وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العقيد أكلي محند أولحاج بالبويرة
معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية فرع علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

التوجيه المدرسي و علاقته بدافعية الإنجاز لدى المراهق في مستوى الأولى ثانوي

– دراسة ميدانية بثانوية كريم بلقاسم –

إعداد الطالبة: عبيب شهرزاد إشراف الأستاذة: جديدي عفيفة

– السنة الجامعية:2011-2012 -

كلمة شكر و عرفان

لعل أصدق و أرقى و أعظم شكر نستطيع أن نوجهه شكرنا لمقدر الأقدار و مصرف الأمور على ما يشاء و ما يختار إلى الذي يقصده أحد في محنه إلا فرج كربته، إلى الذي يهب اليسر بعد العسر إليك يا رب كل الحمد و الثناء على خلقك لنا في أحسن تقويم و نحمدك لأنك قدرتنا على عملنا هذا و يسرته لنا.

و أتقدم بالشكر الجزيل و العرفان الجميل إلى كل من ساعدني على إتمام هذا العمل و على رأسهم الأستاذة المشرفة جديدي عفيفة التي لم تبخل عليا بنصائحها، و توجيهاتها، و مساعدتها لي.

الإهداء

إلى من أرضعتني الحب و الحنان (**أمي الحبيبة**) القلب الناصع بالبياض

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم (**أبي العزيز**) القلب الكبير

إلى أغلى ما في الوجود إخوتي: ميلود، طارق، وليد، وائل

إلى كل الأهل و الأقارب و أخص بالذكر جدي و جدتي حفظهما الله.

إلى صديقاتي من كانوا من مقرباتي، من سألوا عني في الشدة من تبسموا في وجهي عند المسرات أخص منهم من كانت لي أخت و مرآة إلى من كانت لي الأخت و الصديقة:

خالتي أحلام

إلى بنت أختي: ملاك

إلى الكتاكيت الصغار: محمد إياد، أحمد، محمد، عبد الرحيم، إسلام، أميمة.

إلى كل الأحبة و الأصدقاء، و كل من أحب شهرزاد حبا مخلصا لوجه الكريم

شـــهـــرزاد

فـــهرس

كلمة شكر

الإهداء

مقدمة .....أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

1- إشكالية البحث.....5

2- فرضيات البحث.....7

3- تحديد المفاهيم.....7

4- أهمية الدراسة.....8

5- أهداف الدراسة.....9

6- الدراسات السابقة.....9

الفصل الثاني: التوجيه المدرسي

تمهيد.....16

1- تعريف التوجيه المدرسي.....17

2- مراحل تطور التوجيه و الإرشاد.....17

3- الحاجة إلى التوجيه المدرسي.....19

4- أهداف التوجيه المدرسي.....21

5- أهمية التوجيه المدرسي.....23

6- نظريات التوجيه المدرسي.....24

7- ميادين التوجيه المدرسي.....26

8- وظائف التوجيه المدرسي.....27

9- أسس و مبادئ التوجيه المدرسي.....28
10- مناهج التوجيه.....30
11- المسؤولون عن التوجيه.....31
12- الوسائل المعتمدة في التوجيه المدرسي.....36

خلاصة الفصل.....38

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز في مرحلة المراهقة

تمهيد.....40

1- تعريف الدافعية.....41
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية.....42
3- وظائف الدافعية.....43
4- تصنيف الدوافع.....44
5- خصائص السلوك المدفوع.....45
6- تعريف دافعية الإنجاز.....46
7- مكونات دافعية الإنجاز.....47
8- نظريات الدافعية للإنجاز.....48
9- أنواع الدافعية للإنجاز.....50
10- مستويات دافعية الإنجاز.....51
11- خصائص ذوي الدافعية للإنجاز.....52
12- قياس الدافعية للإنجاز.....53
13- دافعية الإنجاز عند المراهق المتمدرس.....55

خلاصة الفصل.....58

الفصل الرابع: المراهقة

تمهيدٍ.....60

1- تعريف المراهقة.....61
2- الفرق بين المراهقة و البلوغ.....62
3- أنواع المراهقة.....62
خصائص المراهقة.....64
4- مراحل المراهقة.....65
5- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.....66
6- حاجات المراهق.....71
7- المراهق و المدرسة.....72

خلاصة الفصل.....75

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: منهجية البحث

تمهيد.....78

1- الدراسة الاستطلاعية.....79
2- منهج البحث.....80
3- وصف العينة و طريقة اختيارها.....80
4- مكان إجراء الدراسة.....83
5- زمان إجراء الدراسة.....83
6- أدوات جمع البيانات.....83
7- الأساليب الإحصائية المستعملة.....85

الفصل السادس: عرض و تحليل و مناقشة النتائج

1- عرض و تحليل النتائج.....88
2- مناقشة النتائج.....91

خلاصة البحث.....96

الاقتراحات.....98

قائمة المراجع

الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	81
02	توزيع أفراد العينة حسب التخصص	82
03	توزيع أفراد العينة حسب أساس التوجيه	82
04	مكونات مقياس دافعية الإنجاز	84
05	نتائج الفروق في دافعية الإنجاز بين التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم و التلاميذ الموجهين عكس رغبتهم	88
06	نتائج الفروق في دافعية الإنجاز بين الإناث و الذكور الموجهين حسب رغبتهم	89
07	نتائج الفروق في دافعية الإنجاز بين الإناث و الذكور الموجهين عكس رغبتهم	90

مقدمة

لقد أصبح من الواضح زيادة الإقبال على التعليم، و زيادة عدد المدارس و حجمها وأنواعها و طول فترة التعليم، و زيادة عدد التلاميذ في المدارس، قد أدى هذا إلى ظهور مشكلات مدرسية تعوق عملية تعلمهم، مثل التسرب المدرسي، و كذلك وجود التلاميذ المتفوقين و المتخلفين في المدارس العامة و الخاصة، و هكذا اتضحت الحاجة الملحة إلى خدمات الإرشاد و التوجيه بالمدارس.

فالتفكير في توجيه التلاميذ توجيها سليما، صالحا نحو الدراسات التي يرغبون فيها والتي تتناسب و قدراتهم و ميولاتهم على أسس تحفز المتعلم على التفوق و النجاح و إفادة مجتمعه و تحمل أعباء الحياة، لذا من الأفضل الآخذ بعين الاعتبار رغبة التلميذ في اختيار نوع الدراسة.

فالتلميذ إذا وجد نفسه في دراسة أو تخصص اختاره حسب رغبته، يولد فيه دافعية أكبر للعمل بجد نظرا لشعوره الإيجابي نحو هذا النوع من الدراسة المرغوب فيها، هذا ما يجعله متكيفا و متوافقا في دراسته الأمر الذي يزيد من نجاحه في مشواره الدراسي ككل.

إلا أن الواقع التربوي يكشف لنا أن عددا لا بأس به من تلاميذ الطور الثانوي لا يبدون اهتماما أو ميلا لأغلب المواد المقررة أو حتى الشعبة المختارة، هذا ما يمكن أن يؤدي إلى غياب دافعية الانجاز لدى هذه الفئة، لذا كانت فكرة هذه الدراسة التي تناولت موضوع التوجيه المدرسي و علاقته بدافعية الانجاز لدى المراهق في المستوى الأولى ثانوي، و قد تم عرض هذا الموضوع وفق خطة اشتملت على مقدمة و ستة فصول. فقد تم تقسيم مجمل الدراسة إلى جانبين :الجانب النظري و الجانب التطبيقي.

يتضمن **الجانب النظري أربعة فصول**:

الفصل الأول خصص للفصل التمهيدي وتناول إشكالية البحث، فرضيات البحث،تحديد المفاهيم، أهمية الدراسة،أهداف الدراسة،الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فيتضمن المتغير الأول للبحث المتمثل في التوجيه المدرسي، حيث تعرضنا فيه لمختلف العناصر، و يحتوي على: تعريف التوجيه المدرسي،أهميته،الحاجة إليه، و أهدافه، ميادينه، أسسه.

في الفصل الثالث، تم التعرض إلى المتغير الثاني و هو دافعية الإنجاز في مرحلة المراهقة و تطرقنا فيه لأهم العناصر المتمثلة في:تعريف دافعية الإنجاز، نظريات الدافعية للإنجاز، أنواعها، مستوياتها، خصائص ذوي الدافعية للإنجاز.

أما الفصل الرابع فلقد تناولنا فيه متغير المراهقة، والذي يتضمن: تعريف المراهقة،تحديد مراحلها مع أهم مظاهر النمو الحاصلة في كل مرحلة، المراهق و الحياة المدرسية.

أما عن الجانب الثاني من البحث فيتضمن فصلين:

خصص الفصل الخامس لمنهجية البحث و مختلف المراحل التي مرّ بها للحصول على المعطيات، من خلال التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، وصف العينة وطريقة اختيارها، مكان و زمان إجراء الدراسة، والأدوات التي استعملت من أجل جمع المعطيات، الأساليب الإحصائية المعتمد عليها من أجل تحليلها.

وتطرقنا في الفصل السادس و الأخير إلى عرض و تحليل النتائج ومناقشة ما توصلنا إليه للتأكد من صحّة الفرضيات التي صيغت في البحث.

وأنهينا الدراسة بخلاصة البحث، وبعض الاقتراحات التي تساهم في محاولة وضع الحلول الممكنة للتوجيه المدرسي وزيادة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وأخيرا أدرجنا قائمة المراجع المعتمد عليها في إجراء الدراسة و الملاحق المتضمّنة في البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل التمهيدي

1- إشكالية البحث

2- فرضيات البحث

3- تحديد المفاهيم

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- الدراسات السابقة

1- إشكالية البحث:

يعد التوجيه المدرسي من أهم العمليات في المجال التعليمي، حيث يعتمد على التوجيه في تحديد تخصصات المتعلمين مما يساعدهم على اختيار نوع الدراسة التي تتفق مع رغباتهم واستعداداتهم وإمكانياتهم حتى يحققوا فيها أفضل تكيف.

وفي هذا المجال نجد بعض الدراسات التي تطرقت إلى التوجيه المدرسي منها دراسة (كيفور هاند 1923) لتعميم نتائج عملية التوجيه بصورة عامة، ولإظهار مدى أهميتها بالنسبة للطلبة وذلك للمقارنة بين مجموعتين من طلبة المدارس الثانوية، الذين قد أتيحت لهم الفرصة للتوجيه، والذين لم تتح لهم هذه الفرصة في مدارسهم واتضح من نتائجها إلى أن الطلبة الذين أتيحت لهم فرصة التوجيه كانوا متفوقين على غيرهم بجميع المتغيرات التي درست مثل الاستمرار في الدراسة، مستوى المهنة التي وصلوا لها، عدم ارتكابهم أعمالا تتصف بالنجاح. (محمد جاسم محمد، 2004، 445)

وبناءا على ما سيق تظهر لنا الحاجة إلى التوجيه وأهميته كعملية أساسية وضرورية في تحديد المسار الدراسي للمتعلم، وهذا جعل المنظومة التربوية تسعى جاهدة لتحقيقها بأفضل الوسائل وأنجع الطرق في مختلف المؤسسات التعليمية لمتابعة المسار المستقبلي للتلاميذ عامة والمسار الدراسي خاصة.

وتسعى التربية إلى تحقيق جملة من الأهداف السياسية ومنها تكوين الإنسان المتزن والمتكيف مع رغباته من جهة وفي علاقته مع الآخرين من جهة ثانية، وعلى اعتبار أن التوجيه المدرسي جزء لا يتجزأ من التربية وأحد الوسائل في تحقيق أهدافها فإنه يلعب دورا أساسيا في ربط مؤسسة التربية بالبيئة الاجتماعية، ويعمل على مساعدة المتعلم في رسم الخطط المستقبلية العلمية والمهنية وتمكنه من الالتحاق بنوع الدراسة التي توافق قدراته وميوله. (وزارة التربية الوطنية، منشور رقم 219 المؤرخ في 19 سبتمبر 1991).

وبما أن مرحلة التعليم الثانوي مرحلة أساسية وحاسمة، فالتلميذ في هذه المرحلة لا يزال في فترة المراهقة التي تتميز بتفتق القدرات والاستعدادات، ويمكن أن تؤدي إلى زيادة رغبة التلميذ في بذل الجهد والمثابرة والنجاح وهذا ما يعرف بالدافعية للانجاز.

ومن بين الدراسات التي تناولت موضوع دافعية الانجاز نذكر دراسة (نبيل محمد الفجل) حول دافعية الانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأولى الثانوي، تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى دافعية الانجاز لدى كل من الطلاب المتفوقين والعاديين وكذلك التعرف على الفروق بينهم. وشملت العينة (60 طالبا) [30 طالبا من المتفوقين، 30 طالبا من العاديين]، (60طالبة) [30 طالبة من المتفوقات، 30 طالبة من العاديات] حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين ومتوسط درجات مجموعة المتفوقات على مقياس دافعية الانجاز لصالح المتفوقين. (محمد محمود بني يونس 2007، 160)

غير أن هذه الدراسة لم تبين أثر التوجيه المدرسي القائم أساسا على الرغبة أو عدم رغبة التلميذ في مزاولة نشاط معين وهذا ما يجعلنا نركز اهتمامنا على الاستفسار والبحث عن العلاقة التي تربط بين توجيه المتعلمين ودافعيتهم نحو الانجاز أو مدى زيادة أو انخفاض دافعيته. علما أن الواقع يفرض في بعض الأحيان توجيه التلاميذ ضد رغباتهم لأسباب معينة تتمثل أهمها في عدم توفر المقاعد البيداغوجية أو أن علامات التلاميذ لا تؤهلهم للالتحاق بالتخصص الذين يرغبون فيه.

وعلى هذا الأساس جاءت دراستنا كمحاولة للتعرف على طبيعة العلاقة بين التوجيه المدرسي بدافعية الانجاز عند المراهقين في مستوى أولى ثانوي.

وهذا ما يؤدي بنا إلى طرح التساؤلات التالية:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم والتلاميذ الموجهين عكس رغبتهم؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الذكور و الإناث الموجهين حسب رغبتهم؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الذكور و الإناث الموجهين عكس رغبتهم؟

2- فرضيات البحث:

وكإجابات مؤقتة على هذه التساؤلات نقترح الفرضيات التالية:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم والتلاميذ الموجهين عكس رغبتهم.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الذكور والإناث الموجهين حسب رغبتهم.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز بين الذكور و الإناث الموجهين عكس رغبتهم.

3- تحديد المفاهيم:

ترتكز هذه الدراسة على مجموعة من المفاهيم وسوف يتم تحديدها فيما يلي:

- **التوجيه المدرسي:**

- تعريف عبد الحميد مرسي: هو تلك العملية الإنسانية التي تتضمن مجموعة من الخدمات المقدمة للأفراد قصد مساعدتهم على فهم أنفسهم، وإدراك المشكلات التي يعانون منها والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم، وذلك لتحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يتواجدون بها، حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصيتهم.(عبد الحميد مرسي، 1976، 74)

- **التعريف الإجرائي:** التوجيه المدرسي هو مساعدة التلاميذ على اختيار نوع التخصص أو الشعبة التي تتلاءم مع رغباته وقدراته لضمان تحقيق النجاح الدراسي.

- **دافعية الانجاز:**

- **تعريف فاروق عبد الفتاح موسى:** هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، 94)

- **التعريف الإجرائي:** هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في استجابته على فقرات مقياس الدافعية للإنجاز المعتمدة في هذه الدراسة.

- **المراهقة:**

- **تعريف إيناس خليفة:** إنه انتقال الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد أي هي المحطة التي يجب أن يقف فيها الطفل حتى يصل إلى مرحلة النضج الكامل، ويصبح فردا أو رجلا متكامل الشخصية. (إيناس خليفة، 2005، 72)

- **التعريف الإجرائي:** هي مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد والتي تتميز بجملة من التغيرات الفسيولوجية والنفسية والجسمية والاجتماعية، التي يفاجأ بها التلميذ في المرحلة الثانوية.

4- أهمية الدراسة:

يعتبر التوجيه من الاهتمامات الرئيسية للمنظومة التربوية، وموضوع هذه الدراسة ينبثق من أهمية التوجيه المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي، التي تصادف مرحلة المراهقة والتي تتميز بتعدد تخصصاتها، حيث تتطلب توجيها مبنيا على أسس عملية لأن الاعتماد على العوامل الأساسية لعملية التوجيه المدرسي يساعد التلميذ على اختيار نوع الدراسة التي تتناسب مع ميوله وقدراته ورغبته الأمر الذي يجعله متكيفا ومتوافقا حتى تضمن مكانته

الدراسية ومواصلة مشواره الدراسي، وهذه الدراسة لكي يتعرف التلاميذ وأولياءهم بعملية التوجيه المدرسي والهدف من وراءها وآثارها على المستقبل الدراسي أو المهني.

5- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى تأثير التوجيه المدرسي على أداء التلاميذ من خلال إثارة دافعيتهم للانجاز إما بارتفاعها أو انخفاضها كما تهدف إلى إبراز دور مختلف الفاعلين في عملية التوجيه المدرسي وتأثيرهم على ارتفاع أو تدني مستوى الدافعية لدى التلاميذ.

6- الدراسات السابقة:

1.6- بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالتوجيه المدرسي:

- **دراسة أحمد شباح (1985):**

الهدف من هذه الدراسة هو معرفة وضعية التوجيه المدرسي وأثره على تلاميذ الشعب التقنية في التعليم الثانوي وذلك في منطقتي حسين داي والحراش، وقد تمثلت العينة الأولى في تلاميذ متقنة مسلم محي الدين، أما العينة الثانية فتمثلت في تلاميذ الرابعة متوسط لباب الزوار، الحراش، الكاليتوس، حيث قام الباحث بتطبيق استبيانات وقام بمقابلات مع مسؤولي التوجيه بمركز الربوة الحمراء بحسين داي وكذلك قام بدراسة البطاقة التركيبية لتلاميذ المتوسطات وكان الهدف من الدراسة الأولى معرفة مدى تطابق قرار لجنة التوجيه مع رغبات التلاميذ وأثر المستوى الثقافي والمهني للأولياء على تواجد التلميذ في شعبة دون الأخرى ومن أهم هذه النتائج ما يلي:

ـ تتطلب المهن والدراسات باختلافها استعدادات وقدرات مختلفة، فالدراسة العلمية تتطلب استعدادات وقدرات تختلف عن الدراسات الأدبية. (أحمد شباح، 1985، 100)

- **دراسة برو محمد (1993):**

قام بتطبيق استبيان على عينة شملت كل من الأساتذة ومستشاري التوجيه وكذا الطلبة وكان إعداد العينة على الشكل التالي:

(100) أستاذ، (34) مستشار و(150) طالب وطالبة (52 طالب و 98 طالبة) من (06) ثانويات، وبعد فحص الباحث للاستبيان تحصل على النتائج التالية:

- إن المعنيين بعملية التوجيه يؤكدون بصفة عامة على مجموعة من العوامل من بينها العوامل العقلية والاستعدادات والميول والقدرات إضافة إلى العوامل كحالة الطالب في الأسرة وفي المدرسة والمستوى الاقتصادي للأسرة، ديمقراطية التعليم، تكافؤ الفرص... كلها عوامل تؤثر على التلميذ.

- كما تحصل على نسبة 83.33 %من عينة المستشارين الموجهين يؤكدون على ضرورة مراعاة ميولات ورغبات التلميذ بنسبة 66.67 %من نفس العينة تؤكد ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة بالطالب أو التلميذ، كما تحصل على نسبة 32 %من مجموع أفراد عينة التلاميذ غير الراضين على توجيههم وهذا يؤثر على مسار دراستهم مستقبلا وقد يؤدي إلى الفشل في الدراسة. (برو محمد، 1993، 49)

- **دراسة في مركز التدريس بوزارة التربية الكويتية:**

قام مركز التدريس بوزارة التربية الكويتية بتجربة في مجال التوجيه، حيث شارك بعض الموجهين الاختصاصين في تدريس المواد في المرحلة الابتدائية وكان عملهم التوجيهي يهدف إلى:

- إتاحة الفرص لتجريب الاتجاهات الحديثة في مناهج وطرق التدريس قبل تعميمها وكذا التعرف على الأهداف السلوكية التي تناسب هذه المرحلة وتبين من هذه التجربة ما يلي:

✓ كان لمشاركة الموجهين في التدريس أثر كبير على ارتفاع كفاءة المعلمين ومستواهم في الأداء لتلاميذهم.

- ✓ كشفت هذه التجربة أن الموجه يعتقد في قرارة نفسه بأن دور الموجه بالدرجة الأولى يتمثل في كونه مندوبا للسلطات العليا بالوزارة يقوم بإعطائها فكرة عن الموجهين وعن العوامل المتحكمة في عملية التوجيه وأن اقتراحات الموجه النابعة من ملاحظاته الميدانية قد تفيد في عملية التوجيه وحل مشاكل التلاميذ المتعلقة بهذه الأخيرة.

ـ كما أكدت هذه التجربة على أن جمع الموجه بين التدريس وعملية التوجيه يعمق خبرات الموجه ويساعده على استغلال العوامل المؤثرة في عملية التوجيه من خلال فهم ميول واستعدادات و قدرات التلميذ والتعرف على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لكل تلميذ. (صالحة ستقر، 35، 36)

تعقيب حول دراسات التوجيه المدرسي:

إن الدراسات المذكورة سالفا تتعلق بالتوجيه المدرسي، حيث نجد دراسة أحمد شباح والتي تهدف إلى معرفة وضعية التوجيه المدرسي وأثره على المستوى المتوسط والثانوي في اختيار التخصص المرغوب فيه، ودلت النتائج على ذلك أنه يتطلب استعدادات وقدرات التلميذ في اختيار التخصص. أما دراسة محمد برو (1993) قام بتطبيق استبيان على عينة شملت كل من الأساتذة و مستشاري التوجيه والتلاميذ حيث توصل إلى نتائج تؤكد ضرورة مراعاة ميولات ورغبات التلميذ وكذلك الأخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة بالتلميذ خاصة في المدرسة والأسرة. أما الدراسة التي قام بها مركز التدريس بوزارة التربية الكويتية بتجربة في مجال التوجيه في المرحلة الابتدائية بهدف إتاحة الفرص لتجريب الاتجاهات الحديثة في مناهج وطرق التدريس قبل تعميمها وكذلك التعرف على الأهداف السلوكية التي تناسب هذه المرحلة، وتوصلت نتائجه من خلال هذه التجربة إلى حل مشاكل التلاميذ من خلال عملية التوجيه وعلى أن يجمع الموجه بين التدريس وعملية التوجيه من خلال فهم ميوله واستعداداته وقدرات التلميذ.

