جامـــــعة يحي فـــارس بالمـــــدية
كليــة العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسـم العلـــوم الاجتمــاعية

الإتجاه نحو العملية الإرشادية وعلاقته بالدافعية للانجاز

دراسة ميدانية على عينة من المستشارين بمركز التوجيه المدرسي بولاية المدية

مذكـرة مقدمة لنيل شـــهادة المـاستر في علوم التربية
تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد:
ـ بورنان محمد
ـ سعادة سهى

إشراف الأستاذ:
ـ جاب الله يوسف

السنة الجامعية: 2018/2017

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ 01 خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ 02 اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ 03 الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ 04 عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ 05

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

سورة العلق الآيات من 1 إلى 5

شكر و عرفان

الحمد لله حمد الشاكرين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، خلق الله أجمعين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن والاه إلى يوم الدين ... وبعد:

(ربِّ أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليّ)

فالشكر لله أولا وآخرا على توفيقه وإحسانه وفضله بأن منَّ علينا بالانتهاء من هذه المذكرة، نسأله جل وعلا أن يبارك فيها.

وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: **(مَنْ لَمْ يشْكُر النَّاسَ لَمْ يشْكُر الله)** رواه الترمذي في كتاب البر والصلة .

فجميل أن يشكر الإنسان كل من قدم له يد العون والمساعدة، وإننا بعد شكر الله عز وجل، نتقدم بخالص الشكر والتقدير للأستاذ والمربي الفاضل " يوسف جاب الله " المشرف على هذه المذكرة، فقد قدم لنا الكثير من النصح والتوجيه والمساعدة، حتى تمكنا من انجاز هذه المذكرة، نسأل الله أن يحفظه ويستره في الدنيا والآخرة.

كما نشكر جامعة " **يحيى فارس** " ممثلة في كلية العلوم الاجتماعية، التي أتاحت لنا الفرصة لإكمال دراستنا بقسم علم النفس، والشكر موصول إلى كافة أساتذة القسم.

إهداء

إلى التي رفع الله مقامها وجعل الجنة تحت إقدامها إول الناس

بصحبتي إلى نبع الحنان الصافي ذلك القلب الكبير التي غمرتني بحنانها وعلمتني كيف إضع من الفكرة حقيقة إليك إمي الفاضلة حفظك اللهورعاك وإطال الله في عمرك .

إلى من يعجز اللسان ويجف القلم عن وصف جميله ، الذي إنبتني نباتا حسنا وكان لي سراجا منيرا إلى تاج راسي وفخري وعوني في هذه الحياة إلى من يتعب لنرتاح ويشقى لنسعد إلى إبي الفاضل إتمنى لك طول العمر والعافية .

إلى" خطيبي عادل"

إلى إخوالي وإعمامي وخالاتي وعماتيوإبنائهم.

إلى صديقاتي: فاطمة ، نسيمه ، حدة ،هاجر ، عائشة ، إمال ، صبرينة ، الزهرة ،صفاء ،ابتسام ، حنان ، إحلام ، سمية.

إلى من علمونا حرفا من ذهب و كلمات من درر إلى جميع إساتذتي في جميع إطوار التعليم)

إلى من قاسمني هذا العمل زميلي "محمد بورنان"

إلى كل من وسعتهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي .

سهى

ملخص الدراسة :

تناولت هذه الدراسة موضوع، الاتجاه نحو العملية الإرشادية وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث تفترض الدراسة وجود علاقة بين الاتجاهات والدافعية للانجاز لدى عينة الدراسة، ولتحقيق هذا الهدف تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك باستخدام مقياس لاتجاه نحو العملية الإرشادية الذي أعدته (بكير مليكة)، وكذا مقياس الدافعية للانجاز الذي أعده (عبد اللطيف خليفة)، على عينة قوامها (56) مستشار منهم (31) ذكور و (25) إناث تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، من مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية المدية، وذلك خلال الأيام التكوينية العادية، المنظمة من طرف مفتش المقاطعة، وبعد جمع البيانات وتبويبها، تم استخدام معامل الارتباط" **بيرسون**"، وكذا التكرارات واختبار"**ت**" لدراسة الفروق، وهذا بالاستعانة بالحزمة الإحصائية وكانت النتائج كالأتي:

– توجد علاقة إرتباطية بين الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية للإنجاز لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاتجاه نحو العملية الإرشادية لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيالدافعية للإنجاز لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

– مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مرتفعة.

فهـــــرس المحتـــــويات

الموضـــــــــــوع	الصفحة
شكر و عرفان	أ
إهداء	ب
ملخص الدراسة	ج
مقدمة	د– هـ– و
الإطـــــــــــار النظـــــــــــري	
الفصـــــل الأول: الإطـــــار الـــعام للـــــــدراسة	
إشكالية الدارسة	03
فرضيات الدراسة	06
أهمية الدراسة	07
أهداف الدراسة	07
تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة	08
الدرلسات السابقة	09
التعقيب على **الدرلسات السابقة**	15
الفصـــــل الـــثاني: الاتـجاهات النـفـــــسية	
تمهيد	18
مفهوم الاتجاه	19
تصنيف الاتجاهات النفسية	20
مكونات الاتجاهات النفسية	23
تكوين الاتجاهات	24

خصائص الاتجاهات النفسية	**25**
أهمية الاتجاهات النفسية	**26**
وظائف الاتجاهات النفسية	**27**
طرق تغيير الاتجاهات النفسية	**28**
العوامل المؤثرة في عملية تغيير الاتجاهات النفسية	**29**
النظريات المفسرة لعملية تغيير الاتجاهات النفسية	**30**
قياس الاتجاهات النفسية	**33**
أهمية اتجاه مستشار التوجيه والإرشاد نحو المهنة	**36**
خلاصة	**38**
الفصـــل الـثالث: العمــلية الإرشــادية	
تمهيد	**40**
تعريف الإرشاد	**41**
علاقة الإرشاد بمصطلحات أخرى	**42**
العملية الإرشادية	**43**
أهداف العملية الإرشادية	**45**
مراحل العملية الإرشادية	**46**
خصائص العملية الإرشادية	**47**
مهارات العملية الإرشادية	**47**
النظريات المفسرة للإرشاد	**48**
مستشار التوجيه المدرسي والمهني	**52**

خلاصة	**59**
الفصـــل الرابــع: دافعيـــة الانجـــاز	
تمهيد	**61**
مفهوم دافعية الإنجاز	**62**
بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية	**63**
أنواع الدوافع	**64**
خصائص الدافعية	**67**
خصائص الفرد ذوي الإنجاز العالي	**68**
وظائف الدافعية	**68**
مكونات الدافعية للإنجاز	**69**
النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز	**71**
العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز	**80**
قياس الدافعية للإنجاز	**81**
خلاصة	**84**
الإطـــــــــار الميـــــــــداني	
الفصـــل الخـــامس:منهجيـــة البحـــث وإجراءاته	
تمهيد	**87**
أهداف الدراسة الأساسية	**88**
الدراسة الاستطلاعية	**88**
مجالات الدراسة الأساسية	**88**

عينة الدراسة	**89**
المنهج المتبع في الدراسة	**89**
أدوات الدراسة	**90**
الخصائص السيكومترية لأدوات القياس	**96**
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**100**
خلاصة	**101**
الفصـــل الســادس:عـرض النتـائج وتفسيـرها	
تمهيد	103
عرض نتائج الفرضية **الأولى**	104
عرض نتائج الفرضية **الثانية**	105
عرض نتائج الفرضية **الثالثة**	106
عرض نتائج الفرضية **الرابعة**	107
تفسير ومناقشة نتائج الفرضية **الأولى**	108
تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	108
تفسير ومناقشة نتائج الفرضية **الثالثة**	109
تفسير ومناقشة نتائج الفرضية **الرابعة**	110
الاستنتاج العام للدراسة	111
اقتراحات الدراسة	113
المـــــــــــراجع	
المـــــــــــلاحق	

فهـــرس الجـــــداول

الجـدول	اســم الجـــدول	الصفحة
جدول رقم (01)	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	**89**
جدول رقم (02)	يوضح أبعاد مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية وأرقام بنود كل بعد	**91**
جدول رقم (03)	يوضح تحديد البنود الإيجابية والسلبية على أبعاد مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية ومكوناته	**92**
جدول رقم (04)	يوضح درجات المقياس وفق البدائل الخمسة الخاصة بالبنود الإيجابية والسلبية لمقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية	**93**
جدول رقم (05)	يوضح أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأرقام بنود كل بعد	**94**
جدول رقم (06)	يوضح تحديد البنود الإيجابية والسلبية على أبعاد مقياس دافعية الإنجاز	**95**
جدول رقم (07)	يوضح درجات المقياس وفقا للبدائل الخمسة الخاصة بالبنود السلبية والإيجابية لدافعية الإنجاز	**96**
جدول رقم (08)	يوضح دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين على مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية	**97**
جدول رقم (09)	يوضح معامل الارتباط بيرسون على مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية	**98**
جدول رقم (10)	يوضح دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين على مقياس الدافعية للإنجاز	**99**
جدول رقم (11)	يبين نتيجة قيمة معامل الثبات وفق معادلة ألفا كرونباخ	**99**
جدول رقم (12)	الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية بين معامل الارتباط "بيرسون" يوضح للإنجاز	**104**
جدول رقم (13)	يوضح دلالة الفروق حسب الجنس في الاتجاه نحو العملية الإرشادية	**105**
جدول رقم (14)	يوضح دلالة الفروق حسب الجنس في الدافعية للإنجاز	**106**
جدول رقم (15)	يوضح مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني	**107**

فهـــرس الأشـــكال

الشـكل	اســـــم الشـــكل	الصـفحة
الشكل رقم(01)	يوضح التصور العام لاستثارة الدوافع لدى ماكليلاند	**72**

مقدمة :

شهد العالم في منتصف القرن العشرين تغيرات حضارية سريعة، وتحولات سياسية واجتماعية واقتصادية هامة مختلفة ومتباينة، انعكست مظاهرها على مختلف المجتمعات وفي شتى الميادين .

في ظل هذه التغيرات، تزايد الاهتمام بالفرد وتكوينه، كونه يمثل العنصر الحاسم في إحداث التغيرات المطلوبة، فاتجهت الأنظار نحو قطاع التربية، خاصة بعد أعمال " **شولتز** " "**Schultze**" " **بيكر**" "**Becker**" "**منسر**" "**Mincer**" ، وغيرهم من الذين قاموا بتطوير نظرية " **تطوير رأس المال البشري** "، التي ترى أن التربية عملية استثمارية مجدية تتفوق فيها عائداتها المستقبلية على كلفتها الراهنة .

(الحلبوسي، 2002 : 194)

كما بينت دراسة قامت بها منظمة اليونسكو " UNESCO " سنة 1998، أن ظواهر التنمية الاقتصادية، والتقدم التكنولوجي التي حدثت في الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفياتي واليابان، تعود إلى دور التعليم، وأن أكثر من ثلاثة أخماس الدخل الحقيقي يرجع إلى تأثير ارتفاع المستويات التعليمية، على زيادة القدرة على الإنتاج .

(براجل، 1993: 81)

وبهذا حلت النظرة الاستثمارية للتعليم محل النظرة الاستهلاكية، فأصبحت التربية نشاطا اجتماعيا على جانب كبير من الأهمية، كونه يسعى إلى المشاركة في تكوين شخصية التلميذ، على النحو الذي ينسجم مع متطلبات المجتمع وأهدافه .

كل هذه المتغيرات والعوامل كان لها أثر فعال في بروز الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه في المؤسسات التربوية الجزائرية، وتعيين مستشارين مختصين يشرفون على العملية الإرشادية، كونه يهدف إلى تكوين شخصية المتعلم، عن طريق إتاحة الفرصة لهم ليتعرفوا على إمكانياتهم واستعداداتهم، بهدف استغلالها في المجال التربوي والمهني .

فالتربية الحديثة قد فسحت المجال لتقديم الخدمات الإرشادية للمتعلم، فلا يمكننا الحديث عن تربية حديثة تهتم بالمتعلم وتعمل على انفتاحه وتنميته من جميع النواحي، دون التطرق إلى العملية الإرشادية .

حيث يقوم بذلك مختص يتولى القيام بمهام التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

حيث عملت الجزائر على استحداث مناصب متخصصة في العمل الإرشادي، بمؤسسات التعليم الثانوي سنة 1991، بمقتضى المنشور الوزاري رقم: 91 /1241 / 219، المؤرخ في 18 ديسمبر 1991، أوكلت له مهمة المتابعة النفسية والإرشاد المدرسي للتلاميذ، ومساعدة المتعلم على تحقيق نمو سليم ومتكامل، والتغلب على مشكلاته التربوية، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، والصحة النفسية.

وانطلاقا من هذا الواقع العملي في مجال الخدمات الإرشادية على مستوى المؤسسات التربوية، قمنا بهذه الدراسة قصد معرفة اتجاهات مستشاري التوجيه والإرشاد لكلا الجنسين نحو العمل الإرشادي، وتأثير ذلك على دافعتهم للانجاز.

فدراسة اتجاهات المستشارين تعتبر أحد الدعائم والركائز التي يبنى عليها النجاح في عملهم الإرشادي، كما أن نقص دافعهم للانجاز قد يحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من أي برنامج إرشادي مسطر.

وبناءا على هذا تم تقسيم در استنا إلى ستة فصول، موزعة على قسمين: قسم نظري وقسم ميداني تطبيقي، حيث تضمن القسم النظري أربعة فصول:

حيث تطرقنا في الفصل الأول، إشكالية الدارسة، فرضيات الدراسة، أهمية الدراسة وأهدافها، والتعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة وكذا الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فقد تضمن الاتجاهات النفسية، مفهوم الاتجاه، تصنيف ومكونات الاتجاهات وتكوين و خصائص الاتجاهات النفسية، وكذا أهمية ووظائف و طرق تغيير الاتجاهات النفسية، العوامل المؤثرة في عملية تغيير الاتجاهات النفسية، وتطرقنا في نهاية الفصل إلى أهمية اتجاه مستشار التوجيه والإرشاد نحو المهنة .

أما الفصل الثالث فتضمن العملية الإرشادية، من خلال تعريف الإرشاد، و علاقة الإرشاد بمصطلحات أخرى وكذا العملية الإرشادية وأهدافها ومراحلها وخصائصها ومهارتها، و النظريات المفسرة للإرشاد، كما تطرقنا إلى مستشار التوجيه المدرسي والمهني، تعريفه، مهامه.....

وتضمن الفصل الرابع دافعية الانجاز، مفهومها، بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية، أنواع و خصائص الدافعية، وكذا خصائص الفرد ذوي الإنجاز العالي، ووظائف ومكونات و نظريات الدافعية للإنجاز، و العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز، وطرق قياس الدوافع .

أما القسم التطبيقي فتضمن فصلين :

اشتمل الفصل الخامس منهجية البحث وإجراءاته، حيث تناولنا من خلاله، أهداف الدراسة الأساسية، و الدراسة الاستطلاعيةمجالات الدراسة الأساسية، وعينة الدراسة، والمنهج المتبع في دراستنا، وكذا الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة .

وختمنا دراستنا بالفصل السادس، الذي تم فيه عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة، وخلصت الدراسة بتوصيات واقتراحات .

1- إشكالية الدارسة :

يعتبر الإنسان قيمة في حد ذاته، فهو أثمن ثروة يمتلكها المجتمع، ولكل فرد دوره في الحياة يستطيع أن يؤديه بكفاية إذا ما نمت جوانب شخصيته بشكل متوازن ومتكامل، وهذا ما تهدف إليه التربية الحديثة، حيث أن التغيرات التي طرأت على حياة الإنسان في هذا العصر أدت إلى تغيرات كبيرة في دور المدرسة، فلم يعد دورها يقتصر على نقل المعلومات و المعارف للطالب، إنما امتد إلى العمل على إعداد الإنسان الذي يستطيع التعامل مع التغيرات المعرفية الدائمة و إيجاد الإنسان المتوازن الذي يتمتع بقدر كاف من الصحة النفسية و الاتزان الانفعالي و النمو المتكامل، مما يتطلب توفير خدمات الإرشاد الضرورية و اللازمة لتلبية متطلبات كل مرحلة من مراحل نمو المتعلم و العمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه، والاهتمام بدراسة مشكلاته في أول ظهورها، والتركيز على معرفة أسباب تلك المشكلات بدلا من محاولة علاج مظاهرها و أعرضها .

وبذلك فإن التربية الحديثة قد فسحت المجال لتقديم الخدمات الإرشادية، فلا يمكننا الحديث عن تربية حديثة تهتم بالمتعلم و تعمل على انفتاحه و تنميته من جميع النواحي دون التطرق إلى العملية الإرشادية.

حيث أن العملية الإرشادية تهدف إلى مساعدة المتعلم على تفهم نفسه وتحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي، والتعرف على قدراته و استعداداته، لتحقيق توجيه سليم يساعده في بناء مشروعه الدراسي و المهني، حيث أوضح " فون " (vaughan 1975) أنه لا يمكن الفصل بين التربية والتعليم وبين التوجيه والإرشاد.

(زهران وإجلال، 2002: 107)

ولا يقف هدف العملية الإرشادية عند حد مساعدة الفرد أو الجماعة في التغلب على المشكلة وإنما تبصيره بميوله ورغباته وقدراته و إمكاناته، وبالتالي زيادة قدرته على السلوك البناء و الايجابي، فالفرد الذي يمر بخبرة إرشاد نفسي ناجحة فإنه يمر بخبرة نمو وارتقاء نفسي في آن واحد، وعليه بات من الضروري تعيين مختص يشرف على العملية الإرشادية ويكون مزودا ببرامج نمائية ووقائية وعلاجية في مختلف المجالات، التربوية و المهنية و النفسية و الاجتماعية، للقيام بالعملية الإرشادية، فالمرشد هو الشخص المختص في تنفيذ العمليات الرئيسة للتوجيه و الإرشاد . **(الشهري، 1999: 25)**

فدور ه هو دور فني يعتمد على فهمه لطبيعة عمله و فهم الآخرين له، لأنها تتطلب مهارات وصفات شخصية يجب أن يتمتع بها المرشد، وكذا تكوينه المهني و إعداده العلمي، وهو أمر ضروري وهام للنجاح في العمل الإرشادي واستمر اره في ممارسة هذه المهنة، و ذلك من خلال حبه لعمله وشعوره بالسعادة واتجاهاته نحو العملية الإرشادية .

(كامل، 2008: 12)

و هذا ما أكدت عليه دراسة (السعيد مغازي أحمد سعد محمد 1995) التي هدفت للتوصل إلى دور محدد للمرشد الأكاديمي مع الطلاب سواء كانوا أفردا أو جماعات، مع تحديد أهم الصفات التي يجب أن تتوفر في المرشد، حيث يعمل على توجيه و إرشاد الطلاب في مختلف المراحل الدراسة .

وقد أسفرت هذه الدراسة على موافقة شبه كاملة من المبحوثين، حيث كانت معاملات الارتباط كلها في حدود (0.89) ودالة إحصائيا.

ويرتبط هذا العمل بنوع الاتجاهات التي يتبناها المستشارين، فإذا كانت الاتجاهات إيجابية فإنها تساهم في دفعهم نحو العمل و التفاني فيه، و الأمر يختلف إذا كانت الاتجاهات سلبية لديهم، وعليه فإن الاتجاهات الإيجابية تلعب دورا أساسيا في نجاحه المهني، حيث يكون محبا لمهنته مدركا لو اجباته وملما بالدور المنوط إليه، ويكون له دورا في العملية التعليمية التعلمية.

(كفافي، 1999: 29)

وفي هذا الصدد نجد العالم "كارل روجرز"Rogoes (1930-1940) تحدث عن أهمية الاتجاه على اعتبار أن الاتجاهات تعتبر عاملا مهما في عملية التوجيه، وأشار روجرز إلى أنه إذا اتفق الاختيار مع الاتجاه نحو التخصص حدث التوازن و التوافق الدراسي و المهني، والعكس صحيح .

(مرسي، 1992: 16)

ويشير "ميشلي نيلي " (2006)، أن إيمان الفرد بأفكاره وتبنيه لاتجاه معين نحو هذه الأفكا، وما قد يدفعه ويوجه سلوكه نحو تحقيق ما يهدف إليه

(كامل، 2008: 13)

فالسلوك الإنساني مهما تعددت صوره وتباينت أهدافه، فإنه يدفع بواسطة قوة نفسية أو فيزيولوجية داخلية أو خارجية للوصول إلى تحقيق الهدف المنشود، فالدافع للإنجاز يعد هدفا ذاتيا ينشط ويوجه السلوك ويعتبر أحد مكونات النجاح .

(القذافي، 1997: 15)

وبذلك يظهر دافع الإنجاز لدى الأفراد بدرجات معينة، فقد نجد بعض الأفراد أكثر تهيئاً باستمرار للإنجاز أكثر من غيرهم، وقدرتهم على الاستعداد لبذل الجهد في أعمالهم، إذا ما واجهوا تحديات لتحقيق الإنجاز المنشود في مواجهة مثيرات قوية تحفز لبذل الجهد.

لهذا فإن دراسة دافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ومعرفة الفروق بين الجنسين يؤدي إلى التنبؤ بمستوى الأداء لديهم، ومسؤولياتهم اتجاه المهام الإرشادية المنوطة إليهم، بالإضافة إلى أنهم يضعون خططا لمستقبلهم ويطمحون لتحقيق أهداف في إطار هذا العمل، حيث أنهم لا يقلون أهمية عن الأساتذة، فدوره لا يستهان به في الميدان التربوي، ذلك مما يقدمه من خطط وبرامج تساعد على إنجاح العملية التعليمية، وهذا لإنجاح أهداف العملية الإرشادية .

(الخيري، 2008: 13)

وقد أشار" **ماكليلاند** " (1998) إلى الدور الذي يقوم به دافع الانجاز، في رفع مستوى أداء الفرد في مختلف المجالات والأنشطة، فالنمو الاقتصادي في أي مجتمع هو مصلحة الدافع للإنجاز لدى أفراد المجتمع، ويرتبط رقي وتذبذب النمو الاقتصادي بارتفاع و انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز.

(خليفة، 2000: 16)

كما بينت نتائج البحوث في مجال الفروق بين ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة والمنخفضة أو ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحاً، يحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدوافع المنخفضة .

(الشواشرة، 2007: 29)

وباعتبار العملية الإرشادية أحد الوظائف المهنية في ميدان التربية والتعليم، كان لابد من تعيين مستشارين يتمتعون باتجاهات إيجابية ودافعية إنجاز نحو عملهم، وهذا لمعرفة نوع هذه الاتجاهات

ودافعتهم والفروق الجنسية وإيجاد العلاقة بين الاتجاهات والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني و هذا ما دفعنا لإنجاز هذه الدراسة، التي من خلالها نحاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

1-1- هل توجد علاقة بين الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية للإنجاز لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ؟

1-2 – هل توجد فروق بين الجنسين في الاتجاهخو العملية الإرشادية لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ؟

1-3- هل توجد فروق بين الجنسين لمغير الدافعية الإنجاز لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ؟

1-4- ماهو مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ؟

2- فرضيات الدراسة :

2-1- توجد علاقة إرتباطية بين الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية للإنجاز لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

2-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاتجاهخو العملية الإرشادية لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

2-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لمغير الدافعية للإنجاز لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

2-4- مستوىالدافعية للإنجاز لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مرتفعة .

3- أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي :

- تلقى هذه الدراسة الضوء على موضوع حساس ألا وهو الاتجاهات النفسية نحو العملية الإرشادية لدى إطارات فعالة في المجتمع وذلك قصد التنبؤ بمستوى الأداء لمهنة الإرشاد في الوسط المدرسي .

- تكشف الدراسة الحالية عن طبيعة دافعية الإنجاز لدى القائمين بالعملية الإرشادية، وعن دورها الفعال في استثارة جهودهم، بغية تحقيق المزيد من الإنجاز في مهامهم بشكل عام والإرشاد بشكل خاص .

- تحقيق مبدأ التعاون بين مختلف أطراف العملية التربوية لاسيما الهيئة التدريسية والأولياء .

- التوصل إلى ضرورة واقعية للعوامل التي أدت إلى تبني المستشارين لاتجاهات معينة نحو عملهم .

- تبصير المسؤولين لإعادة النظر في توظيف المستشارين في كل المراحل التعليمية وعلى كافة المؤسسات التربوية، حتى يتم متابعتهم بصفة فعلية وهذا لتحقيق أهداف العملية التعليمية .

- إبراز دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني داخل المؤسسات التربوية .

- محاول ضبط العلاقة المهنية المثالية بين المستشار والعميل .

4- أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية :

4-1- الكشف عن طبيعة العلاقة الإرتباطية بين الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة .

4-2- بيان طبيعة الاتجاه لدى الجنسين نحو العملية الإرشادية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

4-3- بيان طبيعة الاتجاه لدى الجنسين نحو الدافعية للإنجاز لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

4-4- معرفة مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة .

5- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة:

5-1- الاتجاه

لغة: اتجه، يتجه، اتجاه، أي ميل ونزعة واستجابة لموقف. **(الأزدي، 1988: 86)**

اصطلاحا: هو الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين .

إجرائيا: هو استعداد مكتسب وثابت نسبيا عند الفرد نحو موضوعات معينة.

(الدريد، 218:2004)

5-2- العملية الإرشادية :

لغة: جمع عمليات وهي مجموعة هيكلية من الأنشطة مصممة لتحقيق هدف محدد. **(الأزدي، 1988: 86)**

اصطلاحا: هي مجموع خدمات الإرشاد والتوجيه التي يقدمها مستشارو التوجيه والإرشاد، وذلك كما نظمتها النصوص الرسمية لوزارة التربية، أهمها القرار الوزاري رقم 728 المؤرخ في 1991/03/31، و الذي يتضمن مهام المستشارين ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية. **(قرار رقم، 827: 1991)**

إجرائيا: هيمجمو ع الدرجات التي يتحصل عليها المستشارين على مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية المستخدم في هذه الدراسة.

