جامعة يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

علوم التربية إرشاد وتوجيه

مذكرة بعنوان:

التوجيه بالرغبة وعلاقته بالفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعة

دراسة ميدانية على طلبة سنة الأولى علوم الانسانية والاجتماعية، الآداب واللغات

مذكرة لنيل شهادة ماستر علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:

– لخضاري هبة

إشراف الأستاذ:

د/ حيرش رضا

السنة الجامعية: 2021/2020

جامعة يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

علوم التربية إرشاد وتوجيه

مذكرة بعنوان:

التوجيه بالرغبة وعلاقته بالفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعة

دراسة ميدانية على طلبة سنة الأولى علوم الانسانية والاجتماعية، الآداب واللغات

مذكرة لنيل شهادة ماستر علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:

– لخضاري هبة

إشراف الأستاذ:

د/ حيرش رضا

السنة الجامعية: 2021/2020





" سورة طه "

صدق الله العظيم

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات لدى الطلبة الجامعيين السنة الأولى(علوم اجتماعية / علوم انسانية/ الآداب واللغات) بجامعة يحيى فارس المدية، وعن الفروق وفق متغير الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من(140) طالبا وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية، وتم استخدام استبيان التوجيه بالرغبة من إعداد الباحثة، ومقياس فاعلية الذات العامة لشوارز وجيروزيلم (1993)، ترجمة جميل سامر رضوان، وأظهرت نتائج الدراسة أن: التوجيه بالرغبة كان مرتفع لدى أفراد عينة البحث، ومستوى فاعلية الذات كان مرتفع كذلك، وتوصلت لوجود ارتباط موجب دال بين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات، كما أظهرت نتائج الدراسة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

الكلمات مفتاحية: التوجيه بالرغبة؛ فاعلية الذات؛ طلبة الجامعة.

الإهداء

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات له الشكر على ما أنعم وله الحمد على ما أسدى.

إلى روح أبى الغالي"**لخضاري رشيد**" رحمه الله واسكنه فسيح جنانه وجعل قبره روضة من رياض الجنة.

أهدي ثمرة جهدي إلى أغلى وأحسن امرأة في الوجود ،وإلى مثلي الأعلى في الحياة أمي الغالية أمدها الله بالصحة العافية وأطال الله في عمرها.

إلى أختي وأخي العزيزين وكل أفراد عائلة لخضاري أطال الله في عمرهم.

كما لا يفوتني الذكر صديقات دربي الاعزاء"سهام بركي و مشنتل مباركة " و رفقات المشوار اللاتى رافقنني لحظاته رعاهم لله ووفقهم.

إلى كل الأصدقاء الذين جمعتني بهم أيام الدراسة

بقسم علوم الاجتماعية وجامعة يحي فارس، المدية.

وإلى كل من لهم أثر في حياتى وقالي لي وفقي الله،وإلى كل من أدركه قلبي ونسيه قلمي.

هبة

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، والحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه و عظيم سلطانه، فالشكر لله أولا وأخرا على ما من به من عون و توفيق في إتمام هذا العمل.

وأنه ليطيب لنا أن نتقدم بالشكر و الامتنان للأستاذ المشرف "**حيرش رضا**" على ما قدمه لنا من نصح وتوجيه.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر الجزيل لجميع أساتذتنا الأفاضل في قسم علوم التربية، ونخص بالشكر منهم الأستاذ "**شهري توفيق ، بلكحل سمير،حميدة زهرة .....**".

كما نتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى الأسرة الكريمة التى كانت سندا معنويا وماديا.

والشكر الموصول كذلك للأستاذ: "**عبد القادر بن عائشة السعيدي**" الذي قاسمنا أعباء هذا العمل،

وإلى الأصدقاء المقربين والأعزاء.

ختامنا نسأل الله العلي العظيم أن ينفع بهذه الدراسة كل من اطلع عليها، أواحتاج اليها وأن يكتب لنا الأجر والثواب، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

هبة لخضاري

قائمة المحتويات

	الموضوع	الصفحة
	الآية	أ
	ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
	الإهداءات	ج
	شكر وتقدير	د
	قائمة المحتويات	هـ.و.ز
	قائمة الجداول	ح
	قائمة الأشكال	ح
	مقدمة	ط
الجانب النظري		
الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الدراسة		**17-03**
01	إشكالية الدراسة	05-03
02	فرضيات الدراسة	05
03	أهمية البحث	06
04	أهداف البحث	07-06
05	تحديد مفاهيم الدراسة	07
06	الدراسات السابقة	13-07
07	التعقيب على الدراسات السابقة	17-13
الفصل الثاني: التوجيه بالرغبة		**39-20**
	تمهيد	20
01	التوجيه بالرغبة	24-21
1-1	مفهوم التوجيه	23-21
2-1	تعريف الرغبة	24-23
02	لمحة تاريخية عن نشأة و تطور التوجيه	26 -24
1-2	نشأة عن تطورالتوجيه المدرسي في العالم	25-24
2-2	نشأة عن تطور التوجيه المدرسي في الجزائر	26-25
03	أنواع التوجيه	28-26
04	أهداف وخصائص التوجيه	29-28

05	أسس ومبادئ التوجيه الجامعي	31-29
06	خطوات التوجيه ونظرياته	34-31
07	معايير التوجيه في الجزائر	36-34
08	العلاقة بين الرغبة والتوجيه	38-36
	خلاصة الفصل	39
الفصل الثالث: فاعلية الذات		**58-41**
	تمهيد.	41
01	مفهوم فاعلية الذات	44-42
02	أبعاد الفاعلية الذاتية	46-44
03	مصادر الفاعلية الذاتية	49-46
04	أنواع فاعلية الذات	50-49
05	خصائص فاعلية الذات	51-50
06	الخصائص العامة لذوي فاعلية الذات المرتفعة	52-51
07	النظريات المفسرة للفاعلية الذاتية	54-52
08	آثار الفاعلية الذاتية	56-55
09	العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية	57
	خلاصة الفصل	58
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية		**70-62**
	تمهيد	62
01	منهج الدراسة	63
02	الدراسة الاستطلاعية	63
03	مجتمع الدراسة	64
04	عينة الدراسة الأساسية	65-64
05	أدوات الدراسة	69-65
06	إجراءات وحدود الدراسة الأساسية الميدانية	69
07	الأساليب الإحصائية المستعملة	69
	خلاصة الفصل	70

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج حسب الفرضيات		**80-72**
	تمهيد	72
01	عرض النتائج الخاصة بالفرضيات	**80-73**
1-1	عرض وتحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى	74-73
2-1	عرض وتحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية	75-74
3-1	عرض وتحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة	77-75
4-1	عرض وتحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الرابعة	79-77
5-1	عرض وتحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الخامسة	80-79
الاستنتاج العام		**81**
التوصيات والاقتراحات		**82**
قائمة المراجع		**88-84**
الملاحق		**99-91**

فهرس الجداول

الجدول	عنـوان الجـدول	الصفحة
1	الدراسة الاستطلاعية	63
2	مجتمع الدراسة حسب التخصص	64
3	عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص	64
4	عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	65
5	معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لاستبيان التوجيه بالرغبة	66-67
6	حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ لاستبيان التوجيه بالرغبة	67
7	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات	68
8	حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ لمقياس فاعلية الذات	69
9	المتوسطات والانحرافات والوسط الفرضي لدرجات استبيان التوجيه بالرغبة	73
10	المتوسطات والانحرافات والوسط الفرضي لدرجات مقياس فاعلية الذات	74
11	نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون للعلاقة ما بين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات	76
12	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات التخصص(علوم اجتماعية/ علوم انسانية/ آداب ولغات) لمقياس فاعلية الذات	77
13	تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتغير التخصص لدرجات مقياس فاعلية الذات حسب التخصص	78
14	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الجنس (ذكور /إناث) تبعا لمقياس فاعلية الذات	79

فهرس الأشكال

رقم	عنـوان الأشكال	الصفحة
1	أبعاد فاعلية الذات عند باندورا	46
2	مصادر فاعلية الذات عند باندورا	48

مقدمة:

يعتبر التوجيه والاختيار للتخصص الجامعي موضوع هام جدير بالدراسة، خاصة إذا كان يراعي ويتوافق مع قدرات وميول الطلبة، وتوجد العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسته، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي، ونسجل أن التوجيه الجامعي يتم آليا وفق مبرمج حسب معدلات البكالوريا، مما قد لا يراعي ما تم ذكره سالفا.

ويعد اختيار التخصص الجامعي من أهم الخطوات في حياة الشاب لما يترتب عليه من تحديد أسلوب الدراسة والاتجاهات المهنية المستقبلية، ويأتي الاختيار السليم القائم على أسس ثابتة بمثابة حماية من عثرات المشوار الجامعي، كما يوفر مزيدا من التميز والنجاح في المستقبل.

ويواجه الطالب أحيانا عددا من العوائق التي تمنعه من تسجيل التخصص الملائم، بسبب نقص المعلومات عن التخصصات المتاحة، أو الخضوع لرغبات الآخرين، ونقص الجانب التوعي لدى العديد من جامعاتنا فلا تقام ندوات أو لقاءات ملائمة للتعريف بنوعية الدراسة ومجالات التخصصات المختلفة، لذا فكل تلك العوامل تسبب نقصا في المعلومات لدى الطالب المقدم على المرحلة الجامعية.

كما تعد الفاعلية الذاتية لدى الفرد أساساً مهماً لتحديد مستوى دافعيته، ومستوى صحته النفسية، وقدرته على الإنجاز الشخصي. فمستوى الفاعلية الذاتية يؤثر على نوعية النشاطات والمهمات التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاطٍ ما، بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبديها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقه، والعكس صحيح، وتتولد الفاعلية الذاتية من تجارب الحياة ومن أشخاص نتخذهم قدوة لنا، وهي شيء يُبنى على مدى سنوات من القيام بردود أفعال تجاه تحديات الحياة والتدرب على التعامل معها بمرونة ومثابرة.

والفعالية الذاتية من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد، حيث تمثل مركزا هاما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط إذ تساعد الفرد على مواجهته الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة. (جولتان، حجازي.2013. 420)

وتعمل كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات، فالفرد الذي لديه إحساس قوي بفعالية التألق يركز جل اهتمامه عند مواجهته لمشكلة على تحليلها بغية الوصول لحلول ملائمة.

فالطالب الجامعي عندما تلبى رغبته في الاختيار يساعد ذلك على دافعيته في التعلم، والتي تظهر من فاعليته الذاتية، من هنا انبعثت فكرة هذه الدراسة، كما أنه ومن خلال اطلاعنا على الجانب التربوي لم يقع

بين يدينا أية دراسة في المجتمع المحلي تناولت التوجيه بالرغبة وعلاقته بفاعلية الذات لدى الطلبة الجامعيين، وهذا ما دفعنا لإجراء هذه الدراسة التي قد تسهم في فهم متكامل للتوجيه بالرغبة ومدى علاقتها بفاعلية الذات.

وقد تم تقسيم موضوع دراستنا المشار إليها سابقا والمتمثلة في التوجيه بالرغبة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة السنة الأولى جامعي إلى جانبين:

أولا الجانب النظري والذي تكون من ثلاثة فصول، هو الفصل الخاص بالإطار المنهجي لإشكالية الدراسة، احتوى على العناصر التالية: الإشكالية، الفرضيات، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، تحديد المفاهيم إجرائيا، الدراسات السابقة، والتعقيب عليها.

أما فيما يخص الفصل الثاني الخاص بالتوجيه بالرغبة فقد تطرقنا إلى مفهوم التوجيه، ومفهوم الرغبة، ولمحة تاريخية عن نشأة و تطور التوجيه، ونشأة وتطور التوجيه المدرسي في العالم والجائر، ما تم التطرق لأنواع التوجيه وأهدافه، وأسسه ومبادئه، وتم ذكر خطوات التوجيه ونظرياته، والمعايير المعتمد في عملية التوجيه بالجامعة الجزائرية، وفي الأخير تم ذكر العلاقة ما بين التوجيه والرغبة، وختاما خلاصة الفصل.

وبالنسبة للفصل الثالث كان خاص بفاعلية الذات تناولنا فيه: مفهوم فاعلية الذات، أبعادها، مصادرها، أنواعها، خصائصها، النظريات المفسرة لفاعلية الذات، العوامل المؤثرة فيها، خلاصة الفصل.

ثانيا الجانب التطبيقي الذي يشتمل على الفصل الرابع الذي يتعلق بالإجراءت المنهجية للدراسة وفيه تطرقنا إلى: منهج الدراسة، حدود الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية، أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، الأساليب الإحصائية المستعملة.

أما الفصل الخامس تم فيه عرض نتائج الخاصة بالفرضيات ومناقشة النتائج على ضوء نتائج الفرضيات.

وانتهت الدراسة بالاستنتاج العام، وتقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات، ليختتم بقائمة المراجع والملاحق.

1-الإشكالية:

تعتبر المرحلة الجامعية محطة أخيرة بالنسبة للطلاب في مسارهم الدراسي، والتي تحتاج تخطيطا وتنظيما وفاعلية قصد تحقيق الأهداف المسطرة، فمستوى فاعلية الذات الذي يتمتع به الطالب الجامعي يساعده على التحكم الهادف في سلوكه وبيئته، ولاسيما الطلبة الجدد الملتحقين بها حديثا.

ويعتبر مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم الهامة التي تستخدم في تفسير سلوك الفرد وتحديد سماته الشخصية، وخاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، إذ يرى باندورا أن مفهوم فاعلية الذات يتضمن معتقدات الأفراد حول كبح أو تنظيم تصرفاتهم اليومية باعتبار هذه المعتقدات إدراكاً لفاعليتهم الذاتية في مختلف المواقف.(عبد الرحمن،1998، 339).

وتشير فاعلية الذات إلى معتقدات الشخص وتقييمه لقدرته على أداء العمل، ووفقًا لـ(1997) Bandura، تُعرَّف فاعلية الذات بأنها: "المعتقدات في قدرات المرء على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإنتاج إنجازات معينة"، وتتأثر فاعلية الذات بمستوى الإثارة الانفعالية، فقد تعمل هذه الاستثارة على إعاقة هذه الفاعلية، وخاصة عندما تكون مصحوبة بالخوف والقلق، وقد تعمل على استثارتها بصورة إيجابية ومتوازنة مع قدرات الفرد وتحقيق أهدافه"(راتب،1997، 12)، كما تتأثر بتجارب الفرد وخبراته المباشرة وغير المباشرة، وانجازاته والإقناع اللفظي من المحيطين به.

تُعد فاعلية الذات الأكاديمية المُدركة من أبرز العوامل المؤثرة في المثابرة والأداء الأكاديمي للطالب الجامعي، وتتبلور هذهِ الكفاءة على شكلِ أفكارٍ ومُعتقداتٍ حول الذات بشأن مدى كفايتها، ومن خلال فاعلية الذات الأكاديمية المُدركة يُمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطالب إذا كان مُرتفعاً أم مُنخفضاً.

ومن ثم فأنَّ تمتع طلبة كلية التربية الأساسية بمستوى مُرتفع من فاعلية الذات الأكاديمية المُدركة دليل واضح على سلامة العملية التربوية، ويعد هذا أحد أهم مفاتيح النجاح التي يمتلكها الطلبة في تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي لمواجهة المشكلات والتحديات التي يتعرضون لها، في حين تدني مستوى فاعلية الذات الأكاديمية المُدركة يُشير إلى حاجة الطلبة إلى ضرورة تدعيم خبراتهم لكي يرتفع هذا المستوى لديهم، لإنَّ انخفاضهِ يجعلهم مُعرضين للضغوط والصعوبات في الحياة اليومية مما قد يؤثر على توافقهم الدراسي والاجتماعي. (كرماش،2016)

وتعدُّ فاعلية الذات الأكاديمية من أهم العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الأكاديمي في مختلف المواد الدراسية فقد أشار ديل (Dale,2001) إلى أن الفرد الذي لديه فاعلية ذات عالية ينخرط بسهولة وبسرعة في المجتمعات الأكاديمية، أما الفرد الذي لديهِ إحساس بفاعلية متدنية فيؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل.(Dale,2001:21-22) .

كما يعتبر التوجيه المدرسي جزء من العملية التربوية لايمكن فصله عنها فهو احد خدماتها المهمة التي لايمكن لأي نظام تربوي قائم على الحرية في اختيار وتحقيق الرغبات للفرد والمجتمع أن يستغني عنه، وتهدف عملية التوجيه لمساعدة الفرد للاستغلال الأمثل لإمكاناته وميولاته في الاختيار المناسب، الذي يمكنه من استغلال هذه الإمكاناتت والقدرات إلى أقصى حد ممكن مما يخدم الفرد والمجتمع، فالطالب الجامعي هو محور الاهتمام لذلك يجب النظر إليه من جميع النواحي ومساعدته على تحقيق ذاته في مجال الدراسة والعمل بما يتفق مع استعداداته وميوله وبيئته وظروفه الاجتماعية والاقتصادية، وأن التوجيه هو عملية مساندة لعملية التعليم والتعلم وتعتبر الرغبة المحرك الأساسي للنجاح والوصول إلى الأهداف التعليمية حيث تشير الدراسات إلى أن اختيار التخصص عن رغبة وميل يحقق فعالية جيدة للذات ونجاح في اختيار المهنة المناسبة.

ونقلا عن جريدة الشروق (2018) بأن: الطلبة الجدد الناجحين في شهادة البكالوريا دورة جوان 2018، قد تحصلوا على إحدى الرغبات الأربع، في حين إن 184771 طالب قد تمكنوا من إفتكاك الرغبة الأولى عن جدارة واستحقاق بنسبة بلغت 69 بالمائة، فيما بلغ عدد الطلبة الذين نجحوا في التحصل على الرغبة الثانية 36499 طالب ما يعادل نسبة 13 بالمائة.

ومما سبق يمكن القول أن التوجيه بالرغبة وتحقيقها قد يرتبط بفاعلية الذات والمواقف المستقبلية لدى الطلبة، فالطلبة ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات والكفاية الشخصية يتجنبون الاعمال الاجتماعية والاكاديمية التي تتطلب من الفرد تحمل المسؤولية تجاهها كما ان اعتقاد الفرد في الفاعلية الذاتية يؤثرفي تفكيره وتصرفاته ورغباته تجاه الاخرين وحتى ميولاته التربوية والمهنية.

وأشار زيمبرمان1990 إلى أن مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء الاجتماعي والتربوي وخاصة عند حل المشكلات الصعبة المتعلقة في مساره الدراسي والمهني وبطريقة تناسب رغباتهم وميولهم.

ومن المهم كذلك معرفة العلاقة الارتباطية ما بين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات، وهذا ما دفعنا إلى دراستها، ومما يسجل كذلك أنه لا توجد دراسات جزائرية وعربية وأجنبية في حدود علم الباحثة تناولت هذا الموضوع بالدراسة، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية مابين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى جامعي بجامعة يحيى فارس المدية؟

التساؤلات الجزئية:

1) ما طبيعة التوجيه بالرغبة لدى طلبة السنة الأولى بجامعة يحيى فارس المدية؟
2) ما مستوى فاعلية الذات لدى طلبة السنة الأولى بجامعة يحيى فارس المدية؟
3) هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية مابين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث؟
4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث؟
5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير التخصص (علوم اجتماعية / علوم انسانية/ آداب ولغات) لدى أفراد عينة البحث؟

2-فرضيات الدراسة:

1) طبيعة التوجيه بالرغبة لدى طلبة السنة الأولى بجامعة يحيى فارس المدية متوافق؟
2) مستوى فاعلية الذات لدى طلبة السنة الأولى بجامعة يحيى فارس المدية مرتفع؟
3) توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية مابين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث؟
4) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث؟
5) لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير التخصص (علوم اجتماعية / علوم انسانية/ آداب ولغات) لدى أفراد عينة البحث؟

3-أهمية البحث:

تستمد الدراسة أهميتها من الأهداف التي تحاول الوصول إليها، وذلك من خلال دراسة التوجيه بالرغبة لدى طلبة الأولى جذع المشترك علوم اجتماعية وإنسانية والآداب واللغات بجامعة المدية وعلاقتها بفاعلية الذات لديهم،وممّا لا شك فيه أن هذا الجانب ينطوي على أهمية كبيرة من الناحية النظرية والتطبيقية نوردها على الشكل التالي:

– دور التوجيه التربوي في تحديد معالم المستقبل الدراسي والاجتماعي للطالب، من خلال قرار التوجيه الذي أساسه يتحدد بتخصصه الدراسي وبالتالي مهنته المستقبلية، ومن ثمة مكانته الاجتماعية وخاصة أن التعليم الجامعي يقود لتحديد مهنة الفرد.

– تسمح لنا بمعرفة مدى مساهمة التوجيه التربوي في تحقيق الطموحات الطلاب وإشباع حاجاتهم التعليمية في ظل ارتفاع عدد الطلاب وارتفاع مستوى طموحهم.

– تسعى إلى معرفة العلاقة بين رغبة الطلاب عن توجيههم التربوي وفاعليتهم الذاتية، الأمر الذي يسمح لنا بتفسير بعض المشكلات التربوية التي تعترض المسار الدراسي لبعض الطلاب.

– تعريف أصحاب القرار في المؤسسات وجامعات التعليم العالي بالعوامل المرتبطة بالفاعلية الذاتية لدى الطلبة، من أجل توفير بيئة تعليمة مناسبة لهمة تعزز تنمية فاعلية الذات لدى الطلب،ة حتى يتمكنوا من تحقيق مستويات عالية من التحصيل العلمي.

– من خلال بحثنا نسجل ندرة في مجال البحث في موضوع التوجيه بالرغبة وعلاقته بفاعلية الذات في الجزائر، ولم نجد دراسة في البيئة الجزائرية تناولت هذا الموضوع بمتغيراته وهذا في حدود علم الباحثة.

–زيادة عن ذلك فان هذه الدراسة محاولة منا لمساهمة في إثراء البحث العلمي، كما أن نتائجها قد تكون منطلقا لدراسات وبحوث أخرى.

4-أهداف البحث:

تسعى الدراسة للتحقق الميداني من فرضيات الدراسة من خلال الأهداف التالية:

- التعرف على طبيعة التوجيه بالرغبة لدى أفراد عينة البحث.
- التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث.
- كذالك التعرف علاقة بين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة.

- معرفة مستوى فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص الجامعي (علوم اجتماعية / علوم إنسانية / آداب ولغات).
- معرفة مستوى فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس.

5-تحديد المفاهيم إجرائيا:

5-1-التوجيه بالرغبة هو: عملية اختيار الطالب المتحصل على شهادة البكالوريا لتخصص دراسي معبر عنه في بطاقة الرغبات كرغبة أولى، قصد تحقيق توافقه الدراسي، والتي تظهر من خلال الدرجات المعبر عنها في الاستبيان المصمم من طرف الباحثة.

5-2-فاعلية الذات هي: الايمان الذاتي والمتفائل بالقدرة على أداء مهام جديدة وصعبة والتعامل مع الشدائد في مختلف مجلات العمل البشري، ومدى توقعات طلبة السنة الاولى جامعي بجامعة يحيى فارس المدية بالكفاءة الذاتية العامة، والتي تظهر من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها في مقياس الكفاءة الذاتية العامة (GSE) لـ: Schwarzer، المعرّب من طرف: سامر جميل رضوان، والذي سوف يتم اعتماده في هذه الدراسة.

5-3-طلبة الجامعة: يشمل تعريف الطلاب الجامعيين إجرائيا في هذه الدراسة الذكور والإناث المسجلين بجامعة الدكتور يحي فارس بالمدية للسنة الجامعية (2021/2020)، والذين يزاولون دراستهم ضمن السنوات الأولى (علوم اجتماعية / علوم إنسانية/ آداب ولغات)، والذين يمثلون أفراد عينة البحث.

6-الدراسات السابقة:

إن الاطلاع على الدراسات السابقة من شأنه أن يحدد للباحث أبعاد المشكلة ومجالاتها ويزوده بالكثير من الأفكار فيما يتعلق بالأدوات والإجراءات للمقاييس، وكذلك يساعده في طرح فروض الدراسة واستكمال النقائص وتجنب المزالق التي وقع فيها الآخرون، وعليه لا توجد دراسات ذات علاقة بالدراسة الحالية في حدود علمنا حول علاقة التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة فأخذنا دراسات متقاربة مع موضوع دراستنا.

6-1-الدراسات المتعلقة بالتوجيه:

6-1-1-الدراسات العربية:

- **دراسة حبيب، فائقة.(1990). دور التوجيه المدرسي في معالجة مشكلات الطلبة.** هدفت لمعرفة دور التوجيه المدرسي في معالجة المشكلات الطلبة. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبيان وزع على عينة بلغت 60 مرشدا تربويا، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا توصلت الدراسة إلى النتائج منها: أن المجال الدراسي احتل مكان الصدارة في قائمة المشكلات، يليه المجال الاجتماعي ثم الشخصي ثم باقي مجالات الأخرى، كما يرى المرشدين أن من أسباب تدني المستوي التعليمي للطالب هو فقدان أحد الوالدين أو كلاهما، التطرف في تربية الأبناء وكذلك ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة، كما أظهرت استخدام المرشدين للوسائل والأساليب المتنوعة في معالجة مشكلات الطلبة.