2.6- بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية للانجاز:

- **دراسة عاطف حسن شواشرة (2007):**

بعنوان "فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني في التحصيل الدراسي"، هدف هذه الدراسة معرفة تأثير نتائج التوجيه المدرسي في استثارة دافعية الانجاز لدى التلاميذ الذين يعانون من تدني الدافعية للإنجاز والضعف في التحصيل الدراسي، حيث تم مراقبتهم وتوثيق الملاحظات حول مواقفهم ومعارفهم واتجاهاتهم واختبار قدراتهم خلال فصل دراسي كامل كانوا يتلقون فيه برنامجا توجيهيا تربويا لزيادة دافعيتهم للإنجاز وفق أوقات محددة ثم تنفذه في مدارسهم وقد تم اختيار عينة الدراسة من بين التلاميذ الذين ينتمون إلى واحدة من بين فئات ذوي 15 و 16 سنة وقد بلغت عينة الدراسة 58 تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة القصدية وقد طبق الباحث على المفحوصين اختبارا تحصليا معدا لغرض الدراسة ومقياس "سميث" "smith" لدافعية الانجاز الذي ترجمته فطامي سنة 1994.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم والذين لم تحترم رغباتهم فالتلاميذ الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم يعانون من تدني دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي ويفتقدون إلى الرغبة في التعامل مع الأنشطة التعليمية المختلفة، ولذلك لم يجدي معه البرنامج التوجيهي نفعا وعلى عكس من ذلك فإن البرنامج أدى إلى دافعية عالية لدى التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم اعتبروا بأن الشعبة التي وجهوا إليها تضمن لهم مستقبلهم المهني والذي يعد الهدف الرئيسي لكل تلميذ. (حسن شواشرة عاطف، 2007)

- **دراسة محمد رضوان (1987):**

قام الباحث بدراسة علاقة الدافعية بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من مئة وعشرين (120) طالب بالمرحلة الثانوية بدول الإمارات العربية، قام الباحث بتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين: الأولى ذات التحصيل المنخفض ممن تحصلوا على 50% إلى

60% من معدلاتهم الدراسية واستخدام الباحث مقياس الدافعية للانجاز وقد كشفت نتائج تلك الدراسة عن وجود فروق جوهرية في الدافعية لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع فالطلاب مرتفعي التحصيل كانوا أكثر دافعية. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، 84)

- **دراسة محمد علي مصطفى محمد (1998):**

تناولت الدراسة موضوع الدافعية المدرسية لدى الطلاب كلية التربية بالعريش وذلك حسب متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، شملت الدراسة مجموعتين مختلفتين من الطلبة، تشكلت المجموعة الأولى من 40 طالبا و 23 طالبة من القسم العلمي و37 طالب و64 طالبة من القسم الأدبي بالفرقة الأولى حيث بلغ معدل سن أولئك الطلبة 17.5 عاما أما المجموعة الثانية فقد تضمنت 32 طالبا و22 طالبة من القسم العلمي و26 طالب و62 طالبة من القسم الأدبي بالفرقة الرابعة، كما أن معدل سن المجموعة الثانية يبلغ 21.5 سنة وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار يقيس الدافعية الأكاديمية من إعداد دولي ومون Duley and Moon (1987) والذي يتضمن تسعة مقاييس فرعية ويمكن تلخيص أهم النتائج فيما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة بين درجات مجموعتين طلبة الفرقة الأولى علمي وطالبات الفرقة الأولى علمي في الدافعية الايجابية والدافعية السلبية للتعلم لصالح الطالبات.

- وجود فروق دالة بين طلبة وطالبات الفرقة الأولى (تخصص علمي) وزملائهم في الفرقة الرابعة.

- عدم وجود فروق بين طلبة وطالبات الفرقة الأولى (تخصص أدبي) وزملائهم في الفرقة الرابعة.

- عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطالبات الفرقة الأولى علمي في الدافعية للتعلم.

- وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الأولى علمي وطلبة الفرقة الرابعة علمي في الدافعية للتعلم.

- عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطلبة الفرقة الرابعة أدبي في الدافعية للتعلم لصالح طلبة الفرقة الرابعة علمي.

- عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طالبات الفرقة الرابعة علمي وطالبات الفرقة الرابعة أدبي في الدافعية للتعلم. (أحمد دوقة، 2010، 87، 88)

تعقيب حول دراسات دافعية الانجاز:

من الدراسات المتعلقة بدافعية الانجاز نجد دراسة عاطف شواشر (2007) والتي تهدف إلى معرفة تأثير نتائج التوجيه المدرسي في استثارة دافعية الانجاز لدى التلاميذ الذين يعانون من تدني الدافعية للانجاز والضعف في التحصيل الدراسي حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم والذين لم تحترم رغباتهم. أما دراسة محمد رضوان (1987) تهدف إلى دراسة علاقة الدافعية بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية حسب متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق جوهرية في الدافعية لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع. وفي الأخير نجد دراسة محمد علي مصطفى محمد (1998) الذي تناول دراسة اختبار يقيس الدافعية الأكاديمية، حيث توصلت هذه الدراسة إلى نتائج تتمثل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حسب كل تخصص.

الفصل الثاني

التوجيه المدرسي

تمهيد

1- **تعريف التوجيه المدرسي**
2- **مراحل تطور التوجيه و الارشاد**
3- **الحاجة إلى التوجيه المدرسي**
4- **أهداف التوجيه المدرسي**
5- **أهمية التوجيه المدرسي**
6- **نظريات التوجيه المدرسي**
7- **ميادين التوجيه المدرسي**
8- **وظائف التوجيه المدرسي**
9- **أسس و مبادئ التوجيه المدرسي**
10- **مناهج التوجيه**
11- **المسؤولون عن التوجيه**
12- **الوسائل المعتمدة في التوجيه المدرسي**

خلاصة الفصل

تمهيد

يعيش الأفراد في عالم متغير ومتطور بصفة دائمة لا يثبت ولا يستمر على منوال واحد، فهناك مشكلات وتحديات أفرزتها هذه التطورات والتي تتطلب جهودا مستمرة من أجل التكيف معها وإيجاد حلول لها، وبما أن عملية التوجيه تهتم بإشباع حاجات التلاميذ والمجتمع فهي تساعد على جعل التعليم أكثر فاعلية وتطوير طريقة التدريس للعمل على تحقيق التكيف الاجتماعي للأفراد في المدرسة والمجتمع ومن هنا لابد من تنويع الخدمات التوجيهية التي تتناسب مع مستوياتهم العلمية والعملية وتساعدهم في إيجاد الحلول الناجعة لمواجهة مشكلات العصر.

لهذا سوف نتطرق في هذا الفصل بشيء من التفصيل لموضوع التوجيه المدرسي من خلال التركيز على أهميته، الحاجة إليه، أهدافه، ميادينه وأسسه.

1- تعريف التوجيه المدرسي

• يرى"كيلي" أن التوجيه المدرسي يتضمن مساعدة الفرد على اختيار نوع التخصص أو الدراسة التي تتوافق مع ميوله واستعداداته وذلك لضمان نجاحه في الدراسة وتحصيله العلمي. (سامي محمد ملحم، 2007، 26)

•**تعريف دونالدج مورتنس:** التوجيه هو ذلك الجزء من البرنامج التربوي الكلي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية وعلى توفير خدمات متخصصة بما يمكن كل فرد من تنمية قدراته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن. (هادي مشعان، 2005، 18)

•**تعريف عبد الحميد مرسي:** هو تلك العملية الإنسانية التي تتضمن مجموعة من الخدمات المقدمة للأفراد قصد مساعدتهم على فهم أنفسهم، وإدراك المشكلات التي يعانون منها والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم وذلك لتحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يتواجدون بها، حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصيتهم. (عبد الحميد مرسي، 1976، 74)

يقصد بالتوجيه المدرسي من خلال هذه التعاريف بأنه مساعدة التلاميذ على اختيار نوع التخصص الذي يرغب في دراسته والتي تتوافق مع ميوله وقدراته واستعداداته لضمان نجاحه وتحصيله.

2-مراحل تطور التوجيه والإرشاد:

لقد مرت عمليتا الإرشاد والتوجيه التربوي بعدة مراحل يمكن إيجازها في الآتي:

1.2- مرحلة التركيز على التوجيه المهني: كانت حركة التوجيه المهني التي بدأت في أمريكا خلال فترة الكساد الاقتصادي في الثلاثينات من القرن 20 هي مهد حركة الإرشاد والتوجيه، ولقد نشأ التوجيه المهني على يد فرانك بارسونز وكان يدور حول إيجاد وسائل يمكن بها وضع الشخص المناسب في المهنة المناسبة، وخلال تلك الفترة كان التوجيه يعتبر أسلوبا معاونا في جمع المعلومات عن الفرد وعن المهنة والتوفيق بينهما، وأدى التركيز على جمع المعلومات إلى استخدام الوسائل والأساليب السيكولوجية من مقابلة واختبارات وغيره لتحليل الفروق بين الأفراد. وكان لذلك أثر ايجابي في نشأة الإرشاد

النفسي ولكن نتج عنه أثران سلبيان أوردهما كل من (القاضي يوسف ولطفي محمد فطيم، 2002) في النمطين التاليين:

- إن مهمة الإرشاد أصبحت تعتبر عقد جلسة أو جلستين مع العميل قبل دخوله إلى عالم العمل.
- إنه ارتباط بالإختبار المهني. (يوسف مصطفى القاضي، 2002)

2.2- مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي: وفي هذه المرحلة اتجه التفكير إلى توجيه التلاميذ في المدارس وكذلك إلى الطبيعة التربوية لعملية التوجيه، فقد اتضح لكثير من العاملين في المجالات التطبيقية التربوية أن هناك هوة واسعة تفصل بين ما يتلقاه التلميذ في المدرسة وما يواجهه في الحياة العملية، وإن هناك ضرورة لسد هذه الثغرة.

ومن هنا أصبح ينظر إلى التربية على أنه نوع من التوجيه، فالتوجيه التربوي هو توجيه من أجل الحياة، وكان تأثير ذلك على حركة الإرشاد النفسي هو توسيع مجالها وخروجها من مجال التوجيه المهني إلى مجالات أوسع بحيث أصبح الإرشاد يشمل الحياة الكلية للفرد، ودخل الإرشاد النفسي إلى المدارس من أوسع الأبواب وأصبح ينظر إليه على أنه سلسلة من النشاطات والأفعال تسرى خلال كل النشاطات التربوية، وكان لمثل هذا التطور ميزة أنه أخل إلى التوجيه وإلى التربية في نفس الوقت فكرة حق كل طفل في أن تكون له فرديته وأن يتلقى التعليم الذي يتفق وتلك الفردية، ولعل الجانب السلبي لذلك التطور كان هو ارتباط الإرشاد النفسي بالتعليم بحيث كادا أن يصبحا شيئا واحدا. (يوسف مصطفى القاضي، 2002)

3.2- مرحلة التركيز على التوافق و الصحة النفسية: نشأت هذه المرحلة بتأثير عاملين لهما نفوذهما البالغ في علم النفس وفي حياة المجتمع عموما هما: الانتباه إلى مشكلة الأمراض العقلية والتخلف العقلي من ناحية وظهور مدرسة التحليل النفسي وانتشار أفكارها من ناحية أخرى.

ومن المعروف أن حركة الصحة النفسية ومفهومها بدأت بين جدران مصحات الأمراض العقلية واقترنت بالدعوة إلى الوقاية من الأمراض النفسية والعناية بالصحة

النفسية، وكيف يمكن شفاء المضطربين والمرضى، واتساع مجال الطب النفسي والعلاج واندمج كل ذلك بالإرشاد النفسي.

ووقع كل ذلك تحت تأثير انتشار أفكار فرويد في نشأة الأمراض النفسية وابتكاره لطريقة العلاج بالتحليل النفسي ودخول غير الأطباء إلى مجال العلاج، وتركيزه على العلاقة بين المحلل والمريض باعتباره الطريق إلى الشفاء وهذه الفكرة في نظرنا هي الأساس في عملية الإرشاد النفسي. (يوسف مصطفى القاضي، 2002)

وفي مجال التربية و المدرسة ظهرت مشكلات سوء التوافق لدى التلاميذ وأصبحت مهمة الإرشاد النفسي هي تعديل سلوك هؤلاء التلاميذ والحفاظ على صحتهم النفسية وهل توافقهم مع الحياة المدرسية والحياة خارج المدرسة أكثر سواء. ولقد ركزت حركة الصحة النفسية على مفهوم التوافق حيث أعتبر الشخص المتوافق سليما من الناحية النفسية، وهكذا أصبح الإرشاد يعتبر وسيلة لمساعدة الناس على التوافق مع البيئة والمجتمع.

وكانت ميزة هذا التطور أنه أضاف فكرة أن الإرشاد النفسي يجب أن يساعد الناس على فهم أنفسهم في ضوء علاقتهم بالعالم الذي يعيشون فيه. كما زادت أهمية الإرشاد باعتباره وسيلة فعالة للتدخل في حالات الأفراد الذين تواجههم المشاكل. إلا أن هذه الميزة الأخيرة لها وجهها السلبي وهو أنها جعلت الإرشاد حلا يلجأ إليه في أوقات الشدة فحسب وأهملت جانب النمو الارتقائي، كما أدت إلى الاعتماد بأن وظيفة الإرشاد هي جعل الناس ينصعون لمجتمعهم.

3-الحاجة إلى التوجيه المدرسي:

إن الفرد بحاجة إلى التوجيه وذلك من خلال مراحل نموه يمر بمشكلات عادية وفترات حرجة يحتاج فيها إلى التوجيه، فالتغيرات الأسرية والتي تعتبر من أهم ملامح التغير الاجتماعي، والتقدم العلمي والتكنولوجي والتطور في مفهوم التعليم ومناهجه، وزيادة عداد التلاميذ والتغيرات التي حصلت في العمل والمهنة أدت إلى الاهتمام بالتوجيه، وأن ازدياد عداد التلاميذ في المدارس وتطور التعليم ومفاهيمه من حيث اهتمام التعليم بالتلميذ وجعله محور العملية التربوية وزيادة مصادر المعرفة، وزيادة عدد التخصصات والمواد

جعلت الأستاذ غير قادر على مواجهة هذا الكم من الأعباء، مما أدى إلى تواجد موجة في كل مدرسة، وحدوث تطور في التعليم ومناهجه ونتيجة التعقيدات التي طرأت على المهن وسوف نستعرض هذا فيما يلي: (أحمد محمد الزيادي وهشام الخطيب، 2001)

1.3- التغيرات الأسرية و الاجتماعية: إن تقدم المجتمع وثقافته ودينه أمور مسؤولة عن إحداث تغيرات في بناء الأسرة وتكوينها ووظائفها إذ أصبح الأهل اليوم يبتعدون عن المنزل عدة ساعات بسبب أعمالهم الخارجية مما ألقى عبء تربية الأطفال وتوجيههم على المدرسة وهذا ما أثقل وظائفها، أما عن التغيرات الاجتماعية فإن من أهم ملامحها نجد تعدد الطبقات الاجتماعية، تغير بعض مظاهر السلوك حيث بعض السلوكات مقبولة بعدما كانت مرفوضة، زيادة الضغوط الاجتماعية التوسع في تعليم المرأة وخروجها للعمل، التزايد السريع في عدد التلاميذ وأثره على قدرة استيعاب المدارس للتلاميذ الأمر الذي نجم عنه مشكلات عديدة كعدم التكيف المدرسي، التأخر الدراسي، مشكلات التعرف على قدرات التلاميذ و استعداداتهم وميولاتهم. (سعيد عبد العزيز، 2004)

2.3- التقدم التكنولوجي: إن من أهم معالمه:

- الاعتماد على الآلات وانخفاض تشغيل الأيدي العاملة.
- دخول وسائل الاتصال في كل بيت.
- تغير الاتجاهات والقيم وأسلوب الحياة.
- زيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له.

3.3 - تطور التعليم و مفاهيمه: لقد كان التعليم في السابق محدودا ويقتصر على فئة قليلة من الناس، أما الآن فقد تطور وتطورت مفاهيمه وتعددت أساليبه وطرقه ومناهجه وفي ما يلي مظاهر هذا التطور حسب ما حدده (سعيد عبد العزيز وجودت عزت عطيوي، 2004)

- تركيز التعليم حول الطلاب.
- زيادة عدد المواد والتخصصات وترك الحرية للطلاب للاختيار.
- التركيز على استثارة اهتمام التلميذ وجعله أكثر إيجابية.

- زيادة مصادر المعرفة.
- ظهور آثار التقدم العلمي والتكنولوجي واستخدام التعليم المبرمج في المدارس والجامعات.
- زيادة إقبال البنات على التعليم.
- اشتراك الوالدين بدرجة أكبر في العملية التربوية وزيادة اتصال المدرسة بالبيت.
- زيادة الاهتمام بالإرشاد النفسي ودخول خدمات التوجيه والإرشاد إلى المدارس.
- زيادة نسبة التسرب من المدارس.
- وجود فئات من الطلاب المتفوقين والمتخلفين الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة. (سعيد عبد العزيز، 2004)

كل هذه التغيرات أدت إلى وجوب الحاجة لموجه مدرسي قادر على إيجاد حلول مناسبة لها وفق أسس علمية سليمة.

4-أهداف التوجيه المدرسي:

للتوجيه المدرسي أهدافا عديدة يسعى إلى تحقيقها في حياة الأفراد والجماعات، وهذه قد تكون أهدافا عامة أو خاصة تتعلق بنفس الفرد الذي يسعى إليها بحيث تحقق له الرضا النفسي والرضا الاجتماعي، ومن بين الأهداف التي يسعى التوجيه المدرسي إلى تحقيقها هي:

1.4- تحقيق الذات: يأتي في أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى كل البشر الأسوياء ولا يمكن الوصول إليه إلا بعد أن يكون الفرد قد حقق أو أشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه مثل حاجاته للطعام والشراب والملبس والمسكن والجنس والأمن والسلامة والحب والتقدير والاحترام والانتماء إلى أسرته ومجتمعه، وبعد تحقيق هذه المتطلبات يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته ويرغب في أن يحتل مكانة اجتماعية ومهنية لائقة يحقق من خلالها سعادته وقيمته كإنسان يُحِب ويُحَب وينظر إلى نفسه نظرة أمل وتفاؤل وسعادة وثقة. (سعيد عبد العزيز، 2004)

2.4- تحقيق التوافق: ويعني التوافق تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتعبير والتعديل، حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد وفي مقابل متطلبات البيئة، وأهم مجالات تحقيق التوافق ما يلي:

- تحقيق التوافق الشخصي: أي تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها، وإشباع الدوافع والحاجات.

- تحقيق التوافق التربوي: وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد الدراسية والمناهج في ضوء قدراته وميوله، و بذل أقصى جهد ممكن لتحقيق النجاح الدراسي.

- تحقيق التوافق المهني: ويتضمن الاختيار المناسب للمهنة والاستعداد علميا وتدريبيا لها والدخول فيها، والانجاز والكفاءة والشعور بالرضا والنجاح.

- تحقيق التوافق الاجتماعي: تتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير الاجتماعي.

3.4- تحقيق الصحة النفسية: إن الهدف العام للإرشاد النفسي هو تحقيق الصحة النفسية وسعادة الفرد ويربط بتحقيق الصحة النفسية كهدف حل مشكلات العميل أي مساعدته في حل مشكلاته بنفسه، يتضمن ذلك التعرف على أسباب المشكلات وأعراضها والمساهمة في علاجها. (أحمد الزيادي وهشام الخطيب، 2001)

4.4- تحسين العملية التربوية: إن التوجيه المدرسي لا يمكن فصله عن العملية التربوية، إذ أن هذه العملية هي في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه، وذلك بسبب الفروقات بين المتعلمين، واختلاف المناهج، وازدياد أعداد المتعلمين، وازدياد المشكلات الاجتماعية كما وكيفا، وضعف الروابط الأسرية، وانتشار وسائل التربية الموازية كالسينما والإذاعة والتلفزيون، وذلك لإيجاد جو نفسي صحي وودي في المدرسة بين المتعلم والمعلم والإدارة والأهل وتشجيع كل منهما على احترام المتعلم كفرد له إنسانية، وله حقوق وعليه واجبات يتمكن من الانجاز الناجح والابتعاد عن الفشل، ويعتمد التوجيه لإنجاح العملية التربوية على عدة أمور منها:

- إثارة دافعية المتعلم نحو الدراسة واستخدام أساليب التعزيز وتحسين وتطوير خبرات المتعلم اتجاه دروسهم.
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء التعامل مع قضاياهم الدراسية والأسرية والتربوية، وتوجيه كل منهم وفق قدراته واستعداداته.
- إثراء الجانب المعرفي لدى المتعلم بالمعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية التي تساعدهم في تحقيق توافقهم النفسي وصحتهم النفسية.
- توجيه وإرشاد المتعلم إلى طرق الدراسة الصحيحة.
- مساعدة المتعلم على التكيف مع نفسه وأسرته ورفاقه ومجتمعه.
- مساعدة المتعلم في التغلب على مشكلات النمو الانفعالي والاجتماعي.
- تقديم خدمات التوجيه التربوي والمهني لمساعدة المتعلمين على الاختيار المهني الملائم لقدراتهم وقابليتهم.
- توفير جو من الراحة والطمأنينة لجميع العاملين في المدرسة من خلال إدراك حاجات المعلمين والتلاميذ ومتطلبات نجاح العمل في المدرسة فالتوجيه المدرسي يهدف في مضمونه إلى مساعدة التلاميذ على حل مشاكلهم المدرسية بما يحقق لهم التوافق والصحة النفسية. (رفاعي نعيم، 1988).

5-أهمية التوجيه المدرسي:

تتجلى لنا أهمية التوجيه المدرسي في عدة جوانب فهو أداة فعالة لاكتشاف المواهب والقدرات والعمل على صقلها وتنميتها، كما أنه وسيلة من وسائل تفعيل العملية التربوية وجعلها تتجاوب مع التنمية الوطنية وعالم الشغل ويأخذ بأيدي الدارسين ويساعدهم على تلبية حاجاتهم ومطامحهم التعليمية وهو وسيلة من وسائل البحث الذي يخدم الفعل التربوي ويساعد على رفع المردود المدرسي وتحسين نتائج الامتحانات بالإضافة إلى تقليص ظاهرة التسرب المدرسي كما يمكن من تكيف النشاط التربوي مع القدرات الفردية للتلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وتظهر أهمية التوجيه المدرسي في تيسير سبل الاندماج في الحياة المهنية والعملية وكذا في اكتشاف مواطن القوة والضعف في مردود التلاميذ بغرض

اقتراح الحلول الممكنة، وكذا مساهمة مؤسسات التوجيه بالتنسيق مع مؤسسات البحث في أعمال البحث والتجربة والتقويم حول نجاعة الطرق واستعمال وسائل التعليم وملاءمة البرامج وطرق الاختيار بالإضافة إلى الخروج من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ إلى مجال المتابعة النفسانية والتربوية والاهتمام الفعلي في رفع مستوى الأداء للمؤسسات والدارسين، تطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة وخارجها. (سعيد عبد العزيز و عزت العطوى، 2004).

6-نظريات التوجيه المدرسي:

حظيت عملية التوجيه باهتمام العديد من الباحثين وقد ولد هذا الاهتمام العديد من النظريات في تفسير الظاهرة المعقدة لمساعدة الفرد للقيام بعملية اختيار التخصص بما يناسب كفاءاته، ميوله، واستعداداته ونعرض فيما يلي أهم هذه النظريات.

1.6- نظرية جنزبرغ "Ginzberg": ترى هذه النظرية أن هناك أربع متغيرات أساسية تتحكم في عملية الاختيار المهني وهي عامل الواقعية أي أن ما يتخذه الفرد من قرارات تتعلق بالمهنة تأتي لتلبية واقع معين في حياته، ونوع التعليم واتجاهات الفرد العاطفية وقيمه الشخصية والاجتماعية، كل يلعب دورا لا يقل أهمية عن الآخر في عملية الاختيار المهني وتتضمن هذه النظرية أربعة عناصر خاصة باختيار المهنة:

- عملية الاختيار المهني قائمة على الخبرة والتجربة.
- عملية الاختيار المهني تنتهي بالتوفيق بين ميول الفرد وقدراته من جهة وبين الفرص المتاحة من جهة أخرى. (حسن صالح الدهري، 2005، 129).

ترى نظرية "جنزبرغ" بأن عملية الاختيار المهني عملية مستمرة طيلة حياة الإنسان بمعنى أن الإنسان يستطيع أن يختار مهنا مختلفة، يستطيع أن يوفق بين رغباته الشخصية وإمكاناته مع عالم المهن، ومع الفرص المهنية المتاحة له. (عبد الحميد مرسي، 1976).

