جامعة الجزائر 02

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي "دراسة مقارنة"

إشراف أ . الدكتور:

ميرود محمد

إعداد الطالبة:

العرفاوي ذهبية

السنة الجامعية: 2013/2012

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الإهـــــــــداء

أحمد الله الدي انار دربي و خفف عني شقائي و زادني في صبري ، و يزيدني شرفا أن أهدي ثمرة جهدي إلى أعظم لحن في الوجود إلى التي سهرت من أجل راحتي و إسعادي و تحملت أعباء الحياة و غمرتني بعطفها و حنانها إلى نور حياتي و سبب نجاحي ، إلى أعز ما أملك في الوجود قرة عيني : أمي الغالية

إلى من أخلص في تربيتي و إجتهد في تعليمي و إيصالي إلى أعلى المراتب و علمني كيف أستخلص العبر من المحن و علمني الحياة : أبي الغالي

إلى روح جدي و جدتي رحمهما الله

إلى إخوتي الدين ترعرعت معهم في أحضان أسرتي : محمد ،عمر ، مونيرة ، مالية ،حميد ، مريم

إلى كل من عرفتهم خلال مسار دراستي من الإبتدائي إلى الأساسي مرورا بالثانوي و وصولا إلى الجامعة

إلى كل من عرفتهم خلال مساري المهني و بالأخص فريدة ، شهرزاد ، جميلة ، نعيمة ، زينب ، وداد ، زهرة ، فتيحة.....

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة عملي المتواضع

.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كـــلـــمـــة شـــكـــر

عملا بقوله تعالى **:"لئن شكرتم لأزدنكم "**

أولا وقبل كل شيء أشكر المولى عزوجل الذي وفقني و ألهمني القدرة و الصبر على إنجاز و إتمام هذا العمل المتواضع ، و أدعوه أن يجعله منفعة لكل باحث .

ثم أتقد بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور المشرف **ميرود محمد** الذي وقف معي طوال مشوار العمل و إلى غاية إتمامه ، فلم يبخل عليا بتوجيهاته و نصائحه القيمة و توصياته المفيدة و المشجعة .

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستادة أيت حمودة حكيمة على كل النصائح و التوجيهات التي قدمتها لي حول هدا العمل

و أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من درسوني من التعليم الإبتدائي إلى التعليم الجامعي و بالأخص الأستاذ الدكتور **بلعربي الطيب ، دوقة ، بوطاف ،لكحل ، طعبلي .**

و أتقدم كذلك بالشكر إلى كل الأساتذة الذين قدموا لي النصائح و التوجيهات ،و إلى كل من ساعدني في هذا البحث من بعيد أو قريب .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ملخص البحث :

يهدف هذا البحث إلى توضيح ما إن كان التوجيه المدرسي في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في إستثارة دافعية التلاميذ ، و الرفع من مستوى طموحاتهم في مختلف الشعب و التخصصات و بالتالي تحقيق النشاط و العمل أو عدم تحقيقه.

- يهدف أيضا إلى البحث عن مدى تأثير التوجيه المدرسي (الرغبة في التخصص من عدمها) على الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح .

- يهدف أيضا إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

- يهدف أيضا إلى معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة في مستوى الدافعية للإنجاز .

- يهدف إلى معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين الذكور الموجهون برغبة و الإناث الموجهات برغبة في مستوى الطموح .

و عليه يهدف هدا البحث إلى الإجابة على التساؤلات التالية :

1- هل توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة ؟

2- هل توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة ؟

3- هل توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية والتلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية ؟

4- هل توجد فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية والتلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية ؟

5- هل توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟

6- هل توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة ؟

7- هل توجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجات برغبة ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قام الباحث بوضع الفروض التالية :

1- توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة

2- توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة .

3- توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية والتلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية .

4- توجد فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية .

5- توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

6- توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة .

7- توجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور الموجهين برغبة والإناث الموجهات برغبة.

و بغرض إختبار هده الفرضيات إتبعنا الإجراءات المنهجية التالية :

- إعتمدنا على المنهج الوصفي لأنه الأنسب لتناول موضوع دراستنا .

-الأداة المستخدمة في الحصول على البيانات من الميدان مقياس الدافع للإنجاز للأطفال و الراشدين ، الدي أعده في الأصل هيرمانز 1970 ، و ترجمه إلى العربية فاروق عبد الفتاح موسى ، و مقياس مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبد الفتاح موسى و دلك لإختبار فروض الدراسة .

- بلغت عينة الدراسة 325 تلميدا و تلميدة ، منهم 112 دكور و 213 إناث في مختلف الشعب و التخصصات الأدبية و العلمية

-إستخدمنا عدة تقنيات إحصائية لمعالجة و تحليل البيانات من بينها :

- المتوسط الحسابي

- الإنحراف المعياري

- معامل الإرتباط برسون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إختبار – ت- لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية

وفيما يخص نتائج بحثنا تلخصت فيما يلي :

- توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة

- توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة .

- لا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية والتلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية .

- لا توجد فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية .

- لا توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

-لا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة .

-لا توجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتوى

العنوان **الصفحة**

مقدمة.....1

الـجـانــب الــنــظــري

الـفـصـل الأول :

الإطـار العـام لإشكـالـية الـبحـث

1-1- إشكالية البحث 5
2-1- فرضيات البحث 12
3-1- أهمية البحث.....12
4-1- أهداف البحث.....13
5-1-تحديد المصطلحات و المفاهيم الأساسية للبحث 13
6-1- الدراسات السابقة.....18

الـفـصـل الـثـانـي :

الـتـوجـيـه الـمـدرسـي

تمهيد 45
1-2- تعريف التوجيه.....45
2-2- الحاجة إلى التوجيه 47
3-2- نشأة التوجيه 49
4-2- أنواع التوجيه 50

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2-5- مستويات التوجيه 51
2-6- أنواع الخدمات التوجيهية 51
2-7- تقنيات التوجيه المدرسي 53
2-8- العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي 53
2-9- أهداف التوجيه المدرسي 54
2-10- أهمية التوجيه المدرسي 57
2-11- الأطراف المسؤولة عن التوجيه المدرسي 58
2-12- أسس و مبادئ التوجيه 65
2-13- الوسائل الفنية المستخدمة في التوجيه 69
2-14- أثار سوء التوجيه المدرسي 81
2-15- صعوبات التوجيه المدرسي 82
خلاصة.....83

الـفـصـل الـثـالـث:

واقع الـتـوجيه الـمدرسي في الـجزائر

تمهيد.....84
3-1- تطور التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر.....84
3-2- سير مراكز التوجيه المدرسي 85
3-3- الخطوات العلمية لممارسة التوجيه المدرسي 87
3-4- الأعمال التحضيرية لمراكز التوجيه المدرسي.....89
3-5- مهام مستشار التوجيه المدرسي 91
3-6- تنظيم عمل مستشاري التوجيه المدرسي 92
3-7- إعادة هيكلة التعليم الثانوي قبل الإصلاح الجديد 95

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3-8- الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي حسب الشعب و معاملات المواد المقررة في السنة الثانية ثانوي 98
3-9- مجلس القبول و التوجيه إلى السنة الثانية من التعليم الثانوي 104
3-10- الإجراءات التنظيمية لعمليتي القبول و التوجيه.....108
3-11- إجراءات إنتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.....109
3-12- توصيات خاصة بطريقة القبول و التوجيه 114
خلاصة.....115

الـفـصـل الـرابـع:
الـدافـعـية للإنـجـاز

تمهيد.....116
4-1- تعريف الدافعية للإنجاز 116
4-2- أهمية دافعية الإنجاز.....118
4-3- مكونات الدافعية 118
4-4- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية 119
4-5- أنواع الدوافع 122
4-6- تصنيف الدوافع 124
4-7- خصائص الدافعية.....125
4-8- سمات الدافعية.....126
4-9- وظائف الدافعية.....127
4-10- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.....127
4-11- مهارة إستثارة دافعية الإنجاز.....129

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4-12- خصائص السلوك المدفوع.....130
4-13- علاقة الدافعية بالسلوك.....131
4-14- صفات أصحاب الدافع القوي للإنجاز 132
4-15- نظريات الدافعية.....133
4-16- مشكلات و طرق قياس الدوافع.....138
4-17- طرق زيادة دافع الإنجاز.....139
خلاصة.....142

الـــفـــصـــل الـــخـــامـــس :

مـــســـتـــوى الـــطـــمـــوح

تـــمهيد 143
5-1- تعريف مستوى الطموح.....143
5-2-التطور التاريخي لدراسة مستوى الطموح.....145
5-3- طبيعة مستوى الطموح.....149
5-4- مظاهر مستوى الطموح.....150
5-5- مستويات الطموح.....151
5-6- نمو مستوى الطموح.....152
5-7- من هو الشخص الطموح.....153
5-8- خصائص المتعلم ذو الشخصية الطموحة..... 153
5-9- العوامل التي تؤثر في تحديد مستوى الطموح..... 155
5-10- نظريات تفسير مستوى الطموح 156
5-11- قياس مستوى الطموح.....159

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5-12- علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى الطموح.....159
خلاصة.....161

الـــجـــانـــب الـــمـــيـــدانـــي

الـفـصـل الـسـادس :

منهجية البحث

تمهيد 162
6-1-المنهج المعتمد 162
6-2- عينة البحث 163
6-2-1-طريقة إختيار العينة.....163
6-2-2-خصائص العينة.....163
6-3- أدوات جمع المعلومات.....168
6-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة 174

الـفـصـل الـسـابـع:

عرض و مناقشة النتائج

7-1- عرض و تحليل النتائج وتفسيرها.....176
7-2- مناقشة نتائج الفرضيات.....184
7-3- الإستنتاج العام 198
- الخاتمة 200
- الإقتراحات.....202
- المراجع 204
- الملاحق .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فـهـرس الـجـداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
- جدول رقم (01)	يبين توزيع المواد و معاملاتها لشعبة العلوم التجريبية .	98
- جدول رقم (02)	يبين توزيع المواد و معاملاتها لشعبة الرياضيات .	99
- جدول رقم (03)	يبين توزيع المواد و معاملاتها لشعبة تقني رياضي .	100
- جدول رقم (04)	يبين توزيع المواد و معاملاتها لشعبة تسيير و إقتصاد .	101
- جدول رقم (05)	يبين توزيع المواد و معاملاتها لشعبة أداب و فلسفة.	102
- جدول رقم (06)	يبين توزيع المواد و معاملاتها لشعبة لغات أجنبية .	103
- جدول رقم (07)	يبين معاملاتها المواد الأساسية لشعبة أداب واللغات الأجنبية.	111
- جدول رقم (08)	يبين معاملاتها المواد الأساسية لشعبة الأداب و الفلسفة .	111
- جدول رقم (09)	يبين معاملاتها المواد الأساسية لشعبة الرياضيات .	111
- جدول رقم (10)	يبين معاملاتها المواد الأساسية لشعبة تقني رياضي.	112
- جدول رقم (11)	يبين معاملاتها المواد الأساسية لشعبة العلوم التجريبية .	112
- جدول رقم (12)	يبين معاملاتها المواد الأساسية لشعبة التسيير و الإقتصاد .	112
- جدول رقم (13)	يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب الثانويات.	164
- جدول رقم (14)	يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص.	165
- جدول رقم (15)	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغيرالتوجيه.	166
- جدول رقم (16)	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس .	167

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- جدول رقم (17)	يبين التعديلات التي أدخلت على بعض عبارات مقياس مستوى الطموح.	173
- جدول رقم (18)	يمثل الفرق بين مجموعتي التلاميذ في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الرغبة .	176
- جدول رقم (19)	يمثل الفرق بين مجموعتي التلاميذ في مستوى الطموح حسب الرغبة.	177
- جدول رقم (20)	يمثل الفرق بين مجموعتي التلاميذ في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الشعبة .	178
- جدول رقم (21)	يمثل الفرق بين مجموعتي التلاميذ في مستوى الطموح حسب الشعبة.	179
- جدول رقم (22)	يوضح معامل العلاقة الإرتباطية بين الدافعية للإنجازو مستوى الطموح.	180
- جدول رقم (23)	يمثل الفرق بين الجنسين (ذكور ، إناث) حسب الرغبة في مستوى الدافعية للإنجاز	181
- جدول رقم (24)	يمثل الفرق بين الجنسين (ذكور ، إناث) حسب الرغبة في مستوى الطموح .	182

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مـــقـدمـــة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تسعى التربية إلى تحقيق جملة من الأهداف السامية و منها تكوين الإنسان المتزن والمتكيف مع رغباته ودوافعه من جهة ،وفي علاقته بغيره من جهة ثانية، و على إعتبار أن التوجيه المدرسي جزء لا يتجزء من التربية و أحد الوسائل في تحقيق أهدافها فإنه يلعب دورا أساسيا في ربط المؤسسة التربوية بالبيئة الإجتماعية ، ويعمل على مساعدة المتعلم في رسم الخطط المستقبلية العلمية والمهنية و تحديد صورة حياته العامة وتمكينه من الإلتحاق بنوع الدراسة التي تتوافق مع إمكانياته وقدراته وميوله.

ونظرا لكون مرحلة التعليم الثانوي حلقة أساسية و حاسمة في سلم التعليم لكونها تقع بين مرحلتين تعليميتين من جهة ، و تصادف مرحلة المراهقة من جهة ثانية جاء الإهتمام بالتوجيه المدرسي كأحد أهم مستلزمات العملية التعليمية التعلمية ، و ذلك نظرا لما يقدمه من خدمات وقائية و نمائية ، و علاجية مختلفة ، بإعتباره عملية مستمرة و بناءة و مخططة تهدف إلى مساعدة الفرد و تشجيعه لكي يعرف نفسه و يفهم ذاته ، و يدرس شخصيته جسميا، عقليا ، إنفعاليا ، إجتماعيا ، و يحدد مشكلته و حاجاته و يعرف الفرص المتاحة له و أن يحدد إختياراته و أن يتخذ قراراته لكي يصل إلى تحديد و تحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق الصحة النفيسة و السعادة مع نفسه ، أو مع الأخرين في المجتمع و التوافق شخصيا وتربويا و مهنيا .(حامد عبد السلام زهران ، 2002 ، ص 12-13)

من هنا جاءت أهمية التوجيه المدرسي ، ذلك أن الأساس فيه هو فهم كل تلميذ و الإستجابة لحاجاته و العمل على إكتشاف المشكلات التي يواجهها و مساعدته على حلها . و هذا يعني أن خدماته ينبغي ألا تقتصر على التلاميذ أصحاب المشكلات ، و إنما تستهدف التلاميذ جميعا ، و تمتد إلى جميع مراحل حياتهم . و لاشك أن تلاميذ المرحلة الثانوية يشكلون محور هذه العملية بما يملكون من طاقات هائلة يجب توجيهها و رعايتها و تنمية قدراتها لمواكبة التقدم و الإستفادة منها في بناء المجتمع و تقدمه . (يوسف مصطفى القاضي و أخرون ، 1981 ، ص 425) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن بحسن توجيه التلاميذ توجيها صحيحا و مناسبا يتماشى مع رغباتهم و دوافعهم و الشعبة التي يرغبون في الإلتحاق بها بقدر ما يكونون أفردا ناجحون و متفوقين و منتجين ، و يزداد إصرارهم على النجاح و الوصول إلى هدفهم و العمل على تحقيق طموحاتهم المتمثلة في الأهداف التي يتوقع من الفرد تحقيقها عند قيامه بالسلوك . في حين أن الإخفاق و عدم التوفيق في حسن الإختيار والتوجيه يعود بالسلب على التلميذ و يقلل من دافعيته للدراسة والإنجازو كذا من مستوى طموحاته .

مفهوم الدافعية للإنجاز تعد واحدة من أهم الدوافع التي توجه سلوك الأفراد نحو النجاح والتفوق و الإنجاز ، فبقدر ما نوفق في عملية توجيه التلاميذ لما يناسبهم من شعب وتخصصات و ما ينسجم مع رغباتهم بقدر ما نتمكن من إثارة دافعية الإنجاز في نفوسهم ، و زيادة مستوى طموحاتهم فنخلق بذلك جو مناسبا لعملية التعلم لدى التلاميذ .

مفهوم مستوى الطموح يعتبر إحدى المتغيرات الهامة في التحصيل الدراسي و يعد من المفاهيم المرتبطة بالدافعية للإنجاز ، و هو التطلع للحصول على مستوى أعلى يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه إلى الرغبة في الحصول على درجات أعلى و إتمام الدراسة ، و الحصول على نتائج جيدة و الإلتحاق بمنصب مرموق مهنيا و إجتماعيا (فاطمة الزهراء يوجطو ، 2010، ص 43) .

مستوى الطموح إذن يلعب دورا هاما في حياة الفرد فهو يعد من أهم المتغيرات التي تؤثر على حياة الفرد و في إنجازه ، بإعتبار أنه " طاقة الفرد الإيجابية و الفعالة التي تدفعه وتوجهه نحو تحقيق هدف معين يسعى إلى تحقيقه من أجل مواصلة الحياة التي يحياها ذلك الفرد " (زينب محمود شقير ، 1995 ، ص 223) . وفي هذا الصد يذكر جابر عبد الحميد جابر 1963 أن مستوى طموح الفرد يتغير من وقت لأخر تبعا لما يصادف الفرد من نجاح أو فشل في تحقيق أهدافه ، و هناك نزعة قوية عند الفرد في أن يرفع مستوى طموحه بعد النجاح أكثر من أن يخفضه بعد الفشل ، و خبرات النجاح و الفشل ليس لها مغزى إلا في إطار الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه . و في هذا الصدد يشير أيضا جابر عبد الحميد جابر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1986 أن هـناك إختلافات كبير بين الأفراد في إستجاباتهم لميزات النجاح و الفشل ، كما أن مـقدار الـنجاح أو الـفشل الـذي يـلزم الفرد لكي يغير مستوى طموحه يختلف من فرد لأخر (الجوهر عبد الله الذواد ، 2002 ، ص 121) و من مجتمع لأخر .

فمن المؤكد أن الفرد اليوم يعيش في ظل مجموعة من التغيرات و التحولات و التحديات تـستـلـزم مـنـه إستغلال قدراته و إمكانيته و طاقاته من أجل تجاوز العقبات و تحقيق طموحاته،وإثبات ذاته بحيث يكون شعلة من النشاط و الحيوية دائم النظر إلى المستقبل متحمسا وطموحا في الوصول إلى تحقيق أهدافه و الرفع من دافعيته للإنجاز بكل دقة وعناية و بالتالي فإن قدرة التلميذ على رفع مستوى طموحه متوقف على وعيه بذاته و قدراته وإمكانياته ، و إستعداداته ،و كذلك قدرته على الفعل و تنفيذ أهدافه بحيث يشعر بتقديره لذاته. فالأهمية إذن لا تكمن في وجود مستوى الطموح فقط بل في كيفية إستغلال الفرد لقدراته وإمكانياته هذا من جهة .و من جهة أخرى فإن رفع دافعية الإنجاز و مستوى الطموح لدى التلاميذ متوقف على عملية التوجيه ، فمساعدة التلميذ على إختيار نوع الدراسة الملائمة لرغباته و قدراته ، و ميوله و إستعداداته عند توجيهه إلى شعبة معينة يؤدي إلى إحتمال نجاح التلميذ في الفروع الموجه إليها .فتحقيق رغبة التلميذ تعد واحدة من أبرز العوامل التي تساعده على تحقيق نجاحه و زيادة دافعيته للإنجاز و رفع مستوى طموحه الذي يعد " معيارا يضع الفرد في إطاره أهدافه المرحلية و البعيدة في الحياة و يتوقع الوصول إليها عن طريق سـعيـه الـمـتـواصل فـي ضوء خـبرته بقدرته الـراهنة " (زينب محمود شقير، 1995 ، ص 223) ، في حين أن توجيه التلميذ إلى شعبة لاتناسب ميوله و رغباته و قدراته وإمكانياته لايكون له الحماس و الدافع و الطموح الكافي لمواصلة الدراسة ، بإعتبار أن سوء التوجيه قد يؤدي به إلى التخلف الدراسي ، بالتالي إلى الرسوب أو التسرب بسبب النفور من الدراسة و العزوف عنها لعدم ملاءمتها لرغباته و قدراته و ميوله .

إنطلاقا مما سبق أختيرموضوع بحثنا هذا الذي يتناول أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، بغية المساهمة في إثراء الدراسات و الـبـحـوث العـلـمـية مـن جهة ، و كذلك بغية لفت إنتباه المختصين لضرورة مراعاة و الأخذ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعين الإعتبار رغبات و ميول و قدرات التلاميذ عند القيام بعملية التوجيه المدرسي من جهة أخرى .

ومن أجل معالجة موضوع الدراسة قمنا بتقسيم مذكرتنا هذه إلى جانبين أحدهما نظري وثانيهما ميداني ، و قد إشتمل القسم النظري على خمسة فصول تناولت متغيرات البحث حيث خصصنا الأول منها إلى الإطار العام للدراسة في حين أفرد الثاني لمسألة التوجيه المدرسي والفصل الثالث خصصناه لواقع التوجيه المدرسي في الجزائر و قد تعرضنا إلى موضوع الدافعية للإنجاز في الفصل الرابع ، بينما الفصل الخامس فقد خصصناه لمستوى الطموح .

أما الجانب الميداني فقد إحتوى فصلين أحدهما خصصناه لمنهجية البحث و الثاني لعرض وتحليل و تفسير نتائج الفرضيات ، ثم قمنا بوضع إستنتاج عام للدراسة و خاتمة للبحث والإقتراحات .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـــجـانـــب الـــنـــظـــري

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـفـصـل الأول :

الإطـار العـام لإشكـالـية الـبحـث

1-1- إشكالية البحث

2-1- فرضيات البحث

3-1- أهمية البحث

4-1- أهداف البحث

5-1-تحديد المصطلحات و المفاهيم الأساسية للبحث

6-1- الدراسات السابقة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1-1- إشكاليةالبحث:

تقتضي الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي بأهدافها البيداغوجية والتكوينية ومضامينها التعليمية تكييف معايير التوجيه للتوفيق بين رغبة التلميذ و كفاءاته الحقيقية ومتطلبات المجتمع وضبط تدفق التلاميذ وفقا لما ينص عليه المنشور الذي يحدد الترتيبات التي يجب إعتمادها في توجيه تلاميذ الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي إلى مختلف الشعب.

إقتضت الترتيبات المذكورة تعديلات على كل من بطاقة الرغبات و بطاقة المتابعة والتوجيه ومجموعات التوجيه من حيث المواد المشكلة لها و المعاملات المسندة لكل منها (وزارة التربية الوطنية / إجراءات إنتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي /2005).

و مع ذلك فإن تطبيق هذه الهيكلة واجهت مشكلات كبيرة مما أدى بالتلاميذ و أوليائهم إلى تقديم طعون حول عملية التوجيه في كل دخول مدرسي ، و مع ذلك وجه بعض التلاميذ إلى غير رغبتهم ، و منهم من ترك مقاعد الدراسة ، و منهم من حاول الحصول على قبول في ثانوية أخرى.

و في هذا السياق إتجهت بعض الدراسات لفحص تأثير التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي و الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم و الذين لم تحترم رغباتهم منها دراسة **"برو محمد" (1993) بعنوان " أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي للشعب الأدبية "** التي توصل فيها إلى أن نسبة **35.83 %** من التلاميذ كانوا غير راضين عن توجيههم ، مما يؤثر حتما على تحصيلهم في المستقبل (برو محمد ، 1993).

و كذلك دراسة **"دربالي بن قيرش" (1995)** بعنوان **" دور التوجيه المدرسي في التعليم الثانوي "** التي توصل من خلالها إلى أن النسبة العالية من مجتمع البحث كان توجيههم حسب المعدل السنوي و أن أغلب عينة مجتمع البحث كانت راضية بهذه الطريقة في التوجيه، فضلا عن ذلك فإن نتائج هذه الدراسة أسفرت على أن أغلب التلاميذ يرغبون في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أن يواصلوا تكوينهم في نفس الفروع التي يوجهون إليها و خاصة في الجامعة . و توصل الباحث أيضا من خلال دراسته إلى أن أفراد العينة راضون عن إنتمائهم إلى مراكز التكوين وطريقة التوجيه .(دربالي بن قيرش، 1995) .

كما أجرى **"بشلاغم يحي" (2006) بدراسة** عنوانها **:" دور التوجيه المدرسي للتلاميذ نحو شعب السنة الأولى ثانوي في تأهيل الفرد و معالجة قضايا الشباب "** التي توصل فيها إلى أن التوجيه الإخـتياري للتلاميذ الذي يتوافق و رغباتهم له علاقة بالإنجاز الدراسي لديهم كما توصل كذلك إلى أن هناك عـلاقـة إرتباطية بـين المـيل و الإنجاز الدراسي في المواد الأساسية للجذع المشترك (بشلاغم يحي ،2006) .

وأسفرت نتائج دراسة **"أبـو عـبد الله خليل أنشاصي"(2004)** فـي جامعة غـزة بفلسطين بعنوان **" ظاهرة تدني دافعية التعلم و دور الإرشاد التربوي في إستثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي "** و التي أسفرت نتائجها على أن هناك علاقة إرتباطية بين التوجيه ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ ، إذ أن التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم كانت دافعياتهم لـلإنـجـاز أرفـع مـن الـذيـن لم يوجهوا حسب رغباتهم و الذين كانت دافعياتهم للإنجاز متدنية (أبو عبد الله خليل أنشاصي ،2004).

كما أوضحت دراسة **"عاطف حسن شواشرة "(2007)** حول **" فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في إستثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي "** و التي توصل من خلالها إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم و الذين لم تحترم رغباتهم ، فالتلاميذ الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم يعانون من تدني دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي لديهم و يفتقدون إلى الرغبة و التعامل مع الأنشطة التعليمية المختلفة و بالتالي فالبرنامج التوجيهي لم يجد نفعا معهم حيث أدى هذا البرنامج التوجيهي إلى دافعية عالية لدى التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم (عاطف حسن شواشرة ، 2007).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إنطلاقا مما تقدم يتضح أن دراسة طعون التلاميذ و توجيههم الوجهة الصحيحة وفقا لما يتماشى مع قدراتهم و إستعداداتهم و ما ينسجم مع ميولهم و رغباتهم في مختلف التخصصات والشعب ،متوقف على مجموعة من الأطراف منهم المديروالأستاذ والمستشار، إذ يعد هذا الأخير المحور الرئيسي للقيام بهاته العملية التي تتطلب مجموعة من القدرات والكفاءات الخاصة تؤهله للقيام بها على أكمل وجه .

بناء على ما سبق تظهر لنا الحاجة لعملية التوجيه و أهميتها و دورها الفعال في الحياة الدراسية ، حيث نجد المنظومة التربوية تسعى جاهدة لتحقيقها بأفضل الوسائل و أنجع الطرق في مختلف المؤسسات التعليمية لمتابعة المسار المستقبلي للتلاميذ عامة و المسار الدراسي خاصة .

و الواقع أن دراسة دوافع السلوك عملية هامة في زيادة فهم الإنسان لنفسه و لغيره من الناس ، فلا شك أن معرفتنا بأنفسنا تزداد كثيرا إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا وتدفعنا إلى القيام بما نقوم به من أنواع السلوك المتعددة في الظروف و المواقف المختلفة،كما أن معرفتنا بالدوافع التي تدفع الأخرين إلى القيام بما يقومون به من سلوك تجعلنا أقدر على فهم سلوكهم و تفسيره ، و دراسة دوافع السلوك مفيدة أيضا لأنها تساعدنا على التنبؤ بالسلوك الإنساني (محمد عثمان نجاتي ، 1988 ، ص 84)

و تعرف الدافعية على أنها " تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد و توجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها (نبيل محمد زايد ، 2003 ، ص 79) و أهميتها المادية أوالمعنوية بالنسبة إليه " (خليل المعايطة ، 2000 ، ص 147) . فهي بذلك تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية التي إهتم بدراستها الباحثون في علم النفس الإجتماعي و بحوث الشخصية و كذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي و الأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي ، و ذلك نظرا لأهميتها في المجال النفسي و الميادين التطبيقية والعملية كالمجال الإقتصادي و الإداري و الأكاديمي والتربوي ، فالدافع للإنجاز إذن يعد عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه و تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه و ما يحققه من أهداف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و قد أثبتت الدراسات أن دافعية الإنجاز تتشكل لدى الفرد من خلال مجموعة من المحددات مثل الجنس ، البيئة ، أساليب التنشئة الإجتماعية ، الطبقة الإجتماعية ، المكانة المهنية ، وغير ذلك من العوامل المؤثرة .

و من الدراسات التي تناولت مفهوم الدافعية للإنجاز و علاقتها بالجنس نذكر دراسة **"رشاد موسى و صلاح أبو ناهية" (1988) بعنوان "الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز"** و التي كشفت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، وذلك لأن الفرص التعليمية و العلمية والمهنية أصبحت الآن متاحة لكل من الجنسين وتغيرت النظرة الوالدية التي تفاضل بين الذكور و الإناث ، فكلاهما أصبح يلقى نفس المعاملة والرعاية و الإهتمام في غرس مفاهيم الإستقلالية و الإعتماد على النفس والإنجـاز ، كما يرجع إصرار الأنـثى على النجاح و التفوق و التحمل إلى ميكانيزمات دفاعية عما لاقته من غبن المجتمع في مكانتها الإجتماعية .(عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000،ص 51).

كما قام كذلك **"عبد الرحمان الطريري" (1988)** بدراسة بعنوان **" العلاقة بين الدافع للإنجاز و بعض المتغيرات الأكاديمية و الديمغرافية "** حيث أوضحت هذه الدراسة الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز لصالح الإناث ، كما إرتبط الدافع للإنجاز بالتحصيل الأكاديمي المرتفع ، و إن الحالة الإجتماعية للأفراد تؤثر في دافعياتهم للإنجاز كما أنه لم يتضح من الدراسة إرتباط العلاقة بين الدافع للإنجاز بالمتغيرات التالية (العمر ، التخصص الدراسي ، المستوى الدراسي ، الوضع الإقتصادي) (سمير عبد الله و مصطفى كردي، 2003، ص120-121).

و قام **"محمد رمضان" (1987)** بدراسة عنوانها **" علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية "** توصل من خلالها إلى وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي التحصيل المرتفع ، فالطلاب مرتفعوا التحصيل كانوا أكثر دافعية للإنجاز (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000، ص 52-53).

كما نجد كذلك **"دراسة فاروق عبد الفتاح" (1986)** بعنوان **" علاقة الدافع للإنجاز بالجنسين و المستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية "**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث أسفرت نتائجها على وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب و الطالبات في دافع الإنجاز لصالح الطلاب، كما وجد أن مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب لا يتزايد بتقدم المستوى الدراسي بينما يتزايد لدى الطالبات بتقدمهن الدراسي تزايدا دالا (سمير عبد الله ومصطفى كردي ، 2003، ص122) .

كما قامت **"أمينة التركي" (1985)** بدراسة عنوانها **" التحصيل الدراسي في ضوء دافعية الإنجاز و وجهة الضبط دراسة مقارنة بين الجنسين لدى بعض طلاب المرحلة الثانوية في دولة قطر "** حيث أوضحت نتائج هذه الدراسة عن وجود إرتباط دال موجب بين متغيرات دافعية الإنجاز و درجة التحصيل الدراسي و هي(التوجه للعمل،التعاطف الوالدي، الإستقلالية ، الخوف من الفشل ، المنافسة) ، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث لصالح الإناث في متغيرات دافعية الإنجاز وهي (المثابرة ، التعاطف الوالدي ، الخوف من الفشل ، الإستجابة للنجاح و الفشل و الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز)، كما وجدت الدراسة إرتباطا دالا و سالب بين وجهة الضبط الخارجية و التحصيل الدراسي عند الجنسين . (سمير عبد الله ومصطفى كردي ، 2003، ص122) .

و بوجه عام فقد كشفت نتائج الدراسات المذكورة على وجود علاقة بين التوجيه وبين رغبات التلاميذ و دافعياتهم للإنجاز ، لكن ما هو ملاحظ على هذه الدراسات أنها لم تهتم بدراسة متغير أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز في الجزائر حيث إنصبت معظم الدراسات على دول عربية أخرى كالسعودية و مصر و قطر و هذا الإختلاف في طبيعة المجتمعات والفترة الزمنية التي تمت فيها مثل هذه الدراسات و الإطار الحضاري و الثقافي الذي يميز كل منها أدى إلى إختلاف في النتائج من دراسة إلى أخرى.

لوحظ عدم إهتمام هذه الدراسات بأثر عملية التوجيه على مستوى الطموح الذي يمثل أحد المتغيرات الأثر البالغ في حياة الفرد و في إنجازه ، فهو يؤثر على الصحة النفسية ، و على عملية التعلم ، كما يعمل على دفع الفرد إلى بذل أقصى مالديه من جهد للإرتفاع بمكانته الإجتماعية والعلمية . و الأفراد يختلفون عن بعضهم البعض إختلافا كبيرا في مستويات طموحهم فهناك من يريد النجاح في دراسته أو الإلتحاق بعمل متواضع فقط ، و هناك من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يريد ما هو أكثر من ذلك كأن يهدف إلى أن يصل إلى مركز إجتماعي و علمي مرموق . و يقصد بمستوى الطموح " المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه ، و هو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة و إنجاز أعماله اليومية .و يشعر الفرد بالنجاح إن بلغ مستوى طموحه أما إن قصر عن بلوغه شعر بالفشل و الإخفاق ، فكأن مستوى الطموح معيار يحكم به على نجاحه أو فشله فيما يقوم به من أعمال و فيما يستهدف تحقيقه من غايات " (أحمد عزت راجح ، 1985 ، ص 124) . و يعتبر مستوى طموح الفرد مقياس لشخصيته ، و هذا المقياس يساعدنا في الكشف عن أساليب التنشئة التي مر بها هذا الفرد ، كما يساعدنا في معرفة المثل العليا التي أحاطت به و كان لها تأثير في تكوين شخصيته و مستوى طموحه ، و بالتالي قد نستطيع معالجة أساليب التربية بما يحقق سعادة الفرد و رقي المجتمع (كامليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص 76) و يتأثر مستوى الطموح بالعديد من المحددات منها ما يعود إلى الفرد ذاته ، و منها ما يعود إلى البيئة المحيطة بالفرد ، فقد أكدت الدراسات على تأثر مستوى الطموح بالذكاء و القدرات العقلية والنضج و الدوافع و الحاجات التي يتأثر بها الفرد ، كما يتأثر بسماته الشخصية و خبرات النجاح و الفشل التي مر بها .

و من أهم محددات البيئة لمستوى الطموح ، المستوى الإجتماعي الإقتصادي للأسرة ، والأسلوب الذي يتبعه الوالدان في معاملة أبنائهم و طموحات الوالدين و حجم الأسرة وإستقرارها و الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد ، و تنافسه مع أقرانه (محمدعثمان ، 1988 ، ص 74). و من بين الدراسات التي تناولت مستوى الطموح نجد دراسة " حسن شاكر منسي (2001) بعنوان "**مستوى الطموح و علاقته بالتخصص و الجنس والمستوى العلمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد بالأردن** و التي توصل من خلالها إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الذكور والإناث لصالح الذكور ، كما توصلت كذلك نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور أنفسهم في مستوى الطموح وفق التخصص الأدبي و العلمي (حسن عمر شاكر منسي ، 2001 ، ص 133-134) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما نجد كذلك دراسة " إبراهيم كيلاني " بعنوان " الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح والميول ". والتي توصل من خلالها إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الجنسين ولصالح الذكور في النظرة إلى الحياة ، والإتجاه نحو التفوق وتحديدالخطة والأهداف و الميل إلى الكفاح و تحمل المسؤولية و المثابرة ، و عدم الرضا بالوضع الراهن ، عدم الإيمان بالحظ ، كما أن هناك فروقا و لصالح الإناث في الميل الإقناعي : الميل الموسيقي ، والميل للخدمة الإجتماعية .(محمد عودة الريماوي ، 1994 ، ص 197-198).

كما قام الباحث "عقيل "(1987) بدراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين مستوى طموح الفرد أو جنسه ، و مؤهله العلمي ، و بين إنجازه في العمل عند العاملين والعاملات في سلطة الطيران المدني الأردني ، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود أثر لمتغير الجنس في الإنجاز و في مستوى الطموح ، حيث أكدت أن الذكور أكثر طموحا وإنجازا من الإنـاث ، كما أن مستوى إنجاز الذكور لمختلف المؤهلات العالية هو أعلى منه عند الإناث . (محمد محمود بن يونس ، 2007 ، ص 143).

و إنطلاقا مما تقدم إرتأينا أن نطرح التساولات التالية لبحثنا :

1- هل توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة ؟

2- هل توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة ؟

3- هل توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية والتلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية ؟

4- هل توجد فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية ؟

5- هل توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- هل توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة ؟

7- هل توجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجات برغبة ؟

1-2- فرضيات البحث :

1- توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة

2- توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة .

3- توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية والتلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية .

4- توجد فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية .

5- توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

6- توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة .

7- توجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة.

1-3- أهمية البحث :

تكمن أهمية بحثنا في القيمة الموضوعة قيد الدراسة و هو التوجيه المدرسي ، إذ يعتبر منعرجا المسار الدراسي للتلميذ سلبا أو إيجابا ، لذلك فمن الضروري دراسة هذا الموضوع و الكشف عن إيجابيات التوجيه المدرسي على التلميذ و تقديمها ، و سلبياته و إتخاذ الإجراءات اللازمة لتجاوزها .

- كما أن للبحث أهمية علمية تتمثل في إثراء ميدان التوجيه ببحوث و دراسات أكثر نظرا لحاجة هذا الميدان إلى تكثيف الجهود من أجل الوصول إلى طرق أنجع في التوجيه و تحقيق نوع من التوازن بين قدرات التلميذ العقلية و رغباتهم و طموحاتهم ، بإعتبار هذا الميدان أساس العملية التربوية و نجاحها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1-4- أهداف البحث :

يمكن تلخيص أهداف بحثنا فيما يلي :

- يهدف هذا البحث إلى توضيح إن كان التوجيه المدرسي الحالي في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في إستثارة دافعية التلاميذ ، و الرفع من مستوى طموحاتهم في مختلف الشعب و التخصصات و بالتالي تحقيق النشاط و العمل أو عدم تحقيقه.

- يهدف أيضا إلى البحث عن مدى تأثير التوجيه المدرسي (الرغبة في التخصص من عدمها) على الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح .

- يهدف أيضا إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

- يهدف أيضا إلى معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة في مستوى الدافعية للإنجاز .

- يهدف إلى معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين الذكور الموجهون برغبة و الإناث الموجهات برغبة في مستوى الطموح .

1-5- تحديد المصطلحات و المفاهيم :

1-5-تعريف التوجيه:

- **لغة:** وجه فلانا في ناحية أرسله ووجه فلانا جعله يتجه إتجاها معينا ، توجه إليه ذهب وتوجه جهة كذا إنطلق إليها إتجه أقبل بوجهه عليه (فاروق عبده فلية و أحمد عبد الفتاح الزكي ، 2004، ص 139) .

- **إصطلاحا :**

- يعرفه **" رين "** هو "مساعدة التلميذ في الإختيار والتحضير ليجد نفسه في الإختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيته و قابليته". (عن صبحي عبد اللطيف معروف، 2005، ص 11).

ويرى **" بنيت "** أن التوجيه " يتضمن كل الخدمات التي تشارك في عملية فهم الفرد لنفسه وإتجاهاته وميوله وقدراته و حاجاته الجسمية و العقلية و الإجتماعية لأقصى وأحسن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نـمـو و تـحـصيل و تكيف للحـياة " (عن صبحـي عبد اللطيف معروف ، 2004، ص 12).
كما يعرفه **" سهير كامل "** بأنه " عملية توجيه و إرشاد الفرد لفهم إمكاناته وقدراته وإستـعداداته و إستخدامها في حل مشكلاته و تحديد أهدافه ووضع خطط حياته المستقبلية من خلال فهمه لواقعه و حاضره ، و مساعدته في تحقيق أكبر قدرا من السعادة والكفاية ، من خـلال تـحـقـيـق ذاتـه و الـوصول إلى أقصى درجة من التوافق بشقيه الشخصي والإجتماعي (سهير كامل ، 2000 ، ص 7) .
بينما عرفه **"ميلر" Miller** بأنه عملية تقديم المساعدة للأفراد لكي يصلوا إلى فهم أنفسهم وإختيار الطريق الصحيح الضروري للحياة ، و تعديل السلوك لغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة و الذكية التي تصحح مجرى الحياة (عن عبد اللطيف دبور و عبد الحكيم الصافي ، 2007 ، ص 19) ، و كذلك عرف بأنه ذلك الجزء من البرنامج التربوي الكلي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية و على توفير الخدمات المتخصصة بما يمكن كل فرد من تنمية قـدراتـه و إمكـانـيـاتـه إلى أقصى حد ممكن " (عن أحمد أبوسعد و لمياء الهواري ، 2008 ، ص 29) .
كما عرفه **" طارق كمال"** عـلى "أنه مساعدة التلميذ أو الطالب على معرفة نوع الـدراسـة الـتي تـنـاسـبه ، و ذلك بالكشف عن قدراته المختلفة " (طارق كمال ، 2007 ، ص 39) .
أما **" بروور"BROWER** فيعرف التوجيه على أنه "المجهود المقصود الذي يبذل فـي سـبـيل نمو الفرد من الناحية العقلية " (عن يوسف مصطفى القاضي و أخرون ، 1981، ص 37) .
كما يعرف **"زهران "**(1988) التوجيه على أنه "عملية مستمرة و بناءة و مخططة تهدف إلى مساعدة الفرد و تشجيعه لكي يعرف نفسه و يفهم ذاته (حامد عبد السلام زهران ، 2002 ، ص 12) و يـدرس شـخـصـيـتـه جسميا ،عقليا ، إجتماعيا ، إنفعاليا ، ويحدد مشكلته

وحاجاته ويعرف الفرص المتاحة له و أن يحدد إختياراته و أن ينفذ قراراته لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه و مع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأخرين في المجتمع و التوافق شخصيا و تربويا و مهنيا "(مفيد نجيب حواشين و زيدان نجيب حواشين ، 2005 ، ص 20) .

و يعرف التوجيه حسب **" هوبوك "** بأنه "نشاط يمارس قصد التأثير على الفرد في صياغته لخططه المستقبلية "(عن رمضان محمد القذافي ، 2001، ص 28) .

بينما يعرفه **"كيلي " kelly "** بأنه وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد إحتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أومقرر من المقررات التي تدرس له " (عن علاوة العايش ، 2003 ، ص 19) .

يتضح من خلال هذا التعريف أن عملية التوجيه تسعى إلى مساعدة الفرد في إختيار نوع الإختصاص أو الدراسة التي توافق ميوله و إستعداداته لضمان نجاحه في الدراسة والتحصيل العلمي .

و تعرفه الباحثة الحالية إجرائيا بأنه العملية التي يقوم بها المختصون بتوجيه التلاميذ من السنة الأولى ثانوي إلى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي آخذين فيها بعين الإعتبار الرغبات والنتائج الدراسية المتحصل عليها من طرف التلاميذ .

2-5- تعريف الدافعية للإنجاز :

- إصطلاحا:

تعرف الدافعية حسب **" Pant Amalla" (1992)** بأنها "الطاقة التي تحركنا " **.**

و يعرفها **" Peker " (1988)** بأنها " منبع الطاقة النفسية الضرورية للتأثير والحركة" (in Pierre Vianin , 2006 , p 23)

بينما **" Hebb"** فتعرف الدافعية على أنها مصطلح يشير إلى تحريك السلوك وتنشيطه (in Geral L 'amoureux, Eric Gosselin , 1996)

كما تعرف الدافعية حسب **"عدس وتوق"** (1984) على أنها "عبارة عن الحالات الداخلية أوالخارجية التي تحرك السلوك و توجهه نحو هدف أو غرض معين و تحافظ على إستمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف " (عن علي أحمد عبد الرحمن عياصرة ، 2006 ، ص 89).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما **"فتحي الزيات"** (1986) فتتضح الدافعية على أنها " دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير للإمتياز و التي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة و محددة " (عن مصطفى حسين باهي و أمينة إبراهيم شلبي ، 1998 ، ص 24) .

بينما يعرف دافع الإنجاز حسب **" ماكليلاند " Mac Celland** على أنه " الأداء في ضوء مستوى محدد من الإمتياز و التفوق و الرغبة في النجاح " (عن مصطفى حسين باهي وأمينة إبراهيم شلبي ، 1998 ، ص 23)

و يعرفه أيضا **" فاروق موسى "** بأنه " الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح و هو هدف ذاتي ينشط و يوجه السلوك و يعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي " (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 ،ص 94)

و قد عرف **"فاروق عبد الفتاح موسى "**(1981) الدافعية للإنجاز بأنها " الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح و هو هدف ذاتي ينشط و يوجه السلوك ، و يعتبر من المكونات الهامة للنجاح كما يرتبط إيجابيا بالإستقلال و الثقة بالنفس و يمكن تنميته تجريبيا " (سمير عبد الله و مصطفى كردي ، 2003، ص 116)

أما " **صفاء الأعسر و أخرون "** (1983) فقد عرفت دافعية الإنجاز بأنها " التخطيط لتحقيق الإمتياز و التقدم و السعي و الكفاح في سبيلهما و الرغبة في أداء أشياء على نحو أفضل و أسرع و بقدر أكبر من الكفاءة و الإقتدار" (سمير عبد الله و مصطفى كردي ، 2003 ، ص 116)

و يعرفها " **علاوى "** (1998) على أنها " إستعداد معين من مستويات الإمتياز وكذلك الرغبة في الكفاح و النضال للتفوق في مواقف الإنجاز التي ينتج عنها نوع معين من النشاط و الفعالية و المثابرة " (مصطفى حسين باهي و أمينة إبراهيم شلبي ، 1998، ص 24).

و تعرفها الباحثة الحالية إجرائيا بأنها تلك القوة الداخلية التي يعمل التوجيه المدرسي على تحريكها و إثارتها و زيادتها في نفسية التلاميذ في حالة التوجيه السليم لمختلف الشعب والتخصصات الموجهين إليها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3-5 – تعريف مستوى الطموح:

يعرف مستوى الطموح على أنه " الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أومهنية أو أسرية أو إقتصادية و يحاول تحقيقها ، و يتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بـشـخـصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به (أمال عبد السميع مليجي باظة ، 2004 ، ص 7).

هذا التعريف يقصر مستوى طموح الفرد على الأهداف الممكنة بالنسبة له ، و هذا بخلاف الواقع ، فقد يضع الفرد لنفسه مستوى طموح يصعب الوصول إليه نظرا لتواضع إمكاناته وقـدراته و إستعداداته و مؤهلاته لاذاتية لتحقيق هذا المستوى .

أما حسب **"جاردنر"** فقد حدد مفهوم مستوى الطموح بأنه القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل .

بينما يعرف **" دريفر "** مستوى الطموح بأنه الإطار المرجعي الذي يتضمن إعتبارالذات أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل (كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص 10-11) .

يتميز هذا التعريف بالتركيز في توضيحه على العوامل التي تؤثر في مستوى طموح الفرد كالإطار المرجعي و خبرات النجاح و الفشل التي يمر بها الفرد .

في حين نجد الباحث **"دوتش " " deutch "** يعرف مستوى الطموح على أنه " الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه و مفهموم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة "

أما **" إبراهيم قشقوش "** فيعرفه بأنه " هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته . و تختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته بإختلاف جـوانـب الـحـياة كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد ، و يتحدد مستوى هذا

الهدف و أهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد " .(صلاح أحمد مرحاب ، 1989 ، ص 73-74) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و نجد أن تعريف إبراهيم قشقوش يتضمن مستويين للطموح لدى الفرد . مستوى يتوقعه لنفسه ، و مستوى يتطلع إليه.

بينما الباحث " **سيد عبد العال** " فيعرف مستوى الطموح بأنه " معيار يضع الفرد في إطاره أهدافه المرحلية و البعيدة في الحياة ، و يتوقع الوصول إليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبريه بقدراته الراهنة "

أما حسب الباحث " **حمدي حسانين** " فقد عرف مستوى الطموح بأنه " إتجاه إيجابي نحو هدف بعيد المدى نسبيا " (صلاح أحمد مرحاب ، 1989، ص 73-75) .

بينما تعرف الباحثة الحالية إجرائيا مستوى الطموح على أنه المستوى الذي يطمح الفرد الوصول إليه من خلال تسطير أهداف تتعلق بحاضره و مستقبله ، و العمل على تحقيقها في ضوء قدراته و إمكانياته و خبراته.

1-6- الدراسات السابقة :

إهتم العديد من الباحثين في دراساتهم بموضوع كل من التوجيه المدرسي ، والدافعية للإنجاز ، و مستوى الطموح سواء بالنسبة للدراسات المحلية أو الأجنبية . إلا أن ما هو ملاحظ على هذه الدراسات أنها تختلف من دراسة لأخرى من حيث المتغيرات المرتبطة بها . فهناك من لها علاقة مباشرة بموضوع بحثنا ، و هناك من تناولت متغير واحد من متغيرات الدراسة الحالية . و فيما يلي عرض لأهم الدراسات التي تناولت متغير من متغيرات بحثنا الحالي .

أولا : الدراسات المتعلقة بالتوجيه المدرسي :

1- دراسة الباحث " شباح أحمد " (1985) بعنوان " التوجيه المدرسي في الجزائر وضعيته و أثاره على تلاميذ الشعب التقنية في التعليم الثانوي دراسة ميدانية لمنطقتي حسين داي و الحراش " .

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على السلبيات لتقويمها و الإيجابيات لتدعيمها و تثبيتها ، لأن مصالح التوجيه المدرسي حاليا أن كانت أقرب السبل و أيسرها فقد أصبحت عابرة عن تأدية مهامها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لذا فالبحث العلمي معنى بمعالجة هذه المشكلة بغية الوصول إلى صيغة جدبة تتجاوب مع الواقع التربوي و متطلبات المجتمع التربوية و الأخلاقية و الإقتصادية و السياسية . وقد تكونت عينة الدراسة من 174 تلميذ و تلميذة منها 58 منتقلون إلى فرع الرياصيات ،و 58 منتقلون إلى فرع العلوم ،و 58 منتقلون إلى فرع الأداب

ولبلوغ أهداف البحث تم صياغة الفرضيات التالية :

1- وضع التوجيه المدرسي بالتعليم المتوسط و الثانوي يتدرج منذ بدايته حتى الأن نحو إتخاذ شكلا أليا ينبني أساسا على التحصيل الدراسي .

2- نسبة هامة من التلاميذ غير راضين عن وجودهم في الشعب التي وجهوا إليها ، و عدم رضاهم ناتج عن :

- عدم تلقيهم الإرشاد الكافي في الوقت المناسب فيما يتعلق بالتوجيه و شعب التعليم .

- عدم مساعدتهم بما فيه الكفاية و بإستعمال أنجع الطرق للتعرف على مؤهلاتهم و إمكانياتهم الحقيقية .

- عدم الأخذ برغباتهم في التوجيه إلى الشعب التي يختارونها بأنفسهم .

- للمستوى الإقتصادي و الإجتماعي لعائلة التلميذ دور في وجود التلميذ في شعبة دون أخرى.

و بغرض جمع البيانات إستخدم الباحث العديد من الأدوات مثل الملاحظة – كشوف الدرجات للطلبة (نتائج الإمتحانات الفصلية) – البطاقات التركيبية – المقابلة مع الهيئات المشرفة على عملية التوجيه و كذا أفراد العينة التي طبق عليها الإستبيان لقياس الرضا عن التوجيه .

و بعد فحص الباحث نتائج الإستبيان توصل إلى مايلي :

1- نسبة كبيرة من التلاميذ غي راضين عن توجيههم في الشعب الموجهين إليها .

2- عدم تلقيهم التوجيه الكافي .

3- عدم مساعدتهم بما فيه الكفاية للتعرف على مؤهلاتهم الحقيقة .

4- عدم الأخذ بعين الإعتبار رغباتهم في التوجيه .(شباح أحمد ، 1985) .

2- دراسة الباحث " برو محمد " (1993) بعنوان " أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي للشعب الأدبية "

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طبق الباحث إستبيانا على عينة شملت كل من الأساتذة و مستشاري التوجيه و كذا التلاميذ وكانت أعداد العينة بالشكل التالي :

- 100 أستاذ .
- 34 مستشار .
- 150 تلميذ و تلميذة (98 تلميذة و 52 تلميذ) من ستة ثانويات .

فرضيات البحث :

1- توجد مجموعة من العوامل العقلية و الإجتماعية و الإقتصادية و السياسية في المجال الحيوي لكل تلميذ في فترة توجيهية يجب الإهتمام بها لأنها تؤثر على مستقبله الدراسي إيجابيا أو سلبيا .

2- توجيه التلاميذ من الطور الأساسي إلى الطور الثانوي إعتمادا على نتائج التحصيل الدراسي .

3- نسبة هامة من تلاميذ الشعب الأدبية غير راضين عن توجيههم .

4- يوجد إرتباط بين علامة التوجيه و نتائج التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي الشعبة الأدبية كلما تم توجيههم على أساس الرغبة .

و بعد فحص الباحث نتائج الإستبيان توصل إلى مايلي :

- أن المعنيين بعملية التوجيه يؤكدون بصفة عامة على مجموعة من العوامل منها العوامل العقلية كالإستعدادات و الميول و القدرات إضافة إلى العوامل الإجتماعية كحالة التلميذ في الأسرة و في المدرسة و المستوى الإقتصادي للأسرة ديمقراطية التعليم ، تكافؤ الفرص كلها عوامل تؤثر على التلميذ .

- تحصل على نسبة 83.83 % من عينة المستشارين تؤكد على ضرورة مراعاة ميولات ورغبات التلاميذ . و نسبة 66.67 % من نفس العينة تؤكد ضرورة الأخذ بعين الإعتبار الظروف المحيطة بالتلميذ.كما تحصل على نسبة 32% من مجموع أفراد عينة التلاميذ وجهوا على أساس الرغبة و نسبة 35.83% منهم غير راضين عن توجيههم ، وهذا ما يؤثر على تحصيلهم الدراسي مستقبلا .(برو محمد ، 1993) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- دراسة الباحث " دربالي بن قيرش " (1995) بعنوان " دور التوجيه في التعليم الثانوي دراسة ميدانية " .

تكونت العينة من 400 طالب و طالبة في الصف الثاني من التعليم الثانوي إستخدم الباحث إستمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة تنص أساسا على محاولة التعرف على التصورات و التمثيلات الآنية و المستقبلية لهؤلاء الطلبة تجاه توجيههم و دراستهم ، كما إحتوت على أسئلة تتعلق بالخصائص السوسيولوجية الخاصة بالطلبة(الجنس، السن ،الأصل الإجتماعي) إضافة إلى قيام الباحث بمقابلات مع الطلبة من أجل إستكمال النقص الموجود في الإستمارة.

وأوضحت نتائج الدراسة أن :

- النسبة العالية من مجتمع البحث كان توجيههم حسب المعدل السنوي .
- أغلب أفراد مجتمع البحث كانوا راضين بهذه الطريقة في التوجيه .
- أغلب هؤلاء الشباب يرغبون في أن يواصلوا تكوينهم في نفس الفروع التي يوجهون إليها وخاصة في الجامعة .
- كل أفراد العينة راضون عن إنتمائهم إلى مركز التكوين و طريقة التوجيه.(دربالي بن قيرش ، 1995) .

4- دراسة الباحث " حدة يوسفي " (2001) بعنوان " مشكلات سوء التوافق و علاقتها بالتوجيه المدرسي – دراسة حالات لتلاميذ التعليم الثانوي العام – ".

تناولت الدراسة مشكلات سوء التوافق و علاقتها بالتوجيه المدرسي – دراسة حالات لتلاميذ التعليم الثانوي العام – و قد إنطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي هو : ما العلاة بين مشكلات سوء التوافق و التوجيه المدرسي .

و تفرعت عنه تساؤلات فرعية كانت على التوالي :

1- ماهي أهم المشكلات الناجمة عن سوء التوجيه المدرسي ؟

2- هل برنامج التوجيه المدرسي في الجزائر يحل مشكلات التلاميذ ؟

3- هل التلاميذ في هذه المرحلة بحاجة إلى توجيه مدرسي أم إلى إرشاد نفسي ؟

و للإجابة عن هذه التساؤلات قامت الباحثة بإجراء دراسة ميدانية متبعة منهج دراسة الحالة على 4 حالات ممثلة لمجتمع البحث الكلي الذي يتكون من 22 فردا ، و قد إختار عينة مكونة من 14 فرد وفق شروط محددة مسبقا .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و للحصول على هذه الحالات قامت الباحثة بمجموعة خطوات : تطبيق إستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي على العينة .