- **دراسة الهاشل، سعد جاسم. (1998) التوجيه والإرشاد الوظيفي واختيار التخصص في مرحلة الثانوي.** تهدف الدراسة معرفة مدى استخدام عملية التوجيه والإرشاد في اختيار الطالب لتخصصه، ومعرفة الفروق بين الطلبة في اختيار التخصص التي تعزى للمنطقة والجنس، حيث تكونت العينة البحث من532 طالب وطالبة منهم 265 من شعبة الآداب و267 من الشعبة العلمية، استخدم فيها استبيان يضم 15 سؤالا ضم المحاور التالية: دور الأسرة، دور البرنامج المدرسي والأصدقاء، مدى توفر المعلومات المهنية لدى الطالب، استخدام اختبارت القدرات والميول المهنية، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية: لاتوجد علاقة بين المنطقة التعليمية واختيار الطالب لتخصصه، كما توصل لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الطالبات في أسلوب اختيار التخصص، ولوجود علاقة موجبة بين توجيه الوالدين واختيار التخصص.

- **دراسة بن احمد، محمد. (2019): الرضا عن التوجيه وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية دراسة ميدانية جامعة حمه لخضر الوادي.** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية، حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها (119) طالب وطالبة من قسم العلوم الاجتماعية، (71) إناث و (48)ذكور، وقد استخدم في دراسته المنهج الوصفي، باستخدام مقياس جهاد معروف (2018)، وبعد المعالجة الإحصائية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: لا

توجد علاقة دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه والتحصيل الدراسي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الرضا عن التوجيه لدى عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ذكر –أنثى)، وتوصلت كذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الرضا عن التوجيه لدى عينة الدراسية حسب متغير شعبة الباكالوريا.

- **ذهبية العرفاوي. (2020): الفروق بين الجنسين الذكور الموجهين برغبة والإناث الموجهات برغبة في مستوى الدافعية للإنجاز**. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة هل توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور الموجهين برغبة والإناث الموجهات برغبة، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس الدافع للانجاز، على عينة مكونة من (325) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وبعد جمع المعطيات ومعالجتها توصلت الباحثة إلى أنه لاتوجد فروق في مستوي الدافعية للانجاز بين الجنسين الموجهين برغبة.

6-2-الدراسات المتعلقة بمتغير فاعلية الذات:

6-2-1-الدراسات العربية:

دراسة الفرماوي (1990) توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. هدفت لمعرفة العلاقة ما بين الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. تكونت العينة من (126) طالبا من طلاب الجامعة في مصر الذين تراوحت أعمارهم بين(22-19) السنة، واستخدم الباحث مقياس فعالية الذات، واختبار كاليفورنيا للشخصية، وكانت نتائج الدراسة التي أوضحت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التوقع لفعالية الذات في سمات السيطرة والقدرة على بلوغ المكانة والحضور الاجتماعي، والمجاراة والنضج الاجتماعي وكذا ضبط الذات والتسامح وإجادة الانجاز والاستقلال في الانجاز لصالح المجموعة مرتفعة التوقع في فاعلية الذات، حيث كانت الفروق غير دالة في سمة الميل الاجتماعي بين المجموعات.

دراسة الصقر(2005) مستوى النمو الأخلاقي وفاعلية الذات المُدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المُتغيرات. تهدف الدراسة لمعرفة مستوى متغيري النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى المتغيرين النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة، تكونت عينة الدراسة من(654) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة

البكالوريوس في جامعة اليرموك، استعمل الباحث مقياس رست المُعرب (defining issues test) لقياس النمو الأخلاقي، وقام ببناء مقياس لقياس الكفاءة الذاتية المُدركة، وبعد التحقق من صدق وثبات المقياسين طبق الباحث المقياسين على عينة البحث، وقد توصلت النتائج إلى أن غالبية الطلبة كانوا يتمتعون بالمستوى الثاني من النمو الأخلاقي وهو(التمسك بالعُرف والقانون)، وأنه توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى النمو الأخلاقي ولصالح الطالبات، وتمتع الطلبة بمستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة، كما أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى الكفاءة الذاتية المُدركة ولصالح الطلاب.

دراسة المخلافي (2010) فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدى الطلبة. هدفت لتعرف على العلاقة بين بعض السمات الشخصية (التآلف الثبات الانفعالي، الدهاء، الحنكة، فعالية الذات الأكاديمية) لدى عينة من طلبة جامعة صنعاء، والتعرف على أثر بعض المتغيرات الديموغرافية في بعض السمات الشخصية المدروسة، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (110) طالبا وطالبة، استخدم الباحث مقياس كاتل للسمات الشخصية المقنن على البيئة العربية، واستبانة فعالية الذات الأكاديمية كأداتين للدراسة، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض السمات الشخصية، وعدم و جود فروق دالة إحصائيا بين بعض سمات الشخصية (التآلف، الثبات الانفعالي" وفقا لمتغير الجنس ووجود فروق دالة بين بعض سمات الشخصية "الحنكة والدهاء) وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

– **دراسة بوطبال سعد الدين(2015) توقعات الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة.** هدفت الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين توقعات الكفاءة الذاتية والرضا عن التخصص الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (126) طالبا وطالبة، باستخدام مقياس توقع الكفاءة الذاتية مع الاعتماد على معدلات التحصيل الدراسي خلال السنة الدراسية، وأظهرت النتائج إلى ارتفاع مستوى توقع الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي يعتبر مقبولا، كما أظهرت أنه لا توجد فروق في توقع الكفاءة الذاتية بين الطلبة والطالبات الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي، بينما توجد علاقة ذات دلالة إحصائيا بين توقع الكفاءة الذاتية ومتغير السن لدى طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي.

دراسة كرماش، حوراء عباس (2016) الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. هدفت الدراسة للتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، والتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعاً لمتغيري الجنس(ذكور – إناث) والسنة الدراسية الجامعية(الثانية– الرابعة)، على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وباستخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من تصميم الباحثة، وقد تَوَصَلت النتائج إلى أنَّ أفراد العينة لديهم مُستوى جيد من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة بين الطلاّب والطالبات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلبة السنة الثانية والسنة الرابعة ولصالح طلبة السنة الرابعة.

– **دراسة عمومن رمضان، وحسان نجاة (2018) الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة الجامعة.** هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة جامعة عمار ثليجي الأغواط – الجزائر ومعرفة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد العينة، وتحديد أهم مستويات الهوية لدى الطالب الجامعي المقبل على التخرج، على عينة تكونت من(101) طالب وطالبة من مختلف التخصصات من قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة الأغواط، باستخدام المنهج الوصفي، وباستخدام استبيان الكفاءة الذاتية، واستبيان بناء الهوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة الجامعة، وأن مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المقبلين على التخرج منخفض، ويتميز الطلبة المقبلون على التخرج بجامعة الأغواط الجزائر بتشتت الهوية.

دراسة بوسته بشير (2020) فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا في ضوء متغير الجنس وشعبة البكالوريا المتحصل عليها. تهدف الدراسة إلى الكشف عن مستوى فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا كلية العلوم التطبيقية جامعة ورقلة، ومعرفة الفروق في مستوى فاعلية الذات تبعا لمتغير الجنس وشعبة البكالوريا المتحصل عليها الطالب، على عينة مكونة من (128) طالبا وطالبة، مستخدما المنهج الوصفي، وباستخدام مقياس فاعلية الذات من إعداد بشير معمرية (2012)، وتوصلت النتائج أن مستوى فاعلية الذات لدى طلبة السنة أولى علوم و تكنولوجيا جامعة ورقلة مرتفع، كما أظهرت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين الطلبة و الطالبات السنة أولى جذع مشترك علوم تكنولوجيا، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين طلبة السنة أولى جذع مشترك علوم تكنولوجيا جامعة ورقلة حسب شعبة البكالوريا المتحصل عليها(تقني رياضي / علوم تجريبية).

دراسة بن عائشة سعيدي، عبد القادر (2020) الكفاءة الذاتية العامة وعلاقتها بمنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات والعلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية العامة ومنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين، الجذع المشترك: علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس بالمدية. تكونت عينة الدراسة من(120) طالبا وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية (Jerusalem & Schwarzer,1993)، ترجمة جميل سامر رضوان، وقائمة زمباردو لمنظور الزمن(Zimbardo & Boyd,1999)، ترجمة سليمان جاراالله، أظهرت نتائج الدراسة أن: مستوى الكفاءة الذاتية كان مرتفعا، وأبعاد المنظور جاءت حسب الترتيب التالي(الحاضر الممتع، المستقبل، الماضي السلبي، الماضي الإيجابي، وأخيرا الحاضر الحتمي)، كما توصلت لعدم وجود ارتباط دال بين الكفاءة الذاتية وأبعاد الماضي السلبي، والحاضر الممتع والحاضر الحتمي، بينما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وبعدي المستقبل والماضي الإيجابي.

6-2-2-الدراسات الأجنبية:

دراسة Voelk & Michael**(2004) الأداء الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة.** هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين الأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية والغش وأثر الجنس والعمر والمستوى الدراسي، على عينة مكونة من (315) طالبا وطالبة اختيروا من ثلاث كليات، طبق الباحثان مقياسي للأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين العمر والجنس والمستوى الدراسي والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أيضًا عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الغش والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي.

دراسة Lemons **(2006) الكفاءة الذاتية المدركة لإبداع طلبة الجامعة.** وهدفت التعرف على الكفاءة الذاتية للإبداع لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة البحث من(242) طالب وطالبة، قدم الباحثة استبانه تتكون من أسئلة مفتوحة النهاية، يسأل فيها الطلبة ما الذي يعتقدون حول كفاءتهم الذاتية وقدراتهم الإبداعية، وبعد جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، تمَّ توصل إلى النتيجة الآتية: أن غالبية عينة الدراسة لا توجد لديهم إدراك عالٍ لكفاءتهم الذاتية وقدراتهم الإبداعية.

دراسة Zebardast, A., Besharat, M. A., & Hghighatgoo, M **(2011) العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمنظور الزمني لدى الطلاب.** هدفت الدراسة في كشف العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمنظور الزمني، على عينة مكونة من (391) طالبًا (140 ذكور، و251 إناث)، باستخدام مقياس الكفاءة

الذاتية (SES-28 ؛ Sheerer et al، 1982) وجرد زيمباردو لمنظور الزمن (ZTPI-25 ; Zimbardo & Bond, 2011)، وأظهرت النتائج ارتباط إيجابي كبير بين الكفاءة الذاتية مع منظور الوقت المستقبلي، كما أظهرت النتائج أيضًا ارتباطًا سلبيًا كبيرًا للكفاءة الذاتية مع منظور الزمن الماضي السلبي والحاضر الحتمي، وعدم وجود علاقة مع الأبعاد الأخرى (الماضي الإيجابي الحاضر الممتع، المستقبل)، كما توصلت إلى أن الأفراد ذوي المستوى الأعلى من الكفاءة الذاتية لديهم منظور زمني أكثر إيجابية.

دراسة Amanollahi, Z., Hosseini, Z. A. S., Zarrin, S. A., & Safara, M **(2016) العلاقة بين منظور الوقت واتخاذ القرار الوظيفي والكفاءة الذاتية وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي بإيران.** هدفت الدراسة في كشف العلاقة بين منظور الوقت واتخاذ القرار الوظيفي والكفاءة الذاتية وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي بجامعة أصفهان، على عينة مكونة من (184) أخذت بالطريقة العنقودية، وباستخدام قائمة زيمباردو الزمن المنظور الجرد (ZTPI)، ومقياس تايلور وبيتز اتخاذ القرار الوظيفي، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتم قياس التحصيل الدراسي خلال الفصل الدراسي، أشارت النتائج إلى أن أبعاد منظور الزمن لها علاقات مهمة مع الكفاءة الذاتية وصنع القرار الوظيفي والتنبؤ بها، بالإضافة إلى ذلك، لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرارات المهنية والإنجاز الأكاديمي.

6-3-التعقيب على الدراسة السابقة:

6-3-1 التعقيب على الدراسات التي تناولت متغير التوجيه بالرغبة:

تبيّن من عرض الدراسات السابقة التي تيسر للباحثة الحصول عليها ما يأتي:

الأهداف : من حيث الأهداف الدراسات السابقة متباينة ومختلفة في تحديد الأهداف الخاصة بكل دراسة حسبت متغيرات البحث، تناولت الدراسات السابقة حول متغير التوجيه بالرغبة وعلاقته ببعض المتغيرات الاخرى مثل: مشكلات الطلبة دراسة حبيب، فائقة.(1990) ، اختيار التخصص دراسة الهاشل، سعد جاسم. (1998، التحصيل الدراسي دراسة بن احمد، محمد. (2019)، الدافعية للإنجاز العرفاوي، ذهبية. (2020)، وتم دراسة الفروق بين الجنسين في دراسة دراسة الهاشل، سعد جاسم. (1998)، ودراسة بن احمد، محمد. (2019)، والعرفاوي، ذهبية. (2020)، أما عن متغير التخصص فتم تناوله في دراسة: دراسة الهاشل، سعد جاسم. (1998).

طبيعة العينة: تَبيّن من إستعراض الدراسات السابقة إنها جرت جميعها على عينات من طلبة الجامعة، وعينة الدراسة الحالية هم طلبة الجامعة، ماعدا دراسة حبيب، فائقة.(1990). التي شملت المرشدين التربويين.

الوسائل الإحصائية: إستعملت مُعظم الدراسات السابقة معاملات الإرتباط وقوانين إحصائية ترتبط بإجراءات بناء أدوات القياس، ومنها ما يرتبط بالاجابة عن تساؤلات وأهداف تلك الدراسات.

النتائج: من حيث النتائج نسجل اختلافا وذلك حسب البيئة وطبيعة المتغيرات

في دراسة الهاشل، سعد جاسم. (1998) قد توصل الباحث إلى النتائج التالية: لاتوجد علاقة بين المنطقة التعليمية واختيار الطالب لتخصصه، كما توصل لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الطالبات في أسلوب اختيار التخصص، ولوجود علاقة موجبة بين توجيه الوالدين واختيار التخصص، أما دراسة بن احمد، محمد. (2019) توصل الباحث إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه والتحصيل الدراسي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الرضا عن التوجيه لدى عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ذكر –أنثى)، وتوصلت كذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الرضا عن التوجيه لدى عينة الدراسية حسب متغير شعبة الباكالوريا، بينما دراسة ذهبية العرفاوي. (2020) توصلت الباحثة إلى أنه لاتوجد فروق في مستوي الدافعية للانجاز بين الجنسين الموجهين برغبة.

2-3-6 التعقيب على الدراسات التي تناولت فاعلية الذات:

الأهداف : من حيث الأهداف الدراسات السابقة متباينة ومختلفة في تحديد الأهداف الخاصة بكل دراسة حسبت متغيرات البحث، تناولت فاعلية الذات وعلاقته ببعض المتغيرات **الأخرى** نذكر: دراسة الفرماوي (1990).هدفت لمعرفة العلاقة ما بين الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية، دراسة الصقر(2005) تهدف الدراسة لمعرفة مستوى متغيري النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية، دراسة المخلافي (2010) هدفت لتعرف على العلاقة بين بعض السمات الشخصية (التآلف الثبات الانفعالي، الدهاء، الحنكة، فعالية الذات الأكاديمية)، ودراسة بوطبال سعد الدين(2015) هدفت الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين توقعات الكفاءة الذاتية والرضا عن التخصص الدراسي، دراسة كرماش، حوراء عباس (2016) هدفت الدراسة للتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، والتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور– إناث)، دراسة عمومن رمضان، وحسان نجاة (2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية ومعرفة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وتحديد أهم مستويات الهوية لدى الطالب الجامعي، دراسة بوسته بشير (2020)هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا كلية العلوم التطبيقية جامعة ورقلة، ومعرفة الفروق في مستوى فاعلية الذات تبعا لمتغير الجنس وشعبة البكالوريا المتحصل عليها الطالب، دراسة بن عائشة سعيدي، عبد القادر (2020) هدفت الدراسة إلى

التعرف على مستويات والعلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية العامة ومنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين، الجذع المشترك: علوم اجتماعية بجامعة يحيى فارس بالمدية، دراسة Voelk & Michael(2004) هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين الأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية والغش وأثر الجنس والعمر والمستوى الدراسي، دراسة Lemons (2006) وهدفت التعرف على الكفاءة الذاتية للإبداع لدى طلبة الجامعة، دراسة Zebardast, A., Besharat, M. A., & Hghighatgoo, M (2011) هدفت الدراسة في كشف العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمنظور الزمني، دراسة Amanollahi, Z., Hosseini, Z. A. S., Zarrin, S. A., & Safara, M (2016) هدفت الدراسة في كشف العلاقة بين منظور الوقت واتخاذ القرار الوظيفي والكفاءة الذاتية وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي بجامعة أصفهان.

طبيعة العينة: تَبيّن مـــن إستعراض الدراسات السابقـــة إنها جرت جميعها على عينات من طلبة الجامعة، وعينة الدراسة الحالية هم طلبة الجامعة، وكانت أصغر عينة دراسة عمومن رمضان، وحسان نجاة (2018) التي تكونت من(101) طالب وطالبة من مختلف التخصصات من قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة الأغواط، وأكبر عينة دراسة الصقر(2005) تكونت عينة الدراسة من(654) طالبٍ وطالبةٍ.

الوسائل الإحصائية: إستخدمت مُعظم الدراسات السابقة معاملات الإرتباط وقوانين إحصائية ترتبط بإجراءات بناء أدوات القياس، ومنها ما يرتبط بالاجابة عن تساؤلات وأهداف تلك الدراسات والتحقق من الفرضيات.

النتائج: من حيث النتائج نسجل اختلافا وذلك حسب البيئة وطبيعة المتغيرات ونذكر النتائج على الشكل التالي: دراسة الفرماوي (1990) وكانت نتائج الدراسة التي أوضحت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التوقع لفعالية الذات في سمات السيطرة والقدرة على بلوغ المكانة والحضور الاجتماعي، والمجاراة والنضج الاجتماعي وكذا ضبط الذات والتسامح وإجادة الانجاز والاستقلال في الانجاز لصالح المجموعة مرتفعة التوقع في فاعلية الذات، دراسة Voelk & Michael (2004) وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين العمر والجنس والمستوى الدراسي والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أيضًا عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الغش والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي،

دراسة الصقر(2005) وقد توصلت النتائج إلى أن غالبية الطلبة كانوا يتمتعون بالمستوى الثاني من النمو الأخلاقي وهو(التمسك بالعُرف والقانون)، وأنه توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين الطلاب

والطالبات في مستوى النمو الأخلاقي ولصالح الطالبات، وتمتع الطلبة بمستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة، كما أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى الكفاءة الذاتية المُدركة ولصالح الطلاب، دراسة Lemons (2006) تمَّ توصل إلى النتيجة الآتية: أن غالبية عينة الدراسة لا توجد لديهم إدراك عالٍ لكفاءتهم الذاتية وقدراتهم الإبداعية، دراسة المخلافي (2010) أظهرت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض السمات الشخصية، دراسة Zebardast, A., Besharat, M. A., & Hghighatgoo, M (2011) وأظهرت النتائج ارتباط إيجابي كبير بين الكفاءة الذاتية مع منظور الوقت المستقبلي، كما أظهرت النتائج أيضًا ارتباطًا سلبيًا كبيرًا للكفاءة الذاتية مع منظور الزمن الماضي السلبي والحاضر الحتمي، وعدم وجود علاقة مع الأبعاد الأخرى (الماضي الإيجابي الحاضر الممتع، المستقبل)، كما توصلت إلى أن الأفراد ذوي المستوى الأعلى من الكفاءة الذاتية لديهم منظور زمني أكثر إيجابية، ودراسة بوطبال سعد الدين(2015) أظهرت النتائج إلى ارتفاع مستوى توقع الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي، كما أظهرت أنه لا توجد فروق في توقع الكفاءة الذاتية بين الطلبة والطالبات الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي، بينما توجد علاقة ذات دلالة إحصائيا بين توقع الكفاءة الذاتية ومتغير السن لدى طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي، دراسة كرماش، حوراء عباس (2016) وقد تَوَصَلت النتائج إلى أنَّ أفراد العينة لديهم مُستوى جيد من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة بين الطلاّب والطالبات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الطلبة، دراسة Amanollahi, Z., Hosseini, Z. A. S., Zarrin, S. A., & Safara, M (2016) أشارت النتائج إلى أن أبعاد منظور الزمن لها علاقات مهمة مع الكفاءة الذاتية وصنع القرار الوظيفي والتنبؤ بها، بالإضافة إلى ذلك، لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية لاتخاذ القرارات المهنية والإنجاز الأكاديمي، دراسة عمومن رمضان، وحسان نجاة (2018) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة الجامعة، وأن مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المقبلين على التخرج منخفض، دراسة بوسته بشير (2020) وتوصلت النتائج أن مستوى فاعلية الذات لدى طلبة السنة أولى مرتفع، كما أظهرت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين الطلبة والطالبات، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين طلبة السنة أولى حسب شعبة البكالوريا المتحصل عليها(تقني رياضي / علوم تجريبية)، دراسة بن عائشة سعيدي، عبد القادر (2020) أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية كان مرتفعا، وأبعاد المنظور جاءت حسب الترتيب

التالي(الحاضر الممتع، المستقبل، الماضي السلبي، الماضي الإيجابي، وأخيرا الحاضر الحتمي)، كما توصلت لعدم وجود ارتباط دال بين الكفاءة الذاتية وأبعاد الماضي السلبي، والحاضر الممتع والحاضر الحتمي، بينما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وبعدي المستقبل والماضي الإيجابي.

من خلال ما تم عرضه من دراسات تتعلق بمتغيرات الدراسة، تبرز أهمية الحاجة إلى إجراء دراسة منهجية بشأن العلاقة بين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، حيث أنه في حدود علمنا لم نجد دراسة مماثلة بحثت عن العلاقة بين متغيري الدراسة الحالية.

ولقد استفدنا من الدراسات السابقة التي حصلنا عليها في صياغة أسئلة الدراسة وتحديد أهدافها وصياغة فروض الدراسة واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لها.

تمهيد:

إن تطور التربية وطرقها الحديثة اوجب على كل القائمين على شؤون التربية والتعليم في بلادنا أن يولوا التوجيه اهتماما أكبرباعتباره أحد الجوانب المهمة في العملية التربوية لأنه يدخل في كل عناصرها ومستلزماتها. (هادي .م.ر.2003،ص13). فاصطلاح التوجيه من المصطلحات شائعة الاستخدام حيث يستخدم منفردا او مقترنا مع اصطلاح الإرشاد فنقول التوجيه والارشاد. ويقوم التوجيه على اساس انه حق الفرد وواجب عليه أيضا أن يختار طريقه في الحياة طالما كان اختياره لا يتعارض مع حقوق الأخرين، كما يقوم أيضا على الاقتناع بأن القدرة على اختيار أسلوب للحياة ليس شيئا موروثا وإنما شأن سائر قدرات الإنسان تحتاج إلى تنمية وإذا كان من الوظائف التي يؤديها نظام التعليم إتاحة الفرص أمام الطلاب لتنمية مثل هذه القدرات فإن التوجيه بهذا المفهوم يعتبر جزء من نظام التعليم (الشناوي.م.م.1996. 13).

أولا–مفهوم التوجيه:

–1التوجيـه بالرغبـة: هو إسناد تخصص ما للتلميذ بالجامعة، وذلك وفق ما أدلى به في بطاقة الرغبات في السنة الثالثة ثانوي وفي الموسم الدراسي 2020/.2021

1–1 تعريف التوجيه:

لقد كانت بدايات التوجيه مركزة على التوجيه المهني فقط،ويعود الفضل في البروز والاهتمام به إلى "فرانك بارسون" الذي أوضح أفكاره في كتابه المعروف "اختيار مهنة " الذي نشر في سنة 1909 (سعدون. س.ح. 2002.)

أما في المجال المدرسي فيعود الفضل في الاهتمام بالتوجيه إلى "جون ديوى "وزملائه حيث ساهموا بشكل كبير في جعل المدارس تهتم بالخبرات الخاصة المتصلة بالمشكلات اليومية للطفل، وأصبح النمو هدفا للتعليم بدلا من تدريب الذاكرة واستظهار المعلومات، كما أصبح الأطفال يقسمون تبعا لاستعداداتهم وليس تبعا لمستويات عامة جامدة،كما أيد هذه الأفكار فيما بعد "ثور ندايك" والذى نادى بضرورة تحول الاهتمام إلى نمو الطفل بدلا من المادة التي تعلمها. (سعيد .ع،2002،.12) .