2.6- نظرية سوبر "Super": إن نظرية سوبر هي إحدى النظريات التي وظفت الإرشاد النفسي في المجال المهني، وقد تأثر سوبر بالمجالات النظرية التي تبناها جنزبرغ ورفاقه، وقد اعتقد سوبر أن أعمال جنزبرغ فيها نقص كبير لكونها لم تأخذ بالحسبان أو

الاعتبار تأثير المعلومات وخبرة الفرد على النمو والوعي المهني لديه، كما تأثر "بروجرز" و"سارتز دبوردن" فيما يتعلق بنظرية مفهوم الذات، حيث اعتبر هؤلاء أن سلوك الفرد ليس إلا انعكاسا لمحاولة الفرد تحقيق ما يتصوره عن نفسه وأفكاره التي يقيم بها ذاته، قام سوبر بالعديد من الأبحاث قبل نشر نظريته في عام 1953، يقول سوبر أن الأفراد يميلون إلى اختيار المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهوم عن ذاتهم، والتعبير عن نفسهم، وأن السلوكات التي يقوم بها الفرد لتحقيق مفهوم ذاته مهنيا، عبارة عن الوظيفة النمائية التي يمر بها، وعندما ينضج الفرد 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 عزت عبد الهادي، 1999).

إن نظرية سوبر تهدف إلى تحديد مفهوم النضج المهني ومختلف المؤشرات الإجرائية وإثباتها بحسب معايير التكيف المهني.

3.6- نظرية آن رو "Anne Roe": تأثرت "آن رو" في نظريتها في الخيار المهني بـ جاردنر ميرفي Murphy Gardner في استخدامها لتقنية الطاقة النفسية التي يقوم بها الأهل كطريقة تسيير وتتدفق من خلاله طاقة الأطفال نحو العمل، كما تأثرت بنظرية "ماسلو" في الحاجات، والعوامل الوراثية التي تحدث عنها فرويد Freud والكبت واللاشعور في نظريته التحليلية ورأت بأن للتنشئة الأسرية للطفل تلعب دورا آخر في عملية اختياره لمهنته. (جودت عزت عبد الهادي، 1999)

وترى هذه النظرية أن هناك مجموعة من الفروض الهامة التي تساعد على كيفية تداخل الاختيارات المهنية في نمو الشخصية، ومن خلال النتائج الحديثة للأبحاث التي قامت بها، توصلت نظرية "آن رو" إلى أن الاختلاف في الاختيارات المهنية راجع إلى طبيعة الخبرات والتجارب التي عاشها الفرد خلال طفولته. (سعد جلال، 1979)

4.6- نظرية هولاند "Holland": من خلال دراساته الممتدة بين عام 1952، توصل هولاند إلى أن هناك فروقا ثابتة ومتمايزة بين المتعلمين وتوجهاتهم المهنية، وترجع

هذه الفروق إلى ما لدى الفرد من معلومات عن المعهد، وعن ذاته وعن الظروف والضغوط الاجتماعية والفرص المتوفرة في المجتمع والتي لها تأثير كبير في تحديد البيئة المهنية وأن الأفراد الذين لاقوا اهتماما لتنظيم معرفتهم حول المهن المختلفة، وحول ذاتهم خلال مراحل نموهم لديهم قدرة أكبر على تحديد واتخاذ قرارات مهنية مستقبلية من الأشخاص الذين لديهم معلومات بسيطة أو معرفة غامضة حول ذاتهم وحول بيئتهم، وذلك لأن الفرد يتطور تدريجيا ليصل إلى نقطة محددة تساعده على حسن اتخاذ قرار الدراسة موضوع معين أو اختيار مهنة معينة. (صالح حسن الداهرى، 2005).

تقدم هذه النظرية تصنيفا لسلوك الميل المهني لدى الأفراد اعتمادا على شبكة يعتقد أنها صالحة للتطبيق على كل شخص مهما كانت وضعيته الخاصة.

7-ميادين التوجيه المدرسي:

للتوجيه ميادين متعددة نوجز بعضها فيما يلي:

- **التوجيه التربوي:** يهدف إلى مساعدة المتعلم في رسم و تحديد خططه و برامجه التربوية والتعليمية التي تتناسب مع إمكاناته واستعداداته وقدراته واهتماماته وأهدافه وطموحاته والتعامل مع المشكلات الدراسية التي تعترضه مثل: التأخر الدراسي وبطأ التعلم وصعوباته، بحيث يسعى الموجه إلى تقديم الخدمات الإرشادية المناسبة والرعاية التربوية الجيدة للطلاب.
- **التوجيه الاجتماعي:** يهتم هذا الميدان بالنمو والتنشئة الاجتماعية السلبية للمتعلم وعلاقته بالمجتمع ومساعدته على تحقيق التوافق مع نفسه ومع الآخرين في الأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية.
- **التوجيه الديني والأخلاقي:** يهدف إلى تكثيف الجهود الرامية إلى تنمية القيم والمبادئ الإسلامية لدى المتعلم واستثمار الوسائل والطرق العلمية المناسبة لتوظيف وتأهيل تلك المبادئ والأخلاق الإسلامية وترجمتها إلى ممارسات سلوكية تظهر في جميع تصرفات المتعلم.(عبد الله الطراونة،2007)

ـ **التوجيه النفسي:** يهدف إلى تقديم المساعدة النفسية اللازمة للمتعلم وخصوصا ذوي الحالات الخاصة، من خلال الرعاية النفسية المباشرة التي تتركز على فهم شخصية المتعلم وقدراته واستعداداته وميوله و تبصيره بمرحلة النمو التي يمر بها ومتطلباتها النفسية والجسمية والاجتماعية ومساعدته في التغلب على حل مشكلاته.

ـ **التوجيه التعليمي والمهني:** هو عملية مساعدة المتعلم على اختيار المجال العلمي والعملي الذي يتناسب مع طاقاته واستعداداته وقدراته وموازاتها بطموحاته ورغباته لتحقيق أهداف سليمة وواقعية. ويهدف إلى تحقيق التكيف التربوي للمتعلم وتبصيره بالفرص التعليمية والمهنية المتاحة واحتياج المجتمع في ضوء خطط التنمية التي تضعها الدولة وتكوين اتجاهات ايجابية نحو بعض المهن والأعمال وإثارة اهتماماتهم بالمجالات العلمية والتقنية والفنية ومساعدتهم على تحقيق أعلى درجات التوافق النفسي والتربوي مع بيئاتهم ومجالاتهم التعليمية والعلمية التي يلتحقون بها. (عبد الله الطراونة، 2007).

8 ـوظائف التوجيه المدرسي:

للتوجيه عدة وظائف تساعد على دراسة الفرد بصفة موضوعية، وتسمح بالتوجيه المحكم للفرد وبحل المشاكل التي يتعرض لها قبل وبعد التوجيه، ويلخص "جونستون" وزملائه خدمات ووظائف التوجيه فيما يلي:

ـ **دراسة الحالات الفردية:** وتتمثل في عملية جمع وتسجيل جميع المعلومات والبيانات الممكن جمعها عن كل فرد لاستخدامها في التوجيه ويشترك في هذه العملية كل من المعلم والأخصائي، والأخصائي الاجتماعي وغيرهم.

ـ **خدمات الإعلام:** تهدف إلى مد الأفراد بأحدث المعلومات سواء المهنية أو المدرسية كالمعلومات المتصلة بالوظائف، وبرامج التدريب ومراكز العمل.

ـ **خدمات الإرشاد:** تتضمن المساعدات الفردية لحل المشاكل الشخصية والمساعدة على الاختيار واتخاذ القرارات، وتتطلب هذه العملية وجود مختص خاص للقيام بها، وله مكان خاص للمقابلات الفردية مع الأشخاص.(سعد جلال ،1979)

- خدمات التشغيل: خدمات التشغيل أوسع من إلحاق الفرد بمهنة بل هي وضع الفرد في مجال خيرات تعليمية مخططة.

- خدمات التقويم: يطلق على خدمات التقويم أحيانا تسمية البحث العلمي أو التتبع، لأنها تقوم على جمع المعلومات لتقويم الوظائف المختلفة التي تقوم بها المدرسة. (سعد جلال 1979)

9 -أسس و مبادئ التوجيه المدرسي:

تستند عملية التوجيه إلى مجموعة من الأسس والمبادئ لا يعني للمشتغلين فيها عن فهمها وإدراكها ومعرفة كيفية تطبيقها والاستفادة منها وهي كما يلي:

1.9-الأسس الفلسفية: التوجيه يبدأ من الفرد وللفرد من حيث الإفادة والتطبيق، بحيث يسعى لتحقيق رغباته ويشبع حاجاته بدون خروج على ما يرسمه المجتمع الذي يعيش فيه وما يتعارف عليه الأفراد من عادات وتقاليد ومعتقدات.

إن التوجيه يقوم على مبدأ مؤداه أن الإنسان حر بحيث يمكنه أن يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها، ووظيفة الموجه ليست في جوهرها سوى مساعدة الفرد على القيام بذلك بتقديم المعونة الفنية التي تساعده على تحقيق الغرض الذي ينشده، ويمكن أن يتفرغ عن ذلك مبدأ مؤداه أن كل فرد يحتاج إلى مساعدة ما لحل مشكلاته المختلفة وفقا لظروف حياته، وله الحق في طلب هذه المساعدة عندما يتعرضه موقف لا يستطيع أن يواجهه بنجاح إلا إذا توافرت له هذه المساعدة، ولابد أن يشعر الفرد أولا بحاجته إلى المساعدة حتى تأتي ثمارها، كما لابد أن يثق في فاعلية التوجيه وأنه يقدم له المعرفة اللازمة للتغلب على مشكلاته.(يوسف مصطفى القاضي ،2002)

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

2.9- الأسس النفسية: تعتمد عملية التوجيه على الأسس والمبادئ النفسية ويمكن تلخيص هذه الأسس النفسية في الآتي:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصياتهم.
- بالإضافة للفروق الفردية هناك اختلاف في نمو الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية للفرد، حيث أنها تختلف في مراحل النمو.
- مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة حيث أن جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.
- مراعاة إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى النضج عنده والأصول الثقافية والقيم الاجتماعية التي نشأ فيها وترعرع.
- اعتبار عملية التوجيه والإرشاد النفسي عملية تعلم يستفيد منها الفرد في رسم طريقه للحياة، وتعميم ما اكتسبه من خبرة في المواقف الجديدة التي تعترض سبيله، والتحديات التي تتطلب حلا ودراية و تخطيطا. (يوسف مصطفى القاضي، 2002)

3.9- الأسس التربوية: تقوم عملية التوجيه على عدة أسس ومبادئ تربوية يمكن أن نوجزها فيما يلي:

- تعتبر عملية التوجيه التربوي عملية متممة ومكملة لعملية التعليم والتعلم حيث أن عملية التوجيه تعطي للعملية التربوية دافعا لتجعلها أكثر فاعلية، وعلى كل فإنه لا يمكن فصل العمليتين عن بعضها البعض، لأن من شروط عملية التعليم الجيد أن تهتم بعملية التوجيه والتعلم. كما أن عملية التوجيه يمكن أن يستفاد منها في تطوير المناهج وطريقة التدريس عن طريق التأكيد من تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي للمتعلم.
- تستغل عملية التوجيه المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها، كما أنها تقوم بدور ملموس في تعديل المنهج ووضع برامج النشاط بما يلاءم وينسجم مع تحقيق ما وضعت تلك العملية من أجله.
- تعاون أخصائي التوجيه مع المدرسين والقائمين على شؤون المدرسة من الأمور لضرورة إنجاح عملية التوجيه، وتنشيط العملية التربوية بصورة عامة.

- الاهتمام بالتلميذ على أنه فرد في جماعة له حقوق وعليه واجبات تجاه الجماعة وتجاه نفسه، ومن هنا دعت إليه الحاجة إلى تخطيط خدمات في التوجيه الفردي لخدمة وتوجيه كل فرد على حدى، وإلى جانب ذلك هناك حاجة ملحة لتخطيط الخدمات في التوجيه الجمعي لأن على الفرد أن يعرف حقوق نفسه، بالإضافة إلى حقوق الجماعة، وواجباته تجاه نفسه وتجاه الجماعة.

- عملية التوجيه تشمل كل من يستطيع تقديم التوجيه للفرد سواء من داخل المدرسة أو من خارجها. من هنا كان لابد من مشاركة الآباء والمسؤولين في المجتمع، والتنسيق بين تلك المشاركة والتعاون بين المدرسة وبين المؤسسات من جهة أخرى للمساعدة في توجيه تربية الطفل في البيت، ثم التعاون بين البيت والمدرسة في التوجيه والاستمرار في تقديم الخدمات المتكاملة له أطول مدة ممكنة إن لم يكن طول عمره.(يوسف مصطفى القاضي ،2002)

10-مناهج التوجيه:

هناك ثلاثة مناهج لتحقيق أهداف التوجيه هي:

1.10- المنهج النمائي: إن خدمات التوجيه والإرشاد تقدم أساسا إلى العاديين لتحقيق زيادة كفاءة الفرد الكفء، وإلى تدعيم الفرد المتوافق إلى أقصى حد ممكن، ويتضمن المنهج الإنمائي الإجراءات التي تؤدي إلى النمو السوي السليم لدى الأسوياء والعاديين، والوصول بهم خلال رحلة نموهم إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية، ويتحقق ذلك عن طريق معرفة و فهم و تقبل الذات، ونمو مفهوم موجب للذات، وتحديد أهداف سليمة للحياة ومن خلال رعاية نمو الشخصية جسميا عقليا واجتماعيا وانفعاليا. (أحمد محمد الزيادي، 2001)

2.10- المنهج الوقائي: يهتم المنهج الوقائي بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى ليقيم ضد حدوث المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية، وللمنهج الوقائي مستويات ثلاثة هي:

- **الوقاية الأولية:** محاولة منع حدوث المشكلة أو الاضطراب أو المرض، بإزالة الأسباب حتى لا يقع المحظور.

- **الوقاية الثانوية:** وتتضمن محاولة الكشف المبكر، وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى بقدر الإمكان للسيطرة عليه ومنع تطوره وتفاقمه.
- **الوقاية من الدرجة الثالثة:** و تتضمن محاولة تقليل أثر إغاثة الاضطراب أو منع إزمان المرض. (أحمد محمد الزيادي، 2001)

3.10- المنهج العلاجي: هناك بعض المشكلات يصعب التنبؤ بها فتحدث فعلا، ويتضمن دور المنهج العلاجي علاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية.

ويهتم المنهج العلاجي بنظريات الاضطراب والمرض النفسي، وأسبابه وتشخيصه وطرق علاجه، وتوفير المرشدين والمعالجين والمراكز والعيادات والمستشفيات النفسية.

11-المسؤولون عن التوجيه:

تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية في الأهمية بعد الأسرة من حيث مكانتها في التأثير على الطفل ورعايته، وتنمية مهاراته ومواهبه، وتزويده بالمعلومات والمعارف إضافة إلى أنها توفر له بيئة اجتماعية مليئة بالمثيرات التي تعمل على استنفاذ طاقاته الكامنة وهي بهذا تحقق الهدف العام للتربية وهو إعداد هذا النشئ ليكون جيلا صالحا، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تسعى المدرسة سعيا حثيثا لتقديم الأفضل لتلاميذها معتمدة على التوجيه المدرسي. (سعيد عبد العزيز و جودت عزت العطيوي،2004)، والذي هو بمثابة مشروع تعاوني يشترك في تحقيقه جماعة من الأفراد وهم كالتالي:

1.11- الموجه (مستشار التوجيه في المؤسسة التعليمية): وهو المسؤول الأول عن تنفيذ عملية التوجيه المدرسي وهو من أكفئ الناس وأكثرهم قدرة على جمع كافة المعلومات حول التلميذ المراد توجيهه واستغلالها أحسن استغلال (Maurice Reuchlin, 1978) وسنورد الشروط العامة الواجب توافرها في الموجه الكفء للاقتداء بها عند القيام باختيار واحد من الموجهين إلى مدارسنا ومن هذه الشروط:

- أن يتمتع بالسمعة الطيبة والرغبة في العمل مع التلاميذ وبالليونة والمرونة الكافية لتقبلهم وتوجيههم.

- الخبرة والتدريب على أعمال التوجيه ويستحسن أن ينظر إلى نوعية الخبرة لا إلى كميتها أي أن تكون الخبرة المكتسبة في صميم عمل التوجيه وليس خبرة مجموعة من الوظائف.
- حسن المظهر والشخصية المحبة للناس وامتلاكه لقوة الإقناع.

و قد حدد (مرسي سيد عبد الحميد، 1986) دوره في المؤسسة التعليمية فيما يلي:

- جمع المعلومات عن التلميذ وتنظيمها وتحليلها.
- تقديم وتوفير المعلومات اللازمة للتلاميذ حول الدراسات والتكوينات والمهن ومتطلباتها.
- إرشاد التلاميذ ومساعدتهم على حل مشكلاتهم وفهم أنفسهم.
- المشاركة في البرنامج العام للمدرسة.
- محاولة التنسيق بين المدرسة والأهل كمحاورة الأولياء حول مشكلات أبنائهم.

أما في الجزائر فإن المهام المسندة للموجه ويسمى "مستشار التوجيه المدرسي" فهي كالتالي:

- المساهمة في عملية اكتشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدراك وتقيمها.
- تنشيط حصص إعلامية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين المهنيين طبقا للبرنامج للتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.
- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.
- المشاركة في مجالس القبول والتوجيه بصفة استشارية ويقدم أثناءها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار المدرسي للتلاميذ قصد تحسين ظروف عملهم والحد من التسرب المدرسي.
- يقوم بإعداد البرنامج السنوي والبطاقات الفنية لمختلف النشاطات في نهاية كل فصل.
- يقوم بتطبيق استبيان الاهتمامات وتحليله واستغلاله، وتوزيع بطاقة الرغبات على التلاميذ واستغلالها في مجالس الأقسام وتبليغها للأساتذة والإدارة.(سعيد عبد العزيز وجودت عزت العطيوي،2004)

ولا تنتهي نشاطات المستشار عند هذا فقط بل هو يساهم بصفة فعالة في تحضير الخريطة المدرسية انطلاقا من معرفته الجيدة لنتائج التلاميذ.

2.11- المدير: يعد مدير المدرسة من الركائز الأساسية في العملية التربوية، فهو بمثابة القائد لنشاطات المدرسة في الأمور التعليمية التي تجرى داخلها، ويقوم بتقديم التوجيهات السليمة التي من شأنها أن تساعد المدرسة على الوصول إلى الأهداف المرسومة. (Charpentier، 1993) ويمكن أن نستعرض دور المدير والأعمال التي يقوم بها من أجل التوجيه المدرسي فيما يلي:

- قيادة فريق التوجيه وتوفير الوقت الكافي لأعضائه ليقوموا بالأدوار التوجيهية.
- تنظيم سير العمل في المدرسة بما يسمح لبرنامج التوجيه أن يسير في طريقة المخطط.
- تنظيم اجتماعات دورية للمعلمين والأولياء لمناقشة مشكلات التلاميذ واعتبار الأولياء شركاء في العملية التربوية وفي الجانب الوقائي والعلاجي للإسهام في حل مشكلات التلاميذ.
- تكوين جو من الصداقة والمحبة بين التلاميذ والمعلمين وتشجيع الحوار الديمقراطي بينهم وإشراك التلاميذ في معالجة مشكلاتهم وتحمل المسؤولية في قضايا الانضباط المدرسي من خلال اجتماعات مجالس التلاميذ الدورية لمناقشة المشكلات المدرسية ووضع البدائل والحلول المقترحة للتغلب عليها.
- دعوة مدير المدرسة أعضاء المجلس للاجتماع مرة واحدة في كل شهر على الأقل لتدارس القضايا ومشكلات التلاميذ التربوية في المدرسة والعمل على حلها بأفضل السبل التربوية بالتعاون والتنسيق مع المعلمين والموجه التربوي في المدرسة.
- تكليف مدير المدرسة بإعداد سجل إحصائي لحصر مشكلات التلاميذ التي يكون المعلم سببا فيها للاستفادة منها في الدراسات التي من شأنها وضع اقتراحات وتوصيات لتجاوز هذه المشكلات. (سعيد عبد العزيز وجودت عزت العطيوي، 2004)

- على المدير أن ينظر إلى التوجيه على أنه مهنة قائمة بذاتها ولها قوانينها وأبعادها التي تؤثر في حسن سير العملية التربوية، وعليه أيضا أن يزود الموجه بما يحتاجه من تسهيلات وإعطائه الوقت اللازم له للقيام به. (يوسف مصطفى القاضي و آخرون، 1981)

نستنتج مما سبق أن للمدير دورا هاما ومؤثرا في العملية التوجيهية لا يمكن التغاضي عنه، فكلما كان متفهما لعمل الموجهين في المدرسة كلما كان أقدر على مساعدتهم فعمل الموجه المدرسي مع المدير في حقل التربية يعطي ثماره ويساعد في تقدم العملية التربوية.

3.11- الأستاذ: لم تعد مهنة الأستاذ اليوم تدريس المادة العلمية فقط بل تتعداها إلى أبعد من ذلك إذ أصبح له دورا أيضا في عملية التوجيه المدرسي، ويمكن أن نبرز هذا الدور فيما يلي:

- إيجاد جو اجتماعي سليم في المدرسة تسوده المحبة والتعاون.
- التعرف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وفق مراحلهم النمائية والعمل على تلبيتها.
- إثارة دافع التحصيل والتنافس الحر لدى التلاميذ بحيث يساعدهم على اكتشاف قدراتهم وإمكاناتهم.
- تقديم المقترحات لتطوير البرنامج التربوي والمناهج الدراسية وذلك بالأخذ بعين الاعتبار استعدادات وقدرات وميول التلميذ بحيث يصبح البرنامج والمدرسة ترتكز حول التلميذ.
- دراسة مشكلات التلاميذ أفرادا وجماعات واكتشاف حالات سوء التوافق المبكرة لديهم وإحالتهم للموجه المدرسي. (سعيد عبد العزيز وجودت عزت العطيوي، 2004)

إذ أن الأستاذ يخلق جوا من الثقة والاطمئنان بحيث يشجع التلاميذ على طلب المعونة لعلاج مشكلاتهم وينمي في أنفسهم الاعتماد على النفس ومن جهة أخرى كثيرا ما يعتمد الموجه على آراء وملاحظات الأستاذ واقتراحاته عند توجيه التلاميذ.

4.11- التلميذ: هو الشخص الذي يحتاج للتوجيه، ولأجله وضع برنامج التوجيه فمهمته لا تقتصر على مجرد الاتصال بالموجه وطرح مشكلته أمامه، وإنما هو المسؤول عن اتخاذ القرار النهائي بشأن مشكلته ومن مسؤوليات التلميذ في نجاح عملية التوجيه المدرسي فيما يلي:

- التعاون مع الموجه بإعطائه المعلومات الصحيحة خلال الإجابة على الاختبارات والأسئلة.
- الإقبال باقتناع على عملية التوجيه وعرض مشكلته بصدق.
- بذل أقصى جهد لمساعدة نفسه وممارسة حقه في اتخاذ قراراته بنفسه لمواجهة مشكلاته.

