وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الصديق بن يحي- جيجل-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

عنوان المذكرة

التوجيه والإرشاد المدرسي ودوره في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

– دراسة ميدانية بثانوية متقن عبدي بوعزيز –جيجل–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:

- شرايطية زينب

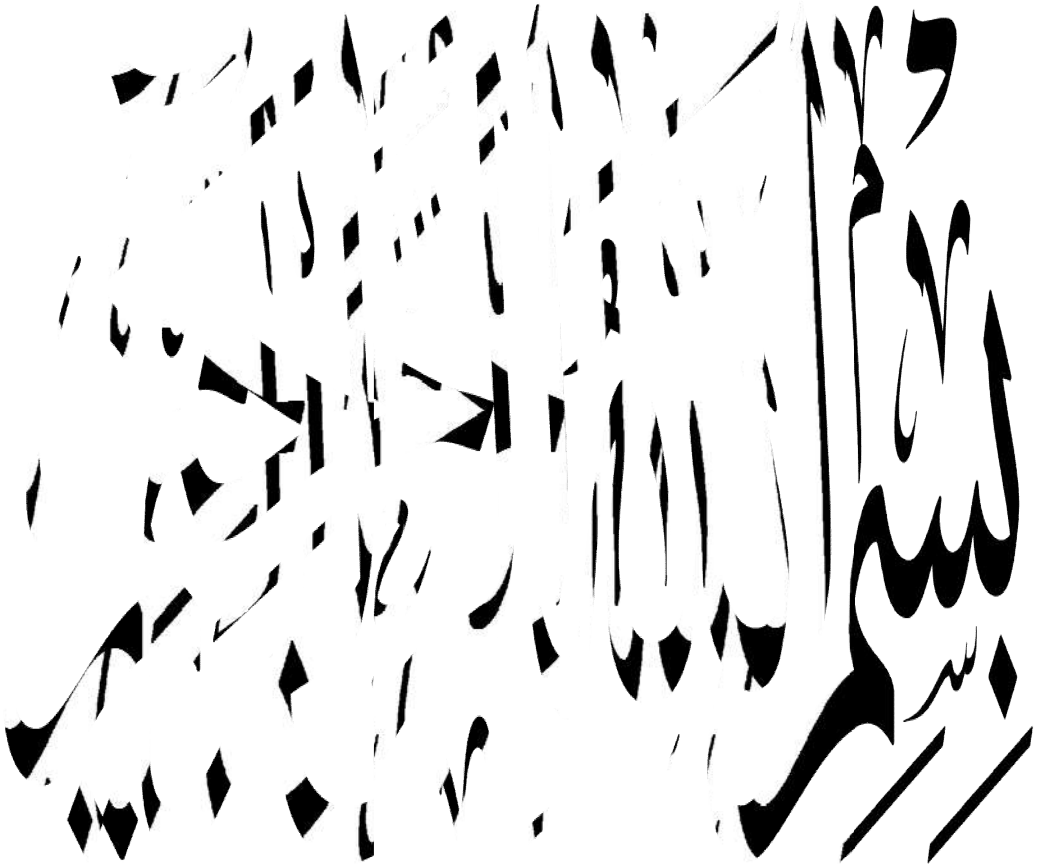
إشراف الأستاذة:

– مشري زبيدة

لجنة المناقشة

مشري زبيدة	جامعة جيجل	مشرفا
مجيدر بلال	جامعة جيجل	رئيسا
بوديب صالح	جامعة جيجل	مناقشا

السنة الجامعية: 2021 / 2022



شكر وتقدير

قال تعالى: ﴿ لأن شكرتن لأزيدنكم﴾

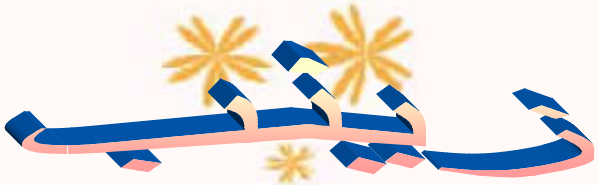
أشكر الله عز وجل على منه وكرمه، الحمد الله حبا والحمد الله شكرا والحمد لله رجاء وطاعة والحمد لله على ما ذهب منا وما بقي لدينا وما سيأتي إلينا.

الحمد لله الذي وفقني في إتمام هذا العمل، الحمد لله الذي تتم بنعمة الصالحات، اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، اللهم لك الحمد دائما وأبدا.

أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذة المشرفة "مشري زبيدة" على ما قدمته من نصائح وتوجيهات لإتمام هذا العمل

كما أتقدم بالشكر إلى أفراد عائلتي وبعض أصدقائي وإلى كل من قدم لي يد العون من قريب وبعيد، كما أشكر إدارة ثانوية « عبدي بوعزيز» التي فتحت لي أبوابها لإجراء الدراسة الميدانية وأتقدم بالشكر إلى أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا جامعة محمد الصديق بن يحي-جيجل-

شكرا لكم جميعا



الإهداء

بسم الله الرحمان الرحيم

الحمد لله وكفى والصلاة على الحبيب المصطفى وأله ومن وفى

قال تعالى: ﴿ وقل اعملوا فسيرى الله أعمالكم ورسوله والمؤمنون﴾

الحمد لله الذي وفقني للوصول إلى هذه المرحلة من ميسرتي الدراسية والحمد الله الذي رزقني الصحة والعافية والعزيمة لإنجاز هذه المذكرة.

أهدي ثمرة جهدي هذه إلى كل من أضاء بعمله عقل غيره، وأهدى بالجواب الصحيح حيرة سائلية.

فأظهر بسماحته تواضع العلماء وبرحابته سماحة العارفين وإلى كل العائلة الكريمة التي ساندتني ولا تزال، إلى أبي وأمي وإخوتي حفظهم الله، وإلى كل من كان لهم أثر إيجابي في حياتي، وإلى كل من أحبهم قلبي ونسيهم قلمي.

ريتاج

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء	
الشكر والتقدير	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
مقدمة	أ
الفصل الأول: موضوع الدراسة	
تمهيد	4
أولا: إشكالية الدراسة	5
ثانيا: فرضيات الدراسة	6
ثالثا: أهمية الدراسة	7
رابعا: أهداف الدراسة	7
خامسا: مفاهيم الدراسة	8
خلاصة الفصل	13
الفصل الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإرشاد والتوجيه المدرسي والدافعية	
تمهيد	15
أولا: الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التوجيه والإرشاد المدرسي	16
ثانيا: الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدافعية	18
ثالثا: مدى الاستفادة من هذه الدراسات	20
خلاصة الفصل	22
الفصل الثالث: النظريات المعالجة لمسألة التوجيه والإرشاد المدرسي والدافعية	
تمهيد	24
أولا: النظريات المعالجة لمسألة التوجه والإرشاد المدرسي	25
ثانيا: النظريات المعالجة لمسألة الدافعية	45
خلاصة الفصل	56
الفصل الرابع: الإطار المنهجي	
تمهيد	58

أولا: المنهج المستخدم	59
ثانيا: مجالات الدراسة	59
ثالثا: عينة الدراسة وكيفية اختيارها	60
رابعا: الدراسة الاستطلاعية	60
خامسا: الدراسة الأساسية	60
سادسا: بناء أداة الدراسة	64
سابعا: الأساليب الإحصائية	67
خلاصة الفصل	68
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	
تمهيد	70
أولا: عرض نتائج الفرضيات	71
1- عرض نتائج الفرضية الأولى	71
2- عرض نتائج الفرضية الثانية	73
3- عرض نتائج الفرضية الثالثة	74
4- عرض نتائج الفرضية الرابعة	76
ثانيا: تحليل نتائج الفرضيات	78
1- تحليل نتائج الفرضية الأولى	78
2- تحليل نتائج الفرضية الثانية	79
3- تحليل نتائج الفرضية الثالثة	80
4- تحليل نتائج الفرضية الرابعة	81
5- تحليل نتائج الفرضية العامة	82
6- تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة	83
7- التوصيات	83
خلاصة الفصل	85
خاتمة	87
قائمة المراجع	89
الملاحق	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
1	أوجه الاختلاف والتشابه بين النظريات التي عالجت موضوع التوجيه والإرشاد المدرسي	44
2	أوجه الاختلاف والتشابه بين النظريات التي عالجت موضوع الدافعية	55
3	محاور الاستبيان ككل (التوجيه المهني، الإرشاد النفسي و مستوى الطموح والمثابرة)	61
4	العبارات التي تعديلها على آراء المحكمين	63
5	نتائج إجراءات التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	64
6	توزيع عينة البحث حسب الجنس	65
7	توزيع عينة البحث حسب السن	65
8	توزيع عينة البحث حسب الشعبة	66
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتربة لاستجابة العينة على عبارات بعد التوجيه المهني	71
10	المتوسطات حسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابة العينة على عبارات بعد الإرشاد النفسي	73
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتربة لاستجابة العينة على عبارات بعد مستوى الطموح	74
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لاستجابة العينة على عبارات بعد المثابرة	76
13	المتوسطات الحسابية والمعيارية والدرجة والرتبة لاستجابات أفراد العينة على الاستبيان ككل (التوجيه المهني، الإرشاد النفسي، مستوى الطموح، المثابرة)	77
14	اختبار نتائج الفرضية الأولى	78
15	اختبار نتائج الفرضية الثانية	79
16	اختبار نتائج الفرضية الثالثة	80
17	اختبار نتائج الفرضية الرابعة	81
18	اختبار نتائج الفرضية العامة	82

فهرس الأشكـــال

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الأشكال	الصفحة
1	هرم ماسلو للحاجات	45
2	توزيع عينة البحث حسب الجنس	65
3	توزيع عينة البحث حسب السن	66
4	توزيع عينة البحث حسب الشعبة	66

فهرس الملاحق

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
1	أسماء الأساتذة المحكمين
2	استبيان يوضح التوجيه والإرشاد المدرسي ودوره في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
3	معامل الثبات ألفا كرونباخ
4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبيان ككل
5	اختبار نتائج الفرضيات

مقدمـــــة

يعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي من أهم العمليات التربوية وذلك الأهمية في حياة التلاميذ المتمدرسين لتحسين مستواهم الدراسي ومساعدتهم على رسم الخطط التربوية التي تتلائم مع قدراتهم وميولهم وأهدافهم، وأن يختار ونوع الدراسة والمناهج المناسبة، والمواد الدراسية التي تساعدهم في النجاح تشخيص المشكلات التربوية، وعلاجها بما يحقق توافقهم التربوي بصفة عامة، ومساعدتهم في نضج تشخيصهم وذلك من خلال متابعة وتقويم الأنشطة التربوية من إعلام وتوجيه وتقويم وتكوين والقيام بدراسات وتحقيقات تربوية، ومتابعة عمليات التكفل والمساعدة النفسية للمتعلمين مع المتعلم، مع التقيد بالأخلاق المهنية (طبيعة العلاقة مع بعض الحالات والتحلي بالأخلاق الفاضلة والصبر والأمانة وتحمل المسؤولية والمرونة في التعامل، والأخلاق وتقبل العمل والابتعاد عن التعصب، وذلك بهدف البحث عن المشكلات التي يواجهها واستثمار تلك المواهب فيما تعود بالنفع على المتعلم والمجتمع، والعمل على تحسين العملية التربوية والتعليمية عن طريق زيادة دافعية التلاميذ للتعلم لتحقيق النجاح وتحقيق مستوى تعليمي عال عن طريق الأداء الجيد والطموح والمثابرة، ومن خلال اختيارنا لموضوع هذه الدراسة قمنا في الفصل الأول بتحديد مشكلة الدراسة من خلال طرح إشكالية الدراسة وصياغة الفرضيات، كذلك نبين أهمية الدراسة والهدف منها وسنقوم بالتعريف بمفاهيم الدراسة.

أما بالنسبة للفصل الثاني سنقوم بعرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التوجيه والإرشاد المدرسي والدافعية ومدى الاستفادة من هذه الدراسات.

أما بالنسبة للفصل الثالث سنقوم بتوظيف النظريات المعالجة لمسألة التوجيه والإرشاد المدرسي وكذلك النظريات المعالجة لمسألة الدافعية.

أما بالنسبة للفصل الرابع سنعرض فيه الإطار المنهجي للدراسة من خلال عرض مجالات الدراسة والمنهج المستخدم وعينة الدراسة وكيفية اختيارها وكذل الدراسة الاستطلاعية، وكذلك الدراسة الأساسية وبناء أداوتها والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أما بالنسبة للفصل الخامس سنقوم فيه بعرض وتحليل نتائج هذه الدراسة من خلال اختبار الفرضيات والتحقق من صنفها بالإضافة إلى وضع اقتراحات وتوصيات الدراسة.

ومن خلال هذا العرض الموجز لموضوع دراستنا أردنا أن نعرف دور التوجيه والإرشاد المدرس في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفصل الأول: موضوع الدراسة

تمهيد

أولا: إشكالية الدراسة

ثانيا: الفرضيات

ثالثا: أهمية الدراسة

رابعا: أهداف الدراسة

خامسا: مفاهيم الدراسة

خلاصة

تمهيد:

لقد تطور مجال التوجه والإرشاد وأصبح عنصرا مهما في العملية التربوية، وذلك لمساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم والتكيف مع البيئة والمدرسة وزيادة دافعيتهم للتعلم وذلك من خلال القدرة والكفاءة التي يمتلكها المرشد باعتماده على مبادئ وأسس علمية تمكنه من التعامل مع المواقف لتحقيق أفضل النتائج العملية الإرشادية لدى التلاميذ، لذلك سنحاول من خلال هذه الدراسة معرفة الدور الذي يلعبه التوجيه والإرشاد المدرسي في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وسنتطرق في هذا الفصل إلى طرح المشكلة، وأهمية هذه الدراسة وأهدافها والمفاهيم التي تقدمها.

أولا: إشكالية الدراسة

تعد المدرسة مؤسسة رسمية في المجتمع، وهي تعمل على تنشئة الأبناء ورفع قدراتهم ومهاراتهم وتنمية الدافعية لديهم من طرف المعلمين والمرشدين والموجهين في جميع المجالات وتكوين العلاقات الإجتماعية داخلها، للقيام بالوظائف التربوية المحددة لها، وتمر العملية التربوية فيها بعدة مراحل:

– المرحلة الإبتدائية والمتوسطة والثانوية، وهذه الأخيرة تتكون من ثلاث مستويات وهي مرحلة أساسية من مراحل الدراسة التي يمر بها التلميذ في حياته الدراسية، ذلك لأنها تأتي بعد فترة التعليم الأساسي.

– أما بالنسبة للسنة الثالثة وهي السنة النهائية فهي امتداد للسنتين الأولى والثانية حيث تنتهي بامتحان شهادة البكالوريا ليوجه بعدها التلاميذ الناجحين إلى الدراسة الجامعية. (بن سالم، 1994، ص77).

وذلك من خلال اجتهاد التلاميذ وسعيهم للنجاح والمثابرة والرغبة المستمرة في الإنجاز والطموح والحماسة والإصرار والرغبة في تحقيق الذات، بالإضافة إلى اهتمام مدراء المدارس والمعلمين والمرشدين بعامل الدافعية التي تنظم وتوجه إلى هدف محدد.

ويرى " مروان أبو خويج" أن الدافعية هي الطاقة الكافية في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية (أبو خويج، 2004، ص14).

حيث حصلت الدافعية على إهتمام كبير من طرف الباحثين والدارسين لما لها من أهمية، ونجد دراسة محمد رضوان سنة (1987) التي قام فيها بدراسة علاقة الدافعية بمستوى التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية، وتوصل إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل كانوا أكثر دافعية، بالإضافة إلى دراسة " صالح عبد السميع باشا سنة (2000) التي قام بها من أجل معرفة العلاقة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي والتعرف على كل أهم الفروق بين الطلاب، حيث بينت نتائج دراسته وجود علاقة إرتباطية موجبة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي، كذلك دراسة "ونتزل" سنة (1993) حيث قام بدراسة ميدانية حول موضوع الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في مرحلة المراهقة المبكرة ، وتوصل من خلالها إلى أن التلاميذ الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية وتعلمية يحصلون على نتائج أحسن من أولائك الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية فقط بالإضافة إلى دراسة "عاطف

حسن شواشرة " (2007) حول فاعلية برنامج إرشادي في إستثارة الدافعية للإنجاز لدى طالب يعاني من تدني في التحصيل الدراسي وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ الذين لم يوجهوا حسب رغبتهم يعانون من تدني دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، فالتوجيه والإرشاد المدرسي يعد الركيزة الأساسية في العملية التربوية لماله من أهمية كبيرة بالنسبة للتلاميذ لتمكينهم من إستغلال قدراتهم، ومن الدراسات التي إهتمت بموضوع التوجيه والإرشاد المدرسي نجد دراسة "أبو عيطة الرفاعي" سنة(1988) حيث قام بدراسة دور المرشد التربوي في تحقيق أهدافه العلمية والمهنية والنفسية في المرحلة الثانوية، حيث أدت هذه الدراسة إلى معرفة آراء المديرين والمرشدين في المدارس الثانوية، وذلك من خلال مساهمة المرشد التربوي في تحقيق أهداف النشاطات الإرشادية وحاجة الطالب من هذه النشاطات ...، بالإضافة إلى دراسة " روي" (1980) حول العلاقة بين الصفات الشخصية وإتجاهات المرشدين نحو عملهم وفعاليتهم الإرشادية حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن المرشدين الأكثر فعالية هم أكثر إهتماما بخبرات وشعور الآخرين وهو الأكثر تقبلا للذات والأكثر تسامحا ومرونة مع الآخرين، ونظرا لإهتمام العديد من الباحثين بموضوع التوجيه والإرشاد المدرسي، سنحاول من خلال هذه الدراسة معرفة دور التوجيه والإرشاد المدرسي في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وعليه بشكل عام ماهو دور التوجيه والإرشاد المدرسي في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

ثانيا– فرضيات الدراسة

الفرضية العامة:

– للتوجيه والإرشاد المدرسي دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

– للتوجيه المهني دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– للإرشاد النفسي دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– لمستوى الطموح دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– للمثابرة دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ثالثا: أهمية الدراسة

– يعد موضوع الدراسة من المواضيع الهامة خاصة في الفترة الحالية بعد التراكم الهائل للمعلومات والأفكار حيث أصبحت البيئة المدرسية بحاجة إلى الدعم من طرف المرشدين والموجهين، إذن من هنا سنتطرق إلى الأهمية النظرية والتطبيقية لهذه الدراسة:

1- الأهمية النظرية:

– معرفة دور التوجيه والإرشاد المدرسي في تنمية الدافعية لدى التلاميذ على الاختيار الصحيح لمستقبلهم العلمي والعملي.

– التعرف على النظريات التي تناولت موضوع التوجه والإرشاد، وكذلك النظريات التي تناولت موضوع الدافعية، والمرتكزات التي تقوم عليها وأهميتها.

2- الأهمية التطبيقية (العملية):

– معرفة مدى تطبيق عملية التوجيه والإرشاد في المؤسسات التعليمية من طرف التلاميذ والمعلمين.

– تبصير القائمين على العملية التربوية بضرورة استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

– معرفة مدى مساهمة التوجيه والإرشاد في تنمية الدافعية لدى التلاميذ وتشجيعهم على المثابرة والرغبة المستمرة في الإنجاز والتفاني في العمل والتفوق والظهور والطموح والرغبة في تحقيق الذات.

رابعا: أهداف الدراسة:

إن أي دراسة علمية تسعى إلى أهداف معينة، وتتمثل أهداف دراستنا في ما يلي:

– معرفة دور التوجيه والإرشاد المدرسي في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بشكل عام.

– وبشكل خاص معرفة أهمية التوجيه المهني في المدارس الثانوية، ودوره في تنمية الدافعية لدى التلاميذ.

– معرفة أهمية الإرشاد النفسي بالنسبة للتلاميذ ودوره في تنمية الدافعية لديهم.

– معرفة أهمية عامل المثابرة ومستوى الطموح في تنمية الدافعية لدى التلاميذ.

خامسا: مفاهيم الدراسة

1-مفهوم التوجيه المدرسي:

- **عرفه** " **توم دجلاس**": بأنه العملية التي بها يساعد التلميذ بإعتباره فردا على أن يكيف حياته المدرسية، والنمو الشخصي والإجتماعي تبعا لقدراته ومواهبه ومميزاته الشخصية، ويتم ذلك بأن يساعد المعلم القائم بالتوجه المدرسي أو المختص في هذا العمل التلميذ أن يختار الدراسة التي تتلائم مع ميولاته وقدراته العقلية (محمد برو،2010،ص 52).

عرفه "**أبو غزالة**": أنه مجموع الخدمات التربوية والمهنية والنفسية التي تقدم للفرد لكي يتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لقدراته العقلية والجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصور ذاته (زيدان-شواقفة،2008،ص29).

-**عرفه** " **روجيه غال**": بأنه مسألة انتقاء الدراسات أو فروع الدراسات التي تقدم للأطفال أو الفتيان في عمر معين بحيث يعطون أحسن الدراسات ملائمة لقدراتهم وأذواقهم ومجموع شخصياتهم (محمد برو، 2010، ص 53).

- **يعرفه** " **ترومان كيلي**": أنه وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس والثانويات الذين يمكن بمقتضاه تحديد احتمال النجاح للتلميذ في دراسة من الدراسات، وهو الذي ينصب على مساعدة الفرد على اختيار نوع الدراسة أو الإختصاص الذي يوافق ميوله واستعداداته وذلك لضمان نجاحه في الدراسة (القاضي وآخرون، 1980، ص47).

- **يعرفه** "**صبحي عبد اللطيف**": بأنه مساعدة التلميذ في اختيار التخصص ليجد نفسه في الاختصاص المناسب الذي يتلائم مع شخصيته وقابليته (اسماعيلي، 2011،ص21).

- **يعرفه** "**أحمد زكي بدوي**": العملية التي تهتم بالمساعدة التي تقدم للتلميذ والطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة التي يلتحقون بها والتكيف معها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم بوجه عام (القريشي، 1993، ص32).

التعريف الإجرائي للتوجه المدرسي:

هو عملية تربوية منظمة هدفها مساعدة الفرد على فهم ذاته والتعرف على قدراته وميولاته وتنمية دافعية الإنجاز والتعلم لديه للنجاح، بالإضافة إلى تحقيق الملاءمة بين مؤهلاته وتطلعاته والفرص التعليمية والمهنية المتاحة.

