جامعة قاصدي مرباح / ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

رقم التسجيل:

...../...../...../....

أطروحـــــة

مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم

في علم النفس وعلوم التربية

الموضوع:

التوجيه المدرسي وعلاقته بمستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة الأغواط

اعداد الطالب: لمين عياط

امام اعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	عبد الله لبوز	استاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
02	عبد الفتاح ابي مولود	استاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا و مقررا
03	محمد بوفاتح	استاذ محاضر -أ-	جامعة الاغواط	مناقشا
04	فاطمة غانم	استاذ محاضر -أ-	جامعة ورقلة	مناقشا
05	علي عون	استاذ محاضر -أ-	جامعة الاغواط	مناقشا
06	رمضان عمومن	استاذ محاضر -أ-	جامعة الاغواط	مناقشا

السنة الجامعية: 2018/2017

شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن ولاه بإحسان إلى يوم الدين...

قال تعالى (ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليّ)

فالشكر لله عز وجل أولا وآخرا على توفيقه وإحسانه وفضله بأن وفقني للانتهاء من هذه المذكرة .

فجميل أن يشكر الإنسان كل من قدم له يد العون والمساعدة، وإنني أتقدم بخالص شكري وتقديري لأستاذي الفاضل الاستاذ الدكتور عبد الفتاح أبي مولود

الذي تكرم علي بإشرافه على هذه المذكرة، فلقد كان طيب القلب جميل الخلق مثالا في التواضع والكرم، فقد قدم الكثير من النصح والتوجيه والمساعدة من اجل إتمام هذه المذكرة أسأل الله أن يجزيه خير الجزاء في الدنيا والآخرة و الشكر أيضا الأساتذة الأفاضل الذين قدموا لنا يد المساعدة، كما يسعني أن أتقدم بالشكر والعرفان لعينة الدراسة التي وافقت على المشاركة و المساهمة في هذا البحث ممثلة في المدارس الثانوية بمدينة الأغواط، بإطاراتها الإدارية والأساتذة والتلاميذ و المستشارين.

كما أتقدم في الأخير بالشكرالجزيل للجنة المناقشة لتفضلهم بمناقشة المذكرة رغم ما لديهم من مشاغل والتزامات كثيرة ، وإلى كل من قدم لي خدمة أو مساعدة أو توجيه ممن لم تسعفني الذاكرة على استحضار أسمائهم، خالص الشكر والثناء والاعتذار داعيا الله أن يجزي الجميع خير الجزاء.

الحمد لله حمد الشاكرين والصلاة والسلام على أشرف خلق الله أجمعين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن ولاه إلى يوم الدين... وبعد (ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليّ) فالشكر لله عز وجل أولا وآخرا على توفيقه وإحسانه وفضله بأن من عليّ بالانتهاء من هذه المذكرةالتي أسأله جل وعلا أن يبارك فيها، وقد قال صلى الله عليه وسلم (من لم يشكر الناس لم يشكر الله) رواه الترميذي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و الدافعية الإنجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوية ببعض ثانويات مدينة الاغواط، في ظل المتغيرات الوسيطية متمثلة في الجنس والتخصص الدراسي(علمي ، ادبي)، ونمط التوجيه (برغبة – بدون رغبة)، للعام الدراسي2016/2015، وقد تم اختيار (370) تلميذا وتلميذة من تخصصي الآداب والعلوم من ثانويات مدينة الأغواط كعينة للدراسة بالطريقة العشوائية، وتم الاستعانة بالمنهج الوصفي لملائمته لهذه الدراسة ، كما استخدمت في هذه الدراسة أداة هي اختبار دافع الإنجاز للأطفال والراشدين لـ "هيرمانز" (Hermans) تعريب "فاروق عبد الفتاح موسى" (1981)، و مقياس مستوى الطموح لكاميليا عبد الفتاح ، وبالنسبة للأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة فقد اشتملت على: – المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson) اختبار(T) وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام نظام (Spss) النسخة (20)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- تمتع عينة الدراسة مستوى عال من مستوى الطموح.
- أن أفراد عينة الدراسة تتمتع بدافعية انجاز فوق المتوسط.
- توجد فروق بين التلاميذ الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بدون رغبة في مستوى الطموح.
- توجد فروق بين التلاميذ الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بدون رغبة في دافعية الإنجاز.
- لا توجد فروق بين لتلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في مستوى الطموح.
- توجد فروق بين التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في دافعية الإنجاز.
- توجد فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في مستوى الطموح.
- لا توجد فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في دافعية الإنجاز.
- توجد علاقة بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح.
- توجد علاقة بين التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز.
- توجد علاقة دالة بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز

الكلمات المفتاحية: –التوجيه، التوجيه المدرسي، مستوى الطموح، دافعية الإنجاز، تلاميذ الثانية ثانوي...

***Abstract**:*

The current study aimed to explore the relationship between school guidance, the level of ambition and achievement motivation. Among a sample of second year secondary school students in some establishments in Laghouat, according to the following intermediate variables: gender, academic specialty (Literature and Scientific students) and the type of guidance (according to pupil desire and without pupil desire) for the academic year 2015/2016.

A sample of (370) student has been chosen randomly from Literature and Scientific students second year of secondary schools in Laghouat, as descriptive method was adopted to be conform to this study. For data collection, two scales have been used, the Hermans achievement motivation scale for children and adults, translated into Arabic by Faruk Abdulfattah Musa (1981), and Camelia Abdulfattah level of ambition scale.

We used SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) in order to analyze data, where the statistical methods used included: Means, Standard deviations, Pearson correlation coefficient, (t of student) tests.

The results of the study were as follow:

- Students in the sample of the study show a high level of ambition.

- Students in the sample of the study show a level of achievement motivation higher than the average.

- There are differences between students in the level of ambition due to type of guidance.

- There are differences between students in the level of achievement motivation due to type of guidance.

- There are no differences between students in the level of ambition due to gender.

- There are differences between students in the level of achievement motivation due to gender.

- There are differences between students in the level of ambition due to academic specialty.

- There are no differences between students in the level of achievement motivation due toacademicspecialty.

- There is a relationship between school guidance and the level of ambition.

- There is a relationship between school guidance and achievement motivation.

- There is a relationship between the level of ambition and achievement motivation.

***Keywords**:*

- Guidance, school guidance, level of ambition, achievement motivation, second year secondary school students.

فهرس المحتويات و الجداول والملاحق

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	الملخص باللغة العربية	أ
2	الملخص باللغة الانجليزية	ب
3	فهرس المحتويات.	ج
4	فهرس الجداول.	ز
5	فهرس الملاحق.	ط
6	المقدمة.	1
		-
	الفصل الأول : مشكلة الدراسة واعتباراتها	-
1	مشكلة الدراسة	04
2	الفرضيات.	09
3	أهداف الدراسة.	10
4	أهمية الدراسة.	10
5	التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	11
6	الدراسات السابقة.	12
7	التعقيب على الدراسات السابقة.	21
	الفصل الثاني: التوجيه المدرسي	
1	تمهيد.	27
2	تعريف التوجيه	28
3	نشأة التوجيه وتطوره.	33

فهرس المحتويات و الجداول والملاحق

4	المبادئ و الاسس العامة للتوجيه..	37
5	اهداف التوجيه المدرسي و المهني.	43
6	اهمية التوجيه المدرسي و المهني	46
7	مناحي التوجيه المدرسي و المهني..	47
8	وضائف التوجيه و مجلاته في المدرسة	51
9	التطور التاريخي للتوجيه في الجزائر	53
10	صعوبات التوجيه المدرسي في الجزائر	59
11	علاقة التوجيه ببعض العلوم	61
12	خلاصة	65
	فصل الثالث مستوى الطموح التطور التاريخي لمفهوم الطموح	
1	تمهيد	68
2	. تعريف مستوى الطموح	68
3	طبيعة مستوى الطموح	75
4	الطموح من المنظور الاسلامي	76
5	اهمية مستوى الطموح	83
6	النظريات المفسرة لمستوى الطموح	87
7	العوامل المؤثرة في مستوى الطموح	89
8	الطموح و المراهقة	94
9	خصائص الشخص الطموح	96
10	قياس مستوى الطموح	98
11	الطموح و اهداف الحياة	104

فهرس المحتويات و الجداول والملاحق

12	خلاصة	109
	الفصل الرابع الدافعية للانجاز	
01	تمهيد	111
02	مفهوم الدافعية	112
03	بعض المفاهيم التي لها علاقة بالدافعية	115
04	تصنيف الدوافع	116
05	وظائف الدافعية وفوائدها	119
06	خصائص الدافعية	121
07		
08	بعض النظريات المفسرة للدافعية للانجاز	129
09	قياس دافعية الانجاز	145
10	التطبيقات التربوية للدافعية للانجاز	154
11	العلاقة بين الدافعية للانجاز والنظرة المستقبلية عند التلاميذ	157
12	بعض النتائج التربوية للدراسات عن الدافعية في التعلم	158
	خلاصة	161
	الفصل الخامس : الإجراءات للدراسة الميدانية	
	تمهيد	164
01	منهج الدراسة	164
02	حدود الدراسة.	164
03	مجتمع الدراسة	165

فهرس المحتويات و الجداول والملاحق

04	ادوات جمع المعلومات	167
05	الدراسة الاستطلاعية.	174
08	الأساليب الإحصائية.	178
	الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
01	*عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى*	180
02	*عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية*	181
03	*عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة*	183
04	*عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة*	187
05	*عرض و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة*	190
	عرض و مناقشة نتائج الفرضية السادسة	193
-	الإستنتاج العام.	196
-	قائمة المراجع.	
1	المراجع العربية...	
2	المراجع الأجنبية	
-	الملاحق	I

فهرس المحتويات و الجداول والملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	تبدلات مستوى الطموح	101
02	النمطان الاساسيان من الافراد في الدافعية للانجاز	134
03	ارتباط دافعية الانجاز بدافعية بلوغ النجاح	135
04	الفرق بين الطالب ذو التحصيل العالي و الانجاز المرتفع	155
06	نسبة عينة الدراسة من المجتمع الاصلي.	166
07	عينة الدراسة حسب التخصص	166
08	عينة الدراسة حسب الجنس	167
09	عينة الدراسة حسب التوجيه (موجه برغبة – بدون رغبة)	168
10	معاملات بتطبيق معامل الفا	168
11	يبين عينة معاملات بتطبيق التجزئة النصفية	169
12	معاملات الثبات	169
13	تقديرات المحكمين.	170
14	النسب المئوية لتقديرات المحكمين الإيجابية والسلبية الفقرات	172
15	توزيع البنود على الاستبيان مستوى الطموح	173
16	البنود الإيجابية و السلبية في مستوى الطموح	175
17	*صدق المقارنة الطرفية للدافعية للانجاز.*	175
18	*صدق المقارنة الطرفية مستوى الطموح*	176
19	الثبات دافعية الانجاز بالتجزئة النصفية	176
20	الفا كرونباخ للدافعية للانجاز	177

فهرس المحتويات و الجداول والملاحق

21	الثبات مستوى الطموح بالتجزئة النصفية	177
22	ثبات كيودر ريتشاردسون مستوى الطموح	178
23	نتائج الفرضية الاولى	180
24	نتائج الفرضية الثانية	181
25	نتائج الفرضية الثالثة	183
26	نتائج الفرضية الرابعة	187
27	نتائج الفرضية الخامسة	190
28	نتائج معامل الارتباط الثنائي المتسلسل التوجيه المدرسي ومستوى الطموح	193
29	نتائج معامل الارتباط الثنائي المتسلسل التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز	194
30	يوضح نتائج معامل الارتباط بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز	194

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	اختبار الدافعية للانجاز	I
02	استبيان مستوى الطموح	VI
03	مخرجات spss	IX

مقدمة

مقدمة:

أصبح الاهتمام بالمورد البشري الاستثمار الأفضل لتطوير المجتمع في كامل المجالات، اجتماعيا، اقتصاديا ، تربويا وثقافيا...الخ، في البلدان المتقدمة نظرا لما له من عوائد جمة في خدمات تنمية الموارد البشرية وتطويرها ومن أجل ذلك كان لابد من الاهتمام بالعنصر البشري منذ الطفولة وذلك بالاهتمام به في كل مراحل حياته و خاصة الدراسية، و من هنا يأتي دور التوجيه في تصنيف الفرد حسب الاختيار الصحيح الموافق لقدراته و استعداداته، و ميولاته واهتماماته ونظرا للأهمية الاقتصادية التي يكتسيها التوجيه بنوعيه المدرسي والمهني بحيث أنه يوفر الكثير من الجهد والمال والوقت، كما أنه يوفر على المجتمع المصاريف الباهظة على نوع معين من التعليم، وعليه فالتوجيه المدرسي عملية تربوية لا يمكن الاستهانة بها أو الاستغناء عنها وهذا طبعا إذ استعملت بشكل صحيح وفق نظريات التوجيه وأسسه ومبادئه التي تستمد مكانتها من طبيعة الإنسان وخصائص سلوكه.

و التوجيه المدرسي و المهني لابد أن يبنى على أسس علمية و نفسية وتربوية من اجل تحقيق التكامل في جميع المجالات وتحقيق مبدأ الرجل المناسب في المكان المناسب.

فالطالب خلال مزاولته لدراسته لابد له من اهداف وطموحات و دوافع يسير على نهجها ، فهي تختلف من طالب الى آخر في مستوياتها و نوعيتها .

حيث ان لمستوى الطموح و الدافعية علاقة مباشرة او غير مباشرة بما توفره المدرسة والمجتمع ككل، الا ان مستوى الطموح و الدافعية يتعلقان كذلك بالعديد من العوامل الذاتية و البيئية التي تؤثر عليه وخاصة في المرحلة الثانوية التي تعد الحلقة الاكثر تأثيرا في حياة الفرد من جميع النواحي ، النفسية و الجسمية و الاجتماعية حيث ان الطالب في هذه المرحلة يعيش فترة جد حرجة من مراحل عمره ألا وهي فترة المراهقة و ما لها من تأثيرات في حياته.

كما هي مرحلة حرجة من الجانب العلمي ذلك ان الطالب في هذه المرحلة يتحدد مساره المستقبلي فخلال هذه المرحلة يتوجه الطالب الى ثلاث او اربع تخصصات كبرى هي التي تحدد توجهه المستقبلي.

(الشعبة الادبية، ، الشعبية العلمية و التقنية، شعبة العلوم الاقتصادية).

مقدمة

و نحن في دراستنا هذه تم التركيز على مستوى السنة الثانية من التعليم الثانوي ذلك انها تعتبر السنة التي يتم توجيه التلاميذ الى مختلف التخصصات المفتوحة في هذه السنة.

وقد اراد الباحث معرفة العلاقة بين التوجيه المدرسي و كل من مستوى الطموح و الدافعية للانجاز اللتان تعتبران من اهم المكونات النفسية التي يسعى الفرد الى تحقيقهما ، وقد جاءت هذه الدراسة مقسمة الى مايلي:

جانب نظري: و يتمثل في الاطار النظري للدراسة و يتكون من الفصول التالية:

الفصل الاول : ويضم اشكالية الدراسة و فرضياتها و التعاريف الاجرائية لمفاهيم الدراسة، وكذا اهميتها و اهدافها بالإضافة الى الدراسات السابقة و التعقيب عليها.

الفصل الثاني: فتم التناول فيه التوجيه المدرسي من حيث المفهوم، و المبادئ و الاهداف و الاهمية، واهم النظريات المفسرة له، ومناحي التوجيه المدرسي، وضائف التوجيه المدرسي، التوجيه في بعض البلدان الغربية و العربية ثم تم التطرق الى التوجيه المدرسي في الجزائر من خلال التطور التاريخي واهم الصعوبات التي تواجهه.

الفصل الثالث: فتم التطرق الى الدافعية للانجاز من خلال التعاريف و التطرق الى السياق النظري الذي برزت فيه و كذا النظريات التي اهتمت بها مثل نظرية اتكنسون و ما كليلاند و كذا المعالجات التي جاءت بعدها واستعراض اهم الطرق المختلفة لقياسها و اهم التطبيقات التربوية لهذا المفهوم.

الفصل الرابع: تناولنا فيه مفهوم الطموح من حيث التعريف وتطور المفهوم ونموه وتعريفه ومصادره و انواع الطموح و العوامل المؤثرة فيه، النظريات المفسرة له .

الجانب التطبيقي:

الفصل الخامس: تم عرض الإجراءات الميدانية للدراسة من حيث المنهج، العينة، الأدوات و حساب الخصائص السيكومترية لها وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس: تم عرض ومناقشة فرضيات الدراسة و تفسيرها واستنتاج عام للدراسة بالإضافة إلى قائمة المراجع المعتمدة و الملاحق.

الفصـــل الاول

مشكلة الدراسة و اعتباراتها

تقديم الموضوع

الفرضيات

اهداف الدراسة

اهمية الدراسة

التعاريف الاجرائية لمفاهيم الدراسة

الدراسات السابقة

التعليق على الدراسات السابقة

مشكلة الدراسة:

إن تقدم أي مجتمع من المجتمعات لا يمكن تصوره إلا مصحوبا بالاستثمار في الرأسمال البشري، و هذا الأخير لا يمكن تطوره و تنميته إلا بالاستثمار في ميدان التربية والتعليم باعتبارهما عنصران أساسيان في رقي الأمم و ازدهارها.

و من هذا المبدأ و المنطلق كان إصلاح المنظومة التربوية كاستجابة حتمية لابد منها لمواكبة هذا العصر، الذي عرف تغيرات و تغييرات و تطورات مست البناء الكلي للمجتمع، في جميع مستوياته الاقتصادية و الاجتماعية.

و لم تكن المدرسة في منأى عن تلك التغيرات الحادثة، و هذا كاستجابة لمقتضيات العصر ، حيث كانت هذه العوامل داعية لإجراء الإصلاحات و إدخال تعديلات على النظام التربوي برمته بداية بالإمكانيات المادية، مرورا بالمؤهلات البشرية و انتهاء بالمناهج الدراسية .

ولما كان الأمر كذلك، كان من الطبيعي أن يمس الإصلاح جانب مهم من المنظومة التربوية و هو التوجيه المدرسي و المهني باعتباره جزءا أساسيا من العملية التربوية التي من وظائفها الأساسية إتاحة الفرص أمام التلاميذ لتنمية قدراتهم و استغلالها لتحقيق التكيف الدراسي والنفسي و الاجتماعي.

و يعتبر التوجيه المدرسي و المهني عملية تفاعل بين طرفين أحدهما موجه و الأخر موجه، تستهدف التعاون على استقصاء طبيعة المواقف بقصد تبيين نواحيها وتعريف الموجه بما لديه من قدرات و استعدادات و مؤهلات علمية ونفسية و عقلية من جهة، و بما يتوفر في البيئة من إمكانيات و فرص من جهة أخرى ، كل ذلك بهدف التوصل إلى معرفة أفضل الحلول الممكنة وفرص معاونة الموجه للحصول على مساعدة نفسية في اختيار الحل الذي يلائمه .

و لم يظهر مفهوم التوجيه بالاهتمام من طرف المختصين إلا في أوائل القرن العشرين، حيث مرّ بمرحلة أولى هي مرحلة الخدمة و التوجيه المهني إذ كان يهتم الموجه الاجتماعي بالفرد في ميدان العمل حيث ظهر هذا الاتجاه لأول مرة عند **فرانك بارسونز** الذي عرف بأب التوجيه المهني.

ثم انتقل إلى مرحلة التوجيه التربوي بحيث انتقلت إلى المدرسة وظيفة جديدة هي توجيه المتعلم ورعايته بالإضافة إلى تعليمه ، وشاعت فكرة الاهتمام بالفرد ككل ، بكل جوانبه الجسمية و العقلية

و الانفعالية و السلوكية و النفسية و الاجتماعية، هذا التوجيه المدرسي الذي يشمل الخدمات التربوية و النفسية و المهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكانياته و قدراته العقلية و الجسمية و ميوله بأسلوب يشبع حاجاته و يحقق تصور ذاته. **(سعيد عبد العزيز ، جودت عزت عطيوي، 2004، ص11).**

أي أنه يتمركز حول تقديم المساعدة للتلميذ على فهم نفسه لتحقيق تكيفا نفسيا و اجتماعيا مع الفعل التربوي ، والتعرف على قدراته و إستعدادته وميوله بهدف توجيهه توجيها سليما، وذلك من أجل تحضيره لبناء مشروعه الدراسي والمهني، وهذا التوجيه الجيد يعتبر ذا أهمية اقتصادية واجتماعية كبيرة لما له مردود على الفرد و على المجتمع على حد السواء، بحيث يعتبر عملية مصيرية يتحدد وفقها المسار الدراسي و المهني الذي يتبعه الفرد، و ان أي خطأ في عملية التوجيه تؤدي إلى صعوبات وسوء تكيف يواجهه التلميذ في دراسته ، وان أي خطأ في اختيار التخصص يضعف من دوافع وطموحات التلميذ المستقبلية و يجعله يتقهقر لأول عثرة وصعوبة في مشواره الدراسي، وهذا ما نلاحظه في الميدان و بشهادة مستشاري التوجيه و مديري الثانويات – العاملين في الميدان الذين تم الالتقاء بهم عند اجراء الدراسة الاستطلاعية – عند الانتقال من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية عندما يتم توجيه التلاميذ إلى شعب و تخصصات غير مرغوب فيها، فإنهم يستعملون عدة طرق من اجل إجراء التغيير نحو شعبة أخرى التي يرغب التلميذ في الدراسة بها حتى و لو لم تكن تتماشى مع قدراته، و نفس الشيء نلاحظه عند الانتقال إلى السنة الثانية الثانوي التي فيها يتحدد تخصص كل تلميذ بصفة تكاد تكون نهائية.

فالتلميذ يبقى مدة مترددا بين البقاء في التخصص الموجه إليه أو محاولة تغيير التخصص، و التي من الممكن أن تؤثر على مشواره التعليمي، خصوصا إذا كان غير راض عن التخصص و ليس مؤمنا بقدراته، مما يجره إلى إعادة السنة و تذبذب نتائجه و ممكن إلى ترك المدرسة نهائيا.

و بما أن التوجيه من مبادئه الاستمرارية فهي تسير مع حياة الإنسان، فالتلميذ يواجه أهم مرحلة في حياته التعليمية ألا و هي المرحلة الثانوية فيختار تخصصا تبنى عليه المرحلة الجامعية والمهنية فيما بعد، ذلك أن عملية التوجيه مرتبطة ارتباطا وثيقا باختيار التخصص الجامعي الذي هو مرهون باختيار التخصص في الثانوي، و أن قرار أي تلميذ في اختيار التخصص مرتبط بعدة

عوامل منها النفسية والشخصية والاجتماعية وعلمية ومهنية، خاصة إن مرحلة التعليم الثانوي تتميز وتتزامن مع فترة عمرية جد حرجة ألا و هي فترة المراهقة ما يجعل التلميذ غير ثابت و لا مستقر في اختياراته ، وغير متأكد من مستقبله الشخصي و العلمي و المهني بصفة عامة و هذا ما أشارت إليه 1969 **(Fillioud Aimée)** في دراستها على 1159 شابا تتراوح أعمارهم من 15-24 عاما في اختيار المهنة أن ثلث منهم اختار مهنته صدفة، و ترجع ذلك إلى أن المراهق لا يعلم الأسباب العميقة لاختياره، أي أن ذلك اختيارا اعتباطيا ليس له أساس في الواقع. **(شلالي لخضر،2017، ص7)**.

و عملية التوجيه ليست مجرد توزيع آلي للتلاميذ على مختلف شعب التعليم الثانوي العام والتقني ، بل تتطلب دراسة متمعنة في رغبات التلاميذ و قدراتهم الفعلية بالاستناد على نتائجهم من خلال الملمح الدراسي المستخلص منها و من اقتراحات الأساتذة والإمكانيات التي يوفرها التنظيم التربوي والخريطة المدرسية، غير أن محاولة الموازنة بين المعايير العديدة للتوجيه و التي تمثل رغبة التلميذ، و إمكانياته الدراسية و اقتراحات الأساتذة و المقاعد البيداغوجية في مؤسسة الاستقبال (تبقى عملية صعبة قد لا تنتهي في أحيان كثيرة لصالح تلبية رغبة التلميذ).

كما نجد التلميذ و منذ أن كان في المرحلة المتوسط كانت درجاته في كثير من الأحيان لا تعكس قدراته الفعلية عند انتقاله إلى الثانوية بحيث تسمع أحيانا أن تلميذ كانت نتائجه مرتفعة و كان يطمح للدراسة في التخصص المعين إلا انه نظرا لعدة ظروف منها نفسية و اجتماعية و حتى دراسية تجده وجه إلى تخصص لم يكن يرغب فيه فيقل طموحه و تضعف دافعيته مما يؤثر على مستقبله الدراسي والمهني مستقبلا.

و من المؤكد أنَّ اختيار نوع الدراسة الذي يناسب التلّميذ ويتيح له استغلال ما يملك من قدرات و إمكانيات و يسمح له بالوصول إلى ما يطمح إليه خاصة عند الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، يتوقف على مدى قدرة التوجّيه المدرسي من خلال القائمين عليه على التوفيق بين حاجات كل تلّميذ و رغباته و ميوله الدراسية و المهنية و ما يتمتع به من قدرات و إمكانيات عقلية و بدنية عند توجّيهه ، فإذا كانت عملية التوجّيه تعكس اختيارات التّلميذ و تراعي ميوله و قدراته فإنَّه سوف يكون راض عن دراسته ومطمئن على مستقبله، وبذلك ترتفع دافعتيه ويزداد إقباله على اكتساب المعارف و بذل المزيد من الجهد ، أمَّا إذا كانت عملية التوجّيه لا تتماشى و اهتماماته و حاجاته فقد يقل اهتمامه بدراسته و قد يتخلى عنها.

إلا أنَّ كثرة عدد التلاميذ و قلة الإمكانيات كنقص الاختبارات النفسية أو انعدامها زاد من صُعوبة عمل القائمين على التوجيه المدرسي و المهني للتعرف على ميُول و اهتمامات كل تلميذ و الوقوف على ما يملك من قدرات لأخذها بعين الاعتبار أثناء توجيهه، و كذلك اعتبار العلامات التي يحصل عليها كممثل لهذه القدرات و الاستعدادات للتلميذ و بالتالي إمكانية التنبؤ بواسطتها بنجاحه في دراسته المستقبلية ، إضافة إلى المكانة الاجتماعية التي تحتلها بعض التخصصات في المجتمع و من ورائها بعض المهن المرموقة الأمرُ الذي جعل التلميذ يُوليها أهمية في بطاقة الرغبات، و في حالة تشابه رغبات التلاميذ تُلبى فقط رغبة التلاميذ الذين تحصلوا على علامات عالية، مع العلم أنها لا تعكس المستوى الحقيقي للتلميذ سواء المرتفعة أو الضعيفة فهي لا ترجع دوماً إلى ضعف قدراته بل قد يكون بسبب عارض مؤقت أو نتيجة تعرضه لاضطرابات انفعالية ،وغيرها من العوامل المؤثرة على تحصيلهم الدراسي ، ممَّا يحول دون تحقيق رغباتهم ، ما يجعلهم غير راضين عن التخصص الذي وجِّهوا إليه و يعتبرونه لا يتناسب و قدراتهم و إمكانياتهم و لا يعُبرِّ عن توقعاتهم و لا يسمح لهم بتحقيق طموحاتهم الدراسية و المهنية و لا عن عملية التوجِّيه ذاتها حيث يظهر ذلك من خلال شعورهم بالملل داخل الصف و انخفاض دافعيتهم للدراسة و فقدان الثقة بالنفس و تدني تقدير الذات وعدم الانسجام مع زملائهم مُع ميولهم ، إضافة إلى الغياب المتكرر وعدم استغلالهم لقدراتهم المختلفة في المجال الدراسي ، ما يؤثرُ سلباً على أدائهم الدراسي.

و في المقابل من ذلك فإنَّ التلاميذ الذين اقتنعوا بأن التخصص الذي وجِّهوا إليه يُناسبهم و قبلوا به إمَّا لأنهَّ ساهم في إشباع حاجاتهم المختلفة ، أو لأنَّه يعكس طموحاتهم و رغباتهم أو رغبة أحد الوالدين ... الخ ، فإنَّ رضاهم يبدو في ارتفاع دافعيتهم للدراسة و التزامهم بالحضور و في الجُهدِ الذي يبذلونه من أجل تحقيق النجاح ، كما في تفاعلهم الصفي و في اتجاهاتهم الإيجابية نحو دراستهم ، الأمرُ الذي انعكس على أدائهم .

(براك صليحة، 2008، ص03)

و إذ نحن نتكلم عن مفهومين نفسيين و تربويين في آن واحد مرتبطين بعملية التوجيه ألا و هما مفهوم الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح.

فالمفهوم الأول يشير في أوسع مفهوم له إلى سعي الفرد و محبته و رغبته في انجاز عمله بطريقة جيدة و أحسن من الآخرين بحيث برزت الدافعية كموضوع تعرض له العديد من الباحثين

بالدراسة و منهم السيكولوجي **دافيد ماكليلاند** الذي يعتبر من الأوائل الذين بحثوا في هذا الموضوع ، ولقد حظي هذا المفهوم بكثير من الدراسات و الاهتمام من قبل الباحثين بعد ماكليلاند في جميع مجالات الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و التربوية من أمثال أتكنسون و هيرمانز .

ولقد تناولت العديد من الدراسات موضوع الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي وذلك من خلال علاقته ببعض المتغيرات النفسية و التربوية كعلاقتها بالتكيف المدرسي كدراسة (محمود محمد الشيخ 1998) ، و كذلك علاقتها بتقدير الذات كدراسة(نبيل محمد الفحل2000)، ومنها أيضا دراسة (أسماء خويلد2005) حول الدافعية للانجاز في ظل التوجيه المدرسي ومنها دراسات حول الرضا عن التوجيه كدراسة(قدوري خليفة2012).

و الدراسات عديدة في هذا المجال، وهذه الدراسات رغم كثرتها أن دلت على شيء إنما تدل على أهميتها.

فإذا كانت الدافعية للإنجاز من أهم الشروط التي يجب أن تتوفر لدى التلميذ لمزاولة دراساته فهي ترتفع وتنخفض خصوصا مع عملية التوجيه التي تعد عاملا هاما في زيادتها أو خفضها، فالتلميذ الذي لا يكون لديه دافعية كافية نحو التخصص الذي يدرس به لا يستطيع في كثير من الأحيان أن يواصل فيه، و حتى و إن واصل يكون يشعر بالملل و لا يكون لديه مستوى طموح عال من اجل بلوغ أهدافه.

فمستوى الطموح من بين أهم المواضيع التي لها اتصال مباشر لبناء شخصية الفرد السوية لما له من انعكاس مباشر على صحته النفسية، و من اتزان انفعالي وتقدير ذات و دافعيته للإنجاز فلا يمكن أن نتصور إنسان بلا طموح سواء مرتفع أو منخفض، بحيث يختلف المتعلمين عادة من حيث قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلية لأنفسهم و في مدى الجهود المبذولة لتحقيق تلك الأهداف والطموحات، وهذا الاختلاف بسبب تباينهم في قدراتهم وإمكانياتهم المتوفرة ومدى قدرتهم على إدارتها، ومواجهة المشكلات والعقبات التي تعترضه في حياته خاصة التعليمية منها.

وتحقيق انجاز و مستوى طموح دراسي يتوقف على قاعدة أساسية يستند إليها المتعلم لتحسين واقعه وبذلك بتحقيق آماله و رسم الخطوط العريضة لحياته العلمية و العملية.

فالطموح من أهم العوامل المؤثرة في شخصية المتعلم و تقديره لذاته و لمكانته الاجتماعية على اعتبار أن النجاح يسبب الرضا عن النفس ، وعكس ذلك ينتج عنه الشعور بعدم الكفاءة و عدم المقدرة و الإحباط.

و بما أن التعليم هو القالب الذي يمكن أن تتبلور فيه شخصية المتعلم ، وبما أن التوجيه المدرسي يعتبر احد أهم الركائز الأساسية لوضع المتعلم على السكة الصحيحة تأتي هذه الدراسة الموسومة بالتوجيه المدرسي و علاقته بمستوى الطموح ودافعية الانجاز و ذلك من اجل الإجابة على التساؤلات التالية:

ـ تساؤلات الدراسة:

1- ما مستوى طموح تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط؟

2- ما مستوى دافعية إنجاز تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط؟

3- هل توجد فروق بين التلاميذ الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بدون رغبة في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط؟

4- هل توجد فروق بين التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط؟

5- هل توجد فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط؟

6- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط؟

ـ فرضيات الدراسة:

و في ضوء مشكلة الدراسة و تساؤلاتها ومن خلال أهدافها و إطارها النظري و نتائج الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها في حدود علم الباحث تم اقتراح الفرضيات الآتية:

1- نتوقع مستوى طموح مرتفع لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط

2- نتوقع مستوى دافعية إنجاز مرتفع لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

3- توجد فروق بين التلاميذ الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بدون رغبة في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

4- توجد فروق بين التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

5- توجد فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

6- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

أهداف الدراسة:

لكل بحث أو دراسة علمية أهداف وضعت من اجل التحقق منها، وتأتي أهداف هذه الدراسة من خلال طبيعة موضوعها الذي هو محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوجيه المدرسي ومستوى الطموح و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ويتفرع من هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الجزئية أهمها ما يلي:

- التعرف على مستوى طموح تلاميذ السنة الثانية ثانوي من خلال المقياس المطبق في الدراسة.
- التعرف على مستوى دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي من خلال المقياس المطبق في الدراسة.
- الكشف عن الفروق بين التلاميذ الموجهين برغبة و غير الموجهين برغبة في مستوى الطموح.
- معرفة الفروق بين التلاميذ الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بدون رغبة في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.
- معرفة الفروق بين التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.
- معرفة فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

ـــ أهمية الدراسة: تنبع أهمية هذه الدراسة من حيث أن موضوع التوجيه المدرسي يعتبر من أهم المواضيع في حياة المجتمعات إذ بفضله يتقدم المجتمع لأن التوجيه يمس كامل الجوانب الحياتية، النفسية و الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية، حيث عليه يمكن أن نبني الإنسان المناسب في المكان المناسب ، ولعل من أهمية هذه الدراسة ما يلي:

- تسليط الضوء على التوجيه المدرسي و ماله من أهداف بعيدة المدى في بناء المجتمع.

- تسليط الضوء على الأمور المساعدة على زيادة الطموح لدى التلاميذ خاصة في المرحلة الثانوية التي تعتبر ركيزة أساسية في إرساء ملامح إنسان المستقبل .
- لفت انتباه القائمين على المنظومة التربوية إلى أهمية التوجيه المدرسي في زيادة طموح و دافعية التلاميذ نحو الدراسة.
- لفت انتباه الأولياء إلى أهمية الدافعية للإنجاز والطموح لأبنائهم للعمل على تنميتها قصد استثارتهم و استثمار قدراتهم و إمكانياتهم.
- تكمن أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على متغيراتها في ظل عدم اتفاق الدراسات السابقة.
- زيادة حيوية التلاميذ في المواقف التعليمية بمعرفة طموحاتهم .
- تمثل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة وحساسة في حياة التلاميذ النفسية و الدراسية و الاجتماعية، ففيها تتبلور في اذهان التلاميذ فكرة عن مستقبلهم مما يحتم الأخذ بأيديهم و توجيههم و تنمية الدوافع لديهم و مستويات طموحاتهم مما يجعلهم يقبلون على الدراسة بجدية.
- تمثل هذه الدراسة من خلال نتائجها في المساهمة في إضافة معلومات جديدة للدراسات السابقة التي لا تزال خصبة وقد تفيد القائمين على المنظومة التربوية في إيجاد طرق جديدة من اجل إجراء التوجيه الحقيقي القائم على رغبة التلميذ في حدود إمكانياته.

ـ التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

التوجيه المدرسي: ويقصد به في هذه الدراسة تعبير التلاميذ كيف تم توجيههم للتخصص الذي يزاول به دراسته سواء برغبة او بدون رغبة.

الدافعية للإنجاز: الرغبة و حب العمل من التلميذ بطريقة أحسن من الآخرين للوصول إلى أعلى درجة من النجاح في الدراسة وتحقيقه للأهداف وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس هيرمانز المطبق في الدراسة الحالية.

مستوى الطموح: المستوى الذي يضعه التلميذ بنفسه و يطمح إلى الوصول إليه في كل جوانب الحياة بناءا على ما يتوفر عليه من قدرات و إمكانيات و يتجلى في الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس مستوى الطموح لصاحبته كاميليا عبد الفتاح المستخدم في هذه الدراسة.

تلاميذ السنة الثانية الثانوي: الفئة العمرية بين 16-17 سنة و التي تمثل فترة المراهقة الذين يدرسون بالسنة الثانية ثانوي في التخصصين الأدبي و العلمي بمدينة الاغواط.

ـ الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز.

دراسة عبابنة محمد(1999) : بعنوان اثر سمات الشخصية في مستوى الدافعية للانجاز لدى طلاب جامعة اليرموك بالأردن ، حيث تكونت عينة الدراسة من337طالبا و409 طالبة و استخدم الباحث أداة من إعداده للقياس و توصل إلى النتائج التالية: لا يوجد اثر لمتغير (الجنس ، الكلية، المرحلة الجامعية) في مستوى الدافعية للإنجاز **(عبابنة محمد،1999،ص1).**

دراسة "نبيل محمد الفحل" (1999): كانت هذه الدراسة حول "دافعية الإنجاز –دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي–"، وقد أجريت على عينة تتكون من (60) طالبا و(60) طالبة، واستخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين إعداد "فاروق عبد الفتاح موسى"، ومن نتائجها:

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مجموعة الطلبة المتفوقين والطالبات المتفوقات في دافعية الإنجاز.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مجموعة الطلبة العاديين والطالبات العاديات في دافعية الإنجاز.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مجموعة الطالبات المتفوقات والطالبات العاديات في دافعية الإنجاز. **(محمد محمود بن يونس، 2009، ص.ص139.138).**

دراسة "فاروق موسى" (2003): حيث قام باقتباس اختبار دافعية الإنجاز واعداده باللغة العربية من معده الأصلي "ج. هـ. م. هيرمانز"(H. J. M. Hermans)، وقد طبق المقياس على عينة من البنين والبنات في المراحل الإعدادية، والثانوية، والجامعية، في محافظة الشرقية بمصر من الأعمار (13-24 سنة)، وبلغ حجم العينة الكلية (598) فردا، منهم (372) من البنين، و(226) من البنات، وتم حساب معامل الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" (Alpha)، وبطريقة التجزئة النصفية، للعينة الكلية ثم للبنين وحدهم، ثم للبنات وحدهن، وقد كانت معاملات الثبات بالطريقتين دالة، وقد أشار إلى أن "هيرمانز" (Hermans) قد ذكر أن معاملات الثبات في حالات المراحل الدراسية

الثلاثة تتراوح بين (0.80 و0.82)، في حين أن الباحث لم يحسب معاملات الثبات للمراحل الدراسية المذكورة.

أما بالنسبة للصدق فقد تم حسابه بطريقتين هما: صدق المحكمين، حيث عرضه على ثمانية محكمين، حيث طلب منهم تحديد:

- ما إذا كانت الفقرة تنتمي للدافع للإنجاز أم لا.
- إيجابية وسلبية الفقرة.

وقد تراوحت نسب قبول الفقرات من حيث انتمائها للدافع للإنجاز من قبل المحكمين ما بين (87.5 و100%)، أما بالنسبة لإيجابية وسلبية الفقرة فقد تراوحت نسب قبولهم لها (100%).وطريقة الصدق التجريبي، حيث حسب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على اختبار الدافع للإنجاز وبين درجات تحصيلهم في نهاية العام الدراسي، وقد بلغ هذا المعامل (0.67).

و ذكر الباحث أن "براوات" (Prawat) قد أشار إلى أن معامل الارتباط في هذا الاختبار ودرجات تحصيلهم الدراسي يمتد من (0.64 حتى 0.86) في حالة عينات من الصفوف الثالث حتى الحادي عشر (الثالث ابتدائي حتى الثانية ثانوي). **(فاروق عبد الفتاح موسى، 2003، ص.ص12.9).**

دراسة "علي بن محمد مرعي مجممي" (2006): حيث هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية، فقام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز الدراسي "للحامد" (1996) على عينة مكونة من (345) طالبا من كلية المعلمين في جازان، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من بينها، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي.**(علي مرعي مجممي، 2006، ص63)**

دراسة محمد بن عابد بن خبتي(2012): بعنوان الدافع للإنجاز و علاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الموجودة بين الدافع للإنجاز و قلق المستقبل على عينة مكونة من (300)طالب منهم (150) من الكليات العلمية (150) من الكليات النظرية واستخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد د موسى (1981) و توصل إلى تمتع عينة الدراسة بمستوى متوسط من الدافعية للإنجاز. **(محمد بن عابد بن خبتي2012ص أ)**

- **دراسة عبد العزيز خميس(2009):** علاقة مفهوم الذات بالدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بورقلة.

حيث سعت إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات و الدافعية للإنجاز و الفروق بينهم في كلا المتغيرين حسب الجنس و التخصص الدراسي.

و بلغ عدد أفراد العينة 489 وفي ما يخص متغير الدافعية للإنجاز فاستخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال و الراشدين 1970 تعريب فاروق عبد الفتاح موسى وخلصت النتائج إلى أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة مرتفع وكذلك لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الدافعية للإنجاز

- **دراسة "الهادي سراية" (2014):** سعت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة وفقا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

وتكونت عينة الدراسة من (854) تلميذا، ومن بين الأدوات التي طبقت، اختبار الدافع للإنجاز ل"فاروق عبد الفتاح موسى" وتم التحقق من صدقه بطريقة الاتساق الداخلي، وطريقة المقارنة الطرفية، أما ثباته فقد تم التحقق منه عن طريق إعادة التطبيق، ومعامل "ألفا كرونباخ" (Alpha)، وكذا طريقة التجزئة النصفية، وقد تميز الاختبار بمعاملات صدق وثبات عاليين. **(الهادي سراية، 2014، ص161).**

- **دراسة جاب الله خلف الله(2014):** بعنوان أساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية للإنجاز في ضوء نظرية "ستيرنبرغ" لدى عينة من طلبة السنة أولى ماستر بجامعة عمار ثليجي بالاغواط.

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والدافعية للإنجاز في ضوء نظرية "ستيرنبرغ" وبلغت عينة الدراسة (300) طالبا من طلبة السنة أولى ماستر بجامعة عمار ثليجي بالاغواط، كما سعت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين والدافعية للإنجاز مع تحديد مستواهم في الدافعية للإنجاز.

، حيث تم استخدام استبيان الدافعية للإنجاز لصاحبه عبد الله محمد عبد اللطيف" .

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- مستوى دافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى ماستر بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مرتفع.

- لا توجد فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز لدى طلبة سنة أولى ماستر.

(خلف الله جاب الله، 2014، ص14)

دراسة هشام بن فروج(2015): هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز في ضوء متغيرات المستوى الدراسي، والتخصص الدراسي، والجنس، لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي والسنة الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط، للعام الدراسي (2015/2014)، وقد تم اختيار (341) تلميذا وتلميذة من تخصصي الآداب والعلوم، كعينة للدراسة ، كما استخدمت في هذه الدراسة أداة هي: اختبار دافع الإنجاز للأطفال والراشدين لـ "هيرمانز" (Hermans) تعريب "فاروق عبد الفتاح موسى" (1981)، وقد توصلت الدراسة في مجملها الى التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة.

دراسة غالم فاطمة(2015): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة و مفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ مرحلة المتوسط ببعض متوسطات مدينة ورقلة، حيث تكونت عينة الدراسة من(342) تلميذ وتلميذة و توصلت الباحثة في دراستها إلى أن :

مستوى الدافعية للإنجاز لعينة الدراسة مرتفعا .

توجد فروق في الدافعية للإنجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ ومستواهم الدراسي. **(فاطمة غالم،2015،ص أ).**

ـــ الدراسات التي تناولت مستوى الطموح : من بين الدراسات التي تطرقت إلى موضوع مستوى الطموح ، نجد الدراسة التي قام بها.

دراسة بلاكبورن، دونالد b Donald **(1975)** : هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الطموح التعليمي والوظيفي و علاقتها بمكان الإقامة، والمستوى التعليمي للأسرة، والمستوى التعليمي للصف، والنشاط خارج الفصل، والمنهج الدراسي، ولدى طلبة المدارس الثانوية في وسط شمال اوتاريو. في الولايات المتحدة الأمريكية و تكونت عينة الدراسة من 2158 طالب وطالبة من طلبة واستخدم الباحثان استبيان مستوى الطموح من إعدادهما .وقد عالج الباحثان بياناتهما إحصائيا باستخدام معاملات الارتباط، والنسب المئوية .وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى طموح الطلبة في المدينة أعلى من مستوى الطموح عند أقرانهم في القرية كما وجد ان مستوى طموح الطالبات أعلى من مستوى طموح الطلاب.

دراسة رينولدز (Reyniolds,1978) :كان الهدف منها معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والجنس ومستوى الطموح والمتغيرات الأخرى مثل التحصيل والعرق والعمر ، و تكونت عينة الدراسة من (613) طالبا وطالبة من كلية التربية من إحدى الجامعات الأمريكية ؛ وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الذكور كانوا أعلى من الإناث في مستوى طموحهم ، كما أن الطلاب والطالبات الأعلى في التحصيل الأكاديمي كانوا أعلى أيضا في مستوى طموحهم. **(حسن عمر شاكر منسي ، 2000 ، ص 186)**

دراسة كاميليا عبد الفتاح1984: حيث قامت بدراسة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح و ذلك من خلال إجراء مقارنة بين الطلاب و الطالبات لسمة مستوى الطموح و كانت سن عينة الدراسة يتراوح ما بين 13–19 سنة و تم استخدام استبيان مستوى الطموح و اختبار ت لدراسة الفروق بين الجنسين و توصلت الدراسة إلى أن مستوى الطموح لدى الطلاب اكبر من الطالبات.

(كاميليا عبد الفتاح،1984 ص156)

دراسة عصلان المساعيد :(1983) هدفت لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح والاتزان الانفعالي والجنس والتخصص الدراسي عند طلبة الصف الثالث ثانوي في الأردن ، بلغت عينة الدراسة (350) طالبا وطالبة من الصف الثالث الثانوي العلمي والأدبي والتجاري والصناعي ؛ و بينت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى الطموح بين الذكور والإناث لصالح الذكور بشكل عام ، وأن مستوى طموح طالبات التخصص العلمي كان أعلى من مستوى طموح طالبات التخصص التجاري ، أما مستوى الطموح عند طالبات التخصص الأدبي كان أعلى منه لدى طالبات التخصص التجاري ، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طموح طلاب التخصص العلمي ومستوى طموح الطلاب التخصص الأدبي والصناعي ، ولكن نتائج الدراسة كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين طلاب التخصص العلمي والتجاري لصالح الطلاب العلميين . **(عصلان صبح مدلح المساعيد ، 1983 ، ص د).**

دراسة بال روما وآخرون (Pal,R et al,1984) :حول مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الثانوية من ذوي الإنجاز العالي والإنجاز المنخفض ،أجريت الدراسة على عينة مكونة من (240) طالبا وطالبة ، هذا في إطار دراسة تأثير بعض المتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية ،والحالة الاقتصادية) على مستوى الطموح ، وأستخدم الباحثون مقياس راستوجي لمفهوم الذات

ومقياس سينج ويتوان لمستوى الطموح ؛ وخلصت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الإنجاز العالي كان لديهم مفهوم الذات أفضل من الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض ، وقد وجدت الدراسة أن عوامل الإنجاز الدراسي ، والجنس ، والحالة الاقتصادية ، والحالة الاجتماعية تؤثر تأثير ذا دلالة على مستوى الطموح ، وأكدت النتائج وجود فروق دالة في مستوى الطموح بين الذكور والإناث لصالح الذكور .

(Pal,R et al,1984,p 17)

ـ دراسة أبوستال وروبرت (Apostal,and Robert,1991) : حيث كان الهدف منها معرفة مستوى الطموح وعلاقته بالتخصص المهني والتعليمي الأكاديمي ، تألفت عينة الدراسة من (184) طالبا وطالبة ريفيا من إحدى المدارس الثانوية الأمريكية ؛ أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور والإناث ، كما أنه لا توجد فروق في مستوى الطموح بين أفراد عينة الدراسة يعزى للتخصص المهني أو الأكاديمي.

(حسن عمر شاكر منسي ، 2000 ، ص 188)

ـ دراسة ليونغ وألفن وآخرين (Leung and Alvin et ,al): حيث كان من بين اهم نتائجها الفروق في مستوى الطموح بين الجنسين لصالح الذكور ، حيث بلغت عينة الدراسة (194) طالبا وطالبة من الموهوبين من الصف قبل الأخير في المرحلة الثانوية ؛ كما أظهرت نتائج الدراسة كذلك أن مستوى الطموح التعليمي والمهني لدى الذكور أعلى منه عند الإناث .
(نفس المرجع ، ص 189)

ـ دراسة عمر شاكر منسي (2000): حيث كان الهدف منها معرفة العلاقة بين مستوى الطموح و التخصص و الجنس و المستوى التعليمي للوالدين لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة اربد بالأردن و كانت عينة الدراسة مكونة من 750 طالب و طالبة وكانت نتائج الدراسة تدل على وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور و عدم وجود فروق في مستوى الطموح بين الطلاب تعزى للتخصص. **(نفس المرجع ، ص183).**

دراسة محمد بوفاتح(2005) : حول الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالاغواط ، وقد استخدم مقياس لقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث

و كـان عـدد أفـراد العينـة 400 تلميـذ وتلميـذة . و قـد دلـت النتـائج علـى وجـود فـروق بـين الجنسـين فـي مستوى الطموح لصالح الإناث.(محمد بوفاتح،2005، ص)

كمـا توصـلت الـى وجـود فـروق بـين تلاميـذ التخصـص الآداب و العلـوم الإنسـانية و تخصـص العلـوم الطبيعية و الحياة لصالح تلاميذ هذه الأخيرة.

ـ دراسة زياد بركات (2009): بجامعة القدس المفتوحة حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات :الجنس، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي، لهذا الغرض طبق مقياسان هما، الأول لقياس مفهوم الذات، والأخر لمستوى الطموح على عينة مكونة من (378) طالبًا وطالبة ،منها 197 طالبة، 181 طالبًا ملتحقين للدراسة في جامعة القدس المفتوحة في المناطق التعليمية : نابلس و طولكرم وجنين وقلقيلية و سلفيت . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مفهوم الذات و مستوى الطموح لدى أفراد الدراسة متوسطا .

و أن هناك ارتباطا موجبا بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة

. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على مقياسي مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعًا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص.

(زياد بركات، 2009، ص2)

- **دراسـة هـدى عبـد الـرحمن احمـد :2010** التـي هـدفت الـى معرفـة العلاقـة بـين تقـدير الـذات و مسـتوى الطمـوح لـدى عينـة مـن طالبـات كليـة المعلمـات بجـدة حيـث تكونـت العينـة مـن 109 مـن التخصصـين العلمـي و الأدبـي و أسـفرت نتـائج الدراسـة علـى وجـود فـروق بـين طالبـات القسـم الأدبي و العلمي لصالح القسم العلمي.

(هدى عبد الرحمن احمد، 2010، ص 11).

دراسـة الهـادي سـراية (2010): بعنـوان "مسـتوى الطمـوح وعلاقتـه بتقـدير الـذات والتكيـف الاجتمـاعي لـدى طـلاب السـنة الثالثـة ثـانوي" ، هـدفت هـذه الدراسـة إلـى التعـرف علـى نـوع العلاقـة بـين مسـتوى الطمـوح وتقـدير الفـرد لذاتـه وتكيفـه الاجتمـاعي ، و كشـفت عـن الفـروق فـي مسـتوى الطمـوح وتقـدير الذات والتكيف الاجتماعي وفقا لمتغير الجنس والتخصص ،

و أجريت الدراسة على عينة قوامها (150) تلميذ وتلميذة ، وأستخدم الباحث مقياس مستوى الطموح (إعداد: كاميليا عبد الفتاح) ومقياس تقدير الذات (لكوبر سميث) واستبيان التكيف الاجتماعي ؛ و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

ـ وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الإناث .

ـــ وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في كل من مستوى الطموح وتقدير الذات. **(الهادي سراية ، 2010 ، ص و)** .

دراسة دلال يوسفي2013: حول العلاقة بين القلق الاجتماعي و مستوى الطموح و كانت عينة الدراسة 160 تلميذ و تلميذة من التعليم الثانوي و قد تم تطبيق مقياس معوض وعبد العظيم ، ومن بين أهم النتائج المتحصل عليها :

تميز عينة الدراسة بمستوى عال من مستوى الطموح.

عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

عدم وجود فروق بين التخصصين (الأدبي و العلمي) . **(دلال يوسفي 2013 ص و).**

دراسات تناولت دافعية الانجاز و مستوى الطموح

دراسة هبة الله محمد الحسن سالم و آخرون : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان. بلغ حجم العينة 235 طالب وطالبة، منهم 101) أذكر 43 % و 134 أنثي 57 % بالسنة الدراسية الثالثة تم ، اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من مؤسسات التعليم العالي السودانية و لجمع المعلومات من أفراد العينة تم استخدام)أمقياس جيسم و نيجارد لدافعية الإنجاز)ب(، مقياس جيمس لموضع الضبط)ج(، مقياس كاميليا عبد الفتاح لمستوى لطموح ، فضلاً عن درجات أعمال السنة والامتحانات النهائية لكل عام دراسي. أظهرت الدراسة بأنه توجد علاقة إرتباطية طردية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح .

لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

(هبة الله محمد الحسن سالم و آخرون، 2012، ص82

دراسات تناولت التوجيه ومستوى الطموح:

دراسة لخضر شلالي 2017 الموسومة بـ: التوجيه نحو ميادين ل م د وعلاقته بالتوافق الدراسي و مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

حيث تكونت عينة الدراسة من356 طالب وطالبة وقد استخدم الباحث مقياس مستوى الطموح للراشدين لكاميليا عبد الفتاح وقد تحصل الباحث على النتائج التالية:

أن اغلب الطلبة في السنة أولى جامعي يتمتعون بمستوى مرتفع من مستوى الطموح

لا يوجد اختلاف في مستوى الطموح بين الذكور و الإناث.

يوجد فرق بين العلميين و الأدبيين في مستوى الطموح لصالح العلميين.

توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح تبعا للرضا عن التخصص و لصالح الراضين عن التخصص.

دراسات تناولت التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز:

دراسة "أسماء خويلد" (2005): بعنوان "دافعية الإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر – دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة ورقلة–"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الرغبة المصرح بها من طرف التلاميذ على بطاقة الرغبات و دافعيتهم للإنجاز في التخصص الذي يزاولون دراستهم به وتم ذلك من خلال الحصر الشامل لتلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة، وقد بلغ عددهم (2079) تلميذاً، وتمت الاستعانة بالمتغيرات الوسيطية التالية: الجنس، التخصص الدراسي واعتمدت الباحثة في عملية جمع المعلومات على اختبار الدافعية للإنجاز "لهيرمانز" (Hermans)، تعريب "فاروق موسى"، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور الموجهين برغبة، والتلميذات الإناث الموجهات برغبة، في دافعية الإنجاز، ولصالح الإناث وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي الموجهين برغبة، و التلاميذ ذوي التخصص التكنولوجي الموجهين برغبة، لصالح التلاميذ ذوي التخصص العلمي، و أشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي التخصص الأدبي الموجهين برغبة، والتلاميذ ذوي التخصص

التكنولـوجي المـوجهين برغبـة، لصـالح التلاميـذ ذوي التخصـص الأدبـي فـي دافعيـتهم للإنجـاز. **(أسماء خويلد، 2005، ص4).**

دراسـة "قـدوري خليفـة" (2012): هدفت الدراسة إلى التعرف على "العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمختلف التخصصات بولاية الوادي"، وشملت العينة (160) تلميذا وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز تعزى للجنس و التخصص الدراسي. **(خليفة قدوري، 2012، ص3).**

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تحصل عليها الباحث ، والتي تناولت نفس متغيرات الدراسة الحالية حيث أنها لم تكن متطابقة إذ وجد الباحث في حدود علمه وإمكانياته أن الدراسات تناولت متغير أو متغيرين على الأكثر ويمكن أن نستعرضها على الشكل التالي :

دراسـات التـي تناولـت الدافعيـة للانجـاز: ولقد تناولها الباحثون مرة كمتغير مستقل كدراسة دراسة محمد بن عابد بن خبتي2012 دراسة "نبيل محمد الفحل" (1999): و كذا دراسة "علي بن محمد مرعي مجممي" (2006) ، دراسة هشام بن فروج 2015

أما الدراسات التي تناولت الدافعية كمتغير تابع كدراسة دراسة غالم فاطمة2015:

وكذا دراسة "الهادي سراية" (2014):

دراسة جاب الله خلف الله(2014):.

دراسة عبد العزيز خميس 2009:

دراسة عبابنة محمد1999

أما أوجه الاستفادة من هذه الدراسات فكانت كالتالي:

– **مـن حيـث الأهـداف:** لقد تباينت أهداف الدراسات السابقة عن بعضها البعض حيث تناولت معظم الدراسات متغير دافعية الإنجاز بالبحث، وكان الهدف منها بحث علاقته بمتغيرات أخرى، كقلق المستقبل ، ومفهوم الذات ، والتحصيل الدراسي، سمات الشخصية... وغيرها من المتغيرات النفسية والتربوية، و دراسات أخرى كان الهدف منها دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس كدراسة هشام بن فروج2015 وأخرى من اجل ترجمة وتعريب المقياس كدراسة فاروق عبد الفتاح موسى2003

وقد اشتركت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في معرفة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز وكذا مستوى الدافعية للإنجاز.

– **من حيث عينة الدراسة:**ا غلب الدراسات التي تحصل عليها الباحث كانت عينة الدراسة هي طلبة مرحلة التعليم الثانوي و المرحلة الجامعية كما نلاحظ تباين في عدد أفرادها من 120 إلى 845 فرد مقسمين على الجنسين الذكور و الإناث أما مكان تواجد العينة فتوزعت بين الدراسات المحلية كدراسة هشام بن فروج و جاب الله خلف الله و الدراسات الوطنية كدراسة عبد العزيز خميس و الدراسات العربية كدراسة فاروق عبد الفتاح.....الخ، حيث كانت عينة الدراسة الحالية 370 فرد موزعين بين الجنسين ومن التخصصيين الأدبي و العلمي.

من حيث المنهج: من خلال استعراض الدراسات السابقة لاحظنا أنها استخدمت المنهج الوصفي الذي يناسب الدراسة الحالية فأغلب الدراسات كانت عبارة عن دراسات علائقية أي تبحث في العلاقة بين المتغيرين.

من حيث الأداة: نلاحظ عند تصفحنا للدراسات السابقة أن جلها استخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات وتنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسة منها من قام بتعريب مقياس هيرمانز كدراسة عبد الفتاح فاروق موسى هشام بن فروج و الملاحظ أن جل الدراسات استخدمت هذا المقياس الذي اعتمده الباحث في الدراسة الحالية كأداة جمع معلومات ومنها من قام باستخدام استبيان الدافعية للإنجاز لصاحبه "عبد الله محمد عبد اللطيف كدراسة جاب الله خلف الله، و من الباحثين من قام بإعداد مقياس كدراسة عبابنة محمد1999 لدراسة اثر سمات الشخصية في مستوى الدافعية للإنجاز.

من حيث الأساليب الإحصائية: تنوعت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة من معاملات الارتباط إلى اختبار T لدلالة الفروق و كذا المتوسطات الحسابية و انحراف معياري و هو ما يتفق مع الدراسة الحالية.

تعليق على الدراسات التي تناولت مستوى الطموح:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة التي تناولت هذا المتغير نجد أن منهم من قام بدراسته كمتغير تابع كدراسة كل من زياد بركات 2009 بجامعة القدس المفتوحة و كذا دراسة دلال يوسفي2013 و منها دراسة هدى عبد الرحمن احمد 2010

و منهم من درسه كمتغير مستقل كدراسة سراية الهادي (2010) دراسة عمر شاكر منسي 2000 .

كذلك دراسة أبوستال وروبرت (Apostal,andRobert,1991) .

من حيث العينة: تنوعت عينة الدراسة المستخدمة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي و المرحلة الجامعية كما نلاحظ تباين في عدد أفرادها من 109 إلى 2158 فرد مقسمين على الجنسين الذكور و الإناث أما مكان تواجد العينة فتوزعت بين الدراسات المحلية كدراسة محمد بوفاتح 2005 والدراسات الوطنية كدراسة دلال يوسفي2013 و الدراسات العربية كدراسة عمر شاكر منسي 2000 ، حيث كانت عينة الدراسة الحالية 370 فرد موزعين بين الجنسين ومن التخصصيين الأدبي و العلمي.

من حيث المنهج: من خلال ما سبق لوحظ أن الدراسات استخدمت المنهج الوصفي الذي يناسب الدراسة الحالية فأغلب الدراسات كانت عبارة عن دراسات علائقية أي تبحث في العلاقة بين المتغيرين.

من حيث الأداة: نلاحظ عند تصفحنا للدراسات السابقة أن جلها استخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات وتنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسة منها من قام بتطبيق مقياس كاميليا عبد الفتاح الذي اعتمده الباحث في الدراسة الحالية كأداة جمع معلومات كدراسة دراسة سراية الهادي (2010) ومنها من قام باستخدام مقياس أخر ومنها من قام بإعداد مقياس كدراسة محمد بوفاتح.

من حيث الأساليب الإحصائية: اختلفت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة من معاملات الارتباط إلى اختبار T لدلالة الفروق و كذا المتوسطات الحسابية و انحراف معياري و هو ما يتفق مع الدراسة الحالية..

الدراسات التي تناولت متغيرين معا: من بين الدراسات التي تناولت متغيرين معا نجد دراسة لخضر شلالي(2017) و كذا دراسة "أسماء خويلد" (2005.

من حيث العينة: تنوعت عينة الدراسة المستخدمة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي و المرحلة الجامعية و كذا أساتذة التعليم الجامعي مقسمين على الجنسين الذكور و الإناث و التخصص العلمي و الأدبي.

مـن حيـث المـنهج: مـن خـلال مـا سـبق لـوحظ أن الدراسـات اسـتخدمت المـنهج الوصـفي الـذي يناسـب الدراسة الحالية فأغلب الدراسات كانت عبارة عن دراسات علائقية.

مـــن حيـــث الأداة: كـل الدراســات اســتخدمت الاســتبيان كــأداة لجمــع البيانــات وتنوعــت الأدوات المسـتخدمة فـي الدراسـة منهـا مـن قـام باسـتخدام مقيـاس كاميليـا عبـد الفتـاح لقيـاس مسـتوى الطمـوح كدراسة شلالي لخضر ومقياس هيرمانز المعرب للدافعية كدراسة خويلد أسماء.

مـن حيـث الأسـاليب الإحصـائية: اختلفـت الأسـاليب الإحصـائية المسـتخدمة فـي الدراسـات السـابقة مـن معـاملات الارتبـاط إلـى اختبـار T لدلالـة الفـروق و كـذا المتوسـطات الحسـابية و انحـراف معيـاري ومنها من قام بالمعالجة الإحصائية بواسطة برنامج spss.

مـن حيـث النتـائج: حيث خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح تبعا للرضا عن التخصص و لصالح الراضين عن التخصص. كدراسة شلالي لخضر

إلـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين التلاميـذ ذوي التخصـص الأدبـي المـوجهين برغبـة، والتلاميـذ ذوي التخصـص التكنولـوجي المـوجهين برغبـة، لصـالح التلاميـذ ذوي التخصـص الأدبـي فـي دافعيتهم للإنجاز كدراسة خويلد أسماء.

- أوجه الاتفاق والاختلاف بين نتائج الدراسات السابقة:

يتضـح مـن الدراسـات السـابقة أن مـا توصـل إليـه البـاحثون فيمـا يخـص اختبـار الـدافع للإنجـاز لهرمـانز مـن نتـائج قـد اتفقـت علـى أن الاختبـار تمتـع بخصـائص سـيكومترية جيـدة، وهـو صـالح للتطبيـق، وبالنسـبة لدافعيـة الإنجـاز فـي ضـوء متغيـرات الجـنس، والمسـتوى الدراسـي، والتخصـص الدراسـي، فقـد جـاءت متناقضـة، فمـن الدراسـات التـي تقـول بوجـود فـروق بـين الجنسـين فـي الدافعيـة للإنجـاز، كدراسـة "خويلـد أسـماء" (2005)، وبـين مـن ينفـي وجـود الفـروق بـين الجنسـين كدراسـة "قـدوري خليفـة" (2012)، ، وتناقضـها مـع دراسـة "علـي بـن محمـد مرعـي مجممـي" (2006) التـي ترى بعدم وجود الفروق بين التخصصات في دافعية الإنجاز.

- مدى استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

لقـد سـاعدت الدراسـات السـابقة الباحـث فـي بنـاء هـذا البحـث ابتـداء مـن تحديـد المشـكلة، ورسـم الأهـداف وصـياغة الفـروض وبنـاء الإطـار النظـري، ومـرورا بـإجراءات الدراسـة الميدانيـة، مـن اختيـار المـنهج المناسـب، ومجتمـع وعينـة البحـث و حجمهـا، كمـا أرشـدت الباحـث إلـى الأسـاليب الإحصـائية المناسـبة للدراسـة الحاليـة، كمـا كانـت نتـائج الدراسـات السـابقة إطـارا مرجعيـا اعتمـد عليـه الباحـث فـي

تفسير ومناقشة نتائج دراسته بالإضافة الى الاستفادة من بعض الدراسات في جانب الخصائص السيكومترية للمقياس.