و بعد الحصول على الدرجات الخام و بإجراء بعض المعالجات الإحصلئية تم الحصول على 7 حالات أقل رضا عن التوجيه المدرسي بواقع (2 ذكور ،2 إناث) .

وقد إستخدمت في هذه الدراسة مجموعة من الأدوات و هي عبارة عن إختبارات كانت على التوالي :

إختبار القدرات العقلية ، إختبار تقدير الذات ، إستبيان الشخصية الذي يقيس 3 سمات و هي (الدافعية – الدراسة – المثابرة – الثقة بالنفس) ، مقياس الإتجاه نحو الدراسة التوافق النفسي العام (الشخصي – الإجتماعي – الأسري – الإنفعالي) .

و قد تم جمع البيانات كذلك بإستخدام مجموعة من الطرق منها :

الملاحظة المقصوة – المقابلة الموجهة – و كذلك تم إعتماد على ملف التلميذ المدرسي لجمع و التأكد من بعض البيانات بالإضافة إلى إستخدام إستمارة مقابلة و دليل الفحص أثناء المقابلة لجمع البيانات .

و قد أسفرت الدراسة على أن أهم المشكلات الناجمة عن سوء التوجيه المدرسي من خلال الحالات المدروسة .

المشكلات النفسية : المتمثلة في السرحان ، قلة الإهتمام ، القلق الدائم ، الشعور بالإحباط النفسي ، عدم الرضا ، الإرهاق الجسدي و النفسي ، الهروب النفسي اللاشعوري الصمت الحزين ، الإهتمام بالأشياء البديلة .

المشكلات السلوكية : الغياب مبرر، إثارة الشغب ، الشجار مع الأساتذة أو الزملاء .

المشكلات الدراسية : صعوبة الفهم ، قلة التركيز ، إنخفاض المستوى التحصيلي صعوبة التخصص .

أما التساؤل الثاني و المتمثل في مدى نجاح برنامج التوجيه المدرسي في بلادنا في حل مشكلات التلاميذ ، فقد تبين من خلال الحالات المدروسة أن التوجيه المدرسي كما هو ممارس في الواقع لايساعد على حل مشكلات التلاميذ في المرحلة الحرجة في حياتهم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما التساؤل الثالث فقد توصل البحث من خلال الحالة المدروسة أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يعانون الكثير من المشكلات في حياتهم خاصة البيئة المدرسية و بالتالي فالتلاميذ في هذه المرحلة العمرية بحاجة إلى توجيه و إرشاد نفسي و مدرسي نظرا لحيوية المرحلة التي يمرون بها و التي من خلالها تتحدد شخصياتهم المستقبلية (حدة يوسفي ،**2001**) .

5- دراسة الباحث " أبو عبد الله خليل أنشاصي " (2004) بعنوان " ظاهرة تدني دافعية التعلم ودور الإرشاد التربوي في إستثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي ".

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي دور الإرشاد التربوي في إستثارة دافعية الإنجاز لدى الطلاب من الناحية الدراسية ، و التعرف على أسباب تدني دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلاب ، والبحث عن حلول مناسبة . و بغرض جمع البيانات إستخدم الباحث العديد من الأدوات مثل مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده خصيصا لهذه الدراسة ، كما إستخدم إستبيانا لتقصي . عوامل تدني دافعية الإنجاز لدى التلاميذ وقد بلغ حجم العينة حوالي 435 تلميذا و تلميذة من عدد من مدارس التعليم الثانوي بفلسطين .

و خلصت هذه الدراسة إلى :

- إن من أسباب تدني دافعية الإنجاز لدى التلاميذ تدني تقدير الذات ، تقليل التلاميذ من قدراتهم و الشعور بعدم الكفاءة في التحصيل و عدم إحترام رغباتهم في التوجيه إلى تخصصات التعليم الثانوي .

- هناك علاقة إرتباطية بين التوجيه و دافعية الإنجاز لدى التلاميذ ، إذ أن التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم كانت الدافعية للإنجاز لديهم مرتفعة ، على العكس من الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم و الذين كانت دافعياتهم للإنجاز متدنية ، و يعانون من مختلف المشكلات المرتبطة بإنخفاض الدافعية الإنجاز لديهم . (أبو عبد الله خليل أنشاصي ، 2004).

6- دراسة الباحث " زغينة عمار " (2005) بعنوان " التوجيه المدرسي و الجامعي والتحصيل الدراسي و علاقته بأساليب المعاملة الوالدية " .

تناولت هذه الدراسة التوجيه المدرسي و الجامعي و التحصيل الدراسي و علاقته بأياليب المعاملة الوالدية بغرض التحقق من الفرضيات التالية :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- توجد علاقة بين إختيار التلاميذ و الطلبة للشعب الدراسية و معاملة الوالدين على حساب ميولهم و رغباتهم .

2- تختلف معاملة الوالدين لأبنائهم في إختيار نوع الشعب الدراسية بإختلاف المرحلة الدراسية الثانوي ة الجامعي .

3- هناك أولوية للخريطة الجامعية (الأماكن البيداغوجية في التوجيه على حساب ميول ورغبات و نتائج تلاميذ ناجحين في البكالوريا) و بغرض جمع البيانات إستخدم الباحث الأدوات التالية :

- مقياس أساليب المعاملة الوالدية

- إستمارة المقابلة .

أما بالنسبة للأساليب الإحصائية فقد إستخدم الباحث الأساليب التالية :

- إختبار (ت)

- معامل الإرتباط

- الإنحراف المعياري .

وقد شملت عينة الدراسة على 982 طالبا و طالبة من الأقسام النهائية للشعب الثلاثة ، و تم أخذهم من ستة ثانويات ، ثلاثة منهم تعليم عام و ثلاثة تعليم تقني .، كما شملت عينة الدراسة على 3050 طالب من طلاب الجامعة من بعض الأقسام و المعاهد يدرسون بالسنة الأولى وقد أسفرت الدراسة على تحقق جميع فرضيات البحث (زغينة عمار،2005).

7- دراسة الباحث " بشلاغم يحي " (2006) بعنوان " التوجيه المدرسي نحو شعب السنة الأولى ثانوي في تأهيل الفرد و معالجة قضايا الشباب ".

هدفت هذه الدراسة إلى إظهار علاقة ميل التلميذ نحو المادة الدراسية بمستوى إنجازه الدراسي فيها و كذا إظهار علاقة الرغبة في إختيار التخصص الدراسي بالإنجاز والتفوق الدراسي للتلميذ ، كما تهدف كذلك إلى لفت إنتباه القائمين على المنظومة التربوية إلى ضرورة الإهتمام بميول التلميذ و رغباته خلال مساره التعليمي ، من خلال تشجيعه ومساعدته على تحضير و بناء مشروعه الدراسي و المهني .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و بلغ حجم العينة المستخدمة في الدراسة 348 تلميذا و تلميذة ، موزعة حسب الخصائص طبيعة التوجه إختياري / إجباري .

و بغرض جمع البيانات أعد الباحث إستمارة الميل نحو المجال العلمي ، و قد إتخذت هذه الإستمارة كمقياس للتعرف على ميل و إتجاه التلميذ نحو التخصص العلمي .

وقد خلصت الدراسة إلى :

- توجد علاقة إرتباطية بين النتائج الدراسية الخاصة بالسنة الأولى ثانوي في الجذع المشترك علوم ، لدى التلاميذ الذين وجهوا توجيها إختياريا إلى الجذع المشترك علوم في السنة الأولى ثانوي ، أي أن التوجيه الإختياري للتلاميذ الذي يتوافق و رغباتهم له علاقة بالإنجاز الدراسي لديهم .

- توجد علاقة إرتباطية بين الميل و الإنجاز الدراسي في المواد الأساسية للجذع المشترك علوم ، حيث أثبتت النتائج أن التلاميذ الذين لديهم ميل علمي ترتبط نتائجهم الدراسية بين السنة التاسعة أساسي و السنة الأولى ثانوي في المواد الأساسية للجذع المشترك علوم، إرتباطا إيجابيا و دالا إحصائيا . (بشلاغم يحي ، 2006) .

8- دراسة الباحث " عاطف حسن شواشرة " (2007) بعنوان " فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في إستثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي " .

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير نتائج التوجيه المدرسي في إستثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الذين يعانون من تدني الدافعية للإنجاز و الضعف في التحصيل الدراسي ، حيث تمت مراقبتهم و توثيق الملاحظات حول مواقفهم و معارفهم و إتجاهاتهم ، و إختبار قدراتهم خلال فصل دراسي كامل ، كانوا يتلقون فيه برنامجا توجيهيا تربويا لزيادة دافعياتهم للإنجاز وفق أوقات محددة ثم تنفيذه في مدرستهم . وقد تم إختيار عينة الدراسة من بين التلاميذ الذين ينتمون إلى واحدة من بين فئات ذوي 15 و 16 سنة ، وقد بلغت عينة الدراسة 58تلميذا وتلميذة تم إختيارهم بالطريقة القصدية ، وقد طبق الباحث على المفحوصين إختبارا تحصيليا معدا لغرض الدراسة ، و مقياس سميث لدافعية الإنجاز والذي ترجمته قطامي سنة 1994.

و 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

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من تدني دافعية الإنجاز ، و التحصيل الدراسي و يفتقدون إلى الرغبة في التعامل مع الأنشطة التعليمية المختلفة . وبذلك لم يجد معهم البرنامج التوجيهي نفعا ، و على العكس من ذلك فإن هذا البرنامج أدى إلى دافعية عالية لدى التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم .

و أرجع الباحث هذا إلى إرتباط دافعيتهم للإنجاز بأهدافهم المعرفية فالذين وجهوا حسب رغباتهم إعتبروا بأن الشعبة التي وجهوا إليها تضمن لهم مستقبلهم المهني والذي يعد الهدف الرئيسي لكل تلميذ .(عاطف حسن شواشرة ، 2007).

تعليق على الدراسات المتعلقة بالتوجيه المدرسي :

- يلاحظ أن الهدف في هذه الدراسات ليس واحدا في كل منها حيث نجد أن بعضها هدفت إلى معرفة دور الإرشاد و التوجيه المدرسي في إثتثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الذين يعانون من تدني دافعية الإنجاز كدراسة أبو عبد الله خليل أنشاصي (2004) و دراسة عاطف حسن شواشرة (2007) ، كما أن هناك دراسات أخرى هدفت إلى معرفة دور التوجيه المدرسي للتلاميذ نحو شعب السنة الأولى ثانوي مثل دراسة بشلاغم يحي (2006) و كذا دراسة برو محمد (1993) التي تهدف إلى معرفة أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي . أما بالنسبة لدراسة دربالي بن قيرش (1995) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين التوجيه المدرسي و رغبات التلاميذ في إختيار الشعب . بينما دراسة الباحث شباح أحمد (1985) فتهدف إلى معرفة وضعية التوجيه المدرسي في الجزائر و أثاره على تلاميذ الشعب التقنية في التعليم الثانوي ، أما دراسة الباحث زغينة عمار (2005) فقد هدفت إلى معرفة علاقة التوجيه المدرسي والجامعي و التحصيل الدراسي بأساليب المعاملة الوالدية . كما نجد كذلك دراسة الباحث حدة يوسفي (2001) تهدف إلى تناول مشكلات سوء التوافق و علاقتها بالتوجيه المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي العام .

- توجد العديد من الدراسات التي تناولت متغير التوجيه المدرسي مثل دراسة الباحث أحمد شباح (1985) بعنوان التوجيه المدرسي في الجزائر وضعيته و أثاره على تلاميذ الشعب التقنية في التعليم الثانوي ، و دراسة الباحث دربالي بن قيرش (1995) بعنوان دور التوجيه في التعليم الثانوي ، و كذا دراسة الباحث بشلاغم يحي (2006) بعنوان التوجيه المدرسي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نحو شعب السنة الأولى ثانوي في تأهيل الفرد و معالجة قضايا الشباب بينما هناك دراسات أخرى ربطت بين التوجيه المدرسي و بين متغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة الحالية مثل دراسة الباحث برو محمد (1993) بعنوان أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي لشعب الأدبية ، و دراسة الباحث حدة يوسفي (2001) بعنوان مشكلات سوء التوافق و علاقتها بالتوجيه المدرسي . و كذلك دراسة الباحث زغينة عمار(2005) بعنوان التوجيه المدرسي و الجامعي و التحصيل الدراسي و علاقته بأساليب المعاملة الوالدية . بينما دراسة الباحث أبو عبد الله خليل أنشاصي (2004) فقد تناولت متغيرات الدراسة الحالية وتوصلت إلى أن هناك علاقة إرتباطية بين التوجيه و دافعية الإنجاز لدى التلاميذ . و نجد كذلك دراسة الباحث عاطف حسن شواشرة (2007) التي تهدف إلى معرفة تأثير نتائج التوجيه المدرسي في إستثارة دافعية الإنجاز و توصلت إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم ، و الذين لم تحترم رغباتهم . فالتلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم كانت دافعيتهم للإنجاز مرتفعة أما الذين لم تحترم رغباتهم يعانون من تدني دافعية الإنجاز لديهم .

- إختلفت الدراسات السابقة في العينات المستخدمة سواء في الحجم أو الجنس أو نوع المهنة فمن حيث حجم العينات فقد إمتد من (14) إلى (982) فردا ، و من حيث الجنس فقد لوحظ أن بعض الدراسات تناولت عينة من الجنسين (ذكور – إناث) و بعض الدراسات الأخرى تناولت بالإضافة إلى التلاميذ عينة من المدرسين و الطلبة و مستشاري التوجيه .

- بالنسبة لأدوات البحث نجد أنها قد تنوعت من دراسة لأخرى لتلاءم الغرض منها والهدف من الدراسة ، ومن أهم الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات إختبار القدرات العقلية ، إختبار تقدير الذات ، مقياس الإتجاه نحو الدراسة و التوافق النفسي العام (الشخصي – الإجتماعي – الأسري – الإنفعالي) بالنسبة لدراسة الباحثة حدة يوسفي (2001) ، مقياس أساليب المعاملة الوالدية بالنسبة لدراسة الباحث زغينة عمار(2005) و مقياس الدافعية للإنجاز بالنسبة لدراسة الباحث أبو عبد الله خليل أنشاصي (2004) . ودراسة الباحث عاطف حسن شواشرة (2007) . بالإضافة إلى إستعمال بعض الدراسات إلى إستبيانات ومقابلات و ملاحظات و بطاقات تركيبية من أجل التوصل إلى غرض البحث كدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الباحث شباح أحمد (1985) و دراسة الباحث بشلاغم يحي (2006) و دراسة الباحث برو محمد(1993) . و دراسة الباحث دربالي بن قيرش (1995) .

- بالنسبة للأساليب الإحصائية نجد أن معظم الدراسات التي تطرقنا إليها تنوعت من حيث الأساليب التي إستخدمتها من أجل معالجة نتائج الفرضيات بحيث تم الإعتماد على النسب المئوية ، إختبار (ت) لدراسة الفروق ، معامل الإرتباط ، الإنحراف المعياري .

ومع ذلك نجد نتائج كل الدراسات المذكورة رغم إختلاف أنواع التناول من واحدة لأخرى ، بينت أن هناك علاقة جد وطيدة بين التوجيه الجيد و المردود التربوي ، و العكس صحيح .

ثانيا : الدراسات المتعلقة بالدافعية للإنجاز :

1- دراسة الباحث " محمود عبد القادر " (1978) بعنوان " دوافع الإنجاز و علاقتها ببعض عوامل الشخصية و النجاح الأكاديمي عند طلاب جامعة الكويت " .

تكونت عينة الدراسة من 457 طالبا و طالبة من جامعة الكويت و معهد المعلمين ، إستخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز ، إختبار سرعة الأداء و دقته ، أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين دوافع الإنجاز و النجاح الأكاديمي ، كما أظهرت الدراسة وجود إرتباطات دالة إحصائيا بين دوافع الإنجاز و كل من المعدل العام لتقديرات النجاح ، درجة الطموح الأكاديمي ، النشاط العام ، الثقة مقابل الشعور بالنقص ، الموضوعية مقابل الحساسية الزائدة ، السيطرة مقابل الخضوع ، و الإعتماد الذاتي مقابل الإعتماد على الجماعة .(سمير عبد الله و مصطفى كردي ، 2003 ص 120) .

2- دراسة الباحثة " آمنة التركي " (1985) بعنوان " التحصيل الدراسي في ضوء دافعية الإنجاز و وجهة الضبط دراسة مقارنة بين الجنسين لدى بعض طلاب المرحلة الثانوية في دولة قطر " .

تكونت العينة من 344 طالب و طالبة في الصف الأول و الثاني الثانوي إستخدمت الباحثة مقياس دافعية الإنجاز ، و مقياس وجهة الضبط .

أوضحت نتائج الدراسة وجود إرتباط دال موجب بين بعض متغيرات دافعية الإنجاز ودرجة التحصيل الدراسي و هي (التوجه نحو العمل – التعاطف الوالدي – الإستقلالية – الخوف من الفشل – المنافسة) . كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الإناث في متغيرات دافعية الإنجاز و هي (المثابرة – التعاطف الوالدي –

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإستقلالية – الخوف من الفشل – الإستجابة للنجاح و الفشل و الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز) . كما أوجدت الدراسة إرتباط دال و سالب بين وجهة الضبط الخارجية و التحصيل الدراسي عند الجنسين (سمير عبد الله و مصطفى كردي، 2003 ، ص 120) .

3 ـ دراسة الباحث " محمد الحامد " (1986) بعنوان " علاقة مستوى التحصيل الدراسي بدافعية الإنجاز " حيث شملت عينة تتكون من 613 تلميذا بالصف الثالث بالمدارس المتوسطة (الإعدادية) بمدينة الرياض . و كشفت نتائجها عن وجود إرتباط إيجابي ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل الدراسي و الدافعية للإنجاز لدى هؤلاء التلاميذ.(عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 ، ص 54) .

4 ـ دراسة الباحث " محمد رمضان " (1987) قام محمد رمضان بدراسة علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من 120 طالبا بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية و قام الباحث بتقسيم أفراد العينة على مجموعتين :

ـ المجموعة الأولى : ذات تحصيل مرتفع مما حصلوا على 80 % فأكثر .

ـ المجموعة الثانية : ذات تحصيل منخفض ممن حصلوا على 50% إلى 60% .

و كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع . فالطلاب مرتفعوا التحصيل كانوا أكثر دافعية للإنجاز .(عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 ، ص 52-53) .

5- دراسة الباحثين " رشاد موسى ، صلاح أبو ناهية " (1988) بعنوان " الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز " .

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن البنية العاملية بين الذكور و الإناث في متغير الدافع للإنجاز ، شملت عينة الدراسة 315 طالبا و طالبة ،(203 طالبا و 112طالبة) تراوحت أعمارهم من 21-25 سنة بالنسبة للذكور و من 22-26 سنة بالنسبة للإناث .

أسفرت نتائج الدراسة أن كلا العينتين متشابهة إلى حد ما في مضمونها و ربما يرجع ذلك إلى فتح أبواب التعليم لكل من الذكور و الإناث و إتاحة الفرص التعليمية و العلمية للجنسين. (سمير عبد الله و مصطفى كردي، 2003 ، ص 121) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- دراسة الباحث " عبد الرحمن الطريري " (1988) هدفت دراسة عبد الرحمن الطريري إلى بحث العلاقة بين الدافع للإنجاز و التحصيل الدراسي بالإضافة إلى علاقته ببعض المتغيرات الأخرى مثل الحاجة الإقتصادية .

إستخدم الباحث مقياس خاص بالدافع للإنجاز من إعداده طبق على عينة مكونة من 110 طالب جامعي (55 ذكور – 55 إناث) و إعتمد المعدل التراكمي لتحديد التحصيل الدراسي من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه لا يوجد فرق بين الطلاب الميسورين والمتوسطين إقتصاديا و الفقراء من حيث الدافع للإنجاز ، و فسر هذا بكون الفئة الميسورة لها من الإمكانيات ما يزيد في حماسها ، بينما الفئات الأخرى يدفعها التحسن .

كما توصلت أيضا إلى فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في الدافع للإنجاز لصالح الطالبات وفسرت هذه النتيجة بروح التحدي التي توجد لدى الطالبات كوسيلة لإثبات الذات على الصعيد الأسري و الإجتماعي . كما بينت الدراسة من جهة أخرى إختلاف تحصيل الطلاب حسب مستويات الدافع للإنجاز لصالح ذوي الدافع للإنجاز المرتفع ، وهذا يدل على أن التحصيل الدراسي المتوسط يتأثر بمستوى الدافعية لدى الطالب من حيث قوة الدافعية وضعفها .(عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000، ص 52).

7- دراسة الباحث " مصطفى تركي " (1988) و التي تهدف إلى تحديد معالم الدافعية للإنجاز في المجتمع العربي ، حيث تم إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور و الإناث من طلبة الجامعة الكويتية في الدافعية للإنجاز في موقف محايد و موقف منافسة في الثقافة العربية

و تكونت عينة الدراسة من 32 طالبا و 53 طالبة ، ممن يدرسون بجامعة الكويت بلغ متوسط أعمارهم 20.5 سنة و تم تطبيق إختبار مهرينان لدافعية الإنجاز ، في مكان و وقت المحاضرة في ضوء تقسيم أفراد العينة إلى ثلاثة مجموعات .

- المجموعة الأولى: طلاب فقط.
- المجموعة الثانية: طالبات فقط.
- المجموعة الثالثة: مختلفة (طلاب ، طالبات) .

و تم تطبيق الإختبار على كل مجموعة في الموقف المحايد ، ثم بعد شهر ونصف في موقف المنافسة و قد وضع الباحث تعليمات محددة لكل من الموقفين و كشفت نتائج الدراسة عما يلي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في الإختلاط أو دون الإختلاط .
- لم تتأثر درجات الذكور و الإناث بموقف الإثارة و المنافسة .
- تبين أن متوسط درجات الذكور و الإناث في الثقافة العربية ، أقل من درجات الذكور والإناث في الثقافة الأمريكية و الإنجليزية .

و أرجع الباحث هذا الإختلاف في النقطة الثالثة إلى سيطرة الأب في الثقافة العربية ، والتسامح من جانب الأم مع الأبناء ، كما يفسر الباحث عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجاز إلى أن الأسرة العربية الحديثة تحث و تشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة و العمل و أن هذا هو المجال المقبول إجتماعيا و الذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق و الإنجاز تماما مثل الذكور ولذلك أصبحت الإناث ترغبن في التفوق و الإنجاز تماما مثل الذكور و من العوامل التي قد تميز المرأة العربية الحديثة عن المرأة في الثقافات الأخرى حسب مصطفى تركي أنها حتى و هي متعلمة وتعمل ، لا تزال تقوم بدورها كزوجة و أم فتكوين أسرة لديها قد يكون أهم من أن تكون لها وظيفة أو عمل هام أو مركز مرموق و لذلك فهي تقوم بدور المرأة عن إقتناع و بإتقان ، و تحاول أن تتفوق و تبدع فيه وهي في ذلك لا تقل عن الرجل العربي المعاصر عندما يقوم بدوره كرجل . (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 ، ص 48-50) .

8- دراسة الباحثة " نفيسة إبراهيم عبد العزيز " (1994) بعنوان " مشكلات طالبات المرحلة الثانية من التعليم الأساسي و علاقتها بالدافع للإنجاز لدى عينة من المجتمع المصري و السعودية دراسة مقارنة " .

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مشكلات طالبات المرحلة الثانية من التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية و المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، ومدى إختلاف بين مشكلات الطالبات المصريات و السعوديات و هل تؤثر في الدافع للإنجاز و مدى إختلاف الدافع بين المصريات و السعوديات ، و توضيح أثر الثقافة على المجتمع و أثر إختلافهما على نوع المشكلات ثم الوصول إلى مدى إرتباط هذه المشكلات

بالدافع للإنجاز ، و تقوم الباحثة بالتحقق من أهم المشكلات ، و أهم عناصر الدافع للإنجاز بينهم .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أجري البحث على عينة من طالبات السنة الثانية إعدادي من مدارس حي البساتين الإعدادية الصباحية و المسائية بمحافظة القاهرة ة السعودية .

و تكونت عينة الدراسة من 200 طالبة مصرية و أخرى سعودية ، و قد تم إستبعاد الأسر الكبيرة و الصغيرة و اللاتي لا يعشن مع والديهما أو يعيش مع أحد الأقارب .

و من بين الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة نجد :

- مقياس لمشكلات الطالبات .
- مقياس الدافع للإنجاز .
- مقياس الذكاء اللفظي .
- إستمارة الحالة الإجتماعية و الإقتصادية للسعوديات و المصريات .

و كانت الفروض و التساؤلات كالتالي :

1- إن ثمة إختلاف من محموعة الطالبات السعوديات و الصريات نحو قياس المشكلات والدافع للإنجاز .

2- إن ثمة إرتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس المشكلات و المقاييس الفرعية لمقياس الدافع للإنجاز للمصريات .

3- أن ثمة إرتباط بين المقاييس الفرعية للمشكلات و المقاييس الفرعية الدافع للإنجاز للمصريات .

4- أن هناك مشكلات مشتركة بين المصريات

5- هناك عناصر للدافع للإنجاز مشتركة بين المصريات .

6- هناك مشكلات مشتركة للسعوديات و عناصر الدافع للإنجاز مشتركة للسعوديات .

و قد خلصت الدراسة إلى أن :

- هناك فروق بين الطالبات المصريات و السعوديات نحو المشكلات الإجتماعية و الشخصية و الإمكانات ، و علاقة الطالبات بالمعلمات .
- تبين وجود فروق بين المصريات و السعوديات في الدافع للإنجاز .
- أن هناك إرتباط بين المشكلات الإجتماعية و بين الرغبة في التفوق و سرعة الأداء لدى المصريات و بين المشكلات الشخصية و أغلب المقاييس الفرعية لقياس الدافع للإنجاز

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وجود إرتباط بين الإمكانات و الرغبة في التفوق و بين الأنشطة الطلابية و الطموح و بين الشعور بالإنتماء و أغلب المقاييس الفرعية لمقياس الدافع للإنجاز للمصريات ، و وجود إرتباط بين المشكلات الفرعية للدافع للإنجاز .

- وجود إرتباط بين المشكلات الإجتماعية و أغلب المقاييس الفرعية للدافع للإنجاز للسعوديات و وجود إرتباط بين المشكلات الشخصية و أغلب المقاييس الفرعية للدافع للإنجاز و بين عادات الإستذكار (سهل كامل أحمد ، 2003 ، ص 397-398) .

9- دراسة الباحث " نبيل الفحل " (1999) بعنوان " دافعية الإنجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين و العاديين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي " .

تكونت عينة الدراسة من 60 طالبا (30 طالبا من المتفوقين – 30 طالبة من العاديين) إستخدم الباحث إستمارة جمع البيانات العامة ، و إختبار الدافعية للإنجاز .

أوضحت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المتفوقين ، ومتوسط درجات المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز لصالح المتفوقين ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي و متوسط درجات الطالبات العاديات على مقياس دافعية الإنجاز ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات و متوسط درجات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز .(سمير عبد الله و مصطفى كردي، 2003، ص 121) .

- تعليق على الدراسات المتعلقة بالدافعية للإنجاز :

- يلاحظ أن الهدف من هذه الدراسات ليس واحدا في كل منها حيث أن بعضها هدفت إلى معرفة العلاقة بين دوافع الإنجاز و عوامل الشخصية و النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ، مثل دراسة الباحث محمود عبد القادر(1978) ، وبعضها هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي مثل دراسة الباحث محمود حامد (1986) ودراسة الباحث محمد رمضان (1987) ، ودراسة الباحث عبد الرحمان الطريري (1988) و كذلك دراسة الباحث نبيل الفحل (1999) . و بعضها الأخر مثل دراسة الباحث رشاد موسى ، و صلاح أبو ناهية (1988) ودراسة الباحث مصطفى تركي (1988) فقد هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز . بينما دراسة الباحثة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نفيسة إبراهيم عبد العزيز (1994) فهدفت إلى التعرف على أهم مشكلات طالبات المرحلة الثانية من التعليم الأساسي و علاقتها بالدافع للإنجاز .

- إختلفت الدراسات السابقة في العينات المستخدمة سواء في الحجم أو الجنس ، فمن حيث حجم العينات فقد إمتدت من (60) إلى(613) فردا ، و من حيث الجنسين (ذكور – إناث) منهم تلاميذ المدارس ، و طلبة الجامعات .

- بالنسبة لأدوات البحث نجد أنها قد تنوعت من دراسة لأخرى لتلاءم الغرض منها و الهدف من الدراسة و من أهم الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات مقياس دافعية الإنجاز – إختبار سرعة الأداء و دقته – مقياس وجهة الضبط – مقياس مشكلات الطلاب – مقياس الذكاء اللفظي .

- أوضحت نتائج الدراسات المذكورة أن هناك تعارضا حول مسألة الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، حيث توصل بعضها إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث مثل دراسة الباحثة أمنة التركي (1985) ، و دراسة الباحث عبد الرحمان الطريري (1988) ، وبعضها الأخر كشفت عن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز ، مثل دراسة الباحث مصطفى التركي (1988) .

- بالنسبة للدراسات التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين (الذكورالإناث) في الدافعية للإنجاز يمكن أن يرجع إلى ما يلي :

1- التقدم الحضاري و الثقافي : حيث تضاءلت النظرة السلبية للأسرة التي تميز بين الذكر والأنثى و أصبحت تحث و تشجع الإناث على التعليم و التفوق مثل الذكور ، كما أصبحت الفرص التعليمية و المهنية متاحة أمام كل من الجنسين .

2- الظروف التاريخية : حيث أشار بعض الباحثين إلى أننا يجب أن نأخذ في الحسبان الفترة الزمنية التي أجريت فيها هذه الدراسات ، فالدراسات التي تمت في فترة الخمسنيات والستينيات مثلا حول مسألة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز تختلف نتائجها عن تلك التي أجريت في فترة الثمانينيات فلكل فترة ظروفها و متغيراتها النفسية والإجتماعية والثقافية التي تميزها .

- لم تحسم الدراسات السابقة مسألة الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز و نتائج الدراسات متضاربة في هذا الصدد و لعل هذا التضارب يرجع إلى عدة عوامل من أهمها:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- إختلاف منظور الباحثين في التعامل مع مفهوم الدافعية من دراسة إلى أخرى .

2- إختلاف أساليب القياس المستخدمة في قياس هذا الدافع ما بين مقاييس موضوعية ومقاييس إسقاطية .

3- إختلاف العامل الثقافي من مجتمع لأخر يلعب دورا أساسيا و حاسما بالنسبة للدافعية للإنجاز ، فالأنثى مثلا نجدها في بعض المجتمعات لها دافعية مرتفعة لتحقيق ذاتها ، في حين نجد دافعيتها منخفضة لتحقيق ذاتها في مجتمعات أخرى .

ثالثا: الدراسات المتعلقة بمستوى الطموح :

1- دراسة الباحث " إبراهيم كيلاني " بعنوان " الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح والميول ".

تكونت عينة الدراسة من 169 طالبا و طالبة في لبمدارس الثانوية تخصص علمي و أدبي إستخدم الباحث أداتين :

- إختبار مستوى الطموح للراشدين .
- إختبار كودر للميول المهنية .

و كشفت الدراسة عن النتائج التالية : من حيث مستوى الطموح هناك فروق ذات دلالة بين الجنسين و لصالح الذكور في النظرة إلى الحياة ، و الإتجاه نحو التفوق و تحديد الخطة والأهداف و الميل إلى الكفاح و تحمل المسؤولية و المثابرة ، و عدم الرضا بالوضع الراهن ، عدم الإيمان بالحظ ، كما أن هناك فروقا و لصالح الإناث في الميل الإقناعي : الميل الموسيقي ، و الميل للخدمة الإجتماعية .(محمد عودة الريماوي ، 1994 ، ص 197-198)

2- دراسة الباحث " الزيادي " (1961) بعنوان " دراسة تجريبية على الفروق الجنسية في مستوى الطموح " .

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح ،وقد إعتمد الباحث فيها على قياس مستوى الطموح بواسطة التجارب المعملية ، وأهم نتائج هذه الدراسة ما يلي :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- البنين أكثر إتفاقا و ثباتا في تقديرهم لمستوى الطموح من البنات .

2- مستوى طموح البنين أعلى من مستوى طموح البنات بالنسبة للإختبارات الثلاثة مجتمعة، و بالنسبة لكل إختبار على حده .

3- البنين أكثر إتفاقا و ثباتا من البنات في حكمهم على أدائهم السابق .

4- تحقير البنين لعملهم أقل من تحقير البنات لعملهن بالنسبة للإختبارات الثلاثة مجتمعة ، وبالنسبة لكل إختبار على حدة. (كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص 41) .

3- دراسة الباحثة " كاميليا عبد الفتاح "(1971) بعنوان " دراسة مقارنة بين الطلبة و الطالبات بالنسبة لسمة مستوى الطموح " .

و التي كان الهدف منها هو تبيان الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح (صلاح أحمد مرباح ، 1989، ص 124) .

تكونت عينة الدراسة من 226 طالبا و طالبة منهم 94 طالبا و 132 طالبة تتراوح أعمارهم بين 19-20 سنة ، و قد إستخدمت الباحثة إستبيان لقياس مستوى الطموح للراشدين ، و بعد تطبيق إختبار (ت) لمعرفة الفروق بين مستوى طموح الطلبة و الطالبات تم التوصل إلى أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى طموح الطالبات . (كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص 157) .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الطلبة و الطالبات لصالح الطلبة الذكور (صلاح أحمد مرباح ، 1989، ص 124-125) .

4- دراسة الباحث " هنري" " henry " (1978) تهدف هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين الحاجة إلى الإنجاز و الطموح لدى كل من المدرسين و المدرسات بولاية فرجينيا الأمريكية ، بالإضافة إلى بعض المتغيرات مثل العمر، الجنس ، حالة الإستقرار الأسري ، و عدد الأطفال في المرحلة ما قبل المدرسة لكل منهما و مستوى التعليم و الخبرة التعليمية ، و المستويات الوظيفية و حجم و تقسيم المراكز الإشرافية في المدرسة ، و عدد البنات في هذه المراكز .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتكونت عينة الدراسة من 396 مدرسا و مدرسة . و بغرض جمع البيانات تم إستخدام الأدوات التالية من طرف الباحث :

- مقياس الحاجة للإنجاز .
- قائمة التفضيل الشخصي .

أما بالنسبة للأساليب الإحصائية فقد تم الإعتماد على :

- معاملات الإرتباط .
- الإنحرافات المعيارية .

و نتائج الدراسة المتوصل إليها في هذا البحث هي :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الجنسين في مستوى الطموح لصالح الذكور حيث يتميزون بطموح أعلى من الإناث فعدد منن قليل هو الذي يتطلع إلى مناصب عليا

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الجنسين و العمر و مستوى الطموح ، بينما لا توجد علاقة بين كل من الجنس و العمر و الحاجة للإنجاز (صلاح أحمد مرباح ، 1989، ص 130-131).

5- دراسة الباحث " عقيل " (1987) تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى طموح الفرد أو جنسه ، و مؤهله العلمي ، و بين إنجازه في العمل عند العاملين والعاملات في سلطة الطيران المدني الأردني ، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود أثر لمتغير الجنس في الإنجاز و في مستوى الطموح ، حيث أكدت أن الذكور أكثر طموحا وإنجازا من الإناث ، كما أن مستوى إنجاز الذكور لمختلف المؤهلات العالية هو أعلى منه عند الإناث . (محمد محمود بن يونس ، 2007 ، ص 143).

6- دراسة الباحث " حسن عمر شاكر منسي " بعنوان " مستوى الطموح و علاقته بالتخصص و الجنس و المستوى العلمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة إربد بالأردن ".

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح عند طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة إربد ، و بعض المتغيرات التي تؤثر فيه مثل تخصص الطالب أو الطالبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

علمي أوأدبي أو تجاري أو صناعي و متغير الجنس ذكر أو أنثى ، و إختلاف مستوى الوالدين العلمي.

و تكونت عينة الدراسة من 750 طالب و طالبة منهم 400 ذكور و 350 إناث .

و إعتمد الباحث على الفرضيات التالية :

1- وجود مستوى طموح عند طلبة الصف الثاني الثانوي من مدينة إربد .

2- أعمار الطلبة متقاربة في الصف الثاني الثانوي من مدينة إربد .

3- يمكن قياس مستوى طموح طلبة الصف الثاني الثانوي من مدينة إربد بالأداة المستخدمة في البحث .

و قد إستعمل الباحث إستبيان مستوى الطموح من أجل جمع المعلومات من أفراد العينة ، ولمعالجة نتائج الفرضيات إعتمد على الأساليب الإحصائية التالية :

- المتوسط الحسابي.
- الإنحراف المعياري.
- إختبار (ت) لدراسة الفروق.
- تحليل التباين الأحادي .(المجلة العربية للتربية ، العدد الأول ، 2001 ، ص 118-122)

و قد توصل إلى النتائج التالية :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الذكور و الإناث لصالح الذكور من الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد بالأردن .

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الذكور أنفسهم وفق التخصص الأدبي و العلمي .

3- وجود فروق في مستوى الطموح بين الطالبات يرجع لتخصصهن الأكاديمي (المجلة العربية للتربية ، العدد الأول ، 2001 ، ص 133- 134).

7- دراسة الباحث " زياد بركات " (2009) بعنوان " علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة و علاقتها ببعض المتغيرات ".

تسعى الدراسة الراهنة لتحقيق الاهداف التالية :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- التـعـرف إلـى مستوى مفهوم الذات و مستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة .

2- التعرف إلى العلاقة بين مفهوم الذات و مستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

3- الـتـعـرف على اثر متغيرات الجنس و التخصص و التحصيل الدراسي في مفهوم الذات و مستوى الطموح .

وقد بلغت عينة الدراسة 378طالب و طالبة منهم 197 طالبة و 181 طالب ملتحقين للدراسة جامعة القدس المفتوحة .

وبغرض جمع المعلومات قام الباحث بإستخدام :

- مقياس مفهوم الذات
- مقياس مستوى الطموح

أما بالنسبة للأساليب الإحصائية فقد تم الإعتماد على :

- إختيار معامل الإرتباط برسون
- المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية
- إستخدام إختبار (ت)
- إستخدام إختبار تحليل التباين من أجل إختبار الفرضيات .

و قد أظهرت نتائج الدراسة ان مستوى مفهوم الذات و مستوى الطموح مستوى متوسط وأن هناك إرتباط موجب بين مفهوم الذات و مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة ، كما بينت النتائج وجود فروق دال إحصائيا في درجات الطلاب على مقياس مفهوم الذات و مستوى الطموح تبعا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع ، و عدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعا لمتغيري الجنس و التخصص (زياد بركات ، 2009) .

8- دراسة " هبة الله محمد الحسن سالم ، كبشور كوكو قمبيل ، عمر هارون الخليفة " بعنوان " علاقة دافعية الإنجاز بموقع الضبط و مستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان " .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تهدف هذه الدراسة على معرفة العلاقة الإرتباطية بين دافعية الإنجاز و موضع الضبط ومستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان .

وقد بلغت عينة الدراسة 235 طالب و طالبة منهم 101 ذكور و 134 إناث بالسنة الدراسية الثالثة.

وبغرض جمع المعلومات من أفراد العينة تم إستخدام الأدوات التالية

- مقياس دافعية الإنجاز
- مقياس مستوى الضبط
- مقياس مستوى الطموح (هبة الله محمد الحسن سالم و أخرون ، 2012، ص 82).

و إعتمدت الدراسة على الفرضيات التالية :

1- توجد علاقة إرتباطية عكسية بين دافعية اللإنجاز و موضع الضبط .

2- توجد علاقة إرتباطية طردية بين دافعية اللإنجاز ومستوى الطموح.

3- توجد علاقة إرتباطية عكسية بين دافعية اللإنجاز والتحصيل الدراسي .

4- يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الدافعية للإنجاز و مستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي (هبة الله محمد الحسن سالم و أخرون ، 2012، ص86).

و أسفرت نتائج الدراسة بأنه :

1- توجد علاقة إرتباطية عكسية دال إحصائيا بين دافعية اللإنجاز و موضع الضبط .

2- توجد علاقة إرتباطية طردية دال إحصائيا بين دافعية اللإنجاز ومستوى الطموح.

3- لاتوجد علاقة إرتباطية دال إحصائيا بين دافعية اللإنجاز والتحصيل الدراسي .

4- يوجد تفاعل دال إحصائيا بين مستويات الدافعية للإنجاز و مستويات موضع الضبط على التحصيل(هبة الله محمد الحسن سالم و أخرون ، 2012، ص82).

- تعليق على الدراسات المتعلقة بمستوى الطموح :

من خلال إستعراض مجموعة من الدراسات السابقة التي جمعت بين مستوى الطموح و بين متغيرات الدراسة الحالية لوحظ مايلي :

- أن الهدف من الدراسات ليس واحد في كل منها حيث نجد أن بعضها هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح كدراسة الباحث إبراهيم كيلاني ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و دراسة الباحث الزيادي (1961) ، ودراسة الباحثة كاميليا عبد الفتاح (1971) ، كما أن هناك دراسات أخرى هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص و الجنس والمستوى العلمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني ثانوي مثل دراسة الباحث حسن عمر شاكر منسي ، و كذا دراسة زياد بركات (2009) التي تهدف إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس و التخصص و التحصيل الدراسي في مفهوم الذات و مستوى الطموح ، بينما دراسة الباحث هنري (1978) فقد هدفت إلى توضيح العلاقة بين الحاجة إلى الإنجاز و الطموح لدى كل من المدرسين والمدرسات بالإضافة إلى بعض المتغيرات مثل العمر والجنس و حالة الإستقرار الأسري ، و عدد الأطفال ما قبل المدرسة لكل منهما و مستوى التعليم و الخبرة التعليمية ، و المستويات الوظيفية ، و كذلك دراسة الباحث عقيل (1987) التي تهدف إلى التعرف على العلاقة بين مستوى طموح الفرد و جنسه و مؤهله العلمي ، وبين إنجازه في العمل ، كما نجد دراسة الباحث هبة الله و أخرون التي تهدف إلى معرفة العلاقة الإرتباطية بين دافعية الإنجاز و موضع الضبط و مستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان .

- توجد العديد من الدراسات التي تناولت مفهوم مستوى الطموح و لكن هذه الدراسات – في حدود علم الباحث – ربطت بين مستوى الطموح و بين متغيرات أخرى في متغيرات الدراسة الحالية مثل دراسة الباحث زياد بركات (2009) و التي توصلت إلى ان مستوى مفهوم الذات و مستوى الطموح لدى أفراد الدراسة هما بالمستوى المتوسط ، و أن هناك إرتباطا موجبا بين مفهوم الذات و مستوى الطموح تبعا لمتغير التحصيل الدراسي .

و دراسة الباحثون هبة الله محمد الحسن سالم و أخرون و التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية عكسية دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز و موضع الضبط ، كما يوجد تفاعل دال لإحصائيا بين مستويات الدافعية للإنجاز و مستويات موضع الضبط و التحصيل الدراسي ، و توصلت هذه الدراسة أيضا إلى انه لاتوجد علاقة إرتباطية بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي ودراسة الباحثة كاميليا عبد الفتاح (1971) و التي توصلت إلى أنه توجد فروق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الطالبات لصالح الطلبة ذكورفي مستوى الطموح.

- إختلفت الدراسات السابقة في العينات المستخدمة سواء في الحجم أو الجنس أو المهنة فمن حيث حجم العينة فقد إمتدت من (169) إلى (750) فردا ، ومن حيث الجنس فقد لوحظ أن بعض الدراسات تناولت عينة من الجنسين (ذكور – إناث) ، و بعض الدراسات تناولت بالإضافة إلى التلاميذ عينة من المدرسين .

- بالنسبة لأدوات البحث نجد أنها قد تنوعت من دراسة لأخرى لتلاءم الغرض منها و الهدف من الدراسة ، و من أهم الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات نجد إختبار مستوى الطموح للراشدين ، إختبار كودر للميول المهنية ، و مقياس الحاجة للإنجاز و مقياس مفهوم الذات ، مقياس مستوى الضبط ، مقياس الدافعية للإنجاز . بالإضافة إلى إستعمال بعض الدراسات إلى إستبيانات من أجل التوصل إلى غرض البحث كدراسة الباحث حسن عمر شاكر منسي و دراسة الباحثة كاملليا عبد الفتاح (1971) ، كما إستخدم الباحث هنري henry (1978) بغرض جمع البيانات بالإضافة إلى مقياس الحاجة للإنجاز قائمة التفضيل الشخصي ، أما بالنسبة لدراسة الباحث الزيادي (1961) فقد قام بقياس مستوى الطموح بواسطة التجارب المعملية .

- بالنسبة للأساليب الإحصائية نجد أن معظم الدراسات التي تطرقنا إليها تنوعت من حيث الأساليب التي إستخدمتها من أجل معالجة نتائج الفرضيات بحيث تم الإعتماد على : المتوسط الحسابي ، الإنحراف المعياري ، إختبار (ت) لدراسة الفروق ، تحليل التباين ، معاملات الإرتباط برسون .

- توصلت معظم الدراسات إلى وجود إختلافات و فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الجنسين (ذكور ، إناث) و أن مستوى الطموح عند الذكور أعلى من مستوى الطموح عند الإناث مثل دراسة الباحث إبراهيم كيلاني ، ودراسة الباحث حسن عمر شاكر منسي ، دراسة الباحث الزيادي (1961) ، دراسة الباحثة كاميليا عبد الفتاح (1971) ، دراسة الباحث هنري henry (1978) ، دراسة الباحث عقيل (1987).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- لا يوجد دراسات توصلت نتائجها إلى مدى تأثر مستوى الطموح بنوعية دراسة الطلاب ماعدا دراسة الباحث حسن عمر شاكر منسي بعنوان مستوى الطموح و علاقته بالتخصص و الجنس و المستوى العلمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد بالأردن و التي توصل من خلالها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الذكور أنفسهم وفق التخصص الأدبي و العلمي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـفـصـل الـثـانـي :

الـتـوجـيـه الـمـدرسـي

تمهيد

2-1- تعريف التوجيه

2-2- الحاجة إلى التوجيه

2-3- نشأة التوجيه

2-4- أنواع التوجيه

2-5- مستويات التوجيه

2-6- أنواع الخدمات التوجيهية

2-7- تقنيات التوجيه المدرسي

2-8- العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي

2-9- أهداف التوجيه المدرسي

2-10- أهمية التوجيه المدرسي

2-11- الأطراف المسؤولة عن التوجيه المدرسي

2-12- أسس و مبادئ التوجيه

2-13- الوسائل الفنية المستخدمة في التوجيه

2-14- أثار سوء التوجيه المدرسي

2-15- صعوبات التوجيه المدرسي

خلاصة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تـمهـيد :

سنتطرق في هذا الفصل إلى موضوع التوجيه المدرسي الذي يعتبر إحدى المشكلات التي تواجه القائمين على شؤون منظومة التربية و التكوين في الجزائر لأنها ذات أبعاد سياسية وإجتماعية و إقتصادية و تربوية . و التوجيه المدرسي عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات و المجهودات المقصودة التي تقدم للتلميذ من قبل المختصين في علوم التربية بغرض مساعدته على تفهم نفسه و تفهم مشكلاته ليكون قادرا على حلها ، بالإضافة إلى مساعدته على إختيار نوع الدراسة التي توافق ميوله و إستعداداته ضمانا للنجاح و ليبلغ أقصى ما يمكن من النمو و التكامل في شخصيته. لذا سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم التوجيه المدرسي مع ذكر الحاجة التي أدت إلى ظهوره و نشأته و التطرق إلى أنواعه ومستوياته و أنواع الخدمات التوجيهية و كذلك التطرق إلى تقنيات التوجيه المدرسي مع إبراز العوامل التي تساعد على نجاحه وذكر أهدافه و أهميته مع التطرق كذلك إلى الأطراف المسؤولة عن التوجيه المدرسي ، كما سنلقي الضوء على مختلف الأسس و المبادئ التي يقوم عليها التوجيه ، و كذلك الوسائل الفنية المستخدمة في التوجيه و الواجب توفرها والإعتماد عليها من أجل ضمان السير الحسن للعملية و كذلك ذكر أثار سوء التوجيه المدرسي وفي الأخير نتطرق إلى صعوبات التوجيه المدرسي ثم خلاصة للفصل .

2- التوجيه المدرسي :

2-1- تعريف التوجيه :

يعرفه **" Guidance"** بأنه "مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و يفهم مشاكله و أن يستغل إمكانياته(بديع محمد مبارك القاسم ، 2001 ، ص 150) من قدرات و مهارات و إستعدادات وميول و أن يستغل إمكانيات بيئته فيحدد أهداف تتفق من ناحية مع إمكانياته و إمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى لفهم نفسه و بيئته و يختار الطرق المحققة لها بحكمة و تعقل فيمكنه ذلك من حل مشاكله حلولا عملية تؤدي إلى تكيفه مع نفسه و مجتمعه (لطفي بركات أحمد و أحمد مصطفى زيدان ، 1964، ص 3-4) فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو و التكامل في شخصيته " (سعد جلال، 1992 ، ص85)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و يعرفه **" محمود عبد الحليم منسي"** (2000)) فيقول : " هو إرشاد الناشئين لإختيار نوع التخصص في الدراسة الذي يناسبهم ، و تبنى هذه العملية على أساس عملية معينة بحيث يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق و قدراته العامة و إستعداداته الخاصة وميوله المهنية الرئيسية حتى تيسر له هذا التعليم كان نجاحه أمرا يكاد يكون مقطوعا به ، و بالتالي يمكن تقديم خدمات للمجتمع في هذا الميدان فيفيد و يستفيد فالهدف من التوجيه هو إلتحاق الطالب بنوع التعليم المناسب و يؤسس على الفروق بين الأفراد في الذكاء والإستعدادات الخاصة والميول المهنية " (محمود عبد الحليم منسي ، 2000 ، ص 451)

و كما يعرفه **" عبد العزيز البسام "** (1972) "بأنه مساعدة التلميذ على إختيار شعب التعليم الأكثر تناسبا مع ميوله و إمكانياته و أن تكون عملية الإختيار ذاتية نابعة من ذات التلميذ ، وتستند إلى تشخيص لقدراته و إستعداداته و ميوله و إتجاهاته و إلى تحليل للفرص التربوية المتاحة له "(عبد العزيز البسام ، 1972 ، ص 144) .

من خلال التعريفين السابقين يمكن القول أن التوجيه المدرسي هو مساعدة التلميذ على إختيار نوع التعليم المناسب الذي يتماشى مع قدراته و إستعداداته و ميوله و إتجاهاته .

ويعرف التوجيه أيضا على أنه " مساعدة الطالب و إرشاده إلى نوع الدراسة التي تلائمه أونصحه بإمتهان مهنة بدلا من مهنة ما ، أو في دراسة ما أي مساعدته على فهم إستعداداته وإمكاناته المختلفة و معرفة متطلبات الدراسة و المهن المختلفة " (سعيد حسني العزة ، 2006 ، ص 125) .

يتضح لنا من خلال هذا التعريف أن خطوات التوجيه المدرسي تتلخص في كون أن التوجيه يعمل على تقديم صورة واضحة للتلميذ حول قدراته و إستعداداته و ميوله و إمكانياته و كذلك يساعده على تقديم المعلومات التي توضح متطلبات دراسة ما من حيث القدرات والإستعدادات اللازمة للنجاح من أجل التوفيق بين قدراته و ميوله من جهة و بين ما تتطلب الدراسات المتنوعة من جهة أخرى .

ويعرفه كذلك **" مايرز "** بأنه " العملية التي تهتم بالتوفيق بين الفرد بما له من خصائص مميزة من ناحية ، و الفرص الدراسية المختلفة و المطالب المتباينة من ناحية أخرى ، و التي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد و تربيته " .(عن عبد اللطيف دبور و عبد الحكيم الصافي ، 2007 ، ص 19) .

بينما الباحث **" أحمد أحمد عواد "** فيعرف التوجيه على أنه " مساعدة يقدمها أشخاص مؤهلون مدربون إلى شخص أخر في أي مرحلة من مراحل النمو ، و هذه المساعدة الفنية تمكنه من تدبير أوجه نشاط حياته ، و تغيير أفكاره و إتخاذ قراراته و حمل أعبائه بنفسه ، و هذه المساعدة تقوم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، كما أن الفرد قد يتلقاها بمفرده أو مع المجموعة "

كما يعرف كذلك بأنه " عملية تتخلل جميع العمليات التربوية و تهدف إلى ملائمة البرنامج التربوي للفرد " .(أحمد أحمد عواد ، 1998 ، ص 70-71) .

يتضح لنا من خلال هذا التعريف أن التوجيه عملية يقوم بها أخصائيون مؤهلون في الميدان بالتعاون مع كل من يشارك في العملية التربوية ، كالأستاذ و المدير من أجل تكييف البرنامج التربوي حتى يتماشى مع حاجات الأفراد و ميولهم و قدراتهم و إستعداداتهم .

في حين نجد الباحث **" حصاد زقاي "** يعرف التوجيه على أنه " مساعدة التلميذ على تنمية طاقاته و إستعداداته و مواهبه لأقصى درجة ممكنة لإعداده لمستقبله و لتحقيق التوافق التربوي ، كما أنه فعل تربوي يأتي نتيجة لمسار طويل و معقد يرتكز على جملة من العناصر المتداخلة و المتفاعلة ، خاصة القدرات و الكفاءات و الميول و الطموحات الفردية من جهة ، و متطلبات المسار الدراسي و مشاكله من جهة أخرى . (حصاد زقاي ، 2010 ، ص 11) .

من خلال هذا التعريف يتضح لنا أن التوجيه المدرسي يعمل على مساعدة التلاميذ على إختيار نوع الدراسة التي تلائمهم و تتوافق مع ميولهم و إستعداداتهم و قدراتهم .

2-2- الحاجة إلى التوجيه :

إن الحاجة إلى التوجيه والإستفادة منه نتبع من الحاجات الأساسية للإنسان والتي منها مايلي :

-الحاجات الفسيولوجية الأولية مثل الجوع والعطش والراحة والنوم والرياضة .

-الحاجات الاجتماعية النفسية أو الحاجات الثانوية ومنها الانتماء والمنافسة والتقدير وهي تتأثر بالأمور التالية :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ-الخبرة التي يمر بها الإنسان .

ب- تنوعها و إختلافها من شخص إلى أخر.

ج- تغيرها من وقت لأخرعند الشخص ذاتة .

د- تأثيرها على لسلوك الإنساني .

ه- صعوبة إدراكها لإختفائها بين طيات السمات الإنسانية الأخرى .

و- غموضها وصعوبة لمسها .

وتقسيم حاجات الإنسان إلى أولية وثانوية ما هو إلا لتسهيل دراسة تلك الحاجات علما أنها متداخلة متشابكة ولا يمكن فصل أية واحدة منها عن الأخرى .

وقد أكد العالم ماسلو على ناحية تكامل الإنسان والنظر إليه على أنه كل متكامل ، كما أكد على دراسة دوافعه و تصنيفها على أساس إنساني ، و أن تفاعل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها يتم بصورة تشمل جميع إحساساته و قدراته، و تفكيره ،و حاجاته ، و على هذا فقط نظم " ماسلو" الحاجات الأساسية للإنسان بطريقة هرمية و هو كما يلي :

- الحاجات البيولوجية.

- الحاجة إلى الأمن .

- الحاجة إلى الإنتماء .

- الحاجة إلى التقدير .

- الحاجة إلى الفهم و إكتساب المعلومات و توظيفها .

- الحاجة إلى إثبات ذاته و تحقيقها .

