



جامعة الجليلي بونعامة – خميس مليانة



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

الموضوع:

الرضا عن التوجيه المدرسي وأثره على الدافعية العقلية
لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطف ولاية
عين الدفلى

مذكرة استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة ماستر علوم التربية
تخصص إرشاد وتوجيه

إشراف الأستاذة:

د. نادية برزاوي

إعداد الطالبة:

نصيرة طيبة

لجنة المناقشة:

رئيسا

مشرفا ومقررا

مناقشا

• الأستاذة: د. أم هاني فارس

• الأستاذة: د. نادية برزاوي

• الأستاذة: د. جهيدة توبرينات

السنة الجامعية: 2024/2023

شكر وتقدير

عملا بقوله تعالى: " ولئن شكرتم لأزيدنكم "

أشكرك يا الله...أشكرك أولاً، أشكرك كل لحظة...وأسألك أن تمنحني القدرة لأشكرك ...آخر

ومن بعدك:

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والاحترام والامتنان إلى الأستاذة المشرفة على مذكرتي الدكتورة

"نادية برزاوي" التي لم تتوانى في تقديم يد الدعم والعون لإنجاز هذا العمل خلال تفضلها

بالإشراف عليه ومتابعته، كما لا يفوتني أن أشكر اللجنة التي ستشرفني بمناقشة عملي

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل الدكاترة و الأستاذة بجامعة خميس مليانة على كل

التوجيهات القيمة والتشجيعات التي قدموها لنا.

إهداء :

إلى من أفضلها على نفسي أهدي ثمرة جهدي...

إلى أعظم لحن في الوجود التي سهرت من أجل راحتي...

أمي الحبيبة ...

أطال الله عمرها...

إلى النور الذي أنار دربي، إلى السراج الذي لا ينطفئ...

أبي...

أطال الله عمره ورزقه الصحة والعافية...

إلى كل إخوتي وأخواتي...

إلى زميلي في العمل مستشار التوجيه المدرسي طالب دكتوراه منير عباس...

إلى كل أساتذتي....

إلى كل من وسعهم قلبي ولم تسعهم صفحتي...

إلى كل من قدم يد العون

إلى كل من كان له فضلا علينا في تعليمنا...

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الرضا عن التوجيه المدرسي وأثره على الدافعية العقلية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة ثانوي من ثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى، وقد اعتمدنا المنهج الوصفي لإجراء هذه الدراسة، كما اعتمدنا أسلوب العينة القصدية طبقية في تحديد عينة الدراسة، حيث بلغ أفراد العينة (250) تلميذ وتلميذة مستوى الثانية والثالثة ثانوي بجميع تخصصاته بثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى، وقد طبق عليهم مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي لطبيبي إبراهيم (2008)، ومقياس الدافعية العقلية من إعداد امطانيوس نايف ميخائيل (2015)، وتم تحليل بيانات الدراسة بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية IBM SPSS Statistics الإصدار 26، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة بين أبعاد الدافعية العقلية والرضا عن التخصص لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي بثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى.
- توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد الرضا عن التخصص والدافعية العقلية لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي بثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية العقلية تبعا لمتغير الجنس والتخصص لصالح الإناث ولصالح تخصص رياضيات وتقني رياضي لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي بثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى.

الكلمات المفتاحية: الرضا عن التوجيه المدرسي، الدافعية العقلية، تلاميذ التعليم الثانوي.

Abstract: The study aimed to ascertain satisfaction with school counseling and its effect on the mental motivation of high school students ,The secondary school of November 1st, 54 in El Attaf, Ain Defla province, and have adopted the descriptive approach to conduct this study,We also relied on a purposive stratified sampling method to determine the study sample,The sample consisted of 250 male and female students from the second and third year of secondary education,Across all specializations at the secondary school of November 1st, 54 El Attaf, Ain Defla province, The Taibi Ibrahim 2008 School Guidance Satisfaction Scale and the Antounios Naif Mikhail 2015 Mental Motivation Scale were applied to them, And the study data was analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences(SPSS) version 26, The following conclusions were reached:

- There is a relationship between the dimensions of mental motivation and satisfaction with the specialization among secondary education students, among the students of the secondary education phase at the 1st November 54 High School in El Attaf, Ain Defla province.
- There is a correlational relationship between the dimensions of satisfaction with the specialization and mental motivation among secondary education phase at the 1st November 54 High School in El Attaf, Ain Defla province.
- There are statistically significant differences in the scores of mental motivation according to the variable of gender and specialization, in favor of females and in favor of Mathematics and Technical Mathematics specialization among secondary education phase at the 1st November 54 High School in El Attaf, Ain Defla province.

Key words:Satisfaction with educational guidance ,Mental Motivation ,High school Students.

فهرس المحتويات:

الرقم	العناوين	الصفحة
	كلمة شكر وتقدير	
	الإهداء	
	الملخص باللغة العربية	
	الملخص باللغة الانجليزية	
	فهرس المحتويات	
	فهرس الجداول	
	فهرس الأشكال	
	مقدمة.....	أ. ب. ج
الفصل الأول: مدخل الدراسة		
01	إشكالية الدراسة.....	02
02	فرضيات الدراسة.....	05
03	أهمية الدراسة.....	06
04	أهداف الدراسة.....	06
05	تحديد مفاهيم الدراسة.....	07
06	حدود الدراسة.....	08
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة		
أولاً: الرضا عن التوجيه المدرسي		
	تمهيد.....	11
01	مفهوم التوجيه لغة واصطلاحاً.....	11
02	مفهوم التوجيه المدرسي.....	13
03	النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي.....	14
04	الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي.....	17
05	أهداف التوجيه المدرسي.....	20
06	فوائد التوجيه المدرسي.....	21
07	الأطراف المسؤولة عن التوجيه المدرسي.....	21

26	 صعوبات التوجيه المدرسي	08
28	 آثار سوء التوجيه المدرسي	09
30	 الرضا عن التوجيه المدرسي	10
30	 مفهوم الرضا لغة واصطلاحا	11
31	 المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي	12
33	 العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي	13
39	 نظريات الرضا	14
43	 خلاصة الفصل	

ثانيا: الدافعية العقلية

45	 تمهيد	
45	 مفهوم الدافعية العقلية	01
47	 خصائص الدافعية العقلية	02
48	 أهمية الدافعية العقلية	03
49	 أبعاد الدافعية العقلية	04
50	 خصائص الطلاب ذوي الدافعية العقلية	05
51	 النظريات المفسرة للدافعية العقلية	06
53	 وظيفة الدافعية العقلية	07
55	 خلاصة الفصل	

ثالثا: الدراسات السابقة والتعقيب عليها

57	 تمهيد	
57	 الدراسات السابقة التي تناولت الرضا عن التوجيه المدرسي	01
61	 الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية العقلية	02
66	 التعقيب على الدراسات السابقة	03

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها

71	 تمهيد	
71	 منهج الدراسة	01
71	 الدراسة الاستطلاعية	02

72	مجتمع الدراسة.....	03
73	عينة الدراسة.....	04
75	أدوات الدراسة.....	05
86	الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.....	06
87	خلاصة الفصل.....	

الفصل الرابع: عرض وتحليل النتائج		
89	تمهيد.....	
89	عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....	01
90	عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....	02
91	عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....	03
الفصل الخامس: مناقشة وتفسير النتائج		
93	تمهيد.....	
93	مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....	01
94	مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....	02
95	مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....	03
96	خلاصة عامة.....	
97	اقتراحات وتوصيات.....	
98	خاتمة.....	
	قائمة المراجع.....	
	قائمة الملاحق	

فهرس الجداول:

الرقم	العناوين	الصفحة
01	توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس	72
02	توزيع مجتمع الدراسة حسب المستوى والتخصص	73
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	74
04	أبعاد مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي	76
05	معامل الثبات للاختبار بطرق الاستقرار	77
06	درجة الثبات بواسطة طريقة معامل الاستقرار	78
07	صدق البناء الداخلي لبعد الرضا عن تقنيات التوجيه المدرسي	78
08	صدق البناء الداخلي لبعد الرضا عن الشعبة الدراسية	79
09	صدق البناء الداخلي لبعد الرضا عن التخصص في المستقبل	79
10	صدق البناء الداخلي لبعد الرضا عن المواد الدراسية ومعاملاتها في الشعبة	80
11	صدق البناء الداخلي لبعد الرضا عن الذات	80
12	صدق البناء الداخلي لأبعاد مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي	81
13	أبعاد مقياس الدافعية العقلية	82
14	صدق البناء الداخلي لبعد التوجه نحو التعلم	84
15	صدق البناء الداخلي لبعد حل المشكلات ابداعيا	84
16	صدق البناء الداخلي لبعد التركيز العقلي	85
17	صدق البناء الداخلي لبعد التكامل المعرفي	85
18	صدق البناء الداخلي لأبعاد مقياس الدافعية العقلية	85
19	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد الدافعية العقلية والرضا عن التخصص	89
20	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد الرضا عن التخصص والدافعية العقلية	90
21	اختبار تحليل التباين الثنائي والتفاعل بين الجنس والتخصص	91
22	اختبار المقارنات البعدية تبعا لمتغير التخصص	91

قائمة الأشكال:

الرقم	العناوين	الصفحة
01	هرم الحاجات ل ماسلو MASLOW	40
02	نظرية ذات العاملين	41
03	نموذج التوقع	42
04	أبعاد الدافعية العقلية	50
05	نموذج القبعات الست	63

قائمة الملاحق

الرقم	العناوين
01	مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي
02	مقياس الدافعية العقلية
03	حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن التوجيه المدرسي
04	حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية العقلية
05	حساب نتائج الفرضيات

مقدمة:

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي توكلها المجتمعات الإنسانية مهمة إعداد الأفراد وتكوين شخصياتهم ذلك من خلال مختلف الأنشطة التي يقوم بها من أجل تحرير طاقات التلميذ الكامنة، فهي تساهم بشكل كبير في تكوينه وإعداده للحياة النفسية حيث يعتبر ميدانا ملائما لإبراز المواهب وصقلها وجعلهم يتجاوزون مختلف الصعوبات والمشاكل عن طريق توجيههم للاتجاه الذي يعود عليهم وعلى المدرسة بالفائدة.

وفي ظل ازدياد عدد التلاميذ المنتقلون من مرحلة الطفولة إلى المراهقة ومنها إلى الرشد وكذلك التغيرات في متطلبات العمل، وتعرض التلاميذ إلى المشكلات الاجتماعية والنفسية التي تقلل من دافعيتهم نحو الدراسة، لأن الدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعليم المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي)، أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني) أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي) ومعاناة بعض التلاميذ من سوء التوافق مع بيئة المدرسة وحاجة التلاميذ إلى من يساعدهم على فهم أنفسهم ومعرفة قدراتهم وإلى من يرشدهم إلى اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تخصصاتهم الدراسية ومهنتهم المستقبلية.

وينظر التربويين إلى الدافعية على أنها هدف تربوي ينشده أي نظام تعليمي، فاستشارة دافعية الطلبة وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية تتعدى النطاق التعليمي، فضلا عن أنها وسيلة تستعمل في انجاز الأهداف التعليمية، وتكمن أهمية الدافعية العقلية في أنها تؤدي زيادة الرغبة في التفكير والتعلم وتحقيق النجاح في التعليم، وتساعد الأفراد في اكتساب المعرفة وتطبيقها في المواقف التعليمية المتنوعة، وتجعلهم يتمكنون من النجاح في المناهج الصعبة ويحققون مستويات تحصيلية مرتفعة، أيضا تساعدهم على توليد أفكار جديدة وبدائل متنوعة هادفة وذات قيمة، وتساهم في الاتسام بالتفاؤل والمتعة والسعادة والرضا والارتياح.

فالتوجيه المدرسي من أهم الخدمات التربوية التي تركز على فاعلية النشاطات التربوية، وهو ذو أهمية كبيرة عند التلاميذ منذ بدايتهم في مرحلة التعليم حتى نهايتها، والوصول بهم إلى أقصى غايات النمو الذي يشمل الاستعدادات والقدرات والمهارات والميول والاتجاهات والمشاعر وسمات الشخصية، فإذا كانت عملية التوجيه تعكس انتصارات التلميذ وتراعي ميوله وقدراته فإنه سوف يكون راض عن دراسته ومطمئن على مستقبله وبذلك ترتفع دافعيته ويزداد إقباله على اكتساب المعارف وبذل المزيد من الجهد أما إذا كانت عملية التوجيه لا تتماشى واهتماماته وحاجاته فقد يقل اهتمامه ودافعيته بدراسته وقد يتخلى عنها.

وعلى ضوء ما تقدم ارتأينا أن يكون مجال دراستنا حول مدى ارتباط الرضا عن التوجيه المدرسي بالدافعية العقلية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مالك بن نبي لولاية عين الدفلى.

ولتحقيق هذه المتغيرات فقد اشتملت هذه الدراسة على جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي،

حيث احتوى الجانب النظري على فصلين:

الفصل الأول خصص كمدخل للدراسة وتضمن إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها

بالإضافة إلى تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة نظريا وإجرائيا، وأخيرا الحدود المكانية والزمانية للدراسة.

وفي الفصل الثاني فكان بعنوان الإطار النظري والدراسات السابقة، وقد قمنا بتقسيمه إلى ثلاثة

أجزاء، حيث تضمن جزئه الأول الرضا عن التوجيه المدرسي بحيث تناولنا فيه أهم مفاهيمه، أسسه

أهدافه، فوائده، الأطراف المسؤولة عنه وصعوباته وآثاره والنظريات المفسرة له، بالإضافة إلى الرضا عن

التوجيه، مفاهيمه، مبادئه والعوامل المؤثرة فيه ونظرياته أما الجزء الثاني فقد تضمن متغير الدافعية

العقلية، حيث تطرقنا إلى مفاهيم الدافعية العقلية، خصائصها، أهميتها، أبعادها وخصائص الطلاب ذو

الدافعية العقلية، والنظريات المفسرة لها، إضافة إلى وظيفتها أما الجزء الثالث فقد تضمن مختلف

الدراسات السابقة لكلا المتغيرين والتعقيب عليها.

أما الجانب الميداني فقد اشتمل على ثلاثة فصول، حيث احتوى الفصل الثالث على أهم الإجراءات المنهجية التي اتبعناها في دراستنا، بحيث قمنا بتوضيح المنهج المستخدم، ثم الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها، يليه مجتمع وعينة الدراسة كما تطرقنا إلى أداتي الدراسة وخصائصهما وفي الأخير ذكرنا أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

أما الفصل الرابع فخصص لعرض وتحليل نتائج الفرضيات الثلاثة، ابتداء من الفرضية الأولى ثم الفرضية الثانية ثم الفرضية الثالثة.

أما الفصل الخامس والأخير فكان بعنوان تفسير ومناقشة نتائج الدراسة، فقد تناولنا فيه تفسير النتائج التي توصلنا إليها في الفصل الرابع، وذلك من تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى ثم النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية بالفرضية الثالثة.

وختاماً للدراسة قمنا بوضع خلاصة عامة مع وضع بعض التوصيات، فقائمة المراجع وقائمة الملاحق التي اعتمدنا عليها في الدراسة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1. الإشكالية.
2. الفرضيات.
3. أهمية الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. تحديد المفاهيم.
6. حدود الدراسة.

1. الإشكالية:

يعد التعليم ركيزة أساسية لأي حضارة في العالم، منه تحدث النهضة والتطور والإبداع، ومع ظهور سوق عالمية في مجال التعليم، لم يعد التنافس فيها يقل ضراوة عما يجري في القطاعات الأخرى، وهي بصدد تغيير معطيات التعليم، والانتقال من ضمان الحق في التعليم للجميع إلى توفير تعليم جاد في إطار الجودة للبعض فقط، ففي ظل الإصلاحات الحديثة أصبح المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية، وكل الاهتمامات تنصب عليه ومعيار نجاح هذه العملية هو التحصيل الدراسي لهذا المتعلم، ولا يتم ذلك إلا في إطار ما يعرف بالتعلم الفعال.

ويعرف توفيق السيد وآخرون (2001) بأن "التوجيه علم وفن يستخدم كل الوسائل العلمية والعملية لفهم الفرد وتحليل قدراته وتقييم أفعاله وأعماله ومساعدته على حل مشكلاته، والتوجيه بهذا المعنى هو تجسيد للعملية التربوية إذ يعمل على جعل الفرد يفهم ذاته بمعنى أن تكون لديه الإمكانيات لمعرفة قدراته وميوله وإمكانياته ومشاكله، وأن يتقبل الفرد ذاته ويوجهها أو يقبل توجيهها من الآخرين حسب ما هي عليه وهذا ما يجعله فردا متوافقا وراضيا عن ذاته ثم عن محيطه ومجتمعه الذي يعيش فيه" (ص 257).

وأشار القذافي (1992) على أن "عملية التوجيه المدرسي عملية هادفة ومصيرية في حياة التلميذ النفسية والاجتماعية والدراسية، فهي ضرورة من ضروريات التربية والتعليم خاصة بعد أن تعددت المعارف وتشعبت العلوم وازدحمت البرامج والمناهج الدراسية حتى أصبح أكبر التلاميذ ذكاء عاجزا على استيعاب ما تحويه هذه المواد من علوم و فنون، وفي هذه الحالة يجب أن يتم التوجيه المدرسي في السنوات النهائية من التعليم المتوسط والتعليم الثانوي وذلك لربط الحاجة بالمرحلة المقبلة سواء الدراسية أو المهنية" (ص 332).

وفي نفس السياق أشار قواسمية وآخرون (2020) أن "التوجيه المدرسي ليس مجرد توزيع آلي للتلاميذ على مختلف شعب التعليم الثانوي العام أو التقني، بل يتطلب دراسة متمعنة في رغبات التلاميذ وقدراتهم الفعلية بالاستناد إلى نتائجهم من خلال الملمح الدراسي المستخلص منه واقتراحات الأساتذة والإمكانيات التي يوفرها التنظيم التربوي، وكما ذكرنا فإن عملية التوجيه تنظمها نصوص رسمية تعبر عنها المناشير الوزارية وأحدثها نجد المنشور رقم 48 والذي يحدد كيفية توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثانية ثانوي والوسائل المعتمدة في ذلك في ذلك وكذا القائمين بالعملية، والمنشور رقم 168 والذي يصب في نفس السياق دون أن يغفل المنشور رقم 550 أو ما يسمى بالتحجيم والذي يحدد نسب التلاميذ الواجب توفرهم في كل شعبة" (ص 455).

وفي مرحلة التعليم الثانوي بصفة خاصة نجد أن المسؤولية الملقاة على عاتق التلاميذ كبيرة في تعلمهم، حيث يعتمد تقدمهم ونجاحهم على المجهود الذاتي الذي يبذلونه في محاولة تحسين وتطوير معارفهم ومهاراتهم، فطبيعة التعليم الثانوي تفرض أعباء علمية كثيرة على التلاميذ عليهم إنجازها وهذا ما يتطلب دافعية، فهي تضيف للتلميذ شعورا بحسن الأداء والفاعلية، وهذا ما أكد عليه (الشريم 2016).

فالدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تعلم أساليب التفكير وطرائقه أو تكوين الاتجاهات، أو تحصيل المعارف والمعلومات، لذا نجد أن سلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبة في عدد من المواقف دون أخرى، وأن اهتماماته قد تكون واضحة في عدد من المواقف دون أخرى، ويرجع ذلك إلى مستوى الدافعية العقلية.

ومن هنا يرجع الاهتمام بدراسة الدافعية العقلية نظرا لأهميتها في العديد من المجالات والميادين كالمجال التربوي والمجال الأكاديمي، حيث يعد الدافع عاملا مهما في توجيه سلوك الطالب وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف وفهم السلوك وتفسيره.

وبما أن الدافعية العقلية لا يتم تحفيزها إلا في حال تهيئة أجواء دراسية إيجابية ومشجعة على التعليم، فإن الباحث يفترض أن الدافعية العقلية يمكن أن ترتفع في حال شعور الطالب بالأمان والاستقرار الدراسي، لأن هذه الأجواء تؤدي إلى توافق الطلبة مع المحيط الدراسي وعدم النفور منه، وتشكيل ميل إيجابية اتجاهه، وبالتالي يرتفع مستوى أدائهم الأكاديمي وهذا ما أكدته (رشيد، 2019).

وبصفة عامة فإن الباحثين اتفقوا معظمهم على أن الدافعية العقلية هي التي تحفز الأفراد على اكتشاف وحب الاستطلاع، وكيف يمكن أن ترتبط بعمليات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، اللذان يمكن الأفراد في مواجهة وحل المشكلات المستجدة وهي تقابل الجمود العقلي الذي يجعل من المتعلمين تقليديين ويفكرون بطريقة صلبة وغير مرنة ويتبعون طريقة واحدة من التفكير، في حين أن الدافعية العقلية تجعل المتعلمين يصلون إلى أفكار جديدة وهادفة وتجعل حياتهم ممتعة وملئمة بالتحدي والحماس.

نستخلص مما سبق أن قرار التوجيه يمكن أن يشكل للكثير من التلاميذ حاجزا قارا يحول دون تحقيق طموحاتهم واشباع حاجاتهم دون أن يكون لديهم أي تحضير مسبق لذلك، إذ أنهم لا يعلمون بقرار التوجيه إلا في آخر السنة أي بعد مرور عام من القلق والتوجس، وهو ما أشار إليه طيبي (1990) في أن (53.40%) من المراهقين المتمدرسين يشكون من القلق كونهم لا يعرفون التخصص الذي سيوجهون إليه في الثانوية.

ولهذا فإن على الطالب أن يستثير دافعيته ويقويها من أجل رفع مستواه التعليمي ، وقد ركزت النظرية المعرفية على الاعتقاد بقدرة الطالب إذا توفرت لديه الوسائل والآليات العلمية التي تساعد على المبادرة وتحمل مسؤولية التعلم في اتخاذ القرارات التي يعتمد عليها فيما يريد تعلمه، بشكل يمكنه من فهمها واكتسابها والاحتفاظ بها وتوظيفها في الوقت المناسب.

ومن خلال ما سبق يتبين مدى أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي وأثره على الدافعية العقلية لدى تلاميذ التعليم الثانوي على أنهما متغيران يستحقان الدراسة والبحث، وذلك من خلال الكشف عن العلاقة بينهما فضلاً عن أهميتهما في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية.

ومن هنا يأتي هذا البحث كمحاولة لدراسة واكتشاف الرضا عن التوجيه المدرسي وأثره على الدافعية العقلية بالنسبة لتلاميذ التعليم الثانوي مستوى السنة الثانية ثانوي بثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى.

وعلى هذا الأساس تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة بين أبعاد الدافعية العقلية والرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي بثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد الرضا عن التخصص الدراسي والدافعية العقلية لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي بثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى ؟
- هل توجد فروق في درجات الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي بثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى ؟

2. الفرضيات:

- توجد علاقة بين أبعاد الدافعية العقلية والرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي بثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى.
- توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد الرضا عن التخصص الدراسي والدافعية العقلية لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي بثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى.
- توجد فروق في درجات الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي بثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

3. أهمية الدراسة: تستمد هذه الدراسة أهميتها من الدور الذي يلعبه التوجيه المدرسي في تحديد معالم المستقبل الدراسي والاجتماعي للتلميذ من خلال قرار التوجيه الذي على أساسه يتحدد تخصصه الدراسي، وبالتالي مهنته المستقبلية ومن ثم مكانته الاجتماعية خاصة وأن التعليم الثانوي يقود إلى الجامعة، كما توجه أهمية هذه الدراسة إلى كونها تسمح لنا بمعرفة مدى مساهمة التوجيه المدرسي في تحقيق طموحات التلاميذ الدراسية وإشباع حاجاتهم التعليمية في ظل ارتفاع عدد التلاميذ وارتفاع مستوى طموحهم. وتستمد الدراسة أهميتها أيضا من أهمية الدافعية العقلية في المجال التربوي، إذ أن توفر الدافعية العقلية تثير نشاط الطلبة وحماستهم وتقلل من تشتتهم في المواقف الصفية و أن اعتبار هذا المتغير ودراسته في التعلم الصفّي ينبه أذهان المعلمين لاعتباره في تخطيط تدريسهم وإدارتهم للصف، وبما أن الدافعية العقلية لا يتم تحفيزها إلا في حال تهيئة أجواء دراسية إيجابية ومشجعة على التعليم، فإن الباحث يفترض أن الدافعية يمكن أن ترتفع في حال شعور الطالب بالأمان والاستقرار لأن هذه الأجواء تؤدي إلى توافق الطلبة مع المحيط التربوي وعدم النفور منه، وتشكيل ميول إيجابية اتجاهه وبالتالي سيرتفع مستوى أدائهم التعليمي.

4. أهداف الدراسة: لكل دراسة علمية هدف منشود، يتضح بشكل عام في مدى إثراء المعرفة الإنسانية وتزويدها بالمعطيات التجريبية التي تساعد في اقتصاد الوقت والجهد، لذلك نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة طبيعة العلاقة بين أبعاد الدافعية العقلية والرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي بثنائية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى
- معرفة طبيعة العلاقة بين أبعاد الرضا عن التخصص الدراسي والدافعية العقلية لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي بثنائية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى.

- معرفة ما إذا كان هناك فروق في درجات الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي بثنائية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

5. تحديد المفاهيم الدراسة وتعريفها الإجرائية:

1.5. الرضا عن التوجيه المدرسي:

1. الرضا عن التوجيه المدرسي: عرفه مصطفى نجيب شاوش (1998) بأنه "حصيلة التفاعل بين ما يريده الفرد وبين ما يحصل عليه فعلاً في موقف معين" (ص111).

كما يعرفه مدحت أبو النصر (2002) بأنه "شعور الإنسان بالارتياح النفسي والسرور والطمأنينة الذي يصاحب تحقيق الهدف، كالرضا الناتج عن تحقيق الإنسان هدف من أهدافه في الحياة أو العمل" (ص249).

من خلال هذه التعاريف السابقة فالرضا عن التوجيه المدرسي يعبر عن مدى شعور الطالب بالسعادة والاكتفاء من اختياره لمجال دراسته في المدرسة أو الجامعة، ومدى تطابق التخصص مع اهتماماته. و يعرف إجرائياً: هي درجة التلميذ التي يتحصل عليها على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي لطبيي إبراهيم (2008).

2. التوجيه المدرسي: عرفه كل من حسين شحاته وزينب النجار (2003) بأنه "مساعدة الفرد على اختيار برنامج للدراسة يلائم قدراته وميوله والظروف المحيطة به وخطته للمستقبل" (ص160).

في حين يرى صالح حسن الدايري (2005) بأنه "أحد مجالات التوجيه يهدف إلى الكشف عن قدرات الفرد، ومهاراته، وإمكاناته والاستفادة منها في اختيار التخصصات والمناهج الدراسية المناسبة" (ص13).

و يعرف إجرائيا: هو تلك العملية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة التلميذ والأخذ بيده إلى الاختيار الأنسب لنوع الدراسة التي توافق قدراته وإمكانياته واستعداداته لتحقيق التوافق النفسي والتي تمس مرحلة التعليم الثانوي.

2.5. الدافعية العقلية: يعرفها علي وحموك (2014) بأنها "العملية المعرفية التي تحدث في منطقة الإدراك في الدماغ والتي يعتقد بأنها تفسر حالة المثابرة والشروع وحدة الانفعالات والرغبات الشخصية، والتي هي مجموعة من الخيارات الواعية والقصدية، والطوعية للقيام بالنشاط " (ص 41).

و من خلال هذه التعاريف يمكن القول أن الدافعية العقلية تشير إلى القوى الداخلية، الرغبات، والحوافز التي تدفع الفرد نحو القيام بأفعال معينة، تتضمن هذه العوامل الرغبات العميقة مثل سعى الفرد لتحقيق الإنجاز، الحاجة إلى الانتماء أو القبول الاجتماعي.

إجرائيا: هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية العقلية .

6. حدود الدراسة: تحددت دراساتنا في أربعة مجالات رئيسة شملت المجال المكاني، البشري والزمني و الموضوعي كالآتي:

الحد المكاني: أجريت هذه الدراسة في ثانوية 1 نوفمبر 54 بلدية العطف ولاية عين الدفلى.

الحد البشري: تشمل الدراسة عينة مقدرة بثلاثة مائة وثلاثة وتسعون تلميذ وتلميذة من ثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطف ولاية عين الدفلى مستوى الثانية والثالثة ثانوي.