التوجيه المدرسي

تمهيد

تعريف التوجيه و الارشاد

نشأة التوجيه وتطوره

المبادئ و الاسس العامة للتوجيه

اهداف التوجيه و اهميته

مناحي التوجيه المدرسي و المهني

وظائف التوجيه ومجلاته في المدرسة

اهداف التوجيه المدرسي في الجزائر

صعوبات التوجيه المدرسي في الجزائر

علاقة التوجيه بالعلوم الاخرى

خلاصة

تمهيد:

الحياة عبارة عن رحلة يعيشها الإنسان و لكي تكون مكللة بالنجاح يجب اخذ الاتجاه الصحيح و إلا خرج عن المسار المرسوم و تاه في زحمتها و زخمها.

وقد كان الأمر سهلا فيما مضى و لكن أصبح الأمر أصعب في الوقت الحالي، و لذلك فإن مهمة التوجيه كعلم و كتطبيق يتطلب منهجا معينا و ممارسين مختصين في الميدان ، وطرائق علمية يستند عليها في توجيه الأفراد.

فمنذ القدم أدركت الأمم أهمية الاستثمار في العنصر البشري، و الذي كان يقوم على أمور اعتباطية بحتة لا تنظيمية ، و بدأ يأخذ هذا الاهتمام المنحى العلمي أكثر مع التقدم العلمي الذي يشهده العالم منذ بداية القرن الماضي، حيث تم البحث عن استعدادات و ميولات كل شخص و قياسها تفاديا لأي خسارة ناجمة عن سوء استغلال و استعمال العنصر البشري و بذلك خرج إلى الوجود التوجيه المهني الذي كان يهدف إلى اختيار أفضل العمال لمهنة معينة، و انتبه المنظرون و الباحثون إلى العلاقة الوثيقة بين تكوين العنصر البشري في المدرسة و بين ما يبديه من استعدادات لشغل مهنة معينة.

وازداد الاهتمام نحو دراسة الطرق و الوسائل التي تعين المختص في توجيه الافراد افضل توجيه مما طرح ضرورة توجيه الافراد قبل مرحلة الرشد فظهر التوجيه المدرسي في المدارس و الجامعات و اصبح ضرورة ملحة لمواكبة المتطلبات الاقتصادية و الاجتماعية .

وسنحاول في هذا الفصل الغوص اكثر في هذا المفهوم.

ـ تعريف التوجيه و الارشاد:

1- التوجيه

التعريف اللغوي:

جاء في القرآن الكريم :" فول وجهك شطر المسجد الحرام ..." سورة البقرة الآية (149).

وجه : ورد في القرءان " فأقم وجهك للدين حنيفا " أي اتبع الدين القيم .

و جاء في لسان العرب : وجه : وجه النخلة : غرسها فأمالها قبل الشمال فإقامتها الشمال .

الجهة والوجهة جميعا : الموضع الذي تتوجه إليه وتقصده ، وصل وجهة أمره أي قصده والتوجيه : عن وجهة الشيء و جهة معينه. **(ابن منظور ، 1999 ، ص ص 405-406)**

كما جاء في " المنجد في اللغة والأعلام " ما بلى :

وجه يجه وجاهة : صار وجيها ، وجه الشيء : أداره إلى جهة ما .

واجه وجاهة و مواجهة : قابله وجها بوجه ، والتوجيه.

(المنجد في اللغة و الأعلام ، 1991 ، ص ص 889-890).

2- **الإرشاد :**

فيقول فيه ابن منظور :

رشد : رشد الإنسان يرشد رشدا ورشيد ،راشدا ، ورشادا فهو راشد ورشيد و هو نقيض الضلال

رشد أمره : رشد فيه ، و أرشده الله و أرشده إلى الأمر و رشده : هداه ، و إسترشده : طلب منه الرشد و يقال استرشد فلان لأمره : إذا اهتدى له .

(ابن منظور، 1999 ، ص ص175 ـ 176)

أما في النجد في اللغة والأعلام فقد ورد كما يلي :

رشد : رشدا ورشادا ، ورشيد رشدا : اهتدى استقام ، رشده إلى كذا ك هداه .

إسترشده : طلب منه الرشد ، الرشد مصدر ،ومعناه : الاستقامة عل طريق الحق وهو نقيض الغي الرشيد ذو الرشد و معناه الهادي أو المهتدي. **(المنجد في اللغة والأعلام ، 1991 ، ص 261)**

التعريف الاصطلاحي : المعنى الاصطلاحي للتوجيه والإرشاد يختلف باختلاف وجهات النظر و إن كانت تصب في نفس المعنى، وهذا ما سوف نلاحظه عند التعرض لعدد من التعريفات التي تحدد و تصف الأنشطة التي يتضمنها الإطار العام للتوجيه والإرشاد ، ولكن يمكننا أن نعرض بعضها و محاولة الخروج إلى خلاصة تجمع بين التعاريف التي سنعرضها ، و إيجاد الرابط بينها.

- **تعريف "جودة عزت عبد الهادي و سعيد حسين العزة"** أن التوجيه " هو مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله ، بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته " .

(جودة عزت عبد الهادي و سعيد حسين العزة ، 1999 ، ص 14)

- **تعريف يوسف مصطفى القاضي** : (هو عملية مساعدة الفرد وتقديم العون للآخرين حتى يتمكنوا من تقديم العون اللازم لأنفسهم ، وتوجيهها بحيث يستطيعون الاختبار على بنية ويتخذ من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في الاتجاه هذه الأهداف التي يختاروها بطريقة ذكية وتسمح بتقويم المسار بشكل تلقائي). **(يوسف مصطفى القاضي وآخرون ، 2002 ، ص 25)**

- **تعريف فيصل محمد خير الزاد** : (التوجيه هو مجموعة من الخدمات التي تقوم الفرد قصد مساعدته على تفهم مشكلاته وأن يستغل إمكانياته ، وقدراته الذاتية وإمكانياته البيئية).

(فيصل محمد خير الزاد،1984،ص87)

تعريف سعد جلال (التوجيه هو مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ، ويفهم مشاكله ، ويستغل إمكانياته من قدرات ومهارات ، واستعدادات وميول وأنه يستغل إمكانيات بيئته ، فيحدد من خلالها أهداف تتفق مع إمكانياته من ناحية الإمكانيات الخارجية من ناحية أخرى . ويختار الطرق المحققة لها بحكمة ، وتعقل ، فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا عملية ، ويؤدي ذلك إلى تكيفه مع نفسه ، ومع مجتمعه ، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والنجاح والتكامل. **(سعد جلال ، 1992، ص14)**

أما **هوبوك** (1949) **hoppock** فيشير إلى التوجيه **(Gidance)** إلى أنه " أي نشاط يمارس بقصد التأثير على الفرد في حياته لخططه المستقبلية " .**(رمضان محمد القذافي ، 1992، ص 23)**

ـ وعرفه **ميلر (Miller)** بأنه " عملية تقديم المساعدة للإفراد لكي يصلوا إلى فهم أنفسهم و اختيار الطريق الصحيح والضروري للحياة وتعديل السلوك لغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة والذكية والتي تصحح مجرى الحياة."

(سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم ، 2003 ، ص 41)

- **تعريف حامد عبد السلام زهران :** (التوجيه المدرسي هو عملية تحقيق الذات حيث يكتشف الفرد نفسه واستعداداته وقدراته مما يؤدي إلى توافقه وسعادته وصحته النفسية).

(حامد عبد السلام زهران، 1980 ،ص 10)

ويذهب "**عبد الحميد مرسي السيد**" (1976) إلى تعريف التوجيه بأنه " عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم لمساعدتهم على فهم أنفسهم و إدراك المشكلات التي يعانون منها ، والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم ، بما يؤدي إلى تحقق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون بها حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصياتهم ". **(عبد الحميد مرسي السيد ، 1976 ، ص 74)** .

- **تعريف فؤاد أبو الخطيب :** (التوجيه هو عملية وضع الفرد في عملية في نوع الدراسة أو نوع المهنة التي تلاؤمه حتى يتوفر له قدر كاف من التوافق الشخصي والاجتماعي الذي يؤدي به إلى زيادة الرضي عن العمل الدراسي أو المهني من ناحية ، وإلى رفع مستوى الكفاية من ناحية أخرى).

(فؤاد ابو حطب،1992، ص25)

تعريف بروور (Brewer) : (التوجيه المدرسي نعني به المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل فهم الفرد من الناحية العقلية ، وأن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت إسم التوجيه التربوي). **(عبد الكريم قريشي،1993،ص 32)**

- **تعريف كيلي (Kelley)** : التوجيه المدرسي يتم فيه وضع الأساس العلمي لتصنيف طلبة المدراس و الثانويات ، مع وضع الأساس الذي بمقتضاه يتم تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقررة من المقررات التي تدرس له. **(عبد الكريم قريشي ، المرجع السابق)**
- **ويعرف أحمد صالح** التوجيه المدرسي على أنه "عملية إرشاد للناشئين والمبني على أسس علمية معينة ، كي يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق وقدرته العامة ، استعداداته الخاصة وميوله المهنية الرئيسية ، وغير ذلك من صفاته الشخصية ، حتى إذا تيسر له مثل هذا التعليم كان احتمال نجاحه فيه كبير ، وبالتالي فيمكن من تقديم خدماته للمجتمع في هذا الميدان ، فيفيد ويستفيد " **(أحمد زكي صالح ، 1972، ص 729).**

و مما سبق يمكن ان نستنتج ان بعض المختصين ينظرون إلى التوجيه المدرسي على أنه آلية خاصة بالطلاب وحسب ، كما هو ملاحظ في تعريف **كيلي** الذي يلح ويؤكد على أن التوجيه ذو أهمية بالغة في احتمالات النجاح عند الطلاب بهدف مساعدتهم في اختيار نوع التخصص الملائم لقدراتهم و ميولاتهم و اهتماماتهم الشخصية.

بينما يركز فريق آخر على أن التوجيه المدرسي هو الأساس للتوجيه المهني كما في تعريف أحمد صالح الذي يؤكد على أن الهدف النهائي لعملية التوجيه المدرسي هو مساعدة الفرد على اختيار المهنة المناسبة لإمكانياته وميولا ته .

و من جهة أخرى فإننا نجد مجموعة من الأخصائيين في تعاريفهم يركزون على أن التلميذ طرفا حياديا في التوجيه كما في تعريف **مايرز** الذي يجعل التلميذ سلبيا في عملية اتخاذ القرار فالآخرون هم الذين يقومون نيابة عنه بالموائمة بين إمكانياته و ميولا ته وبين التخصصات المعينة سواء دراسية أو مهنية ، ثم يتخذون القرار الذي يرونه أنسب ، و هذا الطرح يرى عكسه يوسف مصطفى القاضي الذي يرى أن عملية التوجيه ليس غاية أهدافها اخذ القرارات عن التلميذ ، وإنما الأخذ بيده و مساعدته على تحقيق أقصى ما لديه ، ثم اخذ القرار بنفسه مع مراعاة إمكانياته وميولا ته من جهة ومتطلبات المجتمع من جهة ثانية.

و يمكن آن نخلص إلى أن التوجيه المدرسي هو عملية يتم من خلالها توجيه التلاميذ إلى مختلف التخصصات وفق أسس تربوية و اقتصادية و اجتماعية و تشتمل هذه العملية مجموعة من الخدمات التي تقدم يد العون للتلميذ لفهم نفسه و مساعدته على اتخاذ القرار المناسب لحياته وفق مكتسباته و إمكانياته

و ميولا ته وطموحاته ، وهذا كله من اجل تحقيق اعلي مستوى ممكن من التوافق الدراسي والنفسي و الاجتماعي.

ـ تعريف الارشاد: لنعرج الان على مفهوم الإرشاد ، **(counseling)** من الفعل **counsel** يرشد ، و ينصح و هو مشتق من الكلمة اللاتينية **consilium** و تعني ان نكون معا و نتكلم معا **(محمد إبراهيم عيد ، 2005 ، ص 14)**

و الذي يعني التفاعل بين المرشد و المسترشد ، كما نجده مقترن دائما وفي أغلب المراجع بالجانب النفسي ، فيقال (الإرشاد النفسي) وهو عبارة عن تخصص قائم بذاته و هو ما عرفه "**فيصل محمد خير الزراد**" على أنه " يهدف إلى مساعدة الفرد على فهم مشكلاته و تفسيرها و العمل على حلها أو التخفيف منها وكذلك العمل على تحديد اتجاهات وأهداف واضحة تساعده على التكيف بصورة صحيحة ، ويفيد الإرشاد النفسي في نمو الفرد ونضجه و تحسين شخصيته "

(فيصل محمد خير الزراد ، 1984 ، ص89)

ويعرفه "**أبو عطية**" " عملية تقدم على علاقة تفاعلية، بهدف التغلب على الصعوبات وعدم التوافق الذي يعاني منه المسترشد و تتميز بالعلاقة الشخصية القوية و المشاركة الوجدانية.

(إبراهيم محمد السفاسفة ، 2003 ، ص 13)

أما "**قود**" **(1945) Good** فيعرف الإرشاد على انه "المساعدة الفردية المتخصصة في حل المشاكل الشخصية والتعليمية والمهنية ، حيث يتم استعراض الحقائق والمعلومات المتوفرة وتحليلها والبحث عن الحل المناسب من بينها من طرف الأخصائيين والمدرسة والمجتمع المحلي ، وكذلك بواسطة المقابلات التي يتعلم من خلالها العميل كيف يتخذ قراراته ".

(رمضان محمد القذافي ، 1992 ، ص 32)

ويضيف "**حامد زهران**" في نفس السياق ، بأن الإرشاد النفسي هو " عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة ، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته و يدرس شخصيته جسميا وعقليا وانفعاليا ، ويفهم خبراته ، يحدد مشكلاته و حاجاته ، ويعرف الفرص المتاحة له ، وان يستخدم و ينمي إمكاناته بالذكاء إلى أقصى حد مستطاع ، و أن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته بنفسه

، بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والوالدين ، في مراكز التوجيه و الإرشاد في المدارس و في الأسرة ، لكي يصل إلى تحديد أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الأخريين في المجتمع والتوفيق شخصيا وتربويا و مهنيا وأسريا و زواجيا. **(شلالي لخضر، 2017،ص 84)**

نشأة التوجيه وتطوره :

تم التطرق فيما سبق إلى التوجيه المدرسي و هو تلك العملية الممنهجة التي تهدف إلى الأخذ بيد التلميذ ليجد نفسه في التخصص المرغوب فيه و المناسب الذي يتلاءم مع ميولاته ورغباته.

وقد يعتقد أن التوجيه المدرسي حديث النشأة غير أنه في الحقيقة ليس كذلك، فقد مر بمراحل مختلفة وعلى هذا الأساس سنحاول إلقاء نظرة على التطور التاريخي للتوجيه .

أ) **مرحلة التركيز على التوجيه المهني** :حيث ظهرت أول حركة للتوجيه المهني على يد "**فرانك بارسون**" الذي أسس في بوسطن بأمريكا مكتبا للتوجيه المهني عام 1908 م ، وفي 1909 اصدر أول كتاب في التوجيه المهني تحت عنوان "اختيار المهنة " وفي سنة 1910 نشرت أول مجلة للتوجيه المهني و أنشىء في أمريكا سنة 1913 الإتحاد القومي للتوجيه المهني ، وقد عرفت هذه الحركة نشاطا سنة 1920 على يد مايرز "Charles Myras".

"عندما أنشئ المعهد الوطني العام لعلم النفس الصناعي ويعتقد ونالد باترسون " paterson" 1950 أن كتاب "Parson" اختيار المهنة(Chosing a Vocation) **إنجيلا** للتوجيه في شتى مجالاته يجب على كل متخصص في الميدان قراءته من وقت إلى آخر ويرسم (Parson) فيه الخطوات التي يجب إتباعها عند اختيار مهنة من المهن وتتمحور الأسس التي وضعها باترسون للتوجيه في مبدأين :

أولهما : دراسة الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله.

ثانيهما : مد الفرد بالمعطيات الكافية و المهمة عن المهن والحرف المختلفة ، وما تستلزمه من قدرات واستعدادات وميول ومهارات حتى يتمكن من اختيار لمهنة أو الحرفة التي تناسبه و تلائمه، ومما لاشك أن هذين المبدأين يعتبران من الركائز الأساسية التي يقوم عليه التوجيه المدرسي أو المهني حتى وقتنا هذا، إلا أن باترسون حين حاول تطبيق آرائهم عمليا عجز عن تحقيق أحد هذين المبدأين ألا وهو قياس قدرات الأفراد

واستعداداتهم ، لأن حركة القياس لم تكن بالصورة الدقيقة التي هي عليها الآن . **(سعد جلال، 1992،صص 82-83)**.

و بالرغم من التطور الذي عرفته أدوات القياس في الوقت الحالي إلا أنها تبقى عاجزة عن قياس استعدادات الأفراد و ميولاتهم بصورة دقيقة هذا في الدول المتقدمة فما بالك الدول السائرة في طريق النمو والتي تعتبر الجزائر واحدة منها.

ب- مرحلة التركيز على التوافق والصحة النفسية :

يشير وليمسون (1950) **Williamson** بأن المرحلة الثانية من مراحل تطور التوجيه ، انبعثت من محاولة علماء النفس تطبيق الطرق العلاجية التي استخدمها فرويد و الذين أتوا من بعده خارج العيادات النفسية لعلاج أنواع الصراعات المختلفة التي يعاني منها الفرد ، ويقول أن هذه المرحلة من مراحل تطور التوجيه واكبت زمنيا المراحل الأولى للتوجيه المهني ، وكان همها الأول هو البحث عن دوافع سلوك الفرد الكامنة في اتجاهات الذات (attitudes Ego) وعملية التوجيه التي تقوم على نظرية الشخصية أساسها التكامل والتناسق بين الاتجاهات النفسية المتعلقة بفكر المرء عن نفسه واعتباره لذاته. **(سعد جلال، نفس المرجع)**.

فالتوجيه تبعا لنظرية الشخصية و العوامل يشتمل على تحليل العوامل الخاصة بالعمل ، وتشخيص المشكلة باستخدام الاختبارات والمقاييس النفسية من أجل وضع الطالب في التخصص المناسب لاستعداداته وميولا ته.

كما تساعد نظرية السمات التي وضعها كاتل وزملائه في الإرشاد النفسي والتوجيه ، في التنبؤ باستجابة أي فرد في موقف خاص ، ولذلك لابد من استخدام ما يسميه كاتل **(معادلة التخصيص)** (Specification Equation) فحسب هذه النظرية السمات تتوزع بالنسبة إلى الشخص حسب الأهمية في الموقف، فالسمات المناسبة تعطي وزنا أكثر، بينما تعطي السمات أقل مناسبة وزنا أقل.

و تساعد هذه المعادلة مكتب الاستخدام في أن يماثل بين شخصية الفرد ومتطلبات العمل.

ويمكن الإشارة إلى أن هذه المرحلة تأثرت بعاملين رئيسيين هما :

- ظهور مدرسة التحليل النفسي وانتشار أفكارها على يد سيجموند فر ويد (S.Feud).

- الانتباه إلى الأمراض العقلية والتخلف العقلي ، مما دفع بعض العلماء إلى إنشاء عيادات نفسية لعلاج هذه الأمراض ، ويعتبر ويتمر "Witmer" أول من قام بإنشاء أول عيادة نفسية عام 1896.

(احمد محمد الزغي، د ت، ص 91)

- ج) مرحلة التركيز على فهم شخصية الفرد أثناء التفاعل مع البيئة الاجتماعية.

إن هذه فكرة التفاعل مع البيئة الاجتماعية مستوحاة من محاولات (كورت ليفين) صاحب نظرية المجال الذي دعا الى ضرورة فهم شخصية الفرد في مجالها الاجتماعي ، أي فهم الفرد أثناء تفاعله مع شخصيات أخرى في بيئة اجتماعية ، وقد تخصص هذا الأخير في تطبيق نظرية المجال في ديناميكية الجماعة في علم الاجتماع عند وصوله إلى لولايات لمتحدة الأمريكية واهتمامه بمشاكل كل جماعات التلاميذ داخل القسم الدراسي حيث لا يمكن في بعض الحالات فهم سلوك التلميذ الواحد على حدى إلا بتأثره بالقوى الأخرى الموجودة معه ، ولهذا عبر عنها بقوى المجال ، ويقصد بها كل من شخصية الفرد والعوامل الاجتماعية التي تؤثر فيه ، وبهذا الشكل فقد تطور التوجيه عن معناه الأولى إلى معنى آخر أكثر اصطلاحا وهو العلاج الذي يهدف إلى إحداث تكامل في الشخصية ، ومساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله في محيط اجتماعي متفاعل مستغلا قدراته ، واستعداداته الشخصية والإمكانيات البيئية إلى أقصى حد حتى يتمكن من الاندماج والتكيف في المجتمع **(سعد جلال، نفس المرجع)**.

ويلاحظ أن الانفكاك يستمر قبل الوصول إلى الأهداف العلاجية التي من شأنها إطلاق حرية التعبير عن الذات والخبرات المرتبطة بالذات كأشياء ، وعن (الذات كشيء خارجي موجود في الآخر أساسا) ، ويعبر عن المشاعر الماضية والمعاناة الشخصية التي هي غالب الأمر سالبة. مع قليل من التقبل ، فيصبح التناسق بين المشاعر أقل ، ويتم بعدها التعرف على التناقضات الموجودة في الذات وفي الخبرة الذاتية ، ويمكن تلخيص هذه العملية في النقاط التالية :

أ) حل وانفكاك للمشاعر.

ب) تغيير حالة الممارسة.

ت) الانتقال من عدم التطابق إلى التطابق.

ث) تغيير في الحالة التي في مداها يبدي استعداد الفرد وقدرته على الاتصال بنفسه اتصالا تبادليا.

ج) فك الخرائط المعرفية للخبرة السالبة.

ح) تغيير في علاقة الفرد بمشكلاته (التلميذ مع مشكلاته المدرسية مثلا).

خ) تغير في حالة الفرد وقدرته على إقامة العلاقات (القدرة على الارتباط).

(عبد الحميد مرسي،1995، ص328).

– **مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي** : ابتدأت هذه المرحلة مع نهاية القرن 19 وأوائل القرن 20 بحيث شددت مشكلة التأخر انتباه علماء النفس مما جعلهم يتوافدون على دراستها ووجود فروق فردية بين التلاميذ من حيث قدراتهم العقلية وقدرتهم على التحصيل إذ نجد أن منظور علماء القياس يحاول أن يفهم الذكاء من خلال التعرف على العوامل التي تكون البناء العقلي للفرد مثل (القدرة على المحاكمة ، القدرة المكانية والقدرة اللفظية) والتي هي المسؤول عن الفروق الفردية في الأداء ، في اختيارات الذكاء أما المنظور البياجي فهو ير كز على التغيرات النهائية النوعية في تفكير الأفراد وذلك من خلال التعرف على الطريقة التي يفكر بها الأطفال ويفكر بها الراشدون ، والتركيز على حالة هذا المنظور هو على العملية الذكائية التي هي مشتركة بين كل الأطفال بدلا من التركيز على الفروق الفردية بينهم.

لهذا السبب اتجهت اهتمامات العلماء إلى معرفة مختلف الاستعدادات والقدرات والميول والرغبات ، وإمكانية الطموح حيث نجد في فرنسا انشأ الفريد بنيه "Binet" سنة 1905 أول اختبار للذكاء في العالم ، وفي سنة 1923 م اتجه الاهتمام إلى فئات أخرى من التلاميذ المعوقين وذوي العاهات و الشواذ ، إضافة إلى ذلك المؤتمرات والجمعيات وكذا الاتحادات منها الإتحاد الأمريكي للخدمات الشخصية والتوجيه سنة1951. **(سعد جلال، نفس المرجع).**

وقد اعتمد التوجيه كعملية أساسية فعالة في النظام التربوي للعديد من الدول كما يلي :

- في الولايات المتحدة : 1910 م.
- في هولندا : 1910م.
- في الدنمارك 1915 م.
- فرنسا – اسبانيا – إيطاليا 1920.

- ألمانيا ، بلجيكا ، لكسمبورغ ، 1925 م – 1945م .

- قبرص وايرلندا 1950 م.

- قبرص أيرلندا 1950 م.

وعلى العموم فإن التوجيه المدرسي الفعال هو التوجيه الذي يبدأ بالحاجة ويركز على الأهداف الذي ويستقر على خفض حالة التوتر. ولا سبيل على لهذه الوضعية السليمة إلا بالطرق السليمة ، فشعور الفرد بالرضا يؤدي إلى انخفض معدلات الرسوب والتسرب وبعض المشكلات الدراسية والأخرى التي من شأنها أن تؤدي إلى الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية.

- إن التوجيه السليم يقود كل تلميذ أو كل طالب إلى ما يلي :

أ)– مساعدة على اختيار نوع الدراسة أو المهنة التي تؤهلها إلى إمكانية في ضوء الحاجات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية.

ب)– وضعه في المجال المناسب الذي يتفق مع استعداداته وقدراته و ميولاته.

(وزارة التربية الوطنية، 1993،ص10).

الأسس العامة للتوجيه :

يقوم التوجيه المدرسي (الجامعي) على أساس التسليم بقضايا عامة لا يمكن أن يقوم بدونها ، وهذه القضايا مشتقة من التكوين النفسي للفرد ،سواء كانت حاجات أو قدرات عقلية أو نفسية وشخصيه ، وميوله الدراسية والمهنية وقيمه وحتى بيئته الاجتماعية كما نمت وتطورت لتضعه في قالب يتميز به عن بقية بني جنسه ، فعلى أساس هذه القضايا يضع التوجيه المدرسي مبادئه وأسسه التالية :

1 ــ الأسس الفلسفية :

إن التوجيه يقوم على مبدأ مؤداه أن الإنسان حر بحيث يمكنه ان يحدد أهدافه و يعمل على تحقيقها ويمكن أن يتفرع عن ذلك مبدأ مفاده أن لكل فرد يحتاج إلى مساعدة ما لحل مشكلاته المختلفة وفقا لظروف حياته ، له الحق في طلب هذه المساعدة عندما يعترضه موقف لا يستطيع أن يواجهه بنجاح إلا إذا توافرت له هذه

المساعدة ولا بد أن يشعر الفرد أولا بحاجته إلى المساعدة حتى تأتي ثمارها كما لابد ان يثق في فاعلية التوجيه وانه يقدم له المعونة اللازمة للتغلب على مشكلاته.

(سيد عبد الحميد مرسي ،1976 ،ص 81)

ومن الأمثلة المعروفة انه من الممكن ان تقود حصانا إلى الماء إلا انك لا تستطيع أن ترغمه أن يشرب منه ، كذلك الحال في التوجيه فإنك لن تستطيع مساعدة فرد ما لم يشعر بأنه في حاجة إلى المساعدة ، ولن تكون هنالك ثمرة ترجى من التوجيه إلا إذا شعر الفرد بحاجته و ثقته بأنه قد يجد فيه ما يساعد على حل مشكلاته .

كما انه يستند أساسا إلى فلسفة ديمقراطية ، على أساس منح الحرية للفرد كي يستفيد من المعلومات ويختار من بين الفرص العديدة ويتخذ قراراته التي تمس حياته و مستقبله ، ومعنى ذلك ان التوجيه لا يمنح للفرد و إنما ينمو لديه ذاتيا ، فهو يبدأ من الفرد و للفرد و بالفرد ... و لكنه يقدر أهمية الفرد مرتبطا بالمجتمع ، أي أن الفرد يجب أن يحقق رغباته ويشبع حاجاته في حدود ما يرسمه المجتمع والثقافة التي يعيش بها ، و أي خروج عليها في سبيل إرضاء المطالب الفردية من شانه أن يهدد أمن الفرد وسعادته وتوافقه .

(خديجة بن فليس ، 2014 ، ص ص16 ـ 17)

ويذكر "**حامد زهران**" : أن الثقة في الفرد و احترامه وإتاحة الفرصة أمامه من أهم المبادئ لكي ينمو ويستغل إمكاناته وإمكانات بيئته إلى أقصى حد ، تؤهل له هذه الإمكانات ، إن للفرد الحق في أن يدرس ما يشاء و أن يعمل في العمل الذي يفضله ، تبعا للقاعدة التي تقول " ليس هنالك من هو أعرف بالفرد من نفسه " .

(حامد عبد السلام زهران ، 1980 ، ص 58)

والهدف من التوجيه بصورة عامة هو مساعدة الفرد على تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة ، ودون إكراه أو رهبة ، أي يستحسن أن يحترم حق الفرد في تحديد أهدافه ووضع الخطط التي تحقق تلك الأهداف .

(يوسف مصطفى القاضي وآخرون ، 1981 ، ص 52).

2 ـ الأسس النفسية : إن التوجيه يستند الى اسس نفسية يمكن اجمالها في مايلي:

- ثبات السلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به : يكون السلوك الإنساني في جملته مكتسب من خلال عمليتي التعليم و التنشئة الاجتماعية ، فهو يكتسي صبغة الثبات النسبي من التشابه بين الماضي والحاضر ، لذلك يمكن التنبؤ به مستقبلا إذا تساوت الظروف والمتغيرات المحيطة بالإنسان .

- مرونة السلوك الإنساني : رغم الثبات النسبي الذي يكتسبه السلوك الإنساني إلا أنه مرن وقابل للتعديل ، وتشغل هذه المرونة التنظيم الأساسي للشخصية و مفهوم الذات مما يؤثر على السلوك ولولا هذه المسلمة لما كانت هنالك ضرورة لعملية التوجيه والإرشاد أو إحداث تغير في السلوك المضطرب أو غير المرغوب فيه إلى سلوك عادي و سوي.

(طيبي إبراهيم ،2010 ،ص 42)

- الفروق الفردية : إن الفروق الفردية التي توجد بين الأفراد ذات أهمية بالنسبة لسلوكهم في مجال الدراسة ... فالفرد لا يختلف عن غيره من الأفراد فحسب بل إن خصائصه تختلف الواحدة عن الأخرى قوة وضعفا ، سواء كانت هذه الخصائص صفات جسمية أو عقلية أو انفعالية ... كما أنه يخضع في سلوكه الدراسي والمهني للمبادئ العامة للسلوك التي تتأثر بمستوى النضج لدى الفرد وبالعوامل الوراثية والاجتماعية ، فاختيار نوع الدراسة ليس منفصلا عن سن التلميذ أو ظروفه الاقتصادية والاجتماعية ، كما أن اختيار مهنة معينة يتأثر بمستوى النضج الانفعالي والاجتماعي الذي وصل إليه الفرد. **(سيد عبد الحميد مرسي ،1976،ص 163)**

إذ ينبغي لنا عند التعامل مع الأفراد و الجماعات مراعاة الفروق الفردية فالناس لا يمكن أن يكونوا نمط واحد ينظر إليهم بمنظار واحد لاسيما بتعدد صفاتهم وتعدد استجاباتهم إزاء المواقف المختلفة وعليه يصبح الاهتمام بالفروق الفردية أمرا ضروريا و هاما في عملية التوجيه.

- الفرق بين الجنسين : لاشك بأن هناك فروقا فيزيولوجية ونفسية واجتماعية بين الذكور والإناث وتلعب هذه الفروق دورها في اتجاهاتكم نحو الجنس الآخر ، وفي مهنتهم المستقبلية ، و ذلك بسبب التنشئة الاجتماعية التي تفرق بين الذكر و الأنثى ، لذلك على الموجه أن يراعي مبدأ الفروقات بين الجنسين أثناء معالجته للموضوعات التي تتعلق بكل جنس .

(عزت عبد الهادي جودت وحسين العزة سعيد ، 1999 ، ص 30)

إن الفروق بين الجنسين لها أهميتها في كل مجالات التوجيه والإرشاد خصوصا المهني والإرشاد الأسري والزواجي ، كما انه وفي ظل هذه الفروق لا يمكننا القول أن عملية التوجيه تكون واحدة .

مطالب النمو : تتجمع هذه الطالب من خلال تفاعل مظاهر النمو و أثار الثقافة القائمة ومستوى طموح الفرد ، ويؤدي تحقيق مطالب النمو إلى سعادة الفرد ونجاحه في حياته .

كما ان هناك تكاملا أفقيا و رأسيا في السلوك بمعنى أن الفرد الذي يحقق مطلبا من مطالب النمو تحقيقا حسنا يميل إلى تحقيق باقي المطالب في المرحلة بدرجة جنسه أيضا ، وهو أيضا يميل إلى الاستمرار في تحقيق مطالب النمو في المراحل التالي بدرجة مماثلة من النجاح

(شعبان الفرج كاملة وتيم عبد الجابر ، 1999 ، ص 41)

ويلاحظ ان تحقيق مطالب النمو يحتاج إلى تعلم و اتخاذ قرارات ، مما يتوجب تدخل العمليات التوجيهية في الإرشاد النفسي و في العملية التربوية بصفة عامة و ان عدم تحقيق هذه المطالب يؤدي إلى شقاء الفرد و فشله و يصعب عليه تحقيق مطالب النمو الأخرى في هذه المرحلة و المراحل التي تليها .

(زهران عبد السلام حامد ، 1980 ، ص 67)

اعتبار التوجيه عملية تعلم : عملية التوجيه عملية تعلم ، إذ يتعلم فيها الفرد اتجاهات جديدة ،ويغير من وجهة نظره نحو نفسه ونحو غيره و نحو بعض الأشياء و القيم الاخرى، كما يتعلم الفرد طرقا جديدة للاختيار وتحمل المسؤولية و وضع مخطط وأهداف يحقق بها مشروعه الشخصي .

ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة ، وتعميم ما اكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله ، والتحديات التي تتطلب حلا ودراية وتخطيطا .

(يوسف مصطفى القاضي و آخرون ،1981 ،ص 53)

الفرد بحاجة إلى التوجيه في مجالات الدراسة والعمل : تختلف كل دراسة عن غيرها ، كما تختلف كل مهنة عن الأخرى في الصفات والخصائص التي ينبغي توافرها في الأفراد الذين يلتحقون بها ، فالدراسات العلمية مثلا تتطلب استعدادات أكاديمية تختلف عن تلك التي تستلزمها الدراسات الأدبية ، ونتيجة لتعدد الدراسات وتنوع المهن التي يمكن للفرد الالتحاق بها وبقصور الفرد في تحقيق اختياره من بينها ، ظهرت الحاجة إلى المساعدة الفنية التي يقدمها الموجه على أسس علمية وخبرة تدريبية.

(سيد عبد الحميد مرسي ،1976،ص 165)

استمرار التوجيه : ان التوجيه عملية مستمرة وليست مقصورة على خدمات تقدم للتلميذ أثناء فترات دراسية فقط ، بل هي عملية تبدأ من المهد إلى اللحد ، ويجب أن تكون موجودة للفرد متى صادفته المشاكل ، لذلك يرى بعض المختصين في الميدان بأن تبدأ عملية التوجيه بالآباء من أيام الطفولة .

(سلامة إبراهيم بهاء الدين ، 1977 ، ص282)

و يضيف "**سيد عبد الحميد مرسي**" من بين المبادئ التي لا يمكن الإغفال عنها القدرات والاستعدادات والميول الشخصية ، والتي نلخصها كما يلي :

أ : **القدرات والاستعدادات** : تعتبر القدرات والاستعدادات من أهم جوانب الشخصية التي يقوم عليها التوجيه التربوي والمهني ، حيث أن النجاح في الدراسة والعمل إنما يقوم أولا على أساس من القدرات والاستعدادات ، فيحدد للفرد الدراسة أو المهنة الملائمة له ، كما يحدد له المستوى الذي يمكنه أن يصل إليه في هذا النوع من الدراسة أو العمل .

ب : الميول : إذ يرى أن الميول من الجوانب الشخصية الهامة التي اهتمت بها الدراسات المتعلقة بالتوجيه التربوي و المهني ، و يرجع هذا الاهتمام إلى ما لاحظه الموجهون من أن أكثر التلاميذ تحمسا بدراستهم هم أكثر ميلا للدراسة ولأوجه النشاط المدرسي ، كما لاحظوا أن أكثر العاملين رضاء عن أعمالهم هم الذين يعملون في مهن تتفق مع ميولهم ، فهم جميعا يشعرون بأن هنالك صلة وثيقة بين ما يدرسون وما يعملون وبين أوجه النشاط الذي يفضلونه .

ج : الشخصية : إن الدور الذي تلعبه سمات الشخصية في الدراسة والعمل مختلف عن الدور الذي تقوم به الاستعدادات والقدرات والميول ، ففي حين أن القدرات و الاستعدادات تشير إلى إمكان متابعة الشخص لدراسة ما أو النجاح في احد الأعمال ، و في حين ان الميول تشير إلى مدى الرضاء والارتياح الذي يجده الشخص في دراسته أو مهنته ، فإن سمات الشخصية تشير إلى مدى تكيف الشخص في دراسته أو مهنته تكيفا يسمح له بالاستمرار فيها أو عدم الاستمرار.

(سيد عبد الحميد مرسي 1976 ، ص 166 ــ 188)

الأسس التربوية :

والتي يلخصها "**يوسف القاضي**" في النقاط النظرية التالية :

- تعتبر عملية التوجيه عملية مكملة لعملية التعليم والتعلم ، حيث أن عملية التوجيه تعطي للعملية التربوية دفعا لتجعلها أكثر فاعلية ، كما أنه يمكن أن يستفاد منها في تطوير المناهج وطريقة التدريس عن طريق التأكيد على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي للطلاب .
- تستغل عملية التوجيه المنهج و النشاط المدرسي لتحقيق أهدافها.
- الاهتمام بالتلميذ على أنه فرد في جماعة ، له حقوق وعليه واجبات تجاه الجماعة وتجاه نفسه ومن هنا دعت الحاجة إلى تخطيط خدمات في التوجيه الفردي ، لخدمة وتوجيه كل فرد على حدة ، وإلى جانب ذلك هنالك حاجة ملحة لتخطيط الخدمات في التوجيه الجمعي .
- عملية التوجيه تشمل كل من يستطيع تقديم التوجيه للفرد ، سواء كان داخل المدرسة أو خارجها ؛ ومن هنا كان لابد من مشاركة الآباء و المسؤولين من جهة والتنسيق بين تلك المشاركة والتعاون بين المدرسة من جهة .**(يوسف مصطفى القاضي و آخرون ، 1981 ،ص 53 ــ 54)**

أما فيما تعلق بالجوانب التطبيقية للأساس التعليمي والمهني لعملية التوجيه التربوي فإنه "يقصد به مساعدة الطالب على اختيار المجال العلمي والعملي الذي يتناسب مع قدراته واستعداداته وموازنتها بطموحاته ورغباته لتحقيق أهداف سلمية وواقعية و مساعدة الطلاب على اختيار مستقبلهم المهني والوظيفي ، وتوضيح المجلات الأكاديمية و المهنية لتحقيق التكيف التربوي المنشود ، ليسهل عليهم اختيار المجلات المناسبة لهم وفقا لميولاتهم وقدراتهم ، ويهدف هذا المجال إلى تحقيق التكيف التربوي للطالب وتبصيره بالفرص التعليمية والمهنية المتاحة ، واحتياجات المجتمع و سوق العمل في ضوء التنمية التي تضعها الدولة ، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو بعض المهن والأعمال **(الحريري رافدة و الإمامي سمير ، 2011 ، ص 33)**.

الأسس الاجتماعية: تعتبر دراسة الفرد و دراسة بيئته المادية و الاجتماعية من العوامل المهمة في عملية التوجيه التربوي، وذلك من اجل تقديم أفضل مساعدة و أحسن الخدمات التوجيهية، وهو الأمر الذي يفضي إلى مبدأ أساسي هو :

أ) **مبدأ الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة** : إذ أنه و إلى جانب الاهتمام به كفرد تقدم له وحده خدمات التوجيه في صورة التوجيه الفردي ، نجد ان خدمات التوجيه تهتم به أيضا باعتباره يعيش في جماعات مختلفة كالأسرة و الجيران والأصدقاء و المجتمع المحلي والقومي والعالمي ، وعلى ذلك لابد من تخطيط خدمات التوجيه الجمعي ، ومن الضروري أن يفهم الفرد دوره ووظيفته ومكانته في الجماعات والمؤسسات التي ينتمي

إليها ، و تعتبر عملية التفاعل بين الفرد والمجتمع هذه هي المحور الأساسي لعملية التوجيه والإرشاد النفسي . **(خديجة بن فليس ،2014 ،ص18).**

ولابد من توسيع عملية التوجيه إلى كافة الفعاليات ليقوم كل منهم بالدور المنوط به ، مما يستلزم إشراك الأسرة والمجتمع و كل الهيئات ذات العلاقة ، والتنسيق بينهم جميعا لضمان الاستمرار في تقديم الخدمات المتكاملة لهذه العملية المشتركة .

أهداف التوجيه المدرسي والمهني :

انطلاقا من حيث ان التوجيه التربوي ليس بمعزل عن التوجيه المهني والنفسي والاجتماعي ، فهو في النهاية لا ينفصل عن عملية التوجيه بصورة عامة أو عن التربية ، الأمر الذي يجعل أهداف التوجيه المدرسي والمهني أكثر اتساعا لتمس عدة مجالات ، والتي نذكر منها:

1 ـ تحقيق الذات واستغلال القدرات : ودلائل ذلك : فهم النفس و التقييم الواقعي الموضوعي للقدرات والإمكانات والطاقات ، وتقبل نواحي القصور وتقبل الحقائق المتعلقة بالقدرات الموضوعية ، وتقبل مبدأ الفروق الفردية واحترام الفروق بين الأفراد ، وتقدير الذات حق قدرها، واستغلال القدرات الطاقات والإمكانات إلى أقصى حد ممكن ، ووضع أهداف ومستويات طموح وفلسفة حياة يمكن تحقيقها ، و إمكان التفكير والتقرير الذاتي ، وتنوع النشاط وشموله ، وبذل الجهد في العمل والشعور بالنجاح والرضا عنه ، والكفاية والإنتاج . **(زهران عبد السلام حامد ، 2005 ، ص 13)**

2 ــ تحقيق التوافق : إن التوافق أو الملائمة مع المحيط ، وكل الأفراد بحاجة إليه ، والتوافق الذي يحتاجه الفرد لا يقتصر على جانب من جوانب حياته وإنما يشمل جوانب الحياة المختلفة مهنية وتربوية واجتماعية ...، و قبل كل شيء يجب على الفرد ان يحقق توافقا مع نفسه ، وهو ما يسمى بالتوافق الشخصي ؛ ومن أهداف عملية التوجيه والإرشاد تحقيق التوافق عند الفرد و ذلك بمساعدته في مواجهة ما يعيق نجاحه الدراسي ، وما يعيق تكيفه مع مدرسته ومن أهداف عملية التوجيه والإرشاد كذلك مساعدة الفرد على اختيار مهنته التي تناسب ميوله وقدرته ، ومساعدته في الإعداد لهذه المهنة والالتحاق بها ومساعدته على النجاح في عمله بعد الالتحاق به والعمل على مواجهة ما يصادفه من مشكلات في العمل.

وتتضمن عملية التوجيه والإرشاد أيضا تحقيق التوافق الاجتماعي وذلك بمساعدة الفرد على فهم المجتمع وقيمه ومعاييره ، ومساعدته في التفاعل السليم مع أسرته ومجتمعه .

(عزيز سمارة و النمر عصام ، 1999 ، ص 21)

3 ـ تحقيق الصحة النفسية للفرد : الصحة النفسية و سلامة الجسم والعقل متطلبات لا غنى عنها لكل فرد في المجتمع فإذا صح عقل الإنسان و جسمه استطاع أن يعيش مع بني جنسه و بيئته في وئام وتوافق وإذا اعتلت صحته النفسية ، اضطرابات سلوكاته و ساءت أعماله ، الأمر الذي يفقده الرضا عن نفسه و رضا الآخرين عنه .

ويهدف التوجيه إلى تحرير الفرد من مخاوفه ،ومن قلقه و توتره النفسي ، ومن الإحباط و الفشل ومن الكبت والاكتئاب والحزن ومن العصاب و الذهان ، ومن الأمراض النفسية التي قد يتعرض لها بسب تعامله مع بيئته التي يعيش فيها ، والتوجيه يساعد الفرد على حل مشكلاته ، وذلك بالتعرف على أسبابها و طرق الوقاية منها ، و إلى السيطرة عليها إذا حدثت مستقبلا .

(خديجة بن فليس ، 2014 ، ص 22)

ويلاحظ هنا فصل تحقيق الصحة النفسية كهدف عن تحقيق التوافق كهدف ، ويرجع ذلك إلى أن الصحة النفسية والتوافق النفسي ليسا مترادفين : فالفرد قد يكون متوافقا مع بعض الظروف وفي بعض المواقف ولكنه قد لا يكون صحيحا نفسيا لأنه قد يساير البيئة خارجيا و لكنه يرفضها داخليا.

(حامد عبد السلام زهران ، 1980 ، ص36)

4 ـ تحسين العملية التعليمية :إن التوجيه المدرسي لا يمكن فصله عن العملية التربوية إذ أن هذه العملية هي في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه ، وذلك بسبب الفروقات بين الطلاب واختلاف المناهج وازدياد عدد الطلبة ، وازدياد المشكلات الاجتماعية كما وكيفا وضعف الروابط الأسرية وانتشار وسائل التربية الموازية كالسينما والإذاعة والتلفزيون ، وذلك لإيجاد جو صحي نفسي وودي في المدرسة بين الطالب والمعلم والإدارة والأهل وتشجيع كل منهما على احترام الطالب كفرد له إنسانيته ، وله حقوق وعليه واجبات ، ليتمكن من الانجاز الناجح والابتعاد عن الفشل .

(سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطيوي ،2004،ص13)

و لتحسين العملية التربوية يوجه الاهتمام إلى ما يلي :

- إثارة الدافعية و تشجيع الرغبة في التحصيل و استخدام الثواب والتعزيز و جعل الخبرة التربوية التي يعيشها التلميذ كما ينبغي ان تكون من حيث الفائدة المرجوة .
- عمل حساب الفروق الفردية وأهمية التعرف على المتفوقين ومساعدتهم على النمو التربوي في ضوء قدراتهم.
- إعطاء كم مناسب من المعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية تفيد في معرفة التلميذ لذاته في تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية وتلقي الضوء على مشكلاته وتعلمه كيف حلها .
- توجيه التلاميذ إلى طريق المذاكرة والتحصيل السليم بأفضل طريقة ممكنة حتى يحققوا أكبر درجة ممكنة من النجاح . **(حامد عبد السلام زهران ، 1980، ص36 ــ 37)**

5 ــ مساعدة التلاميذ على الاستمرار في الدراسة والنجاح فيها : وهنا لابد من مساعدة التلاميذ على التوافق مع دراستهم بشكل صحيح ، ومساعدتهم في حل المشكلات الدراسية التي تعترضهم أثناء مرحلة دراسية ما سواء كانت مشكلات تتعلق بالتحصيل (مثل التأخر الدراسي) أو مشكلات تتعلق بعادات الاستذكار وتنظيم الوقت أو مشكلات تتعلق بالإفراط و التفريط في التحصيل ، والتي غالبا ما تنتج عن أسباب انفعالية أو مشكلات تتعلق بالتكيف الدراسي من الناحية الانفعالية (علاقة التلميذ بزملائه وأساتذته بالإضافة إلى المشكلات المتعلقة بالانضباط (التأخر في الذهاب صباحا التغيب ، الهروب من المدرسة) ، وكذلك المشكلات المتعلقة بالناحية المالية والصحية والتي من شأنها أن تؤثر في تكيف التلاميذ في المدرسة والاستمرار والنجاح فيها .

6 ــ مراعاة الفروق الفردية واستغلالها لصالح الفرد والمجتمع : ولهذا لابد من العناية بذوي المواهب الخاصة و العمل على تنميتها ، و على كشف الطاقات الكامنة لدى كل تلميذ لتوجيهها التوجيه السليم ، بالإضافة إلى توجيه الأفراد و ذوي الحاجات الخاصة إلى نوع الدراسة التي تساعدهم في المستقبل لبناء حياة منتجة وسعيدة تتناسب مع ما لديهم من استعدادات وقدرات .

(الزغبي محمد أحمد ، 1994 ، ص 236)

7 ــ متابعة الطالب ومساعدته على إيجاد السبل الكفيلة لبناء مستقبله وفق قدراته الشخصية .

8 ـ مساعدة الفرد على أن يتخذ لنفسه أهداف حقيقية واقعية تتفق مع قدراته ، و أن يضع لنفسه خطة سليمة لتحقيق هذه الأهداف .

9 ـ مساعدة الطالب على حل مشكلاته داخل الجامعة و خارجها عن طريق تبصيره ، ووضع المعلومات اللازمة في متناول يديه وتقديم النصح والمشورة له .

هذا ويرى كل من "**سعيد عبد العزيز** " **و** " **جودت عزت عطيوي**" أن أهداف التوجيه تتلخص في الأمور التالية :

- أن يقدم التلميذ صورة واضحة عن قدراته واستعداداته وميوله وسماته الشخصية .
- أن يقدم التلميذ المعلومات التي توضح متطلبات دراسة معينة من حيث القدرات والاستعدادات اللازمة للنجاح فيها .
- مساعدة التلميذ على أن يوفق بين قدراته وميوله وغير ذلك من صفاته الشخصية وبين ما تتطلبه الدراسات المختلفة من هذه الصفات ، وذلك لكي يختار نوعا من الدراسة لا يفوق مستوى قدراته فلا يستطيع النجاح فيه ، أو نوعا من الدراسة أقل من مستوى هذه القدرات فلا يستخدم فيه قدراته وإمكانياته .
- مساعدة الطالب على فهم عالم العمل وتنمية اتجاهات وقيم ايجابية نحو المهن المختلفة.
- تشجيع الطالب على الاشتراك في النشاطات المدرسية لتحقيق النمو و التكيف الاجتماعي لديه .
- إعداد الطالب لحياته المستقبلية سواء في الأسرة أو في المجتمع عن طريق تسهيل عملية نموه بشتى جوانبها .
- تقديم الخبرات المتنوعة للطلبة و روابطها بالحياة الواقعية وتبصيرهم بمشكلات الحياة التي سيتصلون بها بعد التخرج لتحقيق التكيف الاجتماعي لديهم .
- حماية الطلبة من الانحرافات المختلفة.

(سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطيوي ،2004 ، ص 172)

أهمية التوجيه المدرسي والمهني :

لقد أكدت الكثير من الدراسات على أهمية مرحلة التوجيه (الثانوي) بوصفها مرحلة مفصلية و حاسمة في حياة الطلاب المراهقين ، وذلك بالتركيز على وضع الطلبة في مجال خبرات تعليمية مخططة ومناسبة مما يساعد الطالب على اختيار مهنته في المستقبل وتكيفه بعد التخرج ، والأمر الذي يبرز أهمية

عملية التوجيه المدرسي والمهني في كل جوانب حياة الطالب ومساره الدراسي وحتى المهني (نفسيا ، اقتصاديا ، صحيا ...)، والتي يمكن إجمالها في النقاط التالية :

1 ـ ارتفاع معدلات النجاح و تقدم وتفوق في مجالات الدراسة و العمل ومن ثم التقليل من الفشل الدراسي و التسرب المدرسي

2 ـ شعور الفرد بالرضا و السعادة عن دراسته أو مهنته ، ولاشك ان هذا الشعور ينعكس على حياته العملية و الأسرية و الاجتماعية و النفسية . **(خليفة قدوري ، 2012 ، ص ص 36 ـ 37)**

كم يرى "**أحمد زكي صالح**" ان أهمية التوجيه التعليمي تبرز في وظيفتين هما :

إرشاد الفرد نحو نوع الدراسة التي تتفق مع الإطار العام لشخصيته ، وبالتالي يتجه نحوى المهنة التي تناسب نوع تكوينه النفسي العام ، و بذلك يتحقق توافق الفرد توافقا صالحا مع المجتمع الخارجي حيث أن التوجيه يتيح له فرصة العمل في المجال الذي ينتج فيه إنتاجا طيبا.

- له أهمية اقتصادية من حيث انه يوفر على الدولة المصاريف الباهظة التي تصرف على نوع معين من التعليم لا يعد الأفراد لما يميلون له ولا تسمح لهم قدراتهم بمتابعة أو مسايرته ، الأمر الذي يترتب عليه وجود فئة كبيرة من أنصاف المتعلمين الذين لا يجدون منفذا لنشاطهم

إلا الاستهتار أو السخط أو اللامبالاة وما إلى ذلك من صفات نلمسها في حياتنا العامة بشكل واضح

(أحمد زكي صالح ، 1972 ، ص 729).

مناحي التوجيه المدرسي و المهني :

مر التطور التاريخي الذي عرفه التوجيه بعدة مراحل تبلور من خلالها مفهومين له يتمثلان في المنحى التشخيصي و المنحى التربوي ونحاول استعراضهما في مايلي :

- **المنحى التشخيصي** : حسب هذا المنحى فان عملية التوجيه هي عملية معاينة يقوم بها الموجه (الخبير) التي تهدف إلى تشخيص إمكانيات الفرد من ناحية و دراسة أنواع المه و التخصصات الدراسية المتوفرة و متطلباتها من ناحية ثانية ليتخذ بعدها الموجه (الخبير القرار) عن الفرد حول انسب نوع الدراسة أو المهنة له.**(تازولت حورية ، 1997 ، ص 07)** .

إذ ان المختص في هذه الحالة يعتمد في قراراته على أسس مرجعية المحك من خلال تطبيق الاختبارات و المقاييس النفسية و العقلية و كذا دراسة الحالات الفردية في بعض الأحيان ، لتحديد الملمح المبدئي للتلميذ أو التنبؤي بإمكانية صلاحيته ونجاحه في دراسة أو مهنة معينة كما ان هذا التصور حسب **Jacky Chapentier et al (1993)** يركز على تحديد بيانات شخصية التلميذ (استعداداته،اهتماماته ،ملامح شخصيته ،مستوى تكوينه الدراسي) ومقارنتها بمختلف التخصصات الدراسية ،ثم ننصح بعد ذلك باختيار التخصص الدراسي الذي يتوافق أكثر مع قدرات الفرد .

(Jacky Chapentier et al , 1993 , p 24)

ومن أهم النظريات التي أسهمت في تبلور هذا المنحنى هي نظرية رو **(A,Roe)** ونظرية **هولوند** (Holland) ويقوم هذا المنحنى أساسا على : فكرة ثبات خصائص الفرد من جهة و على ثبات المهن من جهة أخرى. **(وردة بلحسيني ، 2002 ، ص 22)**

أي أن التوجيه حسب المنحى التشخيصي ينبني على أساس عمليتين هما كالآتي :

أ ـ تحليل الفرد : وهو القيام بدراسة عملية وتقيم لجميع خصائص الفرد و ذلك بالاعتماد على أساليب القياس النفسي .

ب ـ تحليل العمل (الدراسة): وهو دراسة عملية منظمة شاملة تحدد طبيعة العمل وتستوعب جميع المعلومات التي تتعلق به وتشمل هذه الدراسة نواحيه الفنية والصحية والسيكولوجية.

(دويدار عبد الفتاح ، 1995 ، ص 123)

غير ان هذا المنحى الذي ظل سائدا في عمليات و تطبيقات التوجيه حتى نهاية السبعينات لم يعد يلقى الصدى بعدها ، نتيجة بعض النقائص التي ظهرت عليه ، مما جعله يتعرض لجملة من الانتقادات والتي تذكر "**حورية تارزولت**" أهمها :

أ- هذا المنحى الذي يعتمد على فكرة ثبات خصائص الفرد و المهن التي أعيد النظر في مصداقيتها مع تطور الدراسات في علم النفس ، أن هذا الأمر أدى إلى ارتكاب أخطاء في عمليات التوجيه و ذلك لاستعمال مقاييس لا تأخذ بعين الاعتبار تطور كل فرد من الأفراد ومناصب العمل .

ب- يركز هذا المنحى على العلاقة القيادية من طرف المختص حيث يتصرف هذا الأخير كخبير يتخذ قرارات تحدد المسار الذي يجب أن يتبعه الشاب الذي يكون في حالة تبعية له ، و الملاحظ هو أن العديد من التلاميذ لا يتفقون من القرارات المتخذة فيما يخصهم و بالنيابة عنهم .

(عمروني تارزولت حورية ، 2010 ، ص 182)

هذا ما يجعل الفرد (المتعلم) يدخل في حالة من عدم الرضا على تلك القرارات التي فرضت عليه ولم تكن له مسؤولية في اتخاذها ما عدا الإفصاح عن رغبته التي لم تؤخذ بالحسبان ، وهو بالضرورة ما يدفعه إلى عدم تحقيق أهدافه الخاصة وطموحاته ، وكذا سوء توافقه في المجال الذي وجه إليه .

بالإضافة إلى الوسائل المستخدمة في هذا النوع من التوجيه والتي تعتريها الكثير من العيوب والنقائص حيث أن الاعتماد عليها يؤدي إلى الكثير من الأخطاء لكونها تستند إلى بيانات غير دقيقة عن الفرد المراد توجيهه ، إلى جانب فقدانها إلى الموضوعية مما يفتح المجال لذاتية القائم أو القائمين بعملية التوجيه .

الأمر الذي أدى إلى ظهور منحنى آخر أكثر موضوعية و دقة في توجيه الأفراد نحو مجالات دراسية ومهنية تتلاءم مع خصائصهم وقدراتهم ، وتسمح لهم بتحقيق أكبر قدر من التوافق والتكيف ؛ ألا وهو المنحنى التربوي .

7 ــ 2 ــ المنحنى التربوي : جاء هذا المنحنى على أنقاض المنحنى التشخيصي بعد ما ظهرت العديد من النظريات الحديثة في مجالات علم النفس (علم النفس المعرفي ، علم النفس العمل و التنظيم ، و علوم التربية ...)، كما ساهمت أعمال الكثير من الباحثين أمثال : روجرز **(1973) Rogers** – جينزبرغ **(1963) Ginzberg** – لورنس **(1964) Laurence** – سوبر **(1969) Super**– اوهارا **(1963) O'hara** في تغير ادوار المتخصصين في التوجيه ونشاطاتهم أثناء ممارسة العملية التوجيهية ، وتطوير المنحنى التربوي.

وأبرز هاته الأعمال ما قدمه **كارل روجرز (1973) C. Rogers** الذي نادى بحرية الفرد و باستخدام التقنيات الغير موجهة ، و منح الاستقلالية التامة للفرد أثناء توجيهه ، "فموقف التوجيه المعتمد من قبل الخبير في اختيار التوجيه رفض شيئا فشيئا من قبل المطبقين و عوض بموقف التفهم و الإعلام والتوضيح لمشروعات الفرد تاركين لهذا الأخير أخذ القرار "

(Larcebeau.S,1978,p207)

كما ساهمت أعمال **جينزبرغ (Ginzberg)** في تطوير هذا المنحنى بعد صياغته لنظرية الاختيار المهني على أسس تجريبية ، و أفضت إلى ظهور عدة مفاهيم إجرائية كالنضج المهني و التطور المهني و النمو المهني ، بالإضافة إلى مفهمو الاختيار المهني ، الذي اعتبره عملية ليست آنية **(Pon ctuel)** و إنما سيرورة **(Processus)** ممتدة عبر الزمن .

(حورية تارزولت عمروني ، 2010، ص182)

يشير كل من **لوجري و بيمارتان Legres et Pemartin** أن المنحنى التربوي يعتمد على مبدأين هما:

أ- عدم الاستقرار في خصائص الفرد من اتجاهات وميول وقدرات ...الخ ، و بالأخص في مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة تغير في جميع نواحي النمو .

ب- عدم ثبات متطلبات مركز العمل بسبب التطورات التي يعرفها عالم الشغل سواء من حيث التنظيم ، الهيكلة ، التكنولوجيا المستعملة و التأهيلات المطلوبة. **(سلاف مشري، 2008، ص264)**

وعليه فإن التوجيه حسب هذا المنحنى أصبح كما يعبر عنه **كاري (1991) carré** عبارة عن السيرورة التي من خلالها يبني الفرد تدريجيا مشروعه المهني والمستقبلي والذي على أساسه يعطي معنى لتكوينه ، كما أنه يجند كل طاقاته وإمكانياته للنجاح في التكوين ، بالأخذ بعين الاعتبار الوقت والوسائل الممكنة لتحقيقه ، تتبع هذه السيرورة بنضج متتالي والذي من خلاله يتشكل المشروع كالنضج العاطفي والوجداني، الشعور بالوعي، الإستقلالية وبروز الحاجة.

(حورية تارزولت ، 2010 ،ص183)

بناء على ما سبق تتحدد مبادئ المنحنى التربوي للتوجيه فيما يلي :

- التوجيه عملية غير آنية و إنما سيرورة تمتد عبر الزمن .
- الفرد خلال هذه السيرورة طرف نشط ومسؤول عن اختياراته.
- تحديد أي اختيار يكون نتيجة لمشروع مدرسي ومهني .

بناء وتحقيق هذا المشروع يتطلب معارف واتجاهات و خصائص سيكولوجية ضرورية .

(سلاف مشري ، 2008 ، ص 264)

بالإضافة إلى ذلك لابد من توفير الإمكانيات والوسائل المادية .

هذا ويتفق معظم الباحثين أن الترجمة الإجرائية للتوجيه المدرسي والمهني في ظل المنحنى التربوي ، هي مجموعة من النشاطات تسمح للفرد باتخاذ القرارات التي تحدد تطوره المدرسي والمهني (توجيه ذاتي) ، و فيما يلي توضيح لهذه النشاطات :

أ- الإعلام : هو تقديم معلومات كافية و موضوعية للمعنيين ، حول العالم المدرسي ، المهني وأنفسهم.

ب- التقويم : تقديم حكم تشخيصي حول مدى التكيف والمواءمة بين الاختيارات الممكنة الممنوحة للفرد وقدراته .

ج- المشورة : يعمل المختص على تقديم اقتراحات للفرد بناء على التجارب والمعلومات التي اكتسبها خلال مشواره المهني .

د – الإرشاد : مساعدة الفرد على الكشف والتعبير عن أفكاره وأحاسيسه حول حياته الحالية والإمكانيات المتوفرة له ومدى أهميتها .

هـ – تربية المشروع : وضع برنامج تربوي للمشاركين لتطوير استعداداتهم ، معارفهم والأدوات المعرفية اللازمة للتعبير عن اختيارات مهنية مناسبة والتخطيط إلى الوصول إليها.

و- التعيين : مساعدة الفرد على الحصول على عمل أو منصب تكوين .

(محمود بوسنة ، 1998 ، ص 170)

وظائف التوجيه ومجالاته في المدرسة :

لقد تغيرت وظائف التوجيه التربوي ومفاهيمه منذ أن دخل ميدان العمل والتطبيق ، فبينما كانت وظائف مرتبة لتغطي مجالات التوجيه التربوي والتوجيه الفردي ، والتوجيه الاجتماعي ، والتوجيه الصحي ، أجرى تعديل على هذه المجالات التوجيهية مع مرور الزمن ،مع تغيير سبل المعيشة ، وطرق التعليم وتحصيل المعرفة و الخبرة ، فاقتصرت على المجالات التوجيهية التالية :

1- التوجيه التربوي المدرسي.

2- التوجيه المهني.

3- التوجيه الفردي.

ولكن تقسيم التوجيه إلى فئات محددة أوجد لها مآخذ كثيرة نابعة من عدم تفهم تشابه الطبيعة الإنسانية التي فطر الله الناس عليها ، حيث نجد أن المشكلات الفردية للإنسان تتضارب مع بعضها البعض وتتداخل إلى درجة يصعب معها إفرادها إلى فئات مميزة عن بعضها البعض وهكذا فإن الاختلال الذي يعتري الشخصية لإنسان ما ، ربما تكون رواسبه متأصلة على التوالي في حياته التربوية والتعليمية أو الفردية والاجتماعية.

وعلى الرغم من وضع حدود فاصلة بين أنواع الخدمات التوجيهية ومجالاتها ، فبالإمكان تصنيفها إلى مايلي :

1- الخدمات التوجيهية التوافقية (Adjustive).

2- الخدمات التوجيهية التوزيعية (Distributive).

3- الخدمات التوجيهية التكيفية (Adaptive).

أولا : الخدمات التوجيهية التوافقية (Adjustive).

نشأت الحاجة إلى الخدمات التوجيهية التوافقية التي يقوم بها المرشد في المدرسة نظرا لما يحتاج إليه بعض التلاميذ من مساعدة وتوجيه في حل مشكلاتهم التي يتعرضون لها أثناء تواجدهم في الوسط والنظام التربوي الذي يخضعون له.

وفي حالات كثيرة يمكن للأستاذ أن يقوم بهذه المساعدة ولكن تكون على حساب الوقت المخصص لجميع التلاميذ ، فهل يعقل أن يهمل جميع تلاميذ القسم وتقدم المساعدة لبعضهم فقط.

ومهما تكن الطريقة التي يؤدي بها القائم بالتوجيه خدماته التوافقية فإن عليه أن يعرف الشخص الذي يقدم له خدماته ، والموقف الذي هو فيه وأن تكون لديه مهارات كافية لتطوير الحلول المناسبة ، وتقديم المساعدة الواجبة في حينها للمشكلات التي تتعلق بالعلاقات الإنسانية التي تعترض سبيل بعض التلاميذ في المدرسة في المدارس و الثانويات.

ثانيا : الخدمات التوجيهية التوزيعية (Distributive) : إن من وظائف التوجيه التربوي الرئيسية ، مساعدة التلاميذ لتوزيع نشاطاتهم بحكمة وروية على المتطلبات التربوية التي تطبقها المدرسة ، وتعطيها خلال العام الدراسي ، فالمشكلة التي تنشأ من ذلك هي :

كيف نساعد كل تلميذ في الحصول على المواد التي تناسب حاجاته وميوله ؟

وحتى يكون بالإمكان تقديم الخدمات التوجيهية المناسبة ، فإن على الموجه التربوي أن يعرف كل طالب حق المعرفة ، من حيث حياته في البيت ، ومستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي ، كما على الموجه أن يعرف الإمكانات المتاحة لكل تلميذ على جدا وفق مبدأ الفروق الفردية ، وهذه تشمل الإمكانات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية.