و الحاجة إلى التوجيه و تطبيقه تنبع من أنه يطور و ينمي عند الفرد إحساساته بالقيم والمثل الدينية و الخلقية ، و هما مترابطان ، لأن الدين يدعوا إلى حسن الخلق ، و قد إمتدح الله عزوجل نبيه الكريم بقوله :"و إنك لعلى خلق عظيم " (سورة القلم ، الأية 4) وتنمية تلك الإحساسات الدينية و الخلقية ، تساعد الفرد على التكيف مع التغيرات المتواصلة التي تحدث في المجتمع (يوسف مصطفى القاضي و أخرون ، 1981، ص 51) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2-3- نشأة التوجيه :

تميزت بداية حركة التوجيه بالتردد و التذبذب ، و كان أكثر هذه الحركات فرديا في بدايته، فقد حدثت في الولايات المتحدة الأمريكية في نهاية القرن التاسع عشر و بداية القرن العشرين تغيرات إقتصادية و إجتماعية أدت إلى ظهور حاجات ملحة في مختلف ميادين الحياة و لا سيما في ميدان التربية ، و ظهرت حركة التوجيه تلبية لهذه الحاجات و نتيجة لتقدم العلوم النفسية و الإجتماعية . فقد توسعت عملية التوجيه في أنحاء الوم أ بإنشاء عدة جمعيات من أهمها تأسيس الجمعية الوطنية للتوجيه المهني سنة 1915في مدينة بوسطن و التي تم إندماجها فيما بعد بغيرها من المنظمات حيث تأسست الجمعية الأمريكية للتوجيه أما في فرنسا فقد ظهر التوجيه في نهاية النصف الأول من القرن التاسع عشر و في عام 1946م أصبح في فرنسا 127 مركزا للتوجيه ، بعضها حكومي و البعض الأخر غير حكومي إذ رأت الحكومة الفرنسية أنه لا يزال هناك عدم إنسجام بين توجيه الطلاب و بين توظيفهم وأنه يجب الإهتمام بالتوجيه المهني للشباب ، كما أن دوائر الدولة تعتبر أن التوجيه المهني هو وظيفة أساسية من وظائفها . هذا و قد أسست في إنجلترا في مطلع القرن العشرين مكاتب لمساعدة الشباب في إختيار المهنة الملائمة لهم ، و قد إهتمت هذه المكاتب بالمحاضرات والكتيبات المتعلقة بالمهن المختلفة و مطالبها ، و في عام 1945 نشرت لجنة مكلفة بفحص الإجراءات اللازمة لتنظيم مصلحة الإستخدام تقريرا ينص على أن التوجيه المهني يجب أن يحتل المركز الأول في وظائف المصالح و أن يعطي قبل إنتهاء سن الدراسة ، و أن على كل مدرسة أن يكون لديها سجل يدون فيه أسماء الطلاب السابعة عشر من العمر بينما في الدول العربية فقد ظهرت حركة التوجيه في أوائل الخمسينيات من القرن العشرين تقريبا ، و قد بوشر بإعمال التوجيه المدرسي في حوالي منتصف القرن الماضي . ففي عام 1961 تقرر في مصر إنشاء مراكز التوجيه في المدارس و يتولى ذلك إختصاصيون في التوجيه المدرسي و ينظم لكل طالب سجل خاص و يجرى تعبئته أثناء الدراسة و بعد التخرج والإلتحاق بالجامعة .

و في أوائل الستينات تم في لبنان إدخال مادة التوجيه ضمن منهاج إعداد معلمي التعليم الثانوي في كلية بالجامعة اللبنانية ، و منذ ذلك الوقت إتجهت بعض المدارس الخاصة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بإستخدام ذوي التخصصات الجامعية في التوجيه أو التربية و علم النفس كمرشدين لها كما يوجد في الجزائر مراكز للتوجيه و الإستشارة و هي تقدم خدمات التوجيه على النمط المتبع في فرنسا ، و لقد إستخدمت المدرسين لإعداد المرشدين في المعهد الوطني للتوجيه (عصام عوض يوسف ، 2006 ،ص 16- 20).

2-4- أنواع التوجيه :

هناك ثلاثة أنواع رئيسية للتوجيه و هي : توجيه تربوي ، توجيه مدرسي ، توجيه مهني.

- التوجيه التربوي : و هو مساعدة الفرد على إختيار برنامج للدراسة ، يلائم قدراته وميوله و الظروف المحيطة به و خططه للمستقبل (حسن شحاتة و زينب النجار ، 2003 ، ص 160) .

- التوجيه المدرسي :

هو عملية إنتقاء الدراسات أو الفروع الدراسية المقدمة للتلاميذ في عمر معين حيث يعطون أحسن الدراسات الملائمة لقدراتهم و ميولهم ، و من زاوية تربوية يرمي التوجيه المدرسي إلى إتخاذ الوسائل الثقافية القادرة على تنمية كل تلميذ في كل مرحلة من مراحل نموه (محمد مصطفى زيدان ، 1965، ص 224)

- التوجيه المهني :

هو إعطاء التلاميذ المعلومات التي تساعدهم على إختيار نوع التعليم الذي يناسبهم و يتم ذلك عند التخرج أو أثناء الدراسة (حسن شحاتة وزينب النجار،2003 ، ص 158) .

يتضح لنا من خلال هذه التعاريف أنه لايمكن الفصل بينهما من الناحية التطبيقية حيث أنها متداخلة في بعضها البعض ، كما أنها تهدف جميعها إلى مساعدة الفرد على التكيف مع بيئته بإعتبارها وحدة متكاملة .

وتتفق أيضا هذه التعاريف في كونها تهدف إلى مساعدة الفرد في تمكينه من إتخاذ قراره بعد الكشف له عن إمكانياته و قدراته و تقييمها و مده بكل المعطيات المتعلقة بالمهنة في (التوجيه المهني) و شعبة التعليم في (التوجيه المدرسي) التي تناسب إمكانياته أكثر .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2-5- مستويات التوجيه :

إن من بين أهم مستويات التوجيه نذكر مايلي :

1- مستوى الرغبة في الحصول على معلومات عرضية ، و هنا يجب أن يعطي العميل المعلومات الصحيحة التي يطلبها ، و لا تتطلب هذه العملية من الخبرة سوى قدرة الموجه على إعطاء المعلومات أو بيان مصادر الحصول عليها .

2- المستوى الثاني قد تطول فيه الصلة بين الموجه و العميل فيتبع مجال التوجيه ، و ذلك حين يكون العميل في حاجة إلى الإعتماد على الموجه لإستغلال المعلومات التي حصل عليها منه أو من مصدر أخر إستغلالا جيدا مثل إستغلال وقت الفراغ ، و يتمكن الموجه عادة من مساعدة التلاميذ في هذا المستوى على أن يكون المدرس ذا شخصية محبوبة يسهل على التلاميذ التجاوب معها .

3- أما المستوى الثالث ففيه تكون الإضطرابات التي يعاني منها العملاء إضطرابات إنفعالية غير مقبولة كالموجات الإعتدالية و القلق و التردد و ما شابه ذلك ، و هذه تستلزم وجود الأخصائي الإكلينيكي المتمرن .

4- أما المستوى الرابع فهو مستوى الإضطرابات النفسية الحادة المستمرة وهذه تحتاج إلى الطبيب النفسي أو طبيب الأمراض العقلية (سعد جلال ، 1992 ، ص 93) .

2-6- أنواع الخدمات التوجيهية :

إن من بين الخدمات التوجيهية الواجب توافرها في كل مدرسة و خاصة الثانوية لمساعدة تلاميذها في بلوغ النمو المتكامل تتمثل فيما يلي :

- خدمات التعرف على المدرسة بصورة عامة من حيث أنواع المواد التي تقدمها والتسهيلات التي يحويها بناؤها، و تعرف التلاميذ ببعضهم البعض ، و المرافق الرياضية و الصحية والإجتماعية التي تحويها المدرسة .

- الخدمات التي تتعلق بتخصيص بطاقة لكل طالب تتضمن خطة كاملة لمتابعة نشاطاته المدرسية الصيفية و اللاصيفية بصورة مستمرة ، و مدى تقدمه و نموه في ذلك الإتجاه على أن يكون بالإمكان إستعمال تلك البطاقة و ما تتضمنه من معلومات في أعمال التدريس والتوجيه و الإرشاد التربوي و النفسي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الخدمات التي تتعلق بتوفير المعلومات اللازمة للتعليم و للتوظيف ، فهي تساعد الطالب في إختيار البرامج التعليمية التي تناسبه ، و نشاطات إجتماعية ، و مجالات وفرص وظيفية .

- الخدمات الإرشادية فهي تساعد الطلاب من خلال تقديم المساعدات الفنية من حيث توفير الوقت اللازم ، و المكان المناسب و الموظفين المتخصصين في الإرشاد على إيجاد حلول مناسبة لمشكلاتهم الشخصية .

- الخدمات الوظيفية و هذه الخدمات تنطبق على تلاميذ المدرسة الثانوية بإعتبارهم يخرجون منها إما للإنخراط في الأعمال المتوفرة في المجتمع أو لمواصلة الدراسات العليا ، فهي بذلك تساعد التلميذ في إيجاد الوظيفة المناسبة أو تلقي التدريب اللازم للقيام بعمله الذي إختاره ، وهذا يتطلب معرفة الفرص الوظيفية و توجيه تلاميذها حسب الشروط المنصوص عليها في كل وظيفة .

– خدمات المتابعة عن طريق إعداد خطة منظمة للإتصال بالطلاب الذين يتركون المدرسة، يستطيع الموجه الحصول على معلومات تتعلق بنشاطاتهم الوظيفية ، ومدى ملاءمة البرامج المدرسية في القيام بالأعمال المنوطة بالوظيفة التي يتولاها كل طالب ومن هنا يمكن تقويم تلك البرامج و تعديلها لتتناسب مع متطلبات الأعمال المتوفرة في المجتمع .

- الخدمات المتعلقة بنشاطات الطلاب فالنشاطات الصيفية واللاصيفية مثل النشاطات الرياضية و الإجتماعية ،و الثقافية و الجماعات الطلابية الأخرى تخدم التوجيه من حيث أنها توفر مجالات لكل طالب ليستكشف ميوله و ينميها ، و يجرب قدراته .

إن برنامج التوجيه الناجح إذن هو الذي يشتمل على كل هذه الخدمات التوجيهية و ينظمها وينسقها في وحدة متكاملة منظمة داخل العملية التربوية بحيث تكون متممة لها و جزء لا يتجزأ منها . و ذلك لأن قدرة المدرسة على الإنتفاع من هذه الخدمات التوجيهية المنظمة تمكننا من تحقيق حاجات الصغار و الكبار عن طريق القيام بالنشاطات التي يمارسونها في تلك البرامج و تهيء فرصة طيبة لهم جميعا لينهضوا بمسؤولياتهم ، و ما يترتب عليهم إتجاه الأجيال القادمة . (يوسف مصطفى القاضي و أخرون ، 1981 ، ص 59 – 61).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2-7- تقنيات التوجيه المدرسي :

مما لايمكن إهماله في أي برنامج توجيهي للتلاميذ أن يتم مراعاة خصائص شخصيتهم من حيث جوانبها المختلفة خصوصا ما تعلق بالقدرات العقلية و الميول و لذا فعملية التوجيه المدرسي حاليا لابد أن تخضع لإجراءات علمية موضوعية تساهم في تحسين أداء التلاميذ .

- فعلى الموجه أو المرشد النفسي أن يكون ملما بمختلف الإختبارات النفسية و التشخيصية التي لها علاقة مباشرة بتوجيه و إرشاد التلاميذ نحو التخصصات و الفروع العلمية التي تتماشى مع خصائص شخصيتهم ، و من أمثلة هذه الإختبارات نجد إختبارات الميول والإستعدادات التي تبصر القائمون على عملية توجيه التلاميذ بالتخصص الذي تكون فرصة نجاح التلميذ فيه أكبر من غيره من التخصصات .

- كما أن الإتجاهات الحالية في عملية توجيه التلاميذ ترتبط إرتباطا وثيقا بالمحيط الأسري للتلميذ ، و على هذا على الموجه أن يتقصى التوجهات التي ترغب الأسرة في تأطير التلميذ على سكتها فدراية المرشد لرغبات الأسرة لتوجيه التلميذ إلى تخصص دون سواه ، قد يكون عامل مساعد له في التوجيه السليم للتلميذ ، ومن الوسائل التي تفيد القائمون على توجيه التلاميذ نجد إستبيانات موجهة لأولياء التلاميذ لإستقصاء أرائهم وإتجاهاتهم نحو التخصصات العلمية المتاحة لأبنائهم .(Roger Gal , 1955)

2-8- العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي :

من بين العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي ما يلي :

- أن يتولى المعلمون و المرشدون و مديرو المدارس في إعداد قوائم بالمشكلات التي تواجه التلاميذ و وضع الخطط اللازمة للمساعدة على حلها .

- توفير الإمكانيات و الموارد اللازمة .

- أن يؤمن مديرو المدارس ببرنامج التوجيه و يخلقوا الشعور في نفوس المعلمين والمرشدين بأن لهم مطلق الحرية في مناقشة أي مشكلة من مشكلات التلاميذ .

- تدريب القائمين على برنامج التوجيه المدرسي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

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

- إستخدام المقاييس النفسية اللازمة ، و ذلك للمساعدة على فهم التلاميذ فهما كاملا وتدريب المختصين على إستخدام هذه المقاييس (سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطيوي ، 2004، ص 24).

هذه بإختصار أهم العوامل التي تساعد في نجاح عملية التوجيه المدرسي داخل المؤسسات التربوية .

2-9- أهداف التوجيه المدرسي :

إن للتوجيه المدرسي أهداف عديدة يسعى إلى تحقيقها في حياة الأفراد والجماعات وهذه الأهداف قد تكون أهدافا عامة يسعى الجميع إلى تحقيقها ، وقد تكون أهدافها خاصة تتعلق بنفس الفرد يسعى إليها بحيث تحقق له الرضا النفسي والاجتماعي ومن بين هذه الأهداف نذكر مايلي :

2-9-1- تحقيق الذات :

إن تحقيق الذات يمثل دافعا أساسيا بالنسبة للفرد وذلك لكونه يوجه سلوكه ويولد لديه إستعداد دائم لتسهيل معرفة ذاته وفهم وتحليل نفسه وفهم إستعداداته وإمكاناته حتى يقيم نفسه وبالتالي يوجه ذاته ويوجه حياته بنفسه بذكاء وبصيرة في حدود المعاير الإجتماعية إلى جانب ذلك فإن تحقيق الفرد لذاته يسهل عليه النمو العادي وتحقيق مطالب النمو في ضوء معاييره وقوانينه حتى يتحقق النضج النفسي كي يسهل النمو السوي الذي يتضمن التحسن والتقدم وليس مجرد التغيير (الفرخ كاملة شعبان و عبد الجابر تيم ، 1999، ص 27).

2-9-2- تحقيق الصحة النفسية للفرد :

الصحة النفسية وسلامة الجسم والعقل متطلبات لاغنى عنها لكل فرد في المجتمع ، فإذا صحة عقل الإنسان وجسمه إستطاع أن يعيش مع بني جنسه وبيئته في توافق ، وإذا إعتلت صحته النفسية ،إضطربت سلوكاته ، وساءت أعماله الأمر الذي يفقده الرضا عن نفسه ورضا الأخرين عنه .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويهدف التوجيه إلى تحرير الفرد من مخاوفه ومن قلقه وتوتره النفسي ، ومن الإحباط والفشل، ومن الكبت والإكتئاب والحزن ، ومن العصاب والذهان ، ومن الأمراض النفسية التي قد يتعرض لها بسبب تعامله مع بيئته التي يعيش فيها .

والتوجيه يساعد الفرد في حل مشاكله ،وذلك بالتعرف على أسبابها وطرق الوقاية منها وإزالة تلك الأسباب وإلى السيطرة عليها إذا حدثت مستقبلا (سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطيوي ،2004، ص12)

ومنه فالتوجيه المدرسي إذن يساعد الفرد على فهم ذاته و إستعداداته و قدراته ، إمكاناته و سهولة توجيه حياته بنفسه منمن جهة ، كما يساعد الفرد أيضا على التعرف على المشكلة التي يعاني منها و معرفة أسبابها و يقدم له طرق الوقاية منها من جهة أخرى .

2-9-3- تحسين العملية التعليمية :

إن التوجيه المدرسي لا يمكن فصله عن العملية التربوية ، إذا أن هذه العملية هي في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه وذلك بسبب الفروقات بين الطلاب ،وإختلاف المناهج ، وإزدياد أعداد المشكلات الإجتماعية كما وكيفا وضعف الروابط الأسرية ، وإنتشار وسائل التربية الموازنة كالإذاعة و التلفزيون وذلك لإيجاد جو نفسي صحي وودي في المدرسة بين التلميذ والأستاذ والإدارة والأهل وتشجيع كل منهما على إحترام الطالب كفرد له إنسانية ، وله حقوق وعليه واجبات ليتمكن من الإنجاز الناجح والإبتعاد عن الفشل ، ويعتمد التوجيه لإنجاح العملية التربوية على عدة أمور منها :

1- إثارة دافعية الطلبة نحو الدراسة و إستخدام أساليب التعزيز و تحسين و تطوير خبرات الطلبة إتجاه دروسهم .

2- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التعامل مع قضاياهم الدراسية و الأسرية والتربوية و مراعاة المتوسطين و المتفوقين و المتخلفين منهم تحصيليا و توجيه كل منهم وفق قدراتهم و إستعداداته.

3- إثراء الجانب المعرفي لدى الطلبة بالمعلومات الأكاديمية و المهنية و الإجتماعية التي تساعدهم في تحقيق توافقهم النفسي و صحتهم النفسية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- توجيه و إرشاد التلاميذ إلى طرق الدراسة الصحيحة .

5- مساعدة التلميذ على التكيف مع نفسه و أسرته و رفاقه و مجتمعه .

6- مساعدة التلميذ على التغلب على مشكلات النمو العادي الإنفعالية و الإجتماعية .

7- تقديم خدمات الإرشاد التربوي و المهني لمساعدة التلاميذ على الإختيار المهني الملائم لقدراتهم و قابليتهم .

و يحقق التوجيه المدرسي أهدافه السابقة عن طريق مساعدة الأفراد على فهم أنفسهم وتقديم الخدمات التالية :

- فهم الفرد لنفسه عن طريق إدراكه لقدراته و مهاراته و إستعداداته و ميوله و فهم المشكلات التي تواجهه في الحياة و المسؤولية التي يضطلع عليها .

- فهم بيئته المادية و الإجتماعية ، بما فيها من إمكانات و إستغلال إمكاناته الذاتية و البيئية

- الإسهام في المساعدة على تحصيل المعرفة ، وتشكل الخلق السليم و إثبات الذات .

- نشر كل أنواع المعلومات التي ينتفع بها التلاميذ و في مقدمتها المعلومات المتصلة بالوظائف و برامج التدريب ، و مراكز العمل في البيئة .

- وضع التلاميذ في مجال خبرات تعليمية مخططة مما يساعد الطالب على إختيار مهنته في المستقبل و تكيفه بعد التخرج .

- دعم أساليب التفكير و العمل التي تساعد كل فرد على النمو الكامل و بذلك تقيه من الوقوع في المشكلات الخطيرة .

- توفير برامج من الخبرات التي تساعد على تقوية قدرات التلميذ و دعم ثقته بنفسه (سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطيوي ، 2004، ص 12-14).

و منه يمكن القول ان هناك علاقة وطيدة بين التوجيه المدرسي و العملية التربوية فكلاهما يكمل الأخر. فما يقوم به التوجيه المدرسي من خدمات كمراعاة مبدأ الفروق الفردية و توجيه التلاميذ إلى طرق الدراسة الصحيحة ، و توفير برامج من الخبرات التي تساعد على تقوية قدرات التلاميذ و دعم ثقتهم بنفسهم لإنجاح العملية التربوية إلا دليل على ذلك .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2-9-4- تحقيق التوافق :

ويعني التوافق تناول السلوك و البيئة الطبيعية و الإجتماعية بالتغيير و التعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد و بيئته و هذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد و مقابلة متطلبات البيئة ، و أهم مجالات تحقيق التوافق ما يلي :

- تحقيق التوافق الشخصي : أي تحقيق السعادة مع النفس و الرضا عنها ،و إشباع الدوافع والحاجات الداخلية و الأولية الفطرية (أحمد محمد الزيادي وهشام إبراهيم الخطيب ، 2001، ص 22)

- تحقيق التوافق التربوي : و ذلك عن طريق مساعدة التلاميذ في إختيار نوع الدراسة التي تتفق مع ميولهم و يحققون فيها أفضل تكيف و يصبحون بذلك قادرين على تجاوز الصعوبات التي تصادفهم في حياتهم الدراسية (أحمد أوزي ، 1993 ، ص 133) .

- تحقيق التوافق المهني : و يتضمن الإختيار المناسب للمهنة و الإستعداد علميا و تدريجيا لها و الدخول فيها و الإنجاز و الكفاءة و الشعور بالرضا و النجاح .

- تحقيق التوافق الإجتماعي : و يتضمن السعادة مع الأخرين و الإلتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الإجتماعية و قواعد الضبط الإجتماعي و تقبل التغيير الإجتماعي .(أحمد محمد الزيادي و هشام إبراهيم الخطيب ، 2001 ، ص 22) .

يتضح لنا من خلال هذا العنصر أن تحقيق التوافق الشخصي و التربوي و المهني والإجتماعي أمر ضروري يمكن الفرد من تحقيق التوازن النفسي و التوافق الإجتماعي .

2-10- أهمية التوجيه المدرسي :

تتجلى أهمية التوجيه المدرسي في عدة جوانب منها مايلي :

1- أداة فعالة لإكتشاف المواهب و القدرات و العمل على صقلها و تنميتها .

2- وسيلة من وسائل تفعيل العملية التربوية و جعلها تتجاوب مع التنمية الوطنية و عالم الشغل .

3- الأخذ بأيدي الدارسين و مساعدتهم على تلبية حاجاتهم و مطامحهم التعليمية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- وسيلة من وسائل البحث الذي يخدم الفعل التربوي و يساعد على تطوير آلياته و أسسه .

5- آلية من آليات رفع المردود المدرسي و تحسين نتائج الإمتحانات .

6- المساعدة على تقليص ظاهرة التسرب في الوسط المدرسي .

7- التمكين من تكييف النشاط التربوي للقدرات الفردية و متطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني .

8- تيسير سبل الإندماج في الحياة المهنية و العملية .

9- إكتشاف مواطن القوة و الضعف في مردود التلاميذ و إقتراح الحلول الممكنة .

10- الخروج من حقل التسيير الإدراري للمسار الدراسي إلى مجال المتابعة النفسانية ، والتربوية ، و المساهمة الفعلية في رفع مستوى الأداء للمؤسسات و الدارسين .

11- تطوير قنوات التواصل الإجتماعي و التربوي داخل المؤسسة و خارجها .(مصطفى هجرسي ، 2010 ، ص21) .

2-11- الأطراف المسؤولة عن التوجيه المدرسي :

يسعى التوجيه المدرسي إلى مساعدة التلميذ على حل المشكلات التي يتعرض لها في حياته الدراسية ، و ذلك من خلال تحليلها و معالجتها بهدف توجيه الفرد توجيها مدرسيا سليما . وهذه المهمة بطبيعة الحال تحتاج إلى مجموعة من الأطراف المختصين في الميدان منهم المدير و المختص النفسي و المدرس . و بهذا فالتوجيه المدرسي هو عملية تعاونية يقوم بها أشخاص عديدون داخل المدرسة للقيام بتحليل مشكلات الفرد و معالجتها و تنمية قدراته وإمكانياته . لأنه من الصعب أن يختار التلميذ شعبة دراسية ما دون أن تقدم له فكرة مسبقة عنها .

ومن هنا لابد علينا من الإشارة إلى هذه الأطراف المسؤولة عن التوجيه مع توضيح دور كل واحد منهم في عملية التوجيه .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2-11-1- مدير المدرسة :

يعتبر مدير المدرسة من أكثر المسؤولين عن عملية التوجيه أمام عدد كبير من الجهات والأفراد ، فهو مسؤول أمام الجهات الأعلى و الجهات الخارجية والوالدان و المسترشدين أنفسهم و هو مسؤول بحكم منصبه ، و حتى يقوم مدير المدرسة بدوره الإرشادي يجب أن يكون ملما بالتوجيه و الإرشاد و يكون مقتنعا و متحمسا له .

*** دوره التوجيهي :**

- الإشراف العام على جميع خدمات التوجيه و الإرشاد و تبسيط كافة مناشطه مثل إعداد الميزانية الكافية لهذا الغرض و مسح إحتياجات التلاميذ و الخدمات المتوافرة مما يجعلها خدمات إرشادية ملموسة .
- قيادة فريق التوجيه و الإرشاد و توفير الوقت الكافي لأعضاء الفريق ليقوموا بأدوارهم الإرشادية و تنسيق برنامج التوجيه مع هيئة التدريس .
- تنظيم سير العمل في المدرسة بما يسمح لبرنامج التوجيه و الإرشاد بأن يسير في طريقه المخطط لتحقيق أهدافه .
- القيام بدور تنفيذي مثل الإشتراك في بعض إجراءات عملية التوجيه .
- الإتصال مع المؤسسات الإجتماعية و التربوية و المهنية و غيرها في المجتمع ، بما يفيد برنامج التوجيه و الإرشاد .
- الإعداد و الإشراف على برنامج التدريب أثناء الخدمة لكل العاملين في التوجيه .
- تقويم المناهج المدرسية و مراجعتها و تدريب المعلمين على القيام بها على وجه أفضل

(سعيد عبد العزيزو جودت عزت عطيوي، 2004 ص19-20)

يمكن أن نستنتج مما تقدم أن للمدير دور هام و فعال في العملية التوجيهية و الإرشادية لا يمكن إنكاره . ولتحقيق مزيد من التقدم والتطور في العملية التعليمية لابد أن يقوم مدير المدرسة بالتعاون مع كل العاملين في حقل التربية من أساتذة و مستشارين .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2-11-2- المدرس :

يعتبر المدرس أقرب شخص إلى التلاميذ في المدرسة كونه يعمل معهم طوال اليوم ويستطيع ملاحظتهم في مواقف و أعمال متعددة ، فهو يتعرف على عاداتهم وحالاتهم الصحية والإقتصادية و الإجتماعية و الدراسية و السلوكية ، و هو أكثر الناس خبرة بهم فهو حلقة الوصل بينهم و بين باقي أعضاء فريق الإرشاد المدرسي ، فهو كونه يدرس مادة تخصصه إلا أنه يعمل على مساعدة من يحتاج إلى التوجيه من تلاميذه .

*** دوره التوجيهي :**

- تيسير و تشجيع عملية التوجيه و الإرشاد في المدرسة و تعريف الطلبة بخدمات التوجيه والإرشاد و تنمية إتجاه إيجابي لديهم نحو برنامجه و تشجيعهم على الإستفادة من خدماته.

- تهيئة مناخ نفسي صحي في المدرسة يساعد الطلاب على تحقيق أحسن نمو ممكن وبلوغ المستوى المطلوب من التوافق النفسي و التحصيل ، فهو يساعد كل تلميذ على التكيف مع الجماعة و يمنع إحساس أي تلميذ من تلاميذه بالإحباط .

- تطويع و إستغلال مادة تخصصه في خدمة التوجيه و الإرشاد بحيث تفيد أكاديميا وإرشاديا في نفس الوقت .

- المساعدة في إجراء الإختبارات و المقاييس التربوية و النفسية لتحديد إستعدادات وقدرات التلاميذ و تنميتها و المساعدة في إعداد السيرة الشخصية و السجلات القصصية الواقعية والبطاقات المدرسية ، و تقديم الملاحظات و الإقتراحات في ضوء ملاحظة السلوك في مواقف الحياة العملية داخل المدرسة .

- دراسة و فهم التلاميذ كل على حدة و كجماعة و إكتشاف حالات سوء التوافق المبكرة فيهم و مساعدة من يمكن مساعدته و إحالة من لا يستطيع مساعدته إلى المختص النفسي أو غيره من المتخصصين .

- تقديم المقترحات لتطوير البرنامج التربوي و المناهج الدراسية في ضوء دراسته لإستعدادات و قدرات و ميول و إتجاهات الطلاب بحيث تصبح البرامج و المدرسة تتمركز حول التلميذ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تدعيم الصلة بين المدرسة و الأسرة والإتصال بالوالدين عن طريق مجالس المعلمين .
- مساعدة التلاميذ على معرفة مدرستهم من حيث تقاليدها و قوانينها و تعليماتها ومتطلبات التخرج منها .
- مساعدة التلاميذ على إختيار المواد الدراسية ، و أوجه النشاط المناسبة لهم .
- إحالة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تتصل بالتكيف أو تخطيط المستقبل إلى المختص .
- تدريب التلاميذ و تزويدهم بالخبرات اللازمة لحل مشكلاتهم بأنفسهم .(سعيد عبد العزيز وجودت عزت عطيوي ، 2004 ، ص 21- 23) .

يفهم مما سبق أن المدرس يقوم بدور مزدوج فهو يقوم بتدريس مادة تخصصه من جهة ويقوم بالتوجيه و الإرشاد لتلاميذه من جهة أخرى .

و الخلاصة هو أنه و على الرغم من إنفراد دور و مهمة كل من الأطراف المسؤولة عن التوجيه المدرسي إلا أنه لابد أن يكون هناك تعاون فيما بينهم لأن عملية التوجيه والإرشاد مسؤولية الجميع .

2-11-3- مستشار التوجيه :

وهو عنصر متخصص تؤهله مهامه للتدخل على أكثر من مستوى و في أكثر من مجال المجلات ذات العلاقة بالتوجيه لأنه يمارس نشاطه تحت إشراف مدير المؤسسة و يندرج ضمن نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة .(علاوة العايش ، 2010 ، ص 20).

- مهامه :

أولا: التوجيه :ويشتمل عدة مهام :

- المشاركة في إستكشاف التلاميذ الذين هم في حاجة إلى دروس الدعم و الإستدراك .
- المساهمة في تحديد مخطط إنجاز الأنظمة التربوية بناء على نتائج متابعة التلاميذ في الأقسام .
- تحضير مجالس القبول و التوجيه .
- إجراء المقابلات الضرورية للتكفل نفسيا بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات خاصة وتوجيههم عند الضرورة إلى المصالح المؤهلة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدرسة بالتعاون مع كل العاملين في حقل التربية من أساتذة و مستشارين .

ثانيا :الإعلام :و يتضمن :

- ضمان سيولة إعلامية بين مختلف المتعاملين في المؤسسة التعليمية .

- إطلاع الشركاء و المعنيين بالتوجيه على كافة الفروع الدراسية و سائر التخصصات المهنية المتوفرة عبر مؤسسات التعليم و مراكز التكوين و عالم الشغل و المجتمع بشكل عام.

- تنشيط عمليات الإتصال داخل المؤسسة و المتعاملين معها ، و بينها و بين الهيئات ذات العلاقة .

- تنشيط حصص إعلامية جماعية و تنظيم لقاءات بين التلاميذ و الأولياء و المعلمين والمهنيين .

- تنشيط خلية التوثيق و الإعلام و الإشراف عليها .

ثالثا : التقييم : ويحتوي :

- تقييم المردود الدراسي للتلميذ .

- القيام بالدراسات و الأبحاث إستجابة لحاجات المؤسسة .

- المشاركة في مختلف الدراسات المبرمجة من طرف الهيئات الوصية .

- المساهمة في كل النشاطات اليومية للمؤسسة .(مصطفى بن حبيلس ، 2010،ص 13-14)

2-11-4- المختص النفسي:

المختص النفسي هو عادة المسؤول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه والإرشاد ، و بدون المختص يكون من الصعب تنفيذ أي برنامج للتوجيه و الإرشاد ، و حتى يقوم المختص بدوره يجب إعداده علميا في أقسام علم النفس في الجامعات و تدريبه عمليا في مراكز الإرشاد و العيادات النفسية الملحقة في الجامعات و المدارس تحت إشراف مختصين و إلى جانب الإعداد العلمي و العملي يجب الإهتمام بالإعداد المهني الخاص للمختص النفسي، و إذا كان المختص يعمل في المدرسة فهو يحتاج إلى إعداد تربوي خاص و إلى جانب الدراسة التربوية يشترط خبرته في التدريس (لمدة عامين على الأقل).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

***دوره التوجيهي :**

-القيادة المتخصصة لفريق التوجيه و الإرشاد ، و القيادة العملية في عمليات الإرشاد الجماعي و غيرها .

- تشخيص و حل و علاج المشكلات النفسية للتلاميذ و مساعدتهم على حل مشكلاتهم الشخصية و الإجتماعية و التربوية و المهنية .

- الإشراف على إعداد وسائل حفظ السجلات الخاصة بالمسترشدين .

- مساعدة زملائه أعضاء فريق الإرشاد إستشاريا فيما يتعلق ببعض نواحي التخصص ، حيث أنه أكثرهم تخصصا في الميدان .

- توفير معلومات للمدرسين عن التلاميذ لمساعدتهم في تخطيط الدراسة و السير فيها وتخطيط النشاطات المدرسية المختلفة.

- التعاون مع المدرسين من أجل حل المشاكل الفردية للتلاميذ .

- تقديم الخدمات المتخصصة للأطفال المعوقين و إحالتهم إلى المراكز المتخصصة.

- توجيه إنتباه هيئة التدريس إلى أهمية الصحة العقلية و أساليبها وإجراءاتها (سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطيوي ،2004، ص 20-21)

هذه من أهم الأدوار التي يمكن أن يساهم بها الأخصائي النفساني في عملية التوجيه .

2-11-5- مراكز التوجيه :

تعتبر مراكز التوجيه المدرسي و المهني مؤسسات تقنية تابعة إداريا إلى مديرية التربية ، يوكل إليها تكريس سياسة التوجيه المدرسي على مستوى المؤسسات التعليمية عبر مستشاري التوجيه ، كما تسند لهذه المراكز عدة مهام أهمها مايلي :

- المساهمة في تحديد الإتجاهات العامة للخريطة التربوية من أجل تجسيد السياسة التربوية على مستواه .

- القيام بتصور و إعداد الوسائل التقنية التي تساعد على بلوغ أهداف التوجيه في الميدان .

- السهر على السير الحسن لمختلف مجالس القبول و التوجيه و على متابعة المسار الدراسي للتلميذ .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ضمان الإعلان بين الوسط المدرسي في مجالات الدراسة و التكوين و عالم الشغل .
- توفير بنك معلومات حول مختلف الميادين (الدراسة و التكوين) ، ثم تحليلها و إستغلالها .
- المشاركة في تقييم المناهج التربوية و مدخلات و مخرجات المنظومة التربوية .(مصطفى بن حبيلس ، 2010 ، ص 14).
- خلق إتصال بين المنظومة التربوية و المحيط الإجتماعي و الإقتصادي .
- تحليل المعلومات و إستغلالها .
- القيام بدراسات تساعد على معرفة حاجات عالم الشغل للمساهمة في وضع مخططات.
- الإشراف على تنظيم الإختبارات التحصيلية التي تساعد على إكتشاف قدرات و دوافع التلميذ ، و المساهمو في إكتشاف التلاميذ المتفوقين .و من يعاني منهم من مشكلات خاصة (علاوة العايش ،2010، ص 20) .

2-11-6- الأسرة :

الأسرة هي الوسط الطبيعي الذي يولد فيه الطفل ، و فيه ينمو و يترعرع و تتسع أفاق مدركاته . و هو وسط يستمد منه أولى معارفه و سلوكاته التي سرعان ما تأخذ في التنوع والتطور بحسب نوعية و طبيعة ما تحيط به الأسرة من الرعاية و الإهتمام . و أن هذه المكتسبات المعرفية و السلوكية المتنامية يتوصل الطفل إلى معرفة ذاته ، فيميز بينها و بين ما يحيط به من أشخاص و أشيا و ألوان ، كما يميز هذا و ذاك و هذه و تلك مما ينتمي إلى دائرة ميوله و إهتمامه . و يملأفضاء بيئته الصغيرة ، فتتشكل لديه نظرة و فكر يسمحان له بالتفتح تدريجيا على جوانب الحياة و أجزاء العالم المحيط به ، و إدراك ما تيسر له فيه من أسرار و علائق بينها ، فينمو و تنمو معارفه في تناسق و إتزان .

من هنا يبرز الدور الذي تؤديه الأسرة إزاء إشباع رغبات الطفل و تلبية مطالبه ، وإرشاده إلى سلوك معين و نهيه عن سلوك أخر و توجيهه إلى الإكثار من التفاعل ، حتى أنه إذا ما قادته قدماه إلى مقعد الدراسة كانت المدرسة بالنسبة إليه إمتداد لوسطه العائلي ، لافرق فيها سوى أنها ميدان يتنافس فيه الأقران على كسب المنافع المعرفية و السلوكية بأسلوب مدروس ينوع إهتماماتهم و يعمق فضولهم و يرقي بأذواقهم ، و يحفزهم على طلب المزيد من التعلم الهادف الذي به يواجهون الحياة و يدركون أسرارها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بمثل هذا الدور الواعي و المسؤول تؤدي الأسرة رسالتها إزاء طفلها بهدف تأهيله طبيعيا إلى ممارسة تعلمه ، كإبن بين أحضانها أولا ، ثم كتلميذ في المدرسة ثانيا ، قبل أن يكون راشدا ينتمي إلى مجتمع له فيه حقوق و عليه واجبات .(مصطفى بن حيبلس ، 2010 ، ص14-15) .

12-2 - أسس و مبادئ التوجيه :

يقوم التوجيه و كيفية الإستفادة منه عمليا على أسس و مبادئ لاغنى للمشتغلين فيها عن فهمها و إدراكها و معرفة كيفية تطبيقها و الإستفادة منها و هي كما يلي :

12-2- 1- الأسس الفلسفية :

يقوم التوجيه على مبدأ مؤداه أن الإنسان حر بحيث يمكنه أن يحدد أهدافه و يعمل على تحقيقها ، و وظيفة الموجه ليست في جوهرها سوى مساعدة الفرد على القيام بذلك بتقديم المساعدة الفنية التي تمكنه من تحقيق الغرض الذي ينشده . و بالتالي يمكن أن يتفرع عن ذلك مبدأ مؤداه أن كل فرد يحتاج إلى مساعدة ما لحل مشكلاته المختلفة وفقا لظروف حياته ، وله الحق في طلب هذه المساعدة عندما يعترضه موقف لا يستطيع أن يواجهه بنجاح إلا إذا توافرت له المساعدة و لابد أن يشعر الفرد أولا بحاجته إلى المساعدة حتى تأتي ثمارها .

و الهدف من التوجيه بصورة عامة هو مساعدة الفرد على تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة ، و من دون إكراه أو رهبة ، أي يستحسن أن تحترم حق الفرد في تحديد أهداف ووضع الخطط التي تحقق تلك الأهداف (يوسف مصطفى القاضي وأخرون ، 1981،ص 52).

يستنتج مما سبق أن إحترام حرية الفرد في تحديد أهدافه و العمل على تحقيقها شيء إيجابي ، و لكن يبقى طلب المساعدة من الموجه أمر ضروري في حالة ما إذا إعترضه موقف لا يستطيع مواجهته أو يمنعه من تحقيق أهدافه .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2-12-2- الأسس النفسية السيكولوجية :

و من بين هذه الأسس نجد مايلي :

- مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم و إتجاهاتهم و سمات شخصياتهم و كذا الخصائص الجسمية و النفسية و العقلية للفرد خلال كل مرحلة من مراحل النمو. (جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة ، 2004، ص 30)

- مراعاة إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه مع الأخذ بعين الإعتبار مستوى النضج عنده و الأصول الثقافية و القيم الإجتماعية التي نشأ فيها و ترعرع (أحمد أبو سعد و لمياء الهواري ، 2008 ، 21)

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

- إعتبار عملية الإرشاد النفسي و التوجيه عملية تعلم ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة ، و تعميم ما يكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله ، والتحديات التي تتطلب حلا و دراية وتخطيطا (يوسف مصطفى القاضي و أخرون ، 1981 ، ص 53).

2-12- 3- الأسس التربوية :

تعتبر عملية التوجيه عملية متممة و مكملة لعملية التعلم و التعليم ، بحيث أنها تعطي للعملية التربوية دفعا لتجعلها أكثر فاعلية و عليه فالتوجيه يعمل على مراعاة الأسس التالية :

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

- تعاون أخصائي التوجيه مع المدرسين ، و القائمين على شؤون المدرسة من الأمور الضرورية لإنجاح عملية التوجيه ، و تنشيط العملية التربوية بصورة عامة .

- الإهتمام بالتلميذ على أنه فرد في جماعة ، له حقوق و عليه واجبات إتجاه الجماعة وإتجاه نفسه ، و من هنا دعت الحاجة إلى تخطيط خدمات في التوجيه الفردي و كذا في التوجيه الجمعي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تشتمل عملية التوجيه كل من يستطيع تقديم التوجيه للفرد سواء من داخل المدرسة أو من خارجها ، و من هنا كان من مشاركة الأباء المسؤولين في المجتمع و التنسيق بين تلك المشاركة بين المدرسة من جهة و بين المؤسسات الإجتماعية و الثقافية من جهة أخرى من أجل توجيه التلميذ و الإستمرار في تقديم الخدمات المتكاملة (يوسف مصطف القاضي وأخرون ، 1981 ، ص 53).

- مراعاة الفروق الفردية من حيث القدرات و الإستعدادات بين التلاميذ .

- إعتبار عملية الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي عملية مساندة للدور الأكاديمي في الكليات يستعين بها التلميذ لرسم طريقه في الحياة .

- تعزيز إنتماء التلميذ إلى المدرسة . (عصام عوض يوسف ، 2006 ، ص 46) .

- جعل العملية التربوية أكثر فاعلية و نجاعة و تكيفها مع إحتياجات المجتمع و مستلزمات تطورأفراده (مصطفى بن حبيلس ، 2010،ص 62) .

2-12- 4- الأسس العلمية و السلوكية للموجه الذي يقوم بعملية التوجيه :

إن كثيرا من أسس عملية التوجيه على إختلافها ، مقتبسة من طبيعته و من المجال الرحب الذي يعمل فيه الموجه و من يساعدونه و من هذه الأسس نذكر ما يلي :

- إعتبار مشكلة الفرد كلا لا يتجزأ ، فلا يجوز النظر إليها من زاوية معينة فقط بل يجب أن يتناولها الموجه من جميع الزوايا ، و المساعدة في حلها قدر الإمكان .

- المحافظة على سر المهنة واجب من واجبات الموجه و ذلك لأنه يطلع أثناء تأدية عمله على أسرار الأفراد و الجماعات و التي لا يجوز أن يطلع عليها غيره من الناس إلا بعد إذن خاص من الأفراد .

- على الموجه أن يعمل بإستمرار لمساعدة الفرد على تفهم نفسه و المجتمع الذي يعيش ويعمل فيه .

- المرونة في إتباع الوسائل التي تتفق وحاجات الفرد أثناء عملية توجيهه فالمرونة تتطلب من الموجه أن يكون ملما بجميع الوسائل و الطرق التي تؤدي إلى بحث المشكلة وتشخيصها و المساعدة على حلها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- على الموجه أن يعرف متى يستعمل هذه الوسيلة أو تلك الطريقة و أين يجرى تغييرها أوتبديلها أو تعديلها أو تطويرها وفقا لحاجات الفرد و متطلبات المشكلة التي تواجهه ، بحيث لا تتعارض مع التقاليد و العادات الموجودة في المجتمع .

- مشاركة الفرد في إختيار الطريقة المناسبة لتوجيهه فهي تساعده على حل المشكلة التي يعاني منها ، و بالتالي فلابد أن لا يتدخل الموجه أو مساعديه إلا بالقدر الذي يوضح فيه للفرد جميع إحتمالات النجاح أو الفشل لكل طريقة من الطرق المقترحة (يوسف مصطفى القاضي و أخرون ، 1981، ص 55)

2-12-5- الأسس الإجتماعية :

من الواضح أن معرفة الأسس الفلسفية و النفسية و التربوية و العلمية فقط غير كافي لتوجيه التلميذ توجيها سليما سيتطيع من خلاله أن يحقق التوافق النفسي و الدراسي ، لذلك لابد إلى جانب ذلك من مراعاة الأسس الإجتماعية التي يمكن تلخيصها فيما يلي .

- تعتبر المدرسة أكثر المجالات الإجتماعية أهمية من حيث قدرتها على تقديم المساعدة للتلميذ أو المراهق أو الشاب سواء عن طريق خدمات التوجيه المنظمة بواسطة أخصائيين مدربين أو عن طريق تعديل المناهج و طرق التدريس و تحسين الجو المدرسي ، بحيث تصدر هذه التعديلات عن وجهة نظر توجيهية (سيد عبد الحميد مرسي ، 1975، ص 83) .

- الإهتمام بالتلميذ كعضو في المجتمع الذي يعيش فيه .

- مشاركة الأباء و قادة المجتمع في عملية التوجيه التي تقدم للتلاميذ (أحمد أحمد عواد ، 1997 ، ص 74) بحيث تؤدي هذه المشاركة إلى تنسيق التعاون بين المدرسة بإعتبارها المؤسسة المسؤولة عن التربية الرسمية في الدولة و بين المؤسسات الإجتماعية الأخرى المسؤولة عن تربية التلميذ تربية غير مقصودة (سيد عبد الحميد مرسي ، 1975، ص 83).

- تعميم عملية التوجيه بحيث يستفيد منها الأفراد المتمدرسين ، و الإهتمام بها إجتماعيا على دار السنة و طوال المسار الدراسي و تسخير الإمكانات الإعلامية و المادية له ، ولا سيما في السنوات الحاسمة التي غالبا ما يكون سوء التوجيه فيها سببا في تقديم الشكاوى و الطعون المقدمة من قبل التلاميذ و الأهالي في كل مرة (مصطفى بن حبيلس ، 2010 ، ص 63).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2-12-6- الأسس الفنية :

- يجب على الموجه بحث مشكلة التلاميذ في جميع زواياها بكل ما لديه من إمكانيات وإستعدادات و وسائل تساعد في الحل .

- أن يغير الموجه من طرق التوجيه تبعا لحاجات الفرد و صفاته و طبيعة المشكلات التي يتعرض لها (أحمد أحمد عواد ، 1997،ص 75) .

وهنا نجد أن عملية التوجيه لاتقتصر على المشاكل التي يواجهها الفرد و لكنها تمتد إلى سائر مظاهر الشخصية .

و الخلاصة هو أن جميع هذه الأسس مرتبطة فيما بينها و الأخذ بها مجتمعة عند القيام بعملية التوجيه مع مراعاة قدرات و إمكانيات الفرد تساعد على حسن إختيار المجالات التي يرغب الفرد في الإلتحاق بها .

2-13- الوسائل الفنية المستخدمة في التوجيه :

تعددت وسائل و طرق جمع المعلومات اللازمة لعملية التوجيه ، و معرفتها من طرف القائمين بها أصبح ضروريا للقيام بهاته العملية على أكمل وجه . و يتم إختيار هذه الطرق والأساليب تبعا لمدى مناسبتها لطبيعة الموقف و نوع المعلومات المطلوب جمعها . ومن أكثر الطرق شيوعا و إستخداما ما يلي :

2-13-1-الملاحظة :

تعتبر الملاحظة وسيلة من وسائل جمع المعلومات التي تتصل بسلوك الأفراد الفعلي في بعض المواقف الواقعية في الحياة . بحيث يمكن ملاحظتها و تكرارها دون عناء أو جهد كبير . (محمد حسن غانم ، 2004 ، ص 73) .

*** مزايا الملاحظة :**

تمتاز الملاحظة بالخصائص التالية :

- تتيح للباحث الفرصة لملاحظة السلوك التلقائي الفعلي في المواقف الطبيعية بدلا من القياس في المواقف المصطنعة كما في الإختبارات .

- تقضي على مقاومة بعض الأفراد في التحدث عن أنفسهم بصراحة فلا نتأثر برغبة الشخص أو عدم رغبته في التحدث كما يحدث في المقابلة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تقضي على عدم قدرة الشخص على التعبير عن إتجاهاته و أفكاره أو حتى جهلهم بحقيقة إتجاهاتهم أو دوافعهم .

- تعتبر الملاحظة وسيلة فريدة للحصول على حقائق معينة و يتعذر معها إستخدام أدوات أخرى كما هو الحال في دراسة الأطفال الصغار.

- يتم تسجيل السلوك في نفس الوقت الذي يتم فيه ، فيقل بذلك تدخل إحتمال عامل الذاكرة لدى الملاحظ ، خاصة بعد تقدم وسائل التسجيل الألية التي مكنت من تسجيل كافة عناصر الملاحظة بحيث أتاحت للباحثين فرصة العرض البطيء للمواقف المعقدة و محاولة تفسيرها بدقة .

- يمتد إستخدام الملاحظة إلى الأدوات الأخرى إذ يستطيع الملاحظ المدرب أن يلاحظ خلال الإختبار النفسي عددا من السمات مثل مدى الإهتمام بالإختبار و تعاونه أو سلبياته ، التغيرات الإنفعالية .(يوسف مصطفى القاضي و أخرون ، 1981 ، ص 261-262)

*** أنواع الملاحظة :**

تتعدد أنواع الملاحظة و تصنيفاتها تبعا للمحك الذي تم على أساسه التصنيف .

أ- حسب مشاركة الباحث للعميل:

- ملاحظة مباشرة : حيث تتم بحضور الملاحظ و الملاحظ في موقف واحد .

- ملاحظة غير مباشرة : حيث تتم الملاحظة دون إدراك الملاحظين أن أحدا يلاحظهم .

ب- حسب موضوعها :

- الملاحظة الداخلية : إذ يكون موضوع الملاحظة هو الإنسان نفسه فالملاحظ و الملاحظ شيئ واحد و هذا ما يعرف بالإستبطان .

- الملاحظة الخارجية : حيث يكون موضوعها المشاهدات الخارجية .

ج- حسب الدقة العلمية :

- الملاحظة العابرة : و هي مشاهدة بعض الجوانب السلوكية بصورة غير مقصودة ودون تحديد مسبق و لا يستخدم فيها التسجيل و بالتالي فنتائجها غير دقيقة و ليس لها قيمة علمية وإن كانت مصدر إثارة للفكر أحيانا .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الملاحظة المنظمة العلمية: و هي مشاهدة الباحث لمواقف أو جوانب سلوكية معينة تبعا لخطة موضوعة فهي ملاحظة منظمة تسير وفق خطة معينة و لها أهداف واضحة ، يقوم بإجرائها شخص مدرب يسجل بدقة ما يلاحظه مستخدما الكثير من الوسائل التي تعينه في التسجيل . (يوسف مصطفى القاضي و أخرون ، 1981، ص 262-263)

على الرغم من مزايا الملاحظة التي ذكرناها سابقا فإن هناك إنتقادات وجهت لهذه الطريقة من أهمها :

- تأثر الملاحظة بذاتية الملاحظ و يتضح ذلك في الجانب التفسيري من الملاحظة عندما يسقط الملاحظ بعض رغباته و دوافعه على سلوك العميل فالملاحظ الذي يتسم بالعدوانية يميل إلى تفسير سلوك العميل بالعدوانية .

- تأثر الملاحظة بالأفكار السابقة للملاحظ إن تأثر الملاحظ بأفكاره السابقة و توقعاته عن العميل يبعد التفسير عن الموضوعية .

- قصور الملاحظة عن تغطية بعض الجوانب السلوكية الخاصة مثل المشكلات الأسرية .

- عدم تحري الدقة في كل إجراءات الملاحظة سواء كان ذلك في مرحلة الإعداد أو التنفيذ .

- ضعف معامل ثبات و صدق المعلومات بطريق الملاحظة إذ إتضح أن درجة الإتفاق بين النتائج التي يخرج بها الباحثون المتعددون على نفس الموقف ليس لها ثبات مرتفع في كل الظروف و كذلك الحال بالنسبة للصدق و عموما يتوقف الثبات و الصدق على عدة عوامل منها السلوك الملاحظ و ظروف الملاحظة ، و دقة الإعداد لها و دقة الملاحظين فإذا تمكنا من تحديد ذلك بدقة فإننا نرى أن معامل ثبات و صدق المعلومات بطريق الملاحظة سيكون مرتفعا . (يوسف مصطفى القاضي و أخرون ، 1981، ص 268-269) .

*** أهداف الملاحظة :**

تهدف الملاحظة إلى تحقيق جملة من الأمور أهمها مايلي :

1- تدوين كل المعلومات التي تتعلق بالسلوك المضطرب بأسلوب علمي مستعينا بإستمارة جمع المعلومات التي يتم إعدادها للمحافظة على موضوعيه تدوين الملاحظات .

2- تحقيق أهداف البحث التي دفعت بالباحث إلى ملاحظة السلوك .

3- معرفة العوامل التي تحرك السلوك غير المرغوب عند العميل .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- المساعدة في حل المشكلات التي تعترض العميل و ذلك عن طريق مشاركته في تحديد السلوك الشاذ و وضع الحلول اللازمة له (هادي مشعان ربيع ، 2003 ، ص 25).

ما يمكن أن نستنتجه مما تقدم أن الملاحظة تعتبر وسيلة أو أداة أساسية من أجل دراسة السلوك الإنساني ، خاصة في المواقف التي يتعذر فيها إستخدام أدوات أخرى ، أو حين يتعطل إستخدام تلك الأدوات التي تعبر عن حقيقة شخصية الفرد .

- عوامل نجاح الملاحظة :

للملاحظة شروط يجب مراعاتها لنجاحا ومن بين هذه الشروط مايلي :

1- الشمول :

ويتضمن شمول الملاحظة لعينات متنوعة من سلوك المسترشد التي توضح تفاصيل إيجابيات السلوك و سلبياته و نقاط القوة و نقاط الضعف بما يغطي الجوانب المختلفة لشخصيته .

2- الإنتقاء :

و يقصد بذلك إنتقاء السلوك المتكرر أو الثابت نسبيا و الإهتمام بملاحظته وتمييزه عن السلوك العارض .

3- أمور عامة :

و تشمل سرية المعلومات التي يتم الحصول عليها منها و البعد عن الذاتية والأراء الشخصية عند تسجيل و تفيرد السلوك الملاحظ ، و الدقة في إجراء الملاحظة و في تفسيير السلوك الملاحظ ، كذلك يحتاج نجاح الملاحظة إلى خبرة و تدريب في دراسة وملاحظة السلوك البشري (جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة ، 2004 ، ص 64).

2-13-2- المقابلة :

المقابلة هي علاقة ديناميكية بين شخصين الموجه و المرشد و العميل و فيها يحاول العميل أن يحصل على حل للمشكلة التي يعاني منها و يحاول المرشد أن يقدم للعميل من خلالها المساعدة الفنية التي يراها ملائمة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة.(كاملة الفرخ شعبان وعبد الجابر تيم ، 1999، ص95) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ- أهداف المقابلة :

إن للمقابلة أهدافا متعددة تتحدد بمجال إستخدامها ، فتارة تستخدم للحصول على معلومات تتعلق بإتجاهات و أراء و قيم و أسباب مشكلة ما ، أو للتأكد من صدق معلومات سابقة أولإستكمال بيانات محددة ، و تلك هي الأهداف الدراسية حيث يتم التركيز على جمع البيانات و الحقائق المتصلة بموضوع معين ، و لها أهداف تشخيصية حيث يتم التركيز على إختبار بعض الفروق التشخيصية التي تكونت بفعل معلومات تم جمعها في مرحلة سابقة ، لذلك فإن الهدف هنا هو الوصول إلى كيفية تفاعل العوامل التي أدت بالمشكلة . و لها أهداف علاجية تتركز في تحرير العميل من صراعاته و مشاعره السلبية و إنفعالاته المكبوتة . (يوسف مصطفى القاضي و أخرون ، 1981، ص 270)

ب- مزايا المقابلة :

تمتاز المقابلة كوسيلة من وسائل جمع المعلومات بما يلي :

- الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها عن طريق الوسائل الأخرى مثل التعرف على الأفكار و المشاعر و بعض الخصائص الشخصية .

- إتاحة فرصة التنفيس الإنفعالي و تبادل الأراء و المشاعر في جو نفسي آمن تسوده الألفة والتجاوب و الإحترام و الثقة المتبادلة بين المرشد و المسترشد و تكوين علاقة إرشادية ناجحة

- إتاحة الفرصة أمام المسترشد للتفكير بإمعان في حضور مستمع جيد مما يمكنه من التعبير عن نفسه و عن مشكلته

- تعليم المسترشد الطرق المؤدية إلى حل مشكلته التي يعاني منها .

- تنمية المسؤولية الشخصية للمسترشد أثناء المقابلة و ذلك بمساعدته على إتخاذ القرارات التي تنسجم مع قدراته و إستعداداته و إمكانياته و ظروفه الحالية و المستقبلية.(جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة ، 2004 ، ص 85).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج - أنواع المقابلة :

- المقابلة التشخيصية :

تهدف المقابلة التشخيصية إلى الكشف عن العوامل الدينامية المؤثرة في سلوك المريض والتي أدت إلى الوضع الحالي له ، و يخطط لهذه المقابلة مسبقا ، و في ضوء ذلك تصاغ الأسئلة الهادفة للحصول على معلومات عن ماضي و حاضر شخصية العميل و طبيعة مشكلته . و محاولة الربط بين المعلومات للخروج بأفكار تشخيصية عن سلوك العميل، ويفضل عادة عدم التقيد بالأسئلة المحددة سلفا ، فلا بد من أن يحتفظ المقابل بقدر من المرونة فيلقي أسئلة أخرى تستوضح الجوانب الغامضة في الموضوع ، أو للتحقق من صدق الفروض التشخيصية .

- المقابلة الإرشادية :

تهدف هذه المقابلة إلى تمكين الفرد من فهم نفسه و قدراته و إستبصاره لمشكلاته و نواحي القوة و الضعف عنده ، و تستخدم هذه المقابلة في حل المشكلات الإنفعالية التي لم تصل حد الإضطراب النفسي .

- المقابلة العلاجية :

تهدف هذه المقابلة إلى إستبصار الفرد لذاته و بسلوكه و بدوافعه ، و تخليصه من المخاوف والصراعات الشخصية التي تؤرقه ، و تحقيق الإنطلاق لمشاعره و أفكاره وإنفعالاته وإتجاهاته ، و مساعدته في تحقيق ذاته و حل صراعاته . و في هذه المقابلة يتم علاج الموقف تبعا لمعتقدات و ظروف و قناعات العميل فلا يفرض الحل فرضا عليه (يوسف مصطفى القاضي و أخرون ، 1981 ، ص 273-274) .