الحد الزمني: أجريت الدراسة في السنة الدراسية 2023-2024، خلال الفترة الممتدة من 07 جانفي 2024 إلى غاية 31 ماي 2024.

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على قياس الرضا عن التوجيه المدرسي وقياس الدافعية العقلية والعلاقة بينهما.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الرضا عن التوجيه المدرسي.

ثانياً: الدافعية العقلية.

ثالثاً: الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

أولاً: الرضا عن التوجيه المدرسي

تمهيد

أولاً: التوجيه المدرسي.

1. تعريف التوجيه المدرسي.
2. النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي.
3. الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي
4. أهداف التوجيه المدرسي.
5. فوائد التوجيه المدرسي.
6. الأطراف المسؤولة عن عملية التوجيه المدرسي
7. صعوبات التوجيه المدرسي.
8. آثار سوء التوجيه المدرسي.

ثانياً: الرضا عن التوجيه المدرسي.

1. تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي.
2. المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي.
3. العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه.
4. نظريات الرضا.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

لقد أصبح التوجيه المدرسي من أهم الخدمات التي أخذت بها المنظومة التربوية على عاتقها من أجل تقديم المساعدة للأفراد، على فهم أنفسهم والتعرف على قدراتهم وإمكانياتهم لاختيار أنسب لنوع الدراسة التي يطمحون إليها، ولهذا الغرض أنشأت وزارة التربية الوطنية شبكة هامة من مراكز التوجيه المدرسي والمهني عبر التراب الوطني إدراكا منها لأهمية الموضوع وحساسيته، وتبرز هذه الأهمية في حاجة التلاميذ إلى التوجيه عبر جميع مراحل تعليمهم، والعمل على كشف ميولاتهم واستعداداتهم ومعرفة أهم المشكلات التي تواجههم بهدف مساعدتهم على التخلص منها.

1. مفهوم التوجيه لغة: بمعنى القصد والانقياد والإتباع والناحية والنية أي تبيان الطريق المحدد

والمقصود من أجل مساعدة السالكين له على معرفته للالتزام وعدم الانحراف عنه وإتباع الخطة

المرسومة لبلوغ الغاية.(المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دون سنة، 334).

التوجيه اصطلاحا: المعنى الاصطلاحي للتوجيه يختلف باختلاف وجهات النظر المتعددة وهذا ما سوف يلاحظ عند التعرض إلى عدد من التعاريف التي تحدد وتصف الأنشطة التي يتضمنها الإطار العام للتوجيه ومع ذلك فهي تهدف في النهاية إلى نفس الشيء وتؤكد نفس المعنى وفيما يلي عدد من هذه التعاريف:

يعرفه **حامد عبد السلام زهران 1980** التوجيه "أنه عملية واعية ومستمرة وبناءة ومخططة، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته، جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته في ضوء معرفة ورغبة نفسه، بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحتل عليه عن طريق المرشد والمربين والوالدين في مراكز التوجيه والإرشاد في المدارس وفي الأسرة"(حامد زهران، 1980، ص10).

عرفه **عبد الرحمن مرسى 1976** على أنه "عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك المشكلات التي يعانون منها والارتقاء بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم بما يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصيتهم" (عبد الحميد مرسى، 1976، ص74).

كما يعرفه أيضا **هنا عطية محمود 1995** "بأنه العملية الفنية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها وضع الخطط التي تؤدي إلى تحقيق هذا الحل، وهذه عن نفسه وعن غيره" (هنا عطية، 1995، ص39).

كما عرفه **أحمد زكي بدوي 1977** "هو العملية التي تهتم بالمساعدة التي تقدم للتلاميذ والطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة والتي يلتحقون بها والتكيف معها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في حياتهم الدراسية بوجه عام" (بدوي، 1977، ص395).

كما يعرفه **أبو علام ونادية محمود 1983** "بأنه عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي يقوم بها المختصون في التربية وعلم النفس لمساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويدرك مشكلاته وعلى أن ينتفع بمواهبه وقدراته لتوجيه طاقاته العقلية للتغلب على هذه المشكلات بما يؤدي إلى التوافق بينه وبين البيئة التي يعيش فيها ليبلغ أقصى ما يمكن أن يصل إليه من النمو والتكامل في شخصيته" (أبوعلام، نادية محمود، 1983، ص235).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن التوجيه هو تلك العملية التي تهدف إلى مساعدة الطلاب في اكتشاف قدراتهم، للتمكن من استخدامها بشكل مناسب في اختيار الدراسة المناسبة لهم والمساهمة في تحقيق توافقهم ومساندتهم في مواجهة مشكلاتهم والتغلب على الصعوبات الدراسية التي

تعرضهم واتخاذ قراراتهم في تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها والتوجيه في عمومهم يهدف إلى مساعدة الفرد ليحقق عوامل عدة أهمها:

- 1- تبصيره بحالته ليكتشف قدراته ومهاراته واستعداداته وميوله.
- 2- إدراك المشكلات التي تعرضه وفهمها.
- 3- استغلال إمكاناته الذاتية والبيئة لتحديد أهدافه في الحياة.
- 4- التوافق مع نفسه ومع مجتمعه.
- 5- النمو بشخصيته إلى أقصى درجة تتناسب وإمكاناته الذاتية من جهة وإمكاناته البيئة التي يعيش فيها من جهة ثانية.
- 6- تحديد أهداف له في الحياة والعمل على تحقيقها.

2. مفهوم التوجيه المدرسي: بعد استعراض مجموعة من التعاريف المتعلقة بالتوجيه بصفة عامة يمكن الآن أن نتساءل ما هو التوجيه المدرسي ؟ فلكي نعطي التوجيه المدرسي أو التربوي تعريفا شاملا ،يجب التطرق أولا إلى بعض التعاريف التي جاء بها الباحثون في هذا المجال:

يعرفه هنا محمود عطية 1995 بأنه "المساعدة التي تقدم إلى التلاميذ أو الطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم والتكيف معها والتغلب على الصعوبات التي تعرضهم في دراستهم وفي الحياة المدرسية بوجه عام" (هنا عطية، 1995، ص 45).

ويعرفه HELLER (1978) بأنه " المساعدة المقدمة للتلاميذ والطلاب لاتخاذ القرار المناسب من اجل تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها" (claud levey, 1998, po2)

كما يعرفه **حامد عبد السلام زهران 2002** بأنه "عملية مساعدة الفرد على رسم الخطط التربوية التي تتلائم مع قدراته وميوله، واختيار نوع الدراسة والمناهج المناسبة، والمواد الدراسية التي تساعد في اكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر ومساعدته في النجاح في برنامجه

التربوي في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة" (حامد زهران، 2002، ص 377).

ومن خلال هذه التعريفات السابقة يمكن القول أن التوجيه المدرسي هو مساعدة التلميذ أو الطالب على اختيار نوع الدراسة التي يحتمل أن يحرز فيها أكبر قدر ممكن من النجاح والتفوق في حياته الدراسية، بحيث تكون ملائمة أكثر لاستعداداته وميوله وقدراته.

3. النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي : من بين النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي: نظريات السمات والعوامل نظرية الذات نظرية التعلم، نظرية التحليل النفسي.

1.3. نظريات السمات والعوامل: تعتبر أول نظرية ظهرت فيما يخص التوجيه المهني على يد فرانك بارسونز Frank Parsense سنتي 1854-1908 حيث تعرف الارشاد بأنه عملية عقلية ومعرفية تستخدم لتشخيص النفس وطرقها في الارشاد ، تتاسب الشخصيات المختلفة ، ويكون دور المرشد تحديد وجمع المعلومات المطلوبة ومتابعة الارشاد (الغامدي، 1997، ص100).

ويرى بارسونز ان لكل فرد سمات شخصية ثابتة، يمكن ان تلاحظ فيه كحرية التعبير عند الطالب وهي سمات ثابتة تتمثل في القدرات الميول والاتجاهات الخاصة بكل فرد، وتتنظم فيما بينها بحيث يمكن ترتيبها في مدرج هرمي (ألبورت) وبالتالي تصبح هناك سمة رئيسية تسيطر على سلوك الفرد، بينما نظرية بارسونز تحتوي على 3 خطوات وهي كالتالي:

1- ينبغي التعرف على النفس، الميول والقدرات (معرفة سمات الشخصية).

2- معرفة متطلبات الشغل (معرفة الفرص المتاحة في عالم الشغل).

3- ماهي الخطوات المنطقية وما مدى ملائمة هذه السمات بهذه العوامل وهل هي مرحلة

عقلية، معرفية، منطقية ؟

وانصب أصحاب هذه النظريات على إيجاد حل للمشكلات التربوية والمهنية بعيدا عن العلاج وكانت مشكلتهم الأساسية هي محاولة التنبؤ بالنجاح في المدرسة أو في العمل بصفة علمية أكثر وبدقة في

الدراسات التقريبية حول العملية التوجيهية (جلال، 1999، ص261).

2.3. نظرية التحليل النفسي: اهتمت نظرية التحليل النفسي بالسنوات الأولى بالفرد مع تأكيدها للجانب الانفعالي في حياته، واعتبار سلك الفرد ظاهر لبنية أصلية للفرد لان دوافع السلوك قد تكون لا شعورية، والتعمق في داخل شخصية الفرد للوصول لمصدر مشاكله وحلها فيما بعد (فرويد) بينما يؤكد "أدلر" على الفرضية في السلوك البشري وان كل سلوك يقوم به الفرد له هدف، وان الدافع والدافع إلى المراكز عامل مهم في تفسير السلوك الإنساني من الدافع الجنسي وبذلك يخالف فرويد في آرائه وافكاره بالإضافة إلى تأكيده على الاهتمام بالجانب الاجتماعي للفرد والعوامل البيولوجية واثرا على السلوك، كما اهتم "رانك" بالدوافع الوجدانية الإيجابية للعميل دون اهتمام بالماضي مع إصراره في عمله على احترام العميل كفرد بالدرجة الأولى ثم يأتي المعالج في الدرجة الثانية مع احترام حرية الفرد في تقرير مصيره وتحمل المسؤولية التامة في ذلك.

وما يعاب على هذه النظرية ان المبادئ التي نادى بها غامضة ويمكن اعتبارها مجرد تسمية للظواهر سلوكية أو مجرد فروض علمية تحتاج إلى أكثر من دراسة لإثبات صحتها (جلال، 1999، ص 247-249).

3.3. النظرية السلوكية (نظرية التعلم): يطلق على هذه النظرية اسم المثير والاستجابة أو نظرية التعلم، واهتمامها الرئيسي حول كيفية تعلم السلوك وكيفية تغييره، وهو نفس اهتمام العملية التوجيهية أو الارشادية والمتمثل في عملية تعلم و

محو التعلم وإعادة التعلم، وترتكز النظرية السلوكية على مفاهيم ومسلّمات ومبادئ متعلقة بالسلوك وبعملية التعلم وحل المشكلات ، وذلك بفضل عصارة الدراسات والبحوث التجريبية في المخابر قام بها أصحاب

هذه النظرية، ويؤكد هؤلاء ان معظم السلوكيات الإنسانية مكتسبة و متعلمة ويمكن تغييرها وتعزيزها، فهي ذات علاقة وطيدة بشرطية الفرد وبدوافعه المختلفة التي تدفع به الى تحقيق اهداف، وتختلف استجابة الفرد لمختلف المثيرات وفقا لتجاربه السابقة وخبراته (زهران، 1980، ص90)

وتفسر النظرية السلوكية المشكلات السلوكية بانها أنماط من استجابات خاطئة او غير سوية، المتعلمة ويحتفظ بها الفرد لفعاليتها في تجنب مواقف او خبرات غير مرغوبة .

وبالتالي يطبق الإرشاد النفسي مبادئ النظرية السلوكية على النحو التالي :

1-تعزيز السلوك السوي المتوافق.

2-مساعدة العميل على تعلم سلوك جديد مرغوب فيه والتخلص من سلوك غير مرغوب فيه.

3-تغيير السلوك الغير سوي أو غير المتوافق بتحديد السلوك المراد تغييره، والظروف والشروط التي يظهر فيها وتخطيط مواقف يتم فيها تعلم ومحو تحقيق التغيير المنشود.

4-ضرب المثل الطيب والقذوة الحسنة سلوكيا أمام العميل كي يتعلم أنماطا مفيدة من السلوك، عن طريق محاكاة المرشد خلال الجلسات الإرشادية المتكررة (زهران، 1980، ص 93-94).

4.3. نظرية الذات: استخدم كارل روجرز في عام 1942 مفهوم الذات كأساس للتوجيه في إطار المدرسة المعروفة بمدرسة التوجيه بالطريق غير المباشر أو مدرسة العلاج النفسي، ويعتبر روجرز من قدم مسلمات عن مفهوم الذات وطبقها في العلاج النفسي، وتعتبر الذات بأنها التنظيم الديناميكي لمفاهيم الفرد وقيمة أهدافه ومثله، والذي يقرر الطرق التي يسلك بها، ويطلق عليها لفظة "أنا" أو "نفسي" أو مصطلح "صورة الشخص عن نفسه" وهي فكرة مكتسبة متعلمة تمر عبر عملية ارتقائية تبدأ منذ الولادة إلى غاية تمايزها بالتدريج خلال مرحلة الطفولة والمراهقة، حيث يسعى الفرد دائما لتحقيق ذاته بدافع أو بحاجة ماسة لتحقيقها وتأكيدا في اتجاه الوحدة والتكامل والاكتمال والاستقلال الذاتي، لهذا فالفرد له الدافع والقدرة على ان تحل مشاكله، أي ضرورة قيام الموجه أو المعالج بخلق الجو المناسب في المقابلة

واستخدام التقنيات التي تسمح لهذه القوى الطبيعية بأن تظهر وتعمل بطريقة صحية ويجب مراعاة الواقع المدرك من جهة نظر الرد في خدماته دون الإشارة إلى الحوادث الخارجية التي لا دلالة لها عند الفرد ما عدا في حدود المعاني التي يعطيها الفرد لهذه الأخيرة، ففهم الفرد يتيسر من خلال فهمنا لفهمه هو لما حوله وهذا ما يطلق عليه مفهوم " الإطار المرجعي الداخلي " الذي يسمح بالخول إلى عالم العميل حتى يتم تقبل مشاعر العميل ووجدانياته من طرف الموجه وتقبل اتجاهاته وفهمها.

ويمكن أن نستخلص من خلال مضامين هذه النظرية ما يلي:

- 1- العميل ذو نقطة تمركز اهتمام عملية التوجيه أو العلاج.
- 2- العميل له القدرة والقوة على تقرير مصيره بنفسه وبتحمل المسؤولية التامة في ذلك.
- 3- الإطار المرجعي الداخلي للعميل ومفتاح إدراك وجدانيات العميل وانفعالاته للتوصل للبصيرة من طرف المعالج (الموجه).
- 4- إضفاء جو السماحة والتقبل على المقابلة مما يساعد في كسب ثقة العميل والتخفيف من حدة التهديد نحو ذات العميل ولتقبل نفسه كما هي (ذاته) وليعبر عن وجدانياته بحرية وطلاقة، كي يصل إلى تقبل نفسه وتقبل الآخرين في إطار علاقة إيجابية مبنية على التقبل والفهم والإخلاص «عميل-موجه (معالج) (جلال، 1992، ص 256).

4. الأسس التي يقوم عليها التوجيه المدرسي: يقوم التوجيه وكيفية الاستفادة منه عمليا على أسس ومبادئ لا غنى للمشتغلين فيها عن فهمها وإدراكها، ومعرفة كيفية تطبيقها والاستفادة منها وهي كما يلي :

- 1.4. الأسس الفلسفية:** يقوم التوجيه على مبدأ مؤداه ان الإنسان حر بحيث يمكن أن يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها، ووظيفة الموجه ليست في جوهرها سوى مساعدة الفرد على القيام بذلك بتقديم المساعدة الفنية التي تمكنه من تحقيق الغرض الذي ينشده، وبالتالي يمكن أن يتفرع عن ذلك مبدأ مؤداه

أن كل فرد يحتاج إلى مساعدة ما لحل مشكلاته المختلفة وفقاً لظروف حياته، وله الحق في طلب المساعدة عندما يعترضه موقف لا يستطيع أن يواجهه بنجاح إلا إذا توفرت له المساعدة ولا بد أن يشعر الفرد أولاً بحاجته إلى المساعدة حتى تأتي ثمارها.

والهدف من التوجيه بصورة عامة هو مساعدة الفرد على تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة ومن دون إكراه أو رهبة، أي يستحسن أن تحترم حق الفرد في تحديد أهداف ووضع الخطط التي تحقق تلك الأهداف (القاضي وآخرون، 1981، ص 52).

نستنتج مما سبق أنه يجب احترام حرية الفرد في تحديد أهدافه والعمل على تحقيقها شيء إيجابي، ولكن يبقى طلب المساعدة من الموجه في حالة ما إذا اعترضه موقف لا يستطيع مواجهته أو يمنعه من تحقيق أهدافه.

2.4. الأسس النفسية السيكلوجية: من بين هذه الأسس نجد ما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم واتجاهاتهم وسمات شخصياتهم وكذا الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية للفرد خلال كل مرحلة من مراحل النمو.

- مراعاة إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه، لأن لكل مرحلة نمائية من حياة الإنسان حاجاتها ومشكلاتها الخاصة بها (عبد الهادي، العزة، 2004، ص 30).

- مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة حيث أن جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.

- اعتبار عملية الإرشاد النفسي والتوجيه عملية تعلم ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة، وتعميم ما يكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله، والتحديات التي تتطلب حلاً ودراسة وتخطيطاً (القاضي وآخرون، 1981، ص 53).

3.4. الأسس التربوية: إنه لا يمكن الفصل بين عملية التوجيه وعملية التعليم، إذ يعتبر التوجيه متما للتعليم وشرطا من شروطه باعتباره خدمة متخصصة، فهو يمد عملية التعليم بتقويم يستفاد منه في تطوير المناهج والطرائق التعليمية، كما يسهم التوجيه في متابعة التلاميذ وإرشادهم مما يحقق لديهم القدرة على التوافق وبالتالي إنتاجيتهم في مختلف الأنشطة المدرسية.

وفي المقابل فإن عملية التوجيه تستفيد من تعاون المدرسين وإدارة المدرسة لمساعدة التلاميذ أفراد وجماعات في إطار منظم وتعاوني يعود بالنفع على الجميع، وباعتبار التوجيه عملية تعلم مستمرة عبر مراحل عمر الإنسان فإنه من خلالها يتعلم الفرد إمكانيات التعايش مع الواقع وحل المشكلات واكتساب قيم واتجاهات.

4.4. الأسس الاجتماعية: إن الأسس الاجتماعية مستمدة من المبدأ القائل أن الإنسان كائن اجتماعي ومراعاة لهذه الخاصية اهتمت نشاطات التوجيه بما يلي :

• الاهتمام بالتلميذ كعضو في الجماعة :

فوجود التلميذ في جماعة ليس مجرد الاحتكاك بل يتعدى ذلك إلى عملية تفاعل يتم فيها التأثير والتأثير بحيث يلعب كل فرد دوره الاجتماعي، وهو يعمل جاهدا على مسايرة معايير جماعته، ويؤكد حامد عبد السلام زهران على أن "الفرد يشارك أعضاء جماعته الدوافع والميول والاتجاهات والقيم والمعايير والمثل ويتوحد معها، وهي تؤثر في سلوك الفرد فتحدد مستويات طموحه وإطاره المرجعي للسلوك"(زهران، 1998، ص 81).

• الاستفادة من كل مصادر المجتمع:

إن برامج التوجيه تشترك في نشاطات كل من الأسرة والمجتمع، مما يوطد العلاقة بين المدرسة ومحيطها ويساعد على تقديم تسهيلات لتفعيل التوجيه والعمل على استمراريته من خلال إسهامات الجميع المكملة لعمل الإخصائيين القائمين على عملية التوجيه.

5. أهداف التوجيه المدرسي: حسب ما جاء في أمرية (76) المادة (64) يهدف التوجيه المدرسي

والمهني في الجزائر إلى:

• تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني.

• ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ لمعرفةهم.

• تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات ومختلف المهن وإجراء الفحوص النفسية والمحادثات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التلاميذ.

• متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم.

• اقتراح طرق التوجيه أو تداركه.

• المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.

• التوزيع المنظم للتلاميذ والطلبة بين مختلف مراحل التعليم والتكوين والحياة العملية على أساس التقييم البيداغوجي وأولويات مخطط التنمية وكذا التطلعات الفردية.

• تقويم الطاقات البشرية ورفع المستوى الثقافي والعلمي بالتلاؤم مع الحاجيات الوطنية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (انظر وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية-عدد خاص يتعلق

بالقوانين والأوامر الصادرة بتاريخ 16 أفريل 1976 ص 78).

نلاحظ من خلال هذه الأهداف أن هناك اهتماما بالتلميذ لكنه مركز على الجانب المعرفي، أما الجانب النفسي فجاء ذكره مقتضيا كما أن ذكر كلمة توزيع بدل توجيه يدل على التعامل مع معطيات رقمية وجعل التطلعات الفردية في المقام الأخير.

وعلى الرغم من ذلك فإن التوجيه المدرسي في الجزائر يسعى سنة بعد سنة أن يكون أداة فعالة لخدمة الفرد والمجتمع، وإن كانت صعوبات الواقع قد حالت دون تحقيق بعضا من هذه الأهداف، وعليه يمكن

القول أن التوجيه المدرسي يهدف بصفة عامة إلى وضع كل تلميذ في مكانه المناسب وأن اختياره لشعبة دراسية معينة أمام الإيضاحات المختلفة عن قابليته وإمكاناته الفعلية والمتطلبات التي تستلزمها الدراسة في تلك الشعبة التي يريد اختيارها لكي يتخذ قرارا معقولا يجنبه الشعور بالإحباط والفشل من أجل إيصال كل فرد إلى أقصى حد من التقدم والنمو والتوافق بصفة عامة.

6. فوائد التوجيه المدرسي:

- ارتفاع معدلات النجاح والتقدم والتفوق في مجالات الدراسة والعمل ومن ثم التقليل من الفشل الدراسي والتسرب المدرسي.
- شعور الفرد بالرضا والسعادة عن دراسته أو مهنته، ولا شك أن هذا الشعور ينعكس على حياته العملية والاسرية والاجتماعية النفسية.
- يؤدي التوجيه السليم إلى زيادة الإنتاج كما وكيفا، بمعنى زيادة حجم الإنتاج وتحسين جودته مما يساعد على تلبية حاجيات الأسواق ثم تصدير الفائض.
- يؤدي التوجيه السليم الى انخفاض معدلات البطالة وحماية المجتمع والأفراد من اضرارها التي أصبحت من أخطر الامراض الاجتماعية في المجتمعات الصناعية.
- أظهرت الدراسات أيضا أن وضع الفرد المناسب في المكان المناسب يقلل من نسب تمارض الأفراد أي ادعائهم بالمرض للحصول على عطل أو تغيب عن الدراسة أو العمل.

7. الأطراف المسؤولة عن عملية التوجيه المدرسي: يسعى التوجيه المدرسي إلى مساعدة التلميذ على

حل المشكلات التي يتعرض لها في حياته الدراسية وذلك من خلال تحليلها ومعالجتها بهدف توجيه الفرد توجيهها مدرسيا سليما، وهذه المهمة بطبيعة الحال تحتاج إلى مجموعة من الأطراف المختصين في الميدان منهم المدير والمختص النفسي والمدرس، وبهذا فالتوجيه المدرسي عملية تعاونية يقوم بها مجموعة

من الأشخاص داخل المدرسة للقيام بتحليل مشكلات الفرد ومعالجتها وتنمية قدراته وإمكانياته لأنه من الصعب أن يختار التلميذ شعبة دراسية ما دون أن تقدم له فكرة مسبقة عنها.

ومن هنا لابد علينا من الإشارة إلى هذه الأطراف المسؤولة عن التوجيه مع توضيح دور كل واحد منهم في عملية التوجيه.

1.7. مدير المدرسة: يعتبر مدير المدرسة من أكثر المسؤولين عن عملية التوجيه أمام عدد كبير من الجهات والأفراد، فهو مسؤول أمام الجهات الأعلى والجهات الخارجية والوالدين والمسترشدين أنفسهم وهو مسؤول بحكم منصبه، وحتى يقوم مدير المدرسة بدوره الإرشادي يجب أن يكون ملماً بالتوجيه والإرشاد ويكون مقتنعاً ومتحمساً له.

* دوره التوجيهي:

- الإشراف العام على جميع خدمات التوجيه والإرشاد وتبسيط كافة مناشطه مثل إعداد الميزانية الكافية لهذا الغرض ومسح احتياجات التلاميذ والخدمات المتوفرة مما يجعلها خدمات إرشادية ملموسة.

- قيادة فريق التوجيه والإرشاد وتوفير الوقت الكافي لأعضاء الفريق ليقوموا بأدوارهم الإرشادية، وتنسيق برنامج التوجيه مع هيئة التدريس.

- تنظيم سير العمل في المدرسة بما يسمح لبرنامج التوجيه والإرشاد بأن يسير في طريقه المخطط لتحقيق أهدافه.

- القيام بدور تنفيذي مثل الاشتراك في برنامج في بعض عمليات التوجيه.

- الاتصال مع المؤسسات الاجتماعية والتربوية والمهنية وغيرها في المجتمع، بما يفيد برنامج التوجيه والإرشاد.

- تقويم المناهج المدرسية ومراجعتها وتدريب المعلمين على القيام بها على وجه أفضل (عبد العزيز وعطيوي، 2004، ص 19-20).

يمكن أن نستنتج مما تقدم أن للمدير دور هام وفعال في عملية التوجيه والإرشاد لا يمكن إنكاره، ولتحقيق مزيد من النجاح والتطور والتقدم في العملية التعليمية لا بد أن يقوم المدير بالتنسيق والتعاون مع كل العاملين في حقل التربية من أساتذة ومستشارين.

2.7. المدرس: يعتبر المدرس أقرب شخص للتلاميذ في المدرسة كونه يقضي معهم ساعات طويلة في اليوم، مما يجعله يلاحظهم في مواقف وأعمال متعددة، فباستطاعته أن يتعرف على عاداتهم وحالاتهم الصحية والاقتصادية والاجتماعية والدراسية والسلوكية، فهو أكثر الناس دراية بهم، ويعتبر حلقة وصل بين التلميذ وبين باقي فريق الإرشاد المدرسي وباعتباره يدرس مادة تخصصه إلا أنه يعمل على مساعدة من يحتاج إلى التوجيه من تلاميذه.

*دوره التوجيهي:

- تشجيع عملية التوجيه والإرشاد في المدرسة وتعريف الطلبة بخدمات التوجيه والإرشاد، وتنمية اتجاه إيجابي لديهم.

- تهيئة مناخ نفسي صحي في المدرسة يساعد الطلاب على تحقيق أحسن نمو ممكن وبلوغ المستوى المطلوب من التوافق النفسي والتحصيل، فهو يساعد كل تلميذ على التكيف مع الجماعة ويمنع إحساس إي تلميذ من تلاميذه بالإحباط.

- المساعد في إجراء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية لتحديد استعدادات وقدرات التلاميذ وتنميتها والمساعدة في إعداد السيرة الشخصية، وتقديم الملاحظات والاقتراحات في ضوء ملاحظة السلوك في مواقف الحياة العملية داخل المدرسة.

- تقديم المقترحات لتطوير البرنامج التربوي والمناهج الدراسية في ضوء دراسته لاستعدادات وقدرات وميول واتجاهات الطلاب بحيث تصبح البرامج التربوية تتمركز حول التلميذ.

- تدعيم الصلة بين المدرسة والأسرة والاتصال بالوالدين عن طريق مجالس المعلمين.

- تدريب التلاميذ وتزويدهم بالخبرات اللازمة لحل مشكلاتهم بأنفسهم (عبد العزيز وعطيوي، 2004، ص 21-23).

نستنتج مما سبق أن المرس يقوم بدور مزدوج، فهو يقوم بتدريس مادة تخصصه من جهة ويقوم بالتوجيه لتلاميذه من جهة أخرى، فعلى الرغم من انفراد ودور ومهمة كل من الأطراف المسؤولة عن التوجيه المدرسي إلا أنه لا بد أن يكون تعاون بين الفريق التربوي فيما بينهم لأن عملية التوجيه والإرشاد مسؤولية الجميع.