فالناحية التوزيعية في التوجيه التربوي تشمل ما يلي :

1- اكتشاف الحاجات المختلفة للتلاميذ من الناحية التربوية والنفسية.

2- إعلام التلاميذ بهذه الحاجات وكل العاملين بتدريس وإعداد البرنامج المناسب.

3- تقديم الخدمات التوجيهية لكل التلاميذ دون استثناء ، سواء كانوا من الذين يشكون من اضطرابات مختلفة ، وغير مستقرين نفسيا ، أو كانوا أسوياء.

والتلميذ في أي مرحلة من مراحل تعليمه ، بحاجة ملحة لمن يساعده في تخطيط برنامج حياته ، وفي التخطيط للاختصاص الدراسي الذي يحتاجه ويميل إليه.

ثالثا : الخدمات التوجيهية التكيفية (Adaptive)

حيث أنه من المفروض أن يعرف الموجه المشكلات الشخصية والتطلعات الفردية للتلاميذ ، كما أنه كذلك من المفروض أن يعرف قدراته وإمكانياته بالإضافة إلى الفرص الوظيفية والحياتية التي تنتظرهم ، والضغوط التي سيتعرضون لها ، لذلك فإن الخدمات التوجيهية التكيفية تتمثل في هيئة المقاومة ، وتتمثل في مشاركته في العمل على تخطيط سليم وفق تطلعاتهم و إمكانياتهم حتى يتجنب التلميذ الوقوع في حالة من الاستقرار.

2) التطور التاريخي للتوجيه في الجزائر :

أ)- **قبل الاستقلال** : كانت السيطرة الاستعمارية كاملة ومحكمة على كل دواليب وقطاعات الحياة في الجزائر ، مسخرة في ذات الوقت كل الوسائل والإمكانيات لخدمة المصالح الخاصة لفئات محددة من المستوطنين وكذا قلة من الجزائريين الموالين لها ، لأن في ذلك الوقت كانت الأولوية الكبرى لغير الجزائريين سواء في العمل أو الدراسة .

بدأت حركة التوجيه في الجزائر في شكل توجيه مهني ، ذلك أنه كان يهدف إلى انتقاء الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 17 إلى 18 سنة و الراغبين في اكتساب تأهيل مهني يدوي بسيط، أما الجانب المدرسي من التوجيه فقد ظهر بعد شروع السلطات الفرنسية في تنفيذ مشروع مخطط قسنطينة في الفترة الممتدة بين 1959 و 1960 .(**وزارة التربية الوطنية ، 2001 ، ص 08**).

حيث بدأ الاهتمام تدريجيا بمشاكل تكيف الأعداد الهامة من المقبولين في المرحلة الثانية من التعليم فيظل تبني ديمقراطية التعليم مع تمديد فترة الدراسة الإجبارية و تغيير النظام التقني.

(سولاف مشري ، 2003 ،ص41)

بعد الاستقلال : في سنة 1962 عند مغادرة فرنسا للجزائر لم يكن سوى 6 مراكز للتوجيه ، ومن هذه المراكز مركز الجزائر ، مستغانم ، وهران ، قسنطينة ، عنابة ، و بعد 1962 أغلقت بعض هذه المراكز في 1962/10/05 ، و هذا بسبب مغادرة المستشارين الأجانب للجزائر ، حيث لم يبق من هذه المراكز سوى ثلاثة (الجزائر – وهران ، عنابة) يعمل بها عدد محدود من المستشارين.

(محمد برو ، 1993 ،ص37).

و كان يقتصر عمل هؤلاء على ما يلي :

- جمع الوثائق والقيام بالإعلام الدراسي ، وتعتبر الجهود التي بذلت في هذا المجال هي الأساس في النجاح و إعادة الاعتبار للتوجيه في الجزائر بحيث أعيد فتح المراكز التي أغلقت في مطلع الاستقلال.

في سنة 1964 صدر مرسوم يقضي بفتح معهد علم النفس التطبيقي خلفا لمعهد علم النفس التقني المحدث سنة 1945 ، وكانت الدفعة الأولى لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني سنة 1966 متكونة من 10 مستشارين متحصلين على دبلوم دولة في التوجيه المدرسي والمهني.

(وزارة التربية الوطنية ،2001 ،ص09)

إن التوجيه الفعلي والمنظم بدأت معالمه تتأسس عام 1967 بعد صدور المرسوم 85/67 المؤرخ في 67/16/14 المتعلق بتنظيم الإدارة العامة بوزارة التربية الوطنية ، وقد تم إنشاء بمقتضاه المديرية الفرعية للتوجيه والتوثيق المدرسي المكلفة بـ:

- تنظيم وتسيير المجالس المدرسية ومصالح التوجيه.

- توجيه التلاميذ طبقا للاحتياجات والأولويات الاجتماعية و النفسية و الاقتصادية.

- تركيب وانجاز الخريطة المدرسية و برامج التجهيز المكيفة حسب ضرورة مخطط التكوين و مطابقة الاختيارات السياسية للحكومة بما يتعلق بالتربية.

- العمل المتواصل المباشر مع التلاميذ عن طريق امتحانات وملاحظات جماعية أو فردية و يصل في نهاية الأمر إلى مجلس التوجيه.

- إعلام متواصل للتلميذ والأولياء والمربين ونشر وتوثيق الخاصيات المدرسية والمهنية بالطرق الجماعية.

- الاتصال بالمصالح المركزية ومراكز التوجيه المدرسي والمهني **(محمد برو،1993، ص38)**

وتشمل هذه المديريات ثلاث مكاتب وهي كالتالي :

- مكتب التوجيه .

- مكتب التوثيق المدرسي ، الجامعي ، المهني.

- مكتب الدراسات والخريطة المدرسية.

وقد أسندت لمكتب التوجيه المهام التالية :

- إعداد رزنامة نشاط المركز الإقليمي للتوجيه المدرسي والمهني ، في بداية كل عام والسهر على احترامها.

- تنظيم وتنشيط المراكز الإقليمية للتوجيه المدرسي والمهني .

- ضمان الاتصال بين المصالح المركزية والمراكز العمومية لمعالجة كل المشاكل التي لها صلة بتوجيه الشباب وبمستقبلهم.

- تمثل المديرية الفرعية لدى معهد علم النفس التطبيقي والتوجيه المدرسي والمهني وتشارك في انجاز للقيام ببحوث ودراسات وتكييف أدوات البحث لعلم النفس القياسي.

- تنظيم المسابقات الوطنية والمهنية وتوظيف مفتشي ومستشاري التوجيه المدرسي و المهني .

وفي سنة 1968 نظم أول ملتقى حول التوجيه المدرسي ، وعند ظهور فكرة المخططات بداية مع المخطط الأول – 78/73 حيث اعتمد التوجيه في توزيع التلاميذ إلى المعاهد التكنولوجية ، كما قامت مصالح التوجيه بتعميم التعليم على كافة الأفراد و البحث في مردودية المدرسة الأساسية بعد أمرية 16 أفريل 1976 حيث أسندت مهام مختلفة لمصالح التوجيه نذكر منها :

- توزيع التلاميذ وهذا استجابة لاحتياجات الثانويات ومعطيات الخريطة المدرسية.

- المشاركة في التصورات وبناء البرامج وتقويمها ميدانيا في مختلف أطوار المدرسة .

- الإعلام وتحسين لمختلف المتعاملين مع المدرسة والقيام بالاستقصاءات و الدراسات النفسية.

في سنة 1980 كلفت مصالح التوجيه بوضع برامج متعلقة بالامتحانات و المسابقات المدرسية والمهنية يراعي فيها قدرات واستعدادات التلاميذ.

في حين أصدرت الوزارة نشرة الاتصال والإعلام التي تسمى برابطة الإعلام والتوجيه المدرسي أعادت إنشاء – وذلك بمقتضى القانون المؤرخ في 1980/01/31 – مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي من ضمن (11) مديرية مكلفة بعدة مهام نذكر منها :

- وضع برنامج عام لمختلف الامتحانات والمسابقات المدرسية والمهنية مع ضمان السير الحسن لهذه العمليات .

- وضع سياسة للتوجيه يراعي فيها استعدادات التلاميذ ومتطلبات التنمية وذلك بالاتصال بعالم الشغل والمحيط الاجتماعي والتربوي .

- دراسة المهن و مناصب العمل تبعا للوسط الاجتماعي والمهني.

- تطبيق سياسة التوجيه المدرسي والمهني ، مع العلم أن هذه المديرية تتفرع إلى ثلاثة مديريات من بينها المديرية الفرعية للتوجيه المدرسي وتتكفل بـ :

- جمع الوثائق الضرورية التي تتعلق بالمهن والنظام الوطني للتكوين.

- تأمين الإعلام الضروري.
- دراسة توجيه التلاميذ تبعا لاستعداداتهم و متطلبات التنمية.
- تنظيم اختيارات ذات طابع نفسي وتربوي.
- القيام بالاتصالات الضرورية مع عالم الشغل والهياكل الاجتماعية والتربوية.
- إجراء دراسة في عالم المسابقات و الامتحانات. **(وزارة التربية الوطنية، 1980، ص13)**

- أما فترة التسعينات و ما بعدها، فقد شهدت عملية التوجيه المدرسي تطورا واضحا و ذلك من خلال:
- –إنشاء مستوى ثان للتوجيه بعد السنة الأولى.
- –إدماج مستشاري التوجيه في الفريق التربوي للثانويات
- –توسيع مجال تدخل مستشاري التوجيه إلى مستويات دراسية مختلفة.

(وردة بلحسيني، 2001، ص26)

أهداف التوجيه المدرسي في الجزائر:

حسب ما جاء في أمرية(1976) المادة 64 ، تم تحديد أهداف التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر كما يلي:

–تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ و متطلبات التخطيط المدرسي و حاجات النشاط الوطني

–ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ لمعرفتهم.

–متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم

–اقتراح طرق التوجيه أو تداركه

–المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني

–التوزيع المنظم للتلاميذ و الطلبة بين مختلف مراحل التعليم و التكوين و الحياة العملية على أساس التقييم البيداغوجي و أولويات مخطط التنمية و كذا التطلعات الفردية

– تقويم الطاقات البشرية و رفع المستوى الثقافي و العلمي بالتلاؤم مع الحاجات، الوطنية للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية. **(وزارة التربية الوطنية ،2001 ، ص76)**

ما نلاحظه من خلال التمعن في الأهداف السابقة ، هو الاهتمام بالجانب المعرفي للتلميذ ،إمكانياته و مؤهلاتها الدراسية، تعريفه بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي و متطلباته ، و لكن الجانب النفسي لم يحظ بالقدر نفسه من الاهتمام، حيث يمثل التلميذ طرفا سلبيا في عملية التوجيه، و يتأكد هذا من خلال كلمة " توزيع" بدلا عن " توجيه " ، و يتضح أيضا من خلال إهمال رغبة التلميذ ، حيث لم يرد ذكرها حتى الهدف ما قبل الأخير و كان ذلك في إشارة محتشمة من خلال كلمة" التطلعات الفردية " ، بالرغم من الأهمية التي تكتسيها هذه الأخيرة.

(خويلد أسماء، 2005، ص78)

لكن النصوص التشريعية التي تناولت التوجيه المدرسي ، بعد أمرية 1976 حاولت الموازنة بين الجانب المعرفي و النفسي للتلميذ و التأكيد على ضرورة احترامهما أولا ، ثم النظر إلى متطلبات التنظيم التربوي .

فالتوجيه من خلال هذه النصوص " ليس مجرد توزيع تلقائي و عشوائي للتلاميذ على مختلف شعب التعليم الثانوي العام أو التقني ، بل يتطلب دراسة معمقة و متمعنة في رغبات التلاميذ و قدراتهم العقلية بالنظر إلى تحصيلهم الدراسي من خلال الملمح و في اقتراحات الأساتذة و الإمكانيات التي يوفرها التنظيم التربوي. **(وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم001 ،90)**

ثم ، يأتي المنشور الوزاري الصادر بتاريخ 18 سبتمبر 1991 و المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه بالثانويات و الذي ينص في مطلعه إن تقويم ممارسات التوجيه المدرسي و المهني تبرز ضرورة إعادة النظر في مفهوم التوجيه وأساليبه للخروج به من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ إلى مجال المتابعة النفسية و التربوية و الإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية و الأداءات الفردية للتلاميذ **.(وزارة التربية الوطنية،2001، ص12)**

و يسند المنشور الوزاري المهام التالية للقائمين على التوجيه المدرسي المهني:

-التعرف على التلاميذ و طموحاتهم

-تقويم استعداداتهم و نتائجهم التربوية

-تطوير قنوات التواصل الاجتماعي و التربوي داخل المؤسسة التربوية و خارجها

- المساهمة في تسيير المسار التربوي لتلاميذ و إرشادهم. **(المرجع نفسه ، ص12)**

و يمكن أن نلاحظ من خلال هذا المنشور أنه أعطى الاهتمام البالغ بالجانب النفسي للتلميذ خاصة المتعلق بالتعرف على رغباته و ميولاته حيث أدرجها في المقام الأول

و يأتي المنشور الوزاري رقم28 ،96 و المؤرخ في 26 فيفري / 1996 ليقر بأن " عملية التوجيه من بين العمليات السيكو بيداغوجية الحساسة التي لها تأثير كبير على مسار التلاميذ الدراسي و مستقبلهم المهني، و يجعل من إيجاد الصيغ الكفيلة بحصر مختلف الجوانب التي من شأنها أن تسمح بتوجيه التلميذ توجيها يتناسب مع قدراته و كفاءته الفعلية، للحفاظ على حظوظه في النجاح ، هدفا رئيسيا للتوجيه المدرسي و المهني."

صعوبات التوجيه المدرسي في الجزائر:

الصعوبات الميدانية: حسب ملاحظات ذوي الخبرة في ميدان التوجيه المدرسي فإن أهم الصعوبات التي يعاني منها:

- غياب الموضوعية في التقييم: حيث يفترض في التقييم سواء كان بامتحانات كتابية أو غير كتابية أن يعكس المستوى الحقيقي للتلميذ ، و تحقيق الأهداف التربوية من شأنه أن يقلل من مصداقية الخدمات المقدمة في مجال التوجيه المدرسي.
- إتباع الكم في التوجيه : حيث يغلب على السياسة التربوية في الجزائر الجانب الكمي على حساب الجانب النوعي مما يجعل هذه الخدمات عبارة عن عملية توزع و حشو التلاميذ في الشعب والتخصصات دون احترام الأسس النفسية التربوية .

(وزارة التربية ، 1993، ص 06)

- نقص العدد الكافي لمستشاري التوجيه المدرسي، بحكم أن من بين العناصر الفعالة في عملية التوجيه نجد مستشار التوجيه المدرسي الذي تتمثل نشاطاته خاصة في ميدان الإعلام في تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية، وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم ولضمان هذه العملية لا بد من تكثيف عدد المستشارين في الميدان حيث نلاحظ على مستوى الميدان مستشار واحد يكلف بمقاطعة في بعض الأحيان تشمل عدة مؤسسات تعليمية.
- عدم استغلال وتعميم استبيان الميول والاهتمامات : ان استبيان الميول والاهتمامات وسيلة هامة في مجال التوجيه ، ولكن ما نراه في الميدان عدم استغلال هذه الوسيلة رغم أن الهدف منه هو :
- تعريف التلاميذ بكفاءتهم وقدراتهم الحقيقية ، و مساعدتهم على تحقيق المشروع المدرسي.

هذا المشكل يطرح بشدة على مستوى المؤسسات النائية حيث لا يجد مستشار التوجيه التسهيلات اللازمة للقيام بعملية الإعلام الواسعة و الفصلية هذا ما تحرم تلاميذ هذه المؤسسات من حقهم في الإعلام والتعريف بمختلف المنافذ الدراسية والمهنية.

- **مشكل التجزئة النصفية لمستشار التوجيه المدرسي:** إن تعيين مستشار التوجيه بالثانوية يخضع إلى بعض الإجراءات الإدارية وبعض الإجراءات التقنية. **(وزارة التربية الوطنية،1993، ص 90)**

اذ انه يعمل عملين في نفس الوقت بارتباطه بالعمل الاداري و كذا العمل الميداني في الإكماليات

و الثانويات.

- **صعوبات متعلقة بأسباب التوجيه الخاطئ:** يعتقد البعض أن أهم عامل ساهم في تدني أداء المتمدرسين في النظام التربوي عن المستوى المنشود يرجع بالضرورة إلى التوجيه المدرسي غير السليم أمام الكم الهائل من التلاميذ ، مع قلة الإمكانات المتاحة في هذا المجال إضافة إلى كافة البرامج الدراسية والحجم الساعي والتقويم.

- **الخريطة المدرسية** :حيث يوجه التلاميذ حسب الأماكن البيداغوجية في الجذوع المشتركة والمحدد من قبل مديرية التربية مسبقا دون احترام معطيات التوجيه المسبق الذي يقوم به مستشار التوجيه وعلى أساسه من المفروض أن يتم اقتراح الأفواج الممكنة حسب طاقة الاستيعاب المؤسسة وليس العكس حيث يتحتم على مستشار التوجيه ومجلس القبول والتوجيه في بعض الحالات ملء الأفواج.
- **نقص الاختبارات والوسائل التقنية المستعملة في مجال التوجيه:** حيث تعاني مراكز التوجيه المدرسي منذ نشأتها إلى يومنا الحالي في نقص فادح في الوسائل والتقنيات بغض النظر على بعض الاختبارات الغير مكيفة مع الواقع الجزائري التي تحتويها خلية الإعلام والتوثيق.
- **عدم تساوي الفرص والحظوظ الإعلامية للتلاميذ:** حيث يطرح هذا الأخير الذي أصبح يخضع في كثير من الحالات إلى نظام امتحانات نقول عنها تقليدية مما ينعكس على المتعلمين ويظهر ذلك واضحا من خلال انخفاض معدلات التلاميذ في نتائج الامتحانات سواء الفصلية أو السنوية وعادة ما ترجع الصعوبات الدراسية التي يعاني منها التلميذ إلى عوامل صحية وعقلية وثقافية متعلقة بالتلميذ في حد ذاته أو إلى اضطراب في الأسرة أو إلى البيئة التي يعيش فيها ، ولكن الواقع أثبت أن الكثير من هذه الصعوبات يرصدها الأخصائيون إلى سوء التوجيه وإلى عدم تكافؤ الفرص بين التلميذ حيث

يلاحظ أن الصعوبات الناتجة غير السليم ، وتوجيه التلاميذ إلى تخصص لا يتماشى وإمكاناته ورغباته فالتوجيه عملية هامة ومصيرية ،وكلما كانت هذه العملية تحترم الأسس التي تقام عليها ، النظرية فإن التطبيق يكون خاليا من أي تغيرات قد تؤدي إلى صعوبات تواجه التلميذ في حياته المدرسية.

علاقة التوجيه ببعض العلوم : للتوجيه علاقة وثيقة بمختلف العلوم و سنحاول التركيز على علم النفس والتربية و الاقتصاد.

و كما نعلم أن علم النفس هو ذلك العلم الذي يدرس السلوك الانساني بقصد فهمه وتفسيره أي معرفة أسباب ذلك السلوك وبصف عامة السلوك الانساني.

واستنادا إلى هذا نستطيع أن نصل إلى العلاقة بين علم النفس وعلوم التربية في اكتشاف شخصية التلميذ أو الطالب بالتركيز على الحركة التربوية والنفسية التي ترجع في اصلها إلى "روسو" الذي أدرك بديهيته الهامة ما كشف عنه علماء النفس وهو :"أن كل عمل له نظام خاص يلزم اتباعه في تدريبه ويستحسن أن يدرب وفق هذا النظام أو تلك الصورة ولا يتعداها".

فالتربية الحديثة تؤكد أهمية الطفل وشخصيته ، وهي تنقاد برأي "روسو – بستالوتزي" أن الطفل أشبه بالنبات الصغير الذي يحتاج في النمو إلى تربية خاصة وقدر معين من الماء والضوء والشمس والظل ، فتويد الموضوعات والمناهج الموسعة و الافتقار إلى قواعد التربية فيما يختص بتنمية القدرات الفردية كلاهما كاف في اثبات عجز المنظومات التربوية الحالية في الوصول إلى الغايات المنشودة.

وعلم النفس الحديث يتناول مشكلات الشخصية كوحدة قائمة بذاتها ، فهو يعرف لنا كمية الملاحظات القيمة في معرفة الاطفال من الناحية النظرية وطريقة تربيتهم – ومما هو جدير بالذكر أن مدارسنا لم تستغل هذه المعلومات النظرية.

فالفرد في بداية كوينه يخضع بسرعة لجميع المؤثرات بالإظافة إلى أن مزاجه واستعداده ، وعاصر تكوينه النفسي وخلقه وعاداته ، تشمل على الكثير من الاتجاهات المحتملة – وان صعب تعيينها.

وان اسهل طريقة واسلم سبيل وأصحه من الناحية التطبيقية هو طريقة التوجيه التدريجي الذي لا يبدأ من الميول المهنة البعيدة ، ولكنه يبدا من الميول والقدرات المدرسية التي يسهل ملاحظتها وذلك بالاهتمام

بالنواحي الثقافية الملائمة لكل فرد في كل مرحلة ، ولنفرض مثلا أننا نعرض على التلاميذ منهاجا يشمل على بض نواحي النشاطات الحرة ، ليختار من بينها وبمساعدة المرشد أو المدرس ما يتناسب وميوله ورغباته ، فمن الطبيعي أن الطفل الذي نلمس فيه اهتماما بهذه النواحي سوف يستمر في هذا النشاط ويوسع معلوماته حوله ، ويمكن أن يدرب على نواحي النشاط الشبيهة بنشاطه المرغوب ، وبالتالي سييسر في اختيار سليم وتوجيه فعال على ضوء امكانياته السابقة أما الذي فشل في هذا المضمار فسرعان ما يتركه بعد عدة اختيارات ويفظل أن لا يربط نفسه في نشاط ما هو عاجز عن القيام به.

إن مثل هذا التوجيه الذي له صبغة مدرسية وصبغة مهنية عن طريق المباشرة ، لا يمكن أن نتهمه بأنه مبكر ، اذا أنه يهتم بالميول التي تظهر في كل مرحلة ، ولا يمزق وحدة الشخصية في الطفل ، لأن الاساس الذي يقوم عليه هو أن يعرض على الطفل جميع أنواع المعرفة وينميها لديه ، ول شك ان مثل هذا النظام التوجيهي تتنبأ له بالنجاح مادام يبدأ من الفرد لا من الموضوعات المفروضة وفق آراء ومعتقدات أصحاب اتخاذ القرار من مجتمع الاسرة أو مجتمع المدرسة ، والتي لا تمت بصلة إي شخصية الطفل وخبراته ، ولا تتصل بطبيعة تكوينه النفسي والعقلي ، ولا بنوعية نشاطه الفكري.

ولما كانت ميول التلميذ ورغباته هما الجهاز الذي يتحكم في سلوكه ، فلاشك أننا في حاجة إلى دراسة هذا الميول وتنقيتها ، ووضع النسب بينهما كرغبته وحبه لمادة وكراهيته لمادة أخرى ، وإلى أي العوامل ترجع هذه الكراهية حتى لا نميت في نفسه رغبة قد تصبح على مر الأيام مقصودة نتيجة تجاهلنا أو عدم مبالاتنا بها.

وتجدر الاشارة إلى أنه لو وفقنا في دراسة التلميذ من نواحيه المختلفة وتشجيعه على ابراز مصادر قوته ، لوصلنا إلى الهدف الاسمى من التربية وهو الاعداد للحياة كما يلي :

أ) تهيئة الظروف التي تكشف عن قدرات التلميذ وميوله وامكانياته.

ب) العمل على توجيه وتسخيل الطريق أمامه حتى يصل إلى بناء شخصيته والإحساس بالسعادة والرضى كعضو يرقى بمجتمعه ويرقى مجتمعه به.

ج) توفير أنواع النشاط الجسمي والنفسي والعقلي والاجتماعي الذي يتناسب وقدرات الفرد ، وهذا ما يطلق عليه بالهدف التربوي Educational Aims حيث أن تكليف التلميذ القيام بأعمال تفوق قدراته الطبيعية من شأنه أن يشعر بالإحباط (Frustration) الفشل ويولد لديه الشعور بالنقص واليأس(Inferiority).

وخلاصة لما قبل أن مشكلة التوجيه تقع في مركز كل حركة إصلاحية تربوية ، لأنها نقطة الاتصال بين مشكلتين يتعلقان بكل نوع من أنواع الثقافة السائدة.

- **المشكلة الأولى** : تكوين الفرد تكوينا قائما على ذاته.
- **المشكلة الثانية** : اعداد الفرد للدور الاجتماعي المخصص له .

وهنا يمكن الاجابة على السؤال المطروح في الاشكالية : هل أهداف التوجيه تخدم الفرد أم المجتمع ؟ وهل هذه الاهداف تصب في قالب سيكولوجي أم أنها تصب في قالب آخر مؤسساتي ؟

فالفردية والاجتماعية هما موضع اهتمام كل نظام تربوي في العالم ، ويشغل هذا الموضوع في مؤسساتي؟

فالفردية والاجتماعية هما موضع اهتمام كل نظام تربوي في العالم ، ويشغل هذا الموضوع في الوقت الحاضر اذهان كل المشتغلين في مجال التربية وغير التربية ، وأنه في الحقيقة عندما يتم التغلب على هذين الموضوعين يتم بالتالي حل مشكلات عديدة لان الافكار التي ينادي بها علماء التربية والمشتغلين في مجال الارشاد والعلاج النفسي تعتبر افكار مثالية بالمقارنة مع النظم التربوية القائمة.

1- علاقة التوجيه بالاقتصاد :

يعد عصر الآلة الذي انطوى على تقسيم العمل وزيادة في المبادلات مرحلة في التطور الاقتصادي وهو يجعل من قضية التوجيه المهني إحدى المسائل الأساسية في الاقتصاد في وقت يشكل فيه توزيع اليد العاملة نقطة حساسة في تحولات العالم ، والهم الأساسي في الواقع هو وضع كل عامل في مكانه ، أي في المكان الذي يكون فيه أكثر فعالية في سلم الامكانيات التي يقدمها مجتمع ذلك الوقت ، والمقصود هنا بشكل خاص هو تبرير عملية الانتقاء المهني الذي يعتبر أمانة ، وإمكانية تكييفه ، وبالمختصر مردوده بوضوح في هذا المنظار ، أعظم منه في منظار التوجيه المهني.

إن ميزة الثورة الصناعية والتقنية هو توليد حركة سرعان ما يفلت زمامها من أيدي الرجال الذين أطلقوها ، فلكي نبقيها فعالة يجب أن نكثر من عملية الانتقاء المهني التي نعد لها باستمرار فتتقلص تدريجيا فسحة التخمين. ومع أن التوجيه المهني في هذه البنيات هو أقل أمانا من الانتقاء حيث يقال أنه خطر (لأنه مركز على حاجات الفرد) فهو ينتمي إلى شكل من أشكال التوظيف الاجتماعي الذي لا يلبث أن يظهر مردوده على المدى الطويل.

لكن الامر هنا هو الصعب نوعا ما نحاول فصل التعريف الاجتماعي – الاقتصادي – عن مفهوم التوجيه كما يشير على ذلك بعزم الاستاذ "ناقيل" في كتابه " نظرية التوجيه المهني " الصادر سنة 1945.

وليست المسألة بادئ الامر سوى توجيه بعض الافراد والمبدئين ، أي أولئك الذين يستطيعون بالتأكيد الإفلات من مقامهم الذي تحدده البنيات الاجتماعية– المهنية–.

ويجدر بالذكر أن لا نذهب بعيدا ، وألا نقوم بإجراءات التوجيه هذه غل آخرها لان البحث عن التوجيه الفردي قد يؤدي تماما إلى استنتاجات مختلفة جدا عن تلك التي ينتظرها أصحاب هذه الدراسات ، واذا كان بوسعنا القول أن رأي "مونتاني" القائل :" إن التوجيه هو حل للصراعات " لم سكن بالتحديد تاما ، بل اثباتا في حالة لم يفتنا أن نظيف فيها الدوائر الإدارية والاقتصادية ، وكذلك على كل الاصعدة التراتبية في الصناعة والتجارة.

إن التوجيه في حد ذاته هو كاشف للصراعات وباعث لها أيضا ، إنها صراعات يعيب عليها البعض تفاقم حدتها ، أو بقائها على حالها.

ومن فحص القضايا التي تطرحها العلاقات بين الاقتصاد والتوجيه ينتج انطباعا عن عدم ارتياح يدخل في صلب الموضوع على الاقل أنه من الصعب جدا التنسيق بين :

أ) هموم الاقتصاد قصير الاجل يعبر عن ذاته بإرشادات التوجيه الجماعي.

ب) وجهات نظر مستقبلية تقدر صفات البنيات الاجتماعي المهنية.

ت) افاق عمل أصحاب التوجيه والمقيمين عليه والمهتمين بتكيف الأفراد الذين أخذوهم على عاتقهم.

ويمكن أن يتم الاتفاق على صعيد البحوث النظرية بعبارات غائية ، ولكنه صعب التحقيق على صعيد الوقائع والعمل.

في بعض المناطق وفي فترة الازدهار الاقتصادي التي تكون فيها المصانع والخدمات في أوج نموها ، أي أنها تزداد انتاجا ، إما من حيث الفعالية أو التنوع ، ويمكن لمختلف مفاهيم التوجيه أن تتجابه ونسلم طوعا بان يحدث القائمون بالتوجيه عن المستقبل البعيد.

لكن الازدهار الاقتصادي لا يعني بالضرورة توازنا ثابتا بين الحاجات وسهولة الحصول على يد العاملة ، فالحاجة إلى السد العاملة الكفءة السهلة التناول في الوقت الذي يخلق فيه تطور الانتاج حاجات جديدة ، تنقل إلى الدرجة الثانية قضايا التوجيه المباشر.

ومهما تكن مجالات الاقتصادية الزراعية والصناعية والبحرية والتجارية ومناجم الفحم والبترول وصناعة الألبسة ... فهي تعتبر مصرحا لظاهرة الإفراط في اليد العاملة ، ومهما تكن أسباب هذا الظهور (أحداث سياسية ، اتفاقيات تجارية ، أو أي تغيير على الصعيد التقني فإن النتائج محتومة تدرج تحت ثلاث مستويات).

أ- **مستوى طريقة العمل** : عن طريق ادخال او تعزيز انتقال صارم وفعال.

ب-المستوى الاجتماعي : هو البطالة بمضاعفاتها.

- **المستوى العلاجي** : وتلك أشكال المساعدة الاجتماعية ، ومحاولات اعادة التصنيف والتبديلات الشهيرة المزودة أو غير المزودة بتدريبات مسبقة ، وسعداء هم الذين يستطيعون تغيير وظيفتهم دون أن يكونوا مدعوين إلى ذلك التغيير من صميم قلوبهم.

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل إلى التعرف على مفهوم التوجيه بصفة عامة و التوجيه المدرسي بصفة خاصة وكذا التطور التاريخي للتوجيه ، وعلى وجه الخصوص في الجزائر ، وتم التطرق أيضا إلى أهم القضايا الأساسية في التوجيه .

ثم التعريج إلى العوامل المؤثرة في التوجه وعلاقته بالعلوم الأخرى كعلم النفس وعلوم الاقتصاد والتربية إلى جانب التعرض إل مراحل تطوره من مرحلة التركيز على التوجيه المهني إلى مرحلة التركيز على التوجيه المهني.

وبذلك نصل إلى التوجيه المدرسي عملية بنائه ومخطط لها تهدف بالدرجة الأولى إلى خدمة الفرد ومساعدته لتوجيه نفسه بنفسه، واكتساب القدرة اللازمة التي تجعله واثقا من نفسه غير متردد ، واقعيا ، يلتزم باختياراته النابعة من إمكانياته وقدراته، ومن ثم تم التعريج على أهم الصعوبات التي تواجه التوجيه الموضوعي الجيد .

الفصــل الثالث

مستوى الطموح

تمهيد

التطور التاريخي لمفهوم الطموح

تعريف الطموح

طبيعة مستوى الطموح

الفرق بين الطموح ومستوى الطموح

اهمية مستوى الطموح

النظريات المفسرة لمستوى الطموح

العوامل المؤثرة في مستوى الطموح

خصائص الشخص الطموح

قياس مستوى الطموح

الطموح واهداف الحياة

خلاصة

تمهيد: لمستوى الطموح دور مهم في حياة الفرد و المجتمع ويعتبر من أهم المتغيرات التي لها تأثير بالــغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط وعمــل ،و لعل الكثير مــن الابتكــارات والانجــازات و تطــور للأمم والشعوب يعود بالدرجة الأولى إلــى توفـر الـقدر الكـافي و المناسب من الطموح اظافة إلى عوامل أخرى مساعدة على هذا التطور.

و إذا رجعــنا إلى الجانب التربوي نلاحظ انه يلعب دورا مهما في سلــوك التلامـــيذ و اهتماماتهم ، ذلك أن التربية والتعليم هي أساس التطور العلمي، وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى مستوى الطموح و كل ما يرتبط به من مفاهيم و النظريات المفسرة له بالإضافة نموه و أهم سمات الشخص الطموح.

التطور التاريخي لمفهوم الطموح:

مصطلح مستوى الطموح بدأ في الظهور في الدراسات السيكولوجية سنة 1930، ويعتبر هوب أول من تناوله بالدراسة و التحديد على نحو مباشر ، و كان ذلك في دراسة قام بها عن علاقة النجاح و الفشل بمستوى الطموح، ولم يكن هذا المصطلح معروفا بهذه التسمية من قبل و لم يكن محددا تحديدا علميا دقيقا حتى جاء ليفينlevin و هوب hoppe اللذان يعتبران لهما الفضل في تجريد وتحديد هذا المفهوم من العموميات و الأدبيات التي كان يعرف بها، وتم تمييزه علميا بإخضاعه للقياس و التجربة و توصلا من خلال ذلك إلى إضافة أو زيادة لفظ مستوى إلى مصطلح الطموح .

تعريف مستوى الطموح :

الطموح لغة: تجمع القواميس والمعاجم و المناجد على معان لغوية واحدة للطموح وهي على النحو التالي:

*عرف الطُمُوح في **منجداللغة والأعلام** بأنه الارتفاع فيقال: طَمَحَ طمْحًا و طِمَاحًا وطُمُوحًا.

وطمح بصره أي ارتفع بصره واشتد.

ويقال بحر طموح أي مرتفع الموج.

(المنجد اللغة والإعلام،1986،ص471).

وفي معجم **لسان العرب** لـ "ابن منظور" قال :

ـ طمح بصره ، يطمح طمحا : رفعه ، رجل طماح : يعيد الطرف.

ـ فرس طماح الطرف : طامح البصر ، وطموحه مرتفعة .

ـ هو الارتفاع ، فيقال بحر طموح الموج أي مرتفع الموج .

(إبن منظور. 1975 ، ص534).

*وجاء شرحها في **المنجد في اللغة العربية المعاصرة** كالآتي :

طموحا: اتجه إلى شيء، وجعله هدفا له.

طمح إلى الكمال : طمح إلى المجد

طموح : رغبة شديدة في المجد ، في نيل العلى ، في كل ما يعلى اجتماعيا أو فكريا.

ذو طموح: راغب بحرارة في النجاح ، أو في تجاوز ما هو عادي ومألوف ما يتطلع إليه ، رغبات وأهداف.

(أنطوان نعمة وآخرون، 2000، ص918).

* أما في القاموس الفرنسي **أوزو** "**Auzou**" فقد أشار إلى **Niveau de l'ambition** :

ـ هو درجة الرغبة القوية في النجاح أو نيل الفوز والتفوق.

ـ الرغبة العظيمة والقوية في تحقيق غاية ما .

(Auzou ,2006,p 42)

*وفي القاموس الإنجليزي **أكسفورد** "**Oxford**" فقد ورد معنى **Ambition Level** على النحو التالي :

ــ هو النقطة أو الوضعية في مقياس الكم ، القوة أو القيمة في الرغبة القوية لتحقيق هدف ما .
(Oxford,1999,p 35)

*وفي **المعجم الفرنسي** "**لاروس Larousse**": عرفه بالاندفاع نحو مثال أو ميل أو رغبة.
(petit Larousse illustré ,1980,p 35)

و يعتبر مستوى الطموح من المفاهيم الحديثة نسبيا في التراث السيكولوجي ، ومن الاصطلاحات الجديدة المتناولة في الدراسات النفسية بمختلف فروعها الاجتماعية و التربوية .....الخ وهذا ما يتضح من خلال دراسات مجموعة من الباحثين من بينهم:

هوب hoppe 1930 ،دمبو dembo 1931، وفرانك frank1941 وروتر rotter1942 و ليفين lewin1944 و ايزنك eysnech 1952 فوكمان و جابمان folkmon et champman 1937 و جانكات junknat 1937 و فستنجر festinger 1940 وجولدgauld 1941 وسيزر sears 1940.

(محمد بوفاتح، 2013،ص 250).

التعريف الاصطلاحي:

يعتبر مستوى الطموح من أكثر المفاهيم والمصطلحات الحديثة المتداولة في البحوث النفسية، التربوية والتعليمية، ومع ذلك مازالت هناك اختلافات في تحديد هذا المصطلح.

مستوى: جمعها مستويات وهي الحالة التي يعمل فيها الفرد على أفضل وجه ممكن.

(بني يوسف محمد ،2008 ،ص 55)

الطموح في معجم التربية (1973) :

يشير إلى الهدف أو إلى نوعية الأداء المرغوب فيه ، بواسطة فرد أو مجموعة في نشاط محدد. وعرف الطموح من الناحية التربوية بأنه مطامع فرد ترى أكاديمية أو اجتماعية أو وظيفية وتتعلق بالأداء والمكانة والوضع الاجتماعي.

(جرجس ميشيل وحنا الله رمزي ،2004 ،ص 50)

ويعرف في معجم علم النفس (1977) : بالتطلع للوصول إلى هدف أو انجاز معين. وعرف من الناحية النفسية بأنه سمة من سمات الشخصية، تظهر بمقدار التفاوت بين ما يحققه الفرد من أداء في نطاق عمل معين، من حيث السرعة أو الكفاءة وبين ما يتوقع أن يحققه.

(على محمد النوبي ،2010 ،ص 54)

ويعرفه معجم المصطلحات الاجتماعية (1982):

بأنــه مسـتوى الانجـاز الـذي يحـدده شـخص معـين لنفسـه ، يتوقـع تحقيقـه بنـاءا علـى تقـديره لقدراتـه واستعداداته.

(بدوي احمد، 1982، ص 27)

- **تعريف هوب (1930) "Hoppe"**: بأنه أهداف الشخص أو غاياته الذاتية أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة. **(Hunt .1994 p332)**

وقد توصل إلى هذا التعريف بعد سلسلة من الأبحاث و الدراسات و من الصعب إخضاعه للقياس وكذا أن أهداف الفرد ممكن أن تكون مدركة من طرف الآخرين وهناك غير المدركة وتلاحظ من خلال تصرفاته فهي ركزت على المستوى الشعوري و أغفلت اللاشعور.

- **تعريف دامبو "Dembo" 1930 :**

عرف مستوى الطموح بأنه مستوى النجاح الذي يتمنى الإنسان الوصول إليه.

(شكور جليل، 1989، ص 321).

و يلاحظ من هذا انه اقتصر على عامل واحد هو تحقيق النجاح و هو يعتبر من الدوافع لرفع مستوى الطموح و ليس هو في حد ذاته.

تعريف كيرت ليفين 1948 kurt lewin:

يرى أن هدف الفرد قد شكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل فمستوى الطموح هو مستوى الانجاز المرتقب الذي يتوقع العامل أن يصل إليه في مهمة ما م معرفته بمستوى انجازه السابق.

(جمال الدين لعويسات ،2002 ص21).

ويلاحظ من هذا التعريف انه قسم إلى مستوى طموح سابق الذي يتوقف عليه مستوى الطموح اللاحق ، فكلما حقق الفرد درجة عالية من النجاح استطاع بناء مستوى من الطموح الجديد.

(محمد بوفاتح، 2013،ص260).

تعريف فرانك: عرفه بأنه:"" مستوى الإجادة المقبل في واجب ألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب".

تعريف أيزنك : ""الميل إلى تذليل العقبات و تدريب القوة و المجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة و جيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس" .

تعريف جاردنر: فقد حدد مفهوم الطموح بأنه القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل ويتبين من هذا التعريف أنه أغفل عن توضيح ماهية الطموح وقصر تعريفه على قرار الفرد حين يقل على أداء العمل .

وقد علق "**روتر**" **1942 (Rotter)** على تعريف "**جاردنر**" لمستوى الطموح بقوله " أنه استخدم مفهوم مستوى الطموح بمعنى ضيق في سبيل الوصول إلى تحديد كمي لذلك المستوى عن طريق التجارب المعملية ".

(يوسف عبد الفتاح منصور خليل ، 1996 ، ص 31)

تعريف المرسي: مستوى الطموح هو الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه من خلال قيام الفرد بمجموعة من المحاولات المتعددة على جهاز مستوى الطموح داخل معمل علم النفس ، و ذلك للوصول إلى أقصى أداء ممكن و الدرجة الكلية هي درجة مستوى الطموح .**(محمد المرسي، 1987،ص 390).**

تعريف سناء سليمان : مستوى الطموح بأنه هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من جوانب حياته و تختلف أهمية درجة هذا الهدف لدى الفرد باختلاف جوانب حياته ، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف و أهميته في الإطار المرجعي للفرد. **(سناء سليمان، 1987،ص74)**

و تعرف رجاء خطيب : مستوى الطموح بأنه طاقة ايجابية دافعة و موجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه .

ولتحقيق هذا الهدف لا بد من توافر شروط من أهمها:

– أن يكون طموح الفرد موازيا لقدراته و استعداداته حتى لا يصاب بالإحباط إذا لم يتحقق.

أن يتمتع الفرد بظروف اجتماعية و اقتصادية و رعاية صحية ونفسية.

- **تعريف دوتش "Doutch "** :مستوى الطموح هو الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه ، وهو مفهوم يكون له معنى أو دلالة حينما نستطيع إدراك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة .

(كاميليا عبد الفتاح ،1984 ،ص 94)

- **ويعرفه نوبرت سيلامي " Norbert Sillamy" :**

بأنه سلوك قوي ينزع نحو هدف محدد من طرف الموضوع بمستوى أعلى أو أدنى، ويرتفع عندما تتكرر المهمة القابلة للتدريب.

(Sillamy Norbert, 2004, p 20)

- **وتعرفه كاميليا عبد الفتاح :**

بأنه سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد للوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي وإطاره المرجعي ، ويتحـــــدد حســـــب خبـــــرات النجـــــاح والفشـــــل التـــــي يمـــــر بهـــــا الفـــــرد خـــــلال حياتـــــه. **(عبد الفتاح كاميليا، 1990، ص 12)**

- **ويعرفه فرج عبد القادر طه :** بأنه المستوى الذي يضع فيه الفرد أهداف معينة، فلكل فرد منا مستوى طموح معين يضعه أمامه ويجتهد في تحقيقه وقد ينجح أو يفشل في ذلك، ولا شك أن هذا يعتمد على مدى كفاءته وقدراته وعلى مدى ملائمة ظروفه الخاصة وبيئته. **(طه فرج ،2000 ،ص 136)**
- **أما تعريف فاخر عاقل:** يشير إلى أن مستوى الطموح هو الدليل على ثقة الفرد، ويتراوح ارتفاعا وهبوطا حسب النجاح والفشل، ومستوى الطموح هو ما يفرضه الفرد على نفسه ويطمح بالوصول إليه ويقيس ما أنجزه من خلاله. **(عاقل فاخر، 2003، ص 206).**

وعرف دريفر مستوى الطموح بأنه: الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل.

تعريف ثناء الضبع:1995 هو عبارة عن اتجاه نحو هدف ذو مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته و تختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة ، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد و يتحدد مستوى هذا الهدف في ضوء الإطار المرجعي للفرد.

(أنور البنا،1998،ص71).

- **ويعرفه جرجس ميشال جرجس :**

الطموح هو رغبة متوقدة أو شعور داخلي مضطرم ينتاب المرء، فيحثه على إتيان أعمال يحقق من خلالها أمنية أو حلما يراوده .**(جرجس جرجس ،2005 ،ص 359)**

- **ويعرفه محمد معوض وسيد عبد العظيم:**

مستوى الطموح يشير إلى أن الفرد الطموح هو الذي يتصف بتقبل كل ما هو جديد، ويتحمل الإحباط والقادر على وضع الأهداف و أيضا يتسم بالتفاؤل. **(معوض محمد وعبد العظيم سيد، 2005، ص 03).**

و يعرف عباس العوض مستوى الطموح بأنـه المستوى الذي يتوق الفرد لبلوغه أو يشعر بقدرته على ذلك و يسعى لتحقيق أهدافه في حياته و انجاز أعماله اليومية.**(دمنهوري رشاد،1996،ص74).**

ونظرا للاختلافات السابقة في تعريف مستوى الطموح وعدم وجود تعريف موحد يجمع بينهم لأنه لم يكن هذا المصطلح level of aspiration معروفا بهذه التسمية قبل هذه الدراسات، فقد كان ذائعا على نحو غير دقيق و متداول بين عامة الناس ومعروف بمصطلح الطموح ambition، فقد كان البعض لا يفرق بين المفهومين الطموح و مستوى الطموح.

وقد ركزت بعض التعريفات على الجوانب الشعورية و الأهداف الواضحة التي يحاول الفرد الوصول إليها كتعريف هوب و ركزت بعض التعريفات على الطموح بدلا من مستوى الطموح كتعريف أيزنك كما ركزت بعض التعريفات الأخرى على الإطار المرجعي للفرد كما هو واضح في تعريف ثناء الضبع و دريفر.

وعلى الرغم من تنوع التعريفات و تشعبها و النظرة إليها من عدة زوايا ،إلا أن الباحث يتبنى تعريف كاميليا عبد الفتاح لمستوى الطموح حيث عرفته:

بأنـه سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد للوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي وإطاره المرجعي ، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها الفرد خلال حياته.

وهذا التبني راجع لعدة أسباب من بينها :

- استخدام المقياس الذي أعدته كاميليا عبد الفتاح في الدراسة الميدانية.
- تميز هذا المقياس بالوضوح و القابلية للقياس حيث تم استخدامه من طرف الكثير من الباحثين و الدارسين.

- تأكيد هذا التعريف على ضرورة تناسب مستوى الطـموح مع استعـدادات الفـرد و قـدراته و إمكانياته.
- هذا التعريف يتناول مستوى الطموح بشكل عام دون التقيد بمجال معين.

طبيعة مستوى الطموح: هناك اعتبارات أساسية يمكن في ضوئها تحديد طبيعته وهي على النحو التالي:

مستوى الطموح كاستعداد نفسي: و يقصد به إن بعض الأفراد من الناس لديهم الميل إلى تقدير و تحديد أهدافهم في الحياة أما بالزيادة أو النقصان و في كلتا الحالتين يتأثر بما لدى الفرد من عوامل تكوينية و التربية و التنشئة.

- **مستوى الطموح كسمة:** وهي ما يميز الناس عـن بعضهم فـي كيفية تصرفهم و سلوكهم ، ولهذا نجد استجابات الناس متعددة اتجاه موقف واحد فلكل سماته وهــي ثابتــة نسبيا و لهذا نجد تــأثر مستوى الطموح بما لـديه مـن اتجاهـات و عادات و تقاليد يتأثر بها فهناك ربط بين طموح الفرد و عوامل أخرى تتعلق بـالتكوين النفسـي و التدريب و التنشئة و مـا تحتويـه من قيم و عـادات و اتجاهات و تجارب و خبرات التي مر بها و التي تشكل إطاره المرجعي و لهذا يعد سمة مــن سمات الشخصية التي تختلف مــن فــرد إلـــى أخر و تتغير طبقا للتفاعل المستمر بين العوامل و مستوى الطموح للفرد.**(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص 12)**

و من جهة أخرى تشير أمال علي 2002 إلى أن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الإنسانية بمعنى أنها صفة موجودة لدى الكافة تقريبا ولكن بدرجات مختلفة و متفاوتة في الشدة و النوع.

وتعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة و يتم التعبير عن هذه السمة علميا باستخدام مصطلح مستوى الطموح. **(أمال علي ،2002،ص6)**

الطموح باعتباره وصفا لإطار تقدير وتقويم المواقف : ويتكون هذا الإطار من عاملين أساسين :

الأول: التجارب الشخصية من نجاح وفشل التي يمر بها الفرد والتي تعمل على تكوين أساسين يحكم به على مختلف المواقف والأهداف.

الثاني: أثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين الطموح ،ومن ثم ينظر الفرد إلى المواقف والأهداف ويقدرها ويقيمها من خلال الإطار الحضاري العام والتجربة الشخصية الخاصة.

(بوفاتح محمد ،مرجع سابق، ص 258).

فنلاحظ انـه لا يمكن الفصل بين تجـارب الفرد الشخصية التـي يمر بها وبين القيم والعادات و الأعراف والاتجاهات السائدة ، حيث إن الإنسان الذكي هو الذي يستفيد من تجاربـه الشخصية ومن العادات والتقاليد حتى يتجنب الوقوع في الأخطاء أو تكرارها.

الطموح من المنظور العربي و الإسلامي : إن بعض السمات الشخصية عندما تتجسد في الشخصية الإنسانية تحتاج إلى سند من العقيدة والأخلاق والضمير مما يجعل دورها أكثر تفعيلا ، والإسلام وحده الدين القيم الذي يغرس مبادئـه فـي أرض حيـة من الضـمير والأخـلاق، فالمسلم رجـلا أم امرأة هو عقيدتـه التـي تمشـي علـى الأرض وتتفاعل مع الحياة. **(ذكرى يوسف الطائي ، 2007،ص 196).**

و الدين الإسلامي حث على ضرورة تحلي أبناءه بالطموح أو علو الهمة حيث قال تعالى في سورة المطففين"" **ختامه مسك و في ذلك فليتنافس المتنافسون"".(سورة المطففين: الآية 26).**

فقبل أن يوجد الطموح في التراث الغربي النفسي فإنه موجود في أدبنا العربي و ديننا الحنيف.

فنجد في قرون خلت أن الأنبياء والمرسلين وكبار العلماء وقادة الأمة والمؤرخين والعظماء قد ساروا على نهج أهدافهم وتطلعاتهم حتى أنهم اعتبروا أن الفرد يقاس نجاحه بمستوى طموحه ، وبذلك يعتبر الفرد فاشلا، إذا فشل في تحديد أهدافه ورسم طموحه وآماله ومطابقة ذلك مع ما يملك من قدرات وإمكانيات وطاقات ، فسيدنا إبراهيم عليه السلام كان يدعوا الله أن يكون بعض أولاده أئمة وذلك من خلال قوله تعالى :

"وَإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَاماً قَالَ وَمِن ذُرِّيَّتِي قَالَ لاَ يَنَالُ عَهْدِي الظَّالِمِينَ "سورة البقرة الآية 124.

ودعوته الله عز وجل لأن يبعث في ذرية إسماعيل عليه السلام رسولا يهديهم إلى الطريق ويعلمهم الكتاب والسنة ويطهرهم من الشرك وسوء الأخلاق وذلك من خلال قوله تعالى : " **رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ" سورة البقرة، الآية 129.**

وفي قصة سيدنا يوسف عليه السلام حين علم الملك حاكم مصر براءته (يوسف عليه السلام) وطلب منه أن يكون من خلصائه وأهل مشورته ، وذلك لما علمه من عظيم أمانته وحسن خلقه ، وقال لـه الملك: أنـه أصبح عظيم المكانة لديهم ومؤتمن على كل شيء، لكن سيدنا يوسف عليه السلام لما كان من العظماء لم يتوقف عند هذا الحد بل راح يطمح ويطلب تحقيق أهداف أخرى قال تعالى :

"قَالَ اجْعَلْنِي عَلَىٰ خَزَائِنِ الْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ" سورة يوسف، الآية 55.

فأصبح واليا على خزائن مصر لما له من الحزم والأمانة والعلم والبصيرة ، حتى أنه كان صابرا لا يستعجل النصر على الرغم من أن المكذبين قد تمادوا في مكرهم ، وذلك مصداقا لقوله تعالى : "حَتَّىٰ إِذَا اسْتَيْأَسَ الرُّسُلُ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ قَدْ كُذِبُوا جَاءَهُمْ نَصْرُنَا فَنُجِّيَ مَن نَّشَاءُ وَلَا يُرَدُّ بَأْسُنَا عَنِ الْقَوْمِ الْمُجْرِمِينَ" سورة يوسف الآية 110.

حيث أنه من صفات الفرد الطموح من المنظور الإسلامي عدم استعجال النتائج وهذا ما كانت عليه صفات الرسل والأنبياء والصالحين ، ومن قصص الأنبياء قصة سيدنا موسى عليه السلام مع العبد الصالح وهو الخضر عليه السلام الذي أتاه الله علما عظيما ، حيث قال تعالى: " فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا (65) قَالَ لَهُ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا (66) قَالَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا (67) وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَىٰ مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْرًا (68) قَالَ سَتَجِدُنِي إِن شَاءَ اللَّهُ صَابِرًا وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْرًا (69) قَالَ فَإِنِ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَن شَيْءٍ حَتَّىٰ أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا "

سورة الكهف ، الآيات من 65-81.

وإذا أتينا إلى رسول الله سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) الصادق الأمين ونظرا لارتفاع مستوى طموحه وكثر أهدافه وتطلعاته كان صابرا على أذى المكذبين والمشركين ومتمسكا بما أنزل إليه داعيا لتوحيد الله عز وجل وانتصاره في أغلب الغزوات التي غزاها ضد المشركين وأعداء الدين بالإضافة إلى الحوادث والمعجزات التي مر بها في سيرته الشريفة من معجزة تنزيل القرآن الكريم.

ومن الأهداف والطموحات منها أنه يجازى العبد بحسب نيته وما يطمح لتحقيقه، فعن أمير المؤمنين أبي حفص عمر بن الخطاب رضي الله عنهما ، سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول :

"**إنما الأعمال بالنيات و إنما لكل امرئ ما نوى فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها أو امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه** " .

(رواه البخاري ومسلم)

ومن صفات المسلم الطموح التوكل على الله عز وجل والرضا بما كتب له ، وفي الحديث الشريف:

عن أبي العباس عبد الله رضي الله عنهما قال، كنت خلف النبي صلى الله عليه وسلم يوما قال :

" يا غلام إني أعلمك كلمات أحفظ الله يحفظك أحفظ الله تجده تجاهك ، إذا سألت فأسل الله وإذا استعنت فاستعن بالله ، واعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك ، وان اجتمعوا على أن يضروك بشيء لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك رفعت الأقلام وجفت الصحف" رواه الترميذي.

و كان صلى الله عليه وسلم يحض ويشجع على ضرورة استغلال الطموح حيث يقول : ""**إذا سألتم فاسألوا الفردوس الأعلى**"".

و لقد كان الحكماء يمقتون الكسل و الخمول و يشجعون على العمل و العطاء و يطمحون إلى المعالي لا بالأماني الكاذبة و لا بالدعاوى الزائفة و لا بالشعارات البراقة و إنما بالعمل و الجد و العزم ومن ذلك قول بعضهم حيث يقول الشاعر:

لا تحسبن المجد تمرا أنت آكله لن تبلغ المجد حتى تلعق الصبرا

و يقول آخر:

فكن رجلا رجله في الثرى و هامة هامته في الثريا

و يقول آخر:

ليس التعلل بالآمال من اربي و لا القناعة بالإقلال من شيمي

و يقول آخر

إن الشباب إذا سما بطموحه جعل النجوم مواطئ الأقدام

ومن الأقوال المأثورة:

من جد وجد ومن زرع حصد ومن سار على الدرب وصل .

و من طلب العلا سهر الليالي.

فالطموح أشار إليه الشعراء و الأدباء العرب منذ زمن بعيد.

و إن الإنسان خلق في هذه الحياة ليعمل ويجد في عمله وان يعيش بما تعمله يداه و لا يمد يداه للغير بل بما كسبت يداه وقد جاء الحديث عن عائشة رضي الله عنها إن الرسول صلى الله عليه وسلم قال "" **من أمسى كالا من عمل يده أمسى مغفورا له**""

فالإسلام يمقت البطالة و التواكل و يحث على العمل و إعزاز النفس و حفظها من الامتهان و يدعو إلى كسب الرزق بالطرق المشروعة ولو أدت إلى اقتحام المخاطر و ركوب متن الأهوال و إن الشحاذة مضرة تولد المذلة و الاستكانة و تسقط المروءة و تدعو إلى ارتكاب الجرائم و الوقوع في مخالب الفقر و حبائل الأشرار ومدعاة إلى فساد الأخلاق و العمل مفضل على نافلة الصلاة و الصوم.

و انظر إلى اروع وأجمل ما يقوله الإمام ابن الجوزي: يقول أنى رجل حبب إلى العلم من زمن الطفولة فتشاغلت به، ثم لم يحبب إلى فن واحد منه بل فنونه كلها،ثم لا تقتصر همتي في فن على بعضه، بل تروم استقصاءه. والزمان لا يسع والعمر أضيق والشوق يقوى والعجز يظهر؛ فيبقى وقوف بعض المطلوبات حسرات "ويقول: "اعلم أنك في ميدان سباق والأوقات تنتهي، ولا تخلْد إلى كسل فما فات ما فات إلا بالكسل ولا نال من نال إلا بالجد والعزم" **(ابن الجوزي، 1999 :40-175**

و يقول بن مسعود رضي الله عنه: (إني لأكره أن أرى الرجل فارغا لا في أمر دنياه و لا في أمر آخرته). **(الغزالي أبو حامد،1989،ص84).**

ومما سبق نستنتج أن مفهوم الطموح لم يذكر بهذا المسمى وان بعدة معان منها الهمة العالية وقد تم تناوله منذ زمن بعيد غير انه بقي كتراث نظري إلا في الوقت الحاضر تمت دراسته بالطرق العلمية من خلال التجار و الأبحاث. **الفرق بين الطموح ومستوى الطموح:**

هناك فرق بين الطموح كمعنى و مستوى الطموح كشيء يقاس ، حيث يرى **(عبد الله بن طه الصافي)** أنه يجب التفريق بينهما، فالطموح تصور مقاس، وبعض الباحثين لا يفرقون بين الطموح و مستوى الطموح على اعتبار أن الحديث عن أحدهما يعني الحديث عن الآخر، غير إن مثل هذا التصور غير صحيح نظريا، وهو تصور قبلي أيضا، أما مستوى الطموح فهو نتاج بعدي لقياس كمي.

(الصافي عبد الله، 2002، ص 67).

وكما أن للسمات الشخصية والقدرات العقلية درجات فإن للطموح أيضا درجات، فقد يكون مجرد رغبة في القيام بهدف وقد يكون على درجة من القوة بحيث يحدد الهدف ويعبئ قوى الجسم لتحصيله، وفي هذه الحالة الأخيرة يقال: أن مستوى الطموح عند الفرد عال وراق. **(الغريب رمزية، 2009، ص 25).**

ويجب الإشارة إلى أن الفرد لن يكون لديه مستوى طموح لجميع الأعمال و ذلك على الرغم من أن لديه أهداف محددة ، ولكي يحدد مستوى طموحه لابد أن تتوفر لديه فكرة ما عن صعوبة العمل و عن قدرته على تعلمه أو أدائه .

ويعتبر مستوى الطموح من سمات الشخصية الإنسانية بمعنى أنها صفة موجودة لدى كافة الناس تقريبا و لكن بدرجات متفاوتة في الشدة و النوع و هي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة ، ويتم التعبير عن هذه الصفة أو السمة علميا باستخدام مصطلح مستوى الطموح وهو مصطلح سيكولوجي إجرائي يستخدم لقياس لهذه السمة . **(غالب بن محمد علي المشيخي،2009،ص90).**

وكذلك يمكننا أن نفرق بين الطموح ومستوى الطموح لا يبين كيفية قرب أو بعد الفرد من الرغبات والأهداف أو ما يشعر الفرد بأنه قادر على تحقيقه في حين إن مستوى الطموح يدل على مدى قرب و بعد الفرد من تحقيقه أهدافه و آماله أي انه تقدير كمي بعدي لما وصل إليه الفرد من انجازاته.

(سيد عبد العال ،1976 ،ص61).

الطموح وعلاقته بالمتغيرات الشخصية: وتتمثل هذه العوامل في طاقات الفرد العقلية وسماته الشخصية التي يستغلها لتحقيق أهدافها الأكاديمية وتطلعاته، ومن أهمها:

أ- **علاقة الطموح بالذكاء:**

توجد العديد من الدراسات والأطر النظرية التي توضح تأثير الذكاء على مستوى الطموح, على الرغم من أن بعض الباحثين يرون أن هذا الأثر قد يضعف في وجود متغيرات أخرى.

فقد أوضحت هيرلوك (hurlok1976 أن الضغوط الاجتماعية والأنماط الثقافية تلعب دورا هاما في تقليل هذا الأثر ويؤثر الذكاء في مستوى الطموح بأشكال متعددة، فالتلميذ الذكي أكثر معرفة بقدراته وبالفرص المتاحة أمامه والعوائق التي قد تمنعه من الوصول إلي هدفه، وهذا يساعده على تبنى مستوى طموح واقعي على عكس التلميذ الأقل ذكاء. كما أن رد فعل التلميذ الذكي إزاء الفشل يختلف في طبيعته عن رد فعل الأقل ذكاء , ذلك أن رد فعله ايجابي فهو يعمد إلى تخفيض مستوى طموحه نتيجة لفشله لأنه وضع أهدافا غير

واقعية،وبالتالي لا يعمد إلى حيل دفاعية يبرر بها فشله، أو كما يفعل الأقل ذكاء عندما يلجأ إلى تنمية مشاعر عدم الكفاءة وإسقاط اللوم على الآخرين. **(سيد عبد العال، نفس المرجع).**

وقد يؤثر الذكاء على مستوى الطموح بشكل غير مباشر ذلك أن الطالب ضعيف الذكاء ينظر إليه الناس على انه عاجز عن المشاركة والعمل الايجابي، ونتيجة لذلك فأنه قد يكف عن القيام بأي نشاط ايجابي, ومن ثم قد ينخفض مستوى طموحه، وهنا تظهر لدى هؤلاء سمات الاتكالية والانسحاب ويعجزون عن تحديد الأهداف بصورة واقعية.

والعكس تكون التوقعات بالنسبة للأذكياء، حيث تقوى لديهم الاتجاهات الايجابية والمشاركة الفعالة , فتزداد ثقتهم بأنفسهم ويحققون مزيدا من النجاح فيرفعون مستوى طموحهم.

(كاميليا عبد الفتاح، مرجع سابق).

علاقة الطموح بالتوافق النفسي:

يرى(جابر: 1973) أن الشعور بالأمن يلعب دورا هاما في مستوى الطموح، فالأفراد غير الآمنين كثيرا ما يضعون لأنفسهم أهدافا عالية بعيده ليحققوا شعورا بالنجاح حتى ولو أدركوا أنهم عاجزين عن تحقيقها.

أن المضطربين انفعاليا يميلون إلى وضع مستويات طموح مرتفعة جدا – غير واقعية– في حين أن المتوافقين انفعاليا يضعون مستويات طموح واقعية تتفق مع إمكانياتهم وقدراتهم – وتبين– أي هيرلوك– أن الشخص الذي يعاني قلقا بسيطا يميل إلى وضع مستويات طموح عالية أكثر من الشخص مرتفع القلق وقليل الثقة بخيرات وقدراته.

وتدعم هذا الرأي كرونباخcronbach1963 فقد وجدت أن هناك علاقة موجبة بين الثقة بالنفس وارتفاع مستوى الطموح– كما وجدت أن الطالب الواثق من نفسه يحدد أهدافا واقعية، أما الطالب القلق المضطرب فهو إما أن يختار أهدافا عالية جدًا أو منخفضة جدًا.

كما أوضح شنايدر Schneider 1965) شنا يدر أن الشخص سيء التوافق يضع أهدافا غير واقعية مرتفعة جدا ، وهذا الارتفاع غير الواقعي لدليل على سوء التوافق، كما أن ذلك الانخفاض غير الواقعي لدليل على عدم القدرة على استغلال الفرد لجميع طاقاته، فيكتفي بأهداف سهلة وهذا أهم مظاهر سوء التوافق.

ولعل هذا مما يدعم وجهة نظرنا من أن مستوى الطموح الأكاديمي يتأثر ارتفاعا أو انخفاضا، بصورة واقعية أو غير واقعية، بعدد من سمات الشخصية، فقد أظهرت نتائج البحوث أن الاتزان الانفعالي , الثقة بالنفس, الشعور بالأمن، ومفهوم الذات الايجابي كلها عوامل تساعد على رفع مستويات الطموح بصورة واقعية , في حين تعتبر الاضطرابات الانفعالية، عدم الشعور بالأمن ارتفاع نسبة القلق , عوامل مساعدة على خفض مستوى الطموح.

أن التوافق يعتبر أهم العوامل تأثيرًا على مستوى الطموح وتأثرا به إذ أن أهداف الفرد ومستوياتها تحدد توافقه، فإذا كانت تلك الأهداف واقعية واستطاع تحقيقها يشعر بالرضا والسعادة والكفاءة.

و الثقة بالنفس وهي من دعائم التوافق، أما الذين يطمحون بصورة غير واقعية، فأنهم يفشلون مما يدعم سوء التوافق ومن ثم نرى هنا أن هذه العوامل يتفاعل بعضها مع بعض لتكون طموحا أكاديميا خاصا بالفرد يتأثر ارتفاعًا وبصورة واقعية– أو انخفاضا وبصورة غير واقعية– في وجود بيئة اجتماعية تمثل مناخا مناسبا يحيط الطموحين بالتقبل والتقدير والتشجيع، وقدرات عقلية معرفية تتمثل في حسن التعامل مع المواد الأكاديمية وتحقيق النجاح، وتوافق عام يمثل مناخًا نفسيًا يحمى الفرد من الصراعات والمشكلات التي تحد من نشاطه,وتسمح له بالانطلاق بكل إمكانياته وقدراته بدلا من تشتتها وضياعها لتحقيق أهدافه وتطلعاته.