5-3- الدافعية:

لغة: مصدرها دافع وهي الرغبة. **(الأزدي، 1988: 107)**

اصطلاحا: هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح. **(خليفة، 2000: 94)**

إجرائيا: هي ميل الفرد أو نزوحه لبذل جهد نحو تحقيق أهداف معينة، ونقصد به في دراستنا مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستشارين على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة .

5-4- مستشار التوجيه :

لغة: العليم الذي يؤخذ رأيه في أمر هام علمي أو فني أو سياسي أو قضائي. **(الأزدي، 1988: 65)**

اصطلاحا: هو الشخص المختص الحامل لشهادة ليسانس في أحمد فروع علم النفس أو علم الاجتماع، ويزاول عمله بالثانويات والمتوسطات، والذي يعمل في مجال تقديم الخدمات الإرشادية التربوية للمتعلمين، ويقوم بالمهام المنوطة إليه. **(منسي، 2004: 34)**

إجرائيا: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستشارين والمستشارات على مقياسي الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية للانجاز، المستخدمان في هذه الدراسة.

6- الدراسات السابقة :

يعتبر الإرشاد المدرسي مجالا حديثا ومهما، تناوله بالدراسة الكثير من الباحثين لاسيما في الولايات المتحدة وانجلترا وفي الوطن العربي خاصة في الأردن، مما يصعب الإطلاع على كل تلك البحوث، لذا فقد حاولنا في هذا العنصر الإلمام بأهم الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، مما يفيد في إثرائه، وقد صنفناها كما يلي :

6-1- الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو العملية الإرشادية:

6-1-1- دراسة روي (ROY 1980) :

بعنوان: العلاقة بين الصفات الشخصية واتجاهات المرشدين نحو عملهم وفعاليتهم الإرشادية. تكونت عينه الدراسة من (32) مرشدا و (69) مسترشدا هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الشخصية واتجاهات المرشدين نحو عملهم وفعاليتهم الإرشادية بالولايات الأمريكية .

وقد أظهرت نتائج الدراسة :

- بأن المرشدين الأكثر فاعلية هم أكثر اهتمامات بخبرات وشعور الآخرين، وهم الأكثر تقيلا للذات والأكثر تسامحاً ومرونة مع الآخرين، ومن حيث الاتجاهات كان المرشدون ذو الفعالية الإرشادية العالية أكثر رضا وقناعة من عملهم وأنفسهم.

(عوض، 2004: 78)

6-1-2- دراسة بنس (PINCE1982) :

بعنوان : تقييم اتجاهات المرشدين نحو عملهم " ، شملت العينة (185) مرشدا هدفت هذه الدراسة إلى تحديد فيما إذا كان هناك اتفاق عام في اتجاهات المرشدين .

حيث أكدت نتائج الدراسة :

- أن الاتجاهات الإيجابية أكثر من السلبية، نحو العمل وأن المرشدين الذين أعمارهم فوق الخمسين عبروا عن أقل مواقف إيجابية تجاه العمل، لكن المرشدين الذين تتراوح أعمارهم من 31 إلى 40 سنة أبدوا اتجاهات إيجابية أكثر .

(عوض، 2004: 67)

6-1-3- دراسة الديلمي (1988) :

بعنوان: اتجاه المرشدين التربويين نحو عملهم في محافظة الكرخ والرصافة في العراق، حيث تكونت عينة الدراسة من (167) مرشدا و مرشدة، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاه المرشدين نحو عملهم، والتعرف على مدى تغير هذه الاتجاهات بتغيير النوع، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :

- المرشدون أكثر ايجابية نحو العمل من المرشدات .

- اتجاه المرشدين نحو عملهم أكثر ايجابية .

6-1-4- دراسة إيكثر وآخرون (WARKINS 1995) :

بعنوان : أثر كل من سلوك وجنس المرشد وجنس المسترشد على انطباعات المسترشدين أثناء الإرشاد المهني .

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كل من سلوك وجنس المرشد وجنس المسترشد على انطباعات المسترشدين أثناء الإرشاد المهني، وأظهرت النتائج عن طريق تحيل التباين المتعدد التالي :

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابة المرشد، وهي الاكتشاف الذاتي والمشاركة الذاتية والتعاطف والطرح والمفتوح للأسئلة فيما يتعلق بتأثيرها .

وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بأنماط استجابة المرشد، فقد تقبلت المرشدات الإناث الذين استخدموا استجابة المشاركة الذاتية أثر من المرشدين الذكور الذين استخدموا عبارات الكشف الذاتي .

6-1-5- دراسة محمد إبراهيم السفاسفة (2002):

بعنوان " اتجاهات المرشدين التربويين في بعض المدارس الأردنية نحو عملهم " على عينة تكونت من (128) مرشداً ومرشدة في المدارس الحكومية في إقليم الجنوب في الأردن، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات المرشدين التربويين نحو عملهم الإرشادي في المدرسة، وهل تختلف هذه المتغيرات باختلاف جنسهم، والتخصص والخبرة والتفاعل بينهم، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المرشدين التربويين تعزى إلى متغير التخصص على المقياس ككل وكذلك على الأبعاد الفرعية المكونة لنتائج المقياس ولصالح تخصص الإرشاد والصحة النفسية، في حين لم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا في اتجاهات المرشدين التربويين تعزى لمتغير ي الجنس والخبرة والتفاعل بينهما، إذ أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا في اتجاهات المرشدين التربويين لصالح المرشدين الذكور في تخصص الإرشاد والصحة النفسية.

(السفاسفة، 2002: 57)

6-1-6- دراسة أحمد محمد عوض (2004):

بعنوان "اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظة غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي" .

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظة غزة نحو الإرشاد التربوي، ودراسة العلاقة بين هذه الاتجاهات وبين أداء المرشدين التربويين في عملهم في المدارس وإلى بيان أثر المديرين نحو الإرشاد التربوي .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو الإرشاد التربوي هي اتجاهات إيجابية.

توجد علاقة إرتباطية إيجابية ضعيفة بين مديري المدارس الحكومية نحو الإرشاد التربوي وأداء المرشدين التربويين .

(عوض، 2004: 65)

6-1-7- دراسة خالد بن فهد بن عبد الرحمان عبد القادر (2005) :

تناولت هذه الدراسة "اتجاهات معلمي المرحلة الإبتدائية نحو دور المرشد الطلابي المهني " وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الإبتدائية نحو الدور المهني للمرشد الطلابي ، وهنالك عدد من الأهداف سعت لتحقيقها :

- التعرف على مدى وضوح دور المرشد الطلابي لمعلم المرحلة الابتدائية .
- التعرف على مدى تعاون معلمي المرحلة الابتدائية مع المرشد الطلابي .
- التعرف على الدور الذي يجب أن يقوم به المرشد الطلابي في المدارس بصفة عامة .
- التعرف على مدى أثر المتغيرات الشخصية للمعلمين على اتجاهاتهم نحو المرشد الطلابي المهني .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

أوضح المتوسط الحسابي لمحور اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو التوجيه والإرشاد الطلابي بصفة عامة 3.29 ،أي أن اتجاهات المعلمين نحو هذا المحور كانت إيجابية فوق المتوسط .

(عوفى، 2004: 36)

6-1-8- دراسة جمعة أولاد حيمودة (2005) :

بعنوان " الاتجاه نحو المهنة وعلاقته بالتوافق المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني " على عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وقد أسفرت النتائج الدراسة إلى مايلي :

- رفض الفرضية الأولى التي تنص على وجود فروق في الاتجاه نحو المهنة لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب جنسهم .

- رفض الفرضية الثانية التي تنص على وجود فروق في الاتجاه نحو المهنة لدى عينة الدراسة حسب الأقدمية .

– رفض الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فروق في الاتجاه نحو المهنة لدى عينة الدراسة حسب تخصصاتهم الدراسية (علم النفس المدر سي، تخصصات أخرى)، وقد أسفرت النتائج كذلك على قبول الفرضية العامة التي تنص على وجود علاقة بين الاتجاه نحو المهنة وعلاقته بالتوافق المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني . **(أولاد حيمود،2005: 8)**

6-2- الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز:

رغم أهمية موضوع الدراسة ثمة ندرة في بحوث الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد، وعليه سنتناول الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات صلة بدرجة أو بأخرى بمتغيرات الدراسة الحالية .

6-2-1- دراسة وافية صحراوي (2002):

بعنوان " قيم العمل والدافع للإنجاز لدى إطارات المؤسسات الجزائرية " بلغت حجم العينة (160) إطاراً، وقد هدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة بين الدافع للإنجاز وقيم العمل ثم تحديد القيم السائدة لدى الإطارات، كما هدفت الدراسة أيضا إلى دراسة الفروق بين الجنسين في واقع الإنجاز .

وقد توصلت نتائج الدراسة :

– لم تتحقق الفرضية الأولى التي تنص على أن القيم الداخلية هي السائدة لدى عينة البحث.

– لا يوجد اختلاف بين إطارات المؤسسات الثلاثة (إنتاجية ، خدماتية ، تربوية) في دافع الإنجاز.

– لا توجد فروق في مستوى دافع الإنجاز لدى الإطارات بحسب قيم العمل السائدة لديهم .

– لا يوجد تفاعل بين طبيعة المؤسسة وقيم العمل في دافع الإنجاز .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في دافع الإنجاز .

(صحراوي، 2002 :97)

6-2-2- دراسة الشرجي (2002) :

بعنوان " الدافعية للإنجاز لدى عمال المصانع في اليمن " طبق على عينه البحث البالغة (480) عامل من الجنسين، هدفت الدراسة إلى قياس الدافعية للإنجاز لدى عمال المصانع في اليمن والكشف

عن علاقتها ببعض المتغيرات كالجنس وقطاع العمل الحكومي (حكومي خاص) والعمر والمؤهل العلمي.

وقد توصلت نتائج الدراسة :

- الدافعية للإنجاز لدى العمال تميل إلى الإيجابية .

- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة معنوية عن مستوى دلالة 0.05 بين الدافعية للإنجاز ومتغير العمر .

(أولاد حيمود، 2005 :89)

6-2-3- دراسة صالح بن رميح الرميح (2004) :

بعنوان : "دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين الاجتماعيين " تكونت عينه الدراسة من (222) من الأخصائيين الطبيين العاملين في المستشفيات الحكومية، تهدف هذه الدراسة إلى دراسة دافعية الإنجاز لدى الأخصائيين الاجتماعيين الطبيين، بمستشفيات مدينة الرياض والمنطقة الشرقية .

أسفرت نتائج الدراسة على مايلي :

- بالنسبة لمتغيرات دافعية الإنجاز كان ترتيبها كالتالي: المثابرة، المنافسة، الاستجابة للنجاح والفشل، الاستغراق في العمل، التوجيه نحو المستقبل، وجهة الضبط للاستقلال، التوجه نحو العمل التقبل الاجتماعي، الخوف من الفشل، وجهة مثير السلوك، احترام الذات، التحكم في البيئة .

- ارتفاع معدلات دافعية الإنجاز لدى عينة البحوث بوجه عام .

(الرميح، 2004: 76)

6-2-4- دراسة حسن بن حسين بن عطاس (2008) :

بعنوان : الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث و القنفذة، بالمملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (98) مرشدا من المرشدين المدرسيين الذين يعملون بمدارس التعليم العام الحكومية بمراحله الثلاث (الابتدائي و المتوسط و الثانوي) للبنين بمحافظتي الليث و القنفذة حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الرضا الوظيفي و دافعية الانجاز لدى المرشدين المدرسيين لدى عينة الدراسة، وكذا التحقق من وجود

فروق بين المرشدين المدرسيين من عينة الدراسة في كل من الرضا الوظيفي و الدافعية للانجاز، واستخدام الباحث في هذه الدراسة مقياس الرضا الوظيفي من إعداد الشانجي (1418هـ)ومقياس دافعية للانجاز من منصور(1986)، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا الوظيفي و درجات الدافعية للانجاز لدى المرشدين المدرسيين بمحافظتي الليث و القنفذة .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات دافعية الانجاز بين مرتفعي الرضا الوظيفي ومنخفضي الرضا الوظيفي لصالح مرتفعي الرضا الوظيفي .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين حسب الجنس.

(الخيري، 2008: 119)

6-3- التعقيب على الدراسات السابقة :

6-3-1- التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاه نحو العمل الإرشادي:

لقد اتضح من خلال دراستنا أن هناك إغفالا كبيرا لدراسة العلاقة بين مفهوم الاتجاهات بأبعاده المختلفة ودافعية الانجاز بجوانبها المتعددة في مجال العمل الإرشادي، هذا على الرغم من تنوع اهتمامات الباحثين لهذين المتغيرين، وفي ضوء عرضنا للدراسات السابقة التي تناولت اتجاهات العملية الإرشادية و دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني يمكننا التعقيب عليها فيما يلي :

لقد ركزت جل الدراسات على موضوع الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي من زوايا مختلفة مثل معر فة الاتجاهات نحو العمل الإرشادي، كما جاء في دراسة خالد بن فهد بن عبد الرحمن عبد القادر (2005)، ودراسة جمعية أولاد محمود (2005)، ودراسة احمد محمد عوض (2004)، ودراسة إبراهيم السفاسفة (2002)، ودراسة ايكثر (1995)، ودراسة الديلمي (1988)، ودراسة بنس (1982)، ودراسة روي (1980) .

لقد اختلفت عينات الدراسات السابقة ،باختلاف مجتمعاتها وأهدافها ،فمنها من اشتملت على عينات من المرشدين مثل : دراسة روي (1980)، ودراسة بنس (1982)، ودراسة الديلمي (1988) ، ودراسة ايكثر (1995) ، ودراسة جمعية أولاد محمود (2005)، ودراسة إبراهيم السفاسفة (2002).

ومنها من اشتملت على عينة من المديرين والمعلمين مثل: ودراسة احمد محمد عوض (2004)، دراسة خالد بن فهد بن عبد الرحمن عبد القادر(2005) .

أما في ما يخص أدوات الدراسة المستخدمة لقياس الاتجاهات نحو العمل الإرشادي، فقد استخدم الباحثين استبيانات من إعدادهم، ماعدا دراسة "**روي**" 1980تربويين، حيث استخدم الباحث اختبار كاليفورنيا النفسي لقياس الصفات المختارة للمرشدين التربويين، واختبار "**بورتر**" لقياس اتجاهات المرشدين نحو عملهم .

من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها فيما سبق، فقد أجمعت نتائج الدراسات على ايجابية الاتجاهات نحو العمل الإرشادي .

6-3-2-التعقيب على الدر اسات السابقة التي تناولت الدافعية للانجاز:

اختلفت الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز كل حسب متغيرات دراسته ،فجل الدراسات التي تم عرضها ارتبطت بمتغيرات أخرى، سوى دراسة " حسن بن حسين بن عطاس " (2008)، التي تناولت دافعية الانجاز المرشدين المدرسيين، وجاءت دراسة " صالح الرميح " (2004)، حول دافعية الانجاز لدى الأخصائيين الاجتماعيين، ودراسة " الشرجي "(2002)، على عمال المصانع في اليمن، وكذا دراسة "وافية صحراوي " (2002)، حول قيم العمل ودافع الانجاز لدى اطارات المؤسسات الجزائرية .

أما عينات الدراسة فقد اختلفت باختلاف مجتمعاتها وأهدافها، فمنها من اشتملت على عينات من المرشدين مثل: دراسة " حسن بن حسين بن عطاس " (2008)، ومنها من اشتملت على عينة من الأخصائيين الاجتماعيين مثل: دراسة " صالح الرميح " (2004)، ومنها من اشتملت على عينة من عمال المصانع والمؤسسات مثل: دراسة " الشرجي "(2002)، و دراسة " وافية صحراوي " (2002) على التوالي .

من خلال الدراسات التي تم عرضها، لم تجد دراسات تطرقت الى دراسة علاقة الاتجاهات بدافعية الانجاز، وحتى وان وجدت فانها ارتبطت بمتغيرات أخرى .

حيث توصل " حسن بن حسين بن عطاس " (2008) في دراسته، بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز لدى المرشدين المدرسيين، وهذا ما أكدته دراسة " وافية صحراوي " (2002)، بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز لدى إطارات المؤسسات الجزائرية .

تمهيد

الاتجاهات من مواضيع علم النفس الاجتماعي، بما أن الاتجاه هو المحرك للسلوك، ويشير "**ألبرت** " **(Alport 1931)**، بأن أول استخدام لمفهوم الاتجاه قد ورد في مجال المؤلفات السسيولوجية، لاسيما لدى بعض الرواد الأوائل في علماء الاجتماع أمثال : "**جد نجز**"، "**وارن** "

وتلعب الاتجاهات دوراً مهماً في تشكيل حياة الإنسان، وضبط وتوجيه سوكه، فهناك اتجاهات يرفضها بشدة بل يواجهها بكل عدوان وحدة، واتجاهات أخرى لا تهمه ولا تؤثر فيه وتمر عليه مرور الكر ام .

وتعتبر الاتجاهات في العملية الإرشادية من الموضوعات الهامة، لأنها من العوامل المؤثرة في سلوك مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وقيامه بالأدوار المنوطة له على أكمل وجه، فالتعرف على اتجاهات مستشار التوجيه والإرشاد نحو العملية الإرشادية، سوف يساعد القائمين على تلك البرامج الإرشادية، في معرفة الإيجابيات ومحاولة تدعيمها، ومعرفة السلبيات ومحاولة إزالتها، وهذا يساعدهم على قيامهم الوظيفية على أكمل وجه .

وسنتناول خلال هذا الفصل مفهوم الاتجاه وتصنيف ومكونات وتكوين وخصائص الاتجاهات، كما سنتطرق لأهمية ووظائف وطرق تغيير الاتجاهات النفسية، وكذا العوامل المؤثرة في عملية تغيير الاتجاهات والنظريات المفسرة لعملية تغيير الاتجاهات، وكذا قياس الاتجاهات، وفي الأخير أهمية اتجاه مستشار التوجيه والإرشاد نحو المهنة.

1- مفهوم الاتجاه :

لقد اختلف العلماء في تعريف الاتجاه كل حسب خلفيته النظرية.

حيث فسر" **ENELSON** " سنة 1939 وأحصى فيها ما يزيد عن (20) عشرين وجه نظر مختلفة في تحديد طبيعة الاتجاه .

(H.J.Eysenck 1954.269)

لذلك أورد "**ألبرت** " (16) ستة عشرة تعريفا مختلفا للاتجاه، وذكرها علماء من أمثال، و"**ارن**" **(H.C.Warren)** و" **تشيف** " **(E.J.Chave)**، **وكانترل (H.Contril)** ، إلا أن التعريف الذي ذاع أكثر من غيره ولا يزال حائزاً على قبول غالبية المختصين هو تعريف " **جوردن ألبرت** " القائل: الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي أو النفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والموافق التي تستثير الاستجابة .

(Q.WallPort 1935, 32)

أما "**مصطفى سويف** " يرى بأن الاتجاه: هو الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين، من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله و درجة هذا الرفض أو القبول .

أما "**حامد عبد السلام زهران** " فيرى أنه تكوين فرضي أو تغير كامن أو متوسط (يقع بين المثير و الاستجابة)، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيأ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو موافق أو رموز، في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة .

أما " **أبو النيل** " يرى بأنه استعداد نفسي تظهر مصلحته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعيا، اقتصاديا أو سياسيا، أو حول قيمة من القيم، كالقيمة الدينية أو الجمالية، أو حول جماعة من الجماعاتويُعْبرُ عن هذا الاتجاه تعبيراً لفظيا بالموافقة عليه أو عدم الموافقة .

(الدريد، 218:2004)

أما " **عزت راجح** " فيعرفه بأنه استعداد دافع مكسب وثابت نسبيا عند الفرد نحو موضوعات معينة، فيجعله يتقبلها أو يرفضها، وقد تكون هذه المواضيع أشياء كالميل إلى قصة أو النفور من طعام معين .

(مقدم، 2003: 243)

ويعرف "**سيد** " الاتجاه بأنه مفهوم يعبر عن نسق أو تنظيم لمشاعر الفرد ومعارفه وسلوكه، ويتمثل في درجات من القبول أو الرفض لموضوعات الاتجاه .

(العتوم، 2009: 195)

كما يعرف " **سميث وبروبر** " 1956، بأنه الاستعداد للاستجابة نحو موضوع من الموضوعات بشكل يمكننا من التنبؤ بسلوك الفرد .

(صلاح،2005: 320)

أما " **ترستون**" فيعرف الاتجاه بأنه تعميم لاستجابات الفرد تعميما يدفع بسلوكه بعيداً أو قريبا من مدرك معين هنا نجد أن " **ترستون** " يعطي أولوية الدافعية على الاتجاهات، أو بمعنى آخر أصبحت تتحكم فيها إلى حد كبير قوى الدافعية بدرجاتها المختلفة .

(السيد، 1994: 250)

بعد الإطلاع على مختلف التعريفات حول الاتجاه، نجد أن هناك من الباحثين من يرى أن الاتجاه عبار ة عن ميكانيزم داخلي تحركه آليات، يصدر عنها سلوك معين لدى الفرد، أي أنه حالة من الاستعداد للاستجابة لموضوعات معينة، وآخرون يرون بأنه مجرد تكوين افتراضي يربط بين المثير والاستجابة لها، أما المنظور الآخر لدى الباحثين يتضح في كون الاتجاه له مكونات ومضامين ثلاثة أساسية تتفاعل فيما بينها وهي المكون العر في والوجداني والسلوكي .

2- تصنيف الاتجاهات النفسية :

تتحدد طبيعة الاتجاهات بالأبعاد التالية: التطرف، المحتوى، وضوح المعالم، الانعزال، القوة .

2-1- التطرف:

ويقصد به طرفي الاتجاه، والايجابية والسلبية، أي التطرف الإيجابي والتطرف السلبي، وتطرف الاتجاه نحو موقع الاتجاه بين طرفين متقابلين، أحدهما الموافقة التامة نحو موضوع معين والأخرى المعارضة التامة .

فعندما نقول هذا الفرد يؤدي التأييد المطلق تحديد النسل فهذا تطرف إيجابي، وعندما يعارض معارضة مطلقة في الزواج المبكر فهذا تطرف سلبي، وقد يكون محايداً من زوجة عاملة .

2-2- المحتوى (المضمون):

هو درجة وضوح الاتجاه عند الأفراد أصحاب الاتجاه، فالاتجاه الواحد تختلف درجة وضوحه من فرد إلى آخر.

فعندما نتحدث عن الاشتراكية نجد أن درجة وضوحها تختلف من فرد إلى آخر، وفق المفهوم والاستجابة الذاتية لهذا الموضوع.

2-3- وضوح المعالم:

ويقصد به تفاوت وضوح الاتجاهات، فنجد أن بعض الاتجاهات واضحة المعالم، في حين أن بعض الاتجاهات الأخرى غامضة المعالم وغير محددة .

فالاتجاه الديني نحو شرب الخمر واضح محدد ،في حين نجد اتجاهات أخرى لا تتسم بالوضوح، مثل اتجاه فرد معين نحو مهنة التدريس التي لا يعلم عنها الكثير .

2-4- الانعزال :

ويقصد بالانعزال انعز ال الاتجاه من غيره من الاتجاهات، وتختلف الاتجاهات في درجة ترابطها، فقد يكون هناك بعض الاتجاهات منعزلة عن غيرها من الاتجاهات .

فاتجاه شخص ما نحو تفضيل نوع من البهائم، أو صنف من الطعام، يمكن اعتبارها اتجاهات سطحية منعزلة بالنسبة لاتجاهات أخرى تتعلق بالتربية أو اختلاط الجنسين ...

2-5- القوة :

بعض الاتجاهات تظل واضحة المعالم رغم ما يصادفه من موافق (شدة)، تجعله يتعرض للتخلي عنها أو استبدالها، أما الاتجاهات الضعيفة فهي عرضة للتغيير والتبديل كلما طرأ موقف يهز هذه الاتجاهات ويحاول اقتلاعها، ويكون الاتجاه قويا كلما كانت معالمه واضحة بالنسبة للشخص وكلما كان متصلا بالمعتقدات الدينية والقومية . **(معوض، 1999: 232، 233)**

ويصف "**أحمد زهران**" الاتجاهات على (05) خمسة أسس هي كالآتي :

2-2-1- على أساس الموضوع :

2-2-1-1- الاتجاه العام *:* وهذا الاتجاه الذي يكون معمما نحو موضوعات متعددة متقاربة، مثل الاتجاه نحو الأجانب من جنسيات متعددة، وهو أكثر ثباتا واستقرار من الاتجاه الخاص .

2-2-1-2- الاتجاه الخاص *:* وهو الاتجاه الذي محدوداً نحو موضوع نوعي محدد، وهو أقل ثباتا واستقرارا من الاتجاه العام .

2-2-2- على أساس الأفراد :

2-2-2-1- الاتجاه الجماعي : وهو الاتجاه الذي يشترك فيه جماعة أو عدد كبير من الناس (مثل التربية الحسنة) .

2-2-2-2- الاتجاه الفردي *:* هو الاتجاه الذي يوجد لدى باقي الأفراد ، كما هو الحال لدى الأفراد المبتكرين والفنانين .

2-2-3- على أساس الوضوح :

2-2-3-1- اتجاه علني : وهو الاتجاه الذي يعلنه الفرد ويجهز به ويعبر عنه سلوكيا دون حرج أو خوف .

2-2-3-2- اتجاه سري *:*وهو الاتجاه الذي يخفيه الفر د وينكره ويتستر على السلوك المعبر عنه .

2-2-4- على أساس القوة :

2-2-4-1- اتجاه قوي *:* وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم، والاتجاه القوي أكثر ثباتا واستمرارا ويصعب تغيره نسبيا مثل: النظافة .

2-2-4-2- اتجاه ضعيف *:*وهو الاتجاه الذي يكمن وراء السلوك المتراخي المتردد، وهو سهل التغيير.

2-2-5- على أساس الهدف:

2-**2-5-1- اتجاه موجب** *:*و هو الاتجاه الذي يعبر عن التأييد، كالاتجاه الذي يعبر عن الحب .

