جامعة يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي

دراسة ميدانية على عينة من طلبة سنة أولى جامعي بجامعة المدية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر

تخصص : علوم التربية إرشاد وتوجيه.

إعداد الطالبتين:

- مزاري أمينة
- بلغربي فتيحة

اشراف الدكتورة:

- حميدة زهرة

السنة الجامعية :2016-2017.



قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ قَالَ رَبِّ أَوۡزِعۡنِيٓ أَنۡ أَشۡكُرَ نِعۡمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنۡعَمۡتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنۡ أَعۡمَلَ صَٰلِحٗا تَرۡضَىٰهُ وَأَصۡلِحۡ لِي فِي ذُرِّيَّتِيٓۖ إِنِّي تُبۡتُ إِلَيۡكَ وَإِنِّي مِنَ ٱلۡمُسۡلِمِينَ ١٥ ﴾ الأحقاف: ١٥

ما كتب أحد في يومه إلا قال في عنده

ولله لو أني فعلت لكان أحسن

ولو غير ذلك لكان يستحسن

ولو أضيف هذا لكان أجمل

ولو ترك ذلك لكان أفضل

وهذا من أعظم العبر.

وهو دليل على استلاء النقص عند سائر لبشر.

-الأصفهاني-

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ ۝٧﴾ إبراهيم: ٧

يارب منا الشكر ومنك الزيادة.

الحمد لله الذي هدانا للإسلام فنعمنا بالسلام، وبصرنا بالإيمان لقينا حر الإيمان، ثم الصلاة والسلام على سيد العالمين محمد الأمين القائل "فضل العالم على العابد كفضلي على أدناكم" (رواه الترميذي).

أما بعد هذا العمل المتواضع ثمرة مشتركة ثم تتبع غرسها ورعايتها إلى أن وصلت إلى هذه الصورة وبعد أو وقفنا الله عز وجل لإتمام هذا العمل، فإننا نشكره سبحانه كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، هو المقدم والمؤخر، والأول والآخر، والظاهر والباطن.

ومن لم يشكر الناس لم يشكر الله، فأشكر الله، فأشكر كل من يستحق الشكر والتقدير بدءا بالأساتذة "زهرة حميدة" التي كانت تعم الاستاذة واحتضنت هذا العمل من بدايته حتى صار بشكله النهائي هذا.

نشكر كل القائمين بجامعة يحي فارس بالمدية، سواء في الرئاسة، إدارة عاملين وطلاب وأساتذة، وخاصة أساتذة قسم العلوم الاجتماعية.

وشكر خاص إلى كل من ساهم في تقديم العون بجهده أو عمله أو نصحه ونخص بالذكر الاستاذ "يوسف جاب الله"

شكر إلى كل من كانت له بصمة في انجاز هذا العمل من قريب أو بعيد

إهداء

الحمد لله كثيرا والصلاة والسلام على من أرسل نذيرا وبشيرا.

أهدي عملي المتواضع إلى:

والدي العزيزين أبقاهما الله لي فخرا فأقول لهما حسبي رضاكما مهما أطلبت في الثناء علبكما لن أبلغ المعشار من حقكما.

أمي من ودعتني كل صباح وذكرتني غدوا وروائح، معلمتي الحروف الأبجدية أهديك ثمرة جهدي باقة ورود نرجسية يفوح عطرها عدد ما حملتين، رأيتني وعدد ما تذكرتني.

أبي من منع سألي وعن الذل أغناني، من لا يهنأ له بال حتى يراني بأفضل حال، فدمت أبي ماسكا بيدي.

إلى قرة عيني أخواي: أغلى وأحلى الهدايا، سيد علي وأحمد من لا يشاركهم في الحب بقلبي أحد.

إلى أخت واحدة وحيدة نبيلة وهبك الله الحياة السعيدة دميتي قدوتي دمتي أختي.

إلى كل أفراد عائلتي صغارا وكبارا...خليدة، نصر الدين والكتاكيت إخلاص زكرياء وسهام.

إلى عائلتي الثانية سامية ونادية وقرمية وربيع أيمامي من يكفيني بقائهم حين بغيب وحبهم حين يتغيرون وبقائهم إن غابت قلوبهم وهم حاضرون.

أمينة

إهداء

بسم الله الرحمان الرحيم والصلاة والسلام على حبيبنا المصطفى الامين.

ثم الشكر والحمد لله وحده شكرا يليق بعظمة جلاله: وهو الأول قبل الوجود والآخر بعد الخلود والواجب له السجود الله الواحد المعبود فإليه وحده نعود.

ثم نثني بشكر أناس جعلهم الله سببا لما نحن فيه من نعمة العلم والتعلم فجزاهم الله خير الجزاء ومن هؤلاء من قال فيهم عز وجل:

"واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا"

إلى من أطلب رضاهما بعد الله عز وجل...إلى أمي وأبي حفظهما الله وأطال في عمرهما.

إلى من قاسموني الأعباء وكانوا سندي في الحياة...إلى إخوتي..."محمد، رزيقة، إسماعيل، نادية، وفطيمة" وإلى جميع أولادهم رعاهم الله وحفظهم.

إلى من رافقوني من مشواري الدراسي إلى زهور الصداقة "نصيرة، سميرة، فهيمة، وفاء، مسعودة". إلى جميع طلبة ماستر علوم التربية دفعة 2017 وإلى جميع اساتذة قسم العلوم الاجتماعية وإلى من كانت عونا لي في مذكرتي إلى استاذتي "زهرة حميدة".

شكرا لكم.

"رب علمني بما ينفعني وانفعني بما علمتني وزدتني علما".

فتيحة

فهرس المحتويات

الموضوعات	الصفحة
ملخص الدراسة	
شكر وعرفان	
إهداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الملاحق	
المقدمة	أ-ج
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية	
1- اشكالية الدراسة	10-8
2- فرضيات الدراسة	11-10
3- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة	13-11
4- اهمية الدراسة	13
5- أهداف الدراسة	14-13
6- الدراسات السابقة	15-14
7- التعقيب على الدراسات السابقة	16
الفصل الثاني: التوجيه الجامعي	
تمهيد	18

1- مفهوم التوجيه	20-19
2- اسس التوجيه ومبادئه	22-20
3- أهداف التوجيه	23-22
4- اهمية التوجيه	23
5- مفهوم التوجيه الجامعي	25
6- مراحل تطور التوجيه الجامعي	27-26
7- انظمة القبول والتوجيه الجامعي	28-27
8- فروع التكوين في الجامعة الجزائرية	30-28
9- معايير التوجيه في الجامعة الجزائرية	33-31
11-مفهوم الرضا عن التوجيه	34
12-اهم المشكلات التي تؤدي إلى عدم رضا الطالب عن الدراسة	34
13-اهم المقترحات لمواجهة بعض المشكلات المترتبة عن عدم الرضا	35
خلاصة الفصل	36
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم	
تمهيد	38
1 مفهوم الدافعية	39
2 اهمية الدافعية	40-39
3 اساليب استشارة الدافعية عند المتعلمين	40
4 قياس الدافعية	41
5 مفهوم الدافعية للتعلم	42

6 وظائف الدافعية للتعلم	42
7 العوامل المؤثررة في الدافعية للتعلم	43
8 مصادر الدافعية للتعلم	44
9 شروط الدافعية للتعلم	44
10 النظريات المفسرة للدافعية	47-44
خلاصة الفصل	48
الفصل الرابع: مستوى الطموح	
تمهيد	50
1- مفهوم مستوى الطموح	53-51
2- التطور التاريخي لدراسة مستوى الطموح	54-53
3- نمو مستوى الطموح	55-54
4- الجوانب الاساسية المميزة لمستوى الطموح	56-55
5- خصائص الفرد الطموح	56
6- النظريات المفسرة لمستوى الطموح	60-57
7- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح	63-60
8- قياس مستوى الطموح	65-63
خلاصة الفصل	66
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	69

1- منهج الدراسة	70
2- الاطار الزماني والمكاني	70
3- أدوات الدراسة	76-72
4- الدراسة الاستطلاعية	81-76
5- الدراسة الأساسية	82
خلاصة الفصل	83
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج	
تمهيد	85
1- عرض نتائج الدراسة	86
2- عرض نتائج الدراسة الخاصة بفرضيات الدراسة	91-86
3- الاستنتاج العام	94
خاتمة	96
التوصيات	97
قائمة المراجع	104-99
الملاحق	113-106

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	ابعاد الاستمارة وارقام العبارات واتجاهاتها	72
02	يمثل كيفية تصحيح استمارة التوجيه الجامعي	73
03	ابعاد الاستمارة وارقام العبارات واتجاهاتها	75
04	البنود لكل مجموعة ومعامل الارتباط مع المجموع الكلي	77
05	معاملات الارتباط بين كل بند والمجموع الكلي لاستمارة التوجيه الجامعي	79–78
06	معاملات ارتباط بنود كل مجموعة مع المجموع الكلي	80
07	معاملات الارتباط بين كل بند والمجموع الكلي لمقياس الدافعية للتعلم	81
08	صدق محتوى الأبعاد بالبعد الكلي	82
09	بمثل مجتمع الدراسة	84
10	توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة	88
11	الفروق لنتائج أفراد العينة بين المتغبرات باستخدام معامل أنوفا	89
12	بين الارتباط بين التوجيه الجامعي والدافعية للتعلم	91
12	قيمة الارتباط بين التوجيه الجامعي ومستوى الطموح	92

ملخص الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة القائمة بين التوجيه الجامعي وكل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح، وتكونت عينة البحث من (100) طالب وطالبة من السنة أولى جامعي بجامعة المدية بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، ثم اختبارهم بطريقة عشوائية طبقية، حيث طبق علبهم استمارة التوجيه الجامعي من إعداد الباحثة أوشن نادية، ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحثان اصلان المساعيد وزيادة التح، ومقياس مستوى الطموح من إعداد معوض عبد العظيم.

وبعد جمع البيانات ثم تعريفها ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، ومن خلاله تم تطبيق معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة الارتباطية ومعامل الانحدار الخطي لدراسة العلاقة التفاعلية التأثيرية.

ولقد أكدت نتائج البحث إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التوجيه الجامعي والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي وهي ذات دلالة إحصائية، وهي ذاته دلالة إحصائية، إضافة إلى وجود علاقة بين التوجيه الجامعي وكل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي.

مقدمة

مقدمة:

تعتبر الجامعة من أهم البيئات التعليمية بعد الأسرة، التي يقضي فيها الطالب جزء كبيرا من وقته، يتلقى فيها أنواع المعرفة والتعلم، فهي بمثابة مركز للإشعاع الفكري والمعرفي، ووسيلة فعالة للنهوض بالشباب الجامعي الذي هو عصاد الأمة، وضرورة أساسية لتطوير المجتمعات في العصر الحديث، من خلال تكوين إطارات مؤهلة لخدمة المجتمع وتحقيق أهدافه في كافة المجالات وعلى مختلف المستويات ولا يتحقق ذلك إلا من خلال إجراءات توجيه جامعي تعتمد على أسس علمية في توجيه الطلبة إلى مختلف التخصصات والفروع التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم ورغباتهم.

يعد التوجيه من بين العمليات السيكوبيداغوجية الحساسة والتي يجب أن تخص بعناية خاصة لمالها عن تأثير على مصير الدراسي المطالب وبالتالي على مستقبله بصفة عامة قصد بلوغ المرامي، والتوجيه علم وفن لأنه يستخدم كل الوسائل العلمية والعملية لفهم الفرد وتحليل قدراته وتقييم أفعاله وأعماله ومساعدته على حمل مشكلاته.

ومن مايزيد من أهمية التوجيه في المسار الدراسي الجامعي للطالب هو اتصاله ببعض المتغيرات النفسية والتي من بينها الدافعية للتعلم ومستوى الطموح حيث نجد أن هذين المفهومين من المفاهيم المهمة في العملية التربوية.

والرضا عن هذا التوجيه يظهر من خلال بروز الدافعية للتعلم والتي تعتبر حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والإستمرار فيه حق يتحقق التعلم، والدافعية هدف تربوي بحد ذاتها، فاستشارة الدافعية لدى الطلبة تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية، لما لها من آثار إيجابية على تعلم الطالب وزيادة الطاقة والجهد والمبادرة لدى المتعلم وزيادة قدرته على معالجة المعلومات.

كما يظهر التوجيه السليم والرضا عنه أيضا من خلال ارتفاع مستوى الطموح والتطلعات المستقبلية الأكادمية والمهنية للطالب الجامعي، إذ يلقي مستوى الطموح الضوء على ملامح المستقبل،

لذلك يميل أهداف الفرد وطموحاته عنصرا أساسيا في فكرته عن ذاته، ويكون نجاح الفرد أو إخافته في تحديد طموحاته نتيجة عن التوجيه ومدى رضاه عن ما وجه إليه مع مراعاة ما لديه من قدرات وإمكانيات، وإلا تصبح تطلعاته وطموحاته مجرد آمال خامدة وتؤدي به إلى الفشل عن الحياة الدراسية والمهنية.

ومن هذا المنطلق تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على علاقة التوجيه الجامعي بكل من دافعية التعلم ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي.

ولتحقيق ذلك تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين نظري وميداني على النحو التالي:

- **الجانب النظري:**

- **الفصل الأول:** خصصناه للإطار العام لإشكالية البحث بتحديد الإشكالية ووضع الفرضيات، أهمية وأهداف البحث، إضافة إلى تحديد مفاهيم الدراسة، وأخيرا ذكر الدراسات السابقة تم التعقيب عليها.
- **الفصل الثاني:** الذي تناول التوجيه الجامعي، في شقة الأول تتضمن التوجيه عامة، مفهومه، أسسه ومبادئه، أهدافه ثم أهميته، أما الشق الثاني تضمن التوجيه الجامعي، مفهومه، مراحل تطوره، أنظمة القبول والتوجيه الجامعي، ثم فروع التكوين في الجامعة، ومعايير التوجيه، وأخيرا مراحل وإجراءات التسجيل والتوجيه وكلها في الجامعة الجزائرية.
- **الفصل الثالث:** ويتناول الدافعية للتعلم، في البداية تطرقنا إلى الدافعية بصفة عامة، مفهومها، سماتها، تصنيفها، قياسها والنظرات المفسرة لها، ثم دافعية التعلم وتضم بتعريفها، عناصرها، مصادرها، وظائفها وشروطها، إضافة إلى العوامل المؤثرة فيها وأخيرا أساليب زيادة الدافعية لدى المتعلمين.

- **الفصل الرابع**: ويتناول مستوى الطموح الذي تعرفنا فيه إلى مفهوم مستوى الطموح والتطوير التاريخي لدراسته، نمو مستوى الطموح والجوانب المميزة له، والنظرات المفسرة له، إضافة للعوامل المؤثرة فيه، وأخيرا قياس مستوى الطموح،

- **الجانب التطبيقي**: هو الإطار الميداني للبحث ويتضمن فصلين هما:

- **الفصل الخامس**: خصصناه للإجراءات المنهجية للبحث ويتضمن منهج الدراسة المنتج والإطار الزماني والمكاني وعرض الدراسة الاستطلاعية والأساسية، وتحديد المجتمع الأصلي والعينة وخصائصها، إضافة إلى الأدوات المعتمدة في جميع البيانات وذكر الاساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل السادس: وتم فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وأخيرا قمنا بعرض الاستنتاج العام وخاتمة البحث وتقديم التوصيات وذكر قائمة المراجع المعتمدة والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الاطار العام للإشكالية.

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-تحديد المفاهيم الأساسية

4-أهمية الدراسة

5-أهداف الدراسة

6-الدراسات السابقة

7-التعقيب عن الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

يمثل التعليم الجامعي حجر الأساس للنظام التعليمي في كل الدول ؛ بحيث تكمن أهميته في إعداد وتكوين افراد يعتمد عليهم المجتمع في النهوض بمؤسساته المختلفة ؛ وبالتالي تطوره وتقدمه الفكري والعلمي على كافة الأصعدة ؛ ونظرا لأن أهم اهداف التعليم الجامعي ؛ الإعداد والأمثل للقوى البشرية اللازمة للعمل بكافة التخصصات التي يحتاجها المجتمع ؛ وبما أن الطلبة الجامعيين لهم أهمية بالغة في النهوض بالمجتمع وتحقيق أهدافه؛ اصبح من الضروري توحيد الجهود للإهتمام بهم وتوفير فرص النجاح لهم وتوجيههم، غذ تعد مشكلة توجيه واختيار الطالب لنوع التخصص من أهم المشاكل التي يواجهها عدد كبير من الطلبة .

ومن أحد شروط نجاح الطالب وتفوقه في دراسته هو اختيار التخصص المناسب له وتوجيهه حسب ميوله وقدراته ومستوى تحصيله العلمي، وهو ما يستوجب أن تراعيه عملية التوجيه باعتبارها عملية واعية تقوم على الفهم الدقيق والإدراك العميق لمستلزمات التخصص الذي يختاره الطالب أو يوجه اليه؛

غير أن الإمكانيات المعرفية التي يحصل عليها الطالب في المرحلة الثانوية لا تكفي للمعرفة الشاملة بالتخصصات العلمية وفهم أبعادها المستقبلية، ومع التزايد الملحوظ في عدد الطلبة على مستوى الجامعات الجزائرية أدى إلى جعل عملية التوجيه عملية آلية مهمتها الأساسية هي ملأ المقاعد البيداغوجية في التخصصات إن كان ذلك ضد رغبة الطالب ؛ فتحولت عملية التوجيه إلى ممارسة إدارية بحته بعيدة عن الجانب التقني والنفسي لها.

(فوزي وآخرون:2009:29)

ومن هنا أصبح يعتري الطالب التوجس والخيفة، وتوقع الفشل والإحساس بالنقص، في الوقت الذي يجب أن تبرز فيه دافعيته للتعلم وسعيه لتحقيق ذاته وطموحاته المستقبلية، فالدافعية للتعلم هي التي تحدد الطاقة الانفعالية الكامنة في المتعلم وتجعله يستجيب للموقف التعليمي، باعتبارها حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم، تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف او غاية محددة .

(نايفة قطافي:1998)

كما أنها تؤدي إلى اكتساب معارف ومهارات جديدة، واستخدام استراتيجيات متطورة بالإضافة إلى تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب أثناء العملية، التعليمية، حيث يرى إدوارد موراي1988 أن الدافعية للتعلم هي الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم .

(إدوارد موراي،153:1988)

والتي تعد دافعا للطالب أيضا لكي يرفع من مستوى طموحه الذي يعد بمثابة حافز يدفع الفرد للقيام بسلوكات معينة للوصول إلى هدف ما؛ وهذا يعتمد على مدى كفاءة الفرد وقدراته والذي يساهم في تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق والتفرد .

(مدحت عبد اللطيف،116:1999)

وبذلك يمكن اعتبار مستوى الطموح أيضا عن المؤثرات التي تميز أي انسان عن آخر؛ فإذا كان البعض له طموحات إقتصادية ؛فالآخر له طموحات اجتماعية ؛ أما البعض الآخر له طموحات ثقافية ؛ و الآخر له طموحات مهنية .

(التويجري أسماء،7:2002)

ولأن الطالب يحتاج في مساره الدراسي إلى التوجيه السليم من جهة، ومدى تقبله ورضاه عن هذا التوجيه، والذي له صلة وثيقة بدافعية التعلم، وتحقيق مستوى عال من الطموح من جهة أخرى، لأجل تحقيق أهدافه التعليمية التي تظهر في نتائج تحصيله الدراسي ومن هذا المنطلق تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التوجيه الجامعي للطلبة وكيفية اختيار التخصصات الدراسية، وذلك في اجراءاته ووسائله ومفاهيمه ومدى علاقته بكل من دافعية التعلم ومستوى الطموح، ولذلك سعت هذه الدراسة للإجابة على التساؤل التالي :

هل توجد علاقة بين التوجيه الجامعي وكل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي العام الأسئلة الفرعية التالية :

-هل توجد علاقة ارتباطية بين التوجيه الجامعي والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي؟

-هل توجد علاقة ارتباطية بين التوجيه الجامعي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي ؟

-- هل توجد علاقة تفاعلية بين التوجيه الجامعي وكل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي ؟

2- فرضيات الدراسة :

2-1- الفرضية العامة :

-توجد علاقة بين التوجيه الجامعي وكل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى الطموح الجامعي .

2-2-الفرضيات الجزئية :

-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التوجيه الجامعي والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي.

-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التوجيه الجامعي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي.

--توجد علاقة تفاعلية بين التوجيه الجامعي وكل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي

3-**تحديد مفاهيم الدراسة:**

3-1- التوجيه الجامعي:

تعريف التوجيه الجامعي: هو العملية التي يتم من خلالها توزيع الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا على فروع وتخصصات الدراسة الجامعية على أساس انها تعمل على اعداد الطالب للحياة العملية المهنية وذلك وفق إجراءات محددة وباستخدام وسائل معينة .

(تارزوليت2009:20)

التعريف الاجرائي للتوجيه الجامعي : هو الدرجة التي يحصل عليها افراد العينة من خلال اجابتهم على بنود استمارة التوجيه الجامعي المطبق في الدراسة العابية.

3-2- الدافعية للتعلم:

تعريف "صالح محمد علي أبو جادو ": هي استثارة داخلية تحرك المتعلم لإستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ؛ ويهدف إلى اشباع دوافعه للمعرفة .

(صالح محمد علي جادو ،1998:292)

تعريف" ثائر أحمد غباري ": هي حالة خاصة من الدافعية العامة تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم.

(احمد ثائر غباري :50:2008)

ج-اجرائيا :

هي سعي تلميذ سنة اولى جامعي وميله لتحقيق اهدافه ؛ وتمثل الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس دافعية التعلم .

3-3-مستوى الطموح :

يعرف على أنه "الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية او اقتصادية ويحاول تحقيقها ويتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصيات الفرد أو القول البيئة المحيطة به .

(امال عبد السميع باضة :05:2004)

كما يعرفه صلاح أبو ناهية (27:1981) بانه الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في مجال ما يتطلع إليه ويسعى لتحقيقه بالتغلب على ما يصادفة من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد واطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها .

التعريف الاجرائي لمستوى الطموح الأكاديمي:

هو تلك الاهداف المستقبلية الواقعية التي يضعها الطالب الجامعي بجامعة المدية لتحقيقها تدريجيا خلال مساره الدراسي عن طريق نجاحاته الدراسية المتلاحقة والتي سيعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المفحوصين من طلبة الجامعة على مستوى الطموح الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية .

مفهوم طلبة الجامعة: هم طلاب وطالبات سنة أولى جامعي الذين اكملوا دراستهم فب الثانوية بالحصول على شهادة البكالوريا وانقلوا إلى الجامعة للدراسة فيها مدة ثلاث سنوات في نظام ل.م.د ويحصلون بعد اجتيازهم لها على شهادة ليسانس ضمن التخصص الذي يدرسونه

4-أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أنها تركز على شريحة مهمة في المجتمع وهم الشباب الجامعي حيث تسعى إلى التعرف على موضوع التوجيه الجامعي وعلاقته الدافعية للتعلم ومستوى الطموح الجامعي

وتعد أيضا إضافة وتدعيمه لدراسات سابقة في المجال، وتشمل مساحة في العلوم التربوية والنفسية، كما انها تفيد الطالب في تحقيق التوجيه الجامعي والتعرف على العوامل التي تساعد على بعث الدافع للتعلم ؛ وكذا العوامل التي تساعد في رفع مستوى الطموح لدية .

5-أهداف الدراسة :

يتضح هدف الدراسة بشكل عام في مدى إثارة المعرفة الإنسانية وتزويدها بالمعطيات التي تساعد في اقتصاد الجهة والوقت وقد تبنت الأهداف التالية :

1-التعرف على العلاقة الارتباطية الموجبة بين التوجيه الجامعي و الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي.

2-التعرف على العلاقة الإرتباطية الموجبة بين التوجيه الجامعي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي.

3-معرفة العلاقة التفاعلية بين التوجيه الجامعي وكل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي.

6-الدراسات السابقة.

- **دراسة الحامد (1995): بعنوان العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز الدراسي في الرياض:** حيث بلغت عينة الدراسة (229) من طلاب الذكور في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض من مختلف كليات الجامعة وأوضحت النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه لا يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز الدراسي ومتغير العمر أو نوع الكلية أو التخصص كمت تبين تفوق الطلاب الراغبين في التخصص على غيرهم في الدافعية للإنجاز، كما أن هناك ارتباط إيجابي بين دافعية الإنجاز الدراسي مع التحسين الأكاديمي.
- **دراسة الحميضان (1998) بعنوان دافعية الانجاز الدراسي وعلاقتها بتقدير الذات بالسعودية:** تكونت العينة من الصف الثاني ثانوي بالسعودية وتم التوصل إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الانجاز الدراسي وتقدير الذات وعدم وجود أثر دال إحصائيا لتفاعل متغير تخصص الدراسي.
- **دراسة أنور فتحي عبد الغفار (2003) بعنوان الرضى التعليمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى التحصيل بالكويت:** تكونت العينة من (821) طالبة بكلية التربية أساسية بالكويت،

وتوصلت إلى وجود علاقة بين معدل التحصيل وأبعاد الدافع للإنجاز والرضى التعليمي، ووجود فروق في الرضا التعليمي ومستوى التحصيل والتخصصات والتفاعل بينها.

- **دراسة علي المشيخي (2009) بعنوان قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح:** تكونت العينة من (720) طالبا وتوصلت إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاته في مستوى الطموح كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب تبعا للتخصص والسنة الدراسية، وعليه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.
- **دراسة بن مبارك نسيمة (2014) يعنوان الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين:** دراسة مقارنة بين طلبة النظامين الكلاسيك ول.م.د بجامعة الحاج لخضر على عينة مكونة من (224) طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلى وجود نسبة متوسطة من الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، كما أنه توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي والدافعية للإنجاز ووجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.
- **دراسة أوشن نادية (2015) بعنوان التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب بضوء بعض المتغيرات بجامعة الحاج لخضر باتنة:** تكونت العينة من (298) طالبا وطالبة بمختلف التخصصات وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التوجيه الجامعي تعزى لمتغير الجنس أو التخصص الدراسي، إضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص أو الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية يتضح ما يلي:

- عملية التوجيه الجامعي لا يسمح لنا بتوجيه كل طالب نحو التخصص الذي يناسب ويبقى الاعتماد على معدل الشهادة في إبداء الرأي حول التوجيه غير مؤكد النتيجة.
- معظم الدراسات السابقة تناولت في منهجيتها المنهج الوصفي في مجتمع الدراسة.
- تباينت أهداف الدراسات السابقة فمنها ما هدف إلى معرفة العلاقة ومنها ما هدف للكشف عن الفروق.
- تباينت العينات التي تناولتها الدراسات السابقة، حيث جريت بعض الدراسات على طلبة الثانوية مثل دراسة الحمضان 1998 كما أجريت بعضها على طلبة الجامعة كدراسة الحامد (1995) وأوشن (2015).
- تباين حجم العينة التي تناولتها الدراسات السابقة، فمنها ما كانت كبيرة كدراسة فتحي عبد الغفار (2003) ومنها ما كان متوسط كدراسة الحامد وبن مبارك.
- تباينت نتائج الدراسات السابقة بمسألة متغيرات الفروق، فمنهم من درس الفروق بين التخصصات العلمية والأدبية، ومنهم من اهتم بدراسة الفروق بين الجنسين.
- ما يميز هذه الدراسة على الدراسات السابقة هو أن الدراسات السابقة لم تتناول علاقة التوجيه الجامعي مع كل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي.
- لقد استفادت هذه الدراسة من بعض الدراسات السابقة في صيانة أمثلة الدراسة وتحديد أهدافها، وصيانة الفروض دراسة اختبار الأساليب الإحصائية المناسبة لها.
- كما استفادت من المعلومات والمفاهيم التي تناولتها هذه الدراسات في إثراء الإطار النظري.

الفصل الثاني: التوجيه الجامعي

تمهيد

1. مفهوم التوجيه
2. أسس التوجيه ومبادئه
3. أهداف التوجيه
4. أهمية التوجيه
5. مفهوم التوجيه الجامعي
6. مراحل تطور التوجيه الجامعي
7. أنظمة القبول والتوجيه الجامعي
8. فروع التكوين في الجامعة الجزائرية
9. معايير التوجيه في الجامعة الجزائرية
10. مراحل وإجراءات التسجيل والتوجيه الجامعي.
11. مفهوم الرضا عن التوجيه
12. أهم المشكلات التي تؤدي إلى عدم رضا الطالب عن الدراسة.
13. أهم المقترحات لمواجهة بعض المشكلات المترتبة عن عدم الرضا.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التوجيه عامة والتوجيه الجامعي خاصة المنظم الأساسي لعملية تزويد المجتمع بالقوى البشرية المطلوبة والمؤهلة تأهيلا يستجيب لمتطلبات المجتمع وتحقيق أهدافه في كافة المجالات وعلى مختلف المستويات، فضلا على كونه أهم القواعد التي يرتكز عليها في تحقيق مبدأ الاهتمام بنوعية الطالب في إطار تحقيق الكفاءة النوعية للجامعة، منه فالتوجيه الفعال يؤدي إلى تحقيق المثلث فيما يخص التكفل بالشباب أي اختيار مسار التكوين المناسب للنجاح في هذا التكوين والحصول على منصب عمل.

أولا: التوجيه:

1. **مفهوم** التوجيه: لغة

ورد فيه القرآن الكريم: "فول وجهك شطر المسجد الحرام" البقرة (149)، أي استقبل نحو القبلة كما تناولت معاجم اللغة العربية مصطلح التوجيه الذي استحق من مصدر الفعل، وجه، يوجه، توجيها ويقصد به دلة على الوجهة الصحيحة.

(علي بن هادية وآخرون، 1991، ص 10-13).

تشير كلمة التوجيه باللغة العربية والتي تقابل (guidance) باللغة الانجليزية (orientation) باللغة الفرنسية إلى تلك المساعدة التي تقدم للفرد بغرض فهم قدراته وإمكانيته واستعداداته وميوله الخاصة، وكذا فهم البيئة التي تعيش فيها وذلك بهدف مواجهة المشكلات التي تعترضه في حياته الدراسية أو المهنية أو الاجتماعية.

(بن فليس، 2014: 09).

وانطلاقا من هذا التعريف حاول العديد من الباحثين والمتخصصين معالجة هذا المفهوم من وجهات نظر متعددة ومنها

- عرف أحمد زكي صالح: التوجيه بأنه عملية إرشاد للناشئين على أسس عملية معينة كي يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة، ميوله المهنية الرئيسية وغير ذلك من صفاته الشخصية، حتى إذا تيسر له هذا التعليم كان احتمال نجاحه فيه كبيرا، وبالتالي يتمكن من تقديم خدمات للمجتمع في هذا الميدان فيفيد ويستفيد.

(صالح، 1978: 127-128).

- أما ميلنر: عرفه على أنه مفهوم يستخدم للدلالة على ما يقدم من نصائح أو معلومات للأفراد أو الجماعات بطريقة مبرمجة تمكنهم من تحديد الخيارات واتخاذ القرارات.
- في حين أن أرثو جونز: فيرى بأنه إسداء المساعدة للأفراد ليحسنو الاختيار وموازنة الأمرو فيما يعرض لهم في حياتهم من المواقف.

(الحربي، 1986: 17).

- كما تناول محمود عطية هنا التوجيه على أنه العملية الفنية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها، ووضع الخطط التي تؤدي إلى تحقيق هذا الحل، والتكييف وفقا للوضع الجديد الذي يؤدي إلى هذا الحل، وهذه المساعدة تنتهي بأن تجعل الإنسان أكثر سعادة ورضا عن نفسه وعن غيره.

(بوسجان، 2002: 49)

ومن خلال هذه التعاريف يتبين لنا أن التوجيه من العملية التي تساعد الفرد على تجاوز مشاكله والتكييف مع الآخرين أو بعبارة أخرى هو مجموع الخدمات التربوية والنفسية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته.

2. أسس التوجيه ومبادئه:

تستند عملية التوجيه إلى مجموعة من الأسس والمبادئ تكون في مجموعها فلسفة التوجيه ويمكن تصنيفها بصفة عامة إلى:

- **الأسس الفلسفية:** وتقوم على مبادئ نذكر منها:

- **المبدأ الأول:** التوجيه يقوم على مبدأ أن الإنسان حر يمكنه أن يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها ووظيفة الموجه ليست مساعدة الفرد على القيام بذلك وإنما بتقديم المعونة التي تساعده على تحقيق الغرض الذي ينشده.
- **المبدأ الثاني:** أن كل فرد يحتاج مساعدة ما لحل مشكلاته المختلفة وفقا لظروف حياته المختلفة، فله الحق في طلب المساعدة عندما يعترضه مشكل.

(مرسي، 1975: 52-53)

- **المبدأ الثالث:** لا بد أن يشعر الفرد أولا بحاجته إلى المساعدة حتى تأتي ثمارها.
- **المبدأ الرابع:** لا بد أن يثق في فعالية التوجيه وأن يقدم له المعرفة اللازمة للتغلب على مشكلاته

والبعد الفلسفي للتوجيه يستنبط من الإيمان بحاجة كل إنسان إلى المساعدة لحل مشاكله وذلك باعتباره مخلوقا اجتماعيا ضعيفا، وفائدة التوجيه تبرز لما يؤمن الفرد بقيمة التوجيه ويلجأ لطلب المساعدة من الموجه دون تردد. (مرسي، 1975: 53).

- **الأسس النفسية:** وتتمثل في:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصياتهم.
- مراعاة الاختلاف في نمو الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية للفرد في كل مرحلة من مراحل النمو.
- مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة حيث أن جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.
- إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه، مع مراعاة مستوى النضج عنده والأصول الثقافية والقيم الاجتماعية التي نشأ فيها.
- توظيف ما تعلمه من خلال عملية التوجيه في مواجهة مواقف الحياة المستقبلية وتحديدها عن دراية وتخطيط محكمين.

- **الأسس التربوية:**

- الاهتمام بالتلميذة كطالب يمارس تعلمه في مؤسسة تربوية بينت من أجله وتوجيه البيداغوجي اللائق الذي يمكنه من النجاح في حياته الدراسية والمهنية
- استغلال عملية التوجيه في تطوير المناهج وطرائق التدريس لتحقيق التكيف الفردي والجماعي للمتعلمين.
- إشتراك الآباء والمسؤولين في المجتمع والتنسيق بينهم وبين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى لضمان الاستمرار في تقديم الخدمات المتكاملة لهذه العملية المشتركة.

4- من أجل تنشيط العملية التربوية، وإنجاح عملية التوجيه لا بد من وضع برنامج عمل يكون التعاون فيه بين أخصائي التوجيه والمدرسين والطاقم الإداري بشكل عام.

- **الأسس الاجتماعية:** يرتكز التوجيه من الناحية الاجتماعية على تعريف التلميذ بالحياة الاجتماعية المحيطة به واكتساب طريقة التعامل مع الآخرين، ضرورة مشاركة أفراد المجتمع ككل خاصة منهم الآباء والمسؤولين في مختلف القطاعات الثقافية الاجتماعية والاقتصادية في العملية التوجيه وفي تقديم الخدمات المستمرة للفرد إلى أن يبلغ أقصى درجة من التكوين والتوافق نفسيا واجتماعيا مع بيئته ونفسه

(الغامدي، 1997: 54).

- **الأسس العلمية والسلوكية:** ويمكن تلخيصها في الآتي:

- اعتبار مشكلة الفرد كلا متكاملا لا يقبل التجزئة، يتناولها الموجه من جميع الزوايا ويسعى لحلها موظفا في سبي ذلك قدراته العلمية وخبراته المهنية.
- العمل باستمرار لمساعدة الفرد على فهم ما يريد وما يريد منه المجتمع.
- التحليل بالمرونة في استخدام الوسائل والطرق المعتمدة في حل المشاكل وتشخيصها، بحيث يمكن للموجهة استعمال وسيلة أة طريقة أخرى إذا ما فشلت الأخرى.
- وجوب معرفة الوقت المناسب لاستعمال الوسائل والطرق وإجراءات التعديلات اللازمة عليها وتبديلها أو تطويرها وفق حاجات الفرد إذ اقتضى الأمر.
- اشتراك المتعلم في اختبار الطريقة المناسبة لتوجيهه إذ من واجب الموجه تبمير الفرد بإمكانيات النجاح والتقدم المصاحب لاختباره والفشل والضرر الناتج عنه.

(بن فليس، 2014: 20).

3. أهداف التوجيه:

للتوجيه أهمية بالغة في مساعدة الفرد على التخطيط لإيجاد الحلول الملائمة لما يعترضه من صعوبات وعليه فهو يهدف إلى:

3-1 تحقيق الذات: ولا يمكن الوصول إليه إلا بعد إشباع حاجاته المختلفة (الطعام، الشراب...) فبعد هذا الإشباع يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته.

3-2 **تحقيق الصحة النفسية:** التوجيه يساعد الفرد على حمل مشكلاته وذلك بالتعرف على أسباب وطرق الوقاية منها وإزالة تلك الأسباب والسيطرة عليها إذا حدثت مستقبلا.

(عبد العزيز عطيوي، 2004: 12).

3-3 تحسين العملية التربوية:

- إثارة دافعية الطلاب نحو الدراسية واستخدام أساليب التعزيز وتطوير خبرات الطلاب اتجاه دروسهم.
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب، وتوجيه كل منهم وفق قدراته واستعداداته.

- إثراء الجانب المعرفي لدى الطلاب بالمعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية التي تساهم في تحقيق توافقهم النفسي وصحتهم النفسية.
- توجيه وإرشاد الطلاب إلى طرق الدراسة الصحيحة وذلك لتحصيل علامات مرتفعة تؤهلهم الالتحاق بالمعاهد والكليات في المستقبل.
- مساعدة الطالب على التكيف مع نفسه وأسرته ورفاقه ومجتمعه.
- مساعدة الطالب على التغلب على مشكلات النمو الإنفعالية والاجتماعية

(سهل، 2009: 33).

3-4 ترقية المهارات الاجتماعية: إن تحسين العلاقات بين الأفراد داخل المجتمع المدرسي يعد مطلبا لتحسين العملية التعليمية، وهذا بدوره يتطلب تمنية قدرات الطلاب على تفهم الآخرين والتعاطف معهم. (حمري، 2012: 88)

4. أهمية التوجيه:

تتجلى أهمية التوجيه في عدة جوانب منها:

1. يعتبر التوجيه أداة فعالة لاكتشاف القدرات والمواهب والعمل على مقلها وتنميتها.
2. وسيلة من وسائل تفعيل العملية التعليمية وجعلها تتجاوب مع التنمية الوطنية وعالم الشغل.
3. الأخذ بأيدي الدارسين ومساعدتهم على تلبية حاجاتهم ومطالبهم التعليمية.
4. آلية من آليات رفع المردود التعليمي وتحسين نتائج الإمتحان.
5. المساعدة على تقليص ظاهرة التسرب في الوسط التعليمي.
6. تيسير سبل الإندماج في الحياة المهنية والعملية.
7. تطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة وخارجها.

(هجرسي، 2010: 21).

وقبل أن تنتقل إلى هذا الجانب تجدر بنا الإشارة إلى أن التوجيه الجامعي يسبقه توجيه مدرسي، فهو بمثابة الحسر الذي يعبره التلميذ، وخاصة في المرحلة الثانوية، إذ يفكر التلميذ في هذه المرحلة في التوفيق بين واقعه وطموحاته المستقبلية، وهنا تظهر الرغبة في التوجيه المدرسي في معرفة الشعب الدراسية المتوفرة، والتي بإمكانه الإلتحاق بها، لأنها تتماشى مع إمكانيته وقدراته واستعداداته وكذا

طموحاته المستقبلية، وهذا ما يحقق له مواصلة دراسته في التعليم العالي أو يحدد له المجال المهني الذي بدوره يحقق له ميدان الحياة العملية، كما اعتبر التوجيه المدرسي حجر الزاوية للأنظمة التربوية، لكونه الرابط المفصلي بين التعليم الإجباري من جهة، والتعليم العالي من جهة ثانية، والتكوين المهني وعالم الشغل من جهة ثالثة.

ومن أحد شروط نجاح الطالب وتفوقه في دراسته هو اختيار التخصص المناسب له وتوجيهه حسب ميوله وقدراته ومستوى تحصيله العلمي، وهو ما يستوجب أن تراعيه عملية التوجيه المدرسي أو الجامعي باعتبارها عملية واعية تقوم على الفهم الدقيق والإدراك العميق لمستلزمات التخصص الذي يختاره الطالب أو يوجه إليه، غير أن الإمكانات المعرفية التي يحصل عليها الطالب لا تكفي للمعرفة الشاملة بالتخصصات العلمية وفهم أبعادها المستقبلية.

5. مفهوم التوجيه الجامعي:

نقصد بالتوجيه الجامعي عملية التوزيع للطلبة على الشعب والتخصصات الجامعية التي يخضع لها الناجحون في البكالوريا مباشرة إثر الإعلان عن نتائج هذه الامتحان وهو يختلف عن التوجيه المدرسي من حيث العدد والموعد والتوقيت ومن حيث الأهداف والآليات وانطلاقا من هذا التوجيه حاول العديد من الباحثين معالجة هذا المفهوم من وجهات نظر مختلفة نحاول استعراض البعض منها فيما يلي:

- عرف خرشي كمال: التوجيه الجامعي بأنه عملية مشتقة من كيان اجتماعي وثقافي معين، هذه العملية ترمز إلى وضع أمام الطالب الإمكانات التي تحتوي عليها الجامعة، وذلك حسب قدراته النفسية والعملية ودوافعه، كما أن التوجيه الجامعي يرمز إلى الاختيار الأول الذي يمكن الطالب من اقتحام حياة مهنية راقية.

(بن فليس، 2014: 78)

- وترى خديجة بن فليس (2014: 78) تعرفه بأنه: عملية سيكوبيداغوجية تهدف إلى مساعدة الطالب على اختيار تخصص دراسي معين بما يتفق مع ميوله وقدراته، وإمكانياته العقلية.
- ويعرف حسب تارزولت عمروني حورية: بأنه العملية التي يتم من خلالها توزيع الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا على فروع وتخصصات الدراسة الجامعية على أساس أنها تعمل على أعداد الطالب للحياة العملية المهنية وذلك وفق إجراءات محددة وباستخدام وسائل معينة.

(تارزولت، 2009: 20).

- أما مشري سلاف ترى أن: التوجيه الجامعي من العملية التي تهدف إلى مساعدة الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا على الإلتحاق بأحد فروع التكوين الجامعية وفق المعايير والشروط البيداغوجية المحددة لذلك، والمتمثلة في الحصول على شهادة البكالوريا، ورغبات الطالب معدل وشعبة البكالوريا ومكان الحصول عليها، وعدد المقاعد البيداغوجية في المؤسسات المستقبلية

ويتم ذلك عن طريق المعالجة الإلكترونية باستخدام شبكة الأنترنيت وعبر مراحل التسجيل الأولى.

(مشري، 2013: 20).

والمتأمل لهذه التعاريف يجد أن التوجيه الجامعي هو عبارة عن مجموع الخدمات التي تقدم للطالب من أجل اختيار التخصص الدراسي الذي يتلاءم مع قدراته وإمكانيته وتتم هذه العملية وفق إجراءات محددة وباستخدام أساليب معينة.

6. مراحل تطور التوجيه الجامعي:

مرت عملية التوجيه الجامعي في مؤسسات التعليم العالي بعدة مراحل:

6-1 المرحلة الأولى: الحصول على شهادة البكالوريا.

بعد الإستقلال كان التوجيه يتم عن طريق التسجيل المباشر دون أي عائق يذكر هذا بحكم العدد القليل من الطلبة المتفوقين في شهادة البكالوريا، مما أتاح للجميع دون استثناء الإلتحاق بالفرع المرغوب ودون أي شروط يذكر، حيث أن الشرط الوحيد شهادة البكالوريا وهذا راجع إلى السياحة المتبعة آنذاك وهذا التشجيع وتكوين الإطارات.

