

رقم الترتيب :.....
رقم التسلسل :



جامعة ورقلة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
مذكرة
مقدمة لنيل شهادة
الماجستير
الفرع : علم النفس
التخصص : علم النفس المدرسي
من طرف الطالبة : خويلد أسماء
تحت عنوان :

الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر

دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة ورقلة

نوقشت يوم : 02 جويلية 2005 م

أمام لجنة المناقشة المكونة من :

رئيسا	أستاذ التعليم العالي (جامعة ورقلة)	أ- د. محي الدين مختار
مشرفا ومقررا	أستاذ محاضر (جامعة ورقلة)	د. عبد الكريم قريشي
مناقشا	أستاذ محاضر (جامعة الجزائر)	د. عبد الله قلي
مناقشة	أستاذة محاضرة (جامعة ورقلة)	د. نادية بوشلاق
مناقشة	أستاذة محاضرة (جامعة ورقلة)	د. نادية يوب

2005/2004

شكر و تقدير

أشرك يا اللهأشرك أولاً ، أشرك في كل لحظة .. و أسألك أن
تمنحني القدرة لأشرك ..آخرا
و من بعدك :

- الأستاذ المشرف : د. عبد الكريم قريشي
- إلى الأساتذة الذين سهرروا على تكويننا في السنة النظرية للماجستير :
- محي الدين مختار ، نادية بوشللق ، نادية يوب ، سعد الله الطاهر ،
جمال كاديك و... عبد الكريم قريشي
- شكر خاص إلى الأستاذة التي لم تبخل علي بنصائحها و توجيهاتها:
عمروني حورية
- زملائي مستشاري التوجيه .. السند .. الدعم ..و الأسرة الثانية
- مديرا ثانوية الشيخ محمد بن الحاج عيسى : بابا حمو سعود و بعده بن
الشيخ عبد الرحمان

أسماء

- أ -

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الرغبة المصرح بها من طرف التلاميذ على بطاقة الرغبات و دافعيتهم للإنجاز في التخصص الذي يزاولون دراستهم به سواء توافق مع تلك الرغبة أو لم يتوافق ، و ذلك من خلال الحصر الشامل لتلاميذ سنة الأولى ثانوي بمدينة ورقلة وقد بلغ العدد في الدراسة الحالية 2079 تلميذاً و تلميذة ، هذا وقد تمت الاستعانة بالمتغيرات الوسيطية التالية : الجنس - التخصص الدراسي ، واعتمدت الطالبة في عملية جمع المعلومات على اختبار الدافعية للإنجاز الذي ألفه هيرمانز و عدله و كيفه على البيئة العربية فاروق عبد الفتاح موسى، و تمت المعالجة الإحصائية للنتائج بواسطة اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات و قد تم التوصل إلى النتائج التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين برغبة و التلاميذ الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح التلاميذ الموجهين برغبة
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة و الذكور الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح الذكور الموجهين برغبة
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث الموجهات برغبة و الإناث الموجهات بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح الإناث الموجهات برغبة
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة الإناث الموجهات برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح الإناث الموجهات برغبة
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين بغير رغبة و الإناث الموجهات بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح الإناث الموجهات بغير رغبة

- ب -

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين برغبة و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ التعليم الثانوي العام

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين بغير رغبة و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين بغير رغبة

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين برغبة

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين برغبة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز

- ٢ -

Résumé

L'étude actuelle a pour objectif de montrer la relation entre le vœux déclaré par les élèves sur les fiches de vœux et leurs motivations d'accomplissement dans laquelle ils sont inscrits et qu'importe si cela soit conforme ou non à leur vœux

Cet cela se fait à travers le dénombrement globale des élèves de la premiers année secondaire de la ville de OUARGLA , dont le nombre a atteint dans l'étude actuelle 2079 élèves

Ainsi nous avons utilisé les variantes intermédiaires suivants : le sexe /la spécialité étudiée .

En ce qui concerne la collecte des données ,l'étudiante a adopté : le test de la motivation d'accomplissement œuvre de HIRMENS et qui fut réajustée et adaptée à l'environnement arabe par FAROUK ABD EL FATTAH MOUSSA

Le traitement statistiques des résultats à été accompli en utilisant : (t) test de l'indice des différences entre les moyennes

Et enfin , on a aboutit au résultats suivants :

1 – il existe des différences a indice statistique entre les élèves orientés avec vœux et ceux orientés sans vœux dans leur motivation d'accomplissement au profit des élèves orientés avec vœux

2 – il existe des différences a indice statistique entre les élèves garçons (sexe masculins) orientés avec vœux et les élèves garçons orientés sans vœux dans leur motivation d'accomplissement au profit des élèves garçons orientés avec vœux

3 - il existe des différences a indice statistique entre les élèves fille (sexe féminin) orientés avec vœu et celles orientés sans vœux dans leur motivation d'accomplissement au profit des élèves filles orientés avec vœux

4 - il existe des différences a indice statistique entre les élèves garçons (sexe masculins) orientés avec vœux et les élèves fille

- ۱ -

(sexe féminin) orientés avec vœux dans leur motivation d'accomplissement au profit des élèves filles orientés avec vœux

5 - il existe des différences a indice statistique entre les élèves garçons (sexe masculins) orientés sans vœux et les élèves fille (sexe féminin) orientés sans vœux dans leur motivation d'accomplissement au profit des élèves filles orientés sans vœux

6 - il existe des différences a indice statistique entre les élèves de l'enseignement secondaire général orientés avec vœux et ceux de l'enseignement technique orientés avec vœux dans leur motivation d'accomplissement au profit des élèves de l'enseignement secondaire général orientés avec vœux

7 - il existe des différences a indice statistique entre les élèves de l'enseignement secondaire général orientés sans vœux et ceux de l'enseignement technique orientés sans vœux dans leur motivation d'accomplissement au profit des élèves de l'enseignement secondaire général orientés sans vœux

8 - il existe des différences a indice statistique entre les élèves de tronc commun science orientés avec vœux et ceux de tronc commun technique orientés avec vœux dans leur motivation d'accomplissement au profit des élèves de tronc commun science orientés avec vœux

9 - il existe des différences a indice statistique entre les élèves de tronc commun science orientés sans vœux et ceux de tronc commun technique orientés sans vœux dans leur motivation d'accomplissement au profit des élèves de tronc commun science orientés sans vœux

10 - il existe des différences a indice statistique entre les élèves de tronc commun lettres orientés avec vœux et ceux de tronc commun technique orientés avec vœux dans leur motivation d'accomplissement au profit des élèves de tronc commun lettre orientés avec vœux

11 – il n'existe pas des différences a indice statistique entre les élèves de tronc commun lettres orientés sans vœux et ceux de tronc commun technique orientés sans vœu dans leur motivation d'accomplissement

- ♣ -

summary

the existing study aims at showing the relation ship between the pupils declared desire on the card and their achivement motivation in the learnt speciality whether it goes with their desire or not .

this is done through a global counting of 1 as secondary school pupils in OUARGLA tozn m the recent nu;ber in study is qbout 2079 school boys qnd girls . though we have used the variant factors : sex , school speciality concerning the references the student has relied on the test of achivement motivation written by HERMENS , regulated and adapted on the Arabic environement by FAROUK ABD EL FATTAH MUSSA .

the statistic treatement of the results has been implemented using (t) test to indicate the difference between the ways . in fact we have reached the following results :

- there exist some differences of statistic indication between the pupils orientated upon desire and those without desire , the first shows better achivement motivation than the second
- there exist some differences of statistic indication between the boys orientated upon desire and those without desire , the first shows better achivement motivation than the second
- there exist some differences of statistic indication between the school girls orientated upon desire and those without desire , the first shows better achivement motivation than the second
- there exist some differences of statistic indication between the school boys orientated upon desire and the girls orientated upon desire , the first shows better achivement motivation than the second .
- there exist some differences of statistic indication between the school boys orientated without desire too , girls show better achivement motivation .

- there exist some differences of statistic indication between the pupils of the general secondary school learning orientated upon desire and the pupils of the technical secondary school learning

- و -

orientated upon desire , the first show better achivement motivation.

- there exist some differences of statistic indication between the pupils of the general secondary school learning orientated without desire and the pupils of the technical secondary school learning orientated without desire , the first show better achivement motivation.

- there exist some differences of statistic indication between the pupils of scientific streams orientated upon desire and pupils of technical streams orientated upon desire , the first show better achivement motivation.

- there exist some differences of statistic indication between the pupils of scientific streams orientated without desire and pupils of technical streams orientated without desire , the first show better achivement motivation.

- there exist some differences of statistic indication between the pupils of literary streams orientated upon desire and pupils of technical streams orientated upon desire , the first show better achivement motivation.

- there exist no differences of statistic indication between the pupils of literary streams orientated without desire and pupils of technical streams orientated without desire in their achivement motivation.

- و -

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر و تقدير	
ملخص الدراسة	أ.....
فهرس المحتويات	و.....
فهرس الجداول	ل.....
فهرس الأشكال	م.....
مقدمة	ن.....

الفصل الأول : موضوع البحث و أهميته

تمهيد	2.....
1- تقديم موضوع البحث	3.....
2 - تساؤلات البحث	8.....
3 - أهمية البحث	9.....
4 - فرضيات البحث	10.....
5 - المفاهيم الإجرائية للبحث	11.....
خلاصة الفصل	11.....

الفصل الثاني : الدافعية للإنجاز

تمهيد	13.....
1 - مقدمة عامة حول الدافعية	13.....
2 - السياق النظري لبروز مفهوم الدافعية للإنجاز	18.....
أ- بدايات التنظير في الدافعية للإنجاز	18.....
ب - تأصيل البحث في الدافعية للإنجاز (منحى التوقع - القيمة)	20.....
ج - المعالجات الجديدة لمنحى التوقع - القيمة	29.....

- ز -

- د - الدافعية للإنجاز في ظل نظرية التناظر المعرفي 33
- هـ - الدافعية للإنجاز في ظل نظرية العزو 34
- 3 - قياس الدافعية للإنجاز 35
- 4 - التطبيقات الميدانية للدافعية للإنجاز 39
- أ- التطبيقات التربوية 39
- ب- التطبيقات الاجتماعية 43
- 46..... خلاصة الفصل

الفصل الثالث : التوجيه المدرسي

- 49..... تمهيد
- 1 - مفهوم التوجيه المدرسي 49
- 2 - مناحي التوجيه 51
- أ - المنحى التشخيصي 51
- ب - المنحى التربوي 52
- 3 - التوجيه المدرسي في الجزائر 55
- أ - لمحة تاريخية عن التوجيه المدرسي في الجزائر 55
- ب - أهداف التوجيه المدرسي في الجزائر 57
- ج- الإجراءات التنظيمية لعملية التوجيه في الجزائر 59
- 66..... خلاصة الفصل

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية

- 69..... تمهيد
- 1 - المنهج المتبع 69
- 2 - مجتمع الدراسة..... 70
- 3 - الأداة المستخدمة في الدراسة الأساسية 73
- 4 - إجراءات تطبيق الأداة 76

- ك -

76..... 5 - الأساليب الإحصائية

77..... خلاصة الفصل

الفصل الخامس : عرض و مناقشة النتائج

79..... تمهيد

79..... 1 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

81..... 2 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية

83..... 3 - عرض و نتائج مناقشة الفرضية الثالثة

85..... 4 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

88..... 5 - عرض و نتائج مناقشة الفرضية الخامسة

90..... 6 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية السادسة

93..... 7 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية السابعة

95..... 8 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثامنة

96..... 9 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية التاسعة

97..... 10 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية العاشرة

100..... 11 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر

104..... خلاصة و مقترحات

107..... قائمة المراجع

111..... الملاحق

فهرس الجداول و الأشكال

الصفحة	العنوان	الرقم
7	نتائج إحصاء على مستوى مدينة ورقلة للموسم الدراسي 2003 / 2004 موضوعه رغبات التلاميذ نحو مختلف الجذوع المشتركة	1
27	ارتباط دافعية الإنجاز بدافعية البلوغ للنجاح و دافعية تجنب الفشل	2
41	الفروق بين الطالب ذي التحصيل المرتفع و الطالب ذي دافعية الإنجاز المرتفعة	3
70	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤسسات	4
72	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب : تلبية الرغبة ،الجنس و التخصص الدراسي	5
75	دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في اختبار الدافعية للإنجاز	6
79	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الموجهين برغبة و الموجهين بغير رغبة في الدافعية للإنجاز	7
81	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الذكور الموجهين برغبة و الموجهين بغير رغبة في الدافعية للإنجاز	8
83	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الإناث الموجهات برغبة و الموجهات بغير رغبة في الدافعية للإنجاز	9
85	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الذكور الموجهين برغبة و الإناث الموجهات برغبة في الدافعية للإنجاز	10
88	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الذكور الموجهين بغير رغبة و الإناث الموجهات بغير رغبة في الدافعية للإنجاز	11
90	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ التعليم الثانوي العام و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين برغبة في الدافعية للإنجاز	12
93	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ التعليم الثانوي العام و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين بغير رغبة في الدافعية للإنجاز	13

- ه -

95	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في الدافعية للإنجاز	14
96	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في الدافعية للإنجاز	15
97	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في الدافعية للإنجاز	16
100	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في الدافعية للإنجاز	17
15	شكل العلاقة بين درجة الاستثارة و الجهد المبذول	01

مقدمة

- ن -

مقدمة :

شهد العالم في منتصف القرن العشرين تغيرات حضارية سريعة و تحولات سياسية ،اجتماعية و اقتصادية هامة انعكست بمظاهر مختلفة و متباينة على مختلف المجتمعات و في شتى الميادين .

في ظل هذه التغيرات ، تزايد الاهتمام بالفرد و تكوينه ، كونه يمثل العنصر الحاسم في إحداث التغييرات المطلوبة ، فاتجهت الأنظار نحو قطاع التربية ، خاصة بعد أعمال شولتز **Schulze** ، بيكر **Becker** ، منسر **Mincer** و غيرهم الذين قاموا بتطوير نظرية رأس المال البشري التي ترى أن التربية عملية استثمارية مجدية تتفوق فيها عائداتها المستقبلية على تكلفتها الراهنة(سعد الزهراني ، 1997 ، ص 265).

كما بينت دراسة قامت بها منظمة اليونسكو UNESCO أن ظواهر التنمية الاقتصادية و التقدم التكنولوجي التي حدثت في الولايات المتحدة الأمريكية و الاتحاد السوفياتي و اليابان تعود إلى دور التعليم ، و أن أكثر من ثلاثة أخماس الدخل الحقيقي يرجع إلى تأثير ارتفاع المستويات التعليمية على زيادة القدرة على الإنتاج (علي براجل ، 1993 ، ص 81) و بهذا حلت النظرة الاستثمارية للتعليم محل النظرة الاستهلاكية ، فأصبحت التربية نشاطا اجتماعيا على جانب كبير من الأهمية كونه يسعى إلى المشاركة في تكوين شخصية التلميذ على النحو الذي ينسجم مع متطلبات المجتمع و أهدافه.

من هذا المنطلق برزت الحاجة للتوجيه كونه يهدف إلى تكوين شخصية التلاميذ عن طريق إتاحة الفرصة لهم ليتعرفوا على إمكانياتهم و استعداداتهم بهدف استغلالها في نواحي النشاط الاجتماعي و الاقتصادي والمهني ، فاتجهت المجتمعات نحو إعطاء هذا القطاع

- ح -

أهمية خاصة بهدف الإفادة من كل إمكانية بشرية موجودة لصالح الفرد و لصالح الدولة.

انطلاقا من هذه الأهمية حاولت الجزائر بعد الاستقلال مباشرة إصلاح قطاع التوجيه و تطويره حسب أهداف الخطط الإنمائية و الظروف الحضارية و الأوضاع الاقتصادية و الاجتماعية بما يكفل التقدم

للمجتمع و الرضا و الراحة النفسية للأفراد، غير أن هذا القطاع لا يزال يعاني الكثير من المشاكل بالرغم من محاولات الإصلاح تلك ، فكثيرا ما يكون على القائمين على ميدان التوجيه في الجزائر مواجهة التلاميذ و الأولياء غير الراضين عن قرارات التوجيه إلى مختلف الجذوع المشتركة و التي تأتي أحيانا خلافا لما صرح به التلميذ في بطاقة الرغبات .

سعيًا من الطالبة للوقوف على تداعيات هذا الوضع ، قامت بالتقرب أكثر من مشكلة مدى تلبية رغبة التلاميذ و علاقتها بدافعيتهم للإنجاز في الجذع المشترك الذي

يزاولون دراستهم به سواء توافق مع رغبتهم أم لم يتوافق ، لهذا ارتأت أن يكون تصميم البحث على النحو الآتي :

الفصل الأول: اشتمل على تقديم موضوع البحث ، أهميته، أهدافه، فرضياته و التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث

أما الفصل الثاني فقد اشتمل على التعريف بمفهوم الدافعية للإنجاز من خلال التعرض للسياق النظري الذي برز من خلاله ، كما تم اعرض الطرق المختلفة لقياس الدافعية للإنجاز و كذلك استعراض جملة من التطبيقات الميدانية لهذا المفهوم

- ط -

و خصص الفصل الثالث لمفهوم التوجيه المدرسي من خلال عرض مختلف المناحي التي برز من خلالها هذا المفهوم ، و تم التعرّيج على واقع التوجيه المدرسي في الجزائر بين الماضي و الحاضر

أما الفصل الرابع فقد خصص للتعريف بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من خلال الحديث عن المنهج المتبع و عينة الدراسة و أدوات البحث ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج

و اشتمل الفصل الخامس على عرض مفصل للنتائج المتوصل إليها و مناقشتها من خلال اختبار فرضيات البحث

كما احتوى البحث على خلاصة و مجموعة من المقترحات و كذا قائمة المراجع و ملاحق البحث

الفصل الأول :

موضوع البحث و أهميته

2 - تساؤلات البحث

3 - أهمية البحث

4 - فرضيات البحث

5 - المفاهيم الإجرائية للبحث

خلاصة الفصل

1 - تقديم موضوع البحث :

يهدف التوجيه المدرسي إلى مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة و الالتحاق بها و الاستمرار فيها و التغلب على المشكلات التي تعترضهم بغية تحقيق التوافق .

و لا تبتعد أهداف التوجيه المدرسي في الجزائر كثيرا عن هذا التوجه ، و هذا ما ينص عليه المنشور الوزاري رقم 91. 219 و المؤرخ ب 18 سبتمبر 1991، و المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه بالثانويات ، حيث يسند المهام التالية لهم :

- التعرف على التلاميذ و طموحاتهم
 - تقويم استعداداتهم و نتائجهم التربوية
 - تطوير قنوات التواصل الاجتماعي و التربوي داخل المؤسسة التربوية و خارجها
- الملفت للانتباه في هذا المنشور هو وضعه للتعرف على ميولات التلاميذ و رغباتهم في المقام الأول ، مما يعكس اهتمام السلطات المعنية برغبة التلميذ ، فالرغبة هي " القوة الكامنة للوصول إلى الأهداف و تحقيق الطموحات " (جليل شكور، 1997 ، ص 247)
- و هذا ما أيدته مجموعة من الدراسات من بينها دراسة نمر 1981، المصري 1983 ، العيسى 1982 ، حمزة 1977 ، حمادين 1987 ، بشير 1985 و التي كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين اتجاهات الطلبة (الرغبة) نحو التخصص و تحصيلهم الأكاديمي فيه (إبراهيم القاعود ، وجيه الطعاني، 1995، ص 210) وكذا دراسات كل من كون Cown (1957)، كاتل Cattell (1969)، جوردن Gorden (1962) التي أجمعت على الارتباط الوثيق بين التحصيل الدراسي و الميل نحو المادة الدراسية (حفيظة بوسحاقي ، 1999 ، ص 09).
- لكن على الرغم من الإدراك المتنامي لتأثير الرغبة في المسار الدراسي للتلميذ و بالتالي في عملية التوجيه المدرسي ، فإن وزارة التربية الوطنية تقرر بأنها ليست الوحيدة المتحكمة في عملية التوجيه ، لأن متغيرات أخرى عديدة يمكنها التدخل لتحديد المسار الدراسي للتلميذ ذلك أن " المرحلة التي وصل إليها النظام التربوي الجزائري و رصيده الكثيف في مجال التوجيه المدرسي و المهني ، يقتضي تناول الموضوع بطريقة تسمح بإيجاد نقطة الاتزان التوفيقية ما بين رغبة المتعلم ، لأن تلبيتها تعد عنصرا أساسيا مسهلا للتعليم و الاكتساب ، و نتائجه ، و مستلزمات النظام التربوي ، دون التغافل عن مقتضيات المجتمع في شتى مجالات النشاطات التي تسمح بتربيته" (وزارة التربية الوطنية ، 2001 ، ص 16) .
- في إطار هذا الطرح الذي يحاول التوفيق بين تلبية الرغبة و متغيرات أخرى عديدة ، يأتي المنشور الوزاري رقم 91-001 والمؤرخ بـ 05 جانفي 1991 و المتعلق بإجراءات القبول و التوجيه بعد السنة التاسعة ، ليقر بأن " عملية التوجيه ليست مجرد

توزيع آلي للتلاميذ على مختلف شعب التعليم الثانوي العام و التقني ، بل تتطلب دراسة متمعنة في رغبات التلاميذ و قدراتهم الفعلية بالاستناد على نتائجهم من خلال الملح الدراسي المستخلص منها و في اقتراحات الأساتذة و الإمكانيات التي يوفرها التنظيم التربوي ."

غير أن محاولة الموازنة بين المعايير العديدة للتوجيه و التي جاءت في المنشور السابق الذكر (رغبة التلميذ ، إمكانياته الدراسية ، اقتراحات الأساتذة و المقاعد البيداغوجية في مؤسسة الاستقبال) تبقى عملية صعبة قد لا تنتهي في أحيان كثيرة لصالح تلبية رغبة التلميذ ، و هذا ما كشف عنه إحصاء قام به مركز التوجيه المدرسي و المهني بورقلة سنة 2001 تأكد من خلاله أن من بين 2615 ناجحا إلى السنة الأولى ثانوي ، لم تلب الرغبة الأولى في التوجيه لـ 1520 تلميذا بنسبة 58.12 % (وردة بلحسيني ، 2000 ، ص07)

و في السياق نفسه قامت الطالبة بإحصاء على مستوى مدينة ورقلة ، توصلت من خلاله إلى أن 549 تلميذا بنسبة 24.04% لا تلبى رغبتهم الأولى ، و هي نسبة أقل مما كانت عليه في عام 2000 ، و لكنها تبقى نسبة لا يستهان بها ، فقد أكد جليل وديع شكور أن 867 تلميذا بنسبة 45.3% الذين لم تلب رغبتهم ، لم يحقق لهم دخول الثانوية أي إشباع أو توافق مع ما كانوا يميلون إليه أو يرغبون به بعد إنهائهم المرحلة المتوسطة ، بمعنى آخر أنهم وجهوا عكس ما كانوا يتمنون (جليل شكور ، 1997 ، ص 247)

هذا يعني أن عددا لا يستهان به من التلاميذ يكون مجبرا على مواصلة دراسته في تخصص لم يختاروه ، و بحكم غير قابل للطعن ، إلا ما تعلق بالتلاميذ المصنفين ضمن الـ 10% الأوائل على مستوى المقاطعة (المنشور الوزاري رقم 03/489 و المؤرخ في 3 ماي 2003).

إن هذا الوضع قد تتجر عنه وضعيات سلبية عديدة يعاني منها التلميذ الموجه بغير رغبة ، تتعلق خاصة بدرجة نجاحه الأكاديمي ، و مستوى إنجازه في التخصص الذي أجبر على متابعة دراسته به، و هذا ما ذهب إليه محمد برو حين أكد أن التلاميذ الموجهين وفق رغبتهم الأولى يتفوقون في تحصيلهم الدراسي في السنة الأولى ثانوي

على نظرائهم الموجهين بغير رغبة ، كما أن 35.33 % ممن وجهوا بغير رغبة عبروا عن عدم رضاهم عن التخصص الذي وجهوا له بعد مرور عام تقريبا على مزاولتهم الدراسة به (محمد برو ، 1993 ، ص 242).

و هي النتيجة نفسها التي توصل إليها صالح و آخرون من خلال دراسة قاموا بها كشفت عن وجود علاقة بين الرغبة في التخصص و التكيف الأكاديمي بصفة عامة ، و متغيرات التكيف المنهجي و الصحة النفسية بصفة خاصة ، فالذين أجبروا على تخصص معين كان تكيفهم الأكاديمي منخفضا على عكس من اختاروا تخصصاتهم عن رغبة (أحمد بن دانية و محمد حسن ، 1998 ، ص 206).

تتفق هذه النتيجة أيضا مع ما جاءت به دراسة قام بها كل من حسين السادة وفاروق البوهي و التي أكدت على العلاقة بين الرضا عن الدراسة و الإنجاز الدراسي و كذا دراسات كل من جوستيل ، كرايف و التي أكدت على أن درجة الرضا الدراسي للتلميذ عن برنامج دراسته تنعكس بالسلب أو بالإيجاب على مستوى إنجازه الدراسي كما أكد الشباب الياباني في دراسة قام بها مكتب الشباب الياباني بعنوان " الدراسة المسحية العالمية اليابانية" ، على أن النجاح الدراسي يعود بصورة رئيسية إلى القدرات و الجهود الشخصية، و الرضا عن الدراسة(حسين السادة وفاروق البوهي ،1990، ص176) .

مما سبق نجد أن الدراسات المشار إليها تؤكد على أهمية الرضا عن الدراسة في النجاح و الإنجاز الدراسي ، حتى أن بعضهم حذر من العواقب الوخيمة لعدم تلبية الرغبة على صعيد مدى تكيف التلميذ و درجة إنجازه الدراسي ، في حين أن هناك دراسات أخرى توصلت إلى نتائج مغايرة ، و من بينها دراسة إبراهيم القاعود و وحيد الطعاني التي توصلت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لرغبة الطالب في اختيار تخصصهم و تحصيلهم الأكاديمي و كذا دراسات كل من بلاير ، شوفيلد والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة موجبة بين اختيار الطالب لتخصصه عن رغبة و تحصيله في ذلك التخصص (إبراهيم القاعود و وحيد الطعاني، 1995 ، ص 216).

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه عثمان خضر حيث دلت الدراسة التي قام بها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين اختاروا قسم علم النفس عن رغبة و الطلبة الذين وجهوا إليه من غير رغبة في مستوى نجاحهم الأكاديمي (عثمان خضر، 1996، ص 159).

مما سبق نلاحظ أن الدراسات المشار إليها ، لم تتوصل إلى إجابة حاسمة و متفق عليها من شأنها فك الغموض حول تأثير الرغبة أو عدمه على مختلف الأصعدة الدراسية و النفسية لدى التلاميذ ، مما يجعلنا بحاجة للقيام بدراسة تهدف إلى التعرف أكثر على أثر تلبية الرغبة أو عدمه على التلميذ و ذلك من خلال ربطه بمتغير آخر بدأ يحظى منذ الثلاثينات من القرن الماضي باهتمام الباحثين ، و هو الدافعية للإنجاز ، و في الواقع إن الاهتمام بدراسة هذا المتغير قد تبلور في إطار البحوث و الدراسات التي اهتمت بالشخصية الإنجازية .. السلوك الإنجازي .. و المجتمع الإنجازي ، انطلاقاً من الإدراك المتنامي بأن " التوجه الإنجازي " هو الذي يكمن وراء الصيرورة النمائية للفرد و المجتمع (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1997 ، ص 01).

من هذا المنطلق توالت الدراسات التي اهتمت بدراسة الدافعية للإنجاز في علاقتها بالعديد من المتغيرات مثل : مستوى الطموح (صموئيل 1981) و مفهوم الذات (مارتير)... الخ (أمل الأحمد ، 2001 ، ص 240).