2- مفهوم الإرشاد المدرسي:

- **تعريف** "**رين**" **(1952)**: الإرشاد علاقة دينامية وهادفة بين شخصين، تتنوع فيها الأساليب بإختلاف طبيعة حاجة الطالب، ولكن في كل الحالات يكون هناك إسهام متبادل من جانب كل من المرشد والطالب مع التركيز على فهم الطالب لذاته (الفسفوس، 2007، ص 6).

- **وتعرفه الجمعية الأمريكية لعلم النفس:** (1980): أنه الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة ويقدمون خدمات لهم لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصية المسترشد واستغلاله لتحقيق التوافق لدى المسترشد بهدف اكتساب قدرة اتخاد القرار، ويقدم ال الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة ويقدمون خدمات لهم لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصية المسترشد واستغلاله لتحقيق التوافق لدى المسترشد وبهدف اكتساب قدرة اتخاد القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة، الأسرة والمدرسة والعمل (الفسفوس 2007، ص8).

- **عرفه توفيق (1982):** الإرشاد المدرسي بأنه المجهود والخدمات والبرامج التي يعدها ويقدمها المرشد الطلابي لتلاميذ المدارس على اختلاف مستوياتهم بقصد تحقيق أهداف التربية الحديثة، وتنمية شخصيات الطلاب إلى أقصى حد ممكن، ومساعدتهم للإستفادة من الفرص والخبرات المدرسية إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم واستعداداتهم المختلفة.

- **عرفه** "**علي**" **(1999):** الإرشاد المدرسي بأنه أحد مجالات العمل المهني للمرشد الطلابي سواء من خلال تدعيم قدراتهم أو مواجهة مشكلاتهم وذلك عن طريق التعاون المخطط بين كل من التخصصات المختلفة بالمدرسة، مع محاولة الإستفادة من جميع المواد المتاحة أو التي يمكن إيجادها لتحقيق ما يصبو إليه من أهداف في إطار السياسة العامة للدولة (أبو عبادة، 2000، ص 135).

التعريف الإجرائي للإرشاد المدرسي:

هو الجزء العملي في مجال التوجيه، وهو تلك العملية التربوية المنظمة التفاعلية التي تنشأ من علاقات مهنية بناءة بين المرشد والمسترشد، حيث يقوم من خلالها المرشد بإرشاد المتعلمين ومساعدتهم على فهم ذاتهم ومشاكلهم واستغلال إمكانياتهم وإمكان بيئتهم، وتنمية الدافعية لديهم لبناء أهداف تتوافق مع إمكانيتهم وإمكانيات بيئتهم ليتمكن بذلك من حل المشكلات.

3- مفهوم الدور:

- **عرف** "**أحمد زكي بدوي**": الدور في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنه " السلوك المتوقع من الفرد في الجماعة والجانب الدينامي لمركز الفرد"، فبينما يشير المركز إلى مكانة الفرد في الجماعة، فإن الدور يشير إلى نموذج السلوك الذي يتطلبه المركز، ويتحدد سلوك الفرد في ضوء توقعاته وتوقعات الآخرين منه، وهذه التوقعات تتأثر بفهم الفرد والآخرين للحقوق والواجبات المرتبطة بمركزه الاجتماعي وحدود الدور تتضمن تلك الأفعال التي تتقبلها الجماعة في ضوء مستويات السلوك في الثقافة السائدة (بدوي، 1993، ص 395) .

- **عرف** "**محمد عاطف غيث**": الدور في قاموس علم الاجتماع بأنه نموذج يرتكز حول بعض الحقوق والواجبات ويرتبط بوضع محدد للمكانة داخل جماعة أو موقف اجتماعي مهني، ويتحدد دور الشخص في أي موقف عن طريق مجموعة توقعات يعتنقها الآخرون كما يعتنقها الفرد نفسه، وقد نظر " محمد عاطف غيث" إلى مفهوم الدور من زوايا مختلفة نذكر منها:

- متطلبات الدور، وهي توقعات الآخرين بشأن أداء الشخص لدور معين في موقف ما.

- توقعات الدور، وهي السلوك المتوقع والمرغوب الذي يرتبط بدور معين.

- أداء الدور، وهو طريقة قيام الشخص بدوره في موقف معين (غيث 1997،ص390-393).

- **عرفه** "**عبد المجيد سالمين**": في معجم مصطلحات علم النفس بأنه " مجموعة من أنماط سلوك الفرد، تمثل المظهر الدينامي للمكانة، وتركز على الحقوق والواجبات المتعلقة بها، وبمعنى آخر يتحدد الدور على أساس متطلبات معينة تنعكس على توقعات الأشخاص لسلوك الفرد الذي يحتل مكانة ما في أوضاع معينة (**سالمي، 1998، ص 107**).

التعريف الإجرائي للدور:

هو مجموع الاجراءات والوظائف والمهام والإنجازات التي يحققها التوجيه والإرشاد المدرسي في تنمية الدافعية لدى التلاميذ لرفع مستواهم وتحصيلهم الدراسي.

4- مفهوم الدافعية:

- **عرف "اتيكسنسون" (1976):** الدافعية أنها استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لدية من أجل تحقيق هدف معين (غباري، 2008، ص16).

- **عرف "عدس وتوق"(1984):** أن الدافعية عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للإنسان التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف (عياصرة، 2006،ص89).

- **عرف "عبد الخالق" (1991):** أن الدافعية هي الحاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، وهي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة ويؤكد كذلك على أن الدافعية هي الأداء في ضوء مستوى الإمتياز والتفوق (عويضة 1996،ص 183).

التعريف الإجرائي للدافعية:

هي الرغبات والحاجات والميول والاتجاهات التي توجه السلوك نحو الهدف المراد تحقيقه وهي مجموع الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد.

5- مفهوم التعليم الثانوي:

- **عرفته منظمة اليونيسكو:** بأنه المرحلة الوسطى من سلم التعليم العام، بحيث يسبقه التعليم الأساسي ويبلوره التعليم العالي وذلك في معظم البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء (غيث، 1995،ص35).

- هو جزء لايتجزأ من مجموع المنظومة التربوية وهو بمثابة الحلقة الرئيسية في تمفصل منظومة التربية والتكوين والشغل حيث يمثل موقعه بين التعليم المتوسط الذي يستقبل عددا هائلا من التلاميذ إلى جانب التكوين المهني من جهة، ومن جهة أخرى بين التعليم العالي الذي يشكل المصدر الوحيد للطلبة المقبلين على الدراسة الجامعية وعالم الشغل من بعد، ويدوم التعليم الثانوي ثلاث سنوات، وهو يتزامن مع فترة

حرجة وهي فترة المراهقة وما يصاحبها من تغييرات في البناء المستقبلي والجسمي. (فروجة، 2011،ص 105).

التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي، وعادة ما يسمى التعليم ما بعد المتوسط، ينتقل التلاميذ إلى التعليم الثانوي حسب شروط محددة، ويشمل التعليم الثانوي العام والمتخصص والتقني (بن سالم، 1994، ص77).

- التعريف الإجرائي للتعليم الثانوي:

هي مرحلة أساسية من مراحل الدراسة التي يمر بها التلميذ في حياته الدراسية وهي تأتي بعد التعليم الأساسي وهي المسؤولة عن تنمية الشباب في فترة مراهقتهم وهي أسرع مرحلة في نموهم البدني والعقلي والعاطفي في سلسلة التعليم .

خلاصة:

من خلال ما تطرقنا إليه من العناصر السابقة يتضح أن التوجيه والإرشاد المدرسي يفرض نفسه اليوم في جميع مراحل التعليم وخاصة الثانوي كأداة لا يمكن الإستغناء عنها للرقي بالمدرسة وبالتعليم ككل، خاصة وأن الفشل في الدراسة أو ما يسمى بالتسرب المدرسي ينجم إما عن سوء اختيار التخصص الموافق للميول والإستعدادات وإما بسبب عدم وجود مرشد كفء يضع المتعلم على السكة الصحيحة ويخلصه مما يعاني منه.

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

تمهيد

أولا: الدراسات التي تناولت موضوع الإرشاد والتوجيه

ثانيا: الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية

ثالثا: مدى الاستفادة من هذه الدراسات

خلاصة

تمهيد:

سنقدم في هذا الفصل مجموعة من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع التوجيه والإرشاد المدرسي ودوره في تنمية الدافعية وفق منظورات متباينة من زوايا مختلفة وذلك على ضوء متغيرات الدراسة وسيتم عرضها وفقا للمتغير المستقل والمتغير التابع للدراسة، مع مراعاة التسلسل التاريخي لهذه الدراسات.

أولا: الدراسات التي تناولت الإرشاد والتوجيه

1- هدفت الدراسة " روي" (1980): إلى البحث عن العلاقة بين الشخصية واتجاهات المرشدين نحو عملهم وفعاليتهم الإرشادية بإحدى الولايات الأمريكية وتكونت عينة هذه الدراسة من (32) مرشدا و(69) مسترشدا، حيث اعتمد الباحث في دراسة على المنهج الوضعي التحليلي واستخدم الباحث في هذه الدراسة أدوات القياس التالية لقياس فعالية المرشدين:

- اختبار كاليفورنيا (cpl) النفسي لقياس الصفات المختارة.

- باريت (BRI)، (Baret Relation shipinventory)

- اختبار بورتر لإتجاهات المرشدين نحو عملهم.

- مقياس تقييم المرشدين، (CERS) (The counselor Evaluation Rating Scale)

- توصلت هذه الدراسة إلى أن المرشدين الأكثر فعالية هم أكثر اهتماما بخبرات وشعور الآخرين ومن حيث الاتجاهات كان المرشدون ذو الفعالية الإرشادية العالية أكثر رضا وقناعة في عملهم (عوض، 2004، ص72).

2- هدفت دراسة " تينسون" (1989): إلى معرفة أدوار ووظائف المرشدين داخل المدارس، حيث تكونت عينة هذه الدراسة من 155 مرشدا موزعين على العديد من الثانويات، حيث اعتمد فيها الباحث على المنهج الوصفي التحليلي وتوصل إلى وجود علاقة متوازية محدودة بين الكيفية التي يدرك بها المستشارون أدوارهم وتوقعات البرنامج التوجيهي المدرسي لدور مستشار التوجيه المدرسي، كما بينت الدراسة أن هذا الأخير لا يستطيع أن يقوم بدوره كما ينبغي بسبب تزايد احتياجات التلاميذ لخدمات التوجيه

(علوي، 2000، ص16).

3- هدفت دراسة "بن نافع" (1995): إلى معرفة اتجاهات القائمين على إدارة وتيسير العملية التعليمية وبالذات المسؤولين عن التوجيه والإرشاد الطلابي في المدارس وذلك من أجل اتخاذ التدابير اللازمة والكفيلة لجعل هذه الإتجاهات في خدمة التوجيه والإرشاد الطلابي، حيث تكونت عينة هذه الدراسة من (100) مرشد طلابي و(90) ومدير (58) مدرس وأعد الباحث مقياسا لقياس الاتجاهات نحو الإرشاد

الطلابي واستخدمه في هذه الدراسة، وقد استقر هذا المقياس على 18 بعدا يتبع لكل بعد 10 عبارات وتوصلت هذه الدراسة إلى أن إتجاهات كل القائمين الطلابين ومدراء المدارس والمدرسين كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو التوجيه والإرشاد الطلابي، وبينت كذلك بأن المرشدين والمديرين والمدرسين يحملون إتجاهات أكثر إيجابية نحو البرامج الوقائية مقارنة بالجوانب العلاجية (**عوض،2004،72**).

4 – هدفت دراسة "**التويجري**" (2000): إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد الطلابي في المدرسة السعودية، حيث تكونت العينة من (169) معلم، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين وإدراكهم لبرنامج التوجيه والإرشاد الطلابي وعمل المرشد الطلابي تتصف بالإيجابية كما أشارت إلى أنه لا يوجد فروق في اتجاهات المعلمين وإدراكهم للدور الذي يقوم به المرشد الطلابي بالمدرسة السعودية في المرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم (**عوض،2004،ص73**) .

5– هدفت دراسة **" شواشرة " (2007)**: إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة الدافعية للإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، وتكونت العينة من طالب واحد تم اختياره في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي 2006/2005، حيث استخدم الباحث منهج دراسة الحالة واستخدم مقياس دافعية الإنجاز البريماوي واختبار القدرة على حل المشكلات واختبار سرعة التفكير واختبارات تحصيلية تكوينية والبرنامج الإرشادي التربوي المصمم من قبل الباحث، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الطالب يعاني من تدني الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، ويفتقر إلى مفهوم واضح حول الذات، وأن البرنامج الإرشادي التربوي المطبق كان فاعلا في استثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله (شواشرة، 2007،ص 85).

التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإرشاد والتوجيه:

توصلنا من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الإرشاد والتوجيه المدرسي إلى:

– أنها تناولت الإرشاد والتوجيه المدرسي من زوايا مختلفة، واستخدمت فيها عينات مختلفة عربية وأجنبية، وتميزت بتنوع أدوات القياس، حيث اشتملت هذه الدراسات على خمس دراسات منها ثلاث دراسات عربية: دراسة "بنو نافع" (1995) التي تناولت الإتجاهات النفسية للمدراء والمدرسين والمرشدين التربويين نحو الإرشاد الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ودراسة

"التويجري" (2000) حول اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد الطلابي في المدرسة السعودية، ودراسة "شواشرة" (2007) التي تناولت فعالية برنامج إرشادي تربوي في إستثارة الدافعية للإنجاز.

ودراستان أجنبيتان: دراسة " روي" (1980) التي تناولت العلاقة بين الصفات الشخصية وإتجاهات المرشدين نحو عملهم وفعاليتهم الإرشادية، ودراسة " تينسون" (1989): بعنوان مرشدي المرحلة الثانوية ماذا يعملون؟

وعليه فإن هذه الدراسات تتفق مع دراساتنا الحالية في اهتمامها بموضوع التوجيه والإرشاد المدرسي، وتختلف عنها في بعض المتغيرات ولهذا التنوع في الدراسات أهمية بالغة، لأنها توضح أن للتوجيه والإرشاد المدرسي دور مهم في جميع المجالات، وضرورة التعامل به في المؤسسات التربوية لمعرفة الذات وإستثارة الدافعية ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي... إلخ.

ثانيا: الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية

1- هدفت دراسة "رضوان" (1987): إلى معرفة العلاقة بين الدافعية ومستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ بالمرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة هذه الدراسة منذ(120) طالب بالمرحلة الثانوية، حيث إستخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز، توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق جوهرية في الدافعية لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع فالطلاب مرتفعي التحصيل كانوا أكثر دافعية من التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض. (خليفة،2000،ص84).

2- هدفت دراسة "ونتزل"(1993): إلى معرفة الأهداف الأدائية والإجتماعية والدراسية للمراهق المتمدرس، حيث تكونت عينة هذه الدراسة من (423)تلميذا، وكذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن التلاميذ الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية وتعليمية في نفس الوقت يحصلون على نتائج أحسن من أولئك الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية فقط (دوقة،2011،ص95-94).

3- هدفت دراسة "الشعراوي"(2000): إلى التحقق من الفروق في فعالية الذات والتعرف على العلاقة الإرتباطية بين فعالية الذات وكل من الدافع للإنجاز الأكاديمي، والاتجاه نحو التعليم، حيث تكونت عينة هذه الدراسة من (476) طالبا وطالبة في الصفين الأول والثاني ثانوي، كذلك استخدم الباحث المنهج

الوصفي الارتباطي مستخدما مقياس فعالية الذات،ومقياس الانجاز الأكاديمي من إعداده ، ومقياس الاتجاه نحو التعلم ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الجنسين والصفين الأول والثاني ثانوي على مقياس فاعلية الذات ، كما توصلت إلى تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الجنسين والصف وتباين درجات الطلاب على مقياس الدراسة إلى وجود علاقة الارتباط الدالة إحصائيا بين فعالية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي والإتجاه نحو التعليم (الساكر، 2015، ص18).

4-هدفت دراسة "باشا" (2000): إلى معرفة العلاقة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتوصيل الدراسي والتعرف على أهم الفروق بين الطلاب (علمي، أدبي) في مستوى دافع الإنجاز (مرتفع، منخفض) ومستوى الذات (مرتفع، منخفض)، وكذلك التعرف على تأثير كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي، حيث تكونت عنية هذه الدراسة من (420) طالب تم اختيارهم عشوائيا من طلاب الصف الثالث منهم (255 علمي، أدبي)، كذلك استخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز للراشدين والأطفال لفاروق عبد الفتاح مرسي، وإختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين لعادل عبد الله (1991) وتوصلت هذه الدراسة إلى: وجود علاقة إرتباطية موجبة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب (علمي،أدبي) في مستوى الدافع للإنجاز (مرتفع، منخفض) لصالح الطلاب في القسم العلمي،المرتفعين في الدافع للإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي (الساكر،2015).

5-هدفت دراسة "سحلول" (2005): إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء، تكونت عنية هذه الدراسة من (1025) طالبا وطالبة من الصف الثاني ثانوي، وقد استخدم الباحث أداتين هما: مقياس فاعلية الذات العامة (لشفارتر) تعريب محمد جميل المنصور(1993)، اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين (لهرمانز) تعريب فاروق عبد الفتاح موسى (1981)، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون واختبار (ت)، وتحليل التباين الثنائي ، واختبار (شيفه) للمقارنات البعدية، حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائية عند(0.05) بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي، كما توصلت هذه الدراسة إلى وجود ظروف دالة إحصائيا عند (0.05) في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة إلى مستويات الدافعية لصالح ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة (خليف، 2009، ص146).

التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدافعية:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة التي تناولت الدافعية توصلنا إلى أنها اهتمت بموضوع الدافعية وعلاقتها بمتغيرات أخرى مختلفة، كما إهتمت دراسة "ونتزل" (1993) بالأهداف الأدائية والإجتماعية والدراسية للمراهق المتمدرس، أما دراسة " الشعراوي" (2000): إهتمت بالتعرف على العلاقة الإرتباطية بين فعالية الذات وكل من الدافع الأكاديمي، أما دراسة " باشا" (2000): فاهتمت بمعرفة العلاقة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي والتعرف على أهم الفروق بين الطلاب في هذه المتغيرات، أما دراسة "سحلول" (2005) تناولت التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وتأثيرهما على التحصيل الدراسي، كما استخدمت فيها عينات مختلفة وتميزت بتنوع أدوات القياس حيث تتفق هذه الدراسات مع دراستنا الحالية في اهتمامها بموضوع الدافعية وبعض المتغيرات، وتختلف عنها في كونها تبحث عن العلاقات بين هذه المتغيرات كما استفدنا من هذه الدراسات في معرفة العلاقة التي تربط الدافعية بالاتجاهات الأخرى.

ثالثا: مدى الاستفادة من هذه الدراسات

- للدراسات السابقة أهمية بالغة في دراستها الحالية حيث إستفدنا من دراسة " روي" (1980) أن المرشدين الأكثر فعالية هم الأكثر إهتماما بخبرات وشعور الأخرين والأكثر مرونة في عملهم، كما أفادتنا دراسة " تينشون"(1989) في التعرف على الدور الذي يقوم به المرشد داخل المدارس أما دراسة " بن نافع" (1995) فبنيت لنا موقف مدراء المدارس والمعلمين والقائمين على تسيير العملية التعليمية نحو الإرشاد والتوجيه المدرسي، وبنيت تفاعلهم الإيجابي مع البرامج الوقائية، كما أعطتنا دراسة " التويجري" (2000) نفس الأهمية لكن تخصصت بالمعلمين فقط: أما بالنسبة لدراسة " شواشرة" (2007) فهي مشابهة جدا لدراستنا في متغيراتها وبينت لنا أهمية البرامج الإرشادية في إستثارة الدافعية ورفع التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى دراسة " رضوان" (1987) التي بينت لنا العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي وأهميتها في تحسين التحصيل الدراسي، ودراسة " ونتزل" (1993) بينت لنا أهمية الأهداف الأدائية والتعليمية في تحسين نتائج التلاميذ، وأيضا دراسة " الشعراوي" (2000) التي أبرزت لنا العلاقة الارتباطية بين فعالية الذات والدافع للانجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعليم وكذلك دراسة " باشا (2000)

التي بينت لنا وجود العلاقة بين الدافعية للإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي ودراسة "سحلول" (2005) التي بينت لنا وجود علاقة إرتباطية موجبة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز.

كما ساعدتنا هذه الدراسات ككل على التعرف على المنهجية العلمية والأدوات المستعملة والأساليب الإحصائية أيضا.

خلاصة:

قمنا في هذا الفصل بعرض الدراسات السابقة التي تناولت الإرشاد والتوجيه أولا والتعقيب عليها، ثم عرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدافعية ثانيا والتعقيب عليها، وبيّنّا مدى استفادتنا من هذه الدراسات ثالثا.

الفصل الثالث: النظريات المعالجة لمسألة التوجيه والإرشاد والدافعية

تمهيد

أولا: النظريات المعالجة لمسألة التوجيه والإرشاد

ثانيا: النظريات المعالجة لمسألة الدافعية

خلاصة

تمهيد:

سنعرض في هذا الفصل أهم النظريات التي عالجت موضوع التوجيه والإرشاد بالإهتمام بالمرتكزات التي تقوم عليها هاته النظريات بالإضافة إلى النقد الموجه لكل نظرية.

كذلك سنتطرق إلى النظريات التي عالجت موضوع الدافعية والمرتكزات التي تقوم عليها والنقد الموجه لها.

بالإضافة إلى أوجه التشابه والإختلاف بين النظريات التي عالجت موضوع التوجيه والإرشاد، وأوجه التشابه والإختلاف بين النظريات التي عالجت موضوع الدافعية.

أولا: النظريات المعالجة لمسألة التوجيه والإرشاد

1- **نظرية التحليل النفسي(1900):** وهي أول مدارس علم النفس ويرجع الفضل في تأسيسها إلى الطبيب النمساوي (سيجمود فرويد)، وتعتبر هذه المدرسة من المدارس التقليدية التي تفرعت عنها مدارس عديدة أهمها مدرسة التحليل النفسي الحديثة التي تتفق مع المدرسة الحالية في كثير من مبادئها وأسسها العامة.

وترى هذه المدرسة بأن الإنسان يولد وهو يعاني من القصور لأسباب كثيرة منها العوامل التكوينية، ومستوى الذكاء، وهيئة العمل وأطوار نموه، أما بعد الولادة فإن البيئة تعمل على تشكيله من ناحية، كما يعمل هو على تعديلها حتى تتلائم مع متطلباته من ناحية أخرى وأنه يمكن فهم السلوك الإنساني على ضوء عدة عوامل منها:

- **دينامية الفرد:** وتتمثل في فاعلية وما لديه من قوة ونشاط وحيوية.

