جـــامعـــة الجـــزائـــر 2 أبـــو القـــاســـم سعد الله

كليـــة العلـــوم الاجتمـــاعيـــة

قســـم علـــوم التـــربيـــة

العـــوامـــل المـــؤثـــرة فـــي اختيـــار التخصـــص المهـــني وأثـــرها على دافعيـــة إنجـــاز المتـــربصيـــن بـــالتكـــويـــن المهـــني

أطـــروحـــة مقـــدمـــة لنيـــل شهـــادة دكتـــوراه العلـــوم فـــي تخصـــص علـــوم التربيـــة

إعـــداد الطـــالبـــة

فـــايـــزة ريـــال

إشـــراف الأستـــاذ :

د. أحمـــد دوقـــة

السنـــة الجـــامعيـــة :

2017 /2016

إهـــــــــداء

أهـــدي ثمـــرة جهـــدي إلـــى:

والديّ حفظهـما الله

روح أخـــي الـوحيـــد رحمـه الله

زوجـــي الكريـــم وأبنـــائـــي قـــرة عينـــي

أختـــي الطيبـــة وزوجـــها وأولادهـــا الأعـــزاء علـــى قلـــبي.

كـــل أســاتـــذتـــي مـــن المدرســـة القـــرآنيـــة إلـــى الجـــامعـــة

روح استاذي محمد بركان رحمه الله

وإلـــى كـــل مـــن منحنـــي الدافعيـــة للإنجـــاز

فـــايـــزة

شكـــــر وتقـــــديـــر

الحمد والشكر لله عز وجل يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، أن منّ علي بنعمة العلم ومهد لي طريق طلبه.

أوجه خالص شكري إلى أستاذي الفاضل الدكتور أحمد دوقة الذي أنار لي ظلمات الطريق وأرشدني في كتابة هذا البحث المتواضع منذ أن كان فكرة ، مما خفف عليا عبئا ثقيلا كنت قد ذللته بفضل إرشاداته وتوجيهاته القيمة ، كما أقدر فيه تفهمه، شخصيته الطيبة وخلقه النبيل . فلكم جزير الشكر والعرفان .

وشكري الجزيل وامتناني إلى عائلتي الكريمة : والديّ وأختي، وزوجي العزيز، الذين كانوا يسعون لتوفير أحسن الظروف حتى أتم عملي ، فكل ما حققته فهو بفضل دعواتهم ومساعدتهم التي لا تعد ولا تحصى، وسهرهم على راحتي وإصرارهم على النجاح والتفوق.

وشكري وتقديري لكل من ساعدني من قريب أو من بعيد، أو تمنى لي صادقا النجاح.

شكـــــرا للجميـــــــع

الملخص باللغــة العـربيــة

تتجلى أهداف هذه الدراسة في بناء أداة بحث وقياس يمكن استخدامها من طرف المهتمين وذلك من أجل تحديد مختلف العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني لمتربصي التكوين المهني في البيئة الجزائرية، مما يساعد على فتح المجال لدراسة هذا الموضوع في دراسات أخرى مستقبلية ولدى عينات وبيئات ثقافية مختلفة.

كما تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل التي تتدخل بشكل أقوى من الأخرى في عملية اختيار التخصص المهني لدى المتربصين بالتكوين المهني .كما تهدف إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص دافعية الإنجاز.وكذا الكشف عن الفروق بين المتربصين المتميزين بدافعية إنجاز عالية والمتربصين المتميزين بدافعية إنجاز منخفضة في عوامل اختيار التخصص المهني.

وقد أجريت الدراسة باعتماد المنهج الوصفي على عينة متكونة من 499 متربص ومتربصة في سبعة (07) مراكز لتكوين المهني بولايتي بومرداس والبويرة .وتم استخدام أداتين لإجراء الدراسة الميدانية هما: مقياس دافعية الانجاز (لمحمد خليفة، 2000)، ومقياس العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني من إعداد الباحثة.

وبغرض تحليل البيانات المتوصل إليها، فقدتم الاستعانة بجملة من التقنيات الإحصائية في إطار نظام البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS،والتي أدت إلى النتائج التالية:

- ✓ احتلال عامل الميل الصدارة من حيث الترتيب فيما يخص العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني بدرجة تشبع تراوحت ما بين 0.32- 0.58 مما يعني أن الميل من بين العوامل الأساسية في عملية اختيار التخصص المهني.
- ✓ لاتوجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخص دافعية الانجاز.
- ✓ توجد فـروق بيــن الجنسين في عـامـل الميــل.
- ✓ لا توجد فـروق بيــن الجنسين في عـامـل التأثير الأسري.

- ✓ توجد فـروق بيـن الجنسين في عـامـل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية.
- ✓ لا توجد فـروق بيـن الجنسين في عـامـل المعرفة المكتسبة.
- ✓ توجد فروق بين المتربصين المتميزين بدافعية انجاز عالية والمتربصين المتميزين بدافعية انجاز منخفضة في عوامل اختيار التخصص المهني، وظهرت هذه الفروقات في كل العوامل التي تم التوصل إليها باعتماد التحليل العاملي سواء على مستوى الميل، التأثير الأسري، تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادي والمعـرفة المكتسبة.
- ✓ لا توجد علاقة تفاعلية بين عوامل اختيار التخصص المهني(الميل، التأثير الأسري، تحقيق المكانة الإجتماعية والإقتصادية، المعرفة المكتسبة) والجنس في تأثيرهما على مستوى دافعية الإنجاز.

الكلمات الأساسية: اختيار التخصص المهني- الدافعية - التكوين المهني.

الملخص باللغـة الأجنبيـــة

Les facteurs qui influent sur le choix d'une spécialité professionnelle et leur impact sur la motivation de réalisation des stagiaires

de la formation professionnelle.

Résumé

Cette étude a pour objectif de fournir les instruments de recherche qui peuvent être utilisés par les spécialistes et les chercheurs afin de déterminer les différents facteurs qui peuvent influer sur le choix d'une spécialité professionnelle pour les stagiaires de la formation professionnelle; et d'étudier par la même les différences entre les deux sexes concernant la motivation et entre les stagiaires qui ont une haute motivation et ceux qui ont une faible motivation.

La méthode descriptive utilisée repose sur un échantillon constitué de 499 stagiaires au sein de (07)sept centres de formation professionnelle dans les deux wilayates Bouira et Boumerdes.

Les instruments de recherches utilisés sont :

1- *Un test de motivation (Mohamed khlifa,2000).*
2- *Une échelle de mesure des facteurs déterminant le choix d'une spécialité professionnelle.*

Les résultats obtenus grâce a l'analyse statistique par le biais du programme SPSS montrent que :

1- *Le facteur préférence occupe la première place dans le classement des facteurs qui influent sur le choix d'une spécialité professionnelle avec un*

degré de saturation correspondent à la valeur propre (eigeu) de la valeur du facteur préférence.

2- *L'absence de différences entre les deux sexes concernant la motivation.*
3- *Une différence significative les deux sexes concernant le facteur de préférence.*
4- *L'absence de différence significative entre les deux sexes en ce qui concerne l'influence de la famille comme facteur.*

5-Une différence significative les deux sexes concernant la position sociale comme facteur.

6-L'absence de différence entre les deux sexes par rapport au facteur Connaissance.

7- Des différences significatives entre les stagiaires ayant une forte motivation et ceux qui ont une motivation faible concernant les facteurs de choix d'une spécialité professionnelle.

8- L'absence d'interaction entre les facteurs déterminants le choix de la spécialité (préférence ,influence de la famille, niveau position sociale et économique , connaissance) et le facteur sexe par rapport a leur effet sur la motivation.

Les mots clés :

Choix d'une spécialité professionnelle - la motivation - formation professionnelle.

الفـهـــــــرس

- إهـــــداء
- شكـــر وتقـديـــــر
- الملخـص باللغـــة العـــربيـــة
- الملخـص باللغـــة الأجنبيـــة
- الفهـــــــرس
- قائمـــة الجـــــداول
- قائمـــة الأشكـــــال
- قائمـــة المـــلاحـــق
- مقـــدمـــــة 01

الجـــانـــب النـظـــــري

الفصـــــــل الأول: الإطـــار العـــام لإشكـــاليـة الـدراســـة

1- إشكاليـــة الـدراســـة.....07
2- فـــرضيـات الـدراسة.....17
3- أهـــميـــة الـــدراســـة 17
4- أهـــداف الـــدراسة.....18
5- تحـديـــد المفـــاهيـــم.....19

الفصـــل الثـانـي: العـــوامـل المـؤثـــرة فـي اختيـار التخصـص المهـني

- تمهيـــد.....22
1- تعـريـف الاختيـار المهـني.....22
2- مفهـوم التخصص وعـــوامل ظهـــوره.....27
3- نظـريات الاختيار المهـني.....30
1.3- نظـــريـــة Super.....30
2.3- نظـــرية Ann Roe.....34
3.3- نظـــريـــة Ginsberg.....36
4.3- نظـــرية Holland.....38
4- العـــوامـــل التـــي تـــؤثر وتـــدفـــع إلى اختيـــار الفـــرد لمهنتـــه.....43
1.4- تـــأثيـــر الـــوالديـــن 44
2.4-الهيئـة التـــدريسية.....46
3.4-تـــأثيـــر الأقـــران(الأصـدقـــاء).....46
4.4-المعلـــومـات الســـابقـــة عـــن المهنـــة (المعـــرفـــة).....47

5.4-الإعـلام.....48
6.4-الاهتمـام بالمكانـــة الاجتمـاعيـة 49
7.4-الاهتمـام بالمكـانـة الاقتصـاديــة.....50
8.4-الميـــول.....52
5- أهمية التـوجيـه المهني قبـل الالتحـاق بالـمؤسسات التكوينية.....54
6- أسـس اختيار الفـرد لمهنتـــه 55
7- فـوائـد اختيـار الفـرد لمهنتــه.....55
8- المشكلات التي تعترض الفرد في اختياره المهني.....56
- خلاصـــة الفصـل.....58

الفصـل الثـالـث: مفهـوم الدافعيـة للإنجـاز والنظـريات المفسـرة لهـا

- تمهيـــد 60
1- الـــدافعيـــة 60
1.1- تعـريف الـدافعية 62
2.1- وظـائـــف الـــدافعيـــة 67
3.1- تصنيـف الـدافعيـــة 69
1.3.1-التصنيف الأول: دوافـع فيـــزيولـوجية أوليـــة ودوافـع سيكـولـوجية ثـانـويـــة: 69
2.3.1-التصنيف الثاني: تصنيف الدوافع حسب Abraham Maslow.....73
3.3.1- التصنيف الثـالـــث: يميـــز بيـــن: الـدوافع الوسيلية والـدوافع الاستهلاكية 76
4.3.1- التصنيـف الـرابع : تصنيف الدوافع حسب مصدرها إلى ثلاث فئات.....77
5.3.1-التصنيـف الخـامس: تصنيـف الـدوافـع إلـى دوافـع شعـوريـة ودوافـع لاشعـوريـة.....77
4.1-بعض المفـاهيم المـرتبطة بمفهـوم الـدافعية 78
1.4.1-الحـاجـة Need.....79
2.4.1-الحـافـــز Drive.....80
3.4.1-البـــاعـــث Incentive.....81
4.4.1-الميـــل Interest 83
5.4.1-الاتجـاهـــات Attitudes 85
6.4.1-الانفعـــــال Emotion 89

7.4.1-القيـــــم Values 92
8.4.1-العـــادة Habit..... 95
9.4.1-الطمـــوح Aspiration..... 95
2- دافعيــة الانجــاز 97
1.2-تعــريف دافعيــة الانجــاز..... 99
2.2-أهميـــة دافعيـة الانجــاز 104
3.2-نظــريـات دافعيـــة الانجــاز 106
1.3.2-نظـريــة منحى التــوقــع- القيمـــة The Expectancy- Value Approch..106
2.3.2- نظـريـــة التنـافـــر المعـرفـي Cognitive Dissonance Theory 111
3.3.2-نظــريـة العـزو (أو الإنســاب) Attribution Theory.....114
4.3.2-نظـــريـــة تـــوجيـــه الأهـداف Goal Orientation Theory.....121
4.2-الفـــرق بيــن الأفـــراد مـرتفعـي ومنخفضي دافعيـة الانجاز..... 124
5.2-معـوقــات دافعيـة الانجــاز.....130
-خـلاصــة الفصـــل..... 132

الفـــصل الرابـــع: التكويـــن المهـــني: مـــاهيتـــه، تـــاريخـه وأنمـاطـه

-تمهـــيد 135
1- تعـريـف التكـويـن المهـــني 136
2- النشــأة التــاريخيـــة للتـكـويـن المهـــني.....145
3- تطـــور التكـويـن المهـــني فـــي الجـزائـر بعـــد الاستقلال 149
1.3- مرحلة ما بعد الاستقلال مباشرة.....149
2.3- مرحلة المخططات التنموية.....151
3.3- التكوين المهني واقتصاد السوق 155
4- التكـوين المهـني وديناميكيـــة النظـــام التـــربـوي فـــي البلـــدان الأوروبيـــة 157
5- أهمية التكـويـن المهني 159
6- مهـام التكـوين المهـني 160

7- خصـائـص التكـويـن المهـني المعـاصـر.....160
8- هيـاكـل التكـويـن المهـني.....162
1.8- هياكل التكوين.....162
2.8- هياكل الدعم..... 163
9- أنمـاط وأنظـمة التكـويـن المهنـي.....164
10- حـوافـز التكـويـن.....174
11- عناصر العملية التكوينية.....177
12-طـرق وكيفيـات تنظـيم الإعـلام والتـوجيـه والانتقاء بالتكـويـن المهـني.....178
13- تتـويـج التكـوينـات 181
14- الشعـب المهنيـة 182
15- نقـائص المنظـومـة التكـوينيـة.....182
-خـلاصـة الفصـل.....188

الجـانـب الميدانـي

الفـصـل الخـامـس: الإجـراءات الميـدانيـة للبحـث

-تمهيـد.....191
1- منهـج البـحـث.....191
2- الـدراسـة الاستطـلاعيـة.....192
3- مجـال إجـراء البحث.....197
4- عينـة البحـث.....198
5-أدوات البـحـث.....204
1.5- مقيـاس دافعيـة الانجـاز 204
2.5- مقياس العوامل المؤثرة في اختيـار التخصص المهنـي لمتـربصي التكـوين المهني.....205
6-كيفيـة جمـع البيـانـات.....207
7-كيفيـة تحليـل البيـانـات 208

الفصـــل الســـادس: عـــرض ومنـــاقشـــة النتـــائـــج

-تمهيـــد.....211
1- عـرض ومنـاقشـة النتـائـج حسب الفرضيـات.....211
1.1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى.....211
2.1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية.....226
3.1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة.....229
4.1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة.....231
5.1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة.....234
6.1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السادسة.....236
7.1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السابعة.....239
8.1- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة.....251
- خـــاتمـــــــة.....277

قـــائمـــة المـــراجـــــع

- قائمـــة المراجـــع باللغـــة العـــربيـــــة.....286
- قائمة المراجع باللغـــة الأجنبيـــة.....298

- المـــلاحـــــق

قائمـــة الجـــداول

الرقم	العنـــــــــوان	الصفحة
01	أبعاد نظرية العزو حسب Weiner.	119
02	الفرق بين درجات مقياس الدافعية بين فئة الذين يظهرون مؤشرات الدافعية وفئة الذين لا يظهرون مؤشرات الدافعية.	193
03	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤسسة التكوينية والجنس.	200
04	توزيع أفراد العينة حسب المؤسسة التكوينية والجنس.	201
05	توزيع أفراد العينة حسب المنطقة.	203
06	تـــوزيع أفـراد العينة حسب مستـــوى الـدافعيـــة.	203
07	درجـــات تشبـــع البنـــود بمختلـــف العـــوامـــل.	212
08	دلالة الفـروق بين الذكور والإناث فيما يخص دافعية الانجاز.	226
09	دلالة الفـروق بين الجنسين في عـامـل الميـــــل .	229
10	دلالة الفـروق بين الجنسين في عـامـل التأثير الأسري .	231
11	دلالة الفـروق بين الجنسين في عـامـل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية	234
12	دلالة الفـروق بين الجنسين في عـامـل المعرفة المكتسبة.	236
13	دلالة الفـروق بين مستويات الدافعية فيما يخص عـامـل الميل.	240
14	دلالة الفـروق بين مستويات الدافعية فيما يخص عـامـل التأثير الأسري	240
15	دلالة الفـروق بين مستويات الدافعية فيما يخص عـامـل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية .	241
16	دلالة الفـروق بين مستويات الدافعية فيما يخص عـامـل المعرفة المكتسبة.	241
17	إحصائيـــات وصفية خاصـــة بالمجمـــوعـات.	252
18	تحليل التباين الخاص بالتفاعل بين عامل الميل والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.	252
19	إحصائيـــات وصفية خاصـــة بالمجمـــوعـــات	256
20	تحليل التباين الخاص بالتفاعل بين عامل التأثير الأسري والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.	257
21	إحصائيـــات وصفية خاصـــة بالمجمـــوعـــات.	264
22	تحليل التباين الخاص بالتفاعل بين عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.	265
23	إحصائيـــات وصفية خاصـــة بالمجمـــوعـــات.	270
24	تحليل التباين الخاص بالتفاعل بين عامل المعرفة المكتسبة والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.	271

قائمـة الأشكـــال

الـــرقـــم	العنـــــــــــــوان	الصفحـــة
01	العلاقات بين أنماط البيئات المهنية حسب هولاند	41
02	التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو.	75
03	العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: (الحاجة – الحافز – الباعث).	82
04	مخطط العزو لدى هايدر.	116
05	مخطط مسار التعليم المهني.	172
06	مختلف مراحل تنظيم أيام التوجيه والإنتقاء.	180
07	تتـويـج التكـوينـــات.	181
08	الشعـــب المهنـــية.	182
09	تمثيل بياني يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤسسة التكوينية والجنس.	202
10	تمثيل بياني يوضح العوامل بعد التدوير.	216
11	تمثيل بياني يوضح مدى وجود علاقة تفاعلية بين عامل الميل والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.	253
12	تمثيل بياني يوضح مدى وجود علاقة تفاعلية بين عامل التأثير الأسري والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.	258
13	تمثيل بياني يوضح مدى وجود علاقة تفاعلية بين عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.	266
14	تمثيل بياني يوضح مدى وجود علاقة تفاعلية بين عامل المعرفة المكتسبة والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.	272

قائمـــــة المـــلاحـــــق

الرقـــــم	العنـــــــــــــــوان
01	قائمة الأساتذة ومستشاري التوجيه المهني المشاركين في صدق المحكمين لمقياس العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني في صورته الأولية .
02	قائمة الأساتذة ومستشاري التوجيه المهني المشاركين في صدق المحكمين لمقياس العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني في صورته النهائية.
03	تعديل مقياس العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني.
04	مقياس العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني لمتربصي التكوين المهني (إعداد الباحثة).
05	مقياس دافعية الإنجاز.

مقـــدمـــة

تتجه الجزائر كغيرها من الدول النامية إلى التنمية الاقتصادية في كافة المجالات متطلعة بذلك إلى مسايرة وبناء اقتصاد قوي يتماشى وركب الدول الصناعية المتقدمة ويقتضي لبلوغ هذا الهدف ليس فقط الاستغلال والتحكم الأمثل في ثرواتها الطبيعية من بترول وغاز وإنما الأهم من ذلك الاهتمام باليد العاملة عن طريق التكوين الناجع نظريا وتطبيقيا لمسايرة التطورات والتغيرات الحاصلة، وذلك بتدريب الأفراد الذين تسربوا من المؤسسات التربوية الرسمية أو الذين لم يسعفهم الحظ في مواصلة دراستهم، قصد إدماجهم في الحياة العملية.

والاهتمام بالفرد من خلال تكوينه وتدريبه للقيام بوظائفه وأداء دوره في المجتمع عرف منذ القديم وعبر مختلف العصور، وإن اختلفت طرق وأساليب إعداده، وتعددت المؤسسات التكوينية إلاّ أن الهدف يبقى واحدا وهو تكوين الفرد فنيا وتقنيا يتماشى ومعطيات سوق العمل والتطور الذي يعرفه هذا الأخير.

كما أن البحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك الفرد وتوجهه، أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعليم والتكوين، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية والتكوينية في مختلف مجالاتها سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي) أو في تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)، أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي).

وتعد مسألة اختيار التخصص المهني من أهم القرارات التي يواجهها المتربص في الوقت الحاضر، لما تحمله من تأثيرات ايجابية أو سلبية في حياته. فلم تكن في الماضي تشكل قضية حياتية محورية ذات قيمة كبيرة كما هي اليوم، إذ كان الأبناء يحترفون مهن وحرف أباءهم ويعدون أنفسهم لها منذ نعومة أظافرهم، لكن تطورات الحياة في الوقت الراهن واتساع دائرة المعارف الإنسانية وتعدد الخبرات وظهور وسائل وآليات جديدة للعمل، وتعدد التخصصات المهنية أدى إلى بروز الحاجة إلى الارشاد والتوجيه المهني الذي أصبح يشكل أهمية كبيرة تحدد للفرد فرص اندماجه وأنماط علاقاته وتفاعله في المجتمع مع الآخرين وبالتالي يتوقف نجاح المتربص خلال مساره التكويني على مدى اختيار التخصص المهني وفقا للأسس السليمة متخذا بعين الاعتبار قدراته وميوله واستعداداته الذاتية التي يتمتع بها من جهة ومتطلبات التخصص المهني من جهة أخرى.

إضافة إلى هذه المؤثرات نجد أن المترشحين أغلبهم تلاميذ راسبين، قد أنهوا مرحلة من مراحل التعليم في المدرسة، دون أن يتمكنوا من الانتقال إلى مرحلة أخرى، وبالتالي قد يتواجدون في وضعية لم يكونوا مستعدين لها، هذه المعطيات أوجدت المؤسسات التكوينية أمام مترشحين لا يحملون مشاريع مهنية بل اختاروا التخصص المهني بناء على عوامل أو دوافع معينة أثرت في دافعتيهم ومدى شدة هذا التأثير في دفعهم لاختيار التخصص المهني

المرغوب سواء التدخل الوالدي الذي يتماشى ورغباتهم وميولهم دون مراعاة المستوى العلمي والمؤهلات الشخصية للأبناء، أو من باب المكانة الاجتماعية أو عائداتها الاقتصادية وما توفره من فرص عمل أو نتيجة المعلومات المتحصل عليها من المحيط، أو لميول ورغبات ذاتية أو مسايرة الرفاق والأصدقاء المتخرجين من نفس التخصص المهني.

لذا أردنا من خلال هذه الدراسة محاولة الكشف عن العوامل التي تؤثر وتدفع لاختيار التخصص المهني للمتربصين ومدى تأثيرها على دافعية انجازهم، حيث قسمت هذه الدراسة إلى جانبين: نظري وميداني، حيث اشتمل الجانب النظري على أربعة فصول:

- الفصل الأول: وهو الإطار العام لإشكالية الدراسة، والذي من خلاله تطرح إشكالية الدراسة ووضع الفرضيات، مع تحديد أهمية الدراسة وأهدافها، بالإضافة إلى التحديد الإجرائي للمفاهيم.
- الفصل الثاني: حول العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني، حيث سنعرض من خلاله تعريف الاختيار المهني إضافة إلى مفهوم التخصص وعوامل ظهوره كما نشير لأهم النظريات المفسرة للاختيار المهني، وكذا أبرز العوامل التي تؤثر وتدفع إلى اختيار الفرد لمهنته، إلى جانب أهمية التوجيه المهني قبل الالتحاق بالمؤسسات التكوينية كما نتعرف على أسس وفوائد اختيار الفرد لمهنته، مع ذكر أهم المشكلات التي تعترض الفرد في اختياره المهني.
- الفصل الثالث: حول مفهوم الدافعية للإنجاز والنظريات المفسرة لها، سنتطرق فيه إلى تعريف الدافعية، وظائفها، تصنيفها وبعض المفاهيم المرتبطة بها، كذلك سنتطرق إلى تعريف دافعية الانجاز، أهميتها، نظرياتها، وكذا الفرق بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي دافعية الانجاز إلى جانب معوقات دافعية الانجاز.
- الفصل الرابع: حول التكوين المهني: ماهيته، تاريخه وأنماطه، حيث سنذكر فيه، تعريف التكوين المهني، نشأته التاريخية، تطوره في الجزائر بعد الاستقلال إضافة إلى التكوين المهني وديناميكية النظام التربوي في البلدان الأوروبية، أهميته مهامه، خصائصه، هياكله، أنماطه وأنظمته، حوافزه وأهم عناصره، أيضا سنتطرق إلى طرق وكيفيات تنظيم الإعلام والتوجيه والانتقاء بالتكوين المهني وكذا التعرف على كيفية تتويج التكوينات على حسب الشعب المهنية، مع ذكر أهم نقائص المنظومة التكوينية.

في حين اشتمل الجانب الميداني على فصلين:

- الفصل الخامس: حول الإجراءات الميدانية للبحث، حيث سنعرض من خلاله المنهج المتبع في دراستنا، الدراسة الاستطلاعية، إضافة إلى مجال

إجـــــراء البحث وكيفية اختيارنا لأفراد العينة، وكذا أدوات البـحـــث التي تمثلت في مقياسين، مقننة ومكيفة على مجتمع البحث، مع كيفيـــة جمـــع البيـــانـــات وتحليـــــلها حيث تم الاستعانة بنظام البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

- الفصـل الســـادس: حول عـــرض ومنـــاقشـة النتـــائـج، حيث سنعرض من خلاله ما توصلنا إليه من نتائج الدراسة الميدانية، وكذا مناقشتها على ضوء ما جاء في الدراسات السابقة.

إضافة إلى خـاتمـــة البحث، والتي تمثل حوصلة لجميع مراحل البحث وأيضا تذكير بالنتائج المتوصل إليها مع مجموعة من الاقتـــراحـــات المستخلصة من نتائج دراستنا.

الجانب النظري

الفصـــل الأول

الإطـار العـام لإشكـاليـة الـدراسـة

1- إشكـــاليـــة الـدراســة

تعتبر مهنة الأفراد ذات أهمية كبيرة في حياتهم، وهذا لما يترتب عليها من آثار تنعكس على الفرد نفسه وعلى أسرته ومجتمعه، ومع أن الفرد يتخذ الكثير من القرارات في حياته، إلا أن قرار اختيار التخصص المهني يبقى أهم تلك القرارات، لأنه يحمل في طياته دلالات مهمة لمستقبل الفرد والمجتمع معا، كما أن الاختيار المناسب لتخصص المهني يعد في الوقت الحاضر من أهم القضايا التي يتفاعل معها الفرد، وهذا ما دفع بالكثير من علماء النفس والمرشدين والباحثين إلى الاهتمام بعملية الاختيار المهني. (الخطيب، 2013)

إن دراسة العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني ذات أهمية خاصة في وقتنا الحاضر، وذلك لتعرض المجتمعات العربية إلى تغيرات جوهرية في طبيعة المهن التي يحتاجها بناء وتنمية المجتمع ولا أحد من الأفراد يستطيع أن ينكر ما يعاني منه الأبناء من عدم تبصر في اختيار التخصص المهني، وقد يرجع كل ذلك إلى غياب الأسلوب العلمي في توجيه وإرشاد الأبناء نحو المهنة التي يحتاجها المجتمع وفقا لحاجاتهم ورغباتهم.(أبو عطية،1989) .

ومع التطورات الاجتماعية والاقتصادية في بداية القرن العشرين، ازدادت الصعوبة في اختيار التخصص المهني المناسب والنجاح فيه، مما تطلب ظهور الخدمات الإرشادية (الخطيب، 2013)

ولهذا كان على هذه المجتمعات تحسين استثمار مواردها البشرية بواسطة إلمامها بالتكوين المهني على اختلاف أنواعه وعلى كافة المستويات، وذلك بإعداد البرامج اللازمة في ضوء مبادئ التكوين المهني وأهدافه وأغراضه، وأنماطه المطلوبة لما لذلك من فعالية في بلوغ التطور التكنولوجي الذي يضمن تحقيق النجاعة الإنتاجية العالمية. وقد أولت الجزائر باعتبار انتمائها إلى الدول التي تسير في طريق التصنيع والتنمية الاقتصادية العنصر البشري عناية كبيرة عن طريق سياسة التكوين المهني، من أجل توفير يد عاملة تقنية قادرة على تسيير مؤسساتها وتكوين إطارات ذات كفاءة تساهم في إنجاح أهداف التنمية السريعة لاقتصادها .

وانطلاقا من أن قطاع التكوين المهني والتعليم المهنيين يتكفل بجميع الشرائح الاجتماعية وبجميع المستويات الدراسية (من المستوى الدراسي المنخفض إلى المستوى النهائي)، أوجد المختصون والقائمون عليه مجموعة أنماط تكوينية خاصة بكل شريحة اجتماعية.

فمن هذا المنظور نجد أن المجتمع المعاصر يتميز بالتقدم والتقنية ومسايرة العلم الحديث، ودخوله مضمار الصناعة المتطورة، وما يفرضه ذلك من تنوع في فرص العمل هذا ما ألقى بمجموعة من الخيارات أمام الفرد في الوظائف والمهن، لكن حتى ولو تساوى عدد من

الأفراد في القدرات والمهارات، والخبرات اللازمة لأداء عمل معين، فإنه قد يوجد بينهم تفاوت في مستوى الأداء نتيجة تفاوتهم في درجة الاهتمام والحماس والرغبة في أداء العمل، وهذا ما يطلق عليه التفاوت في قوة الدافعية لأداء العمل.(بديع، 2001).

وحسب أحمد خليل القرعان فإن الدافعية تعتبر أحد العوامل المؤثرة في اختيار الفرد المهني لأن العمل يحقق إشباع حاجات ودوافع، ونزعات الفرد، كما يعمل على تخفيف قلقه فالفرد يختار المهنة التي تشبع دوافعه الأساسية.(القرعان، 2009).

وقد بينت مقابلة أجريت من طرف الباحثة في إطار جمع المعلومات حول موضوع الدراسة الحالية في ماي 2014 مع عدد من المكونين بمراكز التكوين المهني والتمهين، أنه يوجد من المتربصين على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم من يبدي أداءات جيدة، في حين البعض الآخر من المتربصين تسربوا قبل إنهاء التكوين أو قاموا بتكوين في تخصص آخر بعد مدة من حصولهم على شهادة في أحد التخصصات، أو أنهم واصلوا الدراسة في ذلك التخصص دون تحقيق الكفاءة في التكوين .

ويعود سبب هذه السلوكيات إلى دافعية الإنجاز لدى المتربصين، فحسب الحقيقة القائلة بأن كل سلوك إيجابي أو سلبي وراءه دافع، أو قوى دافعية معينة فإن هذه السلوكيات التي اتخذها المتربصين تبين عدم الرغبة في التكوين لأن دافعتيهم للإنجاز منخفضة، ويرجع ذلك لأسباب مختلفة أثرت على مسار تكوينهم في حين نجد دافعية الانجاز عند البعض الآخر من المتربصين مرتفعة، وهذا ما يفسر رغبتهم في تحقيق طموحاتهم.

«ومن المواصفات التي يتمتع بها ذوو دافع الإنجاز العالي الميل لتفضيل المهام التي تتطلب المبادرة الشخصية والقدرة على الإبداع وكأنهم بذلك يميلون إلى التحدي أكثر مما يميلون إلى النجاح ذاته وقد تكون هذه الخاصية هي التي تقف وراء عدم اهتمامهم الكبير بالمكافآت العاجلة، وتركيزهم في المقابل على الأهداف النهائية، فمن خصائص هذا الصنف من الأفراد القدرة على تحويل الفشل الذي قد يعتريهم في بعض المهام إلى إصرار كبير لبلوغ الأهداف المسطرة». (مولاي، 2004، ص 297)

ومن الدراسات التي توصلت إلى تحديد خصائص مرتفعي دافعية الإنجاز نجد دراسة كل من F.Salili (1980)؛ and R.De.charmes and others (1976) ؛ (1977) S.Ball . كما حاول(1975) L.W.Porter and R.M.Steers استنادا إلى دراسات(D.Mc. Clelland (1962 تحديد مواصفات الشخصية الإنجازية، التي تشير إلى أنّ الأشخاص ذوي الدافع المرتفع إلى الإنجاز يسعون إلى الأعمال ذات المكانة العالية وخاصة تلك الأعمال التي تنطوي على شيء من التحدي . (معمرية، 2012).

في المقابل توجد بعض الخصائص المميزة للأفراد من ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة والمتمثلة في تجنبهم للعمل أو المشاركة في الأنشطة، ومفهوم ذات سلبي مع طموح وتوقعات مستقبلية متواضعة كما أنهم أكثر استجابة للفشل، إضافة إلى تهربهم من مواجهة المشكلات وطلب المساعدة من الغير. (يوسف ابراهيم، 2010)

أوضحت نتائج هذه الدراسات وجود فروق بين الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة، حيث يحققون مستويات نجاح عالية في انجاز المهمات الموكلة إليهم بالمقارنة مع الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة .

لقد توصلت الكثير من الدراسات المهتمة بموضوع الدافعية والعوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني لدى الأبناء إلى نتائج أهمها الاختيار العشوائي للتخصص المهني، والذي فرضته مجموعة عوامل مختلفة مثل التدخل الوالدي في توجيه الأبناء للتخصص المهني الذي يتماشى وميولهم ورغباتهم دون مراعاة المستوى العلمي والمؤهلات الشخصية للأبناء كما يعرف لدى النجار والحداد...الخ . وقد يكون اختيار التخصص المهني من باب المكانة الاجتماعية للمهنة أو عائدها الاقتصادي، وقد يكون نقص المعلومات المهنية المتعلقة بها أو مسايرة الرفاق في اختياراتهم العامل المسؤول عن ذلك. (عبد العزيز وآخرون، 2004).

كما قامت دراسة عبد الهادي حامد عبد المقصود (1986) بهدف التعرف على محددات الاختيار المهني وعوامله بين الشباب في المجتمع السعودي، باعتماد استبيانين أحدهما خاص بالآباء والآخر خاص بالأبناء على عينة متكونة من (290) تلميذا من تلاميذ المرحلة المتوسطة بالرياض و(252) من الآباء، وكشفت النتائج أن عملية الاختيار المهني عملية مستمرة وأنها من أهم القرارات التي يتخذها الفرد كما أنها تتأثر بعوامل ذاتية وبيئية واجتماعية وثقافية واقتصادية. كما بينت الدراسة دور المكانة الاجتماعية والقبول الاجتماعي ومصادر المعرفة في عملية الاختيار المهني . كما تطابقة وجهات نظر الآباء والأبناء حول المهن التي يفضلونها. مما يعني أن للآباء دورا في اختيار مهنة المستقبل للأبناء. (الزهراني، 2009/ 2010).

هذا ما أوضحته نظريات التوجيه والاختيار المهني، التي تناولت عدة عوامل تؤثر في الاختيار المهني لدى الأفراد كنظرية(1953) Super الذي أكد على أن الأفراد يميلون إلى اختيار المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهوم عن الذات .(الداهري، 2005). كما تبين من التجارب التي قام بها Strong وSuper أن الميول تصل إلى درجة كبيرة من الاستقرار والثبات خلال الفترة ما بين 18-21 سنة وبأنها تكتسب من خلال الخبرات التي مر بها الفرد داخل المدرسة وخارجها، كما قد تتغير في أي مرحلة من مراحل العمر إلا أنها عادة تتكون في مراحل مبكرة من حياة الإنسان وتزداد رسوخا مع تقدم الإنسان في العمر. (بني جابر وآخرون، 2002).

في حين أكدت نظرية A. Roe (1957) على أن خبرات الطفولة الناتجة عن أسلوب الرعاية الو الدية توجه الميول والاهتمامات، وبالتالي ترتبط مع الاختيار المهني (القرعان، 2009). كما أكدت دراسة Jacobson (1971) حول تأثير الوالدين، أن أولياء مراهقي المرحلة الوسطى (15 سنة) يسعون جاهدين لتوجيه أبنائهم نحو اختيار مهن تتناسب ومتطلبات العمل، وذلك باستخدامهم مختلف الطرق التحفيزية التي تضمن الاختيار المهني السليم. (الزعبي، 2008). كما بينت دراسة leboyer Levy (1971) أن القيم الثقافية والأخلاقية مثل الانضباط النزاهة حب الاستطلاع، العمل. كل هذه السلوكات التي يتلقاها الفرد في وسطه الأسري تساعد على تنمية الميول المهنية لديه، وتؤثر في تصوراته المهنية مما يجعله في حاجة دائمة إلى أسرة ذات د عائم قوية يتلقى منها الإرشاد والمرافقة والإعانة المادية والمعنوية لنمو ذاته وطموحاته بعيدا عن مختلف أنواع التسلط واللامبالاة، فالطفل يلجأ إلى والديه للإجابة عن كل أسئلته اليومية والحياتية التي تشكل أساسا الاتجاهات والمعتقدات والقيم التي يكتسبها مثل (الاتجاهات نحو الوالدين، الوطن، النظام الاجتماعي والاقتصادي، الحق والباطل، الخير والشر، المقبول والمرفوض....إلخ). (بن صافية،2010).

كما تشير Berry (1979) إلى أن الاتصال الجيد بين الطفل ووالديه يساعده على التعرف على أفكاره ومشاعره وعلى فهم دوره في المجتمع، وعلاقاته بالآخرين أمّا الاتصال غير المناسب فيشوه صورة الطفل عن ذاته، ويؤدي إلى اضطراب في علاقاته بالآخرين سواء في المدرسة أو في المجتمع، مما يؤثر في مستوى طموحه ودافعيته للإنجاز. (جودت والعزة، 1999). كما دلت نتائج بحث قام به كل من بوسنة وتزرولت حول قياس مستوى النضج المهني للمتربصين في مراكز التكوين المهني بالجزائر على أن 47% من المتربصين لم يكن التحاقهم بالتكوين على أساس اختيار شخصي بل كان نتيجة لضغط الوالدي أو لملأ الفراغ. أي أنه راجع لانخفاض النضج المهني. (بوسنة وتزرولت، 1996)

أما دراسات كل من Mazlo (1943)؛ Mac Gregor(1960)؛ (1966) Horsburgh؛ فقد بينت أن أهم عامل يؤثر في اختيار التخصص المهني هو المكانة الاجتماعية وما يتبعها من احترام واعتراف من الغير. (بوفلجة، 2006).كما بين كل من Kurmbotz (1975) و Mitchell و Gellat أن للعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية الدور الأهم والأكبر في عملية الاختيار المهني لدى الفرد. (جودت والعزة، 1999). ويؤكد أيضا Blea et al (1956) من جهته على أهمية الوضع الاقتصادي والاجتماعي ومتطلبات سوق العمل في التأثير على عملية الاختيار المهني . (الداهري، 2005). بينما يرى عبد الرحمن العيسوي أن اختيار تخصص مهني لا يخضع لحاجة الفرد للمال، ولا إلى ملأ فراغه كي لا يشعر بالملل أو البطالة فحسب، وإنما يظهر في التأكيد على ضرورة إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية كتحقيق المكانة الاجتماعية والشعور بالمسؤولية

والاعتزاز بالمهنة التي يقوم بها بالإضافة إلى إحساسه بتأدية دوره كعنصر فعال في مجتمعه . (تزرولت،2007-2008)

تضمنت هذه الدراسات إشارات واضحة إلى بعض الدوافع لاختيار التخصص المهني والمتمثلة في ميول الأفراد والتأثير الأسري ،كما تم التأكيد أيضا على دافع تحقيق المكانة الاجتماعي، الذي يعكس مدى النضج المهني للأفراد نحو بناء وإنجاز المشروع المهني .

إضافة إلى ذلك يؤكد Forner, y (1989) أن النظام المدرسي يعتبر أهم حلقة تصل الفرد بالمحيط حيث يتلقى التلميذ معلومات متنوعة حول مختلف المهن الموجودة، تأهيلاتها طبيعتها إمكانيات التكوين المقترحة، طرق الاختيار، سوق العمل، التطور التقني العام للاقتصاد، بالإضافة إلى جملة التغيرات الاجتماعية. وحسب نظرية Bandura للتعلم الاجتماعي فإنّ للبيئة المحيطة بالطفل دورا هاما في تنشئته ونموه وتفاعله مع المعطيات المعرفية، ومع التقدم في السنّ تظهر الحاجة إلى الاعتماد على المعززات الداخلية في حين أن المعززات الخارجية تتضمن إمداد الفرد بمعلومات تزيده دافعية للتعلم.(بن صافية، 2010). كما بينت دراسات J. Holland التي قام بها ما بين عام 1952-1982 والخاصة بتوضيح مفهوم الذات المهنية أن هناك فروقا ثابتة ومتمايزة بين الطلبة في توجهاتهم المهنية ترجع إلى ما لدى الفرد من معلومات عن المهن، وعن ذاته، والضغوط الاجتماعية وفرص العمل .(القرعان، 2009).

تعود صعوبة اختيار التخصص المهني حسب نتائج هذه الدراسات إلى عدم وجود معلومات كافية حول التخصصات المهنية المتوفرة ومتطلباتها، وقد يكون سبب ذلك نقص التنسيق القائم بين المؤسسات التعليمية ومراكز التكوين المهني، كما قد يعود إلى عدم فعالية طرق التوجيه والإرشاد والتي لا تقوم على الأساليب الموضوعية في عملية اختيار التخصص المهني المناسب، هذا ما بينته نتائج الدراسات التي أجريت في منظومة التكوين المهني حول ظاهرة التسرب سواء التي أنجزت من طرف مركز الدراسات والبحث في المهن والتأهيلات أو تلك التي أوكلت إلى مجموعة من مستشاري التوجيه والتقييم المهني خلال سنة 1996 والسبب الرئيسي لتسرب المتربصين حسب تلك الدراسات راجع إلى سوء الإعلام والتوجيه والخوف من نظام الامتحانات الكلاسيكية، التي غالبا ما تؤدي إلى ترتيب يوافق عدد المناصب البيداغوجية المتوفرة .(وزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني،1999)

وفي نفس السياق بينت نتائج دراسة استطلاعية حول نسق الإعلام والتوجيه التي قام بها كل من بوسنة وزاهي (1990) شبه انعدام الإعلام البيداغوجي حول التكوين المهني، مما يجعل اتجاهات الشباب نحو الاختيارات المدرسية والمهنية متميزا بنمطية اجتماعية تقليدية في أغلبيتها .(بوسنة وزاهي، 1990). كما أكدت العديد من الدراسات من بينها دراسة المعهد

الوطني للتكوين المهني حول اقتراح نظام وظيفي للتوجيه المهني (1987) دراسة الكنز حول التكوين المهني في مهنة البناء (1991) ومقال لمقدم حول دور التوجيه والإعلام المهني في الاختيار والتوافق المهني (1992) محدودية عمل المختصين في التوجيه ونقص الإعلام المدرسي والمهني المعتمد على أخبار متعلقة بفرص التكوين وشروط التسجيل وتاريخ المسابقة التي على أساسها يقوم المختصون بعملية توزيع المترشحين حسب المناصب البيداغوجية المتوفرة دون مراعاة القواعد العلمية للإعلام البيداغوجي والمتمثلة في مختلف أفاق المسارات التكوينية والمهنية .(تزرولت، 1996-1997).

كما أشار بن يـربح نـذيـر(2010) من جهته أن التوجيه وسيلة ربط بين التربية والتكوين والشغل، وإن تحقيق أهداف التربية والتكوين يتوقف على الجدية في التوجيه، وتوفير الإعلام بالشكل الذي يكتشف المعني من خلاله مصيره المستقبلي المهني. إلا أن الوضعية الحالية لعملية التوجيه والمتمثلة في اعتماد قواعد الحصص المحددة بصفة إدارية من طرف هياكل قطاع التربية تستند غالبا إلى قدرات الاستقبال أكثر من خضوعها إلى تقدير كفاءات المتعلم. مما يؤدي إلى احتقار التوجه إلى التكوين المهني والذي يبدو كملجأ المخفقين، في غياب البعد النفسي والتربوي والإعلامي والتعليمي وخيارات التوجيه. (بن يربح، 2010).في هذا الإطار يرى Pemartin (1988) و Legres أن غياب المشروع في فترة معينة من حياة الفرد خاصة مع نهاية المراهقة يؤدي إلى بعض الحالات السيكولوجية السلبية كالقلق الاضطراب، الشعور بالنقص، لأن هذا المشروع يصبح من المتطلبات الاجتماعية، وتزداد هذه الحالة سوءا مع ضغط الأهل والمحيط بصفة عامة، في هذه الظروف يصبح التدخل المبكر لمختص التوجيه أمرا ضروريا لمساعدة الفرد أثناء مراحل دراسته على اكتساب بصفة تدريجية بعض الخصائص كالنضج المهني والسلوك الدافعي، التي تساعده على بناء وتحقيق مشروعه الدراسي والمهني الذي يبقى مهمة بالغة الصعوبة إذا لم يقدم مختص التوجيه المساعدات اللازمة والمرافقة لكل مرحلة من مراحل نموه. (تزرولت، 2008/2007)

من جهة أخرى، تبين لنا من خلال الدراسات السابقة التي تم التطرق لها، أن هناك فروقات بين الذكور والإناث في بعض عوامل اختيار التخصص المهني وكذا في الدافعية للإنجاز، هذا ما بينته دراسة كل من Elkind (1978) ؛ Horner (1970) ؛ (1976) Thomas؛ ودراسة أبو ناهية، صلاح الدين محمد ورشاد، عبد العزيز موسى (1988)؛ بوسنة، وتزرولت (1996) وتركي، مصطفى (1988)؛حسن، علي حسن (1989)؛ وحسين، محي الدين (1988)؛ جابر، عبد الحميد (1989)؛ بن صافية، عائشة (2010)؛...

ومن الأسباب الأساسية التي أثارت اهتمام الباحثة لهذا الموضوع هو العمل كمستشارة التوجيه والتقييم المهنيين سابقا بأحد مراكز التكوين المهني حيث تمكنت إثر ذلك بالاحتكاك

بالشباب الراغبين في التكوين، أين كانت تتم كل الإجراءات الأساسية للالتحاق بالتكوين المهني من إعلام وتوجيه وتسجيل وتقييم. فالملاحظات التي تم جمعها تشير إلى أن غالبية الشباب يقبلون على هذه المراكز للتسجيل في تخصصات مهنية مختلفة دون أن تكون لديهم معلومات سابقة على التخصص المهني، كما أنهم يبدون ترددا كبيرا في اختيار تخصص مهني معين سواء بالحضور الشخصي أو بحضور أحد الأقارب هذا من جهة. ومن جهة أخرى نظرا لما هو ملاحظ في الاجتماعات البيداغوجية حول نقص المترشحين إلى درجة إلغاء بعض التخصصات في بعض الدورات التكوينية أو أن هناك تخصصات مهنية تعاني قلة المترشحين لعدم الالتحاق بها عكس تخصصات أخرى.

يتبين من خلال ما سبق أن للعوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني ودافعية الإنجاز أهمية في حياة المتربص سواء أثناء التكوين أو خلال ممارسة المهنة، وما يصاحبه من انعكاسات نفسية واجتماعية واقتصادية على الفرد والمجتمع. هذا ما دفع بالباحثة إلى طرح التساؤل الرئيسي للبحث والمتمثل في محاولة معرفة ماهية العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني وأثرها على دافعية إنجاز المتربصين بالتكوين المهني، وهو التساؤل الذي انبثقت منه التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل يحتل عامل الميل الصدارة من حيث الترتيب فيما يخص العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني ؟

2- هل توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخص دافعية الانجاز ؟

3- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في عامل الميل ؟

4- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في عامل التأثير الأسري ؟

5- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية ؟

6- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في عامل المعرفة المكتسبة ؟

7- هل توجد فروق بين المتربصين المتميزين بدافعية إنجاز مرتفعة والمتربصين المتميزين بدافعية إنجاز منخفضة في عوامل اختيار التخصص المهني ؟.

8-هل توجد علاقة تفاعلية بين عوامل اختيار التخصص المهني والجنس في تأثيرهما على مستوى دافعية الانجاز؟

2- فرضـــيات الـــدراســـة

1- يحتـل عامـــل الميـل الصدارة من حيث الترتيب فيما يخص العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني.

2-لا توجـد فـروق بين الذكـور والإنـــاث فيما يخص دافعية الإنجاز .

3- لا توجـد فـروق بين الذكـور والإنـاث في عامـل الميـل.

4- لا توجـــد فـروق بين الذكـور والإنـــاث في عامـل التأثير الأسـري .

5- لا توجـد فـروق بين الذكـور والإنـاث في عامـل تحقيق المكـانـة الاجتماعيـة والاقتصادية

6- لا توجـد فـروق بين الذكـور والإنـاث في عامـل المعـرفـة المكتسبة .

7- توجـد فـروق بين المتربصين المتميزين بدافعية إنجـاز مرتفعة والمتربصين المتميـزين بدافعية إنجـاز منخفضة في عوامـل اختيار التخصص المهني .

8- توجد علاقة تفاعلية بين عـوامـل اختيـار التخصص المهـني والجنس في تأثيرهمـا على مستوى دافعية الإنجـاز.

3- أهميـــة الـــدراســـة

تعتبر هذه الدراسة إسهاما في مجال يكاد يكون بكرا خصوصا فيما يتعلق بمتغيرات البحث الحالي (العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني ودافعية الانجاز)، فما تمت ملاحظته أن ما كتب في الموضوع جاء متفرقا بين مراجع علم الاجتماع الصناعي وتخصص علم النفس تنظيم وعمل. وقد جاءت هذه الدراسة للاهتمام بما يشغل بال الباحثين والمشتغلين في الحقل التربوي والمهني من أساتذة ومكونين ومختصين نفسانيين، مستشارين تربويين .

كما يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في تحسيس وتوعية مستشاري التوجيه المدرسي بالدور الموكل إليهم فيما يخص عملية التوجيه والإعلام، التي يجب أن تنجز وفق أسس علمية موضوعية سليمة من أجل الإعداد المناسب للتلاميذ، وتمكينهم من مواجهة متطلبات مختلف المسارات التكوينية المهنية، مما يساهم في تجنب الإهدار البشري والمصاريف المالية .

4- أهـــداف الـــدراســـة

تتجلى أهداف هذه الدراسة في بناء أداة بحث وقياس يمكن استخدامها من طرف المهتمين وذلك من أجل تحديد مختلف العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني لمتربصي التكوين المهني في البيئة الجزائرية، مما يساعد على فتح المجال لإثراء هذا الموضوع في دراسات أخرى مستقبلية ولدى عينات وبيئات ثقافية مختلفة. كما تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل التي تتدخل بشكل أقوى من الأخرى في عملية اختيار التخصص المهني لدى المتربصين بالتكوين المهني .كما تهدف إلى معرفة الفروق بين الذكور والاناث فيما يخص دافعية الانجاز. إلى جانب الكشف عن الفروق بين الجنسين فيما يخص عوامل اختيار التخصص المهني (الميل، التأثير الأسري، تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، المعرفة المكتسبة). وكذلك معرفة الفروق بين المتربصين المتميزين بدافعية إنجاز مرتفعة والمتربصين المتميزين بدافعية إنجاز منخفضة في عوامل اختيار التخصص المهني . وكذا التعرف على العلاقة التفاعلية بين عوامل اختيار التخصص المهني (الميل، التأثير الأسري، تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، المعرفة المكتسبة) والجنس في تأثيرهما على مستوى دافعية الإنجاز.

5- تحـــديـــد المفـــاهيـــم

تمكنت الباحثة في ضوء ما تم الاطلاع عليه من الدراسات السابقة والكتابات النظرية المتصلة بموضوع الدراسة الحالية من تحديد المفاهيم المتضمنة في الدراسة الحالية على النحو التالي :

5-1- العوامل المؤثـرة في اختيـار التخصـص المهـني: هي مجموعة من المحددات أو الأسباب التي تدفع المتربص لاختيار التخصص المهني، وتتحدد في هذه الدراسة في العوامل التالية:

- **عـامـل الميـل**: يقصد به الوعي والاهتمام بالتخصص المهني والتمسك به والسعي إلى الاستمرارية في مواصلة التكوين فيه مهما كانت الظروف .

- **عامـل التأثيـر الأسـري:** يقصد به المساعدة الوالدية التي يتلقاها المتربص في معرفة التخصص المهني وآفاقه المستقبلة أو الضغط الوالدي الممارس بشكل مباشر أو بشكل ضمني غير مصرح به .

- **عـامـل تحقيـق المكـانـة الاجتماعيـة والاقتصـاديـة:** والمتمثل في السعي لتحقيق المكانة الاجتماعية المحترمة وتنمية علاقات اجتماعية مع الآخرين واكتساب متطلبات الحياة لأجل الوصول إلى الإستقرار النفسي .

- **عـــامـــل المعـــرفـــة المكتسبة:** يقصد به الدراية بمختلف المعلومات والمهارات والمؤهلات الدراسية، ساعات التكوين، الوسائل والامكانيات المادية المتوفرة في المركز النظام الداخلي الممارس كفاءة المكون، الصعوبات المحتمل مواجهتها في هذا التخصص المهني ومدى إمكانية الحصول على منصب عمل سواء في القطاع العام أو الخاص.

أما إجرائيا فإن قياس تلك العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني سوف يتم عن طريق استخدام مقياس تم إعداده من طرف الباحثة .

2-5- دافـعيـــة الإنجـــاز

تعرف دافعية الإنجاز حسب (Mc Clelland et al (1953 بأنها استعداد يتميز بالثبات النسبي والسعي للتحصيل والنجاح، وهذا الإستعداد يظل كامنا في الفرد حتى يستثار بمثيرات في موقف الإنجاز وهو يرى أن السلوك الإنجازي يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل في النجاح والبعض الأخر بالخوف من الفشل. (عطية، 1997). ويضيف ماكليلاند (1961) بأن الدافعية للإنجاز هي «ما يحرك الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل، بكفاءة وسرعة وأقل جهد وأفضل نتيجة، ويعتبر الدافع للإنجاز تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير التمييز ». (الرفوع، 2015،ص147)

أما إجرائيا فإن مفهوم دافعية الإنجاز يشير إلى مستوى الأداء الذي وصل إليه المتربص بالفعل من تحصيل عال وكفاءة في الجانب التكويني، من خلال ميل المتربص إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في المواقف المختلفة والمثابرة والطموح لتحقيق الأهداف ومحاولة التفوق على الآخرين، ويظهر أثر جهده من خلال إتقان الأداء. وتقاس الدافعية للإنجاز بالدرجة التي يحصل عليها المتربص في مقياس دافعية الإنجاز لعبد اللطيف محمد خليفة (2000).

الفصـــل الثـــانـــي

العوامـل المـؤثـرة فـي اختـيار التخصـص المهـني

تمهيد

يشكل التخصص المهني جزءا أساسيا في الحياة المهنية للأفراد، فهو الذي يحدد مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية وفيه يعبرون عن قدراتهم وميولهم، باعتباره من أهم القرارات التي تحدد مسار حياتهم إما بالنجاح أو الفشل.

لهذا يلاحظ في كثير من الأحيان أن المتربصين لا يختارون التخصصات المهنية وفقا لأسس علمية وموضوعية، وإنما بناء على معرفة سابقة بطبيعة هذه التخصصات وموضوعات الدراسة التي تتضمنها ومعرفة سهولتها أو صعوبتها، ومدى ملاءمتها لقدراتهم استعدادهم، ميولهم وسمات شخصيتهم، وقد يقبلون على تكوين معين بعد أن يتعرفوا على فرص العمل المتاحة التي تمنحها لهم هذه التخصصات المهنية، أو نظرا لما تتمتع به من مكانة اجتماعية أو لما تجلبه من عائد مادي وفير، أو ما تنشره وسائل الاعلام، أو بناءا على التأثير الأسري دون الأخذ في الحسبان متطلبات التخصص المهني وقدرات الأبناء وميولهم، أو لمجرد التأثر بزملائهم الناجحين في التخصص متناسين الفروق الفردية بينهم التي تجعل ما يناسب فردا لا يناسب غيره، وهي من العوامل التي تدفع لاختيار التخصص المهني لدى الفرد.

1-تعريف الاختيار المهني

وجدت الباحثة عدة مصطلحات تشير إلى نفس المعنى للاختيار المهني، منها مثلا الانتقاء المهني الاصطفاء المهني والمماثلة بين العامل والعمل...إلخ، كما أنه يوجد عدة مدلولات تعبر عن الاختيار المهني منها الارشاد المهني، التوجيه المهني، التفضيل المهني.

تعود بداية انطلاق التوجيه والارشاد المهني إلى العالم Frank Parsons عام 1908 الذي يعتبر المؤسس الأول في أمريكا، حيث دعا إلى اتباع أساليب معينة في الارشاد المهني وادخال خدمات الارشاد المهني إلى المدارس. كما قام بتأسيس أول مكتب مهني في مدينة بوسطن، عمد خلاله إلى تقديم المساعدة للشباب من خلال توجيههم إلى اختيار المهن التي يتم توفيرها في المجتمع وألف كتابا أسماه الاختيار المهني، بين من خلاله الخطوات السليمة الواجب اتباعها عند اختيار الفرد لمهنة من المهن، ولخصها في مبدأين: الأول يتمثل في دراسة الفرد ومعرفة قدراته، استعداداته وميوله، والآخر يكمن في مد الفرد بالمعلومات الكافية عن المهن المختلفة والحرف وما تتطلبه من قدرات واستعدادات وميول حتى يتمكن الفرد من الاختيار المهني الذي يناسبه.(عبد العزيز وعزت عطيوي، 2004).

كما ينظر للإرشاد المهني باعتباره عملية تساعد الفرد على اختيار مهنته أو تخصصه بما يتلاءم مع استعداداته، ميوله، أهدافه وظروفه الاجتماعية والعمل على اعداده وتأهيله لهذه المهنة أو التخصص الذي تم الالتحاق به، والترقي فيه لتحقيق أفضل توافق مهني. (2000، Drummond)

قدمت الجمعية القومية للتوجيه المهني بأمريكا في سنة 1924 التعريف الآتي: هو نقدية المعلومات والخبرة التي تتعلق باختيار المهنة والإعداد لها والالتحاق بها والتقيد فيها. وبمقتضى هذا التعريف فإنّ التوجيه المهني يقدم ثلاث خدمات للمسترشد وهي: الخبرة المعلومات، نصائح تتعلق باختيار المهنة والإعداد لها. كما أقرت نفس الجمعية تعريفا آخر للتوجيه المهني وذلك في سنة 1930 ،ينص على أن التوجيه المهني هو مساعدة الفرد على أن يختار مهنة له، يعد نفسه لها، يلتحق بها ويتقدم فيها، وهو يهتم أولا بمساعدة الأفراد على اختيار وتقرير مستقبلهم ومهنتهم بما يكفل لهم تكيفا مهنيا مرضيا.(الداهري، 2005)

كما ذهب Super في كتابه (سيكولوجية المهن) إلى أن التوجيه المهني هو عملية مساعدة الفرد على إنماء وتقبل صورة لذاته متكاملة وملائمة لدوره في عالم العمل، وكذلك مساعدته على أن يختبر هذه الصورة في العالم الواقعي، وأن يحولها إلى حقيقة واقعية بحيث تكفل له السعادة وللمجتمع المنفعة.(دويدار، 1995).

ويقصد بالتوجيه المهني «مساعدة الشخص على اختيار المهنة التي تتناسب ودوافعه واستعداداته وميوله، وخططه المستقبلية » . (بديع، 2001،ص149).

وعرفه السفاسفة (2003) بأنه المساعدة التي يقدمها المرشد التربوي للأفراد أو الجماعات من أجل اختيار مهنة معينة، وذلك بعد فهمهم لقدراتهم ورغباتهم وميولهم واختيار المهنة الملائمة لتلك القدرات والميول من أجل تحقيق التوافق والرضا والشعور بالسعادة. (الداهري، 2005)

كما عرفه العيسوي (2004) بأنه مساعدة الفرد على اختيار المهنة التي تتناسب وقدراته، ميوله استعداداته، دوافعه وخططه بالنسبة للمستقبل المهني، وذلك قبل الدخول فيها فعليا.(كمال، 2007)

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ أن جميع الباحثين يتفقون على أن الموجه في عملية التوجيه والارشاد المهني لا يقوم باختيار المهنة للمسترشد، وإنما يساعده كي يتوصل لاتخاذ قرار سليم ويتحمل مسؤولية ذلك. كما تم الاتفاق على أن الموجه يقدم أهم ثلاث خدمات رئيسية للمسترشد في عملية التوجيه المهني وهي المعلومات، الخبرة والنصائح والتي ستساعده للوصول إلى أعلى مستوى من التوافق النفسي الذي يؤهله للوصول إلى الرضا عنها وعن نفسه، والنفع للمجتمع ككل.

والارشاد يبدأ قبل اختيار التخصص المهني وبعد الاختيار المهني، ويستمر مع الفرد طوال دراسته وبعد التحاقه بالعمل.

وقد كانت آراء بارسون وممارساته العملية في ميدان الارشاد المهني حافزا قويا، وأرضية صلبة للعلماء والباحثين في ميدان الارشاد المهني، فقد توالت الدراسات والنظريات التي تفسر عملية الاختيار المهني والعوامل المرتبطة بهذه العملية.

وباستعراض آراء الباحثين في تعريفهم للاختيار المهني نجد أنهم أخذوا في ذلك اتجاهين:

الاتجاه الأول يعرف الاختيار المهني بأنه اختيار أنسب الأشخاص للمهنة أو الوظيفة وهم راجح(1956)، دويدار(2000) والداهري (2005)، وتشير هذه التعريفات إلى الهدف البعيد للتوجيه المهني وهو وضع الفرد المناسب في المكان المناسب.(الزهراني، 2010/2009)
وعرف رفاعي (1964) الاختيار المهني بأنه قيام المؤسسة الصناعية أو التجارية بانتقاء العامل المناسب (الصالح) للعمل المتوفر لديها. ويضيف بأن صفة الصلاح لا تعني الصلاح الأخلاقي مباشرة، إنما تعني التوافق بين الفرد وما يملك من قدرات، استعدادات ميول والعمل وما يتطلبه من قدرات وصفات شخصية. (الخطيب، 2013). كما عرف الاختيار المهني بأنه عملية تهدف إلى اختيار أكثر الأفراد ملاءمة للعمل من بين عدة أفراد متقدمين لشغل وظيفة معينة على أن ينتج فيها أحسن انتاج، ويكون أكثر رضا عن عمله وتقوم بالاختيار المهني جهة مسؤولة عن طريق دراسة عدد معين من الأفراد، لشغل عدد شاغر من الوظائف، وذلك بشروط معينة.(عبد العزيز وعزت عطيوي، 2004). كما يشير الاختيار المهني إلى وجود عمل معين لعدة أفراد يرغبون بهذا العمل، وبالتالي فإن التركيز هنا على العمل من خلال تحليله وتحديد مسؤولياته ومستلزماته بهدف استغلال القوى العاملة لصالح العمل .(العزة، 2009). فالاختيار المهني انتقاء أصلح الأفراد وأكفأهم من المتقدمين لعمل من الأعمال أو المرشحين لمنصب شاغر، وهو من هذا التعريف يرمي إلى نفس الهدف البعيد الذي يرمي إليه التوجيه المهني ألا وهو وضع الفرد المناسب في المكان المناسب. (موسى، 2010).

قد يخلط البعض بين التوجيه والاختيار المهني، فيظنون أنهما عمليتان متشابهتان، وهذا غير صحيح حيث يرى دويدار بأن التوجيه يبدأ من الفرد ويركز اهتمامه فيه، في حين أن الاختيار يبدأ من مهنة معينة ويهتم بها في المقام الأول.(دويدار، 1995). ويضيف دويدار (2000) أن التوجيه يعمل على المساعدة والارشاد لصالح الفرد، ويقدم على أساس أن كل فرد يجب أن يجد عمل بين مختلف الوظائف الاجتماعية حتى إن كان عاجزا أو مريضا أو ذا عاهة، في حين أن الاختيار يعمل على التصفية والغربلة والاستبعاد ولا يهتم بمصير من يستبعدهم من الأفراد أو بمعنى آخر، فإن مجال الاختيار أضيق بكثير من مجال التوجيه فالاختيار لا يتطلب إلا معرفة المهنة أو العمل الذي سيختار له، في حين أن التوجيه يتطلب المعرفة بآلاف المهن والأعمال. (الزهراني، 2010/2009)

ويتفق الاختيار والتوجيه من حيث الهدف البعيد وهو المواءمة بين العامل وعمله، كذلك يتفقان من حيث البرنامج الذي يتبعانه لهذه المواءمة ألا وهو دراسة الفرد دراسة شاملة تكشف عن قدراته المختلفة الجسمية، الحسية، الحركية، العقلية، الاجتماعية، الخلقية وسماته المزاجية من ناحية وتحليل المهنة أو العمل المعين تحليلا مفصلا لمعرفة متطلباته المختلفة الفنية والسيكولوجية وغيرها، وكذا التحقق من صلاحية الفرد لهذه المهنة بطرق خاصة واختيارات سيكولوجية. (موسى، 2010) فالاختيار يتلخص في انتقاء فرد يصلح لعمل معين والتوجيه هو انتقاء نوع العمل الذي يناسب قدرات كل فرد. (دويدار، 1995).

أما الاتجاه الآخر وهوما جاء في تعريف لطفي طلعت ابراهيم (1993) بأن الاختيار المهني يشير إلى تفضيل الفرد لنمط معين من الأعمال لتحقيق الرضا عن العمل.(الزهراني،2010/2009).كما عرفت الضرابعة ازدهار (2007) الاختيار المهني التعليمي والذي يشير إليه البعض باختيار التخصص الجامعي أو الدراسي فإن تركيز الاهتمام ينحصر بالمجال الدراسي، حيث يوجد عدة تخصصات وعدة أفراد يرغبون الالتحاق بها، ويكون التركيز هنا على تحليل الدراسة وتحديد متطلباتها وتحليل الفرد وتحديد امكاناته وخصائصه، فيختار الأفراد التخصصات التي تنسجم مع ما لديهم من قدرات ورغبات وقيم. (البلوي، 2013). ويستخدم سوبر مصطلح النمو المهني أكثر من استخدامه لمصطلح الاختيار المهني، وذلك نظرا لأنه يرى أن مصطلح النمو يشتمل على التفضيل المهني والاختيار المهني.

عرف عبد الفتاح فاروق (1987) التفضيل المهني بأنه تعبير الفرد عن ميله لمهنة ما وهو من أقوى دوافع السلوك، ويلعب دورا هاما في نجاح الأفراد في مهنهم وشعورهم بالرخاء والارتياح في المهن التي يعملون بها، وفي الدراسة التي تؤهلهم لهذه المهن . (الزهراني،2010/2009).

ولأغراض هذه الدراسة سيتم تناول مصطلح الاختيار المهني باعتباره مرادفا لمصطلح التفضيل المهني لسهولته ودلالته على الموضوع الخاص بهذه الدراسة. لأنه في الواقع لم يتم العثور في أدبيات علم النفس على تحديد مدلول اختيار التخصص المهني كمفهوم مستقل.

2- مفهـوم التخصص وعـوامـل ظهــوره.

1.2- مفهـوم التخصـص

عرفه عفر محمد عبد المنعم(1985) بأنه سمة الحياة الاقتصادية المعاصرة، إذ هو وسيلة الإنسان لزيادة إنتاجية عناصر الإنتاج وخاصة العمل، مما يؤدي إلى زيادة الإنتاج الكلي للمجتمع من السلع والخدمات وتحسين مستوى المعيشة فيه.
(خصاونة، 2010)

2.2- عـوامـل ظهــور التخصـص

لقد قدم الباحث أحمد سليمان محمود خصاونة(2010) عرضا حول التخصص وتقسيم العمل لهذا ارتأت الباحثة إلى الإبقاء على التخصص فقط حتى لا يحدث خلط في مفاهيم هذا الفصل.

هناك العديد من العوامل التي أدت إلى ظهور التخصص ومن أهمها:

1.2.2- الإنسـان مـدني بالطبـع: يرى إبن خلدون، عبد الرحمان (1978) أنه لا بد من الاجتماع أو المدنية فالله سبحانه وتعالى خلق الإنسان في صورة لا يستطيع العيش والبقاء إلا بالغذاء، وهداه إلى إلتماسه بفطرته، وأعطاه القدرة على تحصيله، إلا أن قدرة الواحد منهم

قاصرة عن تحصيل حاجته منه، فلا بد من أن يتعاون مع الغير ليحصل على قوته، أما الدمشقي أبا الفضل جعفر بن علي (1983) يرى إن كان الفرد بإمكانه تعلم الكثير من الصناعات، لكنه لا يستطيع الإحاطة بها كلها فأصحاب الصناعات يحتاج بعضهم إلى بعض، فالبناء يحتاج إلى النجار والنجار يحتاج إلى الحداد وصناع الحديد يحتاجون إلى صناعة أصحاب المعادن الأخرى وتلك الصناعات تحتاج إلى البناء فاحتاج الأفراد إلى اتخاذ المدن والاجتماع فيها ليساعد بعضهم بعضا، لأن كل واحد منهم يحتاج للآخر.

كما أظهرت دراسة الدقس محمد عبد المولى(2001) التقسيم الذي حدده ابن خلدون للأعمال حسب أهميتها إلى أعمال أصلية (ضرورية) وأعمال زائدة (كمالية)، ومن جهة أخرى يضيف أن العمل في الصنائع هو أساس الحياة الاجتماعية، فهو يزيد بزيادة السكان ويقل بقلتهم، فالمجتمعات كثيرة السكان تكثر فيها الصنائع والأعمال مما يؤدي إلى تحضرها ورفاهيتها أما المجتمعات قليلة السكان فتكون رفاهيتها قليلة لقلة الأعمال، فالتخصص يتبع أنماط المعيشة مما يفسر انتشار حرف معينة في الحضر دون الريف.

2.2.2- كثـرة حاجـات الأفـراد: تعرف الحاجة الاقتصادية على حسب عفر محمد عبد المنعم (1985) بأنها الرغبة في الحصول على سلعة أو خدمة باعتبارها قادرة على تحقيق إشباع أو منفعة معينة للأفراد. كما بين ابن جعفر قدامه (1981) أن الأفراد بحاجة إلى جميع المهن والصناعات فالحاجة قادتهم إلى أن يستعين بعضهم ببعض حتى يتم إنتاج جميع السلع والخدمات التي يحتاجون إليها، وهناك أنواع من الصناعات لا يستطيع الواحد تعلمها جميعا كالطب، الهندسة والفلاحة.... الخ وما يفسره عبد المولى محمود (1980) أن النتيجة المنطقية في تعليل ابن خلدون لنمو الصناعة بزيادة السكان إنما يدل على وعيه بأهمية الموارد البشرية في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية وازدهار الحضارة، فزيادة السكان تعني زيادة الحاجات، فتنشأ صناعات وأعمال جديدة، وتزدهر هذه الصناعات وتكثر، فزيادة السكان يؤدي إلى تقسيم العمل والتخصص، مما يؤدي إلى زيادة الإنتاج ومن ثم يؤدي إلى ظهور صناعات جديدة وبالتالي تقسيم أكثر للعمل. (خصاونة، 2010).

3.2.2- اختـلاف الأفـراد فـي قـدراتهـم الجسميـة والذهنيـة: أدى إلى التقسيم الطبيعي للعمل بين الرجل والمرأة فالرجال وهم الأقوى جسديا، انصرفوا إلى الصيد لتأمين جميع أفراد الجماعة على حسب حاجتهم من اللحوم والجلود، أما النساء والأطفال فقد انصرفوا إلى جمع مختلف أنواع الأطعمة البرية الصالحة للأكل وكذلك القيام بالأعمال البيتية، أما الشيوخ فكانوا يقومون بإنتاج أدوات العمل وبوصفهم أكثر تجربة كانوا يتمتعون بالنفوذ حيث أصبحوا القادة، الذين يسيرون جميع شؤون الجماعة، وهكذا جرى أول تقسيم للعمل حسب القدرات الجسمية والذهنية اعتمادا على الجنس والسن.

4.2.2- التقـدم الحضـاري: يرى عفر عبد المنعم (1985) أن تقسيم العمل مر بمراحل متعددة، بدأ بالتخصص المهني منذ العصور القديمة بأن يقوم كل فرد بنشاط إنتاجي معين كالرعي، الزراعة والتجارة إلى غير ذلك من المهن، ثم تدرج تقسيم العمل بعد ذلك حيث كان

كل فرد يتخصص في إنتاج سلعة معينة ومبادلتها بالسلع التي ينتجها غيره من أفراد المجتمع. وبهذا يبين عساف محمود (1987) أن التقدم الحضاري وظهور وحدات إنتاجية ذات حجم كبير وما يتطلبه التقدم التقني من تجزئة العمليات الإنتاجية داخل كل وحدة يستوجب الأخذ بمبدأ التخصص وتقسيم العمل على نطاق واسع. لأن إنتاج أي سلعة يحتاج إلى تعاون وثيق بين العديد من الصناعات والتخصصات المهنية لتحويل المواد الأولية إلى سلع قابلة للاستهلاك، وقد ساهم في دعم هذا الاتجاه تقدم وسائل المواصلات والإعلام واتساع الأسواق الدولية والمحلية.

5.2.2- التجارة الدولية واتساع الأسواق: أكد محمد عبد المنعم (1985) أنه كلما زاد نطاق التبادل في الأسواق مع وجود طلب كبير على المنتجات، كلما كان ذلك دافعا إلى التخصص وتقسيم العمل لأن صغر حجم الإنتاج لا يحتاج إلا إلى آلات وأدوات بسيطة وعدد محدود من العمال وفي هذه الحالة يصبح تقسيم العمل أمرا غير ممكن عمليا وغير محدد اقتصاديا، فالمزارع في المناطق النائية يقوم بمختلف الأعمال التي يحتاجها، نظرا لاستحالة التخصص ولقلة عدد السكان وضيق السوق. (خصاونة، 2010).

وبناء على ما سبق يمكن القول أن التخصص في مجال مهني معين يتبع أنماط المعيشة، ففي الحضر تنتشر حرف متطورة وتتنوع التخصصات المهنية، مما أدى إلى وجود وحدات انتاجية ومؤسسات اقتصادية كبيرة، كما نشهد تواجد المعاهد ومراكز التكوين المهني بينما لا توجد في الريف نتيجة قلة عدد السكان وإن وجدت تنحصر في ملحقات فقط فظهور التخصص في المجال المهني بين الأفراد على حسب قدراتهم الجسمية والذهنية، أدى إلى التعاون فيما بينهم، فكل فرد يحتاج إلى الآخر.

3- نظريات الاختيار المهني

هناك عدة نظريات برزت في مجالات علم النفس المهني لتفسير الاختيار المهني، وما تم ملاحظته أن محتوى نظريات الاختيار المهني نفسها ما عرض في نظريات التوجيه المهني والتفضيل المهني، ولكل نظرية آراؤها ومؤيدوها، وفيما يأتي سنتناولها باختصار :

1.3- نظرية Super(1953)

دونالد سوبر واحد من كبار علماء النفس المهني والقياسي، نشر نظريته في النمو المهني عام (1953)، ويفترض سوبر أن الأفراد عند اختيارهم الدخول في مهنة تبدو أكثر ملاءمة لهم، فهم إنما يكافحون من أجل تحقيق الذات، ويرى أن مفهوم الذات يتطلب من الشخص أن يعرف نفسه كفرد متميز، وأن يدرك تشابهه مع الآخرين، مما يساعده في اتخاذ قرارات تربوية، ومهنية تنسجم مع مفهومه عن ذاته، وأن مفهوم الذات المهني ينمو من خلال النمو الجسمي والعقلي للفرد.(الخطيب، 2013). لقد بدأ سوبر نظريته بمحاولة فهم عملية الميول المهنية وأثرها على السلوك واختياره لمهنته وقد قسم الميول إلى ميول علمية(يهتم بها طالب

الطب، الهندسة والكيمياء)، وميول صناعية(يهتم بها صاحب المهارات اليدوية)، ويرى سوبر أن الميول العلمية هي ميول ذهنية، عقلية خالصة أما الصناعة فهي ميول يدوية حرفية، ويستخدم سوبر مصطلح النمو المهني أكثر من استخدامه لمصطلح الاختيار المهني، وذلك لأنه يرى أن مصطلح النمو يشتمل على التفضيل والاختيار (الزهراني، 2010/2009).

وقد بنى سوبر نظريته من خلال تحليله للدراسات السابقة عن ظاهرة الاختيار وامكانية تمييزه بين مفاهيم الاختيار والالتحاق والتوافق المهني. كما اعتمد على ثلاثة أسس تشكل الاطار العام للنظرية وهي: نظرية مفهوم الذات، علم النفس الفارقي، علم النفس النمو.

واختلفت نظرية سوبر للاختيار المهني عن النظريات الأخرى حيث يرى أن:

- الاختيار المهني عملية تمتد عبر الزمن من الولادة إلى الوفاة.
- الاختيار في علاقته بمفهوم الذات يعتبر حدثا عندما جمع المفهومين السابقين في نظرية أطلق عليها نظرية النمو المهني. (الداهري، 2005).

كما افترض أن عملية النمو المهني تتم من خلال مراحل هي:

1- مرحلة النمو: تمتد من الولادة حتى سن 14سنة، تتميز هذه المرحلة بنمو مفهوم الذات، يعبر الفرد عن حاجاته بطرق متنوعة، وتتطور القدرة، الاتجاهات، الميول والحاجات ويتشكل لدى الفرد فهم عام لعالم العمل.

2- مرحلة الاستكشاف: تمتد من سن15-24 سنة، وفي هذه المرحلة يجرب الفرد العمل من خلال خبراته سواء في الصفوف المدرسية، أو خبرات العمل الحقيقي، أو من خلال الهوايات وبذلك فإنه يجمع معلومات مناسبة عن العمل، وينمو لديه اختيار أولي ومهارات مناسبة للعمل. (جودت والعزة، 1999).

3- مرحلة(التحقيق) التأسيس: تمتد من سن 25-44 سنة، وهي مرحلة الاستمرار في المهنة والتقدم فيها، حيث يدخل الفرد مرحلة بناء المهارات التي تتكون لديه من خلال خبرته في العمل قسمها سوبر إلى مرحلتين هما مرحلة الثبات، ومرحلة التماسك والاندماج.

4- مرحلة التنمية والاستمرار(الاحتفاظ): تمتد من عمر 45-64 سنة، وفيها يحاول الفرد المحافظة على ما حققه أو ما اكتسبه من المهنة، كما تتواصل لديه عملية التكيف في العمل لتحسين مركزه مع الميل إلى عدم تغيير المهنة.

5- مرحلة الانحدار(الشيخوخة): تمتد من سن 65 سنة فما فوق، تضعف القدرات العقلية والجسمية إذ يتم خلالها ترسيخ المكتسبات والتقليل من الالتزامات، وتنتهي المرحلة بالتقاعد. (جودت والعزة، 1999).

رأى سوبر أن عملية النمو والاختيار المهني تمر بخمس مراحل هي:

أ-مرحلة البلورة: تمتد من 14-18 سنة، في هذه المرحلة يقوم الفرد بتكوين الأفكار عن العمل المناسب ويطور مفهوم الذات المهني ويتم فيها تحديد أهدافه المهنية من خلال الوعي بقدراته، ميوله وقيمه كما يتم التخطيط الأولي لمهنته المفضلة.

ب-مرحلة التحديد والتخصص: تمتد من 18-21 سنة، ينتقل الفرد من الخيار المهني العام المؤقت وغير المحدد إلى الخيار المهني الخاص المحدد، ويتخذ الخطوات الضرورية لتنفيذ وتحقيق هذا القرار. (عبد العزيز وعزت عطيوي، 2004)

ج-مرحلة التنفيذ: تمتد من 21-24 سنة، وفيها يتم الانتهاء من التعليم والتدريب اللازمين للمهنة والدخول في مجال العمل المهني وتنفيذ القرارات المهنية المتخذة. (عبد العزيز وعزت عطيوي، 2004)

د-مرحلة الثبات والاستقرار: تمتد من 25-35 سنة، من خصائص هذه المرحلة الثبات في العمل واستعمال الفرد لمواهبه لإثبات صحة وملاءمة القرار المهني، كما قد يغير الفرد في مستواه المهني دون تغيير المهنة.

ه-مرحلة الاستمرار والنمو (الاندماج): تمتد من 30 سنة فما فوق، وفيها يتأقلم الفرد في مهنته من خلال إتقان مهارات العمل التي يكتسبها نتيجة أقدميته فيها، فيشعر بالأمن والراحة النفسية (الخطيب، 2013).

كما بين سوبر أن الأفراد يميلون إلى اختيار المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهوم عن ذواتهم والتعبير عن أنفسهم، وأن السلوكات التي يقوم بها الفرد لتحقيق مفهوم ذاته مهنيا عبارة عن وظيفة المرحلة النمائية التي يمر بها، وعندما ينضج يصبح مفهوم الذات مستقرا والطريق التي يتحقق بها مهنيا تعتمد على ظروفه الخارجية، فالمحاولات لاتخاذ قرارات مهنية خلال فترة المراهقة يفترض أن يكون لها شكل مختلف عن تلك التي تتخذ في منتصف العمر المتأخر. (جودت والعزة، 1999).

تقييم النظرية

تنطلق نظرية سوبر من مبادئ علم النفس، لذلك فإنه يمكن تطبيقها من خلال عملنا الإرشادي في المدارس، خصوصا أنها تركز على الإرشاد المدرسي في المدرسة أو مع الطلبة.

كما أن سوبر لم يكن جامدا بل طور النظرية، حيث اقترح عمل اختبارات باستخدام الألعاب مع الأطفال من خلال الأنشطة، بهدف الكشف والتعرف على نواحي القوة والضعف لديهم وكذلك طور المفاهيم التي اعتمد عليها كمفهوم الذات، والقول بأن كل فرد يختلف عن الآخر.

كما أنها تستند إلى نتائج الدراسات والبحوث التي قام بها، لذلك جاءت متناسقة ومنظمة بصورة جيدة مما أعطاه وضوحا ومكانة في الإرشاد المهني. وقد ميزت بين الأسلوب الإرشادي المستخدم مع الناضجين مهنيا وغير الناضجين وهؤلاء يتم تزويدهم بمعلومات ومهارات بهدف المساعدة على اتخاذ القرار المهني سواء بالمدرسة أو غيرها، وعرف سوبر الذكاء في نظريته بأنه القدرة على حل المشكلات وبالتالي فهو مهم للتنبؤ بالنجاح في البرامج المهنية.

ويضيف أن هدف الإرشاد المهني هو مساعدة الفرد على إنماء وتقبل صورته لذاته وأن تكون هذه الصورة متكاملة وملاءمة لدوره في عالم العمل، كما أخذ بعين الاعتبار سعادة الفرد بغض النظر عن كمية أو نوع الإنتاج أو العمل، وربط ذلك بالمنفعة العامة للمجتمع.(عبد العزيز وعزت عطيوي، 2004).

2.3 -نظرية Ann Roe (1957)

تعد نظرية آن رو احدى نظريات التحليل النفسي، التي تبحث في أساليب الرعاية الوالدية في مرحلة الطفولة المبكرة وتأثير ذلك على الميول المهنية والسلوك المهني، واتخاذ القرارات في المراحل العمرية اللاحقة. حيث نشرت آن رو نظريتها في الاختيار والنمو المهني عام (1957) وراجعتها عام (1964).