وامتدت الأبحاث إلى الميدان المدرسي ، فانكب العلماء على دراسة علاقة الدافعية للإنجاز بالعديد من المتغيرات مثل : سرعة التعلم (موراى 1988) ، قلق الاختبار و سمة القلق (راي 1990)... الخ (أمل الأحمد ، 2001 ، ص 240) و ذلك اقتناعاً منهم بأن الدافع للإنجاز " يعد هدفا ذاتياً ينشط و يوجه السلوك و يعتبر أحد مكونات النجاح المدرسي " (محمد رمضان ، 1987 ، ص 15).

على الرغم من كثرة هذه الدراسات ، إلا أن متغير الدافعية للإنجاز، يبقى ميداناً خصباً للبحث ، في ظل عدم توصل هذه الدراسات إلى نتائج متفق عليها حول علاقة هذا المتغير بالعديد من المتغيرات الأخرى، و من بينها : الجنس، التخصصات الدراسية، ففي حين يذهب كل من فولكرسون ، فور ، براون (رشاد موسى، صلاح

الدين أبو ناهية، دون سنة ، ص85)، أحمد عبد الخالق و مایسة النیال (أحمد عبد الخالق و مایسة النیال، 1995 ، ص 15) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في دافعتهم للإجاز، یذهب كل من ماكوبي و جاكلین ، شاندر و آخرون ، لي و آخرون (رشاد موسى، صلاح الدين أبو ناهية، دون سنة ، ص 85)، الشناوي زيدان (الشناوي زيدان ، 1997، ص 249) إلى وجود هذه الفروق بين الذكور و الإناث في الدافعية للإجاز .

أما بالنسبة للدافعية للإجاز في ظل مختلف التخصصات الدراسية ، فقد قام عبد الرحمان الطيرري بدراسة توصل من خلالها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات المختلفة في مستوى الدافعية للإجاز(عبد الرحمان الطيرري، 1988، ص 563).

لكن الطالبة تتساءل فيما إذا كانت هذه النتيجة ستختلف في حالة نفور التلاميذ من بعض التخصصات الدراسية ، فقد قامت بإحصاء على مستوى مدينة ورقلة، فتوصلت إلى أن رغبات 2283 تلميذا منتقلا إلى السنة الأولى ثانوي تتوزع كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (01) : نتائج إحصاء على مستوى مدينة ورقلة للموسم الدراسي 2003 /2004 موضوعه رغبات التلاميذ نحو مختلف الجذوع المشتركة

التخصص		جذع مشترك علوم		جذع مشترك آداب		جذع مشترك تكنولوجيا	
المنغير		العدد	%	العدد	%	العدد	%
الرغبة		1540	67.45 %	620	27.15 %	123	5.38 %

ملاحظة : للحصول على هذه النتائج تم استعمال محاضر مجالس القبول و التوجيه لأساتذة التاسعة أساسي في نهاية الموسم الدراسي 2002 / 2003 لجميع إكمالیات مدينة ورقلة

من الجدول نلاحظ أن جذع مشترك علوم یلقى استحسانا من التلاميذ حيث أن 1540 تلميذا من بين 2283 و بنسبة 67.45 % يرغبون في مواصلة دراستهم بجذع مشترك علوم ، في حين أن 123 تلميذا بنسبة 5.38% فقط يرغبون في مواصلة

دراستهم بالتعليم الثانوي التكنولوجي و تتوافق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قام بها حمر الراس عبد القادر على مستوى ولاية البليدة و التي توصل من خلالها إلى أن 0% تلميذا يرغبون في التعليم الثانوي التكنولوجي(حمر الراس عبد القادر، 1997، ص 05) و هذه النتائج تترجم مدى نفور التلاميذ من هذا النوع من التعليم الثانوي. في ظل التخوف من عدم توفر الأعداد الكافية لفتح أفواج في المتقن ... و بالتالي غلق هذه الأخيرة ، فإن القائمين على التوجيه يواجهون عددا لا بأس به من التلاميذ إليها ، و يكون ذلك بالطبع على حساب رغبتهم الأولى ، و هذا ما يدفعنا للتأكيد على ضرورة تفصي مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ هذا النوع من التعليم الذي يتميز بنفور التلاميذ منه بالمقارنة مع تلاميذ التعليم الثانوي العام الذي تحظى تخصصاته بشعبية عالية لدى التلاميذ .

من هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لمحاولة معرفة مستوى الدافعية للإنجاز في ظل عملية التوجيه المدرسي و عليه فإن أهداف الدراسة تكمن في الإجابة عن التساؤلات الموالية

2 - تساؤلات البحث :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين برغبة و التلاميذ الموجهين بغير رغبة في دافعتهم للإنجاز ؟
- 1 . 1 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة و الذكور الموجهين بغير رغبة في دافعتهم للإنجاز ؟
- 1 . 2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث الموجهات برغبة و الإناث الموجهات بغير رغبة في دافعتهم للإنجاز ؟
- 1 . 3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة والإناث الموجهات برغبة في دافعتهم للإنجاز ؟
- 1 . 4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين بغير رغبة و الإناث الموجهات بغير رغبة في دافعتهم للإنجاز ؟

2 . 1 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين برغبة و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز ؟

2 . 2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين بغير رغبة و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز ؟

2 . 3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز ؟

2 . 4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز ؟

2 . 5 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز ؟

2 . 6 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز ؟

3 - أهمية البحث :

نظرا لعدم الرضا المتزايد تجاه عملية التوجيه المدرسي في الجزائر خاصة نحو التعليم التكنولوجي تكتسي هذه الدراسة أهمية يمكن توضيحها في النقاط التالية :

- تناقض نتائج الدراسات السابقة
- قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في الجزائر
- معرفة ما يمكن أن تخلفه عملية التوجيه المدرسي بالجزائر في شكلها الحالي على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ

- تمثل هذه الدراسة محاولة للمساهمة في تحسين خدمات التوجيه ، من خلال دراسة الدافعية للإنجاز ، كمؤشر من مؤشرات الأداء الدراسي في علاقتها بالرغبة المصرح بها من طرف التلميذ ، بعدد استفادته من جملة من نشاطات التوجيه

4 - فرضيات البحث :

I - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين برغبة و التلاميذ الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز .

1 . 1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة و الذكور الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز .

1 . 2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث الموجهات برغبة و الإناث الموجهات بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز .

1 . 3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة الإناث الموجهات برغبة في دافعيتهم للإنجاز .

1 . 4 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين بغير رغبة و الإناث الموجهات بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز .

2 . 1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين برغبة و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز .

2 . 2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين بغير رغبة و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز .

2 . 3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز .

2 . 4 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز .

- 2 . 5 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز .
- 2 . 6 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز .

5 - المفاهيم الإجرائية للبحث :

- الدافعية للإنجاز : هي ما يقيسه مقياس الدافعية للإنجاز الذي ألفه ج . م هيرمانز و المكيف على البيئة العربية من طرف فاروق عبد الفتاح موسى
- التلاميذ الموجهين برغبة : هم التلاميذ الموجهين وفق رغبتهم الأولى في بطاقة الرغبات
- التلاميذ الموجهين بغير رغبة : هم التلاميذ الموجهين وفق رغبتهم الثانية أو الثالثة في بطاقة الرغبات
- التعليم الثانوي العام : و يشمل الجذوع المشتركة آداب و علوم
- التعليم الثانوي التكنولوجي : و يشمل جذع مشترك تكنولوجيا

خلاصة الفصل :

تم في هذا الفصل تقديم موضوع البحث و اتضح أن الدراسات المشار إليها لم تتفق حول إجابات محددة حول متغيرات الدراسة مما يبرز أهمية القيام بهذا البحث ، هذا و قد تم صياغة إجابات محتملة و تعاريف إجرائية بهدف الاستفادة منها في توجيه البحث

الفصل الثاني:

الدافعية للإنجاز

تمهيد

- 1 - مقدمة عامة حول الدافعية
 - 2 - السياق النظري لبروز مفهوم الدافعية للإنجاز
- أ - بدايات التنظير في الدافعية للإنجاز

ب - تأصيل البحث في الدافعية للإنجاز (منحى
التوقع - القيمة)

ج - المعالجات الجديدة لمنحى التوقع - القيمة

د - الدافعية للإنجاز في ظل نظرية التنافر المعرفي

هـ - الدافعية للإنجاز في ظل نظرية العزو

3 - قياس الدافعية للإنجاز

4 - التطبيقات الميدانية لدافعية الإنجاز

أ - التطبيقات التربوية

ب - التطبيقات الاجتماعية

خلاصة الفصل

تمهيد :

تعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين علامة بارزة في دراسة موضوع الدافعية بشكل عام ، و دافعية الإنجاز بشكل خاص ، إذ برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة في الدراسة و البحث في ديناميات الشخصية و السلوك ليس فقط في المجال النفسي و لكن أيضا في العديد من المجالات و الميادين التطبيقية و العملية ، حتى أنه يمكننا عدّها واحدة من منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر .

لكن و على الرغم من الجهود المتواصلة لفك أسرار هذا الميدان الحديث نسبيا في علم النفس ، إلا أن هناك أسئلة كثيرة لا تزال محل نقاش و جدل كبيرين و عليه فإن أي محاولة للبحث في هذا الميدان ، يمكن أن تسهم في إثراء و تعميق فهمنا لهذا المفهوم ، و بالتالي الإفادة منه في الاستغلال الأمثل للقدرات البشرية.

1 - مقدمة عامة حول الدافعية :

إن كلمة دافعية "Motivation" لها جذورها في الكلمة اللاتينية "Movere" التي تعني يدفع أو يحرك "To move" في علم النفس ، حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك (عبد اللطيف خليفة ، 2000، ص68)

عند تفحصنا للأبحاث التي تناولت مفهوم الدافعية نجد أن هناك العديد من التعريفات التي قدمها الباحثون لهذا المفهوم ، فقد أحصى كلنجينا و كلنجينا A.M.Kleinginna & P.R.Kleingenna ثمانية و تسعين تعريفا للدافعية (عبد اللطيف خليفة ، 2000، ص68)

و قد أوضح محي الدين حسين أن تعدد تعريفات الدافعية اختلافها يرجع إلى اعتبارات عديدة أهمها :

- اختلاف طريقة التعامل مع هذا المفهوم ، فهناك من الباحثين من يركز على محدداته في حين يركز البعض الآخر على النتائج المترتبة عنه
- تضمين هذا المفهوم لمفاهيم أخرى متعلقة به ، و تعامل بعض الباحثين مع هذه المفاهيم على أنها ذات معنى واحد ، فيما يؤكد باحثون آخرون على اختلافها في المعنى، و من أمثلة هذه المفاهيم : الحاجة ، الحافز،الباعث،التوتر و الاستثارة... الخ
- تركيز المنظرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها ، فهناك من يركز على بعض المظاهر مثل : التوتر العضلي أو معدل النبض و التنفس، بوصفها مظاهر لعملية الاستثارة عند الفرد ، و هناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف المنوط بها إشباع حاجاته الملحة ، و يعود هذا لاختلاف التوجهات النظرية لهؤلاء الباحثين (محي الدين حسين ، 1988، ص 06).

و قد أوضح كل من " وينبرجر و ماكلياند " من خلال استعراضهما للتوجهات النظرية المختلفة في مجال الدافعية ، أن هناك منحيين رئيسيين في التعامل مع مفهوم الدافعية :

المنحى الأول :

هو المنحى المستمد من نظرية كل من ماكلياند و أتكسون ، و يرى أصحاب هذا التوجه أن الدافعية تقوم على أساس وجداني ، وأن لكل دافع حالة وجدانية خاصة به ، و افترضوا أن للدوافع آثار بعيدة المدى على السلوك ، و أن تأثيرها تزايد بالنسبة السلوك غير المقيد مقارنة بالسلوك المقيد (عبد اللطيف خليفة ، 2000، ص 72)

المنحى الثاني :

يتمثل في النماذج المعرفية للدافعية ، و التي تقوم على أساس مخطط الذات ، و ينظر أصحابه إلى الدافعية باعتبارها ظاهرة معرفية، و يدخل في هذا الإطار نموذج كارفر و شير **Carver & Scheier** ، و طبقا لهذا النموذج فإن الذات هي أكثر الجوانب أهمية في تشغيل و معالجة المعلومات كما أنه يمكن تقويم و تنشيط مخطط الذات نظرا لأهمية في التأثير على السلوك .

و في توجه آخر ، و لكن بالتركيز دائما على الذات ، يؤكد كل من ماركوس و كانتور و آخرون **Markus,Cantor & al** على أهمية الذات في تفاعلها مع البيئة أكثر من معالجة المعلومات ، و طبقا لهذا النموذج فإن الدافعية تظهر بشكل واضح في فهم الفرد لنفسه (عبد اللطيف خليفة ، 2000، ص 72)

على الرغم من الاختلاف بين المنحيين السابقين ، إلا أنه يمكن القول بوجود عدد من الملامح التي يتسم بها أي تعريف يقدم للدافعية ، يمكن أن نجملها فيما يلي :

1 - للدافعية وظيفة تنشيطية فهي تعمل على تعبئة الطاقة لدى الفرد و تحفزه نحو الهدف إلى أن يشبع حاجته و يحق هدفه (عبد اللطيف خليفة ، 2000، ص 75) و

لكن زيادة الدافعية فوق حد أمثل يعوق الأداء أكثر مما يبسره ، ذلك أن درجة الاضطراب و القلق تزداد مع زيادتها ، كما أن نقص الدافعية قد يؤدي إلى الرتابة و الملل، و يمثل ديسكو **Dececco** العلاقة بين درجة الدافعية و الجهد المبذول من قبل الفرد كما هو مبين في الشكل أدناه

(محي الدين توك و آخرون، 2002، ص233)

و عليه فإن المستوى المتوسط من الدافعية أو الاستثارة الانفعالية ، هو أفضل المستويات التي يكون الفرد خلالها على درجة ملائمة من اليقظة و التنبه للقيام بأعماله و نشاطاته، و لكن هذه النتيجة أيضا لا يمكن تعميمها ، فقد تبين من خلال عدد من الأبحاث العلاقة القوية الموجبة بين الدرجة العالية للدافعية و مستوى الأداء الإبداعي المتميز (محي الدين حسين ، 1977، ص 11)

2 - للدافعية وظيفة توجيهية فقد أوضح ميلر و آخرون **Miller & al** في نظرية السلوك الموجه نحو الهدف، أن الفرد يقوم بالمقارنة بين البيئة و الهدف و من ثم معالجة البيئة ، من أجل التقليل من التفاوت بينها و بين الهدف ، ثم يختبر مرة أخرى التفاوت بينها لا، ثم يسعى بعد ذلك و يجاهد لتحقيق الهدف (محي الدين توك و آخرون، 2002، ص233).

فالدافعية توجه سلوك الفرد إلى أهداف بعينها و العمل على تحقيق هذه الأهداف ، و خير مثال يوضح لنا كيف أن الدوافع توجه السلوك ، تلك الظاهرة المعروفة بـ : " الانتباه الانتقائي " ، فقد درس لاداروس و آخرون (1953) هذه الظاهرة ، و توصلوا إلى نتائج تقرر " أن الأشخاص في حالة الجوع الشديد يتعرفون على صور الطعام و مثيراته أسرع ما يتعرفون على صور الأشياء و الموضوعات الأخرى " (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور، 1979، ص10) بمعنى أن دوافعنا توجه انتباهنا إلى أمور محددة في البيئة المحيطة و تصرفنا على أمور أخرى ، إنها توجه نشاطنا نحو تحقيق الأهداف .

3 - تعمل الدافعية كتوجه عام لدى الفرد وفي هذا الصدد هناك من يميز بين التوجه الثابت ، و التوجه الدينامي ، كما أن هناك من يميز بين توجه الفعل و توجه الحالة ، حيث يكون توجه الفرد ديناميا في حالة وجود ضغوط من البيئة (عبد اللطيف خليفة ، 2000، ص76)

4 - يتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية ذلك أن الدافعية تتأثر بجملة من العوامل منها الداخلية مثل الاهتمامات و القيم ، و منها الخارجية و هي

البيئة التي يعيش فيها الرد ، و عليه فإن خبرة الفرد و السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه يحددان مدى تعبئته لطاقته في اتجاه أو آخر (محي الدين حسين ، 1988، ص07)

5 - في ضوء تصور البعض للدافعية العامة بأنها تعني حاجة الفرد للتغلب على العقبات و مواجهة التحديات الصعبة ، فإن الفرد يمكنه أن يغير مسار الهدف ، فيسلك طريقا آخر إذا شعر أن الطريق الذي يسلكه لا يوصله إلى الهدف (محي الدين توك و آخرون، 2002، ص233).

6 - في ضوء ما سبق فإن مفهوم الدافعية يشتمل على شقين أساسيين حيث يمثل الأول النشاط العام ، أما الثاني فهو استقطاب هذا النشاط العام في اتجاه بعينه ، بحث يتم توظيفه هذا النشاط لخدمة هدف بذاته (محي الدين حسين ، 1977 ، ص8)

مما سبق يتضح أن الدافعية لا تعني فقط باستثارة السلوك و تنشيطه و حسب ، بل إنها تمتد لتوجه هذا السلوك نحو الوجهة الملائمة لإشباع الدافع ، و في هذا الإطار يمكننا فهم الدافعية وفق تعريف هب (1955) على أنها : " مصطلح يشير إلى تحريك السلوك و تنشيطه ، و خاصة إلى مصادر الطاقة في مجموعة معينة من الاستجابات التي تجعلها سائدة بالنسبة لغيرها من الاستجابات فترة من الوقت و مسؤولة عن استمرارية السلوك و تحديد وجهته "(إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ، ص 09).

7 - بينت الدراسات أن من أهم مظاهر الدافعية العامة الشعور بأهمية الوقت و التقاني في العمل و السعي نحو الكفاءة في تأدية المهام التي توكل إلى الشخص و الرغبة المستمرة في الإنجاز (محي الدين حسين ، 1977 ، ص 22) و المثابرة و الاستمرار في العمل لفترات طويلة و محاولة التغلب على العقبات التي تواجه الفرد و ذلك بهدف تحقيق الأداء من الكفاءة (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 77)، و هذه المظاهر كلها عبارة عن مؤشرات للدافعية للإنجاز التي تعد بهذا بعدا أساسيا لدى الأفراد ذوي الدافعية العالية .

و لأنها تمثل موضوع البحث الحالي ، سوف نحاول في الأسطر الموالية، التعمق أكثر في مفهوم الدافعية للإنجاز .

2 - السياق النظري لبروز مفهوم الدافعية للإنجاز:

أ - بدايات التنظير في دافعية الإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس ، من الناحية التاريخية ، إلى ألفرد أدلر Adler الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة ، كما عرض له كيرت ليفن Levin في ضوء تناوله لمفهوم الطموح (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 88) .

لكن الفضل يرجع إلى هنري موراي H.Murray حيث كان أول من قدم مصطلح الحاجة للإنجاز بشكل دقيق ، بوصفه مكونا من مكونات الشخصية ، و ذلك في دراسة له في 1938 بعنوان " استكشافات الشخصية" (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ،ص 58) و عده واحدا من الدوافع الإنسانية السبعة و العشرين المكتسبة (أحمد عبد الخالق و مایسة النیال ، 1992،ص169).

لقد تأثر موراي بعلماء التحليل النفسي، و على رأسهم فرويد و يونغ ، كما تأثر بعلماء الاجتماع و الأجناس ، و حظي بتدريب عميق في الطب و البيولوجيا ، و هذه الخلفية العلمية جعلته ينظر إلى الإنسان على أنه كائن حي نشط و نام ، من هذا المنطلق يؤكد على أن فهمنا للسلوك الإنساني لا ينبغي أن يكون في ضوء ما لديه من حاجات أو بنية شخصية ، و لكن الكائن الحي و الوسط الذي يعيش فيه ينبغي أن يوضع معا في الاعتبار (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ، ص 24) فالبيئة وفق ما يذهب إليه موراي ، يمكن أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجات و إشباعها ، كما يمكنها أيضا أن تكون مليئة بالحواجز التي تعوق السلوك

الموجه نحو إشباع الحاجات ، و لكنه في الوقت نفسه يميز بين البيئة المدركة عن البيئة الموضوعية (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ، ص 24) بدأ مفهوم الحاجة للإنجاز يتبلور عند موراي في إطار محاولاته لوصف السلوك و تفسيره ، حيث يعترف بأن تصوره للشخصية و لمتغيراتها ، متحيز نحو الجوانب الدينامية أو الدافعية للشخصية ، و من هنا كان محور تصور موراي للشخصية هو " فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الإنسانية نفسية المنشأ أو فكرة التشكل النقي لهذه الحاجات أو الدوافع " (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ، ص 25) من هذا المنطلق يمكن القول أن نميز في نظرية موراي أربعين حاجة تقريبا مقسمة إلى " الحاجات حشوية الأصل : و عددها 13 حاجة ، و الحاجات نفسية

الأصل (أو الحاجات الظاهرة) و عددها 20 حاجة منها الحاجة للإنجاز التي يعرفها موراي على أنها " حرص الفرد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة ، السيطرة على البيئة الفيزيائية و الاجتماعية ، التحكم في الأفكار ، حسن تناولها و تنظيمها ، سرعة الأداء ، الاستقلالية ، التغلب على العقبات و بلوغ معايير الامتياز ، التفوق على الذات و منافسة الآخرين و التفوق عليهم ، و الاعتزاز بالذات و تقديرها بالممارسة الناجمة عن القدرة " (مصطفى باهي و أمينة شلبي ، 1998 ، ص 22)

في ضوء هذا التعريف أوضح موراي أن الحاجة للإنجاز لها عدة مظاهر، أهمها : سعى الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة ، تنظيم الأفكار و إنجازها بسرعة فائقة و استقلالية ، تخطي الفرد لما يقابله من عقبات و تفوقه على ذاته و على الآخرين ، تقدير الفرد لذاته (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص89)

من هذا المنطلق قدم موراي عدة عبارات يرى إمكانية استخدامها في بناء الاختبارات النفسية التي تقيس الحاجة للإنجاز نذكر منها:

1 - إني مسوق إلى جهود أعظم دائما بواسطة طموح لا ينطفئ

- 2 - أشعر أن أمني في المستقبل و احترامي لذاتي يتوقفان على تحقيقي لعمل عظيم
- 3 - أشعر بروح المنافسة في معظم مناشطي
- و توجد عبارات أخرى ، ترتبط بجوانب عاطفية لها علاقة بالحاجة للإنجاز ، وفقا لموراي ، يمكن أن نذكر منها :
- 1 - نحن لا نخاف من الموت ، و لكن نخاف من الموت فقرا : أن نلقى في غياهب النسيان ، و مع العامة و الدهماء (الحاجة للاعتراف)
- 2 - لكي تكون إنسانا عظيما ينبغي أن تقف وحدك (الحاجة للاستقلال)
- 3 - أن يحكم الإنسان في جهنم أفضل له من أن يخدم في الجنة -الحاجة إلى السيطرة - (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979، ص28)

مما سبق يمكن القول بأن نظرية موراي في تصنيف الدوافع ، قد أبرزت طبيعة هذه المكونات الدافعية من أكثر من منظور ، الأمر الذي ساعد الباحثين في الدافعية ،من بعده سواء من حيث التنظير أو التجريب أو فنيات الدراسة و القياس .

مع هذا فقد انطوت نظرية موراي على جوانب للضعف تمثلت في المخاطرة بتفسيرات خاطئة قد يقع فيها بعض علماء النفس ، و لعل هذا ما دفع موراي إلى تعديل نظريته عدة مرات (1951، 1953، 1959) ليستقر في النهاية على مفهوم الاستعداد للموضوع بدل مفهوم " الحاجة " ، كما انعكس هذا التطور في نظرية موراي في بناءه و تطويره لأداة هي الآن من أكثر الأدوات استعمالا في مجال قياس الشخصية ، و نعني بها اختبار تفهم الموضوع الذي يأتي انطلاقا من الافتراض الذي مؤداه أن للدافعية تأثيرا على الاستجابات الاسقاطية (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ،1979، ص 30)

ب - **تأصيل البحث في الدافعية للإنجاز(منحى التوقع -القيمة):**

على الرغم من أن مفهوم الدافعية للإنجاز يرتبط في الأصل بأعمال موراي ، إلا أنه من الثابت أن الدراسات المنظمة في هذا المجال ارتبطت بإسهامات كل من " ماكلياند" و" أكنسون" و مدرستهما

01 - **نظرية ماكلياند :**

أخذ ماكلياند يسعى لاستكمال الجهود بعد موراي ، فقد واصل البحوث التجريبية مستعينا باختبار تفهم الموضوع ، و لعل من المعالم المميزة لجهود مجموعة ماكلياند هو أنها ركزت في تنظيرها وفي بحوثها الإمبريقية على متغير دافعي واحد وهو دافع الإنجاز، حيث برز ضمن نموذج يشمل ثلاثة دوافع هي:

دافع النفوذ :

و يقصد به ميل الأشخاص إلى ممارسة الرقابة القوية و السعي للحصول على فرص كسب المركز ، أي المواقع القيادية (Léaudre Maillet,1995,p219)

دافع الانتماء:

و يمثل ميل الأفراد إلى تحقيق علاقات صداقة مع الآخرين و تحسسهم من رفض الجماعة لهم (Léaudre Maillet, 1995, p219)

دافع الإنجاز:

و مفاده أن الأشخاص يتوقون للنجاح ، و يخافون من الفشل ، يبحثون عن فرص لحل مشكلات التحدي و التفوق ، و هؤلاء في رأي ماكلياند يتحلون بالعديد من الخصائص و المميزات التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في حل المشكلات و اتخاذ القرارات و وضع الأهداف (ناصر العديلي ، 1995 ، ص 163)

و يطلق ماكلياند على تصوره أنه نموذج الاستثارة الانفعالية حيث يقرر أن " الدافع يصير عبارة عن ارتباط وجداني قوي ، يتميز بوجود فعل توقعي تجاه الهدف، و هذه الاستجابة التوقعية تقوم على وجود ارتباط سابق بين أمارات معينة وبين اللذة والألم " (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور 1979 ، ص 39) و هذا يعني أنه إذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد ، فإنه يميل لمواصلتها و الانهماك فيها ، أما إذا حدث نوع من الفشل و تكونت بعض الخبرات السلبية ، فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل.

وقد أوضح كورمان Korman (1974) أن تصور ماكلياند في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين :

السبب الأول :

أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة و تفسير الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد و انخفاضها لدى البعض الآخر ، حيث أنه و انطلاقا من معرفتنا لصفات الشخص عالي الإنجاز ، سيمكننا استخدام هذه المعرفة في تنمية أو استثارة بعض هذه الصفات في الأفراد الأقل اتجاها إلى الإنجاز ، عن طريق إعداد برامج تدريبية ملائمة لهم ، غايتها الأولى تحسين الدافعية لديهم ، و هذه العملية ممكنة في تصور ماكلياند كون أن الفروق الفردية في قوة الدافع للإنجاز كما تقاس بمقياس تفهم

الموضوع ، تتوقف على البيئة و خاصة حينما تؤدي أساليب التربية للأطفال إلى تدعيم الاستقلالية و الاعتماد على الذات (مصطفى باهي و أمينة شلبي ،1992، ص 29)

وبين ماكلياند من خلال بحوثه بأن القدرات الأكاديمية و اختبارات المعرفة و حتى الشهادات ، لا تسمح بالتنبؤ أو بتوقع الأداء الجيد للعمل ، و أضاف أن بعض الكفاءات لها طابع تنبئي للأداء الجيد و للإنجاز ، أفضل من غيرها ، لهذا صنفها في خمسة أبعاد هي:

- 01 - المعارف: و هي التي يملكها الفرد في مجال معين
- 02 - المهارات : و هي تناسب إثبات خبرة ما عن طريق السلوك
- 03 - السلوكات : و تشمل إدراكات الذات التي تميل إلى اتجاهات قيم ، صورة الذات
- 04 - السمات: و تعني صفات الشخصية التي تؤدي إلى تصرف الفرد بشكل ما أو بآخر مثلا المبادأة ، المواضبة ، المثابرة ، القابلية للتكيف
- 05 - الدوافع : و هي عبارة عن قوى داخلية متكررة ، تولد سلوكات معينة في العمل (كريمة تشوافت ،2001،ص 38)

السبب الثاني :

قدم ماكلياند فروضا تجريبية أساسا لتفسير ازدهار و هبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالدافعية للإنجاز في بعض المجتمعات حيث افترض وجود علاقة متبادلة بين الدافعية للإنجاز عند الأفراد و بين الإنجاز الاقتصادي وعليه فإن ظهور الدافعية للإنجاز في بلد ما يسبق التقدم الاقتصادي بهذا البلد .