لذلك فمن واجباته الاستفادة من الخدمات التي يقدمها برنامج التوجيه في المدرسة والذي صمم من أجله وبالتالي اختيار الأنشطة التي تتناسب وقدراته وميولاته واهتماماته والاستفادة منها قصد تنمية مختلف جوانب شخصيته. (محمد الشيخ حمود، 1996)

5.11- الأخصائي الاجتماعي: له دور فعال في عملية التوجيه المدرسي فهو يساعد التلاميذ على حل مشكلاتهم الدراسية كالتأخيرات والغيابات أو تراجع تحصيلهم الدراسي والذي قد يكون ناتجا عن ظروفهم الأسرية، فهو يساعد بتقدم تقريره عن الحالة الاجتماعية للتلميذ وخاصة الأسرية ونقصد بها معاملة الوالدين، العلاقة السائدة داخل الأسرة، المستوى الاقتصادي لها، ظروف المعيشة للموجه حتى يكون هذا الأخير ملما بكل الجوانب التي تخدمه أثناء عملية التوجيه. كما يقوم بتوضيح سلوك التلاميذ لمدرسيهم وخاصة الذين يواجهون مشكلات، وتقديم التوجيه التربوي للأبناء والآباء.(سعيد عبد العزيزو جودت عزت العطيوي،2004)

6.11- الأولياء: يلعب الأولياء دورا هاما في عملية التوجيه المدرسي لما له من تأثير في حياة أبنائهم فهم مسؤولون عن نمو شخصية الأبناء وعن تنشئتهم الاجتماعية، وفي نظر (عمر محمد ماهر، 1984) لا تتم عملية التوجيه المدرسي بنجاح إلا إذا عمل الأولياء على:

- توفير المناخ الأسري المناسب للنمو النفسي السوي وإشباع الحاجات النفسية.
- تجنب الأساليب الخاطئة في العملية التربوية وأساليب التنشئة الاجتماعية.
- المداومة على الاتصال بالمدرسة لضمان العلاقة الجيدة بين الطرفين.
- المشاركة في خدمات التوجيه الجماعي بالمدرسة.
- التعاون وتبادل الرأي مع الموجه بشأن تلميذه ومشكلاته.

- تزويد المعلمين والمرشدين التربويين في المدرسة بشكل دائم ومستمر بالمعلومات الصحيحة والدقيقة عن واقع سلوك البناء في البيت لأن ذلك يساعد في إعداد البرامج التوجيهية والتربوية.
- استمرار الاتصال بالمدرسة للتعرف على أوضاع أبنائهم وحاجاتهم ومستواهم التحصيلي.
- تحمل الآباء مسؤولياتهم في توفير الجو الثقافي والتربوي اللذين يساهمان في التكوين اللغوي و الفكري. (سعيد عبد العزيز وجودت عزت عطيوي، 2004)

إذن لا يمكن أن تكلل الجهود المبذولة في التوجيه المدرسي دون تعاون كل عضو من أعضاء فريق التوجيه المدرسي ولا يبلغ التوجيه هدفه إلا إذا تضافرت أعمال وجهود كل الأعضاء فالعمل إذن جماعي.

12-الوسائل المعتمدة في التوجيه المدرسي:

يعتمد الموجه في توجيه التلميذ إلى تخصص معين على وسائل وتقنيات لجمع المعلومات حول التلميذ، من قدرات وميول واهتمامات ومميزات شخصية ليقوم بتصنيفها وتفسيرها بهدف التمييز بين الأفراد وتبيين الفروق الفردية، والوصول إلى توجيه التلميذ توجيها صحيحا، ومن أهم هذه الوسائل نذكر:

1.2- الإعلام: هو مجموعة من النشاطات أو الحصص التحسيسية والإعلامية تقدم للتلاميذ والأولياء بهدف مساعدة التلميذ على التكيف والمرحلة الجديدة وتحضيره للتفكير في مشروعه الدراسي لمرحلة التعليم الثانوي، والتعريف بمقاييس التوجيه إلى السنة الأولى والثانية من التعليم الثانوي، وشروط الطعن ومتطلبات سوق العمل حسب المستويات التعليمية، وتحسيس التلميذ بضرورة الاستعلام الذاتي، وإشراك الولي في مساعدة التلميذ على تحديد اختياراته.

2.12- بطاقة الرغبات: يعبر التلميذ بواسطة هذه البطاقة عن الشعبة التي يرغب مواصلة دراسته فيها في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، والمنبثقة عن الجذع المشترك الذي يدرس فيه، ويتم ملؤها بالتشاور مع أوليائه بعد اطلاعه على مسارات

التعليم المتوفرة بمؤسسته وشروط الالتحاق بها. (منشور وزارة التربية الوطنية، عدد 301، 16 فيفري 2008)

3.12- القدرة: هي إمكانية الإنسان الحالية للقيام بعمل ما إذا توفرت الظروف الخارجية اللازمة، وهي تطلق كذلك على مجموعة من الآداءات أو الانجازات التي ترتبط فيما بينها ارتباطا عاليا، وتتمايز إلى حد ما عن المجموعات الأخرى من الأداءات ومن أمثلة ذلك: القدرة على حل المسائل الحسابية، أو تجميع أجزاء آلة من الآلات، أو القدرة على قراءة الخرائط، أو غير ذلك مما يقوم به الفرد في مجال الدراسة أو العمل. (رشيد عبد الحميد مرسي، 1975)

4.12- المقابلة: هي علاقة دينامية مباشرة تتم وجها لوجه بين الموجه والتلميذ، يسعى فيها الموجه إلى مساعدة التلميذ على تحقيق الهدف، وذلك عن طريق الحصول على بيانات ومعلومات على بعض الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، فهن خلال هذه المقابلة يحاول الموجه دراسة الفرد دراسة تامة، ومعرفة ميول واتجاهات التلميذ، التي تساعد الموجه على التوجيه السليم. (سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطية، 2004)

خلاصة الفصل :

نستخلص من كل ما سبق حول موضوع التوجيه أنه كلما توفرت في عملية التوجيه العوامل المؤثرة فيه من قدرات واستعدادات ورغبات التلميذ، وقام التوجيه على المبادئ والأسس السالفة الذكر بشكل موضوعي وعلمي سيؤدي ذلك حتما إلى تحقيق أهداف ووظائف التوجيه المدرسي بشكل عام.

الفصل الثالث

دافعية الإنجاز في مرحلة المراهقة

تمهيد

1- تعريف الدافعية
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية
3- وظائف الدافعية
4- تصنيف الدوافع
5- خصائص السلوك المدفوع
6- تعريف دافعية الإنجاز
7- مكونات دافعية الإنجاز
8- نظريات الدافعية للإنجاز
9- أنواع الدافعية للإنجاز
10- مستويات دافعية الإنجاز
11- خصائص ذوي الدافعية للإنجاز
12- قياس الدافعية للإنجاز
13- دافعية الإنجاز عند المراهق المتمدرس

خلاصة الفصل

تمهيد

حظي موضوع دافعية الإنجاز باهتمام كبير من الباحثين لاعتبارات عدة منها أن دافع الإنجاز أساسي لتطور النمو الاقتصادي و الاجتماعي. كما أنه يرتبط بالجوانب التحصيلية لدى الطالب، والتي تتطلب أعمال ذهنية متقدمة حيث يعتبر الفرد المنجز مدفوعا ذاتيا لتحقيق هذا الدافع، فتحقيقه يساعد في تطوير مفهوم إيجابي عن ذاته و قدراته المختلفة، مما يؤدي إلى رفع مستوى أدائه و إنتاجيته في مختلف المجالات و أن غياب الشعور بالإنجاز لدى الفرد يمكن أن يطور مشاعر سلبية مثل الشعور بسرعة الانسحاب من المواقف المختلفة.

من هنا كان اهتمامنا منصبا حول دراسة الدافعية للإنجاز وتطرقنا لمعرفة: نظرياتها مكوناتها، ووظائفها، مستوياتها، وخصائص ذوي الدافعية للإنجاز.

1-تعريف الدافعية:

يعتبر موضوع الدافعية من أكثر مواضيع علم النفس أهمية وإثارة،وذلك لاهتمام جميع الناس بها فالأب يتساءل عن أسباب مشاكسة ولده وانخفاض دافعيته للتعلم، كذلك

الحال بالنسبة لشرائح أخرى من المجتمع كمعرفة الشخص لدوافعه الحقيقية ودوافع غيره من الناس. ومع التسليم بأهمية الدافعية إلا أن العلماء قد اختلفوا في تحديد معناها:

- **تعريف "Arno-Witting":** الدافعية هي حالة تساعد الفرد على تحريك واستمرارية سلوك الكائن الحي، وبدونها قد يفشل الكائن الحي في الإتيان بالسلوك الذي سبق أن تعلمه. (أبو الحطب فؤاد، 1989،13)

يهدف هذا التعريف أن الدافعية هي المسؤولة عن تحريك السلوك ودوامه، وبدونها يفشل الكائن الحي في سلوكه الذي تعلمه من قبل، غير أننا قد نقوم بسلوك قد تعلمناه لا بفعل الدافعية ولكن بفعل العادة.

- **تعريف "جاسم محمد العبيدي":** لقد عرفها في كتابه "التعليم" بأنها عملية استثارة وتحريك السلوك إلى التقدم وتنظيم نموذج للنشاط. (جاسم محمد العبيدي، 1990،117)

نجد في هذا التعريف إضافة عملية أخرى لوظيفة الدافعية في سلوك الكائن الحي وهي عملية الاستثارة بعدما كانت مقتصرة فقط على تحريكه في التعريف الأول، باعتبارها العامل المهم في إحداث السلوك.

- **تعريف "يونغ Youg":** من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.(عبد اللطيف محمد خليفة،2000،69)

نستنتج من هذا التعريف أن الدافعية مصدرها داخلي، إذ أن العوامل الداخلية والتوترات التي تعتري الفرد تولد لديه قوة داخلية، يقوم من خلالها بسلوك معين يحقق به أهدافه و طموحاته.

- **تعريف "خليل المعايطة":** أعطى مفهوما مفصلا عن الدافعية فاعتبرها مجموعة من الحالات الداخلية والخارجية للعضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمرار يته حتى يتحقق ذلك الهدف. (خليل المعايطة 2000،147)

لقد قدم لنا هذا الأستاذ تعريفا مخصصا، ودل من خلاله أن الدافعية تستثار بعوامل خارجية وأخرى ذاتية داخلية، حيث تقوم هذه العوامل مقام المحركة والموجهة للسلوك نحو غاية الفرد.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

من الأهمية التميز بين مفهوم الدافعية والمفاهيم الأخرى المرتبطة به مثل الحاجة الحافز، والباعث والمتمثلة فيما يلي:

- **مفهوم الحاجة Need:**

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بشيء معين، ويستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحاجة التي يصل إليها الكائن الحي نتيجة الحرمان من شيء معين. إذا ما وجد تحقق الإشباع وبناءا على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000،72)

- **مفهوم الحافز Drive:**

يشير الحافز إلى العمليات الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي إلى إصدار السلوك ويرادف البعض بين مفهومي الحافز والدافعية، باعتبار أنهما حالة من التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة إلى شيء معين. بينما يميز آخرون بينهما حيث يستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية في حين يقتصر مفهوم الحوافز لمجرد التعبير عن الحاجات البيولوجية. (عبد اللطيف محمد خليفة 2000،72)

- **مفهوم الباعث Incentive:**

يشير الباعث حسب تعريف فيناك "Vinuche" إلى المحفزات البيئية الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد، سواء تأسست هذه الأخيرة على أبعاد فيزيولوجية أو اجتماعية ممثلة في الجوائز والمكافآت. (عبد اللطيف محمد خليفة،2000 ،79)

- **3-وظائف الدافعية:**(محمد محمود بني يونس، 2007، 25 -27)

الدافعية تقوم بالعديد من الوظائف من بينها:

• **وظيفة تفسيرية:** هي الوظيفة الأساسية للدافعية، فمن خلالها يتم تفسير السلوكات بمختلف أنواعها والصادرة عن الكائن الحي (إنسان أو حيوان) ويطلق على هذه الوظيفة "وظيفة العزو" Attributional Function.

• **وظيفة التشخيص والعلاج:** تستخدم في تشخيص العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية، كما تستخدم في علاج هذه الاضطرابات. إن معرفة الدوافع الأولية والثانوية يمكن أن تساعد القائمين على تربية الناشئة في تفسير سلوكات المتعلمين وزيادة فهمنا لهم وبالتالي مساعدتهم بدلا من اتخاذ عقوبات ضدهم.

وأيضا أنها تساعد في تعديل سلوكات الأفراد من خلال التحكم في دوافعهم، للوصول إلى السلوك المطلوب وتساعد أيضا في تشخيص وتحديد السلوك المشكل والمرضي وبالتالي السعي لإيجاد الحل الأمثل لهذا السلوك، كما وأن معرفة الدوافع تقلل من الجهود المبذولة وتختصر الوقت في تعلم سلوكات تكيفية ملائمة من خلال إثارة انتباه واهتمام المتعلمين لذلك، وزيادة تشويقهم إليها.

• **وظيفة الطاقة والنشاط:** حيث تقوم بإطلاق الطاقة واستثارة النشاط من خلال تعاون المفاتيح الخارجية (كالجوائز، والتهديد، واللوم، والثناء) مع المفاتيح الداخلية (كالأهداف، والرغبات، والاهتمامات) في تحريك السلوك وتدفعه نحو تحقيق أهداف معينة أي أن الدوافع تقوم بتنشيط السلوكات الجزئية (أوالفسيولوجية)، السلوكات المركبة أوالكلية (السيكولوجيا).

• **توجيه سلوك الإنسان نحو وجهة معينة دون أخرى، نحو تحقيق الأهداف المنشودة:** بمعنى أنالدوافع تعمل على توجيه وتركيز انتباه الفرد نحو مواقف معينة وتعمل على تشتيت انتباه الفرد عن مواقف أخرى، أي أن الدوافع تملي على الفرد طريقة التصرف في مواقف معينة، إذ أن اختيار الفرد لنشاط ما يتأثر بالدوافع التي تمليها عليه ميولاته واهتماماته، وحاجاته، فمثلا عندما نقرأ كتابا أو مجلة أو صحيفة ما، فإننا نركز على الموضوعات المتصلة باهتماماتنا وأهدافنا وحاجاتنا.

• **المحافظة على استمرار السلوك:** أي أن السلوك يبقى مستمرا ونشاطا ما دامت الحاجة قائمة و لم يتم إشباعها.

- **تنشيط التوقعات المتصلة بتحقيق الأهداف أو إشباعها:** حيث توجد علاقة بين مفاتيح الدافعية، و نواتج الاستجابة المتوقعة و القيمة المادية و المعنوية أيضا عن هذا الدافع، أي ينطبق عليها قانون: القيمة × التوقع.
- **تعد الدوافع بمثابة مصدر للمعلومات عن إمكانية الوصول إلى الهدف:** أي أن الدافعية تزداد بالاقتراب من الهدف، فمثلا تزداد الدافعية القتالية عند الجندي عندما يرى قائده يقاتل أمامه، و يقترب من تحقيق الهدف، بينما تزداد دافعيته نحو الهروب عندما يرى قائده المؤخرة أو يحاول الهرب، أو يبتعد عن تحقيق الهدف، و الطالب أيضا تزداد دافعيته نحو القراءة، و الدراسة عندما تقترب فترة الامتحان.
- **تعد الدوافع بمثابة مصدر للمعلومات عن نوعية و درجة البواعث:** حيث توجد علاقة ارتباطية طردية بين نوعية و درجة البواعث من جهة، و الدوافع من جهة أخرى فمثلا عند الإعلان عن جائزة للبحث العلمي المتميز، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة مستوى دافع الانجاز عند الباحثين.

4-تصنيف الدوافع:

نشأ الاهتمام بموضوع الدافع منذ زمن بعيد نظرا للأهمية التي يحظى بها هذا الموضوع و أثره الكبير في مختلف جوانب السلوك الإنساني و رغم الاتفاق على مركزية الدافعية في الدراسات النفسية إلا أن هناك تباين في التصنيفات التي اقترحها الباحثون والعلماء للدوافع و من أبرز هذه التصنيفات:

❖ **الدوافع الفسيولوجية و الدوافع النفسية:**

- **الدوافع الفسيولوجية:** تسمى بالدوافع الأولية و هي تلك الدوافع التي تعرف لها أسس فسيولوجية واضحة المنشأ من حاجات الجسم الخاصة بالوظائف العضوية والفسيولوجية كالحاجة إلى الماء و الطعام و الحاجة إلى الجنس.(أبو جادو صالح محمد علي،2005)
- **الدوافع النفسية:** تسمى بالدوافع الثانوية و هي تلك الدوافع التي لا يعرف لها أسس فسيولوجية واضحة كالتملك و التفوق و السيطرة و الفضول و الإنجاز و هي الدوافع الأكبر أثر على حياة الإنسان. (أبو جاد و صالح محمد علي، 2005)

❖ **الدوافع الداخلية و الدوافع الخارجية:**

• **الدوافع الداخلية:** هي عبارة عن قوى محركة للسلوك توجد داخل النشاط بحيث تجذب المتعلم محوها دون الحاجة إلى تعزيز خارجي لأن الإفادة تكون متأصلة في العمل نفسه.

• **الدوافع الخارجية:** فيعبر عنها بالحوافز و المعززات التي تقدم للفرد نتيجة القيام بسلوك مرغوب. (آمال البكرى، 2007)

❖ **الدوافع الشعورية و الدوافع اللاشعورية:**

• **الدوافع الشعورية:** هي دوافع تدخل ضمن وعي الفرد و يكون قادرا على معرفتها و التحكم بها أو إيقافها أي أنها تكون تحت سيطرة الفرد و خاضعة لعقله الواعي و من الأمثلة عليها الشعور بالبرد مثلا يدفع الفرد إلى ارتداء الملابس.

• **الدوافع اللاشعورية:** هي دوافع تكمن وراء سلوك الإنسان و تصرفاته التي لا يعرف سببا لها و تكون صادرة من عقله الباطني (اللاشعور) و من أمثلتها العقد النفسية كالغيرة المرضية. (آمال البكرى، 2007)

5-خصائص السلوك المدفوع:

إن الدافعية بالنسبة للفرد كالمحرك و المقود بالنسبة للسيارة، باعتبارها هي القوة التي تحرك سلوكه نحو الهدف المنشود.

يعمل الدافع سواء كان بيولوجيا أو سيكولوجيا على استثارة سلوك الإنسان، فإذا كان ذلك الدافع على درجة كافية من القوة، بالتالي احتمال قيام الفرد بالسلوك يكون قويا، و إذا صاحب ذلك السلوك حافز إيجابي فإن درجة الاحتمال تلك تتقوى أكثر، نتيجة لذلك يتجه السلوك نحو تحقيق الهدف. هذا الإشباع يؤدي إلى تحقيق درجة عالية من حالة التوازن المثلى المطلوبة نحو تحقيق العضوية، بعد فترة من الزمن يختل هذا التوازن مرة ثانية بسبب ظهور حاجات جديدة أو نتيجة لنقص في الشروط البيولوجية أو السيكولوجية المرافقة للحاجة الأولى (مثل الجوع). أما إذا كان الدافع ضعيف أو كان الحافز سلبيا، و بالتالي

احتمال ظهور السلوك يكون ضعيفا و نتيجة لذلك يتحقق الهدف فيحدث التوتر الذي من شأنه أن يؤدي إما لتقوية الدافع أو أن يكسب الحافز معاني إيجابية جديدة.

هكذا نرى أن العلاقة بين الدافع و السلوك هي علاقة ديناميكية و أن التفاعل بين الحالة الداخلية العضوية و حوافز البيئة تفسر لنا احتمال ظهور السلوك من عدمه. (يونس قطامى، عبد الرحمن عدس، 2002، 200)

بينما ترى وجهة النظر الحديثة أن الدافع لا يسبب السلوك و إنما يشير إلى القيام بالسلوك، و أن أفضل درجة من الاستثارة هي الدرجة المتوسطة إذ أنها تؤدي إلى تحقيق الغرض و أن نقص الاستثارة يؤدي إلى الملل بينما الزيادة الكبيرة تؤدي إلى الاضطراب و القلق ثم إن جهل الإنسان لدوافعه الخاصة مصدر الكثير من متاعبه و مشكلاته و معتقداته الباطلة و اندفاعاته و أزماته النفسية بل إن كثيرا من ضروب التخطيط التي يتورط فيها الفرد ترجع إلى عجزه عن تحديد الأغراض التي تحركه تحريكا تاما، و معرفة الإنسان لدوافعه الحقيقية لا الدوافع التي يتزعمها تعينه على ضبطها و توجيهها و التحكم فيها، أو تحريك السلوك الصادر عنها.

لذلك كانت معرفة الدوافع التي تؤثر على سلوك الإنسان في موقف معين من العوامل المهمة التي تساعد على فهم السلوك. (راجح أحمد عزت، 1998)

6-تعريف الدافعية للإنجاز "Achèvement Motivation":

لقد حظيت الدافعية للإنجاز بالعديد من التعاريف من بينها:

- **تعريف الدكتور محمد جاسم محمد:** دافع الإنجاز هو دافع و هدف ذاتي ينشط السلوك و يوجهه، و يعتبر من المكونات المهمة للنجاح الدراسي. (محمد جاسم محمد، 2004،301)

لقد ارتبط هذا المفهوم بالنجاح الدراسي، كون الدافعية للإنجاز عامل مهم في نجاح التلميذ، و على تحصيل دراسي جيد، إذ أنها تعمل دور الدافع الداخلي الذي ينشط السلوك و يوجهه نحو الهدف المنشود.

• **تعريف رجاء محمود أبو علام:** دافع الإنجاز هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل و تنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد و يعتقد فيه. (رجاء محمود أبو علام،بدون سنة، 209)

إن دافع الإنجاز حسب هذا المفهوم رغم أنه يتضمن التخطيط و تحقيق مستوى معين من التفوق، إلا أن المهم فيه هو الاتجاه نحو الإنجاز في حد ذاته.

• **تعريف مايسة أحمد النيال:** الدافعية للإنجاز دافع يتولد لدى الفرد، يحثه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز و التفوق. إنه النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، فضلا عن كونه الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح. (مايسة أحمد النيال، 200،2008)

إذن الدافعية للإنجاز تنتج الكثير من المواقف التي يمكن من خلالها إثبات ذاته و تمييزه عن بقية الأفراد و المتمثلة في التفوق، الامتياز و النجاح.

7-مكونات الدافعية للإنجاز:

تتباين دافعية الإنجاز بتباين متغيرين هما دوافع النجاح و دوافع تجنب الفشل:

• **دوافع النجاح:** هي تلك الدوافع التي توج سلوك الفرد لتوظيف إمكاناته في التعامل مع البيئة بكفاءة و إيجابية لتحقيق النجاح و هذه الدوافع تبدو في:

- المغامرة و مواجهة الصعاب.
- المثابرة.
- تنوع اهتمامات الفرد.
- الثقة بالفرد و الإحساس بالقدرة على المنافسة.
- الاستقلال.

و هذه الدوافع هي دوافع إقدام لدى الفرد و يرمز لها بالرمز (دج)(محمد محمود بن يونس ،2007)

• **دوافع تجنب الفشل:** هي تلك الدوافع التي تستثير قلق الفرد حول نتائج إقدامه على معالجة الأنشطة المختلفة و تبدو في:

- الخوف من الفشل و ضعف الفرد في قدراته و معلوماته.
- القلق المرتبط ببدء العمل و النشاط و القلق المرتبط بالمستقبل، و كل هذه الدوافع سواء دوافع النجاح أو دوافع تجنب الفشل هي من سمات الشخصية الثابتة نسبيا و يعتبران محددات شخصية أو فردية لدافعية الإنجاز.

أما المكون الأخير هو صعوبة أو سهولة المهمة أو العمل الذي يرغب في إنجازه و هذان العاملان (الصعوبة و السهولة) هما محددان للدافعية للإنجاز. (محمد محمود بني يونس،2007)

8-نظريات الدافعية للإنجاز:

لقد قدمت العديد من النظريات في موضوع دافعية الإنجاز لعل أبرزها نظرية "ماكليلاند" و نظرية "أتكنسون".

8. 1- نظرية ماكليلا ند:

يقوم تصور "ماكليلا ند" لدافعية الإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة للحاجة للإنجاز. فقد أشار هو و آخرون سنة (1953) أن هناك ارتباطا وثيقا بين الخبرات السابقة و الأحداث الإيجابية و ما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للأداء و الاهتمام بالسلوكيات المنجزة. أما إذا حدث نوع من الفشل و تكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل.