3.7. مستشار التوجيه ومهامه: هو عنصر متخصص تؤوله مهامه للتدخل على أكثر من مستوى وفي أكثر من مجال من المجالات ذات العلاقة بالتوجيه، لأنه يمارس نشاطه تحت إشراف مدير المؤسسة ويندرج ضمن نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة (العائش، 2010، ص 20).

أولاً: التوجيه: ويشمل عدة مهام:

- المشاركة في اكتشاف التلاميذ الذين هم في حاجة إلى دروس الدعم والاستدراك.
- المساهمة في تحديد مخطط إنجاز الأنظمة التربوية بناء على نتائج متابعة التلاميذ في الأقسام.
- تحضير مجالس القبول والتوجيه.
- إجراء المقابلات الضرورية للتكفل نفسياً بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات خاصة، وتوجيههم عند الضرورة إلى المصالح المؤهلة.

ثانياً: الإعلام: ويتضمن:

- ضمان سيولة إعلامية بين مختلف المتعاملين في المؤسسة التعليمية.
- إطلاع الشركاء والمعنيين بالتوجيه على كافة الفروع الدراسية وسائر التخصصات المهنية المتوفرة عبر مؤسسات التعليم ومراكز التكوين وعالم الشغل والمجتمع بشكل عام.
- تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمعلمين والمهنيين.

- تنشيط خلية التوثيق والإعلام والإشراف عليها.

ثالثاً: التقييم: ويحتوي:

- تقييم المردود الدراسي للتلميذ.

- القيام بالدراسات والأبحاث استجابة لحاجات المؤسسة.

- المشاركة في مختلف الدراسات المبرمجة من طرف الهيئات الوصية.

- المساهمة في كل النشاطات اليومية للمؤسسة (بن حبيلس، 2010، ص 13-14).

4.7. الأسرة: الأسرة هي الوسط الطبيعي الذي يولد فيه الطفل، وفيه ينمو ويتزعرع وتتسع أفاق مدركاته وهو وسط يستمد منه أولى معارفه وسلوكاته التي سرعان ما تأخذ في التطور والتنوع بحسب نوعية وطبيعة ما تحيط به الأسرة من الرعاية والاهتمام، وأن هذه المكتسبات المعرفية والسلوكية المتنامية يتوصل الطفل إلى معرفة ذاته، فيميز بينها وبين ما يحيط به من أشخاص وأشياء وألوان، كما يميز هذا وذاك وهذه وتلك مما ينتمي إلى دائرة ميوله واهتمامه، ويملاً فضاء بيئته الصغيرة، فتتشكل لديه نظرة وفكر يسمحان له بالتفتح تدريجياً على جوانب الحياة وأجزاء العالم المحيطة به، وإدراك ما تيسر له فيه من أسرار وعلائق بينهما فينمو وتنمو معارفه في تناسق واتزان.

من هنا يبرز الدور الذي تؤديه الأسرة إزاء إشباع رغبات الطفل وتلبية مطالبه، وإرشاده إلى سلوك معين ونهيه عن سلوك آخر وتوجيهه إلى الإكثار من التفاعل حتى إذا ما قادته قدماءه إلى مقاعد الدراسة كانت المدرسة بالنسبة له لوسطه العائلي، لا فرق فيها سوى أنها ميدان يتنافس فيه الأقران على كسب المنافع المعرفية والسلوكية بأسلوب مدروس ينوع اهتماماتهم ويعمق فضولهم ويرقي أذواقهم ويحفزهم على طلب المزيد من التعلم الهادف الذي به يواجهون الحياة ويدركون أسرارها.

يمثل هذا الدور الواعي والمسؤول تؤدي الاسرة رسالتها إزاء طفلها بهدف تأهيله طبيعياً إلى ممارسة تعلمه، كإبن بين أحضانها أولاً، ثم كمتلميذ في المدرسة ثانياً، قبل أن يكون راشداً ينتمي إلى مجتمع له فيه حقوق وعليه واجبات (بن حبيس، 2010، ص14-15).

8. صعوبات التوجيه المدرسي انطلاقاً من ميدان عمل الطالبة :

1.8. **الصعوبات الميدانية:** إن هدف التوجيه هو إمداد التلاميذ بمعلومات كافية ودقيقة تساعدهم على وضع خطط مستقبلية واتخاذ

القرارات الملائمة لحياتهم المدرسية والمستقبلية، وهو بهذا المعنى إجراء وقائي يهدف إلى الوقاية من الوقوع في بعض الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها القائمون بعملية التوجيه نتيجة لتأثرهم بالواقع الميداني، وعالية وحسب ملاحظات ذوي الخبرة في ميدان التوجيه المدرسي فإن أهم الصعوبات التي يعاني منها ميدان التوجيه مايلي:

1. **غياب الموضوعية في التقييم:** حيث يفترض في التقييم سواء كان بامتحانات كتابية أو غير كتابية أن يعكس المستوى الحقيقي للتلميذ، فغياب تحقيق الأهداف التربوية من شأنه أن يقلل من مصداقية الخدمات المقدمة في مجال التوجيه المدرسي.

2. **إتباع سياسة الكم في التوجيه:** حيث يغلب على السياسة التربوية في الجزائر الجانب الكمي على حساب الجانب النوعي مما يجعل هذه الخدمات عبارة عن عملية توزع وحشو التلاميذ في الشعب والتخصصات دون احترام الأسس النفسية التربوية.

3. **عدم استغلال وتعميم استبيان الميول والاهتمامات:** إن استبيان الميول والاهتمامات وسيلة هامة في مجال التوجيه، ولكن ما نراه في الميدان عدم استغلال هذه الوسيلة رغم أن الهدف منها هو:

- تصحيح وتكيف التلاميذ في مستواهم الإعلامي.

- تعريفهم بكفاءاتهم وقدراتهم الحقيقية في الجانبين المدرسي والسيكولوجي.

- مساعدتهم على تحقيق المشروع الدراسي أو المستقبلي.

4. الخريطة المدرسية: حيث يوجه التلاميذ حسب الأماكن البيداغوجية المقترحة في الجدوع المشتركة والمحدد من قبل مديرية التربية مسبقا دون احترام معطيات التوجيه المسبق الذي يقوم به مستشار التوجيه وعلى أساسه من المفروض يتم اقتراح عدد الأفواج الممكنة حسب طاقة استيعاب المؤسسة وليس العكس، حيث يجبر مستشار التوجيه ومجلس القبول والتوجيه في بعض الحالات ملء الأفواج المفتوحة بالعدد الكامل من التلاميذ دون مراعاة معايير التوجيه إلى هذه التخصصات وهذه الشعب (حسب رأي الطالبة من ميدان عملي كمستشارة التوجيه).

2.8. صعوبات متعلقة بأسباب التوجيه الخاطئ: يعتقد البعض أن أهم عامل ساهم في تدني أداء المتدرسين في النظام التربوي عن المستوى المنشود يرجع بالضرورة إلى التوجيه المدرسي غير السليم أمام الكم الهائل من التلاميذ، مع قلة الإمكانيات المتاحة في هذا المجال، إضافة إلى كافة البرامج الدراسية والحجم الساعي والتقويم التربوي، هذا الأخير الذي أصبح يخضع في كثير من الحالات إلى نظام امتحانات نقول عنها تقليدية مما ينعكس على المتعلمين، ويظهر ذلك واضحا من خلال انخفاض معدلات التلاميذ في نتائج الامتحانات سواء الفصلية أو السنوية، وعادة ما ترجع الصعوبات الدراسية التي يعاني منها التلميذ إلى عوامل صحية وعقلية وثقافية متعلقة بالتلميذ في حد ذاته أو إلى اضطراب في الأسرة أو البيئة التي يعيش فيها، ولكن الواقع أثبت أن الكثير من بين هذه الصعوبات يرجعها الأخصائيون إلى سوء التوجيه وإلى عدم تكافؤ الفرص بين التلاميذ حيث يلاحظ أن الصعوبات الناتجة عن التوجيه الغير السليم وتوجيه التلاميذ إلى تخصص لا يتماشى وإمكانياته ورغباته تفوق بكثير تلك التي تكون سببها عوامل نفسية أو اجتماعية، وعلى ذكر هذه الصعوبات لا بد من التعرف على أسبابها:

1.العوامل الأسرية: إذ نجد أن هناك بعض الأولياء يقومون باختيار شعب دراسية لأبنائهم كالطب والتعليم مثلا وهذا لضمان عالم الشغل ولاعتقادهم أن هذه المهن لها مكانة اجتماعية مرموقة مع تخصصات أخرى بعد نجاحهم في شهادة البكالوريا، أما قبل ذلك فيركز الأولياء على توجيه أبنائهم إلى الشعب العلمية دون الشعب الأدبية بغض النظر عن رغبة أبنائهم.

إن هذه الأخطاء شائعة كثيرا في مجتمعنا، وهم بذلك يتجاهلون مسألة هامة جدا وهي أن التوافق الناجح في الميدان الدراسي يتوقف على حسن الاختيار.

2.العوامل الذاتية: لقد تطرقنا إلى أهم النظريات في مجال الإرشاد والتوجيه، حيث كان تركيزنا على نظرية الذات "كارل روجرز" في تمكين الطالب في المرحلة الثانوية من التخطيط لمستقبله وفق إمكانياته وقدراته، وهذا في الحالة التي يستطيع فيها أن يفهم ويدرك ذاته بنفسه ويحاول تغييرها وتحسينها أيضا بنفسه وهذا ما يطلق عليه بإدراك الذات أين تصبح الذات واضحة لصاحبها في مواطن الضعف ومواطن القوة.

ويظهر التوجيه المدرسي في صورته غير واضحة في عدة أشكال وفي الصورة التي يتم فيها توجيه التلاميذ دون احترام رغبة ولا إمكانيات الطالب، وهذا ما يصطلح عليه بالتوجيه الآلي و العرفي الذي لا يأخذ في حسابه الخصائص والمتطلبات السوسولوجية والتربوية للمتعلم، والهدف من وراء هذا هو تحقيق أهداف ومتطلبات الخريطة المدرسية، ويعتقد الكثير من الناقدين لهذا المجال أن هذا النوع من التوجيه هو السائد مما يؤدي بالكثير من المتعلمين إلى نبذ الدراسة والمدرسة والتخصص وإلى كل شيء يتعلق بالتعليم أو التحصيل الأكاديمي.

9.آثار سوء التوجيه المدرسي: يحدث سوء التوجيه المدرسي آثار سيئة في المسار الدراسي للتلميذ ومنها:

1.9. التخلف الدراسي: يعتبر التخلف الدراسي بقسميه الجزئي والكلي ظاهرة سلبية تعاني منها مؤسساتنا التعليمية بوجه عام، ولا بد من دراسة هذه الحالة وتشخيصها بهدف تقديم الحلول العلاجية الملائمة لها للحد من تأثيرها السيء على مردود منظومتنا التربوية، والتلميذ المتخلف دراسيا ليس بالضرورة ضعيف الذكاء، فالواقع المدرسي المعاش يؤكد بأن هناك تلاميذ يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء ومع ذلك نجدهم فاشلين في مسيرتهم الدراسية مما يثبت بأن الذكاء ضروري للنجاح الدراسي لكنه غير كاف وأن هناك عوامل أخرى تتدخل في النجاح والإخفاق.

ويعتبر سوء توجيه انتقال التلميذ إلى الثانوي من العوامل المؤثرة سلبا على مستقبله الدراسي، فالرغبة في الدراسة شرط ضروري لعملية التعلم، والتلميذ الذي يوجه إلى شعبة غير ملائمة لميوله وقدراته وملحمه لا يكون له الحماس الكافي لمواصلة الدراسة وسيصاب بالملل وتكون نتائج عمله الدراسي غير مرضية مما يجعله في عداد المتخلفين دراسيا.

2. الرسوب والتسرب: يقصد بالرسوب حالة التلميذ الذي لا يرتقي للمستوى الأعلى ويسمح له فقط بإعادة السنة في نفس القسم أو المستوى بسبب ضعف تحصيله الدراسي.

أما التسرب فيشتمل حالة التخلي التلقائي عن الدراسة لأسباب خاصة وحالة التلاميذ الذين ترفضهم المؤسسة التعليمية قبل انتهاء مرحلة الدراسة لأسباب موضوعية مختلفة لها علاقة بالسلوك والمستوى الدراسي.

وللرسوب والتسرب أسباب عديدة منها: ضعف المستوى العلمي القاعدي والتخلف الدراسي العام، وسوء التوجيه الدراسي.

لذلك فإن توجيه التلاميذ إلى شعب لا تناسب ميولهم وقدراتهم وملامحهم قد يؤدي ببعضهم إلى الرسوب أو التسرب وقد لا تفيد معهم دروس الاستدراك والدعم المعمول بها حاليا في النظام التربوي الجزائري.

3. عدم الانضباط المدرسي: قد يؤدي سوء التوجيه المدرسي المسبب أحيانا للتخلف الدراسي إلى ظهور مشكلات لها علاقة بالنظام العام داخل المؤسسة التعليمية، إذ لوحظ أن التلاميذ الذين يلبون أول داع للخروج عن النظام والذين يكونون مصدر اضطراب في الحياة المدرسية هم في العادة المتأخرون دراسيا، ولا يخرج مسلك هذا النوع من التلاميذ على أنه تعويض للشعور بالنقص الذي يسببه لهم الإخفاق الدراسي (هجرسي، 2010، ص 23).

ثانيا: الرضا عن التوجيه المدرسي :

1. مفهوم الرضا لغة: رضى، رضى ورضوانا ومرضاة: زال استياؤه واستعاد هدوءه، رضى عن الشيء: اقتنع به، وافق عليه، اختاره وقبل به عن قناعة والرضا : هو الاعجاب، الموافقة، القبول والاقتناع(المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2001، ص 561).

اصطلاحا: إن التوجيه المدرسي بما يكتسبه من أهمية في تحديد مسار التلميذ المدرسي والمهني يجعل من الرضا عن التخصص الدراسي أهمية كبرى لكن إلى أي مدى يمكن أن تظهر هذه الأهمية بتأثيراتها على الفرد من الناحية النفسية وناحية المردود الاجتماعي والدراسي ومن هنا سوف نتطرق إلى بعض من التعاريف التي تناولت مصطلح الرضا ومنها نذكر التعاريف الآتية:

يعرفه **العديلي 1995** بأنه: "الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات من العمل نفسه وبيئة العمل مع الثقة والولاء والانتماء للعمل، ومع العوامل والمؤثرات البيئية الداخلية والخارجية ذات العلاقة"(العديلي، 1995، ص 189).

كما يعرفه **محمد وأبو النصر 2002** بأنه: "شعور الإنسان بالارتياح النفسي والسرور والطمأنينة الذي يصاحب تحقيق الهدف، كالرضا الناتج عن تحقيق الإنسان هدف من أهدافه في الحياة أو العمل"(محمد، أبو النصر، 2002، ص 249).

ويعرفه الديب 1987 بأنه: "حالة داخلية تظهر في سلوكه واستجاباته وتشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر وتقاؤه بمستقبل حياته وتقبله للبيئة المدركة وتفاعلها مع خبراتها، وعلى هذا فإن رضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية ونتائج سلوكه وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة وتقبله للآخرين أيضا" (الديب، 1987، ص38).

ومن خلال هذه التعاريف يمكن القول بأن الرضا هو الحالة النفسية التي تبدو في شعور الفرد بالارتياح النفسي والسعادة، فالرضا عن توجيهه المدرسي يحقق له الصحة النفسية والتوافق النفسي، وبالتالي الابتعاد عن الاضطرابات والإحباط الذي قد يعاني منه جراء عدم رضاه عن توجيهه، سواء في الدراسة أو الوظيفة أو أي مجال من مجالات الحياة المتعددة.

2. المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي:

1.2. حق التلميذ في تقرير مصيره بنفسه: يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يقر بشخص التلميذ المستقبلي، ويعتبره قادرا على اتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي بنفسه وهذا يعني أن مسؤولية الدراسة والاختيار والقرار تقع على عاتق التلميذ، وعلينا أن نقدم له الحلول الجاهزة وهو ما أكده سعد جلال في قوله "أنه ليس لكائن من كان حق في أن يسير غيره أو يفرض إرادته عليه أو يرسم له خطوط مستقبلية أو يقرر مصيره (جلال، 1967، ص182).

فعملية التوجيه لا تقوم على الإكراه أو الأمر أو حتى النصح وإنما نعمل على توسيع أفق التلميذ ونهيئ له الجو لا اكتشاف قدراته واستعداداته وميوله كما نعوذه على تحمل المسؤولية.

2.2. تقبل الموجه للتلميذ: إن هذا المبدأ يعطي قيمة للتلميذ ككل ويلزم الموجه أن يتقبله كما هو وبدون شرط وتقبل سلوكه وإمكانياته في علاقة تفهميه تجعل منع عنصر قابلا للتغير نحو الأفضل ذلك أن ميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان لتحقيق أو إصدار أحكام على السلوك والخبرات، مما يسهم به الموجه في إصغاء دون ما حكم على التلميذ وعلى قدراته ومواهبه مهما بدا من ضعف أو قلة اهتمام يتيح الثقة

المتبادلة ويحرر التلميذ من الضغوط الخارجية الممارسة واختياراته النفسية وحتى ميولاته ومعارفه حول المسارات التكوينية والمهنية، كما يفسح المجال أمام الموجه لطرح الخيارات والبدائل ومساعدة التلميذ على تمييز أنسب لشخصيته وكفاءاته (زهران، 1998، ص 67).

3.2. اعتبار التوجيه المدرسي عملية تعلم: لا يمكن أن نعتبر عملية التوجيه عملية ناجحة إن لم تحقق

هذا المبدأ، فالتوجيه المدرسي يمد التلميذ بقدرات تساعد على:

- معرفة نواحي القوة والضعف الموجودة في بيئته وفي نفسه.
- تغيير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظره نحو نفسه ونحو غيره.
- الاختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفقا لاستعداداته وميوله وسمات شخصيته.
- اكتساب معلومات جديدة وطرائق جديدة يستفيد منها في حل كل المشكلات التي تعترضه ومن ثم رسم طريقه في الحياة.

وبالنظر إلى هذه المكتسبات التي يضيفها التوجيه كسيرورة تعلم لها أهداف قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى، يمكن أن تكون ملمح القرار الذي يمكن أن يتخذه التلميذ قبل لحظة الاختيار وبالتالي يمكن تعديله في أوانه وفي إطار عملية التعلم وتعديل السلوك أو وجهة النظر مما يجعل التلميذ محبا لما يفعل ومتقبلا لما يختار (بلحسيني، 2002).

4.2. الإستمرارية في عملية التوجيه المدرسي: يقول سعد جلال "أن الاتجاه السائد الآن أن التوجيه

المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى المستويات التعليمية" (جلال، 1967، ص 110).

وعليه يمكن التأكيد على أن عملية التوجيه يجب أن تكون سيرورة متواصلة، وليست قاصرة على مرحلة الانتقال والتخصص، وأن الخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منتظمة ومتدرجة تأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة وحاجيات كل تلميذ، فتحيطه بالرعاية وتمده بالمعلومات والخبرات

والبدائل وتبصره بذاته وإمكاناته وإمكانات بيئته إلى أن يصل إلى أقصى درجات النمو، وهو ما يسمى حديثاً المشروع الشخصي والمهني للتلميذ.

هذا المشروع الذي عكف على دراسته جملة من الباحثين على رأسهم جون قيشار (JEANGUICHARD) في أعماله مع فريق البحث (I.N.E.T.O.P) الذين عملوا على إعداد وتحضير وسائل بيداغوجية تمن الثانويين والجامعيين من بناء مشاريعهم الشخصية والمهنية والتكوينية بطريقة أكثر عقلانية ثم تقويم هذه الوسائل، وهكذا فإن فكرة المشروع التي تجد طريقها إلى التطبيق في كثير من دول العالم تعتمد على مبدأ استمرارية التوجيه حتى لا يكون التوجيه مجرد معلومات تقدم في مرحلة انتقال لا يمكن الحكم على مصداقيتها أو فعاليتها في جعل التلميذ أكثر تقبلاً ورضاً في حياته المدرسية والمهنية فيما بعد (بلحسيني، 2002).

3.العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه : يرى شريف (SHERIF) أن اتجاه الطالب نحو التخصص الدراسي نابع من مسابريته لاتجاهات الجماعة المرجعية، ويرى هولنجسيد (HAULLINGSHEAD) أن اتجاه الطالب نحو التخصص ينبع من اتجاه التمتع نحو هذا التخصص، أما الاتجاه الثالث فيمثله ديفن كنستر (DEUVANKENISTOR) ويرى ان اتجاه الطالب نحو المدرسة يعكس البناء العام للشخصية. يتضح من وجهات النظر هذه أن هناك عدة ظروف تعمل كمؤثرات قد توضح أو تشوش عملية الاختيار في إطارها العام، ومنه رضا الفرد أو عدمه وأهم هذه العوامل هي:

1.3.العوامل الاجتماعية: إن الإطار الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في سلوكات الأفراد واتجاهاتهم، والأسرة كممثل شرعي للمجتمع تصبغ أفرادها بالصبغة السوسيو ثقافية مهينة إياهم للاندماج فيه فهي كما يرى ج. موكو (G.MAUCO) "تظهر ذات أهمية لا تعوض على صعيد نمو الطفل وتعلمه الحياة الاجتماعية".

وفي هذا السياق يشير محمد الأسعد (1983) في دراسة له حول تأثير الأهل في خيارات أبنائهم المتعلقة بالدراسة إلى أن للزوج الكلمة الأخيرة فيما يتعلق بتعليم أولادهم بنسبة (80.6 %) ومن ثما يأتي دور الزوجة بنسبة (11 %) وبعد إذ رأي الولد بنسبة (8.4 %) وهذا يدل على أنه ليس للولد رأي فيما يخص مستقبله الدراسي.

كما يمكن أن يتأثر الأبناء بميولات آبائهم فيختارون ما اختاره الآباء من قبل، أو ما يميلون إليه من اختيارات، أو ما لم يستطيع الآباء الوصول إليه من أنواع التخصصات الدراسية أو المهن. هذا ما دلت عليه دراسة قام بها جورج تيودوري حول التوافق بن ما يرغب به الأهل وما يرغب الأبناء به، وكان بنسبة غير مرتفعة إذ أن (33.7 %) من التلاميذ اختاروا كمهنة أولى المهنة نفسها التي يرغب فيها أهلهم، كذلك فإن معامل الارتباط بين المهن التي يرغب فيها الأهل وتلك التي اختارها التلاميذ كان معبرا احصائيا إذ بلغ (0.92) مما يعني أن التلاميذ يتأثرون إلى حد كبير برغبات الأهل وتوجيهاتهم المهنية.

فقد أوضحت دراسة قام بها الباحث جون قيشار (J.GUICHARD) سنة 1985 بمنطقة ليل الفرنسية 4994 مسجلا بالجامعة تهدف إلى معرفة مختلف العوامل المؤثرة في عملية التوجيه في أول تسجيل لهؤلاء الطلبة بالجامعة، بمعنى مختلف التصورات التي يملكها الطلبة حول اختياراتهم وقد توصل الباحث إلى وجود فروق معتبرة في هذه التصورات حسب الأصل الاجتماعي الجنس ونوع التخصص، إذ أن الطلبة الذكور من الأصل الاجتماعي المرتفع قد سجلوا في اختصاصات الطب والعلوم الاقتصادية ثم الصيدلة، بينما سجل معظم الطلبة من الأصل الاجتماعي المنخفض في العلوم الإدارية والتسيير ثم شعب أخرى اجتماعية.

ذلك أن الإطار الاجتماعي لكل طبقة ينشأ أفرادها على قيم معينة وقد يفرض عليهم حاجات خاصة مما يؤثر بصفة مباشرة أو غير مباشرة على خيارات الأبناء وميولاتهم، فالمستوى الثقافي للوالدين ونوع

مهنتهما والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها وحجم الأسرة كلها مؤشرات تضع بثقلها على مسار تفكير التلميذ وقد تبدله، فهل دائما يكون تغيير المسار في الاتجاه الإيجابي الذي يتماشى ورغبات التلميذ وميولاتهم وكفاءاتهم الحقيقية ؟

قد يكون الجواب بنعم، ولكن بالمقابل فإن "الكثيرون أضعوا حياتهم ومستقبلهم لأنهم اتبعوا في دراستهم اختصاصات فرضها عليهم انتمائهم الاجتماعي وأوضاعهم، بينما ميولهم ورغباتهم تحسب في مجرى آخر وفي اختصاص مختلف".

هذا يعني أن العوامل الاجتماعية وتدخلات الآباء ونصائحهم غالبا ما تكون غير موضوعية، فتدفع الأبناء إلى مسارات لا يرضونها ولا تتماشى مع رغباتهم، وكان الأجدر بهم أن يشجعوا في أبنائهم و منذ الطفولة الاستقلالية والقدرة على حل المشكلات، وأن ينموا فيهم ميولاتهم ومبادراتهم ويشجعونهم حتى يتمكنوا فيما بعد من أخذ القرار الأمثل فيما يخص مستقبلهم الذي يعينهم وحدهم والذي يحققون من خلاله طموحاتهم.

2.3. العوامل الشخصية: إن لكل فرد طريقته في التعامل مع شروط الحياة، تبعا لمكوناته الشخصية التي تميزه عن أي فرد آخر في هذا العالم، هذه المكونات التي تشكل فروقات في بناء شخصية فرد عن فرد آخر، لها أثر كذلك على اختيارات الفرد وتطلعاته، لذلك نحاول التطرق إلى هذه العوامل وهي:

1.2.3. الجنس: تلعب الفروق بين الجنسين دورا هاما في التوقعات المستقبلية المتعلقة بنوع الدراسة أو المهنة وهو ما دلت عليه الكثير من الدراسات نذكر من بينها الدراسة التي قام بها هوايت (B.N.HEWITT) وجولدمان (R.D.GOLDMAN) 1975 على عينة قوامها 13000 طالب من أربع جامعات، وتوصل الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى صحة فرضيهما حيث وجد أن الذكور يميلون إلى اختيار التخصصات أو الآلات الفيزيائية أو العلوم البيولوجية، في حين تميل الإناث إلى اختيار العلوم

الإنسانية والاجتماعية، كما أن الفرق الجنسي في الإفراط التحصيلي لصالح الإناث مرجعه اختيار المال الشائع للدراسة أو التخصص (بلحسيني، 2002).

وفي دراسة قام بها سيد خير الله (1990) حول أثر الميل وبعض القدرات العقلية على التحصيل الدراسي في المواد الاجتماعية في المدرسة الثانوية، خلص إلى أن عامل الميل الأدبي يلعب دورا كبيرا في التحصيل الدراسي و النجاح في المواد الاجتماعية بصورة أكبر عند البنات منه عند البنين ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن النساء يتميزون عن الرجال في الميل الفني والموسيقى والميل الأدبي والكتابي والتدريس والخدمة الاجتماعية، كما سبق أن ظهر في دراسات كل من ترمان وميلز وكارتر وسترونج (خير الله، 1990، ص 109-110).

2.2.3. صورت الذات: إن الذات مركب من عدد من الحالات النفسية، والانطباعات والمشاريع، وتشمل إدراك المرء لنفسه أي انطباعاته عن جسمه، وصورته عن مظهره العضوي، عن ما هو خاص ومحسوس فيه كشخص، وتشكل اتجاهات المرء حول نفسه ومعتقداته وآرائه وقيمه أهم مقومات عن مفهومه عن ذاته (أسعد، مخول، 1981، ص 323).

فمن خلال إدراك الفرد وتصوراته المكتسبة حول ذاته يمارس حقه في الانتقاء انطلاقا من حكمه الموضوعي على إمكانياته الفعلية، فإذا طبقنا هذا التصور تلميذ التعليم الثانوي الذي يمر بمرحلة المراهقة، أي الدنو من النضج فإنه يمكن القول أنه يتعين على المراهق إعادة تنظيم ذاته تبعا للتغيرات الجديدة التي طرأت عليه من الناحيتين الجسمية والوظيفية حتى يتمكن من القيام بدوره كفرد فعال، وهذا ما نستشفه من سعيه الدائم لإثبات ذاته (الجسماني، 1994، ص 207).

وهكذا فإن الطموح الجامح والمثالية الزائدة تشوش إدراك المراهق لإمكانياته الفعلية، في حين أن الإدراك الواقعي لصورت الذات يجنب المراهق السعي لتحقيق رغبة أو هدف لا تسمح إمكانياته بتحقيقه، فيحدث الإحباط ويسوء التوافق (محمد، 1984، ص 352).

