبات والمهام، حتى وإن كانت هذه المهام بسيطة وسهلة، و يبذلون أقل جهد في سبيل الحصول على مردود دراسي جيد، فنجدهم غير مبالين وليس لهم أهداف واضحة فيما يخص مستقبلهم الدراسي، و هذا ما يحط من مستوى تحصيلهم الدراسي باعتبار أن المكون الأساسي في هذه العملية منخفض إن لم نقل منعدم، حيث أنه تنقصهم تلك القوة المحركة نحو التفوق الدراسي وتحقيق النجاح.

من خلال ما سبق عرضه من عرض ومناقشة النتائج توصلنا إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين نمط التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز من جهة، وبين نمط التوجيه الجامعي والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى، أي أنه بتوجيه الطالب لتخصص راض عنه وراغب في دراسته وفي امتهان المهنة التي تترتب عنه مستقبلا ستستثار دافعيته للإنجاز، والتي تتمثل في تلك القوة المحركة التي تدفع بطاقات الفرد إلى العمل بأقصى إمكاناته لتحقيق الامتياز وبلوغ أعلى درجات النجاح والذي يظهر ويترجم بصورة واضحة في التحصيل المرتفع والتفوق الدراسي، على العكس من ذلك الطالب الذي يجد نفسه بين ليلة و ضحاها في تخصص لا يميل إليه ولا يرغب في دراسته فإن تلك القوة المحركة أو ذلك الدافع الذي يدفعه إلى بذل أقصى جهد لديه وإلى المثابرة سيكون منخفضا مما سيؤثر سلبا على تحصيله الدراسي، وبالتالي فإن توجيه الطلاب لتخصصات لا تتلاءم مع مواهبهم ولا ترضي طموحاتهم وميولهم هو إهدار لطاقاتهم وتقليص لإمكاناتهم في النجاح، وقضاء على فرصهم في التفوق والامتياز في تخصصات راضين عنها.

إن لنمط التوجيه أهمية كبيرة في حياة المتعلم أو الطالب الدراسية فهو قد يحقق للطالب توافقه وصحته النفسية كما قد يصيبه بالإحباط والفشل، ولهذا يجب أن تكون عملية التوجيه عملية واعية ومعقلنة وأن تكون على قدر كبير من الحيطة والحذر، خاصة وأن التوجيه إلى الجامعة يعد آخر حلقة في سلسلة التوجيه التربوي إذ أن الدراسة بالجامعة تعد الخطوة الفاصلة بين مزاولة مهنة معينة و النجاح فيها، فبرضا الطالب عن دراسته اليوم سنجعل منه غدا عاملا متكيفا ومتوافقا، قادرا على العطاء والإنتاج .

الخاتمة:

تعتبر شهادة النجاح في البكالوريا الشهادة التي تتوج سنوات طويلة من الدراسة والمثابرة، وهي تمثل بالنسبة لكثيرين من الطلبة الحلم الصعب المنال و الذي بتحقيقه يتمكن الطالب من الدراسة في الجامعة والخروج إلى عالم الشغل، إذ أن الدراسة بالجامعة تعتبر من أقرب الخطوات نحو مزاولة مهنة معينة و النجاح فيها و التكيف معها، إلاّ أن من أكثر ما يعكر على الطلبة فرحة الفوز هو توجيههم إجباريا إلى بعض التخصصات دون أي اعتبار لرغباتهم و ميولهم بل بالاعتماد أساسا على النتائج المحصل عليها في البكالوريا و القدرات الاستيعابية لمختلف مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، و بالرغم من أن الاعتماد على معدلات البكالوريا كأساس في عملية التوجيه يحقق تكافؤ الفرص و ديمقراطية التعليم إلا أنه قد يعطينا طلابا غير راضين عن تخصصاتهم لكن مجبرين على الدراسة بها، الأمر الذي قد ينعكس سلبا على تحصيلهم الأكاديمي وعلى دافعيتهم للإنجاز، و هذا ما توصلت إليه دراستنا إذ أن الطلاب الذين وجهوا توجيها اختياريا كانت لديهم مستويات مرتفعة من الدافعية للإنجاز ومستوى تحصيلي مرتفع إذا ما قورنوا بأقرانهم الذين وجهوا توجيها إجباريا إذ أن النتائج السلبية للتوجيه الإجباري قد تظهر لدى الطالب على المدى القصير وحتى على المدى البعيد، ففي المدى القصير تظهر من خلال عدم تكيف الطالب مع الاختصاص الذي وجه إليه بحكم أنه لا يتوافق مع طبيعة ميوله ورغباته وتصوراته للمهنة المستقبلية، مما يقضي على فرص التفوق والنجاح التي كان سيصل إليها في تخصص يرغب بدراسته، أما على المدى البعيد فقد تظهر عند التحاقه بمهنة لا يرغب فيها ولا يحقق من خلالها أي إشباع لرغباته وطموحاته مما سيؤثر سلبا على المنظمة التي يتواجد بها كما سيؤثر سلبا على حالته النفسية والتي تظهر من خلال عدم تكيفه وتوافقه.

بالتالي فإن التوجيه بوصفه فعل تربوي عليه أن يكون عملية معقلنة ومدروسة وغير عشوائية، لا يقتصر على التوزيع الآلي للطلبة في حدود الأماكن البيداغوجية المسموح بها لكل مؤسسة و النتائج المحصل عليها بل يولي أهمية أكثر لرغبات الطالب، وذلك بأن يكون امتدادا للتوجيه في المراحل

التعليمية السابقة، كما يستحسن إعادة النظر في معايير القبول بالجامعة من خلال إضافة معايير أخرى لعملية التوجيه، كمعدل السنوات الثلاث الأخيرة في الثانوية، التي قد تساهم في الكشف عن الصورة الحقيقية لقدرات الطالب بشكل أدق من مجرد الاقتصار على نتائج البكالوريا، أو كإجراء امتحانات للقبول في مختلف مؤسسات التعليم العالي و البحث العلمي تضاف إلى معدل الطالب في البكالوريا.

إن تحقيق رغبة جل الطلبة أمر جد صعب إن لم نقل مستحيل، لكن على الجهات المسئولة عن التوجيه الجامعي محاولة إرضاء أكبر قدر ممكن من الطلبة و الوصول بهم إلى بلورة مشروعهم الدراسي والمهني بدرجة كبيرة من التكيف والتوافق وتحقيق التفوق والامتياز من خلال تحصيل أكاديمي جيد ودافعية مرتفعة للإنجاز .