- **مكونات الفرد:** وهي مكوناته وسماته الفطرية التي يولد مزودا بها.

- **الدوافع اللاشعورية:** وهي جزء من مكونات الفرد واستعداداته الطبيعية.

-**التعلم الإجتماعي:** وهو يتمثل جانب التأثير البيئي الذي يتعرض له الفرد بعد ولادته ومما سبق يتبين لنا أن الفرد يستطيع توجيه سلوكه بشكل جزئي، وغالبا ما يتم بتشكيل هذا السلوك وتوجيهه بواسطة العمليات اللاشعورية من أجل إرضاء حاجاته الأساسية وغرائزه، أو من أجل تحقيق هدف معين.

ونلاحظ أن مدرسة التحليل النفسي ترى أن القلق العصابي ما هو إلا رد فعل(الأنا) من أجل إرضاء بعض دوافع (اللهو) المكتوبة.

ويحدث التوتر وعدم التكيف شكل لا شعوري عند حدوث موقف مشابه لمواقف من المواقف السابقة التي حدثت للفرد في أيام الطفولة المبكرة وعندما يكون لذلك الموقف علاقة بالدوافع الجنسية ويهدف التحليل النفسي إلى تعريف المسترشد ومساعدته على مواجهة الصراعات بشكل واقعي ويعتمد على مبادئ مستمدة من نظرية الشخصية من منظور التحليل النفسي وهناك مجموعة من الفروض التي تشكل معا الأساس الذي يقوم عليه مفهوم الإرشاد والتوجيه.

ومن هذه الفروض ما يلي:

– إن السلوك مبني على منظومة من الدوافع والإتجاهات والإنفعالات التي يجب التعامل معها من أجل تعديل السلوك المضطرب وتطويره.

– إن التحليل النفسي يتجه إلى التعامل مع منظومة الحوافز التي تربط مكونات الشخصية وتتحكم في نموه.

–إن وسائل الدفاع النفسية وأساليب المقاومة تعتبر من العوامل العامة في العلاج كما تعتبر من العوامل التي يمكن تفاديها كجزء لا يتجزأ من عملية العلاج الناجح.

–أهمية نظرية التحليل النفسي في التوجيه والإرشاد:

تهدف نظرية التحليل النفسي إلى مساعدة المسترشد (الموجه) للوصول على فهم ثابت وواضح لقدراته وإمكانيته المعرفية والنفسية والتربوية والتي من خلالها يستطيع التكيف مع المواقف الجديدة في الشعب والتخصصات التي تبدو نوعا ما غريبة على المسترشد في محتواها ووحداتها العلمية أو في مآلها وما يترتب عليها من مهن قد لايتناسب ومشروعه الشخصي ويهدف الإرشاد والتوجيه بالإعتماد على طريقة التحليل النفسي إلى المحافظة على التوافق النفسي والدراسي والمتمثل في أمرين:

1– توافق العمل مع بيئته الداخلية.

2– توافق العمل مع بيئته الخارجية.

وتقوم الأهداف الموجودة من التوجيه والإرشاد في مجال الدراسة على ما يلي:

أ– من حيث أن العمل يخضع للعمليات النفسية الشعورية واللاشعورية فإن هدف الإرشاد والتوجيه هو جعل الخبرات اللاشعورية شعورية.

ب– نظرا أن السلوك يتشكل في كل لحظة من لحظات الحياة، لذا يجب أن تتجه مهمة المعالج إلى زيادة وعي المسترشد برغباته والدوافع الكامنة وراءه .

ج- بما أن العوامل اللاشعورية قد تسيطر على السلوك الموجه وتتولى قيادته وتوجيهه، لذا يجب أن يتضمن عمل المرشد أو المعالج تحليل ما يحدث وتفسيره وبيان ذلك للعميل حتى يتعرف على تلك العوامل التي تتدخل وتفرض نفسها عليه فتسبب له عدم الرضا والإضطراب.

د- ضرورة العمل على إخضاع كل الصراعات اللاشعورية إلى مبدأ الواقع وقد يظهر دور المرشد النفسي أو أخصائي التوجيه والإرشاد عن طريق التحليل النفسي على الكشف عن أسباب الصراع التي تؤدي إلى الفشل في الدراسة أو الهروب منها، أو التنكر لها، ونظرا لأن العميل يستطيع القيام بذلك بنفسه بسبب عمليات الكبت التي تمنعه من التعرف على أفكاره وعلى نفسه فإنه يحتاج إلى شخص، مهني يقوم بتحقيق ذلك.

ويتطلب ذلك الأمر أن يكون أخصائي التوجيه واعيا بمتطلبات المسترشد وأن يكون كالخلفية البيضاء التي يعكس عليها العميل ردود أفعاله مما يشجع على حدوث عملية التحويل التي سبق وأن أشرت إليها.

ويمكن تلخيص الدور الذي يمكن أن يقوم به أخصائي التوجيه بالاعتماد على أسس ومبادئ نظرية التحليل النفسي فيما يلي:

أ- توفير جو من الإطمئنان للتلميذ يساعده فيه على البوح بأدق ما يريد.

ب- مساعدة التلميذ على مواصلة المطالبة بتحقيق ذاته وفق ما يتطلبه المحيط المدرسي.

ج- في حالة حدوث نوع من المقاومة (رفض الدراسة مثلا) فإنه يصبح من مهام الأخصائي في التوجيه والإرشاد استخدام خبراته المهمة لإعادة تكيفه دراسيا ونفسيا.

د- من مهام الأخصائي التخطيط لإيجاد الحلول لهذه المشكلة (القذافي، 1998، ص 121).

النقد الموجه لنظرية التحليل النفسي:

-الاهتمام بعلاج أسباب المشكلات والاضطرابات.

– تناول الجوانب اللاشعورية إلى جانب الشعور في الحياة النفسية للعميل.

– تحرير العميل من دوافعه المكبوتة وإعلائها واستثمار طاقتها.

– الاهتمام بالسنوات الأولى من حياة العمل.

– الاهتمام بأثر الوسط الاجتماعي والثقافي للفرد في نحوه وسلوكه ومع ذلك فقد لاقى هذا الاتجاه معارضة ونقدا شديد ين خاصة في ميدان الإرشاد على أساس:

♦أن التحليل النفسي يهتم بالمرضى والمضطربين أكثر من اهتمامه بالأسوياء والعاديين.

♦أنها عملية طويلة وشاقة ومكلفة في الوقت والجهد والمال وتحتاج إلى خبرة واسعة.

♦ أن هناك خلافات نظرية ومنهجية بين طريقة التحليل النفسي الكلاسيكي وبين طرق التحليل النفسي الحديث والمعدل **(زهران، 1977، ص136)**

2 النظرية السلوكية (1912):

– ترتكز النظرية السلوكية على أسس ومسلمات ومبادئ وقوانين تتعلق بالسلوك وبعملية السلوك وحل المشكلات، استخلصت من بحوث ودراسات تجريبية عملية قام بها رواد وأصحاب هذه النظرية.

وقد ارتبط اسمها باسم ("واشنطن" "وبافلوف" "وسكينر" "وجون دولار" " ونيل" "وميل" و" روتر") وغيرهم، وقد حاول هؤلاء تفسير السلوك الإنساني على أساس أنه يرتبط بموقف معين في الغالب ويتعدد جزئيا بتفاعل الحالات البيئية.

ولهذا يجب على علماء النفس أن يستعملوا المناهج العلمية لتعديد ما يفعل لناس ومتى، وتحت أي ظرف، ويرى "ميشل" أن الإنسان قادرعلى الاستفادة من المدى الهائل للخبراتوالطاقات المعرفية ، ويرى أيضا أن التنبؤ بالسلوك يتطلب فهم ما يلي: (الزغبي،2002، ص75) .

– الظروف البيئية.

– الشخص الموجود في الموقف من حيث (كفاءته وقدراته واتجاهاته).

– التأثير الظاهري للموقف (يتضمن تأثيرات الفرد وتوقعاته وقيمه وخططه وإنفعالاته ورغباته).

أهم مبادئ هذه النظرية:

أ– معظم سلوك الإنسان متعلم:

فالفرد وفقا لهذا المبدأ يتعلم السلوك السوي كما يتعلم السلوك الخاطئ ولهذا فإن مهمة المرشد تكون في مساعدة المسترشد على تعلم أساليب جديدة أكثر تكيفا، بل وإن أخصائي التوجيه والإرشاد وفقا لهذه الطريقة يعلم التلميذ كيف يقبل النتيجة وفقا لإمكاناته وقدراته.

ب– تحليل نظرية السلوك والتعلم إلى مبدأين :

– المثير: هو الذي ينبه السلوك ويحركه.

– الاستجابة : التي تنتج عن المثير.

ولذلك تسمى هذه النظرية بنظرية المثير والاستجابة فإذا كانت هذه العلاقة بين المثير الاستجابة علاقة سليمة، كان السلوك سليما، أما إذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة علاقة يسودها الاضطراب وسوء التكيف كانت النتيجة غير سوية.

ج– الشخصية: ترى هذه النظرية أن الشخصية هي مجموع الأساليب المتعلقة والثابتة نسبيا والتي يتميز بها الفرد عن غيره من الناس كما تحلل هذه النظرية عملية التعلم لتصنيفها وفقا للمراحل التالية:

▪**الدافعية:** ترتكز نظرية التعلم على الدوافع والدافعية في عملية التعلم فلا يوجد تعلم بدون دافع، والدافع هو طاقة قوية كامنة قادرة على دفع الفرد وتحريك سلوكه، وقد يكون هذا الدافع أوليا عضويا، وقد يكون دافعا مكتسبا ثانويا متعلما مثل: الخوف ، وعن طريق التعلم يكتسب الفرد دوافع ثانوية تقوم على الدوافع الأولية وتسمى الحاجات ولها صفة الدافعية ، وتحدد السلوك أيضا، فالدافع ينشط الطاقة ثم يحرك الإنسان للاهتمام بموقف دون غيره من المواقف ثم يوجهه نحو حاجة معينة بذاتها.

▪**التعزيز:** والمقصود به التدعيم والتقويم عن طريق الإثابة ويكون إما بإثابة أولية مثل: اتساع دافع فيزيولوجي أو قد يكون إثابة ثانوية مثل: زوال الخوف ويرتبط مفهوم التعزيز بالأثر الطيب وقد وضع "ثورندايك" قانون الأثر في التعلم حيث أن الاستجابات التي لها أثر طيب تميل إلى البقاء.

▪**الإنطفاء:** ويقصد به أن السلوك المتعلم إذا لم يعزز أو إذا أرتبط شرطيا بالعقاب بدل الثواب، فإن السلوك المتعلم يميل نحو الإنطفاء والإهمال ومن ثم النسيان.

▪**التصميم:** ويقصد به أن الفرد إذا تعلم إستجابة ما وتكرر الموقف فإن الفرد ينزع إلى تعميم حكم يطبقه على المواقف الأخرى بصفة عامة.

▪**إعادة التعلم:** تتم عملية التعلم بعد انطفاء السلوك القديم وتعلم السلوك الجديد، ولهذا يهدف الأخصائي في الإرشاد إلى مساعدة المسترشد لتغيير أو تعديل الشيء غير مرغوب إلى سلوك أفضل ومقبول ولذلك لابد على الأخصائي أن يكون متفهما لاتجاهات الشخص الموجه (المسترشد) ولهذا يؤكد "وولب" (1981) على أنه "يجب تقبل الموجه للموجه دون شك أو استفسار" ويسعى الموجه الذي يقوم أسلوبه على نظريات التعلم إلى الإحالة إلى العميل وتعميمه لقلقه على المؤثرات الجديدة (الشعب والتخصصات الدراسية التي يوجه لها) ثم يقوم بإيضاح توقعاته غير السليمة ويحاول أن يوضح له الصعوبات التي يمكن أن يواجهها في كل الحالات ويساعده أيضا على ممارسة أنماط جديدة من السلوك بالإيحاء المباشر وباستخدام أساليب الثواب والعقاب (الزغبي،2002، ص78).

- أهمية النظرية السلوكية :

لقد حدد " روتر" (1964) أهداف التوجيه والإرشاد في مساعدة المسترشد في توجيه حياته بنفسه، وأن يساهم بشكل فعال في المجتمع الذي يعيش فيه فهدف الأخصائي في التوجيه والإرشاد هو مساعدة التلميذ في الوصول إلى حالة من التوافق النفسي والتحكم في مصيره بنفسه ولهذا فهدف الإرشاد هو مساعدة هؤلاء التلاميذ على حل مشكلاتهم بأنفسهم، وهذا هو لب العملية التوجيهية الإرشادية التي تتمحور في قيام المرشد بتحليل دقق لكل جوانب القوة والضعف في شخصية ومن ثم توجيهه.

فالنظرية السلوكية تقوم على افتراض أساسي هو أن معظم سلوك الإنسان متعلم فهي تفسر المشكلات النفسية عند الفرد على أنها أنماط من الإستجابة الخاطئة المتعلقة لإرتباطها بمتغيّرات منفردة، حيث يحتفظ بها الفرد في تجنب مواقف وخبرات مرغوب فيها.

وقد افترض كل من "أوهارا" و"ميلر" بأن مهارات النمو المهني هي مهارات تعليمية فالإنسان يرتبط بين مهارات معينة من السلوك والأدوار مع أنواع المهن ، فإن درجة التعلم سوف تحدد فعالية اختياره المهني، ويرى أيضا أن الأهداف المهنية تكون جيدة عندما ترتبط متطلبات التدريب الأكاديمي مع المتطلبات المهنية لتساعد على اتخاذ القرار ويجب عليه أن يوائم بين قراره المهني وبين إستعداداته واهتماماته وقراراته الشخصية (جلال، 1992،ص60).

نقد النظرية السلوكية:

من الإنتقادات الموجهة للإرشاد السلوكي:

♦ الإرشاد السلوكي لا يعالج الأسباب وإنما يتعامل وبصورة سطحية مع الأعراض.

♦ لا يمكن استخدام الإرشاد السلوكي مع الأفراد الذين لديهم مستوى ثقافي مرتفع، لأنه يهتم فقط بمستوى القدرة على التحمل، فالأفراد الذين يبحثون عن مهن في الحياة، أو الوصول بطاقاتهم إلى أعلى حد، فإن الإرشاد السلوكي لا يمكن أن يساعدهم في ذلك.

♦ إن حرية المسترشد ومسؤوليته قد تقل، لأن المرشد ينظر إلى نفسه على أنه مهندس لسلوك المسترشد، مما يعني سيطرته عليه.

♦ قد يغير الإرشاد سلوك المسترشد، لكنه لا يغير مشاعره، وهناك من يرى أنه لا بد أن يتغير الشعور إذا أردنا تغيير السلوك.

♦ لا يزود الإرشاد السلوكي المسترشد بالقدرة على التبصر الداخلي.

♦ يتجاهل الإرشاد السلوكي الأسباب التاريخية للسلوك الحالي. (الخطيب، 2009، ص384).

3- نظرية الذات (1942) :

لقد بنيت هذه النظرية أساسا على خبرة "كارل روجرز" صاحب نظرية الذات في التوجيه الغير الممركز حول العميل، وذاعت هذه النظرية في الأوساط النفسية بسبب وضوحها والزمن القصير الذي يستفرقه العلاج بهذه الطريقة ولقد لخص روجرز(1961) التغيير الذي طرأ على نظريتة من (1942-1962) قائلا: "في السنوات الأولى في تخصيصي في الإرشاد والتوجيه كنت أسأل السؤال الآتي:

كيف أستطيع أن أغير مفهوم هذه الشخصية؟ والآن تجدني أغير طبيعة هذا السؤال بالطريقة التالية: " كيف استطيع أن أوجد علاقة ومناخا نفسيا يستطيع من خلاله الشخص أن يحقق أفضل نمو نفسي" ؟ (زهران، 1998،ص 260).

وتجلى حماس "روجرز" لأفكاره في تلك المناظرة الشهيرة التي أصبحت الآن من الكلاسيكيات في علم النفس وهي التي دارت بينه وبين(سكينر) ونشرت في مجلة العلوم سنة(1957) وكان موضوعها (بعض القضايا في التحكم في السلوك الإنساني) حيث كان يقف موقف النقيض، من أفكار "سكينر" والنظرية عند " كارل روجرز"هي: محاولة دائمة غير معصومة من الخطأ لبناء شبكة من خيوط العنكبوت لتحتوي على الحقائق الصلبة... إنما هي مجرد مثير لمزيد من التفكير. (القاضي وآخرون، ص288-229).

أ- نظرية روجرز في الشخصية:

تعتبر هذه النظرية الأساس الذي انطلق منه أسلوب مجموعات المواجهة، ففي بداية الأمر لم يكن يرغب في بناء نظرة في الشخصية بل كان اهتمامه منصبا على تطوير نظرية في الإرشاد من خلال مفهومه لنظرية العلاج المتمركز حول المسترشد، وقد استفاد من مفاهيم عدد من العلماء مثل: "رانك" و"سوليفان" و"ماسلو" في هذا الجانب وأهم المفاهيم التي احتوتها نظرية الذات ما يلي:

1- العضوية: يشير مفهوم العضوية إلى الفرد الكلي الذي يشتمل على الجانب النفسي والجسمي وقد يرمز الفرد أو تجاهل أو ينكر خبراته المهددة فتصبح لا شعورية، والفرد لديه دافع فطري لتأكيد ذاته

ويتفاعل مع الواقع في إطار ميله لتحقيق ذاته ولديه حاجة أساسية للتقدير الإيجابي، وهي حاجة متبادلة مع الآخرين المهمين في حياته.

2- الخبرة: وهو موقف يعيشه الفرد في مكان وزمان معين ويتفاعل معه ويتأثر به فالخبرة متغيرة، ويحول الفرد خبراته إلى رموز يدركها في ضوء الذات أو ينكرها إذا كانت غير متطابقة مع بنية الذات.

فالخبرات التي يدركها على أنها مهددة تنكر في الوعي وذلك لحماية نفسه من المشاعر والأفكار المهددة، وهنا ينشأ ما يسميه "روجرز" عدم التطابق بين مفهوم الذات والخبرات التي تتنافر مع مفهوم الذات تكون مصدر تهديد وعاني منها الفرد كنوع من أنواع القلق كنتيجة لاستبعاد الفرد بين الخبرات بناءا على ما ستجلبه له من احترام إيجابي.

3- المجال الظاهري: وهو عبارة عن العالم الخاص لكل فرد ويتكون من الخبرات التي يواجهها الفرد ويتفاعل مع المجال الظاهري كما يدركها ويعتبر من وجهة نظر الفرد واقعا وحقيقة.

وقد بين "روجرز" أن كل فرد يتفاعل في عالم من الخبرة متغير باستمرار والفرد يستجيب لكل منظم للمجال الظاهري، فالفرد عبارة عن نظام كلي يؤدي فيه التغير في أي جزء من أجزائه إلى تغيرات في الجزء الآخر.

4-الذات: نتيجة للميل نحو التمايز الذي يعتبر جزء من الميل نحو تحقيق الذات يصبح جانب من خبرة الفرد (المجال الظواهري) رمزا في الوعي وفي الخبرة الذاتية، ومن خلال تفاعل الفرد مع الأشخاص ذوي الأهمية في حياته والموجودين في محيطه، فإن الخبرة الذاتية تؤدي إلى مفهوم للذات كشيء مدرك في مجال الخبرة.

ومفهوم الذات أو بنية الذات كما يراه "روجرز" هو: مفهوم أو تصور كلي منظم يتكون من إدراكات الفرد عن ذاته بمفردها، كما يعبر عنها ضمير الجمع "نحن" بالإضافة إلى القيم والأحكام المتصلة بهذه الإدراكات (العزة،2000،ص 113).

إن مفهوم الذات هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقويمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية

المنسقة والمحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة التي تكون وتشمل هذه العناصر والمدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (مفهوم الذات المدركة) والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي مثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن تكون (مفهوم الذات المثالية) ولكي نفهم معنى مفهوم الذات بشكل أفضل فلا بد من التعرض إلى مكونات مفهوم الذات المثالية:

1- الذات الحقيقة:

تعتبر مركز مفهوم الذات وهي تعني ما يكونه الفرد فعلا (ماذا يكون؟) وبصفة عامة فإن الأفراد يشوهون الواقع الحقيقي أو بآخر نتيجة لهذا التشويه فإن غالبا ما يصبح من المستحيل أن نزيح هذا الغطاء عن الذات الحقيقة.

2- الذات المدركة:

إن جانبا من الذات أسهل من التعرف عليه يتصل بكيف يرى الشخص ذاته، وهذا الجانب ينمو من خلال التفاعلات مع أناس آخرين ومع البيئة.

3-الذات الإجتماعية:

وفيها يدرك الفرد الآخرين على أنهم يفكرون فيه بطريقة خاصة أو في معظم الأحيان فإن الفرد يحاول أن يعيش إلى مستوى هذه التوقعات من جانب الآخرين وتنشأ الصراعات الداخلية عند ما تكون هناك فجوة بين الذات المدركة والذات الاجتماعية.

4- الذات المثالية:

إن الجانب المثالي للذات هو الذي يدمج الأدوار والتطلعات ليعطي للفرد وجهة لحياته، وتعكس الذات المثالية ما يود المرء أن يعمله ويكون الفرد في حالة سوية عندما لا يكون هناك اختلاف أو فروق بين الذات المثالية، وما ود الفرد أن يعمله أو يقوم به.

ويقول :(هافجورست وزملائه) أن الذات المثالية تبدأ في الطفولة عندما يبدأ التطابق مع نموذج والدي، وتستمر في التطور حتى المراهقة المتأخرة فتكون مركبا من السمات المرغوبة التي يمكن تصويرها في شكل شاب متميز مرموق من الناحية الإجتماعة أو ربما تكون في شكل تخيلي للإنسان الذي يتطلع أن يكونه (**الشناوي، 1994، 277**).

أهمية نظرية الذات في التوجيه والإرشاد:

إن الأهمية الأساسية للمفاهيم البنيوية التي سبق وإن تحدتنا عنها في مفهوم الذات والعضوية والخبرة بالنسبة لنظرية "كارل روجرس" تصبح واضحة في مناقشة التطابق وعدم التطابق بين الذات المدركة والخبرة الحقيقية للكائن العضوي، فإنه لا يمكن القول في عملية التوجيه أن التلميذ متوافق دراسيا بين ذاته (ميوله ورغباته) وبين ما يدركه في الواقع (التوجيه الحالي) ويقال عندها أن التلميذ متوافق دراسيا وناضج ، وذو أداء كامل دراسيا، ومثل هذا الشخص يقبل المدى الكلي للخبرات العضوية بغير تهديد أو قلق، ويسلك حينها سلوكات تتسم بالدافعية ويصبح تفكيره شاردا محددا وجامدا.