3.2.3. مركز التحكم أو الضبط: ويقصد به إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج فهو سمة شخصية تجعل الفرد ذو التحكم الداخلي ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات وما بذله من مجهودات وما اتخذ من قرارات، في حين الشخص الخارجي التحكم يعزو إنجازاته وما اتخذ من قرارات وما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدفة والحظ أو مساعدة الآخرين ويتركها تتحكم في مصيره، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة التي قام بها وتكن وآخرون (WITKEN et AL1978) حيث أثبتوا أن الطلبة داخيو التحكم والضبط يتميزون بتصورات مهنية واضحة، ويملكون ميولات مهنية مهيكلة ودقيقة، كما أنهم أكثر شعورا بالعوامل المؤثرة على اختياراتهم المدرسية والمهنية وأكثر قدرة على صياغة اختيارات واقعية بالمقارنة مع الطلبة ذوي التحكم الخارجي والذين يتميزون بالتردد في صياغة اختياراتهم، ويرغبون أكثر في طلب إرشادات من مختصي التوجيه (بلحسيني، 2002).

أما من حيث الرضا عن التوجيه فقد أثبتت نتائج دراسة قام بها على محمد الديب (1989) التي أثبتت أن هناك فروق ذات دلالة موجبة بين الحاصلين على أعلى الدرجات في التحكم الداخلي وبين الحاصلين على أعلى الدرجات في التحكم الخارجي، وذلك في متغير الرضا عن التخصص الدراسي عند مستوى الدلالة (0.01) وذلك لصالح مجموعة التحكم الداخلي (الديب، 1989، ص49).

وهذا يعني أن الأفراد الذين يتخذون قراراتهم بناء على ما لديهم من إمكانيات وما يستطيعون بذله من جهود يكونون أكثر رضا عن توجيههم المدرسي، في حين أن نظرائهم ممن يعتمدون في أخذ قراراتهم من عوامل الحظ ومساعدة الغير لا يتمتعون بنفس القدر من الرضا عن تخصصهم الدراسي.

3.3. طريقة اتخاذ قرار التوجيه: إن القرار الذي يتخذه التلميذ عند تصريحه بالرغبة في مزاولة تخصص معين هو لحظة حاسمة في حياة التلميذ، ذلك أن ما يترتب عن هذه اللحظة هو سعادة ونجاح التلميذ أو تعاسته وفشله.

وهنا نتساءل كيف تم اتخاذ هذا القرار، هل هو الاختيار الآني أم المشروع المدروس؟ وحتى يمكن تقييم طريقة اتخاذ قرار التوجيه وتأثيرها على رضا التلميذ عن تخصصه، نقف أولاً عند مفهوم كل من الاختيار والمشروع طريقة يعتمدها التلميذ في عملية التوجيه إلى نوع التخصص المطلوب.

1.3.3. مفهوم الاختيار: يعرف ألبو (Albau1982) الاختيار على أنه : "الانضمام الحر بكل رضا وبمعرفة الأسباب، أي الأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الشخص، معطيات الشغل والسياق الاقتصادي والاجتماعي".

ويؤكد هذا التعريف على أن الاختيار هو قبول الفرد لخيار ما متمتعاً في ذلك بحريته شاعراً بالرضا لأنه مدركاً لأسباب اختياره، وهي من جهة حدود إمكانياته ومن جهة أخرى حدود إمكانيات البيئة ومعطيات العمل، غير أن موقف الاختيار تبرز فيه صفة الآنية كون الفرد يقوم به في وضعية حاضرة ظرفية عند مرحلة تعليمية معينة.

وهو قد يفضي به إلى اتخاذ قرار بصفة غير مدروسة تحت تأثيرات المحيط في أغلب الأحيان، فتصبح بذلك احتمالية الخطأ واردة في الاختيار.

2.3.3. مفهوم المشروع: عرفت دوبت (DUBET) المشروع على أنه : "إنتاج يكون مكتفا خاصة أثناء

المراهقة لصور وأوضاع يتمنى الشخص التوصل إليها، وذلك باتباع نمط عيش اختاره هو لنفسه".

إذا المشروع هو حالة إنتاج حاضر بناء على تصورات مستقبلية، فما يميز المشروع هو أنه: "يتضمن التبصر في ثلاثة أنظمة في الوضعية الحالية في المستقبل الذي نتمناه، وفي الوسائل المتاحة لتحقيقه".

فالمشروع إذا هو قراءة متبصرة للحاضر وما يمت إليه من صلات بالماضي مدفوعة بطموحات المستقبل، مع دراسة وتقييم الوسائل المؤهلة لتحقيق الأهداف وتجاوز الصعوبات.

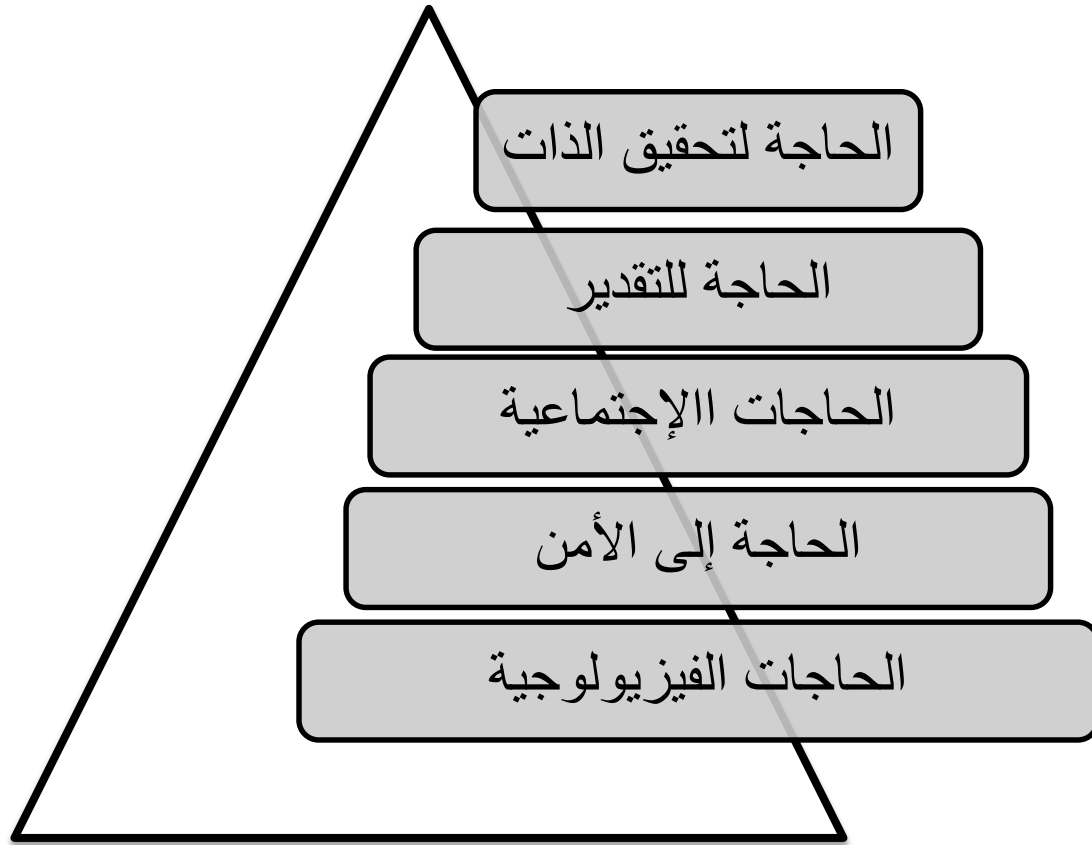
وبالعودة إلى مفهوم الاختيار ومفهوم المشروع كطريقة لأخذ قرار التوجيه يمكن أن نلمس أن التلاميذ الذين لا يعتمدون على مشاريع مدروسة تأخذ بعين الاعتبار منذ البداية إمكانيات الفرد وتربية اختياراته

وميولاته حسب قدراته وبالاتفاق مع الأولياء والمختصين قد يجعل التلاميذ يختارون تخصصات بعيدة عن الواقعية هذا ما أشار إليه ج. قيشار (G.GUICHARD) في أن اختيارات المراهقين تتركز بصفة متكررة على رغبات عامة جدا بدلا من ارتكازها على مشاريع مدروسة فعلا.

واعتبارا مما سبق فيما يخص مفهوم الاختيار والمشروع فإن فحص طريقة اتخاذ القرار يمكن أن تعطينا فكرة عن الاستجابة لرغبة التلميذ في التوجيه وبالتالي رضاه (بلحسيني، 2002).

4. نظريات الرضا: لقد ظهرت العديد من النظريات التي تعرضت إلى موضوع الرضا وحاول من خلالها واضعوها تفسيره وشرح مسبباته بدقة قصد التنبؤ به والتحكم فيه، ومن هذه النظريات نذكر مايلي:

1. نظرية الحاجات لماسلو MASLOW : تعد نظريات الحاجات لماسلو من بين النظريات التي اهتمت بتفسير الرضا، ووفقا لهذه النظرية هناك خمس مجموعات كن الحاجات لدى الأفراد وقد رتبها MASLOW بشكل هرمي بدءا من الحاجات الفسيولوجية إلى الحاجة لتحقيق الذات التي تقع في قمة الهرم، كما هو موضح في الشكل رقم 01 وهذه الحاجات تعمل كمحرك لسلوك الأفراد حيث أن الحاجات غير المشبعة فقط هي التي تؤثر على السلوك أما المشبعة فلا تؤثر عليه ولا تكون بمثابة دافع الفرد وبناء على هذه النظرية لا يكون هناك رضا مالم تشبع حاجات الفرد بالتسلسل، فحسب MASLOW إذا ما أشبع الفرد احتياجاته ورغباته الدنيا فإنه يرتقي إلى إشباع احتياجاته في المستويات العليا، ويؤجل عملية من شأنها إشباع احتياجاته العليا حتى يشبع جميع احتياجاته الدنيا حيث تتوقع هذه النظرية أنه لا يتم الرضا حتى يتم إشباع الحاجات الدنيا التي تقع في قاعدة الهرم كالأكل، المشرب والملبس والحاجة إلى الأمن والحاجة للانتماء، وبما أن حاجات الفرد لا تنتهي فإن الإنسان يبقى بشكل مستمر يسعى لإشباعها (براك، 2008، ص 40).



الشكل رقم -01- هرم الحاجات ل MASLOW

2. نظرية FREDRICH HERZBRG ذات العاملين: قام بتطوير هذه النظرية FREDRICH

HERZBRG وجماعته باستخدام أسلوب المقابلات مع مئتي شخص (مهندسين ومحاسبين) وهذه

النظرية ترتبط بنظرية MASLOW وتسمى بنظرية العاملين لأنها تفترض أن هناك مجموعتين من

العوامل تؤثر على مشاعر الرضا لدى الفرد وهما:

***المجموعة الأولى:** سماها العوامل الوقائية أو الصحية وهذه العوامل تقابل الحاجات الفسيولوجية،

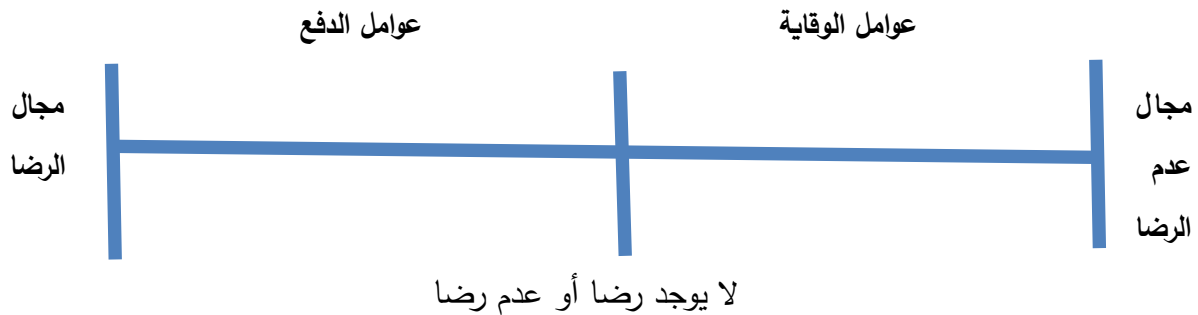
الحاجة للأمن، والحاجات الاجتماعية في سلم MASLOW (الحاجات الدنيا) هي العوامل التي عندما

تكون غير ملائمة تؤدي إلى عدم الرضا أي أن وجودها لا يعد حافز لبذل جهد أكبر والتي نذكر منها:

سياسة المنظمة، الإشراف، الأجر، الظروف البيئية، العلاقات التبادلية مع الرؤساء والزملاء، الشعور

بالأمن.

***المجموعة الثانية:** تسمى العوامل الدافعة وهي عوامل إذا ما توفرت للفرد تحفزه لبذل المزيد من الجهد وتجعله راضيا لكن غيابه لا يؤدي إلى حالة ملموسة من عدم الرضا، وتتمثل هذه العوامل في: الاعتراف، الإنجاز، التقدير، احتمالات النمو والتطور، المسؤولية وهي تقابل الحاجات العليا عند MASLOW (براك، 2008، ص41).



الشكل رقم 02- نظرية HERZBERG ذات العاملين

(المغربي، 2004، ص128).

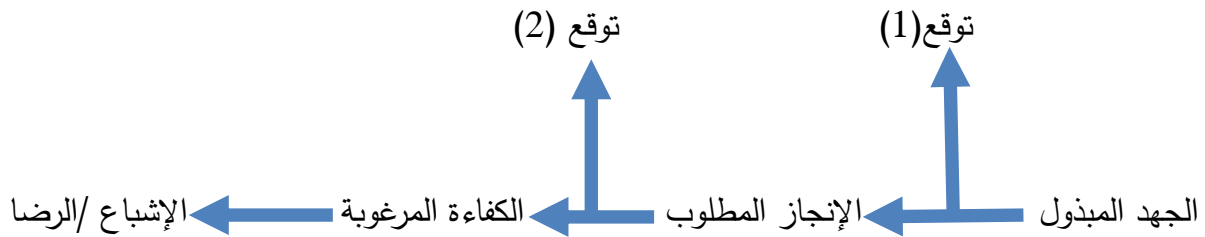
3. نظرية العدالة: تدور هذه النظرية حول العلاقة بين الرضا والعدالة، وتفترض أن درجة شعور الفرد بعدالة ما يحصل عليه من مكافآت وحوافز تحدد و بدرجة كبيرة شعوره بالرضا مما يؤثر في مستوى أدائه وتستند هذه النظرية التي وضعها STACEY ADAMS عام 1963 إلى أن الفرد يقيس درجة العدالة من خلال مقارنته النسبية للجهود التي يبذلها (المدخلات) بالعوائد التي يحصل عليها (المخرجات) مع ما يحصل عليه غيره من الزملاء، فإذا وجد أن هناك عدالة يشعر بالرضا وتزداد دافعيته والعكس يحصل عندما لا تكون هناك عدالة حيث يشعر الفرد بالغبين ومن ثمة يكون غير راض، وفي كلا الحالتين يتبنى الفرد سلوكات معينة، وتشمل هذه النظرية على ثلاثة خطوات أساسية هي: التقييم، المقارنة والسلوك، فالتقييم يتضمن قياس المدخلات (جدارة الشخص، المهارة، مقدار الجهد المبذول... إلخ) والمخرجات (العوائد، الاهتمام الذاتي، التميز، التقدير والاحترام... إلخ)، أما السلوك فهو نتيجة عملية إدراك العلاقة بين التقييم والمقارنة، فعندما يدرك الفرد بأن الوضع عادل فإنه يستجيب بشكل إيجابي، أما إذا شعر بأن

الوضع غير عادل فإنه يسعى لتحقيق العدالة من خلال تقليل الجهد المبذول، المطالبة بتحسين العوائد، الانسحاب من المنظمة... إلخ (براك، 2008، ص42).

4.نظرية التوقع: طور هذه النظرية VECTOR VROOM عام 1964 وهي تفسر سبب اختيار الفرد لسلوك معين دون غيره، وترى أن دافعية الفرد للقيام بسلوك ما تتحدد باعتقاد الفرد بأن القيام بذلك السلوك سيؤدي إلى إشباع حاجات ذات أهمية بالنسبة إليه أي أن لتوقعات الفرد أهمية وتفترض هذه النظرية أن الرضا محصلة لتوقعات الفرد وذلك يحدث كما يلي:

***التوقع الأول:** توقع الفرد أن ما يبذله من جهد سيؤدي إلى الإنجاز المطلوب.

***التوقع الثاني:** توقع الفرد أن الإنجاز المطلوب سيحقق المكافأة المرغوب فيها وأن العوائد التي يحصل عليها بدورها تشبع حاجاته وتحقق له الرضا والشكل رقم 03 يوضح ذلك أي أن سلوك الفرد مبني على تصورات وتحليله للبدائل المختلفة في أدائه والموازنة بين الكلفة والفائدة المتوقعة لكل بديل من تلك البدائل حيث يسلك الفرد السلوك الذي يتوقع أنه يحقق له فائدة أكبر ويجنبه الصعوبات (العميان، 2002، ص292).



الشكل رقم -03- نموذج التوقع

(عباس، 2003، ص293).

خلاصة الفصل:

نظرا للأهمية والدور الفعال للتوجيه المدرسي في المجال الدراسي والمستقبلي للتلميذ، إذن فهو يعتبر عملية إنسانية تتضمن مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يعرف ذاته وإمكاناته وميوله وقدراته ومحيطه الدراسي والاجتماعي والاقتصادي التي تقوده إلى مسار دراسي معين.

وهناك أعضاء من فريق التوجيه يكون التعاون وثيق الصلة بينهما حتى تكون نتيجة عملهم نتاج عمل جماعي أكثر منه نتاج فرد، ويعتبر فعل التوجيه من بين العمليات السيكوبيداغوجية الحساسة التي يجب أن تعنى برعاية خاصة لما لها من تأثير على المصير الدراسي للفرد وبالتالي على مستقبله بصفة عامة، ولن يأتي الوصول بهذا الفعل السيكوبيداغوجي (فعل التوجيه المدرسي) إلى درجة الموضوعية التي تسمح له بتحقيق الفعالية الموجودة منه إلا إذا توصلنا إلى ضمان الانسجام اللازم لمختلف مكونات النظام التربوي ككل وذلك بالتحكم فيها بالقدر الذي يتيح لكل تلميذ فرصة مواصلة تعليمية أو تكوينية إلى أبعد ما تسمح به قدراته وإمكاناته العقلية، فالدافعية العقلية تشير إلى رغبة الفرد ونزعتة لاستعمال قدراته في التفكير، وهي الحالة التي تجعل المتعلمين مهتمين بالأعمال التي يقومون بها فهي حالة داخلية تحفز عقل الفرد نحو المشاركة بفاعلية في الأنشطة الفكرية دون أن تشكل بيئته الاجتماعية والاقتصادية عائقا لذلك.

ثانيا: الدافعية العقلية

تمهيد

1. مفهوم الدافعية العقلية.
 2. خصائص الدافعية العقلية.
 3. أهمية الدافعية العقلية.
 4. أبعاد الدافعية العقلية.
 5. خصائص الطلاب ذوي الدافعية العقلية المرتفعة.
 6. النظريات المفسرة للدافعية العقلية.
 7. وظيفة الدافعية العقلية.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد الدافعية القوة الرئيسية والطاقة الداخلية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق الأهداف والتي لا يمكن ملاحظتها مباشرة، إنما يستدل عليها من خلال سلوك الفرد وتوجهه في البيئة من حوله، فإذا ما اشبع الهدف فإن الدافعية تنتهي تماما ولكنها تظل كامنة لحين ظهور المثير المناسب الذي يسير دافعية الفرد للوصول إلى هدفه.

ومن الصعوبات التي تواجهها العملية التعليمية تحول دون إثارة الدافعية العقلية لدى الطلبة، حيث أن التعليم الراهن يقتصر في التدريس والامتحان على المهارات المعرفية الدنيا والتي لا تتجاوز استرجاع المعرفة التي حفظت أثناء التدريس وهكذا يفقر الطالب للقدرة العقلية وقدرته على حل المشكلات الجديدة التي تحتاج إلى الفهم وليس إلى الحفظ الآلي.

وسنتطرق في هذا العنصر إلى مفهوم الدافعية العقلية ومختلف خصائصها ووظائفها وأبعادها بالإضافة إلى مكوناتها وأنوعها والعوامل المؤثرة في تنميتها، كما سنتناول النظريات المفسرة لها.

1. مفهوم الدافعية العقلية: تعد الدافعية العقلية من أكثر مواضيع علم النفس أهمية لأنها وثيقة الصلة

بعملية الإدراك والتذكر والتخيل والتعلم، إذ تعد الأساس الأول لتحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي وذلك

لأن وجود الدافعية العقلية المرتبطة بالنجاح في العمل هو المعيار الموضوعي الذي يقوم على أساسه

تقييم المجتمع لأفراده وقد عرفها العديد من الباحثين كما يلي:

تعرف الدافعية العقلية حسب رف الله (2016) أنها "تغيير الوجهة الذهنية أو التنوع في الأفكار

الغير متوقعة وتوليدها وتوجيهها وتحويل مسارها، بما يتناسب مع المثير أو متطلبات الموقف مع سلاسة

التفكير وعدم الجمود الفكري". (ص7).

وعرفها دي بونو (1998) "حالة تؤهل صاحبها لإنجازات إبداعية حادة وطرائق متعددة لتحفيز هذه الحالة ، أو لحل المشكلات المطروحة بطرائق مختلفة والتي تبدو أحيانا غير منطقية ، إذ أن الطرائق العادية لحل المشكلات ليست السبيل الوحيد لذلك". (مرعي ،نوفل،2008،ص272).

كما تعد الدافعية العقلية أحد الجوانب الهامة من منظومة الدوافع الإنسانية، فهي تؤدي دورا حيويا في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.

ويشير علي، حموك (2013) إلى أن الدافعية العقلية هي " حالة داخلية تحفز عقل الفرد وتوجه سلوكه العقلي نحو حل المشكلات التي تواجهه أو تقييم المواقف أو اتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقلية العليا، وتعتبر عن نزعتة للتفكير وتتسم هذه الحالة بالثبات والتي تجعل منها عادة عقلية لدى الفرد ". (ص266).

ويشير أبو جادو ونوفل(2008) إلى أن الدافعية العقلية: "لا تتحدد بتحفيز الفرد بالنظر إلى بدائل عديدة، وإنما الانتباه إلى الأشياء والمواضيع التي لا ينتبه إليها المتعلمون التقليديون، مما يشكل هذا النوع من التركيز مصدرا إضافيا في ظهور عمليات الإبداع أو الابتكار".

ويشير أبو عقل (2015) إلى تعريف آخر للدافعية العقلية فهي القدرة على إنتاج أكثر من فكرة واحدة لدى بعض الأشخاص متعددة بذلك حدود الذكاء، لتدفع الشخص إلى أن يفكر بطريقة أكثر تميزا وبطرق مختلفة عن الآخرين، مما ينعكس ذلك عليه لتشعره بالسعادة والإنجاز في نشوته.

وعرفتها زايد(2020) بأنها "رغبة الفرد ونزعتة لاستعمال قدراته في التفكير، وتعتبر عن مجموعة كبيرة من العمليات المعرفية التي يمكن استعمالها في حل المشكلات واتخاذ القرارات، كما أنها حالة تجعل المتعلمين يهتمون بالأعمال التي يقومون بها وتعطي أملا في إيجاد أفكار جديدة قيمة وهادفة". (عبد الحليم،2021،ص97).

ومن خلال هذه التعريفات نستنتج أن مفهوم الدافعية العقلية له دور كبير في إنجاز المهمات الأكاديمية المسندة إلى الطلبة، ولها أهمية خاصة في تفسير الظواهر السلوكية والحقائق المتعلقة بالسلوك الإنساني، فغالبا ما ترتبط الدافعية بمفاهيم أخرى مثل الحافز والطموح والحاجة والقيمة والتوجه الذاتي نحو تحقيق الأهداف.

2. خصائص الدافعية العقلية: تتوفر مجموعة من الخصائص لدى الأفراد الذين يتميزون بوجود دافعية

عقلية مرتفعة وهي:

- لديهم درجات مرتفعة من الفضول وحب الاستطلاع والذي يمكنهم من القدرة على البحث والتقصي للحقائق والمعارف المتباعدة ولفترات طويلة حتى يتمكنوا من إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات والمواقف التي يواجهونها.

- لديهم القدرة على الاندماج في المهمات التعليمية الصعبة والتي تتحدى قدراتهم.

- يفضلون تقديم الأدلة والبراهين التي تدعم موقفهم، كما يتميزون بالنقد الإيجابي القائم على الفهم والأدلة الواضحة .

- القدرة على الاندماج في المواقف الاجتماعية والتعليمية، التي تكسبهم العديد من المعارف وتسهم بإعطائهم ثقلا علميا عند مواجهة المواقف المختلفة.

- يعتبرون بأنهم باحثون إيجابيون عن المعرفة، كما أن الأفراد الذين لديهم دافعية عقلية مرتفعة هم منفتحو الذهن، كما أنهم يفضلون التحدي والمنافسة والتي تحتاج لمهارات غير عادية في حلها.

- يتميز الطلبة ذو الدافعية العقلية بالحساسية المفرطة والحدة الانفعالية ما يحيط بهم في المدرسة والمجتمع والأسرة، كما يتميزون بطاقة عالية على المثابرة والميل للعمل وإنهاء المهمات، كما أنهم يملكون دافعية داخلية أكثر.

- الدافعية العالية التي ترتبط بتحقيق الذات من خلال المحاولات الإبداعية التي يقومون بها. (عبد المالك، 2021).

كما تساعد الدافعية العقلية الفرد على توجيه عملياته العقلية نحو أبعاد متعددة تعمل على تنشيط العمليات العقلية المعرفية لديه وهي التركيز العقلي، والذي يحول الفرد إلى شخص مثابر يركز على المهمة.

3. أهمية الدافعية العقلية: تكمن أهمية الدافعية العقلية في أنها:

- تؤدي إلى زيادة الرغبة في التفكير والتعلم وتحقيق النجاح في التعليم.
- تساعد الأفراد في اكتساب المعرفة وتطبيقها في المواقف التعليمية المتنوعة، وتجعلهم يتمكنون من النجاح في المناهج الصعبة ويحققون مستويات تحصيلية مرتفعة.
- تساعد على توليد أفكار جديدة وبدائل متنوعة وهادفة وذات قيمة.
- تساعد الأفراد على التركيز في الأشياء التي لا ينتبه لها الآخرون.
- تساعد الأفراد على التصدي للمشكلات التي يواجهونها.
- تجعل الأفراد يتفاعلون بطريقة إيجابية مع وجهات نظر الآخرين مما يساعدهم على التعرف على حقيقة الأمور والوصول إلى الحل الأمثل.
- تساهم في الالتزام بالتفاؤل والمتعة والسعادة والرضا والارتياح.
- تساعد الأفراد على المثابرة والجهد المتواصل المستمر عند أداء الأنشطة المختلفة.
- تساعد الأفراد على تأمين اكتشاف المعرفة اللازمة حول أي شيء أو أي موضوع معين، مما يعزز لديه مفهوم الذات.
- تساعد التنظيم والفضول الفكري لدى الفرد مما يكسبه الإرادة القوية لإنجاز مهامه ومعالجة أي مشكلة تواجهه و إصدار الحكم نحوها. (محمد إبراهيم سعد، 2021).

4. أبعاد الدافعية العقلية: عدت الدافعية العقلية من الأساليب الهامة التي تجعل من الطلبة أكثر اهتماما

بالأعمال التي يقومون بها، فقد حدد جنكارلو و وفاسون (Giancarlo and Facione ,1998)

بوجود أربعة أبعاد للدافعية العقلية والتي أشار إليها كل من مرعي ونوفل(2008):

1.4. التركيز العقلي: إن خاصية تميز الطلبة بالقدرة على التركيز العقلي من المميزات التي يتصف بها

الشخص المثابر الذي لا تقتر همته، ومركزه ويعد منظم في طريقة عمله ونظامه المنهجي، ليشعر بذلك

بأنه قادر على إنجاز أعماله في الوقت المحدد، ويركز على المهمة التي ينشغل بها، وتكون الصورة

الذهنية واضحة في ذهنه، فإنه ينحو باتجاه التركيز في الأشياء، ويتمتع بالإصرار على إنجاز المهمة

التي ينشغل بها.