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

1- أبو أسعد، أحمد والهواري، لمياء (2008) التوجيه التربوي والمهني، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر و التوزيع.

2- أبو حويج، مروان (2002) القياس والتقويم في التربية و علم النفس، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع و دار الثقافة للنشر والتوزيع.

3- أبو حويج، مروان وأبو مغلي، سمير (2004) المدخل إلى علم النفس التربوي، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.

4- أبو حويج، مروان (2006) المدخل إلى علم النفس العام، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.

5- أبو علام، رجاء محمود (1986) علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة، الكويت: دار القلم للنشر و التوزيع.

6- الأعسر، صفاء (1984) برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ القطريين في مختلف مراحل التعليم، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

7- أحمد عواد، أحمد (1997) قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر: المكتب العلمي للكمبيوتر.

8- أنطوف، رحمة (1996) بناء نموذج للتقويم الشامل لعضو هيئة التدريس، مجلة إتحاد الجامعات العربية، العدد الواحد و الثلاثون.

9- أنشاصي، أبو عبد الله خليل (2004) ظاهرة تدني الدافعية و التعلم و دور الإرشاد التربوي في إستثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: جامعة غزة.

10- باهي، مصطفى حسين وشلبي، أمينة إبراهيم (1998) الدافعية: نظريات و تطبيقات، الطبعة الأولى، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

11- بودربالة، شهرزاد (2003) الدافعية للإنجاز، القلق والتحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية: قسم علم النفس و علوم التربية.

12- بكير، مليكة (2011) الاتجاه نحو العمل الإرشادي و علاقته بدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية: قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

13- بلمقدم، فاطمة (2009) واقع تقويم الأداء و علاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية: قسم علم النفس و علوم التربية.

14- بن بريكة، عبد الرحمن (2003) علاقة دافعية الإنجاز بإستراتيجية المتعلم الدراسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية: قسم علم النفس و علوم التربية.

15- بن دانية، أحمد محمد الشيخ وحسن، محمد محمود الشيخ (1998) علاقة الرضا الوظيفي والتكيف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى المعلمات الطالبات في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلة التربوية، المجلد الثاني عشر، العدد السادس و الأربعون، الكويت.

16- بني يونس، محمد محمود (2007) سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

17- البسام، عبد العزيز (1972) المدرسة الثانوية الشاملة، القاهرة: دار المعارف.

18- برو، محمد (1993) أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي للشعب الأدبية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية: قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا.

19- برو، محمد (2010) أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

20- بركات، عبد اللطيف محمد خليفة (2000) الدافعية للإنجاز، القاهرة، مصر: دار الغريب للطباعة و النشر.

21- بشلاغم، يحي (2005) نحو إعداد نموذج توجيهي فعال، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران: كلية العلوم الاجتماعية: قسم علم النفس و علوم التربية.

22- جبل، فوزي محمد (2001) علم النفس العام، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

23- جبر، سعاد سعيد (2008) علم النفس المقارن، الطبعة الأولى، الأردن: جدار للكتاب الحديث و عالم الكتاب الحديث.

24- الهاشمي، محمد عبد الحميد (1986) التوجيه و الإرشاد النفسي، الطبعة الأولى، جدة: دار الشروق.

25- وزارة التربية الوطنية، القرار رقم 92.827 المؤرخ في 13-11-1991 المتضمن تحديد مهام مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

26- وزارة التربية الوطنية، مديرية التوجيه و الاتصال، مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني 1962-1999، جانفي 1993، الجزائر

27- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، جانفي 2007، مديرية التقويم و التوجيه والاتصال، العدد 504 تتضمن موضوع توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجدعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم العام و التكنولوجي.

28- وزارة التربية الوطنية، منشور رقم 143 المؤرخ في 10-5-2009 و المتعلق بتنظيم يوم وطني إعلامي وتوجيهي لفائدة تلاميذ الأقسام النهائية المترشحين لامتحان شهادة البكالوريا دورة جوان 2009 .

29- وزارة التربية الوطنية، منشور رقم 188 المؤرخ في 13-4-2010، الجزائر.

30- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، منشور رقم 2 المؤرخ في 24-5-2012، الجزائر

31- زهران، حامد عبد السلام (1980) التوجيه و الإرشاد النفسي، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

32- زهران، حامد عبد السلام (1994) التوجيه و الإرشاد النفسي، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد الثاني.

33- الزيات، فتحي مصطفى (1990) دراسة لبعض الخصائص الإنفعالية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مجلة جامعة أم القرى، العدد الثاني، مكة المكرمة.

34- الزعبي، محمد أحمد (1994) الإرشاد النفسي ونظرياته، إتجاهاته ومجالاته، الأردن: دار زهران للنشر و التوزيع.

35- زروالي، وسيلة (2003) العلاقة بين الرضا عن التوجيه و الدافع للإنجاز و التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية: قسم علم النفس و علوم التربية.

36- زروقي، توفيق (2008) النظام التربوي في الجزائر، محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

37- الزغلول، عماد عبد الرحمن (2010) مبادئ علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

38- ياسين، امنة (2001) الخدمات الإرشادية-التوجيهية وعلاقتها بتغير ميول التلاميذ ومردودهم الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية: قسم علم النفس و علوم التربية.

39- الكبيسي ،وهيب مجيد ، الشمسي ،عبد الأمير عبود ونجم الحلبوسي، سعدون سلمان (2002) التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية و التطبيق، بغداد: منشورات ELGA.

40- كفافي، علاء الدين (1999) الإرشاد و العلاج الأسري، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

41- ماكليلاند، دافيد ترجمة سعيد، فرح محمد والجوهري، عبد الهادي أحمد (1975) مجتمع الإنجاز، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

42- موسى، رشاد عبد العزيز (1994) سيكولوجية الفرروق بين الجنسين، القاهرة: مؤسسة مختار.

43- محي الدين، أحمد حسين (1988) دراسات في الدافعية و الدوافع، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر: دار المعارف.

44- محمد النوبي، محمد علي (2010) علم النفس الإكلينيكي، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

45- محمد، يوسف عبد الفتاح (1995) إتجاهات بعض طلاب جامعة الإمارات العربية نحو الإرشاد الأكاديمي، مجلة مركز البحوث التربوية.

46- مقدم، عبد الحفيظ (2003) الإحصاء و القياس النفسي و التربوي، الطبعة الثانية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية للنشر و التوزيع.