الجدير بالذكر هو أن ماكلياند كان أول من فكر في تصميم برنامج لتنمية دافعية الإنجاز و قد بدأ برامجه في ميدان الإدارة ثم انتقل إلى الميدان التربوي (صفاء الأعسر ،1988، ص175)، وذلك اقتناعا منه بأن البلاد التي تعكس فيها قصص الأطفال درجة عالية من المخيلة الإنجازية ، فأن معدل النمو فيها يميل إلى أن يكون

أعلى من المتوقع أو العكس بالنسبة للبلاد التي تعكس قصص الأطفال فيها درجات منخفضة من المخيلة الإنجازية (دافيد ماكلياند، د س، ص 79)

و قد وضع ماكلياند عام 1969 برنامجا لتنمية الدافعية للإنجاز لدى الأطفال يستمر من 3 إلى 6 أسابيع ، و يهدف هذا البرنامج إلى تنمية الدافعية للإنجاز سواء أكانت أسبابها راجعة إلى سوء العلاقة بين الآباء و الأبناء ، أم انخفاض المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة ، و أسفر ظهور هذا البرنامج عن نشر عدد كبير من البرامج التي أثبتت عن نجاحها في إثارة الدافعية للإنجاز (أحمد عبد الخالق و مایسة النیال، 1992، ص171)

من خلال العرض السابق يمكننا استخلاص بعض نقاط الخلاف بين ماكلياند و موراي على النحو التالي :

- إطلاق مصطلح الدافع للإنجاز على ما أسماه موراي الحاجة للإنجاز ، و لكنهما لم يختلفا في المفهوم في حد ذاته(رشاد موسى و صلاح الدين أبو ناهية ،دون سنة،ص ص83):

- استخدام اختبار تفهم الموضوع استخداما جماعيا و ذلك بعرض الصور أمام المفحوصين على شاشة لمدة عشرين ثانية لكتابة قصصهم (مصطفى باهي وأمينه شلبي، 1992، ص31).

- وضع ماكلياند نظاما مختلفا لتحليل القصص يختلف عن النظام الذي وضعه موراي (رشاد موسى و صلاح الدين أبو ناهية ، د س، ص 83).

- يرى ماكلياند أن دافع الإنجاز هو " تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، و أن هذا الشعور يعكس شقين رئيسيان هما الأمل في النجاح و الخوف من الفشل أثناء سعي الفرد لبذل أقصى جهده و كفاحه من أجل النجاح و بلوغ المستوى الأفضل " (رشاد موسى و صلاح الدين أبو ناهية، د س، ص 83).

إن هذا التعريف يجعل من الدافع للإنجاز مكونا من مكونات الشخصية يستثار في وضعية المنافسة حيث يتوقع الفرد بأن نتيجة أداءه ستكون - سواء بالمقارنة مع الآخرين أو بالنسبة لمعايير محددة - دالة على التفوق .

و قد لقي هذا المنحى القائم على " التوقع - القيمة " مزيدا من التطور على يد جون أتكينسون ، أحد زملاء ماكيلاند

02 - نظرية أتكينسون :

يعتبر أتكينسون أحد تلاميذ ماكيلاند الذين سايروا أعماله و ساعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية للإنجاز خاصة ، إذ ارتبط اسم أتكينسون بالمدرسة الثانية، بعد مدرسة ماكيلاند، التي اهتمت بدراسة هذا الدافع.

لكنهما اختلفا في اتجاه أبحاثهما ، فبينما واصل ماكيلاند أبحاثه في الدافعية للإنجاز ضمن متغيرات اجتماعية مركبة ، اهتم أتكينسون بالمعالجة التجريبية لهذه المتغيرات ، و في كتابيه " مدخل للدافعية" عام 1964 و " نظرية دافعية الإنجاز" عام 1966 ، حاول أتكينسون نظرية أو نموذج للسلوك المدفوع ، متأثرا بمبادئ نظرية الشخصية و علم النفس التجريبي و خاصة إسهامات كل من تولمان و كيرت ليفن **Tolman & Kirt levin**، حيث افترض دور الصراع بين الدافعية للإنجاز و الخوف من الفشل (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979، ص39).

انطلاقا من هذا التصور ، يعتبر أتكينسون الإنجاز مخاطرة تحدها أربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد ، و عاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه و ذلك كما يلي:

العوامل المرتبطة بخصال الفرد :

صنف أتكينسون الأفراد إلى نمطين ، يعمل كل منهما بطريقة مختلفة عن الآخر في مجال التوجه نحو الإنجاز، و يتسم أفراد النمط الأول بدافعية عالية نحو الإنجاز أكثر من الخوف من الفشل ، بينما يتميز أفراد النمط الثاني بأن الخوف من الفشل لديهم أعلى من درجة الدافعية للإنجاز ، و عليه فإن أفراد النمط الأول موجهين بدافع

الإنجاز و يتوقع أن يظهروا نشاطا متفوقا و إنجازيا ، لأن قلقهم من الفشل محدود للغاية ، في حين أن أفراد النمط الثاني ، فيسيطر عليهم قلقهم و يوجههم دافع تحاشي الفشل (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 113)

العوامل المرتبطة بخصائص المهمة :

بالإضافة للعوامل الخاصة بالفرد، هناك عاملين آخرين خاصين بالمهمة وهما :

العامل الأول : و يمثل احتمالية النجاح (و تشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة
العامل الثاني : و هو الباعث للنجاح في المهمة و يقصد به الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص ، حيث يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة، و افترض أن هذا الباعث يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمة و العكس صحيح في حالة سهولتها ، على أن قيمته تزداد مع المهام الصعبة ، كما أن الباعث السلبي للفشل (الخجل بعد الفشل) يكون أكبر في حالة المهام السهلة(عبد الطيف خليفة، 2000، ص 113)

فيما يلي المعادلات التي قدمها أتكينسون ، و التي حاول من خلالها تلخيص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز، سواء ما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح ، أو الميل لتحاشي الفشل (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 117)

أولا - الميل لتحقيق النجاح :

يشير إلى دافعية البدء في موقف الإنجاز و يتحدد حسب أتكينسون وفق المعادلة

التالية:

$$\text{الميل إلى النجاح} = \text{الدافع لبلوغ النجاح} \times \text{احتمالية النجاح} \times \text{قيمة الباعث للنجاح}$$

حيث أن :

- الدافع إلى بلوغ النجاح : يتم تقديره بواسطة درجة الدافعية للإنجاز على اختبار تفهم الموضوع و هو أحد خصال الشخصية التي تتسم بالثبات النسبي عبر العديد من المواقف.

- احتمالية النجاح : تشير إلى اعتقاد الشخص و توقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمة ، و يختلف عن الدافعية لبلوغ النجاح في أنها تتغير من موقف لآخر

- قيمة الباعث للنجاح: و يتم تقديره من خلال طرح احتمالية النجاح من واحد صحيح (عبد الطيف خليفة، 2000، ص 117)

ثانيا - الميل إلى تحاشي الفشل :

عندما تتغلب مشاعر القلق و الخوف من الفشل على مشاعر بلوغ النجاح لدى الفرد، فإن هذا يؤثر سلبا على أداءه و قيمة إنجازه

ثالثا - تقدير محصلة الدافعية للإنجاز :

لحساب الدافعية للإنجاز ، نكون بحاجة إلى تقدير كل من :

أ - الميل إلى بلوغ النجاح

ب - الميل إلى تحاشي الفشل (

و بتطبيق المعادلة (Hélène Feertchak, 1996, p 130) :

محصلة الدافعية للإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تحاشي الفشل

تجدر الإشارة إلى أن كلا الميلين يستثنان في مواقف إنجازية ، إلا أن هناك من الأفراد من يغلب عندهم الميل إلى النجاح و آخرون يغلب عندهم الميل لاجتناب الفشل ، ففي الحالة التي يكون فيها الدافع إلى النجاح أكبر ، فإن دافعية الإنجاز تكون عالية ، أما إذا كان الدافع إلى اجتناب الفشل أكبر فإن الدافعية للإنجاز تكون منخفضة مما يؤثر على الأداء في الموقف الإنجازي (وافية صحراوي، 2002، ص

و قد قام أتكسون بتحويل النتائج المحصل عليها و المتعلقة بنسبة تضارب الميلىن إلى نسب مئوية ، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه(معطي منوية ، 2002 ، ص 65):

جدول رقم (01) يوضح ارتباط دافعية الإنجاز بدافعية البلوغ للنجاح و دافعية تجنب الفشل

دافعية النجاح	دافعية الفشل	دافعية الإنجاز
قوية	ضعيفة	قوية
قوية	قوية	متوسطة
ضعيفة	ضعيفة	متوسطة
ضعيفة	قوية	ضعيفة

من خلال الجدول نلاحظ أن دافعية الإنجاز العالية هي محصلة لمستوى مرتفع لدافعية بلوغ النجاح يقابله مستوى منخفض لدافعية تجنب الفشل ، أما في حالة العكس فإن الدافعية للإنجاز تكون ضعيفة، كما يتبين لنا من خلال الجدول أنه عندما يتساوى الدافعان سواء في القوة أو الضعف ، فإن هذا يؤدي إلى دافعية إنجاز متوسطة

من خلال العرض السابق لنظرية أتكسون ، يمكن إبراز النقاط التالية :

1 - تعتبر هذه النظرية دوافع النجاح و دوافع تجنب الفشل من سمات الشخصية الثابتة نسبيا و من ثم فهي محددات شخصية لدافعية الإنجاز، و تعتبر العوامل الأخرى (احتمالات النجاح أو الفشل ، قيمة بواعث النجاح أو الفشل) محددات بيئية أو موقفية لدافع الإنجاز

2 - و لا يعني ما سبق إنكار أتكسون لأهمية البيئة ، فهو لا ينكر أهمية البواعث الخارجية كالمال و التعاون من قبل الآخرين في الرفع من مستوى الدافعية للإنجاز

3 - و عليه فإن دافعية الإنجاز لدى أتكسون تتمثل في "استعداد ثابت نسبيا في الشخصية ، يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع و ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للإمتياز " (مصطفى باهي و أمينة شلبي ، 1992، ص23)

رغم الإسهامات التي قدمتها دراسة الدافعية في ظل منحى التوقع - القيمة ، إلا أن هذا النموذج لم يخلو من أوجه للقصور نذكر منها :

- غموض مفهوم القيمة و معناها و الفروق التي تتزايد فيها قيمة شيء معين و كذا العمليات النفسية القائمة وراء ذلك

- اقتصار نموذج ماكلياند على المهام ذات المخاطرة و التي تتطلب بذل الجهد و الكفاءة بينما توجد مهام ينجزها الفرد لا تتطلب ما ذكر سلفا

- تركزت نظرية ماكلياند على مواقف المخاطرة في المجال الاقتصادي ، في حين أنه توجد مجالات أخرى فيها الإنجاز ، كالآدب و الفنون و غيرها

- نظرا لاقتصار نموذج ماكلياند - أتكسون و ارتكازه على دراسات أجريت على الذكور ، أصبحت توقعات النموذج لا تنطبق على الإناث (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 124)

و قد نجم عن هذا القصور في منحى التوقع - القيمة ، بروز معالجات نظرية أخرى ، نذكر منها :

ج - المعالجات النظرية الجديدة لمنحى التوقع - القيمة:

1 - نموذج فروم :

قدم فيكتور فروم (1964) نموذجه في الدافعية و الذي يقوم على مسلمة هي أن سلوك الفرد تسبقه عملية مفاضلة بين عدة بدائل ، حول القيام بالفعل أو عدمه ، و أنماط الجهد المختلفة التي يمكن أن يقوم بها الفرد ، هذه المفاضلة تتم على أساس قيمة العوائد المتوقعة من بدائل السلوك (Jean- Dominique Chiffre et Jacques Teboul,1990,p20)

يمكن تلخيص النظرية في الفرض التالي :

$$\text{الدافع للإنجاز} = \text{قوة الجذب} \times \text{التوقع}$$

حيث أن :

قوة الجذب : ما يحصل عليه الفرد من عوائد يتيحها له الإنجاز
التوقع : درجة توقع الفرد لتحقيق هذه العوائد كنتيجة للأداء(ناصر العديلي،1995،ص
166)

إن نموذج فروم يأتي في إطار التعديلات لما جاء به كل من ماكلياند و
أتكنسون ، و لكنه لم يسلم هو الآخر من النقائص التي تركزت في مجملها حول :
- إهماله للفروق الفردية
- تركيزه على الدافعية الخارجية و ذلك على حساب الدافعية الداخلية
- لم يوجه فروم اهتماما للعلاقة بين التوقع و قيمة الباعث و افترض أنهما مستقلان
(عبد اللطيف خليفة ،2000، ص 131)

2 - تصور هورنر:

حاولت هورنر معالجة بعض جوانب النقص في ما قدمه كل من ماكلياند و
أتكنسون ، حيث طرحت مفهوم الدافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح ،و اعتبرته
أحد صفات الشخصية المستقرة لدى الإناث ، ذلك أنهن يتعرضن لتهديدات داخلية و
خوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحهن .
يمكن تلخيص فرضية هورنر وفق المعادلة التي صاغها كل من أركيس و
جراسكي - بالنسبة للإناث - كما يلي :

$$\text{الدافعية للإنجاز} = (\text{الدافع لبلوغ النجاح} - \text{الدافع لتجنب الفشل} - \text{الدافع لتجنب النجاح}) \times (\text{احتمالية النجاح} \times \text{قيمة الباعث للنجاح})$$

3- تصور بيرني و زملاؤه :

أوضح بيرني و زملاؤه أن الافتراضات حول العلاقة بين الباعث للنجاح واحتمالية النجاح، قد لا يمكن تعميمها ، ذلك أن الشخص الذي لديه خوف من الفشل لا يؤدي بالضرورة إلى كفاؤه في المواقف الإنجازية ، بل على العكس يمكن أن يزيد (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 135)

و عليه قام بيرني و زملاؤه بأبحاث توصلوا من خلالها إلى أن الأشخاص المرتفعين في الدفع العدائي ليسوا مدفوعين للفشل و لكنهم يتجنبونه بسهولة، فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة في احتمالية النجاح لأنها تمدهم بمعلومات عن أقصى مستوى لقدراته (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 137)

4 - تصور راينور :

قدم راينور في عام 1969 إضافة لنموذج أتكسون ، و هي أن أداء الفرد للمهام الحالية ، يعكس حاجة داخلية للإنجاز تؤثر على مستوى إنجاز المهام الأخرى المشابهة في المستقبل ، حيث أشار إلى أن دراسة محددات السلوك في ضوء الموقف الحالي تعد دراسة قاصرة ، كما بين أهمية الربط بين الظروف

الحالية و المستقبلية في هذا الشأن ، فسلوك الفرد في حالة ما إذا أدرك الاتفاق أو الاتساق بين الحاضر و النتائج المستقبلية ، يختلف عنه في حالة عدم الاتساق بين الحاضر و المستقبل (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 139)

في هذا الإطار فسر بعض الباحثين ضعف الإنجاز الأكاديمي في بعض البلدان عبر مراحل التعليم المختلفة ، حيث يقل الارتباط بين أو يكاد ينعدم بين التخصص العلمي للطالب و الوظائف المهنية التي تسند إليهم مستقبلا ، و أضاف راينور أنه في

حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع لتحاشي الفشل ، فإن هناك احتمالية لزيادة باعث النجاح (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 140)

و هذا سوف يجعل محصلة الدافعية للإنجاز تكون وفقا لما يلي :

$$\text{محصلة الدافعية للإنجاز} = (\text{الدافع لبلوغ النجاح} - \text{الدافع لتحاشي الفشل}) \times (\text{قيمة الباعث للنجاح})$$

5- تصور أتكسون و برش :

قدم أتكسون و برش تصورا رياضيا للدافعية للإنجاز عرف بـ " نظرية الفعل " أو " النظرية الدينامية للدافعية للإنجاز " حيث أخذوا بعين الاعتبار مشكلات التغيير في ميول الفعل عبر الوقت ، و العلاقات القائمة بين العديد من هذه الميول (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 142).

و تقوم هذه النظرية على افتراض التفاعل بين الدافع للنجاح و الدافع لتجنب الفشل ، و الذي ينتج عنه جملة من القوى الدافعية التي تؤثر في اختيارات المهام الصعبة و في الميول الموجهة نحو الهدف و التي تتميز بالقصور الذاتي، أي أنها تتغير لما يوجه إليها بعض القوى (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 142) افتراض أتكسون و برش عمليتين للقصور الذاتي هما :

العملية الأولى :

هي ميل الفعل و هو الذي يحدد نشاط الفرد لاختيار الأداء ، فرؤية الطعام تؤدي إلى زيادة الميل نحو تناول الطعام (عبد اللطيف خليفة ، 2000، ص 142) :

العملية الثانية :

هي ميل الرفض و هو يضعف و يقاوم أثر ميل الفعل حيث أن ميل الفعل مرتبط بالدافع للنجاح بينما يرتبط الميل للرفض بالدافع لتحاشي الفشل(عبد اللطيف خليفة ، 2000، ص 142) :

الجدير بالذكر في هذا التصور هو الاهتمام بأثر المنبهات الخارجية ، فإذا كانت هناك فروق في مواقف الإنجاز تشجع على المثابرة فإنها تقوي ميل الفعل و تدفع الفرد لإنهائه ، و أطلق عليها أتكسون و برش تسمية قوى الإثارة ، أما قوى الاكتمال و الاستهلاك هي تلك القوى التي تقوي الميل للرفض و بالتالي الدافع لتجنب الفشل (عبد اللطيف خليفة ، 2000، ص 142)

أيدت الكثير من الدراسات التوجه القائم على تفسير مفهوم الدافعية للإنجاز في ظل مفهوم التوقع - القيمة ، و قد وجد فعلا أن هذين المفهومين يرتبطان بالجهد و الأداء ، ذلك أن الأفراد - وفق هذه الأبحاث - لن يتحفزوا للقيام بعمل معين إلا إذا :

- قيموا المكافآت المتوقعة

- اعتقدوا بأن جهدهم سيؤدي إلى الأداء

- اعتقدوا أيضا أن أدائهم سيحقق لهم مكافآت مرغوبة

مع هذا فإن نظرية التوقع - القيمة و كذا المعالجات الجديدة لها لم تسلم من الانتقادات التي تمحورت حول صعوبة اختبارها تجريبيا ، كما أن الإجراءات التي استخدمت لاختبار العلاقات بين المتغيرات لم تتبع أساليب متقدمة للبحث العلمي من وجهة نظر بعض الباحثين بالإضافة إلى أن الأفراد قد لا يتميزون بالرشد دوما في اختيار السلوك كما توقعت هذه النظرية (راوية حسن ، 1999، ص 132)

في ظل هذه الانتقادات ظهرت نظريات أخرى حاولت المساهمة في فهم أعمق لمفهوم الدافعية للإنجاز

د - الدافعية للإنجاز في ضوء التنافر المعرفي:

تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها ليون فستنجر **L.Festinger** امتداد لمنحى التوقع - القيمة ، و التي تفترض أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحب ، ما نكره ، أهدافنا و أشكال سلوكنا) و معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا ، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر ، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر ، حدث التوتر الذي يملئ على الفرد ضرورة التخلص منه (سامي ملح ، 2001 ، ص 89)

و أشار فستنجر إلى أن مصادر التنافر تتمثل في آثار قرار اتخذ من دون معرفة لما سيترتب عنه ، و كذا آثار السلوك المضاد للاتجاهات و المعتقدات ، و من ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر على أداء الفرد في المواقف الإنجازية ، و عليه يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 146)

على ضوء هذه النظرية قدم فيشباين و أجزين **Fishbein & Ajzen** نموذجا للفعل المبرر عقليا لتحديد العلاقة بين المعتقدات و الاتجاهات و السلوك ، و كذا الوقوف على العوامل المسؤولة على الاتساق ، و كان افتراضهما مفاده أن الفرد يقوم بسلوك معين انطلاقا من منطلق ما (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 147)

و يتلخص هذا النموذج في كون أداء الفرد أو عدم أدائه لسلوك معين ، يرتبط بمعتقداته حول مترتبات ذلك ، و كذا بمعتقداته حول نظرة الآخرين و توقعهم لأدائه ، إضافة إلى دافعية لإتمامه ذلك السلوك ، و قد صاغا تصورهما في المعادلة التالية (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 148) :

$$\text{السلوك} = \text{النية لأدائه} = (\text{معتقدات الفرد حول احتمال أداء السلوك إلى نتائج معينة} \times \text{تقييمه لهذه النتائج}) + (\text{مجموع إدراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية} \times \text{دافعيته لإتمام أداء السلوك})$$

هـ - الدافعية للإنجاز في ظل نظرية العزو :

يعد فريتر هايدر هو المؤسس لنظرية العزو ، و من أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد و الكامنة وراء تفسيراتهم السببية ، و قد بين أن الأفراد يعززون الأحداث إلى القوى الشخصية أو البيئية أو الاثنين معا ، كما أنهم يفسرون عائد السلوك في ضوء هذه الجوانب (عبد اللطيف خليفة ،2000، ص 153)

و قد تمت دراسة عمليات العزو السببي في عدة مجالات نذكر منها :
الاتجاهات ، الاستثارة الانفعالية ...الخ، أما بالنسبة للدافعية للإنجاز ، فقد أوضح كل من أركيس و جارسكي أن للعزو أهمية بالغة في الدافعية لإنجاز ، ذلك أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل ، يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية ، و في المقابل نجد أن الأفراد الذين لديهم الدافع لتحاشي الفشل بدرجة أكبر من الدافع لتحقيق النجاح يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية .

خلافًا لما جاء به أتكسون ، فإن برنارد واينر يقر بأن الفشل في تحقيق الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل ، كما يمكن أن يؤدي أيضا إلى إعادة النظر و المثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف (مصطفى باهي و أمينة شلبي ،1998، ص 40)

من هذا المنطلق قام برنارد واينر و زملاءه **Weiner & al (1971)** صياغة نظرية العزو لتي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح و الفشل.
و قد ميز واينر بين ثلاثة أبعاد للسببية :

البعد الأول : مركز السببية - داخلي أو خارجي -

البعد الثاني : درجة الثبات - ثابتة أو غير ثابتة -

البعد الثالث : القدرة على التحكم - قادر على التحكم ، غير قادر على التحكم -

(Rolland Viau ,1994,p99)

عند التأمل في الإسهامات التي جاءت بعد منحى : التوقع - القيمة ، نلاحظ

أن كل باحث حاول إثراء فهمنا لهذا الدافع شأن هورنر التي لاحظت نقص الأبحاث

في سيكولوجية المرأة في مجال دافعية الإنجاز ، فتحملت أعباء تغطية النقص في هذا الجانب بالتحديد ، أما برنارد وينر و زملاؤه فقد حاولوا البحث وراء التفسيرات السببية لدافعية الأفراد للإنجاز ، كما حاول فيشباين و أجزين البحث في المعتقدات و الأفكار التي تقف وراء إقدامنا على فعل و نفورنا من آخر، و لكن طرحهم لم يبتعد عن الإطار العام الذي جاء به ماكلياند و أتكسون ، كما لم يبتعد مفهوم دافعية الإنجاز عن المفهوم الذي حدده ماكلياند الذي عرف الدافع للإنجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز و التفوق .

3 - قياس الدافعية للإنجاز

أ - الأساليب الإسقاطية :

يذكر موراي أن " الشخص عندما يحاول تفسير موقف اجتماعي معقد فإنه يميل لأن يكشف عن نفسه و حاجاته و رغباته و آماله و مخاوفه بالقدر نفسه الذي يتحدث به عن الظاهرة التي يتركز انتباهه فيها ، و في هذه الأثناء يكون الشخص بعيدا عن مراقبته لذاته طالما يعتقد أنه يقوم بمجرد شرح وقائع موضوعية " (صفوت فرج ، 2000 ، ص 601) .

وفق هذا المبدأ قدم موراي و زميلته مورجان في عام 1935 اختبار تفهم الموضوع ، و استمرت أبحاثهما في العيادة النفسية في جامعة هارفارد بالولايات المتحدة ليظهر في عام 1938 بشكل مختلف جدا ، و أصبح يستخدم استخداما واسعا في الممارسة الإكلينيكية و في البحث (فؤاد أبو حطب و آخرون ، التقويم النفسي ، ص 477)

لكن استخدام هذه التقنية في مجال الدافعية للإنجاز ، أخذ يأخذ بعدا أكثر تطورا و دقة مع أبحاث كل من ماكلياند و أتكسون اللذان حاولا أن يتصديا لمختلف الانتقادات التي وجهت لاختبار تفهم الموضوع ، خاصة تلك المرتبطة بدرجة صدقه و ثباته.