2.4. التوجه نحو التعلم: يعبر عن مدى قدرة الطلبة على توليد الدافعية لزيادة المستوى المعرفي لديهم،

كما يتميزون بالقدرة على السيطرة في مواجهة المواقف التعليمية المختلفة، إذ يبدو اهتماما واندماجا في

أنشطة التحدي الصعبة كما يقومون بتقديم الأدلة التي تدعم موقفهم.

3.4. حل المشكلات إبداعيا: تتمثل في قدرة المتعلم على حل المشكلات بطرق وأفكار جديدة وغير

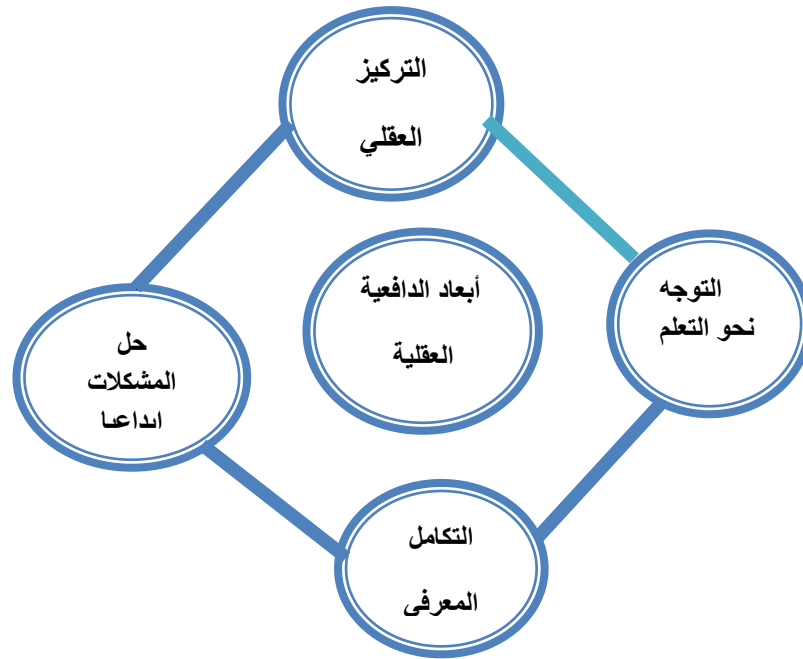
تقليدية ويتصف الأفراد بالقدرة على فهم وظائف الأشياء، وتفضيل الاندماج في المهام المعقدة أكثر من

تلك المهام والأنشطة السهلة أو التقليدية.

4.4. التكامل المعرفي: ويتمثل في قدرة المتعلم على استخدام مهارات عقلية متكاملة وموضوعية، والقدرة

على التفاعل الإيجابي والمرن مع الأفكار المتنوعة، كما يتصفون بالانفتاح العقلي مما يساعدهم في

التوصل للحقائق وحل المشكلات.(العبيدي،2022).



الشكل رقم: -04- أبعاد الدافعية العقلية المصدر: (علي، حموك، 2014، ص93).

5. خصائص الطلاب ذوي الدافعية العقلية المرتفعة: بمراجعة الأدبيات التي اهتمت بدراسة الدافعية العقلية ومنها: توفيق أحمد مرعي، محمد بكر نوفل (2008)، ونذير هارون خليف (2011)، وسمية صبار الفراجي (2011)، وديانة إسماعيل كحيل (2015)، وطارق نور الدين محمد عبد الرحيم (2018)، استخلص الباحثان مجموعة من الخصائص التي يتميز بها الطلاب ذوي الدافعية العقلية المرتفعة وهي:

- دائما نشطون ومتفتحو الذهن.
- شغوفون بالبحث عما هو جديد.
- لديهم الرغبة في توسيع دائرة معارفهم.
- يفضلون الأعمال التي تتطلب تحديا عقليا.
- لديهم القدرة على تركيز انتباههم لفترات طويلة.
- فخورون بما يقدمونه من حلول للمشكلات.
- لديهم القدرة على اتخاذ القرارات بسهولة ويسر.
- يسهل عليهم الإتيان بأفكار متنوعة بشكل سريع.
- حلولهم للمشكلات فريدة من نوعها وغير مكررة.

- لديهم القدرة عن الدفاع عن آرائهم بالطرق العلمية.
- لديهم القدرة على تحديد المشكلة وتحديد أجزائها بسهولة.
- لديهم القدرة على انجاز المهام والتكليفات في وقت محدد.
- لديهم القدرة على تحليل المشكلة الصعبة إلى مشكلات أبسط.
- يشعرون بالمتعة والراحة أثناء حل المشكلات الروتينية أو الحياتية.
- لديهم نزعة الإصرار على اتخاذ المهام مهما كانت صعبة أو مركبة. (علي، فوار، 2019، ص828).

6. النظريات المفسرة للدافعية العقلية.

1.6. نظرية تقرير الذات لديسي وريان 1985: تقترض هذه النظرية أن الطلبة يميلون بصورة فطرية

للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في أنشطة بناء على إرادتهم الخارجية وهذا ما يشعرونهم بالفعالية والكفاية لأداء مهمة ما.

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن الأفراد مدفوعون بصورة طبيعية لتنمية ذكائهم وكفائتهم وأنهم يستمتعون بإنجازاتهم، وبالانخراط في الأنشطة التي تظهر قدراتهم المعرفية ومهاراتهم في الأداء، وتزودهم بالإمكانيات التي تسمح أن يطوروا كفائاتهم وفعاليتهم، فالشعور بالفعالية والكفاية الذي يسببه النجاح يعزز جهودهم بالإتقان، ويرفع مستوى الدافعية الداخلية لأداء مهام أخرى متشابهة، والشعور بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية وبالتالي يضعف جهودهم في الإتقان لأداء مهام ما.

ويرى ديبي وريان أن الطلبة يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخليا لأداء مهمة ما عند توفر الشرطين

الأساسيين:

- الفعالية الذاتية العالية (High Self- Efficacy) التي تشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على أداء المهمة بنجاح.
- إدراك المحددات الذاتية (A sense of Self-Determination) التي تشير بأن لدى الأفراد القدرة على التحكم بقدراتهم مما يجعلهم يختارون الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها ومعالجتها

بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها. (وادي، الساسي، 2020، ص 607).

2.6. نظرية القبعات الست (Six Thinking Hats) أدوار دي بونو 1998 : تعد نظرية أدوار

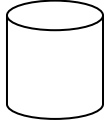
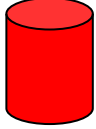
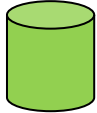
دي بونو "القبعات الست" أداة أو استراتيجية تساعدنا على التفكير الإبداعي (الفردى أو الجماعى) من زوايا مختلفة للمشكلة، كما أنها وسيلة لتخطيط عمليات التفكير بطريقة مفصلة ومتناسكة وتساعدنا تلك الاستراتيجية في تحديد مسار خطى للتفكير من ست محطات، الفكرة الرئيسية في نظرية ادوار دي بونو تمثىل كل محطة بقبعة ذات لون معين لارتباط القبعات بالرأس موضع التفكير الإنسان وللحصول على نتيجة إبداعية يجب مراعاة المرور بالقبعات الست دون إفال أى منهما والتركيز على الجانب المحدد لكل قبعة. (كحىل، 2015، ص 41).

إن الدافعية العقلية من وجهة نظر دي بونو تعنى الجهد المتواصل المستمر لدى الفرد، فهى ليست امتياز للذين يقضون أوقات طويلة فى تطوير أفكارهم بل هى الفكرة بحد ذاتها قد تراود الفرد فى لحظة تبصر واحدة. (أبو عقل، 2020، ص 79).

ويرى دي بونو أن الدافعية العقلية هى القدرة على توليد أفكار جديدة وليس فكرة واحدة لدى بعض الأشخاص من دون غيرهم، فهى قدرة تتعدى حدود الذكاء إذ تدفع الإنسان إلى أن يفكر بطريقة معينة. (دي بونو، 2010، ص 10).

المبادئ الأساسية للنظرية: هناك عدد من المبادئ الأساسية لنظرية دي بونو يمكن تلخيصها فى الأمور الآتية:

- الإبداع ليس موهبة موروثة.
- الإبداع الجاد مخالف للتفكير العمودى.
- التفكير المنطقى متجاوز عنه والتفكير الإبداعى الجاد نمط من أنماط التفكير يمكن التدريب عليه واكتسابه.
- المنطق الحقيقى مهتم بالحقائق أو بما يمكن أن يحدث.
- هناك مظاهر للإبداع الجاد تكون بأكملها منطقية فى طبيعتها.
- الإبداع الجاد ليس خطيا.

التفكير الحيادي هي محطة النظر في ماهية المعلومات والحقائق المتاحة المتعلقة بالمشكلة أو الموضوع وجمعها والإجابة عن الأسئلة بما أعرف؟ ما الذي احتاجه للمزيد من المعلومات؟ أين أجد تلك المعلومات؟	القبة البيضاء 
التفكير الإيجابي ويتم في تلك المحطة مناقشة الجوانب الإيجابية من المشكلة أو الموضوع وعوامل النجاح والآمال والطموحات والفوائد.	القبة الصفراء 
التفكير العاطفي تتبلور حول الجوانب العاطفية ووصف الشعور الفردي وشعور الآخرين للموضوع.	القبة الحمراء 
"التفكير السلبي" التفكير في الجوانب السلبية للموضوع مثل المعوقات واحتمالات الفشل والنتائج المترتبة على ذلك.	القبة السوداء 
"التفكير الإبداعي" توليد أفكار ابتكارية وتوليد حلول للمشكلات المتوقعة.	القبة الخضراء 
"التفكير الموجه" التدبر في التفكير، ضبط عملية التفكير، تقييم سير عملية التفكير والنتائج المتوصل إليها، خطة العمل للموضوع، اتخاذ القرار.	القبة الزرقاء 

الشكل رقم: -05- القبعات الست المصدر: (عبد المختار، عدوي، 2011، ص29).

7. وظيفة الدافعية العقلية: تم تصميم مقياس الدافعية العقلية لقياس درجة مشاركة الفرد المعرفية وفعاليته العقلية في أنشطة التفكير التي تتطلب الاستدلال، ويستهدف مقياس الدافعية العقلية قياس أربع نزعات رئيسية وهي التفتح العقلي، والتنظيم الذاتي، والتزام الاتقان بالتعلم، وحل المشكلات ابداعيا، وأن مقياس الدافعية العقلية معد لقياس نزعة الفرد وخصائصه الشخصية المعبرة عن دافعيته للمشاركة معرفيا في الجهد التعليمي، وتم تصميم مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (CM3) لتقديم مقاييس ذو جودة عالية وموضوعية في نقاط القوة والضعف في الجوانب الرئيسية في عملية التفكير.

ومقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية يقيس دوافع الفرد باتجاه حل المشكلة والتعلم، وإن الرغبة في التفكير والتعلم مشغلات النجاح في المدرسة والعمل ووجود الدافع لدى الإنسان يساهم في تحقيق النتائج الإيجابية بالمقارنة مع أولئك الذين لا يبالون. إن القدرة والرغبة في التعلم ونتائج الطالب مترابطة لذلك فإن المدارس تعمل على تحويل المعلومات من التدريس إلى تعليم التفكير ليصبحوا طلاب لديهم الرغبة في التعلم مدى الحياة، ولكن إذا لم يتم تحفيز الدافعية عند الطلاب للقيام بهذا العمل من التعلم سوف يكون تقدمهم محدوداً. (كحيل، 20215، ص49).

خلاصة:

نستخلص من كل ما سبق أن الدافعية العقلية تكشف لنا ما يتمتع به المتعلمون من الأنشطة والمهام التي يتعاملون معها ، بالإضافة لوجود ما يحفزهم على القيام بأفكار جديدة لها قيمة علمية وإبداعية واضحة، والدافعية العقلية تؤدي دورا حيويا في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، فهي تعد من العوامل المهمة لقدرة المتعلم على الإنجاز والتحصيل لكونها على علاقة بالمتعلم، فتقوم بتوجيه انتباهه إلى بعض النشاطات التي تؤثر في سلوكه وتحثه على العمل والمثابرة والمشاركة بفاعلية في الأنشطة الفكرية التي تتطلب استخدام العمليات العقلية العليا بشكل فعال.

ثالثاً: الدراسات السابقة

تمهيد.

1. الدراسات السابقة التي تناولت الرضا عن التوجيه المدرسي.
2. الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية العقلية.
3. التعقيب على الدراسات السابقة.

تمهيد:

تعتبر الدراسات السابقة إطاراً نظرياً يعتمد عليه الباحث من أجل فهم موضوع بحثه وكذا تحديد المتغيرات الأساسية للدراسة، كما تساعد الدراسات السابقة على الإلمام بموضوع الدراسة وإلى بيان موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات والاستفادة من أدواتها ومناهجها ونتائجها، وسيكون ذلك بذكر أهداف البحث وما أسفرت عليه من نتائج.

وفي دراستنا هذه قمنا بتصنيف الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية، وسنتطرق إلى الدراسات التي تناولت الرضا عن التوجيه المدرسي ثم الدراسات التي تناولت الدافعية العقلية، وسننهي هذه الدراسات بالتعقيب.

1. الدراسات السابقة التي تناولت الرضا عن التوجيه المدرسي:

1.1. الدراسات العربية:

دراسة براك صليحة (2008) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية ، حيث تكونت عينة الدراسة من 184 تلميذ يدرسون في السنة الأولى ثانوي ضمن أحد الجذعين المشتركين التاليين:

علوم وتكنولوجيا.

آداب.

اختيروا بطريقة عشوائية من مؤسسات التعليم الثانوي الثلاث المتواجدة في عزابة، حيث ضمت العينة 80 تلميذ و 104 تلميذة، واستخدمنا لجمع البيانات اللازمة هذه الدراسة الأدوات التالية:

*استمارة تضم 30 عبارة لقياس الرضا عن التوجيه المدرسي موزعة على 04 محاور.

*المقابلة: التي استعنا بها عند توزيع الاستمارة لتقديم الشروحات اللازمة للتلاميذ حتى نضمن تعاونهم معنا

وبعد تحليل ومعالجة البيانات كانت النتائج كالآتي:

-مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين متوسط.

- هناك ارتباط ايجابي بين الرضا عن التوجيه المدرسي والأداء التدريسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب عند مستوى الدلالة 0.01 .

- هناك أيضا ارتباط ايجابي بين الرضا عن التوجيه المدرسي والأداء التدريسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا عند مستوى الدلالة 0.01 .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث عند مستوى الدلالة 0.01 .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ الجذع المشترك آداب والجذع المشترك علوم وتكنولوجيا عند مستوى الدلالة 0.01 .

كذلك دراسة قواسمية (2020) التي كشفت عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه والتحصيل الدراسي، وصغنا أربع فرضيات لهذه الدراسة هي : توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانية ثانوي، يوجد مستوى مرتفع بين الرضا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عن التوجيه، هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الرضا عن التوجيه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه تعزى إلى التخصص، واعتمدا على المنهج الوصفي وتمثلت عينة البحث في (400) تلميذ تمثل كل تلاميذ السنة الثانية ثانوي المنتمين للتخصصات العلمية لثانويات مدينة مسعد. واستخدما استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي المعد من طرف الباحث قدوري خليفة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ارتفاع مستوى الرضا عن التوجيه عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الرضا عن التوجيه لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه تعزى إلى التخصص.

وأيضاً دراسة بلحسيني (2002) التي هدفت للتعرف على أن الكثير من التلاميذ الذين أعيقت طموحاتهم بتوجيههم إلى تخصصات لم يختاروها بالدرجة الأولى، وهو ما تناوله بحثنا الذي تهدف من خلاله إلى معرفة العلاقة بين رضا التلاميذ عن توجيهه بالإحباط لدى تلاميذ الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بمدينة ورقلة، ومن أجل تحقيق فرضيات البحث قامت الباحثة باستعمال اختبار الإحباط المصور لروزنزفايغ في صيغته الخاصة بالمراهقين، وقد طبقت الاختبار على عينة مكونة من (140) تلميذاً راضين وغير راضين، وقد استعملنا كأسلوب إحصائي اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات. وانتهى البحث إلى التأكيد على أن التلاميذ الراضين كانوا أكثر قدرة على تحمل الإحباط، حيث اظهروا نتائج امتثالية للجماعة، كما بين بروفيل استجاباتهم حالة توافق عام، على عكس مجموعة التلاميذ غير الراضين الذين ابدوا أقل قدرة على تحمل الإحباط على تقبلهم لذاتهم وللآخرين، وهو ما تبين من خلال نتائج الاختبار لفئة التلاميذ غير الراضين الذين كانوا أقل امتثالية للجماعة، كما كانت نتائج بروفيلهم أقل توافقاً، كما أكدت نتائج البحث على اثر عوامل أخرى كالجنس والتخصص في القدرة على مواجهة الإحباط.

وأيضاً دراسة قدوري (2012) التي هدفت إلى وجود علاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ومن خلال تحديد فرضيات الدراسة التي مضمونها أن هناك علاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز باختلاف الجنس والتخصص، وبعد إجرائنا للدراسة الميدانية توصلنا إلى النتائج التالية:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

لا توجد فروق في الرضا عن التوجيه الدراسي بين الذكور والإناث، لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث و أنه توجد فروق في الرضا عن التوجيه المدرسي باختلاف التخصصات، ولا توجد فروق في الدافعية للإنجاز باختلاف التخصصات.

وأيضا دراسة العرفاوي(2009) التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان التوجيه المدرسي في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في استثارة الدافعية للإنجاز عند التلاميذ في مختلف الشعب والتخصصات، وبالتالي تحقيق النشاط والعمل أو عدم تحقيقه، كما تهدف كذلك إلى معرفة النتائج التي يتلقاها التلميذ في حياته الدراسية في حالة التوجيه غير الصحيح، وتهدف أيضا إلى معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، حيث بلغت عينة الدراسة 231 تلميذ وتلميذة في مختلف الشعب والتخصصات الأدبية والعلمية، حيث أسفرت النتائج على:

الفرضية الأولى التي تنص على أن التوجيه القائم على رغبة التلميذ يؤثر إيجابا على دافعيته للإنجاز لم تتحقق.

أما الفرضية الثانية والتي تنص على أن دافعية للإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية أفضل من دافعية للإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية لم تتحقق.

بينما الفرضية الثالثة والتي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين تحققت.

2.1. الدراسات الأجنبية:

قام هارتمان وبيكر بدراسة حول استراتيجيات توجيه الطلبة العاجزين الذين يرغبون في الالتحاق بالتعليم بعد الثانوي عملا فيها على وضع برنامج لمساعدة المرشدين الذين يواجهون الطلبة العاجزين يتلخص في مايلي :

- تشجيع الطلبة على تقييم ميولهم واستعداداتهم ومستواهم التحصيلي.

- تزويدهم بخدمات التوجيه المهني غير المحدودة.
- تشجيع الطلبة على اتخاذ قرارات حول تعليمهم وتدريبهم فيما بعد المرحلة الثانوية بناءً على معايير متعددة.

الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية العقلية:

1.2. الدراسات العربية:

قام الشريم (2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي، والعلاقة بينهما وما إذا كانت الدافعية العقلية لدى الطلبة تختلف باختلاف الجنس والتخصص وتكونت العينة من (381) طالبا وطالبة موزعين على ثلاث كليات هي: التربية والعلوم الشريعة من جامعة القصيم، طبق عليهم مقياس كاليفورنيا المعرب للدافعية العقلية، وتم الاعتماد على معدل الطالب التراكمي كمؤشر للتحصيل الأكاديمي، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية العقلية والمعدل التراكمي للطلبة، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.54)، كما و أظهرت النتائج أن الدافعية العقلية لها قدرة تنبؤية بالمعدل التراكمي للطالب وبدلالة إحصائية، فقد فسرت ما نسبته (0.19) من التباين في المعدل التراكمي للطالب، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الطلبة على مقياس الدافعية العقلية تعزى لمتغير التخصص، بينما لا توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد كذلك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين التخصص والجنس.

وقام رشيد (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الدافعية العقلية بالتوافق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية، واختار عينة بلغت (160) طالبا وطالبة من كليات جامعة القادسية اختيروا بالأسلوب العشوائي ذو التوزيع المتساوي. ولأجل تعرف ذلك تم تبني مقياس الدافعية العقلية وبناء مقياس التوافق الأكاديمي، واستخرج لكلا المقياسين خصائص الصدق والثبات، ومن ثم استعمال الوسائل الإحصائية للتوصل إلى النتائج.

تشير أهم نتائج إلى أن طلبة الدراسات العليا يتمتعون بالدافعية العقلية، والتوافق الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المتغيرين.

وتناولت دراسة عبد المجيد (2022) إلى استكشاف طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية وعادات العقل، والتنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الدافعية العقلية وعادات العقل، وللتحقق من ذلك تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس فاعلية الذات الإبداعية إعداد (Abbot2010) وتعريب الباحث، ومقياس الدافعية العقلية إعداد (Giancarlo.Blom.Urdan2004) وتعريب الباحثة، ومقياس عادات العقل، إعداد الباحثة على عينة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة المتفوقون أكاديميا بكلية التربية جامعة دمنهور، بلغ عددهم (120) طالبا وطالبة. وأسفرت نتائج البحث عن وجود نتائج البحث عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين فاعلية الذات الإبداعية والدافعية العقلية.

وهدف دراسة حموك ومحمد علي (2013) إلى قياس مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل. و التعرف على دلالة الفرق بين مستوى الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغيرات: نوع الجنس (ذكور/إناث). التخصص الدراسي (علمي/إنساني). الصف الدراسي (الأول/الرابع)، اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية وبلغت (405) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الموصل للعام الدراسي (2011-2012)، واعتمد الباحثان على مقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية المعد من طرف (Giancarlo.Factions,1998) وترجمة (نوفل، 2004)، وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء المختصين وحساب القوة التمييزية للفقرات، وقد تم حساب معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وقد أسفرت النتائج ما يأتي: يتمتع طلبة جامعة الموصل من كلا الجنسين بمستوى عال من الدافعية العقلية.

ويوجد فروق دالة إحصائية في الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تعزي لمتغيري الجنس (ذكور/إناث) لصالح الذكور، ولم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائية في الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تعزي لمتغيري التخصص الدراسي (علمي/إنساني)، والصف الدراسي (الأول/الرابع).

وهدف دراسة الحميدي (2019) إلى التعرف على مستوى الدافعية العقلية لدى الطلبة الموهوبين بمحاظفة جدة والفروق في تلك الدرجة تبعا لمتغير الجنس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي على عينة تكونت من (400) طالبا وطالبة من الطلبة الموهوبين في منطقة جدة، تم تطبيق مقياس الدافعية العقلية المطور على البيئة السعودية من قبل القضاة والعسيري (2010) والذي تكون من (43) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيا، التركيز العقلي). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة القدرة العقلية لدى الطلبة الموهوبين بمحاظفة جدة كانت متوسطة على المقياس الكلي وعلى جميع الأبعاد الفرعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات بعدي التوجه نحو التعلم وحل المشكلات إبداعيا والمقياس ككل لدى الطلبة الموهوبين تعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

هدفت دراسة كحيل (2015) إلى التعرف على السرعة الإدراكية البصرية وعلاقتها بالدافعية العقلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام والسنة الجامعية الأولى بمدينة دمشق، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية تبعا لمتغيرات الجنس، المرحلة النمائية، التخصص الدراسي، واعتمد البحث على المنهج الوصفي وتكونت العينة المعتمدة في الدراسة الحالية (1000) طالب وطالبة بنسبة 11% من حجم المجتمع الأصلي، واستخدم في البحث مقياس السرعة الإدراكية من إعداد (اكستروم، وفرنش، وهارمان، وديرمين) وتعريب أنور محمد الشرقاوي، وسليمان الخضري الشيخ ونادية محمد عبد السلام ومقياس الدافعية العقلية وقد

أظهرت النتائج على: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الادراكية البصرية وأبعاده الثلاثة وبين الدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة.

كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الادراكية البصرية وأبعاده الثلاثة وبين الدافعية العقلية تبعا لمتغير الجنس.

وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الادراكية البصرية وأبعاده الثلاثة وبين الدافعية العقلية تبعا لمتغير المرحلة النمائية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة تبعا لمتغير الجنس.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة تبعا لمتغير المرحلة النمائية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس السرعة الدافعية العقلية تبعا لمتغير الجنس.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس السرعة الدافعية العقلية تبعا لمتغير المرحلة النمائية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس السرعة الدافعية العقلية تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

2.2. الدراسات الأجنبية:

وقام غراسيا وينترتش Gracia.pintrich (1992) بدراسة علاقة التفكير الناقد بالدافعية واستراتيجيات التعلم، حيث شمل البحث عينة مكونة من (758) من طلاب كلية المجتمع، وتوزعت على ثلاث تخصصات هي: الأحياء (219) طالبا وطالبة، اللغة الإنجليزية (110) طالبا وطالبة، والعلوم الاجتماعية (429) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس الاستراتيجيات المحفزة على التعلم في بداية ونهاية الفصل الدراسي الأول، واستعمل الباحث الاختبار الثاني ومعامل الارتباط بيرسون، حيث أسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه موجبة دال إحصائيا بين كل من إستراتيجية التعامل العميق وإستراتيجية ما وراء المعرفة وبين مهارات التفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدافعية العقلية (التوجه الذاتي نحو الهدف) والتفكير الناقد في حدود نتائج العينة، وأشارت النتائج أيضا إلى أن التوجه الذاتي نحو الهدف كان متبنا إيجابيا بالتفكير الناقد في مجال الأحياء والعلوم الاجتماعية، ولم يكن كذلك في مجال اللغة الإنجليزية في الاختبار القبلي والبعدي.

2. التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع بحثنا اتضح وجود العديد من الدراسات التي تناولت الرضا عن التوجيه المدرسي وربطته بمتغيرات أخرى، إضافة إلى دراسات تناولت الدافعية العقلية وعلاقتها مع مختلف المتغيرات، وعلى الرغم من اهتمام العديد من الباحثين بموضوع الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية العقلية وأهميتهما إلا أننا لم نستطع الحصول على دراسات تناولت العلاقة بينهما.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالرضا عن التوجيه المدرسي يتضح أن جميع

الدراسات المشار إليها تناولت الرضا عن التوجيه المدرسي لدى عينات من تلاميذ التعليم الثانوي

كما أن دراسة براك صليحة (2008) استخدمت استمارة لقياس الرضا عن التوجيه المدرسي موزعة على 4 محاور بالإضافة إلى المقابلة لتقديم الشروحات اللازمة أما دراسة قواسمية (2020) فقد قام الباحث باستخدام استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي المعد من طرف الباحث قدوري خليفة، أما دراسة بلحسيني (2002) قامت باستعمال اختبار الإحباط المصور لروزنزفايغ في صيغته الخاصة بالمراهقين، أما دراسة هاترمان وبيكر قام بوضع برنامج لمساعدة المرشدين.

واعتمدت هذه الدراسات في مجملها على المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف الظاهرة وتحليل المعلومات والبيانات.

كما هدفت معظم الدراسات إلى الكشف عن الفروق بين متغير الرضا عن التوجيه المدرسي ومختلف المتغيرات تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

ولقد تناولت معظم الدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية العقلية عينات من طلبة الجامعات كدراسة الشريم (2016) ودراسة الرشيد (2019) ودراسة عبد المجيد (2022) ودراسة حموك ومحمد علي (2013) ودراسة الحميدي (2019) ودراسة غراسيا وينترتش (1992).

كما أن كل الدراسات ركزت على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (2019) مقياس الدافعية العقلية الذي كیفه على البيئة السعودية .

واعتمدت كل هذه الدراسات على المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت نتائج كل الدراسات إلى الكشف عن الفروق بين الدافعية العقلية ومختلف المتغيرات تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

نستخلص مما تقدم من الدراسات السابقة التي تناولت الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية العقلية أنها توصلت إلى نتائج مهمة، منها عدم اتساق نتائج هذه الدراسات فيما يتعلق بمتغير الجنس

كما أن الدراسات المشار إليها استخدمت مقاييس مختلفة للرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية العقلية وطبقت على عينات من طلبة الجامعات معتمدة على المنهج الوصفي.

وجاءت دراستنا الحالية لوصف وتحليل وتفسير الرضا عن التوجيه المدرسي وأثره على الدافعية العقلية ، وعلى هذا الأساس تناولنا موضوع دراستنا قصد إبراز أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي وأثره على الدافعية العقلية ، ومعرفة الفروق بين التخصصات في مرحلة التعليم الثانوي لمستوى السنة الثانية ثانوي، وهذا من أجل مساعدة التلاميذ على رفع مستوى تحصيلهم بكفاءة عالية وضمان نجاعة استمرار التعليم وتحقيق أهدافه بشكل ايجابي.