2-2-5-2- **اتجاه سالب:** وهو الاتجاه الذي يعبر عن الكره والاتجاه الذي يعبر عن المعارضة

(زهران، 1998: 137،138)

3- مكونات الاتجاهات النفسية:

نقول أن الاتجاه النفسي يتكون من أربعة عناصر أساسية تتفاعل مع بعضها البعض لتعطي الشكل العام للاتجاه النفسي، ونحن نفترض وجود هذه العناصر من أجل توضيح مكونات الاتجاه، وخاصة عند محاولة قياسه وتقديره، وفيما يلي نشير إلى هذه المكونات فيما يلي :

3-1- المكون الإدراكي:

وهو عبارة عن مجموعة المثيرات التي تساعد الفرد على إدراك الموقف الاجتماعي، أو بمعنى آخر الصيغة الإدراكية التي تحدد الفرد رد فعله في هذا الموقف أو ذاك .

وقد يكون الإدراك حسيا عندما تتكون الاتجاهات نحو الماديات أو ما هو ملموس (مثل رائحة الطعام) وقد يكون الإدر اك اجتماعيا، وهو الصيغة الغالبةعندما تتكون الاتجاهات نحو المثيرات الاجتماعية والأمور المعنوية الأخرى، وبناءاً على مفاهيم الإدراك الاجتماعي تتداخل مجموعة كبيرة من لمتغيرات في هذا المكون الإدراكي، مثل صور الذات ومفهوم الذات ومفهوم الفرد عن الآخرين وأبعاد التشابه والتطابق والتميز .

(منسي، 2002: 230)

3-2- المكون المعرفي:

وهو عبارة عن مجموعة المعلومات والخبرات والمعارف التي تتصل بموضوع الاتجاه، والتي انتقلت إلى الفرد عن طريق التلقين، أو عن طريق الممارسة المباشرة، ذلك بالإضافة إلى رصيد المعتقدات والتوقعات، وعلى ذالك فإن التواصل الثقافي والحضاري يكون مصدراً رئيسيا في تحديد هذا المكون المعرفي، بجانب مصدر هام آخر هو المؤسسات التربوية والتنشئة التي يتعرض من خلالها الفرد للخيرات المباشرة.

(الطواب، 1990: 9)

3-3- المكون الانفعالي:

المكون الانفعالي للاتجاه النفسي هو الصفة المميزة له، والتي تفرق بينه وبين الرأي إذ أن شحنة الانفعال المصاحبة للاتجاه .

3-4- المكون السلوكي:

وهو عبارة عن مجموعة من التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما بعد إدراكه ومعرفته وانفعاله في هذا الموقف، إذ عندما تتكامل جوانب الإدراك بالإضافة على رصيد الخبرة والمعرفة التي تساعد على تكوين الانفعال وتوجيهه، يقوم الفرد بتقديم الاستجابة التي تتناسب مع هذا الانفعال وهذه الخبرة وهذا الإدراك.

(السيد، 1998: 68)

4- تكوين الاتجاهات:

تنشأ الاتجاهات عند الشخص بواسطة ثلاثة طرق أساسية هي:

4-1- الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه النفسي:

نعني به الاتصال بموضوع الاتجاه عن طريق خبرة مباشرة تؤدي إلى تكوين اتجاه نحوه وهناك نوعان من هذه الخبرة المباشرة وهما :

أ- الخبرة في صورة تلقي صدمة أو معاناة جوانب بارزة، ويعتقد كثير من الباحثين أن خبرة الصدمة بموضوع يمكن أن تؤدي إلى نشأة اتجاه نحوه أو إلى تغيير الاتجاه نموه .

ب- الخبرة المباشرة في صورة اتصال متكرر تتراكم آثاره، وقد تعرض هذا النوع من الخبرة لكثير من البحوث انصب أغلبها على أثر التفاعل الاجتماعي في نشأة اتجاهات أعضاء الجماعة.

4-2- التعرض لتنظيمات اجتماعية تمثل سائر نواحي الحياة: من أهمها

أ - التنظيم الأسري: الذي يتولى التنشئة الاجتماعية للطفل

ب - الجماعات التي يتعرض لها النشء في سيره نحو بلوغ الرشد، ومن أهمها جماعة الأصدقاء وزملاء الدراسة.

جـ – تنظيمات خاصة يخضع لها الشخص في ظروف خاصة وهي أقل شيوعا من سابقاتها .

4-3- التعرض للإعلام:

لا يستطيع الشخص أن يعتمد على نفسه فحسب في تكوين معلوماته، عن الأشياء وعن الأشخاص وعن النظم، وإنما لابد له أن يعتمد على مصادر أخرى لاستكمال المعلومات، أو التحقق من صدقها، يعتمد الطفل على أبويه والطالب على أستاذه، والمتدين على رجال الدين، ونعتمد جميعا لتحصيل معلوماتنا في موضوعاتنا الكثيرة على مصادر الإعلام من صحافة إلى إذاعة إلى غيرها، إذن فبالنسبة لنا جميعا، أطفالا كنا أو شبابا أو راشدين، تنتقل المعلومات إلينا عن طريق وسيط وليس عن طريق الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه وتكون وسيلة الاتصال (الانتقال) هي اللغة وإن كان بعض الباحثين يبرزون أهمية الوسائل غير اللغوية في التواصل والتأثير .

(المعايطة، 2000: 166)

5- خصائص الاتجاهات النفسية:

يمكن تلخيصها فيما يلي :

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليس وراثية.
- الاتجاهات تتكون وترتبط بميزات ومواقف اجتماعية، ويشترك عدد من الأفراد أو الجماعات فيها .
- الاتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة .
- الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها .
- الاتجاهات لا تتكون من فراغ وهي دائما تتضمن علاقة بين فرد وموضوع من البيئة .
- الاتجاهات تغلب عليها الذاتية أكثر منها الموضوعية من حيث محتواها .
- الاتجاه يتضمن عنصراً انفعالي يعبر عن تقييم الفرد، ومدى حبه أو استجابته الانفعالية لموضوع الاتجاه.
- الاتجاه يتضمن عنصراً عقليا يعبر عن معتقدات الفرد أو معرفته العقلية عن موضوع الاتجاه.
- الاتجاه يتضمن عنصراَ سلوكيا يعبر عن سلوك الفرد الظاهر الموجه نحو موضوع.
- الاتجاهات يعبر ناتجا للخبرة السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر، وتشير إلى السلوك في المستقبل.
- الاتجاهات لها صفة الثبات والاستمرار النسبي، ولكن من الممكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة، منها ما هو قوي يقاوم التعديل ومنها ما هو سهل التعديل .

- الاتجاه قابل للتعلم والاكتساب والانطفاء .

(وحيد، 2001: 79)

- الاتجاهات غامضة ومنها ما هو واضح كما أنها تكون خاصة أو عامة.
- لا يلاحظ مباشرة وإنما يستدل عليه من خلال ما يبدوا على الفرد من أفعال خارجية خاضعة للملاحظة والقياس والتقويم بأساليب مختلفة.
- الاتجاه يقع دائما بين ظرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب هما التأييد المطلق والمعارضة المطلقة .
- يضفي النظام على أسلوب ردود أفعالنا، وييسر التوافق الاجتماعي.
- ثبات الاتجاه: يتصف الاتجاه بأنه ثابت نسبيا، وأثارت العديد من الدراسات لذلك مثلا: نتائج اختبارات أعدت لقياس اتجاه نمو الأطفال البيض نحو الزنوج أشارت إلى أن معاملات الارتباط في هذه الدراسة تزداد بازدياد أعمار الأطفال، أي أنه بزيادة النضج يزداد الاتجاه ثباتا، وبنت دراسات أخرى أن الثبات تحدث بين الأشخاص الذين لديهم اتجاهات متطرفة سالبة أو موجبة .

ونستطيع القول أن الاتجاهات التي يمكن اعتبارها ثابتة كبيرة ومن الصعب تفسيرها في حالة: قوة الاتجاه ورسوخه وارتفاعه. **(المعايطة، 2000: 176)**

6- أهمية الاتجاهات النفسية :

يرى "**ألبرت**" أن مفهوم الاتجاه يمثل حجر الزاوية في علم النفس الاجتماعي وتحتل دراسة الاتجاهات مكان بارزاً دراسات الشخصية وديناميات الجماعة، وفي المجالات التطبيقية مثل التربية والعلاقات العامة والدعاية والتدريب القيادي، وحل الصراعات في مجالات العمل والصناعة وتنمية المجتمع وتعليم الكبار، ومكافحة الأمية والإرشاد الزراعي، والإرشاد الديني، وتوجيه الرأي العام ومكافحة تلوث البيئة، والدعوة إلى الحد من الاستهلاك، والمحافظة على الطاقة ومكافحة التعصب العنصري، والدعوة إلى التفاهم السليم بين الدول المختلفة، فجوهر العمل في هذه المجالات هو دعم الاتجاهات المسيرة لتحقيق أهداف العمل وإضعاف الاتجاهات المعوقة، بل أن العلاج النفسي، ما هو إلا محاولة لتغير اتجاهات الفرد نحو ذاته ونحو الآخرين ونحو عالمه الذي يعيش فيه .

(سلامة، 199: 113)

7- وظائف الاتجاهات النفسية :

إن الاتجاهات بتكونها ومقاومتها وأركانها تتخذ لنفسها وظائف عامه وخاصة، تسعى إلى تحقيق أهداف الجماعة والفرد، بحيث تمكن الفرد من معالجة الأوضاع الحياتية المختلفة على نحو مثمر وفعال، ومن أهم هذه الوظائف ما يلي :

7-1- وظيفة تنظيم المعرفة :

تتمثل وظيفة تنظيم المعرفة في الحصول على المعلومات المتعلقة بالأشياء الملاحظة وتنظيمها على ضوء التصورات والانطباعات الإدراكية التي تتكون لدى الفرد، حيث يؤدي هذا التنظيم المعرفي إلى تحديد اتجاهات الفرد إزاء الأشياء التي يلاحظها ويتعرف عليها .

7-2- وظيفة التكيف الاجتماعي :

يقوم الفرد في الكثير من الحالات بإظهار اتجاهات تكيفيه تتفق مع مواقف الجماعة التي ينتمي إليها ليكون مقبولا لدى أفرادها، وكلما كانت اتجاهات الفرد مبنية على معلومات وتصورات صحيحة كلما ساعدته على تحقيق التكيف الأفضل.

7-3- وظيفة تعبيرية :

توفر الاتجاهات للفرد فرصة للتعبير عن الذات وتحديد هوية معينة في حياة المجتمع، وتسمح له باستجابة لمثيرات البيئة على نحو نشط وفعال، الأمر الذي يضفي على حياته معنا هاماً، ويجنبه حالة الانعزال واللامبالاة . **(نشواتي، 1996 :175)**

7-4- وظيفة الدفاع عن الذات :

تلعب الاتجاهات دوراً هاماً في المحافظة على الذات وتقديرها وحمايتها من سوء التقدير والصراعات النفسية الداخلية، ففي كثير من الحالات يتخذ الفرد اتجاهات إيجابية أو سلبية لا تعبر بصدق عن تصوراته الحقيقة، وإنما الهدف منها حماية الذات وعدم التقليل من قيمتها، فقد يتخذ الفرد مثلا موقفا سلبيا اتجاه شخص آخر ليس لأن هذا الشخص الآخر يشكل عائقاً يحول دون تمكنه من إشباع حاجته وإنما فقد للرفع من قيمته الذاتية بالتظاهر بأنه أفضل من الآخر، كما يعبر في بعض حالات اتجاهات

متناقضة مع تصوراته والأحاسيس التي تقتله، وذلك قصد تجاهل هذه الأحاسيس المؤلمة .

(يحياوي، 2003 :299)

8- طرق تغيير الاتجاهات النفسية :

إن الاتجاهات النفسية تسعى إلى المحافظة على ذاتها ذلك لأن الحاجة للاتجاهات متى تكونت صعوبة التفسير نسبيا، لأنها تكون مرتبطة بالإطار العام، لشخصية الفرد وبحاجاته ومفهومه عن ذاته، ولكنه على الرغم من ذلك فهي تابعة للتغيير والتعديل حيث أنها مكتسبة ومتعلمة وهنا يأتي دور الأسرة والمدرسة والمجتمع بصفة عامة، وتعتمد عملية تغيير الاتجاهات على الفعالة للمجال السيكولوجي والبيئي للفرد، ولقد ذكر بعض علماء النفس أن عملية تغيير الاتجاهات على الفعالة للمجال السيكولوجي بعملية تغيير الدم في مجال الطب البشري، ويوضح علماء النفس أن هناك نمطيين في تغيير الاتجاهات:

8-1- النمط الأول : يصطلح على تسميته بالتغيير الغير منسق أو الغير ملائم لأن اتجاه التغيير مخالف أو معاكس لاتجاه وحركة الاتجاه الأصلي، وهو ذلك التغيير الذي ينقص من ايجابية الاتجاه الإيجابي الأصلي أو ينقص من سلبية الاتجاه السلبي الأصلي .

8-2- النمط الثاني : يصطلح على تسميته بالتغيير المنسق أو الملائم لأن اتجاه التغيير وحركته تتجه نحو الاتجاه الأصلي فهي متناسقة ومتطابقة معه .

(سيد وممدولي، 1996: 248)

9- العوامل المؤثرة في عملية تغيير الاتجاهات النفسية:

9-1- العوامل التي تجعل تغير الاتجاه سهلا:

- ضعف الاتجاه وعدم رسوخه .
- وجود اتجاهات متوازية أو متساوية في قوته بحث يمكن ترجيح إحداها على باقي الاتجاهات .
- توزع الرأي بين اتجاهات مختلفة .
- عدم تبلور ووضوح اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه .
- عدم وجود مؤثرات مضادة .
- وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه.

- سطحية أو هامشية الاتجاه، مثل الاتجاهات التي تتكون في الأندية .

9-2- العوامل التي تجعل تغير الاتجاه صعباً:

- قوة الاتجاه القديم ور سوخه .
- زيادة درجة وضوح معالم الاتجاه عند الفرد.
- استقرار الاتجاه في نواة شخصية الفرد، وارتفاع أهمية الاتجاه في تكوين شخصية الفرد ومعتقدات الجماعة التي ينتمي إليها .
- الاقتصار في محاول تغيير الاتجاهات على المحاضرات والمنشورات وما يشابهها دون مناقشات أو قرار جماعي .
- الجمود الفكري وصلابة الرأي عند الأفراد .
- إضافة الانفعال الشديد إلى الاتجاه وتحوله إلى تعصب يعمي الأعين ويصم الآذان .
- إدراك الاتجاه الجديد على أن فيه تهديدا للذات .
- محاولة تغيير الاتجاه رغم إرادة الفرد .
- حيل الدفاع تعمل على الحفاظ على الاتجاهات القائمة وتقاوم تغييرها.
- الدوافع القوية عند الفرد تعمل على مقاومة تغيير الاتجاهات .

(معوض، 1999: 174، 175)

10- النظريات المفسرة لعملية تغيير الاتجاهات النفسية:

10-1- نظرية التنافر المعرفي:

وهي النظرية التي وضعها "**ليون فستنجر**" 1957 ومؤداها أن ما يدفع المرء إلى تعديل أو تغيير اتجاهه هو وجود حالة من التنافر المعرفي، أي اعتناق لفكرتين أو اتجاهين أو رأيين، لا يمكن الجمع بينهما من النفسية، أي أنهما على طرفي نقيض ويؤدي هذا التنافر إلى ضيق نفسي يخلق توتراً لدى الفرد يدفعه على محاول التقليل منه أو القارئ عليه، وهي فكرة منقولة على نظرية السلوك التي تفترض أن حالة الجوع مثلا تخلق توتراً بالمرء على السعي للحصول على الطعام، ولكن وجهة الاختلاف أن القوى المحركة في حالة التنافر المعرفي دافع نفسي، بينما هي دافع فيزيولوجي في الحالة الأولى .

حيث تتعرض نظرية التنافر المعرفي لعدة أنواع من التنافر، ولكن أبرز ما تناولته هو ذلك التنافر الذي يؤدي إلى قيام الفرد بسلوك، وترى النظرية أنه كلما زاد تناقض السلوك مع الاتجاه، برز التنافر واضحا، ومن ثم تحدث قدر من تغيير الاتجاه .

(معايطية، 2000: 178)

ترى هذه النظرية أن نتيجة السلوك المؤدي إلى التنافر المعرفي، يقود على تغيير في الاتجاه عندما يمكن استثارة ذلك السلوك بأقل قدرة من الضغط سواء كان الضغط ثوابا أو عقابا.

10-2- نظرية الإيحاء اللاشعوري:

وتقوم هذه النظرية على فكرة النشاط اللاشعوري عند الفرد وإمكانية استخدام هذا النشاط في تعديل الاتجاه النفسي وخاصة من حيث المكون الانفعالي، وما يحدث في هذه النظرية، هو توجيه مجموعة من المثيرات (الهامشية)، أي التي تدور من بعيد حول هدف التعديل المطلوب، وتتصل هذه المثيرات بإحداث درجة عالية من الانفعال عن الفرد، ومن ثمة يحدث تعديل في المكون الانفعالي للفرد بالدرجة الأولى، ويلي ذلك إحداث التعديل المطلوب في الاتجاه النفسي للفرد، فالمكونات المعرفية والوجدانية في ترابط اتجاه موضوع ما أو شخص ما .

ويرى "**Rosenberg**" 1956، أن قيم الفرد وتفضيلا ته تؤثر على تغيير اتجاهاته وتظهر فيها بعد في سلوكاته من حيث تقييم الأشياء أو المواضيع وتفضيلها على أخرى .

(السيد، 1994: 263)

10-3- نظرية القهر السلوكي :

وتقوم هذه النظرية على فكرة قهر سلوك الفرد وتعديله قسراً، بمعنى أن يتم تعديل أولا في المكون السلوكي للاتجاه وبالتالي يتم التعديل في الاتجاه ذاته، وقد استخدمت هذه النظرية، أو بمعنى أصح كانت نتائج الممارسات الا انسانية في معسكرات الاعتقال ومعسكرات أسرى الحرب .

وقد قام "**فستنجر**" و"**كارل سميث** " 1959، بتجارب حول تغيير اتجاهات الطلبة، وقياس اتجاهاتهم اتجاه الشرطة بعد اقتحامها لحرم السكن الجامعي، ومحاولة تغيير اتجاهاتهم نحو هذا التدخل للشرطة، وذلك بتطبيق طريقة القهر السلوكي عن طريق الإجازة والثواب، المتمثل في إعطاء دراهم أكثر للطلبة لتغيير اتجاهاتهم.

10-4- النظرية الوظيفية :

تقوم هذه النظرية على تعديل المكونات الأربعة للاتجاه النفسي بطريقة متوازية، بحيث نبدأ بالتعديل الإدراكي الذي يقع فيه موضوع الاتجاه، ومن ثم تعديل مدركات الفرد، وإدراكه نحو هذا الموضوع، ويحدث ذلك بناء على مبدأين :

أولهما : انتظام مجال الإدراك بمعنى الوجود المتوازي لعناصر المجال.

ثانيهما: تكامل المجال، بمعنى تناسق الأوضاع بالنسبة لهذه العناصر.

وفي ضوء ذلك يتم عرض موضوع الاتجاه بصورته الإدراكية المعدلة على الفرد، وبجنب ذلك يتم إدخال مجموعة المعارف والمعلومات التي تتناسب مع الصيغة الإدراكية الجديدة، مع ملاحظة جميع الخصائص التي سبق الإشارة إلها في نظرية التنافر المعرفي .

وعلى هذا فأنه يمكن إحداث التغيير في اتجاهات الفرد من خلال هذه الوظائف الأربعة :

أولا: تغيير الاتجاهات من خلال وظيفة المنفعة حتى يمكن التأثير على الموظف ،مثلا لتغيير اتجاهاته إيجابيا نحو خصائص الوظيفة، فإنه يمكن إظهار أن هذه الوظيفة من الممكن أن تحقق هدفا نفعيا لم يدركه الموظف من قبل.

ثانيا: تغيير الاتجاهات من خلال وظيفة المعرفة: تنظم وظيفة المعرفة وتصنف المعلومات، وبالتالي تسهل عملية مهمة تشغيل المعلومات لدى الفرد فالتركيز في التدريب على معلومات تمثل المعرفة سوف يترتب عليه أن تتغير اتجاهات العاملين بالمنظمة، وخاصة هؤلاء الأفراد الذين يهتمون بالتنمية والترفيه والانجاز وتحقيق الذات .

ثالثا : تغيير الاتجاهات من خلال وظيفة التعبير عن القيمة: إن أي محاولة لتغيير اتجاهات الفرد من خلال التأثير على وظيفة التعبيرعن القيمة، فإنها ستواجه قيم الفرد المتصلة لديه، الأمر الذي يجعل معه عملية التفسير صعبة وشاقة، ومن هنا فإنه من الضروري عند إتباع مثل هذه المحاولة القبول أو التسليم بالقيم الشخصية السائدة أو المسيطرة لدى الأفراد، وذلك بالبحث والإقناع لأشياء أخرى تحمل نفس القيم، وحث الأفراد على تكوين اتجاهات مواتية اتجاهها .

رابع: تغيير الاتجاهات من خلال وظيفة الدفاع عن الذات، ومرة أخرى فكلما كانت اتجاهات الفرد تؤدي وظيفة دفاعية عن ذاته فإنه من الصعب تغيير هذه الاتجاهات، ولكن يمكن تغيير اتجاهاته من شي لآخر، والذي يؤدي نفسه الوظيفة الدفاعية للاتجاهات .

(ثابت، والمرسي، 2002: 287)

10-5- نظرية الصفات أو الأسباب التي تبرر السلوك :

وهناك نظرية أخرى تتحدث عن تغيير الاتجاهات بالإقناع، أو تغيير اتجاهات الفرد باستعمال أسلوب الحث من طرف القائم بالاتصال، لتعديل المعتقدات أو القيم للفرد، بما يدعم اتجاهاته الحالية الموالية، كما أشار البحث إليه في معظم المحاولات البحثية التي عرفت في إناء تغيير الاتجاهات، من خلال استغلال مبدأ البحث واستغلال نظرية الصفات، أو الأسباب التي تبرر السلوك أي التركيز على الصفات أو الأسباب التي ينسب إليها السلوك المواتي للفرد في منظمة ما، أو في مجتمع معين حتى يمكنه تكرار هذا السلوك، مثل عقد الملتقيات مثلا لحث المديرين في منظمة ما على الاهتمام بالفروق الفردية للعاملين، أو تنظيم برامج تدريبية للعاملين لحثهم على تقبل النظم التكنولوجية الجديدة التي تم إدخالها مؤخراً للمنظمة، ومن ثم تغيير اتجاهاتهم السلبية نحو هذه النظم، ومن أهم العوامل التي تؤثر على فاعلية عملية الحث بغرض تغيير الاتجاهات ما يلي :

- فاعلية القائم بالاتصال .
- الشخصية المحبوبة .

(المعايطة، 2000: 182)

11- قياس الاتجاهات النفسية :

يهدف قياس الاتجاهات إلى معرفة الموافقة أو المعارضة بخصوص الاتجاه، ومعرفة شدة الاتجاه ومعرفة ثباته ودرجة شموله، أي تنوع المواقف التي يعمم فيها، ومدى تناسق الفرد في اتجاهاته أو تناقضه، وهناك عدة طرق لقياس الاتجاهات النفسية وأكثر المقاييس استخداما ما يلي :

11-1- طريقة بوجاردس (BOGARDUS 1925) :

وهي أولى المحاولات التي قام بها "**بوجاردس**" لقياس المسافة الاجتماعية أو البعد الاجتماعي، بين الجماعات القومية المختلفة، وهو أول مقياس لقياس اتجاهاتهم، وقد طبقه "**بوجاردس**" على عينه قوامها 1725 أمريكيا لقياس اتجاهاتهم نحو 39 جماعة قومية وعنصرية .

وكان يقصد بهذا المقياس معرفة مدى تقبل الأمريكيين، أو نفورهم من أبناء الجنسيات الأخرى، وقد وضع مقياس البعد الاجتماعي الذي يتكون من سبعة عبارات ،تمثل مقياسا متدرجا بالنسبة لأفر اد أي جنس أو شعب من الشعوب، وفيما يلي عبارات المقياس :

1. قبول الزواج منهم .
2. أتقبل أن أصادقهم .
3. أجاورهم في المسكن .
4. أقبلهم كزملاء في العمل والمهنة.
5. أقبلهم كمواطنين في بلدي .
6. أقبلهم كزائرين في وطني .
7. أوافق على استبعادهم من وطني .

وقد أدخلت بعض التعديلات الحديثة على هذا المقياس، وذلك بالتوسع في الاستجابات، وقد أسهم في ذلك عدد من الباحثين أمثال:"**تريباندس** " و"**مينارد**" .

(وحيد، 2001: 55)

11-2- طريقة ثيرستون "THURSTON" مقياس الوحدات المتساوية :

وضعه عام 1929 "**ثيرستون**" في قياس الاتجاهات نحو موضوعات معينة، وأعد عدة مقاييس، راعى فيها أن تكون الفواصل بين عناصرها متساوية وذات مسافات موحدة، ويتكون من عدة عبارات، ويجمع الباحث عدداً كبيراً من العبارات قد تصل إلى المائة أو أكثر، حول موضوع الاتجاه، وتكتب عبارات المقياس كل عبارة منها في ورقة منفصلة، وتعرض على مجموعة من الحكام للاسترشاد برأيهم في تقويم هذه العبارات، وتحديد العبارات التي تمثل أقصى درجات الإيجابية، والتي تمثل أقصى درجات السلبية، فتوضع العبارة الأولى التي تمثل أقصى درجات الايجابية في الرقم (1)، والتي تمثل أقصى

درجات السلبية في الخانة (11) والمتوسطة منها في الرقم (6)، وتستبعد العبارات الغامضة وغير الملائمة، وقد استخدمت هذه المقاييس في قياس العديد من الاتجاهات نحو موضوعات مختلفة مثل : تحديد الاتجاهات نحو: الكنسية، الحروب، تنظيم الأسرة، الزنوج .....