(ابوناهية صلاح،1981، ص 56–77).

علاقة مستوى الطموح بالصحة النفسية:

إن لمستوى الطموح ارتباط وثيق بالصحة النفسية فإن من مظاهر الصحة النفسية أن يكون تقارب بين مستوى طموح الفرد ومستوى كفاءته أو اقتداره وفي المقابل فان التباعد والتباين الكبير بين مستوى الطموح واقتدار الفرد أي بين ما يقدر عليه وما يرغب فيه يولد عند الفرد شعوراً بالعجز ، ويقع بعض الآباء في الخطأ عندهم يدفعون أبنائهم إلى مستويات من الطموح لا تتناسب مع قدراتهم وبالتالي يعجزون عن بلوغها ، مما يؤثر سلبياً على صحتهم النفسية ويثير لديهم التوتر النفسي والقلق والشعور بالعجز والإحباط والنقص.

(راجح احمد عزت ،1970،344)

علاقة مستوى الطموح بمفهوم الذات: إن مفهوم الذات عند الفرد يلعب دوراً هاماً في شخصية وأنماط سلوكه ، وإن بمفهوم الذات أهمية كبيرة أكثر من الذات الحقيقية للفرد ، فالإنسان يتصرف في ضوء الصورة التي يرى نفسه عليها وان لم تكن حقيقية وواقعية,

وهو يسعى دائماً لتكوين مفهوم موجب عن ذاته من أجل إشباع حاجة لديه وهي تحقيق الذات ، ولمفهوم الذات دافعية تدفع الفرد لتنظيم عالم الخبرة لديه والعمل على تكامله وظيفة وبالتالي تحقيق أهدافه.

إن مستوى الطموح كما يرى الباحث يتعلق بفكرة الفرد عن نفسه تعلقاً شديدا ورغبته وتقديره لنفسه إن استطاع إلى مستوى الطموح الذي يرجوه ، فإن أخفق في الوصول إليه هبط تقديره لنفسه, غير أن فكرة المرء عن نفسه كثيرا ما تكون غير صحيحة ، وبما أن مستوى الطموح يتأثر بهذه الفكرة بغض النظر عن صحتها فإنك تجد من لديه تضخم في مفهوم الذات أو غرور وتضخم في شعوره بأهميته وتقديره لنفسه تراه يضع لنفسه مستوى طموح تفوق مستوى كفاءته ، واقتداره بشكل كبير ما يعود عليه بالفشل الذريع , وأما من لديه مفهوم سالب ومنخفض عن ذاته وتقديره لذاته فإنه يضع أهدافا دون مستوى كفاءته واقتداره مما يهدد احترامه لنفسه وتقديره لذاته.

وقد أشارت دراسة(محمد عطا : 1978) أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات أي كلما كان مفهوم الفرد لذاته موجباً كلما ارتفع مستوى طموحه

(أبو زايد احمد عبد الله، 1999،ص14).

ومما سبق يتبين لنا إن الصلة بين مفهوم الذات ومستوى طموحه صلة وثيقة وانه كلما كان مفهوم الفرد عن ذاته موجباً كلما ارتفع مستوى طموح ، وكلما كان مفهوم الفرد عن ذاته سالبا انخفض مستوى الطموح.

1- أهمية مستوى الطموح:

تتجسد أهمية مستوى الطموح في عدة نقاط من بينها:

- على الفرد أن لا يعزل نفسه عن مجتمعه، بل يجب عليه أن يأخذ قسطه من كل ما يمكن أن يقدمه المجتمع له، كما عليه بالمقابل أن يقدم للمجتمع كل ما يستطيع.
- إن السهولة عدو لدود لكل إبداع ولكل تقدم، إذ أن المشكلة ليست في عدم وجود التحديات بل في طريقة الإحساس بها.
- رؤية ذات الفرد في عمله وأدائه والوصول به إلى درجة عالية تجعله يسمو إلى علو مستوى طموحه.

- لا بد للإنسان من هدف في حياته حتى يسعى لتحقيق طموحه من خلاله.
- أن الطموح درجة عالية لتحقيق الذات في المجال المسموح به.
- إحساس الفرد بتألقه بان له إنتاج ويستطيع أن يصل إلى أعلى المراتب من خلال إمكانياته وقدراته.

إن تحقيق الفرد لطموحه يجعله يشعر وينعم بالسعادة والطمأنينة في حياته ويكون قدوة للآخرين.

http:/www.islamselect.net/mat/com/86488)

نمو مستوى الطموح : يمر الإنسان في حياته بمراحل نهائية مختلفة، وكلما مر بمرحلة من تلك المراحل اتسعت مدركاته وزادت خبراته وتعمق تفكيره، وكما ينمو جسديا فإنه ينمو عقليا وعاطفيا واجتماعيا ونفسيا، فمستوى الطموح كذلك ينمو بتقدم العمر. **(دلال يوسفي ، 2013، ص 45)**

حيث انه كلما كان الفرد أكثر نضجا كان في متناول يده وسائل تحقيق الطموح .

(باحمد جويدة ، 2015، ص 26) .

غير أن مستوى الطموح يبدأ منذ الطفولة وهذا ما أكدته عدة دراسات منها : دراسات ليفين من خلال التفريق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي بقوله :

" إن طموح الفرد قبل العشرينات يقل عنه في الثلاثينات من عمره وهذا يؤكد أنه كلما زاد الفرد زاد طموحه".
(توفيق محمد مرعي ، 2005، ص 31)

أنواع مستوى الطموح: تختلف تصنيفات مستوى الطموح، وتتعدد باختلاف الباحثين فيها ومنها حسب هيرلوك فان الطموح نوعان :

أ- طموح ايجابي : ويمثل النزعة لتحقيق النجاحات المستمرة

- طموح سلبي: ويتمثل في محاولة البعد عن مزيد من الفشل

يرى ماكيلاند و فريدمان أن هناك مستويين من الطموح هما :

أ- الطموح المباشر: حيث يضع الفرد أهدافا تتعلق بالحاضر.

ب-الطموح المستقبلي: ويتعلق بالمستقبل القريب والمستقبل البعيد.

(نيفين عبد الرحمان المصري 2011، ص 79)

- والتصنيف الثالث للطموح يشمل الأنواع التالية:

- **الطموح الاجتماعي :** أن الطموح يؤدي إلى تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يعمل بها كل وطن.
- فكل وطن يسعى الى تأمين الحياة الرغيدة والجيدة لمواطنيه.

(جليل وديع شكور ، 1989 ، ص 332)

وبذلك يتحقق ما يسمى في القاموس الشامل بالحراك الاجتماعي .

(مصطلح الصالح، 1999، ص 49)

- **الطموح العائلي:** ويتمثل فيما تطمح إليه العائلة من أهداف قريبة المدى أو بعيدة المدى ويشترك أعضاءها في بلورتها ويسعون لتحقيقها أو الوصول إليها على فترات زمنية متدرجة وحسب أهمية وحاجة العائلة لكل هدف أو تطلع.(**محمد بوفاتح ، مرجع سابق ، ص 140)**
- **الطموح الإنساني :** ذلك أنه في هذا المجال منظمات وهيئات تسعى دائما لمساعدة الأوطان النامية على مجاهدة المشكلات والأوضاع الصعبة وعلى دفعها لتأخذ دورا هاما ضمن الأسرة الدولية.

(جليل وديع شكور، مرجع سابق، ص 334)

- **الطموح الفردي:**

يعد مستوى الطموح خاصية فردية تدفع الفرد نحو الوصول إلى أهداف محددة أو تحقيق إنجازات محددة .

(صالح سلامة البركات وعمر صالح ياسين ، 2010، ص 111)

5-4- تصنيف يحوي نوعين من الطموح:

طموح شبيه بالخيالات المرضية: وتدل على رغبة صاحبها في الهروب من الواقع المؤلم.

(دلال يوسفي، مرجع سابق، ص 39) .

- طموح طبيعي: وهو المبني على التقدير الصحيح لما لدى الفرد من إمكانيات تساعده على تحقيق هذا الهدف. **(محمد النوبي محمد علي، 2010 ، ص 24)**

مما سبق نجد مستوى الطموح يصنف إلى أربعة أنواع فحسب هيرلوك هناك طموح ايجابي ويتمثل: في النجاحات المتتالية التي لا تتوسطها خبرات الفشل مما يؤدي بالفرد إلى العمل دائما إلى تحقيق الأفضل.

أما الطموح السلبي: فيعمل فيه الفرد على الابتعاد عن خبرات الفشل وذلك لما تتركه من آثار سلبية على شخصيته مما يدفع به إلى المزيد من الفشل.

أما ماكيلاند وفريد فيحدد مستويين للطموح أولها الطموح المباشر وفيها تكون أهداف الفرد آتية مرتبطة بما يعيشه في الحاضر ، ولا ترتبط تلك الأهداف بالمستقبل ، أما الطموح المستقبلي فله ارتباط مباشر بالمستقبل سواء بالمستقبل القريب أو البعيد للفرد.

و بالنسبة للتصنيف الثالث فيضم أربع أنواع أولها التصنيف الاجتماعي حيث يعمل من خلالها الفرد على تحقيق أهداف اجتماعية تعود بالفائدة على الفرد والمجتمع.

وثانيها الطموح العائلي ويحددها أفراد العائلة ككل ويشتركون في تحقيقها وفق زمن محدد وحسب حاجاتهم إليها وتعود بالنفع والفائدة على العائلة ككل.

وثالثها الطموح الإنساني وتسعى إليه جماعة من الأفراد لها هدف محدد وتعمل كوحدة منظمة تسمى بالهيئات وتعمل على حل المشكلات وتجاوز الصعوبات والقضاء على العراقيل وخفض التوتر لدى الشعوب والأمم.

و رابعها الطموح الفردي ويعد خاصية من خصائص الفرد تولد لديه دافعية وضع الأهداف محددة وتساعده في رسم خطط لتلك الأهداف وتزوده بقوة داخلية وطاقة دافعة لتحقيقها مما يساعده على اكتساب خبرات النجاح وارتفاع مستويات الطموح وأكثر مما هي عليه.

وفي التصنيف الأخير (الرابع) نجد طموح شبيه بالتخيلات المرضية فيعيشها الفرد بطريقة غير حقيقية ولا تمت بصلة للواقع ولا يكون لها سبيل للتحقق لما لها ارتباط بالخيالات والأوهام ، والطموح الطبيعي يكون الفرد واقعيا في رسمها ولها ارتباط بالواقع ذلك أنه يتم فيه محاولة الفرد مطابقة مستويات أهدافه مع ما يملكه من إمكانيات وقدرات وبذلك تكون أهدافه وطموحاته معقولة وممكنة التحقيق خاصة إذا اجتهد الفرد وحرص على تحقيقها، وبالتالي يساعده على زيادة الرفع في مستوى تلك الطموحات.

ومن التصنيفات الأربعة السابقة لمستوى الطموح فأن هناك:

أ- طموحات تعد إحدى خصائص الفرد وأخرى يحددها لذاته وتعمل على تحقيقها بنفسه أو بمعية الأسرة أو بمساعدة المجتمع وتعود بالنفع على الفرد والأسرة والمجتمع ككل .

ب- طموحات يحددها أفراد العائلة ويعمل على تحقيقها أحد أفراد الأسرة أو الأسرة ككل أو بمعية المجتمع، وتعم الفائدة المجتمع انطلاقا من الفائدة التي يجنيها الأفراد .

ج – طموحات تحددها جماعة معينة بغض النظر عن انتمائها لأسرة محددة أو بيئة معينة وأهدافها تكون اجتماعية محض وتعود بالنفع والخير على الشعوب و الدول والمجتمعات

النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعددت النظريات وتنوعت الاتجاهات المفسرة لمستوى الطموح من قبل العلماء، وكان من بين هذه النظريات:

نظرية المجال: أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، نظرية المجال وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع السبب في ذلك للأعمال المتعددة لتي أسهم بها "**كيرت ليفين**" وتلاميذه في هذا المجال، والتي بينت كلما كان المجال الذي يتحرك فيه الإنسان مجالا مرنا قليل الحواجز والعقبات مادية كانت أو ثقافية أمام إشباع حاجات الأفراد، كلما كان دافعا إلى المزيد من حركة الشخص ونشاطه وتقدمه وارتفاع مستوى طموحه، عما يحققه من تقليل التوترات والصراعات إلي يعانيها الفرد والتي قد تدفع إلى الاضطراب أو الانحراف. **(عبد الفتاح كاميليا، 1984، ص51)**

إن ارتفاع مستوى الطموح يقتضي مجالا مرنا يتيح الحركة و النشاط واثبات إمكانيات الإنسان مما يدفعه على الدوام إلى المزيد من الطموح، وأما إذا ضاق حيز الحركة ينخفض مستوى طموح الشخص كرد فعل دفاعي خوفا من إن يصطدم في تحقيق ما هو مقبل عليه صدمة قد لا يتحملها، ولعل من أهم الأسس والمبادئ التي تقوم عليها نظرية المجال ما يلي:

عامل النضج: فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان اقدر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء.

لقدرة العقلية: فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى، كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.

النجاح والفشل: فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العمل. **(عبد الفتاح كاميليا، 1990، ص 154)**

نظرة الفرد للمستقبل: تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته وعلى أهدافه الحاضرة. **(المشيخي غالب، 2009، ص 101)**

- **نظريـة التحليلين الجدد:** من أهم روادها **ألفرد أدلر** " **Alfred Adler** " يرى بان الإنسان باعتباره كائنا اجتماعيا تحركه الحوافز الاجتماعية وأهدافه الحياتية والتي يسعى جاهدا لبلوغها، ومن المفاهيم الأساسية عند أدلر "الذات الخلاقة" والتي يرجعها لمفهوم الفرد عن ذاته، حيث تسعى هذه الذات إلى تحقيق أسلوب الإنسان الشخصي الذي يميزه عن غيره في حياته، ويعتبر أدلر الكفاح من اجل التفوق مطلب فطري، فالإنسان منذ ميلاده إلى وفاته يسعى من أجل التفوق، فهو الغاية التي يسعى الإنسان لتحقيقها.

(المصري نفين، 2011، ص 81)

ويركز "**أدلر**" على أهمية التنشئة الاجتماعية للفرد ومدى تأثيرها على الفرد في حياته ومستقبله وعمله، وعلى أهمية استبصاره بمدى إمكانياته وقدراته في تحقيق طموحاته المشروعة.

نظرية محددات الذات: تعتبر هذه النظرية **Self Détermination Theory) SDT)** أن الفرق الأساسي بين الطموح الداخلي و الخارجي والسبب وراء ارتباطهما بشكل مختلف بالصحة النفسية، هو مدى الدرجة التي ترتبط فيها هذه الأهداف لتلبية الحاجات النفسية الأساسية كالاستقلالية، الكفاءة والانتماء، التي تعتبرهما هذه النظرية حجر الزاوية في الصحة النفسية، فالحاجة إلى الاستقلال تشير إلى الإحساس بالاختيار والإرادة في تنظيم السلوك، بينما الحاجة إلى الكفاءة لها علاقة بالشعور بالتفاعل الفعال مع البيئة، وبشكل أكثر دقة فإن " **SDT**" تفيد بان العلاقة بين هذين النوعين من الطموح هو إشباع الحاجات النفسية الأساسية وينطوي على عنصرين هما:

أ- تلبية الحاجات النفسية الأساسية عبر التطور سيعزز أهمية كبرى للطموح الداخلي وليس الخارجي.

ب- إن السعي لإشباع الطموح الداخلي في أي وقت سوف يسهل تلبية الحاجات النفسية الأساسية مما يؤدي إلى تقوية وتعزيز الصحة النفسية.

ومما سبق يمكننا القول أن الطموح في نظرية محددات الذات هو أهداف الحياة التي يسعى الفرد لتحقيقها والتي ترتبط بالصحة النفسية بشكلين مختلفين، احدهما هو الطموح الداخلي يوصل الفرد إلى التمتع بالصحة النفسية، والأخر هو الطموح الخارجي يبعد الفرد عن الصحة النفسية، وهذا من خلال طبيعة تلك الأهداف. **(القطاني علاء، 2011، ص ص 50-51)** .

نظرية القيمة الذاتية للهدف:

قدمت **اسكالونا** " **Escalona**" هذه النظرية (1940)، وترى انه على أساس قيمة الشيء الذاتية يتقرر الاختيار، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد يصنع توقعاته في حدود قدراته، وتقوم النظرية على ثلاث حقائق وهي:

- هناك ميل لدى الإفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.
- هناك ميل لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.
- أن هناك فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن

النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف. وترى اسكالونا أن هناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح و الفشل في المستقبل أهمها: الخبرة الشخصية، بناء الهدف، الرغبة والخوف والتوقع، المقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، الواقعية، الاستعداد للمخاطرة، وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل ورد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح، كما ترى أيضا أن البحث عن النجاح والابتعاد عن الفشل هو الأساس في مستوى الطموح.

(شبير توفيق، 2005، ص ص 33-34)

العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

تشترك العديد من العوامل في تحديد مستوى الطموح متمثلة فيما يلي:

ا. **العوامل الذاتية:**وهي عوامل تسهم في تحديد شخصية الفرد وهي:

1- **الجنس** : حيث يؤثر الجنس (ذكرا- أنثى) في رسم مستوى طموحه ، فطموح الذكور ربما يختلف عن مستوى طموح الإناث .

(محمد النوبي محمد علي ، 2010، ص 76).

وقد أشارت دراسة السيد فرحات (1982) أن مستوى الطموح لدى الذكور أعلى من إناث.

(نفس المرجع السابق ، ص 39).

2- الذكاء والقدرات العقلية :

بقدر ما يمتلك الإنسان من قدرات، بقدر ما يكون ناجحا في حياته وقدر ما يمتلك الإنسان من قدرة عقلية بقدر ما يكون مستوى طموحه مرتفعا.(توفيق محمد توفيق شبير، 2005، ص 39) وهناك علاقة طردية وثيقة بين هذا الأخير (مستوى الطموح) وذكاء الفرد.**(محدب رزيقة، 2014، ص 94)**

النضج:

ويقصد به التغيرات الداخلية المنتظمة في الفرد لذلك قد يتباين الطموح من مرحلة لأخرى لدى الفرد تبعا لدرجة نضجه. **(محمد النوبي محمد علي، مرجع سابق، ص 77).**

العوامل المدرسية: توجد بعض العوامل المدرسية التي تؤثر على مستوى الطموح وخاصة تلك المرتبطة بالعدالة والدعم والقيم، والتي تؤثر من خلال الخبرات التي يتم تقديمها ضمن السلوكات التي يتبعها المدرس، من أمثلة هذه السلوكات الاتجاه العدواني نحو بعض الطلبة أو عدم المساواة في المعاملة، والدعم الذي يشعر الطلبة بالتخوف من الفشل أو الشعور بعدم الكفاءة والمساواة أو المعاملة غير العادلة.

(علوان سالي، 2013، ص 390)

وقد دلت دراسة سالي طالب علوان حول العلاقة بين دعم العدالة المدرسية ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية وتوصلت إلى أنه توجد علاقة إرتباطية بين دعم عدالة المعلمين ومستوى الطموح.

أ- **الترتيب الميلادي للطفل في الأسرة:** من العوامل التي تسهم في التكوين الجسمي والنفسي والاجتماعي للطفل ترتيبه الميلادي بين إخوته وقوة هذا المركز، إن التفاعل الذي يحدث بين أفراد الأسرة يتأثر بعدد الأطفال في الأسرة وبجنس الأطفال، والمدة الفاصلة بين الإخوة.

(بوفاتح محمد، 2008، ص 58)

ومن الشائع بين الناس أن البكر يحظى بأكبر نسبة من تشجيع الأهل له وتحفيز طموحه ويليه الابن الأصغر، فكون الطفل في المركز الأول في الأسرة أو الأصغر أو في كونه وحيدا وكان ميلاده بعد انتظار طويل، كل ذلك يغير في موفق الأهل حيال الولد الجديد وفي تصوراتهم لمستقبلهم.

وفي دراسة قامت بها الباحثة أمل علاء الدين حسن أبو عزام حول الابن الوحيد، وكانت هي محل الدراسة، باعتبارها البنت الوحيدة في عائلتها، وتوصلت إلى أنه عادة ما يكون الابن الوحيد مركز اهتمام ورعاية، وتنحصر فيه آمال عظيمة وتوقعات ضخمة من قبل الوالدين.

مفهوم الذات: عرفته عبد الفتاح بأنه: الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بإيجابياتها وسلبياتها من خلال معرفة ما يستطيع أن يقوم به وما لا يستطيع فعله. **(لؤي أبو لطيفة ، 2014، ص 106)**

حيث أظهرت نتائج دراسة بيرس (Birce) (2004) وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لـــدى الطلبـــة الجـــامعيين فـــي حـــين عـــدم وجـــود علاقـــة بينهمـــا تعـــزه لمتغيـــر الجـــنس. **(نفس المرجع السابق ، ص 114).**

تقدير الذات :عرفها القدومي وعبد الحق (2000) بأنها : التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية ، وينعكس هذا التقييم في ثقته بذاته وشعوره نحوها .

(عبد الناصر القدومي ، 2014،ص 560).

ذلك أنه توصلت نتائج الدراسات إلى أن الطلبة ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة يمتازون بدافعية عالية وطموحات أكاديمية مرتفعة **(أحمد عريبات وبرهان حمادنة ، 2014 ، ص 93).**

خبرات النجاح والفشل: حيث يعتبر تايلور (taylor) أفضلية تنوع الخبرات من خلال قوله : يزداد احتمال ظهور الارتباطات الجديدة والأفكار المبتكرة إذا توافرت ذخيرة متنوعة من الذكريات والخبرات عما لو كانت الأخيرة كلها من نوع واحد. **(علي راشد ، 2007، ص 255)**

وقد لاحظ الباحثان أحمد عريبات وبرهان حمادة من خلال لقاءات مع العديد من الطلبة ومتابعة أحاديثهم عن الطموحات والآمال المستقبلية أن البعض يشكو من معتقدات سلبية .

(أحمد عريبات وبرهان حمادة ، مرجع سابق ، ص 94).

عوامل أخرى كقيم الفرد ونظرته للمستقبل ومستوى تحصيله والاتزان الانفعالي...الخ كلها مؤثرات على مستوى الطموح لكن لا يسع الدراسة تناولها بالتفصيل.

العوامل البيئية:وهي عوامل تفرى للبيئة والمحيط الخارجي ومنها:

المستوى الاقتصادي والاجتماعي: إن تأثير العوامل البيئية في تقدم الطلاب في المدرسة موضوع مهم شمله البحث التربوي في السنوات الأخيرة .**(محمد فرج سمد الدين الصالحي ، 1982 ، ص 17)**

حيث تمثل البيئة الاجتماعية للفرد أحد الجوانب الهامة في تكوين شخصيته ونموها وتشكيلها وتطويرها من خلال أهدافه وتطلعاته وآماله. **(أحلام حسن محمود، مرجع سابق، ص 46)**

أما بالنسبة للمستوى الاقتصادي فقد كشفت نتائج الدراسات وجود علاقة إرتباطية بين المستوى الاقتصادي للأسرة ومستوى الطموح لدى أبنائها حيث يرتفع مستوى الطموح نوعا ما لدى أفراد الأسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع والمتوسط. **(سميرة محمود سليمان الشمايلية ، مرجع سابق ، ص 23).**

الجماعة المرجعية وتوقعات الأفراد الآخرين : وهي التي يرجع إليها الفرد في تقييم سلوكه وتمتلك الكثير من الوسائل التي نستطيع من خلالها السيطرة على الطفل .(جماعة الأقران تؤثر على الطفل ايجابيا أو سلبا) ونجد الشاعر يقول في هذا الصدد:

لا تسل عن المرء وسل عن قرينه فكل قرين بالمقارن يهتدي

ويرى قنديل (1990) أن الفرد يتأثر في تحديده لمستوى طموحه بأقرانه وجماعته المرجعية أكثر من تأثره بوالديه.

(توفيق محمد توفيق شبير ، مرجع سابق ، ص 40).

1- مهنة الوالدين :

يشير جانسيس (Jansses)(1982) الى أن مكانة المهنة التي يمتهنها الوالدين تلعب دورا مؤثرا

في تشكيل مستوى طموح أطفالهما ، وأن الأبناء الذكور أكثر تطلعا لمهن الآباء بينهما نجد أن الإناث أكثر تطلعا لمهن الأمهات .

(محمد النوبي محمد علي ، مرجع سابق ، ص 87)

ومجمل القول أنه تعدد وتختلف العوامل والأسباب المؤثرة (إيجابا- وسلبا) على مستوى الطموح لدى الفرد أولا والأسر أو المجتمع ككل وتتدرج حسب الأكثر تأثيرا ، حيث تعد العوامل الذاتية (الشخصية) أولى العوامل المؤثرات المباشرة ، والتي من شأنها إحداث الاختلاف في مستويات الطموح لدى الأفراد ، ذلك أن للجنس دورا في مستوى الطموح حيث يختلف هذا الأخير لدى الذكور عنه لدى الإناث بالإضافة إلى تأثير الذكاء والقدرات العقلية (الإدراك – التفكير – الذكاء – الذاكرة – التذكر) فالاختلاف في تلك القدرات يؤدي إلى

الاختلاف الحتمي في مستويات الطموح ، حيث أنه كلما زاد هذا الأخير زاد ذكاء الفرد ، وكلما قل مستوى الطموح قل الذكاء لدى الفرد .

وكذلك فيتحد مستوى الطموح وفقا لدرجة النضج، فمثلا الشخص الناضج نجد مستوى طموحه أعلى وأكبر من مستوى طموح الفرد غير الناضج وذلك تبعا لعمره وسنه . بالإضافة إلى فهم الفرد لذاته ، فإذا كان يعرف ايجابياته يستطيع تقدير ما هو قادر على فعله كان مستوى طموحه مرتفعا والعكس صحيح ، زد على ذلك نظرته (الفرد) لذاته ، ذلك أن النظرة الايجابية عن ذاته تكسبه ثقة

في نفسه مما يساعد على تحديد أهداف تتوافق مع قدراته وإمكانياته وبالتالي سهولة تحقيقها . و إكسابه خبرات نجاح تساهم في الرفع من مستوى طموحه ، ووصولا إلى خبرات النجاح والفشل ، فخبرات النجاح لدى الفرد تساعده على رسم أهداف وطموحات وآمال معقولة والعمل على تحقيقها وبالتالي زيادة ارتفاع مستوى الطموح لديه ، أما خبرات الفشل فتقف عائق أمام محاولة الفرد العمل على رسم طموحات وأهداف جديدة على عكس ما يكتسبه الفرد من خبرات النجاح.

هذا وهناك عوامل منها قيم الفرد وما اكتسبه من عادات وتقاليد وأعراف من المجتمع تساهم في رفع وأخفض مستوى الطموح ، وكذلك نظرته للمستقبل بإيجابية كانت أو سلبية تؤثر في مستوى الطموح بحسب ذلك ، ليس هذا فحسب ولمستوى التحصيل لدى التلميذ في المدرسة تأثير على مستوى طموحه ، فدرجاته المرتفعة تسهم في ارتفاع مستوى طموحه ، وتحقيق المزيد من النجاحات ، ومستواه التحصيلي المنخفض يقلل تطلعاته ودافعتيه للإنجاز وتحقيق النجاحات وغيرها من المؤثرات الأخرى التي لها علاقة وفاعلية سواء ايجابية أو سلبيه على مستوى الطموح.

و للعوامل البيئية الاجتماعية تأثير كذاك على مستوى الطموح لاقى أهمية على تأثير العوامل الذاتية (الشخصية) ويلعب فيها المستوى الاقتصادي والاجتماعي سواء للفرد أو الأسرة دورا رئيسيا

على مستوى الطموح ، فالمستوى الاقتصادي الميسور يساهم في رفع مستوى الطموح على عكس المستوى الاقتصادي المتدني ، وللبيئة الاجتماعية التي يترعرع فيها الفرد أو تحيط بالأسرة أو تمثل المجتمع تأثير أيضا على مستوى الطموح لأنه فيها ينشأ الأفراد وفيها تتشكل شخصياتهم وتنمو وتتطور وتتحدد أهدافهم وتطلعاتهم في ظلها وتحت قوانينها ومعتقداتها ولا تستثني الجماعة المرجعية كذلك من خلال تأثيرها سواء في رفع أو خفض مستوى الطموح وذلك لما لها من أهمية عند الرجوع إليها سواء في تحديد الأهداف والطموح أو

في المساعدة على تحقيق تلك الأهداف ، وبالتالي مستوى الطموح يتحدد بحسب درجة مساهمة تلك الجماعة ، للأسرة التي تعد الخلية الأولى التي تحتضن الطفل (الفرد بصفة عامة) دورا في التأثير على مستوى طموحه ، وذلك من خلال مهنة الوالدين وتظهر بعض الدراسات أن للأولاد الذكور ميلا لمهن الآباء ، وللإناث ميلا لمهن الأمهات .

ومن ذلك كله يمكن القول أن من خلال العوامل سواء الذاتية (الشخصية) أو البيئية الاجتماعية يتم الرفع أو خفض مستوى الطموح بحسب درجة توافرها ، فان كانت ايجابية تنعكس بمستوى طموح مرتفع والعكس صحيح.

الطموح والمراهقة:

المراهقة هي مرحلة من حياة الانسان تبدأ بالتدرج نحو النضج البدني، والجنسي، والانفعالي، والعقلي، ويستخدم علماء النفس هذا المصطلح للإشارة إلى النمو النفسي، والتغيرات التي تحدث أثناء فترة الانتقال من الطفولة إلى الرشد ولمرحلة المراهقة خصوصية معينة في حياه الإنسان، وهي ما يطلق عليها بعض الباحثين بالمرحلة الحرجة ففيها تبدأ الشخصية بالنضوج، ومن على أعتابها ينظر المراهق إلي الأفق ويطمح في الوصول إلى الكثير من الأشياء .وتتميز نظرة المراهق إلى المستقبل بالكثير من المثالية، فهو يريد أن يبني بيتا , أو يشتري سيارة، أو يحصل على وظيفة وسيفعل كذا وكذا وكل هذا في مخيلته، وبذلك يتميز طموح المراهق بالارتفاع في هذه المرحلة، وهذا ما أكدت عليه هيرلوك " (1978في أن المراهق المدرك لقدراته وإمكانياته؛ تزداد ثقته بنفسه مع كل نجاح، ويكون لديه مفهوم موجب عن ذاته؛ مما يؤدي بدوره لارتفاع مستوى طموحه وهنا يأتي دور الأسرة أو البيئة أو المجتمع في إتاحة الفرصة أمام طموح المراهق؛ لينطلق ويصعد وذلك بتوفير الجو المناسب، والتشجيع، والتعزيز أو يؤدي ذلك الدور إلى قتل ذلك الطموح، وسحقه وذلك بالإهمال والتوبيخ والسخرية من المراهق أو من أفكاره وهنا للأسف تكون الخسارة التي لا تصيب فقط ذلك المراهق أو تلك الأسرة وإنما تصيب المجتمع ككل لأن أي فرد في المجتمع ليس ملكا لنفسه فقط، وإنما هو ملك للجميع؛ لذلك فإن " لقضية طموح المراهق أهمية كبيرة في حياته وفي حياه المجتمع، فإذا قل مستوى طموحه كان ذلك هدراً لطاقاته وإمكانياته، وإذا زاد عن مستوى قدراته وذكائه؛ أصيب بالفشل والإحباط وفقدان الثقة بالذات . **(توفيق محمد توفيق شبير،2005، ص41).**

وعلى ذلك فالمفروض أن يكون هناك اتفاق بين مستوى طموح المراهق، ومستوى اقتداره، بحيث لا نكلفه بما لا طاقة له به وفي نفس الوقت لا نتركه دون أن يسعى لتحقيق أهداف أعلى و مما يؤكد أن للاهتمام والتربية،

والتعليم، والتثقيف دورا كبيرا في تنمية طموح المراهقين .فقد بينت الدراسات أن " :مستوى الطموح في المدن أكثر وضوحاً عنه عند المراهقين في الريف، وأن الاختلاف في الدرجة لا في النوع، وان طموح المراهقين في الريف ازداد بازدياد تعليمهم، وان طموح المراهقين يبدو أكثر وضوحاً في نهاية مرحلة المراهقة عنه في بداياتها، في كلٍ من المدن والريف "و بناءاً على ذلك، فإن ما تتمتع به المدينة من إمكانيات ومميزات لا تتوفر في الريف؛ أثرت على مستوى الطموح عند المراهقين .كذلك كلما زاد تعليم الإنسان، كلما فهم نفسه أكثر وكلما فهم متطلبات الحياة المستقبلية، وبالتالي فإن النتيجة الأكيدة زيادة مستوى طموحه .لذلك علينا أن نتيح الفرصة لتحقيق هؤلاء المراهقين لطموحهم، فنعد لهم المدرسة المناسبة، والمعهد الراقي، والبيئة الصالحة، والمدرس الأمين، ووسائل الإعلام المناسبة، وندفعهم للقيام بالأعمال التي تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم.

(نفس المرجع السابق)

أنواع الطموح: حسب "محمد النوبي محمد علي" هناك نوعان من الطموح هما:

طموح شبيه بالخيالات المرضية: وهو يدل على رغبة صاحبه في الهروب من واقعه المؤلم، وهذا النوع يؤدي إلى تفاقم حالته المرضية بسبب ما يعانيه من إحباط، لبعد خيالاته عن الواقع مما يحول دون تحقيقها.

طموح حقيقي: وهو طموح مبني على تقديرات صحيحة لما لدى الفرد من إمكانيات تساعده على تحقيق هذا الطموح، وان لقي بعض العوائق من البيئة المحيطة به، إلا انه قادر على تجاوزها لان إمكانية تجاوز هذه العوائق متوفرة لديه. **(على محمد، 2010، ص 55)**

أما "**جليل وديع شكور** " فقد ميز عدة أنواع من الطموح وهي:

الطموح الفردي: هو ذلك الطموح الذي من خلاله يتحرك الفرد ويتفاعل في مجتمعه، وحسب مستواه تتشكل ديناميته وهذا ما يسعى إليه الفرد.

الطموح العائلي: هو الذي يتعلق بتطلعات العائلة ككل وما تصبو إليه، ويمكن أن نضيف إلى هذا النوع طموح الأحزاب والطبقات الاجتماعية، حيث تتميز كل من هذه الطموحات بنظرة مختلفة إلى نظام القيم، وتتبنى مفهوم خاص عن الحاضر و المستقبل وبما يتعلق بهاتين الكلمتين من أفعال ومواقف.

الطموح الوطني أو الاجتماعي: وهو الذي يتعلق بحياة الجماعات و الأوطان، و بها تخطط وترسم لمواطنيها.

الطموح العالمي او الانساني: هو موضوع يشمل الانسانية بشكل عام، كالطموح الذي تنادي به اليوم منظمة الأمم المتحدة لتحقيق مبادئ حقوق الإنسان المعترف بها دوليا كالرعاية، تحقيق الحرية، العدالة و المساواة.

(شكور جليل، 1989، ص ص325،326).

خصائص الشخص الطموح:

ترى الزناتي (2011) أن لذوي مستوى الطموح المرتفع سمات وهي أنهم:

- لا يشعرون باليأس ولديهم طموحات مرتفعة
- يسعون وراء المعرفة الجديدة
- واثقون من تحقيق أهدافهم
- قادرون على وضع أهداف بديلة إذا لم تتحقق أهدافهم
- ينجزون ويعتمدون على أنفسهم
- يتحملون المسؤولية ويكافحون من أجل الحصول على أهدافهم
- يخططون للمستقبل ولا يستعجلون النتائج
- لا يمنعهم الفشل من مواصلة مجهوداتهم
- يحبون المنافسة ولا يرضون بمستواهم الحالي
- يؤمنون بأن الفشل هو أول خطوة للنجاح

(عمرو رمضان معوض أحمد، 2013، ص 07)

وبهذا تعتبر تلك الخصائص ذاتية بالنسبة للفرد الطموح فهي نابعة من شخصيته ذاتها وهي ثابتة نسبيا ، وتليها خصائص بيئية يرجع فيها الفرد الطموح سبب نجاحه وارتفاع مستوى طموحه لذاته ، وإذن تقسم خصائص الشخص الطموح أو ذو الطموح المرتفع إلى خصائص شخصية سبق ذكر أهمها ، أما الخصائص البيئية التي تلعب فيها شخصية الفرد الطموح دورا مهما فهي كما يلي :

- لا يؤمن بالحظ، ولا يعتقد أن مستقبل المرء محدد لا يمكن تغييره و لا يترك الأمور للصدف، كما يؤمن بأنه كلما بذل مجهودا اكبر وقام بتطوير نفسه يحصل على تقدم ونجاح جديد كما انه يرسم مستقبله بجهده وعمله و يحدد الخطوات المناسبة للوصول إلى هدفه.
- لا يفضل الانتظار حتى تأتيه الفرص ، بلي انه دؤوب.
- محترم لذاته معتني بنفسه، موضوعي التفكير.
- متكيف اجتماعيا ولا تنقصه الجرأة.
- يحب الناس ويجد متعة في وجوده معهم ويجعلهم يشعرون بذلك.

- متعاون مع الجماعة يستطيع القيام بدور القيادة.
- يحب التفوق ويضع إمكاناته وهواياته في خدمة ذاته.
- متكيف مع ذاته ومع بيئته مستقر انفعاليا ومنتج. **(فردوس صوف، 1999، ص 62)**

ولما كانت خصائص هذا الشخص الطموح تشتمل كذلك توافق ما يملكه من قدرات وإمكانيات مع ما يتطلع إليه ويهدف إلى تحقيقه فانه وكما تشير اولقا قندلفت إلى أنه:

- يحاول دائما الانتقال من نجاح الآخر وما يحققه ليس النهاية بل هي بداية نجاح جديدة.
- يؤمن أنه كلما بذل مزيد من الجهد وعمل على تطوير نفسه وتنمية قدراته كان سببا للنجاح.

(علاء سمير موسى القطناني ، 2011، ص 59).

وكما أن لذوي مستوى الطموح المرتفع سمات فإنه في المقابل لذوي مستوى الطموح المنخفض سمات ، تعد معاكسة تماما وتحمل معنى السلبية و تنحو منحى ربما يكون بعيدا كل البعد عن شخصية الأفراد ذاتها ، أي أنهم ذات شخصيات ايجابية ولسبب أو آخر يكون هؤلاء الأفراد اكتسبوا خبرات فشل انعكست بشكل سلبي على مستوى طموحهم مما أدى للحكم على مستوى طموحهم بالانخفاض وتتمثل تلك الخصائص في أن هؤلاء الأفراد:

- غير مستقرين انفعاليا
- لا يتطلعون إلى المراكز المرموقة في المجتمع
- يستسلمون بسهولة أمام العقبات والمشكلات
- ينظرون إلى الحياة نظرة تشاؤمية
- سلبيون في أفكارهم
- يضعون طموحاتهم لا تتناسب مع قدراتهم
- يعتقدون أن مستقبل المرء محدد لا يسعون إلى تغييره وتحسينه.

(عمرو رمضان معوض أحمد، مرجع سابق، ص 08)

ومما سبق فان للشخص الطموح مجموعة من الميزات والخصائص تميزه وذلك بحسب درجات مستوى الطموح ،فالخصائص التي يحملها الشخص ذوي الطموح المرتفع تختلف عن خصائص كل

من الشخص المتوسط والمنخفض مستوى الطموح

حيث أن الشخص ذو المستوى المرتفع للطموح يتمتع بخصائص يجمع فيها بين ارتفاع الطموح والسعي وراء المعرفة والصمود في حالة عدم تحقق أهدافه ورسم أهداف بديلة ، ويتطلع للمستقبل والنظر الى الأمام ويعتبر الفشل بالنسبة له بداية لطريق ناجحة ، ودائما عند وجوده في الجماعة يمثل دور القيادة ، بالإضافة إلى الاجتهاد وبذل جهود مضاعفة ، وبالنسبة للأشخاص ذوي مستوى الطموح المنخفض فإنهم عكس ذلك ويتمتعون بخصائص تكسبهم خبرات الفشل وتبعدهم عن النجاح والتفوق .

قياس مستوى الطموح:

تنوعت الأساليب والطرق في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد مما جعلها قيد الدراسة، من دراسات معملية وضعت لقياس الأهداف الفردية، ودراسة الآمال التي يقيس مستوى الطموح عند الأفراد من خلال أمانيهم وآمالهم، ودراسة المثاليات من حيث الشخصية القدوة و المثالية التي يريد هذا الفرد أن يكون مثلها وعليه تمثلت هاته الأساليب في الدراسات التالية:

الدراسات المعملية:

تستخدم هذه الطريقة لقياس الأهداف القريبة والتي يكون فيها النجاح ممكن وتحقق اقصر وقت، ويكون مبدأ هذا النوع من الدراسات كما يلي:

يعطى الفرد مهمة معينة ليقوم بتنفيذها وبعد ذلك يعطى درجة أو علامة لما نفذه من هذه المهمة، وبعد ذلك يسأل الفرد عن توقعه لعلامته لو أنه أعاد تنفيذ المهمة مرة أخرى، ثم يقوم بأداء المهمة نفسها مرة ثانية ويقارن بين العلامة التي توقعها والعلامة الحقيقية التي نالها في المرة الثانية، وهنا نرى أن هذا النوع من التجارب يحدد مستوى الطموح عند الفرد، اذ يخبرنا عما يطمح في الوصول إليه فمنهم من يضعون أهدافا اعلي من معارفهم والبعض الأخر يضعون أهدافا اقل، ومنهم من يضع أهدافا مناسبة لأدائهم السابق وتلك الأهداف تكون مرتفعة بعد النجاح بينما تنخفض بعد الفشل، ونلاحظ ان البعض يغالي في تقدير نفسه والبعض الأخر يكون تقديرهم لأنفسهم أكثر اعتدالا، ويلاحظ ان تغير مستوى الطموح يتعلق بما يصادف الفرد من نجاح او إخفاق في بلوغ أهدفه.

فالنجاح من شأنه رفع المستوى والعكس الاخفاق يؤدي الى انخفاض هذا المستوى، كما ان ميل مستوى الطموح الى الارتفاع بعد النجاح اقوى من ميل مستوى الطموح نحو الانخفاض بعد الفشل، ان هذا الأسلوب هو أسلوب بدائي يجب ان تتوفر فيه شروط كثيرة ليحقق نسب نجاح مقبولة ويختلف من بيئة لأخرى ومن فرد

لأخـــر، وعليـــه قـــد تكـــون نتـــائج هـــذا الاختبـــار غيـــر واقعيـــة بدرجـــة كبيـــرة. **(الناظور رشا، 2008، ص 15)**

كما نجد **جاكنات (1937) Jucknet** والتي وافقت على التحديد الذي أعطاه **هوب** لمفهوم مستوى الطموح ، كمجموع كلي لتوقعات الفرد وغاياته وأهدافه الذاتية ، فيما يتعلق بأدائه التالي ، إلا أنها رفضت ذلك التقرير الذاتي والوصف الكيفي الذي يعتمده الفاحص في تحديد مستوى الطموح كما فعل **هوب** وخطت خطوة إلى الأمام أبعد مما فعل **هوب** من حيث الدقة والموضوعية ، فكان على المفحوص أن يعبر بنفسه تلقائيا عن مستوى طموحه بعد أن يحدد العمل الذي يستطيع أداءه أو إنجازه .

لنصل إلى تجارب **فرانـك (Frank)** والذي يعتبر أول من استخدم التقدير الكمي لتحديد مستوى الطموح ، وذلك بأن يقوم المفحوص بتكرار أدائه لعمل بسيط مقنن يتناسب مع قدرته ، ويتم تقييم مستوى الأداء بحساب عدد الثواني التي يستغرقها في المحاولة ويطلب من المفحوص في ضوء معرفته بالزمن الذي استغرقه في المحاولة الأولى أن يحدد الزمن الذي يتوقع أن يستغرقه في المحاولة الثانية .

إذ يعتبر **فرانـك** هو من فتح المجال لدراسة مستوى الطموح دراسة موضوعية ودقيقة ، من خلال استخدامه للتقديرات الكمية واستعمال الزمن في قياسه.

فجاءت دراسات كل من **جولد (1938) Gould** والذي جمع بين أسلوب **هوب** الوصفي الكيفي ، وأسلوب **فرانك** الكمي المحدد ، ثم تلتها دراسة **دوتش (1954) Deutsch** والذي استخدم التجارب المعملية من أجل تحديد الخبرة الذاتية للنجاح أو الفشل في ضوء العلاقة بين مستوى الطموح ومستوى الأداء .

(صلاح أحمد مرحاب ، 1989 ، ص ص 88 ــ 89)

ومما تجد الإشارة إليه هنا هو أنه وبالإضافة إلى التجارب المعملية التي يقوم بها هؤلاء الباحثين ، فقد اعتمدوا على بعض الدرجات لقياس مستوى الطموح ، نذكر منها :

ــ **درجة اختلاف الهدف** : وهي الفرق بين الأداء الفعلي في محاولة والأداء المتوقع أو مستوى الطموح بالنسبة للمحاولة الثانية .

ــ **درجة الإختلاف التحصيلي** : وهي الفرق بين درجة الأداء المتوقع لمحاولة ما ودرجة الأداء الفعلي لنفس هذه المحاولة .

ــ **درجة اختلاف الحكم** : وهي الفرق بين الأداء الفعلي في محاولة ما وحكم الشخص على مستوى الأداء الذي بلغه في هذه المحاولة .

ــ **درجة الاختلاف الذاتي** : وهو الفرق بين اختلاف الحكم واختلاف الهدف (إذ أن الشخص الذي يحصل على درجة اختلاف ذاتي عالية هو شخص غير قادر على الإحتفاظ بطموحه على اتصال مع الواقع).

ــ **دليل المرونة** : وهو مجموع التغيرات في مستوى الطموح أثناء الاختبار ، وذلك بصرف النظر عن اتجاه التغير في درجات مستوى الطموح ، كما أنه لا يمايز بين تلك التغيرات التي تحدث بعد النجاح والأخرى التي تحدث بعد الفشل.

ــ **دليل الميل للإستجابة** : وهو عدد المرات التي يرتفع فيها مستوى الطموح عقب النجاح ، بالإضافة إلى عدد المرات التي ينخفض فيها عقب الفشل.

(فردوس صواف ، 1999 ، ص 51)

غير أن لهذه الطريقة جملة من المأخذ : نذكر منها :

ـ صعوبة ضبط بعض العوامل في هذه التجارب.

ـ أن المواقف المعملية هي مواقف مصطنعة وغير واقعية .

ـ شعور المفحوصين بالملل والإرتباك والتوتر أثناء التجارب .

طريقة المواقف الفعلية في الحياة :

وفيها يطلب من المفحوصين تذكر أحداثا وقعت لهم في حياتهم تتراوح بين الإحباط الشديد وبين الإحباط العادي ، أو الحالة العادية ، وبعد ذلك يطلب من المفحوصين تقدير أثر الحدث على مستوى طموحهم في ضوء الدرجات التالية :

ـ رفعه لدرجة كبيرة.

ـ متوسطة.

ـ خفضه لدرجة بسيطة .

ومعني هذا أن الأحداث ذات الإحباط الشديد تخفض مستوى الطموح الفرد ، والأحداث ذات الإحباط البسيط تؤدي إلى ارتفاع مستوى الطموح أكثر من خفضه والأحداث العادية تجعل مستوى الطموح يرتفع إلى أعلى ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (01) يمثل تبدلات مستوى الطموح الناتجة عن الأنواع الثلاثة من الظروف.

ظروف تحقيق الهدف	تبدلات مستوى الطموح		
	الانخفاض	لا شيء	الارتفاع
1 ـ إحباط تام	66	38	33
2 ـ إحباط يتبعه تحقيق الهدف	15	15	95
3 ـ سهولة تحقيق الهدف	03	17	121

(محمد بوفاتح ، 2013 ، ص 305)

9 ـ 3 ـ الاستبيانات :

يتعذر عل على الكثير من الباحثين إجراء التجارب المعملية أو تطبيق مواقف الحياة على مفحوصيهم ، هذا ما دفع إلى التفكير في طرق قياس أخرى تسهل عملية تحديد مستوى الطموح وقياسه بدقة وموضوعية أكثر ، ولهذا تم الإعتماد على الاستبيان كأداة للقياس ، فظهرت الاستبيانات في المجال المهني والتعليمي ، لاسيما التي استخدمت في الدراسات التالية :

(شليد و ويتنج 1939 child & withing) (ريزمان 1953 Reisman) (إيمبي 1956 Empey) (سويل 1957 Sewell) (هللر و بتر 1960 Haller & Butter Worth) (بل 1963 Bell) (كركريت 1963Crockett) (وينشناين 1963 Weinstein) (ميشيل 1961 Mischell) (جيست وآخرون 1964 Gist & al) (الكسندر و كامبل 1964 Alexander & Campbel) (بويل 1967 Boyle) (هاريزون 1969 Harrison) (ريشنج 1964 Rushing) (كاميليا عبد الفتاح 1961) (أحمد عزة راجح 1967) .
(أحمد صلاح مرحاب ، 1989 ، ص ص 91 ـ 92)

كما نجد في العالم العربي العديد من استبيانات مستوى الطموح والتي تعتبر حديثة ، إذ حاول أصحابها إعطاء دفعة جديدة للبحث في مجال مستوى الطموح الذي لم ينل حقه من البحث والتعمق :

(سيد عبد العال 1977) (خزنة صالح 1989) (فردوس صواف 1999) (آمال عبد السميع باظة 2004) (محمد عبد التواب معوض وسيد عبد العظيم محمد 2005) (محمد بوفاتح 2013).

– **دراسات الأمال:** اتبع هذا المنحى الكثير من الباحثين من أجل قياس مستوى الطموح عند الأفراد وهو عبارة عن سؤال: ما هي الأماني و الآمال التي تريد أن تصل إليها في المستقبل وتكافح من اجل الوصول إليها ؟

وقد ذكر بعض العلماء مثل "كوب" و "ويلر" إن هذا النوع من الدراسات يعطي مؤشرا هاما للأهداف البعيدة والقريبة التي يطمح لها الشخص، وتكون هذه الأهداف مختلفة من مرحلة إلى أخرى من عمر الفرد، ففي مرحلة الطفولة تكون مبنية على الانجاز الشخصي والقبول الشخصي أما في مرحلة المراهقة فتركز على المكانة والمنزلة الاجتماعية والشهرة. **(المصري نفين، 2011، ص 78)**

دراسات النماذج المثالية: أشارت "**هيرولوك**" 1974 ان دراسة الشخصية المثالية ذات أهمية في تحديد مستوى الطموح لدى الأفراد، وقد تمت دراسات على هذا المنوال بسؤال الفرد عن الشخصية المثالية التي يتمنى ان يكون على شاكلتها، وأن معرفة مثالية الطفل تشير الى ما يأمل أن يكون عليه عندما يكبر، ولكن الضرر المتوقع حدوثه في هذه الحالة ان تكون فرص نجاح الفرد للوصول إلى الشخصية المثالية التي يتمناها قليلة وضئيلة، فقد تكون سمات الشخصية وقدرات الفرد غير مؤهلة لهذا النجاح، مما يترتب عليه عدم واقعية مستوى طموح الفرد و إصابته بالإحباط واليأس.

ولكن اذا ما كانت إمكانياتنا قليلة فإننا نتخلى عن هذا الطموح مبكرا وغالبا ما نترك هذه الأهداف المستحيلة دون مبالاة، وذلك لأننا لسنا مسؤولين عن توافر تلك الإمكانيات وفي حالات أخرى نتخلى عن طموحاتنا بالرغم من ميولاتنا الكبيرة وهذا يعني انه لا يكفي أن يكون لدينا ميل أو رغبة في هدف ما دون توافر قدرات مناسبة لهذا الطموح. **(المشيخي غالب، 2009، ص 94).**

مستويات الطموح: ان تصورات الفرد عن ذاته ونفسه وعن ما يملك من قدرات و امكانيات له اهمية كبيرة في تحديد نوعية مستوى الطموح لديه.لذلك ميز الباحثون بين ثلاث انواع من مستويات الطموح و هي:

الطموح الذي يعادل الامكانيات: وهو الطموح الواقعي أي أن الشخص يدرك أولا ما هي إمكانياته ثم يطمح في أن يحقق ما يوازي هذه الإمكانيات، فالطالب المتفوق لديه القدرة في إصدار حكمه وتقديره الدقيق لحالته تماما طبقا لإمكانياته أكثر من الطالب العادي الذي قد يبالغ أو يقلل من مستوى طموحه، فأما أن يكون طموحه اقل من إمكانياته أو أكثر من إمكانياته، ويطلق على هذا المستوى الطموح الواقعي أو السوي.

(احمد سهير، 2000، ص 191)

الطموح الذي يقل عن الإمكانيات:

وهو أن يكون للفرد إمكانية كبيرة، ولكن طموحه اقل من إمكانياته فدائما يبخس بقدر نفسه.

الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات:

وهو ذلك الشخص الذي يزيد طموحه عن إمكانياته، أي يريد أن يكون رمزا معينا وذو مكانة في المجتمع ولكن إمكانياته اقل بكثير مما يطمح إليه.

(احمد سهير ومحمد شحاته، 2007، ص 231)

دور مستوى الطموح في بناء الشخصية الناجحة:

كان مستوى الطموح فيما مضى في المجتمعات القديمة لا يعدو أن يكون مكملا للعائلة ، فمثلا الابن أقصى طموح له أن يكون معولا لأهله ومساعدتهم في قضاء أشغال العائلة التي كانت تتميز بالعائلة الممتدة التي تكون تحت سلطة شيخ الكبير فقد يكون الأب أو الجد. و المجتمعات القديمة كانت تشجع على بقاء الفرد في المكان المرسوم له من قبل العائلة أو القبيلة، فهو يعيش في حالة فارغة و خالية من الأهداف و الغايات الشخصية الخاصة بالفرد.

أما المجتمعات الحديثة و مع تطور الهائل الحاصل في كل المجالات و مع التغير الاجتماعي الحاصل في الأسر و العائلات بحيث أصبحت هناك العائلة النواة وهذه أصبحت لها مميزاتها عن غيرها السالفة الذكر، بحيث أصبح للأفراد في الوقت الراهن طموحات تختلف و تتميز عن سابقيهم.

بفضل الطموح الذي أصبح يمتلكه أفراد المجتمعات انعكس على تفكيرهم و على حياتهم في كل المجالات، فأصبحت المرأة تسمو بطموحها مثلها مثل أخيها الرجل بعد أن كان دورها يقتصر في بناء أسرة وتربية الأبناء فصارت الآن بفضل طموحها، طبيبة و الأستاذة و المهندسة.....الخ من الوظائف التي كانت إلى وقت غير بعيد حكرا على الرجل.

وارتفاع مستوى الطموح يؤدي إلى ارتفاع درجة التمييز وزيادة بذل الجهد لتحقيق الأهداف المنشودة، كما يمثل بعدا أساسيا للبيئة النفسية السوية للفرد وذلك على اعتبار أن توقعات الفرد هي التي سوف تحدد اندفاعه في اتجاه الهدف التي تقوم على دراية عامة للهدف.

وفي هذا الصدد يذكر فرانك Frank إن شخصية الإنسان تتميز من خلال مستوى الطموح ذلك أنها هي مستوى الانجاز القادم كمهمة مألوفة لدى الفرد يحاول الوصول إليها بشكل واضح.

(اولغا قندلفت، 2002،ص81)

الطموح وأهداف الحياة: من أهم النتائج الجوهرية لنظرية SDT أن السعي لتحقيق الأهداف الذاتية يرتبط بشكل ايجابي بالصحة النفسية للأفراد ، ولقد أوضحت الأعمال الأخرى في نظرية SDT104 مضمون الأهداف، من خلال أن بعض تلك المضامين للأهداف تكون أكثر انحيازا للصحة النفسية، نظرا لأنها تعزز إشباع الحاجات النفسية الأساسية الثلاثة ،(الاستقلالية ، الانتماء، الكفاءة)،وبالتالي سوف يرتبط بتحقيق السعادة للفرد ونمو الشخصية.**(Bauer et al.,2005)**

ولقد قام(kasser & Ryan , 1996) بتقييم الأهمية التي تلعبها أهداف الحياة كالثروة، والشهرة ، و المظهر الاجتماعي، والتي تمثل الطموح الخارجي، بالإضافة إلى أهداف الحياة و التي تضم نمو الشخصية ، العلاقات الاجتماعية، و المشاركة المجتمعية، و التي تمثل الطموح الداخلي، وأشار والى أن المجموعة الأولى من الأهداف و التي تعتبر طموحات خارجية، فان تحقيق تلك الأهداف لا يعزز إشباع الحاجة المتأصلة ، بل هو وسيلة لتحقيق الغاية ، وربما تمثل في الواقع محاولة من جانب الأفراد للحصول على فعالية خارجية لقيمتهم الشخصية ، و التي تعتبر بديل لعدم تجربة إشباع الحاجات الأساسية، في المقابل فان المجموعة الأخرى من الأهداف و التي تتضمن الطموحات الداخلية (الذاتية)

تبين أن هذه الأهداف ترتبط و بشكل مباشر بإشباع الحاجات الأساسية كالاستقلالية، و الانتماء، والكفاءة ولقد توصل الباحثون إلى بعض الأمور الهامة منها:

- أن الأهمية النسبية التي يوليها الفرد للطموحات الخارجية ، ترتبط بشكل سلبي بمجموعة واسعة من مؤشرات الصحة النفسية.
- الأهمية النسبية للطموحات الداخلية ترتبط بشكل ايجابي بالصحة النفسية.

في حين أظهرت دراسات أخرى أجريت على عينات من أفراد المجتمع الروسي و الأمريكي، نفس النتائج السابقة حول الطموح الداخلي و الخارجي، ولقد كررت العديد من الأبحاث سواء على الأفراد البالغين والأطفال في سن الدراسة، ورجال الأعمال، و المقيمين في دول أخرى .

(Deci,Ryan,2008 :667-669)

ويمكن القول هنا بأن أهداف الحياة والتي تمثل الطموح الخارجي، تعتبر وسيلة للوصول إلى غاية معينة، وللحصول على مظهر خارجي مقبول، في المقابل فان أهداف الحياة والتي تمثل الطموح الداخلي، هي التي لها علاقة مباشرة بإشباع الحاجات النفسية الأساسية، والتي بدورها تؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية.

الطموح والدوافع:

مثلما أدت بعض الحقائق والتي ظهرت لأول مرة في أوائل 1970 ، حول تقويض الدوافع الذاتية من خلال المكافآت الخارجية (مكافآت مالية خاصة)، إلى إثارة الجدل حول هذا الأمر، فان الحقائق والتي تبين أن محتويات الهدف الخارجي (خاصة الثروة)، ترتبط بالصحة النفسية السيئة، أدى هذا الأمر إلى إثارة الجدل أيضاً، فعلى سبيل المثال أشار كل من(Carver and Baird1998)، Locke, and (,Srivastava Bartol, 2001) إلى أنه ليس محتويات الهدف هي التي تسبب عدم تمتع الأفراد بالصحة النفسية، بل السبب في ذلك يعود إلى الدوافع والتي تقف وراء هذا الضرر، ويرجع ذلك إلى أن محتويات الهدف الخارجي، والأنظمة الرقابية مرتبطان ببعضهما ، ولقد كان الجدل بين كل من كارفر وبارد حول أن الدوافع الرقابية، وليس الهدف الخارجي، هو المشكلة في الصحة النفسية، من جهة أخرى، فلقد أشار كل من(Sheldon, Ryan,Deci,& Kasser,2004) ، من خلال إجرائهم لثلاث دراسات حول هذا الأمر، من خلال تقييم محتويات كل من (الهدف الداخلي، والهدف الخارجي)، والدوافع (ذاتية، ضبط)، ولقد بينت تلك الدراسات بأن الطموحات الخارجية لم ترتبط بشكل كبير مع الأنظمة الرقابية في مواصلة تحقيق الهدف، ولقد عملوا على إدخال كل من محتويات الهدف، والدوافع في التحليلات في وقت واحد، حيث وجدت أن كل متغير مستقل ساهم

بشكل كبير في المتغير التابع، سواء تم إلحاقه بأنظمة رقابية، أو تم إزالتها.

(Deci, Ryan, 2008: 667-669)

أي أن الدافع الذي يقف وراء الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه هو السبب في عدم تمتع الفرد بصحة نفسية جيدة، وليس محتوى الهدف الخارجي هو السبب في ذلك

تحقيق الهدف :

عملت الكثير من الدراسات على تقييم الأهمية التي يضعها الأفراد للأهداف، من خلال دراسة العلاقة بين تحقيق الأهداف، والصحة النفسية الجيدة، والتي وضعت تساؤلا تهم هو هل تحقيق جميع الأهداف القيمة يؤدي إلى نتائج ايجابية تتصل بصحة نفسية جيدة، أو أن مضمون الأهداف هو الذي يعدل العلاقة بين تحقيق الهدف، والصحة النفسية الجيدة؟ ويشير المنظرون للأهداف مثل(Locke and Latham, 1990))

إلى أن تحقيق جميع الأهداف القيمة مفيد للأفراد ، ونظرية SDT ترى أن تحقيق الهدف له علاقة وارتباط، بالصحة النفسية من خلال القدرة على إشباع الحاجات النفسية الأساسية، ولقد بينت دراسات حول هذا الأمر في كل من الولايات المتحدة، وروسيا، أن تحقيق الأفراد للطموحات الخارجية، لا يرتبط بشكل ايجابي مع الصحة النفسية، في المقابل فان تحقيق الطموحات الداخلية (الذاتية)، له علاقة فريدة، وايجابية بالصحة النفسية الجيدة. وفي دراسة طولية قام بهKasser & Ryan, 2001; Ryan (et al.,1999)a أوضحت نتائج تلك الدراسة ، أن التغير في الصحة النفسية، يعتبر أساس لطبيعة الأهداف التي يسعي الأفراد لتحقيقها (خارجية، داخلية)، وتبين دراسة أخرى أجراها (Niemiec,ryan,et al.,2007) ,أن تحقيق الأهداف الداخلية (الذاتية) أدى إلى زيادة في مستوى الصحة النفسية، ونقصان في سوء تلك الصحة، أما تحقيق الأهداف الخارجية، أدى إلى سوء في الصحة النفسية، بالإضافة إلى ارتباط الطموحات الخارجية بصحة نفسية ضعيفة، وتحقيق تلك الطموحات لم يساعد في صحة نفسية جيدة، بل أدى إلى سوء تلك الصحة، في حين أن تحقيق الأهداف الداخلية، مرتبط بشكل قوى وايجابي بالصحة النفسية . (**Deci, Ryan,**

(2008: 667-669

وهذا يفيد بأن نظرية محددات الذات اختلفت عن النظريات الأخرى من حيث إن النظريات الأخرى ترى بأن تحقيق أهداف الفرد جميعها يفيد الفرد، ويساعده على تحقيق ذاته والوصول للصحة النفسية، في المقابل فأن نظرية محددات الذات تفيد بأن تحقيق الصحة النفسية، يعتمد على تحقيق الفرد لأهدافه الداخلية، والتي تعتمد على إشباع الفرد لحاجاته النفسية الأساسية، وهي التي تجعله متمتعا بصحة نفسية جيدة.

تأطير الهدف:

يذكر (Deci,Ryan,2008)أن تأطير الهدف يعني معرفة المضمون الذي يحتويه ذلك الهدف ، والذي يجعل الأفراد يرغبون في تحقيقه، ولقد أوضحت العديد من الدراسات التي أجريت أن الأهداف الداخلية، و الخارجية، تم تقييمها كالفروق الفردية، من خلال استخدام القوة بالنسبة للأهداف الداخلية ،و الخارجية ، تم تقييمها كالفروق الفردية ، من خلال استخدام القوة النسبية للأهداف الداخلية ، و الخارجية للأفراد بهدف التنبؤ بالنتائج في البحوث الأخرى ، حيث أجرى (Vansteenkiste,et ; al,2007)بعض التجارب والتي استخدموا فيها مفاهيم الأهداف الداخلية والخارجية لتأطير مشاركة الأفراد في المهمة، من خلال اختبار المشاركين في تلك التجارب لفعل نشاط معين، وهل سيكون مفيداً للهدف الداخلي أم الخارجي، ثم اختبار خبرة وسلوك كل من المجموعتين، بالإضافة إلى على تأطير الهدف، ذلك فان العديد من الدراسات التي قام

بها (Vansteenkiste , et, al,2007,)، على تأطير الهدف، اختبرت اثار تقديم الأهداف بدعم الذاتية، مقابل أسلوب الاتصال الرقابي، فعلى سبيل المثال أجريت دراسات على مجموعات كالتالي:

مجموعتان من طلاب التربية تعلموا كيفية إعادة التدوير، و إعادة استخدام المواد، على طريقتين ·

إما للمساعدة في انقاد البيئة (هدف ذاتي)، أو لتوفير المال (هدف خارجي).

مجموعتان من طلاب إدارة الأعمال تعلموا طرق الاتصال والعلاقات، إما للتنمية الشخصية ·

(هدف ذاتي)، أو أن تكون أكثر نجاحاً في العمل (هدف خارجي).

مجموعتان من الطلاب الصغار في السن، تعلموا النشاط الرياضي إما بهدف أن يكون أكثر ·

صحة (هدف ذاتي)، أو بهدف أن يبدو أفضل من حيث المظهر (هدف خارجي).