فكلما كان مفهوم الذات واقعيا كلما كان السير في خطوات التوجيه أكثر نجاحا فعملية التوجيه تهدف إلى تحقيق فهم واقعي للذات ومتطلباتها، وإلى زيادة التطابق بين مفهوم الذات المدرك والذات المثالي والذي يؤدي إلى أبحاث تقبل للتوجيه الواقعي وفق متطلبات نفسية وتربوية، وبالتالي تحقيق حالة من التوازن والصحة النفسية.

ففي مجال التوجيه والإرشاد يعتقد الباحثون أن الوعي بمفهوم الذات المهني يعتبر عنصرا هاما في تحقيق الوعي بالذات ويرى "انجلا ندر" أن الفرد يجب أن يتصور مهنة مثل التدريس على أنها مناسبة لذاته قبل أن يختارها كمهنة لذاته (الزغبي،2002، ص72).

- الإنتقادات الموجهة لنظرية الذات:

-إن النظرية لم تبلور تصورا كاملا لطبيعة الإنسان وذلك لتركيزها الكامل على الذات ومفهوم الذات.

- ركزت النظرية على الشعور والعاطفة وتجاهلت حقائق الذكاء.

– النظرية ليست عملية بالنسبة للأفراد الذين لا يتقبلون تحمل المسؤولية في حل مشاكلهم.

– يرى "روجرز" أن الفرد له وحده الحق في تحقيق أهدافه وتقرير مصيره، ولكنه نسي أن الفرد ليس له الحق في السلوك الخاطئ.

– يؤكد "روجرز" أن الفرد يعيش في عالم الذاتي الخاص، ويكون سلوكه تبعا لإدراكه الذاتي، أي أنه يركز على أهميته وذلك على حساب الموضوعية، ويركز على الجوانب الشعورية على حساب الجوانب اللاشعورية.

– تركز النظرية على الأهمية الذاتية على حساب الموضوعية.

– يضع "روجرز" أهمية قليلة أو ثانوية للاختبارات والمقاييس كوسيلة لجمع المعلومات والإرشاد النفسي، واكتفى بأن أشار إلى أن الاختبارات والمقاييس يمكن أن تستخدم حين يطلبها المسترشد والمعلومات التي حصل عليها المرشد فيها يمكن الحصول على أفضل منها عن طريق المقابلة (الفرخ، 1999،ص57-58).

4-النظرية الجشطالتية(1980):

إن السيكولوجيا الجشطالتية تعتبر ثورة على الثنائية الديكارتية التي ظهرت في القرن السابع عشر والتي قسمت العقل إلى جزئيات أولية من الأحاسيس والصور... لقد قاد "فريتمر"و "كوفكا" و"كوهلر" بصفتهم أقطاب هذه المدرسة تمردا على ذلك الضرب من التحليل العقلي، وكانت حركتهم تمثل نوعا جديدا من التحليل للخبرة الشعورية انطلاقا من المجال الإدراكي حيث تسلك العضوية دائما ككل واحد وليس كأفراد متميزة، فالعقل والجسم ليسا كيانين منفصلين، كما أن العقل لا يتكون من ملكات أو عناصر مستقلة وكذلك لا يتكون الجسم من أعضاء وعمليات منفردة، في الكائن العضوي وحدة واحدة، وما يحدث للجزء يؤثر على الكل، وهناك قوانين للكل تحكم أداء الجزء لوظائفه ولا يمكن فهم الكيفية التي يؤدي وفقها الجزء لوظائفه إلا بكشف القوانين التي يؤدي وفقها الكائن العضوي الكلي لوظائفه حسب قوانين لا يمكن استخلاصها من الأجزاء، فهذا يعني أن الكل أكثر من مجرد مجموعة الأجزاء. (العزة، 2005، ص226).

- ماهو العلاج الجشطالتي؟:

يلخص سميكن(SMIKIN) مغزى العلاج الجشطالتي عبارة عن نظام إدراكي قائم على التفسير يستبعد الجانب التاريخي للفرد (الماضي) من خلال اهتمامه بوعي الفرد بالتركيز على فكرة هنا والآن أثناء التفاعل بين المعالج والمريض على أساس أنا وأنت، ومن هنا فإن هدف العلاج الجشطالتي هو تسهيل تحرك المريض من الاعتماد على البيئة وتلقي المساندة منها إلى الاعتماد على الذات والنمو والنضج وتكامل الشخصية وإعادة توحيد وإدماج الأجزاء المنفصلة من الشخصية **(حافظ وآخرون،2012 ص12)**.

رفض "بيرلز" الاعتقاد بأن الإنسان محكوم بعوامل خارجية أو عوامل داخلية... وأن رفضه هذا منبثق من فكرتين أساسيتين هما:

أن الإنسان مسؤول عن نفسه وأفعاله وحياته وإن المهم عن خبرة الإنسان وسلوكه هو ليس لماذا(WHY)؟ وإنما هو كيف؟ (HOW) وإن هذا يؤكد أن الإنسان حر ولديه القدرة على التغيير**(أبو أسعد وعريبات،2012،ص276)**.

وفي سياق متصل، ولكي يكتمل وعي الشخص بذاته وبالآخرين أشار "ناراجو" (NARANJO)إلى عدد من القيم والتي تمثل تكامل الوعي عند الشخص وهي:

1-عش الأن وعن منصبا على الحاضر بأكثر منك على الماضي أو المستقبل.

2-عش هنا وتعامل مع ما هو حاضر بأكثر منك مع ماهو غائب.

3- توقف عن التفكير فهو ليس بالضروري لكن تذوق وأنظر.

4- توقف عن التخيل وعش الواقع.

5- عبر بأكثر أن تقوم بالتفسير أو التبرير أو الحكم.

6- انفتح للكدر والألم تماما كما تنفتح للذة، ولا تقوم بالحد من وعيك.

7-أتقبل (أي ينبغي) أو (كان ينبغي) إلا أن تصدر عنك، ولا تعبد أية صورة مغروسة.

8- تحمل المسؤولية كاملة لأفعالك ومشاريعك وأفكارك.

9-سلم بأن تكون على النحو الذي أنت عليه (حافظ وآخرون،2012،ص13).

المفاهيم الأساسية في النظرية:

1-**مبدأ التكوين الكلي:** يؤدي الإنسان وظائفه في وحدة كاملة، فهو كائن كلي متحد يشعر ويفكر ويتصرف فالجوانب العقلية والإنفعالية والجسمية لا توجد مستقلة عن الإنسان،أو عن بعضها البعض.

2-مبدأ القاعدة الثنائية للتوازن: انبثقت هذه القاعدة من مفهوم التفكير المتمايز، أو التفكير في متقابلات أو أقطاب ثنائية، فكل حادث يبدأ من نقطة الصفر، ثم يبدأ منها التمايز إلى متقابلات أو متعاكسات، وهذا التمايز هو خاصية أساسية لأداء الإنسان العقلي وللحياة نفسها، ويؤدي إلى التوازن.

3- الغرائز: يرى "بيرلز" أن هناك غريزتين ضروريتين للمحافظة على الفرد هما: غريزة الجنس، وغريزة الجوع، وأن جميع الغرائز الأخرى يمكن أن تصنف تحت إحدى هاتين الغريزتين.

4- العدوان والدفاع: العدوان عملية ديناميكية لاشعورية، بها يتصل الكائن مع البنية لإشباع حاجاته، وليست وظيفتها التدمير، بل محاولة التغلب على المعوقات التي تمنعه من إشباع حاجاته، أما الدفاع فيمثل نشاطا بيولوجيا للمحافظة على الذات وله أشكال مختلفة لدى الكائنات الحية مثل هروب الكائن لدى مواجهته موقفا يهدده .

5- الواقع: يرى "بيرلز" أن الإنسان يتفاعل باستمرار مع بيئته، ليصل إلى حالة التوازن، ويفترض أن هناك عالما موضوعيا يشتق منه الفرد عالمه الذاتي باختياره أجزاء من العالم المطلق تبعا لميوله، وبذلك فهي تعود إلى ما أسماه بيرلز بالشكل والخلفية.

6-حد الإتصال: تفاعل الفرد مع بيئته ضروري للتغير والنمو، ويكون الإتصال فعالا عندما يتفاعل الفرد مع الطبيعة أو مع الأفراد الآخرين دون أن يفقد فرديته، ونقطة التفاعل بين الفرد والبيئة يطلق عليها حدود الإتصال.

7-الأنا: الأنا عند" بيرلز" ليس غريزة ولا يحتوي على غرائز بداخله وليس مادة محددة أو متغيرة، وتعمل الحدود ونقاط الاتصال على تكوينه، أما وظائف الأنا فتتخلص في:

- تنظم اتصال الكائن بالبيئة.
- تنظم المجال أو البيئة المحيطة بالكائن ليتناسب مع درجة إلحاح الحاجة على الإشباع.

8- التقدير:وهو عملية يكتشف الفرد ذاته من خلالها، فالطفل يسعى للحصول على تقدير والديه من خلال لعبه، لأنه بحاجة إلى تقدير الآخرين(الخطيب،2009،ص418).

أساليب الإرشاد المستخدمة في هذه النظرية:

هناك مجموعة من الأساليب الإرشادية التي يشتمل عليها الإرشاد الجشطالتي، وأهمها:(الوعي بـ"هنا والآن" -تكوين المسؤولية في المسترشد- استخدام الدراما والتخيل- أسلوب المكوك- الصوت العالي والصوت السفلي- أسلوب المقعد الخالي- العمل مع الأحلام-الواجبات المنزلية).

- التطبيقات النفسية والتربوية للعلاج الجشطالتي:

يمكن الإستفادة من العلاج الجشطالتي في المجال النفسي والتربوي من خلال محورين هامين هما:

أولا: فيما يتعلق بإنماء قدرة الطالب على الوعي بالذات والمجال:

حيث يتعين إنماء قدرة الطالب والتي تمثل خيرات هامة بالنسبة له، مثل التفوق أو التحول من تخصص آخر أو الانضمام إلى فريق الكرة أو التمثيل بالمدرسة أو الإشتراك في أي مسابقة، وكذلك محاولة التعرف على دلالة أحلام الطالب وتفسيرها، وتوعية الطالب بكيفية التعامل مع البيئة والمجال الذي يعيش فيه.

ثانيا: فيما يتعلق بدور المدرسة في دعم قدرة الطالب على الوعي بالذات والمجال:

وإذا كان العلاج الجشطالتي يعترف بكلية الشخص ووحدة الذات مع المجال، فيترتب على ذلك أن المدرسة عليها أن تغير من نظرتها إلى المنهج المدرسي بحيث لا يقتصر على الوحدات الجزئية،

وتجزئة المنهج إلى فصول ووحدات بل يكون المنهج وحدة كلية متكاملة وتتكامل المناهج الدراسية معا، وهنا لابد وأن يقوم المدرس بدور الموجه والمرشد للطلاب وحل مشكلاتهم المختلفة التي يواجهونهاسواءا التي ترتبط بالدراسة أو التي لا ترتبط بالدراسة، وربط المقررات الدراسية بخبرة ووعي الطلاب، كذلك يقوم المدرس بتعويد الطالب على حل مشكلاته بنفسه في ذات الوقت والوعي بذاته والمجال الدراسي (حافظ، وآخرون،2012ص71).

✓ **نقد نظرية الجشطالت:**

– الإرشاد الجشطالتي لا يحاول أن يصلح الماضي عن طريق التحليل، ويركز العلاج على السلوك في هنا والآن.

– إغفال الإرشاد الجشطالتي لجانب الهو في شخصية الإنسان.

– إن طابع نظرية الجشطالت ضبابي، حيث تعتمد على التنظير أكثر من اعتمادها على الجانب العملي.

– إن التجريب عند الجشطالتي قليل الضبط وغير كمي ولا إحصائي.

–لا ينفع الإرشاد الجشطالتي مع الأفراد المفتقدين للسلوك الاجتماعي مثل السيكوباتية.

(بلان،2015، ص185).

5– نظرية السمات والعوامل:

صاحب هذه النظرية "إدموندوليامسون" حيث عبرت هذه النظرية عن إفتراضات أساسية أن الإنسان عقلاني ولديه قدرة كامنة يمكن توجيهها نحو الخير والشر وتشير إلى تكوين الشخصية من خلال التفاعل بيم جوانبها المختلفة مع البيئة الخارجية ومن أهداف الإرشاد تزويد الفرد بالمعلومات اللازمة والقدرة على اتخاذ القرارات (الداهري،201، ص584).

- المفاهيم الأساسية لنظرية السمات والعوامل:

من أهم مفاهيم نظرية السمات والعوامل ما يلي:

***السلوك:** تفترض هذه النظرية أن سلوك الإنسان يمكن أن ينظم بطريق مباشر وأنه يمكن قياس السمات والعوامل المحددة لهذا السلوك باستخدام الاختبارات والمقاييس للوقوف على الفروق والسمات المميزة للشخصية، وترى النظرية أن السلوك يتقدم من الطفولة إلى الرشد من خلال نضح السمات والعوامل.

* **الشخصية:** كما أن الشخصية وفقا لهذه النظرية عبارة عن نظام يتكون من مجموعة من السمات وعوامل مستقلة تمثل مجموع أجزائها (زهران، 1977، ص122).

* **السمات:** والسمات أنماط سلوكية عامة دائمة نسبيا وثابتة نسبيا تصدر عن الفرد في مواقف كثيرة وتعبر عن توافقه مع البيئة ... والسمة هي الوحدة المناسبة لوصف الشخصية، وليست في رأيه صفة مميزة لسلوك الفرد فقط بل أنها أكثر من ذلك، أنها استعداد أو قوة أو دافع داخل الفرد يدفع سلوكه ويوجهه بطريقة معينة (كامل، 2000، ص101).

وتقسم السمات بصفة عامة على النحو التالي:

- **سمات مشتركة:** يشعر بها جميع الأفراد أو على الأقل جميع الأفراد الذين يشتركون في خبرات اجتماعية معينة.

- **سمات فريدة:** لا تتوافر إلا لدى فرد معين ولا توجد على نفس الصورة بالضبط لدى الآخرين.

- **سمات سطحية:** وهي السمات الواضحة الظاهرة.

- **سمات مصدرية:** وهي السمات الكامنة التي تعتبر أساس السمات السطحية.

- **سمات مكتسبة:** تنتج عن فعل العوامل البيئية وهي سمات متعلمة.

- **سمات وراثية:** وهي سمات تكوينية تنتج عن العوامل الوراثية.

- **سمات دينامية:** تحمي الفرد وتدفعه نحو الأهداف.

- **سمات القدرة:** تتعلق بمدى قدرة الفرد على تحقيق الأهداف (زهران، 1977، ص124).

4- **العوامل:** العامل مفهوم رياضي إحصائي يوضح المكونات المحتملة للظواهر وتفسيره النفسي يسمى القدرة، والتحليل العاطفي أسلوب إحصائي يهدف إلى تحديد القدرات الأولية للسلوك بتحديد القدرات الأولية في النشاط العقلي والعلاقة القائمة بين تلك القدرات .

يرى " وليامسون" أنه يجب أن تتوفر في المرشد الذي يستخدم أسلوب الإرشاد المباشر القدرة على تشخيص الحالة، وإستخدام أساليب جمع البيانات المتعلقة بها والقدرة على تقييم هذه البيانات، ثم تدريب أو تعليم المسترشدين على أن يتفهموا أنفسهم، بهدف الوصول إلى حياة منتجة، ويرى وليامسون أن الإرشاد الواقعي المباشر يتم باتباع الخطوات التالية:

- **التحليل:** يتضمن جمع البيانات من مصادر متعددة واسعة، تساعده على فهم المرشد، وذلك باستخدام أساليب الإرشاد المختلفة من مقابلة وملاحظة وتطبيق اختبارات ودراسة السيرة الذاتية وغير ذلك.

- **التركيب والبناء:** يتضمن تلخيص البيانات وتنظيمها بما يوضح جوانب القوة والضعف لدى المسترشد.

- **التشخيص:** تعرف أسباب المشكلة ومواصفاتها، وذلك بناء على المعلومات التي جمعها في عملية التحليل، وتنظيمها وتصنيفها في عملية التركيب والتأليف.

- **التكهن والمال:** وهي مرحلة التنبؤ بمستقبل المسترشد لمساعدته على تقبل العملية الإرشادية بالتوافق وإعادة التكيف.

- **الإرشاد:** وهو الأسلوب الذي يستخدمه المرشد لمساعدته المسترشد لمساعدته ليصل لمرحلة التوافق أو إعادة التكيف أي تحقيق مرحلة المال.

- **المتابعة:** وتتضمن وقاية المسترشد من الرجوع إلى الحالة التي يشتكي منها، أو بهدف الوقاية من مشكلات مستجدة، وكذلك لتقييم فعالية العملية الإرشادية (أبو عيطة، 2015، ص 97).

✓ **إسهامات النظرية في ميدان الإرشاد:**

تفترض هذه النظرية نقص المعلومات لدى المسترشد وصعوبة حل مشكلاته بنفسه ووفرة المعلومات لدى المرشد والخبرة التي يتحلى بها في حل المشكلات، لذا يفضل استخدام، هذا النوع من الإرشاد مع المسترشدين ذوي المشكلات الواضحة المحددة... كما يرى البعض أن اسلوب الإرشاد المباشر أكثر ارتباطا في حقل التربية والتعليم لأنه يتضمن قدرا كبيرا من التوجيه وتقديم المعلومات.

ويتم استخدام الإختبارات والمقاييس في هذا النوع من الإرشاد في التشخيص وتحديد المشكلة وبكثرة، ويقوم المرشد باستثارة المسترشد للحصول على المعلومات ويقدمها له بالمساعدة المباشرة والنصح المباشر ويناقش معه قراراته، ويقدم له حلولا جاهزة ويعلمه ويخطط له، ويكون المسترشد بهذه الحالة مستقبلا للمعلومات ويأخذ الحوار ويتلقى التعليمات وهو سلبي نسبيا(أبو أسعد، عربيات، 2012، 246).

- النقد الموجه لنظريات السمات والعوامل:

رغم الإسهامات الواضحة لنظرية السمات والعوامل في الإرشاد النفسي، فإنه يوجه إليها بعض الإنتقادات، أهمها:

♦ لا يوجد إتفاق تام حول معاني السمات والعوامل.

♦ التحليل العامل أسلوب إحصائي كثيرا ما أحسن استخدامه، وكذلك أسيء استخدامه في بعض الأحيان.

♦ لم تتمكن النظرية حتى الآن من تقديم وصف كامل على كل أبعادها.

♦ بالنسبة لوحدة وتكامل الشخصية الإنسانية وضرورة فهمها فهما متكاملا فإن البعض يشكون في قيمة نظرية السمات والعوامل كنظرية أساسية في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي (زهران، 1977،126).

✓ **أوجه الاختلاف والتشابه بين النظريات:**

إن أوجه التشابه بين النظريات أكثر من أوجه الاختلاف، وهذه النظريات وإن اختلفت فهي تختلف بدون تعارض، فالأسس واحدة خاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين المرشد والعميل، وعلينا أن نعلم أن الاختلاف أساسا هو أن كل نظرية تقوم على ملاحظات ودراسات تجريبية وممارسات إكلينيكية تختلف عن بعضها البعض وأن الاختلاف بين النظريات يفيد في أن النظريات مجتمعة تعلمنا الكثير وأن كلا منها منفردا، تعلمنا شيئا نستطيع انتقاء ما يفيدنا وسنعرض أوجه الاختلاف والتشابه في هذا الجدول:

الجدول رقم (01): يوضح أوجه الإختلاف وأوجه التشابه بين نظريات التوجيه والإرشاد (الفرخ وتيم، 1999، ص 77)

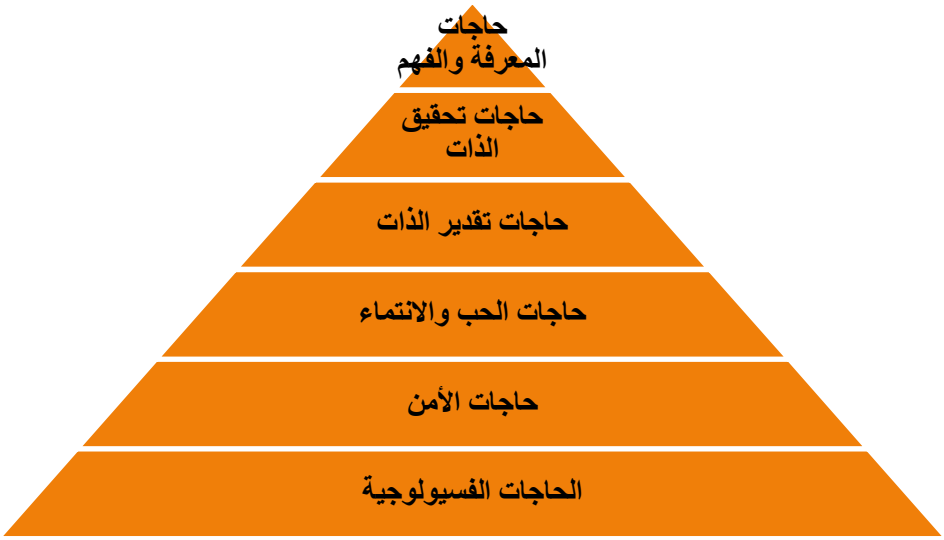
أوجه التشابه	أوجه الإختلاف بين نظريات الإرشاد
– جميع النظريات تؤكد أن على المرشد أو المعالج إعطاء التقبل والأمان والإطمئنان للعميل وهدفها واحد وهو تحقيق الذات. – كل النظريات تحاول فهم كيف ينشأ القلق وكيف تهب وسائل الدفاع وأساليب التوافق وكيف يمكن تعديل السلوك. – أن الفرد لديه دوافع وحاجات وقوى حيوية تتحكم في سلوكه. – أن التعلم خطوة أساسية من أجل تحقيق التوافق النفسي عن طريق تغيير وتعديل السلوك. – أن أهم ما في عملية الإرشاد هو العلاقة الإرشادية التي تتسم بالجو النفسي المتقبل الخالي من التهديد، الذي يحرر قوى النمو والتوافق لدى الفرد لتحقيق الصحة النفسية.	– نمت بعض النظريات في معامل المعالجين وبعضها خرج من معامل علم النفس وبعضها نتج عن الدراسات الإحصائية. – توجد اختلافات حول الأهمية النسبية للمحددات الشعورية للسلوك. – تختلف النظريات حول الدور الذي يلعبه التعزيز. – تختلف النظريات حول أهمية الحياة الماضية بالنسبة للمريض في الطفولة. – تختلف النظريات حول أهمية البيئة. وعضوية الجماعة في السلوك. – تتفاوت النظرة إلى أهمية الخبرات الخاصة والذاتية، فالبعض يؤكد أهمية السلوك الملاحظ، والبعض يؤكد أهمية الخبرات الداخلية. – تعتبر بعض النظريات ان الماضي يؤثر في الحاضر ويشير إلى المستقبل. – تؤكد بعض النظريات على هنا والآن.