47- سيد، نوال (2009) الضغط النفسي و تأثيره على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية: قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا.

48- عبد الهادي، جودت عزت والعزة، سعيد حسني (1999) مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي، عمان: دار الثقافة.

49- عبد الحميد، مدحت عبد اللطيف (1990) الصحة النفسية و التوافق الدراسي، بيروت: دار النهضة العربية.

50- عبد العزيز، سعيد وعطيوي، جودت عزت (2004) التوجيه المدرسي: مفاهيمه النظرية، أساليبه الفنية، تطبيقاته العملية، الطبعة الأولى، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع.

51- عبد الفتاح، موسى فاروق (1981) كراسة تعليمات اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

52- عبد الخالق، محمد أحمد (2002) التمييز بين القلق والاكتئاب باستخدام النموذج المعرفي والوجداني، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد12، العدد الرابع، مصر.

53- عزيز، سماره والنمر، عصام (1999) محاضرات في التوجيه و الإرشاد، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

54- عطية، جميل (2002) الأمراض النفسية، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتاب للطباعة والنشر.

55- عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن (2006) القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية، الطبعة الأولى، عمان: دار و مكتب الحامد.

56- العيسوي، عبد الرحمان (1992) التوجيه و الإرشاد الإسلامي و العلمي، بيروت: دار النهضة العربية.

57- العرفاوي، ذهبية (2009) أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية و الأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية: قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا.

58- الفقي، حامد عبد العزيز (بدون سنة) التوجيه الدراسي في المدرسة الثانوية بالكويت، دراسات الخليج و الجزيرة العربية، العدد 27.

59- الفرماوي، حمدي علي (2004) دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة و الاتجاهات المعاصرة، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

60- الفرخ، كاملة وتيم، عبد الجابر (1999) مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي، الطبعة الأولى، عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.

61- القاضي، يوسف مصطفى، فطيم، لطفي محمد وحسين، محمود عطا (2002) الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي، الرياض، المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر.

62- قدوري، خليفة (2012) الرضا عن التوجيه الدراسي و علاقته بالدافعية للإنجاز، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية: قسم علم النفس.

63- قشقوش، إبراهيم ومنصور، طلعت (1979) الدافعية للإنجاز و قياسها، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

64- القضاه ،محمد فرحان والترتوري، عوض (2006) أساسيات في علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، عمان، الأردن: دار حامد للنشر و التوزيع.

65- راجح، أحمد عزت (1986) أصول علم النفس، القاهرة: المكتب المصري الحديث للنشر و التوزيع.

66- رحماوي، سعاد (2009) الصحة النفسية و أثرها في الدافعية للإنجاز لدى طالبات السنة الثانية علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية: قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا.

67- الرفاعي، نعيم (1994) التوجيه المهني والمدرسي، الطبعة الخامسة ، دمشق: كلية التربية.

68- شواشرة، عاطف حسن (2007) فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل، الجامعة العربية المفتوحة: كلية الدراسات التربوية، فرع الأردن.

69- الشيخ، محمد حمود (1996) ورشة عمل حول التوجيه المدرسي و المهني، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، إدارة التربية، قسم العلوم و التدريب، الجزائر من 26 إلى 31 أكتوبر.

70- شكور، وديع جلال (1997) تأثير الأهل في مستقبل أبناءهم على صعيد التوجيه التربوي والمهني، الطبعة الأولى، بيروت: مؤسسة دار المعارف.

71- شريت، أشرف محمد عبد الغني (2001) علم النفس الصناعي: أسسه و تطبيقاته، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

72- الشرعة، حسين (1993) مدى توافق الميول المهنية لطلبة المرحلة الجامعية مع تخصصاتهم الأكاديمية، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، مجلد.

73- التل، سعيد (1997) قواعد الدراسة في الجامعة، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

74- تمجيات، عاشور (2008) واقع التوجيه في الجزائر: مدى توافق قرارات التوجيه المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي مع رغبات التلاميذ ونتائج امتحان البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية: قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا.

75- خويلد، أسماء (2005) الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، كلية الآداب و العلوم الإنسانية: قسم علم النفس و علوم التربية.

76- خير الله، سيد محمد والكناني، ممدوح عبد المنعم (1983) سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع.

77- غباري، ثائر أحمد (2008) الدافعية: النظرية و التطبيق، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

المراجع باللغة الأجنبية:

78- Atkinson, J .W & Raynor , J.O (1978) Personality, Motivation and Achievement, Washington: Hemisphere Publishing Corporation.

79- Delannoy, Cécile (2005) La motivation, désir de savoir, décision d'apprendre, Paris: hachette livre

80- Lamhouer, Ayad (1994) L'avenir au présent, Rabat, Maroc : Imprimerie el maarifa al jadida.

81- Levey, Claude (1998) La motivation dans l'entreprise : modèles et stratégies, Paris : Edition d'organisation .

82-Lieury, Alain & Fenouillet, Fabien (1996) Motivation et réussite scolaire, Paris :Donod.

83-Lieury, Alain & Fenouillet, Fabien (2006) Motivation et réussite scolaire, 2éme édition, Paris: Dunod

84-Merdji, Ayet Allah (2007) La corrélation motivation-rendement, mémoire de magister, université de Tlemcen, Faculté des science économique et de gestion commerciale : Département des sciences économiques

85- Vianin Pierre (2006) La motivation scolaire, première édition, Bruxelles

86-Weiner, Bernard (1985) Theories of motivations, Los Angeless : University of California.

مواقع الأنترنيت

1- www.elmoudjahid.com (lu le lundi 18 mars 2013 à 12 H40)

.2- http://dzjob.forumn.org/t106-topic (lu le 21 mars 2013 à 15H 45)

ملحق رقم 01: منشور متعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

منشور رقم 02 مؤرخ في 03 رجب 1433هـ الموافق ل 24 مايو 2012

المتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا

للسنة الجامعية 2012-2013

يهدف هذا المنشور إلى تحديد القواعد العامة المطبقة في مجال التسجيل الأوّلي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 2012-2013.

يُسمح لكل حاملي شهادة البكالوريا أو شهادة أجنبية معادلة لها بالالتحاق بالتعليم والتكوين العاليين.