(بن فليس، 2014: 79).

6-2 المرحلة الثانية: (استعداد المعيار البيداغوجي أو المسابقة):

في فترة السبعينيات ازداد عدد الطلبة إلا أن التوجيه بقي يتم آليا ولكن بشروط بيداغوجية ثابتة تحددها الوزارة مسبقا وكانت تتمثل في الاعتماد على المعدل العام للبكالوريا أو بعض المواد الأساسية، كما أنها كانت تنظم مسابقات الإلتحاق ببعض الفروع كالطالب، والصيدلة، جراحة الأسنان والهندسة المعمارية، كما أن هناك بعض الفروع تخضع لبعض المعايير منها فرع العلوم الاقتصادية كانت تنظم شبه مسابقة للتعرف على مدى قدرة الطالب على الإلتحاق بالفرع المذكور.

6-3 المرحلة الثالثة: (إدخال معيار التقسيم الجغرافي):

هذه المرحلة تميزت بإصلاح قطاع التعليم العالي، ويتمثل هذا الإصلاح في إنشاء مراكز جامعية وجامعات جديدة، تحدد الخريطة الجغرافية للجامعات، وبالتالي أضيف شرط آخر في التوجيه، وهذا بالإضافة إلى الشروط البيداغوجية الإدارية الأخرى والمتثملة في التقسيم الجغرافي للجامعات

(بومجان، 2002: 57-56).

4-6 المرحلة الرابعة: إقحام البرمجة الآلية في عملية التوجيه بعدا استحداث نظام الفروع المشتركة.

نظرا للعدد المتزايد للطلبة الذين يلتحقون بالجامعة سنويا لجأت وزارة التعليم العالي، إلى استحداث نظام جديدللتوجيه الجامعي من خلال استحداث (6) جذور مشتركة أو التخصصات يتضمن كل منها مجموع اختصاصات متقاربة، يخضع القبول في الجذور المشتركة لشعبة البكالوريا ونتائجها المقاعد البيداغوجية المتاحة لكل جذع مشترك أو تخصص ويخضع هذا النظام في التوجيه إلى البرنامج الجديد الذي يتكفل به المعهد الوطني الآلي بواد السمار لتوجيه الطلبة عن طريق الإعلام الآلي، وهذا بالتعاون مع وزترة التربية الوطنية، وقد دخل حيز التطبيق ابتداءا من الموسم الجامعي (1990-1991) وفي ظل الإصلاحيات الأخيرة في التعليم العالي تتبت الجامعة الجزائرية نظام ل.م.د كنظام تعليمي بدلا من التعليم الكلاسيكي الذي عهدته الجامعة، هذا النظام الذي يبني على ثلاث مراحل تكوينية هي:

1. مرحلة الليسانس: وتشمل ثلاث سنوات بمعدل ست سداسيات.
2. مرحلة الماستر: وتشمل سنتين بمعدل أربع سداسيات.
3. مرحلة الدكتوراه: وتشمل ثلاث سنوات بمعدل ست سداسيات (دراسات وأبحاث)،

(بن فليس، 2014: 81-80).

4. ولكن رغم التغيير الحاصل على المستوى المستويات والأهداف إلا أن سياسة التوجيه كم تتغير في هذا النظام عما كانت عليه سلفا، إذ مازالت البرمجة الآلية للحاسوب تتحكم في مصير آلاف الطلبة وتتعامل معهم كأرقام تسجيل لا أكثر ولا أقل، ومازالت معايير التوجيه في نفسها والقوانين التنظيمية لهذه العملية بقيت ثابتة لم تتغير، عدا بعض التسهيلات المستخدمة خلال عملية التوجيه.

7. أنظمة القبول والتوجيه في التعليم العالي:

تعود إجراءات أو سياسات القبول والتوجيه إلى آليات المستخدمة في مؤسسات التعليم الجامعي لاختيار أفضل الطلاب المتقدمين للقبول فيها وخاصة عندما يفوق عدد الطلاب المتقدمين عدد المقاعد المتوافرة، إذ تلك الآليات تتمثل في استخدام طرق علمية محددة تحقق المفاضلة بين الطلاب بصفة موضوعية. (القرني، 1995م: 43-42).

حيث يتم القبول في المرحلة الجامعية على مستوى العالم وفق ركيزتين أساسيتين هما: السعة المكانية، وقدرة الطالب المقبول على الاستمرار في الدراسة بنجاح.

(الزهراني، 1999: 26).

وتختلف سياسات القبول والتوجيه ونظمه من بلد إلى آخر وفقا لظروف كل منها، ويمكن تقسيمها بصفة عامة إلى ثلاثة نظم وهي:

7-1 النظام الإنتقائي (المغلق): ويتشدد هذا النظام في قبول الطلاب الناجحين ويقتصر على المتفوقين منهم فقط.

7-2 النظام المفتوح: ويفتح هذا النظام أبواب الجامعات بحرية أمام الراغبين بالدراسة فيها.

7-3 النظام المختلط (مغلق، مفتوح): يتيح هذا النظام الفرصة للراغبين في القبول به في ضوء عدة شروط تقيد حرية الطالب في الاختيار وتجعله يقبل بالفرع الذي يتفق مع الشروط المسبقة أو يظل خارج التعليم الجامعي.

(غنايم، 1992: 5-4).

أما النظام المعتمد في الجزائر فهو قريب للنظام المختلط (المغلق/المفتوح) فالدولة الجزائرية تتبع شروطا ومعايير خاصة للقبول في جامعتها أو بعض كلياتهما، وعلى الرغم من وجود تشابه بينها وبين دول العالم، إلا أن الفروق تبقى قائمة بينهم في طبيعة هذه الشروط المطلوبة وعددها.

8. فروع التكوين في الجامعة الجزائرية:

أصبحت مؤسسات التعليم العالي مطالبة بتكوين أفضل طاقة ممكنة من الاستثمار البشري من خلال تطوير المهارات والتكفل الجاد بالمواهب وذلك باستحداث فروع تكوين جديدة تتماشى ومتطلبات عصر الرقمنة والمتغيرات العالمية التي تستدعي التطور الفعلي على كل المستويات لتغطية مختلف القطاعات بالإطارات ذات الكفاءة العالية، ولا شك أن التنوع في الفروع التكوينية من أهم الوسائل المساعدة على تجسيد مهام الجامعة الجزائرية على أرض الواقع، فهي مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى بالإلتزام الواعي بحاجات المجتمع الأساسية، وهذا يتطلب بالضرورة صياغة لنوعية العلوم التي تدرسها كما يتطلب

التنسيق بين التكوين الجامعي وسوق العمل، ومن هنا يتبين لنا أهمية ربط الجامعة بالقطاع المستخدم. (تارزوت، 2009: 19)

وفي ظل هذا التوجه تبينت الجزائر استراتيجية إصلاحية جديدة وهي النظرية العالمية المتمثلة في نظام (ل.م.د) ابتداءا من سنة (2004)، ويبنى هذا النظام على ثلاث مراحل تكوينية (ليسانس، ماستر، دكتوراه)

ونظرا العلاقة التوجيه بالمرحلة الأولى (ليسانس) سنحاول استعراض أهم الميادين والفروع التكوينية المتاحة للطالب فمن هذا التكوين.

8-1 التكوين ضمن نظام (ل.م.د) (ليسانس، ماستر، دكتوراه): ويشمل كل ميادين وفروع التكوين، وهي متوفرة في كل الجامعات والمراكز الجامعية وتشمل (13) ميدانا وهي: علوم وتكنولوجيا، ويضم (06) فروع تكوين، علوم المادة، رياضيات وإعلام آلي، علوم الطبيعية والحياة، علوم الأرض والكون، ويضم فرعين تكوينيين، علوم اقتصاد وتسيير وعلوم تجارية، ويضم فرعين تكوينيين، حقوق وعلوم سياسة، ويضم فرعين تكوينين، آداب ولغات أجنبية ويضم (06) فروع تكوينية، علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ويضم (06) فروع تكوينية، لغة وأدب عربي ويضم فرعين تكوينيين، لغة وثقافة أمازيغية ويضم (03) فروع تكوينية.

(دليل حامل شهادة البكالوريا، 2014: 07-08).

8-2 ميادين أو فروع التكوين ذات التسجيل الوطني:

ويسمح الإلتحاق بها للمرشحين الذين تتوفر فيهم شروط بيداغوجية خاصة، قادمين من كل الولايات الوطن للإستفادة من أحسن ظروف التكوين من تعليم وتأطير ووثائق مرجعية وأجواء تساعد على البحث العلمي.

(دليل حامل شهادة البكالوريا، 2014: 04).

ويتكون من (07) ميادين وهي: علوم وتكنولوجيا، علوم المادة، رياضيات وإعلام آلي، علوم الطبيعية والحياة، علوم الأرض الكون، علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، علوم الطبيعية والحياة (نظام كلاسيكي).

8-3 المدارس التحضيرية والأقسام التحضيرية المدمجة: يدوم التكوين فيها تنسيق يحضر الطلبة خلالها للمسابقة بالمدارس الوطنية العليا وتضم المدارس التحضيرية، علوم وتقنيات توجد بها أربع مواقع تكوينية، المدارس التحضيرية في العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، توجد بها ثلاث مواقع تكوينية، ويوجد قسم تحضيري مدمج بالمدرسة المتعددة، العلوم للهندسة المعمارية والعمران، وقسم تحضيري مدمج في الإعلام الآلي بالمدرسة الوطنية العليا وقسم تحضيري مدمج بالمدرسة الوطنية العليا للبيوتكنولوجيا.

8-4 المدارس الوطنية العليا: يتم الإلتحاق بها مباشرة في السنة الأولى وتضم المدرسة الوطنية العليا للتكنولوجيا (cc1)، المدرسة العليا للبيطرة (EC4) والمدارس العليا للأساتذة، ويتم الإلتحاق بها في السنة الأولى ويتم التسجيل النهائي بعد إجراء مقابلة شفوية تنظمها المدرسة المعينة.

(دليل حامل شهادة البكالوريا، 2014: 09).

وهناك (03) مدارس لمدة عليا أخرى يتم الإلتحاق بها عن طريق مسابقة تخص المترشحين الذين سبق لهم الدراسة لمدة سنتين في أحد المدارس التحضيرية، أو من الحاصلين على شهادة الليسانس بتفوق في أحد الميادين: علوم وتكنولوجيا، علوم المادة، رياضيات، علوم اقتصادية والتسيير وعلوم تجارية.

(مشري، 2013: 85).

8-5 التكوين ضمن النظام الكلاسيكي: الذي ما زال قائمان في بعض التخصصات ويضم: الطب، الصيدلة، طب الأسنان، بيطرة.

(دليل حاصل الباكالوريا، 2014: 10).

في ظل تعدد الميادين والفروع التكوينية الجامعية واختلافها أصبح الطالب الحامل لشهادة البكالوريا مدعوا للقيام بالاختبار الصائب الذي يستجيب لمتطلبات المهنة التي يطمح إليها ومرتبط أيضا بمواهبه وقدراته، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال إجراءات توجيه جامعي تعتمد على أسس علمية في توزيع الطلبة على التخصصات والفروع الدراسية وفقا لقدراتهم واستعداداتهم وإمكاناتهم بما يتناسب والفروع التي وجهوا إليها.

9. معايير التوجيه في الجامعة الجزائرية:

يعتبر الحصول على شهادة البكالوريا المؤهل الأساسي الذي يستطيع الطالب على أساسه اختيار أحد الفروع الجامعية للإلتحاق بها، كما يستند التوجيه للتعليم والتكوين العالميين إلى ترتيب يأخذ بعين الاعتبار المعايير الثلاثة التالية:

1. الرغبة المعبر عنها من طرف حامل البكالوريا.
2. شعبة البكالوريا والنتائج المحصلة في امتحان البكالوريا (التقدير، نقاط المواد الأساسية، والمعدل العام للبكالوريا).
3. قدرة استيعاب مؤسسات التعليم والتكنولوجيا العاليين.

تتطلب المشاركة في الترتيب بعض ميادين التكوين والفروع والجذوع المشتركة معدلات عامة منخفضة في البكالوريا، ولا تمنح هذه المعدلات الحق آليا في التسجيل النهائي، ويتم هذا الترتيب، إما على اساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا وبعض العلامات المحصل عليها في بعض مواد البكالوريا، بالإضافة إلى أن الإلتحاق ببعض الفروع مشروط حسب كل حالة، إما بالنجاح في مسابقة أو اختيار كفاءة أو القبول إثر مقابلة شفوية أمام لجنة.

(تارزولت، 2009: 21-22).

10. مراحل وإجراءات التسجيل والتوجيه:

تمر عملية التسجيل والتوجيه عبر مرحلتين، مرحلة التسجيل الأولي ومرحلة تأكيد التوجيه والتسجيل وفي ما يلي سنعرض ما بين المرحلتين بشكل مفضل:

10-1 المرحلة الأول: مرحلة التسجيلات الأولية أو التوجيه والتسجيل:

ويتم فيها التسجيل بملء استمارة إلكترونية في شكل بطاقة رغبات ذات عشر اختيارات ترتب ترتيبا تنازليا بدءا بالاختيار أكثر رغبة فيه في الخانة الأولى وصولا إلى الاختيار الأقل رغبة في الخانة العاشرة مع وضع فروع التكوين وترسل البطاقات عبر الخط والمتوفرة في مواقع الأنترنيت المحددة.

.(www.orientation.esi.dz)

وتمنح للمترشح بناءا على طلبة قائمة للإمكانيات أي الفروع المسموحة لينتقي منها (10) ، ويمنعه البرنامج من تدوين أي رغبة غير موجودة في قائمة الإمكانات وهذا طبقا للشروط العامة والخاصة المحددة في

(منشور رقم (01) المؤرخ في 3 جوان 2014: 04).

لأما بالنسبة للطلبة حاملوا البكالوريا بالتقديرات مرتفعة فإنهم يقومون بملأ، بطاقة الرغبات وفق الحالات التالية:

- **حاملو شهادة البكالوريا بتقدير ممتاز:** يقوم حامل شهادة البكالوريا بتقدير ممتاز بملء بطاقة الرغبات على أن يسجل فيها (03) اختيارات ضمن الفروع المقترحة، محترما الشروط المتعلقة بالشعبة البكالوريا، ليلبي اختيارا واحدا من الاختيارات المعبر عنها.
- **حاملو شهادة البكالوريا بتقدير جيدا جدا:** يقوم حامل شهادة البكالوريا بتقدير جيد جدا بملء بطاقة الرغبات على أن يسجل فيها (05) اختيارات ضمن الفروع المقترحة، محترما الشروط المتعلقة بشعبة البكالوريا. وينصح باستخدام بطاقة الرغبات الورقية الموجودة في وسط الدليل لتحضير بطاقة الرغبات النهائية قبل التفريغ النهائي.

(منشور رقم (01) المؤرخ في 3 جوان 2014: 05).

كما يتعين على حامل شهادة البكالوريا بالقيام بتفعيل حساب بريد إلكتروني لاستخدامه لأغراض التسجيل التوجيه، وتمنحه المؤسسة الجامعية دخولا مجانيا للمواقع المخصصة سواء من المؤسسة أو مقر سكناه أو أماكن أخرى.

(مشري، 2008: 88).

10-2 مرحلة تأكيد التسجيل الأولي:قبل بداية المعالجة المعلوماتية كل بطاقات الرغبات المرسلة يتوجب على حامل شهادة البكالوريا إما تأكيد تسجيله أو ملء بطاقة رغبات أخرى في أجل أقصاه ثلاثة أيام، ويتم أخذها بعين الاعتبار، وتلغى البطاقة الأولى.

عند تلقي الإدارة لتأكيد التسجيل أو تغيير الرغبات تقوم بنشر صورة بطاقة الرغبات النعتمدة للمعالجة الوطنية في المنصة الإلكترونية.

(دليل حامل شهادة البكالوريا، 2014: 13-12).

10-3 المعالجة الآلية لبطاقة الرغبات: تتكفل المعالجة الوطنية الآلية بمجمل بطاقات الرغبات التي يتم ملؤها وإرسالها، ومن شأن هذه المعالجة القائمة على الربط بين المعايير الثلاث للتسجيل الأولي والتوجيه أن تؤدي إلى تلبية إحدى الرغبات العشر المعبر عنها، أما في حالة عدم تلبية أي اختيار على حامل شهادة البكالوريا توجيها نحو ميدان أن تكوين أو فرع تكوين. (المنشور الوزاري رقم (01) المؤرخ في 3 جوان 2014: 04).

توضح النتائج في التنازل على الموقعين المخصصين لذلك، فيمكن طبع كل من كشف ترتيب الاختيارات وبيان التوجيه.

10-4 مرحلة تأكيد التوجيه وتقديم الطعون:

بعد التعرف على التوجيه يتوجب على حامل شهادة البكالوريا تأكيد التوجيه على الخط في مدة زمنية تدوم لسبعة أيام وعلى نفس موقع الواب الذي استعمله للتسجيل، وفي حالة عدم تلبية أي رغبة من الرغبات العشر المعبر عنها في بطاقة الرغبات يمكن لحامل شهادة البكالوريا الجديد تقديم طعن عن طريق الخط، ويتم معالجة الطعن المقدم طبقا للشروط البيداغوجية المطلوبة ولقدرات الاستقبال لدى مؤسسات التعليم العالي.

(منشور 3 جوان 2014: 04).

10-5 مرحلة التسجيل النهائي: بعد الحصول على قرار التوجيه النهائي والفصل في الطعون وظهور نتائج اختيارات الكفاءة أو المقابلات الشفوية يتقدم الطالب الجديد إلى الجامعة بفرض إتمام عملية التسجيل الإداري مرفقا بالملف الإداري.

وفي الاخير نستطيع القول بأن عملية ترتيب الاختبارات الدراسية بهذا الشكل يشبه إلى حد كبير ما يعرف عند هولند بالهرمية التطورية، حيث يترتب الفرد مجالات الدراسة أو المهنة ويطلق عليها هولند اسم البيئات) حسب تفصيلاته لها، ويرى هولند أن الفرد إذا كان يفضل مجالا دراسيا أو مهنيا واحدا على

بقية المجالات يكون الاختيار سهلا بالنسبة له، وأما في حالة تفضيل الفرد لأكثر من مجال فإنه يصعبه عليه الاختيار، وإذا ما وجه إلى أي مجال من المجالات التي فضلها فإنه لا يستطيع تحقيق تكيفه بالمجال الذي اختاره

(تارزولت، 2003: 22).

وهذا ما قد يقع فيه الطالب الحامل لشهادة البكالوريا الذي تفرض عليه وضعيته ترتيب الاختيارات العشرة في بطاقة الرغبات، ومن هذا المنطلق نتساءل عن مدى فعالية إجراء تقليص أو زيادة الاختيارات في بطاقة الرغبات وبالتالي تحقيق أهداف التوجيه المتمثلة في إلتحاق الطلبة بالفروع والتخصصات الجامعة على أساس اختيار يوافق معالم مستقبلهم المهني، لذا فمن الضروري أن لا يترك هذا الاختيار الظروف والصدفة بل يجب أن يسبق بتخطيط محكم يحدد المسار الواجب إتباعه لتحقيق هذا المشروع أو الهدف في المستقبل.

ثالثا: الرضا عن التوجيه:

1-مفهوم الرضا عن التوجيه:

و هوما ينصب على مساعدة الفرد في اختيار نوع اختصاص أو الدراسة التي توافق ميوله و استعداداته و ذلك لضمان نجاحه في دراسته و تحصيله.

(زغينة. 2005).

و عليه فإن بلوغ التوجيه مرتبة اعطاء كل انسان ما يحتاجه من مساعدة لبلوغ النجاح في دراسته يتطلب تحقيق سلسلة من المبادئ.

2-أهم المشكلات التي تؤدي الى عدم رضا الطالب عن الدراسة:

يمكن حصرها في:

-ارتفاع ثمن الكتب الدراسية و عجز المكتبات الجامعية عن اشباع حاجات الطلاب.

العجز عن الدراسة في التخصص الذي يميل اليه الطالب أحيانا.

-عدم احساس الطالب بالتفاعل مع الأساتذة نتيجة عدم وجود فرصة لتكوين علاقات أكاديمية شخصية مع الطالب.

-افتقاد الطالب للتوجيه الأكاديمي المناسب سواءا عند اختيار القسم الذي يود الدراسة فيه أو عند مواجهة مشكلات دراسية.

-زيادة كثافة المحاضرات و قاعات الدرس.

-عدم كفاءة بعض أساليب التقويم للطلاب. مما لا يميز بينهم و يشعر بعضهم بالظلم.

(معارشة: 161).

-احساس الطالب بوجود فجوة بين ما يدرسه في الجامعة و ما يحتاجه للممارسة فعلا.

-عدم الاطمئنان لوجود فرص العمل عقب التخرج.

3-أهم المقترحات لمواجهة بعض المشكلات المترتبة عن عدم الرضا:

و يمكن ذكر بعضها:

-تشكيل لجنة يرأسها استاذ جامعي في كل كلية تتكفل بحا مشكلات الطلاب على أن يكون من بين أعضائها ممثلون لهؤلاء الطلاب.

-الاهتمام بالمكتبات الجامعية.

-اعداد دليل للجامعة يعرف الطالب بأهداف التوجيه الجامعي و الكليات و التخصصات مع توصيف موجز للمقررات و متطلبات التخرج و فرص العمل بعد التخرج.

-التخطيط الدقيق للتعليم العالي في ضوء خطط النمية و الاحتياجات الفعلية من القوى العاملة حتى لا يتخرج فائض في تخصص يقابله عجز في تخصص آخر.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق يمكننا القول أن التوجيه سواء كان توجيها دراسيا أو جامعيا يسعى إلى تحقيق أهداف عديدة في حياة الأفراد والجماعات، ولعل الهدف الأسمى له هم تحقيق الاستثمار في العنصر البشري باعتباره ثورة الأمة المستقبلية عن طريق تنمية القدرات والفردية والميولات الخاصة بالتلميذ أو الطالب وتهيئة الاندماج في الحياة الاجتماعية كومن التوجيه عملية تربوية ترمي إلى متابعة التلميذ ومساعدته على إيجاد السبل الكفيلة لبناء مستقبله وتحقيق الرضى النفسي والاجتماعي لديه.