(معوض، 1999: 269)

11-3- طريقة" لكرت" LIKERT:

وضع "**لكرت**" 1932، طريقة جديدة مختصرة ومبسطة لقياس الاتجاهات تختلف عن محاولة "**ثيرستون**" التي تتميز بالصعوبة والتعقيد، تقوم طريقة "**لكرت**" في قياس الاتجاهات على التأييد والرفض لأي موضوع من الموضوعات مثل: أوافق تماما، أوافق كثيراً، أوافق إلى حد ما، ليس لي رأي محدد، أعارض إلى حد ما، أعارض كثيراً، أعارض تماماً، تطرح الموضوعات، مثل الاتجاهات نحو الزنوج أو نحو المرأة، شرط أن تكون العبارة تقريرية، مثل المكان الطبيعي للمرأة هو البيت أو الأب هو المسئول الوحيد عن تربية الأبناء، كما يجب أيضا أن تقبل العبارة التدرج أي تختلف حول معناها من الرفض الكامل إلى القبول الكامل .

كما يجب أيضا أن تمثل العبارة موقفا أو مثيراً يتحدى الفرد، وينتزع منه الإجابة التي تدل على اتجاهه فعلا، وذلك عن طريق تكثيف اللون الانفعالي المصاحب للعبارة .

وتتميز طريقة "**ليكرت**" في قياس الاتجاهات بعدة مميزات هي كالآتي :

- الاستغناء عن أراء الحكام ونظرتهم الذاتية عن بناء المقياس وتقدير الأوزان وبذلك يحقق هذا المقياس درجة عالية من الصدق والثبات، لم يحققها مقياس "**ثيرتستون**" كما يرى" موفي" 1946.
- المقياس أبسط وأقل تعقيداً من مقياس "ثيرستون"، فيمكن قياس وتحديد درجة التقديرات المجتمعة إلى اتجاه المفحوص الفعلي في جميع مواقف المقياس المرتبطة .
- يعتمد المقياس على التحليل في انتقاء المواقف الأفضل والأقوى .

(معوض، 1999: 272)

11-4- طريقة جوتمان : Guttman:(المقياس المجتمعي المتدرج) :

حاول "**جوتمان**" إنشاء مقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرطا هاما، هو أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه فلابد أن يعني هذا أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها، ولم يوافق على

كل العبارات التي تعلوها، ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها، وهكذا لا يشترك فردان في درجة واحدة على هذا المقياس .

(زهران، 1998: 150)

ويقول "**جوتمان** " أن طريقة التحليل ذات درجة عالية من خاصية التراكم، وغالبا ما تكون حوالي 0.90 أو أعلى من ذالك .

(السيد، 1994: 271)

أما طريقة اختيار العبارات نفسها فتشبه طريقة "**ليكرت** " وكذلك المقياس المتدرج فيكون عادة خماسيا توقع عليه درجة الاستجابة لكل عبارة، وفيما يلي نموذج "**جوتمان** " لقياس اتجاه الأفراد نحو القسط الذي ينبغي أن يحصل عليه الفرد من الثقافة :

1. نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد نعم- لا
2. نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد نعم- لا
3. نهاية المستوى الإعدادي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد نعم- لا
4. نهار المستوى الابتدائي لايعتبر كافيا لتثقيف الفرد نعم- لا
5. ينبغي أن تزيد ثقافة الفرد عند مجرد القراءة والكتابة نعم- لا

ويلاحظ أن هذا المقياس يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدرجها، بحيث يحقق الشرط الأساسي الذي وضعه "**جوتمان**"، وهذا الشرط نفسه جعل استخدام طريقة "**جوثمان**" في قياس الاتجاهات محدوداً، ويتم حساب معامل خاصية التدرج التراكمي من المعادلة التالية:

المعامل = 1- عدد الأخطاء / عدد الاستجابات

حيث : **عدد الاستجابات = حاصل ضرب عدد البنود x عدد الأفراد .**

(وحيد، 2001: 114)

11-5- مقياس أوزكود :

وضع "**شارلس أوزكود**" عام 1957 طريقة لدراسة الإدراك والاتجاهات وقياسها بصورة عامة، عن طريق طرح معلومات محددة، وكمية عن معاني بعض المفاهيم الاجتماعية المراد قياسها عند جماعة

معينة، وذلك عن طريق وضع درجات للمقياس تفعل بين مفهوم وآخر مثل: الصفة الموجبة (حسن) تمثل الدرجة (7) والصفة السالبة (رديء) تمثل متوسط الصفة.

إن هذا الأسلوب يمكننا من الحصول على تقديرات للمفاهيم من خلال سلسلة من المواز ين للصفات المتضادة ثنائية القطب، وهذا الأسلوب لا بعد أداة قياس معينة أو اختيار، إنما هو أسلوب قياس مرن يستخدم لقياس الاتجاهات وغيرها.

(وحيد، 2001: 123)

12- أهمية اتجاه مستشار التوجيه والإرشاد نحو المهنة:

تنطلق أخلاقيات المهنة أساسا من وجود اتجاه إيجابي نحو المهنة، فلا يمكن الاطمئنان إلى تشكل هذه الأخلاقيات من دون وجود هذا الاتجاه، وباعتبار هذه المهنة محوراً أساسيا في العملية التربوية، فهي تتطلب هذا النوع من الاتجاه لذا لا يمكن مطالبة الشخص المعني بالعمل الإر شادي بالالتزام بأخلاقيات المهنة، ما لم يكن له موقف إيجابي من هذه المهنة، فمهام الإرشاد معقدة ومركبة حيث تتداخل الحياة المهنية لأصحابها مع حياتهم الخاصة، فالمستشار ينخرط بكامل شخصيته في العملية التعليمية، ولا يمكنه أن يعلق خصائصه النفسية والاجتماعية والعقلية والتاريخية خارج إطار عمله.

(الرحو، 2005: 120)

إن العملية الإرشادية ترتكز بشكل كبيرة على العلاقات، فإن هذا التركيز هو ما يسمح لاتجاهات المستشاو بأن تحل أهمية كبير ة في مجال محددات العمل الإرشادي، لذا فاتجاهات المستشار تو جد على رأس عوامل نجاحه في مهمته، كما أن تغيير الاتجاهات لدى المستشار نحو الأفضل يؤدي إلى تحسين الأداء، وتسيير الباحثين إلى مجالات عديدة تعبر عن الاتجاه وهي:

- الموقف من المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس .
- الموقف من الخصائص الشخصية التي تتطلبها المهنة .
- الموقف من القدرات المهنية .
- الموقف من مستقبل المهنة وما تحققه من إشباع مادي .
- الموقف من طبيعة وظروف العمل .
- الموقف من الصفات الشخصية للمتعلمين .

- الموقف من العلاقات مع الزملاء في المهنة .

(www.grance.com)

فالاتجاه الإيجابي للمستشار نحو عمله يعبر عن إدراكه، لما يقدمه العمل من إشباع لحاجاته وتحقيق لذاته، ما يرفع إنتاجيته وكفائتة في العمل، وهو بذلك يدفع بالفرد إلى القيام بالمهام بكل ارتياح وإقناع، ويسخر في ذلك كل الإمكانيات المعرفية والمهارية في سبل إنجاح عمله والخروج بمردود أحسن.

والاتجاه السلبي نحو المهنة وعدم الرضا عنها، تمكن أن يؤدي إلى الرفع من الدرجة العدوانية والانزواء و الإحساس بالإحباط، وهي ردود فعل تؤثر سلبا على العملية الإرشادية .

فممارسة أي مهنة من دون وجود اتجاه إيجابي نحوها غالبا ما يخلق الإغراق النفسي، الذي هو ظاهرة نفسية تتميز بعدم الرضا عن الذات وطغيان التشاؤم، فإذا كانت مختلف المهن لا يتم النجاح فيها إن وجد مثل هذا الاتجاه، لأنها مهنة ترتكز على إعطاء النموذج وتمرير مجموعة من العمليات، إضافة إلى أن العملية الإرشادية هي عملية وجدانية تتأثر بالمواقف والعواطف .

(www.minschawi.com)

خلاصة

لقد اختلف العلماء والمفكرين حول مفهوم الاتجاه كل حسب زاوية خاصة، إلا أن جل المفاهيم ترى أن الاتجاه عبارة عن وجهة نظر يكونها الفرد في محاولته للتأقلم مع البيئة المحيطة به، ويمكن تفسير السلوك من خلال اتجاهات الفرد، حيث يمكن قياس هذه الاتجاهات، التي هي عملية معقدة متشابكة فالأفراد قد يحملون العديد من الأفكار والمشاعر وردود الفعل المختلف نحو هذا الموضوع، يظل في تغير دائم طوال الوقت، لذا فالمهمة الأولى والأساسية في قياس الاتجاه هي محاولة فك هذا الترابط وتبسيط هذا التعقيد .

إن قياس اتجاهات المستثارين نحو عملهم الإرشادي علمية مهمة للكشف عن طبيعة هذه الاتجاهات من أجل تعديلها في حالة ما إذا طغى عليها الطابع السلبي، ويكون ذلك بتدخل الأطراف المسئولة للنظر في المطالب الأساسية التي تدعم الاتجاهات الإيجابية، مما يؤدي إلى جودة العمل الإرشادي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

تمهيد

إن العملية الإرشادية عملية متدرجة ومنظمة وفق خطوات ومراحل الإرشاد التي يقوم بها المرشد، حيث أن العملية الإرشادية تهدف أساسا إلى مساعدة المتعلم على بناء مشروعه الدراسي والمهني، وذلك من خلال مساعدته على معرفة ذاته من ناحية ومعرفة متطلباته محيطه الخارجي من ناحية أخرى، والوصول به إلى إيجاد حلول مناسبة تحقق له التوافق النفسي والتكليف الاجتماعي .

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى تعريف العملية الإرشادية، أهدافها، مراحلها، خصائصها وصولا إلى أساليب تكوين العلاقة الإرشادية، معوقات العملية الإرشادية.

1- تعريف الإرشاد:

يعرف الإرشاد على أنه العلاقة المهنية التي يتحمل فيها المرشد مسؤولية المساعدة الإيجابية للعميل من خلال تغيير أنماط سلوكية جديدة أكثر إيجابية، ومن خلال فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكانياته وميوله والفرص المتاحة أمامه وتقوية قدرته على الاختيار واتخاذ القرار وإعداده لمستقبله بهدف وصفه في المكان المناسب له ، لتحقيق أهداف سليمة وحياة ناجحة ومواطنة صالحة.

(كامل، 2001: 7)

ويعرف "**أدامس**" (ADMOS 1980)، أن الإرشاد هو عبارة عن عملية تفاعلية بين فردين، حيث يحاول أحدهما وهو المرشد مساعدة الأفراد وهو المسترشد، كي يفهم نفسه فهما أفضل بالنسبة لمشكلاته في الحاضر والمستقبل .

(بن سالم، 2002: 233)

ويعرفه "**إيفين**" (IVINE 1980): على أنه عملية مركزة للاهتمام بمساعدة الأفراد الأسوياء ليحققوا أهدافهم أو يؤدوا وظائفهم بضرورة أكثر فعالية .

(الأسري، 2003: 82)

ويعرف الإرشاد بأنه عملية إنسانية تتضمن تقديم خدمات إرشادية، من خلال الاعتماد على برامج وقائية وإنمائية وعلاجية للتلميذ، لمساعدته في التغلب على المشكلات التي تعترضه من أجل تحقيق التوافق والتكيف والقدرة الإنتاجية الأكاديمية المناسبة .

(منسي، 2004: 16)

ويعرف الإرشاد بأنه مساعدة الفرد على حل مشكلاته التي تتعلق بأمور دراسية، والتحمل ودفعه إلى الاستغلال الأمثل الذي يمنحه القدر على النحاج ،والتقدم في المجال التربوي .

(معمرية، 2005: 91)

يمكننا من خلال التعاريف السابقة أن نستخلص، بأن الإرشاد عبارة عن مجموعة من الخدمات التعليمية تركز على الجوانب الأكاديمية، والنفسية والاجتماعية والمهنية لدى المسترشد، بحيث تهدف إلى

مساعدته على فهم نفسه وقدراته وإمكاناته الذاتية والبيئية واستغلالها في تحقيق أهدافه، و بما يتفق مع هذه الإمكانات .

2- علاقة الإرشاد بمصطلحات أخرى :

في كثير من الأحيان يظهر مصطلح الإرشاد مرافقا لمصطلحات أخرى، مثل التوجيه والعلاج النفسي، ولهذا فقد يكون من المناسب توضيح العلاقة بين مفهوم الإرشاد وهذه المفاهيم .

2-1- التوجيه (GUIDANCE) :

يعرف "**سيد مرسي**" التوجيه: أنه تلك العلمية التي تهتم بالتوفيق بين التلميذ بما له من خصائص مميزة من ناحية، والفرص التعليمية المختلفة ومطالبها المتباينة من ناحية أخرى، والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته .

(ملحم، 2007: 48)

ويعرفه "**جليل وديع شكور**" على أنه إرشاد الفرد في دراسته، وفق مبادئ عملية تهدف إلى كشف مدى قراراته واستعداداته، ونوع ميوله ورغباته وبالتالي تحديد أولوية المجالات الممكن إتباعها.

(أبو سعد، 2009: 70)

ويعرف أيضا على أنه الوظيفة السيكولوجية النفسية التي تهتم بالميول والاتجاهات عن طريق اكتشاف المهارات والقدرات لدى المتعلمين، وعلى أساسها يتم توجيههم إلى الشعبة أو جدع مشترك يتطلب ملمحاَ معيناَ، أو اهتماما خاصا .

(الأعمش، 2010: 492)

ويمكن بصفة عامة القول بأن التوجيه يشمل مجموعة الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد، بينما يعتبر الإرشاد النفسي جزءاً من عملية التوجيه، ويتضمن التوجيه الجزء النظري، أما الإرشاد فيمثل الجزء العملي والتطبيقي لميدان التوجيه، ويسبق التوجيه عملية الإرشاد، كما يعتبر التوجيه الوسيلة الإعلامية في أغلب الأحيان، تشترط توفر الخبرة في الموجه وتعني بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب .

2-2- النضج (ADVISING) :

يرى "**بلوش**" و"**كروش**" (1985) " **BLOCK & CRAUCH**" أن التوجيه هو: إعطاء المعلومات وسداد النصح المباشر، ويرتبط النصح عادة بموقف فيه شخص لديه حاجة أو مشكلة، تتطلب اتخاذ قرار أو إجراء، اختيار لا ترتبط النصيحة بعملية النمو النفسي، فالفرد قد تقابله مشكلة ويطلب النصيحة بشأنها في نفس اللحظة والموقف الذي يحدث فيه، وقد يجد حلا لهذه المشكلة الآن، ولكنه في المستقبل إذا واجهه نفس المشكلة أو مشكلة أخرى فلن يستطيع حلها، لأنه لم ينم المهارات اللازمة والمناسبة لحل المشكلات، وأحيانا يتلقى الطالب النصح في أمور شتى من والديه ومدرسيه، وهذا النصح يشتمل على اقتراحات بحلول تمثل وجهات نظر من يقدمون النصائح .

2-3- العلاج النفسي :

يتوافق مصطلح العلاج النفسي كثيرا مع الإرشاد، بحيث نجد مؤلفات تحمل عناوين مثل نظريات الإرشاد والعلاج النفسي " أساسيات الإرشاد والعلاج النفسي " وغيرها .....

ويعرف "**دوليبرنج**" (1988) "**WOLBENG**" العلاج النفسي بأنه: نوع من معالجة المشكلات ذات الطبيعة الانفعالية، حيث يعمل المعالج، وهو شخص مدرب تدريبا دقيقا على تكوين علاقة مهنية مع المريض وذلك بهدف إزالة أو تعديل أو تأخير الأغراض الموجودة، وتعديل السلوك المضطرب، والنهوض بالنمو والتطور الإيجابي للشخصية .

أما "**روتر**" " **Rooter** "(**1971**) فيعرف العلاج النفسي بأنه: نشاط من جانب متخصص من علم النفس، بغرض تحقيق تغيرات في الفرد تعجل توافقه في الحياة أكثر سعادة وأكثر بناء.

كما يرى "**روجرز Rogers**" أن العلاج النفسي: هو تحرير الطاقة الموجود فعلا لدى الشخص .

(الشناوي، 1996: 15،16)

3- العملية الإرشادية:

3-1- تعريف العملية الإرشادية :

تبدأ العملية الإرشادية بالتحضير والإعداد وجمع البيانات لتشخيص وتحديد مشكلة المسترشد، لتبصيره بذاته وتحديد أهدافه التي يريد تحقيقها خلال عملية الإرشاد، وكذلك من واجب المرشد مساعدة

المسترشد على خفض توتره النفسي، لزيادة قدرته على الاستبصار، وليدرك قدراته أو أسباب مشكلاته التي يعاني منها، وصولا إلى تقويم العملية الإرشادية عن طريق مدى التحسين الذي حققه المسترشد للتكيف المطلوب .

تعرف العملية الإرشادية على أنها "علاقة بين المرشد والمسترشد تقوم على الثقة والاحترام، بهدف إحداث تغير في قدرات الفرد ليتكيف مع محيطه الذي يعيش فيه .

(العزة، 2005: 10)

ويعرفها " **محمد أحمد سعفان** " بأنها: الخطوات المتتابعة التي يتم من خلالها تقديم خدمات الإرشاد النفسي من المرشد النفسي إلى المسترشد .

ويعرفها أيضا: هي جملة الأعمال التي تتضمن المعارف والأنشطة والمهارات والإجراءات، وتؤدي على مراحل متتابعة ومترابطة ومتفاعلة .

(سعفاف، 2005: 52)

يعتبر الإرشاد عملية تعلم، وعملية مساعدة مرنة في محتواها وطبيعتها، وتشمل هذه العملية كافة الإجراءات والتفاعلات التي تتم بين المرشد والمسترشد، منذ الجلسة الإر شادية الأولى وحتى إنهاء الإرشاد، إما بتحقيق أهدافه أو بالإحالة .

(الخطيب، 2003: 73)

ويعرفها " **محروس الشناوي** " هي تلك الخطوات أو المراحل المتتابعة التي يعمل فيها الموجه أو المرشد مع المسترشد، أو الموجه ابتدءا من إحالة المسترشد حتى إقفال الحالة والتحقق من الوصول إلى أهداف الإرشاد .

(الشناوي، 1996: 18)

ومن خلال التعاريف السابقة نستخلص أن العملية الإرشادية هي: مجموعة من المراحل والخطوات المهنية المتتابعة تقتضي مهارات وأساليب يسلكها فريق الإرشاد، للتعامل مع حالة المسترشد تهدف إلى مساعدته على إحداث تغيرات في قدراته والتكيف والتوافق السوي مع ذاته والعالم الخارجي .

4- أهداف العملية الإرشادية :

يسعى المرشد النفسي إلى تحسين حالة العميل وتخفيف آلامه في أسرع وقت ممكن، وتهدئة روعه وتشجيعه، وتستهدف عملية الإرشاد النفسي:

- تحسين قدرة العميل على مواجهة ما يعانيه من مشكلات والتصدي لعلاجها على أساس واقعي .

- تكييف العميل على ظروف حياته وأن يستغل ما لديه من قدراتوا إمكانات واستعدادات .

(كامل، 2000: 255)

- **تحقيق الصحة النفسية:** ويعني أن المعاناة من هذا القلق الذي لا يقترن بالحلول الإيجابية للمشكلات، قد يؤدي في الكثير من الحالات إلى المعاناة من بعض الاضطرابات النفسية، كالاكتئاب والعزلة أو المخاوف وهذا يؤثر سلبا على سلوك العميل، ويرمي إلى تبصير العميل بالمشكلات التي يواجهها والإمكانات المتوفرة لحلها .

- **تحقيق التوافق** : وذلك بمساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد الدراسية والمناهج، في ضوء قدراته وميولا ته، وبذل أقصى جهد ممكن بما يحقق النجاح المدرسي .

(الداهري، 2008: 23)

- **تحقيق الذات وفهمها:**وذلك بتحقيق إمكانات وقدرات واستعدادات العميل وتحويل نظره من خارج نفسه إلى داخلها، مع استبصار أكثر والعمل معه حسب حالته سواء كان عاديا أو متأخر أو متفوقاً .

- يكون تحقيق التوافق التربوي عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد المدرسية، والمناهج في ضوء قدرته وميوله، وتحقيق التوافق المهني ويتضمن الاختيار المناسب للمهنة والاستعداد لها، والتدريب لها، حتى يشعر الفرد بالنزاهة والسعادة، ووضع الفرد المناسب في المكان المناسب .

- مساعدة المسترشد لكي يكون قادرا على التعبير عن مشاعره، وانفعالاته وحالته النفسية السلبية وتغييرها.

-مساعدة المسترشد لكي يكون أكثر قدرة على اتخاذ القرارات ذات أهمية.

- تنظيم العمل الإرشادي وتوزيعه بما يتناسب مع البرنامج الزمني الدراسي. **(الخالدي، 2008: 29)**

- **تحسين العملية التربوية :** تعد علاقة الإرشاد بالتربية علاقة تكامل، وتعد المؤسسات التربوية المجال الحيوي الفعال للإرشاد ، إذ أن هذه الأخيرة في أمس الحاجة إلى خدماته، وذلك بسبب الفروق الفردية بين الطلاب، اختلاف المناهج وازدياد عدد الطلاب و المشكلات الاجتماعية كماً وكيفاً، وهذا لإيجاد جو نفسي صحي في المدرسة بين الطلاب والمعلم و الإدارة والأسرة، وتشجيع الجميع على احترام المتعلم أو الطالب كفرد له إنسانيته .

(قنطازي، 2011: 56)

5- مراحل العملية الإرشادية :

5-1- مرحلة الاستكشاف الأولي :

تعد هذه المرحلة مرحلة تعارف، وتكوين الألفة وبناء علاقة إرشادية التي تعتمد على تقبل المسترشد واحترامه، مما يساعد في بناء العلاقة الإرشادية، مما يشكل اتجاها إيجابيا نحو الإرشاد و المرشد، و إن يعرف المرشد المسترشد طبيعة عمله، و الهدف من عملية الإرشاد.

5-2- مرحلة التشخيص :

في هذه المرحلة يتم التعرف إلى العوامل المرتبطة بالمشكلة، و مساعدة المسترشد لكي يصبح واعيا بها، وحتى يصبح أكثر وعيا بالذات نحو نفسه و نحو الآخرين ومعلومات عن الأهداف الشخصية التي يسعى المسترشد لتحقيقها .

5-3- مرحلة اتخاذ الإجراءات اللازمة :

وهي المرحلة الثالثة من مراحل عملية الإرشاد، حيث يوجد هناك أطراف كثيرة في إجراء تغيير على سلوك المسترشد،إما عن طر يق المدرسة السلوكية أو المعرفية، ولكن في بعض الأحيان تكون أسباب المشكلة تقع خارج قدرة المرشد، كالظروف الاقتصادية و الاجتماعية الصعبة، أو الشجار بين الأبوين، وفي حالات كهذه يعمل المرشد على تدريب المسترشد على التكيف مع المشكلة، والتعامل معها ضمن الإمكانات المتاحة . **(أبو حماد، 2008: 13)**

6- خصائص العملية الإرشادية :

تعد العملية الإرشادية خدمة نفسية و تربوية، فردية وجماعية، تهدف إلى المحافظة على كيان الفرد و جعله سليما ناميا، مما جعلها تتعدد بخصائص نذكرها فيما يلي :

- إن الإرشاد عملية تتميز بالتفاعل و الديناميكية بين المسترشد والمرشد .

- أن أساس نجاح العملية الإرشادية يعتمد بدرجة كبيرة على العلاقة الإرشادية.

- إن الهدف من العملية الإرشادية، هو اكتشاف جوانب القوة في شخصية المسترشد.

- إن العملية الإرشادية عملية مهنية تتطلب شخصا مؤهلا يمتلك المعرفة.

- إن التدخل الإرشادي يعطي أهمية بالغة لقيم ومبادئ و عادات و معتقدات المجتمع.

- شعور المسترشد بأن المرشد يتفهم مشكلته و مشاعره تجاه تلك المشكلة.

- شعور المسترشد بأن لدى المرشد الرغبة المخلصة الصادقة لمساعدته، فالمرشد يعطي الوقت و الجهد المطلوبين للمساعدة وينصت لحديث المسترشد باهتمام.

(حمدي و سعدي، 2008: 304)

- العلاقة الإرشادية تتوقف عند مدى معين، فهي لا تأخذ شكل الصداقة بحيث يزال التكليف بين المرشد و المسترشد، كما أنها لا تأخذ مفهوم الطابع العاطفي بين شخصين.

(جودتو العزة، 2004: 98)

7- مهارات العملية الإرشادية :

حددت مهارات أساسية يشترك فيها جميع المتخصصين في مهن المساعدة الإنسانية و تتخلص فيما يلي :

- القدرة على الاستماع و الإنصات للآخرين، و القدرة على فهمهم و إبداء التسامح و التعاطف.

- القدرة على الاستماع، لاستنباط واستخراج المعلومات، و جمع الحقائق ذات صلة و تركيبها لإعداد التقرير النفسي والاجتماعي و القيام بعملية التقدير .

- القدرة على تكوين علاقة المساعدة و المحافظة عليها.

- القدرة على إيجاد حلول جديدة تتفق مع حاجات الفرد و الجماعة.

- القدرة على تنظيم العمل مع الحالات و تحمل مسؤوليتها.

(الخالدي، 2008: 86)

8- النظريات المفسرة للإرشاد:

يعتمد المرشد في عمله الإرشادي على تطبيق الأسس النظرية، للنظريات الواردة في مجال التوجيه والإرشاد .

وتفيد دراسة النظريات العملية الباحث في مجال الإرشاد، من حيث أنها ترسم له إطاراً للعمل يحتوي على مفاهيم وحقائق وقوانين تساعده على فهم الظاهرة الإرشادية وتفسيرها .

(حناش وبن يحيى، 2011: 63)

ونظرا لأهمية النظريات في مجال الإرشاد، نحاول في الفقرات الموالية تقديم عرض مقتصر لبعضها في إظهار مجال الاستفادة منها في عملية الإرشاد.