1-التسجيل الأولي، التوجيه والتسجيل

1-1شروط عامة

يستند التوجيه للتعليم والتكوين العاليين إلى ترتيب يأخذ بعين الاعتبار المعايير الثلاث الآتية:

-الرغبات المعبر عنها من طرف حامل شهادة البكالوريا

-الشعبة والنتائج المحصلة في امتحان البكالوريا: المعدل العام للبكالوريا، التقدير، نقاط المواد الأساسية

-قدرات استقبال مؤسسات التعليم والتكوين العاليين.

تتطلب المشاركة في الترتيب، في بعض ميادين التكوين، مدارس تحضيرية وأقسام تحضيرية مدمجة معدلات عامة دنيا للبكالوريا، ولا تمنح هذه المعدلات الحق، آليا، للتسجيل النهائي.

يتم هذا الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا، وهناك شروط تكميلية مطلوبة للتسجيل الأوّلي في بعض ميادين التكوين وفروع التكوين ومدارس تحضيرية وأقسام تحضيرية مدمجة.

إضافة إلى الشروط السالفة الذكر، فإن الالتحاق ببعض الفروع مشروط، حسب الحالة، إما بالنجاح في مسابقة، أو اختيار كفاءة، أو القبول إثر شفوية أمام لجنة.

يتمّ التسجيل الأوّلي والتوجيه والطعون لحاملي شهادة البكالوريا الجدد على الخط حصريا، وللقيام بهذه العمليات تم تخصيص موقعين للانترنت، لفائدة هؤلاء، هما على التوالي:

Htt://w w w.orientation.esi.dz

Htt://www.mesrs.ds

سيتم استعمال عبارة "موقعي الانترنت المخصصان" للإشارة إلى الموقعين المذكورين أعلاه.

وقصد تمكين وتسهيل الدخول إلى هذين الموقعين، تمّ تخصيص ربط مجاني لفائدة حاملي شهادة البكالوريا الجدد على مستوى فضاءاتالانترنت المفتوحة لهذا الغرض على مستوى المؤسسات الجامعية.

2-كيفيات التسجيل الأوّلي والتوجيه

2-1التسجيل الأوّلي

ينبغي لحامل شهادة البكالوريا، ملء بطاقة الرغبات عبر الخط والمتوفرة في موقعي الواب السالف ذكرهما، مع مراعاة احترام ما يلي:

-القواعد العامة المطبقة في مجال التسجيل الأولي و التوجيه في ميادين أو الفروع ذات التسجيل الوطني.

-القواعد العامة المطبقة في مجال التسجيل الأولي و التوجيه في المدارس.

-القواعد العامة المطبقة في مجال التسجيل الأولي و التوجيه في التعليم والتكوين العاليين في مرحلة التدرج في النظام الكلاسيكي.

-رموز الولايات.

كما يجب على الطالب أن يُسجل في بطاقة رغباته وفقا لترتيب تنازلي وفي حدود الاختيارات العشرة (10) المسموح بها، ميادين التكوين لنظام الليسانس- ماستر- دكتوراه و/أو المدرس التحضيرية و /أو الأقسام التحضيرية المدمجة و/ أو الميادين ذات التسجيل الوطني و /أو الفروع ذات التسجيل الوطني و /أو المدرس و/ أو فروع التكوين في النظام الكلاسيكي الذي يرغب التسجيل فيها.

للتذكير، يجب أن ترسل بطاقة الرغبات، **على الخط حصريا**، عبر موقعي الانترنت المخصصان لهذا الغرض.

2-2المعالجة الآلية

تتكفل المعالجة الوطنية الآلية بمجمل بطاقات الرغبات لحاملي شهادة البكالوريا الجدد التي تمّ ملؤها وإرسالها عبر الخط ومن شأن المعالجة، القائمة على الربط بين المعايير الثلاث للتسجيل الأولي والتوجيه، أن تؤدي إلى تلبية إحدى الرغبات العشر المعبر عنها من طرف كل واحد من حاملي شهادة البكالوريا الجدد.

أما في حالة عدم تلبية أي اختيار من الاختيارات العشر، يقترح على حامل شهادة البكالوريا المعنى توجيهات نحو ميدان تكوين أو فرع تكوين.

توضع نتائج المعالجة الآلية في متناول حاملي شهادة البكالوريا على الموقعين المخصصين لهذا الغرض.

ومن خلال إطلاعه على أحد هذين الموقعين، سيتعرف حامل شهادة البكالوريا على نتيجة توجيه ومن ثم ينبغي عليه التقدم إلى المؤسسة التي وجه إليها لإيداع ملف تسجيله وتسديد رسوم التسجيل واستلام وثائق تأكيد تسجيله الإداري والإطلاع على برمجة الدروس.

3-الدوائر الجغرافية للتسجيل

يمكن تغيير الدوائر الجغرافية لتسجيل حاملي شهادة البكالوريا الجدد بالنسبة لميادين وفروع التكوين كما هي محددة في الملاحق المناسبة، لضمان توجيه أنجح لحاملي شهادة البكالوريا الجدد نحو مؤسسات التعليم العالي التي توفر قدرات استيعاب وتعليم وإيواء كافية.

4-الطعون

يمكن لحامل شهادة البكالوريا تقديم طعن عن طريق الخط حصريا في حالة واحدة، هي عدم تلبية أيّ رغبة من الرغبات العشر المعبر عنها في بطاقة الرغبات. يتم معالجة الطعن المقدم، طبقا للشروط البيداغوجية المطلوبة بعنوان السنة الجامعية 2012-2013 ولقدرات الاستقبال لدى مؤسسات التعليم العالي.

في حالة عدم قبول حامل شهادة البكالوريا الموجه بفرع مشروط بالنجاح في اختيار كفاءة أو بالقبول بعد مقابلة شفوية أمام لجنة، يعاد توجيهه نحو إحدى الرغبات المعبر عنها في بطاقة رغباته، باحترام الشروط البيداغوجية المطلوبة بعنوان السنة الجامعية 2012-2013 ولقدرات الاستقبال لدى مؤسسات التعليم العالي.

في هذه الحالة، تتكفل المؤسسة التي وُجّه إليها أول مرة بالعملية الخاصة بإعادة التوجيه في إطار الندوات الجهوية.

وللسماح بإعادة توجيه حامل شهادة البكالوريا في حالة عدم قبوله في الفروع الخاضعة لاختبار كفاءة أو مقابلة شفوية أمام لجنة، ينبغي على المؤسسات المعنية إعلام المعني بنتيجة الاختيارات المختلفة في غضون 72 ساعة على الأكثر قبل انتهاء عملية التسجيلات النهائية.