1–2 التوجيه لغة:

من وجه يتجه وجاهة، صار وجيها، وجهه الأمر، والشيء أداره إلى جهة ما، توجه إليه: أقبل وقصد، اتجه إليه: أقبل، الوجه (مصدر) الجهة،يقال لهذا القول وجه: أي مأخذ وجهة أخذ منها القصد والنية، يقال الوجه إن يكون كذا،أي القصد الظاهر، ما يتوجه إليه الإنسان من عمل وغيره ..." (المنجد في اللغة والإعلام .1991.889).

1–3 التوجيه اصطلاحا:

يعرف التوجيه في معجم المصطلحات التربوية والمعرفية: عملية متابعة تربوية مستمرة لكل من المعلم والمتعلم،تقوم على الملاحظة من جانب الموجه الفني والاتصال الايجابي في جو تسوده العلاقات الإنسانية، وتهدف التشخص مواطن القوة والضعف في أداء كل من المعلم والمتعلم، وتوجيههما نحو المسار الصحيح لعملية التعلم. (أحمد ح.2004. 152–153)

ما يميز هذا التعريف هو اهتمامه بطرفي العملية التربوية المتمثلة في كل من المعلم والمتعلم على حد سواء.

ويرى سعد لعمش أن: "التوجيه هو وظيفة سيكولوجية نفسية تهتم بالميول والاتجاهات عن طريق اكتشاف المهارات والقدرات لدى المتعلمين، وعلى أساسها يتم توجيههمإلى شعبة أو جذع مشترك يتطلب ملمحا معينا أو اهتماما خاصا". (لعمش. 2010. 492)

ركز سعد لعمش على أن التوجيه عملية نفسية تهتم بالميول والاتجاهات والمهارات ...لتوجيه التلميذ إلى مسار دراسي يتوافق مع قدرته.

يعرف التوجيه بأنه: "مجموعة من الخدمات المقدمة للتلميذ لمساعدته على تفهم مشكلاته ومحاولة حلها بأساليب ناجحة، وتساعده على تنمية قدراته واستغلال مواهبه في مجالات يرغب فيها، بهدف توافقه النفسي وتكيفه الاجتماعي" (فهيم. 1996. 37)

في هذا التعريف تم التركيز على أن التوجيه عملية مساعدة للتلميذ من أجل حل مشاكله لكي يتوافق مع ذاته ومع مجتمع.

ويعرفه يوسف مصطفى القاضي: التوجيه ينصب على مجهودات مدرسية لتوجيه طلابها للأخذ بما يعود عليها بالنفع والاستفادة من الفرص العلمية وأوجه المعرفة المتاحة لهم، بالإضافة إلى ما يقوم به من الأدوار في حياتهم المقبلة وفق رغباتهم وإمكانياتهم واستعداداتهم. (القاضي، وآخرون. 1981. 47)

ربط يوسف القاضي عملية التوجيه بالمجهودات التي تقوم بها المدرسة للتلاميذ من أجل ما يرجع عليهم بالنفع وفق ما يلائم رغباتهم وإمكانياتهم.

ويرى أحمد زكي بدوي أن التوجيه المدرسي هو: "العملية التي تهتم بالمساعدة التي تقدم للتلاميذ والطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم، والالتحاق بها، والتكيف لها، والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم وفي الحياة بوجه عام". (بدوي. 1978. 188)

أرجع أحمد زكى بدوي عملية التوجيه المدرسي إلى مجموعة المساعدات التي تقدم للتلاميذ لاختيار الشعب التي تناسبهم، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حياتهم المدرسية.

ويعرف التوجيه عموما بأنه: مساعدة الفرد على القيام بالاختيار، وعلى مواصلة النمو والتطور من أجل تحقيق أهدافه الشخصية إلى أقصى حد يمكن الوصول إليه، وذلك عن طريق اختيار أسلوب حياة يرضيه ويتوافق مع مركزه كمواطن في المجتمع.(القذافى. 1997. 20)

اعتبر رمضان القذافى أن عملية التوجيه المدرسي هي عملية اختيار ومواصلة للنمو، من اختيار أسلوب حياة أفضل للتلميذ وإعداده ليكون مواطنا صالحا.

في حين يعرفم غاريوس التوجيه المدرسي (الإرشاد النفسي المدرسي) بأنه: مجموعة من الأساليب والخدمات التي تؤدي إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من نمو شخصية التلميذ ككل. (السهل. 1999. 22-23)

اتفق مغاريوس مع رمضان القذافى أن التوجيه المدرسي عملية تطور ونمو في الشخصية من أجل الوصول بالتلميذ إلى أقصى حد ممكن من الرضا كما عرفه حامد عبد السلام زهران:أن التوجيه عملية واعية ومستمرة بناءة ومخططة، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكييعرف نفسه ويفهم ذاته، ويدرس شخصيا جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته ويعرف الفرص المتاحة، ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته لنفسه ورغباته، بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشد والمربين والوالدين في مراكز التوجيه والإرشاد وفى المدارس وفي الأسرة.(زهران.10)

جاء تعريف حامد زهران للتوجيه المدرسي بنوع من الشمولية، حين ذكر أنه عملية واعية مستمرة وبناءة، تهدف إلى مساعدة الفرد لحل مشكلاته، ووسع عملية التوجيه لتشمل الأسرة والمدرسة.

ويري عبد الحفيظ مقدم أن:التوجيه في حقيقته مساعدة التلاميذ على اختيار الدراسة التي تتناسب مع إمكانياتهم ورغباتهم بناء على تقنيات الإرشاد الصحيح (مقدم.57)

ذكر عبد الحفيظ مقدم بأن التوجيه هو مساعدة التلميذ على اختيار نوع الدراسة التي تتوافق وإمكانياته ورغباته.

وظهر المفهوم الحديث للتوجيه :أنه مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله وان يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول وان يستغل إمكانات بيئته فيحدد أهدافا تتفق وإمكانياته من ناحيةٍ وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه ولبيئته ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل ،فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا عملية تؤدى إلى تكيفه مع نفسه ومجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته.(سعد.1967. 86)

وفى هذا المضمار يعلق الأستاذ :قيسي محمد السعيد فيقول:"هذا التعريف يقودنا إلى استنباط الفكرة الأساسية التي تتمثل في مفهوم الخدمة وهذه الأخيرة تجمع بين تقديم المساعدة للفرد للتعرف على ذاته وبين مده بالقدرة على فهم مشاكله ،بل والسعي في البحث الجاد عن حلول لها مرتكزا بذلك على إمكانيته الفردية ومهارته التي يتميز بها عن غيره وما توفر له من إمكانيات بيئته ،كل هذه المعطيات المقدمة تدفعه إلى رسم خطة واضحة للأهداف النجاح". (قيسي.2005 .16)

بناء على ما جاء في تعريف سعد جلال وتعليق الأستاذ محمد السعيد قيسي، يمكننا القول بأن عملية التوجيه المدرسي هي عملية موافقة بين إمكانيات الفرد من جهة ومتطلبات البيئة من جهة أخرى، ويكون ذلك

عن طريق فهم الميول والرغبات والقدرات والإمكانيات وموائمتها مع متطلبات بيئته، وبالتالي الحصول على أقصى حد من الكفاية والتوافق والسعادة.

من خلال هذه التعريفات يمكن القول بأن الباحثين والعلماء أجمعوا على أن التوجيه عملية مستمرة وغير آنية، وهى مجموعة من الأساليب والخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد للتعرف على ذاته وللتكيف مع نفسه ومحيطه، وذلك بالتركيز على جملة القدرات والميول والاستعدادات والرغبات، وذلك من أجل تكامل نمو الشخصية، للتغلب على المشكلات التي تواجهه مما يؤدى إلى تحقيق التوافق وأن يحيا حياة نفسية متزنة ويشعر بالسعادة.

- 2لمحة تاريخية عن نشأة و تطوير التوجيه:

قبل أن يقتحم التوجيه المجال الدراسي وينتقل إلى المدارس، ويهتم بالدارسين والبرامج والتخصصات الدراسية شهد تغيرات عديدة ساهمت في تطويره.

-2-1 نشأة وتطوير التوجيه المدرسي في العالم:

بدأ الاهتمام بالتوجيه مع تحول علم النفس كفرع من فروع الفلسفة إلى علم تطبيقي بإنشاء فونت أولمخبر لعلم النفس التجريبي عام 1879.

وفي عام (1883) قامSTANLEY HALL بدراسة حركات الأولى للطفل وأنشأ عيادة لتوجيه الأطفال، وفي سنة(1892) استخدمCATTELلأول مرة مصطلح الاختبارات العقلية في مجال علم النفس، أما في عام (1896) أنشأLIGHTNER WITMERعيادة نفسية تهتم بالمتأخرين عقليا والمضطربين نفسيا امتدت نشاطاتها فيما بعد إلى مجالات التعليم المختلفة، وفي عام (1898) عملJESSIC DAVISمرشدا في مدرسة الثانوية الرئيسية في ديترويت، كما عمل مديرا لثانوية أخرى وخصص حصصا أسبوعية للتوجيه المهني والأخلاقي، بعدها أول اختبار فردي للذكاء.

وفي سنة (1906) كانت هناك جهود من قبل ELI WEAVER لتدعيم الأنشطةالتي تهدف إلىإرشاد وتوجيه التلاميذ لاختيار المنهج الدراسي الملائم، أما في عام (1908) فقد ظهر التوجيه المهني على يدFRANK PARSONالذي أنشاالتوجيه بـ: بوسطن، ثم نشر بعد وفاته كتابه CHOOSING AVOCATOINأي اختيار المهنة سنة (1909) والذي صاغ فيه تصوره عن التوجيه المهني، حيث بيّن بأن الاختيار السليم للمهنة يتطلب دراسة الفرد بهدف معرفة قدراته واستعداداته وكذالك تزوده بالمعلومات الكافية عن مختلف المهن ومتطلباته،كما صدرت أول مجلة للدراسات في ميدان الخدمات الشخصية للطلبة، اتجه الاهتمام فيها فيما بعد إلى تلاميذ المعاقين وذوى العاهات الخاصة والشواذ و زاد اهتمامها بالمناهج

والتخطيط للمستقبل التربوي بالنسبة للتلاميذ العاديين وذالك عام (1910)،والعام الذي عقد فيه أول مؤتمر للتوجيه المهني بـ: بوبسطن، بعدها أصدرALLEN FREDERICKنشرة التوجيه المهني والتي كانت أول نشرة علمية في التوجيه، أما في عام(1912) أسس كراند رايدر قسما للتوجيه المهني مع النظام المدرسي عقب أسسFRANK M.LEAVITT المؤسسة الوطنية للتوجيه المهني بأمريكا، وفي سنة(1914)نشر ترومان كيلي بحثه الذي أعده للحصول على درجة الدكتوراه، كان يهدف من ورائه إلى وضع خطة علمية لتصنيف المدارس، وبذلك استطاع أن ينقل التوجيه من المهنة إلى الاختيار والتكيف في المجال الدراسي باعتبارها أول محاولة نشر عن التوجيه المدرسي.

وفي عام (1917)قامARTHURS OTIS بتنظيم الجيش باستخدام اختبار القدرة العقلية ثم أنشئ المعهد القومي لعلم النفس الصناعي عام(1920)، وفي سنة(1925) كتب ARRYD.KITSON كتاب علم النفس لضبط المهن، أما في عام(1931)فقد أنشئ معهد مينسوتا لبحوث التوظيف زاوج فيه باترسون وجون دارلي بين التوجيه المهني والقياس النفسي، بغرض مساعدة الأفراد على الالتحاق بالوظائف المناسبة لهم، وفي هذه السنة بالذات استخدم مصطلح الإرشاد لأول مرة من طرف بروكنز، وفي عام (1937) كتب WAL TER BINGHAMكتاب الاستعداد وقياس الاستعداد.

بعد ذالك بسنتين صمم وكلسر اختباره للذكاء، وفي السنة نفسها كتبWILLIAMSONكتابه: كيف نرشد الطلاب، وقد أعد قسم تحليل معلومات العمل في الولايات المتحدة الامريكية قاموسا اشتمل على وصف(1300) مهنة، أصبح مرجعا للموجهين في أمريكا.

على أن هذا التطور الذي حدث في هذا المجال كان على يدSIGMUND FREUDوذلك سنة (1940)، الذي جاء بمفاهيم جديدة في التحليل النفسي، مما أدى إلى زيادة الاهتمام بحل المشكلات الشخصية والانفعالية، وفي عام (1949) كتبJOHAN M.ROTHNCYكتابا بعنوان:**الإرشاد الفردي للطالب**، وفي عام(1950) ظهر الإرشاد غير مباشر، وهكذا دخل التوجيه المصانع والبيوت والمدارس وغيرها من المؤسسات، وبدلك ظهر التوجيه المدرسي كأحد مجلات التوجيه.

2-2نشأة عن تطور التوجيه المدرسي في الجزائر:

لقد ظهر التوجيه المدرسي بصورة فعالة سنة(1960)، بعد إصلاح التعليم سنة(1959)، أي خلال الفترة الاستعمارية، وقد وجد آنذاك لتوجيه أبناء المعمرين بالدرجة الأولى والقليل من الجزائريين، وقد كان أغلب القائمين بالتوجيه من الفرنسيين الذين كانوا يطبقون الروائز على التلاميذ، لم تكن مكيفة على البيئة

الجزائرية، ولهذا كانت أحكامهم على الجزائريين أحكاما خاطئة نابعة من الفكر الاستعماري، الذي حط من قيمة الشعب الجزائري وقدراته.

وبعد الاستقلال ورثت الجزائر مجموعة من القوانين صادرة عن السلطة الفرنسية،ومهيكلة حسب الغايات والأهداف التي رسمها النظام الاستعماري خدمة لمصالحه المختلفة والخاصة، وقد كانت الظروف في تلك الآونة صعبة للغاية، فسارت الأمور هكذا بتطبيق تلك القوانين مع تكييف بعضها حتى يتماشى ومميزات الشخصية الجزائرية وسيادة الدولة، وعلى الرغم من أن بعضها كان يتناقض تناقضا تاما واختيارات البلاد وطموحات الجماهير.

وظهرت مجموعة من القوانين أدخلت على المنظومة التربوية عدة صلاحيات جزئية، كان الهدف منها إلغاء كل ماهو مخالف للسيادة الوطنية، وتعريب التعليم، وجعل اللغة العربية هي اللغة الرسمية، وفي مطلع السبعينات جاء الأمر رقم 35/76 ومختلف المراسيم المنظمة له والمؤرخة كلها في 16 أفريل 1976، والنصوص الأساسية للتشريع المدرسي الجزائري، وقد سدت فراغا تشريعيا كبيرا كانت تشكو منه المدرسة الجزائرية، وبدأت الجزائر آنذاك تهتم بمجال التوجيه المدرسي، فأصدرت الحكومة مجموعة من المراسيم التي تنّص على إيجاد شهادة تمنح لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني، على أن يكون التوجيه يسير وفق إمكانيات التلميذ الجزائري.

هكذا تطور التوجيه المدرسي في الجزائر، واتسعت مهام مراكزه ، فأصبحت تقدم الإعلام لجميع فئات المجتمع بما فيها غير المتمدرس، وتقييم البرامج والبحوث التقنية والتربوية، كل هذا علاوة عن المهمة الأساسية وهي قيام بتوجيه التلاميذ نحو الدراسات الملائمة أو المهن المناسبة لهم ولإمكانياتهم.

وعليه فإن التوجيه في الجزائر له خصائص عديدة ومتشعب المهام، وهو مرهون باجتهادات أفراده والمتمرسين فيه،بمقتضى المنشور الوزاري رقم : 91/1241/219 المؤرخ في 18 ديسمبر 1991 .

3-أنواع التوجيه:

يتنوع التوجيه على حسب الميدان الذي يطبق في فهناك توجيه صحي، توجيه عسكري، توجيه مهني، وتوجيه مدرسي، وعلى هذا الأساس نقتصر هنا على ذكر نوعين فقط هما: التوجيه التعليمي والتوجيهالمهني،لأن موضوع دراستنا هو التوجيه المدرسي الذي يسبق التوجيه المهني، ويعتبر القاعدة له.

3-1 التوجيه التعليمي:

يقصد بالتوجيه التعليمي " مساعدة الطلبة وإرشادهمإلى نوع الدراسة التيتلاؤمهم وتتفق مع ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم،أو نصحهم بامتهان المهنة بدلا من المضي في الدراسة، أي مساعدتهم على فهم

استعداداتهم وامكانياتهم المختلفة ومعرفة متطلبات الدراسة والمهن المختلفة، ومما يعني به التوجيه التعليمي أيضا مساعدة الطلاب الموهوبين والمختلفين دراسيا وإرشادهم " (جودت .ع ،سعيد .ع.28،1999).

وعليه فهو عملية شاملة بصورة ملائمة بين النظام التربوي بأكمله واحتياجات البلد، ويستخدم في هذا النوع من التوجيه وسائل منها اختبارات معرفية ونفسية وقيم، لدراسات تتبعية للطلاب لتحديد نوع التعليم المناسب لهم، كما تستعمل الامتحانات المدرسية التي تعد وسيلة لتوجيه التلاميذ من خلال معرفة قدراتهم (الجمهورية الجزائرية .37،1987).

وتتلخص خطوات التوجيه التعليمي:

-إن تقدم صورة واضحة للتلاميذ عن قدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم ومساهمتهم الشخصية.

-إن تقدم للتلاميذ المعلومات التي توضح متطلبات دراسة معينة من حيث القدرات والاستعدادات اللازمة للنجاح فيها.

- مساعدة التلاميذ على أن يوفقوا بين قدراتهم وميولاتهم وغير ذلك من صفاتهم الشخصية، وبين ماتتطلبه الدراسات المتنوعة من هذه الضمانات لكي يختاروا نوعا من الدراسة، كي لا يرتفع إلى مستوى قدراتهم فلا يستطيعون النجاح فيه،أو نوعا من الدراسة أقل من مستوىهذه القدرات، فلا يستخدمون فيه قدرتهم وميولاتهم. (جودت.1999. 28-29)

ومما سبق ذكره تتبين لنا الأهمية التي يكتسيها التوجيه التعليميالتي تسهم في اختيارات سليمة للتلاميذ في حياتهم الدراسية، بحيث يجعلهم يتغلبون على المشاكل والصعوبات التي تقف حائلا دون الوصول إلى بلوغ الأهداف.

وينقسم التوجيه التعليمي الى قسمين : مدرسي وجامعي.

3-1-1التوجيه المدرسي:هو الذي يستعمل في اختيار التخصص المناسب للدراسة في الثانوي،والذي يتم في نهاية التعليم المتوسط (الأساسي)، وهو يهتم بالمساعدة التي تقدم للتلاميذ،وذالك من أجل توجيههم إلى نوع الدراسة التي تتفق مع ميولاتهم وقدراتهم واستعداداتهم.(الجمهورية الجزائرية.37.1987).

3-1-2التوجيه الجامعي: وهو الذي يخص الطلبة الجامعيينوهو عبارة عن عملية شاملة تكمل بصورة ملائمة بين النظام التربوي بأكمله واحتياجات البلد، الذي يهدف إلى توجيه لاختيار فرع مناسب يتناسب مع قدراته واستعداداته و ميولا ته، وهو ما يساعد على تحقيق النجاح في المستقبل.(الجمهورية الجزائرية .37.1987)

3-2 التوجيه المهني: لقد بدأت أول محاولة منظمة التوجيه المهني سنة 1909على يد " فرانك بارسونز "،الذي يعتبر الأب الروحي للإرشاد والتوجيه التربوي والمهني ومؤسس هذه الحركة في أمريكا. (الداهري.2005. 11).

أما صلاح عبد الجواد فقد عرفه: "عملية مساعدة الأفراد في فهم قدراتهم وميولاتهم وفي اختيار الحرفة الملائمة، وفى الإعداد لها والالتحاق بها والتقدم فيها."(صلاح. 1962. 161)

تتطلب عملية التوجيه المهني:

1- دراسة تحليلة شاملة للفرد تكشف عن قدراته المختلفة الجسمية والحسية والحركية والعقلية وكذلك سماته المزاجية والاجتماعية والخلقية.

2- تحليل المهن والأعمال المختلفة من نواحيها النفسية والصحية والاقتصادية اي من حيث الناحية ما تطلبه من استعدادات ومهارات وسمات مختلفة.(جودت.1999. 27)

من خلال هذه التعريفات نستطيع القول بأن التوجيه المدرسي يساعد التلاميذ على اختيار الشعبة الملائمة التى تتناسب مع قدراتهم وميولاتهم، كما هو الحال في التوجيه المهني الذي يعمل لصالح الأفراد وذلك من خلال اختيارهم للمهنة الملائمة والتناسب مع قدراتهم وميولاتهم، وبالتالي تظهر العلاقة بين التوجيه المدرسي والتوجيه المهني، فهذا الأخير يستوجب دائما توجيها مدرسيا حتى يتم في أكمل وجه، واللذان يهدفان إلى النجاح وتحقيق حاجات وإعداد نفسه لفهم الواقع في المجتمع الذي يمارس فيه نشاطاته، مع القدر العالي من الكفاية والرضا.

4-أهداف وخصائص التوجيه الجامعي:

4-1:أهداف التوجيه الجامعي:

تعتبر عملية التوجيه الجامعي من الأهمية بمكان لما لها من آثار على مستقبل الطالب، ذلك أن التحاق المتعلم بنوع من التعلم لا يتوافق مع ميوله قد ينجر عنه حالة الإحباط النفسي مصحوبة بعدم الرضا، مما يقلل من فعالية التعلم ويوصل للإهدار التربوي، وهذا ما نلاحظه كممارسة في المجال الجامعي، خاصة في سنة الأولى.

لذا،يجب أن يتم التوجيه بالتوفيق بين الرغبات الطالب ملمحه ومتطلبات مختلف فروع التعليم، وعموما يمكن حصر الأهداف الكبرى للتوجيه الجامعي في نفس أهداف التوجيه كما يلي:

-**تحقيق الذات:**إذ أنّ الهدف البعيد للعملية التوجيهية هو تمكين المتعلّم من تحقيق طموحاته وتوجيه حياته بنفسه سواء في المجال الدراسي أو المهني.

-**تحقيق التوافق:** بمعنى تناول السلوك الفردي والاجتماعي بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته.

-**تحسين العملية التربوية:** وذلك بتشجيع الرغبة في التحصيل لتحقيق أكبر درجة من النجاح.

4-2: خصائص التوجيه:

يشمل التوجيه عدة خصائص من بينها:

-يمارس التوجيه في المدارس بالنسبة لكل التلاميذ بلا استثناء بمساعدتهم جميعا في جهودهم الرامية إلى التحصيل والتخطيط وحل المشاكل.

-خاص بكل الفئات العمرية للإنسان، للتوجيه دورا يقوم به عبر مراحل العمر المتتابعة للإنسان.

-يتناول كافة الجوانب الحياتية للفرد، أي لا يقتصر فقط على الجانب المهني.

-يساعد الفرد على تفهم ذاته وتنميتها واستغلال استعداداته وقدراته.

-التوجيه جزء لا يتجزأ من أي برنامج تربوي.

من العرض الذي سبق يتضح أن التوجيه المدرسي عملية تهدف إلى تلبية حاجات المجتمع كأفراد أو جماعة، وفقا لقدراتهم وإمكانياتهم النفسية والجسدية والعقلية، وهذا ما توضحه أهداف التوجيه المدرسي. (سامى.60.2007.)

5-أسس ومبادئ التوجيه الجامعي:

الدراسة التي تتفق مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم من جانب ومساعدتهم على اختيار مجال مهني يتفق مع هذه القدرات والتكوين المتحصل عليه بما يتماشى مع سوق العمل. وكغيره من أنواع التوجيه يجب على التوجيه الجامعي ان يراعي مجموعة من الاسس منها:

أ-**الأسس الفلسفية:** تتلخص الأسس الفلسفية لعملية توجيه الطلاب وارشادهم في محاولة فهم لطبيعة الإنسان وتكوين فكرة جيدة وطيبة عن هذه الطبيعة، فالنسان الخير بطبعه وفيه كل عوامل النمو والصحة والتوافق السليم.(حامد الزهراني ،46،1992)

ب-الأسس النفسية التربوية: تعتمد الاسس النفسية التربوية في عملية التوجيه على معرفة طبيعة الأفراد والفروق الفردية بينهم، سواء الفروق في القدرات أو الاستعدادات والميولوالخصائص الجنسية والنفسية والعقلية والاجتماعية والانفعالية،وتتطلب أيضا معرفة كامل مطالب النمو ومساعدة الطالب لتحقيق ذاته إشباع حاجاته وفقا لمستوى النضج عنده، حتى يتمكن من تحقيق سعادته.