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد

1-مفهوم الدافعية.

2-أهمية الدافعية.

3-أساليب استثارة الدافعية عند المتعلمين.

4-قياس الدافعية.

5- مفهوم الدافعية للتعلم.

6-وظائف الدافعية للتعلم.

7- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.

8-مصادر الدافعية للتعلم.

9-شروط الدافعية للتعلم.

10-النظريات المفسرة لدافعية التعلم.

الخلاصة

تمهيد :

يقوم الانسان بنشاطات متنوعة تكمن وراء هذه النشاطات دوافع تحفزه لآدائها قصد تحقيق هدف ما؛ لذا كانت الدافعية مجال اهتماما العديد من علماء النفس نظرا لأهميتها إذ تعتبر شرط من شروط التعلم ؛ ومن مختلف النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع المتعلم دون وجود دافع معين ؛ ومن خلاله يكتسب خبرات جديدة ويعدل ما هو قديم منها .

وتنطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الدافعية والدافعية للتعلم كل على حدى بما أن مفهوم الدافعية للتعلم هو مفهوم مركب ثم نحاول إدراك أهمية الدافعية وأساليب استشارتها ثم قياسها ؛ وبعدها الدافعية للتعلم كمفهوم ثم وظائفها وأساليب زيادتها ؛ مصادرها وشروطها وأخيرا النظريات المفسرة لها.

1-الدافعية:

1-1-مفهوم الدافعية :

لغة: تعني محفز، منشط، محرك

(محمد بني يونس، 2007: 15)

اصطلاحا: تشير التعاريف المختلفة للدافعية بأنها مفهوم يشير إلى الداخلية والخارجية التي تشير إلى السلوك أو تعمل على محاولة استمرار أو تغييره لتحقيق هدف أو إشباع حاجة .

وقد عرفها " مروان أبو حويج" على أنها : الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي ؛ وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية .

(مروان أبو حويج ، 143:2004)

وعرفها " أحمد محمد عبد الخالف" انها حالة من الإشارة أو التنبيه داخل الكائن العضوي تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف ؛ وتنتج هذه الحالة عن حاجة وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه

(أحمد عبد الخالق، 361:2006)

فالدافعية إذن تشير إلى قوة هي كمحرك داخلي في الفرد تبعث فيه الشعور بالرغبة في القيام وآداء عمل ما أو أمر معين ؛ وتعمل على توليد السلوك.

وللدافعية أهمية بالغة ودور فعال في مجال التعليم برغم اختلاف الباحثين في تحديد هذه الأهمية .

2-أهمية الدافعية :

تكمن أهمية الدافعية في نقاط مختلفة نذكر منها :

-أن موضوع الدافعية يتصل باغلب موضوعات علم النفس إن لم نقل جميعها.

وأنها تأثر في سلوك الانسان فإذا جعلها أثرت لبا على حياته اليومية ونسبت له العديد من المشكلات وإذا عرفها سيساعده ذلك في فهم الكثير من السلوكات ومعرفة أسبابها وبواعثها مما يخلق له توازن نفسي.

(السلطي، 143:2004)

كما أنه لايمكن أن يحدث أي سلوك إذا لم تكن وراءه دافعية .

-وتلعب الدافعية دورا حاسما في تعلم الطلبة بنوعيها الداخلية والخارجية إلا أن الكثير من الدراسات أثبتت أن الدوافع الداخلية أكثر وأطول دواما وبقاءا وأشد قوة في استمرار السلوك التعليمي إذ لاتعلم بدون دوافع .

(جمال قاسم وآخرون، 2001)

إذا فكما أن للدافعية أهمية فإن أساليب استثارتها عند المتعلمين لها أهمية هي الأخرى.

3-أساليب استثارة الدافعية عند المتعلمين :

-الترحيب بأسئلة المتعلمين ؛ وتشجيعهم على توجيهها وطرحها للمناقشة بين المتعلمين انفسهم كلما سمح الوقت بذلك؛ مع مراعات إشتراك اكبر عدد من المتعلمين في مناقشة هذه الأسئلة والإجابة عنها.

-مراعات تنوع الأنشطة التعليمية بما يضمن مناسبات لحاجات جميع المتعلمين واهتماماتهم وميولهم .

-مراعات توفر علاقات إجتماعية سوية بين المعلم والمتعلمين مع بعضهم البعض داخل الصف ؛ ومن الضروري أن يحصل المعلم على التقريب بين المتعلمين وتباع الأسباب المختلفة لجعلهم يحبونه ويشعرون اتجاهه بالمودة والاحترام ؛ لأن التلاميذ إذا أجبوا معلم الدامة فإنهم غالبا يحبون المقر الذي يقوم بتدريبه ويقبلون على دراسته بدافعية.

(عفت مصطفى الطنطاوي:2009)

وهناك عدة طرق لقياس الدافعية:

4-قياس الدافعية:

تعد دراسة الدافعية عسيرة بسبب صعوبة ملاحظاتها بصورة مباشرة ؛ فتون إما بقياس بعض الظروف الخارجية المعينة التي نظن أنها تولد الدافعية ؛ أو أن نقيس بعض الجوانب السلوكية عند الشخص ؛

تلك الجوانب التي تعكس مالديه من دافعية ؛ ولكن الإستدلال على الدافعية من السلوك أمر صعب وقد يكون مظل في بعض الأحيان ؛ وذلك لأن السلوك لا تحدده الدافعية فقط.

وقد تكون الوسائل المستخدمة لقياس الدافعية إما موضوعية أو إسقاطية وهي :

***الطرق الإسقاطية:** افترض "موراي" أن الحاجات الاجتماعية قد تنعكس بدقة في تفكير الأفراد ؛ حين لا يكونون مضطرين للتفكير في شيئ بوجه الخصوص ؛ ولكن كيف يتم تحديد تلك الأفكار العادية التي تردد كل يوم ؟

لقد أعد "موراي" سلسلة صور ؛ ويقوم الأفراد بقص بعض القصص عن صور المواقف التي يمكن تفسيرها بطرق مختلفة ؛ واعتقد أن الأفراد وهم ينسجون القصص يسقطون حاجاتهم ؛ ومخاوفهم ؛وآمالعم علة صفات الشخصية المعلوفة عليهم ؛ وبناءا على ذلك يعتبر اختبار تفهم الموضوع" لموراي" طريقة اسقاطية لقياس الدوافع عند الأطفال مثل : قياس "وير" الاجتماعية.

***المقاييس الموضوعية :** توجد عدة مقاييس لقياس الدافعية ؛ فبعضها صمم لقياس الدافعية عند الأطفال مثل : مقياس" وينر" 1970؛ومقياس" روبنسن" 1968 ؛وبعضها مصمم لقياس الدافعية عند الكبار مثل مقياس "مهربيان" 1968 ؛ ومقياس "سمين" 1973؛ ومقياس "لين" وختبار " هومان".

*ملاحظة السلوك ودراسة الحالة : نستطيع بملاحظة السلوك وكيفية مواجهة المواقف أن نستدل على دوافع الفرد ومدى أهميتها عنده .

(عبد السلام عبد الغفار؛ دون سنة نشر)

5- مفهوم الدافعية للتعلم :

تعتبر الدافعية للتعلم حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وآداءه وتعمل على استمرار السلوك فهي رغبة تحثه على التعلم وتوجه تصرفاته وسلوكه نحو تحقيق التعلم وطلب المزيد .
(عياصرة :2006)

ويعرفها "محي الدين توق" على انها : حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه ؛ والاستمرار في هذا النشاط حتى يحقق التعلم .

(محي الدين توق، 211:2003)

أما "بروفي" يقول هي مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة وبخاصة السلوك الموجه نحو هدف وفي نطاق الدراسة ؛ ويستخدم مفهوم الدافعية للتعلم لتفسير بالدرجة التي يقوم عندها الطلبة باستمرار انتابهم ومجهودهم في الموقف التعليمي .

(سعاد جبر سعيد، 216:2008)

وحسب الاتجاه النفسي : فالدافعية للتعلم حالة تنشط الفرد للتكيف وتحقيق السعادة وتجنب الفشل .

ومن خلال التعاريف السابقة التي تتفق على ان الدافعية للتعلم قوة داخلية أو خارجية تقوم باستثارة سلوك المتعلم وتوجيهه نحو تحقيق هدف نجد انها دافع الانسان او الطالب للتعلم

كما نجد أن وظائف الدافعية للتعلم تتعدد تبعا لأهميتها بالنسبة للطالب .

6-وظائف دافعية التعلم :

الدافعية التعلم في عملية التعلم وظائف منها :

. **التنشيط** :إذ يعد الدافع الى تنشيط الفرد وتحريك القوة الانفعالية في داخله للتفاعل مع موقف معين والقيام بآداء سلوك محدد.

. **التوجيه** : إذ يعمل الدافع على توجيه القوة الانفعالية داخل الفرد للاستجابة لنوع من المثيرات .وبالتالي توجيه هذا السلوك نحو الهدف المخطط له دون غيره من الأهداف .

. **التعزيز**: فالدافع هو المحرك للسلوك الفرد في إشباع الرغبات.

(أمال البكري، 171:2007)

7-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

هناك عدة عوامل تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في دافعية التعلم. منهاما هو مرتبط بالتلميذ أو بيئة الاسرة ومحيطه الاجتماعي أو الوسط الخاص بالتعلم وكل العناصر التربوية التي يتفاعل معها المتعلم . و من بين هذه العوامل نجد:

7-1-العوامل المرتبطة بالمعلم والوسط الدراسي:

حيث تشتمل كفاءة المتعلمين ومهاراتهم في التدريس وقدرتهم على التعامل مع التلميذ؛ فالمعلم هو الذي ستثير دافعية (التلميذ)التلاميذ ويعزز رغباتهم في النجاح ؛ كما يوفر مناخ داخلي محفز لتعليم التلميذ فإذا كان مناخا سليما سيحفز على التعلم العكس صحيح.

(حسن حسين زيتون، 340:2001)

7-2-العوامل المرتبطة بالأسرة والمحيط الاجتماعي:

تتمثل هذه العوامل في الغاية التي توليها الاسرة لابنائها من خلال متابعة تعلمهم وتحسين مستواهم ؛ فالدافعية تتوقف على مدى إهتمام الاولياء ؛ فرغبة التلميذ في إرضاء والديه قد تكون أحد العوامل المهمة في زيادة الدافعية أو تثبيطها ؛ فكلما كان المحيط يقدر العلم ويهتم المتعلمين؛ حفِّز المتعلم على الدراسة نحو الدراسة ؛ أما إذا كان الامر ذلك ؛ فسينعكس سلبا على دافعية واتجاه التلميذ نحو الدراسة .

(مقدم عبد الحفيظ : 1997)

7-3-العوامل المرتبطة بالتلميذ : يتعلق الأمر برغبة التلميذ في التفوق واستيعابه وفهمه للدروس ؛ فالحصول على الحوافز وعبارات المدح والتقدير ؛ يسهم في تحفيز التلاميذ ويزيد من مستويات طموحهم

(فراس جورج، 2007)

وللدافعية للتعلم معاصر تؤدي إلى حدوثها أو حدوث عملية التعلم تكون متنوعة .

8-مصادر دافعية للتعلم :

تقسم الدافعية للتعلم حسب مصدر استشارتها إلى دوافع داخلية ودوافع خارجية .

***الدافعية الداخلية** : مصدرها المتعلم نفسه ؛ حيث يكون مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعيه للحصول على المتعة من التعلم ؛ وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية له .

***الدافعية الخارجية** : مصدرها خارجي ؛ فربما يدفع المتعلم للتعلم هو إرضاء الوالدين أو المعلم .

(أحمد ثائر غباري، 44:2008)

9-شروط الدافعية للتعلم : للدافعية شروط منها مايلي :

يجب ان تشتمل دافعية التعلم على :

-الانتباه لبعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي .

-القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر .

-الإستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه .

-تحقيق هدف التعلم.

(إبراهيم الخطيب، 154:2006)

10-النظريات المفسرة للدافعية :

لما كان للدافعية مكانة تحظى بها لدى العلماء فقد تعددت النظريات التي تناولتها ويمكن تصنيف هذه النظريات كالتالي :

النظرية البيولوجية :

تفسر هذه النظرية عملية الدافعية وفقا لمفهوم الإتزان الداخلي أو تجانس الوسط ؛ يرى العالم

"ولتر" 1951 ؛ صاحب نظرية الإتزان الداخلي أن العمليات البيولوجية وأنماط« Welter »

السلوك تخضع إلى حالة الإختلال في التوازن ؛ ويؤكد "ولتر" أن الحوافز تنشأ عن عدم التوازن بالإشتراك مع عمليات معرفية مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف إلى إشباع الحاجات وإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الفرد .

(محمد محمود بني يونس،2006: 105)

-نظرية التحليل النفسي :

زعيم هذه النظرية هو "فرويد" ؛ الذي يعرف الغريزة بأنها تعبر عن قوة نفسية راسخة تصدر من صميم الكائن العضوي ؛ وتتبع أصلا من حاجات البدن ؛ إذ أن الحاجات تثير توترا نفسيا ؛ فإما أن تلبى فينخفض التوتر أو تتحول إلى اللاشعور وتلبت ؛ وقد طرح " فرويد" نظريتين للغرائز:

أ-نظرية التعارض بين الغرائز الجنسية وغرائز الأنا : فالإشباع الجنسي يعارضه القلق والإثم والجمالية للأنا ؛ ومن ثم فإن القوى المعارضة للنزعات الجنسية وهي القوى التي تعمل على ضبط الأنا تسمى

(غرائز الأنا) وإذا توفرت غرائز الأنا على النزاعات الجنسية فإنها تقوم بكبت هذه النزاعات .

ب-نظرية التمييز بين غرائز الحياة وغرائز الموت: فالأولى تهدف إلى بقاء الكائن الحي والثانية على عكسها وقد قسم "فرويد" الجهاز النفسي إلى ثلاثة أقسام هي: الهو، الأنا والأنا الأعلى.

فالهو يحتوي على الفطرة والغرائز.

*الانا يقوم بالتوفيق بين الهو والأنا الأعلى فيشبع الرغبات والميول في بعض الحالات ويؤجلها في حالات أخرى .

*الأنا الأعلى يمثل عالم المثل يكتسب الطفل خلال حياته.

ووضع " فرويد" جوهر نظريته تحت فرضيتين هما:

-اللبيدو: والذي يمثل المراحل الأولى للطفل وهو المحرك الأصلي للسلوك.

عقدة أوديب : وهي المرحلة الثانية للطفل.

(حسين أبو رياش، 2006: 60)

-النظرية السلوكية :

يطلق على هذه النظرية عادة النظرية الإرتباطية المثيرة والإستجابة ؛ ولقد عرفت الدافعية بانها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى تجرك سلوكه وآدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة بين زعماء هذه المدرسة "ثروندايك" و "سكينر" ؛ وقد اعتمد " ثروندايك" على مبدأ مفاده أن الاشباع الدي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويمها في حين يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان فالتعزيز الذي يلي استجابة مايزيد من احتمالية حدوثها ثانية وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير ؛ لذلك ليس هناك أي مبرر لإفتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك.

(تيسير مفلح كوافحة؛ 2004: 44)

-النظرية المعرفية :

تفسر النظرية المعرفية الدافعية على حالة استشارة داخلية تحرك الشخص المتعلم لإستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من أجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته، فالنظرية المعرفية تسلم بإفتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوف عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه .

(تيسير مفلح كوافحة، 145:2004)

كما تفسر النظرية المعرفية الدافعية بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار، ومن أبرز هذه المفاهيم القصد والنية والتوقع والتي تدل جميعها على الدافعية الذاتية وعلى الدور الذي تلعبه في تنشيط السلوك الإنساني وتوجيهه.

(نادر فهمي الزيود، 63:1999)

-النظرية الإنسانية :

بين "ابرهام ماسلوا" ان الأشخاص يتم تحفيزه من خلال الاحتياجات الشخصية لإظهار اهتمامات طبيعية محددة والتي بدورها يمكن تصنيفها عموما حسب أهميتها، وقد عرض خمس مستويات من الحاجات:

أ-الحاجات الفيزيولوجية : وهي الحاجات الأساسية للإنسان مثل : الجوع، العطش، الملجأ.

ب-الحاجة للأمن : وتمثل الحاجة لإيجاد بيئة آمنة وسالمة.

د-الحاجة للإعتبار والإحترام : وهي الرغبة للحصول على صور إيجابية والحصول على احترام الآخرين.

هـ-الحاجة إلى الفهم والمعرفة .

ز-الحاجة لتحقيق الذات : وهي قمة الهرم وتمثل الاهتمام بتنمية وجود فرد يتمتع بإكمال إن ما يفيد هذه النظرية هو أن المعلمين قد لا يعرفون أي حاجة من هذه الحاجات الأساسية يحتاج المتعلمين لإشباعها، وحتى إذا عرفوا فإنهم قد لا يستطيعون إشباع تلك الحاجات.

(حسين أبو رياش، 76:2006)

-نظرية التعلم الاجتماعي :

أشهر روادها "روتر" يرى أصحاب النظرية هذه النظرية ان سلوك الفرد ناتج عن تأثير المنبهات الخارجية المحيطة به وقدمت دور الجانب المعرفي .

تؤكد هذه النظرية على إثارة التوازن المعرفي أو كوسيط لتخفيز المتعلم لتعلم شيئ جديد، فمثلا عندما يواجه التلاميذ مشكلة فإنهم سيرغبون في حلها، وهذا مشتق مع أفكار (بياجيه) حول التنظيم، التكيف، والمخططات تبعا "لبياجيه" فإن الأشخاص عندما يواجهون تعارضا شيئ جديد وشيئ قد عرفوه مسبقا فإن حالة عدم التوازن تنشأ لديهم مما يدفعهم لمحاولة التخلص منها .

إن أعظم مايقيد النظرية المعرفية وعدم قدرة على استمالة التلاميذ على تجربة عدم التوازن الإداري بشكل كاف لتحفيزهم على البحث عن الإجابة.

(حسن أبو رياش، 75:2006)

خلاصة الفصل :

لقد استعرض هذا الفصل مفهوم الدافعية وأهميتها ؛ أساليب زيادتها أو استشارتها عند المتعلمين وقيامها أيضا ؛ ثم مفهوم الدافعية للتعلم كمفهوم ؛ وظائف الدافعية للتعلم وأساليب الزيادة؛ مصادرها وشروطها ح والنظريات المفسرة لها .

وانطلاقا مما سبق أجمع أنها قوة داخلية وخارجية تستشار فتحرك السلوك وتدفع الفرد للتعلم ولهذا لها أهمية بالغة في العملية التعليمية والتعلمية ؛ وهي من اهم موضوعات علم النفس.

الفصل الرابع: مستوى الطموح

تمهيد :

1-مفهوم مستوى الطموح .

2-التطور التاريخي لدراسة مستوى الطموح .

3-نمو مستوى الطموح.

4-الجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح.

5-خصائص الفرد الطموح .

6-النظريات المفسرة لمستوى الطموح

7-العوامل المؤثرة في مستوى الطموح

8-قياس مستوى الطموح

خلاصة الفصل.

تمهيد :

تعتبر الفروق الفردية ظاهرة عامة لدى جميع الناس ؛ ويظهر الأفراد قدرا من الاختلاف فيما بينهم سواءا من حيث تحقيق مستوى ما من الطموح او من حيث ما لديهم من قدرة على تحقيق الذات وللطموح دور هلم في حياة الفرد والمجتمع، لأن الفرد والطموح يتميز بالتفاؤل لاتجاه مستقبله ؛ولديه القدرة على تحديد أهداف حياته، ويستطيع التغلب على ما قد يقابله من عوائق ولا يستسلم للفشل ويتحمل الإحباط، وبالتالي فإنه يشعر بقيمة الحيات ومعناها.

ويعد الطموح من أهم السمات التي أدت إلى التطور السريع الذي يشهده العالم في الآونة الخيرة فهو الدافع الذي بشحن الهمم، وترتيب الأفكار للإرتقاء بمستوى الحياة من مرحل إلى أخرى متقدمة ومادام الطموح موجودا عند الانسان، فلا يوجد سقف التطور العلمي والحضاري لأنه من العوامل المهمة فيما يصدر عن الانسان من نشاطات وأفكار ويقاس مستوى تقدم أمة من الأمم بما لدى أفرادها من طموح ؛ويمكن اعتبار الطموح أحد أهم الثوابت التي يمكن ان تميز انسان عن آخر ويتأثر هذا الثابت بالعوامل البيئية والنفسية والاجتماعية.

1-مفهوم مستوى الطموح :

1-1-التعريف اللغوي :

عرف الطموح في معجم لسان العرب لابن منظور بانه الارتفاع فيقال بحر طموح الموج أي مرتفع الموج.

(ابن منضور، 103:1993)

أما أبو حرب في المعجم فعرف الطموح بقوله : طمح بصره إليه طموحا يعني امتد وعلى بصره الطامح كل مرتفع والطموح يعني السعي إلى المراتب العليا وصاحب الآمال الواسعة.

(أولغا قندلفت، 68:2002)

1-2-التعريف الاصطلاحي:

عرف الطموح من الناحية النفسية بأنه سمة عن سمات الشخصية ؛ تظهر في مقدار التفاؤل بين ما يحقق الفرد من أداء في نطاق عمل معين من حيث السرعة أو الكفاءة، وبين مايتوقع أن يحقق ويعرف مستوى الطموح بأنه المستوى الذي يتوقع الفرد ان يصل إلية على أساس تقديره لمستوى قدراته وامكانياته .

(محمود الزيادي ، 53:1961)

ويعرف صلاح مرحاب مستوى الطموح بانه : سمة ثابتة ثباتا نسبيا ؛ تحدد المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه، وتفرق بين الأفراد للوصول إلى المستوى الذي يتفق مع التكوين الشخصي والبناء النفسي للفرد حسب الخبرات التي كسبها من أنماط التفاعل الدينامي بينه وبين واقع حياته، الذي يشكل الإطار المرجعي لكل تطلعاته .