والافتراض الأساسي عندها أن العناصر الأساسية للشخصية ترجع إلى التفاعلات المبكرة بين الوالدين والأبناء، وحاولت أن تقيم الدليل على أن هذه التكوينات المبكرة تحدد اختيار المهنة فيما بعد، وهي على عكس نظرية فرويد إذ لم تحاول ربط الهوية المهنية بالأطوار الخاصة بالتطور الجنسي بل إن محور اهتمامها يدور حول الطفولة المبكرة، وتهتم بصورة أساسية بالطبيعة الانفعالية للعلاقات التي تنمو بين الوالدين والأطفال.

تفترض هذه النظرية أن كل فرد يرث ميلا ليتخلص من الطاقة النفسية بطريقة أو بأخرى، وهذه الطريقة ترتبط بخبرات الطفولة المبكرة، ومحاولة الفرد اشباع حاجاته كما أنها تعد من المحددات الرئيسية للسلوك المهني، فهي تقوم على ثلاثة عناصر: مفهوم منافذ الطاقة النفسية، نظرية الحاجات (ما سلو)، الجينات وتأثيرها على الاختيارات المهنية. (الخطيب، 2013)

- أثر التنشئة الأسرية على القرار المهني من وجهة آن رو: ترى بأن الجينات الموروثة تحدد إمكانية نمو جميع خصائص الفرد وأن مظاهر هذا التحكم الجيني ومدى طبيعته يختلف باختلاف خصائص الفرد، وهذه الخصائص الوراثية عند الفرد لا تتأثر فقط بالخبرات التي مر بها في سن الطفولة، بل تتأثر بالثقافة، الوضع الاجتماعي، الاقتصادي في الأسرة وبالدرجة التي يسمح بها الوالدان للطفل بإشباع حاجاته أو عدم إشباعها، كما أن حاجات الطفل تتطور حسب اتجاهات الوالدين وأكدت على أن هناك علاقة بين أشكال التنشئة الأسرية التي يتعرض لها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة ونموه المهني مستقبلا والمتمثلة في: الحماية الزائدة، التركيز العاطفي على الطفل، رفض وتجنب الطفل، تقبل الطفل .(عبد العزيز وعزت عطيوي، 2004).

فقد بينت أن علاقة التقبل الحسنة بين الطفل وأبويه، تهيئ الطفل للمهن التي تتضمن التعامل مع الأشخاص، بينما الجو الأسري السلبي الذي يتسم بالنبذ، يؤدي إلى اختيار المهن التي تتضمن التعامل مع الأشياء، وترى هذه النظرية أن التفاعل بين المورثات الجينية وخبرات الطفولة يؤثر بشكل مباشر في الاختيار المهني والأداء المهني، لهذا يعتمد السلوك المهني عند رو على مبدأين هما:

- محاولة وضع تصنيف لنماذج المهن، طبقا لما تتطلبه كل مهنة من التعامل مع الناس أو الأشياء.
- تصنيف أنماط العلاقات بين الطفل وأبويه. (الخطيب، 2013).

- تقييم النظرية

- لم تحدد آن رو بدقة دور الوراثة ودور الجينات في عملية الاختيار المهني.
- اعتبرت آن رو أن عدم إشباع الفرد لحاجاته العليا في هرم الحاجات سيؤدي إلى اختفاء هذه الحاجات، وسيكون عنده تثبيت للحاجات المشبعة، والتي ستصبح مسيطرة والحقيقة أن هذه الحاجات تبقى مكبوتة في اللاشعور حتى يتم إشباعها.
- إن الإجراءات التي حددتها آن رو شملت علماء بيولوجيا وفيزياء وعلماء اجتماع وهم ليسوا عاديين، ولذلك جاءت نتائجها متطابقة على ذلك المجتمع، الأمر الذي لا يمكن تعميمه على بقية أفراد المجتمع. (عبد العزيز وعزت عطيوي، 2004).

3.3- نظرية Ginsberg (1951)

تعد نظرية جينزبورغ (وهو عالم اقتصاد وزملائه) من المحاولات الأولى لوضع نظرية للنمو المهني، فقد أوضحت أن هناك أربعة عوامل تؤثر في عملية اتخاذ القرار المهني هي:

- التوحد الذي يجعل الفرد يستجيب للضغوط البيئية عند اتخاذ القرارات المهنية.
- تأثير العوامل التربوية إذ أن كمية التعلم ونوعه يؤثران في اتخاذ القرارات المهنية.
- العوامل الوجدانية المتضمنة في استجابات الفرد نحو بيئته.
- قيم الفرد .(الخطيب، 2013)

كما بينوا أن عملية اتخاذ القرار المهني تمر بثلاث مراحل وهي كالتالي:

1-**مرحلة التخيل**: تمتد هذه المرحلة حتى سن 11سنة وفي هذه المرحلة يتصور الطفل أن بمقدوره أن يكون كما يريد، فاختياره لا يكون قائما على أساس المهارات أو المؤهلات المطلوبة لأداء هذا العمل وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين هما:

أ-اللذة الوظيفية: تتميز هذه المرحلة بعدم الاهتمام بالشروط اللازم توافرها لأداء العمل أو الالتحاق بالمهنة، أو بالنتائج القريبة أو البعيدة المترتبة على الاختيارات المهنية، كما أن الطفل لا يربط بين الغايات والوسائل اللازمة لتحقيق هذه الغايات، وغالبا ما يركز اهتمامه على الجوانب السطحية للعمل، فهو يتخيل العمل كأي نشاط آخر يجري حوله.

ب-الرضا الذاتي: عندما يكون دافع الطفل لاختيار المهنة هو أداء العمل لتحقيق الرضا الذاتي المستمد من مساعدة الآخرين وارضائهم.(الخطيب، 2013)

2-مرحلة التجريب (الاختيار المبدئي): تمتد هذه الفترة من 11 إلى 18 سنة وتقسم إلى أربع مراحل فرعية:

أ-مرحلة الميل: تمتد من 11-12 سنة، يكون الاختيار المهني في هذه المرحلة قائما على أساس الميول، الهوايات، الرغبات ولا يكون هذا الاختيار جادا أو واقعيا، وأهم ما يميز

خيارات الطفل المهنية في هذه مرحلة أنها غير ثابتة وتأتي نتيجة التأثر بالوالدين، فالقرار المهني يكون غير ثابت لأن حياة الطفل الانفعالية والجسدية غير ثابتة أيضا.

ب-مرحلة القدرات: تمتد هذه المرحلة من 12 سنة إلى 14 سنة، يدرك الفرد أن الميول أو الهواية ليست كافية لاختيار مهنة، ويكون لدروس المدرسة دور في تحفيزه لاختيار نوع من المهن ذات علاقة بهذه الدروس، كما يكون لمهنة الوالدين أثر على اختياره المهني في هذه المرحلة.

ج-مرحلة القيم : تمتد من 15-17 سنة، يبدأ الفرد في الربط بين مهاراته وقدراته من ناحية، وبين ما سيحققه من ارضاء لنفسه باختيار المهنة المناسبة، ويساعد في ذلك بداية ظهور وتبلور القيم التي اكتسبها في طفولته ومراهقته.(عبد العزيز وعزت عطيوي، 2004).

د-مرحلة الانتقال : تمتد هذه المرحلة من سن 17-18 سنة، أهم ما يتصف به القرار المهني في هذه المرحلة الواقعية والثبات النسبي، ويتحمل الفرد مسؤولية قراره المهني ونتائجه ويصبح أكثر استقلالية عما كان عليه قبل اختياره المهني، ويكون أكثر قدرة على ممارسة مهاراته بحرية تامة ويدرك تماما متطلبات العمل.(الداهري، 2005).

3-مرحلة الواقعية (الاختيار الواقعي): تمتد هذه المرحلة من سن 18-22 سنة وتشمل ثلاث مراحل هي:

أ-مرحلة الاستكشاف: يكتشف الفرد خبرات مرتبطة بالأعمال المختلفة، وذلك من خلال دراسته للمتطلبات الجسمية والعقلية اللازمة لأداء الأعمال المتاحة له، وحتى عند اختياره لعمل معين أو دراسة معينة ذات مطالب خاصة، فإن مجال اهتمامه وبحثه يضيق ويتحدد ولكنه يظل يبحث داخل هذا المدى عن الجوانب التي تحقق له المزيد من الرضا والسعادة. (الخطيب، 2013).

ب-مرحلة التبلور: يكون الفرد أكثر قدرة على تحديد التخصص أو العمل الذي يتناسب مع ميوله وقدراته، فيكون أكثر ثباتا واستقرارا في اختياره المهني. (الداهري، 2005)

ج- مرحلة التخصص: يكون الفرد قد اختار تماما العمل الذي يريد بعد أن كان قد اكتشف قدراته وميوله ومتطلبات العمل وبلور فكرة عن العمل الذي يتفق مع هذه الميول والقدرات فهي مرحلة الانخراط في العمل والبقاء فيه والاستفادة من عوائده وبدء الانتاجية فيه.(الخطيب، 2013)

تقييم النظرية

- لم يذكر جينزبرج فيما إذا كانت المراحل التي تحدث عنها هي مراحل محددة تماما في حدوثها.

- إن جميع الأفراد ليسوا سواء في مرورهم في هذه المراحل، حيث أن المراهقين في الطبقات الفقيرة لا يمرون بمراحل جينزبرج التي تحدث عنها.

- إن الدراسة التي أجراها جينزبرج كانت تحمل عينات متجانسة عمريا، اقتصاديا وثقافيا الأمر الذي حدد معطيات الدراسة ونتائجها سلفا.
- إن تفضيلات الفرد وقيود العمل قد تغيرت في هذه الأيام عما كانت عليه سابقا وهي أكثر تفاؤلا مما كانت عليه من قبل.
- لم يبين جينزبرج ورفاقه في هذه النظرية دور العوامل العاطفية والثقافية في عملية الاختيار المهني بالرغم من أنهم قد أكدوا بأن لها دورا في هذه العملية.(عبد العزيز وعزت عطيوي، 2004).

4.3- نظرية Holland(1959)

جون هولاند، أستاذ علم النفس في جامعة جونز هوبكنز في الولايات المتحدة الأمريكية قدم عام (1959) نظرية في الشخصية والمهنة، توصل إلى أن هناك فروقا ثابتة ومتمايزة بين الطلبة في توجهاتهم المهنية، وترجع هذه الفروق إلى ما لدى الفرد من معلومات عن المعهد، وعن ذاته، وظروفه أو الضغوط الاجتماعية والفرص المتوفرة في المجتمع والتي لها تأثير كبير في تحديد البيئة المهنية فالأفراد الذين تلقوا اهتماما لتنظيم معرفتهم حول المهن المختلفة، وحول ذاتهم خلال مراحل نموهم لديهم قدرة أكبر على تحديد واتخاذ قرارات مهنية مستقبلية، مقارنة بالأشخاص الذين لديهم معلومات بسيطة أو معرفة غامضة حول ذاتهم وحول بيئتهم، لأن الفرد يتطور تدريجيا ليصل إلى نقطة محددة تساعده على حسن اتخاذ قرار لدراسة موضوع معين أو اختيار مهنة معينة. (الداهري، 2005)

إن جوهر نظرية هولاند تعتمد على ثلاثة محاور أساسية: المحور الأول يتعلق بالبيئة المحور الثاني يتعلق بالفرد والمحور الثالث يتعلق بتفاعل الفرد مع البيئة.

وقد اقترح هولاند ستة بيئات مهنية تقابلها ستة أنماط للشخصية هي:

1-البيئة المهنية الواقعية: ويقابلها البيئة المهنية الميكانيكية أو الآلية ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة، بالعدوانية والميل نحو النشاطات التي تتطلب تناسقا حركيا، قسوة، مهارة جسمية، رجولة، فهم يتجنبون المواقف التي تتطلب مهارات لفظية وذات العلاقة مع الآخرين يفضلون التصرف والفعل أكثر من التفكير، يتميزون بأنهم عمليون في تعاملهم مع مشاكل الحياة، يفضلون الأعمال اليدوية البارعة، الأدوات، الأجهزة، الحيوانات، يكرهون المساعدة والفعاليات التعليمية، لديهم ميول اجتماعية منخفضة. ومن الأمثلة على المهن التي تمثلها هذه البيئة :العمال، الفلاحون، سائقو الشاحنات، النجارون، كما يتطلب العمل في هذه البيئة مهارات يدوية، وتقنية وميكانيكية مثل المهن الزراعية، والفنية والحرف التجارية، والهندسة والصناعة والجيش(عبد العزيز وعزت عطيوي، 2004)

2-البيئة المهنية العقلية: ويقابلها أصحاب التوجه العقلي ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بأنهم يفضلون التفكير في حلول المشاكل أكثر من التصرف بها، يميلون إلى التنظيم والفهم أكثر من السلطة، يستمتعون بمطالب ونشاطات العمل الغامض، يهتمون بالبحث عن علل الأشياء وعلاقتها، يمتلكون قيما واتجاهات غير تقليدية، يتجنبون التفاعل الاجتماعي

وتكوين العلاقات مع الآخرين، ومن الأمثلة على المهن التي تمثلها هذه البيئة: الأطباء، الباحثين، الفيزيائيين الكيميائيين...(الشيخ حمود،2011)

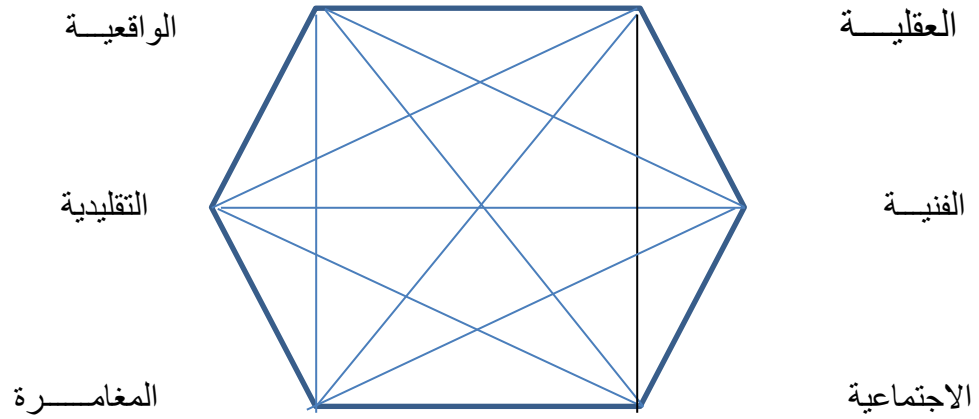
3-البيئة المهنية الاجتماعية: يمثلها أصحاب التوجه الاجتماعي، ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بأنهم يمتلكون مهارات لفظية، مهارات تتعلق بالعلاقات الاجتماعية لتحقيق أهدافهم المهنية، قيمهم الأساسية، إنسانية ودينية، يفضلون التعليم والخدمات الاجتماعية الارشادات، المعالجة النفسية، يتجنبون المواقف التي تتطلب حل مشاكل بطريقة عقلية أو تتطلب مهارات جديدة. ومن الأمثلة على المهن التي تمثلها هذه البيئة هي: الأخصائيون الاجتماعيون، المرشدون المهنيون...إلخ. (القرعان، 2009)

4-البيئة المهنية التقليدية : تقابلها البيئة الملتزمة ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بالالتزام والتقيد بالقوانين والقواعد والأنظمة والرغبة في العمل مع أصحاب السلطة والنفوذ، ويتجنبون المواقف التي تحتاج إلى علاقات شخصية ومهارات جسمية، القدرة على ضبط النفس، يفضلون النشاطات التي تتضمن تنظيما لفظيا وعدديا، يحصلون على الرضا ويتجنبون الصراع والقلق، يميلون إلى الروتين في حياتهم، وإلى الأعمال التي تتعلق بتنظيم الأشياء وترتيبها. ومن الأمثلة على المهن التي تمثلها هذه البيئة هي: أمناء الصناديق في البنوك، أعمال السكرتارية، المحاسبون المكتبيون.

5-البيئة المهنية المغامرة: يقابلها البيئة الاقتصادية ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بإتقان المهارات اللفظية التي تحتاج إلى جهود عقلية، يحسبون أنفسهم أفراد أقوياء، لديهم سلطة وقدرة على التأثير على الآخرين، يتجنبون اللغة المحددة بشكل جيد، يهتمون بالقوة والمركز الاجتماعي، يميلون إلى الأعمال الخطرة وغير العادية. ومن الأمثلة على المهن التي تمثلها هذه البيئة: رجال السياسة، المحاماة الصحافة، رجال الأعمال ومندوبي المبيعات. أما النشاطات التي يفضلونها فهي التنظيم والقيادة من أجل وضع أهداف، والتأثير في الآخرين، وتأسيس المشاريع.

6-البيئة المهنية الفنية: يقابلها أصحاب التوجه الفني ويتصف هؤلاء بأنهم يفضلون العلاقات غير المباشرة مع الآخرين، يفضلون التعامل مع مشكلات البيئة من خلال التعبير الذاتي، يتجنبون المشاكل التي تتطلب التفاعل مع الآخرين، يتجنبون المواقف التي تتطلب مهارات جسمية، درجاتهم على مقياس الأنوثة عالية، يظهرون قليلا من ضبط النفس، أكثر قدرة من الآخرين على التعبير العاطفي، قيمهم تعبر عن شعور عظيم بالنفس. ومن الأمثلة على المهن التي تمثلها هذه البيئة الموسيقيون الشعراء، الأدباء، الرسامون. وتعد جميع أشكال الفن مثل الموسيقى، الرسم، الكتابة، تخطيط البرامج وابتكار طرق جديدة لعمل الأشياء من النشاطات المفضلة لدى أفراد هذه البيئة. (بديع،2001)

-العلاقات بين الأنماط الشخصية: حدد هولاند العلاقات بين الأنماط الستة، من خلال الشكل السداسي، الذي يمثل العلاقات السيكولوجية بين البيئات المهنية الستة والأنماط الشخصية والتفاعلات فيما بينهم .(الخطيب،2013)



الشكل رقم (01) لتوضيح العلاقات بين أنماط البيئات المهنية حسب هولاند.

تقييم النظرية

عن طريق هذه النظرية يمكن التنبؤ باختيار الفرد، وبعض صفاته الشخصية، حيث يوجد أدلة من بحوث هولاند تشير إلى أن التوجهات الشخصية موجودة بالقدر نفسه الذي وصفها به، وأن الاتجاهات موجودة أيضا كما افترضها، والكثير من الصفات التي توقع وجودها في الأنماط ثبت وجودها، وتشير المعلومات المتوافرة إلى أن التوجهات الشخصية مرتبطة بأنماط عائلية خاصة، وبسلوك الآباء والمعتقدات والطموحات التي يحددونها لأبنائهم وبشكل عام يمكن القول بأن هذه النظرية تغطي مفهوم الاختيار المهني بأوسع أشكاله إلا أنها مازالت تعاني من أوجه النقص التالية:

- إن الخواص البيئية والفردية ليست متنوعة فقط ولكنها عرضة للتغير، ويعتقد هولاند أن التغير من نقاط الضعف الكبرى في نظريته فهو لا يرى بأن هناك من الأفراد من يتغير بسرعة وبعضهم الآخر لا يتغير كثيرا، كما يرى هولاند بأنه لا توجد معادلات واضحة لمقدار التغير ويؤكد بأن قدرة النظرية على التنبؤ بالاختيار المهني يعتمد على درجة الثبات والتغير لهذه الخواص.
- يركز هولاند على الذكاء والتقييم الذاتي في نظريته، ولم يوضح عوامل أخرى لها أهميتها في الاختيار المهني كالوضع الاجتماعي، الاقتصادي والتنشئة الاجتماعية.
- لم تهتم هذه النظرية بعملية تطور الشخصية ونموها ودور ذلك في الاختيار المهني وهذا مأخذ خطير، لأن فهم نمو الشخصية مهم لفهم تطور المهنة.
- لم تقدم هذه النظرية الكثير من الاقتراحات العملية لمعالجة مشكلات الاختيار المهني أو تعريف أهداف إرشادية مهنية مرتبطة بهذه المشكلات. (الشيخ محمود، 2011).

تعليـق على النظريـات

لم تتفق النظريات على الفترة الحرجة في عمر الفرد التي لها أثر في سلوكه المهني فعند سوبـــر وجينزبورغ يستمر التطور المهني مع الفرد في جميع مراحل حياته، وبالنسبة إلى سوبر فإن هذه المراحل تستمر في أهميتها. أما بالنسبة إلى جينزبرج فإن الفترة الأكثر أهمية هي ما بين سن 10 إلى 24 سنة لأنها فترة اتخاذ القرار المهني والأكاديمي، أما آن رو فإنها تنحى منحى نظريات التحليل النفسي فتركز على فترة الطفولة ودور الآباء في هذه الفترة المبكرة في تشكيل شخصيات الأفراد عند البلوغ. أما هولاند فقد ترك العوامل العائلية بدون تحديد، بينما ركز على دور المؤسسات الاجتماعية والتطورات المهنية والفرص في تطوير الأنماط الشخصية، وبالنسبة لنظرية هولاند يجب تمييز الرغبات دون ما حاجة إلى تحليلها، فهو لا يعطي أهمية للاستعدادات وكذلك آن رو. أما سوبر فيعطي أهمية للاستعدادات كعامل في التطور المهني ويركز على ضرورة تمييزها وفحصها لمقابلتها بالواقع، بينما جينزبورغ فيتماشى مع أصحاب التحليل النفسي في عدم اعتبار الاستعدادات ضرورية للتطور المهني. ومع أن نظريتي هولاند و روى تعالجان الشخصية إلا أنهما تنظران إليها من زاويتين مختلفتين. فهولاند ينظر إليها من زاوية عوامل البيئة و روى تنظر إليها من زاوية عوامل الوراثة.

أما بالنسبة لنظرية سوبر وجب الاهتمام بمحددات الاختيار المهني وقياسها بالذكاء والميول والاستعدادات والصفات البدنية اللازمة للعمل وغيرها فتحليل الفرد ضروري، لتحديد مفهوم الفرد عن نفسه، وما يمكنه أن يقوم به من أعمال نتيجة هذا الفهم .

كما تبدو نظرية جينزبورغ في الاختيار المهني أقرب إلى الواقعية فهو كرجل اقتصاد لم يغفل العوامل البيئية وضغوطها في الاختيار المهني، فهي تقوم بأدوار مختلفة على حسب مراحل النمو من الطفولة إلى الرشد .

4- العــوامـل التـي تـؤثـر وتـدفـع إلى اختيـار الفـرد لمهنتـه

تدل نتائج الدراسات التي أجريت للكشف عن العوامل التي تؤثر في الاختيار المهني على اختلاف هذه العوامل وتباينها من دراسة إلى أخرى، والتي تكشف عن الصعوبات والمعانات التي تواجه الأفراد عند اختيارهم لمهنة معينة، فتجدهم غير قادرين ولا راضين عن مهنهم أو أعمالهم وهذا راجع لتعدد وتشابك العوامل التي تؤثر وتدفع لاختيار التخصص المهني، منها ما هو متعلق بميول الفرد ومنها ماهي أسرية أو متعلقة بجماعة الرفاق الإعلام، المعلومات المكتسبة أو السعي لتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية...وسنكتفي بذكر ما يلي:

1.4 – تـأثيـر الـوالـديـن: يؤثر أسلوب الوالدين في التنشئة الاجتماعية للأبناء تأثيرا مباشرا وغير مباشر ويأتي التأثير المباشر من خلال التوجيه المهني الذي يقدمه الآباء لأبنائهم حول الاختيارات التربوية والمهنية المناسبة للفرد أو لحاجات الأسرة ومركزها الثقافي

والاجتماعي، أما التأثير غير المباشر للآباء فيأتي من خلال الاسهام في تشكيل مفهوم الذات لدى الأبناء وفي تشكيل القيم والاتجاهات وخاصة ما يتعلق منها بقيم العمل، وفي تكوين العادات والمهارات مثل المهارات المتعلقة بالتنظيم والعادات المتعلقة بالإتقان والسرعة في أداء الأعمال .(القرعان، 2009)

يؤثر الآباء على الاختيار المهني لأبنائهم بعدة طرق، ويمكن ابراز هذا التأثير الوالدي فيما يأتي:

- وراثة المهنة: إذ يرى الأبوان بأنه من السهل أن تستمر العائلة في مهنتها لذلك يصر الآباء على أن يواصل كلاّ من الذكور والإناث العمل التي دأبت عليه العائلة، حيث تشير احدى الدراسات إلى أن 95% من أبناء المزارعين يواصلون العمل الزراعي.
- الرغبة في التعويض: الأب الذي كان يعمل بمهنة معينة يريد أن يحقق هذا الحلم من خلال ابنه فمن كان يحلم بأن يكون طبيبا فإنه يحقق ذلك الحلم من خلال أبنائه.

- قد يكون الآباء قدوة لأبنائهم، وقد يتحد الأبناء مع أباءهم باختيارهم ومن غير قصد نفس المهنة وأحيانا يكون العكس ينبذ الأبناء مهنة أباءهم أو مهنة يختارها لهم أباءهم حتى ولو كانت ملائمة لهم، كما يلزم الآباء أحيانا أبنائهم باختيار مهن معينة دون الأخذ بعين الاعتبار رغباتهم، مما قد يؤدي إلى مشكلات تحصيلية أو مهنية .(الداهري، 2005) . كما وجد Mussen (1974) أنّ 43.6٪ من أولاد الأطباء يختارون القانون، ووجد David (1977) أن أبناء الآباء المسيطرون بدرجة كبيرة يقبلون من غير معارضة اختيارات أباءهم لمهنهم في المستقبل حتى وإن تعارضت مع رغباتهم، أما تشجيع الوالدين فله أهمية كبيرة في اختيارات المراهقين لمهنهم. ويذكر Simpson (1962) أن الوالدين الذين يشجعان على الانجاز والتفوق الدراسي والمهني أقرب إلى أن يتمكن أبناؤهم من أن يضعوا لأنفسهم أهدافا مهنية عالية كما أن المراهقين من أسر الطبقة العاملة أقرب إلى أن يبحثوا لأنفسهم عن حظ أوفر من التعليم وأهداف مهنية أرفع مما هو سائد في طبقتهم إذا كان الأبوان يشجعان ذلك (الزعبي، 2008)، كما بينت دراسة Knapp (1993) وTrice حول تأثير البيئة الاجتماعية والأسرية على اختيار الفرد لمهنته، أن الوالدين أكثر تأثيرا في المسار المهني لأولادهم. (الخطيب، 2013).

واعتبر محمد لبيب النجيحي أن الأسرة هي الجماعة الإنسانية التي يتعامل معها الطفل والتي يعيش معها السنوات التشكيلية الأولى من عمره هذه السنوات التي يؤكد علماء النفس والتربية أن لها أكبر تأثير في تشكيل شخصيته تشكيلا يبقى معه بعد ذلك بشكل من الأشكال(النجيحي، 1965). ويضيف العربي بختي فيما يخص أهمية التوجيه الأسري، أن مساعدة الآباء لأبنائهم في اختيار الفرع الذي يرغبون فيه، والذي تمكنهم منه استعداداتهم وقدراتهم وإمكانياتهم العلمية والجسمية، وغيرها أمرا ضروريا. (بختي، 1986).

لخص Priscilla (1983) نتائج الأبحاث في هذا الموضوع على النحو التالي:

- يعد الوالدان من أكثر الأفراد تأثيرا في اختيارات الأبناء المهنية والتعليمية.
- الأمهات هن المؤثرات الرئيسيات في الطموحات والاختيارات المهنية لبناتهن.
- الأب هو المؤثر الرئيس في الطموحات والاختيارات المهنية لأولاده الذكور.
- تشجيع الوالدين مهم جدا في توجيه الأبناء نحو المهن غير التقليدية.
- يظهر الوالدان كنماذج لأولادهم، وهما يساعدان في نجاح أو فشل أولادهم في اختيار نوع التعليم أو المهنة. (الخطيب، 2013).

2.4- الهيئة التدريسية: تؤثر علاقة المدرس بطلابه المراهقين تأثيرا كبيرا في درجة حبهم أو نفورهم من بعض المهن، فقد أظهرت الدراسات أن تأثر المراهقات بمدرساتهن يفوق تأثر المراهقات بمدرسيهم ولا سيما في بداية المراهقة، حيث بلغ هذا التأثير أقصاه عند كلا الجنسين، فقد أشارت الدراسة Maine أنّ 39٪ من اختيارات الطلبة للفروع المختلفة قد تمت وفقا لإرشاد المعلمين وتوجيهاتهم في المدرسة.(الزعبي، 2008). كما أوضحت احدى الدراسات على عينة من طلبة الجامعات أن 39% من اختيار الطلبة للفروع المختلفة قد تمت بإرشاد من الهيئة، وهذه أعلى نسبة للقرارات التي اتخذها الطلاب من اختيارات أخرى أدنى منها، من حيث التأثيرات كما أشارت دراسات أخرى إلى دور المدرسين في اختيارات تلاميذهم خلال المرحلة الأساسية .(الدهري، 2005).

3.4- تأثير الأقران (الأصدقاء): إن جماعة الرفاق لها تأثير كبير في سلوك المراهق الاجتماعي فيحاول الاندماج في هذه الجماعات والامتثال لآرائها، فيستبدل اخلاصه لأهل بيته، بإخلاصه لزملائه الذين قد يجد عن طريقهم الأمن، الطمأنينة والراحة النفسية، التي تخفف عنه الكبت والاحباط الذي قد يواجهه في حياته. وكل جماعة من جماعات الرفاق لها ثقافتها الخاصة التي تحدد مجال نشاطها، فهي تساهم في إثراء فكر أفرادها عن طريق مناقشة كل ما هو جديد أو مستحدث وتزويدهم بالمعلومات والحقائق كنتيجة لتعرفهم على خبرات وتجارب الآخرين وتعطيهم فرصا جيدة للتقليد من خلال تفاعلهم مع بعضهم. (الراشدان وجعنيني، 2006). فتبين من خلال الدراسات العديدة أن هذا التأثير النسبي يتعلق بنمط المجتمع الذي يعيش فيه المراهق وجنسه، وعوامل أخرى تؤثر في الاختيار المهني (الزعبي، 2008) . كما أشار Simon (1950) إلى أن أثر الوالدين في اختيار المهن أعلى من تأثير الأقران؛ عند ذكور كلا الطبقتين الوسطى والدنيا، لكن دراسات أخرى أشارت إلى أن تأثير الأم يكاد يكون ضعيف مقارنة بتأثير الأقران، كما أوضحت أن تأثير الأبوين على البنات أعلى مما هو عليه عند الذكور.(الداهري، 2005).

4.4-المعلومات السابقة عن المهنة (المعرفة): لابد أن تتوفر لدى الشباب معلومات وافية عن التخصص المهني والتي تشمل:

أ-تحديد الأهداف: حيث يختلف الأفراد في تحديد أهداف حياتهم المستقبلية، وترتبط هذه الأهداف في اختيار مهنة المستقبل فمنهم من يرغب في أن يتبوأ مركزا اجتماعيا مرموقا، وآخرون يرغبون في دخل مادي، فالكل يسعى إلى اختيار مهنة تحقق له ما يريد.

ب- معرفة الذات: حيث تعمل معرفة الذات على زيادة الدقة في اختيار الفرد لمهنته وتعرف معرفة الذات بأنها قدرة الفرد على التمييز بين البيئات المهنية المحتملة بناء على خصائصه الشخصية ومقدار المعلومات التي يدركها عن نفسه، وتؤدي مبالغة الفرد إلى تقييم نفسه إلى اختيار البيئة المهنية التي هي فوق قدراته كما يؤدي التقييم المتدني للقدرات الذاتية إلى الاختيار الخاطئ ويكون دون قدرات الفرد.

ج- الميول: يتطلب التوجيه المهني التعرف الدقيق على ميول الفرد، على قدراته ومستوى ذكائه ففي بعض الأحيان يكون لدى الفرد الذكاء والقدرات التي تؤهله للنجاح في مهنة معينة، غير أنه لا يمتلك الميول التي تشده إليها.(الزهراني، 2009 /2010).

يستطيع من يهتم بدراسة الحرف والمهن المختلفة أن يعتمد على أكثر من مصدر واحد من المصادر التي تمده بالمعلومات عن الحرف، والمهن ومن هذه المصادر: الاعلانات المقابلات الشخصية مع مديري إدارات الهيئات والمؤسسات المهنية والتجارية، المعارض المهنية، العمل المؤقت في المهنة أثناء الدراسة وفي العطل، استشارة الأصدقاء الراشدين ممن تكون لديهم غالبا معلومات عن سوق العمل التوعية عن طريق جمعية أولياء التلاميذ والمعلمين في المدارس، النشرات والكتيبات(المطويات) التي تنشرها بعض مراكز التدريب المهني والزيارات للمصانع والمؤسسات والمدارس المهنية.(عبد العزيز وعزت عطيوي، 2004).

5.4-الاعلام: يقوم الاعلام بدور مهم في تحديد الاختيارات المهنية، فهو ليس مجرد إعطاء معلومات حول تخصص مهني معين ، بل هو نشاط هدفه مساعدة الشاب في بناء مشروعه المهني فالإعلام ليس عملية مؤقتة، بل هو نشاط مستمر ودائم وبفضله يكون التوجيه ناجحا وفعالا.

فقد عرف سمير حسين الاعلام بأنه كافة أوجه النشاط الاتصالية التي تستهدف تزويد الجمهور بكافة الحقائق والأخبار الصحيحة والمعلومات السليمة عن القضايا والموضوعات والمشكلات ومجريات الأمور بطريقة موضوعية، مما يؤدي إلى بث أكبر درجة من المعرفة والوعي والادراك. (وزارة التربية الوطنية، 1999،ص05). وقد جاء في تقرير اللجنة الدولية لدراسة مشكلات الاتصال أن نوعية أي نظام إعلامي تحكمها إلى حد كبير كفاءة من يتولون تشغيله.(عزي، 1990).

كما يوجد عدة أساليب تجعل من الاعلام متنوعا وهادفا لكل الفئات الشبانية بكل خصوصياتهم وفروقاتهم الفردية وهي:

أ-الإعلام الكتابي والمتمثل في اللوحات الاشهارية، الإعلانات، دليل الإعلام، المناشير المجلات المختصة، المطويات.

ب-الإعلام السمعي البصري يتضمن التلفاز، الراديو، الأنترنت، الفيديو، اللوحات المضيئة...
ج-وسائل أخرى للإعلام والمتمثلة في الرسم والكاريكاتور، المسرح، الأغاني، المحاضرات. (Tahar et Abdelmadjid et Amokrane,1995).

فهي تقدم معلومات عن المهن وعن فرص العمل وظروفه، كما تعكس المعتقدات المتعلقة بالعمل وتوزيعه والقيم المتعلقة به، بالإضافة إلى أنها تسهم في ترسيخ هذه المعتقدات أو إعادة النظر فيها. (القرعان، 2009) .

بالإضافة إلى الحصص الاعلامية لفائدة المتمدرسين، مكاتب الاستقبال، الاعلام والتوجيه التي يسيرها مستشاري التوجيه المهني وأعوان الاستقبال، الأبواب المفتوحة، وكذا الاتصال بأماكن تواجد الشباب (الحركات الجمعوية، النوادي الثقافية، مراكز الثقافة، مراكز الشباب، مراكز الإعلام وتنشيط الشباب، وكالات التشغيل، مراكز التوجيه المدرسي والمهني) والتي تساهم في التفتح على المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

6.4 -الاهتمام بالمكانة الاجتماعية: يبين عبد الحليم محمود السيد (1970) أن استخدام مفهوم المكانة الاجتماعية كمفهوم عام يتضمن ترتيب جماعات الأفراد على أساس مقياس قابل للمقارنة. فهو يشير إلى المكانة الاجتماعية والهيبة، وإلى مقدار الحقوق والواجبات ويدخل في تحديد مؤشرات المكانة الاجتماعية كل من الفلسفة العامة التي يوضع في إطارها كل من مفهوم المكانة الاجتماعية والطبقة الاجتماعية وكذلك الظروف الموضوعية النوعية الخاصة بالمجتمع موضوع الدراسة.

أما Lindgren (1981) و Harvey ينظر إلى المكانة الاجتماعية باعتبارها متغيرا نفسيا يعكس الفروق بين الأفراد في القوة، والتأثير، والهيبة، والأهمية المدركة من قبل الآخرين (من الأفراد والجماعات). وتؤثر المكانة الاجتماعية وتتأثر أيضا بالعديد من العوامل السيكولوجية، مثل تقدير الذات، الفاعلية الاجتماعية، أساليب تربية الأطفال وأسلوب الحياة. ويرى السيد الحسيني (1967) أن مفهوم المكانة يختلف عن مفهوم الهيبة في أنه يشير إلى الوضع الاجتماعي للفرد على أساس ما يمثله عمله أو مهنته من قيمة بالنسبة للمجتمع، وليس بناء على ما يتميز به هذا الفرد من مهارات خاصة بمهنته .ويرى (1934) Warren أن المركز الاجتماعي يشير إلى وضع الفرد أو وظيفته الخاصة في جماعة ما، كما يتحدد من خلال اتجاهات الجماعة نحوه(خليفة، 2006)

أما Djons يرى أن اختيار المهنة قد يحدث في ضوء بريق مغريات المهنة أو سمعتها أو مكانتها الاجتماعية أو عائدها الاقتصادي بصرف النظر عن الاستعداد لها.
(دويدار، 1999).

فدافع التقدير الاجتماعي من الدوافع القوية في اختيار المراهقين لمهنهم ذكورا أم إناثا فقد وجد Empey (1956) في الولايات المتحدة الأمريكية أن الذكور من المستوى الاجتماعي العالي يطمحون إلى مهن ذات مستوى عال بالمقارنة مع الذكور من مستوى اجتماعي أقل. كما بين Smith (1975) من خلال دراساته في المجتمع الأمريكي، أن تأثير الخلفية

الاقتصادية والاجتماعية للمراهق يرتبط بنوع اختياراته المهنية، فالمراهقين السود لديهم طموحات مهنية غير واقعية. كما بينت دراسة Thomas (1976) عدم وجود اختلاف بين الطموحات المهنية للطلاب السود والطلاب البيض من أبناء الطبقة الدنيا في حين أنه وجد اختلافات جوهرية في مجال التعليم الجامعي بين اختيارات الطلبة السود واختيارات الطلبة البيض فقد كانت اهتمامات الطلبة السود متجهة نحو العلوم الاجتماعية والتربية والمجالات الصحية في حين أن اهتمامات الطلبة البيض كانت في مجالات الهندسة والفيزياء والبيولوجية وهذا ما يؤكد أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي ينتمي إليه المراهق يؤدي دورا أساسيا في تحديد درجة ما تحظى به المهن المختلفة من قبول وجاذبية بمعنى أن المهنة الواحدة قد تكون مقبولة في طبقة اجتماعية وغير مقبولة في طبقة اجتماعية أخرى، وأحد التفسيرات الممكنة للتفاوت بين المستويات الاجتماعية والاقتصادية في الأهداف المهنية هو الفروق في القيم التي يتبناها أبناء هذه المستويات مما يجعلهم يختلفون في اختياراتهم المهنية.(الداهري،2005)

فالمتربص يتوقع من مهنته المستقبلية أن تحقق له المكانة الاجتماعية، التقدير الاجتماعي، المكانة المحترمة في المجتمع وذات المركز الاجتماعي الراقي، مما يؤدي به إلى شعوره بالإشباع والرضا عن ذاته.

7.4 – الاهتمام بالمكانة الاقتصادية

يقصد بها ما تحققه المهنة من عائد مادي بالنسبة لصاحبها، ويتضمن هذا العائد ما تدره المهنة من دخل، وممتلكات، والحالة الاقتصادية بوجه عام. وعلى الرغم مما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات التي أجريت في مجتمعات أجنبية، عن وجود علاقة بين كل من المكانة الاجتماعية، والمكانة الاقتصادية للمهن، إلا أن الأمر يختلف في العديد من الدول النامية .(خليفة، 2006).

فالمهنيون ورجال الادارة تسودهم الآمال في الترقية، النجاح والشهرة أكثر من غيرهم كما يرتفع اخلاصهم للعمل كمثال لتحقيق الذات ولتحقيق الرغبة في المنفعة العامة .أما العمال اليدويون فإنهم ينظرون للعمل على أنه طريقة كأي طريقة لقضاء الوقت والاكتساب المادي، لهذا فهؤلاء الأشخاص غالبا ما يتوقفون عن العمل بمجرد انقضاء حاجاتهم المادية بينما يستمر الأشخاص المهرة كالأدباء والفنانين في العمل دون جزاء ظاهر.
(دويدار ،1999) .

إن الروح المعنوية تتأثر بشعور العامل بأن أمامه فرصا للترقية، التي تتم على أساس القدرة والكفاءة وحدهما بدون تأثير متغيرات خارجية، والتي ستسمح للمتربص بتحقيق الاستقلال المادي وتحسين وضعيته الاجتماعية، وحصوله على التقدير والأهمية.

ويرى Carmer (1991) و Herr أن اختيار مهنة ما أو تخصص دراسي معين، لا يحدد فقط بالامتيازات المادية أو الاقتصادية التي قد توفرها تلك المهنة، وإنما يعتمد أيضا على

اشباع حاجات نفسية واجتماعية كالإحساس بالتقدير الشخصي والهوية والعلاقات المناسبة. (الخطيب، 2013).

كما أكد عبد الحميد مرسي أن الفرد يميل إلى المهن التي تتوفر فيها مناصب الشغل بفرص أكبر أو بإمكانية ممارسة مهنته لحسابه الخاص حتى يكون أكثر حرية، ويميل إلى المهن التي يستطيع من خلالها تأمين حياته وتحقق له العيش الكريم دون خوف أو قلق فيكون متفائلا لمستقبله المهني وبالتالي ترتفع دافعيته للأداء، لاعتقاده أن هذه المهنة ستمكنه من اشباع حاجاته.(سيد، 1986).

إن فرص العمل تتفاوت من تخصص مهني لأخر حسب الطلب الاقتصادي والحاجة الاجتماعية لها، وهذا ما يؤثر على اتجاهات المتربص، فإن رأى أن بعد تخرجه مباشرة سيحظى بمنصب عمل سواء في المؤسسات الاقتصادية أو لحسابه الخاص، فسيكون أكثر مثابرة، متفوقا ويظهر أداءات جيدة فتزداد دافعيته للإنجاز. بينما إذا كان تخصصه المهني محدود من حيث فرص العمل، فسيشعر بالقلق والتخوف مما سيأتي بعد تخرجه، فينخفض مستوى الأداء ونوعيته، وبالتالي تنخفض دافعيته للإنجاز .

8.4- الميـــــول

عرف طه وآخرون (د.ت، 450) الميول المهنية على أنها ميل الفرد إلى مهنة أو عمل معين بحيث يفضل العمل فيه عن غيره حتى ولو كان مردوده أقل لأنه يجد فيه متعة نفسية نتيجة رغبة فيه، ويعني هذا التعريف أن الميول تشير إلى نطاق من التفضيلات المهنية والتي تصل إلى درجة من الثبات وتتأثر بالتعلم والخبرة خاصة في مرحلة الشباب أين يكون هناك استقرار نسبي لها(الزهراني، 2010/2009). كما يقصد بها التفضيلات والاهتمامات الأكثر شيوعا لدى الأفراد على كل من هذه المهن والنشاطات والهوايات المهنية.(خطايبة، 2009).

وفي هذا السياق بينت دراسة Terman(1921) الطولية على مجموعة من المراهقين الموهوبين، أن 58٪ من الذين أظهروا ميلا نحو الهندسة أصبحوا مهندسين فعلا فيما بعد وأن 83٪ ممن أظهروا الميل نفسه أصبحوا فيما بعد فيزيائيين إضافة إلى الهندسة. فالميول ذات أهمية خاصة في اختيار المراهق لمهنته لأنها من العوامل المهمة للتنبؤ بنجاح الأفراد واختيارهم المناسب للدراسة والمهنة وهذا ما يؤكد نتائج الدراسات التي بينت أن الأفراد الذين يعملون في مهن تتفق مع ميولهم يبدون أكثر رضا وارتياحا. وكلما زاد تحمسهم للدراسة، زاد ميلهم نحو عملهم، فالميول تعد دافعا لبذل الجهد ومتابعة النشاطات، وقد بينت الدراسات أن الميل المهني عند الفرد يتبلور في سن 18 ويثبت في عمر 21 سنة. (الزعبي، 2008). ومهما يكن من أمر فقد أجمعت الدراسات على أن الميول المهنية تثبت إلى حد كبير في نهاية مرحلة المراهقة. (راجح، 1965).

وتصنف الميول المهنية إلى الأنواع العشرة الآتية:

1- **الميل الميكانيكي:** يفضل أصحاب هذا الميل العمل في الآلات الميكانيكي واستعمال الأدوات وفكها وإعادة تركيبها، ومن المهن التي تدخل في هذا المجال: إصلاح السيارات إصلاح الساعات وصناعتها، إصلاح وتشغيل الآلات الهندسية... إلخ.
2- **الميل الحسابي:** يفضل أصحاب هذا الميل العمل بالأرقام والأعمال التجارية والشركات كالمحاسبين، موظفي البنوك والعاملين في الاحصاء...الخ.
3- **الميل العلمي:** يفضل أصحاب هذا الميل اكتشاف الحقائق العلمية الجديدة والقيام بالتجارب والبحوث، ويرغبون في دراسة علم الأحياء، الكيمياء، الفيزياء وقراءة الاكتشافات العلمية، ويرغبون في زيارة المتاحف العلمية ومعاهد الأحياء المائية، ولذلك يكون منهم الطبيب والكيمائي والصيدلاني ...الخ
4- **الميل الفني:** يفضل أصحاب هذا الميل العمل الذي يحتاج الى ابداع يدوي وأعمال الرسم، التخطيط، تجميل وتصميم الأزياء، تجميل المباني، الديكورات المنزلية والتصميمات الهندسية.
5- **الميل الموسيقي:** يفضل أصحاب هذا الميل الاستماع إلى الموسيقى، والعزف على الآلات الموسيقية، ويفضلون القراءة عن الأعمال الموسيقية، ويهتمون بالقراءة عن الموسيقيين والملحنين...الخ
6- **الميل الكتابي:** يفضل أصحاب هذا الميل الأعمال المكتبية وهو عمل يحتاج الى الدقة والضبط، ومن الأعمال التي تتطلب هذا الميل أعمال المكتبات والكتابة على الكومبيوتر والعمل على أرشفة المعلومات، وأعمال البريد، وكتاب المحاكم والوظائف الكتابية جميعها (الزعبي،2008)
7- **الميل الخلوي:** يفضل صاحبه العمل خارج الأماكن المغلقة أو في الهواء الطلق، ويميل للتعاون مع الطبيعة كالحيوان والنبات مثل المهندس الزراعي والطبيب البيطري.
8- **الميل الاقناعي:** يفضل صاحب هذا الميل العمل مع الأفراد بقصد اقناعهم بأفكار أو مشروعات جديدة، ويجب أن يتوفر هذا الميل لدى البائع والأخصائي الاجتماعي (بديع، 2001)
9- **الميل الأدبي:** يوجد هذا الميل عند الأدباء، المؤرخين، محرري الصحف المدرسين، المسرحيين والذين يقومون بأعمال السكريتارية.
10- **الميل للخدمة الاجتماعية:** يوجد هذا الميل عند الأخصائيين الاجتماعيين الممرضين، الأخصائيين في التوجيه والارشاد، الأطباء ورجال الدين، الذين يعتمد عملهم على مساعدة الناس. (بديع، 2001)

إن اختيار التخصص المهني الذي يرى المتربص أنه يتناسب مع ميوله ورغباته، يساهم في تطوير طموحاته الاجتماعية والاقتصادية.

5- أهمية التوجيه المهني قبل الالتحاق بالمؤسسات التكوينية: يمكن حصرها فيما يخص مساعدة الفرد لاختيار تخصصه المهني فيما يلي:

- مساعدة الفرد على فهم قدراته، ميوله واتجاهاته.
- مساعدة الفرد على التعرف على المهن المختلفة وما تتطلبه هذه المهن من مهارات وقدرات.
- مساعدة الفرد على تكوين اتجاهات ايجابية نحو عالم المهن والعمل اليدوي. (عبد العزيز وعزت عطيوي، 2004)
- مساعدة الفرد على التعرف على المؤسسات المختلفة التي تقوم بالتدريب وشروط الالتحاق بها.
- مساعدة الفرد على تحمل مسؤولية اختياره المهني.
- مساعدة الفرد على التوفيق بين ما تحصل عليه من معلومات حول ذاته وقدراته وبين عالم المهن ومتطلباتها، وذلك بمساعدته على حسن الاختيار.(الداهري، 2005).

6- أسس اختيار الفرد لمهنته: نلخصها فيما يلي:

أ-دراسة تحليلية شاملة للفرد، وذلك بتفحص قدراته الجسمية، الحسية، الحركية، استعداداته العقلية مستوى طموحه، سماته الاجتماعية والخلقية المختلفة. (عبد العزيز وعزت عطيوي، 2004).

ب- تحليل المهن المختلفة، سواء من الناحية الفنية، ثم من الناحية السيكولوجية، وكذا الاحاطة بالظروف الاقتصادية لكل مهنة من حيث مستوى الأجور فيها، فرص الترقية مستقبلها الاقتصادي ومدى البطالة فيها، هذا بالإضافة إلى ما قد يحاط بها من مخاطر وما يتعرض له الفرد فيها من أمراض مهنية خاصة. (دويدار،1995).

7-فوائد اختيار الفرد لمهنته

لقد أسفرت الكثير من الدراسات النفسية والتربوية الحديثة على أن وضع الفرد المناسب في مكانه المناسب يؤدي إلى كثير من الفوائد النفسية والاقتصادية والصحية، وإن الفوائد التي يجنيها الفرد من اختيار التخصص المهني، هي بعينها فوائد التوجيه المهني السليم ومن ذلك ما يلي:

- ارتفاع نسب النجاح والتقدم والتفوق في مختلف التخصصات المهنية المطلوبة، ومن ثم انخفاض معدلات الهدر والتسرب.

- يؤدي إلى زيادة الإنتاج كما وكيفا عند التحاقه بالمهنة، بمعنى زيادة حجم الإنتاج وتحسين جودته، مما يعمل على تلبية حاجات الأسواق المحلية ثم تصدير الفائض.
- يؤدي بالفرد إلى انخفاض معدلات حوادث العمل سواء على الفرد، أو تدمير الكثير من الآلات والمعدات. (عبد العزيز، وعزت عطيوي، 2004).
- الشعور بالرضا في العمل مما ينعكس نفسيا وإيجابيا على حياة الفرد في الأسرة والمجتمع.
- استغلال أوقات الفراغ، الإحساس بالقيمة الاجتماعية، توفر فرصة للتنافس... (الداهري، 2005).

8- المشكلات التي تعترض الفرد في اختياره المهني: تندرج تحت كل هذه المشكلات الموضوعات التالية:

1- نقص المعلومات الحديثة والكافية حول:

- ما يتوفر في المجتمع من مهن وتخصصات.
- طبيعة التخصص أو المهنة التي ينوي الفرد الالتحاق بها من حيث خصائصها أو متطلباتها الأكاديمية والعملية .
- ما يتوافر من خدمات في مجال التوجيه والإرشاد المهني من الناحية الكمية والنوعية إضافة إلى أنها تركز في العادة على المتمدرسين في نهاية مرحلة التعليم الأساسي والثانوي مع أن مثل هذه الخدمات يجب أن تكون عملية مستمرة وجزء لا يتجزأ من مهام المدرسة في كل الصفوف والمراحل الدراسية.

2- البيئـة المحيطـة بالفـرد:

الوالدان والأسرة والأصدقاء والأقارب والمعارف هؤلاء جميعا أو كل على حدة، يمكن أن يكونوا مصدر صعوبة أو مساعدة في اتخاذ القرار السليم بشأن المهنة أو التخصص الدراسي أو المهني حيث إن تدخل الوالدين في تعديل ميول المتمدرس واهتماماته المهنية أو رسمها له دون مراعاة استعداداته، قدراته وميوله الحقيقية قد يؤدي إلى فشله في دراسته مع ما يتبعه ذلك من خسارة مادية ومعنوية.

3- مشكلات الاعـــداد المهـــني:

تتعلق بإعداد الشخص للمهن نفسيا، تربويا وتدريبيا، إذ أحيانا يهمل جانب الاعداد النفسي للمهنة ويتركز الاهتمام فقط على الاعداد التربوي وقد يكون التدريب المهني غير كاف كما أو كيفا لتفادي حدوث المشكلة.

4- مشكـلات التـوزيـع:

تتعلق هذه المشكلة بتوزيع المتمدرسين وتوجيههم إلى التعليم المهني بكافة فروعه حسب مجموع العلامات (المعدل) ودون النظر إلى الميول والاستعدادات ودون مراعاة

للاحتياجات الفعلية في سوق العمالة من التخصصات المختلفة، فتوزيع الطلبة على أنواع التعليم يعتمد على العلامات التي حصل عليها الطالب في نهاية المرحلة الأساسية إضافة إلى رغبة الطالب في نوع التعليم.(الداهري، 2005).

خـلاصـة الفصـل

في الواقع لم يتم العثور في أدبيات علم النفس على تحديد مدلول اختيار التخصص المهني كمفهوم مستقل، بل اعتبره الباحثون مفهوما مرادفا للتفضيل المهني أو للاختيار المهني.

يعاني المتربصون كثيرا عند اختيار التخصص المهني الذي يناسبهم بما أنهم وجهوا من المؤسسات التربوية إلى الحياة المهنية، إذ تتعدد أمامهم التخصصات المهنية المتوفرة، ولا شك أن قرار اختيار التخصص المهني يعد من أهم القرارات التي يتخذها الفرد في حياته وإن مثل هذا القرار يخضع لعوامل تؤثر أو تدفع لاختياره، كما تزداد أهميته مع تزايد التخصصات المهنية، ومتطلبات الحياة التي تواكب التطور في النواحي الاجتماعية والاقتصادي والتكنولوجية، مما يجعله قضية فردية واجتماعية على حد سواء.

كما أننا توقفنا عند أهم نظريات الاختيار المهني التي تهدف إلى تفسير العوامل النفسية والاجتماعية والبيئية والمعرفية والاقتصادية وغيرها من العوامل، كما تسعى هذه النظريات من ناحية أخرى إلى تقديم مفاهيم يستفيد منها المرشدون المهنيون وغيرهم في فهم نفسيات الأفراد والجماعات التي تناسبهم، كما يمكن أن تزودنا بخلفية نظرية عن عوامل اختيار التخصص المهني.

الفصـــل الثـالـــث

مفهـــوم الـدافعيـــة للإنـجاز والنظـريـات المفسـرة لـها

تمهـــــيد

يرى علماء النفس أن وراء كل سلوك دافع، ووراء كل دافع رغبة، فالدوافع بالنسبة لسلوكيات الأفراد هي المحرك، فلا معنى للسلوك بدون دوافع، إذ دائما تسأل نفسك سؤال: ما الذي دفعك لعمل كذا؟ ما الذي دفعك للالتحاق بالتكوين المهني؟ أو ما الذي دفعك لاختيار هذا التخصص المهني. إلى غيرها من الأسئلة المفتوحة.

كما اعتبرها الكثير من علماء النفس المحركات الديناميكية للسلوك والمحددات الرئيسية له، وتعد من العناصر الأساسية التي تؤثر في نشاط الفرد وضبطه وتوجيه سلوكه وأساس تصرفاته في المواقف المختلفة وتفاعله مع البيئة، لهذا كانت دراسة الدوافع النفسية من الموضوعات الهامة في ميدان التربية وعلم النفس. حيث تعتبر مفهوما مركزيا في الأبحاث التربوية والنفسية، وهي أحد الموضوعات الهامة التي شغلت أذهان الباحثين منهم الأكاديميين والتطبيقيين، ولهذا تعتبر موضوعًا متميزا وفريدا.

وخلال التطور التاريخي والعلمي لمفهوم الدافعية، أثيرت العديد من الأسئلة والتي سنتطرق إلى أهمها في هذا الفصل: ما المقصود بمفهوم الدافعية؛ ما وظائفها؛ ما أهم تصنيفاتها؛ وما الفرق بينها وبين غيرها من المفاهيم السيكولوجية الأخرى ؟ ما دافعية الإنجاز؛ وما أهميتها ؟ وما أهم الأطر النظرية المفسرة لدافعية الإنجاز؟ ما الفرق بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز؛ وما معوقات دافعية الإنجاز ؟

1- الـدافعـــيـة

يعد موضوع الدافعية من المواضيع الحديثة والقديمة في نفس الوقت، حيث لم يكن موضع دراسة علمية قبل القرن العشرين، بل نظريات فلسفية تسعى لتفسير السلوك، فبدأ الحديث عن مصطلح الدافعية في كتابات Techner و Angel ذوي النزعة الوظيفية، الذين كانوا يؤكدون على أنّ فهمنا لعلم النفس لا ينبغي أن يقتصر على فهمنا لما يدور في الشعور فحسب، بل يتناول كذلك علاقة الأحداث الداخلية والخارجية. (بني جابر وآخرون، 2002)

إلا أنه تعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين علامة بارزة في دراسة موضوع الدافعية، فقد اتسمت معالجة هذا الموضوع قبل التاريخ المذكور بعدم الدقة في تحديد المفهوم، والخلط بين حدوده، وحدود المفاهيم الأخرى بينما اتسمت البحوث بعد هذا التاريخ بالتحديد الدقيق نسبيًا لهذا المفهوم ومعناه، حيث طرحت تساؤلات جادة كان المراد منها الوقوف على أبعاد هذا المفهوم وعناصره وكيفية تحديدها، والتعرف على الآليات التي يعمل بها والضابطة له، والوقوف على تصور نظري ينظم فيه منظور الباحثين، إما بوضعهم لفرضيات أو تفسيرهم لنتائج، وعلى الرغم من توافر العديد من الدراسات في هذا الشأن، فإن

هذه التساؤلات ما زالت تطرح نفسها بوصفها موضوعات للبحث، وماتزال الإجابة عنها بحاجة إلى المزيد من جهود الباحثين.(محي الدين، 1988)

لقد أصبحت الدوافع موضوعًا هامًا في علم النفس ويرجع ذلك بقدر كبير إلى جهود العالم السلوكي الإنجليزي (1938- 1971) William Mc Dougall الذي أطلق على الدوافع مصطلح (الغرائز) وقد تبنى العديد من علماء النفس الأوائل وجهة نظر ما كدو جال وحاولوا التعرف على الغرائز الخاصة المسؤولة عن جميع الأفعال الإنسانية، حيث تضم قائمة ماكد وجال التي نشرها في عام 1908 على: حب الاستطلاع، النفور، العدوانية الذات، الهروب، تربية وتنشئة الطفل، التكاثر (التناسل)، الجوع، الاجتماعية والتملك ولم يكتفي العديد من علماء السلوك بهذه القائمة وإنّما واصلوا تسمية الآلاف من الغرائز بطريقة واقعية وسرعان ما أصبح واضحًا عدم جدوى إطلاق مصطلح غريزة (أو دافع) على كل فعل، وذلك لم يضف أدنى شيء للفهم الحقيقي لسبب سلوك الكائنات الحية.
(دافيد وف، 2000)

ومن الأسباب التي جعلت الباحثين أكثر اهتماما بمفهوم الدافعية:

1- أنّ هناك ارتباطا ايجابيا بين الوضع المهني للفرد ودافعيته للإنجاز.
2- إن معالجة موضوع الدافع يساعد على تحديد المتغيرات الاجتماعية والنفسية ذات التأثير في شخصية الفرد.
3- يساعدنا هذا المفهوم على التعرف على مدى رضا الفرد عن دافعه الذي يعيشه.(بني يونس، 2004).

وبوجه عام أصبح موضوع الدافعية يحتل مكانا مهما في علم النفس بفروعه المختلفة نظرا لأهميته في تفسير السلوك الإنساني والتعرف على مساره وغاياته، واعتبرها الكثير من علماء النفس بأنها المحركات الديناميكية للسلوك والمحددات الرئيسية له، التي تعد من العناصر الأساسية المؤثرة في نشاط الفرد وضبطه وتوجيه سلوكه وأساس تصرفاته في المواقف المختلفة وتفاعله مع البيئة، لهذا كانت دراسة الدوافع النفسية من الموضوعات الهامة في ميدان التربية وعلم النفس إذ أن فهم دوافع الفرد يساعد على الاستفادة من الطاقة الكامنة وراء هذه الدوافع ويساعد كثيرا في توجيهه وتحفيزه لاكتساب المهارات والحفاظ على صحته النفسية.

1.1- تعـريف الدافعيـة

يحاول البعض من الباحثين مثل Atkinson (1964) التمييز بين مفهوم الدافع MOTIVE ومفهوم الدافعية MOTIVATION على أساس أن الدافع هو« عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول

هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعنى الدافعية باعتبارها عملية نشطة ».(خليفة، 2000، ص67) ويعرفها أيضا J.Atkinson (1976) على أنها « استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين » (أبوجادو، 2005،ص292)

على الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرز مسألة الفصل بينهما. ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع - وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية - وفي ضوء ذلك فإنه عند استخدامنا لأي من المفهومين فإننا نقصد شيئا واحدًا.

وإذا ما حاولنا البحث عن المفهوم اللغوي لمصطلح الدافعية، نجد أنه يشار به في اللغة اللاتينية إلى كلمة movere ويشار إلى مفهوم الدافع في اللغة الانجليزية بكلمة motive بمعني المحرك. وهو عبارة عن أي شيء مادي أو مثالي يعمل على تحفيز وتوجيه الأداء والتصرفات، فكلمة دافع مأخوذة من الفعل الثلاثي دفع أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر وفي اتجاه معين. وعندما نقول بأن الذي دفع شخص للقيام بسلوك معين فإننا نعني إن شيئا ما هو الذي حركه وهذا المحرك هو ما نقصد به الدافع (بني يونس، 2007)

يظهر من خلال التعرض لمفهوم الدافعية، أن هناك العديد من التعاريف التي قدمها الباحثون لهذا المفهوم حيث اختلفت أراءهم حول تحديد تعريف دقيق للدافعية وتنوعت بسبب اختلاف الباحثين في تعاريفهم باختلاف توجهاتهم النظرية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية فركز بعضهم على العوامل الداخلية التي تحرك السلوك، في حين ركز بعضهم الآخر على كل من العوامل الداخلية والخارجية معا في استثارة السلوك وتوجيهه منها:

تتعلق الدافعية حسب Jones (1955) بكيفية دفع السلوك وتنشيطه والمحافظة عليه وتوجيهه وتوقيفه وكذا بطبيعة رد الفعل الذاتي وهذا حينما تنشط جميع هذه العمليات. في حين عرف Spector (2000) الدافعية بتلك الحالة الداخلية التي تؤدي بالفرد إلى اتخاذ سلوكيات وأفعال معينة وعليه فإن الدافعية عادة ما تنشأ من خلال رغبات الفرد وحاجاته. (بغول، 2007)

وأضاف كل من عدس عبد الرحمن وتوق محي الدين (1984) أن الدافعية عبارة عن الحالة الداخلية والخارجية للإنسان التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف.(عياصرة، 2006). وفي نفس السياق يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي: تحريكه أو تنشيطه وتوجيهه، والمحافظة على استدامته حتى تشبع الحاجة ويعود التوازن.

(بوحمامة وآخرون، 2006). فهي بهذا المعنى تشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون إرضاء لحاجات داخلية أو حاجات خارجية.

ونجد كل من R.B .Cattell and P,Kline قد ركزا على إيضاح جوانب الدافعية حيث اختصرها في:

1- الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر.

2- إظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره.

3- الاندفاع إلى مجموعة من الأفعال ذات هدف وغاية. (خليفة، 2000).

في حين عرفها لا تمان بأنها الطاقة الكامنة أو الاستعداد الفسيولوجي أو النفسي الذي يثير في الفرد سلوكا مستمرا متواصلا لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة سواء كان سلوكا ظاهرا يمكن مشاهدته، أو خفيا لا يمكن مشاهدته أي ملاحظته. (Lathman ،1994).

كما نجد أن الدافعية تعني:

- حالة استثارة وتوتر داخلي يثير السلوك ويدفعه إلى تحقيق هدف معين. (1961) Young
- عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد. (1989) Hebb
- عامل دافعي انفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي إلى تحقيق هدف معين (1971) Drever. (ملحم، 2001،ص174).

كما عرفت الدافعية على أنها ليست صفة، حيث لا يوجد أفراد ذوي دافعية وآخرون بدون دافعية، وما تم تأكيده هو أن كل الأفراد ذوي دافعية لشيئ معين، ويتم إبرازها بتوفير المحيط والظروف الملائمة(2011، Delaville). فهي قوة داخلية للفرد، بإمكانها أن تصبح حاسمة والتي تسمح بتحريك السلوك وتنشيطه، توجيهه والمحافظة على استمراريته. (Carré et Caspar,2011)

على ضوء التعريفات السابقة يمكن استخلاص سمات رئيسية تميز الدافعية والمتمثلة في:

- الدوافع ظاهرة مميزة، وفريدة يتمايز بها الأفراد عن بعضهم البعض لأنّ الفرد يمتلك صفات تميزه عن غيره.
- الدوافع ذات توجه مقصود، بمعنى أنّ دوافع الفرد تمثل خياره لسلوكه من بين السلوكات المتاحة .

- هناك عاملان أساسيان لأي دافع، هما مثيرات السلوك أي الأشياء أو المنبهات التي تنشط سلوك الفرد أو تنبهه والقوى الموجهة الداخلية التي تجعل الفرد يختار ذلك السلوك الذي يرغب فيه.
- تعتبر الدوافع عملية معقدة الترتيب، باعتبار أن للفرد حاجات كثيرة متعدّدة، ومتغيرة باستمرار يسعى لإشباعها.
- الدوافع ليست سلوكاً، ولا أداء بحد ذاته، فهي تتعلق بالعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في اختيار الفرد لسلوك معين، وأنها مسببات السلوك لكنها ليست السلوك.

وأوضح Weinberger and Mc Clelland (1990) من خلال استعراضهما للتوجهات النظرية المختلفة في مجال الدافعية أن هناك منحـــيين رئيسيين في التعامل مع مفهوم الدافعية هما: المنحى الأول المستمد من النظرية التقليدية في الدافعية لكل من Mc Clelland و Atkinson الذين يرون أن الدافعية تقوم على أساس وجداني، وأن لكل دافع حالة وجدانية خاصة به، وافترضوا أن للدوافع أثارًا بعيدة المدى على السلوك، وأن تأثيرها يتزايد بالنسبة للسلوك غير المقيد مقارنة بالسلوك المقيد .في حين يتمثل المنحى الثاني في النماذج المعرفية للدافعية والتي تقوم على أساس مخطط الذات، وينظر أصحابه إلى الدافعية باعتبارها ظاهرة معرفية.

ومن أمثلة هذه النماذج المعرفية على حسب Weinberger and Mc Clelland (1990) نجد: نمـــوذج Carver and Scheier Model (1982) ونموذج Markus, Cantor and al (1986). (خليفة، 2000).

على ضوء المنحيين السابقين فإن هناك نوعين من الدافعية، أحدهما يقوم على أساس وجداني أما الثاني فيقوم على أساس معرفي ويختلفان تماما عن بعضهما. وعليه فإن مفهوم الدافعية يحتوى على شقين أساسين الشق الأول يتمثل في النشاط العام أو الطاقة العامة، أما الشق الثاني فهو استقطاب هذا النشاط العام في اتجاه معين، بحيث يتم توظيف هذا النشاط لخدمة هدف بذاته بعد أن كان غير محدد وعام، فسعي الفرد إلى التفوق مثلاً هو الذي يمكننا أن نفترض أن لديه دافعية إلى الإنجاز وهذا يعنى أن وظيفة الدافع لا تقتصر على مجرد استثارة السلوك وتنشيطه فحسب، بل تمتد إلى توجيه هذا السلوك الوجهة الملائمة لإشباع الدافع .

يظهر أن الدافعية تعبر عن حالة داخلية لدى الفرد، بيولوجية أو نفسية تستثير السلوك وتوجهه نحو هدف معين من أجل خفض حالة التوتر التي يشعر بها الفرد بهدف تحقيق التوازن البيولوجي والنفسي. فهي إذن قوى داخلية تنطلق من ذاتية الفرد وتثير فيه الرغبة في الحصول على شيء أو تحقيق هدف معين، وتوجه تصرفاته ومسلكه في سبيل تحقيق هذا

الشيء أو الهدف، فهي شيء ينبع من نفس الفرد وباعتبارها قوة داخلية تعمل في نفس الإنسان وتدفعه للبحث عن شيء معين ومحدد وتوجه تصرفاته وسلوكه اتجاه الشيء المحدد.

2.1- وظـائـف الـدافعـيـة

تلعب الدافعية دورا هاما في استثارة السلوك الإنساني في مختلف مناحي الحياة، وتظهر أهميتها بشكل خاص في التعلم، الاحتفاظ والأداء.

لقد حصر كل من Paul Thomas Young (1961) وDonald.L (1937) وظائف الدافعية في وظيفتين أساسيتين هما: الوظيفة التنشيطية أو الوظيفة التحريكية والوظيفة التوجيهية. (محمد، 2004).إلا أنه في مراجع أخرى تم تحديد وظيفة ثالثة، ومن بين هؤلاء الباحثين: محمد عوض التر توري (2006)، حسين أبو رياش وآخرون(2006) جودت بني جابر وآخرون (2002) الذين أشاروا إلى أن للدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك والمتمثلة في تحريكه وتنشيطه، توجيهه والمحافظة على استدامته إلى حين إشباع الحاجة . والتي يمكن عرضها بصورة عامة فيما يلي:

أ- تحريك وتنشيط السلوك (Activation): حيث أن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط فتتعاون المثيرات والحوافز الخارجية (كالثناء، اللّوم، التهديد والجوائز...إلى آخره.) مع الدوافع الداخلية (كالرغبات والاهتمامات والأهداف ... إلخ) في تحريك السلوك ودفعه نحو تحقيق أهداف معينة وتختلف الحوافز والدوافع في قدرتها على تحريك السلوك وتوجيهه باختلاف طبيعة الفرد المدفوع وطبيعة الدافع أو الحافز ومدى ارتباطه بطبيعة وحاجات الفرد.

ب-توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى (Orientation): فالدوافع تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى كما تملي عليه طريقة التصرف في موقف معين، ويتأثر اختيار الفرد للنشاط بالدوافع التي تمليها عليه ميوله واهتماماته وحاجاته فعندما نقرأ كتابا لغرض معين فإننا نوجه اهتمامنا للعبارات التي تتصل بهذا الغرض. (أبو رياش وآخرون،2006)

ت-المحافظة على دوام واستمرار السلوك (Maintainance): والذي يعني «استدامة تنشيط السلوك طالما بقيت الحاجة قائمة، فالدوافع تعمل على المحافظة على السلوك نشيطا حتى يتم إشباع الحاجة.» (بني جابر وآخرون، 2002،ص157). في حين نجد محمد محمود بني يونس (2007) قد تطرق إلى جانب الوظائف الثلاثة إلى الوظيفة التفسيرية ووظيفة التشخيص والعلاج. أما خليفة (2000) فقد استخلص عددا من الملامح الأخرى التي يتسم بها أي تعريف يقدم لمفهوم الدافعية.

ث-الدافعية تعمل كتوجه عام لدى الفرد: حيث بين كل من Jacoby and Kelley (1990) أن هناك من يميز بين التوجه الثابت، والتوجه الديناميكي، كما أن هناك من يميز بين توجه الفعل(action) وتوجه الحالة(state) حيث يكون توجه الفرد دينامكيا في حالة وجود ضغوط من البيئة نحو السلوك الفعلي المناسب لمتطلبات البيئة.

ج-تفاوت الأفراد في مستويات الدافعية: على حسب محى الدين حسين (1988) فإن الدافعية تتأثر بالعديد من العوامل سواء الداخلية مثل الاهتمامات والقيم أو العوامل الخارجية والمتمثلة في البيئة التي يعيش فيها الفرد، وما يوفره السياق الاجتماعي من ميسرات أو عقبات أمام الفرد، حيث تحدد خبرة الفرد والسياق الذي يعيش فيه مدى تعبئته لطاقته في اتجاه أو آخر.(خليفة، 2000)

عموما الدوافع بهذا المعنى اختيارية، أي أنها تساعد الفرد على اختيار الوسائل لتحقيق الحاجات والتي يمكن تلخيص وظائفها في أنها:

- تمد السلوك بالطاقة وتسيير النشاط.

- تحرك السلوك من حالة السكون إلى حالة الحركة .

- تمد بعض دوافع السلوك بالطاقة أكثر مما تمده بها مؤثرات خارجية أخرى، كالجوائز والحوافز المادية.

- تختار النشاط وتحدده، فتجعل الفرد يستجيب حسب المواقف.

- تحدد الكيفية التي يستجيب بها الفرد للموقف.

3.1-تصنيف الدافعية

نشأ الاهتمام بموضوع الدوافع منذ زمن بعيد نظرا للأهمية التي يحظى بها هذا الموضوع وأثره الكبير في مختلف جوانب السلوك الإنساني، ورغم الاتفاق على مركزية الدافعية في الدراسات النفسية إلا أن هناك تباينا في التصنيفات التي افترضها العلماء والباحثون للدوافع ومن أبرز هذه التصنيفات على حسب أسس متعددة منها:

1.3.1- التصنيف الأول: الدوافع الفيزيولوجية المنشأ(الدوافع الأولية) والدوافع السيكولوجية المنشأ (الدوافع الثانوية):

تسمى الدوافع الفيزيولوجية المنشأ بالدوافع الأولية وهي دوافع تنشأ من حاجات الجسم بوظائف العضوية والفيزيولوجية كدافع الجوع والعطش والتعب وحفظ النوع والأمومة، وهذا النوع من الدوافع يمكن حصر بعض مميزاتها فيما يلي:

- لا يتعلمها الفرد أو يكتسبها، ولكنها موجودة بالفطرة وأن تعلم شيئا يتعلق بها فهو التحكم فيها كأن تتأخر في إشباع دافع الجوع حتى العودة إلى المنزل.
- عامة لدى جميع الكائنات الحية البشرية والحيوانية على حد سواء.
- تؤدي وظيفة بيولوجية هامة، هي المحافظة على بقاء الكائن الحي واستمرار النوع (نجاتي، 1984)

وبالنسبة للأفراد فإن الدوافع الأولية أقل أثرا في حياتهم ويتوقف ذلك إلى حد بعيد على درجة إشباعها، أما في الظروف العادية فتبدو الدوافع الثانوية أكبر أثرا. (كوافحة، 2004). غير أن تسمية الدوافع البيولوجية بالدوافع الأولية، وتسمية الدوافع النفسية الاجتماعية بالدوافع الثانوية، لا يعني أنّ الأولى تفوق الثانية من حيث الأهمية لكن كل ما تعنيه هذه التسمية هو أنّ للدوافع البيولوجية الصدّارة من حيث ضرورة الإشباع وأن التفكير في إشباع الدوافع النفسية الاجتماعية يأتي بعد تحقيق درجة معينة من الإشباع للدوافع البيولوجية.

وبهذا يمكن أن نفرق بين الدوافع الأولية والثانوية فيما يلي:

1- الدوافع الأولية موروثة في حين الدوافع الثانوية مكتسبة.
2- الدوافع الأولية متشابهة عند الجميع، والثانوية غير متشابهة.
3- الدوافع الأولية ملحة لا تقبل التأجيل الطويل على عكس الثانوية.
4- يلعب التعلّم في الدوافع الثانوية دورا كبيرا على عكس الدوافع الأولية.
5- يمكن تعديل الدوافع الثانوية أو تأجيلها لفترة طويلة، وهي متعددة وكثيرة بعكس الأولية. (بني جابر وآخرون، 2002).

أما الدوافع السيكولوجية المنشأ فهي تلك الدوافع التي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها. والتي يمكن تصنيفها في فئتين متمايزتين هما: الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) والدافعية الخارجية (External Motivation).

لقد اهتم المعرفيون بالجانب الدافعي في التعلم، وممن أبرزوا ذلك في أولى محاولات فهم هذا المتغير الشخصي المهم في التعلم هو Heider (1958) إذ أظهر نوعين من الدافعية في الأداء وميز نوعين من المتعلمين: المتعلم المدفوع ذاتيا والمتعلم المدفوع بدوافع خارجية وقد فصل De Charms (1968) التحليل الظاهري الذي قدمه هايدر خاصة فيما يتعلق بتفسير السلوك كمقابل للنتائج، وناقش وجود تمييز آخر داخل السببية الشخصية أو السلوك المقصود بين حركة السببية المدرك الداخلي والذي يدرك فيه المؤدى كمصدر للسلوك ومصدر السببية المدرك الخارجي، والذي ينظر فيه إلى المؤدى كخاضع لقوى خارجية. (زايد، 2003). ويركز كل من مرعي وبلقيس (1983) على التعزيز عند تعريف الدافعية الداخلية، على أنها القوة التي توجد في داخل النشاط والتي تجتذب المتعلم نحوها وتشده إليها فيشعر بالرغبة في

أداء العمل والانتهاك في الموضوع فيتوجه نحوه دون وجود تعزيز خارجي، إذ أن التعزيز متأصل في العمل أو النشاط ذاته.(أبوجادو، 2005).

ويرى Burner أنّ التعلم يكون أكثر ديمومة واستمرارية عندما تكون دوافع القيام به داخلية وليست مرهونة بمعززات خارجية، ويعتقد أنّ الدافعية الخارجية يمكن أن تكون لازمة في بداية عملية التعلم، أمّا بعد ذلك فيجب التركيز على الاستثارة الداخلية للدوافع. (Sprinthall et al،1996)

أ / الدوافـع الداخليـة الفـرديـة:

تتمثل في سعي الفرد نحو القيام بشيء معين لذاته، وهذا يعني أنّ هذه الدوافع هي بمثابة دوافع فردية تحقق توازنه من خلال استجاباته المختلفة، وهذا النوع من الدوافع يقف وراء الإنجازات المتميزة والإبداعات البشرية في الفكر والسلوك الإنساني ومن هذه الدوافع: دوافع الفضول أو حب الاستطلاع الكفاءة أو دافع الانجاز (ملحم،2001). وعلى حسب (2007) Lounsburk إنها تحدث عندما تكون لدى الفرد الرغبة الداخلية الملحة التي تدفعه لفعل شيء ما، إما أن هذا الفعل سوف يجلب له الشعور باللذة أو السعادة أو أن هذا الفعل أو السلوك ذو أهمية خاصة بالنسبة له أو ذو دلالة أخلاقية خاصة.

ويضيف Bumpus and al(1998) على أنها واحدة من أقوى الطرق وأهمها لتعليم المتعلمين لكونها ترتبط بالثبات في الأداء وتؤدي إلى تطوير التفكير الابتكاري والحصول على مستويات عليا من التذكر فضلا عن أنها تساعد على تحسين الصحة الجسدية والنفسية. (محمود وشريف، 2008).

ب/ الـدوافع الخـارجيـة الاجتمـاعيـة:

تشير الدوافع الخارجية الاجتماعية إلى تلك الدوافع التي تنشأ نتيجة لعلاقة الكائن الحي بالأشخاص الآخرين، ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحيطين به، أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي ومن بين هذه الدوافع: دافع الانتماء، دافع التنافس والسيطرة، دافع الاستقلال عن الأخرين، القبول الاجتماعي أو الاستحسان.(ملحم، 2001) .

وقد أصبح واضحا الآن أن الدوافع الاجتماعية تختلف عند الأفراد لأن الدوافع في الواقع متعلمة أو مكتسبة. (Sprinthall et al ،1996)

كما توصل كل من Clement et al (1999) إلى أنه غالبا ما تكون الدافعية الخارجية ومعززاتها سببا في ظهور الدافعية الداخلية لدى المتعلمين، حيث يطور هؤلاء المتعلمين نوعا من الحب العميق لمادة علمية ما على الرغم من أن الحافز الأول لدراستها كان دافعا

خارجيا ذا عائد مادي ملموس.(محمود وشريف،2008).في حين توصل Lepper إلى أن المتعلمين الذين لديهم دافعية داخلية، يميلون إلى تفضيل المهام التي يوجد فيها تحدي معتدل، بينما المتعلمين الذين لديهم دوافع خارجية فإنهم ينجذبون نحو المهام المنخفضة في درجة الصعوبة، فهم يميلون إلى الإنتاج بأقل جهد مع ضرورة الحصول على الحد الأعلى من المكافأة (أبو رياش وآخرون، 2006)

إن الأبحاث في عمومها تثمن الدافعية الداخلية لأنها تدفع المتعلم إلى مواصلة عمله خارج مجال الضغط الاجتماعي، فالدافعية هي التي تُمَّكن من الاستقرار والمواظبة اللازمين للأداءات العالية. غير أن هذا يمثَّل حالة قصوى ويمكن الحصول على مجموعة كبيرة من الأداءات الفعالة عن طريق الدافعية الخارجية (Fabien ,1997)

2.3.1- التصنيف الثاني: تصنيف الدوافع حسب Abraham Maslow (1949)

يعد أبرهام ماسلو صاحب النظرية الإنسانية، ومؤسس الاتجاه الإنساني في علم النفس حيث يمثل هذا الاتجاه القوة الثالثة، إضافة إلى القوتين المدرسة السلوكية والمدرسة الفرويدية.