ولقد أظهرت جميع تلك الدراسات بان لأفراد الذين أطروا الهدف الذاتي تعلموا في وقت لاحق المواد بعمق أكثر، وأتيحت لهم فرص إضافية لمعرفة المزيد عن الموضوعات، وكان أداؤهم أفضل عندما تم اختبارهم فيما تعلموه، على عكس الأفراد الذين اطروا الهدف الخارجي، بالإضافة إلى ذلك فالأفراد الذين منحوا تعريف الهدف بالاستقلال الذاتي، كان أداؤهم أفضل من الأفراد الذين اتبعوا نمط وباختصار فان دراسة الأهداف ،(OIT) الضبط، كما هو متوقع على أساس نظرية التكامل العضوي الداخلية مقابل الخارجية، سواء تم عملها مع الفروق الفردية في أهمية الأهداف، أو مع تأطير المهام من حيث الأهداف، الداخلية مقابل الخارجية، تفيد بان تبني الأهداف الداخلية (الذاتية)، يرتبط بشكل ايجابي بالتعلم، والأداء، والصحة النفسية، أكثر من تبني الأهداف الخارجية، فدراسة الأهداف الذاتية مقابل الخارجية ، سواء تم عملها مع الفروق الفردية في أهمية الأهداف أو مع تأطير المهام من حيث الأهداف الذاتية مقابل خارجي .

و تشير إلى أن تبنى الأهداف الذاتية يرتبط بشكل ايجابي بالتعلم ، والأداء والصحة البدنية أكثر من تبنى الأهداف الخارجية.

(Deci,Ryan , 2008 :667-669)

وبذلك يمكن القول أن مضمون الهدف والذي يجعل الفرد يسعى لتحقيقه، هو الذي يكون أفضل للفرد في جميع نواحي وجوانب حياته، التعليمية، والأدائية، والصحة النفسية، فأهداف الحياة التي تعتمد على الاستقلال الذاتي، والتي يختارها الفرد لتدعم استقلاليته، تكون قادرة على جعله يسعى لمزيد من المعرفة، وإتقان الأداء، وهذا ما يجعله يتمتع بصحة نفسية جيدة، من خلال إشباع حاجاته النفسية الأساسية.

من خلال استعراض النظريات التي فسرت الطموح يمكن إيجاز تلك النظريات، حيث أن جميع النظريات اتفقت على أن الطموح هو الأهداف المستقبلية التي يضعها الفرد نصب عينيه، ويسعى إلى تحقيقها، والتي

تعتمد على مفهومه لذاته، وتقديره لتلك الذات، وأيضاً على بعض العوامل التي تساعد الفرد على تحقيق أهدافه، مثل النضج، والنجاح والفشل، ونظرة الفرد للمستقبل، وعوامل مع قدرات و إمكانيات الفرد أخرى لها دور مؤثر في هذا الطموح، وكلما كان الطموح واقعي اً ومتناسقاً كلما كانت القدرة على تحقيقه أفضل، ولقد اتفقت نظرية محددات الذات مع النظريات الأخرى في أن الطموح هو الأهداف المستقبلية للفرد، والتي يسعى إلى تحقيقها، وكذلك أن تلك الأهداف لها دور في تمتع الفرد بالصحة النفسية، ولكن نظرية محددات الذات اختلفت مع النظريات الأخرى المفسرة للطموح تنقسم إلى ،(Aspirations) أو كما تسميه النظرية الطموح (Life goals) في أن أهداف الحياة نوعين أهداف تؤدي بالفرد إلى التمتع بالصحة النفسية من خلال تحقيقها، وهي ما تسمى بالطموح الداخلي، في المقابل هناك أهداف أخرى يؤدي سعى الفرد لتحقيقها إلى بعده عن الصحة النفسية، وبهذا فإن نظرية محددات الذات تميزت عن غيرها من النظريات الأخرى المفسرة للطموح في الكيفية التي فسرت بها الطموح، وعلاقة الطموح بمستوى إشباع الفرد لحاجاته النفسية الأساسية وعلاقتها بالصحة النفسية.

ويعتبر الطموح هو كل ما يسعى الفرد إلى تحقيقه مستقبلاً، من أهداف وغايات، تتسم بالارتفاع أو الانخفاض، وحسب نظرية محددات الذات يأخذ نوعين، داخلي وخارجي، ولقد تطور قياس الطموح من خلال مروره بالأساليب المعملية التجريبية، إلى دراسات الآمال والمثاليات، إلى أن وصل وجود العديد من المقاييس التي يمكن من خلالها قياس طموح الفرد بشكل أكثر دقة، ومفهوم الذات يتطور لدى الفرد من خلال مروره بم ا رحل النمو المختلفة، ويتأثر الطموح بالذكاء، والتحصيل، والخبرات السابقة، والبيئة الاجتماعية، وأيضاً هناك عوامل عديدة تلعب دورا مهما في طموح الفرد، كالرفاق، والصحة النفسية، والدوافع والحاجات، ومفهوم الذات ونمط الشخصية، وخبرات النجاح والفشل، وهذا يدلل على الأهمية الكبيرة للطموح في حياة الفرد، والذي يؤثر في تمتعه بالصحة النفسية.

خلاصة الفصل :

في هذا الفصل تم تناول مستوى الطموح ، من حيث التعريفات اللغوية والسيكولوجية ، والتطور التاريخي لهذا المفهوم ، وأنواعه وأشكاله ، وتم التعريج على أهم النظريات التي تعرضت لهذا المفهوم، كما حاولنا إبراز أهم العوامل المؤثرة فيه ، سواء الذاتية أو العقلية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو الأسرية أو المدرسية ، أو الثقافية أو الحضارية. وكذلك أساليب قياس مستوى الطموح من خلال التجارب المعملية أو الاستبيانات و غيرها.

ثم تحديد أهم صفات الشخص الطموح لمعرفتها والاستفادة منها ، للتمكن من توجيه الطالب إلى التخصص الذي يتناسب مع ما يمتلك من قدرات وآمال وتطلعات وطموح.

الفصــل الرابع

الدافعية للانجاز

تمهيد

مفهوم الدافعية

بعض المفاهيم التي لها علاقة بالدافعية

تصنيف الدوافع

وظائف الدافعية و فوائدها

خصائص الدافعية

تعريف الدافعية للانجاز

بعض النظريات المفسرة للدافعية

قياس الدافعية

التطبيقات التربوية للدافعية للانجاز

خلاصة

تمهيد:

فـي هـذا الفصـل سـنتطرق إلـى مفهـوم الدافعيـة للانجـاز كمفهـوم ظهـر فـي بـدايات القـرن الماضـي حيـث أطلـق هـذا المفهـوم للإشـارة إلـى مجموعـة مـن العوامـل اللاواعيـة والمـؤثرة فـي السـلوك ، ومنـذ ذلـك الحـين انتشـر اسـتخدامه بـدلا مـن عـدة تعـابير أخـرى كانـت شـائعة ، مثـل الميـول و الحاجـات والغرائز والرغبات .

فهـي تعـد علامـة بـارزة فـي دراسـة موضـوع الدافعيـة بشـكل عـام ودافعيـة الانجـاز بشـكل خـاص ،حيـث أنها برزت كأحد أهم المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك.

حيـث تمثـل دافعيـة الانجـاز أحـد الجوانـب المهمـة فـي منظومـة الـدوافع الإنسـانية ، والتـي اهـتم بدراسـتها البـاحثون فـي مجـال علـم الـنفس الاجتمـاعي ،وبحـوث الشخصـية، وكـذلك المهتمـون بالتحصـيل الدراسـي فـي إطـار علـم الـنفس التربـوي، لوجـود ارتباطـا كبيـرا بـين عمليـة التعلـيم والدافعيـة ، مـن حيـث علاقـة كـل منهمـا بالسـلوك الفـردي ،إذ يـرتبط التعلـيم بالتوقعـات للشـكل النهـائي للسـلوك ، وهـذا الشـكل النهـائي لا يتم إلا إذا كانت هناك دافعية لهذا السلوك.

وكمـا يعتبـر الـدافع للإنجـاز مكونـا أساسـيا فـي سـعي الفـرد تجـاه تحقيـق ذاتـه مـن خـلال مـا ينجـزه ويحققـه من أهداف.

مفهوم الدافعية:

قبـل التطـرق إلـى مفهـوم الدافعيـة يجـب التعـرض الـى إزالـة اللـبس بـين مفهـومي الدافعيـة (motivation) و الـدافع(motive) حيثحـاول الـبعض مـن البـاحثين مثـل "أتكنسـون" (Atkinson) التمييز بين مفهوم الدافع ومفهومالدافعية علىاعتبارأن:

الـدافعهو عبـارة عـن اسـتعداد الفـرد لبـذل الجهـد أو السـعي فـي سـبيل تحقيـق أو إشـباع هـدف معـين أمـا فـي حالـة دخـول هـذا الاسـتعداد أو الميـل إلـى حيـز التحقيـق الفعلـي أو الصـريح، فـإن ذلـك يعنـي الدافعيـة باعتبارهـا عمليـة نشـطة، وعلـى الـرغم مـن محاولـة الـبعض التمييـز بـين المفهـومين، فإنـه لا يوجـد مـا يبـرر مسـألة الفصـل بينهمـا، ويسـتخدم مفهـوم الـدافع كمـرادف لمفهـوم الدافعيـة، وقـد ظهـر ذلـك واضـحا فـي عـرض "هـاملتون" (Hamilton) لأحـد عشـر تعريفـا قـدمها البـاحثون لمفهـوم الدافعيـة وفـي ضوء ذلك فإنه عند استخدامنا لأي من المفهومين (الدافع) أو (الدافعية) فإننا نقصد شيئا واحدا .

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص67).

تعريـف الـدافع: ويعـرّف الـدافع فـي اللغـة اللاتينيـة (mover) و فـي اللغـة الانجليزيـة (**Motive**) على أنه القوة التي تدفع او تحرك الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف.

و كلمـة دافـع مـأخوذة مـن الفعـل الثلاثـي دفـع أي حـرك الشـيء مـن مكانـه إلـى أخـر و فـي اتجـاه معـين فكلمة دافع على وزن فاعل فهو الذي يحول السلوك إلى فعل.

(محمد محمود بن يونس،2009، ص14).

ويعتبـر الـدافع شـكلا مـن أشـكال الاسـتثارة الملحـة التـي تخلـق نوعـاً مـن النشـاط أو الفعالـة وهنـاك علاقـة بين الباعث أو الذي يسميه البعض الحافز (Incentive)، وبين الدافع (Motive).

حيـث يعـرف الباعـث أو الحـافز بأنـه: الموضـوع الخـارجي الـذي يحفـز الفـرد للقيـام بسـلوك الـتخلص مـن حالـة التـوتر، بينمـا يعنـي الـدافع: مـا يوجـه سـلوك الفـرد نحـوه أو بعيـداً عنـه لإشـباع حاجـة أو تجنـب أذى. ويمكن التمثيل على ذلك بما يلي:

الطعـــام حافز ـــ وهـــو موجـــود فـــي البيئـــة الجـــوع دافـــع ـــ وهـــو مثيـــر داخلـــي.

و تسـمى الـدوافع ذات المصـادر الداخليـة بأنهـا دوافـع فطريـة بيولوجيـة غيـر متعلمـة، ويمثـل علـى ذلـك بـدافع الجـوع، والعطـش، والجـنس، والـتخلص مـن الألـم، والمحافظـة علـى حـرارة الجسـم. أمـا الـدوافع المتعلمـة أو المكتسـبة فإنهـا تنـتج مـن خـلال عمليـة التنشـئة الاجتماعيـة التـي يتعـرض لهـا الفـرد فـي

الأسـرة، المدرسـة، الحـيّ، مـع الأصـدقاء، وبـاقي مؤسسـات التنشـئة الأخـرى، وتنمـو وتعـزز هـذه الـدوافع مـن خـلال عمليـات الثـواب والعقـاب التـي تسـود ثقافـة مجتمـع مـا. ومـن الأمثلـة عليهـا: الحاجـة إلـى التحصـيل، والحاجـة للصـداقة، الحاجـة للسـيطرة والتسـلط، والحاجـة إلـى العمـل النـاجح .(**Tomlinson, 1993**).

يعـرف دريفـر (1971) الـدافع بأنـه عبـارة عامـل دافعـي انفعـالي يعمـل علـى توجيـه السـلوك إلـى تحقيـق هدف معين.(**ثائر احمد غباري،2008،ص16**).

و ينظـر ماكليلانـد للـدافع باعتبـاره متظمنـا لارتبـاط وجـداني قـوي يتميـز بوجـود رد فعـل تـوقعي تجـاه الهـدف، وتقـوم هـذه الاسـتجابة التوقعيـة علـى وجـود ارتبـاط سـابق بـين مؤشـرات معينـة و بـين الإحسـاس باللذة و الألم.(**حسن علي حسن،1998، ص13**).

و فـي نفـس المنحـى يـذهب اتكنسـون فـي نظرتـه للـدافع علـى اسـتعداد الفـرد للمجاهـدة او السـعي فـي تحقيق او اشباع هدف معين.

(Ferguson ,e ,d 1976 ,p305)

مـفهوم الدافـعية:

كلمـة دافعيـة motivation جـاءت مـن الكلمـة اللاتينيـة mover والتـي تعنـي يـدفع أو يحـرك to move أو يحفـز فـي علـم الـنفس ،حيـث تشـتمل دراسـة الدافعيـة علـى محاولـة تحديـد العوامـل للفعـل أو السـلوك، وهـي مصـطلح يـدل علـى التحريـك و فـي علـم الـنفس يقصـد بهـا ذلـك الاهتمـام الحركـي العفـوي بعمل خاص. (**Christophe benoit ,2002,p30**).

و يشـير مصـطلح الدافعيـة إلـى مجموعـة الظـروف الداخليـة والخارجيـة التـي تحـرك الفـرد مـن أجـل إعـادة التـوازن الـذي اختـل. فالـدافع بهـذا المفهـوم يشـير إلـى نزعـة للوصـول إلـى هـدف معـين، وهـذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات داخلية.

أمـا الحاجـة(Need): فهـي حالـة تنشـأ لـدى الكـائن الحـي لتحقيـق الشـروط البيولوجيـة أو السـيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد.

أمـا الهـدف (Goal) فهـو مـا يرغـب الفـرد فـي الحصـول عليـه، ويـؤدي فـي الوقـت نفسـه إلـى إشـباع الدافع. (**قطامي وعدس، 2002، ص195**).

وبهـذا يمكـن القـول أن الـدافع هـو الجانـب السـيكولوجي للحاجـة، ومـن الواضـح إذن أن الـدافع لا يمكـن ملاحظتـه مباشـرة، وإنمـا نسـتدل عليـه مـن الآثـار السـلوكية التـي يـؤدي إليهـا. وبهـذا يمكـن القـول بـأن الـدافع عبـارة عـن مفهـوم أو تكـوين فرضـي، ويـرتبط بـه مفهـوم آخـر وهـو الاتـزان الـذي يشـير إلـى نزعـة الجسـد العامـة للحفـاظ علـى بيئـة داخليـة ثابتـة نسـبياً، وبهـذا ينظـر العلمـاء الـذين يتبنـون وجهـة النظـر هـذه إلـى السـلوك الإنسـاني علـى أنـه حلقـة مسـتمرة مـن التـوتر وخفـض التـوتر. فـالعطش و الجـوع مـثلاً يمثـل تـوتراً و يولـد حاجـة إلـى إليهمـا، ويعمـل إشـباع دافـع الجـوع علـى خفـض هـذا التـوتر الـذي لا يلبـث أن يعود ثانية.

وقـد قـدم البـاحثين فـي المجـال النفسـي العديـد مـن التعـاريف لمفهـوم الدافعيـة فقـد أحصـى كلنجيا،كلنجيا.a.m.kleinginna et p.rkleingennaثمانية وتسعون تعريفا.

تبين أنها تختلف على بعضها البعض وفي ما يلي نحاول إيراد بعض التعاريف لهذا المفهوم.

فلقد عرفهـا**النـدرلي (1957)** علـى أنهـا : مجموعـة القـوى التـي تحـرك السـلوك وتوجهـه وتعضـده نحـو هدف من الأهداف .

ويلاحـظ مـن هـذا التعريـف أن الدافعيـة لا تسـتثير السـلوك فحسـب بـل تتعـداه إلـى تدعيمـه وتوجيهـه نحـو الهدف .

* وعرفهـا **هـب (1955)** علـى أنهـا مصـطلح يشـير إلـى تحـرك السـلوك وتنشـيطه وخاصـة إلـى مصـادر الطاقـة فـي مجموعـة معينـة مـن الاسـتجابات فتـرة مـن الوقـت، ومسـؤولة عـن اسـتمرارية السـلوك وتحديد وجهته. **(إبراهيم قشقوش وآخر،1979،ص9).**

* وعرفهـا **محمـد مصـطفى زيـدان** بأنهـا :الطاقـات التـي ترسـم للكـائن الحـي أهدافـه وغاياتـه لتحقـق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف مع البيئة الخارجية .

(محمد مصطفى زيدان،1984،ص41).

*وعرفها **حسين ياسين طه** بأنها :حالة داخلية تنتج عن حاجة ما، وتعمل هذه الحالة على تنشيط أو استثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة.

(حسين ياسين طه،1990،ص133).

كمـا تعـرف الدافعيـة أيضـا بأنهـا عبـارة عـن محركـات داخليـة غيـر مرئيـة يحـس بهـا الإنسـان ، و تدفعـه لان يتصـرف مـن اجـل إشـباع تلـك الحاجـة التـي يشـعر بهـا وعـدم إشـباعها يحـدث لـه نـوع مـن التـوتر و عـدم التـوازن الـداخلي ممـا يتطلـب منـه التصـرف بسـلوك معـين لإزالـة التـوتر و إحـداث الإشباع.**(علي عبد الرحمن عياصرة،2006،ص254)**.

ويعرفهـا كـارول واد علـى أنهـا ذلـك التطـور الـذي يحـدث إنسـانا أو حيوانـا علـى تتبـع هـدف أو تفـادي صعوبة ما.**(carol Wade,2002,p34)**.

وعـرف يونـغ young الدافعيـة مـن خـلال المحـددات الداخليـة بأنهـا عبـارة عـن اسـتثارة وتـوتر داخلـي تثير السلوك و تدفعه إلى تحقيق هدف معين.

(عبد اللطيف خليفة، 2006، ص07).

ويـرى زيمبـاردو 1988 أن الدافعيـة هـي المصـطلح العـام لعمليـات اسـتهلال وتوجيـه وتوكيـد النشـاطات الطبيعية و النفسية.

(Zimbardo ,1988, p376)

وعرفهـا ماسـلو بأنهـا خاصـية ثابتـة ومسـتمرة و متغيـرة ومركبـة وعامـة تمـارس تـأثيرا فـي كـل أحـوال الكائن الحي.

(محمد بوفاتح، 2013، ص146).

ومـن خـلال التعـاريف المشـار إليهـا نجـد أنهـا تتفـق فـي أن الدافعيـة تعبـر عـن تلـك القـوة أو الطاقـة التـي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق الهدف المرسوم .

وبعد التطرق إلى مفهوم الدافعية نعرج فيما يلي على مفهوم الدافعية للإنجاز.

ويمكن أن نشير إلى بعض الفروق بين بعض المصطلحات مثل الدافع – الحاجة – الهدف الحافز.

فالدافعيـة هـي عبـارة عـن الحـالات الداخليـة للعضـوية التـي تحـرك السـلوك وتوجهـه نحـو تحقيـق الهـدف كما رأينا سابقا.

بعض المفاهيم التي لها علاقة بالدافعية:

في ما يلي بعض المفاهيم التي ترتبط بمفهوم الدافعية من حيث المعنى و الاستخدام من بينها:

الحاجـــة: يهـدف الكـائن الحـي إلـى تحقيقهـا لإحـداث التـوازن و الانتظـام فـي الحيـاة وتظهـر عنـدما تكـون هنـاك صـعوبات أو ظـروف تحـول دون إشـباعها إذ يظهـر عليـه الاضـطراب و القلـق و عـدم الشـعور بالسعادة و الحياة. **(رجاء محمود أبو علام،1986، ص197).**

الباعـــث: عبـارة عـن مثيـر خـارجي يحـرك الـدافع وينشـطه و يتوقـف ذلـك علـى مـا يمثلـه الهـدف الـذي يسعى الفرد إلى تحقيقه.**(رمضان ياسين، 2008، ص100).**

الغريـــزة: و هـي حسـب تعريـف ماكـدوجال: اسـتعداد فطـري نفسـي جسـمي ، يـدفع الفـرد إلـى أن يـدرك وينتبـه إلـى أشـياء مـن نـوع معـين و يشـعر حيالهـا بانفعـال ومـن ثـم يسـلك سـلوكا معينـا نحوهـا أو يحـاول ذلك.**(داوود معمري، 2006، ص30).**

الحـــافز: و يشـير الحـافز إلـى العمليـات الداخليـة التـي تصـحب بعـض المعالجـات بمنبـه معـين و تـؤدي إلـى إصـدار سـلوك، وهنـاك مـن يميـز بـين المفهـومين علـى أسـاس أن مفهـوم الحـافز اقـل عموميـة مـن مفهـوم الـدافع حيـث يسـتخدم مفهـوم الـدوافع للتعبيـر عـن الحاجـات البيولوجيـة و الاجتماعيـة فـي المقابـل يقتصـر مفهـوم الحـوافز للتعبيـر عـن الحاجـات البيولوجيـة فقـط. **(عبـــد اللطيـــف خليفـــة، 2000، 85).**

الرغبـــة: الميـل نحـو شـيء معـين وهـي لا تنشـأ مـن حالـة نقـص أو افتقـار كمـا هـو الحـال بالنسـبة للحاجـة بـل مـن تفكيـر الفـرد فيهـا أو إدراك الأشـياء المرغوبـة فالحاجـة تسـتهدف تجنـب الألـم و التـوتر و الرغبة تستهدف التماس اللذة.**(لوكيا الهاشمي،2006، ص167).**

الطمـــوح: ويتمثـل فـي مـدى تحقيـق الأهـداف التـي يسـعى إليهـا و بـذلك فهـو يـؤثر فـي درجـة النشـاط فالتلميـذ الـذي يرغـب فـي النجـاح مـثلا بمعـدلات ممتـازة يبـذل قصـارى جهـده مـن اجـل تحقيـق ذاك الهدف.

الأهـــداف: فـي نهايـة دورة الدافعيـة نجـد الهـدف و هـــو أي شـيء يمكـن أن يخفـف مـن الحاجـة و يقلـل الحـافز لـذلك فـإن تحقيـق الهـدف يميـل إلـى إعـادة التـوازن النفسـي و الجسـدي و يقلـل أو يقطـع الحافز . **(جاب الله خلف الله،2015،ص67).**

تصنيف الدوافع:

هناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة، ومن هذه التقسيمات ما يأتي:

التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية والدوافع الاستهلاكية:

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

الدافع الاستهلاكي: فوظيفته هي الإشباع الفعلي للدافع ذاته.

تصنيف الدوافع طبقا لمصدرها تقسم إلى:

دوافـــع الجســـم: وتـرتبط بـالتكوين البيولـوجي للفـرد، وتسـاهم فـي تنظـيم الوظـائف الفيزيولوجيـة، ويعـرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي (homeostasis) ومن هذه الدوافع الجوع، العطش، الجنس.

دوافع إدراك الذات: من خلال مختلف العمليات العقلية، وهي التي تؤدي إلى مستوى تقدير الذات، وتعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات، ومنها دافع الإنجاز.

الدوافع الاجتماعية: والتي تختص بالعلاقات بين الأشخاص، ومنها دافع السيطرة.

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص85).

تصنيف الدوافع طبقا لنظرية "ماسلو" (Maslow) في الدافعية الإنسانية:

اقتـرح عـالم الـنفس الأمريكـي ابرهـام ماسـلو(1965-1970)Maslow نظريـة للـدوافع فاقـت فـي شـعبيتها وشـهرتها أكثـر مـن غيرهـا مـن النظريـات ،وهـي معروفـة باسـم هـرم حاجـات ماسـلو، ويؤكـد فـي نظريتـه علـى حقيقـة أن هنـاك عـدد مـن الحاجـات المتباينـة وتـؤدي دورا أساسـيا فـي دافعيـة الإنسـان . **(رونالد.ي،ريجيو،1999،ص229).**

وتتفق نظريـة ماسـلو علـى الـدوافع مـع الـرأي العـام ،حيـث يبـدوا أن الفـرد يجـب أن يكـون لديـه كفايتـه مـن الطعام قبل أن يتقدم غالى الأمور الأخرى. وفيما يلي التنظيم الهرمي للحاجات عند ماسلو:

الحاجـات البيولوجيـة: ويتضـمن هـذا المسـتوى مـن الحاجـات ،الحاجـة إلـى الطعـام والشـرب....، وتبـرز أهميـة هـذه الحاجـات عنـد التعـرض للحرمـان منهـا حيـث تصـبح الأولويـة فـي الإشـباع بـل أنهـا تحجـب غيرهـا مـن الحاجـات وعنـدما يتيسـر للفـرد إشـباعها بالشـكل المناسـب فـان دافعتيـه تتحـرر لتخضـع لسيطرة غيرها من الحاجات.

الحاجـــة إلـــى الأمـــن: وتظهـر والشـعور بالحمايـة والطمأنينـة بمجـرد إشـباع وإرضـاء الحاجـات الفيزيولوجية .**(ليندال دافيد وف،1983،ص441).**

وتشـتمل علـى حاجـات الأمـن الفيـزيولوجي (لحاجـة إلـى السـكن الـذي يحمـي مـن الأخطـار) وحاجـات أخـرى متصـلة بالأمـان النفسـي مثـل حاجـات التـامين الصـحي ، اسـتقراره فـي عملـه وانتظـام دخلـه، وتامين مستقبله، وبمجرد تحقيق هذه الحاجة تظهر حاجات أخرى.

-3 حاجـات الحـب والانتمـاء: حيث يسعى الأفراد إلى الحب و إلى أن يكونوا محبوبين من طرف الآخرين، وهي تتضمنه مشاعر الانتماء إلى المجموعة، وعيش تجارب مشتركة مع الآخرين، وهذه الحاجة تشكل المحرك الأساسي للدوافع في هذا المستوى، وهي تضم حاجات تقبل الغير والتقبل من الغير، والحب من الغير، و لا يتسنى للفرد إشباع هذه الحاجات إلا في الآخرين، وعند تحقيق هذه الحاجة يطمح الإنسان إلى تحقيق حاجات أخرى.

-4 حاجـات تقـدير واحتـرام الـذات: هذه المجموعة من الحاجات تتضمن الحاجة إلى أن يكون الفرد قويا واثقا من قدراته ،و الحاجة إلى أن يعترف به الآخرون ، و إشباع هذه الحاجة يجلب للفرد الثقة بالنفس ، ويبدأ إشباع هذه الحاجة بما يستشعره الفرد من سلوك الغير نحوه و لإشباع هذا النوع من الحاجات يوجه الفرد سلوكه نحو إرضاء متطلبات الغير و توقعاتهم ، فيبذل الجهد للقيام بما يتوقع منه أن ينجزه و من خلال النجاح في عمله يبرز للفرد تقديرا لذاته وقدراته، وتسود حاجة الفرد لاحترام نفسه و احترام الآخرين له ، حيث يرغب الناس في الشعور بقيمتهم في المجتمع و العمل و المنزل ، و عند تحقيق هذه الحاجة يطمح الفرد للسمو بذاته نحو الأعلى وهي تحقيق الذات.

(نفس المرجع السابق،ص441).

-5 حاجـات تحقيـق الـذات : عند تأمين الحاجات الأخرى ، يسعى الفرد إلى تحقيق ذاته و يجاهد لتحقيق قدراته الكامنة وتحقيق مثلهم العليا عندما تتاح لهم الفرص لاستخدام طاقاتهم و إمكاناتهم و مواهبهم ، و مستوى تحقيق الذات يكون كالتالي:

* تقبل الذات والآخرين.

*عفوية الأفكار والدافعية.

*الاهتمام بالمشاكل العامة.

*تكوين علاقات شخصية عميقة.

*النظر بعين ناقدة للثقافة السائدة.

-6 حاجـات المعرفـة: و تظهر هذه الحاجات في الرغبة في الاستكشاف، و معرفة حقائق الأمور، وحب الاستطلاع، و إيجاد علاقات بين الأشياء والتحليل و التنظيم، و من مظاهره البحث و التقصي.

و من خلال استعراضنا لترتيب الحاجات عند ماسلو يمكن أن نقسمها إلى أقسام فرعية حيث أن الحاجة الفيزيولوجية و الحاجة للأمن تمثل حاجات شخصية أما الحب و الانتماء و الحاجة إلى

تقـدير الـذات فتمثـل الحاجـات الاجتماعيـة، أمـا تحقيـق الـذات و الحاجـة إلـى المعرفـة والفهـم فهـي عقليـة أو فكرية.

ونلاحـظ مـن خـلال مـا سـبق أن كثيـرا مـن الدارسـين اسـتعمل كلمـة الحاجـة ويقصـد مـن وراءهـا الدافعيـة، كتصـنيف ماسـلو، و كمـا رأينـا كـذلك أن كلمـة الحاجـة فهـي حالـة تنشـأ لـدى الكـائن الحـي عنـد اخـتلال بعض الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد.

تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ: وهذا التصنيف يعد الأكثر شيوعا و يتمثل في ما يلي:

دوافـع أوليـة: و هـي الاسـتعدادات التـي يولـد الفـرد مـزودا بهـا و يمكـن أن يطلـق عليهـا الـدوافع الفطريـة (دافع العطش، الجوع ، .....).

(اديب محمد الخالدي ،2009 ،ص64).

دوافع ثانوية: هي الحاجات النفسية المكتسبة من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد كالحاجة إلى الحب و المكانة الاجتماعية.**(علاء الدين كفافي و اخرون، 2009،ص211).**

ومـن خـلال تقسـيم الـدوافع الثانويـة فـنلاحظ أنهـا تتضـمن الـدوافع الاجتماعيـة، والتـي يكتسـبها الفـرد مـن البيئـة والإطـار الحضـاري الـذي يعـيش فيـه وتتـأثر بالسـياق النفسـي الاجتمـاعي للفـرد، ويطلـق عليهـا البعض أحيانا الدوافع السيكولوجية.

وظـائف الدافعيـة وفوائـدها:تسـهم الدافعيـة فـي تسـهيل فهمنـا لـبعض الحقـائق المحيـرة فـي السـلوك الإنساني.

ويمكـن القـول بشـكل عـام أن الدافعيـة مهمـة لتفسـير عمليـة التعزيـز وتحديـد المعـززات وتوجيـه السـلوك نحـو هـدف معـين، والمسـاعدة فـي التغييـرات التـي تطـرأ علـى عمليـة ضـبط المثيـر (تحكـم المثيـرات بالسلوك) والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه.

كـذلك فإننـا نتصـرف عـادة أثنـاء حياتنـا اليوميـة وكأننـا نتقـدم نحـو مكـان مـا (أي أن سـلوك الإنسـان هـادف) فقـد نجلـس علـى طاولـة وقتـاً معينـاً، ونتنـاول ورقـة وقلمـاً ونكتـب صـفحة أو أكثـر ونضـعها فـي مغلف ثم نضع عليه طابعاً بريدياً ونرسله بالبريد.

لا شك أن كل هذه الأفعال قد حدثت ونظمت بسبب وجود هدف عند الإنسان، ولولا الدافع العالي لتحقيق هذا الهدف لما حدث ذلك كله.

كما أن الدافعية تلعب الدور الأهم في مثابرة الإنسان على انجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند هذا الإنسان. إن الدافعية بهذا المعنى تحقق أربع وظائف رئيسية، وهي:

الدافعية تستثير السلوك: فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك. وقد بيّن علماء النفس أن أفضل مستوى من الدافعية (الاستثارة) لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط. ويحدث ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر، فهما عاملان سلبيان في السلوك الإنساني.

الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعاً لأفعالهم ونشاطاتهم؛ وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم. والتوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي كان الإنسان قد تعرض لها.

الدافعية تؤثر في توجيه السلوك نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك. إن نظرية معالجة المعلومات ترى أن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية للتعلم ينتبهون إلى معلميهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعية المتدنية للتعلم (والانتباه كما هو معلوم مسألة ضرورية جداً لإدخال المعلومات إلى الذاكرة القصيرة والطويلة المدى). كما أن هؤلاء الطلبة يكونون في العادة أكثر ميلاً إلى طلب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا إليها. وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية وتحويلها إلى مادة ذات معنى؛ بدلاً من التعامل معها سطحياً وحفظها حفظاً آلياً.

الدافعية – بناء على ما تقدم من وظائف– تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعاً نحوه. ومن الملاحظ في هذا المجال – مجال التعليم– على سبيل المثال: أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلاً وأفضلهم أداء.

(علاونة شفيق، 2004، ص204، 205).

الوظيفـة الانتقائيـة: تقـوم بعمليـة انتقـاء السـلوك فعنـد الاسـتجابة توجـه سـلوكنا لمثيـر معـين مـع تجاهـل المثيرات الأخرى.

الوظيفـة التفسـيرية : و هـي الوظيفـة الأساسـية للدافعيـة فمـن خلالهـا يـتم تفسـير السـلوك بمختلـف أنواعه و الصادر عن الكائن الحي.

وظيفـة التشـخيص و العـلاج أي أن معرفـة الـدوافع الأوليـة والثانويـة يمكـن مـن معرفـة و تفسـير السـلوكات الناتجـة عـن الأفـراد، وبالتـالي مسـاعدتهم بـدلا مـن اتخـاذ عقوبـات كمـا أنهـا تسـاعد فـي تعـديل السلوكات من خلال التحكم في الدوافع .

(جاب الله خلف الله، 2015 ،ص74).

خصائص الدافعية:

للدافعية عدة خصائص من بينها ما يلي:

مـدى تـأثير الـدافع: وهـي المـدة التـي يسـتغرقها الـدافع منـذ ظهـوره وحتـى إشـباعه فظهـور الـدافع تتبعـه حالـة مـن التـوتر و القلـق و تسـتمر إلـى أن يـتم تلبيتهـا و إشـباعها فكلمـا كـان الـدافع طويـل المـدى كلمـا أدى ذلـك إلـى اسـتمرار حالـة التـوتر و القلـق فهـذه تمثـل الدافعيـة طويلـة المـدى و يجـب الاهتمـام بهـا و بشكل خاص في المجال التربوي و التعليمي.

قـوة الـدافع: بمـا أن الدافعيـة موجهـة للسـلوك الـذي هـو مجموعـة مـن الأنشـطة التـي يبـذلها الإنسـان للوصـول إلـى هـدف ، أي أن الـدافع يوجـه سـلوك الفـرد نحـو القيـام بعمـل معـين لإشـباع حالـة التـوتر و القلـق الناتجـة عـن ظهـور الـدافع فكلمـا كـان الـدافع قويـا أدى ذلـك إلـى اضـطراب الكـائن الفـرد ودفعـه لبذل واستمرار النشاط.

الـدافع المركـب: يتحـدد الـدافع حسـب المواقـف التـي يتعـرض لهـا الكـائن الحـي مثـل الطفـل يتـأثر بكـل مـا يحـيط بهـا مـن الـدافع الأوليـة كـالجوع و العطـش و النـوم ..... ولكـن الأمـر يختلـف بالنسـبة للإنسـان البـالغ فإنـه يتـأثر بمجموعـة مـن الـدافع النفسـية و الاجتماعيـة المتعـددة و المركبـة ، فالإنسـان لا يكـون عرضـة لـدافع واحـد بـل يتعـرض لمجموعـة مـن الـدوافع فـي وقـت واحـد فهـي تِثـر عليـه و توجـه سلوكه.

ومن خصائص الدافعية حسب محمود محمد بني يونس 2007 أنها:

عملية عقلية عليا غير معرفية.

عملية افتراضية.

عملية إجرائية أي قابلة للقياس و التجريب بأساليب وأدوات مختلفة.

واحدة من حيث أنواعها الفطرية و المتعلمة عند كافة أبناء الجنس البشري لكنها تختلف من حيث شدتها.

ثنائية العوامل أي ناتجة عن تفاعل عوامل داخلية و عوامل خارجية.

قد يصدر السلوك عن دوافع مختلفة فسلوك القتل مثلا قد يكون الدافع إليه الغضب أو الخوف أو الكذب.....

(جاب الله خلف الله ، نفس المرجع السابق).

3- تعريفدافعيـــةالإنجاز: يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس –من الناحية التاريخية– إلى "ألفرد أدلر" (A.adler) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة و"كيريت ليفين" (k. Levinne) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام "موراي" (Muray) لمصطلح الحاجة للإنجاز. **(أحمد محمد عبد الخالق، 1991، ص169).**

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي "هنري موراي" (Muray) في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية، وهناك عدة تعاريف لدافعية الإنجاز منها:

– **تعريف "موراي" (Muray) للحاجة للإنجاز:** تشير الدافعية للإنجاز إلى رغبة الفرد للعمل وانجازه بطريقة جيدة وأحسن من الآخرين ،ويشير السيكولوجي دافيد ماكليلاند إلى الدافع للإنجاز بأنه:

" الأداء في ضوء مستوى الامتياز أو مجرد الرغبة في النجاح.

"(ادواردجموراي ،1988،ص193).

الدافع للإنجاز هو الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق، أو الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال الصعبة على خير وجه. **(عبد المنعم حنفي، 1975، ص12).**

– دافع الإنجاز هو الحاجة إلى التغلب على الصعاب، والنضال بهدف مواجهة التحديات الصعبة. **(جابر عبد الحميد، وعلاء كفافي، 1988، ص29).**

– ويعـرف دافـع الإنجـاز علـى أنـه الرغبـة فـي القيـام بعمـل جيـد، والنجـاح فيـه، وتتميـز هـذه الرغبـة بـالطموح والاسـتمتاع فـي مواقـف المنافسـة، والرغبـة الجامحـة للعمـل بشـكل مسـتقل، وفـي مواجهـة المشـكلات وحلهـا، وتفضـيل المهمـات التـي تنطـوي علـى مجازفـة متوسـطة بـدل المهمـات التـي لا تنطـوي إلا علـى مجازفـة قليلـة أو مجازفـة كبيـرة جـدا. **(ثـائر أحمـد غبـاري، 2008، ص50).**

– اهـتم "نيكـولز" (Neckoles) بتعريفـه لدافعيـة الإنجـاز بعمليـة الإدراك الـذاتي لصـعوبة العمـل فـي موقـف الإنجـاز، حيـث عرفهـا بأنهـا "سـلوك موجـه لتنميـة أو إظهـار قـدرة الشـخص العاليـة وتجنـب إظهـار قـدرة منخفضـة". **(حسـين أبـو ريـاش، 2006، ص194).**

– يـرى "فرنـون" (Vernoun) أن دافعيـة الإنجـاز تـرتبط بأهـداف محـددة، وبشـكل عـام يتضـمن السـلوك المنجـز للنشـاط الـذي يتجـه مباشـرة نحـو الاحتفـاظ بمسـتويات معينـة مـن الامتيـاز والتفـوق العقلـي، كمـا يتضمن الإنجاز منافسة الآخرين. **(زايد الزهراني، 1417 هـ، ص35).**

– أمـا "فرغسـون" (Fergeson) فيعرفـه علـى أسـاس أنـه النضـال مـن أجـل الامتيـاز للحصـول علـى أعلـى المسـتويات فـي المهـام المختلفـة، وفيـه يتميـز الأداء بالنجـاح أو الفشـل، وأن دافعيـة الإنجـاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف. **(سعود مصطفى، 1410 هـ، ص22).**

* ويعـرف هنـري مـوراي الدافعيـة للإنجـاز بأنهـا: الرغبـة فـي انجـاز شـيء مـا صـعب ،وإتقـان عمـل مـا بسـرعة واسـتقلال بقـدر الإمكـان ،والتغلـب علـى العوائـق للوصـول إلـى مسـتوى ممتـاز مـن التفـوق علـى الآخرين. **(هشام الخولي،2002،ص207)** .

* وعرفها أتكنسون Atkinson (1958) بأنهااستعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد،ومثابرته في سبيل تحقيق غاية، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع،وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز.

(مجدي احمد محمد عبد الله،1988،ص75).

* وعرفهـا رجـاء محمـود أبـو العـلاء(1982) بأنهـا :حالـة داخليـة مرتبطـة بمشـاعر الفـرد وتوجهـه ونشاطه نحو التخطيط للعمل ،بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد.

(عبد الرحمن بن بريكة ،1995،ص139).

* وعرفهـا أيضـا فـاروق عبـد الفتـاح (1987) بأنهاالرغبـة المسـتمرة للسـعي إلـى النجـاح و انجـاز أعمـال صـعبة ،والتغلـب علـى العقبـات ،بكفـاءة عليـة اقـل قـدر ممكـن مـن الجهـد والوقـت،و بأفضـل مستوى من الأداء .**(مصطفى باهي وآخرون ،1999،ص24)**.

ومـن خـلال هـذه التعـاريف يمكـن ملاحظـة أنهـا تتفـق جميعـا علـى أن الدافعيـة للإنجـاز هـي القـدرة علـى توجيه الأفكار والسيطرة على البيئة والسرعة في الأداء و الانجاز بشكل أفضل من الآخرين .

وقـد حـاول بعـض البـاحثين مثـل أتكنسـون التمييـز بـين مفهـوم الـدافع motive ومفهـوم الدافعيـة motivation، علـى أسـاس أن الـدافع هـو عبـارة عـن اسـتعداد الفـرد لبـذل مجهـود والسـعي لتحقيـق هـدف معـين ،أمـا فـي حالـة تحـول هـذا الاسـتعداد أو الميـل إلـى حيـز التحقيـق الفعلـي فـان ذلـك يعنـي الدافعيـة باعتبارهـا عمليـة نشـطة ،وعلـى الـرغم مـن محاولـة التمييـز بـين المصـطلحين ،فانـه لا يوجـد مـا يبـرر الفصـل بينهمـا ،ويسـتخدم مفهـوم الـدافع كمـرادف لمفهـوم الدافعيـة، وان كانـت الدافعيـة هـي الأكثـر شيوعا .**(عبد اللطيف خليفة ،2000،ص67)**.

وقـد أوضـح محـي الـدين حسـين **(1988)** : أن تعـدد تعريفـات الدافعيـة واختلافهـا يرجـع إلـى عـدة اعتبارات أهمها:

- اخـتلاف طريقـة التعامـل مـع هـذا المفهوم،فهنـاك مـن البـاحثين مـن يركـز علـى محدداتـه، فـي حين يركز البعض الأخر على النتائج المترتبة عنه.
- تضـمن أو احتـواء هـذا المفهـوم لمفـاهيم أخـرى متعلقـة بـه ،وتعامـل البـاحثين علـى أنهـا ذات معنـى واحـد ،بينمـا يؤكـد آخـرون علـى اختلافهـا فـي المعنـى ،ومـن أمثلتهـا : الحاجـة ،الحـافز ،الباعث ، الاستثارة ....الخ.
- تركيـز بعـض المنظـرين علـى مظـاهر بعينهـا مـن هـذا المفهـوم دون غيرهـا ،فهنـاك مـن يركـز على التوتر العضلي – أو معدل النبض – التنفس.

وهنـاك مـن يركـز علـى كيفيـة التعامـل مـع الأهـداف المنوطـة بهـا ،كإشـباع حاجاتـه الملحـة مـثلا ،ويعـود هذا الاختلاف لتوجهاتهم النظرية. **(محي الدين حسين،1988،ص6)**.

وقـد بـين كـل مـن وبنبـر جـر و ماكليلانـد (1985) مـن خـلال استعراضـهما للتوجيهـات النظريـة المختلفة في مجال الدافعية ، أن هناك منحنين للتعامل مع مفهوم الدافعية :

ـ المنحـى الأول : هـو المنحـى المسـتمد مـن نظريـة ماكليلانـد و أتكنسـون ، ويـرى أصـحاب هـذا التوجـه أن الدافعيـة تقـوم علـى أسـاس وجـداني ، وان لكـل دافـع حالـة وجدانيـة خاصـة بـه ، وافترضـوا أن للـدافع

أثـارا بعيـدة المـدى علـى السـلوك ، وأن تأثيرهـا يتزايـد بالنسـبة للسـلوك غيـر المقيـد ، مقارنـة بالسـلوك المقيد .

ـ المنحـى الثـاني : ويتمثـل فـي النمـاذج المعرفيـة للدافعيـة : Cognitive models والتـي تقـوم علـى مخطـط الـذات Self schema و ينظـر إليـه أصـحابه إلـى أن الدافعيـة باعتبارهـا ظـاهرة معرفيـة ، ومـن بـين هـذه النمـاذج المعرفيـة ، نجـد نمـوذج كـارفر وشـير Carver and scheirعـن الـذوات العامـة والخاصـة ، حيـث يـتم النظـر إلـى الدافعيـة علـى أسـاس أن الـذات أكثـر ارتبـاط بـالنموذج المعرفـي ، وطبقـاً لهـذا النمـوذج فـإن أفضـل فهـم للدافعيـة ، يـتم مـن خـلال مفـاهيم معالجـة المعلومـات ، وكذلك أن الذات هي أكثر الجوانب أهمية في تشغيل ومعالجة المعلومات .

كمـا أنـه يمكـن تقـويم وتنشـيط مخطـط الـذات نظـرا لأهميتـه فـي التـأثير علـى السـلوك ويتبـين فـي هـذا النموذج أن الذات متعددة الأبعاد ،وهما كما يلي:

الـذات العامـة : وهـي التـي تنشـط فـي المواقـف الاجتماعيـة وتمتـد لتوجيـه سـلوكنا أو تسـتجيب لتوجيهـات الآخرين .

أمـا الـذات الخاصـة : فهـي داخليـة وتشـمل الجوانـب الشخصـية متضـمنة فـي الشـعور أو الـوعي الـذاتي . **(عبد اللطيف خليفة ، 2000، ص 72).**

وفـي توجـه آخـر، نجـد نمـوذج مـاركوس وكـانتور , Markus cantor بحيـث يركـز هـذا النمـوذج علـى الذات في تفاعلها مع البيئة أكثر من معالجة المعلومات ، ويقوم على أساس معرفة الفرد لنفسه.

وبـالرغم مـن الاخـتلاف بـين المنحنـين السـابقين ، إلا أنـه يمكـن القـول بوجـود عـدد مـن السـمات التـي يتسم بها أي تعريف يقدم للدافعية منها :

1 الدافعيـة وظيفـة تنشـيطية: فهـي تعمـل علـى تعبئـة الطاقـة لـدى الفـرد وتحفـزه نحـو الهـدف، وتسـتمر هـذه الطاقـة إلـى أن يشـبع الفـرد حاجتـه أو يحقـق هدفـه ، وإذا زادت الدافعيـة عـن حـدها ، فإنهـا تعـوق الأداء أكثـر ممـا تيسـره ،لان درجـة الاضـطراب والقلـق تـزداد مـع زيادتهـا ،فقـد تبـين أن العلاقـة بـين الدافعيـة العامـة والأداء تأخـذ شـكل حـرف " U "مقلـوب بمعنـى تميـز ذوي الأداء المرتفـع بدرجـة متوسـطة مـن الدافعيـة ، ويمكـن القـول أن المسـتوى المتوسـط مـن الدافعيـة هـو أفضـل المسـتويات التـي يكون الفرد خلاله على درجة ملائمة من اليقظة للقيام بأعماله.

(عبد اللطيف خليفة ،2000،ص75).

ونستنتج أن المتوسط من الدافعية آو الاستثارة هو أحسن المستويات التي يكون الفرد من خلالها على درجة ملائمة من هذه اليقظة والانتباه للقيام بأعماله.

ولكن لا يمكن تعميم هذه النتيجة ،فقد تبين من خلال عدد من الأبحاث العلاقة القوية الموجبة بين الدرجة العالية للدافعية ومستوى الأداء الإبداعي المميز.

(محي الدين حسين ،1977،ص11).

2- للدافعية وظيفة توجيهية directive: فهي تعمل كمخطط للسلوك إلى ما ينوي القيام به نحو تحقيق الهدف ، وهذا ما أوضحه ميلر وآخرونall and Miller في نظرية الموجهة نحو الهدف ،أي أن الفرد يقوم بالمقارنة بين البيئة والهدف.

ومن ثم معالجة البيئة من اجل التقليل من التفاوت بينها وبين الهدف ،ثم يختبر مرة أخرى التفاوت بينهما ،ثم يسعى بعد ذلك ويجاهد لتحقيق الهدف.

(محي الدين توق وآخرون ،2002،ص233).

ولان الدافعية توجه سلوك الفرد إلى الهدف ،والعمل على تحقيق الأهداف ،ومن أمثلة ذلك كيف توجه الدوافع السلوك ؟ والجواب كما يلي :

فقد درس لا ذاروس وآخرون (1953) هذه الظاهرة ،وتوصلوا إلى نتائج : هي أن الأشخاص في حالة الجوع الشديد يتعرفون على صور الطعام ومثيراته أسرع ما يتعرفون صور الأشياء الأخرى .

(إبراهيم قشقوش ،وأخر،1979،ص10).

ويعني ذلك أن دواعينا توجه انتباهنا إلى أمور محددة ،وتصرفنا على أمور أخرى ،لأنها توجه نشاطنا نحو تحقيق الأهداف .

3 – ومن وظائف الدافعية كذلك ،أنها تعمل كتوجه عام لدى الفرد ،وهناك من يميز بين التوجه الثابت والتوجه الدينامي ،كما أن هناك من يميز بين توجه الفعل وتوجه الحالة ،حيث يكون الفرد ديناميكيا في حالة وجود ضغوط من البيئة نحو السلوك الفعلي المناسب لمتطلبات البيئة.

(عبد اللطيف خليفة ،2000،ص76).

4 – تفاوت الأفراد في مستوى الدافعية ،لأ نها تتأثر بالعديد من العوامل سواء منها الداخلية مثل :الاهتمامات والقيم ،او الخارجية مثل :البيئة التي يعيش فيها الفرد،فان خبرته والسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه يحددان مدى تعبئته لطاقته لاتجاه او لآخر.**(محي الدين حسين ،1988،ص7).**

5 – وهنـاك مـن نظـر إلـى الدافعيـة العامـة ،بأنهـا تعنـي لـدى الفـرد التغلـب علـى العقبـات ومواجهـة التحـديات الصـعبة ،والتفـاني والمثـابرة فـي العمـل ،وتوجـد هنـاك فـروق بـين الأفـراد فـي إمكانيـة الاسـتمرار فـي بـذل الجهـد ومقاومـة العقبـات والمشـكلات مـن اجـل تحقيـق الهـدف ،ويمكـن للفـرد ان يغيـر مسـار الهـدف ،إذا رأى عـدم جـدوى الطريـق الـذي يسـلكه ،بأنـه لايوصـله للهـدف المنشـود ،ومعنـى ذلـك ان الفـرد يـتحكم فـي دوافعـه و يوجههـا نحـو الأهـداف المرغـوب فيهـا. **(عبـد اللطيـف خليفـة، 2000،ص76).**

ويمكن الاستنتاج مما سبق أن مفهوم الدافعية يحتوي على شقين أساسيين:

أولهما النشاط أو الطاقة العامة، وثانيهما هو استقطاب هذا النشاط في اتجاه معين.

بحيـث انـه يوظـف لخدمـة هـدف معـين ،فاتجـاه الـدافع مـن الطالـب صـوب هـدف بعينـه ،هـو الـذي يعطـي للدافعيـة مسـماها ،والسـعي إلـى التفـوق هـو الـذي يمكننـا أن نفتـرض أن لديـه دافعيـة للإنجـاز. **(محي الدين حسين ،1988،ص8).**

ويتضـح ممـا سـبق أن الدافعيـة لا تقتصـر علـى مجـرد اسـتثارة السـلوك وتنشـيطه فحسـب بـل توجهـه الوجهة الملائمة لإشباع الدافع وهذا ما رأيناه في تعريف "هب" للدافعية (1955).

وقـد تبـين أن التعامـل مـع الدافعيـة يعـد محكـا ملائمـا للمفاضـلة بـين النظريـات النفسـية فـي كفاءتهـا علـى فهم السلوك وتفسير ذلك .

تبين أن من أهم مظاهر الدافعية العامة،الشعور بأهمية الوقت والتفاني في العمل والسعي نحو الكفاءة في تأدية المهام التي توكل لكل شخص والرغبة المستمرة في الانجاز ،والمثابرة والاستمرارية في العمل لفترات طويلة ومحاولة التغلب على الصعاب التي تواجه الفرد لتحقيق الهدف.

(عبد اللطيف خليفة ،2000،ص77).

ونلاحظ من هذه المظاهر أنها تعد أبعادا أو مؤشرات أساسية للأفراد ذوي الدافعية العالية.

بداية التنظير في الدافعية :

إن اسـتخدام مصـطلح الدافعيـة فـي علـم الـنفس ، يرجـع مـن الناحيـة التاريخيـة إلـى الفـرد أدلـر Adler كمـا تـم التعـرض لـه سـابقا الـذي بـين أن الحاجـة للإنجـاز هـي دافـع للتعـويض مسـتمد مـن خبـرات الطفولة.

وكمـا عـرض كـورت لـيفن levin هـذا المصـطلح فـي ضـوء تناولـه لمفهـوم الطمـوح، وذلـك قبـل اسـتخدام هنـري مـوراي فـي دراسـة لـه سـنة1938 لمصـطلح الحاجـة للإنجـاز بوصـفه مكونـا مـن مكونـات الشخصية. **(احمد عبد الخالق ،1992،ص33).**

وكـان عنـوان الدراسـة التـي قـام بهـا –استكشـافات فـي الشخصـية– والتـي تعـرض فيهـا لعـدة حاجـات نفسية كان من بينها الحاجة للانجاز.

لقـد تـأثر مـوراي بعلمـاء التحليـل ،و كـذلك بعلمـاء الاجتمـاع والأجنـاس و كـان عميـق التـدريب فـي الطـب و البيولوجيـا ، و قـد جعلـه هـذا التكـوين ينظـر إلـى الإنسـان علـى انـه حـي ناشـط ونـام ، و هـذا يؤكـد علـى أن فهمنـا للسـلوك لا ينبغـي أن يكـون فـي ضـوء مالديـه مـن حاجـات أو بنيـة شخصـية ، و لكـن يجـب أن يؤخـذ بعـين الاعتبـار علـى انـه يعـيش فـي الوسـط و البيئـة ، و يـؤثر فيهـا ويتـأثر بهـا، ويمكن أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجات وإشباعها.

كمـا يمكنهـا أن تكـون مليئـة بـالحواجز التـي تعـوق السـلوك الموجـه نحـو إشـباع الحاجـات .**(خويلـد أسماء ،2005،ص17).**

أن مفهـوم الحاجـة للإنجـاز بـدا يتبلـور عنـد مـوراي فـي إطـار المحـاولات لوصـف السـلوك وتفسـيره ،حيـث يؤكـد أن تصـوره للشخصـية ولمتغيراتهـا يتجـه نحـو الجوانـب الديناميـة للشخصـية ، و مـن هنـا كـان تصـور مـوراي للشخصـية ،هـو فكـرة التنظـيم الهرمـي للحاجـات او الـدوافع الإنسـانية بأنهـا نفسـية المنشأ. **(إبراهيم قشقوش وآخر،1979،ص25).**

ويمكن ان نميز في نظرية موراي 40 حاجة تقريبا من بينها الحاجات النفسية وعددها 20 منها الحاجة للنجاز التي يعرفها على أنها :حرص الفرد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة ،كالسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم. **(مصطفى باهي وآخر،1998،ص22).**

فتعريـف مـوراي للحاجـة للإنجـاز يشـير إلـى الحـرص متضـمنا معنـى الإتقـان آخـذا الطمـوح فـي الاعتبـار وفهـم الفـرد لنفسـه ،ويركـز تعريـف مـوراي علـى عـاملين مهمـين ،يتنـاول الأول الإتقـان مـع الأهميـة فـي تـوفير رغبـة لـدى الفـرد للقيـام بالعمـل واسـتعداده لبـذل الجهـد أمـلا فـي تحقيـق النجـاح ،إمـا العامـل الثـاني فيتمثل في السرعة نظرا لتقدير أهمية الوقت بالنسبة للشخص المنجز.

(عبد اللطيف خليفة ،2000،ص89).

و يمكن أن نستخلص من هذا أن موراي قدم عدة عبارات يمكن استخدامها في بناء الاختبارات التي نقيس بواسطتها الانجاز مثل البنود أو العبارات التالية :

- إني أتوق إلى بذل مجهود أعظم دائما بواسطة طموح لا ينطفئ.
- شعوري بالأمن في المستقبل، واحترامي لذاتي يتوقفان على تحقيقي لعمل عظيم.
- اشعر بروح المنافسة في معظم نشاطاتي .

وتوجد هناك عبارات أخرى ترتبط بجوانب عاطفية لها علاقة بالإنجاز وفقا لموراي دائما نذكر من بينها ما يلي:

لا نخاف من الموت،لكن نخاف الموت فقرا (الحاجة للاعتراف)

أن تكون إنسانا عظيما يجب أن تقف وحدك (الحاجة للاستقلال)

أن يحكم الإنسان في جهنم أفضل له من أن يخدم في الجنة (الحاجة للسيطرة)

ويتضح مما سبق أن تصنيف موراي للدوافع قد بين أن طبيعة هذه المكونات للدافعية لها أكثر من منظور،الأمر الذي ساعد الباحثين في الدافعية من بعده، سواء من حيث التنظير أو التجريب ،والقياس ،وقد اشتملت نظرية موراي على جوانب من الضعف تمثلت في المخاطرة بتفسيرات خاطئة ،ولعل هذا ما دفع موراي إلى تعديل نظريته عدة مرات ،كما انعكس هذا التطور في نظرية موراي في بنائه وتطويره لأداة هي الآن أكثر الأدوات استعمالا في مجال قياس الشخصية ،وهي اختبار تفهم الموضوع الذي يدل على أن للدافعية تأثير على الاستجابات الاسقاطية . **(إبراهيم قشقوش وآخر،1979،ص26).**

بعض النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز: تناولت دافعية الإنجاز نظريات عديدة و متنوعة تفاوتت تفسيراتها، و في ما يلي نذكر منها:

نظرية "موراي هنري" (Muray) (1938):

يشير "ابراهيم القشقوش" (1979) إلى أن محاولات "موراي" (Muray) تعتبر أولى محاولات التنظير في دافعية الإنجاز، فقد تمكن من بناء نظرية مبدعة عن الشخصية الإنسانية بما أسهم به من فنيات قياس أو دراسة، فهو يقدم نظريته كصيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية ويؤكد "موراي" (Muray) على أن فهمنا للسلوك الإنساني لا ينبغي أن يكون في ضوء ما لديه من حاجات أو بنية شخصية، ولكن الكائن الحي و الوسط الذي يعيش فيه ينبغي أن يوضعا معا في الاعتبار. **(إبراهيم القشقوش، وطلعت المنصور، 1979 ، ص24).**

ويتضح من منظور "موراي" (Muray) للدافعية للإنجاز مايلي:

– التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفيرها للفرص التي يستطيع الفرد من خلالها إشباع هذه الحاجة، فسبل إشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحدد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام.

– التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دورا فعالا في استثارة الحاجة للإنجاز، فهو يؤكد على الدافعية المستثارة وأن الفرد لابد أن يستثار في وجود الآخرين ليتفوق.

إهتمامه بقياس دافع الإنجاز، حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع

(TAT).**(مصطفى باهي، وأمينة ابراهيم شلبي، 2007، ص28).**

ويشير "ابراهيم القشقوش" (1979) أن "موراي" (Muray) قد صاغ عدة عبارات دالة للإنجاز يرى إمكانية استخدامها في بناء الاستخبارات التي توضع لقياس دافعية الإنجاز والتي تتم على عدة جوانب منها: الانسياق وراء الطموح، المنافسة، المسؤولية، التفوق، المثابرة، الإصرار، بالإضافة إلى جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة للإنجاز مثل: الحاجة إلى الاعتراف، السيطرة، الاستقلال.

(إبراهيم القشقوش، مرجع سابق، ص28).

نظرية ماكليلاندMacclilandـ 1953:

اخذ ماكليلاند يسعى لاستكمال الجهود بعد موراي ،فقد واصل البحوث التجريبية مستعينا باختبار تفهم الموضوع ،ويقوم تصوره للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة المتعة بالحاجة للإنجاز ،فقد أشار إلى انه إذا كانت مواقف الانجاز الأولية ايجابية بالنسبة للفرد فانه يميل للأداء .

وإما إذا حدث له نوع من الفشل ، وتكونت له بعض الخبرات السلبية ،فانه سينشأ دافع لتحاشي الفشل.

ونستنتج مما سبق أن في الظروف الملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل، ومثال ذلك : إذا كان موقف المنافسة هاديا لتدعيم الكفاح والانجاز ،فان الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ،ويتفانى في هذا الموقف.

ولعل من أهم المعالم المميزة لجهود ماكليلاند هي أنها ركزت في بحوثها على متغير دافعي واحد ،وهو دافع الانجاز ،وبرزت ضمن نموذج يشمل ثلاثة نماذج و هي :

– **دافع النفوذ او الحاجة الى السلطة :** ويقصد به ميل الأشخاص إلى ممارسة الرقابة القوية والسعي للحصول على فرص كسب المركز أي المواقع القيادية ،فالأفراد الذين يتمتعون بقدر كبير

مـن الحاجـة إلـى السـلطة يكونـون مـدفوعين إلـى الحصـول علـى النفـوذ والمكانـة، فهـم يقومـون بتوجيـه نشـاطات الآخـرين و ضـبطها و أن يكـون الفـرد صـاحب نفـوذ و سـطوة و يكـون اهتمـامهم بحـل المشكلات أو تحقيق أهداف معينة خاصة بالعمل.

(رونا لدي ريجيو ،1999،ص233).

– **دافـع الانتمـاء** : ويعنـي رغبـة الفرد فـي أن يكـون محبوبـا ومقبـولا لـدى الآخـرين، ويبـذل هـؤلاء الأفـراد المـدفوعين بهـذه الحاجـة جهـدا لتكـوين الصـداقات فهـم يهتمـون ويميلـون إلـى تحقيـق علاقـات صـداقة مـع الآخـرين ،ويتحسـس مـن رفـض الجماعـة لـه كمـا يفضـلون العمـل مـع الآخـرين عنـد أدائهـم لأي واجبـات و يفضـلون ظـروف العمـل التـي تتضـمن التعـاون أكثـر مـن تفضـيلهم للعمـل الـذي يقـوم علـى أساس التنافس.. **(رونا لدي ريجيو، نفس المرجع السابق).**

– **دافـــع الانجـــاز** : ومفـاده أن الأشـخاص يتوقعـون النجـاح ويخشـون الفشـل ،ويبحثـون عـن حـل لمشـكلات التحـدي والتفـوق ،وهـؤلاء فـي نظـر ماكليلانـد يتحلـون بجملـة مـن المميـزات التـي تسـاعدهم على تحمل المسؤولية ،واتخاذ القرارات وحل المشكلات. **(ناصر العدلي ،1995،ص163).**

أي أن الأفـراد الـذين لـديهم حاجـة عاليـة إلـى الانجـاز، هـم الـذين يتوقـون ويتطلعـون إلـى الأعمـال التـي تتضـمن نوعـا مـن التحـدي والصـعوبة ،فهـم مـدفوعون برغبـة إلـى التفـوق فـي العمـل وحـل المشـكلات، والتميز في الأداء.

وقـد أطلـق علـى هـذا التصـور بأنـه نمـوذج الاسـتثارة الانفعاليـة، حيـث يبـين أن الـدافع هـو عبـارة عـن ارتبـاط وجـداني قـوي ،يتميـز بوجـود فعـل تـوقعي تجـاه الهـدف ،وهـذه الاسـتجابة التوقعيـة تقـوم علـى وجود ارتباط بين أمارات معينة وبين اللذة والألم.

(إبراهيم قشقوش وآخر،1979،ص39).

وهـذا يعنـي انـه إذا كانـت مواقـف الانجـاز الأوليـة ايجابيـة بالنسـبة للفـرد فانـه يميـل إلـى مواصـلتها .أمـا إذا حـدث نـوع مـن الفشـل ،فانـه ينشـا عنـه دافـع لتحاشـي الفشـل ،وقـد بـين كورمـان Korman1974 أن تصور ماكليلاند للدافعية للإنجاز، له أهمية كبيرة لسببين:

السـبب الأول: انـه قـدم لنـا أساسـا نظريـا يمكـن مـن خلالـه مناقشـة وتفسـير نمـو الدافعيـة للإنجـاز لـدى بعض الأفراد ،وانخفاضها لدى البعض الآخر.

بحيث إذ علمنا من صفات الشخص انه عالي الانجاز ،سيسمح لنا بتنمية أو استثارة بعض هذه الصفات في الأفراد الأقل اتجاه إلى الانجاز ،عن طريق برامج تدريبية ملائمة لهم بهدف تحسين الدافعية لديهم .

حيث ثمة مخرجات أو نتائج الانجاز لها أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الايجابي أو السلبي على الأفراد، فإذا كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية ،أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية ،ومثل هذا التصور، قد أمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للإنجاز، والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل معين في مواقف الانجاز بالمقارنة مع غيرهم .

(عبد اللطيف خليفة ،2000،ص109).

وقد تبين لماكليلاند من خلال دراساته، أن القدرات الأكاديمية ،واختبارات المعرفة، وحتى الشهادات لا تسمح بالتنبؤ أو بتوقع الأداء الجيد للعمل ، و أضاف أن بعض الكفاءات لها طابع تنبئي للأداء الجيد والانجاز أفضل من غيرها ، ولهذا صنفها في خمسة أبعاد هي:

-المهارات: و هي تناسب إثبات خبرة ما عن طريق السلوك.

-المعارف: و هي التي يمتلكها الفرد في مجال معين.

-السلوكيات: و تشمل ادراكات الذات التي تميل إلى اتجاهات قيم ،صورة الذات.