ج-الأسس الاجتماعية: ككل فرد لابد أن يعيش فيواقع اجتماعي له معايير وقيم وكيان اجتماعي يؤثر على الفرد ويتأثر به، وعلاوة على تأثر سلوكه الاجتماعي والتي يلعب فيها أحب الأدوار الاجتماعية إلى نفسه وهو يشارك أعضاءها واقعهم وميولهم واهتماماتهم وقيمهم ومن هنا لابد للتوجيه أن يأخذ في اعتباره الجماعة التي ينتمي إليها الطالب.

ومجمل القول، أنّ التوجيه الجامعي هو ضمان لاستثمار القوى البشرية، إذ يعدّ مقدمة للتوجيه المهني لكونه يتيح للمتعلّم أقصى حد لتنمية قدراتهم، واستخدام إمكاناته وتفتّح شخصيته، يعتبر حلقة وصل بين التعليم والعمل ويسهم في نجاح التخطيط الاقتصادي والاجتماعي للبلد. (عبد الحميد مرسي، 1987، 55).

بعض الأمثلة عن التوجيه في بعض الدول العربية والغربية:

اهتمت مختلف الدول بتطوير التعليم بكل مراحله، واعتبرته الاستثمار الحقيقي خاصة في مرحلة الثانوية التي تسبق الجامعة والتي تعتبر حلقة وصل بين سوق العمل والتوجه الى التعليم العالي، وسنشير هنا إلى معايير التوجيه في بعض الدول العربية والغربية والتي تعتبر نماذج يقتدى بها.

الأردن: يهدف التعليم الثانوي في الأردنإلى تكوين المواطن القادر على تحقيق مجموعة من القدرات والمهارات في مختلف المجلات: العلمية والعملية والشخصية الوطنية الانسانية، وكذلك تحقيق نواتج عادلة للتعليم والتدريب المهني والتقني،بالإضافةإلى دعم الحراك الافقي والرأسي للعمالة في سوق العمل.

ويوجه الطلاب ممن يحصلون على نسبة 70بالمئة فما فوق من التعليم الاساسي إلى التعليم الثانوي بشقيه الأكاديمي والمهني، أما الطلاب ممن يحصلون على نسبة دون ذلك فيوجهون الى مسار التعليم الثانوي التطبيقي الإعداد والتدريبالمهني، ويوجه خريجو التعليم الثانوي الشامل "أكاديمي مهني "إلى جامعات أو كليات المجتمع، أما مسار التعليم الثانوي التطبيقي فيوجهون إلى سوق العمل.

ألمانيا: يبدأ التعليم في ألمانيا في سن الست سنوات وهوإجباري حتى 18سنة من العمر، وعند الوصول إلى الدرجة الرابعة يتم توجيه التلاميذ نحو مسارات مدرسية مختلفة حسب قدراتهم واهتماماتهم وتوصيات مدارسهم واختيار آبائهم، ويختار ما يقارب 75بالمئة من الشباب التعليم المهني والتعرف به دوليا وهونموذج يقتدى به. (صالح ناصر عليمات ،2010، 2-7).

وفيما ينتسب ما يقارب 30بالمئة الى جامعات والمعاهد العليا لنيل مختلف الشهادات: ليسانس، ماجستير،الدكتوراه في مختلف الفروع.

هذه أمثلة باختصار التي تعرضنا لها باختصار أردنا من خلالها توضيح بعض نماذج التوجيه من جهة، وكذا ربطها بجانبنا الميداني وسوق العمل الذي لا يتماشى ومخرجات الجامعة،إضافة إلىالأعداد الكبيرة

من الناجحين في امتحان شهادة البكالوريا والتي يجب توجيهها وتوزيعها على مختلف التخصصات والجامعات في ظرف شهر واحد

6-خطوات التوجيه ونظرياته:

6-1 خطوات التوجيه:

عرفت عملية التوجيه عدة مراحل متتابعة عبر الزمن فبعد فترة ملاحظة وفترة أخرى أمبريقية تمت فيها صياغة قوانين من خلال الملاحظات، جاءت مرحلة أخرى حدثت فيها فترة نوعية حيث بدأ التنظير في ميدان التوجيه(1978) a.Larcebeau

ويتفق الدارسون إلى أن الإتجاهات النظرية التي عرفها التوجيه يمكن حصرها في تبلور تصور يتميزين ويمتثلان في: المنحى التشخيصي والمنحى التربوي.

6-1-1 المنحى التشخيصي:

حسب المنحى التشخيصي للتوجيه يقوم المختص بتقييم خصائص الفرد وبالتالي يوجهه إلى التكوين أو المهنة التي تتناسب أكثر مع خصائصه وقدراته، تتطلب هذه العملية جيدة وشاملة للفرد ولمختلف المهن، إن هذا التناول يبنى في الأساس على:

أ- تحليلالفرد:

ب -تحليل العمل: إن مختص التوجيه في هذه الحالة يتصرف كثيرا بواسطة استخدام الاختبارات النفسية في تحديد ما هو صالح للفرد وماهوغير صالح له.

إن هذا التصور الذي يعتمد أساسا على تحقيق التكافؤ بين خصائص الفرد وخصائص المهن سيطر حتى السبعينات على تطبيقات التوجيه وبعدها عرف تراجعا تدريجيا نظرا لبعض الحدود والتي حصرها بوسنة ،شريفاتى، زاهي(1993)في مايلي:

يعتمد هذا المنحى على فكرة ثبات خصائص الفرد والتي أعيد النظر في مصداقيتها مع تطور الدراسات في علم النفس، إن هذا الأمرأدى إلى ارتكاب أخطاء في عمليات التوجيه وذلك باستعمال مقاييس لا تأخذ بعين الاعتبار تطور كل فرد من الإفراد ومناصب العمل.

-التركيز على العلاقة القيادية من طرف المختص حيث يتصرف هذا الأخير كخبير بأخذ قرارات تحدد المسار الذي يجب إن يتبعه الشاب الذي يكون في حالة تبعية له والملاحظ أن العديد من التلاميذ لا يتفقون مع القرارات المتخذة فيما يخصهم وبالنيابة عنهم.

ولتفادى هذه السلبيات عمل الباحثون على تطوير منحى تربوي للتوجيه والذى أصبح حاليا يمثل الإطار النظري لمختلف نشاطات التوجيه المدرسي والمهني.

6-1-2 المنحى التربوي:

يرجع ظهور المنحى التربوي للتوجيه إلى قناعات الباحثين والمطبقين في تغيير أدوار مختص التوجيه نظرا لتطور المعرفة في العديد من التخصصات كعلم النفس المعرفي، علوم التربية ،علم نفس العمل .... من جهة، وإلى المساهمات العديدة التي قدمها الباحثون في مجال التوجيه من جهة أخرى.(ترزولت.08،1997)

في هذا الإطار لعبت أفكار (1973) Rogers دوركبير في بروز هذا المفهوم، إذ نادي بالتقنيات غير الموجهة التي تعطى أهمية كبيرة للحرية واستقلالية الفرد الموجه، من خلال التعبير الذاتي وخلق جو من القبول بينه وبين المختص.

يشير PE Martínو 1988(Légersإلى أن منحى التوجيه التربوي يعتمد على مبدأين أساسيين يتمثلان في:

1- التغير المستمر في قدرات وميول الفرد خاصة في مرحلة المراهقة.

2- عدم ثبات متطلبات مراكز العمل بسبب التطور الذي يعرفه عالم الشغل سواء من حيث التنظيم، الهيكلة ،التكنولوجيات المستعملة والتأهيلات المطلوبة.

كما يوضح(1991) Carréعبارة عن الصيرورة التي من خلالها يبنى فرد تدريجيا مشروعه المهني والمستقبلي، والذي على أساسه يعطى معنى لتكوينه، كما أنه يجند كل طاقاته وإمكانياته للنجاح في التكوين بالأخذ بعين الاعتبار الوقت والوسائل الممكنة لتحقيقه، تتبع هذه الصيرورة بنضج متتالي والذي من خلاله يتشكل المشروع كالنضج العاطفي والوجداني، الشعور بالوعي، الاستقلالية وبروز الحاجة.

يتضح مما سبق أن:

-التوجيه عملية غير آنية وإنما صيرورة تمتد عبر الزمن.

-الفرد خلال هذه الصيرورة طرف نشط ومسئول عن اختياراته.

-تحديد أي اختيار مهني مدروس يكوننتيجة لمشروع مدرسي أو مهني.

-بناء وتحقيق هذا المشروع يتطلب صيرورة من العمليات المعرفية.

6-2 نظريات التوجيه:

تعد النظريات القاعدة الأساسية لأي علم من العلوم، ومن الضروري أن يتعرف عليها الموجه لكي يقوم بمهام عمله على ضوئها وعلى أحسن وجه، وعليه سنتطرق إلى عدد من النظريات وهى كالتالي:

6-2-1نظرية جنزبرج:

يرى أن هناك أربعة متغيرات أساسية تتحكم في عملية الاختيار المهني وهى: عاملا لواقعية أيما يتخذه الفرد من قرارات تتعلق بالمهنة تأتى لتلبية واقع معين في حياته، نوع التعليم، اتجاهات الفرد العاطفية وقيمه الشخصية والاجتماعية، كل يلعب دورا لا يقل أهمية عن الأخر، تتضمن هذه النظرية أربعة عناصر خاصة باختيار المهنة:

1) الاختيار المهني عملية تنمو خلال فترة زمنية مداها 10سنوات
2) عملية الاختيار قائمة على الخبرة والتجربة.
3) عملية الاختيار المهنى تنتهي بالتوفير بسبب ميول الفرد وقدراته من جهة،وبين الفرص المتاحة له من جهة أخرى
4) هناك ثلاث فترات للاختيار المهني:

أ- فترة الاختيار الخيالي.

ب-فترةالاختيار التقريبية

ج-فترة الاختيارات الواقعية.(صالح.2005. 19)

6-2-2نظرية سوبر:

يرى سوبر أن التوجيه يعتمد على:

1) أن الاختيار المهني عملية تمتد عبر الزمن من الولادة حتى الوفاة.
2) التأكد على التمييزبين ظاهرة الاختيار ومفاهيم الاختيار الالتحاق، التوافق المهني.
3) التسوية بين الميول والقدرات والقيم والفرص المتوفرة اعتمد سوبر في تطوير نظريته على ثلاثة أسس تشكل الإطار العام للنظرية وهى:

- نظرية مفهوم الذات
- علم النفس الفارقي.
- علم النفس النمو(صالح.2005. 132-133)

6-2-3نظرية آن رو:

لقد تأثرت أن رو في نظريتها في الخيار المهني بجاردنرمير في استخدامها لتقنية الطاقة النفسية، التي يقوم بها الأهل كطريق تسير وتتدفق من خلاله طاقة الأطفال نحو العمل، كما تأثرت بنظرية ماسلو في

الحاجات، والعوامل والوراثية التي تحدث عنها فرويد والكبت واللاشعور في نظريته التحليلية، ورأت بأن للتنشئة الأسرية للطفل دورا آخر في عمليةاختياره لمهنته.

أشكال التنشئة الأسرية التي يتعرض لها الطفل من وجهة نظر آن رو:

- ❖ الحماية الزائدة .
- ❖ المطالب الزائدة.
- ❖ رفض وتجنب الطفل.
- ❖ تقبل الطفل. (صالح.2005. 139-140)

6-2-4نظرية هولاند:

في دراسته الممتدة بين عام 1952 والمركزة لتوضيح مفهوم الذات المهنية وكيفية تعريفها، توصل هولاند إلى أن هناك فروقا ثابتة ومتمايزة بين الطلبة في توجهاتهم المهنية، وترجع هذه الفروق إلى ما لدى الفرد من معلومات عن المعهد وعن ذاته وعن الظروف والضغوط الاجتماعية والفرص المتوفرة في المجتمع، والتي لها تأثير كبير في تحديد البيئة المهنية، وأن الأفراد الذين لاقوا اهتماما لتنظيم معرفتهم حول المهن المختلفة وحول ذاتهم خلال مراحل نموهم، لديهم قدرة أكبر على تحديد واتخاذ قرارات مهنية مستقبلية من الأشخاص الذي لديهم معلومات بسيطة أو معرفة غامضة حول ذاتهم وحول بيئتهم، وذلك لأن الفرد يتطور تدريجيا ليصل إلى نقطة محددة تساعده على حسن اتخاذ قرار لدراسة موضوع معين أو اختيار مهنة معينة.

إن جوهر نظرية هولا ند تعتمد على ثلاثة محاور أساسية:

- ❖ يتعلق بالبيئة.
- ❖ يتعلق بالفرد.
- ❖ يتعلق بتفاعل الفرد مع البيئة. (صالح.2005. 142-143)

7-معايير التوجيه الجامعي في الجزائر:

جاءت معايير التوجيه الجامعي في الجزائر وفق المنشور رقم 2 المؤرخ في 17 جمادى الثانية 1431 الموافق ل 31 ماي 2010 بالشكل التالي:

- الرغبة المعبر عنها من طرف حامل شهادة البكالوريا.
- الشعبة والنتائج المحصل عليها في امتحان البكالوريا : المعدل العام للبكالوريا، التقدير، نقاط المواد الاساسية.
- قدرات استقبال مؤسسات التعليم والتكوين العالين.

تتطلب المشاركة في الترتيب في بعض ميادين التكوين والفروع والجذور المشتركة معدلات عامة دنيا للبكالوريا ولا تمنح هذه المعدلات الحق إلا للتسجيل النهائي، يتم هذا الترتيب إما على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا أو على اساس المعدل الحسابي بين المعدل العام للبكالوريا والعلامات المحصل عليها في بعض المواد.

إضافة إلى الشروط سالفة الذكر فإن الالتحاق ببعض الفروع مشروط حسب الحالة إما بالنجاح في مسابقة أو اختيار كفاءة أو القبول إثر مقابلة شفوية أمام لجنة أو بالشرط المتعلقة بالسن.

الاجراءات الواجب اتباعها للتسجيل فسي مؤسسات التعليم العالي:

جاءت الاجراءات المتبعة للتسجيل وفق المراحل التالية:

- **المرحلة الاولى:**

بعد الاعلان عن نتائج البكالوريا يتصل المتحصل على شهادة البكالوريا بالثانوية لتسلم ظرف يحتوي على الوثائق التالية:

- رسالة تهنئة من معالي وزير التعليم العالي والبحث العلمي.
- شهادة نجاح البكالوريا.
- نسخة من منشور رقم02مؤرخ في 17جمادى الثانية 1431الموافق ل 31ماي 2010المتعلق بالتسجيل الأولو توجيه حاملي شهادة بكالوريا للسنة الجامعية
- دليل الحائز على على البكالوريا.

وحتى يتمكن الطالب من القيام بالتسجيل والتواصل مع الادارة، والحصول على معلومات ووثائق مفيدة، عليه تفعيل بريد الكتروني تم إنشاؤها خصيصا باسمه.

- **المرحلة الثانية:**

لتسجيل الاولى يتم بعد القراءة المتأنية للوثائق، ويتم بين 12و17جويلية:

وتتضمن هذه المرحلة ملء بطاقة الرغبات وإيداعها عبر الخط، من خلال واحد من مواقع الواب التالية:http. //www.orientation.esi.dz

http.//www.mesrs .dz

http.//www.esi.dz

http.//www.mesrs.dz/bac2010

يمكن القيام بهذه العملية في اي مكان فيه ربط بالأنترنيت، كما وضعت الوزارة تحت تصرف الطلبة قاعات مخصصة لهذا الغرض في مؤسسات الجامعية، حيث يوجد بها أشخاص مؤهلين لتقديم النصائح والمساعدة والدخول المجاني للأنترنيت.

- **المرحلة الثالثة:**

تتم ما بين 18 و22 جويلية حيث تم فيها تأكد الأولى كما يسمح فيها ايضا بتعديل بطاقة الرغبات السابقة أين يتم فيها التوجيه حسب بطاقة الرغبات الثانية.

- **المرحلة الرابعة:**

يتم فيها التعرف على التوجيه، ثم الشروع في التسجيل النهائي على مستوى المؤسسة الجامعية التي وجه إليها الطالب، وذلك بين 29جويلية و6أوت. كما يمكن القيام بطعن في حالة عدم تلبية أي اختيار من اختيارات الطالب العشرة الكترونيا وذلك في فترة ما بين 29جويلية إلى3 أوت.

8-علاقة بين الرغبة والتوجيه:

إن للرغبة دور أساسي وكبير في العملية التوجيهية، حيث يقوم المختصين في التوجيه المدرسي والمهني بمراعاتها، ومحاولة تربية الأفراد على التوفيق بينها وبين ما يتوفر لديهم من إمكانيات وقدرات، وذلك لضمان التوجيه السليم، لذلك كان من الضروري معرفة التلميذ معرفة موضوعية ومساعدة على معرفة نفسه ومعرفة التخصصات الدراسية المفتوحة أمامه والظروف والمتطلبات والإمكانيات التي يحتاجها كل تخصص، هذا كي يتسنى له اختيار التخصص المناسب لرغباته وقدراته وطموحاته.

حيث يقول(صالح عبد العزيز) في هذا الشأن:"ويعتبر التوجيه المدرسي بأنه أم المشكلات نظرا لاتصاله الوثيق بجميع نواحي الحياة، مما ضاعف من أهميته ويعتقد أن الغاية التي يسعى إليها التوجيه المدرسي هي القضاء على التعساء الذين يلتحقون بالدراسة أو المهنة دون أن يكون لديهم أدنى ميل أو اختيار وهذا ما يعرقل سيرهم العادي. "(صالح.1976 .304)

ومن خلال ما قاله صالح عبد العزيز تبين لنا أكثر أهمية ودور الرغبة في عملية التوجيه خاصة في عبارته الأخيرة " دون أن يكون لديهم أدنى ميل أو اختيار، " فتوجيه التلميذ إلى فرع أو تخصص لا يميل ولا يرغب فيه سيجعله يبذل مجهودا ضائعا لمتابعة الدراسة التي لا يرغب فيها أو العكس، فسيؤدي به ذلك إلى عدم التكيف مع الدراسة ومع ظروفها بالتالي هنا ستكون الخسارة إما تظهر في ضآلة نسب النجاح لدى التلميذ من جهة والتسرب المدرسي من جهة أخرى.

وللتطرق عن العلاقة التي تربط التوجيه بالميول نقوم بتعريفها.

مفهوم الميول:

لقد اهتم العديد من الفلاسفة وعلماء النفس بدراسة الشخصية بأبعادها المختلفة رغم الصعوبات التي اعترضتهم، وبما أن دراسة الشخصية تكتمل بدراسة العواطف إن كان تكامل الشخصية بأبعادها المختلفة من قدرات عقلية، وسمات شخصية والنواحي العاطفية يمثل وحدة متكاملة إلا أن التقسيم له فائدته.(سعد.1985. 753)

وباعتبار أن دراسة الميول كأحد مكونات الشخصية له أهمية كبيرة، قد اهتم علماء النفس بدراسته والتعمق في فهمه والإلمام بجميع جوانبه، رغم المشكلات التي واجهتهم حيث يبين بوهلر (Bohler) سبب ذلك في قوله:" إن معرفة الميول تمثل في كل وقت إحدى المشاكل الأكثر صعوبة بالنسبة لعلم النفس، لأنها ظاهرة معقدة وغير معروفة لحد الآن، و بالتالي من الصعب تكوينها و تطورها كما أن الميول مجموعة متفرقة من السلوكيات وبناء معقد من الرغبات."(مشري.2002. 120)

ومن هنا قد تعددت تعار يف الميل والتي من بينها تعريف جليفورد بأن الميل هو:" نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة". (سامي.وخالد.1999. 68)

وتعريفوران(Warren) في قاموسه: " أن الميل شعور يصاحب التفات الفرد و انتباهه لموضوع معين ". (جابر. 286)

كما يربسترونج(strong.1949)أن الميل هو: "استعداد لدى الفرد يدعو إلى الانتباه إلى أشياء معينة تستثير وجدانه". (سعد.1985 .756)

أما فراير (Frayer) فيرى في دراسته لطبيعة الميول أنها من الناحية الذاتية عبارة عن وجدانيات الحب والكراهية نحو الأشياء ووجدانيات السرور أو عدمه نحوها، أما من الناحية الموضوعية فإنها تمثل الاستجابة الخارجية أو ردود الأفعال نحو الأشياء" (القريشي. 1984. 09)

وفي هذا الإطار يعرف غانم سعيد العبيدي وحنان عيسى الجبوري الميل بأنه: "الإقبال أو التعلق بنشاط معين، وتركيز كل الانتباه والاستمرار في الاهتمام به في شيء من الإقبال و الرغبة ".(مشري. سلاف.2002 .148)

ومن خلال هذه التعاريف نجد بأنها قد ركزت جميعها على ثلاث نقاط أساسية هي:

1) **الاستمرار في الانتباه:** بدلا من مجرد الانتباه وذلك لأن انتباه الفرد غير مستمر، وقد يتحول من شيء لآخر بينما الانتباه في الميول يبقى مستمرا.

2) **أشياء أو مواضيع معينة:** بمعنى الأشياء والمواضيع التي تجلب الفرد إليها، وتثير انتباهه لأنها موضوع الميل.

3) **الاستثارة الوجدانية:** ويقصد بها تحرر وجدان الفرد نحو أشياء أو أوجه من النشاط ويكون تعبيره عن وجدانه في هذه الحالة ليس فقط بمجرد القول، وإنما بمختلف ردود الفعل السلوكية الأخرى المعبرة عنها بالنزوع.

في تعريفه للميل(Super) وهذا ما أكد عليه سوبر حيث يرى بأن هناك أربعة تفسيرات للميل يتصل كل تفسير بطريقة معينة من الطرق التي نتعرف بها على الميول، وهذه التفسيرات الأربعة للميل هي :" الميول المعبر عنها لغويا، والميول الظاهرة،والميول التي تبينها الاختبارات الموضوعية، والميول الحصرية ". (سعد. 1985. 754 -755)

وبناء على هذه التعاريف، يتضح عدم وجود اتفاق علمي حدد لمفهوم الميل ولذلك فهناك مفاهيم متعددة، فعند فراير (Frayer)هو وجدانيات حب وكراهية، وعند سترونج هي استشارة وجدانيية، وعند وارن هو اتجاه نفسي، وعند سوبر تعبير. (سعيد.1990. 98)

وفي هذا الإطار نلاحظ بأن هناك تداخل في مفهوم الميل، المفروض أن يحدد مفهوم الميل بطريقة سهلة وبسيطة وذلك من خلال الرجوع إلى نقاط الاتفاق في تعريفات العلماء الباحثين، حول مفهوم الميل والتي يمكن أن تحدد في النقاط التالية:

- للميل جانبين داخلي ويضم المشاعر والأحاسيس والوجدانات نحو شيء ما، وجانب خارجي يتعلق بردود الأفعال ومختلف الاستجابات والأنماط السلوكية الظاهرة والباطنة.
- يرتبط الميل بالجوانب المعروفة لسلوك: الإدراك، الوجدان، النزوع.(مشري. 2002. 129)
- من أهم مميزات الميل هي المشاعر الإيجابية نحو شيء ما، منها الحب والسرور والاستعداد ويعبر هذا الميل بردود فعل السلوكية.
- يرافق الميل استمرار في الانتباه.

ومن خلال تطرقنا لأهم التعاريف المتعلقة بالميل فقد اعتمدنا في مجال دراستنا على تعريف أحمد زكي صالح للميل المهني – كما يقاس– بأنه: " المجموع الكلي لاستجابات القبول التي تتعلق بمهنة ما" (زكي صالح. 10)

خلاصة الفصل:

التوجيه التربوي والمدرسي عملية ذات أهمية كبيرة بالنسبة للطالب والأسرة والمجتمع بأكمله ونظرا لما تكتسيه هذه العملية من الأهمية البالغة والمؤثرة على هذه الجوانب فجاء هذا الفصل لتشمل كل الجوانب والنواحي المهمة للتوجيه.

بدأنا في هذا الفصل بتمهيد ومنه إلى المفاهيم المتعددة الخاصة بالتوجيه لغة واصطلاحا لبعض من علماء النفس والتربية الذين ركزوا على أهميته وتعريفه بشكل مفصل ومركز، مع ذكر أنواعه وخصائصه ثم أهدافه وخطواته، بعد ذلك تطرقنا إلى أسس التوجيه الجامعي المعتمدة ونظرياته والمعايير الخاصة بالتوجيه في الجزائر من مناشير ومراسيم وغيرها، وفي الأخير تم ذكر العلاقة المتواجدة بين الرغبة والتوجيه التي تعبر عن ميول وقدرات الطلبة الجامعين تحسين المصار الدراسي والمهني في المستقبل.

تمهـــــيد:

إن فاعلية الذات من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا، الذي يرى أن معتقدات الفرد عن مدى فاعليته تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذا فإن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي تتبعه كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكارية أو نمطية.

ويرى باندورا (bandoura ,1997 ,22-37)المعتقدات الشخصية حول فاعلية الذات تعد المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد، لأن السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن خلفيته، وتوقعاته وعن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح مع أحداث الحياة، وفاعلية الذات تعمل كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات، فالفرد الذي لديه إحساس قوي مواجهته لمشكلة ما على تحليلها بغية الوصول لحلول مناسبةّ جل اهتمامه عند بفاعلية التألق يركز بعيدا عن مواجهة المشكلةً لها، أما إذا تولد لديه شك بفاعلية الذات فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل فيركز على جوانب الضعف وعن الكفاءة وتوقع الفشل.