د- عيوب المقابلة:

1- تحتاج المقابلة إلى عدد كبير من جامعي البيانات و تتطلب وقتا طويلا و نفقات كثيرة من عملية الإختيار و الإعداد .

2- إمتناع المفحوص عن الإجابة على الأسئلة التي يخشى أن تلحق به ضرر مادي أو أدبي إذا أجاب عليها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- إعتماد المقابلة على التقرير اللفظي للمفحوص تجعله يعمد إلى تزييف الإجابات في الإتجاه الذي يعتقد أنه يتفق مع إتجاه القائم بالمقابلة . (محمد حسن غانم ، 2004)

2-13-3- السجل الشخصي :

يعتبر السجل الشخصي من أهم الأدوات المستعملة في مجال التوجيه التربوي و المهني ، وعادة ما يطلق عليه البطاقة المدرسية ،و هو يحتوي على جميع البيانات التي جمعت عن الفرد طيلة حياته المدرسية ، فهو سجل تراكمي تتبعي لجميع مكونات شخصية الفرد الجسمية و العقلية المعرفية و النفسية و الإجتماعية .

و يعتمد عليه بدرجة كبيرة عند مناقشة بعض المشكلات العامة أو الحالات الفردية الخاصة .

1- أنواع السجل الشخصي :

هناك نوعان للسجل المجمع هما :

- السجل المجمع ذو الصفحة الواحدة : و يكون بسيطا يتضمن فقط المعلومات الأساسية الخاصة بالعميل .

- السجل المجمع متعدد الصفحات : وقد يصل إلى حجم الكتيب الصغير و يسمح بأن تضاف إلى صفحاته صفحات جديدة ، و هو يتضمن المعلومات المفصلة من جميع النواحي .(حامد عبد السلام زهران ، 2002، ص 244).

2- الإستخدامات التوجيهية للسجل الشخصي :

- يساعد في توجيه الطالب إلى نوع الدراسة الملائمة مثل الدراسة العامة أو المهنية ، أودخول القسم العلمي أو الأدبي ، أو دخول الكليات المناسبة بعد التخرج من الثانوية .

- تساعد على الكشف المبكر عن الطلاب الذين يمتازون بقدرات عامة أو خاصة و من ثم هناك متسع لتنمية هذه القدرات عندهم .

- تساهم في تحديد إحتياجات الطلاب الصحية و الإجتماعية و النفسية و ذلك بناء على ما تقدمه البطاقة من بيانات .

- تساعد في التعرف المبكر على الإضطرابات السلوكية للطلاب و تشخيصها نظرا لإحتواء البطاقة على معظم مكونات الشخصية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تمكن الطالب من فهم و تتبع النمو النفسي و التحصيلي له فيتعرف على نواحي قوته وضعـفـه مـما يـزيـده إستبصارا بـذاته . (يوسف مصطفى القاضي و أخرون ، 1981 ، ص 283- 284) .

3- عوامل نجاح السجل الشخصي :

- الشمول :

يجب أن تكون المعلومات المتضمنة في السجل الشخصي شاملة و دون تفصيل متعب و غير عملي .

-الإنتقاء :

يجب أن تتناول المعلومات و الخبرات الهامة التي تظهر الخصائص المميزة للعميل ووضعها في السجل .

- الإستمرار :

يجب أن تكون المعلومات مستمرة و متجمعة و مرتبة ترتيبا زمنيا ومتصلة وحديثة . و يجب أن يوضع التاريخ عند كل إضافة بحيث يظهر صورة واضحة عن تطور المعلومات ، كما يجب كذلك ذكر الوسائل و الأدوات التي تم بها جمع المعلومات مع إحتوائه على مكان يسمح بإضافة معلومات جديدة .

- البساطة :

بإعتبار أن بساطة المعلومات تساعد على سهولة إستخدام السجل الشخصي .

-التنظيم :

يجب تنظيم المعلومات في السجل الشخصي بحيث توضع المعلومات في نظام خاص يضمن عدم إختلاط المعلومات .

- الحفظ :

يجب حفظ السجلات في مكان آمن و بطريقة تسهل الرجوع إليها في أي وقت وبسرعة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- السرية :

يجب أن تحفظ السجلات في سرية تامة بحيث تكون بعيدة عن أيدي غير المختصين و بحيث لا تستعمل المعلومات المحفوظة فيها إلى لأغراض الإرشاد (حامد عبد السلام زهران ، 2002 ، ص 244- 254) .

4-13-2 دراسة الحالة :

تعتبر دراسة الحالة من أكثر طرق البحث التي يستخدمها المرشد من أجل الحصول على معلومات تساعده في فهم المسترشد ، و تساعده على التعرف على الطلاب الذين يملكون قدرات غير نامية أو محدودة أو يعتبرون سيؤ التكيف و الذين هم بحاجة إلى إرشاد . فدراسة الحالة تشمل كل المعلومات التي تجمع عن الحالة و الحالة قد تكون فردا أو أسرة أو جماعة (جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة ، 2004 ، ص92) .

*** مميزات دراسة الحالة :**

تمتاز دراسة الحالة بمجموعة من المميزات أهمها مايلي :

1- أنها تتيح للباحث فرصة جمع بيانات مفصلة عن حالات قليلة .

2- تعتبر من الأساليب الشاملة لجمع المعلومات و تعطي صورة واضحة عن شخصية الفرد

3- تستخدم لأغراض البحث العلمي و لأغراض تعليمية في أعداد و تدريب المرشدين والموجهين .

4- أن التشخيص و العلاج فيها يستند على الدراسة و البحث العلمي .

5- تساعد العميل على أن يفهم نفسه بصورة جيدة .

6- لها العديد من الفوائد الإكلينيكية لأنه يحدث خلالها نوع من التنفيس و الإنفعال ، و إعادة تنظيم الخبرات و المشاعر و الأفكار و تكوين إستبصار جديد للمشكلة .

7- تفيد للتنبؤ بالمستقبل (هادي مشعاب ربيع ، 2003 ، ص 81-82) .

*** مراحل دراسة الحالة :**

1- إستقبال المرشد (الطالب)

2- الإحالة لمرشد أخر أو لأخصائيين أخريين إذ لازم الأمر .

3- الإعداد للمقابلة الأولى .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- إقامة علاقة إرشادية مع المرشد .

5- تحديد المشكلة .

6- وضع الأهداف مع العلاج وإعداد خطة العلاج .

7- تنفيذ العلاج .

8- تقييم المسترشد من خلال تنفيذ خطة العلاج .

9- إنهاء العلاقة الإرشادية .

10- تقييم عام لعمل المرشد (ناصر الدين أبو حماد ، 2008 ، ص 38)

*** عوامل نجاح دراسة الحالة :**

من أجل أن تحقق دراسة الحالة النجاح المطلوب و تكون لها قيمة لابد أن يتوفر لها مجموعة من الشروط من أهمها :

- التنظيم :

و يقصد به أن يتوفر لدراسة الحالة الوضوح و التسلسل ، و ذلك لكثرة المعلومات التي تشملها .

-الـدقة :

أي الـدقة في الـتحري و الحصول على المعلومات لأنها تجمع من وسائل متعددة ، و مراعاة التكامل في المعلومات و معنويتها بالنسبة للحالة ككل و بالنسبة للمشكلة (هادي مشعاب ربيع ، 2003 ، ص 80-81)

- الإعتدال :

في الكتابة بين التفصيل الممل و الإختصارات و يتحدد طول دراسة الحالة تبعا لطبيعة المشكلة و الأهداف المنتقاة .

- الإقتصاد :

الإقتصاد في الجهد في إتباع أدق الطرق للوصول للهدف بأسلوب علمي (ناصر الدين أبو حمادة ، 2008 ، ص 39) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2-13-5- الإختبارات النفسية :

بالإضافة إلى الطرق و الوسائل السابقة الذكر المستعملة في جمع المعلومات و البيانات يقوم الموجه بإستعمال بعض الإختبارات النفسية للتعرف على المزيد من مكونات شخصية التلميذ. و تعد هذه الإختبارات النفسية من أدق الوسائل الفنية الموضوعية لفهم الفرد و دراسة سلوكه كونها تمتاز بالموضوعية و الصدق و الثبات .

و تنقسم الإختبارات النفسية إلى عدة أنواع نخص بالذكر منها ما يلي :

- إختبارات الذكاء:

إن إختبارات الذكاء تعتبر من أكثر أنواع الإختبارات إنتشارا و أوسعها إستخداما بإعتبارها تفيد في معرفة نواحي الضعف و القوة في الشخص ، كما تساعد في تحديد نوعية المدرسة التي تناسبه هل هي مدرسة خاصة بالمعوقين أو الموهوبين أو هي مدرسة عادية ، و كذلك تساعد هذه الإختبارات في توجيه الطلبة و إرشادهم لإختيار نوع الدراسة و المهنة في المستقبل .

و من بين إختبارات الذكاء نجد إختبار ستانفورد بينيه و إختبار وكسلر للذكاء (جودت عزت عبد الهادي ، سعيد حسني العزة ، 2004، ص56).

- إختبارات القدرات الإستعدادات :

تقيس إختبارات القدرات و الإستعدادات قدرة العميل على النجاح في طائفة معينة من نواحي النشاط العقلي . و تتنوع إختبارات القدرات و الإستعدادات لتقيس القدرة اللغوية ، و القدرة الرياضية و القدرة الفنية و القدرة الموسيقية و المهارة اليدوية و الحركية الأخرى . و من أمثلة إختبارات القدرات و الإستعدادات نجد إختبار القدرة اللغوية والكتابية ، إختبار الإستدلال اللغوي ، إختبار القدرة العددية ، إختبار القدرة الموسيقية وإختبار السرعة و الدقة و كذلك إختبار التفكير الإستدلالي . (حامد عبد السلام زهران ، 2002 ، ص 111- 112).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إختبارات التحصيل :

و تقيس هذه الإختبارات مدى تحصيل التلميذ في المدرسة في مختلف المواد و بعض هذه الإختبارات خاص بمادة واحدة و بعضها يغطي معظم المواد ، و تهدف هذه الإختبارات إلى تشخيص نواحي النقص في تحصيل المواد الدراسية .(محمد مصطفى زيدان ، بدون سنة ، ص 119)

- إختبارات الميول :

وهي تقيس إهتمامات الأفراد و ميولهم نحو أنشطة أو مهن معينة ومن أهم إختبارات الميول نجد إختبار كودر و سترونج بحيث يستخدم إختبار سترونج بدرجة كبيرة في الدراسات العليا و المهنية بينما إختبار كودر فهو أكثر إستخداما في الثانوية لتوجيه التلاميذ نحو الدراسات والمهن .(سيد عبد الحميد مرسي ، 1975، ص 115) .

و خلاصة القول أنه لا يوجد أسلوب واحد أو طريقة واحدة تصلح مع كل التلاميذ و مع كل المشكلات ، و إنما تتعدد بتعدد المشكلات و تختلف بإخلاف الأفراد .

- إختبارات و مقاييس الإتجاهات :

تحتل دراسة الإتجاهات مكانا بارزا في الكثير من دراسات الشخصية و ديناميات الجماعة، و في كثير من المجالات التطبيقية مثل : التربية و الدعاية و الصحافة و العلاقات العامة والإدراة ...إلخ

وتعتبر إتجاهات الفرد نحو موضوع معين مؤشرا على سلوكه نحو هذا الموضوع ، و تيسر عملية قياس الإتجاهات النفسية التنبؤ بالسلوك و تفيد في تعديل و تغيير الإتجاهات نحو الشيء المرغوب فيه . ومن أمثلة مقاييس الإتجاهات مقياس (ليكرت) و مقياس (ثيرستون) . (جودت عزت عبد الهادي ، سعيد حسني العزة ، 2004 ، ص 60) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

14-2- أثار سوء التوجيه المدرسي :

يحدث سوء التوجيه المدرسي أثارا سيئة في المسار الدراسي للتلميذ و منها :

1- التخلف الدراسي :

يعتبر التخلف الدراسي بقسميه الجزئي و الكلي ظاهرة سلبية تعاني منها مؤسساتنا التعليمية بوجه عام . و لابد من دراسة هذه الحالة و تشخيصها بهدف تقديم الحلول العلاجية الملائمة لها للحد من تأثيرها السيئ على مردود منظومتنا التربوية .

و التلميذ المتخلف دراسيا لا يكون بالضرورة ضعيف الذكاء ، فالواقع المدرسي المعاش يؤكد بأن هناك تلاميذ يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء و مع ذلك نجدهم فاشلين في مسيرتهم الدراسية مما يثبت بأن الذكاء ضروري للنجاح الدراسي لكنه غير كاف وأن هناك عوامل أخرى تتدخل في النجاح أو في الإخفاق .

و يعتبر سوء توجيه إنتقال التلميذ إلى الثانوي من العوامل المؤثرة سلبا على مستقبله الدراسي . فالرغبة في الدراسة شرط ضروري لعميلة التعلم ، و التلميذ الذي يوجه إلى شعبة غير ملائمة لميوله و قدراته و ملمحه لا يكون له الحماس الكافي لمواصلة الدراسة وسيصاب بالملل و السأم . و تكون نتائج عمله الدراسية بالتالي غير مرضية مما يجعله في عداد المتخلفين دراسيا .

2- الرسوب و التسرب :

يقصد بالرسوب حالة التلميذ الذي لا يرتقي للمستوى الأعلى و يسمح له فقط بإعادة السنة في نفس القسم أو المستوى بسبب ضعف تحصيله الدراسي .

أما التسرب فيشتمل حالة التخلي التلقائي عن الدراسة لأسباب خاصة و حالة التلاميذ الذين تلفظهم المؤسسة التعليمية قبل إنهاء مرحلة الدراسة لإسباب موضوعية مختلفة لها علاقة بالسلوك و المستوى الدراسي .

و للرسوب و التسرب أسباب عديدة منها : ضعف المستوى العلمي القاعدي و التخلف الدراسي العام ، و سوء التوجيه الدراسي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لذلك فإن توجيه التلاميذ إلى شعب لاتناسب ميولهم و قدراتهم و ملامحهم قد يؤدي ببعضهم إلى الرسوب أو التسرب . و قد لا تفيد معهم دروس الإستدراك و الدعم المعمول بها حاليا في النظام التربوي الجزائري .

3- عدم الإنضباط المدرسي :

قد يؤدي سوء التوجيه المدرسي المسبب أحيانا للتخلف الدراسي إلى ظهور مشكلات لها علاقة بالنظام العام داخل المؤسسة التعليمية ، إذ لوحظ أن التلاميذ الذين يلبون أول داع للخروج على النظام ، و الذين يكونون مصدر إضطراب في حياة المدرسة هم في العادة المتأخرون دراسيا . ولا يخرج مسلك هذا النوع من التلاميذ عن أنــه تعويض للشعور بالنقص الذي يسببه لهم الإخفاق الدراسي .(مصطفى هجرسي ، 2010 ، ص 23) .

15-2 - صعوبات التوجيه المدرسي :

تواجه خدمات التوجيه بصورة عامة صعوبات عديدة منها :

- النقص في المتخصصين فيه ، و عدم توفير التسهيلات و الوقت اللازم لتوفير خدمات التوجيه .

- النقص في الإختبارات النفسية المتوفرة في المدرسة علاوة على أن إستخدام هذه الإختبارات يحتاج إلى قدرة و براعة حتى يمكن الإستفادة من نتائجها .

- تعقد ظروف و مشكلات الحياة مما يجعل من التعذر على أي شخص بمفرده أن يحل مشكلات غيره حتى لو توفرت كامل الظروف العلاجية ، فالتوجيه يتطلب توفير الكثير من الإستبصار بمشكلات الأفراد و طرق حلها و هذا يتطلب مشاركة جهود جماعية .

- إن التوجيه المدرسي يعجز عن توفير الخدمات المهنية التي يحتاج إليها التلميذ ذو المشكلات الحادة الناتجة عن سوء التكيف لأن هذه المشكلات تدخل في نطاق عمل هيئات أخرى و متخصصين يستطيعون معالجتها .

- النقص في توفير الخطط المنظمة في التوجيه المدرسي ، كما أن تكليف الأخصائيين وحدهم للقيام بتنظيم خطط برامج التوجيه و تطبيقها يعد مشكلة محيرة ، و لذلك لابد من مساعدة الجهاز الإداري في وضع الخطط اللازمة للتوجيه و تطبيقها (سعيد عبد العزيز ، جودت عزت عطيوي ، 2004، ص 24)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـ خلاصة :

في الكثير من الأحيان يصعب على الفرد إختيار نوع الدراسة التي تناسب قدراته وإستعداداته و أيضا يجهل حتى ميوله في بعض الأحيان ، لذا فهو يحتاج إلى التوجيه ، وهنا يبرز دور الموجه لمساعدته على التعرف على قدراته و ميوله ، و بالتالي مساعدته على إكتشاف مشاكله و حلها في ضوء إمكانيات بيئته و إمكانياته الذاتية ، بإختيار الطرق المناسبة لتحقيق أهدافه من أجل التوافق مع البيئة التي يعيش فيها ، و يتم التوجيه من طرف موجه أو شخص أخر قادر على ذلك ، و لكي يتحقق الهدف المرغوب يجب أن يعتمد التوجيه على أسس علمية تراعى فيها كل جوانب الشخصية لكونها الركيزة التي يبنى عليها التوجيه السليم الذي يحقق النجاح للفرد و يجعله راضيا عن نفسه و عن إختياره ، و بالتالي يتكيف في دراسته ومنه يحقق له النجاح الذي يوفر له السعادة في الحياة و بهذا يكون التوجيه قد أدى خدماته على أكمل وجه .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـفـصـل الـثـالـث:

واقع الـتـوجـيـه الـمدرسي في الـجـزائر

تمهيد

3-1- تطور التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر

3-2- سير مراكز التوجيه المدرسي

3-3- الخطوات العلمية لممارسة التوجيه المدرسي

3-4- الأعمال التحضيرية لمراكز التوجيه المدرسي

3-5- مهام مستشار التوجيه المدرسي

3-6- تنظيم عمل مستشاري التوجيه المدرسي

3-7- إعادة هيكلة التعليم الثانوي قبل الإصلاح الجديد

3-8- الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي حسب الشعب و معاملات المواد المقررة في السنة الثانية ثانوي

3-9- مجلس القبول و التوجيه إلى السنة الثانية من التعليم الثانوي

3-10- الإجراءات التنظيمية لعمليتي القبول و التوجيه

3-11- إجراءات إنتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

3-12- توصيات خاصة بطريقة القبول و التوجيه

خلاصة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تمهيد :

التوجيه المدرسي و المهني عمل تربوي حديث العهد نسبيا في مختلف الأنظمة و كان مهنيا في الأساس ، و مع تطور المجتمعات و تعقيد التعليم أصبحت الحاجة ماسة إلى إحداث التوجيه مدرسيا فنشر كتجربة أولى في كل من بريطانيا وهولندا عام (1910) ثم في الدانمارك عام (1915) و من ثمة بدأت الدول تباعا في تطبيقه ، حيث ظهر في فرنسا وإسبانيا و إيطاليا عام (1920) أما في جمهورية ألمانيا الفدرالية و بلجيكا ولكسمبورغ فقد ظهر في الفترة الممتدة ما بين (1925) و (1945) و إبتداء من (1950) ظهر في كل من قبرص و إيرلندا .

3-1- تطور التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر :

يجرنا الحديث عن واقع التوجيه المدرسي و المهني في بلادنا إلى العودة قليلا إلى الوراء لنتبع أهم المراحل التي مر بها منذ الإستقلال ، و كذلك أهم النصوص التشريعية التي تنظمه.

في بداية الأمر و على إعتبار أن الدراسة كانت حكرا على أبناء المعمرين و قلة قليلة جدا من أبناء الجزائريين فبالطبع إستحدث التوجيه لفائدة المتمدرسين من التلاميذ . أما غداة الإستقلال فلم تكن وزارة التربية الوطنية تحتوي على مصالح مركزية خاصة بتسيير التوجيه ، ولكن مع تنظيمها في بداية سنة (1963) أنشئت المديرية الفرعية للتوجيه والتخطيط المدرسي .

و في التنظيم الذي جرى في جوان 1964 على مصالح وزارة التربية الوطنية ، أسندت مهام التوجيه إلى المديرية الفرعية للتنظيم و التخطيط المدرسي في 8 جوان 1964 ، وفي سنة 1965 أسندت مهام التوجيه إلى مصلحة التخطيط و الخريطة المدرسية .

إبتداء من 1967 إلى 1992 تم إسناد مهمة التوجيه المدرسي إلى مصالح مختلفة من وزارة التربية الوطنية ، كمديرية التخطيط و التوجيه المدرسي (1967) ، و مديرية الإمتحانات والتوجيه المدرسي (1971) ، و مديرية التعليم الأساسي و التعليم الثانوي العام و التقني (1977) ، و مديرية الإمتحانات و التوجيه (1980) ، و مديرية الإمتحانات و التوجيه (1989) ، و مديرية التوجيه و التقويم (1991) ، و مديرية التوجيه و الإتصال (1992).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و في سنة 1991 تم تعين مستشار التوجيه المدرسي بصفة رسمية في الثانويات ، بحيث أنه بعد العمليات التقويمية لممارسة التوجيه المدرسي ، ظهرت ضرورة إعادة النظر في مفهومه و أساليبه للخروج به من التسيير الإداري إلى المتابعة النفسانية – التربوية ، والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي و المؤسسات التعليمية و أداءات التلاميذ من خلال :

- التعرف على التلاميذ و طموحاتهم و إرشادهم .
- تقويم نتائجهم المدرسية و كذا إستعداداتهم .
- العمل على تطوير قنوات التواصل داخل المؤسسات التربوية .(مجلة التوجيه ، العدد الأول ، 2004 ، ص 3-4) .

ما تجدر الإشارة إليه في كل ما ذكر أن مسألة التوجيه المدرسي و منذ الشروع فيها غداة الإستقلال لم تعرف إستقرارا في إعتقادنا للطلب المتزايد على التعليم من قبل أبناء الأمة مقابل ضعف في عدد المؤسسات التعليمية و ما تتطلبه من إمكانات بشرية و مادية من ناحية، ثم إلى عدم إسناد مهمة التخطيط المدرسي بمعناه الواسع إلى أهل الإختصاص للقيام بالبحوث و الدراسات اللازمة لمجابهة الوضعية بصفة علمية دقيقة من جهة ثانية .

أيضا تجدر الإشارة أنه و لأول مرة يعين مستشار التوجيه المدرسي بصفة دائمة في المؤسسة التعليمية سنة 1991 .

3-2- سير مراكز التوجيه المدرسي :

يلعب التوجيه المدرسي و المهني دورا أساسيا في تحقيق السياسة الوطنية للتكفل بقضايا الشباب ، و تملك وزارة التربية و التكوين شبكة هامة من مراكز التوجيه عبر الوطن بمعدل مركز واحد على الأقل في كل ولاية . فهذه الهيكلة القديمة لها تجربة معتبرة في مجالها المختص ، و الموظفين العاملين بها قد تلقوا تكوينا جامعيا مختصا لكن نلاحظ مع الأسف أن أغلبية هذه المراكز لا تقوم بدورها في صورة مرضية لأنها لم تعطى لها الأهمية اللازمة ، و نذكر من بين النقائص المسجلة مايلي :

- إنعدام وسيلة النقل في معظم المراكز .
- قلة وسائل الطبع و السحب و ضآلة ميزانية التسيير التي لا تسد الحاجات .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- نقص عدد الموظفين (تقنيين و إداريين) .

إن أهم النشاطات في برنامج العمل بالمراكز هو نشاط الإعلام الذي يتطلب وحده تنقلات عديدة و طويلة و بإستمرار من أجل جمع المعلومات و القيام بمداومات إعلامية في المؤسسات التعليمية و كذلك تنظيم حملات إعلامية لتوعية تلاميذ الأقسام النهائية .

و نظرا للصعوبات الكبيرة التي يتلقاها فريق المستشاريين أثناء عملية التنقل ميدانيا طلب الأمين العام لوزارة التربية و التكوين إتخاذ بعض إجراءات في مصالح مراكز التوجيه تساعدهم على القيام بمهامهم في أحسن صورة سيما منها رفع ميزانية تسييرها و تزويدها بسيارة إدارية إذا كانت لاتملكها ، و بما أننا على وشك نهاية السنة الدراسية حيث تكثر التنقلات الكبرى (حملات إعلامية ، عقد مجالس القبول بالمدارس الأساسية و مجالس التوجيه بالثانويات) أطلب منكم إعطاء الأولوية لمراكز التوجيه في إستعمال سيارة المصالح الإدارية الأخرى . أما من جانب الإدراة المركزية لوزارة التربية و التكوين فهناك خطة جديدة لدعم مصالح التوجيه خاصة على مستوى توظيف المستشارين بالعدد الكافي قصد تحقيق هدف التعيين لمستشار واحد في كل ثانوية في أقرب الأجال . (وزارة التربية الوطنية ، منشور رقم : 89.341 ، المؤرخ في 9-5-1989) .

أ- التطور العددي لمراكز التوجيه :

في سنة 1962 إرتفع عدد المراكز العمومية للتوجيه المدرسي و المهني إلى أن وصل إلى تسعة مراكز منها (الجزائر – وهران – قسنطينة – عنابة – سطيف – سعيدة – تلمسان – الشلف – و تيزي وزو) .

و بعد الإستقلال مباشرة إستأنفت ثلاثة مراكز عملها و هي مراكز (وهران- الجزائر – عنابة) و ذلك بفضل أربعة مستشارين للتوجيه المدرسي و المهني ثلاثة منهم جزائريين تم تكوينهم قبل الإستقلال . كما أعيد فتح مراكز (قسنطينة و تلمسان و سطيف و سعيدة) ما بين 1965 و سنة 1967 . و في سنة 1964 تم إحداث معهد علم النفس التطبيقي والتوجيه المدرسي و المهني الذي عوض معهد علم النفس التقني و القياس البيولوجي المحدث سنة 1945 بجامعة الجزائر و الذي إختص بتكوين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني ، و كذا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المختصين في الإختبارات السيكوتقنية . فكانت الدفعة الأولى لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني متكونة من عشرة مستشارين.و في 5 أوت 1966 أحدث أول دبلوم جزائري في التوجيه المدرسي والمهني ، دبلوم دولة لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر وتلاه سنة 1971 أول ملتقى حول الروائز السيكوتقنية .(وزارة التربية الوطنية ،التوجيه المدرسي و المهني خلال الفترة الممتدة من 1962إلى 2001، ص 9-10).

ب- تطور مهام التوجيه المدرسي و المهني :

تتمثل المهمة الأساسية للتوجيه في توجيه تلاميذ نهاية الطور الثالث من التعليم الأساسي إلى مختلف شعب التعليم الثانوي فيما يلي :

1- تكييف النشاط التربوي ، كما هو منصوص عليه في أمرية 16 أفريل 1976 المتضمنة نتظيم التربية و التكوين وفقا :

- للقدرات الفردية للتلاميذ .
- متطلبات التخطيط المدرسي .
- حاجات النشاط الوطني .

2- التعرف على التلاميذ و طموحاتهم .

3- تقويم إستعداداتهم و نتائجهم التربوية .

4- تطوير قنوات التواصل الإجتماعي و التربوي داخل المؤسسة التربوية و خارجها .

5- المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ و إرشادهم . (المادة 61 من أمرية 16 أفريل 1976) .

3-3- الخطوات العلمية لممارسة التوجيه المدرسي :

من المؤسف أن توزيع التلاميذ على أنواع التعليم المختلفة لا يزال يتم بناء على مقدار تحصيلهم الدراسي في الإختبار و على نزواتهم الشخصية و رغبة الأولياء . وهذا لايعد مقياسا صادقا و معبرا عن شخصية التلميذ ولا يعطي المؤشرات الكافية للتنبؤ بنجاحه أوفشله و نتيجة لذلك تعنى مديرية التوجيه و التقويم و الإتصال بتطوير خدمات و برامج التوجيه بما يتواكب مع خطط التنمية و أهدافها الطموحة ، كما تعنى بتوجيه التلاميذ في جميع مراحلهم الدراسية و بمساعدتهم في إتخاذ قراراتهم السليمة و إختياراتهم المناسبة للتخصصات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والمجالات التعليمية و المهنية التي تتفق مع ميولهم و إستعداداتهم و قدراتهم . ولذا نراها حاليا تدأب حاليا على إستخدام الخطوات العلمية في توجيه التلاميذ و خاصة في المرحلة الثانوية و المتوسطة نحو إختيار التخصصات التعليمية أو المهنية الملائمة . هذه الخطوات تتمثل في مايلي :

1- الدراسة التحليلية لشخصية الطالب و تقييم قدراته : تتم دراسة كاملة لشخصية الطالب بجمع المعلومات الازمة ، و أهمها :

- النشاطات الصفية و اللاصفية و الهوايات التي يمارسها التلميذ .
- مستوى تحصيل التلميذ الدراسي و تقويمه و جوانب التفوق لديه .
- محتويات البطاقات و سجلات المعلومات الشاملة للتلميذ .
- الإنطباعات و الإستجابات التي يظهرها التلميذ عن بعض التخصصات التعليمية أو المهنية
- خصائصه و قدراته و نقاط قوته و ضعفه ...

2- الدراسة التحليلية و الوصف للمجالات التعليمية أو المهنية و مستقبلها :

في هذه الخطوة يتم دراسة التخصصات التعليمية و المهنية المتاحة في المجتمع للتعرف على طبيعتها و خصائصها و مميزاتها و أهدافها و مستقبلها ، وما تتطلبه من مهارات و خصائص و قدرات جسمية و عقلية و نفسية في التلميذ الراغب في الإلتحاق بها ، و تقديم وصف متكامل عنها . من المهم هنا مراعاة تعدد المصادر في الحصول على المعلومات و البيانات اللازمة عن تلك التخصصات و المجالات ، كالرجوع للدلائل و الكتيبات و النشرات و عقد اللقاءات و المقابلات مع المنتمين لها من متعلمين أو عاملين أو معلمين و مشرفين وعن طريق نتائج الإستفتاءات و الإستبيانات المطبقة عليهم و القيام بالزيارات الميدانية لها والإطلاع على مناهجها و أنشطتها و أدواتها..إلخ ، ويتم الوصف لتلك المجالات وفق الأتي :

- تحديد نوع التخصص .
- التعرف على طبيعته و خصائصه و مميزاته .
- تحديد أهداف المجال و غاياته .
- تحديد شروطه و ما يتطلبه في الشخص الراغب في الإلتحاق به من خصائص جسمية وعقلية و إستعدادات و ميول و مؤهلات علمية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إيضاح أهميته و مستقبله التعليمي و المهني و مدى حاجة المجتمع إليه . و العمل على تقديم تلك المعلومات و الخدمات للطلاب عن طريق المقابلات و الجلسات الإرشادية الفردية والجماعية ، و النشرات و الأدلة و الكتيبات و المجلات و اللوحات و الأفلام و الصور التوضيحية و عقد الندوات و اللقاءات و المحاضرات مع المختصين في هذه المجلات ، وتنفيذ الزيارات الميدانية لها ، و إستثمار نشاطات التلاميذ ، و الإذاعة المدرسية ، و بعض موضوعات المناهج الدراسية ، و تنظيم المسابقات الطلابية ..إلخ

3- الملاءمة بين خصائص التلميذ و متطلبات المجال التعليمي أو المهني :

تعتبر هذه الخطوة من أهم الخطوات في توجيه التلميذ تعليميا و مهنيا لأنها النقطة التي تنطلق منها قرارات التلميذ نحو إختيار المجال أو التخصص التعليمي أو المهني الذي قد يكون مصدرا لنجاحه و سعادته أو سببا في فشله و خيبة أنله وفقا لمدى سلامة تنفيذ هذه الخطوة وتطبيقها . وفيها تتم مساعدة التلميذ في التوفيق و المواءمة بين خصائصه و قدراته و مواهبه و إستعداداته و ميوله و بين ما تتطلبه تلك التخصصات و المجالات التعليمية أو المهنية من خصائص فكرية أو بدنية أو نفسية . ففي الإختيار الموفق و المواءمة بين خصائص التلميذ وبين متطلبات المجال تكمن سلامة قرار التوجيه .

3-4- الأعمال التحضيرية لمراكز التوجيه المدرسي :

إن أهم الأعمال التحضيرية التي تقوم بها مراكز التوجيه المدرسي مايلي :

3-4-1- بطاقة القبول و التوجيه : (البطاقة التركيبية سابقا)

أعيد النظر في بطاقة القبول و التوجيه و أدخلت عليها بعض التغيرات قصد تبسيطها بحيث توضع البطاقة في نسختين لكل تلميذ بدل من ثلاثة و تعود نسخة لثانوية الإستقبال ، و نسخة أخرى لمركز التوجيه ، أما المدرسة الأصلية ممكن أن تستغني عنها بما أنها تملك دفتر التلميذ المدرسي و محضر القبول . أما بالنسبة لأهم التغيرات المدخلة على بطاقة القبول والتوجيه مايلي :

- حذف جدولين " ملاحظات الأساتذة " و تصوير " ملمح التلميذ " الذين ظهرا غير قابلين للإستغلال .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الأخذ بعين الإعتبار بالنسبة للتوجيه المواد الأساسية بدلا من جميع المواد .

- حذف مجموعة التوجيه " تقني إقتصادي " و دمجها في مجموعة " التقني " .

3-4-2- معالجة البطاقة :

فور إستلام البطاقة توضع فيها المعلومات العامة و السوابق المدرسية و كذا نتائج الفصل الأول . و بعد إنعقاد مجالس الأقسام للفصل الثاني توضع النتائج المدرسية لهذا الفصل ويشرع في حساب معدلات الطور بالطريقة التالية :

يقسم مجموع النقاط لكل مادة على أربعة (4) بالنسبة لتلاميذ السنة التاسعة أساسي وعلى خمسة (5) بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط و تنقل بعد ذلك المعدلات المحصل عليها في الجدول إلى مجموعة التوجيه و يشرع في حساب معدل نتائج التلميذ في كل مجموعة .

عند إنتهاء هذه العملية تسلم البطاقات إلى التلاميذ لتقديم رغباتهم في شعب التعليم الثانوي .

3-4-3- توجيه التلاميذ :

3-4-3-1- ترتيب التلاميذ :

يقع ترتيب التلاميذ على مستوى مؤسساتهم الأصلية إذ أنه بعد أداء الرغبات يشرع في ترتيب جميع التلاميذ حسب الإستحقاق و حسب المعدل في كل مجموعة أي أن كل تلميذ سوف يرتب أربع مرات و توضع درجة التلميذ بعد كل ترتيب .

3-4-3-2- إقتراحات التوجيه :

فور الإعلان النهائي للقبول في السنة الأولى ثانوي يشرع مجلس الأساتذة في دراسة بطاقات التلاميذ المقبولين و يقدم إقتراحين في توجيه كل تلميذ بحيث تؤخذ بعين الإعتبار مايلي :

- قدرات التلاميذ الحقيقية .

- أحسن ترتيباته في مجموعات التوجيه .

- الرغبات المقدمة (بالنسبة للتلاميذ النجباء تعطى الأولوية لإختياراتهم) .

- معطيات النظام التربوي لمؤسسات الإستقبال .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3-4-3-3- خلاصة الأعمال على مستوى مراكز التوجيه :

فور إنتهاء أشغال مجلس الأساتذة ترسل جميع البطاقات إلى مركز التوجيه حيث يشرع في التلخيص على مستوى كل قطاع ، و يعد لهذا الغرض بالمركز جدول لكل مؤسسة التعليم الثانوي توضع فيه نتائج القبول و التوجيه حسب الشعب و تستنتج فيما بعد الفوارق الملحوظة في الزيادة أو النقص . بالمقارن مع النظام التربوي للمؤسسة . تدرس الأوضاع بكل دقة وتقدم إقتراحات التعديل الضرورية و فقا لإقتراحات الأساتذة و متطلبات الخريطة المدرسية التربوية بالقطاع . و تجدر الإشارة إلى إجبارية حضور ممثل كل مؤسسة الإستقبال هذه الأشغال .

3-4-3-4- إنعقاد مجلس التوجيه :

إن لمجلس التوجيه سلطة كاملة في أعماله و إن قرارات توجيه التلاميذ من مهامه الخاصة . ينعقد مجلس التوجيه على مستوى ثانوية الإستقبال يقرر هذا المجلس توجيه كل تلميذ بعد دراسة إقتراحات التعديل التي يقدمها مركز التوجيه ، يجب التأكيد هنا على ضرورة إحترام رغبات التلاميذ النجباء .

إن عمليات القبول و التوجيه هامة و حساسة حيث يقرر فيها مصير التلاميذ عند نهاية الطور ، لذا يجب توفير الضمان الكامل في سير أعمال القبول و التوجيه و لا يسمح فيها أي تهاون ولا غلط خاصة عند نقل العلامات و حساب المعدلات المختلفة .(وزارة التربية الوطنية ، منشور رقم : 528/م ت/ ت م م / المؤرخ في 4- 1 – 1986) .

3-5- مهام مستشار التوجيه المدرسي :

3-5-1- في مجال التوجيه :

1- القيام بالإرشاد النفسي و التربوي (السيكوبيداغوجي) قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي (وزارة التربية الوطنية ، القرار رقم : 827 المؤرخ في 13 – 11- 1991) .

2- يستدعي مستشار التوجيه المدرسي لمساعدة مدير المؤسسة لإجراء بعض الفحوصات النفسية والضرورية للتكفل ببعض التلاميذ ذوي العاهات (وزارة التربية الوطنية ، القرار رقم : 994 المؤرخ في 15- 9 – 1983) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- المساهمة في عملية إستكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا و المشاركة في تنظيم التعليم المكيف و دروس الإستدراك و تقييمها (مجلة التوجيه ، العدد الأول، 2004 ، ص 4) .

3-5-2- في مجال الإعلام :

1- ضمان سيولة الإعلام و تنمية الإتصال داخل مؤسسات التعليم و إقامة مداومات لإستقبال التلاميذ و الأولياء و الأساتذة و كذا الجمهور الباحث عن المعلومات .

2- تنشيط حصص إعلامية جماعية و تنظيم لقاءات بين التلاميذ و الأولياء و المتعاملين والمهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية .

3- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسات و المهن و المنافذ المهنية المتوفرة .

4- تنشيط خلية الإعلام و التوثيق في المؤسسات التعليمية بالإستعانة بالأساتذة و مساعدي التربية و إثرائها بالوثائق التربوية لتوفير الإعلام الكافي للتلاميذ . (وزارة التربية الوطنية ، القرار رقم : 92.827 المؤرخ في 13- 12 – 1991) .

5- إعلام السنوات السادسة أساسي ، الأولى متوسط و التاسعة أساسي و الأولى و الثالثة ثانوي (مجلة التوجيه ،العدد الأول ، 2004 ، ص 4) .

3-6- تنظيم عمل مستشاري التوجيه المدرسي :

تكملة لما جاء في المنشور الوزاري رقم 91.1241.269 و المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه المدرسي بالثانويات يقدم مدير التوجيه و التقويم التعليمات التي من شأنها أن تستهل تنظيم هذه العملية .

3-6-1- برنامج النشاطات السنوية للمستشار المقيم بالثانوية :

تمثل العناصر التالية الخطوط العريضة للبرنامج السنوي و يمكن للمستشار أن يبرمج نشاطات أخرى خاصة يراها ضرورية على المستوى المحلي :

- معالجة بطاقة المتابعة و التوجيه و إستغلالها .

- تحليل النتائج المدرسية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي في مختلف الفروض و الإختبارات ومن خلال ذلك دراسة توزيع التلاميذ في كل الجذوع المشتركة حسب المواد و الأقسام قصد المشاركة في مجال التنسيق و المتابعة في تعليم كل مادة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- دراسة و إستثمار نتائج عمليات التقويم التربوي و المساهمة في تنظيم كيفية و طرق إنجازها .

- إستغلال نتائج الإختبارات السيكولوجية المسبقة و تبليغها إلى المدارس الأساسية الأصلية بالمقاطعة .

- الـقيام بإجراء الفحوص السيكولوجية على التلاميذ في الثانوية (حسب الحاجة والإمكانيات) و مقارنتها بالنتائج المدرسية .

- إجراء إستبيان الحوافز و الإهتمامات على تلاميذ الثانوية ثم تستغل و تشرح نتائجها للتلاميذ و الأساتذة .

- إقامة و دعم الإتصال المباشر مع التلاميذ عن طريق المقابلة .

- دعم الإعلام تجاه الأساتذة و الأولياء بتنظيم حصص إعلامية عامة و مختصة .

- تنشيط خلية الإعلام و التوثيق في الثانوية و في المدارس الأساسية التابعة للمقاطعة .

- تنظيم حصص إعلامية جماعية لفائدة التلاميذ و تعطى الأولوية للأقسام النهائية (السنة التاسعة أساسي ، الأولى و الثانية ثانوي) .

- ضمان مداولات فعلية في ثانوية الإقامة و قدر الإمكان في المدارس الأساسية بالمقاطعة وذلك وفق رزنامة تحدد من بداية السنة بالتنسيق و التشاور مع مديري المؤسسات المعنية .

- إستقبال و إعلام المسجلين في الثانويات المسائية .

- تنـظيم زيارات إعلامية في الميدان لفائدة التلاميذ تحت إشراف إدارة المؤسسات التعليـمية (في إطار تنظيم أبواب مفتوحة على المؤسسات التكوينية و المعاهد) .

- تقويم مدى تأثير عملية الإعلام في الوسط المدرسي .

3-6-2- إجراءات إدارية : (علاقة مستشار التوجيه بمدير الثانوية) :

ينصب مدير الثانوية المستشار الذي يعينه مدير التربية ، و يعد له محضرا للتنصيب في أربعة نسخ ، ترسل نسخة إلى كل من مصلحة الموظفين بمديرية التربية و مدير مركز التوجيه كما تقدم نسخة إلى المعني بالأمر و تحفظ النسخة الرابعة في الثانوية .

يمكن معرفة العلاقة التي تربط مستشار التوجيه المدرسي بمدير الثانوية من خلال النقاط التالية :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يقدم مستشار التوجيه جميع مراسلاته عن طريق مدير ثانوية الإقامة .

- يخضع مستشار التوجيه لتوقيت العمل المعمول به في الثانوية المطبق على هيئة الإدارة بالمؤسسة و ذلك طيلة السنة الدراسية .

- يقوم مدير الثانوية بتنقيط مستشار التوجيه لتقييمه في الجانب الإداري و يقترح العلامة على مدير التربية .

- يوفر مدير الثانوية كل الدعم المادي الذي يحتاج إليه المستشار للقيام بمهامه في أحسن صورة .

- يراقب مدير الثانوية المستشار في التنظيم الإداري للعمل و المواظبة و ذلك بمراعاة وجوب تدخل المستشار في المقاطعة كلها .

- يقدم مستشار التوجيه برنامج نشاطه السنوي في المقاطعة إلى مدير ثانوية الإقامة للإعلام .

- ينسق مستشار التوجيه عمله في مقاطعة تدخله مع كل من مدير الدراسات ، مستشار التربية ، المساعدين التربويين و كذلك مع الأساتذة المكلفين بالتنسيق في الأقسام والأساتذة الرئيسيين .

3-6-3- إجراءات تقنية : (علاقة المستشار بمدير مركز التوجيه):

يتولى مدير مركز التوجيه المسؤولية الكاملة على نشاطات مستشار التوجيه الملحق بالثانوية و يقدم له المساعدة الكاملة لإعداد برنامجه ، فمستشار التوجيه يقوم بإعداد برنامجه السنوي في بداية السنة الدراسية و تحت مسؤولية مدير مركز التوجيه الذي يوقعه ، و يجب أن ينسجم هذا البرنامج الفردي مع برنامج المركز .

و من بين الأعمال التي يقوم بها مستشار التوجيه في إطار علاقته بمدير المركز مايلي :

- يحضر مستشار التوجيه المعين في الثانوية وجوبا إجتماعات التنسيق للفريق التقني بمركز التوجيه و يعد المستشار خلال هذه الإجتماعات جدولا أسبوعيا لعمله في ثلاثة نسخ يقدم نسخة منها لمدير مركز التوجيه و نسخة لمدير ثانوية إقامته .

إن تعيين مستشار التوجيه في الثانويات بالغة الأهميه إذ أنها ترمي إلى إدماجه الكلي في الفريق التربوي قصد الرفع من مردودية الفعل التربوي ، لذا أرجوا من جميع المتدخلين في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذه العملية السهر على ضمان كل شروط نجاحها . (وزارة التربية الوطنية ، منشور رقم : 91.219 المؤرخ في 18- 9 – 1991)

و الخلاصة هو أنه على الرغم من المجهودات المقدمة من طرف مديرية التوجيه والتقويم في وضع برنامج النشاطات للمستشارين و تقديم التعليمات التي من شأنها أن تساهم في تنظيم عمل مستشاري التوجيه المدرسي للقيام بعملية التوجيه على أكمل وجه خصوصا ما يتعلق بتوجيه التلاميذ توجيها مناسبا يتماشى مع قدراتهم و إمكانياتهم و كذا مع الحاجات الإقتصادية ، إلا أننا إذا عدنا إلى الواقع نجد أن هذه البرامج مجرد حبر على ورق والدليل على ذلك ما تميز به نظام التعليم الثانوي من عيوب و التي سيتم ذكرها فيما يلي :

- التوجه المبكر للتلاميذ دون معرفة حقيقية لإمكانياتهم مما تسبب في إهدار كبير في صفوف التلاميذ .

- غموض مهام التعليم الثانوي لدى التلاميذ و أوليائهم مما جعل كل التلاميذ يطمحون إلى مواصلة التعليم العالي و في إختصاصات معينة ، في حين أن الواقع أثبت أن نسبة 20% من التلاميذ فقط يتمكنون من إجتياز عقبة البكالوريا .

- نقص كبير في الإنسجام بين التعليم الثانوي و بين ما قبله و ما بعده من تعليم و تكوين .

- عدم ملاءمة بعض أنماطه مع الحاجات الإقتصادية للبلاد .

- عدم وجود نظام محكم للتقويم مما تسبب في التوجيه الآلي للتلاميذ (وزارة التربية الوطنية ، مشروع إعادة هيكلة التعليم الثانوي ، 1991) .

3-7- إعادة هيكلة التعليم الثانوي قبل الإصلاح الجديد :

عرف التعليم الثانوي تطورا هاما منذ الإستقلال و حقق أهدافا كبرى تتعلق خاصة بالجانب الكمي ، لكن التحليل التشخيصي لهذه المرحلة أفرز عددا من النقائص والسلبيات الداخلية والخارجية أدت إلى إنخفاض نوعية التعليم و ضعف مردوده ، و يمكن حصر أهم أسباب هذه الوضعية في العوامل الإجتماعية و التنظيمية و التربوية .

و من المعلوم أنه لا يمكن معالجة كل جوانب النظام التربوي في هذه المرحلة في آن واحد ، بل يتم التحسن تدريجيا . و بالفعل فقد شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيق جملة من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإجراءات و التدابير تهدف إلى إدخال تحسينات على تنظيم التعليم و بنيته بإعادة النظر في الهيكلة الحالية ، آخذة بعين الإعتبار الوضعية في الميدان من حيث الهياكل والتجهيز والتأطير التربوي .(علي عالية ، عبد الفتاح شني ، بدون سنة، ص 69)

- **أهداف إعادة الهيكلة :** تهدف إعادة الهيكلة إلى ما يلي :

- تخفيف الهيكلة الحالية و تفادي التخصص المبكر و الدقيق ، و تقليص عدد الشعب .

- تأجيل التوجيه المدقق إلى نهاية السنة الأولى ثانوي بإعادة نظام الجذوع المشتركة التي ترمي إلى :

- دعم مكتسبات التعليم الأساسي لا سيما في التعابير الأساسية .

- ضمان تجانس أحسن بين مستويات التلاميذ .

- العناية بالتقويم بإعتباره بعدا تربويا هاما و ضروريا .

- وضع نظام للتوجيه يكون فعالا و مبنيا على مقاييس بيداغوجية موضوعية و شفافة .

- ضمان إنسجام داخلي أحسن للتعليم الثانوي و تناسق أفضل بينه و بين التعليم الأساسي من جهة و التعليم الجامعي و التكوين المهني و الشغل من جهة ثانية .

- التمييز إبتداء من نهاية الجذوع المشتركة بين نمطين من التعليم الثانوي :

1- المحضر للتكوين العالي .

2- المؤهل لعالم الشغل .

- تحسين المناهج التعليمية من حيث تصورها و محتوياتها و طريقة عرضها ثم إعتماد الطرق التربوية الملائمة .

* **التنظيم التربوي :**ينظم التعليم الثانوي الذي يدوم ثلاث سنوات كما يلي :

1- السنة الأولى :

تنظم السنة الأولى ثانوي كما هو معلوم على شكل جذعين مشتركين هما:

- الجذع المشترك " علوم إنسانية "

- الجذع المشترك " علوم و تكنولوجيا " و يكون هذا الأخير بصفة إنتقائية نظرا لنمط المؤسسات الحالية على صيغتين (أ) و (ب) تتميز الصيغة (أ) بمادة الرسم والتكنولوجيا وتتميز الصيغة(ب) بمادة العلوم الطبيعية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- السنتان الثانية و الثالثة :

بعد سنة الجذع المشترك يبدأ تعليم التلاميذ ضمن نمطين مختلفين من التعليم الثانوي هما :

(علي عالية ، عبد الفتاح شني، بدون سنة ، ص 69-70).

أ – التعليم الثانوي العام و التكنولوجي :

يوجه إلى هذا النوع من التعليم تلاميذ الجذعين المشتركين الذين تتوفر لديهم القدرات و الكفاءات الضرورية لمواصلة التعليم الجامعي ويحضرون لذلك ، و تختم الدراسة في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بإمتحان البكالوريا.

يتضمن هذا التعليم ثلاث مجموعات من الشعب :

***مجموعة الشعب الأدبية :** و تتكون من ثلاث شعب هي :

- شعبة الأداب و العلوم الإنسانية .
- شعبة الأداب و العلوم الشرعية .
- شعبة الأداب و اللغات الأجنبية .

* **مجموعة الشعب العلمية :** و تتكون من شعبتين هما :

- شعبة علوم الطبيعة و الحياة .
- شعبة العلوم الدقيقة .

* **مجموعة الشعب التكنولوجية:** و تتكون من شعبتين هما :

- شعبة التكنولوجيا مع ثلاثة إختيارات (هندسة كهربائية – هندسة ميكانيكية–هندسة مدنية)
- شعبة التسيير و الإقتصاد (وزارة التربية الوطنية ، مشروع إعادة هيكلة التعليم ، فبراير 1991) .

ب- التعليم الثانوي التأهيلي :

يوجه إلى هذا النمط من التعليم تلاميذ الجذع المشترك الذين تظهر لديهم إستعدادات يمكن تنميتها بكيفية أفضل في هذا النمط من التعليم ذي الطابع العملي تحضيرا لإحدى المهن . تختم الدراسة في التعليم الثانوي التأهيلي بإمتحان خاص يتوج بشهادة نهاية التعليم الثانوي التأهيلي و يتضمن هذا النمط من التعليم مجموعتين من الشعب :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

*مجموعة الشعب الموجهة للقطاع الصناعي والأشغال العمومية و تتكون من أربع شعب هي : - شعبة الميكانيك - شعبة الكهرباء - شعبة الكيمياء - شعبة البناء و الأشغال العمومية .

*مجموعة الشعب الموجهة لقطاع الخدمات و تتكون من شعبتين هما :

- شعبة المحاسبة .

- شعبة العلوم المكتبية .(علي عالية ،عبد الفتاح شني، بدون سنة ، ص 72) .

3-8- الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي حسب الشعب ومعاملات المواد المقررة في السنة الثانية ثانوي.

- جدول رقم (01) يبين توزيع المواد و معاملاتها لشعبة العلوم التجريبة

الشعبة	المواد المدرسة	المعاملات
شعبة العلوم التجريبية	- اللغة العربية و أدابها	2
	- الرياضيات	5
	- العلوم الفيزيائية	5
	-علوم الطبيعة و الحياة	6
	- العلوم الإسلامية	2
	- التاريخ و الجغرافيا	2
	- اللغة الأجنبية الأولى	2
	- اللغة الأجنبية الثانية	2
	-التربية البدنية و الرياضية	1
	- التربية الفنية	1
	- الأمازيغية	2

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- جدول رقم (02) يبين توزيع المواد و معاملاتها لشعبة الرياضيات

الشعبة	المواد المدرسة	المعاملات
شعبة الرياضيات	- اللغة العربية و أدابها	2
	- الرياضيات	7
	- العلوم الفيزيائية	6
	- علوم الطبيعة و الحياة	2
	- العلوم الإسلامية	2
	- التاريخ و الجغرافيا	2
	- اللغة الأجنبية الأولى	2
	- اللغة الأجنبية الثانية	2
	- التربية البدنية و الرياضية	1
	- التربية الفنية	1
	- الأمازيغية	2

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- جدول رقم (03) يبين توزيع المواد و معاملاتها لشعبة تقني رياضي

الشعبة	المواد المدرسة	المعاملات
شعبة تقني رياضي	- اللغة العربية و أدابها	2
	- الرياضيات	6
	- العلوم الفيزيائية	5
	- التكنولوجيا	6
	- العلوم الإسلامية	2
	- التاريخ و الجغرافيا	2
	- اللغة الأجنبية الأولى	2
	- اللغة الأجنبية الثانية	2
	- التربية البدنية و الرياضية	1
	- الامازيغية	2

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- جدول رقم (04) يبين توزيع المواد و معاملاتها لشعبة تسيير و إقتصاد

الشعبة	المواد المدرسة	المعاملات
شعبة تسيير و إقتصاد	- اللغة العربية و أدابها	2
	- الرياضيات	3
	- التسيير المحاسبي و المالي	5
	- الإقتصاد و المناجمانت	4
	- القانون	2
	- العلوم الإسلامية	2
	- التاريخ و الجغرافيا	3
	- اللغة الأجنبية الأولى	2
	- اللغة الأجنبية الثانية	2
	- التربية البدنية و الرياضية	1
	- التربية الفنية	1
	- الأمازيغية	2

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- جدول رقم (05) يبين توزيع المواد و معاملاتها لشعبة أداب و فلسفة

الشعبة	المواد المدرسة	المعاملات
شعبة أداب و فلسفة	- اللغة العربية و أدابها	5
	- الفلسفة	5
	- التاريخ و الجغرافيا	4
	- العلوم الإسلامية	2
	- اللغة الأجنبية الأولى	3
	- اللغة الأجنبية الثانية	3
	- الرياضيات	2
	- العلوم الفيزيائية	2
	- علوم الطبيعة و الحياة	2
	- التربية البدنية و الرياضية	1
	- التربية الفنية	1
	- الأمازيغية	2

- جدول رقم (06) يبين توزيع المواد و معاملاتها لشعبة شعبة لغات أجنبية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشعبة	المواد المدرسة	المعاملات
شعبة لغات أجنبية	- اللغة العربية و أدابها	4
	- اللغة الأجنبية الأولى	4
	- اللغة الأجنبية الثانية	4
	اللغة الأجنبية الثالثة	4
	- العلوم الإسلامية	2
	- التاريخ و الجغرافيا	4
	- الرياضيات	2
	- التربية البدنية و الرياضية	1
	- التربية الفنية	1
	- الأمازيغية	2

(وزارة التربية الوطنية ، قرار رقم :186 المؤرخ في 23-03 -2006)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3-9- مجلس القبول و التوجيه إلى السنة الثانية من التعليم الثانوي :

ينشأ مجلس القبول و التوجيه في كل مؤسسة ثانوية و متقنة لقبول التلاميذ و توجيههم في نهاية السنة الأولى من الجذوع المشتركة إلى فروعها في السنة الثانية و ذلك طبقا للقرار الوزاري 92/96 الصادر في 6 أفريل 1996 يجتمع هذا المجلس في نهاية السنة الدراسية على مستوى المؤسسة بعد الإنتهاء من إنعقاد مجالس الأقسام للقيام بما يلي :

- دراسة إقتراحات مجالس الأقسام فيما يتعلق بتقويم و توجيه تلاميذ الجذوع المشتركة .
- أخذ القرار النهائي في قبول و توجيه تلاميذ الجذوع المشتركة في مختلف الشعب والتخصصات المفتوحة في السنة الثانية بالمؤسسة أو في مؤسسة أخرى في حالة عدم وجود الشعبة التي يوجه إليها التلميذ بالمؤسسة الأصلية .
- أخذ قرار القبول و التوجيه في الشعب و التخصصات غير المرتبطة بالجذوع المشتركة الأصلية إذا كانت المتطلبات التربوية تستلزم ذلك .
- أخذ القرار بإعادة السنة الأولى ثانوي في الجذع المشترك الذي قضى فيه التلميذ سنته أوفي الجذع المشترك الذي يناسب الملمح التربوي للتلميذ .