وقد استفدنا من هذه الدراسات في ضبط موضوع دراستنا، بناء الإشكالية، صياغة الفرضيات إثراء الجانب النظري، اختيار أدوات الدراسة، اختيار أساليب المعالجات الإحصائية المناسبة، وتفسير ومناقشة النتائج.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

1. منهج الدراسة.
 2. الدراسة الاستطلاعية.
 3. مجتمع الدراسة.
 4. عينة الدراسة.
 5. أدوات الدراسة.
 6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل توصيفا شاملا لإجراءات الدراسة الميدانية وذلك لتحقيق أهداف الدراسة وهو أمر ضروري في أي دراسة ميدانية أن يقف الباحث على مجموعة الإجراءات المنهجية التي يرى أنها ضرورية في دراسته، ويتضمن تحديد المنهج المتبع في الدراسة، بناء وتصميم الأدوات، ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة، والتحقق من صدق وثبات الأدوات، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

1. منهج الدراسة: إن أي دراسة لابد وأن تنطلق أو تتم وفق أسس المنهج العلمي، حيث يعتبر المنهج من أهم الخطوات لأي بحث علمي، ولا تكون الدراسة علمية إلا بالاعتماد عليه حيث أن هذا الأخير يتحدد وفق طبيعة الدراسة للوصول إلى حلول لعقبات البحث.

وبهذا اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظواهر وتحليل البيانات التي تم جمعها وإعطاء تفسيرات مناسبة عن تلك الظواهر.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه "المنهج الذي يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليل تلك الظواهر والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظاهرة والارتباطات الخارجية بينه وبين الظواهر الأخرى". (عرب، 2009، ص71).

2. الدراسة الاستطلاعية: تعد الدراسة الاستطلاعية في الكثير من الحالات خطوة ضرورية قبل الشروع في إنجاز الدراسة الأساسية وإن كانت لا تختلف عنها إلا من حيث الهدف وحجم العينة باعتبارها دراسة مصغرة ذلك أنها تمد الباحث بمعلومات هامة حول مشكلة الدراسة، ليستخدمها كقاعدة للانطلاق عند انجاز الدراسة الأساسية، وقد أجرت الباحثة الدراسة الاستطلاعية بثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى، انطلاقا من بداية الأسبوع الثاني من شهر جانفي 2024 ، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية قدرت بـ (50) تلميذ وتلميذة لمستوى السنة الثانية والثالثة ثانوي.

أ. أهداف الدراسة الاستطلاعية: إن الغاية من إجراء الدراسة الاستطلاعية قصد تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد وضبط حجم مجتمع الدراسة.
- تحديد وضبط نوع العينة وكيفية اختيارها وحجمها.
- التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين (الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية العقلية).
- التنبؤ بالصعوبات المرتقبة والتي يمكن أن تشكل عائقا على الدراسة الأساسية.
- التأكد من مدى فهم التلاميذ للأسئلة المطروحة، وشرح الغامضة منها.

3. مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة تلاميذ المرحلة الثانوية بشعبها العلمية والأدبية و مستوى الثانية

والثالثة ثانوي من الجنسين الذكور والإناث، الذي يتم سحب العينة منه، ويشمل جميع مفردات

وعناصر الظاهرة التي قامت الباحثة بدراستها حتى تتسم الدراسة بالموضوعية والواقعية، حيث تحدد

حجم المجتمع الأصلي بـ (393) تلميذ وتلميذة، من ثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى

مستوى الثانية والثالثة ثانوي، موزعة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (1): يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس.

الجنس	النسبة المئوية	المجموع
الذكور = 128	32.56%	393
إناث = 265	67.43%	
		100%

يتبين من خلال الجدول رقم (1) أن نسبة الإناث المقدر بـ 67.43% أعلى من نسبة الذكور والمقدرة

بـ 32.56% وذلك بفارق (35%) وهذا بالتقريب ما يوجد في مختلف المؤسسات التربوية الجزائرية.

الجدول رقم (2): يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب المستوى والتخصص.

التخصص	المستوى	التكرارات		النسبة المئوية	
		2 ثانوي	3 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي
علوم تجريبية		85	72	%40.67	%39.13
رياضيات		10	11	%4.75	%5.97
تقني رياضي		28	28	%13.40	%15.21
تسيير واقتصاد		22	22	%10.53	%11.95
آداب وفلسفة		48	27	%22.97	%14.67
لغات أجنبية		16	24	%7.66	%13.04
المجموع		209	184	%100	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن توزيع مجتمع الدراسة غير متساوي من حيث التعداد حيث تصدر

تخصص علوم تجريبية أكبر تعداد يليه تخصص تقني رياضي يليه تخصص آداب وفلسفة يليه تخصص

تسيير واقتصاد يليه تخصص لغات أجنبية ثم تخصص رياضيات في الأخير.

عينة الدراسة وطريقة اختيارها: تعتبر مرحلة تحديد العينة من أهم الخطوات المنهجية في البحث

العلمي، وتتطلب من الباحث الدقة البالغة حيث تعتمد عليها إجراءات البحث وتصميمه وطبيعة الموضوع

هي التي تفرض على الباحث أسلوباً معيناً لاختيار العينة، فهي تكتسي أهمية بالغة في نجاح البحوث

والدراسات النفسية والاجتماعية.

وتعرف العينة أنها " جزء من المجتمع الذي يتم اختياره بطرق مختلفة لغرض دراسة هذا

المجتمع. (بوعلاق، 2009، ص14).

أ. طريقة اختيار العينة: نظراً لطبيعة الدراسة ومحتواها وكذا نتائج الدراسة الاستطلاعية اعتمد الباحثان

العينة القصدية الطبقية، والتي يتم الحصول عليها بتقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات أو فئات وفقاً

لخاصية معينة كالجنس أو مستوى التعليم أو التخصص التعليمي، فإذا كانت عناصر المجتمع غير

متجانسة فإننا نقسم المجتمع إلى طبقات ثم نأخذ عينة القصدية الطبقية من كل طبقة تتناسب مع حجم الطبقة في المجتمع، عن طريق تطبيق القانون التالي : العينة الطبقية = (حجم العينة/حجم المجتمع)*حجم العينة. (النجار، 2010).

بعد ضبط وتحديد مجتمع البحث الأصلي ونوع العينة المعتمدة، وبتطبيق قانون العينة احتمالية قصدية طبقية تم تحديد عينة الدراسة الأساسية كما يلي:

- تخصص علوم تجريبية قدرت بـ (100) تلميذ وتلميذة، تخصص رياضيات قدرت بـ (11) تلميذ وتلميذة، تخصص تقني رياضي قدرت بـ (34) تلميذ وتلميذة، تخصص تسيير واقتصاد قدرت بـ (32) تلميذ وتلميذة، تخصص آداب وفلسفة قدرت بـ (43) تلميذ وتلميذة، تخصص لغات أجنبية قدرت بـ (30) تلميذ وتلميذة.

الجدول رقم (3): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية.

التخصص	التكرار	العينة المحددة	النسبة المئوية
علوم تجريبية	100	40%	
رياضيات	11	5.50%	
تقني رياضي	34	13.60%	
تسيير واقتصاد	32	12.80%	
آداب وفلسفة	43	17.20%	
لغات أجنبية	30	12%	
المجموع	250	100%	

نلاحظ من خلال الجدول أن أعلى نسبة سجلت لصالح تخصص علوم تجريبية بنسبة قدرت بـ 40 % يليها تخصص آداب وفلسفة بنسبة قدرت بـ 17 % يليها تخصص تقني رياضي بنسبة قدرت بـ 13.60 % يليها تخصص تسيير واقتصاد بنسبة قدرت بـ 12.80 % يليها تخصص لغات أجنبية بنسبة قدرت بـ 12% ثم تخصص رياضيات بنسبة قدرت بـ 5.50% في الأخير.

4. أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة في دراستها على أداتين تمثلتا في مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي ومقياس الدافعية العقلية:

1.5. مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي: وهو من تصميم طيبي (2008)، حيث قام الباحث اتباع عدد من الخطوات بهدف بناء مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي في المرحلة الثانوية واشتملت على ما يلي:

التقرب من الميدان والاحتكاك بمستشاري التوجيه ومساءلتهم عن معايير التوجيه وأساليبه وعن درجة قبول التلاميذ لها وكذا عن الجوانب التي تؤثر في عملية التوجيه، وبعد تحليل النتائج المتحصل عليها من إجابات 40 مستشارا للتوجيه المدرسي اختيروا بطريقة عشوائية من 04 ولايات هي البلدة وتيبازة وعين الدفلى والمدية بمعدل 10 مستشارين في كل ولاية يمثلون 10 ثانويات وهذا خلال العام الدراسي 2002 و2003 تم التوصل إلى مقياس افتراضي يحتوي على 64 بندا منها 29 بندا سالب و35 بند موجب، موزعة على ستة أبعاد.

1.1.5. طريقة تصحيح المقياس: يتم تصحيح مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي على النحو الآتي:

بعد الانتهاء من إعداد المقياس وتطبيقه على العينة الاستطلاعية تم وضع مفتاح التصحيح حسب الإجراءات التالية ، حيث تعطى العلامات التالية إذا كان البند موجبا راضي تماما 05- راضي 04- لا أدري 03- غير راضي 02 - غير راضي تماما 01، تعكس هذه العلامات أثناء التصحيح مع البنود السالبة راضي تماما راضي تماما 05- راضي 04- لا أدري 03- غير راضي 02- غير راضي تماما 01 وحسب مفتاح التصحيح الذي أعد لهذا المقياس فإن الدرجة القصوى التي يمكن أن يحصل عليها المبحوث تساوي مجموع درجاته على جميع بنود المقياس وهي 265 درجة، أما أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المبحوث فهي 53 درجة (طيبي، 2008).

2.1.5. أبعاد الرضا عن التوجيه المدرسي: يتكون مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي من ستة أبعاد

وهي موضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (4): أبعاد مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي.

الرقم	العوامل أو الأبعاد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
01	الرضا عن تقنيات التوجيه	06	06
02	الرضا عن الشعبة الدراسية	06	05
03	الرضا عن المستقبل في التخصص	05	05
04	الرضا عن المواد الدراسية ومعاملاتها في الشعبة	06	04
05	الرضا عن الذات	05	05
	مجموع بنود العوامل أو الأبعاد 53	28	25

نلاحظ من خلال الجدول أن المقياس يتكون من 53 فقرة مقسمة على أبعاد المقياس بتقدير 6

فقرات في كل بعد.

3.1.5. الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن التوجيه المدرسي في البيئة الأصلية:

أ.الصدق:

أولاً.صدق المحكمين: تم عرض الفقرات على مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص في

علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والتربوي والقياس والتقويم وبناء الاختبارات بهدف الحكم على صلاحية

البنود ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه وكذا قدرة كل بند على المساهمة في تحديد درجة رضا

تلاميذ التعليم الثانوي عن التوجيه المدرسي إضافة إلى مدى الوضوح اللغوي التي يتصف به كل بند،

وبناء على آراء وملاحظة الأساتذة المحكمين تم اعتماد البنود التي وافق عليها أكثر من 80 % من

المحكمين وعليه تم حذف إحدى عشر (11) بنداً تمثل البعد الخاص بالرضا عن الذات.

ثانيا. **الصدق الظاهري:** قام الباحث بتطبيق مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي على العينة الاستطلاعية وبعد التحليل اتضح أن التعليمات الخاصة بالمقياس ملائمة وأن العبارات تتميز بالوضوح وسهولة الفهم، وعليه يكون المقياس من حيث ظاهره صادقا.

ثالثا. **صدق المقارنة الطرفية:** قام الباحث بترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية في مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي ترتيبا تنازليا وتم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الرباعي الأعلى (25%) والرباعي الأدنى (25%) وكانت قيمة (ت) 75.32 وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى 0.01.

ب. **الثبات:** قام الباحث بحساب ثبات المقياس بعدة طرق منها ما يلي:

أولا: **طريقة الاستقرار:** تم تقدير معامل ثبات المقياس بطريقة الاستقرار والمعروفة بطريقة تطبيق وإعادة التطبيق الاختبار (test-re test) وذلك بفاصل زمني قدره أسبوعان وكانت نتائج الاختبارين كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (5): يبين معامل الثبات للاختبارين بطرق الاستقرار.

الاختبار الثاني	الاختبار الأول	العوامل
0.62	0.61	العامل الأول
0.57	0.60	العامل الثاني
0.64	0.67	العامل الثالث
0.56	0.59	العامل الرابع
0.66	0.69	العامل الخامس
0.61	0.63	العامل ثبات الاختبارين
0.62		معامل ثبات الاستقرار

ثانيا: **طريقة معامل الاستقرار:** وللتأكد من معامل الاستقرار تم حسابه بطريقة إحصائية أخرى تم

التوصل إلى النتيجة 0.63 كما هي مبينة في الجدول الموالي وهي نتيجة تكاد تؤكد النتيجة الأولى 0.62

الجدول رقم (6): يبين درجة الثبات بواسطة طريقة معامل الاستقرار.

عدد التلاميذ	الاختبار الأول	الاختبار الثاني	مربع س	مربع ص	حاصل ضرب	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	تباين س	تباين ص	معامل الاستقرار
ن	£ س	£ ص	س ²	ص ²	س×ص	س	ص	س	ص	س ص r
680	104412	104468	109018657400	1091356302	1090771282	14.96	149.24	100.2	56.38	0.63

ثالثاً: طريقة الاتساق الداخلي: قام الباحث بإيجاد الثبات أو الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل

الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في كل بند على حده ودرجاتهم على المقياس ككل

وباستخدام معامل ألفا كرو نباخ 0.62 وهي دالة عند مستوى 0.01 وباستقاء الشروط السيكو مترية يكون

المقياس قد احتوى في صورته النهائية على 53 بنداً منها 31 بنداً موجبا و 22 بنداً سالبا موزعة حسب

طريقة ليكرت على خمس (5) بدائل هي (1) راضي تماماً (2) راضي (3) لا أدري و (4) غير راضي (5)

غير راضي تماماً.

4.1.5. الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن التوجيه المدرسي في الدراسة الحالية:

للتحقق من الخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات، قمنا بتطبيق المقياس في البداية على

عينة استطلاعية مكونة من 50 تلميذ.

أولاً. الصدق:

أ. صدق بعد الرضا عن تقنيات التوجيه: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل

الارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (7) يوضح صدق البناء الداخلي لبعده الرضا عن تقنيات التوجيه.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.42	31	**0.41
6	**0.51	36	*0.31
11	*0.50	41	0.17
16	**0.38	46	**0.41
21	**0.49	51	**0.69
26	**0.57	53	*0.44

دال عند (0.05) * دال عند (0.01) **.

يتضح من خلال الجدول السابق أن الفقرات (1،6،16،21،26،31،46،51) دالة عند مستوى الدلالة 0.01 والفقرات (11،36،53) دالة عند مستوى الدلالة 0.05 والفقرة (41) غير دالة.

ب. صدق بعد الرضا عن الشعبة الدراسية: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (8) يوضح صدق البناء الداخلي لبعده الرضا عن الشعبة الدراسية.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
2	**0.50	32	**0.47
7	**0.54	37	**0.62
12	**0.38	42	**0.60
17	**0.50	47	**0.50
22	**0.69	52	**0.48
27	**0.73		

دال عند (0.05) * دال عند (0.01) **.

يتضح من خلال الجدول السابق أن الفقرات (2،7،12،17،22،27،32،37،42،47،52) دالة عند مستوى الدلالة 0.01 .

ج. صدق بعد الرضا عن التخصص في المستقبل: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (9) يوضح صدق البناء الداخلي لبعده الرضا عن التخصص في المستقبل.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
3	**0.63	28	**0.69
8	**0.48	33	*0.34
13	**0.64	38	0.01
18	**0.51	43	**0.72
23	**0.29	48	**0.68

دال عند (0.05) * دال عند (0.01) **.

يتضح من خلال الجدول السابق أن الفقرات (3،8،13،18،23،28،43،48) دالة عند مستوى الدلالة 0.01 والفقرة (33) دالة عند مستوى الدلالة 0.05 والفقرة (38) غير دالة.

د. صدق بعد الرضا عن المواد الدراسية ومعاملاتها في الشعبة: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على: جدول رقم (10) يوضح صدق البناء الداخلي لبعده الرضا عن المواد الدراسية ومعاملاتها في الشعبة.

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
**0.63	29	**0.47	4
**0.47	34	**0.60	9
**0.42	39	**0.64	14
**0.36	44	**0.68	19
**0.58	49	**0.47	24

دال عند (0.05) * دال عند (0.01) **.

يتضح من خلال الجدول السابق أن الفقرات (4،9،14،19،24،29،34،39،44،49) كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 .

هـ. صدق بعد الرضا عن الذات: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (11) يوضح صدق البناء الداخلي لبعده الرضا عن الذات.

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
**0.61	30	**0.45	5
**0.71	35	**0.77	10
**0.70	40	**0.65	15
**0.70	45	*0.55	20
**0.70	50	**0.64	25

دال عند (0.05) * دال عند (0.01) **.

يتضح من خلال الجدول السابق أن الفقرات (5،10،15،20،25،30،35،40،45،50) كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 .

جدول رقم (12) يوضح صدق البناء الداخلي لأبعاد مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي.

المتغير	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	البعد 5	المقياس ككل
البعد 1	--					
البعد 2	**0.74	--				
البعد 3	**0.68	**0.79	--			
البعد 4	**0.47	**0.64	**0.66	--		
البعد 5	**0.46	**0.72	**0.81	**0.53	--	
المقياس ككل	**0.78	**0.91	**0.92	*0.77	**0.84	--

دال عند (0.05) * دال عند (0.01) **.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه وجود ارتباط عال جدا بين أبعاد مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي والدرجة الكلية عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا يدل على أن أبعاد المقياس متناسقة فيما بينها ومع الدرجة الكلية وهو مؤشر من مؤشرات الصدق.

ثانيا. الثبات: قمنا بحساب ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي، لأننا نريد

معرفة مدى اتساق البنود لمقياس الرضا عن التوجيه المدرسي، كما أن عدد البدائل أكثر من بديلين،

وعليه نستطيع تطبيق معادلة α لكرونباخ، وقد بلغت قيمتها لكل بنود المقياس 0,76، وهي تشير إلى

درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس، وعليه المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

2.5. مقياس الدافعية العقلية: وهو من تصميم امطانيوس نايف ميخائيل (2015)، حيث قام بإعداد

المقياس بعد الرجوع إلى الأدبيات والمراجع الخاصة بالميل نحو التفكير النقدي ودافعية الطالب، وقد بلغ

مجموع عدد البنود التي تضمنتها الصورة الأولية للمقياس 100 بندا، واستخدم سلم ليكرت الرباعي في

وضع الدرجات على هذا المقياس، وتتراوح من موافق بقوة، إلى معارض بقوة، عمل الباحث في المرحلة

أولى على إعداد ترجمة عربية أولية للبنود الـ 25 التي تضمنها المقياس الأصلي وتعليماته مستعينا في

ذلك بالترجمة العربية للكثير من البنود التي جاءت بها الصورة الأردنية للمقياس المكونة من 72 موزعين

حسب أربعة مقاييس فرعية وهي مقياس التركيز العقلي، ومقياس التوجه نحو التعلم، ومقياس حل

المشكلات ابداعيا، ومقياس التكامل المعرفي كما يحوي المقياس أربعة بدائل للإجابة هي: موافق بقوة، موافق إلى حد ما، معارض إلى حد ما، معارض بقوة.

1.2.5. طريقة تصحيح المقياس: يتم تصحيح مقياس الدافعية العقلية على النحو الآتي:

يتم التصحيح ووضع الدرجات على هذا المقياس باستخدام سلم رباعي يبدأ في حده الأدنى بالدرجة 1 وينتهي في حده الأعلى بالدرجة 4، وتحسب الدرجة الخام للمفحوص بالجمع البسيط للدرجات التي يتألف منها كل من المقاييس الفرعية التي يتكون منها المقياس مدار البحث، هذا مع الإشارة إلى وجود بنود مخالفة تصحح بالاتجاه المعاكس لاتجاه المقياس.

2.2.5. أبعاد مقياس الدافعية العقلية: يتكون مقياس الدافعية العقلية من أربعة أبعاد وهي موضحة في الجدول كالاتي:

الجدول رقم (13): أبعاد مقياس الدافعية العقلية.

الفقرات		الأبعاد
عدد الفقرات	تسلسل الفقرات	
6	1-6	التوجه نحو التعلم
7	7-13	حل المشكلات إبداعيا
7	14-20	التركيز العقلي
5	21-25	التكامل المعرفي
25		مجموع فقرات المقياس

نلاحظ من خلال الوجود أن المقياس يتكون من 25 فقرة غير متساوية على أبعاد المقياس.

3.2.5. الفقرات الموجبة لمقياس الدافعية العقلية: يحتوي مقياس الدافعية العقلية على خمسة وعشرون فقرة موجبة موزعة كالتالي:

أ. الفقرات الموجبة: وتشمل الفقرات التالية: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 12، 13، 16، 18، 19.

ب. الفقرات السالبة: وتشمل الفقرات التالية: 11، 14، 15، 17، 20، 21، 22، 23، 24، 25.

4.2.5. الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية العقلية في البيئة الأصلية:

أ.الصدق: قام الباحثة بإجراء اختبارات الصدق، عن طريق حساب معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية وألفا كرونباخ ويمكن أن توصف بأنها مرضية عموماً للبنود التي يتضمنها كل من المقاييس الفرعية الأربعة بالدرجة الكلية لهذا المقياس، فقد وقعت الترابطات التي أظهرتها بنود مقياس التوجه نحو التعلم في المدى من 0.30 إلى 0.59 في حين أن مقياس حل المشكلات ابداعيا وقعت في المدى من 0.26 إلى 0.46 في حين وقعت الترابطات التي أظهرتها بنود مقياس التركيز العقلي في مدى يتراوح من 0.32 إلى 0.52، أما بنود مقياس التكامل المعرفي فقد أظهرت انخفاضاً بدرجة ما عن بقية المقاييس حيث وقعت في المدى من 0.23 إلى 0.41

من جهة أخرى يظهر أن مقياس كاليفورنيا أظهر درجة مرضية من الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، فقد بلغت معاملات ألفا المحسوبة لمقياس التوجه نحو التعلم 0.74 و 0.85 أما مقياس حل المشكلات ابداعيا 0.70 و 0.78 أما مقياس التركيز العقلي فقد بلغت معاملات ألفا المحسوبة له 0.92 و 0.87 في حين بلغت معاملات ألفا المحسوبة لمقياس التكامل المعرفي 0.54 و 0.61 .

ب.الثبات: بغرض التحقق من ثبات مقياس الدافعية العقلية قام الباحث بحساب معاملات ثبات بطريقة الإعادة تراوحت من 0.66 إلى 0.88 للمقاييس الفرعية التي يتضمنها مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية بفواصل زمني قدره سبعة أيام، كما يظهر معاملات ثبات أخرى تراوحت من 0.64 إلى 0.75 بفواصل قدره 28 يوماً وتشير معاملات الثبات السابقة إلى درجة مرضية من الثبات بفواصل قدره سبعة أيام لكل من المقاييس الفرعية التي يتضمنها المقياس موضع الدراسة حيث تجاوزت 0.70 باستثناء مقياس حل المشكلات ابداعيا الذي أظهر هبوطاً طفيفاً عن هذا الحد لدى عينة الذكور، كما يمكن القول أن معاملات الثبات المحسوبة بمرور فاصل زمني قدره 28 يوماً تحقق بدورها بدرجة مقبولة من الثبات. (مخائيل، 2015).

5.2.5. الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية العقلية في الدراسة الحالية:

للتحقق من الخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات، قمنا بتطبيق المقياس في البداية على عينة استطلاعية مكونة من 50 تلميذ.

أولاً. الصدق:

أ. صدق بعد التوجه نحو التعلم: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (14) يوضح صدق البناء الداخلي لبعده التوجه نحو التعلم.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.43	4	**0.54
2	**0.74	5	**0.63
3	**0.71	6	**0.72

دال عند (0.05) * دال عند (0.01) **.

يتضح من خلال الجدول السابق أن الفقرات (1،2،3،4،5،6) كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 .

ب. صدق حل المشكلات ابداعيا: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (15) يوضح صدق البناء الداخلي لبعده حل المشكلات إبداعيا.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
7	**0.67	11	*0.33
8	**0.72	12	0.19
9	**0.59	13	*0.28
10	**0.63		

دال عند (0.05) * دال عند (0.01) **.

يتضح من خلال الجدول السابق أن الفقرات (7،8،9،10) دالة عند مستوى الدلالة 0.01 والفقرات (11،13) دالة عند مستوى الدلالة 0.05 والفقرة (12) غير دالة.

ج. صدق بعد التركيز العقلي: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (16) يوضح صدق البناء الداخلي لبعد التركيز العقلي.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
14	**0.40	18	*0.32
15	0.16	19	0.14
16	0.07	20	*0.34
17	0.24		

دال عند (0.05) * دال عند (0.01) **.

يتضح من خلال الجدول السابق أن الفقرة (14) دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وال فقرات (20،18) دالة عند مستوى الدلالة 0.05 والفقرات (19،16،15) غير دالة.

د. صدق بعد التكامل المعرفي: والذي يوضح علاقة كل فقرة ببعدها، ولقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث دلت النتائج على:

جدول رقم (17) يوضح صدق البناء الداخلي لبعد التكامل المعرفي.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
21	**0.49	24	**0.54
22	**0.52	25	**0.48
23	**0.77		

دال عند (0.05) * دال عند (0.01) **.

يتضح من خلال الجدول السابق أن جميع فقرات (25،24،23،22،21) بعد التركيز العقلي دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

جدول رقم (18) يوضح صدق البناء الداخلي لأبعاد مقياس الدافعية العقلية.

المتغير	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	المقياس ككل
البعد 1	--				
البعد 2	**0.62	--			
البعد 3	0.27	0.22	--		
البعد 4	0.18	0.23	0.13	--	
المقياس ككل	**0.73	**0.74	*0.66	**0.55	--

دال عند (0.05) * دال عند (0.01) **.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه وجود ارتباط عال جدا بين أبعاد مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية عند مستوى الدلالة 0.01.

ثانيا. الثبات: قمنا بحساب ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي، لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لمقياس الدافعية العقلية، كما أن عدد البدائل أكثر من بديلين، وعليه نستطيع تطبيق معادلة ألفا لكرونباخ، وقد بلغت قيمتها لكل بنود المقياس 0.73، وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس، وعليه المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة:

من أجل الوصول إلى النتائج المرادة، قامت الباحثة في هذه الدراسة باعتماد الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS26 لمعالجة بيانات الدراسة، ومن أهم الأساليب الإحصائية المعتمدة ما يلي:

- معامل الارتباط بيرسون.
- اختبار تحليل التباين الثنائي.

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل لمحة شاملة حول الجانب المنهجي لدراستنا، حيث تطرقنا إلى منهج الدراسة المتمثل في المنهج الوصفي التحليلي المرتبط بطبيعة ومحتوى دراستنا، ثم تطرقنا إلى الدراسة الاستطلاعية التي مكنتنا من تحديد وضبط مجتمع الدراسة والتحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة المستعملة، ثم قمنا بتحديد مجتمع الدراسة وتوضيح عينة الدراسة وطريقة اختيارها، كما قمنا بتعريف أداتي الدراسة من حيث مكوناتها وطريقة تصحيحها وخصائصها السيكومترية، وفي الأخير قمنا بتحديد أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات دراستنا.

الفصل الرابع

عرض وتحليل النتائج

تمهيد

1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.
2. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.
3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.

تمهيد:

في هذا الفصل سيتم استعراض نتائج المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة الثلاثة، ليتم استغلالها في التحليل والمناقشة، حيث توصلت النتائج إلى قبول أو رفض فرضيات الدراسة.

1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

للتحقق من صحة الفرضية الأولى التي تنص على أنه توجد علاقة بين أبعاد الدافعية العقلية والرضا عن التخصص لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي، قامت الباحثة بالتأكد من شروط وافترضات باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، حيث أفرزت النتائج كما هو مبين في الشكل التالي:

جدول رقم (19): يوضح قيم معاملات الارتباط بيرسون بين أبعاد الدافعية العقلية والرضا عن التخصص.