(أحمد صلاح مرحاب ، 72:1989)

ويعرف حسب "راجع" بأنه: المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز اعماله اليومية.

ويشير في معجم التربية (1979) إلى الهدف أو إلى نوعية الأداء المرغوب فيه بواسطة فرد أو مجموعة من نشاط محدد معينة .

(حامد عبد السلام زهران، 39:1998)

ويعتبر هوب (1930): أول من عرف مستوى الطموح من خلال دراسته عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، فقد عرفه بأنه: أهداف الشخص أو ما ينتظر من مهمة

(كامليا عبد الفتاح، 1984)

وما يؤخذ عن هذه التعاريف تناولها للمستوى الظاهري أو الشعور من سلوك الانسان وإهماله للجانب اللاشعوري والذي قد يكون له أثر فعال على سلوك الفرد وتصرفاته.

وبحسب نظرية "ليفين" يتم تحديد مستوى الطموح بالنسبة لمحاولات نفسية واقعية أو غير واقعية ودرجة الواقعية للهدف تؤثر على تقدير (أو تصور الفرد) لإنجازاته.

(رشا علي، 64:1984)

وعرف "دوتش" (1954)مستوى الطموح بأنه الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أنندرك المدى الذي يتحقق عند الأهداف وفي هذا التعريف إشارة إلى المدى أو الفترة التي تحققت به الأهداف التي وضعها الفرد وليس كل الأهداف بل التي تمكن من تحقيقه.

(كامليا عبد الفتاح، 19:1984)

فإذا تناسب مستوى الطموح مع إمكانيات الفرد وقدراته الحالية كانت النوبة وإذا لم يتناسب معها ظهرت التفككية والاضطراب. وبالتالي يحاول الفرد تخطي العقبات التي تحاول دون تحقيق أهدافه أو تعرقله وأحيانا أخر ى يفشل ويحبط ويقل مستوى طموح الفرد ويعتبر مستوى الطموح عامل واقعي للأداء والتفوق؛ كما يعتبر من خصائص الشخصية الصلبة التي تتحمل الضغوط وتتصف بالتحدي والضبط والالتزام.

ومن خلال العرض السابق لمفاهيم مستوى الطموح؛ يمكن إنجاز ما احتوت عليه من هذه التعاريف أو المفاهيم لمستوى الطموح في انه:

- مكتسب.

- سمة مميزة لكل فرد.

- نسبي في ثباته.

- يتأثر بعوامل عدة مثل الأهداف، الذات، البيئة، الخبرات، النجاح والفشل؛ التكوين النفسي، والقدرات والإمكانات، المجتمع، والإطار المرجعي.

- محرك وموجه لسلوك الانسان.

2-التطور التاريخي لدراسة مستوى الطموح:

أوردت كاميليا عبد الفتاح عدة دراسات في هذا الصدد؛ وقد سارت البحوث والدراسات لمستوى الطموح متأثرة بالجوانب الأكثر بروزا وشيوعا في الموضوع؛ ومن بين هذه الدراسات نجد: دراسة فرانك Frank 1935، كان أول من أدخل الطريقة المكينة في تقدير مستوى الطموح؛ فجاءت نتائجه أكثر موضوعية ودقة؛ لاعتماده على التجارب العملية؛ وعن طريق هذه الدراسة أمكن المقارنة بين مستوى الطموح والأداء في معرفة الفرد لواجبه الذي يقوم به، وبينت نتائج هذه الدراسة أن التشجيع والثناء وتدريب الطفل على الاستقلال دراسة فليز(1937) كلها عوامل تساعد على نمو مستوى الطموح.

كما درس أندر سون (1940) أثر الخبرة السابقة تبيين له أن مستوى الطموح لدى الأطفال في كل من يتبع خطوات النمو المختلفة.

وفي دراسة أدلر وزملائه (1986) ظهر أن مستوى الاهتمام يرتبط إجابي بالدافع للتحصيل وبالذكاء والأداء الأكاديمي في المراهقة.

(كاملیا عبد الفتاح، 55:1984)

أما في مجال الدراسات الإكلينيكية لمستوى الطموح فقد كانت أول دراسة بهذا الصدد قامت بها سرز. لمعرفة العلاقة بين درجات مستوى والثقة العامة بالنفس وتبين من التجربة أن المجموعة التي الدراسات التي أظهرت اختلاف اهداف إيجابية منخفضة كانت مجموعة واقعية لديها ثقة كبيرة على النفس. ومرتاحة. في تحصيلها.

أما بالنسبة للدراسات العربية على مستوى الطموح فإن أول دراسة ي دراسة محمود الزيادي (1961) وهي دراسة تجريبية على مستوى الطموح واعتماد فيها على قياس مستوى الطموح بواسطة التجارب المعملية.

3-نمو مستوى الطموح:

يمر الانسان في حياته بمراحل نمائية مختلفة من فترة الخصاب الى الممات. فيمر بمراحل الرضاعة. ثم الطفولة المبكرة فالطفولة المتأخرة. فالمراهقة. ثم الرشد والكهولة. وكلم مر بمرحلة من المراحل تلك المراحل تسع مداركه. وزادت خبرته. وتعمق تفكيره. وتفتحت قدراته. فيصبح يفكر في اشياء لم يكن يفكر فيها من قبل. فهو ينمو جسديا وعقليا. عاطفيا. اجتماعيا ونفسيا. ومستوى الطموح كباقي العمليات الأخرى عند الانسان ينمو ويتطور من مرحلة نمائية الى أخرى فالطفل له طموح والمراهق طموح؛ والكهل طموح؛ ولكن بشكل مختلف؛ فلكل منهم طموحه الذي يناسب مستواه ومرحلته العمرية؛ فكللما كان الفرد أكثر نضجا؛ كان في متناوله وسائل لتحقيق أهداف الطموح؛ وكان أقدر في التفكير في الوسائل والغايات.

(الغريب رمزية، 328:1990)

ومستوى الطموح ينمو بتقدم العمر؛ وهذا الطموح قد يكون عرضة للتغيرات إذا أعاقته الظروف؛ كما يكون عرضه للتطور السريع؛ إذا ساعدته الظروف على ذلك كما يكون أيضا عرضة للنكوص والإرتداد إذا ما دعى الموقف إلى ذلك.

(محمد يوسف، 28:1980)

ويصف "ليفين" كيفية بزوع الطموح عند الطفل منذ الصغر في محاولات عشوائية متكررة فيقول: أن مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر؛ فهو يظهر في رغبة الطفل في تخطي الصعوبات؛ مثل محاولته أن يقف على قدميه مستعينا بأحد؛ وأن يمشي وحده؛ أو محاولته الجلوس على

الكرسي؛ أو جذب قطعة الملابس؛ ويعتبر "ليفين" ذلك دليلا على بزوغ مستوى الطموح؛ وهو يفرق في ذلك بين مستوى الطموح والطموح المبدئي فيقول: أن رغبة الطفل في عمل أي شيئ بنفسه دون الاستقامة بأحد تعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج.

وهذا النمط من السلوك نسميه "فيلز" الطموح المبدئي فالطفل يكرر أعمالا حتى يصل إلى غايته وقد اعتبر "فيلز" رغبة الطفل في عمل شيئ دون مساعدة أحد خطوة لمرحلة نمائية لمستوى الطموح، ويتدرب الطفل على الاستقلال حين يواجه بمشكلات متوسطة وفي حدود قدرته وقد درست "فيلز" عينة من الأطفال في دار الحضانة تتراوح أعمارهم بين 2و3 سنوات فيما يتعلق بارتداء وخلع الملابس واعتبرت أن نسبة رفض المساعدة في هذه العملية مقياسا للطموح المبدئي وقد وجدت هذا المستوى لدى أطفال بسن سنتين، ثم قامت "فيلز" بتدريب مجموعة من هؤلاء الأطفال على ذلك العمل ؛وبمقارنة المجموعة قبل التدريب وبعده مع مجموعة أخرى لم تتدرب وجدت أن المجموعة التي تلقت التدريب قد ازدادت نسبة رفضها للمساعدة بالمقارنة مع المجموعة الأخرى، ومن ذلك نستنتج ان مستوى الطموح يختلف من فرد لآخر مثل أي سمة شخصية أخرى ؛فقد يكون مجرد رغبة بتحقيق عمل معين عند بعض الأشخاص ؛ ويكون عملا وتخزين نشاط لتحقيق هذه الرغبة عند أشخاصا آخرين وسواءا كان الطموح قويا أو ضعيفا ؛فإن هناك عوامل تأثر به، فهو يسير جنبا جنب مع النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي إذا ما توفرت الظروف المناسبة والمشجعة لنمو الطموح.

(غيثاء بدور، 48:2001)

4-الجوانب الأساسية المميزة لمستوى الطموح:

يتفق عدد من الباحثين مثل: (ألبورت، كرونباخ، هيرلوك، وروزون) على أن هناك ثلاث جوانب أساسية تميز مستوى الطموح وهي:

الجانب الأول: الأداء:

ويعني ذلك نوع الأداء والذي يعتبره الفرد هاما ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال

الجانب الثاني: التوقع:

ويعني ذلك توقع الفرد لأدائه لهذا العمل او ذاك.

الجانب الثالث: الأهمية:

ويعني ذلك مدى أهمية الأداء بالنسبة لفرد.

وحسب "هيرلوك" فان الطموح نوعان:

أ-**طموح إيجابي:** ويتمثل في النزعة لتحقيق النجاحات المستمرة.

ب-**طموح سلبي:** يتمثل في محاولة البعد عن مزيد من الفشل.

أما ماكيلاند وفريدمان فإنهما يميزان بين مستويين آخرين من الطموح:

الطموح المباشر والطموح المستقبلي، فالفرد يضع لنفسه اهداف تتعلق بالحاضر وتتعلق بالمستقبل القريب والمستقبل البعيد والتالي فإن الحكم على شخصية الانسان من خلال ما لديه من مستوى الطموح وهذا لا يكفي في حد ذاته بل ما يقوم به من اعمال مقبولة اجتماعيا لتحقيق مستوى طموحه فكلما كان الفرد راضيا عن أدائه، وإن لم يصل إلى المستوى الذي حدده فإن هذا ينعكس إجابا نحو ذاته.

(سيد عبد العال، 55:1976)

5-خصائص الفرد الطموح:

-لا يقنع بالقليل ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائما على النهوض به أي لا يرى ان وضعه الحاضر أحسن ما يمكن أن يصل إليه.

-لا يخشى المغامرة أو المنافسة أو المسؤولية أو الفشل أو المجهول.

-لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعا.

-يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه ، ولا يثنيه الفشل على معاودة جهوده، ويؤمن بأن الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب.

-النظرة التفاؤلية على الحياة، والاتجاه نحو التفوق، والميل نحو الكفاح، وتحديد الأهداف والخطة وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس والمثابرة وعدم الإيمان بالحظ.

(سرحان نظمية، 114:1993)

6-النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعددت النظريات التي تناولت مستوى الطموح ومن هذه النظريات:

6-1نظرية "ألفريد آدلر":

يؤمن آدلر بفكرة الكفاح الفرد للوصول إلى السمو والارتفاع ؛ وذلك تعويضا عن مشاعر النقص، كما يؤكد آدلر على أهمية الذات كفكرة مضادة لفكرة "فرويد" المتمثلة في الأنا الدنيا والانا الوسطى والانا العليا، ويؤكد على أهمية العلاقات الاجتماعية، وعلى أهمية الحاضر بدلا من توكيد أهمية الماضي كما فعل فرويد، ويعتبر آدلر الانسان كائنا اجتماعيا تحركه أساس الحوافز الاجتماعية، وأهدافه الحياتية، ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها.

ومن المفاهيم الأساسية عند آدلر:

-**الذات الخلاقة:** والتي يرجعها لمفهوم الفرد عن ذاته حيث تسعى هذه الذات الخلاقة الى تحقيق أسلوب الانسان الشخصي والذي يميزه عن غيره في الحياة

-مبدأ الكفاح من أجل التفوق مطلب فطري فالإنسان عند ميلاده الى وفاته يسعى من اجل التفوق فهي الغاية التي يسعى الانسان لتحقيقها.

-**الأهداف النهائية:** حيث يفرق فيها الفرد بين الهداف القابلة لتحقق والاهداف الوهمية، والتي لا يضع الفرد فيها اعتبارا لحدود امكانيته، ويرجع ذلك الى سوء تقدير الفرد لذاته.

(نظيمة سرحان، 78:1993)

6-2-نظرية القيمة الذاتية للهدف (نظرية اسكالونا)

قدمت إسكالونا هذه النظرية(1940) وترى انه على أساس قيمة الشيء الذاتي، يتقرر الاختيار بالإضافة إلى الاحتمالات النجاح والفشل المتوقعة ثم تمت دراسة هذه النظرية على يد "فيستنجر" ثم ادخل عليها جولن ولفيين بعض التعديلات، حيث ربط هذه النظرية بفكرة الأطر المرجعية وعلى اطار واسع، حيث كانت اسكالونا ترى انه على أساس قيمة الهدف الذاتية يتقرر الاختيار، إضافة لاحتمالات النجاح و الفشل المتوقعة، أي أن القيمة الذاتية للنجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها و لاحتمالات النجاح. وتقوم هذه النظرية على ثلاث حقائق هي :

-ميل الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا .

-ميل الأفراد لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة .

-هناك فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح والبعد عن الفشل كما أم هناك عوامل أخربلها تأثير على احتمالات النجاح والفشل في مستقبل الانسان والتي تتمثل في الخبرات السابقة، ورغباته الفرد ، وأهدافه ولكن في المقابل يزداد طموح الفرد بعد النجاح كما أنه يزداد بعد الفشل ولكن في أول ولهة يتناقص مستوى الطموح في الفشل ولكن إذا ما شعر الفرد بتقبل هذا الفشل يختلف مستوى طموحه عن الشخص الذي ينجح دائما.

(عبد ربه علي شعبان، 72:2010)

6-3- نظرية كيرت ليفين:

يذكر ليفين عند كلامه عن أثر القوى الدافعة في تكوين المعرفي للمجال : أن عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم، وقد أجملها فيما سماه مستوى الطموح، حيث يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديد، بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا والإعتداد باذات، فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي، ويطمح في تحقيق أهداف أبعد.

ويعتبر ليفين أن هناك عوامل متعددة تعتبر قوى دافعة تؤثر في مستوى الطموح ؛منها على سبيل المثال التالي :

-**عامل النضج** : فكلما كان الفرد اكثر نضجا، كان في متناول يده وسائل جمع تحقيق أهداف الطموح ؛ كان أقدر على التفكير في وسائل والغايات على السواء.

-**القدرة العقلية** : كلما كان الفرد أكثر قدرة كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.

-**النجاح والفشل** : فالنجاح يرفع من مستوى الطموح، ويشعر صاحبه بالرضا، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العمل .

-**الثواب والعقاب** : الثواب المادي والمعنوي (الأجور، الحوافز، الترقية) يرفع من مستوى الطموح ويجعل الانسان يقوم بتنظيم نشاطه ويوجهه نحو تحقيق الأهداف.

-**القوى الانفعالية** : ويقصد به الجو العام الذي يمارس فيه العمل مثل : شعور الفرد بتقدير الزملاء وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه، وعلاقته الطيبة مع رؤسائه، وشعوره بأنه متقبل من جماعة العمل، كل ذلك يعتبر سببا في ارتفاع مستوى الطموح، وعكس ذلك يؤدي إلى كراهيته للمؤسسة وللعمل ويسبب غيابه المتكرر وبالتالي انقاص مستوى طموحه .

-**القوى الاجتماعية والمنافسة** : فقد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح ؛ لكنها تقلب إلى أنانية، أو تنازع، ولذا يجب أخذ ذلك بعين الاعتبار .

-**مستوى الزملاء** : قد تكون معرفة الأخصائي لمستوى زملائه، ومقارنته بمستواه شخصيا سببا في رفع مستوى طموحه، ودفعه إلى العمل، وتعبئة جهوده نحو تحقيق العمل .

-**نظرة الفرد إلى المستقبل** : تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع ان يحققه من أهداف في المستقبل حياته على أهدافه الحاضرة فالشخص الذي يمتد بصره وتفكيره إلى مستقبل زاهر يكون تحصيله مخالفا لشخص ينظر للمستقبل بمنظار أسود .

(نظيمة سرحان، 80:1993)

6-4-تفسير إيزنك :

بينت الدراسة التي قام بها إيزنك للتفرقة بين العصابيين والأسوياء بالنسبة لمستوى الطموح فروقا بين الأسوياء والعصابيين من جهة، وبين الهستيريين وغير الهستيريين من جهة أخرى.

وقد فسر إيزنك هذه الإختلافات في ضوء نظرية التحليل النفسي، معتمدا على التفسير الذي قال به فلوجل في هذا الصدد، حيث يقول :

عن فلوجل في مناقشة له عن أصل ووظائف الذات نسب مستوى الطموح إلى نظرية فرويد فقال: أنه في عالم المثل يتوقف الكثير على ما نسميه المسافة بين الذات الحقيقية والذات

المثالية فإذا كانت هناك فجوة واسعة بين الواقع والمثل العليا فإننا نشعر بعدم الارتياح والإثم والنقص، وهنا نجد إثباتا لرأي أدلر في الرغبة الواسعة للعلو، وفي نفس الوقت نجد تبريرا لنظرية فرويد عن النرجسية الثانوية المرتبطة بالذات المثالية وليس باذات الحقيقية، وهناك بعض الشك في أن الكمية الكبيرة من البؤس التكويني النفسي سببها هذا الوضع العالي جدا لمستوى ذات الفرد؛ وقد ذهب فلوجل إلى الإصرار على الأخطار الخاصة باتجاه أولئك الذين يضعون مثلهم العليا منخفضة جدا، ان هذا التفسير للارتقاء المفرط في مستوى الطموح المتسبب عن النمو الزائد للهو بالنسبة لعلاقته بالأنا الأعلى ينظر إليه على أنه التفسير الوحيد للنتائج التي وصلنا إليها بالنسبة للهستيريين وغير الهستيريين .

(كاميليا عبد الفتاح، 51:1990)

وهناك يمكن توجيه هذا النقد لإزينك، فالبرغم من أنه استخدم مفاهيم التحليل النفسي إلا أنه لم يبين بوضوح كيف تؤثر هذه المفاهيم وبشكل ديناميكي في ارتفاع مستوى الطموح عند البعض وانخفاضه عند البعض الآخر، كما نجد أنه ركز كثيرا على القوة الكبيرة بين الذات المثالية والذات الواقعية حيث استعمل مبادئ التحليل النفسي ولم يشرحها .

نستنتج من النظريات التي تم عرضها أن مستوى الطموح يتأثر بعدة متغيرات او عوامل سواءا كانت شخصية أو بيئية اجتماعية، لذلك فمستوى الطموح سمة لا نتوقع ان تكون بصفة عامة ثابتة وفي كل المواقف والظروف، وإنما تحدده عدة متغيرات قد تزيده ارتفاعا أو انخفاضا حسب تلك الظروف والمواقف أو التغيرات .

7-العوامل المؤثرة في مستوى الطموح :

يختلف الطموح من فرد لآخر متأثرا ببعض العوامل التي تتعلق بالفرد ذاته أي عوامل شخصية وعوامل خارجية بيئية وتتمثل هذه العوامل في:

7-1-العوامل الشخصية:

أ-الذكاء :

حيث أن للذكاء دورا كبيرا في مستوى طموح الفرد ؛ فكلما كانت قدرات الفرد العقلية اكبر كلما استطاع تحقيق أهداف وآمال أبعد واكثر صعوبة .

والذكاء يساعد الفرد على التغلب على ما يواجه من عقبات واستخلاص النتائج والاستبصار والقدرة على التوقع ؛ والذكاء يؤثر على مستوى الطموح بطرق وأشكال عديد ومختلفة فالأشخاص الأذكياء يستطيعون الاستبصار بقدراتهم والفرص المتاحة لهم، وما قد يواجههم من عوائق تمنعهم من الوصول إلى أهدافهم، وهذا يؤدي إلى أن يصنع هؤلاء الأشخاص مستويات واقعية من الطموح تتناسب وقدراتهم، عكس الأفراد والأقل ذكاءا، وأيضا ردة فعل الأذكياء اتجاه الفشل يؤثر في وضع مستويات طموحهم، حيث أن الأفراد مرتفعي الذكاء يحددون مستويات طموح واقعية تتناسب مع قدراتهم العقلية والبدنية، والعكس يكون لدى الأفراد الأقل ذكاءا حيث يغالبون في وضع اهداف لا تتناسب قدراتهم الفعلية التي يدركونها .

ب-التحصيل :

إن الطالب ذوي التحصيل المرتفع يكون مستوى الطموح لديهم مرتفع، عكس الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، وهذا ما أثبتته دراسة عبد الملك (1981) على وجود علاقة موجبة بين مستوى الطموح والتفوق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

(عبد ربه علي شبعان، 138:2010)

ج-الفروق الفردية :

أجمع كل العاملين في مجال مستوى الطموح هو موقف محبب يمكن فيه ملاحظة سمات الفرد فيما يتعلق بالمنافسة وسلوك وضع الهدف، إن المستويات الاجتماعية قد تلعب دورا كبيرا بالنسبة لشخص أكثر مما تفعله بالنسبة لشخص في نفس الموقف الموضوعي، وقد يكون دور الفشل حاسما اكثر من دور النجاح، كذلك الاتجاه المهتم بالأمل قد يميز شخصا في موقف اكثر من الإتجاه الواقعي.