في هذا الإطار بين روزنشتين (1952) أن مستوى الدافعية للإنجاز يرتبط إلى حد كبير بالتأثيرات الدافعة الخاصة بدلالات الصورة أو أماراتها، و في هذا الإطار يؤكد أتكسون على أهمية وعي القائمين على قياس الدافعية للإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع بمشكلة التحكم فيما تنطوي عليه الصورة من أمارات و دلالات ، و بضرورة أخذ عينة من المواقف التي تتصل بالإنجاز أو تنتمي إليه. و لكن الوصول إلى هذه الدرجة من الحبكة يبدو أمرا صعبا التحقيق ، فواضعو الاختبار لم يوضحوا الأساس المنطقي الذي يكمن وراء اختيارهم لهذه الصور و النماذج الموقفية، مما يعني أن اختبار تفهم الموضوع لا يزال ينطوي على نقص نسبي من حيث صدق المضمون (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ، ص 80)

و قد حاول ماكلياند إثبات صدق الاختبار من خلال إيجاد درجة عالية من الخصوبة الارتباطية ، مع عدد من المحكات التي يفترض أنها ترتبط به من الناحية النظرية ، وفي هذا الإطار توالى دراسات عديدة من بينها دراسة " لويل " (1952) حول شدة الأداء (Werner Iff,1962,p 40)، و دراسة فرنش و توماس 1958 حول مثابرة السلوك ، و دراسة مينشيل (1961) حول إرجاء الإشباع، و عليه أمكن القول بأن هذا الاختبار يتمتع بالخصوبة الارتباطية و بالتالي بالصدق المرتبط بالمحك (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ، ص 83)

من ناحية ثانية فقد كان لأعمال كل من ماكلياند و أتكسون و آخرين ممن أسهموا في فهم أعمق لمفهوم الدافعية للإنجاز الفضل في توفير درجة من صدق البناء أو التكوين لاختبار تفهم الموضوع (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ، ص 89)

أما بالنسبة للثبات فقد وجد ماكلياند أن التدريب على إعطاء الدرجات لدافع الإنجاز أمر يمكن تعلمه ، حيث يصل المصححين إلى اتفاق في تقديراتهم يقارب 0.90 و هو ثبات عال للمصححين (نعيمة الشماخ ، 1977 ، ص 156) و لكنه لم يحظ بدرجة عالية من الثبات بطريقة الإعادة ، فقد حصل هابر Haber على ثبات

تراوح من 0.20 باستخدام نفس الصور إلى 055 باستخدام الصور المتوازية ذات التحفيز العالي لدافع الإنجاز ، و لكن ماكلياند نبه إلى أن اختبار تفهم الموضوع هو من النوع الذي يترك التطبيق الأول له آثارا تخريبية بالنسبة للتطبيق الثاني (Joseph Nuttin ,1963,p 30)

إجراء الاختبار و حساب الدرجات :

قدم ماكلياند و آخرون في مقال نشره سنة 1949 شروحات حول استخدام اختبار تفهم الموضوع في قياس دافعية الإنجاز ، حيث كانوا يعرضون على المفحوص عددا من صور الاختبار (من 04 إلى 06 بطاقات) ، و يطلب منه أن يقص قصة من خلال الإجابة عن عدة تساؤلات منها : ماذا يحدث ؟ ما العوامل التي أدت إلى هذا الموقف ؟ ماذا تتوقع أنه سوف يحدث ؟ و يعطى للمفحوص زمن قدره أربع دقائق حتى يكتب قصة من خلال الإجابة عن الأسئلة السابقة ، و يحصل المفحوص بعد ذلك على درجة ، عن كل قصة يكتبها ، و تمثل الدرجة الكلية لكل القصص المكتوبة المؤشر العام لحاجة الفرد للإنجاز (Joseph Nuttin ,1963,p 29)

و قد أجريت عدة محاولات لابتداع تقنيات أخرى قصد مساعدة الباحثين في الدافعية للإنجاز ،من بينها ما توصل إليه أرنسون (1956) في أن تحليل مضمون الرسوم التي يجري التعبير عنها تلقائيا ،يمكن أن يكون دالة على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأفراد ،خاصة بعد أن وجد أن نتيجة هذا التحليل من حيث الخط و الحيز و الشكل ترتبط بصورة دالة مع درجات الدافعية للإنجاز كما يقيسها اختبار تفهم الموضوع

كما أن فرنش صممت اختبارا أطلقت عليه اسم اختبار البصيرة ،حيث يتكون الاختبار من عدة بنود يتطلب كل منها استجابة لفظية من جانب المفحوص في تفسيره لموقف سلوكي تشتمل عليه العبارة أو البند ،و استخدمت الباحثة في تقييمها لنتائج المفحوصين النظام نفسه الذي اتبعه ماكلياند و زملاؤه ،كما وضعت نظاما مرنا

لتصحيحه يمكن من استنتاج مستوى الدافعية للإنجاز و الدافع للانتماء كل على حدة (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979، ص 91)

توالت دراسات عديدة حاولت جميعها أن تثري ميدان قياس الدافعية للإنجاز ،متأثرين بالأداة الأولى في هذا المجال و هي اختبار تفهم الموضوع، و لكنها لاقت الصعوبات نفسها التي اعترضت هذه الأداة ،لذلك حاول علماء آخرون بناء اختبارات جديدة تتلافى هذه الانتقادات سواء من حيث الصدق و الثبات ،أو من حيث سهولة التطبيق و التصحيح ، من هنا اتجه الباحثون نحو الأسلوب الموالي لقياس الدافعية للإنجاز

ب - أساليب التقرير الذاتي :

قام سميث (1973) بتصميم استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الراشدين ، و كان يتكون في صورته الأولى من 103 سؤالاً ،لنتقى منها عشر عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد من حيث دافعية الإنجاز ،ثم تحقق الباحث من مدى صدق و ثبات الاستبيان بأكثر من طريقة و حصل على نتائج مرضية (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979، ص 94) كما قام ريشارد لين و توني كاسيدي (1989) **Richard Lynn & Tony Cassidy** بتصميم استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الكبار ، و كان هذا الاختبار يتكون من 102 بنداً ،ثم اختاراً منها تسعة و أربعين في ضوء نتائج استعمالهما لتقنية التحليل العاملي، و قدما بيانات وافية عن صدق و ثبات هذه الأداة (**Richard Lynn & Tony Cassidy, 1989, p 303**)

في إطار الجهود العربية التي حاولت تقديم وسائل لقياس الدافعية للإنجاز أكثر تواءماً مع خصائص المجتمعات العربية قام إبراهيم قشقوش (1975) بتصميم أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز ،استند فيها للمفهوم نفسه الذي اعتمده ماكيلاند و زملاؤه عن دافع الإنجاز،و قد عرض قشقوش العبارات الأولية للاستبيان على جملة من المحكمين ،حيث اتفقوا على صلاحية 32 عبارة لقياس الدافعية للإنجاز ، كما تم التأكد من ثبات

الاختبار عن طريق الإعادة و التلازم مع محكات أخرى ،فتوصل إلى نتائج مرضية في هذا الصدد (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ،ص95)

على الرغم مما توصلت إليه أساليب التقرير الذاتي في قياس الدافعية للإنجاز ،إلا أنها انطوت على جملة من السلبيات ارتبطت خاصة بمدى صدق المفحوص أثناء الإجابة عليها ، فقد صممت بطريقة يمكن أن يكتشف المفحوص من خلالها الغرض منها و بالتالي قد تتأثر إجابته بهذا الإدراك ، على عكس الأساليب الإسقاطية التي تعتمد إلى التداعيات الحرة التي لا يدرك المفحوص الهدف من ورائها و بالتالي قد لا يستعمل ميكانيزمات الدفاع بصورة واضحة .

مما سبق يمكن القول بأنه ليس على الباحث الوقوف موقف المفاضلة بين الأساليب الإسقاطية و أساليب التقرير الذاتي في قياس الدافعية للإنجاز ، فكما لكل أسلوب نقائص ، فإن لديه مزاياه أيضا و عليه فمن الأفضل أن يترك الباحث قرار استخدام أسلوب دون آخر حسب الإمكانيات المتاحة له حين إجراء البحث و هدفه منه.

4 - التطبيقات الميدانية للدافعية للإنجاز

أ - التطبيقات التربوية :

1 - ديناميات الفصل الدراسي :

اتجهت بعض بحوث الدافعية للإنجاز نحو محاولة المساهمة في إيجاد الطريقة الأمثل لتنظيم جماعة الفصل الدراسي ،و ذلك على أساس مستوى الإنجازية عند الطلاب و في هذا الإطار توصلت دراسات "أتكسون و أوكونر " (1963) إلى أن الطلاب الذين يتصفون بدافع إلى النجاح أكبر من دافع الخوف من الفشل،تتنامي لديهم في الفصل الدراسي المتجانس أكبر من الفصول غير المتجانسة من حيث الدافعية للإنجاز،بينما تعرضت الدافعية للإنجاز للكف لدى الطلاب الذين يتصفون بقدر من دافع الخوف أكبر من الدافع إلى النجاح حينما يجري تجميعهم في فصل دراسي متجانس (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ،ص114)

بالرغم من صعوبة تطبيق هذه النتائج على أرض الواقع ،ذلك أن الرفع من الدافعية للإنجاز لدى فئة معينة سيكلفنا انخفاضا في الدافعية للإنجاز لدى الفئة المقابلة،لكن هذه

الدراسات تثري فهمنا لمتغير الدافعية للإنجاز و تسهم في إمكانية التنبؤ بمستوى إنجاز تلاميذ الفصول الدراسية المختلفة على أساس تجانسهم أو عدمه

2 - العلاقة بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي للتلاميذ :

إن العلاقة بين التحصيل الدراسي و الدافعية للإنجاز ،كانت موضوع العديد من الدراسات و من بينها دراسة قام بها " شيلبييرجر و كاتزينماير " (1959) توصلوا من خلالها إلى وجود علاقة إيجابية بين التأثيرات المشتركة للدافعية و القدرة على الأداء (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ،ص119)

هذه النتيجة تؤكد ما ذهب إليه ماكلياند و آخرون حول وجود علاقة بين إيجابية بين الحاجة للإنجاز و كل من التعلم و الأداء في العديد من المهام ، حيث يتأثر مستوى تحصيل الطالب بالدافع للإنجاز لديه خاصة عندما يكون هذا الدافع في ظروف تسمح له بالتوجه نحو الإنجاز عنها في الظروف المحايدة ،كما وجد مورجان **H.H.Morgan** أن الأفراد ذوي التحصيل المرتفع قد حصلوا على درجات أعلى في الدافعية للإنجاز بالمقارنة بذوي التحصيل المنخفض ، و يساند محمد رمضان هذه النتائج ،من خلال نتائج الدراسة التي قام بها بدوره و التي تتمحور حول وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع و هي النتيجة نفسها التي توصل لها كل من جابر عبد الحميد جابر و سيد الطواب في دراسات متشابهة (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ،ص52) .

لكن غالبية البحوث التي عمدت إلى الربط بين شدة الحاجة للإنجاز و مستوى التحصيل الدراسي ،توصلت إلى معاملات ارتباط إيجابية منخفضة للعلاقة بين المتغيرين ، و لعل هذا مرده إلى أن مستوى التحصيل الدراسي يعد مؤشرا دافعيا تحده متغيرات عدة ،و هذا ما جعل " ماك كيشي " يذهب إلى القول بأن العلاقة بين هذين المتغيرين هي علاقة مركبة و لا يمكن تفسيرها بطريقة كلية (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ،ص120)

في ضوء نتائج الدراسات السابقة يفرق ماكلياند بين "دافعية الإنجاز" و "دافعية التحصيل" حيث يؤكد : " إن الدافعية التي يقيسها دافع الإنجاز ليست - في كل الحالات - الدافعية المرغوب فيها في الأوضاع

المدرسية ، إذ أن الدرجة العالية في التحصيل الدراسي تتمثل في مهارة أداء الامتحانات و تتبع التعليمات في إيجاد الحلول المرسومة من قبل أشخاص آخرين ، لكن دافعية ذوي الإنجاز العالي لا تقاس إلا عند التصدي لدراسة حلول المشكلات التي يضعونها بأنفسهم " (نعيمه الشماع ، 1977، ص166).

لعل هذا ما جعل عبد الرحمان بن بريكة (1995) يفرق بين ذوي التحصيل العالي و الطلبة ذوي الإنجاز المرتفع كما هو موضح في الجدول الموالي (عبد الرحمان بن بريكة، 1995، ص 142):

جدول رقم (02) يوضح الفروق بين الطالب ذي التحصيل المرتفع و الطالب ذي الإنجاز المرتفع

مميزات الطالب ذي التحصيل العالي	مميزات الطالب ذي الإنجاز العالي
التبعية و تنفيذ آراء الآخرين في كل أعماله الدراسية	الاستقلالية في كل أعماله الدراسية
يتقبل المعلومات التي يقدمها الأستاذ دون مناقشة و يسعى لحفظها دون تحليل	يناقش المعلومات التي يقدمها الأستاذ و يرفض المعلومات الخاطئة
يهتم بحفظ و ترديد المعلومات دون ربطها بحياته اليومية	يهتم بفهم المعلومات و يسعى لتطبيقها في حياته اليومية
يفضل الأستاذ الذي يعطي له المعلومات و يحدد له خطوات العمل و يساعده في كل خطوة	يفضل الأستاذ الذي يكلفه بعمل و يترك له حرية الاجتهاد
يهتم بالنجاح في الامتحانات بغض النظر عن فهم المادة المدروسة	يهتم بفهم المادة المدروسة بغض النظر عن نجاحه في الامتحان
يهتم بتقدير الأساتذة و يسعى لكسب صداقتهم على أساس أن ذلك يساعده في النجاح	يسعى للتفوق و النجاح بغض النظر عن موقف الأساتذة منه و علاقتهم به
يدرس من أجل النجاح في الامتحان و الحصول	يدرس من أجل العلم و تنمية شخصيته و يجد

متعة في ذلك	على الشهادة ، مع التعبير عن كراهيته للعمل الدراسي
-------------	--

من خلال الجدول السابق نلاحظ وجود فروق واضحة بين الطالب ذي دافعية الإنجاز العالية و الطالب ذي التحصيل العالي ، ففي حين يتميز الصنف الأول بالاستقلالية و الرغبة في مناقشة و تطبيق المعلومات و البحث عن الحرية و المتعة الشخصية أثناء التعلم ، لا يهتم كثيرا برأي الأساتذة حول أدائه ، يتميز الطالب ذي التحصيل العالي بالتبعية و كراهية العمل المدرسي و الاهتمام أكثر بالعلامات المحصل عليها .

03 - العلاقة بين دافعية الإنجاز و النظرة المستقبلية عند التلاميذ :

سعى راينور إلى تطوير نظرية دافعية الإنجاز ، بحيث تتضمن فكرة مؤداها أن الدافعية المستثارة تتأثر بتوقع الأهداف المستقبلية و عليه فإن الدافعية للإنجاز في عمل ما يمكن أن تكون دالة لنجاح أو فشل الفرد في أداء هذا العمل مستقبلا .

في هذا الإطار قام راينور بدراسة طرح فيها على بعض الطلاب سؤالاً مؤداها : إلى أي حد يكون من المهم بالنسبة لك أن تحصل على درجة حسنة في مدخل علم النفس بالنسبة لتحقيق أهدافك في العمل ؟ و قام بعد ذلك بتصنيف هؤلاء الطلاب وفقاً لمستوى دافعتهم للإنجاز ، فوجد أنه حينما تكون الفائدة المدركة من جانب الطالب لأهمية التقدير الذي يحصل عليه في المقرر منخفضة ، فإن الدرجات النهائية التي يحصل عليها طلاب الإنجاز المرتفع لا تختلف عما هي عليه لدى طلاب ذوي الإنجاز المنخفض .

و الأمر يختلف تماماً إذا أدرك الطلاب أهمية الأداء في هذا المقرر في تحقيق أهدافهم المهنية ، فإن الطلاب الذين يتصفون بدافع إلى النجاح أكبر من دافع الخوف من الفشل يحصلون على تقديرات أعلى من قرنائهم الذين يتصفون بدافع للخوف من الفشل أكبر من الدافع إلى النجاح (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ، ص 122) .

هذه الدراسة توضح كيف أن لدافعية الإنجاز و الفائدة المدركة من المقرر يمكن أن يكون لها الأثر الكبير في الأداء الأكاديمي

04 - توظيف الدافعية للإنجاز في التعليم المبرمج :

شهدت العقود الأخيرة استخداما واسعا لأسلوب التعليم المبرمج كطريقة للتعلم ، و هذا بالنظر للنتائج الطيبة التي انجرت عنها منها أنها قضت على مشكلة الفروق الفردية فكل طالب يخطو بالمعدل الذي يلائم قدراته ، كما أنها حررت المعلم من الواجبات و الالتزامات التي يفرضها الفصل الدراسي (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ،ص124)

اهتم الباحثون في مجال الدافعية للإنجاز بأسلوب التقييم الفوري المتبع في التعليم المبرمج ، و من بينهم " وبيير" الذي يؤكد أن الأفراد الذين يكون لديهم الدافع إلى النجاح أكبر من دافع الخوف من الفشل ، يظهرن الحد الأدنى من الدافعية في المواقف التي يعيشون فيها نجاحا متكررا ، و العكس بالنسبة للطلاب الذين يتصفون بالخوف من الفشل أكبر من الدافع إلى النجاح ، فالنجاحات المتكررة تجعلهم يصلون إلى مستوى الحد الأقصى من الدافعية (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ،ص124)

على هذا الأساس ينبه وبيير إلى أن برامج التدعيم في التعليم المبرمج ، يجب أن ترضي الفروق الفردية ،من حيث الدافعية للإنجاز،في تفاعلها مع المواقف البيئية (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ،ص123)

ب - التطبيقات الاجتماعية :

1 -الدافعية للإنجاز و النمو الاقتصادي:

حاول ماكلياند تفسير النمو الاقتصادي لبلد ما في ظل الدافعية للإنجاز لدى أفراد ذلك المجتمع ، أي أن هناك علاقة بين دافعية الإنجاز عند الأفراد و الإنجاز الاقتصادي و قد استأنس ماكلياند في بحثه بمصدرين هما:

المصدر الأول :

يتمثل في ما توصلت إليه ونتربوتوم (1953) في بحوثها حول العلاقة بين الدافعية للإنجاز و الممارسات الوالدية في تربية الأبناء التي توصلت من خلالها إلى أن الفرق بين ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز و ذوي الدافعية المنخفضة هي من

حيث المعاملة الوالدية لم يكن بسبب تأكيد الاستقلال في سن مبكرة فقط و لكن أيضا للتدعيم الإيجابي و المحبة التي رافقت التأكيد على الإنجاز (نعيمة الشماع، 1977، ص 160)

حاول ماكلياند توسيع هذه النتيجة و توسيعها على الشعوب و المجتمعات، انطلاقا من أن الشعوب تتكون من جملة من الأفراد، و بالتالي فإن العناية بالدافعية للإنجاز على مستوى الأفراد، تنتج لنا مجتمعا منجرا

المصدر الثاني :

تتمثل في نظرية عالم الاجتماع الألماني " ماكس فيبر " (1904) حول العلاقة بين حركة الإصلاح البروتستانتية و نمو الرأسمالية ، فوصف فيبر لنمط الشخصية الذي أوجده البروتستانتية يبدو قريب الشبه بتلك الصورة التي رسمها ماكلياند للأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز (Hélène Feertchak, 1996, p 133)

تنسق هذه النتيجة مع ما توصل إليه تشارلز و مولر حيث يؤكدان على الارتباط الإيجابي بين تكرار الخيالات الإنجازية (كما وردت في قراءات عينة من الأطفال بالولايات المتحدة الأمريكية في الفترة ما بين 1810 - 1950) و بين عدد الاختراعات التي تم التوصل إليها خلال تلك الفترة ، فهما يرتفعان معا في الفترة ما بين 1810 - 1890 و ينخفضان معا في الفترة ما بين 1890 - 1950 (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 26)

حسب رأي الطالبة فإنه لا يمكن تجاهل نتائج الدراسات التي قام بها ماكلياند في هذا المجال ، و لكننا أيضا لا نستطيع قبولها و التسليم بها ، في ظل نقص الدراسات في هذا الموضوع ، و عليه فإن تأثير الدافعية لدى الأفراد على النمو الاقتصادي للمجتمعات لا يزال موضوعا خصباً يحتاج إلى الكثير من البحث .

2 - دافعية الإنجاز في الدراسات الإدارية :

اهتمت دراسات كثيرة من بينها دراسات فروم (1964)، أندروز (1967) ببحث أهمية بعض الدوافع النفسية و في مقدمتها الدافع للإنجاز و إبرازها

كمحددات هامة للأداء و النجاح في ميادين العمل و التنظيمات الحكومية بصفة عامة

في هذا الإطار يشير جيمس مورغان (1966) في دراسة له حول دافع الإنجاز و السلوك الاقتصادي ، إلى أن " قوة دافع الإنجاز تكمن وراء تبني الفرد لقيم عليا تبدو في السعي إلى النجاح في الأعمال و المهن الصعبة ذات المكانة العالية و في التخطيط لنشاط العمل و الادخار و التربية السليمة للأبناء و غير ذلك من أشكال السلوك الاقتصادي" (إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979، ص 128)

مما سبق يمكن القول أن الدراسات - المشار إليها - تؤكد على فكرة مؤداها أننا نستطيع الاستفادة من الأشخاص ذوي الدافعية الإنجازية العالية في أعمال معينة يحققون فيها مستويات عالية من النجاح المهني.

3 - التطورات التاريخية و الدافعية للإنجاز :

من بين الدراسات الرائدة في هذا المجال ، تلك التي قام بها ماكيلاند و التي سعى من خلالها إلى توسيع تحليله ليشمل محاولة تفسير نشأة و سقوط الحضارات القديمة ، و خدمة لهذا الهدف قام بتحليل الإنتاج الأدبي اليوناني خلال ثلاث فترات و هي :

الفترة الأولى : و تمتد من سنة 900 إلى 475 قبل الميلاد ، وهي فترة ما قبل ازدهار الحضارة اليونانية

الفترة الثانية : و تمتد من 475 إلى 362 قبل الميلاد ، و هي فترة ازدهار الحضارة اليونانية

الفترة الثالثة : و تمتد من 362 إلى 100 قبل الميلاد ، و هي فترة انحدار الحضارة اليونانية (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 24)

تبين من خلال هذا التحليل أن الدافعية للإنجاز ، كما تظهر في الإنتاجات الأدبية ، كانت وراء ازدهار الحضارة اليونانية و عندما انخفضت هذه الدافعية أدى ذلك إلى انحدار هذه الحضارة .

حسب رأي الطالبة فإن موضوع نشأة و انحدار الحضارة هو موضوع مركب تحكمه العديد من المتغيرات ، لذلك قد لا يكون من السهل تفسيره في ضوء متغير واحد و هو الدافعية للإنجاز ، على الأقل في ضوء الدراسات الحالية التي لم تحسم هذا الأمر بعد.

4 - الدراسات الحضارية المقارنة و الدافعية للإنجاز :

مثلت دافعية الإنجاز موضوعا هاما للدراسات الحضارية المقارنة على اعتبار أنها من المتغيرات " الإيجابية " للشخصية ، و من بين هذه الدراسات دراسة " نورمان برادبوزن " (1963) توصل من خلالها إلى وجود فروق واضحة بين المفحوصين الأمريكيين و الأتراك في مستوى الدافعية للإنجاز (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور ، 1979 ، ص 130)

كما أوضح " روزن " أن الفروق في التدريب و أساليب التربية في مرحلة الطفولة هي العامل الأساسي الذي يميز بين سلوك الإنجاز بين الحضارة البرازيلية و الحضارة الأمريكية ، إذ تركز هذه الأخيرة على الاستقلال و التلقائية و الاعتماد على النفس ، مما يجعل الطفل يقارن نفسه بشكل تنافسي، بمعيار مثالي للامتياز و التفوق (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 28)

مما لا شك فيه أن الدراسات المشار إليها تثري فهمنا لموضوع الحضارة و مميزاتها ، غير أنه من المهم أن نفهم أن هذه النتائج ليست معيارا يصلح للتعميم على جميع أفراد ذلك المجتمع و تلك الحضارة.

خلاصة الفصل :

حاولت الطالبة خلال هذا الفصل التقرب أكثر من مفهوم الدافعية للإنجاز و ذلك من خلال التعرض لمختلف التوجهات النظرية الكبرى التي عالجت هذا الموضوع ، و اتضح أن الباحثين أولوا هذا المفهوم أهمية بالغة ، فانكبوا على دراسة مختلف جوانبه، اقتناعا منهم بأن أي تطور في فهمنا لدافعية الإنجاز سيسهم بالتأكيد في الاستغلال الأمثل

للطاقات البشرية، فأفرزت دراسات كل واحد منهم إضافة جديدة له. كما تم التطرق إلى قياس الدافعية للإنجاز و تبين وجود اتجاهين في هذا المجال ، لكل إيجابياته و سلبياته ، و تم التعرض للتطبيقات الميدانية لدافعية الإنجاز و اتضح أنها مفهوم يمكن أن يقدم إفادات جليلة في شتى الميادين منها التربوية و الاجتماعية، إلا أن دافعية الإنجاز بالرغم من كل هذه الأبحاث و الدراسات لا يزال ميدانا خصبا للبحث ، ذلك أن أسئلة كثيرة لا تزال تبحث عن إجابات .

الفصل الثالث:

التوجيه المدرسي

تمهيد

1 - مفهوم التوجيه المدرسي

2 - مناحي التوجيه :

أ - المنحى التشخيصي

ب - المنحى التربوي

3 - التوجيه المدرسي في الجزائر :

أ - لمحة تاريخية عن التوجيه المدرسي في الجزائر

ب - أهداف التوجيه المدرسي بالجزائر

ج - الإجراءات التنظيمية لعملية التوجيه

خلاصة الفصل

تمهيد :

أدركت الشعوب منذ القدم أهمية استغلال الموارد البشرية ، و لكن هذا الاهتمام بدأ يأخذ صبغة علمية أكثر مع التقدم العلمي الذي يشهده العالم في القرون الأخيرة ، حيث شرع في البحث عن استعدادات الأفراد و قياسها تقاديا لأي خسارة ناجمة عن سوء استغلال الموارد البشرية ، و بذلك خرج إلى الوجود التوجيه المهني الذي كان يهدف إلى اختيار أفضل العمال لمهنة معينة ، و سرعان ما انتبه المفكرون إلى العلاقة الوثيقة بين تكوين الفرد في المدرسة و بين ما يبديه من استعدادات لأداء مهنة معينة ، فاتجه بذلك الاهتمام نحو دراسة الطرق و الوسائل التي تعين المدرسة و

تمكنها من أداء وظيفتها على أحسن وجه ، فظهر بذلك التوجيه المدرسي كضرورة اقتصادية و اجتماعية .. بل و حتى أخلاقية.

1 - مفهوم التوجيه المدرسي :

يبدو الحديث عن التوجيه لأول وهلة ، حديثا عن مفهوم جديد ، و الحقيقة أن هذا المفهوم قديم قدم العلاقات الإنسانية ، ذلك أن الحياة البدائية رغم بساطتها سادها نوع من التوجيه في محيط الأسرة (محمد برو ، 1993، ص28) و لكنه و في ظل التطور المذهل الذي شهده العالم في السنوات الأخيرة ، فرض نفسه كضرورة ملحة في شتى الميادين (النفسي ، المدرسي ، المهني... الخ)

سنركز في الأسطر الموالية على مفهوم التوجيه المدرسي باعتباره موضوع البحث ، و ذلك من خلال استعراض جملة من التعاريف :

يعرف مايرز **Myers** التوجيه المدرسي بأنه " العملية التي تهتم بالتوفيق بين خصائص الفرد بما له خصائص مميزة من ناحية و الفرص المختلفة و المطالب المتباينة من ناحية أخرى ، والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد و تنميته (سعدون الحلبوسي و آخرون ، 2002، ص87)

أما بروير **Brewer** فيعرف التوجيه المدرسي بأنه " المجهود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية ، و أن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت اسم التوجيه التربوي" (سعدون الحلبوسي و آخرون ، 2002، ص87)

و يعرف أحمد صالح التوجيه المدرسي على أنه "عملية إرشاد للناشئين و المبني على أسس علمية معينة ، كي يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق و قدرته العامة ، استعداداته الخاصة و ميوله المهنية الرئيسية ، و غير ذلك من صفات الشخصية ، حتى إذا تيسر له مثل هذا التعليم كان احتمال نجاحه فيه كبيراً ، و بالتالي فيمكن من تقديم خدماته للمجتمع في هذا الميدان ، فيفيد و يستفيد " (أحمد صالح ، د س،ص729)

أما كيلي Kelley فيعرف التوجيه الدراسي على أنه " وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية ، مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات ، أو مقرر من المقررات (سعدون الحلبوسي و آخرون ، 2002 ، ص87)

و يعرفه يوسف مصطفى القاضي و محمد مصطفى زيدان على أنه " عملية مساعدة أو تقديم العون للأفراد حتى يتمكنوا من تحقيق الفهم اللازم لأنفسهم وتوجيهها بحيث يستطيعون الاختيار عن بينة ويتخذوا من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في اتجاه هذه الأهداف التي اختاروها بطريقة ذكية أو تسمح بتقويم المسار بشكل تلقائي " (يوسف القاضي وآخرون ، 1981 ، ص29).

مما سبق يمكن أن نلاحظ أن بعض المفكرين ينظرون إلى التوجيه المدرسي على أنه خدمة آنية خاصة بالطلاب وحسب ، كما في تعريف كيلي الذي يؤكد على أهمية التوجيه في عمليات تحديد احتمالات النجاح عندهم بهدف مساعدتهم في اختيار نوع الدراسة الملائمة لتقديراتهم وميولهم.

بينما يركز فريق آخر على أن التوجيه المدرسي هو الأساس للتوجيه المهني كما في تعريف أحمد زكي صالح الذي يؤكد على أن الهدف النهائي

لعمليات التوجيه المدرسي هو مساعدة الفرد على اختيار المهنة المناسبة لإمكانياته وميوله ، و تبدأ هذه الخدمات منذ سن مبكرة ، وعليه فإن خدمات التوجيه المدرسي سيرورة عبر الزمن .

من ناحية ثانية فإننا نجد مجموعة من المفكرين يركزون في تعاريفهم على جعل التلميذ طرفاً سلبياً في عملية التوجيه كما في تعريف مايرز الذي يجعل التلميذ في موقف المقرر عنه ، فأخرون هم الذين يقومون بعمليات الموافقة بين إمكانياته و ميوله و بين متطلبات منصب دراسي أو مهني معين ، ثم يتخذون القرار الذي يرونه أنسب لهذا الفرد ، هذا الرأي الذي يخالفه يوسف مصطفى القاضي الذي يؤكد على أن عملية التوجيه ليس هدفها أخذ القرارات عن التلميذ ، و إنما مساعدته على تحقيق أقصى نمو له في مجال الدراسة ، ثم اتخاذ القرار بنفسه عن طريق تفهمه لذاته ، إمكانياته و ميوله من جهة و خصائص و متطلبات المجتمع الذي يعيش فيه من جهة ثانية .