ثانيا: النظريات التي عالجت موضوع الدافعية

1- نظرية الحاجات الإنسانية "لما سلو":

نظرية تدرج الحاجات للباحث " أبراهام ماسلو " الذي يركز فيها على مفهوم الحوافز وكيفية تحديدها على مفهوم الحاجات الإنسانية، فالحوافز حسب هذه النظرية تتحدد من الدافعية وهذه الأخيرة هي عبارة عن قوى داخلية مركبة تدفع الفرد لأن يسلك تصرفا محددا وهادفا، فهي التي تمكنه من الإنتقال من حالة اللاتوازن إلى حالة التوازن بتحقيقه للهدف وفي هذا الصدد قسم " ماسلو" الحاجات الإنسانية إلى خمس مجموعات رتبت في هرم وتدرجت من الحاجات الفيزيولوجية في قاعدة الهرم وهي الأكثر إلحاحا إلى حاجات تحقيق الذات في قمة الهرم وهي الأقل إلحاحا ويقوم التحليل على النحو التالي: (بوخمخم، 2001، ص 138).

الشكل رقم 1: يمثل هرم ماسلو للحاجات



المصدر: (خليفة، 2000، ص86).

يرى ماسلو أن الحاجات الفيزيولوجية تعد نقطة البداية في نظريتة عن الحوافز فالفرد يبحث أولا عن اشباع الحاجة الأساسية من مأكل ومشرب وملبس وهي أقوى المجموعات فإن كانت غير مشبعة فهي المسيطرة والتي تشكل دافعا للفرد حتى وإن كانت الحاجات الأخرى غير مشبعة وبعد إشباع هذه المجموعة تظهر أهمية حاجات الأمن كدافع موجه لسلوك الفرد، وتتضمن هذه المجموعة كل ما يضمن

سلامة وأمن الفرد وحمايته من المخاطر وبالتالي فهي تشمل الرغبة في الحصول على عمل مستقر يوفر الأجر الكافي حاضرا ومستقبلا وكذلك العمل في وسط خال من المخاطر التي تهدد صفة الفرد (محمد ملائكة، 2007، ص 443-444).

فالفرد في تحليل ماسلو يحقق اشباعا لحاجاته وفقا لتدرجه، والفرضية الأساسية لهذه النظرية أن الحاجة المشبعة لا تشكل دافعا للفرد، واستنادا إلى هذا التحليل وحتى تتحقق الدافعية للفرد على العمل لتحسين إنتاجيتة فإنه يجب الكشف عن الحاجات غير المشبعة للعمال ومحاولة إثارتها بإظهار الحافز، ويمكن أن نضع تصورا عن كيفية اشباع هذه الحاجات لدى الأفراد في المؤسسة وفقا لما يلي:

- **الحاجات الفيزيولوجية:**

وهي حاجات أساسية يطلبها الفرد، ولها دور فعال في دفع الأفراد نحو العمل، فهي تعمل على حفظ التوازن الجسدي للفرد بغية بقائه ونموه فإشباع هذه الحاجة تبدأ للظهور والطلب هي الحاجة الفيزيولوجية، ويتم اشباعها بالأجر الكافي والامتيازات المختلفة.

- **حاجات الأمن:**

فبعد اشباع الحاجات الأساسية الأولى تتولد الحاجة إلى الأمان والإستقرار، أساسها البيئة الآمنة والمساعدة على العمل، ويطالب الفرد كذلك بعمل مستقر يوفر له الأجر المتوافق مع جهده والكافي لمواجهة متطلباته اليومية، إضافة إلى الحصول على أنواع التأمين المتعددة كالتأمين على البطالة مثلا: يمكن اشباعها بتوفير ظروف العمل الملائمة، والوظيفة الدائمة، والتأمينات المختلفة (التأمينات الصحية، التأمينات ضد المخاطر، التقاعد المضمون...).

- **الحاجات الإجتماعية:**

بعد اشباع كل من الحاجات الفيزيولوجية وحاجات الأمان تبدأ الحاجات الإجتماعية في الظهور كالصداقة والتعاطف مع الآخرين والشعور بالإنتماء وعلاقات جيدة مع الزملاء والمشرف، وإذا لم تشبع هذه الحاجة قد يحمل بعض التوتر وعدم قدرة الفرد على التكيف مع من حوله ذلك المتغير (التكيف)الذي له دور في تحقيق الرضا الوظيفي للفرد.

- **حاجات التقدير:**

ويمكن تحقيقها عن طريق الإعتراف بالإنجازات، تكليف الأفراد بالأنشطة فعملية الإشتراك في اتخاذ القرارات، برامج التدريب، الترقيات... الخ فالفرد بطبيعته يحتاج إلى من يحترمه ويقدره وفي ذلك يسعى إلى تكوين صورة إيجابية عن نفسه، تجعل من الآخرين يعترفون به كعنصر مفيد ومهم، أي تقبل الجماعة له واحترامه، وهذا النوع من الحاجات يبرز لنا أمرين:

أحدهما متعلق بالثقة بالنفس ومستوى الطموح والقدرة على الإنجاز، والآخر يتعلق بالسمعة الحسنة والصورة التي يشكلها الفرد على نفسه ،فبتفاعل الأمرين يحصل احترام الآخرين وتقديرهم له مما يؤدي بالفرد إلى الشعور بأنه على مكانة بالغة الأهمية في نظر غيره وهي بذلك حاجة الفرد إلى الوعي بأهميته بالنسبة للآخرين.

- **حاجات تحقيق الذات:**

وتشبع بالترقية المنظمة للإختراع والإبتكار وإسناد مهام إلى الأفراد وتمكينهم من إستخدام قدراتهم الفكرية والفنية تمثل قمة الهرم، فلن تظهر الحاجة لتحقيق الذات إلا بعد إشباع كل الحاجات السابق ذكرها فهي حاجات تتعلق بنجاح الفرد، أي تحقيقه لطموحاته وأهدافه، ويذكر في ذلك ماسلو أنها (التطلع لأن يكون الشخص كل ما يستطيع أن يكون) (شتيوي، 2002، ص37).

✓ **الإنتقادات الموجهة لنظرية ماسلو:**

1- لم يتبنى ماسلو نظريتة من دراسات ميدانية واسعة حيث اشتق معظمها من ملاحظتنا العيادية ومقابلاته الشخصية والنظريات الأخرى.

2- لم تخرج نظريته عن كونها تقسيم منمق ومنطقي للحاجات الأساسية للفرد ولم تعطي إجابة شافية لجوهر عملية الدافعية فقد افترضت وجود علاقة بين الإشباع والدافعية ولكنها لم توضح كيف يمكن إشباع الحاجة ذاتها.

3- أهملت النظرية الفروق الفردية بين الناس، فالتسلسل الهرمي للحاجات يعني ضمنا أن الأفراد بغض النظر عن بيئاتها يدركون هذه الحاجات وكذلك الأهمية النسبية لكل منها بصور متماثلة، فعلى سبيل

المثال: مفهوم تحقيق الذات لأحد المراسلين يختلف عنه عند المدير وبين المجموعات والمجتمعات فيما يتعلق بالأهمية النسبية لحاجاتهم الأساسية.

4- بعض النشاطات أو الأفعال تشبع أكثر من حاجة في نفس الوقت إلى تحسن المركز الاجتماعي للشخص، مثال آخر في وقت الإستراحة يمكن أن يتناول الأفراد الطعام في نفس الوقت وتشجع الإنتماء والصداقة بين الزملاء.

5- إن الغرض الأساسي للنظرية هو أن الحاجة المشبعة ليست دافعا بل هي افتراض غير دقيق، وأن هذا الإفتراض يعني الإشباع لظاهرة مستقرة يمكن قياسها ولكن الإشباع لظاهرة لها بداية وليست لها نهاية (محمد حمادات، 2007، ص273 274).

2- نظرية ماكليلاند:

تنتمي هذه النظرية إلى التصور الأول لدافعية الإنجاز المسمى(التوقع والقيمة)، والتي قدمها "تولمان" في مجال الدافعية، والتي أشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من الهاديات الداخلية والخارجية، وأن الميل لأداء فصل معين هو محصلة التفاعل بين ثلاث أنواع من المتغيرات هي:

- المتغير الدافعي: وهو يشير إلى الحاجة والرغبة في تحقيق هدف معين.
- متغير التوقع: الإعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.
- متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

وعلى ضوء هذا أشار "ماكليلاند" وآخرون إلى أن هناك ارتباطا بين العاديات السابقة، والأحداث الإيجابية، ومايحققه الفرد من نتائج، بمعنى أنه إذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للأداء والإستمرار في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث فشل وتكونت خبرات سلبية فإنه سينشأ عنه دافع تحاشي الفشل (بوحوش 1996، ص 48)

ركز" ماكليلاند" في دراسته التي نشرت عام (1961) في كتابه الذي اشتهر به مجتمع الإنجاز على البيئة وكيفية دفعها وتأثيرها على الإنسان لكي يكون متحفزا في عمله انطلاقا من الثقافة العائلية والإحتكاك بالمجتمع، وقد اقترح "ماكليلاند" وجود ثلاث دوافع للعمل في الإنسان وهي:

1- دافع الإنجاز:

يعرف دافع الإنجاز على أنه دافع داخلي يتمثل في رغبة الفرد في التفوق والمناقشة **(1984،ص 12)**

- كما يرى "ماكليلاند" أن الإنسان مدفوع برغبته الكبيرة في التفوق وتحقيق نتائج باهرة في عمله حيث يثبت أنه جدير بالتقدير والاحترام، وهذا النوع من الدافعية ليس بالضرورة للحصول على مكافآت مالية وإنما لإشباع رغبة شخصية، فالعامل يتحمس لإنجاز المهمة المسندة إليه عندما يشعر بأنه قادر على أداء عمله محاولة ترك البصمات في عمله بحيث يتذكره الناس باستمرار ويعترفون بفضله وقدرته على تحقيق نتائج ايجابية.

2- دافع الإنتماء:

يرى "ماكليلاند" أن الفرد يميل إلى بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين بحيث أن الإنتماء إلى جماعة معينة يدفعهم إلى التحمس للعمل ونيل رضاهم.

3- دافع السلطة أو النفوذ:

يوجد نوع ثالث من الناس الذين عندهم دافع قوي للتأثير في الأفراد وتغيير الأوضاع، وهذا الدافع القوي ورغم مافيه من أخطار فإن صاحبه يركب المخاطر ويتميز بالطموح الذي هو ضروري للقيادة في إطار الجماعة (اجتماعية كانت أو اقتصادية).

لتأكيد نظريتة إستعان" ماكليلاند" بما قدمه "ماكس فيبر" سنة 1904 حول علاقة الدين بالاقتصاد، والذي أشار إلى أن النظام الرأسمالي يبدو مزدهرا إقتصاديا في الدول البروتستانتية أكثر من الدول الكاثوليكية بسبب غياب القيم الحقيقية والتنشئة السليمة في الديانة الكاثوليكية.

هذا العزو في الإنجاز الاقتصادي يفسره "ماكليلاند" بنوعية التربية في المجتمع البروتستانتي المبني على المخاطرة والعمل الصعب في تنشئة الأبناء، مما ترتب عنه ارتفاع مستويات الدافعية للإنجاز وبالتالي زيادة النمو الإقتصادي.

3- نظرية إتيكنسون:

تصنف نظرية إتيكنسون كذلك ضمن التصور الأول لدافعية الإنجاز المسمى التوقع والقيمة، متبعا بذلك توجهات كل من "تولمان" و"كورت ليفين" ومن أهم ملامح هذه النظرية تركيزه على المعالجة التجريبية للمتغيرات، ومفترضا دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل، وقد حدد "إتيكنسون" أربعة عوامل في المخاطرة في إنجاز العمل:

- عاملان متعلقان بخصائص المهمة:

- **العامل الأول:** إحتمالية النجاح، والتي تشير إلى كيفية إدراك المهمة وهي أحد محددات المخاطرة.

- **العامل الثاني:**الباعث للنجاح في المهمة، ويقصد به الإهتمام الداخلي لأي مهمة بالنسبة للشخص حيث يتأثر الأداء بهذا الباعث للنجاح.

لدى " إتيكنسون" تصور محدد للتنوع البيئي وأثاره على السلوك، والعكس صحيح في المهمة السهلة، كما افترض أن قيمة الباعث للنجاح هي دالة سلبية لاحتمالية النجاح، فهناك متعة كبيرة بالنجاح في المهمة الصعبة عن المهمة السهلة، ونفس الإفتراض في الباعث السلبي للفشل حيث الخجل أكبر في حالة الفشل في المهام السهلة عن المهام الصعبة (محمد خليفة، 2000، ص115).

- معادلة العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز والميل لتحقيق النجاح:

الميل لتحقيق النجاح يشير إلى دافعية النجاح في موقف الإنجاز وعبر عنه بالمعادلة التالية:

Ts=Ms×Ps×Is-

- بمعنى أن الميل إلى النجاح (TS): الدافع إلى بلوغ النجاح (TS) X احتمالية النجاح (PS) X قيمة الباعث للنجاح (IS).

العامل الأول: الدافع إلى بلوغ النجاح Motive to AchiveSuccess

يتم تقديره بواسطة درجة الحاجة للإنجاز على اختيار تفهم الموضوع.

العامل الثاني: احتمالية النجاحProbobility of Success يتم تقديره بنسبة اعتقاد أو توقع الشخص بأنه سينجح في أداء المهمة

العامل الثالث: قيمة الباعث للنجاح في أداء مهمة ماincentive Value of succes

- معادلة العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز والميل إلى تحاشي الفشل:

- الميل إلى تحاشي الفشل Tendenaj to avoidfailureيكف قيمة الباعث للنجاح، ويؤثر سلبا على الدخول في مواقف الإنجاز وكل أداء الفرد في الموقف.

وتتجلى المعادلة فيما يلي:PF x PITaF= MaFx

- بمعنى أن الميل إلى تحاشي الفشل(TaF)= الدافع إلى تحاشي الفشل (MaF) x احتمالية الفشل (PF) x قيمة الباحث على الفشل (IF) .

- **العامل الأول:** الدافع التي تحاشي الفشل Motive to AvoideFailure يتم تقديره على استخبار قلق الاختبار Sarson)،(Mandler) .

- **العامل الثاني:**احتمالية الفشل probility of Failure.

- **العامل الثالث:** قيمة الباعث على الفشل incentive value of succes

وهي دائما قيمة سلبية.

- الدافع لبلوغ النجاح والدافع لتحاشي الفشل متغيران مستقلان من خصال الشخصية، ويعتمد توجه الشخص على أيهما أكبر من الثاني، ويتم حساب الدافع للإنجاز نهائيا كما يلي: Tr= Ts+ Taf

حيث أن:

Tr = ResultantAchiervement Motivation(محصلة الدافع للإنجاز).

Ts = Motive To AchierveSuccess(الميل إلى بلوغ النجاح).

Taf = Tendency To AvoidFailure(الميل على تحاشي الفشل).

الإنتقادات الموجهة لنظريتي ماكليلاند واتيكنسون:

– أهملت العوامل النوعية الخارجية، واعتمدت على الدافع الداخلي مقتصرة على توقع صعوبة المهنة، على الرغم من أن معظم مواقف الإنجاز يوجد فيه نوعان من الدوافع.

– وقوعها في إشكالية التعميم، حيث اقتصرت على المهام التي يعتمد فيها الإنجاز على المخاطرة وتتطلب بدل المجهود وتحقيق مستوى أعلى من الكفاءة، وتم استبعاد المهام التي ينجزها الفرد ولا يوجد فيها مخاطر الفشل.

– غموض مفهوم القيمة، تعريفا وتحديدا لعملياتها النفسية وظروف تكونها.

– اتخذت من الاقتصاد مجالا للتطبيق، فجاءت المصطلحات النظرية أقل شمولية.

– مثل الاقتصاد وقعت مرة أخرى في إشكالية التعميم بسبب اقتصارها على دراسة الدافعية للإنجاز لدى الذكور فقط، مستبعدة الدور الجنسي لما للخصائص النفسية والسياق النفسي والاجتماعي والتنشئة الاجتماعية من أثر على الدافعية للإنجاز.

– اعتمدت على الجانب النفسي الوجداني وأهملت جانب أساسي ألا وهو المجال المعرفي وأثره في السلوكيات " واينر" وآخرون .

– توجيه النقد إلى إنخفاض ثبات صدق اختبار الخيال المستخدم في تقدير الحاجة للإنجاز، كما أثبت (entwilse) سنة 1972 انخفاض ثبات الاختبار عند الإناث.

– غياب الدليل التجريبي لإثبات تفضيل الأشخاص للمهام الصعبة لما يكون لديهم الدافع للإنجاز أقوى من دافع تحاشي الفشل على حسب "صلاد" و"راش"(خليفة، 2000، ص125).

4- نظرية العزو السببي ودافعية التلاميذ:

حيث يعزو التلميذ فشله في الدراسة لعوامل غير خاضعة للضبط كالقدرة فإنه قد يشعر باللامبالاة ويعتاد على الفشل ويصبح محبطا غير مدفوع، إن اللامبالاة رد طبيعي على الفشل وعلى اعتقاد التلميذ أن أسباب فشله ظروف خارجية لا يقدر على تغييرها، أما حين يعزو التلميذ فشله لعوامل خاضعة للضبط فإنه مع بعض التشجيع سوف يشعر بالحاجة إلى النجاح.

وما ذهب إليه "سكينر" في تجاربه أن الأهمية تكمن في أن يدرك التلميذ العلاقة بين ما بذله من جهد وما حصل عليه من نتائج وأن يعرف بأنه إذا بذل مزيدا من الجهد فإنه سيحصل على مزيد من النجاح، ولكن لكي يكون ذلك فعالا ينبغي تقديم أدلة حقيقية تبرهن على أن جهوده سوف تنتج نجاحا، كما يعد الإدراك من العوامل الرئيسية التي تحدد الدافعية، فإذا اعتقد التلاميذ بأنهم ينقصهم القدرة لاستيعاب الرياضيات على سبيل المثال، فإنهم سيسلكون طريقهم حسب هذا الاعتقاد حتى لو كانت قدراتهم جيدة في هذا المجال (العناني،2008،ص 439-440).

وتعتبر نظرية العزو من أهم النظريات التي تحدث عن المسؤولية التحصيلية وربطها بموضوع الضبط من خلال نظرية "روتر" (1966) من حيث عزو المواقف المختلفة من قبل الشخص إلى مسببات داخلية وأخرى خارجية، وقد عبر"واينر" عن هذه العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل بما أسماه المسؤلية التحصيلية والتي تدل على أن الطالب هو الذي يفسر نتيجة تحصيله سواء أكان عاليا أم منخفضا، نجاحا أم فشلا، فإما أن يتحمل هذا الأداء ويغزوه إلى نفسه وإما ان يغزوه إلى عوامل أخرى خارجة عن ذاته.

فعندما يصل الطالب مرحلة يستطيع أن يغزو فيها جميع مواقف التعليم المختلفة (النجاح والفشل)إلى نفسه نكون اقتربنا من الهدف المنشود، لأن الطالب إذا عرف أنه المسؤول عن تحصيله فإن ذلك يولد لديه دافعا قويا، ليكون أمام موقف يدفعه إلى الجد والاجتهاد والاعتماد على الذات، وعلى جهده وقدرته ومن هنا تبدأ أهمية أدوار الأدوات التربوية المختلفة في توضيح وترسيخ مبدأ المسؤولية التحصيلية الداخلية لدى المتعلمين، ليعتمدوا على قدراتهم لتحسين واقع حياتهم الدراسية والاجتماعية (الخزاعلة، 2010، ص381-393).

- ✓ **الانتقادات الموجهة لنظرية الغزو:**

كشفت الدراسات أن عملية عزو الأسباب حتى وإن كانت معرفية في طبيعتها لا تقوم على أسس عقلية موضوعية ولا تحكمها قواعد منطقية بل كثيرا ما تتخللها أخطاء ذهنية وأهم تلك الأخطاء:

أ- ظاهرة تحيز الفاعل الملاحظ:

أثبتت أن الفاعلون غالبا ما يميلون إلى jones،Nislett 1972 إذ أن دراسات عزو تصرفاتهم وفقا لمقتضيات الظروف وأسباب خارجية بينما يميل الملاحظون لعزو نفس الأفعال لاستعدادات الشخص

المستقرة أو أسباب داخلية وقد أكد أن هناك ثلاث عوامل أساسية تقف وراء ظاهرة تحيز الفاعل الملاحظ في عملية العزو هي:

- عامل يتعلق بفروق جوهرية في المستوى الداخلي بين الفاعل والملاحظ.

- عامل يتصل بفروق بين الفاعل والملاحظ في إدراكهم لنفس السلوك أو الموقف.

- عامل يتصل بفروق بين الفاعل والملاحظ في استراتيجيات معالجة المعلومات.

ب- مجال النجاح والفشل:

تشير الدراسات إلى أن الأشخاص يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية والفشل إلى عوامل خارجية وهو عبارة عن تحيز دافعي أي أنهم يولون رغبة شديدة في الوضع من تقدير الذات وحمايتها عند الضرورة ونتيجة لهذا يميلون إلى عزو نجاحهم إلى أنفسهم وعزو الفشل إلى الآخرين أو لأسباب خارجية، بينما ينفذ الآخرون نظرة معلوماتية أو معرفية من نفس الظاهرة مفادها أن التحيز يبرر من مصادر معرفية ويرجع إلى أسلوب الفرد في معالجة المعلومات.

ج- المجال الخاص بالتغيرات في الاستعداد:

يسمى أيضا بالتحيز الداخلي إذ يغلب على تفسيرات الفرد لسلوكيات الماضي طابع ذاتي أو داخلي وتكون في نفس الوقت أقل خارجية مقارنة بتفسيراته لسلوكياته الحالية.