(عبد الفتاح محمد دويدار، 20:1990)

7-2-العوامل البيئية:

تلعب العوامل البيئية الخارجية دورا مهما في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد، وتتشعب منها عوامل اقتصادية وإجتماعية إضافة للمدرسة ؛ لذلك تتأثر بدرجة تقدير الآخرين للفرد وخصوصا الوالدين والأقارب والمعلم، مما قد يؤثر في حياة الفرد على مستوى طموحه ونذكر منها:

أ-المستوى الاقتصادي للأسرة :

يلعب المستوى الاقتصادي دورا بارزا في تشكيل شخصية الفرد وتحديد طموحاته، فإذا ماكان هناك تحسن في المستوى الاقتصادي وتحسن في دخل الأسرة، سيصبح هناك نوع من زيادة التطلع إلى مستوى اعلى وشغل مراكز أفضل، وبالتالي قد يؤثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي على مستويات وأنماط الطموح بأن يكون الأشخاص من ذوي المستويات الاقتصادية العليا على قدر عال من الطموح لتوفر كلما يريده بين يديه، كما أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يكون دافعا إلى درجة أعلى من الطموح، لأنه يشحذ عزيمة الشخص للتحدي وتجاوز الظروف والتغلب عليها وإثبات قدراته .

(أبو عمرة ، 42:2012)

ب-المستوى الاجتماعي للأسرة:

إن للبيئة الاجتماعية دورا في نمو مستوى الطموح ؛لأن البيئة هي التي تمد الفرد بمفاهيمه وثقافته، وهي التي تشكل الاطار المرجعي لها.

وفي هذا الصدد قد يلعب طموح الوالين دورا خطيرا في زيادة طموح الأبناء ذلك ان بعض الآباء قد يتعرضون في حياتهم للفشل الشديد في تحقيق بعض الأهداف الهامة بالنسبة لهم ومن ثم يعوضون عنها بتحقيقها في أبنائهم، فيدفعونهم دفعا إلى ذلك ويوفرون لهم من الوسائل المختلفة ما يوصلهم اليها.

(عبد الفتاح محمد دويدار، 19:1990)

ج-المدرسة :

يؤثر المعلم وجماعة الأفراد في مستوى طموح الفرد؛ فالمتعلم عادة يضع لنفسه مستوى طموح يلائم معايير الجماعة، كما أن الأقران والجماعات المرجعية هي التي يرجع إليها الفرد في اكتساب وتعديل قيمة وسلوكه الاجتماعي ويتأثر بمعاييرها واتجاهاتها وكثير من النواحي والتي منها مستوى الطموح.

(أبو عمرة ، 43:2012)

ولك يمكن القول أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في مستوى طموح الفرد، وتتمثل بعوامل ذاتية تختص بالفرد نفسه، وعوامل خاصة بالبيئة الاجتماعية للفرد وما تقدمه من

مرجعيات وثقافات وهذه العوامل تختلف في تأثيرها من شخص لآخر، حسب ما وصل إليها من مراحل تعليمية وعمرية، وهذه العوامل تحدد مستوى الطموح للأفراد.

8-قياس مستوى الطموح :

يجب أن نفرق بين مستوى الطموح والطموح كشيئ مقاس، على اعتبار أن الحديث عن أحدهما يعني الحديث عن الآخر، وهذا غير صحيح، وذلك أن الطموح تصور قبلي أما مستوى الطموح يعني النتاج البعدي لقياس كمي، ويجب الإشارة أن الفرد لن يكون لديه مستوى طموح بالنسبة لجميع الأعمال وذلك على الرغم من أن لديه أهداف محددة، ولكي يحدد مستوى طموحه لابد أن تتوافر لديه فكرة عن صعوبة العمل وعن قدرته على تعلمه أو أدائه .

(فايد حسين، 79:2005)

إن قياس مستوى الطموح قد شهد تطورا في السنوات الأخيرة نتيجة الاهتمام الكبير الذي أولاه العلماء والباحثون لمستوى الطموح وأدوات وأساليب قياسه، ولقياس مستوى الطموح ثلاثة أساليب هي :

8-1-الدراسات المعملية :

إن قياس مستوى الطموح قد بدأ عن طريق إجراء التجارب المعملية التي يقوم فيها الشخص المفحوص المراد قياس مستوى طموحه بأداء عمل معين، والطريقة التقليدية بأن يعرض الجهاز المستخدم على الشخص مع طريقة استخدامه، ثم إعطائه الفرصة لأن يجرب العمل عدة مرات، وبعد أن يتدرب الشخص نسأل: ماهي الدرجة التي يتوقع الحصول عليها ؟

ثم تدوم إجابته، وبعد الأداء الفعلي نسأله هما يظن أن تكوم هذه الدرجة،ثم تدون ثم نخبره بالدرجة التي حصل عليها فعلا وتكرر العملية عدة مرات ؛ وهكذا يكون هناك درجة الطموح ودرجة الحكم عليه، ودرجة الأداء الفعلي ويقاس الطموح باختلاف الهدف، حيث يحسب بطرح الأداء الفعلي من الأداء المتوقع، وتكون موجبة عندما تكون الداء المتوقع اعلى من درجة الداء الفعلي، وتكون موجبة عندما تكون درجة الأداء المتوقع اعلى من درجة الأداء الفعلي وتكون سالبة إن كان الأداء المتوقع أقل من درجة الأداء الفعلي.

وهناك مقياس آخر مشابه لحد ما بالمقياس السابق يطلق عليه اختلاف الحكم ويحسب بفرق الأداء الفعلي والحكم عليه بعد الأداء حيث تطرح درجة الداء الفعلي من درجة الحكم لنفس

المحاولة ويعتبر موجبا عندما يكون اعلى من الداء الفعلي وسالبا عندما يكون الداء الفعلي أعلى من الحكم .

ومن عيوب الأسلوب المعملي شعور المفحوص أنه موقف مصطنع، وشعوره بالتوتر مما يؤثر على أداء المفحوص، ويرى "تشايلد" أن بعض المعملية مصطنعة، قد لاتكون وثيقة الصلة بالأحداث الحقيقة والواقعية في حياتنا، ثم انتقل قياس مستوى الطموح عن طريق الاستبيان.

(سعاد شاهين، 89:1987)

8-2-دراسة الآمال :

قد انتقل قياس مستوى الطموح من التجارب المعملية إلى قياس عبر المواقف الحياتية كما فعل تشايلدر وزملاؤه (1954) لأنه كما يرى أن بعض التجارب المعملية قد لا تكون وثيقة الصلة بالأحداث في حياتنا، حيث يعتمد الأسلوب السيكرمتري على الإستبانات التي تتكون من أسئلة مفتوحة تتعلق برغبات الفرد المستقبلية، وقد تعتمد أحيانا على الأسئلة المغلقة خاصة إذا كانت فئة المفحوصين من المراحل العمرية الدنيا .

(كاميليا عبد الفتاح، 49:1972)

وعلى مستوى الباحثين العرب، فإن من أشهر مقاييس مستوى الطموح المقياس الذي أعدته كاميليا عند الفتاح الذي يتكون من 79 فقرة وهي تمثل سبعة أبعاد وهي: النظرة إلى الحياة، تحديد الأهداف، والإتجاه نحو التفوق، والايمان بالحظ ؛ ثم قام سيد عبد العال ببعض التعديلات في هذا المقاس حيث أضاف له ست عشرة فقرة، ثم تبعهم العديد من الباحثين العرب في إبداع أو تصوير العديد من مقاييس مستوى الطموح منهم إبراهيم قشقوش، حيث أعد مقياسا لمستوى الطموح المهني، وصلاح الدين أبو ناهية حيث أعد مقياسا لمستوى الطموح الأكاديمي، وأعدت سناء سليمان مقياس الطموح الأسري والتعليمي والمهني للطالبة الجامعية.

وترى "قندلفت" (2002) بأن هذا النوع من الدراسات يعطي مؤشرا هاما للأهداف قريبة المدى والبعيدة المدى التي يطمح لها الشخص، وتكون هذه الأهداف مختلفة من مرحلة لأخرى من عمر الفرد، ففي مرحلة الطفولة تكون مبنية على الإنجاز الشخصي والقبول الشخصي، أما في مرحلة المراهقة فترتكز على المكانة والمنزلة الاجتماعية والشهرة . (ألفا قندلفت، 73:2002)

8-3-دراسات تناولت المثالية :

وأشارت "هيرلوك" (1974) ان دراسة الشخصية المثالية ذات أهمية في تحديد مستوى الطموح لدى الأفراد ؛ وقد تمت دراسات على هذا المنوال بسؤال الفرد عن الشخصية المثالية التي ينتمي أن يكون على شاكلتها، وإن معرفة مثالية الطفل تشير إلى مايأمل أن يكون عليه عندما يكبر، ولكن الضرر المتوقع حدوثه غي هذه الحالة ان تكون فرص نجاح الفرد للوصول إلى الشخصية المثالية التي يتمناها قليلة وضئيلة، فقد تكون سمات الشخصية وقدرات الفرد غير مؤهلة لهذا النجاح، مما يترتب عليه عدم واقعية مستوى طموح الفرد وإصابته بالإحباط واليأس.

(عبد الوهاب سيد العظيم، 24:1992)

وإن الطموح يعتمد بدرجة كبيرة على المقدرة، فنحن ربما نرغب أن نكون شعراء او علماء مشهورين، ولكن إذا ماكانت إمكانياتنا قليلة، فإننا نتخلى عن هذا الطموح مبكرا، وغالبا مانترك هذه الأهداف المستحيلة دون مبالاة، وذلك لأننا غير مسؤولين عن توافر تلك الإمكانيات، وفي حالات أخرى نتخلى عن طموحاتنا على الرغم من ميولنا الكبيرة، وهذا لايعني ان يكون لدينا ميل او رغبة في مادون توافر قدرات مناسبة لهذا الطموح .

خلاصة الفصل:

بالرغم من إختلاف تعاريف الباحثين لمستوى الطموح وتعدد آرائهم بالنسبة لأنواعه وأشكاله ومستوياته، غير أن معظمهم قد أجمع على أهمية النفسية والاجتماعية بالنسبة للفرد أو الجماعة، فعلى أساسه يتحدد مستقبل الانسان وآماله، لأن مستوى الطموح مرتبط ارتباطا وثيقا بفهم الفرد لذاته وإدراكه لها والطموح يختلف بين الناس من حيث المستوى والنوع، فلكل منا طموح معين يضعه أمامه يجتهد في تحقيقه وقد ينجح أو يفشل في ذلك، فهذا يعتمد على كفاءة الفرد وقدراته، وتيعا لخبرات النجاح او الفشل التي اكتسبها من أنماط التفاعل الديناميكي بينه وبين واقع حياته.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

- **تمهيد**

1- منهج الدراسة

2-الإطار الزماني والمكاني

3-أدوات الدراسة.

4-الدراسة الاستطلاعية

5-الدراسة الأساسية.

6. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر المنهجية ركنا أساسيا وشرطا تقوم عليه الدراسة في جميع البحوث العلمية وفي هذا الفصل سوف نقوم بتقديم عرض لمنهج الدراسة وكذا الدراسة الاستطلاعية كما تطرقنا إلى عرض الدراسة الاستطلاعية الأساسية بتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، ثم الإطار الزماني والمكاني لها، وتطرقنا كذلك إلى الأدوات المستخدمة فيها واساليب المعالجة الاحصائية.

1-منهج الدراسة:

من المؤكد ان الدراسات العلمية لن تستطيع الوصول إلى هدفها بدقة وموضوعية دون استخدام مجموعة من القواعد العامة التي يسترشد بها الباحث للوصول إلى هدفه الصحيح باسلوب علمي يضمن له دقة النتائج وسلامتها وهذا هو المنهج

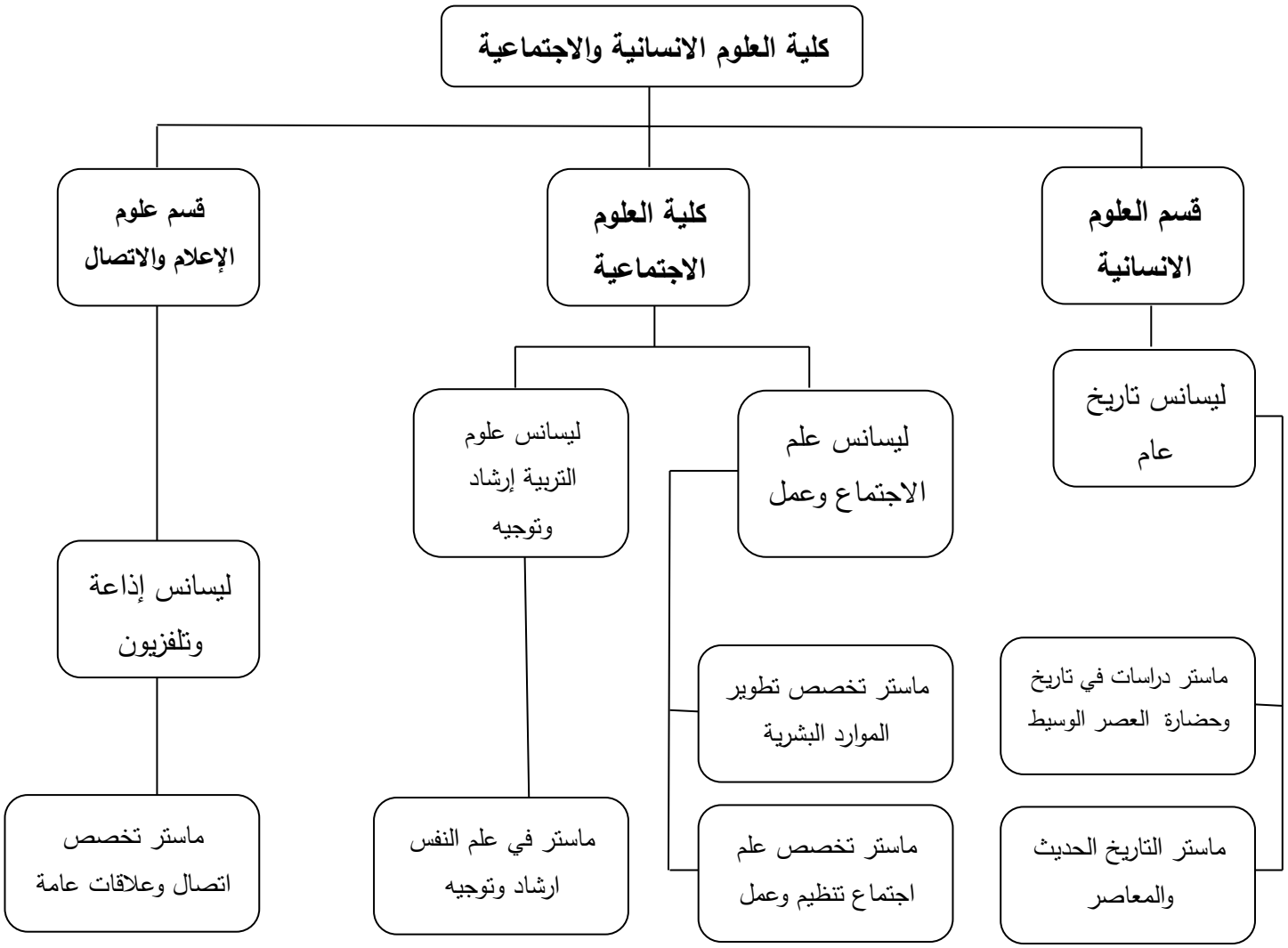
فالمنهج عبارة عن اسلوب للتنظيم الفعال لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادفة للكشف عن حقيقة تشكل هذه الظاهرة

ولقد اتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي على وضع تصور للوضع الراهن وتحديد العلاقة بين الظواهر وجمع اكبر عدد من المعلومات حولها لتحقيق افضل فهم للباحث لحل المشكلة وتعميم النتائج لاحقا

2-الإطار الزماني والمكاني للدراسة:

أجريت الدراسة بجامعة الدكتور "يحيى فارس" بالمدية على عينة مكونة من (100)طالب وطالبة سنة أولى جامعي كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية للموسم الجامعي (2017) خلال الفترة الممتدة من شهر مارس إلى ماي 2016-2017 كما هو موضح في المخطط التالي.

أقسام وتخصصات كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة المدية



3-أدوات الدراسة:

استمارة التوجيه الجامعي:

اعتمدنا في هذه على استمارة التوجيه الجامعي المصممة من طرف الباحثة "أوشن نادية"، سنة 2015 في مذكرة مستخدمة لنيل شهادة الماجستير بعنوان "التوجيه الجامعي وعلاقته في ضوء بعض المتغيرات لتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطالب" بجامعة الحاج لخضر باتنة، وتتكون من (37) عبارة بعض المتغيرات لتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطالب، وتتكون من (37) عبارة موزعة على اربعة ابعاد

(بعد كيفية اختيار التخصص الجامعي، بعد سبل التوجيه: النوع التخصص، بعد الارتباط بين التخصص الأكاديمي وسوق العمل، بعد خدمات الإعلام في التوجيه الجامعي) كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (01) يوضح ابعاد الاستمارة وأرقام العبارات واتجاهاتها

البعد	العبارة الموجبة	العبارات السالبة	المجموع
كيفية اختيار التخصص الجامعي	1-2-4-5-7-8-9	3-6	09
سبل التوجيه لنوع التخصص الجامعي	12-13-16-18	10-11-14-15-17-19	10
الارتباط بين التخصصات وسوق العمل	20-22-31-32	21-23-24-25-26-27-28-29-30	13
خدمات الإعلام في عملية التوجيه	33-35	34-36-37	05
المجموع	17	20	37

كيفية تطبيق وتصحيح الاستمارة:

يطلب من الطالب القراءة الجيدة لعبارات الاستمارة مع الإجابة عليها بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي يراها مناسبة له

ويتم تنقيط الاستمارة على الشكل التالي:

- أوافق: (3) نقاط
- غير متأكد: (2) نقطتين
- لا أوافق: (1)

وتجدر الإشارة إلى أن التنقيط ينعكس عندما تكون العبارة مصاغة بطريقة سالبة والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (02) يوضح كيفية تصحيح استمارة التوجيه الجامعي

العبارات	اوافق	غير متأكد	لا أوافق
العبارة الموجبة	3	2	1
العبارة السالبة	1	2	3

وتتراوح درجات المقياس من (37-111)

الخصائص السيكومترية للاستمارة:

1. **صدق التمييزي:** وفي هذا قامت الباحثة بمجموعة خطوات لحساب الصدق التمييزي وتحصلت على النتائج التالية:

أن قيمة (ت) المحسوبة (6.36) وهي قيمة أكبر من القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة (0.001) وهذا يعني أنها دالة، وتعني قدرة الاختبار على التمييز وتمتعه بالصدق

2. ثبات الاستمارة:

2-1. ثبات الاختبار بحساب معامل ألفا كرونباخ: بعد تطبيق المعادلة تحصلت الباحثة على ألفا كرونباخ (0.78) وهي قيمة دالة إحصائيا وبالتالي فالاستمارة تتمتع بالثبات.

2-2. الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حيث تم حساب الاستمارة بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية وتم تقسيم فقرات العبارة إلى قسمين فردية والاخرى زوجية وتم حساب معالم ارتباط النصفي وكانت قيمة (ر) 0.73 ثم صححت بمعامل سبيرمان براون وبعد التطبيق وجدت تساوي (0.54) وهي أكبر من القيمة المجدولة (0.47) وهي قيمة دالة عند (0.01) وتعبر عن ثبات الاستمارة مما يسمح بتطبيقها.

مقياس الدافعية للتعلم:

اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس الدافعية للتعلم المصمم من طرف "اصلان المساعيد" "زياد التحه" سنة 2014 في مذكرة بعنوان "تقدير الذات وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة كلية العلوم" وقد بلغ عدد فقرات المقياس (20) عبارة، نصفها صيغت بطريقة ايجابية والأخرى سلبية، ويصحح المقياس بإعطاء(04) درجات عندما يجيب المفحوص ب"دائما" و(02) درجتين عندما يجيب ب "نادرا"، على الفقرات الايجابية والعكس بالنسبة للفقرات السلبية ، وبالتالي فان اعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (80) درجة واقل درجة هي (20) .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: تم عرضه بصورته الأولية التي تضمنت (25) فقرة على (08) محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي والإرشاد والصحة النفسية ولقد تم الأخذ بارائهم حيث حذفت (05) فقرات بسبب تكرار المعنى وأصبح في صورته النهائية يحتوي على (20) فقرة فقط وأفاد المحكمين بأنها مناسبة لطلبة الجامعة وبذلك حصل المقياس على الصدق الظاهري.

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (46) طالب وطالبة، وقد حسب ثبات الأدات عن طريق الاختبار وإعادته (TEST-RETESTE) على نفس الطلبة بعد أسبوعين من التطبيق الأولي وقد حسب الثبات بمعامل ارتباط برسون (0.84) ويعد هذا الثبات صالحا لغايات هذه الدراسة.

مقياس مستوى الطموح:

اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس مستوى الطموح المصمم من طرف "معوض عبد العاضي" سنة (2016) في مذكرة مستخدمة لنيل شهادة دكتوراه بعنوان"قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة نظام (ل م د)بجامعة حمه لخضر بالوادي الجزائر، ويتكون من (36) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي كالتالي:

(التفاؤل،القدرة على وضع الأهداف، تقبل الجديد، تحمل الإحباط)

الجدول رقم (03) يوضح أبعاد الاستمارة وأرقام العبارات والاتجاهات.

البعد	العبارة الموجبة	العبارة السالبة	المجموع
التفاؤل	32-26-25-14-19-13-12-11-9-7-6	18	12
القدرة على وضع الأهداف	36-17-10-8-4	16	6
تقبل الجديد	35-33-31-30-29-28-15	34	8
تحمل الإحباط	27-23-21-20-5	22	6
المجموع	28	4	

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس مابين(0-108) ولقد وضع صاحب هذا المقياس (03) بدائل للإجابة على كل بنوده هي،دائما ، كثيرا، أحيانا.

وتنقط على الشكل التالي:

- دائما: ثلاثة نقاط(03)
- كثيرا: نقطتين(02)
- أحيانا: نقطة(01)

وتجدر الإشارة على أن التنقيط ينعكس عندما تكون العبارة مصاغة بطريقة سالبة.

صدق المقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من الاساتذة الجامعيين في مختلف التخصصات علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع والارطفونيا وبعد الإطلاع على بنوده كان اتفاق جل الأساتذة على صلاحية المقباس للدراسة.