مما سبق يتضح أنه من الصعب الوصول إلى تعريف متفق عليه للتوجيه المدرسي ، و يبدو هذا الأمر طبيعياً في ظل اختلاف المنحى الذي يتبناه كل منهم ، لذلك قد لا يمكننا الحديث عن مفهوم للتوجيه المدرسي بمعزل عن الحديث عن مناحي التوجيه، و هذا ما سنركز عليه في الأسطر الموالية.

2 - مناحي التوجيه :

يتفق المختصون على وجود تصورين أساسيين يلخصان المراحل المختلفة لتطور عملية التوجيه ، وهما المنحى التشخيصي و المنحى التربوي .

أ - المنحى التشخيصي :

وفق هذا المنحى فإن التوجيه هو عملية معاينة يقوم بها الموجه (الخبير) تهدف إلى تشخيص إمكانيات الفرد من ناحية ، ودراسة أنواع المهن و التخصصات الدراسية المتوفرة و متطلباتها من ناحية ثانية ، ليتخذ

بعدها الموجه القرار عن الفرد حول أنسب أنواع الدراسة أو المهنة له (حورية تارزولت ، 1997،ص07).

و هكذا فإن هذا التصور يركز في عملية التوجيه على تحديد بروفييل شخصية التلميذ (استعداداته ، اهتماماته ، ملامح شخصيته ، مستوى تكوينه الدراسي) و مقارنتها بـ " بروفييل " مختلف التخصصات الدراسية ، ثم ننصح بعد ذلك باختيار التخصص الدراسي الذي يتوافق أكثر مع بروفييل الفرد ، النجاح و الرضا الدراسي يظهران إذن حسب درجة التوافق بين هذين النوعين من " البروفيل ". مستقبل التلاميذ و اختياراتهم المستقبلية تتكون إذن انطلاقا من المكونات الفردية التي هي : الحاجات ، الاهتمامات و ملامح شخصية كل فرد ، هذا يعني البحث عن التوافق و المطابقة بين شخص محدد و وضعية محددة (Jacky Chapenter &AL,1993,p، 24) سيطر هذا المنحى حتى السبعينات من القرن الماضي ولكنه بدأ يتراجع نظرا للنقائص التالية :

- صعوبة جمع معلومات كافية حول مختلف المهن خاصة مع التطورات التكنولوجية المتسارعة في هذا المجال
 - إعادة النظر في مدى مصداقية فكرة ثبات استعدادات و ميول الفرد خاصة في فترة المراهقة
 - إن هذا المنحى يعتبر التلميذ طرفا سلبيا في عملية التوجيه ، حيث يأخذ الموجه عنه القرارات التي قد لا تكون مناسبة دوما (محمود بوسنة ،1998،ص170) لتجاوز هذه السلبيات ، ظهر المنحى الموالي
- ب - المنحى التربوي:**

ساهمت أعمال كل من جينزبرغ (1963) أوهارا(1963) لورنس(1964) سوبير(1967-1969) كريش(1973) ، بشكل كبير في تطوير المنحى التربوي ، الذي يرتكز حسب كل من لوجري و بيمارتان Legres & Pemartin على مبدئين أساسيين ، خلافا لما يرتكز عليه المنحى التشخيصي و يتمثلان في :

- قدرات الفرد و ميوله عرضة للتغير المستمر خاصة في مرحلة المراهقة

- متطلبات مراكز العمل غير ثابتة و يعود هذا بشكل خاص إلى التطور الذي يشهده عالم الشغل سواء من حيث التنظيم ، الهيكلية ، التكنولوجيا المستعملة و التأهيلات المطلوبة (حورية تارزولت ، 1997، ص08).

" فموقف التوجيه إذن المعتمد من قبل الخبير رفض شيئاً فشيئاً من قبل المطبقين ، و عوض بموقف التفهم و الإعلام و التوضيح لمشروعات الفرد ، تاركين لهذا الأخير أخذ القرار" (وردة بلحسيني، 2002، ص23)

وعليه فإن التوجيه حسب هذا المنحى هو كما يعبر عنه كاري Carré عبارة عن " السيرورة التي من خلالها يبني الفرد تدريجياً مشروع المهني و المستقبلي و الذي على أساسه يجند كل طاقاته و إمكانياته للنجاح في التكوين ، بالأخذ بعين الاعتبار الوقت و الوسائل الممكنة لتحقيقه ، تتبع هذه السيرورة بنضج متتالي و الذي من خلاله يتشكل المشروع كالنضج العاطفي ، الوجداني الشعور بالوعي، الاستقلالية و بروز الحاجة " (حورية تارزولت ، 1997 ، ص 08)

و يهدف التوجيه في المنحى التربوي إلى إعلام الفرد ،مساعدته على اكتشاف اهتماماته و اتخاذ القرارات الخاصة به بنفسه و ذلك في إطار مشروع دراسي و مهني واضح ، و لهذا فإن الترجمة الإجرائية لمفهوم التوجيه في إطار المنحى التربوي تتم من خلال جملة من النشاطات التي تهدف إلى الوصول بالفرد إلى التوجيه الذاتي ، و فيما يلي توضيح لهذه النشاطات :

1 - الإعلام :

هو تقديم معلومات كافية و موضوعية للمعني (تلاميذ ، متربصين ...) حول العالم المدرسي ، المهني و أنفسهم

2 - التقويم :

تقديم حكم تشخيصي حول مدى التكيف و المواءمة بين الاختيارات الممكنة الممنوحة للفرد و قدراته

3 - المشورة :

يعمل المختص على تقديم اقتراحات للفرد بناء على التجارب و المعلومات التي اكتسبها خلال مشواره المهني

4 - الإرشاد :

مساعدة الفرد على الكشف و التعبير عن أفكاره و أحاسيسه حول حياته الحالية و
الإمكانيات المتوفرة له و مدى أهميتها

5 - تربية المشروع :

وضع برنامج تربوي يسمح للمشاركين بتطوير استعداداتهم ، معارفهم و
الأدوات المعرفية اللازمة للتعبير على اختيارات مهنية مناسبة و التخطيط إلى
الوصول إليها

6 - التعيين :

مساعدة الفرد على الحصول على عمل أو منصب تكوين (محمود بوسنة ،
1998 ، ص 170)

مما سبق يتضح أن هذا المنحى يثق أكثر في الفرد و قدراته و يعطيه حقه في
تقرير مصيره ، من خلال الإيمان بإمكانية إحداث التغيير المرغوب فيه عبر مراحل
عمرية مختلفة ، إنه يحترم رغبات الفرد و قراراته ، فهو لا يفرض القرار على
المستفيد من خدمات التوجيه و لكنه يدعو لمساعدة هذا الأخير من خلال مد يد العون
له ليكتشف قدراته، ميوله الحقيقية و بالتالي الوصول به إلى صياغة اختيار موضوعي
و مؤسس في ظل تصور واضح لمشروعه الدراسي و المهني، فالحديث في إطار
المنحى التربوي يكون عن " المشروع " بينما نتحدث في إطار المنحى التشخيصي عن
" الاختيار " و حسب .

3 - التوجيه المدرسي في الجزائر :

أ- لمحة تاريخية عن تطور التوجيه المدرسي في الجزائر:

بدأت حركة التوجيه في الجزائر قبل الاستقلال 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 في ظل تبني ديمقراطية التعليم مع تمديد فترة الدراسة الإلزامية و تغيير النظام التقني (سولاف مشري ، 2003،ص41).

بالموازاة مع ذلك ،ارتفع عدد المراكز العمومية للتوجيه المدرسي و المهني إلى أن وصل إلى تسعة ، عشية الاستقلال (الجزائر وهران،قسنطينة ،عناية سطيف ، سعيدة ،تلمسان ،الشلف و تيزي وزو) (سولاف مشري ، 2003،ص09) يعمل بها 53مستشارا ، لكنها أغلقت أبوابها بسبب مغادرة التقنيين الأوروبيين و لم يستأنف منها العمل سوى ثلاثة مراكز و هي مراكز وهران ، الجزائر،عناية بفضل خمس مستشارين منهم ثلاثة جزائريين(محمد برو ،1993، ص37)

و في سنة 1964 تأسس معهد علم النفس التطبيقي و التوجيه المدرسي و المهني الذي أخذ على عاتقه مهمة تكوين مستشاري التوجيه إلى غاية 1985 حين أدمج في معهد علم النفس، و هكذا فإن أول دفعة لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني تخرجت بعد الاستقلال كانت في سنة 1966 (وزارة التربية الوطنية ، 2001 ،ص09)

أما البداية المنظمة لإدخال التوجيه المدرسي و المهني للنظام التربوي في الجزائر ، فتعود إلى سنة 1967 بعد ظهور المرسوم رقم 67- 85

المؤرخ في 14 - 09 - 1967 و المتعلق بتنظيم الإدارة العامة لوزارة التربية الوطنية ، و الذي أنشئت بمقتضاه المديرية الفرعية للتوجيه و التوثيق المدرسي مكلفة بما يلي :

- تنظيم و تسيير المجالس المدرسية و مصالح التوجيه
- جمع و توزيع الوثائق المتعلقة بالمهنة و المشاكل المؤدية إليها
- توجيه التلاميذ طبقا للاحتياجات و أولويات النشاط الاقتصادي و الاجتماعي

- تركيب و إنجاز الخريطة المدرسية و برامج التجهيز المكيفة حسب ضرورات مخطط التكوين و مطابق للاختيارات السياسية للحكومة فيما يتعلق بالتربية
 - عمل متواصل مباشر مع التلاميذ عن طريق امتحانات و ملاحظات جماعية أو فردية يصل في نهاية الأمر إلى مجلس توجيه
 - إعلام متواصل للتلاميذ و الأولياء و المربين و نشر و توثيق له الخاصيات المدرسية و المهنية بالطرق الجامعية
 - الاتصال بالمصالح المركزية و مراكز التوجيه المدرسي و المهني (محمد برو ، 1993 ، ص38)

و في عام 1980 صدر مرسوم يحدد تنظيم الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية تحت رقم 80 - 19 المؤرخ في 31 - 01 - 1980 ، أنشئت بمقتضاء مديرية الامتحانات و التوجيه المدرسي ، و التي تفرعت بدورها إلى ثلاث مديريات منها المديرية الفرعية للتوجيه المدرسي و المهني التي كلفت بما يلي :
 - جمع الوثائق الضرورية التي تتعلق بالمهن و النظام الوطني للتكوين ، و مناصب الشغل المتوفرة في عالم الشغل
 - تأمين الإعلام الضروري عن طريق الوسائل الملائمة ، لإطلاع التلاميذ و المربين على الإمكانيات الموجودة في هذا الميدان
 - دراسة توجيه التلاميذ تبعاً لاستعداداتهم و متطلبات التنمية
 - تنظيم اختبارات ذات طابع نفساني تربوي في هذا الصدد

- القيام بالاتصالات الضرورية مع عالم الشغل و الهياكل الاجتماعية التربوية ، لتسهيل اندماج التلاميذ فيها
 - إجراء دراسات في عالم الامتحانات و الأبحاث الضرورية التي تستهدف ضبط نظام حديث لتقييم المعلومات المدرسية و برامج التعليم و التكوين و مناهجها (وزارة التربية الوطنية ، 1980 ، ص 13)

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)

ب - 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 لمعرفةهم
- تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات و مختلف المهن و إجراء الفحوص النفسية و المحادثات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التلاميذ
- 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 ، ص 76)

ما نلاحظه من خلال التمعن في الأهداف السابقة ، هو الاهتمام بالجانب المعرفي للتلميذ ،إمكانياته و مؤهلاته الدراسية ، تعريفه بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي و متطلباته ، و لكن الجانب النفسي لم يحظ بالقدر نفسه من الاهتمام،

حيث مثل التلميذ طرفاً سلبياً في عملية التوجيه، ويتأكد هذا من خلال كلمة " توزيع " بدلاً عن " توجيه " ، و يتضح أيضاً 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 تكتسبها هذه الأخيرة .

لكن النصوص التشريعية التي تناولت التوجيه المدرسي ، بعد أمرية (1976) حاولت الموازنة بين الجانب المعرفي و النفسي للتلميذ و التأكيد على ضرورة احترامهما في عملية التوجيه بدرجة أولى ، ثم مراعاة متطلبات التنظيم التربوي و لكن بدرجة ثانية ، فالتوجيه من خلال هذه النصوص " ليس مجرد توزيع آلي للتلاميذ على مختلف شعب التعليم الثانوي العام أو التقني ، بل يتطلب دراسة متمعنة في رغبات التلاميذ و قدراتهم العقلية بالاستناد إلى نتائجهم الدراسية من خلال الملح الدراسي المستخلص منها ، و في اقتراحات الأساتذة و الإمكانيات التي يوفرها التنظيم التربوي " (وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 001 - 90)

ضمن هذا التوجه ، يأتي المنشور الوزاري الصادر بتاريخ 18 سبتمبر 1991 ، و المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه بالثانويات و الذي نقرأ في مطلع " إن تقويم ممارسات التوجيه المدرسي و المهني ، تبرز ضرورة إعادة النظر في مفهوم التوجيه و أساليبه 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 ، ص 12)

في إطار هذا الطرح يسند المنشور الوزاري المهام التالية للقائمين على التوجيه

المدرسي و 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 ، ص 12)
:

الملفت للانتباه في هذا المنشور الوزاري ، هو الاهتمام البالغ بالجانب النفسي للتلميذ خاصة المتعلق بالتعرف على رغباته و ميولاته حيث أدرجها في المقام الأول و يأتي المنشور الوزاري رقم 28 / 96/6.2.0 و المؤرخ في 26 فيفري 1996 ليقر بأن " عملية التوجيه من بين العمليات السيكوبيداغوجية 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 توجيهها يتناسب مع قدراته و كفاءته الفعلية، للحفاظ على حظوظه في النجاح ، هدفا رئيسيا للتوجيه المدرسي و المهني "

ج - الإجراءات التنظيمية لعملية التوجيه المدرسي :

I - نشاطات التوجيه :

تتوزع نشاطات مستشار التوجيه في ثلاث مجالات رئيسية و هي :

* الإعلام :

- دعم الإعلام تجاه الأساتذة و الأولياء بتنظيم حصص إعلامية عامة و مختصة
- تنشيط خلية الإعلام و التوثيق في الثانوية و في المدارس الأساسية التابعة للمقاطعة (تنظيم و تجديد الوثائق ، تنشيط)

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

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

- استقبال و إعلام المسجلين في الثانويات المسائية

- تنظيم زيارات إعلامية في الميدان لفائدة التلاميذ تحت إشراف إدارة المؤسسات التعليمية بالمقاطعة (في إطار تنظيم أبواب مفتوحة على لمؤسسات التكوينية و المعاهد)

- تقويم مدى تأثير عملية الإعلام في الوسط المدرسي (وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 219 - 91 المؤرخ بتاريخ 18 سبتمبر 1991)
* التوجيه :

- معالجة بطاقة المتابعة و التوجيه و استغلالها
- القيام بإجراء الفحوص السيكولوجية على التلاميذ في الثانوية (حسب الحاجة و الإمكانات) و مقارنتها بالنتائج المدرسية
- إجراء استبيان الحوافز و الاهتمامات على تلاميذ الثانوية ثم تستغل و تشرح نتائجها للتلاميذ و الأساتذة

- إقامة و دعم الاتصال المباشر مع التلاميذ عن طريق المقابلة (وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 219 - 91 المؤرخ بتاريخ 18 سبتمبر 1991)
* التقويم :

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

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

- استغلال نتائج اختبارات المكتسبات المسبقة و تبليغها إلى المدارس الأساسية الأصلية بالمقاطعة (وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 219 - 91 المؤرخ بتاريخ 18 سبتمبر 1991)

مما سبق نلاحظ ما يلي :

- تتوزع نشاطات التوجيه بين نشاطات مركزة حول التلميذ و نشاطات ثانية مركزة حول عناصر المحيط الاجتماعي لهذا التلميذ ، و هذا يعكس إيمان السلطات المعنية بأن التوجيه المدرسي ليس عملية يمكن القيام بها و فهمها بمعزل عن هذه العناصر (الأساتذة الأولياء ، المحيط المهني ...الخ)

- إن أكثر نشاطات التوجيه ارتباطا باختيارات التلاميذ الدراسية هو الإعلام ، ذلك أن المستشار يعتمد إلى التواصل المباشر مع التلاميذ و ذلك لتقديم شروحات وافية حول المسارات الدراسية و المهنية ، من هنا أحاطته السلطات المعنية بعناية فائقة تتجسد خاصة في استمرارية هذا الإعلام و مسابرة للتلميذ خلال المراحل الدراسية المختلفة

- إن هذا التصور للتوجيه المدرسي يتوافق مع ما جاء به المنحى التربوي في التوجيه ، و لكننا من جهة ثانية نلاحظ أن بعض الممارسات لا تزال مرتبطة بمبادئ المنحى التشخيصي خاصة تلك التي تتعلق بالنشاطات الإعلامية و الدور السلبي للتلميذ خلالها ، فهو لا يبحث عن المعلومة و لكنه يستقبلها ، و للإشارة فإن الجزائر حاولت معالجة هذه النقطة بالتحديد من خلال محاولة تطبيق برنامج تربية الاختيارات و لكن هذا البرنامج لا يزال قيد التجريب في ولايات محدودة . في انتظار التعميم

2 - وسائل التوجيه المدرسي :

تجدر الإشارة إلى أن وسائل عملية التوجيه المدرسي خضعت بدورها لعمليات تعديل متوالية ، هدفها جميعا تفعيل هذه الوسائل و بالتالي تحقيق أهداف

التوجيه، سنركز في الأطر الموالية على الوسائل المستعملة في عملية التوجيه تلاميذ السنة التاسعة باعتبار أن عينة البحث ، خضعت لهذه العملية
بطاقة الرغبات :

انطلاقا من إدراك وزارة التربية الوطنية لأهمية الرغبة في عملية التوجيه ، فإن التلميذ أعطي فرصة لاختيار التي يريد مواصلة دراسته بها و التصريح بها على بطاقة الرغبات (أنظر الملحق رقم 03)، خاصة إذا ما كانت تتوافق مع النتائج

المدرسية و مقتضيات الشعبة المرغوب فيها" إلا أن فعالية هذه البطاقة تبقى مرهونة بتنظيم حملات إعلامية لفائدة التلاميذ و أولياءهم قبل تسليم هذه البطاقات، لتقديم كل المعلومات الخاصة بالشعب المتوفرة و بمتطلباتها و مستلزماتها و بالمسارات الناجمة عنها و ما تقتضيه هي الأخرى، من أجل الوصول بالتلميذ إلى اختيار يتماشى و نتائج الدراسة و قدراته الفعلية التي يجب أن تكون هي المعيار الوحيد في التوجيه إلى مختلف شعب التعليم الثانوي " (وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 219 - 91 المؤرخ بتاريخ 18 سبتمبر 1991)

بطاقة المتابعة و التوجيه للطور الثالث من التعليم الأساسي :

تم تنصيبها ابتداء من مطلع الموسم الدراسي 1997-1998 ، و الغاية من تنصيب هذه البطاقة (أنظر الملحق رقم 04) هو الملاحظة المستمرة لسلوكات التلاميذ و نتائجهم الدراسية خلال الطور الثالث من التعليم الأساسي ، و التي تمكن من اتخاذ قرار مناسب في توجيه التلاميذ (وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 80 - 96 و المؤرخ في 14 / 10 / 1996)
وسائل مستعملة في إطار المتابعة :

إن مجال استخدام مختلف الوسائل من أجل متابعة التلاميذ ، ترك لمستشار توجيه حسب الإمكان ، و هذا راجع بشكل أساسي إلى قلة أعداد المستشارين بالإكماليات ، مما لا يسمح بأن تشمل عملية المتابعة كل تلاميذ المؤسسات التابعة لقطاع تدخل المستشار (سولاف مشري ، 2003، ص76)

و يمكننا حصر هذه الوسائل ، كما ورد ذكرها في بطاقة المتابعة و توجيه للطور الثالث من التعليم الأساسي كما يلي : الاختبارات النفسية ، استبيان الميول و الاهتمامات ، المحاورات .

و الجدير بالذكر هو أن الاختبارات النفسية قد تم تحديدها في المنشور الوزاري رقم 631 - 92 و المؤرخ في 14 مارس 1992 و هي : التحويلات TF 80 ، كارا إكس 34 KRX ، كاتل 3 أ - CATTELL 3A ، و لكنه خص تلاميذ الجذوع المشتركة دون الالتفات لتلاميذ السنة التاسعة !

ولا يختلف الأمر عند الحديث عن استبيان الميول و الاهتمامات الذي تم تنصيبه بعد المنشور الوزاري رقم 510 - 1241 - 92 و المؤرخ في 04 سبتمبر 1992 و ينص على أن هدف الاستبيان هو معرفة اهتمامات و رغبات التلاميذ و حصرها قصد تهيئتهم إلى توجيه سليم و لكن الفئة المستفيدة من هذا الاستبيان هي تلاميذ السنة الأولى ثانوي ، لتبقى الوصيلتان (استبيان الميول و الاهتمامات و الاختبارات النفسية) مجرد مصطلحين لا أكثر ، في بطاقة المتابعة و التوجيه للطور الثالث من التعليم الأساسي !

3 - الإجراءات التقنية للتوجيه المدرسي :

إن عملية توجيه التلاميذ إلى مختلف التخصصات التي تتناسب أكثر مع طموحاتهم و قدراتهم ، تحدث في نهاية الطور الثالث من التعليم الأساسي و يستفيد منها التلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي ، لذلك من المهم قبل الشروع بالحديث عن الإجراءات التقنية لعملية التوجيه المدرسي ، التعرّيج أولاً على الإجراءات التقنية التي تحكم عملية القبول

يحسب معدل القبول بالطريقة الموالية :

المعدل السنوي للسنة التاسعة +(معدل شهادة التعليم الأساسي $\times 2$)

= معدل القبول

03

حيث يمثل :

معدل الفصل الأول +معدل الفصل الثاني +معدل الفصل الثالث

= المعدل السنوي

للسنة التاسعة

تجدر الإشارة إلى أن المعدل العادي للانتقال هو 10 من 20 و أكثر من 9 من 20 في حالة توفر أماكن شاغرة في مؤسسة الاستقبال و يقوم بإقرار قبول التلاميذ و توجيههم إلى الثانوية ، مجلس يسمى مجلس القبول و التوجيه الذي يتكون من:

- السيد مفتش الأكاديمية أو مدير التربية أو ممثل عنهما له على الأقل رتبة رئيس مصلحة رئيسا

- مدير (ة) مركز التوجيه المدرسي و المهني
 - مدير (ة) أو مديري(ت) الثانويات أو المتاقن
 - مديري (أ.ت) الإكماليات
 - مديري (أ.ت) أو مستشاري التوجيه الملحقين بمؤسسات الاستقبال أو المستشار (ة) المكلف (ة) بالمقاطعة
 - ممثلي جمعيات أولياء التلاميذ للمدارس الإكالمالية المعنية (كأعضاء ملاحظين)
- (وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 96. 76 والمؤرخ في 04 ماي 1997)
- و يقوم مجلس القبول و التوجيه المهام التالية :

في مجال القبول :

- ترتيب تلاميذ المقاطعة ترتيبا تنازليا حسب معدلات القبول (من أعلى معدل إلى أدنى معدل)
- دراسة نتائج التلاميذ المرشحين للانتقال إلى السنة الأولى ثانوي من طرف مجالس أساتذة الإكماليات
- تحديد أدنى معدل للقبول في السنة الأولى ثانوي
- دراسة انعكاس هذا القرار على كل إكالمالية و اقتراح التعديلات اللازمة على السيد مفتش الأكاديمية أو السيد مدير التربية التعليمات الواردة أعلاه
- تحديد قائمة التلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي (وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 96. 76 والمؤرخ في 04 ماي 1997)

في مجال التوجيه :

- دراسة الملامح الدراسية للتلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي و مقارنتها برغباتهم و بمستلزمات كل جذع مشترك و بعدد الأفواج التربوية المفتوحة في كل جذع مشترك على مستوى المقاطعة

- اقتراح التعديلات المحتملة للتنظيمات التربوية على السيد مفتش الأكاديمية أو السيد مدير التربية دون أن تخل هذه الاقتراحات بالتنظيم العام للخريطة

- توجيه التلاميذ المقبولين إلى مختلف الجذوع المشتركة ، علما أنه يجب تلبية رغبات التلاميذ المتفوقين ، و أخذ بعين الاعتبار الحد الأدنى من متطلبات أو مستلزمات كل جذع مشترك و بخاصة الجذع مشترك تكنولوجيا

- اقتراح قائمة التلاميذ الذين يمكنهم متابعة التعليم الثانوي في مقاطعة أخرى تتوفر على بقع بيداغوجية شاغرة ، على السيد مفتش الأكاديمية أو السيد مدير التربية (وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 96. 76 والمؤرخ في 04 ماي 1997)

و مع أن المنشور الوزاري رقم 80 - 96 المؤرخ في 14 /10/ 1996 يؤكد على عدم توفر مستلزمات صريحة لكل جذع مشترك يمكن أن يوجه إليها التلميذ بعد التاسعة أساسي ، فإننا نجد بعض الكتيبات الإعلامية التي تحاول أن تحدد متطلبات كل جذع مشترك كما يلي :

الجذع مشترك آداب :

يعنى هذا التخصص بمواد الأدب العربي ، اللغات الأجنبية و العلوم الاجتماعية و عليه فإن الراغب في التوجه إلى هذا التخصص ينبغي أن يكون متمكنا

في هذه المواد طوال فترة الإكمال ، و هذا ما تؤكد بطاقة المتابعة و التوجيه للتلميذ(وزارة التربية الوطنية، 1998، ص 07)

الجذع مشترك علوم :

للاتحاق بهذا التخصص ينبغي أن يتفوق التلميذ في مواد العلوم الطبيعية ، التكنولوجيا و الرياضيات (وزارة التربية الوطنية، 1998، ص 05)

الجذع مشترك تكنولوجيا :

يوجه إلى هذا التخصص كل تلميذ برزت مواهبه التقنية و كان ذا مستوى عال في مادتي الرياضيات و التكنولوجيا بالإضافة إلى ميله للأعمال التطبيقية و الإنجاز الملموس (وزارة التربية الوطنية، 1998، ص 07)

مما سبق يتبين لنا أنه و بالرغم من الجهود المتواصلة للقائمين على التوجيه المدرسي في الجزائر بهدف مواكبة الجديد في ميدان التوجيه و الاستفادة من التراث العلمي في هذا الميدان ، إلا أن الممارسات الحالية تكشف أن ميدان التوجيه المدرسي في الجزائر لا يزال مرتبطا إلى حد بعيد بالتصور التشخيصي للتوجيه ، حيث تتم المقارنة بين إمكانيات التلميذ و متطلبات الجذع المشترك المرغوب فيه ، و بعد ذلك اتخاذ القرار الأنسب للتلميذ من طرف الأساتذة و مستشار التوجيه المدرسي و المهني ، في مجلس لا يحضره التلميذ بالرغم من أنه يعنى بقبول و توجيه هذا الأخير ، و لا يكون على التلميذ إلا استقبال و تقبل هذا القرار الذي يصله مع كشف نقاط نهاية السنة !

خلاصة الفصل :

حاولت الباحثة خلال هذا الفصل التعمق أكثر في مفهوم التوجيه و ذلك بالإلمام بمختلف المناحي و التصورات النظرية التي ينطلق منها كل باحث في تعريفه لهذا المفهوم، و اتضح أن هناك تصورين ، جاء ثانيهما في محاولة لتلافي نقائص الأول.