المتغير	التوجه نحو التعلم	حل المشكلات ابداعيا	التركيز العقلي	التكامل المعرفي	الرضا عن التخصص
التوجه نحو التعلم	1.00				
حل المشكلات ابداعيا	**0.49	1.00			
التركيز العقلي	0.08	*0.14	1.00		
التكامل المعرفي	0.05	0.08	*0.16	1.00	
الرضا عن التخصص	**0.31	**0.20	*0.14	*0.14	1.00

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن هناك علاقة ارتباطية بين البعد الأول والرضا عن التخصص بمعامل قدره 0.31، عند مستوى الدلالة 0.01، ووجود علاقة بين البعد الثاني والرضا عن التخصص بمعامل قدره 0.20، عند مستوى الدلالة 0.01، ووجود علاقة سالبة بين البعد الثالث والرضا عن التخصص بمعامل قدره -0.14 عند مستوى الدلالة 0.05، وهناك أيضا علاقة سالبة بين البعد الرابع والرضا عن التخصص بمعامل قدره -0.14 عند مستوى الدلالة 0.05.

2. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

للتحقق من صحة الفرضية الثانية التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد الرضا عن التخصص والدافعية العقلية، ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون، حيث أفرزت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (20): يوضح قيم معاملات الارتباط لبيرسون بين الرضا عن التخصص و الدافعية العقلية.

المتغير	الرضا عن تقنيات التوجيه	الرضا عن الشعبة	الرضا عن التخصص في الشعبة	الرضا عن الدراسة	الرضا عن المستقبل في التخصص	الدافعية العقلية
الرضا عن تقنيات التوجيه	1.00					
الرضا عن الشعبة	**0.54	1.00				
الرضا عن التخصص في الشعبة	**0.62	**0.66	1.00			
الرضا عن الدراسة	**0.54	**0.62	**0.75	1.00		
الرضا عن المستقبل في التخصص	**0.52	**0.64	**0.78	**0.62	1.00	
الدافعية العقلية	0.03	**0.17	0.02	0.01	0.01	1.00

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية بين البعد الثاني للرضا عن التخصص والدافعية العقلية بمعامل قدره 0.17 عند مستوى الدلالة 0.01، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين باقي أبعاد الرضا عن التخصص والدافعية العقلية.

3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة التي تنص على أنه هناك تباين في درجات الدافعية العقلية تبعا للمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الثنائي والتفاعل بين الجنس والتخصص، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (21): يوضح اختبار تحليل التباين الثنائي والتفاعل بين الجنس والتخصص.

مصدر التباين	المتغير	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة " ف "	م. الدلالة
الجنس × التخصص	الدافعية العقلية	1	1021979,333	94.095	2.01	دال عند 0.02
الخطأ	الدافعية العقلية	11	10.35,049	46,626	--	
المجموع المصحح	الدافعية العقلية	238	11097,051	--	--	
المجموع	الدافعية العقلية	250	1453853,000			

نلاحظ من خلال جدول مصدر التباين وجود فروق في درجات الدافعية العقلية تبعا لمتغير

الجنس والتخصص، بقيمة (ف) قدرها 2.01 عند مستوى الدلالة 0.02، حيث كانت الفروق لصالح

الإناث بمتوسط حسابي قدره 76.98، وبغية الكشف عن الفروق تبعا لمتغير التخصص تم استخدام

المقارنات البعدية، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (22): يوضح نتائج اختبار المقارنات البعدية تبعا لمتغير التخصص.

المتغير	علوم تجريبية	رياضيات	تقني رياضي	تسيير واقتصاد	لغات أجنبية	آداب وفلسفة
	م = 75.73	م = 78.93	م = 75.45	م = 73.52	م = 75.91	م = 76.98
علوم تجريبية ن = 52	1.00					
رياضيات ن = 27	* 3.19 عند 0.05	1.00				
تقني رياضي ن = 50		* 3.38 عند 0.04	1.00			
تسيير واقتصاد ن = 44		* 5.40 عند 0.002		1.00		
لغات أجنبية ن = 22						
آداب وفلسفة ن = 55		* 3.45 عند 0.01		* 3.45 عند 0.01		1.00

نلاحظ من خلال جدول المقارنات البعدية وجود فروق بين تخصص رياضيات والتخصصات

تقني رياضي

الفصل الخامس

مناقشة وتفسير النتائج

تمهيد

1. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.
2. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.
3. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.

تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضيات والتي سبق عرضها وتحليلها في الفصل السابق، وهذا في ضوء الإطار النظري وبالاستناد إلى مختلف الدراسات التي تعرضت لبعض جوانب دراستنا، ومن ثم الخروج باستنتاجات وتوصيات ومقترحات في ضوء تلك النتائج.

1. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج الفرضية الأولى بناء على الجدول رقم (19) أنه توجد علاقة بين أبعاد الدافعية العقلية والرضا عن التخصص لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي، وقد يفسر ذلك بالدور الهام الذي يلعبه كل من الرضا عن التخصص والدافعية العقلية وهذا يدل على أنه هناك ارتباط وتأثير متبادل بين كيفية شعور الطالب بالرضا تجاه تخصصه الدراسي وبين الدوافع العقلية التي تحركه نحو التعلم والإنجاز في حياة الفرد خاصة لدى تلاميذ التعليم الثانوي الذين يرون مرحلة التعليم الثانوي ثمرة نجاحهم طوال مشوارهم الدراسي كما تشير إلى أن هناك عوامل نفسية وعقلية تؤثر على مدى رضا الفرد عن اختياره لتخصصه الدراسي فقد يكون الانسجام مع قيم الفرد وأهدافه الشخصية واحتياجاته العاطفية من بين العوامل التي تؤثر على مدى رضاه عن التخصص الذي يختاره، كما تفسر هذه النتيجة بأنه كلما كان التلميذ راض عن التخصص الذي يدرسه ارتفعت درجة الدافعية العقلية لديه، وكلما كان غير راض انخفضت درجة الدافعية العقلية لديه.

نجد هذه النتيجة منطقية لأن المشاعر السلبية التي يحملها التلميذ غير الراضي عن توجيهه لا يميل ولا يعبر عن اهتماماته الدراسية تؤثر سلبا على درجة تحصيله المعرفي للمعلومات والمهارات التي تتصل بالمواد الأساسية من خلال تأثيرها السلبي على الجهد المبذول من طرفه ومن ثم ينخفض أدائه الدراسي وتندنى نتائجه، لا سيما وأن مشاعر عدم الرضا التي يحملها التلميذ تتسبب في قلة اهتمامه بالدراسة لأنه لا يجد المتعة النفسية في ما يدرسه مما يؤدي إلى شعوره بالملل، والعكس صحيح فلا شك أن الرضا عن التوجيه يؤدي إلى تكوين الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة الذي يعتبر الدعامه الأولى في

نجاح التلميذ، لأن مشاعر الرضا هذه تزيد من قدرته على أداء الواجبات والمهام المكلف بها كمتعلم وترفع من كفاءته العلمية أو المعرفية وتساعد على تحقيق أهدافه، مما تزيد من فاعلية التعليم والتركيز لدى التلميذ والتركيز أحد أبعاد الدافعية العقلية الذي يمثل النزعة نحو الاتقان والتنظيم والوضوح الفكري في مواجهة المهام والشعور بالراحة لدى حل المشكلات.

وقد يفسر ذلك أيضا بمستوى الرضا عن الجذع المشترك وهذا راجع إلى أن الامتدادات الدراسية للجذعين تسمح بتحقيق الطموحات الدراسية وكذلك المهنية الذين تحققت رغباتهم وتمكنوا من الالتحاق بالشعبة التي يعتبرونها تتناسب مع ميولهم ومع ما يتمتعون به من قدرات باعتباره يعكس تطلعاتهم أو تطلعات أوليائهم وهذا يسهل لهم الطريق لتحقيق طموحاتهم، أما التلاميذ الذين وجهوا دون مراعاة رغباتهم فلا شك أن الامتدادات الدراسية والمهنية للشعبة التي وجهوا إليها لا تسمح لهم بتحقيق ما يطمحون إليه في هذا المجال الدراسي والمهني، لأنه لا يتماشى مع طموحاتهم هذه ومع ما خططوه لمستقبلهم وإن كانت هذه الامتدادات تعد فرصة ثانية لبعض التلاميذ للاختيار من خلال الشعب التي تتفرع عنها في المرحلة الثانوية من خلال التخصصات الجامعية التي تقود إليها هذه الشعب وهذا ما أشارت إليه براك (2008).

وتفسير الفرضية يعتمد على فكرة أن الدافعية العقلية والرضا عن التخصص يعززان بعضها البعض، فالطلاب الذين يشعرون بالرضا عن تخصصاتهم غالبا ما يكونون أكثر دافعية لاستكمال دراستهم والنجاح فيها، في المقابل الطلاب ذو الدوافع العقلية القوية يسعون للعثور على تخصص يلبي تلك الدوافع، مما يزيد من فرص شعورهم بالرضا وهذا ما تؤكدته نظرية FREDRIC HERZBRG ذات العاملين، هذه العلاقة التفاعلية تشير إلى تعزيز أحد الجانبين يمكن أن يؤدي إلى تحسين الجانب الآخر وبالتالي يخلق حلقة إيجابية مواتية لتطور الطالب الأكاديمي والشخصي.

2. مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج الفرضية الثانية بناء على الجدول رقم (20) على أنه توجد علاقة ارتباطية بين البعد الثاني للرضا عن التخصص والدافعية العقلية، وعدم وجود علاقة ارتباطية

بين باقي أبعاد الرضا عن التخصص والدافعية العقلية لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ويفسر هذا الفرق بوجود تخصصات دراسية ذات قبول ورضا أكثر من غيرها، مما يجعلها محل تركز رغبات أغلب التلاميذ وهو ما يؤدي إلى الشعور بالرضا عن التوجيه لدى التلاميذ والذي يتمثل في الرضا عن الشعبة الدراسية، في حين تقل أو تنعدم الرغبة في تخصصات أخرى تفرض المنظومة التربوية التوجيه إليها دون رضاهم وهو ما يؤدي إلى شعورهم بعد الرضا عن التوجيه المدرسي، كما يمكن تفسير هذه الفرضية على أن البعد الثاني للرضا عن التخصص يشير إلى مدى رضا الشخص عن مستوى التخصص الذي يمارسه بشكل محدد و بما أن هذا البعد يتعلق بالجوانب العميقة لتخصص مثل مدى الانجذاب للعمل فيه والاستمتاع بما يقدمه فقد يكون له ارتباط وثيق بالدوافع العقلية للفرد.

أما باقي جوانب الرضا عن التخصص فقد تكون أكثر ترابطاً مع عوامل أخرى مثل الظروف المادية أو الاجتماعية والتي قد لا تكون مرتبطة بالدوافع العقلية بنفس الطريقة فمثلاً قد يكون الرضا متأثراً بعوامل خارجة عن نطاق الدوافع العقلية مما يجعلها غير مرتبطة بنفس القوة بالدوافع العقلية وهذا ما يشير إلى اختلاف نتائج دراستنا مع باقي الدراسات الأخرى.

كما يمكن تفسير هذه الفرضية على عدم وجود علاقة بين باقي أبعاد الرضا عن التخصص والدافعية العقلية نحتاج إلى إدراك أن هذا يعني أنه على الرغم من أهمية كل من الرضا عن التخصص والدافعية العقلية في العملية التعليمية، إلا أن البحث يقترح أنه قد لا يكون هناك تأثير مباشر أو قوي بين بعض جوانب الرضا عن التخصص وبعض مكونات الدافعية العقلية الأخرى، فعلى سبيل المثال قد يشعر الطالب بالرضا عن تخصصه بسبب توافق محتوى التخصص مع اهتماماته ولكن ذلك لا يؤثر بالضرورة على دوافعه العقلية المتعلقة بالحاجة إلى التحدي، والحاجة إلى الانتماء والإنجاز.

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج الفرضية الثالثة بناء على الجدول رقم (21) أنه توجد فروق فيما يخص درجات الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص حيث كانت الفروق لصالح

الإناث أي أن متغير الجنس لا يؤثر على مستوى الرضا ويعود ذلك إلى أن مشاعر الرضا عن التوجيه المدرسي كحالة وجدانية تعد كغيرها من المشاعر والانفعالات ميزة يشترك فيها الذكور والإناث معا وتؤثر على سلوك الجنسين سلبا وإيجابا تبعا لنوعها وشدتها، وإن اختلفت شدتها باختلاف شخصية الفرد والظروف المحيطة به باعتبار أن كلاهما ككائن بشري يملك حياة نفسية شعورية حيث تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة براك (2008).

كما تشير هذه الفرضية إلى أن الفروق الموجودة بين الذكور والإناث في درجات الدافعية العقلية لصالح الإناث لا ترجع إلى عوامل الصدفة، بل تطرح نقاطا هاما للنقاش في مجال البحث التربوي وعلم النفس التعليمي فربما يرجع ذلك إلى التنشئة الاجتماعية والثقافية أو الأنظمة التعليمية التي تشجعهم بشكل أكبر على تطوير الصفات مثل الجدية والمثابرة في العملية التعليمية، مما يمكن أن يعزز من مستويات الدافعية لدى الإناث كما يمكن أن يرجع السبب إلى الفروق الفردية والدوافع، بحيث تميل الإناث إلى إظهار مستويات أعلى من الدافعية الذاتية والاهتمام بالتعلم من أجل الفهم والإتقان بالمقارنة مع الذكور الذين قد يظهرون دافعية أكثر توجها نحو الأهداف الخارجية كالتنافس والحصول على الإنجازات و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كحيل (2015).

وقد تفسر نتائج هذه الفرضية راجع إلى وجود روح التحدي التي توجد لدى الإناث كوسيلة لإثبات الذات على الصعيد الأسري والاجتماعي ورغبة الإناث في تحقيق المكانة الاجتماعية المرموقة في المجتمع وتأمين مستقبلهم أما بالنسبة لنتائج البحث المتوصل إليها في هذه الفرضية فهي تتماشى مع دراسة الباحثة العرفاوي (2009) التي توصلت من خلالها إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافع الإنجاز لصالح الإناث وهذا فإنها تتوافق مع نتائج دراستنا.

وبناء على نتائج الجدول رقم (22) بغية الكشف عن الفروق تبعا لمتغير التخصص حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق بين التخصصات قد تعزز دوافع مختلفة وقد تلبي حاجات أو تتوافق مع ميول شخصية معينة أكثر من غيرها، مما يمكن أن يؤدي إلى فروق في الدافعية الذاتية للإنجاز بين

التخصصات، فإلّا قد يختزن تخصصات تمكنهن من ربط شغفهن بأهدافهن المهنية بشكل أكبر فعالية مما يعزز دوافعهن العقلية وتتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة قواسمية (2020) تحت عنوان العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي ودراسة الحميدي (2019)، وتختلف مع نتائج دراسة الشريم (2016) ودراسة حموك ومحمد علي (2013) ودراسة خليفة (2012).

فالفهم العميق لهذه الفروق في الدوافع العقلية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص يمكن أن يدعم المجتمع الأكاديمي في تطوير برامج تعليمية تأخذ بعين الاعتبار هذه الأبعاد النفسية والتربوية، بهدف تعزيز بيئة تعليمية أكثر تمكينا ودعماً لكافة الطلبة.

خلاصة عامة:

تعتبر عملية التوجيه المدرسي ذات أهمية كبيرة لما لها من آثار على مستقبل التلميذ، ذلك أن التحاق المتعلم بنوع من التعليم لا يتوافق مع ميوله تتجر عنه حالة من عدم الدافعية مصحوبة بعدم الرضا، مما يقلل من فعالية التعلم لذا يجب أن يتم فعل التوجيه بالتوفيق بين رغبات التلميذ وملحمه ومتطلبات مختلف فروع، لا سيما و أن غاية التوجيه المدرسي هي مساعدة تلاميذ المدارس على تحقيق ذواتهم في المجال الدراسي، لأن التوجيه المدرسي عملية أساسها مساعدة المتعلمين على اختيار نوع الدراسة الملائم لقدراته وامكاناته المعرفية، وهنا تمثل الدافعية العقلية أحد الجوانب الهامة من منظومة الدوافع الإنسانية فهي تؤدي دورا حيويا في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسات التعليمية، كما تساعد الفرد على توجيه عملياته المعرفية العقلية لديه وتنظيم عملية التعلم بالاعتماد على استراتيجيات علمية تزيد في رفع درجة الدافعية العقلية لدى التلاميذ، وهذا ما هدفت له دراستنا من خلال محاولة تحليل وتفسير طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية العقلية لدى تلاميذ ثانوية 1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى، قصد إبراز دور المتغيرين وأثرهما الايجابي على عملية التعليم الثانوي مع تسليط الضوء على استراتيجيات الرضا عن التوجيه المدرسي، الأمر الذي يؤكد لنا أهمية مراعاة خصائص التلاميذ المختلفة من ميول واهتمامات وقدرات عقلية وجسمية عند توجيههم حتى لا تكون عملية التوجيه مجرد توزيع التلاميذ على التخصصات وحتى نجعل منها عملية فعالة تساهم في إمداد المجتمع بأفراد صالحين ناجحين دراسيا ومهنيين من خلال تخفيض معدلات الرسوب والتسرب، لتعميق فهم طبيعة الأداء المعرفي و السلوكي، وتحسين كفاءة التلاميذ وتنمية قدراتهم العليا، وتشجيعهم على تحقيق الجودة الشاملة في عملية التعليم حيث أسفرت نتائج دراستنا الحالية إلى ما يلي:

- توجد علاقة بين أبعاد الدافعية العقلية والرضا عن التخصص لدى تلاميذ طور التعليم الثانوي بثنائية

1 نوفمبر 54 بالعطاف ولاية عين الدفلى.

- توجد علاقة ارتباطية بين البعد الثاني للرضا عن التخصص والدافعية العقلية وعدم وجود علاقة ارتباطية بين باقي أبعاد الرضا عن التخصص والدافعية العقلية.
- توجد فروق في درجات الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص حيث كانت الفروق لصالح الإناث كما توجد فروق بين تخصص الرياضيات و تخصصات تقني رياض وتسيير واقتصاد.

اقتراحات وتوصيات:

- على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تقترح الباحثة التوصيات التالية:
- تنمية تقبل التلميذ لذاته وتقبة الواقعي لحدود إمكاناته لتجنب الفشل ولتحقيق النجاح في حياته الدراسية والمهنية.
- تأهيل القائمين على هذه الخدمات وتكثيف برامج التوجيه وزيادة توعية التلاميذ بمختلف التخصصات والشعب قصد تحسيسهم بضرورة النجاح.
- افتقار المدارس والمؤسسات للمختصين في التوجيه والمرشدين وعدم وجود قاعات خاصة للمرشد، لتتبع وحل مشكلات التلاميذ.
- إعادة النظر في نسبة التلاميذ الذين تلبى رغبتهم مباشرة.
- عدم وجود خطط موثقة لتقديم خدمات التوجيه الصحيح، ليس هناك استراتيجية محددة يمكن أن تكون إطاراً مرجعياً تنطلق منه خدمات التوجيه المدرسي تهتم بإمكانات التلاميذ واستغلال ما لديهم من قدرات من أجل تحقيق ذاتهم وما ينجزونه وما يحققونه من أهداف.

خاتمة:

في ختام النقاش حول الرضا عن التخصص المدرسي وعلاقته بالدافعية العقلية، يظهر بوضوح أن كلا من الرضا والدافعية العقلية يقومان بدور محوري في التجربة التعليمية للطالب، الرضا عن التخصص المدرسي ليس مجرد عامل مؤثر في الحياة الأكاديمية للطالب بل إنه أساسي لضمان تجربة تعليمية مثمرة وإيجابية، فالطلاب الراضون عن تخصصاتهم غالبا ما يكونون أكثر تفاعلا واستمرارية ونجاح في مسيرتهم الدراسية، ومن ناحية أخرى فالدافعية العقلية تعتبر الشرارة التي تشعل الرغبة في التعلم والتميز، فالطلاب الذين يملكون دافعية قوية يعتبرون أكثر تقبلا للتحديات ويفكرون بشكل بداعي للتغلب عليها مما يزيد من استمتاعهم وانجازهم الأكاديمي، فالتوافق بين الرضا عن التخصص والدافعية العقلية يمكن أن يلعب دورا رئيسيا في تحفيز الطلاب للوصول إلى أقصى إمكاناتهم، لذا من الضروري أن تتعاون المؤسسات التعليمية والمرشدين لدعم التلاميذ في اكتشاف شغفهم وبناء دوافعهم الذاتية.

في النهاية عندما يتم مواءمة الدافعية العقلية مع التخصص المدرسي يصبح التلاميذ في أفضل حال لسير غور المعرفة وتحقيق النجاح ليس فقط في حياتهم الأكاديمية، بل وعلى مساراتهم المهنية والشخصية على المدى البعيد.

المراجع

المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- أبو النصر، مدحت محمد. (2002). *اكتشف شخصيتك وتعرف على مهاراتك في الحياة و العمل*. إيتراك للنشر، القاهرة.
- أبو جادو، صالح، محمد على، نوفل، محمد بكر. (2007). *تعليم التفكير: النظرية والتطبيق (ط1)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو عقل، وفاء. (2015). *مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة*. مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، 5(2)، 70-160.
- أبو علام، رجاء محمود، محمود شريف، نادية. (1983). *الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية (ط1)*. دار القلم، الكويت.
- أحمد خلف العبيدي، زياد. (2022). *الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في العراق وعلاقته بدافعية الطلبة العقلية من وجهة نظر الطلبة*. دار المسيرة.
- امطانيوس نايف، مخائيل. (2015). *دليل استخدام مجموعة من المقاييس النفسية العالمية في البيئة العربية (ط1)*. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، الأردن.
- بدوي، أحمد زكي. (1977). *مصطلحات العلوم الاجتماعية*. مكتبة بيروت، لبنان.
- براك، صليحة. (2008). *الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة باجي مختار عنابة.
- بلحسيني، وردة. (2002). *علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بورقلة [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة ورقلة.
- بن حبيلس، مصطفى. (2010). *العناصر الفاعلة في عملية التوجيه*. مجلة المربي، (13).
- بوعلاق، محمد. (2009). *الموجه في الإحصاء الوصفي الاستدلالي في العلوم النفسية و التربوية*. دار الأمل للطباعة والنشر، الجزائر.

قائمة المراجع:

- الجسماني، عبد العلي. (1994). سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية. الدار العربية للعلوم، بيروت.
- جلال، جلال. (1999). التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية للاستثمار (ط2). دار الفكر العربي، القاهرة.
- جلال، سعد. (1967). الصحة العقلية. دار الفكر العربي، القاهرة.
- حسن أحمد عبد المالك، هدى. (2021). الدافعية العقلية وعلاقتها بجودة الشخصية لدى المتفوقين دراسيا من طلاب الصف الأول ثانوي، كلية التربية. المجلة التربوية، عدد نوفمبر، ج 10.
- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). الدافعية للإنجاز، دار غريب للنشر، القاهرة.
- خليفة، نذير هارون. (2011). الدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة، بغداد.
- خير الله، سيد. (1990). بحوث نفسية و تربوية. دار النهضة العربية، بيروت.
- الدهاري، صالح حسن. (2005). علم النفس الإرشادي: نظرياته و أساليبه الحديثة (ط1). دار وائل، الأردن.
- الديب، علي محمد محمد. (1987). مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي (ط3). مجلة علم النفس، القاهرة.
- ربيع عبد الحليم، رضا. (2021). الدافعية العقلية كمتغير وسيط بين الذكاء المنطومي والتنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي باستخدام نموذج تحليل المسار لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنيا عين شمس 45 (1).
- زايد، أمل محمد. (2020). الدافعية العقلية وعلاقتها بكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي لدى العاديين والموهوبين ونوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، 88، 1322-1419.
- الزعي، أحمد محمد. (1994). الإرشاد النفسي ونظرياته، اتجاهاته، مجالاته. دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن.
- زهران، حامد عبد السلام. (1998). التوجيه والإرشاد النفسي (ط 3). القاهرة: عالم الكتب.

- زهران، حامد عبد السلام.(1998). *التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة*.
- زهران، حامد عبد السلام.(2002). *الصحة النفسية والعلاج النفسي(ط3). عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة*.
- سعيد، عبد العزيز، عطوي، جودت عزت.(2004). *التوجيه المدرسي أساليبه الفنية تطبيقاته العلمية(ط1)، مكتبة دار الثقافة، الأردن*.
- شحاتة، حسن، النجار، زينب.(ب س). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية(ط1). الدار المصرية اللبنانية، مصر*.
- شيخاوي، الطيب، شيخاوي، جمال الدين، قواسمية، عيسى.(2020). *الرضا عن التوجيه وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية ، 5(2) 452-472*.
- صبحي، عبد اللطيف المعروف.(2005). *نظريات الإرشاد النفسي و التوجيه(ط1). مكتبة الوراق. الأردن*.
- طبيبي، إبراهيم.(2008). *الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر*.
- العايش، علاوة.(2010). *التوجيه المدرسي. مجلة التوجيه،(13)*.
- العديلي، ناصر محمد.(1995). *السلوك الإنساني والتنظيمي: منظور كلي مقارنة. معهد الإدارة العامة، الرياض*.
- عرب، هاني.(2009). *مهارات التفكير والبحث العلمي. دار عرب للنشر، جدة*.
- عزت عبد الهادي، جودت، حسني العزة، سعيد.(2004). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي(ط1). مكتبة دار الثقافة، الأردن*.
- على، عائشة.(2016). *البنية الهرمية لقياس الدافعية العقلية لدى طالب الجامعة. مجلة الدراسات التربوية، 8(1)، 1-30*.
- علي، قيس محمد، حموك، وليد سالم.(2013). *الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية- عدد خاص بالأبحاث المستلمة من رسائل الماجستير لطلبة الدراسات العليا*.

قائمة المراجع:

- علي، قيس محمد، حموك، وليد سالم.(2014). *الدافعية العقلية رؤية جديدة*، مركز دبيونو لتعليم التفكير للنشر، عمان، الأردن.
- العميان، محمد سلمان.(2002). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال (ط1)*. دار وائل، الأردن.
- القائدي الغامدي، فهد إبراهيم.(1997). *الخدمات الإرشادية وأثرها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة السعودية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر.
- قدوري، خليفة.(2012). *الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولود معمري.
- كحيل، ديانة.(2015). *السرعة الإدراكية وعلاقتها بالدافعية العقلية في مدينة دمشق* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.
- محمد محمود، محمد.(1984). *علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام (ط1)*. دار الشروق، جدة.
- مرسي، عبد الحميد.(1976). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني (ط2)*. مكتبة حسين العصرية. بيروت.
- مرسي، عبد الحميد.(1996). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي (ط1)*. مكتبة خانجي، القاهرة.
- مرعي، توفيق أحمد، بكر نوفل، محمد.(2008). *الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية-دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا في الأردن*. مجلة جامعة دمشق، (24)، العدد (2).
- مرعي، توفيق أحمد، محمد بكر، نوفل.(2008). *الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية-دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا في الأردن*. مجلة دمشق، 24 (2).
- مصطفى القاضي، يوسف، محمد فطيم، لطفي، عطا حسين، محمود.(1981). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي (ب ط)*، دار المريخ للنشر، الرياض.
- المغربي، كامل محمد.(2004). *السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم (ط3)*. دار الفكر، الأردن.
- المنجد في اللغة العربية المعاصرة.(2001). (ط2). دار الشرق، لبنان.

قائمة المراجع:

ميخائيل، إبراهيم أسعد، مخول، مالك سليمان.(1981).مشكلات الطفولة والمراهقة. دار الأفاق الجديدة، بيروت.

نجيب شاوش، مصطفى: إدارة الأفراد. دار النهضة العربية، بيروت.

هارون رشيد، فارس.(2019). الدافعية العقلية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل (1) 1073-1089.

هجرسي، مصطفى.(2010). آثار التوجيه المدرسي. مجلة المربي، جامعة المنصورة،(13).

وزارة التربية الوطنية.(1992).التنظيم وهيكلية التعليم الثانوي،الجزائر.

المراجع باللغة الأجنبية:

Clud levey.(1998).*la motivation dans l'entreprise modèle et strategie ,Edition d'organisation..*

.