ثبات المقياس:

الثبات بالتجزئة النصفية: لحساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس(الزوجي والفردي) تحصل على (0.65) وبعد تصحيح هذا المعامل بمعادلة سبيرمان براون أصبح معامل الثبات يساوي (0.79) وهي كلها معاملات دالة مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

4-الدراسة الاستطلاعية:

وتهدف إلى اختيار أدوات البحث ومعرفة هدفها وصدقها ومدى صلاحية هذه الأدوات في أداء مهمتها في الظروف التي سيجرى فيها البحث، والتأكد من مدى شمولية بنود الأدوات في تغطية أهداف الدراسة وموضوعها، والتمكن من تعديل بعض البنود، وإعادة صياغتها، بالإضافة إلى جمع المعلومات والمعطيات الضرورية للدراسة

كما تساعدنا على اختبار اولي للفروض حيث تعطينا النتائج الاولية مؤشرات لمدى صلاحية الفروض وما هي التعديلات الواجب ادخالها قبل استخدام الأدوات على عينة الدراسة الأساسية ، وفي ضوء ذلك قمنا في دراستنا باختبار اولي لادوات القياس المتمثلة في استمارة التوجيه الجامعي، مقياس دافعية التعلم، ومقياس مستوى الطموح على عينة مكونة من (30) طالب وطالبة سنة اولى جامعي في شهر افريل سنة 2016-2017.

صدق المحكمين:

لمعرفة مدى صلاحية أدوات الدراسة الحالية تم عرض كل من استمارة التوجيه الجامعي ومقياسي الدافعية للتعلم على مجموعة من الأساتذة المحكمين، تخصص علم النفس علوم التربية بجامعة المدية والذين بلغ عددهم سبعة اساتذة حيث اجمعو على مناسبة الادوات للدراسة الحالية ومناسبة فقرات المقاييس وصلاحيتها للعينة المدروسة.

الخصائص السيكومترية استمارة: وقصد التأكد من مدى صلاحية الاستمارة ارتئينا القيام بدراسة استطلاعية وكانت النتائج كما سنوضح.

أ. **ثبات الاختبار:** ويعتمد آلفاكرونباخ على حساب تباينات الفقرات وتباين الاختبار والمقصود بتباينات الفقرات: تباين استجابات المفحوصين على كل فقرة، أما تباين الاختبار فيقاس بتباين علامات المفحوصين على الاختبار بكامله

(الكيلاني، 1993: 229)

ب. **الثبات بالتجزئة النصفية:** حيث قمنا بتطبيق للمقياس على عينة استطلاعية تتكون من (30) فردا (ذكورا وإناثا) وبعد إعادة الإجابات، قمنا بتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين (15) فردا في كل مجموعة ويكون التقسيم متساويا ومنظما، حيث تم تقسيم الاستبيانات حسب ترتيبها للأعداد الفردية في المجموعة الاولى والأعداد الزوجية في المجموعة الثانية، ثم نقوم بحساب معامل الارتباط بين المجموعتين وذلك باستخدام معامل برسون للارتباط وكلما كانت النتائج دالة كان الثبات صحيحا ويمكن اعتماد المقياس مما يعني وجود ثبات له ونوضح في الجدول الآتي البنود لكل مجموعة ومعامل الارتباط في المجموع الكلي

الجدول رقم (04): يمثل البنود لكل مجموعة ومعامل الارتباط مع المجموع الكلي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة المعنوية		الدلالة الاحصائية	
						0.05	0.01
المجموعة الاولى	15	74.32	17.43	0.72	0.037	دال	
المجموعة الثانية	15	27.25	16.39				

وكما هو موضح في الجدول رقم (04) فإن قيمة الارتباط(0.72) بين المجموعتين لمقياس الرضى عن التوجيه وكتني قيمة المؤشر(0.037) وهي قيمة أدنى من القيمة الحرجة (0.05)، ومنه وجود ارتياط دال احصائيا بين المجموعتين، أي هناك ثبات للمقياس وعليه يمكن اعتماده في الدراسة النهائية .

صدق المقياس:

حتى يتمكن الباحث من التأكد من صدق ادوات الدراسة يمكن الاعتماد على عدة انواع من الصدق وفي هذه الدراسة قمنا بحساب صدق المحتوى او صدق الاتساق الداخلي بتطبيق معامل آلفاكرونباخ للتاكد من ارتياط كل بند بالدرجة الكلية للاستمارة، وفي حالة وجود العلاقة الاحصائية فإن معامل آلفا مكرونباخ يكون اكبر او يساوي (0.59)، ومنه تكون الدلالة لها قيمة احصائية ويمكن اعتمادها وبعد تطبيق المعالجة الإحصائية باستخدام هذا المعامل آلفاكرونباخ على العينة الاستطلاعية المتكونةقدرت قيمة الارتباط بين (0.59) و (0.81) وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى (0.05) ومنها يمكن اعتماد المقياس وهو ذو صدق ونبين في الجدول التالي النتائج.

الجدول رقم (05): يمثل معاملات الارتياط بينن كل بند والمجموع الكلي لاستمارة التوجيه الجامعي

رقم البند	قيمة الترابط	رقم البند	قيمة الترابط	رقم البند	قيمة الترابط
01	0.66	15	0.83	29	0.80
02	0.71	16	0.83	30	0.83
03	0.71	17	0.611	31	0.83
04	0.70	18	0.67	32	0.611
05	0.80	19	0.83	33	0.67
06	0.83	20	0.83	34	0.83
07	0.83	21	0.83	35	0.611
08	0.611	22	0.83	36	0.66
09	0.67	23	0.611	37	0.620
10	0.83	24	0.67		
11	0.71	25	0.83		

12	0.80	26	0.611		
13	0.77	27	0.6		
14	0.623	28	0.611		

وتبين نتائج الجدول رقم (05) ان قيمة ثبات كل عبارة تساوي او اقل من القيمة الكلية لثبات المقياس وهذا ما يؤكد صلاحية الفقرات لما وضعت لقياسه

الخصائص السكومترية للمقياس: قصد التاكد من صلاحية المقياس قمنا بحساب

الثبات المقياس:

اعتمدنا في الدراسة الحالية على التجزئة النصفية بتقسيم العينة إلى مجموعتين (15) فردا في كل مجموعة.

ثم قمنا بحساب معامل الارتباط بين المجموعتين باستخدام معامل بيرسون للارتباط وكلما كانت النتائج دالة كان الثبات صحيحا، ويمكن اعتماد المقياس ، مما يعني وجود اعتماد للمقياس ويمكن اعتماده.

ونوضح في الجدول الأتي البنود لكل مجموعة ومعامل الارتباط مع المجموع الكلي.

الجدول رقم (06): يمثل معاملات ارتباط بنود كل مجموعة مع المجموع الكلي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية	
						0.05	0.01
المجموعة الأولى	15	69.76	8.72728	0.79	0.031	دال	
المجموعة الثانية	15	71.4	7.22438				

وتبين نتائج الجدول رقم (06) ان قيمة ثبات كل عبارة تساوي او اقل من القيمة الكلية لثبات المقياس وهذا ما يؤكد صلاحية الفقرات لما وضعت لقياسه

وكما موضح فإن قيمة الارتياط (0.79) بين المجموعتين لمقياس الدافعية للتعلم، وكانت قيمة المؤشر (0.031) وهي قيمة أدنى من القيمة الحرجة0.05، ومنه وجود ارتباط دال إحصائيا أي هناك ثبات للمقياس بعد إجراء الاختبار على العينتين.

صدق المقياس:

حتى نتمكن من التأكد من صدق المقياس نقوم بعدة طرق إحصائية ومن أهمها استخدام معامل آلفا للصدق وهو إجراء يسمح بالتأكد من العلاقة الموجودة بين كل بنية وبنية، وبين كل محور ومحور، وبين المحور والمقياس الكلي،وفي حالة وجود العلاقة الإحصائية فان معامل آلفا ترونباخ يكون اكبر أو يساوي(0.59) ومنه تكون الدلالة لها قيمة إحصائية ويمكن اعتمادها وبعد تطبيق المعالجة الإحصائية باستخدام هذا المعامل آلفا ترونباخ على العينة الاستطلاعية المتكونة من (30) فردا، حيث تراوح الترابط ما بين(0.59-0.81) وهي قيم دالة إحصائيا عند المستوى (0.05) ومنها يمكن اعتماد المقياس، وهو ذو صدق ونبين في الجدول النتائج.

الجول رقم (07): معاملات الارتباط بين كل بند والمجموع الكلي لمقياس الدافعية للتعلم

رقم البنية	قيمة الترابط	رقم البنية	قيمة الترابط
1	0.787	11	0.70
2	0.631	12	0.518
3	0.650	13	0.787
4	0.623	14	0.631
5	0.699	15	0.77
6	0.629	16	0.623
7	0.629	17	0.779
8	0.66	18	0.590
9	0.71	19	0.71
10	0.71	20	0.80

وتبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (07) ان قيمة ثبات كل عبارة تساوي أو اقل من القيمة الكلية لثبات المقياس وهذا ما يؤكد صلاحية الفقرات لما وضعت لقياسة .

مقياس مستوى الطموح:

ولما كان مقياس مستوى الطموح مأخوذ من رسالة دكتوراه حديثة 2016 بعنوان قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة نظام (ل م د)بجامعة حمه لخضر بالوادي الجزائر. ارتئينا عدم اعادة التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الأداة فقد تم عرضها فقط على لجنة التحكيم كما اكتفينا بعرض نتائج الدراسة الإستطلاعية التي قام بها الباحث كما تم توضيحها في عرض أدوات الدراسة

5- الدراسة الأساسية:

مجتمع الدراسة:

اجريت هذه الدراسة على طلاب سنة اولى جامعي تخصص علوم انسانية واجتماعية، وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (100) طالب وطالبة منهم (40) ذكر، (60) انثى كما هو موضح في الجدول

جدول رقم (08) يمثل مجتمع الدراسة

الجنس / التخصص	ذكر	انثى	المجموع
علوم انسانية	32	35	60
علوم اجتماعية	08	25	40

عينة الدراسة:

العينة هي جزء من المجتمع الذي تجرى عليها الدراسة يختارها الباحث لإجراء دراسته عليه وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا.

(رحيم يونس العزاوي، 2008: 161.)

وقد تكونت عينة دراستنا من (100) طالب سنة أولى جامعي تخصص علوم انسانية واجتماعية

وقد تم اختيارها بالطريقة القصدية العشوائية، ونلاحظ ان اغلبية افراد عينة الدراسة هم إناث وأغلبهم يدرسون العلوم الانسانية ثم الذكور، بعدها العلوم الاجتماعية

خلاصة الفصل:

يعتبر هذا الفصل نظرة شاملة ألمت بمنهجية البحث حيث تطرقنا إلى منهج الدراسة إطارها الزماني والمكاني أدوات الدراسة المستخدمة الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، كما قمنا بعرض أهم خصائص العينة، والأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد.
- 1 عرض نتائج الدراسة.
- 2 عرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة.
- 3 الاستنتاج العام.
- الخاتمة.
- التوصيات.

تمهيد:

بعد تفريغ استجابات أفراد العينة الأساسية في الحاسوب باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة بالاعتماد على الأساليب التي سبق ذكرها في الفصل السابق وذلك للتحقق من فرضيات البحث.

لذا سيتم في هذا الفصل عرض ما تم التوصل إليه من نتائج حول أدوات الدراسة والفرضيات المقترحة ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وكذا ما يعيشه طلبة الجامعة يوميا، ثم الخروج باستنتاج عام وتقديم التوصيات وخلاصة للبحث وذلك على النحو التالي.

1-وصف العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (09) يبين أفراد العينة على متغيرات الدراسة:

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أدنى قيمة
التوجيه الجامعي	100	75.8400	10.72132	101.00	50.00
الدافعية		65.1300	9.47581	80.00	60.00
الطموح		88.7900	8.08952	106.00	63.00

نلاحظ من خلال الجدول (10) أن طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والذين بلغ عددهم (100) قد تحصلوا في مقياس التوجيه الجامعي على متوسط حسابي قدره (75.84)، وانحراف معياري قدره (10.78) وتراوحت أعلى قيمة وأدناها (101-50)، وهذا ما يدل على رضا الطالب عن التخصص الموجه إليه.

كما تحصلوا في مقياس الدافعية للتعلم على متوسط حسابي قدره (65.13)، وانحراف قدره (09.47)، وتراوحت أعلى قيمة وأدناها بين (80-60)، وهو دليل على ارتفاع الدافعية للتعلم.

كما تحصلوا في مقياس مستوى الطموح على متوسط حسابي هو (88.79)، وانحراف معياري هو (08.08)، وتراوحت أعلى وأدنى قيمة ما بين (63.106) وهو دليل وجود مستوى طموح مرتفع.

عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات:

الفرضية العامة:

نصت على وجود علاقة تفاعلية بين التوجيه الجامعي وكل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. وللتأكد من صحة الفرضية تم تطبيق معامل "انوفا" توصلنا الى النتائج الموضحة في الجدول ادناه

الجدول(10): يبين الفروق لنتائج أفراد العينة بين المتغيرات باستخدام"أنوفا"

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية	
						0.01	0.05
التوجيه الجامعي	100	75.8400	10.78132	17.4	0.000	دال	
الدافعية للتعلم		65.1300	9.47581	9.7	0.000	دال	
مستوى الطموح		8807900	8.8952	18.8	0.000	دال	
الأثر				0.7	0.000	دال	

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (13) والخاصة بالعلاقة التفاعلية بين التوجيه الجامعي وكل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي كانت كل النتائج دالة احصائيا عند (0.01) اي ان الفروق المشاهدة يمكن اعتمادها وتعميمها على افراد مجتمع البحث.

فقيمة(ف) على مستوى التوجيه كانت (7.4) والقيمة المعنوية(0.000) وهي اقل من القيمة الحرجة (0.01) ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها وجود فروق دالة إحصائيا بين التوجيه وبين المتغيرات الدافعية والطموح، وكانت قيمة (ف) على مستوى الدافعية (9.7) والقيمة المعنوية (0.000)، وهي اقل من القيمة الحرجة(0.01) ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المشاهدة هي ذات دلالة إحصائية ويمكن اعتمادها، وتعميمها على مجتمع البحث، ووصلت قيمة (ف) على مستوى الطموح (18.8) والقيمة المعنوية(0.000) وهي اقل من الدرجة الحرجة(0.01) ومنه قبول الفرضية البديلة أن الفروق المشاهد للطموح هو دال إحصائيا ويمكن تعميمه على أفراد المجتمع.

ومن خلال كل النتائج نلاحظ أن المتغير الذي حصل على أعلى متوسط حسابي هو مستوى الطموح بالدرجة الأولى يليه التوجيه الجامعي بالدرجة الثانية والدافعية للتعلم بالدرجة الثانية.

ومنه نستنتج ان التوجيه الجامعي يؤثر بالدرجة الاولى على مستوى الطموح وبالدرجة الثانية على الدافعية للتعلم وهذا راجع إلى ان الطالب الراضي عن التوجيه يكون اكثر توافقا وتكيفا نفسيا مع محيطه وظروف دراسته يخلق له طموح عال ودافعية مرتفعة مما يجعله يتفوق في دراسته

وقد كانت قيمة أثر كل متغير على الأخر (0.7) وقيمتها المعنوية (0.000) وهي اقل من القيمة لحرجة (0.01)، ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها هناك اثر بين المتغيرات المحسوبة.

وبملاحظة هذه النتائج يمكن تعميم نتائج البحث على أفراد مجتمع البحث، حيث أن المرتبة الأولى هي لمستوى الطموح والمرتبة الثانية لمستوى التوجيه الجامعي، والمرتبة الثالثة لمستوى الدافعية، ومنه فان هذه النتائج لا تعود للصدفة بل تعود لإجراءات البحث، وهذه الفروق والترتيبات دالة إحصائيا.

وهذا ما يتفق مع دراسة " بن مبارك نسيمة" (2014) بعنوان الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للانجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة بجامعة الحاج لخضر بباتنة على عينة قوامها (224) طالب وطالبة، التي توصلت إلى انه توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، ووجود فروق دالة احصائيا في الدافعية للإنجاز بين طلبة (ل.م.د) والكلاسيك في ضوء متغير التخصص الدراسي، إضافة إلى وجود فروق في مستوى الطموح بين طلبة (ل.م.د) وطلبة النظام الكلاسيكي في ضوء متغير التخصص، كذلك دراسة "اوشن نادية" (2015) بعنوان التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب بجامعة الحاج لخضر باتنة على عينة (298) طالبا، التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوجيه الجامعي وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، إضافة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية فيما يخص التوجيه الجامعي تعزى لمتغير التخصص الدراسي بين طلبة الجامعة.

الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية بين التوجيه الجامعي والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي وللتأكد من صحة الفرضية تم تطبيق معامل الارتباط برسون للكشف عن العلاقة بين التوجيه الجامعي والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي وتوصنا إلى النتائج الموضحة في الجدول ادناه .

الجدول (11): يبين الارتباط بين التوجيه الجامعي والدافعية للتعلم

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية
التوجيه الجامعي	100	0.70	0.01
دافعية التعلم			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (11) والخاصة بالعلاقة الارتباطية بين التوجيه الجامعي والدافعية للتعلم حيث تبين ان قيمة معامل الارتباط (0.70) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ومنه تحقق الفرضية الاولى التي نصت على وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين وبالتالي قبوله الفرضة الاولى وعليه نستنتج انه كلما كان رضا عن التوجيه ارتفعت الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي. ونفسر ذلك بأنها نتيجة طبيعية ومتوقعة عندما يكون توجيه جامعي موجب فانه يؤدي إلى الارتياح النفسي والشعور بالثقة بالنفس، إضافة إلى وجود علاقات تفاعلية جيدة مع الأساتذة والزملاء والوسط لجامعي، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية للتعلم.

وحسب وجهة نظرنا فإن الرضا عن التوجيه له اهمية كبيرة لدى الطالب فرضاه يعمل على تحفيزه ودفعه للتعلم وعدم رضاه يؤدي الى انخفاض دافعيته. وبالرجوع إلى الجانب النظري فقد أشار "الحميضان" سنة (1998) بعنوان دافعية الانجاز الدراسي وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الثانوية وتوصلت الى التأكيد على ان كل من الرضا على التخصص والدافعية للانجاز عنصران مترابطان في حلقة واحدة فتحقيق احداهما يؤدي إلى بروز العنصر الآخر. وكذلك الدراسة التي قدمها "حامد" (1995) بعنوان العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي على عينة من طلاب الجامعة (229)، واكدت على

ان هناك فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للانجاز بين الراغبين في التخصص وغير الراغبين، حيث تفوق الطلاب الراغبين في التخصص على غيرهم في الدافعية

الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية وجود علاقة ارتباطية بين التوجيه الجامعي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، وللتحقق من صحة الفرضية قمنا باستخدام معامل ارتباط برسون للكشف عن العلاقة بين التوجيه الجامعي ومستوى الطموح لدى طلبة سنة أولى جامعي وتوصلنا الى النتائج الموضحة في الجدول

الجدول(23): يمثل قيمة الارتياط بين التوجيه الجامعي ومستوى الطموح

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط برسون	الدلالة المعنوية
التوجيه الجامعي	100	0.80	0.02
مستوى الطموح			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (12) في والخاصة بالعلاقة الارتباطية بين التوجيه الجامعي ومستوى الطموح حيث قدر معامل الارتباط برسون بـ(0.80) وهو دال احصائيا عند (0.02) ومنه تحققت الفرضية الثانية التي نصت على وجود علاقة ارتباطية بين التوجيه الجامعي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي وبالتالي قبول هذه الفرضية وعليه نستنتج ان الطالب الذي يخطط لمساره التعليمي الجامعي و يتجاوز كل العقبات التي تقف امامه لديه آمال وتطلعات في مساره التعليمي وبالتالي يحقق تفوق في تخصصه

وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة "المشيخي"(2009) بعنوان قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح التي تنص على أن الرضا عن التخصص الدراسي له دور في التأثير على مستوى طموح الطالب فطموحات الطلبة تتوقف إلى حد كبير على ما يستطيع المحيط الجامعي توفيره لهؤلاء الطلبة ، فالجامعة تسهم في زيادة طموح الطلبة، ومنه يصبح الطموح المحرك الأساسي لمواهبه واجتهاده للنجاح في مستقبله العلمي والعملي وبالتالي الرضا في التوجيه إلى تخصص مان الا

من شانه أن يجعل الطالب يربط ذلك بمستقبله وهو خير دليل على تكيفه الدراسي وبالتالي فمستوى الطموح وثيق لصلة بالرضا عن التخصص ونفسر ذلك أن الطالب الذي يخطط لمساره الجامعي أو التعليمي، ويتجاوز كل العقبات التي تقف أمامه ولديه آمال وتطلعات لمساره التعليمي، وتفوق في تخصصه ، وكذلك نجد دراسة "انور فتحي عبد الغفار" (2003) بعنوان لارضا التعليمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى التحصيل بالكويت على عينة من طلبة كلية التربية (821)، التي تنص على وجود علاقة بين معدل التحصيل وابعاد الدافع للانجاز وابعاد ارضا التعليمي .

الاستنتاج العام:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوجيه الجامعي وكل من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، وبعد صياغة الفرضيات واختبارها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة، وانطلاقا من النتائج المتحصل عليها وعرضها وتفسيرها استنادا إلى التراث النظري والدراسات السابقة الذكر وهذا بعد تطبيق استمارة التوجيه بجامعة الدكتور يحي فارس بالمدية الذي قدر عددهم 100 طالب من كل الجنسين توصلنا إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجيه الجامعي والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي ذات دلالة إحصائية وبالتالي تحققت الفرضية الأولى
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجيه الجامعي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي ذات دلالة إحصائية وبالتالي تحققت الفرنسية الثامنة
- وجود علاقة تفاعلية بين التوجيه الجامعي وكل الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدي الطالب الجامعي ويغلب عليها تأثير مستوى الطموح على التوجيه الجامعي بنسبة أكبر من الدافعية للتعلم، وبالتالي تحققت الفرضية الثالثة

وفي الأخير فالنتائج التي أسفرت عليها الدراسة الحالية حول طلبة الجامعة قد اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولناها، وقد تختلف مع دراسات أخرى سابقة أو لاحقة، فتختلف النتائج باختلاف العينة وأدوات القياس وكذلك الزمان والأطر الثقافة والاجتماعية التي تتميز بها العينة.