كما تم التعرّيج على واقع التوجيه في الجزائر ، و تبين أن الجزائر خلال المراحل التاريخية المتوالية سعت جاهدة للتخلص من مخلفات حقبة استعمارية طويلة ، و المضي قدما نحو تحقيق الأهداف المنشودة من التوجيه للخروج به من دائرة ممارسات المنحى التشخيصي ، إلا أن الواقع بتناقضاته يصعب من التطبيق الفعلي لمختلف المناشير و القوانين، فالتوجيه ميدان يرتبط ارتباطا وثيقا بمختلف مناحي الحياة الاقتصادية و الاجتماعية و حتى الثقافية ، و عليه فإن أي محاولة لتطويره تقتضي بالضرورة إحداث التغيير في هذه المناحي أيضا.

الفصل الرابع :

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1 - المنهج المتبع

- 2 - مجتمع الدراسة
 - 3 - الأداة المستخدمة في الدراسة الأساسية
 - 4 - إجراءات تطبيق الأداة
 - 5 - الأساليب الإحصائية
- خلاصة الفصل

تمهيد :

بعد أن تعرضنا في الفصول السابقة إلى مختلف الجوانب النظرية لموضوع الدراسة، نتعرض في هذا الفصل لمختلف الإجراءات المنهجية وتشمل : المنهج المتبع، وصف مجتمع الدراسة ، أدوات جمع المعطيات ،إجراءات التطبيق و الأساليب الإحصائية

1- المنهج المتبع :

تفرض طبيعة الموضوع على الباحث اتباع منهج معين دون آخر،و ذلك حسب أهداف الباحث من الدراسة و بالنسبة للدراسة الحالية فإنها تهدف إلى تقدير الفروق في

الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهين وفقا لرغبتهم و التلاميذ الموجهين بغير رغبتهم وذلك باستخدام المتغيرات الوسيطية التالية : الجنس و التخصص الدراسي ، و عليه فقد تبين أنه من المناسب استخدام المنهج الوصفي لأنه يتلاءم مع أهداف الدراسة حيث أنه يمثل : " كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى (رابح تركي ، 1984، ص 129) .

من هنا تتبين أهمية هذا النوع من المناهج في دراسة الظواهر السلوكية التي نسعى للتعرف عليها كما هي موجودة في الواقع و لكن هذا لا يعني أن البحث الوصفي يعنى بجمع البيانات و المعلومات في عملية أشبه بالتكديس منها إلى البحث العلمي ، إذ أنه لا يتوقف عند مرحلة جمع المعطيات ، بل يتعداها إلى توضيح العلاقات بين مختلف الظواهر المدروسة و تحليلها و تفسيرها (إبراهيم محمود و محمود منسي ، 1987 ، ص 113)

نحاول من خلال الدراسة الحالية الاستفادة مما يتيح المنهج الوصفي للباحث من خلال اتباع خطواته ، استعمال اختبار الدافعية للإنجاز في جمع المعطيات و ذلك من أجل تقدير درجة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ

السنة الأولى ثانوي و من ثم معالجة النتائج المحصل عليها بواسطة أساليب إحصائية سيأتي شرحها هذا من أجل الإجابة عن الأسئلة المطروحة في البحث.

2 - مجتمع الدراسة :

في البحث العلمي يمكن للباحث أن يقوم بالاستقراء التام للمجتمع (الحصر الشامل) وإن تعذر عليه هذا يمكنه اللجوء إلى الاستقراء الناقص (العينة) ، و قد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بالحصر الشامل لتلاميذ السنة الأولى ثانوي على مستوى مدينة ورقلة ، وفيما يلي مميزات الحصر الشامل :

- تجنب أخطاء التعميم
- كثرة التكاليف ، لكنه مع ذلك يسمح لنا بالحصول على نتائج جيدة
- أ- مصدر مجتمع الدراسة :

قامت الباحثة بالاستقراء التام لتلاميذ سنة أولى ثانوي على مستوى مدينة ورقلة المتواجدين ب : ثماني ثانويات و متقنين و ثانوية واحدة متعددة الاختصاصات، كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤسسات

اسم المؤسسة	عدد التلاميذ	النسبة المئوية %
ثانوية الخوارزمي - ورقلة	205	9.86 %
ثانوية مبارك الملي - ورقلة	117	5.62 %
ثانوية العقيد سي شريف علي ملاح - ورقلة	263	12.65 %
ثانوية حبي عبد المالك - نقوسة	141	6.78 %
ثانوية مالك بن نبي - ورقلة	173	8.32 %
ثانوية الشيخ محمد بن الحاج عيسى - عين البيضاء	211	10.14 %
ثانوية محمد العيد آل خليفة - ورقلة	289	13.90 %
ثانوية توفيق المدني - ورقلة	146	7.02 %
متقن مولود قاسم نايت بلقاسم - ورقلة	99	4.76 %
الثانوية متعددة الاختصاصات (عبد المجيد بومادة) - ورقلة	286	13.75 %
متقن مصطفى حفيان - ورقلة	149	7.16 %
المجموع	2079	100 %

ب- حجم وخصائص مجتمع الدراسة :

تماشيا مع أهداف البحث فقد تم ما يلي :

- اختيار تلاميذ الذين يزاولون دراستهم بالسنة الأولى ثانوي ويعود اختيار هذا المستوى إلى أن تلميذ هذه المرحلة الدراسية ،خضع لعملية التوجيه إلى مختلف الجذوع المشتركة و ذلك لأول مرة في حياته الدراسية.

- استبعاد المعيدين الذين قدر عددهم ب : 839 معيد تفاديا لأثر الخبرة على استجابات التلاميذ

- تم استبعاد عينة الدراسة السيكومترية و الذين قدر عددهم ب : 50 تلميذا و تلميذة

- لم تتمكن الباحثة من تسليم اختبار الدافعية للإنجاز لكل تلاميذ هذا المستوى بسبب الغيابات المتكررة للتلاميذ خلال فترة التطبيق و قدر عددهم بـ : 70 تلميذاً و تلميذة

هذا و نشير إلى أن :

- عدد الاختبارات التي تم توزيعها 2143 اختبار .
 - عدد الاختبارات التي تم استرجاعها 2105 اختبار .
 - عدد الاختبارات التي تم استبعادها 26 اختبار ، وذلك للأسباب التالية :
 - ترك التلاميذ لبعض أسئلة الاختبار دون إجابة .
 - عدم مراعاة عدد من التلاميذ لبعض شروط الإجابة .
- و بهذا فقد اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على 2079 تلميذاً وتلميذة الذين قبلت استماراتهم ،توزعوا حسب: تلبية الرغبة ، الجنس و التخصص الدراسي كما هو موضح في الجدول التالي :

**الجدول رقم : (04) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب : تلبية الرغبة ،
الجنس و التخصص الدراسي**

النسبة المئوية	العدد	التخصص الدراسي	تلبية الرغبة	الجنس
18.95 %	394	علوم	ليبيت	ذكور

6.97 %	145	آداب	695	868
7.50 %	156	تكنولوجيا		
1.01 %	21	علوم	لم تلب	
2.30 %	48	آداب	173	
5.00 %	104	تكنولوجيا		
27.7 %	565	علوم	لبيت	إناث 1211
21.54 %	448	آداب	1052	
1.87 %	39	تكنولوجيا		
1.63 %	34	علوم	لم تلب	
4.18 %	87	آداب	159	
1.82 %	38	تكنولوجيا		
100 %	2079	المجموع		

من الجدول أعلاه نلاحظ :

- تحظى شعب التعليم الثانوي العام بشعبية عالية لدى التلاميذ على عكس التعليم الثانوي التكنولوجي ، و هذا خاصة بالنسبة لجذع مشترك علوم ، حيث يفوق عدد الذين لبيت رغبتهم بهذا النوع من التعليم 959 تلميذا و تلميذة، بينما لا يتعدى عدد التلاميذ الذين لبيت رغبتهم في جذع مشترك تكنولوجيا 194 تلميذا و تلميذة .

من ناحية ثانية من النادر أن نجد تلميذا يدرس في جذع مشترك علوم وجه إليه من غير رغبة ، حيث لم يتعد العدد 55 تلميذا و تلميذة ، بينما يتجاوز العدد ، إذا نقلنا الحديث إلى جذع مشترك تكنولوجيا ليصل إلى 142 تلميذا و تلميذة ممن كانوا يرغبون في إحدى تخصصات التعليم الثانوي العام و لم تلب رغبتهم

- هذا و تكشف الأعداد المبينة في الجدول السابق على أنه و بالرغم من أن عدد التلاميذ الذين لبيت رغبتهم كبير إذ قدر بـ : 1747 تلميذا و تلميذة ، إلا أن عدد التلاميذ الذين لم تلب رغبتهم (332 تلميذا و تلميذة) يظل عددا لا يستهان به

03 – الأداة المستخدمة في الدراسة الأساسية :

اختبار الدافعية للإنجاز :

أ - وصف الأداة :

أعد هذا الاختبار في الأصل هـ . ج . م هيرمانز Hermans.H . J.M (1970) من جامعة نيجمرجن Nijmergen بهولندا بعد جملة من الدراسات المكثفة، وقد قام باقتباسه و تعريبه " فاروق عبد الفتاح موسى" سنة 1981 (الشناوي زيدان ، 1995، ص 115)

و يذكر هيرمانز أنه عند إعداد فقرات هذا الاختبار استخدمت الصفات العشر التي تميز ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة عن ذوي الدافعية للإنجاز المنخفضة و ذلك بعد أن انتقى المظاهر المتعلقة بهذا المفهوم و الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته الدراسات و البحوث السابقة و هي (رشاد موسى ، دون سنة، ص 195) : مستوى الطموح ، السلوك المرتبط بالمخاطرة ، الحراك الاجتماعي، المثابرة ، توتر العمل ، إدراك الزمن ، التوجه نحو المستقبل ، اختيار الرفيق ، سلوك التعرف ، سلوك الإنجاز.

يتكون الاختبار من (28) فقرة اختيار من متعدد ، تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات (تقابلها الرموز " أ - ب - ج - د - هـ ") أو أربع عبارات (تقابلها الرموز " أ - ب - ج - د ") على المفحوص و هو يستجيب لأي فقرة أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة ، ثم يضع علامة (×) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة

ليس للاختبار زمن محدد للتطبيق ، لكن وجد أن الأفراد العاديين يستطيعون الإجابة عنه في مدة تمتد من 35 إلى 45 دقيقة بعد إلقاء التعليمات (الشناوي زيدان ، 1995 ، ص 115)

ب - حساب درجات الاختبار :

يعطى المفحوص درجة على استجابته تمتد من 1 إلى 5 في الفقرات ذات الاختيارات الخمسة ، و تمتد من 1 إلى 4 في الفقرات ذات الاختيارات الأربعة (المرجع نفسه ، ص 115) وعليه فإن أقل درجة يمكن الحصول عليها هي (28) و أعلاها هي (130) و الدرجة المتوسطة هي (79)

الخصائص السيكومترية لاختبار الدافعية للإنجاز : الصدق :

قام رشاد عبد العزيز موسى و صلاح الدين أبو ناهية ، بإيجاد صدق الاختبار عن طريق الصدق التلازمي ، و ذلك بتطبيقه مع مقياس توجه الإنجاز من إعداد إيزنك و ويلسون 1975 **Eysenk and Wilson** على عينة تتكون من خمسين طالبا بكلية التربية بجامعة الأزهر (تتراوح أعمارهم من 21 إلى 25 سنة) و خمسين طالبة من كلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر (تتراوح أعمارهن من 22 إلى 26 سنة) و قدر معامل الارتباط ب (0.78) لعينة الذكور و (0.80) لعينة الإناث و هي معاملات دالة إحصائيا (رشاد موسى ، أ ، د س ، ص 196)

أما بالنسبة للبحث الحالي فقد حسب صدق المقارنة الطرفية في عينة قوامها 50 تلميذا بين 33 % حصلت على أعلى الدرجات و 33 % حصلت على أدنى الدرجات و ذلك في اختبار الدافعية للإنجاز و تم إيجاد الفرق بينهما والكشف على دلالاته الإحصائية والجدول التالي يستعرض النتيجة .

جدول رقم (05) يوضح دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين
في اختبار الدافعية للإنجاز

العينة	م	ع	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
33% العليا	101.06	4.90	7.29	2.76	0.01

			7.27	83.53	33% الدنيا
--	--	--	------	-------	------------

حيث م: متوسط الحسابي

ع: الإنحراف المعياري

ت: اختبار لدلالة الفروق بين المتوسطات (السيد محمد خيرى، 1975، ص

(223

بعد تطبيق المعادلة نجد أن ت المحسوبة أكبر من ت الجدولة المقابلة لدرجة حرية 28 أي 7.29 أكبر من 2.76 و ذلك عند مستوى الدلالة 0.01، و منه فإن الفرق دال وعليه فإن اختبار دافعية الإنجاز يميز تمييزاً واضحاً بين المستويات الضعيفة والقوية، وبالتالي يمكن القول بأن الأداة صادقة .
الثبات:

قام رشاد موسى و صلاح الدين أبو ناهية بحساب ثبات اختبار الدافعية للإنجاز ، و ذلك بتطبيقه على العينة نفسها التي استعملها لتقدير درجة صدق الاختبار بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره 18 يوماً ، و قد بلغت معاملات الارتباط بين التطبيقين 0.86 لعينة الذكور و 0.83 لعينة الإناث و هي معاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 (السيد خيرى، 1975، ص 196)

طبقت الطالبة في البحث الحالي طريقة التجزئة النصفية عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة قيمة الارتباط بين المفردات الزوجية والفردية على عينة قوامها 50 تلميذاً، ثم تم تعديله بمعادلة سييرمان و براون (خير الدين عويس، 1997، ص 167) بتطبيق المعادلة نجد : $r = 0.54$ و لتصحيح أثر التجزئة طبقت معادلة سييرمان براون

(عبد الحفيظ مقدم، 1993، ص 78) ، بتطبيق المعادلة نجد : $r = 0.70$ و هي قيمة عالية تدل على قدر عال من الثبات للاختبار ، مما يؤكد صلاحية الأداة لتطبيقها في الدراسة الأساسية

04- إجراءات تطبيق الأداة :

تم إجراء الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة بين النصف الثاني من شهر ماي إلى النصف الأول من شهر جوان من الموسم الدراسي 2003/2004 ، و قد تمت الاستعانة بمستشاري التوجيه المدرسي و المهني المقيمين بالثانويات و ذلك للأغراض التالية :

- استغلال القوائم الإسمية للتلاميذ قصد تحديد قائمة المعيدين و استثناءهم و ذلك لاستبعاد عامل أثر إعادة السنة على استجابة التلاميذ.

- تنظيم مواعيد التطبيق

كما تم إشراكهم في عملية التطبيق و ذلك لأن لديهم خبرة في تطبيق الاختبارات من جهة ، و هم يمثلون بالنسبة للتلاميذ شخصية معروفة مما يسهم في جعل استجاباتهم على الاختبار أكثر طبيعية من جهة ثانية ، لذلك تم الاتفاق معهم على تطبيق التعليمات التالية :

- تهيئة التلاميذ للإجابة و ذلك بشرح الهدف العلمي من الاختبار و التأكيد على أن نتائجه لن تستغل إلا لغرض البحث العلمي الذي يمكن أن يسهم في حل مشاكلهم الدراسية

- شرح كيفية الإجابة و ذلك من خلال تقديم مثال

- الإجابة عن أسئلة التلاميذ في حدود كيفية الإجابة و ملأ البيانات

- الإطلاع على ورقة كل تلميذ بعد تسليمها و ذلك للتأكد من أنه أجاب عن كل الأسئلة

05- الأساليب الإحصائية :

القياس هو " الأسلوب العلمي الذي يحول الأوصاف اللفظية إلى أبعاد محددة وهو الأسلوب الذي يطور العلوم ويدفع بها نحو الموضوعية ولهذا

كان الباحث في العلوم الإنسانية محتاجاً دائماً إلى الأساليب الإحصائية يضبط بها بحوثه ويستنتج عن طريقها نتائجها " (السيد خيرى، 1975، ص 05)

اعتمدنا في البحث الحالي على مجموعة من الأساليب الإحصائية هي :

المتوسط :

يعتبر من أكثر مقاييس النزعة المركزية استعمالاً لوصف القيمة المتوسطة لتوزيع ما (صلاح الدين علام ، 1985 ، ص 95)

الإنحراف المعياري :

و يعتبر من أهم مقاييس التشتت ، يستخدم لمعرفة مدى انسجام توزيع أفراد العينة و هو يقوم في جوهره على حساب انحرافات الدرجات عن متوسطها (فؤاد السيد ، 1979 ، ص 106)

اختبار (ت) :

و يعد من أكثر اختبارات الدلالة شيوعاً في الأبحاث النفسية و التربوية حيث يستخدم لقياس دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة و المرتبطة ، للعينات المتساوية و غير المتساوية و قد تم استخدامه في البحث الحالي بهدف دراسة الفروق في الدافعية للإنجاز بين أفراد العينة حيث $n_1 \neq n_2$ ، وفق المعادلة التالية(السيد خيري، 1975، ص 222)

خلاصة الفصل :

جاء هذا الفصل ممهداً لعرض الدراسة الميدانية فقد اشتمل على التعريف بالمنهج المتبع فيها، و وصف مجتمع الدراسة من حيث مصدره ، حجمه خصائصه ليتم التعرّيج بعد ذلك على الأداة التي استعملت في جمع المعطيات واتضح للباحثة إمكانية الاطمئنان إلى استعمالها بالنظر لدرجات الصدق و الثبات العالية لها ، كما تم أيضاً توضيح إجراءات تطبيق هذه الأداة خلال الدراسة الأساسية ، بالإضافة إلى توضيح الأساليب الإحصائية المعتمد عليها في تحليل النتائج بغرض تسهيل تفسيرها وبالتالي اختبار صحة الفروض .

الفصل الخامس :

عرض و مناقشة النتائج

تمهيد

- 1 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى
- 2 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية
- 3 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
- 4 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
- 5 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
- 6 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية السادسة
- 7 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية السابعة
- 8 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثامنة
- 9 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية التاسعة
- 10 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية العاشرة
- 11 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر

خلاصة و مقترحات

تمهيد :

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية عن طريق استخدام الأدوات المشار إليها في الفصل السابق .

عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى التي تنص على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين برغبة و التلاميذ الموجهين بغير رغبة في دافعتهم للإنجاز

الجدول رقم (06) : يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الموجهين برغبة و الموجهين بغير رغبة في الدافعية للإنجاز

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1747	98.66	10.99	19.36	2.58		0.01
332	94.98	11.79				

من خلال الجدول يتضح أن قيمة " ت " المحسوبة 19.36 أكبر من قيمة " ت " الجدولة 2.58 و بالتالي يمكن القول بأنها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و عليه يتم رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية الموجبة و هذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموجهين برغبة و التلاميذ الموجهين بغير رغبة في دافعتهم للإنجاز لصالح الموجهين برغبة .

إن هذه النتيجة تتفق و ما توصل إليه صالح و آخرون في دراسة هدفت إلى الوقوف على العلاقة بين استقرار الطلبة بكلية التربية بجامعة الإمارات بتكيفهم الأكاديمي باستخدام مقياس بورو الذي يشتمل على ستة مقاييس تتمثل في : التكيف المنهجي ، نضج الأهداف، مستوى الطموح ، تنظيم الوقت و استغلاله ، المهارات الدراسية و الصحة النفسية ، و توصل من خلالها إلى وجود علاقة بين الرغبة في

التخصص و التكيف الأكاديمي بصفة عامة و متغيرات التكيف المنهجي و الصحة النفسية بصفة خاصة ، فالذين أُجبروا على تخصص معين كان تكيفهم الأكاديمي منخفضا على عكس من اختاروا تخصصاتهم (أحمد بن دانية و محمد حسن ، 1998 ، ص 206)

تتفق هذه النتيجة أيضا مع الدراسة التي قامت بها وردة بلحسيني (2000) و التي توصلت من خلالها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإحباط بين الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح الراضين مما سبق يمكن القول بأن احترام رغبة التلميذ التي صرح بها في بطاقة الرغبات ، أعطت هذا الأخير دفعا للاستمرار و العطاء في التخصص الذي اختاره عن رغبة ، على عكس التلميذ الذي وجد نفسه بين ليلة و ضحاها في تخصص لم يريده ، هذا الوضع هو الذي يجعله يقف موقف النافر من هذا التخصص الذي أرغم على مواصلة الدراسة به ، مما ينعكس على مستوى دافعيته للإنجاز في ذلك التخصص ، حتى أنه يجعله على الصعيد النفسي عرضة للعديد من المشاكل و الصعوبات.

تجدر الإشارة إلى ملاحظة هامة ، و هي أنه إذا عدنا إلى متوسط درجات التلاميذ الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز، فإننا نجده عاليا ، و لكنه لم يكن كافيا للتفوق على من وجهوا وفقا لرغبتهم الأولى المصرح بها على بطاقة الرغبات و هذا في كل فرضيات البحث ، و يتوافق هذا مع ما جاء به بيرني و زملائه في أن الأشخاص الذين لديهم خوف من الفشل ، لا يؤدي هذا بالضرورة إلى كف أدائهم في المواقف الإنجازية ، و هذا يعني أن التأثير السلبي لعدم تلبية الرغبة لم يصل إلا إلى الحد الذي جعل الموجهين بغير رغبة لا يصلون إلى متوسط نظرائهم ممن وجهوا برغبة

عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية التي تنص على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة و الذكور الموجهين بغير رغبة في دافعتهم للإنجاز

الجدول رقم (07) : يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الذكور الموجهين برغبة و الموجهين بغير رغبة في الدافعية للإنجاز

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولة	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	
0.01		2.58	9.67	11.40	97.18	695	الذكور الموجهين برغبة
				11.51	94.47	173	الذكور الموجهين بغير رغبة

من خلال الجدول يتضح أن قيمة " ت " المحسوبة 9.67 أكبر من قيمة " ت " الجدولة 2.58 و بالتالي يمكن القول بأنها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و عليه يتم رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية الموجبة و هذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة و الذكور الموجهين بغير رغبة في دافعتهم للإنجاز لصالح الذكور الموجهين برغبة

إن دراسة الفروق في الدافعية للإنجاز بين التلاميذ على أساس تلبية الرغبة من عدمه ، تم من خلال اختبار الفرضية الأولى، و لكن الجديد الذي يأتي به اختبار هذه الفرضية هو أنها تضيف لفهمنا دافعية الإنجاز بعدا آخر ، و هو الفروق في الدافعية للإنجاز بين الذكور أنفسهم ، فعندما نبحث في التراث السيكولوجي في مجال البحث في دافعية الإنجاز ، نجد أبحاثا و دراسات كثيرة حول الفروق بين الجنسين في هذا المتغير

، بينما إذا عاودنا البحث فإننا قد لا نصادف - في حدود اطلاعي - دراسات كثيرة اهتمت بدراسة الفروق في الدافعية للإنجاز بين الذكور أنفسهم أو الإناث أنفسهم .

يمكن تفسير نتيجة اختبار الفرضية الثانية على أن احترام الرغبة الأولى المصرح بها على بطاقة الرغبات جعل التلاميذ الذكور مقبلين على العمل الدراسي بحماس و نشاط و حب للبيئة المدرسية ، مصممين في الوقت نفسه برغبة و شغف على النجاح و التفوق ، مما ترجم على مستوى دافعتهم للإنجاز في صورة ارتفاع ملحوظ و بفارق ذي دلالة إحصائية عن الفئة الأقل حظا و توفيقا ممن لم تلب رغبتهم و الذين كانوا فريسة سهلة للقلق و الإحباط مما يؤدي إلى ظهور مشاعر سلبية إزاء هذا التخصص الذي أجبروا على مزاولته الدراسة به و هذا ما أكدته وردة بلحسيني (2002) في الدراسة المشار إليها سابقا .

لكن إذا عدنا للنتائج الإحصائية و بالتحديد إلى متوسط درجات دافعية الإنجاز لدى من لم تلب رغبتهم نجد أنه يساوي 94.98 و هو متوسط عال ، بالرغم من أنه لم يصل إلى حد التفوق على متوسط التلاميذ الذكور الذين وجهوا وفقا لرغبتهم و الذي وصل إلى 97.18

هذا معناه أن الذكور الذين لم تلب رغبتهم بالرغم من عدم احترام رغبتهم و من كل المصاعب و المشاكل النفسية الناجمة عن عدم الاحترام هذا ، فإنهم قد أظهروا مستويات عالية من القدرة على مواجهة وضعهم الراهن أو على الأقل الرغبة في ذلك ، من خلال حصولهم على مستويات عالية من الدافعية للإنجاز .

يبدو هذا متوافقا تماما مع ما توصل إليه أتو و دوفر **Otto & Dougher** في دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الاستجابة للألم و علاقة هذا ببعض عوامل الشخصية ، و قد انتهت النتائج إلى وجود ارتباط موجب و دال بين الذكورة المرتفعة و عتبة الألم المرتفعة (رشاد موسى ، أ ، د س ، ص 21)

و في دراسة أخرى قام بها روزنمان و آخرون **Rosenman.R.H & al** توصلوا إلى أن الذكور يتميزون بالتوجه بدافع الممارسة نحو ضبط قوى على البيئة ، و قد استدلوا على هذا من خلال عدم استجابة هؤلاء الأشخاص لمشاعر قلة الحيلة المتولدة

عن بعض المواقف المماثلة لنمط التجاوب التي أجراها سيلجمان (محي الدين حسين ، 1988 ، ص 156)

هذا معناه أن خاصتي تحمل الألم و التوجه نحو ضبط قوى البيئة لدى الذكور قد أسهمت - و لو بدرجة لم تصل إلى حد التفوق على من لبيت رغبتهم - في مواجهة وضعهم الراهن و التكيف معه و بالتالي الرفع من درجاتهم في الدافعية للإنجاز ، حتى و إن تعلق الأمر بالتخلي عن رغبتهم الأولى وتقبل تخصص آخر لا يريدونه و أجبروا على متابعة دراستهم به .

عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث الموجهات برغبة و الإناث الموجهات بغير رغبة في دافعيتهن للإنجاز

الجدول رقم (08) : يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الإناث الموجهات برغبة و الموجهات بغير رغبة في الدافعية للإنجاز

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1052	100.75	10.61	19.29	2.58		0.01
159	95.54	12.09				

من خلال الجدول يتضح أن قيمة " ت " المحسوبة 19.29 أكبر من قيمة " ت " المجدولة 2.58 و بالتالي يمكن القول بأنها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و عليه

يتم رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية الموجبة و هذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين الإناث الموجهات برغبة و الإناث الموجهات بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح الموجهات برغبة

الملاحظ هو أنه و بالرغم من أن متوسط درجات الإناث الموجهات من غير رغبة قد وصل إلى 95.54 و هو متوسط عال و لكنه لم يكن كافيا للتفوق على متوسط الإناث الموجهات برغبة و الذي بلغ 100.75 و بفارق قدر ب 5.21 و هو دال إحصائيا بنسبة ثقة 99 % .

هذا يعطينا دليلا آخر على أن عدم احترام رغبة التلاميذ ليس عاملا قد يؤثر بالسلب على درجة الدافعية للإنجاز إلى حد الوصول بها إلى مستويات متدنية ، و لكن تأثيره السلبي لم يصل إلا إلى الحد الذي جعلهن لا تصلن إلى مستويات أعلى من تلك التي بلغتها من لبيت رغبتهن

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدراسات و البحوث التي اهتمت ببحث الخصائص السيكولوجية للإناث و من بينها دراسة وردة بلحسيني (2002) التي توصلت من خلالها إلى أن للإناث قدرة فائقة لتجاوز المواقف المحبطة ، مما ساعدهن بالتالي على التكيف مع موقف عدم تلبية الرغبة و جعلهن قادرات على متابعة الدراسة في التخصص الذي لم يخترنه ، بشكل طبيعي و بدافعية إنجاز عالية ، بالرغم من أنهن لم يتفوقن على مثيلاتهن ممن حظين بتلبية الرغبة .