5-رزنامة التسجيلات الأوّلية والتسجيلات النهائية والطعون:

-حدّدت فترة التسجيلات الأوّلية:

من 09 إلى 13 جويلية 2012

-حدّدت فترة تأكيد التسجيل الأوّلي:

من 14 إلى 15 جويلية 2012

-حدّدت فترة التوجيهات والطعون على الخط:

من 22 إلى 24 جويلية 2012

-حدّدت فترة إجراء المسابقات واختبار الكفاءات والمقابلات الشفوية أمام لجنة، بالنسبة للفروع المعنية:

من 23 إلى 26 جويلية 2012

-حدّدت فترة التسجيلات النهائية:

من 26 جويلية إلى 30 جويلية 2012

تختتم التسجيلات نهائيا **بتاريخ 30 جويلية 2012** بعنوان السنة الجامعية 2012-2013. وعليه فإن رؤساء المؤسسات الجامعية ملزمون بإرسال عبر وسائط إلكترونية أو عبر الخط، القوائم النهائية للطلبة الجدد المسجلين نهائيا في مؤسساتهم الجامعية إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، في أجل أقصاه **02 أوت 2012**.

6-حالات خاصة:

6-1حاملي شهادة البكالوريا بتقدير "ممتاز"

يقوم حامل شهادة البكالوريا بتقدير "**ممتاز**" بملي بطاقة الرغبات عبر الخط على أن يسجل فيها ثلاثة اختيارات (03) ضمن الفروع المقترحة، مع احترام الشروط المتعلقة بشعبة البكالوريا، ليلبي اختيارا واحدا من الاختيارات المعبّر عنها.

6-2حاملو شهادة البكالوريا بتقدير "جيّد جدا"

يقوم حامل شهادة البكالوريا بتقدير "**جيّد جدا**" بمليء بطاقة الرغبات عبر الخط على أن يسجل فيها خمسة اختيارات (05) ضمن الفروع المقترحة، مع احترام الشروط المتعلقة بشعبة البكالوريا، ليلبى اختيرا واحدا من الاختيارات المعبّر عنها.

6-3حاملو شهادة أجنبية في سنة 2012

إن حاملي شهادة أجنبية في سنة 2012، المعادلة لشهادة البكالوريا الجزائرية، يخضعون في التسجيل في إحدى فروع العلوم الطبية، أو في المدارس التحضيرية أو الأقسام التحضيرية المدمجة، والمدرسة الوطنية العليا للتكنولوجيا، في الميادين وفروع التكوين ذات التسجيل الوطني، بالإضافة إلى المعدل الأدنى المطلوب للالتحاق بهذه الفروع، إلى شروط التحاق إضافية ستحدد من خلال منشور تكميلي.

يخضع الالتحاق بالميادين أو فروع التكوين الأخرى إلى نفس شروط التسجيل البيداغوجي المطبقة على الجزائريين الحاصلين على شهادة البكالوريا.

6-4حاملو شهادة البكالوريا الجزائرية المحصل عليها قبل سنة 2012

يُسمح لحاملى شهادة البكالوريا الجزائرية المحصل عليها قبل سنة 2012، والذين لم يسبق لهم أن سجلوا بالجامعة، بتقديم طلب تسجيل للسنة الجامعية 2012-2013، لدى مؤسسة التعليم والتكوين العاليين التابعة لدائرتهم الجغرافية، حسب الشروط البيداغوجية والعلامة الدّنيا للالتحاق

بالفرع أو الميدان المحدّدة في التنظيم المعمول به سنة الحصول على شهادة البكالوريا وفي حدود المقاعد البيداغوجية المتاحة.

يُطلب من كل رؤساء مؤسسات التعليم والتكوين العاليين ومدراء الخدمات الجامعية، كل فيما يخصه، تسخير كل الإمكانيات واتخاذ كل التدابير الضرورية للقيام بحملة إعلامية واسعة النطاق اتجاه حاملي شهادة البكالوريا الجدد وأوليائهم، حول محتوى هذا المنشور لاسيما المعلومات المتعلقة بأطوار التكوين العالي والشهادات المتوّجه لها، بالإضافة إلى شروط الاستفادة من الخدمات الجامعية.

إنني أولي أهمية قصوى للتطبيق الصارم لأحكام هذا المنشور.

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

ملحق رقم 02: مقياس الدافعية للإنجاز

إن المقياس الذي وضع بين يديك، وضع أساسا لأغراض علمية بحتة تهدف إلى معرفة مستوى الدافعية للإنجاز لديك

يتكون المقياس من (28) فقرة غير كاملة ،و يلي كل منها عدد من العبارات التي يمكن أن تكمل كل منها الفقرة، ويوجد أمام كل عبارة قوسان

اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى انها تكمل الفقرة و ضع علامة (*) بين القوسين الموجودين أمام هده العبارة، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد .

4- لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة و إنما لكل إجابة وزنها و قيمتها الخاصة، لذلك نرجو منك مراعاة الصراحة و الصدق عند الإجابة لأن قيمة الإجابة التي سوف تقدمها لها وزن و تأثير كبيرين على مصداقية النتائج التي سوف يتوصل إليها البحث العلمي الذي أنت تساهم في إنجازه من خلال إجاباتك

أذكر بالترتيب الشعب الأربعة الأولى التي قمت باختيارها في بطاقة الرغبات الخاصة بالبكالوريا:

الاختيار الأول :

الاختيار الثاني :

الاختيار الثالث :

الاختيار الرابع :

1- إن العمل شيء :

( ) ..... (أ) أتمنى ألا افعله .

( ) ..... (ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا.

( ) ..... (ج) أتمنى أن أفعله.

( ) ..... (د) أحب أداءه.

( ) ..... (هـ) أحب أداءه كثيرا جدا.

2- في الجامعة يعتقدون أني:

( ) ..... (أ) أعمل بشدة جدا.

( ) ..... (ب) أعمل بتركيز.

( ) ..... (ج) أعمل بغير تركيز.

( ) ..... (د) غير مكترث بعض الشيء.

( ) ..... (هـ) غير مكترث جدا.

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان :

( ) ..... (أ) مثالية.

( ) ..... (ب) سارة جدا.

( ) ..... .(ج) سارة.

( ) ....(د) غير سارة.

( ) ....(هـ) غير سارة جدا.

4- أن تنفق قدرا من الوقت للإستعداد لشيء هام :

( ) ..... (أ) لا قيمة له في الواقع.