3-9-1- تركيب المجلس : يتشكل هذا المجلس من :

- مدير التربية أو ممثله (رئيسيا) .
- مدير الثانوية أو المتقنة .
- نائب المدير للدراسات .
- مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني أو مستشار التوجيه المكلف بالمقاطعة .
- الأساتذة الرئيسيين (مسئولي الأقسام) في السنة الأولى ثانوي حسب كل جذع .
- المستشار الرئيسي للتربية .
- أساتذة المادة الرئيسية لكل شعبة من شعب السنة الثانية ثانوي المفتوحة في المؤسسة .
- ممثل عن جمعية أولياء التلاميذ .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و يتولى مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني ، أو مستشار التوجيه المكلف بالمقاطعة مسؤولية أمانة المجلس ، و تخضع مداولات المجلس للسرية المهنية طبقا للمادة السادسة من القرار السالف الذكر .

يتم تسجيل قرار مجلس القبول و التوجيه في السنة الثانية في محضر يعد لهذا الغرض ، ويوضع في نسختين يوقعه أعضاء المجلس ، و تعلق نسخة منه في مكان من المؤسسة يكون بارزا للجميع لإطلاع كل من التلاميذ و الأولياء و الأساتذة على تلك القرارات ، وتبقى معلقة إلى نهاية الفصل الأول من السنة الدراسية الموالية . و تبلغ هذه القرارات النهائية للتلاميذ وأوليائهم في كشوف النقاط الخاصة بالفصل الثالث ، و يحتفظ الأولياء بحق الطعن في هذه القرارات في حالات محددة و مبررة .

3-9-2- بطاقة المتابعة و التوجيه الخاصة بتلاميذ السنة الأولى ثانوي :

عملت المصالح المركزية بمديرية التقويم و التوجيه و الإتصال بوزارة التربية على مراجعة و تبسيط بطاقة المتابعة و التوجيه لتلاميذ السنة الأولى ثانوي و ذلك لتسهيل تداولها وإستغلالها و التعامل مع المعطيات الخاصة بالتلميذ التي تتضمنها ، و ذلك بتخصيص بطاقة لكل جذع مشترك ، و تم تعديل مجموعات التوجيه المدرجة ضمن كل بطاقة وفقا لمتطلبات كل شعبة .

3-9-3- الإنتقال و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي :

وضعت المصالح المركزية بوزارة التربية إجراءات جديدة للإنتقال من سنة إلى أخرى إبتداء من السنة الدراسية السابقة 99/98 و إشترطت في ذلك الحصول على معدل (10/ 20) للإنتقال من سنة إلى أخرى و من طور إلى طور (رشيد أورلسان ، 2000، ص 93) . أما خلال السنة الدراسية 2005-2006 فقد تم تنصيب الجذعين المشتركين (جذع مشترك أداب ، جذع مشترك علوم و تكنولوجيا) في جميع مؤسسات التعليم الثانوي ، المنبثق عن التوجيه الأولي من السنة التاسعة أساسي ،و مواصلة لإستكمال عملية توجيه التلاميذ إلى السنة الثانية ثانوي و ذلك بإتخاذ التدابير التالية :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1- تنبثق عن الجذع المشترك أداب شعبتان هما :

- شعبة أداب / فلسفة .

- شعبة لغات أجنبية .

تفتح الشعبتان المذكورتان في جميع مؤسسات التعليم الثانوي بالولاية على أن يوجه التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي وفق النسب التالية :

- شعبة أداب و فلسفة: ما بين 80% - 85%

- شعبة لغات أجنبية : ما بين 15 %- 20 %

2- كما تنبثق عن الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا الشعب التالية :

- شعبة العلوم التجريبية .

- شعبة رياضيات .

- شعبة تسيير و إقتصاد.

- شعبة تقني رياضي بإختياراتها الأربعة :

* هندسة ميكانيكية

* هندسة كهربائية

* هندسة مدنية

* هندسة الطرائق

و يتم توجيه تلاميذ هذا الجذع المقبولين في السنة الثانية ثانوي وفق النسب التالية :

- شعبة علوم تجريبية :مابين50% -55%

- شعبة الرياضيات :مابين8 %- 11%

- شعبة تسيير و إقتصاد :مابين 16%-20%

شعبة تقني رياضي :مابين18%- 22 % (وزارة التربية الوطنية ، قرار رقم : 16 المتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، المؤرخ في 14 -5- 2005) .

و كان الهدف من ذلك وضع مقاييس تربوية موحدة و متجانسة تتسم مع المنطق التربوي وتستجيب للتوجيهات و المساعي التي تبذلها الدولة لترقية البعد النوعي في التعليم ، وهذه التوجيهات ستتكامل مع إجراءات مشروع المؤسسات و إدخال بيداغوجية المعالجة المتمثلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في الإستدراك و الدعم ، و تطوير البرامج التعليمية و تعزيز الجهود الرامية في مجملها إلى تحسين نوعية التعليم الممنوح ، و رفع مردودية المؤسسات و ترشيد إستعمال الوسائل المتاحة ، و النهوض بالتعليم في جميع الجوانب البيداغوجية و الأدائية والتنظيمية والتسييرية، إستجابة لمتطلبات التحسين و ضرورة التجديد و مواكبة المستجدات العملية والتربوية ، غير أن تحقيق ذلك متوقفا بالدرجة الأولى على التأطير التربوي الذي يقع على عاتقه عبء التغيير النوعي المأمول و الذي هو مركز إهتمام الوزارة . و من الضروري في مجال التقويم البيداغوجي أن يقوم مجلس المعلمين و الأساتذة في مطلع كل سنة دراسية بوضع مشروع تقويم حسب كل مستوى ، و كل مادة تحدد فيه فترات التقويم و عددها ، وكيفية حساب المعدل و الحد الأدنى لمعدل الإرتقاء وفقا للتعليمات الرسمية وإشعار التلاميذ وأوليائهم بذلك .

كما يجب عليهم أيضا القيام بفحص عام لمستوى تلاميذهم في المواد الأساسية أسبوعين بعد إنطلاق الدراسة في مطلع كل سنة دراسية لتحديد المستوى العام للقسم ، للتمكن من توجيه عملهم من جهة ، و مجهودات التلاميذ من جهة أخرى ، أما التلاميذ الذين يبتعدون كثيرا عن المستوى العام للقسم فيجب إشعار أوليائهم و حثهم على مراقبة عمل أبنائهم ومساعدتهم على تدارك عجزهم ليتمكنوا من مواصلة تعلمهم بدون أي إرتياب .

كما يتعين على السادة رؤساء المؤسسات التعليمية بالتعاون مع السادة مديري مراكز التوجيه المدرسي و المهني السعي إلى إستغلال نتائج مختلف الفحوص و الإختبارات الفصلية ، وكذا نتائج إمتحان نهاية السنة في الحوار و التشاور بين أساتذة أقسام بداية ونهاية مختلف الأطوار التعليمية ، حتى يتسنى للمشرفين على المؤسسات التعليمية متابعة نتائج تلاميذهم في مختلف الأطوار التعليمية و إستنباط الإجراءات و الترتيبات التي يجب إتخاذها لتحسينها (رشيد أورلسان ، 2000 ، ص 93- 94) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3-10- الإجراءات التنظيمية لعمليتي القبول والتوجيه :

يجدر التذكير بأن القبول و التوجيه يعتمدان أساسا على النتائج المدرسية المحصل عليها وعلى قدرات التلاميذ و رغباتهم .

1- عملية القبول :

يرتب تلميذ كل جذع مشترك حسب النتائج المدرسية المحصل عليها وفق المعدل السنوي العام و يرشح للقبول التلاميذ الذين تسمح لهم نتائجهم من الإستفادة من التعليم في السنة الثانية ثانوي ، في حدود لا يمكن أن تتجاوز إمكانيات الإستيعاب المتوفرة في الشعب والتخصصات المفتوحة في المؤسسة التربوية ، و يستأنس في هذا الشأن بتقديرات مصالح التنظيم التربوي و الخريطة المدرسية . كما يقترح للقبول في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي أحسن التلاميذ بإعتبار نتائجهم المدرسية ، و يرشح للقبول في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي كذلك أحسن التلاميذ بإعتبار النتائج و القدرات .

2- عملية التوجيه :

إن عملية التوجيه أكثر تعقيدا بإعتبار أنها ستحاول من خلال مراعاة :

- النتائج المدرسية .
- ملاحظات الأساتذة .
- نتائج الإختبارات النفسية و الإهتمامات .
- رغبات التلاميذ و الأولياء .

التوفيق بين هذه المعطيات و الإمكانيات الفعلية للتلاميذ قبل توجيههم في الشعبة أو الفرع الذي سيسمح لهم تثمين طاقاتهم و قدراتهم . فسيعمد توجيه التلاميذ في مختلف الشعب على تقدير الملمح التربوي للتلميذ بإعتبار مستلزمات كل شعبة من خلال موادها الأساسية و من خلال الوزن النسبي لكل مادة في الشعبة المعتبرة فيستعمل أحسن ملمح يظهر به التلميذ في الإحتمالات المحسوبة بالنسبة لمجموعات التوجيه . و يشرع في التحضير لذلك قبل إنعقاد مجالس الأقسام و مجلس القبول و التوجيه من خلال :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـ إستعمال بطاقة المتابعة و التوجيه:

إن تنصيب البطاقة وفقا للمنشور رقم 482 و المنشور رقم 484 بتاريخ 21- 12 1991 كان يرمي إلى إيجاد وثيقة تلخيصية تسهل التعامل مع كل المعطيات الخاصة بالتلميذ والمسهلة لـتوجيهـه (الرغبات ، النتائج المدرسية ، الإهتمامات ، ملاحظات المستشار وهيئة الأساتذة) .

إن هذه البطاقة التي تتولى إدارة المؤسسة بملئها بمساعدة مستشار التوجيه المدرسي ستكون المرجع الأساسي في التوجيه .

ـ تقدير الملمح التربوي للتلميذ : (مجموعات التوجيه)

يقوم تقدير الملمح التربوي للتلميذ على أساس النتائج المدرسية المحصل عليها خلال الفصلين الأول و الثاني بإعتماد كل مادة من مواد المجموعة في الفترة المعتبرة و ترتيب التلميذ في كل مجموعة و يمكن أن يصحح الملمح بعلامات الفصل الثالث و تقوم إدارة المؤسسة التربوية بالتعاون مع مصالح التوجيه أو المستشار المنصب في الثانوية بإعداد هذه العمليات لإستغلالها من طرف مجلس القسم ثم من طرف مجلس القبول أو التوجيه لإتخاذ قرار التوجيه (وزارة التربية الوطنية ، منشور رقم : 96 المؤرخ في 1992) .

3-11- إجراءات إنتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي :

تعتبر عملية التوجيه المدرسي من أهم العمليات التربوية لما لها من أثار على مستقبل التلميذ لذا يجب أن يتم فعل التوجيه بالتوفيق بين رغبات التلميذ و ملمحه و متطلبات مختلف فروع التعليم الثانوي العام و التكنولوجي . و نظرا للمستجدات التي أدرجت في هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي ، و الغايات ، و الأهداف التي ترمي إليها مختلف فروع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، و كذا مستلزماتها البيداغوجية ، فإن هذا المنشور المتعلق بالإجراءات الإنتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي يحدد الترتيبات التي يجب إعتمادها لتوجيه التلاميذ المقبولين في التعليم الثانوي إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى مختلف الشعب المنبثقة عنها في السنة الثانية منه .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن أهم التعديلات التي أدخلت على كل من بطاقة الرغبات ، بطاقة المتابعة و التوجيه ومجموعات التوجيه من حيث المواد المشكلة لها و المعاملات المسندة لكل منها و التي تضمنتها هذه الترتيبات (وزارة التربية الوطنية ، إجراءات إنتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، 2005) هي :

3-11-1- بطاقة الرغبات :

يعبر التلميذ بواسطة هذه البطاقة ، عن الشعبة التي يرغب مواصلة دراسته فيها في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، و المنبثقة عن الجذع المشترك الذي يدرس فيه .

يتم ملؤها بالتشاور مع أوليائه بعد إطلاعه على مسارات التعليم المتوفرة بمؤسسته و شروط الإلتحاق بها .

3-11-2- مجموعات التوجيه :

تحدد مجموعات التوجيه إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بإعتماد المواد التعليمية التي تؤهل التلميذ إلى مواصلة الدراسة في الشعبة المعنية .

يتم حساب معدل كل مادة من المواد المشكلة لمجموعات التوجيه بإعتماد نتائج التلميذ في المادة :

- للفصلين الأول و الثاني: لتوقعات التوجيه المسبق عند نهاية الفصل الثاني و إعداد مشروع الخريطة التربوية .

- للفصول الثلاث للتوجيه النهائي في نهاية السنة الدراسية .

أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة توجيه فيتم بإعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكلة لكل منها كالتالي :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

*** بالنسبة للشعب المنبثقة عن الجذع المشترك أداب :**

- جدول رقم(07) يبين معاملات المواد الأساسية لشعبة الأداب واللغات الأجنبية

الشعبة	المواد المدرسة	المعاملات
شعبةالأداب واللغات الأجنبية	- اللغة العربية و أدابها	3
	- اللغة الأجنبية الأولى	3
	- اللغة الأجنبية الثانية	3
	- التاريخ والجغرافيا	1

- جدول رقم(08) يبين معاملات المواد الأساسية لشعبة الأداب والفلسفة

الشعبة	المواد المدرسة	المعاملات
شعبة الأداب والفلسفة	- اللغة العربية و أدابها	5
	- التاريخ والجغرافيا	2
	- اللغة الأجنبية الأولى	2
	- اللغة الأجنبية الثانية	1

***بالنسبة للشعب المنبثقة عن الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا:**

- جدول رقم(09) يبين معاملات المواد الأساسية لشعبة الرياضيات

الشعبة	المواد المدرسة	المعاملات
شعبة الرياضيات	-الرياضيات	6
	- العلوم الفيزيائية	4
	اللغة العربية و أدابها	1

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- جدول رقم(10) يبين معاملات المواد الأساسية لشعبة تقني رياضي

الشعبة	المواد المدرسة	المعاملات
شعبة تقني رياضي	- الرياضيات	3
	- العلوم الفيزيائية	3
	-التكنولوجيا	4
	- اللغة العربية و أدابها	1

- جدول رقم(11) يبين معاملات المواد الأساسية لشعبة العلوم التجريبية

الشعبة	المواد المدرسة	المعاملات
شعبة العلوم التجريبية	-الرياضيات	3
	-علوم الطبيعة و الحياة	4
	- العلوم الفيزيائية	3
	-اللغة العربية و أدابها	1

- جدول رقم(12) يبين معاملات المواد الأساسية لشعبة التسيير و الإقتصاد

الشعبة	المواد المدرسة	المعاملات
شعبة التسيير و الإقتصاد	-الرياضيات	4
	-التاريخ و الجغرافيا	4
	- اللغة العربية و أدابها	2
	-الإعلام اللآلي	1

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3-11-3- التحضير لعملية التوجيه:

إن إعداد مشروع الخريطة التربوية للسنة الدراسية الموالية يستمر في التنفيذ وفق الطريقة السارية المفعول بالعمل على ضوء نتائج التوجيه المسبق المنجز مباشرة بعد الفصل الثاني للسنة الدراسية . و يجدر التذكير هنا بما يلي :

1- ضرورة مراعاة متطلبات التحجيم المقترح لآفاق سنة 2015 ضمن أهداف الإصلاح والتي يجب السعي ، تدريجيا ، إلى بلوغها.

2- ضرورة إعتماد الأساليب البيداغوجية في عملية التوجيه و الإمتناع عن اللجوء إلى التوزيع الآلي للتلاميذ على الأفواج التربوية لمختلف الشعب .

3- ضرورة التوفيق العقلاني بين متطلبات التخطيط التربوي ، إمكانيات الإستقبال و التأطير من جهة ، و رغبات التلاميذ و إمكانياتهم العلمية الحقيقية بالنظر إلى متطلبات الشعبة المعنية من جهة ثانية ، الأمر الذي يتطلب تحضيرا جادا للعملية بالتحاور و التشاور البناء بين جميع المتدخلين في الفعل التربوي المرافقين للتلميذ في بناء مشروعه الشخصي .

3-11-4- إجراء التوجيه النهائي :

يمارس التوجيه المدرسي و المهني ضمن رؤية ذات طابع شمولي للوصول به إلى تحقيق التوافق و الإنسجام بين مستلزمات مختلف شعب التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، و نتائج التلميذ و رغباته .

و للتمكن من التوفيق بين هذه العناصر ، أراء و ملاحظات كل من الأساتذة و مستشار التوجيه المدرسي و المهني و المستلزمات البيداغوجية للشعب المرغوب فيها ، يشترط أن تكون العملية قد هيئ لها منذ مرحلة التعليم المتوسط بمساهمة كل المعنيين بهذا الفعل التربوي .

و عليه يعتمد في توجيه التلاميذ إلى مختلف شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، على ترتيبهم وفق رغبتهم الأولى ثم الثانية فالثالثة و الرابعة لتلبية تفاضلية لما أمكن منها في حدود الأماكن البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة. (وزارة التربية الوطنية وإجراءات إنتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، 2008).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

12-3- توصيات خاصة بطريقة القبول والتوجيه :

تكملة للمنشور رقم 556 /ت/ت م م / 87 بتاريخ 13-1-1987 يذكر نائب المدير للتوجيه المدرسي و المهني بالأهمية البالغة التي يجب أن تحظى بها سير و متابعة طريقة القبول التوجيه ، لهذا يجب القيام خاصة بما يلي :

1- تنظيم و تنشيط حصص التوعية و الشرح لفائدة مديري المؤسسات و الأساتذة والتلاميذ و الأولياء

2- السهر على إنجاز أعمال التلخيص في أحسن صورة على مستوى قطاع كل ثانوية .

3- يجب على كل مستشار الوصول إلى أوضاع مضبوطة و واضحة في قطاعه الخاص .

4- الإطلاع الجيد على الأشغال المتعلقة بتحضير الموسم الدراسي المقبل على مستوى مصلحة التنظيم التربوي ، و هذا قصد التعرف بالإجراءات المحددة لكل قطاع جغرافي .

5- المتابعة عن قرب لعمليات التوجيه على مستوى المدارس الأساسية خاصة الجديدة منها حيث يلاحظ نقص التجربة لدى الفريقين الإداري و التربوي أو التي تشكو من بعض الصعوبات (عدد هام من التلاميذ ، نقص في الموظفين ...) .

6- تسجل أثناء سير الأعمال الملاحظات و الإقتراحات المكتشفة أو الواردة من مسئولي المؤسسات (وزارة التربية الوطنية ، منشور رقم : 556/ ت/ ت م م / المؤرخ في 13- 1- 1987) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خـلاصـة :

نظرا للأهمية و الدور الفعال للتوجيه المدرسي في المجال الدراسي و المستقبلي للتلميذ دفعنا إلى تناول فصل بعنوان واقع التوجيه المدرسي في الجزائر . فتطرقنا إلى تطور التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر و كذا طريقة سير مراكز التوجيه المدرسي مع ذكرالخطوات العلمية لممارسة التوجيه المدرسي كما تطرقنا كذلك إلى الأعمال التحضيرية لهذه المراكز ، كما عرفنا مهام مستشار التوجيه المدرسي وكيفية تنظيم أعمالهم مع التطرق إلى إعادة هيكلة التعليم الثانوي قبل الإصلاح و تم التطرق كذلك إلى الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي حسب الشعب و معاملات المواد المقررة في السنة الثانية ثانوي و تم التعرف كذلك على مجلس القبول والتوجيه و أهم الإجراءات التنظيمية لعمليتي القبول و التوجيه ، كما تطرقنا كذلك إلى الإجراءات الإنتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي و في الأخير عرضنا أهم التوصيات الخاصة بطريقة التوجيه ثم خلاصة للفصل .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـفـصـل الـرابـع :

الدافعية للانجاز

تمهيد

4-1- تعريف الدافعية للإنجاز

4-2- أهمية دافعية الإنجاز

4-3- مكونات الدافعية

4-4- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

4-5- أنواع الدوافع

4-6- تصنيف الدوافع

4-7- خصائص الدافعية

4-8- سمات الدافعية

4-9- وظائف الدافعية

4-10- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

4-11- مهارة إستثارة دافعية الإنجاز

4-12- خصائص السلوك المدفوع

4-13- علاقة الدافعية بالسلوك

4-14- صفات أصحاب الدافع القوي للإنجاز

4-15- نظريات الدافعية

4-16- مشكلات و طرق قياس الدوافع

4-17- طرق زيادة دافع الإنجاز

خلاصة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تـمــهيد :

حظي موضوع الدافعية و لا يزال بإهتمام بالغ من قبل الكتاب و الباحثين السلوكيين وخاصة علماء النفس حيث يعتبر الكثيرون الدافعية عملية نفسية رئيسية تشكل أهم محور ومرتكز في المدخل النفسي . لذلك سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف الدافعية من خلال مختلف وجهات النظرو أهميتها و نعدد خصائصها و مكوناتها و وظائفها ، و نبين مهارة إستثارة دافعية الإنجاز ثم نشرح أهم نظرياتها و ما يرتبط بها من مفاهيم مع التطرق إلى أنواع الدوافع وتصنيفاتها وذكر خصائص السلوك المدفوع ، والعلاقة الموجودة بين الدافعية والسلوك ، و نبين كذلك طرق قياس الدوافع ، ثم نتطرق إلى صفات ذوي دافع الإنجاز المرتفع و طرق زيادته ، ثم نسلط الضوء على مشاكل قياس الدوافع و نختم هذا الفصل بخلاصة عامة له .

4- الدافعية للإنجاز :

4-1- تعريف الدافعية للإنجاز :

يعرف **" أبو العزايم الجمال "**(1988) الدافع للإنجاز على أنه " إهتمام مستمر للوصول إلى حالة من تحقيق الهدف ناشئة عن حافز طبيعي ، و هو إهتمام يشحن و يوجه و يختار السلوك " (علاء محمود الشعراوي، 2000، ص 214) .

كما يعرف الباحث **" محمد جاسم العبيدي "** (1998) الدافعية للإنجاز على أنها " مقدار الرغبة والنزوع في بذل جهد لأداء الواجبات و المهمات الدراسية بصورة جيدة " (محمد جاسم محمد ، 2004 ، ص 303) .

أما **"محي الدين أحمد حسين "**(1988) فيعرفها على أنها " سعي الفرد لتركيز الجهد والإنتباه و إستمرارية النشاط و المثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة و التغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت ، و أقل جهد ، و الرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع " (مجلة كلية التربية ، العدد 66 ، 2002 ، ص 14) .

و يعرفها **" عبد الغفار "** (1984) بأنها " تهيؤ ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مجرى سعي الفرد و مثابرته في الإشباع و ذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محدد للإمتياز و يقاس بالإختبار المستخدم في الدراسة " (محمد جاسم محمد ، 2004 ، ص 303) .

أما " **إبراهيم قشقوش ، طلعت منصور**"(1997) فيعرفان الدافع للإنجاز " بأنه إستثارة السلوك و تنشيطه و توجيهه نحو هدف معين " (سمير عبد الله ومصطفى كردي، 2003 ، ص 116).

و كذلك تعرف الدافعية بأنها " حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه و تعمل على إستمراره وتوجيهه نحو هدف معين (فايز مراد دندش ، 2003 ، ص 81) .

كما يعرفها " **الترتوري** " (2006) "على أنها مجموعة الظروف الداخلية و الخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته ، و إعادة الإتزان عندما يختل ، و للدوافع ثلاثة وظائف أساسية في السلوك هي تحريكه و تنشيطه ، و توجيهه ، و المحافظة على إستدامته إلى حين إشباع الحاجة (ثائر أحمد غباري ، 2008 ، ص 16) .

أما حسب الباحث " **سهير كامل أحمد** "(2003) فيعتبر الدافعية حالة داخلية أو ظروف خارجية تستثير سلوك الفرد و تعمل على إستمراريته و توجيهه و يتفق أحمد عبد العزيز مع سهير كامل أحمد بأن الدافعية هي الحالة الداخلية و الظروف الخارجية التي تستثير سلوك الفرد و توجهه ، و لكن يضيف بأنها لا تستثير سلوك الفرد و حسب بل كذلك توجهه نحو تحقيق أهدافه حيث يعرفها بأنها الرغبة الشعورية في شيئ من الأشياء ، و هذا ما يسمى أحيانا مطلبا " (سلامة عبد العزيز أحمد ، 1988 ، ص 28)

و حسب هذه التعاريف و رغم تعددها إلا أن الباحثين يتفقون على أن الدافعية هي منبع للطاقة الداخلية التي توجه سلوك الفرد ، و هذا السلوك يتسم بالإستمرارية و النشاط والمثابرة من أجل تحقيق هدف معين .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4-2- أهمية دافعية الإنجاز :

تـمـثل دافـعـية الإنجاز أحد أهم الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية ، و قد برزت في السنوات الأخيرة كأحد أهم المعالم المميز للدراسة و البحث في ديناميات الشخصية والسلوك بـل يـمكن النظر إليها بوصفها أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر ففي بداية النصف الـثانـي مـن الـقـرن الحالي إتـجـه العلـمـاء إلـى دافعية الإنجازمن حيث هي بعد مهمم من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان و بخاصة في الدوافع الإجتماعية المكتسبة .

و بـمـا أنـه يـوجـد إتـسـاق عام بين علماء النفس على أهمية دور الدوافع في تحريك السلوك الإنـسـانـي بصفة عامة و في التعلم و التحصيل الدراسي و الإنجاز الاكاديمي بصفة خاصة بات هناك إتجاها متزايدا للبحث في هذا المجال خاصة في دافعية الإنجاز.

و نجد أن الـعـوامل التي تؤدي إلى رقي و تقدم المجتمعات ليست ما تملكه من ثروات طبيعية و لكن ما تـمـلـكه من دافـعـية للإنـجـاز لدى أفراد هذا المجتمع .و قد تجسمت مكانة دافعية الإنجـاز في حـيـاتـنـا فـيـما خلص إليه ماكليلاند في دراسته إلى إرتباط دافعية الإنجاز العالية بالـنمـو الإقتصادي و الإزدهار الحضاري لدى مجتمعات عدة و في أزمات متباينة ، كما تعد الـدعامة الأولى في نهوض أي مجتمع .كما أكد ماكليلاند أن تباين المجتمعات المتحضرة عن الـنـامـيـة يـكـمن في مدى القيمة التي تمنحها .لدوافع الإنجازو لهذا فهي تتجه دائما و بسرعة لـلتطور الإقتصادي و الإجتماعي و الصناعي ، بينما تعول المجتمعات الأقل نموا على دوافع القوة و الإنتماء و لهذا فهي تبعد دائما عن التطور. (هبة الله محمد الحسن سالم وأخرون، 2012، ص83)

4-3- مكونات الدافعية :

الدافعية عملية تتكون من تفاعل مجموعة من المكونات التمايزية و التكاملية التي نجدها عند كل أفراد الجنس البشري من حيث النوع لكنها تختلف من حيث درجتها بين فرد و فرد أخر . و من بين هذه المكونات نذكر مايلي :

- المكون الذاتي : و الذي يتضمن المكونات الخاصة بالجانب المعرفي و الإنفعالي والفسيولوجي للشخص .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- المكون الموضوعي : و يشتمل على المكونات التي تتعلق بالجانب الذاتي للفرد ، كالـمكونات المادية سواء كانت فيزيائية أو كيميائية أو بيولوجية و كذلك المكون الإجتماعي . و بالتالي فإن الدافعية تنتج عن تفاعل هذه المكونات بحيث أنه إذا حدث إختلاف في درجات تفاعل هذه المكونات أدى إلى إختلاف الدافعية من شخص إلى أخر (محمد محمود بني يونس ، 2007) .

4-4- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية :

إن من بين المفاهيم المرتبطة بالدافعية نذكر ما يلي :

4-4-1- الحاجة :

تمثل الحاجة رغبة فطرية يسعى الكائن الحي إلى تحقيقها من أجل تحقيق التوازن والإنتظام في الحياة ، و هذه الحاجة تظهر أهميتها عندما يواجه الكائن الحي صعوبات أو ظروف تعيق إشباع هذه الحاجة بحيث يظهر عليه القلق و الإضطراب و عدم الشعور بالسعادة في الحياة . فالإنسان الذي يشعر بحاجة معينة يشعر بنقص لكنه يمكن له أن يسد هذا النقص بنشاط معين فـمثـلا حاجة الإنسان للإنتماء يمكن إشباعها عن طريق تكوين علاقات صداقة مع الأخرين (رجاء محمود أبو علام ، 1986) .

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

4-4-2- الإندفاع :

و يتضمن معنى الدفع المباشر دون توجيه إرادي أو تحكم في التنبيه ، و لذلك يستخدم اللفظ في العمليات الفسيولوجية ، أو السلوك الإندفاعي الذي نصادفه في بعض الحالات المرضية ، كما تستخدمه مدرسة التحليل النفسي للسلوك الغريزي الصادر عن الهو فيكون قريبا من الحافز (سهير كامل ، 2000 ، ص 54) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4-4-3- الحافز :

و يقصد به المثير الداخلي أو الناحية العضوية التي تبدأ بالنشاط و تجعل الكائن الحي مستعدا لـلقيام بإسـتجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية(محمود منسي ، 1990 ، ص 60) و يشعر بها الكائن الحي كالإحساس بالضيق أو التوتر أو الألم و من أمثلتها حافز الجوع و حافز العطش بالبرودة أو السخونة (إبراهيم وجيه محمود ، بدون سنة ، ص 26).

4-4-4- الأهداف :

تعتبر الأهداف من بين المفاهيم المرتبطة بالدافعية بحيث أنه عند تحقيق الأهداف يتمكن الكائن الحي من إعادة التوازن النفسي و الجسمي و يقلل من الحوافز فمثلا عند كسب الأصدقاء فإن ذلك سيؤدي إلى تحقيق التوازن و التقليل من الحوافز المتماثلة كحوافز الإنتماء فالهدف إذن هو عبارة عن النتيجة المعروفة و المباشرة لأداء مقصود من أجل إشباع حاجة تحقيق الذات (محمد محمود بني يونس ، 2007 ، ص55) .

4-4-5- العادة :

هناك نوع من الخلط بين إستخدام كل من مفهوم العادة و مفهوم الدافع على الرغم من وجود إختلاف بينهما ، فالعادة تشير إلى قوة الميول السلوكية التي ترتقي و تنمو نتيجة عمليات التدعيم و تتركز على الإمكانية السلوكية ، بينما الدافع فيتركز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة . و إذا كان هناك إختلاف في العادات فإن هذا الإختلاف يكون ضئيلا و محدودا بين الأفراد في حين أن الدوافع هي التي تزيد من نطاق هذا التباين حيث يؤدي التذبذب في حالات الدافعية إلى تغاير السلوك عبر المواقف المتشابهة فإذا قام طالب بمذاكرة 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 و الإطلاع في أثناء الإجازة و بعد ظهور النتيجة فإننا في هذه الحالة نتحدث عن وجود عادة تكونت لدى الطالب و هي عادة القراءة و الإطلاع (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 ، ص 80) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4-4-6- الإنفعال :

إن التمييز الدقيق بين الدوافع و الإنفعالات لايمكن تحقيقه في كل الحالات فالإنفعالات تعمل أحيانا كدوافع في توليد الإستجابات كالغضب مثلا في موقف ما يمكن أن يدفع الفرد لأن يسلك بشكل معين في هذا الموقف مما أدى بالبعض إلى إستخدام كل من الدوافع والإنفعالات على أنهما يعنيان نفس الشيئ . و لا يوجد تمييز حاسم و قاطع بين الإنفعالات و الدوافع ، إلا أن أهم الأسس و الملامح التي يمكن من خلالها التمييز بينهما تتمثل فيما يلي :

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

- يتسم السلوك الإنفعالي عن أنواع السلوك الأخرى بأنه سلوك مضطرب و غير منظم ويصاحبه العديد من التغيرات الفسيولوجية الداخلية و يتميز بأنه أكثر شدة وجدانية (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 ، ص 81- 82) .

4-4-7- الرغبة :

تتمثل الرغبة في شعور الفرد بالميل نحو أشخاص أو أشياء معينة كرغبة الطالب مثلا في السفر إلى مكان معين . و الرغبة على خلاف الحاجة التي تنشأ من حالة نقص أو إضطراب ، فهي تنشأ من تفكير الفرد فيها أو إدراكه الأشياء المرغوبة ، كما أنها تسعى إلى تحقيق لذة في حين أن الحاجة تهدف إلى تجنب ألم . فالإنسان مثلا قد يكون في حاجة إلى شيئ لكنه لا يرغب فيه مثل حاجته إلى تناول أدوية لا يرغب فيها أو قد يرغب في شيئ لا يكون بحاجة إليه مثلا قد يرغب في تناول الحلوى و هو ليس بحاجة إليها بل قد تكون ضارة بصحته (أحمد عزت راجح ، 1972،ص71) .

4-4-8- الطموح :

إن طموح الفرد يتمثل في تحقيقه للأهداف التي يسعى إليها و بذلك فهو يؤثر في درجة نشاطه فمثلا الطالب الذي يطمح إلى الإلتحاق بكلية الطب سوف يدرس بجد ليحصل على المجموع الذي يمكنه من ذلك (رجاء محمود أبو علام ، 1986) وللطموح علاقة بالخلفية الأسرية و بالنجاح السابق . و هناك عوامل كثيرة تؤثر في مستوى الطموح منها:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- توقع النجاح له أثر طيب على مستوى الطموح ، في حين أن توقع الفشل له تأثير معوق ولذلك نجد أن النجاح الماضي أو الفشل لهما أثرهما في تحديد مستوى الطموح عقب النجاح أو الفشل .

- إذا كان مستوى الطموح أعلى من قدرة الفرد فقد يكون العمل الذي يواجهه الطالب معقدا جدا و صعبا بحيث لا يستطيع تحقيق الهدف الذي حدده مستوى طموحه ، كما أن مستوى الطموح إذا كان أقل من قدرة الفرد فإنه قد يجد العمل سهلا جدا بحيث لا يتحدى المتعلم و لا يستثيره .

- كثيرا ما يضع الأفراد غير الآمنين لأنفسهم أهدافا عالية بعيدة ليشعروا بالنجاح حتى ولو أدركوا أنهم عاجزين عن تحقيقها .

- كثيرا ما يؤثر أقران التلميذ في تحديد مستوى الطموح و لذلك نجده يضع لنفسه مستوى من الطموح يلائم معايير الجماعة التي ينتمي إليها (رجاء محمود أبو علام ، 1986 ، ص 201 – 202) .

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

4-5- أنواع الدوافع :

إن من بين أنواع الدوافع نذكر ما يلي :

1- دوافع شعورية أو واعية :

و هي الدوافع التي يعيها الفرد و يشعر بها و يدركها بحيث أنه عندما يدرك الفرد دوافع سلوكاته فإنه يتم التوصل إلى حلول للعديد من الإضطرابات السلوكية التي يتعرض لها الشخص من حيث تقييمها و تقويمها . إن مثل هذه الدوافع الشعورية من السهل تقييمها وتقويمها و بالتالي يصبح من السهل تعديل السلوكات الإنسانية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- دوافع لاشعورية أو لا واعية :

و هي الدوافع التي لا نعيها و لا نشعر بها و لا ندركها وتكون قابلة للملاحظة غير مباشرة بإعتبارها تحتاج إلى مقاييس للكشف عنها كإستخدام المقاييس الإسقاطية . و حسب المدرسة الفرويدية فإن هذه الدوافع اللاشعورية تنقسم إلى دوافع لا شعورية مؤقتة و هي الدوافع التي لا يشعر بها الفرد أثناء قيامه بالسلوك لكنه يستطيع أن يكشف عنها و أن يحدد طبيعتها إذا أخذ يتأمل في سلوكه و في الدوافع التي تحركه . و هناك دوافع لا شعورية دائمة و هي الدوافع المكبوتة و التي لا يستطيع الفرد أن يكشف عنها و أن يحدد طبيعتها مهما بذل من جهد و إرادة ، و التي لا يمكن أن تصبح شعورية إلا بطرق خاصة كالتنويم المغناطيسي مثلا. فالحاجات النفسية و الإتجاهات النفسية و العادات و مستوى الطموح هي دوافع لا شعورية و من الأمثلة في حياتنا اليومية على الدوافع اللاشعورية فلتات اللسان ، و زلات القلم ، و النسيان .

3- دوافع فردية :

و هي الدوافع التي تصدر عن كل فرد على حده .

4- دوافع إجتماعية :

و هي الدوافع التي تصدر عن أكثر من شخص أي تصدر عن جماعة معينة ، أو عن شخص ضمن جماعة صغيرة أو كبيرة .

5- دوافع واقعية :

و هي دوافع تكون موجودة فعلا على أرض الواقع أو تسمى الدوافع الواقعية الحياتية .

6- دوافع متخيلة :

و هي دوافع يمكن أن تكون غير موجودة فعلا إذ أنها مجرد تخيلات أوتوقعات يتوقعها الفرد و يتخيلها في حين أنها ربما لا تكون لها أساس في الواقع .(محمد محمود بني يونس ، 2007 ، ص 32-33).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4-6- تصنيف الدوافع :

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

1- التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية و الدوافع الإستهلاكية :

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

2- تصنيف الدوافع طبقا لمصدرها إلى ثلاثة فئات :

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

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

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

3- تصنيف الدوافع طبقا لنظرية " ماسلو "(Maslow) في الدافعية الإنسانية :

قدم ماسلو تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات هي على التوالي :

- حاجات فسيولوجية .
- حاجات الأمن .
- حاجات الإنتماء و الحب .
- حاجات تقدير الذات .
- حاجات تحقيق الذات .
- حاجات الفهم و المعرفة . (أنظر تصنيف ماسلو للحاجات ص136).

وقد أوضح ماسلو (Maslow)في نظريته عن الدافعية أن هناك نوعا من الإرتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها بالنسبة للفرد . ولا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا المدرج إلى بعد إشباع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها ، و على الرغم من أن الدافع للإنجاز لا يوجد مباشرة في مدرج ماسلو فإنه يقع ضمن حاجات تقدير و تحقيق الذات ، حيث تعد دافعية الإنجاز مكونا أساسيا يسعى الفرد نحو تحقيق ذاته فهو يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، و فيما يحققه من أهداف و فيما يسعى إليه من أساليب تضمن حياة أفضل .

4 - تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ :

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

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

- **الفئة الثانية :** و تتضمن الدوافع الإجتماعية و التي يكتسبها الفرد من البيئة و الإطار الحضاري الذي يعيش فيه ، و تتأثر بالسياق النفسي و الإجتماعي للفرد و يطلق عليها البعض أحيانا الدوافع السيكولوجية و من أمثلة هذه الدوافع دافع الإنجاز – دافع الإستقلال – التملك و حب الإستطلاع (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 ، ص 84 – 87) .

4-7- خصائص الدافعية :

من خصائص الدافعية و حسب محمود محمد بني يونس (2007) أنها :

- عملية عقلية عليا غير معرفية .
- عملية إفتراضية و ليست فرضية .
- عملية إجرائية أي أنها قابلة للقياس و التجريب بأساليب و أدوات مختلفة .
- واحدة من حيث أنواعها (الفطرية و المتعلمة) عند كافة أبناء الجنس البشري ، لكنها تختلف من شخص إلى أخر من حيث شدتها أو درجاتها .
- ثنائية العوامل أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية (فسيولوجية و نفسية) وعوامل خارجية (مادية أو إجتماعية) .
- قد يصدر السلوك الواحد عن دوافع مختلفة ، فسلوك القتل قد يكون الدافع إليه الغضب أوالخوف و الكذب قد يكون نتيجة شعور خفي بالنقص .

تبين من خلال تناولنا لخصائص الدافعية على أن الدافعية مفهوم مجرد لا يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة و إنما يمكن الكشف عنها بإستعمال أدوات مختلفة ، و على الرغم من أنه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لايمكن ملاحظتها إلا أننا نلمس أثرها في سلوكاتنا المعرفية و الإنفعالية و الإجتماعية .(محمد محمود بني يونس ،2007 ، ص 23 -24) .

4-8- سمات الدافعية :

إن من أبرز سمات الدافعية نجد مايلي :

1- الدافعية قوة ذاتية داخلية :

بمعنى أن الدافعية تعبر عن حالة ذاتية داخلية لا نستطيع ملاحظتها مباشرة بل نلاحظها ونستنتجها من قيام الفرد بسلوك معين ، أي أن الدافعية حالة تفترض وجودها ، فالطالب الذي يذاكر دروسه يجد و يحرص إلى الإستماع للمعلم ، ومناقشته لفهم ما يغمض عليه من مفاهيم إلى غير ذلك من سلوكيات يمكن ملاحظتها عنه ، فإن تلك السلوكيات تجعلنا نستنتج أونفترض أن لديه دافعية أو التفوق الدراسي .

2- الدافعية قوة تحرك السلوك :

يعني أنها تثير الفرد للقيام بسلوك معين ، أي تستثير طاقة الفرد للقيام بنشاط معين .

3- الدافعية قوة مستمرة توجه السلوك نحو تحقيق غاية :

فوظيفة الدافعية لا تقتصر فقط على إستثارة سلوك الفرد إبتداء للقيام بنشاط معين ، و إنما تمتد أيضا إلى تحفيز الإستمرار في هذا السلوك حتى تتحقق الغاية لديه ، و من ثم يقال أن الدافعية بالنسبة للفرد كالمحرك و المقود بالنسبة للسيارة بإعتبارها القوة التي تحرك سلوكه وتوجه خطاه نحو الغاية أو الهدف المنشود .

4- تستثار الدافعية بعوامل داخلية و عوامل خارجية :

و من أمثلة العوامل الداخلية حاجات الفرد (الحاجة لتحقيق الذات ، الحاجة للطعام ...) خصائصه (مستوى القلق لديه ، مستوى طموحه و تطلعاته ...) ميوله ، إهتماماته ، قيمه وإتجاهاته (حسن حسين زيتون ، 2001 ، ص 329) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4-9- وظائف الدافعية :

إن من أهم وظائف الدافعية أنها :

- تعمل الدافعية على تنشيط سلوك الفرد و إزدياد نشاطه البدني و النفسي (محمد جاسم محمد ، 2004)

- تعمل على توجيه نشاط الفرد نحو الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه و التخلص من التوتر الذي يعيشه (نادر فهمي الزيود و أخرون ، 1999) .

- تحرر الطاقة الإنفعالية الكامنة في الكائن الحي و التي تثير نشاطا معينا (مصطفى غالب ، 1983 ، ص 115) و هذا ينطبق على الدوافع الفطرية و المكتسبة ، و تعد الأسس الأولى لعملية إكتساب المهارات و التعديل من أنماط السلوك الأولية و التي تكمن فيها أسس عملية التعلم (طلعت همام ، 1984 ، ص 77) .

- تساعد الدافعية على تفسير السلوكات الصادرة عن الكائن الحي بمختلف أنواعها .

- تستخدم الدافعية في تشخيص العديد من الإضطرابات السلوكية و النفسية و القيام بمعالجتها، كما تعمل كذلك على مساعدة القائمين على تربية الناشئة من خلال معرفتهم للدوافع الأولية و الثانوية في تفسير سلوكات المتعلمين و فهمها (خيري وناس و بوصنوبرة عبد الحميد ، 2007) .

فالدافعية إذن هي منشطة و مفسرة و موجهة للسلوك الإنساني ، كما أنها تحرر الطاقات الكامنة لدى الفرد و تشخص مختلف الإضطرابات النفسية و السلوكية . و بالتالي يمكن القول أن للدافعية وظائف متنوعة و متعددة و مفيدة .

4-10- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز :

1- الرؤية إلى المستقبل : تمثل الأهداف المسطرة و طموحات الفر و غاياته عنصرا هاما في زيادة الدافعية للإنجاز ، حيث أنها مصدرا الطاقة و التشجيع للإنجاز و ممارسة الأنشطة التي تحقق هذه الأهداف .

2- التوقع للهدف :ليس الهدف وحده يوجه الدافع للإنجاز ، و لكن نوع و مستوى التوقع ، فالفرد الذي لديه قناعات بالتوقع إيجابي لتحقيق الهدف سوف يبذل المزيد من الجهد ، أما إذا كان لديه توقع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سلبي فإن ذلك يؤثر على إنخفاض درجة الإنجاز عنده ، لذلك من الأهمية مساعدة الفرد على التقييم الواقعي لمستوى الهدف .

3- خبرات النجاح : الخبرات السابقة الإيجابية التي يحقق فيها الفرد النجاح و الرضا في أي نشاط يؤدي إلى زيادة الإستعداد و الرغبة و الإستمرار في ممارسة هذا النشاط مما يتيح فرصة أفضل و ذلك نتيجة لتحقيق هذه الأهداف ، فنجاح الفرد في مهمته يعتبر مصدرا للطاقة التي تستثار بها الدافعية للإنجاز ، و يعتبر حافزا لأي سلوك لاحق .

4- التقدير الإجتماعي : تتأثر دافعية الإنجاز بحاجة الفرد للحصول على الإستحسان و القبول و التقدير الإجتماعي من الأشخاص المهمين بالنسبة له مثل الأسرة ، المعلم ، الإدارة ، جماعة الرفاق و بالتالي فإن توقعات هؤلاء نحو الأهداف المطلوبة من الفرد تحقيقها تمثل دافعا قويا للسعي نحو الإمتياز و التفوق للحصول على تقديرهم ، و سلوك الفرد في ضوء توجه الموافقة و التقدير الإجتماعي يتضح كذلك عندما يحرص على بذل أقص جهد لتحقيق أفضل أداء أمام الأخرين.

5- الدافع للوصول للنجاح :إن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل ، فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمة و يقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيدا للنجاح فيها ، و يقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع . إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحصيل النجاح و هذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدوا متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة و تحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها ، أما عندما تكون إحتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد و لايرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المعلمة.

6- تقدير الذات :

يعتبر مفهوم الفرد لنفسه و ما مدى إعتقاده و ثقته و إستعداداته و قدراته وهو ما يطلق عليه تقدير الذات التي تعتبر أحد العوامل الهامة التي تؤثر على سلوك إنجاز الفرد من حيث الإختيار ، المثابرة أو نوعية الأداء ، فالفرد الذي لديه تقدير ذاتي إيجابي للأداء يتوقع أن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يـؤديه بقدر كبير من الحماس و المثابرة و الثقة بالنفس ، أما إذا كانت قدراته لاتسمح له بأداء ذلك ، فهذا يؤثر سلبا على سلوكه الإنجازي .

7- الحاجة إلى الإنجاز :

يمكن أن يتميز السلوك الإنجازي للفرد بدرجة عالية نحو موقف معين مقارنة بموقف أخر ويتوقف ذلك على قيمة الحافز الذي يحصل عليه في ضوء إحتمال النجاح أو الفشل ، ومـسـتـوى الـحـاجة إلـى الإنـجـاز يـتوقع إن يؤثـر في سلوك الفرد من حيث تحمل المبادرة و الإقبال عليها و تطوير الأداء (أسامة راتب ، 2001 ، ص 253-254) .

مما سبق يتضح لنا أن الدافعية للإنجاز ترتبط بعدة عوامل منها منها ما يرتبط بأهداف الفرد و طموحاته و نجاحه في مهمته ، ومنها ما يرتبط بحاجة الفرد إلى القبول و التقدير الإجتماعي ، إضافة إلى حاجة الفرد إلى ثقته بنفسه و قدراته و إستعداداته .

4-11- مهارة إستثارة دافعية الإنجاز :

للتمكن من إستثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ أو الرفع من مستواهم على المعلم أن يتبع عدة مهارات تساعد ه في إستثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ من بينها ما يلي :

- على المعلم مساعدة التلاميذ على القيام بإختيار طرق تفكير تساهم في الرفع من دافعيتهم ، و ذلك بتدريبهم أكثر وفق برامج محددة و ذلك بهدف ربطهم بالبيئة المدرسية التي تضمن لهم جو من التعاطف و التآزر المعنوي بينه و بين المعلم من جهة و بينه و بين زملائه من جهة أخرى ، و هذا ما يخلق لهم حرية العمل و الإنجاز للأنشطة بالطريقة التي يرونها أنسب مما يجعلهم في جو مليئ بدافعية مرتفعة للإنجاز ، و هذا ما ينعكس بصورة إيجابية على تحصيلهم الدراسي .

- على المعلم أن يقوم بعملية الدعم الإجتماعي للتلميذ ، و ذلك من خلال إشراك الأسرة في حث التلاميذ على الدراسة و مساعدتهم على تجاوز العقبات التي تواجههم في دراستهم ، ويتم ذلك بإعلام الأسرة بالمستوى الذي بلغه التلميذ بواسطة الكشوف أو التقارير على نتائجهم الدراسية و بذلك تكون الأسرة و المدرسة معا بيئة تساهم إيجابيا في تحسين أداء التلاميذ و رفع دافعيتهم للإنجاز .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إشعار التلاميذ بقدرتهم و كفاءاتهم على التعامل مع مختلف الأنشطة التعليمية و إقناعهم بمؤهلاتهم و خبراتهم التي يجب فقط عليهم أن يوظفوها أحسن توظيف للتعامل مع الأنشطة ، و هذا ما يساهم في تدعيم ثقتهم بالنفس و يكونوا بذلك مدفوعين أكثر لإنجاز الأنشطة ، إذ أنه و في هذه الحالة تكون مؤهلاتهم طاقة داخلية للسلوك المدفوع نحو الإنجاز على إعتبار إعتقاد التلميذ بقدرته في التعامل مع مختلف الأنشطة في مختلف المواد يحفزه على بذل مجهودات لبلوغ مستوى معرفي معين و بالتالي يكون مرتبط أكثر بفعل التعلم و التعليم و منه إرتفاع دافعتيهم للإنجاز . (Barbara. L . james e , pope, 2000).

4-12- خصائص السلوك المدفوع :

إن إزدياد و إستمرار نشاط الكائن الحي متوقف على قوة الدافع بحيث أنه يمكن أن يواجه الكائن الحي صعوبات تمنعه من إشباع دوافعه و لكنه سرعان ما يكرر النشاط لعدة مرات ، كما أنه قد يغير من أساليب سلوكه حتى يكيف نفسه مع المواقف التي تعرقله و تحول دون إشباع هذه الدوافع عنده . فمن خلال هذا النشاط يتمكن الكائن الحي من تحقيق هدفه و إشباع دوافعه و الوصول إلى حالة من التوازن (رجاء أبو علام ، 1986) لذلك يمكننا القول أن السلوك المدفوع يتميز بمجموعة من الخصائص نذكر أهمها :

4-12-1- الغرضية :

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

4-12-2- النشاط :

يقوم الكائن الحي ببذل نشاطا ذاتيا و تلقائيا 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 .

4-12-3- الإستمرار :

إن نشاط الكائن الحي يبقى مستمرا بوجه عام حتى يتخلص من حالة التوتر التي أوجدها الدافع و يرجع إلى حالة التوازن .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4-12-4- التنوع :

يعمل الكائن الحي على تنوع سلوكه و تغيير أساليب نشاطه إذا لم يتمكن من إشباع الدافع بطريقة مباشرة .

4-12-5- التحسن :

من خلال المحاولات المختلفة التي يقوم بها الكائن الحي لإشباع دوافعه يتحسن سلوكه مما ينتج عنه سهولة في تحقيق أهدافه في المحاولات القادمة (عبد المجيد سيد أحمد منصور وأخرون ، 2005)

4-12-6- التكيف الكلي :

يتطلب إشباع الدافع من الإنسان تكيفا كليا عاما ، و ليس في صورة تحريك جزء صغير من جسمه ، و يختلف مقدار التكيف الكلي بإختلاف أهمية الدوافع و حيويتها ، فكلما زادت قوة الدافع كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي (عبد المجيد سيد أحمد منصور و أخرون ، 2005 ص 166) .

4-12-7- توقف السلوك :

يتوقف سلوك الكائن الحي عندما يتمكن من تحقيق الهدف الذي يسعى إليه و هو إشباع الدافع (رجاء محمود أبو علام ، 1986) .

4-13-علاقة الدافعية بالسلوك :

1- السلوكات القائمة على العلاقة مثير إستجابة تعتبر نقطة إنطلاق بالنسبة لردود الأفعال ، إذ تعتبر الإستثارة كشرط أساسي للإستجابة و ينتج عن هذا بالضرورة السلوك الدافعي ، فقد أكد الباحثين في علم النفس المعاصر العلاقة الوطيدة بين الدافعية و السلوك من منطلق أن الدافعية هي منظومة من السلوكات التي تترجم ردود أفعال الفرد مدفوعة في حالة بلوغ المثيرات العتبة اللازمة لردود الأفعال .

2- قد أكدت البحوث في علم النفس التجريبي و التي درست العلاقة بين الدافعية و السلوك من حيث حاجات الفرد من منطلق الأثر الذي تخلقه الحاجات على ردود أفعاله الفزيولوجية ، فالدافعية تتجلى في مجموعة ردود الأفعال الفزيولوجية التي يترجمها الفرد في ردود أفعاله السلوكية المختلفة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- تتجلى علاقة الدافعية بالسلوك من خلال الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وبلوغها ، و هذه الأخيرة ما هي إلا محفزات تزود سلوك الفرد بنزعة دافعية قائمة على مبدأ (إقدام – إقدام) من خلال تجلي أثار إيجابية لتلك الأهداف على نفسية الفرد ، و لذا فالأثر يلعب دورا فعالا في إستثارة دافعية الفرد للسلوك و الإقدام على أفعال دون غيرها .(Richard Meili, 1963) .

14-4- صفات أصحاب الدافع القوي للإنجاز :

يتميز ذوي الإنجاز العالي بخصائص تختلف تماما عن ذوي الإنجاز المنخفض و هذه الخصائص هي :

- إن أصحاب دافع الإنجاز العالي يضعون نصب أعينهم أعمال ذات مخاطرة متوسطة يستطيعون من خلالها أن يثبتوا كفاءتهم و قدراتهم و أن يعملوا خبراتهم بالشكل الذي يستطيعون أن يحققوا به أهدافهم .

- يميل ذوي دافع الإنجاز العالي إلى إختيار تلك الأعمال التي تعطيهم أكبر قدر ممكن من المعلومات عن مدى إنجازهم و مدى تحقيقهم لهذه الأهداف .

- يميل ذوي دافع الإنجاز العالي إلى إختيار تلك الأعمال التي توفر لهم الشعور بالتقدير من جراء إتمام العمل بنجاح .

- فور قيام ذوي دافع الإنجاز العالي بإختيار العمل و تحديد أهدافه يصبح هذا العمل مسيطرا على مشاعر و حواس و كيان و وجدان الفرد بالقدر الذي لا يمكن أن نرى فرد يترك العمل في المنتصف بل أنه لا يتركه إلا بعد أن ينتهي منه تماما ، حتى لو أن هناك مشاكل نشأت من جراء التنفيذ ، فإنها تصبح مسيطرة على العمل و مشاكله (أحمد ماهر ، 1999 ، ص 146) .

- يميل الأشخاص ذو الدافعية العالية إلى العمل طويلا لحل المشكلات الصعبة و يفضلون العمل مع الأشخاص المثابرين ، كما أن ذوي الدافعية المرتفعة يحصلون على درجات أعلى في المدرسة و يستجبون للفشل بطريقة تختلف عن الأشخاص منخفضي الإنجاز حيث يزيدهم الفشل إصرارا و مثابرة على النجاح ، في حين ينسحب منخفضوا الإنجاز عن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموقف لأنهم لا يثقون في قدراتهم (يوسف محمد عبد الله و سبيكة يوسف الخليفي، 2001 ، ص 18- 19) .

- سعداء و متحمسين في المواقف التعليمية .
- الإنتباه الشديد للمعلم و للمهمات الدراسية .
- العمل بإستقلالية دون الحاجة للتذكير من أحد .
- الإنخراط بالنشاطات الصيفية بشكل طوعي .
- إختيارهم للمهمات التي تتصف بالتحدي .
- يكافحون من أجل تحسين أدائهم .
- يعملون بجد حتى بدون مكافآت (ثائر أحمد غباري ، 2008 ، ص 184).

4-15- نظريات الدافعية :

نظرا لأهمية الدافعية لدى الإنسان فقد عرفت إهتماما لا متناهي من طرف علماء النفس وهذا إبتداء من خمسينيات القرن الماضي و إلى اليوم و من بين هذه النظريات نذكر ما يلي :

4-15-1- النظرية المعرفية :

يرى أصحاب النظرية المعرفية أمثال **كارول دويك " Carol Dweck "** إلى أن دافعية التلاميذ للإنجاز قائمة على مدى إقتناع التلميذ بما يحققه على مستوى إنجاز الأنشطة وكذا مدى بلوغ أهدافه مثل الحصول على نتائج مرضية ، و كذا إمكانيات النجاح أو التفوق الدراسي .