تلبية الرغبة إذن هي العامل الفاصل الذي تدخل ليمنح التفوق في درجة الدافعية للإنجاز لمن حظين به و جعلهن تبدأن المرحلة الثانوية بمزيد من الثقة و التطلع لنتائج أفضل

عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة و الإناث الموجهات برغبة في دافعيتهن للإنجاز

الجدول رقم (09) : يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الذكور الموجهين برغبة و الإناث الموجهات برغبة في الدافعية للإنجاز

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	
0.01		2.58	22.31	11.40	97.18	695	الذكور الموجهين برغبة
				10.61	100.75	1052	الإناث الموجهات برغبة

من خلال الجدول يتضح أن قيمة " ت " المحسوبة 22.31 أكبر من قيمة " ت " المجدولة 2.58 و بالتالي يمكن القول بأنها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و عليه يتم رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية الموجبة و هذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين برغبة و الإناث الموجهات برغبة في دافعيتهن للإنجاز لصالح الإناث الموجهات برغبة

إن هذه النتيجة تختلف مع ما جاءت به دراسات ماتينا هورنر **HORNER . M** حول سيكولوجية المرأة في مجال الدافعية للإنجاز ، فقد أشارت أن الإناث يعانين الخوف من النجاح خاصة في مواقف الإنجاز التنافسية و فسرت هذا بأن نجاحهن في مثل هذه المواقف يضي عليهن قدرا من العدوانية و الذكورة ، الأمر الذي يترتب عليه الرفض الاجتماعي و عدم القبول ، بخلاف الذكور الذي يضي عليهم نجاحهم في المواقف التنافسية سمة الذكورة المقبولة اجتماعيا ، لذا افترضت هورنر أن الخوف من

النجاح ربما يكون استعدادا ثابتا في الشخصية لدى النساء (رشاد موسى ، ب ، د س ، ص 108)

يمكن تفسير هذه الاختلاف في النتائج ، باختلاف الوضع الاجتماعي للمرأة بين الماضي و الحاضر ، فهي لم تعد تلك المرأة المحرومة من التعليم و العمل ، و لم يعد الذكر هو الوحيد الذي ننتظر منه الأسرة و المجتمع إنجازات على المستوى الدراسي و المهني .

في ظل هذه التغيرات لم تعد طموحات المرأة محصورة في المجال الأسري كزوجة و أم بل اتسعت طموحاتها و تطلعاتها إلى مجال الدراسة و المهنة ، و حتى الدراسات التي أكدت على أن الإناث أقل إنجازا من الذكور أمثال دراسات كرنال **Cranall** 1969 ، سلافيك **Slovic** 1966 ، بيشوب **Bichop** 1974 (أنظر : رشاد عبد العزيز موسى ، أ ، د س ، ص 190) مثلت في مجملها دراسات أجريت في فترات زمنية بعيدة ، مما قد لا يجعلها مناسبة لتفسير وضع المرأة الراهن مع كل التغيرات التي طرأت فيه

أما إذا عدنا إلى نتائج دراسة محمد المروي و التي يمكن القول أنها أكثر حداثة من الدراسات السابقة نجد أنها جاءت بنتائج مختلفة ، حيث توصل في الدراسة التي أجراها على عينة مكونة من 354 طالبا في الصف الأول ثانوي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الدافع للإنجاز لصالح الإناث (ربيعة الرندي و آخرون ، 1995 ، ص 336)

مع أن هذه النتيجة تدعم ما توصلت إليه الباحثة في الدراسة الحالية ، إلا أنه قد يكون مفيدا القيام بدراسات حول الدافعية للإنجاز عند الإناث عبر الفترات الزمنية المختلفة

و على العموم يمكن تفسير نتيجة اختبار هذه الفرضية بأن الإناث في أواخر القرن العشرين و بدايات القرن الواحد و العشرين أصبح أكثر اندفاعا و رغبة في تحقيق النجاح و التفوق ليس فقط في المجال الأسري ، و لكن حتى في مجالات الدراسة و العمل ، فالمجتمع الذي كان ينظر إلى قدراتها في هذين المجالين نظرة تشكيك و

استهجان ، أصبح أكثر ثقة بهذه المرأة و بقدراتها في تحقيق النجاح في شتى المجالات ، مما أعطاها دعما قويا ، و هي المعروفة

سيكولوجيا بأنها تتعلم منذ سن مبكرة الاستجابة للتوقعات الاجتماعية حيالها ، و هذا ما يؤكد محي الدين حسين بأن " لعملية التنشئة و ما تتطوي عليها من توقعات ، أهمية خاصة بالنسبة للإناث من حيث تحديد سلوكهن و توجهاتهن في الحياة نظرا لحساسيتهن المفرطة إلى التوقعات الاجتماعية و رغبتهن في التحرك من وحيها سلوكيا " (محي الدين حسين ، 1988 ، ص 207).

و تدعم مارسيا مورجان هذا التفسير من خلال دراستها التي هدفت إلى دراسة سمات الشخصية لدى النساء مرتفعات الإنجاز ذوات المهن المختلفة مثل : الرياضة البدنية و الطب و المحاماة ، و قد توصلت إلى أن آباء النساء مرتفعات الإنجاز يوافقون على أن المرأة من حقها أن تعمل و تختار المهنة التي تناسبها ، و أيضا يشجعونهن على ممارسة الميول العقلية و الرياضية و على الاستقلال منذ الطفولة (رشاد موسى ، ب ، د س ، ص 111)

في هذا المحيط المشجع للمرأة ، تحاول تلميذات السنة الأولى ثانوي التخلص من سنوات الاستبعاد التي عانت منها المرأة طويلا و إثبات أنهن تستحقين هذه الثقة و في مستوى تطلعات الأهل ، فتتدفعن نحو الدراسة بشغف و لهفة ، مما انعكس بالإيجاب على مستوى دافعيتهن للإنجاز خاصة و أنهن حظين بتلبية رغبتهن في التوجه نحو الجذع المشترك الذي يتمنين مواصلة دراستهن به و لعلهن تتطلعن من وراء هذا الالتحاق بتخصص معين في الجامعة و الحصول بالتالي على المهنة التي يتمنينها.

عرض و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين بغير رغبة و الإناث الموجهات بغير رغبة في دافعيتهن للإنجاز

الجدول رقم (10) : يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الذكور الموجهين بغير رغبة و الإناث الموجهات بغير رغبة في الدافعية للإنجاز

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
173	94.47	11.51	2.89	2.58		0.01
159	95.54	12.09				
الذكور الموجهين بغير رغبة						
الإناث الموجهات بغير رغبة						

من خلال الجدول يتضح أن قيمة " ت " المحسوبة 2.89 أكبر من قيمة " ت " الجدولة 2.58 و بالتالي يمكن القول بأنها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و عليه يتم رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية الموجبة و هذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين بغير رغبة و الإناث الموجهات بغير رغبة في دافعيتهن للإنجاز لصالح الإناث الموجهات بغير رغبة

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة وردة بلحسيني (2002) المشار إليها سابقا ، و التي أكدت من خلالها على أن الإناث قد أبدين قدرة فائقة في التغلب على مشاعر الإحباط التي من الممكن أن يخلفها عدم تلبية الرغبة و بفارق ذي دلالة إحصائية عن الذكور الذين لم تلب رغبتهم

يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الدراسات التي حاولت البحث في سيكولوجية المرأة في المجال الدراسي و من بينها دراسة محمد بن اسماعيلي (1992) الذي توصل من خلالها إلى أن مشكلة التفكير في المستقبل و التخوف منه بشكل كبير

يظهر بدرجة أكبر عند البنات عنه عند البنين ، و كذلك التخوف من الرسوب هو أشد عند البنات أيضا

فسر محمد بن اسماعيلي هذه النتيجة بأن البنات تخاف من التعثر في الامتحانات لأنه يعني بالنسبة لها الطرد من المدرسة و السجن في المنزل ، و لهذا السبب نجد فتاة اليوم تجتهد أكثر من الفتى في العمل المدرسي ، لتحقيق آمالها المختلفة في الحرية و الاستقلال و التطلع إلى مستقبل أفضل (محمد بن اسماعيلي ، 1992 ، ص 96).

هذا معناه أن الإناث حتى و إن لم يحظين بتلبية رغبتهن ، إلا أنهن لم تنتازلن عن الرغبة الكبيرة في النجاح ، لأن التنازل و الانهزام يعني العودة إلى المنزل و الإقامة الجبرية كما عبر عنها محمد بن اسماعيلي ، مما جعلهن تبدين بالتالي قدرة هائلة على التكيف مع هذا الوضع و تجاوز مشاعر الفشل و التأزم و الإحباط و ذلك باستغلال كل قدراتهن من انبساط و قدرة على التعامل مع الآخرين و تكريسها لمواجهة وضعية عدم تلبية الرغبة .

يتوافق هذا مع افتراض مهربيان **Mehrabian** بأن الإناث أكثر توحدا بعبارات الدافع للإنجاز المرتبطة بالنشاطات الاجتماعية بينما الذكور أكثر توحدا لعبارات الدافع للإنجاز المرتبطة بالنشاطات المهنية (رشاد موسى ، د س ، ص 191

(

هذا معناه أن الذكور يغدون أكثر قلقا و معرضين أكثر لانخفاض الدافعية للإنجاز في حالة عدم تلبية الرغبة لأن يركزون اهتماماتهم على النجاح في الحصول على مهنة المستقبل التي يتطلعون إليها ، بينما تهتم الفتاة أكثر ببناء العلاقات الاجتماعية بهدف تحقيق ذاتها ، لذلك قد يعتبر الذكر عدم تلبية الرغبة حاجزا بينه و بين ما يطمح إليه ، بينما قد لا تتصوره الأنثى بتلك الطريقة فهي و كما أكدته دراسة وردة بلحسيني (2002) أكثر امتثالية للجماعة و أقدر على الخضوع لمعاييرها

من جهة ثانية فإن الذكور حسب دراسة سربين و آخرون Serbin & AL أقل مسابرة و اعتمادا و طاعة (رشاد عبد العزيز موسى ، أ ، د س ، ص 85) مما يؤهل بالتالي الإناث للتعامل و التكيف مع وضعية عدم تلبية الرغبة بطريقة أفضل من الذكور ، و هذا ما يفسر بالتالي ارتفاع متوسط درجاتهن في الدافعية للإنجاز- بالرغم من عدم تلبية الرغبة- و بفارق ذي دلالة إحصائية عن الذكور الذين يبدو أنهم يصرفون جهودهم و اهتماماتهم في التعبير عن الاستياء و عدم الرضا على هذا الوضع الذي فرض عليهم .

عرض و مناقشة نتائج الفرضية السادسة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين برغبة و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين برغبة في دافعتهم للإنجاز

الجدول رقم (11) : يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ

التعليم الثانوي العام و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين برغبة في

الدافعية للإنجاز

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	
0.01		2.58	2.72	11.16	98.76	1552	تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين برغبة

				9.51	97.86	195	تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين برغبة
--	--	--	--	------	-------	-----	---

من خلال الجدول يتضح أن قيمة " ت " المحسوبة 2.72 أكبر من قيمة " ت " المجدولة 2.58 و بالتالي يمكن القول بأنها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و عليه يتم رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية الموجبة و هذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين برغبة و تلاميذ التعليم التكنولوجي الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين برغبة يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإحصاء الذي قامت به الطالبة على مستوى مدينة ورقلة في الموسم الدراسي الحالي و توصلت من خلاله إلى أن 2160 تلميذا بنسبة 94.61 % يرغبون في مواصلة دراستهم بالتعليم الثانوي العام، بينما لا يتعدى العدد 123 و بنسبة 5.38 % بالنسبة للتلاميذ الذين يرغبون في مواصلة دراستهم بالتعليم الثانوي التكنولوجي .

هذا معناه أن التعليم الثانوي العام يحظى بشعبية عالية لدى التلاميذ و عليه فإن الفئة التي تفوز بتلبية الرغبة في إطار التعليم العام ينظر إليها على أنها الفئة الأكثر حظا و قد تلحق بها صفات أخرى كالأكثر ذكاء و الأكثر مواظبة ، و قد يعود هذا إلى ما يشاع عن التعليم الثانوي التكنولوجي بأن الفئة التي توجه إليه في الغالب هي الفئة من التلاميذ التي تقع - حسب معدل القبول - في آخر القائمة .

مما سبق يمكن القول بأن إلحاق التلاميذ بنوع التعليم الأكثر شعبية ، قد انعكس بالإيجاب على مستوى دافعيتهم للإنجاز ، حتى أنهم تفوقوا على نظرائهم من تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي بالرغم من أنهم اختاروا بأنفسهم التوجه إلى هذا النوع من التعليم و لم يفرض عليهم .

و حسب رأي الطالبة فإن الأمر لا يعود إلى أن هذا النوع من التعليم يتناسب و المشاريع الدراسية و المهنية للتلاميذ ، و هذا ما نستنتجه من إحصاء على مستوى جامعة ورقلة في الموسم الدراسي 2004 / 2005 و يكشف هذا الإحصاء أن من بين

356 طالبا موجها إلى جذع مشترك تكنولوجيا ، 87 منهم و بنسبة 24.43% يرغبون في مواصلة تعليمهم الجامعي بجذع مشترك تكنولوجيا و هي نسبة عالية نسبيا إذا ما قورنت بمثلتها خلال فترة التعليم الثانوي ، و هذا ما يجعلنا نذهب إلى القول أن الاختيارات الدراسية للتلاميذ سواء نحو التعليم الثانوي العام أو التكنولوجي ، لم تكن بالضرورة نابعة عن قناعة شخصية مدروسة

في الواقع إن إقبال التلاميذ على نوع معين من التعليم و نفورهم من آخر قد لا يرتبط بأسباب موضوعية بقدر ارتباطه بما عبر عنه محمود بوسنة و آخرون بالنمطية السائدة في المجتمع و هذا بعد الدراسة التي قاما بها و اشتملت على أكثر من 3000 شاب (949 تلميذا مستوى التاسعة أساسي ، 980 تلميذا مستوى الثالثة ثانوي ، 932 متربصا و 559 بطل) حول الاختيارات المهنية لمختلف فئات الشباب و توصلوا إلى أنها محدودة و فقيرة (محمود بوسنة ، 1998 ، ص ص 175..176)

و تدعم دراسة سولاف مشري (2002) هذه النتيجة حيث أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميل الأدبي بين التلاميذ الذين اختاروا العلوم و التلاميذ الذين اختاروا آداب.

يبدو هذا متوافقا مع ما جاء به سوبير **Super** حيث أكد من خلال نظريته حول مراحل صياغة الاختيار المهني بأن تلاميذ السنة الأولى ثانوي - حسب النظام التربوي الجزائري الحالي - لا يزالون في مرحلة الاختيارات المحاولاتية أو المؤقتة و تمتد هذه المرحلة من سن 10 إلى 17 سنة ، حيث تنمو خصائص الفرد في هذه المدة بسرعة و يزداد إدراك الفرد لذاته و للعالم الخارجي ، كما أن شغل مهنة ما يصبح لديه معنى معين عند الفرد نتيجة لاكتسابه المنظور الزمني ، لكن رغم هذا الارتقاء تبقى الاختيارات غير مستقرة و مؤقتة (تارزولت حورية ، 1997 ، ص 12)

عرض و مناقشة نتائج الفرضية السابعة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين بغير رغبة و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز

الجدول رقم (12) : يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ

التعليم الثانوي العام و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين بغير

رغبة في الدافعية للإنجاز

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
190	95.71	12.76	3.45	2.58		0.01
142	94.43	10.29				

من خلال الجدول يتضح أن قيمة " ت " المحسوبة 3.45 أكبر من قيمة " ت " الجدولة 2.58 و بالتالي يمكن القول بأنها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و عليه يتم رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية الموجبة و هذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين بغير رغبة و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين بغير رغبة.

يمكننا فهم النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية في ظل التصور الذي قدمه أتكسون و برش حول أثر المنبهات الخارجية ، فإذا كانت هذه الأخيرة إيجابية ، فإنها تشجع الفرد على المثابرة و إنهاء الأعمال و استكمالها ، أما إذا كانت المنبهات الخارجية سلبية فإن الفرد ينزع أكثر إلى رفض

الموقف و التهرب منه ، فتلاميذ التعليم الثانوي العام محاطون بظروف و تصورات اجتماعية مشجعة لهذا النوع من التعليم ، بينما قد لا يحظى زملائهم من جذع مشترك تكنولوجيا بهذا القدر من التشجيع .

في هذا الصدد نورد نتيجة الدراسة التي قام به حمر الراس (1997) على مستوى ولاية البليدة و توصل من خلاله إلى أن لا أحد من التلاميذ يرغب في مواصلة دراسته في التعليم الثانوي التكنولوجي ، و هذا يؤكد بأن مسألة النفور من هذا النوع من التعليم قد لا تعاني منها ورقة لوحدها ، كما أننا إذا عدنا إلى نتائج الدراسة الحالية فإننا نجد 142 تلميذا بنسبة 42.13 % من مجموع تلاميذ الذين يزولون دراستهم الثانوية بالمتاقن لا يرغبون في مواصلة دراستهم بهذا التخصص و هي نسبة تقترب من النصف ، بينما تتضاءل هذه النسبة عند تلاميذ التعليم الثانوي العام لتصل إلى 190 تلميذا بنسبة 10.90 % فقط لا يرغبون في مواصلة دراستهم بأحد تخصصات التعليم الثانوي العام (علوم أو آداب) .

هذا معناه أن تلاميذ التعليم الثانوي العام الموجهين بغير رغبة يجدون أنفسهم محاطين بأعداد هائلة من الراضين و السعداء بتلبية رغبتهم في التوجه نحو هذا النوع من التعليم، مما يؤثر على الفئة الأولى و يسهم في الرفع من دافعيتها للإنجاز .

هذا على عكس التلاميذ الموجهين بغير رغبة من التعليم الثانوي التكنولوجي الذين يجد الواحد منهم نفسه محاطا بأمثاله ممن أجبروا على متابعة دراستهم الثانوية بهذا التخصص و حتى الذين وجهوا إليه برغبة يبدو أنهم لا يصمدون أمام التأثيرات السلبية التي يمارسها المجتمع من أولياء، أقران و حتى أساتذة ، فهم لا يكفون عن التأفف و التذمر من هذا النوع من التعليم بل إنهم قد يلصقون به صفات قد لا نجد اختلافا جوهريا فيها - إذا عالجنا الأمر بموضوعية - بينه و بين التعليم الثانوي العام كالصعوبة ،

ضعف نسب النجاح في البكالوريا و انحصار المسارات الدراسية و المهنية لتخصصات هذا النوع من التعليم ، و تعتقد الباحثة أن إجراء دراسة حول أسباب نفور التلاميذ من التعليم الثانوي التكنولوجي ، قد يسهم في فهم و حل هذه المشكلة التي يعاني منها قطاع التربية في ورقلة و في ولايات أخرى عديدة .

عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثامنة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز

الجدول رقم (13) : يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ

جذع مشترك علوم الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا

الموجهين برغبة في الدافعية للإنجاز

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
959	99.37	10.63	5.80	2.58		0.01
195	97.86	9.51				

من خلال الجدول يتضح أن قيمة " ت " المحسوبة 5.80 أكبر من قيمة " ت " الجدولة 2.58 و بالتالي يمكن القول بأنها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و عليه يتم رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية الموجبة و هذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين برغبة

إن نتيجة اختبار هذه الفرضية جاءت مدعومة لنتيجة الفرضية السادسة ، حيث أن تخصص العلوم يمثل التخصص الأكثر شعبية من بين التخصصات في المرحلة الثانوية و هذا ما يؤكد الإحصاء الذي قامت به الباحثة على مستوى مدينة ورقلة في الموسم الدراسي الحالي ، حيث توصلت إلى أن 1540 تلميذا بنسبة 67.45 % يرغبون في مواصلة دراستهم بجذع مشترك علوم ، و عليه فإن تلبية رغبة التلاميذ في الالتحاق بهذا التخصص ذو السمعة الطيبة و المكانة المرموقة بين التخصصات ، قد انعكس بالإيجاب على مستوى دافعيتهم للإنجاز و بفارق ذي دلالة إحصائية عن نظرائهم ممن لببت رغبتهم في الجذع المشترك الذي ينفر منه التلاميذ .

عرض و مناقشة نتائج الفرضية التاسعة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في مستوى دافعيتهم للإنجاز

الجدول رقم (14) : يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين

بغير رغبة في الدافعية للإنجاز

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولة	مستوى الدلالة
55	95.71	13.94	17.55	2.58	0.01
142	89.74	10.29			

من خلال الجدول يتضح أن قيمة " ت " المحسوبة 17.55 أكبر من قيمة " ت " الجدولة 2.58 و بالتالي يمكن القول بأنها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و عليه يتم رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية الموجبة و هذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ جذع مشترك علوم الموجهين بغير رغبة

إن نتيجة اختبار هذه الفرضية جاءت مدعومة لنتيجة الفرضية السابعة ، حيث أن نسبة التلاميذ غير الراغبين في تخصص العلوم لا يتعدون 5.43 % من مجموع التلاميذ الموجهين لهذا الجذع ، بينما تقارب النصف (42.13 %) بالنسبة للتلاميذ في الجذع مشترك تكنولوجيا و هذا يعني أن تلاميذ جذع مشترك علوم يجد الواحد منهم نفسه محاطا بالسعداء لكونهم توجهوا لهذا التخصص و أصبحوا من فئة التلاميذ التي ينظر إليها من قبل الجميع على أنها الأكثر ذكاء و الأكثر اجتهادا في الدراسة ، مما يؤثر بالإيجاب على درجة دافعيتهم للإنجاز ، بينما يفتقد تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا إلى مثل هذه التأثيرات الإيجابية ، و هذا ما ذهبت إليه بسماء آدم حين أكدت على أن جماعة الأتراب قد تسهم في خفض دافعية الإنجاز لدى المراهق ، ذلك أن الحاجة لهذه الجماعة في هذه المرحلة بالذات تمثل أهمية تفوق دافعية الإنجاز التي يمتلكونها (بسماء آدم ، 2004 ، ص2) يحدث هذا بعيدا عن جوانب الموضوعية المفترضة في اتخاذ اختيارات التوجيه

عرض و مناقشة نتائج الفرضية العاشرة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في مستوى دافعيتهم للإنجاز

الجدول رقم (17) : يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ

جذع مشترك آداب الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة

في الدافعية للإنجاز

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولة	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	
0.01		2.58	3.51	11.75	97.86	593	تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين برغبة
				9.51	96.91	195	تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة

من خلال الجدول يتضح أن قيمة " ت " المحسوبة 3.51 أكبر من قيمة " ت " المجدولة 2.58 و بالتالي يمكن القول بأنها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و عليه يتم رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية الموجبة و هذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين برغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين برغبة

ما يمكن قوله عن هذه الفرضية أنها تفصيلية و مكتملة لنتائج اختبار الفرضية السادسة و الثامنة ، فالفرق التي وجدت بين تلاميذ التعليم الثانوي العام و تلاميذ التعليم الثانوي التكنولوجي ، قد تعود في مجملها لتلاميذ العلوم و ليس لتلاميذ جذع مشترك آداب و هذا ما أسفرت عنه نتيجة اختبار الفرضية الحالية ، فتلاميذ جذع مشترك آداب لم يظهروا ذلك القدر من الدافعية للإنجاز الذي أظهره تلاميذ جذع مشترك علوم .

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإحصاء - المشار إليه سابقا - و الذي قامت به الباحثة و توصلت من خلاله إلى أن 620 تلميذا بنسبة 27.15 % يرغبون في مواصلة دراستهم بجذع مشترك آداب ، و هي نسبة صغيرة إذا ما قورنت بنسبة التلاميذ الذين يرغبون بمتابعة دراستهم في جذع مشترك علوم (67.45 %) و هذا معناه أن رغبة التلاميذ في تخصص الآداب أقل من رغبتهم في تخصص العلوم ، حتى أن بعضهم ينظر إليه أنه المفر من جذع مشترك تكنولوجيا لا غير .

إن هذه النظرة السلبية تتدعم في ظل تواجد الفئتين من التلاميذ (الموجهين إلى العلوم - الموجهين إلى الآداب) بالمؤسسة التربوية نفسها مما يجعل أفراد الفئة الثانية في احتكاك دائم مع الفئة الأكثر حظا في الثانوية ، إن التلاميذ الأدبيين يشعرون بأن كل من في المؤسسة من إدارة ، أساتذة و حتى التلاميذ أنفسهم ، يكونون التقدير لكل ما يمت لتخصص العلوم بصلة ، في مقابل الاستخفاف الذي قد يصل إلى الاستهزاء بتلاميذ الآداب و وصفهم بأنهم الفئة الأقل ذكاء في المؤسسة ، لذلك تم توجيههم إلى هذا التخصص .

هذا ما ذهبت إليه بسماء آدم حين أقرت بأن التلميذ ينظر إلى نفسه وفق ما يتفق و معاملة المهمين في حياته كالآباء و المدرسين و الأصدقاء ، فإذا عاملوه على أنه قادر على التحصيل و النجاح فسيؤدي هذا إلى توليد إحساس عام بالثقة في قدرته على النجاح ، أما إذا كان يتلقى منهم تقديرات سلبية ، فإن ذلك سيؤدي إلى توليد إحساس عميق بالعجز عن النجاح في مزاولة الدراسة بهذا التخصص (بسماء آدم ، 2004 ، ص04) و هذا ما دعمته دراسات بروفي و جود ، ماكديرميت و التي أكدوا من خلالها على وجود علاقة بين توقعات المدرسين و مستوى أداء التلاميذ (بدر العمر ، 1986 ، ص45)

هذا معناه أن التلميذ الذي يتصور بأن الأستاذ يتوقع أن لديه قدرة متواضعة و مستوى متدنيا من التحصيل يبدأ بالحد من نشاطه التفاعلي مع ذلك المدرس ، بعكس التلميذ الذي يدرك أن الأستاذ يتوقع منه أداء جيدا ، فإن ذلك ينعكس على تحصيله العلمي بتلك المادة و بذلك التخصص .

وفقا لما تقدم فإن تلاميذ جذع مشترك آداب يتعلمون أن يعتبروا أنفسهم غير قادرين على الإنجاز و النجاح في الدراسة و ما يزيد الطين بلة هو نقص التخصصات الدراسية التي تتفرع عن جذع مشترك آداب بالمقارنة مع تلك التي تتفرع عن جذع مشترك علوم أو جذع مشترك تكنولوجيا (أنظر الملحق رقم 05) و التي يدركها هؤلاء التلاميذ على أنها حد بالتالي من المنافذ الدراسية في الجامعة و المنافذ المهنية في سوق العمل ، في حين يظهر التلاميذ الموجهون إلى جذع مشترك تكنولوجيا مستويات عالية من الدافعية للإنجاز ، لأنهم بعيدون عن مثل هذا الأجواء التي تشيع فيها المقارنات غير البناءة و السلبية في كثير من الأحيان ، مما يتيح لهم إمكانية العودة من بعيد ، و الاندفاع بأكثر قدر يمكنهم نحو تحقيق النجاح و التفوق .

عرض و مناقشة نتائج الفرضية الحادي عشرة التي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعتهم للإنجاز

الجدول رقم (18) : يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ

جذع مشترك آداب الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك

تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في الدافعية للإنجاز

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
135	96.34	11.82	1.61	2.60		غير دالة
142	95.71	10.29				

من خلال الجدول يتضح أن قيمة " ت " المحسوبة 1.61 أصغر من قيمة " ت " الجدولة 2.60 و بالتالي يمكن القول بأنها غير دالة عند مستوى الدلالة 0.01 و عليه يتم قبول الفرضية الصفرية و رفض الفرضية الموجبة و هذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الموجهين بغير رغبة و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الموجهين بغير رغبة في دافعتهم للإنجاز

مع أن دراسة وردة بلحسيني (2002) تؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإحباط بين تلاميذ جذع مشترك آداب غير الراضين و تلاميذ جذع

مشترك تكنولوجيا غير الراضين لصالح تلاميذ الآداب ، إلا أن نتائج الدراسة الحالية و بالنسبة لمتغير دافعية الإنجاز تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الفئتين من التلاميذ .