أما التحليلات الرائدة، التي تعد البداية العلمية والمنظمة في دراسة الدافعية هي نظرية تدرج الحاجات للباحث أبراهام ماسلو، التي يرتكز فيها مفهوم الدافعية على مفهوم الحاجات الإنسانية، والدافعية قوى داخلية مركبة تدفع الفرد لأن يسلك تصرفا محددا وهادفا، فهي القوى التي تمكنه من الانتقال من حالة اللاتوازن إلى حالة التوازن بتحقيقه للهدف ويمكن أن نتصور آلية الدافعية وفقاً للخطوات المرحلية التالية:

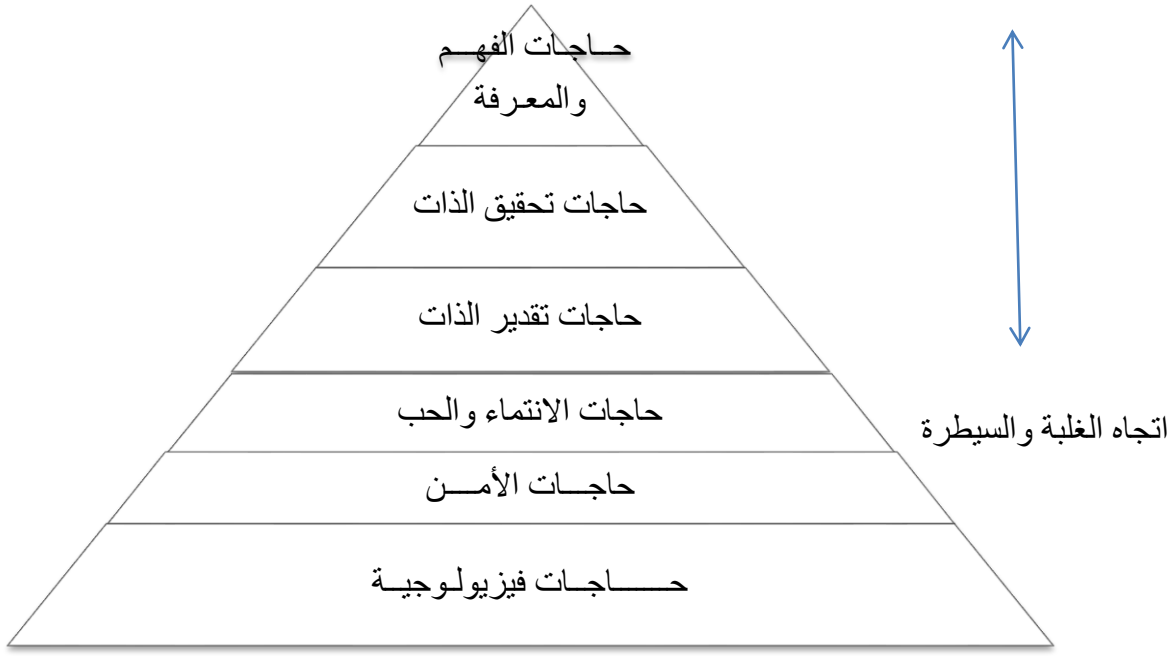
الحاجة غير المشبعة ⟵ تؤدي إلى حالة التوتر واللاتوزان الداخلي ⟵ نشوء قوى داخلية دافعة لدى الفرد ⟵ انتهاج الفرد لسلوك هادف يسعى من خلاله إلى البحث عن وسيلة الإشباع المناسبة ⟵ استخدام وسيلة الإشباع لتحقيق الهدف وزوال حالة الشعور بالحاجة. فإذا كانت دورة الدوافع قد أشبعت هذه الحاجة فالنتيجة إذن تكون توازنا، أما إذا بقيت الحاجة غير مشبعة، فدورة الدوافع تبقى نفسها مع احتمال اختيار الفرد لسلوك مختلف.

قسم ماسلــو الحاجات الإنسانية إلى خمس مجموعات رتبت في هرم من الحاجات الفسيولوجية وهي في قاعدة الهرم الأكثر إلحاحاً إلى حاجات تحقيق الذات في قمة الهرم وهي الحاجات الأقل إلحاحًا، والمتمثلة في: الحاجات الفيزيولوجية، حاجات الأمان، حاجات اجتماعية، حاجات التقدير وحاجات تحقيق الذات.(بوخمخم،2001). غير أنه في مراجع أخرى يظهر تقسيم ماسلــو للدوافع في شكل تنظيم هرمي في ستة (06) مستويات، وذلك على التوالي - من القاعدة إلى القمة- يقوم على أساس الأهمية النسبية لإشباع الحاجات التي

في المستوى الأعلى من السّلم الهرمي لا تظهر أو تتكون حتى يتم اشباع الحاجات التي في القاعدة بحد معين وهي كالأتي:

1. حاجات فيزيولوجية Physiological needs
2. حاجات الأمن Safety needs
3. حاجات الانتماء والحب Belongingness needs and love
4. حاجات تقدير الذات Esteem needs
5. حاجات تحقيق الذات Self – actualization needs
6. حاجات الفهم والمعرفة Knowledge - needs

والشكل التالي يوضح تصنيف الدوافع المقترح من طرف ماسلـــــو اتجاه التقدم نحو الحاجات الأرفع.



شكل رقم (02): التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو. (خليفة، 2000، ص86)

وتشتمل الحاجات الفيزيولوجية كما حددها ماسلو على الحاجات التي تضمن بقاء الفرد مثل: الحاجة إلى الهواء والشراب والطعام، أما الحاجة إلى الأمن فتشير إلى رغبة الفرد في الحماية من الخطر والتهديد والحرمان. وحدد الحاجات الاجتماعية على أنها الرغبة في الإنتماء والإرتباط بالآخرين، أما الحاجة إلى التقدير فتتمثل في الرغبة في تقدير الذات وتقدير الآخرين له. وأخيرا حدد الحاجة إلى تحقيق الذات بأنها رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته وتنميتها، ويعتمد تحقيق الذات على الفهم والمعرفة الواضحة لدى الفرد بإمكاناته الذاتية وحدودها.(خليفة، 2000).

قدم ماسلـــو تعريف للدوافع النفسية بأنها الحاجات المتمحورة حول الأمن والحب واحترام الذات لكن ما علق عليه مصطفى عشوي في تعريف ماسلو هو إهماله تماما الحاجات الروحية للإنسان كالإيمان بالله، والعبادات المختلفة ودورها في دافعية الإنسان. ولعل هذا الإهمال هو ما وجه أحد السيكولوجيين المعاصرين وهو Zimbardo (1979) ليدعو إلى ضرورة الاهتمام بالدوافع الروحية ودورها في السلوك الإنساني. (عشوي، 1994)

لقد واجهت هذه النظرية العديد من الانتقادات، وأبرز هذه الانتقادات تمثلت في عدم اختبار نظرية ماسلـــو اختبارا تجريبيا للتأكد من إمكانية تطبيقها، كذلك عدم وجود دليل مادي يؤكد ما ذكره ماسلو عن وجود ستة مستويات من الحاجات مرتبة ترتيبًا هرميًا،

فالحاجات متداخلة مع بعضها البعض ومترابطة، ومن الصعوبة فصل حاجة عن أخرى بفواصل كما حدّدها ماسلو، فمن الممكن أن تظهر حاجتان أو أكثر في آن واحد، كذلك وجود فروق فردية بين الأفراد لم يأخذها ماسلو بعين الإعتبار عندما عرض نظريته فقد تكون هناك حالات يهتم فيها الأفراد بالشعور بالذات بدرجة أكثر من حاجاتهم للأمان وأنّ حاجاتهم الاجتماعية تفوق في درجة الأهمية من شعورهم بالأمان نظرا لاختلاف فلسفة وتفكير ونشأة الأفراد والبيئة الخارجية التي ينتمون إليها.

رغم هذه الانتقادات فإنّ نظرية ماسلـــو تميزت ببساطتها، وسهولة استيعابها من قبل العاملين وتصلح إلى حد كبير لتفسير ظاهرة الدافعية بتحديدها الحاجات التي تحرك السلوك الإنساني فهناك علاقة قوية بين إشباع الحاجات والدافعية، فالحاجات غير المشبعة هي التي تحرك السلوك.(الطائي وآخرون، 2006).

3.3.1- التصنيف الثـــالـث: الذي يميز بين الدوافع الوسيلية (Instrumental) والدوافع الاستهلاكية (Consumatory).

أ- الدوافـع الوسيلية : هي التي يؤدي إشباعها إلى الوصول إلى دافع آخر، أو بمعنى آخر وظيفتها الأولية هي تحقيق إشباع دوافع أخرى.

ب- الـدوافـع الاستهـلاكية: وظيفتها الأولية هي الإشباع الفعلي للدوافع ذاتها، أي أن هدفها الأساسي هو الاستهلاك. (غباري، 2008).

4.3.1- التصنيـف الـرابع: تصنيـف الدوافـع حسب مصـدرها إلى ثـلاث فئــات:

أ- **دوافـع الجســم:** ترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد، وتساهم في تنظيم الوظائف الفيزيولوجية. ويعرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي (Homeostasis). ومن هذه الدوافع الجوع والعطش والجنس.

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

ج- الـدوافــع الاجتـماعية: والتي تختص بالعلاقات بين الأشخاص، ودورها في ارتقاء الشخصية، ومنها دافع السيطرة.(غباري، 2008). فهذه الأخيرة مصدرها المحيط الفيزيائي للإنسان (المادي والاجتماعي معًا) كدوافع الإنتماء، القبول الإجتماعي، الإستكشاف الإستطلاع، التملك، السلطة وتأكيد الذات ...) ووظيفتها تحسين الحياة وتطويرها. (بني يونس،2007).

5.3.1- التصنيف الخامس: تصنيف الدوافع إلى دوافع شعورية ودوافع لاشعورية

قسم فرويد وتلاميذه الدوافع إلى نوعين حسب شعور الشخص بها ووعيه بوجودها داخل نفسه وهما:

أ- دوافع شعورية أو واعية (Conscious Motives): وهي الدوافع التي يعيها الفرد يشعر بها ويدركها، فعندما يعي الفرد دوافع سلوكياته فإن العديد من الإضطرابات السلوكية التي يتعرض لها الشخص يتم التوصل إلى حلول لها من حيث تقييمها وتقويمها. وهذه الدوافع هي التي تضفي على الإنسان أدميته وتحضره وهي ما أكد عليها أنصار الإتجاه الفرويدي الجديد.(بني يونس،2007)

ب- دوافع لاشعورية أو لا واعية (Unconscious Motives): وهي الدوافع التي لا نعيها ولا نشعر بها، ولا ندركها، وتكون قابلة للملاحظة غير المباشرة أي تحتاج إلى مقاييس للكشف عنها.(بني يونس، 2007) ولكن مدرسة التحليل النفسي (مدرسة سيجموند فرويد) قسمت الدوافع اللاشعورية إلى دوافع لاشعورية مؤقتة يدركها الفرد عندما يمعن النظر في سلوكه، ودوافعه، ودوافع لا شعورية دائمة وهي الدوافع المكبوتة التي يصعب على الفرد التعرف عليها إلا بطرق علاج خاصة كالتحليل النفسي مثلا (عوض، بدون سنة طبع).ومن الأمثلة في حياتنا اليومية على الدوافع اللاشعورية هي التي تظهر في الأحلام، وفي فلتات اللسان، أو أخطاء القلم وغير ذلك من الإضطرابات النفسية.(عشوي، 1994).

ومما ينبغي التأكيد عليه هو ضرورة مراعاة دوافع الأفراد وحاجاتهم أثناء الإتصال بهم والتعامل معهم، وذلك انطلاقا من أن وراء كل سلوك دافع، إلا أن نوع الدافع الذي يحدد السلوك يختلف من فرد إلى آخر، كما أنه يختلف من موقف إلى موقف آخر. وعليه فإن إدراك الموقف بأبعاده الزمانية والمكانية والإنفعالية هو العامل الأساسي المساعد على معرفة الدوافع المحركة لسلوك الفرد.

4.1- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية

لفهم مفهوم الدافعية كمفهوم عام مركب يشمل عدة مفاهيم من ضمنها الحاجة والحافز الباعث، العادة، الميول، الاتجاهات، الانفعال، القيمة والطموح. ونظرا لكثرة ما يحدث من خلط بين هذه المفاهيم لا بد من التعرف على مدلولاتها، فهل تعني هذه المفاهيم أمرا واحدا أم أنّ لكل منها معنى متميزا؟

1.4.1- الحاجة (Need)

تمثل الحاجة نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي وتحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها وهذا ما أشار إليه العلماء عن الحاجة والتي تعني:

1. الشعور بنقص شيء معين إذا ماوجد تحقق الإشباع (1967) Murphy.
2. حالة خاصة من مفهوم التوتر النفسي. (1978) Krech et al .
3. شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين . (1958) English English (ملحم، 2001، ص175)

عرف (1938) H. Murray الحاجة بأنها « مفهوم افتراضي يعبر عن قوة تؤثر في إدراك سلوك الأفراد ليحاولوا تغيير مواقف غير مرضية ، وأنها توتر يقود الفرد إلى متابعة هدف، فعندما يتم إدراك هذا الهدف فإن التوتر يقل » .(بني يونس، 2007،ص112)

تنشأ الحاجة نتيجة لاختلاف في التوازن العضوي بينما الدافع يستخدم للدلالة على الحالة السيكولوجية الناجمة عن الحاجة التي تدفع الفرد للسلوك باتجاه إشباع الحاجة، أي أن الدافع هو حالة من التوتر النفسي ينشأ نتيجة لشعور الإنسان بهذه الحاجة التي تدفعه لممارسة سلوك هادف لإعادة الإنسان إلى وضع الاتزان الداخلي (بني يونس، 2007).كما تنشأ الحاجة لدى الفرد إما عن طريق التغيرات الداخلية التي ترجع لبعض العوامل الفسيولوجية أو نتيجة بعض المثيرات الخارجية التي تظهر في مجال المحيط بالفرد، التي نلاحظ كثيرا منها في المراحل المختلفة التي يمر بها.(الشرقاوي، 1996).

كما تشير الحاجة أيضا إلى« نقص في شيء معين يؤدي إشباعه إلى استعادة توازن الفرد وبالتالي إلى تسهيل توافقه وسلوكه العادي».(كوافحة، 2004، ص 135)

ونظرا للصلة الوثيقة بين الحاجة والدافع فقد فهم البعض أنهما اسمان لشيء واحد، وتم استخدامهما من طرف بعض العلماء بنفس المعنى وللتمييز بينهما يستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحاجة الفيزيولوجية للخلايا الناجمة عن الحرمان، بينما يستخدم مفهوم الدافع للدلالة على الحالة السيكولوجية الناجمة عن الحاجة التي تدفع الفرد للسلوك باتجاه إشباع الحاجة. (بني جابر وآخرون، 2002)

2.4.1- الحـــافــز (Drive)

يعتبر مفهوم الحافز من مفاهيم الدافعية التي تؤدي دورا هاما في تنشيط السلوك وتحقيق الأهداف، والحافز هو عبارة عن مكافأة أو مصدر لإشباع الحاجة التي تظهر لدى الفرد وقد استخدمت الكثير من نظريات التعلم مفهوم الحافز في إطار السلوك الحيوي مثل حافز الجوع حافز العطش وحافز الجنس... إلى غيرها ويقاس الحافز في هذا الإطار بعدد ساعات الحرمان من الطعام أو الشراب (الشرقاوي، 1996). فالحوافز عبارة عن دوافع تعمل على تنشيط السلوك بهدف إشباع الحاجات ذات الأصول الفسيولوجية المرتبطة ببقاء الكائن الحي على قيد الحياة. كما أنها تشير إلى زيادة توتر

الفرد نتيجة لوجود حاجة غير مشبعة أو نتيجة للتغيير في ناحية عضوية عنده. (كوافجة، 2004).

وعرف Marx (1978) الحافز على أنه تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعة الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي إلى إحداث السلوك.(ملحم، 2001). فهو بمثابة «القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما لأجل تحقيق هدف محدد» . (غباري، 2008، ص 47)

كما نجد البعض يرادف بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة وفي مقابل ذلك فإن هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات الفيزيولوجية والسيكولوجية، في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات الفيزيولوجية فقط.(غباري، 2008)

على ضوء هذا التصور فإن هناك فارق واضح ورئيسي بين الدافع والحافز يكمن في أن الدافع قوة داخلية تحرك النفس، وتوجه سلوك الفرد بهدف إشباع حاجة داخلية تمثل الأسبقية من حيث الإلحاح أو أنه ذو طبيعة شخصية تتفاوت من فرد لأخر. أمّا الحافز فهو مؤثر بيئي غرضه إثارة الدوافع وتحقيق الاستجابة لها. (الطائي وآخرون، 2006). وفي نفس السياق بين W.E Vinacke أنّ الحافز يعبر عن حاجة بيولوجية في حين يعبر الدافع عن الحاجة اجتماعية. وبوجه عام فإن الحافز والدافع يشيران إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه اشباعها(محي الدين، 1988).

3.4.1- الباعث(Incentive)

إنّ أبرز مفهوم في مجال الدافعية اليوم هو مفهوم الباعث، وقد أورد هذا المفهوم العالم Robert,s Woodwort (1918) ليصف الطاقة. في حين أتى العالم W,B, Canon (1932) بمفهوم الإتزان، والذي يعني أنّ حالة من عدم الإتزان تنشأ في الجسم كلما انحرفت الظروف الداخلية عن حالة ثابتة سوية. والبواعث هي وسيلة يحاول بها الجسم استعادة اتزانه. وهكذا أصبحت الدافعية تعرف بأنها البواعث الناشئة عن اختلال الاتزان الحيوي أو توتره.(موراي، 1988)

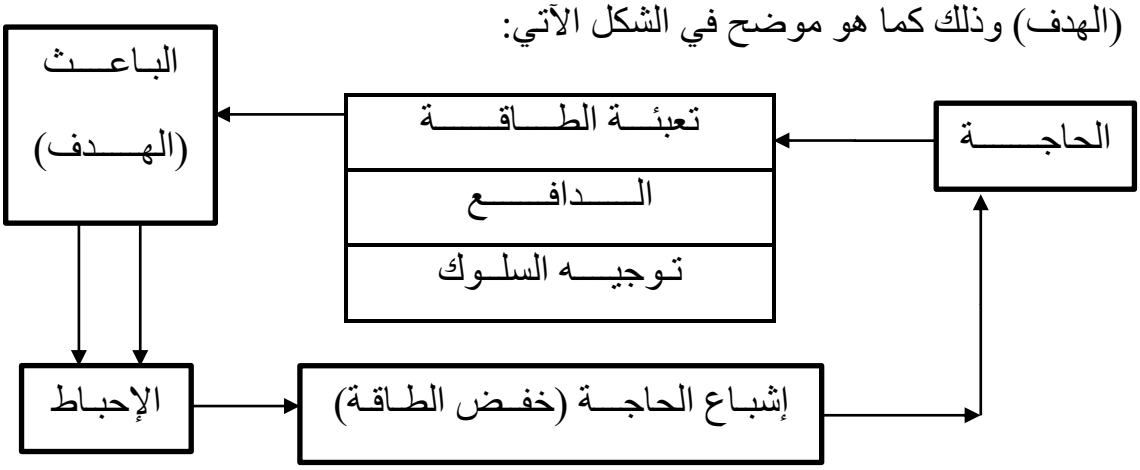
والبواعث عبارة عن مواقف أو موضوعات عند الحصول عليها تشبع الدافع، أي أنه يشير إلى الشيء الذي يهدف الفرد إلى تحقيقه ويوجه استجاباته نحوه أو بعيدا عنه ومن شأن الباعث أن يعمل على إزالة حالة الضيق أو التوتر التي يشعر بها الفرد .وهكذا تعمل الحوافز والمكافآت والامتيازات التي يمكن أن يحصل عليها الفرد في استثارة وتوجيه سلوكه، بينما

تعمل الإحباطات، والمنغصات التي قد ترتبط مع موضوع معين إلى إبعاد الفرد عن القيام بسلوك اتجاه ذلك الموضوع.(بني جابر وآخرون، 2002) .

ويضيف W,E Vinacke بأن الباعث يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية وتقف الجوائز والمكافأة المالية والترقي كأمثلة لهذه البواعث فيعد النجاح والشهرة مثلاً من بواعث الدافع للإنجاز.(محي الدين، 1988)

فالبواعث نوعان: بواعث إيجابية تجذب إليها الفرد كأنواع الثواب والمديح والمكافأة وغيرها. وبواعث سلبية تحمل الفرد على تجنبها وتفاديها مثل التوبيخ واللوم والعقاب والقوانين الرادعة والنواهي الاجتماعية وغيرها.(المليجي، بدون سنة طبع).

إذن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف) وذلك كما هو موضح في الشكل الآتي:



الشكل رقم (03) يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: (الحاجة – الحافز – الباعث).

(خليفة،2000،ص79)

4.4.1- الميل (Interest)

هو دافع يحدد استجابة الفرد بطريقة انتقائية وتعكس القوة النسبية للشحنات الموجبة للأشياء والأنشطة على اختلافها وتعددها في عالم الفرد السيكولوجي.(ملحم، 2001).

عرف الميل بأنه شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام والانتباه بصورة مستمرة على موضوع معين مصحوبا بالارتياح من قبل الفرد. (بني جابر وآخرون، 2002).

ويميز البعض بين نوعين من الميول:

1) **الميــول العــام:** ويمثل مجموعة استجابات القبول نحو موضوع معين يحقق الرضا والسعادة للفرد حين يمارس ما يميل إليه، فطريقة قضاء وقت الفراغ تدخل على نوع الميول لدى الفرد فالأفراد يختلفون في ميولهم.
2) **الميــول المهني**: وهو مجموعة استجابات القبول التي تتعلق بنشاط مهني معين يتخذه الفرد لكسب رزقه .

إن الميول نتاج للخبرات التي مر بها الفرد داخل المدرسة أو خارجها، وأنها تكتسب من خلال التعلم وممارسة الخبرة. والتغير الذي يطرأ على الميول يبدأ في معظم مراحل العمر ولكن بنسب متفاوتة، فالميول تتكون عادة في مراحل مبكرة من حياة الإنسان وتزداد رسوخا مع تقدم الإنسان في العمر، وقد أشار Strong إلى أنّ الميول المهني يمتاز عن الميول العام بأنه أكثر ثباتا واستقرارا كما دلت نتائج دراساته إلى أنّ الذين يعملون في مهنة من المهن يتفقون في ميولهم اتفاقا يميزهم عن غيرهم من الأفراد الذين يعملون في مهن أخرى.(بني جابر وآخرون، 2002).

كما يختلف الميول حسب ستـرونـغ باختلاف السن والجنس والمهنة والبيئة والحضارة ومن الملاحظ أن الذكور يميلون إلى الألعاب العنيفة التي تتطلب مجهودا كما أنهم يميلون إلى المغامرات في حين أن البنات يملن إلى الفنون المنزلية والأعمال الفنية والاجتماعية والألعاب الهادئة . كما لاحظ سترونغ أن الأفراد الذين يعملون في مهنة واحدة يتفقون في ميولهم اتفاقا يميزهم عن الآخرين بوجه عام، كما وجد أن هناك أيضا فروقا بين ميول الأفراد الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعية المختلفة.(رحو، 2005).

ولما كان من الصعب على المدرس الالتجاء إلى الدوافع التي ترتبط بحاجات الطالب الأولية، فإنه كثيرا ما يعتمد على دوافع مكتسبة تكون قد تكونت فعلا مثل الميول. فطلاب المدارس المتوسطة والثانوية تتكون لديهم عادة ميول مثال ذلك جمع طوابع البريد أو التصوير. ويستطيع المدرس أن يستغل ميول الطلبة في توجيه الدرس فبالتالي يشبع هذا الميل لدى التلميذ ويحقق الأهداف التعليمية من ناحية أخرى. كما أن الاهتمام بالميول وإشباعها يساعد على الكشف عن الميول الكامنة لدى التلميذ وإيقاظها. (أبو علام، 1986).

إلا أن هناك خلط في استخدام الميول والاتجاهات لذا سيتم إبرازها على النحو التالي:

- الميل أو الاهتمام اتجاه نفسي، لكنه اتجاه موجب بطبيعة الحال فالأفراد يميلون إلى شخص أو مهنة، أو هواية ...إلخ، وكل من الميل والاتجاه مصطبغ بصبغة وجدانية تكون سارة في حالة الميل لكنها قد تكون سارة أو مؤلمة في حالة الاتجاه.

- يستخدم اصطلاح الاتجاه حينما تكون الموضوعات أوسع وأشمل، كالاتجاهات نحو الجماعات أو الشعوب أو المؤسسات أو الأفكار العامة أو المشكلات الاجتماعية.

- إن الميل في العادة أكثر فعالية في دفع الفرد إلى النشاط والعمل من الاتجاه.

- اتجاهات الفرد قد تجعله ينتظر حتى يحين الوقت الملائم للتعبير عنها غير أن هذا لا يعني أنّ الميول أشد قوة من الاتجاهات، فاتجاهات الفرد لها من القوة على توجيه أفعاله وتفكيره، ومشاعره مثلما هي للميول وربما أكثر منها. (رحـــو، 2005)

5.4.1- الاتجاهـات (Attitudes)

تحتل دراسة الاتجاهات مكانة بارزة في التربية والتعليم وفي دراسات الشخصية وديناميات الجماعة والتواصل والعلاقات الإنسانية العامة والخاصة، وتعتبر من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية ومن خلال نمو الفرد يتكون لديه اتجاهات نحو الأفراد والجماعات والمؤسسات والمواقف والموضوعات الاجتماعية، وكل ما يقع في المجال البيئي.

يعتبر الاتجاه نزعة أو استعداد مكتسب، ثابت نسبيًا له تأثير توجيهي وتحديدي لاستجابات الفرد إزاء بعض الأفراد والأفكار أو الأشياء ومصطلح الاتجاه ترجمة عربية لمصطلح Attitude في اللغة الإنجليزية والفرنسية ويعتبر الفيلسوف الإنجليزي H.Spencer أول من استخدمه سنة 1862.

ويذهب G.W. Allport (1954) إلى أبعد من ذلك فيصف الاتجاه بأنه حالة من الاستعداد والتهيؤ العصبي والنفسي المنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي في استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة فهو إذا متحرك ديناميكي هام. (حدية، 2013، ص77)

أما حسب النظرة المعرفية عرفه New Comb (1964) قائلاً: « يمثل الاتجاه تنظيمًا لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة. ومن وجهة نظر الدافعية، فالاتجاه يمثل حالة من الاستعداد لاستثارة الدافع فاتجاه الفرد نحو موضوع معين هو استعداد لاستثارة دوافعه فيما يتصل بالموضوع، وهذا الاستعداد يتأثر بخبرة الفرد ومعارفه السابقة حول هذا الموضوع سلبًا أو إيجابًا».(حدية، 2013، ص77).

كما ينظر D.Krech and R.Crutchfield إلى الاتجاهات على أنها وسط ديناميكي يقع بين العمليات النفسية الأساسية والفعل ذاته، حيث تهدف إلى تنظيم الدوافع والوجدانيات والإدراك والعوامل النفسية تنظيمًا تكامليًا متسقًا، يساير البيئة في تأثيرها وتأثرها فيه. (رحو،2005).

يتضح من خلال تحديد مفهوم الاتجاه وخصائصه، أنه نتاج للعلاقة التفاعلية بين الشخص ووسطه الاجتماعي من خلال عمليات التعلم المنظم، والمنهج والخبرات المتنوعة في الحياة، أي من خلال آليات التنشئة الاجتماعية للشخص من أجل إدماجه في محيطه وتكيفه معه.

يدرج Allport (1935) عنصر الحركية أو الدينامية في تأثير الاتجاه. أما (1961) Sanford يقدم تعريفا مماثلا مع تركيزه على صفة الديمومة والثبات للاتجاه، إذ يرى أن الاتجاه عبارة عن استعداد متعلم يتصف بالديمومة، يجعل الفرد يسلك بطريقة ثابتة نحو موضوع معين أو مجموعة من الموضوعات. لكن راجح (1965) فقد حاول أن يجمع بين تعريف كل من ألبورت وسانفورد، على أن الاتجاه استعداد دافع مكتسب وثابت نسبيا يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها أو يميل عنها مما يؤدي إلى رفضها .

والملاحظ من هذا التعريف، أنه أوسع من مفهوم الاستعداد، بغض النظر على أن مفهوم الاتجاه من المفاهيم الأكثر تداولا من طرف الباحثين، على حسب الخلفية النظرية لكل منهم إلا أن أغلب هذه المفاهيم تحمل ضمنيا معنى الاستعداد الكامن لدى الفرد للاستجابة لموضوع ما، كما أن غالبية الباحثين يتفقون على كون الاتجاه مكتسب، في حين يختلفون في تسبيقه أو تأخيره على بعض المفاهيم السيكولوجية الأخرى، لدرجة أنه يتداخل مع بعضها أحيانا، وحتى يتطابق مع بعضها أحيانا أخرى، مثل القيم والدوافع والميول .

وإذا ما عدنا إلى علماء النفس الاجتماعي، نجد أن الاتجاه يتكون من ثلاث مكونات:

1) **المكون العاطفي:** يتضمن المشاعر الإيجابية أو السلبية نحو الشيء أي كيفية شعورنا نحوه.
2) **المكون السلوكي:** ويتضمن استعدادا أو ميلا للتصرف بطريقة ما ذات صلة بالاتجاه.
3) **المكون المعرفي:** ويتضمن الاعتقادات أو الأفكار التي طورها الفرد بخصوص الشيء الذي كون اتجاه نحوه (الزق، 2006).

وعليه فإن للاتجاهات عدة خصائص ومن أهمها أنها:

- مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية، ويتم تعلمها بعدة طرق.
- قابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ.
- تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية، حيث يشترك عدد من الأفراد أو الجماعات فيها.
- يمكن التعبير عنها بعبارات تشير إلى نزعات انفعالية.
- نزعة فردية لا تشكل جزءا من ثقافة المجتمع.
- لها صفة الثبات والاستمرار النسبي، ولكن يمكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة.

ومن جهة أخرى بينت فوزية دياب (1980) أن هناك من الباحثين من يربط الاتجاه بالقيم مثل(1965) Cantril الذي يعتبر الاتجاه بمثابة القيمة، أما (1970) Oppenheim فيرى أن الاتجاه عبارة عن مجموع الآراء المتراكمة حول موضوع أو قضية من خلال حياة الفرد، وتتكون القيمة نتيجة ترابط الاتجاهات. في حين يرى (1956) Stagner أن القيم هي التي

تؤدي إلى تقويم الاتجاهات المتقاربة، ومن جهة أخرى يرى Sergent أن الاتجاه يدل على ميل سلوكي يصحبه شعور سار أو مؤلم، بينما القيم تعكس المواضيع التي تنصب عنها رغباتنا واتجاهاتنا .

يرى علماء النفس أن الفرق بين الاتجاهات والقيم يكمن في كون الأولى خاصة والثانية عامة. يعتبر Borgardus (1950) كل اتجاه مصحوب بقيمة، وأنهما وجهان لعملة واحدة لا وجود لأحدهما دون الأخر، ويرى نفس الباحث أنّه إذا كان الاتجاه إيجابي فإن القيمة التي ترتبط به تكون إيجابية، أما إذا كان الاتجاه سلبيا فتكون القيمة سلبية، وبطبيعة الحال تجذب القيمة الإيجابية الشخص نحوها في حين أن القيمة السلبية تدفع بالشخص بعيدا عنها (بوظريفة وآخرون، 2008).

اهتم عددا من الباحثين بإبراز أوجه الفروق بين الاتجاهات والقيم في العديد من الجوانب بالشكل الذي يحفظ لمفهوم القيم مكانته المحورية في تراث علم النفس الاجتماعي، وذلك على النحو التالي:

- تعبر القيمة عن معتقد فردي، بينما يشير الاتجاه إلى تنظيم من المعتقدات العديدة التي تركز على موضوع معين أو موقف ما.
- تتجاوز القيمة حدود الموضوعات والمواقف، بينما يركز الاتجاه على بعض الموضوعات أو المواقف النوعية.
- تمثل القيمة معيارا بالنسبة لسلوك صاحبها، بينما الاتجاه لا يعد كذلك. فالتقويمات المفضلة وغير المفضلة لموضوعات الاتجاه أو مواقفه المتعددة تقوم على أساس عدد صغير من القيم التي تمثل هذه المعايير.
- يتناسب عدد القيم التي يعتنقها الشخص مع المعتقدات التي تعلمها بخصوص أشكال السلوك المرغوب فيها أو أهداف الحياة. ويتوقف عدد الاتجاهات التي يتبناها على ما واجهه بصورة مباشرة أو غير مباشرة من موضوعات أو مواقف معينة. وبالتالي تقدر القيم التي يعتنقها الشخص بالعشرات مقارنة بعدد الاتجاهات التي يتبناها والتي تتعدى الآلاف.
- تحتل القيم مكانة أكثر مركزية من الاتجاهات داخل بناء الشخصية والنسق المعرفي وبالتالي فهي تمثل المحددات الأساسية للاتجاهات فضلا عن السلوك. أي هي التي تقدم المضمون النوعي للاتجاهات، بمعنى أن النسق القيمي العام للشخص هو الذي ينطوي على نسق اتجاهاته المتعددة.

- تعد القيم مفهوما أكثر دينامية من الاتجاهات، وذلك على أساس ارتباطها المباشر بالدافعية. ورغم أن للاتجاهات مكونا دقيقا (تقويما) إلا أنه يدرَك كوسيلة لتحقيق القيمة سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
- تعبر القيم غالبا عن تقويمات إيجابية (أي تعبر عما هو مرغوب فيه)، بينما الاتجاهات يمكن أن تعبر عن تقويمات إيجابية (التفضيل) أو تقويمات سلبية (عدم التفضيل).
- تنتظم القيم في نسق متدرج حسب الأولويات، كما يحمل هذا المفهوم الخاصية الانتقائية والتي تكشف عن نفسها من خلال الاختيار بين بدائل أو توجهات متعددة في الحياة. وهذا لا يوجد بالنسبة للاتجاهات التي يستجيب الشخص للعديد منها في الوقت نفسه.(عبد الله، 1989)

6.5.1- الإنفعـــال(Emotion)

الانفعالات جانب أساسي من الحياة النفسية الإنسانية التي بدونها تكون الحياة كئيبة آلية لا حراك فيها، فالانفعال ليس استجابة موضعية لكنه استجابة عامة للشخص ككل ينسحب إلى كافة جوانب حياته، الجسمية الفسيولوجية، الوجدانية، الاجتماعية، العقلية والمعرفية.

إن الانفعالات (الوجدانات) حالات داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة، وإحساسات وردود أفعال فيزيولوجية، وسلوك تعبيري معين. فهي تنـزع خاصة للظهور فجأة ويصعب التحكم فيها. (دافيدوف، 2000). فقد لاحظ العلماء أنّ لكل دافع انفعالا خاصا به فانفعال الخوف يختلف عن انفعال الغضب، وعن غيره، كانفعال الجوع أو العطش... إلخ . (رحو، 2005).

نجد في ميادين علم النفس من يستخدم اصطلاح (الانفعال) بمعنى واسع بحيث يشمل جميع الحالات الوجدانية ،أما الانفعال بمعناه الضيق فيأخذ به أغلب المحدثين من علماء النفس فهو حالة وجدانية تتسم بسمات ثلاث: حالة قوية تكون مصحوبة باضطرابات فيزيولوجية حشوية بارزة تغشى أجهزة التنفس والدورة الدموية والهضم والجهاز العضلي والجهاز الغدي الهرموني ،وهذا لا ينفي أن تكون الانفعالات على درجات مختلفة من الشدة والاعتدال، حالة تنتاب الفرد بصورة مفاجئة ،أي بصورة لا تتيح له الفرصة أو القدرة على التكيف. كما يتخذ صورة أزمة عابرة طارئة فلا تبقى وقتًا طويًلا.(رحو،2005).

كما بين Mc Clelland et al (1976) أنه كثيراً ما يخلط الباحثون بين مفهوم الانفعال ومفهوم الدافع حيث ينظر البعض إلى الدوافع كنتيجة مترتبة على ظهور الانفعالات في حين ينظر الآخرون إلى بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينة. لذلك فإن التمييز الدقيق بين الدوافع والانفعالات لا يمكن تحقيقه في كل الحالات فالانفعالات تعمل

أحيانا كدوافع في توليد الاستجابات. فالغضب على سبيل المثال في موقف ما يمكن أن يدفع الفرد لأن يسلك بشكل معين في هذا الموقف، وبالتالي استخدام الدوافع والانفعالات على أن لهما نفس المعنى.

وفي الواقع لا يوجد تمييز حاسم وقاطع بين الانفعالات والدوافع إلا أن أهم الأسس والملامح التي يمكن من خلالها التمييز بينهما تتمثل فيما يلي:

1- في حالة الانفعالات يكون التركيز على الخبرات الذاتية والوجدانية المصاحبة لسلوك أما بخصوص الدوافع فيكون التركيز على النشاط الموجه نحو الهدف.
2- يتسم السلوك الانفعالي عن أنواع السلوك الأخرى بأنه سلوك مضطرب وغير منظم ويصاحبه العديد من التغيرات الفسيولوجية الداخلية، ويتميز بأنه أكثر شدة أو حدة وجدانية. (خليفة،2000)

وفي نفس السياق بين جنان سعيد رحو أنه من الصعب أن نضع حدًا فاصلا بين مفهومي الدافع والانفعالات، فالانفعالات ترتبط ارتباطا بالسلوك المدفوع لا لأنّ أي دافع أساسي غالبًا ما يحتوي على شحنة انفعالية تقترن به، فالسلوك الانفعالي هو سلوك مدفوع بقوة، ويتوقف نوع الانفعال على العوامل الدافعية في لحظة معينة . (رحو، 2005)

أضاف Gilford (1971) العديد من المواقف التي ننفعل فيها والمتمثلة في الآتي:

1- **ننفعل حينما تكون الدافعية قوية:** فكلما زادت الدافعية قوة وشدة ،ازداد احتمال أن تصبح الاستجابة انفعالية، وبالمقابل فإن الاستثارة الانفعالية الزائدة غالبًا ما تؤدي إلى الإخلال باتزان الفرد جسميًا وعقليًا واجتماعيا.
2- **ننفعل حينما تحبط الدوافع:** حينما يستثار الدافع بدرجة معتدلة، تكون هناك وسائل إشباع للدوافع المتعلمة جيدًا ومستعدة للعمل، وحينما لا توجد معوقات في الطريق يكون هناك انفعال ضئيل، أما في المواقف الصعبة أو الخطرة، فإنها تكون باعثة على الانفعال الشديد فالغضب مثلاً قد يدفع الفرد إلى أن يأتي بأعمال عدوانية.
3- **ننفعل حينما تستبعد الدوافع فجأة:** يصل الفرد إلى تحقيق الهدف، وإشباع الحاجة كالنجاح في هذه الحالة فتنشأ استثارة انفعالية، وفي حالات أخرى أيضا قد ينفعل الفرد كما في حالات اليأس (حالات غياب الدافعية) وهنا يمتلكه الضيق. (رحو، 2005)

فالدوافع تحرك الكائن الحي وتدفعه إلى أن يتخذ سلوكًا معينًا ليعمل على إشباعها ويحقق أهدافها وعندما تنشط الدوافع، ويسعى الأفراد إلى الإشباع تصبح رغبات ملحة، وتبدو من الناحية الخارجية في سلوك معيّن ونزعة إلى العمل، ومن الناحية الداخلية تبدو كحالات انفعالية .

7.4.1- القيـم (Values)

مفهوم القيم من المفاهيم التي اهتم بها العديد من الباحثين في مجالات مختلفة مثل الفلسفة التربية والاقتصاد، علم الاجتماع، علم النفس والدين ...إلخ، مما ترتب عليه نوع من الخلط والغموض في استخدام هذا المفهوم من تخصص لأخر، ومن مجال لمجال أخر. فهي تعتبر أحد المحددات الهامة للسلوك الاجتماعي.

يرجع الفضل في دراسة القيم إلى العالمين، الأول هو السيكولوجي والمفكر الألماني E.Spranger في كتابه أنماط الرجال عام 1928، بيّن ستة أنماط تبعا لسيادة واحدة من القيم التالية: النظرية، الاقتصادية السياسية، الاجتماعية، الجمالية، الدينية. الثاني هو السيكولوجي L.L.Thurstone الذي نشر مقالا سنة 1954 بعنوان قياس القيم منظور سيكولوجي. (معمرية، 2007). ومن ثم تمثل القيم ما هو مهم وذا قيمة لدى الفرد، الذي يحرص على تحقيق القيم التي يؤمن بها، مثل الحقيقة (قيمة نظرية)، التراث (قيمة اقتصادية)، الخير والجمال (قيمة جمالية)، السلطة (قيمة سياسية) مساعدة الناس (قيمة اجتماعية)، والإيمان والتعبّد (قيمة روحية).(بني جابر وآخرون، 2002).

القيم في أبسط تعريف لها على حسب (1987) Schwartz Bilsky عبارة عن مفاهيم أو تصورات للمرغوب فيه وتختص بشكل من أشكال السلوك أو غاية من الغايات تعلو وتسمو بالمواقف النوعية ويمكن ترتيبها حسب أهميتها النسبية. (بني جابر وآخرون، 2002). لقد رأى Durkheim أن لنسق القيم دورا في تحديد السلوك الاجتماعي من خلال مفهوم الشعور الجمعي ضمن جماعات الروابط الآلية. وفي حديث M.Weher عن القيم فقد نظر إليها على أنها القوى والمعاني التي تقف وراء الفعل الاجتماعي، واعتبر القيمة موضوعا لدراسة سوسيولوجية، وأنه لا يمكن تفسير الفعل الاجتماعي إلا من خلال وصل هذا الفعل بمعنى المنظومة القيمية. إذ تختلف القيم في منشئها ومصدرها وفي أنواعها، وأن الاختلاف في أنواعها سيؤدي إلى اختلاف حافزية الإنجاز لدى الفرد من أجل القيام بفعل معين، وبذلك فقد استطاع العلماء ربط الجسور لإثبات العلاقة القوية بين القيم التي يتبناها الفرد وحافزية الإنجاز المحفزة للقيام بالفعل.(بني يونس ،2007).

وقد حدد زاهر ضياء الدين عددا من السمات لمفهوم القيم على النحو التالي:

- **القيـم الإنسـانية:** تتضمن تمثيلات معرفية، فالاهتمام واللذة والألم والأفكار جميعها ترتبط بخاصية الإنسان، فهو الكائن الوحيد القادر على القيام بمثل هذه التمثيلات.
- **القيـم الذاتيـة:** كل منا يحس بالقيم على نحو خاص به، فيتم الحكم سلبًا أو إيجابًا على مظاهر معينة من الخبرة في ظل عملية التقييم التي يقوم بها الفرد.
- **القيـم النسبيـة:** تختلف القيم حسب الشخص والزمن والمكان والثقافة، ويختلف وزن القيمة من فرد لآخر بقدر احتكام الأفراد إلى هذه القيمة في المواقف المختلفة.

- **القيم المثالية:** يتعلم الفرد القيم ويكتسبها، وسيدخلها تدريجيًا ويضيفها إلى إطاره المرجعي للسلوك ويتم ذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وعن طريق التفاعل الاجتماعي يتعلم الفرد أنّ بعض الدوافع والأهداف تتميز على غيرها بمعنى أنّه يقيمها أكثر من غيرها.(زاهر، 1993).

لكن هناك خلط شائع لدى بعض الباحثين في استخدام كل من القيمة والدافع، والنظر إلى القيم على أنها أحد الجوانب لمفهوم أشمل هو الدافعية، وقد تستخدم القيم بالتبادل مع الدافعية Sibulkin (1983) فعلى سبيل المثال اعتبر Mc Clelland (1961) الدافع للإنجاز بمثابة قيمة، وأيد ذلك Wilson (1981) من خلال نتائج دراساته التي أوضحت أن هناك ارتباطا وثيقا بين دافع الأمن Safety-Motive وقيمة الأمن القومي على مقياس القيم Rokeach. بينما يرى Bengston أنه عندما تؤثر القيم في سلوك الفرد وتؤدي به إلى اختيار بديل دون آخر فهي تعتبر كدافع. كما يتعامل Feather مع القيم على أنها مرادفة أو مكافئة للدوافع، فهو يعرف القيم بأنها بناء مترابط يتضمن الوجدان والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد، وأنها تتكون مما يراه الفرد حسنا أو سيئا، إيجابا أو سلبا، ويرى أن ذلك يتسق مع النظرية المعرفية-الدافعية Cognitive-Motivational Theory التي تدعم الافتراض بأن دوافع الأفراد نحو الموضوعات أو الأنشطة في موقف معين تكون مختارة حسب رغبتهم فما هو إيجابي يحاولون الوصول إليه وما هو سلبي يحاولون الابتعاد عنه.

وتصورنا للقيم كما يرى فيذر بأنها فئة من الدوافع، وهذا لا يعني أن كل الدوافع تعتبر قيما. فأحيانا يريد الشخص شيئا ما أو يشعر بوجوب عمل معين ولكنه لا يفعل شيئا، فالقيم لها وجهتان إحداهما سلبية والأخرى إيجابية.(خليفة، 2000)

يمكن المقارنة بين القيمة والدافع على أساس نوع الهدف، حيث أن الهدف في القيمة من النوع المطلق ويتسم بالوجوب؛ فيقول الشخص مثلا: يجب أن أعمل هذا الشيء، كما يقارن بينهما على أساس أن الفرد يوجه إليه النقد إذا فشل في السعي نحو إشباع الدوافع لموضوع معين، الدافع يتولد عنه قيمة معينة، ففي حالة عدم وجود قيمة للدافع (كالحاجة للطعام) فإننا لا نشعر بالرغبة نحوه. وعلى ضوء ذلك يتضح أن هناك فرقا بين مفهوم القيمة ومفهوم الدافع، فالدافع هو حالة توتر أو استعداد داخلي يسهم في توجيه السلوك الداخلي نحو غاية أو هدف معين، أما القيمة فهي عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدافع. (خليفة، 1992).

وبوجه عام فإن القيم ليست كالبواعث أو الدوافع مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين، بل تعني القيم نظاما من الضغوط لتوجيه السلوك، ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك وإعطائه معنى وتبريرا معينا، فالتوقع المنخفض لقيمة الإنجاز يترتب عليه نقص في قيمة السلوك الموجه نحو الإنجاز، أما التوقع المرتفع لقيمة الإنجاز فيؤدي إلى زيادة هذا السلوك.(خليفة، 2000).

8.4.1- العــادة (Habit)

أشار (1974) Korman إلى أن مفهوم العادة قد تم تضمينه كمتغير أساسي في بناء نظرية أو منحى التوقع – القيمة، من قبل بعض الباحثين مثل Atkinson و Birch و Firon وذلك نظرا لأهمية هذا المفهوم في إعطاء القيمة النوعية، والتوقع النوعي في مجال اختيار الفرد لسلوك معين حيث يمكن إنجازه. (خليفة ،2000)

العادة هي حاجة الفرد لإتقان فعل معين، فهي عبارة عن طريقة تلقائية لإنجاز الفعل الثابت نتيجة التكرار المتتالي، كما يتضح على أساس العادة ما يسمى بالنمطية الثابتة فالعادة هي خبرة أساسها الحاجة وإذا لم يقم الفرد بالأفعال التي إعتاد عليها تنشأ انفعالات غير سارة كالشعور بعدم الرضا .(بني يونس، 2004).

بين عبد الحليم السيد وآخرون (1990) أن هناك علاقة وثيقة بين الدوافع والعادات، لذا هناك خلط في استخدام كل منها سواء في إطار النظرية الشكلية أو التفسيرات غير الشكلية للسلوك .فالعادة تشير إلى قوة الميول السلوكية (Behavior Tendency)التي يفترض أنّها ترتقي وتتطور، وهذا يعني أنّ مفهوم العادة يركز على الإمكانية السلوكية (Behavioral Potential). ويركز الدافع على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة وبهذا فإنه يمكن اعتبار الدافع نوعًا فعالاً من العادات أو سلوكًا متعلمًا فاعلا ذا فاعلية.(ملحم، 2001).

9.4.1 - الطمــوح (Aspiration)

شاع استخدام مصطلاح الطموح على نحو غير دقيق حتى جاءت بحوث (1929) Lewin وتلاميذه فحددت مفهوم الطموح وأجريت الكثير من الدراسات التجريبية وانتهت إلى تحديده بمصطلح مستوى الطموح.

عرف ابراهيم قشقوش (1975) مستوى الطموح بأنه هدف ذو مستوى محدد يطمح الفرد إلى تحقيقه وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد .(سهير، 2000).

يقصد محمد أحمد الرفوع (2015) بمستوى الطموح الأمر الذي يسعى الفرد للوصول إليه فهو غير محقق له في الوقت الراهن، ولكنه يأمل أن يحققه في المستقبل. كما عرف (1997) Nichoulz مستوى الطموح بأنه مستوى الأداء اللاحق لمهمة ما، أو النشاط المألوف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه اعتمادا على معرفته بمستوى أدائه السابق في مثل تلك المهمة أو ذلك النشاط. في حين يعرف مـرسي (1987) مستوى الطموح بأنه «الهدف الذي يعمل الفرد على

تحقيقه من خلال قيامه بمجموعة من المحاولات المتعددة، وذلك للوصول إلى أقصى أداء ممكن» . (الرفوع، 2015،ص 29)

إن وضع مستويات الطموح لتمثيل الأهداف التي ينبغي الوصول إليها، حيث تحفز الفرد إلى تجنيد كل طاقاته وإمكاناته لتحقيق تلك المستويات، فالطالب الطموح هو الذي لا يكتفي بمجرد النجاح بل يسعى إلى التفوق. (القاضي وآخرون، 1981)

....كما اهتم H. Murray (1938) بتوضيح العلاقة بين مستوى الطموح والدافع للإنجاز والتمييز بينهما، حيث اعتبر مستوى الطموح أحد مؤشرات شدة الحاجة للإنجاز، أي تشتد الحاجة للإنجاز في رأيه عندما يختار الفرد أن يوجه جهوده ومساعيه نحو تحقيق هدف صعب، أما الحاجة للإنجاز فاعتبرها حاجة أساسية في حياة الفرد، ولا بد من إشباعها ويتوقف مدى اشباع الحاجة للإنجاز على مدى نجاح الفرد في تحقيق ما يضعه لنفسه من رغبات وأهداف ذات مستويات معينة. كما يشير Cohen (1979) إلى أن الانجاز والطموح والحماسة من أهم أبعاد الدافعية التي تظهر في سلوك المثابرة والاصرار على تحقيق الأهداف.(معمرية، 2012).

وبهذا نستطيع القول أن مستوى الطموح هو المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه كي يبلغه مستقبلا في عمل معين، إذ يمكن تفسير النجاح على أنه أداء يساوي أو يفوق المستوى الذي كان يطمح إليه الفرد، في حين أن الإخفاق يمثل دون المستوى الذي كان الفرد يهدف إلى بلوغه.

2- دافعيـــة الإنجـــاز

يرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز، نظرا لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي بل في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، حيث يمثل الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وفق إدراكه للموقف، فضلا عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد، وسلوك المحيطين به، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بوجوده الإنساني .(محي الدين، 1988)

وبين(1961) Mc Clelland دور الدافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة إذ يرتبط مستوى النمو الاقتصادي بارتفاع أو انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز كما يرتبط الدافع الإبداعي ارتباطا شديدا مع الدافعية العالية للتعلم والإنجاز ويرتبط كل منهما بالمناخ النفسي والاجتماعي الذي يوفره المجتمع بوجه عام والأسرة بوجه خاص.(الزعبي، 2008). كما استعمل بعض العلماء مفهوم آخر وهو الحاجة إلى النجاح أو الحاجة إلى التحصيل أو الإنجاز ومن بينهم ماكليلاند وذلك لاقتران اسمه بأول

نظرية سيكولوجية خاصة بالنمو الاقتصادي، وهي النظرية التي يحاول من خلالها أن يبين كيف أنّ النمو الاقتصادي عادة ما يكون مسبوقًا بتغيرات عديدة في المجال التحفيزي.

وإذا كان لدافع الإنجاز دور لا يستهان به في المجال الاقتصادي فإنّ دوره في الحقل التربوي والمجال التعليمي أبرز وأوضح، صحيح أنّ النجاح المدرسي يحتاج إلى قدر معين من الذكاء يكون بدونه التحصيل المدرسي أو الأكاديمي ضعيفا أو منعدمًا، لكن الذكاء لا يكون دائما مرادفًا للتحصيل المدرسي الجيد، وقد لا يكون بالتالي ضمانًا ضد الإخفاق أو الفشل فكلاهما في حاجة إلى الآخر.(مولاي، 2004).كما توصل كل من (1962) ,Ach Mdecharms and Moeller إلى أن الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز تشير إلى وجود أدلة متزايدة على أن هناك علاقة بين مستوى دافعية الإنجاز وإنتاجية المجتمع؛ معنى ذلك أن دافعية الإنجاز لدى أفراد مجتمع ما يمكن أن تؤثر في تقدمه الاقتصادي والتكنولوجي.(الزيات، 2001).

كما عرف فتحي مصطفى الزيات(1988) الدافع للإنجاز أو الحاجة على أنه مفهوم محوري للتوجه الإنجازي للفرد، وما يرتبط به من أنشطة معرفية، حيث عرفه بأنه «دافع مركب يحرك سلوك الفرد ويوجهه كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير أو محددات واضحة للنجاح والفشل» (عبورة، 2008/2007).

أما تصور(1964)Atkinson فإن دافعية الإنجاز هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له. ويشير هذا التصور إلى أن التوجه الإنجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية بعدة عوامل هي:

- مستوى الدافعية أو الحماس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف والإحساس بالفخر عند النجاح والخجل عند الفشل.
- توقعات الفرد المتعلقة باحتمالية حدوث النجاح أو الفشل.
- قيمة النجاح ذاته الناجمة عن النجاح والفشل.(خليفة، 2000)

وقد وجد الباحثون في هذا الميدان علاقة وثيقة بين الدافع إلى الإنجاز عند الأفراد وبين المجتمعات الإنجازية التي يعيشها هؤلاء الأفراد.فالتوجه الإنجازي المميز للأفراد كشخصيات إنجازية ولمجتمعاتهم -كمجتمعات إنجازية – يكمن وراء توظيف طاقات الأفراد في أعمال متقدمة، حيث يجتمع الأفراد في علاقات إنتاجية تنطلق من أهداف متطلعة إلى مستويات أرقى.حيث تتداعم هذه العلاقات على أساس نواتج الإنجاز. ولا شك أن الاتصال ينشط ويقوى ويتداعم إذا قام على ركيزة من الإنجاز الذي يوفر أنسب المجالات والمواقف

لتوظيف إمكانيات الفرد والمجتمع في علاقات اتصالية مترابطة تتوحد بالتوجه الإنجازي. (أبو رياش وآخرون، 2006).

لهذا تعد الدافعية للإنجاز متغيرا من المتغيرات الدينامية في الشخصية بمعنى أن هذه الدافعية شأنها شأن غيرها من الدوافع تتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية وتؤثر فيها والتي ترتبط في أي مجتمع ما بالبناء القيمي السائدة في هذا المجتمع، حيث هذا البناء يحدد لأفراد المجتمع ما يستهدفونه في سلوكياتهم وما يسعون لتحقيقه، وهكذا فعندما ينظر المجتمع إلى قيم الإنجاز كقيم عليا يسعى إليها ويحرص عليها، كما يتبعه في ذلك أن يعمل على نقل هذه القيم وما يرتبط بها من حاجات إلى أبنائه ويتخذ من نشاطاتها محورا للثواب والعقاب اتجاه هؤلاء الأبناء.(رشاد، 1994).

1.2-تعريف دافعية الإنجـاز

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس (من الناحية التاريخية) إلى Adler الذي أشار إلى أن الحاجة إلى الإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة. وK.Levin الذي عرض هذا المصطلح عند تناوله لمفهوم الطموح وذلك قبل استخدام موراي لمصطلح الحاجة للإنجاز.(خليفة، 2000).

ولعل بداية المحاولات الجادة لدراسة دافعية الانجاز كانت على يد H. Murray (1938) الذي اعتبر أنّ الحاجة للإنجاز تشكل أحد الدوافع الهامة لدى الإنسان حيث وصف موراي الحاجة بأنها فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية في الإنسان أو مؤثرات خارجية، وعندما تثار الحاجة توجه هذه القوة والسلوك في البيئة بطريقة معينة لإشباعها (عطية، 1997). غير أن تحديد معناها يرجع إلى Sears (1942)، كما أن الدراسات في هذا الميدان قد ارتبطت بأعمال Mc Clelland et al والتي بدأت في الانتشار في بداية الخمسينيات. (أبو رياش وآخرون، 2006). ويرى موراي أن هناك انفعالا معينا يصاحب كل حاجة ويكسب السلوك قوة وطاقة، وأن الحاجة للإنجاز هي الرغبة في تحقيق أو إتمام شيء ما صعب سواء كان هذا الشيء في مجال الظواهر الطبيعية أو الأفكار أو المجال الاجتماعي، كما أنها تمثل الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، كما يوضح أن الشخص الذي يكافح للإنجاز، عادة ما يعمل معتمدا على نفسه وتتم أعماله بسرعة كما تمكن الحاجة العالية للإنجاز الشخص من التغلب على العقبات الصعبة ليس فقط للحصول على أهدافه بل هي تعني عنده أيضا التفوق في النجاح على الآخرين .(يوسف إبراهيم، 2010).

عرف H. Murray (1938) دافعية الإنجاز على أنها قدرة الفرد على تحقيق مهمة صعبة، أو السيطرة على بعض الظروف والعوامل المادية أو المعنوية وأن يتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجهه لتحقيق ذلك، وأن يتفوق الفرد على نفسه وعلى الآخرين

من خلال تحدي المعوقات والارتقاء بنفسه من خلال تحقيق مواهبه.(محمود وشريف، 2008). وفي نفس السياق يعرف موراي الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. كما أشار موراي إلى أن الحاجة للإنجاز قد أعطيت اسم إرادة القوى Will to Power في كثير من الأحيان وافترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى وأشمل هي الحاجة إلى التفوق (Need for Superiority).(خليفة، 2000).

ويركز التعريف على عاملين مهمين: يتعلق العامل الأول بالإتقان مع الأهمية في توفير رغبة لدى الفرد للقيام بالعمل واستعداده لبذل الجهد أملاً في تحقيق النجاح، في حين يتعلق العامل الثاني بالسرعة نظرًا لتقدير أهمية الوقت بالنسبة للشخص المنجز.

وعلى الرغم من امتداد ماكليلاند لما بدأه موراي، فإن هناك بعض جوانب الاختلاف بينهما حيث استخدم موراي مفهوم الحاجة للإنجاز، بينما استخدم ماكليلاند وزملاؤه مفهوم الدافعية للإنجاز مع أنهما لا يختلفان عن بعضهما وهذا، باعتبار أتكنسون أحد تلاميذ ماكليلاند الذين سايروا أعماله وساعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية للإنجاز لكنهما اختلفا في اتجاه أبحاثهما، إذ ركز ماكليلاند أبحاثه في الدافعية للإنجاز على متغيرات اجتماعية مركبة، بينما اهتم أتكنسون بالمعالجة التجريبية لهذه المتغيرات محاولا إعطاء نظرية أو نموذج للسلوك المدفوع متأثرا بمبادئ نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي.(خليفة، 2000)

عرف Mc Clelland et al (1953) دافعية الإنجاز بأنّها استعداد يتميز بالثبات النسبي والسعي للتحصيل والنجاح، وهذا الاستعداد يظل كامنا في الفرد حتى يستثار بمثيرات أو مؤشرات أو علامات في موقف الإنجاز، وهو يرى أن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل في النجاح، ويتعلق البعض الأخر بالخوف من الفشل. (عطية، 1997)
ويضيف ماكليلاند (1961) بأن الدافعية للإنجاز هي ما يحرك الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل، بكفاءة وسرعة وأقل جهد وأفضل نتيجة، ويعتبر الدافع للإنجاز تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير التمييز.(الرفوع، 2015). كما افترض ماكليلاند وآخرون أن الدافعية للإنجاز ظاهرة نمائية تزداد وضوحا بتطور العمر، وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث سعيهم نحو تحقيق الإنجاز، فمنهم من يحقق الإنجاز بدافع الإنجاز نفسه، ومنهم من يحققه بدافع تجنب الفشل المصاحب لعدم الإنجاز، لذلك يختلف الأفراد بتوجهاتهم، فهم متوجهون إما نحو دافع النجاح والإنجاز وإما متوجهون بدرجة عالية نحو تجنب القلق والفشل المصاحب لعدم الإنجاز. (بني يونس، 2007).

كما يضيف Atkinson(1964) أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح واحتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة والقيمة الباعثة للنجاح. وقد عرفه بأنه استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز. (باهي وشلبي، 1998).

ويرى أيضا اتكنسون (1960) أن دافعية الإنجاز هي توقع الفرد لمستوى أدائه في مهمة ما وإدراكه الذاتي لقدراته. وأن النزعة أو الميل إلى النجاح هو أمر متعلم يختلف من فرد لآخر كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة.

(Petri and Govern ،2004) وفي نفس السياق بين Atkinson(1957) **أن** دافع الإنجاز هو المحصلة النهائية لصراع الإقدام – الإحجام بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل، ويمثل أتكنسون هذه العلاقة بالمعادلة الآتية :

دوافع الإنجاز = دوافع النجاح – دوافع تجنب الفشل. (بني يونس، 2007)

وأوضح أتكنسون أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي:

1- محاولة الوصول للهدف، والإصرار عليه.
2- التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف، وبذل الجهد.
3- أن يتم ذلك وفقا لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء (خليفة ،2000).

إن تعريف دافعية الانجاز قد أثار الجدل والنقاش، وأخذ كل باحث يعرفه من خلال النظرية التي يتبناها والتي يمكن عرضها فيما يلي:

يرى Veroff (1969) أن الدافعية للإنجاز هي الميل أو النزعة العامة للسلوك فيما يتعلق بأهداف الإنجاز، ويميز بين نمطين من دافعية الإنجاز هما: النمط الأول يتمثل في دافعية الإنجاز الاستقلالية: حيث يتنافس الفرد مع معاييره، أي معايير الشخصية التي يرى الشخص أنها أساسية بالنسبة له. أما النمط الثاني يتمثل في دافعية الإنجاز الاجتماعية : حيث يكون التنافس مع المعايير التي يضعها الآخرون، أي أن الامتياز يستند إلى المقارنة الاجتماعية.(محمود وشريف، 2008)

يقصد بدافعية الإنجاز « السعي للوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز، وهذه النزعة تمثل مكونا أساسيا في دافعية الإنجاز وتعتبر الرغبة في التفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق، خاصية مميزة للشخصية ذات المستوى المرتفع في دافعية الانجاز»

(قشقوش،1979،ص 45). فضلا عن ذلك فقد عرف كمال دسوقي (1988) الدافع للإنجاز على أنه اندماج ذاتي يجعل الفرد راغبا في اقتضاء حسن ظن الآخرين وكسب ثقتهم في ايجابية استطاعته التحصيل. وأنه دافع اجتماعي لتحقيق أشياء ذات قيمة أو أهمية والوصول لمراتب التفوق والامتياز فيما يفعله الفرد من انجازات.

كما عرف حسن علي (1998) دافعية الإنجاز بأنها مفهوم افتراضي كامن لدى الفرد قد يمثل دافعا أو استعدادا أو ميلا راسخا لدى الفرد للاقتراب أو البحث عن النجاح في المواقف ذات الطابع الإنجازي، أو التي تتضمن إنجازا أو تنافسا لأداء مهمة ما، وفقا لمحك معين من الجودة أو الامتياز. أما فاروق عبد الفتاح موسى (2003) عرفها على أنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي.(محمود وشريف، 2008)

يتضح من عرض التعريفات السابقة أن الدافعية للإنجاز هي السعي وراء التفوق والامتياز وتحقيق الأهداف السامية، والمتعة في المنافسة، وتفضيل المخاطرة، والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة وبأقصى سرعة وتزداد فيها احتمالات النجاح على الفشل.

2.2-أهميـة دافعيــة الإنجـاز

تعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين علامة بارزة في دراسة موضوع الدافعية بوجه عام وتعد بداية النصف الأخير من القرن العشرين مرحلة طرحت فيها تساؤلات جادة حول أهمية الدافع للإنجاز والآليات التي يعمل بها والضابطة له، وعلى الرغم من توفر العديد من الدراسات في هذا الشأن فإنّ هذه التساؤلات ما زالت تطرح نفسها بوصفها موضوعات للدراسة والبحث. ويرجع الاهتمام بدراسة الدافع للإنجاز لأهميته في المجال النفسي، وفي العديد من المجالات والميادين التطبيقية كالمجال التربوي والمدرسي والمجال الاقتصادي والمجال الإداري حيث يعدّ الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف فضلا عن مساعدته في تفسير سلوك الفرد والسلوك الإنساني. (صرداوي، 2007-2008).

كما حظي موضوع دافعية الإنجاز باهتمام كبير من الباحثين لاعتبارات عدّة منها أنّ دافع الإنجاز أساسي للتطور والنمو الاقتصادي والاجتماعي، كما أنّه يرتبط بالجوانب التحصيلية لدى الأفراد والتي تتطلب أعمالاً ذهنية متقدمة حيث يعتبر الفرد المنجز مدفوعًا بدافع ذاتي فتحقيقه لهذا الدافع سيساعده في تطوير مفهوم إيجابي عن ذاته وعن قدراته المختلفة، مما يؤدي إلى رفع مستوى أدائه في مختلف المجالات والأنشطة، وأنّ غياب الشعور بالإنجاز لدى الفرد يمكن أن يطور مشاعر سلبية، مثل الشعور بالإحباط وسرعة الانسحاب من المواقف المختلفة، لذلك كان الاهتمام بدراسة دافعية الإنجاز لدى الأفراد ومعرفة شخصية الفرد المنجز وسماتها والتعرف إلى سمات الشخصية غير الإنجازية. (بني يونس، 2004).

ولعل من الأدوار المهمة لدافعية الإنجاز رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وهذا ما أكده ماكليلاند حين رأى أن مستوى دافعية الإنجاز الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها الأفراد في هذا المجتمع ولهذا تبدو أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي، ولكن أيضا بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه .كما تعتبر أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعّال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحدّدة لقدرة المتعلم على التحصيل والأخذ. فعلى حسب Gage (1979) and Berliner الدافعية على علاقة بميول المتعلم وحاجاته فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال، لذا فالدوافع لها أثر كبير في عملية التعلم فلا تعلُّم بدون دافع معين، لأنّ نشاط الفرد وعمله الناتج عن هذا النشاط في موقف خارجي معين تحدده الظروف الدافعة الموجودة في هذا الموقف. (كوافحة، 2004)

كما ترى وجهة النظر الحديثة في علم النفس، أنّ الدافع لا يثبت السلوك، وإنّما يستثير الفرد للقيام بالسلوك، وأنّ أفضل درجة من الاستثارة هي الدرجة المتوسطة إذ أنّها تؤدي إلى إنجاز أفضل، وأن نقص الاستثارة تؤدي إلى الاضطراب بينما الزيادة الكبيرة في الاستثارة تؤدي إلى الاضطراب والقلق، مما يؤدي إلى تشتيت جهود الأفراد. إن الدافع يوجه السلوك وجهة معينة ليزيل حالة التوتر ونستطيع القول أن التعلم لا يمكن أن يكون مثمرا إلاّ إذا كان هناك قصد في عملية التعلم، واتضح من دراسة أجراها Janker (1933) ، أنّ بعض الأفراد كانوا يحددون لأنفسهم قصدا، على أساسه يتعلمون ويكون التعلم أكفأ كلما تحدد بهدف مقصود . (محمد، 2004)

وتجدر الاشارة على حسب (Schmitt. D. P and Pilcher (2004 أن مستوى الدافعية الذي كان يتميز به الفرد في المراحل التعليمية، وقدراته، وأهدافه، والالتزامات التي وضعها لنفسه، تؤثر بوضوح في درجة استعداده للمشاركة في الخبرات الأكاديمية، ولذلك فمن الأفضل للمؤسسات التعليمية وللمتعلمين على حد سواء أن يتم تحديد توجهاتهم المهنية وتنسيقها في المجالات الأكاديمية المؤدية لتلك المهن، مما يساعد على زيادة مهارات المتعلمين، وزيادة ثقتهم في أنفسهم ومنحهم فرص أكبر للنجاح الشخصي.

ويرى Atkinson (1960) أن دافعية الإنجاز هي توقع الفرد لمستوى أدائه في مهمة ما وإدراكه الذاتي لقدراته. وأن النزعة أو الميل إلى النجاح هو أمر متعلم يختلف من فرد لآخر كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة. (Petri and Govern ،2004). في هذا الصدد يذكر شفيق علاونة (2004) أن القوة الدافعة للإنجاز تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للأفراد دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة

الموجبة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للأفراد .

وبهذا، فإن مفهوم دافعية الإنجاز واحدا من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو الإنجاز والتفوق والنجاح وأنّ التوجه نحو عمل أو سلوك معين، وتحقيقه يتوقف على مستوى دافعية الإنجاز لديه.

3.2-نظـريات دافعيــة الإنجــاز

1.3.2- نظرية منحى التوقع- القيمة: (The Expectancy- Value Approch)

يوجد العديد من نظريات التوقع، ومن بينها نظرية التوقع التي قدمها E.C. Tolman في مجال الدافعية، والتي أشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من المحددات الداخلية والخارجية أو البيئية.

أوضح تولمان أن الميل لأداء فعل معين هو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي:

1- **المتغيــر الـدافعي:** يتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.
2- **متغيــر التــوقــع:** يتمثل في الإعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.
3- **متغيــر البــاعــث**: قيمة الهدف بالنسبة للفرد. (خليفة، 2000).

لقد برزت أهمية منحى التوقع- القيمة لدى العديد من الباحثين في مجالات عديدة حيث أشار Katz (1968) إلى أهمية هذا المنحى في تفسير انخفاض سلوك الإنجاز لدى أعضاء جماعات الأقلية نظرا لانخفاض توقعاتهم لقيمة الإنجاز، وأوضح أن هذه التوقعات المنخفضة يترتب عليها الافتقاد إلى النماذج الناجحة التي يقتدي بها الأطفال في بناء نسق توقعاتهم، والعجز عن مواجهة المشكلات الصعبة .

وعلى حسب Korman (1974) يظهر أنه، كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة، تناقص السلوك الموجه نحو الإنجاز. والعكس صحيح أي أن الأفراد مدفوعون للإنجاز كمحصلة لقيمة التوقعات التي توجد لديهم عن سلوك الإنجاز. (خليفة ،2000)

يمثل هذا التصور تطبيقا لإطار التوقع- القيمة في فهم الدافعية للإنجاز والسلوك الموجه نحو الإنجاز، حيث يمكن الاستفادة من هذا الإطار في العديد من الممارسات التي توجد في المدارس أو المؤسسات، فالمكافأة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة أو الطالب في

المدرسة لها قيمة كبيرة في زيادة الأداء، فهي بمثابة باعث للأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد. كما تبين أن حجم المجهود الذي يبذله الفرد في عمل ما يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا العمل من نتائج مرغوبة. فهناك إذن ارتباط بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي يحصل عليها من وراء هذا العمل (خليفة ،2000)

كما أوضح Korman (1974) أن تصور ماكليلاند في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين : يتمثل السبب الأول: في أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى البعض الآخر، حيث تمثل نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي على الأفراد، فإذا كان العائد إيجابيا ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية، ومثل هذا التصور قد أمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للإنجاز، والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الإنجاز بالمقارنة بغيرهم. ويتمثل السبب الثاني: في استخدام ماكليلاند لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات، و التي تم تحديدها في النقاط التالية :

1- هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه من خبرات مرضية بالنسبة لهم.
2- يميل الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة بالمقارنة بالأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز، وذلك في كل من المواقف التالية:

- **مواقف المخاطرة المتوسطة:** حيث تقل مشاعر الإنجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة كما يحتمل ألا يحدث الإنجاز في حالات المخاطرة الكبيرة.
- **المواقف التي تتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء:** حيث أنه مع ارتفاع الدافع للإنجاز يرغب الشخص في معرفة إمكانياته وقدرته على الإنجاز.
- **المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولا عن أدائه:** ومعنى ذلك هو أن الشخص الموجه نحو الإنجاز يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل. (خليفة، 2000)

لقد وضع أتكنسون(1964) Atkinson نظرية الدافعية للإنجاز في إطار منحى التوقع-القيمة متبعا في ذلك توجهات كل من لوفين وتولمان وافترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل، كما قام أتكنسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل: منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وآخران يتعلقان بخصائص المهمة المراد انجازها وذلك على النحو التالي :

1- **خصال الفرد:** هناك على حد تعبير أتكنسون نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز: فالأفراد في النمط الأول يفترض أن لديهم دافع قوى للإنجاز والنجاح، ودافع منخفض لتحاشي الفشل. أما أفراد النمط الثاني فيتسمون

بانخفاض الدافع للإنجاز، وارتفاع الدافع لتحاشي الفشل. وعليه يتضح أن أفراد النمط الأول موجهون بدافع الانجاز، أما أفراد النمط الثاني فيسيطر عليهم قلقهم وموجهون بدافع تحاشي الفشل.

2-**خصـــائـــص المهمـــــة:** هناك متغيران يتعلقان بالمهمة: يتمثل العامل الأول: في احتمالية النجاح التي تشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة. وهي أحد محددات المخاطرة. أما العامل الثاني: يتمثل في الباعث للنجاح في المهمة، إذ يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح. ويقصد به الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص. (خليفة ،2000).

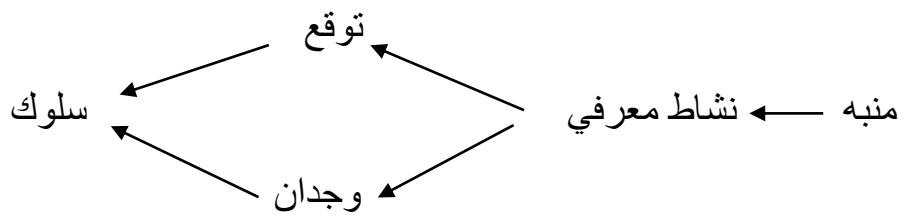
وحسب اعتقاد أتكنسون أن هناك نوعين متصارعين من الدوافع، وهما الأمل في النجاح والخوف من الفشل، فإذا كانت المهمة صعبة ومهمة فإن الفرد يمكن أن يكون لديه رغبة كبيرة في تحقيق هذا الهدف مما يدفعه إلى العمل بجد للقيام بالمهمة. أما إذا كان يعاني من خوف كبير من الفشل في المهمة نتيجة صعوبتها أو شدة التنافس عليها فإن ذلك سيدفعه إلى تجنبها وعدم القيام بها (الرفوع، 2015). ويضيف أتكنسون أن هناك اختلافات بين الأفراد في درجة الميل إلى تحقيق النجاح، كما يختلف الفرد في ذاته من موقف لآخر، مثلا افترض أن هناك اختلافات بين الأفراد في قوة تجنب الفشل فالأفراد الذين يوجههم النجاح يضعون أهدافا متوسطة الصعوبة، في حين أن الشخص صاحب الدافع المنخفض للإنجاز إما أن يضع أهدافا عالية جدا، أو أهدافا منخفضة جدا، وهو بذلك يتجنب الفشل في حالة الأهداف المنخفضة، وفي حالة الأهداف العالية يعزو الفشل إلى صعوبة الوصول إلى الهدف وليس الذات. (باهي وشلبي،1998).

ويتضح مما سبق أن كلا من الميل إلى النجاح والميل إلى تحاشي الفشل هو محصلة ثلاث عوامل فالميل إلى النجاح يحدده كل من دافع النجاح، وتوقع وقيمة الباعث للنجاح في أداء مهمة ما. أما الميل إلى تحاشي الفشل فيحدده كل من الدافع لتجنب الفشل، واحتمالية الفشل، وقيمة الباعث للفشل.

إلا أن هناك العديد من المشكلات التي ارتبطت بدراسة كل من أتكنسون وماكليلاند لدافعية الإنجاز في ضوء منحى التوقع-القيمة، وأبرز هذه المشكلات هو: غموض مفهوم القيمة والقصد منه الظروف التي تتزايد فيها قيمة شيء معين، وماهية العمليات النفسية القائمة وراء ذلك، كما تعاملت هذه النظرية مع الإنجاز كدافع داخلي وقد اقتصر تناول الدافعية الداخلية أو الباعث لأداء المهام المخبرية على توقع صعوبة المهمة وأهملت العوامل النوعية الخارجية المؤثرة على الرغم من أن معظم مواقف الإنجاز يوجد بها النوعان من الدوافع الداخلية والخارجية على أساس أن هناك ارتباطا عاليا بينهما. كما أن هناك مشكلة التعميم حيث اقتصر تناول ماكليلاند فقط على المهام التي يعتمد إنجازها على المخاطرة

وتتطلب بذل الجهد وتحقيق مستوى عال من الكفاءة رغم بعض المهام التي ينجزها الفرد لا يوجد بها مخاطر الفشل، كذلك اقتصرت معظم الدراسات على الذكور ولم تمتد لتشمل الإناث رغم أهمية دور نوع الجنس، فالخصائص المشجعة على الإنجاز والسياق النفسي الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية تختلف من الذكور إلى الإناث وبالتالي فإن تنبؤات هذه النظرية لا تنطبق على الإناث.

ومن جوانب قصور هذه النظرية أيضا أنها تعاملت فقط مع منافسة الفرد لمعاييره الخاصة وأهملت الإنجاز في ظل المنافسة بين الأفراد، وأشار Veroff (1969) أن أعمال ماكليلاند ومعاونيه ركزت على الإنجاز الذاتي الذي يرتبط بالأطفال الصغار أكثر من ارتباطه بطلبة الجامعة، في حين أن الدافعية للإنجاز الاجتماعي أكثر أهمية بالنسبة لهؤلاء الطلبة الجامعيين الذين درسهم ماكليلاند ومعاونيه. كما وجه Weiner et al (1971) نقدا لمنطق بناء هذه النظرية، حيث افترض وينر وآخرون أن العمليات المعرفية التي تحدث بين نتائج القيام بسلوك معين وسلوكيات أخرى من شأنها التأثير في هذه السلوكيات من خلال تأثير التوقع بالنجاح عند القيام بهذه الأفعال، والمشاعر الإيجابية المترتبة عنها وذلك على النحو التالي:



لقد أوضح أتكنسون أن الأفراد ذوي الدافعية الإيجابية يفضلون المهام متوسطة الصعوبة، بينما يفضل الأشخاص ذوي الدافعية السلبية المهام السهلة جدا أو الصعبة جدا. وأشارت بعض الدراسات إلى عدم توفر الدليل الأمبريقي الذي يدعم مثل هذا التنبؤ، فقد كشفت إحدى الدراسات Salade and Rush (1991) التي تمت في هذا الشأن عن وجود تشابه تام بين الأشخاص ذات الدافع الايجابي والأشخاص ذات الدافع السلبي في اختيار المهام البالغة الصعوبة. (خليفة، 2000)

كما ظهرت في فترة الستينات والسبعينات من القرن الحالي بعض المعالجات أو الصياغات الجديدة لنموذج أتكنسون – ماكليلاند في الدافعية للانجاز والمتمثلة في: نموذج Vroom's Model تصور B Weiner؛ تصور M.S.Horner تصور R.C.Birney؛ تصور J.O.Raynnor وتصور j.W.Atkinson and D.Birch . (خليفة ،2000).

2.3.2- نظرية التنافر المعرفي: (Cognitive Dissonance Theory)

بين سعد جلال (1984) أن صاحب نظرية التنافر المعرفي هو Festinger(1957) التي ظهرت في أواخر الخمسينات، والتنافر معناه التضارب أو عدم التناسب أو التلاؤم

ومضمونها هو أنّ التنافر حالة سلبية من حالات الدافعية التي تحدث حين يكون لدى الفرد معرفتان في وقت واحد ليس بينهما توافق، وبهذا لا تقوم نظرية التنافر على أساس أن الإنسان كائن عقلاني، ولكنها توحي بأنّ الإنسان حيوان يقوم بالتبرير، لأنه يحاول أن يبدو معقولاً أمام نفسه وأمام الآخرين.(بوظريفة وآخرون،2008). تؤكد هذه النظرية أن عدم الانسجام في المعرفة يؤدي إلى دافعية موجهة نحو التنافر وبالتالي يكون الفرد مدفوعا نحو تحقيق التوازن والانسجام.(Houston ،1985)

فالتنافر المعرفي هو توتر ناتج عن شعور الفرد بالتناقض بين اثنين أو أكثر من المكونات المعرفية لديه (مثل المدركات والاتجاهات والمعتقدات) فإذا تشكل لدى الفرد فكرتان تناقض إحداهما الأخرى فإنه يشعر بالتنافر المعرفي، ومن ثم فإن عليه أن يرفض إحداهما ويقبل الأخرى أو أن يرفضهما معا ويفترض فستنجر أن التنافر المعرفي يصبح في ذروته عندما يتوصل الفرد إلى فكرة(مثل اعتراف الفرد بأنه تصرف بشكل غير أخلاقي) تتناقض مع فكره (مثال ذلك أنه إنسان ذو خلق رفيع) ويفترض أن الأفكار والمدركات المتناقضة تخلق توترا غير سار أو تنافرا يدفع الفرد للقيام بإجراء ما للحد من هذا الشعور. (الزق، 2006)

كما قام Festinger (1957) بتطوير هذه النظرية حيث أكد فيها بأن دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن المعرفي ينشأ نتيجة لعدم التوازن المعرفي، وعليه تنشأ حالة التنافر المعرفي عندما يقوم الشخص بسلوك يتعارض مع الأنا الأعلى، مما يدفعه إلى الممارسة لكي يصل إلى حالة التآلف المعرفي فعندما يقوم الفرد بسلوكات مخالفة لمثله العليا يبدأ يبحث عن مبررات لسلوكاته.(بني يونس، 2007) حيث يتبين في هذا الإطار أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه وما نكرهه وأهدافنا وأشكال سلوكنا) كما أن لدى كل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الأخر.(غباري، 2008)

ويضيف فستنجر أن الحاجة إلى الاتساق المعرفي غالبا ما تستثير السلوك، وأن تناقض المعلومات أو المدركات يجعل الفرد يشعر بحالة من عدم الارتياح، وفي الوقت نفسه يشعر بالدافعية نحو اختزال التنافر المعرفي أو حالة القلق الناجمة عن التناقض والتنافر، مما يدفع الفرد إلى البحث عن معلومات جديدة أو يبذل جهدا لتغيير اتجاهاته. (الرفوع، 2015).

ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الإنجاز والظروف التي تحول دون ذلك، حيث يعد الاتساق أحد مؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الإنجاز، كما تساعدنا هذه النظرية على تفسير ما نلاحظه من مظاهر التراخي وعدم الجدية بين بعض المتعلمين وانخفاض مستوى دافعتيهم للإنجاز حيث يشعر هؤلاء المتعلمين بحالة شبيهة بالتنافر المعرفي، فهم قد يعطون قيمة

وأهمية كبيرة للتعليم والنجاح ومع ذلك يشعرون بضعف العائد من وراء هذا النجاح في المستقبل.(خليفة، 2000).

لقد وصف فستنجر ثلاثة مواقف عامة تنشط التنافر المعرفي وتستثير السلوك هي:

أ. يحدث التنافر المعرفي إذا لم تتسق الجوانب المعرفية للشخص مع المعايير الاجتماعية.

ب. ينشأ التنافر المعرفي عندما يتوقع الأفراد حدوث حدث ما ويقع آخر بدلا منه.

ج. يحدث التنافر المعرفي عندما يقوم الأفراد بسلوك يختلف مع اتجاهاتهم العامة.(الرفوع، 2015).

ونظرا لأوجه القصور في نظرية التنافر المعرفي قدم Fishbein and Ajzen نموذج الفعل المبرر عقليا لتحديد العلاقة بين المعتقدات والاتجاهات والسلوك، وكذا الوقوف على العوامل المسؤولة على الاتساق بينهما. وكان مفاد افتراضهما أن الفرد يقوم بسلوك معين انطلاقا من منطلق ما. ويتلخص هذا النموذج في كون أداء الفرد أو عدم أدائه لسلوك معين، يرتبط بمعتقداته الشخصية، وكذا بمعتقداته حول نظرة الآخرين وتوقعهم لأدائه إضافة إلى الدافعية لإتمام هذا السلوك، وقد صاغا تصورهما في المعادلة التالي:

السلوك = النية لأدائه = (مجموع معتقدات الفرد حول احتمال أداء السلوك إلى نتائج معينة X تقييمه لهذه النتائج) + (مجموع إدراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية X دافعيته لإتمام أداء السلوك).(خليفة، 2000).