و لذا فهذه النظرية تجعل من الرضا على الإنجاز ، و الأهداف الدراسية و إمكانيات النجاح هي من أهم العوامل التي تساهم في إستثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ ، و هي من العوامل التي قد ترفع من مستوى الدافعية أو تخفض من مستواها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4-15-2- نظرية سكينر :

لقد فسر الدافعية على أساس المنعكس الشرطي إنطلاقا من التجارب التي قام بها على الحيوان .

و يرى سكينر " **skinner** " بأن الأفراد يولدون صفحة بيضاء ، و تجارب الحياة والأحداث التي تقع في محيط الفرد و التي يسجلها الفرد في ذاكرته شيئا فشيئا و تتحول إلى مثيرات تؤدي به إلى القيام بسلوكات على نحو معين .

و لذا فمن منظور هذه النظرية دافعية التعلم و الإنجاز لدى التلميذ تستثار و ترتفع بواسطة المحفزات و المكافآت عن طريق حثهم على مواصلة النجاح الذي يحرزونه على مستوى إنجاز الأنشطة التعليمية ، و يكون هذا التحفيز بمنح نقاط جيدة لهم ، و هدايا تشجيعية .

(Barbara . l . James e , Pope , 2000)

4-15-3- نظرية التحليل النفسي :

تعود نظرية التحليل النفسي في أصولها إلى **فرويد** " **Freud** " الذي تحدث عن اللاشعور والكبت عند تفسيره للسلوك السوي و الغير سوي ، حيث يرى أن معظم أنواع السلوك الإنساني مدفوعة بحافزين هما الجنس و العدوان ، و هو يؤكد على أهمية تفاعل هاذين الحافزين مع خبرات الطفولة المبكرة و أثرها في تحديد العديد من جوانب السلوك الإنساني .

يتبين لنا من خلال نظرية التحليل النفسي أنها تمدنا بتفسيرات لتطور السلوك الإنساني وآلياته التي تساعد المعلم على فهم المزيد من سلوك تلاميذه و تمكنه من تحقيق تواصل أكثر فاعلية معهم مما يؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل (نادر فهمي الزيود و أخرون ، 1999 ، ص 72 – 77) .

4-15-4- نظرية الحاجة للإنجاز:

ركز العالم النفسي **ماكليلاند** في دراساته المتعددة على الظروف التي تمكن الأفراد من تطوير دافع الإنجاز ، و تأثير ذلك على السلوك الإنساني . و قد طور هو و زملاؤه مقياس قوة الحاجة و من ثم درسوا العلاقة بين قوة الحاجات في مجتمعات مختلفة والظروف التي عززت و زادت من قوة الحاجات ، و نتائج الحاجات في منظمات الأعمال . و إعتمدوا في دراساتهم على الصور حيث كانوا يطلعون أفراد الدراسة على صور و يطلبون منهم كتابة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قصص عن تلك الصور . و لقد إفترضوا أن ما أدركه الفرد وأخبر عنه في القصة عكس قيم الفرد و دوافعه و إهتماماته ، و لقد توصل **ماكليلاند Mc clelland** زملاؤه إلى تحديد ثلاث أنواع من الدوافع لدى المديرين الناجحين و هي :

- الحاجة للإنجاز :

يميل الناس الذين لديهم حاجة قوية للإنجاز لأن يكونوا طموحين و لديهم رغبة شديدة لتحقيق النجاح ، و يحبون التحدي ، و يضعون لأنفسهم أهدافا طموحة و كبيرة من الممكن تحقيقها ، كما أنهم يرغبون تلقي تغذية راجعة حول مستوى أدائهم و إنجازهم .

- الحاجة للقوة :

يرى **ماكليلاند (Mc clelland)** و زملاؤه المديرين ذوي الحاجة القوية للقوة يميلون إلى الرغبة في التأثير على الأخرين و ممارسة النفوذ و الرقابة عليهم و التأثير على سلوكهم لخدمة أهداف المنظمة . ويسعى هؤلاء للوصول إلى مراكز قيادية. وهنالك وجهان للقوة : أحدهما إيجابي ويركز على الإهتمام بمساعدة الأخرين لتحقيق الأهداف ، وأما الوجه الأخر وهو سلبي فهو موجه نحو تحقيق مصلحة شخصية .

- الحاجة للإنتماء :

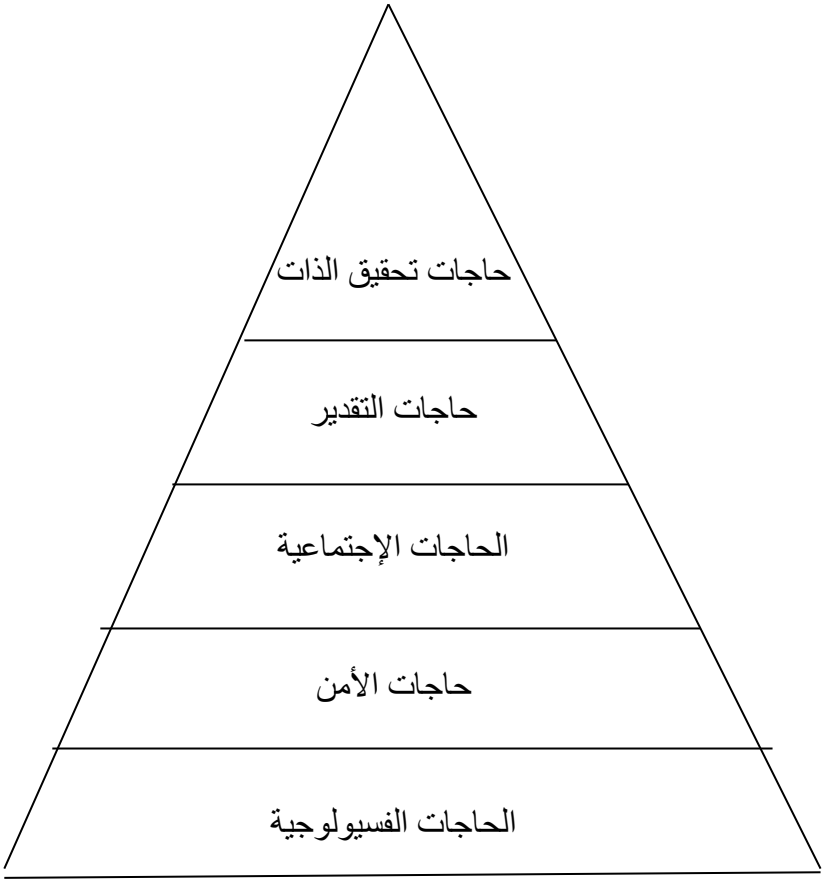
بالإضافة إلى الحاجة للإنجاز و الحاجة للقوة ، فإن لدى المدير الناجح رغبة قوية للعمل والتواجد مع الغير ، و التفاعل الإجتماعي ، و مساعدة الأخرين على النمو و التقدم ، وينتابه شعور البهجة و السرور عندما يكون محبوبا من قبل الأخرين (حسين حريم ، 1997 ، ص 114 – 115) .

4-15-5- نظرية ماسلو للحاجات : و يعرف أيضا بنموذج الحاجات المتدرجة لأبراهام ماسلو.

لقد إهتم **ماسلوMaslow** بموضوع الدافعية للإنجاز أو الأداء و ذلك في مجال العمل داخل المؤسسات الإنتاجية و ذلك من خلال دراسته أثر الأجور على الرضا الوظيفي للعمال وعلاقة ذلك بدافعية الإنجاز لدى العامل .

و على هذا يقسم ماسلو الحاجات إلى خمس أصناف متدرجة بشكل هرمي من الأسفل إلى الأعلى (Claude Levy Leboyer, 1998) كما هو موضح في الشكل التالي :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



شكل رقم (01) التدرج الهرمي طبقا لنظرية ماسلو

1- الحاجات الفسيولوجية :

تعطي هذه الحاجات المرتبة الأولى في سلم الحاجات لماسلو وتشتمل على الحاجات الأساسية للإنسان كالحاجة للطعام و الكساء و المأوى (حسين حريم ، 1997 ، ص 123) .

2- حاجات الأمن :

تشير هذه الحاجات إلى رغبة الفرد في السلامة و الأمن و الطمأنينة في تجنب القلق والإضطراب و الخوف (محمد فرحان القضاه ومحمد عوض الترتوري ، 2006 ،ص 173)

3- الحاجات الإجتماعية :

تتمثل الحاجات الإجتماعية في رغبة الفرد في وجوده بين الأخرين من أصدقاء و رغبته في إقامة علاقات يحيطها التعزيز و الود و محاولة كسب لمزيد من المكانة الإجتماعية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من خلال المركز أو النفوذ داخل الجماعة التي ينتمي إليها (محمد صالح الحناوي و محمد سعيد سلطان ، 1997، ص 217) .

4- حاجات التقدير :

يتم التركيز في هذه الحاجات على رغبة الفرد في أن يحتل مكانة إجتماعية مرموقة وتحقيق إحترام الأخرين له و يرفع من ثقته بنفسه و قوته و كفاءته ، بالإضافة إلى أن إشباع حاجات تقدير يمكن أن تتحقق من خلال الترقيات و الألقاب البراقة (محمد صالح الحناوي و محمد سعيد سلطان ، 1997) .

5- حاجات تحقيق الذات :

تمثل هذه الحاجات أعلى مراحل الإشباع عند ماسلو بحيث تعبر عن حاجة الفرد على إستغلال قدراته و كفاءاته للوصول إلى ما يصبوا إليه (حسين حريم ، 1997) .

و حسب ماسلو كل حاجة من هذه الحاجات تستثار بشكل دافعي إلى غاية تحقيقها الرضا لدى الفرد و تمنح دورها الدافعي للحاجة الموالية لها إلى غاية بلوغ قمة الهرم . (Claude levy Leboyer, 1998) .

4-15-6- نظرية ماكليلاند :

يعرف ماكليلاند الدافع في إطار نظريات الإستثارة الوجدانية بأنه حالة إنفعالية قوية تتميز بوجود إستجابة هدف متوقع ، و تقوم على أساس إرتباط بعض الهاديات السابقة بالسرور أو الضيق ، و لهذا فإن توقع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي ، هو السؤول عن حدوث السلوك المدفوع .

أي أن هذه النظرية تفترض أن الدافع ما هو إلا رابطة إنفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لإستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة ، و ذلك على أساس خبراتنا السابقة . فإما أن نتوقع بناء خبراتنا السابقة أن في التعامل مع الهدف ما يحقق السرور لنا ، فيتولد لدينا سلوك الإقتراب ، أو نتوقع شعورا بالضيق (ثائر أحمد غباري ، 2008 ، ص 69) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

16-4- مشكلات وطرق قياس الدوافع :

يعتبر قياس الدوافع من أشق الأعمال التي تواجه السيكولوجي و تنبثق الصعوبات من تعقد وتشابك الدوافع الإنسانية و لا بد لنا عند قياس الدوافع من أخذ النقاط التالية في الإعتبار :

- يجب أن يكون القياس غير مباشر أي لا بد من إستنتاجه عن طريق ملاحظة و قياس السلوك المدفوع و ذلك نظرا لإحتمال وجود أنواع شتى من القمع و الكف داخلية وخارجية للتعبير المباشر عن الدوافع .

- هناك العديد من المظاهر السلوكية المختلفة للدوافع المثارة .

- الدوافع المثارة لا تحدث مجزأة أو متفرقة بل تتزامن دائما في إتساق مع بعضها البعض ولذلك فقد يصعب معرفة أي الدوافع هو الذي نقيسه .

- قياس الدوافع لذاته قد يؤدي إلى تغيير في حالة الدافع أثناء قياسه فمثلا عند محاولة قياس شدة الجوع لدى الشخص بملاحظة المجهود الذي يبذله للوصول إلى الطعام يصبح من الضروري وضع العراقيل في طريقه مما يؤثر على الدافع لأن مجرد وضع العراقيل قد يجعله ينظر إلى الطعام على أنه أكثر جاذبية و هذا يدخل تغيرات على شدة الجوع (سيد محمد خير الله و ممدوح عبد المنعم الكناني ، 1983 ، ص 203- 204) .

ومنه فإن من بين أهم الطرق المستعملة لقياس الدوافع ما يلي :

- طريقة التفضيل :

نقوم في هذه الطريقة بمقارنة دافع بدافع أخر مثلا نأخذ طفل صغير جوعان و نعطيه الخيار بين الطعام و بين الذهاب إلى اللعب و نتيجة لإختياره يتبين أي الدافعين أقوى .

- طريقة العقاب :

و في هذه الطريقة نقوم بوضع حاجزا مؤلما في طريق الوصول إلى الهدف ثم نعمل على تسجيل عدد المرات التي يتغلب فيها الكائن الحي على ذلك الحاجز ليصل إلى الهدف .

- طريقة المقاومة :

تشبه هذه الطريقة طريقة العقاب إلا أنه الإختلاف الموجود بينهما هو أنه في طريقة المقاومة القياس يقوم على مقدار الصعوبة التي يتحملها الكائن الحي للوصول إلى الهدف .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يمكن أن نقوم بقياس شدة الدافع من خلال سهولة التعلم و التحصيل و من خلال العمل البدني و المجهود العضلي اللذان يعتبران مقياسا لشدة الدافع (سيد محمد خير الله و ممدوح عبد المنعم الكناني ، 1983).

- السلوك الواضح :

و فيها نقوم بالإستماع إلى أحاديث الأفراد بدلا من سؤالهم مباشرة عن دوافعهم و نستنتج منها شدة الدوافع .

- الطريقة الإسقاطية :

تتضمن هذه الطريقة أن يطلب من الشخص أن يقوم بإظهار رد الفعل تجاه بعض المتغيرات المبهمة ، و يفترض في هذه الطريقة أنه ليس من المهم أن تكون دوافعه على مستوى شعوري أو لا شعوري ، كما أن أحد المسلمات المتعلقة بالطريقة الإسقاطية هي أن الفرد يظل غير واع بما تكشف عنه إستجاباته (سيد محمد خير الله و ممدوح عبد المنعم الكناني ، 1983 ، ص 204 – 205) .

4-17- طرق زيادة دافع الإنجاز :

قامت العديد من الدراسات في السنوات الأخيرة حول برامج تدريب تربوية كان الغرض منها زيادة أو تنمية دافع الإنجاز لدى الأفراد في عدة مجالات سواء في مجال العمل أو مجالات الدراسة و من أمثلة ذلك ما قام به ماكليلاند و الشلولر و زملاؤه (رجا محمود أبو علام ، 1986) حيث صمم ماكليلاند برنامجا يتضمن أربعة محاور أساسية تساهم في زيادة دافع الإنجاز و هي كما يلي :

4-17-1- التعريف بدافعية الإنجاز :

إن دافعية الإنجاز هي نظام شبكي من التفكير و المشاعر و السلوك المرتبط بالسعي نحو الإمتياز . و بذلك فإن ماكليلاند (Mcclelland) يبدأ برنامجه بتكوين ذلك النظام الشبكي ويستهله بتدريب المشاركين على التعرف على مفهوم دافعية الإنجاز و تدريبهم على التفكير في إطار المفاهيم الإنجازية ، حيث يطلب القائم على التدريب من المشاركين أن يكتبوا قصصا على بطاقات إختبار تفهم الموضوع ، ثم يقومون بتصحيحها في ضوء المفاهيم الإنجازية مما يساعد على معايشة الأفكار الإنجازية و إكتساب لغة جديدة هي لغة الإنجاز

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهنا يبدأ المشاركون أولا في التعرف على خصائص الشخص المنجز حيث يقدم لهم المسؤول على البرنامج تعريفا يتضمن الخصائص التالية :

- التنافس مع الذات - التنافس مع الأخرين - الإستغراق في عمل طويل - الإنجاز الفردي المتميز .

و يصبغ ماكليلاند (Mcclelland) المدخل الخاص بالتفكير الإنجازي كالأتي (بقد ما يستطيع المشارك أن يستوعب بدقة و وضوح مفاهيم النظام الشبكي الإنجازي ، بقد ما ينمو و يقوى الدافع الإنجازي لديه) و غاية التدريب على كل من التفكير الإنجازي و السلوك الإنجازي والربط بينهما هي نقل المشارك لهما و تطبيقهما في حياته و هو ما يعني إنتقال أثر التدريب .

4-17-2- دراسة الذات :

يدور هذا المحور حول القيام بمحاولة إكتساب المشارك دافعية الإنجاز التي تتمثل في محاولة إحداث تغيير أو تعديل على المستويين الفكري و السلوكي لدى الفرد لذلك فلا بد من إتاحة الفرصة له في البرنامج لكي يتبصر بالحقائق الخاصة بحياته و بعمله بقيمه وأهدافه و كيف تتأثر بتنمية دافعية الإنجاز من جوانبه الإيجابية و السلبية . و ثمة مدخلات في برنامج التدريب تساعد على تحقيق هذا الهدف منه مدى إستجابة دافعية الإنجاز المرتفعة لمطالب الحياة اليومية و المهنية ، و ذلك بعرض خصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة في علاقتها بالنجاح الوظيفي و الحياتي بصفة عامة بحيث يدرك المشارك العلاقة بين دافعية الإنجاز ومطالب الحياة و إلى مدى تقابل تنمية دافعية الإنجاز لديه لمتطلبات حياته و واقعه على نحو واضح أن عمله و حياته تتطلب هذه التنمية . كما أن هناك وسائل تستخدم لتعين على تعرف المشارك على نفسه من خلال الألعاب التي يشارك فيها ، و تتيح المنافسة التي تعقب ذلك الفرصة للمشارك لكي يدرك الإتفاق أو الإختلاف بين شبكة الإرتباطات الأساسية في الشخصية و هو مفهوم الذات ، وبين شبكة الإرتباطات الجديدة و هي دافعية الإنجاز .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4-17-3- تحديد الهدف :

يدور هذا المحور حول المتغيرات الخاصة ببناء البرنامج التي تساعد على رفع فعاليته وكفاءته و تجيب تلك المتغيرات على تساؤلات عدة منها : لماذا يبقي هؤلاء المشاركين هذا البرنامج ؟ و ما يتوقعون منه ؟

فالمدخل الحالي يعد بمثابة التدريب على الشبكة الإنجازية في حياة المشاركين اليومية . وقد وضع ماكليلاند (Mcclelland) بعض الإجراءات لتحقيق إثارة المشاركين و إهتمامهم بالحضور للبرنامج و هي تبدأ بالدعاية له و التعريف به و ذكر الهدف منه ، و لنجاح هذا البرنامج لابد من إختيار المكان الذي تعقد فيه الجلسات بحيث يكون خارج المدرسة تتوفر فيه الراحة و الهدوء ، مما يعطي المشاركين شعورا بأنهم موضع الإهتمام و كذلك تعريف المشاركين بالأفراد التي سبق و قدم لهم البرنامج و مدى ما حققوه من تغيير . و يتم وضع الخطط الإنجازية فرديا ثم تناقش في مجموعة تتكون من 4 إلى 5 أفراد من أجل الوصول إلى خطة كاملة .

4-17-4- التدعيم و المساندة :

يرى ماكليلاند (Mcclelland) أن التفاعل بين الأفراد له دور حاسم في بناء أي موقف يهدف إلى تعديل السلوك ، حيث يوضح أن الخبرة الإنفعالية لا تنفصل عن الخبرة المعرفية وخاصة و أن الدافع يعرف بأنه الصيغة الإنفعالية للشبكة المرتبطة به و من هنا يؤكد ماكليلاند(Mclelland) على أن التفاعل المتبادل بين المشاركين أنفسهم و بين المدرب يعد أمرا لا يمكن إغفال أثره في التدريب و قد أشار أيضا إلى أن الهدف هو إحداث تغيير يتطلب بالطبع أن يتحلى الفرد عما إعتاده من أساليب قائمة من التفكير و السلوك لأن ذلك يثير لديه قلقا معوقا يعطل التغيير (حسين أبو رياش و أخرون ، 2006 ، ص 195- 199) .

بالإضافة إلى البرامج التي وضعها ماكليلاند من أجل تنمية أو زيادة دافع الإنجاز نجد كذلك الشلولر ساهم هو الأخر في وضع أسس في بناء برامج تنمية دافعية الإنجاز بحيث لخصها في ست خطوات و هي :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تركيز الإنتباه على مايحدث في محيط الشخص في المكان و الزمان .
- تقديم أفكار و أعمال و مشاعر جديدة تتميز بالكثرة و تكامل الخبرة .
- مساعدة الفرد على أن يستفيد من خبرته و ذلك بمحاولة إدراك مضمون خبراته .
- الربط بين خبرة الشخص و قيمه و أهدافه و سلوكه و علاقاته مع الأخرين .
- المساعدة على إستقرار الفكرة الجديدة عن طريق ممارسة مشاعر و أحاسيس و أعمال ترتبط بهذه الفكرة .
- إستيعاب هذه التغيرات .(رجاء محمود أبو علام ، 1986 ، ص 213- 214) .

خلاصة :

لقد تناولنا في هذا الفصل موضوع الدافعية للإنجاز فعرفنا ماهية الدافعية للإنجاز من خلال إستعراضنا أهم التعاريف المتعلقة بها و عرفنا كذلك خصائصها و مكوناتها وظائفها مع التطرق إلى العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز و توضيح مهارات إستثارة دافعية الإنجاز و إستعراض مختلف النظريات المتعلقة بها ، كما حددنا بعض المفاهيم المرتبطة بدافعية الإنجاز و تعرفنا على أهميتها وعلى أنواع الدوافع و خصائص السلوك المدفوع و العلاقة الموجودة بين الدافعية و السلوك و كذلك تطرقنا إلى طرق قياس الدوافع و أهم تصنيفاتها ثم تعرفنا على صفات ذوي دافع الإنجاز القوي و أهم طرق زيادة دافع الإنجاز و مشكلات قياس الدوافع ثم خلاصة للفصل .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـفـصـل الـخـامـس :

مـستـوى الـطـمـوح

تـمهيد

5-1- تعريف مستوى الطموح

5-2-التطور التاريخي لدراسة مستوى الطموح

5-3- طبيعة مستوى الطموح

5-4- مظاهر مستوى الطموح

5-5- مستويات الطموح

5-6- نمو مستوى الطموح

5-7- من هو الشخص الطموح

5-8- خصائص المتعلم ذو الشخصية الطموحة

5-9- العوامل التي تؤثر في تحديد مستوى الطموح

5-10- نظريات تفسير مستوى الطموح

5-11- قياس مستوى الطموح

5-12- علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى الطموح

خلاصة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تـــمـهـيد:

إن مستوى الطموح هو ذلك الهدف الذي يسعى كل فرد في المجتمع إلى الوصول إليه ، فهو بذلك يعتبر بمثابة الباعث و الحافز الذي يدفع الأفراد بصفة عامة و التلاميذ بصفة خاصة للقيام بسلوكات معينة من أجل الوصول إلى أهدافهم في الحياة، و القيام بإنجازاتهم رغبة منهم في تحقيق النجاح و التفوق و المكانة الإجتماعية المرموقة . و نظرا للأهمية البالغة التي يحظى بها مفهوم مستوى الطموح عند العديد من الباحثين و العلماء و الكثير من الدراسات ، سوف نتطرق في هذا الفصل إلى تعريف مستوى الطموح من خلال مختلف وجهات النظر مع التطرق إلى التطور التاريخي لدراسة مستوى الطموح و كذلك طبيعته ومستوياته ، ثم نتطرق إلى نمو مستوى الطموح و نبين كذلك من هو الشخص الطموح ، وكذلك خصائص المتعلم ذو الشخصية الطموحة مع ذكر العوامل التي تؤثر في تحديد مستوى الطموح ، ثم نسلط الضوء على نظريات تفسير مستوى الطموح ، و نتطرق إلى طرق قياس مستوى الطموح ،و العلاقة بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح، و نختم هذا الفصل بخلاصة عامة له .

5- مستوى الطموح :

5-1- تعريف مستوى الطموح :

يعرف مستوى الطموح "على أنه المستوى الذي يضع فيه الفرد أهداف معينة".(فرج عبد القادر طه ، 1989، ص89)

و يعرفه **" هوبي " hoppe"** على أنه " أهداف الشخص و غاياته ، أو ما ينتظرمنه القيام به في مهمة معينة "(Robaye francin , 1956 , p 1)

و في تعليق " كاميليا عبد الفتاح " على أن هذا التعريف تذكر أن هوبي خلط بين الطموح ومستوى الطموح ، كما أنه تعرض لمستوى الطموح على المستوى الشعوري فحسب ، أي أساس الأهداف الواضحة للشخص و محاولة تحقيقها ، و أغفل الدوافع و الحاجات اللاشعورية التي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة تكون مؤثرة في سلوكه .(كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص 10) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يعرفه " **فرانك "frank** على أنه " مستوى الإجادة المقبل في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب " (كاميليا عبد الفتاح ، 1984، ص 11)

يتضح من خلال هذا التعريف أن فرانك قصر مستوى طموح الفرد على الخبرات التي سبق أن مر بها ، و بذلك فإن هذا التعريف يتجاهل المواقف التي لم يمر بها الشحص من قبل.

أما " **كيرت ليفن** " فيعرف مستوى الطموح على أنه الأهداف التي يتوقع من الفرد تحقيقها عند قيامه بالسلوك " (حسن عمر منسي ، 2001 ، ص 29) .

أما حسب " **كاميليا عبد الفتاح** " (1984) فتعرف مستوى الطموح على أنه " سمة ثابتة ثباتا نسبيا ، تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق و التكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي و يتحدد حسب خبرات النجاح و الفشل التي مر بها " (كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص 78) .

و يلاحظ أن النظرة لمستوى الطموح على أنه سمة تتطلب أن يكون هذا المستوى ثابتا ثباتا نسبيا ، و هذا خلاف الواقع ، فقد يختلف مستوى طموح الفرد من مجال إلى أخر إختلافا كبيرا جدا ، و على ذلك فكان من الأفضل إستخدام مفهوم دافع بدلا من مفهوم سمة ، إلى أن هذا التعريف يمتاز بالتأكيد على محددات مستوى الطموح مثل الفروق الفردية ، و الإطار المرجعي ، و خبرات النجاح و الفشل ، فهذه العوامل و غيرها تؤثر في مستوى طموح الفرد.

و يعرفه أيضا " **paul henry** " على أنه " قدرة مبدعة تعمل على تغيير المجتمع ، و بمفهوم أخر يعتبر الطموح عاملا جوهريا و أساسيا لإحداث التغير "

(Antigone mouchtouris , 1994 , p 11)

بينما يعرفه " **أحمد عزت راجح** " (1968) على أنه المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه ، أو يشعر أنه قادر على بلوغه و هو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة و إنجاز أعماله اليومية ". (كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص 11) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ على هذا التعريف أنه يساوي بين ما يرغب الفرد في بلوغه ، و بين ما يشعر أنه قادر على بلوغه ، و هذا يخالف الواقع إذ أن الفرد قد يرغب في بلوغ مستوى معين رغم شعوره بأن إمكاناته و قدراته لا تؤهله لتحقيق هذا المستوى .

5-2- التطور التاريخي لدراسة مستوى الطموح :

سارت بحوث مستوى الطموح متأثرة بالجوانب الأكثر بروزا و شيوعا في هذا الموضوع ، ونعرض فيما يلي أهم هذه البحوث تبعا لتطور هذه الإهتمامات .

أ) دراسات عن أثر النجاح و الفشل في مستوى الطموح :

لقد كانت البداية لدراسة هذا الموضوع من التجارب التي أجراها هوبي hoppie على علاقة النجاح و الفشل بمستوى الطموح ، و يعتبر هوبي أول من درس مستوى الطموح دراسة معملية منظمة عن طريق دراسته لأهداف الأفراد في مواقف بسيطة و ذلك بإعطائهم عدادا كبيرا متنوعا من الأعمال يؤدونها بطريقة حرة نسبيا . و كان يسمح بتدخل بعض خبرات النجاح و الفشل . ثم درس تغير مستوى طموحهم بعد كل محاولة فيها بقصد التعرف على هذا المستوى و مدى تغيره تبعا لهذه الخبرات . و أهم ما توصل إليه هوبي أن أداءا معينا يكون مصحوبا بالشعور بالفشل إذا وقع هذا الأداء أقل من مستوى الطموح ، و العكس بالعكس ، كما يميل مستوى الطموح إلى الإرتفاع عقب النجاح و الهبوط عقب الفشل . والشخص يعتبر ما قام به نجاحا أو فشلا لاتبعا لمقدار إجادته فقط بل بالإعتماد على مدى إقترابه من المستوى الذي كان يطمح إليه . و يشعر بالفشل إذا كتن ماحققه أدنى مما طمح إليه ، ويشعر بالنجاح إذا وصل عمله أو فاق ما كان يطمح إليه .

وتوصل هوبي أيضا إلى أن الشعور بالنجاح أو الفشل يحدد حسب خبرلت الفرد و يقعفي منطقة محدودة من من الصعوبة ، بمعنى أن الفرد لايشعر بالنجاح أو الفشل إذا كانت العملية صعبة جدا أو سهلة جدا ، و عل هذا فإن قياس هوبي الأساسي لإرتفاع مستوى الطموح هو مستوى الأداء الذي يكون الإنسان فيه قد خبر النجاح .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و منه مايمكن ان نستنتجه هو ان مستوى الطموح يتأثر بخبرات النجاح و الفشل و هذا شيء طبيعي إلا أن هذا التأثير يتوقف على طبيعة الفرد نفسه في التعامل مع الخبرات التي يمر بها في حياته بشكل مناسب سواء كانت خبرات نجاح يستفيد منها وتكون بمثابة الدافع لرفع مستوى الطموح أو خبرات فشل يتعلم منها كيف يصحح أخطائه بطريقة تعود عليه بالنجاح .

وقد وجد هوبي إختلافات كبيرة بين الأفراد مما دفعه إلى أن يؤكد قيمة هذه الطريقة في قياس الشخصية ، كما أنه من الممكن الكشف عن الفروق الفردية عن طريق مستوى الطموح . وقد أيد ذلك بفكرة " مستوى الأنا " الذي يشمل أهداف الفرد جميعا و يتحكم في أية مهمة يحاول الفرد أن يقوم بها . كما قال هوبي أيضا أن هناك علاقة وثيقة بين مستوى الطموح و درجة وعي الفرد كإنسان إجتماعي .(كاميليا إبراهيم عبد الفتاح ، 1984، ص 25-26) .

يتضح لنا من خلال ما سبق أن هوبي لم يتعرض لمستوى الطموح من حيث علاقته بالدوافع اللاشعورية التي تؤثر على إدراك الإنسان لأهدافه دون أن يستطيع تحديدها . و لما كانت دراسة هوبي من الدراسات الأولى في مجال مستوى الطموح فإنها أغفلت شيئين هامين : الأول معالجة النتائج معالجة إحصائية و الثاني دراسة أثر تعليمات الإختنارات المختلفة في تغيير مستوى الطموح .

و قد إستخدم هوسمان haussman طريقة هوبي الكيفية في دراسة بعض سمات الشخصية عند محاولته الربط بين نتائج الإختبارات و بين بعض سمات الشخصية كالمثابرة أو عدم الإستقرار إلا أنه غير التعليمات و الواجبات المعطاة للأفراد . بعد ذلك تقدمت دراسة مستوى الطموح على يد فرانك frank الذي كان أول من أدخل الطريقة الكمية في تقدير مستوى الطموح فجاءت نتائجه أكثر موضوعية و دقة ، بحيث إعتمدت طريقة قياس مستوى الطموح لدى فرانك على التجارب المعملية فكان يعطي المفحوص واجبا يتضمن تكرارأعمال بسيطة مثل طبع كلمات مقننة من حيث الصعوبة بإستخدام ألية للطباعة ، بحيث تقدر صلاحية كل محاولة بعدد الثواني التي تستغرقها . و كان يعرف الشخص بعدد الثواني التي إستغرقها في طبع الكلمة ، و يطلب إليه بعد ذلك أن يعين عدد الثواني التي ينوي الإنتهاء بعدها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من محاولته التالية ، و بعد كل محاولة كان يخبر المفحوص بالزمن الذي إستغرقه فعلا في أدائه السابق ثم يسأل عن الزمن الذي يقدره لنفسه في أداء هذا العمل مرة أخرى و كذا تتكرر العملية عدة مرات .

وقد إستخدم فرانك درجتين أساسيتين لتقدير مستوى الطموح و هما : درجة إختلاف الهدف ونسبة النموذجية للفشل و النجاح

أما درجة إختلاف الهدف فهي الإختلاف بين الأداء السابق و الهدف التالي ، و يكون إيجابيا إذا كان الهدف أعلى من الأداء السابق و سلبيا إذا كان الهدف أقل من الأداء السابق . ومتوسط إختلاف الهدف للفرد يقوم على أساس المتوسط الحسابي لدرجة الإختلاف للمحاولات التالية .

كما إستخدم نسبة الأرجاع النموذجية للفشل و النجاح ، أي لإستجابة مستوى الطموح لتغيرات مستوى الأداء ، و هذه تقوم على ملاحظة هوبي التي ترى أن الهدف يتجه إلى الإرتفاع بعد النجاح و الإنخفاض بعد الفشل .

و على هذا فإن الإستجابة تكون بالعدد الكلي للمرات التي يتبع فيها مستوى الطموح الأداء السابق مباشرة في إتجاه الإرتفاع أو الإنخفاض بالإضافة إلى عدد المرات التي لا يتغير فيها مستوى الطموح حيث يكون مستوى الأداء ثابتا ، من مجموع العدد الكلي للإستجابات الي تمت . وقد وجد فرانك أيضا من تجاربه أن أي تحول في إرتفاع مستوى أداء عمل معين يسبب تحولا في إرتفاع مستوى الطموح في عمل أخر تحت شروط معينة ، كما أن العلاقة بين مستوى الطموح و بين الأداء تختلف بين الأفراد بحيث تمثل سمة شخصية عامة(كاميليا إبراهيم عبد الفتاح ، 1984، ص26-27-28) .

مما سبق يتضح لنا أن فرانك قد إتفق مع هوبي من حيث الفرق بين مستوى الطموح ومستوى الإجادة على ثلاثة عوامل :

1- الرغبة في وضع مستوى الطموح على أقرب ما يمكن من مستوى الإجادة .

2- الرغبة في رفع مستوى الطموح عن مستوى الإجادة .

3- الرغبة في تجنب الفشل الذي يشعر به المرء إذا كان مستوى إجادته أدنى من المستوى الذي طمح إليه .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب) دراسات نمو مستوى الطموح لدى الأطفال :

أوضحت دراسات فاجانس و روزنفيلد أن مستوى الطموح ينمو لدى الأطفال حسب مستويات النمو المختلفة . فدراسة فاجانس بينت أن تحقيق الهدف لدى الرضيع له معنى سيكولوجي أكثر منه بالنسبة للطفل الأكبر ، و بين روزنفيلد أن خبرات النجاح و الفشل تؤثر على عملية التحصيل ، و أن هذه الخبرات تعتمد على مستويات النمو .

وقد درست فيلزfales مجموعات من الأطفال في أعمار مختلفة لمعرفة نمو مستوى الطموح و بينت أن التشجيع و الثناء و تدريب الطفل على الإستقلال كلها تساعد في نمو مستوى الطموح .

و درس أندرسون Anderson أثر الخبرة السابقة ، فإختبر مستوى الطموح في ثلاث مجموعات من الأطفال في أعمار مختلفة و تبين له أن سلوك مستوى الطموح لدى الأطفال في كل سن يتبع خطوات النمو المختلفة (كاميليا عبد الفتاح،1990، ص27).

ج) دراسات في المجال الإكلينيكي لمستوى الطموح :

أول دراسة إكلينيكية في مجال مستوى الطموح قام بها سيرز sears على عدد من الأطفال لمعرفة العلاقة بين درجات مستوى الطموح و الثقة العامة بالنفس . و تبين من التجربة أن المجموعة التي أظهرت إختلافات هدف إيجابية منخفضة كانت مجموعة واقعية لديها ثقة كبيرة في النفس ، ناجحة ، و مرتاحة في تحصيلها ، كما أجرى روتر Rotter دراسة على نزلاء سجن قسمهم إلى ثلاث مجموعات :

1- مجموعة سوية أهدافها إرتبطت بتجارب التحصيل .

2- مجموعة متهورة تميز سلوكها بنقص في الثقة بالنفس و خوف كبير من الفشل و الحماية ضد الفشل بوضع أهداف منخفضة في السلوك الفعلي .

3- مجموعة متوترة متصارعة تتصف بعدم القدرة على الوصول إلى قرار في المواقف المحيرة .

هذه المجموعات الثلاثة تميزت عن بعضها البعض في نماذج درجة مستوى الطموح .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما عن بداية التجريب في مستوى الطموح في مصر فقد قامت دراستان في وقت واحد بكلية الأداب بجامعة عين الشمس . إحداهما قام بها الزيادي (1961) " دراسة تجريبية على الفروق الجنسية في مستوى الطموح " و إعتمد فيها على قياس مستوى الطموح بواسطة التجارب المعملية ، و أهم التنائج التي التي توصلت إليها هذه الدراسة مايلي :

1- البنين أكثر إتفاقا و ثباتا في تقديرهم لمستوى الطموح من البنات .

2- مستوى طموح البنين أعلى من مستوى طموح البنات بالنسبة للإختبارات الثلاثة مجتمعة بالنسبة لكل إختبار على حدة .

3- البنين أكثر إتفاقا و ثباتا من البنات في حكمهم على أدائهم السابق .

4- تحقير البنين لعملهم أقل تحقير البنات لعملهن بالنسبة للإختبارات الثلاثة مجتمعة وبالنسبة لكل إختبار على حدة .

و الدراسة الأخرى قامت بها الدكتورة كاميليا إبراهيم عبد الفتاح في مجال مستوى الطموح بعنوان " دراسة تجريبية للإتزان الإنفعالي و علاقته بمستوى الطموح ".(كاميليا إبراهيم عبد الفتاح،1984، ص 31-32-41)

3-5- طبيعة مستوى الطموح :

هناك ثلاث إعتبارات أساسية يمكن تصور طبيعة مستوى الطموح في ضوئها و هي :

1- مستوى الطموح بإعتباره إستعدادا نفسيا :

و المقصود بالإستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح ، أن بعض الأفراد عندهم الميل إلى تحديد أهدافهم في الحياة و تقديرها تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض ، والمعروف أن لكل فرد تكوينه البيولوجي الخاص ، و هو في نفسه لا يعيش منعزلا عن التفاعلات الإجتماعية في البيئة التي يعيش فيها ، و من ثم يمكن القول بأن مستوى الطموح لدى كل فرد يتأثر بالعوامل التكوينية و عوامل التدريب و التربية و التنشئة المختلفة .

2- مستوى الطموح بإعتباره وصفا لإطار تقدير و تقويم المواقف :

و يتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين :

الأول : التجارب الشخصية من نجاح و فشل التي يمر بها الفرد و التي تعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف و الأهداف .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثاني : أثر الظروف و القيم و التقاليد و العادات و إنجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح .

و من ثمة ينظر الفرد إلى المواقف و الأهداف و يقدرها و يقيمها من خلال هذا الإطار الحضاري العام و التجربة الشخصية الخاصة .

3- مستوى الطموح بإعتباره سمة :

لم يعثر في الدراسات الأجنبية خاصة دراسات " كاتل " و " جيلفورد " ما يشير إلى أن مستوى الطموح في أبعاده المختلفة يعتبر سمة فردية تتسم بها شخصية الفرد و تطبع سلوكه في أغلب مواقف حياته . (كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص 12-13).

5-4- مظاهر مستوى الطموح :

تتمثل مظاهر مستوى الطموح فيما يلي :

1- المظهر المعرفي :

ويتضمن ما يدركه الشخص و ما يعتقد في صحته و ما يراه صوابا و ما يراه خطأ ، كما يتضمن مفهوم الذات و فكرة الفرد عن ذاته .

2- المظهر الوجداني :

و يتضمن مشاعر الشخص و إرتياحه و سروره نتيجة أدائه لعمل معين و ما يصيبه من مضايقة أو عدم تحقيق مستوى يحدده لنفسه .

3- المظهر النزوعي :

يتضمن جهود الفرد و أعماله و ما يبذله من سلوك لتحقيق أهدافه (مجلة الأداب و العلوم الإنسانية ، 2001 ، العدد 42 ، ص 45)

نستطيع القول مما سبق أن هذه المظاهر الثلاثة يمكن أن تحقق قدرا كبيرا من تكامل الشخصية و إتزانها ، إن كان هناك ترابط و تكامل بينها . كما يمكن أن ينشأ عن الإختلاف بين هذه المظاهر الثلاثة الإضطراب النفسي الي قد يصل إلى درجة المعصية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5-5- مستويات الطموح :

مستوى الطموح هو الهدف الذي يحاول كل إنسان أن يصل إليه في المجتمع ، و على سبيل المثال فإن بعض الأفراد يتوقون إلى الشهرة ، و البعض يتوقون إلى الثروة و البعض الأخر يتوقون إلى الحصول على وظيفة مرموقة و هكذا .

و مستوى الطموح يتأثر بصفة خاصة بفكرة الفرد عن نفسه ، كما أنه يتأثر أيضا بالمكانة الإجتماعية للفرد .

و مستوى الطموح ليس مستوى ثابتا دائما ، إذ أنه كثيرا ما يتغير تبعا لنجاح الفرد أو إخفاقه، بمعنى أنه يزداد عند النجاح و ينخفض عند الفشل ، و من أشد الأمور التي تعكر صفو العامل و تنغص عليه حياته أن يكون مستوى طموحه أكبر من إمكانياته إذ أن هذا يؤدي إلى شعورالعامل بالنقص و عدم إحترامه لذاته ، بل و كراهيتها أيضا في بعض الأحيان .

و ترتبط مشكلة مستوى الطموح إرتباطا وثيقا بالقلق الذي قد ينتاب العامل فيما يخص مكانته الإجتماعية ، إذ أن العامل إذا أخفق في الحصول على المكانة الإجتماعية التي يرضاها لنفسه فإنه قد يعاني من السخط و القنوط ، مما قد يؤدي إلى ترك العامل لوظيفته و البحث عن وظيفة أخرى . .(طارق كمال ، 2007 ، ص 172-173).

و منه فإن ما يمكن أن نستنتجه هو أن مستوى الطموح هدف يسعى كل فرد في المجتمع للوصول إليه إلا أن هذا المستوى لا يكون دائما على مستوى ثابت ، بل يتغير تبعا لنجاح أوفشل الفرد ، كما أنه يتأثر أيضا بنظرة الفرد لنفسه و بمكانته الإجتماعية .

ونجد كذلك ماكليلاند و فريدمان يميزان بين مستويين من الطموح هما مستوى الطموح المباشر ، و مستوى الطموح المستقبلي .

فالفرد من وجهة نظرهما يضع لنفسه أهدافا تتعلق بحاضره أو مستقبله القريب ، كما قد يضع أهدافا بعيدة المدى .

كما نجد كلا من هيرلوكhurlock و كرونباخcronbach يذهبان إلى القول أن الهدف إذا كان قريبا أو مباشرا كان واقعيا ، في حين إذا كان الهدف بعيدا كان عرضة للإفراط في الخيال ، لو أنه بمرور الوقت يمكن للهدف البعيد المدى أن يتحقق مع المثابرة و الإنجاز

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومعنى ذلك أن الطموح المباشر (الواقعي) إنما هو علامة على الطريق نحو تحقيق ذلك الطموح البعيد المدى.

أما هيرلوكhurlock فيفرق بين نوعين من الطموح :

- طموح إيجابي : و يتمثل في النزعة لتحقيق نجاحات مثمرة .

- طموح سلبي : و يتمثل في محاولة تجنب مزيد من الفشل . (صلاح أحمد مرحاب ، 1989 ، ص 77).

5-6- نمو مستوى الطموح :

بينت دراسات ليفين levine أن مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر فهو يظهر في رغبة الطفل تخطي الصعوبات مثل محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد و أن يمشي وحده ، ويعتبر لفين ذلك دليل على بزوغ مستوى الطموح و هو في ذلك يفرق

بين مستوى الطموح و الطموح المبدئي فيقول " إن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الإستعانة بأحد تعد مرحلة تسبق مستوى لطموح الناجح ، وهذا النمط من السلوك تسميه فيلز fales " الطموح المبدئي " فالطفل يكرر أعمالا حتى يصل إلى غايته فكأن هناك إفتراضا بنمو عمليات الطفل الفكرية لمستوى يسمح بالمعرفة و المقارنة و إختبار القيم السيكولوجية عموما و بشكل خاص تلك المسماة بالتغلب على الصعاب .

و قد إعتبرت فيلز رغبة الطفل في عمل شيئ دون مساعدة أحد خطوة لمرحلة النمو النهائي لمستوى الطموح هذا السلوك إسمه الطموح الإبتدائي فهو المرحلة التي يمكن التمييز بين مستويات التحصيل .

و يتدرب الطفل على الإستقلال حين يواجه بمشكلات متوسطة و في حدود قدرته و قد درستفبلز أطفالا من 2-3 سنوات في دارحضانة في ما يتعلق بنشاطهم في إرتداء و خلع ملابسهم ، و إعتبرت أن نسبة رفض المساعدة في هذه العملية مقياسا للطموح المبدئي وقد وجدت هذا المستوى عند سنتين .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و بعد ذلك دربت فيلز مجموعة من هؤلاء الأطفال على ذلك العمل ثم قارنت هذه المجموعة قبل التدريب و بعده بمجموعة مماثلة لم تتدرب ، فوجدت أن المجموعة التي تلقت التدريب أي المجموعة التي أصبحت أكثر مهارة في ذلك العمل قد إزدادت نسبة رفضها للمساعدة بالمقارنة بالمجموعة التي لم تتلق تدريبا . (حسن عمر منسي ، 2001 ، ص 31-32) .

من خلال ما تم التطرق إليه يمكن أن نستنتج بأنه كلما تقدم الفرد في العمر ، و كلما إزداد نضجه من خلال ما يمر به من خبرات كلما كان مستوى الطموح في إزدياد مستمر . و هذا يرتبط بما يمتلك الفرد من إمكانات و قدرات التي يستطيع من خلالها الوصول إلى أهدافه .

5-7- من هو الشخص الطموح :

- هو الشخص الذي لا يرضى بالقليل .
- هو الشخص الذي لا يعول كثيرا على الحظ .
- هو الشخص الذي يميل إلى المغامرة .
- هو الشخص الذي لا يفضل الإنتظار .
- هو الشخص الذي لا يخاف إذا لم تظهر بسرعة نتائج مجهوداته .
- هو الشخص الذي يتحمل كثيرا ليصل إلى هدفه.(طارق كمال ، 2007 ، ص 172-173)
-لايرضى بالعمل أو بمستواه الراهن بل يعمل دائما على النهوض به .
- لايعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لايمكن تغييره (مجلة الأداب العلوم و العلوم الإنسانية ، 2001، ص 453) .

هذه بإختصار أهم الخصائص التي يتميز بها الشخص الطموح .

5-8- خصائص المتعلم ذو الشخصية الطموحة :

1- المتعلم الذي يتمتع بشخصية طموحة لا تعيقه أية حواجز في السعي لتعلم خبرات جديدة ، بحيث يكون في سعي دائم للإستفادة من كل الفرص المتاحة أمامه لتلقي خبرات جديدة ، فلا يتقاعس عن الرفع من مستواه التحصيلي من خلال توفير أو الولوج في شتى مجالات المعرفة التي تمكنه من تجديد خبراته و معارفه بشكل مستمر ، و هذا ما يفضي في الأخير إلى جعل الفرد المتعلم له مقدرة على تكوين شخصية قوية طموحة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- لايكتفي المتعلم ذو الشخصية الطموحة بتحصيل الخبرات المعرفية أو المهارات العلمية أو الإتجاهات الإيجابية ، بل يكون في سعي متواصل على تحسين قدرته على إستيعاب وإستخدام ما سبق و أن إكتسبه في إكتساب مهارات جديدة في وضعيات غير مألوفة ، فليس من المهم أن يكتنز المتعلم أكبر قدر من الخبرات و المهارات العلمية ، إلا إذا تم الحكم على أنه قد دفن طموحه و لايطمح للمزيد ، بل على العكس من ذلك يجب أن يتمتع المتعلم بالرغبة والإرادة لتحصيل المزيد إنطلاقا من خبراته السابقة .

3- إن المتعلم الطموح هو الذي يكون بمقدوره أن يحول مهاراته المعرفية التي إكتسبها إلى سلوكات تكون عماد و قوام حياته . فلا يكفي أن يحفظ المتعلم في ذاكرته الأسس و المبادئ التي يتمتع بالقدرة على تطبيق هذه المبادئ و الأسس في حياته اليومية من خلال علاقته بالمواقف التي تصادفه في الحياة الإجتماعية ، سواء مهنية كانت أو أسرية أو إقتصادية...إلخ

4- المتعلم الذي يتمتع بالشخصية الطموحة هو الذي يتسلح في بنائه الشخصي بالماضي وبالحاضر و بالمستقبل ، فالحكم الذي نصدره على عامل الطموح ينبني على قدرة المتعلم على ترجمة الحاضر في ضوء خبرات الماضي و يتطلع لمستقبل مشرق في ضوء خبرات الماضي ووقائع الحاضر ، أي أن المتعلم الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الطموح هو الذي بمقدوره الإستفادة من ذاكرته من جهة ، و من ذكائه و من تشوقه للمستقبل لتحديد نجاح أوفشل مساره الدراسي ، فإذا كانت الذاكرة تمثل الماضي و الذكاء يتعلق بمعطيات الحاضر كما يتعلق بالتطلع إلى المستقبل بما يخططه الفرد من مشروعات و أعمال يعتزم تنفيذها مستقبلا .

5- المتعلم ذو الشخصية الطموحة هو الذي يضع أهداف لحياته بغرض المشاركة في إحداث تغيير أو ترك بصمة في الحياة ، فنجده يلعب دورا إيجابيا في العملية التعليمية – التعلمية – فنجده في هذه الحالة يفكر بطريقة بناءة و متحمسا لتطبيق ما فكر فيه بغرض ترك أثر فيما حوله و في من حوله من أفراد المجتمع ، و هنا يتعلق بما هو مفيد و ما هو خيرا لاغير .

6- تحديد الأهداف بشكل متجدد ، فالتلميذ الطموح حقا هو التلميذ الذي يعرف ما يريد إنجازه أو الوصول إليه ، و كيفية توظيف مهاراته المختلفة التي تمكنه من تحقيق ما يريد إنجازه ، فالتلميذ الذي يمتلك شخصية طموحة يصنع و يحدد دائما الأهداف الدراسية التي يريد تحقيقها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خلال فصل دراسي أو سنة دراسية أو حتى مرحلة دراسية بالكامل ، و عليه تقع على عاتق المدرسة ممثلة بالمعلم تعليم المتعلم كيف يحدد أهدافه بصورة واقعية و يختار الوسائل المناسبة لتنفيذ خطط تحقيق الأهداف و كيفية إنجازها مع مراعاة فروقه الفردية من الناحية العقلية (william dittol, diana G-oblinger , 2006, p133-135)

5-9- العوامل التي تؤثر في تحديد مستوى الطموح :

من بين العوامل التي تؤثر في تحديد مستوى الطموح نذكر مايلي :

1- أن توقع نجاح لاحق له تأثير طيب في مستوى الطموح بينا توقع الإخفاق في المستقبل له تأثير معوق .

2- قد يكون العمل الذي يواجه التلميذ معقدا جدا و صعبا بحيث لا يرى سبا لتحديد مستوى لاأمل من تحقيقه ، و قد يكون العمل من ناحية أخرى سهلا جدا بحيث لا يتحدى المتعلم ولايستثيره .

3- الأفراد غيرالأمنين كثيرا لا يضعون لأنفسهم أهدافا عالية بعيدة ليشعروا بالنجاح ، ولوأدركوا أنهم عاجزون عن تحقيقها .

4- قد يحدد المتعلم مستوى طموح منخفض ليحمي نفسه من الإخفاق أي أنه يحدد هدفا يعرف أنه يستطيع تحقيقه .

5- يؤثر المدرس و غيره من الراشدين أحيانا في مستوى طموح المتعلم و لذا ينبغي أن يبذل المعلم و غيره ممن يعرفون الناشئة جهودا حتى يضعوا أهدافا يستطيعةن تحقيقها . (جابر عبد الحميد جابر ، 1991 ، ص 40-41) .

6- للنجاح الماضي و الإخفاق أثر في تحديد مستوى الطموح .(جابر عبد الحميد جابر، 1989، ص 34) .

7- يؤثر الأقران في تحديد مستوى الطموح ، إذ يمكن للتلميذ أن يضع لنفسه مستوى طموح يلائم معايير الجماعة .(حسن عمر منسي ، 2001 ص 31)

8- النضج المعرفي و الإنفعالي و الضبط الذاتي للفرد و القدرة على التحدي .

9- القدرة على التعلم و أسلوب حل المشكلات كمهارة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

10- مستوى التمتع بالصحة (النفسية – الجسمية – الإجتماعية) .(أمال عبد السميع مليجي باظة ، 2004 ، ص 6) .

10-5- نظريات تفسير مستوى الطموح :

لقد إختلفت النظريات في تفسير مستوى المطوح حسب الجانب الذي ركزت عليه هذه النظريات و أهم هذه هذه التفسيرات نستعرضها في النظريات التالية :

1- نظرية كير ليفين

و تعرف هذه النظرية بنظرية المجال النفسي ، و يرى ليفين بأن هناك قوى نفسية و عقلية داخلية لدى كل إنسان ، تعتبر قوى دافعة مؤثرة في مستوى الطموح لدى الفرد ، ومن بينها :

- عامل النضج : فكلما كان الفرد قد بلغ درجة متقدمة من النضج العقلي و الجسمي ، كلما كان من السهل عليه تحقيق أهدافه ز منه يتمتع دائما بمستوى مرتفع من الطموح ، فالنضج العقلي خاصة هو الذي يجعل الفرد أقدر على التفكير بشكل سليم و واعي في الغايات التي ينشد بلوغها ، و كلما كان إختياره للوسائل التي تساعده في تحقيقها مناسبا ، و هذا بالضرورة يخلق لديه توازنا و تناغما بين أهدافه و مستوى الطموح لديه .

- القدرة العقلية : فكلما كان الفرد متمتعا بأكبر قدر من القوة العقلية كلما كان أقدر على بلوغ أهدافه بسهولة مهما كانت درجة صعوبة و إستحالة تحقيق تلك الأهداف .

- النجاح و الفشل :فكلما تكررت خبرة النجاح لدى الفرد في مختلف الأعمال و الإنجازات الـتـي يقوم بها كان مستوى الرضا عن ذاته و عن محيطه مرتفعا ، و ذلك ما يؤدي إلى تمتعه الدائم بمستوى مرتفع من الطموح ، أما في حالة تكرار خبرة الفشل عند الفرد فإنه يحدث العكس .أي يشعر بالإحباط الشديد و تتأثر عزيمته و إرادته على الإنجاز سلبا و بالتالي ينتج عن ذلك إنخفاضا شديد في مستوى الطموح لديه .

- نظرة الفرد للمستقبل : لا شك أن تطلعات الفرد للمستقبل و ما يرتبط بها من توقعاته حول مدى مقدرته على تحقيق أهدافه في المستقبل تؤثر على مجاله النفسي في الحاضر والمستقبل . فكلما تطلع الفرد إلى مستقبل مشرق زاد لديه توقعه للنجاح في تحقيق أهدافه ، و هذا يجعله في الوقت الحاضر أكثر طموحا و مثابرة لتحقيقها ، و في المستقبل قد يكون مستوى الطموح لديه مرتفع (مندوه محمود ، 2006 ، ص 221).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2- نظرية أدلر :

يعتبر أدلر أن الإنسان كائنا إجتماعيا تحركه عدة دوافع إجتماعية ترتبط بجوانب حياته ، أي أن الإنسان له أهداف معينة يسعى إلى تحقيقها و هي تمثل أهمية بالنسبة لذاته ، و تكون الذات الإنسانية من هذا المنظور الدافع الرئيسي الذي يدفعه إلى تحقيق أهدافه .

و في دراسته لمستوى الطموح توصل **أدلر** إلى عدة مفاهيم تمثل متغيرات مستقلة تؤثر في طموح الفرد و سعيه لتحقيق أهدافه منها :

- الذات الخلاقة :

و حسب **أدلر** تمثل الذات الخلاقة أن الفرد الذي يمارس مختلف التقويمات لمثيرات البيئة التي تدفعه إلى بذل كل مجهوداته و تسخيرها لغرض الخلق و الإبتكار والإبداع في مختلف المجالات .

- الكفاح و المثابرة في سبيل التفوق :

بحيث لكل فرد أسلوب حياة خاص به ينظر من خلاله بنظرة إستشراقية للمستقبل و يتحدد على أساس ذلك مستوى تفاؤله من المستقبل أو تشاؤمه منه ، و في حالة التفاؤل نجد الفرد في مثابرة دائمة في سبيل تحقيق التفوق في جميع المجالات .

- الأهداف النهائية :

فمستوى طموح الفرد يرتبط إرتباطا وثيقا بالأهداف النهائية التي يسعى الفرد الناضج إلى تحقيقها مفرقا في ذلك بين ما هو قابل للتحقق و ما هو غير قابل لذلك ، وتحديد مدى إمتلاكه للإمكانيات التي يمتلكها إنطلاقا من حسن تقدير الفرد لذاته .