و امتدت أعمال ماكليلا ند من دراسة المهام العملية التجريبية إلى البيئة الطبيعية و دراسة المشكلات الاجتماعية، و ذلك لكي يدعم نظريته من خلال دراسة النمو الاقتصادي و علاقته بمستوى الانجاز لدى بعض المجتمعات في كتابه المجتمع المنجز 1961 حيث أوضح أن النمو الاقتصادي للأمم يعتمد على الأداء الناجح الملزم، إذا يعتمد نجاح المجتمع و تقدمه على عدد الأفراد الذين ينجذبون إلى الوظيفة الملزمة يتحمل المسؤولية والاستقلالية في الأداء. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، 109)

2.8 - نظرية أتكنسون "Atkinson theory":

وضع "أتكنسون" نظرية الدافعية للإنجاز في إطار مفهومين هما التوقع و القيمة، و افترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز و الخوف من الفشل. كما قام بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة إذ أشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحدده أربع عوامل منها عاملان يرتبطان بخصال الفرد، و عاملان يتعلقان بخصائص المهمة أو العمل المراد انجازه.

- **فيما يتعلق بخصال الفرد:**

هناك على حد تعبير أتكنسون نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز، يتمثل النمط الأول في الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل، أما النمط الثاني فيتمثل في الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.

لقد استخدم أتكنسون في تقدير الحاجة للإنجاز اختبار تفهم الموضوع TAT حيث يتم عرض سلسلة من الصور الغامضة على الشخص، و يطلب منه أن يحكي أو يقدم قصة عما يحدث في الصورة، و الافتراضي الأساسي خلف هذا المنحنى هو أن القصص الخيالية يمكن أن تمدنا بمعلومات عن حاجات الفرد و الدرجة المستخلصة من القصة تعبر عن سعي الفرد و إنجازه أما السمة الثانية و هي الخوف من الفشل فتم قياسها بواسطة مقياس "قلق الاختبار" إذ يقيس القلق في موقف الاختبار أو الامتحان.

- **بالنسبة لخصائص المهمة:** تناول أتكنسون الباعث للنجاح في مهمة ما علاقته بصعوبة المهمة، و افترض أن هذا الباعث يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمة، و افترض أن هذا الباعث يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمة، و العكس صحيح في حالة سهولتها. فالأعمال الصعبة جدا يصاحبها باعث مرتفع لأن الفرد يعتبر ذلك مهما لإنجازها بنجاح. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، 113)

اتسمت نظرية أتكنسون في الدافعية للإنجاز بالعديد من الملامح التي تميز بها عن نظرية ماكليلا ند، و من أهم الملامح أن أتكنسون أكثر توجها عمليا و تركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي

تناولها ماكليلا ند كما تميز أتكنسون بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية و علم النفس التجريبي.

9-أنواع دافعية الإنجاز:

- **دافعية الإنجاز الذاتية:**

يقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز. (عبد اللطيف محمد خليفة،2000،90)

فقد ذكر "ميز ميفروف" أن المحرك لدوافع الإنجاز الذاتي يشبع من داخل الفرد ويخضع لمقاييس شخصية يحددها الفرد لنفسه، معتمدا على خبراته في سن مبكرة، حيث يجد لذة في الإنجاز و الوصول إلى الهدف، فيرسم لنفسه أهدافا يحاول تجاوزها.

فالدافعية الذاتية (الاستقلالية)، حيث يتنافس الفرد مع معاييره، أي أن المعايير و القيم التي يمتلكها الشخص تكون أساسية.(محمد جاسم محمد، 2004).

- **دافعية الإنجاز الاجتماعية:**

تتضمن معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين.(محمد جاسم محمد، 2004) حيث يكون التنافس مع معايير التي يضعها الآخرين أي أن مستويات الامتياز تستند إلى المقارنة الاجتماعية، و قد تختلف قوة الدافعين (النزعة الدافعية) فإما أن يرجع إلى أحدهما أو الاثنان معا و ذلك تبعا للنزعة الأقوى.

و المحرك للدافع الاجتماعي في رأي "ميز ميفرون" يخضع لمعايير يرسمها الآخرون و يقاس في ضوء هذه المعايير أنه يخضع لمقاييس المجتمع.(محمد محمود بني يونس، 2007، 83)

10-مستويات الدافعية للإنجاز:

- **المستوى المرتفع لدافعية الإنجاز:** لقد تبين من خلال الدراسات التي أجريت حول الخصائص الشخصية للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة أنهم:

- يهتمون بالامتياز من أجل الامتياز ذاته و ليس من أجل ما يمكن أن يترتب عليه من فوائد.

- يفضلون امتلاك أمورهم بأنفسهم و هي المواقف التي يتحملون فيها المسؤولية الشخصية بالنسبة لنواتج مساعيهم و نشاطاتهم.
- يضعون أهدافهم بحرص و عناية حيث تكون أهدافهم ذات مخاطر معتدلة لا تكون مساعهم محتومة بالفشل أو مضمونة بالنجاح.(محمد محمود بني يونس، 2007)
- لديهم القدرة على وضع تصورات مستقبلية معقولة و منطقية في تصوراتهم بالمشكلات التي يواجهونها و التي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة و يمكن تحقيقها.
- يبذلون جهدا كبيرا في محاولات للوصول إلى حل المشكلات التي تواجههم.
- يعملون على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة و هم مسرورون و يبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية و هم يبتعدون عن المهام السهلة لعدم توفر عنصر التحدي فيها.
- لديهم منظور مستقبلي بعيد المدى و يفضلون المكافآت الصغيرة و يتميزون بالاستقلالية والحماس و الطموح العام و المثابرة و التحمل و البحث عن التقدير و الرغبة في الأداء الأفضل و قبول التحدي المعتدل. (عاطف حسن شواشرة، 2007)
- يكونون أكثر نجاحا في مجال الدراسة و يحصلون على ترقيات في وظائفهم و على نجاحات في إدارة أعمالهم.
- لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، و بناءا على ذلك فإنهم يفضلون المهام و الوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، و لا يرغبون في مهمات تتساوى فيها المكافآت. (علاونة شفيق، 2004)

- **المستوى المنخفض لدافعية الإنجاز:**

يرى Sirry 1990 أن الأشخاص ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة عكس الأشخاص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة فهم:

- يتجنبون المشكلات و سرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب.
- لديهم أداء ضعيف في حل المشكلات.
- يمتازون بطموح ضعيف و منخفض للتوصل إلى الحل.
- يفشلون بعد أول محاولة و تنقص روح المثابرة لديهم.
- لديهم تحصيل دراسي ضعيف.

بالإضافة إلى ذلك هناك العديد من الدراسات التي أظهرت أهم السمات التي يتميز بها الأشخاص ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز و الدافعية المرتفعة للإنجاز.

و في دراسة أجرها Cleanger 1966 حاول فيها تقصي الدراسات التي بحثت في العلاقة بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي تبين أن هناك دراستين من كل خمسة دراسات تمت مراجعتها أثبتت أن الطلاب ذوي الدافعية العالية للإنجاز كانوا أكثر تحصيلا من الآخرين ذوي الدافعية المنخفضة في الإنجاز و قد أكد هذه النتيجة ما توصل إليه موسى 1987 في الدراسة التي أجراها على مجموعتين من التلاميذ متساويتين في القدرة مختلفتين في دافعية الإنجاز إذ تبين أن الطلبة من المجموعة ذات الدافع العالي للإنجاز في اختبارات السرعة في اللغة و الحساب، و حل المشكلات. (عاطف حسن شواشرة، 2007)

11-خصائص ذوي الدافعية للإنجاز: (عبد اللطيف محمد خليفة،92،2000 ،93)

من أهم خصائص ذوي الدافعية للإنجاز:

- شعورهم بأهمية الوقت.
- السعي نحو الكفاءة في تأدية المهام التي توكل إليهم.
- الرغبة المستمرة في الإنجاز.
- تميزهم بالفطنة و الحيوية و الذكاء الاجتماعي.
- الاستقلالية و المثابرة.
- الشعور بالمسؤولية لإيجاد الحلول للمشكلات.
- الميل إلى التحدي للوصول إلى المبتغى.
- إتقان العمل و التفاؤل و الجرأة الاجتماعية.
- التخطيط للمستقبل و الميل إلى وضع أهداف بعيدة.
- المثابرة، حيث يستمرون في العمل لفترات طويلة و محاولة التغلب على العقبات التي تواجههم و ذلك بهدف تحقيق الأداء بدرجة عالية من الكفاءة.

كما أوضح "أتكنسون" ثلاث خصائص هي:

- السعي للوصول إلى الهدف و الإصرار عليه.

- التنافس مع الآخرين، و ما يعنيه ذلك من سرعة للوصول إلى الهدف، بذل الجهد.
- أن يتم ذلك وفقا لمعيار الجودة في الأداء.

12- قياس الدافعية للإنجاز:

تنقسم المقاييس التي تستخدم في قياس الدافعية للإنجاز إلى فئتين:

- **الفئة الأولى: المقاييس الإسقاطية**

قام ماكليلا ند و زملاؤه بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربعة صور تم اشتقاق بعضها في اختبار لقياس أو اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده مواري عام (1937) أما البعض الآخر فقام ماكليلا ند بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز.

في هذا الاختبار يتم عرض كل صور من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تعطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة و الأسئلة هي:

1- ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟

2- ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟

3- ما محور التفكير؟ و ما المطلوب عمله؟ و من الذي يقوم بهذا العمل؟

4- ماذا يحدث؟ و ما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة و يستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق و يستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور حوالي عشرين دقيقة. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، 91)

و قد حللت محتويات قصص كل مجموعة من حيث دافع الإنجاز و اختبرت من بينها الاستجابات التي تدل على وجود دافع الإنجاز.

و قد تم هذا الاختبار على أساس الفروق بين استجابات المبحوثين أو الأفراد و الذين أثير عندهم الدافع و استجابات الأفراد الذين لم يثير عندهم الدافع و شكلت الاستجابات المختارة و المقياس لدافع الإنجاز بمعنى أنه عندما تكون استجابات الأفراد في المواقف الاعتيادية بدون إثارة شبيهة بالاستجابات و التي جاءت نتيجة لإثارة دافع الإنجاز بالتجربة

فإن دافع الإنجاز يكون قويا عند أفراد أصحاب هذه الاستجابات، و إن الفروق بين تخيلات الأفراد بالنسبة لموضوع الإنجاز كما تظهر في قصص الاختبار فهي نتيجة للفردية بينهم في هذا الدافع و بهذا التفسير يكون هذا المقياس أداة صالحة لقياس الدافع.

تقدر درجة الدافعية بجمع عدد من الأوصاف و الفعاليات و الانجازات الموجودة في كل قصة بدون أن يصاحبها إنجاز درجة صفر بينها تحصل القصة التي لا تحتوى على أية فعالية درجة (-1) (محمد جاسم محمد، 2004، 305)

و على الرغم من ذلك فقد كشفت أغلب الدراسات التي استخدمت هذا الاختبار في مجال الدافع للإنجاز عن انخفاض ثباته.

لقد قام "فايسنتين" بحصر الدراسات التي أجريت على الدافع للإنجاز حتى عام 1968 و المقاييس التي استخدمت فيها و أوضح أن لها نفس التوفيق إلى الثبات و الصدق خاصة الاختبارات الاسقاطية كما أن نتائجها متعارضة و لا تزيد معاملات الارتباط فيما بينها.

و على الرغم من ضعف ثبات و صدق اختبار تفهم الموضوع إلا أنه شاع استعماله على نطاق واسع في العديد من البحوث و الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز و عندما بدأ النقد يوجه لأساليب القياس الاسقاطية حاول البعض إدخال تعديلات عنها فقامت فرنش بوضع مقياس الاستبصار (FTI) في ضوء تصور ماكليلا ند لتقدير صوت و تخيلات الإنجاز حيث وضعت جملا مفيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المبحوث باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسير للمواقف السلوكية التي يشمل عليها البند أو العبارة و تم وضع نظام تصحيح لهذا الاختبار بحيث يمكن استخدامه لقياس كل من دوافع الإنجاز و الدافع للتواد كما قام ارنسون بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم (AGET) و ذلك لقياس دافع الإنجاز عند الأطفال .(عبد اللطيف محمد خليفة،2000، 99)

و قد تعرضت هذه الطرق و الأساليب الاسقاطية في القياس الدافع للإنجاز للنقد الشديد أيضا من جانب العديد من الباحثين فيرى البعض أن هذه الطرق الاستقاطية ليست مقياس على الإطلاق لكنها تصف انفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه، كما أن طريقة تصحيحها تحتاج إلى الوقت الطويل و تتسم بالذاتية و هذا بالإضافة إلى انخفاض ثبات و صدق هذه

الطرق الاسقاطية و بدءوا بالتفكير في تصميم و إعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للإنجاز و ذلك على النحو التالي:

- **الفئة الثانية: المقاييس الموضوعية**

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية بقياس الدافع للإنجاز. بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس وينر و بعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل: مقياس مهربيان عن ميل للإنجاز 1968، و مقياس هومانز 1970.

و قد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية كما استخدمت أيضا في بعض الدراسات العربية التي معظمها استخدم مقياس هومانز و البعض الآخر استخدم مقياس مهربيان و مقياس لن.

و قد قام أيضا جابر عبد الحميد جابر (1971) بترجمة مقياس التفضيل الشخصي لأدواردز و في المقابل ذلك نجد العديد من الباحثين أو بعض الآخر منهم قام بإعداد مقياس الدافعية للإنجاز من خلال الاستعانة بالمقاييس السابقة.(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 (100

13- دافعية الإنجاز عند المراهق المتمدرس:

أولت المجتمعات منذ القديم أهمية بالغة للإنجاز المدرسي، إذ لا يزال هو المقياس الذي نستدل به على مدى ما عند الفرد من ذكاء و قدرات عقلية، فهو ذكي إذ حصل على علامات و معدلات مرتفعة في الدراسة، غبي إذا تدنى هذا الإنجاز.

تعتبر المراهقة مرحلة حرجة في حياة الفرد، فهي إحدى مراحل النمو الجسدي الفيزيولوجي و النفسي ذات الحساسية الزائدة و التأثير الانفعالي من كل شيء، و يمر بها كل إنسان و يتأثرون بما يحدث فيها من أحداث سارة و سيئة و ما يعتريها من تخبط في التصرف و السلوك المتغير، بحق أطلق عليها مرحلة العواطف و عدم الثبات، ينتقل الفرد الشاب من مرحلة الطفولة ليدخل عالم الكبار حيث عالم النضج و البلوغ فيصبح عصبي المزاج، يسيطر عليه التوتر و القلق الانفعالي الأمر الذي يؤدي به في النهاية إلى تدني في

الإنجاز و التحصيل المدرسي الذي يؤثر على مستقبله و تقدمه الشخصي و الاجتماعي. (عمر عبد الرحمن نصر الله، 48،49)

لكن في المقابل تحتل فترة المراهقة أهمية خاصة لنمو دافعية الإنجاز و لعل ما يؤيد ذلك ما توصل إليه كل من العالم النفساني هوروكس Horroks و وينبرك Weinberg في دراسة على مفحوصين تتراوح أعمارهم بين 12 و 20 سنة على استبيان يضم بنودا تعبر عن صور و أوصاف لأدوار اجتماعية معينة كالدراسة و العمل، و أشارت الإجابات إلى وجود اهتمام كبير من جانب المفحوصين بخصوص الدافعية نحو النجاح في العمل والدراسة، و هو ما اتضح من خلال انتقائهم لأهداف ينطوي تحقيقها على قدرة كبير من العناية و بذل الجهد.

كما أظهر المراهقون رغبة شديدة في أن يبذلوا أقصى جهودهم و أن يحققوا أهدافا كبيرة يضعونها لأنفسهم و هم لا يهدفون من وراء ذلك إلى تحقيق أي عوائد مادية، بل يسعون في سبيل الإحساس بالرضا و الإشباع و بلوغ مستوياتهم الذاتية فيما يتعلق بالتحقيق و الإنجاز.

نظرا لأن تلك الأهداف التي جرى تبنيها قد وجدت لدى المراهقين ممن ضمتهم العينة المستخدمة في هذه الدراسة، فإنه يمكن القول بأن الرغبة في الإحساس بوجود ذات على قدر مناسب من الكفاءة و الفعالية تتضح عند سن 12-13 سنة، و تعد هذه النتيجة بمثابة برهان على صدق نظرية إريكسون Erikson و ما ذهب إليه في هذا الصدد من حيث ظهور الإحساس بالكفاءة و الاقتدار و ما يربط به من مشاعر موجبة يمثل مطلبا نمائيا هاما في فترة السنوات الأخيرة من الابتدائية و يعبر ظهور الإحساس بالمسؤولية و دافعية الإنجاز مطلبا أساسيا لإمكانية إحساس الفرد بذاتيته و هويته.(ابراهيم قشقوش،1989)

في الوقت الذي تقوم فيه كل من الأسرة و المدرسة بدور بالغ الأهمية في تنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال فإن هذا القول لا يصدق بنفس الدرجة بالنسبة لفترة المراهقة حيث يتعامل الفرد المراهق و يتفاعل من خلالها مع عالم أوسع، تعتبر كل من الأسرة و المدرسة بمثابة قوى و عناصر إلى جانب عناصر و قوى أخرى كثيرة تمارس تأثيرها عليه، إذ يصبح لديه رصيد أكبر من المعارف و المهارات و الخبرات، و مستويات الطموح تمثل

جانبا هاما في الهوية و الكينونة التي يسعى إلى بلوغها و تحقيقها، عندما يتذوق مشاعر وأحاسيس التجديد و الخلق و الاكتساب نتيجة لما يحقق و ينجر، إذ يستمتع بما تصنعه يداه مع فكره و عقله ليصبح أكثر انجازا مدرسيا و حتى مهنيا و أسريا. (إبراهيم قشقوش 1989، 318)

كما دلت العديد من الدراسات على وجود ارتباط بين دافع الانجاز و أداء الطلاب المتفوقين في المدارس الثانوية و بين انخفاض دافع الإنجاز و التأخر الدراسي في دراسة قام بها فونت تعتبر نموذجا لمثل هذا النوع من الدراسات حصل فيها على بيانات من مجموعة صغيرة من طلاب المدارس الثانوية و قد لاحظ ارتباط مستوى دافع الإنجاز بكمية العمل المدرسي، كما لاحظ أيضا أن الطلاب ذوي دافع الإنجاز المرتفع كان أداؤهم أفضل حتى عندما كانت الفترة العملية المدرسية غير موقوتة رغم أن الطالب في هذه الحالة هو الذي يحدد سرعته في العمل، و أن ذوي الدافع للإنجاز القوي يعملون بجدية أكبر من غيرهم و يحققون نجاحات أكثر في مواقف عديدة من حياتهم. كما أنهم واقعيون في انتهاز الفرص و أخذ المجازفات بعكس منخفضي الدافع للإنجاز إما يقبلون بواقع بسيط أو أن يطمحوا إلى واقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه. (رجاء محمود أبو علام،بدون سنة، 221)

نستنتج مما سبق أنه بالرغم من التغيرات التي تطرأ على المراهق في كل المستويات العقلية، النفسية و الفيزيزلزجية و الانفعالية إلا أن هذا لا يؤثر على دافعيته للإنجاز، و أن قوة الدافع تجعل هؤلاء الطلاب الثانويين يحافظون على مستويات أداء مرتفعة دون مراقبة خارجية و يتضح من خلال العلاقة الموجبة بين الحاجة للإنجاز و المثابرة في العمل، ولعل هذه العلاقة تفسر النجاح الأكبر الذي نجده بين الطلاب ذوي الدافع للإنجاز المرتفع عندما ينهمكون في التعلم و الاستكشاف.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يمكن القول بأن دافعية الإنجاز تعتبر من أحد الدوافع المهمة في حياة الإنسان لما لها من دور هام في رفع مستوى أدائه و إنتاجيته في مختلف المجالات و الأنشطة التي يواجهها و أهميتها ليست فقط بالنسبة للفرد و تحصيله الدراسي و لكن أيضا بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه.

الفصل الرابع

المراهقة

تمهيد

1- **تعريف المراهقة**
2- **الفرق بين المراهقة و البلوغ**
3- **أنواع المراهقة**
4- **خصائص المراهقة**
5- **مراحل المراهقة**
6- **مظاهر النمو في مرحلة المراهقة**
7- **حاجات المراهق**
8- **المراهق و الحياة المدرسية**

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر مرحلة المراهقة حلقة وصل بين الطفولة و الراشد، و مرحلة المراهقة هي مرحلة غير عادية، تصاحبها تغيرات نفسية فيزيولوجية لا مفر من حدوثها و هي طبيعية وضرورية كمرحلة انتقال بين الطفولة و النضج الكامل.

و في هذا الفصل سنقوم بدراسة هذه المرحلة العمرية الحرجة انطلاقا من تعريفها تحديد مراحلها مع أهم مظاهر النمو الحاصلة في كل مرحلة.

1-تعريف المراهقة:

هناك وجهات نظر كثيرة و عديدة في تعريف المراهقة و تفسيرها من بينها:

- **تعريف فؤاد البهي السيد:** تعرف المراهقة بأنها من أهم مراحل النمو الحساسة التي يفاجأ بها المراهق بتغيرات عضوية و نفسية سريعة، تجعله شديد الميل إلى التمرد و الطغيان و العطف و الاندفاع، لذا تسمى هذه المرحلة بالمرحلة السلبية خاصة من الناحية النفسية. (زهرة حميدة، 2006)
- **تعريف ستانلي هول (1956):** تعرف المراهقة بأنها الفترة العمرية التي تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالعواطف النفسية و الانفعالات الحادة و التوترات العنيفة. (عبد الكريم أبو الخير، 2004، ص149)
- **تعريف بلوش و آخرون (Bloch H. et Al):** تعرف بأنها فترة تطور يتم فيها الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، و يحدث فيها إعادة البناء الانفعالي للشخصية. (Bloch H. et Al)
- **تعريف أوبسل (Aubsel):** للمراهقة على أنها سيرورة الاندماج النفسي للبلوغ فحسب هذا العالم فإن المراهقة تظهر معالمها بالبلوغ الجنسي الذي يصاحبه تغير نفسي هام يميزها عن باقي المراحل العمرية الأخرى. (François Richard, 1998, p28)
- **تعريف بسام (1999):** المراهقة هي مرحلة من مراحل تطور الشخصية، و تشير إلى مبادئ التطور الجسمي و العقلي، و التكيف الاجتماعي و تأتي بحكم تفاعل العوامل الطبيعية و العوامل الاجتماعية الآتية من البيئة المحيطة بشخصية المراهق و يرمي تكيفه الاجتماعي إلى قيامه بالمهمات التي تتطلبها تلك المرحلة من التطور و التكامل الإيجابي، و بالتالي إلى بلوغه مرحلة الرشد و استمراره في التطور والتكيف. (صالح حسن الدهري، 2005، 241)

من خلال ما سبق يتضح لنا أن مرحلة المراهقة، عبارة عن فترة زمنية من حياة الإنسان التي تمتد من نهاية مرحلة الطفولة و بداية سن الرشد، و تتميز بتغيرات جسمية وعقلية و اجتماعية يؤثر على حياة المراهق عموما و على دافعية إنجازه خصوصا.