ومما سبق يتضح أن نظرية التنافر المعرفي لفستنجر تؤكد أن التناقض بين المعارف ينشأ عنه حالة منفرة تدفع الفرد لأن يسلكه للتقليل من التناقض وتحاشي المواقف المستقبلية التي يمكن أن تؤدي إلى ذلك.

ورغم أن فستنجر لم يربط في نظريته بين عدم التطابق والدافعية الداخلية فإن تصوره يشير إلى أن السلوكيات المدفوعة داخليا هي سلوكيات مدفوعة بواسطة الحاجة إلى تقليل التنافر بين المعارف حيث يسلم فستنجر بأن كل المعارف المتنافرة يترتب عليها الشعور بعدم الراحة، وبالتالي السلوك لتقليل التناقض (خليفة، 2000).

3.3.2- نظـريــة العــزو أو الإنسـاب (Attribution Theory)

تعد نظرية العزو من النظريات الهامة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام حيث تهتم بكيفية إدراك الشخص لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين، ذلك أن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط ولكن أيضا للبيئة. فالمعزيات السببية هي التي تحدد مشاعرنا واتجاهاتنا وسلوكنا نحو أنفسنا والآخرين. (خليفة، 2000)

وترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو إلى عالم النفس الاجتماعي الألماني Heider إذ يرى أن الإنسان ليس مستجيبا للأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية وإنما هو مفكر في سبب حدوثها وأن سلوك الفرد هو الذي يؤثر على سلوكه القادم وليس النتيجة التي يحصل عليها. ويفترض هايدر أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح أو الفشل عندهم وهو عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه، إذ أن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة. ويرى هايدر أن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم –حتى ولو لم تكن حقيقية- يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم، وأشار إلى أن الأفراد يرجعون الأسباب إما إلى عوامل خارجية (بيئية) مثل الحظ وصعوبة العمل، أو إلى عوامل داخلية (تتعلق بهم) مثل الجهد والقدرة. (زايد، 2003)

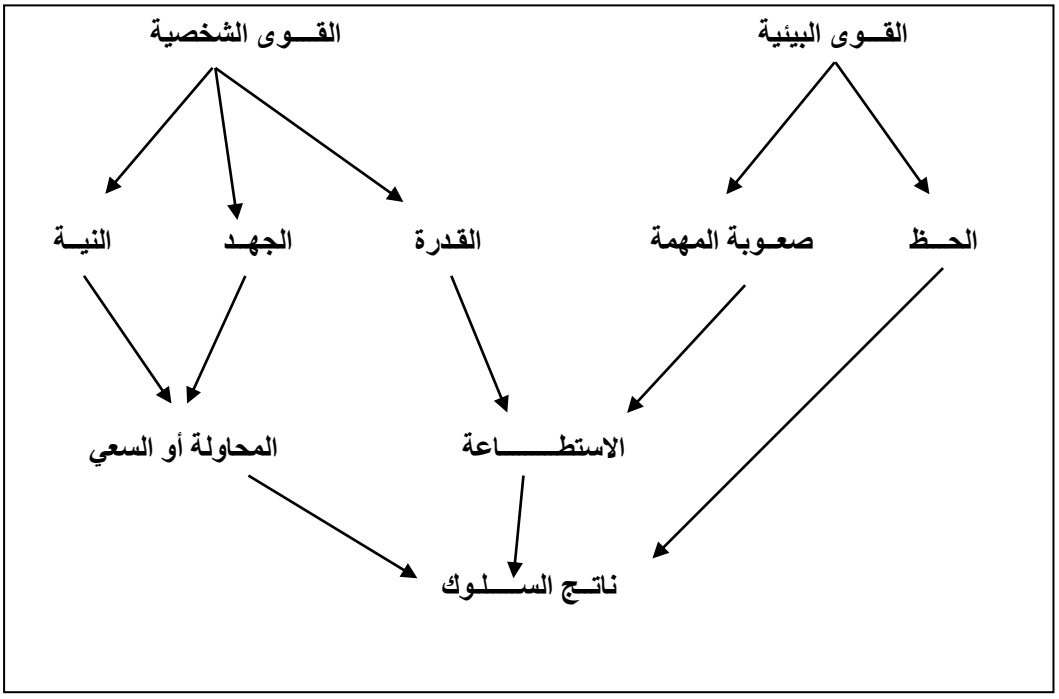
وقد قدم هايدر التحليل الفلسفي لمشكلات العزو في مقالة له عن السببية الظاهرية Phenomenal Causality سنة 1944، ثم قدم نظريته لعملية العزو في السلوك الاجتماعي في كتابه سيكولوجية العلاقات بين الأشخاص سنة 1958. ومنهج ومضمون هذه النظرية مستمد من نظرية المجال التي أسسها لفين ومعاونيه. (خليفة، 2000)

يفترض علماء العزو على حسب Stipek (1998) أن الأفراد يبحثون بصورة طبيعية عن فهم سببية الأحداث، وبصفة خاصة عندما تكون المخرجات هامة أو غير متوقعة فالطالب الذي يتوقع أن يؤدي بشكل جيد لكنه أدى بشكل رديء في اختبار ما، فإنه سيحاول الإجابة على السؤال التالي: لماذا فشلت في ذلك الاختبار؟ ومعنى ذلك أن نظرية العزو تقلب مصدر الضبطLocus of Control رأسا على عقب. فبينما يدرس علماء مصدر الضبط توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية، يدرس علماء العزو مدركات سبب الأحداث التي حدثت بالفعل.(زايد، 2003)

كما أوضح هايدر أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد حيث يتمثل الدافع الأول في الحاجة إلى تكوين فهم متسق ومترابط عن العالم المحيط، حيث يستخدم الأفراد المبادئ البسيطة في إدراكهم للآخرين والموضوعات الفيزيقية. أما الدافع الثاني فيتمثل في حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بالعالم المحيط به. ومن الحاجات الأساسية لإرضاء هذا الدافع هي القدرة على التنبؤ بكيفية سلوك الأفراد في المستقبل والتي تمكنهم من رؤية العالم بشكل منظم، ولكي يتوفر لدينا مستوى مرضي من التحكم في بيئتنا، يجب أن يتوفر لدينا القدرة على التحكم في سلوكيات الآخرين. (خليفة،2000)

أضاف هايدر أن هناك ظروفا مختلفة تقف وراء عملية عزو الشخص للأحداث، وأطلق على هذه الظروف بالخصائص المهيئة، وفي ضوء ذلك قدم هايدر مخطط العزو الذي يشير

فيه إلى أن الأفراد يعزون الأحداث إلى القوى الشخصية أو القوى البيئية أو الاثنين معا، كما أنهم يفسرون عائد السلوك في ضوء هذه الجوانب، وذلك كما هو مبين في الشكل التالي:



شكل رقم (04): مخطط العزو لدى هايدر . (خليفة، 2000،ص 155)

يتفق كل من Jones and David (1965) مع هـايدر في افتراض أن الفرد يعزى سلوكه إما إلى خصائص الفاعل أو خصائص البيئة، ويختلفان مع هايدر في أنهما ركزا فقط على أهمية السببية الشخصية في عملية العزو، وأوضحا أن السببية غير الشخصية تصبح مهمة فقط في حالة ما إذا كانت الاعزاءات الشخصية ضعيفة أو غير موجودة . أما (1973) Kelley فقد أعاد صياغة ما قدمه جونز ودافيد وأوضح أن عملية العزو السببي عملية معقدة ويجب أن تأخذ في الإعتبار الأسباب المتعددة التي يترتب عليها أثر معين. وعلى الرغم من اعتماد كيلي على نموذج هايدر إلا أنه قدم معالجة وتحليلا لفروض جديدة في حين جاء Lowes امتدادا لكل من كيلي ودافيد وجونز والذي يفترض أنه يحدث في البداية ملاحظة السلوك وآثاره، ثم تحليل هذا السلوك بهدف الاتساق (Consistency) والاتفاق) (Consensus والتمايز. (Distinctiveness) (خليفة، 2000)

تؤكد نظرية العزو على أهمية الأسباب التي يدركها الفرد لنجاحه أو فشله في المهام التي يقوم بها سواء كانت دراسية مهنية أو حياتية فعندما ينجح أو يفشل أحدنا في مهمة ما فإنه يبدأ بالبحث عن الأسباب التي تقف وراء نجاحه أو فشله ويعزو الفرد عادة نجاحه أو فشله إلى قدراته أو جهده، الحظ، سهولة أو صعوبة المهمة، حالته البدنية، الظروف المادية أو

الاجتماعية المحيطة، تخطيطه واستراتيجياته...إلخ غير ذلك. ونحن ننظر في هذه الأسباب التي يدركها الفرد وتأثيرها على دافعيته وبالتالي على أدائه المستقبلي إضافة إلى الأداء فإن العزو يؤثر أيضا على انفعالات أو عواطف الفرد إذ ينتاب الفرد مشاعر إيجابية أو سلبية بعد النجاح أو الفشل في ضوء الطريقة التي يعزو بها.(الزق، 2006)

يرى واينـر باعتباره من أبرز أعلام هذه النظرية، أن الأسباب التي يعزو إليها الفرد نجاحه أو فشله تكون على ثلاثة أبعاد وهي: وجه الضبط واستقراره وقابليته للسيطرة، فقد تكون وجهة الضبط داخلية أو خارجية واستقرار العزو، يعني أن الفرد يعزو نجاحه أو فشله إلى عامل مؤقت ومتغير كعدم توفر الجهد الكافي للنجاح. ولكن عندما يعزو الفرد فشله إلى الحظ، فإنه يعزو فشله إلى عامل مستقر أما قابليته للسيطرة فتعني عدم قدرة الفرد على السيطرة والضبط لعوامل تؤثر في الامتحان، كضعف القدرة أو صعوبة المهمة. (الرفـوع، 2015).

واشتمل تعديل واينـــر على وضع ثلاثة أبعاد منفصلة لمصدر الضبط (بدلا من بعد واحد) وهي: المصدر (Locus) ، الثبات (Stability) والضبط (Control). وهذه العوامل السببية التي يعزو لها الفرد تم تصنيفها حسب ثلاث عوامل هي:

1- **مصـــدر الضبـــط:** الذي يشير على حسب Seifert (1990) إلى ما إذا كان الفرد يعزو نجاحه أو فشله إلى عوامل داخلية أو عوامل خارجية .مثلا افرض أنك حصلت على درجة مرتفعة في الامتحان فإذا اعتقدت أن تفوقك راجع إلى عوامل داخلية لديك مثل قدراتك المرتفعة أو إلى جهودك فأنت بهذا تعزو إلى عوامل داخلية (موقع ضبط داخلي) أما إذا اعتقدت أن نجاحك ناتج عن عوامل خارجية مثل سهولة الامتحان الحظ، مرونة المدرس فأنت تعزو إلى عوامل خارجية (موقع ضبط خارجي) والأفراد في المجتمع يختلفون من حيث موقع الضبط لديهم فمنهم من يميل إلى أن يكون ذا موقع ضبط داخلي ومنهم من يميل إلى أن يكون ذا موقع ضبط خارجي. (الزق، 2006)
2- **الثبـــات:** ويشير إلى ما إذا كان الفرد يعزو نجاحه أو فشله إلى عوامل مؤقتة أو عوامل دائمة فإذا عزوت فشلك في امتحان إلى نقص في القدرات أو صرامة المدرس في إعطاء الدرجات فإنك تعزو إلى أسباب ثابتة، وبالتالي فإنك تتوقع أن الأداء لن يتغير في المرات اللاحقة، أما إذا عزوت الفشل إلى مرض أيام الامتحان أو إلى عدم بذل الجهد الكاف فإنك تعزو إلى أسباب غير ثابتة، وبالتالي فإنك تتوقع أن الأداء يمكن أن يتغير في المرات التالية إذا ما تغيرت الأسباب.
3- **القـابليـة للضبـط:** تشير إلى ما إذا كان الفرد يعزو نجاحه أو فشله إلى عوامل يمكن التحكم بها أو إلى عوامل لا يمكن التحكم بها فإذا عزا المتعلم فشله في امتحان مثلا

إلى سهراته خارج المنزل، فإنه يعزو إلى أسباب يمكن التحكم بها (لأن بإمكانه أن يتجنب ذلك) أما إذا عزا الأمر إلى صعوبة الأسئلة فإنه يعزو إلى أسباب لا يمكن التحكم بها.

كما تشير الدراسات في هذا المجال أن المتعلمين غالبا ما يعزون نجاحهم إلى عوامل داخلية مثل القدرة أو الجهد ويعزون فشلهم إلى عوامل خارجية مثل الحظ أو صعوبة المهمة وهذا العزو يساعد على حماية الفرد من المشاعر السلبية والمتعلم الذي يدرك نقص القدرة على أنها السبب الكامن وراء فشله سوف يتوقع الفشل باستمرار وبالتالي لن تكون أمامه الفرصة للنجاح وسوف يسعى إلى تجنب النشاطات التي تحتاج إلى إنجاز كما أنه لن يجتهد في المهام التي يطلب منه القيام بها.(الزق ، 2006) .

والجدول الآتي يبين كيف يستطيع المتعلم تفسير إخفاقه في اختبار ما مستخدمًا التراكيب الثمانية الممكنة لهذه الأبعاد كأسباب:

جدول رقم (01) يبين أبعاد نظرية العزو حسب Weiner . (بني يونس، 2004).

تصنيف الأبعاد			سبب الفشل
الموضع	الثبات	المسؤولية	
داخلي	ثابت	غير مسيطر عليه	قدرته منخفضة
داخلي	ثابت	مسيطر عليه	لا يذكر أبدا...
داخلي	غير ثابت	غير مسيطر عليه	مريض يوم الامتحان
داخلي	غير ثابت	مسيطر عليه	لم يذاكر لهذا الامتحان تحديدا
خارجي	ثابت	غير مسيطر عليه	للمدرسة متطلبات صعبة
خارجي	ثابت	مسيطر عليه	المعلم متحيز
خارجي	غير ثابت	غير مسيطر عليه	الحظ سيئ
خارجي	غير ثابت	مسيطر عليه	لم أحظ بمساعدة زملائي

إن الأبعاد السابقة تعتبر ذات أهمية في فهم ردود الأفعال الانفعالية للفخر أو الخجل من النجاح أو الفشل، فيشعر الفرد بالفخر أكثر عندما يعزو النجاح لأسباب داخلية أكثر من عزوها إلى أشياء خارجية وكذلك عزو الفشل إلى أسباب غير مستقرة ومضبوطة يؤدي إلى توقعات عالية للنجاح المستقبلي أكثر من عزوها إلى أسباب مستقرة وغير مضبوطة. (زايد، 2003)

وقد طبقت نظرية العزو في مجال الدافعية للإنجاز، حيث أصبحت هذه المسألة ذات أهمية خاصة بعد أن تبين أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية. وفي مقابل هذا نجد أن الأفراد الذين يوجد لديهم

الدافع لتحاشي الفشل بدرجة أكبر من الدافع لتحقيق النجاح، يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية. (خليفة، 2000)

ولقد لخص واينــر أهم نتائج الأبحاث حول تأثير النجاح والفشل على دافعية الفرد للاستمرار في نشاط ما كما يلي:

1- تزداد الدافعية بعد الفشل عند الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز
2- تحفيز الدافعية بعد الفشل عند الأفراد ذوي الدافعية المتدنية للإنجاز.
3- تقل الدافعية بعد النجاح عند الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز.
4- تزداد الدافعية بعد النجاح عند الأفراد ذوي الدافعية المتدنية للإنجاز.

(Good and Prophy ،1990)

كما أشار Thorpe (1983) إلى أن البحث عن أسباب النجاح والفشل يعني الحصول على معلومات دقيقة لها قيمة تشخيصية بالنسبة للفرد، وأوضح أن الأشخاص المرتفعي في الدافعية للإنجاز أكثر ميلا للكشف عن معلومات تشخيصية بالمقارنة بالأشخاص الآخرين وأرجع ذلك إلى أن عملية التشخيص هذه تتفق مع ذوي القدرات المرتفعة الذين يهتمون بمعرفة الأسباب (خليفة، 2000)

أما فيما يخص تفسير الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز على ضوء نظرية العزو، فقد أظهرت نتائج البحوث أن هناك فروقا بين الجنسين في عزو نتائج المهمة، فقد تبين أن الذكور أكثر من الإناث في عزو الفشل إلى الحظ، وأن الإناث أكثر من الذكور في عزو الفشل إلى انخفاض القدرة. كما يوجد لدى الذكور احتمالية عالية لتوقع النجاح بالمقارنة بالإناث Crandall (1969). وبين في دراسة أخرى كل من Dweck and Reppucci (1973) أن الإناث أكثر من الذكور في عزو الفشل إلى انخفاض القدرة أكثر من انخفاض المجهود.(خليفة، 2000). كما تم تفسير الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز في ضوء مصدر الضبط (الداخلي- الخارجي)، حيث أرجع بعض الباحثين مثل Salili (1980) انخفاض الدافع إلى الإنجاز عند الإناث إلى اعتقادهن أن العوامل الخارجية في حالة النجاح، والعوامل الداخلية في حالة الفشل، وأنهن يعتمدن على العوامل والمعايير الخارجية في تفسير سلوكهن أكثر من اعتمادهن على المعايير الداخلية كما كشفت دراسة Ember (1981) عن تميز الذكور بمستوى مرتفع من الطاقة بدرجة جوهرية عن الإناث، وذلك نظرا لاتسام الذكور بمصدر ضبط داخلي بالمقارنة بالإناث، وهذا من شأنه دفع الذكور للقيام بجهد أكبر مما تقوم به الإناث. (خليفة، 2000)

4.3.2- نظـــرية تـــوجيـــه الأهـــداف (Goal Orientation Theory)

تعتبر نظرية توجه الأهداف على حسب Ames (1992) إحدى المحاولات المعاصرة لشرح وتفسير دافعية الانجاز الأكاديمي. كما يرى كل من Pintrich and D.Groot.E.V (1990) أن نظرية الدافعية الأكاديمية هي مكون افتراضي يفسر نشوء واتجاه وبقاء سلوك ما يتم توجيهه نحو أهداف أكاديمية تشمل التعلم، والإنسان، القيم الاجتماعية، تجنب العمل والقيمة التي وضعها الفرد لأهداف وأنماط العزو التي يفسر بها ردود أفعاله الانفعالية. إذ اهتمت الاتجاهات الحديثة في علم النفس بدراسة كيفية تكوين الأهداف لتؤكد على كل السلوكيات الخاصة بالإنجاز، وقد وجد أن هناك أربعة مستويات لظهور الأهداف وهي:

1- أداء مهمة محددة (Specific Test Performance)
2- أداء مهمة موقفية خاصة وهي تمثل الغرض من وراء النشاط الإنجازي مثل قدرة الفرد على إظهار قدراته الخاصة وكفايته عند مقارنته بالآخرين.
3- الأهداف الشخصية وهي تمثل الأيديولوجية الخاصة بالفرد، وهي تتجاوز المواقف المحددة والمهام المحددة التي ينجزها الفرد في سبيل تحقيق أهداف أكبر.
4- الأهداف الخاصة بالمعايير الذاتية وصورة الذات المستقبلية.

كما أشار Pintrich (1999) إلى أن نظرية الأهداف تؤكد على أن تفسير الفرد لنتائج إنجازاته وعائدها عليه هو الذي يحدد درجة المجهود الذي يمكن بذله لإتمام هذه الإنجازات كما يحدد درجة تأثير ذلك على عمليات التنظيم المعرفي الذاتية، ويقصد بها ذلك الانخراط الفعال للفرد في الأنشطة التعليمية والقدرة على تحليل المهام المطلوب إنجازها دراسيا، والقدرة على التخطيط لاستغلال المصادر الموجودة لديهم للوفاء بتلك الالتزامات الأكاديمية . (محمود وشريف، 2008)

كما قسم كل من Kaplan and Maehr (2002) و Anderman and Midgley (1997) نظرية دافعية الإنجاز الأكاديمي على النحو التالي:

- التوجه نحو الأداء كهدف والهدف منه إظهار القدرة حيث يكون هدف المتعلمين هو الحصول على درجات مرتفعة ويكون أدائهم بشكل جيد خاصة عند المقارنة بمتعلمين آخرين.
- التوجه نحو المهمة كهدف ويوجد هذا النوع من الدافعية لدى المتعلمين الذين تدفعهم الرغبة في زيادة معلوماتهم ومعارفهم في موضوع ما، ويستمتعون بالمادة التعليمية كهدف في حد ذاتها، ومثل هؤلاء المتعلمين يكونون أكثر قدرة على الانخراط في مهام صعبة تتحدى قدراتهم، كما أن هؤلاء المتعلمين يمتلكون قدرة أكبر على طلب المساعدة

من الآخرين عندما يحتاجون إليها، ويتبنون استراتيجيات معرفية مفيدة، كما أنهم يشعرون بقدر أكبر من السعادة والاستمتاع بالحياة الدراسية

- التوجه نحو أهداف اجتماعية وهي أكثر ارتباطا بدافعية الانجاز وتندرج تحتها نظرية المقارنات الاجتماعية.
- التوجه نحو رؤية الذات المستقبلية.(عطية، 2008)

حسب Vasquez et al (2007) فإن أفكار الناس عن المستقبل قد تؤثر في مشاعرهم الحالية وفي دوافعهم وسلوكهم، ولذلك كانت الطريقة التي يتصور بها الناس الأحداث القادمة في حياتهم محورا للدراسة من قبل علم النفس الاجتماعي. أما A. Tance et (2001) O'Neill فيرى أن القدرة على تخيل المستقبل الذي يتمنى الفرد تحقيقه يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية والجهد المبذول للوصول إليه إن الصورة العقلية المتخيلة للمستقبل هي تجسيد داخلي للحالة التي يمكن أن يكون عليها الإنسان في المستقبل. في حين يشير كل من Austin et Vancouver (1996) إلى أن الصورة التي يتخيلها الفرد في المستقبل دائما ما تكون قريبة من أهدافه.

في نفس السياق بين كل من Oyserman Bybee and Terry (2006) أن الأبحاث المستقبلية أثبتت أن الأفراد، الذين يشتركون في وجود أهداف متماثلة لديهم يختلفون في مستوى الدافعية التي تحركهم لتحقيق ذلك الهدف، وقد يرجع ذلك جزئيا إلى طبيعة قدراتهم العقلية التخيلية كما أضاف كل من Atance and O'Neill (2001) أنه عندما يتخيل الفرد صورة إيجابية لذاته في المستقبل Image Possitive بإمكانها زيادة الدافعية والمساعدة في تحريكه نحو تحقيق أهدافه وتطوير كل السلوكيات التي من شأنها السماح له بتحقيق هذه الأهداف.

وبين كل من Vasquez N.A and Buchler R (2007) أن الأبحاث أثبتت أن كل محاولة لتخيل الأحداث المستقبلية يساعد في زيادة قابلية هذه الأحداث في الوقوع فضلا عن زيادة الدافعية في السعي نحو تحقيقها الفعلي.(الرفوع، 2015).

4.2-الفـــرق بيـن الأفـــراد مـــرتفعي ومنخفضـــي دافعيـــة الإنجـــاز

بينت نتائج البحوث في هذا المجال على حسب شفيق علاونة (2004) أن هناك فروقا بين ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة والمرتفعة. فذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحاً في المدرسة ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة. كذلك فإن ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها تحدٍ، ويتجنبون المهام السهلة جداً لعدم توفر عنصر التحدي فيها. كما يتجنبون المهام الصعبة جداً، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها. ومن الخصائص الأخرى

المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أن لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناء على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون في مهمات تتساوى فيها المكافأة. (يوسف إبراهيم، 2010)

في حين توصل Santrrock (2003) إلى أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للإنجاز والتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة. وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في انجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع والمرتفعون في دافع التحصيل واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضون في دافع التحصيل الذين يقبلوا بواقع بسيط، أو يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه. (غباري، 2008)

كما وتوصل Mahrataian and Bank (1975) إلى أن الأفراد الذين تكون دوافع النجاح لديهم أقوى من دوافع تجنب الفشل هم ذوو التحصيل العالي، بينما الأفراد الذين تكون دوافع تجنب الفشل لديهم أقوى من دوافع النجاح هم ذوو التحصيل المنخفض. أما من الجانب المعرفي فإن مرتفعي دافعية الإنجاز هم بالضرورة أولئك الذين يعزون النجاح والفشل إلى الذات ممثلة في قدراتهم الخاصة وحجم الجهد المبذول، بينما تختلف أسباب النجاح والفشل لدى منخفضي الدوافع للإنجاز فيعزون الفشل إلى الحظ أو الصدفة أو صعوبة المهمة، على حين يعزون بنجاحهم إلى القدرة أو الجهد. (بني يونس، 2004).

أظهرت دراسات أخرى قام بها Mc Clelland et al (1953) أن الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز يميلون إلى اختيار الأعمال متوسطة الصعوبة، كما يتسمون بالإصرار والمثابرة أكثر من ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز، وهم يقررون أن التدريب على التفوق والاعتماد على التخصص في مراحل الطفولة الأولى يساعد على دافعية الإنجاز عند الفرد .(عطية، 1996) كما أجرت Mizota دراسة استهدفت التعرف إلى العلاقة بين دافع الإنجاز ومفهوم الذات لدى طلاب الجامعة وأوضحت النتائج أن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة أظهروا درجات مرتفعة على مقياس مفهوم الذات عن الطلبة ذوي الدافعية للإنجاز المنخفضة. (Mizota ،1985)

ومن المواصفات التي يتمتع بها ذوو الدافع للإنجاز العالي الميل لتفضيل المهام التي تتطلب المبادرة الشخصية، والقدرة على الإبداع، فهم يميلون إلى التحدي أكثر مما يميلون إلى النجاح ذاته وقد تكون هذه الخاصية هي التي تقف وراء عدم اهتمامهم الكبير بالمكافآت العاجلة، وتركيزهم في المقابل على الأهداف النهائية (المكافأة)، ومن خصائص هذا الصنف

من الأفراد القدرة على تحويل الفشل الذي قد يعتريهم في بعض المهام إلى إصرار كبير لبلوغ الأهداف المسطرة، ومن سماتهم المبالغة في تقدير احتمالات نجاحهم. وخلافا لهم نجد أن ذوي الدافع الإنجازي المتوسط، الشيء الذي يؤدي بهم إلى تحصيل أقل جودة وأدنى مستوى مما هو متوقع منهم، وغالبًا ما يقع هذا الانحدار التحصيلي في تلك الظروف التي يتم التركيز فيها بقوة على التحصيل. لذلك فإن الفشل لا يعني دائمًا نفس الشيء بالنسبة لجميع المتعلمين، إنه يحفز أفرادا أو يثبط آخرين. (مولاي، 2004).

أ ـ خصائص الأفــراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة

إن خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة متنوعة تبعا لاختلاف اهتمامات الباحثين والعلماء فقد حاول كثير من الباحثين تحديد أهم خصائص التلاميذ ذوي الدافعية الذاتية المرتفعة، من حيث دوافعهم وسلوكهم وسماتهم، التي يتميزون بها دون غيرهم من التلاميذ، فقد اكتشف Mc Clelland et al عددا من الخصائص المميزة لمرتفعي دافعية الإنجاز، ومن أكثر هذه الخصائص أهمية: درجة النجاح إذ يجب على مرتفعي الإنجاز أن يتأكدوا ما إذا كانت جهودهم لحل مشكلة ما قد نجحت أو لا، ونتيجة لذلك تكون بعض المهن أكثر جاذبية لمرتفعي الإنجاز مثل: البحوث العلمية، والأعمال التجارية، والصناعية والبحوث، والمجالات الأخرى التي يمكن قياس نجاح جهود الفرد فيها أو تقدير أي جانب من جوانب أدائه بوضوح، كما أن هناك خاصية أخرى لمرتفعي الإنجاز، وهي: الثقة بالنفس وتعني الثقة في قدراته الخاصة على حل المشكلات التي يواجهها، وهناك جانب آخر من جوانب الثقة بالنفس لدى مرتفعي دافعية الإنجاز يتمثل في أنه يميل إلى أن يشك في آراء الخبراء، وأنه بدلا من ذلك يكون رأيه الخاص في كثير من الشؤون حتى ولو لم يكن لديه معرفة عميقة وخبرة بها (يوسف إبراهيم، 2010)

وتأتي وجهة نظر مصطفى تركي في أن الشخص المنجز هو الذي يحصل على درجة مرتفعة من الدافعية للإنجاز وينجز شيئا ما صعبا ويتقن ويعالج وينظم الأشياء أو الأفكار ويفعل ذلك بسرعة ويتغلب على العوائق، ويتنافس مع الآخرين ويبذل مجهودا مستمرا في سبيل إنجاز ما يقوم به ويجاهد في سبيل التغلب على التعب (محمود وشريف،2008).

كما بين Hoyenga and Hoyenga (1984) تميز ذوي الدافعية العالية بدرجة كبيرة من المثابرة حيث الاستمرار في العمل لفترات طويلة ومحاولة التغلب على العقبات التي تواجه الفرد، وذلك بهدف السعي لتحقيق الأداء بدرجة عالية من الكفاءة .(خليفة، 2000)

ويتسق ذلك مع ما كشفت عنه الدراسة التي قامت بها صفاء الأعسر وآخرون (1984) من أن الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يميلون إلى السلوك والتصرف بطرق وأساليب معينة تميزهم عن غيرهم من الأفراد، كما كشفت هذه الدراسة عن أن هناك ثمانية عشر

مظهرًا للدافعية للإنجاز منها: توجه العمل، وجهة الضبط، التعاطف الوالدي، الخوف من الفشل، القلق المعوق، وجهة مثير السلوك، التقبل الاجتماعي، قلق التحصيل الايجابي المثابرة، التوجه نحو المستقبل، الاستجابة لنجاح والاستغراق في العمل والتحكم في البيئة. (خليفة ،2000).

لقد أظهرت الدراسات التي أجريت حول الخصائص الشخصية للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، أنهم يتصفون ببعض السمات التي تميزهم عن غيرهم منها: أنهم يهتمون بالامتياز من أجل الامتياز ذاته، كما أنهم يفضلون امتلاك قرراتهم بأنفسهم، يضعون أهدافهم بحرص وعناية، حيث تكون أهدافهم ذات مخاطر معتدلة كي لا تكون مساعيهم محتومة بالفشل أو مضمونة النجاح، لديهم منظور مستقبلي بعيد المدى، فهم يتميزون بالاستقلالية الحماس، الطموح العام، المثابرة التحمل، البحث عن التقدير، الرغبة في الأداء الأفضل، وقبول التحدي المعتدل.(رضوان وفرج، 2004)

فالأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يمتازون بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية لتصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، حيث تمتاز بصعوبة متوسطة ويمكن تحقيقيها (بوحمامة وآخرون، 2006).

كما كشفت دراسات قام بها كل من Mc Clelland and Alschuler أن صانعي القرار الناجحين لهم خصائص مشتركة منها: المنافسة مع معايير عقلية عليا، ويقبلون على المغامرة، ويحسنون استخدام التغذية الراجعة، هذه السمات الثلاث هي مظاهر الإنجاز، فأي فرد متميز في مجال ما يجب أن يمتلك تلك الخصائص. (Sprinthal ،1996).

في حين حدد Hermans (1970) مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب عند ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة وهي: مستوى الطموح، وسلوك تقبل المخاطرة، القابلية للحراك الاجتماعي، المثابرة، سلوك التعرف، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، توتر العمل، سلوك الإنجاز، اختيار الرفيق.(خليفة، 2000).إلا أن هناك مميزات أخرى يتميز بها الأفراد ذوي الدافعية العالية على حسب Ormrad (1995) فهم «سعداء ومتحمسون في المواقف التعليمية، لديهم انتباه شديد للمعلم وللمهمات الدراسية، يعملون باستقلالية دون الحاجة للتذكير من أحد، انخراطهم بالنشاطات الصفية بشكل تطوعي، وكذا اختيارهم للمهمات التي تتصف بالتحدي، يحافظون على الجهد المبذول لأداء المهمات وحل المشكلات، كما أنهم يكافحون من أجل تحسين أدائهم، ويعملون بجد حتى بدون مكافآة».

(غباري،2008، ص184)

كما أن هناك خصائص أخرى تميز الأفراد ذوي دافعية الإنجاز العالية إضافة لما ذكر سابقا منها: أنهم يهتمون بالمهمة أكثر من اهتمامهم بالأشخاص، يتميز عملهم بالمخاطرة

والضغط، وتحمل المسؤولية، يتمتعون بدرجة مرتفعة من المثابرة، لديهم قدرة على السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية، يحبون معرفة نتائج أدائهم لتقييم قدراتهم وتطويرها نحو الأفضل، كما أنهم يتمتعون بدرجة عالية من الجاذبية بين أقرانهم من الجنسين (الرفوع، 2015)

ب- خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة

بين Atkinson (1964) أن الأشخاص ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز يفضلون أداء كل من المهام السهلة جدا، حيث احتمال الفشل فيها محدود، والمهام الصعبة جدا، لأن فشلهم فيها يستثير لديهم درجة محدودة من الخجل، وإعجاب الآخرين بهم نظرا لقيامهم بها (خليفة، 2000). كما يمتلك منخفضي التحصيل مفهوم ذات ضعيفا، وهم أكثر الأفراد تشتتا وأقل قدرة على تنظيم أمورهم، وعلى ضبط اندفاعاتهم. (Sprinthal ،1996)

توجد بعض الخصائص المميزة للأفراد من ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة والمتمثلة في: أنهم يتجنبون العمل أو المشاركة في الأنشطة، لديهم مفهوم ذات سلبي، لديهم طموح وتوقعات مستقبلية متواضعة، يكونون أكثر استجابة للفشل منه إلى النجاح، لا يحاولون أن يسلكوا سبل النجاح، كما أنهم لا يميلون إلى التعاون ومساعدة أقرانهم، يتجنبون المشكلات وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما تواجههم المصاعب، يقبلون بواقع بسيط، وإلا أنهم يطمحون بواقع أكبر بكثير من قدراتهم. (يوسف إبراهيم، 2010)

كما أن هناك خصائص أخرى تميزهم إضافة لما ذكر سابقا منها: أنهم لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خوفا من الفشل، يقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح، كما يرضون بما هم عليه ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة وكثيرا ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجة عن إرادتهم فالنجاح من وجهة نظرهم حظا ومصادفة وهم ليسوا من المحظوظين.
(الرفوع، 2015)

5.2-معـــوقـات الـدافـع للإنجـاز

يشير Mc Clelland (1985) إلى أن دافعية الإنجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين.

(خليفة، 2000)

كما بين Wytij (1983) أن الأفراد عندما يتوقعون الفشل أو يخشون النجاح فإنهم غالبًا ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصول إلى النجاح، وتبعا لذلك يصبح الإنجاز غير محتمل الحدوث.
ومن بين هذه المعوقات التي تحول دون تحقيق الإنجاز نجد:

1.5.2- تـوقعــات الفشــل

أوضح De Charms في بحث قام به أنّ توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الإنجازات المنخفضة المستوى لكثير من الصّغار (الفقراء)، وقد قام أحد علماء النفس بتدريب المدرس في المدرسة الابتدائية الواقعة بالقرب من وسط المدينة على مساعدة التلاميذ لكي:

- يتعلمون تحليل الأهداف الشخصية والنظر إليها على أنّها دعوة للتحدي.
- يميزون بين النتائج التي يمكن التحكم فيها، وتلك التي لا يمكنهم التحكم فيها.
- يضعون أهدافا واقعية تتوفر لها فرصة جيدة للنجاح. (دافيدوف، 2000).

ومن نتائج البحث التي تم التوصل إليها تعديل طرق التدريس بحيث تحث كل فرد وتوفر له الفرص للإنجاز والأهم من ذلك إتاحة الفرصة لكل الصّغار لكي يكتسبوا الثقة في أنفسهم ويحسنوا مهارتهم وكانت نتائج ريتشارد دي تشارمز مثيرة للدهشة، فبينما استمرت المهارات الأكاديمية للتلاميذ في المجموعة الضابطة في التدهور بصورة أقل من المعايير العمرية لهم (ممن يماثلونهم عمرًا)، تحسنت مهارات التلاميذ المدربين بصورة دالة، كما يستدل على ذلك من أدائهم في الاختبارات، التي بينت المكاسب التي حققوها في الحياة الدافعية .

(عبد الله، 1996)

2.5.2- الخــوف مــن النجـاح

لقد بنت Hoffman (1972) نظريتها على عمل Crandall (1969) الذي توصل إلى أن البنات مدفوعات برغبة الحب والاستحسان والقبول الاجتماعي، بينما يندفع الذكور بصراعات الإتقان والرغبة في التفوق. (قناة، 1984). كما يلاحظ أنّ الدافع لتجنب النجاح والذي يعرف على أنه دافع اجتماعي متعلم تستثيره المواقف التنافسية عندما يخشى الأفراد أن يجلب النجاح نتائج سلبية (عبد الله، 1996).

وفي الواقع يشعر كثير من الذكور بالرفض عندما يكون أداء الإناث أكفأ بدرجة كبيرة وذلك في مجالات الإنجاز التي ترتبط عادة بالذكور، وفي ذات الوقت تخشى الإناث نتائج الاختلاف عما هو مألوف، مفضلات ذلك على النجاح وعندما تعتقد الإناث أنّ النجاح

سيجلب القبول فإنهن يتفوقن على الذكور وذلك في أداء الدراسات المعملية، ومثل الإناث يخاف الذكور أيضا من حالات النجاح غير التقليدية التي تجلب نتائج سلبية، مثل مشاعر الذكورة أو الرجولة الناقصة والرفض الاجتماعي.(دافيدوف، 2000).

كما ذكر Bardwick (1971) أن غالبية النساء أدركن أن دور المرأة يتوقف على حسن قيامهن بمهنة الزوجة والأم، وبدرجة ثانوية على إعالة الأسرة، ولكن مع التغير الاجتماعي فإن الاتجاهات نحو عمل المرآة أخذت في التغير، حيث ازدادت مطالب الحياة وتعقدت وأصبحت الحاجة ماسة إلى عمل كل من الرجل والمرأة مما أدى الى زيادة عدد النساء العاملات في القوى العاملة كما ازداد عدد الرجال الذين يشاركون المرأة في الأعمال المنزلية ورعاية الأطفال. من جهة أخرى فإنّ دخول المرأة ميدان العمل أدى إلى تغير طموحها المهني. حيث ظهر في دراسة Barnet (1975) أنّ الذكور أكثر تفضيلا للمهن ذات المقام الرفيع بالمقارنة مع الإناث، وهذا يتوقف مع ما ذكره Harner (1970) من أن إحدى الدراسات أجريت عام (1966) بينت أنّ بعض الإناث لديهن خوف من النجاح، حيث يتلخص ذلك في أن السعي وراء النجاح لا يتفق مع الأنوثة، وأن المرأة التي تسلك ذلك قد تواجه باستهجان المجتمع ولا تتمكن من الاحتفاظ بالعلاقات الحسنة الوثيقة مع الناس وخصوصا مع الرجال (الزعبي، 2008). وتضيف Horner (1972) إلى وجود عقبة في دافع الانجاز عند الأنثى تتمثل في أنها قد تعلمت من خبراتها الحياتية أن المنافسة الناجحة والإنجاز الكبير له عواقب سلبية فالإناث بصورة عامة يتجنبن النجاح خوفا من الرفض الاجتماعي والنعت بالبعد عن الأنوثة. (محمد، 2004).

خـــلاصـــــة الفصـــــل

حاز مفهوم الدافعية على اهتمام العديد من الباحثين على اختلاف توجهاتهم الفكرية والنظرية لمدة طويلة نظرا لأهميتها في تفسير السلوك الإنساني، والتعرف على تصنيفاتها ورأى فيها علماء النفس أنها من المحركات الحقيقية والمؤثرات الأساسية للسلوك الإنساني حيث يلاحظ في الأدب الذي كتب عن الدافعية محاولات كثيرة لتوضيح هذا المتغير. الذي يعتبر عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وفي إدراكه للموقف، فضلا عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد، وسلوك المحيطين به كما يعتبر مكوّنا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها.

إن البحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك الفرد وتوجهه، أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم والتكوين، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية والتكوينية في مجالات التعلم والتكوين المتعددة سواءا في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي)، أو في تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)، أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي).

لهذا يتضح أن سلوكات الأفراد متنوعة في أنواعها، وأشكالها، ومظاهرها، كما أنها مختلفة في شدتها وثباتها وديمومتها، وهذا التنوع في السلوكات أحد أسبابه الأساسية هو الاختلاف في الدوافع التي تكمن وراء هذه السلوكات .

لقد ظهرت نظريات عديدة اهتمت بتفسير ووصف الدافعية، ومن أبرز هذه النظريات نجد: نظرية منحى التوقع – القيمة، نظرية التنافر المعرفي، نظرية العزو، نظرية توجيه الأهداف .ومن الواضح أن أصحاب هذه النظريات يختلفون فيما بينهم، في تصوراتهم عن دافعية الإنجاز، ولكن هناك مع ذلك اتفاقا عاماً على أنّ الدافع عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الفرد ويوجهه، ويحقق فيه التكامل، ونحن لا نملك أن نلاحظه ملاحظة مباشرة، وإنما نستنتجه من سلوكه، أو نفترض وجوده حتى يمكننا تفسير هذا السلوك.

وعلى الرغم من استحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر إلا أنها تشكل مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس، يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد، وملاحظة البيئة التي يجري هذا السلوك في سياقها. فعلماء النفس يستنتجونها من الأثار التي تتركها في السلوك الملاحظ. وفي هذا البحث سيتم التعرف عليها من خلال المتربصين بالتكوين المهني.

الفصـل الرابــع

التكـويـن المـهنـي:

مـاهيتـه، تـاريخـه وأنـماطـه

تمهيد

إن الدراسة الحالية لا تتجه لبحث وتحليل مضمون التكوين المهني ومكوناته من برامج وتخصصات مهنية وآليات وأهداف، وإنما التكوين المهني هو مجرد فضاء ومجال هذه الدراسة وهذا لا يمنعنا من محاولة إعطاء فكرة موجزة حول التكوين المهني .

التكوين المهني من المواضيع الحساسة في علم النفس الصناعي والمهني، كما أنه عنصر مهم في المواءمة البشرية (Ergonomie)، فإن كانت هذه الأخيرة تحاول تكييف الآلات والأنساق مع طبيعة قدرات الإنسان فإن التكوين يهدف إلى تكييف الإنسان وتهيئته للعمل على هذه الآلات بدون مشاكل، وذلك نتيجة للتقنيات والخبرات المكتسبة خلال الفترة التكوينية.(بوفلجة، 2006)

يعتبر موضوع التكوين المهني واحدا من القضايا الهامة المطروحة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية بالنسبة لأصحاب العمل أو المكونين أو المتكونين أنفسهم وأيضا بالنسبة للباحثين، والمهتمين بفهم مصير هذا المتربص في هذا النظام بكل أنماطه، والذي يعد وسيلة ناجعة تضمن للفرد اكتساب تأهيل مهني يمكنه من الاندماج في عالم الشغل .

وفيما يلي عرض تحليلي لأهم العناصر التي تناولت موضوع التكوين المهني، والمتمثلة في تعريف التكوين المهني، نشأته التاريخية، تطوره في الجزائر بعد الاستقلال، إضافة إلى التكوين المهني وديناميكية النظام التربوي في البلدان الأوروبية، أهميته، مهامه خصائصه، هياكله، أنماطه وأنظمته، حوافزه وأهم عناصره، أيضا سنتطرق إلى طرق وكيفيات تنظيم الإعلام والتوجيه والانتقاء بالتكوين المهني وكذا التعرف على كيفية تتويج التكوينات على حسب الشعب المهنية مع ذكر أهم نقائص المنظومة التكوينية.

1 – تعريف التكوين المهني

تجدر الإشارة أنه في إطار العملية التكوينية تعددت بعض الألفاظ التي تستعمل عادة للدلالة على عملية التكوين والتي يقصد بها لفظ الإعداد، التعليم، التربية والتدريب؛ هذه الألفاظ كثيرا ما اختلطت لدى الباحثين والعاملين في مجال التربية المهنية مع مفهوم التكوين أو التدريب إلى حد التطابق، وتفاديا لكل التباس أو غموض في استخدامها ستحاول الباحثة شرح هذه المفاهيم، كل لفظ في إطار العملية التكوينية فيما يلي:

1.1 - الإعداد

وهو ما يسمى بالتكوين السابق على التوظيف، حيث يستخدم في كثير من الحالات للدلالة على عدة عمليات كالتعليم والتكوين، وغير ذلك، إلاّ أننا نجد البعض يدقق في استعمال هذا المصطلح الذي يعني في نفس الوقت عملية تستهدف إضافة معلومات ومعارف جديدة للفرد، ويبدأ الإعداد من حيث ينتهي التعليم ،كما يبتدئ التكوين بعد انتهاء الإعداد بالنسبة للفرد، فالإعداد يشار به إلى التكوين الأولي قبل مزاولة المهنة. (الحلبي، 1976)

2.1- التـربيـة والتعليـم

تبقى مفاهيم التكوين والتعليم والتربية مفاهيم متكاملة ومتفاعلة لا يجوز الفصل بينها عند الحديث عن أي عمليات تطوير للإنسان أو الجماعة الإنسانية، فالتكوين انطلاقا من كونه عملية احتضانيه لإمكانات وأهداف المؤسسة والمجتمع، والذي يتقاطع مع مفاهيم التربية والتعليم مشكلين معا مثلث النوعية بمنظوماته الثلاث: منظومة القيم والعادات (التربية) منظومة المعارف(التعليم)، منظومة المهارات والخبرات (التكوين)، فالتربية هي عملية بناء منظومة القيم في سياق علمي وعملي، التعليم هو عملية نقل وتنمية للمعارف في سياق منهجي وتطبيقي، أما التكوين هو عملية صقل وتنمية المهارات في سياق معرفي ومنهجي وعلمي.(عساف، دون سنة)

أما Berbaum (1982) يذكر مميزا بين التربية والتكوين أنه: عندما نتكلم عن التربية إننا نقصد عادة ذلك النشاط الذي يتوجه إلى الصغار والذي يهدف إلى تنمية أسلوب الحياة ويبقى غير رسمي فيما يخص تنظيمه وإجرائه؛ وعندما نتحدث عن النشاط الموجه نحو الكبار أو الراشدين فإننا نستعمل كلمة تكوين والمقصود بها النشاط الذي يهدف إلى تنمية اكتساب المعرفة والمهارات أكثر من اكتساب أسلوب الحياة، وللتمييز بين مفهومي التربية والتكوين فيقول: إذا كانت كلمة تربية تشير لنشاط طويل الأمد غير محدد بدقة في الزمن وأهدافه غير صريحة كثيرا، فكلمة تكوين تعني تداخلا يتم في مدة زمنية محددة بأهداف مصاغة بشكل جيد، ويشترك التكوين في هذه السمات مع كل من التعليم والتعلم. (تيلوين، 2002).

كما يميز سامعي توفيق ما بين التكوين والتعليم فيعرف التكوين المهني على أنه نمط من التعليم يحضر المتعلم إلى اكتساب شهادة مهنية، أي كفايات- حصيلة القدرات والمعارف المرتبطة بالعمليات المهنية التي يمكن أن يتحصل عليها المتربص في نهاية مساره التكويني - ذات طابع مهني تؤهله لممارسة مهنة معينة، وهو ما يفرقه عن التعليم العام الذي نجده يفتقد لفكرة المهنة، ويلاحظ على هذا الأخير أنه يركز على إكساب المتعلم معلومات عامة من خلال مواد دراسية مختلفة (لغة، رياضيات، علوم طبيعية، تاريخ إلى غير ذلك). أما التكوين المهني فنجده يؤسس لتحقيق المتعلم كفايات حرفية في مهنة مطلوبة اجتماعيا. (سامعي، 2010-2011)

3.1- التدريب المهني

تعددت المفاهيم التي تناولت التدريب المهني، إلا أن مضامينها تتشابه إلى حد كبير فيرى كل من علي غربي وآخرون «أن التدريب هو نوع من أنواع التعليم وبالتالي فإن كل أنواع برامج التدريب هي تعليم وليس من الضروري أن يكون كل تعليم بالضرورة تدريب وهذا يعني أن التدريب هو شكل من أشكال التعليم يهدف إلى زيادة المهارة المتخصصة للفرد، أو بالأحرى تحسين الأداء».(غربي وآخرون، 2007،ص98).

في حين يرى كمال طارق بأن« التدريب عملية تهدف إلى إتقان الصانع لعمله، وتكيفه مع ظروف البيئة وذلك عن طريق التعليم والتعلم» (كمال، 2007:ص61)

كما يفسر التدريب على حسب عبد الوهاب وهاشم محمد سعيد(1985) بأنه النشاط الذي يتم في مراكز تدريب متخصصة تتبع مؤسسات إنتاجية، أو خدماتية أو هيئات أخرى مستفيدة من مخرجات مراكز التدريب لصورة مباشرة، ويجرى فيها إعداد وتدريب القوى العاملة الماهرة، في مهارات متخصصة، ترتبط مباشرة باحتياجات الأماكن التي سيعملون فيها بعد إكمال فترة التدريب.

ويعرفه ضحاوي، بيومي محمد على (2001) بأنه عملية يراد بها إحداث آثار معينة، في مجموعة من الأفراد، يمكن بواسطتها مساعدتهم ليكونوا أكثر كفاءة ومقدرة في أداء أعمالهم الحالية والمستقبلية، وذلك بتكوين مهارات، اتجاهات فكرية وعملية جديدة. (بديوي، 2010)

بينما يعرف رأفت التدريب المهني بأنه« موقف جمعي يتسم بالتغيير والتعديل في نمط التفكير، الاتجاه والسلوك بما يحقق الفعالية الإيجابية في الأداء» (رأفت ،2001:ص81)

ويركز دويدار من جهته على عنصر التعديل في تعريفه لتدريب المهني ،على أنه « يعتبر في أساسه عملية تشكيل وتعديل لسلوك الفرد بما يتفق والعمل الذي يمارسه ؛وهو بذلك تعلم». (دويدار، 1995:ص196).

كما يؤكد راجح أن «التدريب عملية تعلم وتعليم تمكن الفرد من إتقان مهنته والتكيف لظروف عمله».(راجح، 1965:ص107).أما عبد الرحمن محمد عيسوي « يعتبره نوع من التعلم واكتساب المهارات، الخبرات والمعارف المختلفة المتعلقة بمهنة معينة ». (عيسوي، 1982:ص57).

كما يعرف التدريب حسن أحمد الطعاني (2007) بأنه عملية دينامية تستهدف إحداث تغييرات في معلومات وخبرات وطرائق أداء السلوك، واتجاهات المتدربين، بغية تمكينهم من استغلال إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة لما يساعد على رفع كفاياتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة وبإنتاجية عالية.

وعرفه غنيمة محمد متولي (1995) على أنه وسيلة لتحسين وصقل وزيادة مهارات وقدرات الأفراد باعتباره نشاطا مستمرا، يساعد الفرد على التوافق مع ظروفه، وطبيعة العمل في الوظيفة الحالية والمستقبلية.

بينما ينظر Harrison للتدريب من خلال ارتباطه بالتنمية على أنه يتضمن ثلاثة أنشطة أساسية هي: التعليم، التدريب والتنمية، لأن التدريب في واقع الأمر ما هو إلا عملية تعليم وتعلم، لتحقيق أهداف التنمية الشاملة. (بديوي، 2010)

ومع الاعتراف بأن عملية التدريب جزء من العملية التعليمية يأخذ منها ويستند إليها، إلا أن التدريب يتميز عن التعليم بالتخصصية، أو التهيئة المهنية للدارسين، فالتعليم يعد الأفراد للحياة، بينما التدريب هو إعداد لنوع معين من المهن أو الحرف، وبالتالي فإن كل تدريب يتضمن تعليما إذ يستند إلى مبادئ التعليم، نظرياته وطرق تدريسه، في حين أن كل تعليم

ليس بالضرورة تدريبا حيث يهدف التدريب إلى تمكين المتدربين من المعارف والخبرات المهارات والاتجاهات على نحو وظيفي وإجرائي.(زاهر،1993).وفي نفس السياق أورد الشاعر عبد الرحمن (1991) مفهوم التدريب على أنه الوسيلة التي تهيأ الفرد لأداء مهمة إدارية كانت أم فنية بكفاءة عالية مردودها إضافة جيدة في البناء العام للمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد وينهي قوله: « إذا كان التعليم هو تغيير مرغوب في السلوك عن طريق اكتساب الفرد المعارف والمعلومات فإن التدريب يعني بإعداد الفرد للقيام بتطبيق تلك المعارف والمعلومات في حياته المهنية وبمعنى آخر فإن التدريب هو تحويل المعارف والمعلومات إلى مهارات تطبيقية يستطيع المتدرب من خلالها الإفادة مما تعلمه في بداية حياته» (تيلوين، 2002،ص14)

ومن خلال هذه التعريفات تبين أن التدريب المهني هو ذلك النشاط الذي يتم من خلاله اكساب الأفراد المعلومات، المهارات والإتجاهات المهنية التي تساعدهم على رفع مستواهم المهني وتحديث قدراتهم لتمكينهم من الاستمرار في عملهم أو الدخول في مجالات سوق العمل الجديدة .

وفي الأخير ارتأينا أن نجعل مفهوم التكوين المهني مرادفا لمفهوم التدريب المهني، وذلك لأننا لم نجد فرقا بين المفهومين من خلال البحوث والمراجع التي تم الإطلاع عليها هذا من جهة ، وكذا من أجل التعامل بمصطلحات واضحة منذ البداية من جهة أخرى.

تختلف تسميات التكوين المهني عبر الوطن العربي وفي أروبا، فهناك بلدان مثل الأردن تستعمل مصطلح التربية المهنية، أما في مصر فإن المصطلحات المرادفة للتكوين المهني تتمثل في (التعليم المهني أو التعليم الفني).

وفي نفس السياق نجد أن المغرب كباقي دول المغرب العربي يميل إلى استعمال مصطلح التكوين، في حين يستعمل مصطلح التلمذة في ليبيا.(زروال، 2005-2006). أما في فرنسا يستعمل مصطلح التكوين المهني والذي يستعمل كمرادف لكلمة تدريب وهي ترجمة للكلمة الانجليزية Training التي تستعمل في نفس المعنى.(بوفلجة، 2006). وفي الجزائر يستعمل مصطلح التكوين المهني والتعليم المهني معا في تحديد هذا المجال الأمر الذي جعل الوزارة المكلفة بهذا القطاع في الجزائر تسمى: وزارة التكوين والتعليم المهنيين.

وبعد الاطلاع على محتوى تعاريف التدريب المهني والتكوين المهني، يمكن الإشارة إلى أنها تصب في نفس المعاني والمدلولات، وأن هذا الاختلاف في التسمية لا يعني التناقض في المفهوم. ولتوضيح ذلك سيتم عرض تعريف التكوين المهني.

عرف تيلوين حبيب التكوين كمفردة لغوية اسم مشتق من فعل كوّن التي تعني عادة أنشأ، صنع، شكّل، والمكون للشيء لا ينتهي إلى ذلك إلا بعد إحداث تغييرات، ومعالجة لمادته الأولية من خلال عمليات الإضافة والتصحيح التي تدخل على الحالة الأولية التي يكون عليها هذا الشيء فيما يتعلق بالمادة، في حين إذا كان يعني الإنسان فالمقصود عادة هو التكوين المعنوي، التعديل والتغيير المعنوي مما يعني إكساب الفرد معارف، مهارات اتجاهات

وأسلوب حياة جديد بما يجعله قادرا على القيام بالنشاطات ومهام لم يكن بمقدوره القيام بها من قبل.(تيلوين،2002).كما يعرف على أنه عمل إرادي يؤدي إلى الاندماج مع الظروف المتعددة للحياة الاجتماعية، فيحقق الفرد وجوده من خلال اكتساب المعرفة واستكشاف الآخرين، وبالتالي يستطيع التأثير على محيطه.(Clavier،2011) إن التكوين يعني العلاقة بين المعرفة والحياة، كما أنه عمل عميق يحدث تحولا في الفرد من الجانب المعرفي.
(Fabre ،1994)

من جهة أخرى هناك مجموعة من التعاريف الصادرة عن وثيقة لوزارة التكوين المهني (1995) وهي كالآتي:

1- التكوين المهني هو أي نشاط يسمح باكتساب تأهيل مهني أو مجموعة من المؤهلات أو المهارات المهنية المحددة مهما كان نوعها، وذلك لأي فرد بالغ، ومستعد لنيل منصب عمل بغض النظر عن مستوى أو نوعية منصب العمل الذي سيناله.
2- التكوين المهني هو توفير اليد العاملة المؤهلة للاقتصاد الوطني في أسرع وقت ممكن، وبأفضل الشروط المتعلقة بالتكلفة والنوعية والكمية الضرورية لإنجاز مشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
3- التكوين المهني هو توفير اليد العاملة المؤهلة الضرورية لتسيير وصيانة التجهيزات باستعمال التكنولوجيا المتطورة.
4- التكوين المهني هو مرحلة إعداد الفرد لمباشرة العمل الفعلي، براتب يعتبر كمنحة تسبيقيه وهو وسيلة لترقية العمال من جهة وتحضير اليد العاملة المختصة من جهة أخرى.(وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 1995)

يعتبر Legendre (1988) أن التكوين المهني هو مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها اكتساب المعرفة أو تنميتها كالمعلومات والمهارات والاتجاهات، وذلك من أجل ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة. (أوعدي، 1999 -2000).كما يعرف على أنه « عبارة عن مجموعة من نشاطات التعلم المبرمجة بهدف اكساب الفرد والجماعات المعارف، المهارات والاتجاهات التي تساعدهم على التكيف مع المحيط الاجتماعي، المهني من الجهة وتحقيق فعالية التنظيم الذي ينتمون إليه من جهة أخرى».(بوحفص،2010،ص37)

وفي البحث الذي قام به تقمونين عبد الكريم (1983) نجد مجموعة تعاريف للتكوين المهني من أهمها :

- يعرف مولود أو مزيان (1979) التكوين المهني بأنه، إحدى الوسائل المفضلة لخلق ظروف نفسية وإيديولوجية وسياسية لتدعيم الاستقلال الوطني والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، والذي يساهم في رفع مستوى الجماهير الثقافي والتقني، وتغيير العقليات.

- من وجهة نظر المجلة الجزائرية للعمل (1968) بأنه مجموع المعارف العملية والنظرية الضرورية لشغل مركز ما، كما يعمل التكوين المهني على تنمية الاستعدادات الجسدية والعملية وتغيير السلوك السيكولوجي للعامل أمام دوره في المؤسسة والوطن. (تقمونين، 1983)

ومن خلال هذه التعاريف يتضح أنّ هناك اتفاقا على أنّ مفهوم التكوين المهني يشمل اكتساب المهارات الخبرات، المعارف والاتجاهات التي يحصل عليها المتكون من خلال دروس نظرية وأعمال تطبيقية يوجهها مختصون بالمهنة (المكونون)، بحيث تجعل المتكون صالحا لمزاولة عمله، وإتقانه والتكيف معه ويسمح له في النهاية أن يترقى في سلم مهنته. وقد تبين أيضا من هذه التعاريف أنها تؤكد على الجانب التقني والنفسي في عملية التكوين المهني يمكن إبرازها في النقاط التالية:

- التكوين المهني نوع من التعلم واكتساب المهارات، والخبرات والمعارف المختلفة، يقوم بها مختصون بالمهنة (المكونون).
- يسمح للمتكون بالكشف عن ميوله وقدراته.
- الكشف عن مدى إتقان التخصص المهني والتكيف معه.
- يشمل التكوين المهني العمال القدامى والجدد على حسب أنماط التكوين.
- الإلمام بأنواع الآلات والتعرف على طرائق جديدة في النشاط المهني.
- يساعد الممارس لهذا التخصص المهني على الترقية في سلم مهنته.
- تزويد الفرد بالاتجاهات والقيم التي تجعله صالحا لمزاولة نشاط مهني معين.

ويعرف عبد اللطيف الفارابي وآخرون (1994) التكوين المهني بأنه تكوين الأفراد وإعدادهم وتأهيلهم لأداء مهام ووظائف معينة، وذلك من خلال إكسابهم الكفاءات والمهارات اللازمة لممارسة مهنة؛ والذي يفيد النشاط التكويني المتعلق بكافة المجالات المهنية والصناعية والإدارية، كما أنه يوحي بالطابع العملي للعملية التكوينية (مسفيوي، 1999- 2000).

أما محمد عبد الفتاح الصيرفي فقد عرف التكوين المهني على أنه عملية تعلم سلسلة من السلوك المبرمج أو مجموعة متتابعة من التصرفات المحددة مسبقا. (حمداوي، 2004).

وفي نفس السياق اعتبر Hotyat (1973) التكوين هو مجموع الإجراءات الموضوعة من أجل تكوين أو تربية فئة مهنية محددة مثل: الحلاقين والمبرمجين والمعماريين. (أوعدي، 1999- 2000).

في حين يعرفه بوفلجة غياث بأنه « مجموعة من النشاطات تهدف إلى ضمان الحصول على المعرفة والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء مهمة أو مجموعة من الوظائف مع القدرة والفعالية في مجال من النشاطات الاقتصادية المهنية» (بوفلجة، 2006،ص03).كما يعرف على أنه تكوين نظري وتطبيقي في مختلف التخصصات المهنية حيث يوجه لكل من

يرغب في اكتساب كفاءة مهنية حتى يتمكن من الدخول إلى عالم الشغل. كما يوجه للعمال الذين يرغبون في تحسين معارفهم، ورفع مستوى تأهيلهم وهذا تماشيا مع التطور الذي يشهده سوق العمل.(وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2000)

نستخلص من هذه التعاريف أنّ التكوين المهني عبارة عن مجموعة من الوظائف المخططة مسبقا، والتي تستهدف تزويد الأفراد بالمعارف، المهارات، المواقف والتصرفات التي تمكنهم من تسهيل اندماجهم في الحياة المهنية .من خلال برامج نظرية وتطبيقية محددة ولازمة لإنجاز نشاط مهني مستقبلا .

أما مكتب العمل الدولي فيقصد به «مجموعة من الأنشطة الرامية إلى اكتساب المعارف والتأهيل والسلوكيات الضرورية لممارسة مهنة أو بعض المهن بمهارة وفعالية» (بن يربح، 2010،ص107).

يرى Faulquie أن التكوين هو مجموعة الوسائل المستعملة لتنمية المعارف والمهارات التي تتطلبها مهنة محددة.(Faulquie , 1971)، بينما يرى De Mont-molin بأن التكوين يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية. (De Mont-Molin, 1979).

يتجلى من خلال التعاريف السالفة الذكر لمفهوم التكوين المهني بأنه مجموعة من العمليات التي تحكمها خطط، برامج، ضوابط واستراتيجيات، تهدف إلى إحداث تغيير في الأفراد على المستوى المعرفي والسلوكي والوجداني، من خلال تزويدهم بالمعارف، الخبرات والمهارات التي تؤهلهم لممارسة مهنة أو حرفة معينة في المستقبل وتحقيق النجاح فيها.

كما أنه مجموعة من السلوكيات ذات الطابع التبادلي العقلاني بين المكون والمتكون وفعل إرادي ومنظم قائم على برامج وضوابط بيداغوجية تحكم سير عملية التكوين لتحقيق الأهداف المسطرة سلفا من قبل الجهة الوصية. فهو بهذا عملية اكتساب المهارات المهنية التي تكون مصحوبة غالبا باكتساب عادات اجتماعية واتجاهات سيكولوجية جديدة وتحضيره لأن يكون عاملا مؤهلا لأداء مهنة معينة، عن طريق التخلي عن العادات والاتجاهات القديمة التي تعوقه على التكيف مع مختلف ظروفها ووضعياتها في خضم التحديات والتطورات الحاصلة في مجتمعه.

وتبرز خصوصياته في التغيرات التي تحدث على مستوى سلوكيات، مواقف، اتجاهات ومهارات المتربصين، في مدة زمنية محددة ينجز فيها التكوين ومع فئة عمرية تجاوزت تعليم المهارات الأساسية كالقراءة، الكتابة والحساب.

2- النشأة التاريخية للتكـويـن المهـني

يعرف لبيب (1967) التكوين المهني بمعناه العام هو تعلم حرفة ما، عرفته المجتمعات القبلية حيث كان يقتصر على تدريب أفرادها على حرفة معينة الغاية منها الحفاظ على بقاء القبيلة واستمرارها.

لهذا نجد أنّ العمل اليدوي قديما مكنّ الفرد من إشباع حاجاته ورغباته المتزايدة، كما أنه أدى إلى التطور من المرتبة البدائية إلى مستوى التقدم والحضارة واكتشف الفرد أثناء تعلمه الظروف الجديدة في العمل لكون المهنة أو الحرفة هي التي تساعده على قضاء حاجته فكان لزاما عليه تعلمها وتعليمها للآخرين.

بين حاج محمد (2002) أن هذا الاكتشاف بمثابة ظهور التخصص في الأعمال حيث تمكن بعض الأفراد في تنمية قدراتهم ومهارتهم في القيام ببعض الحرف كالتجارة، قطع الأشجار والبناء وبعض الأعمال المتعلقة بالمعادن. وكانت الطرق المختلفة لهذه الأعمال مبنية على المحاولة والخطأ ثم التقليد وقد لاحظوا بأنّها تكلف نفقات كثيرة، وتأخذ مدة أطول من الوقت لذلك فإن ظروف العيش والإنتاج الجماعي في تلك المجتمعات البدائية، فرضت أسلوبا معينا من التربية لتلك الحياة التي يمارسها المجتمع بطريقة عفوية، تتم عن طريق الاحتكاك المباشر في أنشطة الكبار، أو في أعمال الأسرة أو القنص أو الصيد، وكل المهن الموجودة آنذاك، بالإضافة إلى ممارسة الشعائر الدينية والحفلات التقليدية.
(مسعودي، 2015-2016)

لذلك أخذوا في استخدام طرق مدروسة، توفر الجهد، الوقت والتكاليف، من هذه الطرق التلمذة الصناعية التي كانت أول صورة للتعليم الصناعي المنظم، لهذا نجد أن كل التسميات القديمة لأي شكل من أشكال التعليم المهني أو التدريب المهني أو التكوين المهني كانت تسمى بالتربية الصناعية أو التربية المهنية أو التلمذة الصناعية وقد عرفته الشعوب القديمة ذات الحضارات العريقة أمثال قدماء المصريين والبابليون حيث ورد ذكر التلمذة الصناعية لأول مرة في تاريخ القانون البابلي من قوانين حامورابي، وكان خاصا بالعبيد أمّا الأحرار فلهم الأعمال الحربية والسياسية، والدراسات الفلسفية والأدبية، ومع هذا فقد عرف الإغريق كذلك نظام التلمذة الصناعية وخارج المدرسة كان الأب يمد أبناءه بالجانب العملي في الحياة

يرى عبد الجواد (1962) أن نظام التلمذة الصناعية تعرض إلى التدهور عندما تبنته طوائف أهل الحرف هذه الأخيرة التي جعلت من التلمذة الصناعية وسيلة للمحافظة على مصالح أعضائها وضعت لها نظاما معينا حتى أصبح نظام التلمذة هو الطريق التربوي الوحيد لتعلم العمل اليدوي.(مسعودي، 2015-2016)

إن ظهور نظام الإنتاج الحرفي أو الطوائفي في العصور الوسطى - نظام الطوائف الحرفية - يتميز بشبكة اجتماعية كثيرة العلاقات والتفاعلات، لأن بنيته الاجتماعية كانت

أكبر من بنية الأسرة أو العائلة. وكان التدريب فيه معقدا، ويمر بثلاث مراحل وهي مرتبة التلميذ أو المتلقي، ومرتبة الصاحب أو الصانع، ومرتبة الأستاذ أو المعلم أو شيخ الحرفة.(مشابك،1960)

قديما كان يقوم التدريب المهني على التلمذة الصناعية- أي نظام الصبية - خاصة عند أصحاب الحرف ولما اتسع نطاق الصناعة استمر الحال على ما هو عليه، إذ كان العمال الجدد يعهد بهم إلى بعض العمال القدامى لتمرن على العمل الجديد، وبعد فترة زمنية يوكل إليهم القيام بالعمل بمفردهم، وكثيرا ما كان يفشل العمال القدامى في توصيل معلوماتهم إلى الجدد.(دويدار، 1995).

كما توصل الساعاتي(1976) إلى أن الصبي في هذه المرحلة يدخل في خدمة معلمه ويلتزم بقضاء فترة تكوينيه تتراوح ما بين ثلاث وسبع سنوات فكان المعلم يلقن أصول الحرفة وأسرارها، وعلى الصبي (الصانع) الطاعة وضبط النفس والإخلاص في العمل والتعلم وحين تنتهي فترة التكوين يصبح الصبي عاملا أجيرا وخلال فترة تدريبه لم يكن للتلميذ حق في مناقشة معلمه، ولم يكن يفكر في التعرف على سر المهنة معرفة صحيحة تجعله عاملا مفكرا قادرا على الابتكار والتطوير رغم مرحلة التدرج التي يمر بها، فكل حرفة كانت تحتاج إلى تأهيل معين، وكان هذا التأهيل عمليا وتطبيقيا في نظام الإنتاج المنزلي، ونظام الإنتاج الحرفي الطوائفي، يتم خلال ممارسة الحرفة تحت إشراف المعلم دون أن يتلقى معلومات دراسية نظرية عملية. وتحول هذا التأهيل في ظل نظام الإنتاج الصناعي إلى تأهيل نظري عملي في نفس الوقت يلعب فيه المعلم العالم دورا كبيرا من دور المعلم الحرفي. (مسعودي، 2015-2016)

وهذا ما دعا إلى التفكير في تقديم برامج تدريبية منظمة، وبدأ التدريب المنظم بمحاولات متفرقة أتت بنتائج تؤكد أهميته للعمل والعامل معا.(دويدار، 1995)

وعلى حسب Antonio.L (1965) قد تكون الثورة الصناعية أحد أكبر التحولات في العصر الحديث، مما أثر ايجابيا في ظهور التكوين المهني ومدارسه إلى الوجود وإعطائها شكلا جديدا، هو ذلك الذي عرفته بعض الجامعات من حيث الإطار القانوني، إذ أصبحت كلمة (التلميذ) تعني الطالب ومتعلم الحرفة في نفس الوقت ومن بداية القرن السادس عشر ظهر اتجاه جديد يدعو إلى العيش في واقع جديد وفعال، يتضمن التفكير في تحضير التلميذ لمهنته الاجتماعية، كان ذلك في بعض بلدان أوربا التي عرفت نوعا من الإصلاحات آنذاك، وقد أكد النسياتي التشيكي كومينوس (1592- 1670) إلى هذه البيداغوجية الجديدة التي آلت في نهاية المطاف إلى ظهور المدارس الواقعية.

كما بين لبيب(1967) أن طرائق التدريب والتعليم تحسنت في المجتمع العمالي الحديث فأنشئت في بادئ الأمر المدارس الصناعية، ومراكز التأهيل، وخطت فرنسا أيام نابليون خطوة واسعة في هذا المجال وتتبعت أثرها أمريكا، ثم ظهرت في ألمانيا مدارس صناعية

تعني بتنمية المهارات المختلفة اللازمة لمجتمع صناعي متقدم، ثم أنشئت في انجلترا كليات للصناع، كما أنشئت أمريكا معاهد للميكانيكيين فكان هذا كله من المظاهر الكبرى للعناية بإعداد الصناع والعمال المهرة. ويضيف.(Antonio.L(1965 أنه من خلال هذه المرحلة ولأسباب عديدة اضطر الصانع الحرفي القروي إلى هجران عمله والانتقال إلى المدن الصناعية، التي لم تكن انقلابا اقتصاديا فحسب بل كانت انقلابا اجتماعيا كذلك، بما يحمله هذا الترويج من تغيرات اجتماعية وقيمة ثقافية على هؤلاء النازحين، ويجب أن نذكر أنّ العمال الحرفيين قاوموا ورفضوا في البداية استخدام الآلات المنتجة والتي حلت محل العمل اليدوي. ومن بين المكتشفين للآلات نجد Hargreaver الذي اكتشف آلة غزل جديدة اضطر من كثرة إهانة العمال الحرفيين له لمغادرة موطنه الأصلي ببريطانيا. (مسعودي، 2015-2016)

ويشير عبد الرحمن توفيق (1994) أن تاريخ تطور التكوين الذي صاحب التوسع الصناعي الكبير يظهر أن De Witt Clinton هو أول من أنشأ مدارس التكوين المهني بمفهومها الحديث بنيويورك سنة 1809، ثم انتشرت هذه المدارس فيما بعد في كل المجالات: الزراعة، التعليم، إدارة الأعمال، المحاسبة، الصحافة وغير ذلك، فضلا عن فتح بعض المدارس أو الفصول المسائية للتكوين المهني عام 1884 في نيويورك .

غير أن الاهتمام بالتكوين أثناء الحربين العالميتين كان نتيجة الحاجة إلى تدريب عدد كبير من الأفراد في ظروف غير عادية، على أسلحة متطورة ومعقدة، لقد كانت الحاجة إلى أخصائيين نفسيين لتطبيق النتائج التي توصلت إليها بحوث التعلم في مجال التدريب واقتناء المهارات إلى جانب ذلك كانت الحاجة إلى تدريب النساء والشيوخ والأطفال للعمل بالصناعات التموينية، بعد التحاق العمال بالجيش، كذلك ضرورة إعادة تدريب المسرحين بعد انتهاء الحرب. (بوفلجة، 2006).

كما بين أحمد عيسى الطويسي(2005) أنه في عام 1979 قامت في العديد من المناطق الصناعية الانجليزية مظاهرات شعبية انتهت بتحطيم عدد كبير من الآلات الجديدة غير أن وسائل العنف كانت عاجزة عن إيقاف تحول الصناعة من الصناعة يدوية إلى صناعة آلية تعمل بواسطة طاقة طبيعية كالبخار، البترول الكهرباء، مما اضطر النّاس في النهاية للعمل على تهيئة حياتهم بطريقة تتفق مع الظروف المتغيرة. إلا أن ظهور المؤسسة في شكلها الحالي، وتعقد المجتمع وتقدم التكنولوجيا والتطور الدائم في الصناعة أدى إلى ظهور أو استحداث مهن جديدة، لم تكن موجودة في السابق تطلبت التكوين والتدريب فيها وهذا ما أدى إلى ظهور مراكز متخصصة في هذا المجال، فظهر ما يسمى بمراكز التكوين المهني.(مسعودي، 2015-2016)

في السنوات الأخيرة زاد الاهتمام بالتكوين في الدول المصنعة، نتيجة التغير السريع في الميدان التكنولوجي وتطور المهارات المطلوبة، فبعد أن كانت تقنيات الإنتاج لا تتغير إلا بعد مضي أجيال متعددة أصبحت هذه التقنيات تتغير في عصرنا أكثر من مرة في حياة الجيل الواحد، بينما الدول النامية كالجزائر، تجدها نتيجة الرغبة في التصنيع السريع والعمل على

الانتقال من اقتصاد فلاحي متخلف إلى اقتصاد صناعي متطور خلال مدة زمنية محددة وما يتطلب ذلك من يد عاملة مؤهلة هو ما أدى بها إلى مشكلة استيعاب التقنيات المتطورة والمستوردة من الخارج .(بوفلجة، 2006)

3- تطور التكوين المهني في الجزائر بعد الاستقلال

عرف التكوين المهني عدة مراحل في تطوره منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، نستطيع تقسيم هذا التطور إلى ثلاثة مراحل كما يلي:

1.3 – مرحلة ما بعد الاستقلال مباشرة (1962 – 1966)

لم يهتم الاستعمار الفرنسي في الجزائر بالتكوين المهني إلا عند اندلاع الثورة التحريرية (1954-1962) التي كان من نتائجها ظهور بعض مراكز التكوين التقني إلى حيز الوجود.

لقد كانت الفترة ما بين 1962-1966، مرحلة توفير الشروط المؤسساتية، السياسية الاقتصادية والاجتماعية التي تسمح بتنفيذ استراتيجية للتنمية، التي بإمكانها مواجهة الإرث الاستعماري، ومن أجل تطوير الجانب التكويني من المنظومة التربوية للجزائر المستقلة، قامت السلطات السياسية ببعض الإجراءات لترقية التكوين المهني ومساعدته على القيام بالدور المنوط به؛ فقد هدفت هذه الإجراءات إلى توظيف مكونين وإطارات إدارية لتسيير مراكز التكوين، هو ما أدى إلى إيجاد: محافظة للتكوين المهني وترقية الإطارات سنة (1963) وكانت هذه المحافظة تهدف إلى دراسة وترقية سياسة تكوين الكبار وتهيئ الإصلاحات الضرورية لتنمية هذا المجال الحيوي للنهوض بالاقتصاد الوطني.(بوفلجة، 2006) .

وتميزت هذه الفترة بعدة صعوبات منها:

- قلة هياكل الاستقبال، بحيث لم يكن هناك إلا حوالي 25 هيكل استقبال بقدرة 5000 منصبا بيداغوجيا وحوالي 6000 متكونا.
- عدم تماشي محتويات برامج التكوين مع خصائص المجتمع الجزائري الحضارية والتنموية.
- قلة الاعتمادات المالية.

لقد اتخذت عدة إجراءات وتدابير لخلق هياكل استقبال جديدة وإيجاد الإطارات اللازمة التي يمكنها الإشراف على النواحي التقنية والبيداغوجية، هذه الإجراءات تمثلت على الخصوص فيما يلي :

- إعادة فتح وتشغيل المؤسسات والهياكل التي غادرها المستعمر.
- إضافة مهن وتخصصات جديدة، خاصة في المجالات التي تحتاجها التنمية الوطنية (كالنسيج، الحديد والصلب).
- خلق المحافظة الوطنية للتكوين المهني التي تكفلت بكل ما يتعلق بالتكوين المهني والتقني. (غربي وآخرون، 2007).
- توفير تكوين أولي لأبناء الشهداء بالدرجة الأولى بهدف الرفع من مستواهم وتمكينهم من متابعة تكوين مهني فيما بعد.

تميزت هذه المرحلة بالطابع الاجتماعي في بناء قطاع التكوين المهني، مع وجود إرادة سياسية في جعل التكوين المهني مرتبط بالحاجات الاقتصادية للمشاريع التنموية. (بوسنة وزاهي، 1993).

2.3- مرحلة المخططات التنموية: ويمكن تقسيمها إلى ثـلاثـة مـراحل وهـي:

1.2.3- التكوين المهني في مرحلة المخطط الثلاثي (1967- 1969) يعتبر الحجر الأساسي للاقتصاد في الجزائر حيث هدف إلى وضع سياسة شاملة متناسقة للتنمية وعلى هذا الأساس أسندت مهام جديدة للتكوين المهني حتى يستجيب إلى الغايات التنموية المحددة .

والجدير بالذكر أنه رغم هذه المجهودات المعتبرة بقيت المنظومة التكوينية في هذه المرحلة تعاني من بعض النقائص نذكر منها على الخصوص :

- عدم وجود مركز وطني يشرف على التنسيق بين مختلف نشاطات التكوين المهني.
- عدم وجود أية محاولة لتحديد العلاقة النوعية بين متطلبات مناصب العمل التي يُكوّن لها ومحتوى التكوين المقرر .
- عدم تحديد نوع التفاعل بين النسق التحتي للتربية والنسق التحتي للتكوين المهني. (بوسنة وزاهي،1993) وتميزت هذه المرحلة بما يلي:

- توسيع ورفع قدرات المراكز الموجودة .

- إعادة تكييف بعض التخصصات حتى تتماشى مع الواقع الاقتصادي.
- فتح اختصاصات جديدة تستجيب للاحتياجات الاقتصادية .
- تنظيم العلاقة بين هياكل التكوين المهني والقطاع الاقتصادي وعالم الشغل. (سلاطنية، 1998).

2.2.3- التكوين المهـني فـي المخططين الـرباعيين (1970-1977) إلى غاية 1980 يمكن تسميته أيضا حسب بلقاسم سلاطنية بمرحلة الهياكل والأطر البيداغوجية، أو على حسب غياث بوثلجة بمرحلة توسع الاقتصاد والحاجة للتكوين المهني .

عرف النشاط الاقتصادي ابتداء من 1970 توسعا كبيرا نتيجة ارتفاع عائدات المحروقات، مما أثر على التكوين المهني في الجزائر، إلا أن مسار التصنيع المكثف اصطدم بعجز جهاز التكوين المهني آنذاك عن تلبية الاحتياجات من اليد العاملة المؤهلة كما وكيفا؛ حيث ارتفع عدد مراكز التكوين المهني للكبار (CFPA)إلى 25 مركزا بقدرة استيعابية تقدر ب 6000 متربص، يهدف التكوين بها إلى إعداد مسيرين ومكونين متخصصين ومؤهلين في التخصصات التقليدية مثل البناء، النجارة، الترصيص الصحي الميكانيكا.(بوفلجة، 2006).

إضافة إلى هذه المراكز تم إنشاء معهدين تكنولوجيين في نفس المرحلة هما:

- المعهد الوطني للتكوين المهني INFP بمقتضى الأمر رقم 45/67 المؤرخ في 1967/03/27.
- معهدين للبناء والأشغال العمومية بمقتضى الأمر 106/67 في 1967/12/26.

مهمتهما تكوين التقنيين السامين في فروع التشييد والهندسة المعمارية والأشغال العمومية أيضا في الصيانة الكهروميكانيكية لتوفير مختصين في مستوى أعلى، كما ساهمت الشركات الوطنية الكبيرة التي أنشأت مراكز للتكوين خاصة بها، في عملية التكوين وبالتالي الاستغناء التدريجي عن المساعدة التقنية الأجنبية في المهارات المتوسطة، وتميزت هذه المرحلة بتضاعف الطلب على التكوين نتيجة النمو الديمغرافي، وطغيان المنطق القطاعي وهو ما عرقل ظهور سياسة وطنية شاملة ومنسجمة وهي عوامل أدت فيما بعد إلى تطوير واستقلالية قطاع التكوين المهني.(بوفلجة، 2006).كما تميزت هذه المرحلة بظهور الهياكل والأطر البيداغوجية العليا التي تشرف على تكوين الإطارات الفنية العليا كالتقنيين والتقنيين السامين والمهندسين وبوضع المبادئ الأساسية للتكوين التي تهدف إلى تكوين دائم ومستمر يأخذ على عاتقه الشباب العاطل الذي يبحث عن العمل بالإضافة إلى عمليات وبرامج الرسكلة أو تحسين مستوى العمال. (غربي وآخرون، 2007)

إن هذه الإصلاحات التي كانت منتظرة لم تتحقق بسبب عدم وجود إطار تشريعي قادر على تدعيم هذا الاتجاه الجديد، كما أن عدم تحسين القانون الأساسي للمكونين خاصة فيما يخص الأجر أدى إلى تسرب كبير لهيئة التدريس مما أثر سلبيا بطبيعة الحال على التكوين المهني، ومما زاد في خفض فعالية القطاع هو التوزيع غير المتكافئ لوسائل التكوين المهني على مختلف المراكز بسبب مركزية التسيير، كما أن إنشاء المعاهد التكنولوجية ساهم في زيادة التباين بين المؤسسات.(بوسنة وزاهي، 1993).

ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى بعض الجوانب والتي كانت موجودة إلى نهاية المخطط الرباعي الثاني، والتي تدل على فقدان الترابط بين المنظومة التربوية من جهة والمنظومة التكوينية من جهة أخرى فيما يلي:

- عدم التطابق بين سن الخروج من المدرسة الابتدائية وسن الدخول إلى مراكز التكوين المهني.
- نقص في التعليم التقني في مختلف المراحل التعليمية(الابتدائية – الاكمالية – الثانوية)

ما نتج عن ذلك ظهور نتائج المجهودات المبذولة في نهاية سنة 1979 حيث بلغ عدد المتخرجين الحاملين لشهادات ذات مستوى معتبر قدر ب 30.872 في جميع المستويات والاختصاصات؛ إلا أن هذه الإجراءات كلفت الدولة أعباء مالية كبيرة بسبب استيراد التجهيزات، الأمر الذي أدى إلى إعادة النظر في هذا النمط من التكوين باللجوء إلى أنماط أخرى كالتمهين والتكوين بواسطة الدروس المسائية، والتكوين عن بعد حسب الطلب كما هو معمول به في كثير من الدول المتقدمة في هذا المجال. (بن يربح، 2010)

3.2.3.- التكوين المهني في المخططين الخماسيين (1980-1990) يمكن تسميته على حسب بلقاسم سلاطنية بمرحلة الأنماط الأخرى من التكوين أو بمرحلة ظهور نمط التمهين وعلى حسب بوفلجة غياث يمكن تسميته بمرحلة توسع التكوين المهني، أين تم اتخاذ عدة إجراءات

عملية وتنظيمية أعطت دفعا جديدا لهذا الجهاز ففي سنة 1980 تم إنشاء كتابة الدولة للتكوين المهني، ثم عوضت بوزارة التكوين المهني سنة 1984.

فكان هدف المخطط الخماسي الأول تحقيق التوازن بين الطلب الاجتماعي والطلب الاقتصادي وقدرات الاستقبال لهياكل التكوين المهني وفي هذا الاطار عرفت المنظومة التكوينية تطور محسوس من حيث طاقاتها التكوينية وقدراتها التنظيمية. (بوسنة وزاهي،1993)

ففي سنة 1981 شرع في عملية إدماج ذوي العجز في مراكز التكوين المهني، شملت هذه الخطوة التجريبية 380 فردا موزعة على 21 مركزا، وفي سنة 1983 توسعت هذه التجربة وشملت عدة هياكل تابعة لوزارات أخرى مثل الصحة والشؤون الاجتماعية كما تم تأسيس المعهد الوطني للتكوين المهني الخاص بذوي العجز الحسي- الحركي (CNEPHP) في سنة 1981.(بوسنة وزاهي، 1993).

ومن أهم التصورات المطروحة حول تطور التكوين المهني في المجتمع الجزائري، ما يسمى التمهين والتكوين المهني عن بعد، والذي دارت حوله مناقشات كثيرة منذ بداية الثمانينات، فقد تم اعتماد مشروع التمهين في سنة 1981 عن طريق القانون رقم 81 /07 بتاريخ 27جوان1981، الهادف إلى تكوين العمال المؤهلين في مختلف القطاعات الاقتصادية والحرفية، والسماح باستيعاب جزء من التسربات المدرسية. (غربي وآخرون، 2007).

بدأ تطبيق هذا القانون في سنة 1982 حيث استفاد منه نحو 000 32 شابا أعمارهم تتراوح ما بين 15- 18 سنة، هذا السن ارتفع إلى 25 سنة بفضل القانون رقم 34/90 بتاريخ 25 ديسمبر1990 المعدل والمتمم للقانون الآنف الذكر حول التمهين .وارتفع عدد الشباب المتكون إلى 76859 سنة 1984، كما تطور عدد التخصصات القابلة للتمهين من 110 تخصصا إلى أكثر من 250 تخصصا حاليا.(سلاطنية، 1998). هذا ما تؤكده مدونة الشعب والتخصصات المهنية (وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2012).

وبخصوص أهم التطورات التي عرفها التكوين المهني في النصف الثاني من عقد الثمانينات هو الشروع في تطوير نمط جديد للتكوين المهني عن طريق المراسلة. (بوسنة وزاهي، 1993).

3.3- التكويـن المهـني واقتـصاد السـوق، مـن 1990 إلى اليـوم: أدت الإصلاحات الاقتصادية سنة 1988 إلى الانتقال نحو اقتصاد السوق وهو ما أدى إلى إعادة النظر في التكوين المهني وتأكيد طابعه الاقتصادي، مما أدى إلى فتح ملف التكوين المهني والإصلاحات الاقتصادية سنة 1990 ليتسع التفكير فيه إلى مختلف الأطراف المعنية بعملية التكوين (مؤسسات التكوين، مؤسسات اقتصاد...)، وتم التوصل إلى جملة من الإجراءات:

- إنشاء جهاز للتحاور يشمل القطاعات المكونة والمستخدمة من أجل توفير شروط مناسبة للتكوين والتشغيل المتمثل في المجلس الوطني الاستشاري للتكوين المهني.

- إنشاء مجالس محلية استشارية للتكوين المهني (على مستوى المؤسسة والولاية، حسب النشاطات).
- توسيع أنماط التكوين إلى جانب التكوين الاقامي.
- تنويع الشعب والتخصصات في إطار التكوين الاقامي لتكييف جهاز التكوين حسب حاجة الاقتصاد المحلي.
- إدخال المستوى الرابع والخامس في التكوين المهني.
- دعم الموارد البشرية التربوية والتسييرية بتأطير من مستوى جامعي.
- تحسين الأداء البيداغوجي للمكونين.
- لا مركزية التسيير الإداري والمالي لقطاع التكوين المهني.
- إحداث مؤسسة للدراسة والبحث تقوم بدور المرصد في مجال إدماج حملة شهادات التكوين المهني والتي تقوم بصفة دائمة حول الحرف والتأهيلات.
- فتح التكوين المهني للاستثمار الخاص تحت المراقبة التقنية والبيداغوجية.
- وضع نظام للإعلام.
- المحافظة على مؤسسات التكوين التابعة للقطاع الاقتصادي واستعمالها ضمن اتفاقيات.

وتم بالفعل التجسيد الميداني للمؤسسات التي أشار إليها المخطط التوجيهي لكن التجديد المقرر الشروع فيه عرف ركودا يرجع أساسا إلى التغيرات العديدة التي وقعت في الإدارة المركزية للتكوين المهني. ومن ثمة فإن مؤسسات الدعم التي كانت ستضمن للمنظومة التكوينية دوام نشاطها التجديدي، قد تأثرت بعدم الاستقرار ولم تبدأ المنظومة في الحصول على الدعم إلا في سنة 1993، أضف إلى ذلك الوضع السياسي والاجتماعي للبلاد والنتائج السلبية التي ترتبت عنه، لم تمكن القطاع من تركيز جهوده على أهداف المخطط التوجيهي.(بوفلجة، 2002). ولم يشرع في توظيف المؤطرين الجامعيين في قطاع التكوين المهني إلا في سنة 1991 حيث قدرت نسبتهم بـ 17% .(بوفلجة، 2006)

خلال المرحلة ما بين (1997- 2000) عرف قطاع التكوين المهني تطورا ملحوظا من حيث الكم، حيث أعطت الدولة الأولوية لهذا القطاع قصد مواجهة احتياجات سوق العمل الجديدة التي أفرزتها التحولات الاقتصادية والتكنولوجية، فارتفع عدد المؤسسات من 457 مركزا إلى 590 مركزا سنة 2000، كما تعززت المجهودات المبذولة في سنة 1999 بغية تحقيق مردودية ذات نوعية، حيث قدر العرض السنوي في مجال التكوين القاعدي (الأولي) والمتواصل ب 170.000 منصب تكوين مقابل 250.000 مسجلة في سنة 1998. (بن يربح، 2010).

رغم الجهود المبذولة لم يتمكن التكوين المهني في الجزائر من مسايرة التطور الصناعي والاقتصادي والاجتماعي للبلاد، لأنه بدأ من العدم تقريبا بعد الاستقلال. كما أن الاهتمام الجدي بهذا القطاع الحساس بدأ متأخرا ونتيجة لكثرة الراغبين في الالتحاق بالتكوين المهني

فإن هذا الأخير لم يتمكن من تلبية كل الرغبات، وبالتالي صار انتقائيا عوض أن يكون مفتوحا لكل راغب في ذلك وهو الهدف الذي يرجى تحقيقه في الأمد البعيد.

4- التكوين المهني وديناميكية النظام التربوي في البلدان الأوروبية

تستند الهيئات والوكالات الدولية في دعمها لسياسات وبرامج التعليم والتدريب إلى التصور القاضي بأن تنمية المهارات والتدريب المفيدين في العالم النامي يجب أن يرتكز إلى تعليم أساسي رفيع النوعية يمكن الوصول إليه على نطاق واسع، مما حدا بالعديد من وكالات التنمية مثل الوكالة الدانماركية للتنمية الدولية (DANIDA) والهيئة السويدية للتنمية الدولية (SIDA) والوكالة السويسرية للتعاون من أجل التنمية (SDC) وإدارة المملكة المتحدة للتنمية الدولية إلى اعتماد مناهج على صعيد قطاعي، مع تركيزها بشكل أكبر على التخطيط المتسق لكل من التعليم والتدريب معا، ومن بين هذه الدول :

1.4- المملكة المتحدة (بريطانيا)

إلى غاية نهاية الثمانينات كان غالبية الشباب البريطاني المتخرج من الدراسة الإلزامية (16 سنة) يتجه إلى الحياة المهنية أو التكوين المتقطع (Formation à temps partiel)، ولا يزال الشكل التقليدي للتكوين المهني الأساسي هو التمهين، الذي يمس العديد من المهن في الصناعة والبناء والأشغال العمومية، حيث وضعت السلطات العمومية برامج خاصة بالشباب العاطل عن العمل والذي لا يتابع تكوينا منتظما، كما تهتم بالشباب البالغ من 16 إلى 25 سنة، وتمنح في إطارها قروضا خاصة تسمح للشباب بتمويل تكوين من اختياره، ويهدف هذا التكوين إلى الحصول على تأهيل، (نظام التأهيل الوطني) مع الإشارة إلى أنه يشترط للاستفادة من تعويض أن يلتزم الشباب بمتابعة تكوين يتوج بشهادة. وبحلول مطلع التسعينات تغيرت نظرة الشباب إلى التكوين بحيث يتوجه ثلاثة أرباع منهم إلى التعليم المنتظم.(ما بعد الثانوي والجامعي) بينما عرف برنامج تكوين الشباب تراجعا كبيرا.

2.4- إيطاليـا

عقب التمدرس الإلزامي (14 سنة) يتجه نحو90% من التلاميذ إلى متابعة الدراسة مع تفضيل للشعب العامة والتكنولوجية(ثانويات ومتاقن)، بينما يتجه أقلية فقط إلى التعليم المهني الذي تتولاه المعاهد المهنية ومراكز التكوين المهني (أقل من خمس سنوات)أو شهادة معادلة للبكالوريا المهنية (خمس سنوات) وتسمح هذه الأخيرة بالالتحاق بالجامعة، أما في مراكز التكوين المهني (الجهوية) فإن مدة الدراسة تتراوح ما بين سنة وثلاث سنوات حسب نوع التكوين: تعليم استدراكي للمتسربين أو تعليم يهدف إلى اكتساب تأهيلا مهنيا. وتتولى المؤسسات الاقتصادية حصة كبيرة من التكوين المهني العمالي بواسطة التمهين، حيث يفوق تعداد الممتهنين عدد المسجلين في المعاهد المهنية، كما تم إحداث نظام تكويني جديد ابتداء من 1984 لمعالجة مشكلة بطالة الشباب، وهو نظام شبيه بصيغة عقد التأهيل الفرنسي. (ثابتي وبن عبو، 2009).

يسمح عقد التمهين للمؤسسات بتوظيف شباب من 15 إلى 26 سنة بواسطة عقود عمل محددة المدة يخضع المتمهن خلالها إلى تكوين مزدوج: الممارسة العملية للمهنة داخل المؤسسة تحت إشراف مسؤول المؤسسة وعمال مؤهلين لمدة 32 ساعة أسبوعيا، والتعليم الإضافي الإجباري والمجاني بغية تزويد الممتهن بالمفاهيم النظرية اللازمة لاكتساب قدرة مهنية تامة لمدة ثمانية (08)ساعات أسبوعيا.

3.4- الـدانمـرك

يحظى التكوين المهني بإقبال كبير في الدانمرك، حيث يلاحظ توجه غالبية المتخرجين من التمدرس الإلزامي والبالغين 16 و17 سنة إلى إحدى شعب التكوين المهني. (بلغت نسبتهم 70 % سنة) يتعلق الأمر إما بتكوين مدرسين في ثانوية مهنية حيث يتابع الطلبة تكوينا تجاريا أو تقنيا لمدة ثلاث سنوات وإما تكوينا متقطعا Formation en alternance يتحصل المتمهنون بموجبه على شهادة عريف Brevet de Compagnon. يعتبر التمهين كسبيل مفضل للتكوين المهني حيث التحق سنة 1995 أكثر من 54000 شاب بالتمهين في الفروع التقنية والتجارية (أكثر من 200 تخصص) والسبب الأساسي وراء ذلك هو الطلب المتزايد من قبل المؤسسات، يشرف على التمهين داخل المؤسسة أحد العرفاء Un compagnon ذوي الخبرة والأقدمية، تستفيد المؤسسات التي تتولى تكوين المتمهنين من تمويل السلطات العمومية. (ثابتي وبن عبو، 2009)

5- أهميـــة التكـويـن المهنـــي

نظرا لما ينطوي عليه الاستغلال العقلاني للتكوين المهني من أهمية كبيرة، يمكن إبرازها في النقاط التالية:

1. الفائدة المالية التي تجنيها الدولة من عملية التكوين المهني.
2. انعكاس تلك الفائدة على مسألة التنمية.
3. ارتباط التكوين بالحراك المهني والاجتماعي والجغرافي.
4. إن الرأسمال البشري عند تزوده بطاقة إنتاجية وتعلمه المعارف، المهارات والتقنيات يصبح يواكب التطورات المعرفية والتكنولوجية، وفي هذه الحالة فإنه بالإمكان تحقيق استثمار لا ينتهي، وقد ورد في الدليل العلمي للتكوين بالمؤسسات الفرنسية ما يلي: التكوين الجيد هو أفضل وسائل الاستثمار .
5. يؤدي التكوين المهني المستمر إلى التغير المستمر في النسق القيمي الذي يستخدمه الأفراد بالنسبة لمهنهم.
6. لا يمكن فصل مسألة التكوين عن سياسة التشغيل وثقافة المجتمع.
7. إن خلق علاقات واضحة بين المدرسة وبين مراكز التكوين، يؤدي إلى منع الانحرافات الاجتماعية والتقليل منها (غربي وآخرون،2007)

8. محاولة امتصاص الأعداد الهائلة من المتسربين الذين لفظتهم المنظومة التربوية في طوريها الأساسي والثانوي من أجل تأهيلهم وإدماجهم اجتماعيا ومهنيا.
9. تحقيق الحد الأقصى من اليد العاملة المؤهلة لتحريك عجلة التنمية وبناء منظومة اقتصادية قوية وفق ما تمليه الظروف العالمية.

وعلى هذا الأساس يصبح التكوين المهني أحد المتطلبات الأساسية لأي سياسة تنموية باعتباره إنتاجا اجتماعيا، يلعب الدور الحاسم في تحديد معالم التنمية الوطنية. وهذا الإنتاج يقوم على المعرفة الحديثة والرغبة الذاتية والإثراء الوظيفي من ناحية، ويرتبط بالبناء الاجتماعي الذي يشكله من ناحية أخرى.

6-مهـام التكـوين المهني:

يشكل قطاع التكوين والتعليم المهنيين قطبا استراتيجيا يساهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، يعمل أساسا على تحقيق الأهداف التالية:

- ضمان يد عاملة تتميز بتكوين مهني مؤهلة لتلبية احتياجات سوق العمل من خلال التكوين الإقامي والتكوين عن طريق التمهين.
- ضمان تكوين تكميلي أو تحويلي لفائدة العمال والموظفين قصد تحسين مؤهلاتهم وإتقان مهارتهم بصفة متواصلة.
- تزويد المتعاملين الاقتصاديين والاجتماعيين بالموارد البشرية المؤهلة القادرة على التحكم في منصب الشغل.
- تطوير وتحسين مردود المؤسسات الاقتصادية من خلال تجديد مستمر لمعارف ومؤهلات العمال وفق تطورات المهن.
- ضمان لكل شخص تكوينا مهنيا أوليا يؤهله لشغل منصب عمل .
- ترقية الفئات الخاصة للمجتمع قصد إدماجهم في الحياة العملية. (وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2013)

7- خصـائـص التكـويـن المهني المعـاصـر

يتميز التكوين المهني المعاصر بمجموعة من الخصائص يمكن عرض أهمها فيما يلي:

1.7- الحـاجة إلى قـاعـدة عملية وتكنولـوجية متينة.

لم يعد التكوين عملية بسيطة تسمح للأفراد بتعلم مهنة تقليدية من الآباء والحرفيين المهرة، بل أصبحت المهن العصرية ذات متطلبات جد معقدة تحتاج إلى قاعدة عملية متينة وخبرات مهنية تطبيقية ومستوى جيد من الذكاء والإبداع والقدرة على التكيف مع المستجدات.

2.7- التكويـن على تقنيات دقيقـة متطـورة

استعملت مراكز التكوين المهني أجهزة مستوردة من الدول الاشتراكية، حيث كانت تلك الأجهزة متخلفة نسبيا عما وصلت إليه التكنولوجيا في الدول المتقدمة وفي إطار الانفتاح على الاقتصاد العالمي، سوف يحتاج كل من التقنيين المهندسين لهذه المراكز إلى التعامل مع أجهزة جد متطورة، لهذا على مراكز التكوين المهني أن تكون مجهزة وفي مستوى متطلبات سوق العمل. (بوفلجة، 2002)

3.7 - التكوين علـى تقنيـات متغيـرة ومتجـددة

لم يعد التكوين كما كان سابقا، أي تكوين أفراد لمدة معينة يتقن العامل مهارة يستعملها بقية حياته المهنية بل أصبحت التكنولوجيا في تطور مستمر وأصبح من الضروري إعادة تدريب الفنيين والتقنيين والمهندسين وضرورة الرسكلة وإعادة التكوين كلما دعت الحاجة إلى ذلك.(بوفلجة، 2002)

4.7- استراتيجية عـامة للتكـويـن المستمـر مـدى الحياة

لقد تحولت عملية التكوين المهني نتيجة التغير السريع في تقنيات العمل، من البقاء في الدراسة والتعلم والتمرن على مهنة لمدة طويلة نسبيا ثم التوقف للتفرغ للعمل. إلى أن أصبح من الضروري تقسيم مدة التكوين إلى فترات قصيرة نسبيا عوض الفترة الواحدة طويلة المدى والسماح للمتدربين بالعودة لمتابعة دراستهم بمراكز التكوين كلما دعت الحاجة إلى ذلك باعتماد التدريب التناوبي كاستراتيجية في التكوين.

5.7- تثميـن الخبرات المهنية

كان يجب على مراكز التكوين عدم الاقتصار على حاملي بعض الشهادات لمتابعة أنواع من التكوين، بل يجب القبول بالتجربة الفردية، الخبرة المهنية ومتابعة التدريب من خلال المزج بين النظري والخبرة المهنية في إطار التربية المستمرة.

6.7- ربـط التكـويـن المهـني بالتعليم العـالي

يتم ذلك من خلال إيجاد أساليب تسمح للناجحين في الدراسات المهنية بمتابعة دراساتهم الثانوية ثم العليا حتى يصبح بإمكان العمال المهرة والفنيين الالتحاق بالجامعة لمتابعة دراساتهم العليا إذا توفرت فيهم الشروط.(بوفلجة ،2002)

7.7- الاهتمام بالتكويـن المهـني النسـوي

إعطاء الأهمية للتكوين المهني للإناث خاصة في المخطط الخماسي الأول، حيث تم إنجاز (26) مركز تكوين مهني (CFPA) خاص بالإناث فقط، بالإضافة إلى الفروع التي كانت سابقا في عدد من المراكز.(بوسنة وزاهي، 1993).

لقد دخل العالم عصر العولمة والنجاعة الاقتصادية وفعالية الأساليب المعتمدة في التنمية ومسايرة التطور، لهذا كان لابد من التفكير في أساليب اقتصادية ذات فعالية بإمكانها تكوين

العامل الماهر الذي يتمتع بقدر من المعرفة والمهارة والإبداع والقدرة على استغلال القدرات العقلية وخبرات المحيط والتكيف مع التغيرات .

8- هيـاكـل قـطاع التكـويـن المهـنـي

تشرف وزارة التكوين والتعليم المهنيين على شبكة من المؤسسات تنقسم إلـى قسمين: هياكل للتكوين وأخرى للدعم.

1.8- هياكـل التكويـن: وتتمثل في:

1.1.8- مـراكز التكـويـن المهـنـي والتمهيـن (CFPA): تشكل الشبكة القاعدية لمنظومة التكوين المهني موزعة عبر 48 ولاية تتميز بطابع محلي، مكلفة بضمان تكوينات في المستويات من (01إلى04) تتوفر على ملحقات كما تتوفر أيضا على فروع منتدبة تهدف أساسا إلى التقريب بين عروض وطالبي التكوين.

- **2.1.8 - معاهد التعليم المهني:** هي موجهة لاستقبال التلاميذ المقبولين في الطور ما بعد الإلزامي الموجهين من طرف وزارة التربية الوطنية.(وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2013)

3.1.8 - المعـاهـد الوطنية المتخصصة للتكـوين المهـنـي (INSFP): تتميز بطابع وطني موزعة عبر معظم ولايات الوطن، تحتوي على ملحقات وكذا فروع منتدبة، تتخصص المعاهد الوطنية في واحدة من الشعب المهنية مكلفة بضمان تكوينات في المستوى الخامس (05) متوجة بشهادة تقني سامي.

4.1.8- معـاهد التكـوين المهـني (IFP): تهتم بتكوين المكونين وإنجاز البرامج.

5.1.8- المعهد الوطني للتكـوين المهـني (INFP) :يهتم بتكوين وتحسين مستوى الإطارات وتطوير الوسائل البيداغوجية. (بوفلجة ، 2002)

2.8- هيـاكـل الـدعـم: تتمثل في المؤسسات التالية:

1.2.8-مركز الدراسات والبحث في المهن والمؤهلات (CERPEQ) :من بين المهام المسندة للمركز ما يلي:

- إعداد دراسات وإنجاز بحوث حول تطور التأهيلات والمهن، وحول شروط اقتناء التأهيلات من خلال نتائج تطبيق أنماط التكوين وأنظمته المختلفة.
- إعداد ووضع مراقبة ومتابعة خريجي قطاع التكوين والتعليم المهنيين.
- إعداد كل الدراسات وإنجاز جميع البحوث التي من شأنها أن تقدم الفائدة لقطاع التكوين والتعليم المهنيين.

2.2.8- المعهد الوطني لتطوير وترقية التمهين والتكوين المستمر(INDEFOC)

تتمثل مهمته الأساسية في:

- تسيير الموارد المالية الموضوعة تحت تصرفه، المحصل عليها من رسوم التكوين المتواصل والتمهين.

- إبداء الرأي حول مشاريع برامج التكوين عن طريق التمهين والتكوين المتواصل المفتوحة للتمويل والمقدمة طبقا للقوانين المحددة.(وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2013)

3.2.8-المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد (CNEPD):من بين المهام الأساسية للمركز ما يلي:

- التكوين بالمراسلة في مختلف التخصصات للتحضير للامتحانات والمسابقات المنظمة من طرف المؤسسات العمومية للتكوين.
- القيام بعمليات تكوين وتحسين المستوى وإعادة التأهيل لفائدة الهيئات العمومية والمؤسسات، يضم المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد على تسعة (09) مديريات جهوية وهي: الجزائر الشلف، بشار، سطيف، عنابة، قسنطينة، ورقلة، وهران وتيزي وزو).

4.2.8- الوكالة الوطنية لعتاد التكوين المهني (ENEFP):مختصة في شراء المعدات البيداغوجية. (بوفلجة ،2006)

9- أنمـاط وأنظمـة التكـويـن المهـنـي

يضطلع قطاع التكوين المهني بمهمة تحضير الأشخاص لخوض الحياة المهنية، من خلال التشكيلة المتنوعة من التخصصات التي يعرضها، متمثلة في أنماط وأنظمة التكوين المختلفة المخصصة لتلقين هذه التخصصات.

1.9-أنمـاط التكـوين المهـنـي

أنواع التكوين المختلفة المذكورة فيما يلي يضمنها سلك تعليمي أو ما يعرف بأساتذة التكوين المهني (مثلما تنص عليه المادة 8 من المرسوم التنفيذي رقم 90-117 المؤرخ في 21 أفريل 1990، المتضمن القانون الخاص بعمال التكوين المهني).

تتباين أنماط التكوين فيما بينها من حيث الشكل والتنظيم المعمول بهما لتحقيق الغرض المستهدف، وسنلقي الضوء على كل منها فيما يلي :

1.1.9-التكوين المهني الإقامي La Formation professionnelle résidentielle

ينظم هذا النمط من التكوين داخل المؤسسات التكوينية (معاهد وطنية متخصصة مراكز التكوين المهني والتمهين، مراكز التكوين المهني والتمهين المختصة بالأشخاص المعوقين جسديا) يوجه لكل شخص بالغ من العمر 16 سنة فما فوق يتبعه تكوين تطبيقي (تربص) في الوسط المهني (وزارة التكوين والتعليم المهنيين،2013). يقدم هذا النوع من التكوين تعليما نظريا وتطبيقيا على مستوى مختلف مؤسسات التكوين المهني من طرف مكونين مختصين، وهو تعليم يومي (صباحا وبعد الزوال) على شكل فروع مستقلة. (وزارة التكوين والتعليم

المهنيين،2000).يتميز ببرنامج أو محتوى بيداغوجي للتكوين، إلى جانب تجهيز تقني وبيداغوجي كدعم للتكوين ورشة للتكوين ومكون لديه تأهيلا تقنيا وبيداغوجيا. تتراوح مدة التكوين الإقامي من 12 إلى 30 شهرا حسب التخصصات المستهدفة، يدعم بتربص مهني في نهاية التكوين. (Ministère de la formation professionnelle،2001)

ومن امتيازات التكوين الإقامي :

- الاستفادة من منحة شهرية 00 500 دج +2.000.00 دج منحة التوثيق في التكوين.
- اكتساب معارف نظرية وتطبيقية.
- التتويج بشهادة.
- الاستفادة من القروض الممولة لمشاريع الشباب.
- المشاركة في التظاهرات الثقافية والفكرية.
- المشاركة في الندوات الوطنية .
- المشاركة في الأولمبياد les olympiades الخاصة بالحرف.
- المشاركة في المعارض وإبراز المواهب.

2.1.9-التكوين عن طريق التمهين La formation professionnelle par apprentissage

يعتبر التمهين مساهمة مهمة من طرف المؤسسات الإنتاجية في عملية التكوين المهني المطبق في الجزائر استنادا لقانون (81-07) والمؤرخ في 27 جوان 1981، إن التمهين طريقة تهدف إلى التكوين المهني عن طريق القيام بعمل معترف به، بممارسة مهنة بأحد قطاعات النشاط الاقتصادي والمرتبطة بإنتاج المواد أو الخدمات، وفي مدة زمنية محدّدة بالقانون، حسب التخصصات المختلفة كما يكافأ المتمهن بعد فترة من التكوين بشهادة تسمح له بممارسة مهنته بعد التخرج.

أما عقد التمهين Contrat d’apprentissage هو وثيقة:

- موقعة من طرق المستخدم والممتهن (أو الولي)
- مسجلة على مستوى مصلحة التمهين بالبلدية.
- مصادق عليها من طرف مؤسسة التكوين المهني.

ومن مهام المؤسسات التكوينية في عملية التمهين سواء على مستوى المركز أو المعهد ما يلي:

- مراقبة الكفاءات المهنية والوسائل المادية المتوفرة لدى المؤسسة الاقتصادية أو المستخدم.
- المصادقة على عقد التمهين.

- ضمان التكوين النظري (التكوين النظري والتكنولوجي التكميلي)
- متابعة المتمهن في الوسط المهني.
- التكفل بالراتب المسبق للمتمهن خلال الفترة الممتدة من 06 إلى 12 شهر.
- تنظيم امتحانات نهاية التمهين.

أما عن دور المؤسسة الاقتصادية أو المستخدم

L'entreprise économique ou l'employeur يتمثل في:

- ضمان التكوين التطبيقي للمتمهن طيلة فترة التكوين.
- دفع راتب مسبق متزايد القيمة للمتمهن ابتداء من السداسي الثاني.
- إشراك المتمهن في مختلف المهام المتعلقة بالمهنة .

ومن المزايا التي يتحصل عليها المتهمن

- راتب مسبق.
- الضمان الاجتماعي.
- المنح العائلية.
- التأمين عن حوادث العمل.
- نظام دراسي مكيف وملائم. (وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2013).

يمنح المتمهن تكوينا يمكنه من اكتساب تأهيل مهني وينقسم إلى قسمين: جزء عملي تطبيقي وجزء نظري تكنولوجي.(بوفلجة، 2006). وهو نمط ينظم بشكل تناوبي في وسط مهني حقيقي يجمع بين التكوين النظري في المؤسسة التكوينية والمؤسسة الاقتصادية والحرفيين والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري، تتكفل هذه الأخيرة بالتكوين التطبيقي مما يسمح للمتمهن بملامسة المهنة، أما المؤسسة التكوينية فتقوم بتدعيمه بدروس نظرية وتقنية. يوجه هذا النمط من التكوين لفائدة الشباب ما بين 15 و25 سنة بالنسبة للذكور، أما الحد الأقصى بالنسبة لفئة الإناث هو 30سنة، وقد يمدد في الحالات الاستثنائية وليس هناك سن محددة بالنسبة لفئة المعوقين جسديا.(وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2013) يعتبر التمهين طريقة اقتصادية فعالة ومنظمة إذا أحسن استغلاله، وقام كل من مسؤولي المؤسسات الإنتاجية بأدوارهم المنوطة لهم، وهو نمط يتناسب مع إمكانيات الدول النامية لعدم تمكنها من توفير الهياكل التكوينية اللازمة والكافية لتلبية الحاجات المتزايدة من التكوين، كما بإمكان هذا النظام توفير تكوين في عدد من المهن التي يصعب تغطيتها عن طريق النمط الإقامي، كما هو الحال بالنسبة للحرف التقليدية.

إن ضرورة مواجهة الأعداد الكبيرة من الراغبين في الالتحاق بهذا النمط التكويني وعدم وعي بعض مسؤولي الوحدات الإنتاجية بأهمية هذه العملية، أدى إلى بروز مشاكل يمكن تحديد أهمها فيما يلي:

- عدم إعطاء الأهمية اللازمة لعملية التمهين.
- عدم الكفاءة التربوية للعمال المهرة الذين يقومون بتكوين المتمهنين.
- استغلال بعض المتمهنين في عمليات ليس لها صلة بموضوع التكوين، كالحراسة والتنظيف مثلا.
- عدم إمكانية توفير التكوين النظري لكل المتمهنين.
- عدم إتباع طرق عملية لتوجيه المتمهنين إلى التخصصات المختلفة.
- عدم إمكانية تلبية رغبات كل الأفراد الراغبين في التكوين عن طريق التمهين. (بوفلجة، 2002).

3.1.9-التكويـن عن بعـد La formation professionnelle à distance

ينظم هذا النمط من التكوين عن طريق المراسلة بواسطة المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد يتحصل من خلاله المتربص على الدروس النظرية ويتبع بتجمعات دورية لفائدة المتربصين على مستوى مؤسسات التكوين يسعى إلى التوفيق ما بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، الذي يهدف إلى: اكتساب تأهيل مهني متوج بشهادة دولة، تحسين المستوى والتحضير للامتحانات المهنية؛ يضم المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد على تسعة (09) مديريات جهوية وهي: (الجزائر، الشلف، بشار سطيف، عنابة، قسنطينة، ورقلة، وهران، تيزي وزو). (وزارية التكوين والتعليم المهنيين، 2013).

تم إنشاء المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد CNEPD سنة 1984 (المرسوم 271-84 المؤرخ في 15 سبتمبر 1984)، وهذا في إطار تدعيم الجهاز الوطني للتكوين المهني.

إن طبيعة الأسلوب الذي يتبعه المركز في التكوين (الدروس بالمراسلة) جعل مختلف الفئات العمرية التي تبحث عن تكوين أو تحسين مهني تهتم بهذا النوع من التكوين خاصة وأن شروط التسجيل في التخصصات المعتمدة أسهل مقارنة مع أشكال التكوين الأخرى، مع العلم أن المركز يضمن حصول المسجلين على نفس برامج التكوين المقررة في مراكز التكوين المهني والتمهين، على هذا الأساس فإن التحدي الذي يواجه المركز هو توفير تكوين جيد عن بعد، ذلك باستخدام المناهج البيداغوجية المناسبة والوسائل الحديثة في الاتصال ويدخل هذا في إطار تحقيق مفهوم التكوين الدائم formation permanente بأقل تكلفة ممكنة .

إن التخصصات المهنية التي شرع في تعليمها هذا النمط تندرج ضمن ثلاثة فروع متقاربة هي: المحاسبة، البنوك والتأمينات، بحيث يمكن متابعة التكوين باللغة الوطنية أو الفرنسية كما يمكن للفرد أن يسجل بصفته حرا أو في إطار تعاقدات بين المؤسسات الاقتصادية والمركز .(بوسنة وزاهي، 1992- 1993).

4.1.9- التكوين عن طريق الدروس المسائية La formation en cours du soir

يعد هذا التكوين تكوينا خاصا ونوعيا، يقدم على مستوى مؤسسة التكوين المهني مستجيبا لمتطلبات واحتياجات كل الفئات بغض النظر عن السن أو المستوى، الهادف إلى اكتساب تأهيلات معترف بها تماما مثل التأهيلات المحصل عليها بمؤسسات التكوين المهني العادية وذلك بإعطاء إمكانية الترقية في الحياة العملية. (Ministère de la formation professionnelle,2001)

يتوجه هذا التكوين خاصة للعمال أو غيرهم الذين يرغبون في تحسين وضعياتهم المهنية والاجتماعية، متميزا بتخصيص أوقات ملائمة ومناسبة لهم نظرا لكونهم منشغلين خلال ساعات العمل. (وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2000).

5.1.9- التكـوين المهـني المستمـر La formation professionnelle continue

يعد التكوين المستمر نمطا تكوينيا مخصصا للأشخاص الذين يشتغلون في مؤسسة ما أي العاملين، الهادف إلى إثراء وتحسين المكتسبات، وترقية التأهيلات المهنية بالنظر إلى متطلبات تطور سوق العمل، الذي يتميز بشكلين متميزين هما:

- التكوين التحويلي أو الرسكلة: هو تكوين من نفس مستوى التأهيل وله مهام تختلف عن مثيلتها في التكوين الأولي.
- تحسين المستوى: هو تكوين يهدف إلى إثراء وتحسين المكتسبات بالنظر إلى التحولات التقنية والتكنولوجية، تتراوح مدة التكوين فيه من 06 إلى 12 شهرا حسب التخصص المستهدف. (Ministère de la formation professionnelle, 2001)

6.1.9-التكويـن الخاص بإعـادة التـأهيل المهـني La formation de réadaptation professionnelle

يعد هذا التكوين نمطا تكوينيا مخصصا لفئة المعاقين، يقدم على مستوى مؤسسة التكوين المهني المخصصة لهذه الفئة، هادف إلى تحضير فئة المعاقين لخوض الحياة العملية من خلال منحهم تكوينا ملائما، والذي يتميز بأشكال تنظيمية تختلف حسب نوع الإعاقة، تتراوح مدة هذا التكوين من 06 إلى 24 شهرا حسب التخصصات المستهدفة

(Ministère de la formation professionnelle, 2001)

موجهة هذه المراكز للتكفل ببعض الفئات الخاصة، عددها أربعة (04) موجودة في الولايات التالية: الجزائر، غليزان، بومرداس، الأغواط وهناك مركز خامس في طور الانجاز بولاية سكيكدة. تتم عملية التوجيه على أساس التناسب بين الإعاقة والاختصاص المختار لاكتساب تأهيلات وكفاءات مهنية تسمح لهم بالاندماج في الحياة الاقتصادية والاجتماعية. (وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2013).

7.1.9- التعليم المهني L'enseignement professionnel

يدخل مسار التعليم المهني في إطار التنظيم الجديد للتعليم ما بعد الإلزامي، الهادف إلى منح تأهيلات مهنية للتلاميذ، متوجة بشهادة تسمح لهم بالاندماج في عالم الشغل وكذا إلى التحضير لممارسة مهنة أو مجموعة من المهن، التي تؤهلهم إلى تكوين ذو طابع مهني يكون امتدادا للفرع المتبع، والذي يتم على مستوى معاهد التعليم المهني في النظامين الداخلي ونصف الداخلي في كل من الولايات التالية: البليدة، باتنة، قسنطينة سطيف والذي يمنح إمكانية:

- تعلم مهنة المستقبل بحيث تتخلله فترات تكوين في الوسط المهني.
- اكتساب معارف عامة علمية وتكنولوجية باعتباره تعليم أكاديمي وتأهيلي.

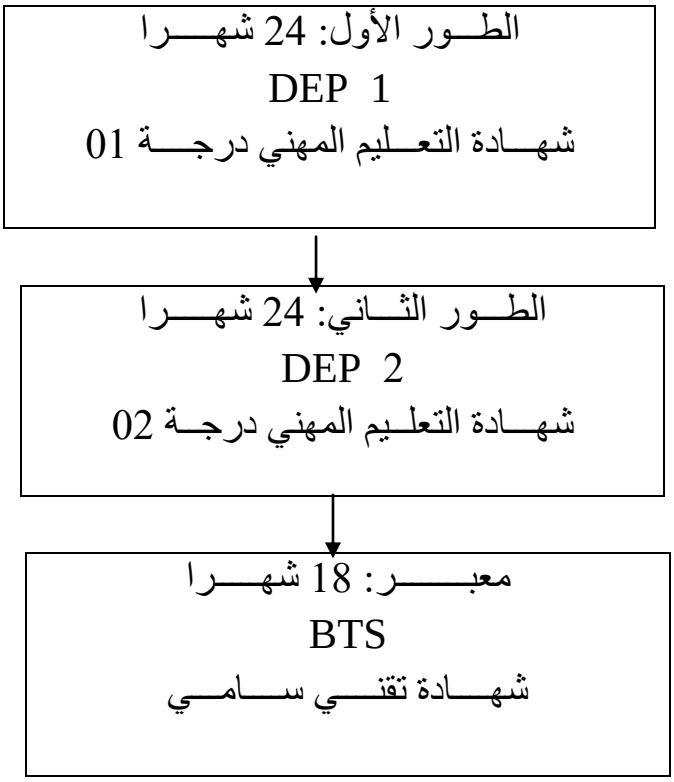
يوجه التعليم المهني إلى تلاميذ منظومة التربية الوطنية، المقبولين في التعليم ما بعد الإلزامي والذين اختاروا هذا النمط من التعليم، وموجه أيضا إلى التلاميذ الذين أعيد توجيههم من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، يتم على مستوى معاهد التعليم المهني في النظامين الداخلي ونصف الداخلي .

ينظم التعليم المهني في طورين، مدة كل طور سنتين (02):

- يتوج الطور الأول بشهادة التعلم المهني من الدرجة الأولى (DEP1)
- يتوج الطور الثاني بشهادة التعليم المهني من الدرجة الثانية (DEP2)

الالتحاق بالطور الثاني متوقف على الحصول على التعليم المهني من الدرجة الأولى كما يمكن للحائزين على شهادة التعليم المهني من الدرجة الثانية الحصول على شهادة تقني سامي بعد متابعة تكوين في نفس التخصص خلال مدة 18 شهرا، لكن وفق شروط معينة. (وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2013)

وطبقا لأحكام المادة 6 من القرار المشار إليه، تقوم اللجنة الولائية المشتركة بالتوجيه الأولي للتلاميذ نحو التعليم المهني، بناء على المقاييس التالية: عدد الأماكن البيداغوجية المتوفرة، رغبة التلميذ والنتائج الدراسية للتلميذ. (منشور وزاري مشترك رقم 1، 2006) بتاريخ 06 مارس 2006 يتضمن توجيه التلاميذ إلى مسلكي التعليم ما بعد الإلزامي. كما هو مبين في الشكل رقم (05).



الشكل رقم (05): مخطط مسار التعليم المهني

2.9 - أنظمة التكـويـن المهـنـي الأخـرى Les dispositifs de formation

9. 1.2- تكـوين المـرأة المـاكثـة البيـت

يسمح هذا النظام للمرأة الماكثة بالبيت، اكتساب تأهيل وكفاءات في العديد من التخصصات المهنية، كما يسمح لها بالمشاركة في الإنتاج الوطني مع تنمية قدراتها ومهاراتها، مع امكانية الحصول على شهادة نجاح تمكنها من بناء مشروعها، عن طريق التحاقها بالتخصصات التالية: صناعة الحلويات، حلاقة سيدات، الطرز...إلخ.

ومن بين الامتيازات التي بإمكانها الحصول عليها:

- الإستفادة من القرض المصغرMicro Crédit: CNAC- ANSEJ - ANGEM
- المشاركة في المعارض Des Expositions والأولمبياد Les Olympiades الخاصة بالحرف.
- المشاركة في مختلف التظاهرات المنظمة في المركز. (وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2013)

2.2.9- التكـويـن في الوسـط الـريفـي

انطلق قطاع التكوين والتعليم المهنيين في فتح وحدات بيداغوجية مرتبطة أساسا بمراكز التكوين المهني والتمهين تعمل تحت سلطة مدير المركز، بهدف تقريب التكوين إلى بعض

فئات الشباب المحرومة، لاسيما تلك التي تعيش في المناطق النائية أو الريفية ذات الظروف الطبيعية الصعبة، وهو نظام للتكوين موجه خاصة لفتيات هذه المناطق.

3.2.9- نظـام محـو الأميـة – تأهيـل-

يتكفل هذا النظام بفئات الشباب التي لم تلتحق بمقاعد الدراسة للتعليم، الهادف إلى محاربة وإقصاء هذه الفئات الخاصة، وهو مسار يجمع بين محو الأمية واكتساب المعرفة لتعلم حرفة في الوسط المهني أو في مؤسسة التكوين المهني لأجل إدماجهم المهني والاجتماعي.

4.2.9- التكويـن عـن طريـق المعابـر Formation Passerelle

التكوين عبر المعابر جاء ليستجيب لتطلعات وطلبات شريحة واسعة من المجتمع وخاصة الموظفين منهم، وهذا إما من أجل الترقية أو تحسين الحالة المهنية والاجتماعية للفرد. لذلك فإن التكوين المهني يجب ألا نعتبره في حياة الفرد كمرحلة لنيل شهادة فحسب وإنما طريقة دائمة لتحسين، للتأقلم والرفع من مستوى المؤهلات المهنية. وهذا على أساس التخصصات المبرمجة في مدونة 2012 فقائمة المعابر في التكوين المهني تحتوي على 242 معبر موزعين على 20 فرع مهني. (Ministère de la formation professionnelle,2012)

يمنح هذا النظام من التكوين الحاصلين على شهادة التكوين المهني في تخصص معين وذات درجة معينة الفرصة للالتحاق بتكوين يسمح لهم اكتساب شهادة ذات درجة أعلى من السابقة سواء في نفس التخصص أو في نفس عائلة المهنة.

5.2.9 – التكـوين التحضيـري La préformation

تتوفر مؤسسات التكوين المهني لفائدة الشباب دون المستوى الدراسي المطلوب أقل من الرابعة متوسط على هذا النوع من التكوين، وقبل إدماجهم في فروعهم يستفيد هؤلاء الشباب من تكوين مسبق مدته تتراوح ما بين 06 إلى 12 شهرا، الذي يمكنهم من متابعة التكوين الأولى في إحدى التخصصات المهنية المناسبة لهم (وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2013)

10 -حـــوافـــز التكـويـــن

يشكل المتكون أهم عنصر في العملية التكوينية، بحيث لا يمكن لأي تعلم أن يحدث دون مشاركته الإيجابية ورغبته في التعلم، لذلك لابد من توفير الظروف المناسبة والتعرف على الدوافع الداخلية لاستغلالها في عملية التعلم، كما يجب معرفة المحفزات الخارجية التي يمكن استغلالها في تنمية الرغبة في التعلم وإثارة اهتمام المتكونين.

وفيما يلي توضيح لأهم الجوانب التي يمكن اعتمادها لتحفيز المتكونين:

1.10- الـرغبة في التعلم: لكل فرد دوافع داخلية كحب الاستطلاع والرغبة في التعلم المعرفة والرغبة في النجاح وتحقيق الذات، لهذا يجب على المسؤولين عن التكوين

التعرف على هذه الرغبات والدوافع الداخلية والعمل على استثارتها وتلبيتها من خلال ما يقدم من مادة للتعلم وبطرق مشوقة وتوجيهها لخدمة الأهداف التربوية.

2.10- تلبية الحاجات المادية: يمكن تقسيم حاجات الأفراد إلى حاجات أولية وأخرى ثانوية. أما الحاجات الأولية فضرورية لحياة الفرد وسلامته، كالأكل، الشرب، اللباس والسكن، وهي الحاجات الأساسية الواجب توفرها للحصول على السلوك السوي، بينما تتمثل الحاجات الثانوية في النقود والمكانة المهنية وغيرها من العوامل التي تكمن أهميتها فيما يمكن الحصول عليه بواسطتها.

3.10- تلبية الحاجات الاجتماعية وإثبات الذات: ليست الأجور المرتفعة هي أهم الحوافز المستعملة والوحيدة في المجال الصناعي، بحيث أثبتت دراسات كل من Mazlo (1943)؛ Mac Gregor (1960)؛ From (1964)؛ Horsburgh(1966) أن أهم عامل محفز هو المكانة الاجتماعية وما يتبعها من احترام واعتراف من الغير وتحقيق الذات.

4.10- تـوفيـر الظروف المناسبة: أهم العوامل المساعدة على التعلم، توفير الشروط والظروف المادية لنجاحه، كما يمكن الاهتمام بمكان التكوين وإيجاد المحيط المناسب والبعيد عن الضغوط المحيطية المختلفة كالضوضاء، الحرارة، الرطوبة والبرودة، كما يجب أن يكون التعلم مريحا ومناسبا حتى يتمكن المتعلم من تركيز كل اهتماماته على عملية التعلم.

5.10- تبسيط طـرائـق التكويـن: إن إتباع طرائق مناسبة في التكوين، كالتدرج من السهل إلى الصعب تجنب الطرق المعقدة في التكوين واستعمال وسائل الإيضاح الضرورية والنماذج المجسدة وغيرها من الطرق التي تأخذ اهتمامات المتكونين وحاجاتهم بعين الاعتبار، مما يجعلها عوامل مساعدة على بذل الجهد وتحفيز المتكونين للتعلم. (بوفلجة، 2006)

6.10- تسهيل معـرفة النتائج: إن عملية معرفة النتائج أو ما يطلق عليها أيضا بالتغذية الراجعة والتي يمكن التعرف عليها مباشرة بعد الأداء، يساعد على معرفة الأخطاء والعمل على تجنبها والتعرف على الأداءات الصحيحة يساعد على تحفيز المتكونين، مما يؤدي إلى تعزيز هذه الأداءات وتشجيعها، باعتبار النجاح هو أهم محفز على النجاح. (بوفلجة، 2006)

7.10- الدافعية (التحفـيز) لتحقيـق الأهـداف الشخصية: يسعى الفرد لتحقيق أهدافه الشخصية من خلال المؤسسة، ومن أهم الأهداف التي يرغب الفرد في تحقيقها هي: تحقيق الأمان الوظيفي، الحصول على حوافز العمل المادية والمعنوية، تقدير الأخرين

المركز الاجتماعي، المسؤولية والإنجاز. فإذا كان برنامج التدريب يساعد الفرد على تحقيق البعض من هذه الأهداف سيسهل ذلك من عملية تعلم الفرد، إذا كان الفرد ذو مستوى المهارة المنخفض وتحصل على فرصة تدريبية لزيادة وتحسين مهاراته، ستكون لديه دافعية عالية للتعلم لأنه يرى أن زيادة مهاراته ستمكنه من زيادة دخله، مما يؤدي إلى شعوره بالأمان الوظيفي(غربي وآخرون،2007).

ومنه فإن الحوافز المادية ليست هي الوسيلة الوحيدة لتحفيز المتكونين ودفعهم لتكوين وإنما هناك عوامل أخرى تؤثر في اختيار التخصص المهني والتعلم، كالرغبة في التعلم وحب الاستطلاع والحاجة إلى المكانة الاجتماعية وإثبات الذات وتحقيق الأهداف الشخصية، إلى جانب هذه العوامل التي لها علاقة بشخصية المتكونين، هناك عوامل أخرى متعلقة بمكان التكوين، محيطه وطرقه، فهي عوامل كلها تؤثر على مدى رغبة الفرد وإمكانية تحفيزه على التعلم والتكوين .

11- عنـاصـر العملية التكوينيـة

1.11-المكـون

يعتبر المكون عنصرا مهما في عملية التكوين لذلك يجب اختياره بعناية، حيث تتوفر فيه بعض الخصائص والتي يمكن تحديد أهمها فيما يلي:

أ. لكي ينجح المكون في مهامه يجب أن يكون ملما بموضوع التكوين، إلى جانب قدرته على إيصال المعلومات إلى غيره.

ب. على المكون أن يتحكم في استجاباته العاطفية أثناء قيامه بمهامه.(بوفلجة، 2006)

ت. على المكون أن يحدد الأهداف، تسلسل المواضيع والوقت اللازم لكل مرحلة من مراحل التكوين تماشيا مع مستويات المتكونين ودرجة مشاركتهم.

ث. إنّ معرفة المكون لمستويات المتكونين ومشاكلهم وإلمامه بمحتويات البرامج التكوينية يساعده على تحديد طريقة التكوين ودرجة إشراك المتكونين وتحكمه في تعلمهم. (بوفلجة، 2006)

2.11- المتكونيـن

إن معرفة خصائص المتكونين يساعد على معرفة الطرق المناسبة لتعلمهم وإيصال المعارف والمهارات إليهم ومن هذه الخصائص:

أ. ليس الاختلاف الوحيد بين المتكونين هو اختلاف سرعة تعلمهم، بل هناك اختلاف بينهم في الحالات العاطفية والانفعالية التي يجلبها كل واحد منهم إلى مواقف التعلم، إن الفهم الجيد لشخصيات المتكونين وقواعدهم العلمية والثقافية يساعد على حسن اختيار استراتيجية التكوين.

ب. إنّ مستوى تحفيز المتعلم يتناسب مع مستوى المحفزات التي يستجيب لها ونوعيتها، علينا أن نعرف ما إذا كان للمتكون حوافز داخلية أو مادية، كما يجب معرفة حاجات المتكونين سواء المحققة أو غير المحققة ، بهدف استغلالها في عملية التعلم .

ت. تؤثر المعلومات السابقة للفرد على تحديد كمية وسرعة ما يمكن تعلمه، كما تؤثر على درجة استجابته لمختلف الحوافز والعقوبات. (بوفلجة، 2006).

3.11- البرنامج

4.11- الورشـة

5.11- التجهيـزات المادية.

12- طـرق وكيفيات تنظيـم الإعلام والتـوجيه والانتقاء بالتكـويـن المهنـي

يمر تنظيم الإعلام والتوجيه والانتقاء داخل المؤسسة التكوينية بالمراحل التالية:

1.12 - التسجيلات: تنقسم التسجيلات إلى قسمين أولي ونهائي:

أ- **التسجيـل الأولـي:** ترتبط عملية التسجيل اليومي بالنشاط اليومي لمكتب الاستقبال الإعلام والتوجيه، وهي مستمرة طوال السنة، الهادفة إلى إعطاء معلومات حول إمكانيات التكوين لكل شخص يرغب في ذلك، كما يتوج التسجيل الأولي بإعطاء معلومات وافية حول التكوين، شروط التسجيل، مكونات الملف والتخصصات المتوفرة، بالإضافة إلى مساعدة المترشحين إلى التوجه نحو مؤسسة تكوينية أخرى إذا تطلب الأمر ذلك.

ب-التسجيـل النهـائي: هي المرحلة التي يتم فيها إنجاز العمليات التالية: إيداع ملف التسجيل، ملأ استمارة التسجيل، تحديد موعد إجراء المقابلة مع مستشار التوجيه والتقييم المهنيين وبرمجة موعد إجراء الفحص الطبي.

تنظم التسجيلات على الشكل التالي:

- دورة سبتمبـــر: تبدأ في أوائل شهر ماي وتنتهي أسبوع قبل تاريخ إجراء الامتحان.
- دورة فيفـــري: تبدأ في أوائل شهر ديسمبر وتنتهي أسبوع قبل تاريخ إجراء الامتحان.

2.12- المقـابلة مع مستشـار التـوجيــه والتقييـم المهنـيين

يقوم مستشار التوجيه والتقييم المهني بإجراء مقابلة مع المترشح بغية تقييم وترشيد ميولاته واتجاهاته حسب بطاقة التقييم، حيث تجرى المقابلة بصفة فردية وسرية تامة والتي يجب أن لا تتجاوز مدتها (30) ثلاثون دقيقة وفقا للمعايير التالية:

أ- **الدافعية:** يقصد بها ميولات واتجاهات المترشح في اختيار مهنة معينة، والعوامل الخارجية (المحيط والعائلة) المؤثرة في هذا الاختيار، والتي تم تحديدها في النقاط التالية: ديناميكية إظهار المهارات لدى المترشح،اهتمام وجهد المترشح في فهم المهنة ووعيه بمتطلباتها الواقعية، التأثيرات الخارجية على اختيار المترشح (المحيط – العائلة)، القيمة الاجتماعية للمهنة.

ب-النشاط المهـني: يقصد به مجموعة العمليات المتعلقة بالتفكير المنطقي، القدرة على التحليل والتركيب التنظيم المنهجي، التصور التجريدي، مدى التركيز ودرجة الاستيعاب.

ج- الهيئـة: يقصد بها مجموعة المؤشرات الظاهرة التي تسمح بتقدير المترشح من خلال: السلوك، النطق والتعبير.

كما تم التأكيد على نقطتين وهمـــــا: تفادي الحكم الأولي على المظهر الخارجي في تقييم الهيئة لدى المترشح وكذا إمكانية مستشار التوجيه الاستعانة بكشف النقاط أثناء المقابلة لمعرفة الماضي الدراسي للمترشح دون أن يكون الأساس المرجعي في التقييم.

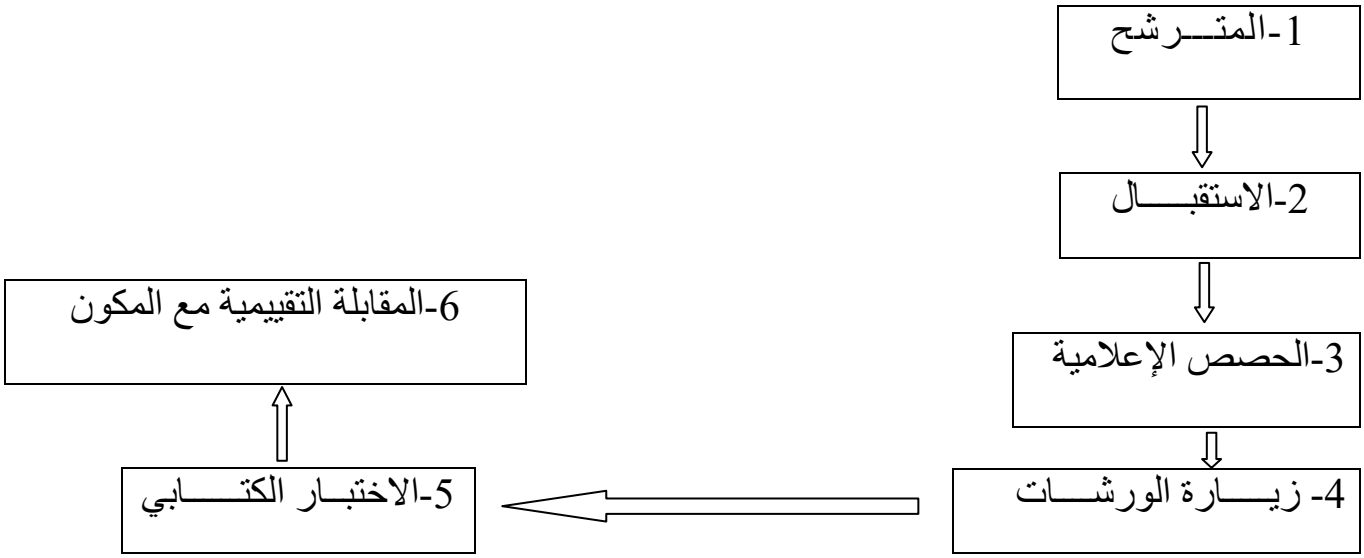
3.12- الفحـص الطـبي: يهدف إلى التأكد من عدم وجود مانع صحي أو بدني يعيق المترشح من ممارسة المهنة المختارة، بحيث يستعمل الطبيب بطاقة الحالة الصحية.(وزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني،1999).

4.12- زيارة الورشات على مستوى مؤسسات التكوين المهني.

5.12- الاختبار الكتابي.

6.12- المقابلة التقييمية مع المكون.

وفيما يلي سيتم عرض الشكل رقم (06) لتوضيح مختلف مراحل تنظيم أيام التوجيه والانتقاء.



الشكل رقم (06) لتوضيح مختلف مراحل تنظيم أيام التوجيه والانتقاء. (وزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني،1999)

13- تتـويج التكوينات

يتوج التكوين المنظم من طرف مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين بإحدى شهادات الدولة كما هو مبين في الشكل التالي:

المستوى الأول: عامل متخصص	ش.ت.م.م CFPS	شهادة التكوين المهني المتخصصة Certificat de formation professionnelle spécialisé
المستوى الثاني: عامل وعون مؤهل	ش.ك.م CAP	شهادة الكفاءة المهنية Certificat d'aptitude professionnelle
المستوى الثالث: عامل وعون عالي التأهيل	ش.ت.م CMP	شهادة التحكم المهنية Certificat de maître professionnelle
المستوى الرابع: عون تحكم وتقني	أ.ت BT	أهلية تقني Brevet de technicien
المستوى الخامس: تقني سامي	أ.ت.س BTS	أهلية تقني سامي Brevet de technicien supérieur

الشكل رقـم (07) تتـويـج التكـوينات

14- الشعب المهنية

تتوزع التكوينات الممنوحة على 22 شعبة مهنية، تضم 422 تخصص تم تحديدها وفقا لاحتياجات سوق العمل وكذا التطور التكنولوجي .

تحتوي مدونة الشعب والتخصصات المهنية (الطبعة 2012) على الشعب المبينة في الشكل التالي:(وزارة التكوين والتعليم المهنيين، 2012).

• الزراعة • الفنون والصناعات المطبعية • الحرف التقليدية • الخشب والتأثيث • البناء الأشغال العمومية والري • الكيمياء الصناعية والتحويلية • الإنشاءات المعدنية • الإنشاءات الميكانيكية والصناعة الحديدية • الصناعة الجلدية • الكهرباء والإلكترونيك • صناعة الألبسة والأنسجة	• الفندقة والسياحة • صناعة الأغذية الزراعية • المعلوماتية • الصناعات النفطية • مهن المياه والبيئة • حرف الخدمات • المناجم والمحاجر • ميكانيكا المحركات والآليات • الصيد البحري والتربيات المائيات • تقنيات الإدارة والتسيير • التقنيات السمعية البصرية

الشكل رقم (08) الشعـــب المهنـــية

15- نقـائـص المنظـومـة التكـوينية

رغم الجهود التي تبذلها وزارة التكوين والتعليم المهنيين من أجل القضاء على كل العوائق والمشاكل التي تؤثر على فعالية التكوين، إلا أن هذا الأخير في الجزائر لازال يواجه مجموعة من الصعوبات والنقائص التي هي بالدرجة الأولى مشاكل بيداغوجية وتنظيمية من أهمها:

1.15-الإعتبار السلـبي للتكويـن المهـني

يرى بوفلجة غياث أن التكوين المهني لا يتمتع بشعبية كبيرة لدى التلاميذ وأوليائهم، رغم الجهود المبذولة في ميدان الإشهار، أضف إلى ذلك أن المؤسسات والحرفيين عموما لا يرون في المتكونين والممتهنين إلا أياد عاملة قليلة التكلفة أو مجانية، مما أدى إلى انخفاض نسبة الالتحاق بالتكوين المهني وارتفاع مستوى المتسربين منه دون الحصول على شهادة مهنية. (بوفلجة، 2002)

ويضيف بوسنة وزاهي في كون العمود الفقري للنسق هو مختلف مراحل التعليم الرسمي حيث أن هدف المؤسسات التكوينية هو إعطاء فرصة ثانية للمتسربين، مما أدى إلى سيطرة قيم اجتماعية تعتبر النجاح المدرسي الحقيقي هو الانتقال عبر مختلف المراحل التعليمية والتمكن من الدخول إلى الجامعة إن هذا التصور بالإضافة إلى نقص الإعلام يفسر إلى حد بعيد انتشار تقييم اجتماعي منخفض للتكوين المهني عند الشباب والكبار.
(بوسنة وزاهي، 1993).

2.15-هيـاكـل الاستقبال

يعاني التكوين المهني من نقص وعدم استغلال الهياكل القاعدية المتوفرة، فإذا تم مقارنة حجم هياكل الاستقبال في الجزائر بهياكل دول أخرى ذات مستوى تطور متقارب، نجد أن الجزائر تمتلك إمكانيات ضخمة إلا أنها تعاني من سوء التوزيع على المستوى الوطني ،كما أن بعض هذه المنشآت في غير موقعها الطبيعي كأن نجد مراكز تكوين مهني ذات صبغة صناعية في مواقع فلاحية مثلا.

3.15- التجهيـزات التقنـو بيـداغـوجية

أغلب التجهيزات المستعملة في التكوين المهني مستوردة من الخارج وهي تحتاج إلى صيانة وقطع غيار يتطلب توفيرها مبالغ مالية هامة بالعملة الصعبة وهو ما يقف عائقا في وجه التشغيل والاستغلال الكامل لهذه الأجهزة. (بوفلجة، 2002).

4.15- المستوى العلمي والبيداغـوجي للمؤطـريـن

كان التكوين المهني يعاني من ضعف التأطير العلمي، إذ أن أغلب المؤطرين في التكوين المهني لا يحملون شهادات جامعية، فالأوائل الذين أطروا ولا يزالون يمثلون غالبية مؤطري مراكز التكوين المهني هم حملة شهادة الكفاءة المهنية (CAP)، ولم يشرع قطاع التكوين في توظيف الجامعيين إلا مع بداية 1991، حيث وصل عددهم إلى حوالي 17 % رغم الصعوبات التي يعاني منها المؤطرون ونقص خبراتهم، إلا أن كون غالبيتهم شباب هو جانب إيجابي يسمح بالاستثمار في تكوينهم. (بوفلجة، 2002)

5.15- التـأطيـر الإداري

هناك سوء توزيع للموارد البشرية داخل مؤسسات التكوين، حيث نجد أن عدد الأعوان الإداريين يساوي نفس عدد المؤطرين البيداغوجيين (000 42 عون بما فيها 000 21 مكون- مؤطر). لهذا يجب الاهتمام بالتأطير الإداري وخاصة المديرين منهم، من أجل تطوير أساليب إدارة المؤسسات حيث تصبح لها الاستقلالية التامة وتستغل الموارد البشرية بطريقة ناجحة واحترام المعايير الدولية في التسيير.

6.15- تنظيـم التكـويـن ومحتـوى البـرامج

إن تحليل واقع التكوين يكشف عن نقص في الاستغلال الكلي للطاقة المتوفرة في المراكز (ضياع حوالي 10 %) بسبب نقص المؤطرين أو انعدام أدنى الشروط الضرورية للتكوين

(أجهزة، مكونين، ورشات وبرامج) وذلك رغم وجود إقبال على التكوين وطلبات غير محققة.

7.15- العلاقـة بيـن عالم الشغـل والتكـوين

رغم التطور الذي عرفه قطاع التكوين والنتائج المعتبرة التي حققها خاصة من حيث التطور العددي، إلا أنه لم يتمكن من الاستجابة لحاجات سوق العمل، بل ساهم في تزويدها بأفراد يجدون صعوبات في الحصول على العمل مما أدى إلى تعزيز صفوف البطالين ورغم العبء الملقى على التكوين المهني، إلا أنه يقوم بالدور الصعب المتمثل في امتصاص أكبر عدد ممكن من المتكونين الذين فشلوا في مسارهم الدراسي، مع العلم أن في العالم المتطور، تعطى العناية الكافية لنوعية اليد العاملة ولتكييفها مع المستجدات التكنولوجية العصرية لأنها تعتبر أساس النجاح للسياسات الصناعية. أضف إلى ذلك التكلفة الباهضة للمقعد البيداغوجي في التكوين المهني مقارنة بمنصب التعليم العام. (بوفلجة، 2002)

8.15- التمويـل وتكلفـة التكويـن

هناك تطور تكنولوجي سريع، يحتاج إلى وسائل وأجهزة متطورة للتكوين وهو ما يصعب توفيره حيث يعاني التكوين من قلة الإمكانيات المسخرة له، وسوء الاستغلال المتوفرة منها خاصة وأن تكلفة التكوين المهني جد مرتفعة في المهارات التقنية والتكنولوجية رفيعة المستوى.

9.15- لغـة التـدريـس

لقد اعتمدت سياسة التعريب في المدرسة الجزائرية، مما جعل المتخرجين منها يتحكمون في اللغة العربية أكثر من تحكمهم في اللغة الفرنسية، إلا أن التكوين المهني لم يساير هذا الواقع وبقي يعتمد بالدرجة الأولى على اللغة الفرنسية في التكوين، مما يعني وجود تناقض بين اللغة المستعملة في التدريس بالتعليم الأساسي ولغة التكوين في غالبية التخصصات بمراكز التكوين المهني، مما يؤدي عادة إلى مشكلة قبول المعربين في بعض التخصصات وصعوبة متابعتهم للدروس النظرية.(بوفلجة، 2006)

وفي ورقة أخرى قدمت للنشر في مجلة علم النفس وعلوم التربية الجزائرية العدد الخامس(05) أوضح كل من بوسنة وزاهي.(1991) بأن مكونات النسق التربوي يمكن تقسيمها إلى نسقين تحتيين بارزين وهما النسق التحتي للتربية (التعليم النظامي وغير النظامي والتعليم الجامعي) والنسق التحتي للتكوين المهني (مختلف أنماط التكوين المهني وعمليات التحسين)، لوحظ أن نتيجة لضعف التنسيق بين الوصايا على هذين النسقين التحتيين وعدم اجتهادهم في وضع استراتيجية تربوية – تكوينية شاملة ومتكاملة أدى إلى تكريس علاقات ميكانيكية فيما بينهما وبالتالي إلى نتائج سلبية متعددة.
(بوسنة وزاهي ،1993).

10.15- المستوى العلمي للملتحقين بالتكوين المهني

تتطلب عمليات تعلم مهارات حرفية، مهنية، فنية وتقنية مستوى لابأس به من الذكاء وإلى قاعدة تربوية جيدة، إلا أن التكوين المهني في الجزائر يستقبل التلاميذ الفاشلين من المنظومة التربوية بالدرجة الأولى، مما يعيق تعلمهم وإدراكهم للمعلومات المقدمة لهم واستغلالها، وهو ما يؤثر سلبا على مستوى تحصيل وكفاءة المتخرجين من مراكز التكوين المهني.(بوفلجة، 2006)

11.15- مدى تناسب عروض التكوين المهني مع:

أ. **الطلب الاجتماعي:** عدم قدرة هياكل التكوين المهني للاستجابة إلى الطلب الاجتماعي وذلك لوجود عدد هائل من المتسربين في التعليم الأساسي والثانوي من جهة، ومن جهة أخرى عدم الاستغلال الأمثل لهذه الهياكل .

ب. **الطلب الاقتصادي:** عرف جهاز التكوين المهني منذ نشأته مشكل هام يتصل بتحديد التخصصات المهنية التي يجب تعليمها وعدد المتربصين الذين يجب تكوينهم في كل تخصص على أساس حاجيات الطلب الاقتصادي الوطني؛ إن هذه الوضعية ترجع نوعا ما إلى كون المؤسسات الاقتصادية غير متمكنة من تحديد بشكل دقيق حاجياتها لليد الفنية المؤهلة، حيث يلاحظ تباين بين عدد المتخرجين حسب تخصصاتهم المهنية مع عروض العمل حسب القطاعات الاقتصادية والمستوى المهني المطلوب .(بوسنة وزاهي، 1992-1993)

12.15- نقص مصداقية الامتحانات المنظمة في المؤسسات التكوينية

إنّ عدم قدرة الامتحانات المقامة داخل المؤسسات التكوينية على تقديم تقويم موضوعي ذو مصداقية لمستوى المتربصين الممتحنين، يدل على نقاط الضعف ونقاط القوة الفعلية لكل متربص في كفاية محددة سواء كانت معرفية، تطبيقية، أو وجدانية والتي ترجع إلى عدة عوامل منها: عدم بناء الاختبارات بناء علميا سليما، التدخل غير الموضوعي للإدارة عند شروع الأستاذ في تقويم الاختبارات وبعد تقديم العلامات، حرص الإدارة والضغط الذي تمارسه على المكونين من أجل حثهم وحتى إجبارهم على عدم تقديم نقاط إقصائية وسلبية مهما كانت النتيجة التي تحصل عليها المتربص، ضعف الشراكة المتعلقة بسوق العمل في مسألة اقتراح مواضيع اختبار هامة ذات العلاقة بالمستجدات التكنولوجية الحاصلة، كثرة أعداد المتربصين، وعدم تحديد مقاييس التقويم في كل كفاية مهنية تحديدا دقيقا.

13.15- ضعف التربصات المقامة على مستوى سوق العمل

بيّن طارق علي العاني وآخرون (2003) أن النقائص في التربصات المنظمة داخل المؤسسات الإنتاجية أو الخدماتية المختلفة في الوسط المهني الفعلي تظهر عندما لا تحقق هذه التربصات الأهداف المنشودة، ذلك لأسباب عديدة نذكر منها ضعف التخطيط الخاص بهذه التربصات، ضعف عملية الإشراف على المتربصين ومتابعتهم خلال فترة التربص، عدم

ملائمة المكان المختار للقيام بالتربص، تقليص الحجم الساعي الضروري للقيام بالتربص عدم القيام بتدريبات منتظمة في العمليات المهنية المختلفة، عدم مساهمة المؤسسة المستقبلة بجدية وفعالية في مجريات التربص مما يتسبب في ضعف الشراكة بين قطاع التكوين المهني وسوق العمل.(سامعي، 2010-2011).

بالرغم من المشاكل التي تواجه عملية التكوين المهني بالجزائر إلا أنه قام بمجهود جبار لتغطية النقص في هذا المجال الحيوي، والدليل على ذلك تضاعف مؤسسات الاستقبال، المكونين والمتكونين المتخرجين منه خلال السنوات الأخيرة.

خلاصة الفصـل

إن مراكز التكوين المهني موجودة في كل دول العالم وإن اختلفت تسمياتها أو نظامها أو برامجها لكن يبقى الهدف واحد وهو إعداد الفرد وتدريبه للقيام بأدواره الاجتماعية والمهنية فالتكوين المهني يأخذ بعين الاعتبار الملمح الدراسي والسيكولوجي للمتعلم ويوجهه توجيها يستجيب لرغباته وقدراته ويتوافق مع الإمكانيات والقدرات التي تمكنه من متابعة التكوين بمختلف أنماطه وتؤهله للاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية.

كما أننا توقفنا عند أهم المحطات التي مر بها جهاز التكوين المهني والتمهين منذ العصور القديمة، عند الإغريق والبابليين وقدماء المصريين إلى غاية الوقت الحالي، فهو نتيجة لعدة تطورات سريعة ومتداخلة فيما بينها وحتى وإن اختلفت طبيعته وأنماطه وتخصصاته، فالهدف من تكوين الفرد كان يحمل في طياته ليس الجانب المهني فحسب بل اهتمامهم ببناء الكائن الاجتماعي عن طريق تفاعله واحتكاكه بالآخرين وأداء أدواره من خلال المكانة التي يحتلها في المجال المهني.

وخلاصة دراستنا لهذا الفصل يجب أن يتوفر التكوين المهني على جانبين أساسيين ليكون ناجحا هما: الجانب النظري الذي يضمن معرفة الحياة المهنية من خلال مجموعة برامج وطرق ودروس يتلقاها المتربص حول ميدان تخصصه المهني، مع اقترانه بالجانب التطبيقي؛ الذي يحتوي على ملاحظة الواقع المهني ومباشرة التطبيق وممارسة الواجبات المهنية في الورشات المخصصة لذلك باعتماد الطرق الحديثة والتربصات (الخرجات) الميدانية.

ورغم ما يعانيه قطاع التكوين المهني بالجزائر من مشاكل أعجزته عن مواكبة التكنولوجيا الراهنة وتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية المرغوبة إلا أنه بقي كمستقطب للمتسربين، من تلاميذ التعليم العام لغايات اجتماعية في المقام الأول.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات الميدانية للبحث

تمهيـــد

يأتي هذا الفصل المخصص للإجراءات الميدانية للبحث ليوضح المنهج المعتمد حسب طبيعة الموضوع وما اشتمل عليه من مجال اجراء البحث، عينة البحث، الدراسة الاستطلاعية والأدوات المستخدمة فيه، وكذا التقنيات الإحصائية المستعان بها لتحليل النتائج .

1- منهـج البحـث

إن المنهج هو الطريق الذي يبدأ بالإحساس بوجود مشكلة معينة، وينتهي بالوصول إلى حل تلك المشكلة وتفسير أبعادها المختلفة، مرورا بعدد من الخطوات وهي: الشعور بوجود مشكلة، تحديد المشكلة، تجميع البيانات حول المشكلة، صياغة فروض تتصل بالعلاقة بين المتغيرات المتضمنة في المشكلة، اختبار صحة الفروض عمليا باعتماد أدوات وبيانات وتقنيات موضوعية تحددها طبيعة الدراسة .

تعرف المناهج في البحث العلمي بأنها «الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة موضوع البحث»(تركي رابح، 1984،ص107).

وبما أنّ هدف البحث هو الوصول إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني لدى متربصي التكوين المهني، ومدى تأثيرها على دافعية إنجازهم فقد تم اعتماد المنهج الوصفي الذي يلائم طبيعة البحث الحالي كونه يلائم العديد من المشكلات التربوية أكثر من غيره، فهو يتناول الواقع دون المساس بأي متغير في الموقف التعليمي، حيث أنه يتناسب مع طبيعة موضوع الدراسة، وطريقة اختيار فروض الدراسة والتحقق من صحتها، وقد تم استخدام هذا المنهج، باتباع خطواته التي لخصها ديو بولد فان دالين (1990) على النحو التالي:

فحص الموقف المشكل، تحديد المشكلة، وضع الفروض، اختيار أفراد العينة الملائمة، اختيار أساليب جمع البيانات والقيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة منظمة، وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة محددة، ذلك لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة.(دالين، 1990).

2-الـدراسـة الاستطلاعية

أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة مأخوذة من ملحقة زموري بولاية بومرداس ومركز التكوين المهني والتمهين سنحضري بولاية البويرة، حيث بلغ حجم العينة (ن=100) متربص ومتربصة بعد فترة من انطلاق دورة شهر أكتوبر 2013 من السنة الدراسية 2013-2014 .

وهذا لأجل التعرف على طبيعة أفراد المجتمع الأصلي الذين تستهدفهم الدراسة الأساسية من حيث خصائصهم ومميزاتهم والاطلاع على الظروف العامة للدراسة، كما تم اكتشاف الصعوبات والنقائص التي يمكن أن تصادف الباحثة خلال فترة إجراء الدراسة الأساسية. كما تم التأكد من إمكانية تطبيق أدوات جمع البيانات من خلال اختبار مدى صدق وثبات أدوات البحث، وسيتم توضيح ذلك فيما يلي :

1.2-مقياس دافعية الإنجـاز

تميز هذا المقياس بجميع الخصائص السيكومترية للمقياس الجيد، حيث بلغ معامل ثباته لدى العينة المصرية 0.81 ولدى العينة السودانية 0.76 بطريقة إعادة التطبيق وهو ثبات عالي.

وفيما يخص الصدق فقد أجري تحليلا عامليا للمكونات الخمسة التي اشتمل عليها المقياس وأسفر التحليل العاملي من الدرجة الأولى عن انتظام هذه المكونات الخمسة في عامل واحد حيث استوعب هذا العامل 32% من التباين لدى العينة المصرية و41.1% لدى العينة السودانية. (خليفة، 2006)

أما بالنسبة لعينة الدراسة الاستطلاعية الحالية المتكونة من(ن=50) فتم استخدامها لحساب الاتساق بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس حيث اتضح أن بنود مقياس دافعية الإنجاز متسقة مع الدرجة الكلية إذ تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.37 و0.89. أما معامل ألفا كرونباخ فقد جاء مساويا 0.97 وهي نتيجة عالية وجد مقبولة.

بالإضافة إلى ذلك تم قياس الصدق التلازمي بمقارنة بين(50) متربص يظهرون مؤشرات الدافعية و(50) متربص لا يظهرون مؤشرات الدافعية على حسب رأي المكونين، كما هو مبين في الجدول رقم (02).

الجدول رقم (02): الفرق بين درجات مقياس الدافعية بين فئة الذين يظهرون مؤشرات الدافعية وفئة الذين لا يظهرون مؤشرات الدافعية.

احصائيات / مؤشرات الدافعية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	T	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدلالة
فئة الذين لا يظهرونها	50	105.06	20.67	2.20	0.14	-26.19	0.000	98	دال عند 0.01
فئة الذين يظهرونها	50	197.52	13.98						

بلغت قيمة معامل اختبار F للتجانس 2.20 وهي غير دالة احصائيا، مما يعني وجود تجانس بين العينتين مما يسمح باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين ومتجانستين حيث بلغت قيمة ت=26.19- وهي دالة عند مستوى 0.01. مما يعني وجود فروق دالة بين فئة الذين لا يظهرون مؤشرات الدافعية وفئة الذين يظهرون مؤشرات الدافعية.

2.2 - الدراسة السيكومترية لمقياس العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني.

1.2.2- تحكيم بنود المقياس

تم توزيع المقياس في صورته الأولية والذي يحتوي على 62 بندا على مجموعة من السادة المحكمين أنجزت الصورة الأولية ووزعت ما بين شهر أكتوبر وشهر ديسمبر 2012 على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول عبارات المقياس بالحذف والإضافة أو التعديل وللتأكد من أن العبارات تقيس ما وضعت لقياسه، ومدى وضوح صياغتها اللغوية ومدى ملائمة البنود للأبعاد التي تنتمي إليها، بعد ذلك تم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها السادة المحكمين .

قدر عدد السادة المحكمين ب (25) أستاذ جامعيا منهم أساتذة مختصون في علوم التربية وعلم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي، علم النفس تنظيم وعمل في كل من جامعة الجزائر(02) وجامعة البويرة وجامعة المسيلة وبعض مستشاري قطاع التكوين المهني، لكل من ولايتي بومرداس والبويرة.

وبعد انقضاء مدة توزيع واسترجاع الاستمارات، أصبح عدد المحكمين (13) أستاذا من جامعة الجزائر(02) و(3) أساتذة من جامعة البويرة، ومستشارة واحدة، كما لم يتم استرجاع ولا استمارة من جامعة المسيلة، كما هو مبين في (الملحق رقم01)

تم إعادة تصحيح المقياس بعد القيام ببعض التعديلات بناء على الملاحظات والاقتراحات المقدمة من قبل الأساتذة والمستشارين المحكمين لهذا المقياس، سواء بحذف التكرارات أو إضافة كلمات، أو بدائل لعبارات مقترحة، للتأكد من أنّ المقياس يقيس بالفعل ما وضع لقياسه. وتم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها السادة المحكمين في ضوء توجيهاتهم كما هو في صورته النهائية، فأصبح المقياس يحتوي على (54) بندا. وبهذا تم إعادة عرضه على مجموعة من المحكمين المقدرة ب (10) حكام من أساتذة ومستشاري التوجيه في التكوين المهني والتمهين وذلك خلال شهر جوان 2013. وبهذا أصبح عدد المحكمين الذين تم استرجاع الاستمارات الموزعة عليهم (06) أساتذة ومستشارين فقط. (الملحق رقم 02).

قبل توزيع المقياس تم تذكير المحكمين بضرورة احترام النقاط التالية خلال عملية التحكيم:

- التركيز على العبارات ذات العلاقة المباشرة بتساؤلات الدراسة وفرضياتها وأهدافها.

- مراعاة الابتعاد عن المفاهيم الغامضة التي يتم التعامل معها، والتي تشكل عائقا أمام المبحوث في فهم العبارات والإجابة عليها.(الملحق رقم 03) يبين التعديلات التي تمت في المقياس.

بعد تطبيق التحليل الاحصائي وذلك بالاستعانة بنظام البرامج الاحصائية SPSS أفضت نتائج التحليل العاملي إلى وجود 04 عوامل تضم 29 بندا والمتمثلة في:

- عـامـل الميـل:10.11.12.13.14.15.16.17

- عـامـل التأثير الأسـري:19.20.21.25

-عـامـل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصاديـة:29.30.31.32.33.34.35.36.37

- عـامـل المعـرفـة المكتسبة: 39.40.41.43.45.49.50.52.

وقد أعدت التعليمة الخاصة بالمقياس على النحو التالي: يطلب من المتربص (ة) أن يختار الإجابة المناسبة من بين خمس إجابات تقابل كل عبارة وذلك بوضع الإشارة (x) على الخانة المناسبة والتي تعبر عنه بصدق، حيث لا توجد إجابة صحيحة وخاطئة، ذلك بالاعتماد على سلم ليكرت المتكون من خمسة درجات هي: موافق جدا، موافق، لا أدري، معارض، معارض جدا كما يلي:

- الموافق جدا: (05 درجات)، الموافق: (04 درجات)، الحياد: (03 درجات)

معارض: (02 درجات)، معارض جدا: (01 درجات). (الملحق رقم 04)

2.2.2- معاملات ثبات العوامل المكونة للمقياس

استخرجت معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للعوامل الفرعية المكونة لمقياس العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني، حيث كشفت النتائج عن درجات ثبات مقبولة لكل من عامل الميل والذي بلغت قيمته 0.76، بينما عامل التأثير الأسري بلغت قيمته 0.59، أما عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية بلغت قيمته 0.83، بينما عامل المعرفة المكتسبة بلغت قيمته 0.62.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه وتراوحت قيم معاملات الارتباط على النحو الآتي:

تراوحت قيم معاملات الارتباط بالنسبة لعامل الميل ما بين (0.29 و0.57)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بالنسبة لعامل التأثير الأسري ما بين (0.24 و0.49) بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بالنسبة لعامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية ما بين (0.44 و0.60)، أما قيم معاملات الارتباط بالنسبة لعامل المعـــرفـــة المكتسبة تراوحت ما بين (0.19 و0.37). بحيث جاءت كل الارتباطات مقبولة، متوسطة أو ما فوق.