يمكننا فهم هذه النتيجة انطلاقاً من نتائج الفرضيات السابقة ، فوفقاً لنتائج هذه الأخيرة ، فإننا عندما نتحدث عن التلاميذ الموجهين بغير رغبة من تخصصي الآداب و التكنولوجيا ، فإننا في الواقع بصدد الحديث عن الفئتين الأقل حظاً ، إن لم نقل الأكثر سوءاً من تلاميذ الثانويات ، فتلاميذ هذين التخصصين ممن لم تلب رغبتهم ، يعتبرون عدم احترام رغبتهم من طرف المسؤولين الفشل الأول الذي يبدؤون بهم مشوارهم الدراسي في الثانوية ، و يظل الفشل يلاحقهم حتى أثناء دراستهم ، فهم يدركون على أن المجتمع كله يرفض هذين التخصصين ، و حتى الموجهين إلى هذين التخصصين عن رغبة لم يظهروا قدراً عالياً من الدافعية للإنجاز بالمقارنة مع نظرائهم من التلاميذ المحظوظين بتلبية الرغبة ، في جذع مشترك علوم ، و على هذا الأساس يبدأ في خفض مستوى أهدافه و طموحاته ، في محاولة منه لحماية نفسه من حالات الإحباط .

وهذا ما أكده أتكينسون **Atkinson** حين ذهب إلى أن أهداف الأفراد عادة ما تحدد بناء على خبرات النجاح و الفشل ، فالفرد يقوم بخفض مستوى أهدافه عندما يفشل في تحقيق ما يصبو إليه ، و ذلك لأن الفرد يريد أن يعيش حلاوة النجاح نتيجة الحالة الأولى ، و يريد أن يحمي نفسه من مواقف الإحباط كنتيجة للحالة الثانية .

و إذا عدنا لإسهامات فروم في تفسير الدافعية للإنجاز حول قيمة العوائد المتوقعة ، فإن اختيار التلاميذ لنوع معين من التعليم تسبقه عملية مفاضلة حول القيام بالفعل أو عدمه ، و على هذا الأساس فإن التلميذ يقرر مسبقاً أنماط الجهد المختلفة التي يمكن أن يقوم بها و ذلك على أساس قيمة العوائد المتوقعة من هذه البدائل

وفقاً لهذا المنطق الذي يفكر به تلاميذ جذع مشترك آداب أو جذع مشترك

تكنولوجيا على السواء ، فإننا لا نجد فرقا بين كلا الفئتين في تقديرهم للعائد من وراء

مزاوتهم دراستهم في هذين التخصصين ، و كأنهم يريدون أن يقولوا للواقع الذي حرمهم من مواصلة الدراسة بالجذع المشترك الذي يرغبون فيه: ألم نقل لكم ؟

خلاصة و مقترحات

خلاصة و مقترحات

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهين برغبة و التلاميذ الموجهين بغير رغبة في ظل متغيرات الجنس و التخصصات الدراسية ، و قد دلت النتائج المتوصل إليها أن تلبية الرغبة من شأنها أن تسهم في الرفع من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ .

غير أن الطالبة تعتبر أن من السابق لأوانه الإلحاح على تلبية الرغبة ، لأنها قد تكون في غالب الأحيان عرضة لتأثيرات غير موضوعية كثيرة ، على الأقل في ضوء الدراسات الحالية ، و عليه فإن مختص التوجيه قد لا يكون ملزما بتلبية رغبات التلاميذ ، بقدر التزامه بضرورة ترشيد المسار التربوي لهم و مساعدتهم على اتخاذ اختيار موضوعي مؤسس على إمكانياتهم الحقيقية و في ظل تصور واضح لمشروعهم المستقبلي الدراسي و المهني بعيدا عن كل التأثيرات غير الموضوعية، و هذا لا يعني التضحية بارتفاع درجات دافعتهم للإنجاز .

و في الواقع إن ما يتيح المنحى التربوي من تطبيقات في هذا المجال ، قد يعطي الحل الوسط و الأمل لهذا المستشار ، و المقصود هنا هو أنشطة تربوية الاختيارات التي تهدف بشكل عام إلى تطوير اتجاهات و معارف الفرد و تسمح له بتفهم العالم الخارجي بصفة أكثر واقعية و التقليل من تأثير العوامل المحيطة به (تارزولت حورية ، 1997 ، ص 04)

في هذا الإطار يمكن الاسترشاد بإسهامات جون قيشارد **Guichard . J** الذي عمل على اقتراح برنامج الكشف عن النشاطات المهنية و المشاريع الشخصية **D. A. P. P** (Découvert des activités professionnelles et projets) .

و في اعتقاد الطالبة فإن إجراء دراسات حول فاعلية تجربة تربية الاختيارات في مساعدة التلميذ على صياغة اختيار موضوعي و مؤسس على معرفة موضوعية بإمكانياته و اهتماماته الحقيقية ، ستسهم في إنجاح الجهود المتواصلة لوزارة التربية الوطنية خاصة و أن الجزائر تسعى إلى تعميم هذه التجربة عبر سائر التراب الوطني.

وعليه فإن الطالبة تقترح الاهتمام أكثر بإسهامات علماء المنحى التربوي في التوجيه ، الذين يعدون من خلال برامج تربية الاختيارات بحل مشاكل عديدة يعاني منها قطاع التربية في الجزائر كمشكلة نفور التلاميذ من التعليم التكنولوجي ، و إقبالهم غير المبرر موضوعيا على جذع مشترك علوم تجدر الإشارة في الأخير إلى أن هذه النتائج تبقى في الحدود المكانية ، الزمانية ، البشرية و أدوات جمع البيانات التي استخدمت في هذا البحث ، لذا يمكن إجراء بحوث أخرى تهتم بهذا الموضوع أو جوانب منه مع توسيع الجوانب السابقة الذكر ومن هذه البحوث :

- أسباب نفور التلاميذ من التعليم التكنولوجي
- دافعية الإنجاز لدى الإناث عبر فترات زمنية مختلفة
- فاعلية برامج تربية الاختيارات في ترشيد الاختيارات الدراسية للتلاميذ
- أثر دافعية الإنجاز لدى الأفراد على النمو الاقتصادي للبلاد
- أثر التنشئة الأسرية على دافعية الإنجاز لدى الأبناء
- أثر وسائل الإعلام المرئية و المسموعة و المكتوبة على دافعية الإنجاز لدى الأفراد

- العلاقة بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي للتلاميذ
- دافعية الإنجاز لدى الجنسين في فترات عمرية مختلفة
- العلاقة بين دافعية الإنجاز و مستوى الطموح
- دافعية تجنب النجاح لدى الإناث
- العلاقة بين الدافعية للإنجاز و تقدير الذات لدى الجنسين

و هكذا فإن موضوع الدافعية للإنجاز يكتسي أهمية بالغة لدى المتمدرسين و لا سيما في التعليم الثانوي و الجامعي ، مما يجعل الطالبة تؤكد على الاستمرار في مثل هذه الدراسات كي تساهم في الرفع من دافعية الإنجاز لدى طلابنا

المراجع

قائمة المراجع

أولا - المراجع العربية :

1- إبراهيم القاعد و وحيد عبد الحفيظ الطعاني : المجلة العربية للتربية ،المجلد الخامس عشر ، العدد الأول ، تونس ، 1995.

- 2- إبراهيم قشقوش و طلعت منصور: دافعية الإنجاز و قياسها، الطبعة الأولى، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1979
- 3- إبراهيم وجيه محمود و محمود عبد الحليم منسي: البحوث النفسية و التربوية ، دون طبعة، دار المعارف، القاهرة، 1987
- 4- أحمد محمد العيد بن دانية و محمد محمود الشيخ حسن: علاقة الرضا الوظيفي و التكيف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى المعلمات الطالبات في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، المجلة التربوية ، المجلد الثاني عشر ، العدد السادس و الأربعون ، الكويت ، 1998
- 5- أحمد محمد عبد الخالق و مایسة أحمد النیال: الدافعية للإنجاز و علاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية و تلميذاتها بدولة قطر ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، السنة الأولى ، العدد الثاني ، قطر ، 1992
- 6 - أمل الأحمد : بحوث و دراسات في علم النفس ، الطبعة الأولى ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، 2001
- 7 - السيد محمد خيرى : الإحصاء النفسى التربوي ، الطبعة الأولى ، مطبوعات جامعة الرياض ، الرياض ، 1975
- 8 - الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان: إدراك الطالب للقبول الوالدي و علاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية المعلمين بالجوف ، المجلة التربوية ، المجلد العاشر ، العدد السابع و الثلاثون ، الكويت ، 1995
- 9 - الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان: علاقة موقع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة و طالبات الجامعة، المجلة التربوية ، المجلد الحادي عشر ، العدد الثاني و الأربعون الكويت ، 1997
- 10- بدر عمر العمر :أهمية الدافعية للإنجاز في الإرشاد التربوي ،المجلة التربوية ،جامعة الكويت ، الكويت ، المجلد الثالث ، العدد التاسع ، 1986
- 11- بسماء آدم : قضية بيت و مجتمع ، www.balag.com ، 11 سبتمبر 2004

- 12- حورية تارزولت : مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المترشحين ، دراسة المؤشرات السيكولوجية و أهميتها في بناء و تحقيق المشاريع ، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بقسم علم النفس و علوم التربية ، الجزائر، 1997
- 13- جليل وديع شكور: تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه المدرسي و المهني ، الطبعة الأولى ، مؤسسة المعارف ، بيروت ، 1997
- 14- حسين بدر السادة و فاروق شوقي البوهي : العلاقة بين الرضا عن الدراسة و الإنجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا بكلية التربية جامعة البحرين ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، السنة الرابعة ، العدد السابع ، قطر ، 1995
- 15- حفيظة بوسحاقي: التوجيه المدرسي و علاقته بنتائج الطلبة في امتحان شهادة البكالوريا ، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بقسم علم النفس و علوم التربية ، جامعة الجزائر ، 1999
- 16- خير الدين عويس: دليل البحث العلمي، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة، 1997
- 17- دافيد ماكلياند - تأليف - عبد الهادي جودت و محمد سعيد فرج - ترجمة - : مجتمع الإنجاز ، دون طبعة، دون سنة
- 18- ديوبولد ب فان دالين - تأليف - محمد نبيل نوفل و سلمان الخضري و طلعت منصور غبريال- ترجمة - سيد أحمد عثمان- مراجعة - : مناهج البحث في التربية و علم النفس ، الطبعة السابعة، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1997
- 19- رابح تركي: مناهج البحث في علم النفس وعلوم التربية ، دون طبعة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984
- 20- راوية حسن: السلوك في المنظمات ، دون طبعة، الدار الجامعية ، الإسكندرية ، 1999
- 21- ربيعة الرندي و آخرون: علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي ، مركز البحوث التربوية و المناهج ، الكويت ، 1995
- 22- رشاد عبد العزيز موسى أ : سيكولوجية الفروق بين الجنسين ، دون طبعة ، مؤسسة مختار ، القاهرة ، دون سنة

- 23- رشاد عبد العزيز موسى ب: الدافعية للإنجاز في ضوء بعض مستويات الذكورة المختلفة ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، دون عدد ، دون سنة
- 24- رشاد عبد العزيز موسى ، صلاح الدين أبو ناهية: الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، دون عدد ، دون سنة
- 25- سامي محمد ملحم : سيكولوجية التعلم و التعليم ،،دون طبعة، دار المسيرة عمان ، 2001
- 26- سعد جاسم الهاشل : التوجيه و الإرشاد الوظيفي و اختيار التخصص في المرحلة الثانوية التقليدية ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، السنة الرابعة عشر ، العدد الرابع و الخمسون ، 1996
- 27- سعدون سلمان نجم الحلبوسي و عبد الأمير عبود الشمسي و وهيب مجيد الكبيسي: التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي بين النظرية و التطبيق ، دون طبعة، دار إلقاء ، مالطا ، 2002
- 28- سيد خير الله: علم النفس التربوي ، دون طبعة ، دار النهضة العربية، بيروت ، دون سنة
- 29- سيد عبد الحميد مرسي: الإرشاد و التوجيه التربوي و المهني، الطبعة الأولى، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، 1975
- 30- صفاء الأعسر: برنامج في تنمية دافعية الإنجاز ، منشورات مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر، 1988
- 31- صفاء الأعسر و آخرون : دراسات في تنمية دافعية الإنجاز، منشورات مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر، 1983
- 32- صفوت فرج : القياس النفسي، الطبعة الرابعة، الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000
- 33- صلاح الدين محمود علام : تحليل البيانات في البحوث النفسية و التربوية ، دون طبعة، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1985

- 34- عبد الرحمن بن بركة : السمات الإنجازية لدى بطل نصوص القراءة الموجهة لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي ، قراءات في المناهج التربوية ، الطبعة الأولى، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ، باتنة ، 1995
- 35- عبد الرحمن سليمان الطبريري : العلاقة بين الدافع للإنجاز و بعض المتغيرات الأكاديمية و الديموغرافية ، حولية كلية التربية ، السنة السادسة ، العدد السادس، قطر، 1988
- 36- عبد العلي الجسماني : سيكولوجية الطفولة و المراهقة و حقائقهما الأساسية الدار العربية للعلوم ، دون طبعة ، بيروت ، 1994
- 37- عبد الكريم قريشي : نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر، مجلة الفكر المجلة الثقافية الأمل ، الجزائر، 1993
- 38- عبد اللطيف محمد خليفة : الدافعية للإنجاز ، دون طبعة ، دار غريب ، القاهرة، 2000
- 39- عبد الحفيظ مقدم : الإحصاء و القياس النفسي و التربوي، دون طبعة ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ، 1993
- 40- عبد القادر حمر الراس: المدرسة الأساسية و نظام التوجيه ، ملتقى حول التوجيه المدرسي ، المركز الجامعي بورقلة ، 1997
- 41- عثمان حمود الخضر: العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي لطلبة علم النفس بجامعة الكويت ، المجلة التربوية ، المجلد العشر ، العدد الأربعون، الكويت، 1996
- 42 - علي براجل: إصلاح التعليم الثانوي و مدى استجابته لمطلب التنمية، الرواسي، باتنة ، السنة الثالثة ، العدد العاشر، 1993
- 43- فؤاد أبوحطب و آخرون : التقويم النفسي، الطبعة التاسعة، الأنجلو المصرية، القاهرة ، 1996 .
- 44- فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، دون طبعة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990
- 45- فاروق عبد الفتاح موسى: علاقة الدافع للإنجاز بالجنس و المستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية ، المجلة التربوية ، المجلد الثالث العدد الحادي عشر ، الكويت ، 1986

- 46- كامل محمد محمد عويضة :دراسة علمية بين علم النفس الاجتماعي و العلوم الأخرى، الطبعة الأولى ، دار الكتب العلمية، بيروت ، 1996
- 47- كريمة تشوافت : الدافعية للإنجاز بين التحكم الداخلي و الخارجي مذكرة ماجستير غير منشورة مودعة بقسم علم النفس و علوم التربية ، جامعة الجزائر، 2001
- 48- محمد بن اسماعيلي : سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين ، دون طبعة ، مطبعة الكاهنة ، الجزائر ، 1992
- 49- محمد برو: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بقسم علم النفس و علوم التربية ، جامعة الجزائر، 1993
- 50- محمد رمضان : علاقة الدافعية للإنجاز بالميل للعصابية ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد الثالث ، 1987
- 51- محمد عبد الرحيم عدس (1999) : تدني الإنجاز المدرسي ، أسبابه و علاجه دار الفكر ، الأردن ، الطبعة الأولى
- 52- محي الدين أحمد حسين : دراسات في الدافعية و الدوافع، دون طبعة ، دار المعارف القاهرة، 1988،
- 53- محي الدين أحمد حسين: الدافعية للإنجاز عند الجنسين ، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، دون عدد ، دون سنة
- 54- محي الدين توك و يوسف قطامي و عبد الرحمن عدس: أسس علم النفس التربوي ، الطبعة الثانية ، دار الفكر العربي ، الأردن، 2002
- 55- مدحت عبد اللطيف عبد الحميد: الصحة النفسية و التوافق الدراسي، دون طبعة ، دار النهضة العربية ، بيروت، 1990،
- 56- محمود بوسنة : التوجيه المدرسي و المهني : الخلفية النظرية لمفهوم المشروع و بعض المعطيات الميدانية ، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد العاشر، قسنطينة ، 1998
- 57- مسعود بوطاف: التوجيه المهني بين متغيرات الشخصية و الواقع الاجتماعي مجلة العلوم الإنسانية ، العدد السابع ، قسنطينة ، 1996

- 58- مشري سولاف: علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر ، مذكرة ماجستير غير منشورة مودعة بقسم علم النفس و علوم التربية ، جامعة ورقلة ، 2003
- 59- مصطفى حسين الباهي و أمينة إبراهيم شلبي : الدافعية نظريات و تطبيقات ، الطبعة الأولى ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، 1998
- 60- معطي منوبية : دافعية النشاط و النشاط الميتافيزيقي في وضعية حل مشكل ،رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بقسم علم النفس و علوم التربية ،جامعة الجزائر، 2002
- 61- ناصر محمد العديلي: السلوك الإنساني و التنظيمي ، دون طبعة ، الإدارة العامة للبحوث الرياض ،1995
- 62- نبيل محمد الفحل : دراسة تقدير الذات و دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر و السعودية ، علم النفس ، العدد الرابع و الخمسون ، القاهرة، 2000
- 63- نعيمة الشماع: الشخصية ، منشورات المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، القاهرة ، 1977
- 64- هشام محمد الخولي: الأساليب المعرفية و ضوابطها في علم النفس ، دون طبعة ، دار الكتاب الحديث ، الكويت ، 2002
- 65- وافية صحراوي: قيم العمل و الدافعية للإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجزائرية ،مذكرة ماجستير غير منشورة مودعة بقسم علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، 2002
- 66- وردة بلحسيني : علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط ،رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بقسم علم النفس و علوم التربية ،جامعة ورقلة، 2001
- 67- وزارة التربية الوطنية : المنشور الوزاري رقم 510 - 1241 - 92 و المؤرخ في 04 سبتمبر 1992 و المتعلق بتصويب استبيان الميول و الاهتمامات و التقارير الثلاثي لنشاطات التوجيه في الثانوية

68- وزارة التربية الوطنية : النشرة الرسمية للتربية الوطنية - التوجيه المدرسي و المهني خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001 - المديرية الفرعية للتوثيق - مكتب النشر - الجزائر، 2001

69- وزارة التربية الوطنية : منشور وزاري رقم 28 / 96/6.2.0 المؤرخ في 26 فيفري 1996 و المتعلق بالترتيبات المتعلقة بتوجيه تلاميذ السنة التاسعة أساسي و السنة الأولى ثانوي

70- وزارة التربية الوطنية : منشور وزاري رقم 631 - 92 و المؤرخ في 14 مارس 1992 و المتعلق بتطبيق روائز نفس تقنية على التلاميذ

71- وزارة التربية الوطنية : منشور وزاري رقم 76 - 97 و المؤرخ في 04 ماي 1996 و المتعلق بتطبيق الإجراءات الجديدة للقبول في السنة الثانية ثانوي

72- وزارة التربية الوطنية : منشور وزاري رقم 80 - 96 و المؤرخ في 14 / 10 / 1996 و المتعلق بتنصيب بطاقة المتابعة و التوجيه في الطور الثالث من التعليم الأساسي

73- يوسف مصطفى القاضي و آخرون : الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي، الطبعة الأولى ، دار المريخ ، الرياض ، 1981

ثانيا - المراجع الأجنبية :

74- Hélène Feertchak : Les motivations et les valeurs en psychosociologie ,armond colin ,paris, 1995

75- Jacky Charpentier &AL : De l' orientation au projet de l'élève , centre régional de documentation pédagogique de lorraine paris , 1993

76- Janice Langan – Fox and Susanna Roth : Achievement motivation and female entrepreneurs ,Journal of occupational and Organizational Psychology , The British Psychological Society ,Great Britain , N 68, 1995

77- Jean – Dominique Chiffre et Jacques Teboul : La motivation et ses nouveaux outils, 2^e édition , entreprise moderne d'édition paris.

78- Joseph Nuttin & AL: Traité De Psychologie Expérimentale , presses unversitaires de France ,paris, 1963

79- Léaudre Maillet : Psychologie et organisation , 2^e édition, études vivantes ,paris, 1995

80- Rolland Viau : La motivation en contexte scolaire ,renouveau pedagogique ,Canada, 1994

81- Tony Cassidy and Richard Lynn : A multifactorial approach to achievement motivation :The Development of a comprehensive measure, Journal of occupational Psychology ,The British Psychological Society ,Great Britain, N 62, 1989

82- Werner Iff : La Motivation a l'avancement professionnel Centre National de Recherche Scientifique , Presses Universitaire de France , Paris , 1962

الملاحق

جامعة ورقلة استمارة بحث

أختي التلميذة ، أخي التلميذ

بهدف إعداد مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي ، نضع بين أيديكم هذه الاستمارة ، فالرجاء الإجابة عن الأسئلة الواردة في الصفحات الموالية ملتزمين بالتعليمات التالية :

- قراءة كل سؤال قراءة جيدة و متأنية
- وضع علامة (X) في الخانة التي تناسب اختيارك
- لا توجد عبارة صحيحة و إجابات خاطئة ، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق
- أجب على كل الأسئلة دون استثناء
- إن المعلومات التي تدلي بها ، لن تستغل إلا لغرض البحث العلمي

مثال :

أرى أن المواد التي أدرسها :

() صعبة جدا

() صعبة

() لا صعبة و لا سهلة

() سهلة

() سهلة جدا

فإذا كنت ترى بأن المواد التي تدرسها لا صعبة و لا سهلة ، ضع علامة (X) أمام العبارة : لا سهلة و لا صعبة

بيانات عامة :

الجنس : مذكر مؤنث

جذع مشترك : علوم آداب تكنولوجيا

ترتيب الجذوع المشتركة في بطاقة الرغبات للسنة التاسعة : آداب

علوم

01 - إن العمل شيء :

() (أ) أتمنى أن لا أفعله

() (ب) لا أحب أداء كثيرا

() (ج) أتمنى أن أفعله

() (د) أحب أداءه

() (هـ) أحب أداءه كثيرا

02 - في المدرسة يعتقدون أنني :

() (أ) أعمل بشدة جدا

() (ب) أعمل بتركيز

() (ج) أعمل بغير تركيز

() (د) غير مهتم بعض الشيء

() (هـ) غير مهتم جدا

03 - أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا :

() (أ) مثالية

() (ب) سارة جدا

() (ج) سارة

() (د) غير سارة

() (هـ) غير سارة جدا

04 - أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام

() (أ) لا قيمة له في الواقع

() (ب) غالبا ما يكون الأمر سادجا

() (ج) غالبا ما يكون الأمر مفيدا

() (د) له قدر كبير من الأهمية

() (هـ) ضروري للنجاح

05 - عندما أعمل تكون مسئوليتي أمام نفسي :

- () (أ) مرتفعة جدا
 () (ب) مرتفعة
 () (ج) ليست مرتفعة و لا منخفضة
 () (د) منخفضة
 () (هـ) منخفضة جدا
-

06 - عندما يشرح المعلم الدرس :

- () (أ) أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي لأعطي عن نفسي انطبعا حسنا
 () (ب) أوجه انتباهي شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال
 () (ج) تنتشت أفكارا كثيرا في أشياء أخرى
 () (د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة
-

07 - أعمل عادة :

- () (أ) أكثر بكثير ما قررت أن أعمله
 () (ب) أكثر بقليل ما قررت عمله
 () (ج) أقل بقليل ما قررت عمله
 () (د) أقل بكثير مما قررت عمله
-

08 - إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسئوليتي 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

09 - أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي :

- () (أ) غير هام جدا
 () (ب) غير هام
 () (ج) هام
 () (د) هام جدا

10 - إن بدأ 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 لدروسي

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 فإنني بعد

ذلك :

- () (أ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة

- () (ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل
 () (ج) أتوقف قليلا ثم أعود إلى العمل
 () (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 كنت قادرا عليه جدا
 () (د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته
 () (هـ) لا يجذبني تماما

14 - يعتقد الآخرون أنني :

- () (أ) أذاكر بشدة جدا
 () (ب) أذاكر بشدة
 () (ج) أذاكر بدرجة متوسطة
 () (د) لا أذاكر بشدة جدا
 () (هـ) لا أذاكر بشدة جدا

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
 () (هـ) أضل أوصل العمل عادة
-

17 - أنا بصفة عامة :

- () (أ) أخطط لمستقبل كثيرا جدا
 () (ب) أخطط للمستقبل كثيرا
 () (ج) لا أخطط للمستقبل كثيرا
 () (د) أخطط مستقبل بصعوبة كبيرة
-

18 - أرى زملائي الذين في المدرسة الذين يذكرون بشدة جدا :

- () (أ) مهذبين جدا
 () (ب) مهذبين
 () (ج) مهذبين كالأخرين الذين لا يذكرون بنفس الشدة
 () (د) غير مهذبين
 () (هـ) غير مهذبين على الإطلاق
-

19 - في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة :

- () (أ) أتخلى عنه سريعا جدا
 () (ب) أتخلى عنه سريعا
 () (ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة
 () (د) لا أتخلى عنه سريعا
 () (هـ) أضل أوصل العمل عادة
-

20 - عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به :

- () (أ) عادة لا يكون لدي الوقت
 () (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 دون تعب لمدة :

- () (أ) طويلة جدا
 () (ب) طويلة
 () (ج) متوسطة
 () (د) قصيرة
 () (هـ) قصيرة جدا

23 - إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة :

- () (أ) ذات قدر كبير جدا
 () (ب) ذات قدر
 () (ج) أعتقد أنها غير ذات قدر
 () (د) أعتقد أنها مبالغ في قيمتها
 () (هـ) أعتقد أنها هامة تماما

24 - يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم :

- () (أ) يريدون توسيع و امتداد الأعمال
 () (ب) محظوظين لأن آباءهم مديرين
 () (ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار
 () (د) يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال
-

25 - بالنسبة لمدرسة أكون :

- () (أ) في غاية الحماس
 () (ب) متحمسا جدا
 () (ج) غير متحمس بشدة
 () (د) قليل الحماس
 () (هـ) غير متحمس على الإطلاق
-

26 - التنظيم شيء :

- () (أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا
 () (ب) أحب أن أمارسه كثيرا
 () (ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا
 () (د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق

27 - عندما أبدأ شيئا فإنني :

- () (أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق
 () (ب) أنهيه بنجاح نادرا
 () (ج) أنهيه بنجاح أحيانا
 () (د) أنهيه بنجاح عادة
-

28 - بالنسبة للمدرسة أكون :

- () (أ) متضايقا كثيرا جدا
 () (ب) متضايقا كثيرا
 () (ج) أتضايق أحيانا
 () (د) أتضايق نادرا
 () (هـ) لا أتضايق مطلقا
-

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
 وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ورقلة
 إكمالية

بطاقة الرغبات في الجذوع المشتركة
 للسنة الأولى ثانوي

لقب و اسم التلميذ :

تاريخ الازدياد:

يرغب في الالتحاق بالجدع المشترك حسب الترتيب المفصل (1.2.3) في حالة

القبول في السنة الأولى ثانوي

01 - جذع مشترك آداب و علوم إنسانية

02 - جذع مشترك علوم

03 - جذع مشترك تكنولوجيا

وقع هذا الاختيار بعد التشاور مع الأولياء

تنبيه : في حالة ما إذا لم تسمح نتائجك المدرسية بتوجيهك حسب رغبتك الأولى ،

فأنك ستوجه حسب رغبتك الموالية أو إلى شعبة أخرى بحسب نتائجك المدرسية

توقيع الولي