2-الفرق بين المراهقة و البلوغ:

تعرف مروى شاكر الشربيني البلوغ هو الجسر الذي يصل الطفولة المتأخرة بالمراهقة و هو أيضا مرحلة من مراحل النمو الفيزيولوجي العضوي التي تصل المراهقة وتحديد نشأتها، و فيها يتحول الفرد من كائن لا جنسي إلى كائن جنسي قادر على أن يحافظ على نوعه و استمرار سلالته. (مروى شاكر الشربيني، 2006)

يتضح الفرق بين كلمة مراهقة و كلمة بلوغ Puberty التي تقتصر على ناحية واحدة من نواحي النمو، و هي الناحية الجنسية و الجسمانية، نستطيع أن نعرف البلوغ (نضج الغدد التناسلية و اكتساب معالم جنسية جديدة تنتقل بالطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الإنسان الراشد) و المراهقة هي مرحلة انتقالية بين الطفولة و الرشد و هي محدودة تماما ويمكن أن تتغير في العقد الثاني من العمر ذلك لأنها تقع بين الثانية عشر و الحادية والعشرين سنة. (مروى شاكر الشربيني، 2006، ص17)

3-أنواع المراهقة:

تختلف المراهقة من فرد لآخر و من بيئة لأخرى، كما تتأثر بما يمر به الفرد من خبرات في المرحلة السابقة (الطفولة)، و من أهم أنواع المراهقة نجد:

- **المراهقة السوية:** الخالية من المشكلات و الصعوبات (عبد الرحمن العيسوي بدون سنة، 83)، و تتسم بالاعتدال و الميل و الاستقرار و الإشباع المتزن و الخلو من العنف و التوترات الانفعالية، و التوافق مع الأسرة. (مصطفى غالب، 1981، 162)
- **المراهقة الإنسحابية:** حيث ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة و من مجتمع الأقران و يفضل الإنفراد بنفسه حيث يتأهل ذاته و مشكلاته.

• **المراهقة العدوانية:** حيث يتسم سلوك المراهق فيها بالعدوان على نفسه و على غيره من الناس و الأشياء. (عبد الرحمن العيسوي، بدون سنة)

و أيضا قسم الدكتور صموئيل مغاربوس المراهقة إلى أربعة أنواع عامة يمكن تلخيصها فيما يلي:

• **المراهقة المتكيفة:** و هي المرحلة الهادئة نسبيا و التي تميل إلى الاستقرار العاطفي و تكاد تخلو من التوترات الانفعالية الحادة و غالبا ما تكون علاقة المراهق بالمحيطين به علاقة طيبة، كما يشعر المراهق بتقدير المجتمع له و توافقه معه و لا يسرف المراهق في هذا الشكل في أحلام اليقظة أو الخيال أو الاتجاهات السلبية، أي أن المراهق هنا أميل إلى الاعتدال.

• **المراهقة الإنسحابية المنطوية:** و هي صورة مكتئبة تميل إلى الانطواء و العزلة والسلبية و التردد و الخجل و الشعور بالنقص و عدم التوافق الاجتماعي، و مجالات المراهق الخارجية الاجتماعية ضيقة و محدودة، و ينصرف جانب كبير من تفكير المراهق في نفسه، و حل مشكلات حياته أو إلى التفكير الديني و التأمل في القيم الروحية والأخلاقية كما يسرف في الاستغراق في الهواجس و أحلام اليقظة، و تصل أحلام اليقظة في بعض الحالات حد الأوهام و الخيالات المرضية و إلى مضايقة المراهق بين نفسه و بين أشخاص الروايات التي يقرؤها. (محمد مصطفى زيدان، 1982، 155)

• **المراهقة العدوانية المتمردة:** و يكون فيها المراهق ثائرا على السلطة سواء سلطة الوالدين أو سلطة المدرسة أو المجتمع الخارجي، كما يميل المراهق إلى توكيد ذاته و التشبه بالرجال و مجاراتهم في سلوكهم كالتدخين و غيره، و السلوك العدواني عند هذه المجموعة قد يكون صريحا مباشرا، أو قد يكون بصورة غير مباشرة، و بعض المراهقين من هذا النوع قد يتعلق بالأوهام و أحلام اليقظة لكن بصورة أقل مما سبقها.

• **المراهقة المنحرفة:** هذا النوع يمثل الصور المتطرفة للشكلين المنسحب والعدواني فإذا كانت الصورتين السابقتين غير متوافقة أو غير متكيفة إلا أن مدى الانحراف لا يصل في خطورته إلى الصورة البادية في الشكل الرابع حيث نجد الانحلال الخلقي و الانهيار

النفسي، و قيام المراهق بتصرفات تروع المجتمع و يدخلها البعض أحيانا في عدد الجريمة أو المرض النفسي و المرض العقلي. (محمد مصطفى زيدان، 1982، 156)

4- خصائص مرحلة المراهقة:

إن المراهقة من المراحل الهامة في حياة الإنسان و أن ما يميزها عن باقي مراحل النمو كونها تواكب مرحلة التعليم المتوسط و الثانوي، لذا كان من الضروري معرفة خصائصها و صفاتها لعل ذلك يساعدنا على فهم و مساعدة الدارس في هذه المرحلة وبالتالي فهم المشكلات التي يتعرضون لها و التي تعيق تقدمهم و نموهم بحيث يصبح أكثر قدرة على توجيه هؤلاء التلاميذ، بين ما يناسب و طبيعة هذه المرحلة من النمو. و من أهم خصائص هذه المرحلة ما يلي:

- النمو الواضح نحو النضج في كافة مظاهر و جوانب الشخصية.
- التقدم نحو النضج الجسمي.
- التقدم نحو النضج الجنسي.
- التقدم نحو النضج العقلي حيث يتم تحقق الفرد واقعيا من قدراته من خلال الخبرات و المواقف و الفرص التي تتوفر فيها كثير من المحكات التي تظهر قدراته و تعرفه على حدودها فقد نجح و فشل و قيم نفسه و قيمة الآخرين... و هكذا.
- التقدم نحو النضج الانفعالي و الاستقلال الانفعالي.
- التقدم نحو النضج الاجتماعي و التطبع الاجتماعي، و اكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية و الاستقلال الاجتماعي و تحمل المسؤوليات و تكوين علاقات اجتماعية جديدة و القيام بالاختيارات و اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعليم و المهنة و الزواج و تكوين أسرة. (حامد عبد السلام زهران، 2005، 50)
- تحمل مسؤولية توجيه الذات بتعرف المراهق على قدراته و إمكاناته و تمكنه من التفكير و اتخاذ القرارات بنفسه لنفسه.
- اتخاذ فلسفة الحياة و مواجهة نفسه و الحياة في الحاضر و التخطيط للمستقبل.

و توجد أيضا ثلاثة ملامح رئيسية تجعل المراهقة مرحلة متميزة لها خصوصيتها وأهميتها و هي: التغيرات البيولوجية و المعرفية و الانفعالية و الاجتماعية.

- **التغيرات البيولوجية:** تتمثل في النمو الحسي و اكتساب الطول و الوزن والتغيرات الهرمونية في البلوغ و الوصول إلى القدرة على الإنجاب.

- **التغيرات المعرفية:** و تتمثل في النمو العقلي و التغيرات في التفكير و الذكاء. فالتفكير و التذكر و حل المشكلة على سبيل المثال عمليات تعكس دور النمو المعرفي.

- **التغيرات الانفعالية و الاجتماعية:** و يشمل النمو النفسي و تغيرات في العلاقات الاجتماعية و الانفعالية. (رغدة الشريم، 2009، 25)

5-مراحل المراهقة:

تعتبر المراهقة إحدى مراحل النمو و هي تتأثر بالمراحل السابقة و تؤثر بدورها على المراحل التي تليها، و تقسم المراهقة إلى مراحل فرعية هي:

- **المراهقة المبكرة:** تمتد هذه المرحلة ما بين 12-14 سنة حيث يتضاءل السلوك الطفلي و تبدأ المظاهر الجسمية و الفزيولوجية و الانفعالية و الاجتماعية المميزة للمراهقة في الظهور، و تقابل هذه المرحلة مرحلة التعليم الإعدادي. (ملحم سامي محمد، 2004)

- **المراهقة المتوسطة:** تمتد ما بين 15-17 سنة، و تتميز هذه الفترة بالهدوء والاستقرار و تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلافات، حيث تتوفر لدى المراهق طاقة هائلة وقدرة على العمل و إقامة علاقات متبادلة مع الآخرين و إيجاد نوع من التوازن مع المحيط الخارجي دون الاعتماد كثيرا على الأصحاب و الأقارب و يبدأ في الاستقلال عنهم و النظر إلى نفسه كإنسان مستقل يشعر باستقلاليته. و من أهم سمات هذه الفترة تطور النمو الاجتماعي بشكل ملفت للنظر و يظهر في:

- الشعور بالمسؤولية الجماعية.
- الميل إلى مساعدة الآخرين و تقديم العون لهم.
- الاهتمام بالجنس الآخر و يبدو على شكل ميل و اهتمام بتكوين صداقات.
- اختيار الأصدقاء من بين الأفراد الذين يميل المراهق إلى إقامة روابط معهم.

- الميل إلى الزعامة.
- وضوح الاتجاهات و الميول لدى المراهق. (ميخائيل معوض، 1994، 356)

- **المراهقة المتأخرة:** تمتد من 18-21 سنة، و يسعى المراهق في هذه الفترة إلى توحيد جهوده من أجل إقامة وحدة متآلفة من مجموع و مكونات شخصية، و يتميز المراهق خلال هذه الفترة بالقوة و الشعور بالاستقلال و وضوح الهوية و تعتبر هذه المرحلة مرحلة تفاعل و توحيد أجزاء الشخصية و التنسيق فيما بينها. (ميخائيل معوض، 1994)

6- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

تتلخص أهم مظاهر النمو في فترة المراهقة فيما يلي:

• **النمو الجسمي:** إن ما يميز هذه المرحلة هو النمو الجسمي الذي يبدأ بالبلوغ وبظهور تغيرات فزيولوجية تصاحبها تغيرات ثانوية تحدث على مختلف أعضاء الجسم وتبدو مظاهر النمو الجسمي في النمو الغددي الوظيفي و في نمو الأعضاء الداخلية و في نمو الجهاز العظمي، و القوة العضلية و في أثر هذه النواحي على النمو الطولي و الوزني. (فؤاد البهي السيد، 209,1968)

و يؤثر في النمو الجسمي للمراهق عاملين أحدهما داخلي و هو الوراثة و الآخر خارجي و هي البيئة و لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، و يتميز النمو الجسمي في هذه المرحلة بعدم الانتظام، فنجد أن الطول يزداد زيادة سريعة و تتسع المنكبان و يزداد طول الجذع و الذراعين و الساقين، و تنمو العضلات و يزداد الجسم وزنا و يمس هذا التغير ملامح الوجه فنجد أن الأنف يبدو كبيرا متضخما و يتسع الفم، و في هذه المرحلة تنمو الغدد الجنسية و تصبح قادرة على أداء وظائفها، و هي عبارة عن مبيضين عند الأنثى يقومان بإفراز البويضات مما يحدث الطمث عندها، و عند الذكر نجد الخصيتان و تقومان بإفراز الحيوانات المنوية، و يطلق على مظاهر النمو الجنسي عند البنين و البنات الصفات الجنسية الأولية، يصاحب هذا النضج ظهور مميزات أخرى يطلق عليها الصفات الجنسية الثانوية مثلا عند الإناث تنمو عظام الحوض و تختزن الدهون في الأرداف و ظهور الثديان. أما عند الذكور نمو شعر الذقن و الشارب و خشونة الصوت. إلى جانب نضوج الغدد الجنسية

عند الذكر و الأنثى فإن هناك بعض التغيرات التي تحدث في إفرازات الغدد الصماء و هي عبارة عن مجموعة من الغدد عديمة القنوات تصب إفرازاتها مباشرة في الدم، و إفرازات هذه الغدد عبارة عن مواد عضوية تسمى الهرمونات. ففي مرحلة المراهقة يزداد إفراز الغدد النخامية من ناحية الهرمونات المنبهة للجنس بينما يحدث ضمور في الغدد الصنوبرية. (عبد الرحمن العيسوي، 1991، 244)

• **النمو الانفعالي:** مما لا شك فيه أن المراهقين أكثر من غيرهم إظهارا للنوبات الانفعالية. و لعل هذا أمر طبيعي فالمراهق في هذه الفترة إنما هو موزع النفس بين ذاتين يبحث عنهما: الذات الحقيقة و الذات المثلى. الأولى تمثل نفسه كما يراها سواه، و الثانية تمثل الذات يتطلع إليها و يسعى للوصول لها.

تعتبر المراهقة فترة زيادة حدة الانفعالات و السبب في ذلك غير متفق عليه، إلا أن العوامل الاجتماعية تأخذ حصة مهمة نظرا للضغوطات التي تمارس على المراهقين و أهم الأنماط الانفعالية في هذه المرحلة الخوف المتعلق بالعلاقات الاجتماعية الذي يظهر في صورة الارتباك و الخجل و الغضب و الحب و هناك نوع آخر من الخوف يتعلق بالذات و يتضمن الخوف من الموت و الأمراض أو نقص القدرة و الفشل. (Paul Criche, 1998,213)

إن انفعالات المراهق تتأثر بعدة عوامل أهمها التغيرات الجسمية الداخلية و الخارجية و القدرات العقلية و التآلف الجنسي و علاقته بالآخرين، هذه العوامل تؤدي إلى ظهور حساسية و صراع نفسي و مظاهر اليأس و الكآبة عند المراهق. و في هذا الصدد يرى "محمد قذافي" أن انفعالات المراهق ترجع إلى عدم التماثل بين سرعة النمو الجسمي من ناحية و النمو الانفعالي من ناحية أخرى و يصاحب كل ذلك ميل إلى الخجل و الانطواء أحيانا و قضاء المراهق أوقاته في جو من أحلام اليقظة أحيانا أخرى. (محمد عويضة، 1997، 170)

تتلخص أهمية الانفعالات في أنها تدفع المراهق نحو الإنجاز و الطموح فهي ضرورية و مصدر قوي، إلا أن الانفعالات الحادة لها ضررها الجسمي و النفسي، و من هنا وجب توجيه المراهق إلى فهم انفعالاته و محيطه حتى يصل إلى نمو سليم.

- **النمو الاجتماعي:** إن علاقة المراهق بوالديه تتطلب منه تقبل بعض القيود التي تفرض على رغباته و شهواته، كما تتطلب منه أيضا تقبل توجهاتهم و أقوالهم.

و المراهق في هذه الفترة يميل إلى رغبته في الاستقلال و التحرر من سلطة الوالدين و الاعتماد عن النفس. و تعرف هذه السمة من سمات المراهقين باسم الفطام النفسي. فالمراهق الذي لم يحصل على الفطام النفسي قد يتقبل وضعه كطفل بل و قد يفضله على الاعتماد على النفس أحيانا و على الاستقلال من سلطة الآخرين. (محمد جميل منصور وفاروق سيد عبد السلام، 1980، 173)

فالمراهق بحاجة إلى الأمن ليحس بأنه مرغوب فيه، فالوظيفة النفسية و الاجتماعية للوالدين هي تقديم العون للمراهق ليجتاز هذه المرحلة بسلام.

إن الظروف المحيطة بالمراهق تؤكد حاجته إلى جماعة الرفاق و التي يستطيع بها أن يحقق جميع رغباته و حاجاته الاجتماعية. فكل من الحاجة إلى الشعور بالانتماء إلى الجماعة، و وحدة الهدف و التجانس في الخبرات، و وحدة المعايير و القيم و الألفة التي يمكن أن تقوم بين الأفراد، و معرفة الأدوار في الجماعة و تحديدها كل هذا يؤدي إلى تماسك جماعة الرفاق إلى أقصى حد. (عماد الدين إسماعيل، 1982، 84)

يتصف النمو في مرحلة المراهقة بمظاهر تتضح بميل المراهق للجنس الآخر، و تأكيد الذات للتخفيف من سيطرة الأسرة و تأكيد شخصيته. يتأثر النمو الاجتماعي للمراهق بالعلاقة الوالدية في مرحلة الطفولة، فالفرد المدلل في طفولته يظل طفلا في مراهقته و يعجز عن الاعتماد على نفسه و ينهار أمام كل أزمة تواجهه و يشعر بالنقص عندما لا تلبى رغباته. (حمودة محمد، 1991)

كما يرى بعض الباحثين أنه في فترة المراهقة يزداد الاهتمام بمشكلات الزواج و بدأ الاستعداد لترك الأسرة و بداية التفكير في إنشاء بيت و تكوين أسرة خاصة. (محمد عويضة، 1997، 170)

• **النمو العقلي:** تتميز فترة المراهقة بنمو القدرات العقلية و نضجها، كما تتضح الاستعدادات و القدرات الخاصة و تزداد قدرة المراهق على القيام بالكثير من العمليات العقلية العليا كالتفكير و التذكر و التعلم و الانتباه، فنمو الذكاء في مرحلة المراهقة لا يظهر طفرة في النمو كما يحدث في النمو الجسماني بل يستمر في النمو بسرعة أقل من سرعته في المراحل السابقة ثم يتوقف نموه ما بين 18- 20 سنة. (سعد جلال، 1993، 296)

و لقد بينت بعض الدراسات أن الذكاء يزداد بعد سن 16 بينما بينت دراسات أخرى أن الذكاء يستمر في النمو حتى السن 20. و في دراسة قام بها "فيرنون" أجراها على عينة من الأفراد تتراوح أعمارهم بين سن 14- 20 سنة وجد فيه الذكاء العام تتناقص سرعته ما بين 14-17 سنة خاصة عند أولئك الذين تركوا المدرسة إلا أن القدرات العقلية تعرف نمو مجرد خلال مرحلة المراهقة و يظهر ذلك بوضوح في العام 16و أهمها القدرة اللغوية والمكانية و العددية، هذه القدرات تؤهل المراهق للتكيف مع الحياة المعقدة، كما ينمو الانتباه و القدرة على التكرار اعتمادا على الفهم و استنتاج العلاقات الجديدة، أما التخيل فإنه يزداد و يتجه من المحسوس إلى المجرد و يظهر ذلك في أحلام اليقظة، أما التفكير و الاستدلال فإنه ينمو مع نضج الذكاء. (حمودة محمد، 1991، 38)

• **النمو المعرفي:** إن لنظرية بياجيه الدور الأكبر في بيان طبيعة النمو المعرفي و ربما كان لهذه النظرية دورا واضحا في مرحلة المراهقة.

فقد حدد بياجيه النمو المعرفي بأربع مراحل و هي المرحلة الحسية الحركية و التي يحدث التعلم فيها بالأفعال و المعالجات اليدوية، و مرحلة ما قبل العمليات و يحدث التعلم فيها باللغة و الرموز، و مرحلة العمليات المادية، و يتطور فيها التفكير المنطقي المادي، و مرحلة العمليات المجردة، و يتطور فيها التفكير المنطقي المجرد. (عبد المجيد نشوائي، 1987، 197)

و تعتبر مرحلة العمليات المجردة من أهم المراحل التي يبدأ فيها المراهق ممارسة أكثر العمليات المعرفية تطورا و تقدما، كما يستطيع التفكير و البحث بعيدا عن الأشياء و الموضوعات المادية الملموسة و الخبرات المباشرة بها، و يصل إلى نتائج منطقية دون الرجوع إلى أشياء مادية.

و على الرغم من أن القدرة على التفكير المجرد لا تظهر قبل مرحلة المراهقة، إلا أن ذلك لا يعني أن جميع المراهقين بإمكانهم استخدام هذه القدرة بكفاءة في كل مرة. و ذلك لأن الشخص عند مواجهته لمشكلة معرفية قد يخطئ في فهمها أو يخطئ في تصور الواجبات المطلوبة لحلها، أو قد يتصور أن هناك مدخلا آخر يكون أجدى في الحل. (محمد عماد الدين إسماعيل، 1982، 59)

فالمراهق الذي يصل إلى مرحلة القدرة على التفكير المجرد يستطيع أن يأخذ في اعتباره جميع الحلول بالنسبة لمشكلة ما قبل أن يقرر أي حل ينطبق على ذلك الموقف أو المشكل،و هو في هذا يتبع المنهج الفرضي الاستدلالي في التفكير حيث يختبر البيانات الموجودة أمامه، ثم يفترض فرضا معينا ثم يستنتج بناء على ذلك ما إذا كان الفرض الذي وضعه صحيحا أم لا. (عماد الدين إسماعيل، 1980، 55)

- **النمو الديني:** إن الدين له أثره الواضح على النمو النفسي و الصحة النفسية و العقيدة حين تتغلغل في النفس تدفعها إلى سلوك إيجابي.

و الدين يساعد الفرد على الاستقرار و الإيمان يؤدي إلى الأمان و ينير الطريق أمام الفرد من طفولته عبر مراهقته إلى رشده ثم شيخوخته، و يتناول الدين كل نواحي الحياة الشخصية و الاجتماعية و الثقافية سواء كان الاتجاه نحو الدين موجبا أو سالبا.

و يعتبر الدين قوة دافعة خلال فترة المراهقة خاصة و مع طفرة النمو المشاهدة في هذه الفترة يحدث تغير و تطور و نمو في الشعور الديني لمشاهدة إعادة تقييم القيم الدينية وقد لخص كل من عبد المنعم المليجي و حلمي المليجي (1973) ملامح النمو الديني في المراهقة على النحو التالي:

- اليقظة الدينية العامة حيث يسود روح التأمل و النشاط الديني (العبادة أو الجهاد في سبيل الله).

- ازدواج الشعور الديني حيث يوجد لدى المراهق شعور ديني مركب يحتوي على عناصر متناقضة.

- تعدد الاتجاهات الدينية.

- الحماس الديني، الدين، الأخلاق، الاتجاه إلى الله. (أبو جادو صالح محمد علي 2007)

7- حاجات المراهق

من أهم الحاجات الأساسية التي يجب توفيرها للمراهق ما يلي:

- **الحاجة إلى الحب و القبول:** و تتضمن الحاجة إلى الحب و المحبة و الحاجة إلى القبول و التقبل الاجتماعي، و الحاجة إلى الأصدقاء و الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعات.

- **الحاجة إلى النمو العقلي و الابتكار:** و تشمل الحاجة إلى التفكير و توسيع الفكر و الحاجة إلى الخبرات الجديدة، و الحاجة إلى إشباع الذات عن طريق العمل و الحاجة إلى النجاح و التقدم الدراسي و الحاجة إلى التعبير عن النفس.

- **الحاجة إلى الأمن:** و تشمل الحاجة إلى الأمن الجسمي و الصحة الجسمية و الحاجة إلى الحياة الأسرية الآمنة و المستقرة السعيدة.

- **الحاجة إلى تأكيد الذات:** و تشمل الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة الرفاق و الحاجة المركز و القيمة الاجتماعية، و الحاجة إلى الشعور بالعدالة في المعاملة و الحاجة إلى المساواة مع رفاق السن أو الزملاء في المظهر و اللباس و المصرف.