ومن هنا برزت عدة انتقادات لنظرية العزو إذ وصفت بأنها تفتقر المكونات الأساسية والضرورية التي تتمتع بها أي نظرية جيدة للمعرفة الاجتماعية ومن هذه الإنتقادات ما يلي:

- أنها تقول بأن الشخص الذي يقوم بالعزو ويفكر مثل الأخصائي أو رجل العلم عندما يحاول تفسير وفهم حدوث الأشياء وعلى العكس من هذا فإن قدرة الفرد على معالجة البيانات والمعلومات محدودة جدا .

- تجاهلها شبه التام لأهمية السياق الاجتماعي كمحرك لعملية العزو ومصدر لها. إذا أنها تصف الفرد وكأنه يتصرف في فراغ اجتماعي (يخلف، 2001، ص230).

- أوجه الاختلاف والتشابه بين النظريات التي تناولت موضوع الدافعية:

تتشابه هذه النظريات فيما بينها في بعض النقاط كما تختلف عن بعضها البعض في نفس الوقت وسنوضح ذلك في الجدول التالي:

الجدول رقم 2: يمثل أوجه الاختلاف والتشابه بين النظريات التي عالجت موضوع الدافعية

أوجه التشابه	أوجه الاختلاف
- كل النظريات تتفق على أن الدوافع عبارة عن محرك مركزي لسلوك الإنسان. - كل النظريات تحاول فهم مصدر الدافعية لدى الفرد. - كل النظريات قدمت إجابات مختلفة لعامل الدفاعية .	- بعضها يركز على الدوافع البيولوجية وبعضها يركز على الدوافع الاجتماعية وبعضها على الدوافع المعرفية. - بعض النظريات تركز على الحوافز والإشباع والأخرى تركز على التوقع والقيمة وبعضها على ضرورة الاعتماد على الذات لا على الظروف الخارجية. - بعضها يركز على العائد من وراء التعلم سواء المكافئة أو تجنب الألم وبعضها يتركز على الإهتمام بموضوع التعلم والمتعة أثناء ممارسة مهامه.

خلاصة:

لقد قمنا في هذا الفصل باختيار أهم النظريات التي عالجت موضوع التوجيه والإرشاد المدرسي والمتعلقة أكثر بدراستنا وبينا الانتقادات الموجهة إليها وأهم نقاط التشابه والاختلاف بينها كذلك أضفنا النظريات التي عالجت موضوع الدافعية والانتقادات الموجهة إليها من طرف مجموعة من الباحثين واستنتجنا أوجه الاختلاف والتشابه فيما بينها.

الفصل الرابع: الإطار المنهجي

تمهيد

أولا: المنهج المستخدم في الدراسة

ثانيا: مجالات الدراسة

ثالثا: عينة الدراسة وكيفية اختيارها

رابعا: الدراسة الاستطلاعية

خامسا: بناء أداة الدراسة

سادسا: الدراسة الأساسية

سابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد عرضنا للجانب النظري بكل جوانبه، سنتطرق الآن إلى الجانب الميداني، وهو أهم جانب في دراستنا لأنه يثبت صحة أو خطأ فرضيات الدراسة ومدى تطابق النتائج مع الواقع، وذلك من خلال تتبع إجراءات وخطوات منهجية علمية مضبوطة على المعلومات التي تفيدنا في تحقيق الهدف الذي أجرينا الدراسة من أجله، وسنقوم في هذا الفصل بالتطرق إلى المنهج المستخدم في الدراسة، ومجالات الدراسة وعينة الدراسة وكيفية اختيارها والدراسة الاستطلاعية، والدراسة الأساسية والتعرف على أداة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

أولا: المنهج المستخدم في الدراسة

يعتبر اختيار المنهج المناسب للدراسة من أهم القواعد التي لابد على الباحث العلمي أن يرتكز عليها، وذلك لإعداد بحث علمي دقيق بناءا على نوع المشكلة التي يقوم بدراستها من خلال إجراء الفحص اللازم للفرضيات التي تم طرحها في خطة البحث.

وانطلاقا من موضوع دراستنا الراهنة حول "التوجيه والإرشاد المدرسي ودوره في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي": تم اختيار المنهج الوصفي منهجا للدراسة فالمنهج الوصفي يدرس الظاهرة كما هي عليه في الحاضر ثم تحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالتها ووضع مؤشرات وتنبؤات مستقبلية كما أنه يحظى بمكانة خاصة في مجال البحوث النفسية والتربوية لموائمة العديد من المشكلات التربوية.

فالمنهج هو "مجموعة من الخطوات والإجراءات العلمية الصارمة والمنضبطة والمنظمة التي يستخدمها الباحث في رحلته البحثية بغية فك الغموض الذي يحط بالظواهر والمشكلات التي يقوم بدراستها، وذلك بهدف الوصول إلى النتائج والاستنتاجات المتعلقة بها. (حسين التائب، 2018، ص222).

أما مجتمع الدراسة هو "المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة. (بن مرسلي، 2005، ص44).

وفي دراستنا هذه يمثل المجتمع الأصلي للدراسة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لمتقن عبدي بوعزيز ولاية جيجل.

ثانيا: مجالات الدراسة

لقد تم تقييد هذه الدراسة ضمن الحدود التالية:

1- المجال المكاني:

وهو المكان الذي تم إجراء الدراسة فيه وقد تم إجراء الدراسة الراهنة بمتقن عبدي بوعزيز بولاية جيجل.

2- المجال البشري:

وهو الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسة في موضوع الدراسة الذي يتمحور حول "التوجيه والإرشاد المدرسي ودوره في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، ولقد انحصر المجال البشري على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لمتقن عبدي بوعزيز لولاية جيجل.

3- المجال الزماني:

- المجال الخاص بالجانب النظري الفترة الزمنية المحصورة بين شهر مارس وشهر ماي.

- المجال الخاص بالجانب التطبيقي تم إجراءه في الفترة الزمنية المحصورة بين شهر جوان وشهر جويلية.

ثالثا: عينة الدراسة وكيفية اختيارها

تعرف العينة على أنها "عبارة عن مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا المجتمع، وبعبارة أخرى فالعينة مجموعة من الوحدات التي يجب أن تتصف بنفس مواصفات مجتمع الدراسة. (بوحفص، 2001، ص136).

فإن الدراسات والبحوث التي نقوم بها لا يمكن أن تصل إلى جميع مفردات المجتمع، لذلك فهي تقتصر على سحب عينة من المجتمع لإجراء دراسة عليها، وفق قواعد خاصة لتمثيل المجتمع الأصلي تمثيلا صحيحا، وفي دراستنا قمنا باختيار العينة العشوائية.

رابعا: الدراسة الاستطلاعية

تتمثل العينة الاستطلاعية في دراستنا في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لمتقن عبدي بوعزيز بولاية جيجل، والبالغ عددهم 30 تلميذ وتلميذة، وذلك من أجل التأكد في الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

خامسا: بناء على أداة الدراسة

أداة الدراسة هي الوسيلة التي تستخدم في جمع البيانات والمعلومات وقد تم اختيار الاستبيان لملائمتهن لطبيعة الدراسة ويعرف الاستبيان على أنه أحد وسائل البحث العلمي المستعملة على نطاق

واسع من أجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلق بأحوال الناس أو ميولهم أو اتجاهاتهم ودوافعهم. (مصلح، 1999، ص67).

وتم الاعتماد في دراستنا على بناء استمارة متعلقة بـ:

- المحور الأول: التوجيه المهني وتضمن هذا المحول 10 بنود.
- المحور الثاني: الإرشاد النفسي وتضمن هذا المحور 10 بنود.
- المحور الثالث: مستوى الطموح وتضمن هذا المحور 16 بنود.
- المحور الرابع: المثابرة وتضمن هذا المحور 9 بنود.
- ومنه فقد تضمنت الاستمارة ككل 45 بندا.

(أنظر الملحق رقم 4).

وسنوضح أكثر من لخلا الجدول التالي:

الجدول رقم (6) يوضح محاور الاستبيان ككل (التوجيه المهني، الإرشاد النفسي، مستوى الطموح، المثابرة)

المحاور	أرقام العبارات	عدد العبارات
التوجيه المهني	10-9-8-7-6-5-4-2-1	10
الإرشاد النفسي	20-19-18-17-16-15-14-13-12-11	10
مستوى الطموح	32-31-30-29-28-27-26-25-24-23-22-21-36-35-34-33	16
المثابرة	45-44-43-42-41-40-39-38-37	9
المجموع		45

وتكون الإجابة على الاستبيان بوضع علامة (×) في البديل المناسب، ولقد تم تحديد طريقة تقدير درجات الاستبيان كالتالي:

- أحيانا ⟵ 01
- دائما ⟵ 02
- أبدا ⟵ 03

الخصائص السكومترية للأداة:

1-1- الصدق: وقد تم الاعتماد على نوعين منة الصدق هما:

- صدق المحكمين: وتم ذلك بعرض الأداة بصورتها الأولية على ثلاث محكمين وهم أساتذة في علم النفس والأرطفونيا بجامعة محمد الصديق بن يحي جيجل (نظر الملحق 1) وطلب منهم الحكم على الأداة من خلال ما يلي:

- مدى مناسبة العبارة لموضوع الدراسة.
- مدى مناسبة العبارة للمحور الذي تقيسه.
- مدى سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للعبارات.
- إعطاء ملاحظات واقتراحات من وجهة نظرهم.

ولقد تم اتفاق 70% فما فوق لقبول العبارات واعتبارها مناسبة أو غير مناسبة، حيث اتضح أن أغلب العبارات مناسبة لأهداف هذا البحث، وتقيس ما وضعت الأهداف لقياسه، لكن مع وضع بعض التعديلات على الصياغة اللغوية، والجدول التالي يوضح العبارات التي تم تعديلها بناء على آراء المحكمين.

الجدول رقم (4): يوضح العبارات التي تم تعديلها على آراء المحكمين

	العبارة	تعديلها
التوجيه المهني	2- يطلع مستشار التوجيه المهني على نتائجهم الدراسية في كل فصل	يطلع مستشار التوجيه المهني على نتائجكم الفصلية.
	3- يحاول مستشار التوجيه المهني والمدرسي معرفة المشكلات التي تعانون منها من خلال تحاوره مع الأساتذة	يحاول مستشار التوجيه المهني والمدرسي معرفة مشكلاتهم المدرسية
	4- سبق وأن نصحك مستشار التوجيه المهني لتغيير اتجاهك الدراسة لكي ينسجم مع نتائجك الدراسية.	نصحكم مستشار التوجيه المهني بتغيير شعبتكم الدراسة لكي تنسجم مع نتائجكم الدراسية
	5- يقوم مستشار التوجيه المهني والمدرسي بتشاور مع ولي أمرك	ينظم مستشار التوجيه المهني والمدرسي اجتماعات مع ولي أمرك
الإرشاد النفسي	12- تساهم خدمات الإرشاد النفسي في حل مشكلاتهم النفسية	تساهم جلسات الإرشاد النفسي في حل مشكلاتكم كالخجل والتردد
مستوى الطموح	22- تسعى إلى الوصول إلى مستوى مرتفع من المعرفة	تسعى إلى الوصول إلى مستوى عال من المعرفة
المثابرة	44- تفكر بطريقة أسهل تساعدك على الحصول على علامات جيدة كتغيير طريقتك في المراجعة.	تفكر بطريقة ناجحة تساعدك على الحصول على علامات جيدة كتغيير طريقتك في المراجعة.

- **الصدق الذاتي:** يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة ويتم ذلك كالتالي بعد حساب معامل ثبات الأداة عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ قدر الصدق الذاتي للأداة بـ:

$\sqrt{0.95}$ =0.95 وهو معامل صدق مرتفع وهذا يدل على أن الأداة صادقة.

1-2- ثبات الاستبيان:

وللتحقق من ثبات الاستبيان قمنا بحساب معامل الثبات بالاعتماد على عينة من التلاميذ متكونة من 30 تلميذ وتلميذة باستخدام طريقة:

أ- طريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا وبلغت قيمته (0.95) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن الاستبيان ثابت (أنظر الملحق رقم 2).

والجدول الآتي يلخص إجراءات التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

الجدول رقم (5): يوضح نتائج إجراءات التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

	الاختبار	النتيجة	الحكم
الصدق	صدق المحكمين	اتفاق 70% من المحكمين على الإبقاء على جميع العبارات مع تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات	الأداة صادقة
	الصدق الذاتي	0.95	الأداة صادقة
الثبات	ألفا كرونباخ	0.95	الأداة ثابتة

من خلال هذا الجدول يتضح أن الأداة صادقة وثابتة ويمكن استخدامها في الدراسة الأساسية.

سادسا: الدراسة الأساسية

تم إجراء الدراسة الأساسية خلال شهر جوان من العام الدراسة 2022/2021 على عينة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذي بلغ عددهم 90 تلميذا وتلميذة.

ولقد قدمت تسهيلات من رئيس القسم لعلم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا وذلك من أجل التوجه إلى الثانوية من أجل الحصول على الموافقة من مديرة الثانوية واختيار عينة الدراسة الأساسية.

ولقد تم تهيئة التلاميذ، وذلك بتوضيح طريقة الإجابة والتعليمات الخاصة بالاستمارة حيث تمت الإجابة على 90 استمارة.

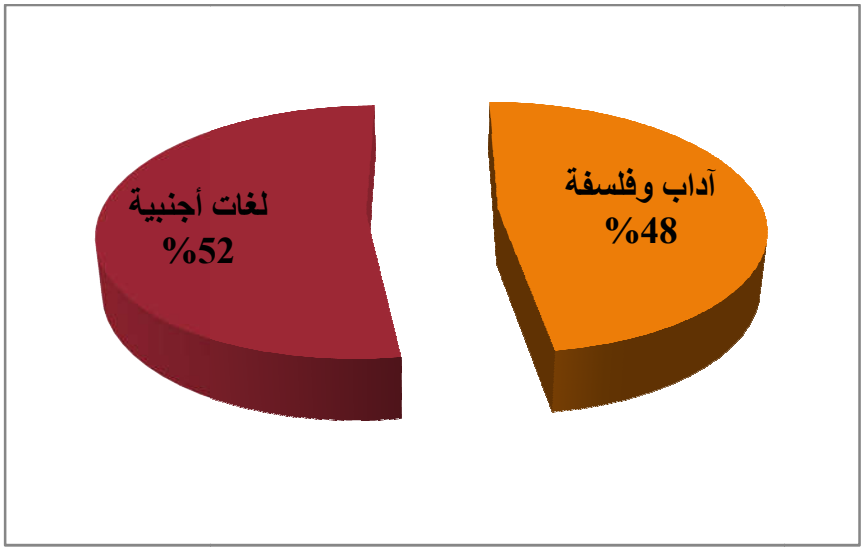
تم توزيع الاستبيان على عينة البحث المكونة من 90 تلميذ وتلميذة بالثانوية.

والجداول رقم (3) (4) (5) توضح توزيع أفراد العينة الفعلية حسب الجنس والسن والشعبة.

الجدول رقم (6) يوضح توزيع عينة البحث حسب الجنس.

	التكرار	النسب المئوية (%)
ذكور	46	51.1
إناث	44	48.9
المجموع	90	100.0

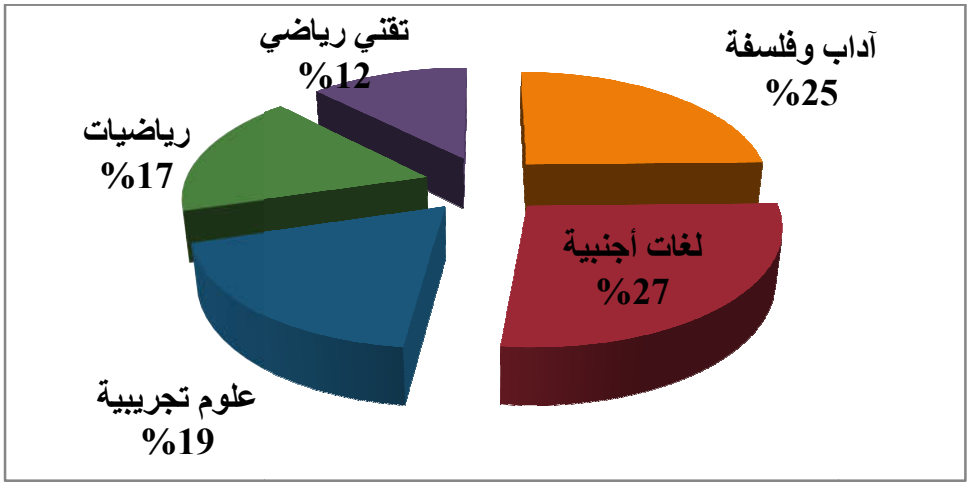
الشكل رقم (2) يوضح توزيع العينة البحث حسب الجنس.



الجدول رقم (7) يوضح توزيع عينة البحث حسب السن

السن	التكرار	النسب المئوية (%)
16 سنة	1	1.1
17 سنة	19	21.1
18 سنة	38	42.22
19 سنة	27	30.0
20 سنة	5	5.56
المجموع	90	100.0

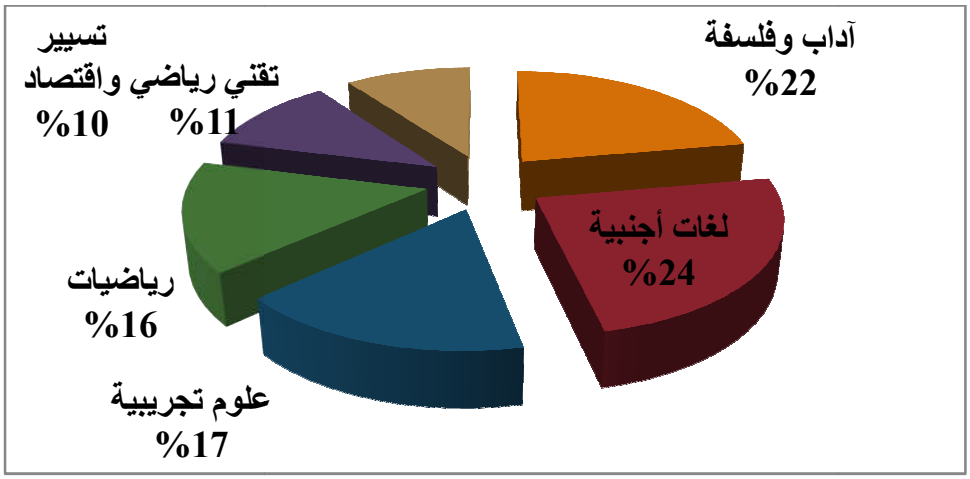
الشكل رقم (3) يوضح توزيع عينة البحث حسب السن



الجدول رقم (8) يوضح توزيع عينة البحث حسب الشعبة

الشعبة	التكرار	النسب المئوية (%)
آداب وفلسفة	20	22.2
لغات أجنبية	22	24.4
علوم تجريبية	15	16.7
رياضيات	14	15.56
تقني رياضي	10	11.1
تسيير واقتصاد	9	10.0
المجموع	90	100.0

الشكل رقم (04): يوضح توزيع عينة البحث حسب الشعبة



سابعا: الإحصائيات المستخدمة في الدراسة

للتحقيق من فرضيات الدراسة تمت المعالجة الإحصائية للمعطيات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ألفا كرونباخ وتم استخدام للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

- استخدام اختبار (T.teste) في اختبار الفرضيات.

خلاصة الفصل:

لقد تضمن هذا الفصل منهجية الدراسة من خلال مجالاتها (المجال الزماني والمكاني والبشري) والمنهج المستخدم فيها وكذلك العينة الاستطلاعية والعينة الأساسية وكيفية اختيارها وأداة الدراسة المستخدمة وخصائصها السيكومترية وكذلك الأساليب الإحصائية التي فرضتها طبيعة الدراسة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

أولا: عرض نتائج الفرضيات

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2- عرض نتائج الفرضية الثانية

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة

ثانيا: تحليل نتائج الفرضيات

1- تحليل نتائج الفرضية الأولى

2- تحليل نتائج الفرضية الثانية

3- تحليل نتائج الفرضية الثالثة

4- تحليل نتائج الفرضية الرابعة

خلاصة

تمهيد:

سنعرض في هذا الفصل نتائج الفرضيات التي توصلنا إليها وتحليلها بعد ما تمت معالجة المعطيات الإحصائية باستخدام الأساليب المناسبة من أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقيق من الفرضيات التي وضعناها مسبقا.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على دور التوجيه المهني في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ولتحقيق من صدق هذه الفرضية بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابات أفراد العينة على استبيان درجة استفادة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التوجيه المهني في تنمية الدافعية لديهم، ويتم تحديد الدرجة بالمعادلة التالية:

1-1.66 ← بدرجة منخفضة

1.67-2.33 ← بدرجة متوسطة

2.34-3 ← بدرجة مرتفعة

أولا: عرض نتائج الفرضيات

1- عرض نتائج الفرضية الأولى بالتوجيه المهني:

الجدول رقم (9): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابة العينة على عبارات بعد التوجيه المهني.

رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	2.12	0.71	2	متوسطة
2	2.03	0.57	3	متوسطة
3	1.99	0.62	4	متوسطة
4	1.69	0.59	7	متوسطة
5	1.33	0.47	9	منخفضة
6	1.88	0.61	5	متوسطة
7	1.79	0.67	6	متوسطة
8	1.31	0.48	10	منخفضة
9	1.59	0.59	8	منخفضة
10	2.24	0.70	1	متوسطة

من خلال هذا الجدول يتضح أن البعد الأول اشتمل على التوجيه المهني والذي ضم مجموعة من العبارات التالية:

يبين الجدول أن العبارات رقم (1-2-3-4-5-6-7-10) جاءت بمتوسط حسابي متوسط حيث قدر المتوسط الحسابي في العبارة (1) بـ2.12 وانحراف معياري 0.71، أما العبارة رقم 2 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.03 وانحراف معياري 0.57 أما بالنسبة لعبارة (3) فقد قدرت بمتوسط حسابي 1.99 و انحراف معياري 0.62، أما بالنسبة للعبارة 4 فقد قدرت بمتوسط حسابي 1.69 وانحراف معياري 0.59، أما بالنسبة للعبارة 6 فقد قدرت بمتوسط حسابي 1.88 وانحراف معياري 0.61، أما بالنسبة للعبارة رقم 7 فقد قدرت بمتوسط حسابي 1.79 و انحراف معياري 0.67، أما بالنسبة للعبارة 10 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.24 وانحراف معياري 0.70.

وأن العبارات (5-8-9) جاءت بمتوسط حسابي منخفض حيث قدر المتوسط الحسابي في العبارة 5 بـ 1.33 وانحراف معياري 0.47، أما بالنسبة للعبارة 8 فقد قدرت بمتوسط حسابي 1.31، وانحراف معياري 0.48، أما بالنسبة للعبارة 9 فقد قدرت بمتوسط حسابي 1.59 وانحراف معياري 0.59..