8-1- نظرية الذات أو الإرشاد المتمركز حول المسترشد (روجرز):

يرجع الفضل في تطوير نظريات الذات إلى العالم الأمريكي "**كارل روجرز**" عام 1942، وهي من أشهر طرق التوجيه والإرشاد النفسي، وقد ركزت على المسترشد في اتخاذ القرار للمشاكل مع معرفة هذه المشاكل ووضع الحلول المناسبة لها، وتعطي الفرصة للمسترشد أو الطالب صاحب المشكلة لوضع الأهداف، حيث لدى المسترشد قوة دافعية فالنظرية هي الحاجة إلى تحقيق الذات، وبذلك تعتبر الأساس الذي تقوم عليها طريقة الإرشاد غير المباشر المتمركز حول المسترشد (العميل)، وفيها يهتم المرشد النفسي بتعديل ما عند المسترشد من مدركات شعورية، وتصورات وتقييمات خاصة بذاته، أو ما يسمى بمفهوم الذات والذي هو عبارة عن تعريف نفسي يكونه الفرد ذاته .

(سماره ونمر، 1999: 50)

ويعرف أيضا على أنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، ويتكون مفهوم ذات الفرد من أفكاره عن نفسه، بما فيها المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو وهذا هو مفهوم الذات المدرك، أما مفهوم الذات الاجتماعي فيتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورها عنه، والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، أما الذات المثالية فتشمل المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص، الذي يريد أن يكون صورة مثالية عن نفسه، وتمكن وظيفة مفهوم الذات في قدرته على تكامل وتنظيم عالم خبرة الفرد المتغير الذي يعيشه، لذلك فهو يحدد سلوك الفرد وينمو مفهوم الذات نتيجة التفاعل الاجتماعي، ومفهوم الذات ثابت إلى حد كبير، إلا أنه يمكن تعديله وتغييره تحت ظروف معينة .

(العزة، 2007: 35)

ويتمثل الإرشاد في نظرية الذات، في إعادة تنظيم الذات وتحرير المسترشد من أنواع السلوك، المتعلم غير الملائم والذي يقف عائقاً أمام الميول الفطرية، ووضعه على الطريق الصحيح بالرغم من أن أهدافه لم تكن جميعها قد تحققت، ومن خلال ذلك تنمو لدى المسترشد أساليب جديد لإدارة الخبرة، بحيث يستطيع الإنسان السير في طريق تحقيق الذات، ويصبح عندها أكثر فاعلية وتوافقا ونضجاً.

(القاضي وفطيم، 1981: 242)

يرى "**روجرز**" في ضوء نظريته، بأن الطريقة المثلى في عملية الإرشاد ووضع العميل في موقف يحاول من خلاله فهم ذاته، بين مفهوم الذات المثالية والتوافق النفسي، كما يهدف العلاج المتمركز حول العميل إلى جعل الفرد أكثر نضجاً وتبهراً بذاته،وإعادة إليه نشاط تحقيق الذات بإزالته العقبات عن طريق تحريره من أنواع السلوك المتعلم الذي يؤرقه، نحو الطبيعي تجاه تحقيق الذات واستثمار مصادره وكفاءاته.

(العزة، 2007: 100)

8-2- النظرية السلوكية :

تسمى النظرية السلوكية بنظرية التعلم نومن روادها "**واطسن**" و"**بافلوف**"، وتهتم هذه النظرية بدراسة سلوك الإنسان وأسبابه وطرق تعديله أو تغييره، إذا كان بحاجة إلى ذلك من خلال برامج تعديل السلوك،

والسلوكية تهتم بالسلوك الظاهري وتحاول تعديله، ولا تهتم بتعديل السبب العميق والجوهري الذي يقف من ورائه .

(العزة، 2007: 38)

ولقد كانت هناك محاولات منذ البداية لتطبيق مبادئ التعلم على الإرشاد، أول ما فعله في هذا المجال هو و"**هيلر**" هو ادخار ما هو قائم من نظريات الإرشاد في إطار سلوكي .

(المعروف، 2005: 67)

ومن الانتقادات التي وجهت إلى هذه النظرية، أنها تقوم على الموضوعية المفرطة في تغيير سلوك الإنسان، ومن أوجه القصور في هذه النظرية، اقتصارها على السلوك الموضوعي الملاحظ واعتمادها على تجارب أجريت في الغالب على الحيوانات أكثر من على الإنسان، كما لوحظ بخصوص الإرشاد السلوكي تركيزه على إزالة الأغراض في حد ذاتها، بدلا من الحل الجذري للسلوك المشكل عن طريق التعرف على الأسباب الدينامكية وا زالتها.

(زهران وسرى، 2002: 120)

8-3- نظرية السمات والعوامل "وليامسون"(Traites theory wiliamson) :

واعتمدت هذه النظر ية على السمات والعوامل الشخصية، وعلى علم النفس الفارقي، وتحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها ثم التعرف على السمات والعوامل التي تحدد السلوك، والتي يمكن قياسها والتي يمكن بواسطتها التنبؤ بالسلوك .

تعتمد هذه النظرية على مساعدة الأفراد على النمو في جميع نواحي حياتهم الشخصية، وتهدف إلى استغلال الذات .

كما أن الإرشاد يتطلب تفرد الشخصية الإنسانية، والفردية تنضج كالثمار ومن خلال العلاقات مع الآخرين، والاهتمام بالتطور والنمو المهني في مراحل الحياة المختلفة، كما تهدف إلى احترام المسترشد وا نسانيته وكرامته،وا درك الذات وتحقيقها .

(العزة، 2007: 43)

8-4- نظرية التحليل النفسي " فرويد "(PSYCHO ANALYSIS FRUID) :

يعتبر "**سيجموند فرويد**" (1856-1939) المؤسس الحقيقي لمدرسة التحليل النفسي، ويؤكد على أهمية الرغبات والحاجات المكتوبة خاصة في وقت الطفولة، حيث تنشأ الكثير من الدوافع اللاشعورية التي تؤثر في حياة الفرد وإن دور نظرية التحليل النفسي في الإرشاد تمكن في أن المرشد الذي يلجأ لهذه النظرية يؤمن بأنها تهتم بأنماط السلوك كما يبدو في ظاهرة باعتباره أعراض تخفي وراءه عوامل داخلية، ومن هنا يكون تركيزه على أهمية اللاشعور، وهذا يحتاج إلى وقت كبير للتعرف عليه كما أنه يحتاج إلى خبرة واسعة، لذلك يقتصر عمل المرشد في الاستفادة من هذه النظرية في استخدام التنفيس الانفعالي، والتداعي الحر لمساعدة العميل في التخفيف عن نفسه من القلق والتوتر، ويمكن أن يؤثر المرشد النفسي في معرفة الرغبات المتناقضة مع الأنا وتبصير عميله .

(سماره ونمر، 1999: 66)

والهدف من العلاج " **لفرويد** "هو تحويل المشكلات اللاشعورية إلى شعورية لزيادة الوعي بها، ولتحرير المريض من الصراعات التي يعيشها، وتخليصه من الحيل الدفاعية والكبت، لتقوية الجانب الشعوري لدى الفرد وجعله واقعياً ومساعدته على النمو .

ومن الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية، أنها ركزت على دور الغرائز في الاضطرابات النفسية، وأهملت الجانب الثقافي والمعرفي .

(العزة، 2007: 48)

8-5- نظرية العلاج العقلي العاطفي "ألبارت أليس" :

تعود نظرية الإرشاد والعلاج العقلي الانفعالي إلى العالم "**ألبارت إليس**" حيث ترى هذه النظرية، أن الإنسان يولد ولديه القدرة على التفكير العقلاني السليم وغير السليم، كما أنه يولد ولديه استعداد للمحافظة على نفسه على إسعادها، ولديه القدرة على التعبير عن نفسه، واستغلال طاقاته إلى أقصى درجة ممكن، كما أن لدى الإنسان أيضا النزعة لتدمير نفسه، وتجنب التفكير السليم وممارسة العادات السيئة .

(الليل، 2002: 263)

فالهدف من العلاج العقلي العاطفي، هو تقليل أو تغيير النواتج اللاعقلانية، أو الاضطرابات النفسية عند المسترشد، عن طريق تغيير التفكير اللاعقلاني عنده، واستبداله بتفكير عقلاني، وأيضا تقليل القلق ولوم الذات والعدوانية والتعصب عند المسترشد، ويتمثل دور المرشد في النظرية إلى إقناع المسترشد بأنه المسؤول عن مشكلاته، وطريقة تفكيره وحريته الداخلية في نفسه، وأن الأحداث الخارجية ليست المسئولة، ودور المرشد هو دور المعلم، وأن على المرشد إعادة بناء البناءات المعرفية المنطقية لديه ومن ثم تغيير حديثه الداخلي .

وقد انتقدت هذه النظرية على أنها أهملت دور الثواب والعقاب وتعديل السلوك، كما ألغت أثر البيئة في السلوك وقللت من تأثير الماضي والحاضر .

(العزة، 2007: 50،51)

9- مستشار التوجيه المدرسي والمهني :

9-1- مفهوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني :

مستشار التوجيه هو فرد متحصل على شهادة جامعية في تخصص علم النفس أو تخصصات أخرى، مثل: علم الاجتماع أو عم النفس التربوي، يعمل في مؤسسة تعليمية بمقاطعة معينه تحت إشراف مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني .

ويعرف مستشار التوجيه حسب الأمرية رقم 91/124/219، والتي موضوعها تعيين مستشاري التوجيه بالثانويات على انه عضو من الطاقم التربوي، يعمل تحت إشراف إدارة المدرسة على المتابعة النفسية والتربوية، والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية والأداءات الفردية للتلاميذ وذلك من خلال :

- التعرف على التلاميذ وطموحاتهم .
- تقويم استعداداتهم ونتائجهم المدرسية .
- تطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية وخارجها .
- المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ وإرشادهم .

- قيامه بنشاطات تقنية وإدارية، من خلال انتقال التلاميذ من السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي، ومن خلال معالجة بطاقة القبول وكذا ملاحظة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عن طريق معالجة بطاقة المتابعة .
- قيامه بنشاط سيكولوجي من خلال المتابعة النفسية للتلاميذ، عن طريق اختبارات ودوافع نفسية مثل اختبار الذكاء .

وتعرف "**سمية جميله** " أن المرشد النفسي هو المسئول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه الإرشاد وخاصة عملية الإرشاد النفسي، ويطلق عليه أحيانا مصطلح مرشد التوجيه، وبدون المرشد يكون من الصعب تنفيذ أي برنامج للتوجيه والإرشاد.

(جميل، 2005: 128)

ويعرفه "**موريس روكلان** ""**Mourice Rklin**" على أنه المسئول الأول عن تنفيذ عملية التوجيه المدرسي أو المهني، وهو متخصص في التوجيه ويعتبر من أقدر الناس وأكفأهم على جمع كافة المعلومات حول الطالب المراد توجيهه واستغلالها أحسن استغلال باعتماد مبادئ وتقنيات علم النفس "

من هذه التعاريف يمكن أن نستخلص، أن مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر هو مختص في السلوك الإنساني ،يقدم مساعدة للتلاميذ من أجل:

- تعديل سلوكاتهم غير المقبولة أو المنحرفة والخاطئة .
- تبني مواقف أكثر إيجابية تجاه أنفسهم وتجاه محيطهم (المدرسة والأسرة والمجتمع) .
- تغيير نظرتهم إلى العملية التعليمة والحياة ككل . **(دغنوش، 2000: 86)**

9-2- خصائصه :

منذ الثلاثينات وحتى الآن، هناك جهوداً تبذل لدراسة الخصائص المهنية والشخصية وكذلك الأخلاقية، التي يجب أن تتوافر لدى المرشد أو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث نجد مثلاً دراسة "**هارموني وبولوست** " ،1950 والتي تناولت آراء واحد وتسعين مرشداً حول الخصائص المشتركة التي يجب أن تتوافر في شخصياتهم، والتي ساهمت في نجاح عمل الإرشاد النفسي .

(خوجا، 2002: 14)

لكي يقوم مستشار التوجيه بعمله على أكمل وجه، لابد أن تتوفر فيه مواصفات وخصائص نذكر منها :

- ✓ **الفهم:** تتمثل في فهم المستشار لما يتفوه به التلميذ من معاني والتدقيقفيها وإدراك علاقاته للفرد الآخر، والفم معناه وشعور المستشار بشعور التلميذ وخبراته ويعني أيضاَ القدرة على إدراك الإطار الداخلي للشخص الآخر.

(الأعور، 2005: 58)

- ✓ **الأمانة:** صفة أخلاقية أساسية يحتاج إليها كل من يريد القيام أو يقوم بالفعل بمهنة التوجيه وهي تقتضي الإخلاص في العمل وإتقانه، كما تقتضي تقديم المعلومات اللازمة بصدق وبدقة، وذلك عملاً بقول المصطفى عليها الصلاة والسلام " **إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه** "

(برو، 2010: 157)

- ✓ **التطابق:** ويعني أن يكون الإنسان أميناً مع نفسه ظاهره كباطنه، وسره كعلانيته، أن يكون عمله مصدقاً لقوله، والتطابق صفة لازمة للمرشد أو الموجه في عمله .

(جميل، 2005: 137)

فإذا كان أمينا صادقاً متطابقاً مع نفسه، عندها سيكون التلميذ أميناً صادقاً معه.

- ✓ **المرونة:**يجب أن يكون مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مستعداً للتغيير و المرونة بدلاً من الثبات والجمود، والقدرة على تطوير أساليبه الخاصة في عمله وعدم تقليد الآخرين بشكل حرفي والأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ واختلاف المشكلات لديهم ولدى التلاميذ في حد ذاتهم .

(خوجا، 2002: 15)

- ✓ **الكفاءة العلمية والعملية:** وتتطلب أن تكون لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني قاعدة معرفية واسعة ومناسبة وقدر مناسب من المعلومات في مجالات متنوعة، وأن يكون لديه من التطلع ما يدفعه إلى تمحيص وغربلة الأشياء وإلى معرفة ماذا يجري لمن يطلب التوجيه والإرشاد .

(برو، 2010: 163)

- ✓ **الاحترام والتقدير:** إذ يتطلب هذا القدرة على إقامة علاقات دافئة مع الآخرين .

(زايد، 2008: 35)

هذه الصفة يجب أن يتصف بها الموجه أو المسؤول عن التوجيه والإرشاد، ويلتزم بها حين يكون المسؤول في موقف يعمل فيه مع الآخرين، لتمكنهم من تغيير بعض جوانب حياتهم أو تحديد مسارهم، وخاصة مع أولئك التلاميذ الذين يعانون من أزمات، ومشكلات معينة نفسية كانت أو تربوية، يرحمهم ويرفق بهم يحترمهم ويقدرهم لأنهم بشر قبل كل شيء .

- ✓ **سعة الأفق:** وتظهر في احترام مختلف الميول والاتجاهات والمعتقدات والاستعداد، لإعادة عرض القديم منها وفحصه ومناقشة الجديد منها، كما يجب إتقان مهمة الإنصات والاستماع للأفكار الجديدة المنجزة، وما تم التوصل إليه من بحوث ودراسات .

(مشعان، 2003: 24)

9-3- شروط توظيفه:

إن سلك المستشارين في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يظم رتبتين هما:

- ✓ رتبة مستشار في التوجه المدرسي والمهني .
- ✓ رتبة مستشار رئيسي في التوجيه المدرسي والمهني بحيث يوظف أصحاب الرتبة الأولى على أساس إحدى الطرق التالية:
- ✓ عن طريق المسابقة على أساس الاختبار مابين المرشحين البالغين من العمر إحدى وعشرين سنة على الأقل والحائزين على شهادة دولة لمستشار في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .
- ✓ عن طريق الامتحان المهني من بين الأخصائيين النفسيين المثبتين الذين لهم أقدميه 5 سنوات بهذه الصفة .
- ✓ في حدود 10 % من المناصب المطلوب شغلها من بين الأخصائيين النفسيين المثبتين الذين لهم عشرة (10) سنوات أقدميه بهذه الصفة والمسجلين على قائمة التأهيل .

في حين يوظف أصحاب الرتبة الثانية على أساس إحدى الطرق التالية:

- ✓ عن طريق المسابقة على أساس الاختبار مابين المرشحين البالغين من العمر إحدى وعشرين سنة على الأقل والحائزين على شهادة الليسانس في علم النفس وعلم التربية وعلم الاجتماع أو شهادة معادلة لذلك معترف بها .

- ✓ عن طريق الامتحان المهني من بين المستشارين في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المثبتين الذين لهم أقدميه خمسة سنوات بهذه الصفة .
- ✓ في حدود 10 % كنسبة قصوى من المناصب المطلوب شغلها من المستشارين في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المثبتين الذين لهم أقدميه عشرة سنوات بهذه الصفة والمسجلين على قائمة التأهيل .

(مشري، 2002: 78)

9-4- مهامه:

يقوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني بمهامه في مقاطعة، يحددها السيد مدير مركز التوجه المدرسي والمهني في بداية كل سنة وفق ما تقتضيه خصوصيات كل منطقة .

بحيث يكلف من خلالها بمهام وهي:

9-4-1- برنامج النشاطات السنوية لمستشار التوجيه المدرسي والمهني :

وتتمثل في النقاط التالية:

- يتشكل قطاع تدخل المستشار المعين من الثانوية ذاتها، وكل المدارس الأساسية الملحقة بها، ويضمن نشاطه في المؤسسات التعليمية بالتعاون مع مدير الدراسات، ومستشاري التوجيه وموظفي التربية ومع الأساتذة المكلفين بالتنسيق في الأقسام، ويعد مستشار التوجيه برنامج عمله تحت مسؤولية مدير مركز التوجيه في بداية كل سنة دراسية، ويقدمه إلى مدير ثانوية الإقامة .

- يعطي مستشار التوجيه في نشاطه الأولوية للأقسام التالية: رابعة متوسط، أولى ثانوي، ثالثه ثانوي .

- تتمثل المهام التقنية لمستشار التوجيه أساساً فيما يلي:

-متابعة عمل التلاميذ بواسطة تحليل نتائجهم الدراسية في مختلف الفروض والاختبارات .

- معالجة بطاقة القبول والتوجيه بالنسبة لتلاميذ الرابعة متوسط وبطاقة متابعة بالنسبة لتلاميذ الأولى ثانوي .

- تنشيط خلية الإعلام والتوثيق بالمؤسسات التابعة للمقاطعة .

-ضمان مداومات الاستقبال وإعلام التلاميذ والأولياء والأساتذة .

(م. نصوص، 1993: 90)

9-4-2- عمليات الإعلام:

على اعتبار أن الإعلام التربوي أهم وأبرز مجالات التدخل لمستشار التوجيه في الوسط المدرسي، فهو يسعى من خلاله إلى الوصول بالتلميذ إلى بناء مشروعه الدراسي والمهني، من خلال الخطوات التالية :

❖ **الإعلام:**

إن مستشار التوجيه المدرسي والمهني في اتصال مستمر بالتلاميذ وأوليائهم والفرقة التربوية لكل مؤسسة لإعلامهم حول كل ما يتعلق بالمسار الدراسي والتخرج الدراسي والمهني، على مختلف المستويات وهذا من خلال :

- استقبالهم في المركز وفي المؤسسة خلال مداومته بها .

- إلقاء الحصص الإعلامية الموجهة للتلاميذ في أقسامهم .

- نقل التلاميذ الراسبين لمراكز التكوين المهني والتمهين، وغيرها من المؤسسات .

- تنظيم الأسبوع الوطني للإعلام الخاص بالتوجيه المدرسي والمهني .

- حضور مختلف الاجتماعات (جمعية أولياء التلاميذ، مجالس الأقسام ...) .

- المشاركة في مختلف الندوات والملتقيات التي لها علاقة بالحياة الدراسية والتكوينية والمهنية للشباب، فلا يمكن أن يكون توجه التلاميذ بدون وجود إعلام غني ومتنوع ،لمختلف أنظمة التكوين وفروعها المهنية هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الحملات المكثفة للإعلام التي تقوم بها مصالح التوجيه المدرسي والمهني في كل مرحلة دراسية، لا يكون لها مفعول كامل إلا في الإطار الذي يكون فيه التلاميذ قد أحسوا بالواقع الاجتماعي والمهني .

❖ **الإعلام المستمر:**

إن الهدف الأول للإعلام المستمر، هو ربط العلاقة بين التلميذ والطالب والمهنة، ومن خلال هذا الهدف تنمى لدى التلميذ القدرة على البحث والتحليل للمعلومات بصفة منطقية، وهذه القدرة لها قيمة كبيرة في الحياة الدراسية والاجتماعية والمهنية .

(قرار وزاري رقم: 827)

خلاصة

لقد اتضح لنا من كل ما سبق، أن العملية الإرشادية ذات أهمية بالغة في الوسط المدرسي، ذلك لأنها أحد القنوات الأساسية للخدمات النفسية والتربوية المناسبة لحل مشكلات المتعلمين، التي تعترضهم في مسارهم الدراسي والتي تزايدت بصفة مكثفة مع مرور الزمن وتعقد الحياة .

إن عملية التقرب من التلاميذ والوصول إلى استكشاف معاناتهم ودراستها بطريقة عملية، تتطلب تكوين متخصصين في مجال الإرشاد، وتدريبهم حتى يكتسبوا المهارات والكفاءات الأساسية من أجل مباشرة المهام، وأن يتحلوا بصفات تؤهلهم للتواصل مع التلاميذ، وتكوين علاقات إيجابية بين أعضاء الفريق الإداري والتربوي بالمدرسة، ومع الأولياء وأطراف أخرى داعمة لهذا العمل الإرشادي، كما أن توفير الإمكانيات اللازمة لتأدية مهامهم، يساهم في تذليل الصعوبات التي تواجههم .

تمهيد

يعد موضوع الدافعية من أهم موضوعات علم النفس، وأكثرها دلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، فلا يمكن حل المشكلات السيكولوجية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي، التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كما وكيفاً، ويركز علم النفس بعمليات التعلم والتذكر والعمليات الإدراكية ومعظم جوانب سلوك الإنسان، على أساس فروض لها علاقة بمبادئ الدافعية في علم النفس، وذلك أنها تساعد في الوقوف على أفضل فهم وتفسير سلوك الكائن الحي حتى يمكن التنبؤ به وضبطه في المستقبل.

كما تساعدنا دراسة الدوافع على التنبؤ بالسلوك الإنساني في المستقبل، فإذا عرفنا دوافع شخص ما، فإننا نستطيع أن نتنبأ بسلوكه في ظروف معينة .

1- مفهوم دافعية الإنجاز :

لقد اختلف العلماء في تعريف الدافعية للانجاز كل حسب وجهته، ومن أهم هؤلاء العلماء نجد:

تعريف "موراي": يعتبر موراي أول من أدخل مفهوم الدافع للإنجاز إلى التراث النفسي من خلال در استه المتعمقة بديناميات الشخصية، حيث عرف الدافع للإنجاز أنه: " الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة وعلى نحو أفضل بقدر الإمكان ".

تعريف "أتكنسون" 1964: واستعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح، يترتب عليه نوع من الإشباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز.

(باهي، 1999: 24)

تعريف "موسى" 1987: يعرف الدافع للإنجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجه، يعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي .

تعريف "ماكليلاند" 1961: هو ما يحرك الفرد للقيام بمهامه على أفضل مما أنجز من قبل، بكفاءة وسرعة أقل جهداً وأفضل نتيجة .

(بن يونس، 2007: 175)

ويعرفه أيضا "ماكليلاند" MACLELLAND: على أنه استعداد نسبي في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في مستوى محدد من الامتياز .

(خليفة، 2000: 90)

و يرى "**فرنون 1973 Vernon**": أن دافع الإنجاز يرتبط بأهداف محددة، وبشكل عام يتضمن السلوك المنجز للنشاط الذي يتجه مباشرة نحو الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز، والتفوق العقلي كما يتضمن الإنجاز منافسة الآخرين .

ويشير "**جونسون 1969 JOHNSON**" إلى أن الدافع للإنجاز هو ميل أو نزوح لبذل الجهد وتحقيق الأهداف .

(باهي، 1999: 22)

ويتفق" **نبيل محمد الفحل** "مع هذا التعريف حيث يضيف إلى أن التفوق والامتياز خاصية تميز شخصية الأفراد الذين يتميزون بمستوى عال من الدافع للإنجاز، حيث من طبيعة هؤلاء الأفراد السعي وراء البحث عن الأشياء الراقية، حيث يقول بأن الدافع للإنجاز، هو السعي للوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز، أو الإتيان بأشياء جديدة ذات مستوى راقي، وهي خاصية مميزة لمستوى الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في الدافع للإنجاز .

(الفحل، 1999: 79)

ونجد "**علاوي 1998**" ينظر إلى الدافع للإنجاز على أنه استعداد فردي للتنافس في موقف من مواقف الإنجاز في ضوء معيار، أو مستو ى من معايير أو مستويات الامتياز، وكذلك الرغبة في الكفاح والنضال للتفوق في مواقف، التي ينتج عنها نوع من النشاط والفعالية والمثابرة .

(باهي، 1999: 24)

نستخلص من هذه التعاريف، أن الدافعية للإنجاز مفهوم يشير إلى: السعي نحو التفوق لتحقيق أعلى التقديرات وتحسين مستوى الأداء، واستعداد الفرد لتحمل المسؤولية والمثابرة لحل المشكلات الصعبة، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل من أجل الوصول إلى التفوق والنجاح .

2- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

لقد اختلفت المصطلحات المستعملة كمفردات لمصطلح الدافعية من بينها: الحاجة، الحافز، الباعث، الانفعال.

2-1- مفهوم الحاجة Need:

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، فالحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها .

2-2- مفهوم الحافز Drive:

يختلف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافع، على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة، نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي مقابل ذلك فإن هناك من يميز بين هاذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط .

2-3- مفهوم الباعث Incentive:

يعرف "**فيناكvinak**" الباعث: بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد، سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتقف الجوائز والمكافآت المادية كأمثلة لهذه البواعث (الأهداف)، فيعد النجاح والشهرة مثلا: من بواعث الدافع للإنجاز .

2-4- مفهوم الإنفعال Emotion:

كثيراً ما يخلط الباحثون بين مفهوم الانفعال ومفهوم الدافع، حيث ينظر بعض الباحثين إلى الدوافع كنتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات، في حين ينظر البعض الآخر على أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينه .

ويعرف "**ماكليلاند**" **1976** الانفعال بأنه اضطراب حاد يشمل الفرد كله، ويؤثر في سلوكه وخبرته الشعورية والوظائف الفسيولوجية الداخلية التي تنشأ عن مصدر نفسي .