وسوف نتناول في هذا الفصل مفاهيم فاعلية الذات حسب الإطار النظري لنظرية التعلم الاجتماعي، مبرزين تعريفها ومصادرها وأبعادها وأنواعها ونظرياتها وخصائصها.

1- مفهوم الفاعلية الذاتية:

حظيت توقعات فاعلية الذات في السنوات الأخيرة بأهمية بالغة في مجال علم النفس الصحة لإسهامها كعامل وسيط في تعديل السلوك، وتعتبر من البناءات النظرية الهامة لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي حيث تستخدم المراجع المتخصصة مفاهيم توقعات الفاعلية. (Expectencies competency)
وتقدير توقعات الفاعلية (Self-efficiencyassissent) ، وتوقعات الكفاءة الذاتية (Self-efficency) في السياق نفسه، كما أن بعض المراجع تستعمل مرادف آخر للكفاءة الذاتية وهو الفاعلية الذاتية (Self-efficiencyassissent)(الزيات ،2001 ،501).

يعد مفهوم فاعلية الذات Efficacy Self من أهم مفاهيم علم النفس الحديث، وهي من المفاهيم التي أصبحت شائعة في الكتابات النفسية، وترجع أهميتها إلى الدور الحيوي الذي تؤديه في دفع السلوك وتوجيهه واستمراره، فهي معيار النجاح في مختلف جوانب الحياة، حيث تتضمن اعتقاد الفرد بشأن المهارات التي يمتلكها وتؤثر في قراراته وسلوكياته في شتى المجالات.

ويرى سيرفون وبيك (Leake & Cervione1986 ,14) أن معتقدات الأشخاص نحو فاعلية الذات هي التي تحدد مستوى الدافعية، وينعكس ذلك على المجهود الذي يبذلونه في أعمالهم، وكذلك على المدة التي يستطيعون من خلالها الصمود في مواجهة العقبات والمشكلات، كما أنه كلما ازدادت ثقة الفرد في فاعلية الذات تزيد مجهوداته، ويزيد إصراره على تخطي ما يقابله من عقبات، فعندما يواجه الفرد بموقف ما يكون لديه شكوك في مقدرته الذاتية فهذا يقلل من مجهوده، مما يؤثر في محاولة حل المشكلات بطريقة ناجحة.

ويرى هالين ودانهيز (Danaher & Halin ,1994) أن فاعلية الذات هي: " ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة ويكون لدى الفرد أكبر معرفة بنفسه إذا كانت لديه القدرة على إنجاز الهدف".

ويرى كيرنش (Kirnch ,1985) أن فاعلية الذات تعني: "ثقة الشخص في عن شروط التعزيز".

ويؤكد باندورا (Bandoura ,1997 ,141) أن: " قدرته على إنجاز السلوك بعيدا في اختيارهم في حياتهم اليومية وأكثر تأثيرا تصورات الأفراد لفاعليتهم الذاتية هي أكثر التصورات تأثيرا فيكونوا إما سلبيين أو إيجابيين في تقييمهم لذاتهم ولذا يصبح الأفراد إما ناجحين إذا امتلكوا فاعلية ذات مرتفعة أو مكتئبين إذا امتلكوا فاعلية ذات منخفضة". (Bandoura ,1982 ,122.)

وتشير الفاعلية الذاتية إلى إيمان الشخص بقدراته على إنجاز مهمة أو مجموعة مهام (1997, Bandoura) وتركز أعمال باندورا على الفاعلية الذاتية المدركة كالإيمان بالإمكانات لتنظيم وتنفيذ خطة العمل المطلوبة لتحقيق الهدف، والتنبؤ بالحماس الذي يؤدي إلى السلوك اللازم لإجراء العمل.

وكان مصطلح فاعلية الذات قد انبثق من نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي، وذلك من خلال مفاهيم ومبادئ عامة عن تنظيم الذات (Régulation Self) وهي الآلية الثانية في عملية التعلم والتى تشكل مع العمليات الإبدالية (Vicarious)، والعمليات المعرفية (Cognitive) منظومة التعلّم الاجتماعي.

وسوف نورد مجموعة من التعريفات لفاعلية الذات:

-عرفها **(Bandura,1977)**: "حكم يكونه الفرد عن قدراته عند مبادرته بالقيام بسلوك معين، وبذل الجهد فيه والمثابرة عليه، لتحقيق أنماط معينة في الأداء".

- عرفها **(Kirsh 1985, 1193)** بأنها: " ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز".

كما عرفها **الناشي** (2005 ،14) بأنها: " توقعات الفرد حول قدراته في حل المشكلات و مواجهة التحديات الجديدة، التي تؤثر في درجة التفاؤل والنظرة الايجابية الأمر الذي يحفزه في أداء المهام".

أما في المجال التربوي فيشير (Chan,1996) لمفهوم الكفاءة الذاتية إلى النظرة الشخصية لقدرات الطالب وإمكانياته في مجالات المهارات المختلفة، حيث تتأثر الكفاءة بالصورة التي يدرك بها الطالب لكيفية إدراك الآخرين لتلك القدرات والإمكانيات وكيف تقيم من معلمه، وتأثر كذلك بإدراك الطالب لإمكانات نجاحه في إنجاز المهمات. (عبد الفتاح، أبي مولود،2014، 109).

وعرفها **سايرز وآخرون** (Sayers et autres,1987, 02) على أنها: " مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص، والتي تقدم على الخبرة الماضية، وتؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة".

ويشير **جيست وميشل** (Gist and Mitchell , 1992 , 184-185) إلى أن: " الفاعلية الذاتية تتضمن أحكام الأفراد على مدى قدرتهم على إنجاز مهمة محددة، كما تشمل الحكم على تغييرات التي تطرأ على فاعلية الذات أثناء اكتساب الفرد للمعلومات والقيام بالتجارب، بالإضافة إلى العوامل الدافعية التي تحرك السلوك بطريقة مباشرة".

وعرفها **جيليهان (Gillihan , 2002, 06)** بأنها: "اعتقادات الفرد في قدرته لإنجاز مهمة معينة".

وتتبنى الباحثة التعريف الآتي لفاعلية الذات : إدراك الفرد لقدرته الشخصية في التعامل بكفاءة ومسؤولية مع مختلف المواقف الاجتماعية والحياتية ، حيث إن فاعلية الذات يمكن أن تعمم من مجال إلى آخر حسب خبرة الشخص جراء تعامله مع المواقف السابقة.

أما **عادل عدل** (2011، 131) فقد عرف الكفاءة الذات بأنها: " ثقة الفرد الكاملة في قدراته يعبر عنها خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة".

وذكر **أبو علام (2004)** أن مفهوم الفاعلية الذاتية المدركة قريب الشبه من مفهوم الذات، إلا أن مفهوم الذات له طابع عام، ولذلك يوصف الناس بأن لديهم مفهوم ذات مرتفع أو منخفض.

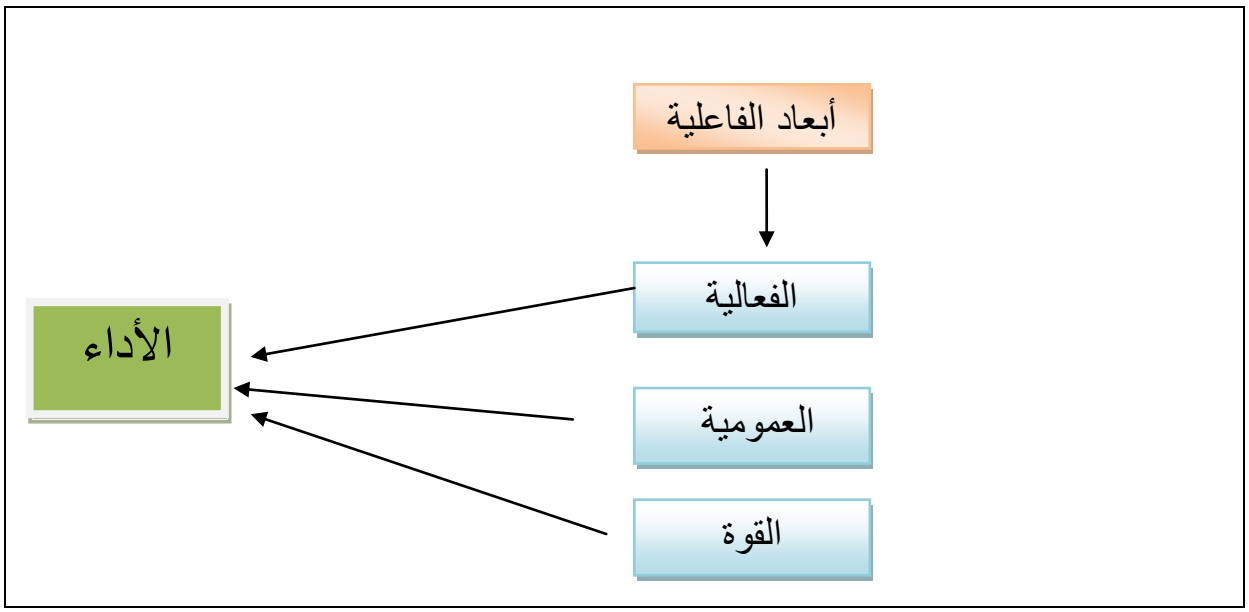
والفاعلية الذاتية فهي أكثر خصوصية إذ ترتبط بمجالات ومواقف وأعمال معينة . والفاعلية الذاتية هي مجموعة من التوقعات التي تجعل شخصاً ما يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه نحو أداء عمل معين سيحظى بالنجاح، كما وتعرف بأنها توقعات الفرد حول تنظيم وتنفيذ أعماله لتحقيق إنجاز أو أداء معين (1986 Bandoura) وعرفها الدردير (2004 ،210) بأنها: " الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الأشخاص ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية الموجودة على أداء مهمة معينة، ويعبر عنها بأنها صفة شخصية في القدرة على أداء المهام بنجاح في مستوى معين".

وبناء على ما سبق فإن مصطلح الفاعلية الذاتية يشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم المخططات العملية المطلوبة، وتنفيذها لإنجاز الهدف المراد، وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد أنه يملك القدرة على إنجاز الأهداف المطلوبة، فإنه يحاول جعلها تحصل فعلا.

2-أبعاد الفاعلية الذاتية:

لقد حدد باندورا ثلاثة تتغير فاعلية الذات تبعا لها، ويبين الشكل (01) أبعاد فاعلية الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد.

الشكل (01) أبعاد الفاعلية الذاتية عند باندورا



2-1- الفعالية: ويقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها، ومع ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك المتدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة. (السيد أبو هاشم ،48،1999).

ويؤكد Bandura على أن طبيعة التحديات التي تواجه فاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها من خلال مختلف الوسائل، وأهمها: مستوى الإتقان ومستوى بذل الجهد، ومستوى الدقة، ومستوى الإنتاجية، ومستوى التهديد، ومستوى التنظيم الذاتي المطلوب، حيث أن من خلال التنظيم الذاتي لم يعد الفرد ينجز أي عمل عن طريق الصدفة، ولكن كفاءة الفرد هي التي تدفعه لينجز عمله بطريقة منظمة من خلال مواجهة حالات العدول عن الأداء.(Bandura,1997, 48)

2-2-العمومية: والعمومية هي انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف متشابهة، فالأفراد غالبا ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المتشابهة للمواقف التي يتعرضون لها.(Bandura,1986, 53).

وتتباين درجة العمومية مابين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية، والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة.

وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية: درجات تماثل الأنشطة، وسائل التعبير الإمكانية (سلوكية، معرفية، انفعالية)، والخصائص الكيفية للموقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك(الزيات،2001 ،510).

وبين باندورا أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف تبعا لاختلاف عدد من الأبعاد أهمها: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعتبر عن الإمكانات أو القدرات ومن خلال التغييرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك.(Bandura,1997, 45).

2-3- الشدة (القوة): يؤكد باندورا أنها تحدد ضمن خبرة الشخص ومدى مناسبتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المواظبة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الصعبة (Bandura,1977, 194).

ويشير باندورا في هذا الصدد إلى أن قوة الشعور بالفعالية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة، التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي للنجاح، كما يذكر أيضا أن حالة التنظيم الذاتي للفاعلية، فالناس سوف يحكمون على ثقتهم في أداء النشاط بشكل منظم خلال فترات زمنية محددة (الشيخي .2009. 87).

3-مصادر الفاعلية الذاتية:

اقتراح باندورا (1989) أربع مصادر يستطيع الفرد من خلالها أن يكتسب كفاءة الذات هي:

3-1- الانجازات الأدائية: ويعد هذا المصدر الأكثر تأثيرا في فاعلية الذات لدى الفرد، لأنه يعتمد أساسا على الخبرات والتجارب التي يقوم بها الشخص، وهذا ما ذكره باندورا (1986) حيث يرى أن تغير الفاعلية الذاتية للأفراد من خلال الانجازات الأدائية يعتمد على الإدراك المسبق للقدرات الذاتية، ومقدار الجهد المبذول، وحجم المساعدات الخارجية، والظروف التي تحيط بالأداء، والتوقيت الزمني للحالات والإخفاقات، بمعنى أن الاخفاقات إذا حدثت قبل الشعور والأسلوب الذي يتم به تنظيم وبناء الخبرات معرفيا في الذاكرة. (العبدلي.2009. 40)

وترى (Loyd and Williams) أنه بالرغم من أن الأفراد يعتمدون على انجازاتهم الأدائية للحكم على فاعليتهم الذاتية، والتي تختلف عادة عن الانجازات السابقة، وعندما يقع هذا التناقض تصبح فاعلية الذات أفضل منبع الانجازات المستقبلية. (العتيبي.2009.29)

ويمكننا القول أن الانجازات الأدائية تمثل أداء الفرد وخبراته السابقة المباشرة، وأن الأداء الناجح يزيد من فاعلية الذات لدى الفرد، بينما الإخفاق المتكرر مع بذل الجهد المناسب يؤدي إلى خفض درجة االفاعلية الذاتية.

3-2- الخبرات البديلة: ويعني هذا المصدر (التعلم بالملاحظة) أو التعلم بالنمذجة وملاحظة الآخرين، "فرؤية الآخرين الذين يشبهوننا وهم ينجحون، يرفع اعتقادنا بأننا نمتلك القدرات لإنجاز الأنشطة المتطلبة للنجاح، وبنفس الملاحظة فإن ملاحظة الآخرين وهم يفشلون بالرغم من بذلهم لمزيد من الجهد يخفض من الحكم الذاتي للفاعلية ويثبط من الهمة، فتأثير النمذجة في إدراك فاعلية الذات هو مؤثر قوي خاصة عندما يدرك الشخص الملاحظ التشابه بينه وبين النموذج، فكلما كان التشابه كبيرا كانت نجاحات النموذج وإخفاقاته أكثر إقناعا. (Bandura,1994).

وقد أوضحت دراسة باندورا وميسكل (Bandura and Mishl) أن عملية الإتباع أن تكتسب بالتعلم من خلال عملية النمذجة، حيث قاما في البداية بإتاحة حرية الاختيار لدى عينة كبيرة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (08-10) سنوات، بين نوعين من المكافأة يختاروا بين مكافأة صغيرة من الشكولاطة أو مكافأة كبيرة تمنح بعد أسبوع واحد، وقد أوضحت النتائج أن اختيار الحالة قد تؤثر بقوة باختبار النموذج، فالأطفال الذين أظهروا سلفا تفضيلهم لتأجيل المكافأة،عادوا و أظهروا تفضيل واضح للمكافأة الفورية الأقل قيمة كنتيجة لملاحظة النماذج التي تفضل الاتباع المباشر والفوري و على النقيض من ذلك نجد أن الأطفال الذين لديهم تفضيل واضح المكافأة الفورية زادت رغبتهم في الانتظار مقابل الحصول على تدعيمات أكبر قيمة و ذلك بعد تعرضهم لنماذج ظهر سلوك مرتفع يدل على الرغبة في التأجيل وتعد هذه النتائج في غاية الأهمية خاصة عندما نأخذ في الاعتبار أن ملاحظة النموذج غيرت التوجه الذي جاء به الطفل إلى إطار التجربة.(محمد السيد،653،1998)

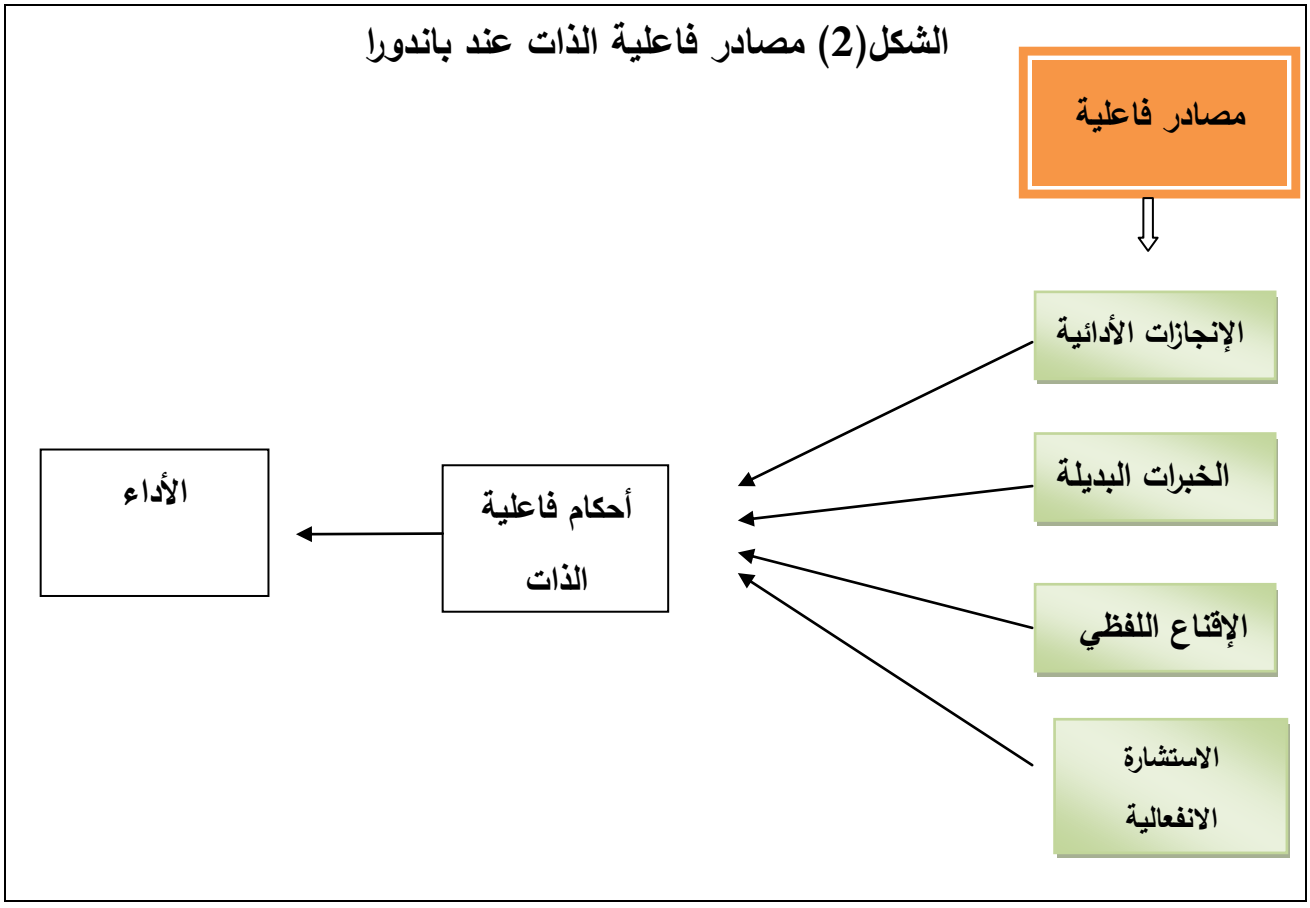
3-3- الاقتناع اللفظي: يذكر(Bandura,1982) أن الاقناع اللفظي يعد الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد، أو المعلومات تأتي إلى الفرد لفظيا عن طريق الآخرين، فيما قد يكسبه نوعا من الترهيب في الأداء، ويؤثر على سلوك الفرد أثناء محولاته للقيام بالمهمة وأن الإقناع الاجتماعي له دور مهم في تقدم الإحساس بفاعلية الشخصية، وبالرغم من أن الإقناع الاجتماعي وحده يملك حدودا معينة لخلق حس ثابت بالفاعلية الذاتية، لكنه يمكن أن يساهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي، فالأشخاص الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي يملكون قدرات خاصة لتصدي المواقف الشائكة، ويتلقون المساعدة للقيام بالأداء المقبول، كما يستطيعون أن يبذلوا جهدا كبيرا من أولئك الذين يتلقون المعاونة

فقط، ومع ذلك فإن وجود الإقناع اللفظي وحده دون تهيئة الظروف المناسبة للأداء الفعال يؤدي غالبا إلى الفشل الذي يضعف الثقة بالمقنع، وبالتالي فإن هناك علاقة تفاعلية وفي نفس الوقت مستقلة لآثار الإقناع اللفظي فاعليته الذاتية. (Bandura ,1982, 122)

3-4- الاستشارة الفاعلية: فهي تشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا و ذلك مع الأخذ في الاختبار بعض العوامل الأخرى مثل: القدرة المدركة للنموذج والذات، وصعوبة المهمة، و الجهد الذي يحتاجه الفرد والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء. (Bandura ,1998, 100)

وأشار باندورا أن الاستشارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهودا كما أنها تعتمد على الموقف، وتقييم المعلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة لشخصية وبالتالي تعتبر مصدرا أساسيا لمعلومات فاعلية الذات، حيث أن الأشخاص يعتمدون جزئيا على الاستشارة الفسيولوجية في الحكم على فعاليتهم، فالقلق و الإجهاد يؤثران على فاعلية الذات، والاستشارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء و يرتبط بظروف الموقف نفسه. (Bandura ,1997, 36)، والشكل التالي يبين لنا مصادر كفاءة الذات عند باندورا.

الشكل(2) مصادر فاعلية الذات عند باندورا



ومن خلال ما سبق اتضح لنا مايلي:

أن مصادر فاعلية الذات والمتمثلة في الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة والإقناع اللفظي والاستشارة الانفعالية يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الفاعلية الذاتية لديهم، وفي هذا الصدد نجد دراسة أن زانج (Nan Zhang) التي هدفت بحث العلاقة بين صعوبات التعلم وفاعلية الذات وكذلك التحصيل الدراسي لدى عينة قوامها (128) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و(150) من العاديين طبق عليهم مقياس مصادر الكفاءة الذاتية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مصادر قليلة للفاعلية الذاتية فضلا عن انخفاض الفاعلية الذاتية لديهم مقارنة بأقرانهم العاديين.(Nan Zhang,H,1996)

4- أنواع فاعلية الذات:

صنف العلماء الفاعلية الذاتية إلى عدة أنواع منها:

4-1- الفاعلية القومية: يذكر جابر (1990) أن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، التغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات الأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم، والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد.(جابر عبد الحميد ،477،1990)

4-2- الفاعلية الجماعية: هي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ويشير باندورا إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغير فعال، وإدراك الأشخاص لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجامعات، ومقدار الجهد الذي يبذلونه، وقوته التي تبقى لديهم إذا أخفقوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أشخاص هذه الجماعة. (أبو هاشم، 1994، 45)

4-3-فاعلية الذات العامة: ويعرفها باندورا (1986) بأنها قدرة الشخص على القيام بالسلوك الذي يحقق نتائج ايجابية ومقبولة في موقف محدد، والسيطرة على الضغوط الحياتية التي تؤثر على السلوك الأشخاص، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية قيامه بالمهام والأنشطة التي استندت إليه، والتنبؤ بالجهد والنشاط والمواظبة اللازمة لتحقيق العمل الموكول إليه. (Bandura ,1986, 479)

ففي دراسة قام بها اليشر وآخرون والتي أجريت على (273) من الشباب المرض بالسرطان الذين يعانون من مواقف الحياة الضاغطة بسبب المرض وقد أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية ومواقف الحياة الضاغطة.