وهذه النتائج إن دلت على شيء فإنما تدل على علاقات ارتباطية تعبر عن صدق اتساق العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس.

3-مجال إجـراء البحـث

شمل البحث مراكز التكوين المهني والتمهين بزموري - سي مصطفى - الثنية - برج منايل(1) و(2) التابعة لولاية بومرداس، ومركزي التكوين المهني والتمهين بسنحضري ومليكة قايد التابعة لولاية البويرة تم اجراء البحث حسب المراحل الزمنية التالية:

في المرحلة الأولى تم القيام باستبيان استطلاعي قدمت الباحثة من خلاله سؤالا واحدا مفتوحا بحيث بلغ عدد المتربصين والمتربصات 50 متربصا ومتربصة في شهر جوان 2011 كزيارة استطلاعية وتمهيدا للتوجه إلى الميدان.

تمثلت المرحلة الثانية في انجاز الصورة الأولية للمقياس في شهر أكتوبر إلى ديسمبر 2012 تم تقديمها إلى السادة المحكمين، أما الصورة النهائية للمقياس فقد أنجزت في شهر جوان 2013.

أما فيما يخص المرحلة الأخيرة فقد انقسمت إلى شقين، حيث تم في الشق الأول من هذه المرحلة التوجه إلى الميدان لإنجاز الدراسة الاستطلاعية على عينة متكونة من 100 متربص ومتربصة خلال السنة الدراسية 2014/2013 وذلك في شهر نوفمبر. وقد تمثل الشق الثاني من هذه المرحلة في توزيع الاستمارات النهائية للمقياسين في نفس السنة الدراسية، والتي دامت حوالي ثلاثة أشهر ابتداء من شهر مارس إلى غاية شهر ماي، وزعت خلالها 550 استمارة، لم يحتفظ منها إلا 499 استمارة.

4- عـينـة البحـث

من أجل القيام ببحثنا، تم اختيار مجتمع الدراسة من متربصي ومتربصات المؤسسات التكوينية، تم في البداية إنجاز قائمة بأسماء مجموع مراكز التكوين المهني والتمهين المتواجدة بولايتي بومرداس والبويرة بحكم أنّ البحث الحالي يستهدف المؤسسات التكوينية لهتين الولايتين بعد ذلك تم اجراء عملية السحب بطريقة القرعة وهي طريقة بسيطة تضمن الحصول على عينة عشوائية، إلى أن تم التوصل إلى العدد الكافي من المراكز والذي قدر بسبعة (07) مراكز: برج منايل (1) و(2)- سي مصطفي- الثنية- وزموري بولاية بومرداس– سنحضري- مليكة قايد بولاية البويرة، وقد بلغ عددهم (1697) متربص ومتربصة، كما تم حصر التخصصات التالية بحكم أن متربصي هذه التخصصات لم يكونوا في فترة تربص خارج المؤسسة التكوينية التي يدرسون فيها.

- مـاكيـاج وتقليـم الأظافـــر Maquillage manucure
- حـلاقـــة سيـــدات Coiffure dames
- القيـــادة وصـيانة آليـات الـورش
Conduite et entretien engins de chantier
- كهـــرباء صـناعيـة Electricité industrielle
- السكـرتـاريـة Secrétariat
- تـركيب وصيانة أجهـزة التبريد والتكيـيف Installation et entretien des appareils de froid et climatisation
- محـاسـبة Comptabilité
- كهـروميـكانيـك . Electromécanique
- كهـروباء معمـارية. Electricité bâtiment
- مشـتغل معلـوماتية .Exploitation informatique
- البستـنة والمساحات الخضراء. Horticulture et espace verts
- خياطة جـاهـزة. Prêt-a- porter
- إلكتـرونيك صـناعي Electronique industrielle
- الطبـخ الجـماعـي Cuisine de collectivités
- حلويـات Patisserie
- طـوبوغـرافـيا Topographie
- مساعـد الوسـائط الإعلامية Assistant multimédia

- تفصـيل نســائي Tailleur dames

والذين يتوزعون كالآتي:

الجدول رقم (03): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤسسة التكوينية والجنس.

الجنـس / المـؤسسات التكـوينية	ذكـــور	النسبة المئوية	إنـــاث	النسبة المئوية	المجمـــوع
م ت م ت الثنـــية	180	10.61	120	7.07	300
م ت م ت ســـــي مصطفى	135	7.96	125	7.37	260
م ت م ت بـــــرج منايـــل (1)	133	7.84	137	8.07	270
م ت م ت بـــــرج منايـــل (2)	90	5.30	70	4.12	160
ملحقة زمـــــــوري	39	2.30	61	3.59	100
م ت م ت سنحضـــري	150	8.84	127	7.48	277
م ت م ت مليكـة قايـــد	134	7.90	196	11.55	330
المجمـــــوع	861		836		1697
النسبة المئويـة		50.75		49.25	100

أما عينة المتكونين فقد تم الحصول عليها بإتباع الطريقة العشوائية في اختيار أفراد العينة وذلك بترقيم جميع أفراد مجتمع الدراسة، ثم سحب العدد المطلوب لعينة البحث بصفة عشوائية من هذه المراكز والمقدرة ب 499 متربص ومتربصة وقد روعي في اختيار هذه العينة الخصائص التالية:

أ- عـــامـــل الســـن: تراوح ما بين 16 و24 سنة وهي الفترة التي تقارب مراحل تبلور النضج المهني حسب ما أشارت إليه الكثير من الدراسات السيكولوجية ونظريات الاختيار المهني.(الشيخ حمود، 2011) ودراسة (تزرولت، 1997/1996).

ب-عـــامـــل الجـنس: لم تفرق الباحثة بين أفراد العينة من حيث الجنس كون أن العملية التكوينية لا تفرق بينهم.

ج- عـــامل المستـوى الـدراسـي: تم اختيار أفراد العينة من المستوى الدراسي الابتدائي إلى غاية الثانية ثانوي. والجداول التالية توضح توزيع أفراد العينة حسب كل من المؤسسة التكوينية والجنس، المنطقة ومستوى الدافعية .

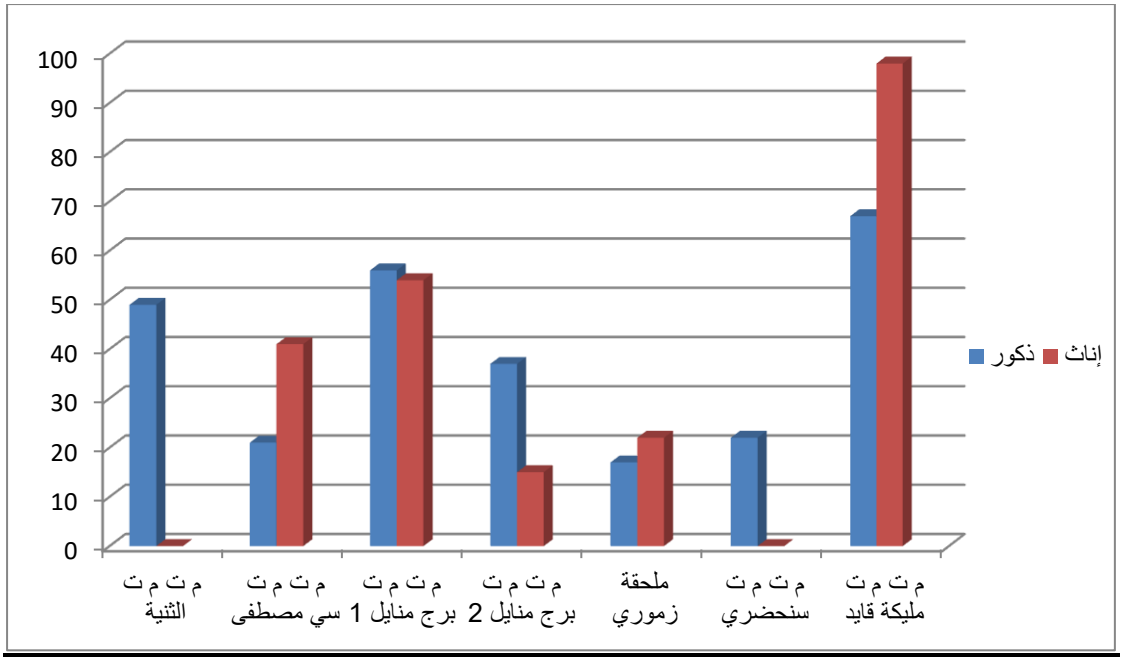
ح- عامل نمط التكوين : إقـامـي.

الجدول رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب المؤسسة التكوينية والجنس.

الجنس / المؤسسات التكوينية	الجنس				النسبة المئوية
	ذكور	النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	
م ت م ت الثنية	49	23.00	00	00	9.82
م ت م ت سي مصطفى	21	9.86	41	14.34	12.42
م ت م ت برج منايل (1)	56	26.29	54	18.88	22.04
م ت م ت برج منايل (2)	37	17.37	15	5.24	10.42
ملحقة زموري	17	7.98	22	7.69	7.82
م ت م ت سنحضري	22	10.33	00	00	4.41
م ت م ت مليكة قايد	67	31.46	98	34.27	33.07
المجموع	213		286		100

يشير الجدول رقم (04) أن عدد المتربصات الاناث اللواتي التحقن بالتكوين في هذه المراكز التي شملها البحث يفوق عدد المتربصين الذكور بمعنى (286 أنثى مقابل 213 ذكرا) ومن جهة أخرى نجد أن أكبر نسبة (33.07 %) سجلت بمركز التكوين المهني مليكة قايد. ولعل ذلك راجع لكبر هذه المراكز من حيث قدرة الاستيعاب وتنوع التخصصات مما ساهم في إقبال المترشحين عليها .

يمكن توضيح هذه النتائج من خلال التمثيل البياني التالي :



الشكل رقم (09): تمثيل بياني يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤسسة التكوينية والجنس.

يتضح من خلال الشكل رقم (09) أن عينة الذكور شملت كل المراكز المعنية بالبحث المقدرة ب (213 ذكرا)، بينما نجد أن الإناث رغم أنهن أكثر عددا (286 أنثى) إلا أنه لم يسجل حضورهن في بعض المراكز كمركز الثنية وسنحضري ولعل ذلك يرجع إلى نوع التخصصات المهنية المتاحة كتخصص القيادة وصيانة آليات الورش، وتخصص كهرباء صناعية، التي يفضل الذكور الالتحاق بها عكس الإناث.

الجدول رقم (05): توزيع أفراد العينة حسب المنطقة .

المنطـقة	التكـــرارات	النسبـــة المئوية
ولاية بومرداس	312	62.53
ولاية البويرة	187	37.47
المجموع	499	100

يشير الجدول رقم (05) أن أفراد العينة يتوزعون بنسبة كبيرة (62.53%) بولاية بومرداس، في حين قدرة نسبتهم بولاية البويرة (37.47%).

الجـدول رقم (06):تـــوزيع أفـــراد العينة حسب مستـوى الـدافعيـــة.

مستـوى الـدافعيـة	التكـرارات	النسبة المئـويـة
مستـــوى ضعيف	153	30.7
مستـــوى متـــوســـط	71	14.2
مستـــوى مـــرتفـــع	275	55.1
المجمـــــــوع	499	100

يتضح من الجدول رقم (06) أن هناك تفاوت ملحوظ بين نسب مستويات الدافعية لأفراد العينة، إذ نجد أن نسبة الأفراد ذوي المستوى المرتفع احتلت المرتبة الأولى (55.1%) مقارنة بنسبة ذوي المستوى الضعيف والمتوسط. وهذا يعني أن نصف أفراد العينة ذوي مستوى دافعية مرتفع

5. أدوات البحـــث

من المسلم به أن نجاح البحث في تحقيق أهدافه، يتوقف على الاختيار الرشيد لأنسب الأدوات الملائمة للحصول على البيانات، والتي تجعل النتائج المتوصل إليها ذات ثقة في قياسها الفعلي للمتغيرات المراد قياسها، ومدى ملاءمتها لأفراد مجتمع البحث.

وعلى هذا الأساس اعتمدت الباحثة لإجراء الدراسة الميدانية على أداتين هما:

1- مقياس دافعية الانجاز (لصاحبه عبد اللطيف محمد خليفة، 2006).
2- مقياس العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني (من إعداد الباحثة).

1.5-مقيـاس دافعيـة الانجـاز

صمم المقياس من طرف عبد اللطيف محمد خليفة (2006) بالقاهرة، على (404) من الطلاب المصريين و(250) من الطلاب السودانيين، اشتمل المقياس على (50) بندا وزعت على المحاور التالية:

1- الشعـــور بالمســـؤوليـــة ويضـــم البنـــود: 1 . 6 . 11 .16 .21. 26. 31. 36. 41 . 42
2- السعي نحـــو التفـوق لتحقيـق مستوى طمـوح مـرتفـع وتضم البنـود: 2. 7. 12. 17. 22. 27. 32. 37. 42. 47 .
3- المثـــابـرة وتضـم البنـــود : 3. 8. 13. 18. 23. 28. 33. 38. 43. 48.
4- الشعور بأهمية الـــزمـــن (التوجـــه الزمـــني) ويضـم البنـــود: 4. 9. 14. 19. 24. 29. 34. 39. 44. 49.

5-التخطيـــط للمستقبـــل ويضـــم البنـــود: 5. 10. 15. 20. 25. 30. 35. 40. 45. 50

1.1.5– طـــريـــقـــة تصحيح المقيـــاس

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 50 و250 درجة، ويتم التصحيح بناء على الدرجات الخمس التي تتراوح بين (1- 5)، حيث تشير مختلف الدرجات إلى ما يلي:

- الدرجة (1): البند لا يعبر عنك على الإطلاق.
- الدرجة (2): البند يعبر عنك إلى حد ما.
- الدرجة (3) : البند يعبر عنك بدرجة متوسطة.
- الدرجة (4): البند يعبر عنك إلى حد كبير.
- الدرجة (5) : البند يعبر عنك تماما.

يحتوي المقياس على بعض البنود السلبية التي يجب عكس تنقيطها قبل الحصول على الدرجة الكلية للمقياس، تتمثل أرقام تلك البنود في أحد عشر (11) بندا هي كالتالي: 7. 10. 11. 12. 16. 18. 19. 33. 36. 41. 42. (خليفة، 2006).(الملحـــق رقـــم 05).

2.5 - مقياس العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني لمتربصي التكوين المهني.

1.2.5 – خطـوات بنـاء المقياس: من أجل تصميم المقياس اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أ/ صممت الباحثة هذا المقياس في ضوء ما تجمع لديها من الدراسات والأبحاث السابقة، من خلال الرجوع إلى مختلف المصادر الواردة في مضمون هذه الدراسة والتي تناولت بعض الجوانب المتعلقة بموضوع البحث، حيث تم الاستعانة بدراسة كل من بوسنة وزاهي (1993) وفي دراسة أخرى سنة (1995)، بوسنة وتزرولت

(1996) تزرولت (2006- 2007)، استبيان لقياس مشروع الحياة لدى طلاب التكوين المهني إعداد بشير معمرية، وكذا المناشير والوثائق المختلفة الصادرة عن وزارة التكوين والتعليم المهنيين، التي تبين واقع التكوين المهني في الجزائر كالمنشور الوزاري المشترك رقم (1) بتاريخ 06 مارس 2006 والقرار رقم (4) المؤرخ في 29 جانفي 2004، كل ذلك فضلا عن الخبرة المكتسبة من طرف الباحثة نتيجة التحاقها بمنصب مستشارة التوجيه والتقييم المهنيين والذي ساهم في احتكاكها بالشباب الباحثين عن التكوين على مستوى مراكز التكوين المهني والتمهين.

ب / الاستبيـــان الاستطـــلاعـــي**:** قدمت الباحثة لأفراد العينة الاستطلاعية الأولية المتكونة من 50 متربصا ومتربصة، سؤالا واحدا مفتوحا مفاده: على حسب ظنك ما هي العوامل التي دفعتك لاختيار هذا التخصص المهني؟ وكان ذلك في شهر جوان 2011 بمركز التكوين المهني والتمهين (أولاد موسى) ولاية بومرداس، ثم طلب منهم كتابة العبارات التي تشير إلى العوامل التي دفعتهم الى اختيار التخصص المهني بوصفه مصدرا لوضع البنود.

بعد مراجعة الباحثة لاستجابات المتربصين اختارت العبارات التي رأت فيها أنها تتعلق بالعوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني، واستبعدت العبارات الأخرى وتلك التي كانت غامضة، كما روعي أن تكون العبارات مختصرة باستخدام لغة سهلة وواضحة.

6- كيفيـة جمـع البيـانات

شرعت الباحثة في إجراء الدراسة الأساسية بعد الحصول على رخصة للدخول إلى أقسام المتربصين في فترة التكوين لكل من مراكز التكوين المهني والتمهين لولايتي بومرداس والبويرة، التي شملها البحث، خلال السنة الدراسية 2013-2014، دامت تلك الدراسة ثلاثة أشهر أي من شهر مارس إلى شهر ماي، تم خلالها الاتصال بأفراد العينة المتواجدة في قاعة الدرس أو في الورشة، بحيث تم شرح الهدف من وجود الباحثة معهم على اعتبار أن إجابتهم لا تندرج ضمن التقويم البيداغوجي لهم، وأن المشاركة ليست إجبارية وإنما مستحبة من أجل تحقيق الغاية المرجوة من البحث، كما أن المعلومات المتحصل عليها ستحاط بالسرية التامة، مع التأكيد على عدم كتابة الاسم واللقب على الأوراق الموزعة عليهم مما سهل المهمة على الباحثة نتيجة الخبرة المهنية السابقة لها في هذا القطاع، والتي مكنتها من التعامل مع هذه الفئة من المجتمع الجزائري.

بعد تحسيس أفراد العينة بأهمية البحث، تم توزيع استمارات المقياس عليهم وهذا بمساعدة من طرف المساعدين التربويين والمكونين في مختلف التخصصات وبعض مستشاري التوجيه والتقييم المهنيين وعلى رأسهم النائب التقني.

وبعد انتهاء المتكونين من الإجابة على جميع بنود المقياس الأول، جمعت الاستمارات ثم وزعت استمارات المقياس الثاني، وقد استغرقت مدة الإجابة على كل مقياس ما بين 25 إلى 30 د.

في الأخير تم جمع استمارات المقياسين، مع تقديم تشكراتنا لأفراد العينة على المشاركة والجدية، وكذلك تشكراتنا لكافة المسؤولين على مساهمتهم في إنجاز هذا البحث.

7- كيفـيـة تحليـل البيانـات

1.7- التحليـــل العـاملـــي

يعد استخدام التحليل العاملي لمعالجة البيانات الخاصة بمتغيرات هذا البحث أنسب طريقة للكشف عن العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني لدى متربصي التكوين المهني، وعليه فقد مرت عملية التحليل العاملي على الخطوات التالية :

- تحديد البنود الأساسية في البحث.

- تكوين مصفوفات الارتباطات المختلفة.

- تحليل المصفوفة عن طريق التحليل العاملي للمكونات الرئيسية انطلاقا من مصفوفة الارتباطات بين البنود من أجل تحديد المكونات الأساسية للمصفوفة.

- تدوير عوامل المصفوفة وإخراج العوامل النهائية ذات تشبع المفسرة للمصفوفة وذلك باعتماد طريقة Varimax أي التدوير المتعامد.

- تسمية العوامل.وقد استخدم التحليل العاملي للإجابة على الفرضية الأولى.

2.7- اختبـار مـان ويتـنـي U

تم اختيار هذا الاختبار الإحصائي لقياس دلالة الفروق بين الجنسين فيما يخص دافعية الانجاز، وكذا لقياس دلالة الفروق بين الجنسين في عوامل اختيار التخصص المهني(الميل، التأثير الأسري، تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، المعرفة المكتسبة)، وكذا لقياس دلالة الفروق بين مستويات الدافعية حسب عوامل اختيار التخصص المهني. وذلك بعدما تبين أن شروط الاختبارات المعلمية غير متوفرة في

البيانات. وقد استخدم هذا الاختبار للإجابة عن الفرضية الثانية، الثالثة، الرابعة الخامسة، السادسة والسابعة.

3.7- اختبـار تحليـل التبـايـن لعـامليـن

يسمح اختبار تحليل التباين لعاملين بقياس ثلاث نسب فائية مختلفة؛ أي:

- النسبة الفائية الخاصة بالعامل الأول وهو عوامل اختيار التخصص المهني.
- النسبة الفائية الخاصة بالعامل الثاني وهو الجنس.
- النسبة الفائية للتفاعل الموجود بين عوامل اختيار التخصص المهني (الميل، التأثير الأسري، تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، المعرفة المكتسبة) والجنس في تأثيرهما على مستوى دافعية إنجاز المتربصين.

ويستخدم هذا الاختبار لمعرفة أثر كل من عوامل اختيار التخصص المهني (الميل، التأثير الأسري، تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، المعرفة المكتسبة) والجنس على مستوى دافعية الإنجاز، إلى جانب الأثر الناتج عن تفاعل تلك العوامل. وقد استخدم هذا الاختبار للإجابة عن الفرضية الثامنة.

الفصـل السادس

عـرض ومنـاقشـة النـتائـج

تمهيـــــــد

بعد التطرق للإجراءات الميدانية للبحث، سيتم في هذا الفصل عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها بعد إجراء التحليل الاحصائي للنتائج، وذلك بالاستعانة بنظام البرامج الاحصائية S.P.S.S . وعليه سوف تتم مناقشة النتائج، على ضوء ما جاء في الدراسات السابقة.

ولتذكير، فقد تم الاستعانة بمقياسين وهما:

- مقياس دافعية الانجاز لعبد اللطيف محمد خليفة (2000)
- مقياس العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني (من إعداد الباحثة).

1- عـــرض ومنـــاقشـة النتـــائـج حســب الفرضيـات

1.1-عـــرض ومناقشة النتـائـــج الخاصة بالفرضية الأولـــى

لاختبار الفرضية الأولى التي تنص على أن عامل الميل يحتل الصدارة من حيث الترتيب فيما يخص العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني. تم اعتماد التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية باعتباره أسلوبا إحصائيا يهدف إلى تقليص عدة متغيرات إلى عدد محدد من العوامل، وكذلك للتحقق من الصدق التكويني أو البنائي للمقياس الذي صمم من أجل اكتشاف العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني، كما تم التأكد من قابلية البيانات لإجراء التحليل العاملي عليها تم التأكد من شرطين أساسين يجب أن تتوفر في البيانات وهما:

1- قيمة Kaiser Meyer Olkin Measure والتي تسمح بمعرفة ملائمة عينة البيانات لإجراء التحليل العاملي، وذلك بمقارنة الارتباطات الجزئية بالارتباطات العادية بين المتغيرات، حيث إذا كان حجم الارتباطات الجزئية صغيرة فذلك يعني أن هناك عوامل يمكن استخراجها من مصفوفة البيانات؛ أي أن حجم الارتباطات الجزئية بين المتغيرات في المصفوفة يكون صغير.
فإذا كان $K\ M\ O \geq 0.60$ فإنه يعتبر كمعيار لإجراء التحليل العاملي. أما إذا كان KMO= 0 فمعنى ذلك أن مجموع الارتباطات الجزئية يعتبر كبيرا بالمقارنة مع مجموع الارتباطات العادية.
2- قيمة Bartlett's والناتجة عن مقارنة مصفوفة الارتباطات التي تحصل عليها الباحث بمصفوفة الارتباطات التي تعرف بمصفوفة الوحدة للارتباطات والتي تنعدم فيها الارتباطات بين المتغيرات ما عدا كل متغير مع نفسه.

كما تم تدوير المحاور بطريقة Varimax أي تدويرا متعامدا وتم استخراج العوامل التي لا يقل الجذر الكامن لها عن الواحد، كما أنه تم الاحتفاظ بالبنود التي لها تشبع يفوق

0.30 مع البعد الذي ينتمي إليه ذلك البند. وأسفر التحليل العاملي بعد التدوير على تشبع أربعة عوامل تشمل (29) بندا. كما هو مبين في الجدول رقم (07).

الجـــدول رقـــم (07): يـــــوضح درجـــات تشبـــع البنـــود بمختلـــف العـــوامـــل .

العـــامـــل الأول: عامـــل الميـــل		
رقـــم البنـــد	محتـــوى البنـــود	قيـــم التشبـــع
10	اخترت هذا التخصص المهني عن رغبة شخصية.	0.555
11	امتلك دافعية مرتفعة لممارسة هذا التخصص المهني بعد التخرج.	0.509
12	اخترت هذا التخصص المهني لتماشيه واهتماماتي.	0.504
13	سأسعى جاهدا في هـذا التخصص حتى أتحصل على شهـادة التخـرج.	0.490
14	لـديّا مـيل بأهمية هذا التخصص ومدى ارتباطه بمهنة المستقبل التي أرغب فيها.	0.578
15	سأواصل في التخصص الذي اخترته، حتى ولو كان من المحتمل جدا أن أرسب فيه.	0.464
16	إذا منحت لي فرصـة الحصول على عمل يناسب التخصص الذي اخترته فإنني لن أقبل عـروض العمل فـي ميـادين أخـرى.	0.316
17	أنـا مستعد لمواصلة التكوين فـي التخصص الذي اخترته حتى ولو كان بعيدا عن مقـر سكني.	0.405

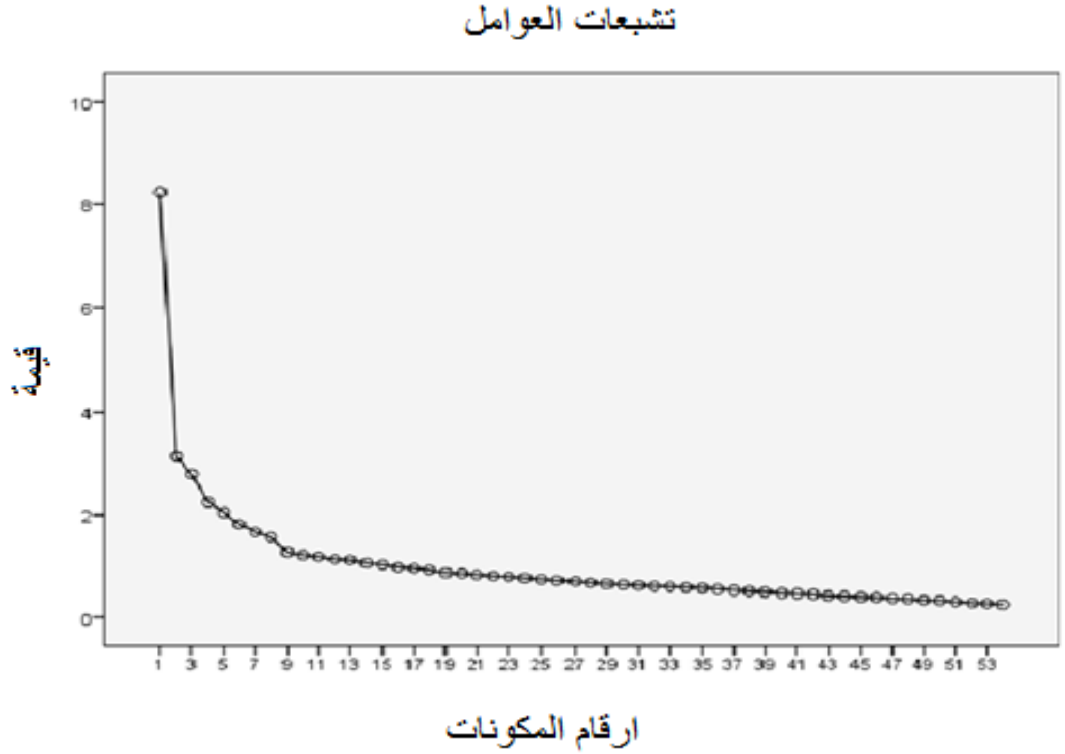
العامـــل الثـــانـي: عـــامـل التـأثيـر الأسـري		
رقـم البنـد	محتـــوى البنـــود	قيـم التشبـع
19	حفـزني والديا لاختيار هذا التخصص المهني.	0.412

20	ساعدني والديا في معرفة الأفاق المستقبلية الخاصة بهذا التخصص المهني.	0.300
21	ممارس والدي (أو والدتي أو أحد أفراد أسرتي) لهذه المهنة كونها موروثة أبا عن جد دفعني لاختيارها.	0.422
25	اخترت هذا التخصص المهني تحت ضغط والديا علي.	0.518

العـامـل الثـالـث: عـامل تحقيـق المكـانـة الاجتمـاعيـة والاقتصـاديـة		
رقم البنـد	**محتـــوى البنـــود**	**قيـم التشبـع**
29	جني مبلغ مالي جزاء العمل في هذا التخصص المهني بعد التخرج.	-0.470
30	يوفر لي هذا التخصص المهني بعد التخرج. مكانة اجتماعية محترمة .	-0.444
31	يضمن هذا التخصص المهني المستقبل للناجحين فيه.	0.387
32	ضمان الحصول على مهنة بفضل هذا التخصص المهني.	0.350
33	يساعدني هذا التخصص المهني بعد التخرج على مواجهة صعوبات الحياة.	-0.468
34	تحقق المهنة اكتساب متطلبات الحياة كالسكن والسيارة.	0.504
35	النجاح في هذا التخصص المهني يساعدني لكي أكـــون رجـل (أو امرأة) أعمـــال ناجـــح(ة) مهنيا مستقبلا.	-0.459
36	يسمح لي هذا التخصص المهني من تنمية العلاقات الاجتماعية .	-0.343
37	استقطاب المهنة هذه لتقبل اجتماعي واسع، ومكانة محترمة .	-0.30

العـــامـل الـــرابـــع: عـــامـل المعـرفـــة المكتسبة		
رقـم البنـد	محتـــوى البـــنـود	قيـم التشبـع
39	قبل التحاقي بهذا التخصص قمت بجمع معلومات عن أنواع النشاطات والمؤهلات الدراسية التي يتطلبها هذا التخصص المهني .	0.401
40	لكي ألتحق بهذا التخصص المهني يجب توفر معلومات حول النظام الداخلي للمركز.	0.382
41	لكي ألتحق بهذا التخصص يجب أن أسأل عن المكون.	0.349
43	لكي ألتحق بهذا التخصص يجب أن أطلع على معلومات كافية حول الصعوبات التي يمكن أن أواجهها عند ممارسة مهنة التخصص الذي اخترته.	0.458
45	امتلاك معلومات كافية حول العتاد والتجهيزات المتوفرة في المركز.	0.337
49	تميز التخصص بسهولة الحصول على الوسائل والإمكانيات اللازمة لأجل العمل لحسابي الخاص	0.379
50	يتطلب التخصص المهني بعد التخرج رأس مال بسيط	0.313
52	يمنح هذا التخصص المهني فرصة إنشاء مؤسسة صغيرة.	0.329

ويمكن توضيح عدد العوامل من خلال التمثيل البياني التالي:



الشكل رقم (10): تمثيل بياني يوضح العوامل بعد التدوير.

يتضح من الشكل رقم(10) أن التحليل العاملي أسفر بعد التدوير على أربعة عوامل ظهرت بشكل أفضل، والتي تمثلت في عامل الميل، التأثير الأسري، تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، المعرفة المكتسبة، بعد أن تم استبعاد عدد من البنود لم تصل تشبعاتها إلى حدود الدلالة الإحصائية وهي البنود المرقمة كالتالي: (1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 18. 22. 23. 24. 26. 27. 28. 38 . 42. 44. 46. 47. 48. 51.53.54) .

بينت نتائج اختبار التحليل العاملي، احتلال عامل الميل الصدارة من حيث الترتيب فيما يخص العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني، لهذا يمكن القول إن الفرضية الأولى تحققت.

حيث أظهرت النتائج التي تم التوصل إليها أن:

العـــــــامـــل الأول هو العامل الموسوم بعامل الميل والذي تضمن 08 بنود لها تشبعات تراوحت ما بين 0.32- 0.58 مما يعني أن الميل من بين العوامل الأساسية في عملية اختيار التخصص المهني.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات أجريت حول الميول، من بينها: الدراسة التي قام بها Proctor(1937) أن 24% من بين (945) طالبا كانوا يشتغلون في المهن

التي صرحوا بها قبل 13 سنة عندما كانوا طلابا في المدرسة الثانوية..... (الحواري، 1982).كما بينت دراسة Super and Jordan (1982) أن النضج المهني المبني على توجهات مهنية مخطط لها وواعية يؤثر ايجابيا في اختيار الفرد للمهنة المناسبة له، كما يزداد الاستقرار المهني مع تقدم العمر (خطايبة، 2009). وفي نفس السياق بينت دراسة and Mussen al (1970) أنّ الفرد يميل في مرحلة الطفولة إلى تفضيل المهنة التي تبدو مثيرة له غير مهتم بالمركز الاجتماعي المتعلق بها، ولكنه مع نهاية مرحلة المراهقة يبدأ عادة بالتفكير الجدي في الأهداف المهنية، وهذا باعتبار أنه كلما تقدم به العمر مال إلى تفضيل المهن التي لها امتيازات واضحة، حيث تصبح الميول أكثر ثباتا واستقرارا في مرحلة الشباب.(بني جابر وآخرون، 2002).

يتبين لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها، وكذا من خلال الدراسات المذكورة، أن الميول من بين العوامل الأساسية في عملية اختيار التخصص المهني، حيث ستؤثر بشكل ايجابي على الأفراد الذين يتميزون بنضج مهني واعي، بناء على عملية مستمرة مخطط لها منذ مرحلة الطفولة، فيصبحوا أكثر تكيفا مع العالم المهني.

كما تتفق هذه النتائج المتوصل إليها، مع أراء مجموعة من المكونين بمراكز التكوين المهني التي أجريت فيها الدراسة، بأن الميول تكون أكثر استقرارا عند المتربصين الذين اقتربوا من سن النضج، فتجدهم يواصلون التكوين حتى الحصول على الشهادة ولا تكون هناك تسربات كبيرة في صفوفهم إلا اذا كان هناك سبب يمنعهم من مواصلة التكوين على أساس أن هذا القرار اتخذ عن قناعة وبعد تفكير جدي .

كما تظهر النتائج اهتمام المتربصين بالأعمال المهنية التي ينظر إليها نظرة دونية في المجتمع، والتي أدت ببعض أفراد المجتمع إلى العزوف عن الالتحاق بقطاع التكوين المهني، وهذا نتيجة ارتباط هذا القطاع بالمتسربين والراسبين في الدراسة من قطاع التربية.

وعلى الرغم من ذلك هناك توجه إيجابي عند المتربصين والذي يعكس تطور الوعي المهني في أوساطهم، لأنه من المعروف أن الالتحاق بتخصص مهني مرغوب لدى الفرد وملائم لقدراته يؤدي إلى حالة من الرضا النفسي مما ينعكس إيجابا على الفرد نفسه وعلى العملية الانتاجية وعلى انسجامه واندماجه في الحياة الاجتماعية .

ولكي يكون التخصص المهني مصدرا للارتياح ورضا بالنسبة للفرد يجب أن يرضي دوافعه النفسية وذلك باعتبارها من أقوى دوافع السلوك كما عبر عنها المتربصين في البند رقم (04) (سأسعى جاهدا في هذا التخصص المهني حتى أتحصل على شهادة التخرج) فالأفراد يكونون أكثر رضا عند التحاقهم بالمهن التي يميلون إليها وتكون أقرب إلى سماتهم الشخصية، وتتوافق مع مستوى الطموح الذي حددوه لأنفسهم في الحياة.

أما فيما يخص العـــامـــل الثـــاني والمسمى بعامل التأثير الأسري فقد تضمن هذا العامل أربعة بنود تشبعت بالعامل تشبعا مقبولا حيث تراوحت تلك التشبعات ما بين 0.30 و0.52. كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات سابقة حول التأثير الأسري في اختيار التخصص المهني، وتعتبر A. Roe (1957) من بين الباحثين الذين حاولوا تصور علاقة بين نمط التربية واختيار الفرد لمهنة ما بافتراضها لثلاثة أنماط من التربية، هي النمط التربوي ضعيف الهيكلة، النمط التربوي مرن الهيكلة والنمط التربوي متشدد الهيكلة، وقد اعتبر النمط الثاني أحسن الأنماط لأنه يثير التطور المعرفي للطفل نتيجة تعزيز بعض الخصائص السيكولوجية كالاستقلالية، روح المبادرة كما تبين أيضا أن الأوساط الاجتماعية الشعبية تتميز أكثر بالنمط الثالث والذي تسود فيه بعض خصائص التبعية كالخضوع وطاعة أراء الغير. (تزرولت، 1996-1997).

ويؤكد Jeam Rousselet أن الآباء منذ القدم كانوا يسعون لفرض على أبنائهم المهنة الممارسة من طرف رب العائلة، فالابن يتبع آثار والده حتى يتمكن من كسب خبراته والمعارف الميدانية المهنية بسهولة دون تعليم، ومن جهة أخرى يضيف جيم روسلي حول ما يشغل التوجيه المدرسي والمهني، أن الإحصائيات تشير أن 50% من المحامين، الأطباء والصناعيين يرغبون رؤية أبنائهم في متابعة آثارهم و30 % من الحرفيين كانت لهم نفس الرغبة، وبالعكس فأكثر العمال يفضلون رؤية أبنائهم تتجه باتجاه مهن أخرى.

(Rousselet ،1961).

في حين بين عبد الرحمن عيسوي أن الآباء الذين يضغطون على أبنائهم في اختيار مهنة معينة، إنما يفعلون ذلك بحكم الرغبة في التعويض.(عيسوي، 1992). وفي نفس السياق بينت دراسة أحمد زكي محمد حول كثرة تدخل الوالدين في شوؤن أبنائهم المدرسية أن 33% من الذكور و56% من الإناث من أفراد العينة (528 حالة) ذكروا أن أمهاتهم لا تتركنهم يدرسون المواد التي يريدونها، بينما 4% من الذكور و13% من الإناث بينوا أن أمهاتهم تحثهم على التفوق على زملائهم بالمدرسة. (أحمد، 1954). وفي دراسة قامت بها Origliaحول تأثير العائلة، توصلت إلى أن المطابقة بين الآباء والأبناء قدرت بـ 39.8% بينما المعارضة 24.2 % أما الآباء الذين تركوا حرية الاختيار لأبنائهم قدروا ب 26.5% بينما الآباء بدون تدخل في شؤون أبنائهم فنسبتهم قدرت بـ7.8 %. (Origlia ،1980). فالأسرة أول بيئة تستقبل الطفل وترعى شؤونه ومتطلباته، ويتلقى من خلالها السلوكيات التربوية والدعم النفسي والعاطفي حتى يتمكن من الاندماج والتوافق الاجتماعي في الحياة الاجتماعية، فهي عملية تحويل تقوم بها الأسرة من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي (André ،1968).

وهكذا يتبين لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها، وكذا من خلال الدراسات المذكورة والتي أجريت حول التأثير الأسري، أن اختيار الأبناء للتخصص المهني يتأثر بعدة اعتبارات من بينها الأنماط التربوية العائلية المعتمدة، فهناك من الآباء يرغبون في أن يمتهن أبنائهم نفس مهنهم، خاصة الآباء الذين يحصلون على مهن ذات قيمة اجتماعية عالية متأثرين بالمنزلة الاجتماعية للمهنة، في حين نجد الآباء ذوي المهن البسيطة لا يفرضون على أبنائهم متابعة آثارهم وإنما يفضلون أن يتجه أبنائهم إلى مهن أفضل، وتبقى نسبة التأثير على الأبناء لإتباع مهنة معينة على حسب نمط المعاملة الوالدية المتبع، كما نجد أن الرغبة الوالدية تتدخل بشكل غير مباشر سواء في شكل نصح أو توجيه إلى تخصص مهني ما، إما لأجل أن يتبع أبنائهم لمساراتهم المهنية (تخصصات موروثة أبا عن جد) كما عبر عنها المتربصين في البند رقم (11) (ممارس والدي (أو والدتي أو أحد أفراد أسرتي) لهذه المهنة كونها موروثة أبا عن جد دفعني لاختيارها)، أو في شكل أسلوب الضغط بحكم الرغبة في التعويض بصرف النظر عن رغبات وقدرات واستعدادات الأبناء من جهة ومتطلبات التخصص المهني من جهة أخرى. على أساس أن الآباء أكثر دراية، وخبرة بمصلحة أبنائهم، كما هناك من الآباء من يلقوا أحكام على أبنائهم، تأثر ليس فقط في اختياراتهم وتصوراتهم المهنية وإنما حتى على تحصيلهم الدراسي واتجاهاتهم نحو الدراسة، فالتقييم الوالدي سواء كان سلبيا أم ايجابيا يؤثر على شخصية الأبناء، تصرفاتهم وتوجهاتهم المستقبلية .

إن نتائج الدراسات التي تحصلنا عليها؛ تتفق مع ما توصلنا إليه من نتائج، وقد عزي ذلك إلى أن الأسرة الجزائرية وبمقتضى التنشئة الاجتماعية التي يمر بها الأبناء، تقوم بصورة غير شعورية بتسريب أفكار ومعايير اجتماعية حتى أصبحت كجزء من ثقافة الأبناء. لهذا كان على الآباء أن يعلموا أن لكل جيل ميزات وطموحات، وأهداف وظروف خاصة به، فلا يمكن فرض الآراء والتحكم، أو المقارنة بأبناء الجيران، والأقارب، أو دفع الأبناء للحصول على مركز اجتماعي أو مهنة تدر الكثير من المال مما يجعلهم يتغاضون عن رغبات واستعدادات وقدرات أبنائهم. فالأسرة تقوم بتشكيل شخصية الأبناء عن طريق التنشئة الاجتماعية التي يتلقونها، والتي تنطلق من البيت قبل سن الدراسة، إذ تعتبر الممهد الأساسي للعمليات والمراحل اللاحقة من حياتهم، وما تم اكتسابه فيها يبقى أقوى وأبقى أثرا حتى وإن كان ذلك بنسبة ضئيلة.

وهذا ما يؤكد تأثير الخلفيات الثقافية، الاقتصادية، الاجتماعية، أو الاتجاهات السياسية أو الأساليب التربوية والأحكام المسبقة للأسرة في اختيار التخصص المهني للأبناء.

أما العـــامـــل الثـــالـــث والمسمى بعامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، فقد تشبعت به تسعة بنود تشبعا مقبولا، حيث تراوحت تلك التشبعات ما بين 0.31 و0.50 .

إذا فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع عدة دراسات أجريت حول السعي لتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، من بينها دراسة أجريت بفرنسا من طرف (1980)

Demangeon .M حول الميول المهنية لعينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، والتي هدفت إلى استكشاف مؤشرات الاختيار المهني لدى المراهقين، فتبين أنّ المهن ذات الطابع التجاري وذات الدخل المرتفع مطلوبة من طرف التلاميذ القادمين من الأوساط الاجتماعية المتدنية مما يوضح رغبتهم في الاستقرار الاجتماعي والشعور بالأمن النفسي والاقتصادي بالإضافة لتفضيلهم لمسارات دراسية قصيرة المدى. (بن صافية، 2010). كما أثبتت دراسات كل من Mazlo (1943)؛ Horsburgh(1966)؛ Mac Gregor (1960)؛ From (1964) أن أهم عامل محفز هو المكانة الاجتماعية وما يتبعها من احترام واعتراف من الغير وتحقيق الذات.(بوفلجة، 2006). كما بين كل من Kurmbotz (1975) و Mitchellو Gellatأن للعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية الدور الأهم والأكبر في عملية الاختيار المهني لدى الفرد.(جودت والعزة،1999). وفي نفس السياق قام الجندي (1989) بدراسة العلاقة بين الاختيار المهني للطلبة وبين الرضا المهني لآبائهم على عينة متكونة من (243) طالبا من مدارس الزرقاء، ونفس العدد من أوليائهم، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ترجع إلى رغبة الأبناء بالتشبه بمهن آبائهم وقدرة الآباء على توجيه أبنائهم الى المهن التي يختارونها لهم، كما خلصت إلى أن الأبناء يرغبون في الالتحاق بالمهن التي تدر عليهم دخلا عاليا ومكانة اجتماعية مرموقة، ويبتعدون عن الالتحاق بالمهن المتدنية، وعن تلك التي لا تتيح للعاملين فيها تبوأ مكانة اجتماعية مناسبة. (خطايبة، 2009). كما قامت دراسة حافظ (1989) حول المحددات الاجتماعية والاقتصادية للاختيار المهني، بهدف إلقاء الضوء على توجيهات الطلاب نحو المستقبل المهني، وإدراكهم الموضوعي والذاتي لأهم المعايير الاقتصادية للحصول على وظيفة مناسبة بعد التخرج، على عينة من(177) طالبا من طلاب جامعة قطر، وقد بينت نتائج البحث أن المستقبل هو من أهم العوامل المؤثرة على قرار اختيار الطالب الوظيفي للتخصص الدراسي، يليه مدى ما تقدمه الوظيفة من خدمة للمجتمع يلي ذلك العامل الاقتصادي للوظيفة ومركزها الاجتماعي.
(الزهراني، 2009-2010).

ويرى Herr and Gramer(1991) أن اختيار مهنة أو تخصص دراسي معين لا يحدد فقط بالامتيازات المادية أو الاقتصادية التي قد توفرها تلك المهنة، وإنما يعتمد أيضا على إشباع حاجات نفسية واجتماعية كالإحساس بالتقدير الشخصي والهوية والعلاقات المناسبة.
(البلوي، 2013).

تبين لنا من خلال النتائج المتوصل إليها، وكذا من خلال الدراسات المذكورة، والتي أجريت حول السعي لتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية من خلال التخصص المهني المختار، أن من العوامل التي تدفع الأفراد لاختيار التخصص المهني ترجع إلى السعي لتحقيق المكانة الاجتماعية المرموقة وما يتبعها من احترام وتحقيق الذات والاحساس بالتقدير الشخصي، الاستقرار الاجتماعي والشعور بالأمن النفسي والاقتصادي وكذا المكانة

الاقتصادية وما يميزها من الدخل المرتفع للمهنة وحوافزها وكذا تلبية الحاجات المادية والنفسية.

ولعل هذا يتفق مع التفسير الذي قدمه مجموعة من المكونين بمراكز التكوين المهني التي أجريت فيها الدراسة، والذين أرجعوا سعي الأفراد لتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية نتيجة الحراك المهني وما ينجم عنه من مؤثرات قيمية وثقافية سائدة في المجتمع، باعتبار أن الشباب يرغب في الالتحاق بتخصصات مهنية تحقق لهم مردودا ماديا كبيرا، نتيجة شعورهم بقساوة الظروف الاقتصادية المعاشة مثل البطالة، ارتفاع أسعار السلع والخدمات، وكثرة ضغوطات الحياة الاقتصادية والمعيشية المختلفة.كما عبر عنها المتربصين في البند رقم (18) (تحقق المهنة اكتساب متطلبات الحياة كالسكن والسيارة)، خاصة مع بروز الطموحات المادية التي أصبحت مسعى، أدى إلى تحول في سلوك الأفراد فأصبحت الرغبة هي الالتحاق بالمهن التي تدر عليهم دخلا عاليا حتى يتمكنوا من سد النفقات. لأن قضية اتخاذ قرار حاسم في اختيار التخصص المهني المناسب يعتبر كمسألة مهمة في نظر الشباب، حتى لا يواجه صعوبة الحصول على عمل بعد التخرج في ضوء متطلبات سوق العمل (العرض والطلب)، وهذا قد يكون عائد إلى تزايد أعداد المتخرجين من المؤسسات التكوينية ومن نفس التخصص المهني .

أما فيما يخص العـــامـــل الـــرابـــع والمسمى بعامل المعرفة المكتسبة فقد تضمن هذا العامل ثمانية بنود تشبعت بالعامل تشبعا مقبولا حيث تراوحت ما بين 0.31 و0.46. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات من بينها دراسة (1983) Winnicott التي بينت أن الاحتكاك بالمحيط الخارجي الطبيعي والاجتماعي يكسب الفرد المعلومات الأساسية حول الأشياء وحول نفسه، ويعتبر التصريح باختيار نشاط ما غير مستقل عن هذا المحيط سواء أكان اجتماعي، ثقافي، سياسي أو تربوي. (تزرولت، 1996-1997). وما يؤكده (1989) Forner, y هو أن النظام المدرسي يعتبر أهم حلقة تصل الفرد بالمحيط، حيث يتلقى التلميذ معلومات متنوعة حول مختلف المهن الموجودة، تأهيلاتها، طبيعتها، إمكانيات التكوين المقترحة، طرق الاختيار، سوق العمل، التطور التقني العام للاقتصاد بالإضافة إلى جملة التغيرات الاجتماعية. (بن صافية، 2010).

وفي نفس السياق بينت دراسة (1991) Jarousse.J. P أنّ المعارف المكتسبة والشهادات المحصل عليها من قبل التلاميذ لابد وأن توفر لهم دخلا دائما من الأرباح بمجرد أن تستعمل في إطار نشاط مهني. (بن صافية، 2010). كما توصلت دراسة كل من بوسنة وآخرون (1995) إلى أنّ اكتشاف المتعلم للنتائج المدرسية المتحصل عليها ومقارنتها بنتائج أقرانه من المتعلمين يعتبر نوع من التقييم الذاتي، إضافة للتقييم الخارجي الذي يقوم به كل من الأولياء، الرفاق، والمعلمين. (بن صافية، 2010). ويضيف (1989) Forner,y أن حجم المعلومات سيدفع بالمراهق إلى تكوين صورة عن المهن المتوفرة، وبالتالي تكون المدرسة قد ساهمت في تكوين صورتين أساسيتين بالنسبة لتحديد الاختيار المهني عند

المراهق، وهما صورة للفرد عن ذاته والأخرى للمجتمع الذي يعيش فيه، وبدمج هاتين الصورتين يتمكن المراهق من إيجاد المكان المناسب والدور الذي يلائمه اجتماعيا. (بن صافية، 2010). كما بينت دراسة شاكور (1997) أن عدم الثبات فيما يختاره الفرد أو التبديل لوجهات نظره المتعلقة بمهنة المستقبل بين فترة وأخرى عائد إلى قلة درايته ومعرفته المحدودة التي أملت عليه نوعا من الاختيار من جهة، وإلى اكتشافه ميادين جديدة في سلم المعرفة لديه من جهة ثانية. وهذا يعني أن مرحلة النضج تشكل ركيزة أساسية يجب أخذها بعين الاعتبار عند الشروع في عمليات التوجيه. وفي نفس السياق دلت نتائج بحث قام به بوسنة وآخرون(1995) على المستوى الوطني الجزائري شمل أكثر من(3000) شاب موزعين على (944) تلميذ في مستوى التاسعة أساسي و(980) تلميذ في مستوى الثالثة ثانوي، و(932) متربص على مستوى مراكز التكوين المهني والتمهين و(559) بطال على أن قائمة الاختيارات المهنية لمختلف فئات الشباب محدودة وتغلب عليها الاتجاهات النمطية السائدة في المجتمع، بالإضافة إلى أن نسبة عالية من أفراد العينة لديهم معرفة غير كافية بالإمكانيات الواجب توفرها. وعلى هذا الأساس فإن المهن المختارة من طرف هؤلاء الأفراد لا يمكن أن تندرج ضمن مشاريع مهنية ناضجة، وإنما هي رغبات آنية فقط.

وعلى حسب ما أشار إليه الكثير من الباحثين حول الدور الذي يلعبه المحيط في تبلور سلوكات الأفراد، فإن Wallon(1967) يؤكد هو الآخر على أهمية المحيط وتأثيره في النمو السيكولوجي للفرد، ويظهر هذا المحيط كنسق من العلاقات الخاصة بين الفرد في مختلف مراحل نموه وبين المحيط الاجتماعي والمهني الذي يبلور هذه التصورات ويسمح للفرد بصياغة مشاريعه المهنية.(تزرولت، 2007-2008) .

كما بين Cavas ; Cakrioglu ; Cavas and Ertepinar (1911) أن الأنترنت والمجلات العلمية المنتشرة والكتب والأفلام، أصبحت تؤثر بشكل أو بآخر في عملية الاختيار المهني التعليمي. (البلوي، 2013).

تبين من خلال النتائج التي توصلنا إليها، وكذا من خلال الدراسات السابقة، والتي أجريت حول المعرفة المكتسبة في اختيار التخصص المهني، أن من العوامل التي تدفع الأفراد لاختيار التخصص المهني ترجع إلى معرفة الفرد بذاته ومؤهلاته، وكذا معرفته بخصوصية المجتمع ومتطلباته ومستجداته والتي تتماشى وسوق العمل، ومعرفته لمختلف المهن وشروطها، الشهادة المحصل عليها، نتيجة الاحتكاك بالمحيط سواء بالأسرة أو الرفاق الأنترنت والأشرطة الوثائقية حول مهنة ما.

وقد يتفق ذلك مع التفسير الذي قدمه بعض مستشاري التوجيه، إلى أن تعدد مصادر اكتساب المعرفة حول التخصص المهني سيساهم في تكوين نظرة عن المهن المتوفرة ومستقبلها، والصعوبات التي قد تواجهه أثناء وبعد التكوين، مما يسمح ببناء تصورات

وتوجهات مهنية تمكنه من تحديد واتخاذ قرارات حاسمة نحو اختيار تخصص مهني هام ومناسب.

2.1- عــرض ومناقشة النتـائـج الخـاصــة بالفـرضيـة الثـانيــة

تنص الفرضية الثانية على عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص دافعية الانجاز. ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبار اللابرامتري (مان ويتني) Test de Mann Whitney لحساب متوسطي الرتب (ذكور وإناث)، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الأتي:

الجـدول رقم (08): يـوضـــح دلالة الفـروق بين الذكور والإناث فيما يخص دافعية الانجاز.

	الجنس	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني U	مستوى الدلالة	الدلالة
الدافعية	ذكور	213	237.65	50619.00	27828.000	0.099	غير دال
	إناث	286	259.20	74131.00			

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط الرتب في دافعية الانجاز عند الذكور قدر ب 237.65 وعند الإناث قدر ب 259.20، حيث بلغت قيمة اختبار مان ويتني U 27828.000 وهي غير دالة احصائيا، ومنه تم قبول الفرضية الصفرية، مما يعني لا توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخص دافعية الانجاز.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات اهتمت بالكشف عن عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص دافعية الانجاز، من بينها الدراسة التي أجرتها E.Botha (1971) في لبنان على عينة مكونة من (28) طالبا و(28) طالبة ممن يدرسون بالجامعة الأمريكية في بيروت، تم استخدام اختبار ماكليلاند لدافعية الإنجاز، وأجريت التجربة في ظروف محايدة ثم في ظروف إثارة أو منافسة. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في ظروف التطبيق (المحايدة- الإثارة).(خليفة، 2000).

كما قامت دراسة مصطفى تركي (1988) حول تحديد معالم الدافعية للإنجاز في المجتمع الغربي حيث تم إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة الكويتيين في الدافعية للإنجاز في موقف محايد، وموقف منافسة تكونت عينة الدراسة من (32) طالبا و(53) طالبة، ممن يدرسون بجامعة الكويت، بلغ متوسط أعمارهم 20،5 سنة وتم تطبيق اختبار مهربيان للدافعية للإنجاز في مكان ووقت المحاضرة في ضوء تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات: طلاب فقط، طالبات فقط، طلاب وطلبات معا، وكشفت نتائج هذه الدراسة

أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في حالة الاختلاط أو دون اختلاط، كما لم تتأثر درجات الذكور والإناث بموقف الإثارة أو المنافسة. كما تبين أن متوسط درجات الذكور والإناث في الثقافة العربية أقل من درجات الذكور والإناث في الثقافة الأمريكية أو الإنجليزية. (خليفة، 2000). وقد أرجع الباحث عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز إلى أن الأسرة العربية الحديثة تحث وتشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة والعمل .

وفسر سيد الطواب (1990) عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في ضوء طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها مثل هذه الدراسات، والفترة الزمنية التي أجريت فيها وأرجع ذلك إلى كون الدراسات المبكرة التي أجريت في الستينات والسبعينات تختلف عن الدراسات التي تمت في التسعينات من حيث الظروف التاريخية والعوامل الاجتماعية والثقافية والنفسية المميزة لكل فترة من هذه الفترات. (خليفة،2000).

لقد أظهرت النتائج التي توصلنا إليها، أن مستوى الدافعية للمتربصين لا يختلف باختلاف جنس الأفراد، ولعل هذا يتفق مع التفسير الذي قدمه كل من رشاد موسى وصلاح أبو ناهية (1988) اللذان أرجعا فيه عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، إلى فتح أبواب التعليم وإتاحة الفرص التعليمية والمهنية لكل من الجنسين، فكلاهما أصبح يتلقى نفس المعاملة الوالدية، والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس والإنجاز، على أساس التقدم الحضاري والثقافي للمجتمع، حيث تضاءلت النظرة التفضيلية للأسرة التي تميز بين الذكر والأنثى فأصبحت تحث وتشجع الإناث على التعلم والتفوق مثل الذكور لتحقيق طموحاتهن المهنية والتعليمية.

وما يدعم أيضا نتائج هذه الفرضية ما أشار إليه هذان الباحثان إلى تغير المفاهيم المرتبطة بنوع الجنس تغيرا واضحا مقارنة إلى تلك التي كانت سائدة منذ فترة في المجتمع المصري، حيث كانت الإناث تعتبر كائن له دور اجتماعي محدد لا يتجاوزه ولا يتعداه، ومن النتائج التي توصلا إليها أيضا وجود أربعة عوامل لدى الطالبات وهي الإصرار على التفوق. عدم الاحساس بالملل، التحمل والمثابرة مما دفعهن إلى الإنجاز.(الشرقاوي، 2000)، وهذا ماساهم في بعث الرغبة في الإناث لتغيير النظرة السائدة نحوهن وتحسيس المجتمع بهن والاعتراف بكفاءتهن وبوجودهن ككائن مستقل وهذا من أكبر عوامل ارتفاع دافعيتهن. فالمفاهيم الثقافية التي سادت سابقا والخاصة بالذكورة والأنوثة بدأت تتراجع. وربما يرجع ذلك إلى التحدي ونوع من الميكانيزمات الدفاعية التي لجأت إليها الإناث لإثبات ذواتهن وتفجير الطاقات الكامنة والتنفيس من الضغوطات التي تتعرض لهن فليس أمامهن إلا التميز والتمكن من التخصص المهني واثبات وجودهن واحراز التفوق النابع من الرضا الذي يشعرن به. كما يظهر ذلك أيضا من خلال التغير في المعتقدات الشائعة المتعلقة بتوزيع

المهن على أساس نوع الجنس فالذكور أصبحوا أكثر تقبلا لفكرة المساواة والإناث أصبحن أكثر ثقة بقدراتهن وأكثر طموحا.

وهذا ما يتفق أيضا مع ما توصلنا إليه؛ بالنسبة لنتائج الفرضية الرابعة، وقد عزي ذلك إلى أن الأسرة لم تعد تفرق بين الذكور والإناث في المعاملة الوالدية، بل تدفع الجميع على التفوق في التعليم والعمل على حد سواء، نتيجة التغير الملحوظ في أنماط التنشئة الاجتماعية باتجاه اعطاء الإناث حرية أكبر من قبل في اتخاذ قرار اختيار التخصص المهني، ويمكن ملاحظة هذا التغير في الزيادة الملحوظة في اقبالهن على الالتحاق بالمؤسسات التكوينية بمختلف فروعها. يمكن القول إذن، ربما المتربصات تلقوا من أسرهن تشجيعا وعونا على الاستقلالية والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية في وسطهم الأسري مما أدى إلى ارتفاع دافع الإنجاز لديهن. وهذا يعني أن عامل الجنس ضعف تأثيره في الوسط المهني.

3.1- عـــرض ومناقشة النتائـــج الخـاصـــة بالفـرضيـة الثـالثـة

تنص الفرضية الثـــالثة على عدم وجود فروق بين الجنسين في عامل الميل. ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبار اللابرامتري (مان ويتني) Test de Mann Whitney لحساب متوسطي الرتب (ذكور وإناث)، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الأتي:

الجـدول رقم (09): يـوضـح دلالة الفـروق بين الجنسين في عـامـل الميـــل.

العامـــل	الجنـــس	العينـــة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني U	مستوى الدلالة	الدلالة
الميـــل	ذكـــور	213	233.07	49644.50	26853.500	0.023	دال
	إنـــاث	286	262.61	75105.50			

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط الرتب لعامل الميل عند الذكور قدر ب 233.07 وعند الإناث قدر ب 262.61، حيث بلغت قيمة اختبار مان ويتني U 26853.500 وهي دالة احصائيا، ومنه تم رفض الفرضية الصفرية، مما يعني وجود فروق بين الذكور والإناث في عامل الميل للتخصص المهني.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات اهتمت بمعرفة الفروق بين الجنسين في عامل الميل، من بينها دراسة Larcebeau.S (1976) وجود اختلاف بين الذكور والإناث نتيجة تأثير عملية التطبيع الاجتماعي وفسر ذلك على أن اهتمامات الذكور عادة ما تتركز على النشاطات العلمية والتقنية والرياضية، بينما تميل البنات إلى الأعمال والنشاطات

الاجتماعية والانسانية التي تسمح لهن بالاهتمام بالغير ومساعدتهم ويرجع هذا الاختلاف إلى نمطين من الشخصية، نمط أكثر عاطفية وحساسية، وأكثر تفتحا للاتصال بالآخرين ونمط أكثر صلابة ونشاطا وأكثر تفتحا نحو الاكتشافات والعالم الفيزيائي.(بن صافية،2010). كما تتماشى هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة Nuttin (1980) حول وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الميل نحو نشاطات مهنية معينة نتيجة تأثير الأدوار الاجتماعية المفروضة في المجتمع على كل من الذكور والإناث، والتي تدفع كل جنس الى التعبير عن حاجته الى النجاح بطريقة مختلفة، كما تم التوصل إلى أن الميل لتحقيق الذات يتمثل عند الإناث في العلاقات الاجتماعية، أما عند الذكور فإنه يتمثل في الأداء الفردي.(تزرولت، 1996-1997). وفي نفس السياق بينت دراسة القرعان أن الإناث تميل إلى الخدمات الاجتماعية والعمل الفني والأدبي وتتساوى الذكور والإناث في الميل الموسيقي والميل الإقناعي وهناك مهن تميل إليها الإناث أكثر؛ أي أنها مهن ذات خصائص أنثوية من بينها التمريض التدريس، الخدمة الاجتماعية، العلاقات العامة، التدبير المنزلي الإعلام الآلي، حياكة الملابس الإعلان، السكرتارية، الأعمال الكتابية، الغناء، التمثيل، البيع في المحالات، التجميل، تربية الأطفال. ويرجع القرعان ذلك الاختلاف في الميول إلى نمط التنشئة الاجتماعية التي تتعرض لها الإناث في المجتمعات العربية وطبيعة المهمات التي تخضع لها تختلف عن الذكور. (القرعان،2009)

يتبين لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها، وكذا من خلال الدراسات المذكورة والتي أجريت حول الفروق بين الجنسين في عامل الميل، أن الميل يختلف باختلاف جنس الأفراد، فالذكور يميلون إلى الألعاب العنيفة والمغامرات والنشاطات العلمية، التقنية والرياضية، بينما تميل الإناث إلى الألعاب الهادئة والأعمال الاجتماعية والانسانية، وهذا نتيجة تأثير البيئة الاجتماعية التي تفرض دور كل جنس، فهو يتأثر بها ويخضع لها والإناث عادة لا تميلن إلى التخصصات المهنية التي تتطلب جهد عضلي (كالبناء والصيد والميكانيك...)أو المخاطرة (كالتلحيم والنجارة وسياقة الآليات أو سياقة المقطورات...وغير ذلك).

وكتدعيم آخر لنتائج هذه الفرضية، يمكن تفسير ذلك من خلال الخصوصية التي قد تميز المرأة العربية الحديثة عن المرأة في المجتمعات الأخرى، والتي لازالت تقوم بدورها كإمرأة أو كأم سواء كانت متعلمة أو عاملة، تجدها لا تميل لاختيار التخصص المهني الذي لا يتماشى وأنوثتها، فكل جنس يميل إلى تخصصه المهني المختار والذي يتمكن من خلاله من تلبية طموحاته المهنية، الاجتماعية والاقتصادية إذا كانت تتماشى ومستواه الدراسي وكذا امكاناته البدنية والصحية .

وهكذا نجد أن الإناث يميلن إلى الإهتمام بالمهن ذات الطابع الاجتماعي والإنساني التي تقوم على العاطفة، أما الذكور فإنهم يميلون إلى المهن ذات الطابع العلمي، التقني والعضلي.

4.1- عــرض ومناقشة النتـائـج الخـاصــة بالفـرضيـة الـرابعــة

تنص الفرضية الرابعة على عدم وجود فروق بين الجنسين في عامل التأثير الأسري. ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبار اللابرامتري (مان ويتني) Test de Mann Whitney لحساب متوسطي الرتب (ذكور وإناث)، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الأتي:

الجـدول رقم (10): يـوضـــح دلالة الفـروق بين الجنسين في عـامــل التأثير الأسري.

العامل	الجنس	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني U	مستوى الدلالة	الدلالة
التأثير الأسري	ذكور	213	251.81	53636.00	30073.000	0.808	غير دال
	إناث	286	248.65	71114.00			

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط الرتب لعامل التأثير الأسري عند الذكور قدرب 251.81 وعند الإناث قدر ب 248.65، حيث بلغت قيمة اختبار مان ويتني U 30073.000 وهي غير دالة احصائيا، ومنه تم قبول الفرضية الصفرية، مما يعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في عامل التأثير الأسري.

وقد اختلفت نتيجة البحث مع ما توصلت إليه الدراسات التي اهتمت بمعرفة الفروق بين الجنسين في عامل التأثير الأسري مثل دراسة شريف حلومة (1998) إلى أن التنشئة الاجتماعية في المجتمع الجزائري تقوم وفق تصورين مختلفين، حيث ينشأ الذكر ضمن ثقافة ذكرية مشجعة للعمل الخارجي والاهتمام بما يجري في المجتمع، في حين يوجه اهتمام البنت للأدوار الداخلية (داخل المنزل) الأمر الذي يترتب عنه تحديد دقيق لدور كل جنس في الحياة الاجتماعية، فأصبح التحاق أي جنس بتخصص جنس آخر لا يعود إلى الاختلافات البيولوجية والفيزيولوجية فحسب، بل يرتبط أيضا بنوعية الثقافة السائدة والقيم الاجتماعية التي تظهر في سلوكات وتصرفات الأفراد.(بن صافية، 2010).

وفي نفس السياق بين كل من زردومي (1970) وبوتفنوشة (1982) في وصفهم للمجتمع الجزائري على أنه مجتمع يميز في عملية التنشئة الاجتماعية بين الذكر والأنثى، فيعتبر الذكر مصدر فخر وضمان للأمن المادي مما يعطيه مكانة اجتماعية مقارنة بالأنثى التي تسعى الى تحقيق مكانتها وذاتها اجتماعيا من خلال ميكانيزم التعليم والتفوق في الدراسة، والذي يمكنها من ممارسة مختلف الأدوار الاجتماعية .(أبي مولود،1999-2000). كما بينت دراسة بن سماعيلي (1992) أن اهتمام البنت بالامتحانات والتفكير فيها له عدة معاني فهي تعمل باجتهاد للتخلص من الضغوطا ت الأسرية الممارسة عليها، ومن المجتمع أيضا، فهي تشعر أنها مهضومة الحقوق ولا مخرج لها إلا بحصولها على مؤهل علمي أو مهني يؤهلها للعمل حتى تتمكن من إثبات ذاتها وترقية شخصيتها. (تزرولت، 2007-2008).

نلاحظ من خلال الدراسات السابقة، أن التفرقة بين الذكر والأنثى كانت سائدة في المجتمعات العربية منذ القدم لهذا نجد أن التنشئة الاجتماعية توجه اهتمامات كلا الجنسين للأدوار الخاصة بكل جنس، فنجد أن البنت تقلد أمها في نشاطها المنزلي واتجاهاتها، بينما الولد يحاول تقليد والده في مختلف النشاطات، فيلقى الذكر التقبل والتشجيع من طرف والديه منذ لحظة ميلاده، خاصة الأب الذي يعتبره الامتداد الطبيعي للأسرة، أما الأنثى فإنها لا تتلقى القبول الذي يتمتع به الذكر، باعتبار ذلك موروث ثقافي وجزء من التراث العربي، لهذا فهي تسعى لتحقيق مكانتها إما باعتمادها على الدراسة إن نجحت فيها أو باختيارها لتخصص مهني يناسبها .

إلا أنه أظهرت النتائج التي توصلنا إليها أن التأثير الأسري لا يختلف باختلاف جنس الأفراد. وكتدعيم آخر لنتائج هذه الفرضية، يمكن تفسير ذلك نتيجة الجرأة التي أصبحت تتمتع بها الإناث أكثر من ذي قبل نظرا لفرصة الدراسة والتكوين المتاحة لها، وتشجيع الآباء لهذه الطموحات.

إن إتاحة الفرصة أمام الإناث سواء في مجال التعليم أو التكوين جعل حظوظهن أمام الذكور متساوية سواء في اختيارهن لنوع التعليم أو اختيار تخصص مهني ما المناسب لهن كما أن الدعم الأسري وخاصة تشجيع الأولياء لبناتهن على الاعتماد على النفس في ظل الظروف الراهنة من أجل الدراسة أو التكوين جعل من السهل عليهن منافسة الذكور بثقة في النفس عالية، ورغبة حقيقية في البروز والتميز وإيجاد مكانة لهن في المجتمع لإثبات وجودهن والتأكيد على أنهن قادرات على النجاح مثلهن مثل الذكور، بناء على التغيرات السوسيو-ثقافية العميقة والسريعة، التي أدت إلى ميل الآباء إلى إعطاء حرية الاختيار للأبناء، سواء ذكورا أو إناثا لكن تحت ستار الممنوعات والمندوبات.

5.1-عـرض ومناقشة النتـائج الخاصة بالفـرضيـة الخامســة

تنص الفرضية الخامسة على عدم وجود فروق بين الجنسين في عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبار اللابرامتري (مان ويتني) Test de Mann Whitney لحساب متوسطي الرتب (ذكور وإناث) وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الأتي:

الجـدول رقم (11): يـوضح دلالة الفـروق بين الجنسين في عـامـل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية.

العامل	الجنس	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني U	مستوى الدلالة	الدلالة
تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية	ذكور	213	227.88	48539.50	25748.500	0.003	دال
	إناث	286	266.47	76210.50			

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط الرتب لعامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية عند الذكور قدر ب 227.88 وعند الاناث قدر ب 266.47 حيث بلغت قيمة اختبار مان ويتني U 25748.500 وهي دالة احصائيا، ومنه تم رفض الفرضية الصفرية مما يعني وجود فروق بين الذكور والإناث في عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية للتخصص المهني.

وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات اهتمت بمعرفة الفروق بين الجنسين في عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، من بينها دراسة Lewis (1968) حول الفروق الجنسية في السلوك المهني، تبين أن البنات تقمن باختيارات مهنية مبكرة أكثر من الذكور، وأنهن يفضلن الأعمال ذات العلاقة بالناس على الأعمال ذات العلاقة بالأشياء، كما يفضلن الميادين الخدماتية على التخصصية ويعطين أهمية أكبر لخصائص العمل ومميزاته أكثر مما يعطي الذكور، كما أنهن أقل اهتماما من الذكور فيما يتعلق بالأجر، كما وجد أن اختيارات الإناث تبنى على أهداف قصيرة المدى أكثر من الذكور.(قناة، 1984).

بالإضافة إلى دراسة قامت بها عائشة بن صافية (2007) حول مدى تأثير الأوضاع المعيشية على التحصيل الدراسي للمراهقين وبالخصوص نظرتهم لمهنتهم المستقبلية، حيث اتضح بأن تصوراتهم يغلب عليها الطابع النمطي الخاضع لتصنيف المجتمع سواء لدى الذكور أم لدى الإناث، بحيث تميل الإناث إلى المهن ذات هدف اقتصادي وذات طابع أنثوي لأجل الحفاظ على دور المرأة، وفي نفس الوقت ضمان مورد مالي دائم، أما بالنسبة للذكور فإنهم يميلون إلى المهن ذات الطابع التجاري والمحققة لأرباح مادية عن طريق الاستثمار والأعمال الحرة. (بن صافية، 2010).

لقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن المراهق يسعى في اختياره لمهنته إلى التأكد من المكانة الاجتماعية للمهنة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي يترتب على اختيارها، فدافع التقدير الاجتماعي من الدوافع القوية في اختيار المراهقين لمهنهم ذكورا أم إناثا، حتى أن تصوراتهم وتوجهاتهم المهنية تخضع للطابع الاجتماعي، حيث تختار الأنثى المهنة التي تحافظ من خلالها على أنوثتها رغم اعتبارها مصدر مالي ثابت، كذلك بالنسبة للذكور.

يتبين لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها، وكذا من خلال الدراسات المذكورة التي أجريت حول الفروق بين الجنسين في عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية للتخصص المهني، أن هناك فروقا بين الذكور والإناث في دافع تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية حيث أظهرت النتائج التي توصلنا إليها أن السعي لتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية يختلف باختلاف جنس الأفراد، فالإناث تسعى إلى تحقيق مكانة اجتماعية عن طريق مهن ذات طابع خدماتي والتي تقوم على العلاقات الاجتماعية، غير أن الذكور يسعون لتحقيق مكانتهم الاجتماعية عن طريق مهن حرة أو في وظائف ذات أجرة عالية لضمان مكاسب مادية

ولعل هذا يتفق مع التفسير الذي قدمه بعض المتربصين من الجنسين حول دوافع التحاقهم بهذا التخصص المهني، فبالنسبة للذكور كان تركيزهم على راتب عال الذي بإمكانهم أن يحققوا من خلاله الاستقلالية الاقتصادية والمكانة الاجتماعية المرموقة، أما بالنسبة للإناث فإجابتهم تمحورت حول ضمان المستقبل باعتبار أن الحياة صعبة بالنسبة للفتاة، وكذا لإيجاد وظيفة محترمة وإن كانت بسيطة، وهذا حتى تستطيع تلبية بعض الحاجيات الخاصة، كما هو ملاحظ في مجتمعنا اليوم تفشي ظاهرة البائعات في المحلات التجارية، حتى وإن كانت متحصلة على شهادة سواء في الاعلام الألي أو المحاسبة أو السكريتارية....إلى غير ذلك.

6.1- عـــرض ومناقشة النتـــائـج الخـــاصـة بالفـرضيـة السادسة

تنص الفرضية السادسة على عدم وجود فروق بين الجنسين في عامل المعرفة المكتسبة. ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبار اللابرامتري (مان ويتني) Test de Mann Whitney لحساب متوسطي الرتب (ذكور وإناث)، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الأتي:

الجـدول رقم (12): يـوضح دلالة الفـروق بين الجنسين في عـامل المعرفة المكتسبة.

العامل	الجنس	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني U	مستوى الدلالة	الدلالة
المعرفة المكتسبة	ذكور	213	255.51	54424.00	29285.000	0.460	غير دال
	إناث	286	245.90	70326.00			

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط الرتب لعامل المعرفة المكتسبة عند الذكور قدر ب 255.51 وعند الإناث قدر ب 245.90، حيث بلغت قيمة اختبار مان ويتني U 29285.000 وهي غير دالة احصائيا، ومنه تم قبول الفرضية الصفرية، مما يعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في عامل المعرفة المكتسبة للتخصص المهني.

في الواقع لم نجد دراسات اهتمت بالكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في عامل المعرفة المكتسبة، وكل ما توفر لدينا هو عبارة عن دراسات أشار إليها باحثين حول المعرفة المكتسبة باعتبارها من بين العوامل التي تدفع المتربصين لاختيار التخصص المهني، كما جاء أيضا في الفرضية الأولى.

ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة Huser (2005) التي بينت بأن مصادر المعلومات التي يستقي منها الفرد معلوماته والتي تساعده في تحديد توجهاته الأكاديمية أو المهنية متعددة والتي قد تكون سببا في فشل عملية الاختيار المهني السليم. فقد يعتمد الفرد على مصادر غير موثوق بها، أو قد يحصل على معلومات قديمة حول بعض التخصصات ولا يلاحظ مدى

التغيير الذي يطرأ عليها كما قد تكون معلومات الفرد على شكل انطباعات خالية من الحقائق، إضافة إلى أن المعلومات قد تكون سطحية. (البلوي،2013).ويمكن تفسير ذلك بأن جهل الفرد بظروف التكوين تجعله يستند إلى عدة مصادر ووجهات نظر يتحصل من خلالها على معلومات لاختيار تخصصه المهني، بعيدا عن أسس التوجيه المهني السليم، والتي قد تكون سببا في تسربه المبكر، أو مواصلته للتكوين لأنه لا يجد مخرجا آخر، أو أنه لما ينتهي من التخصص الذي التحق به يعيد التسجيل في تخصص آخر.

كما بينت الدراسة التي قام بها Yanico (1978) حول التأثير الفعال للمعلومات المهنية على التطور المهني للأفراد، أنه بعد قراءة للمعلومات المهنية غير المتحيزة لجنس معين عدل أفراد التجربة تقديراتهم للمهن، ويرجع ذلك إلى أنه بالإمكان تغيير اتجاهات الأفراد حول ملائمة المهن التقليدية الذكرية للإناث، وهذا نتيجة استخدام المعلومات المهنية المتوفرة. (قناة،1984). ويشير ذلك إلى أن حسن استخدام المعلومات المهنية المتوفرة لدى القائمين على عملية الاستقبال، الاعلام وتوجيه المترشحين الملتحقين بالمؤسسات التكوينية سيمكنهم من التأثير على اتجاهاتهم المهنية بعيدا عن التحيز لنوع الجنس في اختيار تخصص مهني ما.

أظهرت النتائج التي توصلنا إليها، أنه لا توجد فروق بين الجنسين في المعرفة المكتسبة التي تدفع المتربصين لاختيار التخصص المهني، إذ نستطيع القول أن المعرفة المكتسبة لا تختلف باختلاف جنس الأفراد، والتي تظهر في شكل التعرف على متطلبات الالتحاق بالتخصص المهني، كفاءة المكون الوسائل والتجهيزات المتوفرة في المركز، الصعوبات التي يمكن مواجهتها عند ممارسة المهنة، مدى وفرة فرص العمل ...

ولعل هذا يتفق مع التفسير الذي قدمه بعض مستشاري التوجيه والمكونين حول عدم وجود فروق بين الجنسين في المعرفة المكتسبة، بحيث إذا كان التخصص المهني المختار قديم في المؤسسة التكوينية فإن المتربصين لا يحتاجون سواء كانوا ذكورا أم إناثا إلى معرفة ظروف التكوين المتمثلة في كفاءة ومؤهلات المكون، مدى توفر الوسائل والتجهيزات في الورشة، الصعوبات التي قد تواجه المتكون أثناء ممارسة المهنة، إمكانية القيام بالأعمال التطبيقية التي تتماشى وسوق العمل والتي تلبي طموحاتهم. ويرجع ذلك إلى تمكن المتربصين الجدد من الحصول على المعلومات المهنية عن طريق المتربصين للدفعات المتخرجة في ذلك التخصص المهني فيما يخص كلا الجنسين.

لكن الأمر يختلف إذا كان التخصص المهني حديث في المؤسسة التكوينية، فالمتربصين الجدد لكلا الجنسين يلجأون إلى طرق متعددة للحصول على معلومات حول التخصص المهني، وهذا عن طريق الاستفسار والبحث عن أجوبة لبعض التساؤلات مستغلين في ذلك الأبواب المفتوحة التي تنظم على مستوى مراكز التكوين المهني، أيام الاعلام والتوجيه التي

تقام قبل دخول الدفعات الجديدة أثناء زيارة الورشات في أيام التوجيه والانتقاء الخاصة بالدورة التكوينية، الاعلانات واللوحات الاشهارية، شبكات التواصل الاجتماعي، القوافل الاعلامية التي يتم من خلالها توزيع المطويات، والتي تتضمن التخصصات المهنية المتوفرة وشروط الالتحاق بها، الحصص الاعلامية التي تبث في الاذاعة والتلفزيون. لهذا يمكن القول إن المتربصين لا يتأثرون بالإعلام في أشكاله وأنواعه فحسب ولكن ما يثير اهتمامهم هو المعرفة الحقيقية عن ظروف التخصص المهني المرغوب.

لقد تقاربت الآراء إلى حد ما مع بعض مستشاري التوجيه والمكونين، وبعض المتربصين والمتربصات كما سبق وأن ذكرنا، حول أسباب اختيارهم لهذه المؤسسة التكوينية المسجلين فيها بدلا من الأخرى فكانت اجابتهم تتمحور حول مصداقية التكوين وسمعة المركز، وتم تفسير ذلك الاختيار حسب أقدمية الفرع حيث إذا كانت المؤسسة التكوينية لها تجربة في ذلك فإن المترشح يستغني على بعض الأسئلة عن توفر الأليات والتجهيزات أو المكون، أما إذا كان الفرع حديث النشأة في المؤسسة التكوينية فإن المترشح يبحث عن معلومات دقيقة حول التخصص المهني، وقد عزي ذلك إلى التساؤلات التي يطرحها المترشح فتزيد من دافعيته، وبالتالي يتخلص من التردد الذي كان ينتابه قبل اتخاذه قرار التسجيل في التخصص المهني المرغوب بغض النظر عن جنسه.

7.1- عـــرض ومنـــاقشـــة النتـــائـج الخاصـــة بالفـــرضيـــة السابعـــة

تنص الفرضية السابعة على وجود فروق بين المتربصين المتميزين بدافعية إنجاز عالية والمتربصين المتميزين بدافعية إنجاز منخفضة فيما يخص عوامل اختيار التخصص المهني ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام الاختبار اللابرامتري (مان ويتني) Test de Mann Whitney لحساب متوسطي الرتب (ذكور وإناث)، بحيث طبق هذا الاختبار على كل عامل من عوامل اختيار التخصص المهني وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجداول الأتية:

الجـدول رقم (13): يـوضـح دلالة الفـروق بين مستويات الدافعية فيما يخص عامـل الميل.

العامل	مستوى الدافعية	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني U	مستوى الدلالة	الدلالة
الميل	دافعية منخفضة	153	211.49	32358.00	20577.000	0.707	غيـــر دال
	دافعية مرتفعة	275	216.17	59448.00			

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط الرتب لعامل الميل عند ذوي الدافعية المنخفضة قدر ب 211.49 وعند ذوي الدافعية المرتفعة قدر ب 216.17، حيث بلغت قيمة اختبار مان ويتني U 20577.000 وهي غير دالة احصائيا، ومنه تم قبول الفرضية الصفرية، مما يعني وجود فروق بين مستويات الدافعية فيما يخص عامل الميل.