- **الحاجة إلى الإشباع الجنسي:** و يتضمن الحاجة إلى التربية الجنسية و الحاجة إلى الاهتمام بالجنس الآخر و الحاجة إلى التوافق الجنسي الغريزي. (عبد الرحمن الوافي 2006)

8-المراهقة والحياة المدرسية:

إن المدرسة عامل من عوامل التأثير في حاجات المراهق النفسية لا يقل أهمية عن عامل الأسرة,فالمدرسة قد تهيئ للفرد الإمكانيات و الوسائل التي تجعله يتوجه نحو الاعتماد على ذاته, وتحمل المسؤولية و احترام القوانين و مزاولة النشاطات المختلفة عن طريق الأندية المدرسية وقاعات المحاضرة والمسرح, أو على العكس فإنها قد تضع العراقيل أمام تطلعاته وتحفيزاتة الذاتية, فيشعر بالإحباط والصد و المرارة, والأساتذة يلعبون دورا أساسيا في مساعدة المراهقين على تخطي مشكلاتهم الذاتية و الاجتماعية, إما أن يكون المعلم متفهما عطوفا مضحيا في تصرفاته أو أن يكون قاسيا عنيدا و عنيفا لا يقدم تقديرا موضوعيا لسلوك المراهق بل يكون سلوكه(الأستاذ) نتيجة لخلفيات لاواعية(الشعور بالذنب,الرغبة في عقاب الذات,الإحساس بالمرارة بسبب إخفاق أو إحساس بالغبن...).(مريم سليم,2004)

في هذا الصدد يبين مصطفى خليل الشرقاوي "بأن الصحة النفسية للتلاميذ فيما يتعلق بالمدرسة يتمثل في قدرة هذه الأخيرة على تحقيق التلاؤم الجيد للتلاميذ مع الظروف البيئية،وتكوين اتجاهات مرضية نحو كافة هذه الظروف وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتفاعل مع هذه الظروف والنظم ،وتوفير المجال للمبادرة بالمحافظة أو تحسين وتطوير علاقاته بجوانب هذه البيئة المدرسية.(خليل الشرقاوي،بدون سنة ،316)

ويبين خليل ميخائيل معوض بان "المدرسة حلقة واسطة بين المنزل والمجتمع العام ولذا كان دورها هام في تحقيق التدرج نحو النمو العقلي والاجتماعي، ولها رسالة في إتمام ما أعده البيت وإصلاح ما أفسده، وإعداد الشباب للحياة السليمة للتوافق مع المجتمع.(خليل ميخائيل معوض، 1994، 335).

بالإضافة إلى أن المدرس يجمع في شخصيته بين المعرفة والسلطة، ويوجد في نفس الوقت في ملتقى الأب الذي قد يكون موضع إعجاب التلميذ أو موضع كراهيته، والواقع أن العلاقة بين المدرس والتلميذ تأخذ ثلاث جوانب متداخلة فيما بينها، ومتداخلة التأثير.

فالمدرس يتفاعل مع التلميذ في مجال تربوي يمثل الفصل الدراسي، وهذا الأخير بدوره يدخل في تفاعل واسع مع المؤسسة المدرسية بكل مكوناتها ونظمها، ثم أن علاقة

المدرس بالتلميذ من جهة ثانية تتم انطلاقا من ميثاق مشترك يربطهما وهو المقررات الدراسية التي يسير المدرس على هديها في علاقته بالتلميذ. ومن جهة ثالثة، فإنها علاقة ثنائية، وإنما يؤثر الخطاب المتبادل بينهما في المجال الدراسي الذي يشغله عدد كثير من التلاميذ في عملية التواصل والتفاعل التربوي .http://www :source (Tawjihnet.net).

فالتلميذ في هذه المرحلة يمكن أن يحب الأستاذ دون أن يحب المادة التي يدرسها، وأن يحب المادة ويتحصل فيها على نتائج جيدة دون أن يحب الأستاذ الذي يدرسها، وهذا مما قد يوضح استقلالية التفكير عند التلميذ، وفي هذه المرحلة يكره دروس القواعد لأنه لا يدرك الهدف منها، ويحب في الوقت ذاته كتابة القصص التي تفتح له المجال لإبراز قدراته على التخيل، ففي بعض الأحيان يفضل الكتابة عن الكلام. (Arnold Gesell, 1985, 182)

كما تلعب جماعة الأقران دورا حيويا في النمو النفسي والاجتماعي والمعرفي عند معظم المراهقين، فالمراهق ينمي في تفاعله مع الأقران مهارات التفاعل الاجتماعي، ويكتسب الكثير من الخبرات والاهتمامات المناسبة لهذه المرحلة العمرية فهم في تفاعلهم يتناولون مشكلات متشابهة ويتبادلون مشاعر مشتركة، وتأخذ العلاقة مع الأقران في مرحلة المراهقة أهمية خاصة.

فالعلاقات الطيبة يحتفظ بها المراهقون في المراحل اللاحقة من حياتهم، كما أن روابط المراهقين بأسرهم تتجه نحو الضعف حين يزداد اعتمادهم على الأقران الذين قد يتفهمون مشكلاتهم ويظهرون تعاطفهم ودعمهم واستعدادهم للمساعدة في تجاوز هذه المشكلات.

فعلاقة المراهق بجماعة الأقران أو الزملاء مرحلة مهمة في حياة كل فرد منا، واختيار الأقران الصالحين والملتزمين وأصحاب النهج الإيجابي والطموحين والباحثين عن حياة أفضل لهم.(مريم سليم، 2004)

فالمدرسة يجب أن تكون المكان الصالح للإجابة عن التساؤلات التي يطرحها المراهقون، وإن لهؤلاء متطلباتهم وتطلعاتهم اتجاه المواضيع التي تتعلق بحياتهم وتاريخهم ومستقبلهم.

وأخيرا فإن المشكلة الأساسية التي تثير قلق المراهقين هي مشكلة النظام التعليمي والبرامج التي لا تؤهلهم للحياة المنتجة والعمل الملائم.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق يمكن القول أن المراهقة مرحلة عمرية تتميز بحدوث الكثير من التغيرات التي تطرأ على المراهق، خاصة إذا تعلق الأمر بالمراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، إذ تعتبر منعطف خطير في حياته فهي مرحلة من المراحل الأساسية التي يمر بها الفرد و أصحبها، لكونها تشمل على تغيرات عديدة: عقلية، نفسية، انفعالية، جسمية. و من هذا المنظور ارتأينا في هذا الفصل تبيان مختلف التعاريف، و أنواع المراهقة و كذا خصائص المراهقة، و مراحل المراهقة، و مظاهر النمو في مرحلة المراهقة، و حاجات المراهق و من ثم تطرقنا إلى المراهق و المدرسة.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

منهجية البحث

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية
2- منهج البحث
3- وصف العينة و طريقة اختيارها
4- مكان إجراء الدراسة
5- زمان إجراء الدراسة
6- أدوات جمع البيانات
7- الأساليب الإحصائية المستعملة

تمهيد

يعتبر الجانب الميداني للبحث، هو تكملة للدراسة النظرية، يهدف إلى جمع المعلومات و البيانات و الاقتراب من الظاهرة بشكل علمي و الوصول إلى نتائج أكثر دقة وموضوعية.

و جاء هذا الفصل بغرض اختبار الفرضيات، كذلك بوضع الإجراءات المنهجية المتبعة، حيث يتم التطرق فيه إلى الدراسة الاستطلاعية و منهج البحث، و وصف العينة وطريقة اختيارها، مكان و زمان إجراء الدراسة و أدوات جمع البيانات و الأساليب الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات و النتائج.

1-الدراسة الاستطلاعية:

يعرف "مروان عبد المجيد إبراهيم" الدراسة الاستطلاعية بأنها تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها و التعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها و إخضاعها للبحث العلمي.

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تعرف الباحث على الظاهرة التي يرغب في دراستها، و جمع معلومات و بيانات عنها مع استطلاع الظروف التي يجرى فيها البحث مع صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة تمهد الدراسة الرئيسية. كما تهدف كذلك إلى التعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للتحقيق العلمي. (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، 38)

كما تسمح لنا الدراسة الاستطلاعية بمعرفة مدى صلاحية أدوات البحث من حيث خصائصها، أي صدقها و ثباتها، و الوقوف على مدى القصور فيها بهدف تعديلها إذا وجب الأمر ذلك. (عبد الرحمن صالح الأرزق، 2000، 25)

و تركزت الدراسة الاستطلاعية في هذا البحث في التعرف على مكان البحث و عينة البحث و ضبط متغيراتها كالعدد و السن و الجنس و التخصص إضافة إلى عرض المقياس للتحقق من وضوحه،و كذلك لتحديد مدى صدقه و ثباته في البيئة الجزائرية.

و تمت هذه الدراسة على مستوى ثانوية كريم بلقاسم بولاية البويرة التي فتحت أبوابها في شهر سبتمبر 1988م.

يعود الفضل إلى المساعدات التي تلقيناها من مدير الثانوية و العاملين في الإدارة ومستشار التوجيه من أجل إتمام هذه الدراسة في ظروف جيدة.

2-منهج البحث:

تتعدد مناهج البحث باختلاف ظاهرة الدراسة، لذلك فاختيار المنهج الأنسب يعتبر أساس نجاح البحث، و نقصد بالمنهج أسلوب التفكير و العمل، يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره و تحليلها، و بالتالي الوصول إلى نتائج معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة. (ربحي مصطفى عليان، 1999، 33)

و نظرا لطبيعة الدراسة فقد اختير المنهج الوصفي، حيث يعرفه حسام هشام (2007) بأنه طريقة من طرق التحليل و التفسير بشكل عملي للوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية معينة أو هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة و تصورها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة. (حسام هشام، 2007، 72،73)

و كون الدراسة الحالية تحاول الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز بين التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم و التلاميذ الموجهين عكس رغبتهم، فقد ارتأينا أن المنهج الوصفي هو الأكثر ملائمة في هاته الدراسة.

3-وصف العينة و طريقة اختيارها:

شملت عينة الدراسة تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي حيث بلغ مجتمع الدراسة 259 تلميذة و تلميذ من شعبتي الآداب و العلوم من ثانوية كريم بلقاسم بولاية البويرة.

قمنا باختيار عينة البحث اعتمادا على الطريقة العشوائية و هذا لإعطاء حظ المشاركة لكل عناصر مجتمع البحث، و التي يعرفها "محمد بوعلاق" بأنها الأسلوب الأمثل لإختيار العينة، إذا كان المجتمع المدروس متجانس (أي يتشابه معظم أفراده في معظم الصفات التي تكون في المجتمع)، و ذلك لتميزها بسهولة الحصول عليها و قلة تكلفتها، و تعتمد العينة العشوائية على إعطاء نفس فرصة الاختيار لجميع مفردات المجتمع دون تدخل الباحث. (محمد بوعلاق، 2009،18)

مما لا شك فيه أنه كلما كان حجم عينة البحث كبيرا كانت النتائج المحصل عليها أكثر دقة و تمثيلا. (بوكرمة فاطمة الزهراء، 2006،235)

كان حجم عينة البحث في البداية (118) تلميذة و تلميذا إلا أننا قمنا بإستبعاد بعض الإجابات، كون أصحابها لم يحترموا تعليمات المقياس، كالإجابة في أكثر من خانة أو إجابة بعضهم إجابات خارجة عن الموضوع، كما أن بعضهم لم نستطع استرجاعها منهم أصلا.

فوصل حجم العينة النهائي (68) تلميذة و تلميذ منهم 45 أنثى، 23 ذكر متفاوتين في السن حيث تتراوح أعمارهم ما بين 15-18 سنة يدرسون بشعبتي الآداب و العلوم ويتوزعون حسب الجنس كما هو موضح في الجدول (01).

جدول رقم (01): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة%
إناث	45	%66,17
ذكور	23	%33,82
المجموع	68	%100

يتبين من خلال الجدول أن أغلب عينة دراستنا إناث إذ بلغت النسبة 66,17% أما الذكور فبلغت 33,82%.

فيما يلي توزيع أفراد العينة حسب التخصص و هي نسب تكاد تكون متقاربة كما هو مبين في الجدول رقم (02)

جدول رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب التخصص

الجنس	العدد	النسبة%
أدبي	37	%54,41
علمي	31	%45,58
المجموع	68	%100

تبين نتائج الجدول أن عينة الدراسة تتكون من 37 تلميذة و تلميذ، أي ما يقابل 54,41% في شعبة الآداب، و 31 تلميذة و تلميذ، ما يمثل 45,58 % من شعبة العلوم.

فيما يلي توزيع أفراد العينة حسب أساس التوجيه الذي على أساسه طرحت إشكالية البحث كما هو مبين في الجدول رقم (03).

الجدول رقم(03):توزيع أفراد العينة حسب أساس التوجيه

الجنس	العدد	النسبة%
حسب الرغبة	51	%75
عكس الرغبة	17	%25
المجموع	68	%100

يبين الجدول أن أغلب أفراد العينة الموجهين حسب رغبتهم المكونة من 51 تلميذة وتلميذ حيث بلغت النسبة 75%، أما 17 تلميذة و تلميذ موجهين عكس رغبتهم و تمثل نسبة 25%.

4- مكان إجراء الدراسة:

أجريت الدراسة الميدانية على مستوى ثانوية كريم بقاسم المختلطة بولاية البويرة حيث بلغ عدد الأساتذة العاملين فيها 50 أستاذا، أما عدد التلاميذ فقد وصل إلى 548 تلميذ منهم 328إناث و 220 ذكور يتوزعون على مستوى جذع مشترك علوم و جذع مشترك آداب و ما يتفرع عنها من شعب دراسية.

5-زمان إجراء الدراسة:

بدأ البحث الميداني في أواخر شهر أفريل و دام إلى أوائل شهر ماي من السنة الدراسية 2011-2012.

6-أدوات جمع البيانات:

لأجل فهم الظاهرة موضوع الدراسة و بنائها في سياقها الصحيح فقد كان من البديهي أن نعتمد في ذلك على أداة لأجل الوقوف على جوانب الظاهرة و تحليلها، و تحديد دقيق لمتغيرات الدراسة و نتائجها، و بناءا على ذلك تم الاعتماد على الأداة التالية:

- **مقياس دافعية الإنجاز:**

- **تعريف المقياس:** هذا المقياس أعده الدكتور عبد اللطيف محمد خليفة سنة 2000, واعتمد في صياغته للمقياس على المكونات الأساسية لدافعية الإنجاز،والتي تتمثل في خمسة مكونات أساسية و هي:
  - الشعور بالمسؤولية.
  - السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.
  - المثابرة.
  - الشعور بأهمية الزمن.
  - التخطيط للمستقبل.
- **وصف المقياس:** يحتوي المقياس بوجه عام على 50 بندا خصصت منها 10 بنود لكل مكون و ذلك على النحو التالي:

جدول رقم (04): مكونات مقياس دافعية الإنجاز

المكونات	البنود
الشعور بالمسؤولية	46-41-36-31-26-21-16-11-6-1
السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	47-42-37-32-27-22-17-12-7-2
المثابرة	48-43-38-33-28-23-18-13-32-3
الشعور بأهمية الزمن	49-44-39-34-29-24-19-14-9-4
التخطيط للمستقبل	50-45-40-35-30-25-20-15-10-5

الجدول رقم (04) يبين المكونات الأساسية لدافعية الإنجاز و البنود الخاصة بها وهناك بعض البنود السلبية التي يجب عكس الدرجة عليها عند الحصول على الدرجة الكلية للمقياس، و تتمثل هذه البنود في 11 بندا و هي كالتالي: 7-10-11-12-16-18-19- 33-36-41-42.

- **ثبات المقياس:** تم تقدير ثبات المقياس بوجه عام بطريقة الاختبار و إعادة الاختبار بفاصل زمني يتراوح بين 10-15 يوما و ذلك لدى عينتين من الطلاب:
  - الأولى: عينة مصرية قوامها 35 طالبة و طالب.
  - الثانية: عينة سودانية قوامها 22 طالبة و طالب.

وفي الأخير تبين أن معامل ثبات المقياس لدى العينة المصرية 0,71 ولدى العينة السودانية 0,86 و هذا يعني أنه يمكن الاعتماد على هذا المقياس بدرجة عالية من الثقة.

- **صدق المقياس:** تم تقدير صدق المقياس بثلاث طرق على النحو التالي:
  - طريقة الاتساق الداخلي: و تسمى هذه الطريقة أحيانا بطريقة التكامل المتبادل.

- طريقة الصدق العاملي: الذي يستخدم للحصول على تقدير كمي لصدق المقياس في شكل معامل إحصائي.

- طريقة صدق التمييز: يشير هذا النوع من الصدق إلى كفاءة المقياس و قدرته على التمييز بين المجموعات المختلفة.

و بما أن الأداة التي أعدها عبد اللطيف محمد خليفة، تم التأكد من ثباتها وصدقها من خلال تطبيقها في البيئة العربية على عينة سودانية و عينة مصرية.

قمنا بحساب الخصائص السيكومترية للأداة (مقياس دافعية الإنجاز) للتأكد من ثباته وصدقه على البيئة الجزائرية حيث طبق على عينة استطلاعية بطريقة عشوائية قوامها 20 تلميذة و تلميذ من ثانوية برج أخريص ولاية البويرة. ثم بعد مرور 10 أيام من التطبيق الأول تم إعادة التطبيق على نفس أفراد العينة و هذا للتأكد من ثبات و صدق الأداة .

تبين أن معامل الثبات لدى العينة قدر بـ 0,70 أما الصدق الذاتي قدر بـ 0,83 مما يعني أن المقياس يمكن الاعتماد عليه بدرجة عالية من الثقة.

7-الأساليب الإحصائية المستعملة:

استلزمت طبيعة معطيات البحث اللجوء إلى الأدوات الإحصائية من أجل تحليل البيانات المتحصل عليها من خلال أداة جمع البيانات (مقياس دافعية الإنجاز)، و بغرض البحث في دلالة الفروق بين المجموعات فيما يخص الفرضيات الثلاث. فقد اعتمدنا على ما يلي:

- النسب المئوية: و هذا من أجل التعرف على نسبة تكرار المتغيرات

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار}}{\text{مجموع التكرارات}} \times 100$$

• معامل T.test: و هو اختبار إحصائي يعتمد على بيانات لتقريب الانحراف المعياري للمجتمع أي أنه يعتمد على الانحراف المعياري للعينة S,بهدف إيجاد الفروق بين المجموعتين , للتحقق من فرضيات البحث ,و القانون الخاص به كما يلي:

- معادلة اختبار T.test لعينتين مستقلتين

$$T = \frac{\overline{X}1-\overline{X}2}{\sqrt{\left(\frac{(N1-1)S_1^2 + (N2-1)S_2^2}{N1+N2-2}\right)\left(\frac{N1+N2}{(N1)(N2)}\right)}}$$

الفصل السادس

عرض و تحليل و مناقشة النتائج

1- عرض و تحليل النتائج
2- مناقشة النتائج
3- خلاصة البحث
4- الاقتراحات

1-عرض و تحليل النتائج:

- **عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى:** تنص على وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم و التلاميذ الموجهين عكس رغبتهم،

للتحقق من الأداة الإحصائية المستعملة و لتوضيح نتائج فرضية البحث أجرينا اختبارF للتجانس، حيث التباين الأكبر يساوي 582,73، و التباين الأصغر يساوي 434,30 ، و بلغت قيمة F المحسوبة بـ 1,34. أما قيمة F المجدولة 1,97 عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 66 و بالتالي وجدنا القيمة المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة مما يعني تجانس العينتين و هذا يسمح لنا بإجراء اختبار T لعينتين مستقلتين.

الجدول رقم (05): نتائج الفروق في دافعية الإنجاز بين التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم و التلاميذ الموجهين عكس رغبتهم.

أساس التوجيه	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	T المجدولة	مستوى الخطأ	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
حسب الرغبة	51	142,49	20,84	0,47	2,35	0,05	66	عدم وجود فرق دال إحصائيا
عكس الرغبة	17	135,17	24,14					

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (05) أن قيمة T المحسوبة تقدر بـ 0,47 أصغر من T المجدولة و التي تقدر بـ 2,35 عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 66، مما يعني عدم تحقق الفرضية القائلة بوجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم و التلاميذ الموجهين عكس رغبتهم.

و بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لكلا المجموعتين نجد أن متوسط درجات التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم قدر بـ 142,49 و الانحراف المعياري قدر بـ 20,84 و متوسط درجات التلاميذ الموجهين عكس رغبتهم و المقدرة بـ 135,17 و الانحراف

المعياري قدر بـ 24,14. و بالتالي فيمكن القول أن هذه الفروق كانت لصالح التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم.

- **عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية**: تتعلق بوجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين الإناث و الذكور الموجهين حسب رغبتهم.

و لمعرفة الأداة الإحصائية المستعملة و للتحقق من نتائج فرضية البحث تم أيضا إجراء اختبار F للتجانس بحيث التباين الأكبر يساوي 547,09 و التباين الأصغر يساوي 367,48، إذ بلغت قيمة F المحسوبة 1,48. أما قيمة F المجدولة تقدر بـ 2,16 عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 49، أي أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة مما يعني تجانس العينتين و هذا يسمح لنا بتطبيق اختيار T لعينتين مستقلتين لتوضيح نتائج فرضية البحث.

الجدول رقم (06): نتائج الفروق في دافعية الإنجاز بين الإناث و الذكور الموجهين حسب رغبتهم.

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	T المجدولة	مستوى الخطأ	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
إناث	34	144,47	19,17	1,02	2,39	0,05	49	عدم وجود فرق دال إحصائيا
ذكور	17	138,52	23,39					

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (06) أن قيمة T المحسوبة التي تقدر بـ 1,02 أصغر من T المجدولة المقدرة بـ 2,39 عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 49، هذا الفرق ليس دال إحصائيا و يتضح أيضا الفرق بين المتوسطات الحسابية حيث قدر متوسط درجات الإناث بـ 144,47 و الانحراف المعياري بـ 19,17. في حين بلغ متوسط درجات الذكور بـ 138,52 و الانحراف المعياري بـ 23,39.

و بالتالي أن الفرضية الثانية القائلة بوجود فروق في دافعية الإنجاز بين الإناث و الذكور الموجهين حسب رغبتهم لم تتحقق.

- **عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة**:القائلة بوجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين الإناث و الذكور الموجهين عكس رغبتهم.

قبل تطبيق الأداة الإحصائية للتحقق من فرضية البحث تم إجراء اختبار F للتجانس بحيث التباين الأكبر يساوي 624 و التباين الأصغر يساوي 272,25 حيث بلغت قيمة F المحسوبة بـ 2,29 أما قيمة F المجدولة بـ 3,14 عند مستوى الخطأ 0,05 و درجة الحرية 15، مما يعني أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة و هذا ما يسمح لنا بتطبيق اختبار T لعينتين مستقلتين.

الجدول رقم (07): يوضح نتائج الفروق في دافعية الإنجاز بين الإناث و الذكور الموجهين عكس رغبتهم.

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	T المجدولة	مستوى الخطأ	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
إناث	11	145,09	16,50	2,84	2,60	0,05	15	يوجد فرق دال إحصائيا
ذكور	6	117	24,98					

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (07) أن قيمة T المحسوبة المقدرة بـ 2,84 أكبر من قيمة T المجدولة التي تقدر بـ 2,60 عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 15، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الإناث و الذكور الموجهين عكس رغبتهم.

و بمقارنة متوسط درجات الإناث المقدرة بـ 145,09 و الانحراف المعياري بـ 16,50. أما متوسط درجات الذكور يقدر بـ 117 و الانحراف المعياري بـ 24,98 و بالتالي يمكن القول أن هذه الفروق كانت لصالح الإناث الموجهات عكس رغبتهم.

2- مناقشة النتائج:

في دراستنا للعلاقة بين التوجيه المدرسي و دافعية الإنجاز لدى المراهق في المستوى الأولى ثانوي، و من خلال عرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث، و هي على التوالي:

الفرضية الأولى التي مفادها وجود فروق في دافعية الإنجاز بين التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم و التلاميذ الموجهين عكس رغبتهم.

و الفرضية الثانية التي تقول وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الإناث و الذكور الموجهين حسب رغبتهم.

أما الفرضية الثالثة التي مفادها وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الإناث و الذكور الموجهين عكس رغبتهم.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:** فقد بينت المعالجة الإحصائية أنه لا توجد فروق في دافعية الإنجاز بين التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم و التلاميذ الموجهين عكس رغبتهم، حيث أن قيمة T المحسوبة تقدر بـ 0,47 أصغر من قيمة T المجدولة قدرت بـ 2,35 عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 66.