4-4- فاعلية الذات الخاصة: تعرف فاعلية الذات الأكاديمية على أنها إدراك الشخص لقدرته على القيام بالمهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني الفرد الفعلية في موضوعات الدراسة داخل القسم، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات منها حجم أفراد القسم، وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي.(الغرب ،2004،51)

5- خصائص فاعلية الذات:

هناك خصائص عامة لفاعلية الذات وهي:

- ✓ مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته.
- ✓ ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.
- ✓ وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في الموقف.
- ✓ هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط، لكن أيضا بالحكم على ما يستطيع انجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية.
- ✓ تتحدد كفاءة الذات بالعديد من العوامل مثل: صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول مدى مثابرة الفرد.
- ✓ إن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد امكاناته و الحقيقية، فمن الممكن أن يكون لدى الفرد توقع بفاعلية الذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.
- ✓ إنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد ولكن أيضاً على حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوافر لديه من مهارات، ففاعلية الذات هي: "الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة ".
- ✓ إن فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، و لكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع فاعلية الذات الايجابية للتنمية و التطوير، وذلك بزيادة للخبرات التربوية المناسبة.(Cynthia and Bobko,1994, 364)

6- الخصائص العامة لذوي فاعلية الذات المرتفعة:

6-1- الثقة بالنفس وبالقدرات: من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه والواثق من نفسه بيسر بالغ، والفرد الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه وأن يصبر و يثابر على تحقيقه، والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة.

6-2- المثابرة: سمة فعالة روحها السعي، وهي تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود، والمثابرة تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من النجاح إلى نجاح والشخصية الفعالة نشطة وحيوية لا تفتر همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة، وفي هذا الصدد يؤكد (beth,1984) وهاريس (haris ,1990) أن الكفاءة الذاتية تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم،كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بهما المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة و يسعون إلى تجنب الفشل (Harris ,1990,45) (Beeth1984 , 1693)

6-3- القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين: تعتمد فعالية الفرد على تكوين علاقة قوية وسليمة مع الآخرين، فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال وكلما كان الفرد قويا مع الآخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة التوافق الاجتماعي وعدم وجود علاقات سليمة يؤدي بالفرد إلى الشعور بالعزلة الاجتماعية.

6-4- القدرة على تقبل و تحمل المسؤولية: تحمل المسؤولية أمر له قيمة، فلا يقدر على تحملها إلا الشخص الذي يكون مهيئا انفعاليا لقبل المسؤولية،و يبدع عند أداء واجبه مستخدما كل طاقاته وقدراته، وقدم في التأثير على الآخرين، ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها وتنفيذه والشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسؤولا عن أفعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته إلى الاستفادة من خبرة الآخرين بما يحقق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه.

6-5- البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية: وتعتبر من مظاهر فاعلية الذات المرتفعة بالفرد ذو الفاعلية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة،

مرن وإيجابي و قادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة فيدرك بميزته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال. (عمر صديق ،21،1986)

7- النظريات المفسرة للفاعلية الذاتية:

7-1 نظرية باندورا (Bandura 1977):

ظهر مفهوم الفاعلية الذاتية في كتابات باندورا عام 1977 عندما نشر مقالات في مجلة المبدع تحت عنوان الفاعلية الذاتية نحو نظرية موحدة للنظير في السلوك، إذ أن سلوكياتنا و تفضيلاتنا تتأثر بالطريقة التي ندرك بها فاعليتنا المحتملة في مواجهة ضغوط ومتطلبات البيئة وهو ما أطلق عليه باندورا بالفاعلية الذاتية المدركة ويعد هذا المفهوم من المفاهيم التي تحتل مركز رئيس في تحديد السلوك والقوة الإنسانية وتفسيرها فالفاعلية الذاتية تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات والإثارة العاطفية، فكلما ارتفعت الفاعلية الذاتية ارتفع الانجاز وانخفضت الاستشارة العاطفيةّ، ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن آلية الفاعلية الذاتية يمكن أن يكون لها قيمة كبيرة في تفسير التصرفات الأفراد لأنها تساعد في تفسير الاختلاف بين بعض أنماط سلوك المسايرة الذي ينتج عن أسباب مختلفة فالناس يميلون لأن يأخذوا على عاتقهم أداء المهام التي يستطيعون انجازها بالفعل، بينما يتجنبون الأنشطة التي ينظرون إليها على أنها تفوق قدراتهم، فالأشخاص الذين يعتقدون أن لديهم فاعلية ذاتية مرتفعة يكونون أكثر إصرارا على مواجهة المعوقات والخبرات المنفردة، في حين أن الأشخاص الذين يعتقدون أن لديهم فاعلية ذاتية منخفضة فإنهم، يميلون لأن يروا مشاكلهم على أنها مخيفة ومفزعة على خلاف ماهي عليه في الواقع ومن ثم يتراخون ويتجنبون مواجهة هذه المشكلات، أضف إلى ذلك أن هؤلاء الذين يثقون في كفاءتهم بدرجة معتدلة يتوصلون إلى أنها عمل جماعي والتعاون ينجح في أحداث التغيرات المطلوبة في المجتمع و تعبئة جهودهم ومواردهم لتحقيق ذلك فالفاعلية الذاتية تكوين نظري وضعه باندورا كميكانيزم معرفي يسمعهم في تفسير السلوكي، وطبقا لذلك فإن درجة الكفاءة تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات و تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على تلك المشكلات، وهي بذلك لا تحدد نمط السلوك فحسب ولكنها تحدد أيضا أي أنماط السلوك أكثر فعالية وأراد باندورا أن يوضح هنا مفهوم الفاعلية لذاتية ليس هو بعينه مفهوم الذات الذي حدد روجرز ملامحه لأن بعضهم يخلط بينهما، حيث يعرف باندورا الفاعلية الذاتية بأنها قدرة الفرد على القيام بمهام وأنشطة معينة والتنبؤ بمدى الجهد ومدى المثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك العمل أو النشاط وعلى الرغم من أن نظرية التعلم الاجتماعي تعرف مفهوم الذات الموجب بأنه ميل لدى الفرد للحكم على ذاته والتقليل من شأنها وقيمتها، إلا أن باندورا عن روجرز في انه يرى أن صورة الذات وحدها غير كافية لتفسير السلوكيات المختلفة.

ولقد توصل باندورا إلى أن مفهوم الذات لدى الفرد تختلف درجته من مجال لآخر (مثل المجال الدراسي، الرياضي، المواقف الاجتماعية، الجهود الابتكارية) ويرى ضرورة دراسة هذه الجوانب بصورة منفصلة كل على حدى، وإضافة إلى ما تقدم فإن باندورا قد أشار إلى إحدى الوظائف الرئيسية اتفكير هي مساعدة الأفراد على التنبؤ بوقوع الأحداث وابتكار طرق السيطرة عليها، أن الكثير من الأنشطة تتضمن أحكاما استدلالية حول العلاقات الشرطية بين الأحداث في البيئة الاجتماعية أن حسن التمييز بين القواعد متعددة الأبعاد، التي تحتوي كثير من الغموض وعدم التحديد يتطلب إحساسا قويا بالفاعلية الذاتية ليضل الفرد موجها نحو الهدف في مواجهة فشل الأحكام التي يصدرها، إن الناس الذين يثقون بقوة في قدرتهم على حل المشكلات يكونون على كفاءة عالية في تفكيرهم التحليلي في المواقف المعقدة لصناعة القرارات بينما يكون على النقيض من ذلك هؤلاء الذين يعانون من شكوك ذاتية في إدراكهم لكفاءتهم.

7-2 نظرية دسي، وراين (Deci and Rain 1975):

يقوم المنظور الذي انطلق منه ديسي و راين على نظرية ديسي الأولية المعروفة بنظرية التقييم المعرفي التي تأخذ بافتراض وايت بوجود دافع لتطير الفاعلية الذاتية المدركة لدى الفرد، وبدور هذه الدافعية في تحريك الفرد الإنساني ذاتيا بهدف التعامل الفعال مع البيئة وأن ديسي أخذ بافتراض ديشا رمز القائل بأن الانسان يمتلك حاجة إلى التوجيه أو التنظيم الذاتي وانتهى إلى القول بأن السلوك المدفوع ذاتيا سلوك إرادي حاجتان أساسيتان هما: الحالة إلى التوجيه الذاتي والحاجة إلى الفاعلية المدركة.

وهو يرى بأن هاتين الحاجتين متصلتان اتصالا عضويا ببعضهما البعض، ويعتقد ديسي بأن هاتين الحاجتين تزودان العضوية البشرية بالطاقة الدافعة تسمى الفاعلية الذاتية، وعليه فإن السلوك المدفوع ذاتيا يشبع حاجة الفرد إلى الاستقلال والتوجيه (التنظيم الذاتي)، ويشبع حاجته إلى الشعور في إدراكه للكفاءة والفعالية الذاتية في التعامل خلال المذاكرة، ويفترض ديسي بأن مشاعر التنظيم الذاتي والفاعلية الذاتية تمثل المعززات الداخلية للسلوك المدفوع ذاتيا، أما المعززات الخارجية فلا تكون دائما ذات آثار إيجابية على هذا النوع من السلوك وإنما قد تكون لها آثار سلبية.

7-3 نظرية كازدن (1978):

يعتقد كازدن أن إدراك الناس لفاعليتهم يؤثر في الخطط التي يعدونها مسبقا أو يكررونها فهؤلاء الذين لديهم إحساس مرتفع بإدراكهم لفاعليتهم الذاتية، يرسمون خططا ناجحة توضح الخطوط الايجابية المؤدية إلى النجاح، بينما يميلون الآخرون الذين يحكمون على أنفسهم بعدم إدراكهم لكفاءتهم الذاتية إلى رسم خطط فاشلة، أن الفاعلية الذاتية المدركة بحسب نظرية كازدن تشير إلى معتقدات الناس حول مقدرتهم على التحكم

في الأحداث التي تؤثر في حياتهم هي من أهم الميكانيزمات أوالقوى الشخصية، وتعمل كفاءة هامة من محددات الدافعية وراء السلوك الإنساني، إذ أنها تؤثر في الحدث من خلال عمليات دافعية معرفية وجدانية وتعتبر بعض هذه العمليات مثل الإثارة العاطفية وأنماط التفكير ذات أهمية خاصة في حد ذاتها، وليس فقط كمؤثرات عارضة في الأحداث ويشير كازدن إلى أن الفاعلية الذاتية المدركة والصور المعرفية الزائفة يؤثر كل منهما في الآخر بطريقة غير مباشرة، فالإحساس المرتفع بفاعلية الذات ينشئ بناءات معرفية ذات أثر فعال وتكرارات معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للفاعلية، وقد اعتقد كازدن أن الفاعلية الذاتية المدركة للأفراد تؤثر في أربعة مصادر رئيسية للمعلومات يمكن تناولها من خلال الإحساس في ضعف الفاعلية الذاتية المدركة و تغييرها وتحسينها وهي:

- ✓ انجازات الأداء التي تكون معلومات التوقع فيها مبنية على أداء الفرد الحقيقي.
- ✓ التجارب البديلة أو التعلم بالملاحظة التي تكون معلومات التوقع فيها مبنية على التجربة المباشرة للأداء .
- ✓ الإقناع الكلامي الذي يعطي معلومات التوقع فيه للفرد و تكون مبنية على خبرة المتعلم.
- ✓ الإثارة الانفعالية التي تكون معلومات التوقع فيها مبنية على إلى إدراك الفرد لكفاءته الذاتية أثناء حالته الانفعالية.

7-4 نظرية سيرفون وبيك (1986):

أشار كل من سيرفون وبيك في هذا الصدد إلى أن معتقدات الأفراد حول فاعلية الذات مستوى دافعيتهم، وتنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم و المدة التي يصمدون فيها في مواجهة العواقب، كلما زادت ثقة الأفراد في فاعلية الذات زادت مجهوداتهم وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات وعوائق، وعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية فإنهم يقللون من مجهوداتهم ويحاولون حل هذه المشكلات بطريقة غير ناضجة، بينما بيدي ذو الدرجة المرتفعة من الفاعلية الذاتية المدركة مجهودا عظيما في السيطرة على مواقف الصداع، وأن الفاعلية الذاتية تؤثر في أنماط التفكير بحيث يمكن أن تكون معينات ذاتية أو معوقات ذاتية وتأخذ أشكالا متعددة، فكثير من السلوك الإنساني ينظم من خلالها الأهداف التي تتأثر مواقف الأهداف الذاتية بالتقويم الذاتي للقدرات (الجوري والطريحي 2006 ، 40-44)

8- آثار الفاعلية الذاتية:

أشار باندورا إلى أن الكفاءة يظهر تأثيرها من خلال أربعة عمليات أساسية: العملية المعرفية، والدافعية، والوجدانية، وعملية اختيار السلوك، وفيما يلي عرض آثار كفاءة الذات في تلك العمليات الأربعة:

8-1 - العملية المعرفية:

ذكر باندورا بأن آثار كفاءة الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة، وهي تأثر على الأهداف، وكذلك العمليات التوقعية، فالأفراد الكفاءة المرتفعة يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من أداءهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضي الكفاءة عمليات الفشل يفكرون فيها، وأضاف بأن معتقدات كفاءة الذات تؤثر على العمليات المعرفية من خلال اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ومفهوم القدرة يتمثل في دورها معتقدات الكفاءة فهي تؤثر على كيفية تأويل الأفراد على قدراتهم فبعضهم يرى أن القدرة المكتسبة يمكن العمل على تطويرها، والاستفادة من أداء المهام الصعبة، بينما القدرة على أساس أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء. (Bandura,1993, 128-130)

ويرى مادوكس أن أهم معتقدات الكفاءة الذاتية التي تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير تتمثل في:

- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون كفاءة ذات مرتفعة يضعون أهداف لتحقيقيها بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.
- الخطط الإستراتيجية التي يضعها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف.
- التنبؤ بالسلوك المناسب، والتأثير على الأحداث.
- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذو الفاعلية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرار.

8-2-العملية الدافعية:

لقد أوضح باندورا وسيرفون إلى أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي نظرية العزو السببي، نظرية الأهداف المدركة، نظرية توقع النتائج وتقوم الفاعلية بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها وفيما يلي دور كل نظرية في التأثير على دافعية الفرد وفاعليته:

8-2-1- نظرية العزو السببي:

تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى أن الجهد غير كاف أو أن الظروف الموقفية غير ملائمة، بينما الأفراد منخفضي الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو يؤثر على كل من الدافعية الأداء وردود الأفعال عن طريق الاعتقادات في فاعلية الذات.

8-2-2- نظرية الأهداف المدركة:

تشير إلى أن الأهداف واضحة والمتضمنة تحديات تعمل على تعزيز العملية الدافعية، كما تتأثر بالأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثرها بتنظيم الدوافع بالأفعال.

8-2-3- نظرية توقع النتائج:

تعمل على تنظيم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكا محددا سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، وهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفض الفاعلية لا يستطعون التوصل إليها، لأنهم يحكمون على أنفسهم بانعدام الكفاءة. (Bandura ,1993, 128.130)

8 -3- العملية الوجدانية:

إن اعتقادات فاعلية الذات تؤثر في الضغوط والإحباط التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، وبالتالي يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على انجاز تلك المهمة. (Bandura ,1989,177,178)

8-4- عملية اختيار السلوك:

ذكر باندورا أن فاعلية كفاءة الذات تؤثر على عملية انتقاء السلوك، وأن عملية اختيار الفرد للأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما تتوفر لدى اعتقادات ذاتية قدرته على تحقيق النجاح في علم محدد دون غيره، وأداء بصورة مناسبة كما بين أن الدراسات توصلت إلى أن الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية، ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديدا شخصيا لهم حيث يتراخون في بذل الجهد، وعلى العكس فإن الإحساس المرتفع بفاعلية الذات يعزز الانجاز الشخص بطريقة مختلفة، حيث أن الفرد ذو الثقة العالية في قدراته يرى الصعوبات على أنها تحدي يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه ويتخلص من أثار الفشل ويعزز من جهده في مواجهة المعوقات. (Bandura ,1995, 8-10)

9- العوامل المؤثرة في الفاعلية الذات:

لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في فعالية كفاءة الذات إلى ثلاث مجموعات هي:

9-1- المجموعة الأولى: لقد آثار زيمرمان إلى أن إدركات الفاعلية الذاتية لدى طلاب في هذه المجموعة تعمد على أربع مؤثرات شخصية:

9-1-1- المعرفة المكتسبة: وذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم.

9-1-2- عمليات ما وراء المعرفة: هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

9-1-3- الأهداف: إذ أن الطلاب الذين يركزون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عملية الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة، قيل عنهم أنهم يعتمدون على الإدراك كفاءة الذات لديهم وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا.

9-1-4- المؤثرات الذاتية: وتشمل قلق الفرد وواقعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

9-2- المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية و تشمل ثلاث مراحل:

9-2-1- ملاحظة الذات: إذ إن ملاحظة الفرد لذاته فتمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو انجاز أحد الأهداف.

9-2-2- الحكم على الذات: وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات و تركيب الهدف.

9-2-3- رد فعل الذات: الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي:

1) ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.
2) ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من إستراتيجيتهم أثناء عملية التعلم.
3) ردود الأفعال الذاتية البيئة و فيها يبحث الطلب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

9-3 المجموعة الثالثة:

التأثيرات البيئية: لقد أكد باندورا موضوع النمذجة في تفسير إدراك المتعلم لكفاءة ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية.

خلاصة الفصل:

يرى باندورا 1986 أن فاعلية الذات هي الآلية المعرفية التي من خلالها تمارس العوامل النفسية الاجتماعية وتأثيرها على الممارسة الصحية، وقد تعمل فاعلية الذات على تنظيم كل من نشاط الفرد النفسي الاجتماعي، وعاداته الصحية بطرق عدة:

- من خلال تأثيرها على ما يختاره الشخص من نشاط في حياته اليومية.
- من خلال تأثيرها على مستوى الجهد الذي قد يبذله لتحقيق هدف محدد في حياته الشخصية أو المهنية.
- من خلال تأثيرها على مدى مقاومة المنغصات والإحباطات المتكررة.
- من خلال تأثيرها على مستوى الضغط الذي يعتري الشخص لدى اصطدامه بمطالب المحيط وتحدياته.
- من خلال تأثيرها على طبيعة تفكيره وتصوراته للواقع.

تمهيد:

بعد أن تناولنا الجانب النظري من خلال أدبيات الموضوع، سنحاول عرض موضوع بحثنا تطبيقيا لنعرض اختبار صحة الفرضيات، ويتضمن هذا الفصل عرضنا للإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، والتي أجريت على طلبة السنة الأولى علوم اجتماعية وإنسانية والآداب واللغات بجامعة المدية، حيث سنتطرق إلى منهج الدراسة، عينة الدراسة، المجال المكاني والزماني، ووصف الوسائل المعتمدة لجمع البيانات في دراستنا.

1- منهج الدراسة:

تهتم الدراسات الارتباطية بتحديد العلاقات بين متغيرين أو أكثر ونوعية الارتباط بين المتغيرات قوة تلك العلاقات، وتستخدم عادة الطرق الإحصائية لتحديد إلى أي حد يرتبط متغيران أو أكثر ببعضهما، أو إلى أي حد يتسق التغير في أحد المتغيرات مع التغير في متغير آخر.(الجادري، عدنان. 2016. 252)

تستند الدراسة إلى المنهج الوصفي الإرتباطي، فالبحوث الإرتباطية تصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفا كميا، لأن الغرض من جمع البيانات تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية بعضها بالبعض الآخر(Gay.1990.P229).

ويعبر عن درجة العلاقة بين المتغيرات بمعامل الإرتباط، الذي يعني أن درجات متغير ما ترتبط بدرجات متغير آخر.(رجاء، أبو علام. 2006. 239).

وفي الدراسة الحالية يهدف إلى التعرف على التوجيه بالرغبة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة الجامعيين، والكشف عن الفروق في المتغيرات وفق متغير الجنس والتخصص.

2-الدراسة الاستطلاعية:

وتهدف الدراسة الاستطلاعية على حل مشكلة غير محددة المعالم، وهذا ما يميزها عن الدراسة الأساسية التي تعمل على جمع بيانات عن ظاهرة تغلب عليها سمة التحديد، في حال تمت مقارنتها مع الدراسة الاستطلاعية، وللتأكد من صلاحية الأدوات التي ستعتمد لجمع المعطيات والمعلومات والتأكد من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)، ومعاينة مجتمع الدراسة والعينة، تم اختيار العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية وبلغت (30) طالب وطالبة، تم استبعادها من الدراسة الأساسية. وأجريت خلال شهر ماي 2021.

الجدول(01) الدراسة الاستطلاعية

السنوات	العدد	النسبة المئوية
السنة الأولى علوم اجتماعية	10	33.33
السنة الأولى علوم إنسانية	10	33.33
السنة الأولى الآداب واللغات	10	33.33
المجموع	30	100

3-مجتمع الدراسة:

أجريت هذه الدراسة على طلبة وطالبات الجذع المشترك سنة الأولى، قسم العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية والآداب واللغات بجامعة يحي فارس بالمدية، للموسم الدراسي(2021/2020) وقد بلغ حجم مجتمع الدارسة (1429) طالب وطالبة، (447) العلوم الاجتماعية، و(432) العلوم الإنسانية، و(550) الآداب واللغات، حسب إحصائيات عمادة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وعمادة الآداب واللغات.

الجدول(02) مجتمع الدراسة حسب التخصص

السنوات	العدد	النسبة المئوية
السنة الأولى علوم اجتماعية	447	31.28
السنة الأولى علوم إنسانية	432	30.23
السنة الأولى الآداب واللغات	550	38.48
المجموع	1429	100

4- عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية من المجتمع الأصلي، موزعين على كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية وكلية الآداب واللغات، بلغ عدد عينة الدراسة الأساسية (140) طالب وطالبة وبنسبة (09.79%)، (51) ذكور، و(89) إناث، وكان تمثيل تخصص العلوم الاجتماعية بـ: (62) طالب وطالبة بنسبة (44.28%)، وتخصص العلوم الإنسانية بـ:(41) طالب وطالبة بنسبة (29.28%)، وتخصص الآداب واللغات بـ:(37) طالب وطالبة بنسبة (26.42%).

الجدول(03) يوضح عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص

السنوات	العدد	النسبة المئوية
السنة الأولى علوم اجتماعية	62	44.28
السنة الأولى علوم إنسانية	41	29.28
السنة الأولى الآداب واللغات	37	26.42
المجموع	140	100

الجدول(04) يوضح عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

السنوات	العدد	النسبة المئوية
الذكور	51	36.42
الإناث	89	63.57
المجموع	140	100

5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

5-1 استبيان التوجيه بالرغبة: تم تصميم استبيان التوجيه بالرغبة لدى طلبة الجامعة من طرف الباحثة، استنادا إلى التعريف الإجرائي التي تمت صياغته في هذه الدراسة، والمقاييس حول الموضوع، والمتكون من 24 بند في صورته الأولية، وبعد التعديل أصبح يتكون من 22 بند، ومن أجل الحصول على تساوي أوزان فقرات الاستبيان، أُعطيت تقديرات (4 ، 3 ، 2 ،1) لمقياس رباعي الدرجات(أوافق بشدة ، أوافق ،لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وفق تدريج ليكرت، وتتراوح الدرجة الكلية للاستبيان ما بين 22- 88 درجة، بينما كانت الفقرات السلبية (7-16-17-20).

أ- الصدق:

01-الصدق الظاهري (المحكمين):

للتحقق من الصدق الظاهري في ضوء ملاحظات المحكمين، تم عرض الصورة الأولية لاستبيان التوجيه بالرغبة على عدد من الأساتذة المتخصصين، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول الجوانب المعرفية حول المقياس، ومدى ملائمة فقراته، ومدى وضوح وترابط هذه الفقرات، ومدى تحقيقها لأهداف الدراسة، وعرض الاستبيان في على (07) محكمين من أساتذة قسم العلوم الاجتماعية تخصص علم النفس والتربية بجامعة المدية، **(انظر الملحق 2)**.

وتم إجراء تعديلات تتعلق بانتماء الفقرات للموضوع، وملاحظات حول الصياغة، وهذه التعديلات هي كالتالي: استبعاد بعدين قدمت حولها ملاحظات من طرف المحكمين، وكانت نتائجهم في صدق الاتساق الداخلي منخفضة، وهما البند02: تلبية رغبتي في تخصص تزيد من تفوقي، والبند 13: أرغب في التوجيه الذي ينمي مهاراتي.

02- **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاستبيان بطريقة الاتساق الداخلي، كما هو موضح في الجدول(05)، وذلك بحساب معامل ارتباط كل بند والدرجة الكلية للاستبيان، فتراوحت ما بين (0.071) و(0.769)، ونجد بندين معامل ارتباطهما ضعيف، البند(02) معامل ارتباطه (0.071)، و البند (13) معامل ارتباطه (0.034)، وبالتالي سوف يتم حذفهما، والاكتفاء بـ: 22 بند التي تشير لمقبوليتها، والتي تعتمد في الدراسة.