الجدول رقم (14): يـوضـح دلالة الفـروق بين مستويات الدافعية فيما يخص عـامـل التأثير الأسري

العامل	مستوى الدافعية	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني U	مستوى الدلالة	الدلالة
التأثير الأسري	دافعية منخفضة	153	211.67	32386.00	20605.000	0.723	غير دال
	دافعية مرتفعة	275	216.07	59420.00			

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط الرتب لعامل التأثير الأسري عند ذوي الدافعية المنخفضة قدر ب 211.67 وعند ذوي الدافعية المرتفعة قدر ب 216.07، حيث بلغت قيمة اختبار مان ويتني U 20605.000 وهي غير دالة احصائيا، ومنه تم قبول الفرضية الصفرية، مما يعني وجود فروق بين مستويات الدافعية فيما يخص عامل التأثير الأسري.

الجدول رقم (15): يـوضـح دلالة الفـروق بين مستويات الدافعية فيما يخص عـامـل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية

العامل	مستوى الدافعية	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني U	مستوى الدلالة	الدلالة
تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية	دافعية منخفضة	153	211.67	32386.00	20623,500	0.735	غير دال
	دافعية مرتفعة	275	216.07	59420.00			

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط الرتب لعامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية عند ذوي الدافعية المنخفضة قدر ب 211.67وعند ذوي الدافعية المرتفعة قدر ب 216.07، حيث بلغت قيمة اختبار مان ويتني U 20623.000 وهي غير دالة احصائيا، أي تحقق الفرضية، مما يعني وجود فروق بين مستويات الدافعية فيما يخص عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية.

الجـدول رقم (16): يـوضـــح دلالة الفـروق بين مستويات الدافعية فيما يخص عـامـل المعرفة المكتسبة.

العامل	مستوى الدافعية	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني U	مستوى الدلالة	الدلالة
المعرفة المكتسبة	دافعية منخفضة	153	215.54	32977.00	20879.000	0.897	غير دال
	دافعية مرتفعة	275	213.92	58829.00			

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط الرتب لعامل المعرفة المكتسبة عند ذوي الدافعية المنخفضة قدر ب 211.67 وعند ذوي الدافعية المرتفعة قدر ب 216.07، حيث بلغت قيمة اختبار مان ويتني U 20879.000 وهي غير دالة احصائيا، أي تحقق الفرضية، مما يعني وجود فروق بين مستويات الدافعية فيما يخص عامل المعرفة المكتسبة.

يتبين من خلال ما سبق عرضه من نتائج خاصة بالفرضية السابعة تحقق الفرضية أي وجود فروق بين المتربصين المتميزين بدافعية انجاز عالية والمتربصين المتميزين بدافعية انجاز منخفضة فيما يخص عوامل اختيار التخصص المهني .

اتفقت نتائج الجدول رقم (13) مع دراسات سابقة أجريت حول الفروق بين مستويات الدافعية حسب عامل الميل، من بينها دراسة Atkinson(1958) التي بينت أن قوة دافعية الشخص للعمل من أجل هدف ما تحدد من خلال قوة الميل للقيام بالمهمة وقوة الميل لتجنب الفشل ولذلك تكون الدافعية للإنجاز مرتفعة عندما تكون الحاجة إلى الإنجاز تفوق الدافع لتجنب الفشل. وعندما تكون أمام الفرد الحرية للاختيار فإن الفرد ذو الدافعية المرتفعة للإنجاز يختار مهام متوسطة الصعوبة لأنها تمتاز بالتوازن ما بين التحدي من جهة واحتمالية النجاح من جهة أخرى، أما الفرد ذو الدافعية المنخفضة للإنجاز فإنه يتجنب هذه المهام لأن خوفه من الفشل يتجاوز توقعاته للنجاح، فيختار مهام سهلة نسبيا لأن احتمالية النجاح مرتفعة أو أنه يختار مهمة صعبة حتى لا يتعرض لحرج كبير عندما يفشل في مهمة صعبة. (Beihler and Snowman،1997). وقد أظهرت بحوث (1976) Clelland Mc et al حول دافعية الإنجاز، أنّ الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يميلون إلى اختيار الأعمال متوسطة الصعوبة كما يتسمون بالإصرار، والمثابرة أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز. (عطية،1997) .

تبين لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها، وكذا من خلال الدراسات المذكورة، حول الفروق بين مستويات الدافعية حسب عامل الميل، أن قوة الدافعية من قوة الميل؛ أي أنه تزداد أهمية الدافع لدى الفرد إذا ارتبط بالميل، فكلما اختلفت ميول الأفراد اختلفت دوافعهم.

ولعل هذا يتفق مع التفسير الذي قدمه بعض المكونين الذين يرون أن ما يتميز به المتربصين الذين يميلون لتخصصاتهم المهنية، ويتصفون بدافعية عالية، تجدهم يشعرون بارتياح ورضا عن أنفسهم، مقارنة بالذين لا يميلون إلى تخصصاتهم. فمثلا بعض المتربصين في البستنة والمساحات الخضراء يجدون أنفسهم مستمتعين بالنشاطات التي يؤدونها، فيسعدهم عملهم خاصة بعد الانتهاء من إنجازه، على اعتبار أنه مزيج بين الفن والعمل فتجدهم غير مستعدين لترك هذا التخصص المهني مهما كانت الظروف، غير أن المتربصين المتميزين بدافعية انجاز منخفضة نجدهم لا يميلون إلى تخصصهم المهني فيكونون في فترة تربصهم مترددين بين مواصلة التكوين أو البحث عن بديل من أجل ارضاء رغباتهم وهذا ما ينطبق كذلك على تخصصات أخرى كالدهن والطبخ، الحلويات والحلاقة...

يمكن القول إذن، أن المتربص ذو دافعية الإنجاز المرتفعة غالبا ما يلقى الاحترام والتقدير من جميع المحيطين به من مكونين، أصدقاء وأفراد أسرته. مما يشجعه على مواصلة النجاح والتفوق للوصول إلى ما يهدف إليه، كما أن التفوق في حد ذاته واحساسه بإشباع هذه الحاجة تجعله أكثر ثقة بنفسه ويسعى دائما إلى تحقيق المزيد من التفوق والنجاح والسعي نحو تحقيق أهداف محددة تحقق له حياة أفضل في مستقبله المهني والتوافق النفسي والاجتماعي والرضا عن الحياة المهنية .كما عبر عنها صرداوي نزيم أن الفرد يسعى للحصول على تقدير الآخرين وقبولهم من خلال أدائه وانجازاته.(صرداوي،2007-2008)

كما تتفق نتائج الجدول رقم (14) مع دراسات سابقة أجريت حول الفروق بين مستويات الدافعية حسب عامل التأثير الأسري، من بينها، دراسة (1963) Brad Brun حول الحاجة للإنجاز في المجتمع التركي، أن هذا المجتمع يسوده أب متسلط، وأسرة مسيطرة على كل أمور الطفل مما ترتب عليه انخفاض الحاجة للإنجاز في هذا المجتمع.(عبورة، 2007-2008).

كما بين كمال دسوقي (1979) أن هناك من الآباء من يسعى لبث في نفسية أبنائه الطموح دون أخذ في الإعتبار ما لدى الأبناء من قدرات، مما يجعلهم يشبعون طموحاتهم على حساب طموحات أبنائهم التي لم يتمكنوا من تحقيقها في حياتهم، فتجدهم يفرضون عليهم الميول التي ليست موجودة بالفطرة. (مرحاب، بدون سنة طبع).

وما يشير إليه كل من صادق وأبو حطب (1996) أن البيئة الأسرية التي يعيش في وسطها الفرد، والتي لا تهتم بالتعلم والتعليم، ولا تشجع أبنائها على النجاح تؤدي إلى انخفاض دافعيتهم للتعلم، مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي، كما أن الأساليب الوالدية اللاسوية في تربية الأبناء وتنشئتهم، والتي تقوم على القسوة والنبذ والحرمان، من شأنها أن تثبط الدافعية للتعلم عند الأبناء وتؤدي إلى إهمالهم للواجبات المدرسية، وبالتالي انخفاض مستوى الطموح لديهم. (الزعبي، 2008).

كما توصلت دراسة الشربيني (2001) إلى أنّ الأمهات الأكثر متابعة لأبنائهن تكون دافعيتهم قوية للإنجاز عكس الأمهات الأقل متابعة تجد دوافع أبنائهن منخفضة، وأنّ آباء الأطفال ذوي الدافع المرتفع تجدهم أقل سيطرة من آباء الأطفال ذوي الدافع المنخفض. (درقاوي، 2009). وفي نفس السياق بينت دراسة M.R.Winterbottom (1954) حول تأثير الأسرة في تكوين حاجات الإنجاز الأكاديمي والعقلي والتوجيه المهني، أنّ الأمهات المرتفعات في الدافع إلى الإنجاز يشجعن أبناءهن على الاستقلال وتحمل المسؤولية، وأكثر تدعيما لهم على الإنجاز، مقارنة بالأمهات المنخفضات في الدافع إلى الإنجاز، واللواتي تؤكدن على الفضائل المختلفة التي تشمل الآداب والنظافة والطاعة، ويقل احتمال تشجيعهن وتأييدهن لإنجازات أبنائهم.(معمرية، 2012) .كما أثبتت دراسة كل من عبد الخالق والنيال (1992) أنّ الآباء الذين يشاركون أبنائهم في نشاطاتهم، خاصة في السنوات الأولى من حياتهم، يرتفع مستوى دافعيتهم للإنجاز، بوصفها كرد فعل لتشجيع الآباء لأداء أبنائهم على إنجازاتهم والتفاعل معهم.(بني يونس، 2004).كما قامت دراسة Wentzel (1998) حول العلاقات الاجتماعية والدافعية في المدرسة المتوسطة: دور الأولياء، الأساتذة والأقران، من خلال فحص السبل التي من خلالها تؤثر العلاقات التدعيمية مع الأولياء، المعلمين الأقران على دافعية المراهقين مركزا في ذلك على مظهرين من مظاهر الدافعية المدرسية، يتمثل المظهر الأول في الأهداف الاجتماعية والأكاديمية التي يحاول التلاميذ إنجازها في المدرسة، أما المظهر الثاني تمثل في اهتمامهم بالنشاطات الأكاديمية على عينة متكونة من(167) تلميذ وتلميذة في مستوى السنة السادسة بالولايات المتحدة. كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم العائلي ونتائج مقياس الدافعية، كما تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم من الأساتذة ونتائج مقياس الدافعية، كما كشفت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس وكل المتغيرات ما عدا الدعم العائلي والتوتر النفسي. كما تبين أن الدعم العائلي مؤشر إيجابي لطبيعة الأهداف الأدائية والإتقانية حيث أبدى الذكور مستوى أعلى من الإناث فيما يخص طبيعة الأهداف الأكاديمية، كما تبين أن الترابط العائلي وإدراك الدعم من الأساتذة مؤشران إيجابيان للاهتمام بالمدرسة ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم العائلي والأداء الأكاديمي. ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك الدعم من الأساتذة والأداء الأكاديمي.(دوقة وآخرون، 2011).

يتبين لنا في ضوء النتائج التي توصلنا إليها، وكذا من خلال الدراسات السابقة، والتي أجريت حول الفروق بين مستويات الدافعية التي تميز المتربصين حسب عامل التأثير الأسري، أن قوة الدافعية من قوة التأثير الأسري؛ أي أن مستويات الدافعية تختلف باختلاف التأثير الأسري عليهم، فكلما كان هناك تأثير أسري إيجابي لتخصص مهني معين كلما زادت دافعيتهم، بينما كلما كان التأثير الأسري سلبي انخفضت دافعيتهم.

ولعل هذا يتفق مع التفسير الذي قدمه مجموعة من المكونين فيما يخص الأسر التي تملك مؤسسة أو مقاولة وتريد أن تسلم مهام التسيير لأبنائها، فإنها ترى من الضرورة أن يتكون الأبناء في ذلك التخصص المهني .ونفس الشيء بالنسبة للأسر التي تملك مستثمرات فلاحية كزراعة الكروم أو تربية المواشي أو نشاط آخر، فهم يقومون بدور ايجابي لزيادة دافعية أبنائهم إذا كانت المستثمرة في حالة اقتصادية جيدة، وقد يقومون بدور سلبي أي تثبيط دافعية الأبناء للالتحاق بذلك التخصص المهني إذا كانت هذه المستثمرة تعاني صعوبات اقتصادية، ففي هذه الحالة تسعى الأسرة جاهدة وبشتى الطرق ليلتحق أبنائها بتخصص مهني آخر .

يمكن القول أن من العوامل التي تدفع المتربصين إلى اختيار التخصص المهني هو عامل التأثير الأسري، من خلال الأساليب التي يستخدمها الآباء في تربية الأبناء، فالأساليب التربوية الوالدية اللاسوية تؤدي إلى تثبيط الدافعية لدى الأبناء، وكذا التوقعات التي يرصدونها لأبنائهم، فالضغط الوالدي القائم لأجل تعويض طموحات لم يتمكنوا من اشباعها يؤدي إلى فشل الأبناء في بلوغ طموحاتهم، وانخفاض مستواهم الدراسي، وعلى ذلك فالأساليب التي يستخدمها الآباء في تربية أبنائهم ذات أهمية في اتخاذ القرار المهني، ومن بين أساليب التنشئة الايجابية، الأسلوب الديمقراطي الذي يمكن الآباء من اعطاء الأبناء الفرصة للتعبير عن أراءهم وأفكارهم، مما يزيد من قدرتهم على اتخاذ القرار واختيار التخصص المهني المناسب، فتقوم الأسرة ببث وتنمية الدافعية في نفوس أبنائها خلال التكوين وأثناء ممارسة المهنة، وهذا بتزويدهم بمعلومات وتوجيههم ومرافقتهم. لهذا يتميز الأبناء الذين يتلقون المتابعة والمرافقة والدعم وتشجيع الاستقلالية من طرف والديهم منذ طفولتهم بدافعية مرتفعة والعكس صحيح. وبهذا فإن الاختلاف في الأساليب التربوية الوالدية يؤدي إلى الاختلاف في مستويات دافعية انجاز الأبناء .

كما اتفقت نتائج الجدول رقم (15) مع بعض الدراسات التي أجريت حول الفروق بين مستويات الدافعية التي تميز المتربصين حسب عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية للتخصص المهني، التي توفرت لدينا، إلى جانب الاستعانة بدراسات أخرى اهتمت بالدافعية من بينها دراسة تزرولت حول مشاريع التكوين المتبعة من طرف المتربصين في الجزائر وعلاقتها بخاصية الدافعية والاستمرارية في إنجاز هذه المشاريع، والتي بينت أنه كلما كان الاختيار شخصي لتخصص مهني معين كلما كان مستوى الدافعية مرتفع، والعكس في حالة ما إذا كان الاختيار نتيجة تدخل عوامل أخرى، كانت الدوافع المهنية القاعدية هي المحرك الأساسي لسلوكياتهم كالحاجات المادية. (تزرولت، 2007-2008).

كما أشار علي غربي وآخرون (2007) إلى أنه من أكثر الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها في مجال العمل: تحقيق الأمان الوظيفي، الحصول على حوافز العمل المادية والمعنوية، تقدير الأخرين، المركز الاجتماعي، المسؤولية والانجاز. أي إذا كانت برامج

التكوين المهني تساعد الفرد على تحقيق البعض من هذه الأهداف، فإنّ هذا يسهل كثيرا من عملية تعلم وتكوين الفرد، وفسر ذلك على أساس أنّ الفرد ذو مستوى المهارة المنخفض الذي يحصل على فرصة التكوين لزيادة وتحسين مهارته تكون لديه دافعية عالية للتعلم، لأنه يرى أنّ زيادة مهارته ستمكنه من زيادة دخله وشعوره بالأمان الوظيفي.(غربي وآخرون،2007).

كما أكد عبد الحميد مرسي أن الفرد يميل إلى المهن التي تتوفر فيها مناصب الشغل بفرص أكبر أو بإمكانية ممارسة مهنته لحسابه الخاص حتى يكون أكثر حرية، ويميل إلى المهن التي يستطيع من خلالها تأمين حياته وتحقق له العيش الكريم دون خوف أو قلق فيكون متفائلا لمستقبله المهني وبالتالي ترتفع دافعيته للأداء لاعتقاده أن هذه المهنة ستمكنه من اشباع حاجاته. (سيد، 1986).

إن فرص العمل تتفاوت من تخصص مهني لأخر حسب الطلب الاقتصادي والحاجة الاجتماعية لها، وهذا ما يؤثر على اتجاهات المتربص، فإن رأى أن بعد تخرجه مباشرة سيحظى بمنصب عمل سواء في المؤسسات الاقتصادية أو لحسابه الخاص، فسيكون أكثر مثابرة، متفوقا ويظهر أداءات جيدة فتزداد دافعيته للإنجاز، بينما إذا كان تخصصه المهني محدود من حيث فرص العمل، فسيشعر بالقلق والتخوف مما سيأتي بعد تخرجه، فينخفض مستوى الأداء ونوعيته، وبالتالي تنخفض دافعيته للإنجاز .

يتبين لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها، وكذا من خلال الدراسات المذكورة، والتي أجريت حول الفروق بين مستويات الدافعية حسب عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، أن مستويات الدافعية عند الأفراد تختلف باختلاف إمكانية تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية في التخصص المهني؛ فكلما كان لتخصص المهني مكانة اجتماعية واقتصادية هامة كالحصول على حوافز العمل المادية والمعنوية، تقدير الآخرين المركز الاجتماعي؛ كلما كان مستوى الدافعية مرتفع، بينما كلما كانت المكانة الاجتماعية والاقتصادية لتخصص المهني متدنية كلما كان مستوى الدافعية منخفضا .

كما أشارت نتائج الدراسات التي تحصلنا عليها، أن اختيار الفرد لمهنته يتأثر بالعامل الاقتصادي والمهني واحترام المجتمع للمهنة، المستقبل الوظيفي للتخصص المهني، وما تقدمه الوظيفة من خدمة للمجتمع، ومركزها الاجتماعي، كما يسعى الفرد للحصول على تقدير الآخرين وقبولهم من خلال أدائه و انجازاته. وبالتالي سيؤثر ذلك على مستوى دافعيته.

ولعل هذا يتفق مع التفسير الذي قدمه بعض المكونين الذين يرون أن السعي لتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية يدفع بالمتربصين ليس لاختيار التخصص المهني فحسب بل يجعلهم يتابعون تكوينهم بجدية واهتمام، لأنهم يعتبرون هذا التكوين ما هو إلا فترة مهمة

لإنجاز مشروعهم المهني، فكلما كان المتربصون على دراية بالمكانة الاجتماعية والأرباح المادية التي تنتظرهم بعد الانتهاء من ذلك التكوين، كلما زادت دافعيتهم واستطاعوا بذلك تحمل كل الصعوبات والظروف التي قد تعترضهم، حيث تزداد الارادة والعزيمة عندهم فتجدهم متمسكين به، ولا يفكرون في التخلي عنه، بينما المتربصين المتميزين بدافعية انجاز منخفضة يتأثرون تأثير سلبي نتيجة القيمة الاجتماعية والاقتصادية التي تميز ذلك التخصص المهني المختار في نظرهم، إما نتيجة نقص المعلومات حول مجالات التوظيف فيه أو لأن التخصص في حد ذاته يتميز بضعف قيمته الاجتماعية وامتيازاته المادية كتخصص الفلاحة والبناء، رغم أنهم من بين القطاعات الاستراتيجية للدولة.

كما اتفقت نتائج الجدول رقم (16) مع دراسات سابقة أجريت حول الفروق بين مستويات الدافعية حسب عامل المعرفة المكتسبة، من بينها دراسة كل من Bujold et (2000) Gingras التي بينت أن المشاركة الفعالة للأولياء في البحث واستكشاف المحيط المهني مع الأبناء يؤدي إلى الرفع من درجة الثقة إزاء السيرورة المهنية وزيادة أهمية العمل بالنسبة إليهم وارتباطهم السيكولوجي به.(تزرولت،2007-2008). وعلى حسب نظرية Bandura للتعلم الاجتماعي فإنّ للبيئة المحيطة بالطفل دورا هاما في تنشئته ونموه وتفاعله مع المعطيات المعرفية مما ينتج عنه تعلم الطفل للحياة، ومع سيرورة النمو والتقدم في السنّ تظهر الحاجة إلى الاعتماد على المعززات الداخلية في حين أن المعززات الخارجية تتضمن إمداد الفرد بمعلومات تزيده دافعية للتعلم .(بن صافية، 2010). ويؤكد كل من (1994) Schmidt et Hunt أن مستوى الدافعية التي كان يتميز به المتعلم في مرحلة الطفولة المتأخرة وكذا قدراته وأهدافه والالتزامات التي وضعها لنفسه، تؤثر بوضوح في درجة استعداده للمشاركة في خبرات الحياة الأكاديمية، والتي لها تأثير قوي على نمو وتطور المعرفة لديه، مما يساعد على زيادة مهاراته وثقته في النفس ومنحه فرص أكبر للنجاح الشخصي. (محمود وشريف، 2008).

يتبين لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها، وكذا من خلال الدراسات المذكورة، حول الفروق بين مستويات الدافعية حسب عامل المعرفة المكتسبة، أن مستويات الدافعية تختلف باختلاف المعرفة المكتسبة عند الأفراد. فكلما كان الاهتمام بالمعرفة المكتسبة أكثر، كلما كان مستوى الدافعية مرتفع؛ بينما كلما كان الاهتمام بالمعرفة أقل كلما كان مستوى الدافعية منخفضا .

ولعل هذا يتفق مع التفسير الذي قدمه بعض المتربصين في تخصص قيادة أليات الورش، أن الدافع المباشر لالتحاقهم بذلك التخصص المهني هو توفر مناصب الشغل في سوق العمل، والتي تعود بالأرباح المالية المغرية، وهذا نتيجة المعلومات المكتسبة عن طريق الإعلانات الخاصة التي تنشرها الشركات والمؤسسات الاقتصادية في هذا المجال أو باتصالهم

بمتربصين متخرجين من نفس التخصص المهني، وتظهر الدافعية المرتفعة للإنجاز من خلال تمسكهم بالتكوين مستبعدين بذلك فكرة التخلي عنه، نظرا لأهميته على حسبهم على الرغم من الاكتظاظ الذي شهدته الورشة.

وقد يتفق هذا أيضا مع التفسير الذي قدمه بعض مستشاري التوجيه المهني على مستوى مكاتب الاستقبال، الاعلام والتوجيه بمراكز التكوين المهني، حول كيفية مساهمة مستشار التوجيه المهني في استثارة دافعية المترشح للالتحاق بتخصص مهني معين، أنه بإمكان زيادة دافعية المترشح أو تثبيطها من خلال مساعدته على معرفة متطلبات وشروط التخصص المهني المناسب له، وكذا معرفة فرص العمل المتاحة سواء في الشركات العمومية أو الخاصة، محلية أو أجنبية، أو في وكالات التشغيل L'ANEM أو وكالات تدعيم وتشغيل الشباب مثل L'ANSEJ .لأن المترشح يسأل عن مصيره بعد التخرج (فرص التوظيف). كذلك يتم اعلام المترشح بالصعوبات والمخاطر التي قد تواجهه مستقبلا أثناء ممارسته لهذه المهنة. وهذا يعني أن مستشار التوجيه يعمل على تدعيم معلومات المترشح إن كانت ناقصة من حيث مدى توفر الأليات والتجهيزات، المكون، فرصة التربص التطبيقي في المؤسسة التكوينية المستقبلة.

وبهذا يمكن فتح تساؤل حول إن كان سيواصل مستشاري التوجيه المهني في مرافقة المتربص أثناء التكوين من أجل زيادة استثارة دافعيته أو المحافظة عليها على الأقل حتى لا تحدث تسربات من التكوين، أم أنه ينحصر في مهام إدارية فقط ؟.

كما يمكن أن يؤثر عامل المعرفة تأثيرا سلبيا على دافعية الأفراد، فعند استقصاء المتربصين عن مدى توفر التجهيزات الخاصة بتخصص مهني ما، وعن مدى ملائمتها مع العصر التكنولوجي الحديث فإن اكتشاف أن التجهيزات قديمة في التخصصات المهنية المختارة كالإلكترونيك، الميكانيك الالكتروميكانيك وأليات الورش. يؤدي ذلك إلى انخفاض دافعية الإنجاز لديهم .

وفي الأخير يمكن القول أن الأفراد المتميزين بمستويات عالية في الدافعية يحاولون الاستمرار في العمل لفترات طويلة بهدف السعي لتحقيق الأداء بدرجة عالية من الكفاءة ولهم استغلال أفضل للوقت بدون كلل أو ملل، في حين الذين يتميزون بمستويات منخفضة في الدافعية يختارون المهام السهلة مضمونة النجاح فهم أكثر تعرضا للفشل منه إلى النجاح. وبالتالي ظهرت الفروقات بين مستويات الدافعية في كل العوامل التي تم التوصل إليها باعتماد التحليل العاملي سواء على مستوى الميل، التأثير الأسري، تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية والمعـرفة المكتسبة للتخصص المهني لدى المتربصين.

8.1- عـرض ومنـاقشـة النتـائـج الخـاصـة بالفـرضيـة الثـامنـة

تنص الفرضية الثامنة على وجود علاقة تفاعلية بين عوامل اختيار التخصص المهني والجنس في تأثيرهما على مستوى دافعية الإنجاز. ولاختبار صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين لعاملين بحيث طبق هذا الاختبار على كل عامل من عوامل اختيار التخصص المهني، وقد توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجداول الأتية:

الجـدول رقم (17): يوضح احصائيـات وصفية خاصـة بالمجمـوعـات.

مستوى الميل	الجنس	العينة	المتـوسط الحســابي	الانحـراف المعيــاري	F	مستــوى الـدلالة	الـدلالـة
مرتفع	ذكور	4	164.00	33.30	1.41	0.24	غيــر دال
	إناث	2	149.00	72.13			
منخفض	ذكور	209	159.89	46.85			
	إناث	284	166.23	46.19			

بعد التأكد من تجانس المجموعات الأربعة باستخدام اختبار F للتجانس بالنسبة لعامل الميل جاءت قيمة ليفين (levene) غير دالة، ($F= 1.41$ $p>0.05$) مما يعني أن المجموعات متجانسة.

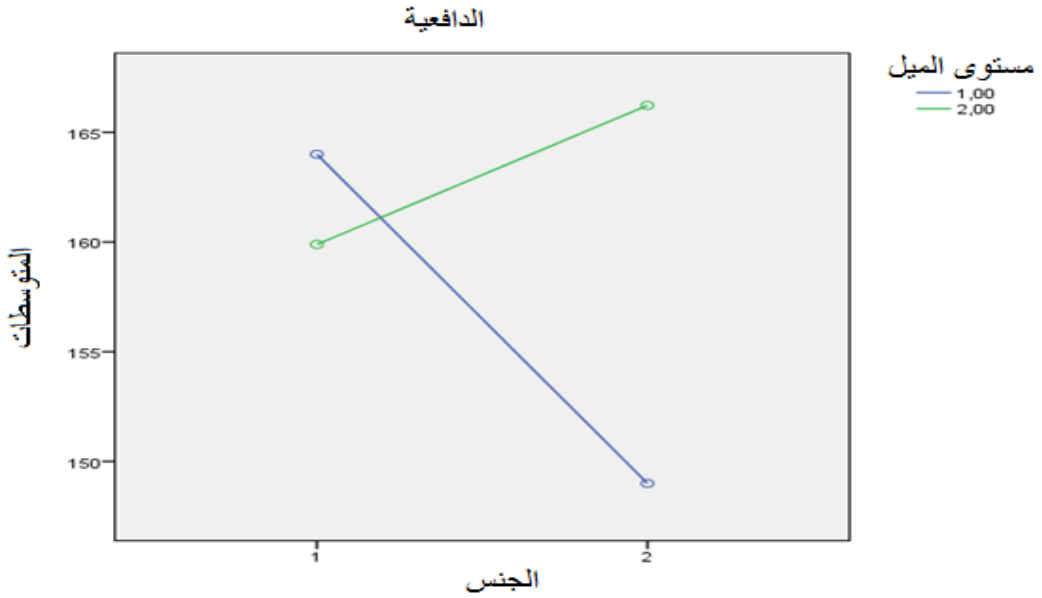
الجدول رقم (18): جدول تحليل التباين الخاص بالتفاعل بين عامل الميل والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.

مصدر التباين	مجمــوع المربعات	درجــة الحــرية	معــدل المربعــات	F	مستوى الدلالة	الدلالة
عامل الميل	226.96	1	226.96	0.105	0.75	غ.د
الجنس	98.92	1	98.92	0.046	0.83	غ.د
التفاعل	600.48	1	600.48	0.28	0.60	دال
الخطأ	1068856.59	495	2159.31			
التباين الكلي	14411384.00	499				

بلغت قيمة F لتحليل التباين الخاص بالتفاعل بين عامل الميل والجنس

(F= (1.1) = 0.28p< 0.05)، عند مستوى 0.60، أي أن الفروق غير دالة احصائيا عند 0.05 مما يعني عدم وجود علاقة تفاعلية بين عامل الميل والجنس في تأثيرهما على دافعية الإنجاز.

ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال التمثيل البياني التالي:



الشكل رقم (11): تمثيل بياني يوضح مدى وجود علاقة تفاعلية بين عامل الميل والجنس في تأثيرهما على دافعية الإنجاز.

يتضح من التمثيل البياني في الشكل رقم (11) بالنسبة للتفاعل غير دال بين مستوى الميل (مرتفع /منخفض) والجنس (ذكور/إناث)، أي أن مستوى الميل المرتفع لذكور قدر بمتوسط 164.00 بينما كان مستوى الميل المرتفع للإناث بمتوسط قدره 149.00. أما متوسط مستوى الميل المنخفض للذكور قدره 159.89، في حين قدر مستوى الميل المنخفض للإناث بمتوسط قدره166.23. كما يتضح من الرسم البياني أن هناك اختلافا طفيفا بين الذكور والإناث في متوسط مستوى الميل، والذي كان لصالح الذكور.

لقد أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين لعاملين، عدم وجود علاقة تفاعلية بين عامل الميل والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز. إذ تبين عدم وجود فروق بين الجنس على مستوى الدافعية، وهذا ما أكدته نتائج الفرضية الثانية إلا أنه يوجد فروق بين الجنسين في الميل كما جاء في الفرضية الثالثة بينما توجد فروق بين الميل ومستوى الدافعية وهذا ما أكدته الفرضية السابعة. وبالرجوع إلى التمثيل البياني الموضح في الشكل رقم (11) نجد أن هناك فروقا طفيفة بين الذكور والإناث من حيث متوسط مستوى الميل والذي كان لصالح الذكور. حيث

أن اختلاف مستوى الميل لدى الجنسين يؤدي إلى اختلاف مستوى الدافعية. بمعنى كلما زاد الميل للتخصص مهني لكلا الجنسين كلما زاد مستوى دافعية الانجاز، بينما إذا انخفض الميل للتخصص المهني لكلا الجنسين كلما انخفض مستوى دافعية الإنجاز.

وبالمقابل لم نجد دراسات أخرى اهتمت بالكشف عن العلاقة التفاعلية بين عامل الميل والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز، وكل ما توفر لدينا عبارة عن دراسات اهتمت بالتعرف على الطموحات المهنية والدافعية، أو دراسات أخرى اهتمت بالكشف عن الفروق بين الجنسين والدافعية. أو دراسات اهتمت بالفروق بين الجنسين والميل.

ومن بين هذه الدراسات نجد: دراسة إبراهيم متولي التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والميول المهنية، على عينة متكونة من (365) طالبا وطالبة من المدارس الثانوية قسم علمي والآخر أدبي، وقد دلت نتائج هذه الدراسة على وجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح وكل من الميل الميكانيكي، الميل العلمي والميل الأدبي، كما دلت على وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح، ووجود علاقة دالة بين التخصص ومستوى الطموح (بن حميدة، 2003-2004)

كما أشارت دراسة عمارة (1981) حول العلاقة بين الميول الابتكارية والدافع للإنجاز والميول المهنية لدى عينة من طلبة الصف الثانوي بمدينة المنصورة، إلى وجود علاقة إيجابية بين الميول الابتكارية وكل من (الميل الخلوي، الميل الميكانيكي، العلمي، الفني والميل للخدمة الاجتماعية) عند الذكور، بينما عند الإناث توجد علاقة ايجابية بين الميول الابتكارية وكل من (الميل الخلوي، العلمي، الاقتصادي، الفني، الأدبي والموسيقي). كما توجد علاقة ايجابية بين الدافع للإنجاز وكل من (الميل العلمي، الاجتماعي، الميكانيكي والفني)عند الذكور، أما عند الإناث فتوجد علاقة ايجابية بين الدافع للإنجاز وكل من الميل العلمي والاجتماعي. (ميسون، 2010 -2011)

كما قامت دراسة Machone (1960) حول التحقق من أن تكون الطموحات المهنية للطلاب أكثر واقعية عندما يكون دافع النجاح لديهم أكبر من دافع الفشل. باعتماد اختبار تفهم الموضوع (TAT) ومقياس ودرجات اختبار القبول بالكلية، ونوع الاختبار المهني، كما تم تقسيم طلاب العينة إلى مجموعتين: الأولى تمثل الطلبة الذين لديهم دوافع النجاح أكبر من دوافع تجنب الفشل. وتمثل المجموعة الثانية الطلبة الذين لديهم دوافع الفشل أكبر من دوافع النجاح، تبين أن 75% من الطموحات المهنية لطلاب المجموعة الأولى واقعية، مقابل 39% لطلاب المجموعة الثانية. (الزيات، 2001).

بينت دراسة تزرولت (1997) حول مشاريع التكوين المتبعة من طرف المتربصين في الجزائر وعلاقتها بالخاصية الدافعية والاستمرارية في انجاز هذه المشاريع، أنه كلما كان

الاختيار شخصي، كان مستوى الدافعية مرتفع؛ أي أن الدوافع التي تنشط سلوكه هي دوافع عالية. أما إذا كان الاختيار غير شخصي كانت الدافعية متوسطة؛ أي أن الدوافع التي تنشط سلوكه هي دوافع قاعدية.(تزرولت، 2007-2008).

كما بينت دراسة Forner (1976) حول التحصيل والدافعية المهنية عند النساء، أن دافعية النساء تختلف عن دافعية الرجال نتيجة العوامل التالية: انخفاض الثقة بالذات الأكاديمية، دافعية التحصيل، صراع البيت، المهنة، الأساطير والخرافات المنتشرة حول النساء وعالم العمل، ضعف المغامرة عند النساء والخوف من النجاح. (قناة، 1984).

لقد بينت دراسة Terman.L (1925) الطولية على مجموعة من المراهقين الموهوبين أن 58% من الذين أظهروا ميلا نحو الهندسة أصبحوا مهندسين فعلا فيما بعد، وأن 83% ممن أظهروا الميل نحو الفيزياء أصبحوا فيما بعد فزيائيين. فالميول تعد دافعا لبذل الجهد ومتابعة النشاطات الدراسية أو المهنية، بغض النظر عن كونهم ذكورا أو إناثا. (الزعبي، 2008).

وبناء على ما سبق، يتضح لنا وجود فروقات جنسية واسعة في الاتجاه نحو اختيار التخصص المهني، فالتخصصات التي يرغب فيها الذكور تختلف عن التخصصات التي ترغب فيها الإناث. فإن للذكور خيارات واسعة ومتعددة تمنحهم فرصا مهنية كبيرة بغض النظر عن موقع تلك المهنة وطبيعتها حيث يمكنهم التعايش في مختلف مناطق الوطن. بينما الإناث يخترن التخصصات التي لها مستقبل يتناسب وطبيعتهن بحكم التكوين البيولوجي الذي تختلف فيه عن تكوين الذكر، وبهذا تكون الميول دافعا لاختيار التخصص المهني المرغوب على حسب كل الجنس.

الجـدول رقم (19): يوضـح احصائيـات وصفية خاصـة بالمجمـوعـات.

الجنس	مستوى التأثير الأسري	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور	مرتفع	134	159.16	46.85	0.45	0.72	غير دال
	منخفض	79	161.33	46.39			
إناث	مرتفع	178	164.80	46.41			
	منخفض	108	168.27	46.11			

بعد التأكد من تجانس المجموعات الأربعة باستخدام اختبار F للتجانس بالنسبة لعامل التأثير الأسري جاءت قيمة ليفين (levene) غير دالة، (F= 0.45 p>0.05)مما يعني أن المجموعات متجانسة.

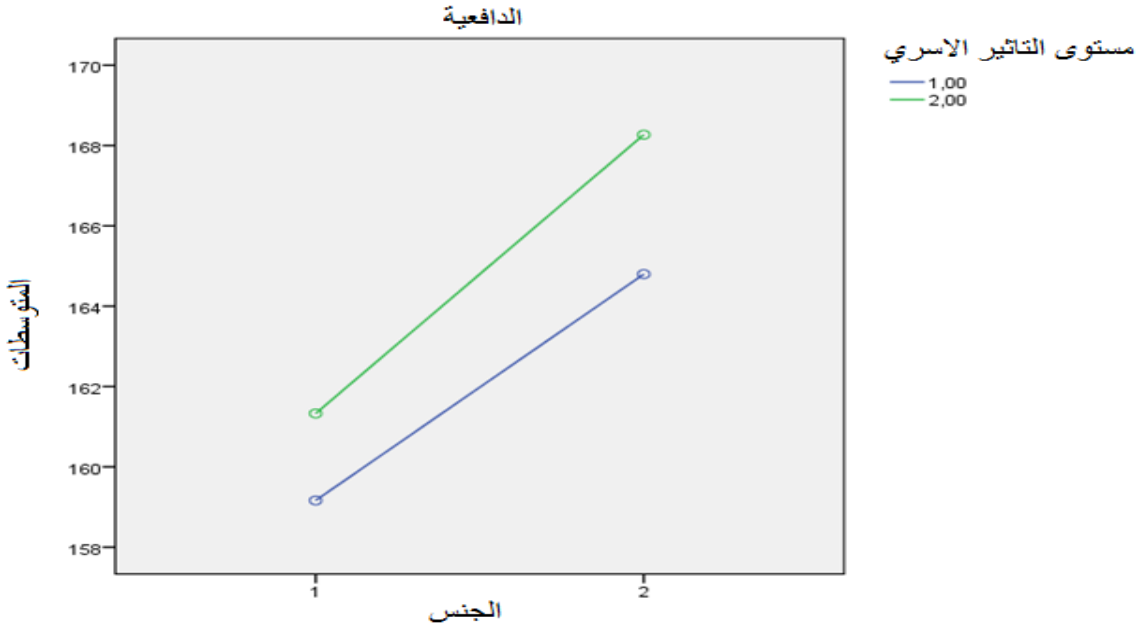
الجدول رقم (20): جدول تحليل التباين الخاص بالتفاعل بين عامل التأثير الأسري والجنس في تأثيرهما على دافعية الإنجاز

مصدر التبـايـن	مجمـوع المربعـات	درجـة الحـريـة	معـدل المـربعات	F	مستـو ى الـدلالـة	الدلالة
عامـل التأثير الأسري	907.51	1	907.51	0.42	0.52	غ.د
الجنس	4516.80	1	4516.80	2.09	0.15	غ.د
التفاعل	48.72	1	48.72	0.02	0.88	غ.د
الخطأ	1068469.76	495	2158.53			
التباين الكلي	14411384.00	499				

بلغت قيمة F لتحليل التباين الخاص بالتفاعل بين عامل التأثير الأسري والجنس

(F= (1.1) = 0.02p< 0.05)، عند مستوى 0.88، أي أن الفروق غير دالة احصائيا عند 0.05 مما يعني عدم وجود علاقة تفاعلية بين عامل التأثير الأسري والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.

ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال التمثيل البياني التالي:



الشكل رقم (12): تمثيل بياني يوضح مدى وجود علاقة تفاعلية بين عامل التأثير الأسري والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.

يتضح من التمثيل البياني في الشكل رقم (12) بالنسبة للتفاعل غير دال بين مستوى التأثير الأسري(مرتفع/منخفض) والجنس(ذكور/إناث)، أي أن مستوى التأثير الأسري المرتفع لذكور قدر بمتوسط 159.16 بينما كان مستوى التأثير الأسري المرتفع للإناث بمتوسط قدره 164.80. أما متوسط مستوى التأثير الأسري المنخفض للذكور قدره 161.33، في حين قدر مستوى التأثير الأسري المنخفض للإناث بمتوسط قدره168.27. كما يتضح من الرسم البياني أن هناك اختلافا بسيطا بين الذكور والإناث في متوسط مستوى التأثير الأسري والذي كان لصالح الإناث.

كشفت نتائج اختبار تحليل التباين لعاملين، عدم وجود علاقة تفاعلية بين عامل التأثير الأسري والجنس في تأثيرهما على دافعية الإنجاز، إذ تبين عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية وهذا ما أكدته نتائج الفرضية الثانية، كما لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في عامل التأثير الأسري كما جاء في الفرضية الرابعة، بينما توجد فروق بين التأثير الأسري ومستوى الدافعية وهذا ما أكدته الفرضية السابعة .وبالرجوع إلى التمثيل البياني الموضح في الشكل رقم (12) نجد فروقا بسيطة بين الذكور والإناث من حيث متوسط مستوى التأثير الأسري، والذي كان لصالح الإناث. وهذا يعني أن اختلاف مستوى التأثير الأسري يؤدي إلى اختلاف مستوى الدافعية. بمعنى كلما كان التأثير الأسري ايجابي زاد مستوى الدافعية، بينما إذا كان التأثير الأسري سلبي انخفض مستوى الدافعية .

ومن جهة أخرى، اتفقت النتائج الخاصة بهذه الفرضية مع دراسة أحمد شعبان محمد عطية (1991) حول الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من الثقافة الأسرية والتخصص الدراسي والجنس على عينة متكونة من (368) طالبا وطالبة من طلبة السنة الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وتم تطبيق مقياس الدافعية ومقياس الثقافة الأسرية وكشفت نتائج هذه الدراسة عن:

1-وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة عند مستوى 0.01 بين دافعية الإنجاز والثقافة الأسرية.

2-وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة عند مستوى 0.05 بين دافعية الإنجاز والجنس(ذكور_ اناث)

3-وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة عند مستوى 0.05 بين دافعية الإنجاز والتخصص الدراسي.

وجود علاقة خطية ذات دلالة عند مستوى 0.05 بين دافعية الإنجاز والمتغيرات المستقلة التالية: الثقافة الأسرية، الجنس، التخصص الدراسي. (الشرقاوي، 2000). وفي نفس السياق كشفت دراسة محي الدين حسين (1988) أن للسياق الاجتماعي ممثلا في التنشئة الأسرية تأثيره على نسق دافعية الإناث وما يحتوي عليه هذا النسق من متغيرات، حيث تبين وجود ارتباط إيجابي دال بين التنشئة الأسرية المتسمة بالسماحة والدافعية العامة، في حين أنه في ظل عدم الاتساق تخمد الدافعية العامة واتضح أن تنشئة السماحة تقف كمناخ صحي تبرز من خلاله أقوى درجة من الدافعية العامة، التي بينت أن الآباء لا يشجعون بناتهم على الإنجاز إذا تعارض هذا الإنجاز مع أدوارهن كزوجات وأمهات، وهذا ما يفسر أسباب إخفاق قدرة الإناث في الأداء عندما يكن في منافسة مع الذكور فالآباء في الوقت الذي يتغاضون فيه عن الدافعية المنخفضة بالنسبة لبناتهن يتشددوا مع أبنائهم الذكور في اتجاه جعل دافعيتهم للإنجاز مرتفعة، مما يبرز دور وأهمية الأسرة في مجال الدافعية للإنجاز. (خليفة، 2000) .

كما فسر كل من بوسنة وتزرولت التفوق المسجل فيما يخص نضج الإناث مقارنة بالذكور، إلى الواقع الاجتماعي للمرأة. فالشباب مطالب وبإلحاح من طرف محيطه العائلي بالحصول على أعلى مستوى ممكن من التأهيل حتى وإن كان لا يرغب في ذلك، وبالتالي يتعرض إلى ضغوطات شديدة من أجل الالتحاق بإحدى مراكز التكوين المهني في حالة الفشل في اجتياز احدى مستويات التعليم وبالمقابل نجد الإناث لا تخضع إلى هذه الضغوطات، ذلك لأنها إذا فشلت في التعليم الثانوي يكون لديها الاختيار في البقاء في البيت وانتظار الزوج المناسب، بل أغلبية العائلات تشجعها على هذا الاتجاه. لهذا فإن معظم الإناث اللواتي التحقن بالتكوين المهني، كان ذلك نتيجة دافعية ذاتية ناتجة على تطور اتجاهاتهم المعرفية نحو أهمية التكوين المهني في تحقيق مشروع مهني مستقبلي . (بوسنة، 2004).

وبالمقابل لم نجد دراسات أخرى اهتمت بالكشف عن العلاقة التفاعلية بين عامل التأثير الأسري والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز. وكل ما توفر لدينا عبارة عن دراسات اهتمت بالتعرف على الفروق بين الجنسين والدافعية، أو التعرف على الفروق بين الجنسين في عامل الأسرة أو دراسات أخرى اهتمت بالكشف عن التأثير الأسري على دافعية الأبناء ومن بين هذه الدراسات نجد: دراسة كمال طارق الذي بين أن اختيار الآباء لمهنة الأبناء لا يكون موفقا أحيانا إذ أن بعض الآباء لا يهمهم سوى المكانة الاجتماعية للمهنة، نتيجة كرههم لمهنتهم مما يجعلهم يحاولون إبعاد أبنائهم عنها رغم استعدادهم لها. لذا حتى تكون المهنة مصدر سعادة وأمن للفرد يجب أن ترضي الدوافع المادية والنفسية له، وتتفق مع استعداداته وقدراته وحاجاته.(كمال،2007). وفي نفس السياق كشفت دراسة الشماع (1977) عن وجود علاقة بين مهنة الأب من خلال تعامله مع الناس ودافع الإنجاز عند الأبناء، ذلك أن ما تتضمنه مهنة الأب من استقلالية ومسؤولية وواجب يؤثر في تكوين دافع الإنجاز لدى الأبناء. وحسب دراسة Robinson (1962) فإن الابن يقتدي بشخصية أبيه الناجح في أعماله، وهذا ما يكسبه دافعا عاليا للإنجاز وتحصيل النتائج الجيدة المؤدية لتحقيق مشاريعه. كما توصلت دراسة(1988) Legres و Pemartin أن لموقف الوالدين دورا هاما في تكوين الطموح المهني للأبناء، إذ أن التحكم في سلوك الأبناء وإثارة القلق والشعور بالذنب يولد عدم التوازن عندهم، وعدم القدرة على الإنجاز. أما إذا قام الوالدين بتربية أبنائهم على حب العمل والثقة بالنفس، تولدت لديهم الدافعية للاعتماد على النفس والثقة بالقدرة على التكيف مع المحيط المهني. (بن صافية، 2010).

وبينت دراسة الجندي (1989) حول العلاقة بين الاختيار المهني للطلبة وبين الرضا المهني لآبائهم على عينة من (243) طالبا من مدارس الزرقاء، ونفس العدد من أوليائهم وجود علاقة ترجع الى رغبة الأبناء بالتشبه بمهن آبائهم وقدرة الآباء على توجيه أبنائهم إلى المهن التي يختارونها لهم, كما خلصت الدراسة إلى أن الأبناء يرغبون في الالتحاق بالمهن التي تدر عليهم دخلا عاليا وتتيح لهم تبوأ مكانة اجتماعية مرموقة. (خطايبة، 2009). وفي نفس السياق بينت دراسة Jacobson (1971) حول تأثير الوالدين، أن آباء مراهقي المرحلة المتوسطة (15سنة) يسعون جاهدين لتوجيه أبنائهم نحو اختيار مهن تتناسب ومتطلبات العمل، وذلك باستخدام مختلف الطرق التحفيزية كطريقة المناقشة، والتشجيع الكلامي، وإتاحة الفرصة أمام المراهقين بتلقي دروس خاصة عن المهن، أو مزاولة المهنة بعض الوقت والتي تضمن الاختيار المهني السليم.(الزعبي، 2008).كما بينت دراســـة محمـــد المـــرى محمـــد إسمـــاعيـــل (1993) حول اهتمام الأولياء تلاميذ المرحلة الإعدادية بأمور أبنائهم المدرسية وعلاقتها بكل من الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى هؤلاء الأبناء. على عينة متكونة من (460) تلميذا تراوحت أعمارهم ما بين (11-14 سنة) يمثلون الصفوف الثلاثة الأولى. تم تطبيق مقياس اهتمام الأولياء بأمور أبنائهم المدرسية (من وجهة

نظر الأبناء)، ومقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من تعريب وتقنيين فاروق عبد الفتاح (1981). أنه تم ترتيب أبعاد المقياس حسب متوسط درجة كل بعد وكانت كالآتي: الاهتمام بكل من الامتحانات، المقررات الدراسية، النواحي الشخصية للتلميذ الواجبات المنزلية، المصروف اليومي، دروس التقوية، الزيارات المدرسية. كما تبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجات كل من الاهتمام بالمقررات الدراسية دروس التقوية، الامتحانات والنواحي الشخصية للتلميذ، في حين توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجات كل من الاهتمام بالمصروف اليومي، الزيارات المدرسية، الواجبات المنزلية والاهتمام الكلي، وكانت الفروق لصالح الذكور وكشفت النتائج أن الأولياء يهتمون بأبنائهم في الصف الأول أكثر من أبنائهم في الصفين الثاني والثالث وذلك في الأمور المدرسية، باستثناء الامتحانات ودروس التقوية، وقد يرجع ذلك إلى صغر سن تلاميذ المستوى الأول، كما تبين أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد اهتمام الأولياء والدافع للإنجاز لدى الأبناء باستثناء الاهتمام بكل من دروس التقوية والمصروف اليومي فقط حيث كانت العلاقة غير دالة (الشرقاوي،2000). كما بينت دراسة (1999) Ficher و Ladmaduidjadja حول أثر الأسرة على الطلاب الأمريكيين من أصول مكسيكية وافريقية على اتخاذ القرار المهني، على عينة من (200) طالب. أن (25%) من العينة اعتقدوا أن رضا الوالدين وموافقتهم على الاختيار المهني له دور فعال في عملية الاختيار. بينما أشار (20%) من الطلاب إلى عدم وجود ضغوط من قبل الوالدين عليهم لاختيار المهنة وكان ذلك عبارة عن عوامل للتحفيز على الاختيار والتقدم في المجال الوظيفي. كما توصلت النتائج إلى أن هناك عدد من العوائق كانت تمنع آبائهم من التقدم العلمي مما دفع الآباء نحو تشجيع الأبناء لتحقيق أعلى المراتب العلمية. أما البعض الآخر فقد اختار مهنة الأب أو الأم لاعتقادهم بوجود عوامل مشتركة بينهم وبين آبائهم. (البلوي، 2009).

أما دراسة (1994) Andrea وDowing فهدفت إلى التعرف على المشاركة الوالدية في عملية القرار المهني لدى أطفالهم، باستخدام استطلاع للآراء الآباء على عينة ممثلة من (78) والدا من انجلترا (51) والدا من سويسرا و(114) والدا من أمريكا، وكشف النتائج أن هؤلاء الآباء أظهروا بعض التحيز في الخيار المهني والتربوي الأفضل، حيث كان لدى الآباء في الولايات المتحدة وانجلترا تحيز قوي في تفضيل الالتحاق بالجامعة والمهن المرتبطة بها، أما الآباء من دولة سويسرا كانوا أكثر ميلا في ترك القرارات لأطفالهم، ولم يظهروا تحيزا قويا اتجاه المهن المرتبطة في تلك الجامعات (البلوي، 2009) .

يمكن القول، أنه لاشك في وجود علاقة بين تأثير الأنماط التربوية الأسرية واختيار التخصص المهني الذي يتصوره المتربص لنفسه، فكل السلوكات التي يتلقاها الأبناء في الوسط الأسري تساعد على تنمية الميل المهني، فهي تبث فيهم دوافع اختيارهم سواء ذكورا أم إناثا. فللآباء دور في تكوين الطموح المهني للأبناء، مما يؤثر على مستوى دافعيتهم فهناك

من الأبناء (ذكور أو إناث) من يتشبه بمهنة آبائهم، وهذا إما لإسعادهم، أو خوفا من غضبهم وضغطهم .

فالعامل الأسري يؤثر على مستوى الدافعية ولكنه يؤثر أكثر على الإناث مقارنة بالذكور حتى وإن لم يظهر هذا التأثير بشكل إحصائيا، إلا أنه ضمني، فطبيعة الإناث لما يقررن الاختيار فإن ذلك القرار يكون بعد تفكير ومشاورة مع أفراد أسرتهم بسبب عدة اعتبارات كبعد المؤسسة التكوينية، مدى تقبل إقامتهن بالنظام الداخلي، طبيعة التخصص المهني وملاءمته مع طبيعتهن البيولوجية...إلخ كما أن تشجيع الأسرة للإناث ومساندتهن سيساهم في بث احساس الاهتمام والاطمئنان الأسري مما يجعلهن يندفعن أكثر نحو التفوق .أما بالنسبة للذكور يكون التأثير الأسري موجود ولكن أقل تأثيرا مقارنة بالإناث على أساس أنه يتمتع باستقلالية أكثر خاصة في سن المراهقة أين ينتابه احساس تحمل المسؤولية ومحاولة اثبات ذاته، وهذا ما يجعله يحاول التصرف بمفرده لكن يبقى دائما خاضعا لتأثير الأسرة في شكل غير مباشر كتوجيه أو نصح قد يزيد من دافعيته لاختيار تخصص مهني معين.

الجدول رقم (21) يوضح احصائيات وصفية خاصة بالمجموعات.

الجنس	مستوى تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور	مرتفع	5	156.20	48.76	1.59	0.19	غير دال
	منخفض	208	160.06	46.65			
إناث	مرتفع	1	164.00				
	منخفض	285	166.12	46.33			

بعد التأكد من تجانس المجموعات الأربعة باستخدام اختبار F للتجانس بالنسبة لعامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، جاءت قيمة ليفين (levene) غير دالة

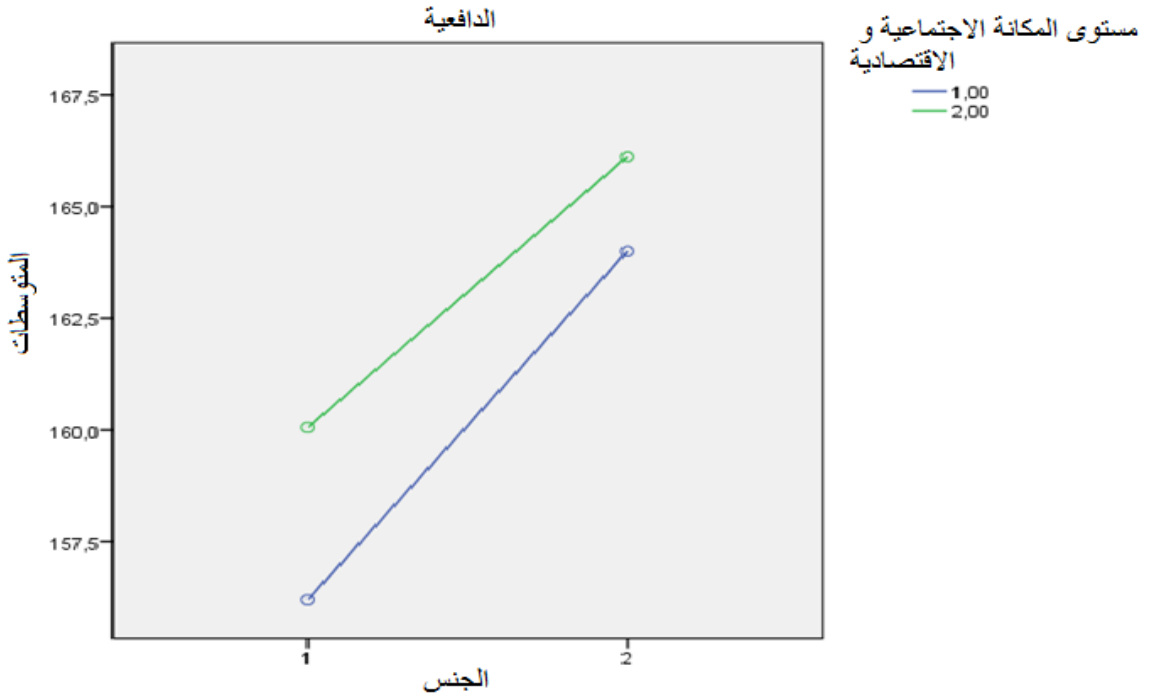
($F= 1.59$ $p>0.05$)مما يعني أن المجموعات متجانسة.

الجدول رقم (22): جدول تحليل التباين الخاص بالتفاعل بين عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة	الدلالة
عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية	29.53	1	29.53	0.014	0.91	غير دال
الجنس	158.94	1	158.94	0.074	0.79	غير دال
التفاعل	2.51	1	2.51	0.001	0.97	غير دال
الخطأ	1069435.29	495	2160.48			
التباين الكلي	14411384.00	499				

بلغت قيمة F لتحليل التباين الخاص بالتفاعل بين عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية والجنس (F= (1.1) = 0.001p< 0.05)، عند مستوى 0.97، أي أن الفروق غير دالة احصائيا عند 0.05، مما يعني عدم وجود علاقة تفاعلية بين عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.

ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال التمثيل البياني التالي:



الشكل رقم (13): تمثيل بياني يوضح مدى وجود علاقة تفاعلية بين عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.

يتضح من التمثيل البياني في الشكل رقم (13) بالنسبة للتفاعل غير دال بين مستوى تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية (مرتفع /منخفض) والجنس (ذكور/ إناث)، أي أن مستوى تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية المرتفع لذكور قدر بمتوسط 156.20، بينما كان مستوى تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية المرتفع للإناث بمتوسط قدره 164.00. أما متوسط مستوى تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية المنخفض للذكور قدره 160.06 في حين قدر مستوى تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية المنخفض للإناث بمتوسط قدره166.12. كما يتضح من التمثيل البياني أن هناك اختلافا طفيفا بين الذكور والإناث في متوسط مستوى تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية.

كشفت نتائج اختبار تحليل التباين لعاملين، عدم وجود علاقة تفاعلية بين عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية والجنس في تأثيرهما على دافعية الإنجاز، إذ تبين عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية وهذا ما أكدته نتائج الفرضية الثانية، كما يوجد فروق بين الذكور والإناث في عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية كما جاء في الفرضية الخامسة، بينما توجد فروق بين عامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية ومستوى الدافعية وهذا ما أكدته الفرضية السابعة وبالرجوع إلى التمثيل البياني الموضح في الشكل رقم (13) نجد فروقا بسيطة بين الذكور والإناث من حيث متوسط المستوى المرتفع لعامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، والذي كان لصالح الإناث. وهذا يعني أن اختلاف مستوى السعي لتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية يؤدي إلى اختلاف مستوى الدافعية. بمعنى كلما كان مستوى السعي لتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية مرتفعا كلما زاد مستوى الدافعية، والعكس صحيح.

كما اتفقت نتائج هذه الفرضية مع بعض الدراسات المتوصل إليها من بينها دراسة(1969) Grandall التي بينت أن البنات مدفوعات برغبة الحب والاستحسان والقبول الاجتماعي، بينما يندفع الذكور برغبة في التفوق والاتقان. (قناة، 1984). كما بينت دراسة (1962) Zazzo حول الدوافع المهنية للجنسين أن الذكور يملون الى تحقيق المكانة العالية والاعتبار الاجتماعي، بينما يميل الإناث إلى النجاح في العلاقات العاطفية. (بن صافية، 2010). وفي دراسة أخرى لنفس الباحث (1973) Zazzo بين أن الحاجة الى النجاح الاجتماعي مرتفعة عند الذكور، وأنها متبوعة بتصورات مختلفة، وذلك حسب مكانة كل فرد.(تزرولت، 1996 -1997) كما توصلت دراسة (1988) Legres و Pemartin أنه لا يمكن التحدث عن انخفاض نسبة النجاح الاجتماعي عند الإناث مقارنة مع الذكور، باعتبارهم تحت تأثير الأدوار الاجتماعية بحيث يعبر كل جنس عن مستوى نجاحه بطريقة خاصة. (تزرولت، 2007-2008).

كما توصل Nuttin (1980) إلى وجود فروق بين الجنسين فيما يخص دافعية تحقيق الذات، التي تتجسد في العلاقات الاجتماعية عند الإناث، وفي الأداءات الفردية والرغبة في التفوق عند الذكور.(تزرولت 1996-1997).

كما بين(1986) Clémence and al من خلال دراسة تحليلية نفسية اجتماعية لعملية الالتحاق بالتمهين حسب ماهي مدركة من طرف (1367) متمهن في إحدى مراكز التكوين المهني بسويسرا، أن الأفراد الذين يتابعون تخصصات ذات مكانة اجتماعية ومهنية معتبرة كالتخصصات ذات الطابع التقني ينسبون التحاقهم بالتمهين إلى اختيار شخصي، حيث تحركهم دوافع عالية بالمقارنة مع المتمهنين في تخصصات ذات اعتبار اجتماعي منخفض كتخصص البناء والميكانيك تحركهم دوافع قاعدية (كالحاجات المادية)، ويبررون التحاقهم بالتمهين إلى اختيار غير شخصي.(تزرولت، 1996-1997).كما توصلت دراسة عائشة بن صافية (2008) حول أثر المحددات الثقافية والمحيطية على تصور المشاريع المهنية لدى تلاميذ الأقسام النهائية، على عينة متكونة من (150) ذكرا و(250)أنثى، تراوحت أعمارهم ما بين 17- 20 سنة، يدرسون في تخصص علوم تجريبية، آداب وفلسفة، دفعة جوان 2008. أن هناك رغبة لدى الجنسين في ممارسة مهن ليبرالية، وأكثر حرية، وذات بعد اقتصادي هام أي تمثل ضمانا ماديا، حتى لدى الإناث فإن تصوراتهم المهنية كذلك اتجهت نحو الطابع الليبرالي، والانفتاح على المحيط الاقتصادي الذي بات يفرض تغيرات هيكلية عميقة، إلى جانب مهن ذات طابع كلاسيكي. كما تبين أن نسب النجاح تكشف عن أهمية وقيمة امتحان البكالوريا وحتى القيم الاجتماعية والاقتصادية المسندة إليه من طرف التلاميذ والمجتمع ككل. وتم تفسير ذلك على أساس أن مهنا مثل الفندقة أو مضيفة طيران عبرت عنها الإناث بنسب هامة نظرا لرغبتهن في تجسيد طموحاتهن نحو الفردانية بالإضافة لعامل المستجدات الذي أصبح يعزز هذه الأدوار الجديدة للإناث، ومع ذلك فإن تصورات الإناث شهدت تداخلا بين الكلاسيكي والمؤثرات الجديدة، التي غزت المحيط والجرأة التي أصبحت تتمتع بها الإناث أكثر من ذي قبل، نظرا للنجاح الدراسي وتشجيع الأولياء لهذه الطموحات. (بن صافية، 2010)

إلا أنه اختلفت نتائج هذه الفرضية مع إحدى الدراسات المتوصل إليها، والمتمثلة في دراسة Horner(1972) الذي أشار إلى وجود عقبة في دافع الإنجاز عند الإناث تتمثل في أنها قد تعلمت من خبراتها الحياتية أن المنافسة الناجحة والإنجاز الكبير له عواقب سلبية. فالإناث بصورة عامة يتجنبن النجاح خوفا من الرفض الاجتماعي، والحكم عليهن بالبعد عن الأنوثة. (محمد،2004)

بناء على ما سبق، تبين لنا أن هناك فروقا بين الذكور والإناث في اختيار التخصص المهني فالإناث لا يخترن التخصصات المهنية التي يقبل عليها الذكور كالبناء والميكانيك

والصيد. وهذا راجع لتنشئة الاجتماعية، فخوف الإناث من حكم ورفض المجتمع لهن جعلهن يبتعدن عن هذا النوع من التخصصات المهنية، وهذا ما يوافق دراسة Horner (1970) . غير أن الإناث في الوقت الحالي تمكن من التخلص من هذه الأحكام في بعض التخصصات المهنية كالزراعة، وهذا نتيجة الخبرات المكتسبة عن طريق التواصل الاجتماعي بالمجتمعات المجاورة، مما سمح لهن أن تكون مسيرات لمستثمرتهن الخاصة سواء بالزرع وتقليم الأشجار أو تربية الحيوانات باعتماد وسائل حديثة تسهل نشاطها، وهذا بدافع اثبات الذات وتحقيق مكانة اجتماعية.

فعامل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية أصبح له تأثير على الذكور والإناث على حد سواء فالذكور نظرا لطبيعتهم النفسية، فهم يهتمون بالامتيازات المادية والمعنوية التي سيحققها التخصص المهني المختار غير مهتمين بالجانب العاطفي (مقارنة بالإناث اللواتي تركزن اهتمامهن على العلاقات الاجتماعية)، فهم مستعدين للانتقال من مركز إلى آخر، أو من تخصص إلى آخر، خاصة إذا تعلق الأمر بتخصص مطلوب - إذا كان له هدف الهجرة - مما سيؤثر ايجابيا على دافعيتهم، بينما بالنسبة للإناث فإن دافعيتهن أيضا تتأثر بدافع تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، غير أن المردود المادي من المهنة كان مهما عند الذكور أكثر من الاناث، ويفسر ذلك بكثرة الأعباء المادية الملقاة على عاتق الذكور في المجتمع، فهم أكثر مسؤولية بتوفير الدخل الملائم سواء بالإنفاق على أنفسهم وعلى أسرتهم في المستقبل .وهو أمر كان غير مطلوب من الإناث اللواتي قد تعتمدن على آبائهن وإخوانهن أو أزواجهن في التكاليف الدراسية أو غيرها وهذا ما يجعلهن أقل تقديرا للدوافع الاقتصادية من تقدير الذكور.

ومع ذلك يبقى السعي لتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية معيارا استراتيجيا لاختيار التخصص المهني يحكم توجهات الذكور والإناث معا، نتيجة ضغوطات الحياة الاقتصادية والمعيشية المختلفة لدى الشباب في المجتمع المعاصر وسيطرة الأفكار المادية التي عصفت بكل موازين الحياة. إذ أصبح مهما أيضا عند الإناث لكونه مصدر استقلال اقتصادي بالنسبة لهن، واثبات وجودهن وأملهن الوصول إلى مركز اجتماعي مرموق أو ايجاد وظيفة بدخل ثابت، إما لإعانة الأسرة أو الاستقلالية عنها ماديا، ووسيلة للحصول على حقوقهن في مختلف شؤون الحياة. إلى جانب أهميته كوسيلة للزواج، بعد أن أصبح معيار الزواج عند بعض الذكور هو الحصول على امرأة عاملة وبدخل جيد يساعد الزوج على تحمل نفقات الحياة في ظل الأزمات الاقتصادية التي نشهدها.

الجـدول رقم (23): يوضـح احصائيـات وصفية خاصـة بالمجمـوعـات.

الجنـس	مستـوى المعـرفة	العينة	المتـوسط الحسـابي	الانحـراف المعيـاري	F	مستـوى الـدلالة	الـدلالـة
ذكـور	مرتفـع	13	181.38	37.36	2.32	0.07	غيـر دال
	منخفض	200	158.58	46.86			
إنـاث	مرتفـع	16	167.50	44.72			
	منخفض	270	166.03	46.41			

بعد التأكد من تجانس المجموعات الأربعة باستخدام اختبار F للتجانس بالنسبة لعامل المعرفة المكتسبة جاءت قيمة ليفين (levene) غير دالة، ($F= 2.32\ p>0.05$)مما يعني أن المجموعات متجانسة.

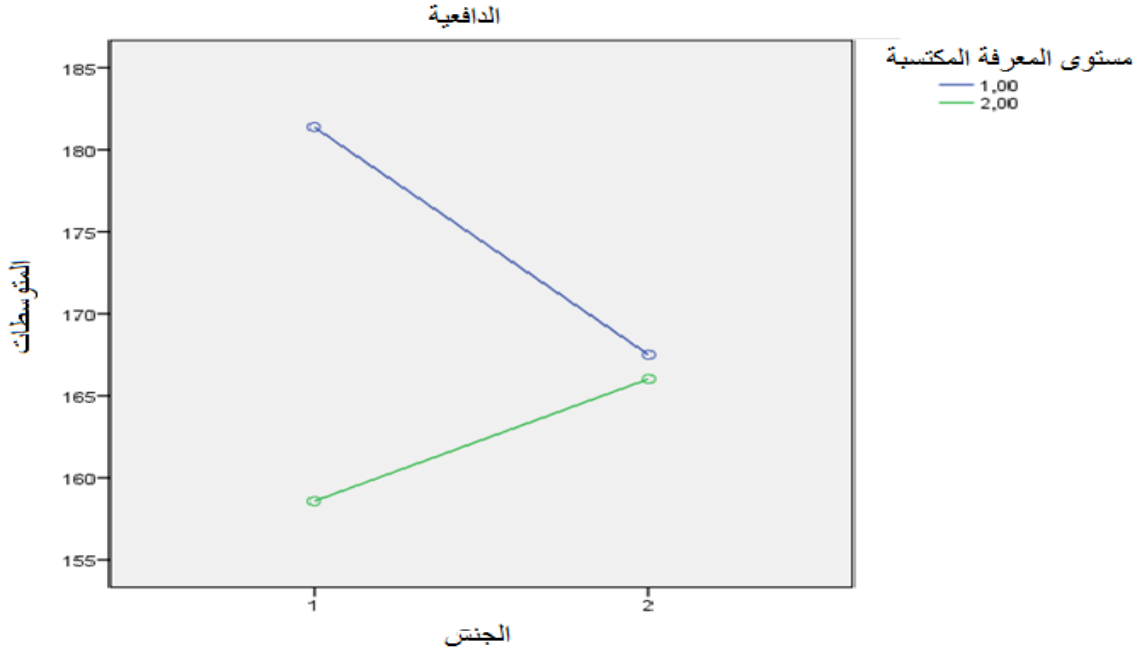
الجدول رقم (24): جدول تحليل التباين الخاص بالتفاعل بين عامل المعرفة المكتسبة والجنس في تأثيرهما على دافعية الانجاز.

مصـدر التـبايـن	مجمـوع المربعـات	درجـة الحـريـة	معـدل المربعـات	F	مستـوى الدلالة	الـدلالة
عامـل المعـرفة	3981.03	1	3981.03	1.85	0.17	غ.د
الجنس	279.44	1	279.44	0.13	0.72	غ.د
التفاعـل	3073.08	1	3073.08	1.43	0.23	غ.د
الخطأ	1063128.77	495	2147.74			
التباين الكلي	14411384.00	499				

بلغت قيمة F لتحليل التباين الخاص بالتفاعل بين عامل المعرفة المكتسبة والجنس

$(F= (1.1) = 1.43p< 0.05)$، عند مستوى 0.23، أي أن الفروق غير دالة احصائيا عند 0.05 مما يعني عدم وجود علاقة تفاعلية بين عامل المعرفة المكتسبة والجنس في تأثيرهما على دافعية الإنجاز.

ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال التمثيل البياني التالي:



الشكل رقم (14): تمثيل بياني يوضح مدى وجود علاقة تفاعلية بين عامل المعرفة المكتسبة والجنس في تأثيرهما على دافعية الإنجاز.

يتضح من التمثيل البياني في الشكل رقم (14) بالنسبة للتفاعل غير دال بين مستوى المعرفة المكتسبة (مرتفع /منخفض) والجنس (ذكور/إناث)، أي أن مستوى المعرفة المرتفع لذكور قدر بمتوسط 181.38 بينما كان مستوى المعرفة المرتفع للإناث بمتوسط قدره 167.50. أما متوسط مستوى المعرفة المنخفض للذكور قدره 158.58، في حين قدر مستوى المعرفة المنخفض للإناث بمتوسط قدره166.03. كما يتضح من التمثيل البياني أن هناك اختلافا طفيفا بين الذكور والإناث في متوسط مستوى المعرفة، والذي كان لصالح الذكور.

كشفت نتائج اختبار تحليل التباين لعاملين، عدم وجود علاقة تفاعلية بين عامل المعرفة والجنس في تأثيرهما على دافعية الإنجاز، إذ تبين عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص مستوى الدافعية وهذا ما أكدته نتائج الفرضية الثانية، كما لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في عامل المعرفة كما جاء في الفرضية السادسة، بينما توجد فروق بين المعرفة ومستوى الدافعية وهذا ما أكدته الفرضية السابعة .وبالرجوع إلى التمثيل البياني الموضح في الشكل رقم (14) نجد فروقا بسيطة بين الذكور والإناث من حيث متوسط مستوى المعرفة، والذي كان لصالح الذكور. وهذا يعني أن اختلاف مستوى المعرفة يؤدي إلى اختلاف مستوى الدافعية. بمعنى كلما كانت المعرفة ايجابية زاد مستوى الدافعية، بينما إذا كانت المعرفة سلبية انخفض مستوى الدافعية .

بالمقابل لم نجد دراسات اهتمت بالكشف عن العلاقة التفاعلية بين المعرفة المكتسبة والجنس في تأثيرهما على دافعية الإنجاز. وكل ما توفر لدينا عبارة عن دراسات اهتمت بالتعرف على الفروق بين الجنسين أو دراسات أخرى اهتمت بالكشف عن مصادر المعلومات.

ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة Erikson (1972) التي بينت أن عملية اكتشاف الفروقات الجنسية عامل مهم في بناء التوقعات المستقبلية والتصورات الخاصة بكل جنس. أما Gottfredson (1981) يرجع فترة بروز الأدوار الجنسية إلى ما بين السادسة والثامنة بحيث يدرك الطفل أن لكل جنس مميزات وسلوكات خاصة به. بينما بين(1984) Weinraub من خلال بعض الأعمال التجريبية أن بداية الشعور بالفروقات الجنسية يظهر ما بين سن الثانية والثالثة بحيث يصبح البعد الجنسي عنصر بالغ الأهمية في تكوين التصورات المهنية، وبالتالي تصبح الاختيارات الأكثر تكرارا وشعبية عند الإناث أقل اختيارا عند الذكور والعكس، وبعدما يدرك الطفل الفروقات الجنسية، والتي تبنى على أساسها التصورات المهنية ينتقل حسب Gottfredson (1981) في سن 9 – 13 سنة إلى معرفة الاعتبار والمكانة التي تحتلها هذه المهنة في الهرم الاجتماعي، وبالتالي فإن تقييم الفرد لأي مهنة يكون مركزا على بعدين هامين هما درجة بعد نوع الجنس، ودرجة الاعتبار الاجتماعي، بحيث يسمح هذين البعدين بتكوين خريطة معرفية للمهن (Carte cognitive des professions) والتي ستصبح فيما بعد كدليل للتعرف على مختلف المهن .(تزرولت، 2007-2008).

كما تشير نتائج دراسات كل من Sherman and Brush (1980) حول بعض العوامل المدركة المؤثرة على اختيار العمل ودافعية الإنجاز لدى الطالب، أن قيمة العمل بالنسبة للفرد تتوقف على عوامل معينة تعتبر كخصائص لهذا العمل كما يدركها الفرد وحاجته، أهدافه، وتقديره لمستوى قدراته في مواجهة هذا العمل، كما أن خبرات الفرد السابقة الخاصة بالأعمال المشابهة، وكذا المعلومات التي تحصل عليها من المعلمين والزملاء عن أهمية وصعوبة العمل تعتبر عوامل مؤثرة في تحديد العمل.(عطية، 1997).

وفي نفس السياق نجد أن كل من Goff (1978) و(1970)Persons اعتبرا أن قيمة العمل تعتمد على خصائص العمل، وكذا حاجات وأهداف وقيم الفرد. فكلما أشبع العمل الحاجات وسهل تحقيق الأهداف، وأكد القيم الشخصية لدى الفرد، كلما ازداد بذل جهده في هذا العمل، وصمم على إتمامه، وبهذا تزداد دافعية الإنجاز عنده اتجاه هذا العمل، كما اقترحا ثلاثة عناصر أساسية تدل عن القيمة العامة لأي عمل والمتمثلة في إمكانية انجاز العمل، القيمة الذاتية للعمل وجاذبيته للفرد وهذا بصرف النظر عن ما يلاقيه من صعوبات وكذا الأثار النفسية التي قد تترتب على الفشل.(عطية، 1997).

كما بينت دراسة Foresterling (1980) أن البنات يبالغن أكثر من الذكور في تقدير صعوبة المواد الدراسية، كما تبين أن الاعتقاد المستمر بصعوبة العمل، يمكن أن يؤثر على مفهوم الذات للفرد عن قدرته، لذا تشكل كيفية إدراك الفرد لمستوى العمل من حيث السهولة والصعوبة عنصرا هاما يؤثر على سلوكه الخاص بالإنجاز وكذا دافعية الإنجاز. (عطية، 1997).

كما جاء في دراسة كل من بوسنة وشريفاتي وزاهي (1995) أن أول مشكلة يعاني منها الشباب الذين يحاولون الحصول على منصب بيداغوجي في مراكز التكوين المهني، تتمثل في عملية اختيار التخصص المهني المناسب لقدراتهم وميولهم. فهم يجدون صعوبة في اتخاذ القرار، كما أنهم يعانون من قلق كبير في مواجهة وضعيتهم الجديدة، ولعل ذلك يرجع إلى معلوماتهم المحدودة لعالم التكوين المهني وعالم الشغل، وهذا نتيجة لضعف الإعلام المدرسي والمهني المقدم لهم والمعتمد حاليا في المؤسسات التعليمية. (بوسنة، 2004)

في حين ركز Holland (1997) في نظريته على أن الأفراد يختارون بيئات عمل تتناسب مع أنماطهم الشخصية، وتحقق لهم الرضا النفسي، كما توصل إلى أن هناك فروقا ثابتة ومتمايزة بين الطلبة وتوجهاتهم المهنية، وأرجع هذه الفروقات إلى ما لدى الطالب من معلومات عن المهن، عن ذاته، عن الظروف والضغوط الاجتماعية والفرص المتوفرة في المجتمع والتي لها تأثير كبير في تحديد البيئة المهنية.(البلوي، 2013).

بناء على ما سبق، يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في اكتساب المعرفة وهذا نظرا للفرص المتكافئة للحصول على هذه المعلومات من نفس الفضاء المعلوماتي الإذاعة، التلفزيون، الأنترنت، المعارض الأولمبية، مكاتب الإستقبال، الأبواب المفتوحة...إلخ. ونظرا للدور الفعال الذي تلعبه مصادر المعلومات، فإن المتربص تكون له الفرصة للتعرف على ميولاته وقدراته، والإطلاع على كل خصوصيات التخصص المهني ومحاولة تحقيق المواءمة بينهما، له دور كبير في مساعدته على انتقاء التخصص المهني المناسب من أجل الاستقرار والاستمرارية فيه والتخفيف من حدة القلق والاضطراب الذي قد يصاحب عملية اختيار التخصص المهني .

كما يمكن القول أن نقص التنسيق القائم بين المؤسسات التعليمية ومراكز التكوين المهني قد يؤدي بالتلاميذ المتسربين من المقاعد الدراسية إلى افتقارهم للمعلومات والخبرات التي تساعدهم على اختيار التخصص المهني المناسب لهم، مما يؤدي الى عدم القدرة على اتخاذ القرار المهني الصائب. ومن جهة أخرى، فإن المتربص قبل اتخاذه قرار الالتحاق بالتكوين المهني، يستقصي عن التخصصات المهنية عن طريق متربصين تخرجوا في نفس المجال لمعرفة محتوى البرامج ومدى ارتباطها بالواقع المهني وهذا لمواجهة عالم الشغل بكفاءة. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على اجتهاد المتربص (ذكر أو أنثى) قبل الدخول إلى التكوين المهني في اكتساب معارف وخبرات حول محتوى البرامج التكوينية، التجهيزات

المتوفرة التأطير وواقع سوق العمل. لأن ما يهمه أكثر هي مرحلة ما بعد التخرج بالخصوص امكانيات التوظيف .

وبهذا يتبين لنا من خلال النتائج المتوصل إليها، أن الفرضية الثامنة لم تتحقق حيث أنه لا توجد علاقة تفاعلية بين عوامل اختيار التخصص المهني(الميل، التأثير الأسري، تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، المعرفة المكتسبة) والجنس في تأثيرهما على مستوى دافعية الإنجاز. فمن جهة لا يوجد تأثير لاختلاف الجنس على دافعية الإنجاز، ومن جهة أخرى يوجد تأثير لعوامل اختيار التخصص المهني على دافعية انجاز المتربصين؛ حيث أن اختلاف مستوى الميل لدى الجنسين يؤدي إلى اختلاف مستوى الدافعية. بمعنى كلما زاد الميل للتخصص مهني لكلا الجنسين كلما زاد مستوى دافعية الانجاز بينما كلما انخفض مستوى الميل للتخصص المهني لكلا الجنسين كلما انخفض مستوى دافعية الإنجاز. كما أن اختلاف مستوى التأثير الأسري لدى الجنسين يؤدي إلى اختلاف مستوى الدافعية. بمعنى كلما كان التأثير الأسري ايجابي زاد مستوى الدافعية، بينما إذا كان التأثير الأسري سلبي انخفض مستوى الدافعية. كما أن اختلاف مستوى السعي لتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية يؤدي إلى اختلاف مستوى الدافعية. بمعنى كلما كان مستوى السعي لتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية مرتفعا كلما زاد مستوى الدافعية، والعكس صحيح. كما تبين أن اختلاف مستوى المعرفة المكتسبة يؤدي إلى اختلاف مستوى الدافعية. بمعنى كلما كانت المعرفة ايجابية زاد مستوى الدافعية، بينما إذا كانت المعرفة سلبية انخفض مستوى الدافعية إلا أنه وجد تأثير لاختلاف الجنس في عامل الميل وتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية في حين لا يوجد تأثير لاختلاف الجنس في عامل التأثير الأسري والمعرفة المكتسبة ويرجع ذلك إلى أن اختلاف عوامل اختيار التخصص المهني يؤثر بشكل متفاوت على كلا الجنسين

خـــاتمـــــة

اهتم بحثنا بدراسة العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني وأثرها على دافعية إنجاز المتربصين بالتكوين المهني، وذلك بهدف أن تكون هذه الدراسة مرآة عاكسة لواقع المنظومة التكوينية الجزائرية والكشف عن العوامل التي تتدخل بشكل أقوى من الأخرى في عملية اختيار التخصص المهني لدى المتربصين بالتكوين المهني، كذلك حاولنا من خلال هذه الدراسة بناء أداة بحث وقياس يمكن استخدامها من طرف المهتمين وذلك من أجل تحديد مختلف العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني لمتربصي التكوين المهني في البيئة الجزائرية، وكذا التعرف عن الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص دافعية الإنجاز، إلى جانب الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص عوامل اختيار التخصص المهني (الميل، التأثير الأسري، تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، المعـرفة المكتسبة)، وكذا الكشف عن الفروق بين المتربصين المتميزين بدافعية إنجاز عالية والمتربصين المتميزين بدافعية إنجاز منخفضة في عوامل اختيار التخصص المهني. وكذا التعرف على العلاقة التفاعلية بين عوامل اختيار التخصص المهني(الميل، التأثير الأسري تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، المعــرفة المكتسبة) والجنس في تأثيرهما على مستوى دافعية الإنجاز.