2- عرض نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بالإرشاد النفسي:

الجدول رقم (10): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابة العينة على عبارات بعد الإرشاد النفسي

رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
11	2.74	0.48	1	مرتفعة
12	2.34	0.50	7	مرتفعة
13	2.36	0.65	5	مرتفعة
14	1.52	0.54	10	منخفضة
15	2.18	0.55	9	متوسطة
16	2.36	0.62	6	مرتفعة
17	2.66	0.56	2	مرتفعة
18	2.24	0.58	8	متوسطة
19	2.43	0.60	3	مرتفعة
20	2.40	0.57	4	مرتفعة

من خلال هذا الجدول يتضح أن البعد الثاني اشتمل على الإرشاد النفسي والذي ضم مجموعة من العبارات التالية:

يتضح من خلال الجدول أن العبارات رقم (11-12-13-16-17-19-20) جاءت بمتوسط حسابي مرتفع حيث قدر المتوسط الحسابي في العبارة (11) بـ2.74 وانحراف معياري 0.48، أما العبارة رقم 12 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.34 وانحراف معياري 0.50 أما بالنسبة لعبارة (13) فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.36 و انحراف معياري 0.65، أما بالنسبة للعبارة 64 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.66 وانحراف معياري 0.62، أما بالنسبة للعبارة 17 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.66 وانحراف معياري 0.56، أما بالنسبة للعبارة رقم 19 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.43 و انحراف معياري 0.60 ، أما بالنسبة للعبارة 20 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.40 وانحراف معياري 0.57.

وأن العبارات (15-18) جاءت بمتوسط حسابي متوسط حيث قدر المتوسط الحسابي في العبارة 15 بـ 2.18 وانحراف معياري 0.55، أما بالنسبة للعبارة 18 فقد قدرت بمتوسط حسابي 0.24، وانحراف معياري 0.58.

أما بالنسبة للعبارة رقم 14 فقد قدرت بمتوسط حسابي منخفض قدر بـ 1.52 وانحراف معياري 0.54.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة المتعلقة بمستوى الطموح:

الجدول رقم (11): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابة العينة على عبارات بعد مستوى الطموح

رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
21	2.67	0.47	5	مرتفعة
22	2.80	0.40	1	مرتفعة
23	2.59	0.49	7	متوسطة
24	2.04	0.59	10	مرتفعة
25	2.56	0.52	8	متوسطة
26	1.89	0.55	14	متوسطة
27	1.97	0.64	11	مرتفعة
28	1.63	0.57	15	منخفضة
29	2.79	0.41	2	مرتفعة
30	1.57	0.52	16	منخفضة
31	2.73	0.49	4	مرتفعة
32	2.64	0.48	6	مرتفعة
33	1.90	0.45	13	متوسطة
34	2.77	0.45	3	مرتفعة
35	1.93	0.53	12	متوسطة
36	2.41	0.51	9	مرتفعة

من خلال هذا الجدول يتضح أن البعد الثالث اشتمل على مستوى الطموح والذي ضم مجموعة من العبارات التالية:

يتضح من خلال الجدول أن العبارات رقم (21-22-23-25-29-31-32-34-36) جاءت بمتوسط حسابي مرتفع حيث قدر المتوسط الحسابي في العبارة رقم (21) بـ2.67 وانحراف معياري 0.47، أما العبارة رقم 22 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.80 وانحراف معياري 0.40 أما بالنسبة لعبارة (23) فقد قدرت بمتوسط حسابي 59. 2 و انحراف معياري 0.49، أما بالنسبة للعبارة 25 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.56 وانحراف معياري 0.52، أما بالنسبة للعبارة 29 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.79 وانحراف معياري 0.56، أما بالنسبة للعبارة رقم 19 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.43 و انحراف معياري 0.41 ، أما بالنسبة للعبارة 31 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.73 وانحراف معياري 0.49، أما بالنسبة للعبارة رقم 36 قدرت بمتوسط حسابي 2.41، وانحراف معياري 0.51.

وأن العبارات (24-26-27-33-35) جاءت بمتوسط حسابي متوسط حيث قدر المتوسط الحسابي في العبارة 24 بـ 2.04 وانحراف معياري 0.59، أما بالنسبة للعبارة 26 فقد قدرت بمتوسط حسابي 1.89، وانحراف معياري 0.55، أما بالنسبة للعبارة رقم 27 قدرت بمتوسط حسابي 1.97 وانحراف معياري 0.64، أما بالنسبة للعبارة 33 قدرت بمتوسط حسابي 1.90 وانحراف معياري 0.49، أما بالنسبة للعبارة نرقم 36 قدرت بمتوسط حسابي 2.41 وانحراف معياري 0.51.

أما للعبارتين رقم (28-30) جاءت بمتوسط حسابي منخفض حيث در المتوسط الحسابي في العبارة رقم 28 بـ1.63 وانحراف معياري 0.57، أما بالنسبة للعبارة رقم 30 قدرت بمتوسط حسابي 1.57 وانحراف معياري 0.52.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة المتعلقة بالمثابرة

الجدول رقم (12): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابة العينة على عبارات بعد المثابرة

رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
37	2.68	0.47	1	مرتفعة
38	1.86	0.43	6	متوسطة
39	1.47	0.62	7	منخفضة
40	2.66	0.47	2	مرتفعة
41	2.63	0.48	3	مرتفعة
42	1.41	0.51	8	منخفضة
43	1.30	0.48	9	منخفضة
44	2.31	0.48	5	متوسطة
45	2.53	0.50	4	مرتفعة

من خلال هذا الجدول يتضح أن البعد الرابع اشتمل على مستوى المثابرة والذي ضم مجموعة من العبارات التالية:

يتضح من خلال الجدول أن العبارات رقم (37-40-41-45) جاءت بمتوسط حسابي مرتفع حيث قدر المتوسط الحسابي في العبارة رقم (37) بـ2.68 وانحراف معياري 0.47، أما العبارة رقم 40 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.80 وانحراف معياري 0.40 أما بالنسبة لعبارة (23) فقد قدرت بمتوسط حسابي 66. 2 و انحراف معياري 0.47، أما بالنسبة للعبارة 41 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.63 وانحراف معياري 0.48، أما بالنسبة للعبارة 45 فقد قدرت بمتوسط حسابي 2.53 وانحراف معياري 0.50.

أما بالنسبة للعبارات رقم (38-44) جاءت بمتوسط حسابي متوسط حيث قدر المتوسط الحسابي في العبارة رقم 38 بـ 1.86 وانحراف معياري 0.43 ، أما بالنسبة للعبارة 44 قدرت بمتوسط حسابي 2.31 وانحراف معياري 0.48.

وأن العبارات رقم (39-42-43) جاءت بمتوسط حسابي منخفض حيث قدر المتوسط الحسابي في العبارة 39 بـ 1.47 وانحراف معياري 0.62، أما بالنسبة للعبارة 42 فقد قدرت بمتوسط حسابي 1.41، وانحراف معياري 0.62، أما بالنسبة للعبارة رقم 43 قدرت بمتوسط حسابي 1.30 وانحراف معياري 0.48.

*** عرض النتائج المتعلقة بالاستبيان ككل (التوجيه المهني، الإرشاد النفسي، مستوى الطموح، المثابرة)**

الجدول رقم (13): يوضح المتوسطات الحسابية والمعيارية والدرجة والتربة لاستجابات أفراد العينة على الاستبيان ككل (التوجيه المهني، الإرشاد النفسي، مستوى الطموح، المثابرة)

رقم المحور	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	التوجيه المهني	1.79	0.33	4	متوسطة
2	الإرشاد النفسي	2.32	0.27	1	متوسطة
3	مستوى المهني	2.30	0.19	2	متوسطة
4	المثابرة	2.09	0.19	3	متوسطة
/	الاستبيان ككل	2.15	0.14	/	متوسطة

يتضح من خلال الجدول أن درجة الاستبيان ككل متوسطة بمتوسط حسابي 2.15 وانحراف معياري 0.14، حيث جاء في المرتبة الأولى محور الإرشاد النفسي بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي 2.32 وانحراف معياري0.27، وفي الرتبة الثانية محور مستوى الطموح بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي 2.30و انحراف معياري 0.19، وفي المرتبة الثالثة محور المثابرة بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي 2.09 وانحراف معياري 0.19، وفي المرتبة الرابعة محور التوجيه المهني بدرجة متوسطة متوسط حسابي قدر بـ1.79 وانحراف معياري 0.33 (انظر ملحق رقم 3).

ثانيا: تحليل نتائج الفرضيات

1- تحليل نتائج الفرضية الأولى:

الجدول رقم (14): يوضح اختبار نتائج الفرضية الأولى

المحسوبة T	الجدولية T	sig	DF	القرار
-5.80	1.66	0.00	89	رفض الفرضية

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها من الجدول أعلاه تبين لنا:

H_0 لا يوجد دور للتوجيه المهني في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

H_1 للتوجيه المهني دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

لدينا T الجدولية 1,66 أكبر من Tالمحسوبة 5,80- ومنه نقبل الفرضية الصفرية H_0 ونرفض الفرضية البديلة H_1 وبالتالي لا يوجد دور للتوجيه المهني في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ويمكن تفسير ذلك كما يلي:

أن التوجيه المهني هو العملية التي يمكن من خلالها مساعدة التلميذ على إختيار المهنة التي تناسبه والتي يتوقع منه أن ينجح فيها على عكس المهن الأخرى والتي يتوقع أن يفشل فيها، أي أنها العملية التي تساعد على معرفة أنسب الأعمال للتلميذ وتوجيهه ونصحه بالتوجه إليها وكذا المهارات والمؤهلات التي تتطلبها تلك المهن حتى يستطيع الالتحاق بها ومدى تناسبها مع قدراته ودوافعه وميوله واهتماماته.

أما الدافعية فهي تتعلق بتلك الحالة الداخلية التي توجه سلوك التلميذ لبذل الجهد والسعي وراء تحقيق الأهداف ومتى حققت هذه الأهداف تحقق التوازن الداخلي للتلميذ وتكيفه مع المحيط الخارجي غير أن هناك عوامل قد تقف حاجزا وتؤدي إلى تدني الدافعية لدى التلميذ ومنها انخفاض تقدير الذات والذي قد ينشأ داخل الأسرة فيحبط التلميذ وينخفض مستوى دافعيته، إضافة إلى عدم الاهتمام بشؤون التلميذ داخل الأسرة وعدم تشجيعه على العمل والجد، إضافة إلى الرفض والنقد الدائم له خصوصا وأنه في مرحلة هامة في مشواره التعليمي فهو مقبل على اجتياز شهادة البكالوريا وهي شهادة تتطلب اهتماما

خاصا بالتلميذ ومنحه الدعم النفسي والتشجيع الكبير لإجتيازها بأمان مما يشعر التلميذ بالعجز والضعف وانخفاض الثقة بالنفس والشعور بعدم المنفعة خصوصا وأنه أيضا في مرحلة حساسة من العمر وهي مرحلة المراهقة فهي مرحلة حرجة يعرف فيها التلميذ تغيرات عديدة تؤثر على تعليمه مما يخلق لديه اتجاها سلبيا نحو الدراسة.

وبالتالي فحتى التوجيه المهني لا يساهم في رفع الدافعية للتلميذ خصوصا وأن اختيار المهنة مرتبط باختيار أنسبها والتي تتوافق مع قدرات التلميذ واهتماماته وميوله فكيف يمكن للتوجيه المهني أن يرفع دافعية التلميذ وهو يعاني من ضعف الثقة بالنفس وسوء تقدير الذات والشعور بالفشل والعجز وبالتالي حتى توجيهه مهنيا قد يولد لديه مسبقا حالة من توقع الفشل في هذه المهنة.

1- تحليل نتائج الفرضية الثانية:

الجدول رقم (15): يمثل اختبار نتائج الفرضية الثانية

المحسوبة T	الجدولية T	sig	DF	القرار
11.33	1.66	0.00	89	قبول الفرضية

H_0 لا يوجد دور للإرشاد النفسي في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

H_1 للإرشاد النفسي دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

لدينا T الجدولية 1,66 أصغر من T المحسوبة 11,33 ومنه نلرفض الفرضية الصفرية H_0 ونقبل الفرضية البديلة H_1 وبالتالي للإرشاد النفسي دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ويمكن تفسير ذلك كما يلي :

الإرشاد النفسي هو إحدى العمليات التي تهدف إلى إعادة التوازن النفسي للتلميذ من خلال فهمه لنفسه وبالتالي التكيف مع بيئته الطبيعية الاجتماعية التي يعيش فيها ويتمكن من اتخاذ القرارات الصائبة وحل مشكلاته بموضوعية، ولطالما كان الإرشاد النفسي عملية هامة في مختلف المراحل التعليمية خصوصا المرحلة الثانوية باعتبارها مرحلة المراهقة والتي تؤثر في شخصيته التلميذ وسلوكه وتصرفاته، وبالتالي يمكن للمرشد النفسي أن يساعد التلميذ على رفع مستوى الدافعية لديه من خلال برامج وجلسات فردية لكن إن كانت البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها التلميذ ملائمة خصوصا الأهل، الأصدقاء،

المدرسة بما فيها من أساتذة فلا يمكن لهذه العملية أن تنجح دون أن تكون هذه الأطراف مساعدة للمرشد نظرا لما لها من دور مساعد أو محبط للمرشد والتلميذ على حد سواء ، لأنها تعمل على دعم التلميذ او التقليل من قيمته وقدراته خصوصا وأنه على احتكاك يومي معهم ويتفاعل مباشرة ويتأثر بهم.

إن ارتفاع مستوى الدافعية أو انخفاضه مرتبط بالذكاء والميولات والمهارات والإهتمامات والطموحات كما تتأثر أيضا بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها التلميذ وانخفاض الدافعية لدى التلميذ يؤثر على إنجازه وتعليمه خاصة في هذه المرحلة الحساسة والتي تتطلب الدراسة الجادة والمثابرة ، لذلك لابد من رفع مستوى تقديره لذاته وتحفيزه داخل الأسرة والمدرسة وتقدير مختلف الأعمال التي يقوم بها مهما كانت طبيعتها فهذا يعد بمثابة تعزيز إيجابي لهم ويدفع للإنجاز أكثر وعليه فالإرشاد النفسي متى تفاعلت مجموعة من الأطراف مع بعضها البعض يساهم في تنمية دافعية التلميذ غير ذلك فقد يفشل لما لها من أثر بالغ على التلميذ.

2- تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

الجدول رقم (16): يمثل اختبار نتائج ا لفرضية ا لثالثة

المحسوبة T	الجدولية T	sig	DF	القرار
14.98	1.66	0.00	89	قبول الفرضية

H_0 لا يوجد دور لمستوى الطموح في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

H_1 لمستوى الطموح دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

لدينا T الجدولية 1,66 أصغر من T المحسوبة 14,98 ومنه نرفض الفرضية الصفرية H_0 ونقبل الفرضية البديلة H_1 وبالتالي لمستوى الطموح دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ويمكن تفسير ذلك كما يلي :

الطموح هو تلك الطاقة الإيجابية والفعالة لدى التلميذ أو هو المستوى الذي يريد التلميذ الوصول إليه ويدفعه لتحقيق أهدافه.

ومن الطبيعي أن يكون الطموح العالي موجها للتلميذ خصوصا وأنه في هذه المرحلة يكون مقبلا على اجتياز شهادة التعليم الثانوي وهي المرحلة الأخيرة من التعليم الثانوي والتي يتوقع فيها من التلاميذ أن

تكلل بالنجاح والاتجاه للجامعة واختيار أفضل التخصصات الجامعية وبالتالي يكون هنا الطموح عاملا أساسيا لتنمية الدافعية للتلميذ ليحقق أفضل النتائج المتوقعة منه ولكن قد يعاني التلميذ من مشاكل وعوائق تجعل دافعيته تنخفض فينخفض معها طموحه لذلك فهناك علاقة إرتباطية طردية بين الطموح والدافعية المرتفعة فالطموح العالي لا يمكن أن يعمل على تنمية الدافعية ما لم يكن هناك تقديرا إيجابيا للذات والعكس صحيح وعليه يصبح الطموح عاملا هاما في تنمية الدافعية.

3- تحليل نتائج الفرضية الرابعة:

الجدول رقم (17): يمثل اختبار نتائج الفرضية الرابعة

المحسوبة T	الجدولية T	sig	DF	القرار
4.53	1.66	0.00	89	قبول الفرضية

H_0 لا يوجد دور للمثابرة في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

H_1 للمثابرة دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

لدينا T الجدولية 1,66 وهي أصغر من Tالمحسوبة 4,53 ومنه نرفض الفرضية الصفرية H_0 ونقبل الفرضية البديلة H_1 وبالتالي للمثابرة دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ويمكن تفسير ذلك كما يلي :

المثابرة هي إحدى سمات الشخصية الإيجابية التي تدل على صمود التلميذ على العقبات التي تواجهه والتي تظهر مدى التكيف الإيجابي له مع البيئة وتوازنه النفسي وهذا للوصول إلى النتائج المرجوة وحماسه لتحقيق الأهداف المسطرة والتي تتمثل في هذه المرحلة الحصول على شهادة التعليم الثانوي وهذا ما يحتاجه تلاميذ هذه المرحلة المثابرة لتحقيق الهدف المنشود ولهذا فالمثابرة مثل الطموح لا يكون لها دور في تنمية الدافعية للتلاميذ إذا كان تقديرهم لذاتهم منخفض ولجعل المثابرة عاملا في تنمية الدافعية لابد من رفع تقدير الذات لدى التلميذ وإدراكه لإمكانياته الفعلية وتحفيزه وتشجيعه على كل الأعمال التي يقوم بها ليكون مثابرا في دراسته وبالتالي يمكن للمثابرة أن تساهم في تنمية الدافعية لديه .

4- تحليل نتائج الفرضية العامة :

الجدول رقم (18): يمثل اختبار نتائج الفرضية العامة

المحسوبة T	الجدولية T	sig	DF	القرار
9.96	1.66	0.00	89	قبول الفرضية

H_0 لايوجد دور للتوجيه والإرشاد المدرسي في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

H_1 للتوجيه والإرشاد المدرسي دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

لدينا T الجدولية 1.66 وهي أصغر من T المحسوبة 9,96 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية H_0 ونقبل الفرضية البديلة H_1 وبالتالي فإن للتوجيه والإرشاد المدرسي دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ويمكن تفسير ذلك كما يلي :

إن التوجيه والإرشاد المدرسي إحدى العمليات الهامة في المؤسسات التربوية وأصبحت مطلبا رئيسيا في كل مؤسسة تربوية لهذا أصبحت كل الدول تسعى لتحسين هذه الخدمات باعتبارها تقدم لجوهر وعمود العملية التعليمية وهو التلميذ الذي يعتبر عنصرا هاما في الدولة والذي تعتمد عليه مستقبلا في خدمتها والرقي بها وهذا حتى تقدم له أحسن الخدمات الإرشادية والتوجيهية بما يناسب قدراته وإمكانياته ومؤهلاته خاصة للتلاميذ في المرحلة الأخيرة من التعليم الثانوي وهي من أهم مراحله فالتلميذ مقبل على امتحان مصيري يكلل النجاح أو الفشل والذي يحدد مستقبله، لهذا وغالبا تكثر في هذه المرحلة العديد من المشاكل التي يواجهها التلميذ سواء ضغط الدراسة التي تؤثر على نفسيته وسلوكاته وأيضا ضغط الأسرة والتي تتوقع من التلميذ نتائج عالية أحيانا تتماشى مع إمكانيات التلميذ وأحيانا لا تتماشى معها فيشكل ضغطا زائدا عليه أو حتى أن هذا التلميذ قد لا يتلقى الدعم الكبير من الأسرة ولا الاهتمام ولا التشجيع فيحبط وتنخفض دافعيته أو حتى أيضا نتيجة المرحلة الحساسة التي يمر بها التلميذ وهي مرحلة المراهقة لهذا يحتاج لمثل هذه الخدمات الإرشادية وما يلاحظ من نتائج الدراسة أن التوجيه والإرشاد المدرسي له دور في تنمية الدافعية لدى التلاميذ من خلال البرامج الإرشادية الفعالة لدى مستشاري التوجيه والعلاقة الجيدة بين التلميذ والمستشار ومواظبة التلميذ على الجلسات الإرشادية المبرمجة له، فنجاح العملية الإرشادية مرتبط بعدة عوامل منها تقبل التلميذ للجلسات الإرشادية ومواظبته عليها أيضا التحفيز والتشجيع

من الأسرة فهي العامل الأساسي الأول لنجاح العملية الإرشادية وهي المصدر الأول لرفع معنويات التلميذ وتقديره لذاته ولقدراته، إضافة إلى تعزيز طموحه ومثابرته ودعمه على الجد والاجتهاد لتحقيق أهدافه.

6- تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة :

أكدت بعض الدراسات السابقة على أن للتوجيه والإرشاد المدرسي دور في تنمية الدافعية لدى التلاميذ وذلك من خلال الجلسات و البرامج الإرشادية من طرف الموجهين والمرشدين ، ومنه نجد دراسة " شواشرة" (2007) التي هدفت إلى تأثير برنامج إرشادي في استثارة الدافعية للإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي ، بالإضافة إلى أن البرنامج الإرشادي مصمم من قبل الباحث وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الطالب يعاني من تدني الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي ويفتقر إلى مفهوم واضح حول الذات ، وأن البرنامج الإرشادي التربوي المطبق كان فعالا في استثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الدراسي...، بالإضافة إلى دراسة "باشا" (2000): التي حاولت تبيان العلاقة الموجودة بين دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي بما أن تقدير الذات الإيجابي للتلميذ عامل مهم في تنمية الدافعية لديه من خلال زيادة مستوى طموحه والمثابرة، حيث ركزت دراسة "باشا" على التعرف على تأثير كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي، وفي الأخير توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب (علمي، أدبي) في مستوى الدافع للإنجاز (مرتفع، منخفض) ومستوى تقدير الذات (مرتفع، منخفض) لصالح الطلاب في القسم العلمي المرتفعين في الدافع للإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي.

7- التوصيات:

- محاولة مستشار التوجيه تقوية علاقة جيدة مع التلاميذ المتمدرسين، وإقامة جلسات إرشادية يسودها الود والاحترام والسرية مع التلاميذ ذوي الحالات الخاصة.