و على هذا الأساس يكون عامل كل من الذات الخلاقة لدى الفرد و تمتعه بالإرادة الكافية للمثابرة في سبيل التفوق و تحديد مجموعة من الأهداف بشكل سليم مؤثرات تحديد مستوى الطموح لدى الفرد ، بحيث أن الذات الطموحة تكون في مثابرة دائمة و عمل دؤوب لتنفيذ الخطط أو القيام بالعمل سعيا منه لتحقيق أهداف واقعية و نهائية تلبية لبعض الرغبات المرتبطة بمختلف جوانب حياة الفرد (مندوه محمود ، 2006 ، ص 219-220).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3- نظرية القيمة :

يرى أنصار نظرية القيمة و من بينهم اسكالونا exalona بأن مستوى طموح الفرد يرتبط دائما بالأهداف التي يرغب في تحقيقها في مختلف مجالات الحياة اليومية كما يرتبط كذلك باحتمالات النجاح والفشل التي يتوقعها الفرد أثناء تنفيذه خطة تحقيق الأهداف وفيها يحصل إرتباط الطموح بالهدف وتوقعات النجاح والفشل. فقد قدمت هذه النظرية ثلاثة زوايا وحقائق لتفسير هذا الارتباط (مندوه محمود ، 2006 ، ص220).

1- هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبيا .

2- كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل إرتفاعه إلى حدود معينة .

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

و تقول إسكالونا إن هناك فروقا كبيرة جدا بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم ويتحكم فيهم لتجنب الفشل أو للبحث عن النجاح . كما تقول أيضا أن هناك عوامل تقرر الإحتمالات الذاتية للنجاح و الفشل في المستقبل أهمها :الخبرة السابقة و بناء هدف النشاط ، و الرغبة و الخوف و التوقع، و المقاييس الرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل ، الواقعية ، و الإستعداد للمخاطرة ، و جود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل ، و رد الفعل ولتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح . ومن خلال ذلك توصلت أسكالونا إلى أن :

1- الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح ، و الحالات التي ترفع مستوى الطموح بعد الفشل تأتي إما تنيجة إنقاص الشعور بالواقع أو نتيجة تقبل الفشل .

2- مستوى الطموح يتناقص بشدة بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف و يتزايد بعد النجاح .

3- إن الشخص المعتاد على الفشل يكون لديه درجة إختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائما .

4- و هناك ميل إلى الإبتعاد عن إنهاء مجموعة محاولات يظهر فيها الفشل طالما ان هذا يعني بقاء الفرد في منطقة الفشل . (كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص 52-53-54) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5-11- قياس مستوى الطموح :

1- الطريقة التقليدية :

و في هذه الطريقة يعرض الجهاز المستخدم على الشخص مع طريقة إستخدامه ثم إعطاؤه الفرصة لأن يجري العمل عدة مرات و أي شرح يعرف أكبر درجة ممكنة للإختبار ، و بعد أن يتدرب الشخص نسأله ماهي الدرجة التي يتوقع أن يحصل عليها ، ثم تدون إجابته في جدول معد لذلك و بعد أن يقوم بالأداء الفعلي نسأله عما يظن أن تكون بهذه الدرجة ثم تدون عنده الدرجة و بعدها نخبره بالدرجة التي حصل عليها فعلا و تدون في خانة خاصة و تتكرر هذه العملية عدة مرات و هكذا يكون هناك درجة الطموح و درجة الحكم عليه و درجة الأداء الفعلي .

2- الإختلاف التحصيلي :

و يحسب بطرح درجة الأداء المتوقع لمحاولة ما من الأداء الفعلي لهذه المحاولة نفسها ، هذا الفرق يكون موجبا إذا كان الأداء الفعلي أي التحصيلي أعلى من الأداء المتوقع و سالبا عندما يكون الأداء الفعلي بهذا الفرق يكون موجبا إذا كان الأداء المتوقع أعلى من الأداء الفعلي .

3- إختلاف الحكم :

و يحسب بطرح درجة الأداء الفعلي من درجة الحكم لنفس المحاولة هذا الفرق يكون موجبا عندما يكون الحكم أعلى من الأداء الفعلي و سالبا عندما يكون الأداء الفعلي أعلى من الحكم . (حسن عمر منسي ، 2001 ، ص 32-33) .

إن ما يمكن قوله حول هذه الطرق الثلاثة المستعملة لقياس مستوى الطموح هو أنها قد تجعل الفرد يشعر بانه في موقف مصطنع مما يدفعه إلى الشعور بالقلق و التوتر الذي من المحتمل أن يؤثر على أدائه.

5- 12- علاقة دافعية الإنجاز بمستوى الطموح :

يعتبر هوبي (hoppy 1934) أول من تناول مستوى الطموح بالدراسة والتجديد على نحوى مباشر وذلك في بحثة عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح ، وقد حدده على أنه " المجموع الكليى لتوقعات الفرد و أهدافه و غاياته الذاتية فيما يتعلق بأدائه التالي عن عمل محدد (هبة الله محمد الحسن سالم و أخرون ، 2012 ، ص 85) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و على الرغم من تنوع الدراسات التي تناولت مستوى الطموح و تعدد الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز ، فإن الدراسات التي تعرضت على نحو مباشر للعلاقة بين هذين المتغيرين كانت قليلة ، ففي دراسة هبة الله محمد الحسن سالم و أخرون تناولت العلاقة بين مستوى الطموح و دافعية الإنجاز على عينة من الطلاب الجامعيين أسفرت نتائجهاعلى وجودعلاقة إرتباطية طردية دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز و مستوى الطموح . كما أوضحت دراسة الباحث محمود عبد القادر 1978 بعنوان دافعية الإنجاز و علاقتها ببعض عوامل الشخصية و النجاح الأكاديمي عند طلاب جامعة الكويت على وجود إرتباطات دالة إحصائيا بين دوافع الإنجاز و كل من المعدل العام لتقديرات النجاح و درجة الطموح الأكاديمي . و دراسة الباحث " عزت عبد الغني " (1991) بعنوان " العلاقة بين كل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح و بين مستوى الأداء المهاري في السباحة لدى طالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالإسكندرية " و التي هدف من خلالها إلى التعرف على العلاقة بين كل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طالبات الصف الرابع و توصل من خلالها إلى وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز و مستوى الطموح . (ريسان خربيط مجيد ، 2001 ، ص45) . و كذلك دراسة لكلارك و أخرين calark et al (1956) ودراسة لمير Mear (1967) التي تعرضت على نحو مباشر للعلاقة بين مستوى الطموح والدافع للإنجاز على عينة من الطلاب الجامعيين أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين هاذين المتغيرين ، كما أوضحت دراسة بلكر و أخرون plucker et al (1996) على وجود علاقة إرتباطية بين مستوى الطموح و دافعية الإنجاز . و في دراسة الشرقاوي (1981) ودراسة لقشقوش (1975) أوضحت نتائجها وجود علاقة إرتباطية بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز(هبة الله محمد الحسن سالم و أخرون ، 2012 ، ص 58) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خلاصة :

لاشك أن موضوع مستوى الطموح سيظل محل إهتمام العديد من الباحثين و الدراسات ، وسيلقى المزيد من التناول نظرا لأهميته البالغة في تمكين التلاميذ من تحقيق أهدافهم و زيادة دافعيتهم للدراسة . ولقد تعرضنا من خلال ما تناولناه في هذا الفصل على تعريف مستوى الطموح ، واستعرضنا التطور التاريخي لدراسة مستوى الطموح و حددنا طبيعته و مستوياته ومظاهره ، كما تعرضنا إلى نمو مستوى الطموح و من هو الشخص الطموح ، و كذلك خصائص المتعلم ذو الشخصية الطموحة دون أن ننسى العوامل التي تؤثر في تحديد مستوى الطموح ، و كذا نظريات تفسيره و طرق قياس مستوى الطموح و كذلك العلاقة بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح ثم خلاصة للفصل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـجانـب الـمـيـدانـي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـفـصـل الـســادس:

منهجية البحث

6-1-المنهج المعتمد

6-2- عينة البحث

6-2- 1- طريقة إختيار العينة

6-2-2- خصائص العينة

6-3- أدوات جمع المعلومات

6-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تمهيد :

بعدما تعرضنا في الفصول السابقة إلى مختلف الجوانب النظرية التي غطت متغيرات الدراسة (التوجيه المدرسي ، الدافعية للإنجاز ، مستوى الطموح) سوف نتطرق في هذا الفصل إلى منهج البحث و إجراءاته التطبيقية و التي تتضمن بدورها منهج البحث ،عينة البحث و طريقة إختيارها و خصائصها ثم أدوات البحث و الأساليب الإحصائية . و ذلك على النحو التالي :

6-1- منهج البحث:

إن طبيعة الدراسة هي التي تفرض على الباحث المنهج الواجب إستخدامه في البحث ، وفي دراستنا هذه لجأنا إلى إستخدام المنهج الوصفي الشائع الإستعمال في العلوم الإنسانية والإجتماعية و لا سيما منها علوم التربية ، وذلك لكونه الأنسب للموضوع المدروس الذي هدفنا منه إلى معرفة أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

يعرف المنهج الوصفي على أنه " المنهج الذي يتعلق بجمع البيانات من أجل إختبار الفروض أو الإجابة على أسئلة بشأن الحالة الراهنة لموضوع الدراسة " (مهني محمد غنايم ، سمير عبد القادر جاد ، 2004 ، ص 24) .

كما يعرف بأنه " مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أوالموضوع إعتمادا على جمع الحقائق و البيانات و تصنيفها و معالجتها و تحليلها تحليلا كافيا و دقيقا لإستخلاص دلالتها و الوصول إلى نتائج أو تعميمات على الظاهرة أوالموضوع محل البحث " (شحاتة سليمان ، محمد سليمان ، 2006 ، ص 337) .

فالمنهج الوصفي إذن هو ذلك المنهج الذي يعتمد على وصف الظاهرة أو الموضوع المدروس في حالته الراهنة من خلال جمع البيانات و تحليلها تحليلا دقيقا من أجل إختبار الفروض و الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6-2- عينة البحث :

تتكون عينة الدراسة من 325 تلميذ و تلميذة . منهم 112 ذكور و 213 إناث تم إختيارهم من ثانويات للتعليم العام بثانوية شافعي أحمد بدائرة برج منايل و ثانوية بويري بوعلام ببلدية يسر ، حيث شرع في تطبيق مقياس مستوى الطموح و مقياس الدافع للإنجاز على التلاميذ في كلتا الثانويتين (شافعي أحمد ، بويري بوعلام) خلال الفترة الممتدة من 2012 /04/11 إلى 2012/04/30 للشعبتين :

- الشعب العلمية (تسيير و إقتصاد – رياضيات – علوم تجريبية) .
- الشعب الأدبية (لغات – أداب و فلسفة) . بالنسبة للسنة الثانية ثانوي .

6-2-1- طريقة إختيار العينة :

أما بخصوص طريقة إختيار العينة فكانت بالطريقة العشوائية لمختلف الشعب والتخصصات الموجودة على المستوى الثاني من التعليم الثانوي بإعتبار أنه في الطريقة العشوائية تكون أمام كافة مفردات المجتمع فرص متساوية ليكونوا أعضاء في العينة .

و ما تجدر الإشارة إليه هو أنه بعد هذا التطبيق قامت الباحثة بإسترجاع 325 إستمارة من أصل 360 إستمارة موزعة بالنسبة للمقياسين (مقياس مستوى الطموح و مقياس الدافع للإنجاز). إذ هناك من أجاب على كل عبارات المقياس ، و هناك من أجاب على بعض العبارات فقط ، كما أن هناك من لم يجيب عليها إطلاقا بل هناك من لم يعدها لنا أصلا .

6-2-2- خصائص العينة :

تتوزع عينة البحث تبعا متغيرات الدراسة و تبعا للبيانات المتعلقة بخصائصها والتي يختلف عدد أفرادها من جدول لأخر وفيما يلي توضيح لذلك من خلال الجداول التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا : حسب الثانويات :

- جدول رقم (13) يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب الثانويات :

الثانويات	التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية	التلاميذالموجهون إلى الشعب الأدبية	المجموع
ثانوية الشافعي أحمد (برج منايل)	113	61	174
ثانوية بويري بوعلام (يسر)	73	78	151
المجموع	186	139	325

يمثل الجدول رقم (13) توزيع أفراد العينة حسب الثانويات ، حيث بلغ مجموع التلاميذ الموجهين إلى الشعب العلمية و الأدبية بثانوية شافعي أحمد ببرج منايل ب (174) تلميذ وتلـميذة . أمـا بالنسبة التلاميذ الموجهين إلى الشعب العلمية و الأدبية بثانوية بويري بوعلام (يسر) فقد بلغ عددهم151 تلميذ و تلميذة و بذلك يكون المجموع الكلي للتلاميذ في كلى المؤسستين 325 تلميذ و تلميذة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا : حسب التخصص :

- جدول رقم (14) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص:

البيانات الإحصائية / نوع العينة	حجم العينة	النسب المئوية
علوم و تكنولوجيا	184	% 56.61
أداب	141	%43.38
المجموع	325	%100

الجدول رقم (14) يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصصات العلمية والأدبية حيث كانت نسبة التلاميذ ذات التخصصات العلمية 56.61 % و نسبة التلاميذ ذات التخصصات الأدبية43.38% . و هذا يدل على أن نسبة التلاميذ الموجهين إلى الشعب العلمية أعلى من نسبة التلاميذ الموجهين إلى الشعب الأدبية .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا: حسب التوجيه :

جدول رقم (15) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير التوجيه:

البيانات الإحصائية / نوع العينة	حجم العينة	النسب المئوية
حسب الرغبة	274	%84.30
بدون رغبة	51	%15.69
المجموع	325	%100

يبين جدول رقم (15) توزيع أفراد العينة حسب التوجيه إذ نلاحظ من خلال هذه المعطيات الموجودة في الجدول رقم (15) أن نسبة التلاميذ الموجهين حسب الرغبة قدرت ب 84.30 % بينما نسبة التلاميذ الموجهين بدون رغبة فقد قدرت ب 15.69%. و كل ذلك يدل على أن نسبة التلاميذ الذين وجهوا برغبة أعلى من نسبة التلاميذ الموجهين بدون رغبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعا: حسب الجنس :

-جدول رقم (16) يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس :

البيانات الإحصائية / نوع العينة	حجم العينة	النسب المئوية
ذكور	112	%34.46
إناث	213	%65.53
المجموع	325	% 100

يبين الجدول رقم (16) توزيع أفراد العينة حسب الجنس حيث تبين أن نسبة 34.46% من أفراد العينة من الذكور ، و نسبة 65.53% من أفراد العينة من الإناث وبالتالي ما نلاحظه من خلال هذه النسب الموضحة في هذا الجدول هو أن نسبة الإناث تفوق بكثير نسبة الذكور.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3-6- أدوات جمع المعلومات :

نـــقـصد بـــأداة البحث تلك الطريقة العلمية التي يستخدمها الباحث في عملية جمع المعلومات و البيانات الخاصة بموضوع البحث . و على هذا الأساس إعتمدنا في هذا البحث على :

*** مقياس الدافع للإنجاز للأطفال و الراشدين لهيرمانز:**

الذي أعده في الأصل **هيرمانز "hermans "** سنة **1970**، و عند صياغة عبارات المقياس إستخدم الصفات العشرة التي تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل الدراسي و هي :

- مستوى الطموح – سلوك تقل المخاطرة – الحراك الإجتماعي – المثابرة – توتر العمل – إدراك الزمن – التوجه للمستقبل – إختيار الرفيق – سلوك التعرف – سلوك الإنجاز .

ثم قام الدكتور **فاروق عبد الفتاح موسى** بترجمته إلى العربية و تكييفه على البيئة المصرية . (يوسف محمد العبد الله ، سبيكة يوسف الخليفي، 2001 ، ص 29) .

- وصف المقياس :

يتكون مقياس الدافع للإنجاز من 28 فقرة في صورة إختبار الإختيار من متعدد ، تتكون كل فقرة من جملة ناقصة تليها خمس عبارات (أ – ب – ج – د – ه) أو أربع عبارات (أ- ب- ج – د) و يوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس على المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة .

- طريقة تقدير درجات المقياس :

يتم تقدير درجات المقياس حسب إتجاه الإجابة ففي الفقرات الموجبة تكون الدرجات (5 - 4 - 3- 2 - 1) و في الفقرات السالبة تكون الدرجات (1- 2- 3- 4 - 5) وبالمثل في حالة الفقرات التي تليها أربع عبارات .

على ذلك تكون أقصى درجة هي 130 و أدنى درجة 28 (مجلة كلية التربية ، العدد 26 ، 2002 ، ص 32) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة المحلية :

- صدق المقياس :

إستخدمت الباحثة " فاطمة الزهراء بوجطو " أسلوب صدق المحكمين ، حيث عرض مقياس الدافع للإنجاز على عشرة أساتذة من المختصين في علم النفس و علوم التربية. و طلب منهم إبداء أرائهم و ملاحظاتهم بخصوص : فقرات المقياس من حيث مدى ملاءمة و وضوح محتوى الفقرات ، مدى قياس الفقرات للسمة التي وضعت من أجلها . وقد وافق كل واحد منهم على أن فقرات المقياس مقبولة و واضحة ، و تنطبق على المعنى المرا لها ، حيث بلغ إتفاق المحكمين حول هذا المقياس نسبة 95%(فاطمة الزهراء بوجطو ، 2008)

- ثبات المقياس :

قامت الباحثة " فاطمة الزهراء بوجطو " بحساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية حيث قامت الباحثة بحساب معامل الإرتباط برسون لمعرفة درجة الإرتباط بين الدرجات الزوجية و الدرجات الفردية للمقياس ، وصل الإرتباط بين الدرجات الزوجية والدرجات الفردية إلى (0.54) و بعد تعديله و تصحيح أثر التجزئة النصفية و ذلك بتطبيق معادلة سبيرمان براون وصل معامل الإرتباط إلى (0.70) و هي قيمة عالية تدل على ثبات المقياس (فاطمة الزهراء بوجطو ، 2010 ، ص 47) .

أما في الدراسة الحالية فقد قامت الطالبة الباحثة بإعادة حساب الثبات لمقياس الدافع للإنجاز ، بحيث تم تطبيق هذا المقياس على عينة قوامها (40) تلميذ من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية شافعي أحمد ببرج منايل . و تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرومباخ الذي يعد من أهم مقاييس الإتساق الداخلي ، و قد بلغت قيمة ألفا كرومباخ المحسوبة(0.80) و هي دالة على معامل ثبات مرتفع يطمئن على ثبات المقياس .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

***مقياس مستوى الطموح لكاميليا إبراهيم عبد الفتاح:**

قامت الدكتورة كاميليا إبراهيم عبد الفتاح (1971) بإعداد هذا المقياس في ضوء التجربة التي قامت بها ، و التي إنتهت منها إلى تعريف مستوى الطموح بأنه " سمة ثابتة ثباتا نسبيا ، تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق و التكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي و يتحدد حسب خبرات النجاح و الفشل التي مر بها " (كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص 78) .

- وصف المقياس :

يتكون المقياس من 79 سؤالا تندرج تحت سمات أساسية كل منها وضع له عشرة أسئلة ماعدا السمة (ك) و هي الميل إلى الكفاح ، وضع لها 09 أسئلة ووضعت عشرة أسئلة خاصة بالمراجعة وزعت بين باقي أسئلة المقياس . و فيما يلي السمات التي يقيسها الإستبيان :

(عبد الله سليمان إبراهيم ، 1989 ، ص 222)

1- النظرة للحياة ،و قد رمز لها بالحرف (ن)

2- الإتجاه نحو التفوق (ت)

3- تحديد الأهداف و الخطة (ه)

4- الميل إلى الكفاح (ك)

5- تحمل المسؤولية و الإعتماد على النفس (س)

6- المثابرة (م)

7- الرضا بالوضع الحاضر و الإيمان بالحظ (ح) (كاميليا عبد الفتاح ، 1990 ، ص 76) .

هذه السمات تكشف عن مستوى طموح الفرد في ضوء ما جاء في التجربة التي قامت بها كاميليا عبد الفتاح في تأليف مقياس هذه السمة ، إن الشخص الطموح يميل إلى الكفاح ، نظرته إلى الحياة فيها تفاؤل ، لديه القدرة على تحمل المسؤولية ، مثابرة ، ميال للتفوق و يسير وفق خطة معينة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق المقياس :

قامت الباحثة " كاميليا عبد الفتاح " بحساب صدق المقياس عن طريق تطبيق قانون إرتباط التوافق بين درجات المقياس على عينة قوامها (34) طالب و طالبة من المعهد العالي للخدمة الإجتماعية ، فتبين أن معامل صدق المقياس يساوي (0.56) . وهذا يدل على تمتعه بدرجة عالية من الصدق . (كاميليا عبد الفتاح ، 1984 ، ص 84-85) .

ثبات المقياس :

قامت الباحثة " كاميليا عبد الفتاح " بحساب ثبات للمقياس الذي وضعته ، حيث وجد أنه يساوي (0.80) و هو معامل ثبات جيد . (كاميليا عبد الفتاح ، 1990 ، ص 77) .

ـ طريقة تطبيق المقياس :

يمكن أن يستخدم بطريقة فردية في جلسات أو بطريقة جماعية .

ـ تعليمات المقياس :

المطلوب من الفرد أن يجيب " بنعم " أو " لا " على كل سؤال من مجموعة من الأسئلة تتعلق بتجاربه السابقة و الحالية و المستقبلية ، مع ملاحظة أنه لا تعتبر الإجابة صحيحة أو خاطئة ، فكل فرد يجيب عما ينطبق على حالته .

تصحيح المقياس :

* العبارات التي تعطى لها درجة في حالة الإجابة عنها " بلا " هي :

10	9	7	6	5	3	2	1
26	25	22	21	19	17	16	11
47	41	40	38	37	36	34	29
64	63	61	57	56	54	51	48
			78	74	73	70	69

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

* العبارات التي تعطى لها درجة في حالة الإجابة عنها " بنعم " هي :

20	18	15	14	13	12	8	4
33	32	31	30	28	27	24	23
49	46	45	44	43	42	39	35
62	60	59	58	55	53	52	50
76	75	72	71	68	67	66	65
							77

(زينب بن بريكة ،2004، ص91-92).

- الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة المحلية :

***صدق المقياس :**

إستخدمت الباحثة " زينب بن بريكة " أسلوب الصدق المنطقي و يعرف كذلك بصدق المضمون أو صدق المحكمين ، حيث عرض مقياس مستوى الطموح على ثلاث أساتذة من المختصين في علم النفس التربوي و القياس النفسي ، و طلب منهم إبداء أرائهم و ملاحظاتهم بخصوص :

- مدى مناسبة العبارات لقياس البعد الذي وضعت من أجله .
- مدى وضوح العبارة و عدم قابليتها للتأويل .
- إتجاه العبارة : هل إتجاهها موجب أو سالب ؟

وأكدت لجنة المحكمين أن أسئلة مقياس مستوى الطموح هي مناسبة للبيئة الجزائرية ، لأنها تعبر عن مواقف إنسانية و صيغت بلغة مفهومة بإستثناء بعض العبارات الواردة في جمل و أسئلة المقياس التي أشار إليها المحكمون و أجمعوا على ضرورة تعديلها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و حسب قول الباحثة " زينب بن بريكة " فإن التعديلات بالنسبة لمقياس مستوى الطموح شملت أربعة (04) أسئلة من مجموع 78 سؤالا (أسئلة المقياس في الأصل 79 سؤال ، حذف السؤال العاشر (10) " هل فكرت في الإنتحار ؟" لأن مديري المؤسسات الثانوية رفضوا تواجده في مقياس مستوى الطموح نظرا لإيحائه للتلاميذ في هذا السن الحرجة (المراهقة) ببعض الأفكار الخطيرة .

و بناء على هذا قامت الباحثة " زينب بن بريكة " بحذف السؤال العاشر من المقياس فأصبح عدد أسئلة مقياس مستوى الطموح 78 سؤال بدلا من 79 سؤال . و الأسئلة الأربعة (04) التي شملت هذه التعديلات من طرف الباحثة " زينب بن بريكة " و التي أكد المحكمين على ضرورة تعديلها (زينب بن بريكة ،2004، ص91-92) و هي كما يلي :

جدول رقم (17) التعديلات التي أدخلت على بعض عبارات مقياس مستوى الطموح من طرف الباحثة " زينب بن بريكة " (2003-2004) .

الرقم	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
22	هل تميل إلى الإستمرار في العمل الواحد لمدة طويلة ؟	هل تميل على الإستمرار في العمل لمدة كافية مهما كانت طويلة ؟
40	هل تشعر أحيانا بأن الأفراد الممتازين من عينة تختلف عنك	هل تشعر أحيانا بأن الأفراد الممتازين هم من عينة تختلف عنك ؟
47	هل كثيرا ما تترك أمورك للمقادير ؟	هل كثيرا ما تترك أمورك للأقدار؟
60	هل توافق القول السائد " دع الأمور تجري في أعنتها ؟	هل توافق على القول السائد " دع الأمور تجري في مجراها ؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

*** ثبات المقياس :**

قـامت الـباحثة " زينب بن بريكة" بحساب ثبات المقياس بطريقة kuder richardson من خلال إستخدامها لمقياس مستوى الطموح للدكتورة كاميليا إبراهيم عبد الفتاح ، الذي إستخدمته فـي مذكرتها بعنوان " علاقة مركز التحكم بمستوى الطموح و تأثيرها على الأداء الدراسي " (2003-2004) لنيل شهادة الماجيستير في علوم التربية ، إذ بعد حسابها لمعامل الثبات بالنسبة لمقياس مستوى الطموح وجد بأنه يساوي **0 ,62** وهذا بعد قيامها بالدراسة الإستطلاعية و التي شملت 36 تلميذ منهم 13 ذكور و 23 إناث تتراوح أعمارهم مابين 15 – 17 سنة يمثلون قسم كامل من السنة الأولى ثانوي .

أما في الدراسة الحالية فقد قامت الطالبة الباحثة بإعادة حساب الثبات لمقياس مستوى الطموح ، بحيث تم تطبيق هذا المقياس على عينة قوامها (40) تلميذ من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية شافعي أحمد ببرج منايل . حيث قامت الباحثة بحساب معامل الإرتباط برسون لمعرفة درجة الإرتباط بين الدرجات الزوجية و الدرجات الفردية للمقياس ، فوصل الإرتباط بين الدرجات الزوجية و الدرجات الفردية إلى (0.57) و بعد تعديله و تصحيح أثر التجزئة النصفية و ذلك بتطبيق معادلة سبيرمان براون وصل معامل الإرتباط إلى (0.72) و ذلك عند مستوى الدلالة 0.01 . و هي قيمة عالية تدل على ثبات المقياس .

6-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة :

مما لاشك فيه أن كل بحث ميداني يتطلب إستخدام أساليب إحصائية محددة و خاصة به وتمتاز هذه الأساليب في كونها قادرة على تفريغ البيانات تفريغا إحصائيا .أما عن الأساليب الإحصائية المستعملة في هذا البحث هي :

- المتوسط الحسابي
– الإنحراف المعياري
– معامل الإرتباط برسون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إختبار t. test لدراسة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين من الأفراد .

يعد هذا الإختبار من أكثر الإختبارات دلالة و شيوعا في الأبحاث النفسية و التربوية ويهدف هذا الإختبار لمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات حقيقية يمكن أن ننسبها إلى متغيرات معينة أم أنها ترجع للصدفة وحدها .

و إختبار t. test يرجع إلى أبحاث " ستودنت " لقياس دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة و المرتبطة للعينات المتساوية و غير المتساوية ، كما يستخدم الإختبار للعينات الصغيرة و هي التي يقل حجمها عن 30 حالة و يستخدم كذلك للعينات الكبيرة و هي أكثر من 30 حالة . و في حالة العينات التي يقل أفرادها عن 5 يمكن إستخدام الإختبارات اللابرامترية للدلالة التي تصلح للتوزيعات الحرة غير مقيدة بإعتدالية التوزيع (فؤاد البهي سيد ، 1978 ، ص 332 - 333) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـفـصـل الـسـابـع:
عرض و مناقشة النتائج

7-1- عرض و تحليل النتائج وتفسيرها

7-2- مناقشة نتائج الفرضيات

7-3- الإستنتاج العام

- الخاتمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7-1- عرض و تحليل النتائج و تفسيرها :

- عرض نتائج الفرضية الأولى : ينص الفرض الأول للبحث الحالي على مايلي :

" توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهين برغبة والموجهين بدون رغبة ".

و للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق إختبار (T) فأسفرت النتائج على مايلي :

الجدول رقم (18) : يمثل الفرق بين مجموعتي التلاميذ في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الرغبة.

البيانات الإحصائية / المجموعة	حجم العينة N	المتوسط الحسابي x	الإنحراف المعياري S	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
التلاميذ الموجهون برغبة	**274**	**97.37**	**10.29**	**3.60**	**2.57**	**دالة عند 0.01**
التلاميذ الموجهون بدون رغبة	**51**	**91.27**	**14.72**			

القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 323 هي : 2.57

تحليل الجدول رقم (18) :

لقد تم صياغة الفرضية الأولى على الشكل التالي : توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة ، و للتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق إختبار (T) للفروق . و تبين من خلال تطبيقه كما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوضحه الجدول رقم (18) بأن القيمة المحسوبة T = 3.60 أقل من القيمة المجدولة T = 2.57 و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 323 ، و هذا ما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة. بالتالي تتحقق الفرضية الأولى التي تنص على أنه توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة وجاء الفرق لصالح الفئة الأولى (التلاميذ الموجهون برغبة).

- **عرض نتائج الفرضية الثانية :** ينص الفرض الثاني للبحث الحالي على مايلي :

" توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة ".

و للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق إختبار (T) فأسفرت النتائج على مايلي :

الجدول رقم (19) : يمثل الفرق بين مجموعتي التلاميذ في مستوى الطموح حسب الرغبة.

البيانات الإحصائية / المجموعة	حجم العينة N	المتوسط الحسابي x	الإنحراف المعياري S	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
التلاميذ الموجهون برغبة	**274**	**97.37**	**10.29**	**38.91**	**2.57**	**دالة عند 0.01**
التلاميذ الموجهون بدون رغبة	**51**	**40.25**	**4.48**			

القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 323 هي : 2.57

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحليل الجدول رقم (19) :

لقد تم صياغة الفرضية الثاني على الشكل التالي : توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة ، و للتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق إختبار (T) للفروق . و تبين من خلال تطبيقه كما يوضحه الجدول رقم (19) بأن القيمة المحسوبة T = 38.91 تفوق القيمة المجدولة T = 2.57 و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 323 ، و هذا ما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة.

و بالتالي تتحقق الفرضية الثانية التي تنص على أنه توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة وجاء الفرق لصالح الفئة الأولى (التلاميذ الموجهون برغبة).

- **عرض نتائج الفرضية الثالثة :** ينص الفرض الثالث للبحث الحالي على مايلي :

" توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية والتلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية ".

و للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق إختبار (T) فأسفرت النتائج على مايلي :

الجدول رقم(20):يمثل الفرق بين مجموعتي التلاميذ في مستوىالدافعيةللإنجازحسب الشعبة

البيانات الإحصائية / المجموعة	حجم العينة N	المتوسط الحسابي x	الإنحراف المعياري S	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية	**186**	**96.03**	**12.18**	**-0.74**	**2.57**	**غير دالة**
التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية	**139**	**96.97**	**9.93**			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 323 هي : 2.57

تحليل الجدول رقم (20) :

يتبن لنا من خلال الجدول رقم (20) أن قيمة T المحسوبة (0.74–) أقل من قيمة T المجدولة (2.57) عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 323 و بالتالي فإن الفرق بين المتوسطين الحسابيين ليس له دلالة إحصائية ، أنه لا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية . حيث قدر المتوسط الحسابي للتلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية ب x = 96.03 أما بالنسبة للتلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية فقدر x = 96.97 و هو فرق ضئيل جدا و هذا ما يؤكد تحقق الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية و رفض الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية .

- **عرض نتائج الفرضيةالرابعة :** ينص الفرض الرابع للبحث الحالي على مايلي :

" توجد فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية ".

و للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق إختبار (T) فأسفرت النتائج على مايلي :

الجدول رقم (21) : يمثل الفرق بين مجموعتي التلاميذ في مستوى الطموح حسب الشعبة .

البيانات الإحصائية / المجموعة	حجم العينة N	المتوسط الحسابي x	الإنحراف المعياري S	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية	**186**	**40.89**	**4.96**	**0.86**	**2.57**	**غير دالة**
التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية	**139**	**40.44**	**4.10**			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 323 هي : 2.57

تحليل الجدول رقم (21) :

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (21) أن قيمة T المحسوبة (0.86) أقل من قيمة T المجدولة (2.57) عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية323 و بالتالي فإن الفرق بين المتوسطين الحسابيين ليس له دلالة إحصائية ، أنه لا توجد فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية . حيث قدر المتوسط الحسابي للتلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية ب x = 40.89 أما بالنسبة للتلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية فقدر x = 40.44 و هو فرق ضئيل جدا و هذا ما يؤكد تحقق الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية و رفض الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية .

-عرض نتائج الفرضية الخامسة : ينص الفرض الخامس للبحث الحالي على مايلي:

" توجد علاقة إرتباطية بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي " .

و للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق معامل الإرتباط فأسفرت النتائج على مايلي :

الجدول رقم (22) : يوضح معامل العلاقة الإرتباطية بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح.

معامل الإرتباط / المتغيرات	معامل الإرتباط	قيمة (ر) المجدولة	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	**-0.07**	**-0.17**	**غير دالة**
مستوى الطموح			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من خلال الجدول رقم (22) تبين لنا أن قيمة معامل الارتباط (ر) يساوي (0.07) وهي أصغر من قيمة (ر) المجدولة (0.17-) عند مستوى الدلالة 0.01 و بالتالي فهي غير دالة إحصائيا . و هذا يدل على أنه لا توجود علاقة إرتباطية بين كل من الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

- **عرض نتائج الفرضيةالسادسة:** ينص الفرض السادس للبحث الحالي على مايلي :

" توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور الموجهون برغبة و الإناث الموجهات برغبة " .

و للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق إختبار (T) فأسفرت النتائج على مايلي :

الجدول رقم (23) : يمثل الفرق بين الجنسين (ذكور – إناث) حسب الرغبة في مستوى الدافعية للإنجاز.

البيانات الإحصائية / المجموعة	حجم العينة N	المتوسط الحسابي x	الإنحراف المعياري S	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
الذكور الموجهون برغبة	**83**	**95.14**	**11.35**	**-2.48**	**2.57**	**غير دالة**
الإناث الموجهات برغبة	**191**	**98.47**	**9.64**			

القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 272 هي : 2.57

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحليل الجدول رقم (23) :

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (23) أن قيمة (t) المحسوبة قدرت ب (-2.48) و هي أقل من قيمة (t) المجدولة التي قدرت ب (2.57) عند مستوى الدلالة (0.01) بدرجة الحرية (272) . و بالتالي فإن الفرق بين المتوسطين ليس له دلالة إحصائية ، أي لاتوجد فروق جوهرية بين الذكور الموجهون برغبة و الإناث الموجهات برغبة في مستوى الدافعية للإنجاز . حيث قدر المتوسط الحسابي للذكور الموجهون برغبة ب (95.14) أما بالنسبة لـلإناث الموجهات برغبة فقدر ب (98.47) فالفرق ضئيل و قيمته غير مرتفعة و غير دالة إحصائيا و هذا ما يؤكد على تحقيق الفرض الصفري القائل بأنه لاتوجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور الموجهون برغبة و الإناث الموجهات برغبة . و رفض الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور الموجهون برغبة و الإناث الموجهات برغبة .

- **عرض نتائج الفرضية السابعة:** ينص الفرض السابع للبحث الحالي على مايلي :

" توجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور الموجهون برغبة و الإناث الموجهات برغبة"

و للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق إختبار (T) فأسفرت النتائج على مايلي :

الجدول رقم (24) : يمثل الفرق بين الجنسين (ذكور – إناث) حسب الرغبة في مستوى الطموح.

البيانات الإحصائية / المجموعة	حجم العينة N	المتوسط الحسابي x	الإنحراف المعياري S	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة
الذكور الموجهون برغبة	**83**	**40.53**	**4.81**	**-0.70**	**2.57**	**غير دالة**
الإناث الموجهات برغبة	**191**	**40.95**	**4.52**			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 272هي : 2.57

تحليل الجدول رقم (24) :

لقد تم صياغة الفرضية الثامنة على الشكل التالي : توجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور الموجهون برغبة و الإناث الموجهات برغبة ، و للتأكد من صحة الفرضية تم تطبيق إختبار (t) للفروق و تبين من خلال تطبيقه كما يوضحه الجدول رقم (24) بأن القيمة المحسوبة (t) تساوي 0.70- أقل من القيمة المجدولة (t) تساوي 2.57 و هي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و هذا ما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية القائلة بأن ليس هناك فروق في مستوى الطموح بين الذكور الموجهون برغبة و الإناث الموجهات برغبة. و بالتالي لم تتحقق الفرضية الثامنة التي تنص على أنه توجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور الموجهون برغبة و الإناث الموجهات برغبة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7-2- مناقشة النتائج :

-مناقشة الفرضية الأولى :

إفترضنا في هذا البحث أنه توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة ، و للتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق إختبار (T) للفروق . و بعد حساب المتوسطات الحسابية تبين أنه توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة ، حيث قدر المتوسط الحسابي للتلاميذ الموجهين بدون رغبة ب x = 91.27 وهوفرق دال مع متوسط التلاميذ الموجهون حسب رغباتهم والذي بلغ x = 97.37 .

و منه يمكن القول أن إحترام رغبة التلاميذ خلال عملية التوجيه تعتبر حافزا و دافعا قويا للإجتهاد و العمل و العطاء و التطلع لنتائج أفضل . بإعتبار أن تلبية الرغبة تجعل التلاميذ يقبلون على العمل الدراسي بجدية ، و حماس ، و حبهم لإنجاز واجباتهم و مراجعة دروسهم مصممين في الوقت نفسه على النجاح و التفوق في التخصص الذي وجهوا إليه ، محاولين الوصول إلى مراكز مرموقة في المجتمع . وهذا ما يزيد من مستوى دافعيتهم للإنجاز .

لكن ما تجدر الإشارة إليه هو أن عدم إحترام رغبة التلاميذ عند القيام بعملية التوجيه لا تعتبر عاملا أساسيا قد يؤثر بالسلب على مستوى دافعية الإنجاز إلى حد الوصول بها إلى مستويات ضعيفة ، بدليل أن هذا التأثير السلبي لعدم تلبية الرغبة لم يصل إلى درجة جعل الموجهين بغير رغبة لا يصلون إلى متوسط درجات ممن وجهوا برغبة .

و بالتالي فإن هذه النتيجة المتوصل إليها في هذه الفرضية وهو أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهين برغبة و الموجهين بدون برغبة في مستوى الدافعية للإنجاز فهي تتفق مع دراسة الباحث " عاطف حسن شواشرة " (2007) و التي هدف من خلالها معرفة تأثير نتائج التوجيه المدرسي في إستثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الذين يعانون من تدني الدافعية للإنجاز و الضعف في التحصيل الدراسي حيث 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

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يعانون من تدني دافعية الإنجاز ، و التحصيل الدراسي و يفتقدون إلى الرغبة في التعامل مع الأنشطة التعليمية المختلفة . وبذلك لم يجد معهم البرنامج التوجيهي نفعا ، و على العكس من ذلك فإن هذا البرنامج أدى إلى دافعية عالية لدى التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم . (عاطف حسن شواشرة ، 2007) .

كما تتماشى نتائج الدراسة الحالية أيضا مع كل من دراسة الباحث " بشلاغم يحي " (2006) التي توصل من خلالها إلى أن التوجيه الإختياري للتلاميذ الذين يتوافق و رغباتهم له علاقة بالإنجاز الدراسي لديهم (بشلاغم يحي ، 2006) ودراسة الباحث " أبو عبد الله خليل الأنشاصي " (2004) المعنونة بعنوان " ظاهرة تدني دافعية التعلم ودور الإرشاد التربوي في إستثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي ". التي توصل من خلالها إلى أنه توجد علاقة إرتباطية بين التوجيه و دافعية الإنجاز لدى التلاميذ ، إذ أن التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم كانت الدافعية للإنجاز لديهم مرتفعة ، على العكس من الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم و الذين كانت دافعياتهم للإنجاز متدنية ، و يعانون من مختلف المشكلات المرتبطة بإنخفاض الدافعية الإنجاز لديهم . (أبو عبد الله خليل أنشاصي ، 2004).

و في نفس السياق نجد بعض الدراسات تؤكد على ضرورة الأخذ بعين الإعتبار رغبات التلاميذ عند القيام بعملية التوجيه ، حيث توصلت دراسة الباحث " برو محمد " (1993) بعنوان " أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي للشعب الأدبية " إلى أن نسبة 83.83 % من عينة المستشارين تؤكد على ضرورة مراعاة ميولات ورغبات التلاميذ . ونسبة 66.67 % من نفس العينة تؤكد ضرورة الأخذ بعين الإعتبار الظروف المحيطة بالتلميذ.كما تحصل على نسبة 32% من مجموع أفراد عينة التلاميذ وجهوا على أساس الرغبة و نسبة 35.83% منهم غير راضين عن توجيههم ، وهذا ما يؤثر على تحصيلهم الدراسي مستقبلا .(برو محمد ، 1993م) .

و منه يمكن أن نستنتج من هذه الدراسات أن سوء توجيه التلاميذ و عدم إحترام رغباتهم عند القيام بعملية التوجيه يؤثر على مستوى دافعية الإنجاز عند التلاميذ .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـمناقشة الفرضية الثانية :

إفترضنا في هذا البحث أنه توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة ، و للتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق إختبار (T) للفروق. و بعد حساب المتوسطات الحسابية تبين أنه توجد فروق بين التلاميذ الموجهون حسب الرغبة ، حيث قدر المتوسط الحسابي للتلاميذ الموجهون على أساس الرغبة x = 97.37 أما بالنسبة للتلاميذ الموجهون بدون رغبة فقدر المتوسط الحسابي x = 40.25 و بالتالي فالفرضية الثانية و التي تنص على أنه توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة تحققت و كان الفرق لصالح الفئة الأولى (التلاميذ الموجهون حسب الرغبة) .

يمكن تفسير هذه النتيجة المتوصل إليها في الفرضية الثانية على أن إحترام رغبة التلميذ عند القيام بعملية التوجيه تعطي دفعا قويا للإستمرار و العمل و السعي للنجاح و تحقيق التفوق في التخصص الذي إختاره التلميذ برغبته عن طريق توظيف قدراته و مهاراته و إمكاناته الذاتية مما يؤدي إلى زيادة إرتفاع مستوى الطموحه . عكس التلميذ الذي وجه إلى تخصص لا يرغب فيه و لايريده الأمر الذي يجعله يقف موقف النافر من التخصص الذي أرغم على مواصلة الدراسة به . بإعتبار أن سوء التوجيه قد يؤدي إلى التخلف الدراسي ، و بالتالي إلى الرسوب أو التسرب بسبب النفور من الدراسة أو العزوف عنها لعدم ملاءمتها لرغباته وقدراته و ميوله . و بالتالي يؤدي إلى تدني مستوى طموحه في ذلك التخصص ، و يصبح عرضة للعديد من المشاكل و الصعوبات و هذا ما أكدته الباحثة " حدة يوسفي " (2001) في دراستها بعنوان " مشكلات سوء التوافق و علاقتها بالتوجيه المدرسي – دراسة حالات لتلاميذ التعليم الثانوي العام – ". حيث توصلت من خلال هذه الدراسة إلى أن من أهم المشكلات الناجمة عن سوء التوجيه المدرسي من خلال الحالات المدروسة ما يلي .

المشكلات النفسية : المتمثلة في السرحان ، قلة الإهتمام ، القلق الدائم ، الشعور بالإحباط النفسي ، عدم الرضا ، الإرهاق الجسدي و النفسي ، الهروب النفسي اللاشعوري الصمت الحزين ، الإهتمام بالأشياء البديلة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المشكلات السلوكية : الغياب مبرر، إثارة الشغب ، الشجار مع الأساتذة أو الزملاء .
المشكلات الدراسية : صعوبة الفهم ، قلة التركيز ، إنخفاض المستوى التحصيلي صعوبة التخصص . (حدة يوسفي ،**2001**) .

و منه فإن تلبية الرغبة إذن هي العامل الفاصل الذي يمنح التفوق و الإرتفاع في درجة مستوى الطموح عند التلاميذ و التقليل من المشكلات الناتجة عن سوء التوجيه .

بالنسبة لهذه النتيجة المتوصل إليها في هذه الفرضية لم نتحصل في الدراسات السابقة على نتائج يمكن الإستناد إليها في دعم نتيجة الدراسة أو رفضها بحيث لم نجد دراسات إهتمت مباشرة بالموضوع ما عدا بعض الدراسات التي تناولت كل متغير على حدى .

نعتقد أن سبب وجود فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهين برغبة والموجهين بدون رغبة قد يرجع إلى تميز و تفرد التلاميذ الموجهين برغبة و الذين كانت طموحاتهم مرتفعة بخصائص تختلف عن تلك الخصائص التي يتميز بها الموجهين بدون رغبة الذين كانت طموحاتهم منخفضة و من بين هذه الخصائص نذكر ما يلي :

- السعي الدائم للوصول إلى مستوى عالي و إتمام الدراسة و الحصول على نتائج جيدة .
- وضع أهداف لحياتهم بغرض المشاركة في إحداث تغير او ترك بصمة في الحياة ، بحيث نجد التلاميذ أصحاب الطموح العالي يلعبون دورا إيجابيا في العملية العلمية التعلمية التعليمية ، بحيث يفكرون بطريقة بناءة و متحمسين لتطبيق ما يفكرون فيه بغرض ترك أثر فيها حولهم و في من حولهم من أفراد المجتمع .
- كما أننا نجد التلاميذ الأكثر طموحا يعرفون ما يريدون إنجازه أو الوصول إليه و كيفية توظيف مهاراته المختلفة التي تمكنهم من تحقيق ما يريدون إنجازه . فالتلاميذ الطموحين يضعون و يحددون دائما الأهداف الدراسية التي يريدون تحقيقها خلال فصل دراسي أو سنة دراسية أو حتى مرحلة دراسية بالكامل .

و في هذا الصدد تشير الباحثة " diana" أن الشخص المتعلم الطموح يتصف بعدة خصائص كونه :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- لا تعيقه أية حواجز في السعي لتعلم خبرات جديدة ، بحيث يكون في سعي دائم للإستفادة من كل الفرص المتاحة أمامه لتلقي خبرات جديدة ، فلا يتقاعس عن الرفع من مستواه التحصيلي من خلال توفير أو الولوج في شتى مجالات المعرفة التي تمكنه من تجديد خبراته و معارفه بشكل مستمر ، و هذا ما يفضي في الأخير إلى جعل الفرد المتعلم له مقدرة على تكوين شخصية قوية طموحة .

- كما أنه لايكتفي بتحصيل الخبرات المعرفية أو المهارات العلمية أو الإتجاهات الإيجابية ، بل يكون في سعي متواصل على تحسين قدرته على إستيعاب وإستخدام ما سبق و أن إكتسبه في إكتساب مهارات جديدة في وضعيات غير مألوفة ، فليس من المهم أن يكتنز المتعلم أكبر قدر من الخبرات و المهارات العلمية ، إلا لتم الحكم على أنه قد دفن طموحه و لايطمح للمزيد ، بل على العكس من ذلك يجب أن يتمتع المتعلم بالرغبة والإرادة لتحصيل المزيد إنطلاقا من خبراته السابقة .

- هو أيضا الذي يكون بمقدوره أن يحول مهاراته المعرفية التي إكتسبها إلى سلوكات تكون عماد و قوام حياته . فلا يكفي أن يحفظ المتعلم في ذاكرته الأسس و المبادئ التي يتمتع بالقدرة على تطبيق هذه المبادئ و الأسس في حياته اليومية من خلال علاقته بالمواقف التي تصادفه في الحياة الإجتماعية ، سواء مهنية كانت أو أسرية أو إقتصادية.)

(william dittol, diana G-oblinger , 2006, p133)

-مناقشة الفرضية الثالثة :

إفترضنا في هذا البحث أنه توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية . و للتأكد من صحة الفرضية تم تطبيق إختبار T للفروق .و بعد حساب المتوسطات الحسابية لدرجات التلاميذ على مقياس الدافعية للإنجاز تبين أنه لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ الشعبتين ، حيث قدر المتوسط الحسابي للتلاميذ الموجهون نحو الشعب العلمية $x = 96.03$ أما بالنسبة للتلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية فقدر $x = 96.97$ و بالتالي فالفرضية الثالثة و التي تنص على أنه توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية لم تتحقق و يمكن تفسير ذلك بما يلي :

- تمكن التلاميذ من المواد الأساسية المقررة في الشعبة الموجين إليها .

- كفاءة الأساتذة و قدرتهم على إيصال المعلومات للتلاميذ بأبسط طريقة لكلى الشعبتين (العلمية و الأدبية) .

- توعية الأساتذة و المستشارين بأهمية كل من الشعبتين (العلمية و الأدبية) في الحياة العملية للتلميذ مستقبلا .

- تضاؤل النظرة السلبية سواء من طرف الأولياء أو الأساتذة أو حتى التلاميذ أنفسهم للتخصص الأدبي الذي كان ينظر إليه نظرة إستهزاء ، و وصف التلاميذ الموجهين إلى الشعب الأدبية بأنهم الفئة الأقل ذكاء في المؤسسة و غير قادرين على الإنجاز و النجاح في الدراسة ، لذلك تم توجيههم إلى هذا التخصص .

- إعطاء الحرية للتلميذ في إختيار التخصص الذي يرغب في مواصلة الدراسة به يجعله يوظف كل ما لديه من قدرات و إمكانات للنجاح و التفوق . بإعتبار أن التلميذ الذي وجه حسب رغبته الخاصة إلى هذا التخصص نجده مقتنع به و يثابر من أجل أن ينجح فيه و أن يتحصل على درجة عالية و مستوى علمي أفضل .

و منه يمكن القول بأن كل هذه النقاط المذكورة قللت من إمكانية وجود فروق بين التلاميذ الموجهين إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهين إلى الشعب الأدبية في مستوى الدافعية للإنجاز ، و بالتالي لم يكن لمتغير التخصص أثر جوهري على مستوى الدافعية للإنجاز .

و إنطلاقا من النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية و هو أنه لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهين إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهين إلى الشعب الأدبية فهي تتماشى مع ما توصلت إليه دراسة الباحث " رفقة خليف سالم " بعنوان " علاقة فعالية الذات و الفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون " حيث أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي تعزى لأثر كل من متغير الفرع الأكاديمي (علمي ، أدبي) . (رفقة خليف سالم ، بدون سنة ، ص 160) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـمناقشة الفرضية الرابعة :

إفترضنا في هذا البحث أنه توجد فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية. و للتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق إختبار (t) لتحليل نتائج الفروض ، و تبين من خلال تطبيقه عدم تحقق فرضية البحث لأن قيمة (t) المحسوبة (0.86) أصغر من قيمة (t) المجدولة (2.57) عند مستوى الدلالة 0.01 بدرجة الحرية (323) فهي غير دالة إحصائيا ، و بالتالي فإنه لا توجد فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية بمعنى أن مستوى الطموح لا يختلف عند التلاميذ بإختلاف متغير التخصص لديهم (علمي ، أدبي) و لعل ذلك يرجع إلى أن من كل تلاميذ التخصصين (علمي ، أدبي) لهم هدف محدد و هو النجاح و تحقيق التفوق و بناء مستقبل حياتي جيد . فكلاهما يسعى إلى تجنب الفشل و تحقيق التفوق الدراسي ، كما يميلون إلى تحقيق نتائج جيدة و الإلتحاق بمناصب مرموق مهنيا و إجتماعيا . و يمكن أيضا تفسير هذه النتيجة بعدم وجود فرق في مستوى الطموح لكلى التخصصين إلى خضوع تلاميذ العينة لنفس النظام الدراسي الجديد في الجزائر من منهاج و مقاربة بالكفاءات ، و كذلك إلى تشابه الظروف المثيرة لمستوى الطموح و تقارب المستوى الثقافي و الإقتصادي في الأسر الجزائرية . الأمر الذي يدفع بالتلاميذ إلى بذل أقصى ما لديهم من طاقات و قدرات و إمكانيات من أجل رفع مستوى طموحاتهم للوصول إلى أهدافهم . ضف إلى ذلك فإننا إذا عدنا إلى الجانب المهني نجد أن الأفراد المتخرجين من كلى التخصصين العلمية و الأدبية يعيشون نفس الظروف في الحصول على الوظيفة الأمر الذي قلل من قلق التلاميذ ، بحيث أصبح كل منها يعيش نفس التحدي المستقبلي في مواجهة نفس المصير بالإنتظار للحصول على الوظيفة . هذا كله حال دون تأثير التخصص (علمي ، أدبي) على مستوى طموح التلاميذ .

و إنطلاقا من النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية يمكن القول أنه لا يوجد فرق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهون نحو الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون نحو الشعب الأدبية و هذه النتيجة تتماشى مع دراسة الباحث " حسن عمر شاكر منسي "

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعنوان " مستوى الطموح و علاقته بالتخصص و الجنس و المستوى العلمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد بالأردن " و التي هدف من خلالها إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح عند طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد ، و بعض المتغيرات التي تؤثر فيه مثل تخصص الطالب أو الطالبة علمي أو أدبي أو تجاري أو صناعي و متغير الجنس ذكر أو أنثى و إختلاف مستوى الوالدين العلمي . و التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الذكور أنفسهم وفق التخصص الأدبي و العلمي . كما تتماشى نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الباحث " زياد بركات " (2009) بعنوان " علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة و علاقتها ببعض المتغيرات " و التي توصل من خلالها إلى أنه لا توجد فروق جوهرية في درجات مقياس مستوى الطموح بين الجنسين و في كلى التخصصين ، و تتفق أيضا هذه الدراسة مع دراسة الباحث " إبراهيم جيدة " التي تهدف إلى معرفة الفروق في مستوى الطموح و علاقته بالتفوق الدراسي لدى مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية ، و التي توصل من خلالها إلى أنه لا توجد فروق بين متوسطي درجات مجموعتي الطلبة و الطالبات من القسم العلمي في الدرجة الكلية لمستوى الطموح ، كما أنه لا توجد فروق بين متوسطي درجات مجموعتي الطلبة والطالبات من القسم الأدبي في الدرجة الكلية لمستوى الطموح. (كاميليا عبد الفتاح ، 1990 ، ص 158) .

ـمناقشة الفرضية الخامسة :

كان نص الفرضية أنه توجد علاقة إرتباطية بين مستوى دافعية الإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

لقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي بمعادلة " برسون " عن إنخفاض معامل الإرتباط (ر) بين درجات أفراد العينة على المقياسين و هي مقياس الدافع للإنجاز و مقياس مستوى الطموح . حيث كان معامل الإرتباط (ر) يساوي (0.07 -) و هو بذلك غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 لأنه أصغر من قيمة (ر) المجدولة (0.17 -) و بالتالي فهو غير دال إحصائيا عند هذا المستوى ، و يعبر هذا على أنه لا توجد علاقة إرتباطية بين متغيرات الدراسة الدافعية للإنجاز ، و مستوى الطموح .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و إنطلاقا من النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية يمكن القول بأنه لا توجد علاقة إرتباطية بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح و هذا عكس ما توصل إليه الباحث " عزت عبد الغني (1991) في دراسته بعنوان " العلاقة بين كل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح و بين مستوى الأداء المهاري في السباحة لدى طالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالإسكندرية " و التي هدف من خلالها إلى التعرف العلاقة بين كل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طالبات الصف الرابع و توصل من خلالها إلى وجود علاقة طردية موجبة دالة لإحصائيا بين دافعية الإنجاز و مستوى الطموح . (ريسان خربيط مجيد ، 2001 ، 45) . كما لا تتماشى أيضا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ' هبة الله محمد الحسن و أخرون " بعنوان " علاقة الدافعية للإنجاز بموضع الضبط و مستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان " و التي تهدف إلى معرفة العلاقة الإرتباطية بين دافعية الإنجاز و موضع الضبط و مستوى الطموح و التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان ، بحيث أسفرت نتائجها عل أنه توجد علاقة إرتباطية طردية دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز و مستوى الطموح . (هبة الله و أخرون ، 2012 ، ص 82) .