النتيجة المتوصل إليها لا تتفق مع الدراسة السابقة التي قام بها عاطف حسن شواشرة (2007) الهدف منها معرفة تأثير نتائج التوجيه المدرسي في استثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الذين يعانون من تدني الدافعية للإنجاز و الضعف في التحصيل الدراسي حيث تم مراقبتهم خلال فصل دراسي كامل كانوا يتلقون فيه برنامجا توجيهيا تربويا لزيادة دافعيتهم للإنجاز وفق أوقات محددة تم تنفيذه في مدارسهم و قد تم اختيار عينة الدراسة من بين

التلاميذ الذين ينتمون إلى واحدة من بين فئات ذوي 15 و 16 سنة و قد بلغت عينة الدراسة 58 تلميذة و تلميذ تم اختيارهم بالطريقة القصدية وقد طبق الباحث على المفحوصين اختيارا تحصيليا معدا لغرض الدراسة و مقياس "سميت" لدافعية الانجاز الذي تم ترجمته من طرف قطامي سنة 1994 و توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم و الذين لم تحترم رغباتهم فالتلاميذ الذين لم يمنحه البرنامج التوجيهي نفعا. و على عكس من ذلك فإن البرنامج أدى إلى دافعية عالية لدى التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم اعتبروا بأن الشعبة التي وجهوا إليها تضمن لهم مستقبلهم المهني و الذي يعد الهدف الرئيسي لكل تلميذ.

أما دراسة "نبيل محمد الفجل" حول دافعية الإنجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأولى ثانوي، تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى دافعية الإنجاز لدى كل من الطلاب المتفوقين و العاديين و كذلك التعرف على الفروق بينهم.

و شملت العينة (60 طالبا) (30 طالبا من المتفوقين، 30 طالبا من العاديين)، (60 طالبة) (30 طالبة من المتفوقات، 30 طالبة من العاديات).

و من أدوات هذه الدراسة، استمارة جمع البيانات العامة، و اختبار الدافع للإنجاز للأطفال و الراشدين، إعداد فاروق عبد الفتاح موسى، و من نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين، و متوسط درجات مجموعة المتفوقات على مقياس دافعية الإنجاز لصالح المتفوقين.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي و بين متوسط درجات الطالبات العاديات على مقياس دافعية الإنجاز، و وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات

و بين متوسط درجات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز.(محمد محمود بني يونس،2007، 160)

رغم أن الفرضية القائلة بعدم وجود فروق في دافعية الإنجاز بين التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم و التلاميذ الموجهين عكس رغبتهم، لا يعني أنه ليس هناك اختلاف بين التلاميذ. و من خلال حساب نسبة الفروق بين المتوسطات نجد متوسط درجات التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم قدر بـ 142,49 و متوسط درجات التلاميذ الموجهين عكس رغبتهم قدر بـ 135,17. و بالتالي الفرق لصالح التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم.

و هذا لا يعني أن الدافعية للإنجاز لا تختلف بين التلاميذ، و إنما نجد الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم أكثر من التلاميذ الموجهين عكس رغبتهم و لو بدرجة قليلة.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:**

فقد دلت المعالجة الإحصائية على أنها لا توجد فروق في دافعية الإنجاز بين الإناث والذكور الموجهين حسب رغبتهم، حيث أن قيمة T المحسوبة تقدر بـ 1,02 أصغر من قيمة Tالمجدولة و التي تقدر بـ 2,39 عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 49.

هذا لا يعني أن الدافعية للإنجاز لا تختلف بين الإناث و الذكور، و يتضح الفرق من خلال المتوسطات الحسابية نجد أن متوسط درجات الإناث يقدر بـ 144,47 أكبر من متوسط درجات الذكور قدر بـ 138,52 مما يعني أن الفرق كان لصالح الإناث.

تتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها "رشاد عبد العزيز موسى، صالح الدين محمد أبو ناهية (1988)" حول الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، و تهدف هذه الدراسة للكشف عن البنية العاملية بين الذكور و الإناث في متغير الدافع للإنجاز. و شملت عينة الدراسة (315 طالبة و طالب): (112طالبة و 203 طالب) و تراوحت أعمارهم من من 22-26 سنة للإناث و 21-25 سنة بالنسبة للذكور.

و من الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، استخبار الدافع للإنجاز Achèvement Motivation Questionnaire الذي أعده "هرمانس" (1970) وقام الباحثان بترجمته و إعداده للبيئة العربية.

و من نتائج هذه الدراسة فيما يخص الفروق بين الجنسين فنجد أن العوامل التي أسفر عنها التحليل العاملي لكل من عينة الذكور و عينة الإناث متشابهة إلى حد ما في مضمونها و ربما يرجع ذلك إلى فتح أبواب التعليم لكل من الذكور و الإناث و إتاحة الفرص التعليمية و العلمية للجنسين إلى مكانة اجتماعية أرقى في المجتمع. (محمد محمود بني يونس،2007، 158)

أما دراسة "محمد إسماعيل (1989)" حول الغش الدراسي و علاقته بالدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة، هدفت الدراسة إلى محاولة دراسة سلوك الغش بين طلبة الجامعة و مدى انتشاره و علاقته بالدافع للإنجاز، و قد أجريت هذه الدراسة على مجموعتين من الطلاب والطالبات بإحدى الجامعات العربية المسجلين في مقرر سيكولوجية التعليم في الفصل الدراسي الثاني من العام 1988/87. و قد شملت مجموعة الطلاب (35 طالبا) أما مجموعة الطالبات فقد شملت (45 طالبة) موزعين على الأقسام المختلفة بكلية التربية.

و من أدوات هذه الدراسة:

- اختبار التحصيل.
- اختبار الذكاء المصور.
- مقياس الدافع للإنجاز.

و من نتائج هذه الدراسة لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدافع للإنجاز عند دراسة المجموعات الثلاث، كما لا يوجد تأثير للتفاعل بين المجموعات الثلاث (الغش) و الجنس على درجات الدافع للإنجاز، أي عدم وجود علاقة بين الغش و الدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة.

نستنتج أن الإناث لديهم رغبة تتوافق بلا شك مع ميولاتهم و اهتماماتهم، و هذا يجعل دافعيتهم نحو الإنجاز تزداد و ترتفع، مما يؤدي إلى تحصيل دراسي جيد نتيجة بذل جهد

أكبر كمي و نوعي عكس الذكور نجد دافعيتهم للإنجاز منخفضة نوعا ما في التحصيل الدراسي لأن اهتمامهم ينصب في سبل أخرى من أجل الاندماج في الحياة المهنية. (محمد محمود بني يونس،2007، 158)

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:**

بينت المعالجة الإحصائية أنه توجد فروق في دافعية الإنجاز بين الإناث و الذكور الموجهين عكس رغبتهم، حيث أن قيمة T المحسوبة تقدر بـ 2,84 أكبر من قيمة Tالمجدولة التي تقدر بـ 2,60 عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 15. أما نسبة الفروق في المتوسطات الحسابية نجد متوسط درجات الإناث الموجهين عكس رغبتهم بقدر بـ 145,09 أكبر من متوسط درجات الذكور يقدر بـ 117، مما يعني أن الفروق كانت لصالح الإناث.

و النتيجة التي توصلنا إليها تتفق مع الدراسة التي قام بها (ايزنك و ولسون) (Eysenck et Welson) أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم و قدراتهم و يعتقدون في أنفسهم الجدارة و الفائدة و أنهم محبوبون من قبل الأفراد الآخرين بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات فلديهم فكرة متدنية عن ذاتهم و يعتقدون أنهم فاشلون غير جديين. (محمد محمود بني يونس،2007، 155)

رغم توجيه التلاميذ عكس رغبتهم، و الذي يتعارض مع ميولاتهم و اهتماماتهم، هذا لا يعني أن دافعيتهم للإنجاز تكون نفسها عند الإناث و الذكور، فتبين من خلال النتائج المتوصل لها أن دافعية الإناث للإنجاز أكبر من دافعية الذكور.

خلاصة البحث

يعتبر موضوع التوجيه المدرسي و علاقته بدافعية الإنجاز لدى المراهق في المستوى الأولى ثانوي من المواضيع المهمة التي تبرز العلاقات المرتبطة بالدافعية للإنجاز.

فالتوجيه المدرسي يؤدي وظيفته في دافعية الإنجاز و ذلك من خلال توجيه التلميذ حسب رغبته و هذا الحكم الذي يدفع التلميذ للتعلم و يكون بمثابة دافع لزيادة القدرة على التعلم و رفع الدرجات في التحصيل الدراسي.

يبرز من خلال دراستنا الدور الذي يؤديه التوجيه المدرسي في دافعية الإنجاز لدى المراهق أي توجيهه وجهة صحيحة لأن التلاميذ إذا وجهوا إلى التخصص لا يميلون إليه و لا يتناسب مع قدراتهم و إمكانياتهم قد يؤدي إلى التوتر و انخفاض مستواهم الدراسي يرجع إلى عدم اهتمامهم بالتعلم، إذ يصبحون يرون أن المرحلة الثانوية مملة و غير مثيرة للاهتمام كما يتكون لديهم اتجاه سلبي نحو المدرسة و المواد الدراسية و الأساتذة، و هو ما يؤثر على دافعيتهم للإنجاز و على هذا الأساس كانت الحاجة إلى التوجيه المدرسي الذي يعمل على توجيه التلاميذ و خاصة و هم في مرحلة المراهقة التي تتسم بعدة تغيرات وفقا لما يتماشى مع رغباتهم و ميولاتهم و دوافعهم نحو مختلف التخصصات.

و للإجابة عن التساؤلات التي انطلقت منها دراستنا و للتحقق من الإجابات المقترحة لها، أجرينا دراسة ميدانية، بإتباع المنهج الوصفي بطبيعة الموضوع، و ذلك لوصف الظاهرة كما هي في الواقع، و تم اختبار عينة البحث بطريقة عشوائية من ثانوية "كريم بلقاسم" بولاية البويرة، الذي اعتمدنا من خلالها على عينة مكونة من 68 تلميذة و تلميذ و ذلك بعد تطبيق مقياس دافعية الإنجاز لـ"عبد اللطيف محمد خليفة" بعد التأكد من صدقه و ثباته في البيئة الجزائرية.

للوصول إلى نتائج إحصائية دالة تم استعمال الأداة الإحصائية، و هي اختبار T لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين المجموعتين.

و نظرا للنتائج المتوصل إليها بعد المعالجة الإحصائية، استنتجنا أن الفرضية الأولى لم تتحقق و التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الانجاز بين التلاميذ الموجهين حسب رغبتهم و التلاميذ الموجهين عكس رغبتهم.

و كذلك الفرضية الثانية لم تتحقق و التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الانجاز بين الإناث و الذكور الموجهين حسب رغبتهم. أما الفرضية الثالثة تحققت و التي مفادها وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الانجاز بين الذكور و الإناث الموجهين عكس رغبتهم.

و منه يمكن القول أن هذه الدراسة ما هي إلا محاولة لإظهار مدى العلاقة بين التوجيه المدرسي و دافعية الإنجاز لدى المراهق في المستوى الأولى ثانوي. إلا أننا لم نتوصل من خلال المعالجة الإحصائية إلى نتائج تحقق لنا الفرضيات، مما يعني أنها لا تتوافق مع بعض الدراسات التي قام بها الباحثين حول هذا الموضوع لكن من جوانب عدة(التوجيه و أثره على التحصيل الدراسي، التوجيه و علاقته بدافعية التعلم).

و في الأخير تبقى هذه النتائج التي توصلت لها دراستنا نسبية و لا يمكن تعميمها على الجميع لأننا نقيس جانبا قابلا للتغيير حسب ظروف حياة التلميذ.

الاقتراحات

استنادا للنتائج المتوصل إليها و التي كشفت عنها الدراسة سنحاول تقديم بعض الاقتراحات المتمثلة فيما يلي:

- ضرورة احترام رغبة التلميذ و أخذ ميولاته ,و رغباته بعين الاعتبار ما دامت تتماشى و قدراته و إمكانياته و متطلباته و مستلزمات نوع الدراسة التي يرغب أن يحقق فيها طموحاته و أهدافه.

- تفعيل دور مستشار التوجيه من خلال مساعدة التلميذ على الاختيار السليم لمستقبله الدراسي و المهني.

- اشتراك أولياء التلاميذ في العملية التوجيهية لأبنائهم و إعلامهم بنتائج أبنائهم الدراسية باستمرار و بالفروض و الاختبارات المتاحة لهم و منافذ كل شعبة حتى يكونوا على دراية بمستوى قدرات أبنائهم و احترام رغباتهم.

- القيام بالمزيد من الدراسات و الأبحاث حول التوجيه السليم، و آثاره على دافعية التلميذ المراهق في المرحلة الثانوية.

- ربط عملية التعليم بالميول و الرغبات لأنه كلما زاد الميل و الرغبة لدى التلميذ المراهق كلما زادت دافعيتهم في الإنجاز و تحصيلهم المعرفي.

- ضرورة تعيين في كل مؤسسة تربوية مستشار توجيه يكون لديه دور كبير للإعلام المدرسي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- **المراجع العربية:**

1- أبو الحطب فؤاد، 1989: علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، مكتبة أنجلوالمصرية، مصر.

2- أبو الخير عبد الكريم قاسم، 2004: النمو من الحمل إلى المراهقة، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، لبنان.

3- أبو جادو صالح محمد علي، 2005: علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان.

4- أبو جادو صالح محمد علي، 2007: علم النفس التطوري، الطبعة الثانية، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان.

5- أبو رياش حسن و آخرون، 2006: الدافعية و الذكاء العاطفي، الطبعة الأولى، دار الفكر،

6- أبو علام رجاء محمود، بدون سنة: علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت.

7- البكري أمال، 2007: علم النفس المدرسي، الطبعة الأولى، المعتز للنشر و التوزيع، عمان.

8- بني يونس محمد محمود، 2007: سيكولوجية الدافعية و الانفعالات، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.

9- بوعلاق محمد، 2009: الموجه في الإحصاء الوصفي و الاستدلال في العلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية، الطبعة 1، دار الأمل للطباعة و النشر، الجزائر.

10- جلال سعد، 1979: التوجيه النفسي و التربوي و المهني، بدون طبعة، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت.

11- جودت عزت عبد الهادي، و حسني سعيد، 1999: التوجيه المهني و نظرياته، الطبعة الأولى، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان.

12- حسام هشام، 2007: منهجية البحث العلمي، الطبعة الثانية، دار النشر و التوزيع، الأردن.

13-حمودة محمد، 1991: الطفولة و المراهقة (المشكلات النفسية و العلاج)، بدون طبعة، المطبعة الفنية، مصر.
14-خليفة إيناس، 2005: مراحل النمو تطوره و رعايته، الطبعة الأولى، دار المجدولاوي للتوزيع، الأردن.
15- الداهري صالح حسن، 2005: سيكولوجية التوجيه المهني و نظرياته، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان.
16- دوقة أحمد و آخرون، 2010: سيكولوجية الدافعية للتعلم، بدون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية.
17- رفاعي نعيم، 1988: الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف، منشورات جامعة دمشق.
18- زهران حامد عبد السلام، 2005: علم النفس النمو، الطبعة السادسة، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة، القاهرة.
19- الزيادي أحمد محمد، الخطيب هشام، 2001: مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان.
20- زيدان محمد مصطفى، 1982: النمو النفسي للطفل و المراهق، الطبعة الأولى، منشورات الجامعة الليبية.
21- ستقر صالحة، بدون سنة: التوجيه الإبتدائي في المجال المدرسي، بدون طبعة، دار المعلم، سوريا.
22- سعيد عبد العزيز، 2004: التوجيه المدرسي مفاهيمه و أساليبه و تطبيقاته، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان.
23- سليم مريم، 2004: علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية للنشر و التوزيع، لبنان.
24- السيد فؤاد البهي، 1968: الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، بدون طبعة، دار الفكر العربي، القاهرة.
25- الشربيني مروة شاكر، 2006: المراهقة و أسباب الانحراف، بدون طبعة، دار الكتاب الحديث للنشر، مصر.

26- الشرقاوي مصطفى خليل، (بدون سنة): علم الصحة النفسية، دار النهضة العربية، بيروت.
27- الشريم رغدة، 2009: سيكولوجية المراهقة، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر و التوزيع.
28- الشيح حمودة محمد، 1996: الإرشاد المدرسي و المهني، بدون طبعة، المنطقة العربية للثقافة و العلوم، الجزائر.
29- الطراونة عبد الله، 2007: مبادئ التوجيه و الإرشاد التربوي، الطبعة الأولى، دار يافا العلمية للنشر و التوزيع، الأردن.
30- عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة.
31- عبد المجيد إبراهيم مروان، 2000: أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة وراق، عمان.
32- العبيدي جاسم محمد، 1990: التعليم، بدون طبعة، مطبعة جامعة صلاح، العراق.
33- علاونة شفيق، 2004: علم النفس العام، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان.
34- عليان ربحي مصطفى، 2000: مناهج و أساليب البحث العلمي (النظرية و التطبيق)، بدون طبعة، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان.
35- عويضة كامل محمد، 1997: علم النفس النمو، بدون طبعة، دار الكتب العلمية، بيروت.
36- العيسوي عبد الرحمن، 1991: علم النفس الفيزيولوجي، بدون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت.
37- العيسوي عبد الرحمن، بدون سنة، سيكولوجية النمو، بدون طبعة، دار النهضة للنشر و التوزيع، لبنان.
38- غالب مصطفى، 1981: الصحة النفسية و المدرسية للطفل، بدون طبعة، مركز الإسكندرية للكتاب.

39- القاضي يوسف مصطفى و أخرون، 1981: الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي، بدون طبعة، دار المريخ، السعودية.
40- القاضي يوسف مصطفى، و فطيم لطفي محمد، 2002: الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي، بدون طبعة، دار المريخ للنشر، الرياض.
41- قشقوش إبراهيم، 1989: سيكولوجية المراهقة، الطبعة الثالثة، مكتبة أنجلو، مصر.
42- قطامي يوسف و عبدس عبد الرحمان، 2002: علم النفس العام، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان.
43- محمد جاسم محمد، 2004: علم النفس التربوي و تطبيقاته، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان.
44- محمد عماد الدين إسماعيل، 1982: النمو في مرحلة المراهقة، الطبعة الأولى، دار القلم، الكويت.
45- مرسي عبد المجيد، 1976: الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي، الطبعة الأولى، مكتبة الغانجي.
46- المعايطة خليل، 2000: علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر و التوزيع و الطبع، عمان.
47- معوض خليل ميخائيل، 1994: سيكولوجية النمو (الطفولة و المراهقة)، بدون طبعة، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
48- منصور محمد جميل و فاروق عبد السلام، 1980: النمو من الطفولة إلى المراهقة، الطبعة الأولى، دار تهامة، الرياض.
49- النبال مايسة أحمد، 2008: دراسة حديثة في علم النفس الطفل، الجزء الأول، دار المعرفة الجامعية، كلية الآداب جامعة الإسكندرية، مصر.
50- نشوائي عبد المجيد، 1987: علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، دار الآفاق للنشر و التوزيع، عمان.
51- نصر الله عمر عبد الرحمان، بدون سنة: تدني مستوى التحصيل و الإنجاز المدرسي أسبابه و علاجه، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر.

52- هادي مشعان ربيع، 2005: الإرشاد التربوي و النفسي من المنظور الحديث، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع.
53- الوافي عبد الرحمن، 2006: مدخل إلى علم النفس، الطبعة الأولى، دار هومة للنشر و التوزيع، عمان.

- **الرسائل**

54- برو محمد، 1993: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل، رسالة ماجستير في علوم التربية، غير منشور، جامعة الجزائر.
55- زهرة حميدة، 2006: تقدير الذات و دافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية تخصص علوم التربية، جامعة الجزائر.
56- شباح أحمد، 1985: دراسة جامعية معمقة في علم النفس و علوم التربية للتوجيه المدرسي في الجزائر.
57- شواشر حسن عاطف، 2007: فعالية البرنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، رسالة لنيل شهادة الماجستير في معهد علم النفس و علوم التربية، بوزريعة.

- **المناشير الوزارية:**

58- منشور وزارة التربية الوطنية، عدد 351، 16 فيفري 2008.
59- وزارة التربية الوطنية، منشور رقم 219، المؤرخ في 15 سبتمبر 1991.

- **المجلات العربية:**

60- بوكرمة فاطمة الزهراء، 2006: الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث، العدد(04).

- **المراجع بالفرنسية:**

61- Bloch, H, (2002) : Adolescents violents, clinique et prévention, Paris, ed Dunod.

62- Charpentier Bernard Collin Jacky et Edith Scheures, (1993) : De l'orientation au projet de l'eve (Hachette Education), Paris.

63- Gesell Arnold, (1985) : L'adolescent de 10 à 16 ans, PUF, Psychologie d'aujourd'hui, Janvier, Imprimerie des presses universitaires de France.

64- Reuchlin Maurice, (1978) : L'orientation Scolaire et Professionnelle, Que-sais-je, PUF, 2ème Edition.

65- Richard François,(1998) : Les Troubles Psychiques à l'adolescence, Edition Masson, 2ème Ed, Paris.

- **الأنترنت:**

66- Source : http//www.tawjihnet.net/vb/t675#xzz1vwaseuge.

الملاحق

مقياس الدافعية للإنجاز

إعداد عبد اللطيف محمد خليفة

يقيس هذا المقياس دافعية الإنجاز و هو خارج عن إطار مؤسستك لأنه يدخل في إطار علمي أكاديمي، و هو يحتوي على 50 عبارة و يقابل كل عبارة أربعة خانات، و كل خانة تمثل إجابة من الإجابات الأربعة.

اقرأ كل من عبارة جيدا ثم أنظر إلى أي مدى تنطبق عليك، بوضع العلامة المناسبة.

أرجو أن تكون صريحا في إجابتك و أعلم أنه لن يطلع عليها أحد.

و في الأخير نشكر لك جزيل تعاونك معنا.

ملاحظة:

أجب على كل العبارات و لا تضع إجابتين لعبارة واحدة.

قبل البدء في الإجابة أرجو منك استكمال المعلومات التالية:

الجنس:

السن:

التخصص

هل وجهت حسب رغبتك؟ نعم ☐ لا ☐

الرقم	العبارات	أعارض	أوافق بتحفظ	أوافق	أوافق 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 الوجبات في مواعيدها				
05	أفكر كثيرا في المستقبل على الماضي أو الحاضر				
06	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي و الصعوبة				
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 تطلب المزيد من التفكير و البحث				
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 في 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 و أتجه لغيره				
19	كثيرا ما تحول المشاغل و الظروف بيني و بين مواعيد حددتها				
20	من الضروري الإعداد و التخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل				
21	ألتزم بالدقة في أدائي أي عمل من الأعمال				
22	أحاول دائما الإطلاع و قراءة المراجع				
23	أشعر بالسعادة عندما أفكر بحل مشكلة ما لفترات طويلة				
24	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي				
25	أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد				
26	أتضايق إذا فعلت شيء ما بطريقة رديئة				
27	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي				
28	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من الوقت				
29	عندما أحدد موعدا فإني أحضر في الوقت المحدد بالضبط				
30	أفضل التفكير في الأشياء بعيدة المدى				
31	أعطي اهتماما و تركيزا 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 تشتمل عليه الأحداث				
36	أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهود كبيرة				
37	الحاجة لمعرفة جديدة هي أفضل الطرق لتقدمي				
38	الاستمرار و المثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة				
39	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم مع حساب الوقت				
40	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم				
41	أداء الواجبات و الأعمال يمثل عبئا لي				
42	أكتفي بما أدرسه في المنهج من الموضوعات				
43	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني				
44	يزعجني أن يتأخر أحد عند موعده معي				
45	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها				
46	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهمات أو الأعمال التي تطلب ابتكار حلول جديدة				
47	أستمتع بالموضوعات و الأعمال التي تطلب ابتكار حلول جديدة				
48	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة				
49	من الصعب أن أزور أحد إلا بموعد سابق				
50	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت و الجهد				