جدول(05) معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاستبيان

الرقم	البنود	معامل ارتباط بيرسون
01	طريقة التوجيه التى تعتمد على المعدل تزيد في رغبتي الدراسي.	0.367**
02	تلبية رغبتي في تخصص تزيد من تفوقي.	0.071
03	وجدت في تخصص الذى وجهت اليه رغبة في مواصلة الدراسة.	0.234**
04	توجيهي برغبتي يساعدني على حل مشكلاتي.	0.334**
05	يحقق التوجيه ذاتي ويكشف استعداداتي وميولاتي.	0.523**
06	لدي القدرة الكافية على مواصلة الدراسة في هذا تخصص.	0.769**
07	تلبية رغبتي تساعدني في تحقيق طموحاتي المستقبلية.	0.468**
08	قدراتي وامكانياتي لا تتوافق مع استعداداتي.	0.178**
09	نتائجي الجيدة سمحت لي باختيار التخصص المرغوب.	0.426**
10	يساعدني التوجيه حسب رغبتي على فهم ذاتي وتنميتها واستغلال قدراتي.	0.583**
11	إختياري لتخصص يزيد في دافعيتى للتعلم.	0.613**
12	إختياري وتلبية رغبتي يجعلني لا اعيد توجيهي لتخصص آخر.	0.478**
13	أرغب في التوجيه الذي ينمي مهاراتي.	0.034
14	أشعر بأن التخصص الذي اخترته يؤهلني لمهنة مستقبلية .	0.454**
15	من الطبيعي مراعاة الأماكن البيداغوجية في التوجيه، دون تلبية رغبة الطالب.	0.261**
16	تلبية رغبتي في اختيار التخصص، يجعلني أكمل دراستي العليا.	0.527**
17	معرفتى السابقة للتخصص جعلني أرغب في دراسته.	0.266**
18	إذا سمحت لك فرصة أخرى، هل تريد تغيير التخصص الذي اخترته.	0.411**
19	توجيهي لتخصص ما يتعارض مع رغبتي، يعرقل مساري الدراسي.	0.222**

20	أشعر بالثقة حيال قدرتي على اختيار التخصص الحالي.	0.296**
21	تساعدني تجارب الحياة في اختيار التخصص.	0.312**
22	تأثير الوالدين في اختيارهم التخصص دون رغبتك، يعرقل نجاحك الدراسي.	0.152**
23	استشارة الآخرين يساعدك في اختيار التخصص.	0.248**
24	سأحضى بحياة جامعية ممتعة، لأن التخصص جاء وفق رغبتي.	0.558**

03- **الصدق الذاتي:** وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحسوب، وبلغت القيمة (0.83) حيث تعد درجة مناسبة لإجراء الدراسة.

ب- الثبات:

1- **التجزئة النصفية:** تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية (نصفي الاختبار)، حيث بلغ ارتباط التجزئة النصفية (0.26)، وبتصحيح معادلة سبرمان- بروان بلغ (0.42).

2- **معامل ألفا كرونباخ:** أما معامل ثبات ألفا كرونباخ فقد بلغ (0.69)، مما يؤكد ثبات الاستبيان المستخدم في الدراسة، وأنه يتمتع بدرجات مقبولة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(06) حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ

الاستبيان	التجزئة النصفية	قيمة معادلة سبرمان- بروان	قيمة ألفا كرونباخ
التوجيه بالرغبة	0.26	0.42	0.69

5-2 مقياس فاعلية الذات العامة: أعد هذا المقياس (1993.SCHWARZER)، المعرّب من طرف سامر جميل رضوان، وهو مقياس يهدف للتعرف على مستوى فاعلية الذات العامة (GSE)، ويتكون المقياس من (10) بنود يطلب فيها من المفحوص اختيار إمكانية الإجابة وفق متدرج يبدأ من (لا،نادراً، غالباً، أحياناً) ويتراوح المجموع للدرجات بين (10 و40) حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض توقعات الكفاءة الذاتية العامة ، والدرجة العالية إلى ارتفاع في توقعات فاعلية الذات العامة.

وقد تم اعتماد الخصائص السيكومترية في دراسة بن عائشة سعيدي (2020)، ونعرضها كما وردت في الدراسة:

أ-الصدق:

1- **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب معامل ارتباط درجات كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت ما بين (0.47) و(0.83) وجميعها دالة إحصائيا عند(0.01)، مما يشير لصدق المقياس.

جدول (07) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات

البنود	فقرات مقياس فاعلية الذات	معامل الارتباط
01	عندما يقف شخص ما في طريق تحقيق هدف أسعى إليه، فاني قادر على إيجاد الوسائل المناسبة لتحقيق مبتغاي.	.570**
02	إذا ما بذلت من الجهد كفاية، فإني سأنجح في حل المشكلات الصعبة.	.471**
03	من السهل على تحقيق أهدافي ونواياي.	.578**
04	أعرف كيف أتصرف مع المواقف غير المتوقعة	0.835**
05	أعتقد باني قادر على التعامل مع الأحداث حتى لو كانت هذه مفاجئة لي	.712**
06	أتعامل مع الصعوبات بهدوء لأني أستطيع دائما الاعتماد على قدراتي الذاتية.	.663**
07	مهما يحدث فاني أستطيع التعامل مع ذلك.	.679**
08	أجد حلا لكل مشكلة تواجهني.	.766**
09	إذا ما وجهني أمر جديد فاني اعرف كيفية التعامل معه.	.755**
10	أمتلك أفكارا متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.	.647**

** دالة عند مستوى 0.01

2-**الصدق الذاتي:** وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحسوب، وبلغت القيمة (0.86)، حيث تعد درجة مرتفعة لإجراء الدراسة.

ب-الثبات:

1- **التجزئة النصفية:** تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت القيمة (0.67)، وبتطبيق معادلة تصحيح سبرمان- براون بلغت القيمة (0.80) مما يؤكد ثبات المقياس.

2- **معامل ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (0.74)، مما يؤكد ثبات المقياس المستخدم في الدراسة.

جدول(08) حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ

قيمة الثبات	قيمة معادلة سبرمان- بروان	قيمة ألفا كرونباخ
مقياس فاعلية الذات العامة	0.80	0.74

6- إجراءات وحدود الدراسة الأساسية الميدانية:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالحدود التالية:

- اقتصرت الدراسة على طلبة السنة الأولى جامعي بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية، وكلية الآداب واللغات بجامعة يحيى فارس المدية للعام الدراسي 2021/2020، خلال الفترة الممتدة ما بين شهر: ماي 2021.

- اقتصرت الدراسةعلى دراسة التوجيه بالرغبة وعلاقتها بفاعلية الذات العامة،ومتغيرات التخصص والجنس.

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت عملية المعالجة الإحصائية للدراسة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss25) وذلك باستخدام المتوسط الحسابي لمعرفة مستوى التوجيه بالرغبة ومستوى فاعلية الذات، ولإجراء المقارنات ومعرفة الدلالات الإحصائية، والانحراف المعياري لمعرفة دلالة الفروق في المقارنات واختبار الدلالات الإحصائية، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات وصدق الأدوات، ولمعرفة العلاقة بين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات، واستخدام معامل آلفا كرونباخ لحساب ثبات أدوات الدراسة، واختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق بين الجنسين، واختبار التباين لمعرفة الفروق حسب التخصص (علوم اجتماعية /علوم إنسانية / الآداب واللغات).

خلاصة الفصل:

كان يمثل هذا الفصل إعداد الأدوات في صورتها النهائية وطريقة تصحيح هذه الأدوات(استبيان التوجيه بالرغبة المصمم من طرف الباحثة، مقياس فاعلية الذات)، كما بينا المنهج المستعمل في الدراسة، وتم تحديد مجتمع الدراسة وعينة البحث، وخصائصها، وأخيرا الأساليب الإحصائية التي استخدمت لحساب صدق وثبات الأدوات، وكذلك الأساليب الإحصائية التي سنستخدمها لتحليل البيانات للوصول إلى النتائج والإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من الفرضيات.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، والإجابة على الفرضيات من خلال البحث في التوجيه بالرغبة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات، بجامعة يحيى فارس المدية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، تم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام مبرمج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية – SPSS25–.

وفيما يلي عرض لنتائج البحث، ومناقشة الفرضيات حسب هذه النتائج، وهذا في ضوء الإطار النظري ونتائج بعض الدارسات السابقة.

1-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدارسة حسب الفرضيات:

1-1 - عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الأولى:

والتي تنص: **التوجيه بالرغبة مرتفع لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات بجامعة يحيى فارس المدية.**

للتعرف على مستوى التوجيه بالرغبة لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات بجامعة يحيى فارس المدية، قمنا بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية مقارنة مع الوسط الفرضي للاستبيان، وبعد المعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي:

جدول (09) لحساب المتوسطات والانحرافات والخطأ المعياري والوسط الفرضي لدرجات الاستبيان التوجيه بالرغبة لدى أفراد عينة البحث (ن=140)

استبيان التوجيه بالرغبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الوسط الفرضي*
الدرجة الكلية	73.37	7.42	0.62	55

***لقد استخرج المتوسط الفرضي للاستبيان عن طريق جمع أوازن البدائل الأربعة للمقياس، وقسمتها على عددها، ثم تم ضرب النتائج في عدد الفقرات ، وكان مجموع البدائل (10) ومتوسطها يكون(2.5)، وضُرب في عدد الفقرات(22)، وبالتالي يكون الوسط الفرضي يساوي(55) للاستبيان.**

يتضح من بيانات الجدول(09) أن متوسط استبيان التوجيه بالرغبة بلغ (73.37) وبانحراف معياري(7.42)، وخطأ معياري بلغ (0.62)، حيث أن المتوسط أكبر من الوسط الفرضي (55)، وعليه نقر أن الفرضية قد تحققت والتي نصت على أن التوجيه بالرغبة مرتفع لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات بجامعة يحيى فارس المدية.

من خلال ما سبق يتضح لنا مدى الرضا ومستوى الاتفاق الذي أبداه طلبة الجامعة بتخصصاتهم الثلاث على التوجيه بالرغبة، ويمكن تفسير ذلك أن غالبية أفراد عينة البحث كانت رغبتهم الأولى في التوجيه في اختيارهم للتخصص، فهم يمتلكون رؤية وتصورا تتداخل فيه الدراسة بمشروع مهني متوسط أو بعيد المدى يكون حافزا على تنظيم دراستهم، وربط علاقات مع المحيط عن طريق البحث والتحليل والعمل، وغالبا ما تكون الاختيارات المبنية على هذا الأسلوب موفقة.

فغالبا ما يكون الانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية مشوبا بقلق وتوتر شديدين بالنسبة للتلميذ، خصوصا إذا غابت عنه إجراءات المصاحبة والدعم النفسي والاجتماعي والمساعدة على التوجيه.

فالتوجيه بالرغبة يلعب دورا كبيرا في بناء شخصية الطالب وتوجيه مساره التوجيه الصحيح، مما يبعث الثقة في نفسه ويعزز لديه الدافعية وقوة الإرادة والاعتماد على النفس، ويضمن للطلبة استمرارهم في دراستهم وبناء مشاريعهم الشخصية.

كما أن الرغبة تشكل حجر الزاوية لكل وضعية تعليمية– تعلمية، إذ في غيابها لا يمكن تصور أية علاقة بيداغوجية، كما يصعب إقناع المتعلم بالإقبال على عمل معين والالتزام به.

1-2 – عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الثانية:

والتي تنّص: **مستوى فاعلية الذات لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات بجامعة يحيى فارس المدية مرتفع.**

للتعرف على مستوى فاعلية الذات لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات، بجامعة يحيى فارس المدية، قمنا بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية مقارنة مع الوسط الفرضي للمقياس، وبعد المعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي:

جدول (10) لحساب المتوسطات والانحرافات الخطأ المعياري والوسط الفرضي لدرجات مقياس فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث (ن=140)

المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الوسط الفرضي*
فاعلية الذات	30.91	4.16	0.35	25

***لقد استخرج المتوسط الفرضي للمقياس عن طريق جمع أوازن البدائل الأربعة للمقياس، وقسمتها على عددها، ثم تم ضرب النتائج في عدد الفقرات، وكان مجموع البدائل (10) ومتوسطها يكون(2.5)، وضُرب في عدد الفقرات(10)، وبالتالي يكون الوسط الفرضي يساوي(25).**

يتضح من بيانات الجدول(10) أن متوسط مقياس فاعلية الذات بلغ (30.91)، وبانحراف معياري يساوي(4.16)، وخطأ معياري بلغ (0.35)، حيث أن المتوسط أكبر من الوسط الفرضي (25)، وعليه نقر

أن الفرضية قد تحققت والتي نصت على أن مستوى فاعلية الذات مرتفع، لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات، بجامعة يحيى فارس المدية.

واتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة كرماش،(2016)، ودراسة بوستة (2006) ودراسة بوطبال (2015) ودراسة بن عائشة سعيدي(2020)، وكلها توصلت بارتفاع فاعلية الذات لدى الطلبة الجامعيين، واختلفت مع دراسة دراسة عمومن رمضان، وحسان نجاة.(2018) التي توصلت بأن مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة المقبلين على التخرج منخفض، ودراسة الصقر(2005) التي أظهرت بتمتع الطلبة بمستوى متوسط من فاعلية الذات المدركة.

ويمكن تفسير ارتفاع فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث وفق نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، بأن فاعلية الذات تتطور بشكل منتظم وتتكامل مع مرور الوقت، خاصة أن أفراد عينة البحث هم طلبة السنة الأولى جامعي المتحصلين على شهادة البكالوريا، فاعتقادهم بقدراتهم وما حققوه من نجاح في شهادة البكالوريا والدخول للجامعة يعتبر مصدرا لارتفاع فاعلية الذات لديهم، ويعتقدون بقدرتهم مستقبلا على التعامل مع مواقف النجاح والانجاز خلال مسارهم الدراسي، ومواجهة المطالب والمواقف كإنجاز البحوث والتعلم الجيد، حيث يؤكد باندورا :أن الخبرات المباشرة للفرد تعتبر أكثر المصادر التي لها القدرة على رفع درجة معتقدات الكفاءة الذاتية لديه.(bandura,1997)

وكذلك من خلال النّمذجة الاجتماعية، فمشاهدة أشخاص آخرين يكملون المهمة بنجاح هو مصدر مهم لفاعلية الذات، كما أن الإقناع اللفظي يحافظ ويعزز المعتقدات الإيجابية على امتلاك فاعلية الذات المرتفعة من خلال التعزيز الخارجي من طرف المحيطين بهم، من طرف الطلبة والأساتذة وأسرهم وكلمات المساندة والتشجيع والدعم زادت في اعتقاداتهم بأن لديهم المهارات والقدرات للنجاح، كما تلعب استجاباتهم الانفعالية وردود فعلهم العاطفية تجاه المواقف أيضًا دورًا مهمًا في ارتفاعها، وكل هذه المصادر وفرت بيئة للنضج وارتفاع فاعلية الذات لدى طلبة السنة الأولى وسوف تساعدهم على المثابرة والإصرار وبذل الجهد لتحقيق أهدافهم الحياتية.

1-3- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الثالثة:

والتي تنص: **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية ما بين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات بجامعة يحيى فارس المدية.**

ولاختبار صحة الفرضية تم حساب معاملات الارتباط لبيرسون، للعلاقة ما بين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات لدى أفراد عينة البحث، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(11) نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون للعلاقة ما بين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث (ن=140)

فاعلية الذات			
التوجيه بالرغبة	**العينة**	**معامل الارتباط (بيرسون)**	**مستوى الدلالة**
الدرجة الكلية	140	0.363**	0.001

** دالة عند مستوى 0.01

يظهر من الجدول(11) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للتوجيه بالرغبة وبين الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات، بجامعة يحيى فارس المدية، لوجود علاقة ارتباطية طردية موجبة متوسطة، حيث بلغت (0.363**)، عند مستوى دلالة (0.01)، مما يعني أنه كلما ارتفعت درجة التوجيه بالرغبة كلما زادت فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث والعكس صحيح، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة التي تنص: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية ما بين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات بجامعة يحيى فارس المدية، وبالتالي تحققت الفرضية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بوطبال، سعد الدين(2015) التي توصلت إلى ارتفاع مستوى توقع الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصص الدراسي.

ويمكن تفسير ذلك بأن تلبية رغبة الطالب وإحساسه بحسن اختياره يزيد من تقييمه للفاعلية الذاتية والذي يترك آ ثارا قوية على مستوى الدافعية لديه، فعندما نعتقد أننا جيدون في مهام، فإننا نعمل فيها بكل نشاط، ونثابر عليها مهما كانت نشاطا، فالتوجيه بالرغبة يجعل الطلبة تجاوزا للعقبات المتعلقة بالدراسة، وعدم تلبيه رغبته يجعله يشكك في قدرته ويقل عمله ومواجهته للصعاب.

كما أن العلاقة الارتباطية ما بين التوجيه بالرغبة وزيادة فاعلية الذات يمكن التنبؤ بسلوك الطلاب مستقبلا من خلال تحديد تطلعات عليا لأنفسهم، وتجعل لديهم مرونة في إيجاد إستراتيجية لحل مشكلاتهم بشكل أكثر دقة، بينما يستسلم الطلبة الذين يعانون من تدن في فعاليتهم الذاتية وعدم تلبية رغبتهم في اختيار التخصص الدراسي بسهولة ويسر، ويميلون إلى اللامبالاة، وعدم الاهتمام بمهمتهم إضافة إلى شعورهم بالقلق والتوتر، ويعزون فشلهم إلى عوامل خارجية.

كما تؤثر الحالة الانفعالية والرضا في تلبية رغباتهم في اختيار التوجيه على حكم الأفراد على فاعليتهم الذاتية، فالانفعالات الإيجابية تعزز هذه الفاعلية وتقويها، ويجد هؤلاء أن حالتهم الانفعالية تعمل بمثابة طاقة داعمة لإحساسهم بالفاعلية، في حين تساهم الانفعالات السلبية المشحونة بعدم الرضا والتكيف المدرسي في إضعاف اعتقاداتهم بفاعلية الذات، ويرى باندورا أن: "الأفراد الذين لديهم شعور قوي بكفاءتهم على التعامل مع الأحداث، يقل عندهم التوتر والإكتئاب أثناء مجابهة الصعوبات والمشكلات، وتعزز عندهم المرونة عند الشدائد". (Bandura,2001 ,10)

4-1 – عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الرابعة:

والتي تنص: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير التخصص (علوم اجتماعية/ علوم إنسانية/ الآداب واللغات) لدى طلبة السنة الأولى بجامعة يحيى فارس المدية.**

وللتعرف على الفروق في فاعلية الذات التي تعزى لمتغير التخصص (علوم اجتماعية/ علوم إنسانية/ الآداب واللغات) لدى طلبة السنة الأولى بجامعة يحيى فارس المدية، قمنا بإجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه، وبعد المعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي:

جدول(12) يوضح المتوسط والانحراف المعياري والخطأ المعياري لدرجات مقياس فاعلية الذات حسب التخصص لدى أفراد عينة البحث (ن=140)

التخصصات	العينة	المتوسطات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
علوم اجتماعية	62	31.30	4.14	0.52
علوم إنسانية	41	30.36	4.81	0.75
الآداب واللغات	37	30.94	3.55	0.58
المجموع	140	30.93	4.20	0.35

جدول(13) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتغير التخصص لدرجات مقياس فاعلية الذات حسب التخصص لدى أفراد عينة البحث (ن=140)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	21.840	2	10.92		
داخل المجموعات	2430.582	137	17.74		
المجموع	2452.421	139			

يوضح الجدول (12) والجدول (13) أن المتوسطات والانحراف المعياري والخطأ المعياري حسب التخصص لدى أفراد عينة البحث في فاعلية الذات، فكان مرتفعا بقيمة (31.30) في تخصص (علوم اجتماعية) وبانحراف معياري يقدر بـ: (4.14) وخطأ معياري قيمته (0.52)، تلتها (30.94) لتخصص (الآداب واللغات)، وبانحراف معياري يقدر بـ: (3.55) وخطأ معياري قيمته (0.58) وفي الأخير كان تخصص (علوم إنسانية) بقيمة (30.36)، وبانحراف معياري يقدر بـ: (4.81) وخطأ معياري قيمته (0.75)، كما يظهر الجدول(....) نسبة تباين بين المجموعات إلى تباين داخل المجموعات، بلغت قيمة ف: (0.616)، والقيمة الاحتمالية المناظرة: (0.542)، وهي أكبر من (0.05) مما يؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الثلاث مجموعات حسب التخصص في مستوى فاعلية الذات، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير التخصص (علوم اجتماعية/ علوم إنسانية/ الآداب واللغات) لدى طلبة السنة الأولى بجامعة يحيى فارس المدية، وبالتالي تحققت الفرضية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسات توصلت لعدم وجود فروق ما بين التخصص في فاعلية الذات لدى الطلبة الجامعيين ومنها دراسات كدراسة: المصري (2001)، القريشي (2012) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات تبعا لمتغير التخصص الدراسي الجامعي.

واختلفت مع دارسات: مخيمر (2007)، والمخلافي(2010)، ولاء يوسف(2016)، ودراسة ثناء عبد الحافظ، و غدير كاظم (2017)، ولاء، يوسف(2017)، التي أظهرت لوجود فروق حسب التخصص الدراسي في مستوى فاعلية الذات.

ويمكن تفسير ذلك من خلال خصوصية المرحلة والحياة الجامعية المشتركة، التي تتسم بالتفتح على الآخرين والإقبال على الحياة والتطلع للمستقبل، فاشتراكهم في نفس مستوى المرحلة الجامعية وتلبية رغباتهم في عملية التوجيه، جعلهم لا يختلفون في مستويات فاعلية الذات لديهم حسب التخصص (علوم اجتماعية/ علوم إنسانية/ الآداب واللغات)، وتقبل الحياة الجامعية بواقعية ونظرة إيجابية للمستقبل، وبناء علاقات اجتماعية والمساندة لبعضهم البعض، ومحاولة تحقيق مشاريعهم الشخصية ببعديه الدراسي الآني والمهني المستقبلي، وهذا كل من مصادر فاعلية الذات حسب نظرية التعلم الاجتماعي، كل هذا أدى لعدم وجود فروق في فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث.

1-5 - عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الخامسة:

والتي تنص: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات، بجامعة يحيى فارس المدية.**

للتعرف على الفروق في فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات، بجامعة يحيى فارس المدية، قمنا بإجراء اختبارات (ت) للعينات المستقلة، وبعد المعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي:

جدول(14) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الجنس (ذكور /إناث) تبعا لمقياس فاعلية الذات لدى أفراد عينة البحث (ن=140)

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الجنس	ذكور	51	30.33	4.53	138	1.288-	0.20	غير دال
	إناث	89	31.28	3.98				

يتضح من بيانات الجدول(14) أن متوسط فاعلية الذات للإناث بلغ (31.28)، وبانحراف معياري يساوي(3.98)، بينما المتوسط لدى الذكور بلغ (30.33)، وبانحراف معياري يساوي(4.53)، وجاءت نتيجة اختبار(ت) (−1.288) بقيمة احتمالية (0.20)، وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، وبدرجة حرية (1388)، وعليه نقر أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الذكور والإناث في مستوى فاعلية الذات، وعليه نقبل الفرضية الصفرية، التي تقول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات، بجامعة يحيى فارس المدية، وبالتالي تحقق الفرضية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسات توصلت لعدم وجود فروق ما بين الجنسين في فاعلية الذات لدى الطلبة الجامعيين ومنها دراسات عربية كدراسة سالي، طالب(2012)، حوراء(2016)، ودراسات أجنبية كدراسات: diane,2003,Gupta,2012 kelly,1993,Garduno,2001,Rapoo,2001,

واختلفت مع دارسات: الصقر (2005)، ودراسة الرفوع، والقيسي (2009)، ودراسة حسن(2016)، وكلها توصلت لوجود فروق في فاعلية الذات لصالح الذكور، بينما كانت لصالح الإناث في دراسات: مقدادي (2009)، والمخلافي(2010)، ودراسة عابدين (2012).

وترى الباحثة أن سبب ذلك قد يعود إلى كون الذكور والإناث يسعون وراء النجاح في محاولة منهم لإثبات ذواتهم، وأكثر استقلالية في مرحلة التعليم الجامعي، وهم أكثر اعتقادا بمستقبلهم والتحديات التي تواجههم، وإذا كانت فاعلية الذات وفق مبدأ الحتمية المتبادلة التي تجمع ما بن تفاعل العوامل الشخصية، والسلوك والبيئة، فالذكور والإناث لهم نفس الظروف البيئية وهي التحاقهم بالجامعة.

الاستنتاج العام:

أجريت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات لطلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية وإنسانية والآداب واللغات بجامعة يحي فارس المدية، وفي ضوء هذا توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

1. تمتع طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات، بجامعة يحيى فارس المدية برضا وقبول عن التوجيه الدراسي.

2. تمتع أفراد عينة البحث من طلبة الجامعة (العلوم الاجتماعية / العلوم الإنسانية/ الآداب واللغات) بمستوى مرتفع في فاعلية الذات.

3. وجود علاق ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التوجيه بالرغبة وفاعلية الذات لدى لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات، بجامعة يحيى فارس المدية.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير التخصص (علوم اجتماعية/ علوم إنسانية/ الآداب واللغات) لدى طلبة السنة الأولى بجامعة يحيى فارس المدية.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) لدى طلبة السنة الأولى العلوم الاجتماعية والإنسانية والآداب واللغات، بجامعة يحيى فارس المدية.