-السمات : و هي صفات الشخصية التي تؤدي إلى تصرف الفرد بشكل ما مثل : المواظبة، المثابرة ،القابلية للتكيف. **(خويلد أسماء ،2005،ص22).**

السبب الثاني: لأهمية تصور ماكليلاند للدافعية للإنجاز استخدام ماكليلاند فروضا تجريبية وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالدافعية للإنجاز في بعض المجتمعات ، حيث افترض وجود علاقة متبادلة بين الدافعية للإنجاز عند الأفراد وبين الإنجاز الاقتصادي ، وعليه فإن ظهور الدافعية للإنجاز في بلد ما يسبق التقدم الاقتصادي له .

والمنطلق الأساسي لخلفية هذا الجانب يمكن تحديده فيما يلي :

- هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الإنجاز من خبرات مرضية بالنسبة لهم.

- يميل الأفراد ذووا الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة مقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة.

وقد امتدت أعمال ماكليلاند من دراسة المهام المعملية إلى البيئة الطبيعية ، ودراسة المشكلات الاجتماعية ، لكي يدعم نظريته من خلال دراسته للنمو الاقتصادي في علاقته بمستوى الإنجاز

لـدى بعـض المجتمعـات ، وأوضـح ماكليلانـد فـي هـذا الشـأن ، أن النمـو الاقتصـادي للأمـم يعتمـد علـى نجـاح المجتمـع وتقدمـه علـى عـدد الأفـراد الـذين ينجـذبون إلـى الوظيفـة الملزمـة . (**عبـد اللطيـف خليفـة ، 2000 ، ص 110**).

والجـدير بالـذكر أن ماكليلانـد هـو أول مـن فكـر فـي تصـميم بـرامج لتنميـة الدافعيـة للإنجـاز وقـد بـدا برنامجه في ميدان الإدارة ثم انتقل إلى التربية.(**صفاء الأعسر،1988 ص 175**).

وقـد وضـع ماكليلانـد عـام 1969 برنامجـا لتنميـة الدافعيـة للإنجـاز لـدى الأطفـال ، سـواء كانـت أسـبابها راجعـة إلـى سـوء العلاقـة بـين الآبـاء والأبنـاء ، أم انخفـاض المسـتوى الاجتمـاعي و الاقتصـادي للأسـرة ، وأسـفر ظهـور هـذا البرنـامج علـى نشـر عـدد كبيـر مـن البـرامج التـي أثبتـت نجاحهـا فـي إشـارة الدافعيـة .(**أحمد عبد الخالق وآخر ، 1992 ، ص 171**) .

ومن خلال ما سبق يمكن لنا أن نستخلص بعض نقاط الاختلاف بين موراي و ماكليلاند منها :

ـ- إطـلاق الـدافع للإنجـاز علـى مـا أسـماه مـوراي ن الحاجـة للإنجـاز ، ولكنهـا لـم يختلفـا فـي المفهـوم في حد ذاته .

-. وضع ماكليلاند نظاما مختلفا لتحليل القصص ، يختلف عن الذي وضعه موراي .

-ـ ويـرى ماكليلانـد أن دافـع الإنجـاز هـو تكـوين فرضـي يعنـي الشـعور أو الوجـدان المـرتبط بـالأداء وان هـذا الشـعور يعكـس شـقين همـا : الأمـل فـي النجـاح والخـوف مـن الفشـل أثنـاء سـعي الفـرد لبـذل أقصـى جهـده مـن أجـل النجـاح وبلـوغ المسـتوى الأفضـل ولقـد لقـي هـذا المنحـى المبنـي علـى التوقـع . القيمـة ، مزيدا من التطور على يد جون أتكنسون وهذا ما سنتعرض له في ما يلي :

نظرية أتكنسون 1964

يعتبـر أتكنسـون أحـد تلاميـذ ماكليلانـد الـذين سـايروا أعمالـه وسـاعدوه علـى تطويرهـا فقـد ارتـبط اسـمه بالمدرسة الثانية التي اهتمت بدراسة الدافع .

ولقـد اتسـمت نظريـة أتكنسـون بعـدة ملامـح تميزهـا عـن نظريـة ماكليلانـد ، فقـد ركـز علـى المعالجـة التجريبيـة للمتغيـرات التـي تختلـف عـن المتغيـرات الاجتماعيـة المركبـة لمواقـف الحيـاة التـي تناولهـا ماكليلاند .

وقد تميز كذلك بأنه أسس نظريته في ضوء كل من الشخصية وعلم النفس التجريبي .

(**KORMAN . 1974.P 195**).

وفـي كتابـه "مـدخل للدافعيـة " عـام 1964 ، ونظريـة الدافعيـة للإنجـاز عـام 1969 التـي وضـعا فـي إطـار منحـى التوقـع . القيمـة ، متـأثرا بمبـادئ نظريـة الشخصـية ، وعلـم الـنفس التجريبـي ، متبعـاً فـي ذلـك توجيهـات كـل مـن تولمـان ، و كيـرت لفـين ، وافتـرض دور الصـراع بـين الدافعيـة للإنجـاز ، والخوف من الفشل .**(إبراهيم قشقوش ، 1979 ، ص39)** .

ومـن خـلال هـذا التصـور يبـين أتكنسـون العوامـل المحـددة للإنجـاز القـائم علـى المخـاطرة وأشـار إلـى أربعة عوامل تحددها.

عـاملان متعلقـان بخصـال الفـرد ، وعـاملان متعلقـان بخصـائص العمـل المـراد إنجـازه وفـي مـا يلـي الخصال المتعلقة بالفرد :

ـ لقـد قسـم أتكنسـون الأفـراد فـي الـنمط الأول بارتفـاع الدافعيـة للإنجـاز بدرجـة أكبـر مـن الخـوف مـن الفشل .

أمـا أفـراد الـنمط الثـاني فهـم عكـس الـنمط الأول، بحيـث أنهـم يتميـزون بارتفـاع الخـوف مـن الفشـل مقارنة بالحاجة للإنجاز.

ويتفاعـل كـل مـن مسـتوى الحاجـة للإنجـاز ومسـتوى الخـوف مـن الفشـل كمـا هـو موضـح فـي الجـدول التالي:

جدول رقم(02) يمثل : النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز

النمط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق من الفشل
الدافعيـــة للإنجـــاز والنجـــاح اكبـــر مـــن الـــدافع لتحاشـــي الفشل.	مرتفع	منخفض
الـدافع لتحاشـي الفشـل اكبـر من الدافع للإنجاز والنجاح.	منخفض	مرتفع

(عبد اللطيف خليفة، 2000،ص114) .

ونسـتنتج مـن الجـدول أعـلاه انـه لا يوجـد فـرد يتمتـع بـنفس القـدر مـن النمطـين، فـالأفراد المرتفعـون فـي الدافعيـة للإنجـاز، يتوقـع أن يظهـروا الانجـاز الموجـه نحـو النشـاط لان قلقهـم مـن الفشـل محـدود ، أمـا

الأفراد المنخفضين في الدافعية للإنجاز فيتوقع أن لا يوجد النشاط المنجز لديهم أو يوجد بدرجة اقل لافتقادهم للدافعية للإنجاز وسيطرة القلق والخوف من الفشل عليهم.

أما الخصال المتعلقة بالعمل أو المهمة، فهناك عاملين آخرين متعلقين بالمهمة وهما:

-العامل الأول: احتمالية النجاح ويشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة أو العمل.

-العامل الثاني: ويمثل الباعث للنجاح في المهمة، ويقصد به الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص، وقد افترض أتكنسون إن هذا الباعث يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمة والعكس في حالة سهولتها.

وتقوم هذه النظرية على أساس أن السلوك المرتبط بالإنجاز يتكون من عاملين:

أ- الرغبة في النجاح، بدرجة تجعل الفرد يتجه نحو الهدف وتتولد هذه الرغبة نتيجة المتغيرات الثلاثة التالية:

- دافع النجاح: و يمثل مجرد الرغبة في القيام بعمل معين.
- ترجيح النجاح: ويمثل مستقبلا بنتائج السلوك.
- القيمة الحافزة للنجاح: وتتمثل في المنبهات التي تجذب الفرد للعمل على تحقيق هدف معين.

ب- الخوف من الفشل، مما يجعل الفرد يبتعد عن الهدف نتيجة تجربة سابقة مرت به، وهذا يكون لمتغيرات ثلاثة هي: الدافع لتجنب الفشل -احتمال الفشل- القيمة الحافزة للفشل. **(مصطفى باهي، وأمينة إبراهيم شلبي، 2007، ص33).**

واهتم "أتكنسون" (Atkinson) بسلوك المخاطرة والدافعية للإنجاز التي يعتمد عليها هذا السلوك وهو يرى بأن الفرد الذي لديه استعداد عالي للإنجاز لن يتمكن من تحقيق الإنجاز، ما لم تكن الظروف الموقفية المحيطة به مناسبة ومشجعة على ذلك.

أي أن الإنجاز في رأيه يرتبط بخصائص الأفراد وبالظروف الاجتماعية المحيطة بهم.

وقد قام أتكنسون و بعد دراسات عديدة إلى بيان العلاقة بين دافعية الفشل و دافعية بلوغ النجاح و دافعية الانجاز كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(03) يوضح ارتباط دافعية الانجاز بدافعية بلوغ النجاح ودافعية تجنب الفشل.

دافعية النجاح	دافعية الفشل	دافعية الانجاز
قوية	ضعيفة	قوية
قوية	قوية	متوسطة

ضعيفة	ضعيفة	متوسطة
ضعيفة	قوية	ضعيفة

(خويلد أسماء، 2005، ص 27).

فمن خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الفرد لكي تكون لديه دافعية انجاز قوية فلابد أن تكون دافعية النجاح قوية في حين تكون دافعية الفشل في أدنى مستوياتها ماعدا هذا فهي إذا تساوت دافعية النجاح مع الفشل بالقوة أو الضعف فهي تكون متوسطة أما ذا كانت ضعيفة و الأخرى قوية فدافعية الانجاز تكون ضعيفة.

ونستنتج من الجدول أعلاه انه لا يوجد فرد يتمتع بنفس القدر من النمطين، فالأفراد المرتفعون في الدافعية للإنجاز، يتوقع أن يظهروا الانجاز الموجه نحو النشاط لان قلقهم من الفشل محدود ،أما الأفراد المنخفضين في الدافعية للإنجاز فيتوقع أن لا يوجد النشاط المنجز لديهم أو يوجد بدرجة اقل لافتقادهم للدافعية للإنجاز وسيطرة القلق والخوف من الفشل عليهم.

وقد قدم أتكنسون معادلات دقيقة تلخص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز سواء ما تعلق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتحاشي الفشل، وذلك كما يلي :

الميل لتحقيق النجاح :

ويشير إلى دافعية الدخول أو البدء في موقف الانجاز، ويتحدد بثلاثة عوامل عبر عنها أتكنسون في المعادلة التالية:

(الميل إلى النجاح = الدافع لبلوغ النجاح × احتمالية النجاح× قيمة الباعث للنجاح)

ويتضح من المعادلة أن الميل للنجاح هو محصلة العوامل الثلاثة حيث أن :

الدافع لبلوغ النجاح : ويتم تقديره بالاعتماد على اختبار تفهم الموضوعTAT

احتمالية النجاح: وهو اعتقاد الشخص وتوقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمته.

العامل الثالث: قيمة الباعث للنجاح في أداء مهمة ما.

الميل إلى تحاشي الفشل :

ويشير إلى أن الأفراد الموجهين بدافع الميل إلى تحاشي الفشل يدخلون الموقف ولديهم مشاعر القلق والخوف من الفشل والميل على تحاشي الفشل يكف قيمة الباعث للنجاح وقد حددها أتكنسون في معادلة موازية للمعادلة السابقة:

(الميل لتحاشي الفشل =الدافع لتحاشي الفشل ×احتمالي الفشل× قيمة الباعث للفشل)

ويتضح من المعادلة أن الميل لتحاشي الفشل هو محصلة العوامل الثلاثة:

العامل الأول :الدافع إلى تحاشي الفشل ويتم تحديده بالدرجة على استخبار قلق الاختبار.

العامل الثاني: احتمالية الفشل

العامل الثالث: قيمة الباعث للفشل ويأخذ دائما رقما ومنه فان قيمة الميل إلى تحاشي الفشل تكون دائما سلبية.

ولتقدير ناتج أو محصلة الدافعية للإنجاز فنحن بحاجة إلى تقدير كل من:

- الميل إلى بلوغ النجاح
- الميل إلى تحاشي الفشل

ومنه فان(**محصلة الدافعية للإنجاز=الميل إلى النجاح + الميل إلى تحاشي الفشل)** **(عبد اللطيف خليفة، 2000،ص121)**

ويمكن أن نستنتج مما سبق أن كلا الميلين يستثار في مواقف انجازيه ،ولكن يختلف عند الأفراد ،فمنهم من يكون عنده الميل إلى النجاح كبيرا ،ففي هذه الحالة تكون الدافعية للإنجاز عالية ،ومنهم من يكون لديه الميل لاجتناب الفشل اكبر، فان دافعية الانجاز عنده تكون منخفضة ، وهذا ما يؤثر على الأداء.

و من خلال ما يسبق يمكن آن نستنتج من نظرية أتكنسون ما يلي :

ـــ تعتبر هذه النظرية دوافع النجاح ، و دوافع تجنب الفشل من السمات الشخصية الثابتة نسبيا، و تعتبر العوامل الأخرى مثل : احتمالات النجاح أو الفشل محددات بيئية و موقفيه، وهذا لا يعني أن أتكنسون أهمل أهمية البيئة، فهو لا ينكر البواعث الخارجية ، كالمال و التعاون في رفع مستوى الدافعية، و منه فان دافعية الانجاز لديه تتمثل في استعدادات ثابتة نسبيا في شخصية الفرد، و هو يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق النجاح، و يترتب عليه نوع من الإشباع ، و ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد.**(مصطفى باهي، و أخر،1998،ص23).**

وبالرغم من الإسهامات التي قدمتها هذه الدراسة في ظل منحنى(التوقع- القيمة) إلا انه توجد هناك نقائص من بينها :

غموض مفهوم القيمة، و معناها ، و كذلك اقتصار نموذج ماكليلاند على المخاطرة ،والتي تتطلب بذل الجهد و الكفاءة ، و هناك مهام أخرى لا تتطلب ما سبق ذكره .

– تركيـز نظريـة ماكليلانـد علـى مواقـف المخـاطرة فـي الجانـب الاقتصـادي دون المجـالات الأخـرى ، كـالعلوم و الآداب و الفنـون ، وربمـا يرجـع ذلـك لاسـتخدام كـل مـن ماكليلانـد و أتكنسـون لمصـطلحات اقل شمولية .

–اقتصـرت نظريـة ماكليلانـد و أتكنسـون علـى دراسـة الـذكور ، و لـم تمتـد لتشـمل الإنـاث علـى الـرغم من أهمية الدور الجنسي .

نظرية فروم 1964:

لـم يركـز نمـوذج أتكنسـون علـى المكـون الخـارجي للدافعيـة ، فقـد ظهـرت نظريـات تعطـي اهتمامـا للدافعيـة الخارجيـة و مـن بينهـا نجـد نمـوذج فـروم سـنة 1964 الـذي اصـطلح عليهـا بنظريـة التوقـع وهـي من بين النظريات وضوحا ودقة في تفسير السلوك و دوافعه.

ولقد اهتم بالقوة الموجهة نحو الفعل.(**عبد اللطيف خليفة ،2000،ص129**) .

و فـي نموذجـه الـذي يقـوم علـى: أن السـلوك الفـرد تسـبقه عمليـة مفاضـلة بـين عـدة بـدائل حـول القيـام بالفعـل أو عدمـه، و هـذه المفاضـلة تـتم علـى أسـاس قيمـة العوائـد المتوقعـة مـن بـدائل السـلوك، و يمكـن تلخيص النظرية فيما يلي:

الدافع للإنجاز = قوة الجذب × التوقع

قوة الجذب: ما يحصل عليه الفرد من عوائد يتيحها الانجاز .

التوقع: درجة توقع الفرد لتحقيق هذه العوائد كنتيجة للأداء.

(خويلد أسماء، 2005،ص29) .

وبـالرغم مـن أن نمـوذج فـروم يـأتي فـي إطـار التعـديلات الجديـدة لنظريـة كـل مـن ماكليلانـد ، و أتكنسون فانه لا يخلو من بعض النقائص منها :

* عدم اشتماله على مكون الفروق الفردية .

* عدم الإشارة إلى الدافعية الداخلية .

* افتـراض فـروم عـدم وجـود علاقـة بـين التوقـع و قيمـة الباعـث ، فهمـا مسـتقلان فـي نظـره ، بينمـا افتـراض أتكنسـون قـائم علـى أن الدافعيـة الداخليـة تـرتبط مباشـرة بالتحـدي ، أمـا نمـوذج فـروم فقـد أشـار إلـى أن الشـخص إذا كـان مـدفوعا داخليـا فانـه يميـل لاختبـار الطريـق الصـعب ، و إذا كـان مـدفوعا خارجيا فانه يميل إلى الطريق السهل .

إن الدافعية حسب نظرية فروم هي نتاج تفاعل ثلاثة عناصر:

القيمـــة: Value و تـدل علـى الاتجـاه الايجـابي أو السـلبي الـذي يكونـه الفـرد نحـو النتيجـة التـي يتحصل عليها .

الوسـيلة**Instrumentality:** وتعنـي العلاقـة المدركـة بـين الجهـد المبـذول و نتيجـة أخـرى فالعامـل يدرك أن الجهد الذي يبذله يؤدي فعلا أداء جيد و إن ذلك الأداء يؤدي إلى الترقية المنشودة.

التوقـع **Expectancy**ويشـير إلـى مـدى الاحتمـال الـذي بموجبـه يتحصـل العامـل علـى المسـتوى المطلـوب مـن الأداء بعـد قيامـه بجهـد معـين أي أن العمـل يتسـاءل عـن جـدوى الجهـد المبـذول مـن حيث تحقيق الأداء . **(جاب الله خلف الله، مرجع سابق، ص79).**

نظرية وينز 1965B.weiner

قـام وينـر بمراجعـة نظريـة الدافعيـة للإنجـاز التـي قـدمها كـل مـن ماكليلانـد و أتكنسـون ، و افتـراض أن النجـاح يترتـب عليـه تقويـة و تـدعيم الميـل نحـو الانجـاز ، أمـا الفشـل فانـه يحـدد للميـل أن يسـتمر فـي اتجـاه واحـد ، وواضـح أن الفشـل فـي المهمـة مـا ، سـيجعل الفـرد يثـابر ويبـذل المزيـد مـن الجهـد ، و يترتـب علـى الفشـل إثـارة الدافعيـة مـرة أخـرى ، و ينـتج عـن الفشـل فـي أداء المهمـة نوعـان مـن التوافـق للميل الناتج ،

الأول:انخفاض احتمالية النجاح، و هو صعوبة المهمة أكثر مما يتصور.

الثاني: إضافة المحاولة غير الناجحة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية.

و ينـتج عنـه نـوع مـن المثـابرة للتغلـب علـى التـوتر ، وأطلـق وينـر علـى الدافعيـة المتبقيـة مـن المحاولـة الأولـى والدافعيـة المثـابرة فـي المحاولـة التاليـة اسـم ميـل القصـور الـذاتي .ويمكـن تلخيصـه فـي المعادلـة التالية :

الميـل النهـائي = (الدافعيـة لبلـوغ النجـاح – الـدافع لتجنـب الفشـل) (احتماليـة النجـاح * قيمـة الباعث للنجاح) + ميل القصور الذاتي .

(عبد اللطيف خليفة، 2000 ،ص133)

معالجة هورنر 1968 :

اهتمـت بدراسـة الدافعيـة للإنجـاز لـدى المـرأة وحاولـت معالجـة بعـض جوانـب الـنقص فـي نظريـة ماكليلانـد ، و أتكنسـون حيـث طرحـت مفهومـا جديـدا ، هـو الـدافع لتجنـب النجـاح ، أو الخـوف مـن النجـاح ، واعتبـرت أن هـذا الـدافع أحـد خصـال الشخصـية الكامنـة لـدى الإنـاث ، وأوضـحت أن المـرأة ذات الدافعيـة المرتفعـة للإنجـاز تجـد نفسـها فـي موقـف صـراع ، فنجاحهـا قـد يعنـي فشـلها ، فهـي تريـد

أن تكـون ناجحـة ، إلا أنهـا تخشـى نبـذ المجتمـع لهـا وفشـلها كـامرأة فهـي فـي مواقـف الانجـاز لا تخشـى الفشـل و لكـن تخشـى النجـاح ، فـالمرأة يمكـن أن تكـون لـديها دافـع مرتفـع للنجـاح ، ودافـع مـنخفض للفشل .

ويمكـن تلخـيص فرضـية هـورنر وفقـا للمعادلـة التـي صـاغها كـل مـن أركـيس و جراسـكي (1977) بالنسبة للإناث كما يلي :

نـاتج الدافعيـة للإنجـاز : (الـدافع لبلـوغ النجـاح – الـدافع لتجنـب الفشـل – الـدافع لتجنـب النجـاح)(احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح).

وهـذه المعادلـة لهـا أهميـة كبيـرة عنـد حسـاب الدافعيـة للإنجـاز لـدى الإنـاث لأن الإنـاث تعـانين مـن الصـراع بـين الدافعيـة للنجـاح و خصـال الـدور الجنسـي المكتسـب اجتماعيـا الـذي يكـف سـعيهن للإنجاز .

تصور ييرني 1969 :

بـين ييرنـي وزمـلاؤه عـدم رضـاهم علـى تحليـل أتكنسـون و افتراضـاته للدافعيـة للإنجـاز ، وذلـك للأسباب منها :

لافتراض اتكنسون ، وجود الدافع وجودا مرتفعا لتحاشي الفشل لدى الفرد يكف أداءه قبل البدء فيه وأثناء الأداء نفسه ، وأشار بيرني أن الشخص الذي لديه خوف مرتفع من الفشل ليس بالضروري أن يؤدي إلى كف أدائه في موقف الانجاز تدل على أن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في الدافع إلى تحاشي الفشل عن الدافع لبلوغ النجاح ، يطهرون أداءا عاليا للمهمة التي يحمل النجاح فيها بدرجة متوسطة وقد اثبتت الدراسات عكس ذلك حيث ان مولتون moulton وجدت أن الأشخاص الذين يتزايد لديهم الدافع إلى تحاشي الفسل عن الدافع للنجاح ، لايفضلون أداء المهام التي يتحمل فيها بدرجة كبيرة . (

عبد اللطيف خليفة 2000 ، ص 136) .

4-5 نظرية "ميهر" (Meaher)للدافعيةللإنجازفيعلاقتهابالثقافة:

تبـين للعديـد مـن البـاحثين أن دافعيـة الإنجـاز ليسـت فقـط نتـاج قـدرة أو كفـاءة الفـرد، وسـمات شخصـيته ولكنهـا تتـأثر أيضـا بالعوامـل الثقافيـة والاجتماعيـة السـائدة فـي المجتمـع، وفـي ضـوء ذلـك صـاغ "ميهـر" (Meaher) تصـورا نظريـا لدراسـة دافعيـة الإنجـاز فـي علاقتهـا بالثقافـة، وأوضـح أن هـذا التصـور يعـد امتـدادا لمـا كشـفت عنـه الدراسـات فـي مجـال اللغويـات والمعرفـة، ومـا أثارتـه هـذه الدراسـات مـن افتراضـات حـول أثـر الحرمـان الثقـافي علـى النمـو الفكـري لـدى بعـض الجماعـات وأشـار

"ميهـر" (Meaher) إلـى أن نوجـه اهتمامنـا لدراسـة السـلوك كمؤشـر للدافعيـة، وحـدد أنمـاط السـلوك التـي مـن خلالهـا إثـارة الدافعيـة فـي الآتـي:- التغيـر فـي التوجـه (الاختيـار) -المثـابرة- تبـاين الأداء، وقـدم "ميهـر" (Meaher) فـي تصـوره النظـري ثلاثـة اسـتراتيجيات لدراسـة دافعيـة الإنجـاز فـي إطـار ثقـافي، وأشـار إلـى أن هـذه الاسـتراتيجيات متداخلـة ومترابطـة مـع بعضـها الـبعض، وأنـه لا يمكـن الاعتماد على واحدة دون الأخرى، وتعرض هذه الاستراتيجيات على النحو التالي:

- **الإســتراتيجية الأولــى:** وتـم تحديـدها علـى النحـو التـالي: الثقافـة (C) ← الشخصـية (P) ← الدافعيـة (M)، وتشـير الثقافـة (C) إلـى خبـرات الـتعلم الاجتمـاعي التـي يكتسـبها الفـرد مـن الوسـط الثقـافي الـذي يعـيش فيهـا، أمـا الشخصـية (P) فيقصـد بهـا الاسـتعدادات المسـبقة أو التهيـؤ للاسـتجابة بشكل معين و تشير الدافعية(M)إلى الميل الملاحظ في المواقف المختلفة.

- **الإســتراتيجية الثانيــة:** وتتحـدد علـى النحـو التـالي: الموقـف (S) ← الشخصـية (P) ← الدافعيـة (M)، وتتضــمن هــذه الإســتراتيجية الموقــف (S) أو الســياق الــذي يــؤثر فــي الدافعيــة للإنجــاز والشخصـية (P) باعتبارهـا أقـل أهميـة مـن الموقـف، فـالتركيز فـي هـذه الإسـتراتيجية علـى الموقـف وليس على الشخصية، أما(M)فتشير إلى الدافعية كنمط سلوكي ملاحظ.

- **الإســتراتيجية الثالثــة:** وهـي علـى النحـو التـالي : الثقافـة (C) ← الشخصـية (P) ← الموقـف (S) ← الدافعيـة (M)، حيـث يفتـرض فـي ضـوئها أن الـتعلم الاجتمـاعي الـذي يحـدث فـي ثقافـة مـا (C) يـؤدي إلـى اسـتعدادات فعليـة فـي شخصـية الفـرد(P) وتـؤدي هـذه الاسـتعدادات إلـى سـلوك دافعـي (M) مـن خـلال الاعتمـاد علـى الموقـف أو السـياق (S)، ويتضـح ممـا سـبق أن الإسـتراتيجية الأولـى تعطـي الـوزن الأكبـر للشخصـية، أمـا الإسـتراتيجية الثانيـة تعطـي الـدور الأكبـر للموقـف أو السـياق الـذي يحـدث فيـه الإنجـاز، بينمـا الإسـتراتيجية الثالثـة فهـي تشـير إلـى أن الشخصـية وبالتـالي الثقافـة والموقـف معـا يحددان الدافعية للإنجاز عند الفرد.**(بن فروج هشام، 2015، ص.ص 37).**

الدافعية في ظل نظرية العزو

تعـد نظريـة العـزو مـن النظريـات المهمـة فـي مجـال دراسـة الدافعيـة للإنجـاز ،وتهـتم بكيفيـة إدراك الشخص لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين.

ويعد فريتزهايدرF.Heiderالأب الشرعي لهذه النظرية و من الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية ، وقد بين أن الأفراد يعزون الأحداث إلى القوى الشخصية أو البيئة أو الاثنين معا ،كما أنهم يفسرون عائد السلوك في ضوء هذه الجوانب. **(عبد اللطيف خليفة ،2000،ص153).**

وقد أشار في كتابه علم النفس العلاقات الشخصية إلى منحى العزو و حدد فيه مجموعة من المسلمات من بينها:

- لدى الناس ميل أصيل لفهم وتفسير العالم و الكشف عن دوافع و أسباب سلوكهم وسلوك الآخرين.
- يقترح الناس ويتبنون نظريات سببية بسيطة لكي يقدروا على التنبؤ و التحكم في البيئة.
- حين يفسر الناس السلوك فإنهم يميزون بين العوامل الشخصية والعوامل البيئية.

وتمت دراسة عمليات العزو السببي في عدة مجالات نذكر منها :الاتجاهات – الاستثارة الانفعالية...،أما بالنسبة للدافعية للإنجاز، فقد أوضح كل من اركيس وجار سكي 1977 Arkes et Graske.أن للعزو أهمية بالغة في الدافعية للإنجاز ، وذلك لان الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح اكبر من الدافع لتحاشي الفشل . يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية وفي المقابل وجد أن الأفراد الذين لديهم الدافع بتحاشي الفشل بدرجة اكبر من الدافع لتحقيق النجاح ،يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية.

(خويلد أسماء،2005،ص34).

وقد قام برنارد واينر 1971: بصياغة نظرية العزو التي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح والفشل وقد ميز بين ثلاثة أبعاد للسببية:

البعد الأول: مركز السببية – داخلي، خارجي.

البعد الثاني: درجة الثبات – ثابتة أو غير ثابتة.

البعد الثالث: القدرة على التحكم – قادر على التحكم أو غير قادر عليه.

و عند الملاحظة والتأمل في الإسهامات التي جاءت بعد منحى التوقع – القيمة. نلاحظ أن هناك باحث أراد إثراء الفهم لهذا الدافع مثل هورنر ، التي رأت قلة الأبحاث على المرأة في مجال الدافعية للإنجاز ، أما برنارد واينر ، فقد بحث في المعتقدات والأفكار التي تقف خلف الإقدام والنفور من الفعل .

ولكـن الطـرح العـام لـم يبتعـد عـن الإطـار العـام الـذي جـاء بـه ماكليلانـد و أتكنسـون. ولـم يبتعـد عـن مفهومهما للدافعية للإنجاز عن المفهوم الذي جاء به ماكليلاند في الدافعية للإنجاز.

الدافعية للإنجاز في ضوء التنافر المعرفي:

قـدم ليـون فسـتنجر1975 نظريـة التنـافر المعرفـي وهـي تمثـل امتـداد لمنحـى ،التوقـع – القيمـة، و تشـير هـذه النظريـة أن لكـل منـا عناصـر معرفيـة تتضـمن بذاتـه (مـا نحبـه و مـا نكرهـه،و أهـدافنا ،ضـروب سـلوكنا) و معرفـة الطريقـة التـي يسـير بهـا العـالم حولنا،فـإذا اختلـف عنصـر مـن هـذه العناصـر مـع احـد العناصـر الأخـرى ،بحيـث يقضـي وجـود احـدهما منطقيـا غيـاب الأخر،يحـدث التـوتر الـذي يملـي علينـا ضرورة التخلص منه.

(محي الدين حسين ،1988،ص23).

وتفتـرض هـذه النظريـة أن هنـاك ضـغوطا علـى الفـرد لتحقيـق الاتسـاق بـين معارفـه أو نسـق معتقداتـه وأشار فستنجر إلى أن هناك مصدرين لعدم الاتساق بين المعتقدات وهما :

- أثار ما بعد اتخاذ القرار.
- أثار السلوك المضاد للمعتقد و الاتجاه.

فقـد ينشـا عـدم الاتسـاق بـين الاتجاهـات التـي يتبناهـا الفـرد نظـرا لان الفـرد اتخـذ القـرار دون تـرو أو معرفة بالنتائج المترتبة على قيمه واتجاهاته ومعرفته.

أمـا أثـار السـلوك المضـاد للاتجـاه ،فقـد يعمـل الشـخص فـي عمـل معـين ، و يعطيـه أهميـة كبـرى ، علـى الـرغم مـن انـه لا يرضـى عنـه فـي الحقيقـة ، و مـن هنـا ينشـأ عـدم الاتسـاق بـين القـيم و السـلوك **.(عبد اللطيف خليفة،2000،ص146)**.

ومـن ثـم يمثـل التنـافر المعرفـي مصـدرا للتـوتر والقلـق يـؤثر علـى أداء الفـرد فـي المواقـف الإنجازيـة ، و عليه يعد الاتساق احد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الانجاز.

ويمكـن أن نسـتنتج أن أهميـة نظريـة التنـافر المعرفـي ترجـع إلـى اهتمامنـا بالجوانـب المعرفيـة فـي الدافعيـة والسـلوك ، كمـا تسـاعدنا علـى تفسـير مظـاهر التراخـي و عـدم الجديـة بـين الطـلاب فـي الجامعـة ، و انخفـاض مسـتوى دافعتـيهم حيـث يشـعروا بحالـة شـبيهة بالتنـافر المعرفـي فهـم قـد يعطـون قيمـة وأهميـة اكبـر للتعلـيم و النجـاح، و مـع ذلـك يشـعرون بضـعف العائـد مـن وراء هـذا النجـاح فـي المسـتقبل مثـل عـدم الرضـا عـن التخصـص ، فنجـد الطالـب يـدرس ويجتهـد و هـو غيـر راض و لا توجد لديه رغبة في الاطلاع كأنه يدرس مجبرا.

ونظـرا لـبعض المآخـذ علـى نظريـة التنـافر المعرفـي ،اعـد كـل مـن Fishbein et Ajzen1975 نموذجـا للفعـل المبـرر عقليـا لتحديـد العلاقـة بـين المعتقـدات والاتجاهـات والسـلوك ،وكـذا الوقـوف علـى العوامل المسؤولة على الاتساق ويتلخص تصورهما في المعادلة التالية:

السلوك = النية لأدائه = (مجموع معتقدات الفرد حول احتمال أداء السلوك إلى نتائج معينة × تقييمه لهذه المرتبات)+(مجموع ادراكات لتوقعات الجماعة المرجعية × دافعتيه لاكتمال أداء السلوك) .

(Fishbein et Ajzen.1975p45)

وكشـف البحـث فـي مجـال التنـافر المعرفـي عـن أهميـة الاتسـاق فـي فهـم الظـروف التـي تقـف وراء الدافعية للإنجاز.

تصور أتكنسون وبيرش 1970:

قـدم أتكنسـون و بيـرش تصـورا رياضـيا للدافعيـة للإنجـاز وأطلقـا عليـه نظريـة الفعـل theory of action أوالنظريـة الديناميـة للدافعيـة للإنجـاز ، وقـد أخـذا فـي الحسـبان مشـكلات التغيـر فـي ميـول الفعـل عبـر الوقـت والعلاقـات القائمـة بـين هـذه الميـول ، وتبـين هـذه النظريـة بـأن هنـاك تفـاعلا بـين كـل مـن الـدافع للنجـاح والـدافع لتحاشـي الفشـل ، و الـذي ينـتج عنـه جملـة مـن القـوى الدافعيـة التـي تـؤثر فـي اختيـار المهـام الصـعبة ، و فـي الميـول الموجهـة نحـو الهـدف و التـي تمتلـك خصـائص القصـور الـذاتي ، و قد افترضا أن للقصور الذاتي عمليتين :

العمليـــة الأولـــى : ميـل الفعـل ، وهـو الـذي يحـدد نشـاط الفـرد لاختيـار الأداء ، فعلـى سـبيل **المثـــال** : عند رؤية الطعام تؤدي إلى زيادة الميل لتناول الطعام .

وتعتمـد التغيـرات فـي ميـل الفعـل علـى أثـار كـل مـن قـوى الآثـار والاسـتهلاك حيـث يزيـد الميـل للانـدماج فـي نشـاط معـين ، إذا كـان تـأثيره قـوي الإثـارة علـى هـذا النشـاط أكبـر مـن قـوة الاسـتهلاك ، فـي حـين تتناقص قوى الميل إذا كان قوى الاستهلاك أكبر من قوى الإثارة

(عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 143)

العمليـــة الثانيـــة: ميـل الـرفض، وهـو يضـعف أثـر ميـل الفعـل بحيـث أن الميـل إلـى الـرفض يـرتبط بأفعال الخوف من الفشل، في حين أن الميل للفعل يرتبط بالدافع للنجاح.

و يشـير هـذا الفـرق بـين الميلـين: حيـث تتنـاقص ميـول الفعـل عنـدما ينشـغل الفـرد بـأداء سـلوك معـين، بينما يتناقص ميل الرفض عندما يقاوم ميل الفعل.

وترتبط هذه الميول بالشخصية من خلال قوة الإثارة، و قوة الاستهلاك.

فالدافع للنجاح يرتبط بقوة الإثارة لدى الأفراد المرتفعين في الدافع للنجاح.

أما في حالة الدافع لتحاشي الفشل ، فيرتبط بقوى الكف ، فالفرد هنا يتسم بالبطء الشديد عند البدء في مهام الانجاز و يتحول بسهولة من هذه المهام إلى المهام غير المنجزة لأنه اقل مثابرة.

وقدم أتكنسون و برش ، افتراضا،و هو إن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع إلى تحاشي الفشل عن الدافع إلى الانجاز يظهرون مثابرة وأداء أفضل بعد النجاح أكثر منه بعد الفشل ، أما الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع إلى الانجاز عن الدافع إلى تحاشي الفشل ، فيؤدون و يثابرون بشكل أفضل بعد الفشل عنه بعد النجاح،وذلك نتيجة لافتقادهم إلى ميل الرفض الذي يأتي عن طريق النجاح.

/Atkinson et Birch.1970. p204)

قياس دافعية الإنجاز:

تصنف مقاييس دافعية الإنجاز إلى قسمين: – المقاييس الاسقاطية، والمقاييس الموضوعية.

المقاييس الإسقاطية:

مقاييس الإنجاز "ماكليلاند" وزملاءه(Macclilandو&al)لتقدير الصور والتخيلات (1953):

أعد "ماكليلاند" (Maccliland) اختبار لقياس الدافعية للإنجاز مكون من أربعة صور تم توليد بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده "موراي" (Moray) (1938)، كما صمم "ماكليلاند" (Maccliland) البعض الآخر خصيصا لقياس الدافع للإنجاز، ويتم عرض كل صورة في أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية أمام المفحوصين، ثم يطلب الباحث منهم كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة، بعد ذلك يجيبون على هاته الأسئلة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، وسيستغرق الاختبار كله في استخدام الصور الأربعة عشريندقيقة. وهذه الأسئلة هي:

1 ماذا يحدث ؟ من هم الأشخاص ؟

. 2 من الذي أدى إلى هذا الموقف ؟

. 3 ما محور التفكير ؟ ما المطلوب عمله ؟

. 4 ماذا يحدث ؟ وما الذي يجب عمله ؟

ويقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة ويكون قصة من تلك الصورة ويرتبط هذا الاختبار بالتحليل الإبداعي.

(رشاد عبد العزيز موسى ، وآخر 1987)

وقد حاول ماكليلاند إثبات صدقه (الاختبار من حيث إيجاد درجة عالية من الصدق ، مع عدد من المحكات التي يفترض أنه ترتبط به من الناحية النظرية ، وقد توالت الدراسات ، من بينها دراسة " لوبل 1952 " حول إرجاء الإشباع .ومن خلال ذلك يتبين أن الاختبار يتمتع بالخصوبة الارتباطية وبالصدق المرتبط بالمحك.

و صرح أن الشخص عندما يحاول تفسير موقف اجتماعي معقد فإنه يميل إلى أن يكشف عن حاجته ورغباته ومخاوفه بالقدر نفسه الذي يتحدث عن الظاهرة التي يتركز انتباهه فيها ، وفي هذه الأثناء يكون الشخص بعيداً عن مراقبته لذاته ، طالما أنه يقوم بشرح وقائع موضوعية .(**صفوت فرج ، 2000، ص 601)**

ومن جهة أخرى فقد كان لأعمال ماكليلاند و أتكنسون مفهوم أعمق للدافعية للإنجاز وله الفضل في توفير درجة من الصدق البناء أو التكوين لاختبار تفهم الموضوع (**إبراهيم قشقوش ، وآخر، 1979 ، ص 89)** .

أما بالنسبة للثبات فقد وجد ماكليلاند أن التدريب على إعطاء الدرجات لدافع أمر يمكن تعلمه ، حيث يصل المصححون إلى إتقان في تقييمهم يقارب 0.9 وهي درجة عالية من الثبات. **(نعيمة الشماع ، 1977 ، ص 156)** .

وقد أجريت عدة محاولات لابتداع تقنيات أخرى قصد مساعدة الباحثين في الدافعية للإنجاز ، من بينها ما توصل إليه ارنسون (1956) في أن تحليل مضمون الرسوم التي جرى التعبير عنهما تلقائيا ، يمكن أن يكون دالا على مستوى الدافعية للإنجاز خاصة بعد أن وجد أن نتيجة هذا التحليل من حيث الحظ و الحيز و الشكل ترتبط بصورة دالة مع درجات الدافعية للإنجاز كما يقيسها اختبار تفهم الموضوع .

و لقد توالت الدراسات العديدة من بعدها حاولت جميعها أن تثري ميدان قياس الدافعية متأثرين بالأداة الأولى (اختبار تفهم الموضوع)، و لكنها لاقت الصعوبات نفسها، و حاول علماء آخرون بناء أداة جديدة تتخطى هذه الصعوبات سواء من حيث الصدق أو الثبات أو طريقة الاستعمال والتصحيح.

(أسماءخويلد،2005،ص30).

المقاييس الموضوعية: بعد النقائص والصعوبات التي واجهت الباحثين في المقاييس السابقة اتجه الباحثون إلى إعداد مقاييس أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافعية ، وهذه المقاييس بعضها لقياس الدافعية للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس وينر Weiner1970، وبعضها صمم لقياس الدافع

للإنجـاز لـدى الكبـار مثـل مقيـاس مهـرا بيـان عـن الميـل للانجـاز Mehrabian1968 ومقيـاس هيرمانز 1970. Hermans.

(عبد اللطيف خليفة ،2000،ص100).

وقام سميث(1973) بتصميم استبيان لقياس الدافع للإنجاز لدى الراشدين ، ويتكون في مرحلته الأولى من 103 سؤالا، وبقيت منه عشر عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد من حيث الدافعية للإنجاز ، وتحقق الباحث من صدق وثبات الاستبيان بأكثر من طريقة وحصل على نتائج مرضية.

(إبراهيم قشقوش وأخر،1979،ص94)

كما قام ريتشارد لين وتوني كاسيدي(1986)Richard lynn et Tony cassidy بتصـميم اسـتبيان لقيـاس الـدافع للإنجـاز لـدى الكبـار ،ويتكـون مـن 102بنـد ،وتـم اختيـار منهـا 49 بنـدا بعد استعمال تقنية تحليل العامل ،وقدما بيانات وافية عن صدق وثبات الاختبار.

وقد قام إبراهيم قشقوش (1975) بتصميم أول أداة عربية لقياس الدافع للإنجاز واستندفيها للمفهوم الذي استمده من نظرية ماكليلاند عن الدوافع للإنجاز ، و قد عرض العبارات الأولية للاستبيان على جملة من المحكمين حيث اتفقوا على صلاحية 32 عبارة و تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق الإعادة و التلازم مع محكات أخرى ، فحصل على نتائج مرضية. **(أسماء خويلد،2005،ص38).**

وعلـى الـرغم ممـا توصـلت إليـه هـذه الدراسـات ، إلا أنهـا يمكـن أن تنطـوي علـى بعـض النقـائص خاصـة صـدق المفحـوص أثنـاء الإجابـة عليهـا ،لان المفحـوص يعلـم الغـرض منهـا ،فقـد تتـأثر إجابتـه ، و يمكـن القـول لـيس علـى الباحـث المفاضـلة بـين الأسـلوبين فلكـل واحـد منهمـا نقـائص ،ولـه مزايـا ،فعلـى الباحـث أن يختـار الأسـلوب المناسـب حسـب الإمكانـات وحسـب الهـدف منـه، و سـنحاول التطـرق إلـى بعض المقاييس الأكثر تداولا بين الباحثين.

مقيـــاس "هيرمـــانز" (Hermans): فـي سـنة (1970) أدرك "هيرمـانز" (Hermans) الحاجـة لبنـاء مقيـاس جديـد لدافعيـة الإنجـاز يكـون سـهل التطبيـق والتصـحيح خلافـا للمقـاييس السـابقة، وقـد تمخضـت جهـوده عـن مقيـاس دافعيـة الإنجـاز للأطفـال والراشـدين، وكـان بعنـوان مقيـاس اسـتطلاعي لدافعيـة الإنجـاز، ولقـد ركـز فـي مقياسـه هـذا علـى صـفات عشـر للتمييـز بـين المسـتوى المرتفـع و المـنخفض فيـا لتحصيل الدراسي، و هذه الصفات العشر هي :

1- مستوى الطموح المرتفع.

2-السلوك الذي تقل فيها لمغامرة.

3-القابلية للتحرك إلى الأمام.

4-المثابرة.

5-الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.

6-إدراك سرعة مرور الوقت.

7-الاتجاه نحو المستقبل.

8-اختبار مواقف المنافسة في مقابل مواقف التعاطف.

9-البحث عن التقدير.

10-الرغبةفيالأداءالأفضل.

ويتكـون المقيـاس مـن (28) فقـرة يـتم فـي كـل منهـا الاختيـار مـن متعـدد، وقـد قـام "فـاروق موسـى" (1981) باقتباسـه وتعريبـه، وتتكـون كـل فقـرة مـن المقيـاس مـن جملـة ناقصـة يليهـا خمـس عبـارات وأحيانـا أربـع عبـارات، وعلـى المفحـوص أن يختـار العبـارة التـي تكمـل الفقـرة مـن وجهـة نظـره وهـو المقياس الذي سنستخدمه في دراستنا هذه.

8-2-2 مقياس "الكناني":

وقـد جـاء هـذا الموضـوع كرسـالة دكتـوراه مـن جامعـة بغـداد -كليـة التربيـة- سـنة (1980)، وصـمم ليناسـب طلبـة المرحلـة الإعداديـة فـي المجتمـع العراقـي، وقـد بنـي المقيـاس وفقـا لطريقـة الاختيـار الإجبـاري، ويتكـون مـن (26) فقـرة وكـل فقـرة مكونـة مـن عبـارتين يختـار المبحـوث أقربهمـا، بحيـث تمثل إحداهما الدافع العالي للإنجاز، وتمثل الأخرى الدافع المنخفض.

8-2-3 مقياس "عمران":

هـذا المقيـاس جـاء كموضـوع رسـالة دكتـوراه قـدمت لكليـة التربيـة بجامعـة عـين شـمس سـنة (1980)، ويتكـون مـن (45) فقـرة، منهـا (24) فقـرة تعكـس المسـتوى العـالي فـي الطمـوح والتحمـل والمثـابرة عنـد الفـرد، لتشـكل مـا يعـرف بالدافعيـة الذاتيـة للإنجـاز، يلـي ذلـك (10) عشـر فقـرات تعكـس الاهتمـام بـالتفوق علـى الآخـرين فـي مختلـف المجـالات التنافسـية، كمـا تقـيس مـدى اسـتعداد الفـرد مـن أجـل الأهـداف الكبيـرة فيمـا يسـمى بالجانـب الاجتمـاعي للإنجـاز، وبقيـة الفقـرات (11فقـرة) وضـعت لـتعكس مـدى اهتمـام الفـرد المنجـز وحرصـه علـى تطـوير نفسـه لبلـوغ معـايير الامتيـاز فـي كـل مـا يقـوم بـه مـن عمـل، وللمقيـاس ورقـة إجابـة عبـارة عـن سـلم متـدرج مكـون مـن ثـلاث خانـات هـي: موافـق غيـر موافـق،

لا أدري بحيث يحصل المبحوث على قيمة من ثلاث قيم هي(3) للموافقة،(2) لمن قال لا أدري، و(1)لمن أبدى عدم موافقته.**(معجب الحامد، 1996، ص.ص 141.140).**

بعض محددات الدافعية:

للدافعية عدة محددات نستعرض بعضها فيما يلي:

أساليب رعاية الأطفال

فقد كشفت العديد من الدراسات أن أساليب رعاية الأطفال لها دور كبير في تحديد مستوى انجازه، حيث أشار ماكليلاند وزملائه (1953) إلى العلاقة بين أساليب الرعاية ،وقوة الدافعية للإنجاز لدى الأطفال – فتوصل إلى أن الطفل الذي يشعر بنبذ أبيه له يميل إلى زيادة الانجاز ليثبت شخصيته عن طريق التحدي ،على خلاف الطفل الذي يميل إلى التواكل وعدم الانجاز. **نعيمة الشماع،1977،ص159).**

كما أظهرت أن دور الأم في تربية أبنائها على الاستقلالية ،والاتفاق في الأعمال في سن مبكرة لها اثر على مستوى دافع الانجاز لصالحه ومن هذه السلوكيات التي تنتهجها الأم للرفع من انجاز ولدها ما يلي:

-التشجيع على الانجاز

-التدريب على الاعتماد على النفس، والاستقلال في سن مبكر.

-جعله يتأثر بمستوى الطموح العالي لوالده.

-جعله يهتم بقدرته والتعرف على زملائه ذوي الانجاز العالي وتقليدهم.

وتبين كذلك أن الموقع الولادي للطفل داخل الأسرة ،له اثر على مستوى الدافع للإنجاز حيث دلت نتائج الدراسات إن الأطفال ذووا الانجاز العالي معظمهم الأوائل في ترتيبهم الولادي، وذلك نتيجة الرعاية من طرف الوالدين .**(عبد الرحمن بن بريكة،1995،ص143).**

مهنة الأب:

يتأثر مستوى دافع الانجاز لدى الأبناء بمهنة الأب أما بالسلب أو الإيجاب فقد ثبت في دراسة قام بها ترنر Terner(1970)أن هناك علاقة بين مهنة الوالدين ودافعية الانجاز لدى الأبناء ،وقد بينت أن أهم سبب في قوة دافع الانجاز لديهم يرجع إلى ما تتضمنه مهنة الأب من استقلالية وتحمل المسؤولية والاضطرار إلى اتخاذ بعض القرارات ،والتعرض للمنافسة بغض النظر عن المركز الاجتماعي للمهنة، وفسر هذه النتيجة على أساس أن الأب يزاول مهنة تتطلب سمات انجازيه،

يعكســـها علـــى انجـــاز أبنـــاءه، وذلـــك عكـــس الأب الـــذي يخضـــع فـــي العمـــل لرؤســـائه. **(نعيمـــة الشماع،مرجع سابق ،ص164).**

المستوى الاقتصادي للأسرة:

قد يؤثر المستوى الاقتصادي للأسرة على مستوى دافعية بعض الأبناء في حين انه قد لا يؤثر على البعض الأخر ، وهذا ما بينته دراسة قام بها عبد الرحمن سليمان طريري(1988) حيث دلت على عدم وجود فروق دالة بين مختلف الحالات الاقتصادية

وبين مستوى الانجاز. **(عبد الرحمن بن بريكة،مرجع سابق،ص147).**

الجنس والسن:

هناك خلاف بين الباحثين في تأثير الجنس على دافع الانجاز ،فقد بينت الدراسات إن السن يؤثر في هذا الشأن ، والتي تنقسم إلى قسمين :

إحداهما ترى أن الذكور أكثر تفوق في الدافعية من الإناث كما جاء في دراسة عبد الفتاح موسى (1986).

أما الثانية فترى أن الإناث أكثر تفوق من الذكور مثل دراسة فان وآخرون(1998).

كما أن السن له دور مهم في مستوى دافعية الانجاز ،فقد دلت نتائج دراسات أن السن يؤثر في دافعية الانجاز لكل الجنسين حيث أن الذكور والإناث الأكبر سنا يتمتعون بدافع أقوى للإنجاز ممن يصغرونهم سنا.

قيم المجتمع:

حيث يقول ماكليلاند (1953) أن المجتمع الذي يعير للدافعية للإنجاز قيمة يحرص عليها ويستهدفها في سلوك أفراده ،فانه يتخذ كافة التدابير والأساليب التي تضمن تدريب أبناءه على السلوك والنشاطات التي تحقق هذه القيمة وتتماشى معها، ويتخذ منها محورا للثواب والعقاب اتجاه هؤلاء الأبناء.

(نفس،المرجعالسابق،ص149).

المستوى الاقتصادي والمكانة الاجتماعية:

في الدراسة التي أجراها "أتكنسون" (Atkinson) عام (1964) واستهدفت التعرف على أثر المستوى الاقتصادي والمكانة الاجتماعية للأفراد على مستوى دافعية الإنجاز، حيث بينت نتائجها أن للوضع الاقتصادي أثرا إيجابيا وذا دلالة إحصائية على دافعية الإنجاز.

وفـي دراسـة "بروفـي" (Brophy) عـام (1998) ذكـر بـأن المسـتوى الاجتمـاعي والاقتصـادي للأسـرة كـــان مـــؤثرا دالا إحصـــائيا للتنبـــؤ بدافعيـــة الإنجـــاز مـــن خـــلال نتـــائج الدراســـة.

(عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، 2006، ص.ص 67.66).

التنشئة الاجتماعية:

إن عمليـة التنشـئة الاجتماعيـة، وكـذا الظـروف الأسـرية تـؤثران فـي التطـور الإيجـابي والسـلبي لدافعيـة الإنجـاز، فقـد تبـين أن الآبـاء الـذين يمضـون وقتـا طـويلا فـي اللعـب مـع أطفـالهم، ولا سـيما فـي السـنوات الأولـى مـن حيـاة الطفـل ترتفـع لـديهم مسـتويات الحاجـة للإنجـاز بوصـفها رد فعـل لتشـجيع الآباء لأداء الأبناء والثناء على إنجازهم.

(مايسة النيال، ومدحت عبد الحميد، 2009، ص185).

فتفاعل الآباء مع أبنائهم في اللعب، يثير الدافع للإنجاز، ويرفعه لدى الأبناء لَهُوَ أمر جدير بالتعليق فإن الموقف التفاعلي بين الآباء والأبناء يشمل على عناصر متعددة ومهمة، منها المشاركة التي تؤدي إلى التعضيد، كما يترتب على ذلك من تدعيم سلوك الأبناء الذي يرضي الآباء، فينتج عنه حث مستمر، ودفع دائم إلى تحسين الأداء والنجاح المدرسي، إن إثارة المكونات الانفعالية الإيجابية له نتائج طيبة في رفع مستويات الدافع للإنجاز. **(نفس المرجع السابق،).**

ويتضح من منظور "موراي" (Muray) للدافعية ما يأتي:

– التأكيـد علـى أهميـة البيئـة الاجتماعيـة التـي يعـيش فيهـا الفـرد، مـن حيـث توفيرهـا للفـرص التـي يستطيع من خلالها إشباع الحاجة للإنجاز، فتتحدد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام.

– التأكيـد علـى أن للبيئـة الاجتماعيـة دورا فعـالا فـي اسـتثارة الحاجـة للإنجـاز، فـالفرد يسـتثار فـي وجـود الآخرين ليتفوق عليهم.

(مصطفى حسين باهي، وأمينة ابراهيم شلبي، 2007، ص.ص 29.28).

الثواب والعقاب:

افترض "ماكليلاند" (Maccliland) أن الطفل يعتمد في باكورة حياته على الآباء في تقييمهم وحكمهم على إنجازه وذلك عن طريق الإثابة، فإذا نشأ الطفل في ظروف يثاب فيها السلوك الذي يتميز بالنجاح ولا يثاب الفاشل، فمن المتوقع أن تزداد قوة الطفل إلى الانجاز.

(Byrne.D.&Kelley.k,1981,p288).

حجـم الأسـرة: فـي دراسـة أجراهـا "فـاطمي" عـام(1990) فـي الهنـد لمعرفـة أثـر حجـم الأسـرة علـى دافعيـة الإنجـاز، وقـد توصـلت تلـك الدراسـة إلـى أن كثافـة عـدد أفـراد الأسـرة لـه أثـر سـلبي علـى مسـتوى دافعيـة الإنجـاز فحجـم الأسـرة الأقـل كثافـة يـؤثر إيجابيـا علـى الأفـراد، ويجعلهـم يتمتعـون بمسـتويات أعلـى مـن الدافعيـة، ولقـد توصـل "كاسـتينال" (Castenell,L.A) عـام (1983) إلـى نتـائج متشـابهة حيـث بينـت نتـائج دراسـته والتـي أجراهـا علـى عينـة مكونـة مـن (199) ذكـرا و(252) أنثـى، إلـى أنـه كلما قلت كثافة أعداد أفراد الأسرة كلما كان مستوى دافعية الإنجاز للأفراد أعلى.

(عبد الله بن عبد العزيز اليوسف،2006، ص 66).

وعمومـا فـإن دافعيـة الإنجـاز تتـأثر بمجموعـة متكاملـة مـن العوامـل، والتـي تتمثـل فـي بعـض العوامـل الاجتماعيـة، منهـا المسـتوى التعليمـي، والقـيم الدينيـة، المثـل العليـا، مـا نقـرأه ونشـاهده فـي التلفزيـون وبالأشـخاص الـذين نعجـب بهـم ونحـاول تقليـدهم، الجـنس، الطبقـة الاجتماعيـة، والمكانـة المهنية.

التحصيل الدراسي:

أثبتـت الدراسـات أن الدافعيـة للإنجـاز اثـر لإحـداث تغييـر فـي تحصـيل المـتعلم كمـا انـه مصـدرا لاخـتلاف المتعلمـين، فقـد تغيـر الدافعيـة طالبـا فاشـلا فتجعلـه متفوقـا ،وقـد يكـون الافتقـار إلـى الدافعيـة للإنجـاز سـببا فـي الرسـوب لطالـب ذكـي بينمـا تجعـل طالـب آخـر اقـل مقـدرة منـه بكثيـر يـؤدي هـذا العمل بنجاح . **(مصطفى باهي وآخر،1999،ص264).**

دافع الإنجاز وأهم مكوناته:

يتشـكل دافـع الإنجـاز مـن أنـواع وأنمـاط متباينـة مـن السـلوك، لـذا اتسـع الاهتمـام بـه ليشـمل دراسـة علاقتـه بمتغيـرات اجتماعيـة وتربويـة ونفسـية، خاصـة أنـه يمكـن اكتسـابه وتنميتـه مـن خـلال البيئـة المحيطـة بالطالـب وتفاعلـه معهـا، ونظـرا لهـذه العلاقـات وتفاعلاتهـا، فقـد تكـون دافـع الإنجـاز مـن المكوناتالتالية:

– **الطمـوح الأكـاديمي:** ويعنـي بـه مسـتوى الإنجـاز الـذي يرغـب الطالـب فـي الوصـول إليـه، أو الـذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه. **(كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص11).**

يرى "أوزيل" (Ousil) (1969) أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهي:

الحافز المعرفي: الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأن يعرف و يفهم، لأن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فأن ذلك يعد مكافأة له

– **توجيهالذات:** و تمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والصيت والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، بما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

– **دافع الانتماء:** بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، و يتحقق إشباعه من هذا التقبل، بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة الحصول على الإعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

(محمد محمود بني يونس، 2004، ص384).

أما "عمران" (1980) فيفترض أن دافعا لإنجاز يتكون من الأبعاد التالية :

– **البعد الشخصي:** ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز، و أن دافعيته في ذلك دافعية ذاته إنجاز من أجل الإنجاز، حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته، وهو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية.

– **البعد الاجتماعي:** ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

– **بعد المستوى العالي في الإنجاز:** ويقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الممتاز في كل ما يقوم به من عمل.

(مجدي أحمد، 2003، ص.ص 183.181).

الدافعية والتعليم:

بعد أن قمنا باستعراض أهم النظريات المتعلقة بالدافعية للإنجاز نحاول الآن ربط الدافعية بالتعليم فمثلا عندما نسال مدرسا مجربا عن اهتماماته الكبرى فيما يتعلق بتعلم طلابه ،فانه سوف يجيب للوهلة الأولى أن اهتمامه الأكبر هو كيفية جعل الطلاب يندمجون في التعلم ،وهو يقصد بطريقة غير مباشرة وبكلمة موجزة(الدافعية)أي أنها هي التي تجعل الطلاب يندمجون في عملية التعلم .

إذا ان هناك ارتباط كبير بين عملية التعلم الدافعية من حيث علاقة كل منهما بالسلوك الفردي، فالتعلم يتضمن تغيرا في مكونات وهيئة السلوك ،أما الدافعية فترتبط بحث هذا السلوك على التغير كما رأينا في تعريف الدافعية، وبعبارة أخرى، يرتبط التعلم بتوقعاتنا للشكل النهائي للسلوك ،وهذا

الشـكل لا يـتم إلا إذا كـان هنـاك دافعيـة للسـلوك ،أي مسـوغ للقيـام بالسـلوك ودفعـه، ومـن ثـم توجيهـه، فلكـي يـتعلم التلميـذ يجـب أن يكـون مسـوغا لتعلمـه الـذي يدفعـه للقيـام بسـلوك معـين، ويحـتفظ بمسـتوى معين من الأداء الذي يوصله إلى هدفه.

(نبيل محمد زايد،2003، ص121).

وهنـا تظهـر المشـكلة الأساسـية للـتعلم المدرسـي، فهنـاك تلاميـذ مختلفـون مـن بيئـات مختلفـة ،مـع تكوينـات جسـمية ونفسـية مختلفـة ،وهـؤلاء التلاميـذ يتعرضـون جميعـا لعناصـر ثقافيـة موضـوعية ثابتـة وموحدة في الخطة التعليمية وعليهم أن يتعاملوا معها.

وبمـا أن الـتعلم داخـل المدرسـة يكـون فيـه وضـع الأهـداف التعليميـة مسـبقا –عكـس الـتعلم خـارج المدرسـة حيـث يكـون وضـع الأهـداف بطريقـة ذاتيـة وشخصـية – ومـن المطلـوب نقـل هـذه الأهـداف إلـى التلميذ لتشكل دوافعه. **(علي السيد سليمان، 2004، ص69).**

التطبيقات التربوية للدافعية للإنجاز:

اتجهـت بعـض البحـوث المتعلقـة بالدافعيـة للإنجـاز إلـى إيجـاد طريقـة مثلـى لتنظـيم الفصـل الدراسـي علـى مسـتوى الانجـاز عنـد الطـلاب، وقـد توصـلت دراسـة أتكنسـون وأكـو نـر (1963) إلـى أن الطـلاب الـذين لـديهم دافـع إلـى النجـاح اكبـر مـن الخـوف مـن الفشـل تتنـامى لـديهم الدافعيـة للإنجـاز فـي الفصـل المتجـانس اكبـر مـن الفصـل غيـر المتجـانس ،بينمـا تتعـرض الدافعيـة للكـف لـدى الطـلاب الذيـن لديهم .

دافع الخوف اكبر من الدافع إلى النجاح حينما يكونون في فصل متجانس.

(إبراهيم قشقوش،وآخر،1979،ص114) .

وعليـه فمـن الصـعوبة تطبيـق هـذه النتـائج علـى ارض الواقـع لان الرفـع مـن الدافعيـة لـدى الـبعض أو فئة معينة قد يترتب عليه انخفاض الدافعية لدى فئة أخرى.

الدافعية والتحصيل:

العلاقـة بـين التحصـيل الدراسـي والدافعيـة للإنجـاز ،كانـت مـن أهـم المواضـيع التـي تناولتهـا الدراسـات حيـث أشـارت إلـى وجـود علاقـة ايجابيـة بـين التـأثيرات المشـتركة للدافعيـة والقـدرة علـى الأداء وهـذه النتيجـة تؤكـد مـا ذهـب إليـه ماكليلانـد وآخـرون حـول وجـود علاقـة ايجابيـة بـين الحاجـة للإنجـاز وكـل مـن الـتعلم والأداء فـي العديـد مـن المهـام، حيـث يتـأثر مسـتوى التحصـيل بالـدافع للإنجـاز خاصـة عنـدما يكـون الـدافع فـي ظـروف تسـمح لـه بالتوجـه نحـو الانجـاز. كمـا وجـد مورجـان أن الأفـراد ذوو التحصـيل

المرتفـع قـد حصـلوا علـى درجـات عاليـة فـي الدافعيـة للإنجـاز بالمقارنـة مـع ذوي التحصـيل المنخفض.**(نفس المرجع،ص 52)**.

ويفـرق ماكليلانـد المـذكور آنفـا بـين الدافعيـة للإنجـاز ودافعيـة التحصـيل حيـث يؤكـد أن الدافعيـة التـي يقيسـها الـدافع للإنجـاز ليسـت فـي كـل الحـالات الدافعيـة المرغـوب فيهـا فـي الأوضـاع المدرسـية ،إذ أن الدرجـة العليـة فـي التحصـيل الدراسـي تتمثـل فـي مهـارة أداء الامتحانـات وتتبـع التعليمـات فـي إيجـاد الحلـول المرسـومة مـن قبـل أشـخاص آخـرين ودافعيـة ذوي الانجـاز العـالي لا تقـاس إلا عنـد التصـدي لدراسة حلول المشكلات التي يضعونها بأنفسهم .

ولعـل هـذا مـا جعـل عبـد الـرحمن بـن بريكـة (1995) يفـرق بـين الطلبـة ذوي التحصـيل العـالي، وطلبـة ذوي الانجاز المرتفع كما هو موضح في الجدول الموالي :

جـدول رقـم (04) : يبـين الفـرق بـين الطالـب ذو التحصـيل العـالي المرتفـع والطالـب ذو الانجـاز العالي:

مميزات الطالب ذو الانجاز العالي	مميزات الطالب ذو التحصيل العالي
الاستقلالية في كل أعماله الدراسية.	التبعيـة وتنفيـذ أراء الآخـرين فـي كـل أعمالـه الدراسية .
ينـاقش المعلومـات التـي يقـدمها الأسـتاذ ويرفض المعلومات الخاطئة.	يتقبـل المعلومـات التـي يقـدمها الأسـتاذ دون مناقشة ويسعى لحفظها دون تعليل .
يفضـل الأسـتاذ الـذي يكلفـه بالعمـل ويتـرك له حرية الاجتهاد.	يهـتم بحفـظ وترديـد المعلومـات دون ربطهـا بحياته اليومية .
يهـتم بفهـم المعلومـات ويسـعى لتطبيقهـا فـي الحياة اليومية.	يهـتم بالنجـاح فـي الامتحانـات بغـض النظر عن فهم المادة المدروسة.
يهـتم بفهـم المـادة الدراسـية بغـض النظـر عن نجاحه في الامتحان .	يهـتم بتقـدير الأسـاتذة ويسـعى لكسـب صـداقتهم علـى أسـاس أن ذلـك يسـاعدهم في النجاح .
يسـعى للتفـوق والنجـاح بغـض بـالنظر عـن موقف الأستاذ منه وعلاقته به.	يـدرس مـن اجـل النجـاح فـي الامتحـان والحصـول علـى الشـهادة، مـع تعبيـر عـن كراهيته للعمل الدراسي .