( ) ....(ب) غالبا ما يكون أمرا ساذجا.

( ) .... (ج) غالبا ما يكون مفيدا.

( ) ....(د) له قدر كبير من الأهمية.

( ) ....(هـ) ضروري للنجاح.

5- عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي :

( ) ..... (أ) مرتفعة جدا.

( ) ..... (ب) مرتفعة.

( ) ..... (ج) لا مرتفعة و لا منخفضة.

( ) ..... (د) منخفضة.

( ) ..... (هـ) منخفضة جدا.

6- عندما يشرح الأستاذالدرس :

( ) ..... (ا) أعقد العزم على أن أبدل قصارى جهدي و أن أعطي عن نفسي إنطباعا حسنا.

( ) ..... (ب) أوجه عادة انتباها شديدا إلى ما يقوله الأستاذ.

( ) ..... (ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى.

( ) ..... (د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالجامعة.

7-أعمل عادة :

( ) ..... (أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله.

( ) ..... (ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.

( ) ..... (ج) أقل بقليل مما قررت أن أعمله.

( ) ..... (د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله.

8- إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

( ) ..... (أ) أستمر في بدل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.

( ) ..... (ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.

( ) ..... (ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.

( ) ..... (د) تجدني راغبا في التخلي عن هدفي.

( ) ..... (هـ) أتخلى عن هدفي عادة .

9- أعتقد أن عدم إهمال الواجب الدراسي :

( ) ..... (أ) غير هام جدا.

( ) ..... (ب) غير هام.

( ) ..... (ج) هام.

( ) ..... (د) هام جدا.

10- إن بدء أداء الواجب الدراسي يتطلب :

( ) ..... (أ) مجهودا كبيرا جدا.

( ) ..... (ب) مجهودا كبيرا.

( ) ..... (ج) مجهودا متوسطا.

( ) ..... (د) مجهود قليلا جدا.

11- عندما أكون في الجامعة فان المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

( ) ..... (أ) مرتفعة جدا.

( ) ..... (ب) مرتفعة.

( ) ..... (ج) متوسطة.

( ) ..... (د) منخفضة.

( ) ..... (هـ) منخفضة جدا.

12- إذا دعيت أثناء أداء الواجب الدراسي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك :

( ) ..... (أ) دائما أعود إلى المذاكرة مباشرة.

( ) ....(ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل.

( ) ....(ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى.

( ) ....(د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى.

13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :

( ) ..... (ا) أحب أن أؤديه كثيرا .

( ) ..... (ب) أحب أن أؤديه أحيانا .

( ) ....(ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا .

( ) ....(د) لا اعتقد أنني أكون قادر على تأديته .

( ) ..... (هـ) لا يجذبني تماما .

14- يعتقد الآخرون أني :

( ) ..... (أ) أذاكر بشدة جدا .

( ) ..... (ب) أذاكر بشدة .

( ) ..... (ج) أذاكر بدرجة متوسطة .

( ) ..... (د) لا أذاكر بشدة جدا .

( ) ..... (هـ) لا أذاكر بشدة .

15- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون :

( ) ..... (أ) غير هاما .

( ) ....(ب) له أهمية قليلة .

( ) ....(ج) ليس هاما جدا .

( ) ....(د) هاما إلى حد ما .

( ) ....(هـ) هاما جدا .

16- عند عمل شيء صعب فإنني :

( ) ..... (أ) أتخلى عنه سريعا جدا .

( ) ..... (ب) أتخلى عنه سريعا .

( ) ....(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة .

( ) ....(د) لا أتخلى عنه سريعا جدا .

( ) ....(هـ) أظل أواصل العمل عادة .

17- أنا بصفة عامة :

( ) ..... (أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان .

( ) ..... (ب) اخطط للمستقبل كثيرا .

( ) ....(ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا .

( ) ....(د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

18- أرى زملائي في الجامعة الذين يذاكرون بشدة جدا :

( ) ..... (أ) مهذبين جدا .

( ) ....(ب) مهذبين .

( ) ....(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة .

( ) ....(د) غير مهذبين .

( ) ..... (هـ) غير مهذبين على الإطلاق .

19- أعجب بالأشخاص الذين يحققون مراكزا مرموقة في الحياة :

( ) ..... (أ) كثيرا جدا .

( ) ..... (ب) كثيرا .

( ) ..... (ج) قليلا .

( ) ..... (د) بدرجة الصفر.

20- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به :

( ) ..... (أ) عادة لا يكون لدي الوقت لذلك .

( ) ..... (ب) غالبا لا يكون لدي الوقت لذلك .

( ) ..... (ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت .

( ) ..... (د) دائما يكون لدي الوقت .

21- اكون عادة :

( ) ..... .(أ) مشغولا جدا .

( ) ....(ب) مشغولا .

( ) ....(ج) غير مشغول كثيرا .

( ) ....(د)غير مشغول .

( ) ..... (هـ)غير مشغول على الإطلاق .

22- يمكن أن اعمل في شيء ما بدون تعب لمدة :

( ) ..... (أ) طويلة جدا .

( ) ..... (ب) طويلة .

( ) ....(ج) متوسطة .

( ) ....(د) قصيرة .

( ) ....(هـ) قصيرة جدا .

23- إن علاقتي الطيبة بالأساتذة في الجامعة :

( ) ..... (أ) ذات قدر كبير جدا .

( ) ..... (ب) ذات قدر.

( ) ..... (ج) اعتقد أنها ليس لها قدر.

( ) ..... (د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها .

( ) ..... (هـ) اعتقد أنها غير هامة تماما.

24- يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم :

( ) ..... (أ) يريدون توسيع و امتداد الأعمال.

( ) ..... (ب) محظوظون لن آباءهم مديرون.

( ) ..... (ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم تحت الاختبار.

( ) ..... (د) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.

25- بالنسبة للجامعة أكون :

( ) ..... (أ) في غاية الحماس .

( ) ..... (ب) متحمسا جدا .

( ) .. ....(ج) غير متحمس بشدة .

( ) .. ....(د) قليل الحماس .

غير متحمس على الاطلاق . ( ) ..... (هـ)

26- التنظيم شيء :

( ) ..... (أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا .

( ) ..... (ب) أحب أن أمارسه .

( ) ..... (ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا .

( ) ..... (د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق .

27- عندما أبدا شيئا فاني :

( ) ..... (أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق .

( ) ..... (ب) أنهيه بنجاح نادرا .