- كذلك محاولة توسيع نطاق التوجيه والإرشاد والاهتمام به والتركيز عليه كعامل أساسي في العملية التربوية إلى جانب المعلمين والأسرة.

- محاولة معرفة ميول التلاميذ واتجاهاتهم في الدراسة وتوجيههم حسب ما يلائم قدراتهم وتطلعاتهم.

– محاولة إنشاء جلسات إرشادية منظمة داخل المؤسسات التعليمية وتكثيفها.

– محاولة مستشار التوجيه التطرق لعدة مواضيع في جلسة الإرشادية والتجديد والتفسير والثقة بالنفس والتخلص من الخجل والتردد، وفتح مجال الحوار في الجلسة لطرح المشاكل التي يعانون منها لإيجاد الحلول المناسبة لها وزيادة دافعيتهم للإنجاز والتحصيل الأكاديمي الجيد.

خلاصة الفصل:

بعد عرضنا لنتائج الدراسة وتفسيرها وتحليلها وفقا للإحصائيات تم رفض الفرضية الأولى وقبول الفرضية الثانية والرابعة حيث توصلنا إلى أن التوجيه المهني ليس لديه دور في تنمية الدافعية لدى التلاميذ على عكس الإرشاد النفسي، بالإضافة إلى أن مستوى طموح التلميذ وسعيه للمثابرة له دور في تنمية دافعية بتوفر تقديره الإيجابي لذاته، ونستنتج من خلال قبولنا للفرضية العامة أنه للتوجيه والإرشاد المدرسي دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

خاتمـــــــة

خاتمة

نستنتج من خلال دراستنا لموضوع التوجيه والإرشاد المدرسي ودوره في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، من خلال محاولتنا معرفة الدور الذي تؤديه عملية التوجيه والإرشاد المدرسي لزيادة دافعية تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لدراسة وتحقيق النجاح، وذلك من خلال تطرقنا للجوانب النظرية المتعلقة بهذا الموضوع وعرضنا للدارسات السابقة التي تقدم دراستنا، وكذلك التطرق للنظريات التي عالجت موضوع التوجيه والإرشاد المدرسي والدافعية حيث قمنا في الجانب التطبيقي بإبرازها والتوجيه والإرشاد المدرسي المتمثلة في التوجيه المهني والإرشاد النفسي، وذلك لمعرفة الدور الذي تؤديه في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وكذلك قضايا بإبراز بعض أبعاد الدافعية المتمثلة في مستوى الطموح والمثابرة ومنها حاولنا معرفة الدور الذي تؤديه كل من مستوى الطموح والمثابرة في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للوصل من خلال هذه الأبعاد إلى مدى مساهمة التوجيه والإرشاد المدرسي في تنمية الدافعية لدى التلاميذ.

ومنه تنص الفرضية العامة على "دور التوجيه والإرشاد المدرسي في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، وتحققنا من صحة هذه الفرضية من خلال معالجة البيانات وإحصائيا.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المعاجم والقواميس

1. أحمد زكي بدوي (1993): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، لبنان.
2. صالح مصلح (1999): الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية انجليزي وعربي، دار عالم للكتاب، ط1.
3. عبد المجيد سالمي وآخرون (1998): معجم مصطلحات علم النفسي، دار الكتاب المصري، ط4، مصر.
4. محمد عاطف غيث (1997): قاموس علم الاجتماع، دار المصرفة الجامعية، مصر.
5. معجم علم النفس والتربية (1984): الهيئة العامة لشؤون المطابع، الجزء1، سوريا.

ثانيا: الكتب

1. أحمد الخطيب (2009): الإدارة الحديثة – نظريات واستراتيجيات ونماذج حديثة– عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن.
2. أحمد بن مرسلي (2005): مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، د ط، الجزائر.
3. أحمد دوقة (2011): سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر.
4. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، أحمد عبد الحليم عربيات (2012): نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، الأردن.
5. أحمد محمد الزغبيب (2002): الإرشاد النفسية –نظرياته– اتجاهاته مجالاته، دار نهران للنشر، ط1، الأردن.
6. بوحفص عبد الكريم (2011): أسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر.
7. ثائر محمد غباوي(2008): الدافعية النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
8. حامد عبد السلام زهران (1977): علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب للطباعة والنشر، دط، مصر.

9. حامد عبد السلام زهران (1998): الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، ط3، مصر.
10. حنان عبد الحميد الصافي (2008): علم النفس التربوي، دار صفاء، ط4، الأردن.
11. رمضان محمد القذافي (1998): التوجيه والإرشاد النفسي، دار الجبل، ط1، لبنان.
12. سالم علي بن سالم القحطاني(1994): دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العلمية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، دط.
13. سعد جلال (1992): التوجيه المهني والنفسي والتربوي، دار الفكر، ط2، مصر.
14. سعيد حسن العزة (2000): الإرشاد الجماعي العلاجي، دار، ط1، الأردن.
15. سليمان داود زيدان، سهيل موسى شواقفة(2008): أساليب الإرشاد التربوي، جهينة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
16. سهام درويش أبو عيطة (2015): مبادئ الإرشاد النفسي، دار الفكر، ط3.
17. سهير كامل أحمد (2000): التوجيه والإرشاد النفسي، مركز الإسكندرية للكتاب، ط1، الأردن.
18. صالح حسن أحمد الداهري(2011): أساسيات القياس النفسي في الإرشاد والصحة النفسية.
19. عبد العزيز محمد ملائكة (2007): مبادئ ومسارات القيادة والإدارة، دار العلم، دط، السعودية.
20. عبد اللطيف محمد خليفة (2000): الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر، ط1، مصر.
21. عدنان أحمد الفسفوس(2007): مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي مفهومه، أسسه، قواعده الأخلاقية.
22. عمار بوحوش (1996): نظريات الإدارة الحديثة، دار الغرب الإسلامي، ط1، لبنان.
23. عوض أحمد محمد (2004): الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1.
24. عياصرة علي أحمد عبد الرحمان (2006): القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن.
25. كامل محمد عويضة (1996): علم النفس الصناعي، دار الكتب العلمية، ط1، لبنان.
26. كامل يوسف بلان (2015): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي دار الإعصار العلمي، ط1، الأردن.
27. كاملة الفرخ، عابد الجابر تيم (1999): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

28. محمد برو(2010): أثر التوجيه المدرسي علن التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للطباعة والنشر، ط1، الجزائر.
29. محمد حسن محمد حمادات(2007): وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، دط، الأردن.
30. محمد محروس الشناوي (1994): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار غريب للطباعة، دط، مصر.
31. مدحة محمد أبو النصر (2012): الإدارة بالحوافر–أساليب التحقير الوظيفي– المجموعة العربية للتدريب والنشر، دط، مصر.
32. مروان بوحويج(2004): المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
33. مسعود حسين التائب (2018): البحث العلمي قواعده، إجراءاته، مناهجه، المكتب العربي للمصاريف، دط.
34. يامنة عبد القادر إسماعيل (2011): التوجيه المدرسي المعاصر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
35. يخلف عثمان (2001): علم النفس الصحة الأسس النفسية والسلوكية للصحة، دار الثقافة، ط1، قطر.
36. يوسف مصطفى القاضي وآخرون (1980): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، ط2، السعودية.

ثالثا: المذكرات والرسائل الجامعية

1. بلحاج فروجة (2011): التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المرافق المتمدرس في التعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير منشورة، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري، الجزائر.
2. ربيع تشيوري(2002): محددات الرضا الوظيفي لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني، رسالة ماجيستر في علم الاجتماع كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، الجزائر.
3. الساكر رشيدة (2015): دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات، رسالة ماجستير، جامعة حصة لخضر، الجزائر.

4. شواشرة 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 وعلوم التربية، الجزائر.
5. علوي نجاة (2000): واقع التوجيه المدرسي بين الأسس العلمية الارتجالية، مذكرة ماجيستر، جامعة منتوري الجزائر.
6. لوغيث أحمد (1995): التعليم الثانوي في الجزائر ومبررات إصلاحه، رسالة ماجستير، جامعة بوزريعة الجزائر.

رابعا: المجلات العلمية

1. خليف سالم رفقة(2009): علاقة فاعلية الذات والفزع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، مجلة البحث التربوية والنفسية، العدد 23، الجزائر.
2. عبد الفتاح بوخمخم (2001): مفهوم الدافعية في مختلف السلوك التنظيمي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منثوري، العدد 15، الجزائر.
3. عبد الكريم القريشي (1993): نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر، مجلة الفكر تصدر عن الجمعية الثقافية الجامعية الأمل، العدد1، الجزائر.
4. محمد سلمان الخزاعلة ومنصور نزال الحمدون (2010): المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قصبة المغرق، سلسلة الدراسات الإنسانية، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 18، العدد1، الأردن.

الملاحـــــق

الملحق رقم (01): أسماء الأساتذة المحكمين

اسم المحكم	الرتبة العلمية	اسم الجامعة
كربوش وليد	أستاذ محاضر	محمد الصديق بن يحيى –جيجل–
يسعد فوزية	أستاذة مساعدة	محمد الصديق بن يحيى –جيجل–
منيغد	أستاذ محاضر	محمد الصديق بن يحيى –جيجل–

الملحق رقم (02): الاستبيان

الجمهوريــة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي ـ جيــجل

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية .

إستمارة بحث مكمّلة لنيل شهادة ماستر في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا .

ـ تخصص إرشاد وتوجيه تربوي .

أخي التلميذ / أختي التلميذة : السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

في إطار إعداد مذكرة تخرّج مكمّلة لنيل شهادة ماستر في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا ، تخصّص وإرشاد

وتوجيـه " بعنوان التوجيـه والإرشاد المدرسي ودوره في تنميـة الدافعيـة لدى تلاميـذ السنـة الثالثـة ثانوي" ، تمّ تصميـم هذا

الاستبيان لمعرفة دور التوجيه والإرشاد في زيادة الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

نستسمحكم بالمشاركة والمساهمة في إثراء هذا الموضوع من خلال تفضّلكم بقراءة جميع فقرات الاستبيان بعناية ثمّ

وضع علامة (×) في الخانة التي تعبّر عن رأيكم بخصوص هذه الفقرات .

نأمل تعاونكم المفيد مع خالص الشكر على حسن تعاونكم ، ونتمنّى لكم التوفيق في دراستكم .

إعداد الطالبة :

شرايطية زينب

إشراف الأستاذة :

مشري زبيدة

السنة الجامعية: 2022/2021

البيانات الشخصية :

* الجنس :

ذكــر	أنثــى

السن :

16 سنة	17 سنة	18 سنة	19 سنة	20 سنة وأكثر

*الشعبة :

آداب وفلسفة		رياضيات	
لغات أجنبية		ثقني رياضي	
علوم تجريبية		تسيير واقتصاد	

	التوجيـــــــــــــه المهنـــــــــــــي	دائما	أحيانا	أبدا
1	يسعى مستشار التوجيه إلى التعرف على الحالة الصحية والنفسية لكم.			
2	يطلع مستشار التوجيه المهني على نتائجكم الفصلية .			
3	يحاول مستشار التوجيه المهني والمدرسي معرفة مشكلاتكم المدرسية .			
4	نصحكم مستشار التوجيه المهني بتغير شعبتكم الدراسية لكي تنسجم مع نتائجكم الدراسية.			
5	ينظم مستشار التوجيه المهني والمدرسي اجتماعات مع ولي أمرك .			
6	يقوم مستشار التوجيه المهني والمدرسي بمتابعة الحالات التي تعاني من تأخر دراسي .			
7	يقوم مستشار التوجيه المهني بتوجيهكم نحو التخصص الذي يتناسب مع ميولكم المهنية .			
8	يساهم مستشار التوجيه المهني في تقديم معلومات عن سوق العمل .			
9	يعمل مستشار التوجيه المهني على توجيهكم إلى المهن التي تنسجم مع بيئتكم الإجتماعية .			
10	يركز مستشار التوجيه المهني على معرفة الميول أثناء التوجيه المدرسي .			

	الإرشـــــــــاد النفســـــــــي	دائما	أحيانا	أبدا
11	للإرشاد النفسي أهمية بالغة في العملية التربوية .			
12	تساهم جلسات الإرشاد النفسي في حل مشكلاتكم النفسية كالخجل والتردد.			
13	تشعر بالارتياح عند الذهاب للمرشد النفسي .			
14	تجد حرجا في الحديث مع المرشد النفسي .			
15	يساعدك المرشد النفسي في التكيف مع زملائك داخل القسم.			
16	يساعدك المرشد النفسي في الحصول على نتائج دراسية أفضل.			
17	يساعدك المرشد النفسي في زيادة دافعيتك للدراسة .			
18	يساعدك المرشد النفسي في اختيار نوع الدراسة المناسبة .			
19	يساعدك المرشد النفسي في التخلص من قلق الإمتحان .			
20	يساعدك المرشد النفسي في تعزيز الثقة بالنفس .			

	مستـــــوى الطمـــــــوح	دائما	أحيانا	أبدا
21	تضع أهدافك بدقة .			
22	تسعى إلى الوصول إلى مستوى عال من المعرفة .			
23	تعمل بكل طاقتك لتحقيق أهدافك .			
24	تشعر بانك طموح أكثر من غيرك .			
25	تميل الى التجديد والتغيير في حياتك .			
26	تخطط لأعمال ومهام كثيرة في آن واحد .			
27	تتواصل بأستاذك لزيادة معلوماتك .			
28	تجد صعوبة في رسم أهدافك .			
29	تسعى لتحقيق الأفضل .			
30	تترك العمل الذي تفشل فيه .			

31	تفكر في مواصلة دراستك الجامعية .			
32	أنت متفائل .			
33	تشعر بالتعب و الملل من الدراسة .			
34	تسعى لتحقيق الأهداف التي وضعتها .			
35	تستفيد من الآخرين .			
36	تعرف كيف تتصرف مع المواقف الجديدة .			

	المثابـــــــــرة	دائما	أحيانا	أبدا
37	تواظب على الدراسة حتى تحصل على علامة مرتفعة .			
38	تطلب المساعدة من زملائك .			
39	تستسلم وتتوقف عن دراسة المادة ومراجعتها قبل الامتحان .			
40	تستمر في المحاولة مرات عدة ولا تستسلم للفشل .			
41	تستمر في البحث عن المعلومات المطلوبة .			
42	تشعر بالإحباط وتنتظر الإجابة من الأستاذ .			
43	تستسلم وتكتب أيّ جواب يخطر في عقلك .			
44	تفكر بطريقة ناجعة تساعدك على الحصول على علامات جيدة كتغيير طريقتك في المراجعة .			
45	تصرّ على إكمال عملك مهما كان صعبا .			

الملحق رقم (03) يمثل معامل الثبات ألفا كرونباخ

المحور الأول

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclu	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,910	10

المحور الثاني:

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclu	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,835	10

المحور الثالث:

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclu	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,880	16

المحور الرابع:

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclu	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,759	9

الاستبيان ككل:

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclu	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,951	45

الجنس

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	46	51,1	51,1	51,1
	أنثى	44	48,9	48,9	100,0

	Total	90	100,0	100,0	

السن

السن

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	سنة 16	1	1,1	1,1	1,1
	سنة 17	19	21,1	21,1	22,2
	سنة 18	38	42,2	42,2	64,4
	سنة 19	27	30,0	30,0	94,4
	سنة فأكثر 20	5	5,6	5,6	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

الشعبة

الشعبة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	آداب وفلسفة	20	22,2	22,2	22,2
	لغات أجنبية	22	24,4	24,4	46,7
	علوم تجريبية	15	16,7	16,7	63,3
	رياضيات	14	15,6	15,6	78,9
	تقني رياضي	10	11,1	11,1	90,0
	تسيير واقتصاد	9	10,0	10,0	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

الملحق رقم (04) يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبيان ككل

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
يسعى مستشار التوجيه إلى التعرف على الحالة الصحية والنفسية لكم.	90	2,12	,716
يطلع مستشار التوجيه المهنى على نتائجكم الفصلية .	90	2,03	,570
يحاول مستشار التوجيه المهني والمدرسي معرفة مشكلاتكم المدرسية .	90	1,99	,627
نصحكم مستشار التوجيه المهني بتغير شعبتكم الدراسية لكى تنسجم مع نتائجكم الدراسية.	90	1,69	,593
ينظم مستشار التوجيه المهني والمدرسي اجتماعات مع ولي أمرك .	90	1,33	,474
يقوم مستشار التوجيه المهني والمدرسى بمتابعة الحالات التى تعانى من تأخر دراسي .	90	1,88	,615
يقوم مستشار التوجيه المهني بتوجيهكم نحو التخصص الذي يتناسب مع ميولكم المهنية .	90	1,79	,679
يساهم مستشار التوجيه المهني في تقديم معلومات عن سوق العمل .	90	1,31	,489
يعمل مستشار التوجيه المهني على توجيهكم إلى المهن التى تنسجم مع بيئتكم الإجتماعية .	90	1,59	,598
يركز مستشار التوجيه المهني على معرفة الميول أثناء التوجيه المدرسي .	90	2,24	,708
للإرشاد النفسى أهمية بالغة فى العملية التربوية .	90	2,74	,487
تساهم جلسات الإرشاد النفسي في حل مشكلاتكم النفسية كالخجل والتردد.	90	2,34	,501
تشعر بالارتياح عند الذهاب للمرشد النفسي .	90	2,36	,659

تجد حرجا في الحديث مع المرشد النفسي .	90	1,52	,545
يساعدك المرشد النفسي في التكيف مع زملائك داخل القسم .	90	2,18	,552
يساعدك المرشد النفسي في الحصول على نتائج دراسية أفضل .	90	2,36	,624
يساعدك المرشد النفسي في زيادة دافعيتك للدراسة .	90	2,66	,564
يساعدك المرشد النفسى فى اختيار نوع الدراسة المناسبة .	90	2,24	,587
يساعدك المرشد النفسي في التخلص من قلق الإمتحان .	90	2,43	,601
يساعدك المرشد النفسي في تعزيز الثقة بالنفس .	90	2,40	,577
تضع أهدافك بدقة .	90	2,67	,474
تسعى إلى الوصول إلى مستوى عال من المعرفة .	90	2,80	,402
تعمل بكل طاقتك لتحقيق أهدافك .	90	2,59	,495
تشعر بانك طموح أكثر من غيرك .	90	2,04	,598
تميل الى التجديد والتغيير في حياتك .	90	2,56	,522
تخطط لأعمال ومهام كثيرة في آن واحد .	90	1,89	,550
تتواصل بأستاذك لزيادة معلوماتك .	90	1,97	,644
تجد صعوبة في رسم أهدافك .	90	1,63	,570
تسعى لتحقيق الأفضل .	90	2,79	,410
تترك العمل الذي تفشل فيه .	90	1,57	,520
تفكر في مواصلة دراستك الجامعية .	90	2,73	,493
أنت متفائل .	90	2,64	,481
تشعر بالتعب و الملل من الدراسة .	90	1,90	,451
تسعى لتحقيق الأهداف التي وضعتها .	90	2,77	,451
تستفيد من الآخرين .	90	1,93	,536

تعرف كيف تتصرف مع المواقف الجديدة .	90	2,41	,517
تواظب على الدراسة حتى تحصل على علامة مرتفعة .	90	2,68	,470
تطلب المساعدة من زملائك .	90	1,86	,439
تستسلم وتتوقف عن دراسة المادة ومراجعتها قبل الامتحان .	90	1,47	,622
تستمر في المحاولة مرات عدة ولا تستسلم للفشل .	90	2,66	,478
تستمر فى البحث عن المعلومات المطلوبة .	90	2,63	,485
تشعر بالإحباط وتنتظر الإجابة من الأستاذ .	90	1,41	,517
تستسلم وتكتب أيّ جواب يخطر في عقلك .	90	1,30	,485
تفكر بطريقة ناجعة تساعدك على الحصول على علامات جيدة كتغيير طريقتك في المراجعة .	90	2,31	,489
تصرّ على إكمال عملك مهما كان صعبا .	90	2,53	,502
التوجيه_المهني	90	1,7978	,33047
الإرشاد_النفسي	90	2,3233	,27068
مستوى_الطموح	90	2,3056	,19348
المثابرة	90	2,0938	,19631
الاستبيان_ككل	90	2,1543	,14697
N valide (liste)	90		

الملحق رقم (05) يمثل نتائج اختبار الفرضيات

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 2					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الإرشاد_المهني	-5,805	89	,000	-,20222	-,2714	-,1330
الإرشاد_النفسي	11,332	89	,000	,32333	,2666	,3800
مستوى_الطموح	14,982	89	,000	,30556	,2650	,3461
المثابرة	4,534	89	,000	,09383	,0527	,1349
الاستبيان_ككل	9,962	89	,000	,15432	,1235	,1851

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور التوجيه والإرشاد المدرسي في تنمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث تكونت عينة الدراسة الأساسية من 90 تلميذ وتلميذة وتم بناء استمارة الدراسة وفقا للفرضيات التالية:

- دور التوجيه والإرشاد المدرسي في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

- للتوجيه المهني دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- للإرشاد النفسي دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- لمستوى الطموح دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- للمثابرة دور في تنمية الدافعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

حيث اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوضعي، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ألفا كرونباخ، وتم تحليل البيانات ببرنامج الحزم الإحصائية "spss"لمعالجة البيانات والإحصائية وبعد تحليل هذه البيانات توصلنا إلى رفضنا للفرضية الأولى وقبول الفرضية الثانية والثالثة والرابعة وقبول الفرضية العامة التي تنص على أنه للتوجيه والإرشاد المدرسي دور في تنمية الدافعية دلى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الكلمات المفتاحية: التوجيه، الإرشاد المدرسي، الدافعية، تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Study summary

The aim of this study was to learn about the role of school guidance and guidance in the development of third-year secondary students. The basic study sample consisted of 90 pupils and pupils. The study form was built according to the following assumptions:

- The role of school guidance and guidance in the development of motivation among third-year secondary students.

Partial hypotheses:

- Vocational guidance plays a role in the development of motivation among third-year secondary students.

- Psychological counselling plays a role in the development of motivation among third-year secondary students.

- The level of ambition plays a role in the motivation development of third-year secondary students.

- Perseverance plays a role in the development of motivation among third-year secondary students

In our study, we relied on the modular curriculum. Computational averages, standard deviations and the Alpha Cronbach coefficient were used. The data were analyzed with the statistical packages program "spss" to process data and statistical. After analysing these data, we reached our rejection of the first hypothesis and acceptance of the second, third and fourth hypothesis acceptance of the general hypothesis that school guidance and guidance played a role in the development of motivation.

Keywords: Guidance, School Guidance, Motivation, Third Year Secondary Pupils.