ومن خلال النتائج يتوجب الاهتمام أكثر بالطلبة الجدد والحفاظ على دافعيتهم وتعزيز فاعليتهم الذاتية، من خلال التوجيه السليم الذي يراعى فيه الميول والقدرات لديهم، قصد تحقيق أهدافهم والنظر للمستقبل بإيجابية وتفاؤل وتفكير إيجابي.

التوصيات والاقتراحات:

ويمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات متمثلة فيما يلي:

-إجراء دراسات طولية تتبعية لمعرفة أثر التوجيه بالرغبة في اختيار التخصص الدراسي الجامعي.

-إجراء دراسات طولية تتبعية لمعرفة أثر التوجيه بالرغبة وعلاقته بفاعلية الذات عبر مراحل مختلفة.

- إجراء دراسة مقارنة مماثلة تشمل جميع كليات جامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية، والجامعات الجزائرية.

-إجراء بحوت ودراسات أعمق في هذا الموضوع في الأوساط التعليمية، وتقديم توصيات وإفادات للمنظومة التربوية (المدارس والجامعات).

-إجراء دراسات في التوجيه بالرغبة وعلاقته بفاعلية الذات على مستوى المتوسطات والثانويات على الطلبة، من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، واستغلالها في العمل الإرشادي.

المراجع العربية:

- أبو هاشم، السيد محمد.(1994). *أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة عين شمس.

- الأسيدي، سعيد جاسم. وابراهيم، مروان عبد المجيد. (2003). **الإرشاد التربوي: مفهومه، خصائصه، ماهيته**. ط: 1. الأردن: الدار العلمية الدولية، و دار الثقافة.

- البدوي، أحمد زكي. (1978). **معجم المصطلحات والعلوم الاجتماعية**. مكتبة لبنان.

- البدوي، أحمد زكي. (1986).**علم النفس التربوي**. ط:2. بيروت: مكتبة النهضة المعرفية.

- البدوي، شريف وخالد، نورالدين وسالمي، عبد الحميد.(1998)، **معجم مصطلحات علم النفس(عربي/ فرنسي/ انجليزي)**. القاهرة: دار الكتاب المصري.

- بن احمد، محمد. (2019). *الرضا عن التوجيه وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم إجتماعية*. مذكرة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية: جامعة الوادي.

- بن عائشة سعيدي، عبد القادر. (2020). الكفاءة الذاتية العامة وعلاقتها بمنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية لطلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة المدية). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6.(4). 104-123.

- جابر،عبد الحميد. (1979. **دراسات في علم النفس التربوي**. ط:1،القاهرة:عالم الكتاب.

- الجادري، عدنان حسين. (2016). الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والنفسية. ط2. عمان: إثراء للنشر والتوزيع.

- جلال، وديع شكور. (1997). **تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني**. ط:1.لبنان: مؤسسة المعرفة.

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.(1998). وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. *الندوة الوطنية الأولى حول التعليم العالي*. الجزائر.

- جودت، عزت. وسعيد ع.. (1999). **التوجيه المهني ونظرياته**. عمان: مكتبة الثقافة والتوزيع.

- جولتان، حجازي. (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الآداء لدى معلمات غرف المصادر في مدارس الضفة الغربية. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*. 9(4). 421-435.

- الدبابي إبراهيم، والدبابي رابعة، وعبد السلام عبد الرحمن. (2019). النمذجة السببية للعلاقات بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والسعادة لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. 13(1).46-64 .

- درداخ، سهام. (2014). *التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الثانية ثانوي شعبة التقني رياضي*. مذكرة لنيل شهادة ماستر في إرشاد والتوجيه: جامعة الوادي.

- زهران، حامد. (1980). **التوجيه والارشاد النفسي**. ط: 2. القاهرة: عالم الكتب.

- الزيات، فتحي مصطفى. (2001). ***علم النفس المعرفي (مدخل و نماذج ونظريات)***. ط:1، مصر: دار النشر للجامعات.

- سامي، ملحم.(2007). **سيكولوجية التعلم والتعليم**. ط:1. الأردن: دار المسيرة.

- سامي، ملحم.(2007). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. ط:1. الأردن: دار المسيرة.

- سعد جاسم الهاشل (1998)، التوجيه والإرشاد الوظيفي وإختيار التخصص في مرحلة الثانوي التقليدية، *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، لمجلد 14، العدد 54،مجلس النشر العلمي. الكويت.

- سعد، جاسم. (1967). **التوجيه النفسي والتربوي والمهني**. مصر: دار المعارف.

- سعد، جاسم. (1992). **التوجيه المهني والتربوي والنفسي**. ط:2. دار الفكر.

- صالح، عبد العزيز. (1965). **التربية وطرق التدريس**. ط:3. دار المعارف.

- صالح، عليمات. (2005). **سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته**. ط:1. دار وائل للنشر والتوزيع.

- صبري، حسن مها. (2016). قياس ومقارنة الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة السنة الثانية في كلية التربية الرياضية جامعة صلاح الدين. *مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية العراق*.16 (1) 160-170.

- صديق، عمر الفاروق محمد. (1996). *الفاعلية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى قطاعات من الشباب المصري*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة عين شمس.

- الصقر، تيسير محمد. (2005). *مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجيستر غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

- العتيبي، بندر محمد. (2009). *اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

- العدل، عادل. (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس.(25). 121-178.

- العرفاوي، ذهبية. (2020). *الفروق بين الجنسين الذكور والإناث الموجهات برغبة في مستوى الدافعية للإنجاز*. جامعة تيزي وزو.

- العزب، محمد سامح.(2001). *الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة.

- العلوان، أحمد.(2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 7.(4).399-418

- علي، محمود عبد الرحيم وآخرون (2000)، العوامل المؤثرة في الأداء العلمي لطلبة جامعة الكويت. *مجلة الجامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية*، 12 (01). مطابع أم القرى.

- الفرماوي، حمدي.(1990). توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية: جامعة المنصورة.(14).

- القاضي، يوسف مصطفى. (1981). **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**. الرياض: دار النشر المريخ.

- قريشة، خالد. (2018). *الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة سنة ثانية جامعي*. مذكرة لنيل شهادة ماجستير جامعة الوادى.

- الكبيسي، وهيب مجيد وآخرون.(2002). **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق**. منشورات ELGA.

- كرماش، حوراء عباس. (2016). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*.(29) 527-544.

- المخلافي، عبد الحكيم. (2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء). *مجلة جامعة دمشق*. 26 .481-514.

- مرداسي، مراد. (2009). *مواضيع علم النفس وعلم النفس الاجتماعي(تآليف نظرية ومنهجية)*. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- مشري، سلاف. (2002).*علاقة اختيار التلاميذ الدراسة ميولهم في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر*. مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس المدرسي. جامعة ورقلة.

- المعروف، صبحي عبد اللطيف. (2005). **نظرية الإرشاد النفسي والإرشاد التربوي**. ط:1. مكتبة الوراق: الأردن.

- مقدادي، يوسف. (2009). علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالشخصانية والتكيف النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*. الأردن. 16 (03). 33-59.

- ملحم، مازن. (2010). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية. *مجلة جامعة دمشق*. 26 (04). 625-668.

- وزارة التربية الوطنية،النشرة الرسمية للتربية : *التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة من 1962الى 2001*. المديرية الفرعية للتوثيق. جوان: 2001.

المراجع بالأجنبية:

- Bandura; A. (1977) .Self_ Efficacy, toward, A unifying theory of behaviour change . *journal of psychological review*, 84 (2), 191-215.

- Bandura; A. (1982), Self_ Efficacy Mechanism in human agency, *American psychologist*, p 37, 2, 122-147.

- Bandura; A. (1983), Self_ Efficacy, Determinants of Anticipated fear and calamities, *journal of Personality and social psychology*, p 45, 2 & 464-469.

- Bandura; A. (1993), Regulation of cognitive processes throught perceived, Self_ Efficacy, *Developmental psychology*.

- Bandura; A. (1995), *Self_ Efficacy, in changing, comp ridge* university press, New York.

- Bandura; A. (1997), *Self_ Efficacy, the exercise of control*, New York, W, H freeman.

- Boussena M-cherifati -merabtine D –zahi c(1993) Elements de relexion pour lamise rn place D un système d information pour orientation professionnelle Rappor N .1 cerpeq Alger.

- Cynthia; L & Bobko, P. (1994), Self_ Efficacy, Belikfs comparison of measures, *journal of Applied psychology*, 79, 364-369.

- Dale.W.(2002) Self – efficacy.Stand ford university New York :W. H. Freeman and company.

- Gist, M &Mitchell, T. (1992), Self_ Efficacy, A theoretical Analysis of its is Determinants and Malleability, *Academy of Management review*, 17 (2) pi 183-211.

- Godefroid, J., (2011), *Psychologie science humaines et science cognitive*, (3eme ed), Bruxelles : De Boeck

- Hansenne ; M., (2013), *Psychologie de la personnalité*, (4ere ed), Bruxelles : De Boeck.

- kirsch ; l , (1985) :Response expectancy as a determinant of experience and and behaviour. *Journal of American psychologist*,40(11), 1189-1202.

- Lemons, G. K. (2006).*A qualitative investigation of college students creative self-efficacy*. Unpublished Ph.D.dissertation, University of Northern Colorado.

- Levy- Le Boyer, C., (2005), *La personnalité, un facteur essentiel de la réussite dans le monde de travail*, Paris : édition d'organisation.

- Luminet ; O. (2008), *Psychologie des émotions : Confrontations et évitement*, (2EME éd), Bruxelles : De Boeck.

- Péruvien, la Johan, O.P.(2005) , *la personnalité de la théorie a la recherche*, Bruxelles : De Boeck.

- Plaisant, O. Guertault, J. Courtois, R. Reveillere, C. Mendelson, G.A. John,O.P.(2010), Histoire des Big five : OCEAN des cinq grands factures de la personnalité, Introduction du Big five Inventory Français ou BFI-FR , *anales medico_ Psychologiques*, N 168 , pp 481-486, ELSVIER Masson w.w.w.sciencedirect.com.

- Strobel, M., Tumasjan. A. & Sporrle. (2011). Personality and Social Psychology Be Yourself, Believe in Yourself, and Be Happy: Self-Efficacy as A Mediator Between Personality Factors and Subjective Well-Being. Scandinavian, *Journal of Psychology*, 52, 43-48.

- Voelk, K. Michael, R. (2004). Academic performance and cheating: The Effect of Gender, Age: Education moderating role– of school identification and Self-efficacy. Journal of Educational Research, 97 (3), 112-119.

- Weston, D .(2000),*Psychologie : pensee, cerveau et culture*, (2emeed), (traduit par C. Garitte et L. Jounjean) , Bruxelles : De Boeck.(Publication de la version originale en 199).

الملحق (01)

الاستبيان في صورته الأولية

جامعة: يحي فارس بالمدية

كلية: العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

تخصص: إرشاد وتوجيه

استبيان التوجيه بالرغبة

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة تحية طيبة:

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر ارشاد وتوجيه شعبة علوم تربية تحت عنوان: "**التوجيه بالرغبة وعلاقته بالفاعلية الذاتية لدى طلبة سنة أولى جامعي**"، تقوم الباحثة بوضع هذا الاستبيان بين أيديكم راجين منكم التفضل بالاجابة على أسئلة الاستبيان بكل صراحة وموضوعية، وذلك بوضع علامة(x) في الخانة المناسبة علما أنه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	طريقة التوجيه التى تعتمد على المعدل تزيد في رغبتي الدراسي.				
02	تلبية رغبتي في تخصص تزيد من تفوقي.				
03	وجدت في تخصص الذى وجهت اليه رغبة في مواصلة الدرسة.				
04	توجيهي برغبتي يساعدني على حل مشكلاتي.				
05	يحقق التوجيه ذاتي ويكشف استعداداتي وميولاتي.				
06	لدي القدرة الكافية على مواصلة الدراسة في هذا تخصص.				
07	تلبية رغبتي تساعدني في تحقيق طموحاتي المستقبلية.				
08	قدراتي وامكانياتي لا تتوافق مع استعداداتي.				
09	نتائجي الجيدة سمحت لي باختيار التخصص المرغوب.				
10	يساعدني التوجيه حسب رغبتي على فهم ذاتي وتنميتها واستغلال قدراتي.				
11	إختياري لتخصص يزيد في دافعيتى للتعلم.				
12	إختياري وتلبية رغبتي يجعلني لا اعيد توجيهي لتخصص آخر.				
13	أرغب في التوجيه الذي ينمي مهاراتي.				
14	أشعر بأن التخصص الذي اخترته يؤهلني لمهنة مستقبلية .				
15	من الطبيعي مراعاة الأماكن البيداغوجية في التوجيه، دون تلبية رغبة الطالب.				

16	تلبية رغبتي في اختيار التخصص، يجعلني أكمل دراستي العليا.				
17	معرفتى السابقة للتخصص جعلني أرغب في دراسته.				
18	إذا سمحت لك فرصةآخرى، هل تريد تغيير التخصص الذى اخترته.				
19	توجيهي لتخصص ما يتعارض مع رغبتي، يعرقل مساري الدراسي.				
20	أشعر بالثقة حيال قدرتي على اختيار التخصص الحالي.				
21	تساعدني تجارب الحياة في اختيار التخصص.				
22	تأثير الوالدين في اختيارهم التخصص دون رغبتك، يعرقل نجاحك الدراسي.				
23	استشارة الآخرين يساعدك في اختيار التخصص.				
24	سأحضى بحياة جامعية ممتعة، لأن التخصص جاء وفق رغبتي.				

وفي الأخير تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

جامعة: يحي فارس بالمدية

كلية: العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

تخصص: إرشاد وتوجيه

الاستبيان في صورته النهائية

استبيان التوجيه بالرغبة

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة تحية طيبة:

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر ارشاد وتوجيه شعبة علوم تربية تحت عنوان: "**التوجيه بالرغبة وعلاقته بالفاعلية الذاتية لدى طلبة سنة أولى جامعي**"، تقوم الباحثة بوضع هذا الاستبيان بين أيديكم راجين منكم التفضل بالاجابة على أسئلة الاستبيان بكل صراحة وموضوعية، وذلك بوضع علامة(X) في الخانة المناسبة علما أنه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	طريقة التوجيه التى تعتمد على المعدل تزيد في رغبتي الدراسي.				
02	تلبية رغبتي في تخصص تزيد من تفوقي.				
03	توجيهي برغبتي يساعدني على حل مشكلاتي.				
04	يحقق التوجيه ذاتي ويكشف استعداداتي وميولاتي.				
05	لدي القدرة الكافية على مواصلة الدراسة في هذا تخصص.				
06	تلبية رغبتي تساعدني في تحقيق طموحاتي المستقبلية.				
07	قدراتي وامكانياتي لا تتوافق مع استعداداتي.				
08	نتائجي الجيدة سمحت لي باختيار التخصص المرغوب.				
09	يساعدني التوجيه حسب رغبتي على فهم ذاتي وتنميتها واستغلال قدراتي.				
10	إختياري لتخصص يزيد في دافعيتى للتعلم.				
11	إختياري وتلبية رغبتي يجعلني لا اعيد توجيهي لتخصص آخر.				
12	أشعر بأن التخصص الذي اخترته يؤهلني لمهنة مستقبلية .				
13	من الطبيعي مراعاة الأماكن البيداغوجية في التوجيه، دون تلبية رغبة الطالب.				
14	تلبية رغبتي في اختيار التخصص، يجعلني أكمل دراستي العليا.				
15	معرفتى السابقة للتخصص جعلني أرغب في دراسته.				
16	إذا سمحت لك فرصةآخرى، هل تريد تغيير التخصص الذى اخترته.				
17	توجيهي لتخصص ما يتعارض مع رغبتي، يعرقل مساري الدراسي.				

18	أشعر بالثقة حيال قدرتي على اختيار التخصص الحالي.				
19	تساعدني تجارب الحياة في اختيار التخصص.				
20	تأثير الوالدين في اختيارهم التخصص دون رغبتك، يعرقل نجاحك الدراسي.				
21	استشارة الآخرين يساعدك في اختيار التخصص.				
22	سأحضى بحياة جامعية ممتعة، لأن التخصص جاء وفق رغبتي.				

وفي الأخير تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

الملحق (02)

ملحق رقم (02): مقياس فاعلية الذات

جامعة: يحي فارس بالمدية

كلية: العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

تخصص: إرشاد وتوجيه

مقياس فاعلية الذات

تعليمات:

أمامك عدد من العبارات التي يمكن أن تصف أي شخص، إقرأ كل عبارة وحدّد مدى انطباقها عليك بوجع عام، وذلك بوضع علامة (X) أمام كل عبارة منها، وهي كالتالي: **(أبدا/ نادرا/ غالبا/ دائما)**، وتأكد أنّه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن يجب عليك اختيار الإجابة التي تعبّر عن رأيك بصدق.

الرقم	العبارة	أبدا	نادرا	غالبا	دائما
01	عندما يقف شخص ما في طريق تحقيق هدف أسعى إليه، فاني قادر على إيجاد الوسائل المناسبة لتحقيق مبتغاي.				
02	إذا ما بذلت من الجهد كفاية ، فإني سأنجح في حل المشكلات الصعبة				
03	من السهل علي تحقيق أهدافي ونواياي.				
04	أعرف كيف أتصرف مع المواقف غير المتوقعة.				
05	أعتقد باني قادر على التعامل مع الأحداث حتى لو كانت هذه مفاجئة لي.				
06	أتعامل مع الصعوبات بهدوء لأني أستطيع دائما الاعتماد على قدراتي الذاتية.				
07	مهما يحدث فاني أستطيع التعامل مع ذلك.				
08	أجد حلا لكل مشكلة تواجهني.				
09	إذا ما وجهني أمر جديد فاني اعرف كيفية التعامل معه.				
10	أمتلك أفكارا متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.				

الملحق (03)

الخصائص السيكومترية

استبيان التوجيه بالرغبة

الاتساق الداخلي

العلاقة الارتباطية ما بين الفقرات والدرجة الكلية

Corrélations

		الدرجة الكلية للتوجيه بالرغبة
الدرجة الكلية للتوجيه بالرغبة	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	30
طريقة التوجيه التي تعتمد على المعدل تزيد في رغبتي الدراسي.	Corrélation de Pearson	.367*
	Sig. (bilatérale)	0.046
	N	30
تلبية رغبتي في تخصص تزيد من تفوقي.	Corrélation de Pearson	0.071
	Sig. (bilatérale)	0.708
	N	30
وجدت في تخصص الذي وجهت اليه رغبة في مواصلة الدرسة.	Corrélation de Pearson	0.234
	Sig. (bilatérale)	0.212
	N	30
توجيهي برغبتي يساعدني على حل مشكلاتي.	Corrélation de Pearson	0.334
	Sig. (bilatérale)	0.071
	N	30
يحقق التوجيه ذاتي ويكشف استعداداتي وميولاتي.	Corrélation de Pearson	.523**
	Sig. (bilatérale)	0.003
	N	30
لدي القدرة الكافية على مواصلة الدراسة في هذا تخصص.	Corrélation de Pearson	.769**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30
تلبية رغبتي تساعدني في تحقيق طموحاتي المستقبلية.	Corrélation de Pearson	.468**
	Sig. (bilatérale)	0.009
	N	30
قدراتي وامكانياتي لا تتوافق مع استعداداتي.	Corrélation de Pearson	0.178
	Sig. (bilatérale)	0.348
	N	30
نتائجي الجيدة سمحت لي باختيار التخصص المرغوب.	Corrélation de Pearson	.426*
	Sig. (bilatérale)	0.019
	N	30
يساعدني التوجيه حسب رغبتي على فهم ذاتي وتنميتها واستغلال قدراتي.	Corrélation de Pearson	.583**
	Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30
إختياري لتخصص يزيد في دافعيتي للتعلم.	Corrélation de Pearson	.613**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30
إختياري وتلبية رغبتي يجعلني لا اعيد توجيهي لتخصص آخر.	Corrélation de Pearson	.478**
	Sig. (bilatérale)	0.007
	N	30
أرغب في التوجيه الذي ينمي مهاراتي.	Corrélation de Pearson	0.034
	Sig. (bilatérale)	0.859
	N	30
أشعر بأن التخصص الذي اخترته يؤهلني لمهنة مستقبلية .	Corrélation de Pearson	.454*
	Sig. (bilatérale)	0.012
	N	30
من الطبيعي مراعاة الأماكن البيداغوجية في التوجيه، دون تلبية رغبة الطالب.	Corrélation de Pearson	0.261
	Sig. (bilatérale)	0.164
	N	30
تلبية رغبتي في اختيار التخصص، يجعلني أكمل دراستي العليا.	Corrélation de Pearson	.527**
	Sig. (bilatérale)	0.003
	N	30
معرفتي السابقة للتخصص جعلني أرغب في دراسته.	Corrélation de Pearson	0.266
	Sig. (bilatérale)	0.155
	N	30
إذا سمحت لك فرصةأخرى، هل تريد تغيير التخصص الذي اخترته.	Corrélation de Pearson	.411*
	Sig. (bilatérale)	0.024
	N	30
توجيهي لتخصص ما يتعارض مع رغبتي، يعرقل مساري الدراسي.	Corrélation de Pearson	0.222
	Sig. (bilatérale)	0.239
	N	30
أشعر بالثقة حيال قدرتي على اختيار التخصص الحالي.	Corrélation de Pearson	0.296
	Sig. (bilatérale)	0.113
	N	30
تساعدني تجارب الحياة في اختيار التخصص.	Corrélation de Pearson	0.312
	Sig. (bilatérale)	0.093
	N	30
تأثير الوالدين في اختيارهم التخصص دون رغبتك، يعرقل نجاحك الدراسي.	Corrélation de Pearson	0.152
	Sig. (bilatérale)	0.422
	N	30
استشارة الآخرين يساعدك في اختيار التخصص.	Corrélation de Pearson	0.248
	Sig. (bilatérale)	0.186
	N	30
سأحضى بحياة جامعية ممتعة، لأن التخصص جاء وفق رغبتي.	Corrélation de Pearson	.558**
	Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.669	24

الملحق (04)

ملحق spss 25

GET FILE='C:\Users\mira\Desktop\هبة تحليل\Jeu_de_données1].sav'
لخضاري\تحليل الفرضيات.

الفرضية الأولى:

Statistiques

total orientaion

N	Valide	140
	Manquant	0
Moyenne		73.3786
Erreur standard de la moyenne		.62793
Ecart type		7.42974
Somme		10273.00

الفرضية الثانية:

Statistiques

الذات لفاعلية الكلية الدرجة

N	Valide	140
	Manquant	0
Moyenne		30.9143
Erreur standard de la moyenne		.35213
Ecart type		4.16647

الفرضية الثالثة:

Corrélations

Corrélations

		الذات لفاعلية الكلية الدرجة	total orientaion
الذات لفاعلية الكلية الدرجة	Corrélation de Pearson	1	.195*
	Sig. (bilatérale)		.021
	N	140	140
total orientaion	Corrélation de Pearson	.195*	1
	Sig. (bilatérale)	.021	
	N	140	140

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

الفرضية الرابعة:

Unidirectionnel

Descriptives

self

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
علوم اجتماعية	62	31.3065	4.14724	.52670	30.2532	32.3597	22.00	39.00
إنسانية علوم	41	30.3659	4.81537	.75203	28.8459	31.8858	16.00	40.00
الآداب واللغات	37	30.9459	3.55079	.58375	29.7621	32.1298	25.00	38.00
Total	140	30.9357	4.20040	.35500	30.2338	31.6376	16.00	40.00

ANOVA

self

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	21.840	2	10.920	.616	.542
Intragroupes	2430.582	137	17.741		
Total	2452.421	139			

الفرضية الخامسة:

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
self	ذكور	51	30.3333	4.53725	.63534
	إناث	89	31.2809	3.98003	.42188

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
								Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne		Inférieur	Supérieur
self	Hypothèse de variances égales	.260	.611	-1.288-	138	.200	-.94757-	.73595	-2.40276-	.50763
	Hypothèse de variances inégales			-1.242-	93.487	.217	-.94757-	.76266	-2.46195-	.56682

الملحق (05)

قائمة المحكمين

الرقم	اللقب والاسم	الدرجة العلمية	مؤسسة الانتساب الجامعية
01	بلكحل سمير	أستاذ التعليم العالي	جامعة يحيى فارس المدية
02	حيرش رضا	محاضر – أ–	جامعة يحيى فارس المدية
03	واكد رابح	محاضر – أ–	جامعة يحيى فارس المدية
04	رباحي سعاد	محاضر – أ–	جامعة يحيى فارس المدية
05	حميدة زهرة	محاضر – أ–	جامعة يحيى فارس المدية
06	بوضياف عادل	محاضر – أ–	جامعة يحيى فارس المدية
07	شهري توفيق	دكتوراه	جامعة وهران