يـدرس مـن اجـل العلـم وتنميـة شخصـيته ويجد متعة في ذلك.	يفضـل الأسـتاذ الـذي يعطـي لـه المعلومـات ويحدد له خطوات العمل ويساعده .

جدول يبين الفرق بين الطالب ذو التحصيل المرتفع والطالب ذو الانجاز العالي .

مـن خـلال الجـدول السـابق نلاحـظ أن هنـاك فرقـا بـين الطلبـة ذوي الدافعيـة المرتفعـة وذوي التحصـيل المرتفـع ،فـالنوع الأول يتصـف بالرغبـة والاسـتقلالية ،وترجمـة المعلومـات إلـى سـلوكيات فـي حيـاتهم اليوميـة ،والبحـث عـن الحريـة والمتعـة أثنـاء الـتعلم ،ولا يهـتم كثيـرا بـرأي الأسـاتذة حـول أداءهـم ، بينمـا يتميـز الطـلاب ذوو التحصـيل المرتفـع بالتبعيـة للأسـتاذ وتقبـل المعلومـات التـي تقـدم لهـم ،ويكـره العمـل الدراسـي ويهـتم أكثـر بالعلامـات المحصـل عليهـا ،ويكـون مـا يتعلمـه آنيـا فقـط، بحيـث لا يتـرجم المعلومـات المحصـل عليهـا إلـى سـلوك، هـذا النـوع يحـدث غالبـا عنـدما يكـون الطالـب موجـه إلـى تخصـص غيـر راغـب فيـه فهـو يـدرس مـن اجـل الحصـول علـى علامـات مرتفعـة وبالتـالي الحصـول على الشهادة وفقط.

دور المعلم في زيادة دافعية التحصيل عند الطلبة.

1. التغذية الراجعة:

إن تـوفير التغذيـة الراجعـة لأسـباب فشـلهم ونجـاحهم يزيـد مـن توقعـات التحصـيل لـديهم، ففـي حالـة الطالـب الـذي يجـد صـعوبة فـي إتقـان مسـائل الضـرب الطويلـة؛ يمكـن للمعلـم أن يسـتخدم النجاحـات السـابقة التـي حققهـا الطالـب، وذلـك لبنـاء الثقـة فـي تعلـم المهمـات الجديـدة. وهنـا يقـول المعلـم للطالـب: "أعـرف أن هـذا النـوع الجديـد مـن المسـائل يبـدو صـعباً، لكـن عليـك أن تـتعلم كيفيـة العمـل بهـا؛ لأنـك تعـرف كافـة الأمـور التـي تحتاجهـا للمعرفـة، لـذا مـا عليـك سـوى العمـل بجـد، وسـوف تكون النتيجة جيدة".

وعنـدما ينخـرط الطالـب فـي العمـل؛ يمكـن للمـدرس أن يلقـي علـى مسـامعه تعليقـات شـبيهة بمـا يلـي: " أنـت تعمـل بشـكل جيـد، لقـد انتهيـت مـن الخطـوة الأولـى، كـن واثقـاً مـن أنـك تعـرف عمليـات الضـرب.. عليـك الاسـتمرار بالعمـل الجـاد، لقـد جمعـت الأرقـام بسـرعة كبيـرة!! لقـد عرفـت أنـك تسـتطيع القيـام بـذلك من خلال ما بذلته من جهد جاد.. لقد استطعت القيام بذلك، لقد أصبت الهدف لأنك عملت بجد . "(**Tomlinson1993**).

2. تمكين الطلبة من صياغة أهدافهم وتحقيقها.

يستطيع المعلم زيادة دافعية الطلبة للإنجاز من خلال تمكينهم من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات، كتدريب الطلاب على تحديد أهدافهم التعليمية وصوغها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها؛ بما يتناسب مع استعداداتهم وجهودهم، وبالتالي يساعدهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب إتباعها أثناء محاولة تحقيقها.

.(Govern, 2004&Petri)

3 استثارة حاجات الطلبة للإنجاز و النجاح.

إن حاجات الفرد للإنجاز متوافرة لدى جميع الأفراد ولكن بمستويات متباينة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض الطلبة لسبب أو لآخر حدا يمكّنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها. لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء الطلاب، وخاصة عندما يظهرون سلوكاً يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية. لذلك فإن تكليف ذي الحاجة المنخفضة للإنجاز والنجاح بمهام سهلة نسبياً، يمكن أن يؤدي إلى استثارة حاجة الطالب للإنجاز وزيادة رغبته في بذل الجهد والنجاح؛ لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته، ويدفعه لبذل المزيد من الجهد.**(Tomlinson, 1993).**

العلاقة بين الدافعية للإنجاز والنظر ة المستقبلية عند التلاميذ:

سعى راينور إلى تطوير نظرية الدافعية للإنجاز بحيث تتضمن فكرة مؤداها :أ الدافعية المثارة تتأثر بتوقع الأهداف المستقبلية، وعليه فان الدافعية للإنجاز تكون دالة على النجاح أو الفشل في أداء الفرد لعمله مستقبلا.

وقد قام راينور السابق الذكر بدراسة ،وطرح سؤال على بعض الطلبة وهو: إلى أي حد يكون من المهم أن تحصل على درجة مرتفعة في مدخل علم النفس بالنسبة لتحقيق أهدافك في العمل.

وقام بتصنيف هؤلاء الطلاب وفقا لدافعتيهم ،فوجد انه عندما تكون الفائدة المدركة من جانب الطلاب لأهمية التقدير الذي يحصل عليه في المقرر منخفضة فان الدرجات النهائية التي يحصل عليها طلاب الانجاز المرتفع لا تختلف عما هي عليه لدى الطلاب ذوي الانجاز المنخفض ،والأمر يختلف تماما إذا أدرك الطلاب أهمية الأداء في المقرر في تحقيق أهدافهم المهنية ،فان

الطـلاب الـذين يحصـلون علـى تقـديرات أعلـى مـن إقـرانهم يتصـفون بـدافع النجـاح اكبـر مـن دافـع الخوف من الفشل .**(خويلد أسماء ،2005،ص42)**.

بعض النتائج التربوية للدراسات عن الدافعية في التعلم :

علـى المعلـم النـاجح أن يراعـي احتياجـات طلبتـه ويحـاول أن يشـبعها لكـي يزيـد مـن دافعتـيهم للإنجـاز ومن اجل ذلك نحاول أن نقدم بعض المضامين التي تساعده على ذلك ومنها ما يلي:

–أن يجعـل غرفـة الصـف آمنـة سـيكولوجيا وذلـك لكـي يكـون الطالـب مرتاحـا فيهـا نفسـيا ،فالحاجـة إلـى الأمـان يمكـن تحقيقهـا مـن خـلال الجـو العـام فـي غرفـة الصـف، الانتبـاه إلـى مـا قـد يفعلـه ،والـذي قـد يثيـر قلـق التلاميـذ وذلـك بـالنرفزة والتـوتر ويكـون متحكمـا فـي أعصـابه وخلـق جـو يعتـاد فيـه التلاميـذ علـى المبـادرة ،وذلـك مثـل اسـتظهار مـا تـم حفظـه طواعيـة لا مكرهـا، وإذا تغيـب احـد التلاميـذ يجـب الاتصـال بـه والسـؤال عـن حالتـه ،فـان ذلـك يرفـع مـن معنوياتـه، والتقليـل مـن المقارنـات فيمـا يخـص التعلـيم لأنـه قـد يسـبب بعـض الإحبـاط لديـه، وتقـديم المسـاعدة الفرديـة للتلاميـذ الـذين يتعلمـون بـبطء ،ويجـب جعلهـم يتـذوقون طعـم النجـاح وذلـك بتشـجيعهم وجعلهـم طمـوحين والاتجـاه بهـم نحـو الانجـاز ،وتكـوين لـديهم مفهـوم ايجـابي للـذات ،فالتلاميـذ الـذين يختبـرون ويفشـلون مبكـرا فـي خبـرة التعلـيم ،فـإنهم إمـا أن يفقـدوا الاهتمـام أو أنهـم لا يواصـلون الـتعلم، الأمـر الـذي قـد يـؤدي إلـى فشـل آخـر ،ومـن ثـم فانـه مـن المفيـد أن تعـد خبـرات الـتعلم بحيـث يتـذوق التلاميـذ فيهـا النجـاح ،ولكـي يشـعر المـرء بالنجـاح عليـه ألا يحدد أهدافا دنيا فلا يشعر بالإشباع ولا يغالي بحيث يتعذر عليه الوصول إليها وتحقيقها.

ـ يجـب مراعـاة مسـاوئ ومزايـا المكافـآت المعنويـة والماديـة ، ويـؤمن علمـاء السـلوك بأهميـة المكافـأة الماديـة ، فـدعاة تشـكيل السـلوك يؤمنـون بـان السـلوك يتشـكل عـن طريـق التـدعيم ، فـإذا لـم يـتعلم التلاميذ فإن ذلك أنه لم يقدم لهم الباعث الحقيقي والمدعمات والمعززات المشعبة .

. تشجيع دافعية الإنجاز وتخصيص جلسات مكثفة حيث يزود التلاميذ في الجلسة الأولى بمعلومات تستهدف أن يكون التعلم مؤثراً ويزودون بخصائص ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز مثل تحمل المسؤولية تجاه ما سيقومون به ، وفي الجلسة التالية يقوم التلاميذ بألعاب ومسابقات وأنشطة وخلالها يدفعون إلى تحليل رد الفعل لديهم ، والتفكير بشكل مستمر في كيفية تنمية الحاجة إلى الإنجاز، وعندما تنتهي يتم قياس مدى فاعلية الجلسات . **(مريم سليم ، 2004 ، ص ، 308)** .

وبمـا أن الـتعلم داخـل المدرسـة يـتم فيـه وضـع الأهـداف التعليميـة مسـبقا ، فمـن المطلـوب نقـل هـذه الأهداف إلـى داخـل التلميـذ لتشـكل دوافعـه لـذلك لابـد ان نقـرر مـا يلـي(**علـي السـيد سـليمان، 2004، ص، 70**) .

ـ1 تعتبـر الدافعيـة هـدفا تربويـاً فـي ذلـك أن إثـارة دافعيـة الطـلاب وتوجيـه وتوليـد اهتمامـات معينـة لـديهم، يجعلهـم يقبلـون علـى القيـام بأنشـطة معرفيـة ، ووجدانيـة، وسـلوكية خـارج محـيط العمـل المدرسـي، بشكل عام وفي حياتهم اليومية الخاصة.

ـ 2 . الدافعيـة وسـيلة يمكـن اسـتخدامها فـي سـبيل إنجـاز أهـداف تعليميـة معينـة علـى نحـو فعـال ، يوصـفها أحـد العوامـل المحـددة لقـدرة الطالـب علـى التحصـيل والإنجـاز لأنهـا تـرتبط بـالميول وتجعلـه يتحمل ذل الجهد من أجل الوصول إلى الهدف .

ـ3ـ الـدوافع لا يمكـن ملاحظتهـا مباشـرة لأنهـا قـوة داخليـة محركـة للسـلوك، وإنمـا يسـتدل عليهـا مـن السلوك الظاهر.

ـ 4 . الدافعيـة شـيء يخـص المـتعلم كلـه ، وهـي متنوعـة ولا يمثلهـا فـي هـذا التنـوع إلا سـعي الإنسـان وطموحه قدر استطاعته ، حتى ولو كان في العمل الحثيث على تجنب الفشل

5 . دافعية التعليم التي نحدد أنفسنا بها في مجال التدريس يمكن أن تنحصر في مجالين هما

الدافعية الذاتية : وهي النابعة من ذات المتعلم .

الدافعيـة الموضـوعية : أي التـي تـرتبط بموضـوع الـتعلم ، وهـو عنـدما يكـون الموضـوع المـراد تعلمـه هـو الـدافع للـتعلم ، أو المحـرك لـه ، أو يكـون السـلوك الـذي يـتم اكتسـابه هـو نفسـه المحـرك أو الـدافع ، للـتعلم علـى سـبيل المثـال : إذا وجـد أحـد التلاميـذ متعـة كبيـرة فـي حـل المسـائل الرياضـية دون أن ينتظـر مكافـأة مـن أحـد أو دون التفكيـر فـي الحصـول علـى درجـات مرتفعـة ، فإننـا نكـون فـي هـذه الحالـة بصـدد دافعيـة داخليـة متضـمنة فـي الموضـوع المـتعلم نفسـه ، وهـي تـؤدي علـى المـدى الطويـل إلـى مزيـد مـن الاهتمـام بـتعلم هـذا الموضـوع والـذي يـؤدي بـدوره إلـى اسـتمرار الأفكـار التـي تـم تعلمهـا في المدرسة و العمل على تطبيقها في الحياة اليومية .

(علي السيد سليمان، 2004، ص، 71).

المهمات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم :

تؤكـد معظـم نتـائج الدراسـات والبحـوث التربويـة والنفسـية أهميـة إثـارة الدافعيـة للـتعلم لـدى التلميـذ باعتبارهـا تمثـل الميـل إلـى بـذل الجهـد لتحقيـق الأهـداف التعليميـة المنشـورة فـي الموقـف التعليمـي ، ومـن أجـل زيـادة دافعيـة التلميـذ للـتعلم ينبغـي علـى المعلمـين القيـام باستثـارة انتبـاه تلاميـذهم والمحافظـة علـى اسـتمرار هـذا الانتبـاه ، وأن يقنعـوهم بـالالتزام لتحقيـق الأهـداف التعليميـة ، وأن يعلمـوا علـى اسـتثارة الدافعيـة الداخليـة ، بالإضـافة إلـى اسـتخدام أسـاليب الحفـز الخـارجي للتلاميـذ الـذين لا يحفـزون للتعلم داخليا ، ويرى علماء النفس التربوي وجود مصادر متعددة للدافعية منها.

* **الإنجـاز باعتبـاره دافعـا** : يعتقـد أصـحاب هـذا الـرأي أن إنجـاز الفـرد وإتقانـه لعملـه يشـكل دافعـا داخليـاً يدفعـه للاسـتمرار فـي النشـاط التعليمـي ، فمـثلا إن التلميـذ الـذي يتفـوق أو يـنجح فـي أداء مهمتـه التعليميـة يـؤدي بـه ذلـك ويدفعـه إلـى متابعـة التفـوق والنجـاح فـي مهمـات أخـرى وهـذا يتطلـب مـن المعلـم إشعار التلميذ بالنجاح وحمايته من الشعور بالخوف من الفشل .

ـ * **القـدرة باعتبارهـا دافعـا** : ويـرى أصـحاب هـذا الـرأي أن أحـد أهـم الحـوافز الداخليـة يكمـن فـي سـعي الفـرد إلـى زيـادة قدرتـه ، حيـث يسـتطيع القيـام بأعمالـه فـي مجتمعـه ، تكسـبه فـرص النمـو والتقـدم والازدهـار ، ويتطلـب هـذا الـدافع مـن الفـرد ، تفـاعلا مسـتمرا مـع بيئتـه لتحقيـق أهدافـه ، فعنـدما يشـعر التلميـذ أن سـلوكه الـذي يمارسـه فـي تفاعلـه مـع بيئتـه يـؤدي إلـى شـعوره بالنجـاح ، تـزداد ثقتـه بقدراتـه وذاتـه ، وأن هـذه الثقـة الذاتيـة تدفعـه وتحفـزه لممارسـة نشـاطات جديـدة ، كمـا إن الرضـا الـذاتي النـاتج فـي الأداء والإنجـاز يـدعم الثقـة بالقـدرة الذاتيـة للتلميـذ ويدفعـه إلـى بـذل جهـود جديـدة لتحقيـق تعلـم جديـد وهكـذا ، وهـذا يتطلـب مـن المعلـم العمـل علـى تحديـد مـواطن القـوة والضـعف لـدى تلميـذ ومسـاعدتهم علـى اختيـار أهـدافهم الذاتيـة فـي ضـوء قـدراتهم الحقيقيـة وتحديـد النشـاطات والأعمـال الفعليـة التـي يجب عليهم ممارستها لتحقيق أهدافهم .

ـ * **الحاجـة إلـى تحقيـق الـذات كـدافع للـتعلم** : وضـع تحقيـق الـذات فـي قمـة سـلم الحاجـات كمـا رأينـا سـابقا فـي تصـنيف ماسـلو، فالإنسـان يولـد ولديـه ميـل إلـى تحقيـق ذاتـه ويعتبـر قـوة دافعيـة إيجابيـة داخليـة تتـوج سـلوك الفـرد لتحقيـق النجـاح الـذي يـؤدي إلـى شـعور الفـرد بتحقيـق ذاتـه وتأكيـدها، والمعلـم الحـاذق يسـتطيع أن يسـتثمر هـذه الحاجـة فـي إثـارة دافعيـة التلميـذ للـتعلم عـن طريـق إتاحـة الفرصـة أمامـه لتحقيـق ذاتـه وذلـك مـن خـلال النشـاطات التـي يمارسـها فـي الموقـف التعليمـي، و بخاصـة تلـك النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة و الاحترام والتقدير .

أمـا أسـاليب الحفـز الخـارجي لإثـارة الدافعيـة لـدى التلاميـذ فإنهـا تأخـذ أشـكالا مختلفـة منهـا التشـجيع واسـتخدام الثـواب المـادي والمعنـوي أو تغييـر البيئـة التعليميـة ،أو اسـتخدام الأسـاليب والطـرق التعليميـة المختلفـة مثـل :الانتقـال مـن أسـلوب المحاضـرة إلـى أسـلوب النقـاش ثـم الحـوار فالمحاضـرة مـرة أخـرى أو عـن طريـق تنويـع وسـائل التواصـل مـع التلاميـذ سـواء كانـت لفظيـة أو غيـر لفظيـة أو باسـتعمال وسـائل تعليميـة متنوعـة ،أو عـن طريـق تنويـع أنمـاط الأسـئلة الحـافزة للتفكيـر والانتبـاه الإضـافة إلـى تـوفير البيئـة النفسـية والاجتماعيـة والماديـة المناسـبة فـي الموقـف التعليمـي تمثـل عوامـل هامـة فـي إثـارة الدافعية .

خلاصة الفصل:

تناولنـا فـي هـذا الفصـل مفهـوم الدافعيـة و حاولنـا الولـوج أكثـر فيـه و قـد تطرقنـا إلـى تعريـف كـل مـن الدافعية بصفة عامة و الدافعية للإنجاز بصفة خاصة.

وقـد رأينـا ان الدافعيـة توجـه السـلوك نحـو تحقيـق الأهـداف ،وقمنـا بـالتعرض إلـى مناقشـة مختلـف التوجهـات الكبـرى التـي اهتمـت بدراسـة الدافعيـة وركزنـا فـي بحثنـا هـذا علـى نظـريتين تعـد مـن اكبـر النظريـات التـي اهتمـت بدراسـتها وهـي نظريـة ماكليلانـد و أتكنسـون ،ورأينـا ان لكـل منهمـا نقـائص فظهرت معالجات أخرى.

وقـد أولـوا اهتمامـا كبيـرا لهـذا المفهـوم فدرسـوا مختلـف جوانبـه ،لان التطـور فـي مفهـوم الدافعيـة سيسـاعد كثيـرا فـي الاسـتغلال الأمثـل للطاقـات البشـرية ،وذلـك بمعرفـة الـدوافع والحـوافز التـي تسـاعد الإنسـان علـى الانجـاز والتطـور ،فقـدمت كـل دراسـة إضـافة جديـدة للمفهـوم ،وتـم التطـرق إلـى قيـاس الدافعيـة وتبين ان هناك اتجاهين وهما :

الأسـاليب الاسـقاطية ،والأسـاليب الموضـوعية ،ولكـل منهمـا ايجابياتـه وسـلبياته ،ولكـن يكمـلان بعضهما البعض.

وفـي الأخيـر تطرقنـا إلـى تطبيقـات الدافعيـة للإنجـاز واقتصـرنا فـي بحثنـا هـذا علـى الجانـب التربـوي نظـرا لصـلته بموضـوع بحثنـا ،و اتضـح انـه يمكـن أن يقـدم إفـادات جليلـة خصوصـا فـي الجانـب التربـوي ،وقمنـا أخيـرا بـالتطرق إلـى المهمـات بإثـارة الدافعيـة للـتعلم ومنهـا الانجـاز والحاجـة إلـى تحقيـق الـذات وقدرة التعلم باعتبارهم أهم الدوافع للتعلم .

إلا انه اتضح أن الدافعية لا تزال ميدانا خصبا للبحوث والدراسات الأكاديمية خصوصا التربوية منها لأنها تتصل بعنصر في النفس البشرية والتي يجب مراعاتها وهي الميول والرغبات.

الفصل الخامس

اجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

منهج الدراسة

حدود الدراسة

مجتمع الدراسة وعينته

ادوات جمع البيانات

خصائص السيكومترية لأدوات القياس

الاساليب الاحصائية

تمهيد:

إن دقـة النتـائج المتحصـل عليهـا فـي إي دراسـة تتوقـف علـى مـدى صـحة الإجـراءات المنهجيـة التـي يتبعهـا الباحـث فـي الدراسـة الميدانيـة فوضـوح المـنهج، وتجـانس العينـة، و سـلامة طـرق تحديـدها وحصـرها، واختيـار أدوات القيـاس المناسـبة ومـا تتمتـع بـه مـن صـدق وثبـات، واسـتخدام الأسـاليب الإحصـائية المناسـبة لـذلك كلهـا إجـراءات تسـاعد علـى الوصـول إلـى نتـائج ذات قيمـة علميـة، و محاولـة ربـط مـا جـاء فـي الدراسـة مـن تـراث نظـري بمـا هـو موجـود فـي الميـدان مـا وهـذا مـا سـنتطرق إليه في هذا الجانب.

1- منهج الدراسة:

فـي ضـوء أهـداف الدراسـة و التـي ترمـي إلـى معرفـة العلاقـة بـين التوجيـه المدرسـي و الدافعيـة للإنجـاز و مستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية اتبع الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة.

و يقصـد بمـنهج الدراسـة الطريقـة التـي يتبعهـا الباحـث فـي دراسـة مشـكلته لاستكشـاف الحقـائق والإجابـة عـن التسـاؤلات والاستفسـارات التـي يثيرهـا موضـوع البحـث، و فـي الإجابـة عـن تسـاؤلات الدراسـة، حيـث يـؤدي هـذا المـنهج إلـى معرفـة الأسـباب المحتملـة وراء ظـاهرة معينـة، بواسـطة دراسـة العلاقة المحتملة بين متغير وآخر من خلال المعلومات التي جمعت عن هذه الظاهرة.

2- حـدود الدراسـة: تـم تعيـين حـدود الدراسـة الحاليـة فـي النقـاط التاليـة والتـي يقـف عنـدها تعمـيم نتائج هذه الدراسة وتتمثل في الحدود التالية:

أ- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على بعض ثانويات مدينة الأغواط.

ب- الحـدود الزمنيـة: تتحـدد الدراسـة الحاليـة فـي السـياق الزمنـي الـذي أجريـت فيـه، وهـو السـنة الدراسـية 2016/2015 و اقتصـرت هـذه المـدة مـن 10 جـانفي 2016م إلـى غايـة 15مـارس 2016م أي في الموسم الثاني من السنة الدراسية.

ج- الحـدود البشـرية: تـم تطبيـق هـذه الدراسـة علـى تلاميـذ وتلميـذات السـنة الثانيـة ثـانوي تخصصـي آداب وعلـوم، المتمدرسـين فـي ثانويـات مدينـة الأغـواط، وتـم اختيـار هـذه الفئـة لأنهـا هـي التـي يتحـدد توجه التلميذ في مشواره الدراسي المقبل.

د- الحـدود الآداتيـة: تتحـدد نتـائج هـذه الدراسـة مـن خـلال الأداة المسـتخدمة فيهـا وهـي: اختبـار الـدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، إعداد "هيرمانز" (Hermans)، تعريب "فاروق عبد الفتاح موسى".

و كذلك مقياس مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبد الفتاح.

هـ- الحدود الموضوعية:

يقتصـر موضـوع الدراسـة الحاليـة علـى التعـرف عـن علاقـة التوجيـه بالدافعيـة للانجـاز ومسـتوى الطمـوح في ضوء بعض المتغيرات ، مثل التخصص الدراسي و الجنس.

2- مجتمع وعينة الدراسة:

تعتبـر مرحلـة تحديـد مجتمـع الدراسـة مـن أهـم خطـوات البحـث إذ يتوقـف عليهـا إجـراء البحـث وتصـميمه و كـذا نتـائج الدراسـة التـي تتطلـب دقـة بالغـة. فكلمـا كـان مجتمـع الدراسـة يقتـرب مـن المجتمـع الأصـلي كلمـا كانـت النتـائج أكثـر دقـة و أهميـة وذات قيمـة، إلا أن ذلـك لا يتسـنى للباحـث دومـا خاصـة فـي البحـوث التربويـة و الاجتماعيـة التـي عـادة مـا تكـون مجتمعـات كبيـرة يصـعب علـى الباحـث حصـرها، فيلجـأ فـي كثيـر مـن الأحيـان إلـى اخـذ عـدد مـن هـذا المجتمـع و الـذي يطلـق عليـه العينـة و يجـب ان تتماشـى مـع المجتمـع الأصـلي فـي جميـع الخصـائص و الصـفات ، وكـذا الهـدف العـام للبحـث و فرضياته، و قد كانت مبررات اختيارنا لعينة الدراسة ما يلي:

- توفر العدد المناسب لعينة الدراسة.
- تعاون التلاميذ و الإدارة ممثلة في المديرين و المستشارين التربويين.
- اعتبـار ان السـنة الثانيـة الثـانوي هـي التـي يـتم توجيـه التلميـذ الـى التخصـص المرغـوب فيـه بصفة نهائية في مرحلة التعليم الثانوي.

تم اختيار مدينة الأغواط كمنطقة جغرافية للدراسة الحالية راجع لعمل الباحث و مقر سكنه فيها.

- اختيـرت الثانويـات مكـان للدراسـة وذلـك مـن خـلال اطـلاع الباحـث علـى الدراسـات السـابقة التـي طبقـت نفـس اختبـار الدراسـة الحاليـة، وخاصـة الدراسـات المحليـة منهـا علـى عينـة تلاميـذ الثـانوي مثـل دراسة محمد بوفاتح2005 ودراسة هشام بن فروج 2015.

3-1 مجتمع الدراسة:

لتحقيـق أهـداف البحـث قـام الباحـث بتحديـد مجتمـع الدراسـة و الـذي يتمثـل فـي تلاميـذ وتلميـذات السـنة الثانيـة ثـانوي بمدينـة الأغـواط تخصصـي الآداب والعلـوم، والبـالغ عـددهم (3670) تلميـذا و تلميـذا ،

تـم اختيـار عينـة المؤسسـات التربويـة (الثانويـات) اختيـارا عشـوائيا، حيـث اخترنـا (4)اربعـة ثانويـات، من بين (12) ثانوية الموجودة بمدينة الأغواط.

أمـا بالنسـبة لعينـة التلاميـذ فـتم اختيارهـا بطريقـة العينـة العشـوائية البسـيطة لتلاميـذ السـنة الثانيـة ثانوي بمدينة الأغواط بفرعيها الأدبي و العلمي، و البالغ عددهم (370) تلميذا و تلميذة.

عينة الدراسة:يمكن وصف العينة على النحو التالي:

جدول رقم(05): يوضح نسبة عينة الدراسة من المجتمع الأصلي

	المجتمع الأصلي	العينة	النسبة المئوية
التكرار	3670	370	10.08%

خصائص عينة الدراسة:

تتسم عينة الدراسة بعدة خصائص في ضوء متغيرات الدراسة يمكن توضيحها في الجداول التالية:

جدولرقم(06): يوضح عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي

الرقم	التخصص الدراسي	التكرار	النسبة
01	آداب	175	47.30%
02	علوم	195	52.70%
المجموع	/	370	%100

يتضـح مـن الجـدول أعـلاه أن التلاميـذ ذوي التخصـص العلمـي أكثـر مـن التلاميـذ ذوي التخصـص الأدبي.

جدول رقم(07): يوضح عينة الدراسة حسب الجنس

الرقم	الجنس	التكرار	النسبة
01	ذكور	190	% 51.35
02	إناث	180	% 48.65
المجموع	/	370	%100

مـن خـلال الجـدول اعـلاه نلاحـظ ان نسـبة الـذكور و الانـاث متقـاربتين حيـث قـدرت نسـبة الاناث48.65 %ونسبة الذكور51.35 .%

جدول رقم(08): يوضح عينة الدراسة حسب التوجيه(برغبة، بدون رغبة)

الرقم	التوجيه	التكرار	النسبة
01	الموجهـــــــون برغبة	250	%67.56
02	الموجهـون بـدون رغبة	120	% 32.44
المجموع	/	370	%100

مـن خـلال الجـدول اعـلاه يتبـين لنـا المـوجهين برغبـة اعلـى نسـبة مـن المـوجهين بـدون رغبـة وهـذا يـدل على تحصل اغلب التلاميذ على التخصص المرغوب فيه.

أدوات جمع المعلومات:

مقياســـدافعيةالإنجاز: تـم اسـتخدام مقيـاس الدافعيـة للانجـاز للأطفـال و الراشـدين وهـومن إعـداد "هـ.ج.م هيرمـــــــانز" (Hearmans)، وقـــــــد قـــــــام باقتبـــــــاس الاختبـــــــار وإعدادهباللغةالعربية"فاروقعبدالفتاحموسى"–كليةالتربية–جامعةالزقازيق.

توزيــع المقيــاس: يتكـون الاختبـار مـن (28) فقـرة اختيـار مـن متعـدد، تتكـون كـل فقـرة مـن جملـة ناقصـة يليهـا خمـس عبـارات (أ–ب–ج– د–هـ)، وعبـارات أخـرى يليهـا(أ–ب–ج–د)، ويوجـد أمـام كـل عبـارة زوج مـن الأقـواس علـى المفحـوص أن يختـار العبـارة التـي يـرى أنهـا تكمـل الفقـرة بوضـع علامـة (x) بينالقوسينالموجدينأمامهذهالعبارة.

طريقــة تقــدير الــدرجات: يتبـع فـي هـذا الاختبـار طريقـة تـدرج الـدرجات تبعـا لدرجـة إيجابيـة الفقـرة والعبــارة، أي أنــه فــي الفقــرات الموجبــة تعطــى العبــارات: (أ–ب–ج–د–هـ) الــدرجات: (5–4–3–2–1) علـى الترتيـب، وفـي الفقـرات السـالبة يـنعكس الترتيـب السـابق حيـث تعطـى العبـارات (أ–ب–ج– د–هـ) درجـات:(1–2–3–4–5) علـى الترتيـب، وكـذلك الحـال فـي الفقـرات التـي تليهـا أربـع عبـارات وطبقـا لهـذا النظـام تكـون أقصـى درجـة يمكـن أن يحصـل عليهـا المفحـوص فـي الاختبـار كلـه(130)درجـة، كما تكون أقل درجة(28).

زمن التطبيق:

لـيس للاختبـار زمـن محـدد للتطبيـق، ولكـن وجـد أن الأفـراد العـاديين يسـتطيعون الإجابـة عليـه فـي مـدة تتراوح ما بين (35) و(45) دقيقة، وذلك بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة.

(فاروق عبد الفتاح موسى، 2003، ص8).

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الاصلية:

ثبات الاختبار:

ثباتاختباردافعيــةالإنجاز: قـام صـاحب المقيـاس "فـاروق عبـد الفتـاح موسـى" بحسـاب ثبـات المقيـاس بطريقتين هما:

معامــل "ألفــا" (Alpha): طبـق المقيـاس علـى عينـة مـن البنـين والبنـات فـي المراحـل الإعداديـة والثانويـة والجامعيـة فـي محافظـة الشـرقية مـن الأعمـار (13) حتـى (24) سـنة، وبلـغ حجـم العينـة الكليـة (598) فـردا مـنهم (372) ذكـور و(226) إنـاث، ثـم حسـب معامـل الثبـات بتطبيـق معادلـة معامل "ألفا" (Alpha).

وقـام الباحـث بحسـاب معـاملات الثبـات فـي حـالات: البنـين وحـدهم، البنـات وحـدهن، البنـين والبنـات معا (عينة مشتركة)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدولرقم(10): يوضح عينة معاملات في حالات البنين والبنات والعينة المشتركة بتطبيق معادلة معامل "ألفا" (Alpha)

العينة	معامل "ألفا" (Alpha)
البنين	0.803
البنات	0.643
العينة المشتركة	0.761

كمـا قـام الباحـث بحسـاب ثبـات **التجزئــة النصــفية،** حيـث حسـبت درجـات أفـراد العينـة فـي النصـف الفـــردي، ودرجـــاتهم فـــي النصـــف الزوجـــي، وتـــم تطبيـــق معادلـــة "ســـبيرمان بـــراون" (SpearmanBrown)

جدولرقم(11): يوضح عينة معاملات في حالات البنين والبنات والعينة المشتركة بتطبيق طريقة التجزئة النصفية.

العينة	نصف الاختبار	الاختبار كله
البنين	0.772	0.871
البنات	0.724	0.839
العينة المشتركة	0.765	0.867

ومـن الملاحـظ أن معـاملات الثبـات المحسـوبة بطريقـة التجزئـة النصـفية أعلـى مـن نظيرتهـا المحسـوبة بطريقة معادلة معامل "ألفا" (Alpha)، حيث أن الطريقة الأخيرة أكثر تشددا.

ويــذكر "هيرمــانز" (Hearmans) (1970) أن معــاملات الثبــات فــي حــالات تلاميــذ المراحــل الابتدائية والإعدادية والثانوية كما في الجدول التالي:

جدولرقم(12): يوضح معاملات الثبات في حالات تلاميذ المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية

العينة	معاملات الثبات
المرحلة الابتدائية	0.80
المرحلة الاعدادية	0.82
المرحلة الثانوية	0.80

ويــذكر "بــراوات" (Prawat) (1979) أن معامــل الثبــات بالنســبة للبنــين يســاوي (0.78)، وبالنســبة للبنــات يســاوي (0.81)، وأشــار أن هــذه المعــاملات قــد حســبت مــن درجــات عينــة تلاميــذ وتلميــذات المراحل الثلاثة. **(فاروق عبد الفتاح موسى، 2003، ص.ص10.9).**

صدق المقياس:

صــدق اختبــار دافعيــة الإنجــاز: قــام صــاحب المقيــاس "فــاروق عبــد الفتــاح موســى" بحســاب صــدق المقياس بطريقتين هما:

صــدق المحكمــين: عرضــت صــور مــن الاختبــار علــى ثمانيــة (8) محكمــين مــن العــاملين فــي مجــال علم النفس التربوي، والقياس النفسي، وطلب من كل منهم تحديد:

– ما إذا كانت الفقرة تنتمي إلى الدافع للإنجاز أملا.

– إيجابية أو سلبية الفقرة.

والجــدولين التــالين يوضــحان النســب المئويــة لتقــديرات المحكمــين علــى مــدى انتمــاء الفقــرات إلــى دافــع الإنجاز، وعلى سلبية وإيجابية الفقرات.

جــدولرقم(13): يبــين النســب المئويــة لتقــديرات المحكمــين علــى مــدى انتمــاء الفقــرات إلــى الــدافع للإنجاز.

الرقم	النسبة المئوية	الرقم	النســـــــبة المئوية	الرقم	النسبة المئوية	الرقم	النسبة المئوية
01	%100	08	%100	15	%87.5	22	%100

02	%100	09	%87.5	16	%100	23	%87.5
03	%100	10	%100	17	%100	24	%87.5
04	%100	11	%100	18	%100	25	%100
05	%87.5	12	%100	19	%100	26	%100
06	%100	13	%87.5	20	%100	27	%100
07	%100	14	%100	21	%100	28	%87.5

جدولرقم(14): يبين النسب المئوية لتقديرات المحكمين لإيجابية وسلبية الفقرات

الرقم	موجبة	سالبة	الرقم	موجبة	سالبة	الرقم	موجبة	سالبة
01		%100	11	%100		21	%100	
02	%100		12	%100		22	%100	
03		%100	13	%100		23	%100	
04		%100	14	%100		24	%100	
05	%100		15		%100	25	%100	
06	%100		16		%100	26	%100	
07	%100		17	%100		27		%100
08	%100		18	%100		28		%100
09		%100	19	%100		/	/	/
10		%100	20	%100		/	/	/

و اتضـح أن تقـديرات المحكمـين تـدل علـى أن كافـة فقـرات الاختبـار تنتمـي إلـى الـدافع للإنجـاز، حيـث أن النسـبة المئويـة لاتفـاق المحكمـين لـم تقـل عـن (87.5%) وهـي نسـبة كافيـة للأخـذ بهـا، كمـا اتفـق المحكمـون علـى أن الاختبـار يتضـمن (19) فقـرة موجبـة، و(9) فقـرات سـالبة، والفقـرات السـالبة هي أرقام: (1، 3، 4، 9، 10، 15، 16، 27، 28)، أما الفقرات الموجبة هي باقي فقراتالاختبار.

الصدق التجريبي: تم اختيار (200) فرد من أفراد العينة بطريقة عشوائية (100 ذكور 100 إناث) ثم حسب معامل الارتباط بين درجاتهم في اختبار الدافع للإنجاز، ودرجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام، وقد بلغت

قيمة معامل الارتباط (0.68) و هي دالة عند(0.01). **(فاروق عبد الفتاح موسى، 2003، ص.ص12.11)**.

تفسـير الـدرجات: حسبت الرتب المئينية في اختبار الدافع للإنجاز من الدرجات الخام للأفراد في جداول مقسمة إلى درجات خام، والمقابل لها من الرتب الميئينة، وبعد استخراج الدرجة الخام التي تم الحصول عليها والعثور على المقابل لها من الدرجة الميئينة، تم تفسير الدرجة الميئينية بحسب التصنيف التالي:

- من130–105...دافع انجاز مرتفع.
- من104–80...دافع انجاز فوقا لمتوسط.
- من79–55...دافعا نجاز تحت المتوسط.
- من 54 فأقل...دافع انجاز ضعيف.

(فاروق عبدالفتاح موسى، 2003، ص12)

استبيان مستوى الطموح :تم تطبيق استبيان كاميليا عبد الفتاح لقياس مستوى الطموح.

وصف الاستبيان :

يحتوي الاستبيان على 79 سؤالا ، تتدرج تحت سبع (7) سمات رئيسية كل منها وضع له عشر (10) أسئلة ، ماعدا السمة رقم 4 (لاعتبارات إحصائية) وضع لها 9 أسئلة ، ثم وضعت عشرة (10) أسئلة خاصة بالمراجعة وزعت بين باقي أسئلة الاستبيان .

هذه السمات تكشف عن مستوى طموح الفرد ، حيث أن الشخص الطموح يميل إلى الكفاح ، نظرته إلى الحياة فيها تفاؤل ، لديه القدرة على تحمل المسؤولية ، مثابر ، ميال للتفوق ويسير وفق خطة معينة .

(كاميليا ابراهيم عبد الفتاح ، 1975 ، ص 5) .

وفيما يلي أبعاد الاستبيان :

1 ـ النظرة للحياة (مدى التفاؤل والإقدام على الحياة) ورمزها ـ ن ـ

2 ـ الاتجاه نحو التفوق (ويقيس توقعات الفرد للنجاح في الحياة) ـ ت ـ

3 ـ تحديد الأهداف والخطة (أي لا يترك الأشياء للظروف بل يسير وفق خطة محددة وأهداف واضحة يدركها) ـ هـ ـ

4 ـ الميل إلى الكفاح (والمقصود به قدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه بعد أن يوظف قدراته وإمكاناته) ـ ك ـ

5 ـ تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس (يعني القدرة على تقدير الذات الواقعية مع الأخذ بعين الاعتبار مسؤوليته الاجتماعية في بيئته المحيطة به) ـ س ـ

6 ـ المثابرة (ونتاج للسمة السابقة وذلك لأن التقدير الذاتي الحقيقي يجعل الشخصية تتحمل الفشل وتوظفه كدافع جديد للنجاح) ـ م ـ

7 ـ الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ (وهو تقدير للواقع بصورة تطابق وتتفق مع الجهد المبذول من طرف الشخص ، لكن دون إرجاع النتائج إلى عامل الحظ) ـ ح ـ

توزيع الاستبيان :

يتكون الاستبيان من 79 بندا موزعة على 7 أبعاد ، والجدول الآتي يوضح توزيع هاته البنود على أبعاد استبيان مستوى الطموح :

الجدول رقم (15) يبين توزيع البنود على أبعاد استبيان مستوى الطموح

الرقم	الأبعاد	أرقام البنود	عدد البنود
1	النظرة للحياة	67-58-56-51-47-40-10-9-6 69	11
2	الاتجاه نحو التفوق	42-41-32-26-25-15-12-11 76-70-66-54-46	13
3	تحديد الأهداف والخطة	62-60-45-44-30-29-14-13 78-77-64	11
4	الميل إلى الكفاح	68-53-35-31-24-23-19-18-8 71	10
5	تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	65-50-49-34-33-22-17-4-3 74-73	11
6	المثابرة	59-55-52-43-39-27-21-20-7 75-72	11
7	الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ	48-38-37-36-28-16-5-2-1 79-63-61	12
مجموع البنود			79

طريقة الإجابة :

يمكن تطبيق الاستبيان بطريقة فردية في جلسات خاصة أو بطريقة جماعية .

وتتمثل الإجابة على بنود الاستبيان في بديلين (نعم) أو (لا)

هذا ما تلخصه "كاميليا عبد الفتاح" من خلال الجدول التالي :

الجدول رقم (16)يمثل توزيع البنود الايجابية والسلبية في إستبيان مستوى الطموح

البنود الموجبة	البنود السالبة
-23-20-18-15-14-13-12-8-4	-19-17-16-11-10-9-7-6-5-3-2-1
-35-33-32-31-30-28-27-24	-36-34-29-26-25-22-21
-50-49-46-45-44-43-42-39	-54-51-48-47-41-40-38-37
-65-62-60-59-58-55-53-52	-73-70-69-64-63-61-57-56
77-76-75-72-71-68-67-66	79-78-74
عدد البنود : 41	**عدد البنود : 38**

(كاميليا ابراهيم عبد الفتاح ، 1975 ، ص 8)

طريقة التصحيح :

يتم تقدير الإجابات على النحو الآتي :

- **في حالة العبارات الايجابية** : تمنح علامة (1) للإجابة بـ (نعم) ، وتمنح علامة (0) للإجابة بـ (لا) .
- **في حالة العبارات السلبية** :تمنح علامة (0) للإجابة بـ (نعم) ، وتمنح العلامة (1) للإجابة بـ (لا) .

حيث يتم جمع الدرجات المحصل عليها من إجابات المفحوص على بنود الاختبار(الموجبة والسالبة) ، فالدرجة (79) تشير إلى أقصى درجة (الدرجة الكلية) ، ويمكن الحصول عليها بضرب عدد بنود الاختبار (79) في أعلى بديل وهو واحد (01) ، والدرجة (39.5) فتشير إلى الدرجة المتوسطة ، ويمكن الحصول عليها بتقسيم الدرجة الكلية (79) على اثنين (02)

وعليه يمكن تفسير درجات اختبار التوافق الدراسي من خلال فئتين هما :

- ✓ الفئة الأولى : (0 ـ 39.5) : تدل على مستوى طموح منخفض .
- ✓ الفئة الثانية : (39.5 ـ 79) : تدل على مستوى طموح مرتفع .
- ✓

الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في (100) تلميذ من السنة الثانية من التعليم الثانوي من كلا التخصصيين من السنة الدراسية 2016/2015 حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- توفر للباحث الفرصة لمدى ملائمة المقاييس المستعملة .
- التأكد من الفهم اللغوي السليم للمقاييس.
- دراسة الخصائص السيكو مترية للأدوات المستعملة.
- تساعد الباحث على اختبار الفرضيات و إجراء التعديلات المناسبة إن وجدت.

الخصائص السيكومترية:

- حساب الصدق: صدق اختبار دافعية الإنجاز عن طريق المقارنة الطرفية:

تم الإعتماد في تقدير معامل صدق الاستبيانعلى طريقة المقارنة الطرفية أو ما يعرف بالصدق التميزي و ذلك بإتباع الخطوات الاتية :

- ترتيب درجة أفراد العينة ترتيبا تنازليا من أعلى إلى أدنى درجة .

- تقسيم الدرجات المحصل عليها إلى مجموعتين ، فالمجموعة الأولى تشيرالى المجموعة العليا من الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في المقياس أما المجموعة الثانية فتشير إلى المجموعة السفلى من الذين تحصلوا على درجات منخفضة في المقياس أفراد بنسبة (27٪).

- وبعد ذلك تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين للمقياسين بتطبيق اختبار"**ت**" فتحصلنا على النتائج التالية :

جدول رقم(17): يبين صدق المقارنة الطرفية

مجموعات المقارنات	العينة	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(T)المحسوبة	قيمة (p)	الدلالة الاحصائية
المجموعة العليا	27	%27	102.33	3.58	52	15.19	0.000	دالة إحصائيا
المجموعة الدنيا	27	%27	73.03	9.35				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة p=0.000 لاختبار (ت)= 15.19 عند درجة حرية (52)اقل من مستوى الدلالة (0.05) ، فهي دالة إحصائيا و بالتالي توجد فروق بين المجموعتين الدنيا و العليا فالمقياس له قدرة على التمييز بين أطراف العينة و بالتالي نطمئن لاستخدامه في هذه الدراسة.

- صدق اختبار مستوى الطموح: صدق المقارنة الطرفية:

تم الإعتماد في تقدير معامل صدق الاستبيانعلى طريقة المقارنة الطرفية أو ما يعرف بالصدق التميزي و ذلك بإتباع الخطوات السابقة الذكر في مقياس الدافعية للإنجاز :

- ترتيب درجة أفراد العينة ترتيبا تنازليا من أعلى إلى أدنى درجة .

- تقسيم الدرجات المحصل عليها إلى مجموعتين ، فالمجموعة الأولى تشيرالى المجموعة العليا من الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في المقياس أما المجموعة الثانية فتشير إلى المجموعة السفلى من الذين تحصلوا على درجات منخفضة في المقياس أفراد بنسبة (27٪).

- وبعد ذلك تم حساب الفرق بين متوسطى المجموعتين للمقياسين بتطبيق إختبار"**ت**" فتحصلنا على النتائج التالية :

جدول رقم(18) : يبين صدق المقارنة الطرفية لمستوى الطموح

مجموعات المقارنات	العينة	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(T)المحسوبة	قيمة (p)	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	27	%27	60.55	2.75	52	17.24	0.000	دالة إحصائيا
المجموعة الدنيا	27	%27	50.40	1.33				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة p=0.000 لاختبار (ت)= (17.24)عند درجة حرية (52)اقل من مستوى الدلالة الاحصائية(0.05)، فهي دالة إحصائيا و بالتالي توجد فروق بين المجموعتين الدنيا و العليا فالمقياس له قدرة على التمييز بين أطراف العينة و بالتالي نطمئن لاستخدامه في هذه الدراسة.

– **الثبات:** الثبات هو مدى صحة الاختبار في تطبيقه على أفراد العينة وكلما كان الاختبار ثابتا كان صادقا وليس العكس ، إذ يعتمد في حساب الثبات على درجة الارتباط بين بنود الاختبار ، وعلى مدى تحصلنا على نفس النتائج تقريبا من الأداة حتى في حالة إعادة اختبارها بعد مدة زمنية معينة .

ثبات اختبار دافعية الإنجاز بطريقة التجزئة النصفية: وهو تقسيم الى الاختبار الى جزئين بنود فردية وبنود زوجية ثم حساب معامل الارتباط بينهما و الجدول التالي يبين الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم(19) يبين الثبات بالتجزئة النصفية

الاختبار	معامل ثبات التجزئة النصفية قبل التصحيح	معامل ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح
دافعية الإنجاز	0.72	0.84

مـن خـلال الجـدول أعـلاه يتضـح أن قيمـة معامـل الثبـات الاسـتبيان و المقـدرة ب(0.84) يعتبـر عـال و بالتالي يمكن الوثوق به.

الثبات عن طريق الفا كرونباخ:والذي يستخدم في حالة تطبيق الاختبار مرة واحدة من أجل حساب معامل التجانس الذي يتمتع به الاختبار .

- ألفا كرونباخ:جدول رقم(20) يمثل الثبات بألفا كرونباخ

الاختبار	معامـل ثبـات "ألفـا كرونبـاخ" (Alpha cronbach)
دافعية الإنجاز	0.83

مـن خـلال الجـدول أعـلاه نلاحـظ أن قيمـة معامـل الثبـات الاسـتبيان معامـل ثبـات "ألفـا كرونبـاخ و المقدرة ب0.83 يعتبر عال و بالتالي يمكن الوثوق به.

- ثبات اختبار مستوى الطموح بطريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم(21) يمثل الثبات بالتجزئة النصفية

الاختبار	معامـل ثبـات التجزئـة النصفية قبل التصحيح	معامـل ثبـات التجزئـة النصـفية بعد التصحيح
مستوى الطموح	0.43	0.61

مـن خـلال الجـدول أعـلاه يتضـح أن قيمـة معامـل الثبـات الاسـتبيان و المقـدرة ب0.61 يعتبـر عـال نوعا ما و بالتالي يمكن الوثوق به.

- كيـودر ريتشـارد سـون:تعـد هـذه الطريقـة مـن أفضـل الطـرق فـي ايجـاد معامـل الاتسـاق الـداخلي للاختبار ، إذ تعتمد على قياس تجانس فقرات الاختبار.

جدول رقم(22) يمثل الثبات كيودر ريتشارسون

الاختبار	معامـــل ثبـــات "كيـــودر ريتشارد سون" (20)
مستوى الطموح	0.68

مـــن خـــلال الجـــدول أعـــلاه نلاحـــظ أن قيمـــة معامـــل الثبـــات الاســـتبيان معامـــل ثبـــات كيـــودر ريتشاردسون20 و المقدرة ب0.61 يعتبر عال و بالتالي يمكن الوثوق به.

الأساليب الإحصائية:

تـم تحليـل نتـائج الدراسـة بنظـام الحزمـة الإحصـائية للعلـوم الاجتماعيـة (Spss)، نسـخة (Version (20)،و قد استخدم الأساليب الإحصائية التالية:

- **المتوســـط الحســـابي:** وقـد اسـتخدم لحسـاب متوسـطات درجـات عينـة الدراسـة فـي اختبـار دافعيـة الإنجاز. مستوى الطموح

- **الإنحراف المعياري:** وقد استخدم لحساب درجة انحراف القيم عن المتوسط.

- **معاملارتبـــاط"بيرســـون"(Pearson):** وقـد تـم اسـتخدامه لحسـاب معامـل الارتبـاط المبـدئي بـين نصفي الاختبار،

-**اختبـار(T)لدلالـة الفـروق بـين متوسـطين غيـر مـرتبطين:** تـم اسـتخدامه لمعرفـة الفـروق ذات الدلالـة الإحصائية، والتأكد من جوهريتها بين متوسطات المجموعتين.

- **معامــل ارتبــاط "ألفاكرونبــاخ" (Cronbach-Alpha):** اسـتخدم لغـرض التحقـق مـن معامـل ثبـات الاختبار.

كيــودر ريتشــارد ســون:اسـتخدم لغرضـايجاد معامـل الاتسـاق الـداخلي للاختبـار ، إذ تعتمـد علـى قيـاس تجانس فقرات الاختبار.

- عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى
- عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية
- عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة
- عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة
- عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة
- عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة

عـرض نتـــائج الدراســـة: بعـد عـرض اجـراءات الدراسـة الميـداني مـن مـنهج و وصـف لعينـة الدراسـة و المقـاييس المسـتخدمة لجمـع البيانـات نقـوم بعـرض نتـائج الدراسـة ومناقشـتها وتفسـيرها مـن خـلال مـا تحصل عليه الباحث ومقارنتها بالدراسات السابقة وربطها بالواقع المعيش.

1- عـرض نتـائج الفرضـية الاولـى و التـي تـنص: نتوقـع مسـتوى طمـوح مرتفـع لـدى تلاميـذ السـنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

جدول رقم (23) يمثل **نتائج الفرضية الأولى:**

المتغير	العينة	المتوســـــــط الحسابي	الانحـــــــراف المعياري	المستوى
مستوى الطموح	370	54.35	5.57	عال

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة يساوي (54.35) و هو يدخل ضمن مجال الفئة الثانية حسب توزيع كاميليا عبد الفتاح أي: (39.5 ــ 79) : و دل على مستوى طموح مرتفع ، و نستنتج أن عينة الدراسة تتميز مستوى عال من مستوى الطموح.

مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى:

من خلال الجدول رقم (23) وجد المتوسط الحسابي لأفراد العينة يساوي (54.35) و هو يدخل ضمن مجال الفئة الثانية حسب توزيع كاميليا عبد الفتاح أي: (39.5 ــ 79) التي تدل على مستوى طموح مرتفع ومنه نستنتج أن عينة الدراسة تتميز مستوى عال من مستوى الطموح.

و يمكـن إرجـاع تمتـع تلاميـذ المرحلـة الثانويـة وخاصـة السـنة الثانيـة التـي أجريـت الدراسـة عليهـا أنهـا طبيعيـة و منطقيـة أن يكـون لـديهم مسـتوى عـال لمـا لهـم مـن تطلعـات مسـتقبلية تفـتح لهـم الأفـاق لإبـراز ذاتهم العلمية و لتحقيق مراكز اجتماعية مرموقة و التي لا تتحققالا عن طريق الدراسة.

فمرحلـة التعلـيم الثـانوي هـي بدايـة نهايـة فتـرة المراهقـة و يـأتي بعـدها النضـج الـذي يعـد عنصـرا هامـا مـن العناصـر التـي قالـت بهـا نظريـة المجـال فـي تفسـيرها لتحقيـق مسـتوى عـال مـن الطمـوح، إذ أنـه كلمـا زاد الفـرد نضـجا أصـبح لديـه قـدرة علـى وضـع وتحديـد أهدافـه و ذلـك بمـا يمتلكـه مـن مقومـات و إمكانيـات ، إذ عليه أن يوازن بين ما يمتلكه من مؤهلات وقدرات وما يريد أن يطمح إليه.

و علـى الـرغم مـن أن نتـائج الدراسـة عامـة دلـت علـى أن العينـة فـي مجملهـا تتمتـع بمسـتوى طمـوح عـال إلا أن هنـاك فئـة لـديها مسـتوى طمـوح مـنخفض، وهـم الـذين فقـدوا الموازنـة بـين قـدراتهم وإمكانيـاتهم و سـقف طموحـاتهم فوقـع لهـم عـدم تكيـف و بالتـالي يـنخفض طمـوحهم و يمكـن إرجـاع ذلـك لسـوء توجيههم، أو عدم رضاهم عن التخصص.

وفـي المقابـل يمكـن تفسـير ارتفـاع مسـتوى الطمـوح لـدى تلاميـذ السـنة الثانيـة الثـانوي لأن شـغلهم الشـاغل هـو اجتيـاز امتحـان شـهادة الباكالوريـا وبنجـاح، خاصـة مـع ارتفـاع نسـبة النـاجحين فيهـا كـل عام تتطور وتزيد مع وجود فروقات بين المناطق.

ومـن خـلال مراجعـة الدراسـات السـابقة حيـث لـوحظ أن نتيجـة هـذه الفرضـية اتفقـت مـع مجموعـة مـن البحوث السابقة نذكر منها على سبيل المثال :

دراسة شلالي لخضر 2017 التي اكدت انطلبة السنة أولى جامعي يتمتعون بمستوى مرتفع في مستوى الطموح.

و كـذا دراسـة دلال يوسـفي2013 تحـت عنـوان القلـق الاجتمـاعي و علاقتـه بمسـتوى الطمـوح لـدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي التي توصلت الى تميز عينة الدراسة بمستوى عال من مستوى الطموح.

و اتفقـت نتـائج هـذه الفرضـية مـع مجموعـة مـن نتـائج فرضـيات الدراسـات العربيـة منهـا دراسـة توفيـق محمد توفيق بشير2005، والتي أكدت نتائجها أن مستوى الطموح كان مرتفعا لدى عينات الدراسة.

2- نتـائج الفرضـية الثانيـة و التـي تـنص: نتوقـع مسـتوى دافعيـة إنجـاز مرتفـع لـدى تلاميـذ السـنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

جدول رقم (24) يمثل نتائج الفرضية الثانية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
دافعية الإنجاز	370	86.99	11.98	فوق المتوسط

مـن خـلال الجـدول أعـلاه نلاحـظ أن أفـراد عينـة الدراسـة تتمتـع بدافعيـة انجـاز فـوق المتوسـط حيـث بلـغ المتوسـط الحسـابي 86.99 و هـو يـدخل ضـمن المجـال (80- 104) التـي تـدل علـى الفئـة التـي تقـع ضمنه تتميز بدافعية انجاز فوق المتوسط.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

مـن خـلال الجـدول رقـم (24): نسـتنتج أن أفـراد عينـة الدراسـة تتمتـع بدافعيـة انجـاز فـوق المتوسـط حيـث بلـغ المتوسـط الحسـابي (86.99) و هـو يـدخل ضـمن المجـال (80- 104) التـي تـدل علـى الفئة التي تقع ضمنه تتميز بدافعية انجاز فوق المتوسط.

ويمكـن القـول أنهـا مرتفعـة نسـبيا و هـذا الارتفـاع راجـع إلـى أن تلاميـذ المرحلـة الثانويـة خاصـة السـنة الثانيـة التـي يرسـوا فيهـا اختيـار التلميـذ للتخصـص المرغـوب دراسـته مسـتقبلا بـالنظر إلـى الإمكانيـات المتـوفرة لديـه فترتفـع دافعيتـه للإنجـاز و ذلـك مـن خـلال المثـابرة لتحقيـق النجـاح و تجنـب الفشـل لتحقيق ذاته ومنافسة أقرانه.

و الفـرد الـذي يمتـاز بدافعيـة مرتفعـة يتسـم ببـذل الجهـود المسـتمرة مـن اجـل تحقيـق الهـدف الـذي يصـبوا إليـه ، وان هـذه السـمات يفتـرض أن تكـون متواجـدة لـدى تلميـذ المرحلـة الثانويـة لبـذل الجهـود المضـنية مـن اجـل تحقيـق النجـاح و خاصـة إذا علمنـا أن هـذه المرحلـة هـي مرحلـة سـابقة للمرحلـة الجامعيـة التـي على أساسها يمكن رسم الخطوط العريضة لمستقبله العلمي و المهني فيما بعد.

حيـث يـرى**بـال (1977 BALL)**: أن دافعيـة الانجـاز العاليـة تزيـد مـن قـدرة الأفـراد علـى ضـبط أنفسـهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة.

وقـد اتفقـت نتـائج الفرضـية الحاليـة مـع نتـائج بعـض الدراسـات السـابقة فـي تمتـع عينـة الدراسـة بمسـتوى مرتفـع مـن الدافعيـة للانجـاز و مـن بـين هـذه الدراسـات دراسـة جـاب الله خلـف الله 2014 وكـذا دراسـة عبد العزيز خميس(2009) ودراسة فاطمة غالم(2015) بورقلة.

إلا أنهـا اختلفـت مـع بعـض الدراسـات مـن بينهـا دراسـة محمـد بـن عابـد بـن بختـي (2012)الـذي توصـل إلى أن نتائج فرضية الدراسة إلى تمتع أفراد العينة بمستوى متوسط من الدافعية للانجاز.

3- نتـائج الفرضـية الثالثـة و التـي تـنص: توجـد فـروق بـين التلاميـذ المـوجهين برغبـة والتلاميـذ المـوجهين بـدون رغبـة فـي كـل مـن مسـتوى الطمـوح ودافعيـة الإنجـاز لـدى تلاميـذ السـنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

جـدولرقم (25): يوضـح نتـائج اختبـار (T) لدلالـة الفـروق بـين متوسـطات التلاميـذ المـوجهين برغبة و التلاميذ الموجهين بدون رغبة في كل من مستوى الطموح و دافعية الإنجاز.

المتغير		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T" المحسوبة	قيمة "p"	الدلالة الاحصائية
مستوى الطموح	الموجهين برغبة	250	54.89	4.88	368	2.69	0.007	دالة إحصائيا
	الموجهين بدون رغبة	120	53.24	6.65				
دافعية الإنجاز	الموجهين برغبة	250	90.01	11.82	368	7.50	0.00	دالة إحصائيا
	الموجهين بدون رغبة	120	80.70	9.68				

بـالرجوع إلـى الجـدول الإحصـائية نجـد أن مسـتوى المعنويـة لقيمـة (p) (0.007) لاختبـار (T) أصـغر مـن مسـتوى الدلالـة (0.05) المقبولـة فـي العلـوم النفسـية والاجتماعيـة، وبالتـالي فهـي دالـة إحصـائيا وعليـه توجـد فـروق بـين التلاميـذ المـوجهين برغبـة والتلاميـذ المـوجهين بـدون رغبـة فـي مستوى الطموح لصالح الموجهين برغبة.

وتشـير نتـائج نفـس الجـدول أن مسـتوى المعنويـة لقيمـة (p) (0.000) لاختبـار (T) أصـغر مـن مسـتوى الدلالـة (0.05) المقبولـة فـي العلـوم النفسـية والاجتماعيـة، وبالتـالي فهـي دالـة إحصـائيا وعليـه توجـد فـروق بـين التلاميـذ المـوجهين برغبـة والتلاميـذ المـوجهين بـدون رغبـة فـي دافعيـة الإنجازلصـالح الموجهين برغبة.

مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

وتشير نتائج الجدول (25) انه بالرجوع إلى الجدول الإحصائية نجد أن مستوى المعنوية لقيمة (p) (0.007) لاختبار (T) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وبالتالي فهي دالة إحصائيا وعليه توجد فروق بين التلاميذ الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بدون رغبة في مستوى الطموح و الدافعية للانجاز.

ويمكن القول بأن احترام اختيار التلميذ و رغبته في التخصص المطلوب تعتبر حافزا ودافعا له للعمل أكثر للحصول على نتائج جد مرضية و يكونون أكثر إقبالا على التخصص الموجهون إليه و أكثر تصميما للتفوق و النجاح للوصول مستقبلا لمراكز عليا في المجتمع مما يزيد من مستوى دافعيتهم للانجاز.

و كذلك تلبية رغبة التلميذ الحقيقية المبنية على أسس علمية و تربوية تزيد من رفع مستوى طموحه باعتبار أنها دفعا قويا للاستمرار و المضي قدما لتحقيق التفوق في التخصص الذي اختاره بنفسه وفقا لإمكانياته و قدراته.

لكن في المقابل إن عدم احترام رغبة التلميذ في التوجيه المدرسي قد يوثر على مستوى دافعيته للانجاز و مستوى طموحه الأمر الذي يجعله أحيانا ينفر من التخصص الموجه إليه عنوة مما قد يؤدي إلى انخفاض دافعيته ومستوى طموحه ومنه إلى التخلف الدراسي و التسرب المدرسي بسب العزوف عنها لعدم ملائمته لقدراته و ميوله و منه يؤدي إلى الهدر التربوي.

و بالتالي فإن نتائج هذه الفرضية المتوصل إليها و هي وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الموجهين برغبة والتلاميذ غير الموجهين برغبة في كل من الدافعية للانجاز و مستوى الطموح تتفق مع دراسة عاطف حسن شواشرة (2007) حيث توصلت نتائج الدراسة إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين برغبة و الموجهون بدون رغبة فالموجهون آليا يعانون من تدني في دافعية الانجاز و يفتقدون إلى الرغبة في التعامل مع الأنشطة التعليمية.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية في هذه الجزئية مع دراسة بشلاغم يحي(2006) الذي أكد أن التوجيه الاختياري للتلميذ الذي يتوافق و رغباته له علاقة بالانجاز الدراسي لديه.

وكـذا دراسـة أبـو عبـد الله خليـل الانشاصـي (2004) الـذي أشـار إلـى أن التلاميـذ الـذين وجهـوا حسـب رغباتهم كانت الدافعية للإنجاز لديهم مرتفعة.

كمـا نجـد دراسـة خويلـد اسـماء(2005) حيـث وجـدت الباحثـة انـه توجـد فـروق بـين التلاميـذ المـوجهين برغبة و غير الموجهين برغبة لصالح الذين وجهوا برغبة.

و كـذلك جـاءت نتـائج الدراسـة فيمـا يخـص الفـروق بـين المـوجهين برغبـة و غيـر المـوجهين برغبـة فـي مسـتوى الطمـوح لصـالح المـوجهين برغبـة ، حيـث يشـير الباحـث محمـد بوفـاتح(2005) أن الطمـوح الدراسـي يبـدأ فـي السـنوات الأولـى مـن دراسـة الطفـل حيـث يطمـح فـي الانتقـال مـن مسـتوى إلـى مسـتوى أعلـى فيرغـب فـي دراسـة تخصـص معـين يطمـح فيـه ويصـبح هـذا الطمـوح دافعـا ومحركـا أساسـيا لمواظبته على دروسه و اجتهاده .

فـي حـين نـرى أن التلاميـذ المـوجهين بـدون رغبـة مسـتوى طمـوحهم مـنخفض و دافعيـتهم للانجـاز متدنيـة مقارنـة بـزملائهم ، وربمـا يرجـع إلـى تـدخل بعـض الأوليـاء فـي أمـور توجيـه أبنـائهم رغمـا عـنهم فيـؤثر سـلبا علـيهم و منـه علـى تخصصـهم و مسـتقبلهم العلمـي و المهنـي و هـذه النتيجـة تعتبـر منطقية.

و فـي حـدود علـم الباحـث لـم يجـد دراسـات تناولـت هـذه الجزئيـة مـن الدراسـة الا و هـي الفـروق فـي مستوى الطموح بين الموجهين برغبة وغير الموجهين برغبة.