( ) ....(ج) أنهيه بنجاح أحيانا .

( ) ....(د) أنهيه بنجاح عادة .

28- بالنسبة للجامعة أكون :

( ) ..... (ا) متضايقا كثيرا جدا .

( ) ..... (ب) متضايقا كثيرا .

( ) ..... (ج) أتضايق أحيانا .

( ) ....(د) أتضايق أحيانا .

( ) ....(هـ) لا أتضايق مطلقا .

ملحق رقم –3– يبين إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الدافعية للإنجاز خلال التطبيقين

ن	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
1	101	104
2	103	98
3	95	98
4	92	89
5	104	105
6	110	108
7	95	97
8	93	92
9	97	97
10	108	104
11	100	102
12	92	90
13	94	98
14	103	111
15	100	92
16	103	94
17	96	104
18	100	105
19	95	91
20	88	93
21	96	97

96	102	22
86	87	23
100	99	24
93	98	25
89	78	26
88	88	27
101	104	28
103	113	29
95	88	30

ملحق رقم –4– يبين إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية على نصفي مقياس الدافعية للإنجاز

عدد الطلبة	النصف الفردي	النصف الزوجي
1	55	46
2	55	48
3	52	43
4	52	40
5	54	50
6	54	56
7	49	46
8	49	44
9	54	43
10	58	50
11	53	47
12	49	43
13	51	43
14	59	44
15	51	49
16	57	46
17	53	43
18	54	46
19	50	45
20	49	39
21	50	46
22	53	49

37	50	23
45	54	24
48	50	25
33	45	26
40	48	27
49	55	28
53	60	29
35	53	30

ملحق رقم –5– يبين إجابات العينتين المتطرفتين للدراسة الاستطلاعية على مقياس الدافعية للإنجاز

عدد الطلبة	العينة العليا ن=10	العينة الدنيا ن=10
1	113	78
2	110	87
3	108	88
4	104	88
5	104	88
6	103	92
7	103	92
8	103	93
9	102	94
10	101	95

الملحق رقم 06: الدرجات الخام لإجابات العينة على أدوات الدراسة

مفاتيح الرموز:

sex ← الجنس: 1 ذكور

2إناث

TD ← أنماط التوجيه: 1 توجيه اختياري

2 توجيه إجباري

M ← النقاط الخام التي تحصل عليها الطلبة على مقياس الدافعية للإنجاز

N ← نتائج التحصيل السنوي للطلبة

Sex	TD	M	N
1,00	2,00	99,00	9,90
2,00	1,00	100,00	12,48
2,00	1,00	98,00	10,18
2,00	1,00	109,00	11,12
2,00	1,00	103,00	9,81
2,00	1,00	115,00	13,58
2,00	1,00	114,00	13,21
1,00	1,00	98,00	10,27
2,00	1,00	100,00	11,42
2,00	2,00	91,00	10,15

1,00	2,00	115,00	11,54
2,00	2,00	106,00	10,01
2,00	2,00	101,00	11,44
1,00	1,00	103,00	10,87
2,00	1,00	92,00	10,03
2,00	2,00	113,00	9,95
2,00	1,00	89,00	10,04
1,00	2,00	84,00	10,99
2,00	1,00	95,00	10,13
1,00	1,00	106,00	10,61
2,00	1,00	101,00	12,95
2,00	1,00	102,00	11,94
2,00	1,00	109,00	11,00
1,00	1,00	111,00	12,46
2,00	1,00	119,00	13,96
2,00	1,00	109,00	10,29
2,00	1,00	106,00	11,36
2,00	1,00	116,00	11,32
2,00	1,00	109,00	12,35
1,00	2,00	89,00	10,12
1,00	1,00	103,00	9,00
2,00	1,00	94,00	10,53
2,00	1,00	100,00	10,34
2,00	1,00	92,00	9,73
1,00	2,00	97,00	9,29

1,00	2,00	94,00	10,35
2,00	1,00	110,00	11,59
2,00	1,00	106,00	11,32
2,00	1,00	101,00	10,82
2,00	1,00	103,00	10,72
2,00	1,00	101,00	12,28
2,00	2,00	101,00	10,30
2,00	1,00	107,00	9,48
2,00	1,00	94,00	10,23
1,00	1,00	99,00	9,73
2,00	1,00	109,00	10,83
2,00	2,00	78,00	11,30
2,00	2,00	100,00	12,40
2,00	1,00	106,00	11,17
2,00	1,00	93,00	10,34
1,00	2,00	101,00	11,03
2,00	1,00	104,00	11,94
1,00	1,00	92,00	9,39
2,00	1,00	96,00	12,79
2,00	1,00	85,00	10,60
1,00	2,00	98,00	10,78
2,00	2,00	103,00	10,94
2,00	2,00	104,00	12,48
2,00	1,00	92,00	10,17
2,00	1,00	93,00	10,02

2,00	1,00	105,00	10,04
2,00	2,00	92,00	11,01
2,00	1,00	91,00	12,26
2,00	1,00	99,00	11,58
2,00	1,00	96,00	11,60
2,00	1,00	103,00	11,60
1,00	2,00	90,00	10,02
2,00	1,00	100,00	11,03
1,00	2,00	97,00	10,08
2,00	1,00	98,00	10,49
2,00	2,00	109,00	10,14
2,00	1,00	97,00	10,24
1,00	1,00	110,00	10,40
2,00	1,00	93,00	9,51
1,00	2,00	77,00	6,08
2,00	2,00	112,00	10,87
2,00	1,00	97,00	10,17
2,00	1,00	97,00	10,73
1,00	1,00	109,00	11,56
2,00	1,00	95,00	11,31
2,00	2,00	104,00	12,07
2,00	1,00	97,00	9,68
2,00	1,00	106,00	11,70
2,00	1,00	102,00	10,22
2,00	1,00	102,00	10,42

1,00	2,00	97,00	10,09
2,00	2,00	80,00	9,71
2,00	1,00	102,00	10,82
2,00	1,00	102,00	11,76
2,00	1,00	116,00	14,10
1,00	2,00	79,00	10,56
1,00	2,00	105,00	10,00
2,00	2,00	105,00	14,18
2,00	2,00	97,00	10,02
1,00	1,00	96,00	10,13
2,00	2,00	99,00	10,27
1,00	1,00	99,00	10,19
1,00	1,00	99,00	10,55
2,00	1,00	103,00	12,00
2,00	1,00	103,00	12,23
2,00	1,00	108,00	11,45
1,00	1,00	94,00	10,26
1,00	1,00	104,00	11,22
1,00	2,00	101,00	10,43
2,00	2,00	102,00	11,67
2,00	1,00	107,00	12,04
2,00	2,00	102,00	10,76
2,00	2,00	89,00	10,40
2,00	1,00	84,00	11,42
1,00	2,00	101,00	10,90