الملاحق

الملحق رقم (1): مقياس الدافعية العقلية.

البيانات الأولية :

1. الجنس : ذكر () أنثى () 2. المستوى الدراسي : الثانية ثانوي ()
الثالثة ثانوي ().

3. التخصص الدراسي :

- علوم تجريبية () رياضيات () تقني رياضي () تسيير واقتصاد () لغات
اجنبية () اداب وفلسفة ()
4. المعدل الفصلي:

5. طريقة اختيار التخصص:

- رغبة التلميذ () عن طريق تأثير الآخرين () الأولياء () مستشار التوجيه المدرس
والمهني ()

6. المستوى التعليمي للاب: امي () ابتدائي () متوسط () ثانوي () جامعي ()

7. المستوى التعليمي للام: امي () ابتدائي () متوسط () ثانوي () جامعي ()

8. مهنة الاب :

9. مهنة الام:

تعليمية المقياس:

عزيزي، عزيزتي التلميذ (ة) اضع بين يديك مقياس الدافعية العقلية لذا أرجو منك/ي التفضل بقراءة كل فقرة بدقة والتحري في اختيار إجابة واحدة تناسبك/ي بأمانة وموضوعية عن طريق وضع علامة (x) أمام البديل الذي ينطبق عليك/ي علما انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

العبارات	موافق بقوة	موافق الى حد ما	معارض الى حد ما	معارض يقوة
01 أحب تعلم أشياء جديدة.				
02 أتطلع دائما لتعلم الأشياء التي تتحداني.				
03 إن تشوقي لتعلم أشياء مختلفة هو إحدى نقاط قوتي.				
04 أنا أتشوق لمعرفة المزيد عن الموضوع الذي أتناوله مهما كان.				
05 إن تعلم أشياء جديدة يجعل حياتي ممتعة.				
06 أريد أن أتعلم كل شيء باستطاعتي تعلمه لأنه سيعود عليا بالفائدة يوما ما.				

قائمة الملاحق:

07	محاولة فهم المسائل المعقدة وإيجاد الحل لها شيء ممتع بالنسبة لي.			
08	لو أعطوني فرصة الاختيار لاخترت النشاط الذي يتطلب التحدي بدلا من النشاط السهل.			
09	أنا أستمتع فعلا بمحاولة فهم كيف تعمل الأشياء.			
10	المسائل السهلة أقل إمتاعا بالنسبة لي من المسائل التي تتطلب التحدي.			
11	أكره التعامل مع أي شيء معقد.			
12	أجيد وضع الخطط اللازمة لحل المشكلات الصعبة.			
13	أنا واحد من أذكى طلاب القسم.			
14	أعاني من مشكلة التركيز في المدرسة.			
15	مشكلتي أنني أتوقف عن الانتباه والتركيز بسرعة.			
16	من السهل عليا أن أحافظ على تركيزي حين أتصدى لمشكلة ما.			
17	من الصعب عليا أن أنجز واجباتي المدرسية.			
18	أحرص على تنظيم عملي المدرسي.			
19	من السهل عليا تنظيم أفكاري.			
20	حين أحتاج لحل مشكلة أجد صعوبة في معرفة من أين أبدأ.			
21	ليس من المهم أن نواصل محاولتنا في حل المشكلات الصعبة.			
22	أبحث فقط عن الحقائق التي تدعم معتقداتي لا عن الحقائق التي تتضارب معها.			
23	إن التفكير في وجهات نظر الآخرين هو مضيعة للوقت.			
24	أعرف ما أفكر فيه ولا أرى لزوما للتظاهر بدراسة الخيارات المحتملة أو لمراعاة الخيارات البديلة.			
25	أن تفكر بما يعتقدونه الآخرون ويؤمنون به يعني أنك لا تستطيع التفكير بشكل مستقل.			

الملحق رقم (2): مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي.

قائمة الملاحق:

تعلیمة المقياس

عزيزي، عزيزتي التلميذ (ة) اضع بين يديك مقياس الرضى عن التوجيه المدرسي، لذا أرجو منك/ي التفضل بقراءة كل فقرة بدقة والتحري في اختيار إجابة واحدة تناسبك/ي بأمانة وموضوعية عن طريق وضع علامة (x) أمام البديل الذي ينطبق عليك/ي علما انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

العبارة	موافق بقوة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1 طريقة التوجيه التي تعتمد على المعدل العام تزيد في الرغبة الدراسية					
2 رضايا عن التوجيه المدرسي يزيد في تفوقي					
3 اجد في التخصص الذي وجهت اليه رغبة تساعدني على مواصلة الدراسة					
4 ان المواد الدراسية للشعبة التي وجهت اليها لا تتناسب مع قدراتي					
5 لدي القدره الكافيه على مواصلة الدراسه في هذه الشعبة					
6 تقوم المؤسسه التي ادرس فيها بحملات اعلاميه تشرح كيفيه الالتحاق بالشعب وتخصصاتها					
7 احقق ما كنت اصبو اليه في الشعبة التي وجهت اليها					
8 التخصص الذي ادرس فيه لا يتلائم مع امكانياته					
9 اجد صعوبه وعناء في استيعاب المواد الدراسيه					
10 الشعبة التي ادرس فيها تمكنني من اختيار التخصص الذي ارغب في دراسته مستقبلا					
11 معدلي للسنوي يؤهلني لاختيار الشعبة التي ارغب فيها					
12 لدي ميول ورغبات للالتحاق بالشعبه التي اخترتها					
13 رضايا عن التوجيه المدرسي زاد في تفوقي					
14 طموحي يتوافق مع مواد الشعبة لانها تتماشى مع قدراته					
15 افكر في مواصلة الدراسه في نفس التخصص مستقبلا					
16 بطاقه الرغبات لم تساعدني في اختيار الشعبة التي اريدها					

قائمة الملاحق:

17	لا تتماشى قدرات مع الشعبة التي وجهت اليها				
18	اشعر ان الدراسه في هذه الشعبة امر ممل وقاتل للربه				
19	اتحصل على علامات مناسبه في جل مواد الشعبة التي وجهت اليها				
20	التخصص الذي وجهت اليه لا يحدد للمستقبل				
21	اساتذتي ساعدوني ووجهوني للاختصاص الذي يناسبني				
22	الشعبه التي وجهت اليها غير مناسبه ولا ترضيني				
23	الرضا عن التخصص يزيد في دافعيه التعلم ويحقق النجاح				
24	فشلي في الدراسه يعود لصعوبه مواد الشعبة التي ادرس بها				
25	طموحي يحفزني على مواصله الدراسه في نفس التخصص				
26	يقوم مستشار التوجيه بارشاد تلاميذ حتى يتمكنوا من اختيار الشعبة المناسبه				
27	ان توجيهي لهذه الشعبة كان صائبا لانه حقق لي طموحي				
28	ارغب في مواصله الدراسه في نفس التخصص لانني راض عنه				
29	بامكاني فهم واستيعاب المواد الدراسيه لهذه الشعبه				
30	لتخصص الذي وجهت اليه لا يتلائم مع طموحي المستقبل				
31	طريقه التوجيه المتبعه لم تساعدني في اختيار الدراسه المناسبه				
32	انوي تغيير الشعبه التي وجهت اليها لانها لا تتماشى مع قدراتي				
34	المواد الدراسيه للشعبه التي وجهت اليها مشوقه وتثير ميولي واهتماماتي				
35	35 التخصص الذي ادرس فيه لا يتوافق مع المهنة التي ارغب فيها مستقبلا				
36	زملائي في الدراسه كان لهم تاثير في اختيار الشعبه التي وجهت اليها				
37	رضايا عن الشعبه زاد في مثابرتي واجتهادي				
38	ارغب في دراسه هذا التخصص لكن امكانياتي محدوده فيه				

قائمة الملاحق:

39	سبب تفوقي يعود الى سهوله المواد الدراسيه للشعبه				
40	افكر في تغير التخصص لانه لا يلبي طموحي المستقبل				
41	انا متمسك بتقديم الطعن لانني غير راضي عن الشعبه				
42	قبل توجيهي كانت لدي معلومات كافيه عن الشعب والتخصصات				
43	التخصص الذي ادرس فيه يمكنني من النجاح في دراسته				
44	لا اريد تغيير الشعبه لان جل المواد الدراسيه فيها تتماشى مع امكانياتي				
45	التخصص الذي ادرس فيه يحقق لي مستقبل المهني				
46	أسرتي كان لها دور فعال في مساعدتي على اختيار الشعبه				
47	لا اجد صعوبه في دراسته لانني راض عن الشعبه				
48	لا انوي تغيير التخصص لانني راض عنه				
49	ارغب في تغيير الشعبه لان موادها صعبه ولا تتماشى مع قدراتي				
50	التخصص الذي وجهت اليه لا يحقق للنجاح مستقبلا				
51	انا غير راضي عن التوجيه لانني لم اجد مكانا في الشعبه التي ارغب فيها				
52	لم احقق ما كنت اصبو اليه في الشعبه التي وجهت اليها				
53	ان الاختبارات التي اجريتها مع مستشار التوجيه لم تحدد استعداداتي				

الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة:

الملحق رقم(3):يوضح صدق البناء الداخلي لأبعاد مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي:

قائمة الملاحق:

		Corrélations					
		boade1b	boade2b	boade3b	boade4b	boade5b	totaleb
boade1b	Corrélation de Pearson	1	,741**	,682**	,479**	,469**	,785**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,001	,000
	N	50	50	50	50	50	50
boade2b	Corrélation de Pearson	,741**	1	,792**	,648**	,721**	,919**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50
boade3b	Corrélation de Pearson	,682**	,792**	1	,668**	,810**	,926**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50
boade4b	Corrélation de Pearson	,479**	,648**	,668**	1	,539**	,776**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50
boade5b	Corrélation de Pearson	,469**	,721**	,810**	,539**	1	,846**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000		,000
	N	50	50	50	50	50	50
totaleb	Corrélation de Pearson	,785**	,919**	,926**	,776**	,846**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم(4):يوضح صدق البناء الداخلي لأبعاد مقياس الدافعية العقلية:

		Corrélations				
		boade1	boade2	boade3	boade4	totale1
boade1	Corrélation de Pearson	1	,628**	,270	,183	,734**
	Sig. (bilatérale)		,000	,058	,202	,000
	N	50	50	50	50	50
boade2	Corrélation de Pearson	,628**	1	,228	,230	,749**
	Sig. (bilatérale)	,000		,111	,109	,000
	N	50	50	50	50	50
boade3	Corrélation de Pearson	,270	,228	1	,130	,666**
	Sig. (bilatérale)	,058	,111		,368	,000
	N	50	50	50	50	50
boade4	Corrélation de Pearson	,183	,230	,130	1	,550**
	Sig. (bilatérale)	,202	,109	,368		,000
	N	50	50	50	50	50

قائمة الملاحق:

totale1	Corrélation de Pearson	,734**	,749**	,666**	,550**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

بطريقة ألفا كرونباخ ثبات مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي.

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,640	12

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,774	11

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,672	10

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,851	10

بطريقة ألفا كرونباخ ثبات مقياس الدافعية العقلية.

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,737	25

قائمة الملاحق:

صدق البناء الداخلي لبعد الرضا عن تقنيات التوجيه

Corrélations

		b1	b6	b11	b16	b21	b26
b1	Corrélation de Pearson	1	,114	,060	-,106	,231	,054
	Sig. (bilatérale)		,431	,677	,464	,106	,711
	N	50	50	50	50	50	50
b6	Corrélation de Pearson	,114	1	,227	,052	,152	,440**
	Sig. (bilatérale)	,431		,113	,719	,293	,001
	N	50	50	50	50	50	50
b11	Corrélation de Pearson	,060	,227	1	,257	,182	,279*
	Sig. (bilatérale)	,677	,113		,071	,206	,049
	N	50	50	50	50	50	50
b16	Corrélation de Pearson	-,106	,052	,257	1	,109	,120
	Sig. (bilatérale)	,464	,719	,071		,450	,405
	N	50	50	50	50	50	50
b21	Corrélation de Pearson	,231	,152	,182	,109	1	,190
	Sig. (bilatérale)	,106	,293	,206	,450		,186
	N	50	50	50	50	50	50
b26	Corrélation de Pearson	,054	,440**	,279*	,120	,190	1
	Sig. (bilatérale)	,711	,001	,049	,405	,186	
	N	50	50	50	50	50	50
b31	Corrélation de Pearson	,050	,107	,065	,063	,034	,307*
	Sig. (bilatérale)	,729	,459	,654	,666	,814	,030
	N	50	50	50	50	50	50
b36	Corrélation de Pearson	,230	,288*	,072	-,238	,289*	,282*
	Sig. (bilatérale)	,109	,042	,619	,096	,042	,047
	N	50	50	50	50	50	50
b41	Corrélation de Pearson	,034	-,045	,201	,176	-,331*	,090
	Sig. (bilatérale)	,815	,756	,162	,221	,019	,533
	N	50	50	50	50	50	50
b46	Corrélation de Pearson	,307*	,006	,109	,002	,472**	-,002
	Sig. (bilatérale)	,030	,966	,451	,989	,001	,990
	N	50	50	50	50	50	50
b51	Corrélation de Pearson	,277	,260	,251	,353*	,309*	,308*
	Sig. (bilatérale)	,052	,068	,078	,012	,029	,029
	N	50	50	50	50	50	50
b53	Corrélation de Pearson	,013	,115	,116	,309*	,054	-,004
	Sig. (bilatérale)	,929	,428	,424	,029	,710	,980
	N	50	50	50	50	50	50
boade1b	Corrélation de Pearson	,429**	,518**	,507**	,381**	,499**	,576**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,006	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

قائمة الملاحق:

صدق البناء الداخلي لبعد الرضا عن الشعبة الدراسية

Corrélations

		b2	b7	b12	b17	b22	b27
b2	Corrélation de Pearson	1	,479**	-,028	,303*	,221	,256
	Sig. (bilatérale)		,000	,844	,032	,123	,073
	N	50	50	50	50	50	50
b7	Corrélation de Pearson	,479**	1	,135	,115	,247	,476**
	Sig. (bilatérale)	,000		,349	,425	,084	,000
	N	50	50	50	50	50	50
b12	Corrélation de Pearson	-,028	,135	1	,051	,431**	,278
	Sig. (bilatérale)	,844	,349		,723	,002	,051
	N	50	50	50	50	50	50
b17	Corrélation de Pearson	,303*	,115	,051	1	,332*	,136
	Sig. (bilatérale)	,032	,425	,723		,019	,346
	N	50	50	50	50	50	50
b22	Corrélation de Pearson	,221	,247	,431**	,332*	1	,477**
	Sig. (bilatérale)	,123	,084	,002	,019		,000
	N	50	50	50	50	50	50
b27	Corrélation de Pearson	,256	,476**	,278	,136	,477**	1
	Sig. (bilatérale)	,073	,000	,051	,346	,000	
	N	50	50	50	50	50	50
b32	Corrélation de Pearson	,078	,088	,317*	,082	,229	,286*
	Sig. (bilatérale)	,589	,544	,025	,573	,110	,044
	N	50	50	50	50	50	50
b37	Corrélation de Pearson	,318*	,169	-,014	,432**	,394**	,279*
	Sig. (bilatérale)	,024	,242	,925	,002	,005	,050
	N	50	50	50	50	50	50
b42	Corrélation de Pearson	,159	,112	,159	,297*	,479**	,484**
	Sig. (bilatérale)	,269	,438	,272	,036	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50
b47	Corrélation de Pearson	,116	,226	,094	,197	,193	,427**
	Sig. (bilatérale)	,421	,114	,516	,170	,180	,002
	N	50	50	50	50	50	50
b52	Corrélation de Pearson	,129	,318*	,095	,081	,238	,393**
	Sig. (bilatérale)	,372	,025	,514	,576	,096	,005
	N	50	50	50	50	50	50
boade2b	Corrélation de Pearson	,509**	,548**	,380**	,504**	,693**	,737**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,006	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

قائمة الملاحق:

صدق البناء الداخلي لبعد الرضا عن المواد الدراسية ومعاملاتها في الشعبة

		Corrélations					
		b3	b8	b13	b18	b23	b28
b3	Corrélation de Pearson	1	,295*	,420**	,218	-,053	,216
	Sig. (bilatérale)		,038	,002	,129	,717	,132
	N	50	50	50	50	50	50
b8	Corrélation de Pearson	,295*	1	,338*	,084	,007	,227
	Sig. (bilatérale)	,038		,016	,562	,959	,113
	N	50	50	50	50	50	50
b13	Corrélation de Pearson	,420**	,338*	1	,210	,092	,433**
	Sig. (bilatérale)	,002	,016		,143	,526	,002
	N	50	50	50	50	50	50
b18	Corrélation de Pearson	,218	,084	,210	1	,237	,383**
	Sig. (bilatérale)	,129	,562	,143		,097	,006
	N	50	50	50	50	50	50
b23	Corrélation de Pearson	-,053	,007	,092	,237	1	,211
	Sig. (bilatérale)	,717	,959	,526	,097		,141
	N	50	50	50	50	50	50
b28	Corrélation de Pearson	,216	,227	,433**	,383**	,211	1
	Sig. (bilatérale)	,132	,113	,002	,006	,141	
	N	50	50	50	50	50	50
b33	Corrélation de Pearson	,178	-,139	,011	,043	-,152	,221
	Sig. (bilatérale)	,216	,336	,939	,768	,290	,123
	N	50	50	50	50	50	50
b38	Corrélation de Pearson	-,039	,316*	,148	-,414**	-,168	-,148
	Sig. (bilatérale)	,786	,026	,304	,003	,243	,305
	N	50	50	50	50	50	50
b43	Corrélation de Pearson	,472**	,127	,249	,485**	,297*	,535**
	Sig. (bilatérale)	,001	,381	,082	,000	,036	,000
	N	50	50	50	50	50	50
b48	Corrélation de Pearson	,452**	,162	,251	,337*	,168	,364**
	Sig. (bilatérale)	,001	,260	,078	,017	,244	,009
	N	50	50	50	50	50	50
boade3b	Corrélation de Pearson	,636**	,480**	,641**	,512**	,296*	,693**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,037	,000
	N	50	50	50	50	50	50

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

قائمة الملاحق:

صدق البناء الداخلي لبعد الرضا عن التخصص في المستقبل

Corrélations

		b4	b9	b14	b19	b24	b29
b4	Corrélation de Pearson	1	,360*	,282*	,177	,161	,236
	Sig. (bilatérale)		,010	,047	,219	,264	,099
	N	50	50	50	50	50	50
b9	Corrélation de Pearson	,360*	1	,234	,572**	,414**	,409**
	Sig. (bilatérale)	,010		,101	,000	,003	,003
	N	50	50	50	50	50	50
b14	Corrélation de Pearson	,282*	,234	1	,387**	,168	,419**
	Sig. (bilatérale)	,047	,101		,006	,242	,002
	N	50	50	50	50	50	50
b19	Corrélation de Pearson	,177	,572**	,387**	1	,276	,432**
	Sig. (bilatérale)	,219	,000	,006		,052	,002
	N	50	50	50	50	50	50
b24	Corrélation de Pearson	,161	,414**	,168	,276	1	,050
	Sig. (bilatérale)	,264	,003	,242	,052		,730
	N	50	50	50	50	50	50
b29	Corrélation de Pearson	,236	,409**	,419**	,432**	,050	1
	Sig. (bilatérale)	,099	,003	,002	,002	,730	
	N	50	50	50	50	50	50
b34	Corrélation de Pearson	-,067	,090	,396**	,211	,082	,137
	Sig. (bilatérale)	,646	,532	,004	,142	,571	,344
	N	50	50	50	50	50	50
b39	Corrélation de Pearson	,218	,013	,027	,254	,099	,148
	Sig. (bilatérale)	,129	,930	,854	,075	,494	,306
	N	50	50	50	50	50	50
b44	Corrélation de Pearson	,063	,058	,087	,184	-,025	,106
	Sig. (bilatérale)	,666	,691	,548	,201	,862	,465
	N	50	50	50	50	50	50
b49	Corrélation de Pearson	,172	,149	,382**	,145	,243	,404**
	Sig. (bilatérale)	,231	,303	,006	,315	,088	,004
	N	50	50	50	50	50	50
boade4b	Corrélation de Pearson	,472**	,605**	,646**	,685**	,471**	,631**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,001	,000
	N	50	50	50	50	50	50

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

قائمة الملاحق:

صدق البناء الداخلي لبعء الرضا عن الذات

Corrélations

		b5	b10	b15	b20	b25	b30
b5	Corrélation de Pearson	1	,489**	,265	,018	,172	-,043
	Sig. (bilatérale)		,000	,063	,901	,233	,766
	N	50	50	50	50	50	50
b10	Corrélation de Pearson	,489**	1	,504**	,315*	,416**	,419**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,026	,003	,002
	N	50	50	50	50	50	50
b15	Corrélation de Pearson	,265	,504**	1	,191	,563**	,275
	Sig. (bilatérale)	,063	,000		,185	,000	,053
	N	50	50	50	50	50	50
b20	Corrélation de Pearson	,018	,315*	,191	1	,295*	,471**
	Sig. (bilatérale)	,901	,026	,185		,038	,001
	N	50	50	50	50	50	50
b25	Corrélation de Pearson	,172	,416**	,563**	,295*	1	,241
	Sig. (bilatérale)	,233	,003	,000	,038		,092
	N	50	50	50	50	50	50
b30	Corrélation de Pearson	-,043	,419**	,275	,471**	,241	1
	Sig. (bilatérale)	,766	,002	,053	,001	,092	
	N	50	50	50	50	50	50
b35	Corrélation de Pearson	,288*	,536**	,262	,417**	,144	,475**
	Sig. (bilatérale)	,043	,000	,066	,003	,318	,000
	N	50	50	50	50	50	50
b40	Corrélation de Pearson	,294*	,438**	,377**	,289*	,303*	,557**
	Sig. (bilatérale)	,039	,001	,007	,042	,033	,000
	N	50	50	50	50	50	50
b45	Corrélation de Pearson	,266	,484**	,574**	,226	,587**	,263
	Sig. (bilatérale)	,062	,000	,000	,114	,000	,065
	N	50	50	50	50	50	50
b50	Corrélation de Pearson	,394**	,466**	,309*	,294*	,533**	,243
	Sig. (bilatérale)	,005	,001	,029	,038	,000	,090
	N	50	50	50	50	50	50
boade5b	Corrélation de Pearson	,455**	,773**	,658**	,555**	,645**	,616**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

قائمة الملاحق:

صدق البناء الداخلي لبعء التوجه نحو التعلم

Corrélations

		a1	a2	a3	a4	a5	a6	boade1
a1	Corrélacion de Pearson	1	,287*	,143	,029	,162	,344*	,430**
	Sig. (bilatérale)		,043	,323	,843	,260	,014	,002
	N	50	50	50	50	50	50	50
a2	Corrélacion de Pearson	,287*	1	,437**	,488**	,320*	,292*	,743**
	Sig. (bilatérale)	,043		,002	,000	,023	,039	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50
a3	Corrélacion de Pearson	,143	,437**	1	,239	,264	,528**	,719**
	Sig. (bilatérale)	,323	,002		,094	,064	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50
a4	Corrélacion de Pearson	,029	,488**	,239	1	,102	,078	,549**
	Sig. (bilatérale)	,843	,000	,094		,482	,589	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50
a5	Corrélacion de Pearson	,162	,320*	,264	,102	1	,575**	,631**
	Sig. (bilatérale)	,260	,023	,064	,482		,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50
a6	Corrélacion de Pearson	,344*	,292*	,528**	,078	,575**	1	,727**
	Sig. (bilatérale)	,014	,039	,000	,589	,000		,000
	N	50	50	50	50	50	50	50
boade1	Corrélacion de Pearson	,430**	,743**	,719**	,549**	,631**	,727**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50	50	50

*. La corrélacion est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélacion est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

صدق البناء الداخلي لبعء حل المشكلات ابداعيا

Corrélations

		a7	a8	a9	a10	a11	a12	a13
a7	Corrélacion de Pearson	1	,371**	,416**	,360*	,145	,086	-,055
	Sig. (bilatérale)		,008	,003	,010	,317	,550	,704
	N	50	50	50	50	50	50	50
a8	Corrélacion de Pearson	,371**	1	,438**	,491**	,043	,013	,102
	Sig. (bilatérale)	,008		,001	,000	,766	,931	,480
	N	50	50	50	50	50	50	50
a9	Corrélacion de Pearson	,416**	,438**	1	,278	,052	,121	-,133
	Sig. (bilatérale)	,003	,001		,051	,722	,402	,357
	N	50	50	50	50	50	50	50
a10	Corrélacion de Pearson	,360*	,491**	,278	1	-,091	-,064	,107
	Sig. (bilatérale)	,010	,000	,051		,530	,659	,459
	N	50	50	50	50	50	50	50
a11	Corrélacion de Pearson	,145	,043	,052	-,091	1	-,139	,025
	Sig. (bilatérale)	,317	,766	,722	,530		,335	,865
	N	50	50	50	50	50	50	50
a12	Corrélacion de Pearson	,086	,013	,121	-,064	-,139	1	-,155
	Sig. (bilatérale)	,550	,931	,402	,659	,335		,281
	N	50	50	50	50	50	50	50
a13	Corrélacion de Pearson	-,055	,102	-,133	,107	,025	-,155	1
	Sig. (bilatérale)	,704	,480	,357	,459	,865	,281	
	N	50	50	50	50	50	50	50

قائمة الملاحق:

boade2	Corrélation de Pearson	,671**	,723**	,590**	,630**	,330*	,195	,28
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,019	,175	,04
	N	50	50	50	50	50	50	5

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

صدق البناء الداخلي لبعد التركيز العقلي

Corrélations

		b14	b15	b16	b17	b18	b19	b20
b14	Corrélation de Pearson	1	,509**	,338*	,266	,461**	,387**	,33
	Sig. (bilatérale)		,000	,016	,062	,001	,006	,01
	N	50	50	50	50	50	50	5
b15	Corrélation de Pearson	,509**	1	,101	-,016	,181	,270	,19
	Sig. (bilatérale)	,000		,484	,911	,210	,058	,18
	N	50	50	50	50	50	50	5
b16	Corrélation de Pearson	,338*	,101	1	,683**	,263	-,004	,34
	Sig. (bilatérale)	,016	,484		,000	,065	,979	,01
	N	50	50	50	50	50	50	5
b17	Corrélation de Pearson	,266	-,016	,683**	1	,476**	,096	,411
	Sig. (bilatérale)	,062	,911	,000		,000	,505	,00
	N	50	50	50	50	50	50	5
b18	Corrélation de Pearson	,461**	,181	,263	,476**	1	,126	,465
	Sig. (bilatérale)	,001	,210	,065	,000		,384	,00
	N	50	50	50	50	50	50	5
b19	Corrélation de Pearson	,387**	,270	-,004	,096	,126	1	,12
	Sig. (bilatérale)	,006	,058	,979	,505	,384		,39
	N	50	50	50	50	50	50	5
b20	Corrélation de Pearson	,338*	,191	,344*	,411**	,465**	,123	
	Sig. (bilatérale)	,017	,185	,014	,003	,001	,395	
	N	50	50	50	50	50	50	5
boade3	Corrélation de Pearson	,402**	,161	,078	,249	,323*	,148	,34
	Sig. (bilatérale)	,004	,264	,589	,081	,022	,306	,01
	N	50	50	50	50	50	50	5

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

صدق البناء الداخلي لبعد التكامل المعرفي

Corrélations

		a21	a22	a23	a24	a25	boade4
a21	Corrélation de Pearson	1	,194	,200	,021	-,074	,493**

قائمة الملاحق:

	Sig. (bilatérale)		,177	,164	,883	,607	,000
	N	50	50	50	50	50	50
a22	Corrélation de Pearson	,194	1	,237	,247	-,081	,527**
	Sig. (bilatérale)	,177		,098	,084	,577	,000
	N	50	50	50	50	50	50
a23	Corrélation de Pearson	,200	,237	1	,334*	,372**	,771**
	Sig. (bilatérale)	,164	,098		,018	,008	,000
	N	50	50	50	50	50	50
a24	Corrélation de Pearson	,021	,247	,334*	1	,032	,542**
	Sig. (bilatérale)	,883	,084	,018		,823	,000
	N	50	50	50	50	50	50
a25	Corrélation de Pearson	-,074	-,081	,372**	,032	1	,483**
	Sig. (bilatérale)	,607	,577	,008	,823		,000
	N	50	50	50	50	50	50
boade4	Corrélation de Pearson	,493**	,527**	,771**	,542**	,483**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).