وقد أجريت الدراسة باعتماد المنهج الوصفي على عينة متكونة من 499 متربص ومتربصة في سبعة (07) مراكز لتكوين المهني بولايتي بومرداس والبويرة. وتم استخدام أداتين لإجراء الدراسة الميدانية هما: مقياس دافعية الإنجاز لعبد اللطيف محمد خليفة (2000)، ومقياس العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني من إعداد الباحثة.

وبغرض تحليل البيانات المتوصل إليها، فقد تم الاستعانة بجملة من التقنيات الإحصائية في إطار نظام البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتي أدت إلى النتائج التالية:

- ✓ احتلال عامل الميل الصدارة من حيث الترتيب فيما يخص العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني بدرجة تشبع تراوحت ما بين 0.32- 0.58 مما يعني أن الميل من بين العوامل الأساسية في عملية اختيار التخصص المهني.
- ✓ لا توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يخص دافعية الانجاز.
- ✓ توجد فـروق بيـن الجنسين في عـامـل الميـل.
- ✓ لا توجد فـروق بيـن الجنسين في عـامـل التأثير الأسري.
- ✓ توجد فـروق بيـن الجنسين في عـامـل تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية.
- ✓ لا توجد فـروق بيـن الجنسين في عـامـل المعرفة المكتسبة.

- ✓ توجد فروق بين المتربصين المتميزين بدافعية انجاز عالية والمتربصين المتميزين بدافعية انجاز منخفضة في عوامل اختيار التخصص المهني، وظهرت هذه الفروقات في كل العوامل التي تم التوصل إليها باعتماد التحليل العاملي سواء على مستوى الميل، التأثير الأسري، تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادي والمعـرفة المكتسبة.
- ✓ لا توجد علاقة تفاعلية بين عوامل اختيار التخصص المهني (الميل، التأثير الأسري، تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، المعرفة المكتسبة) والجنس في تأثيرهما على مستوى دافعية الإنجاز. فمن جهة لا يوجد تأثير لاختلاف الجنس على دافعية الإنجاز، ومن جهة أخرى يوجد تأثير لعوامل اختيار التخصص المهني على دافعية انجاز المتربصين؛ حيث أن اختلاف مستوى الميل لدى الجنسين يؤدي إلى اختلاف مستوى الدافعية. بمعنى كلما زاد الميل للتخصص مهني لكلا الجنسين كلما زاد مستوى دافعية الإنجاز، بينما كلما انخفض مستوى الميل للتخصص المهني لكلا الجنسين كلما انخفض مستوى دافعية الإنجاز. كما أن اختلاف مستوى التأثير الأسري لدى الجنسين يؤدي إلى اختلاف مستوى الدافعية. بمعنى كلما كان التأثير الأسري ايجابي زاد مستوى الدافعية، بينما إذا كان التأثير الأسري سلبي انخفض مستوى الدافعية، كما أن اختلاف مستوى السعي لتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية يؤدي إلى اختلاف مستوى الدافعية. بمعنى كلما كان مستوى السعي لتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية مرتفعا كلما زاد مستوى الدافعية، والعكس صحيح. كما تبين أن اختلاف مستوى المعرفة المكتسبة يؤدي إلى اختلاف مستوى الدافعية. بمعنى كلما كانت المعرفة ايجابية زاد مستوى الدافعية، بينما إذا كانت المعرفة المكتسبة سلبية انخفض مستوى الدافعية، إلا أنه وجد تأثير لاختلاف الجنسين في عامل الميل وتحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية، في حين لا يوجد تأثير لاختلاف الجنس في عامل التأثير الأسري والمعرفة المكتسبة، ويرجع ذلك إلى أن اختلاف عوامل اختيار التخصص المهني يؤثر بشكل متفاوت على كلا الجنسين.

من خلال النتائج المتوصل إليها، والملاحظات التي تم جمعها، حيث تشير إلى أن غالبية الشباب عند إقبالهم على المؤسسات التكوينية للتسجيل في مختلف التخصصات المهنية، أبدو ترددا كبيرا في اختيار تخصص مهني معين سواء بالحضور الشخصي أو بحضور أحد الأقارب هذا من جهة. ومن جهة أخرى لما هو ملاحظ في الاجتماعات البيداغوجية حول نقص المترشحين إلى درجة إلغاء بعض التخصصات في بعض الدورات التكوينية على عكس تخصصات أخرى.

كما أن الضعف في الإقبال وكثرة التسربات المبكرة أو أثناء التكوين، أصبحا هاجسا لهذه المؤسسات التكوينية ومن أجل تغطية هذا العجز في نقص المترشحين للالتحاق بالتخصصات المهنية، أصبح كل من مكتب الاستقبال الاعلام والتوجيه وحتى المصالح

التقنية بهذه المراكز، تستقبل المسجلين بدون اعتماد طرق انتقاء علمية نفسية صحيحة، وهذا من أجل إتمام قوائم المترشحين أو زيادة عدد المسجلين، فيكون تعويض هذا النقص في الاقبال بتسجيل أفراد بدون رغبة في التخصص أو حتى أفراد يعانون من اضطرابات سلوكية، خاصة في التخصصات غير المرغوب فيها كالفلاحة والبناء، حتى لا يتم غلقها وهذا ما يعتبر بسوء التوجيه والإعلام.

وعلى الأغلب فإننا توصلنا إلى أن العوامل التي تدفع إلى اختيار التخصص المهني لا تتوقف فقط على عامل واحد، بل هي نتيجة تفاعل وتداخل عدد من العوامل المختلفة السالف ذكرها، والتي تم الكشف عن تأثيرها على اختيار التخصص المهني، فقد تكون بعض تلك العوامل ذاتية تتصل بالرغبات والميول التي تميزه عن غيره، فحتى يكون التخصص المهني مصدر الارتياح والرضا للفرد بعيدا عن الشعور بالملل والتعب يجب أن يرضي دوافعه النفسية وذلك باعتباره من أقوى دوافع السلوك فالأفراد يكونون أكثر رضا عند التحاقهم بالمهن التي يميلون إليها وتكون أقرب إلى سماتهم الشخصية وتتوافق مع مستوى الطموح الذي حددوه لأنفسهم في الحياة، وأخرى ذات تأثير أسري سواء سلبي أم إيجابي، القائم إما على التشجيع أو الضغط الوالدي الذي يوجه اختيارات الأبناء للتخصصات المهنية وهذا إما بالضغوطات المباشرة لأجل البقاء على مهنة موروثة أبا عن جد، أو لأجل تعويض طموحات لم يتمكنوا من إشباعها، أو عن طريق التوجيه غير المباشر على أساس النصح فحتى يكون التوجيه الأسري إيجابي يجب أن يكونوا على دراية بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية لتخصص المهني ومعرفتهم بفرص الشغل المتاحة في سوق العمل وحتى يستمر الأبناء في إنجاز المشروع المهني يجب أن يرتبط بالمرافقة والدعم لأجل الاستمرارية والتفوق فيه، وأحيانا فإن السعي لتحقيق مكانة اجتماعية واقتصادية هامة، قد تكون سببا في اندفاع الفرد إلى الاهتمام بتخصص مهني معين، باعتباره مصدر استقراره الاجتماعي والمادي الذي يطمح إليه، وكذلك فإن معرفة الذات وخصائص المهنة، قد تساهم بقدر كبير في توجيه الفرد إلى ميوله المهنية الصحيحة .

كما يمكن لفت انتباه القائمين على القطاعات التي تعاني من نقص اليد العاملة المؤهلة أن يعيدوا النظر في المهن التي تشهد قلة أو عدم الإقبال عليها بتقديم تحفيزات وامتيازات مادية ومعنوية، لإعادة بعث دافعية هؤلاء الأفراد، خاصة في القطاعات الاستراتيجية.

كذلك إذا استغلت هذه العوامل من طرف مستشاري التوجيه المهني أحسن استغلال؛ أي مراعاتهم لجميع هذه العوامل، سيكون اختيار التخصص المهني موفق وخال من الأخطاء وبالتالي يمكن أن نتفادى التسربات قبل وأثناء التكوين.

كما أننا توصلنا إلى أن مراعاة نوع الجنس من طرف مستشاري التوجيه يعتبر عاملا مهما في التوجيه المهني بحيث لكل نوع خصوصياته، فالأنثى رغم أنها تسعى لتحقيق المكانة

الاجتماعية والاقتصادية المرموقة، إلا أنها في نفس الوقت تبحث عن الاستقرار وعدم المخاطرة. بينما الذكر يسعى لتحقيق مكانته، إلا أن الاستقرار والمخاطرة لا يعتبران عائقا بالنسبة لطموحاته المهنية، كما هو الحال عند الأنثى.

عموما، فاختيار التخصص المهني المناسب يخفف من درجة قلق الأفراد وبالتالي يشبع دوافعهم الأساسية لأنه على الرغم من استحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر إلا أنها تشكل مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد وملاحظة البيئة التي يجري هذا السلوك في سياقها. فعلماء النفس يستنتجونها من الأثار التي تتركها في السلوك الملاحظ، وفي هذا البحث تم التعرف عليها من خلال استجابات المتربصين الذين التحقوا بالتكوين المهني.

وفي الأخير توصلت الباحثة بناء على نتائج هذه الدراسة إلى أنه يمكن إجراء بعض الدراسات والبحوث العلمية، ومنها:

_إجراء دراسات مماثلة لاختيار التخصص المهني لدى طلبة الأقسام النهائية.

_إجراء دراسات للربط بين دافعية الانجاز وتقدير الذات وعلاقة ذلك باختيار التخصص المهني.

-إجراء دراسات حول دوافع اختيار التخصص المهني تتناول عينات من مختلف مناطق الوطن.

- إجراء دراسات تفصل بين تأثير عامل المكانة الاجتماعية والاقتصادية للأفراد على مستوى الدافعية.

- إجراء دراسات خاصة حول أسباب عزوف الشباب عن الالتحاق بالقطاعين الاستراتيجيين الفلاحة والبناء.

كما تم التوصل إلى مجموعة من الاقتراحات المبنية على أساس ما توصلنا إليه في هذه الدراسة والمتمثلة في:

- تصميم برامج إرشادية من أجل تحسين دافعية الإنجاز لدى المتعلمين لكلا جنسين.
- تكثيف برامج الإرشاد والتوجيه المهني في المدارس، لكي يلم المتعلم بكامل الفرص التكوينية المتاحة له حين التحاقه بالمؤسسات التكوينية المهنية، عن طريق تخصيص ساعات رسمية للحصص الإعلامية المقدمة لتلاميذ التعليم المتوسط والثانوي.
- تنظيم ملتقيات وطنية لتوحيد مناهج وطرق العمل وتبادل الخبرات والتجارب بين مراكز التوجيه المدرسي ومراكز التكوين المهني من أجل الوصول بالتلميذ إلى

معرفة دور مستشار التوجيه والخدمات التي يقدمها من جهة واستكشاف الحرف والمهن في كل المجالات من جهة أخرى وهذا قبل التحاقه بالتكوين المهني إذا وجه إلى الحياة العملية.

- تؤثر الاتجاهات الوالدية نحو مختلف التخصصات المهنية على نظرة أبنائهم، وإن مثل هذه الاتجاهات يجب أن تخضع للتعديل بالمزيد من البرامج التي تستهدف توعية الوالدين والأسرة بقصد تطوير تلك الاتجاهات والتأثير فيها بشكل إيجابي.

- العمل على زيادة وعي الآباء من خلال وسائل الإعلام المرئية والمقروءة، وكذا من خلال عقد الندوات والحوارات لتعريفهم بأنماط التنشئة الأسرية وتأثيرها على اتخاذ القرار المهني لأبنائهم.

- العمل على بناء برامج تربية الاختيارات والتي ستسمح لتلاميذ ببناء مشروع دراسي ومهني من خلال تطوير وتنمية قدراتهم، معارفهم، اتجاهاتهم والمفاهيم الضرورية للقيام باختيارات دراسية ومهنية مناسبة وناضجة والتخطيط العملي والموضوعي للوصول إليها وتحقيقها، كما عبر عنها العديد من العلماء السيكولوجيين مما سيؤدي إلى مساعدة المتربص في تحديد هدفه المستقبلي باكرا ليكون ذلك دافعا له للتكوين.

- تزويد مراكز التكوين المهني بالاختبارات والمقاييس وتكوين المستشارين في كيفية تطبيقها، لأجل الكشف عن مستوى دافعية الانجاز لدى المتربصين، وربطها بمستوى ميولهم المهنية.

- استغلال ميول واهتمامات المتربصين في تنمية الدافعية وذلك بوضع الثقة في امكانيات المتربص وإشعاره بأهميته في العملية التكوينية من خلال إدماجه فيها كعنصر فاعل وفعال وليس كمتلقي للمعلومات فحسب أي خلق علاقة دينامية بين المكون والمتكون.

- تنمية الدافعية من خلال المحفزات الخارجية سواء كانت مادية مثل الراتب المغري وامتيازات أخرى، أو محفزات معنوية كالرفع من المكانة الاجتماعية لبعض القطاعات الاستراتيجية كالفلاحة والبناء.

- توفير اخصائيين نفسانيين أكفاء داخل المؤسسات التكوينية من أجل إعطاء معلومات دقيقة حول التخصص مع مراعاة واحترام الميل المهني ومحيطه الأسري والمكانة الاجتماعية والاقتصادية التي يطمح إليها الأفراد.

- تطوير المناهج التعليمية لتواكب الحراك المهني الحاصل وتضمين المقررات الدراسية في المؤسسة التعليمية نشاطات ومواقف متنوعة تساهم في إشباع رغبات الأفراد وحاجاتهم لمساعدتهم على اكتشاف ميولهم وتنمية الوعي المهني الكافي لديهم.
- استحداث طرق حديثة في التوجيه المهني تقوم على مراعاة العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني وهذا لدراسة سبل إنجاح القرار المهني.

قائمة المراجع باللغة العربية

1. أبو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم وشريف، سليم وعمور، أميمة. (2006). الدافعية والذكاء العاطفي. ط1.الأردن :دار الفكر .
2. أبو عطية، سهام. (1989). الرعاية الوالدية والميول المهنية لدى الطلبة الكويتيين في المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الاجتماعية. الكويت. جامعة الكويت. المجلد 17. العدد الثاني.ص129
3. أبو علام، رجاء محمود .(1986). علم النفس التربوي. الكويت :دار القلم .
4. أبو جادو، صالح محمد علي. (2005) .علم النفس التربوي. ط4. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5. أبي مولود، عبد الفتاح.(1999 - 2000).إدراك المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاكتئاب النفسي لدى الطلبة الجامعيين. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة الجزائر.
6. أحمد، زكي محمد. (1954). علم النفس والتربية الحديثة. ط1. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
7. أعدي، سعيد .(1999_2000). الانخراط في التكوين المهني وأثره على التوافق النفسي لدى السجناء في المؤسسات السجنية. دبلوم الدراسات العليا المتخصصة في علوم التربية. جامعة محمد الخامس. السويس. الرباط.
8. البلوي، نايف راضي .(2009) .أثر التنشئة الوالدية وأنماط الشخصية على اتخاذ القرار المهني لدى طلبة كلية التربية في منطقة تبوك . رسالة الماجستير في الارشاد قسم الارشاد والتربية الخاصة .جامعة مؤتة . الأردن.
9. البلوي،أحمد منصور عبيد. (2013). العوامل المؤثرة في الاختيار المهني التعليمي لدى طلبة جامعة الجوف في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي. كلية علوم التربية. جامعةاليرموك. الأردن.
10. الحلبي، حسين. (1976). معاهد الإدارة العامة في الوطن العربي. بيروت: معهد الإنماء العربي.
11. الحواري، عيسى عبد رزيق.(1982).تكييف مقياس هولاند في التفضيل المهني وتطبيقه على عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في مدينة أربد .رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات درجة الماجيستير في التربية . تخصص قياس وتقويم: جامعة اليرموك.
12. الخطيب، صالح أحمد .(2013).الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته.ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
13. الداهري، صالح حسن.(2005).سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته.ط1. الأردن: داروائل للنشر.
14. الراشدان، عبد الله وجعنيني، نعيم .(2006).المدخل إلى التربية والتعليم.ط2.الأردن: دار الشروق..
15. الرفوع، محمد أحمد .(2015).الدافعية (نماذج وتطبيقات) .ط 1.الأردن: دار المسيرة.

16. الشرقاوي، أنور محمد .(1996). التعلم (نظريات وتطبيقات). ط4. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
17. الشرقاوي، أنور محمد .(2000).الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه. الجزء الأول. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
18. الشيخ حمود، محمد عبد الحميد .(2011).الإرشاد المهني (نشأته، أهميته، تقنياته، نظرياته وتجارب عالمية).ط1. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
19. الزعبي، أحمد محمد .(2008).المشكلات النفسية والسيكولوجية والدراسية عند المراهقين والشباب (أسبابها وأساليب مواجهتها).ط1.دمشق: دار الفكر.
20. الزق، أحمد يحي .(2006).علم النفس .الأردن: دار وائل للنشر.
21. الزهراني، بن سلطان بن عاشور بن علي. (2009- 2010). التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة جدة. رسالة الماجيستر في علم النفس (توجيه تربوي مهني). كلية التربية. جامعة أم القرى. جدة.
22. الزيات، فتحي مصطفى. (2001). علم النفس المعرفي (دراسات وبحوث).ج1،ط1. مصر: دار النشر للجامعات.
23. الطائي، يوسف حجيم والفضل، مؤيد عبد الحسين والعبادي، هاشم فوزي. (2006).مدخل استراتيجي متكامل :إدارة الموارد البشرية .ط1. الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.
24. العزة، سعيد .(2009).دليل المرشد التربوي في المدرسة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
25. القاضي، يوسف مصطفى وفطيم، لطفي محمد وعطا، حسين محمود.(1981).الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. الرياض: دار المريخ.
26. القرعان، أحمد خليل .(2009).التوجيه والإرشاد المهني.ط1.الأردن: دارحمورابي للنشر والتوزيع.
27. المشعان، عويد سلطان .(1993).التوجيه المهني. الكويت: مكتبة الفلاح.
28. المليجي، حلمي .(بدون سنة طبع). علم النفس المعاصر. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
29. النجيحي، محمد لبيب .(1965).الأسس الاجتماعية للتربية . ط2 .القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
30. باهي، مصطفى حسين وشلبي، أمينة إبراهيم .(1998). الدافعية (نظريات وتطبيقات).ط1. القاهرة : مركز الكتاب للنشر.
31. بديع، محمود مبارك القاسم .(2001): علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق، ط1. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
32. بديوي، رزق منصور. (2010). تفعيل دورات التدريب المهني للكبار في ضوء احتياجات سوق العمل (دراسة ميدانية على المرأة بمحافظة شمال سيناء).مجلة مستقبل التربية العربية .الاسكندرية : المكتب الجامعي الحديث. المجلد17. العدد65.ص85-87

33. بختي، العربي .(1986).التربية العائلية في الاسلام. الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية .
34. بغول، زهير .(2007). الدافعية ونماذجها الإدارية .مجلة العلوم الانسانية :مديرية النشر والتنشيط العلمي . جامعة قسنطينة .الجزائر. العدد 28. ..ص190-192
35. بن حميدة، سهام .(2003_2004). علاقة الاختيارات المدرسية والمهنية بمشروع الحياة (دراسة ميدانية على طلاب الجامعة وطلاب التكوين المهني). رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم. جامعة الجزائر.
36. بن صافية، عائشة .(2010).أثر المحددات الثقافية والمحيطية على تصور المشاريع المهنية لدى تلاميذ الأقسام النهائية.دراسات اجتماعية.الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع. العدد6.ص91- 110
37. بن يربح، نذير .(2010). التفاعل بين التعليم والتكوين المهني والعمل المنتج (دراسة تشخيصية تقييمية للمنظومة التربوية في الجزائر من 1962 إلى سنة 2000). الجزائر: دار همومه.
38. بني جابر، جودت وعبد العزيز، سعيد والمعايطة، عبد العزيز. (2002).المدخل إلى علم النفس. ط1. الأردن: الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر.
39. بني يونس، محمد محمود .(2004). مبادئ علم النفس. ط1. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
40. بني يونس، محمد محمود. (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
41. بوحفص، عبد الكريم .(2010). التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
42. بوحمامة، جيلالي وعبد الرحيم، أنور والشحومي، عبد الله .(2006). علم النفس التعلم والتعليم. الكويت: الأهلية للنشر والتوزيع.
43. بو خمخم، عبد الفتاح .(2001).مفهوم الدافعية في مختلف نظريات السلوك التنظيمي .الجزائر. مجلة العلوم الانسانية. مديرية النشر والتنشيط العلمي. جامعة قسنطينة. العدد 15.ص136-148
44. بوسنة، محمود وزاهي، شهرزاد .(1992_1993). جهاز التكوين المهني في الجزائر (مكانته في النسق التربوي ومدى استجابته للطلب الاجتماعي والاقتصادي). المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية: مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني. العدد05.ص69-87.
45. بوسنة، محمود وزاهي، شهرزاد. (1993). التكوين المهني في الجزائر، تطوره منذ الاستقلال وآفاق تنميته وتحسين فعاليته. حوليات جامعة الجزائر. العدد 7ص238-246.

46. بوسنة، محمود .(2004). التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي. مجلة معارف بسيكولوجية منشورات مخبر التربية، التكوين، العمل. سلسلة معارف سيكولوجية. جامعة الجزائر. العدد 2.ص99-116
47. بوظريفة، حمو ودوقة، أحمد وسماح، عبد الواحد وبوطاف، مسعود. (2008).اتجاهات العاملين على الحاسوب نحو استعمال النظارات الطبية (دراسة ميدانية).مخبر الوقاية والأغونوميا جامعة الجزائر. ط 1.الجزائر: دار الملكية.
48. بوفلجة، غياث .(2002) .التربية والتكوين بالجزائر.ط1.وهران : دار الغرب للنشر والتوزيع.
49. بوفلجة، غياث .(2006). التكوين المهني والتشغيل بالجزائر. ط1. وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.
50. بوفلجة، غياث .(2006) .الأسس النفسية للتكوين. ط 2. وهران: دار الغرب والتوزيع.
51. تركي، رابح .(1984). مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس. الجزائر. المؤسسة الوطنية للكتاب.
52. تزرولت، حورية .(1996_1997). مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين (دراسة المؤشرات السيكولوجية وأهميتها في بناء وتحقيق هذه المشاريع). رسالة الماجستير في علم النفس العمل والتنظيم. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة الجزائر.
53. تزرولت حورية .(2007_2008).أثر برنامج تربية الاختيارات على الخاصيات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية (دراسة تجريبية على تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي بمدينة ورقلة). رسالة دكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة الجزائر.
54. تقمونين، عبد الكريم .(1983) .التكوين المهني في الجزائر وموقف العمال منه. دبلوم لدراسات معمقة في علم الاجتماع الصناعي. قسم علم الاجتماع. جامعة الجزائر.
55. تيلوين، حبيب .(2002) .التكوين في التربية. وهران. دارالغرب للنشر والتوزيع.
56. ثابتي، حبيب وبن عبو، الجيلالي.(2009). تطوير الكفاءات وتنمية الموارد البشرية. الاسكندرية: مؤسسة الثقافة الجامعية.
57. جودت، عزت الهادي والعزة، سعيد حسني. (1999). التوجيه المهني ونظرياته.ط1. عمان: مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع.
58. حدية، المصطفى. (2013). قضايا في علم النفس الاجتماعي. منشورات المجلة المغربية لعلم النفس. المغرب: مطابع الرباط نت.
59. حمداوي، وسيلة. (2004).إدارة الموارد البشرية. الجزائر: مديرية النشر لجامعة قالمة.

60. خصاونة، أحمد سليمان محمود. (2010) التخصص وتقسيم العمل في الفكر الاقتصادي الإسلامي. مجلة علوم انسانية. السنة السابعة. الأردن: جامعة اليرموك. العدد 44.ص3-15
61. خطايبة، يوسف ضامن. (2009). التوجهات المهنية عند الشباب الجامعي (دراسة ميدانية في الأردن).المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية. الأردن: جامعة البلقان التطبيقية. المجلد 2 .العدد 2.ص195-207
62. خليفة، عبد اللطيف محمد .(1992).ارتقاء القيم (دراسة نفسية).الكويت: عالم المعرفة.
63. خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000) . دافعية الإنجاز. القاهرة: دار غريب.
64. خليفة، عبد اللطيف محمد. (2006). دليل تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمهن في المجتمع المصري. القاهرة: دار غريب.
65. خليفة، عبد اللطيف محمد. (2006). مقياس دافعية الإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
66. دافيدوف، ليندا .(2000).الشخصية (الدافعية والإنفعالات).(ترجمة سيد، الطواب ومحمود، عمر). مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
67. دالين، ديوبولدفان. (1990).مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون).ط2.القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
68. درقاوي، ليندة. (2009).تأثير الوراثة والمحيط على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المتوسط والثانوي . دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. مجلة جامعة الجزائر. نصف سنوية .العدد .12.ص77-80.
69. دوقة، أحمد ولورسي، عبد القادر وغربي، مونية وحديدي، محمد وأشروف كبير، سليمة.(2011). سيكولوجية الدافعية للتعلم. في التعليم ما قبل التدرج. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
70. دويدار، عبد الفتاح محمد .(1995).أصول علم النفس المهني وتطبيقاته. بيروت: دار النهضة العربية.
71. دويدار، عبد الفتاح محمد. (1999).سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات. بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر.
72. رأفت، عبد الفتاح .(2001).سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
73. راجح، أحمد عزت .(1965).علم النفس الصناعي (المواءمة المهنية، الهندسة البشرية، العلاقات الإنسانية).ط2. مصر: الدار القومية للطباعة والنشر
74. رحو، جنان سعيد .(2005). أساسيات في علم النفس التربوي. الكويت: دار القلم
75. رشاد، عبد العزيز موسى .(1994). علم النفس الدافعي.القاهرة :دار النهضة العربية.
76. رضوان، هويدة حنفي محمود وفرج، محمد أنور ابراهيم .(2004). دافعية الانجاز والسلوك الإيثاري وقابلية التعاطف لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا

من طلاب الجامعة. بحوث ودراسات معاصرة. سلسلة في علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربوية الخاصة. الجزء الأول. الإسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
77. زاهر، ضياء الدين .(1993).تعليم الكبار (منظور استراتيجي). الكويت: دار سعاد الصباح.
78. زايد، نبيل محمد .(2003).الدافعية والتعلم .ط 1.القاهرة:مكتبة النهضة المصرية.
79. زروال، عبد الرحيم .(2005_2006) .التكوين المهني كاستراتيجية لإدماج نزيل المؤسسة السجينة (دراسة ميدانية بالسجن المحلي ومركز الإصلاح والتهذيب سبلا).دبلوم الدراسات العليا المتخصصة في علوم التربية. جامعة محمد الخامس . السويس .الرباط.
80. سامعي، توفيق. (2010_2011) مدى تحقيق مؤسسات التكوين المهني في مدينة سطيف للكفايات المهنية لدى خريجي القطاع المكون .رسالة دكتوراه العلوم في علوم التربية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة سطيف.الجزائر.
81. سلاطنية، بلقاسم .(1998) .الرهان على التكوين المهني كحل مستقبلي للقضاء على البطالة في الوسط الشباني في الجزائر. عروض الأيام الوطنية الثالثة لعلم النفس وعلوم التربية25_26_27.الجزء الثاني: منشورات جامعة الجزائر.
82. سهير، كامل أحمد .(2000). أسس تربية الطفل بين النظري والتطبيقي. مصر: دار المعرفة الجامعية.
83. سيد، عبد الحميد مرسي .(1986).العلاقات الإنسانية. الأردن: دار التوفيق النموذجية.
84. صرداوي، نزيم. (2007_2008).المحددات الشخصانية للتفوق الدراسي (دراسة وصفية ارتباطية مقارنة). مجلة معارف بسيكولوجية. إصدارات مخبر التربية، التكوين، العمل. جامعة المجلد 2 .العدد 2 الجزائر. العدد1.
85. عبد العزيز، سعيد وعزت عطيوي، جودت .(2004). التوجيه المدرسي (مفاهيمه النظرية، أساليبه الفنية تطبيقاته العلمية). ط1.عمان:مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
86. عبد الله، مجدي أحمد محمد. (1996). علم النفس الصناعي بين النظرية والتطبيق: دار المعرفة الجامعية.
87. عبد الله، معتز سيد.(1989).الاتجاهات التعصبية. الكويت :عالم المعرفة .
88. أعدي، سعيد. (1999_2000). الانخراط في التكوين المهني وأثره على التوافق النفسي لدى السجناء في المؤسسات السجنية. دبلوم الدراسات العليا المتخصصة في علوم التربية. جامعة محمد الخامس. السويس .الرباط.
89. عبورة، محمد.(2007/2008).الدافعية الدراسية (مقاربة نسقية). رسالة دكتوراه في علوم التربية. جامعة الجزائر.قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

90. عزي، عبد الرحمن. (1990).التكوين الاعلامي: التلاقي والتلاغي بين الرسالة والوسيلة .المجلة الجزائرية للاتصال.العدد4.معهد علوم الاعلام والاتصال.
91. عساف، عبد المعطي محمد .(دون سنة طبع). التدريب وتنمية الموارد البشرية (الأسس العلمية). الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.
92. عشوي، مصطفى .(1994).مدخل إلى علم النفس المعاصر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
93. عطية، عز الدين جميل .(1996).مفهوم دافعية الانجاز في ضوء الاعزاء، تحليل الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل. مجلة علم النفس. القاهرة .الهيئة المصرية العامة للكتاب. العدد 38.السنة العاشرة.
94. عطية، عز الدين جميل. (1997). تطور مفهوم دافعية الإنجاز في ضوء نظرية الإعزاء وتحليل الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل. مجلة الثقافة النفسية المتخصصة .بيروت: دار النهضة للطباعة . العدد 32.ص105-112.
95. عطية، محمد سيد أحمد.(2008).التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. المكتبة الالكترونية: أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة (Novembre2015) .http://ww .hawaalive.com
96. عوض، عباس محمود. (بدون سنة طبع). علم النفس العام. الاسكندرية :دار المعرفة الجامعية .
97. عياصرة، علي أحمد عبد الرحمان. (2006). القيادة والدافعية في الادارة التربوية. ط1. عمان: دار ومكتبة الحامد.
98. عيسوي، عبد الرحمان محمد .(1982). علم النفس والإنتاج. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
99. عيسوي، عبد الرحمن .(1992).التوجيه والإرشاد الاسلامي والعلمي .بيروت : دار النهضة العربية.
100. غباري، ثائر أحمد .(2008). الدافعية(النظرية والتطبيق). ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
101. غربي، على وسلاطنية، بلقاسم وقيرة، إسماعيل .(2007).تنمية الموارد البشرية، ط1. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
102. قشقوش، ابراهيم وطلعت، منصور .(1979).دافعية الإنجاز وقياسها .القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.
103. قناة، عيدة مصطفى مطلق .(1984). علاقة الاختيار المهني بالجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والتفضيل المهني لدى طلبة كليات المجتمع الأردني. أطروحة دكتوراه في التربية. كلية الآداب والعلوم الانسانية . جامعة القديس يوسف. بيروت.
104. كمال، طارق .(2007): علم النفس المهني والصناعي.الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

105. كوافجة، تيسير مفلح .(2004).علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة.ط1: دار المسيرة.
106. محمد، بيومي خليل محمد .(1999). سيكولوجية العلاقات الأسرية. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
107. محمد،جاسم محمد. (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته.ط1. الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
108. محمود، أحلام حسن وشريف، أشرف محمد عبد الغني. (2008). التلكؤ الاكاديمي وعلاقاته بالدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية . مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الانسانية تصدر عن مركز البحوث النفسية بالقاهرة . العدد19.
109. محي الدين،أحمد حسين. (1988).دراسات في الدافعية والدوافع .ط1. القاهرة :دار المعارف.
110. مرحاب، صلاح أحمد .(بدون سنة طبع). سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح. دار الأمان للنشر والتوزيع. المغرب .
111. مسعودي كلثوم. (2015-2016).مداخلة بعنوان نظرة طلبة الثانوية للتكوين المهني . الجزائر :جامعة ورقلة .

http://www.manifest.univ-ouargla.dz/Index.php/programme-manifestation-scientifiquehtml.(Novembre.2015)

112. مسفوي، عز الدين. (1999_2000). التكوين المهني ودوره في تهيء النزيل للإدماج (دراسة ميدانية بالمركب السجني) بالدار البيضاء. دبلوم الدراسات العليا المتخصصة في علوم التربية. قسم علم النفس التربوي. جامعة محمد الخامس.الرباط.
113. معمرية، بشير. (2007).القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية. سلسةدراسات. ط2.الجزائر: منشورات الحبر.
114. معمرية، بشير. (2012).الدافع إلى الإنجاز.الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع .
115. ملحم، سامي محمد.(2001). سيكولوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية والتطبيقية). ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
116. موراي، إدوار،ج .(1988). الدافعية والإنفعال .(ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة).ط1.بيروت :دار الشروق .
117. موسى، فتحي محمد.(2010).التوجيه المهني في المؤسسات الصناعية.ط1.عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
118. مشابك، منير موسى.(1960).المطول في علم الاجتماع (علم اجتماع التربية).دمشق: جامعة دمشق.
119. مولاي، بودخيلي محمد.(2004). نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

120.ميسون، سميرة. (2010/2011). الأساليب المعرفية وعلاقاتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني. رسالة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي. جامعة قسنطينة. الجزائر.
121. نجاتي، محمد عثمان .(1984).علم النفس في حياتنا اليومية . الكويت :دار القلم.
122. وزارة التكوين والتعليم المهنيين. (1995). دليل التمهين.الجزائر
123. وزارة التربية الوطنية.المديرية الفرعية للتوجيه والإتصال.(1999). تقرير حول الإعلام المدرسي. الجزائر.
124. وزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني .مديرية الإمتحانات، الإعلام والتوجيه. (1999).دليل رقم 99/01 المحدد لطرق وكيفيات تنظيم الإعلام، التوجيه وانتقاء المترشحين للالتحاق بمؤسسات التكوين المهني. الجزائر.
125. وزارة التكوين والتعليم المهنيين. (2000).دليل التكوين المهني. الجزائر: نشريات المركز الوطني لإعلام الشباب والرياضة.
126. وزارة التكوين والتعليم المهنيين. (2012). مدونة الشعب المهنية. الجزائر.
127. وزارة التكوين والتعليم المهنيين. (2013).التكوين والتعليم المهنيين، مهام وهياكل.معرض الذاكرة والإنجازات للقطاع. الذكرى الخمسون لعيد الاستقلال. الجزائر.
128. يوسف إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (2010).صعوبات التعلم الإجتماعية والإنفعالية (بين الفهم والمواجهة) .ط1.القاهرة : إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع

قـــائمـة المـــراجـع باللغـــة الأجنبيـة

129. André ,Isambert (1968). L’éducationdes parents. Paris : universitairesde france.
130. Beihler,R.F.and Snowman, J (1997). Psychology applied toteaching. Boston .Houghton : Mifflin company.
131. Carré, Philippe , et Caspar,pierre (2011), Traité des sciences et des technique de la formation. Revue et actualisée. 3em édition .Paris : dunod.
132. Clavier, Caïc (2011). Évaluer en former dans l’alternance. Paris : l’harmattan
133. Delaville ,Séverine .(2011). Savoir motiver son equipe. 1er trimestre. France : margorie champtier..

134. De mont_Molin (1979). Formation dans le vocabulaire de la psychologie . sous la direction de Piéron. 180 édition. Paris : H.PUF.
135. Drummond. R (2000). Appraisal procedures for counselors a helping professionals .(4th ed). Columbus : OH .Merrill.
136. Fabien, Alain Lieury (1997). Motivation et réussite scolaire. Paris : Fenouillet. Dunod
137. Farbre, michel. (1994). Penser la formation. Paris : PUF.
138. Faulquie.P (1971). Dictionnaire de la langue pédagogique : édition .PUF..
139. Good,T. L and Prophy, J. B (1990). Educational psychology.4thend. New yorkand London : Longman.
140. Houston ,J.P (1985) .Motivation .New york : nacmill a publishing company.
141. Jean Rousselet (1961). L'adolescent en apprentissage. 1er trimestre. Paris : presses universitaire de france.
142. Lathman, J. L (1994). Human, relation in business, chio. charts. Merrill :book inc.
143. Ministère de la formation professionnelle (2001). Les modes de formation. Institut national de la formation professionnel. Alger :imprimerie I.N.F.P.
144. Ministère de la formation professionnelle (2012). Répertoire des passerelles en formation professionnelle. Alger
145. Mizota,k (1985).Studies on achievement motivation about relation between achievement motivation an self consciousness .Journal of psychological folia .vol 44.
146. Origlia et H. Ouillon (1980). L'adolescent .11eme édition. Paris:ESF
147. Petri,H and Govern, J (2004). Motivation theory, research and application. Australia:thomson wads wrath
148. Sprinthall et al (1996). Educational psychology developmental approach .New York : (6th.ed).

149. Tahar ,Malek et Abdelmadjid , Douas , et Amokrane ,sadat, (1995).La communication en milieu scolaire. liaisons information, orientation scolaires. Revue du ministère de l'éducation nationale. N:33.p99-101.

الملحـــق رقم (01): قائمة الأساتذة ومستشاري التوجيه والتقييم والادماج المهني المشاركين في صدق المحكمين لمقياس العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني في صورته الأولية.

- **أســاتــذة جــامعــة الجــزائـــــر(02):**

1- أحمد دوقة : أستاذ التعليم العالي، تخصص علم النفس العام .
2- العياشي بن زروق : أستاذ محاضر، تخصص علوم التربية.
3- الحاج طيبي : أستاذ محاضر، علم النفس الاجتماعي العيادي .
4- سعيد زيان : أستاذ التعليم العالي، تخصص علوم التربية.
5- شهرزاد سوشوب : أستاذة محاضرة ، تخصص علم النفس الاجتماعي.
6- علي بوطاف : أستاذ محاضر، تخصص علم النفس والصحة النفسية .
7- عائشة بن صافية : أستاذة محاضرة، تخصص علم الاجتماع الثقافي.
8- لويزة فرشان : أستاذ محاضر، تخصص علم النفس الاجتماعي .
9- محمد خلايفية : أستاذ محاضر، تخصص علوم التربية.
10- محمد بوريو : أستاذ مكلف بالدروس، تخصص علوم التربية.
11- مرزاق بيبي : أستاذ محاضر، تخصص علوم التربية.
12- مسعودة بداوي : أستاذة محاضرة، تخصص علم النفس التربوي.
13- جمال غاوي : أستاذ محاضر، تخصص علوم التربية.

- **أســاتــذة جـــامعـــة البـــويـــــرة :**

01- حسين مصطفاوي : أستاذ محاضر، تخصص علوم التربية.
02- عفيفة جديدي : أستاذ محاضر، تخصص علوم التربية.
03- مزهورة شكنون عماروش : أستاذ محاضر، تخصص علوم التربية.

-مستشـــاري التـــوجيـــه والتقييم والإدماج المهـــني:

01 - عينوش جميلة : مستشارة التوجيه بالتكوين المهني مليكة قايد بالبويرة .

الملحـــق رقـــم(02): قائمة الأساتذة ومستشاري التوجيه والتقييم والادماج المهني المشاركين في صدق المحكمين لمقياس العوامل المؤثرة في اختيار التخصص المهني في صورته النهائية.

01- حسين مصطفاوي : أستاذ محاضر، تخصص علوم التربية.
02- عفيفة جديدي: أستاذة محاضرة، تخصص علوم التربية.

03- مزهورة شكنون عماروش : أستاذة محاضرة، تخصص علوم التربية .
04- عبد النور أرزقي : أستاذ محاضر، تخصص تنظيم وعمل .
05- رابح باشوش: مستشار التوجيه بالتكوين المهني بالثنية بومرداس.
06- فريد صدقاوي: مستشار التوجيه بالتكوين المهني: حفيظ سنحضري بالبويرة.

الملحـــق رقـــم (03): تعـــديـــل المقـــيـــاس.

الرقم	العبـــــارات قبل التعديل	العبارة بعد التعديل	العبارة بعد التدوير SPSS
1	لكي ألتحق بهذا التخصص المطلوب يجب أن أعتمد على الوسائل السمعية البصرية من إذاعة وتلفزيون.	لكي أنتهج هذا التخصص المطلوب يجب أن أعتمد على الوسائل السمعية البصرية مثل الإذاعة والتلفزيون.	إلغاء
2	لكي ألتحق بهذا التخصص المهني يجب أن أعتمد على المطويات والإعلانات التي تنشرها مراكز التكوين المهني.		إلغاء
3	لكي ألتحق بهذا التخصص يجب أن أتحصل على المعلومات انطلاقا من الزيارات المتكررة للأبواب المفتوحة التي تقام داخل مراكز التكوين المهني.		إلغاء
4	ساعدني مستشار التوجيه - بالإكمالية أو الثانوية – التي درست فيها، في عملية البحث عن المعلومات حول التخصص المهني المرغوب فيه .		إلغاء
5	كان للحملات الإعلامية الدور الإيجابي في توجيهي إلى التخصص الذي أرغب فيه والمناسب لقدراتي.	كان للحملات الإعلامية الدور الإيجابي في تحديد وجهتي نحو التخصص الذي أرغب فيه والمناسب لقدراتي.	إلغاء
6	توفرت لي الفرصة للحصول على دليل عروض التكوين المهني داخل مركز التكوين المهني.	سنحت لي الفرصة للحصول على دليل عروض التكوين المهني داخل مركز التكوين المهني.	إلغاء
7	كان لمكتب الاستقبال الدور الإيجابي في التحاقي بهذا التخصص المهني .	كان لمكتب الاستقبال الدور الإيجابي في انتهاجي لهذا التخصص المهني .	إلغاء
8	لكي ألتحق بهذا التخصص يجب أن أتحصل على الإعلام الكافي من الأنترنت .	لكي ألتحق بهذا التخصص يجب أن أطلع على المعلومات الكافية من الأنترنت .	إلغاء
9	امتلاكي للقدرات المناسبة للنجاح في هذا التخصص المرغوب فيه هي التي جعلتني أختاره .	امتلك القدرات المناسبة للنجاح في هذا التخصص المرغوب فيه هذا ما جعلني أختاره .	إلغاء

10	اخترت هذا التخصص المهني لأنني أحبه.	اخترت هذا التخصص المهني عن رغبة شخصية.	مقبول
11	أشعر أن لديا دافعية مرتفعة لممارسة هذا التخصص المهني بعد التخرج.	امتلك دافعية مرتفعة لممارسة هذا التخصص المهني بعد التخرج.	مقبول
12	اخترت هذا التخصص المهني لتماشيه واهتماماتي .		مقبول
13	سأواصل في هذا التخصص حتى أتحصل على شهادة التخرج.	سأسعى جاهدا في هذا التخصص حتى أتحصل على شهادة التخرج.	مقبول
14	لديّا وعي بأهمية هذا التخصص ومدى ارتباطه بمهنة المستقبل التي أرغب فيها.	لديّا ميل بأهمية هذا التخصص ومدى ارتباطه بمهنة المستقبل التي أرغب فيها	مقبول
15	أظن أنني سأظل متمسكا بالتخصص الذي اخترته، حتى ولو كان من المحتمل جدا أن أرسب فيه.	سأواصل في التخصص الذي اخترته، حتى ولو كان من المحتمل جدا أن أرسب فيه.	مقبول
16	إذا منحت لي فرصة الحصول على عمل يناسب التخصص الذي اخترته فإنني لن أقبل عروض العمل في ميادين أخرى.		مقبول
17	أنا مستعد لمواصلة التكوين في التخصص الذي اخترته حتى ولو كان بعيدا عن مقر سكني.		مقبول
18	ساعدتني الزيارات الميدانية للورشات التي تقام بمركز التكوين المهني في اختيار التخصص المهني .		إلغاء
19	دفعني والدي لاختيار هذا التخصص المهني.	حفزني والدي لاختيار هذا التخصص المهني.	مقبول
20	ساعدني والدي في معرفة الأفاق المستقبلية الخاصة بهذا التخصص المهني.		مقبول
21	ممارس والدي (أو والدتي أو أحد أفراد أسرتي) لهذه المهنة كونها موروثة أبا عن جد دفعني لاختيارها.		مقبول
22	أفراد أسرتي راضون عن المهنة التي اخترتها.		إلغاء
23	تحقق أفراد أسرتي من فائدة هذه		إلغاء

	المهنة.		
24	ساعدني والدي في معرفة هذا التخصص وفرص العمل المتاحة فيه.		إلغاء
25	ضغط والدي عليا أدى إلى اختياري لهذا التخصص	اخترت هذا التخصص المهني تحت ضغط والدي علي.	مقبول
26	تأثري بزملائي الذين درسوا هذا التخصص دفعني إلى اختياره.	تأثري بزملائي الذين نجحوا في هذا التخصص دفعني إلى اختياره.	إلغاء
27	تعرفت على متربصين لدفعات سابقة، راضين عن هذا التخصص، مما دفعني لاختياره.		إلغاء
28	وجود قريب أو صديق لي يعمل بعد حصوله على الشهادة في هذا التخصص دفعني لاختيار نفس التخصص المهني.		إلغاء
29	سوف يحقق لي هذا التخصص المهني بعد التخرج مالا وفيرا.	جني مبلغ مالي جراء العمل في هذا التخصص المهني بعد التخرج.	مقبول
30	يوفر لي هذا التخصص المهني بعد التخرج. مكانة اجتماعية محترمة .		مقبول
31	يضمن هذا التخصص المهني المستقبل للناجحين فيه.		مقبول
32	أظن أنه يمكنني الحصول على مهنة بواسطة هذا التخصص المهني.	ضمان الحصول على مهنة بفضل هذا التخصص المهني	مقبول
33	يساعدني هذا التخصص المهني بعد التخرج على مواجهة صعوبات الحياة.		مقبول
34	تحقق المهنة اكتساب متطلبات الحياة كالسكن والسيارة.		مقبول
35	يساعدني التحاقي بهذا التخصص المهني لكي أكون رجل (أو إمرأة) أعمال ناجح(ة) .	النجاح في هذا التخصص المهني يساعدني لكي أكون رجل (أو إمرأة) أعمال ناجح(ة) مهنيا مستقبلا.	مقبول
36	يسمح لي هذا التخصص المهني من تنمية العلاقات الاجتماعية .		مقبول
37	مهنتي ذات تقبل اجتماعي واسع، ومكانة محترمة .	استقطاب المهنة هذه لتقبل اجتماعي واسع، ومكانة محترمة.	مقبول
38	التكون في هذا التخصص المهني يؤهلني لتحقيق ما أطمح إليه.		إلغاء

39	قبل التحاقي بهذا التخصص قمت بجمع معلومات عن أنواع النشاطات والمؤهلات الدراسية التي يتطلبها هذا التخصص المهني .		مقبول
40	لكي ألتحق بهذا التخصص المهني يجب توفر معلومات حول النظام الداخلي للمركز .		مقبول
41	لكي ألتحق بهذا التخصص يجب أن أسأل عن المكون .		مقبول
42	لكي ألتحق بهذا التخصص يجب أن تكون لي فرص لتلقي دروس خاصة حول متطلبات التخصص المهني قبل التحاقي به.		إلغاء
43	لكي ألتحق بهذا التخصص يجب أن أطلع على معلومات كافية حول الصعوبات التي يمكن أن أواجهها عند ممارسة مهنة التخصص الذي اخترته.		مقبول
44	إتاحة التخصص المهني فرصة القيام بتربص تطبيقي .		إلغاء
45	امتلاك معلومات كافية حول العتاد و التجهيزات المتوفرة في المركز.		مقبول
46	اختياري لهذا التخصص يعود إلى اهتمامي بالمهارات التي سأكتسبها بواسطته.		إلغاء
47	التيقن من المعلومات الكافية والمؤهلات التي تتوافق مع هذا التخصص المهني .	امتلاك معرفة بالتوقيت و المواد المدرسة في هذا التخصص المهني .	إلغاء
48	التحلي بروح المسؤولية الكافية للقيام بهذا التخصص المهني .		إلغاء
49	يتميز هذا التخصص بسهولة الحصول على الوسائل والإمكانيات اللازمة لأجل العمل لحسابي الخاص .	تميز التخصص بسهولة الحصول على الوسائل والإمكانيات اللازمة لأجل العمل لحسابي الخاص	مقبول
50	يتطلب التخصص المهني بعد التخرج رأس مال بسيط.		مقبول
51	أظن أن الوظائف والحرف متوفرة لخريجي هذا التخصص المهني الذي اخترته.	وفرة فرص العمل لخريجي هذا التخصص المهني الذي اخترته.	إلغاء

52	دراستي لهذا التخصص المهني يمكنني من إنشاء مؤسسة صغيرة.	يمنح هذا التخصص المهني فرصة إنشاء مؤسسة صغيرة.	مقبول
53	سهولة الحصول على منصب شغل سواء في القطاع العام أو الخاص المتطلب لنوع التخصص المهني الذي أدرس فيه.		إلغاء
54	**أظن أن محتوى التكوين يستجيب لمتطلبات سوق العمل.**	**استجابة محتوى التكوين لمتطلبات سوق العمل مما زاد من رغبتي في هذا التخصص المهني**	إلغاء

الملحـــق رقـم (04): مقيـــاس العـوامـل المـؤثـرة في اختيار التخصص المهنـي لمتـربصي التكـويـن المهـني. (إعـداد البـاحثـة).

وزارة التعليـــم العـــالـــي والبحـــث العلـــمي
كلـــية العلـــوم الاجتمـــاعيـــة والإنســـانيـــة
جـــــامعـــة الجـــــزائـــــر

أيتها المتربصة، أيها المتربص

أمامك مجموعة من العبارات المتعلقة بك كمتربص (ة)، يرجى منك أن تختار لها الإجابة المناسبة من بين خمس إجابات التي تقابل كل عبارة، وذلك بوضع الإشارة (X) والتي يجب أن تعبر عنك بصدق. حيث لا توجد إجابة صحيحة و خاطئة.

أشكركم مسبقا على تعاونكم معنا، مع تمنياتنا لكم بالتوفيق

بيـــانـــات شخصيـــة خـــاصـــة بالمتـــربـــص(ة):

- الجنس: ذكـــــر ☐ أنثى ☐
- الســـن: .....
- المستـــوى الـــدراسي: .....
- التخصص: .....
- المـــركـــز: .....

الرقم	العبـــــارات	موافق جدا	موافق	لا أدري	معارض	معارض جدا
01	اخترت هذا التخصص المهني عن رغبة شخصية.					
02	امتلك دافعية مرتفعة لممارسة هذا التخصص المهني بعد التخرج.					
03	اخترت هذا التخصص المهني لتماشيه واهتماماتي					
04	سأسعى جاهدا في هـذا التخصص حتى أتحصل على شهـادة التخـرج.					
05	لـديّا مـيل بأهمية هذا التخصص ومدى ارتباطه بمهنة المستقبل التي أرغب فيها.					
06	سأواصل في التخصص الذي اخترته، حتى ولو كان من المحتمل جدا أن أرسب فيه.					
07	إذا منحت لي فرصـة الحصول على عمل يناسب التخصص الذي اخترته فإنني لن أقبل عـروض العمل فـي ميـادين أخـرى.					
08	أنـا مستعد لمواصلة التكوين فـي التخصص الذي اخترته حتى ولو كان بعيدا عن مقـر سكني.					

09	حفزني والدي لاختيار هذا التخصص المهني.					
10	ساعدني والدي في معرفة الأفاق المستقبلية الخاصة بهذا التخصص المهني.					
11	ممارس والدي (أو والدتي أو أحد أفراد أسرتي) لهذه المهنة كونها موروثة أبا عن جد دفعني لاختيارها.					
12	اخترت هذا التخصص المهني تحت ضغط والدي علي.					
13	جني مبلغ مالي جراء العمل في هذا التخصص المهني بعد التخرج.					
14	يوفر لي هذا التخصص المهني بعد التخرج. مكانة اجتماعية محترمة .					
15	يضمن هذا التخصص المهني المستقبل للناجحين فيه.					
16	ضمان الحصول على مهنة بفضل هذا التخصص المهني.					
17	يساعدني هذا التخصص المهني بعد التخرج على مواجهة صعوبات الحياة.					
18	تحقق المهنة اكتساب متطلبات الحياة كالسكن والسيارة.					
19	النجاح في هذا التخصص المهني يساعدني لكي أكـــون رجـل (أو امرأة) أعمـــال ناجـح(ة) مهنيا مستقبلا.					
20	يسمح لي هذا التخصص المهني من تنمية العلاقات الاجتماعية .					
21	استقطاب المهنة هذه لتقبل اجتماعي واسع، ومكانة محترمة .					
22	قبل التحاقي بهذا التخصص قمت بجمع معلومات عن أنواع النشاطات والمؤهلات الدراسية التي يتطلبها هذا التخصص المهني .					
23	لكي ألتحق بهذا التخصص المهني يجب توفر معلومات حول النظام الداخلي للمركز .					
24	لكي ألتحق بهذا التخصص يجب أن أسأل عن المكون.					
25	لكي ألتحق بهذا التخصص يجب أن أطلع على معلومات كافية حول الصعوبات التي يمكن أن أواجهها عند ممارسة مهنة التخصص الذي اخترته.					
26	امتلاك معلومات كافية حول العتاد والتجهيزات المتوفرة في المركز.					
27	تميز التخصص بسهولة الحصول على الوسائل والإمكانيات اللازمة لأجل العمل لحسابي الخاص					
28	يتطلب التخصص المهني بعد التخرج رأس مال بسيط					
29	يمنح هذا التخصص المهني فرصة إنشاء مؤسسة صغيرة.					

الملحـــق رقـــم (05) : مقيـــاس دافعيـــة الإنجـــاز لعبـــد اللطيـــف محمـــد خليـــفـــة .

وزارة التعليـــم العـــالـــي والبحـــث العلـــمي

كلـــية العلـــوم الاجتمـــاعيـــة والإنســـانيـــة

جـــامعـــة الجـــزائـــر

أيتها المتربصة، أيها المتربص

أمامك مجموعة من العبارات المتعلقة بك كمتربص (ة)، يرجى منك أن تختار لها الإجابة المناسبة من بين خمس إجابات التي تقابل كل عبارة، وذلك بوضع الإشارة (X) والتي يجب أن تعبر عنك بصدق. حيث لا توجد إجابة صحيحة و خاطئة.

أشكركم مسبقا على تعاونكم معنا، مع تمنياتنا لكم بالتوفيق

بيـــانات شخصيـــة خاصـــة بالمتـــربص(ة):

- الجنس: ذكـــر ☐ أنثـــى ☐
- الســـن: .....
- المستـــوى الـــدراسي: .....
- التخصص: .....
- المـــركـــــز: .....

الرقم	العبـــــــــارات	لا يعبر عنك على الإطلاق	إلى حد ما	بدرجة متوسطة	إلى حد كبير	تماما
01	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.					
02	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته.					
03	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.					
04	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها.					
05	أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي أو الحاضر.					
06	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.					
07	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات.					

08	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال.					
09	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني.					
10	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل.					
11	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما.					
12	أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.					
13	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه.					
14	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين.					
15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.					
16	أشعر أن الراحة هي أهم شيء في الحياة.					
17	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.					
18	عندما أفشل في عمل ما أتركه وأتجه لغيره.					
19	كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها.					
20	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.					
21	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال.					
22	أحاول دائما الاطلاع وقراءة المراجع.					
23	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.					
24	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي.					
25	أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيؤ لها.					
26	أتضايق إذا فعلت شيئا ما بطريقة رديئة.					
27	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معـــــارفي.					
28	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت.					
29	عندما أحدد موعدا فإني أجيء في الوقت المحدد بالضبط.					
30	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى.					
31	أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها.					
32	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.					
33	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.					
34	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.					
35	لا أهتم بالماضي و ما يشتمل عليه من أحداث.					
36	أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهود كبيرة.					

37	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرق لتقدمي.					
38	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة					
39	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر.					
40	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.					
41	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي.					
42	أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات.					
43	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.					
44	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي.					
45	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.					
46	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي.					
47	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.					
48	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة.					
49	من الصعب أن أزور أحدا إلا بموعد سابق.					
50	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد.					

إحصائيات وصفية

Table de fréquences

Sex

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	213	42,7	42,7	42,7
	2	286	57,3	57,3	100,0
	Total	499	100,0	100,0	

Niveauxmotivation

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	niveau faible	153	30,7	30,7	30,7
	niveau moyen	71	14,2	14,2	44,9
	niveau élevé	275	55,1	55,1	100,0
	Total	499	100,0	100,0	

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Motivation	499	67	264	163,49	46,442
preference	499	8,00	40,00	33,5691	4,72292
famille	499	4,00	20,00	9,4850	3,34755
positionsociale	499	9,00	45,00	34,2926	5,37383
connaissance	499	13,00	40,00	28,2886	4,55807
N valide (liste)	499				

Fiabilité facteur preferenc

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,766	8

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément

Item10	29,18	17,254	,548	,727
Item11	29,27	17,387	,535	,730
Item12	29,55	17,765	,484	,739
Item13	28,96	18,337	,548	,733
Item14	29,24	17,627	,573	,726
Item15	29,48	17,550	,456	,743
Item16	29,93	17,643	,290	,787
Item17	29,36	17,901	,425	,749

Fiabilité facteur famille

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,591	4

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Item19	6,86	5,691	,493	,409
Item20	6,23	6,562	,407	,490
Item21	7,45	7,424	,355	,532
Item25	7,92	8,977	,245	,601

Fiabilité facteur position sociale

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,832	9

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Item29	30,87	23,689	,446	,826
Item30	30,40	22,822	,605	,807
Item31	30,25	23,196	,595	,809

Item32	30,22	24,508	,499	,820
Item33	30,33	23,403	,570	,812
Item34	31,02	22,194	,544	,815
Item35	30,46	22,510	,586	,809
Item36	30,55	23,577	,500	,819
Item37	30,23	23,765	,527	,816

Fiabilité facteur connaissance

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,626	8

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Item39	24,49	16,411	,373	,580
Item40	24,54	16,875	,373	,582
Item41	24,97	16,148	,360	,583
Item43	24,53	16,788	,337	,590
Item45	24,59	17,596	,303	,600
Item49	24,90	16,322	,295	,604
Item50	25,25	17,467	,197	,631
Item52	24,75	16,441	,362	,583

الفرضية الأولى

Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,836
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approx.	7535,574
	Ddl	1431
	Signification	,000

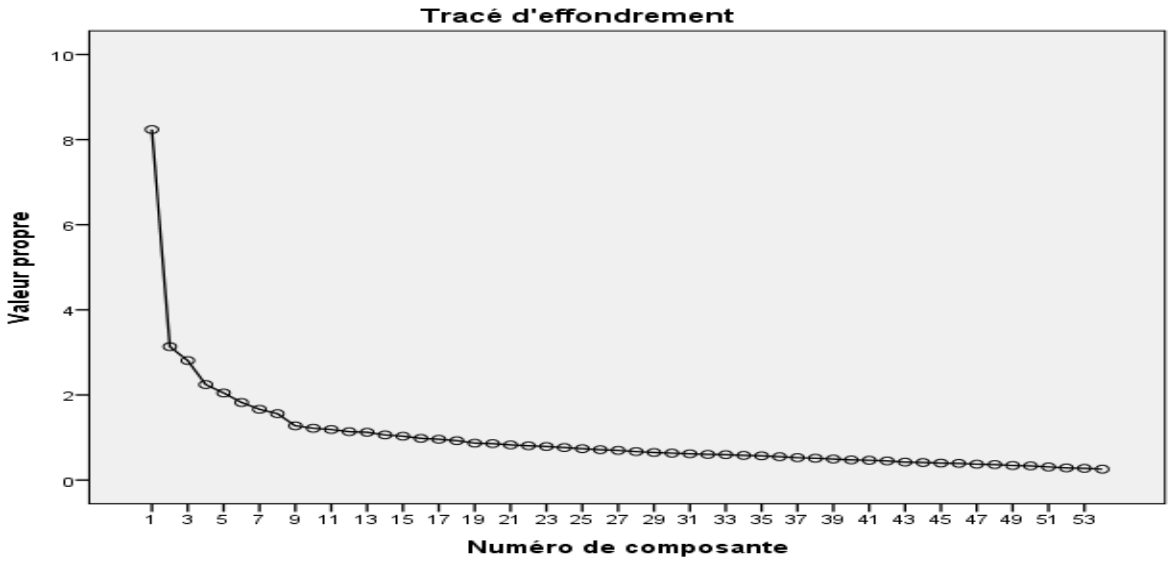
Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements[a]
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total
1	8,237	15,254	15,254	8,237	15,254	15,254	5,449
2	3,134	5,804	21,058	3,134	5,804	21,058	2,612
3	2,807	5,198	26,256	2,807	5,198	26,256	5,543
4	2,243	4,154	30,410	2,243	4,154	30,410	3,097
5	2,047	3,790	34,200	2,047	3,790	34,200	3,127
6	1,822	3,374	37,575	1,822	3,374	37,575	3,384
7	1,662	3,078	40,653	1,662	3,078	40,653	3,221
8	1,560	2,888	43,542				
9	1,274	2,359	45,901				
10	1,217	2,254	48,155				
11	1,188	2,199	50,354				
12	1,136	2,104	52,458				
13	1,123	2,080	54,538				
14	1,060	1,963	56,502				
15	1,030	1,908	58,410				
16	,979	1,813	60,223				
17	,958	1,774	61,996				
18	,925	1,713	63,709				
19	,867	1,606	65,315				
20	,856	1,585	66,901				
21	,825	1,528	68,429				
22	,806	1,492	69,921				

23	,789	1,460	71,381				
24	,764	1,415	72,796				
25	,737	1,365	74,161				
26	,713	1,321	75,482				
27	,697	1,291	76,773				
28	,669	1,239	78,013				
29	,649	1,201	79,214				
30	,632	1,170	80,384				
31	,617	1,143	81,526				
32	,603	1,117	82,643				
33	,597	1,105	83,749				
34	,579	1,072	84,821				
35	,569	1,054	85,874				
36	,548	1,014	86,888				
37	,526	,974	87,863				
38	,512	,949	88,812				
39	,495	,916	89,727				
40	,472	,875	90,602				
41	,465	,861	91,464				
42	,450	,834	92,298				
43	,422	,781	93,079				
44	,412	,763	93,842				
45	,399	,738	94,580				
46	,392	,725	95,305				
47	,372	,690	95,995				
48	,364	,674	96,669				
49	,342	,633	97,302				
50	,333	,616	97,918				
51	,307	,569	98,487				
52	,285	,529	99,016				
53	,275	,510	99,526				
54	,256	,474	100,000				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. Lorsque les composantes sont corrélées, impossible d'ajouter la somme du carré de chargement pour obtenir une variance totale.



مصفوفة المكونات قبل التدوير المائل

Matrice des composantes[a]

	Composante						
	1	2	3	4	5	6	7
Item1							
Item2					,311		-,372
Item3	,305						
Item4		,333					
Item5		,357					
Item6	,365						
Item7					,311		
Item8		,345				-,371	
Item9	,417						
Item10	,555		,315				
Item11	,509						
Item12	,504						
Item13	,490	-,301					
Item14	,578						
Item15	,464						
Item16	,316						
Item17	,405						
Item18		,398					
Item19		,412			-,398		

Item20	,345	,300	,314		-,477	-,309	
Item21		,422			-,314		
Item22	,462				-,345		
Item23	,391						
Item24	,388				-,549		
Item25		,518					
Item26		,567				,350	,390
Item27		,566				,389	,315
Item28		,521				,344	,379
Item29	,323		-,470				
Item30	,530		-,444				
Item31	,584		-,387				
Item32	,476		-,350				
Item33	,498		-,468				
Item34	,432		-,504				
Item35	,496		-,459				
Item36	,476		-,343				
Item37	,563		-,305				
Item38	,585						
Item39				,401			,357
Item40	,335			,382			
Item41	,317			,349			
Item42							
Item43				,458			
Item44	,388						
Item45	,448			,337			
Item46	,542						
Item47	,450		,318				
Item48	,531						
Item49				,379			
Item50				,313		,361	
Item51	,372					,340	
Item52	,410			,329			
Item53	,433					,304	
Item54	,421						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.[a]

7 composantes extraites .a

Matrice de forme[a]

	Composante						
	1	2	3	4	5	6	7
Item1							-,542
Item2							-,559
Item3							-,493
Item4							-,399
Item5							-,609
Item6							-,469
Item7							-,474
Item8				,394			
Item9	,443						
Item10	,642						
Item11	,641						
Item12	,619						
Item13	,621						
Item14	,638						
Item15	,500						
Item16							
Item17	,439						
Item18							-,474
Item19					-,668		
Item20					-,800		
Item21					-,465		
Item22	,386				-,409		
Item23					-,453		
Item24					-,767		
Item25		,357					
Item26		,824					
Item27		,784					
Item28		,770					
Item29			-,607				

Item30			-,704				
Item31			-,644				
Item32			-,561				
Item33			-,671				
Item34			-,661				
Item35			-,684				
Item36			-,580				
Item37			-,579				
Item38			-,500				
Item39				,719			
Item40				,587			
Item41				,567			
Item42							
Item43				,664			
Item44							
Item45						,394	
Item46	,367					,328	
Item47	,419			,367			
Item48	,485						
Item49						,526	
Item50						,517	
Item51						,557	
Item52						,617	
Item53						,517	
Item54						,487	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.[a]

a. Convergence de la rotation dans 13 itérations.

مصفوفة الارتباطات بين المكونات الرئيسة

Matrice de corrélation des composantes

Composante	1	2	3	4	5	6	7
1	1,000	-,105	-,263	,134	-,120	,170	-,129
2	-,105	1,000	-,058	,016	-,137	-,026	-,162
3	-,263	-,058	1,000	-,160	,125	-,204	,164
4	,134	,016	-,160	1,000	-,116	,108	-,177
5	-,120	-,137	,125	-,116	1,000	-,084	,123
6	,170	-,026	-,204	,108	-,084	1,000	-,069
7	-,129	-,162	,164	-,177	,123	-,069	1,000

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.

الفرضية الثانية

Explore

Notes

Input	Output Created	15-JUN-2016 12:38:00
	Comments	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	499
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.

	Syntax	EXAMINE VARIABLES=M /PLOT BOXPLOT NPPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:01,25
	Elapsed Time	00:00:01,51

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
? /M	,194	499	,000	,891	499	,000

a. Lilliefors Significance Correction

NPar Tests

Notes

Input	Output Created	15-JUN-2016 12:38:51
	Comments	
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	499
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.

	Cases Used	Statistics for each test are based on all cases with valid data for the variable(s) used in that test.
	Syntax	NPAR TESTS /M-W= M BY Sex(1 2) /MISSING ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,01
	Number of Cases Allowed[a]	112347

a. Based on availability of workspace memory.

Mann-Whitney Test

Ranks

	Sex	N	Mean Rank	Sum of Ranks
? /M	1	213	237,65	50619,00
	2	286	259,20	74131,00
	Total	499		

Test Statistics[a]

	? /M
Mann-Whitney U	27828,000
Wilcoxon W	50619,000
Z	-1,652
Asymp. Sig. (2-tailed)	,099

a. Grouping Variable: Sex

الفرضية : الثالثة /الرابعة / الخامسة / السادسة

Explorer

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
preference	,110	499	,000	,934	499	,000
famille	,108	499	,000	,972	499	,000
positionsociale	,045	499	,018	,975	499	,000
connaissance	,066	499	,000	,989	499	,001

a. Correction de signification de Lilliefors

Test de Mann-Whitney

Rangs

	Sex	N	Rang moyen :	Somme des rangs
preference	1	213	233,07	49644,50
	2	286	262,61	75105,50
	Total	499		
famille	1	213	251,81	53636,00
	2	286	248,65	71114,00
	Total	499		
positionsociale	1	213	227,88	48539,50
	2	286	266,47	76210,50
	Total	499		
connaissance	1	213	255,51	54424,00
	2	286	245,90	70326,00
	Total	499		

Tests statistiques[a]

	preference	famille	positionsociale	connaissance
U de Mann-Whitney	26853,500	30073,000	25748,500	29285,000
W de Wilcoxon	49644,500	71114,000	48539,500	70326,000
Z	-2,269	-,243	-2,962	-,739
Sig. asymptotique (bilatérale)	,023	,808	,003	,460

a. Variable de regroupement : Sex

الفرضية السابعة

Fréquences

niveauxmotiv2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	niveau faible	153	30,7	35,7	35,7
	niveau élevé	275	55,1	64,3	100,0
	Total	428	85,8	100,0	
Manquant	Système	71	14,2		
	Total	499	100,0		

Test de Mann-Whitney

Rangs

	niveauxmotiv2	N	Rang moyen :	Somme des rangs
preference	niveau faible	153	211,49	32358,00
	niveau élevé	275	216,17	59448,00
	Total	428		
famille	niveau faible	153	211,67	32386,00
	niveau élevé	275	216,07	59420,00
	Total	428		
positionsociale	niveau faible	153	211,79	32404,50
	niveau élevé	275	216,01	59401,50
	Total	428		
connaissance	niveau faible	153	215,54	32977,00
	niveau élevé	275	213,92	58829,00
	Total	428		

Tests statistiques

	preference	famille	positionsociale	connaissance
U de Mann-Whitney	20577,000	20605,000	20623,500	20879,000
W de Wilcoxon	32358,000	32386,000	32404,500	58829,000
Z	-,377	-,354	-,338	-,130
Sig. asymptotique (bilatérale)	,707	,723	,735	,897

الفرضية الثامنة

Analyse univariée de variance

Remarques

	Sortie obtenue	06-AUG-2016 18:35:03
	Commentaires	
Entrée	Données	C:\Users\DOUGA\Desktop\rial\pca rial.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	499
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour toutes les variables du modèle.
	Syntaxe	UNIANOVA Motivation BY niveauxpreference Sex /METHOD=SSTYPE(3) /INTERCEPT=INCLUDE /PLOT=PROFILE(Sex*niveauxpreference) /PRINT=HOMOGENEITY DESCRIPTIVE /CRITERIA=ALPHA(.05) /DESIGN=niveauxpreference Sex niveauxpreference*Sex.
Ressources	Temps de processeur	00:00:01,98
	Temps écoulé	00:00:02,53

Statistiques descriptives

Variable dépendante: Motivation

niveauxpreference	Sex	Moyenne	Erreur type	N
1,00	1	164,00	33,297	4
	2	149,00	72,125	2
	Total	159,00	42,019	6
2,00	1	159,89	46,852	209
	2	166,23	46,188	284
	Total	163,54	46,529	493
Total	1	159,97	46,580	213
	2	166,11	46,246	286
	Total	163,49	46,442	499

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene

Variable dépendante: Motivation

F	ddl1	ddl2	Signification
1,412	3	495	,239

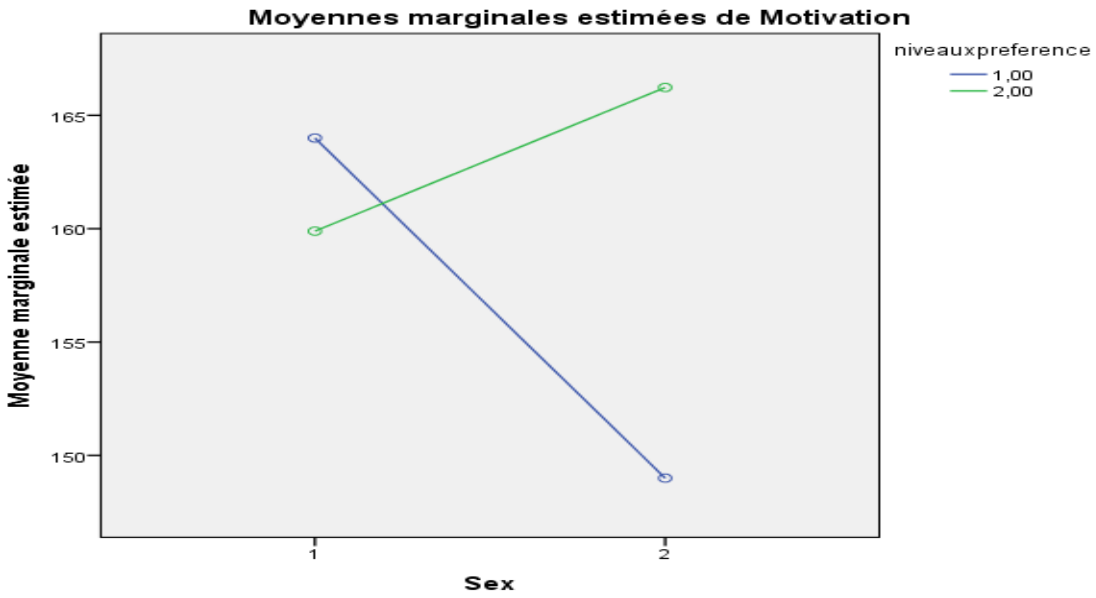
Tests des effets intersujets

Variable dépendante: Motivation

Source	Somme des carrés de type III	Ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	5260,073	3	1753,358	,812	,488

Constante	538665,093	1	538665,093	249,462	,000
niveauxpreference	226,958	1	226,958	,105	,746
Sex	98,924	1	98,924	,046	,831
niveauxpreference * Sex	600,483	1	600,483	,278	,598
Erreur	1068856,592	495	2159,306		
Total	14411384,000	499			
Total corrigé	1074116,665	498			

Tracés de profil



Analyse univariée de variance

Remarques

	Sortie obtenue	06-AUG-2016 18:39:13
	Commentaires	
Entrée	Données	C:\Users\DOUGA\Desktop\rial\pca rial.sav

	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	499
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour toutes les variables du modèle.
	Syntaxe	UNIANOVA Motivation BY Sex niveauxfamille /METHOD=SSTYPE(3) /INTERCEPT=INCLUDE /PLOT=PROFILE(Sex*niveauxfamille) /PRINT=HOMOGENEITY DESCRIPTIVE /CRITERIA=ALPHA(.05) /DESIGN=Sex niveauxfamille Sex*niveauxfamille.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,37
	Temps écoulé	00:00:00,39

Facteurs intersujets

		N
Sex	1	213
	2	286
niveauxfamille	1,00	312
	2,00	187

Statistiques descriptives

Variable dépendante: Motivation

Sex	niveauxfamille	Moyenne	Erreur type	N
1	1,00	159,16	46,850	134
	2,00	161,33	46,385	79
	Total	159,97	46,580	213
2	1,00	164,80	46,410	178
	2,00	168,27	46,109	108
	Total	166,11	46,246	286
Total	1,00	162,38	46,608	312
	2,00	165,34	46,229	187
	Total	163,49	46,442	499

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene

Variable dépendante: Motivation

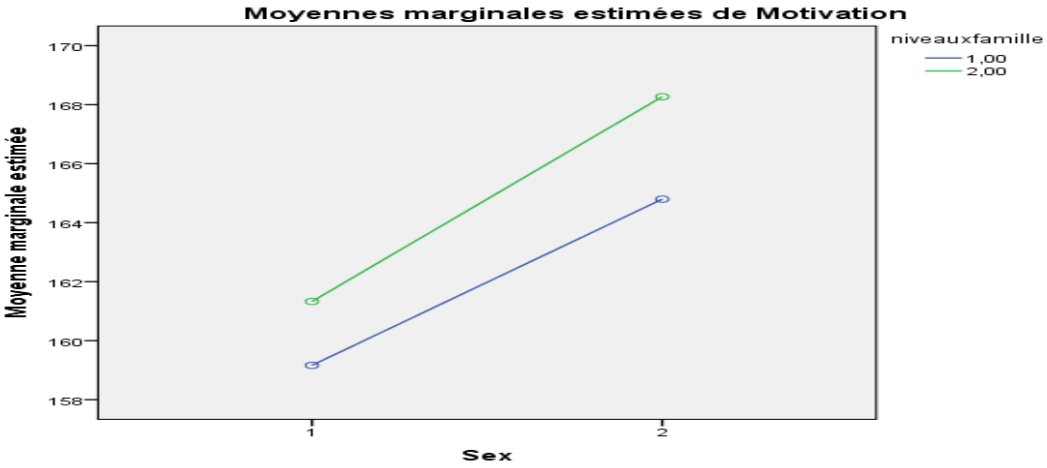
F	ddl1	ddl2	Signification
,450	3	495	,718

Tests des effets intersujets

Variable dépendante: Motivation

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	5646,902	3	1882,301	,872	,455
Constante	12204647,659	1	12204647,659	5654,161	,000
Sex	4516,804	1	4516,804	2,093	,149
niveauxfamille	907,509	1	907,509	,420	,517
Sex * niveauxfamille	48,722	1	48,722	,023	,881
Erreur	1068469,763	495	2158,525		
Total	14411384,000	499			
Total corrigé	1074116,665	498			

Tracés de profil



Analyse univariée de variance

Remarques

	Sortie obtenue	06-AUG-2016 18:39:52
	Commentaires	
Entrée	Données	C:\Users\DOUGA\Desktop\rial\pca rial.sav

	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	499
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour toutes les variables du modèle.
	Syntaxe	UNIANOVA Motivation BY Sex niveauxpositionsociale /METHOD=SSTYPE(3) /INTERCEPT=INCLUDE /PLOT=PROFILE(Sex*niveauxpositionsociale) /PRINT=HOMOGENEITY DESCRIPTIVE /CRITERIA=ALPHA(.05) /DESIGN=Sex niveauxpositionsociale Sex*niveauxpositionsociale.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,33
	Temps écoulé	00:00:00,34

Facteurs intersujets

		N
Sex	1	213
	2	286
niveauxpositionsociale	1,00	6
	2,00	493

Statistiques descriptives

Variable dépendante: Motivation

Sex	niveauxpositionsociale	Moyenne	Erreur type	N
1	1,00	156,20	48,757	5
	2,00	160,06	46,646	208
	Total	159,97	46,580	213
2	1,00	164,00	.	1
	2,00	166,12	46,327	285
	Total	166,11	46,246	286
Total	1,00	157,50	43,725	6
	2,00	163,56	46,511	493
	Total	163,49	46,442	499

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene

Variable dépendante: Motivation

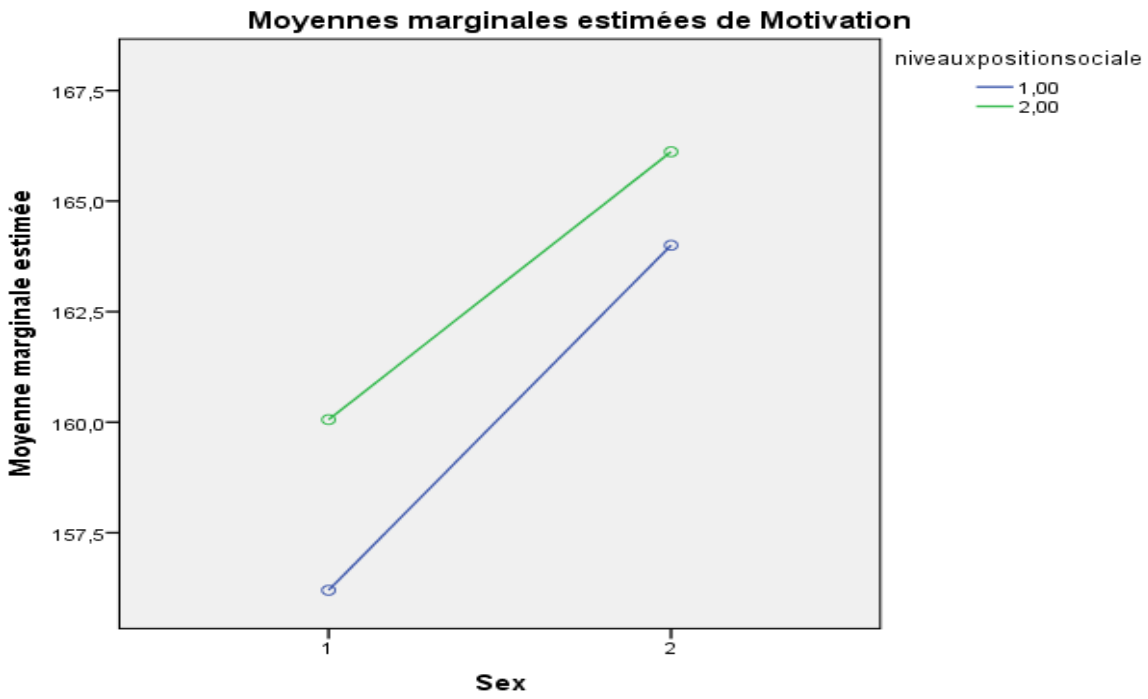
F	ddl1	ddl2	Signification
1,594	3	495	,190

Tests des effets intersujets

Variable dépendante: Motivation

Source	Somme des carrés de type III	Ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	4681,379	3	1560,460	,722	,539
Constante	345769,250	1	345769,250	160,043	,000
Sex	158,938	1	158,938	,074	,786
niveauxpositionsociale	29,531	1	29,531	,014	,907
Sex * niveauxpositionsociale	2,511	1	2,511	,001	,973
Erreur	1069435,287	495	2160,475		
Total	14411384,000	499			
Total corrigé	1074116,665	498			

Tracés de profil



Analyse univariée de variance

Remarques

Entrée	Sortie obtenue	06-AUG-2016 18:40:22
	Commentaires	
	Données	C:\Users\DOUGA\Desktop\rial\pca rial.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	499
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour toutes les variables du modèle.
	Syntaxe	UNIANOVA Motivation BY Sex niveauxconnaissance /METHOD=SSTYPE(3) /INTERCEPT=INCLUDE /PLOT=PROFILE(Sex*niveauxconnaissance) /PRINT=HOMOGENEITY DESCRIPTIVE /CRITERIA=ALPHA(.05) /DESIGN=Sex niveauxconnaissance Sex*niveauxconnaissance.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,25
	Temps écoulé	00:00:00,23

Facteurs intersujets

		N
Sex	1	213
	2	286
niveauxconnaissance	1,00	29
	2,00	470

Statistiques descriptives

Variable dépendante: Motivation

Sex	niveauxconnaissance	Moyenne	Erreur type	N
1	1,00	181,38	37,358	13
	2,00	158,58	46,855	200
	Total	159,97	46,580	213
2	1,00	167,50	44,723	16
	2,00	166,03	46,414	270
	Total	166,11	46,246	286
Total	1,00	173,72	41,461	29
	2,00	162,86	46,698	470
	Total	163,49	46,442	499

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene

Variable dépendante: Motivation

F	ddl1	ddl2	Signification
2,323	3	495	,074

Tests des effets intersujets

Variable dépendante: Motivation

Source	Somme des carrés de type III	Ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	10987,895	3	3662,632	1,705	,165
Constante	3062125,380	1	3062125,380	1425,746	,000
Sex	279,439	1	279,439	,130	,718
niveauxconnaissance	3981,033	1	3981,033	1,854	,174
Sex * niveauxconnaissance	3073,079	1	3073,079	1,431	,232
Erreur	1063128,770	495	2147,735		
Total	14411384,000	499			
Total corrigé	1074116,665	498			

Tracés de profil