2,00	1,00	93,00	12,34
2,00	1,00	105,00	10,54
1,00	1,00	98,00	13,24
2,00	2,00	100,00	10,10
2,00	2,00	100,00	11,40
2,00	1,00	88,00	10,52
2,00	1,00	85,00	10,80
2,00	1,00	101,00	10,68
2,00	1,00	93,00	10,79
2,00	1,00	93,00	10,96
2,00	1,00	93,00	11,71
2,00	2,00	100,00	11,11
1,00	1,00	93,00	10,58
2,00	1,00	104,00	12,97
1,00	2,00	72,00	10,36
2,00	2,00	106,00	10,55
1,00	2,00	99,00	10,48
2,00	1,00	106,00	10,13
2,00	1,00	94,00	11,36
1,00	1,00	98,00	10,34
2,00	1,00	99,00	10,20
2,00	1,00	110,00	11,68
1,00	1,00	95,00	11,05
1,00	1,00	101,00	7,05
2,00	2,00	95,00	10,07

2,00	1,00	88,00	11,35
1,00	1,00	96,00	10,21
2,00	1,00	102,00	10,53
2,00	1,00	103,00	13,17
2,00	1,00	97,00	11,99
1,00	1,00	106,00	11,28
2,00	2,00	79,00	9,89
2,00	1,00	99,00	10,34
2,00	1,00	102,00	8,00
1,00	1,00	94,00	10,11
2,00	1,00	88,00	11,39
2,00	1,00	84,00	8,10
2,00	2,00	115,00	11,67
1,00	1,00	88,00	11,87
1,00	2,00	91,00	10,42
1,00	2,00	92,00	10,08
2,00	1,00	105,00	11,76
1,00	2,00	84,00	10,00
1,00	1,00	76,00	9,67
2,00	1,00	95,00	10,50
2,00	1,00	95,00	10,24
1,00	1,00	113,00	10,86
2,00	2,00	95,00	11,13
2,00	1,00	85,00	10,60
2,00	2,00	93,00	10,65

2,00	2,00	101,00	11,07
1,00	2,00	91,00	8,00
1,00	1,00	95,00	11,48
1,00	1,00	84,00	10,26
1,00	2,00	108,00	10,51
2,00	1,00	109,00	10,96
2,00	2,00	92,00	11,86
1,00	1,00	84,00	11,91
1,00	2,00	79,00	10,33
2,00	1,00	95,00	11,41
2,00	1,00	72,00	10,44
2,00	1,00	99,00	11,70
2,00	1,00	98,00	11,99
2,00	1,00	100,00	10,76
2,00	1,00	80,00	10,09
2,00	1,00	109,00	11,12
1,00	1,00	111,00	8,91
2,00	2,00	112,00	10,99
1,00	1,00	91,00	9,07
1,00	2,00	91,00	12,16
2,00	1,00	100,00	10,05
2,00	1,00	102,00	11,27
2,00	2,00	103,00	12,00
1,00	1,00	117,00	10,25
1,00	2,00	86,00	10,14

2,00	1,00	79,00	10,37
2,00	1,00	102,00	10,38
2,00	2,00	109,00	12,42
1,00	2,00	91,00	10,29
2,00	1,00	111,00	10,50
1,00	2,00	93,00	10,00
2,00	2,00	105,00	10,52
2,00	1,00	94,00	11,02
2,00	1,00	96,00	10,80
2,00	1,00	97,00	10,48
2,00	2,00	111,00	12,61
2,00	1,00	100,00	10,15
2,00	1,00	101,00	10,28
2,00	1,00	105,00	10,53
2,00	1,00	102,00	12,60
2,00	1,00	100,00	11,03
1,00	2,00	100,00	10,50
1,00	2,00	91,00	10,00
2,00	1,00	96,00	11,18
1,00	2,00	93,00	10,35
1,00	2,00	99,00	9,97
1,00	2,00	100,00	10,22
1,00	2,00	78,00	9,28
2,00	2,00	99,00	9,00
1,00	2,00	85,00	10,00

1,00	2,00	91,00	10,36
1,00	2,00	88,00	10,00
1,00	2,00	112,00	10,00
1,00	2,00	104,00	10,62
1,00	2,00	91,00	10,45
1,00	2,00	97,00	10,64

ملخص:

تتناول هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين نمط التوجيه الجامعي (اختياري، إجباري) ودافعية الطلبة للإنجاز، و من أجل إجراء هذه الدراسة اتخذت الباحثة عينة مكونة من 216 طالبا و طالبة من مستوى السنة الثانية تخصص علم النفس و علوم التربية، و لقد استخدمنا كأداة للدراسة مقياس الدافعية للإنجاز لهيرمنز تقنين و ترجمة فاروق عبد الفتاح موسى، كما ناقشنا النتائج المتوصل إليها انطلاقا من الإطار النظري و الدراسات السابقة للبحث.

الكلمات المفتاحية: نمط التوجيه، التوجيه الاختياري، التوجيه الإجباري، الدافعية للإنجاز

Résumé:

Cette étude identifie la relation entre le type d'orientations universitaire (optionnel, obligatoire) et la motivation a la réalisation. Afin de mener cette étude, on a pris l'échantillon de 216 étudiants et étudiantes du niveau de la deuxième année, spécialité psychologie et science de l'éducation, et nous avons utilisé la mesure de la motivation à la réalisation de Hermens, rationnement et traduction de Farouk Abdelfattah Moussa comme nous avons discuté les résultats obtenus à partir du cadre théorique et les études antérieur de la recherche.

Mots-clés :Type d'orientation, orientation optionnel, orientation obligatoire, la motivation a la réussite.

Abstract :

This study adresses to identify the relationship between the type of university orientation (optional, compulsory) and the achievement motivation. In order to conduct this study, the student taked a sample of 216 male and female students from the level of the second year, speciality psychology and education science and we used as a tool to study the measure achievement motivation for Hermens, rationing and translation Farouk Abdelfattah Moussa as we discussed the result obtained from the theoretical framework and previous studies to search.

Keywords: Type of orientation, optional orientation, compulsory orientation, achievement motivation.