خاتمة

خاتمة:

لقد تبين من خلال ما توصل إليه البحث عن نتائج بجانبيه النظري والميداني أن مدى نجاح الطالب في حياته عامة وفي مساره الدراسي والمهني خاصة يبنى على اساس توجيهه الجامعي في الجزائر يجدها تقتصر على عملية توزيع الطلبة على الفروع والتخصصات المختلفة وفق قيود الخريطة وعدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة وابتعدت بذلك عن كونها عملية سيكوبيداغوجية تتكفل بمشكلات الطلبة لتتحول إلى عمل تقني إداري.

ولقد تم اختيار دراسة هذا الموضوع من أجل التحقق العلمي والعملي عما إذا كانت هناك علاقة بين التوجيه الجامعي وكل من دافعية التعلم ومستوى الطموح حيث بينت نتائجها أن التوجيه الجامعي في الجزائر بالمعايير التي يعتمدها والرضا عنه يحفز على الدافعية للتعلم ويرفع مستوى الطموح.

التوصيات والإقتراحات:

في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية وما توصلت إليه من نتائج ميدانية، نرى أن هناك حاجة لتقديم بعض التوصيات لتحقيق الإستفادة من نتائج هذا البحث، وتتمثل هذه التوصيات في مايلي:

- إنشاء مركز للمتابعة والتوجيه في الجامعات ويشرف عليه ذوو الإختصاص نظرا الحاجة الطالب الماسة للخدمات الإعلامية والإرشادية وضرورة مركز على مستوى كل كلية وكذلك في الأحياء الجامعية، وحين ذلك سيجد الطالب من يصغي إليه ويهتم بمشكلة ويرعاه ويساعده على فهم الكثير من الأمور التي قد تحيره.
- عمل برامج توجيهية في ميدان التوجيه الجامعي في الجامعات لمدة كافية.
- توفير أندية ثقافية وإجتماعية ورياضية في الجامعات لتوفير فرص التنفيس الانفعالي.
- ضرورة توعية الطلبة على استغلال قدراتهم في تحقيق أهدافهم وطموحاتهم.
- توعية الطلاب نحو مستقبلهم من خلال تعريفهم بقدراتهم الحقيقية وتعليمهم مهارات التخطيط للمستقبل على أسس علمية حتى لا يقعوا فريسة طموحات غير واقعية.
- العمل على توفير المكتبات وإمدادها بالمراجع والكتب والمصادر الحديثة وتوفير الجو المناسب والذي يحفز الطالب على البحث ويزيد من دافعية للتعلم.
- توعية الأسرة بأهمية الاختيار الذاتي للتخصص.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- أبو اسعد، أحمد عبد اللطيف. (2009). **الارشاد المدرسي**. ط1. عمان: دار الميسرة للنشر.
- أبو حويج، مروان. (2004). **علم النفس التربوي**. الأردن: اليازوري للنشر.
- أبو رياش، حسين. (2006). **الدافعية و الذكاء العاطفي**. الطبعة الأولى عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع.
- البكري، أمل . (2007). **علم النفس المدرسي** ط1. الأردن: المعتز للنشر و التوزيع.
- بن فليس، خديجة. (2014). **المرجع في التوجيه المدرسي و المهني**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- توق، محي الدين. (2003). **أسس علم النفس التربوي**. ط3. عمان: دار الفكر للطباعة و النشر.
- الحلو، محمد وفائي. (1999). **علم النفس التربوي نظرة معاصرة**. ط1. غزة فلسطين: مكتبة الأمل.
- الخطيب، ابراهيم. (2006). **علم النفس المدرسي**. ط1. الأردن: المعتز للنشر و التوزيع.
- الخوالدة، ناصر أحمد. (2005). **مراعاة الفروق الفردية**. ط1. الأردن: وائل للنشر و التوزيع.
- الداهري، صالح حسن أحمد. (2008). **اساسيات التوافق النفسي و الاضطرابات السلوكية و الانفعالية** ط1. عمان: دار الصفاء للنشر و التوزيع.
- زهران، حامد عبد السلام. (1977). **علم النفس**. ط4. الزهرة عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام. (1995). **علم النفس النمو الطفولة و المراهقة**. ط1. القاهرة عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام. (1997). **الصحة النفسية و العلاج النفسي**. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
- الزيود، نادر فهمي و ذياب، الهندي صالح. (1989). **التعلم و التعليم الصحي**. ط4. عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع.

- السمارائي، نبيهة صالح. (2006). **مقدمة في علم النفس**. دون طبعة. الأردن: دار زاهر للنشر و التوزيع.
- صالح، احمد زكي. (1978). **علم النفس التربوي**. ط1. القاهرة: مكتب النهضة المصرية.
- الطنطاوي، مصطفى. (2009). **التدريس الفعال**. ط1. دار الميسرة للنشر.
- –طيبي، ابراهيم. (2013). **خطة التوجيه المدرسي المعتمد في الجزائر**. ط1. ديوان المطبوعات الجامعية.
- عبد العزيز سعيد، عطوي جودت عزة. (2004). **التوجيه المدرسي اساليبه الفنية** و **تطبيقاته العلمية**. ط1. الأردن: دار الثقافة.
- عبد الفتاح، كاميليا. (1984). **مستوى الطموح و الشخصية**. ط2. بيروت: دار النهضة.
- العتومي، يوسف عدنان. (2005). **علم النفس التربوي**. ط1. الأردن: دار الميسرة للنشر و التوزيع.
- العناني، حنان عبد الحميد. (1995). **الصحة النفسية للطفل**. ط2. عمان: دار الفكر للطباعة و النشر.
- العناني، حنان عبد الحميد. (2000). **الصحة النفسية**. الأردن: دار الفكر للطباعة و النشر.
- غباري، أحمد ثائر. (2008). **الدافعية النظرية و التطبيق**. الطبعة الأولى عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- فايد، حسين. (2005). **علم النفس العام رؤية معاصرة**. دون طبعة. مصر: مؤسسة حورس الدولية للنشر و التوزيع.
- قطامي، يوسف. (2009). **مبادئ علم النفس التربوي** ط1. عمان: دار الفكر.
- الكوافحة، تيسير مفلح، (2008). **علم النفس التوبوي**. ط1. عمان: دار الميسرة للنشر و التوزيع.
- مبني يونس، محمد. (2004). **مبادئ علم النفس النمو**. دون طبعة. غزة: الشروق للنشر و التوزيع.
- مرسي، سيد عبد الحميد. (1975). **الارشاد و التوجيه التربوي و المهني**. ط1. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- معوض خليل ميخائيل. (1977). **مشكلات المراهقين في المدن و الأرياف**. القاهرة: دار المعارف المصرية.

- معوض، خليل ميخائيل (2003). **سيكولوجية النمو في الطفولة و المراهقة**. دون طبعة. الاسكندرية: شركة جلال للطباعة.
- –مقدم، عبد الحفيظ. (2003). **الاحصاء و القياس النفسي التربوي**. ط3. مصر: ديوان النشر.
- مني يونس، محمد محمود.(2007). **سيكولوجية الدافعية و الانفعالات**. الطبعة الأولى عمان الأردن: دار الميسرة للنشر و التوزيع.
- ميموني، بدرة معتصم. (2003). **الاضطرابات النفسية و العقلية عند** الطفل و المراهق. ط1. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- واجح، أحمد عزت. (1973). **اصول علم النفس**. ط9. الاسكندرية. مصر: المكتب المصري الحديث.
- الوافي، عبد الرحمان. (2007). **مدخل الى علم النفس النمو**. ط2. الجزائر: دار هومة للنشر.

- ابراهيم الفقي: المفاتيح العشرة للنجاح، ابداع للإعلام و النشر، القاهرة، ط1، 2008.
- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين: **قاموس لسان العرب**، ط2، دار صادر للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، 1993.
- المعجم الوسيط: **معجم اللغة العربية**، ط4، القاهرة، مصر: 2004.

- أبو زايد، أحمد عبد الله، (1999)، **دراسة مستوى الطموح و علاقته بالقدرات الابتكارية لدى الطلبة، المرحلة الثانوية في ولاية الخرطوم و قطاع غزة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا، السودان.
- أبو ناهية، صلاح الدين، (1981)، **دراسة بعض العوامل المؤثرة على مستوى الطموح الأكاديمي**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، كلية التربية.
- الأسود، فايز، (2003)، **دراسة العلاقة بين مستوى القلق و مفهوم الذات و مستوى الطموح لدى طلبة الجامعيين في دولة فلسطين**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- بلحاج، فروجة، (2011)، **التوافق النفسي الاجتماعي و علاقته بالدافعية للتعلم**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

- بومجان، نادية، (2002)، **التوجيه الجامعي و فشل طلبة الجذع المشترك علوم دقيقة اعلام آلي و تكنولوجيا**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العقيد الحاج لخضر باتنة.

- التويجري، أسماء، (2002)، المتغيرات الاجتماعية المحددة لمستويات و أنماط الطموح الاجتماعي، رسالة الدكتوراه، منشورة، مكتبة الملك عبد العزيز، الرياض.

- الحربي، مصطفى عبد الله، (1986)، **دور الادارة المدرسية في برنامج التوجيه و الارشاد الطلابي في المرحلة المتوسطة للبنين بالمنطقة الغربية**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى.

- حمري، محمد، (2012)، **ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الاصلاح و الواقع**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان.

- الحميضان، نوال عبد الرحمان، (1998)، **دافعية الانجاز المدرسي و علاقته بتقدير الذات لدى طالبات الصف الثاني ثانوي**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الملك فيصل الاحساء.

- دويدار، عبد الفتاح محمد، (1990)، **التوقعات السلبية نحو المستقبل و علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى الأطفال، دراسة سيكومترية**، جامعة عين شمس، مصر.

- زبيران، أحمد، (1988)،**التوجيه المدرسي و أثره على التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي**، جذع مشترك علوم.

- الزيادي، محمود، (1961)، **دراسة تجريبية على الفروق الجنسية في مستوى الطموح**، الأكاديمي، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة غزة، فلسطين.

- سهل، فريدة، (2009)، **أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للنجاز و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الجزائر.

- سيد عبد العظيم، عبد الوهاب، (1992)، **دراسة لمستوى الطموح و علاقته ببعض القدرات العقلية و السمات الانفعالية الشخصية خلال بعض مراحل النمو**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، كلية التربية، مصر.

- سيد، عبد العال، (1976)، **ديناميكية العلاقة بين القيم و مستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي و الاقتصادي في نماذج من المجتمع**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية الآداب، القاهرة.

- طيبي، ابراهيم، (2009)، **الرضا عن الخطة التوجيه المدرسي المعتمدة في نظام التوبوي الجزائري و دورها في تحقيق الذات و التوافق الدراسي و الكفاية التحصيلية**، رسالة دكتوراه، منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

- عبد الرحمان، نيفين، (2011)، **قلق المستقبل و علاقته بكل من فالية الذات و مستوى الأكاديمي**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

- عبد السميع، آمال، (2004)، **المراهقين و الشباب**، مكتبة الأنجلو مصرية.

- علي شعبان، عبد ربه، (2010)، **الخجل و علاقته بتقدير الذات و مستوى الطموح**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة غزة، فلسطين.

- الغامدي، فهد ابراهيم القاشدي، (1997)، **الخدمات الارشادية و أثرها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة السعودية**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الجزائر.

- فرج عبد القادر و آخرون: **معجم علم النفس و التحليل النفسي**، دار النهضة العربية، بيروت.

- مرحاب، صلاح أحمد، (1986)، **التوافق النفسي و علاقته بمستوى الطموح**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

- المشري، سولاف،(2013)، **الاختيار الدراسي كمصدر لضغط النفسي و علاقته بتشكيل هوية الأنا و استراتيجيات التعلم ذاتيا في ظل توجيه الجامعي**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة قاصدي، ورقلة، الجزائر.

- **المنجد في اللغة و الاعلام**، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1986.

- يوسف، محمد، (1980)، **دراسة ميدانية في علاقة الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية بمستوى طموح الأبناء في ضوء المستوى الاقتصادي الاجتماعي**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية الآداب، مصر.

- ترزوليت، عمروني حورية، (2009)، **التوجيه في المؤسسات الجامعية الجزائرية و صد للواقع و توجه نحو المستقبل**، مجلة عالم التربية، عدد27. السنة التاسعة.

- حسن، عبد اللطيف، (1990)، **الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الكويت**، مجلة العلوم الانسانية، العدد 36.

- حيل، فوزي محمد (دون سنة). **محاضرات في علم النفس العام**. المكتبة الجامعية الأزرطية، مصر.

- غنايم، مهني محمد ابراهيم، (1992). **نظم القبول بالجامعات السعودية رصد للواقع و توجه نحو المستقبل الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية**، اللقاء السنوي الرابع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

- القرني، علي بن سعد، (1995)، عوامل اختيار الطلاب و قبولهم في جامعة الملك سعود **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات، العدد30.

- مشري، سلاف، (2008)، **التوجيه الجامعي و طبيعة الاختيارات الدراسية للطلبة في بطاقة الرغبات مجلة البحوث و الدراسات**، العدد6. الجزائر.

- مقدم، عبد الحفيظ، (1994)، **دور التوجيه في الاختيار و التوافق المدرسيو المهني**، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الأول.

- نظيمة، سرحان، (1993)، **العلقة بين مستوى الطموح و الرضا المهني**. مجلة علم النفس. عدد28. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة.

- منشور رقم 1 مؤرخ في 5 شعبان 1435 الموافق ل 3 جوان 2014 المتعلق بالتسجيل الأولي و توجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 2015/2014.

- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2014). دليل حامل شهادة البكالوريا. دليل اعلامي خاص بالتسجيلات الجامعية للسنة 2014-2015. ديوان المطبوعات الجامعية.

الملاحق

جامعة يحي فارس

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

- **السن:** ..... **الجنس:**.....
- **التخصص:** ..... **الكلية:**.....

أخي الطالب أختي الطالبة

بهدف إعداد مذكرة ماستر في علم النفس التربوي تخصص إرشاد وتوجيه، نضع بين يديك هذه الاستمارة والمطلوب منك الإجابة بوضع علامة (×) أمام الاختيار الذي يمثل وجهة نظرك مثال في استمارة التوجيه:

الرقم	العبارات	اوافق	غير متأكد	لا أوافق
01	اخترت تخصصي الدراسي بناءا على رغبتي الشخصية	×		

مثال في مقياس الدافعية للتعلم

الرقم	العبارات	دائما	نادرا
01	أبذل قصارى جهدي لأفهم ما أقرأ	×	

مثال في مقياس مستوى الطموح

الرقم	العبارات	تنطبق	أحيانا	لا تنطبق
01	أرى أن الحياة لا تتوقف وستستمر مهما حدث	×		

ولك الشكر والاحترام

ملحق رقم (01): استمارة التوجيه الجامعي

الرقم	العبارات	اوافق	غير متأكد	لا أوافق
01	اخترت تخصصي الدراسي بناءا على رغبتي الشخصية			
02	اخترت هذا التخصص لمكانته العلمية الجيدة			
03	انا غير مقتنع بمجال تخصصي الدراسي الجامعي			
04	اخترت هذا التخصص لأنه يتوافق مع نتائجي في امتحان شهادة البكالوريا			
05	اخترت هذا التخصص لألتحق بالدراسة مع اصدقائي			
06	اختياري لتخصصي عن طريق المعالجة الالكترونية لبطاقة الرغبات تميز بالآنية			
07	اخترت هذا التخصص لان الدراسة فيه سهلة			
08	اخترت هذا التخصص لان خريجيه يمتازون بمكانة اجتماعية جيدة			
09	اخترت تخصصي الدراسي بالجامعة لأنه يلبي طموحاتي المستقبلية			
10	التوجيه الجامعي لا يراعي الجانب النفسي للطالب			
11	التوجيه عن طريق المعالجة الالكترونية يفقد العملية طابعها التربوي النفسي			
12	التوجيه الالكتروني نجح في اختصار الوقت والجهد و المال			
13	يتم التوجيه إلى التخصصات المختلفة عن طريق التوفيق بين الرغبة والنتائج في قرار التوجيه			
14	يقلل التوجيه الالكتروني من فرص الاختيار الصحيح للتخصص			

	من طرف الطالب			
15	المعالجة الالكترونية لبطاقة الرغبات تهمش قدرات الطالب و تتعامل معه كرقم التسجيل			
16	إلتحقت بهذا التخصص بتوجيه وإرشاد من قبل المرشدين بالجامعة			
17	وجهتني مصلحة التوجيه بالجامعة إلى هذا التخصص دون رغبتي			
18	قبل ملء بطاقة الرغبات كانت عندي معلومات كافية عن التخصصات الدراسية المتوفرة بالجامعة			
19	لم تقدم لي أي انواع من خدمات التوجيه و الارشاد للتخطيط المستقبلي المهني في المرحلة الثانوية			
20	اخترت تخصصي لأنه اقرب إلى المهنة التي ارغب في العمل بها في المستقبل			
21	لم تكن لدي معرفة بالمهن التي يحتاجها سوق العمل			
22	هناك ارتباط بين تخصصي و بيت الميدان العملي له داخل المجتمع			
23	خدمات التوجيه المهني غير متوفرة بالجامعة			
24	معلوماتي ضئيلة عن سوق العمل و مدى ارتباطه بتخصصي			
25	وجودي في هذا التخصص جعلني اتشاءم من المستقبل			
26	هذا التخصص لا يحقق لي المهنة التي ارغب فيها مستقبلا			
27	التحقت بهذا التخصص فقط للحصول على المهنة للمستقبل			
28	اشعر بالضيق عندما يسألني الاخرون عن المهنة التي سأمتهنها			

	في المستقبل			
29	اشعر ان مستقبلي المهني غامض مع هذا التخصص			
30	اشعر بالضيق عندما يسألني الاخرون عن التخصص الذي ادرس به			
31	وجودي في هذا التخصص يحقق لي طموحاتي المهنية و المستقبلية			
32	وجودي في هذا التخصص يتيح لي فرص التفوق والنجاح في الدراسة			
33	استفدت من الاعلام من جملة التخصصات الموجودة بالجامعة			
34	لم استفد من الدليل الخاص بالتوجيه عند تسجيلي في الجامعة			
35	لم اجد قصورا اعلاميا في الاعلان عن التخصصات المتاحة و شروط الالتحاق بها			
36	لم أتلقى إعلاما عن الدراسة الجامعية(المقاييس الامتحانات)			
37	لم اتلقى اعلاما عن المهن المتوفرة في الساحة المحية			

ملحق رقم (02): مقياس الدافعية للتعلم

الرقم	العبارات	دائما	نادرا
01	أبذل قصارى جهدي لأفهم ما أقرأ		
02	أفضل لأعمال والنشاطات أكثر في الدراسة		
03	أستمتع بالمطالعة ذات العلاقة بالمواد الدراسية		
04	إنني لا أهتم كثيرا بدراستي		
05	أكثر ما يهمني هو التفوق في دراستي		
06	مقارنة بزملائي أكون متأخرا في تقديم المهمات التي أكلف بها.		
07	أندهش من جدية الطلبة في دراستهم		
08	أستمتع عند دخولي لقاعة الدرس		
09	إن واجبات الفصل تشعرني بالملل		
10	أجد صعوبة في عمل الواجبات الدراسية		
11	لدي اهتمام خاص بإكمال دراستي بعد الجامعة.		
12	أشعر أن الطلبة في الشعبة أكثر مني ذكاءا		
13	لا أستطيع التركيز جيدا عند التحضير للإمتحان		
14	في الغالب أحصل على علامات عالية في الإمتحان		

15	أكون مستمتعا وسعيدا أثناء الإمتحان		
16	ليس لي رغبة بمتابعة دراستي العليا		
17	أجد صعوبة في إقناع نفسي على متابعة الدراسة		
18	أركز على الدراسة ولا يهمني ما يجري حولي		
19	من السهل أن يتشتت انتباهي في الدراسة		
20	لا يوجد لدي مشكلة في عدم إكمال المهمة التي أقوم بها		

الملحق رقم (03): مقياس مستوى الطموح

الرقم	العبارات	تنطبق	أحيانا	لا تنطبق
01	أرى أن الحياة لا تتوقف وستستمر مهما حدث			
02	أستطيع وضع أهداف واقعية في حياتي			
03	لدي الرغبة في مواكبة التحولات التي يشهدها العالم			
04	أعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح			
05	أسعى لتحقيق ما هو أفضل			
06	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها ووضعتها			
07	أرى أن التجديد أساس استمرارية الحياة بشكل جديد			
08	أجتهد لأضع أهدافا بديلة في الحياة			
09	ينبغي الاستفادة من التجارب الفاشلة			
10	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله			
11	أعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية ضروري			
12	أؤمن بالقول "رب ضارة نافعة"			
13	أعتقد أن المعاناة تكون دافعا للإنجاز			
14	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات وصعوبات			
15	أدرك أن الحياة متغيرة وغير ثابتة			
16	يصيبني الشعور باليأس والإحباط			
17	الوقت الذي نعيشه حسب اعتقادي مختلف عن الوقت السابق			
18	أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط			

19	أرغب في الإطلاع على كل ما هو جديد ومثير			
20	أجد في نفسي رغبة في التفاؤل نحو المستقبل			
21	إنني واثق من تحقيق أهدافي التي وضعتها			
22	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد			
23	أؤمن بأن بعد العسر يسر			
24	تفكيري بالمستقبل هو شغلي الشاغل اليوم			
25	أحدد أهدافي في ضوء إمكاناتي			
26	ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل بتحدياته			
27	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف			
28	أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج لمجهودات سابقة			
29	أسعى وراء المعرفة الجديدة			
30	أستطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق			
31	أشعر بالرغبة في الحياة			
32	أتطلع دائما إلى المستقبل			
33	لدي المقدرة على تحقيق أهدافي			
34	يشغلني التفكير في الماضي بمشكلاته			
35	ينبغي عدم الاستسلام للفشل			
36	لدي القدرة على توجيه إمكانياتي والإستفادة منها			