(خليفة، 2000: 79)

3- أنواع الدوافع :

اختلف علماء النفس في تصنيفهم للدوافع، ولكن أكثر التصنيفات شيوعاً بين المختصين والعلماء هي:

3-1- الدوافع الأولية :

وهي الدوافع التي تنشأ من حاجات الجسم الخاصة بوظائفه البيولوجية، كالحاجة إلى الطعام والماء والجنس وتجنب الحر والبرد والألم، وهي تتميز بما يلي :

- لا يتعلمها الفرد أو يكتسبها ولكنها موجود بالفطرة، إنها عامة لدى جميع الكائنات الحية البشرية، إنها تهدف إلى المحافظة على بقاء الكائن الحي واستمرار النوع، تتحدد عن طريق الوراثة ونوع الكائن الحي، وتتصل بحياته وحاجاته الأساسية عندما تشبع الدوافع الأولية، فإن الدوافع الثانوية تبدأ في الظهور والنشاط، وفي توجيه سلوك الإنسان، ومن بين هذه الدوافع نجد :

3-1-1- دوافع الجوع :

يحدث نتيجة نقص الموارد الغذائية في الدم: فتحدث حالة من التوتر لدى الفرد، وكذلك تقلصات في المعدة، ويزداد النشاط العام في الجسم فيشعر الفرد بدافع الجوع وبرغبته في تناول الطعام .

3-1-2- دوافع العطش :

يعد جفاف الفم والحلق بمثابة المنبه الفعال للعطش كما يكون بمثابة الإنذار الذي يتلقاه الكائن الحي، بوجود نقص في كمية الماء بجسمه، مما يدفعه إلى شرب الماء من أجل سد هذا النقص، ويتأثر دافع العطش بالعوامل الاجتماعية، فتنشأ بذلك ميول خاصة لشرب أنواع معينه من السوائل كالشاي والقهوة وبعض المشروبات الغازية .

3-1-3- دوافع التعب :

يؤدي شعور الكائن الحي بالتعب إلى حاجة قوية للراحة، وتتمثل التغيرات الفيزيولوجية الأساسية التي ترتبط بالتعب، في تراكم حمض اللبن في الدم والذي يزول بعد الحصول على كمية كافية من الراحة، وتختلف آثار التعب الشديد على السلوك حسب طبيعة المهام المطلوب أدائها .

3-1-4- دوافع الجنس :

تحكمه عدة قيود ترتبط بالمتغيرات الثقافية والاجتماعية والأخلاقية، حسب تركيبة المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، وبالتالي يعد مسئولا عن نسبة كبيرة من التباين في السلوك، من شخص لآخر كل حسب انتمائه واتجاهاته وتنشئته الاجتماعية .

(باهي و شبلي، 1998: 87)

3-2- الدوافع الداخلية للفرد :

تمثل السعي نحو القيام بشيء معين لذاته، فهي دوافع تحقق الذات للفرد من خلال استجاباته المختلفة، كما أنها تقف وراء الإنجازات المتميزة والإبداعات البشرية في الفكر والسلوك ومن هذه الدوافع نذكر :

3-2-1- دوافع الفضول :

وتعرف أيضا بحب الاستطلاع، مثل ميل الشخص ورغبته في استكشاف معالم البيئة المحيطة به، والوقوف على جوانبها الغامضة .

3-2-2- دوافع الكفاءة :

نعني بها استخدام الكائن الحي لقدراته، ووظائفه الإدراكية والحركية بأفضل شكل ممكن، أي استخدامها بكفاءة عالية .

3-2-3- دافع الإنجاز :

نقصد به محاولة الشخص المحافظة على درجة عالية من الأداء، حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها والتي يحقق بها معايير التفوق على أقرانه .

3-3- الدوافع الخارجية الاجتماعية :

تنشأ نتيجة لعلاقة الفرد بالآخرين ومن ثم تدفعه للقيام بأفعال معينة، إرضاء لهم للحصول على تقديرهم، أو تحقيق نفع مادي أو معنوي ومنها :

3-3-1- دافع الانتماء :

يمثل حاجة الشخص إلى الانتماء إلى غيره من الأفراد، فإذا كان الإنسان اجتماعي بطبعه، فهو في حاجة دائمة إلى الولاء للجماعة والانتماء إليها .

3-3-2- دافع التنافس والسيطرة :

يظهر دافع السيطرة بشكل واضح بين أفراد الجماعات المختلفة، فالأطفال يتنافسون فيما بينهم في البيت والمدرسة، ويحاول الطفل في الجماعة أن يتفوق على زملائه، وأن يسيطر عليهم كما يتنافس الكبار من أجل الحصول على المال أو الشهرة وتولي المناصب العليا .

3-3-3- دوافع الاستقلال عن الآخرين :

يمثل رغبة الشخص الملحة وحاجته لعمل المهام المطلوبة منه بنفسه، وتظهر ملامح الاستقلالية عند الأطفال الصغار في رغبتهم عدم الاعتماد على والديهم، وكذلك المحيطين ،بهم وتزداد الاستقلالية وضوحاً مع التقدم في العمر .

3-4- الدافع الوسيلي :

هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر، لاشباع الدافع ذاته .

(باهي و شبلي، 1998: 88)

4- خصائص الدافعية :

للدافعية عدة خصائص نذكر منها ما يلي :

- **توجه السلوك:** لا تعطي الدوافع الطاقة الضرورية للقيام بالسلوك فقط بل وتوجه هذا الأخير نحو الهدف المنشود.

- **شدة السلوك:** تعتبر هذه الخاصية مهمة لأن كلما كانت شدة السلوك قوية كلما كان هناك إلحاح للقيام به قصد الوصول للهدف .

- **تحديد استمرارية السلوك:** تؤثر الدوافععلى دوام السلوك واستمرار ه، فكلما كانت قوية كلما تركت السلوك يستمر ليصل إلى هدفه .

5- خصائص الفرد ذوي الإنجاز العالي :

- يمتلكون النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة لذلك يضعون لأنفسهم أهدافا تنطوي على التحدي والمجازفة، وهم يفعلون ذلك إذا لم يشعروا باللذة والإنجاز.

- الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكنون فيها من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل وإيجاد الحلول .

-الرغبة في التغذية العكسية لإنجازاتهم ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى إنجازاتهم.

- يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز، بما يؤديه من عمل في حد ذاته أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من إنجاز هذا العمل، وهو دون شك يرغب في الحصول على قدر كبير من المال لكون مقياسا لدرجة امتيازه في أدائه لعمله.

- الثقة العالية بالنفس حيث يميلون للشد في آراء الأفراد الأكثر خبرة منهم، ويلتزمون بآرائهم حتى ولو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذي يريدون اتخاذ القرار فيه .

- يفضلون المهم المتغيرة والتي فيها تحديات مستمرة وينفرون من المهن الروتينية .

-يتخذون القرارات ذات درجة معقولة من الخطر المرتبطة بها .

(بن يونس، 2007: 95)

6- وظائف الدافعية:

تؤدي الدافعية وظائف أساسية في تحديد وتشكيل السلوك، وذلك على النحو التالي:

6-1-وظيفة بعث السلوك وإثارته:

فالدافعية توفر القوة أو الطاقة التي تحرك السلوك، وتدفع الكائن إلى النشاط وبذل الجهد بعد حالة السكون، وتتناسب بشدة الدافع طرديا مع درجة النشاط أو مع قدر الطاقة التي يُعبئها الكائن، فكلما زاد وقت الحرمان (حالة الدوافع الأولية)، أو أهمية الهدف (في حالة الدوافع الثانوية)، زاد النشاط المبذول في سبيل الوصول إلى الهدف والعكس صحيح .

6-2- وظيفة توجيه السلوك:

وذلك لتحديد مسار ه بين البدائل السلوكية المختلفة، فالدافعية هنا بمثابة البوصلة التي تحدد اتجاه السير للإنسان في طريق سلوكي محدد، فالدافعية هي القوة المحرضة التي توجه الطاقة اللازمة لتنفيذ الأهداف المرغوب الوصول إليها، وهذا ينعكس من خلال تنشيط سلوك الأفراد بشكل دائم من أجل إشباع حاجاته لضمان بقائه واستمراره.

6-3- المحافظة على استدامة السلوك :

مادام بقى الإنسان مدفوعاً أو مادامت بقيت الحاجة قائمة.

(محي الدين، 1988: 94)

7- مكونات الدافعية للإنجاز:

يقرى "**أوزيل** "أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهي:

أ. الحافز المعرفي: الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأن يعرف ويفهم، حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر، فإن ذلك يعد مكافأة له .

ب. توجيه الذات: وتمثله رغبة الفرد في السمعة والصدق والمكانة التي يحرزها، عن طريق أدائه المتميز والملتزم، في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، ربما يؤدي إلى شعوره بالكفاية .

جـ. دافع الإنتماء: بمعنى الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، بمعنى أن الرد يستخدم أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه .

أما "**موراي**" فيرى أن مكونات دافعية الإنجاز فتتمثل فيما يلي:

أ- الطموح: الرغبة في الوصول إلى الأهداف المحددة المخططة دون بذل الجهد اللازم لذلك .

ب- المثابرة: الجهد، الاجتهاد والسرعة في إنجاز العمل .

ج-الر غبة في إعادة التفكير في العقبات: التغلب على الضعف، كبت الخوف، التغلب على العقبات والصعوبات .

د- الاتجاه نحو المستقبل: ويمثل التخطيط المكثف للمستقبل .

هـ- المسؤولية الفردية: أن يكون الفرد مسئولا أمام نفسه والآخرين، وأن يتحمل نتائج عمله .

و- الاستقلالية: أي تحرر الفرد من القيود والتخلي عن الأنشطة التي تمليها السلطات المسيطرة والاستقلالية وحرية الفرد، وعدم ارتباطه وتحدي الأعراف.

ن- السيطرة: تحكم الفرد في البيئة وتأثير في سلوك الآخرين، إصدار الأوامر وهذا الشعور يبدوا عند الشعور بالتفوق العلمي على الآخرين .

ي- التنظيم: ترتيب الأشياء وتحقيق النظام، الاتزان والدقة.

(الزيود، 1989: 36)

أما "**عبد المجيد** " 1985 فاعتبر أن الدافع للإنجاز دالة لستة عوامل هي :

أ- التطلع والنجاح .

ب- التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة .

ج- الإنجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين، في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط .

د- القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها السيطرة على الآخرين .

هـ- الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها .

و- مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة، أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين .

(خليفة، 2000: 89)

أما "**جاكسون**" و " **أحمد وهبي** " 1986 فيرون، أن الدافع للإنجاز ناتج عن عدة عوامل أولية هي:

أ- المكانة بين الأفراد .

ب- المكانة بين الخبراء .

ج- التملك

د- الاستقلالية

هـ- التنافسية

و- الاهتمام بالامتياز .

(الزيود، 1989: 37)

8- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

لقد تناول موضوع الدافع للإنجاز عدة نظريات، اختلفت آرائهم، كل حسب توجهه النظري ونذكر:

8-1- نظرية موراي:

يرى "**موراي**" أن سبل إتباع الحاجة إلى الإنجاز تتحدد حسب نوع الاهتمام أو الميل، فالحاجة إلى الإنجاز في المجال العقلي مثلا على هيئة رغبة في الامتياز العقلي، والحاجة للإنجاز في المجال الرياضي، تكون على هيئة رغبة في الامتياز الرياضي، ويتضح من منظور "**موراي**" للدافع ما يلي:

- التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، من حيث توفيرها للفرص التي يستطيع الفرد من خلالها إشباع هذه الحاجة، ويظهر هذا في ذكره أن سبل إشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام .
- التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دوراً فعالا في استثارة الحاجة للإنجاز، فهو يؤكد الدافعية للاستثارة، وأن الفرد لابد أن يستثار في وجود الآخرين ليتفوق .
- اهتمامه بقياس الدافع للإنجاز، حيث وضع أساسيات اختبار " **تفهم الموضوع TAT**"، فقد قرر أن الهدف أو الغرض من هذا الاختبار هو استثارة الإبداع الأدبي .

(باهي ، 1999 : 28)

8-2- نظرية ماكليلاند " MACLELLAND":

تأثر "**دافيد ماكليلاند** " بأعمال " **موراي** " الذي تبناه في دراسة الشخصية، ورغبة في اختيار كل الحقائق المتعلقة بالشخص.

ويقوم تصوره للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة إلى الإنجاز، فقد أشار " **ماكليلاند** " : إلى أن هناك ارتباطا بين الخبرات السابقة والأحداث الإيجابية ، وما يحققه الفرد من نتائج، فإذا كانت موافق الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فأنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل، وتكونت هناك بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ دافعا لتحاشي الفشل .

يذهب "**ماكليلاند** " إلى أنه في سياق الحياة تصبح مواقف مثيرة معينة مرتبطة بالحالات الوحدانية، الموقف الساخن يستدعي الخوف، وترتبط الأعمال بانفعال إيجابي أو انفعال سلبي، لأنها سبقت وأن أدت إلى هذه المشاعر في المواقف السابقة .

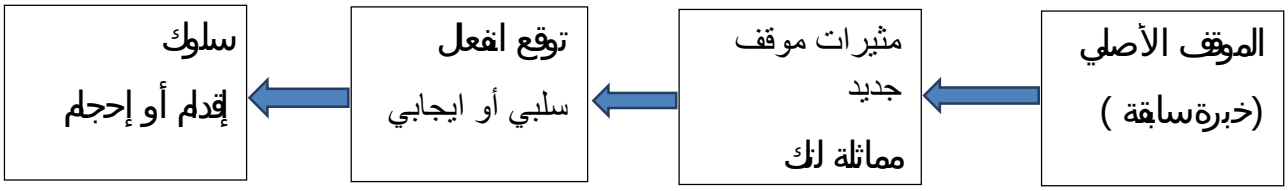
(قشوط وطلعت، 1979: 37)

ويرى "**ماكليلاند** " أن الدافع هو سمة شخصية، وعرفه بأنه تحديد في حالة عاطفية بواسطة مؤشر تغير .

(حداد، 2001: 39)

وهذا يعني أن المنبه الخاص بالوضعية الحالية يثير توقعات انفعالية متعلمة خلال التجارب السابقة، وتتولد بطريقة أوتوماتكية في حالة وجود منبهات لتلك التي كانت موجودة في وضعية التعلم الأصلية، وهذه الحالة الانفعالية تستدعي سلوكا إما أن يكون إقداماً أو إحجاما .

الشكل رقم (01) : يوضح التصور العام لاستثارة الدوافع لدى "ماكليلاند" :



ويرى "**ماكليلاند** " أن ظاهرة التخلف أساسها نفسي وليس مادي، وأن الفرق بين الدول المتقدمة والمتخلفة يعود بالدرجة الأولى إلى دافع الإنجاز، وليس إلى القدرات والاستعدادات الفطرية الأخرى كالذكاء مثلا . **(سيد، 2009: 63)**

نستنتج من خلال هذه النظرية بأن "**ماكليلاند**" ربط بين الأحداث الإيجابية والخبرات السلبية لمتغير الدافع للإنجاز، فيرى أن الفرد يميل إلى أداء السلوكات، عندما تكون مواقف الإنجاز الأولية إيجابية، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإنه ينشأ عنده دافع لتحاشي الفشل، فحسبه تحدث الاستشارة الانفعالية عندما يكون هناك تباين بين الحالة الانفعالية الراهنة، والحالة الانفعالية المتوقعة . **(بوحالمي ، 2001 : 68)**

8-3- نظرية أتكنسون (ATKINSON 1966) :

استمت هذه النظرية بعدد من الملامح التي يميزها عن نظرية "**ماكليلاند** "ومن أهم هذه الملامح أن " "**اتكنسون** " أكثر توجها معلميا والتركيز على المعالجة التجريبية للمتغيرات التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية لمواقف الحياة التي تناولها "**ماكليلاند**" ووضع " **أتكنسون**" نظرية الدافع للإنجاز في إطار منحنى التوقع القيمة مراعيا في ذلك توجهات كل من "**كورت ليفن** " و"**تولمان**"في افتراض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل .

كما قام " **أتكنسون**" بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن المخاطرة في الإنجاز تحددها أربعة عوامل هي:

- عاملان يتعلقان بخصال الفرد .

- عاملان يرتبطان بخصال المهمة أو العمل المراد إنجازه وذلك كما هو موضح على النحو التالي:

1-عاملان يتعلقان بخصال الفرد :

هناك نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجيه نحو الإنجاز:

النمط 1: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز، بدرجة أكبر بالنسبة للخوف من الفشل

النمط 2 : الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل والمقارنة مع الحاجة للإنجاز .

والنمطان الأساسيان لدينا نمط الأفراد المرتفعون في الحاجة للإنجاز، وهؤلاء الأفراد يفترض أن لديهم دافع إنجاز قوي، ودافع منخفض لتحاشي الفشل، ونمط الأفراد المنخفضين في مستوى القلق أو الخوف من الفشل فهم الأفراد الذين يتسمون بالدافع للإنجاز وارتفاع دافع تحاشي الفشل .

2-عاملان مرتبطان بخصائص المهنة:

بالإضافة إلى هذين العاملين للشخصية هناك موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهنة، يجب أخذهما بعين الاعتبار هما:

العامل الأول : احتمالية النجاح وتشير PS إلى صعوبة المدركة للمهنة وهي أحد المحددات المخاطر .

العامل الثاني : الباعث في المهنة IS يتأثر الأدء في مهنة ما بالباعث، ويحدد " **أتكنسون** " النشاط المنجز يكون محصلة بين هدفين متعارضان:

- الميل نحو تحقيق النجاح .

-الميل نحو تحاشي الفشل .

وقد قدم "**أتكنسون**" معادلة لشرح هذين العاملين:

- **معادلة الميل لتحقيق النجاح : TS**

الميل لتحقيق النجاح = **الدافع لبلوغ النجاح** + احتمالية النجاح + قيمة الباعث IS + PS+ TS = MS

ويتضح من خلال هذه المعادلة أن الميل للنجاح هو محصلة العوامل الثلاثة:

1- عامل الدافع إلى النجاح MS : يتم تقديره بواسطة درجة الحاجة للإنجاز على اختبار تفهم الموضوع TAT.

2- عامل احتمالية النجاح PS : اعتقاد الشخص وتوقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمته .

3. عامل قيمة الباعث في أداء مهمة ما IS .

(سيد، 2009: 73)

نستخلص من نظرية "**أتكنسون**" أنه ركز على المعالجة التجريبية للمتغيرات، التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية، كما تطرق أيضا إلى العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وفيها تناول عاملان يتعلقان بخصال الفرد وعاملان يرتبطان بخصائص المهنة أو العمل المراد إنجازه .

8-4- نظرية رايور RAyor:

لقد قدم "**رايور**" سنة 1971 نظرية في الدافع للانجاز المستقبلي، والتي تعتبر امتداد لنظرية "**أتكنسون**"، وان كانت تهتم بصورة أكبر بقيمة الحافز مثل : الرضا الاجتماعي والمكافئات الخارجية، إلا أنها مشتركة مع نظرية "**أتكنسون**" في أن الدافع للإنجاز هو استعداد ثابت نسبيا لدى الفرد .

ويقصد "**رايور** " بالدافع الانجاز المستقبلي، تسلسل خطواته بحيث يشترط الأداء في المرحلة السابقة للأداء في المرحلة الحالية، وهكذا حتى الوصول إلى آخر مرحلة فيه، وتحت هذه الظروف يكون مستوى أداء من يتميز بارتفاع مستوى الدافع للانجاز أفضل ممن يتميز بانخفاض مستواها، وقد يعكس إذا لم يتضمن تسلسلا أو تتابعا، ونموذج "**رايور**" يفترض أن الميل إلى إحراز النجاح في النشاط الحالي يتحدد بواسطة مجموعة مكونات، الميول الإنجازيه في كل خطوة بعد ذلك، وكل ميل إنجازي مرتبط بخطورة معينة من الخطوات الكلية، مما يؤدي إلى زيادة كل من الدوافع والاحتمالات الذاتية للإنجاز الناجح .

ويرى "**رايور**" أن قوة الميل للتوجه للإنجاز للنشاط الحالي، يمكن الحصول عليها من مجموعة الميول لإحراز النجاح مطروحاً منه الميول إلى تجنب الفشل .

(باهي، 1999: 39)

8-5- نظرية اركسون ERIKSON:

وهي التصور النظري للشخصية، ولقد أوضح فيها "**اركسون**" المراحل التي يمر بها الإنسان، ومن بين هذه المراحل المرحلة الرابعة التي يحدث فيها الإنجاز، وتسمى بالإحساس بالإنجاز مقابل الإحساس بالنقص، حيث تحدث أزمة في مرحلة الطفولة المتأخرة، ويتولد لدى الفرد الإحساس بالنجاح المدرسي والتفوق الدراسي، وهو ما تهيئه له البيئة المنزلية والمدرسية بخبرات النجاح .

وقد أوضحت الدراسات التي قدمها "**وولف**" (**wolf 1990**)، أن البيئة المنزلية لها علاقة بالإنجاز مثل المناخ المنزلي لدافع الإنجاز للفرد وطموح الآباء، والضغوط الاجتماعية في المنزل نحو الإنجاز، والكفاءات التي تقدم على الإنجاز .

ويتعلم الطفل في مرحلة الإحساس بالإنجاز تكوين وجهة نظر صحيحة عن ذاته، ومن خلال كفاءاته المتزايدة في الأداء وإنجاز المهام التي يكلف فيها، ويمكن الخطر الذي يواجهه الطفل في هذه المرحلة الإحساس بالنقص، الذي ينجم بشكل خاص عن عدم اعتراف به وقبوله لفرد منتج .

(حميدة، 2006: 113)

تنتج من خلال نظرية "**أركسون** " بأنه ركز على مراحل النمو للفرد، وخاصة مرحلة الطفولة ، المتأخرة التي سماها **الإحساس بالإنجاز**، كما أكد على دور البيئة في تنمية الدافع للإنجاز لدى الطفل في هذه المرحلة .

8-6- النظرية المعرفية الاجتماعية :

اقترح "**باندورا**" **(Bandoura 1977-1986)** النظرية الاجتماعية، كتطوير لنظرية الاشراط الإجرائي، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد، وتتمثل هذه التأثيرات المعرفية على السلوك البشري، في أحكام الناس على قدراتهم واستطاعتهم في إنجاز أهداف معينة تتبلور في أداء مهام معينة، في مجال معين يصطلح عليه "**باندورا**" **بفعالية الذات**، وترتبط هذه الأحكام بمفهوم الكفاية التي هي توقعات النجاح .

ولقد أوضح "**باندورا**" وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فاعلية الذات في المواقف الأكاديمية وهي:

- الخبرة الفعلية .
- الخبرة البديلة .
- الإقناع اللفظي .
- التنبيه الفسيولوجي .

فتعتبر الخبر ة الفعلية مصدراً هاما للمعلومات، فتزيد النجاحات الماضية من تقييم الفعالية، وتقلل الإخفاقات، الماضية من هذا التقييم، وتشمل أحكام فعالية الذات على استنتاجات خاضعة لتأثيرات المعتقدات السابقة والتوقعات، وصعوبة المهمة وكمية الجهد المبذول، وكمية المساعدة الخارجية وعوامل أخرى .

وبالنسبة لتأثير الخبرات البديلة على مدركات فعالية الذات، فقد يقتنع الأفراد أحياناً بأنهم قادرين على أداء المهمة بعد مشاهدة الفر د في نفس عمرهم يقوم بنفس المهمة، ولهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة، إلا أن الإقناع اللفظي أقل تأثير من الخبرات الفعلية والبديلة في أحكام فعالية الذات، وقد لا يكون مؤثراً إلا إذا كان حقيقيا ومدعماً بخبرة حقيقة، لكن التشجيع من الممكن أن يدع ثقة الفرد بذاته ليدعم المهمة الفردية .

أما عن التنبيه والاستشارة الفسيولوجية، فأحيانا يصيب الطفل عرقا أو تزداد عدد ضربات قلبه عندما يكون بصدد اختبار في الحساب مثلا: فإذا أثرت حالة القلق سلبا على أدائه في الماضي، فمن المحتمل أن يفقد ثقته في قدرته على الأداء لاحقا، وعليه فإن انخفاض تقدير فعالية الذات يمكن أن تزيد من قلقه، وتؤثر على قدرته في الفهم .

(زايد، 2003: 96)

أن الدوافع عند "**باندورا**" تكوين معرفي لمصدران :

الأول: تمثيل النتائج المستقبلية يستطيع أن يولد الدوافع الحالية للسلوك، أي أن توقع السلوك المستقبلي يدفع الفرد لأن يسلك سلوكه المفترض، ويحدث ذلك من خلال ملاحظة نتائج أنماط سلوكنا الحالي .

الثاني: تحديد المزايا والأهداف أو مستويات الأداء المرغوب فيه، أي أن إدراك سلوكنا على نحو مباشر والتفكير فيه والحكم عليه، يزودنا ببواعث ذاتيه على المثابرة في تحقيق مستويات تحديدها في صورة أهداف .

(سهير، 1998: 174)

نستنتج من خلال نظرية "**باندورا**" بأنها ترتكز على فاعلية الذات في تحديد السلوك، حيث تتدخل عدة عوامل بإمكانها أن تؤثر إيجابا أو سلبا على أداء الفرد، ومنه على نتائجه ومن بينها نجاح الفرد، أو رسوبه في الماضي قد يؤثر في سلوكه في الحاضر، كما أن الخبرة البديلة، كالقلق والتوتر يؤثران على سلوكه، فالتلميذ يحتاج إلى التشجيع من طرف الآخرين وذلك لتدعيم ثقته بنفسه .

8-7- نظرية التقرير الذاتي :

لقد اتفق علماء الدافع للانجاز أمثال: "**دوشارم**" و"**ديسي**" و"**ريان**".... وغيرهم، على أن الأفراد يدفعون داخليا لتنمية كفاءتهم، وأن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي للأنشطة، إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية هي الحاجة لأن يتمتعوا بالتقدير الذاتي، فلقد افترض علماء هذه النظرية، أن الأفراد يميلون بصورة للرغبة في الاعتقاد، يشتركون في لأنشطة بناءاَ على ر غبتهم الخاصة، بناءاً على أنهم يريدون الاشتراك بالفعل، وليس عن طريق فرض عليهم الاشتراك في الأنشطة، ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك فيها الأفراد أنفسهم على أنها السبب في سلوكاتهم، والتي يشيرون إليها بمصدر الضغط الداخلي، وبين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون في سلوكاتهم من أجل الحصول على المكافآت، أو إسعاد شخص آخر نتيجة رقاب خارجي، التي يشيرون لها بمصدر الضبط الخارجي، حيث يدعي هؤلاء العلماء بأن الأفراد أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا، للاشتراك في نشاط عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا .

حسب هذه النظرية تكون الأداءات عن الدافع ذات تحديد داخلي، يقوم بها الفرد باختياره بمحض إرادته، وتصدق مع إحساسه بذاته، وبذلك تحديد خارجي عندما تكون مفروضة من قوى شخصية أو خارجية .

نستنتج من هذه النظرية أن الأفراد يكونون مهتمين بإنجازاتهم ومهامهم، عندما يعتقدون أنهم مدفوعون لها برغبة منهم وبإرادتهم واختيارهم، وليس مفروضة عليهم من طرف عالمهم ومحيطهم الخارجي .

(سهير، 1998: 177)

8-8- نظرية الهدف:

ترى هذه النظرية أن الأفراد ذوي هدف التعلم يقصدون الإتقان والكفاية في المهنة التي يعملون فيها، وأن الفشل أو الأداء السلبي تحت هذه الشروط، تزود التغذية الراجعة النافعة، بالإشارة إلى الجهد الأكثر أو الإستراتجية المختلفة المطلوبة، وعلى النقيض يقصد الأفراد ذوي هدف التوجه لأداء إظهار القدرات العالية، ليحصلوا على تقديرات ملائمة لقدراتهم عن طريق أداء المهمة من أجل هؤلاء الأفراد، ضعف الفشل أو التقويم السلبي دفعهم لتحمل الجهد أو إعادة الانشغال بالمهمة .

إن أهداف الأداء هي الأهداف التي ينشد فيها الأفراد اكتساب الأحكام المفصلة لكفايتهم، أو تجنب الأحكام السلبية لكفايتهم، وأهداف الإتقان هي الأهداف التي ينشد الأفراد زيادة كفايتهم لفهم أو التمكن من أي شيء جديد .

هذا وتظهر أهداف التعلم في المواقف التي يكلف فيها الأفراد بالمهمة لأنهم يرونها شيقة في حد ذاتها، أي أنهم استشعروا القيمة الداخلية المرتبطة بها، أو لأنهم وجدوا منفعة في المهنة موضع التدريس، أما الأهداف فتعكس توجها خارجيا، بمعنى أن الشخص أكثر بالحصول على المكافآت الخارجية مثل (مدح المدرس والتقديرات الجيدة) ويرتبط هذا التوجه بأداء الأقران أو الحصول على الاستحسان الاجتماعي .

(زايد، 2003: 82)

ويتضح من خلال هذه النظرية أن سلوك الفرد يختلف باختلاف الهدف منه، فقد يكون أداء المهمة جيداً أو سيئاً وذلك حسب الهدف أو الغاية من تلك المهمة .

8-9- نظرية الغزو أو التفسير السببي للنجاح أو الفشل :

كان "**هايدر** " " **HEIDER** " أول عالم تنسب إليه هذه النظرية من خلال ما أسماه علم النفس الساذج، مقترحاً أنه من الناحية المنطقية، فإن الإنسان ينسب سلوكه إما إلى عوامل ذاتيه موجودة فيه أو إلى عوامل خارجية تقع خارجه، وتتضمن العوامل الداخلية حاجات الإنسان ورغباته وانفعالاته وقدراته ونواياه واستعداده للعمل، أما العوامل الموقفية الخارجية فتشمل صعوبة المهمة والحظ .

(الريماوي، 2008: 225)

أما "**واينر** " فتقوم نظريته على أساس كيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم، وكيف تؤثر هذه التفسيرات على السلوك الإنجازي اللاحق، ويفترض أن تباين إدراك الأفراد لأساب النجاح والفشل، إلى الجهد والقدرة أو إلى الآخرين،وإما إلى الحظ والصدفة، ولخصها " **واينر**" في ثلاثة أبعاد هي:

أ- الثبات مقابل عدم الثبات .

ب- الداخلي مقابل الخارجي .

ج- قابل للضبط أو التحكم مقابل غير قابل للضبط أو التحكم . **(الزيات، 2004: 478)**

يتضح من هذه النظرية أن الفرد الذي لديه دافع إنجاز مرتفع يرجع سلوكه إلى عوامل ذاتيه أو داخلية، والفرد الذي لديه دافع لإنجاز منخفض يرجع سلوكه إلى عوامل خارجية، تحدد هذه العوامل سلوك الفرد فيما بعد .

9- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

يصرح "**أتكنسون**" **ATKISSON**" إن النزعة أو الميل لانجاز النجاح استعدادي دافعي مكسب، وهو يختلف بين الأفراد كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل هي:

9-1- الدافع لإنجاز النجاح :

إن الأفراد يقدمون على أداء المهمات بنشاط وحماس كبيرين رغبة منهم في اكتساب خبرة النجاح، ولهذا الدافع نتيجة طبيعية وهي دافع تجنب الفشل، ويختلف الأفراد في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يراجع فردين نفس المهمة، يقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجبن الفشل المتوقع .

9-2- احتمالية النجاح :

لأن احتمالية نجاح أية مهمة تتفق على عملية تقويم ذاتي، يقوم بها الفرد الذي يريد أن ينجز المهمة، فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح، مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجود عنده، أما المهمات الصعبة جداً فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها، أما في حالة المهمات المتوسطة، فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح يؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع .

9-3- قيمة باعث النجاح :

إن زيادة صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد .

(خليفة، 2000: 67)

10- قياس الدافعية للإنجاز:

المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للإنجاز تنقسم إلى قسمين:

1- المقاييس الإسقاطية .

2- المقاييس الموضوعية .

10-1- المقاييس الإسقاطية :

10-1-1- مقاييس الإنجاز "لمكليلاند" وزملائه 1953 تقدير الصور والتحليلات :

أعد "**ماكليلاند**" اختبار لقياس الدافعية للإنجاز مكون من أربعة صور تم توليد بعضها من اختبار تفهم الموضوع **TAT** الذي أعده "**موراي** " " **MURAY**" ، 1938 كما صمم "**ماكليلاند**" بعضها الآخر خصيصا لقياس الدافع للإنجاز .

ويتم عرض كل صورة في أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية أمام المفحوص، ثم يطلب الباحث بعد ذلك كاتبة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة، والأسئلة هي :

- ماذا حدث ومن هم الأشخاص ؟
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف، بمعنى ماذا حدث من الماضي ؟
- ما محور التفكير وما المطلوب أدائه، ومن الذي يقوم بهذا الأداء ؟
- ماذا سيحدث ؟ وما الذي يجب عمله ؟

بعد ذلك يجيب على هاته الأسئلة، في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق، وسيستغرق الاختبار كله في حالة استخدام الصور، أربعة وعشرين دقيقة، ويرتبط هذا الاختبار أصلا بالتخيل الإبتكاري، من خلال تحليل نواتج تخيلات المفحوصين لنوع معين من المحتوى .

10-1-2- مقياس الاستبصار" لفرنش FRENCH 1958 :

قامت "**فرنش** " بوضع مقاييس الاستبصار، على ضوء الأساس النظري الذي وضعه "**ماكليلاند**" لتقدير صور وتخيلات الإنجاز، حيث وضعت جملا مفيدة تصف أنماط متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص، باستجابة لفظية استقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية، الذي يشتمل على البند أو العبارة .

10-1-3- مقياس التعبير عن طريق الرسم AGET "أرونسون" :

صمم هذا المقياس لقياس دافعية الإنجاز عند الأطفال، لأنه وجد أن اختبار "**ماكليلاند**" وزملاؤه، وكذا اختبار "**فرنش**" للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال للصغار، وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه " **أرونسون** " لتصحيح اختبار الرسم، فئات أو خصائص معينة كالخطوط والحيز والأشكال ،وذلك للتمييز بين المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة لدافع الإنجاز .

(خليفة، 2000: 97، 98)

بالرغم من تطبيق هذه المقاييس على عدد من العينات إلا أنها تعرضت لعدة انتقادات منها: اعتبرها الكثير من الباحثين أنها ليست مقاييس حقيقية، بل أنها تصف انفعالات المفحوصين بصدق مشكوك فيه، لا تحتوي على معيار موحد للتصحيح، بل تختلف من شخص لآخر، يرى بعض الباحثين، أن هذه المقاييس لا تقيس فقط الدوافع بل تتعداها إلى جوانب من شخصية الفرد ويرى "**فيزنون**" 1953" أن اختبار تفهم الموضوع **TAT**، لا تستطيع أن تقيس به الدوافع إلا عند الفرد المتعلم تعليما جيداً، لكي يتمكن من أن يكتب قصة ويعبر كما يراه .

(رشاد، 1994: 23)

10-2- المقاييس الموضوعية :

حاول الباحثون تصميم مقاييس أكثر موضوعية لقياس دافع الإنجاز، متجبنين الأخطاء التي احتوتها المقاييس الاسقاطية من بينهم ما يلي:

10-2-1- اختبار الدافع للإنجاز "هرمانس HERMANS " 1970 :

حاول "**هرمانس**" بناء اختبار الدافع بعيداً عن نظرية "**اتكنسون**"، وذلك بعد حصر جميع المظاهر المتعلقة بهذا التكوين، وقد انتقت منها الأكثر شيوعاً، على أساس ما أكدته البحوث السابقة وهي :

- مستوى الطموح .

- السلوك المرتبط بتقبل المخاطرة .
- المثابرة .
- توتر العمل .
- إدراك الزمن .
- التوجه نحو المستقبل .
- اختيار الرفيق .
- سلوك التعرف .
- سلوك الإنجاز .

ويتكون هذا الاختبار من 29 عبارة .

10-2-2- مقاييس التوجه نحو الإنجاز "ايزنك وويلسن " 1975 :

يقيس المزاج التجريبي المثالي، ويتكون المقياس من 30 بنداً، يجاب عنها بـ: نعم، غير متأكد، لا .

10-2-3- مقياس (راي- لن) للدافع للإنجاز 1960 :

وضح "**لن**" هذا المقياس 1960 وطوره "**راي**" في السبعينات، يتكون من 14 سؤالاً يجاب عنها بـ: بنعم، غير متأكد، لا، والدرجة القصوى التي يمكن أن يتحصل عليها المفحوص هي 42 .

(قشوط وطلعت، 1979: 94)

خلاصة

نستخلص من خلال العرض النظري، أن الدافعية هي المحرك والمنشط الموجه للسلوك من أجل تحقيق هدف ما، كما تعتبر الدافعية للإنجاز مكونا أساسيا في أي نشاط يقوم به الفرد، ويرتبط ذلك بالفاعلية والآثار الناجمة عنه من خلال تطوير أسباب نموه بشكل يؤدي إلى المثابرة الدائمة والإبداع، وأن دراسة الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني أمر هام، ذلك أن طبيعة عمله يتطلب قدرات ومهارات عالية، وكذلك دافعية قوية من أجل إنجاز المهام المنوطة إليه على أحسن ما يرام.

فحرص المستشار وتفانيه في سبيل إنجاز البرامج الإرشادية في المدرسة، يتوقف على مدى الفعالية والقدرة الإنجازية والمثابرة في سبيل تحقيق الأهداف الموجودة .

تمهيد

بعد أن تناولنا الجانب النظري من خلال أدبيات الموضوع، سنحاول عرض موضوع بحثنا تطبيقيا لغرض اختبار صحة الفرضيات، ويتضمن هذا الفصل عرضنا للإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، والتي أجريت على مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمركز التوجيه المدرسي والمهني بولاية المدية، حيث سنتطرق إلى منهج الدراسة، عينة الدراسة، المجال المكاني والزماني، ووصف الوسائل المعتمدة لجمع البيانات في دراستنا.

1- أهداف الدراسة الأساسية:

لقد قمنا بهذه الدراسة من أجل تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على ميدان إجراء الدراسة، والحصول على المعطيات الأولية حول المشكلة المراد دراستها، واكتشاف الصعوبات للتحكم أكثر في الدراسة .
- التعرف على الحدود الزمنية والمكانية للدارسة.
- التعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات القياس (الصدق ، الثبات) .
- معرفة مدى تجاوب أفراد الدراسة مع الأدوات المستخدمة في الدراسة، من حيث الصياغة ومعاني الفقرات .

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية كما عرفها "**أبو علاء وجاء محمود**"، بأن الدراسة الاستطلاعية تعتبر الخطوة التي تسبق الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة، ويفضل القيام بالدراسة الاستطلاعية على عدد محدود من الأفراد وهي تحدد عدة أهداف .

(رجاء، 2004: 84)

لقد قمنا بدراسة استطلاعية طبقنا فيها المقياسين المستخدمين في الدراسة، وذلك على عينة قوامها 20 مستشار ومستشارة، وهذا للوقوف على الخصائص السيكومترية للمقياسين، والوقوف على الصعوبات التي يمكن أن تصادفنا في هذه الدراسة للتحكم فيها .

3- مجالات الدراسة الأساسية:

3-1- مجال المكاني: لقد تم إجراء هذه الدراسة بمركز التوجيه المدرسي والمهني بولاية المدية .

3-2- المجال الزماني: قمنا بإجراء وتطبيق أدوات الدراسة من: 2018/02/06 إلى غاية 2018/03/13، وهي الأيام التي تمثل الأيام الإعلامية للمستشارين، المنظمة من طرف مفتش التربية والتكوين للتوجيه المدرسي والمهني بالولاية .

4- عينة الدراسة:

العينة هي جزء من المجتمع الأصلي، يحتوى على العناصر التي تم اختيارها منه، بطريقة معينة، وهذا بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي .

ويتمثل المجتمع الأصلي للدراسة من **56**مستشار توجيه وإرشاد مدرسي ومهني، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة (صدفة)، ويكون هذا النوع من الاختيار سهلا، إذ يعتمد الباحث على اختيار عدد من الأفراد الذين يستطيع العثور عليهم في مكان ما وفي فترة زمينة محددة، وبشكل عرضي أي عن طريق الصدفة .

(خوجا، 2002: 186)

4-1- وصف العينه حسب متغير الجنس:

جدول رقم 01:يمثل توز ع أفراد العينة حسب متغير الجنس

متغير الجنس	العدد	النسبة
الذكور	31	% 55.36
الإناث	25	% 44.65
المجموع	56	% 100

يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن عدد الذكور بلغ (31) مستشارا، بنسبة قدرها 55.36 %، كما أن عدد الإناث بلغ (25) مستشارة، بنسبة قدرها 44.65 %، وهذا يوضح أن عدد الذكور أكثر من عدد الإناث، وهذا ما أكدته إحصائيات 2016، حيث أن نسبة الموظفين الذكور تقدر ب:63%، في حين أن نسبة الإناث تقدر ب:37% .

5- المنهج المتبع في الدراسة :

المنهج هو الطريقة أو الأسلوب الذي يتبعه الباحث لدراسة المشكلة، للوصول إلى بيانات دقيقة حولها وتختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه . **(بوحوش، 2001: 102)**

وانطلاقا من موضوع دراستنا، الاتجاه نحو العملية الإرشادية وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث نتطرق في بحثنا هذا إلى موضوع في المجال الأكاديمي التربوي، وتحديد العلاقة بين عناصره، بغرض توضيح تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع .

واستجابة لطبيعة الدراسة فقد اعتمدنا على "**المنهج الوصفي الارتباطي**" الذي يعرف بأنه المنهج الذي يتعلق بجمع البيانات من أجل اختبار الفروض، أو الإجابة عن الأسئلة، بشأن الحالة الراهنة لموضوع الدراسة.

(رجاء، 2004: 235)

كما يُعرف بأنه " مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها، وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات على الظاهرة، أو الموضوع محل البحث "

(شحاتة، 2006: 337)

6- أدوات الدراسة :

استخدمنا في هذه الدراسة مقياسين:

1- مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية من إعداد "**بكير مليكة** " .

2- مقياس دافعية الإنجاز من إعداد "**عبد اللطيف خليفة** " .

6-1- مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية:

لقد استعنا بهذا المقياس المحدد من طرف: "**بكير مليكة** "، وكان الهدف من بناء هذا المقياس الذي وضع من أجله هو قياس اتجاهات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني نحو العملية الإرشادية، الذي يقومون به اتجاه التلاميذ والتعرف على سلبياته كانت أم إيجابيته، ويتكون المقياس من (25) بند موزعين على أربعة أبعاد، ولكل بعد ثلاث مكونات (المعرفي، الوجداني، السلوكي) .

جدول رقم (02): أبعاد مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية وأرقام بنود كل بعد

العبد	البنود
أهمية العملية الإرشادية	من البند (1) إلى البند (8)
العائد الذاتي من العملية الإرشادية	من البند (5) إلى البند (16)
النمو المهني والمعرفي	من البند (17) إلى البند (21)
التعاون مع الأطراف ذات العلاقة	من البند (22) إلى البند (25)

وتم تحديد خصائص أبعاد المقياس كالتالي:

أ. البعد الأول: يتعلق بأهمية العملية الإرشادية بالنسبة لعينة الدراسة ويتضمن (08) بنود تبيين مدى إعطاء أهمية له من حيث ما يحققه من خدمات جليلة في القطاع التربوي، ومدى حبه له وحرصه على بذل قصارى جهده في سبيل النجاح في مهنته

ب. البعد الثاني: العائد الذاتي من العملية الإرشادية ويتضمن (08) بنود وتشير إلى مدى ما تتطلبه العملية الإرشادية من جهد كبير في أدائه ومدى تقدير الآخرين القائمين به، ومدى ما يحققه من مزايا على المستوى الشخصي، كالشعور بالحرية في الإنجاز

جـ. البعد الثالث: ويتعلق بالنمو المهني والمعرفي ويتضمن (05) بنود، يشير كل منها إلى الموقف من العلمية الإرشادية من حيث ما يتطلبه من تكوين نظري وتطبيقي متواصل، ومدى رغبة القائمين به في هذا التكوين ومدى حبهم للاطلاع على الجديد، وتبادل الرأي والخبرة في مجال التوجيه والإرشاد والتخلي بأخلاقيات المهنة .

د. البعد الرابع: ويتعلق بالتعاون مع الأطراف ذات العلاقة وهو يتضمن (04) بنود تشير إلى مدى الحرص على بناء العلاقة الجيدة مع كل الأطراف (الفريق التربوي) وهذا لفائدة التلاميذ، ومدى تحقيق التعاون مع الأسرة المدرسية، ومدى تعاون أولياء الأمور واستجاباتهم وتشجيع أبنائهم للاتصال بالمرشد

وتم الاعتماد في بناءه على طريقة "**ليكرت**" (**Likert scale**) ذو التدرج الخماسي: (أوافق بشده، أوافق ، محايد ، أعارض ، أعارض بشدة)، ومطالبة المستجيب بوضع علامة (x) أمام البدائل الخمسة المناسبة لكل بند .

جدول رقم (03): تحديد البنود الإيجابية والسلبية على أبعاد المقياس ومكوناته

أبعاد المقياس	مكونات الاتجاه في المقياس	البنود الإيجابية	البنود السلبية	المجموع
أهمية العملية الإرشادية	المكون المعرفي	1،2	3	3
	المكون الوجداني	4	5	2
	المكون السلوكي	8،7،6	/	3
المجموع		06	02	08
العائد الذاتي من العمل الإرشادي	المكون المعرفي		9	1
	المكون الوجداني	11،10	/	2
	المكون السلوكي	15،13	14،12	4
المجموع		04	03	07
النمو المهني والمعرفي	المكون المعرفي	16		1
	المكون الوجداني	19،18،17		3
	المكون السلوكي		20	2
المجموع		4	01	05
التعاون مع الأطراف ذات العلاقة	المكون المعرفي	21	22	2
	المكون الوجداني	24،23		2
	المكون السلوكي		25	1
المجموع		03	02	05
المجموع العام		18	07	25

6-1-1- طريقة تصحيح المقياس وتفسير نتائجه:

تعتمد طريقة "**ليكرت**" ذو التدرج الخماسي على إعطاء البنود الإيجابية الدرجات على الترتيب (1.2.3.4.5)، أما في البنود السلبية فينعكس الترتيب، حيث تعطى الدرجات كالتالي (5.4.3.2.1).

ويتحدد اتجاه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، من خلال جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية، للاتجاه نحو العملية الإرشادية حيث تبلغ الدرجة العليا للقياس (125) درجة والوسطى (63) درجة، في حين أن الدرجة الدنيا (25) درجة .

جدول رقم (04): درجات المقياس وفق البدائل الخمسة الخاصة بالبنود الإيجابية والسلبية

البدائل / البنود	اوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
البنود الإيجابية	5	4	3	2	1
البنود السلبية	1	2	3	4	5

(أولاد حيمود، 2005: 187)

6-2- مقياس دافعية الإنجاز :

من إعداد "**عبد اللطيف خليفة** " حيث يتكون المقياس من (24) بند موزعة على (5) أبعاد

جدول رقم (05): أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وأرقام بنود كل بعد

البعد	البنود
الشعور بالمسؤولية	من البند (01) إلى البند (08)
السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى الطموح	من البند (09) إلى البند (13)
المثابرة	من البند (14) إلى البند (19)
الشعور بأهمية الزمن	من البند (20) إلى البند (22)
التخطيط للمستقبل	من البند (23) إلى البند (24)

وتم تحديد خصائص أبعاد المقياس كالآتي :

أ. **البعد الأول:** يتعلق بالشعور بالمسؤولية بالنسبة لعينة الدراسة ويتضمن (08) بنود، ويشير إلى الالتزام والجدية في أداء ما يكلف به الفرد من أعمال على أكمل وجه، وبذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك، حيث الدقة والتفاني في العمل والقيام ببعض الأعمال والمهام التي من شأنها تنمية مهارات الفرد .

ب. **البعد الثاني:** السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع: ونعني بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات والرغبة في الإطلاع ومعرفة ما هو جديد، وابتكار حلول جديدة للمشكلات، والسعي لتحسين مستوى الأداء، وتفضيل الأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير.

جـ. **البعد الثالث:** يتعلق بالمثابرة وهي السعي نحول بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الشخص في أدائه لبعض الأعمال، والسعي نحو حل المشكلات مهما استغرقت من وقت ومجهود، والاستعداد لمواجهة الفشل، والتضحية بكثير من الأمور الحياتية .

د. البعد الرابع: الشعور بأهمية الزمن حيث تركزت هذه البنود حول الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها، والالتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد سواء فيما يتعلق بأدائه الواجبات في مواعيدها، والالتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد، سواء فيما يتعلق بأدائه لبعض الأعمال أو علاقاته مع الآخرين، والالتزام بالمواعيد .

هـ. البعد الخامس: التخطيط للمستقبل، وتركزت مظاهره في رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها، والشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياة الفرد وتفادي الوقوع في المشكلات .

وتم الاعتماد في بناءه على طريقة "**ليكرت**" ذو التدرج الخماسي (يعبر تماماً، يعبر إلى حد كبير، يعبر بدرجة متوسطة، يعبر إلى حد ما، لا يعبر على الإطلاق) .

جدول رقم (06): تحديد البنود الإيجابية والسلبية على أبعاد المقياس

أبعاد المقياس	البنود الإيجابية	البنود السلبية	المجموع
الشعور بالمسؤولية	04	04	08
السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى الطموح	04	01	05
المثابرة	04	02	06
الشعور بأهمية الزمن	01	02	03
التخطيط للمستقبل	01	01	02
المجموع	14	10	24

6-2-1- طريقة تصحيح المقياس وتفسير نتائجه:

تعتمد طريقة "**ليكرت**" ذو التدرج الخماسي، (يعبر تماما، يعبر إلى حد كبير، يعبر بدرجة متوسطة، يعبر إلى حد ما، لا يعبر على الإطلاق)، على إعطاء البنود الإيجابية الدرجة على الترتيب (1.2.3.4.5)، وفي البنود السلبية ينعكس الترتيب، حيث تنعكس الدرجات (1.2.3.4.5)، وبهذا تكون

أقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها المبحوث هي (120) درجة، وأقل درجة هي (24) درجة، أما الدرجة المتوسطة فهي (60) درجة .

جدول رقم (07): درجات المقياس وفقا للبدائل الخمسة الخاصة بالبنود السلبية والإيجابية

البدائل / البنود	يعبر تماماً	يعبر إلى حد كبير	يعبر بدرجة متوسطة	يعبر إلى حد ما	لا يعبر على الإطلاق
البنود الإيجابية	5	4	3	2	1
البنود السلبية	1	2	3	4	5

(خليفة، 2000: 213)

7- الخصائص السيكومترية لأداتي المقياسين:

7-1- مقياس الإتجاه نحو العملية الإرشادية:

7-1-1- الصدق: يعرف الصدق على أنه قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه .

(معمرية، 2007: 171)

وللتأكد من صدق الأداة، قمنا بحساب صدق المقارنة الطرفية على عينة قوامها 20 مستشار ومستشارة، وهذا بعد تطبيق الاختبار وقمنا بترتيب الدرجات من الأعلى إلى الأدنى إي ترتيب تنازليا، حيث كونا الثلث الأعلى والثلث الأدنى (27 %من العينة)، من خلال الطريقة الثلاثية:

100 % ⟶ 20
27 % ⟶ (X)

$$=> X= \frac{27X20}{100} = \frac{27X20}{100} = 5.4 \approx 5$$

أي: كل مجموعة تتكون من 5 مستشارين، وتم إيجاد الفرق بينهما والكشف على الدلالة الإحصائية

وسنعرض النتيجة في الجدول التالي:

جدول رقم (08): يوضح دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين على مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية

العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت المحسوبية	قيمة المؤشر	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
27 % العليا (5)	101.06	4.90	7.29	0.0065	5	0.01	دال إحصائيا
27% الدنيا (5)	83.53	7.27					

يتضح من خلال الجدول رقم(08) أن المتوسط الحسابي في المجموعة العليا بلغ 101,06 بانحراف معياري 4,90، بينما بلغ المتوسط الحسابي في المجموعة الدنيا 83,53 وانحراف معياري قدره 7,27 ، كما أن "**ت** " المحسوبية قد بلغت 7.29، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01، بما أن قيمة المؤشر 0,0065 أصغر من 0,01، ومنه نرفض الفرضية H_0 ونقبل الفرضية H_1 التي تنص على وجود اختلاف دال بين متوسط المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، ومعنى ذلك الاختبار يمتلك صدق تمييزي مقبول، وهذا يعني أن مقياس الاتجاه نحو العملية الارشادية يتمتع بقدرة تمييزية بين أصحاب الاتجاهات القوية والضعيفة، وهذا يدل على صدق الأداة، حيث يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الحالية .

7-1-2- الثبات: يقصد بالثبات الحصول على نتائج مشابهة عند تطبيق الاختبار مرات عدة .

(أبوعيطة، 2013: 238)

قمنا بحساب ثبات المقياس باستعمال طريقة التجزئة النصفية، عن طريق حساب معامل الارتباط "**بيرسون**" لمعرفة قيمة الارتباط بين البنود الفردية والبنود الزوجية، على عينة قوامها 20 مستشار ومستشارة، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (09): يوضح معامل الارتباط "بيرسون" على مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط r	مستوى الدلالة	الدلالة
البنود الفردية	20	102.64	18.37	0.58	0.01	دال إحصائيا
البنود الزوجية		98.85	19.48			

يتضح من خلال الجدول رقم(09) أن المتوسط الحسابي في البنود الفردية قدر بـ: 102.64 و بانحراف معياري قدر بـ 18.37، أما المتوسط الحسابي في البنود الزوجية فقدر بـ: 98.85 و بانحراف معياري قدر بـ 19.48 وهذا على عينة قوامها20 مستشار ومستشارة، و باستعمال معامل الارتباط "**بيرسون**" فان القيمة المحسوبة قدرت ب:0.58 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01، وعليه فان مقياس الاتجاه نحو العملية الإر شادية يتميز بقدر عالي من الثبات، حيث يمكن الاعتماد عليه في هذه الدراسة.

7-2- مقياس دافعية الإنجاز:

7-2-1- الصدق: قمنا باستعمال صدق المقارنة الطرفية للتأكد من أداة القياس، ونعني به قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة، والأفراد الحاصلين على در جات منخفضة، والهدف من هذه الخطوة هو الإبقاء على البنود ذات التميز العالي والجيدة فقط .

حيث نقوم بترتيب الدرجات من الأعلى إلى الأدنى لمجموعة العينة ككل، ثم نأخذ المجموعة العليا والتي تمثل 27 % من العينة الكلية، و 27 % من المجموعة الدنيا من خلال المعادلة الثلاثية:

100 % ⟶ 20

27 % ⟶ (X)

$$=> X=\frac{27X20}{100}=\frac{540}{100}=5.4 \approx 5$$

ويتم الكشف بحساب الفرق بينهما، ونعرض النتيجة على الجدول التالي:

جدول رقم (10): يوضح دلالة الفرق بين المجموعتين على مقياس الدافعية للإنجاز

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبية	قيمة المؤشر	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
27 % العليا (5)	108.66	2.21	6.87	0.0087	5	0.01	دال إحصائيا
27% الدنيا (5)	97.33	3.51					

يتضح من خلال الجدول رقم(10)أن المتوسط الحسابي في المجموعة العليا بلغ 108.66بانحراف معياري2.21، بينما بلغ المتوسط الحسابي في المجموعة الدنيا بـ 97.33 وانحراف معياري قدره 3.51 ، كما أن "**ت** " المحسوبية قد بلغت 6.87، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، بما أن قيمة المؤشر 0.0087 أصغر من 0.01، ومنه نرفض الفرضية H_0 ونقبل الفرضية H_1 التي تنص على وجود اختلاف دال بين متوسط المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، ومعنى ذلك الاختبار يمتلك صدق تمييزي مقبول، و عليه فإن مقياس الدافعية للإنجاز يتمتع بقدرة تمييزية بين أصحاب الدافعية القوية والضعيفة، وهذا يدل على صدق الأداة، حيث يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الحالية .

7-2-2- الثبات: تم حساب الثبات باستخدام معادلة "**ألفا كرونباخ**"، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (11): يبين نتيجة قيمة معامل الثبات وفق معادلة ألفا كرونباخ

الأداة	قيمة ألفا كرونباخ
مقياس الدافعية للإنجاز	0.65

يتضح من خلال الجدول رقم(11) أن قيمة معامل الثبات وفق معادلة "**ألفا كرونباخ**" لمقياس الدافعية للإنجاز مرتفعة، حيث بلغت 0.65، وهذا يدل على الارتباط للبنود، مما يعطي مصداقية للأداة ويمكن الاعتماد عليها في الدراسة الحالية .

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

لقد تم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا بتطبيق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية SPSS، وتمثلت الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات فيما يلي:

- التكرارات والنسب المؤوية .
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .
- اختبارات "T TEST" .
- معامل الارتباط برسون PEARSON .
- معامل الإرتباط سيبرمان وبراون .
- ألفا كرو نباخ .

خلاصة

لقد تم في هذا الفصل كل ما يتعلق بالتطبيق الميداني، من حيث التعرض إلى أهداف الدراسة الأساسية، والدراسة الاستطلاعية، وعينتها، ووصف أداة جمع المعلومات والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدائي جمع المعلومات، حيث تم التوصل إلى أنهما صادقتان وثابتتان، وتم التطرق إلى تعريف المنهجي الوصفي ألارتباطي، وكيفية اختيار عينة الدراسة الأساسية، كما تم توضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

تمهيد

بعد جمع البيانات حول ميدان الدراسة، وتحديد عينة البحث، ولأدوات المستخدمة في الدراسة، يتطلب تبويب وتحليل هذه البيانات، وحصرها في جداول إحصائية، وذلك للوصول إلى النتائج الخاصة بموضوع الدراسة، وسنتطرق في هذا الفصل إلى تفريغ البيانات في جداول إحصائية حسب فرضيات الدراسة، وعرض وتحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها، ثم الخلاصة وطرح مجموعة من التوصيات، وفي الأخير خاتمة الدراسة .

أولا: عرض نتائج الدراسة

عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي تنص على أنه:

توجد علاقة إرتباطية بين الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية للإنجاز لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

أسفر تفريغ بيانات العينة الكلية لمقياسي الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية للإنجاز النتائج التالية:

جدول رقم(12): يوضح معامل الارتباط "بيرسون" بين الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية للإنجاز

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط r	مستوى الدلالة	الدلالة
الاتجاه نحو العملية الإرشادية	56	99.69	19.58	0.40	0.01	دال إحصائيا
الدافعية للإنجاز		101.75	16.41			

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي للاتجاه نحو العملية الإرشادية قدر بـ 99.69، و الانحراف المعياري قدر بـ 19.58، وكان المتوسط الحسابي للدافعية للإنجاز101.75 و الانحراف المعياري 16.41 وهذا عند عينة البحث الكلية 56، و باستعمال معامل الارتباط "**بيرسون**" فان القيمة المحسوبة 0.40 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01، ومنه نستنتج أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية للإنجاز.

عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاتجاه نحو العملية الإرشادية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

أسفر تفريغ البيانات النتائج التالية:

جدول رقم (13): يوضح دلالة الفروق حسب الجنس في الاتجاه نحو العملية الإرشادية

الجنس / المتغيرات	الذكور		الإناث		درجة الحرية	قيمة ت	قيمة المؤشر	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
الاتجاه نحو العملية الإرشادية	101.06	20.08	98	19.21	54	0.57	0.56	0.01	غير دال

يتضح من خلال الجدول رقم(13) أن المتوسط الحسابي لدى الذكور على مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية قدر بـ 101.06، بانحرافـمعياري قدر ه 20.08،و هو أكبر من المتوسط الحسابي لدى الإناث والمقدر بـ 98، بانحراف معياري قدره 19.21، كما أن قيمة "**ت**" بلغت 0,57، عند درجة حرية قدرت ب:54، وهي قيمة غير دالة، كون المؤشر 0,56 أكبر من 0,01، ومنه نرفض الفرضية H_1 ونقبل الفرضية H_0 التي تنص على أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو العملية الإرشادية.

عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي تنص على أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لمتغير الدافعية للإنجاز لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

أسفر تفريغ البيانات النتائج التالية :

جدول رقم (14): يوضح دلالة الفروق حسب الجنس في الدافعية للإنجاز

الجنس / المتغيرات	الذكور		الإناث		درجة الحرية	قيمة ت	قيمة المؤشر	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
الاتجاه نحو العملية الإرشادية	103.35	13	99.76	19.96	54	0.81	0.42	0.01	غير دال

يتضح من خلال الجدول رقم(14) أن المتوسط الحسابي لدى الذكور على مقياس الدافعية للإنجاز قدر بـ: 103,35، بانحراف معياري قدره 13، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدى الإناث والمقدر بـ 99,76، بانحراف معياري قدره 96,19، كما أن قيمة "**ت**" بلغت 0,81، عند درجة حرية قدرت ب:54، وهي قيمة غير دالة، كون المؤشر 0,42 أكبر من 0,01، ومنه نرفض الفرضية H_1 ونقبل الفرضية H_0 التي تنص على أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي تنص على أنه:

مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مرتفعة

لقد أسفر تفريغ البيانات النتائج التالية:

جدول رقم (15): يوضح مستوى الدافعية للإنجاز عند مستشار التوجيه المدرسي والمهني

مستوى الدافعية للإنجاز	العدد	النسبة المئوية
مرتفعة	40	٪71.43
متوسطة	09	٪16.07
منخفضة	07	٪12.5
المجموع	56	٪100

يتبين من خلال الجدول رقم(15) أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مرتفعة، حيث بلغت نسبتها 71,43٪، بينما سجلت فئة الدافعية المنخفضة نسبة قدرت ب: 12,07٪، وفئة ذوي دافعية الانجاز المتوسطة نسبة قدرها: 16,5٪، ومنه نقبل فرضية البحث التي تنص على أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مرتفعة.

ثانيا: تفسير نتائج الدراسة و مناقشتها:

انطلق البحث من إشكالية وجود أو عدم وجود علاقة بين الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، و توصل البحث بعد اختبار الفرضيات لعدة نتائج، و سيتم مناقشة النتائج حسب الفرضيات المقدمة و حسب نتائج الدراسات السابقة للبحوث الأخرى المشابهة.

1- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى والتي تنص على أنه:

- توجد علاقة إرتباطية بين الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

يتبين من خلال الجدول رقم (12) وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ممثلة بقيمة معامل الارتباط "بيرسون" 0.40،و هي نفس النتائج التي أسفرت عليها:

دراسة **خالد بن فهد بن عبد الرحمان بن عبد القادر (2005) ودراسة الديلمي (1988)، و دراسة بنس (1982)**، حيث استخدمت أساليب إحصائية متنوع، وأسفرت جميعها على وجود علاقة موجبة بين الاتجاهات والدافعية نحو العمل الإرشادي، وهي نفس النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا.

فوجود علاقة إرتباطية موجبة بين الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، معناه أنه كلما زادت الاتجاهات الإيجابية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ارتفعت دافعيتهم نحو عملهم.

فالشعور بالمسؤولية والضمير المهني وروح المبادرة، يؤدي بالمستشارين إلى تكوين اتجاهات ايجابية تدفعهم إلى السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، يساعدهم في حياتهم المهنية عامة والعمل الإرشادي خاصة.

2- تفسير ومناقشة الفرضية الثانية والتي تنص على أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاتجاه نحو العملية الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

يتبين من الجدول رقم (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاتجاه نحو العملية الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ممثلة بقيمة اختبار ت 0.57، أي أنه لا توجد فروق في اتجاهات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني نحو عملهم الإرشادي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وهي نفس النتائج التي أسفرت عليها:

دراسة **جمعة أولاد حيمودة (2005)، و دراسة محمد إبراهيم السفاسفة (2002)**، حيث استخدمت أساليب إحصائية متنوعة، وأسفرت جميعها على عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو العمل تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وهي نفس النتائج التي توصل إليها البحث الحالي.

فعدم وجود فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو العملية الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، يرجع إلى طبيعة العمل في حد ذاته، والظروف المحيطة بهم تجعلهم يتوحدون في حل المشكلات والصعوبات التي تعترضهم أثناء أداء مهامهم، لأن انجاز المهام الخاصة بمهنة التوجيه والإرشاد تتطلب كفاءات عليا، ومهارات إبداعية خاصة، مما يؤدي بالمستشارين والمستشارات إلى الاشتر اك والتعاون، وتبادل الخبرات في انجاز المهام الموكلة لهم داخل المؤسسات التربوية.

3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

يتبين من الجدول رقم (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ممثلة بقيمة اختبار ت 0.81، أي أنه لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني نحو عملهم الإرشادي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وهي نفس النتائج التي أسفرت عليها:

دراسة **حسن بن حسين عطاس (2008)، و دراسة وافية صحراوي (2002)**، حيث استخدمت أساليب إحصائية متنوعة ، وأسفرت جميعها على عدم وجود فروق في الدافعية للانجاز تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وهي نفس النتائج التي توصل إليها البحث الحالي.

فعدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، يرجع إلى عامل التفوق والنجاح وحسن الأداء وطموح كلا الجنسين، كما أن تحقيق النجاح يتطلب المثابرة وتحمل المسؤوليات، واحترام المواعيد وتنفيذ المهام في الآجال المطلوبة، والالتزام بالتوزيع السنوي والتدرج الشهري المقدم من طرف وزارة التربية الوطنية، كل هذه الخصائص مشتركة بين الجنسين، هذا ما يدفعهم على المواصلة من أجل تطوير وتفعيل دورهم الأساسي في العمل الإرشادي.

4- تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة والتي تنص على أنه:

- مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مرتفعة.

يتبين من الجدول رقم (15) أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مرتفعة، حيث بلغت نسبتها 71,43٪، بينما سجلت فئة الدافعية المنخفضة نسبة قدرت ب: 12,07٪، وفئة ذوي دافعية الانجاز المتوسطة نسبة قدرها: 16,5٪، أي أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مرتفعة، وهي نفس النتائج التي أسفرت عليها:

دراسة **الشرجي (2002)** و التي تنص على أن الدافعية للإنجاز لدى العمال تميل إلى الإيجابية، وهي نفس النتائج التي توصل إليها البحث الحالي.

فارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، راجع إلى أنهم يحاولون من خلال عملهم إبراز وفرض وجودهم بالصورة اللائقة أمام الأسرة التربوية،و الهيئات الوصية التي لم تعطي لهم المكانة اللائقة، في ظل حجم المهام الكبيرة الموكلة لهم، لهذا يحاولون بذل أقصى الجهود في عملهم،حيث يسعى ذو ي الدافعية القوية للإنجاز إلى تحقيق أهدافهم اعتمادا على مجهوداتهم الفردية.

الاستنتاج العام للدراسة :

إن تطوير محتوى التعليم بكافة أطواره، والعكوف على دراسة محتواه التربوي بكافة اختصاصاته ومناهجه وطرق تدريسه وميكانيزمات تقويمه، ينبغي أن يهدف في النهاية إلى خدمة المتعلم في كافة جوانبه، لأن نجاح العملية وتطور النظام التربوي مرهون بنجاح المتعلم وتكوينه التكوين العلمي الصحيح، بما يتفق والتحديات العالمية في المجالات العلمية المختلفة .

وحتى يتحقق هذا النجاح كان لابد من القائمين على هذا القطاع الحساس، بوضع المتعلم في التخصص الذي يناسب قدراته وإمكانياته ورغباته وطموحاته.

هذا ما أدى بالدولة الجزائرية لتعيين مستشارين يسهرون على مساعدة التلميذ، على تفهم نفسه وتحقيق تكيفا نفسيا واجتماعيا مع الفعل التربوي ،والتعرف على قدراته واستعداداته لتحقيق توجيها سليما، إلا أنهم مازالوا يتخبطون في مشاكل جما، إذ لم توفر لهم كل التجهيزات، ولم تمنح لهم الأرضية الخصبة، لينهضوا بالعمل الإرشادي ،في ظل الصراع وتباين مدركاتهم اتجاه هذا العمل، وبالتالي غياب الأساسيات في العمل يولد اتجاهات معينة لدى المستشارين .

ومنه كان لابد من توفير الإمكانيات وبيئة العمل المناسبة، لأن تكوين اتجاهات ايجابية تدفعه إلى بذل أقصى جهد وطاقة لانجاز أعماله الإرشادية .

وهذا ما أكدته دراستنا، حيث تحققت الفرضية الأولى التي أكدت على وجود علاقة ارتباطيه بين الاتجاه نحو العملية الإرشادية ودافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وهي علاقة موجبة قوية، كما تحققت الفرضية الثانية التي تنص على عدم وجود فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو العملية الإرشادية، كما تحققت الفرضية الثالثة التي تنص على عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز لدى عينة الدراسة، أيضا تحققت الفرضية الرابعة التي تنص على أن الدافعية للانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مرتفعة .

لذلك فان الاهتمام بإعداد المستشارين قبل وبعد الخدمة، ومعرفة اتجاهاتهم نحو عملهم، ينعكس على أدائهم، فوجود اتجاهات ايجابية ودافعية انجاز مرتفعة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد في هذه الدراسة، ينعكس إيجابا على المردود التربوي والإرشادي، حيث أن تحقيق الأهداف الإرشادية، يتوقف على مدى

تحقيق هذه الاتجاهات الايجابية، وتثمين هذا العمل البناء، إذ لابد أن يدعم من طرف المسؤولين، بتوفير كل الوسائل والتجهيزات عن طريق تحسين البنية القاعدية المادية والمعنوية له، من أجل النهوض بالعمل الإرشادي وتطويره .

فإذا شعر الموظف بإشباع حاجاته الوظيفية والمادية والاجتماعية، فان هذا ينعكس ايجابيا نحو عمله، فيُكون اتجاهات ايجابية نحو عمله تدفعه إلى الابتكار والإبداع .

اقتراحات الدراسة:

1- تقليص المهام ومقاطعة التدخل، فعندما تتعدد مطالب ومهام الوظيفة ولا يستطيع الموظف القيام بها على أكمل وجه، يصعب عليه التكيف، وبالتالي يحول دون تحقيق الأداء المرجو منه .

2- ضرورة إعطاء حرية أكثر لمستشار التوجيه، ليتمكن من أداء مهامه بطريقة مريحة .

3- توفير الوسائل اللازمة للعمل مثل: الإعلام الآلي والربط بالشبكة العنكبوتية.

4- القيام بدراسةحول ظروف العمل وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

5-القيام بدراسة حول الاتجاه المهني وعلاقته بالصحة النفسية لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

6-القيام بدراسة حول الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى مستشار ي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

الملحـق رقم 02

يبين مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية

التعليمة:

الرجاء وضع العلامة (×) أمام الإجابة المناسبة بالنظر إلى الخيارات الخمسة الموجودة في المقابل كل عبارة وهي كالآتي :

- أوافق بشدة - أوافق - محايد - أعارض - أعارض بشدة

الرقم	البنـــــــــــد	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
01	أرى أن توسع الخدمات الإرشادية يسهم في تطور العملية الإرشادية					
02	أرى أن العمل الإرشادي خدمة نبيلة					
03	أرى أن العمل الإرشادي من الحاجات الثانوية في العملية الإرشادية					
04	أحب العمل الإرشادي رغم مشكلاته					
05	أجد العمل الإرشادي الذي أقوم به عملاً مملاً					
06	أتحمس في تأدية أي نشاط إرشادي منظم في المدرسة لفائدة التلاميذ					
07	أبذل قصارى جهدي في سبيل إنجاح عملي الإرشادي					
08	لا أتغيب عن العمل الإرشادي إلا للضرورة القصوى					
09	يتطلب العمل الإرشادي جهداً كبيراً في أدائه					

10	يشعرني العمل الذي أقوم به بمتعة كبيرة					
11	أستطيع تحقيق ذاتي من خلال العمل الإرشادي					
12	يسبب لي العمل الإرشادي إرهاقا متواصلا					
13	لي مطلق الحرية في إنجاز عملي الإرشادي على النحو الذي أراه					
14	لا أتلقى التشجيع اللازم مقابل الجهد الذي أبذله في عملي					
15	يتيح لي عملي من فرص التواصل مع الفئات عديدة من المجتمع					
16	تتطلب العملية الإرشادية التدريب و التكوين المتواصل					
17	أحب الإطلاع على الجديد في مجال الإرشاد النفسي أو التربوي					
18	لا أرغب في المشاركة في أية ورشة عمل في مجال الإرشاد					
19	أحب تبادل الرأي و الخبرة بين زملاء المهنة					
20	أستغل إلى فرصة التدريب أثناء الخدمة لأنمي قدراتي و مهاراتي					
21	لا أكتفي بما أتلقاه من تكوني أثناء الخدمة					
22	أرى من الضروري بناء علاقات جيدة مع كل الأطراف لفائدة التلاميذ					
23	أشعر بارتياح لتعاوني مع الأسرة المدرسية					
24	أشعر بتشجيع الأولياء لأبنائهم لزيارتي من أجل الإرشاد					
25	لا يعير الأولياء اهتماما لاستدعائي لهم					

الملحـق رقم 01

يبين مقياس الدافعية للانجاز

التعليمة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تشير إلى شعورك و سلوكك نحو بعض الموضوعات أو المواقف، و المطلوب أن تعطي لكل منها درجة تتراوح بين (1،5) في السطر المقابل لها و ذلك على النحو الآتي :

ضع الدرجة (1): إذا كان مضمون البند لا يعبر عنك على الإطلاق .

ضع الدرجة (2): إذا كان مضمون البند لا يعبر عنك إلى حد ما .

ضع الدرجة (3): إذا كان مضمون البند يعبر عنك بدرجة متوسطة .

ضع الدرجة (4): إذا كان مضمون البند يعبر عنك إلى حد كبير .

ضع الدرجة (5): إذا كان مضمون البند يعبر عنك تماما

الرقم	البنـــــــــــــــــــد	الدرجة
01	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه	
02	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاتها	
03	أحب آراء الأعمال التي تتسم بالتحدي و الصعوبة	
04	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال	
05	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني	
06	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما	

07	أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير و البحث	
08	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه	
09	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين	
10	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة	
11	عندما أفشل في عمل ما أتركه و أتجه لغيره	
12	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال	
13	أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد و تهيئ	
14	أتضايق إذا فعلت شيئا ما بطريقة رديئة	
15	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت	
16	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى	
17	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي	
18	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت	
19	أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهود كبيرة	
20	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر	
21	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي	
22	أشعر بالرضا عن مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني	
23	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي	
24	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار وحلول جديدة	

وزارة التعليـــم العـــالي والبحـــث العلـــمي

جامعـــة الدكتـور يحيى فـارس– بالمدية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

أخي المستشار أختي المستشارة :

نظرا لدوركم الفعال في الوسط التربوي ،وأهمية عملكم الإرشادي، فإننا نضع بين أيديكم هذين المقياسين لغرض انجاز بحث عملي لنيل شهادة "**ماستر في علوم التربية** " تخصص إرشاد وتوجيه.

نرجو منكم قراءة عبارات الاستبيانين، والإجابة عن كل فقراته، حيث لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وتعبئة البيانات التالية بالمعلومات المناسبة:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

كما نرجو منكم وضع (×) في الخانة التي ترون أنها تعبر عن اتجاهاتكم .

مثال :

الرقم	البنـــــــــــد	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
01	أرى أن العمل الإرشادي خدمة نبيلة		×			

الملحق رقم 03

جدول يوضح صدق المقاربة الطرفية على مقياس الاتجاه نحو العملية الارشادية

Statistiques de groupe

	VAR 00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	1,00	5	101,06	04,9001	2,33604
	2,00	5	83,530	07,27722	3,99344

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	2,593	,0065	7,293	8	,008	3,59484	4,42661	0,27698	12,46965
	Hypothèse de variances inégales			2,777		,005	3,59484	4,62652	4,75985	12,94883

الملحق رقم 05

جدول يوضح صدق المقاربة الطرفية على مقياس الدافعية للإنجاز

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	1,00	5	108,6648	2,21653	2,33604
	2,00	5	97,3342	3,51722	3,99344

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	2,593	,003	4,542	8	,004	3,59484	6,7651	4,2432	7,4987
	Hypothèse de variances inégales			,777		,002	3,59484	6,9872	3,7984	9,998

الملحق رقم 07

جدول يوضح العلاقة بين الاتجاه نحو العملية الإرشادية والدافعية للإنجاز

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
VAR00001	99,6964	19,58656	56
VAR00002	101,7500	16,41646	56

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,405
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	56	56
VAR00002	Corrélation de Pearson	,405	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	56	56

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

الملحق رقم 08

جدول يوضح دلالة الفروق حسب الجنس في الاتجاه نحو العملية الإرشادية

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	1,00	31	101,0645	20,08803	3,60792
	2,00	25	98,0000	19,21805	3,84361

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,051	,133	,579	54	,435	3,06452	5,29717	-7,55568	13,68471
	Hypothèse de variances inégales			,581	52,388	,434	3,06452	5,27166	-7,51198	13,64101

الملحق رقم 09

جدول يوضح دلالة الفروق حسب الجنس في الدافعية للإنجاز

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	1,00	31	103,3548	13,00653	2,33604
	2,00	25	99,7600	19,96722	3,99344

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	2,593	,123	,812	54	,420	3,59484	4,42661	-5,27998	12,46965
	Hypothèse de variances inégales			,777	39,532	,442	3,59484	4,62652	-5,75916	12,94883

الملحق رقم 04

جدول يوضح نتيجة قيمة **معامل الثبات** على مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
VAR00001	102,6464	18,37656	10
VAR00002	98,8500	19,48646	10

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,585
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	20	20
VAR00002	Corrélation de Pearson	,585	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	20	20

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

الملحق رقم 06

جدول يوضح نتيجة قيمة معامل الثبات وفق معادلة ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,659	20