و لا تتفق أيضا هذه النتيجة مع دراسة لكلارك و أخرين calark et al (1956) و دراسة لمير Mear (1967) التي تعرضت على نحو مباشر للعلاقة بين مستوى الطموح و الدافع للإنجاز على عينة من طلاب الجامعيين أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين هاذين المتغيرين ، كما أوضحت دراسة بلكر و أخرون plucker et al (1996) على وجود علاقة إرتباطية بين مستوى الطموح و دافعية الإنجاز . و في دراسة الشرقاوي (1981) ودراسة لقشقوش (1975) أوضحت نتائجها وجود علاقة إرتباطية بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز(هبة الله و أخرون ، 2012 ، ص 58) .

كما لا تتماشى النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية مع دراسة الباحث " محمود عبد القادر (1978) بعنوان " دوافع الإنجاز و علاقتها ببعض عوامل الشخصية و النجاح الأكاديمي عند طلاب جامعة الكويت " و التي أسفرت نتائجها عن وجود إرتباطات دالة إحصائيا بين دوافع الإنجاز و كل من المعدل العام لتقديرات النجاح و درجة الطموح الأكاديمي (سمير عبد الله ، مصطفى كردي ، 2003 ، ص 120) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـمناقشة الفرضية السادسة :

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور الموجهون برغبة و الإناث الموجهات برغبة . و للتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق إختبار (t) لتحليل نتائج الفروض ، و تبين من خلال تطبيقه عدم تحقق فرضية البحث لأن قيمة (t) المحسوبة (2.48-) أصغر من قيمة (t) المجدولة (2.57) عند مستوى الدلالة 0.01 بدرجة الحرية (272) فهي غير دالة إحصائيا و بالتالي فإنه لا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور الموجهون برغبة و الإناث الموجهات برغبة . و لعل ذلك يرجع إلى فتح أبواب التعليم لكل من الذكور و الإناث ، و إتاحة الفرص التعليمية و العلمية للجنسين. كما قد يرجع إلى وجود روح التحدي و المنافسة و إظهار التفوق عند كلا من الجنسين سواء الذكور الموجهين برغبة أو الإناث الموجهات برغبة بإعتبار أن كلى الجنسين أصبحن يتلقين نفس الدعم و المساندة النفسية و الإجتماعية من طرف الأهل و الأخرين ، إضافة إلى تفطن الأولياء بدور و أهمية المعاملة الحسنة في الرفع من دافعية أبنائهم نحو الدراسة. فإرتفاع دافعية الإنجاز عند كل من الجنسين قد يكون نتيجة لما يتلقاه الفرد من طرف والديه من رعاية و تشجيع و إهتمام في غرس مفاهيم الإستقلالية و الإنجاز من أجل تحقيق المكانة الإجتماعية المرموقة و تأمين مستقبلهم .

و في هذا الصدد يفسر الباحث مصطفى تركي (1988) في دراسته التي توصل من خلالها إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجاز إلى أن، الأسرة العربية الحديثة تحث و تشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة و العمل ، وأن هذا هو المجال المقبول إجتماعيا و الذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق و الإنجاز تماما مثل الذكور . و لذلك أصبحت الإناث ترغبن في التفوق و الإنجاز تماما مثل الذكور ، و من العوامل التي قد تميز المرأة العربية الحديثة عن المرأة في الثقافات الأخرى حسب الباحث مصطفى تركي أنها حتى و هي متعلمة و تعمل ، لاتزال تقوم بدورها كزوجة أو أم فتكوين أسرة لديها قد يكون أهم من أن تكون لها وظيفة أو عمل هام أو مركز مرموق ، و لذلك فهي تقوم بدور المرأة عن إقتناع و بإتقان و تحاول أن تتفوق و تبدع فيه و هي في ذلك لا تقل عن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرجل العربي المعاصر عندما يقوم بدوره كرجل (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 ، ص 48-50) .

أما بالنسبة لنتائج البحث المتوصل إليها في هذه الفرضية فهي تتماشى مع دراسة الباحث " مصطفى تركي " (1988) التي هدف من خلالها إلى تحديد معالم الدافعية للإنجاز في المجتمع العربي . حيث تم إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور و الإناث من طلبة الجامعة الكويتية في الدافعية للإنجاز في موقف محايد و موقف منافسة في الثقافة العربية ، و التي توصل من خلالها إلى أنه لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين الذكور و الإناث و أرجع الباحث عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجاز إلى أن الأسرة العربية الحديثة تحث و تشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة و العمل.

وتتفق نتائج دراستنا كذلك مع دراسة الباحث " سيد الطواب " (1990) التي توصل من خلالها إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجاز و ذلك نظرا لطبيعة المجتمعات ، و الفترة الزمنية التي أجريت فيها مثل هذه الدراسات ، و إستشهد بقوله أن الدراسات المبكرة مثل دراسة M . horner و التي أجريت في الستينات تختلف عن الدراسات التي تمت في فترة الثمانينات و التسعينات من حيث الظروف التاريخية و العوامل الإجتماعية ، الثقافية و النفسية المميزة لكل فترة من هذه الفترات (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 ، ص 48- 50). كما تتماشى نتائج بحثنا كذلك مع دراسة الباحث " عطية عمر الفاروف "(2002) التي هدف من خلالها إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية و الثانوية بمحافظة القاهرة ، و معرفة أثر المرحلة العمرية والتعليمية على دافعية الإنجاز الدراسي بين الجنسين . حيث أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز الدراسي بين الجنسين (عطية عمر الفاروق ، 2002 ، ص 146)

بينما لا تتفق نتائج بحثنا مع دراسة الباحث " لوكس " (1979) التي توصل من خلالها إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافع الإنجاز بين الطلاب و الطالبات ، كما لا تتماشى مع دراسة الباحث " عبد الرحمن الطريري " (1988) و التي أوضحت الفروق بين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـجـنـسـين في الدافع للإنجاز لصالح الإناث ، و كذلك لا تتماشى مع دراسة الباحث " فاروق عبد الفتاح "(1986) و التي أسفرت نتائجها على وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الدافع للإنجاز لصالح الطلاب ، كما وجد أن مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب لا يتزايد بتقدم المستوى الدراسي بينما يتزايد لدى الطالبات بتقدمهن الدراسي تزايدا دالا . كما لا تتفق أيضا نتائج بحثنا مع دراسة الباحثة " امنة التركي " (1985) بعنوان "التحصيل الدراسي في ضوء دافعية الإنجاز و وجهة الضبط دراسة مقارنة بين الجنسين لدى بعض طلاب المرحلة الثانوية في دولة قطر في الصف الأول و الثاني ثانوي ".

و التي توصلت من خلالها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث لصالح الإناث في متغيرات دافعية الإنجاز و هي (المثابرة – التعاطف الوالدي – الإستقلالية – الخوف من الفشل – الإستجابة للنجاح و الفشل - و الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز) .

هذا و قد أوضح "محمد المرى " (1988) أيضا من خلال دراسته على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في دافعية الإنجاز لصالح الإناث (سمير عبد الله ، مصطفى الكردي ، 2003 ، ص 120-121-128) .

-مناقشة الفرضية السابعة :

كان نص الفرضية أنه توجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة .

يشير الجدول رقم (24) إلى نتائج هذه الفرضية و تدل هذه النتائج المعالجة بإستخدام الأسلـوب الإحـصائـي إخـتـبـار (t) من عدم تحقق هذه الفرضية لأن قيمة (t) المحسوبة (0.70-) أصغر من قيمة (t) المجدولة (2.57) عند مستوى الدلالة 0.01 بدرجة الحرية (272) فهي غير دالة إحصائيا و بالتالي لا توجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور بين الذكور الموجهون برغبة و الإناث الموجهات برغبة . و منه فإن النتيجة المتوصل إليها في هذه الفرضية في – حدود علم الباحث – لا تتفق مع جل الدراسات المذكورة سابقا ما عدا دراسة الباحث " حمدي حسانين " التي قام بها على مجموعة من طلبة المرحلة الثانوية ، و التي توصل من خلالها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح (كاميليا عبد الفتاح ، 1990 - ص 157-158) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما بالنسبة للدراسات التي لا تتماشى مع نتائج الدراسة الحالية نذكر منها :

- دراسة إبراهيم كيلاني بعنوان " الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح و الميول " أجريت هذه الدراسة على مجموعة من الطلبة و الطالبات في الثانوية أسفرت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور – إناث) في مستوى الطموح لصالح الذكور ، كما نجد كذلك دراسة الباحث " حسن عمر شاكر منسي " بعنوان مستوى الطموح و علاقته بالتخصص و الجنس و المستوى العلمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني في مدينة إربد بالأردن " ، وكذلك دراسة الباحث " هنري " (1978) الذين توصلوا من خلالها إلى نفس النتيجة و هي وجود فروق بين الجنسين (ذكور- إناث) في مستوى الطموح .

- دراسة الباحثة كاميليا عبد الفتاح (1971) و التي كان الهدف منها هو تبيان الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح ، و التي أظهرت نتائجها على أن مستوى الطموح عند الطلبة أعلى من مستوى الطموح عند الطالبات . و نفس النتيجة توصلت إليها دراسة الباحث الزيادي (1961) بعنوان " دراسة تجريبية على الفروق الجنسية في مستوى الطموح " ، ودراسة الباحث عقيل (1987) ، و كذلك دراسة وولتر و أخرون (1950) التي أظهرت أن طموح البنين أعلى من طموح البنات (كاميليا عبد الفتاح ، 1990 ، ص 139) .

- دراسة مكنيرني و كولومان Mcnerney and coleman (1998) حول الطموحات التعليمية و المهنية لطلبة المدارس في المرحلة الثانوية و علاقة ذلك مع بعض المتغيرات مثل القيم و الرضا و مهنة الوالدين و التي أظهرت نتائجها أن الإناث أكثر طموحا من الذكور (المجلة العربية للتربية ، العدد الأول ، 2001 ، ص 117) ، بينما دراسة هيلجارد و سميث التي تم إجراؤها على عينة من الطلبة الجامعيين أسفرت نتائجا أن مستوى طموح البنات أكثر إنخفاضا من مستوى طموح البنين (كاميليا عبد الفتاح ، 1990 ـ ص 140) .

إذن هناك إختلاف بين نتائج الدراسة الحالية ، و نتائج الدراسات السابقة حيث إنفردت نتائج الدراسة الحالية عن سواها بعدم وجود فروق بين الذكور الموجهين برغبة و الإناث الموجهات برغبة في مستوى الطموح ، و هذا عكس ما توصلت إليه الدراسات المذكورة أعلاه من وجود فروق في مستوى الطموح بين الجنسين(ذكور –إناث) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهذا الإختلاف يعود حسب رأينا إلى إختلاف الفترة الزمنية التي أجريت فيها هذه الدراسات ، فالنتائج التي تم التوصل إليها حول مسألة الفروق بين الجنسين (ذكور –إناث) في مستوى الطموح في فترة الستينيات تختلف نتائجها عن تلك التي أجريت في التسعينيات فلكل فترة ظروفها و متغيراتها النفسية والإجتماعية و الثقافية التي تميزها .

و ربما قد يرجع عدم وجود فروق في مستوى الطموح بين الجنسين (ذكور –إناث) إلى تضاؤل النظرة السلبية للأسرة التي تميز بين الذكر و الأنثى و إختلاف الوضع الإجتماعي للمرأة بين الماضي و الحاضر . فهي لم تعد تلك المرأة المحرومة من التعليم و العمل و لم يعد الذكر هو الوحيد الذي تنتظر منه الأسرة و المجتمع إنجازات على المستوى الدراسي والمهني . بدليل أن ظهور عدة تغيرات في الأونة الأخيرة جعلت من طموحات المرأة أنها لا تقتصر فقط على الجانب الأسري كزوجة و أم بل إتسعت طموحاتها و تطلعاتها إلى ميدان الدراسة و المهنة خصوصا و أن نظرة الأولياء و أفراد المجتمع في الأونة الأخيرة تغيرت وأصبحوا يبدون إرتياح من تواجد المرأة في بعض المهن كالتعليم و العمل في المستشفيات ، الشيء الذي دفع بهم إلى تشجيع بناتهم على الوصول إلى هذه المهن .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7-3- الإستنتاج العام :

يهدف هذا البحث إلى توضيح إن كان التوجيه المدرسي الحالي في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في إستثارة دافعية التلاميذ ، و الرفع من مستوى طموحاتهم في مختلف الشعب و التخصصات و بالتالي تحقيق النشاط و العمل أو عدم تحقيقه . كما تهدف أيضا إلى البحث عن مدى تأثير التوجيه المدرسي (الرغبة في التخصص من عدمها) على الدافعية للإنجاز مستوى الطموح ، و كذلك معرفة العلاقة بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، كما يهدف أيضا إلى معرفة الفروق بين الذكور الموجهين برغبة و الإناث الموجهات برغبة في الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح.

من أجل تحقيق هذا الهدف إفترضنا سبعة فرضيات أسفرت نتائجها على مايلي :

بالنسبة للفرضية الأولى و التي تنص على أنه توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة تحققت .

أما بالنسبة للفرضية الثانية و التي مفادها أنه توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة تحققت .

بيما الفرضية الثالثة و الرابعة لم تتحقق بحيث كان الفرق بين المتوسطات الحسابية بالنسبة للتلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية في مستوى الدافعية للإنجاز x = 96.03 أما الموجهون للشعب الأدبية فقدر المتوسط الحسابي x = 96.97 . و نفس الشئ بالنسبة للتلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية في مستوى الطموح حيث قدر المتوسط الحسابي x = 40.89 بينما الموجهون للشعب الأدبية فالمتوسط الحسابي قدر ب x = 40.44 و هو فرق ضئيل بالنسبة لهذه المتوسطات الحسابية .

أما بخصوص الفرضية الخامسة و التي تنص على أنه توجد علاقة إرتباطية بين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي فقد أسفرت نتائجها عن عدم وجود علاقة إرتباطية بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما بخصوص الفرضية السادسة و السابعة فقد توصلنا من خلالهما إلى أنه لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى الذكور الموجهون برغبة و الإناث الموجهات برغبة . و لعل ذلك قد يرجع إلى الأسباب الأتية :

هو أن الفرص التعليمية و المهنية اليوم أصبحت متاحة لكلى من الجنسين ، كما تضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر و الأنثى فكلاهما أصبح يلقى نفس المعاملة و الرعاية في غرس مفاهيم الإستقلال و الإعتماد على النفس و الإنجاز .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـ الخاتمة

تتجلى أهمية هذا البحث في إثراء ميدان التوجيه ببحوث و دراسات أكثر نظرا لحاجة هذا الميدان إلى تكثيف الجهود من أجل الوصول إلى طرق أنجع في التوجيه و تحقيق نوع من التوازن بين قدرات التلميذ العقلية و رغباتهم و طموحاتهم ، بإعتبار هذا الميدان أساس العملية التربوية و نجاحها . و إنطلاقا من هذه الأهمية هدفنا من خلال هذه الدراسة إلى معرفة أثرالتوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي . و للوصول لذلك خصصنا مجموعة من الفصول موزعة على جانبين نظري و تطبيقي ، ففي الجانب النظري بدأنا بحثنا هذا بالفصل الأول عنوانه الإطارالعام لإشكالية البحث تناولنا فيه إشكالية ، الفرضيات ، أهداف البحث ، أهمية البحث ، تحديد المصطلحات و المفاهيم ، الدراسات السابقة ، أما الفصل الثاني فهو خاص بالتوجيه المدرسي بينما الفصل الثالث مخصص لواقع التوجيه المدرسي في الجزائر و الفصل الرابع خصص لدافعيةالإنجاز في حين خصص الفصل الخامس لمستوى الطموح .أما الجانب التطبيقي فقد تطرقنا فيه إلى منهج البحث ، و عينة البحث ، طريقة إختيار العينة،خصائص العينة ، أدوات البحث، الأساليب الإحصائية المستخدمة .

و لتحقيق أهداف هذا البحث و الإجابة عن تساؤلاته و تحقيق فروضه تم إختيار عينة مكونة من 325 تلميذ و تلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية و طبق عليهم مقياس الدافع للإنجاز من إعداد " هيرمتنز " و الذي قام بترجمته إلى العربية الدكتور " فاروق عبد الفتاح موسى " ، و مقياس مستوى الطموح من إعداد " كاميليا عبد الفتاح ".

و بعد جمع المعطيات و إجراء التحليلات و المعالجات الإحصائية توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها :

- توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة

- توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- لا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية والتلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية .

- لا توجد فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهون إلى الشعب العلمية و التلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية .

- لا توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- لا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجازبين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة .

- لا توجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجات برغبة.

و من العرض السابق نلاحظ أنه لم تتحقق أغلب فرضيات البحث ما عدا الفرضية الأولى التي تنص على أنه توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة والفرضية الثانية و التي تنص على أنه توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة .

و منه نستخلص أن متغير التوجيه المدرسي كان له الأثر البالغ في رفع دافعية الإنجازو مستوى الطموح عند التلاميذ الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة ، بينما لم يظهر لنا أثر التوجيه المدرسي في إظهار الفروق في الدافعية الإنجاز و مستوى الطموح بالنسبة للتلاميذ الموجهون نحو الشعب العلمية و الشعب الأدبية و كذلك الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة .

و ختاما تأمل الباحثة أن تكون قد عبرت عن إهتماماتها و إنشغالاتها حول كل ما قيل في هذه الدراسة أملة أن تكون هذه الخاتمة كإنطلاقة جديد و مقدمة لبداية بحوث لاحقة أخرى في مجال التوجيه المدرسي و علاقته بمتغيرات أخرى .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإقتراحات :

بـنـاءا عـلـى مـا تـم الـتـطـرق إلـيه في هذا البحث فيما يتعلق بتحديد مصطلحات الدراسة (التوجيه المدرسي ، الدافعية للإنجاز ، مستوى الطموح) و كذا ما تم التوصل إليه من نتائج، إتضح لـنـا أن الـتـوجـيه الـمدرسـي يـكـتسي أهـمـيـة كبيرة كون أن الأسـاس فيه هـو فهم كل تلميذ و الإستجابة لحاجاته و الأخذ بعين الإعتبارقدرات التلاميذ و ميولهم و رغباتهم مع مراعاة متطلبات التخصص الذي يرغب التلميذ بدراسته من خلال ما يعبر عنه في بطاقة الرغبات . بحيث أن حسن توجيه التلميذ إلى الشعبة التي يرغب في الإلتحاق بها يساعده على رفع طموحه و زيادة دافعيته للدراسة فيحقق بذلك التوازن النفسي و التوافق الدراسي في التخصص الذي وجه إليه .

ونظرا للمكانة التي أصبح يحتلها هذا الموضوع و الدور الذي يؤديه بإعتباره الحجر الأساسي و نقطة الإنطلاق الضرورية التي يبنى عليها نجاح أو فشل التلميذ في مساره الدراسي و المهني ، دفع بنا إلى دراسة هذا الموضوع من أجل التحقق العلمي مما إذا كان للتوجيه المدرسي أثر على دافعية الإنجاز و مستوى الطموح عند تلاميذ المرحلة الثانوية أم لا يوجد له أثر على دافعية الإنجاز و مستوى الطموح عند تلاميذ المرحلة الثانوية.

و من خلال بحثنا و ما توصلنا إليه من نتائج تبين لنا أن هذا الموضوع يحتاج إلى العديد من الدراسات المختلفة و العديدة و المتنوعة لكي نلم بهذه الظاهرة . و من هنا إرتأينا تقديم بعض الإقتراحات حول القيام بإجراء بحوث تثري هذا الموضوع بالتطرق لها من بينها :

- علاقة التوجيه المدرسي بالتوافق النفسي .
- علاقة الدافعية للإنجاز بمفهوم الذات .
- علاقة التوجيه و الإرشاد بخدمات الصحة النفسية .
- فعالية الذات و علاقتها بدافعية الإنجاز .
- علاقة قلق الإمتحان بدافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي .
- أثر التوجيه المدرسي على مستوى الطموح لدى المراهق المتمدرس .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- دراسة الفروق بين فروع الشعب العلمية و الشعب الأدبية في متغير مستوى الطموح والدافعية للإنجاز .

إضافة إلى بعض الإقتراحات الخاصة بالتوجيه منها :

- تكثيف برامج التوجيه و زيادة الحصص الإعلامية في المرحلة الثانوية يشترك فيها كل مستشاري التوجيه لقطاع التربية و تعريف التلاميذ بمختلف الشعب و التخصصات قصد تحسيسهن بضرورة تحقيق النجاح و الوصول إلى الجامعة .

- إهتمام الجهات المعنية و راسمي السياسات التربوية بنجاح هذه الدراسات التي تحتاج إلى وقفة جادة بشأن ذلك .

- تقديم مختلف المساعدات و الإرشادات النفسية بطريقة جماعية أو فردية للمتعلمين في المرحلة الثانوية .

- تنظيم و تنشيط حصص التوعية و الشرح لفائدة مديري المؤسسات و الأساتذة و التلاميذ والأولياء .

- ضرورة إستخدام الإختبارات و المقاييس التربوية و النفسية لتحديد إستعدادات و قدرات التلاميذ و تنميتها .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـــمـــراجـــع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قـــائـمة الـــمـــراجـــع :

المـراجـع الـعـربـيـة :

*** الـكـتـب :**

1- أحمد أحمد عواد (1998) : علم النفس التربوي و صعوبات التعلم ، الطبعة الأولى ، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر و التوزيع ، الإسكندرية.

2- أحمد أوزي (1993) : المراهق و العلاقات المدرسية ، بدون طبعة ، الرباط المغرب

3- أحمد محمد الزيادي و هشام إبراهيم الخطيب (2001) : مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي ، الطبعة الأولى ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الأردن .

4- أحمد عزت راجح (1972) : أصول علم النفس ، بدون طبعة ، المكتب المصري الحديث للنشر والتوزيع ، القاهرة .

5- أحمد أبو سعد و لمياء الهوازي (2008) : التوجيه التربوي و المهني ، الطبعة الأولى دار النشر عمان الأردن.

6- أحمد ماهر (1999) : السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات ، الطبعة السابعة ، الدار الجامعية ، الإسكندرية .

7- أمال عبد السميع مليجي باظة (2004) : مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب كراسة التعليمات ، بدون طبعة ، توزيع مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

8- الفرخ كاملة شعبان و عبد الجابر تيم (1999) : مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي ، الطبعة الأولى ، دارصفاء للنشر و التوزيع ، الأردن.

9- إبراهيم وجيه محمود (بدون سنة) :التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته ، بدون طبعة ، دار المعرفة الجامعية الأزابطة الإسكندرية.

10- بديع محمود مبارك القاسم (2001) : علم النفس المهني بين النظرية و التطبيق ، الطبعة الأولى ، مؤسسة الرواق للنشر و التوزيع.

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

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

12- جابر عبد الحميد جابر (1989) : سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم ، بدون طبعة ، دار الكتاب الحديث الكويت.

13- جابر عبد الحميد جابر(1991) : سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم ، بدون طبعة ، دارالنهضة العربية للطبع و التوزيع، القاهرة.

14- جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسني العزة (2004) : مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي ، الطبعة الأولى ، مكتبة درا الثقافة ، الأردن.

15- حامد عبد السلام زهران (2002) : التوجيه و الإرشاد النفسي ، الطبعة الثالثة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة.

16- حسن عمر منسي (2001) : سيكولوجية التعلم و التعليم مبادئ و مفاهيم ، الطبعة الثانية ، دار الكندي للنشر و التوزيع.

17- حسن حسين زيتون (2001): رؤية في تنفيذ التدريس ، الطبعة الأولى ، جامعة طنطا المملكة العربية السعودية.

18- حسين حريم (1997) : السلوك التنظيمي ، بدون طبعة ، دار زهران ، الأردن.

19- حسين أبورياش و عبد الحكيم الصافي و أميمية عمور سليم شريف (2006) : الدافعية والذكاء العاطفي ، الطبعة الأولى ، درا الفكر للنشر و التوزيع ، الأردن.

20- خيري وناس و بوصنوبرة عبد الحميد (2007) :معلموا المدرسة الإبتدائية السنة الأولى تكوين معلمي ، بدون طبعة ، الديوان الوطني للتعلم و التكوين عن بعد.

21- رمضان محمد القذافي (2001) : التوجيه و الإرشاد النفسي ، الطبعة الثالثة ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية .

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

23- رشيد أورلسان (2000) : التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم ، بدون طبعة .

24- سعد جلال (1992) : التوجيه النفسي و التربوي و المهني مع مقدمة عن الربية للإستثمار ، الطبعة الثانية ، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع ، القاهرة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

25- سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطيوي (2004) : التوجيه المدرسي أساليبه الفنية تطبيقاته العلمية ، الطبعة الأولى ، مكتبة دار الثقافة ، الأردن.

26- سعيد حسني العزة (2006) : دليل المرشد التربوي في المدرسة ، الطبعة الأولى ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن.

27- سيد عبد الحميد مرسي (1975) : الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني ، بدون طبعة ،الخانجي ، القاهرة.

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

29- سهير كامل أحمد (2000) : التوجيه و الإرشاد النفسي ، مركز الإسكندرية للكتاب الأزاربطة ، بدون طبعة .

30- سلامة عبد العزيز أحمد (1988) : الدافعية و الإنفعال ، بدون طبعة ، مكتب أصول علم النفس الحديث ، القاهرة.

31- شحاتة سليمان و محمد سليمان (2006) : مناهج البحث بين النظرية و التطبيق ، بدون طبعة ، مركز الإسكندرية للكتاب ، القاهرة ،

32- صبحي عبد اللطيف معروف (2005) : نظريات الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي الطبعة الأولى ، مؤسسة الرواق ، عمان.

33- صلاح أحمد مرباح (1989) :سيكولوجية التوافق النفسي و مستوى الطموح دراسة مقارنة بين الجنسين في مرحلة المراهقة بالمغرب ، الطبعة الأولى ، دار الأمان للنشر والتوزيع ، الرباط المغرب.

34- طلعت همام (1984) : سين و جيم في علم النفس التربوي ، الطبعة الأولى ، دار عمار للنشر والتوزيع ، الأردن .

35- طارق كمال (2007) : علم النفس المهني و الصناعي ، بدون طبعة، الناشر مؤسسة شباب الجامعة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

36- عبد المجيد سيد أحمد منصورو محمد بن عبد المحسن التويجري و إسماعيل محمد الفقي (2005) : علم النفس التربوي ، الطبعة الرابعة ، العبيكان للنشر و التوزيع ، الرياض.

37- عبد اللطيف محمد خليفة (2000) : الدافعية للإنجاز ، بدون طبعة ، دار غريب ، القاهرة.

38- عبد اللطيف دبور و عبد الحكيم الصافي (2007) : الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق ، الطبعة الأولى ، دار الفكر المملكة الأردنية الهاشمية عمان.

39- علي أحمد عبد الرحمن عياصرة (2006) : القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية ، الطبعة الأولى ، دار مكتبة حامد ، عمان .

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

41- علي عالية و عبد الفتاح شني (دون تاريخ) : دليل الأستاذ المتربص ، بدون طبعة.

42- عصام عوض يوسف (2006) : التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي ، الطبعة الأولى، دار أسامة ، الأردن .

43- فايز مراد دندش (2003) : معنى التعلم و كنهه من خلال نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب ، الإسكندرية.

44- فرخ عبد القادر طه (1989) : أصول علم التفس الحديث ، الطبعة الأولى ، دار المعارف القاهرة.

45- فؤاد البهي سيد (1978) : علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري ، بدون طبعة ،درا الفكر العربي.

46- كاميليا إبراهيم عبد الفتاح (1984) : مستوى الطموح و الشخصية ، الطبعة الثانية ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر بيروت لبنان.

47- كاميليا إبراهيم عبد الفتاح (1990) :دراسات في سيكولوجية مستوى الطموح ، الطبعة الثالثة ، نهضة مصر للطباعة و النشر و التوزيع ، الفجان القاهرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

48- لطفي بركات أحمد و أحمد مصطفى زيدان (1964) : التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي في المدرسة العربية ، بدون طبعة ، المكتبة المصرية .

49– محمد عثمان نجاتي (1988) : علم النفس في حياتنا ليومية ، الطبعة الثانية عشر ، دار القلم ، الكويت .

50- محمد مصطفى زيدان (1965) : السلوك الإجتماعي للفرد و أصول الإرشاد النفسي ، بدون طبعة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

51- محمد مصطفى زيدان (دون تاريخ) : دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعلم العام ، بدون طبعة ، دار الشروق للنشر و التوزيع و الطباعة .

52- محمد حسن غانم (2004) : مناهج البحث في علم النفس ، بدون طبعة ، المكتبة المصرية للطباعة و النشر و التوزيع ،الإسكندرية .

53- محمد جاسم محمد (2004) : علم النفس التربوي و تطبيقاته ، الطبعة الأولى ، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الأردن.

54- محمد محمود بني يونس (2007) : سيكولوجية الدافعية و الإنفعالات ، بدون طبعة ، دار الميسرة ، الأردن.

55- محمد عودة الريماوي (1994) : سيكولوجية الفروق الفردية و الجمعية و الحياة النفسية ، الطبعة الأولى ، دار الشروق للنشر و التوزيع بيروت لبنان.

56- محمد فرحان القضاه و محمد عوض الترتوري (2006) : أساسيات علم النفس التربوي النظرية و التطبيق ، بدون طبعة ، دار حامد للنشر و التوزيع ، الأردن .

57- محمد صالح الحناوي و محمد سعيد سلطان (1997) : السلوك التنظيمي ، بدون طبعة ، الدار الجامعية ، الإسكندرية.

58- محمد مهني غنايم و سمير عبد القادر جاد (2004) : مناهج البحث في التربية و علم النفس ، الطبعة الأولى ، الدار العالمية للنشر و التوزيع ، القاهرة.

59- محمود منسي (1990) : علم النفس التربوي للمعلمين ، بدون طبعة ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

60- محمود عبد الحليم منسي (2000) : مدخل في علم النفس التعليمي ، بدون طبعة ، مركز الإسكندرية للكتاب.

61- مفيد نجيب حواشين و زيدان نجيب حواشين (2005) : إرشاد الطفل و توجيهه ، الطبعة الثانية ، دار الفكر،عمان.

62- مصطفى حسين باهي و أمينة إبراهيم شلبي (1998) : الدافعية نظريات و تطبيقات ، الطبعة الأولى ، دار النشر مركز الكتاب ،القاهرة.

63- مصطفى غالب (1983) : علم النفس التربوي ، بدون طبعة ، دار النشر و التوزيع مكتبة الهلال ، بيروت .

64- نبيل محمد زايد (2003) : الدافعية و التعلم ، الطبعة الأولى ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.

65- نادر فهمي الزيود و صالح ذياب هندي و هشام عامر عليان وتيسير مفلح كوافحة (1999) : التعلم و التعليم الصفي ، الطبعة الرابعة ، دار الفكر ، الأردن.

66- ناصر الدين أبو حماد (2008) : الإرشاد النفسي و التوجيه المهني ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب الحديث الأردن عمان.

67- هادي مشعاب ربيع (2003) : الإرشاد التربوي مبادئه و أدواره الأساسية ، الطبعة الأولى ، عمان الأردن.

68- يوسف مصطفى القاضي و لطفي محمد فطيم و محمود عطا حسين (1981) : الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي ، بدون طبعة ، دار المريخ للنشر ، الرياض.

*** المجلات :**

69- الجوهر عبد الله الذواد (2002) : وجهة الضبط و علاقتها بمستوى الطموح لدى بعض طالبات الجامعة السعودية و المصريات دراسة عبر ثقافية ، دراسات عربية في علم النفس ، العدد الثالث .

70- حسن عمر شاكر منسي (2001) : مستوى الطموح و علاقته بالتخصص و الجنس و المستوى العلمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد بالأردن ، المجلة العربية للتربية ، العدد الأول .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

71- حصاد زقاي (2010) : التوجيه في الجزائر ، مجلة المربي ، العدد الثالث عشر .
72- رفقة خليف سالم (بدون سنة) : علاقة فاعلية الذات و الفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية ، مجلة البحوث التربوية و النفسية ، العدد الثالث و العشرون .
73- زينب محمود شقير (1995) : دراسة مقانة لكل من مستوى الطموح و الإتجاه نحو لدى بعض الحالت من مرض السرطان و مرض الفشل الكلوي مقارنة بالأصحاء ، دراسات تربوية ، الجزء التاسع و السبعون .
74- سمير عبد الله ، مصطفى كردي (2003) :المسؤولية الإجتماعية و علاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف ، مجلة علم النفس العددان الخامس و الستون والسادس والستون .
75- علاوة العايش (2010) :التوجيه المدرسي ، مجلة التوجيه ، العدد الثالث عشر .
76- علاء محمود الشعراوي (2000) : أثر التغذية الراجعة الشفهية و المكتوبة على الدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، مجلو كلية التربية ، العدد الثالث و الأربعون.
77- عبد الله سليملن إبراهيم (1989) : موضع الضبط و علاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي ،مجلة علم النفس ، العدد الثاني عشر
78- عطية عمر الفاروق (2002) : دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية و الثانوية من الجنسين ، مجلة البحوث التربوية ، العدد الثالث و العشرون
79- فاطمة الزهراء بوجطو (2010) : أثر بعض السمات الشخصية و النفسية على الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس ، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، العدد الخامس عشر.
80- مصطفى هجرسي (2010) : أثار التوجيه المدرسي ، مجلة المربي ، العدد الثالث عشر
81- مصطفى بن حبيلس (2010) : العناصر الفاعلة في عمليتي التوجيه و الإرشاد ، مجلة المربي ، العدد الثالث عشر .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

82- مندوه محمود (2006) : قلق المستقبل و علاقته بمستوى الطموح ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، جامعة عين الشمس مصر .
83- المجلة العربية للتربية ، العدد الاول ، 2001
84- مجلة التوجيه (2004) : التوجيه المدرسي و المهني تاريخ و أفاق ، العدد الأول .
85- مجلة كلية التربية (2002) :العدد السادس و الستون .
86- مجلة الأداب و العلوم الإنسانية (2001) ، العدد الثاني و الأربعون .
87- مجلة كلية التربية (2002) :العدد السادس و العشرون .
88- هبة الله محمد الحسن سالم ، كبشور كوكوقمبيل ، عمر هارون الخليفة (2012): المجلة العربية لتطوير التفوق ، العدد الرابع .
89- يوسف محمد عبد الله ، سبيكة يوسف الخليفي (2001) :أثر كل من الإتجاهات نحو الدراسة و دافعية الإنجاز و عادات الإستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر ، المجلة التربوية ،المجلد الخامس عشر ، العدد الستون .

*** المنشورات الوزارية :**

90- وزارة التربية الوطنية ، التوجيه المدرسي و المهني خلال الفترة الممتدة من 1962-2001 .
91- وزارة التربية الوطنية ، إجراءات إنتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، 2005.
92- وزارة التربية الوطنية ، إجراءات إنتقالية لتوجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، 2008
93- المادة 61 من أمرية 16 أفريل 1976 .
94- وزارة التربية الوطنية ، القرار رقم: 994 المؤرخ في 15- 9- 1983
95- وزارة التربية الوطنية ، القرار رقم :92.827 المؤرخ في 13-12-1991
96- وزارة التربية الوطنية ، القرار رقم: 827 المؤرخ في 13-11-1991

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

97- وزارة التربية الوطنية ، قرار رقم: 16 المتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، المؤرخ في 14-5-2005

98- وزارة التربية الوطنية ، قرار رقم :186 المؤرخ في 23-3-2006

99- وزارة التربية الوطنية ،منشور رقم: 528/مت/تمم/المؤرخ في 4-1-1986

100- وزارة التربية الوطنية ،منشور رقم: 556/ت/تمم/المؤرخ في 13-1-1987

101- وزارة التربية الوطنية ،منشور رقم: 89.341 المؤرخ في 9-5-1989

102- وزارة التربية الوطنية ،مشروع إعادة هيكلة التعليم الثانوي ،1991

103- وزارة التربية الوطنية ،منشور رقم: 91.219 المؤرخ في 18-9-1991

104- وزارة التربية الوطنية ،منشور رقم :96 المؤرخ في 1992

*** الرسائل الجامعية :**

105- أبو عبد الله خليل أنشاصي (2004) : ظاهرة تدني دافعية التعلم و دور الإرشاد التربوي في إستثارة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي ، رسالة لنيل شهادة الماجستير ، جامعة غزة فلسطين

106- برو محمد (1993) : أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي للشعب الأدبية ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر .

107- بشلاغم يحي (2006) : دور التوجيه المدرسي في توجيه التلاميذ نحو شعب السنة الأولى ثانوي في تأهيل الفرد و معالجة قضايا الشباب ، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة أبوبكر بلقايد تلمسان.

108- حدة يسفي (2001) : مشكلات سوء التوافق و علاقتها بالتوجيه المدرسي دراسة حالات لتلاميذ التعليم الثانوي العام ، رسالة ماجستيرغير منشورة ، جتمعة العقيد الحاج لخضر باتنة .

109- دربالي بن قيرش (1995) : دور التوجيه المدرسي في التعليم الثانوي ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الإجتماع ، جامعة الجزائر .

110- زينب بن بريكة (2004) : علاقة مركز التحكم بمستوى الطموح و أثرهما عل الأداء الدراسي، رسالة لنيل شهادة الماجستيرفي علوم التربية ، جامعة الجزائر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

111- زغينة عمار (2005) : التوجيه المدرسي و الجامعي و التحصيل الدراسي و علاقته بأساليب المعاملة الوالدية ، رسالة دكتوراه في العلوم غير منشورة ، جامعة منتوري قسنطينة.

112- زياد بركات (2009) : علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة و علاقتها ببعض المتغيرات ، جامعة القدس المفتوحة .

113- شباح أحمد (1985) : التوجيه المدرسي في الجزائر وضعيته و أثاره على تلاميذ الشعب التقنية في التعليم الثانوي دراسة ميدانية لمنطقتي حسين داي و الحراش ، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم النفس و العلوم التربوية .

114- عاطف حسن شواشرة (2007) : فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في إستثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل ، رسالة لنيل شهادة الماجستير،كلية الدراسات التربوية ، الجامعة العربية المفتوحة .

115- فاطمة الزهراء بوجطو(2008) : أثر بعض السمات الشخصية و النفسية على الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر ،رسالة منشورة ،.

*** الـــمعـــاجـــم :**

116- حسن شحاتة ، زينب النجار (2003) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة ،الطبعة الأولى

117- فاروق عبده فيله ، أحمد عبد الفتاح الزكي (2004) : معجم مصطلحات لفظا وإصطلاحا ،دار الوفاء ، الإسكندرية ، بدون طبعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

* المراجع الأجنبية :

118-Barbara .L.Mccombs,James. e.Pope (2000) : motivation ses èlèves , donner le gout d apprendre , paris .

119- Claud levy , leboyer (1998) : La motivation dans L' entreprise modeles et stratégies, édition d'organisation.

120- G.L'amoureusc et E.Gosseline(1996) : psychlogie de travail et de L'organisation, éditions Québec .

121- Pier vianin (2006) : La motivation scolaire de buech , larcier promier édition , bruscelles .

122- Roger Gal (1955) : L' orientation scolair, Boulevard saint Germain , paris.

123- Richard meili (1963) : Motivation , émotion et personnalite , saint. Germain , paris.

124- Robaye francine (1956) : niveaux d'aspiration et d'expectation , saint. Germain , paris.

125- Mouchtouris antigone (1994) : le aspiration sociales et culturelles, éditions l'harmattan , paris.

126- william dittol, diana G-oblinger (2006) : psychologie of leaning, editor , Canada.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الـــمـــلاحـــق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم 1

تعليمات

أخي التلميد أختي التلميدة لإعداد أطروحة الدكتوراه في علةم التربية نضع بين أيديكم هده المقاييس مقياس الدافع للإنجاز و مستوى الطموح ، فالرجاء الإجابة عل الأسئلة الواردة في الصفحات التالية ملتزمين بالتعليمات الموجودة في كل مقياس على ملئ البيانات الشخصية .

البيانات الشخصية :

-التخصص الدراسي : علمي أدبي

-الجنس دكر أنثى

-التوجيه حسب الرغبة بدون رغبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم 2

إختبار الدافع للإنجاز للأطفال و الراشدين

دكتور عبد الفتاح موسى
كلية التربية – جامعة الزقازيق –

الإسم : ..... العمر :..... الجنس : دكر/ أنثى

تعليمات

1- يستخدم هدا الإختبار لقياس مقدار الفرد للإنجاز.

2- يتكون الإختبار من 28 فقرة غير كاملة و يلي كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة ، و يوجد أمام كل عبارة قوسان .

3- إقرأ الفقرة الناقصة ثم إختر العبارة التي ترى إنها تكما الفقرة و ضع علامة * بين القوسين الموجودين أمام هده العبارة ، لاتضع أكثر من علامة في السؤال الواحد .

4- لاتوجد إجابات صحيحة و إجابات خاطئة ، فالإجابة صحيحة طالما إنها تعبر عن رأيك بصدق .

مثال : أرى أن المواد التي أدرسها :

( ) ..... (أ) صعبة جدا
( ) ..... (ب) صعبة
( ) ..... (ج) لاصعبة ولا سهلة
(x) .....(د) سهلة
( ) ..... (ه) سهلة جدا

فإدا كان المفحوص يرى أن المواد التي يدرسها سهلة فإنه يضع العلامة بين قوسين أمام العبارة د

1- إن العمل شيئ :

( ) ..... (أ) أتمنى ألا أفعله
( ) ..... (ب) لاأحب أداءه كثيرا جدا
( ) ..... (ج) أتمنى أفعله

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

( ) ..... (د) أحب أداءه

( ) ..... (ه) أحب أداءه كثيرا جدا

2- في المدرسة يعتقدون أني :

( ) ..... (أ) أعمل بشدة جدا

( ) ..... (ب) أعمل بتركيز

( ) ..... (ج) أعمل بغير بتركيز

( ) ..... (د) غير مكترث بعض الشيئ

( ) ..... (ه) غير مكترث جدا

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا :

( ) ..... (أ) مثالية

( ) ..... (ب) سارة جدا

( ) ..... (ج) سارة

( ) ..... (د) غير سارة

( ) ..... (ه) غير سارة جدا

4-أن تنفق قدرا من الوقت للإستعداد لشيئ هام :

( ) ..... (أ) لاقيمة له في الواقع

( ) ..... (ب) غالبا مايكون أمرا سادجا

( ) ..... (ج) غالبا ما يكون مفيدا

( ) ..... (د) له قدر كبير من الأهمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

( ) ..... (ه) ضروري للنجاح

5-عندما أعمل تكون مسؤليتي أمام نفسي :

( ) ..... (أ) مرتفعة جدا

( ) ..... (ب) مرتفعة

( ) ..... (ج) ليست مرتفعة ولا منخفضة

( ) ..... (د) منخفضة

( ) ..... (ه) منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس :

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

( ) ..... (ب) أوجه إنتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال

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

( ) ..... (د)لي ميل كبير إلى الأشياء التي لاعلاقة لها بالمدرسة

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

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8- إدا لو أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسئوليتي تماما عند ئد :

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

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

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

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

( ) ..... (ه) أتخلى عن هدفي عادة

9- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي :

( ) ..... (أ) غير هام جدا

( ) ..... (ب) غير هام

( ) ..... (ج) هام

( ) ..... (د) هام جدا

10- إن بدء أداء الواجب المنزلي يكون :

( ) ..... (أ) بمجهود كبير جدا

( ) ..... (ب) بمجهود كبير

( ) ..... (ج) بمجهودمتوسطا

( ) ..... (د) بمجهود قليل جدا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

( ) ..... (أ) مرتفعة جدا

( ) ..... (ب) مرتفعة

( ) ..... (ج) متوسطة

( ) ..... (د) منخفظة

( ) ..... (ه) منخفظة جدا

12-إدا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد دلك:

( ) ..... (أ) دائما اعود مباشرة إلى المداكرة

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

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

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

13- إن العمل الدي يتطلب مسؤولية كبيرة :

( ) ..... (أ) أحب ان أؤديه كثيرا

( ) ..... (ب) أحب ان أؤديه أحيانا

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

( ) ..... (د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

( ) ..... (ه) لايجدبني تماما

14- يعتقد الأخرون أني :

( ) ..... (أ) أداكر بشدة جدا

( ) ..... (ب) أداكر بشدة

( ) ..... (ج) أداكربدرجة متوسطة

( ) ..... (د) لا أداكر بشدة جدا

( ) ..... (ه) لاأداكر بشدة

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

( ) ..... (أ) غير هام

( ) ..... (ب) له اهمية قليلة

( ) ..... (ج) ليس هام جدا

( ) ..... (د) هام إلى حد ما

( ) ..... (ه) هام جدا

16- عند عمل شيئ صعب فإنني :

( ) ..... (أ) أتخلى عنه سريعا جدا

( ) ..... (ب) أتخلى عنه سريعا

( ) ..... (ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة

( ) ..... (د) لا اتخلى عنه سريعا

( ) ..... (ه) أظل اواصل العمل عادة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

17- أنا بصفة عامة :

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

( ) ..... (ب) أخطط للمستقبل كثيرا

( ) ..... (ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا

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

18- أرى زملائي في المدرسة الدين يداكرون بشدة جدا :

( ) ..... (أ) مهدبين جدا

( ) ..... (ب) مهدبين

( ) ..... (ج) مهدبين كالأخرين الدين لا يداكرون بنفس الشدة

( ) ..... (د) غير مهدبين

( ) ..... (ه) غير مهدبين عل الإطلاق

19- في المدرسة اعجب بالاشخاص الدين يحققون مركزا مرموقا في الحياة :

( ) ..... (أ) كثيرا جدا

( ) ..... (ب) كثيرا

( ) ..... (ج) قليلا

( ) ..... (د) بدرجة صفر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

20- عندما أرغب في عمل شيئ أتسلى به :

( ) ..... (أ) عادة لايكون لدي وقت لدلك

( ) ..... (ب) غالبا لايكون لدي وقت لدلك

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

( ) ..... (د) دائما يكون لدي وقت

21- أكون عادة :

( ) ..... (أ) مشغول جدا

( ) ..... (ب) مشغول

( ) ..... (ج) غيرمشغول كثيرا

( ) ..... (د) غيرمشغول

( ) ..... (ه) غيرمشغول على الإطلاق

22- يمكن أن أعمل في شيئ ما بدون تعب لمدة :

( ) ..... (أ) طويلة جدا

( ) ..... (ب) طويلة

( ) ..... (ج) متوسطة

( ) ..... (د) قصيرة

( ) ..... (ه) قصيرة جدا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

23- إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة :

( ) ..... (أ) دات قدر كبير جدا

( ) ..... (ب) دات قدر

( ) ..... (ج) أعتقد أنها غير دات قدر

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

( ) ..... (ه)أعتقد انها غير هامة جدا

24- يتبع الأولاد أبائهم في إدارة الأعمال لأنهم :

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

( ) ..... (ب) محظظون لأن أباءهم مديرون

( ) ..... (ج) يمكن ان يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الإختيار

( ) ..... (د) يعتبرون ان هده أسهل وسيلة لكسب قدر كيبر من المال

25- بالنسبة للمدرسة اكون :

( ) ..... (أ) في غاية الحماس

( ) ..... (ب) متحمسا جدا

( ) ..... (ج) غير متحمس بشدة

( ) ..... (د) قليل الحماس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

( ) ..... (ه) غير متحمس على الإطلاق

26- التنظيم شيئ :

( ) ..... (أ) أحب أن امارسه كثيرا جدا

( ) ..... (ب) أحب ان أمارسه

( ) ..... (ج) لااحب أن امارسه كثيرا جدا

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

27- عندما أبدأ شيئ :

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

( ) ..... (ب) أنهيه بنجاح نادرا

( ) ..... (ج) انهيه بنجاح أحيانا

( ) ..... (د) انهيه بنجاح عادة

28- بالنسبة للمدرسة اكون :

( ) ..... (أ) متضايقا كثيرا جدا

( ) ..... (ب) متضايقا كثيرا

( ) ..... (ج) أتضايق أحيانا

( ) ..... (د) أتضايق نادرا

( ) ..... (ه) لا أتضايق مطلقا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق 3

مقياس مستوى الطموح

لكاميليا إبراهيم عبد الفتاح

تعليمة :

المطلـوب من الفرد أن يجيب بنعم أو لا على كل سؤال من مجموعة الأسئلة الواردة فـي المقياس مع ملاحظة أنه لا تعتبر الإجابة صحيحة أو خاطئة . فكل فرد يجيب عما ينطبق على حالته .

الرقم	العبارات	نعم	لا
1	هل أنت ممن يؤمنون بالحظ؟		
2	هل تعتقد أن مستقبل الفرد محدد؟		
3	هل تتردد في الوقوف مواقف تتحمل فيها المسؤولية ؟		
4	هل تؤمن أن الجهد الشخصي يدلل العقبات مهما عظمت؟		
5	هل تحب الإستقرار في ظروف الحياة ؟		
6	هل يحدث كثيرا أن يدفعك الفشل إلى ترك ما تقدم عليه؟		
7	هل تشعر كثيرا بالملل من القيام بعمل واحد وقتا طويلا؟		
8	هل تميل إلى التجديد في حياتك ؟		
9	هل تبدو لك الحياة أحيانا دون أمل ؟		
10	هل يسرك مجرد النجاح في العمل؟		
11	هل تشعر ان عقليتك تؤهلك للإمتياز ؟		
12	هل تعمل لمستقبلك وفقا لخطة رسمتها لنفسك ؟		
13	هل لك أهداف واضحة في الحياة ؟		
14	هل ترى ان دراستك الحالية أقل من مستوى أمانيك ؟		
15	هل أنت راض عن مستوى معيشتك بوجه عام ؟		
16	هل تخشى القيام بأعمال لا يعاونك فيها أحد؟		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

17	هل ترى أن المستوى الدي وصلت إليه كان نتيجة لكفاحك الشخصي ؟		
18	هل تخشى المغامرات دوما خوفا من الفشل ؟		
19	هل حاولت كثيرا التغلب على عقبة عرفت أن الكثيرين قد فشلوا فيها؟		
20	هل تعتبر نفسك سريع التعب ؟		
21	هل تتردد في الوقوف مواقف تتحمل فيها المسؤولية ؟		
22	هل تميل إلى الإستمرار في العمل الواحد لمدة كافية مهما كان ؟		
23	هل تفكر كثيرا في مستقبلك ؟		
24	هل تشعر كثيرا بأنك أقل حماس في العمل من المحطين بك؟		
25	هل يسرك مجرد النجاح في العمل ؟		
26	هل سبق لك الحصول على جوائز لتفوقك في أي ميدان؟		
27	هل تميل إلى الدخول في المنافسات و المسابقات ؟		
28	هل يحدث أحيانا أن تقوم بعمل لم يسبق لك إعداد خطة له ؟		
29	هل كثيرا ما تفكر في العمل قبل أن تتصرف فيه ؟		
30	هل تعتبر نفسك شخصا مكافحا ؟		
31	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما كان يجب أن تكون عليه؟		
32	هل تشعر أن لديك القدرة على تحمل المسؤولية ؟		
33	هل يضايقك أن تلقى عليك مسؤوليات عائلية ؟		
34	هل تجهد نفسك كثيرا للوصول لمستوى لم يصل إليه إلا القليل؟		
35	هل تتنازل على رأيك بسهولة عند أول معارضة له ؟		
36	هل تحب الإستقرار في ظروف الحياة خوفا من المجهول ؟		
37	هل كثيرا ما يدفعك الفشل إلى اليأس و ترك العمل نهائيا ؟		
38	هل تميل إلى مواصلة الجهد حتى تصل بعملك إلى الكمال ؟		
39	هل تخشى الفشل دائما ؟		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

40	هل تشعر أحيانا بأن الأفراد الممتازين هم من عينة تختلف عنك؟		
41	هل تميل إلى الإستزادة من المعلومات ؟		
42	هل تهتم كثيرا بأن تكون أول الفائزين في أي عمل تقوم به؟		
43	هل كثيرا ما تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها ؟		
44	هل يحدث كثيرا أن تسير أمورك طبقا لما تتوقعه ؟		
45	هل تميل إلى الإستزادة من المعلومات ؟		
46	هل تعتبر نفسك قنوعا ترضى بالقليل غالبا ؟		
47	هل كثيرا ما تترك امورك للأقدار ؟		
48	هل تقبل القيام بمسؤوليات مطلوبة منك عن رضا ؟		
49	هل تفضل أن تقوم بقضاء مطالبك اليومية بنفسك ؟		
50	هل كثيرا ما يدفعك الفشل على اليأس و ترك العمل نهائيا ؟		
51	هل تراودك كثيرا فكرة أنك قد تصبح شخصا عظيما في المستقبل؟		
52	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما يجب أن تكون عليه؟		
53	إدا قمت بعمل ما و سبب لك ضيقا فهل تتركه إلى عمل أخر ؟		
54	إدا لم يقنعك رأي غيرك فهل تواصل المنافسة لإثبات رأيك ؟		
55	هل تشعر كثيرا باليأس ؟		
56	هل تشعر أن الناس لا يقدرونك حق قدرك ؟		
57	هل حاولت القيام بعمل للحصول على الجائزة و لم توفقط ؟		
58	هل يهمك التفوق في الأعمال التي تميل إليها ؟		
59	هل تضع لنفسك خطة تحاول تحقيقها للوصول إلى الغنى أو؟		
60	هل توافق القول دع الامور تجري في مجراها ؟		
61	هل كثيرا ما تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها ؟		
62	هل تشعر أن وضعك الحالي هو أحسن ما يمكن أن تصل إليه ؟		
63	هل ترى انه من الأصلح الإنتظار دائما حتى تواتيك الفرصة ؟		
64	هل تميل دائما إلى تحديد دورك بالضبط في أي عمل مع الجماعة؟		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

65	هل تميل كثيرا أن تقوم بالقسط الأكبر في عمل جماعي ؟		
66	هل كثيرا ما تعمل حسابا لنقد الأخرين ؟		
67	هل لديك القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت في سبيل الوصول؟		
68	هل تخشى الفشل دائما ؟		
69	هل تتضايق إدا تأخرت ظهور نتائج عملك لفترة طويلة؟		
70	هل تقدم على عمل و أنت متأكد أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة ؟		
71	هل لك شخصية مثالية تتمنى أن تصل إليها ؟		
72	هل تشعر أحيانا باليأس بعد فشلك في القيام بعمل جاهدت في أدائه؟		
73	إدا قمت بعمل ما و سبب لك ضيقا فهل تتركه إلى عمل أخر ؟		
74	هل تحاول الوصول بالعمل الدي تقوم به نحو الكمال ؟		
75	هل تطمح دائما في الوصول علة مستوى ممتاز ؟		
76	هل تلاحظ أن أهدافك دائما يمكن تحقيقها ولو مع جهد؟		
77	هل تجد أن كثيرا من أهدافك مستحيلة التحقيق؟		
78	هل تعتبر نفسك قنوعا ترضى بالقليل غالبا ؟		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق 4

مفتاح التصحيح لإختبار الدافع للإنجاز

الرقم	الرمز والدرجة		الرقم	الرمز والدرجة		الرقم	الرمز والدرجة		الرقم	الرمز والدرجة		الرقم	الرمز والدرجة		الرقم	الرمز والدرجة	
1	أ	1	6	أ	4	11	أ	5	16	أ	1	21	أ	5	26	أ	1
	ب	2		ب	3		ب	4		ب	2		ب	4		ب	2
	ج	3		ج	2		ج	3		ج	3		ج	3		ج	3
	د	4		د	1		د	2		د	4		د	2		د	4
	ه	5					ه	1		ه	5		ه	1			
2	أ	5	7	أ	4	12	أ	4	17	أ	4	22	أ	5	27	أ	1
	ب	4		ب	3		ب	3		ب	3		ب	4		ب	2
	ج	3		ج	2		ج	2		ج	2		ج	3		ج	3
	د	2		د	1		د	1		د	1		د	2		د	4
	ه	1											ه	1			
3	أ	1	8	أ	5	13	أ	5	18	أ	5	23	أ	5	28	أ	1
	ب	2		ب	4		ب	4		ب	4		ب	4		ب	2
	ج	3		ج	3		ج	3		ج	3		ج	3		ج	3
	د	4		د	2		د	2		د	2		د	2		د	4
	ه	5		ه	1		ه	1		ه	1		ه	1		ه	5
4	أ	1	9	أ	1	14	أ	5	19	أ	4	24	أ	4			
	ب	2		ب	2		ب	4		ب	3		ب	3			
	ج	3		ج	3		ج	3		ج	2		ج	2			
	د	4		د	4		د	2		د	1		د	1			
	ه	5					ه	1									
5	أ	5	10	أ	1	15	أ	1	20	أ	4	25	أ	5			
	ب	4		ب	2		ب	2		ب	3		ب	4			
	ج	3		ج	3		ج	3		ج	2		ج	3			
	د	2		د	4		د	4		د	1		د	2			
	ه	1					ه	5					ه	1			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com