وهـذا مـا يمكـن تفسـيره أن تلبيـة رغبـة التلميـذ حسـب إمكانياتـه وقدراتـه و توجيهـه إلـى التخصـص المرغـوب فيـه هـي العامـل المهـم الـذي يمـنح التفـوق و الرقـي فـي وضـع أهـداف بغيـة الوصـول إليهـا و التقليل من المشاكل الناتجة عن سوء التوجيه المدرسي.

و يمكـن إرجـاع و جـود فـروق فـي مسـتوى الطمـوح بـين المـوجهين برغبـة وغيـر المـوجهين برغبـة إذ انـه مـن بـين صـفات الشـخص الـذي يتميـز بمسـتوى طمـوح مرتفـع يكـون السـعي دائمـا للوصـول إلـى مسـتوى عـال مـن الدراسـة و الحصـول علـى نتـائج جيـدة لتحقيـق مـا يصـبوا إليـه عـن طريـق الدراسـة و لا يتـأتى ذلـك إلا عـن طريـق الجـد و الاجتهـاد ممـا يمكنـه للحصـول علـى معـدلات جيـدة تسـمح لـه بالدراسـة فـي التخصص الذي يرغب فيه.

4- عـرض نتـائج الفرضـية الرابعـة و التـي تـنص: توجـد فـروق بـين التلاميـذ الـذكور والتلميـذات الإنـاث فـي كـل مـن مسـتوى الطمـوح ودافعيـة الإنجـاز لـدى تلاميـذ السـنة الثانيـة ثـانوي بمدينة الأغواط.

جـدولرقم (26): يوضـح نتـائج اختبـار (T) لدلالـة الفـروق بـين متوسـطات التلاميـذ المـوجهين برغبـة التلاميذ الموجهين بدون رغبة في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز.

المتغير		العينة	المتوسطالحسابي	الانحرافالمعياري	درجة الحرية	**قيمة "T" المحسوبة**	قيمة "p"	الدلالةالاحصائية
مستوى الطموح	الذكور	190	54.27	5.34	368	0.276-	0.783	غير دالة إحصائيا
	الإناث	180	54.43	5.81				
دافعية الإنجاز	الذكور	190	85.54	12.63	368	2.397-	0.01	دالة إحصائيا
	الإناث	180	88.51	11.09				

بـالرجوع إلـى الجـداول الإحصـائية نجـد أن مسـتوى المعنويـة لقيمـة (p) (0.783) لاختبـار (T) أكبـر مـن مسـتوى الدلالـة (0.05) المقبولـة فـي العلـوم النفسـية والاجتماعيـة، وبالتـالي فهـي غيـر دالـة إحصـائيا وعليـه لا توجـد فـروق بـين لتلاميـذ الـذكور والتلميـذات الإنـاث فـي مسـتوى الطمـوح. وتشـير نتـائج نفـس الجـداول أن مسـتوى المعنويـة لقيمـة (p) (0.01) لاختبـار (T) أصـغر مـن مسـتوى الدلالـة (0.05) المقبولـة فـي العلـوم النفسـية والاجتماعيـة، وبالتـالي فهـي دالـة إحصـائيا وعليـه توجـد فـروق بين التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في دافعية الإنجاز لصالح الاناث.

مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

مـن خـلال جـدول رقـم(26) نجـد أن مسـتوى المعنويـة لقيمـة (p) (0.783) لاختبـار (T) أكبـر مـن مسـتوى الدلالـة (0.05) المقبولـة فـي العلـوم النفسـية والاجتماعيـة، وبالتـالي فهـي غيـر دالـة إحصـائيا وعليه لا توجد فروق بين لتلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في مستوى الطموح.

وتشـير نتـائج نفـس الجـداول أن مسـتوى المعنويـة لقيمـة (p) (0.01) لاختبـار (T) أصـغر مـن مسـتوى الدلالـة (0.05) المقبولـة فـي العلـوم النفسـية والاجتماعيـة، وبالتـالي فهـي دالـة إحصـائيا وعليـه توجـد فروق بين التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في دافعية الإنجاز.

ومـن خـلال نتـائج الملاحظـة فـي الجـدول وجـد انـه توجـد فـروق بـين الـذكور و الإنـاث فـي دافعيـة الإنجاز و ذلك بمتوسط (88.51) مقابل (85.54) لصالح الإناث و هو تفوق طفيف نوعا ما .

ولعـل ذلـك راجـع إلـى جـو وروح التحـدي التـي ظهـرت فـي الآونـة الأخيـرة علـى المـرأة و فـي جميـع المجـالات الحياتيـة و لعـل مـن أهمهـا وأبرزهـا الجانـب التعليمـي باعتبـاره الطريـق الـذي يـؤدي إلـإبراز مكانتهـا مـع تضـاءل النظـرة الـو الديـة التـي كانـت سـائدة مـن قبـل حـول المـرأة ، حيـث أصـبحت الآن فـي نفـس المنزلـة مـع أخيهـا الرجـل بـل تفوقـت عليـه فـي بعـض المجـالات فأصـبحت تلقـى الرعايـة و التشـجيع و الاهتمـام مـن قبـل الأسـرة وهـذا مـا نلاحظـه فـي الواقـع ، هـذا غـرس فيهـا الاسـتقلالية التكـوين الذاتي لنفسها و الاعتماد على نفسها تماما مثل الذكور.

ولعـل الفـروق فـي مسـتوى الدافعيـة مـرده أيضـا إلـى تطـور الحيـاة الاجتماعيـة حيـث أعطيـت المـرأة مركـزا مميـزا و أصـبحت تشـتغل فـي جميـع الوظـائف ، فهـي ملازمـة للرجـل فـي كـل المجـالات حتـى السياسـية منهـا ، و قـد يرجـع كـذلك إلـى حـب المـرأة المكانـة الاجتماعيـة المرموقـة ممـا يزيـد مـن تقـديرها لذاتها و بالتالي تحقيق ذاتها، فهي لديها دافعية مرتفعة و لا يتحقق لها ذلك إلا بالتعليم.

حيـث أنهـا لـم تعـد طموحاتهـا محصـورة فـي المجـال الأسـري كزوجـة وأم بـل تطـورت إلـى ابعـد مـن ذلـك حتـى أصـبحت لهـا رغبـة فـي المشـاركة السياسـية كرئيسـة و نائـب بالبرلمـان و إلـى غيـر ذلـك مـن المناصب السياسية التي كانت في وقت ليس بالبعيد حكرا على الرجل فقط.

و عنـد مراجعتنـا للدراسـات السـابقة وجـدنا أن نتـائج هـذه الفرضـية متفقـة مـع نتـائج دراسـة فاطمـة غـالم (2015) فـي جزئيـة الفـروق بـين الجنسـين فـي الدافعيـة للانجـاز حيـث أسـفرت الدراسـة علـى وجـود فروق بين الجنسيين في الدافعية للانجاز.

فـي حـين اختلـف مـع دراسـة عبـد العزيـز خمـيس (2009) لا توجـد فـروق بـين الجنسـين فـي مسـتوى الدافعية للانجاز.

وكـذلك دراسـة جـاب الله خلـف الله (2014) التـي خلصـت إلـى انـه لا توجـد فـروق بـين الجنسـين فـي الدافعية للانجاز.

ومـن خـلال نتـائج نفـس الجـدول تـم ملاحظـة انـه لا توجـد فـروق بـين الجنسـين فـي مسـتوى الطمـوح حيـث أن المتوسـطات الحسـابية متقاربـة جـدا (54.27) ذكـور و(54.43) إنـاث و كـذا الانحرافـات المعياريـة (5.34) ذكـور و(5.81) إنـاث حيـث بينـت نتـائج الفرضـية أن مسـتوى الطمـوح لا يتـأثر بـالنوع و يمكـن إرجـاع ذلـك أن الواقـع تغيـر عمـا كـان عليـه فـي السـابق فأصـبحت المـرأة تنـافس أخيهـا الرجـل فـي كـل المجـالات بـل تفوقـت عليـه فـي الـبعض منهـا و هـذا مـا نلاحظـه مـن خـلال تواجـدها فـي شـتى الميـادين ممـا خلـق تنـافس غيـر مرئـي بـين الجنسـين حيـث أصـبحت الأهـداف بالنسـبة للمـرأة لا تتحقـق إلا بـالتعليم الـذي أصـبحت المـرأة تعبـر عـن طموحهـا إلا بـه لتظهـر بمظهـر التفـوق و الارتقـاء بالمكانة الاجتماعية ، حيث أنها أصبحت تنظر لمستقبلها نظرة أكثر تفاؤلية .

بالإضـافة إلـى تغيـر نظـرة المجتمـع إلـى المـرأة حيـث تبـدلت كثيـر مـن الـذهنيان خاصـة عنـد الآبـاء الـذين أصـبحوا يشـجعون البنـت أكثـر مـن الـذكر خاصـة فـي الجانـب التعليمـي، ممـا زاد لهـا رغبـة و دافعيـة فـي الرفـع مـن مسـتوى طمـوحهن نظـرا لتغيـر الظـروف الاجتماعيـة و الاقتصـادية و بـروز الفـر دانيـة فـي المجتمـع، وزيـادة تكـاليف الحيـاة المعيشـية إذ حـتم علـى المـرأة الخـروج إلـى العمـل لمسـاندة زوجهـا، أو عـول أبنائهـا بالإضـافة إلـى تطـور التعلـيم حيـث أصـبحت أمـاكن الدراسـة قريبـة مـن مقـر سـكناها عكـس مـا كانـت عليـه إلـى وقـت لـيس بالبعيـد حيـث كانـت تضـطر فـي الدراسـة الثانويـة إلـى أن تسـكن فـي الداخليات المدرسية ، الشيء الذي حفزها على مواصلة الدراسة عبر المراحل المختلفة للتعليم.

و يمكـن لمظـاهر الحيـاة العامـة أن تخلـق جـوا مـن المنافسـة بـين الجنسـين للظهـور بمظهـر التفـوق خاصـة عنـد الإنـاث، فهـذه أصـبحت محاميـة، وهـذه طبيبـة، وهـذه مدرسـة، إلـى غيـر ذلـك مـن الوظـائف و المهن المتعددة و لا يتأتى ذلك للمرأة إلا عن طريق التعليم.

وهـذا مـا نلاحظـه فـي الوقـت الحاضـر مـن إقبـال كبيـر علـى اجتيـاز امتحـان شـهادة الباكالوريـا الأحـرار و الولـوج إلـى الجامعـة خاصـة مـن النسـاء اللـواتي لـم يسـعفهن الحـظ لمزاولـة الدراسـة فيمـا سـبق فكأنـه محاولة للتعويض عما فاتهن.

وتتفـق هـذه الدراسـة فـي نتـائج هـذه الجزئيـة مـع دراسـة أبـو سـتال وروبـرت (1991)الـذي أشـار إلـى انـه لا توجـد فـروق بـين الجنسـين فـي مسـتوى الطمـوح فـي دراسـته كـان الهـدف منهـا معرفـة مسـتوى الطمـوح و علاقته بالتخصص المهني و التعليمي الأكاديمي .

وكـذا دراسـة محمـد بوفـاتح (2005) الـذي أكـد فـي نتـائج دراسـته علـى عينـة مـن التلاميـذ فـي المرحلـة الثانويـة حـول الضـغط النفسـي و علاقتـه بمسـتوى الطمـوح الدراسـي انـه لا توجـد فـروق دالـة بـين الـذكور و الإناث في مستوى الطموح.

و مـن بـين الدراسـات التـي توافقـت نتـائج هـذه الجزئيـة مـع الدراسـة الحاليـة نجـد دراسـة شـلالي لخضـر (2017) حيث وجد انه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

بالإضـافة إلـى هـذه الدراسـات نجـد كـذلك دراسـة دلال يوسـفي (2013) التـي أكـدت عـدم وجـود فـروق بـين الجنسـين فـي مسـتوى الطمـوح، فـي حـين نجـد بعـض الدراسـات التـي دلـت نتائجهـا علـى وجـود فـروق بـين الجنسـين فـي مسـتوى الطمـوح و مـن بـين هـذه الدراسـات نجـد دراسـة كاميليـا عبـد الفتـاح (1982) التي خلصت إلى وجود فروق بين الطلبة و الطالبات في مستوى الطموح لصالح الطلبة .

كـذلك نجـد دراسـة رينولـدز (1978) الـذي وجـد أن الـذكور كـانوا أعلـى مـن الإنـاث فـي مسـتوى طمـوحهم ومـن بـين الدراسـات التـي أشـارت إلـى وجـود فـروق بـين الجنسـين فـي مسـتوى الطمـوح دراسـة عصلان المساعيد (1983).

و الملاحظ أن الدراسات التي وجد ت فروق بين الجنسين في مستوى الطموح قديمة نسبيا لم تكن الظروف الاجتماعية و الاقتصادية مثل ما هي عليه الآن من تحرر للمرأة في مختلف الميادين عكس السابق التي كانت بعض الميادين شبه محرمة عليها.

– نتائج الفرضية الخامسة و التي تنص: توجد فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

5– عرض نتائج الفرضية الخامسة و التي تنص على:توجد فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في كل من مستوى الطموح و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي بمدينة الاغواط .

جدولرقم (27): يوضح نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الموجهين ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبيفي كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز.

المتغير		العينة	المتوسطالحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T" المحسوبة	قيمة "p"	الدلالةالاحصائية
مستوى الطموح	علوم	195	55.58	4.53	368	4.61	0.000	دالة إحصائيا
	آداب	175	52.98	6.26				
دافعية الإنجاز	علوم	195	86.39	12.55	368	1.012-	0.310	غير دالة إحصائيا
	آداب	175	87.65	11.31				

بالرجوع إلى الجداول الإحصائية نجد أن مستوى المعنوية لقيمة (p) (0.000) لاختبار (T) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية، وبالتالي فهي دالة

إحصـائيا وعليـه توجـد فـروق بـين التلاميـذ ذوي التخصـص العلمـي والتلاميـذ ذوي التخصـص الأدبـي في مستوى الطموح لصالح العلميين.

وتشـير نتـائج نفـس الجـداول أن مسـتوى المعنويـة لقيمـة (p) (0.310) لاختبـار (T) أكبـر مـن مسـتوى الدلالـة (0.05) المقبولـة فـي العلـوم النفسـية والاجتماعيـة، وبالتـالي فهـي غيـر دالـة إحصـائيا وعليـه لا توجـد فـروق بـين التلاميـذ ذوي التخصـص العلمـي والتلاميـذ ذوي التخصـص الأدبـي فـي دافعية الإنجاز.

مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

بـالرجوع إلـى الجـدول (27) نجـد أن مسـتوى المعنويـة لقيمـة (p) (0.000) لاختبـار (T) أصـغر مـن مسـتوى الدلالـة (0.05) المقبولـة فـي العلـوم النفسـية والاجتماعيـة، وبالتـالي فهـي دالـة إحصـائيا وعليـه توجـد فـروق بـين التلاميـذ ذوي التخصـص العلمـي والتلاميـذ ذوي التخصـص الأدبـي فـي مسـتوى الطموح.

وتشـير نتـائج نفـس الجـداول أن مسـتوى المعنويـة لقيمـة (p) (0.310) لاختبـار (T) أكبـر مـن مسـتوى الدلالـة (0.05) المقبولـة فـي العلـوم النفسـية والاجتماعيـة، وبالتـالي فهـي غيـر دالـة إحصـائيا وعليـه لا توجـد فـروق بـين التلاميـذ ذوي التخصـص العلمـي والتلاميـذ ذوي التخصـص الأدبـي فـي دافعية الإنجاز.

و مـن خـلال الجـدول لاحظنـا انـه توجـد فـروق فـي مسـتوى الطمـوح لصـالح العلميـين و ذلـك بمتوسـط حسـابي (55.58) مقابـل (52.98) للأدبيـين ويرجـع ذلـك إلـى أن التلاميـذ فـي التخصـص العلمـي لهـم خيـارات مسـتقبلية أكثـر مـن الشـعب الأدبيـة فـي نظـر المجتمـع أن الـذي يـدرس فـي الشـعب العلميـة يكـون لديـه آفـاق كثيـرة مسـتقبلية ، فهـم يطمحـون إلـى تحقيـق نتـائج جيـدة مـن اجـل الدراسـة فـي تخصصـات تكـون مرموقـة مهنيـا واجتماعيـا ممـا يـؤدي إلـى زيـادة سـقف طمـوحهم الأمـر الـذي يـدفعهم إلى بذل أقصى ما لديهم من مجهودات و قدرات من اجل تحقيق أهدافهم .

أضف إلى ذلك أن الشعب العلمية لها فروع كثيرة خاصة في المرحلة الجامعية.

و إذا سـلمنا أن مسـتوى الطمـوح يتـأثر بـالكثير مـن المـؤثرات التـي تمـس شخصـية الإنسـان و تقـديره لذاتـه فـإن طالـب التخصصـات العلميـة يكـون أكثـر طموحـا لمـا تـوفره مـن أفـاق كبيـرة علـى العكـس مـن طالـب الشـعب الأدبيـة الـذي يكـون تقـديره لذاتـه اقـل خاصـة مـن وجهـة نظـر المجتمـع أن الشـعب العلمية تنمي التفكير العلمي و تنظيم ذواتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

لكـن فـي المقابـل نجـد أن تلاميـذ الشـعب الأدبيـة مسـتوى طمـوحهم مـنخفض مقارنـة بـأقرانهم العلميـين حتـى ولـو كـان انخفـاض طفيـف إلا أننـا يمكـن أن نفسـره بـأن الشـعب الأدبيـة لـيس لهـا المكانـة فـي مجتمعنا التي تحظى بها الشعب العلمية عكس المجتمعات المتقدمة.

فنظـرة المجتمـع إلـى الشـعب الأدبيـة نظـرة قاصـرة بحكـم التخصصـات التـي القليلـة التـي لهـا مكانـة فـي المجتمـع و التـي لا يمكـن الولـوج إليهـا إلا بمعـدلات مرتفعـة بالإضـافة إلـى إجـراء المسـابقات فكـل هـذه الأمور تؤدي إلى خفض مستوى الطموح بالنسبة لتلاميذ الشعب الأدبية.

و انطلاقـا مـن النتـائج المتحصـل عليهـا نجـد أن الدراسـة الحاليـة اختلفـت مـع دراسـة حسـن عمـر شـاكر منسـي، الموسـومة بعنـوان مسـتوى الطمـوح و علاقتـه بالتخصـص و الجـنس و المسـتوى العلمـي للوالـدين عنـد طلبـة الصـف الثـاني ثـانوي، والتـي كـان مـن بـين ابـرز أهـدافها تـأثير التخصـص علـى مسـتوى الطمـوح ، وكـان مـن بـين أهـم نتائجهـا عـدم وجـود فـروق دالـة إحصـائيا فـي مسـتوى الطمـوح باختلاف التخصص.

كمـا تعارضـت نتـائج هـذه الدراسـة فـي هـذه الجزئيـة مـع دراسـة زيـاد بركـات (2009) تحـت عنـوان علاقـة مفهـوم الـذات بمسـتوى الطمـوح لـدى طلبـة جامعـة القـدس المفتوحـة و علاقتهـا بـبعض المتغيـرات و التـي كـان مـن نتائجهـا عـدم وجـود فـروق فـي درجـات مقيـاس مسـتوى الطمـوح بـين الجنسـين فـي كـلا التخصصين.

كمـا اتفقـت نتـائج الدراسـة الحاليـة مـع دراسـة شـلالي لخضـر (2017) حيـث وجـد فـروق فـي مسـتوى الطمـوح لصـالح العلميـين و كـذا دراسـة محمـد بوفـاتح (2005) و دراسـة بانـدي (1987) مـن خـلال النتـائج المتحصـل عليهـا حيـث دلـت نتـائج فرضـية الدراسـة انـه لا توجـد فـروق بـين التخصصـيين (العلمـي و الأدبـي) فـي الدافعيـة للانجـاز و يمكـن إرجـاع ذلـك إلـى أن التلاميـذ فـي كـلا التخصصـيين لهـم دافعيـة للدراسـة مـن اجـل التفـوق و النجـاح فـي التخصـص المـدروس و لعـل مـن بـين أهـم زيـادة

الدافعيـة للتلاميـذ مستشـاري التوجيـه المدرسـي الـذين أدوا مهمـتهم خصوصـا فـي الآونـة الأخيـرة التـي تميـزت بتوظيـف عـدد لا بـأس بـه مـن المستشـارين ويعنـي ذلـك ضـخ دمـاء جديـدة وتبيـان أهميـة الشـعب الأدبيـة و تغييـر النظـرة نحوهـا باعتبارهـا هـي التـي تمـد السـوق العمـومي فـي التوظيـف بأغلـب المناصـب (الإدارات العموميـة ، التعلـيم و خاصـة المرحلـة الابتدائيـة،.....) فـإذا رجعنـا إلـى التخصصـات التـي تمـد سـوق العمـل باليـد العاملـة نجـد اكبـر نسـبة مـن التخصصـات الشـعب الأدبيـة(علـم الاجتمـاع، علـم الـنفس، الحقـوق، إعـلام واتصـال.....). و كـل هـذه التخصصـات هـي نتـاج الشعب الأدبية.

عرض وتحليل نتائج الفرضيةالسادسة:

نص الفرضية : توجد علاقة بين التوجيه المدرسي وكل من مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

وقد تم معالجة هذه الفرضية من خلال تقسيمها إلى فرضيات جزئية ، كالآتي :

1 ـ توجد علاقة بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2 ـ توجد علاقة بين التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3 ـ توجد علاقة بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وللتحقق من الفرضية 1 و2 تم استخدام معامل الارتباط الثنائي المتسلسل وهذا لأنه الأنسب لقياس متغير نوعي مقسم تقسيما غير حقيقي (مفتعل) وهو التوجيه المدرسي في علاقته بمتغير كمي ذو توزيع اعتدالي وهو ما تمثله درجات مستوى الطموح و دافعية الانجاز في هاتين الفرضيتين ، وكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم (28) يبين معامل الارتباط الثنائي المتسلسل (R_{PB}) التوجيه المدرسي ومستوى الطموح.

المتغيرات	العينة N	مستوى الطموح	قيمة"P"	مستوى الدلالة الإحصائية
التوجيه المدرسي	370	0.63.	0.000	دالعند 0.01

من خلال الجدول بالصفحة السابقة يتبين :

ـ أن قيمة (p)(0.000) لمعامل الارتباط بين التوجيه المدرسي ومستوى الطموح، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) ، وهذا يعني وجود علاقة إرتباطية بين المتغيرين.

2 ــ نص الفرضية : توجد علاقة التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

جدول رقم (29) يوضح معامل الارتباط الثنائي المتسلسل (R_{PB}) بينالتوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز.

المتغيرات	العينة N	الدافعية للانجاز	الدلالة الإحصائية "P"	مستوى الدلالة الإحصائية
التوجيه المدرسي	370	0.69	0.002	دالعند 0.01

من خلال الجدول أعلاه يتبين :

ـ ـ أن قيمة (p)(0.002) لمعامل الارتباط بين التوجيه المدرسي و الدافعية للانجاز، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) ، وهذا يعني وجود علاقة إرتباطية بين المتغيرين ، أي كلما كان هناك التوجيه برغبةارتفعتالدافعية للانجاز.

3 ـ **نص الفرضية :** توجد علاقة بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وتحقيقا للعلاقة المتعدية بين متغيرات الدراسة ، استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين المتغيرين وهذا ما يلخصه الجدول التالي :

جدول رقم (30) يوضح معامل الارتباط بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز.

الإرتباط / المتغيرات	n	معامل الإرتباط	درجة الحرية	قيمة "P"	مستوى الدلالة الإحصائية
الدافعية للانجاز	370	0.73	368	0.000	دال عند 0.01
مستوى الطموح					

يتبين من الجدول اعلاه أن قيمة معامل الارتباط**R** بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز الذي بلغ (0.73) دال إحصائيا عند مستوى دلالة إحصائية (0.01) لأن مستوى المعنوية لقيمة "**P**" (0.000) لمعامل الارتباط**R** أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) ، وبالتالي يدل على وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدىتلاميذ السنة الثانية ثانوي.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التي تنص على وجود علاقة بين التوجيه المدرسي ومستوى الطموح و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

و من خلال ما سبق يظهر أن عملية التوجيه تلعب دورا مهما في زيادة الدافعية و ارتفاع الطموح و بالتالي لها علاقة بهذه المتغيرات .

كما يتضح ان المتغيرين مستوى الطموح و الدافعية للانجاز لهما علاقة قوية ببعضهما البعض اي كلما كان مستوى الطموح مرتفعا كلما ارتفعت الدافعية للانجاز.

حيث تؤكد نتائج الجداول (28) و (29) و(30) على تحقق الفرضية ، ومنه توجد علاقة إرتباطية قوية بين المتغيرات الثلاثة ، وهي علاقة متعدية .

إذا يفسر الباحث وجود علاقة قوية بين هذه المتغيرات، حيث التلميذ الذي تلبى رغبته في التوجيه يكون لديه مستوى طموح مرتفع و بالتالي يرتفع لديه الدافع للانجاز عكس التلميذ الموجه آلياحيث تنخفض لديه الرغبة في الدراسة وبالتالي يؤثر على مستوى طموحه ودافعيته للانجاز ، فالتلميذ الذي يوجه برغبته يصبح يشعر بالثقة في نفسه و الرضا عن ذاته ، الأمر الذي ينتج عنه الرضا عن الدراسة ، وينعكس في صورة إيجابية على نتائجه الدراسية ؛ وهو ما يؤكد أهمية الدراسة في التخصص المرغوب فيه كجزء من الرضا عن الحياة ، أي أن التلميذ الذي لا يكون راض عن ذاته وغير راض عن تخصصه الذي كان يأمل الدراسة فيهتنعكس سلبا على طموحاته المستقبلية ودافعيته للانجاز، مما يعني أن الرضا عن التخصص الموجه اليه يزيد لديه من الرضا عن الذات.

في حين انه إذا كان التلميذ غير راض عن التخصص الذي وجه إليه وليست له رغبة في دراسته ، من المؤكد أنه لن يقبل عليه وسوف يمل وينفر منه ويكون غير مهتما وغير متوافقا على الصعيد الشخصي والدراسي والاجتماعي ليبرر بها عدم رضاه عن هذا التخصص ، على عكس التلميذ الراضي عن توجيهه والذي يزيد من الإقبال على دراسة تخصصه وبذل أقصى أداء لتحقيق متطلبات هذا التخصص ولديه طموح مرتفع و بالتالي لديه دافعية للانجاز مرتفعة.

وكخلاصة لهذه الفرضية نستنتج ان التلميذ الذي وجه برغبة الى التخصص المراد الدراسة فيه فإنه يتميز بمستوى طموح مرتفع و بالتالي تكون لديه دافعية قوية للدراسة حيث يطمح للوصول الى مراكز مرموقة في المستقبل الذي يمر حتما عبر المسار المدرسي لديه اذ يلاحظ من خلال ما سبق ان التوجيه المدرسي له علاقة بزيادة مستوى الطموح والدافعية للانجاز أو بالنقصان.

الإستنتاج العام :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين التوجيه و الدافعية للانجاز ومستوى الطموح لدى طلبة السنة الثانية ثانوي ، وكذا كشف الفروق في الدافعية للانجاز ومستوى الطموح تبعا لبعض المتغيرات : الجنس ، التخصص ، و نوعية التوجيه (برغبة – بدون رغبة)

و خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي :

خلصت النتائج الفرضية الاولى المدونة في الجدول رقم (23) الى ان عينة الدراسة تتميز مستوى عال من مستوى الطموح.

اما نتائج الفرضية الثانية المبينة من خلال الجدول رقم (24) فأشارت الى تمتع عينة الدراسة بدافعية انجاز فوق المتوسط.

في حين نجد نتائج الفرضية الثالثة المبينة من خلال الجدول رقم (25) الى وجود فروق بين التلاميذ الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بدون رغبة في مستوى الطموح و توجد فروق بين التلاميذ الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بدون رغبة في دافعية الإنجاز.

اما نتائج الفرضية الرابعة التي يشير اليها الجدول رقم (26) توجد فروق بين التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

اما نتائج الفرضية الخامسة من خلال الجدول رقم(27) توجد فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في كل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

وفي الجدول رقم (، 28 ،29، 30) الذي يحتوي على نتائج الفرضية السادسة علاقة بين التوجيه المدرسي وكل من مستوى الطموح و الدافعية للانجاز.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع مجموعة من الدراسات في جزئياتها المتعلقة بالبحث وهذا الاتفاق ناتج على سبيل المثال ان العينة كانت تحمل مثلا نفس الخصائص و تطبيق نفس الادوات مثلا دراسة هشام بن فروج التي اجريت في نفس المكان وتطبيق نفس الاداة في متغير الدافعية كما انها

تعارضـــت مـــع دراســـات اخـــرى وهـــذا راجـــع الـــى اخـــتلاف البيئـــة و العينـــة المدروســـة و اخـــتلاف الاداة المطبقة.

وفـــي الأخيـــر تجـــدر الإشـــارة إلـــى أن نتـــائج هـــذه الدراســـة تبقـــى فـــي الحـــدود الزمنيـــة والمكانيـــة والبشـــرية التي طبقت فيها ، وكذلك في حدود أدوات القياس المستعملة في الدراسة والمنهج المتبع فيها .

اقـــتراحات:

في ضوء النتائج المتوصل إليها يمكن تقديم الاقتراحات التالية :

ـ الاهتمام بعملية التوجيه لتكون عملية فعالة.

-عدم الاقتصار على توزيع التلاميذ آليا نحو التخصصات المختلفة ، بل مراعات جوانب شخصيتهم واستعداداتهم وميولاتهم ورغباتهم.

- جعل التوجيه المدرسي بداية لمشروع حياتي للتلميذ حسب قدراته وميولاته.

- اعادة النظر في التشريعات و القوانين الخاصة بالتوجيه لتشمل مراحل التعليم المختلفة خاصة الاكمالي و الثانوي.

- تنويع معايير القبول وجعلها أكثر مرونة ، بحيث تتضمن إلى جانب معدله ، رغبته الواقعية ، و نتائج بعض الاختبارات النفسية كالقدرات والميول والاتجاهات .

- عمل مستشار التوجيه لا يكون اداريا بحتا بل يجب مرافقة التلميذ في الميدان وليس من خلال النتائج المتحصل عليها.
- زيادة عدد المستشارين في المدارس الإكمالية و الثانوية .
- وضع حصص الارشاد و التوجيه ضمن مقررات المنهاج الدراسي.
- اجراء بحوث ودراسات على هذه الفئة مثل التوجيه و التكيف المدرسي، التوجيه و التوافق الدراسي
- إجراء دراسات تتبعية لقرارات الاختيار والتوجيه .
- تنمية الطموح الدراسي و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- العمل على تنمية مستوى الطموح والدافعية للانجاز للتلاميذ منذ السنوات الاولى في الدراسة .
- العمل على ابراز المشاريع الشخصية لكل تلميذ وتنميتها.
- جعل مستشار التوجيه خاص بالمرحلة المتوسطة و مستشار توجيه اخر خاص بالمرحلة الثانوية ويكون العمل متناسقا فيما بينهما للتخفيف عنه من اجل القيام بمهامه بكل اريحية.

خاتـمـــة :

من خلال نتائج هذه الدراسة ، تم ملاحظة أهمية عملية التوجيه في الوسط المدرسي، خاصة اذا كان التلاميذ قد وجهوا الى التخصصات المرغوب فيها ، لان له انعكاسات على حياته المدرسية، وبيئته المحيطة به ، فاتخاذ قرار اختيار التخصص لابد أن يكون من قبل التلميذ نفسه ومهمة المستشار تكون مساعدته فقط فيما يتعلق بقدراته و امكانياته و استعداداته، ؛ لكن دون المغالاة في ذلك ، فيصبح توجيه الطالب إلى نوع معين من التعليم يرتبط باحتياجات المجتمع ، يمثل تعدي على حقوقه وإكراها له من حيث أنه لا يتماشى مع قدرات واستعدادات المتعلمين.

حيث تم التركيز على عملية التوجيه باعتبارها عملية مساعدة المتعلمين على توجيههم نحو الدراسة التي تتفق وقدراتهم ورغباتهم واستعداداتهم وميولهم المهني فيما بعد ، وتهيئتهم للوصول إلى أعلى درجـات النجاح وتحقيق الـذات ؛ وانطلاقا من هذه الأخيرة التي تعتبر أهم أهداف التوجيه والإرشاد ، ومن بين المؤشرات التي تدل على تحقيق الذات ان يكون للتلميذ مستوى طموح مرتفع وتصحبه دافعية للانجاز قوية ، فجاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد على وجود علاقة إرتباطية طردية بين التوجيه المدرسي و مستوى الطموح و الدافعية للانجاز .

غير ان الدراسة لم تخل من وجود مستويات ضعيفة و من مستوى الطموح وتدني الدافعية للانجاز لديهم خاصة الفئة الموجهة بدون رغبة مما يسبب لهم الاحباط و سوء التكيف.

وظهر ذلك من خلال تفريغ النتائج حيث لوحظ ان هناك تلاميذ لديهم مستويات منخفضة في مستوى كل من الدافعية ومستوى الطموح و لكون النتائج تتأثر بالقيم المتطرفة

إذ لا يجب توجيه التلاميذ الى تخصصات دراسية غير مرغوب فيها ، خاصة في ظل التوجيه الآلي الذي يوزعهم على أساس معيار المعدل العام في بالدرجة الأولى وما يقابله من مقاعد بيداغوجية متوفرة في التخصصات ، ، بالإضافة إلى كونه يبتعد كذلك عن الهدف البعيد للعملية التوجيهية في تحقيق طموحاته وتوجيه حياته بنفسه ، لأنه في شكله الآلي لا يتعامل مع التلميذ كشخص له ميوله ورغباته واستعداداته بل يتعامل معه مجرد درجة و رقم .

إن هذه النتائج تصف لنا واقع عملية التوجيه التي يتحدد بها مستقبل الكثير من التلاميذ سواء على المستوى الدراسي أو المهني ، مما تدعو إلى مراجعة نظام التوجيه المركزي (الآلي) وجعله أكثر مرونة في ظل التخصصات الجديدة المفتوحة و سوق العمل المتنوعة.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

1. القران الكريم.
2. الحديث النبوي الشريف.

المراجع:

3. إبراهيم قشقوش وآخرون،1979، **الدافعية للانجاز وقياسها**، ط1، المكتبة الانجلوا المصرية، القاهرة.
4. إبراهيم محمد السفاسفة، 2003، **الإرشاد والتوجيه النفسي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
5. ابن منظور الإفريقي المصري، 1975، **معجم لسان العرب**، دار صادر للنشر والتوزيع، المجلد 6-7، بيروت.
6. أبو ناهية صلاح، 1981، "**دراسة لبعض العوامل المؤثرة علي مستوي الطموح الأكاديمي**" **الدافعية والإنجاز**،الجزء الأول،مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة،مصر.
7. احمد زكي صالح،1972، **علم النفس التربوي**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة
8. أحمد محمد الزعبي، د س، **الإرشاد النفسي نظرياته واتجاهاته**، دار زهران للنشر، الأردن.
9. احمد محمد الزغبي، دون تاريخ، **الإرشاد النفسي، نظرياته، اتجاهاته، مجالاته**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.
10. أحمد، سهير كامل،2000، **أساليب تربية الطفل**، مركز الإسكندرية للكتاب.الإسكندرية
11. ادوارد موراي، ترجمة عبد العزيز سلامة،1988، **الدافعية والانفعال**، ط1، دار الشروق بيروت.
12. أديب محمد الخالدي،2009، **المرجع في الصحة النفسية**،ط3، وائل للنشر عمان.
13. أنطوان نعيمة وآخرون، 2000، **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**،ط1، دار صادر للنشر والتوزيع، بيروت.

قائمة المصادر والمراجع

14. بـن الجـوزي، جمـال الـدين أبـي الفـرج، 1999، "**صيـد الخـاطـر**"، الطبعـة الثانيـة، دار الحديث، القاهرة.

15. بني يوسف، محمد،2008، **مبادئ علم النفس**، ط1 ، دار الشروق، عمان.

16. ثائر احمد غباري،2008، **الدافعية النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

17. جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفافي، 1988، **معجم علم النفس والطب النفسي**، ج1، دار النهضة العربية، القاهرة.

18. جانـــدريقيون1998،**التوجيهـــــالتربوي والمهنـــــي**،ترجمةميشاالأبوفاضـــلط2 ، عويداتللنشروالطباعة،بيروت،لبنان.

19. جرجس ميشال جرجس، 2005، **معجم مصطلحات التربيـة والتعليم**، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.

20. جرجس، ميشيل تكلاوحنا الله رمزي كامل وآخرون، 2004، **معجم المصطلحات التربوية إنجليزي عربي** ، مكتبة لبنان، لبنان.

21. جليل وديع شكور، 1989، **أبحاث في علم النفس الاجتماعي**، ط1، دار الشمال للطباعة والنشر،،عمان، الأردن.

22. جمال الدين لعويسات، 2002، **السلوك التنظيمي والتطوير الإداري**، دار هومه الجزائر.

23. جودت عزت عبد الهادي ،1999، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، دار الثقافة، للنشر والتوزيع، الأردن.

24. حامد عبد السلام زهران، 1998، **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط2، عالم الكتب للنشر ، القاهرة.

25. حامد عبد السلام زهران،1980، **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

26.حبيبا لأسدي،1980، **التوجيهالمهني**،د.ط،مؤسسةالثقافةالعالميةللنشر،بغداد.

27. حسين أبو رياش وآخرون، 2006، **الدافعيـة والـذكاء العـاطفي**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

قائمة المصادر والمراجع

28. خديجة بن فليس،2014، **المرجع في التوجيه المدرسي والمهني**،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

29. داوود معمر، 2006، **منظمات الأعمال، الحوافز والمكافآت**، بحث علمي في الجوانب الاجتماعية والنفسية والقانونية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

30. دونالدي ريجيو ،1999، **علم النفس الصناعي والتنظيمي**،ترجمة فارس الحلمي دار الشروق عمان.

31. راجح احمد عزت،1970، **أصول علم النفس**، المكتب المصري، الإسكندرية.

32. رجاء محمد أبو علام، 1986، **علم النفس التربوي**، ط4، دار القلم للنشر والتوزيع الكويت.

33. رمضان محمد القذافي،1992، **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط1، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية.

34. رمضان ياسين،2008، **علم النفس الرياضي**، ط2، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

35. زهران عبد السلام حامد،**الصحة النفسية والعلاج النفسي**،ط4، عالم الكتب، القاهرة.

36. زياد بركات، 2009، **علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعةالقدس المفتوحة وعلاقتهما ببعض المتغيرات**، برنامج التربية، جامعةالقدسالمفتوحة.

37. سعد جلال، 1992، **التوجيه النفسي والمهني**، ط2، دار الفكر، القاهرة، مصر.

38. سعدونسلمانناجمالحلبوسي وعبدالأميرعبودالشمسي ووهيبمجيد الكبيسي، 2002،**التوجيهالتربوي والإرشادالنفسيبينالنظرية والتطبيق** ،دار إلقا،مالطا

39. سعيد جاسم الاسدي، مروان عبد المجيد إبراهيم، 2003، ط1، **الإرشاد التربوي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان،.

40. سعيد عبد العزيز ،وجودت عزت عطيوي،2004، **التوجيه المدرسي، مفاهيمه النظرية أساليبه الفنية وتطبيقاته العملية**، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان، سمارة عزيز

قائمة المصادر والمراجع

وعصام النمر، 1999، **محاضرات في التوجيه والإرشاد**، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان.

41. سيدعبدالحميدمرسي، 1975، **الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني**،الطبعةالأولى،مكتبةالخانجي،القاهرة.

42. سيدعبدالحميدمرسي، 1995، **الإرشادالنفسيوالعلاجالنفسي**،النظريةوالتطبيق،ط1،مكتبةوهبة،عابدين،القاهرة،

43. صالح سلامة البركات وعمر صالح ياسين،2010، **العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد**.

44. صالحعبدالعزيز ،**التربيةالحديثة،مادتها،مبادئها،تطبيقاتها،العملية**،الجزءالثالث،ط7،دارالمعارفمصر.

45. صفاء الاعسر،1988، **برنامج في دافعية الانجاز مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر.

46. صفوت فرج، 2000، **القياس النفسي**، ط4، الانجلو مصرية، القاهرة.

47. صلاح احمد مرحاب،1989، **سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح**،ط1، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب.

48. طه، فرج عبد القادر، 2000، **أصول علم النفس الحديث**، ب ط، دار قباء،القاهرة.

49. عاقل، فاخر، 2003، **معجم العلوم النفسية**، ط1، ، شعاع للنشر والعلوم،القاهرة.

50. عبد الرحمن بن بريكة، 1995، **السمات الإنجازية**، ط1، باتنة، الجزائر.

51. عبد الفتاح دويدار، 1995، **أصول علم النفس المهني وتطبيقاته**، دار النهضة العربية، بيروت.

52. عبد اللطيف خليفة، 2000، **الدافعية للانجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

53. عبد المنعم حنفي، 1975، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، دار المأمون للطباعة بغداد.

قائمة المصادر والمراجع

54. علاء الدين الكفاني وآخرون،2009، **مقدمة في علم النفس**، دار المعرفة الجامعية.

55. علي عبد الرحمن عياصرة، 2006، **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، ط1، دار مكتبة حامد، الأردن.

56. علي، محمد النوبي محمد، 2010، مقياس مستوى الطموح، ط1، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

57. الغريب، رمزية، 2009، **التعليم دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

58. فؤاد ابو حطب،1992، **التوجيه النفسي والتربوي والمهني**، ط2، دار الفكر العربي.

59. فيصل خير الزاد،1984، **علاج الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية**،ط1، دار الملايين القاهرة.

60. كاميليا عبد الفتاح، 1984، **مستوى الطموح والشخصية**، دار النهضة العربية، بيروت.

61. كاميليا عبد الفتاح، 1990، **مستوى الطموح والشخصية**، ط3، دار النهضة العربية، بيروت.

62. لغزالي،أبو حامد، 1989، "**إحياء علوم الدين**"،الجزء الثالث،مكتبة مصر،مصر .

63. ليندال دافيدوف، ترجمة سيد طواب وآخرون،1983، **مدخل علم النفس**، دار مجروهيل.

64. مايسة النيال، ومدحت عبد الحميد، 2009، **علم النفس التربوي** –قراءات ودراسات– ط1 دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

65. مجدي محمد عبد الله، 1988، **علم النفس العام دراسة في السلوك الإنساني وجوانبه**، دار المعرفة الجامعية، مصر.

66. محمد أبراهين عيد،2005، **مقدمة في الإرشاد النفسي**،مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة مصر.

قائمة المصادر والمراجع

67. محمد النوبي محمد علي،2010، **التنشئة الأسرية وطموح الأبناء العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة دليل الوالدين وذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1،دار صفاء للنشر، والتوزيع عمان.

68.محمد برّو، 2010، **أثر التوجيه على التحصيل الدراسي المرحلة الثانوي**ة، بدون طبعة، دار الأمل للطباعة وللنشر،الجزائر.

69. محمد عطية الإبراشي، 1994، **إتجاهات الحديثة في التربية**، د ط، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة.

70. محمد محمود بني يونس، 2009، **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**، ط2، دار المسيرة عمان.

71. محمد مصطفى زيدان، 1999، **النمو النفسي للطفل والمراهق**،، د ط، منشورات الجامعة الليبية، د.ب

72. محي الدين توق وآخرون، 2002، **أسس علم النفس التربوي**،ط2، دار الفكر العربي، الأردن.

73. محي الدين حسين،1988، **دراسات في الدافعية والدوافع**، دار المعارف، القاهرة.

74. مريم سليم، 2004، **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية بيروت، لبنان.

75. مصطفى باهي حسين، وأمينة إبراهيم شلبي، 2007، **الدافعية نظريات وتطبيقات**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

76. مصطفى باهي وآخرون،1998، **الدافعية نظريات وتطبيقات**،ط1، مكتبة النهضة المصرية.

77. مصلح الصالح،1999، **الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية،انجليزي عربي، مع تعريف وشرح المصطلحات**، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

78. المنجد في اللغة والإعلام،1986، دار المشرق، ط2، بيروت لبنان.

قائمة المصادر والمراجع

79. ميخائيل إبراهيم أسعد، 1991، **مشكلات الطفولة والمراهقة**، ط2، منشورات دار آفاق، د.ب

80. ناصر العدلي،1995، **السلوك الإنساني والتنظيمي**، الإدارة العامة للبحوث، الرياض.

81. الناظور، رشا، 2008، **مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلبة الثالثة ثانوي عام**، بحث إعداد لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي، جامعة دمشق.

82. نعيمة الشماع، 1977، **منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**.

83. هشاممحمدالخولي،2002، **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**،دونطبعة،دارالكتابالحديث،الكويت.

84. وزارة التربية الوطنية، مديرية الاتصال والتوجيه والتقويم، 1993، **مجموعة نصوص التوجيه المدرسي.**

85. يوسف مصطفى القاضي وآخرون، 2002، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية.

86. يوسفمصطفىالقاضي وآخرون،1981،**الإرشادالنفسي والتوجيه التربوي**،الطبعة الأولىدارالمريخ،الرياض.

المجلات العلمية:

87. احمد عبد الحليم عريبات وبرهان محمود حمادنة، 2014، **فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغير النوع الاجتماعي والتحصيل**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 15، العدد01.

88. احمد عبد الخالق، 1992، **الدافعية للانجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية للتلاميذ الابتدائي**، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الأولى، العدد الثاني.

89.بوسنةمحمد،1998، **التوجيهالمدرسيوالمهني**،مجلةالعلومالإنسانية،العدد40،جامعةقسنطينة.

قائمة المصادر والمراجع

90. بوفاتح، محمد، 2008، **العوامل الأسرية المحددة لمستوى طموح الأبناء**، مجلة دراسات، العدد 10، جامعة عمار ثليجي الأغواط .

91. حدب رزيقة،2014، **الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**–تيزي وزو–مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 14، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

92. دمنهوري رشاد، 1996، **مستوى الطموح والقيم، دراسة مقارنة**، مجلة علم النفس، السنة العاشرة، العدد39، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة.

93. ذكرى يوسف الطائي،2007، **مستوى الطموح لدى المرأة المسلمة ودوره في بناء الأسرة**، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية،المجلد14،العدد4.

94. سليمان سناء، 1987، " **مراتب الطموح لدى الطالبة الجامعية وعلاقته بمفهوم الذات ومستوى الأداء**"، مجلة علم النفس،العدد الثاني الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

95. الصافي، عبد الله بن طه، بدون سنة، **المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 79.

96. عبد الكريم قريشي،1993، **نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر** مجلة الفكر، العدد01، باتنة.

97. عبد الله عبد العزيز اليوسف، 2006، "**دافعية الإنجاز لدى الضباط العاملين بالمؤسسات الإصلاحية** –دراسة ميدانية مطبقة على منطقة الرياض–"، مجلة شؤون اجتماعية، العدد 91.

98. علوان، سالي طالب، 2013، **دعم وعدالة المدرسة وعلاقتها بمستوى الطموح عند طلبة المرحلة الإعدادية**، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 24.

99. عمرو رمضان معوض أحمد، 2013، **قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة** مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني.

قائمة المصادر والمراجع

100. لؤي ابولطيفة، 2014، **مستوى مفهوم الذات لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة الباحة**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 15، العدد02.

101. محمد بن معجب الحامد، 1996، " **قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية**" مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 58، السنة 16، جامعة الإمام محمد بن سعود.

102. محمودبوسنة،، **1998التوجيه المدرسي والمهني، الخلفية النظرية لمفهوم المشروع وبعض المعطيات الميدانية**،مجلةالعلومالإنسانية،العددالعاشر ،قسنطينة.

103. المرسي محمد، 1987، **مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة**، مجلة كلية التربية، العدد29، ج1، المنصورة.

104. الهادي سراية 2014، "**الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز – دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة**–"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيةالعدد 15، جوان، جامعة ورقلة.

105. الهاشمي لوكيا، 2006، **السلوك التنظيمي**، ج2، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة منتوري، قسنطينة.

106. هبة الله سالم وآخرون،2012، **علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط، ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان**، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثالث، العدد4، مركز تطوير التفوق.

الرسائل الجامعية:

107. إسماعيلي، يامنة، 2009، **واقع التوجيه المدرسي بالجزائر**، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة منتوري، قسنطينة.

108. آمال علي،2002، **الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

109. اولغـــا قندلفت، 2002، **التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطموح وتنمية القدرات المهنية لدى الصف الأول والثاني ثانوي مهني بمدينة دمشق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق .

110. باحمد جويدة،2015،**علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد**، بولاية تيزي وزو، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

111. براك صليحة،2007–2008، **الرضا عن ا لتوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.

112. البنا أنور،1998، **بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى المتفوقين والمتخلفين تحصيليا من الجامعة من المصريين والفلسطينيين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة الزقازيق، مصر.

113. جاب الله خلف الله، 2015، **أساليب التفكير وعلاقتها بالدافعية للانجاز في ضوء نظرية ستيرنبرغ**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الاغواط.

114. خويلد أسماء، 2005، **الدافعية للانجاز في ظل التوجيه المدرسي الجزائري**، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بجامعة ورقلة.

115. دراسةالمؤشراتالسيكولوجية، 1997، **أهميتها في بناء وتحقيق المشاريع**،رسالةماجستيرغيرمنشورةمودعةبقسمعلمالنفس وعلومالتربية،الجزائر،.

116. دلال يوسفي، 2013، **القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة ميدانية ببعض الثانويات المتواجدة بالمسيلة**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بسكرة.

قائمة المصادر والمراجع

117. سعود مصطفى عبد الرحمان، 1410، "**أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز ودوافع الإنتماء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة**"، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى.

118. سمبرة محمود سليمان الشمايلة، 2006، **العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الثمن أساسي في قصبة الكرك**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مؤتة، الأردن.

119. شبير توفيق، 2005، **دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.

120. طيبي، إبراهيم، 2009، **الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بوزريعة، الجزائر

121. عبد العال سيد، 1976، **دينامية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي في نماذج من المجتمع المصري**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.

122. عصلان صبح مدلح المساعيد، 1983، **مستوى الطموح وعلاقته بالإتزان الانفعالي والجنس والتخصص الدراسي عند طلبة الصف ثانوي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن

123. علاء سمير موسى القطاني، 2011، **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر في ضوء نظرية محددات الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

124. علوي نجاة،2007، **واقع التوجيه المدرسي بين أسس العلمية وإرتجالية**، رسالة ماجستير كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة.

قائمة المصادر والمراجع

125. القطاني، علاء سمير موسى، 2011، **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

126. محمد دبرو ،1993، **أثرالتوجيهالمدرسيعلىالتحصيلالدراسيفيالشعبةالأدبية**، رسالةماجستيرغيرمنشورةمودعةبقسمعلمالنفس وعلومالتربية،جامعةالجزائر.

127. محمد بوفاتح،**الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للانجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين**، رسالة دكتوراه غير منشورة مودعة بجامعة الجزائر.

128. محمد فرج سعد الدين الصالحي، 1982، **العلاقة بين متغيرات مستوى الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي عند طلبة المرحلة الثانويةفي الأردن**، رسالة ماجستير، غير منشورة الجامعة الأردنية.

129. مشري سولاف، 2003،**علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر**،مذكرة ماجستير غير منشورة مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.

130. المشيخي، غالب محمد علي، 2009، **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة الجامعة**، مذكرة شهادة دكتوراه جامعة أم القرى.

131. المصري لفين،2011، **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

132. الناظور، رشا، 2008، **مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلبة الثالثة ثانوي عام**، بحث إعداد لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي، جامعة دمشق.

133. الهادي سراية 2010 **مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات والتكيف الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.

134. وردة بلحسيني ، 2001، **علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط** رسالة ماجستير عير منشورة مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة ورقلة.

قائمة المصادر والمراجع

135. يوسف عبد الفتاح منصور خليل، 1996، **القدرة على التفكير الابتكاري بمستوى الطموح وسمات الشخصية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة،معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

المراجع باللغة الاجنبية:

136. Auzo ، Junior. 2006. Dictionnaire. France، Edition Philippe Auzo، Paris. Imprime en France par partenaires-book.

137. Blackborn، D. Paticia، A،&Donald، C1975 " The educational occupationalaspirationyouth in midnorthern Ontario"،Ontaroagricuifural college university Guelph ، Ontario Ganada.

138. Deci ،E .L Ryan،rm،2008، facilitating optinalmotivationand psychological-well- being across life،s domains، Canadian psychology vol 49.

139. Kasser،t 2002،sketches for a self determination theory of valus in E .L Deciet R M. ryan EDS hand book، of self determination research، Rochester،ny University of Rochester press.

140. Landa، E &Hlavsa، 1981 "An attempt to determine the relation between aspiration and creativity"، psychological، Abstracts، vol. 65، No.1

141. Oxford. 1999. Advanced Learners Dictionary. Oxford University press. England the British national library.

142. Pal، R. et .Al. 1985 " Self Concept and Level of Aspiration in High and LowaShieving Higher Secondary Pupils" ،psychogical ResearchesVol. 8،No.2.

143. Pal،Roma،K ;Tiwari،Govind 1984 Self concept and level aspiration in high and low achiening higher secondary pupils، Indian psychlogical Review ،vol 27 .

144. Tusi، Lisa1995." Boosting Female Ambhthon، How College Diversity lmpacts Graduate Degree Aspirations of women" ASHE Annual Meeting Paper.Nov 1995

قائمة الملاحق

ملحق رقم (01)

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

اختبار دافعية الإنجاز

– الجنس: – التخصص الدراسي:

ذكر ( ) أنثى ( ) أدبي( ) علمي( )

طريقة التوجيه : توجيه برغبة ( ) توجيه بدون رغبة ( )

عزيزي التلميذ(ة)

نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تحتوي على عدد من الفقرات اقرأ كل فقرة جيدا ثم اجب بنعم او لا في الخانة التي تنطبق عليك الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمام العبارة، لا تضع أكثر من علامة واحدة في السؤال الواحد.

لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.

مثال:

أرى أن المواد التي أدرسها:

( ). .(أ) صعبة جدا ( ). .(ب) صعبة ( ). . (ج) لا صعبة ولا سهلة

(x). .(د) سهلة ( ). .(هـ) سهلة جدا. فإذا كنت ترى أن المواد التي تدرسها سهلة فإنك تضع العلامة بين القوسين أمام العبارة (د).

1– إن العمل شيء:

( ). . . (أ) أتمنى ألا أفعله

( ). . . (ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا

( ). . . (ج) أتمنى أن أفعله

( ). . . (د) أحب أداءه

( ). . . (هـ) أحب أداءه كثيرا جدا

2- في المدرسة يعتقدون أني:

( ). . . (أ) أعمل بشدة جدا

( ). . . (ب) أعمل بتركيز

( ). . . (ج) أعمل بغير تركيز

( ). . . (د) غير مكترث بعض الشيء

( ). . . (هـ) غير مكترث جدا

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

( ). . . (أ) مثالية

( ). . . (ب) سارة جد

( ). . . (ج) سارة

( ). . . (د) غير سارة

( ). . . (هـ) غير سارة جدا

4- أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

( ). . . (أ) لا قيمة له في الواقع

( ). . . (ب) غالبا ما يكون أمرا ساذجا

( ). . . (ج) غالبا ما يكون مفيدا

( ). . . (د) له قدر كبير من الأهمية

( ). . . (هـ) ضروري للنجاح

5- عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

( ). . . (أ) مرتفعة جدا

( ). . . (ب) مرتفعة

( ). . . (ج) ليست مرتفعة ولا منخفضة

( ). . . (د) منخفضة

( ). . . (هـ) منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

( ). . . (أ) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا

( ). . . (ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال

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

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

7-أعمل عادة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

( ). . . (هـ) أتخلى عن هدفي عادة

9- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

( ). . . (أ) غير هام جدا

( ). . . (ب) غير هام

( ) . . . (ج) هام

( ). . . (د) هام جدا

10- أن بدء أداء الواجب المنزلي يكون:

( ). . . (أ) مجهودا كبيرا جدا

( ). . . (ب) مجهودا كبيرا

( ). . . (ج) مجهودا متوسطا

( ). . . (د) مجهودا قليلا

( ). . . (هـ) مجهودا قليلا جدا

11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

( ). . . (أ) مرتفعة جدا

( ). . . (ب) مرتفعة

( ). . . (ج) متوسطة

( ). . . (د) منخفضة

( ). . . (هـ) منخفضة جدا

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

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

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

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

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

13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

( ). . . (أ) أحب أن أؤديه كثيرا

( ). . . (ب) أحب أن أؤديه أحيانا

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

( ). . . (د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته

( ). . . (هـ) لا يجذبني تماما

14- يعتقد الآخرون أني:

( ). . . (أ) أذاكر بشدة جدا

( ). . . (ب) أذاكر بشدة

( ). . . (ج) أذاكر بدرجة متوسطة

( ). . . (د) لا أذاكر بشدة جدا

( ). . . (هـ) لا أذاكر بشدة

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

( ). . . (أ)غير هام

( ). . . (ب) له أهمية قليلة

( ). . . (ج)ليس هاما جدا

( ). . . (د)هاما إلى حد ما

( ). . . (هـ) هاما جدا

16- عند عمل شيء صعب فإنني:

( ). . . (أ)أتخلى عنه سريعا جدا

( ). . . (ب) أتخلى عنه سريعا

( ). . . (ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة

( ). . . (د) لا أتخلى عنه سريعا جدا

( ). . . (هـ) أظل أواصل العمل عادة

17- أنا بصفة عامة:

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

( ). . . (ب) أخطط للمستقبل كثيرا

( ). . . (ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا

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

18- أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا:

( ). . . (أ) مهذبين جدا

( ). . . (ب) مهذبين

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

( ). . . (د) غير مهذبين

( ). . . (هـ) غير مهذبين على الإطلاق

19- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

( ). . . (أ) كثيرا جدا

( ). . . (ب) كثيرا

( ). . . (ج) قليلا

( ). . . (د) بدرجة صفر

20- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:

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

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

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

( ). . . (د) دائما يكون لدي وقت

21- أكون عادة:

( ). . . (أ) مشغولا جدا

( ). . . (ب) مشغولا

( ). . . (ج) غير مشغول كثيرا

( ). . . (د) غير مشغول

( ). . . (هـ) غير مشغول على الإطلاق

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

( ). . . (أ) طويلة جدا

( ). . . (ب) طويلة

( ). . . (ج) متوسطة

( ). . . (د) قصيرة

( ). . . (هـ) قصيرة جدا

23- إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

( ). . . (أ) ذات قدر كبير

( ). . . (ب) ذات قدر

( ). . . (ج) أعتقد أنها غير ذات قدر

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

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

24- يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:

( ). . . (أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال

( ). . . (ب) محظوظون لأن آباءهم مديرون

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

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

25- بالنسبة للمدرسة أكون:

( ). . . (أ) في غاية الحماس

( ). . . (ب) متحمسا جدا

( ). . . (ج) غير متحمس بشدة

( ). . . (د) قليل الحماس

( ). . . (هـ) غير متحمس على الإطلاق

26- التنظيم لشيء:

( ). . . (أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا

( ). . . (ب) أحب أن أمارسه

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

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

27- عندما أبدأ شيئا فإني:

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

( ). . . (ب) أنهيه بنجاح نادرا

( ). . . (ج) أنهيه بنجاح أحيانا

( ). . . (د) أنهيه بنجاح عادة

28- بالنسبة للمدرسة أكون:

قائمة الملاحق

( ). . . (أ) متضايقا كثيرا جدا

( ). . . (ب) متضايقا كثيرا

( ). . . (ج) أتضايق أحيانا

( ). . . (د) أتضايق نادرا

( ). . . (هـ) لا أتضايق مطلقا

ملحق رقم (02)

إستبيان مستوى الطموح

الرقم	العـــبـــــــارات	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 يذلل 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 فكرت في الإنتحار في بعض الأحيان ؟		

قائمة الملاحق

11	هل يسرك مجرد النجاح في العمل ؟		
12	هل تشعر أن عقليتك تؤهلك للامتياز ؟		
13	هل تعمل لمستقبلك وفقا لخطة رسمتها لنفسك		
14	هل لك أهداف واضحة في الحياة ؟		
15	هل ترى أن دراستك الحالية أقل من مستوى أمانيك ؟		
16	هل أنت راض عن مستوى معيشتك بوجه عام ؟		
17	هل تخشى القيام بأعمال دون مساعدة الآخرين ؟		
18	هل ترى أن المستوى الذي وصلت إليه كان نتيجة لكفاحك الشخصي أكثر من أن يكون نتيجة لمعاونة الآخرين ؟		
19	هل تخشى المغامرات دائما خوفا من الفشل ؟		
20	هل حاولت كثيرا أن تتغلب على عقبة عرفت أن الكثيرين قد فشلوا في التغلب عليها ؟		
21	هل تعتبر نفسك سريع التعب ؟		
22	هل تتردد في مواجهة مواقف تتحمل فيها المسؤولية ؟		
23	هل تميل إلي الاستمرار في العمل الواحد لمدة طويلة؟		
24	هل تفكير كثيراً في مستقبلك؟		
25	هل تشعر كثيراً بأنك أقل حماساً في العمل من المحيطين بك؟		
26	هل يسرك مجرد النجاح في العمل؟		
27	هل سبق لك الحصول علي جوائز لتفوقك في أي ميدان ؟		
28	هل تميل في الدخول في المنافسات والمسابقات؟		
29	هل يحدث أحياناً أن تقوم بعمل لم يسبق لك إعداد خطة له؟		
30	هل كثيراً ما تفكر في العمل قبل أن تبدأ فيه؟		

31	هل تعتبر نفسك شخصاً مكافحاً؟		
32	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما كان يجب أن تكون عليه؟		
33	هل تشعر أن لديك القدرة علي تحمل المسئولية ؟		
34	هل يضايقك أن تلقى عليك مسئوليات عائلية ؟		
35	هل تجهد نفسك كثيراً للوصول لمستوي لم يصل إليه إلا القليل ؟		
36	هل تتنازل عن رأيك بسهولة عند أول معارضة له ؟		
37	هل تحب الاستقرار في ظروف الحياة خوفاً من المجهول ؟		
38	هل كثيراً ما يدفعك الفشل إلي اليأس وترك العمل نهائياً ؟		
39	هل تميل إلي مواصلة الجهد حتى تصل بعملك إلي الكمال ؟		
40	هل تخشي الفشل دائماً ؟		
41	هل تشعر أحياناً بأن الأفراد الممتازين من عينة أخري تختلف عنك ؟		
42	هل تميل إلي الاستزادة من المعلومات ؟		
43	هل تهتم كثيراً بأن تكون أول الفائزين في أي عمل تقوم به؟		
44	هل كثيراً ما تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها ؟		
45	هل يحدث كثيراً أن تسير أمورك طبقاً لما تتوقعه ؟		
46	هل تميل إلي الاستزادة من المعلومات؟		
47	هل تعتبر نفسك قنوعاً ترضي بالقليل غالباً؟		
48	هل كثيراً ما تترك أمورك للقدر؟		
49	هل تقبل القيام بالمسئوليات المطلوبة منك عن رضا؟		
50	هل تفضل أن تقوم بقضاء مطالبك اليومية بنفسك؟		
51	هل كثيراً ما يدفعك الفشل إلي اليأس وترك العمل نهائيا ؟		

52	هل تراودك كثيراً فكرة أنك قد تصبح شخصاً عظيماً في المستقبل؟		
53	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما يجب أن تكون عليه؟		
54	إذا قمت بعمل ما وسبب لك ضيقاً فهل تتركه إلي عمل آخر؟		
55	إذا لم يقنعك رأي غيرك فهل تواصل المناقشة لإثبات رأيك؟		
56	هل تشعر كثيراً باليأس؟		
57	هل تشعر أحياناً أن الناس لا يقدرونك حق قدرك؟		
58	هل حاولت القيام بعمل للحصول علي جائزة ولم توفق؟		
59	هل يهمك التفوق في الأعمال التي تميل إليها؟		
60	هل تضع لنفسك خطة تحاول تحقيقها للوصول إلي الغنى مثلا أو الشهرة ؟		
61	هل توافق علي القول السائد (دع الأمور تجري كما هي)؟		
62	هل كثيراً ما تكون نتائج تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها؟		
63	هل تشعر أن وضعك الحالة هو أحسن ما يمكن أن تصل إليه؟		
64	هل تري أنه من الأصلح الانتظار دائماً حتى تواتيك الفرصة؟		
65	هل تميل دائماً إلي تحديد دورك بالضبط في أي عمل مع جماعة؟		
66	هل تميل كثيراً أن تقوم بالقسط الأكبر في أي عمل جماعي؟		
67	هل كثيراً ما تعمل حساب لنقد الآخرين؟		
68	هل لديك القدرة علي تحمل الصعاب مهما كانت في سبيل الوصول إلي أهدافك؟		
69	هل تخشي الفشل دائماً؟		
70	هل تتضايق إذا تأخرت ظهور نتائج عملك لفترة طويلة؟		
71	هل تقدم علي عمل وأنت متأكد أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة طويلة؟		
72	هل لك شخصية مثالية تتمني أن تصل إليها؟		

73	هل تشعر أحياناً باليأس بعد فشلك في القيام بعمل جاهدت في أدائه؟		
74	إذا قمت بعمل ما وسبب لك ضيقاً تتركه إلي عمل آخر؟		
75	هل تحاول الوصول بالعمل الذي تقوم به نحو الكمال؟		
76	هل تطمع دائما في الوصول إلى مستوى أفضل ؟		
77	هل تلاحظ أن أهدافك دائما يمكن تحقيقها عن طريق الجهد ؟		
78	هل تجد أن كثيرا من أهدافك مستحيلة التحقيق ؟		
79	هل تعتبر نفسك قنوعا ترضى بالقليل غالبا ؟		

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق