

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فرع: علوم التربية



الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل. م. د) في علوم التربية
تخصص: التعليم والتأثير التربوي

الأستاذ المشرف:

- د/ بوطابة فريد

إعداد الطالبة:

- معمري ويزة

أعضاء لجنة المناقشة:

رئيساً؛	جامعة مولود معمري، تيزي وزو	د/ سليمان مليكة
مشرفاً ومقراً؛	جامعة مولود معمري، تيزي وزو	د/ بوطابة فريد
مناقشاً؛	جامعة الجزائر 2	أ/د بلعربي الطيب
مناقشاً؛	جامعة سطيف 2	د/ طباع فاروق
مناقشاً؛	جامعة مولود معمري، تيزي وزو	د/ موالك مصطفى
مناقشاً	جامعة مستغانم	أ/د قيدوم أحمد

السنة الجامعية: 2020/2019

إهداء

أهدي ثمرة جهدي:

إلى أفراد أسرتي الكريمتين معمري وعمروش

الذين قدموا لي كل الدعم لتجاوز الصعوبات

والظروف من أجل مواصلة رحلتي العلمية وأخص بالذكر

زوجي العزيز الذي صبر معي وإلى قرّة عيني ابني.

إلى جميع طلبة قسم علم النفس وعلم الاجتماع.

إلى كل من تصفح هذا العمل واستفاد منه

إليهم أهدي هذا العمل تقديرا وعرفانا بالجميل.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الهادي الأمين سيدنا محمد وعلى أهله وصحبه
أجمعين وبعد.

والحمد لله الذي يسر لي إنجاز هذا العمل المتواضع لخدمة كل طالب علم.
أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ القدير الدكتور **بوطابة فريد** الذي منحني شرف الإشراف على
هذا العمل ومنحني من وقته الثمين ما أفاض عليّ به من خبرات علمه وتجاربه في البحث العلمي، فله
مني كل الشكر وخالص الدعاء بالتوفيق في حياته المهنية وطول العمر.
كما أتقدم بالشكر إلى مدير مخبر تربية - عمل - توجيه (L.E.T.O) أرزقي عبد النور بجامعة أكلي محند
أولحاج بالبويرة و مديري مراكز التوجيه بتيزي وزو، المدية، سطيف، أدرار على المساعدات
والتشجيعات المقدمة لإنجاز هذا العمل الأكاديمي فلهم مني خير الجزاء.
والشكر للسادة الأساتذة الأفاضل أعضاء الفريق العلمي والتربوي بجامعة مولود معمري بتيزي وزو
وجامعة عبد الرحمان ميرة ببجاية، فلهم مني جميعاً كل الشناء والعرفان والتقدير.
والشكر موصول إلى زملائي وزميلاتي وخاصة د.عمور ريحة ود.خابط ليلية د.لامية حسين ود.مليكة
برجي وطلبة دكتوراه الطور الثالث تخصص التأطير التربوي (الدفعة الأولى والثانية).
والشكر موصول إلى السادة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرة الذين تفضلوا بتقويم هذه
الأطروحة

والشكر موصول أيضاً إلى الطاقم الإداري بمركز التخطيط التربوي "بالرباط" وجامعة ابن طفيل
بالقنيطرة "بالمغرب" وأخص بالذكر الأستاذ زارو عبد الله والأستاذ أحاجي خالد، وضياء أبو عون
والأستاذ حسن الباهي وجمال الكركوري والأستاذ عبد الصادق بل فقيه ومصطفى حفيظ، وفوزي
بوخريص والبوفيسور خالد عبد السلام فلهم مني جميعاً كل التقدير والاحترام على المساعدات التي لم
ينخلوا بها من أجلي.

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز، والتعرف عن مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، وكذا الوقوف على الفروق في نفس المتغيرات السالفة الذكر لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تبعاً لمتغير العمر، الجنس، التخصص، المؤهل العلمي.

بلغت عينة الدراسة 157 مستشاراً ومستشارة وتوصلت نتائجها إلى ما يلي:

- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستويات الرضا المهني ومستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- مستوى الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني منخفض.

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

- عدم وجود فروق في مستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير العمر.

- وجود فروق في مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير العمر.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير الجنس.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير الجنس.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير التخصص.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير التخصص.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير المؤهل العلمي.

Summary:

The purpose of this research study is to examine the correlation between job satisfactions and achievement motivation, also their levels amongst professional and scholar orientation advisors. Thus investigating the differences within the same variables according to their age, gender, specialty and qualification:

This study was conducted for a sample 157 advisors and supervisors chosen randomly with the following outcome:

1. There is no relationship statistically significant between the job satisfaction and the achievement motivation within the advisors.
2. The level of job satisfaction of advisors is low.
3. The level of achievement motivation of advisers is moderate.
4. No differences occurred to achievement motivation levels amongst the advisors according to age.
5. Differences are occurred to job satisfaction according to age.
6. No significant differences occurred to job satisfaction according to sex.
7. No significant differences are occurred to motivation achievement according to gender.
8. No significant differences are occurred to job satisfaction according to specialty.
9. No significant differences are occurred to achievement motivation according to specialty.
10. No significant differences are occurred to job satisfaction according to scientific qualification.
11. No significant differences are occurred to achievement motivation according to scientific qualification.

فهرس المحتويات

إهداء	.....
شكر وتقدير	.....
ملخص	.....
فهرس المحتويات	.....
قائمة الجداول	.....
قائمة الأشكال	.....
قائمة الرسومات البيانية	.....
قائمة الملاحق	.....
مقدمة: أ	.....
الجانب النظري	.....
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	.....
الإشكالية	9.....
3- أهداف الدراسة	15.....
4- أهمية الدراسة	16.....
أسباب اختيار الموضوع	17.....
مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية	17.....
7- حدود الدراسة	18.....
8- الدراسات السابقة	19.....
الفصل الثاني: الرضا الوظيفي	.....
تمهيد:	36.....
لمحة تاريخية	36.....
تطور مفهوم الرضا الوظيفي	38.....
1- الدلالة الاصطلاحية لمفهوم الرضا الوظيفي	39.....
2- تحديد المفاهيم المرتبطة بالرضا الوظيفي	40.....
5- نظريات الرضا الوظيفي	43.....
6- تعقيب على النظريات السابقة	42.....
7- محددات الرضا الوظيفي	52.....
8- الأبعاد الرئيسية الثلاث لمفهوم الرضا الوظيفي	53.....
9- طبيعة الرضا الوظيفي	54.....
10- أنواع الرضا الوظيفي	54.....
11- أهمية الرضا الوظيفي	55.....
12- العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي	56.....
13- مظاهر الرضا الوظيفي	63.....
13- مظاهر عدم الرضا الوظيفي	64.....
14- قياس الرضا الوظيفي	65.....
15- أساليب تحقيق الرضا الوظيفي	68.....
16- المتغيرات المرتبطة بالرضا عن الوظيفي	71.....
17- العلاقة بين الدافعية والرضا الوظيفي	72.....
خلاصة الفصل	73.....
الفصل الثالث: دافعية الإنجاز	.....
تمهيد	75.....
1- الخلفية التاريخية عن تطور مفهوم الدافع إلى الإنجاز	75.....
2- الدلالة الاصطلاحية للدافعية	75.....

78	3-الدلالة الاصطلاحية لمفهوم دافعية الإنجاز
83	4- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز
94	5-تعقيب على النظريات السابقة
96	6- الفرق بين الحاجة والحافز والباعث
98	7- الدافعية للإنجاز مكوّن متعدد الأبعاد
100	8- الصفات المميزة لذوي دافعية الإنجاز المرتفعة
102	9- الدافعية للإنجاز والفروق بين الذكور والإناث
104	10-مظاهر الدافع إلى الإنجاز وخصائص المنجزين
111	11- قياس دافعية الإنجاز
111	خلاصة
	الفصل الرابع: التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي والمهني
	تمهيد:
112	1-لمحة تاريخية عن التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
113	1-2- نشأة وتطور منظومة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالجزائر
117	2-مبررات التوجيه المدرسي
121	3-أسس التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
123	4-الدلالة الاصطلاحية
126	5-تعريفات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
126	6-الفرق بين التوجيه والإرشاد
127	7-أنواع التوجيه
128	8-أهمية التوجيه المدرسي بالجزائر
129	8-1-سبل الاندماج في الحياة المهنية والعملية
132	10- تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
133	11-علاقات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
137	12-تكوين مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
138	13-مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
139	14- نشاطات مستشار التوجيه في ميدان الإعلام فيما يلي
141	15-نشاطات عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
148	16-قطاع تدخل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
151	17- خصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
152	18-صفات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
155	19-الأطراف المسؤولة عن التوجيه المدرسي والمهني:
159	20- المشكلات والصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
161	21- مقارنة نقدية للتوجيه المدرسي والمهني في الجزائر
162	خلاصة الفصل
	الجانب الميداني
	الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
	تمهيد
165	أولاً: الدراسة الاستطلاعية
165	1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
165	2- عينة الدراسة وأدوات الدراسة الاستطلاعية
166	3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية
166	4-نتائج الدراسة الاستطلاعية
184	ثانياً-الدراسة الأساسية
184	1-منهج الدراسة
185	2-مجتمع الدراسة
186	3-عينة الدراسة وكيفية اختيارها
187	4-مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية
190	6-أدوات الدراسة
192	8- إجراءات تطبيق الدراسة

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.....

196	تمهيد.....
196	أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.....
208	ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات.....
224	الاستنتاج العام.....
226	الخاتمة.....
230	قائمة المراجع.....
230	الملاحق.....

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي حسب مصدرها	62
02	عبارات مقياس الرضا الوظيفي قبل وبعد التعديل	167
03	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=50)	170
04	نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على مقياس الرضا الوظيفي.	171
05	قيم معاملات الثبات بطريقتين معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الرضا الوظيفي لعينة الدراسة (ن=50)	172
06	طريقة تقدير درجات المقياس	173
07	توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الرضا الوظيفي	174
08	عبارات مقياس دافعية الانجاز قبل وبعد التعديل	176
09	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=50)	179
10	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز لعينة الدراسة ن=50	180
11	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=50)	181
12	توزيع عبارات مقياس دافعية الانجاز على أبعاده الفرعية في صورته النهائية.	182
13	توزيع جميع أفراد المجتمع الأصلي حسب الولايات	184
14	توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفقا لمتغير الجنسين	185
15	عينة الدراسة حسب متغير السن	187

188	عينة الدراسة حسب متغير التخصص	16
189	خصائص أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	17
190	توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الرضا الوظيفي	18
191	توزيع عبارات مقياس دافعية الانجاز على أبعاده الفرعية في صورته النهائية	19
197	قيمة العلاقة بين مستويات الرضا الوظيفي ومستويات دافعية الإنجاز ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد عينة الدراسة	20
198	مستوى الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	21
199	مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	22
200	دلالة الفروق في مستويات الرضا الوظيفي حسب متغير العمر	23
202	دلالة الفروق في مستويات الدافعية للإنجاز لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب العمر	24
204	الفروق بين أفراد عينة الدراسة وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الرضا الوظيفي حسب متغير الجنس	25
205	الفروق بين أفراد عينة الدراسة وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز حسب لمتغير الجنس	26
206	الفروق بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص في الرضا الوظيفي	27
206	الفروق بين أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص في الدافعية للإنجاز	28
207	الفروق بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي في مستويات الرضا الوظيفي.	29
208	الفروق بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي في مستويات دافعية الإنجاز.	30

قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
44	هرم ماسلو.	01
45	نظرية الحاجات على أديفر.	02
47	معادلة الأداء وفق نظرية فروم.	03
47	نظرية فروم للتوقع.	04
48	نظرية 2 وليام أوشي.	05
50	نظرية خصائص المهنة لهكمام وأولدهام.	06
50	نظرية الإنجاز لماكلياند.	07
51	متغيرات الرضا الوظيفي وفق نظرية يويسونج.	08
92	الاستراتيجية الأولى لدراسة الدافعية للإنجاز وفقا لتصوير ميهر.	09
92	الاستراتيجية الثانية لدراسة الدافعية للإنجاز وفقا لتصوير ميهر.	10
93	الاستراتيجية الثالثة لدراسة الدافعية للإنجاز وفقا لتصوير ميهر.	11
95	يمثل بعض الأطر النظرية لدافع الإنجاز.	12
96	يمثل تصورات جديدة لنموذج ماكلياند أتسون في الدافع للإنجاز.	13
166	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	14
184	توزيع جميع أفراد المجتمع الأصلي حسب الولايات	15
185	توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفق متغير الجنسين	16
187	عينة الدراسة حسب متغير السن	17
188	عينة الدراسة حسب متغير التخصص	18
189	عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	19
201	مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري في التوجيه حسب فئات العمر	20
203	مستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري في التوجيه حسب فئات العمر	21

قائمة الرسومات البيانية

الصفحة	عنوان الرسم	الرقم
166	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.	01
184	توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الولايات.	02
185	توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب متغير الجنس	03
187	توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب متغير السن	04
188	يبين عينة الدراسة حسب متغير التخصص.	05
189	يمثل خصائص عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.	06

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	الصورة الأولى لمقياس الرضا الوظيفي.
02	نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الرضا الوظيفي.
03	الصورة النهائية لمقياس الرضا الوظيفي.
04	الصورة الأولى لمقياس الدافعية للإنجاز.
05	نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الدافعية للإنجاز.
06	الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإنجاز.
07	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=50).
08	نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على مقياس الرضا الوظيفي.
09	قيم معاملات الثبات بطريقتين معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الرضا الوظيفي لعينة الدراسة (ن=50).
10	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=50).
11	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز لعينة الدراسة ن=50.
12	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية.
13	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على مقياس دافعية الانجاز وأبعاده الفرعية.
14	قيم معاملات الثبات بطريقتين معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز لعينة الدراسة (ن=50).

333	قيمة العلاقة بين مستويات الرضا الوظيفي ومستويات دافعية الإنجاز ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد عينة الدراسة.	15
334	مستوى الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.	16
335	مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.	17
336	دلالة الفروق في مستويات الرضا الوظيفي حسب متغير العمر.	18
337	دلالة الفروق في مستويات الدافعية للإنجاز لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب العمر.	19
338	الفروق بين أفراد عينة الدراسة وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الرضا الوظيفي حسب متغير الجنس.	20
340	الفروق بين أفراد عينة الدراسة وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز حسب لمتغير الجنس.	21
342	الفروق بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص في الرضا الوظيفي.	22
343	الفروق بين أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص في الدافعية للإنجاز.	23
344	الفروق بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي في مستويات الرضا الوظيفي.	24
345	الفروق بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي في مستويات دافعية الإنجاز.	25

مقدمة

مقدمة:

تعتبر العملية التربوية ركيزة من أهم الركائز التي تسير عليها عجلة التنمية في كل الدول المتقدمة. والوعي اليوم قائم على الموارد البشرية التي هي المورد الأساسي المؤثر في استقرار الدول والنهوض باقتصادها المحلي. ويتيح لها فرصة منافسة السوق العالمية التي تمتاز بالحركية الدائمة. ومن الحقائق العلمية أن عطاء الفرد وكفاءته المهنية دليلٌ على مدى رضاه عن عمله. ويزداد هذا العطاء بمقدار ما يوفره له العمل من إشباع لحاجاته ودوافعه. فالعطاء يُعدّ مؤشراً هاماً على فعالية التنظيم. لهذا بدأ الاهتمام بموضوع الرضا عن العمل (الرضا الوظيفي) لأول مرة في مجال الصناعة. ولم يقتصر الاهتمام على هذا المجال بل تعدّاه ليشغل مجال التعليم. ومن هذا المنطلق أصبح الرضا الوظيفي مطلباً ضرورياً لأي موظف وخاصة في قطاع التربية والتعليم. وذلك لما للعملية التربوية والتعليمية من بالغ الأثر في تقدم المجتمعات ونهضتها. يقول فورستني (وهو مهتمّ بمجال التربية: إذا أردت أن تهدم اقتصاد دولة عليك بالتربية).

ونظراً لما لقيه الموضوع من أهمية سارع المشرع التربوي بإيلائه ما يستحقّ من عناية. ويمكن للباحث ان يستشفّ ذلك من خلال محطّات التكوين التربوي المتواصلة. والملفت للانتباه أنّ التكوين طال مختلف مراحل وقطاعاته. لقد بات يشكّل العامل المساعد في تطوير المادة الخام المتمثلة في الجيل الناشئ الذي سيحمل على عاتقه مسؤولية الارتقاء بالمنظومة الاقتصادية والحضارية وتطويرها استناداً إلى المبادئ والمعارف التي تلقّاها.

وإضافة إلى ضرورة الاعتناء بتكوين الأساتذة والمؤطرين ومحاولة تلبية متطلباتهم وضمان انخراطهم في المنظومة التربوية التي ينتمون إليها نجد مجموعة من الموظفين يشاركون في المهمة التربوية عبر اضطلاعهم بمهامهم المساعدة على تحقيق التوازن النفسي والتوجيه البيداغوجي في المؤسسات التربوية. إنهم مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

وفي في هذا السياق أشار "ماكلياند" إلى الدور المهم الذي يقوم به الدافع للإنجاز لرفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف الأنشطة. فالنمو الاقتصادي في أي مجتمع هو محصلة لدافع الإنجاز. لذا تسعى كافة المنظمات سواء الإنتاجية أو الخدماتية لزيادة إنتاجها كما وكيفا (ابراهيم 2003، ص2). واعتبر الزغبي (2003) أيضا أن دافعية الانجاز " قوة تدفع الأفراد لأداء أعمالهم. فالأفراد الذين يمتلكون دافعية عالية يحاولون الوصول إلى أقصى حد من الأداء الذي تسمح به طاقتهم. بينما الأفراد الذين لا يمتلكون الدافعية لا يصلون إلا إلى مستوى منخفض من الأداء (أبو جادو 2003، ص333).

واستنادا إلى الآراء السابقة يمكن أن نخلص إلى أنّ الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز يعبران على مشاعر الموظف وأحاسيسه النابعة من نفسه. وتظلّ عملية الفصل بين المشاعر والأحاسيس وظروف العمل مستعصية. وإذا ما تمّت فإنها لا تتعدّى الفصل الاجرائي حتّى يتسنى لنا النظر فيها من باب العمل الأكاديمي. ونعتبر هذا الفصل قاطرة تبيح لنا التوقّف عند البعد المفاهيمي لنعرّف أهمّ الكلمات المفتاحية. هذه المفاهيم التي تحدّد روح البحث الذي نتناوله. فكيف يمكن أن نفهم الرضا الوظيفي؟ وما أهميّة الدافعية في تحقيق هذا الرضا؟

سنحاول في دراستنا الوقوف على مميزات كل من الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز. حيث نستدعي النظريات التي تناولتها وحاولت تفسيرها، ونبرز أهم العوامل المؤثرة فيهما. ولن يقف عملنا عند البعد التنظيري للمسألة بل سنسعى إلى البحث عن رجع الصدى لتلك النظريات من خلال دراسة تطبيقية ميدانية تعالج الموضوع من عدة جوانب تماشيا مع المرجعية النظرية المحدد لإشكالية الدراسة وفرضياتها.

إنّ الموضوع في غاية من الأهمية. إلا أنه لم يلق العناية التي يستحقّ من قبل الكثير من الباحثين في مجال علوم التربية. لذلك نظرا للأدوار النفسو بيداغوجية المتعددة التي يقوم بها مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وللظروف التي يعملون فيها لا سيما العدد الكبير من التلاميذ الذين يتولون مسؤولية إرشادهم وتوجيههم ومتابعتهم واعلامهم على مستوى الثانويات التي يعملون فيها وعلى مستوى المقاطعات التابعة لها في المتوسطات، إضافة إلى وضعهم المهني والقانوني غير المتناسب مع شهاداتهم الجامعية من

حيث التصنيف والاجر وغياب الترقيات المهنية، إلى جانب ضعف التعاون من قبل إدارة الكثير من المؤسسات التربوية في توفير احسن الشروط لإنجاح مهامهم رغم أهمية النشاطات البيداغوجية التي يقدمونها لصالح المتعلمين في مختلف المراحل، ونظر لانعكاس كل ذلك على معنوياتهم ورضاهم الوظيفي وادائهم الميداني، ارتأت الطالبة الباحثة دراسة جوانب مهمة في بنيتهم النفسية لا سيما دافعيّتهم للإنجاز ومدى رضاهم الوظيفي في ظل الظروف التي يعملون فيها، عن طريق التعرف على طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالولايات التالية: سطيف مدية وتيزي وزو وأدرار.

وقد قسمت الدراسة إلى قسمين: قسم نظري وقسم تطبيقي.

القسم الأول (القسم النظري) ويشمل أربعة فصول:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة: ويتضمن إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهدافها، أهميتها العلمية والعملية، تحديد المفاهيم وملخص الدراسات السابقة. كل في عنصر مستقل عن الآخر.

الفصل الثاني: الرضا الوظيفي: ويتضمن جملة عناصر أهمها التمهيد ثم اللوحة التاريخية. ثم تطور مفهوم الرضا الوظيفي. بعد ذلك نظريات الرضا الوظيفي ومحددات هذا الرضا الوظيفي. دون أن ننسى الأبعاد الرئيسية للرضا الوظيفي. وسنتوقف عند طبيعة الرضا الوظيفي وأنواعه وأهميته. ولا يخفى عنا أن نتوقف عند العوامل المؤثرة فيه من حيث مظاهره ومظاهر عدم الرضا الوظيفي وقياس الرضا الوظيفي وأساليب تحقيقه. وكذلك المتغيرات المرتبطة به. وينتهي هذا الفصل بخلاصة جامعة لاهم ما ذكر.

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز: وتتضمن جملة من العناصر أهمها: التمهيد والخلفية التاريخية وتطور مفهوم الدافعية للإنجاز والنظريات المفسرة للدافعية للإنجاز والفرق بين الحاجة والحافز والباعث. والدلالة الاصطلاحية للدافعية للإنجاز. والدافعية للإنجاز متكون متعدد الأبعاد. الدافعية للإنجاز والفرق بين الذكور والإناث. مظاهر الدافعية للإنجاز وخصائص المنجزين قياس دافعية للإنجاز. وينتهي الفصل بخلاصة تأتي على أحم ما ورد فيه.

الفصل الرابع: التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني: ويتضمن جملة عناصر أهمها: لمحة تاريخية.

ونشأة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. مبرراته. والدلالة الاصطلاحية للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. والفرق بين التوجيه المدرسي والتوجيه المهني. وأنواع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أهميته وأهدافه وتعريفاته. وعلاقات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، تكويناته ومهامه ونشاطات عمله. وقطاع تدخلاتهم. خصائصهم وصفاتهم. وأسس التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. والأطراف المسؤولة عن التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. والمشكلات والصعوبات التي تواجه مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

القسم الثاني (الجانب الميداني): ويشمل فصلين:

الفصل الخامس ويتناول الإطار العام للدراسة في جانبها الميداني. ويشمل الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية من حيث المنهج المعتمد ومجتمع الدراسة وعينته وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

أما الفصل السادس فيتناول عرض نتائج الدراسة مع مناقشة وتحليل وتفسير الفرضيات المعتمدة. وبناء على نتائج الدراسة ستقدم جملة خلاصات عامة وخاتمة تتضمن اقتراحات وآفاق البحث مستقبلاً.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.

- اشكالية الدراسة.
- فرضيات الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مفاهيم الدراسة.
- حدود الدراسة.
- الدراسات السابقة.

الإشكالية:

شهد العالم تحولات عميقة في السنوات الأخيرة، ومن أبرزها الثورة الصناعية بانجلترا، ترتب عنها تسارع وتيرة التغيرات في مختلف مناحي الحياة الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية والتربوية.

وفي منتصف القرن العشرين، وتحديدا بعد الحرب العالمية الثانية، شهد العالم تطورا كبيرا في ميدان المعرفة والتكنولوجيا، انتجت تحولات كبيرة وارتفاعا حادا في معدلات النمو الاقتصادي خاصة في الدول الغربية، وتبع ذلك فمتوسط المدة الزمنية بين الاكتشاف الأول للابتكار التكنولوجي ثم التعرف إلى إمكانيته التجارية بينما كان يقارب 30 عاما ما بين 1830-1919م إلى 9 سنوات ما بين 1945-1967م، ثم ينخفض أكثر فأكثر، وتتضاعف سرعة تطور المعارف العالمية مرتين كل 5 سنوات 1960م، ومع بداية القرن الحادي والعشرين والى غاية 2020، تضاعفت مرتين كل 73 يوما (عبد الحليم، 2016، ص21).

وهكذا صار نجاح الدول وتطورها يبني على القدرة على امتلاك المعرفة وتطويرها، وأصبحت الميزة التنافسية لأي دولة هي الرصيد المعرفي العام، لهذا انصب الاهتمام أكثر على العامل البشري الذي يعتبر المحرك الرئيسي لعجلة التطور، الذي تكون انطلاقة من مؤسسات التعليم التي تمتلك نظام تعليمي متين، تمكنها من تكوين موارد بشرية مؤهلة لتكون أدوات للطاقة الاقتصادية للمجتمع، وعليه فالمجتمعات اعتنت بالمعلم ووضعياته فحققت نتائج كبيرة من خلال ضخها لأموال طائلة على سبيل المثال اليابان: الذي استطاع أن يعيد نفسه باسترجاع هيئته في وقت وجيز بعد الحرب الذي مر به خلال الحرب العالمية الثانية، أما المجتمعات التي لم تولي الاهتمام اللازم للقطاع التربوي بقيت في مستوى يجعلها في المراتب الأخيرة، بقيت تتخبط في المآسي الاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية.

من أجل تفادي ذلك أنفقت الجزائر أموالا طائلة وقامت بمحاولات عديدة في إصلاح منظومتها التربوية من أجل مواكبة مستجدات العصر الحديثة.

ولكي ترتقي المنظومة التربوية الجزائرية عليها أن تعير اهتمامها للعنصر البشري داخل منظوماتها ولهذا اعتبر الرضا الوظيفي أحد المداخل العلمية الهامة التي زاد الاهتمام بها في السنوات الأخيرة نظرا لما

يشكله من أهمية في استمرارية العامل في مهامه وتواصله بصورة فعالة ومنتجة، وهذا من شأنه تحقيق الرضا عن العمل لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

إن الرضا الوظيفي هدف منشود يسعى إليه جميع العاملين ولاسيما مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعدم توفره ينعكس سلبا على القطاع التربوي والاقتصادي.

يمثل متغير الرضا الوظيفي مختلف المشاعر التي تتكون لدى الفرد نحو وظيفته وهذه المشاعر تكون إما إيجابية عندما يتصور الفرد أن وظيفته تحقق إشباعا لحاجاته ليكون راضيا عن عمله، أما إذا تصور أن وظيفته لا تحقق له إشباعا فتكون مشاعره سلبية نحو عمله، وبالتالي يكون غير راض عليه، وبهذا فإن الرضا عن الوظيفة أو العمل يعبر عن مدى الإشباع الذي يوفره العمل للفرد (الزبون وآخرون، 2007، ص3) ولهذا أصبح موضوع الرضا الوظيفي وعدم الرضا الوظيفي من الموضوعات التي تحظى باهتمام علماء النفس والسلوكيين والإداريين وذلك بالبحث وراء أسباب ومصادر الرضا وعدم الرضا للموظفين، ولما لهذا الموضوع من أثر فعال في نجاح العملية التربوية والتعليمية بصفة عامة ونجاح العمل الإرشادي بصفة خاصة (فلمبان، 2008، ص3). ويعد هوبك (hoppok, 1935) من أوائل الباحثين في مجال الرضا الوظيفي حيث يعرفه بأنه "مجموعة من العوامل الوظيفية التي تجعل الموظف راضيا عن عمله"، وصوره لوك (locke, 1969) وبورتر (porter, 1975) على أنه يمثل الفرق في إدراك العلاقة بين ما يتوقع الفرد الحصول عليه من وظيفته، وبين ما هو متحصل عليه بالفعل (عشري، 1991، ص143) وعلى المستوى التنظيري فقد ظهرت نظرية العامل التقليدية ونظرية العاملين لهزبرج (herzberg, 1959) الشهيرة والتي كان لها إسهاما واضحا في تفسير العلاقة القائمة بين الرضا الوظيفي والإنتاجية.

لهذا شغل موضوع الرضا الوظيفي حيزا كبيرا من الدراسات على مستوى القطاعات الاقتصادية والاجتماعية وكل ما يتعلق بالمهن، وكانت من أهم المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات ترتبط بامتيازات المهنة التي يشغلها الفرد لاسيما ساعات العمل، الأجر والترقية...إلى غير ذلك، إلا أن الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي في المنظومة التربوية قد مست في العديد من الأحيان بهيئة التدريس.

ومن خلال ما سبق تتضح أهمية محتوى العمل لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والذي يمكنه من القيام بأدواره بمستوى يلبي حاجيات الفئات المستهدفة داخل المؤسسات التربوية، وفي هذا الإطار ونظرا لتشعب تدخلاته على مستويات عدة نجد الدراسة التي قام بها تينوس (tennyson,1989) التي هدفت إلى معرفة أدوار مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني داخل المؤسسات التربوية في العديد من الثانويات بمينوسيتا، توصلت نتائجها إلى أن هناك علاقة محدودة بين الكيفية التي يدرك بها أدوارهم وتوقعات البرنامج الإرشادي المدرسي لدور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

وأن هذا الأخير لا يستطيع أن يقوم بمهامه كما ينبغي بسبب تزايد الحاجة إلى خدمات الإرشاد من جهة وكثرة عدد التلاميذ من جهة أخرى، كما اقترح الباحث آلية الإرشاد الجماعي حتى يتمكن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من تلبية أو تحقيق الاحتياجات التي لا تتحقق إلا عن طريق الإرشاد الفردي، وفي ظل تزايد الحاجة إلى خدماته وصعوبة تغطية مهامه في جميع المجالات نجدها تتوافق مع المعطيات التي يعمل فيها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

كما قام أنكسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على سلوك المخاطرة، وأشار إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل منها: عاملان متعلقان بخصال الفرد وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة، أو العمل المراد انجازه (خليفة، 2000 ، ص113).

كما يعتبر الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ذو أهمية كبيرة في العمل الإرشادي حيث أنه يسهم بشكل كبير في زيادة شعور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالسعادة والارتياح في عمله، وبالتالي زيادة انتمائه للعمل ومن ثم الارتقاء بالعملية التعليمية (العاجز، 2014، ص5). إن فهم وإدراك دوافع الموظفين والعاملين في مجالات العمل، ورضاهم الوظيفي يساعد الإدارة والمديرين والمشرفين على تصميم بيئة عمل مناسبة ونظام حوافز فعال يساعد على الحفاظ على بقاء الموظفين أهم الموارد التي تمتلكها منظمات العمل (هاشم، 2009، ص8).

كنتيجة هذا السياق اعتبرت الدافعية من الموضوعات الأساسية التي اهتم بفحصها وقياسها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية والمهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء بشكل عام للنظر إلى الانجاز بأنه المكون الأساسي في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الانسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز وفيما يحققه من أهداف (السهلوي والنويسر، 1996، ص47). وقد ارتبط مصطلح دافعية الانجاز في علم النفس بمفهوم الحاجة والباعث والحافز، حيث يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى أدلر وليفين قبل استخدام موراي مصطلح الحاجة للإنجاز.

يرجع الفضل إلى عالم النفس الأمريكي هنري موراي في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق وبوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية وذلك في دراسة بعنوان: استكشافات الشخصية والتي عرض فيها عدة حاجات نفسية أطلق عليها الحاجات العالمية وهي الحاجات الشائعة بين الناس.

إن فهم وإدراك دوافع الموظفين والعاملين في مجالات العمل، ورضاهم الوظيفي يساعد الإدارة والمديرين والمشرفين على تصميم بيئة عمل مناسبة ونظام حوافز فعال يساعد على الحفاظ على بقاء الموظفين أهم الموارد التي تمتلكها منظمات العمل (هاشم، 2009، ص8)، ومن بين الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز دراسة بوزون (2007) على أنه لا توجد علاقة ارتباطيه موجبة ضعيفة بين الاتجاه والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (بوزون، 2007، ص228)، ودراسة الباحثان برايفيلد وكروكيت (Brefieldet&Crockete, 1955) باستعراض وتقييم نتائج الدراسات التجريبية التي أجريت على العلاقة بين الأداء والرضا فلم يجد ما يؤيد وجود العلاقة (سلطان، 1993، ص 225)، ودراسة حسين بن عطاس الخيري(2008) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بني متوسطات درجات دافعية الإنجاز بين مرتفعي الرضا الوظيفي، ومنخفضي الرضا الوظيفي إلا في الأبعاد المتأثرة، الخوف من الفشل، قلق بدء العمل لصالح مرتفعي الرضا الوظيفي، ودراسة دريوش راضية(2018) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وتوصلت إلى أن مستوى الدرجات في الدافعية للإنجاز منخفضة، ودراسة العمري(1991)

حول الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين في الأردن وعلاقته ببعض الخصائص الديموغرافية والوظيفية للمشرف، والتي هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين في الأردن وعلاقته ببعض الخصائص الديموغرافية والوظيفية للمشرف وتوصلت أن مستوى الرضا الوظيفي كان متدنياً لدى غالبية المشرفين في مجالي الراتب والتقدم الوظيفي، ودراسة أمزال (2017) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من دافعية الانجاز والرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الابتدائية فتوصلت إلى عدم وجود علاقة في درجات الرضا الوظيفي ودرجات لدافعية الانجاز.

نظراً لعدم استفادة هيئة الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني من حوافز وعوائد مادية قد تمثل مصادر إشباع حاجات المستشار، وهو ما دفع الباحثة لدراسة هذا الموضوع: الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، بغرض الوصول لإجابات علمية موضوعية لمجموعة من التساؤلات وبالتالي فالإشكالية يمكن تحديدها بالأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستويات الرضا الوظيفي ومستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؟

- ما مستوى الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؟

- ما مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؟

- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تعود إلى متغير العمر؟

- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعود إلى متغير العمر؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعود إلى متغير الجنس؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعود إلى متغير الجنس؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعود إلى متغير التخصص العلمي؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستويات دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعود إلى متغير التخصص العلمي؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعود إلى متغير المؤهل العلمي؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعود إلى متغير المؤهل العلمي؟

3- فرضيات الدراسة:

- لا توجد علاقة دالة إحصائية بين مستويات الرضا الوظيفي ومستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- مستوى الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني منخفض.

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

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تعود إلى متغير العمر.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعود إلى متغير العمر.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعود إلى متغير الجنس.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعود إلى متغير الجنس.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعود إلى متغير التخصص العلمي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعود إلى متغير التخصص العلمي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعود إلى متغير المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعود إلى متغير المؤهل العلمي.

3- أهداف الدراسة:

-تسعى هذه الدراسة إلى:

. التعرف على العلاقة الموجودة بين مستويات الرضا الوظيفي ومستويات دافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

-التعرف على مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- التعرف على مستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- التعرف على الفروق في مستويات الرضا الوظيفي التي قد تعود إلى المتغيرات التالية: العمر، الجنس، التخصص العلمي، المؤهل العلمي.

- التعرف على مستويات دافعية الإنجاز، التي قد تعود إلى المتغيرات التالية: العمر، الجنس، التخصص العلمي، المؤهل العلمي.

4 - أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى الاعتبارات التالية:

1-4 لأهمية العلمية الاكاديمية:

- ستساهم دراستي في تعميق البحث في موضوع لم ينل القسط الوافر من الدراسات في المدرسة الجزائرية والذي له علاقة بهيئة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني باعتماد المتغيرين الرئيسيين الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز .

- ستثير دراستي اهتمام الباحثين لدراسة مشكلات وقضايا فئة مستشاري الارشاد والتوجيه المدرسي لا سيما تلك التي لها علاقة بدافعتهم للعمل وفي رضاهم الوظيفي في ظل نقص فرص الترقية المهنية.

- إثراء الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الانجاز في المدرسة الجزائرية من مختلف الزوايا ومختلف الأطوار .

2-4 الأهمية العملية التطبيقية:

- تفيد هذه الدراسة المعنيين من المستشارين والوزارة والقائمين على المؤسسات التربوية في توظيف الإجراءات الضرورية التي تغذي مستويات الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه لتحسين أدائهم الميداني.

- تمكين الباحثين والمختصين وطلبة الدكتوراه من الاستفادة من أدوات الدراسة الحالية والتدريب عليها في إنجاز بحوث ميدانية لمتغيرات مشابهة.

-تفيد دراستي الممارسين في الميدان في توظيف الحلول والاقترحات التي سنقدمها لتحسين مستوى الرضى الوظيفي ودافعية الإنجاز لديهم (مستشاري التوجيه) من خلال تحسين فرص الترقية المهنية وتوفير شروط العمل المريحة وغيرها.

أسباب اختيار الموضوع

هناك العديد من الأسباب التي أدت إلى اختيار الموضوع لدراستنا الحالية منها:

- باعتبار أن هذا الموضوع تناول موضوعا نفسيا وتربويا ومهنيا في نفس الوقت والمتمثلة في الرضا الوظيفي والدافعية الانجاز لدى شريحة من شرائح القطاع التربوي والمتمثلة في مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني التابعين لمراكز توجيه لولايات مختلفة المتمثلة: تيزي وزو، سطيف، مدية، أدرار.
- الرغبة في إجراء الدراسة على عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والكشف عن مستوى كل من رضاهم الوظيفي ودافعتهم للإنجاز.

مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

أ- الرضا الوظيفي:

- التعريف الاصطلاحي:** يعرفه المعمر (1993) بأنه "الحالة التي يحقق الفرد من خلالها ذاته ويشبع رغباته مما يجعله مقبلا على عمله بحماس ويحرص على زيادة كفاءته الإنتاجية" (المعمر، 1993، ص19).
- واعتمدت الباحثة في تحديد مفهوم الرضا الوظيفي تعريفا اشتقته من النظرية الإنسانية لماسلو وهو درجة الإشباع التي تتحقق لدى الفرد والناعبة من الحاجات الأساسية الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى الاحترام والحاجة إلى تحقيق الذات.

- التعريف الإجرائي:** هي الدرجة التي يحصل عليها مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهنيين في فقرات المقياس الذي أعدته "أميرة مزهر حميد" و"أحلام مهدي عبد الله"، الذي أعدتاه للبحث عن الرضا عن العمل وعلاقته بمستوى الطموح لدى المرشدين التربويين الذي كيف من قبل الباحثة على البيئة الجزائرية.

ب - دافعية الانجاز:

-التعريف الاصطلاحي:

-يشق "فتحي الزيات" (1996) تعريفا لدافعية الإنجاز من نظرية "أتكينسون" حيث يعرفها على أنها "دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة (شليبي، 1998، ص 24).

وتعرف "نادية الشرنوبي" (1991) الدافع إلى الانجاز بأنه "تكوين افتراضي متعدد الأبعاد يدفع الفرد إلى المثابرة على بذل الجهد وتحمل الصعاب والتغلب على كل ما يصادفه من عقبات في سبيل تحقيق الطموح إلى التفوق والارتقاء من خلال المنافسة والإصرار وأن يتم ذلك بسرعة واستقلال".

ويعرفه "عبد اللطيف محمد خليفة" (2006) بأنه "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل" (معربية، 2000، ص 52).

- **التعريف الإجرائي:** هي الدرجة التي يحصل عليها مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهنيين في فقرات مقياس الذي أعده السيكولوجي المصري، بجامعة القاهرة "عبد اللطيف محمد خليفة" عام (2006) ويتكون هذا المقياس من "50 بندا" تقيس دافعية الانجاز ضمن خمسة أبعاد: الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق والطموح، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل الذي كيف من قبل الباحثة على البيئة الجزائرية.

7 - حدود الدراسة :

تحدد الدراسة فيما يلي:

1-7 عينة الدراسة:

تقتصر عينة الدراسة على عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كل من الولايات

التالية: تيزي وزو، سطيف، مدية، أدرار ويقدر عددهم "157" مستشارا مدرسيا ومهنيا.

2-7 الحدود المكانية:

تتمثل الحدود المكانية في كل من مراكز التوجيه المدرسي والمهني لكل من الولايات التالية: تيزي وزو، سطيف، المدية، ادرار.

3-7 الحدود الزمنية:

ترتبط الفترة الزمنية بفترة تطبيق هذه الدراسة من شهر جانفي إلى غاية شهر ماي 2018.

8-الدراسات السابقة:

1. الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي:

1-دراسة سعاد السلوم (2002) حول: " عوامل ضغوط العمل التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي

للمشرفات الإداريات " هدفت دراستها إلى:

2- معرفة العوامل الرئيسية لضغوط العمل التنظيمية التي تتعرض لها المشرفات الإداريات العاملات في

مكاتب الإشراف التربوي.

2- التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى المشرفات الإداريات العاملات في مكاتب الإشراف التربوي في

كل من المدن التالية: الرياض وجدة والدمام كما يراها أفراد الدراسة.

3- تحديد علاقة عوامل ضغوط العمل التنظيمية والرضا الوظيفي لدى المشرفات الإداريات ببعض

المتغيرات الديموغرافية المنطقة التعليمية، المؤهل التعليمي، عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم وفي مجال

الإشراف الإداري، التدريب والعبء الإشرافي.

وأخيراً التعرف على علاقة عوامل الضغوط العمل التنظيمية لدى المشرفات الإداريات برضاهن الوظيفي.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت على الاستبانة وطبقت الدراسة على عينة بلغ

عددها 170 مشرفة إدارية واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية اللازمة وتوصلت إلى النتائج التالية:

1- نالت الجوانب الاجتماعية والعلاقات الإنسانية وكذلك الصفات والمميزات لفردية على المستوى الذاتي

الشخصي للمشرفات الإداريات أعلى درجات الرضا الوظيفي ولم تحظ خصائص بيئة العمل بمكتب الإشراف

التربوي ومميزات العمل الوظيفية إلا بدرجة رضا منخفضة من قبل المشرفات الإداريات.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التعرض لضغوط العمل التنظيمية بين أفراد الدراسة وفقاً

لمتغير المنطقة التعليمية لصالح منطقة جدة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا

الوظيفي بين أفراد الدراسة وفقاً لنفس المتغير لصالح منطقة الرياض.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي بين أفراد الدراسة وفقاً للمؤهل التعليمي لصالح حاملي البكالوريوس.

4- وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين درجات عوامل ضغوط العمل التنظيمية ودرجات الرضا الوظيفي لدى المشرفات الإداريات أي أنه كلما زادت درجة ضغوط العمل انخفض مستوى الرضا الوظيفي للمشرفات الإداريات والعكس صحيح (فؤاد نواوي قلمبان، 2008، ص79).

3- دراسة الطرفي(2003):

تناولت هذه الدراسة الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المرشدين والمرشدات في مدينة عمان لدى عينة مكونة من(221) مرشدا ومرشدة أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تبعا للدخل والخبرة من جهة، والى وجود ارتباط ايجابي بين الرضا الوظيفي وكل من العمل والراتب الشهري والخبرة (أمزال 2017، ص36).

كما هدفت دراسة فؤاد العاجز وجميل نشوان(2004) إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، وتمثلت أداة الدراسة من استبانة مكونة من خمس مجالات وتكونت عينة الدراسة من (302) ثلاثمائة واثنين من الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين والمعلمات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر عوامل الرضا الوظيفي التي تسهم في تطوير فعالية أداء المعلمين كانت سلامة النظام والانضباط المدرسي، مراعاة احتياجات المعلمين المهنية في الجدول المدرسي، توفير الأمن والأمان والحرية والديمقراطية للمعلمين، استخدام أساليب متنوعة وحديثة في الإشراف التربوي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين المدرسي لصالح الذكور، وطبقاً للمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الإعدادية، وطبقاً للمؤهل لصالح حملة الشهادات العليا، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً بالنسبة لسنوات الخدمة (خليل وشريير 2008، ص691).

4- دراسة أجراها محمد الشوامرة (2007):

حول " الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدارس نور الهدى التطبيقية في بلدة بيتونيا " بهدف التعرف على مستوى الرضا المهني لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدارس نور الهدى التطبيقية في بلدة بيتونيا، كما تهدف إلى ترتيب محددات الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين والمعلمات كذلك اختبار بعض المتغيرات في الرضا الوظيفي كالجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي

والتوصل إلى بعض النتائج والتوصيات التي يمكن الاستفادة منها في مجال التعليم لتحقيق الموازنة بين متطلبات الأفراد ومتطلبات وظائفهم بهدف رفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام بتوزيع الاستبانة على معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدارس نور الهدى والبالغ عددهم 40 معلم ومعلمة من مدارس نور الهدى التطبيقية.

وقد توصل الباحث في دراسته إلى النتائج التالية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند لأثر الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات تبعاً لمتغير الجنس. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند أثر الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة حيث كانت الدالة الإحصائية وهي غير دالة إحصائياً (فؤاد نواوي فلمبان 2008، ص75).

5- دراسة خليل جواد محمد الشيخ وشيرير عزيزة عبد الله (2008):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، وقد تكونت عينة الدراسة من 360 معلماً ومعلمة، وقد تم أخذها بطريقة عشوائية عنقودية من 18 مدرسة بنون وبنات، وقد أعد الباحثان استبانة لقياس الرضا الوظيفي خاصة بالدراسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث وحملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، بينما لم توجد فروق في الرضا عن المادة، وبالنسبة لتحقيق المهنة للذات فكانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، وبالنسبة لطبيعة العمل وظروفه، والعلاقة بالمسؤولين كانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، أما سنوات الخبرة فلا يوجد لها أي أثر على الرضا الوظيفي (خليل وشيرير 2008، ص683).

6- دراسة عبد العزيز العبد الجبار هدفت التعرف على:

مستوى الرضا الوظيفي لكل من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، وأثر متغيرات العمر والخبرة والدرجة العلمية والدخل الشهري على الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، ومجال التخصص لمعلمي التربية الخاصة، وقد اختار الباحث مقياس ستمين ولوب 2002 وذلك لشموليته وسهولة تطبيقه وإمكانية استخدامه مع معلمي التربية الخاصة والتعليم العام وذلك لما يتميز به المقياس في صورته الأصلية من صدق وثبات للتعرف على الرضا الوظيفي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من 251 معلماً، ممن يعملون في المدارس الابتدائية العادية وكذلك المدارس الابتدائية العادية الملحق بها برامج أو فصول خاصة والتابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، وقد بلغ عدد معلمي التعليم العام 127 معلماً بنسبة 6.50% بينما عدد معلمي التربية الخاصة 124 معلماً بنسبة

4.49% وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الرضا الوظيفي العام أعلى من المتوسط لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، ودلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام لصالح معلمي التعليم العام، وكذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الدخل الشهري، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تبعاً للعمر وسنوات الخبرة والدرجة العلمية (فؤاد نواوي فلمبان 2008، ص 77).

7- دراسة بن معاشو مهاجي (2011):

حول طبيعة الصعوبات المعيقة لعمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في علاقتها برضا المهني داخل المؤسسات التربوية.

حيث هدفت دراسته إلى التعرف على طبيعة الصعوبات التي تعيق مستشاري التوجيه في عملهم داخل المؤسسات التربوية، والتعرف ان كانت هناك علاقة بين تلك الصعوبات برضاهم الوظيفي. والتعرف أيضا ان كانت هناك فروق بين مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي في تحديد طبيع الصعوبات التي تعيقهم يرجع إلى عامل الجنس. وان كانت هناك فروق بين مستشاري التوجيه في تحديد الصعوبات المعيقة تعود إلى تخصصهم الأكاديمي، وإلى خبرتهم المهنية وإلى مكان عملهم، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين طبيعة تلك الصعوبات التي تواجههم ورضاهم المهني. ولتحقيق ذلك استعمل الطالب المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي واختار عينة مكونة من 190 مستشار للتوجيه والإرشاد المهني من خمس ولايات بالغرب الجزائري، لجمع البيانات استعمل استبيان خاص بطبيعة الصعوبات المعيقة واستبيان خاص بالرضى الوظيفي وتحليل النتائج استعان باختبار (ت) ومعادلة بيرسون ومعادلة بيرسون براون.

وبعد جمع البيانات وتحليلها توصل إلى النتائج الآتية: ان مستشاري التوجيه تواجههم صعوبات كثيرة تعيق عملهم، وأن هناك فروقا دالة احصائيا في طبيعة الصعوبات المعيقة للعمل تعود للتخصص الأكاديمي لصالح تخصص علم الاجتماع، وأن هناك فروقا في طبيعة الصعوبات المعيقة تعود إلى الأقدمية المهنية لصالح ذوي الأقدمية أقل من تسعة سنوات وفروق أخرى تعود إلى عامل الجنس ومكان العمل، غير انه بين انه لا توجد علاقة بين طبيعة الصعوبات المعيقة والرضا المهني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المهني.

المرجع بن معاشو مهاجي، (2011) مذكرة الماجستير (غير منشورة) تخصص علم دراسة الجماعات والمؤسسات بجامعة وهران

8-دراسة سمايلي محمود وسعيدة بن عمارة (2015) :

موسومة الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي دراسة ميدانية بولايتي سطيف وميلة.

وقد هدفت دراستهما إلى التعرف على مستويات الضغوط المهنية ومستويات الرضا الوظيفي وعلاقة تلك الضغوط المهنية الناتجة عن محددات ضعف العائد المادي أو (الاجر)، قلة فرص الترقية وغموض الدور، التي يواجهها مستشارو التوجيه برضاهم الوظيفي، وقد استعلا المنهج الوصفي وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 120 مستشارا من ولايتي ميلة وسطيف سنة 2012 واستعمل أداة واحدة شملت ثلاثة أجزاء تقيس الضغوط المهنية والرضا الوظيفي معا. واستعلا أدوات التحليل الاحصائي الآتية المتوسطات الانحرافات المعيارية ومعمل ارتباط بيرسون وبعد جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها توصلا على النتائج الآتية: وجود ضغوط مهنية بدرجة عالية في الأباد الثلاثة المعالجة، وأنه توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي.

حيث لم تؤثر الضغوط المهنية كثيرا على الرضا الوظيفي لمستشاري التوجيه رغم ضعف الاجر وقلة فرص الترقية وغموض الأدوار التي يقومون به(محمود وبن عمارة،(2015)).

2-دراسات حول الدافعية للإنجاز:

أ - الدراسات الأجنبية:

1 - (دراسة أدسيل وكامبل (AdsulKambale, 2008): دراسة بعنوان: "دافعية الإنجاز كوظيفة في

وجود الجنس، الخلفية الاقتصادية، واختلاف الطبقات لدى طلاب الكلية" وهي دراسة استكشافية هدفت لمعرفة أثر كل من الجنس والخلفية الاقتصادية واختلاف الطبقات لدى طلاب الدراسات العليا بمدينة سنغالي التابعة لولاية ماهرارنشرا، وشملت العينة (192) طالبا وطالبة من مختلف الكليات تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

لغرض تحقيق أهداف البحث اعتمد الباحثان على مقياس دافعية الإنجاز الذي طوره بهارجافا سنة (Bhargave1994)، وتمت معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التالية اختبار (ت) اختبار دنكن المتعدد، اختبار تحليل التباين الثلاثي.

وكانت من أهم النتائج ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى إلى مستوى الاقتصادي (Adsul, Kambale 2008).

ب- الدراسات العربية:

1- دراسة مليكة بكير ومحمد عبورة (2009):

الاتجاه نحو العمل الإرشادي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرس والمهني. وقد هدفت دراستها على التعرف على العلاقة بين الاتجاهات نحو العمل الإرشادي والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه، ومن خلالها التعرف على الفروق بين الجنسين في اتجاهات نحو العمل الإرشادي والتعرف على أيضا الفروق بينهما في الدافعية للإنجاز. وقد استعملت المنهج الوصفي الارتباطي، واختارت عينة مكونة من 151 مستشار منهم 106 إناث و45 ذكور واستعملت مقياس اتجاهات نحو العمل الإرشادي ومقياس الدافعية للإنجاز واعتمدت في التحليل الإحصائي للبيانات على اختبار كا² واختبار (ت) ومعامل بيرسون للارتباط وبعد المعالجة لكل النتائج توصلنا إلى النتائج الآتية: أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الاتجاهات نحو العمل الإرشادي والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه، ووجود علاقة بين الاتجاهات الإيجابية والدافعية للإنجاز المرتفع لديهم. كما أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الاتجاهات والدافعية للإنجاز.

فقد أظهرت هذه الدراسة أهمية الجانب النفسي من خلال المواقف والمشاعر الإيجابية والرضى الداخلي للمستشارين بدرجة دافعتهم وادائهم الميداني مع المتعلمين داخل المؤسسات التربوية وهو بعد مهم في تجويد الأداء وتحسينه وتطويره كلما تعززت المشاعر الإيجابية لديهم (بكير وعبورة 2009، ص 28/46).

2- دراسة روي وآخرون (2013):

دراسة بعنوان: "الذكاء العاطفي ودافعية الإنجاز الأكاديمي، دراسة ارتباطية" وهدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي ودافعية الإنجاز والفروق الموجودة في الذكاء العاطفي تبعا لمرتفعي ومنخفضي

دافعية الإنجاز، وتكونت العينة من (105) طالبا وطالبة منهم (48) ذكور و(57) أنثى تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب مدارس الصف الثاني عشر بمدينة باتنة الهندية، ولتحقيق أغراض البحث تم استخدام الأدوات التالية: استبيان الذكاء العاطفي لمناجل وشيبرا (K. Mangal and Mrs Shubra Mang) واستبيان دافعية الإنجاز الأكاديمي لشارما (T. R Sharma)، وتحليل البيانات إحصائية استخدم الباحثون معامل الارتباط وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي ودافعية الإنجاز (Roy and Ali, 2013).

3- دراسات تناولت العلاقة بين الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز:

1-دراسة بوذون (2007):

تناولت الدراسة الحالية موضوع الاتجاه نحو العملية الإرشادية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية الواد، تكونت عينة الدراسة الأساسية من (25) مستشار منهم (18) إناث، و(7) ذكور الذين يعملون بالثانويات ومركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية الوادي، وقد اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس الاتجاه نحو العملية الإرشادية من إعداد بكير مليكة، ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد عبد اللطيف محمد خليفة، ولقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي لأنه المناسب لهذه الدراسة، وتمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار كا²، اختبار "ت" ومعامل ارتباط "بيرسون" وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

1-توجد علاقة ارتباطيه موجبة ضعيفة بين الاتجاه والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

2-يتميز مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني باتجاهات إيجابية نحو عملهم الإرشادي.

3-لا توجد فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو العملية الإرشادية لدى عينة الدراسة.

4-يتميز مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني نحو العملية الإرشادية بدافعية إنجاز مرتفعة.

5- لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة (بونون 2007، ص228).

2- دراسة حسين بن عطاس الخيري (2008):

حول علاقة الرضا الوظيفي بدافعية الإنجاز لدى المرشدين والمدرسين بمحافظة الليث والقنفذة حيث هدفت إلى:

1 -الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المرشدين المدرسين لدى عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة.

3 -التحقق من وجود فروق بين المرشدين المدرسين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة في كل من الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز ترجع إلى : مكان العمل ، سنوات الخبرة ، الراتب.

4 -التحقق من وجود فروق في دافعية الإنجاز بين مرتفعي الرضا الوظيفي ومنخفضي الرضا الوظيفي لدى المرشدين المدرسين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة.

تكونت عينة الدراسة من (98) مرشداً من المرشدين المدرسين الذين يعملون بمدارس التعليم العام الحكومية بمراحله الثلاث الابتدائي ، والمتوسط ، والثانوي للبنين بمحافظة الليث والقنفذة.

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس الرضا الوظيفي من إعداد الشابي ومقياس دافعية، الإنجاز من إعداد منصور (1986) استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية : معامل ارتباط بيرسون، اختبارات تحليل التباين الأحادي الاتجاه توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

1 - توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا الوظيفي ودرجات ودافعية الإنجاز لدى المرشدين المدرسين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة.

2 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بني متوسطات درجات دافعية الإنجاز بين مرتفعي الرضا الوظيفي، ومنخفضي الرضا الوظيفي إلا في الأبعاد المثابرة، الخوف من الفشل، قلق بدء العمل لصالح مرتفعي الرضا الوظيفي.

3 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدرسين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة في الرضا الوظيفي ترجع إلى متغير مكان العمل إلا في بعد الرضا عن إنجازات العمل لصالح مرشدي المرحلة الثانوية، وفي بعد الرضا عن فرص النمو الوظيفي لصالح مرشدي المرحلة الثانوية، وفي بعد الرضا عن الراتب لصالح مرشدي المرحلة الابتدائية.

4 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدرسين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة في الرضا الوظيفي ترجع إلى متغير سنوات الخبرة إلا في بعد الرضا عن الراتب لصالح أكثر من 10سنوات.

5 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدرسين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة في الرضا الوظيفي، ترجع إلى متغير الراتب إلا في الأبعاد التالية : الرضا عن

إنجازات العمل، والرضا عن الاعتراف والتقدير، والرضا عن العمل نفسه، والرضا عن التقدم والترقي الوظيفي والرضا عن الإشراف وطرقه المتبعة، والرضا عن الراتب، والرضا عن الحالة الاجتماعية، والرضا عن الحياة الشخصية، والرضا عن ضمانات الوظيفة، والدرجة الكلية لصالح أكثر من 10000 ريال

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدرسين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة في دافعية الإنجاز ترجع لمتغير مكان العمل.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدرسين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة في دافعية الإنجاز ترجع إلى متغير سنوات الخبرة إلا في الأبعاد التالية : المغامرة والثقة بالنفس، والمنافسة، والاستقلال، والدرجة الكلية، وكانت لصالح من 1 - إلى أقل من 5 سنوات.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدرسين من عينة الدراسة بمحافظة الليث والقنفذة في دافعية الإنجاز ترجع إلى متغير الراتب إلا في بعد الجزاءات الخارجية لصالح أكثر من 10000 ريال.

1- محاولة توفير الوسائل التي ترفع من درجات الرضا الوظيفي لدى المرشدين المدرسين حتى ينعكس ذلك على دافعية الإنجاز.

2- عقد ندوات تتعلق بالرضا الوظيفي بين الجهات المسؤولة والمرشدين المدرسين.

3- زيادة فرص التقدم والترقي المادي والمعنوي.

3- توفير الفرص الكافية للالتحاق بالدورات التدريبية والدراسات العليا في مجال الإرشاد

(الخيرى 2008، ص1).

4- دراسة زواق امحمد وعبد الحق بحاش (2017):

موسومة الرضا الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التربية البدنية في مرحلة التعليم المتوسط

دراسة ميدانية بولاية المسيلة

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الرضا الوظيفي لدى أساتذة التربية

البدنية ودافعيتهم للإنجاز، والتعرف على الفروق بين ذوي الرضا المرتفع والرضا المنخفض في الدافعية

للإنجاز، وكذا التعرف على الفروق في الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز يعود لعامل الجنس.

وقد استعمل المنهج الوصفي الارتباطي واختار عينة مكونة من 75 أستاذ في التربية البدنية في التعليم

المتوسط واستخدما مقياسين أحدهما للرضا الوظيفي واخر للدافعية للإنجاز وبعد التحليل الإحصائي

باستعمال معامل الارتباط برسون واختبار (ت) وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات توصلنا إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز، واكدا أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة ذوي الرضا الوظيفي المنخفض وذوي الرضا المرتفع في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي الرضا المرتفع.

- كما بينا عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي بين الجنسين في الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز معا (امحمد وبهاش 2017، ص 194 / 212).

5- دراسة بغو هواري وخالصي مراد (2018):

موسومة الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الانجاز في الوظيفة العمومية بالجزائر -دراسة ميدانية بمقر ولاية أم البواقي.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي في محددات الاجر، الترقية ومحتوى العمل بالدافعية للإنجاز لدى موظفي إدارة ولاية ام البواقي، وقد استعمل الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، واختارا عينة مكونة من ستين (60) موظفا بولاية أم البواقي، واستعملا استبيان بمقياس منوسوتا للرضا الوظيفي وعالجا البيانات احصائيا باستعمال المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون وألغا كرونباخ وبعد جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها توصلوا إلى النتائج الآتية: توجد علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الرضا الوظيفي في متغير الأجر والترقية ومحتوى العمل والدافعية للإنجاز لدى موظفي ولاية أم البواقي (بغو وخالصي 2018، ص 165 / 191).

6- دراسة حيدرة وهيبة (2018):

تناولت الدراسة موضوع محددات الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الانجاز ادى مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني، حيث تكونت عينة الدراسة من (300)مستشار ومستشارة (113) ذكور (187) اناث، بطريقة عشوائية بسيطة، مراكز التوجيه والارشاد المدرسي والمهني التابعة لعشر ولايات: أدرار، باتنة، الجزائر، شلف، وهران، تلمسان، عين تموشنت، سيدي بلعباس، معسكر، سعيدة، كما اعتمدت على استبيانين

من بنائها الاول المتمثل في استبيان الرضا الوظيفي والثاني استبيان دافعية الانجاز، كما اعتمدت ايضا على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاساليب الاحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوزن النسبي، تحليل الانحدار الخطي البسيط والمتعدد، وتحليل التباين الثنائي والمتعدد، وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:

7- لا تؤثر محددات الرضا الوظيفي(الدرجة الكلية) على دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني.

8- توجد مستويات مختلفة (متوسطة منخفضة) في الرضا الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني.

9- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في محددات الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، السن، والخبرة المهنية، المؤهل العلمي، والتخصص لدى مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني.

10- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية الانجاز تعزى لمتغير الجنس، السن، والخبرة المهنية، المؤهل العلمي، والتخصص لدى مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني.

11- لا يوجد تأثير معنوي لمستويات الرضا الوظيفي على الدرجة الكلية لدافعية الانجاز وبعد التخطيط للمستقبل والتنافس وادراك الزمن، بينما يوجد تأثير معنوي على ابعاد مستوى الطموح والمسؤولية والمثابرة.

12- يمكن التنبؤ بدافعية الانجاز من خلال محددات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني على بعد (محتوى العمل، ولا يمكن التنبؤ بها على أبعاد العمل نفسه، قيمة الانجاز، تقدير الذات، تحقيق الذات، فرص الترقية، النمو الوظيفي، ظروف العمل) (حيدرة2018).

- تعقيب ومناقشة الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة الأجنبية والعربية والمحلية لاحظنا أنه في مجملها تناولت المتغيرات المبحوثة، والمتمثلة في الرضا الوظيفي، ودافعية الإنجاز.

كما تتشابه الدراسات السابقة في مجملها مثلا: في استعمالها لنفس المنهج ألا وهو المنهج الوصفي.

وتتشابه أيضا في تناول نفس المتغيرات الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات الفرعية (السن والجنس والخبرة، المستوى التعليمي وغيرها....).

تتشابه في نفس أدوات المعالج الإحصائية وفي عملية التحليل.

كما لا ننسى وجود اختلاف فيما بينها في عينة الدراسة حيث تناول المعلمين وبعضها الآخر تناول عينة مستشاري التربية.

كما تختلف أيضا في الأهداف حيث كان البعض منها يهدف إلى التعرف على الفروق، والبعض الآخر يهدف إلى التعرف على المستويات، كما تختلف الكثير منها في النتائج حيث بينت بعضها وجود علاقة بين الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز وبعضها الآخر أكدت عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز كما أكدت بعض منها وجود فروق بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي وفي الدافعية للإنجاز، كما بينت البعض منها أيضا وجود فروق في مستويات الرضا.

وتختلف دراستي عن الدراسات السابقة في كونها تتناول عينة جديدة تمت دراستها وهي فئة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لكن من زوايا مختلفة.

كما تختلف دراستي عن الدراسات السابقة في أنها ستستعمل أدوات إحصائية جديدة لحساب الفروق المختلفة لا سيما: ت، كا2، ANOVA وغيرها.

كما تتميز دراستي عن الدراسات السابقة في كونها ستحاول التعمق في فهم الفروق في درجة الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز التي تعدو إلى متغيرات الجنس والسن، المستوى التعليمي، التخصص.

كما أفادتني الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة الفرضيات.

كما تم أيضا الاستفادة من هذه الدراسات من خلال التعرف والكشف على مختلف المقاييس المستخدمة لقياس الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز، لهذا أعطتنا المجال لمعرفة الأداة المناسبة لدراسة موضوعي الذي هو العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز، كما أعطتني المجال في ابتكار دراسة لمتغير لم ينل القسط الكافي من قبل الباحثين وألا هو متغير العمر.

فصل الثاني: الرضا الوظيفي

تمهيد

- 1- لمحة تاريخية.
- 2- تطور مفهوم الرضا الوظيفي.
- 3- الدلالة الاصطلاحية لمفهوم الرضا الوظيفي.
- 4- تحديد المفاهيم المرتبطة بالرضا الوظيفي.
- 5- نظريات الرضا الوظيفي.
- 6- التعقيب على النظريات السابقة.
- 7- محددات الرضا الوظيفي.
- 8- الأبعاد الرئيسية الثلاث لمفهوم الرضا الوظيفي.
- 9- طبيعة الرضا الوظيفي.
- 10- أنواع الرضا الوظيفي.
- 11- أهمية الرضا الوظيفي.
- 12- العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي.
- 13- مظاهر الرضا الوظيفي.
- 14- مظاهر عدم الرضا الوظيفي.
- 15- أساليب تحقيق الرضا الوظيفي.
- 16- قياس الرضا الوظيفي.
- 17- المتغيرات المرتبطة بالرضا الوظيفي.
- 18- العلاقة بين الدافعية والرضا الوظيفي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الرضا الوظيفي من المواضيع الأساسية التي اهتم بدراستها الباحثون في كل من مجالات علم النفس المدرسي وعلم النفس العمل والتنظيم وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي. وقد حظي بهذا الاهتمام لأنه يمثل مكوّنا من المكونات الأساسية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها حتى يكون مرتاحا ومقتنعا بالوظيفة التي يمارسها.

لمحة تاريخية:

اهتمت معظم الأمم بالتعليم سواء المتقدمة منها أو النامية، وجعلته من أولويات سياساتها الوطنية واستثمارا في الرأس المال البشري، وهو بدوره يساهم في بناء اقتصادها ليعود عليها بمردود اقتصادي كبير يمتد على طول الزمن. ومن هذا المنظر اهتم معظم الباحثين بموضوع الرضا الوظيفي للعاملين في أي قطاع تنظيمي على أساس الافتراض القائل " بأن مردودية الشخص الراضي عن عمله أعلى من زميله غير الراضي عن عمله"، لذلك فإن الرضا الوظيفي للعاملين في أي تنظيم يعتبر من مكونات بيئة العمل الرئيسية.

وقد أكدت بعض الدراسات أن المدرسين الراضين عن عملهم يمكن أن يتوقع منهم العمل بفعالية أكثر، وتوصل كل من مايون ولنكيوس *Linkous and Mayo 1979* " عند استعراضهما لعدد من البحوث والدراسات أن المدرسين الذين حقق تلامذتهم إنجازاً دراسياً مرتفعاً كانوا راضين عن عملهم، وكانت معنوياتهم مرتفعة.

ومن الحقائق العلمية أن عطاء الفرد وكفاءته المهنية دليلٌ على مدى رضاه عن عمله، ويزداد هذا العطاء بمقدار ما يوفره العمل له من إشباع لحاجاته ودوافعه لكونه مؤشرا هاما على فعالية التنظيم. قد بدأ الاهتمام بموضوع الرضا عن العمل (الرضا الوظيفي) لأول مرة في مجال الصناعة. وتعددت الدراسات في مختلف الميادين إلى أن انتهت إلى مجال التعليم، فإذا كان الرضا الوظيفي مطلباً ضرورياً

لدى أي موظف فإنه أشد ضرورة لدى العاملين في قطاع التربية والتعليم، ويعود ذلك لما للعملية التربوية والتعليمية من بالغ الأثر في تقدم المجتمعات ونهضتها.

وتعود بدايات الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفي وتأثيره على سلوك الأفراد إلى بدايات القرن العشرين، وكانت أولى المحاولات هي محاولة تايلور صاحب نظرية الإدارة العلمية، (scientific Management) (Théorie). إن أصحاب هذه النظرية هم أول من فكروا عملياً في تفسير سلوك العامل في المنظمة وفي كيفية تحفيزه من أجل المزيد من العطاء والبذل، ولم يكن منطلقهم البحث في تحسين أحوال الفرد الاجتماعية وزيادة راتبه وتوفير حريته الفردية وديمقراطية الإدارة في المنظمة وإنما كان منطلقهم مناقشة مشكلات الإنتاجية وكيفية رفع إنتاجية الفرد العامل. ولقد أدت نظرتهم نحو زيادة الإنتاج على اعتبار أن "العامل" أداة من أدوات الإنتاج. ومن أجل أن يتمكن الفرد من بذل أقصى طاقته الإنتاجية لا بدّ على الإدارة من أن تهتم بتدريبه على العمل، وأن تراقبه بواسطة المشرفين وتحفيزه مادياً ومعاقبته إذا قصر في إنتاج الكمية المطلوبة منه (العيان بدون تاريخ ، ص 38).

وقد قام فردريك تايلور (1856-1917) بوضع "نظرية الإدارة العلمية" في بداية القرن العشرين كطريقة لجعل إدارة أنشطة العمل أكثر كفاءة. والافتراض الرئيسي للدوافع حسب هذه الطريقة أن الأفراد العاملين مستعدون للعمل بجد من أجل الحصول على المكافآت المالية، فالعاملون يعطون الحوافز المادية أهمية كبرى" (العديلي، 1984، ص 2).

ولكن لم تستطع هذه النظرية في الإدارة تحقيق الرضا المطلوب للعمال. وكان يؤخذ عليها إهمالها للجوانب الإنسانية في حياة العمال، إلا أنها لفتت الانتباه للعنصر البشري في العمل وإلى قدراتهم وتأهيلهم وتحفيزهم للعمل.

وإذا كان موضوع الرضا الوظيفي قد ظهر أصلاً في المجال الصناعي فإنه اكتسب أهمية خاصة في المجال التربوي باعتبار أن البشر هم أهم مدخلاته، وهم كذلك أهم مخرجاته، بل إنه يمكن تقويم كل

مخرجات العملية التربوية في المجال التربوي بصورة عامة على اعتبار أهمية الرضا الوظيفي للمدرس محرك العملية التربوية بصورة خاصة.

وخلال هذه الفترة ظهرت حركة العلاقات الإنسانية التي اهتمت بالجانب الإنساني ومن رواد هذه الحركة" التون مايو وزملاؤه" وقد تضمنت هذه الحركة عدة أفكار أهمها:

إن المكافآت والحوافز غير المادية كذلك تلعب دورا رئيسيا في تحفيز الأفراد وشعورهم بالرضا. وأن حجم العمل الذي يؤديه الفرد ومستوى كفايته الإنتاجية لا يتحدد بطاقته الفسيولوجية الفردية فحسب بل تحدده إرادة الجماعة وخلفيته الاجتماعية، وقد شخصت هذه المدرسة ما لمعنويات العاملين وعلاقات العمل من أثر على إنتاجيتهم(العديلي، 1984، ص 2) .

ونادت هذه النظرية بضرورة تفهم طبائع وتصرف العاملين وميولهم ورغباتهم من أجل خلق تعاون مشترك بينهم وبين الإدارة لتحقيق أهداف مشتركة (زويلف بدون تاريخ، ص228).

وفي عام 1935 قام "هوبوك" بدراسة الرضا الوظيفي لدى عمال مصنع صغير بقرية بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة. حيث قام بقياس رضا العاملين عن العمل، وفحص العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي مثل أوضاع العمل والإشراف والإنجاز مستخدماً أسلوب الاستقصاء، وقد ذكر "كشرود" أن هذه الدراسة تعد "أول" دراسة مركزة للرضا الوظيفي ونقطة الانطلاق لجميع الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي (فؤاد، 2017، ص54).

تطور مفهوم الرضا الوظيفي:

بدأت بعض الإشارات لموضوع الرضا الوظيفي في دراسة "تايلور" (1912) "Taylor" صاحب نظرية الإدارة العلمية الذي تحدث عن مفهوم الاتجاه ووصفه بأنه أكثر من شعور بل هو فلسفة العمال في تعاونهم مع الإدارة. ويرى أنّ العامل الذي يتقبل فلسفة الإدارة العلمية ويحقق أعلى عائد مالي مع نسبة قليلة من التعب، من المفروض هنا أن يكون اتجاهه (رضاه) قويا ومنتجا، وتخفيض التعب من أهم النقاط التي اهتم

بها جيلبرث (Gilberth)، وهناك العديد من الدراسات بأسبابه كدراسة Langsdon، Stock، Wyatt (1929) بها جيلبرث (1937) Stock Wyatt Fraser.

أما من اهتم بالرضا الوظيفي بصورة جلية كان على يد "مايو Mayo" (1929). عندما استنجدت به شركة Western Electric بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث اعتبرت الدراسات التجريبية الرائدة التي أبرزت أهمية الرضا الوظيفي والمتغيرات الاجتماعية في تحديد سلوك العمل. وعلى أساس نتائج هذه الدراسة قام افتراض العلاقة بين الدافعية للأداء الوظيفي، وفي سنة 1935 نشر "هوبك Hoppok" أول دراسة حول الرضا الوظيفي (Choiselle, Esparr 1970).

ظهر الاهتمام بالرضا الوظيفي بصورة كبيرة خلال الحرب العالمية "II" وكونت الدراسات التي أجريت أثناءها بداية لممارسة العلاقة الإنسانية التي تركز على أهمية الإشراف وجماعة العمل في تحديد رضا العمال وإنتاجيتهم (Locke, 1976).

ومن رواد هذه المدرسة نذكر، Likert، Weiner، Halpin Halpin 1961، Whytt 1955، Fleishman 1972، 1975، وغيرهم. وبعد ذلك تحول الموضوع إلى ميدان هام تكثفت فيه الدراسات لتشمل جميع جوانبه، وكحوصلة للاهتمام بالموضوع جمعت مختلف التصورات في ثلاث مدارس تشمل كل واحدة مجموعة من العوامل المتقاربة، أولها المدرسة الاقتصادية، ومن أكبر روادها "Taylor" والهيئة البريطانية للبحث في الصحة الصناعية "The British Industrial rchboard a rese Health" ثانيها مدرسة العلاقات الإنسانية "Humaine Relations School" والتي تؤكد بدورها على الإشراف على علاقات وجماعات العمل. ومن روادها باحثو هاوثرون مدرسة النمو كما يسميها البعض School Carowth والتي ترى تحقيق الرضا في تنمية المهارة والفعالية والمسؤولية.

1- الدلالة الاصطلاحية لمفهوم الرضا الوظيفي:

إن الرضا الوظيفي من الأهداف الأساسية التي تسعى إدارة الموارد البشرية إلى تحقيقها لكون العمل جزء لا يتجزأ من حياة الأفراد. ولهذا مع تقدم الفرد في العمر لا بد عليه من الحصول على الوظيفة حيث

تعتبر هذه الأخيرة هي التي تتحكم فيه لمدى الحياة، وهو الأمر الذي يولد شعورا واتجاها إيجابيا أو سلبيا نحو هذه الوظيفة ولهذا يعتبر الرضا الوظيفي مفهوما معقدا وغامضا في نفس الوقت مما أدى بالباحثين والدراسيين والباحثة إلى ضبطه وتحديده.

2. تحديد المفاهيم المرتبطة بالرضا الوظيفي:

4-1 التعريف اللغوي:

الرضا في اللغة هو ضد النفور والكره والسخط، والرضا رآه له أهلا ورضي عنه أحبه وأقبل عليه (ابن منظور، 1959، ص 223).

والرضا رضي أو رضوانا، مرضاه عنه وعليه راض عكس السخط (رضي) الشيء رضي به وفيه اختاره واقتنع به (عثمان، 2007، ص 43).

(أرض ورضا) جعله يرضى، وأعطاه ما يرضيه (البستاني، 1997، ص 120).

4-2 التعريف الاصطلاحي:

اتفق بعض الباحثين في صعوبة وضع تعريف دقيق للرضا الوظيفي.

لكون رضا الفرد عن عمله أو عدم رضاه عبارة عن شعور خاص به لوحده. يعني ذاتي في قرارات نفسه، ولهذا يصعب عليه وصفه، وفي هذا الصدد نجد (سلطان، 2004، ص 2019) يقول إن درجة الفرد عن العمل تختلف من فرد إلى آخر، كذلك بالنسبة للفرد نفسه. كما قد تختلف من وقت إلى آخر حسب الظروف التي يعمل فيها الفرد داخل المنشأة أو ظروف حياته.

ومن هذا المنطلق أتت عدة تعريفات من بينها:

أ- **تعريف هوبك (1935) Hoppek**: يعتبر من الباحثين الأوائل في مجال الرضا الوظيفي حيث عرفه

على أنه: "مجموعة من العوامل النفسية والوظيفية والأوضاع البيئية التي تجعل الموظف راضيا عن عمله" (عن

الصيرفي، 2008، ص 171).

ب- **تعريف مورس (1950) Morse**: عرّفه بأنه الشعور بالرضا. كما هو حصيلة تفاعل بين ما يريده الفرد وبين ما يحصل عليه فعلا في موقف معين. فإن أكثر العمال إنتاجية هم اللذين يشعرون بأن الإنتاجية هي سببهم الوحيد لإشباع حاجات لما لها من أهمية قصوى بالنسبة إليهم (مشعان، 2002، ص 180).

ت- **تعريف لوك وبوتر (Locke et porter)**: هو الفرق في إدراك العلاقة بين ما يتوقع الفرد الحصول عليه من وظيفته وبين ما هو متحصل عليه بالفعل (عن الأزرق، 2000، ص 123).

ث- **تعريف لوس (1969) Louche**: يعرفه بأنه حالة انفعالية تنتج خلال العلاقة بين ما يرغب الحصول عليه في العمل وما سيحصل عليه فعلا. بمعنى أنها حالة نفسية ناجمة عن صراع بين ما يرغب به وما سيحصل عليه فعلا (Louch , 2001).

ج- **تعريف فروم (1964) Vroom**: يرى أن الرضا الوظيفي هو المدى الذي توفره الوظيفة لشاغلها من نتائج ذات قيم ايجابية (Serpente et all, 2002, p23).

ح- **تعريف ستون (1976) Stone**: يعرفه بأنه الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته من خلال طموحه الوظيفي ورجباته في التقدم وتحقيق أهدافه من خلال وظيفته (أمزال ، 2017 ، ص 102).

خ- **يعرف لوسك (1969)**: بأنه حالة من السرور النفسي عند تقييم الفرد لعمله من حيث ما يبذله من جهد في أدائه والفوائد التي تعود عليه من العمل (عويضة، 1996، ص 20).

د- كما يعرفه **لوك**: على أنه حالة انفعالية إيجابية أو سارة ناتجة من نظرة الفرد لعمله أو لوظيفته (شحاتة، 2010، ص 240).

ذ- **تعريف توماس (1978) Thomas**: الرضا يشمل التعاون داخل المدرسة والرغبة في مساندة الطلاب ومشاركة الأسرة والمجتمع والإدارة والمناهج (الزهراني، 2009، ص 7).

ر- **تعريف هرزبرغ (Herzberg)**: الرضا المهني يشير إلى المشاعر العاطفية المتصلة ببعض الأهداف والمواضيع في مجال العمل. فكلّ موضوع ذو قيمة إيجابية يسلك سلوكا معيناً لتحقيقه (شوعي دون تاريخ، ص 221).

ز - **تعريف المشعان (1993):** الرضا يرتبط بالنجاح في العمل الذي هو الجوهر في حياة الإنسان لأنه المظهر الذي يعطيه المكانة ويربطه بالمجتمع. وفيه يجد فرصة كبيرة للتعبير عن ميوله واستعداداته وقدراته وطموحاته. ويتحقق ذلك بالإنجاز والتقدير والرضا عن ظروف العمل والعمل ذاته والأجور والإشراف والترفيه (الزهراني، 2009، ص 06).

س - **تعريف طه (1993):** هو نجاح الفرد في عمله، بحيث يبدو في جانبيين أساسيين هما: رضاه عن عمله وحبه له وسعادته له ورضا المسؤولين والمشرفين عليه في العمل بوجوده في هذا العمل وكفاءته في انجازه وتوافقه مع زملائه (الزهراني، 2009، ص 6).

ش - **تعريف عبد الحفيظ مقدم:** إن الرضا المهني يحقق نجاح الفرد في عمل أو أداء ما. فالرضا ينجم عن تقييم الفرد لما يعقده من كفاءات مادية ومعنوية مقارنة لما يتوقعه جراء ما يقوم به من عمل أو ما يبذله من جهد (مقدم دون تاريخ، ص 29).

ص - **ناصر العديلي (1986):** انه الشعور النفسي بالفناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه ومحتوى بيئة العمل ومع الثقة والولاء والانتماء للعمل مع العوامل والمؤشرات الأخرى ذات علاقة (المشعان، 1994، ص 214).

كما أن مصطلح الرضا الوظيفي يعني مدى رضا الفرد عن عمله (عباس، 2008، ص 224).

كما أنه يعبر عن حالة التكامل النفسي للفرد مع وظيفته ومدى مناسبة العمل لقدراته وميوله (عكاشة، 1999، ص 214).

كما يشير أيضا إلى وجهة نظر الأفراد العاملين نحو قبولهم واستحسانهم للعمل الذي يزاولونه. فقبول الأفراد لعملهم يولد لديهم مشاعر الرضا عنه (سهيلة عباس وآخرون، 2007، ص 177).

أما في التربية فقد عرفه كل من هوي وميكل بأنه توجه الحاضر والماضي لحالة الحب أو عدمه كنتائج تقييم المرابي لدوره في العمل (Hoy et Miskel, 1998, P 31).

5- نظريات الرضا الوظيفي:

لقد تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت تفسير الرضا الوظيفي. ونظرا لاختلاف نتائج هذه الدراسات وأوجه نظر هؤلاء الباحثين تنوعت الأطر النظرية المفسرة والتي نذكر منها ما يلي:

5-1-1- نظرية الحاجات لأبراهام ماسلو (A.Maslow, 1954):

يعتبر أبراهام ماسلو وكارل روجرز من أكثر رواد النظريات الإنسانية، وقد وضع ماسلو هرمًا للحاجات عند الإنسان، واعتمد فيه على أكبر المبادئ الأساسية الإنسانية، وهي تلعب دورا هاما في الرضا وهي:

5-1-1- الحاجات الفيزيولوجية:

تتمثل الحاجات الفيزيولوجية في الجوع والعطش والجنس والتعب والمرض. ثم تتدرج إلى الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى الانتماء والحاجة للاحترام والحاجة إلى تحقيق الذات، حيث أنه يبدأ بالحاجات الأساسية الأولية وهي الحاجات الفيزيولوجية ثم الحاجة إلى الأمن فالحاجات الاجتماعية والحاجة إلى تقدير الذات وأخيرا الحاجة إلى تحقيق الذات (fenouillet, 2003,P87).

وترتكز نظرية ماسلو إلى جانبين رئيسيين:

- أن الحاجات التي يتم إشباعها هي التي تؤثر على السلوك وتكون دافعا للعمل.

- التدرج الهرمي لحاجات العامل حيث إذا ما تم إشباع أحدهما تظهر الحاجات الأخرى التي لم يتم

إشباعها (عبد الغني، 2001، ص322).

إن العامل يبدأ بالحاجات الأساسية الأولية (الحاجات الفيزيولوجية فالحاجة إلى الأمن فالحاجات

الاجتماعية ثم حاجات لتقدير، وينتهي بتحقيق الذات (سلطان، 2002، ص129).

- ويسعى الفرد إلى حاجاته الأساسية الأولى في الهرم مثل الأكل والشرب والنوم... إلخ وفي حالة عدم

إشباعها لا يندفع نحو الحاجات المادية (شريت، 2001، ص322). إلا أن ماسلو يعترف بوجود استثناءات فردية

كالأفراد الذين يفضلون مصلحة ما يرونها المثلى كاعتبار البعض الحاجة لتحقيق الذات قبل أي حاجة

أخرى، فمع هذه الحالات الخاصة يصبح التسلسل في الحاجات غير ثابت لكن هي حالات قليلة جدا (عن أرزقي، 1997، ص95).

5-1-2- الحاجة إلى الأمن:

بعد إشباع الحاجات الفيزيولوجية تظهر أهمية الحاجة إلى الأمن وتتمثل في الشعور بالحماية من المخاطر المالية والمخاطر الصحية والتدهور الاجتماعي وتجنب المخاطر غير المتوقعة.

5-1-3- الحاجة إلى الانتماء:

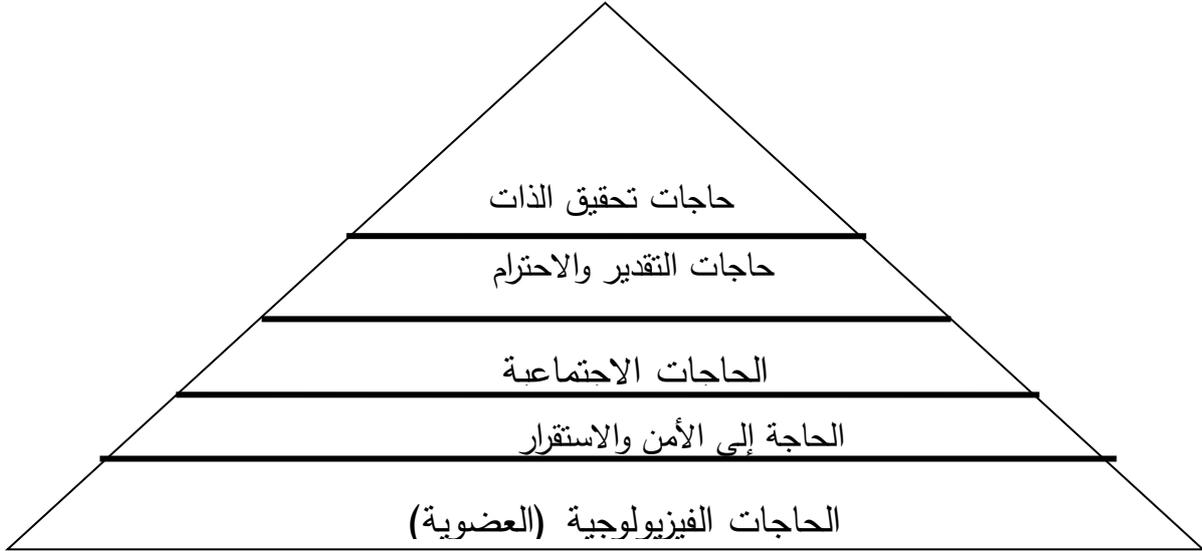
يستمر العامل في الرضا من عمله عندما يتم إشباع حاجاته الاجتماعية. وتتمثل الحاجات الخاصة بالانتماء في وجوده مع رفيق عمل والعمل مع الآخرين والعيش في جماعة مناسبة وكسب قبولها.

5-1-4- الحاجة إلى الاحترام:

يسعى العامل لكسب التقدير والاحترام والشعور بأنه مهم بالنسبة للآخرين فتحرز نوع من الثقة بالنفس والحصول على مكانة اجتماعية.

5-1-5- الحاجة إلى تحقيق الذات:

المقصود بهذه الحاجة هو أن يختار الإنسان العمل الذي يلائمه في حدود قدراته وإمكانياته. ويحاول تحقيق أهدافه في هذا المجال لذا تختلف صيغة هذه الحاجة بالنسبة لإمكانيات الفرد ومستوى طموحه، وتتحقق هذه الحاجة عن طريق إشباع الحاجات الأخرى التي سبقها، وتمثل هذه الحاجة قمة الهرم، ويوضح الشكل التالي ذلك:



شكل رقم (1): هرم ماسلو للحاجات (عن مسلم، 2007، ص58).

5-2- نظرية إشباع القيمة (E.Locke, 1968):

يرى "إدوين لوك" أن المسببات الرئيسية للرضا عن العمل هي قدرة ذلك العامل على توفير العوائد ذات القيمة والمنفعة لكل عامل، وأنه كلما استطاع توفيره كلما كان العامل راضيا عن عمله (عن الرفاعي، 1981، ص74).

5-3- نظرية (La théorie ERG (ERD) d'Alderfer, 1969):

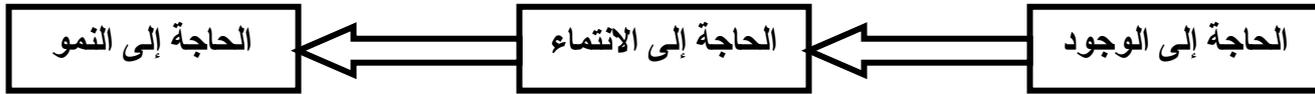
اعتمد "ألدفير" في بناء نظرية على أساس عمل "ماسلو". فهو يختزل فئات "ماسلو" الخمس إلى ثلاث فقط وهي:

أ- الحاجات إلى الوجود (Les besoins d'existence): تشبه الحاجات الأساسية من (حاجات فيزيولوجية والأمن) عند ماسلو.

ب- الحاجات إلى الانتماء (les besoins de rapports sociaux): وهي تابعة من التعامل الاجتماعي لدى ماسلو.

ج- الحاجات إلى النمو (Les besoins de développement personnel): تقابل حاجات المستوى الأعلى أي رغبة الفرد في تحقيق ذاته (جرجس، 1973، ص63). والفرق بين نظرية "ماسلو" ونظرية "ألدفير" أن

هذا الأخير لا يهتم بفكرة الهرمية في ترتيب الحاجات وتلبيتها، وبصفة عامة يمكننا القول إن هاتين النظريتين تتصفان بالعمومية فهما مناسبتان للوصف والشرح أكثر من التنبؤ بالسلوك.



شكل رقم (2): نظرية الحاجات عند "أدفير" (من إعداد الطالبة).

5-4 - نظرية لهرزبرغ (1959. la théorie bi-factorielle de Herzberg):

انبثقت عن دراسة ميدانية قام بها "هرزبرغ" رفقه زملائه في 9 مؤسسات مختلفة في أمريكا كي يسلط الضوء على طبيعة الرضا المهني، وقد كانت لنتائج هذه الدراسة أثر كبير على المشرفين في مختلف ميادين العمل. والجدير بالذكر أن "هرزبرغ" اعتمد من أجل البرهنة على طريقة الإحداث الحرجة (صقر، 1983، ص33).

وتعتبر هذه النظرية امتدادا لنظرية "ماسلو" لأن العوامل المسببة لعدم الرضا حسب نظرة العاملين هي نفسها العوامل التي سماها "ماسلو" بالعوامل الأساسية. أما العوامل المؤدية للشعور بالرضا فهي تلك التي صنفها "ماسلو" في فئة الحاجات العليا. حيث يرى "هيرزبرغ" بأن الحاجات التي يجب توفرها كي يشعر العامل بالرضا المهني هي حاجات يمكن تصنيفها في فئتين مختلفتين، تحتوي الأولى على الحاجات الفيزيائية والفيزيولوجية التي يشترك فيها الإنسان والحيواني، أما الثانية فتحتوي على الحاجات النفسية والاجتماعية أي الحاجات التي يختص بها الإنسان لوحده.

وأهم استنتاج استخلصه الباحثون من هذه الدراسة هو التمييز بين عاملين: العوامل المرتبطة باتجاهات الأفراد المرتفعة وتقترب بنشاطات العمل وسميت بالعوامل المرضية. والعوامل المرتبطة باتجاهات الأفراد المنخفضة وتقترب بظروف العمل وسميت بالعوامل غير المرضية (عن بوظيفة وآخرون، 2007، ص26).

وتبقى هذه النظرية من بين أهم النظريات المفسرة للرضا المهني. فبالرغم من اختلافها عن بعض الدراسات الأخرى حول تفسير الرضا إلا أنها تتفق معها حول فكرة اعتبار الرضا ظاهرة أحادية البعد أي أن

مسببات الرضا لدى الفرد هي نفسها قد تكون مسببات لعدم الرضا واستياء لدى العامل. أما إذا تساوي المعدلان فإنّ العامل سيشعر بالعدالة ومن ثم بالرضا، فعوائد العامل على حسب معدل العمال الآخرين عن معدل العام ينتج لديه مشاعر الغبن والظلم، وبالتالي فإن الحالة الأولى مثل الحالة الثانية تختلفان مشاعر، التوتر والاستياء لدى العامل وبالتالي عدم الرضا (عن صقر، 1983، ص 406).

5-5 - نظرية الإنصاف "لأدام" (La Théorie de l'équité d'Adams, 1960):

لقد تعددت نظريات العائد منها نظرية جاكس (Jacks, 1961) وهومانس (Homans, 1961) وأدام (Adams, 1963). إلا أن أكثر هذه النظريات قبولا وأحكاما هي التي صاغها "أدامس" الذي يرى أن العلاقة بين المنظمة وعمالها هي علاقة متبادلة، يعطي فيها العمال مجموعة من المدخلات تتمثل في المستوى التعليمي للفرد كخبراته والجهد الذي يبذله في العمل، ويتحصل من المنظمة مقابل هذه المدخلات على عوائد أو نواتج تتمثل في الأجر والتقدير والمكانة الاجتماعية والتأمينات الصحية والاجتماعية. كما تفترض نظرية "أدامس" أن العامل يقارن معدل عوائد الآخرين إلى مدخلاته، فإذا زاد أحدهم عن المعدلين فإن العامل سيشعر بأنه تم اختلال في التوازن العائد الذي ينتج عنه مشاعر توتر.

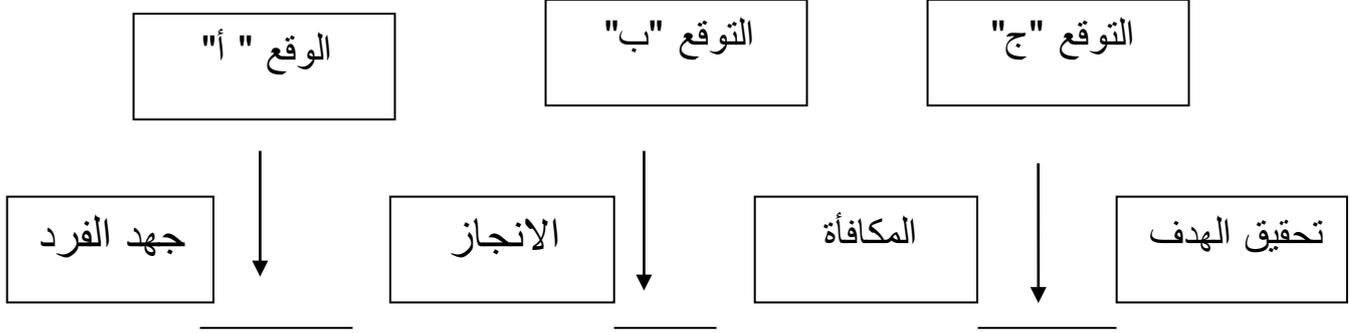
5-6 - نظرية التوقع ل فروم (La théorie de Wroom, 1964):

تعتبر نظرية "فروم" من النظريات الحديثة في الدوافع أنها تعد من الاتجاه العقلاني في الدوافع. ودراسة الحوافز وتأثيرها في الدافعية في أداء العاملين فهي مدخل عقلائي للتحفيز، وبموجب هذه النظرية فإن الأداء محصلة أساسية للعلاقة ما بين القابلية بالإنجاز والحوافز (العوائد) المتحققة لذلك الانجاز والمعادلة هي:

$$\text{الأداء} = \text{التحفيز} \times \text{القابلية}$$

شكل رقم (3) معادلة الأداء وفق نظرية فروم (عن اللوزي، 2009، ص112)

5- شكل رقم (4): نظرية فروم للتوقع (اللوزي، 2009، ص 112).

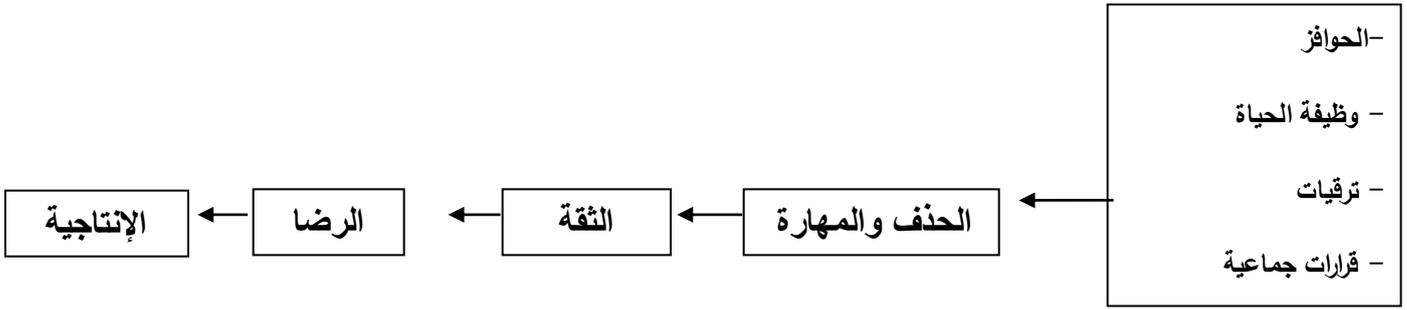


7- نظرية (z) لوليام أوشي (la théorie z de williamouchi, 1971):

قام بتأسيسها العامل " أوشي" حيث اهتم بالجانب الإنساني. العامل لاحظ أن قضية إنتاجية العامل لن تحل من خلال بذل المال أو بعملية التطوير لهذه الأمور، لا تكفي دون معرفة الإدارة كيفية التعامل مع الأفراد العاملين وجعلهم يشعرون بروح الجماعة وبفعالية ويرى (المشعان، 1994، ص238) أن هذه النظرية تقوم على ثلاث أسس:

- 1- الثقة: يجب توفر جو الثقة داخل المؤسسات بين العاملين.
- 2- المحذق والمهارة: أي الدقة وحدة الذهن والمهارة في التعامل.
- 3- الألفة والمودة: أي الاهتمام بالرفيق الذي يعمل بجانبك وتكوين علاقات اجتماعية وصدقات حميمة وهذا يجعل العامل يشعر بالأمن والراحة .

شكل رقم(5) نظرية (z) لوليام أوشي:



ونقلا عن (اللويزي، 2009، ص 112) تشير النظرية إلى العلاقات التالية:

أ- وجود علاقة بين الجهود المبذولة والانجاز المراد تحقيقه.

ب- وجود علاقة بين الانجاز المحققة والعوائد المتحققة من خلالها.

ت- وجود علاقة بين المكافأة المراد (تحقيقها) إعطاؤها للفرد وبين تحقيق الأهداف المراد إنجازها. لذا

فإن نظرية التوقع تؤكد على هذه العلاقة وطبيعة ترابطها لتحقيق أهداف المنظمة.

ومنذ أعمال "لوك" سنة 1968 عرفت نظرية فروم بنظرية (EIV) نسبة إلى (Expectation,)

(Instrumentality and valence) أو نظرية (VIE) نسبة إلى (Valence -Instrumentality - Expectation)

ولذلك عرفت بنظرية التوقع (Théorie des attentes) أو (Théorie de l'expectation).

5-8- نظرية التعارض للولر (La théorie de lawler , 1973):

أساس هذه النظرية هو تحديد درجة رضا الفرد عن عمله مقارنة بما يحصل عليه مقابل ذلك العمل.

فإذا كان توقع العامل يتعارض مع ما حصل عليه مقابل ذلك العمل يكون هناك رضا عن العمل. ويرى

"لولر" أن العمليات النفسية التي تحدد رضا الفرد في وظيفته هي تقريبا واحدة وذات ثلاث أبعاد هي: الراتب

والإشراف والرضا عن العمل. ومن مؤشرات الرضا عن العمل إدراك أهمية الآخرين لخصائص العمل (عن

صقر، 1983، ص139).

5-9- نظرية خصائص المهنة لهكمان وأودهام (La théorie d'Hackman et Oldham):

تؤكد هذه النظرية على دور جوانب الوظيفة في التأثير في دافعية العامل حيث يشعر أن لعمله معنى،

ولكي يكون للعمل معنى لا بد من توفر خصائص أساسية (عن ونوغي، 2015، ص124) هي:

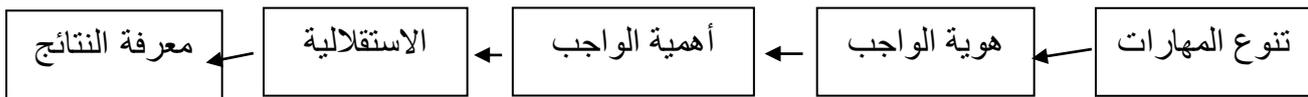
أ- **تنوع المهارات:** من حيث أن العمال ينظمون إلى مهن يتطلب أدائها قدرات ومهارات متباينة ومتعددة ولها معنى كما تثير أيضا مشاعر التحدي.

ب- **هوية الواجب وتكامله:** ويقصد به أن تسمح المهنة بإنجاز واجب معين من بدايته إلى نهايته فالعمال بحاجة إلى رؤية ما أنتجته جهودهم.

ت- **أهمية الواجب:** ومعناه إلى أي تؤثر الوظيفة في الآخرين داخل المؤسسة (الزملاء) أو خارجها (المستهلكين).

ث- **الاستقلالية:** معناها إلى أي حد تعطي الوظيفة للعامل الحرية في تقرير توقيف إنجاز الواجبات المرتبطة بعمله وكيفية إنجازها.

ج- **معرفة النتائج:** معناه إلى أي حد توفر الوظيفة للعمال فرصة الحصول على معلومات مباشرة على مستوى أدائهم، فالتغذية الراجعة هي معرفة نتائج ما يبذله الفرد من مجهود في وظيفته.



شكل رقم(6): نظرية خصائص المهنة لهكمان وأودهام (من إعداد الطالبة)

5-10- نظرية الانجاز لماكلياند (La théorie d'accoplissement d McClelland):

يرى "دافيد ماكلياند" أن الأنواع المختلفة للدوافع هي التي تحفز الأفراد إلى العمل، وما يؤثر في دافعية

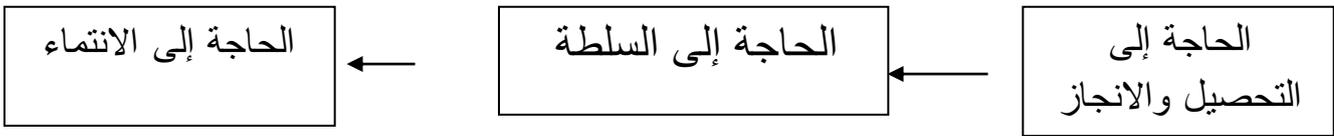
العامل يختلف من فرد لآخر. وتوجد ثلاث حاجات رئيسية تختص بدافعية الفرد (عن شحاتة وآخرين، 2001، ص

37) هي:

أ- الحاجة إلى التحصيل والانجاز: تشير الدراسات إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بقدر كبير من الحاجات للإنجاز يحصلون على نجاح في العمل.

ب- الحاجة إلى السلطة: إن الأفراد الذين لهم في عملهم حاجة كبيرة لممارسة السلطة والنفوذ فإنهم ينجحون في الأعمال المتضمنة توجيه نشاط الآخرين.

ج- الحاجة إلى الانتماء: يحتاج الفرد إلى إقامة علاقات شخصية أثناء العمل ويفضلون التعاون فيه ليكون محبوبون لدى الآخرين.

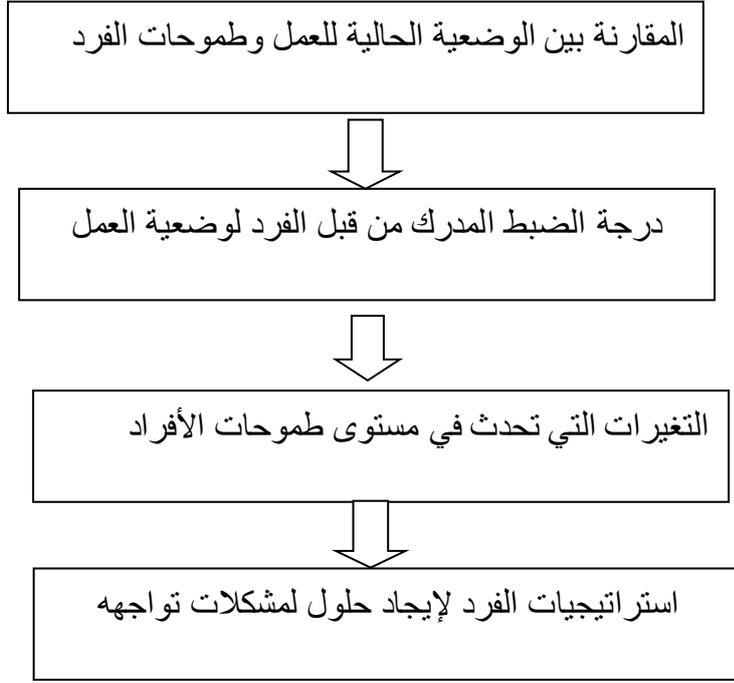


شكل رقم (7): نظرية الانجاز لماكلياند (من إعداد الطالبة)

11-5- نظرية بويسونج (1992 ، théorie de Bussing):

تشير هذه النظرية إلى أن الرضا عن العمل أو عدم الرضا عنه ينشأ من أربعة متغيرات :

- 1- المقارنة بين الوضعية الحالية للعمل وطموحات الفرد.
- 2- درجة الضبط المدرك من قبل الفرد لوضعية العمل.
- 3- التغيرات التي تحدث في مستوى طموحات الأفراد (شعور بفاعلية الذات).
- 4- استراتيجيات الفرد لإيجاد حلول لمشكلات تواجهه.



شكل (8) : متغيرات الرضا الوظيفي وفق نظرية بويسونج (من إعداد الطالبة)

6- تعقيب على النظريات السابقة:

من خلال عرض أهم النظريات التي تعالج الرضا الوظيفي والتي ركزت بشكل كبير على تفسير الدوافع بأنها معبرة عن حاجات الإنسان المختلفة التي يسعى لإشباعها وجميع هذه الحالات أو بعضها يحقق الرضا الوظيفي. كما أن هناك عوامل معقدة ومتشابكة لا يستطيع إخضاعها للدراسة والتحليل مما يدل على أن تطبيق نظرية على مجتمع ما ونجاحها لا يعني بالضرورة نجاحها في مجتمع آخر. ولكن يمكن دراسة كل مجتمع حسب ما يتلاءم مع البيئة المراد دراستها من خلالها الاسترشاد ببعض النظريات الجيدة التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي.

7. محددات الرضا الوظيفي:

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن للرضا الوظيفي عدة محددات وانطباعات واتجاهات للفرد نحو الوظيفة ومكوناتها وعليه يمكن شملها في النقاط التالية:

أ- حالة الارتياح والقبول عن إشباع الحاجات والرغبات التي توفرها الوظيفة وبيئة العمل.

ب- ردود الفعل الإيجابية عن مدى تحقيق الأهداف وغاية الفرد.

ت- الرضا الوظيفي هو حكم وإدراك شخصي تجاه متغيرات وظروف معينة وبالتالي يمكن التأثير فيه إلى حد ما.

ث- الرضا الوظيفي يرتبط بالجودة الداخلية للحياة الوظيفية بصفة عامة.

واستنادا لما سبق يجب أن يعطى اهتماما لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بشكل عام ولرضاه الوظيفي بشكل خاص، نظرا لما يمثله رضاهم الوظيفي مقوماً من مقومات نجاحهم ورفع قدراتهم التوجيهية والإنتاجية، وهو ما يعكس بالإيجاب على مستقبل الطلبة العلمي والمهني.

يرتبط الرضا الوظيفي بمجموعة من المتغيرات التي تؤثر فيه ويتأثر بها من بينها نجد:

1- **الميل:** ونقصد به الموقف الإيجابي تجاه المهنة، أي اهتمام الفرد بعمله بحيث يؤديه بكل ارتياح

(ربيع، 2006، ص 257).

2- **الدافعية:** تعتبر الدوافع بأنها محركات السلوك بذلك كلما كانت دافعية العمال قوية نحو تحقيق

أهداف المؤسسة، كان ذلك مرتبطا برضا هؤلاء العمال وعليه فإن العمل كلما كان محققا لحاجات العامل، ودوافعه زاد رضاه عن العمل (عوض، 2006، ص 17).

3- **الروح المعنوية:** هي ناتج جماعي لتفاعل جماعة الأفراد يعملون معا لتحقيق نفس الهدف، وهنا

يقتررب مفهوم الروح المعنوية إلى الروح الجماعية إذ أنه عندما تكون الروح المعنوية عالية تؤثر على شعور كل فرد من أفراد الجماعة بالرضا عن العمل (عوض، 2006، ص 257).

4- **التوافق المهني:** هو عملية ديناميكية مستمرة يقوم بها الفرد لتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة

المهيمنة (البيئة المادية والاجتماعية) والتكيف مع ظروف مطالب العمل وكل ما يحيط به من آلات زملاء ظروف فيزيقية وصاحب العمل (عوض، 2006، ص 17).

8. **الأبعاد الرئيسية الثلاثة لمفهوم الرضا الوظيفي:**

أ- **البعد الأول:** مفهوم الرضا الوظيفي كاستجابة شعورية لظروف العمل يرتبط هذا المفهوم أكثر

بالمدارس والنظريات التقليدية للأداء والسلوك التنظيمي وأتباع المدرسة البيروقراطية اللذين ربطوا مفهوم

الرضا الوظيفي برؤيتهم لعلاقة الفرد بالتنظيم وتحديدها لظروف العمل حسب الرؤية البيروقراطية لتلك العلاقة.

- الفرد العامل الذي يحقق النتائج والأهداف الموسومة له من قبل التنظيم يحقق عائداً أو منفعة مادية. وبالتالي يحقق رضاه الوظيفي. فالحافز الاقتصادي (المردود) هو المسؤول الأول عن الرضا الوظيفي. ولكي يحقق الأهداف لابد من التحكم بسلوكيات الفرد بزيادة دافعيته للعمل وأدائه وتوجيه أهدافه نحو الهدف المسطر تنظيمياً.

ب- **البعد الثاني:** الرضا الوظيفي كاستجابة (شعور) يتحدد بتوقعات الأداء واستجاباتها لحاجات الأفراد. تعتبر نظرية "هيرزبرغ" (Herzberg 1959) في الدافعية أول تشكيلية حقيقية لمفهوم الرضا الوظيفي. فقد أسهمت بشكل فعال في توضيح العلاقة بين الرضا الوظيفي والإنتاجية. وتعتمد هذه النظرية على تفسير الدافعية بناء على نوعين من القوى: القوى الداخلية الكامنة في الفرد نفسه سواء كانت قوى فيزيولوجية أو قوى سيكولوجية. والقوى الخارجية التي هي في الدافعية السيكولوجية التي يكتسبها الفرد من علاقته بالبيئة التي يعيش فيها (أل ناجي 1993). ثم تطور المفهوم من "ألدفير Alderfer" 1967 في نظريته المعروفة بـ "REG" ليعتبر الانتماء والتطور والبقاء عوامل دافعة ومحققة لرضاهم الوظيفي. وجاء فروم (Froom 1968) ولولر وبورتر (Porter, Lawler 1962) ليعتبروا أن استمرار الأداء وفعالية الدافعية يعتمدان على رضا العامل وشعوره بالعلاقة الإيجابية بين الإنجاز والمكافآت. ورأى "Locke" 1968 أن أهداف الفرد وأهميتها لديه هي منبع استثارة دافعية العامل للعمل والأداء ورضاه الوظيفي.

ت- **البعد الثالث:** مفهوم الرضا الوظيفي كاستجابة لعوامل متعددة ومركبة. تطور المفهوم بهذه النظرية من كونه شعوراً عاماً يحمله الفرد نحو عمله أو وظيفته إلى نظرة مركبة تحلل مكونات (مصادر) وعوامل هذا الشعور (Smith, Williams, Conway, William, Hulin, Kendal, Corprosellon Green 1988, 1987, 1969) (مزياني بدون تاريخ، ص 61).

9. طبيعة الرضا الوظيفي:

يمكن الإشارة إلى أنه هناك عددا من المصطلحات التي شاع استخدامها للتعبير عن المشاعر النفسية التي يشعر بها الفرد تجاه عمله. فهناك مثلا اصطلاح الروح المعنوية. وهناك اصطلاح الاتجاه النفسي نحو العمل. وهناك اصطلاح الرضا عن العمل. وهذه المصطلحات وان اختلفت تفصيلات مدلولها إلا أنها تشير بصفة عامة إلى مجموع المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حاليا. وهذه المشاعر قد تكون سلبية أو إيجابية. وهي تعبر عن مدى الإشباع الذي يتصور الفرد أنه يحققه من عمله. فكلما كان تصور الفرد أن عمله يحقق له إشباعا كبيرا لحاجاته كلما كانت مشاعره نحو هذا العمل إيجابية أي كلما كان راضيا عن عمله. والعكس صحيح (شاويش، 1996، ص 111).

10. أنواع الرضا الوظيفي:

عن صقر قسم الرضا الوظيفي إلى نوعين:

أ- الرضا العام عن العمل: يعرف بأنه الاتجاه العام للفرد نحو عمله ككل. فهل هو راض أو غير راض. ويمكننا أن نعتبر الرضا عن العمل محصلة مختلف المشاعر التي تكون لدى الفرد تجاه عمله ودرجة الرضا العام تعبر عن الناتج النهائي للدرجات رضا الفرد عن مختلف الجوانب التي يتصف بها العمل الذي يشغله.

ب- الرضا النوعي: يشير إلى رضا الفرد عن جانب عمله ويتضمن هذه الجوانب مثلا: سياسة المنظمة، الأجور، الإشراف، فرصة الترفيه، الرعاية والعلاقات مع الزملاء (صقر، ص 139).

11. أهمية الرضا الوظيفي:

وجدت الأبحاث أن الرضا الوظيفي لديه قدرة جيدة على التنبؤ ببعض سلوكيات العمل المهمة ومن هذا المنطلق اهتمت العديد من المنظمات بقياس معدلات الرضا الوظيفي لدى موظفيها في محاولة منها لتنبأ بسلوكيات ذات أهمية مثل: نقل عن مروان الطاهر سلوك ترك العمل (Hom, 2001, Costen et spector,)

1987) وسلوك المواطنة الصالحة في العمل Batman et organ 1983 وسلوك التغيب عن العمل غير المبرر
1977 Smith 1985 Taylor Scott et والتميز في أداء العمل (Invecerich 1978).

ويعتبر الرضا المهني من المتغيرات الهامة ليس فقط على مستوى الإنتاجية ودوران العمل فقط أو ما
يسمى بالفوائد المؤسسة إنما هناك العديد من الفوائد التي تعود على الفرد حيث الفوائد النفسية للموظف
وشعوره المنخفض بضغط العمل وما شابه ذلك (ظاهر، 2011، ص19/18).

كما يمكن تلخيص أهمية الرضا الوظيفي في النقاط التالية:

- أ- ارتفاع درجة الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع درجة الطموح لدى العاملين في المؤسسات المختلفة.
- ب- ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي يؤدي إلى انخفاض نسب التغيب في المؤسسات المختلفة.
- ت- أن الفرد ذو درجة الرضا الوظيفي المرتفع يكون أكثر رضا عن وقت فراغه وخاصة مع عائلته،
وكذلك أكثر رضا عن الحياة.

ث- أن العاملين الأكثر رضا عن عملهم يكونون أقل عرضة لحوادث العمل.

ج- هناك علاقة وثيقة بين الرضا الوظيفي والإنتاجية في العمل فكلما كان هناك درجة عالية من الرضا
أدى إلى زيادة الإنتاج (فؤاد، 2006، ص46/45).

وهذا ما أثبتته (أرزقي، 2014، ص 17) أن أهمية الرضا الوظيفي تستوجب الاهتمام بها في كل مجالات العمل
وفي كل وقت وذلك لسببين: الأول لكونه (الرضا) هدف كل عمل كفاية حياته وهو من الأسباب
الأساسية التي تضمن بقاء العامل وجديته حتى وإن كان الأجر مرتفعا، إذا لم يحدث الرضا لسبب أو
لآخر لن يكون العامل مستقرا ولن يكون أداءه جيدا ومرتفعا، والثاني لإسهامه في باقي الاتجاهات، إذ
يحدث آثارا سلبية أو إيجابية على كل الظواهر الموجودة في مجال العمل.

12. العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

1-الأجور والرواتب:

يعد الأجر وسيلة مهمة لإشباع الحاجات المادية والاجتماعية للأفراد العاملين (عباس وآخرون، 2007، ص 178).

لهذا اهتم العديد من العلماء والباحثين البحث في هذا المجال ومن بين البلدان نجد البلدان الرأسمالية المتقدمة ومن أهم دراستها نجد سيوارث وسوبر (Stewart et super 1952) وسميث وكندا (Smith et Kenda 1963) وكذلك هناك دراسات وجدت أن العلاقة طردية بين مستوى الدخل والرضا عن العمل كلما زاد الدخل زاد الرضا والعكس صحيح (صقر، 1983، ص 139).

لهذا يذهب البعض إلى اعتبار الأجر كرمز النجاح والتفوق. وبالتالي فالأجر له جوانب اجتماعية ومعنوية عديدة لا يجب أن نهملها ولا يجب أن ننظر إليه نظرة "هرزبرغ وأتباعه" اللذين اعتبروا أن الأجر وسيلة لإشباع الحاجات الفيزيولوجية فقط.

تؤكد العديد من الدراسات التي تجرى على الدول ذات المستوى الاقتصادي المنخفض على أن الأجور ستظل في مقدمة محددات الرضا الوظيفي، حيث لا يتوقف أثر الأجر على مجرد إشباع الحاجات الفسيولوجية بل يتحدها إلى مستوى الأمن، بالإضافة إلى كونه رمزا للمكانة الاجتماعية والتقدير الاجتماعي (عكاشة، 1999، ص 119).

2-محتوى العمل:

أصبح محتوى العمل من العناصر الهامة التي تشغل الآن اهتمام الباحثين في مجال الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز.

وفيما يلي سوف نعرض أهم متغيرات محتوى العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي:

أ- درجة تنوع مهام العمل:

يمكن القول بصفة عامة أنه كلما كانت درجة تنوع مهام العمل عالية وقل تكرارها كلما زاد الرضا عن العمل والعكس صحيح. وهناك الكثير من البحوث التي تؤيد هذه الفرضية من بينها:

"Walker et Guest, 1952, 1954" حيث تجدر الملاحظة أن نتائج البحوث تشير إلى تأثير إلى أن درجة تنوع مهام العمل على الرضا يتوقف على درجة تكامل هذه المهام ودرجة نكاء الفرد (صقر، 1983، ص 145/144).

درجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد:

تختلف الأعمال في درجة سيطرة الفرد على أدائها حيث كلما زادت تجربة الفرد في اختيار طرق أداء العمل ومتى يبدأ أو متى ينتهي من العمل، أي له الحرية في جدولة عمله كلما زاد رضاه عن العمل (عباس وآخرون، 2007، ص 178).

3- استخدام الفرد لقدراته:

لقد بينت إحدى الدراسات أنه "حيثما توجد المهارة بدرجة كبيرة فإنها تميل إلى أن تصبح المصدر الأول لرضا العامل" (دويدار، 2004، ص 50). فاستخدام الفرد لقدراته يمثل إشباع حاجة تحقيق الذات في هرم الحاجات لماسلو والبحاث التي قام بها "Brophy" بروغي 1959 و"Vroom" فروم 1962 و"Kornhauser" كورنهاوسر 1964 على أن تصور الفرد لدرجة تطبيقية لمهاراته وخبراته وقدراته في العمل يرتبط ارتباطا طرديا برضاه عن العمل (صقر، 1983، ص 146).

كلما كان العمل موافقا لإمكانات وقدرات ومعارف الأفراد كلما أدى ذلك إلى إمكانية واحتمال الأداء الأفضل. وهذا يؤثر على درجة رضا الأفراد بشكل إيجابي (عباس وآخرون، 2007، ص 179).

4- خبرات النجاح والفشل في العمل:

إن تحقيق الفرد لمستوى أداء يقل عن مستوى طموحه يولد لديه الإحساس بالفشل. ويحرك بالتالي استياءه. وتحقيقه لمستوى أداء يزيد عن مستوى طموحه أو يعادله يولد لديه الإحساس بالنجاح. ويحرك لديه

مشاعر الغبطة، وأثر خبرات النجاح والفشل على الرضا عن العمل تتوقف على درجة تقدير واعتزاز الفرد بذاته، بمعنى أنه كلما زاد أثر خبرات النجاح والفشل على الرضا وكلما كان تصور الفرد أن العمل يتطلب القدرات التي يتمتع بها ويعطيها قيمة عالية كلما زاد أثر خبرات النجاح والفشل على مشاعر الرضا لديه (صقر، 1983، ص 146/147).

5- جماعة العمل: عن (عباس وحسين وسهيلة محمد عباس وآخرين، وصقر، بتصرف)

أن جماعة العمل تلعب دورا أساسيا في تحقيق الرضا أو عدم الرضا الوظيفي. فقد تمثل هذه الجماعة مصدر منفعة أو مصدر توتر له. فكلما كان تفاعل الفرد مع أفراد آخرين في العمل يحقق تبادل المنافع بينه وبينهم كلما كانت جماعة العمل مصدرا لرضا الفرد عن عمله. وكلما كان تفاعل الفرد مع أفراد آخرين يخلق توترا لديه أو يعوق إشباعه لحاجاته أو وصوله لأهدافه كلما كانت جماعة العمل مصدرا لاستياء الفرد عن عمله. أما إذا كان تفاعل العامل مع الآخرين يسبب التوتر ويعيق إشباع حاجاته تكون جماعة العمل مسببا للاستياء وعدم الرضا.

6- نمط الإشراف السائد في العمل:

أكدت الدراسات حول هذا المجال أن هناك علاقة بين نمط الإشراف ورضا العمال عن عملهم (صقر، 1983، ص 144).

لهذا يعتبر نمط الإشراف عاملا أساسيا من عوامل تحديد الرضا الوظيفي والمتمثلة في:

أ- الإشراف الذي يأخذ بعين الاعتبار ظروف وأحوال العاملين.

ب- الإشراف الذي يهدف إلى زيادة الإنتاج، دون النظر لوضعيته وحالة العامل (السلي، 1971، ص 270).

هذا ما أكدته بعض الدراسات أن هناك علاقة توتر بين نمط الإشراف القائم وعلى العلاقات الإنسانية

ومستوى الرضا الوظيفي للأفراد (عكاشة، 1999، ص 119/120).

7 - الترقية:

يقصد بها تقليد الموظف أو العامل وظيفة ذات مسؤولية أكبر من وظيفته السابقة ودرجة أعلى من درجتها. ولفرص الترقية علاقة وطيدة بالرضا إذ أنها ترتبط بالترقية اعترافا من الإدارة بالجهد المبذول والالتزام. كما أن اعتماد نظام للترقي يعد الفرصة المناسبة لتحسين الانجاز والرضا الوظيفي. ويرى فروم "Vroom" أن أثر فرص الترقية على الرضا الوظيفي يولد الطموح أو تحفيز الفرد لفرص الترقية وعلى هذا يجب على المنظمة إشباع هذا الطموح بتوفير فرص الترقية وإلا انخفض رضا كل عامل وطموحه (صقر، 1983، ص 147).

أما دراسة "هيرزبرج" أن الإنجاز والاعتراف بالمكانة هما أكثر مصادر الرضا عن العمل يتلوها عن المسؤولية والترقي ويحتاج الناس لأن يشعروا بأنهم يقومون بالعمل على وجه حسن ويطلبون اعترافا خارجيا بذلك. والترقي هو أهم أنواع الاعتراف ويحمل معه فائدتين أخريتين هما زيادة في الأجر وتحسين في المكانة (ارجابيل، 1993، ص 58/59).

وهكذا فإن المنظمة التي تتيح للأفراد العاملين فرصة الترقية وفقا لكفاءاتهم في الأداء تحقق درجة رضا عالية لهم (عباس وآخرون، 2007، ص 179). فكلما كان طموح الفرد وتوقعاته عن الترقية أكبر مما يتيح جو العمل انخفض رضا الفرد الوظيفي والعكس صحيح (عكاشة، 1999، ص 120).

8 - ظروف العمل المادية:

تؤثر ظروف عمل الفرد من تصويت إضاءة، رطوبة، حرارة، ضوضاء، نظافة في تقبل الفرد بيئته ورضاه عنها. أما للأفراد غير راضين عن ظروفهم الاجتماعية والعائلية عادة ما يكونون غير راضين عن عملهم (سلطان، 2002، ص 200، بتصرف).

9- ساعات العمل:

يمكننا أن نفترض أنه بالقدر الذي توفر ساعات العمل للفرد حرية استخدام وقت الراحة وتزيد من هطالة الوقت بالقدر الذي يزيد الرضا عن العمل. وبالقدر الذي تتعارض ساعات العمل مع وقت الراحة وحرية الفرد في استخدامه بالقدر الذي ينخفض به الرضا عن العمل.

لهذا يختلف الأفراد في الوقت المفضل للعمل. فمنهم من يفضل العمل نهاراً، ومنهم من يفضله ليلاً. ومنهم من يميل إلى العمل دون انقطاع، ومنهم من يرتاح للنظام الذي يحتوي على قدرات راحة كثيرة. وهكذا فإن لتوزيع ساعات العمل أثر على رضا العامل. فبممكننا أن نفترض أنه بالقدر الذي توفره ساعات العمل على الرضا كبيراً والعكس صحيح. كما أنه كلما طال وقت العمل كلما زاد الإجهاد وبالتالي قل الرضا عن العمل (صقر، 1983، ص 140).

10- محتوى العمل:

يؤكد "هرزبرغ" التأثير العام لمجموعة العوامل المرتبطة بطبيعة العمل من خلال تقسيمه للعوامل المحددة للرضا الوظيفي من العمال:

النوع الأول: هي العوامل المسؤولة عن الرضا الوظيفي لمجموعة العوامل المتعلقة بطبيعة العمل ومحتوى العمل مثل: الإنجاز والمسؤولية وتنوع مهامه، وميوله وخبراته واهتماماته.

النوع الثاني: يطلق عليه العوامل العلمية أو الوقائية وهي العوامل التي ترتبط بمشاعر الاستياء، كالأجور وظروف العمل وجماعة العمل والإشراف والترقية (عكاشة، 2005، ص 120/121).

11- العوامل المرتبطة بالأفراد العاملين:

هناك عوامل محددة ترتبط بالأفراد أنفسهم ولها تأثير على درجة رضاهم عن العمل من هذه العوامل ما يلي:

أ- **الجنس:** إن العلاقة بين جنس الفرد كونه رجلاً أو امرأة وبين رضاه عن العمل ليست علاقة ثابتة. وإنما تعتمد على درجة التمييز بين كلا الجنسين من قبل الإدارة في العمل. ففي الكثير من الأحيان يقارن

أداء المرأة وخبراتها بالرجل وأدائه على أساس القيم الاجتماعية والتطورات السائدة على أن الرجل أفضل من المرأة العاملة وليس على أساس الخبرة والأداء الفعلي. وهذه الظواهر السلبية تجاه عمل المرأة تؤثر بالنتيجة على رضاها عن عملها إذ كلما زاد التمييز كلما قل رضاها عن العمل (عباس وآخرون، 2003، ص180).

في حين تشير دراسات أخرى في هذا الموضوع إلى أن النساء يتفوقن على الرجال من حيث الرضا عن العمل (دويدار، 2004، ص 47).

ب- **العمر:** يشير العلماء إلى أن العلاقة بين عمر الأفراد ورضاهم الوظيفي ليست علاقة خطية بسيطة بل تتخذ شكل حرف (U) فالأفراد في بداية حياتهم الوظيفية يكونون متحمسين ولديهم دوافع قوية للعمل ثم ما يلبث أن يزول نتيجة اختلاف توقعهم عن واقع العمل مما يؤدي إلى انخفاض رضاهم. ويظل ذلك التديني في مستوى الرضا حتى نقطة معينة تأخذ فيها توقعات الفرد الذي يزيد ما يحصل عليه عائد. فيزداد بذلك رضاه عن العمل. وإذا كان هذا التفسير يعدل وجهة نظر البعض فإن معظم الباحثين لا يقبل ذلك التفسير الذي يبسط العلاقة بين عمر الأفراد ورضاهم عن عملهم. فيقدم البعض النموذج في العلاقة الخطية كبديل، حيث يرون بأن درجة الرضا تزيد بزيادة التوافق والاندماج في العمل فيزداد الرضا. أما البعض الآخر فيرى بأن ذلك لا يكون على الإطلاق بل عند حدود عمرية معينة ولا يزيد بعدها الرضا الوظيفي (عبد الغاني، 2001، ص 23).

وقد أشار الباحث في علوم الاقتصاد عمر أكتوف (1986) إلى أن الرضا يتضاءل قبل خمس سنوات من سن التقاعد. ويمكن إرجاع السبب إلى زيادة حاجات العمال النفسية لإشباعها إضافة إلى طول فترة الخدمة، بحيث يزيد رضا العامل عن عمله كلما زادت عدد سنوات التي يمضيها في العمل إذ يكتسب خبرة ومعرفة وتكيف أعلى (Aktouf Omar, 1986, P 65).

ت- طول فترة الخدمة: إن العلاقة بين طول فترة الخدمة أو العمل بشكل مستقر والرضا عن العمل ترتبط بنفس العلاقة بين العمر والرضا عن العمل. فكلما زادت عدد السنوات التي يمضيها الفرد في العمل كلما تراكمت لديه خبرة ومعرفة وتكيف أعلى للعمل مما يؤدي بذلك إلى زيادة رضاه عنه. وهذه النتيجة ترتبط

أيضا بعوامل أخرى كمعدات العوائد التي يسلمها الفرد مقابل خبرته ومعرفته المتطورة وكذلك فرص الترقية المتاحة له في العمل (عباس وآخرون، 2007، ص 181). فبينت العديد من البحوث أن الرضا عن العمل يكون غالبا سيئا في البداية ثم ينحط بالتدريج عند السنة الخامسة (5) والثامنة (8) ثم يبدأ في الارتفاع مرة أخرى كلما ازدادت المدة التي أمضاها الفرد في العمل وتكون الروح المعنوية ذروتها بعد عشرين سنة (دويدار، 2004، ص 48).

ث-المستوى التعليمي: تشير بعض الدراسات إلى أن العلاقة بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي للأفراد تأخذ شكلا عكسيا. فالأفراد ذوو المستوى التعليمي المرتفع يصنعون معايير عالية برضاهم الوظيفي مما يزيد من توقعاتهم ويصعب مقابلتها في الواقع الفعلي فينخفض رضاهم الوظيفي (دويدار، 2004، ص 48). وتلخص (بوخليفة نقلا شنوفي، 2007، ص 112) أهم هذه العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي للعامل حسب مصدرها في الجدول التالي:

جدول رقم (1) يمثل العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي حسب مصدرها

(بوخليفة، 2007، ص 112)

العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي للعاملين				
عوامل متعلقة بالبيئة	عوامل متعلقة بالمؤسسة	عوامل متعلقة بالوظيفة		عوامل متعلقة بالعامل
		من حيث أداء العامل لوظيفة	من حيث طبيعة تقييم الوظيفة	
مدى رضا العامل عن الحياة بصفة عامة. نظرة المجتمع للموظف. الانتماء الديموغرافي	- مدة توقيت العمل. - ظروف العمل المادية. - أساليب العمل. - الإجراءات	الشعور بالإنجاز والحوافز. فرص الترقية. الشعور بالأمن الوظيفي. العلاقة مع	درجة تكبير الوظيفة السيطرة على الوظيفة. طبيعة الوظيفية. المشاركة في اتخاذ القرار.	عامل السن. الاقدمية في العمل. نوع الجنس. المستوى التعليمي أهمية العمل للعامل.

شخصية العامل اتجاهاته ومعتقداته وطموحاته.	المستوى التنظيمي للوظيفة.	الآخرين.	القانونية للعمل.	(حضري، رفي).
			- نظم الاتصال التكنولوجيا	اختلاف الجنسية.
			- أنماط القيادة والإشراف.	البيئية الاجتماعية والثقافية والداخلية والخارجية.

وأهم المظاهر التي يحقها رضا الفرد عن عمله هي كما يلي:

- 1- بعث العمل على السرور.
- 2- أن تكون وسائل العمل موجودة ومشجعة.
- 3- الحضور إلى العمل يؤدي إلى ترك الخير.
- 4- الأجر يساوي الجهد المبذول.
- 5- التعاون مع الزملاء في العمل.
- 6- الشعور بتنمية القدرات أثناء العمل.
- 7- الشعور بالأمن النفسي داخل العمل وبدون تهديد.
- 8- أن يعمل مع حجم القدرة المتاحة والمسؤوليات الممكنة.
- 9- أن تكون الظروف الفيزيائية في العمل مريحة.
- 10- أن يشعر الفرد بأن العمل هو وسيلة الترويج عن النفس.

أهمية العمل بالنسبة للعامل كذلك وجد أنه كلما كان العمل هو مركز حياة العامل أي أنه مهم جدا بالنسبة إليه من أجل معيشة أسرته كلما كانت درجة رضا هذا العامل عن العمل أكثر من درجة رضا العامل الذي يعتبر مركز حياته في أشياء خارج العمل أي أن هذا العامل لا يعتبر مهما بالنسبة إليه إذ أن هناك مصادر دخل أخرى كثيرة ينفق منها على نفسه وعلى أفراد أسرته (شاوش، 1996، ص 114).

13-مظاهر الرضا الوظيفي:

يمكن أن يستدل على الرضا المهني للعاملين من خلال بعض المظاهر التي تتصل بسلوك العاملين في العمل. ويمكن تسمية هذه المظاهر بنواتج الرضا عن العمل وهي: (عبد الغاني، 2001، ص335).

• انخفاض معدلات الغياب وقلة الشكاوي ندرة الصراعات والمنازعات في مجال العمل كلها مظاهر تدل على رضا واستقرار العاملين.

• إن الإبداع وتطوير العمل تحسينه وانخفاض معدل دوران، كلها ومؤشرات تدل على رضا العاملين إلى حد كبير من عملهم.

• الصورة الذهنية الايجابية المحببة للمنشأة أو المنظمة نوعها ونوع العمل بها عن طريق الأفراد العاملين تعد مؤشرا للرضا عن العمل، وخاصة أن هذه الصورة الذهنية الايجابية عن العمل والمنظمة في أذهان العمال تؤدي دائما إلى أن يدافع العمال عن منظماتهم وأن يقفوا بجانبها وأن يكون لهم ولاء وانتماء لها، وهذا مظهر من مظاهر رضا العاملين عن عملهم.

• استجابة العاملين السريعة وتقبلهم لكل إجراءات التعديل والتطوير وإدخال التكنولوجيا وغيرها في مجال العمل ومشاركتهم الحقيقية لدفع تطوير العمل ونظمه تدل على مدى الرضا وقدره المرتفع لدى العاملين عن عملهم.

• مشاركة العاملين في مختلف أنشطة المنظمة، وخاصة المشاركة الاختيارية إنما تعكس رضا العاملين عن عملهم بعكس الذين يحجمون عن المشاركة.

13-مظاهر عدم الرضا الوظيفي:

إن عدم الرضا المهني يمثل عجز الفرد عن التكيف السليم مع ظروف عمله المادية أو الاجتماعية معا، وهناك مظاهر متعددة لعدم الرضا نذكر منها:

كثرة التغيب والتمارض بعذر أو بدون عذر والانتقال من العمل إلى آخر.

• اللامبالاة التكاثر والشعور بالاكنتاب.

- الإسراف في الشكوى أو التمرد أو المشاغبة.
- كثرة الاحتكاك بالزملاء والرؤساء والمرؤوسين.
- عدم إطاعة تعليمات المؤسسة.
- تحريض الزملاء على الشكوى من اللوائح ونظام العمل.
- نشر الإشاعات.
- عدم اللياقة النفسية من حيث قلة احترام الذات والقلق والعداوة وعدم الرضا عن الحياة والشكوى الجسدية وصعوبة النوم وقلة الشهية وتعاطي المخدرات واللجوء إلى العنف.
- ترك العمل ويمثل قمة عدم الرضا عن العمل وهناك ظروف أخرى لها أثر في ترك العمل مثل:
 - سن العمل.
 - صعوبة العمل وعدم ملائمته لقدرات العاملين.
 - الفرص المتاحة للالتحاق بعمل آخر أعلى مكانة ودخلا من العمل القديم، وكذلك وجود إمكانية في العمل الجديد لتحقيق مطامح الفرد، كان يحصل على مركز رئاسي أو أن يتخلص من رئيس معسف، ومن زملاء غير متعاونين معه في العمل القديم.
- ويجب ملاحظة أنه قد لا يترك الأفراد العمل بالرغم من عدم رضاهم عنه وخصوصاً أولئك الذين لديهم فرص بسيطة للالتحاق بعمل جديد، والذين لديهم مطالب اقتصادية كبيرة (عبد الهادي، 1999، ص 174/175).

14- قياس الرضا الوظيفي:

- لا شك أن قياس الرضا الوظيفي من العمليات الصعبة جداً، وذلك نظراً لتعدد العوامل المكونة والمؤثرة فيه فهو ظاهرة مركبة ومعقدة ليست بسيطة ولا ثابتة مطلقاً، فهناك العديد من الأساليب التي نقيس بها الرضا عن العمل فنجد:

✓ **الغياب والتأخر عن العمل:** أعتبر الغياب والتأخر عن العمل نذيرا بترك العمل نهائيا.

ذلك أن الموظف الذي يتأخر عن الحضور لعمله سوف ينزلق بعد ذلك إلى الغياب. وهذا الأمر تؤكدته شواهد تجريبية يوردها (سمثر) من بحوث أجريت على مجموعة من عمال الصناعات الهندسية. وجد أن المقولة صحيحة حيث بدأت مشكلات البعض بالتأخير الذي تطور إلى الغياب ثم إلى ترك العمل في نهاية المطاف (شحاتة، 2010، ص 242).

يمكن استخدام عدة طرق لقياس الغياب. إلا أن أكثر هذه الطرق انتشارا طريقتان إحداهما تقيس تعدد الغياب والأخرى شدة الغياب، أي عدد الأيام أو عدد ساعات العمل المفقودة في كل مرة يحصل فيها غياب وتقيس مقاييس (طرق) التعدد عدة مرات غياب العاملين في فترة معينة كنسبة مئوية لكل عامل (شاويش، 1996، ص 117) ويهدف هذا العمل إلى قياس متوسط عدد مرات غياب الأفراد من مجموعة معينة أوفي قسم من الأقسام أو في المنشأة كلها في فترة معينة. ويمكن استخراج هذا المعدل حسب المعادلة الآتية: عن (شاويش، 1996، ص 117).

معدل الغياب = عدد مرات الغياب في الإدارة/ القسم خلال فترة زمنية معينة × 100

(جودت، 1999، ص 174/175).

أما مقاييس الشدة فتقيس الوقت الضائع في كل غياب كما يقيس معدل شدة الغياب مدى الضرر الناشئ عن الغياب، ويستخرج هذا المعدل طبقا للمعادلة الآتية:

معدل شدة الغياب = عدد أيام العمل المفقودة بسبب الغياب في فترة معينة × 100

عدد مرات الغياب في هذه الفترة.

ولا يكفي النوعان السابقان من المقاييس لتبيان كل التكاليف التي تنتج من الغياب أو لتلبية احتياجات الإدارة وتزويدها بالمعلومات التي تفيدها في حل مشكلة الغياب ولذلك يوجد مقياس (طريقة ثالثة) يستخدم في تحديد عدد الأيام التي تفقد بسبب الغياب بالنسبة لكل فرد. ويسمى بمعدل ساعات العمل المفقودة إذ يعتبر من أكثر المعدلات انتشارا لقياس الغياب. ولذلك يطلق عليه في كثير من الأحوال معدل الغياب. فيبين هذا

المعدل نسبة ساعات العمل المفقودة إلى مجموع ساعات العمل المخطط للعمل فيها. وتوجد طرق عدة لاستخراج معدل ساعات العمل المفقودة منها المعادلة الشائعة التالية: عن (شاويش، 1996، ص 117/118).

معدل ساعات العمل المفقودة = ساعات العمل المفقودة - الفقد نتيجة الإيقاف عن العمل 100X

مجموع ساعات العمل العادية + مجموع ساعات العمل الإضافية

✓ **ترك العمل:** من المعقول أن نفترض أن العمال الذين يتركون أعمالهم يفعلون ذلك لأنهم غير راضين عن هذه الأعمال، ويبدو أن البحوث تؤكد هذه الفرضية، ويعرف الجميع الخسائر التي تلحق بالمؤسسة نتيجة ترك العمال لأعمالهم وهي خسائر جسيمة لأن العامل الذي يترك العمل يفترض أنه شخص درب على العمل وأستوعبه ومن المكلف اقتصاديا البحث عن شخص آخر ثم تدريبه على العمل وقد يوفق في هذا التدريب أولاً يوفق (شحاتة، 2010، ص 244).

ويتم حساب معدل دوران العمل من خلال المعادلات التالية: (عزبون، 2006، ص 119).

معدل الانفصال = عدد تاركي الخدمة خلال الفترة الزمنية 100X

متوسط عدد العاملين خلال نفس الفترة

معدل الانضمام = عدد الأفراد الذين يتم تعيينهم خلال الفترة الزمنية 100X

متوسط عدد العاملين خلال نفس الفترة

معدل دوران العمل = عدد الأفراد الذين تم تعيينهم + عدد الأفراد تاركي العمل خلال الفترة 100 X

متوسط عدد العاملين خلال نفس الفترة

14-2- المقاييس الذاتية:

ثمة مقياسان يستخدمان لقياس الرضا المهني على نطاق واسع جدا هما:

✓ إستبيان (مينسوتا) للرضا المهني ل Weiss (فايبس)، Dawis (دوايس) و England (انجلاند)، Losfquest

(لوفيست) (1967)، وهو مقياس تقدير يطلب من العاملين أن يحددوا أو يقدروا مستويات رضاهم أو عدمه

لعشرين جانب من جوانب المهنة بما في ذلك: كفاءة المشرف وظروف العمل وفرص التقدم والتعويضات

وتنوع الواجبات ومستوى المسؤولية أما مقياس التقدير ذاته فيتراوح بين راض جدا إلى غير راض جد (ريجو، 1999، ص 271) .

✓ أما استبانة وصف المهنة Smith (سميث) وآخرون (1969) فهي صيغة مختصرة لاستبانة (مينيسوتا) للرضا المهني، وهي تقيس معدلات الرضا لخمس جوانب (أبعاد) للمهنة وهي: المهنة ذاتها والإشراف والراتب والترقية والزملاء وضمن كل بعد من هذه الأبعاد أو الخمسة قائمة بكلمات أو جمل قصيرة. وعلى العامل أو الموظف أن يحدد ما إذا كانت كل كلمة أو جملة تصف المهنة أم لا باستخدام إجابات من نوع الإثبات أو عدم المعرفة. ولكل كلمة أو جملة قيمة رقمية توضح مستويات الرضا المهني. وفي النهاية يعطينا حاصل جمع التقديرات على الأبعاد الخمسة مستويات الرضا المهني على كل بعد أو وجه (ريجو، 1999، ص 271).

14-3- المقابلات الشخصية:

من مزاياها أنها تمكن الباحث من معرفة أسباب انخفاض الرضا الوظيفي. ومن عيوبها خوف العاملين من الإفصاح عن آرائهم الحقيقية ومشاعرهم الحقيقية. غير أن العاملين لا يخرجون من الإفصاح عن هذه الآراء المشاعر إن كانوا يزعمون ترك العمل. لذا كانت مقابلات العاملين الذين يصممون على ترك العمل وسيلة ذات قيمة لمعرفة العوامل والظروف التي تؤدي نفوسهم، ومن ثم يمكن العمل على تحسين ظروف العمل والقضاء على أسباب الشكوى.

وأدى هذا النوع من المقابلات إلى إحداث تغييرات في الشركات وحث العاملين المستقلين على البقاء في وظائفهم. ومن المعتاد في هذه المقابلات أن يسأل العامل عن النواحي التي ترضيه وتلك التي يتضايق منها في عمله. وأفضل من ذلك أن يشجع على الكلام بحرية عن أية مشكلة خاصة بالعمل، وأخصائي المقابلة الماهر من يستطيع استنتاج الظروف التي ترضي العامل أو تسوؤه من أسلوبه في الحديث وميله أو عزوفه عن مناقشتها (شريت، 2001، ص 236/237).

15-أساليب تحقيق الرضا الوظيفي:

بالرغم من أن العلاقة بين الرضا عن العمل والإنتاجية ليست محددة تماما إلا أنه لا يمكن بحال من الأحوال أن نغفل أن الرضا عن العمل له أهميته البالغة في العلاقات الإنسانية. وأشارت البحوث إلى عدم وجود علاقة بين الرضا عن العمل والإنتاجية. إلا أنه من المعقول أن نفترض أن الرضا عن العمل يؤثر بشكل غير مباشر على الإنتاج من الأهمية التي تعلقها المؤسسات على الرضا المهني. فقد أقامت على تطوير عدة برامج وتنفيذها بغية زيادة الرضا المهني، وتعتمد هذه البرامج على عدة أساليب.

فبعضها يدخل تغييرا على بناء العمل وأنظمته. أما البعض الآخر فيعتمد إلى تغيير أساليب التعويض والمكافأة وهناك مؤسسات أخرى تميل إلى الاعتماد على الفوائد الجانبية. وسنبحث فيما يلي هذه الأساليب:

➤ **تغيير بناء (مكونات) الوظيفة:** تم استخدام ثلاثة أساليب بغية زيادة الرضا المهني عن طريق تغيير بناء الوظيفة أولهما: أسلوب دوران العمل، وهذا العمل، وهذا يتضمن انتقال الفرد من عمل متخصص إلى آخر. وبالإضافة إلى هذا الأسلوب يفيد في تدريب العاملين على عدة واجبات متباينة فانه يفيد أيضا في تخفيض معدل الملل والرتبة، والروتين الناجمين عن أداء واجبات تتصف بالتكرار الشديد. كان ينقل العاملون على خطوط التجمع لأجزاء معينة إلى أجزاء أخرى أسبوعيا أو شهريا، وان تنتقل موظفات الاستقبال العاملات في المؤسسات الكبيرة أسبوعيان وبصفة دورية من مكتب الهواتف ومكتب توزيع البريد.

➤ **زيادة واجبات الوظيفة:** يسمح أسلوب زيادة واجبات الوظيفة للعاملين بأن يضيفوا إلى أعبائهم واجبات أخرى مختلفة عما يؤدونه من واجبات وذلك بغية مضاعفة إحساسهم بأهميتهم للمؤسسة. كان يكلف مثلا أحد العاملين في فندق كبير بصيانة عدد آخر من الغرف وتعتبر زيادة الواجبات مسألة حساسة وخطرة. فربما ينظر الفرد إلى زيادة واجباته بطريقة سلبية ويؤدي استخدام هذا الأسلوب بمهارة إلى التأثير الإيجابي في الرضا المهني بإعطاء العاملين إحساسا أكبر بالإنجاز وتحسين مهارتهم في العمل.

➤ **إثراء الوظيفة:** يستخدم هذا الأسلوب لزيادة الرضا الوظيفي، وينطوي على زيادة مستوى المسؤولية المتصلة بالوظيفة، والسماح للأفراد بالاشتراك في تخطيط نشاطاتهم وتنفيذها، وتقديمها فمثلا تم تقسيم العاملين على إحدى خطوط التجميع في أحد المصانع إلى فريقين، وتكليف كل فريق بعدد من الواجبات التي كانت في السابق منوطة بالمشرفين، مثل طلب الأجزاء التي يقومون بتجميعها وتقرير مستويات الإنتاج و يبدو أن زيادة المسؤولية والاستقلالية تؤديان إلى زيادة الرضا الوظيفي لفئة كبيرة من العاملين. وعلى الرغم من التشابه بين زيادة الواجبات وإثراء الوظيفة يتضمن رفع مستوى الواجبات وزيادة المسؤولية المرتبطة بالعمل.

➤ **تغيير مكونات (بناء) الراتب الأجر:** لا يمكن بحال من الأحوال معالجة مشكلة الرضا العمل بمنأى عن موضوع الأجر. وقد يختلف بعض علماء النفس في تقدير دور الراتب في تحقيق الرضا عن العمل ولكنهم يتفقون جميعا على أهميته (شحاتة، 2010، ص 245).

➤ وتوجد أنظمة عديدة للرواتب منها ذلك النظام الذي يقوم مستوى المعرفة والمهارة (الخبرة). ويعتمد هذا الأسلوب على رفع الرواتب على أساس الساعة. ولكي يصبح هذا البرنامج مثمرا وناجحا فلا بد في هذه الحالة من تعيين العاملين في الوظائف المناسبة لمهاراتهم ومعارفهم (خبراتهم). وتشير نتائج البحوث إلى تمتع العاملين في المؤسسات التي تستخدم هذا النظام في رفع الرواتب برضا مهني أعلى من العاملين في المؤسسات التي تتبع الأساليب التقليدية. كما أنه هناك أسلوب آخر يعتمد على تطبيق مبدأ الرواتب بالأداء وهو جعل الراتب معتمدا على أداء الجماعة، أي أنه إذا حقق أحد الأقسام أهدافه الإنتاجية فإن جميع أعضاء القسم يحصلون على مكافأة معينة. وفي إطار هذا المبدأ أيضا هناك أسلوب أكثر شيوعا يسمى أسلوب المشاركة في الأرباح. وهذا يحصل مع جميع العاملين على جزء من الأرباح التي تحققها المنظمة. أما عيوب الأسلوب فيمكن تلخيصها في صعوبة تحديد مدى مساهمة الفرد في تحقيق هدف الجماعة ووجود فترة زمنية طويلة فاصلة بين تحقيق الأهداف الإنتاجية وتسلم الفرد لنصيبه من أرباح الشركة (المنظمة) (ريجيو، 1999، ص 288/286).

➤ **برامج المنفعة الإضافية (الميزات):** بدأت المؤسسات في السنوات الأخيرة بتطوير عدد من برامج

المنفعة الإضافية المصممة خصيصا لزيادة الرضا المهني والإخلاص للمؤسسة.

وأصبحت هذه البرامج تمثل في بعض الأحيان حوالي 28% من الأجور التي تدفعها المؤسسة للفرد.

وقد تتضمن هذه البرامج إجراءات معينة من قبل المرونة في ساعات العمل وتوفير عدد من البرامج الصحية

لكي يختار من بينها العاملون وبرنامج للتقاعد ومشاركة في الأرباح وبرامج خاصة للتطوير المهني والاهتمام

بالصحة العامة والعناية بأطفال العاملين (جيو، 1999، ص288).

وسوف نتطرق في العنصر إلى ثلاثة برامج هامة تعتمد عليها معظم لمؤسسات هي:

- **الرعاية الصحية:** الرعاية الصحية للعامل مسألة بالغة الأهمية خاصة مع الارتفاع الهائل في كلفة

الرعاية الصحية في المستشفيات الخاصة. وتتوفر الرعاية الصحية عادة بإنشاء مراكز طبية توفر العلاج

المجاني أو شبه المجاني للعاملين أو يتعاقد قطاع التربية والتعليم مع إحدى المستشفيات الخاصة لتتولى

علاج العاملين فيه وقد يكون علاج مجانيا أو شبه مجاني.

- **الرعاية الاجتماعية:** تختلف الدول بعضها عن بعض فيما تقدمه من رعاية اجتماعية للعاملين. لكن

هذه الرعاية الاجتماعية عادة ما تنطوي تحت ما يسمى مؤسسات التأمينات الاجتماعية التي توفر المعاشات

التقاعدية للعمال وتصرف لهم التعويضات في حالة الإصابة أو العجز أو التصرف لهم الإعانة المادية عند

تعرضهم لأزمة من الأزمات (شحاتة، 2010، ص 246/245).

16- المتغيرات المرتبطة بالرضا عن الوظيفي:

يرتبط الرضا عن العمل بعدد من المتغيرات يتأثر بها من جهة ويؤثر فيها من جهة أخرى ومن هذه

المتغيرات:

▪ **الميل:** الميل إلى عمل ما يذهب عنه جفوته ويفرغ عليه طابعا من السلاسة والسهولة واليسر.

والمقصود بالميل هو الموقف الايجابي تجاه المهنة.

كان الميل هو اهتمام الفرد بعمل معين يؤديه بارتياح مما يتصل بالرضا عن العمل.

▪ **الاتجاهات:** الاتجاه المهني هو مجموعة المشاعر التي يحملها العامل تجاه عمله، مما يجعله راضيا

عنه والاتجاه الايجابي نحو العمل يرتبط بالرضا عنه والاتجاه السلبي نحو العمل يرتبط بعدم الرضا عنه.

▪ **الروح المعنوية:** الروح المعنوية هي انتاج جماعي لتفاعل جماعة من الأفراد يعملون في نفس

المجال بقصد تحقيق نفس الهدف، وهنا يقترب مفهوم الروح المعنوية من الروح الجماعية، وترتبط الروح

المعنوية العالية بالرضا عن العمل ورغم أن الرضا عن العمل حالة فردية خاصة بكل عامل على حدى

والروح المعنوية العالية للجماعة تؤثر على كل فرد من أفراد هذه الجماعة.

▪ **الدافعية:** الدوافع هي محركات السلوك بالنسبة للإنسان أو هي الطاقة الدافعة للعمل، ولأن الدوافع

هي محركات السلوك فإنه كلما كانت دافعية العمال قوية نحو تحقيق العمل كلما كان ذلك مرتبطا بالرضا

عن العمل عند هؤلاء العمال، بل أن العمل في ذاته فيه إشباع لحاجة العامل إلى إثبات الذات وشعوره

بالإنجازية وبأن الشخص منتج وفعال، فإذا كانت دافعية العمل نحو العمل دافعية إيجابية فإن ذلك يؤدي

إلى رضا العامل عن عمله، وأن العلاقة بين الدافعية والرضا عن العمل علاقة وثيقة فكلما كان العمل محققا

لحاجات العامل ودوافعه زاد الرضا عن العمل والمقصود بذلك إذا أرضى العمل دوافع العامل من طعام

وشراب وكساء ومسكن، فإن الشعور بالرضا عن العمل أمر متوقع.

▪ **شخصية العامل:** إن العامل الذي يعاني من مشكلات اجتماعية أو نفسية لا يكون عادة راضيا عن

عمله ليس لأن ظروف العمل غير مواتية، ولكن لأن شخصيته المعتلة يعوزها التقييم الموضوعي لظروف

العمل لكي تكون بالفعل مواتية بحيث يتحقق الرضا للعامل السوي ولا يتحقق الرضا للعامل غير السوي.

▪ **الإدارة:** إن الرؤساء المتنافرين الذين يتصيدون الهفوات والأخطاء للعامل أمر أساسي في إشاعة جو

نفسى غير آمن في العمل مما يؤدي إلى تذمر العامل وسخطه وشعوره بعدم الرضا عن العمل وبالمقابل فإن

الرؤساء الذين يجمعون بين السماحة والحزم يساهمون في إشاعة جو نفسى آمن يرتبط بالرضا عن العمل

عند العمال.

17- العلاقة بين الدافعية والرضا الوظيفي:

هل الدافع مرادف لمفهوم الرضا عن العمل؟

إن الرضا عن العمل مفهوم غير مرادف للدافع فالرضا حالة داخلية يشعر بها الفرد نتيجة إشباعه لاحتياجاته وتؤدي إلى ارتياحه، يترتب عن العلاقة بين الدوافع والرضا أربعة علاقات نوضحها كالتالي:

أ- **مجهود كبير ورضا كامل:** وهم الأفراد اللذين يبذلون مجهودا كبيرا من أجل تحقيق الذات مثل المديرين الناجحين أو أصحاب العمال الصغيرة، ورغبة في التملك وهؤلاء يشعرون برضا كامل عن العمل والأداء.

ب- **رضا عام عن العمل ومجهود محدود:** وتظهر هذه الحالة عندما يكون العمل الذي يؤديه الفرد محدودا والرغبة فيه محدودة أيضا، ويؤدي بدون ضغط وبراحة تامة مع تفضيل الفرد له.

ت - **عدم الرغبة في العمل:** هم أفراد تنعدم لديهم الرغبة في العمل بل لا يحبون وظائفهم ويعملون فقط تحت ضغط شديد، ويبذلون جهدا كبيرا في العمل نتيجة هذا الضغط كالحاجة إلى المال لمواجهة متطلبات المعيشة أو خوفا من العقاب.

ث - **المجهود الكبير وعدم الرضا:** وهؤلاء لديهم دافع قوي للعمل ولكنهم غير راضين عن ظروف العمل أو الإدارة أو المنظمة (البارودي 2015، ص 66 بتصرف).

وهذه الفئة الخيرة أثارت انتباه الباحثة للبحث فيها لمعرفة ما وراء هذا الدافع وعلاقته بالرضا.

خلاصة الفصل:

يمكن القول بشكل عام أن الرضا الوظيفي هو مفهوم يتكون من الرضا عن الوظيفة، الرضا عن علاقات العمل والرضا عن الزملاء، والرضا عن الأجر والمكانة، وهذا ما أشرنا إليه في النظريات والتعريفات والعناصر المحددة للرضا الوظيفي كما سعت الباحثة الوصول من خلال تطبيقها لمقياس أميرة مزهر للرضا الوظيفي، نزع اللبس على هذا العنصر ومعرفة اهتماماتهم وطلباتهم وآرائهم وما هو الرضا الوظيفي من جهة نظرهم.

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز

تمهيد

- 1- الخلفية التاريخية عن تطور مفهوم الدافع إلى الإنجاز.
- 2- الدلالة الاصطلاحية للدافعية.
- 3- الدلالة الاصطلاحية لمفهوم دافعية الإنجاز.
- 4- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.
- 5- التعقيب على النظريات السابقة.
- 6- الفرق بين الحاجة والحافز والباعث.
- 7- الدافعية للإنجاز مكون متعدد الأبعاد.
- 8- الصفات المميزة لذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.
- 9- الدافعية للإنجاز والفرق بين الذكور والإناث.
- 10- مظاهر الدافع إلى الإنجاز وخصائص المنجزين.
- 11- قياس دافعية الإنجاز.

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الدافعية والدافعية للإنجاز من المواضيع الأساسية التي اهتم بدراستها الباحثون في كل من مجالات: علم النفس المدرسي وعلم النفس والعمل والتنظيم وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي وعلم النفس والشخصية والتحصيل الدراسي والرضا الوظيفي..... الخ لكون الدافع إلى الانجاز يعتبر المكون الأساسي يحد الفرد من أجل تحقيق ذاته من خلال ما يحققه من أهداف (السهلاوي والنوبصر، 1996، ص47).

1- الخلفية التاريخية عن تطور مفهوم الدافع إلى الانجاز:

لم يكن الحديث عن مفهوم الدافع إلى الإنجاز وتطوره وليد الحاضر الراهن، بل نتحسس عمقه التاريخي بالعودة إلى الفلسفة الإغريقية. ومن بين المنشغلين بهذا المفهوم نجد الفيلسوف السفسطائي "ترازمكوس" (trasy mache) الذي يرى أن الإنسان يريد القيام بكل ما يمكن أن يجلب له اللذة، وهو ما يتماشى مع المذهب الفلسفي المعروف بمذهب اللذة (hédonisme) للفيلسوف اليوناني "أبيقور" (Épicure). وظهر توجه آخر بزعامة "سقراط" (Socrate) و"أفلاطون" (Platon) و"أرسطو" (Aristote). ويرى أن الإنسان كائن منطقي يختار سلوكه عن طريق التفكير العقلاني. معناه أن الفرد مسؤول عن أفعاله كلها (عن صرداوي، 2009، ص42).

ومع بداية القرن السابع عشر ميز القديس "طوماس الأكويني" (Saint thomas d'Aquin) بين الرغبة الشهوانية والإرادة العقلية حيث أدخل الجانب اللاعقلاني في حياة الإنسان، وبين أن هناك جوانب متعددة من السلوك تظهر نتيجة عوامل داخلية أو خارجية ليس للفرد سيطرة عليها (عن حداد، 2001، ص18).

وفي خضم التحولات المعرفية ظهرت الرؤية الفيزيائية والميكانيكية للفيلسوف الفرنسي "رونيه ديكارت" (R.Descartes) الذي حاول تطبيق الفيزياء في فهم السلوك الحيواني والإنساني، حيث بنى السلوك على الفعل المنعكس واعتبره حركة سائل يمر من أعضاء الحس إلى الدماغ عبر الأعصاب ثم من الدماغ إلى

العضلات. واعتبر أن الحيوانات لا روح لها وهي محرومة من العقل والإدراك، وأن سلوكها هو مجموعة حركات فيزيائية (عن عاقل، 1978، ص 17/16).

وتتمثل وجهة نظر "ديكارت" في أن البشر لديهم مكوّنان، ويتمثّل المكوّن الأوّل في الجسم بالبعد الجسم الميكانيكي، أمّا المكوّن الثاني فيمثله العقل في بعد الروح الطبيعية، وهو ما يشار إليه عنده بثنائية العقل والجسم (الشرقاوي، 1992، ص 41).

وأشار "طوماس هوبز" (T. Hobbes) الانجليزي إلى أن كل العمليات العقلية والجسمية ممكنة التحويل إلى حركة وأن الحركة الخارجية تصدم أعضاء الحس، فتنقل إلى الأعصاب والدماغ والقلب والحركة الداخلية، وتبقى بالكمون على شكل نكريات وأفكار (عن عاقل، 1978، ص 17).

ويرى أن الدافعية تظهر عند الإنسان والحيوان من خلال الأفعال، ووسيلتها هي البحث عن اللذة (La recherche du plaisir) وتجنب الألم (L'évitement du déplaisir)، وحاول أن يضع بواذر أولى للنسائج الفيزيولوجية والاختزالية للدافعية.

وأكد العالم الإنجليزي "جون لوك" (J.Locke) مؤسس المدرسة الارتباطية (Associationnisme school) على أن المعرفة تشتق من الخبرة وليس من الأفكار الفطرية، ويعتقد أن عقل الإنسان يكون عند الميلاد كالصفحة البيضاء. وهو ما يتيح للخبرة فرصة السيطرة على عليه من خلال محتواه وتنقش الخبرات الحسية، وأن العقل يتكون عن طريق ربط خبرات وأفكار تحكمها قوانين، وأن الأصل في المعرفة هي التجربة الحسية، ولذا أنكر وجود أفكار فطرية موروثة يولد الفرد مزودا بها، وأكد على أنّ المعارف مكتسبة.

وتأثر عدد من الباحثين البريطانيين بالاتجاه "الأمبريقي" الذي نادى به "لوك" أمثال "جيمس ميل" وابنه "جون ستيوارت ميل" (J. et J.S.Mill) و"ألكسندر باين" (A.Bain) و"دافيد هيوم" (D.Hume) بحيث أكدوا على أن المعرفة الإنسانية تتكون من مجموعة ارتباطات تنشأ أصلاً من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد. وأشاروا إلى أن الاقتران يعتبر الميكانيزم الرئيسي في تكوين الارتباطات، وقد ساهم هؤلاء المفكرون في توضيح الأفكار والمفاهيم التي دعمت بما جاء به "لوك".

وجاءت المدرسة العقلانية (school rationalism) بقيادة المدرسة الاسكتلندية للعالم "ريد"

(T. Reed) والمدرسة الألمانية بزعامة "إيمانويل كانط" (E. Kant) كرد فعل واضح للمدرسة الارتباطية.

وقدم "ريد" وزملاؤه تصوراً عقلياً جديداً من خلال نظرية "الملكات"، هذه الملكات ترى أن الفرد يتخذ سلوكاً لسببين اثنين: الأول عن طريق إرادته لأنه يريد ذلك، والثاني عن طريق التحريك والدفع بقوى غريزية، والسلوك الإنساني يتمركز أولاً في العقل وبخاصة في بعض ملكاته. وأكد "كانط" على أهمية الأفكار غير المشتقة من الخبرة وعلى وجود حالة من الفطرية تؤثر بدرجة كبيرة في نماذج سلوك الأفراد. ويرى أن العقل مصدر نشيط للمعرفة، وعلى الفرد أن يفهم جيداً ذاته إذا أراد أن يفهم العالم المحيط به (عن الشرفاوي، 1992، ص 46/45).

وأنشأ المفكر الإنجليزي "وليام ماك دوجال" (W.McDougall) صاحب نظرية الغرائز المدرسة الغرضية (school Purposivism) أو المدرسة "الهورمية" (school Hormic) حيث أشار إلى أن الغرض أو القصد هو الذي يعطي السلوك صفات التلقائية والاستمرارية والتغير والتوافق الكلي للكائن الحي. فالغرض أو القصد هو الحقيقة النفسية الأساسية في علم النفس حسب رأيه، وأن الغرائز أو قوى النفس هي منابع الطاقة وهي التي تعين الغايات وتحافظ على كل نشاط بشري، وأن العمليات العقلية ما هي إلا خدم ووسائل وآلات لها (عن عاقل، 1978، ص 17).

والغرائز في نظر "ماك دوجال" هي استعداد نفسي جسمي مركب يدفع صاحبه إلى إدراك موضوعات معينة، ويصاحب ذلك الشعور باللذة أو الألم إذا ما أدركت هذه الموضوعات، وأن يسلك نتيجة لذلك سلوكاً معيناً يكون الغرض منه حفظ ذاته أو حفظ نوعه (عن فطيم والجمال، 1988، ص 44).

وساير بعض الباحثين أعمال "ماك دوجال" حيث قدم "وليام جيمس" (W.James) قائمة مطولة من الغرائز الموروثة والتي انتقدت من قبل "الأنثروبولوجيين" (عن الزيني، 1969، ص 42).

وفي الوقت الذي نادى به "ماك دوجال" بنظرية الغرائز ظهر اتجاهان آخران في علم النفس تأثرا بنظرية النشوء والارتقاء للعالم الإنجليزي "تشارلز داروين" (C.Darwin) أكثر من تأثرها بأعمال "وليام فونت" الألماني، ويمثل هذان الاتجاهان النمو الجيني لنظامين جديدين في علم النفس هما:

أ- سيكولوجية التعلم التي نشأت في إطار المنحى البيولوجي، وأسست علم النفس الدافعي الجديد داخل علم النفس الفيزيولوجي وسيكولوجية التعلم.

ب- سيكولوجية الشخصية أو علم الشخصية وهو المنحى الاجتماعي لعلم النفس الدافعي الذي جرى داخل سيكولوجية الشخصية.

2-الدلالة الاصطلاحية للدافعية:

هذه بعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية وهي على النحو التالي:

- عرّفت الموسوعة العالمية الدافعية بأنها: " مجموعة العوامل الشعورية واللاشعورية التي تحدد فعل أو

سلوك" (Le dictionnaire encyclopédique universel,1996,p.853).

- وعرّفت موسوعة علم النفس والتحليل النفسي الدافعية بأنها: " اصطلاح عام يشمل البواعث والدوافع

فيعمل المثيرات"، وقد تكون الدافعية داخلية ذاتية أو خارجية أولية فطرية أو ثانوية مكتسبة لاشعورية أو شعورية" (عن الحفني، 1978، ص 492).

- وعرّفت الموسوعة البريطانية الدافعية بأنها: " دراسة العوامل التي تؤدي إلى استثارة سلوك الكائن

الحي" (عن حسين، 1988، ص 21).

- ونكر "سيلامي" (Sillamy) في منجده بأن مفهوم الدافعية يشير إلى المعنى الفيزيولوجي، وأن مفاهيم

الدافعية والانفعال من أصل إتيمولوجي واحد للأفعال اللاتينية (Movere,motum) والتي تعني الحركة والتحرك (in Ruel,1987,p 240).

- وعرّف "يونغ" (Young) الدافعية بأنها: " عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى

تحقيق هدف معين" (عن خليفة، 2000، ص69).

- ورأى "أتكنسون" (Atkinson) أن تحليل الدافعية يجب أن يركز على العوامل التي ستثير وتوجه نشاطات الفرد (عن حريم، 1997، ص116).

- وعرف "سنيج" وكومبز " (Snigg&Combs) الدافعية بأنها: " القوة أو الطاقة التي تحرك السلوك وتوجهه وأن السلوك يتزود بالقوة والطاقة من خلال المحاولات المستمرة من جانب الفرد للمحافظة على مفهومه عن ذاته وتعزيزه وترقيته (عن فشقوش ومنصور، 1979، ص 9).

- وعرف "موراي" (Murray) الدافعية بأنها: " عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتج من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك" (عن الداهري والكبيسي، 1999، ص95).

- وعرف "جونز" (Jones) الدافعية بأنها: " تعني كيف يبدأ سلوك الفرد وكيف ينشط ويقوى ويستمر ويوجه، وما نوع ردود الفعل غير الموضوعية التي تحدث في الجسم أثناء ذلك كله" (عن حريم، 1997، ص116).

- ويرجع "لوتنس" (Luthans) كلمة الدافعية إلى الكلمة اللاتينية (Movere) التي تعني يحرك. ويرى أن الدافعية تبدأ بوجود نقص أو حاجة فيزيولوجية أو نفسية تنشط وتستحث وبعد الدافع أو الباعث في سبيل تحقيق هدف أو حافز (عن حريم، 1997، ص117).

- ويشير "فايرون" "وتيل وآخرون" (Vallerand,Thill& al,1993) إلى أن مفهوم الدافعية يمثل التكوين الفرضي المستعمل لوصف القوى الداخلية والخارجية التي تحدث انطلاقة واتجاه وشدة واستمرارية السلوك (Vallerand,Thill& al, 1993,p18).

يتبين من خلال التعريفات السابقة أن تعريفات مفهوم الدافعية إلى اختلاف أسلوب التعامل معه فهناك من يركز على محددات هذا المفهوم، وهناك من يركز على النتائج المترتبة (حسين، 1988، ص 6).

3-الدلالة الاصطلاحية لمفهوم دافعية الإنجاز:

في بداية الخمسينات من القرن العشرين ظهر فرع جديد من في الدراسات النفسية في أمريكا سمي "دراسات الدافعية (Motivation studies). ويعد كل من "دافيد ماكلييلاند" (1953) (D. Mcllelland) من جامعة

هارفارد، "جون إتكسون" (1953) (J. Atkinson) من جامعة ميشجان وزملائهما أول من قدم بطريقة واسعة جدا نظرية في الدافعية إلى الانجاز وطرق قياسها، إلا أن السيكولوجي الأمريكي "هنري ألكسندر موراي" (H.A.Murray) يعتبر أول من أدخل "مفهوم الدافع إلى الإنجاز" (Motive of Achievement) إلى علم النفس عام (1938) بشكل دقيق بوصفه مكونا هاما من مكونات الشخصية وأحد متغيراتها الأساسية من خلال دراساته لديناميات الشخصية، وقدم القواعد التي يمكن أن تستعمل لقياسها. وأطلق عليه الحاجة إلى الإنجاز "Need of Achievement".

يعرف "موراي" الحاجة إلى الانجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد إلى التغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح كأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. ويرى أن شدة الحاجة إلى الانجاز تظهر من خلال سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة. كما يتضح ذلك في تناول الأفكار وتنظيمها مع انجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان. كما تتضمن الحاجة إلى الانجاز تحظي الفرد لما يقابله من عقبات ووصوله إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة.

ويرى "موراي" أن الفرد المدفوع (ذاتيا) بقوة الانجاز يتفوق على ذاته وينافس الآخرين ويتخطاهم ويتفوق عليهم ويرتفع تقديره لذاته من خلال الممارسات الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات.

في حين اعتبر "ماكلياند وآخرون" (1953) أن الدافع إلى الانجاز تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز وأن هذا الشعور يعكس شقين رئيسيين هما:

1- الأمل في النجاح.

2- والخوف من الفشل.

ويعرف "ماكلياند" الدافع إلى الانجاز بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرتة في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الرضا، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء وفق مستوى محدد من الامتياز.

وأوضح "ماكلياند" أنّ هناك جوانب شخصية ترتبط بالإنجاز مثل:

الشهرة والطموح والحرية والاستقلال والسيطرة وغيرها. وقدم "ماكلياند" إسهامات جيدة في التصور النظري للدافع إلى الانجاز أين تمّ الانتقال من تصور محدد بالحاجة والدافعية إلى تصور محدد بالتوقع القيمة Expectation-Value (معمرية، 2000، ص 49).

ولم يكتف "ماكلياند" بدراسة أثر دوافع الإنجاز في السلوك الإنساني بل تعداه إلى دراسة أثر هذا الدافع في المجتمعات الإنسانية وفي درجة التقدم الاقتصادي في هذه المجتمعات، حيث وجد علاقة قوية بين دافع الإنجاز ودرجة النمو الاقتصادي في مجتمع معين (بني يون، 2007، ص 175).

ويعرف "جون أتكسون" (1957) الدافع إلى الإنجاز بأنه: استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرتة في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع وفق مستوى محدد من الامتياز.

ويحدد "أتكنسون" النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة ويزعم أن هذا النشاط المنجز يكون نتيجة صراع بين هدفين متعارضين لدى الفرد وهما: الميل نحو تحقيق النجاح الممتاز والميل نحو تحاشي الفشل، ولذلك تركز نظرية الدافعية للإنجاز لدى "أتكنسون" على حل الصراع بين هذين الهدفين المتضادين والملازمين لأي نشاط بشري، كما تركز نظرية "أتكنسون" كذلك على أهمية المصادر الخارجية للدافعية (البيئية) والتي تكون مسؤولة على الحيوية العامة للفرد.

ويتصف الشخص المنجز حسب "أتكنسون" أنه لا يعتمد على المغامرة أو المصادفة في تحقيق النجاح، ويميل إلى مواجهة التحدي في انجاز الواجبات متوسطة الصعوبة ولا يقبل على الأعمال الأكثر سهولة أو الأكثر صعوبة أو خطورة ويتسم بالواقعية ويحب التحدي والشعور بأنه قد فعل شيئاً ما بطريقة أفضل بكثير مما ينجزه الآخرون. ومهما يكن مستوى التحدي لإنجاز العمل فإنه يجاهد بإصرار أكثر من الآخرين (معمرية، 2000، ص 50).

ويشتق "فتحي الزيات" (1996) تعريفا لدافعية الإنجاز من نظرية "أكتنسون" حيث يعرفها على أنها دافع مركب يواجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر أحد معايير الامتياز والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة (باهي، شبلي، 1998، ص 24).

أما "فرجسون" (1986) (Ferguson) فيعرفها على أساس أنها النضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل ودافعية الانجاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف.

في حين يرى "فاروق عبد الفتاح" (1987) أن دافعية الإنجاز تشير إلى الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من الأداء (باهي، شبلي، 1998، ص 24).

ويرى "ميدنيك" (1975) (Mednick) الدافع إلى الانجاز: بأنه الأداء وفق معيار التفوق أو الرغبة في النجاح والاستقلال.

وتعرف "نادية الشرنوبي" (1991) الدافع إلى الانجاز بأنه تكوين افتراضي متعدد الأبعاد يدفع الفرد إلى المثابرة على بذل الجهد وتحمل الصعاب والتغلب على كل ما يصادفه من عقبات في سبيل تحقيق الطموح إلى التفوق والارتقاء من خلال المنافسة والإصرار وأن يتم ذلك بسرعة واستقلال.

ويعرفه "عبد اللطيف محمد خليفة" (2006) بأنه استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل (معمرية، 2000، ص 52).

"مادلين بلان" (MadleineBlan) الدافعية بأنها حالة أو استعداد داخلي مؤقت أو دائم يثير سلوك الفرد والحيوان في ظروف معينة سواء كان السلوك ظاهري أو باطني قصد القيام بنشاط هادف وينتهي عند تحقيق الهدف المسطر (MadleineBlan , 1997, P 39)

ولقد ميز "فيرف" 1969 (J. Veroff)، "تشارلز سميث" (Ch. Smith) (1969) بين نوعين أساسيين من

الدوافع إلى الإنجاز وهما:

1- الدافع الذاتي إلى الإنجاز (Autonomous Achievements motive) ويقصد به تطبيق المعايير

الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

2- الدافع الاجتماعي إلى الإنجاز (Motive achievements Social) ويتضمن تطبيق معايير التفوق التي

تعتمد على المقارنة الاجتماعية أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين (معربة، 2000، ص 53).

4. النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

1. نظرية موراي:

تعتبر نظرية "هنري ألكسندر موراي" (H.A Murray, 1938) صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في

الدافعية، ومن أبرز معالمها: محاولة إقرار التكامل بين الجوانب القيمة من نظرية التعلم وأساسيات نظرية

التحليل النفسي. واعتمد "موراي" مفهوم الحاجة في نموذج النظرية، واعتبره أساس السلوك وهو تكوين يكمن

وراء القوة في منطقة المخ، وهي القوة التي تنظم الإدراك والفهم والتعقل والنزوع والأداء بطريقة يتم بها تحويل

موقف قائم غير سار إلى جهة معينة (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

وأشار "موراي" في نموذج النظرية إلى أن كل حاجة يصاحبها شعور أو انفعال خاص تتميز به، وقد

تكون الحاجة قوية أو ضعيفة وقتية أو دائمة في تفاعل مستمر مع الوسط البيئي ما دامت البيئة تستطيع أن

توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة أو تكون مليئة بالحوافز التي تعيق السلوك.

وقدم "موراي" تصنيفاً للحاجات باعتبارها متغيرات للشخصية بلغت نحو 40 حاجة مقسمة إلى حاجات

حشوية المنشأ (needs viscerogenic)، وحاجات نفسية الأصل أو المنشأ وعددها 13 حاجة وحاجات نفسية

المنشأ (needs psychogenic)، والتي تعرف بالحاجات الظاهرة وعددها 20 حاجة. ويعتبرها "موراي" حاجات

عالمية تتوافر لدى جميع الأفراد بغض النظر عن جنسهم أو عمرهم (عن نشواتي، 1986، ص 217).

وتعتبر أعمال "موراي" بدايات التنظير في الدافعية للإنجاز. فكان لها فضل بالغ الأثر في سيكولوجية الشخصية لما قدمته من تصورات نظرية وابتكارات منهجية مثل تقنية تفهم الموضوع الإسقاطية لقياس الشخصية التي طورت فيما بعد لقياس الدافعية للإنجاز عن (قشقوش ومنصور، 1979، ص34) وأبرز معالمها محاولة إقرار التكامل بين الجوانب القيمة من نظرية التعلم وأساسيات نظرية التحليل النفسي ومن بين هذه الحاجات التي يقر "موراي" بوجودها الحاجة للإنجاز التي يرمز لها (n.ach) اختصاراً لتسمية (need achievement) والتي تعرف باسم الاتجاه ألا نجازي (achievement attitude) (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

ولهذا يعتبر "موراي" بمثابة القوة الدافعة في نظرية الشخصية، حيث يمكن أن يعد الرجل الثاني بعد العالم النمساوي فرويد الذي أثر في دراسة علم النفس الدافعي (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

2. نظرية ماكلياند:

قدم "دافيد ماكلياند" (D.McClelland; 1951) نموذجاً نظرياً في الدافعية أطلق عليه اسم " نموذج الاستثارة الانفعالية"، ويتضمن هذا النموذج الخاصية الوجدانية للسلوك، ويعتبر كل الدافعيات بما فيها حوافز الجوع أموراً متعلمة، وهي تمثل التكوينات الأساسية في تحليل السلوك. ويشير ماكلياند إلى أن الاستثارة الوجدانية (اللذة أو الألم) قد تكون في بعض الأحيان أساس ارتباطات الدافعية.

فالثواب أو العقاب الذي يتعرض له الفرد يؤدي إلى اللذة أو الألم، وهذه الحالة الوجدانية تؤدي إلى حدوث الارتباط (الانجذاب نحو السار وتجنب الألم)، ولذا يصبح سلوك الفرد المستقبلي مدفوعاً باللذة أو تجنب الألم (عن حداد، 2001، ص 40).

واعتبر "ماكلياند" دافع الانجاز نظاماً شبكياً من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق.

وقد ذكر محمود (1991) أن الهدف هو اكتشاف دافع الانجاز لدى الأفراد عند ملاحظتهم أثناء أدائهم الأعمال لأنه يفصح عن ظاهرة جديدة بالاهتمام. ومفاد هذه الظاهرة أن الأفراد يختلفون في درجة المثابرة لتحقيق الأهداف ومدى السعادة التي يحصلون عليها عند انجازهم الأهداف.

ونقلا عن (عياصرة، 2006، ص25) يشير العميان (2002) إلى أن هناك ثلاث حاجات لدى كل فرد وبدرجات متفاوتة تؤثر في تحريك سلوكه وهي:

1- الحاجة إلى الإنجاز (need for achievement): يشير العميان(2002) إلى أن الحاجة إلى

الانجاز هي دافع للتفوق وتحقيق الإنجاز، فالأفراد اللذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز لديهم دافع التفوق من أجل النجاح، إذ يهتمون بإنجاز الأعمال بصورة أفضل ويرغبون في التحدي. ويقومون بالمهام الصعبة، ويتحملون المسؤولية الشخصية من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة، ويعملون بجد وإجتهاد، ويميلون إلى العمل الذين يشعرون بأن فيه تحديا لمهاراتهم وقدراتهم.

2- الحاجة إلى القوة (need for power): يرى العميان أن الحاجة إلى القوة هي حاجة اجتماعية

تجعل الأفراد يسلكون بطريقة توفر لهم الفرصة لكسب القوة والتأثير على الآخرين، فالأفراد في حاجة شديدة إلى القوة يرغبون في الوصول إلى مراكز امتلاك السلطة وممارسة الرقابة والتأثير على الآخرين.

3- الحاجة إلى الانتماء (need for affiliation): الحاجة إلى الانتماء هي حاجة اجتماعية يعبر عنها

بالسعي للمحافظة على علاقات ايجابية مع الآخرين، وبناء علاقات صداقة وتفاعل مع الزملاء. فالأفراد ذو حاجة عالية للانتماء يرغبون في المهام التي تتطلب تفاعلا جيدا مع الآخرين ويرغبون في التكيف.

3. نظرية أتكينسون:

يعتبر "جون وليام أتكينسون" (J.W Atkinson,1965) أحد جماعة "ماكلياند" الأفريين والنشيطين الذين

سايروا أعماله وساعده على تطوير البحث في مجال الدافعية عامة والدافعية للإنجاز خاصة.

وقدم "أتكسون" من خلال كتابيه "مدخل للدافعية" (An introduction to motivation) سنة 1965 "ونظرية دافعية الإنجاز" (A theory of achievement motivation) سنة 1966 نموذجاً نظرياً للسلوك المدفوع مستخدماً في ذلك عدداً من مبادئ الدافعية (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

واتسمت "نظرية أتكسون" في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح تميّزها عن نظرية "ماكلياند" أهمها أن أتكسون أكثر توجهاً معلياً وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات (عن خليفة، 2000، ص 112).

ويشير "كورمان" (Korman,1974) إلى أن "أتكسون" أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي، واسترشد بأعماله بعض الباحثين أمثال هول (Hull) وليفين (Lewin,1959) وطولمان (Tolman,1955) وميلر (Miller).

وتؤكد "نظرية أتكسون" على الدافعية المستثارة (motivation Arousel) ومعناه السعي نحو نوع معين من الإشباع أو الهدف.

ويشير بيك (Beck,1978) إلى أن أتكسون هو أول من وضع نظرية الدافعية للإنجاز في ضوء إطار نظرية التوقع-القيمة. وتكمن الفكرة الأساسية في أن السلوك يعتمد على القيمة التي يتوقعها الفرد من الوصول إلى نتائج معينة وتوقعاته لتحقيق هذه الانتاجات نتيجة لأداء هذا السلوك.

ويرى ليتوين وسترنجر (Litwin& Stranger,1975) أن نظرية أتكسون تقوم على مبادئ أساسية من حيث أن الحاجات والدوافع هي صمامات أو منافذ توجه وتنظم خروج الطاقة الكامنة في الجسم.

وأهتم "أتكسون" بسلوك المخاطرة (Value risk-takingbehaviour) وبالداافعية للإنجاز الذي يعتمد عليه مثل هذا السلوك، وأن مخاطرة السلوك في عمل ما تحدد أربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال وصفات الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه (عن خليفة، 2000، ص 113).

وتعتبر أعمال "ماكلياند" و"أتكسون" بدايات التنظير في الدافعية للإنجاز.

4. تصورات نظرية جديدة لنموذج "ماكلياند - أتكنسون" في الدافعية للإنجاز:

ظهرت في الستينات والسبعينات من القرن الحالي تصورات نظرية جديدة لنموذج "ماكلياند - أتكنسون" في الدافعية للإنجاز. وقد انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريق اقترح ممثلوه تقديم بعض التعديلات في النموذج، بينما اقترح فريق آخر تقديم صياغات نظرية بديلة والتصورات النظرية الجديدة هي:

1.4- تصور وينر:

قام برناد وينر (B.Weiner,1965) بمراجعة نظرية الدافعية للإنجاز التي صاغها "ماكلياند وأتكنسون"، وافترض أن النجاح يترتب عنه تدعيم الميل نحو الإنجاز للحصول على الهدف، وأما الفشل فإنه يحدد للميل أن يستمر في اتجاه واحد. وأوضح وينر أن فشل الفرد في مهمة ما يجعله يبذل المزيد من الجهد ويتأثر لإنجازها، حيث يترتب عن هذا الفشل إثارة الدافع مرة أخرى، وينتج عنه انخفاض احتمالية النجاح الذي يعتبر نوعاً من التوافق للميل الناتج. كما تضاف المحاولة الأولى غير الناجحة في أداء المهمة إلى الميل الناتج في المحاولة الثانية، وينشأ عنه نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناجم عن عدم الحصول على الهدف، وسمى وينر الدافع المتبقي من المحاولة الأولى والدافع المثار في المحاولة الثانية بـ "ميل القصور الذاتي" (عن خليفة، 2000، ص 132/133).

2.4- تصور هورنر:

في النصف الثاني من الستينات شرعت ماتينا هورنر (M.Horner,1968) -إحدى تلامذة "أتكنسون" في دراسة الدافعية للإنجاز لدى المرأة، وحاولت معالجة بعض جوانب القصور التي ظهرت في نظرية "ماكلياند وأتكنسون"، وطرحت مفهوماً جديداً لتفسير الشواهد المتناقضة التي حصل عليها "ماكلياند" وزملاؤه بخصوص عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الإنجازية. وهذا المفهوم هو الدافع لتجنب النجاح (Motive to avoid success) أو الخوف من الفشل (Fear of success) والذي اعتبرته أحد صفات الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث، والتي تتكون مبكراً أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي (عن خليفة، 2000، ص 164).

ويتمثل الإطار الفكري الذي اكتنف تفكير "هورنر" حول مفهوم الدافعية لتجنب النجاح في أن الأنثى تتعرض لصراعات وتهديدات داخلية وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحها.

ويتلخص افتراض "هورنر" في أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز تجد نفسها في موقف صراع كلاسيكي (إقدام أو إحجام) فنجاحها قد يعني فشلها. وتوضح "هورنر" أن المرأة في مواقف الإنجاز لا تخشى الفشل، بل تخشى النجاح فإذا فشلت فهي لا تعمل وفقاً لمعايير الأداء المطلوبة، وإذا نجحت فهي لا تعمل وفقاً لتوقعات المجتمع حول دورها كأنثى (عن حسن، 1998، ص 41/40).

وتوصلت "هورنر" إلى أن الخوف من النجاح لدى الإناث يكف من أدائهن التنافسي. كما أن المعايير الاجتماعية في المجتمع الأمريكي لا تحبذ التنافس الأنثوي (عن موسى، 1994، ص 184).

3.4- تصور راينور:

قدم جويل راينور (Joel O.Raynor,1969) إضافة لنموذج "أتكسون" من خلال توضيحه وتأكيده للنتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما، واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين نتائج أدائه لمهمة ما في الحاضر على المستقبل. وتمتد أهمية التصور الذي طرحه "راينور" إلى حد أنه أدخل بعض التعديل على نتائج التفاعل الدينامي بين مكونات التوجه الانجازي وفقاً للنموذج الأصلي "لأتكنسون"، الذي من خلاله يمكن التنبؤ بأن المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون مهام متوسطة الصعوبة، بينما المنخفضين في الحاجة للإنجاز سوف يختارون مهام متطرفة في السهولة أو الصعوبة. وأوضحت دراسة "راينور" أنه إذا ما توفرت إمكانية مدركة لعلاقة النجاح أو الفشل في أداء المهمة الحالية بالنتائج المهنية أو الاجتماعية المستقبلية، فإن الأفراد المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون المهام السهلة بينما يختار المنخفضين في الحاجة للإنجاز المهام الصعبة (عن صرداوي، 2013، ص 59).

5.4 - تصور بيرني وآخرين:

وجه "بيرني روبرت شارلز" وزملاؤه (R.C Birney & al, 1969) جملة من الانتقادات إلى تحليل أتكسون

وافتراضاته واستنتاجاته التي توصل إليها في نظرية الدافع للإنجاز وذلك للأسباب التالية:

أ- أثبتت نتائج بعض الدراسات عكس ما توصلت إليه نظرية "أتكسون"، حيث أكدت دراسة "مولتون" (Moulton) أن الأفراد مرتفعي دافع تجنب الفشل عن دافع النجاح لا يفضلون أداء المهام التي يحتمل النجاح فيها بدرجة كبيرة جداً. بينما هو العكس في نظرية "أتكسون"، واستنتج "بيرني" وزملاؤه أن العلاقة بين قيمة الباعث للنجاح واحتمالية النجاح غير واضحة، وأن المعادلة التي قدمها "أتكسون" غير صحيحة وبها بعض جوانب القصور.

ب- أوضح "بيرني" وزملاؤه أن الفرد الذي لديه خوف مرتفع من الفشل لا يؤدي به بالضرورة إلى كف أدائه في مواقف الإنجاز قبل البدء فيه وأثناء الأداء نفسه (وهذا ما افترضه أتكسون). وحسب افتراض "بيرني" وزملائه، فإن الخوف من الفشل قد ينشأ عنه إما زيادة سلوك الإنجاز أو كف الأداء أو ترك الموقف. وفي ضوء هذه الانتقادات التي وجهها هؤلاء الباحثون إلى نظرية "أتكسون" اقترحوا نموذجاً نظرياً بديلاً، حيث قاموا بقياس الخوف من الفشل بواسطة اختبار تفهم الموضوع، وتحصلوا على درجة الضغط أو الدافع العدائي. ومن خلال هذه الصياغة النظرية البديلة افترض هؤلاء الباحثون أن الأفراد الذين تعرض عليهم الصور الخيالية المستخدمة في الاختبار سوف يظهرون سلوك تجنب الفشل في موقف الإنجاز. وأن مرتفعي الدفع العدائي ليسوا مدفوعين للفشل، ولكنهم يتجنبونه بسهولة من خلال دخولهم في مواقف الإنجاز. فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة في احتمالية النجاح لأنها تمدهم بمعلومات عن أقصى مستوى قدراتهم، كما أوضح هؤلاء الباحثون أن الأفراد المرتفعين في درجة الدفع العدائي أفضل من المنخفضين في جميع مواقف الإنجاز (عن خليفة، 2000، ص 136/139).

6.4 - تصور أتكينسون وبيرش:

قدم "جون وليام أتكينسون" و"دافيد بيرش" (J.W Atkinson & D. Birch,1970) تصوراً نظرياً رياضياً لدافعية للإنجاز، حيث صاغ الباحثان تصورهما من خلال "نظرية الفعل" (Theory of action) أو "النظرية الدينامية لدافعية الإنجاز" (Dynamic theory of achievement motivation) التي تقوم على افتراض التفاعل بين الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل، فالقوى الدافعية الدينامية الناتجة عن هذا التفاعل تؤثر في اختيارات المهام الصعبة وفي الميول الموجهة نحو الهدف، وتتميز هذه الأخيرة بالقصور الذاتي أي أنها تتغير فقط عندما توجه لها بعض القوى.

وافترض الباحثان عمليتين للقصور الذاتي هما: ميل الفعل (Action tendency) وميل

الرفض (Negation tendency). وتشير العملية الأولى إلى نشاط الفرد لاختيار الأداء، بينما تشير العملية الثانية إلى مقاومة وإضعاف أثر ميل الفعل. وافترض الباحثان أن عمل ميل الرفض شبيه بأفعال الخوف من الفشل، في حين أن عمل الفعل شبيه بأفعال الأمل في النجاح، حيث تتناقض ميول الفعل فقط عندما ينشغل الفرد أو يرتبط بأداء سلوك معين. بينما تتناقض ميول الرفض فقط عندما يقاوم ميل الفعل. وهذا هو الفرق الجوهرى بين ميول الفعل وميول الرفض (عن خليفة، 2000، ص 142/145).

7.4 - تصور فورنر:

قدم يان فورنر (Y. Forner,1987) نموذجاً نظرياً لمحاولة فهم الميل الدافعي أو الدافعية للنجاح (Motivation à la réussite) في المجال المدرسي حيث استخدم مصطلح المشروع بدلاً عن مصطلح الحاجة واعتبره طاقة موجهة للفعل. ويهدف نموذج "فورنر" إلى إبراز الفروق التي قد تلاحظ بين الأفراد في الطاقة التي يبذلونها للوصول إلى الأهداف، وهذا هو الجانب الذي أهملته الدراسات التي عالجت موضوع الاهتمامات حسب رأي الباحث. ويرى "فورنر" أن الدافعية للنجاح ميل عام يتميز بفروق كبيرة بين الأشخاص، وهو يحثهم على بناء وتحقيق مشاريعهم في المواقف الحياتية المختلفة.

ويرى "فورنر" أن الدافعية للنجاح تتكون من ثلاثة أبعاد هي:

أ- الحاجة للنجاح (Besoin de réussite).

ب- مركز التحكم (Lieu de contrôle).

ت- التوجه الزمني (Perspective temporelle).

واستمد "فورنر" بعد الحاجة للنجاح من أعمال "أتكسون" وبعد مركز التحكم بما قدمه "روتر" (Rotter, 1954)، وبعد التوجه الزمني من بحوث "راينور" الذي وجد أن الأفراد الذين يتميزون بدافعية إنجاز عالية سوف يحصلون نتائج جيدة إذا استطاعوا ربط مهمتهم الحاضرة بهدف مستقبلي. وقد اعتبره "هرمانز" أحد الأبعاد التحتية للدافعية للإنجاز. وعلى أساس هذا النموذج النظري صمم "فورنر" مقياساً للدافعية للنجاح، حيث توصل من خلال دراسته إلى أن الدافعية للنجاح عامل تسهيلي لنجاح التلاميذ في الامتحانات (عن حداد، 2001، ص 55/54).

8.4- تصور ميهر لدافعية الإنجاز في علاقتها بالثقافة:

تبين للعديد من الباحثين أن الدافعية للإنجاز ليست فقط نتاج قدرة وكفاءة الفرد وسمات شخصيته ولكنها تتأثر أيضاً بالعوامل الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع.

وقد بدأ الاهتمام بتأثير الثقافة في الدافعية للإنجاز منذ بداية بحوث "ماكليلاند"، حيث يعد هذا الباحث من العلماء الذين اهتموا بالعوامل الثقافية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. وإن كان "مارتين ميهر" (M.L Maehr) يرى أنه لم يعط اهتماماً كافياً للسياق أو الموقف الذي يحدث فيه الإنجاز ويثير الدافعية للإنجاز. فلم يدرس "ماكليلاند" بما فيه الكفاية إمكانية أن يظهر الإنجاز في صور مختلفة، ويصل إلى نهايات متباينة وكان معظم تركيزه على الدوافع الداخلية وأنماط الشخصية المستمدة من الثقافة الغربية.

وفي ضوء ذلك صاغ "ميهر" تصوراً نظرياً لدراسة الدافعية للإنجاز في علاقتها بالثقافة.

وأوضح أن هذا التصور يعد امتداداً لما كشفت عنه الدراسات في مجال اللغويات والمعرفة، وما أثارته هذه الدراسات من افتراضات حول تأثير الحرمان الثقافي في النمو الفكري لدى بعض الجماعات.

وفي نفس الاتجاه انتقل الاهتمام إلى مجال الدافعية للإنجاز. فقدم "ميهر" إطار عمل للدراسة الثقافية المقارنة للدافعية، حيث أشار إلى أهمية ظروف السياق في إثارة وتنشيط الدافعية للإنجاز ووضع الجوانب الثقافية ضمن تعريف مفهوم الدافعية للإنجاز.

وأشار "ميهر" إلى أنه على الرغم من أهمية العمليات الداخلية (مثل الحاجات والحوافز...الخ) في تأثير وتوجيه السلوك، ومن ثم بدلا عن التركيز على هذه الجوانب والعمليات الداخلية علينا أن نوجّه الاهتمام إلى دراسة السلوك كمؤشر للدافعية، وتحديد أنماط السلوك التي يمكن من خلالها إثارة الدافعية. ويمكن حصرها في النقاط التالية:

أ- التغيير في التوجه (الاختيار).

ب- المثابرة.

ت- تباين الأداء.

وقدم "ميهر" في تصوره النظري ثلاث استراتيجيات لدراسة الدافعية للإنجاز في إطار ثقافي وأشار أن هذه الاستراتيجيات متداخلة ومتراصة فيما بينها. وأنه لا يمكن الاعتماد على واحدة دون أخرى وهذه الاستراتيجيات الثلاث تكون على النحو التالي:

أ- الاستراتيجية الأولى: وتم تحديدها كالاتي:



شكل رقم (9) الاستراتيجية الأولى لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصوير ميهر

(عن خليفة، 2000، ص145).

وتشير الثقافة إلى خبرات التعلم الاجتماعي التي يكتسبها الفرد من الوسط الثقافي الذي يعيش فيه وينمو من خلاله. أما الشخصية فيقصد بها الاستعدادات المسبقة أو التهيؤ للاستجابة بشكل معين.

وتشير الدافعية إلى الميل الملاحظ في المواقف المختلفة، وتعطي هذه الاستراتيجية الأولى اهتماماً واضحاً لدور الشخصية في الدافعية، حيث تمدنا الثقافات المختلفة بسياقات متباينة للتعلم الاجتماعي. ويوجد بين أعضاء الثقافات اختلافات كبيرة في التوجه نحو الإنجاز، وهذا التوجه هو الذي يحدد متى وكيف يظهر الدافع للإنجاز.

ب- الاستراتيجية الثانية: وتم تحديدها كآلاتي:

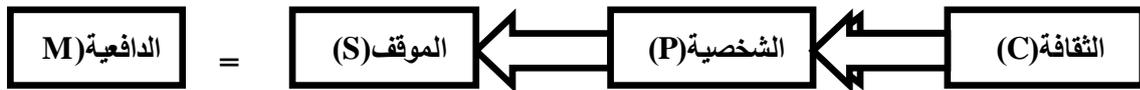


شكل رقم (10) الاستراتيجية الثانية لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصوير ميهر

(عن خليفة، 2000، ص 146).

وتتضمن هذه الاستراتيجية الموقف أو السياق الذي يؤثر في الدافعية للإنجاز والشخصية باعتبارها أقل أهمية من الموقف. فالتركيز في هذه الاستراتيجية يتم على الموقف وليس الشخصية. أما الدافعية فهي نمط سلوكي ملاحظ. ويشير التراث إلى دور وأهمية المتغيرات الموقفية في تحديد أنماط السلوك التي نسميها الدافعية للإنجاز، وأن هذه المواقف تختلف باختلاف الثقافات حيث لكل ثقافة مواقفها الخاصة وطرقها أو وسائلها المحددة للسلوك.

ج- الاستراتيجية الثالثة: وتم تحديدها كآلاتي:



شكل رقم (11) الاستراتيجية الثالثة لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصوير ميهر

(عن خليفة، 2000، ص 146).

في هذه الاستراتيجية يفترض أن التعلم الاجتماعي يحدث في ثقافة ما يؤدي إلى وجود استعدادات فعلية في شخصية الفرد، وتؤدي هذه الاستعدادات إلى سلوك دافعي من خلال الاعتماد على الموقف أو

السياق، وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس تحديد كل من الشخصية والموقف كمتغيرات حاسمة والتفاعل بينهما، وهنا يفترض تأثير العوامل الموقفية في الدافعية للإنجاز من خلال تفاعلها مع الشخصية. فالموقف الذي يثير سلوكاً ما مرغوباً أو مفضلاً لدى الأطفال يعتمد على الاستعدادات المحددة ثقافياً.

ويقترَب هذا التصور من نموذج "ماكلياند" في إشارته إلى الميل لتفادي الفشل والميل للاقترب من النجاح، وبالمثل فإن متغيرات الموقف تعمل في إطار النموذج الحالي لأبعاد احتمالية النجاح في الموقف وارتباطه بقيم الباعث.

ويتضح مما سبق أن الاستراتيجية الأولى تعطي الوزن الأكبر للشخصية في نظرية الدافعية بوجه عام وفي تحديد الدافعية للإنجاز بوجه خاص. أما الاستراتيجية الثانية فتعطي الدور الأكبر للموقف أو السياق الذي يحدث فيه الإنجاز. وفيما يتعلق بالاستراتيجية الثالثة فهي تشير إلى أن الشخصية وبالتالي الثقافة والموقف معاً يحدد أن الدافع للإنجاز عند الفرد.

9.4- نموذج فروم:

ظهر نموذج فيكتورفروم (V.Vroom's model, 1964) أو نظرية التوقع (expectancy of Theory) والذي يعرف كذلك باسم نظرية التوقع - القيمة (Expectancy-performance theory) خلال الستينات في المجال الصناعي والإداري. ويشير فروم إلى أن الدافعية هي عملية اختيار من بين عدة أفضليات متاحة للفرد، فالمرء الذي لديه هدف معين ويسعى إلى تحقيقه عليه أن يختار سلوكاً معيناً لتحقيق هذا الهدف. وفي هذه الحالة سيقوم بوزن وتقدير مدى توقع واحتمال تحقيق أنواع معينة من السلوك المرغوب، وإذا ما تبين أن سلوكاً معيناً يتوقع نجاحه أكثر من غيره، فإنه يتوقع أن يتم اختيار هذا السلوك من قبل الشخص الساعي لتحقيق الهدف (عن حريم، 1997، ص 133).

فالنموذج النظري الذي قدمه فروم لتفسير دافعية الفرد للعمل يعتبر أداءه أمراً تسبقه عملية مفاضلة بين عدة بدائل تجعل القيام بالسلوك أو الامتناع عنه، فسلوك الفرد مبني على اختيارات عقلانية (عن تشوافت، 2001، ص 43).

ويعتبر فروم القيمة (Valence) والوسيلة (Instrumentality) ومستوى التوقع (expectancy of Level) معايير أساسية ترتكز عليها الدافعية للعمل، فمقياس القيمة يعني قوّة ميل الفرد وأفضليته تجاه نتيجة معينة، فهو درجة الجاذبية التي يعطيها الفرد للمكافأة، حيث يفضل الفرد تلك النتيجة على غيرها، وتكون القيمة سالبة إذا لم يفضل الفرد مكافأة ما. وهو يفضل عدم تحقيقها وتكون القيمة مساوية لصفر إذا كان الفرد محايداً بالنسبة لنتيجة ما. وهذه النتيجة تصبح لا قيمة لها بالنسبة للفرد وهو لا يهتم بتحقيقها.

ويشير معيار الوسيلة إلى مدى قناعة الفرد واعتقاده بأن تحقيق نتيجة من المستوى الأول (الأداء والإنجاز المحقق) سيؤدي إلى تحقيق نتيجة من المستوى الثاني. أما معيار التوقع فيشير إلى مدى توقع الفرد بأن يؤدي جهده إلى الإنجاز والأداء (نتيجة المستوى الأول) ومدى قناعة الفرد واعتقاده بأن الإقدام على سلوك معين سيؤدي إلى تحقيق نتيجة معينة (عن حريم، 1997، ص 134).

فالقيمة تعني تقدير الفرد لمكافأة جهده. والوسيلة تعني إدراك الفرد بأن تحقيق مستوى أداء جيد سوف يؤدي إلى مكافأة وستكون دافعيته مبنية على أساس الفعالية المدركة بين فعل ما ومكافأة معينة. أما مستوى التوقع فيعني إدراك العلاقة بين المجهود الذي يعتقد الفرد بأنه قادر على بذله واحتمالات نجاحه انطلاقاً من تقديره لقدراته (عن تشوافت، 2001، ص 43).

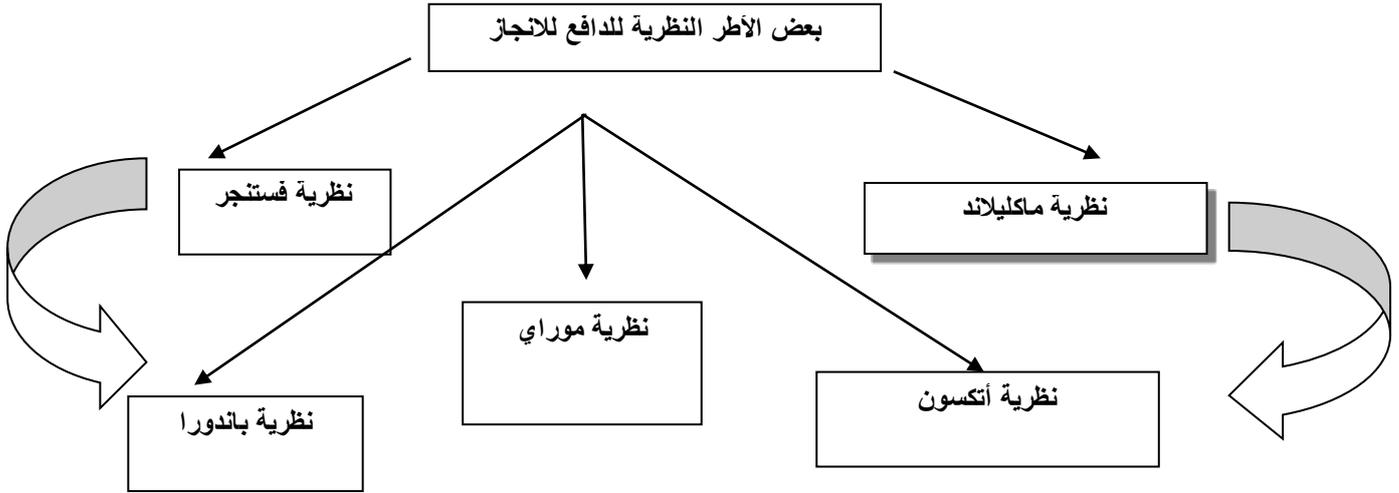
5- تعقيب على النظريات السابقة:

يظهر مما تقدم تنوع الأطر النظرية المفسرة لموضوع الدافعية للإنجاز سواء من حيث بداية نشأتها أو تجديدها وظهور نظريات جديدة حاولت تفسير وجود هذا السلوك لدى الأفراد.

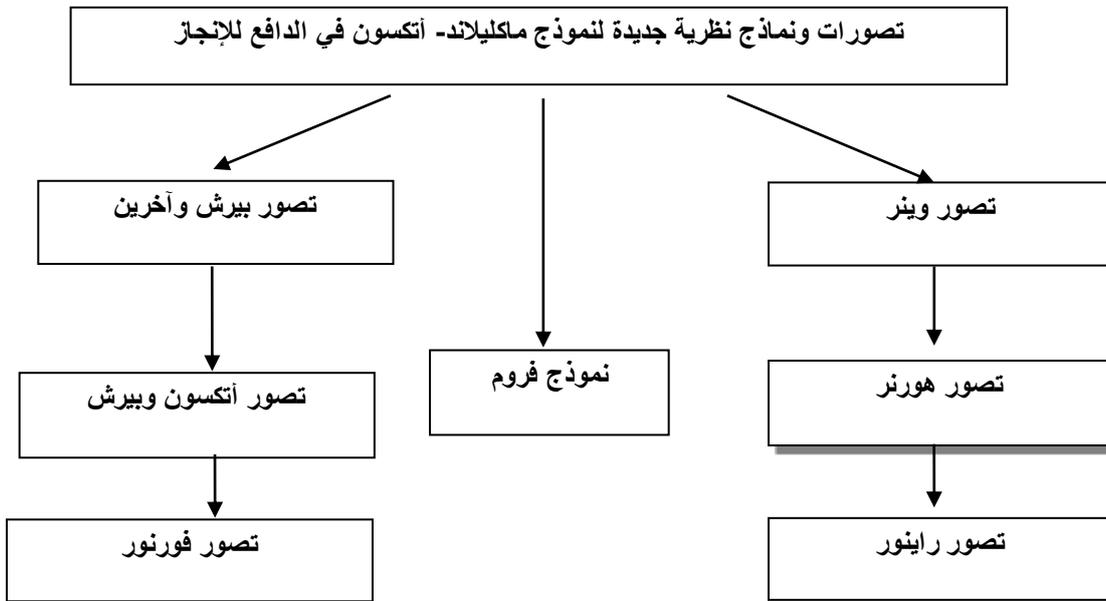
1- إن النظريات التي تناولت الدافع للإنجاز تختلف باختلاف منطلقات الباحثين الفكرية والإطار النظري اللذين يؤمنون به.

2- جاءت أعمال "موراي" كنقطة بداية في الدافع للإنجاز حيث قدم صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي، ثم ظهرت بعده كل من أعمال "ماكلياند" و"أتكسون" بتأصيل التنظير في الدافع للإنجاز ومن ثم برزت تصورات ونماذج نظرية جديدة لهما.

3- كما تجب الإشارة إلى الدور الهام الذي تلعبه الدافعية للإنجاز في السنوات القليلة الماضية.



شكل (12) بعض الأطر النظرية للدافع للإنجاز من تصميم (خابط، 2018، ص159)



شكل (13) يمثل تصورات نظرية جديدة لنموذج ماكلياند - أتكسون في الدافع للإنجاز

(خابط، 2018، ص159)

6. الفرق بين الحاجة والحافز والباعث:

6-1- مفهوم الحاجة (need): تشير الحاجات أو الحاجة إلى نقص عند انحراف الشروط البيولوجية

أو النفسية المؤدية لحفظ البقاء. فمثلا الحاجة إلى الطعام تترجم إلى دافع الجوع كما أن الحاجة للأصدقاء

تصبح حافظاً للانتماء فالحافز هو حالة دافعية للحاجة، كما أن الحاجة والدافع يستعجلان لنفس الدلالة (عياصرة، 2006، ص 90).

كما تعني أيضاً شعور الفرد بالافتقاد إلى شيء معين يؤدي إلى حالة من عدم التوازن ويعود الفرد إلى توازنه في حالة تلبية تلك الحاجة (عدس، 2002، ص 214).

أما عن "جابر" و"لوكيا" فهي أيضاً حالة من النقص والافتقار والاضطراب الجسمي والنفسي وأن عدم إشباعها يثير لدى الفرد نوعاً من التوتر والضيق ولا يزول حتى يتم إشباع الحاجة. وكثيراً من خصائص الشخصية تتوقف على حاجات المرء ومدى إشباعها (جابر ولوكيا، 2006، ص 26).

وبناء على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها (خليفة، 2000، ص 87).

6-2- مفهوم الحافز: (Drive) يعرف الحافز بأنه كل شيء يحقق الحاجة ويقلل من الدافع ويشير إلى زيادة توتر الفرد نتيجة وجود حاجة غير مشبعة وهذا التوتر يجعله مستعداً للقيام باستجابة خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية. فالحصول على الحافز يعيد التوازن النفسي ويقلل أو يبطل الدافع (الحاجة). وقد ارتبط مفهوم الدافع بالحافز وكثيراً ما يستخدم المفهوم لنفس الغرض فالحوافز (Incentives) هي مجموعة من العوامل والأساليب التي تهيئها الإدارة للعاملين لتحثهم على العمل ولتحرك قدراتهم مما يزيد من كفاءة أدائهم على نحو أفضل (بني يونس، 2007، ص 18).

ويرى "زكي حنوش" أن الحوافز هي مجموعة من العوامل الخارجية القادرة على إثارة القوى الفعلية والمحركة والمنتجة في الفرد والتي تؤثر في سلوكه وتصرفاته (عن عدس، 2002، ص 214).

6-3- الباعث (Incentive): يعرف "فيناك" (W.E, Vinacke) الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية. وتصنف الحوافز والمكافآت المالية والترقية كأثلة لهذه البواعث. فيعد النجاح والشهرة من بواعث الدافع

للإنجاز وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين. ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يهيئ طاقة الكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف).

6-4- العادة: يقصد بها قوة الميل السلوكي أي الإمكانية للقيام أو تكرار السلوك. بحيث أن الدافع يركز بشكل خاص على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة، بالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعاً فعالاً من العادات أو متعلماً يتسم بالفعالية (البارودي، ص56).

توضح المفاهيم السالفة الذكر العلاقة التي تربطها بمفهوم الدافعية فالحاجة تمثل الانطلاقة الأولى للإثارة الدافعية أو نقطة البداية لإثارة الدافعية، فالحاجة إلى الطعام يدفع الفرد لإشباع هذه الحاجة والبحث عن الطعام. أما الدافع والحافز يستخدمان لنفس الغرض إذ يعبران عن الحاجة ونوعها أي (الحاجات الفيزيولوجية، الاجتماعية)، ويشيران إلى الطاقة والجهد المبذول من قبل الفرد لتحقيق الهدف أو الباعث والذي نجده في نهاية دورة الدافعية وعند تحقيق الهدف يتم خفض التوتر وإشباع الحاجة، وبذلك يعيد التوازن النفسي والجسدي للفرد وتزداد قوة الدافعية واستمرارها حسب الحاجة.

3- مفهوم الرغبة:

نقصد بها الميل نحو شخص أو شيء معين، كرغبة الطالب في دراسة مواد دراسية معينة والرغبة لا تنشأ من حالة نقص وافتقار كما هو الشأن في الحاجة، بل تنشأ من تفكير وإدراك الأشياء المرغوبة. والحاجة تستهدف إلى تجنب الألم والتوتر في حين أن الرغبة تستهدف التماس اللذة (جابر ولوكيا، 2006، ص34).

4- مفهوم الغريزة:

يرى ماك دوجال (mac dougall) أن الغريزة هي استعداد فطري نفسي جسدي يدفع الفرد إلى أن يدرك وينتبه إلى أشياء من نوع معين ويشعر إزائها بانفعال ثم يسلك نحوها سلوكاً معيناً (عن معمر، 2006، ص30).

7 - الدافعية للإنجاز مكوّن متعدد الأبعاد:

إن المنتبِع للبحوث والدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز سوف يلاحظ أن مجموعة كبيرة منها اعتبرتْها تكويناً أحادي البعد مثل دراسات فايرشلد (Fairchild,1967) وواطسون (Watson,1974) وجونسون (Johnson,1977) ولوهورن (Lawhorn,1973) وروبرتس (Roberts,1984)، في حين مجموعة أخرى من الدراسات اعتبرتْ الدافعية للإنجاز مكوّن مركب ومتعدد الأبعاد مثل دراسة جيلفورد (Guilford,1959) التي أوضحت أن دافعية الإنجاز تكوين مركب يتضمن أكثر من عامل، ودراسة مينشل (Mitchell,1961) التي أسفرت نتائجها عن وجود خمسة عوامل هي: عامل الإنجاز الأكاديمي والافتتار وعامل تحقيق رغبة الإنجاز وعامل الدافع الإنجاز غير الأكاديمي وعامل الرضا عن الذات وعامل الضغط الخارجي للإنجاز. وأشارت دراسة بليير وآخرون (Blair & al,1962) إلى أن الدافعية للإنجاز تتكوّن من: مستوى الطموح التربوي ومستوى الطموح المهني والدافعية الذاتية والحاجة إلى التقبل الاجتماعي (عن موسى، ص 121/120). ودراسة هرمانز (Hermans,1970) التي حصرت جميع مظاهر الدافع للإنجاز ثم اختار منها عشرة بناء على ما أكدته الدراسات السابقة. وتتمثّل هذه الجوانب في المستويات التالية: مستوى الطموح وسلوك تقبل المخاطرة والمثابرة وتوتر العمل أو المهمة والحراك الاجتماعي وإدراك الزمن والتوجه نحو المستقبل اختيار الرفيق وسلوك التعرف وسلوك الإنجاز. وأسفر التحليل العاملي لدراسة جاكسون وآخرون (Jackson & al.,1976) عن وجود ستة عوامل تتعلق بالدافعية للإنجاز هي: المكانة بين الأنداد والمكانة بين الخبراء والتملك والإنجاز بالاستقلالية والتنافسية والاهتمام بالتميز.

وتوصلت دراسة لاطا (Latta,1978) إلى وجود عوامل دافعية للإنجاز تتعلق بعينة الذكور وهي: الأمل في النجاح والخوف من الفشل وتفضيل مواقف توجه الإنجاز. في حين حدد العوامل التي تتعلق بعينة الإناث هي: الأمل في النجاح والخوف من الفشل واتجاه التلذذ بالحياة حينما تكون المتعة في أقصى مداها (عن موسى، 1994، ص 121).

وتوصل محمود عبد القادر (1978) من خلال استقراءه للدراسات السابقة-إلى وجود ثلاثة دوافع فرعية للإنجاز هي: الطموح العام والنجاح بالمثابرة على بذل الجهد والتحمل من أجل الوصول للهدف (عن خليفة، 2000، ص 94/93).

وتوصلت دراسة مهريان وبانك (Mehrabian& Bank,1978) إلى وجود خمسة عشر عاملاً ذات التشعبات العالية من أهمها: المثالية في العمل، جدية العمل، التنافس، المثابرة، الطموح، التضحية من أجل العمل، وقام جيراث (Jerath,1981) بتقسيم الدافعية للإنجاز إلى مكونات داخلية والتي تعني الاهتمام بتحقيق معايير الامتياز، ومكونات خارجية والتي يقصد منها الاهتمام بالنجاح في المواقف التنافسية مع الآخرين والتقدير الاجتماعي (عن موسى، 1994، ص 228).

وتوصل زكريا الشرييني (1981) إلى وجود عشر سمات تعبر عن الدافعية للإنجاز هي: الطموح والمثابرة والاستقلال وقدر النفس والإتقان والحيوية والفتنة والتفاؤل والمكانة والجرأة الاجتماعية (عن خليفة، 2000، ص 93).

وكشفت دراسة صفاء الأعسر وآخرين (1983) عن وجود ثمانية عشر مظهراً لدافعية الإنجاز منها: المثابرة والاستقلال واحترام الذات والاستجابة للنجاح والفشل وقلق التحصيل الإيجابي والخوف من الفشل والتوجه نحو العمل ووجهة الضبط والتعاطف الوالدي والتوجه نحو المستقبل والتقبل الاجتماعي (عن الصباح، 1997، ص 21).

ويرى جولدنسون (Goldenson,1984) أن الدافعية للإنجاز تتضمن الأبعاد التالية: التغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة والميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (عن زكري، 1993، ص 87).

وأسفرت نتائج دراسة رشاد عبد العزيز موسى (1985) عن وجود العوامل التالية: عامل الامتياز، عامل التنافسية، وعامل المثابرة (عن موسى، 1994، ص 121).

وتوصلت دراسة (Forner,1987) أن الدافعية للنجاح تتكون من ثلاثة أبعاد هي: الحاجة للنجاح ومركز التحكم والتوجه الزمني.

وتشير دراسة هيوغز وريدفلد ومرتراري (Hughes, Redfield & Martray, 1989) إلى أن الدافعية للإنجاز مفهوم متعدد الأبعاد يتكوّن من 12 عاملاً منها: الاهتمام بالنجاح بالدراسة والمثابرة على الأعمال التي شرع فيها والاستعداد للدراسة واختيار الرفاق من بين التلاميذ المجتهدين (in Reuchlin, 1991, p 119) . ويرى بعض الباحثين أن نظرية الدافعية للإنجاز الحديثة هي تحديد كل الأبعاد أو العوامل المكوّنة لها، ثم تصميم الأدوات الموضوعية المناسبة لقياسها طالما وأنّ الدافعية للإنجاز مفهوم يتكوّن من عوامل تتعلق بالفرد وعوامل بالموقف ذاته وعوامل أخرى اجتماعية.

8- الصفات المميزة لذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:

يتسم ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم يملكون الثقة بالنفس ويميلون إلى تفضيل المسؤولية الفردية وتفضيل المعرفة المفصلة بنتائج أعمالهم. وفي نفس السياق نكرت صفاء الأعسر (1988) الوارد في (الصبيحة، 2013، ص34) أن من مميّزات ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز الأكاديمي ما يلي:

1- الإتيقان في العمل والتميّز فيه. 2- القدرة على تحمل المسؤولية. 3- القدرة على تحديد الهدف.

4- القدرة على استكشاف البيئة. 5- القدرة على التنافس مع الذات. 6- القدرة على تعدي المصاعب

7- القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف.

وتوصل "ماكلياند" الوارد في (بودخيلي، 2004، ص51) و(مجدي، 2006، ص34) إلى أن ذوي الدافعية المرتفعة

للإنجاز يتميّزون بالصفات التالية:

1- درجة المخاطرة لدى الأفراد ذوي الدافع للإنجاز العالي معتدلة إلى حد كبير.

2- تفضيل المهام التي تقدم العائد الفوري عن نتائج الأعمال.

3- الاهتمام بأداء العمل في حد ذاته، أكثر من الاهتمام بأيّ عائد مادي من إنجاز العمل.

4- التمتع بقدر كبير من ثقة بالنفس والتي تعني القدرة الخاصة على حل المشكلات.

5- تفضيل المهام التي تحدث فيها تغييرات دائمة وتحديات مستمرة.

6- ميل إلى تفضيل المهام التي تتطلب المبادرة الشخصية، والقدرة على الإبداع.

- 7- القدرة على تحويل الفشل الذي يعترى الفرد في بعض المهام إلى إصرار كبير على بلوغ الأهداف.
- 8- الميل إلى بذل محاولات جادة للوصول إلى قدر من النجاح في الكثير من المواقف.
- 9- الميل إلى تحمل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة المفصلة بنتائج المهام.
- 10- المقاومة للضغط الاجتماعي الخارجي.

ونقلًا عن (الساكر، 2015، ص31) فإن ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز يتميزون بالصفات التالية:

- 1-الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات، 2-التخطيط للمستقبل بحرص الاهتمام بوضع البدائل ودراساتها.
- 3-التغلب على العقبات، 4-الاهتمام بالتفوق من أجل التفوق ذاته وليس من أجل العائد منه أو من الفائدة التي تترتب عنه، 5-الاهتمام بالمسؤولية والالتزام بها، 6-مناقشة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم.
- 7-السهولة في وضع الأهداف وتحديدها والتخطيط لها، 8-مقاومة الضغوط الاجتماعية التي قد يتعرضون لها، 9-القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات، 10-الإقدام على المهام المرتبطة بالنجاح، 11-الثقة في القدرات والمهارات العالية، 12-مواصلة الجهد والسعي عندما تكون المهام صعبة.
- 13-العمل بقدر كبير من الحماس للاعتقاد بأن النتائج تتحقق في ضوء الجهد المبذول.

9- الدافعية للإنجاز والفروق بين الذكور والإناث:

من الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز يمكن تقسيمها إلى مجموعتين:

أ-المجموعة الأولى: وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث وهي:

-دراسة مهريان (Mehrabian,1968) بينت نتائجها أن دافعية الإنجاز تختلف عند الذكور عنه عند الإناث في معايير معينة مثل: الاستقلال والاكتفاء الذاتي (عن صرداوي، 2009، ص121).

-دراسة كرنال (Crandall,1969) بينت نتائجها أن الإناث يتوقعن درجات منخفضة في دافعية الإنجاز عن الذكور، وأن الذكور هم أكثر تقييماً لنجاحهم عن الإناث (عن صرداوي، 2011، ص319).

-دراسة ديو وتاينور (Deaux & Taynor,1973) كشفت أن الذكور أكثر قدرة في الدافعية للإنجاز من الإناث (عن صرداوي، 2009، ص382).

- دراسة ماكوبي وجاكلين (Mc coby & Jacklin,1974) توصلت نتائجها بعد مسح نفسي مستفيض أن المراهقين الذكور أكثر دافعا للإنجاز من المراهقات في الحساب والقدرات البصرية-المكانية (عن صرداوي، 2011، ص320).

-دراسة هوفمان (Hoffman,1974) أشارت إلى أن الدافعية للإنجاز والنجاح في المهام يقترن أداؤهما عادة بجنس الذكر. والدافعية للإنجاز تنخفض عند الإناث في صورة توقعات منخفضة لاحتمالات النجاح. والذكور يركزون على العائد الايجابي للنجاح. في حين تركز الإناث على العائد السلبي منه وهو الفشل. وهذا ما يؤدي إلى خفض توقعات النجاح لديهن (عن خليفة، 2000، ص47).

-دراسة بار-طال وفريز (Bar-Tal & Frieze,1977) بينت أن الإناث تتوقع درجات منخفضة في الدافعية للإنجاز عن الذكور (عن صرداوي 2009، ص121).

-دراسة كينغ ونيوكمب (King & Newcomb,1977) توصلت نتائجها إلى أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز وتقويماً لنجاحهم من الإناث (عن صرداوي 2009، ص121).

-دراسة شندلر وآخرين (Chandler & al.,1979) توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في بعض مظاهر الدافعية للإنجاز العشرة التي ذكرها هرمانز (Hermans,1970) (عن صرداوي 2011 ص 320).

-دراسة بلومن وآخرين (Blumen & al, 1980) كشفت نتائجها أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز عن الإناث (عن صرداوي، 2009، ص122).

-دراسة نيكوليس (Nicholis,1980) بينت نتائجها أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز، وذلك يعود إلى مفهوم الذات المرتفع لدى الذكور بالمقارنة إلى الإناث (عن صرداوي، 2009، ص122).

-دراسة أمبر (Ember,1981) أظهرت انخفاض الدافعية للإنجاز لدى الإناث بالمقارنة إلى الذكور والسبب في ذلك هو معاشة الإناث الصراع في الأدوار، حيث يؤدي التوتر العالي إلى انخفاض القدرة على

الإنتاج ومستوى الطموح والمثابرة والحماس وتحقيق الذات. ويرجع ارتفاع درجة التوتر عند الإناث إلى الإحساس بالهامشية والضغط الاجتماعية (عن خليفة، 2000، ص48).

-دراسة ليبمان وبلومن (Lipman& Blumen,1983) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور لأن التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأمريكي تشجع الذكور على إنماء الدافعية للإنجاز وبعض المهارات المعرفية بالمقارنة إلى الإناث (عن صرداوي ، 2009، ص383).

-دراسة فاروق عبد الفتاح موسى أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في مستويات الدافع للإنجاز لصالح الذكور (عن حمري، 2012، ص 57).

- دراسة قطامي (1990) أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متغير الدافعية للإنجاز ولصالح الذكور (عن بني يونس، 2007، ص 142).

-دراسة ربيعة عمر سالم الحضيبي (2013) كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث (الحضيبي، 2013).

ب-المجموعة الثانية: وتشمل الدراسات التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين الجنسين وهي:

- دراسات تريسمر (Tressemer,1976) وساد ولينور وشافر ودونيفانت

(Fulkerson,fun& Brown,1983) وفلكارسونو وفون وبراون (Saad,Lenauer,Shaver&Dunivant,1978)

التي أسفرت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث (عن صرداوي، 2009، ص381).

- دراسات مصطفى تركي (1988) ورشاد عبد العزيز موسى صلاح أبو ناهية (1988) ومحمد

إسماعيل (1989) وفتحي الزيات (1990) وسيد الطواب (1990) وأحمد عبد الخالق ومايسة النيال

(1991)، (Patric&Zuckerman 1977, Flukersonent al, 1983, Batha,1971) التي توصلت إلى عدم

وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز (عن خليفة، 2000، ص 48).

- دراسة خلف غازي الحربي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور ودرجات الإناث في الدافعية للإنجاز (الحربي، 2012، ص 94).

- دراسة الهلسا (1996) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز (عن بني يونس، 2007، ص 141).

- دراسة ويلك (Willke, 2004) كشفت على عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز (عن بركات وكفاح، 2011، ص 55).

- دراسة قدوري (2012) توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز (قدوري، 2012، ص 104).

بعد الاطلاع على هذه الدراسات السابقة العربية والأجنبية في الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز توصلنا إلى أن الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز كانت نتائجها متناقضة، حيث أن مجموعة منها أثبتت نتائجها وجود فروق دالة تارة لصالح الذكور وتارة أخرى لصالح الإناث. في حين أن مجموعة أخرى أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث.

10- مظاهر الدافع إلى الإنجاز وخصائص المنجزين:

يحدد "موراي 1938" مظاهر الدافع إلى الإنجاز فيما يلي:

تحقيق شيء صعب والتحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتنظيمها، وأداء ذلك بأكبر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات التفوق على الذات ومناصفة الآخرين والتفوق عليهم وزيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للقدرة.

ويحدد "إتكسون" (1964) مظاهر الدافع إلى الإنجاز فيما يلي:

1- مستوى الدافعية أو الحماس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف والشعور بالفخر عند النجاح

والخجل عند الفشل.

2- توقعات الفرد المتعلقة باحتمالية حدوث النجاح أو الفشل وقيمة النجاح ذاته أو المترتبات الناجمة عن النجاح أو الفشل.

ويذكر كل من "رنر، هاربر"، "ألبرت" (1986) (R.N. Harber et R.Alpert) عددا من المعايير للدافع إلى الإنجاز وهي:

1- العناية بالمستقبل والانشغال بأنواع من الأداء المتصلة به.

2- تجنب أداء أعمال منخفضة المستوى.

3- محاولة النجاح خاصة في المناسبات.

4- محاولة الحصول على المعلومات والفهم.

5- تحقيق الشخص لمعاييره الخاصة للجودة والامتياز.

6- الاهتمام بإنجاز أعمال تتسم بالتفرد والإبداعية.

ويذكر "زكريا الشريبي" (1981) أحد عشر مظهرا للدافع إلى الانجاز هي: الطموح والمثابرة، والاستقلال وقدر النفس والإتقان والحيوية والفتنة والتفاؤل والمكانة والجرأة الاجتماعية.

وبينت دراسة "صفاء الأعسر وآخرون" (1983) أن هناك ثمانية عشر مظهرا للدافعية إلى الإنجاز منها: التوجه إلى العمل ووجهة الضبط، والتعاطف الوالدي والخوف من الفشل والقلق المعوق، ووجهة مثير السلوك والتقبل الاجتماعي والتحصيل الإيجابي والمثابرة الاستقلال، واحترام الذات الاستجابة للنجاح والفشل والتوجه نحو المستقبل والاستغراق في العمل والتحكم في البيئة (معمرية، 2012 ص 64/65).

وحدد "هيرمانز" (Hermans 1970) مظاهر الدافع في عشرة جوانب وهي: مستوى الطموح وسلوك تقبل المخاطرة والحراك الاجتماعي، المثابرة وتوتر العمل أو المهمة إدراك الزمن، والتوجه نحو المستقبل واختيار الرفيق أو سلوك التعرف وسلوك الإنجاز (بني يونس، 2007، ص 176).

وفي الدراسات المقارنة التي أجريت حول مرتفعي الدافع إلى الإنجاز ومنخفضي الدافع إلى الإنجاز، تظهر إحدى الدراسات أن الذكور الأمريكيين الذين حصلوا على درجات عالية في الدافع إلى الإنجاز ينتمون

إلى الطبقة الوسطى أكثر من انتمائهم إلى الطبقتين الدنيا والعليا. وأثبتت الدراسة أن لديهم ذاكرة أفضل عن الأعمال الذي لم تستكمل بعد، وهم أكثر قابلية للتطوع كأفراد لأداء الاختبارات النفسية. كما أنهم أكثر نشاطا في المدرسة وفي الجامعة وفي البيئة ويختارون الخبراء بدلا من الأصدقاء رفاقا في العمل وهم أكثر مقاومة للضغوط الاجتماعية، ولا يستطيعون إعطاء تقارير دقيقة عن اهتماماتهم الداخلية بالإنجاز. ويستمتعون بالمخاطرة المعتدلة في المواقف التي تتوقف على قدراتهم الخاصة وليس المواقف التي تركز على الخطأ.

ويذكر "دي تشارمس وآخرون" (R.DeCharmis , others 1976) عددا من سمات وخصائص مرتفعي الإنجاز تتمثل في الالتزام والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية نحو العمل وحب المخاطرة والميل إلى المتوسط منها والتخطيط بتعقل وتقييم التقدم في العمل واستعمال المهارات والحرص وتقدير الوقت.

ويحدد "س. بال" (S. Ball 1977) الشخص مرتفع الدافع إلى الإنجاز بأنه يتصف بالاهتمام بما ينجز. ويسعى إلى الامتياز كقيمة في حد ذاته وليس من أجل المكافأة التي يجلبها التفوق. ويختار الخبراء كشركاء في العمل وليس الأصدقاء ويرغب في السيطرة على مصيره بدلا من ترك الأمور للصدفة أو الحظ. ويتميز بإصدار أحكام مستقلة بناء على تقييمه للأمور وخبرته دون الاعتماد على آراء الآخرين. ويحدد أهدافه بعناية بعد أن يفحص احتمالات النجاح لمجموعة من البدائل. ويختار المخاطرة المتوسطة بحيث يكون مصير جهوده بين النجاح والفشل. ويهتم بالمستقبل المتوسط أو البعيد ويفضل المكافآت الكبيرة في المستقبل على المكافآت المادية الصغيرة.

ويضع كل من "إ.جونسون" و"ماكلياند" (1984) (E. Johnson et D. MC Ielland) مجموعة من الخصائص لمرتفعي الدافع إلى الإنجاز هي: الثقة بقدرة الذات على تحقيق الهدف وإجادة العمل باستمرار والشعور بالمسؤولية إزاء العمل وتخيل مشاعر النجاح والفشل وحب الإنجاز وكراهية الإهدار ووضع أهداف ممكنة التحقيق والتخطيط بعناية وتبرير العوائق والصعوبات عقلا ومعرفة كيفية الحصول المساعدة واستغلالها فحص وتقييم التقدم في العمل استعمال المهارات واحترام الوقت (معربية، 2012، ص 68).

11- قياس دافعية الانجاز:

تقاس دافعية الانجاز بأسلوبين وهما المقاييس الإسقاطية والمتمثلة في اختبار تفهم الموضوع (TAT) والمقاييس السيكومترية أو الموضوعية إضافة إلى أساليب أخرى مثل ملاحظة السلوك ودراسة حالة ومقاييس التقرير الذاتي.

11-1- المقاييس الإسقاطية:

قام "ماكلياند" بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده "موراي" (H. Murray) عام (1938)، أما البعض الآخر فقام "ماكلياند" بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز (خليفة، 2000، ص99).

وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب منه بعد العرض كتابة قصة تعطي أربعة أسئلة لكل صورة وتتمثل الأسئلة فيما يلي:

1-ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟

2-ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟

3-ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟

4-ماذا يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، وتستغرق مدة إجراء الاختبار حوالي عشرين دقيقة، ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تخيل القصة أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز.

بعد ذلك قامت الباحثة "فرنش" بوضع مقياس الاستبصار (FTI)(French Test of Insight) في ضوء تصور "ماكلياند" لتقدير صور وتخيالات الانجاز حيث وضعت جملا مفيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المبحوث باستجابة لفظية إسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند

أو العبارة، وتم وضع نظام تصحيح هذا الاختبار حيث يمكن استخدامه لقياس كل من الدافع للإنجاز والدافع للتواد.

كما قام الباحث "أرنسون" بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم

(A.G.E.T) (Aronson Graphic Expression Test) وذلك لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال (خليفة،

2000، ص95).

لكن يعاب على أن هذه المقاييس انخفاض كفاءتها السيكومترية من حيث معاملات الثبات ومحكات الصدق المستخدمة فيها، كما أن طريقة تصحيحها تحتاج إلى وقت كبير وتتنم بالذاتية لذلك ابتعد الباحثون عن الطرق الاسقاطية وبدأ التفكير في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للإنجاز (خليفة، 2000، ص100).

11-2- المقاييس الموضوعية:

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس "وينر" (Weiner) (1970)، (Kukla)، وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل مقياس "مهريان" عن الميل للإنجاز (Mehrabium 1968)، ومقياس "لين" (Lynn 1969) ومقياس "هرمانز" (Hermans 1970)، ولقد استعمل المقياس الأخير في الكثير من الدراسات العربية (خليفة، 2000، ص100) وهو المقياس الذي اعتمده الباحثة في دراستها بعد تكيفه على البيئة الجزائرية.

وللمقاييس الموضوعية أساليب عديدة منها:

- أسلوب التفضيل: يقوم هذا الأسلوب على أساس افتراض أن الكائن الحي يثار لديه أكثر من دافع في نفس الوقت وبالتالي إذا ما أتاحت له فرصة إشباع أحد الدافعين فقط، فذلك يعني أن الدافع المفضل هو الأكثر إلحاحا.

- أسلوب معدل أداء الأفعال المتعلمة: يقوم هذا الأسلوب على افتراض وجود علاقة إيجابية بين الاستجابة المتعلمة ودرجة دافعية الكائن الحي وقياس قوة الاستجابة المتعلمة وسرعتها (الفترة الزمنية التي تستغرق بين صدور التنبيه وبداية الاستجابة).

11-3- ملاحظة السلوك ودراسة حالة:

يعتمد هذا الأسلوب على ملاحظة الطريقة التي يسلك بها الأشخاص في مواقف عديدة في حياتهم الفعلية، وكيفية مواجهتهم لمتطلبات حياتهم وأهم الدوافع التي تثير اهتماماتهم وأهمية كل منها بالنسبة إليهم. لكن لنا أن نبين مدى الصعوبة العملية لهذا الأسلوب والمشقة التي يمكن أن تواجه الباحثين الذين يستخدمونه (غباري، 2008، ص59).

11-4- مقاييس التقرير الذاتي:

وهي أوسع المقاييس انتشارا أهمها مقياس اختبارات الشخصية، يطلب من الأشخاص الإجابة على دوافع محددة وهناك اختبارات معروفة في هذا الميدان لقياس الدافعية العامة منها:

أ- اختبار الدافعية العامة من بطارية "جيلفورد" للشخصية.

ب- اختبار "لين" (Lynn) للدافعية.

ج- اختبار التفصيلات الشخصية لـ "إدواردز" (Edwards).

يتكون هذا الاختبار من (16) حاجة من حاجات "موراي" (Murray) يختار المبحوث عبارة واحدة من عبارتين كل منها يعبر عن حاجة معينة والتي تمثل الأكثر إلحاحا بالنسبة له.

كما توجد بعض الاختبارات التي تقيس دوافع محددة نذكر منها ما يلي وهي جميعها من بطارية

كاليفورنيا للشخصية:

أ- اختبار الدافعية للإنجاز.

ب- اختبار الدافعية للاستقلال.

ث- اختبار السيطرة.

خلاصة:

أخذت الدافعية عامة والدافعية للإنجاز خاصة مكانةً بارزةً من بين الموضوعات التي تناولها علماء النفس قديماً وحديثاً. وقد استقطبا اهتمام العديد من الباحثين، وأصبحتا من أكثر المواضيع التي حظيت بالبحث والدراسة في علم نفس الشخصية وعلم النفس المدرسي وعلم نفس العمل والتنظيم.

ويلاحظ على مفهوم الدافعية للإنجاز صعوبة التعريف والتحليل وتعدد وتنوع الأطر النظرية التي تناولته. وهذا يعود إلى اختلاف منطلقات الباحثين الفكرية والإطار النظري الذي ينتمون إليه واختلاف نظرتهم للإنسان والسلوك الإنساني واختلاف مبادئ وأسس المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها.

وأن المقياس الذي أثار اهتمام الباحثة الذي ساهم وبشكل كبير في مس القطاع التربوي والذي يخدم موضوعها بعد بحثها وتعمقها في الدافعية للإنجاز والذي هو الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الانجاز هو مقياس "عبد اللطيف محمد خليفة" 2006 المتكون من خمسة أبعاد (الشعور بالمسؤولية السعي نحو التفوق، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل) الذي يخدم الفئة المستهدفة وهم مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بعد تكييفه على البيئة الجزائرية وهذا ما دفعها لاختياره.

الفصل الرابع: التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي والمهني

تمهيد

- 1- لمحة تاريخية عن التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 2- نشأة وتطور منظومة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر.
- 3- أسس التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 4- الدلالة الاصطلاحية لمفهوم التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 5- تعريفات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 6- الفرق بين التوجيه والإرشاد.
- 7- أنواع التوجيه.
- 8- أهمية التوجيه المدرسي في الجزائر.
- 9- تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 10- علاقات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 11- تكوين مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 12- مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 13- نشاطات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 14- قطاع تدخل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 15- خصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 16- صفات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 17- الاطراف المسؤولة عن التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 18- المشكلات والصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 19- مقارنة نقدية للتوجيه المدرسي والمهني للجزائر.

خلاصة

تمهيد:

يعد التوجيه والإرشاد المدرسي في قطاع التربية والتعليم نشاطا تربويا هاما، وذلك في جميع الأنظمة التربوية في العالم. ففي الجزائر يهدف إلى تكيف النشاط التربوي للتلميذ وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني (وزارة التربية الوطنية، 2001، ص176).

إن مرور الطفل بالمدرسة ضرورة حتمية لا بد منها من أجل نجاحه في حياته المهنية والاجتماعية. ولذلك ظهرت مصالح وأطراف بالمدرسة ترافقه في حياته العملية التعليمية والتربوية من (معلم ومفتش ومدير ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني). ولهذا أصبح التوجيه ضرورة عصرية في زمن العولمة نظرا لأن التوجيه في المدرسة يعتبر توجيها إلى مهنة معينة وإشرافا لمستقبل المتعلم.

ومن باب التوضيح فإن التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لا يعني توزيع التلاميذ على أنماط التعليم والشعب والتخصصات فحسب بل هو أعمق من ذلك إذ لا بد أن يرافق بعملية يعتبرها المختصون والمهتمون أنها من أهم الخدمات وهي خدمة الإرشاد.

ولهذا فإن عملية التوجيه المدرسي والمهني هي العمود الفقري التي تبنى عليهم المدرسة الصحيحة والسليمة خاصة والتعليم عامة.

كما لا يخلو أي بحث من الجانب التاريخي الذي يدرس الموضوع وهنا سوف نسلط الضوء على مسار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

1- لمحة تاريخية عن التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

1-1- نشأة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

إن الحديث حول التوجيه يقودنا إلى التعرف إلى الأصول التاريخية لحركة التوجيه في بعض دول العالم. ذلك لأن العديد من الأفراد يعتقدون أن عملية التوجيهية عملية حديثة النشأة نتيجة لتطورات الحياة المعاصرة. غير أن هذه العملية قديمة جدا والدليل على ذلك دعوة "أفلاطون" في جمهوريته عن الدولة المثالية إلى أهمية إعداد المواطن إعدادا ملائما لوظيفته في المستقبل. وقد ذهب هذا الفيلسوف إلى القول

بأن الحكومة المنشودة لا بد أن تقوم على تباين طبائع بين الناس. وهذا ما يستدعي تقسيم العمل اللازم لقيام الحكومة واستمرارها دون أن ننسى أن الإنسان طبعه اجتماعي فهو يحكي عن مشاكله الشخصية تجاه أسرته وأصدقائه أو معارفه فيشاركهم فيها محاولا تقديم الحلول لمشاكله من أجل تخطي الصعوبات. وهذا ما يثبت أن فكرة التوجيه كانت سائدة منذ القدم دون معرفتنا بالمصطلح الحديث والمستعمل وهو "التوجيه". ومع تطور الحياة المعاصرة وتعتها وظهور المشكلات الفردية للأفراد ظهر التوجيه كوسيلة فعالة لمواجهة حاجاتهم ومشكلاتهم. ويرجع الفضل الأكبر في الاهتمام بالتوجيه المدرسي إلى "جون ديوي وزملائه" عام(1899) إذ بفضلهم بدأت المدارس تهتم بالخبرات الخاصة المتصلة بالمشكلات اليومية للطفل وأصبح الهدف من التعليم هو النمو وليس تدريب الذاكرة أو استظهار المعلومات. كما أصبح الأطفال يقسمون تبعا لاستعداداتهم وليس لمستويات عامة جامدة.

وفي نفس الفترة تقريبا (في نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين) أيد "ثورندايك" آراء "ديوي" من حيث تحول الاهتمام إلى نمو الطفل بدلا من المادة التي يتعلمها (عيد العزيز وآخرون، 2009، ص12/11).

وما نال اهتمامنا أكثر في هذه المسيرة التاريخية نشأته وتطوره بالجزائر.

1-2- نشأة وتطور منظومة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالجزائر:

أ- فترة الاحتلال الفرنسي:

كانت هناك حركة للتوجيه المدرسي والمهني في الجزائر قبل (1962) إلا أن كونها كان شكليا (شباح، 1985، ص58).

تعود البوادر الأولى للتوجيه والإرشاد المدرسي المهني بالجزائر إلى الحقبة الاستعمارية، بحيث كان يهدف إلى تحقيق اليد العاملة من خلال إعطاء فرص للجزائريين للتعليم وتوجيههم للممارسة مختلف المهن والحرف اليدوية أي توجيهها مهنيا محضا. ففي سنة 1947 كان هناك مركزا واحدا للتوجيه المدرسي والمهني يشرف عليه مستشار واحد (خاش وآخرون، 2001، ص 104).

ففي تاريخ 10 أكتوبر 1955 صدر مرسوم رقم "55، 1342" ينص على إنشاء مراكز التوجيه المهني والهدف هو مساعدة المراهقين والعائلات على حل مشاكلهم ونظرا للجهد الكبير الذي تضفيه هذه المهنة. فارتفع عدد المستشارين سنة 1958 إلى 50 مستشار، ومنهم مستشارين جزائريين (شباح وآخرون، 1985، ص 111).

وفي مطلع 1960 اهتمت مصالح التوجيه بفتة التلاميذ ومن ذلك عرف التوجيه المدرسي طريق في الجزائر حيث أنشأت مراكز التوجيه المدرسي والمهني وكان يعمل بها (1935) مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حيث كان أغلبهم أجنب. لكن سرعان ما أغلقت هذه المراكز أبوابها غداة الاستقلال نظرا لمغادرة العاملين والقائمين عليها، لم يبق سوى مركزان فقط يعملان، وتضمن 3 مستشارين مكونين في المغرب (وزارة التربية الوطنية، 1962، ص10).

بعد التغييرات التي حدثت في سنة (1959-1960) على المستوى الاقتصادي والاجتماعي نتج عن ذلك اتساع نسبي للتعليم لكن دون أن يرتقى إلى الطابع الديمقراطي، حيث بدأ التعليم التقني يتغير ومعه تتغير أهداف التوجيه الذي أصبح مدرسيا ومهنيا في نفس الوقت. وبدأ الاهتمام تدريجيا بمشكل تكيف التلاميذ المقبولين في التعليم الثانوي وبالموازاة مع ذلك ارتفعت عدد المراكز العمومية للتوجيه المدرسي والمهني إلى أن وصل إلى تسعة (09) مراكز عشية الاستقلال سنة (1962) والمتمثلة (الجزائر، وهران، قسنطينة، عنابة، سطيف، سعيدة تلمسان، الشلف، تيزي وزو (تيمجيات، 2008، ص9).

ب- فترة ما بعد الاستقلال:

واجهت الجزائر بعد الاستقلال صعوبات كبيرة في إرساء منظومة التوجيه المدرسي والمهني جراء النقص الكبير في عدد الإطارات التي كانت تشرف على هذه العملية خاصة مع التزايد الكبير لتعداد المتدربين الناجمة من سياسة الدولة في إتاحة فرص لكل الجزائريين للاستفادة من خدمات التعليم والتكوين المهني. وفي عام 1965 قامت وزارة التربية والتعليم بعدة إجراءات أهمها:

- فتح معهد "علم النفس التطبيقي" مهمته تكوين المستشارين في التوجيه المدرسي والمهني "أما البداية المنظمة لإدخال التوجيه المدرسي والمهني للنظام التربوي الجزائري فتعود سنة 1967 بعد صدور مرسوم رقم 85-67 المؤرخ في 14 سبتمبر 1967 والمتعلق بتنظيم الإدارة العامة لوزارة التربية الوطنية (برو، 1993، ص37/37).

وفي أواخر الستينيات حيث ارتفع عدد المستشارين إلى 08. كما انعقد سنة 1968 أول ملتقى لمستشار التوجيه المدرسي والمهني قصد توحيد وتنسيق الجهود. تجسد هذا المسعى في تأسيس عدة مراكز للتوجيه المدرسي والمهني والتي بلغ عددها 51 مركزا (حناش وآخرون، 2011، ص106).

وتوجهت هذه الجهود بعقد ملتقيات تكوينية للرفع من مستوى الأداء المهني لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وإلى غاية سنة 1976 كان الاهتمام منصبا على تطوير وتحليل العمليات الخاصة بامتحانات التوجيه المدرسي والمهني وإجراء التحقيقات والاهتمام بالحالة المدرسية والتربوية بجمع الروايات الخاصة بالإشارات المهنية. وعلى الرغم من الجهود التي بذلت إلا أنه لا يمكن أن نتكلم خلال هذه الفترة عن توجيه مدرسي ومهني حقيقي إلا بعد تنصيب المدرسة الأساسية وهيكلته مختلف أطوار مراحل التعليم والتكوين خاصة في الفترة الممتدة (1976-1971) حيث أصبح التوجيه المدرسي والمهني جهازا حقيقيا مكتملا لمنظومة التربية والتكوين مهمة أساسية خلقت توازنا بين حاجات النظام التربوي والتكويني وحاجات المتكويين مع مراعاة إجراءات التخطيط الاستراتيجي للتنمية الاجتماعية والاقتصادية. وكان ذلك بتنظيم العمل الإعلامي لفائدة تلاميذ المرحلة الأساسية وإجراء الاختبارات السيكو تقنية وتتبع تطور التلاميذ في مختلف مراحل التعليم والمساهمة في مساعدة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التحصيل الدراسي وتوجيه التلاميذ الراسبين إلى مؤسسات التكوين المهني والعمل على إدماجهم في الوسط المهني. ورغم الجهود التي بذلت من طرف القائمين على عمليات التوجيه المدرسي والمهني عرفت جملة من النقائص أهمها اقتصرها على توزيع التلاميذ الناجحين نحو مختلف مسارات التعليم العام والتكنولوجي وفق ما تمليه الخريطة البيداغوجية لمختلف المقاطعات ومؤسسات التكوين المهني وفي التخصصات المهنية المتوفرة. والملاحظ أنه خلال هذه الفترة تكفّلت مراكز التوجيه المدرسي والمهني الموزعة على كافة ولايات الوطن بخدمات التوجيه المهني من خلال

إخضاع التلاميذ الراسبين في مختلف الأطوار التعليمية على مختلف الاختبارات السيكو تقنية والمقاييس النفسية واختبارات الميول المهنية التي يستعين بها المختصون النفسانيون للكشف عن قدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم ومدى مطابقتها للمتطلبات المهنية دون مراعاة رغبة التلاميذ في اختيار تخصص مهني.

وأمام التزايد الكبير في تعداد المتدرسين والتزايد المستمر الذي عرفته منظومة التربية والتكوين وفي عدد المؤسسات التربوية والتكوينية تم استحداث مناصب جديدة لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي. أسندت لهم مهمة تقديم خدمة التوجيه ضمن مقاطعات تربوية وتحت إشراف مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على مستوى الولائي. وبعد تخلي الدولة عن المدرسة الأساسية وما عرفته منظومة التربية والتكوين من إصلاحات جذرية مع بداية سنة (1992) بحيث انفصلت منظومة التكوين المهني عن منظومة التربية الوطنية، كما باشرت منظومة التكوين المهني في توظيف مختصين في التوجيه والتقييم المهني بصفة تدريجية أوكلت لهم مهمة الإشراف على خدمات التوجيه المهني على مستوى مؤسسات التكوين المهني من خلال تنظيم عمليات الإعلام الموجه لفائدة تلاميذ المؤسسات التربوية وتنظيم عمليات انتقاء وتوجيه طالبي التكوين نحو مختلف التخصصات المهنية المتوفرة على مستوى مؤسسات التكوين المهني (حديد وبونين، ص186).

ج-المرحلة الراهنة (2004 إلى يومنا هذا):

عرف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني خلال بداية هذه المرحلة قفزة نوعية خاصة مع صدور المنشور الوزاري رقم 4 المؤرخ في 29 جانفي 2004 والذي يحدد مهام التوجيه على مستوى كل مؤسسة تكوينية مكلفة بتنظيم عمليات التوجيه والانتقاء، ونظرا للإصلاحات التي باشرها قطاع التربية الوطنية لاسيما التغييرات الجذرية التي مست مسارات التوجيه واستحداث مسار التعليم المهني أجبر قطاع التكوين على وضع جهاز جديد لتوجيه تلاميذ المنظومة التربوية نحو مسار التكوين والتعليم المهني. ووضعت لذلك أطر قانونية تنظم عملية التوجيه متمثلة أساسا في القرار الوزاري، رقم "54" المؤرخ في "4 جوان 2005" المحدد لشروط القبول وكيفيات التوجيه نحو المسار المهني، والمنشور الوزاري المشترك رقم 1" المؤرخ في 16 جانفي 2006"

المتضمن توجيه التلاميذ إلى مسلكي التعليم ما بعد الإلزامي (وزارة التكوين المهني، 2010 ص21)، إلا أن التطبيق الميداني لهذا الجهاز أظهر في البداية عدة نقائص من حيث صعوبة تطبيق محتوى النصين القانونيين: من حيث درجة التنسيق بين قطاعي التكوين المهني والتربية الوطنية في توجيه التلاميذ ما بعد الإلزامي مما اضطر إلى مراجعتها من خلال القرار الوزاري المشترك "رقم 05 المؤرخ في 08 أبريل 2010" المتضمن إنشاء اللجنة الولائية المشتركة للتوجيه وتحديد تشكيلتها ومهامها، وكذا المنشور الوزاري المشترك "رقم 01 المؤرخ في 08 أبريل 2011"، المتضمن قبول وتوجيه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى مرحلة ما بعد الإلزامي. وقد تم تدعيم جهاز التوجيه الجديد يضم مكاتب مشتركة للإعلام والتوجيه نحو مساري التعليم والتكوين المهنية على مستوى مؤسسات قطاع التربية الوطنية (متوسطات ثانويات)، حيث بلغ العدد الإجمالي لهذه المكاتب "2337" مكتب على مستوى المتوسطات و"1509" مكتب على المستوى الثانويات وهذا خلال الدخول المهني أكتوبر 2011 (وزارة التكوين المهني، 2010، ص21). تعمل هذه المكاتب على مدار السنة فينفذ برنامج مشترك للنشاط الإعلام وتوجه تلاميذ المؤسسات التربوية ومساعدتهم على اختيار مشاريعهم المهنية قصد الرفع من درجة التكفل الجيد بالعمل الإعلامي والتوجيهي على مستوى مؤسسات التكوين المهني. ولهذا قامت الوزارة الوطنية بتوظيف عدد معتبر من موظفي التوجيه حيث بلغ العدد الإجمالي خلال سنة 2011 حوالي 711 مرشدا أو موجهها بينما كان عددهم سنة 2007 حوالي 491 و432 مرشدا أو موجهها خلال سنة 2004 (وزارة التكوين المهني، 2010، ص22).

بعد أن تعرفنا على نشأة التوجيه المدرسي نحاول أن نستعرض في العنصر الموالي مبررات التوجيه

المدرسي.

2- مبررات التوجيه المدرسي:

نتيجة التغيرات الأسرية والاجتماعية والتقدم العلمي والتكنولوجي وحدث تطور في التعليم ومناهجه ونتيجة التعقيدات التي طرأت على العمل ومختلف المهن علاوة على القلق الذي نعيشه في هذا العصر

أصبح الفرد والجماعة بحاجة ملحة إلى التوجيه والإرشاد في مختلف مراحل نموهم من خلال هذا نستعرض هذه المبررات فيما يلي (عبد العزيز وآخرون، 2001، ص 14).

2-1- فترات الانتقال:

ينتقل الفرد خلال مراحل نموه بفترات حرجة يحتاج فيها إلى التوجيه والإرشاد مثل الانتقال من الأسرة إلى المدرسة ومن المدرسة إلى عالم الشغل والانتقال من العزوبية إلى الزواج. وعندما ينتقل الفرد من الطفولة إلى المراهقة ومن المراهقة إلى الرشد إلى الشيخوخة وهذه المراحل تتخللها صراعات واحباطات ويسودها القلق والخوف والاكتئاب.

2-2- التغيرات الأسرية:

يعتبر تقدم المجتمعات وثقافتهم من الأمور التي تتسبب في إحداث تغيرات في بناء الأسرة. وهذا ينعكس مباشرة على نظام العلاقات الاجتماعية فيها وعلى نظام التنشئة الاجتماعية ومن مظاهر هذه التغيرات ما يلي:

- ظهور الأسر الصغيرة المستقلة، وضعف العلاقات بين أفرادها، واستقلال الأولاد من الأسرة.
- ظهور مشكلة السكن والزواج وتنظيم الأسرة.
- خروج المرأة إلى العمل للمساعدة على تحسين المستوى الاقتصادي للأسرة أدى إلى ظهور مشكلات عديدة.

2-3- التغير الاجتماعي:

ومن ملامح التغير الاجتماعي ما يلي:

- التزايد السريع في عدد السكان والطلبة.
- تغيير بعض مظاهر السلوك حيث أصبحت بعض السلوكيات مقبولة بعد أن كانت مرفوضة.
- تعدد الطبقات الاجتماعية.
- إدراك أهمية القيم في تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية.

- التوسع في تعليم المرأة وخروجها للعمل.
- ظهور الصراعات بين الأجيال وزيادة الفروق الفردية بين القيم وفي الثقافة والفكر.
- التحركات المتزايدة بين السكان نتيجة لتزايد سرعة النقل الأرضي والجوي.
- الحقيقة التي لا يمكن إنكارها وهي أن الناس على سطح الأرض يجب أن يتعلموا كيف يعيشون في انسجام وتفاهم.

- ارتفاع نسبة الأمراض العقلية بين السكان لتصل إلى 10%.

2-4- التقدم التكنولوجي:

- إن أهم معالم التقدم العلمي والتكنولوجي مايلي:
- الاكتشافات والاختراعات الجديدة.
- دخول مختلف وسائل الاتصالات في كل بيت.
- تغيير الاتجاهات والقيم والأخلاق وأسلوب الحياة.
- تغيير النظام التربوي والكيان الاقتصادي والمهني.
- زيادة الحاجة إلى صفوة من العلماء لضمان التقدم العلمي.
- زيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له.

2-5- تطور التعليم ومفاهيمه:

في السابق كان التعليم محدودا يقتصر على فئة قليلة من المجتمع. وكانت الأبحاث النفسية والتربوية محدودة أيضا. أما في عصرنا هذا فقد تطور التعليم ومفاهيمه وتعددت أساليبه وطرقه ومناهجه وفيما يلي أهم مظاهر هذا التطور:

- تركيز التعليم حول الطلاب.
- زيادة عدد المواد والتخصصات وترك الحرية للطلاب للاختيار.
- التركيز على استشارة اهتمام التلميذ وجعله أكثر إيجابية.

- زيادة مصادر المعرفة.

- ظهور آثار التقدم العلمي والتكنولوجي واستخدام التعليم المبرمج في المدارس والجامعات.

- زيادة الإقبال على التعليم العالي والجامعي.

- زيادة إقبال البنات على التعليم (عبدالعزيز وآخرون، 2004، ص 16).

- إشراك الوالدين بدرجة أكبر في العملية التربوية وزيادة اتصال المدرسة بالبيت.

- زيادة اهتمام المدرسة بالإرشاد النفسي ودخول خدمات التوجيه والإرشاد والمدارس.

- زيادة أعداد التلاميذ في المدارس، لأن التعليم أصبح حقا إجباريا لجميع الطلاب بالإضافة إلى سن

القوانين التي تحد من تشغيل الأطفال.

- إلزامية التعليم مما أدى إلى أن يتضمن التعليم فئات من الطلاب لديهم مشكلات عديدة منها:

- وجود نسبة 10.5% من الطلاب في المدارس الأساسية لديهم مشكلات انفعالية تعوق عملية التعليم.

- زيادة نسبة التسرب من المدارس.

- وجود فئات من الطلاب المتفوقين والمتخلفين الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة.

2-6- التغيرات في العمل والمهنة:

التطور التكنولوجي في المجال الصناعي ترك آثار على عالم الشغل والمهن والحياة الاجتماعية بصفة

عامة ومن أهمها ما يلي:

- ظهور الماكينات التي غيرت سوق العمل وعالم الصناعة، الأمر الذي خلق جوا من الكساد في سوق

الأيدي العاملة.

- نمو الإنتاج في الصناعة والتجارة.

- تغيير البناء الوظيفي والمهني في المجتمع، حيث زادت المهن والتخصصات المتوفرة وظهرت مهنا

جديدة واختفت مهن قديمة.

2-7- عصر القلق:

إن ما يميز هذا العصر الذي نعيش فيه هو الخوف من المستقبل (المجهول) وعدم القدرة على التكيف مع صدمة المستقبل التي يمكن اعتبارها مرضاً وقلقاً لحياة الأفراد والأجيال القادمة (عبدالعزیز وآخرون، 2004، ص 17).

3- أسس التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني علم تطبيقي ومهنة تستمد جذورها من تلاقي وتداخل معارف كثيرة مستمدة من علوم مختلفة:

- علم النفس الذي يمدنا بمعلومات عن النمو النفسي والشخصية بالإضافة إلى العلاج النفسي ونظرياته.

- علم الاجتماع ويمدنا بفهم الأنظمة الاجتماعية وبناءها.

- الانثروبولوجيا وتمدنا بفهم الحضارة.

- علم الاقتصاد ويمدنا بفهم العمل والإنتاج وتنظيمه.

الفلسفة وموضوعها القيم والنظريات التي تفسر المضامين التي تمكن خلف عمليات التوجيه.

وفيما يلي توضيح لما سبق:

3-1- الأساس الفلسفي:

من مسلمات التربية أنها ظاهرة اجتماعية وثقافية. وهي بهذه الصفة عملية ملتزمة توجهها أسس ومبادئ. فالتربية بطبيعتها تستند إلى المرجعية الثقافية والفكرية والروحية لمجتمع ما ولمقوماته التاريخية. وتتجسد هذه المرجعية في أساليب التربية ومناهجها والعلاقات التربوية داخل القسم وخارجه وعلى تصورات المربين لمكانة الطفل في العملية التربوية ونظرتهم لوظيفة التربية ودورها في المجتمع. فحلف كل تربية تمكن إذن مجموعة من الاعتبارات الفكرية والمعايير القيمية ومن المذاهب الفلسفية التي أبرزت أهمية التوجيه المدرسي كضرورة تربوية في المجتمع المعاصر " الفلسفة الديمقراطية". تقوم هذه الفلسفة التي يتزعمها الرواد

"الانجلو ساكسون" أمثال "ديوي" على جملة من الاعتبارات منطلقها ونهايتها الطفل. تنظر هذه الفلسفة إلى الطفل نظرة ايجابية فهو قادر على اتخاذ القرار بخصوص حياته وتوجيه نفسه بنفسه وعلى صنع حياته إذا ما تسنى له معرفة إمكاناته الحقيقية ومتطلبات محيطه. وتقر الفلسفة الديمقراطية الحرية كمبدأ. فعملية التوجيه ليست إكراها ولا أمرا ولا عطا. هذه الأساليب تتعارض مع حرية الفرد (زهرا، 1980، ص 61).

3-2 الأساس الاجتماعي:

يقوم التوجيه في بعده الاجتماعي على اعتبار الفرد عضوا أساسيا في المجتمع ينبغي توجيهه لضمان مجتمع قوي. وتعتبر المدرسة وسطا فعالا لا يضاهاها مكان آخر للتوجيه السليم وذلك لما تتيحه مناهجها من فعاليات مشاركة التلاميذ واستشارة نشاطهم الذاتي وإبراز الفروق الفردية (خطاب، 1986، ص 11). ويحمل المجتمع بصورة عامة مسؤولية التوجيه من حيث أنه يقدم النموذج القيمي والتصورات بخصوص وظيفة المدرسة والقيمة العلمية والمكانة التي يمنحها للثقافة والمهن. وهي كلها عوامل تؤثر في اختبارات المتعلم وتوجيهه والتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من حيث أنه يهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته وتقلبه وإدراك إمكانياته الحقيقية في ضوء خصوصيات مجتمعه، فإنه يرمي إلى إعداد أفراد متكيفين متجاوبين مع وسطهم الاجتماعي، وفي ذلك كله يكمن الأساس الاجتماعي للتوجيه (شومان، 2008، ص 21).

3-3 الأساس الاقتصادي:

إن توسع رقعة التربية وارتباطها بالتنمية والنظر إلى التعليم على أنه استثمار في العنصر البشري ووسيلة لإعداد اليد العاملة وظهر أفكار ومفاهيم في مجال التكوين مثل مفهوم التأهيل ومفهوم الكفاءة اقتضى ضبط مدخلات التربية ومخرجاتها ومتابعة أنشطتها وتقويم نتائجها. ويتدخل التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتدعيم هذا العمل التربوي. فالتوجيه يقوم على أساس تنبؤات وتوقعات الدولة إلى اليد العاملة المؤهلة واستغلال الخصال للمتعلمين واحتواء طاقاتهم بصورة تنسجم ومتطلبات التنمية:

3-4 الأساس النفسي:

يقودنا الحديث في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالضرورة إلى الحديث عن الأساس التربوي والسيكولوجي في التربية وتحديدًا إلى التصورات التي يحملها المربون حول الطفل في منظومة التربية المعاصرة تطور مفهوم الطفولة، فوجد التوجيه سندا قويا في دراسات علم النفس. فلم يعد ينظر إلى التوجيه من زاوية التحصيل الدراسي فحسب بل امتد البحث إلى سائر جوانب شخصية الفرد وتشخيصها (مرسي 1976، ص 21). كما استفاد التوجيه من التقدم الذي أحرزه القياس النفسي وفي أدوات التشخيص والكشف وجمع المعلومات حول التلاميذ وإرساء قواعد علمية ساهمت بصورة معتبرة في عملية التوجيه التربوي (شومان 2008، ص 21).

4- الدلالة الاصطلاحية:

4-1- التوجيه:

أ) لغة: وجه يوجه وجاهة، اي صار وجيها، وجه الشيء أي أداره في وجهة ما (المنجد في اللغة والإعلام، 1984، ص 889).

وجه فلانا في ناحية أي أرسله ووجهه فلانا جعله يتجه اتجاها معينا، توجه إليه، ذهب وتوجه جهة كذا انطلق إليها اتجه أقبل بوجهه عليه (فلية، وزكي، 2004، ص 139).

وجه ورد في القرآن الكريم "قول وجهك شعر المسجد الحرام" (سورة البقرة الآية 149)، أي استقبل نحو القبلة.

كما تناوله معاجم اللغة العربية، هي من مصدر الفعل: وجه يوجه توجيها، ويقصد به دلالة على الوجهة الصحيحة (بن هادية وآخرون، 1991، ص 13/10).

ب) التعريفات الاصطلاحية:

- تعريف التوجيه: يحدد علم النفس العام التوجيه انه مجموعة العمليات التي تؤدي بالحيوانات والنباتات التي تنظم مسار حركاتها بالتفاعل مع وضعيات أجملها أو بعض أعضائها (N. sillamy 845).

والتوجيه النفسي هو مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد لمساعدته في تخطيط مستقبله وفق قدراته وإمكاناته العقلية والجسمية وميوله (الفرج وآخرون، 1999، ص13).

وهو أيضا المساعدة الفردية أو الجماعية التي يقدمها الموجه ناجحا ومنتجا وقادرا على تحقيق ذاته في الميدان الدراسي والمهني (جودة وآخرون، 2004، ص19).

- تعريف الباحث "دونالغ مورتينس":

"هو عملية مساعدة الفرد ليستخدم إمكانياته وقدراته استخداما سليما لتحقيق التوافق مع الحياة" (الميلادي، 2008، ص11).

هذا التعريف يؤكد أن التوجيه هو مساعدة الفرد على استغلال كل قدراته وإمكانياته بالطريقة السليمة وذلك من أجل بلوغ أهدافه المرجوة في الحياة والتوافق معها.

- تعريف الباحث "محمد مصطفى زيدان":

"مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ومشاكله. وأن يستغل إمكانيات بيئته فيحدد أهدافا تتفق وإمكانياته من ناحية أخرى وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه ولبينته. ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل. فيتمكن من ذلك من حل مشاكله حول عملية تؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومع مجتمعه. فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته (زيدان، 1965، ص224).

ومن هنا نفهم أن التوجيه عملية تساعد الفرد لتحقيق عدة عوامل منها:

✓ يتمكن الفرد من فهم نفسه ومجتمعه والتفاعل بينهما تفاعلا سليما.

✓ يستطيع فهم طموحاته المادية والاجتماعية.

2- تعريف التوجيه المدرسي:

✓ يعرفه "أحمد زكي"، التوجيه المدرسي هو "عملية إرشاد الناشئين تبنى على أسس علمية معينة كي

يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق مع قدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله المهنية الرئيسية وغير

ذلك من الصفات الشخصية حتى إذا تسير له مثل هذا التعليم كان احتمال نجاحه فيه كبيرا وبالتالي يتمكن من تقديم خدماته للمجتمع في هذا الميدان فيفيد ويستفيد" (برو، 1993، ص25).

كما يعرفه أيضا بأنه "مساعدة الطالب أو التلميذ على اختيار نوع الدراسة والاستمرار فيها مع النجاح والتغلب على الصعوبات التي توحى بالنقص سواء كانت في الاستعدادات أو المهارات. وهذا يجعلنا نصل بالطالب إلى تقييم استعداداته العقلية وميوله المهنية والدراسية وتحصيله الدراسي ومعرفة الإمكانيات التعليمية له (المرسي، 1976، ص161/162).

✓ **تعريف الباحث "عبد الحميد المرسي،** "يعرف التوجيه المدرسي على أنه عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي يقوم بها المختصون في التربية وعلم النفس لمساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويدرك مشكلاته وعلى أن ينتفع بمواهبه وقدراته لتوجيه طاقته العقلية للتغلب على هذه المشكلات بما يؤدي إلى التوافق بينه وبين البيئة التي يعيش فيها. وهذا ما يضمن له بلوغ أقصى ما يمكن أن يصل إليه هذا النمو والتكامل في شخصيته. وهو ما يمثل تلك العملية التي تهتم بالتوفيق بين الطالب بما له من خصائص مميزة من ناحية والفرص التعليمية المختلفة ومطالبها المتبادلة من ناحية أخرى. والتي تهتم بدورها بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته" (مرسي، 1967، ص23).

✓ **أما شباح أحمد يعرفه على أنه** "مساعدة التلميذ على اختيار شعبة التعليم الأكثر تناسبا مع ميوله وامكانياته وأن تكون عملية الاختيار ذاتية نابعة من ذات التلميذ، تستند إلى تشخيص لقدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته وإلى تحليل الفرص التربوية المتاحة له" (شباح، 1985، ص19).

✓ **كما يعرفه أيضا عبد العزيز المعاينة ومحمد الجغيمان على أنه** "مساعدة الفرد على التكيف وفقا للأوضاع المجتمع وظروفه والتربية السائدة فيه، بقصد تمكين هذا الفرد من أن يعيش حياة مستمرة في مجتمعه، وفق التربية والثقافة التي تعارف عليها أبناء هذا المجتمع" (المعاينة، 2006، ص19).

✓ اما تعريف (T.kelly) للتوجيه المدرسي على أنه "وضع وتصنيف طلبة المدارس الثانوية على أساس علمي بحيث يمكن تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات، أو مقرر من المقررات الدراسية" (القاضي وآخرون، 2002، ص45).

✓ هذا التعريف للتوجيه تعريف كامل، اكتفى بكل الجوانب الشخصية حيث جمع بين المساعدة في معرفة الفرد لنفسه وفهمه لمشاكله.

✓ ومنتقل الى تعريفات أخرى التي تخص الجانب الرئيسي في بحثنا والمتمثلة في التوجيه والارشاد المدرسي والمهني.

5-تعريفات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

✓ يعرفه كيلي "Kelley" "التوجيه المدرسي والمهني هو الذي يتم فيه وضع الأساس العلمي لتصنيف طلبة المدارس والثانويات، مع وضع الأساس الذي بمقتضياته تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقررة من المقررات التي تدرس له" (قريش، 1993، ص32).

✓ ويعرفه "رين" على أنه "مساعدة التلميذ في الاختيار والتحضير ليحب نفسه في الاختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيته وقابليته" (عموري وآخرون، 2016، ص200).

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن التوجيه هو عملية تتم بين طرفين، أحدهما يملك الخبرة والمعرفة وهو الموجه. ويعتبر الآخر في حاجة إلى مساعدة والمتمثل في الموجه، وهو ما يجعل من عملية التوجيه ضرورية في حياة الأفراد.

نظرا لتكرار المصطلحين وكثرة استخدامهما في المجال التربوي بات من الضروري معرفة الاختلاف الموجود بينهما وهذا الاختلاف يظهر في:

6-الفرق بين التوجيه والإرشاد:

قد يعتبر التوجيه والإرشاد عن معنى مشترك إلا أنه هناك اختلافا ملحوظا بين المصطلحين أهمها:

- التوجيه النفسي يشمل مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد.

- بينما يعتبر الإرشاد النفسي جزءاً من عملية التوجيه، ويشمل العلاقة القائمة بين المرشد والمسترشد ونقصد مساعدة هذا الأخير على حل مشكلاته النفسية.

- يتضمن التوجيه النفسي الأسس والنظريات العامة والبرامج وإعداد المسؤولية عن عملية الإرشاد. بينما يمثل الإرشاد النفسي الجزء العملي والتطبيقي لميادين التوجيه.

- يسبق التوجيه النفسي عملية الإرشاد ويمهد لها بينما يلي الإرشاد النفسي عملية التوجيه ويعتبر الواجهة الختامية لبرامج التوجيه.

وبذلك فإن الإرشاد التربوي يختلف عن التوجيه المهني. اذن كلاهما عمليتان تخدمان التلميذ وتتصلان بالعملية التربوية المنطوقة بالمدرسة وبجهازها التربوي والتعليمي. فإذا كان الإرشاد التربوي يخدم التلميذ خلال مساره الدراسي ليحقق تقدماً وتطوراً دراسياً في جو مفعم بالسرور والرضا والرغبة، فإن التوجيه المهني بمثابة محطة تنتهي بها دراسته وتعليمه ليندمج في مهنة معينة.

إن التوجيه المهني من الناحية التاريخية أسبق من الإرشاد التربوي، وهما اليوم عمليتان متداخلتان والفصل بينهما يؤدي إلى الوقوع في الخطأ.

7-أنواع التوجيه:

هناك ثلاثة أنواع رئيسية للتوجيه وهي:

توجيه تربوي، توجيه مدرسي، توجيه مهني.

7-1التوجيه التربوي:

وهو مساعدة الفرد على اختيار برنامج للدراسة يلائم قدراته وميوله والظروف المحيطة به وخطط

للمستقبل (شحاته وآخرون، 2003، ص16).

7-2 التوجيه المدرسي:

كما يعرف "كيلي" Kelly التوجيه المدرسي يتم فيه وضع الأساس العلمي لتصنيف طلبة المدارس والثانويات. مع وضع الأساس الذي بمقتضاه يتم احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقررة من المقررات التي تدرس له "قرش، 1993، ص32).

- عملية انتقاء الدراسات أو الفروع الدراسية المقدمة للتلاميذ في عمر معين حيث يعطون أحسن الدراسات الملائمة لقدراتهم وميولهم. ومن زاوية تربوية يرمي التوجيه المدرسي إلى اتخاذ الوسائل الثقافية القادرة على تنمية كل تلميذ في كل مرحلة من مراحل نموه (زيدان، 1965، ص224).

7-3 التوجيه المهني:

هو إعطاء التلاميذ المعلومات التي تساعدهم على اختيار نوع التعليم الذي يناسبهم ويتم ذلك عند التخرج أو أثناء الدراسة (شحاتة وآخرون، 2003، ص158).

8- أهمية التوجيه المدرسي بالجزائر:

تتجلى أهمية التوجيه المدرسي في عدة جوانب كما وضحتها "هجرس" منها الآتي:

- ✓ أداة فعالة لاكتشاف المواهب والقدرات والعمل على صقلها وتنميتها.
- ✓ وسيلة من وسائل تفعيل العملية التربوية وجعلها تتجاوب مع التنمية الوطنية وعالم الشغل.
- ✓ الأخذ بأيدي الدارسين ومساعدتهم على تلبية حاجاتهم ومطامحهم التعليمية.
- ✓ وسيلة من وسائل البحث الذي يخدم الفعل التربوي ويساعد على تطوير آلياته وأأسسه.
- ✓ آلية من آليات رفع المردود المدرسي وتحسين نتائج الإمتحانات.
- ✓ المساعدة على تقليص ظاهرة التسرب في الوسط المدرسي.
- ✓ التمكين من تكيف النشاط التربوي للقدرات الفردية للتلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني.

8-1 سبل الاندماج في الحياة المهنية والعملية:

- اكتشاف مواقف القوة والضعف في مردود التلاميذ واقتراح الحلول الممكنة.
- الخروج من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي إلى مجال المتابعة النفسانية والتربوية والمساهمة العقلية في رفع مستوى الأداء للمؤسسات والدارسين.
- تطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة وخارجها (فريشي، 1993، ص 36).

9- أهداف التوجيه:

يهدف التوجيه والإرشاد النفسي بالمدرسة إلى تكوين شخصية الطلاب وذلك عن طريق إتاحة الفرصة لهم للنمو إلى أقصى حد ممكن وتعويضهم على إمكانياتهم واستعداداتهم ليستغلوها في نواحي النشاط الاجتماعي والاقتصادي والمهني. كما يهدف إلى مساعدة الطلاب على التكيف بوصفهم أعضاء في مجتمع كبير له مقوماته الاجتماعية وكيانه الاقتصادي وآماله القومية. وهو بهذا الوضع يتضمن خدمة الطلاب في النواحي المختلفة الآتية: (زيدان، 1985، ص 195/196).

9-1- ما يتعلق بالتوجيه الفردي:

ويهتم بصفة خاصة بمساعدة الطلاب على اختيار برامج الدراسة التي تناسب استعداداتهم وقدراتهم وتنظيم وقت العمل ووقت الفراغ.

9-2- ما يتعلق بالتوجيه للمهنة أو الوظيفة المناسبة:

وذلك يساعد الطالب على الاختيار وإعداد نفسه للمهنة أو الوظيفة التي تتوافق مع ميوله وقدراته.

9-3- ما يتعلق بالإرشاد النفسي:

كالتخلف الدراسي والشعور بعدم الكفاية أو عدم المقدرة على التكيف مع الجو المدرسي والاجتماعي والقصور في تكوين الصداقات أو إدراك الحاجات التي تتطلبها مظاهر النمو أو الشعور بالنقص، في جانب من جوانب الشخصية.

كما أجملها أيضا "أحمد برو" في:

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

▪ اقتراح طرق التوجيه وتداركه.

▪ المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.

▪ متابعة تطوير التلاميذ خلال دراستهم.

▪ ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ لمعارفهم.

▪ تنظيم اجتماعات دورية إعلامية حول الدراسات ومختلف المهن واجراء الفحوص النفسانية التي تتيح

اكتشاف المؤهلات لدى التلاميذ (برو، 1993، ص43).

أما مرحلة الثمانيات فقد عرفت صدور عدد من المراسيم الوزارية تهدف إلى تنظيم التوجيه على

الساحة التربوية مبرزة بذلك التطلع إلى إعطائه مكانته الحقيقية إذ نجد أن المرسوم الوزاري رقم (80-19) الذي

أنشأت بمقتضاه مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي المؤرخ في 1980/01/31 (وزارة التربية الوطنية، 1980 ص13).

والتي تتفرع عنها المديرية الفرعية للتوجيه المدرسي والمهني والتي علقت بالقيام بما يلي:

▪ جمع الوثائق الضرورية التي تتعلق بالمهنة والنظام الوطني للتكوين ومناصب العمل المتوفرة في عالم

الشغل وتأمين الإعلام الضروري عن طريق الوسائل الملائمة للاطلاع التلاميذ والأولياء والمربين على

الإمكانيات الموجودة في هذا الميدان ودراسة توجه التلاميذ تبعاً لاستعداداتهم ولمتطلبات التنمية.

▪ تنظيم اختبارات ذات طابع نفسي تربوي في هذا الصدد والقيام بالاتصالات الضرورية مع عالم

الشغل والهيكل الاجتماعية التربوية لتسهيل للتلاميذ اجراء دراسات في عالم الامتحانات والأبحاث الضرورية

التي تستهدف ضبط نظام حديث لتقييم المعلومات المدرسية وبرامج التعليم والتكوين ومناهجها (وزارة التربية

الوطنية، جوان، 2001، ص108).

كما يسعى أيضا التوجيه والإرشاد المدرسي إلى تحقيق جملة من الأهداف وتتمثل في الآتي:

أ- تحقيق الذات:

أي العمل مع الفرد لتحقيق ذاته. والعمل مع الفرد يقصد به العمل معه حسب حالته سواء كان عاديا أو متفوقا أو صعبا أو متأخرا دراسيا أو متفوق أو جانحا ومساعدته في تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر إليه. وقال "كارل روجرس" أن الفرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات ونتيجته معرفة وتحليل نفسه وفهم استعداداته وإمكاناته أي تقييم نفسه وتقويمها وتوجيه ذاته ويتضمن ذلك تنمية بصيرة العميل (عياد، 1998، ص16/15).

ب- تحقيق التوافق:

من أهم أهداف التوجيه والإرشاد تحقيق التوافق وتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل، حتى يحدث توازن الفرد مع بيئته وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد وبمقابلة متطلبات البيئة.

ج- تحقيق الصحة النفسية:

إن الهدف العام الشامل للتوجيه لتحقيق الصحة النفسية وسعادة وهناء الفرد. ويلاحظ هنا فضل تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي ليس مترادفين. فالفرد قد يكون صحيحا نفسيا متوافقا مع بعض الظروف وفي بعض المواقف ولكنه قد يكون صحيحا نفسيا لأنه قد يياسر بعض المواقف البيئية خارجيا ولكنه يرفضها داخليا. ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية كهدف حل مشكلات العمل أي مساعدته في حل مشكلاته بنفسه. ويتضمن ذلك التعرف إلى أسباب المشكلات وأعراضها وإزالة الأسباب وإزالة الأعراض وتحسين العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق جو نفسي صحي له مكونات منها احترام التلميذ كفرد في حد ذاته وكعضو في جماعة الفصل والمدرسة والمجتمع وتحقيق الحرية والأمن والارتياح بما يتيح فرصة نمو شخصيته من كافة جوانبها، ويحقق تسهيل عملية التعليم وتنظيم وقت الفراغ ووقت العمل. كما يسمح له بالتوجيه للمهنة أو الوظيفة التي تتوافق مع ميوله وقدراته.

ما يتعلق بالإرشاد النفسي وذلك بإرشاد الطلاب الأسوياء فيما يقابلهم من مشكلات شخصية لا تصل إلى مستوى الانحراف كالتخلف الدراسي والشعور بعدم الكفاية على التكيف مع الجو المدرسي والاجتماعي والقصور في تكوين صداقات أو إدراك الحاجات التي يستوجبها مظهر النمو أو الشعور بالنقص في جانب من جوانب الشخصية.

ويهدف أيضا التوجيه والإرشاد النفسي بالمدرسة إلى تكوين شخصية الطلاب. ولا يمكن أن يتم ذلك إلا عن طريق إتاحة الفرصة لهم للنمو إلى أقصى حد ممكن وتعويضهم على إمكانياتهم واستعداداتهم ليستغلوها في نواحي النشاط الاجتماعي والاقتصادي والمهني. كما يهدف إلى مساعدة الطلاب على التكيف بوصفهم أعضاء في مجتمع كبير له مقوماته الاجتماعية وكيانه الاقتصادي وآماله القومية. وهو بهذا الوضع يتضمن خدمة الطلاب في النواحي المختلفة الآتية: (زيدان، 1985، ص 196/195).

أ) ما يتعلق بالتوجيه الفردي:

ويهتم بصفة خاصة بمساعدة الطلاب على اختيار برامج الدراسة التي تناسب استعداداتهم وقدراتهم، وتنظيم وقت العمل ووقت الفراغ.

ب) ما يتعلق بالتوجيه للمهنة أو الوظيفة المناسبة:

وذلك يساعد الطالب على الاختيار وإعداد نفسه للمهنة أو الوظيفة التي تتوافق مع ميوله وقدراته.

ت) ما يتعلق بالإرشاد النفسي:

كالتخلف الدراسي والشعور بعدم الكفاية أو عدم المقدرة على التكيف مع الجو المدرسي والاجتماعي والقصور في تكوين الصداقات، أو إدراك الحاجات التي تطلبها مظاهر النمو أو الشعور بالنقص في جانب من جوانب الشخصية.

10 - تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

"هو ذلك الشخص الذي يمارس عملية التوجيه والإرشاد، كما له خبرة مهنية وعلمية لجميع أنواع الخدمات الإرشادية. فيقوم بتقديم خدمات التوجيه المدرسي للتلميذ ويتعامل مع احتياجاتهم ومشكلاتهم بهدف

تحقيق توافقهم الدراسي ومساعدتهم على اختيار نوع الدراسة والنجاح فيها والعمل على استمرارها للوصول إلى أعلى المستويات العلمية ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم واستعداداتهم ومحاولة تنميتها ومساعدتهم لرسم خططهم المستقبلية التي تؤدي إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي " (يوسف، 2001، ص84/85).

11-علاقات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

نظرا لتمييز وظيفة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بعدة مهام أدى إلى اتساع شبكة علاقاته مع مختلف المتعاملين معه، وهذه العلاقات تحدها وتنظمها مناشير وزارية مع مختلف الأطراف.

1-11 مدير الثانوية:

لقد حدد المنشور الوزاري رقم 91/269 والمتعلق بتنظيم عمل مستشاري التوجيه الملحقين بالثانوية العلاقة بين مدير الثانوية والمستشار في النقاط التالية:

- ينصب مدير الثانوية "المستشار" الذي يعينه مدير التربية ويعدله محضر التنصيب.
- يقدم مستشار التوجيه جميع مراسلاته عن طريق مدير الثانوية.
- يوفر مدير الثانوية كل الدعم المادي الذي يحتاج إليه المستشار للقيام بمهامه في أحسن الظروف.
- يقوم مدير الثانوية بتنقيط مستشار التوجيه لتقييمه في الجانب الإداري ويقترح العلامة على مدير التربية.
- يراقب مدير الثانوية المستشار في التنظيم الإداري للعمل والمواظبة وذلك بمراعاة وجوب تدخل المستشار للمقاطعة كلها.
- يقدم مستشار التوجيه المدرسي والمهني برنامج نشاطه السنوي في المقاطعة إلى مدير الثانوية للإعلام.

-كما تطرق المنشور الوزاري رقم 93/245 لهذه العلاقة من خلال التعليمات التالية:

- عمل مدير الثانوية على تسهيل اندماج مستشار التوجيه ضمن الفريق التربوي بالمؤسسة.

- كما يسهر على تحقيق جميع العمليات المبرمجة لفائدة الثانوية من طرف المستشار.

- مراعاة احترام المستشار لبرمجة النشاطات الأسبوعية.

- الإشراف على المراسلات الإدارية التي تعني المستشار.

- القيام بتنقيط المستشار في الجانب الإداري وعند الاستفادة من منحة المردودية.

11-2 مدير مركز التوجيه:

انطلاقا من نظم المنشورين السابقين نجد كذلك علاقة مدير مركز التوجيه بالمستشار كالتالي:

- يتولى مدير مركز التوجيه المسؤولية الكاملة على نشاطات مستشار التوجيه.

- يقوم بتحديد مقاطعة التدخل للمستشار.

- يقدم له كل الدعم لإنجاز برنامج عمله.

- يعد مستشار التوجيه برنامجه السنوي في بداية السنة الدراسية وتحت مسؤولية مدير مركز التوجيه

الذي يوقعه ويجب أن ينسجم هذا البرنامج الفردي مع برنامج المركز.

- يحضر مستشار التوجيه المعين في الثانوية وجوبا اجتماعات التنسيق للفريق التقني للمركز، ويعد

خلالها جدولاً أسبوعياً لعمله في ثلاثة نسخ يقدم نسخة منها لمدير مركز التوجيه، ونسخة لمدير ثانوية إقامته.

- يعد مستشار التوجيه تقريراً عن نشاطه في نهاية كل ثلاثي، ويرسله إلى مدير مركز التوجيه قصد

التقويم.

- يمكن لمستشار التوجيه أن يخلف مدير المركز في حالة الغياب.

- يمكن لمدير مركز التوجيه أن يكلف مستشار التوجيه بالمشاركة في نشاطات ثقافية أو تربوية أو اجتماعية تتطلب كفاءة خاصة.

- يمكن عند الضرورة مستشار التوجيه أن ينوب عن مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني، في أشغال اللجان المختصة، واجتماعات ميدانية خارج مركز التوجيه، إضافة إلى هذا فقد تطرق المنشور الوزاري رقم 91/485 والمتعلق بإجراءات تنظيمية لتسيير مراكز التوجيه لهذه العلاقة، من خلال تكليف مدير المركز بمتابعة عمل المستشار المعين في الثانوية قصد السهر على تنفيذ النشاطات المبرمجة، وتكون هذه المتابعة من خلال الاجتماعات التنسيقية أو الزيارات التفتيشية في المقاطعة وكذلك باستغلال التقرير الفصلي الذي يعده المستشار .

11-3 مفتش التربية والتكوين في التوجيه المدرسي والمهني:

يتم تثبيت مستشار التوجيه في منصبه بعد خضوعه لامتحان الترخيم من طرف لجنة يترأسها مفتش التربية والتكوين لمادة التوجيه المدرسي والمهني، حيث يتولى هذا الأخير مراقبة المستشار في مدى قيامه بمهامه كما هو منصوص عليها في الوثائق الرسمية، إضافة إلى ذلك يتكفل بوضع وتنفيذ برنامج تكويني خاص بمستشاري التوجيه المدرسي.

11-4 الفريق الإداري:

ينسق مستشار التوجيه المدرسي عمله في مقاطعة تدخله، مع كل من مدير الدراسات مستشاري التربية ومساعد التربية، وهذا حسب ما ورد في المناشير السالفة الذكر.

11-5 الفريق التربوي:

يشارك مستشار التوجيه في مجالس التنسيق والتعليم مع الأساتذة مسؤولي الأقسام، لدراسة مشاكل التلاميذ وفي نهاية كل فصل، ودراسة النتائج المدرسية لكل قسم، قصد متابعة التلاميذ ميدانيا وفرديا كما يشارك في مجالس القبول والتوجيه للتعليم المتوسط والثانوي، وهي المجالس التي يعتبر وجوده فيها ضروريا لأنه هو العنصر الفعال لهذه المجالس باعتباره الأكثر إماما لمتطلبات عملية التوجيه (منشور رقم 96 المؤرخ في 06 أفريل، 1992).

11-6 التلاميذ:

يتولى مستشار التوجيه المساهمة في تسيير المسار التعليمي للتلاميذ، وإرشادهم فيما يخص الدراسة وكل مراحلها، التكوين وعالم الشغل، كما يقوم مستشار التوجيه بمساعدة التلاميذ على التكيف مع محيطهم الدراسي الجديد وتختلف حاجة التلاميذ إلى خدمات مستشار التوجيه باختلاف المستوى الدراسي وهذا حسب المنشور الوزاري رقم 1991/827 الذي يحدد واجباته ومهامه اتجاه التلاميذ.

11-7 مديري المتوسطات:

من بين أطراف الأسرة التربوية الذين يتعامل معهم مستشار التوجيه في إطار تأدية مهامه تعاملًا مباشرًا نجد: مديري المتوسطات، لأن المستشار يمارس مهامه في مقاطعة متكونة من ثانوية والمتوسطات التابعة لها أو مركز التوجيه ومجموعة من المتوسطات، ولكي ينجز أعماله المبرمجة في المتوسطات فإنه يتعامل مباشرة مع مديريها الذي يعمل على تهيئة كل الظروف لتنفيذ جميع الأنشطة المبرمجة.

11-8 التكوين المهني:

يعتبر مستشار التوجيه الشخص الوحيد الذي يقدم حصص إعلامية للتلاميذ عن المسارات الدراسية والمهنية سواء في إطار جماعي أو فردي عن طريق خلية الإعلام والتوثيق، فهو بحاجة إلى امتلاك أكبر قدر من المادة الإعلامية الخاصة بالتكوينات المهنية سواء محليا أو وطنيا، وأصبح التكوين المهني اليوم

يحتوي على مستشاري التوجيه والتقييم المهني والذي بدوره كذلك له علاقة مباشرة مع مستشار التوجيه وذلك لإجراء حصص إعلامية مشتركة حول المسارات الجديدة والمتعلقة بالتعليم والتكوين المهنيين وهذا حسب المنشور المشترك بين وزارتي التربية والتكوين المهني والمتعلق بقبول توجيه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى مرحلة ما بعد الإلزامي، وكذا تلاميذ السنة الأولى ثانوي الذين أكدوا رغبتهم في الالتحاق بالتعليم المهني.

الغرض من هذه الحصص تزويد التلاميذ بالمعلومات اللازمة عن مختلف التكوينات والتخصصات والشهادات المحضرة وشروط التسجيل ومدة التكوين والمعاهد المعنية بهذه العملية.

11-9 الجامعة:

يعتبر الإعلام من المهام الرئيسية لمستشار التوجيه لذا عليه الإلمام بمختلف التخصصات العلمية، على مستوى جميع المعاهد والجامعات، وكيفية التسجيل والالتحاق بهذه التخصصات وعلاقتها بالتخصصات الموجودة على مستوى الثانوية لأن الإعلام الموجه لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي متعلق بالمسارات الجامعية لذا على المستشار التعامل الدائم مع الجامعة لمواكبة كل التغيرات والمستجدات الحاصلة في هذا القطاع لاسيما في الآونة الأخيرة، وهو الانتقال من النظام الكلاسيكي إلى النظام L.M.D وكثيرا ما يطرح على تلميذ السنة الثالثة ثانوي تساؤلات حول هذا النظام الجديد في الجامعة.

12-تكوين مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

12-1- مفهوم التكوين:

هو تنظيم مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية في ميدان ما، وتدريب الفرد عليها للتغلب على العراقيل المهنية فهو عبارة عن برنامج مخطط ومنظم أعد خصيصا لمساعدة الأفراد على تنمية مهاراتهم وقدراتهم لرفع مستوى أدائهم وبالتالي مسايرة التطورات الجديدة (السيد، 1985، ص 215).

وينقسم التكوين في هذا المجال إلى قسمين:

أ-تكوين أولي: هو الذي يمنح قبل مزاوله وظيفة أو مهمة معينة.

ب-تكوين أثناء الخدمة (المستمر): ويكون أثناء ممارسة المهنة ويتم عادة في المعاهد

المتخصصة ومراكز تكوين الإطارات (المركز الوطني للوثائق التربوية 1998، ص 274).

12-2- أهداف التكوين ومهامه:

إن الهدف من التكوين كما جاء في منشور 16/أفريل/1976 هو إكساب موظفي التربية المعلومات

والمعارف اللازمة لعملهم. كما أن مهمته هي أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة وإكساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة الموكلة للمربي. ولقد نظم المنشور رقم 93/245 التكوين الأولي للمستشارين الجدد في المهنة. وذلك بأن يخضع المستشارون والمتمرنون حديثو التوظيف لتربص مغلق لمدة شهر لمساعدتهم على التكيف السريع في منصبهم الجديد لاسيما وأن تكوينهم الأولي قد تم في تخصصات مختلفة لا تحضرهم كما ينبغي المباشرة في المهنة عند تخرجهم. ويتم هذا التربص في مراكز التوجيه المدرسي والمهني والمؤسسات التعليمية تحت إشراف مدير المركز وتأطير المستشارين الرئيسيين المرسمين. يقوم مدير المركز بتسطير البرنامج التكويني المتضمن الجوانب الإدارية والتربوية والنفسية. ويعتبر هذا التكوين الذي تحدث عنه المنشور السابق إلزامي لكل مستشار جديد التعيين في المهنة. أما التكوين أثناء الخدمة فإنه من مسؤولية مفتش التربية والتكوين لمادة التوجيه المدرسي والمهني وذلك من خلال الملتقيات التكوينية والأيام الدراسية أو من خلال الزيارات التفتيشية.

13- مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

بعد التحاق مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بالثانويات تم تمديد مهامهم من خلال مجموعة من

المناشير والقرارات الوزارية أهمها:

- القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991: الذي يحدد المهام التي يمارسها المستشار بمركز

التوجيه والمدارس الأساسية والثانويات، المتأقن بالشكل التالي:

- يكلف مستشار التوجيه بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي.
- يقوم مستشار التوجيه المدرسي بالدراسات والاستقصاءات في مؤسسات التكوين وفي عالم الشغل.
- يساهم مستشار التوجيه في تحليل المضامين التربوية والوسائل التعليمية كما يمكن أن يكلف بإجراء الدراسات والاستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية وتحسينه.

- يقوم كل مستشار توجيه في بداية كل سنة دراسية بإعداد برنامج نشاطه السنوي.

كما تتمثل نشاطات مستشار التوجيه في مجال التوجيه فيما يلي:

- 1- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
- 2- إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.
- 3- المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسياً والمشاركة في تنظيم التعليم ودروس الاستدراك وتقييمها.

14- نشاطات مستشار التوجيه في ميدان الإعلام فيما يلي:

- 1- ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مناوبات بفرض استقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة.
- 2- تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين المهنيين طبقاً لبرنامج تعدد مع مدير المؤسسة المعنية.
- 3- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمناقص المهنية المتوفرة في عالم الشغل.
- 4- تنشيط مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة ومساعدى التربية وتزويده بالوثائق قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ.
- 5- يطلع مستشار التوجيه المدرسي والمهني في إطار تأدية مهامه على ملفات التلاميذ المدرسية وعلى جميع المعلومات التي تساعد على ممارسة مهامه ويخضع في هذه الحالة إلى قواعد السر المهني.

6- المشاركة في مجالس الأقسام بصفة استشارية ويقدم أثناءها كل المعلومات المستخلصة من متابعة

المسار المدرسي للتلاميذ قصد تحسين ظروف عملهم والحد من التسرب المدرسي.

كما يمكن أن يكلف بـ:

- المشاركة في نشاطات ثقافية وتربوية واجتماعية تتطلب كفاءات خاصة.

- نيابة مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني في أشغال اللجان المختصة، اجتماعات

ميدانية خارج مركز التوجيه.

- يشارك مستشار التوجيه المدرسي والمهني في عملية التكوين وتحسين المستوى وتجديد

المعارف التي تنظمها وزارة التربية الوطنية وتدخل هذه المشاركة في إطار واجباته القيام بالدراسات

والتحقيقات التي تكسب أهمية في مجال البحث البيداغوجي.

- متابعة نشاطات المستشارين المبتدئين والإشراف عليها في إطار التكوين المتواصل.

كما حدد المنشور 219 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991 والمتعلق بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات

المهام التالية:

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

- معالجة بطاقة القبول والتوجيه بالنسبة لتلاميذ السنة التاسعة أساسي (الرابعة متوسط) حاليا وبطاقة

المتابعة بالنسبة لتلاميذ الأولى ثانوي.

كما تضمن أيضا المنشور 269 المؤرخ في 24 ديسمبر 1991 والمتعلق بتنظيم عمل مستشاري التوجيه

الملحقين بالثانويات المهام التالية:

- دراسة واستثمار نتائج اختبارات المكتسبات القياسية وتبليغها إلى المدارس الأساسية الأصلية

بالمقاطعة.

- القيام بإجراء الفحوص السيكولوجية على التلاميذ في الثانوية (حسب الحاجة والإمكانات) ومقارنتها

بالنتائج المدرسية.

- إجراء استبيان الميول والاهتمامات على تلاميذ الثانوية ثم تستغل وتشرح نتائجها للتلاميذ

والأساتذة.

- إقامة دعم الاتصال المباشر مع التلاميذ عن طريق المقابلة.

- دعم الإعلام اتجاه الأساتذة والأولياء بتنظيم حصص إعلامية عامة ومختصة.

- تنظيم زيارات إعلامية في الميدان لفائدة التلاميذ تحت إشراف إدارة المؤسسات التعليمية المقاطعة

(في إطار تنظيم أبواب مفتوحة على المؤسسات التكوينية والمعاهد).

- تقويم مدى تأثير عملية الإعلام في الوسط المدرسي.

15-نشاطات عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

بناء على البرنامج المقرر من قبل الوصاية على التوجيه المدرسي يقوم مستشار التوجيه بتصميم

برنامج عمله خلال السنة الدراسية وهو مقسم إلى نشاطات تغطي مهامه بصفة عامة.

15-1-الإعلام المدرسي:

يعتبر الإعلام المدرسي من أهم النشاطات التي يقوم بها المستشار بصفة دورية. فيبرمج حصصا

إعلامية لفائدة مستوى السنة الرابعة متوسط والثالثة متوسط والأولى ثانوي والثالثة ثانوي، وفي بعض الأحيان

يضيف السنة الثانية ثانوي. وهذا التدخل يكون فصليا باستثناء السنوات النهائية مثل السنة الرابعة والثالثة

ثانوي يكون دائما وذلك ببرمجة حصص إعلامية بالإضافة إلى عمل الأفواج قصد استغلال المكتبة

وحصص فراغ التلاميذ بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات متكافئة من حيث المستوى أو من حيث الضعف

المسجل لديهم في مختلف المواد قصد مساعدتهم والتكفل بهم بتجاوز هذه الصعوبات.

15-2-إعلام السنة الأولى متوسط:

يهدف إعلام السنة الأولى متوسط إلى دمج التلميذ في الوسط الجديد بعد انتقاله من مرحلة التعليم

الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط، والذي لا بد عليه أن يتعرف على مكونات هذا الوسط قصد الاندماج

والتكيف في وسطه المدرسي ومعرفة كل المشرفين عليه من تأطير إداري وتربوي بالإضافة إلى المواد

الدراسية والمعاملات والتوقيت والتعرف على الهيكلية الجديدة لتوضيح مساره الدراسي حتى البكالوريا، وهذا من أجل بناء فكرة أو تصور حول المشوار الدراسي الذي ينتظره ومتطلبات كل مرحلة حتى يتسنى له رسم استراتيجية للوصول إلى تحقيق مشروعه المستقبلي وبلوغ طموحه.

15-3 إعلام السنة الثالثة متوسط:

تكمن أهداف الحصص الإعلامية المقدمة للسنة الثالثة متوسط بأنها بمثابة تحسيس التلميذ بعملية التوجيه المدرسي وأهم الجذع المشتركة التي سيوجه إليها خلال السنة الرابعة متوسط وتكوينه فكرة خاصة به حول الهيكلية الجديدة من أجل بناء قاعدة أساسية لمشروعه المستقبلي لأن توجيهه إلى السنة الأولى ثانوي مرتبط بنتائج السنة الثالثة والرابعة متوسط. وهذه المرحلة هي التي ستعبر عن ملمحه التربوي وقدراته الدراسية التي تؤهله إلى التوجيه لأحد الجذوع المشتركة.

15-4 إعلام السنة الرابعة متوسط:

في هذه السنة من التعليم المتوسط تعتبر المرحلة الحاسمة والمصيرية في نظر التلميذ باعتبارها همزة وصل بين التعليم المتوسط والتعليم الثانوي والتي تتوج في نهاية السنة بامتحان شهادة التعليم المتوسط لمرحلة الانتقال من عدمه إلى السنة الأولى ثانوي. فمستشار التوجيه باعتباره العنصر النشط والأقرب للتلميذ فإنه يسعى إلى برمجة حصص إعلامية لفائدة هذا المستوى والمقدرة بثلاث حصص موزعة على ثلاثة فصول. وكل فصل له أهداف ومحاور يخاطب فيها مستشار التوجيه التلاميذ قصد إعلامهم وتعريفهم بكل ما يتعلق بمسارهم الدراسي بغرض تزويدهم بآليات وقواعد وأسس بناء مشروعاتهم المستقبلية والمهنية. فالحصص الأولى تتمثل في تحسيس التلاميذ بأهمية السنة الرابعة متوسط وذلك بتعريفهم بدور ومهام مستشار التوجيه وعلاقته بالتلميذ والتعرف إلى الهيكلية الجديدة وعلاقتها بتوجيههم في السنة الأولى ثانوي من حيث التوقيت والمعاملات والمواد الأساسية المحددة لكل جذع مشترك. بالإضافة إلى أهمية هذه السنة وعلاقتها بنجاح التلميذ من حيث المعدل المتحصل عليه في شهادة التعليم المتوسط والمعدل المتحصل عليه خلال السنة الدراسية باعتباره تقويم عمل التلميذ خلال السنة الدراسية. أما الحصص الثانية فتتمحور حول الكيفية التي تبنى

عليها عملية التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي من حيث المعايير والمواد الأساسية التي تحدد كل جذع مشترك والتخصصات المفتوحة بعد السنة الأولى ثانوي. كذلك هناك الحصة الثالثة والتي تهدف إلى تعريف التلميذ بإجراءات تقديم طلبات الطعون وبالتنسيق مع التكوين المهني. يتم التعرف إلى التعليم المهني والتكوين المهني وكيفية الالتحاق بهذه المعاهد وأهم التخصصات المفتوحة وخاصة التعليم المهني (منشور وزاري مشترك رقم 06 08 أبريل 2010).

15- 5 إعلام السنة الأولى ثانوي:

بالنسبة للسنة الأولى ثانوي فهي تعتبر بداية لمرحلة جديدة وتهدف الحصة الأولى إلى دمج التلميذ في الوسط الجديد لأنه في هذه المرحلة يصبح التلميذ في مرحلة حرجة حيث تطرأ عليه عدة تغيرات في شخصيته وبحس بنوع من الاستقلالية وتحمل المسؤولية والبحث عن إثبات الذات بالإضافة إلى نموه العقلي والفيزيولوجي. إلى جانب هذا تغييره للوسط الدراسي من حيث التأطير التربوي والإداري وكذلك التلاميذ. لذا يجب على مستشار التوجيه أن يرسم استراتيجية من خلال كفاءته وقدراته وخبرته وإعطاء التلميذ آليات وطرق لتسهيل له عملية الاندماج والتكيف في الوسط الدراسي الجديد حتى يتمكن من اجتياز هذه المرحلة بنجاح في دراسته واختياراته من أجل بلوغ تحقيق مشروعه الدراسي والمهني في المستقبل. ففي الحصة الأولى يحاول مستشار التوجيه تحسيس ودمج التلميذ في الوسط الجديد بإعطائه فكرة حول أهمية هذه السنة في نجاح التلميذ في مشواره الدراسي أي حتى البكالوريا ومن ثم الجامعة.

أما الحصة الثانية فتتمحور حول التخصصات المفتوحة في السنة الثانية ثانوي والمعايير التي يعتمد عليها في عملية التوجيه. والحصة الأخيرة دائما تتمحور حول تعريف التلميذ بإجراءات تقديم الطعن حول التوجيه وكذلك المنافذ الجامعية لكل تخصص وهذا من أجل اختيار التلميذ لتخصصه الدراسي والمهني في المستقبل وهذا بناء على المعلومات التي يقدمها مستشار التوجيه معتمدا على المناشير والأدلة الإعلامية لتزويد التلاميذ بكل ما يلزمه، إضافة إلى الزيارات الميدانية التي ينظمها التكوين المهني وبعض المصانع وخاصة التخصصات التقني الرياضي (منشور وزاري رقم 84 وزارة التربية الوطنية مديرية التخطيط).

15- 6 إعلام السنة الثالثة ثانوي:

تعتبر السنة الثالثة ثانوي المنعرج الحاسم في الحياة الدراسية للتلميذ والمصيرية في نفس الوقت حيث تتوج هذه الأخيرة بامتحان شهادة البكالوريا وما تحمله هذه الشهادة من قيمة تربوية واجتماعية باعتبار الامتحان التأشيرة التي بواسطتها ينتقل التلميذ بها إلى عالم النجاح والارتقاء إلى مكانة أعلى من تلك التي كان فيها. لذا فكل مقبل على امتحان ما يكون بحاجة إلى وسائل وأساليب وطرق وآليات تهيئه لمراجعة الموقف من كيفية تحضير نفسه وتنظيم وقته والاستعداد معرفيا ومعنويا لخوض غمار الأسئلة والأجوبة بكل شجاعة وإيجابية بقدراته الذاتية ومكتسباته العلمية. وفي هذا المجال يقوم مستشار التوجيه بتحديد الأهداف لكل حصة يقدمها لهذه الفئة فتعتبر الحصة الأولى بمثابة تحسيس التلاميذ بأهمية هذه السنة باعتبارها الجسر الذي يربط التعليم الثانوي بالتعليم الجامعي، وذلك بتبيين علاقتها بنجاح التلميذ في البكالوريا بالإضافة إلى تقييم نتائج البكالوريا في السنة الماضية بالوقوف على نقاط القوة والضعف حتى يتضح ما يمكن استراكه وخاصة بالنسبة للمعيدين. أما الحصة الثانية والتي تعتبر بمثابة تقديم الدعم النفسي والبيداغوجي للتلاميذ من خلال تزويدهم بخصائص المراجعة المنظمة والفعالة وتحضيرهم للتعايش الإيجابي مع أيام الامتحان والتطرق إلى مختلف المنهجيات الخاصة بالإجابة، إلى جانب العامل النفسي والصحي اللذان لا بد على التلاميذ أن يكونوا أكثر استعدادا بهم لاجتياز هذا الامتحان بكل نجاح. وفي الحصة الأخيرة يحاول المستشار أن يعرفهم بالتخصصات المفتوحة في الجامعة قصد ربط تفكير التلميذ مباشرة بأنه سيكون في المستقبل مسجل في إحدى التخصصات التي يرغب فيها وإبعاد فكرة الرسوب والإخفاق في هذا الامتحان.

15- 7 إعلام الأساتذة:

لم يعد الإعلام مقتصرًا فقط على التلاميذ بل يتعداه إلى أوساط أخرى فالأستاذ يعتبر من بين الأطراف التي يتعامل معها مستشار التوجيه لذا يجب أن يقدم للأستاذ ويشرح لهم مختلف المستجدات والتطورات التي تطرأ على المنظومات التربوية كالإجراءات الجديدة في عملية التقويم والاستراتيجية الجديدة في عملية التدريس (المقاربة بالكفاءات). إلى جانب الجداول الإحصائية المتعلقة بتطور النتائج الدراسية سواء كانت الفصلية أو

الامتحانات الرسمية كإمتحان البكالوريا وشهادة التعليم المتوسط قصد تزويدهم بكل المعلومات التي تسهل عملية التواصل بينهم وبين التلاميذ من أجل تحسين المردود التربوي والرفع من نسب النجاح وتقليص نسب التسرب والرسوب المدرسي لكونها من الأهداف الأساسية للمنظومة التربوية.

15-8-إعلام الأولياء:

يعتبر الولي من بين الأطراف التي تكون له العلاقة مباشرة مع مستشار التوجيه لأن هذا الأخير يقوم من خلال عمله ونشاطاته بمتابعة التلميذ من مستوى إلى آخر ولمعرفة التلميذ أكثر ومساعدته على تجاوز المشكلات التي تعرقل مساره الدراسي. ولهذا الغرض لابد من طرف ثالث حتى تكون المساعدة إيجابية وفعالة ألا وهو الولي الذي عليه أن يكون ملماً بكل التفاصيل التي تخص تلميذه من حيث سلوكه ونتائجه الدراسية وعلاقاته في الوسط المدرسي. إلى جانب عملية توجيهه لمختلف التخصصات التي لها علاقة بمستقبله المهني لابنه. وعليه فإنّ المستشار مدعو إلى أن ينظم لقاءات أو حصص مع هذه الفئة قصد تزويدهم بكل المستجدات وبكل ما يتعلق بالحياة الدراسية حتى تكون عملية توجيهه شاملة وتكون أكثر موضوعية والابتعاد عن الذاتية وجعل التلميذ يتحمل مسؤولية قراراته في بناء مشروعه المستقبلي.

15-9-خلية الإعلام والتوثيق:

يهدف تنصيب خلية الإعلام والتوثيق البيداغوجية في المؤسسات التعليمية إلى:

- جعل التوثيق والإعلام المدرسي في متناول التلاميذ والأساتذة.
- تمكين التلاميذ والأساتذة من الحصول على مصادر الإعلام فور شعورهم بالحاجة إلى ذلك.
- توعية التلاميذ بمحيطهم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لتسهيل التفاعل والتكيف معه.
- اتخاذ الخلية كمرجع توثيق من طرف الأساتذة المكلفين بالإعلام (منشور وزاري رقم 92/124/356 بتاريخ

.(92/11/11)

15-10 المتابعة:

الهدف من المتابعة هو تحليل وتقييم نتائج التلميذ قصد تشخيص مواطن الضعف والقوة لديه ودراسة التطور المعرفي والعوامل المؤثرة في فيه من أجل الرفع من المستوى التربوي، كما تهتم نتائج عملية المتابعة التي يقوم بها المستشار كل من الأولياء والأساتذة وإدارة المؤسسة ومديرية التربية.

- بالنسبة للتلميذ تعمل على إبراز مواطن القوة والضعف والعوامل المؤثرة في ذلك من خلال تقييم نتائجه الدراسية.

- بالنسبة للأستاذ تزوده بمعلومات أكثر دقة من التلاميذ والفروق الفردية، وتشخيص صعوبات التعلم كما تساعد على التقييم الذاتي بالنسبة لطرق التدريس والأهداف والبرامج والوسائل.

- أما بالنسبة لأولياء تساعد هذه المتابعة على الاطلاع على المستوى الدراسي لأبنائهم وإعلامهم بالنتائج الدراسية التي حصلوا عليها.

- الإدارة المركزية كذلك لابد عليها أن تتعرف على المستوى الفردي والجماعي لتلاميذها بغرض التنبؤ بنسب النجاح في الامتحانات الرسمية.

- أما مديرية التربية فتساهم نتائج المتابعة في أخذ الاحتياطات اللازمة لتحديد معالم الخريطة المدرسية، وإعداد الحصيلة الولائية للنتائج بغرض مقارنتها مع المؤسسات التعليمية.

15-11 الإرشاد النفسي:

بالإضافة إلى الأنشطة سألفة الذكر التي يقوم بها مستشار التوجيه ككل متكامل فإن الإرشاد النفسي يهدف إلى رعاية النمو السليم للتلميذ وتوجيهه وتحصينه ضد المشكلات التربوية والاضطرابات النفسية. وعلى مستشار التوجيه أن يسهر على القيام بهذه العملية من بداية السنة الدراسية وتنظيمها وذلك من خلال تنظيم حصص إرشادية لفائدة التلاميذ لمساعدتهم على حل مشاكلهم والتكيف مع الوسط التعليمي. ولا يمكن أن يتحقق هذا الهدف إلا بالتوافق مع استعداداتهم وقدراتهم وإمكانياتهم. وحتى يتمكن المستشار من تحقيق ذلك يجب عليه دراسة الجوانب النفسية والعاطفية والانفعالية للتلاميذ من خلال استغلال الاختبارات والاستبيانات

والاستثمارات من أجل تزويد التلميذ بكل الطرق والأساليب التي تساعد على تخطي هذه العقبات وتجاوز الصعوبات التي تعترضه قصد بناء شخصيته من كل الجوانب ليتمكن في الأخير من القدرة على بناء مشروعه الشخصي واتخاذ قراراته دون اللجوء إلى الغير حتى ينجح في اختيار نوع الدراسة أو المهنة التي يرغب فيها.

15-12 التوجيه:

يتابع مستشار التوجيه الدراسي للتلاميذ في كل الفصول لتحضير توجيه موضوعي بعدما يتم التوثيق بين مختلف المعايير وهي:

- النتائج الدراسية معدل الانتقال (20/10)

- الملمح التربوي للتلميذ (مجموعات التوجيه).

- رغبة التلميذ.

- ملاحظات الأساتذة.

- الخريطة المدرسية (منشور وزاري رقم 48-49/16/13 فيفري 2008).

بالإضافة إلى حضوره مختلف المجالس التي تنعقد في المؤسسة التربوية والغرض منها التحضير الموضوعي لعملية التوجيه المدرسي.

- المشاركة في مجالس التنسيق بين المواد للاطلاع مع الفرقة البيداغوجية وذلك بخلق المستجدات في ضل هذه الإصلاحات.

- المشاركة في مجالس الأقسام لمختلف المستويات وخاصة المعنيين بعملية التوجيه والامتحانات الرسمية كالرابعة متوسط والأولى ثانوي والثالثة ثانوي، وذلك بالاطلاع على النتائج الدراسية للتلاميذ مع

حصر النقائص باقتراح إجراءات المعالجة للرفع من المردود التربوي وتحسين المستوى كما يساهم المستشار في تحضير اقتراحات الخريطة المدرسية.

- معالجة بطاقة المتابعة والتوجيه وذلك باستخراج ميول واهتمامات التلاميذ والتعرف على رغباتهم مع دراسة نتائجهم الدراسية وفق مجموعات التوجيه التي تحدد كل شعبة دراسية وخاصة مستوى الرابعة متوسط والأولى ثانوي، وذلك بالتوفيق بين كل هذه المعلومات والإمكانيات الفعلية للتلاميذ قبل توجيههم أي قبل انعقاد مجالس القبول والتوجيه النهائية والتي يكون فيها مستشار التوجيه المدرسي عضواً فعالاً في هذا المجلس.

15-13 التقييم والدراسات:

يهدف المستشار في عملية التقييم إلى تحليل المضامين والوسائل التعليمية كما يقوم بإجراء الدراسات والاستقصاءات في إطار تقييم مردود المنظومة التربوية وتحسينه ولكي يتعرف المستشار على القدرات والإمكانيات لدى التلاميذ يجب عليه أن يقوم بما يلي:

- المساهمة في إعداد وسائل التقييم الدوري.

- المساهمة في تحليل نتائج التقييم التربوي ودراسة نتائج التلاميذ.

- تقييم البرامج وأساليب وطرق التعليم والوسائل التربوية في إطار الرفع من المردود التربوي وتحسين

العملية التعليمية (المنشور الوزاري رقم 1992/124/321 المؤرخ في 18/10/1992).

16-قطاع تدخل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يفترض في مستشار التوجيه تأدية مهامه أن يكون مزوداً بكفاءة عالية مبنية على الخبرة العلمية والتربوية. فهو مدعو إلى الاهتمام بالفرد قصد الكشف عن مكونات شخصيته وقدراته. هذه الكفاءة هي التي تمكنه من تكيف مهمته مع كل موقف يوجد فيه وفي أي قطاع يوجه إليه. ومن ثم نستنتج أن مستشار التوجيه مهمته لا تقتصر على مؤسسة واحدة فقط بل على عدة مؤسسات تختلف من طور إلى آخر.

16-1- تدخل مستشار التوجيه في التعليم المتوسط:

في هذه المرحلة يمكن لمستشار التوجيه أن يجعل من التوجيه توجيهها تربويا يمكن التلميذ من الحصول على التعليم الذي يسمح له بتطوير معارفه وقدراته وإيجاد الظروف التي تحقق هذا التطور. تعتبر هذه الفترة مهمة بالنسبة للتلميذ في تحضير توجيهه. لذا يتطلب على المستشار جمع كل المعلومات الدقيقة حول شروط التكيف مع مواد التدريس التي يتلقوها في البرنامج الدراسي لهؤلاء التلاميذ.

ولبلوغ مستشار التوجيه للأهداف المسطرة لابد من احتكاكه بالتدريس في هذا الطور من التعليم ففي بداية السنة الدراسية يمكن أن يساهم في تقديم معلومات حقيقية للأساتذة تعبر عن تحصيل تلامذتهم. كما تتمثل تدخلاته كذلك على مستوى هذه المرحلة التحضيرية في التكفل بالتلاميذ غير المكتفين لإعادة توجيههم أو إعادة تكوينهم. ان مشاكل بعض التلاميذ قد تزول بعد تدخل تربوي على مستوى الأولياء أو الأساتذة أو التلميذ نفسه، وعندئذ يلجا مستشار التوجيه إلى الموارد المختلفة التي هي بحوزته من أجل تحديد طبيعة هذه الصعوبات والبحث عن أسبابها.

وهذه التدخلات قد تعقبها تدخلات أخرى منتظمة يكون هدفها هو تحديد الملح الدراسي الذي يسمح للتلميذ بالاستفادة مما يقدم لهم من تعليم بعد نهاية هذه المرحلة وتحسيسهم وتوعيتهم لبناء مشروعهم المستقبلي واستقبال رغبات الأولياء الخاصة باختيار الشعبة المناسبة لقدراتهم (بن عبد الله، ص 87/88).

ومن مهامه كذلك التعريف بصفة فردية أو جماعية بالمناصب الفردية التي يمكن أن تقترح على الشباب الذي يغادر المدرسة.

فالمشكل في نظر Reuchlin في تحسيس كل التلاميذ وليس فقط أولئك الذين سيغادرون المدرسة في وقت قريب أنهم مقبولون إثر انتهاء فترة التمدرس على الاندماج في عالم معقد اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وإن اكتشاف هذا العالم يعد بالنسبة لهم من الآن مهمة ضرورية ومثيرة.

ومن حق المستشار أن يشارك في مجالس الأقسام والقبول والتوجيه ليساهم بأرائه للمعطيات النفسية في التحضير التدريجي لعملية التوجيه. ومن أجل أن يحقق هذه الاستمرارية في عملية التحضير لعملية التوجيه فإنه يكتف من عقد لقاءات وجلسات واتصالات دورية مع التلميذ أثناء تدرسه، ويعايش مشاكل التوجيه ليحضره وينجزه في فترات متلاحقة بإجراء الفحوص المنتظمة في المؤسسات والمشاركة في الملاحظة الفردية والجماعية وبالإسهام في إنشاء بنيات جديدة تساعد على تكوين التلاميذ معرفيا ومهنيا.

ولهذا الغرض يمكنه أن يتعاون مع كل من هو معني بعملية التوجيه. ويبقى له الدور الأساسي داخل المؤسسة التربوية والمتمثل في ربط العلاقات داخل الجماعة التربوية فيما بينها وتوزيع المعلومات التي تكون بحوزة كل واحد منها وإقامة نوع من التواصل بينها لتحقيق التقارب بين كل المشاركين في العملية التربوية من أجل تبادل الخبرات.

16-2- تدخل مستشار التوجيه في التعليم الثانوي:

في هذه المرحلة يحرص مستشار التوجيه على أن يقرر ويختار التلميذ التخصص الذي يتناسب مع نتائجه الدراسية دون ضغوطات خارجية من قبل الأولياء أو الزملاء. وتتمثل مهمته في إعلام التلميذ وتنبيهه خلال السنة الدراسية حول النقائص التي يعاني منها في بعض المواد التي تدخل في توجيهه في نهاية السنة، ويتم ذلك عبر الاتصال بالأولياء والأساتذة من أجل اقتراح إعادة توجيه أبناءهم نحو شعب أخرى قد تلائم قدراتهم أو حثهم على الدراسة واستغلال وقتهم أحسن استغلال للقضاء على النقائص الملاحظة في نتائجهم الدراسية. إلى جانب إقامة علاقات دائمة مع التلاميذ يقدم من خلالها إرشادات تربوية ونفسية قد تفيدهم في استرجاع توازنهم وتحسين مردودهم الدراسي واكتشاف ذاتهم وقدراتهم وخاصة عند اقتراب الامتحانات وخاصة الرسمية منها.

فهمة المستشار في هذه المرحلة تتمثل في فن الإنصات لأن خصوصية التلميذ في هذا الطور تتطلب قبل كل شيء استعدادا للإنصات من قبل الأخصائي إذا أراد أن يدخل في اتصال فعال معه وذلك لكون

شخصية المراهق في هذه الفترة هشة وتتأثر بسرعة. ولهذا فإنه مطالب بأن يمنح له الوقت الكافي للتعبير عن انشغالاته الدراسية والمستقبلية لكسب ثقته. كما أنه مطالب بدوره التحسيبي بقيمة الحوافز والميول لأنه يعرف تأثيرها على النجاح المدرسي الفردي. وأن يترك للتلميذ فرصة اكتشاف شخصيته ويكسب تدريجيا استقلاله الذاتي في تصرفاته وقراراته.

كما يشارك أيضا مستشار التوجيه في مجالس القبول والتوجيه لدراسة اقتراحات مجالس الأقسام فيما يتعلق بتقويم وتوجيه التلاميذ للذروع المشتركة إلى مختلف الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي أو إعادة توجيههم إلى مؤسسات أخرى.

17 - خصائص مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني:

- **التقبل:** يتمثل في تقبل الموجه للتلاميذ على اختلافاتهم.
- **التفرغ:** نقصد به التجرد من الأعمال وقت تقديم المساعدة.
- **الفهم:** يتمثل في فهم المستشار لمعنى الكلمات والتدقيق فيها بصفة جيدة.
- **التعاطف:** هو المزج بين الموضوعية في النظر من جهة ونقص شخصية التلميذ للوصول الى فهم الصورة التي يعيش فيها من جهة أخرى.
- **التشخيص:** يقصد به محاولة تفسير انفعالات الحالة المراد دراستها وايضاح أسبابها.
- **الاتصال:** ان مهارات الاتصال ضرورية في التوجيه المدرسي، ويعرف الاتصال على أنه "عملية ايقام علاقة ايجابية اجتماعية بين الافراد".
- **اللياقة والليونة:** يجب على المستشار مراعاة البساطة وعدم التكلف بتصرفاته الشخصية وفي تعامله مع الادارة والطاقم التربوي، وأن يكون قادرا على فهم الآخرين بعيدا عن الانفعال والتسرع كما يجب أن يتصف بالليونة وهدوء المزاج(القدافي 1997،ص46).
- **كسب الثقة:** وتتمثل في كسب ثقة التلميذ والاهتمام لمتابعة الحالات الخاصة.

اضافة الى خصائص أخرى نذكر منها:

- إدراك التغييرات.
- الرغبة الجامحة في مساعدة الغير.
- صفاته الفنية في علاقاته على أساس المساعدة النفسية التربوية.
- فهم المشكلة المقدمة بصورة يعيشها الفرد وليس بصورة مفترضة أي فنية.
- منح التلميذ القدرة على التقدم بنفسه في اتجاه موقفه الاجتماعي (التوجي 1997، ص124).

18- صفات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

تعتبر الصفات أو السمات الشخصية والمهنية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ذات أثر حاسم في نجاح أو فشل العملية التوجيهية والإرشادية بصفة عامة. وفيما يلي سوف نتعرف على هذه الصفات التي يجب أن يتحلى بها المستشار سواء الصفات الشخصية أو المهنية (الشهري، 1999، ص 27/26).

18-1- الصفات الشخصية:

18-1-1- الأمانة:

الأمانة صفة هامة وأساسية يجب أن تتوفر في المستشار وذلك لكونه موضع ثقة، فلا بد أن تقدم له المعلومات الصحيحة والدقيقة اللازمة لمساعدة الطالب على معالجة المشكلة التي يعاني منها وأن يحافظ على سرية تلك المعلومات التي يحصل عليها من قبل المسترشد (الطالب).

18-1-2- القدوة الحسنة:

وهذه من أهم السمات التي يجب أن يتحلى بها المستشار وذلك ما يتميز به من سلوك حسن في أقواله وأفعاله، لأن الطلاب ينظرون إليه ويصغون إلى كلامه ويتطلعون إلى ما يقوله ويفعله كنموذج يقتادون به.

18-1-3- التسامح:

القدرة على تحمل ومقاومة المواقف الغامضة من الطلاب ملتصبا منهم الأعدار عما يبدو منهم من هفوات أو أخطاء أو مواقف غير مرغوب فيها.

18-1-4-المرونة:

يجب عليه أن يتمتع بالمرونة أثناء معاملته مع الطلاب فعليه اعتماد عدة طرق في تعامله معهم حتى يتمكنوا من التكيف مع ما يستخدمه من الطرق في حل المشكلات التي تعترضهم.

18-1-5-القدرة على التأثير:

يجب أن تتوفر لدى المستشار القدرة على إدارة العملية الإرشادية والتوجيهية في الاتجاه الصحيح الذي به تتحقق أهداف التوجيه والإرشاد من خلال قدرته على التأثير على سلوك الطالب (المسترشد) بما يساعد على التغلب على مشكلته.

18-1-6-الرفق:

وتعني عدم الغلظ والعنف مع الطلاب. ولا تعني ذلك الموافقة على سلوكه أو الخضوع لأفكاره وتصرفاته. وإنما عليه أن يتبع المستشار العملية بتأن وعطف حتى يدرك الطالب بأنه يسعى لمصلحته ومساعدته على تجاوز الصعوبات والعراقيل التي تعترضه.

18-1-7-الدعابة:

من الصفات الإيجابية التي تضيف على العملية الإرشادية شيئاً من الطمأنينة والهدوء. كما أن استخدامها يكون وفق أسلوب علمي يتناسب والموقف الإرشادي كعرض حكاية قصيرة أو نكتة تزيل الملل وتبعث على الراحة في نفسية الطالب.

18-1-8-الإخلاص:

لابد للمستشار أن يخلص النية الصادقة في تعامله مع الطلاب والمسترشدين. وأن يجعل من بين أهدافه التفاني والإخلاص وبذل أقصى جهد في عمله.

18-1-9-الواقعية:

يجب أن يكون واقعي في تعامله لكي يساعد الطلاب على الاندماج والتفاعل الإيجابي في المواقف الإرشادية والأوساط الدراسية المختلفة.

18-1-10- التلقائية:

ويقصد بها عدم التكلف أو التردد في الاستجابة للطالب بل يجب أن يكون لبقا حاضر الذهن سريع البديهة.

18-1-11- الوعي بالذات والرغبة في مساعدة الآخرين:

يجب على المستشار في التوجيه والإرشاد أن يكون واعيا بأفكاره وقيمه ومشاعره واتجاهاته وحاجاته الشخصية حتى لا يتجه بالعملية الإرشادية وفقا لحاجاته الشخصية وأفكاره والتي قد تتعارض مع حاجات الطلاب.

18-1-12- الصبر:

هي فضيلة يجب أن يتحلى بها في جميع المواقف التي يتعامل معها وأن يغرس هذه الصفة في نفوس الطلاب (الشهري، 1999، ص 28/27).

18-2- الصفات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

18-2-1- الكفاءة النفسية:

وتتمثل في التعرف على ما لدى الطالب من خصائص وسمات نفسية وقدرته على الابتكار والإبداع وإدارة مختلف الجلسات سواء في عملية الإرشاد أو الجلسات الإدارية والقدرة على التحكم في خبرة الصوت والثبات الانفعالي والقدرة على تكوين علاقات تفاعلية مع كل الأطراف المشاركة في العملية الإرشادية والتوجيهية من طلاب وأساتذة وأولياء.

18-2-2- الكفاءة العقلية:

يجب على المستشار أن يكون ذا قدرة ومعرفة بطبيعة عمله والرغبة في التعلم والبحث والقدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب. وأن يكون ذو قدرة على التركيز والإصغاء والاهتمام ومحاولة فهم كل كبيرة وصغيرة والطمأنينة بأن هناك من يصغي له ويفهم ما يقوله والإحساس بمشكلته.

18-2-3- الخبرة المهنية والقدرة على تكوين العلاقات الناجحة:

وتعني ما يتمتع به المستشار في التوجيه والإرشاد من خلفية علمية في العلوم التربوية والنفسية وإلمامه بالنظريات الإرشادية وتطبيقاتها والقدرة في تكوين العلاقات الإرشادية الناجحة.

18-2-4- تحديد الأهداف الإرشادية:

يجب أن يكون لدى المستشار المهارة في تحديد الأهداف الإرشادية وملائمتها لعمله والمشكلات التي يأتون بها الطلاب والقدرة على إعداد أهداف عامة وأخرى خاصة تساعد في النهاية على تقويم عمله حتى يتمكن من تحقيقها واحدا بعد الآخر.

18-2-5- توفير المهارات المطلوبة لاختيار الطرق الإرشادية المطلوبة:

لابد على المستشار أن تكون له الخبرة المعرفية والعملية لمجموعة من النماذج والطرق المتنوعة بتنوع المشكلات والحالات التي يواجهها أثناء القيام بعمله الإرشادي وذلك باستخدام المهارات الخاصة بإجراء المقابلة ودراسة الحالة والتحكم في مختلف التقنيات من بداية دراسة الحالة إلى غاية إقفالها وإنهاء العمل الإرشادي بعد تكوين علاقة وثيقة بينه وبين الطالب، فيجب عليه استخدام مهارة التدرج بالمسترشد (الطالب) شيئا فشيئا ليصل إلى نهاية العملية الإرشادية والتأكد من نجاحها (الشهري، 1999، ص 28/29).

19- الأطراف المسؤولة عن التوجيه المدرسي والمهني:

يسعى التوجيه المدرسي إلى مساعدة التلميذ على حل المشكلات التي يتعرض إليها في حياته الدراسية، وذلك من خلال تحليلها ومعالجتها بهدف توجيه الفرد توجيها مدرسيا سليما. وهذه المهمة بطبيعة الحال تحتاج إلى مجموعة من الأطراف المختصين في الميدان منهم المدير والمختص النفسي والمدرس. وبهذا فإنّ التوجيه المدرسي هو عملية تعاونية يقوم بها أشخاص عديدون داخل المدرسة للقيام بتحليل مشكلات الفرد ومعالجتها وتنمية قدراته وإمكانياتهم. فمن الصعب أن يختار التلميذ شعبة دراسية ما دون أن تقدم له فكرة مسبقة عنها.

- من هنا لا بد علينا الإشارة إلى هذه الأطراف المسؤولة عن التوجيه مع توضيح كل واحد في عملية التوجيه.

1-19 مدير المدرسة:

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

1-1-19 دوره التوجيهي:

الإشراف العام على جميع خدمات التوجيه والإرشاد وتبسيط كافة من أنشطته مثل إعداد الميزانية الكافية لهذا الغرض ومسح احتياجات التلاميذ والخدمات المتوافرة مما يجعلها خدمات إرشادية ملموسة. قيادة فريق التوجيه والإرشاد وتوفير الوقت الكافي لأعضاء الفريق ليقوموا بأدوارهم الإرشادية وتنسيق برنامج التوجيه مع هيئة التدريس. تنظيم سير العمل في المدرسة بما يسمح لبرنامج التوجيه والإرشاد بأن يسير في طريقه المخطط لتحقيق أهدافه.

القيام بدور تنفيذي مثل الاشتراك في بعض إجراءات عملية التوجيه.

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

الإعداد والإشراف على برنامج التدريب أثناء الخدمة لكل العاملين في التوجيه، تقويم المناهج المدرسية ومراجعتها وتدريب المعلمين على القيام بها بوجه أفضل (جويت 2004، ص 19 ص 20).

يمكن أن نستنتج مما تقدم أن للمدير دور هام وفعال في العملية التوجيهية والإرشادية يمكن إنكاره ولتحقيق مزيد من التقدم والتطور في العملية التعليمية لا بد أن يقوم مدير المدرسة بالتعاون مع كل العاملين في حقل التربية من أساتذة ومستشارين.

19-2 المختص النفسي:

المختص النفسي هو عادة المسؤول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجه والإرشاد. ودونه يكون من الصعب تنفيذ أي برنامج للتوجيه والإرشاد. وحتى يقوم المختص بدوره يجب إعداده علميا في أقسام علم النفس في الجامعات وتدريبه عمليا في مراكز الإرشاد والعيادات النفسية الملحقة في الجامعات بالإعداد المهني الخاص للمختص النفسي. وإذا كان هذا الأخير يعمل في المدرسة فهو يحتاج إلى إعداد تربوي خاص وإلى جانب الدراسة التربوية يشترط خبرته في التدريس (مدة عامين على الأقل).

19-2-2 دوره التوجيهي:

- القيادة المتخصصة لفريق التوجيه والإرشاد، والقيادة العملية في عمليات الإرشاد الجماعي وغيرها.
 - تشخيص وحل وعلاج المشكلات النفسية للتلاميذ ومساعدتهم على حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية.
 - الإشراف على إعداد وسائل حفظ السجلات الخاصة بالمسترشدين.
 - مساعدة زملائه وأعضاء فريق الإرشاد استشاريا فيما يتعلق ببعض نواحي التخصص حيث أنه أكثرهم تخصصا في الميدان.
 - توفير معلومات للمدرسين عن التلاميذ لمساعدتهم في تخطيط الدراسة والسير فيها وتخطيط النشاطات المدرسية المختلفة.
 - التعاون مع المدرسين من أجل حل المشاكل الفردية للتلاميذ
 - تقديم الخدمات المتخصصة للأطفال المعوقين وإحالتهم إلى المراكز المتخصصة.
 - توجيه انتباه هيئة التدريس إلى أهمية الصحة العقلية وأساليبها وإجراءاتها (جوت، 2004، ص 21/20).
- وهكذا تعتبر كل هذه الأدوار التي يمكن أن يساهم بها الأخصائي النفسي في عملية التوجيه.

يعتبر المدرس أقرب شخص إلى التلاميذ في المدرسة كونه يعمل معهم طوال اليوم ويستطيع ملاحظتهم في مواقف وأعمال متعددة. فهو يتعرف إلى عاداتهم وحالاتهم الصحية والاقتصادية والاجتماعية والدراسية والسلوكية. وهو أكثر الناس خبرة بهم. فهو حلقة الوصل بينهم وبين باقي أعضاء فريق الإرشاد المدرسي. فهو كونه يدرس مادة تخصصه إلا أنه يعمل على مساعدة من يحتاج إلى التوجيه من تلاميذه.

19-3-3 دوره التوجيهي:

- تيسير وتشجيع عملية التوجيه والإرشاد في المدرسة وتعريف الطلبة بخدمات التوجيه والإرشاد وتنمية اتجاه إيجابي لديهم نحو برنامجه وتشجيعهم على الاستفادة من خدماته.
- تهيئة مناخ نفسي صحي في المدرسة يساعد الطلاب على تحقيق أحسن نمو ممكن وبلوغ المستوى المطلوب من التوافق النفسي والتحصيل، فهو يساعد كل تلميذ على التكيف مع الجماعة ويمنع إحساس أي تلميذ من تلاميذه بالإحباط.
- تطويع واستغلال مادة تخصصه في خدمة التوجيه والإرشاد بحيث تفيد أكاديميا وإرشاديا في نفس الوقت.
- المساعدة في إجراء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية لتحديد استعدادات وقدرات التلاميذ وتنميتها والمساعدة في إعداد السيرة الشخصية والسجلات القصصية الواقعية والبطاقات المدرسية وتقديم الملاحظات والاقتراحات في ضوء ملاحظة السلوك في مواقف الحياة العملية داخل المدرسة.
- دراسة وفهم التلاميذ كل على حدة وكمجموعة، واكتشاف حالات سوء التوافق المبكرة فيهم ومساعدة من يمكن مساعدته وإحالة من لا يستطيع مساعدته إلى المختص النفسي أو غيره من المتخصصين.
- تقديم المقترحات لتطوير البرنامج التربوي والمناهج الدراسية في ضوء دراسته لاستعدادات، وقدرات وميول واتجاهات الطلاب بحيث تصبح البرامج والمدرسة تتمركز حول التلميذ.
- تدعيم الصلة بين المدرسة والأسرة والاتصال بالوالدين عن طريق مجالس المعلمين.

- مساعدة التلاميذ على معرفة مدرستهم من حيث تقاليدها وقوانينها وتعليماتها ومتطلبات التخرج منها.
 - مساعدة التلاميذ على اختيار المواد الدراسية وأوجه النشاط المناسبة لهم.
 - إحالة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تتصل بالتكيف أو تخطيط المستقبل إلى المختص.
 - تدريب التلاميذ وتزويدهم بالخبرات اللازمة لحل مشكلاتهم بأنفسهم (جودت، 2004، ص24/21).
- هذا ما يفهم أيضا مما سبق أن المدرس يقوم بدور مزدوج فهو يقوم بتدريس مادة تخصصه من جهة ويقوم بالتوجيه والإرشاد لتلاميذه من جهة أخرى.

والخلاصة هو أنه وعلى الرغم من انفراد أدوارهم ومهامهم لكل من الأطراف المسؤولة عن التوجيه المدرسي، إلا أنه لا بد أن يكون هناك تعاون فيما بينهم لأن عملية التوجيه والإرشاد مسؤولية الجميع.

20- المشكلات الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

بالرغم من الاصطلاحات المقدمة والمتواليّة على التربية في الجزائر، وما قدم من تعديلات وإجراءات بمختلف النصوص التشريعية على منظومة اليوم تستهدف خصائص، حيث يواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عدة مشكلات وصعوبات اثناء أداء مختلف مهامه المنصوص عليها بالتشريع وتتمثل:

(أ) **صعوبات تتعلق بالنظام التربوي:** استعمال طرق تدريس تقليدية تعتمد على تلقين المعارف وإرجاعها دون مراعاة الأهداف والتي بدورها ينتج عنها صعوبات وأخطاء في التقويم الحقيقي لمستوى التلميذ.

(ب) **وجود تغيرات كبيرة في البرامج:** وعدم تكاملها من حيث محتواها ومن حيث مراعاتها لحاجات واهتمامات التلاميذ.

(ت) **اعتماد سياسة القبول والانتقال:** في مختلف المستويات الدراسية على الجانب الكمي وليس النوعي.

(ث) **تدهور الوضعية الاجتماعية والمعينة للعاملين في قطاع التربية.**

(ج) **نقص في التكوين من الناحية السيكولوجية للقائمين على العملية التربوية (أستاذة مستشارين،**

مسيرين، وغيرهم) (بابود ورمشي، 2016، ص105).

كما لخصتها الباحثة "بن فليس خديجة" في عدة مستويات نذكرها كما يلي:

1. على مستوى الإدارة المدرسية:

- إن عملية التوجيه المدرسي في الجزائر وحسب ما تكشف عليه معطيات الواقع تتميز بالطابع الإداري أكثر من الجانب التقني النفسي مما يجعل هذا المستشار في احتكاك دائم بمختلف العاملين بالإدارة المدرسية خاصة كل من مدير المؤسسة والمراقب العام (مستشار التربية) بالإضافة للحاجة لهما في كل تحركاته، مما يشعره بالضغط وعدم الحرية في العمل خاصة إلى اقتربت العلاقة بينهم إلى التفاهم والانسحاب المطلوب للسير الحسن لعملية التوجيه وساد الصراع بين هذه الأطراف فيتحول المستشار إلى شخص معزول، مستهدف من طرف تلك الإدارة (بن فليس، 2014، ص144).

2. على مستوى الأساتذة:

لما كان الأستاذ طرفا مهما ورئيسيا في عملية التوجيه المدرسي للتلاميذ في مختلف الأطوار كان لزام على المستشار تنسيق الجهود معهم لأنهم في الحقيقة هم الأدرى بالملاح الدراسية للتلاميذ. هذا التنسيق والتعاون الذي من شأنه أن يخدم بصورة كبيرة عملية التوجيه وغياب مثل هذا التعاون يفقد العملية تكاملها وفعاليتها. هذا الغياب الذي يكون نتيجة عدم الاهتمام بهذا التعاون وتقويم دور مستشار التوجيه ونقص الوعي بماهية عملية التوجيه واعتقادهم أنهم الأجدر باتخاذ قرار التوجيه ... إلخ.

3. على مستوى التلاميذ:

يعتبر التلميذ محور عملية التوجيه وأساس مختلف النشاطات التي يقدمها مستشار التوجيه. وبناء عليه فالمشاركة الفعلية لهذا الطرف تعطي العملية بعدا أكثر فعالية. لكن أمام العدد المتزايد للتلاميذ في الأفواج التربوية وغياب برمجة فعلية لحصص التوجيه في البرنامج الدراسي الفعلي يجعل هؤلاء التلاميذ لا يبالون بخدمات التوجيه ونشاطاتهم. ولا يزدادا اهتمامهم به إلا عند قرب عملية التوجيه لمختلف الشعب والتخصصات مما جعل دور المستشار وعملية التوجيه مناسبة في وسط أو آخر السنة. وعليه يمكن الحكم على فاعليته ونجاح الحصص الإعلامية المقدمة لافتقارهم للتصميم السليم والوسائل اللازمة.

4. على مستوى مقاطعة التدخل:

إن اتساع مقاطعة التدخل لدى المستشارين أثر بدرجة كبيرة على فاعليتهم وأدائهم لمهامهم. فعملية الإشراف والمتابعة والإعلام على مستوى التوجيه قد تتطلب جهدا يفوق قدرة هذا المستشار. وهذا ما أدى إلى عدم فاعلية عملية التوجيه التي يشرف عليها. فهو لا يعرف التلاميذ جيدا ما يزيد الأمر تعقيدا ندرة الزيارات التي يقوم بها في لبعض المؤسسات التعليمية النائية. لذا فأتساع مقاطعة التدخل تستلزم توفير عدد من المرشدين أو الموجهين لضمان السير الحسن لهذه العملية.

5. على مستوى طبيعة العمل الذي يقوم به:

إن تعدد وتعدد وظائف مستشار التوجيه وتوزعها على محاور عديدة تجعله في الكثير من الأحيان يشنت جهده دون أن يؤديها بالكفاءة المطلوبة. كما أن تقيد سير عملية التوجيه المدرسي بمجموعة من المناشير والقرارات التي قد تدخل عليها تعديلات من حين لآخر ما يخرج هذه العملية من طابعها المتخصص إلى مجرد عملية آلية تسرى وفقا لتعليمات معينة. وهذا ما يمكن أن ينجم عنه الكثير من المشكلات خاصة تلك المتعلقة بالتوجيه المدرسي وما ينتج عنه من مشكلات مختلفة، وعليه فإن هذه السيورة من شأنها أن تنسق العمل الذي قام به مستشار التوجيه من بداية العام الدراسي مما يولد لديه الشعور بالإحباط (بن فليس، 146/145).

21. مقارنة نقدية للتوجيه المدرسي والمهني في الجزائر:

بعد عرضنا لواقع التوجيه المدرسي من ظهوره في الجزائر إلى يومنا هذا خصصنا هذا الجانب النقدي للنقائص التي يعاني منها هذا الميدان أو الوظيفة التربوية ويمكن إجمالها في نقاط أو فقرات صغيرة:

- أن وظيفة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مازال ينظر إليها كمنصب إداري لذلك تم إغراق القائمين عليها في الأعمال الإدارية، وهذه إشكالية كبيرة تعيشها الإدارات التربوية وطالما اشتكى منها الممارسين للأعمال الإدارية، كما أن الكثير من الدراسات الميدانية عالجت هذه الإشكاليات، لكن لا زال إلى الآن هذا المشكل مطروح.

- إضافة إلى مشكل كثافة وكثرة الأعمال الادارية التي أشرنا إليها أعلاه.

- هناك مشكلة أخرى نعتقد أنها اعقد وأكثر أهمية وهي أن الإدارات الوصية على قطاع التربية

مازالت تنتظر إلى مهمة التوجيه والإرشاد كمهمة ثانوية مكملة لمهام مؤشرات واقعية تؤكد هذا التصور فنجد

مثلا: أنه تم الاستغناء عن المعاهد بل وإغلاق المعاهد التي تكون وتخرج مستشاري التوجيه وأصبح الاعتماد

على أقسام علم النفس والاجتماع والتربية لتزويد الثانويات (الثانويات فقط) بمستشاري التوجيه على ما

يلاحظ واحد يؤثر نفسيا ثانوية واحدة، إضافة إلى عدة أكماليات وابتدائيات تضم في مجموعها مئات

التلاميذ كلهم يحتاج إلى رعاية النفسية وخاصة (متفوقين، متأخرين، معاقين.....الخ).

خلاصة الفصل:

خلال هذا الفصل تطرقنا إلى ماهية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي باعتباره العنصر المرتبط

بالعملية التعليمية ببقية عناصرها الأساسية المعلم والمتعلم. فهو اذن ملزم بالتقرب أكثر من التلميذ وهذا

لمساعدته في التعرف اليه من مختلف جوانبه الاجتماعية والنفسية لإيجاد نقاط الضعف لديه. فمن خلال

دوره يمكن أن يؤثر عليه ويساعده على تخطي هذا الضعف وتوجيهه توجيها صحيحا وذلك بوضع أساليب

علاجية تساعد على تحقيق التوافق والتكيف مع الوضعيات الجديدة داخل المؤسسة التعليمية والمهنية

والتغلب على كل الصعاب التي تعيق تدرسه وتحقيق مشروعه الشخصي.

فالتلميذ في حاجة لشخص ينصت إليه ويتفهم متاعبه المدرسية والنفسية والاجتماعية ويساعده على

تجاوزها. ويرسم له الطريق السليم لبناء مشروعه المستقبلي الدراسي والمهني وبالأخص النجاح فيه هذا

الشخص هو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

ونظرا لمجموعة هذه الأعمال التي أثقلت عاتقه والمشكلات والصعوبات التي يعاني منها فهل حصل

بالمقابل على المكافأة والتحفيزات الضرورية من الهيئات المختصة لمواصلة مجهوداته الجبارة في تحقيق

مهامه وهذا ما سنحاول التعرف عليه في الفصول القادمة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية.

- 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.
- 2- عينة الدراسة الاستطلاعية.
- 3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.
- 4- نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: الدراسة الأساسية

- 1- منهج الدراسة.
 - 2- مجتمع الدراسة.
 - 3- عينة الدراسة.
 - 4- مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية.
- أدوات الدراسة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي تحتوي على الدراسة الاستطلاعية منهج الدراسة، الدراسة الأساسية التي تضم مجتمع، وعينة الدراسة، ومكان إجرائها، وأدوات الدراسة، كما تناولت إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، وتفرغ البيانات ومعالجتها إحصائياً.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

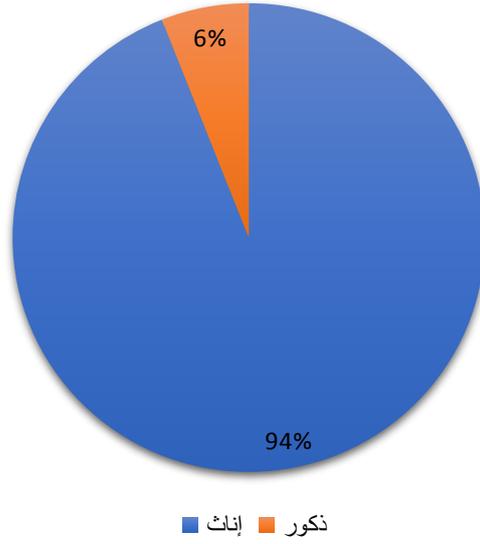
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية، من حيث وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها ودارسة خصائصها السيكومترية ولتحقيق ذلك اتصلنا بالجهات المسؤولة في مديريات التربية لكل من ولايات تيزي وزو، سطيف، مدية ادرار، بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة الاستطلاعية والأساسية كما تم الاتصال بمديري مراكز التوجيه المدرسي والمهني لهذه الولايات المذكورة سابقاً(سطيف، مدية تيزي وزو، أدرار) لتوضيح أهداف الدراسة وتيسير شروط انجازها، كما هدفت دراستنا الاستطلاعية إلى التعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة لفحص إمكانية تطبيق اختبارات القياس عليها.

2. عينة الدراسة وأدوات الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق اختبارات الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (50) مستشارا للتوجيه المدرسي والمهني، وكانوا أفراد العينة للدراسة الاستطلاعية من ولاية تيزي وزو.

عينة الدراسة الاستطلاعية



شكل رقم(14) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

3. مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بمركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية تيزي وزو الواقعة بنهج بوفلاح أرزقي بمدينة تيزي وزو وذلك خلال الأسبوع الأول من شهر سبتمبر 2017.

4-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من نتائج الدراسة الاستطلاعية تكييفنا لمقياسين أحدهما خاص بالرضا الوظيفي والآخر خاص بالدافعية للإنجاز وتم وحساب خصائصهما السيكومترية وفق ما يأتي:

لقد استعملنا مقياس الرضا الوظيفي لأميرة مزهر حميد وأحلام مهدي عبد الله لسنة 2015:

5-1- وصف مقياس الرضا الوظيفي ومكوناته:

تم استخدام مقياس الرضا الوظيفي الذي أعدته أميرة مزهر حميد وأحلام مهدي عبد الله سنة 2015 والمكون من " 24 " عبارة.

5-2- الخصائص السيكومترية للمقياس:

لتكييف مقياس الرضا الوظيفي للبيئة الجزائرية، ثم التحقق من صدقه من خلال حساب الصدق الظاهري والاتساق الداخلي، وكذلك دراسة ثبات المقياس.

5-3- صدق المقياس:

أ- صدق الظاهري:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة محكمين في علم النفس وعلوم التربية من جامعة مولود معمري تيزي وزو، جامعة المدية، جامعة سطيف، بهدف التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس على عينة الدراسة وان يحكموا على كل عبارة من عبارات المقياس من حيث تمثيلها للبعد الذي أعدت لأجله وقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة كوبر (cooper 1974) وهي كالتالي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

$$\text{نسبة الاتفاق على عبارات الأرقام: } 10 + 100 \times (0+10) = 100\%$$

وبناء على النتائج السابقة تم الاحتفاظ بـ " 22" عبارة في المقياس وكما تم تعديل بعض العبارات من

حيث الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات وتوجيهات أساتذة المحكمين.

جدول رقم(2): عبارات مقياس الرضا الوظيفي قبل وبعد التعديل

الرقم	العبرة قبل تعديلها لغويا	نسبة الاتفاق	العبرة بعد التعديل وفقا لرأي المحكمين
01	يفتقر عملي الإرشادي إلى المساعدة من قبل الهيئة التدريسية	%100	/
02	تتضايق الإدارة من عملي الإرشادي	%100	/
03	تكليف المرشد بمهام إدارية	%100	/
04	انسحب للعمل الكتابي أكثر من الاهتمام بمشاكل الطلبة	%90	انسحب للعمل المكتبي أكثر من الاهتمام بمشاكل الطلبة
05	أشعر بالراحة بعد تنفيذ مهام الإرشادية وفق الخطة المحددة	%100	/
06	أقدم الخدمة الإرشادية لمن حولي	%100	أقدم الخدمة الإرشادية لمن هو بحاجة لها
07	أشعر أن، مهنتي ذات قيمة إنسانية واجتماعية كبيرة	%100	
08	لا أشجع من يرغب بالعمل الإرشادي	%100	لا أشجع من يرغب في العمل الإرشادي.
09	أحب عملي لأنه يتناسب مع رغبتني	%100	أحب عملي الإرشادي لأنه يتناسب مع رغباتي
10	أحب عملي بالرغم من مشكلاته	%100	/
11	أشعر بالخجل لأنني أحمل اسم المرشد التربوي	%100	/
12	أواظب على حضور المؤتمرات والندوات	%20	/

13	أفكر بترك عملي بأقرب وقت	%100	أفكر بترك عملي في أقرب وقت
14	عملي يجعلني أواجه المشكلات وأعمل على حلها	%100	/
15	أشعر بالقلق حول مستقبلي المهني	%100	/
16	أخطط لعملي الإرشادي	%100	/
17	أشعر بالفخر والاعتزاز لكوني مرشداً تريبوا	%100	/
18	أشعر بالضيق لأن متطلبات عملي الإرشادي تفسر خطأ	%100	/
19	أبدأ عملي بكل نشاط وحيوية	%100	/
20	أفضل عملي الإرشادي على الأعمال الأخرى	%100	/
21	ينتقص الآخريين من دوري كمرشد مهما فعلت من واجبات	%90	ينتقص الآخرون من دوري كمرشد مهما فعلت من واجبات
22	يلجأ إلي المدرسين في سبيل مساعدتهم في حل مشاكلهم	%100	يلجأ إلي المدرسون من أجل مساعدتهم
23	انعدام الحوافز المقدمة إلي المرشد	%80	/
24	انعدام اهتمام إدارات المدارس بالعملية الإرشادية	%50	عدم اهتمام مديري المدارس بالعملية الإرشادية

يتبين من الجدول رقم (2) أن العبارات "4" و"6"، "8"، "9"، و"13" و"21"، و"22"، "24" تم تعديلها من حيث

الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات وتوجيهات أساتذة المحكمين وصدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق مقياس الرضا الوظيفي على عينة الدراسة الاستطلاعية عدد

أفرادها (50) مستشاراً للتوجيه المدرسي والمهني من كلا الجنسين وذلك بهدف التحقق من الاتساق الداخلي

للمقياس، حيث تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس على الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي

إليه العبارة وحساب معامل ارتباط العبارة من الدرجة الكلية للمقياس وبعد حساب معامل ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس.

وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معا ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر وهذان المعيارين هما:

- أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس.

- ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس عن (0.25).

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول التالي:

- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية.

- جدول رقم (3) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=50).

معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم
0.54**	12	0.55*	01
0.69**	13	0.45**	02
0.28**	14	0.33*	03
0.66**	15	0.63**	04
0.47**	16	0.72**	05

0.48**	17	0.71**	06
0.75**	18	0.80**	07
0.64**	19	0.50**	08
0.67*	20	0.64**	09
0.52**	21	0.61**	10
0.48**	22	0.63**	11

دالة عند مستوى الدلالة 0.01

يتبين من الجدول رقم (3) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة تراوحت ما بين (0.33 و 0.80) وجاءت دالة عند مستوى الدلالة (0.01، 0.05) إذن أصبح مقياس الرضا الوظيفي يتكون في صيغته النهائية من " 22" عبارة وبناء على هذه النتيجة تم استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

(ب) صدق المقارنة الطرفية:

لقد حددت مجموعات المقارنة الطرفية من خلال سحب أعلى وأدنى من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث بلغت 13 مرشداً وهو ما يمثل 27% من ذوي الدرجات المرتفعة في المجموعة العليا و 13 مستشار مدرسياً ومهنياً ما يمثل 27% من ذوي الدرجات المنخفضة في المجموعة الدنيا.

وقد تم حساب الفئة الطرفية (27%) = 27 عدد العبارات: 100=6

$$6 = \frac{22 \times 27}{100}$$

عدد الافراد

جدول رقم(4) نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على مقياس الرضا الوظيفي.

الدالة المقدمه	الدالة المحسوبة	قيمة (ت)	مجموعة الأرباع الأدنى لمجموعة الدنيا (ن=6)		مجموعة الأرباع الأعلى المجموعة العليا(ن=6)		العبارات
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.05	0.00	6.34	2.58	28.50	16.21	72.83	الرضا الوظيفي

يتبين من الجدول رقم (4) أن متوسطات الرضا الوظيفي وعلى كل بعد من أبعاده الفرعية عند مجموعة الرباعي الأعلى (المجموعة العليا) قدرت ب 72.83 وبانحراف معياري وقع في مدى قدر ب 16.91 بينما لدى مجموعة الرباعي الأدنى (المجموعة الدنيا) قدر ب 28.50 وبانحراف معياري وقع مدى قدر ب 2.58 وتراوح تقييم (ت) 6.34 بمستوى دلالة لا تزيد عن 0.01 أي أن قيمة (ت) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، بناء على هذه النتائج يمكن القول انه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس ودرجة الكلية وعلى العموم يمكن القول أن مقياس الرضا الوظيفي بأبعاده الفرعية يتمتع بصدق تمييزي بحيث يمكن استخدامه في الدراسة الحالية بكل اطمئنان.

5-4 - ثبات المقياس:

لتحقق من ثبات مقياس الرضا الوظيفي تم استخدام طريقتين:

أ - معامل ثبات ألفا كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس

ب- التجزئة النصفية كمؤشر ثبات الاستقرار لدى عينة الدراسة الاستطلاعية قوامها (50) مستشارا

مدرسيا ومهنيا من كلتا الجنسين.

جدول رقم(5) قيم معاملات الثبات بطريقتين معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الرضا

الوظيفي لعينة الدراسة (ن=50).

الثبات بطريقة التجزئة النصفية					الثبات بطريقة
ألفا كرونباخ	ارتباط الجزأين	سبيرمان براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
0.90	0.60	0.75	0.75	0.86	0.84

يتبين من الجدول رقم(5) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا كرونباخ

بلغت 0.90 وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة معامل ثبات الجزء الأول 0.86 وقيمة معامل ثبات الجزء

الثاني 0.84 ، وبلغت قيمة ثبات سبيرمان براون 0.75 وجتمان 0.75 وهذه القيم تدل على أن مقياس الرضا

الوظيفي يتمتع بدرجة ثبات جيدة مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

5-5- طريقة تقدير درجات المقياس:

تصح إجابات المقياس وفقا لسلم ليكرت الخماسي على النحو التالي:

أوافق بشدة = 1 ، أوافق = 2 ، محايد = 3 لا أوافق = 4 ، لا أوافق بشدة = 5

ويعكس ميزان تقدير الدرجات في حالة الإجابات السالبة حيث تصح العبارات التالية كالتالي:

أوافق بشدة = 5 ، أوافق = 4 ، محايد = 3 ، لا أوافق = 2 ، لا أوافق بشدة = 1

جدول رقم (6) طريقة تقدير درجات المقياس.

ميزات تقدير الدرجات					اتجاه العبارات
لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	العبارات الموجبة
05	04	03	02	01	
لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	العبارات السالبة
01	02	03	04	05	

5-6- زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس وقت محدد للتطبيق، لكن من خلال الدراسة الاستطلاعية لاحظت أن الوقت المستغرق

للإجابة على عبارات المقياس من قبل أفراد العينة كان يتراوح بين 15 دقيقة بعد قراءة التعليمات جيدا.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد تكييف مقياس الرضا الوظيفي للبيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته أصبح يتكون من " 22 " عبارة

موزعة كالتالي:

جدول رقم (7) توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الرضا الوظيفي

عدد العبارات	أرقام العبارات	اتجاه العبارات
13	3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 9 - 10 - 13 - 15 - 16 - 18 - 19 - 21	العبارات الموجبة للرضا
09	1 - 2 - 8 - 11 - 12 - 14 - 17 - 20 - 22	العبارات السالبة عدم الرضا
22		المجموع

والشكل النهائي للمقياس أنظر في الملحق رقم (03)

2- مقياس دافعية الانجاز:

في الدراسة الحالية تم استخدام مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده السيكولوجي المصري بجامعة القاهرة عبد اللطيف محمد خليفة عام 2006 يتكون المقياس من 50 بنداً تقيس الدافعية للإنجاز ضمن خمسة أبعاد يقيس كل بعد عشرة عبارات وفيما يلي الأبعاد وأرقام العبارات التي تقيس:

- **بعد الشعور بالمسؤولية:** ويحمل أرقام العبارات التالية: 1 ، 6 ، 11 ، 16 ، 21 ، 26 ، 31 ، 36 ، 41 ، 46.

- **السعي نحو التفوق والطموح:** ويحمل العبارات التالية: 2 ، 7 ، 12 ، 17 ، 22 ، 27 ، 32 ، 37 ، 42 ، 47.

- **المتابعة:** وتحمل أرقام العبارات التالية: 3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48.

- **الشعور بأهمية الزمن:** العبارات التي تحمل أرقام: 4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49.

- **التخطيط للمستقبل:** العبارات التي تحمل أرقام: 5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50.

بعد تكيف المقياس على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته الموضح في العنصر الموالي المتعلق بالخصائص السيكمترية والتي تم تطبيقها على عينة الدراسة.

6-1- الخصائص السيكمترية لمقياس الدافعية للإنجاز في البيئة الجزائرية:

6-1-1- صدق المقياس:

لتكيف المقياس على البيئة الجزائرية قامت الباحثة بالتحقق من الصدق بطريقتين هما:

أ- الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على نفس الأساتذة المحكمين في علم النفس وعلوم التربية من جامعة مولود معمري تيزي وزو، المدية وسطيف، بهدف التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس على عينة الدراسة، وعن تمثيلها للبعد الذي أعدت من أجله، وقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة كوبر

(cooper 1974) وهي:

نسبة الاتفاق على العبارات: 1 - 2 - 3 - 4 - 6 - 10 - 11 - 14 - 16 - 19 - 21 - 23 - 26 -

28 - 31 - 35 - 38 - 42 - 43 - 45 - 47 هي $10 = 100 \times (0+10) = 100\%$.

نسبة الاتفاق على العبارات ذات الأرقام: 5 - 7 - 8 - 9 - 12 - 13 - 15 - 17 - 18 - 20 - 24 -

27 - 30 - 32 - 34 - 37 - 39 - 40 - 41 - 44 - 48 هي $90 = 100 \times (10+9) = 90\%$.

نسبة الاتفاق على العبارات ذات رقم هي: 25 - 29 - 33 - 36 - 46 هي 8 : 10

$80 = 100 \times (2+8) = 80\%$.

نسبة الاتفاق على العبارات ذات الأرقام هي: 49 - 50 $70 = 100 \times (3+7) = 70\%$.

نسبة الاتفاق على العبارات ذات الرقم هي: 22، $20 = 100 \times (8+2) = 20\%$.

وبناء على هذه النتائج تم استبعاد العبارات ذات الأرقام 22-49-50 وتم الاحتفاظ بالعبارات التي

حظيت بنسبة الاتفاق تساوي أو تفوق 80%.

كما تم تعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية وذلك بناء على ملاحظات المحكمين.

جدول رقم (8) عبارات مقياس دافعية الانجاز قبل وبعد التعديل

رقم	العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة بعدل التعديل وفقا لرأي المحكمين
1	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.	100%	/
2	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته.	100%	/
3	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.	100%	/
4	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها.	100%	/
5	أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي والحاضر.	90%	/
6	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.	100%	/
7	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات.	90%	/
8	المتابعة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال.	90%	/
9	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني.	90%	/
10	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل	100%	/
11	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما.	100%	/

/	%90	أرفض الأعمال التي تتطلب التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.	12
/	%90	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه.	13
/	%100	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتب بها مع الآخرين.	14
/	%90	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.	15
/	%100	أشعر أن الراحة من أهم الأشياء في الحياة.	16
/	%90	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.	17
/	%90	عندما أفشل في عمل أتركه وأتجه لغيره.	18
/	%100	كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها.	19
/	%90	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.	20
/	%100	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال.	21
/	%20	أحاول دائما الاطلاع ودراسة المراجع.	22
/	%100	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.	23
/	%90	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي.	24
/	%80	أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتجهيز لها.	25
/	%100	أتضايق إذا فعلت شيئا ما بطريقة رديئة.	26
/	%90	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.	27
/	%100%	أفاني في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت.	28
/	%80	عندما أحدد موعدا فاني أجيء في الوقت المحدد بالضبط.	29
/	%90	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى.	30
/	%100	أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها.	31
/	%90	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.	32
/	%80	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.	33
/	%90	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.	34

/	%100	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث.	35
/	%80	أفضا الأعمال التي لا تحتاج لجهود كبيرة.	36
/	%90	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الرق لتقدمي.	37
/	%100	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.	38
/	%90	لا اسمح لعمل من العمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر.	39
/	%90	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.	40
/	%90	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي.	41
/	%100	أكتفي بما أدرسه في المنهج من الموضوعات.	42
/	%100	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.	43
/	%90	يزعجني أن يتأخر أحد عن مواعده معي.	44
/	%100	اشعر بالسعادة عندما أخطط للإعمال التي أنوي القيام بها.	45
/	%80	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي.	46
/	%100	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.	47
/	%90	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة .	48
/	%70	من الصعب أن أزور أحدا إلا بموعد سابق.	49
/	%70	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد.	50

ب-صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية التي عدد أفرادها (50) مستشار مدرسيا ومهنيا من كلا الجنسين وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة وحساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس، وبعد حساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين

للإبقاء على العبارة في المقياس وبناءا على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معا، ولا يكفي توفر احدهما دون الآخر وهذان المعيارين هما:

- أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس.

- ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس عن 0.25.

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي

إليه العينة الدراسة الاستطلاعية كما هو مبين في الجدول التالي:

- جدول رقم (9) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الدافعية للإنجاز

والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=50)

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
الشعور بالمسؤولية		السعي نحو التفوق والطموح		المثابرة		الشعور بأهمية الزمن		التخطيط للمستقبل	
رقم	معامل ارتباط	رقم	معامل ارتباط	رقم	معامل ارتباط	رقم	معامل ارتباط	رقم	معامل ارتباط
1	0.83**	2	0.56**	3	0.80**	4	0.64**	5	0.50**
6	0.48**	7	0.64**	8	0.71**	9	0.51**	10	0.72**
11	0.50**	12	0.59**	13	0.82**	14	0.88**	15	0.79**
16	0.81**	17	0.67**	18	0.85**	19	0.78**	20	0.72**

0.62**	28	0.69**	23	0.58**	22	0.52**	25	0.73**	21
0.15	33	0.72**	27	0.74**	26	0.78**	30	0.82**	24
0.64**	38	0.42**	32	0.79**	31	0.70**	35	0.82**	29
0.59**	43	0.78**	37	0.77**	36	0.62**	40	0.35**	34
		0.71**	42	0.48**	41	0.73**	45	0.71**	39
				0.62**	46			0.64**	44

دالة عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الدافعية

للإنجاز والدرجة الكلية للبعد تراوحت ما بين العينة الدراسية (ن=50)

غير دالة إحصائياً بحيث تم استبعادها وبذلك أصبح مقياس الدافعية للإنجاز في صورته النهائية ويكون من

45 عبارة وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ب- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للميادين لعينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (10) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز لعينة

الدراسة ن=50.

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
الشعور بالمسؤولية		السعي نحو التفوق والطموح		المثابرة		الشعور بأهمية الزمن		التخطيط للمستقبل	
رقم	معامل ارتباط	رقم	معامل ارتباط	رقم	معامل ارتباط	رقم	معامل ارتباط	رقم	معامل ارتباط

		0.82**	31	0.72**	21	0.47**	11	0.84**	01
		0.35**	32	0.54**	22	0.53**	12	0.58**	02
0.36**	41	0.00	33	0.58**	23	0.76**	13	0.74**	03
0.64**	42	0.20**	34	0.80**	24	0.83**	14	0.71**	04
0.65**	43	0.62**	35	0.50**	25	0.73**	15	0.33**	05
0.63**	44	0.80**	36	0.73**	26	0.83**	16	0.38**	06
0.65**	45	0.73**	37	0.60**	27	0.63**	17	0.60**	07
0.54**	46	0.47**	38	0.57**	28	0.78**	18	0.74**	08
		0.67**	39	0.85**	29	0.73**	19	0.37**	09
		0.53**	40	0.81**	30	0.81**	20	0.68**	10

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول رقم (10) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات مقياس

الدافعية للإنجاز لعينة الدراسة (ن=50) تراوحت ما بين: (0.00، 0.84).

وجاءت دالة عن مستوى الدلالة (0.01، 0.05) ما عدا العبارة (33) التي جاءت نتائجها غير دالة

إحصائياً (0.00)، وعلى العموم تشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية

باطمئنان.

ج- حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الرئيسية والدرجة الكلية للمقياس

لعينة الدراسة (ن=50) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (11) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز لعينة

الدراسة الاستطلاعية (ن=50).

الرقم	البعد	قيم معاملات الارتباط
01	الشعور بالمسؤولية	0.95**
02	السعي نحو التفوق والطموح	0.93**
03	المثابرة	0.94**
04	الشعور بأهمية الزمن	0.90**
05	التخطيط للمستقبل	0.89**

دالة عند مستوى الدلالة 0.01

يتبين من الجدول رقم (11) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات كل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس دافعية الانجاز والدرجة الكلية لمقياس عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=50) تراوحت ما بين: (0.89**, 0.95**) وجاءت دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

وبعد تطبيق المعيارين التابعين على جميع عبارات مقياس دافعية الانجاز تم استبعاد العبارة رقم 33 لأنها جاءت غير دالة إحصائياً وقد تم الحفاظ على باقي العبارات الأخرى التي كانت دالة إحصائياً وبذلك أصبح مقياس دافعية الانجاز المستخدم في الدراسة الحالية والذي تم تطبيقه على عينة الدراسة الفعلية يتكون من (46) عبارة، أنظر الملحق رقم (12).

بعد تكييف مقياس دافعية الانجاز وحساب صدقه وثباته أصبح يتكون من " 45 " عبارة موزعة على " 5 "

أبعاد كما تم توضيحه في الجدول التالي:

جدول رقم(12) توزيع عبارات مقياس دافعية الانجاز على أبعاده الفرعية في صورته النهائية.

الرقم	الأبعاد	أرقام العبارات التي تمثله	عدد العبارات
01	الشعور بالمسؤولية	1 - 6 - 11 - 16 - 21 - 24 - 29 33 - 38 - 43 -	10
02	السعي نحو التفوق والطموح	2 - 7 - 12 - 17 - 25 - 30 - 34 39 - 44 -	09
03	المثابرة	3 - 8 - 13 - 18 - 22 - 26 - 31 35 - 40 - 45 -	10
04	الشعور بأهمية الزمن	4 - 9 - 14 - 19 - 23 - 27 - 32 - 36 - 41 -	09
05	التخطيط للمستقبل	5 - 10 - 15 - 20 - 28 - 37 - 42	07
45	المجموع		

يتبين من الجدول رقم (12) أن مقياس الدافعية للإنجاز يتكون من " 5" أبعاد البعد الأول (الشعور بالمسؤولية) ويشمل (10) عبارات والبعد الثاني (السعي نحو التفوق والطموح) ويشمل (9) عبارات والبعد الثالث (المثابرة) ويشمل (10) عبارات والبعد الرابع (الشعور بأهمية الزمن) ويشمل (9) عبارات والبعد الخامس (التخطيط للمستقبل) ويشمل (7) وبمجموع على يتضمن (45) عبارة، أنظر الملحق رقم(06).

6-1-2- طريقة تقرير درجات المقياس:

تصحح الإجابات على النحو التالي: لا=1 قليلا= 2، متوسطا=3، كثيرا=4

6-1-3 - زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظت خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس من قبل أفراد العينة تراوح ما بين 20 و 30 دقيقة بعد قراءة متمعة للتعليمات.

ثانيا-الدراسة الأساسية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من أربع ولايات مختلفة والمتمثلة في كل من ولاية تيزي وزو، ولاية سطيف، ولاية المدية، ولاية أدرار وكلها تابعة لمديريات التربية للولايات المذكورة.

1-منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي حتى تتمكن من خلاله التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

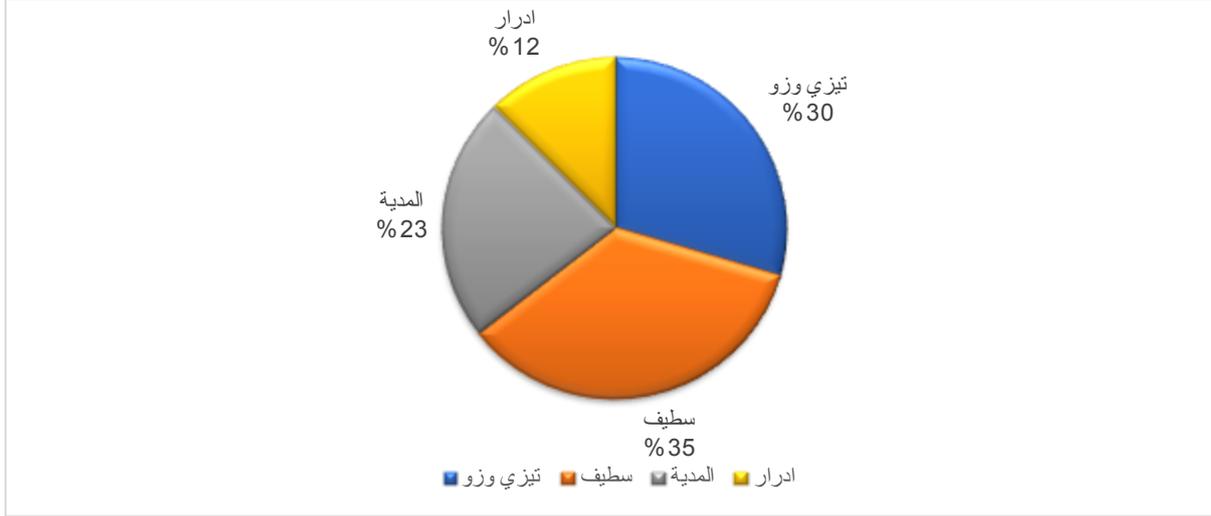
ويعتبر من أكثر أساليب البحث العلمي استخداما خاصة في مجال العلوم الإنسانية الاجتماعية، كما يمكن أيضا بواسطته معرفة ما إن كانت هناك ثمة علاقة بين متغيرين وأكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة (العساف، 1995ص 231) و(عبيدات وآخرون، 2005)، يعتمد الأسلوب الوصفي على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو تعبيراً كيفياً. فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ومدى ارتباطها مع الظواهر المختلفة.

كما يعرف المنهج الوصفي بأنه "استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصر أو بينها وبين ظواهر أخرى" (كرو، 2008 ، ص97).

2-مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني اللذين يعملون بالولايات التالية تيزي

وزو، سطيف، مدية، أدرار لسنة 2018 والذين يبلغ عددهم الإجمالي (396) مستشارا



شكل رقم (15): توزيع جميع أفراد المجتمع الأصلي حسب الولايات

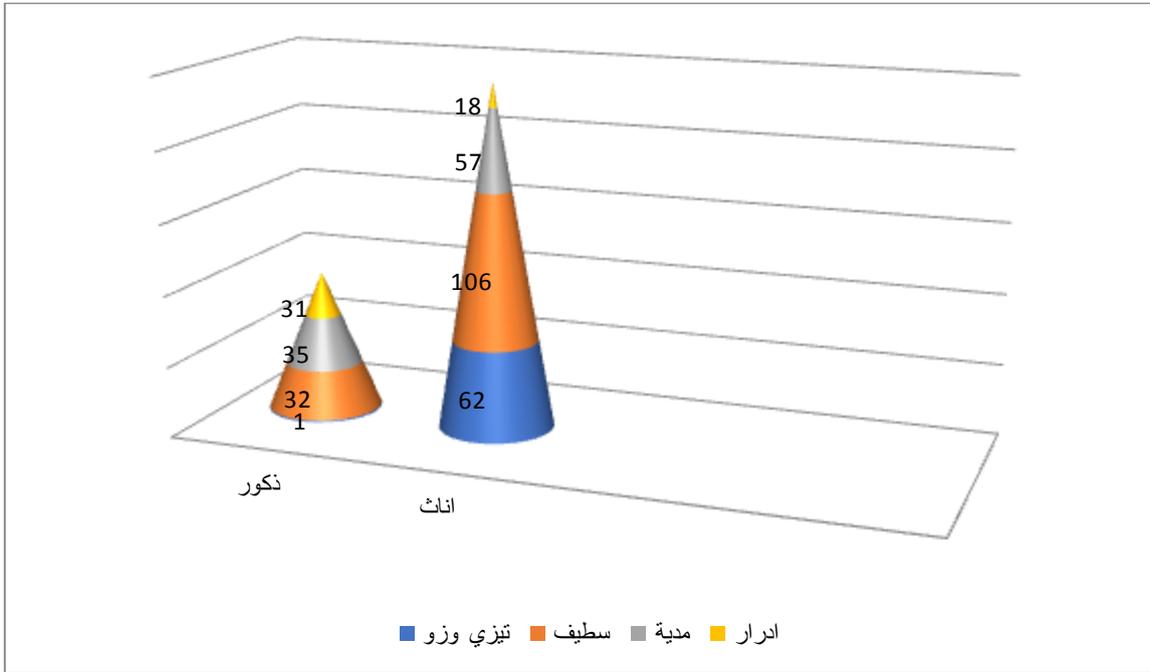
جدول رقم (13): توزيع جميع أفراد المجتمع الأصلي حسب الولايات

الرقم	مركز التوجيه المدرسي والمهني	العدد الكلي	المجموع الكلي %
01	تيزي وزو	117	29%
02	سطيف	138	34%
03	المدية	92	23%
04	ادرار	49	12%

يتبين من الجدول رقم (13) أن نسب أفراد المجتمع الأصلي من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني

لكل من الولايات الأربعة فولاية تيزي وزو تتراوح بين 29% وسطيف تتراوح ما بين 34% ومدية تتراوح 23%

وادرار تتراوح 12%.



شكل رقم (16) توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفق متغير الجنس

جدول رقم (14): توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفقا لمتغير الجنس

النسب المئوية	المجاميع	عينة ولاية ادرار	عينة ولاية المديّة	عينة ولاية سطيف	عينة ولاية تيزي وزو	الولايات الجنس
%26	103	31	35	32	15	ذكور
%74	293	18	57	106	102	إناث
%100	396	49	92	138	117	المجموع
	%100	%12	%23	%35	%30	النسب المئوية

يتبين من الجدول رقم (14) أن نسب الإناث أعلى من نسبة الذكور أي مجتمع البحث يتميز بغلبة

العنصر النسوي حيث بلغت في جميع الولايات المذكورة.

3- عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

بلغ حجم عينة الدراسة (157) مستشارا للتوجيه المدرسي والمهني لعام 2018.

ولاختيار عينة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من مراكز التوجيه المدرسي والمهني للولايات التالية: تيزي وزو، سطيف، مدية، أدرار تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة بحيث قمنا في كل منطقة بعملية القرعة من أصل "396" مستشارا للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وتحصلنا على (157) فرد تطبيقا لمعادلة "40" بالمئة من المجتمع الأصلي.

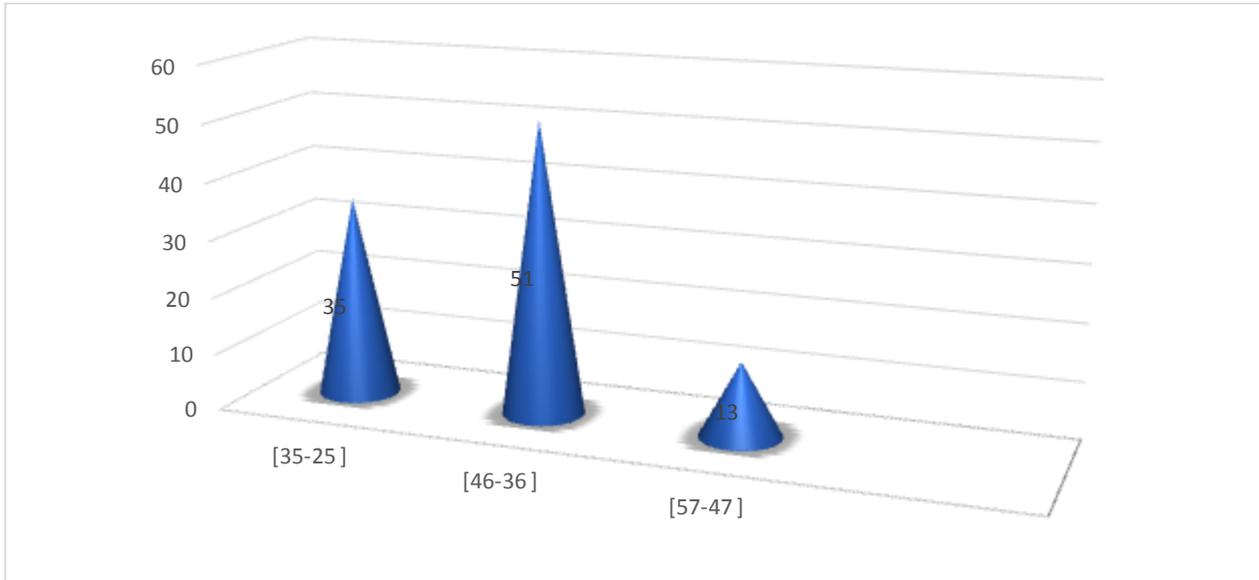
4-مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في مراكز من 4 ولايات الوطن وهي:

- مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية تيزي وزو.
- مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية سطيف.
- مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية مدية.
- مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية ادرار.

وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة من الأسبوع الأول من شهر فيفري إلى غاية

الأسبوع الأول من شهر ديسمبر 2018.

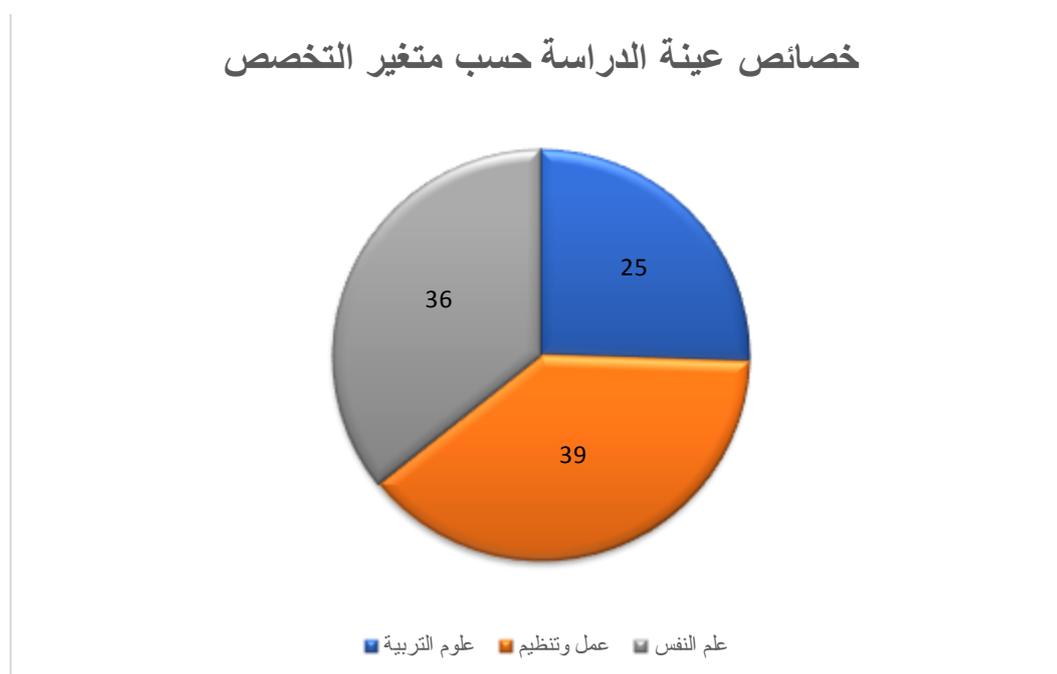


شكل رقم (17) عينة الدراسة حسب متغير السن

الجدول رقم (15) يمثل عينة الدراسة حسب متغير السن:

العمر	العدد	النسب المئوية
[35-25]	55	35%
[45 - 36]	81	52%
[60 - 46]	21	13%
المجموع	157	100%

يتضح من الجدول رقم (15) أن النسب المئوية العمرية متفاوتة (بحسب المجتمع الأصلي) بحيث فئة [45 - 36] تمثل الفئة العليا والتي تقدر بنسبة 51% ثم تليها الفئة [35-25] و تقدر ب 35% وفي الأخير الفئة العمرية [60-46] والتي تمثل اقل نسبة والتي تقدر ب 13%.

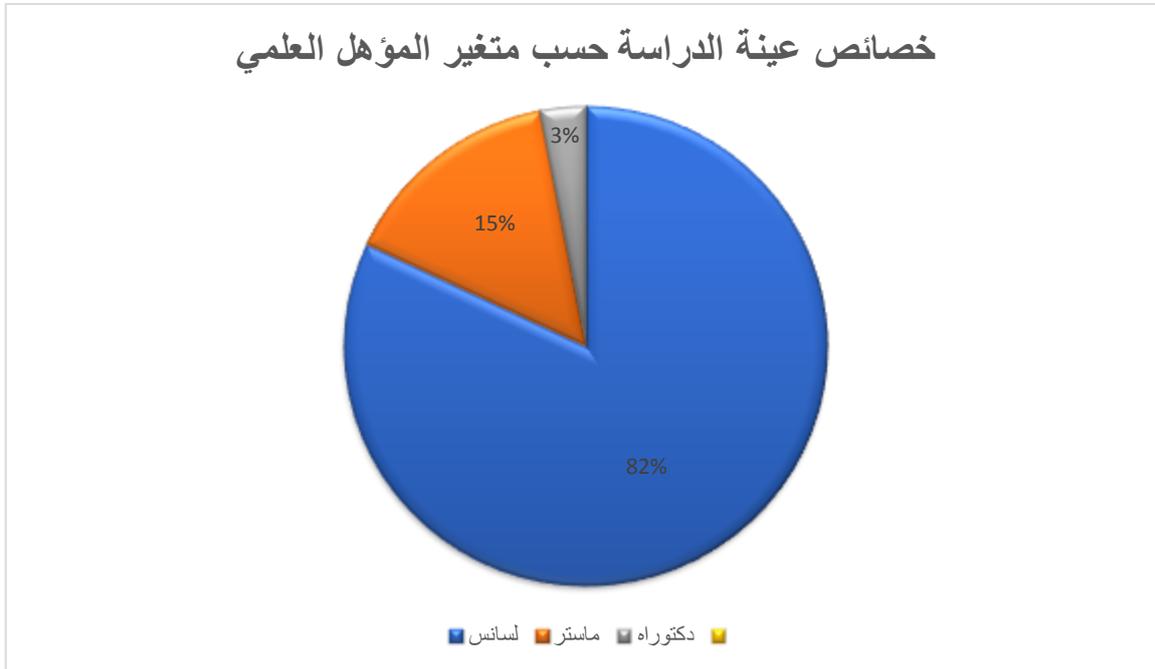


شكل رقم (18) عينة الدراسة حسب متغير التخصص

جدول رقم(16) عينة الدراسة حسب متغير التخصص:

النسب المئوية	العدد	التخصص الجامعي
%25	40	علوم التربية
%39	61	عمل وتنظيم
%36	56	علم النفس
%100	157	المجموع

يتضح من الجدول أن تخصص عمل وتنظيم يتمتع بأعلى نسبة والذي قدر ب 39% ثم يليه علم النفس بنسبة 36% وفي المرتبة الأخيرة علوم التربية بنسبة 25%.



شكل رقم(19) عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

جدول رقم(17) خصائص أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

النسب المئوية	العدد	❖ المؤهل العلمي
%82	128	لسانس
%15	24	ماستر
%03	05	دكتوراه
%100	157	المجموع

يتبين من الجدول رقم(17) أن نسب أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي يختلف بحيث أن النسبة الأكبر تمثل المستوى التعليمي ليسانس وتقدر ب 82% وتليها درجة ماستر ب 15% والدرجة العلمية التي تمثل النسبة الأدنى هي الدكتوراه وقد رتب 3%.

6- أدوات الدراسة:

لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ثم استخدام الأدوات التالية:

1- مقياس الرضا الوظيفي:

(أ) مكونات مقياس الرضا الوظيفي في صورته النهائية:

بعد تكييف مقياس الرضا الوظيفي للبيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته أصبح يتكون من " 22" عبارة

موزعة كالتالي:

جدول رقم (18) توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الرضا الوظيفي

عدد العبارات	أرقام العبارات	اتجاه العبارات
13	3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 9 - 10 - 13 - 15 - 16 - 18 - 19 - 21	العبارات الموجبة للرضا
09	1 - 2 - 8 - 11 - 12 - 14 - 17 - 20 - 22	العبارات السالبة عدم الرضا
22		المجموع

أما محتوى المقياس وبنوده وأبعاده المختلف انظر في الملحق رقم (03).

2- مقياس الدافعية للإنجاز:

(ب) مكونات مقياس الدافعية للإنجاز في صورته النهائية:

بعد تكييف مقياس دافعية الانجاز وحساب صدقه وثباته أصبح يتكون من " 45 " عبارة موزعة على "5"

أبعاد كما تم توضيحه في الجدول التالي:

جدول رقم (19) توزيع عبارات مقياس دافعية الانجاز على أبعاده الفرعية في صورته النهائية.

عدد العبارات	أرقام العبارات التي تمثله	الأبعاد	الرقم
10	1 - 6 - 11 - 16 - 21 - 24 - 29 - 33 - 38 - 43	الشعور بالمسؤولية	01
09	2 - 7 - 12 - 17 - 25 - 30 - 34 - 39 - 44	السعي نحو التفوق والطموح	02
10	3 - 8 - 13 - 18 - 22 - 26 - 31 - 35 - 40 - 45	المثابرة	03

09	4 - 9 - 14 - 19 - 23 - 27 - 32 - 41 - 36	الشعور بأهمية الزمن	04
07	5 - 10 - 15 - 20 - 28 - 37 - 42	التخطيط للمستقبل	05
45	المجموع		

يتبين من الجدول رقم (19) أن مقياس الدافعية للإنجاز يتكون من " 5" أبعاد البعد الأول (الشعور بالمسؤولية) ويشمل (10) عبارات والبعد الثاني (السعي نحو التفوق والطموح) ويشمل (9) عبارات والبعد الثالث (المثابرة) ويشمل (10) عبارات والبعد الرابع (الشعور بأهمية الزمن) ويشمل (9) عبارات والبعد الخامس (التخطيط للمستقبل) ويشمل (7) وبمجموع على يتضمن (45) عبارة.

أما الصورة النهائية لمحتوى مقياس الدافعية للإنجاز، بنوده وأبعاده المختلف انظر في الملحق رقم (06)

- طريقة تقرير درجات المقياس:

تصحح الإجابات على النحو التالي: لا=1 قليلا=2، متوسطا=3، كثيرا=4

7- زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظت خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس من قبل أفراد العينة تراوح ما بين 20 و 30 دقيقة بعد قراءة متمعنة للتعليمات.

8. إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات وتحديد مراكز التوجيه المدرسي والمهني لإجراء الدراسة الفعلية، تم إتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق الأدوات في كل مركز من المراكز التي شملتها الدراسة، وكان الإشراف على تنفيذ عملية توزيع نسخ من أداة القياس باستغلال مناسبات اجتماع المستشارين المدرسين والمهنيين، فلقد أبدى المستجوبون تجاوبا كبيرا، وكانت خطوات تطبيق الدراسة كالتالي:

- **الخطوة الأولى:** استلام رخصة من مدير التربية لولاية تيزي وزو وموافقة من مديري المراكز لكل من

ولاية سطيف مدينة ادرار.

- **الخطوة الثانية:** استلام رخص من رئيس قسم مصلحة العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي

وزو القطب العلمي بتامدة للموافقة على إجراء كل من الدراسة الاستطلاعية والأساسية.

- **الخطوة الثالثة:** إجراء لقاء مع مديري مراكز التوجيه المدرسي والمهني لتحديد موعد مع أفراد عينة

الدراسة.

- **الخطوة الرابعة:** لقاء مع أفراد عينة الدراسة حيث تم توزيع على كل فرد ظرف يحتوي على نسختين

من أدوات الدراسة المتمثلة في المقياس الأول المتمثل في الرضا الوظيفي والثاني للدافعية للإنجاز مرفقة

بصفحة من البيانات الشخصية وقد تمت تعبئة المقياس بصورة جماعية داخل قاعات الاجتماعات بمقرات

المراكز وذلك برفقة مديري المراكز، كما تم الإخبار عن الهدف من هذه الدراسة وطبيعة مثل هذا المقياس

والهدف من استخدامها وتطبيقها ثم تمت قراءة تعليمات كل أداة من الأدوات المستخدمة وشرح طريقة الإجابة

عليها.

- **الخطوة السادسة:**

- **إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي:**

تم استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج نظرا لتعدد متغيرات الدراسة

وانجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتعريفها وفق الأساليب المتعارف

عليها في نظم الحاسوب لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة

الإحصائية وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

- **تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة في ورقة خاصة (feuille de calcul Excel)**

تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عليها من المقاييس المستخدمة.

- **وضع دليل للترميز وفيه حولت البيانات إلى الرموز رقمية بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم**

(1 للذكور و 2 للإناث) السن، الولاية لكل مركز ... الخ

وتضمنت ورقة الحساب أعمدة البعض بها رموز رقمية تدرج ما بين 1 و4 والبعض الآخر فيه درجات دافعية الانجاز والرضا الوظيفي وأدخلت جميع البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (SPSS 20) لتتم معالجتها إحصائياً.

- الخطوة السابعة:

لاختبار فرضيات الدراسة ثم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وأسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط برسون للكشف عن الارتباط بين الرضا الوظيفي ومتغير (مستقل) والدافعية للإنجاز (متغير تابع) حساب اختبار (t) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المتغيرات السابقة الذكر وANOVA وكا2، لحساب المستوى التعليمي والتخصص.

في الدراسة الحالية تم احترام الخطوات الإجرائية بدءاً بالدراسة الاستطلاعية واستخدام المنهج الوصفي واختيار أسلوب العينة العشوائية البسيطة واستعمال مقياسين لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في مقياس الرضا الوظيفي لأميرة مزهر حميد واحلما مهدي عبد الله (2015) ومقياس دافعية الانجاز لعبد اللطيف محمد خليفة (2006) كما تم القيام بخطوات إجرائية أخرى عند تطبيق المقياسين واستخدام الحاسوب الآلي لتفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً واستعمال بعض أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي للمعالجة الإحصائية.

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

تمهيد

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.

ثانياً: مناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

- الاستنتاج العام.

- خاتمة

- المراجع

- الملاحق

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها بعد تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الأساسية.

ولغرض التحقق من فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون (ر) وكاي مربع، اختبار (ت) وتحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.

1 - عرض نتائج متغيرات الدراسة:

أثناء عرض الأساليب الإحصائية المتمثلة في الدراسة الحالية تمت الإشارة إلى معامل الارتباط المستخدم للقيام بالمعالجة الإحصائية للتأكد من تحقق الفرضية الأولى المتمثلة في العلاقة بين درجات الرضا الوظيفي ودرجات الدافعية للإنجاز ومعامل ارتباط بيرسون الذي يرمز له بـ (ر) باعتبار أن بيانات المتغير المستقل (الرضا الوظيفي) وبيانات المتغير التابع (الدافعية للإنجاز) هي بيانات كمية والمدى من استخدام هذا الأسلوب الإحصائي هو الوصول إلى قيمة ارتباط تؤكد أو تنفي صحة الفرضية بالإضافة إلى اتجاه هذه العلاقة.

كما أن الاختبار المستخدم للقيام بالمعالجة الإحصائية للتأكد من تحقيق الفرضيات المولية كاي مربع، تحليل التباين الأحادي واختبار (ت) والهدف من استخدامها هو الوصول إلى نتائج تعرفنا على ما إذا كانت الفرضيات مقبولة أو مرفوضة.

عرض نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه: "لا توجد علاقة دالة إحصائية بين مستويات الرضا الوظيفي ومستويات دافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني".

وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (ر) لحساب العلاقة بين

مستويات الرضا الوظيفي ومستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

جدول رقم (20) قيمة العلاقة بين مستويات الرضا الوظيفي ومستويات دافعية الإنجاز ودلالاتها الإحصائية

لدى أفراد عينة الدراسة.

المتغيرات	قيمة (ر) R	مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
الرضا الوظيفي	- 0.05	0.51	0.05
دافعية الإنجاز			

يتبين من الجدول رقم (20) أن قيمة (ر) بلغت (- 0.05)، وأن قيمة مستوى دلالتها الإحصائية

المعتمدة هي (0.05) أي أن 0.51 أكثر من 0.05، وهذا ما يشير إلى تحقق الفرضية الأولى التي نصت

على عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين مستويات الرضا الوظيفي ومستويات دافعية الإنجاز لدى مستشاري

التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عند مستوى الدلالة 0.05.

-نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية: "مستوى الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

منخفض".

وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لحساب مستوى

الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

جدول (21): مستوى الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

مستويات الرضا الوظيفي	مدى الدرجة الخام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة القصوى	الدرجة الدنيا	عدد الأفراد	
منخفض	55-22	7,91	51,80	90	34	157	الرضا الوظيفي
متوسط	77-56						
مرتفع	110-78						

يتضح من الجدول (21) أن متوسط درجات مستشاري التوجيه في الرضا الوظيفي (51,80) بين قيمة مستوى المقياس (55-22) الذي درجته منخفضة، وبالتالي فإن مستوى الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني منخفض. ما يشير إلى تحقق الفرضية.

- نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني متوسطة".

كما تشير هذه الفرضية إلى مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني متوسطة.

وللتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لحساب مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

جدول (22) مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

مستويات الدافعية للإنجاز	مدى الدرجة الخام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة القصوى	الدرجة الدنيا	عدد الأفراد	
منخفض	85-37	19,25	107,08	141	17	157	الدافعية للإنجاز
متوسط	112-86						
مرتفع	140-113						

يتضح من خلال الجدول (22) أن متوسط درجات مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الدافعية للإنجاز تساوي (107,08)، أي أن النتيجة ما بين (86-112) وبالتالي فإن مستوى دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني متوسطة. ما يشير إلى تحقق الفرضية.

-نتيجة الفرضية الرابعة:

وتشير هذه الفرضية الرابعة إلى أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تعود إلى متغير العمر" وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم استخدام كاي مربع لحساب الفروق في مستويات الرضا الوظيفي حسب متغير العمر.

جدول (23): دلالة الفروق في مستويات الرضا الوظيفي حسب متغير العمر.

الدلالة	درجات الحرية	قيمة كا ²	المجموع		مرتفع		متوسط		منخفض		مستويات الرضا الوظيفي حسب متغير العمر
			%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
0,765	4	1,839	35,0	55	1,8	1	20,0	11	78,2	43	من 25 إلى 35 سنة
			45,9	72	1,4	1	27,8	20	70,8	51	من 36 إلى 45 سنة
			19,1	30	0,0	0	30,0	9	70,0	21	من 46 سنة فما فوق

يتضح من خلال الجدول (23) أن قيمة كا² (1,83) عند درجة حرية (4) غير دالة إحصائياً عند

0,05، حيث أن $0,76 < 0,05$ ، وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستويات الرضا الوظيفي حسب

الفئات العمرية للمستشارين. حيث يتضح أنه لا توجد فروق في مستويات الرضا الوظيفي بين الفئات

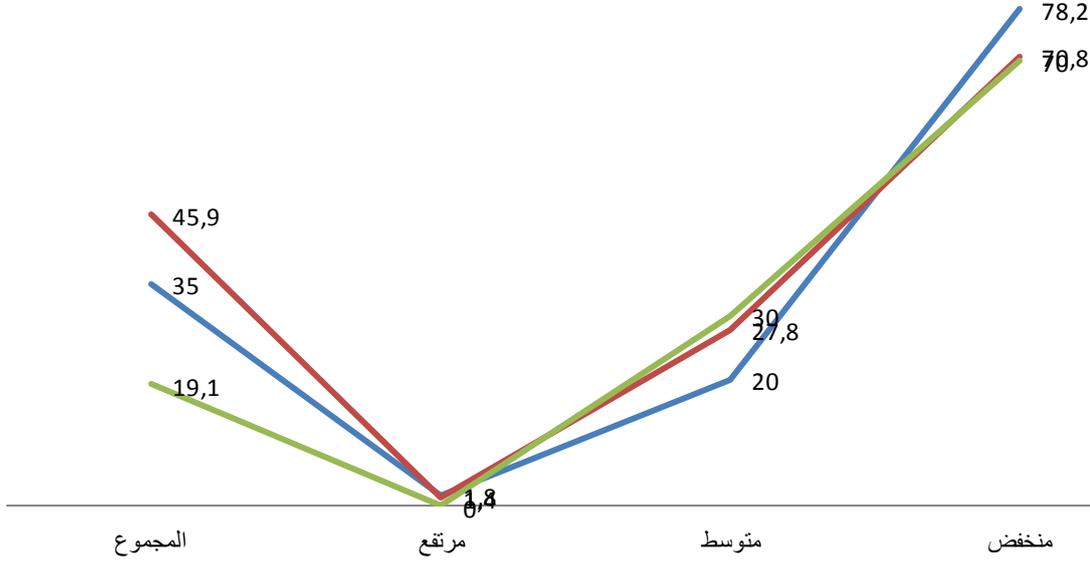
العمرية، حيث بلغت نسبة المستشارين ذوي الرضا الوظيفي المنخفض 35%، وبلغت 45,9% من

المستشارين ذوي رضا وظيفي متوسط، و19,1% من المستشارين ذوي رضا وظيفي مرتفع. ما يشير إلى

تحقق الفرضية.

الشكل رقم(20) مستويات الرضا الوظيفي لدى المستشارين في التوجيه بحسب فئات العمر

من 46 سنة فما فوق — من 36 إلى 45 سنة — من 25 إلى 35 سنة



يتضح على العموم تقارب في مختلف مستويات الرضا الوظيفي بين مختلف الفئات العمرية، بحيث أن الأغلبية غير راضية أي سجلت رضا منخفضاً، بحيث تجاوزت تصاعدياً الثلثين بما يفوق 70% وسط الفئة العمرية (من 46 سنة فما فوق)، و70,8% (من 36 إلى 45 سنة) لتسجل أعلى نسبة وسط الفئة (من 25 إلى 35 سنة) بـ 78,2%، وهي متساوية تقريباً مع فئة، بينما كانت نسبة الرضا المرتفعة شبه منعدمة وسط مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، بحيث أن أعلى نسبة سجلت لم تتجاوز 1,8% بالنسبة لوسط الفئة العمرية (من 25 إلى 35 سنة). و1,4% فقط ضمن الفئة (36 إلى 45 سنة) ومنعدمة بـ 00% ضمن الفئة العمرية (من 46 سنة فما فوق).

- نتيجة الفرضية الخامسة:

وتشير هذه الفرضية الخامسة إلى أنه "لا توجد فروق في مستويات الدافعية للإنجاز لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب متغير العمر" وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم الاعتماد على كاي مربع لحساب الفروق في مستويات دافعية الإنجاز حسب متغير العمر.

جدول (24) دلالة الفروق في مستويات الدافعية للإنجاز لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

حسب العمر.

الدلالة	درجات الحرية	قيمة كا ²	المجموع		مرتفع		متوسط		منخفض		مستويات الدافعية للإنجاز حسب متغير العمر
			%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
0,000	4	27,1 61	35,0	55	18,2	10	72,7	40	9,1	5	من 25 إلى 35 سنة
			45,9	72	51,4	37	37,5	27	11,1	8	من 36 إلى 45 سنة
			19,1	30	70,0	21	23,3	7	6,7	2	من 46 سنة فما فوق

يتضح من خلال الجدول (24) أن قيمة كا² (27,16) عند درجة حرية (4) دالة إحصائياً عند

و0,01، حيث أن $0,05 > 0,000$ ، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائياً في مستويات الدافعية للإنجاز

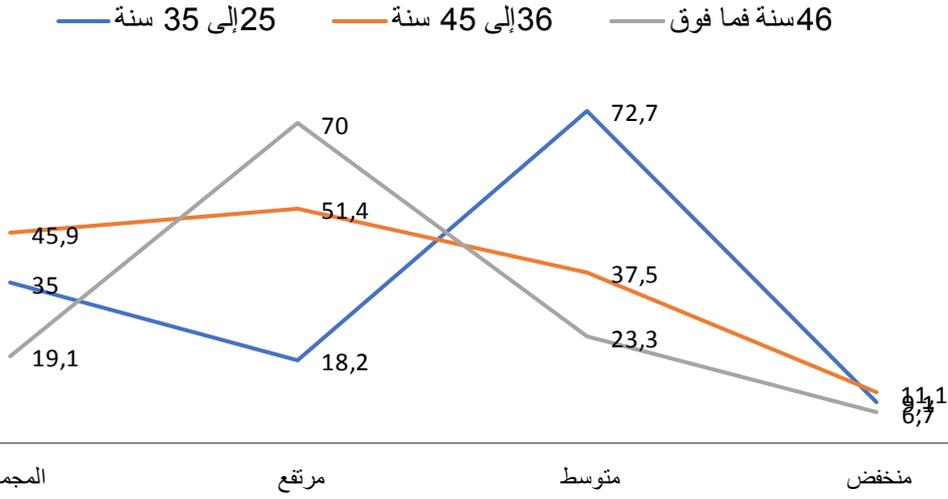
حسب فئات العمرية للمستشارين. حيث يتضح أن هناك فروق في مستويات الدافعية للإنجاز بين الفئات

العمرية، وبشكل عام يوجد فرق جوهري في مستويات الدافعية للإنجاز، حيث بلغت نسبة المستشارين ذوي

الدافعية المنخفضة 35%، وبلغت 45,9% من المستشارين ذوي دافعية متوسطة، في حين بلغت فقط

19,1% من المستشارين ذوي دافعية مرتفعة. ما يشير إلى عدم تحقق الفرضية.

الشكل رقم(21) مستويات الدافعية للإنجاز لدى المستشارين وبحسب متغير العمر



ويتضح على العموم أن نسبة دافعية الانجاز منخفضة ظلت ضعيفة على العموم لدى جميع الفئات العمرية بحيث تراوحت بين 6,7% ضمن الفئة الأكبر سناً (46 سنة فما فوق) و11,1% ضمن الفئة العمرية (36 إلى 45 سنة)، بينما سجلت أعلى نسبة الدافعية المرتفعة ب 70% ضمن الفئة العمرية (من 25 إلى 35 سنة) ب 46 سنة فما فوق) ، وبينما سجلت أدنى نسبة دافعية مرتفعة ضمن الفئة العمرية (من 25 إلى 35 سنة) ب 18,2% بينما سجلت حوالي النصف ب 51,4% ضمن الفئة العمرية (35 إلى 45 سنة)، بينما سجلت أعلى نسبة دافعية انجاز متوسطة ضمن الفئة العمرية (25 إلى 35 سنة) ب 72,7%.

نتيجة الفرضية السادسة:

ونصت الفرضية السادسة على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير الجنس"، وتشير هذه الفرضية إلى توقع عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب متغير الجنس.

للتأكد من مدى صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين الذكور والإناث في

الرضا الوظيفي.

جدول رقم (25): الفروق بين أفراد عينة الدراسة وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الرضا الوظيفي حسب متغير الجنس.

البيانات الجنس	عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
ذكور	47	50.93	6.36	- 1.00	114.64	0.31	0.05
إناث	110	52.17	8.49				

يتبين من الجدول رقم (25) إن قيمة (ت) بلغت (-1.00) وأن قيمة دلالتها المحسوبة التي هي 0.31 تكبر مستوى الدلالة المعتمدة الذي هو 0.05 أي أن 0.31 أكبر من 0.05، ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ذكور وإناث من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في رضاهم الوظيفي. ما يشير إلى تحقق الفرضية.

- نتيجة الفرضية السابعة:

نصت على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب متغير الجنس".

وتشير هذه الفرضية إلى توقع عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مستويات دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب متغير الجنس. وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

جدول رقم (26): الفروق بين أفراد عينة الدراسة وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز حسب لمتغير الجنس.

البيانات الجنس	عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
ذكور	47	151.85	19.41	- 1.40	88.33	0.16	0.05
إناث	110	156.61	19.73				

يتبين من الجدول رقم (26) أن قيمة (ت) بلغت (- 1.40) وأن قيمة دلالتها المحسوبة التي هي 0.16 أكبر عن مستوى الدلالة المعتمدة الذي هو 0.05 أي أن 0.16 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في دافعتهم للإنجاز. ما يشير إلى تحقق الفرضية.

- نتيجة الفرضية الثامنة:

وتشير هذه الفرضية إلى "لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستويات الرضا الوظيفي لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير التخصص" وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم الاعتماد على التباين الأحادي (ANOVA) لحساب الفروق في مستويات الرضا الوظيفي حسب متغير التخصص.

جدول رقم (27) الفروق بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص في الرضا الوظيفي.

الدالة المعتمدة	الدالة المحسوبة	"F"	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة مجموع المربعات	مصدر التباين
0.05	0.15	1.86	115.79	2	231.58	داخل المجموعات
			61.98	154	9545.29	ما بين المجموعات
			177.77	156	9776.87	المجموع الكلي

يتبين من الجدول رقم (27) أن قيمة (F) بلغت 1.86، وأن قيمة دلالتها المحسوبة التي هي 0.15، تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05 أي أن 0.15 أكبر من 0.05. ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مستويات الرضا الوظيفي حسب متغير التخصص ما يشير إلى تحقق الفرضية.

- نتيجة الفرضية التاسعة:

وتشير هذه الفرضية إلى أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستويات دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب متغير التخصص" وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم استخدام التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في مستويات دافعية الإنجاز حسب متغير التخصص. جدول رقم (28) الفروق بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص في الدافعية للإنجاز.

الدالة المعتمدة	الدالة المحسوبة	"F"	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة مجموع المربعات	مصدر التباين
0.05	0.79	0.23	90.04	2	180.094	داخل المجموعات
			391.93	154	60358.17	ما بين المجموعات
			481.97	156	60538.26	المجموع

يتبين من الجدول رقم (28) أن قيمة (F) بلغت 0.23 وأن قيمة دلالتها المحسوبة التي هي 0.79 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05 أي أن 0.79 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مستويات دافعية الإنجاز حسب متغير التخصص. ما يشير إلى تحقق الفرضية.

- نتيجة الفرضية العاشرة:

وتشير هذه الفرضية إلى أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير المؤهل العلمي. وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم استخدام التباين الأحادي (ANOVA) لحساب الفروق في مستويات الرضا الوظيفي حسب متغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (29) الفروق بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي في مستويات الرضا الوظيفي.

الدالة المعتمدة	الدالة المحسوبة	"F"	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة مجموع المربعات	مصدر التباين
0.05	0.27	1.30	81.67	2	163.35	داخل المجموعات
			62.42	154	9613.52	ما بين المجموعات
			144.09	156	9776.87	المجموع

يتبين من الجدول رقم (29) أن قيمة (F) بلغت، 1.30 وأن قيمة دلالتها المحسوبة التي هي 0.27 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05 أي أن 0.27 أكبر من 0.05، ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الرضا الوظيفي حسب متغير المؤهل العلمي ما يشير إلى تحقق الفرضية.

- نتيجة الفرضية الحادية عشر:

وتشير هذه الفرضية أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات دافعية الإنجاز لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب متغير المؤهل العلمي "وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم استخدام التباين الأحادي (ANOVA) لحساب الفروق في مستويات دافعية الإنجاز حسب متغير المؤهل العلمي. جدول رقم (30) الفروق بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي في مستويات دافعية الإنجاز.

الدالة المعتمدة	الدالة المحسوبة	"F"	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة مجموع المربعات	مصدر التباين
0.05	0.08	2.63	1000.14	2	2000.29	داخل المجموعات
			380.11	154	58537.97	ما بين المجموعات
			1380.25	156	60538.26	المجموع

يتبين من الجدول رقم (30) أن قيمة (F) بلغت 2.63، وأن قيمة دلالتها المحسوبة هي 0.08 أكبر، من 0.05، ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات دافعية الإنجاز حسب متغير المؤهل العلمي ما يشير إلى تحقق الفرضية.

ثانيا -مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات:

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

نصت هذه الفرضية على عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين مستويات الرضا الوظيفي ومستويات دافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (ر) لحساب العلاقة بين مستويات الرضا الوظيفي ومستويات دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حيث أن قيمة (ر) بلغت -0.05 أي أن مستوى الدلالة المحسوبة يساوي 0.51 أكثر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05 ما يشير إلى تحقق الفرضية الأولى القائلة أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين مستويات الرضا الوظيفي ومستويات دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عند مستوى الدلالة 0.05 .

وهذا ما اتفقت عليه مجموعة من الدراسات مثل دراسة بوذون (2007) التي توصلت نتائجها الى عدم وجود علاقة ارتباطيه موجبة ضعيفة بين الاتجاه والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (بوذون، 2007، ص228)، ودراسة حليلة أمزال (2017) التي أكدت نتائجها عن عدم وجود علاقة بين كل من الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز، ودراسة كل من الباحثان برايفيلد وكروكيت (Brefieldet&Crockete, 1955) باستعراض وتقييم نتائج الدراسات التجريبية التي أجريت على العلاقة بين الأداء والرضا فلم يجد ما يؤيد وجود العلاقة (سلطان، ص 225)، وكذا دراسة حسين بن عطاس الخيري (2008) التي توصلت نتائجها الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بني متوسطات درجات دافعية الإنجاز بين مرتفعي الرضا الوظيفي، ومنخفضي الرضا الوظيفي إلا في الأبعاد المتأثرة، الخوف من الفشل، قلق بدء العمل لصالح مرتفعي الرضا الوظيفي، ضف لذلك دراسة دريوش راضية (2018) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، والتي توصلت إلى أن مستوى درجات في الدافعية للإنجاز منخفضة، ودراسة العمري (1991) حول الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين في الأردن وعلاقته ببعض الخصائص الديموغرافية والوظيفية للمشرف، التي هدفت إلى تحديد مستوى الرضا الوظيفي للمشرفين التربويين في الأردن وعلاقته ببعض الخصائص الديموغرافية والوظيفية للمشرف حيث توصلت أن مستوى الرضا الوظيفي كان متدنيا لدى غالبية المشرفين في مجالي الراتب والتقدم الوظيفي.

وتعتبر هذه الدراسات تدعيماً لنتائج دراستنا الحالية التي توصلت إلى أن ضعف الدرجة الكلية للرضا الوظيفي لا تؤثر على دافعية الانجاز لدى مستشاري والتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وفي وظيفة الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني لا وجود لحواجز وعوائد مادية تمثل مصادر إشباع المستشار كالأجر والترقية والكفاءات وغيرها من الحوافز، وهذا ما جعل انعدام العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى هذه الفئة (مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني).

وتعزو الباحثة أسباب الوصول إلى هذه النتيجة أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يتعرضون لمجموعة من الصعوبات سواء في مجال عمله أو محيطه، حيث أن المهام المسندة إليه متعددة ومتضاربة من إعلام وتوجيه، وإرشاد وتقييم، بالإضافة إلى مشاركته في انجاز الدراسات والاستقصاءات على مستوى المقاطعة التي يعمل بها، لكونه يجب أن يتمتع بقدرات وخصائص معرفية ونفسية واثقان التقنيات والمهارات كحب الإصغاء وكسب الثقة المفحوص والتمكن من تقنيات المقابلات الإرشادية، كما يقوم بفهم التلميذ ومساعدته على فهم ذاته واكتشاف قدراته والحد من مشكلاته قصد مساعدته على التكيف الدراسي، وهذه الإجراءات كلها تقع على عاتق المستشار، وبغض النظر على مشاعر الرضا أو عدم الرضا اتجاه عمله، وكل هذا العمل جد كبير لشخص واحد مع العلم أن المستشار تستند إليه مقاطعة بأكملها وكمية هائلة من التلاميذ التابعين لتلك المقاطعة فهذا ما يجعل الأمر جد صعب فكيف لهذا العضو البسيط أن يكون راض عن عمله.

ولهذا فمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ملزم بتقديم جميع خدماته في آجالها كالجلسات التنسيق التي تعقد في مراكز التوجيه أسبوعياً أو نصف شهرية مع الفريق التقني، وكذا الاختلال الملاحظ في عملية التوجيه إلى تنفيذ هذه التعليمات والمشاركة في مجلس القبول والتوجيه لأخذ قرار التوجيه التلاميذ دون مراعاة رغباتهم وميولهم المهنية، وهذا ما يتنافى مع عملية التوجيه، وعملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني التي تهدف إلى تربية الاختيارات المدرسية والمهنية ومساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم الشخصي، والتي تؤثر سلباً على شعور المستشار بتحمل المسؤولية، بالإضافة إلى تضييعه لكثير من الوقت لوجوب حضور المجالس البيداغوجية المبرمجة على مستوى مؤسسة عمله وهذا ما يؤثر عليه سلباً بعدم

تقديم خدماته على أكمل وجه، وكذا بالنسبة للمهام الإدارية المسندة إليه كعملية التقييم التربوي التي ترسل من مصلحة التكوين والتفتيش خلال نهاية الفصول الدراسية ونهاية السنة الدراسية، وكذا ملأ النتائج المدرسية على المبرمجات الآلية، لكون دوره أيضا يكمن في الإشراف والمتابعة فهذه الأعمال لا صلة لها بالعمل الإرشادي والتوجيهي.

كما تجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز تسير في نصب المنحنى أي أن هذا الأخير يمثل النواتج العملية لدافعية الانجاز، وفي اعتقادنا أن هذه الظروف هي التي تؤثر سلبا على دافعية الانجاز والرضا الوظيفي لهذا المستشار

وهكذا ظل الاعتقاد شائعا بعد نشر نتائج دراسة الهاوثون أن محددات الرضا عن العمل تؤثر على أداء العمال وإنتاجهم (سلطان، ص 225).

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

نصت هذه الفرضية أن "مستوى الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني منخفض"، وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقد أظهرت هذه النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ضعيف، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (51.80) وهذه النتيجة دالة على أن مستوى الرضا الوظيفي ضعيف وأقل من مستوى المطلوب مع العلم أن الدرجة القصوى (90) والدرجة الدنيا (34) وهذا عند مستوى الدلالة (0.01)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسين (1981) التي هدفت إلى معرفة مدى رضا المرشدين والباحثات الاجتماعيات من العمل الذي يقمن به حيث توصلت إلى أن نسبة 20% من عينة البحث راضيات عن العمل و80% غير راضيات، ودراسة التي قام بها كل من ريم سليمان، فؤاد صبيبة، سوسن معلا، هلا سليمان(2016)، ودراسة الجميلي والبخاري (2008) التي هدفت إلى معرفة علاقة غموض الدور بالرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين بمحافظة ننوي، حيث توصلت إلى وجود مستوى منخفض في الرضا عن العمل لدى المرشدين التربويين، كما تتفق أيضا مع ما توصلت إليه دراسة عثمان (2009) التي هدفت إلى

معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين العاملين في مجال الايدز بولاية الخرطوم وعلاقته ببعض المتغيرات حيث توصلت إلى وجود مستوى منخفض في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة، وكذا دراسة سعاد السلوم (1422هـ) حول " عوامل ضغوط العمل التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمشرفات الإداريات " التي توصلت نتائجها إلى: نالت الجوانب الاجتماعية والعلاقات الإنسانية وكذلك الصفات والمميزات الفردية على المستوى الذاتي الشخصي للمشرفات الإداريات أعلى درجات الرضا الوظيفي ولم تحظ خصائص بيئة العمل بمكتب الإشراف التربوي ومميزات العمل الوظيفية إلا بدرجة رضا منخفضة من قبل المشرفات الإداريات، ودراسة حسين (1981) التي هدفت لمعرفة مدى رضا المرشدات والباحثات الاجتماعيات عن العمل الذي يقمن به وإلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى الرضا، والعوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا، ودرجات الاختلاف في الرضا بين المرشحات والباحثات، طبقت الباحثة مقياس الرضا عن العمل المكون من (42) فقرة على عينة مكونة من (110) مرشدة اجتماعية يحملن مؤهلات متوسطة و(30) باحثة اجتماعية يحملن مؤهلات عالية، وتوصلت الدراسة إلى: 20% من عينة البحث راضيات عن العمل و80% غير راضيات، ودراسة عثمان (2009) ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: يتسم الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين بالانخفاض في بعدي العلاقة بالإدارة والحوافز والدرجة الكلية، وبينما يتسم بالارتفاع بعد قبول الوظيفة، ودراسة دريوش راضية(2018) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وتوصلت إلى أن مستوى الدرجات في الرضا منخفضة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال تسليط الضوء على الظروف المحيطة بعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي حيث أن مكان إقامة هذا الأخير بالثانوية إلا أنه يزاول مهامه بالمتوسطات التابعة لها، والتي تشكل قطاع تدخله مما يسبب له معاناة نفسية وضغطا كبيرا وصعوبة في التوفيق بين خدماته في الثانوية والمتوسطات، وتنقلاته خاصة إذا كانت هذه الأخيرة بعيدة عن مكان عمله كحال المناطق الصحراوية النائية (أدرار) إلا مثال على ذلك، وحتى وإن كانت قريبة فالمشكلة هنا هو عدم وجود ساعات الفراغ في التوقيت

الأسبوعي للتلاميذ تؤثر على كلاهما، وكذا عملية التكليف نظرا لعدم تغطية كل مؤسسات التعليم الثانوي بمنصب قار لمستشار التوجيه والإرشاد بالإضافة إلى نقص التجهيزات المادية بمكتب عمل مستشار التوجيه حيث أن معظمهم يشغلون مكاتب ذات حجم ضيق وغير وظيفي، ولا تتلاءم مع أغراض عملية الإرشاد، وهذا ما يعرقل أهداف الإعلام المدرسي.

إضافة إلى ذلك أن تنقل مستشار التوجيه والإرشاد إلى المتوسطات التابعة لقطاع تدخله تتم بإمكانياته المادية الخاصة دون أمر بمهمة أو تسخير وسيلة نقل للقيام بمهامه، لكونه لا يستفيد من منحة التنقل التي يفترض أن يتقاضاها في كل تنقلاته.

وكذا فمستشار التوجيه والإرشاد يشعر وكأنه أخر إطار في المنظومة التربوية لا يستفيد من فرص الترقية والتقدم الوظيفي التي تحقق له عدالة العوائد التي نادى بها أدمر في نظريته، أما في النظام الحالي فهذا المورد البشري في الرتبة (12) كمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في أول تعيين له حيث أن لديه فرصة ترقية واحدة في حياته المهنية وهي مستشار التوجيه وإرشاد رئيسي مصنّف رتبة (13) بعد " 5 " سنوات من ترقّيته عن طريق امتحان مهني أو " 10 " سنوات من الخدمة عن طريق الترقية، أما مدير لمركز التوجيه فلا يتم إلا بعد ممارسته مهنة مستشار التوجيه وإرشاد رئيسي " 15 " سنة، وأما مشاركته في الامتحانات المهنية التي تخص سلك مفتش التربية الوطنية للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني فلا تتم إلا بعد أن يكون مدير مركز لمدة " 7 "سنوات، فأى طموح مهني وتقدم وظيفي يسعى له لما نعرف أن عدد مراكز التوجيه محدودة على مستوى الوطن مقارنة بعدد مستشاري التوجيه والإرشاد الطموحين في هذه المناصب.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

التي نصت على "مستوى دافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني متوسط"، وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقد أظهرت هذه النتائج أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني متوسط حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي(107.08) وعليه فالفرضية الثالثة تحققت.

فعلية تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ريم سليم، وفؤاد صبيبة، سوسن معلا، وهلا سليمان التي هدفت إلى الكشف عن مستوى كل من دافعية الانجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الفنية في مدينة طرطوس التي توصلت إلى أن مستوى دافعية الانجاز كان متوسطا، وخالد عبد السلام في دراسته واقع التوجيه والإرشاد النفسي التربوي في الجزائر، تحدياته و آليات تطويره، ويمكن تفسير ذلك إلى أن مهما كانت نوع الصعاب والعراقيل التي تواجه ميدان عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، من عمليات التكوين القليلة التي يتلقاها وكونها تفتقد إلى استراتيجيات واضحة وهادفة تنسجم مع طبيعة ودور التوجيه المدرسي ومع احتياجات التلاميذ ومستلزمات الحياة المدرسية، وكذا العقبات ذات علاقة بالمشكلات الإدارية والمتمثلة في تكليفهم من طرف مديري الثانويات ببعض المهام التي تتنافى مع مهامهم الأصلية، كما لا ننسى أنه في هذا الميدان يواجه صعوبات تقنية وإدارية متعددة كعدم التحكم في تطبيق بعض الاختبارات، إلا أنه شخص يسعى دائما إلى التجديد والابتكار، وأنه كذلك رغم اتساع ميدان عمله وعلاقاته من (المتوسط، الثانوي، التكوين المهني، مركز التوجيه) إلى أنه يثابر في أداء عمله وهذا ما جعل دافعيته رغم حبه لعمله متوسطة.

- مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

تشير هذه الفرضية إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب متغير العمر. وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام كاي مربع، فتوصلت إلى أن قيمة كاي² (1,83) عند درجة حرية (4) غير دالة إحصائيا عند 0,05، حيث أن $0,76 < 0,05$ وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي حسب الفئات العمرية للمستشارين، وبشكل عام لا يوجد فرق جوهري في مستويات الرضا الوظيفي بين الفئات العمرية، حيث بلغت نسبة المعلمين ذوي الرضا الوظيفي المنخفض 35%، وبلغت 45,9% من المستشارين ذوي رضا وظيفي متوسط، و19,1% من المعلمين ذوي رضا وظيفي مرتفع

ويتضح بشكل خاص أن نسبة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في فئة (من 25 إلى 35 سنة) لدى ذوي مستوى الرضا منخفض بلغت 78,2%، وهي متساوية تقريبا مع فئة (من 36 إلى 45 سنة)

بلغت 70,8%، ومع فئة (من 46 سنة فما فوق) 70%، وكذلك عدم وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي المتوسط بين الفئات العمرية، حيث بلغت النسبة في فئة (من 25 إلى 35 سنة) 20%، وفي فئة (من 35 إلى 45 سنة) 27,8%، وفي فئة (من 46 سنة فما فوق) 30%، وأيضا عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الرضا المرتفع، حيث بلغت نسبة فئة (من 25 إلى 35 سنة) 1,8%، وفي فئة (من 35 إلى 45 سنة) 1,4%، وبلغت في فئة (من 46 سنة فما فوق) 00%.

وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الحجاجي(1997) التي هدفت إلى التعرف على الرضا الوظيفي لمعلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (105) معلما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي لكل من التخصص والعمر، ودراسة الفراج(1997) التي أجراها على عينة مكونة من (476) عضو من أعضاء هيئة التدريس المحاضرين والمساعدين بفرع جامعة الإمام بالقصيم وفرع الكلية التقنية بهدف معرفة درجة الرضا الوظيفي لديهم وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات المؤهل، التخصص، الجنس، العمر، ودراسة ستيموف(stumpf,2003) التي هدفت للتعرف على الأنماط القيادية لدى المديرين في ولاية نورث كارولينا، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى الموظفين في المؤسسات وأثر متغيرات الخدمة والتخصص ومستوى التعليم، الجنس والعمر كمتغيرات مستقلة على الرضا الوظيفي، وأظهرت عدم وجود علاقة بين جنس الموظف في الرضا الوظيفي، ودراسة شايع بن عبد العزيز (1998) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى العام للرضا الوظيفي يعزى لمتغير العمر، ودراسة عثمان (2009) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين في الايزر تبعاً لمتغير العمر، ودراسة محمد البهيد(2014) التي تناولت مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفات الإداريات في جامعة الأميرة بنت عبد الرحمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية ومن نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي ومتغيرات الفئة العمرية والمؤهل العلمي.

- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

وتشير هذه الفرضية إلى أنه توجد فروق في درجات الدافعية للإنجاز لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب متغير العمر وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم استخدام كاي مربع لحساب الفروق في دافعية الإنجاز حسب متغير العمر، وتوصلت إلى أن قيمة كاي² (27,16) عند درجة حرية (4) دالة إحصائياً عند 0,05 و 0,01، حيث أن $0,05 > 0,000$ ، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائياً في درجات الدافعية للإنجاز حسب متغير العمر للمستشارين. حيث يتضح أن هناك فروق في مستويات الدافعية للإنجاز بين الفئات العمرية، وبشكل عام يوجد فرق جوهري في مستويات الدافعية للإنجاز، حيث بلغت نسبة المستشارين ذوي الدافعية المنخفضة 35%، وبلغت 45,9% من المعلمين ذوي دافعية متوسطة، في حين بلغت فقط 19,1% من المعلمين ذوي دافعية مرتفعة.

ويتضح بشكل خاص أن نسبة المستشارين في فئة (من 25 إلى 35 سنة) ذوي مستوى دافعية منخفضة بلغت 9,1%، وفي فئة (من 36 إلى 45 سنة) بلغت 11,1%، وفي فئة (من 46 سنة فما فوق) 6,7%، وكذلك وجود فروق في مستوى الدافعية المتوسطة بين الفئات العمرية، حيث بلغت النسبة في فئة (من 25 إلى 35 سنة) 72,7%، وفي فئة (من 35 إلى 45 سنة) 37,5%، وفي فئة (من 46 سنة فما فوق) 23,3%، وأيضاً فروق في مستوى الدافعية المرتفعة، حيث بلغت نسبة فئة (من 25 إلى 35 سنة) 18,2%، وفي فئة (من 35 إلى 45 سنة) 51,4%، وبلغت في فئة (من 46 سنة فما فوق) 70%. وفي هذا السياق أشار البروفيسور بشير معمريه (2012، ص 242) في كتابه سيكولوجية الدافع إلى الانجاز إلى قلة الدراسات التي تناولت مثل هذه المتغيرات، قائلاً أنه لعل موضوع الدافعية وعلاقتها بالعمر، من الموضوعات التي تحتاج إلى مزيد من الدراسات.

- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

ونصت الفرضية على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مستويات مستشاري التوجيه والإرشاد والمهني في الرضا الوظيفي حسب متغير الجنس.

وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين الذكور والإناث في مستويات الرضا الوظيفي الذي أظهرت نتائجها أن قيمة (ت) (-1) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة (0.31) تكبر مستوى الدلالة المعتمدة (0.05) فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في رضاهم الوظيفي. وتتفق نتيجة الفرضية مع ودراسة شايح بن عبد العزيز (1998) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى العام للرضا الوظيفي يعزى لمتغير الجنس، ودراسة كل من هيام الشريدي وزهير عبد الرحيم (1999) التي هدفت التعرف على أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة أربد وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الرضا المهني، ودراسة عطا الله العنزي حول " العلاقة بين درجة الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي لمديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية" حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي تعزى إلى الجنس، في جميع أبعاد المقياس المتبعة وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، وكذا دراسة وليام وليبرمان (2001) التي هدفت إلى معرفة فعالية المرشدين النفسانيين حسب بعض المتغيرات بالولايات المتحدة وتوصلت من خلالها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات المرشدين حسب متغير الجنس، كما تتفق أيضا مع دراسة كما تتفق أيضا مع دراسة شايح بن عبد العزيز (1998) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي والتفكير الناقد لدى الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات بالمستشفيات الحكومية بمنطقة مكة المكرمة، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى العام للرضا الوظيفي يعزى لمتغير الجنس، ودراسة ستيموف (Stumpf,2003) التي هدفت للتعرف على الأنماط القيادية لدى المديرين في الولاية نورث كارولينا، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى الموظفين في المؤسسات وأثر متغيرات الخدمة، التخصص، والمستوى التعليمي والجنس والعمر كمتغيرات مستقلة على الرضا الوظيفي، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين مستوى المؤهل للموظف ومستوى الرضا الوظيفي، وأظهرت وجود علاقة بين الحوافز المادية والرضا الوظيفي للموظفين وأظهرت عدم وجود

علاقة بين جنس الموظف والرضا الوظيفي، وكذلك دراسة الطريفي (2003) وبينت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، ودراسة عثمان (2009) ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين في مجال الايدز تبعا لمتغير النوع إلا في بعد العلاقة مع الزملاء لصالح الذكور، ودراسة العاجز (2014) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين درجة ممارسة المرشدين التربويين بالمدارس الحكومية في محافظة غزة لأخلاقيات المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي وأثر كل من المتغير (الجنس) حيث أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس.

وترجع الباحثة نتائج الدراسة إلى أن جميع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يعملون تحت قوانين مشتركة وبنية تنظيمية واحدة وظروف عمل واحدة رغم اختلاف المناطق الجغرافية، بالإضافة إلى تساوي الحقوق والواجبات، ونمط التكوين فأيا كان الجنس مستشار التوجيه والإرشاد فهو يستفيد من نفس التكوين الذي يستفيد منه زملاءه في العمل.

- مناقشة الفرضية السابعة:

ونصت الفرضية على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية مستويات الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب متغير الجنس" وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت)، فتوصلت إلى أن قيمة (ت) بلغت (1.40 -) وأن قيمة دلالتها المحسوبة التي هي 0.16 أكبر عن مستوى الدلالة المعتمدة الذي هو 0.05 أي أن 0.16 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في دافعيتهم للإنجاز، وهذا ما يتفق مع دراسة بودون (2007) تناولت الدراسة الحالية موضوع الاتجاه نحو العملية الإرشادية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية الواد، توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو العملية الإرشادية لدى عينة الدراسة، وهذا ما يتفق أيضاً مع نتائج دراسة (رمزان وقالين Ranzan et

Galın, 1990-1991) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين السعادة ودافعية الانجاز بين الذكور والإناث لدى طلبة الماجستير بقسم أزداد الإعلامية حيث أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز يعزى لمتغير الجنس، ودراسة سمارة وآخرون (2011) في متغير الجنس والمؤهل العلمي، ودراسة أبو جراد (2015) في متغير الجنس والخبرة لدى المرشدين التربويين بمحافظة قطاع غزة، ودراسة ادسيل وكامبل (2008) (Adsul et Karbale) التي هدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس والخلفية الاقتصادية واختلاف الطبقات لدى طلاب الدراسات العليا بمدينة سنغالي التابعة لولاية ماهرا راشترا، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مستوى دافعية الانجاز تعزى لمتغير الجنس، ودراسة حيدرة وحيدة التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لدى مستشاري التوجيه والإرشاد (حيدرة، 2018).

وكذا دراسة سمارة وآخرون" والتي هدفت للتعرف على درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (حيدرة، 2018، ص36).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة دافعية الانجاز وخصائص الشخصية الانجازية في العمل فدافعية الانجاز تعتبره قوة داخلية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد، فنجدها لدى الأفراد سواء ذكورا أو إناثا وهذا إضافة إلى أن من خصائص ذوي السلوك الانجازي في العمل أنهم يشعرون بالسعادة والرضا من مجرد تحقيق نتائج انجاز ناجحة بصرف النظر عن أي عوائد خارجية لحصولهم مثلا على مكافأة بناء على النجاح الذي حققوه (الحنوي سلطان، ص226) وهذا رغم حقيقة العمل الشاق في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للوصول إلى مراتب التعرف والامتياز مما يستفيد عدم تأثر الدافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد بالمتغير الجنس.

ومن خلال ما سبق يتضح أهمية محتوى العمل لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، والذي يمكنه بالقيام بأدواره بمستوى يلبي حاجيات الفئات المستهدفة داخل المؤسسة التربوية.

ونظراً لتشعب تدخلاته على مستويات عدة نجد الدراسة التي قام بها تني سون. (Tenny son) (1989) التي هدفت إلى معرفة أدوار المرشدين داخل المؤسسات التربوية في العديد من الثانويات "بمنسوتا" وتوصلت نتائجها إلى أن هناك علاقة محدودة بين الكيفية التي يدرك بها المرشدون أدوارهم وتوقعات البرنامج الإرشادي المدرسي لدور المرشد وأن هذا الأخير لا يستطيع أن يقوم بدوره كما ينبغي بسبب تزايد الحاجة إلى خدمات الإرشاد من جهة وكثرة عدد التلاميذ من جهة أخرى، كما اقترح الباحث آلية الإرشاد الجماعي حتى يتمكن المرشد من تلبية أو تحقيق الاحتياجات التي لا تتحقق عن طريق الإرشاد الفردي التي بالمقابل نجدها تتوافق مع المعطيات التي يعمل فيها مستشار التوجيه والإرشاد في ظل تزايد الحاجة إلى خدماته وصعوبة تغطية لمهامه في جميع المجالات.

كما قام أتسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على سلوك المخاطرة وأشار إلى إن مخاطرة الانجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل منها عاملان متعلقان بخصائص الفرد وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة، أو العمل المراد انجازه (خليفة، ص 113).

- مناقشة الفرضية الثامنة:

ونصت الفرضية إلى توقع "عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب متغير التخصص" وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم حساب التباين الأحادي (ANOVA)، وتوصلت إلى أن قيمة (F) بلغت 1.86، وأن قيمة دلالتها المحسوبة التي هي 0.15، تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05 أي أن 0.15 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير التخصص العلمي، وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة محمد عليما (1994)، ودراسة الفراج (1997)، ودراسة ستيوموف (stumph 2003)، ودراسة حنان الخليفي (2010) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمات في الدرجة الكلية للرضا الوظيفي وجميع أبعاده الفرعية تبعاً لمتغير التخصص، ودراسة محمد عليما (1994) التي توصلت إلى

عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي ترجع الى كل من التخصص، ودراسة الحجاجي (1997) التي هدفت إلى التعرف على الرضا الوظيفي لمعلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (105) معلما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي لكل من التخصص.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن رغم اختلاف التخصص العلمي من علم النفس وعلم النفس العمل والتنظيم وعلوم التربية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إلى أنهم خاضعين لنفس التكوين ونفس القوانين ويقومون كلهم بنفس المهام رغم اختلاف قدراتهم وميولتهم فهذا ما أوصلنا إلى هذه النتيجة. **مناقشة الفرضية التاسعة:**

ونصت الفرضية إلى توقع "عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب متغير التخصص" وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم استخدام التباين الأحادي (ANOVA)، توصلت النتيجة إلى أن قيمة (F) بلغت 0.23 وأن قيمة دلالتها المحسوبة التي هي 0.79 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05 أي أن 0.23 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات دافعية الإنجاز حسب متغير التخصص العلمي.

وأيدت نتيجة هذا الفرض دراسة (Babelan2010, Bruce 2006) التي أظهرت عدم وجود فروق في دافعية الانجاز تعزى لمتغير التخصص لدى الطلبة الذين يدرسون في نظام التعليم عن بعد (كمور، 2012، ص 348). ودراسة حيدرة وحيدة التي هدفت للتعرف على تأثير محددات الرضا الوظيفي على دافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة المهنية والتخصص لدى مستشاري التوجيه والإرشاد (حيدرة، 2018).

وتفسر الباحثة ذلك بأن دافعية للإنجاز لا تتعلق بشكل أساسي بنوع التخصص الذي درسه مستشار التوجيه بل بالخبرة التي يمر بها، ولما كانت الخبرات والمواقف والظروف التي يمر بها المستشار هي نفسها في كل التخصصات، تلاشت معها الفروق بينهم في مستوى الدافعية للإنجاز، فتشابه ظروف العمل والبيئة لأفراد العينة سواء كان تخصصهم علم النفس أو علوم التربية أو علم النفس عمل وتنظيم كالظروف العملية والمشكلات اليومية داخل الثانوية وخارجها، أدى إلى تشابه ردود أفعالهم وكذا مستوى دافعتهم للإنجاز، كما أن أخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد، والخصائص النفسية والمهنية للقائم بهذه المهنة تتطلب من مستشار التوجيه والإرشاد التحلي والاهتمام بالجوانب المعرفية والنفسية والسلوكية مثلا لتمتع بقدر كبير من الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والصبر على العراقيل التي تعترضه في حياته المهنية والاجتماعية والتي تظهر مدخلا لسمود هو قدرته على التعامل مع هذه العراقيل، وكذا مهاراته في التعامل مع المشكلات التي تواجه المرشدين في محيطهم الدراسي والاجتماعي، والسعي الدؤوب لإيجاد الحلول المناسبة لها، وهذه هي حقيقة العمل الشاق والممتع في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للوصول إلى مراتب التفوق والامتياز، مما يفسر عدم تأثر دافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد بالمتغيرات الشخصية والوظيفية المتمثلة في الجنس والسن، الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي (حبيزة، 2018، ص 219).

- مناقشة الفرضية العاشرة:

ونصت الفرضية إلى توقع "عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متغير المؤهل العلمي" وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم استخدام التباين الأحادي (ANOVA)، وتوصلت إلى أن قيمة (F) بلغت، 1.30 وأن قيمة دلالتها المحسوبة التي هي 0.27 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05 أي أن 0.27 أكبر من 0.05، ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الرضا الوظيفي وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

وقد اتفقت نتيجة الفرضية مع دراسة العمادي (1997) التي هدفت إلى التعرف على درجة الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة نورة محمد البلهيد (2014) التي تناولت مستوى الرضا الوظيفي للموظفات الإداريات في جامعة الأميرة بنت عبد الرحمان، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والفئات العمرية، أيضاً دراسة حليلة أمزال (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الرضا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة دريوش راضية (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة ريم سلمون وفؤاد صبيبة، سوسن معلا وهلا سليمان (2016) التي هدفت إلى مستوى دافعية الانجاز وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الفنية في مدينة طرطوس، وأسفرت نتائجها إلى عدم وجود فروق بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة العمادي (1996)، والفراج (1997)، والعريمي (1998) التي أظهرت نتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي ذوي المؤهل المرتفع وذوي المؤهل العلمي المنخفض، ودراسة عثمان (2009) ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين في الأليز تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أنه بالرغم من اختلاف درجات مؤهلهم العلمي من ليسانس ماستر، دكتوراه إلى أن القانون الأول للتوظيف يشترط مستوى الليسانس فقط في الدرجة (12) كبدائية في رحلتهم المهنية فهذا لا يراعي فروقهم في المستوى ما يجعل مستوى الرضا عندهم يقل وينخفض من البداية.

- مناقشة الفرضية الحادية عشر:

ونصت الفرضية إلى توقع عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب متغير المؤهل العلمي وللتأكد من صدق هذه الفرضية تم استخدام التباين الأحادي (ANOVA)، وتوصلت إلى أن قيمة (F) بلغت 2.63، وأن قيمة دلالتها المحسوبة هي 0.07

أكبر، من 0.05، ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مستويات دافعية الإنجاز حسب متغير المؤهل العلمي.

ومن الدراسات التي اتفقت مع ذلك نجد دراسة حيدرة وحيدة (2018) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس والسن والخبرة المهنية والمؤهل العلمي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد، وكذا "دراسة سمارة وآخرون" والتي هدفت للتعرف على درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (حيدرة 2018، ص36)، وكذا دراسة ريم سلمون وفؤاد صبيبة، سوسن معلا وهلا سليمان (2016) التي هدفت إلى مستوى دافعية الانجاز وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الفنية في مدينة طرطوس، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة حيدرة وهيبة هذه النتيجة إلى طبيعة دافعية الإنجاز، وخصائص الشخصية الإنجازية في العمل التي تتأثر بقدرة الفرد على الأداء بطريقة منظمة وموضوعية أكثر من العوامل الذاتية فدافعية الإنجاز تعتبر قوة داخلية لدى مستشار التوجيه والإرشاد تحركها عدة عوامل للقيام بمهامه بكفاءة عالية وسرعة وأقل جهد، ومن هذه العوامل طبيعة العملية الإرشادية والتوجيهية نفسها التي تتطلب التنظيم الدقيق لمهام مستشار التوجيه على كل المستويات التعليمية والفئات المستهدفة، فيسعى هذا الأخير إلى تحقيق التكامل بين جميع الخدمات التي يقدمها لا شيء إلا لإرضاء التلميذ والوصول به إلى نمو سليم ومتكامل (حيدرة، 2018، ص 219).

الاستنتاج العام:

يتضح مما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في اتجاه ما توقعناه في فرضيات الدراسة، حيث أظهرت عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الرضا الوظيفي ودرجات دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وأن مستوى الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني منخفض، وأن مستوى دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني متوسط، كما لم تظهر فروقا

إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستويات الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز وفقا للجنس، التخصص العلمي، والمؤهل العلمي، والعمر، ما عدا في مستويات دافعية الانجاز حسب متغير العمر، حيث أسفرت نتائج الفرضية على عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حسب متغير العمر.

كما نشير أيضا الى أن الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني له علاقة مباشرة بوضعهم المهني وطبيعة المهام والظروف التي يعملون بها.

كما أن الدافعية للإنجاز لدى هذه الفئة تزداد حسب متغير العمر لحديثي التوظيف وتنخفض لذوي الأقدمية لكون الجدد يأتون إلى العمل بدافعية وشغف لاكتشاف المهنة وأدوارهم بينما القدماء تنخفض دافعيتهم بعدما يكتشفون نقص فرص الترقية وضعف الأجر وصعوبة أداء المهام ميدانيا وغيرها من استنتاجات في هذا الاتجاه.

الخاتمة:

يمثل الموضوع الذي تناولته الباحثة الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني انجاز كبيرا لفائدة المنظومة التربوية الجزائرية عامة والتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني خاصة، كما أن الخدمات التي تقدمها هذه الموارد البشرية تساهم بقدر كبير في تحديث خريجي النظام التربوي من خلال مساهمتها الجادة في تكوين وتنمية أجيال المستقبل اللذين يواكبون عصر العولمة باليد العاملة وبطموحاتهم الكبيرة.

ولقد بينت نتائج الدراسة أن الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة لا تتأثر بالدافعية للإنجاز.

كما بينت الدراسة أنه ليس لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي والتخصص العلمي أثرا معنويا على كل من الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد.

وهذه النتيجة المتوصل إليها وإن دلت على شيء فإنها تدل على أن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عليهم أن يأخذوا فرصة تدفعهم للوصول بالتلاميذ إلى مستويات عليا من التفوق والامتنياز من أجل تحقيق مشروعهم الشخصي الذي يعتبر نقطة انطلاق في مشوارهم الدراسي والمهني لأنه بذلك قد يكون أنشأ أجيالا كفنة للنهوض بالتنمية الوطنية والاقتصادية لمواكبة سرعة العولمة.

وانطلاقا مما سبق يمكن القول أن المساهمة العلمية للدراسة الحالية تكمن في أن وظيفة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المنظومة التربوية الجزائرية تحتاج إلى دراسة كاملة لكل مدخلاتها وعملياتها، بناء على النتائج العلمية للدراسة التي بينت أن الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى هذه الفئة شبه منعدمة فعلى الوزارة التكفل بهذه الفئة المهشمة فورا لكونها هي التي تنشأ أجيال مؤهلة علميا ومدرية عمليا للتكيف مع جميع مجالات الحياة وعليه نقترح على الباحثين والممارسين في الميدان ما يأتي:

*حث الوزارة على اعادة النظر في القانون الأساسي لسلك التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

* توفير فرص الترقية لمستشاري التوجيه ضمن المناصب الإدارية للثانويات والمتوسطات لا سيما منصب مدير متوسط وثانوية إلى جانب الترقية داخل السلك إلى رتبة مستشار رئيسي ومفتش التوجيه ومدير مركز التوجيه.....الخ.

* تحليل وظيفة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني جزئياً.

* إبراز الموقع التنظيمي لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

* بناء برنامج تكويني يستجيب لحاجيات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

* التقليل من خدمات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وإضافة مساعدين يتشاركون المهام.

* محاولة وضع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كل مؤسسة تعليمية من أجل تحقيق هدفه

الأسمي الذي وجه من أجله وهو تحقيق المشروع الشخصي للتلميذ.

* دعم مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بدورات تكوينية وندوات علمية تثير دافعيتهم للإنجاز.

* إضافة مستشار توجيه مساعد في كل مؤسسة وخاصة المدارس الأكثر عدد لخفض ضغط العمل على هذه

الفئة.

* مكافأة المستشارين بالجانبين المادي والمعنوي بعد انجاز مهامهم مباشرة.

* تجهيز البنية المكانية بالتجهيزات الضرورية لاحتياجات العمل الإرشادي.

* القيام بتسهيلات للمستشار للحوار مع العائلات والأساتذة للتقرب أكثر من التلميذ من أجل سهولة مساعدته.

* الدراسات التي يمكن اقتراحها في سلك التوجيه من قبل المهتمين والباحثين غير التي تم تناولها في هذه

الدراسة والتي يمكن أن تكون ذات تأثير على دافعية مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

-بناء برنامج إرشادي لتنمية الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

-بناء برنامج إرشادي لإثارة دافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

إذن بفضل هؤلاء لو أحسننا التكفل بهم سواء من الجانب المادي أو العلمي فقد نكون بذلك قطعنا شوطاً

هاماً لنكون من بين الدول المتقدمة التي لما أعطت أولوية لهذا العنصر البشري صارت في القمة. ففي

الجزائر رغم الصعوبات والعراقيل التي يواجهونها في أداء مهامهم إلى أنهم مازالوا يكافحون، فلماذا لا نرتقي بهم ونشجع هذه الطموحات للوصول بها إلى العلا.

قائمة المراجع

-قائمة المراجع

- 1) . أمزال، حليلة. (2017). الذكاء الوجداني وعلاقته بدافعية الانجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
- 2) أرزقي، عبد النور. (1997). محددات الرضا المهني، ومعنى العمل عند العمال الجزائريين، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الجزائر.
- 3) الأزرق، عبد الرحمان صالح. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. دار الفكر العربي.
- 4) بابود، صبرينة ورمشي، ربيعة. (2016). التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر واقع وآفاق، دار الأمل للنشر والتوزيع تيزي وزو.
- 5) البارودي، منال أحمد (2015). الرضا الوظيفي وفن التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين. دار النشر المجموعة العربية للتدريس والنشر.
- 6) باهي، مصطفى حسين وشلبي، أمينة إبراهيم (1999). الدافعية نظريات وتطبيقات. دار مركز الكتاب.
- 7) بركات، زياد وحسن، كفاح (2011). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (العدد 24)، ص - ص 38-84.
- 8) برو، محمد (1993). أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعب الأدبية، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الجزائر.
- 9) البستاني، فؤاد افرام (1997). منجد الطلاب. دار المشرق.
- 10) البلهيد، نورة محمد (2014). مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريات في جامعة نورة بنت عبد الرحمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد3، (العدد10)، ص - ص 147-163.

- 11) بن زاهي، منصور (2006). الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة منتوري، قسنطينة.
- 12) بن فليس، خديجة (2014). المرجع في التوجيه المدرسي والمهني. ديوان المطبوعات الجامعية.
- 13) بن هادية، علي، وآخرون (1991). القاموس الجديد. المؤسسة الوطنية للكتاب.
- 14) بني يونس، محمد محمود (2007). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. دار المسيرة للنشر.
- 15) بودخيلي، محمد مولاي (2004). نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 16) بونون نبيلة (2007). محددات الرضا الوظيفي لدى العامل الجزائري في إطار نظرية دافيد ماكيلاند للدافعية، دراسة ميدانية بمؤسسة سونا ريك - وحدة فرجيوة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة محمود منتوري، قسنطينة.
- 17) تشوافت، كريمة (2001). الدافعية للإنجاز بين التحكم الداخلي والخارجي، دراسة ميدانية في قسم الإنتاج بمؤسسة سونا طراك. [رسالة ماجستير]، جامعة الجزائر.
- 18) تمجيات عاشور (2007). "واقع التوجيه المدرسي في الجزائر"، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الجزائر.
- 19) التويجري، علي بن محمد (1997). تطور التعليم في دول الخليج. مكتبة التربية لدول الخليج.
- 20) الجميلي، على وعليج، خضر والبخاري، أحمد يونس محمود (2008). غموض الدور لدى المرشدين التربويين وعلاقته برضاهم عن عملهم، مجلة التربية والعلم، المجلد 15، (العدد 3)، ص - ص 308-331.
- 21) جودة عزت عبد الهادي، سعيد حسين العزة (2004). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 22) جودت عزت عبد الباقي وسعيد حسني العزة. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- (23) الجوهري، محمد وآخرون (1972). *مبادئ علم الاجتماع*. دار المعارف.
- (24) جير جرينيرج، روبرت بارون (2009). (ترجمة، اسماعيل علي بسبوني، رفاعي محمد رفاعي). *إدارة السلوك في المنظمات*. دار المريخ للنشر.
- (25) حداد، نسيمة. (2001). *علاقة الدافع إلى الانجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا*، [رسالة ماجستير]، جامعة الجزائر.
- (26) الحربي، خلف الغازي. (2012). *أساليب الرعاية الوالدية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة من الجنسين*. مجلة دراسات تربوية ونفسية، (العدد 80)، ص - ص 85-112.
- (27) حريم، حسين. (1997) *السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد في المنظمات*. دار زهران للنشر والتوزيع.
- (28) حسن، علي حسن. (1998) *سيكولوجية الانجاز*. مكتبة النهضة المصرية.
- (29) حسين، محي الدين أحمد (1988). *دراسات في الدافعية والدوافع*. دار النهضة العربية.
- (30) الحضيري، ربيعة عمر سالم (2013). *التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين*، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة اليرموك.
- (31) الحفني، عبد المنعم (1978). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي انجليزي-عربي*، الجزء الثاني. دار العودة.
- (32) حمري، صارة (2012). *علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة وهران.
- (33) حناش فضيلة، محمد بن يحيى زكيريا (2011). *التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الحديثة*، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. الجزائر.
- (34) الحناوي، محمد (1974). *السلوك التنظيمي*. دار الجامعات المصرية.

- 35) حيدرة وحيدة (2018). محددات الرضا الوظيفي وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني، [أطروحة دكتوراه]. جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.
- 36) خليفة، عبد الطيف محمد. (2006). *الدافعية للإنجاز*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 37) خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). *الدافعية للإنجاز*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 38) خليفي، حنان بن ناصر (2010) الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة أم القرى السعودية.
- 39) خليل جواد محمد الشيخ، وشريير عزيزة عبد الله (2008). الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية، بغزة فلسطين، المجلد 16، (العدد 1)، ص - ص 711-683.
- 40) الخيري، حسن بن حسين عطاس (2008). الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة الليث والقنفذة، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 41) دويدار، عبد الفتاح محمد احمد. (1991). *العوامل المحددة لدافعية الانجاز في ضوء بعض المتغيرات لدى الموظفين*. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد 3، (العدد 2) ص - ص 49 - 73.
- 42) دويدار، عبد الفتاح محمد أحمد. (1995). *أصول علم النفس المهني وتطبيقاته*. دار النهضة العربية.
- 43) شحاتة، ربيع محمد. (2010). *علم النفس الصناعي والمهني*. دار المسير للنشر والتوزيع.
- 44) القدافي، رمضان محمد. (1997). *التوجيه والإرشاد النفسي*. دار الجبل.
- 45) رونالدي، ريجيو. (1999). *المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي*. (فارس حلمي، ترجمة). دار الشروق للنشر والتوزيع.

- 46) ريم، سليمان وفؤاد، صبيبة وسوسن، معلا وهلا، سليمان (2017). دافعية الانجاز وعلاقتها بالرضا الوظيفي، دراسة ميدانية على معلمي التربية الفنية في مدينة طرطوس، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 39، (العدد1) ص - ص 491-511.
- 47) زكري، لورنسا بسطا (1993). العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس وبعض متغيرات الدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات بجامعة البحرين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، (العدد 6).
- 48) زهران، حامد عبد السلام (1980). *التوجيه والإرشاد النفسي*. دار العلم للملايين.
- 49) زهران، حامد عبد السلام. (2002). *التوجيه والإرشاد النفسي*. عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- 50) الزهراني، على ورشدي، سرى محمد رشدي (2009). الرضا المهني كمنبئ للذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة، أطفال الخليج ونوي الحاجات الخاصة، ص ص 2 - 46.
- 51) زيدان، محمد مصطفى. (1985). *دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام*. ديوان المطبوعات الجامعية.
- 52) الزيني، محمود محمد. (1969). *سيكولوجية النمو والدافعية- الأسس والتطبيقات في التربية*. دار الكتب الجامعية.
- 53) الساكر، رشيدة. (2015). دافعية الانجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلامذة السنة الثالثة ثانوي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة همة لخضر، الوادي.
- 54) سامر، جلدة. (2005). *السلوك التنظيمي والنظريات الإدارية الحديثة*. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- 55) سلطان، عويدات. (2002). *علم النفس الصناعي*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 56) السهلاوي، عبد الله والنويصر، خال. (1996). الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها. *مجلة جامعة الملك سعود*، المجلد الثاني (العدد 4) ص - ص.
- 57) سيد، عبد الحميد مرسي. (1976). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني*. المطبعة العربية الحديثة.

- 58) الشافعي، محمد الدسوقي. (1998). ضغوط مهنة التدريس مقارنة ببعض ضغوط المهن الأخرى وعلاقتها بالمعتقدات التربوية للمعلمين. المجلة التربوية. المجلد 12 (العدد48)، ص ص185-213.
- 59) شاويش، مصطفى نجيب (1996). *إدارة الموارد البشرية "إدارة الأفراد"*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 60) شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.
- 61) شحاتة، محمد ربيع (2010). *علم النفس الصناعي والمهني*. دار الميسر للنشر والتوزيع.
- 62) الشرقاوي، أنور محمد (1992). *علم النفس المعرفي المعاصر*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- 63) شوقي، عبد الحميد إبراهيم (2003). *الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية*. المجلة العربية للإدارة. جامعة الدول العربية.
- 64) الصبحية، حنان خلفان بن زايد. (2013). *الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان، [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة نزوى.
- 65) صرداوي، نزيح. (2009). *المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي. دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر.
- 66) الصرفي، محمد. (2008). *الضغط والقلق الإداري*. دار مؤسسة دورس الدولية للنشر والتوزيع.
- 67) صقر، أحمد عاشور. (1983). *إدارة القوى العاملة أدوات وأدوات البحث التطبيقي*. دار النهضة للنشر.
- 68) الصليبي، محمود عيد مسلم. (2008). *الجودة الشاملة أنماط القيادة التربوية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم أدائهم*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 69) الصياح، رنا إدريس.. (1997) *فاعلية برنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين: دراسة شبه تجريبية في الصف الثاني الإعدادي*. [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة دمشق.
- 70) الصيرفي، محمد. (2008). *السلوك الإداري (العلاقات الإنسانية)*. دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر.
- 71) الصيلي، محمود عبد المسلم. (2008). *الجودة الشاملة وأنماط القيادة*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

- (72) الطريفي، منى عبد الرحمن محمد. (2003). مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين والمرشحات في مدينة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. [رسالة ماجستير غير منشورة] الجامعة الاردنية.
- (73) عاقل، فاخر (1978). علم النفس التربوي. دار العلم للملايين.
- (74) عباس، على (2008). إدارة الموارد البشرية. دار إثراء للنشر والتوزيع.
- (75) عبد الحفيظ، مقدم. (1990). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- (76) عبد الحليم، جلال. (2016). محددات الرضا الوظيفي لدى أساتذة العليم الثانوي. دار الحمد للنشر والتوزيع.
- (77) عبد العزيز، سعيد وآخرون (2009). التوجيه المدرسي، مفاهيمه النظرية، أساليبه الفنية، تطبيقاتها العلمية. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- (78) عبد الغني، أشرف محمد. (2001). علم النفس الصناعي وأسس وتطبيقاته. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- (79) عبد الفتاح، دياب حسين (1996). الأعمدة السبعة للإشراف الفعال. مطبعة النيل.
- (80) عبده فيله، فاروق وعبد الفتاح الزكي، أحمد. (2004). معجم المصطلحات لفظا واصطلاحا. دار الوفاء للتوزيع والنشر.
- (81) العنتيبي، صبحي خبير. (2005). تطور الفكر والأساليب في الإدارة. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- (82) عدس، عبد الرحمان. (2002). علم النفس التربوي نظرة معاصرة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- (83) العديلي، ناصر، محمد. (1984). الرضا الوظيفي دراسة ميدانية. معهد الإدارة العامة.
- (84) عشوي، مصطفى. (2004). مدخل الى علم النفس المعاصر. ديوان المطبوعات الجامعية.
- (85) عكاشة، محمود فتحي. (1999). علم النفس الصناعي. مطبعة الجمهورية.
- (86) عمراني، محمد (2011). وجهة نظر مستشاري التوجيه المهني والمدرسي حول عملية تفعيل دورهم في المؤسسات التربوية، [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة وهران.
- (87) العميان، محمود. (د.ن). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. دار وائل للنشر والتوزيع.

- (88) عوض، عباس محمود. (2006). *دراسات في علم النفس الصناعي والمهني*. دار المعرفة الجامعية.
- (89) عويدات، سلطان. (2002). *علم النفس الصناعي*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- (90) عياد، مواهب إبراهيم (1998). *إرشاد الطفل وتوجيهه في سنواته الأولى*. دار منشأة المعارف.
- (91) عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن. (2006). *القيادة والدافعية في الإدارة التربوية*. دار حامد.
- (92) العيسوي، عبد الرحمن (2000). *علم النفس العام*. دار المعرفة الجامعية.
- (93) عيسوي، عبد الرحمن محمد. (1982). *علم النفس والانتاج*. مؤسسة شباب الجامعة.
- (94) غباري، ثائر أحمد. (2008). *الدافعية النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- (95) فطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (2002). *علم النفس العام*. دار الفكر.
- (96) فلمبان، اناس فؤاد نواوي. (2008). *الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة*. [رسالة الماجستير غير منشورة] جامعة أم القرى.
- (97) فنطازي، كريمة. (2010). *العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة] جامعة الاخوة منتوري قسنطينة.
- (98) فيله، فاروق عبده والزكي، أحمد عبد الفتاح. (2004). *معجم المصطلحات لفظا واصطلاحا*. دار الوفاء للتوزيع والنشر.
- (99) القاضي يوسف مصطفى وآخرون. (2002). *التوجيه التربوي والإرشاد النفسي*. دار المريخ للنشر.
- (100) القدافي، رمضان محمد. (1997). *التوجيه والإرشاد النفسي*. دار الجبل.
- (101) قدوري، خليفة. (2012). *الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
- (102) قريشي، عبد الكريم. (1993). *نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر، مجلة الفكر (العدد 1) ص*

- 103) قشقوش، إبراهيم ومنصور. طلعت (1979). دافعية الإنجاز وقياسها. مكتبة الأنجلو المصرية.
- 104) القضاة، محمد فرحان والترتوي، محمد عوض. (2006). أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيقية). دار الحامد للنشر والتوزيع.
- 105) كاملة وآخرون. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- 106) كرو، رحيم يونس. (2008). مقدمة في منهج البحث العلمي. سلسلة المنهل في العلوم التربوية.
- 107) كمور، ميماس ذاك. (2012). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، (العدد 2) ص - ص 321 - 354.
- 108) لعويسات، جمال الدين. (2003). السلوك التنظيمي والتطور الإداري. دار هومة.
- 109) اللوزي، موسى. (2002). التنظيم واجراءات العمل. دار وائل للنشر والتوزيع.
- 110) ماهر، أحمد. (2003). السلوك التنظيمي مدخل إناء المهارات. الدار الجامعية للنشر.
- 111) مايكل، أرجابيل. (1993). سيكولوجية السعادة. (فيصل عبد القادر يوسف، ترجمة). عالم المعرفة.
- 112) مجدي، أحمد محمد عبد الله. (2006). السلوك الاجتماعي ودينامياته. دار المعرفة الجامعية للنشر.
- 113) مرسي، سيد عبد الحميد. (1976). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني. مكتبة الفانجي.
- 114) مشعان ربيع، هادي. (2008). علم النفس التربوي. مكتبة المجتمع العربي للنشر.
- 115) المشعان، عويد سلطان. (1994). علم النفس الصناعي. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- 116) المعايطه، خليل عبد الرحمن. (2007). علم النفس الإجمالي. (الطبعة الثانية). دار الفكر للنشر.
- 117) معمريه، بشير. (2012). سيكولوجية الدافع إلى الانجاز - تقنين أربعة استبيانات لقياسه. دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
- 118) ملحم، سامي محمد. (2002). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للطباعة والنشر.
- 119) المنجد في اللغة والإعلام (1984). بيروت: منشورات دار الشروق.

- 120) موراي، إدوارد. (1988) *الدافعية والانفعال*. (أحمد عبد العزيز سلامة، ترجمة). دار الشرق.
- 121) موسى، رشاد علي عبد العزيز. (1994). *علم النفس الدافعي*. دار النهضة العربية.
- 122) موسى، رشاد علي عبد العزيز. (1992). *سيكولوجية الفروق بين الجنسين*. مؤسسة مختار للنشر والتوزيع.
- 123) الميلادي، عبد المنعم. (2008). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي للأسرة*. مؤسسة شباب الجامعة.
- 124) نشواتي، عبد المجيد. (1986). *علم النفس التربوي*. (الطبعة الثالثة). دار الفرقان.
- 125) نوى، الجمعي وصاهد، فتيحة. (2010). *الضغط المهني وعلاقته بدافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم المهني*، [رسالة الدكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- 126) الهواري، سيد. (1976). *الإدارة والاصول والاسس العلمية*. مكتبة عين الشمس.
- 127) وزارة التربية. (1962، 1992). *مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني*. مديرية التوجيه والاتصال الجزائر.
- 128) وزارة التربية الوطنية. (2001). *مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني*. مديرية التوجيه والاتصال الجزائر.
- 129) وزارة التربية الوطنية. (2001). *النشرة الرسمية للتربية الوطنية، التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة 1962-2001*، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر.
- 130) وزارة التربية الوطنية. (1980). *النشرة الرسمية للتربية الوطنية*، العدد 247.
- 131) وزارة التكوين والتعليم المهنيين. (2012). *حصيلة نشاطات القطاع (2004-2012)*، الجزائر.
- 132) وسطاني، عفاف (2010). *دافعية الانجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لدى مدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع المؤسسة: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط لمدينة سطيف*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة فرحات عباس، سطيف.
- 133) Aktouf, O. (1986). *les sciences de la gestion et les ressources humaines (une analyse critique)*, OPU,Alger.

- 134) *Dictionnaire de langue française* (1997).
- 135) Fenouillet F (2003). *La motivation*. éd Dunod,
- 136) Laurence, S., Iring, M. Lane (2007). *Cambindge Advacesleaun's* ,cambindge university press .
- 137) Louche, C. (2001). *Performance et rendement du système socio-économique*. Armand colin
- 138) Madeleine. B. (1997). *Motivation et compensation, Approche Graphologique et psychologique*, éd Masson.
- 139) Meraleui – G (2007). effect of manifest needs, religiosity and selected demographics on hard working institute of technology in turkey. journal of international business research, volume 6, (Numéro2).
- 140) Mohamed, S. Chowdhury, M Nurul A. (2009). *relative importance of employee Natures, attitude and leadership behavior in employee motivation*. Monaroe college bnauk New York.
- 141) Petri and Govern T. (2004) *Motivation; Theory Research and application*. Australia: Wods Worth: (Vol 98) pp 56- 57.
- 142) Reuchlin, M. (1991) *les différences individuelles à l'école. Aperçu et réflexions sur quelques recherches psychologiques*. Puf.
- 143) Roy,b, sinha,r, suman,s (2013) . Emotional intelligence and academic achievement motivation A case of university students, iran, journal of elementary education, Vol23, (No 1). p p53-65,
- 144) Sernpene, M. et al . (2000). *satisfaction in relation to organization*.
- 145) Shader, O. A.hammed (2009). *Influence of work motivation, leadership effectives and time management on employee's performance in some selected industries in Ibaden*. issue euro jornal,inc.
- 146) Tom, E. (2005). *Leadership as it relates to morale and motivation on the Sioux city fire department*, Iowa. auguste.
- 147) Vallerend (p.j)-thill (E.E), (1993) *les fondements de la psychologie de la motivation* ,Edition étude vivantes.

الملاحق

ملحق رقم (01): الصورة الأولية لمقياس الرضا الوظيفي.

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية فرع علوم التربية

مقياس الرضا الوظيفي

المستوى التعليمي:

الجنس:

التخصص:

المهنة:

التعليمات

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تشير الى شعورك وأفكارك وتصرفاتك نحو بعض الموضوعات أو المواقف والمطلوب أن تقرأها جيدا، ثم تجيب عليها بوضع علامة (+) كلمة (أوافق بشدة)، (أوافق)، (محايد)، أو (لا أوافق)، (لا أوافق بشدة) حسب انطباق العبارة عليك.

- أجب عن كل العبارات.

- تأكد أن، إجابتك ستحاط بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

نشكر تعاونكم معنا

الرقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يفتقر عملي الإرشادي إلى المساعدة من قبل الهيئة التدريسية					
2	تتضايق الإدارة من عملي الإرشادي					
3	تكليف المرشد بمهام إدارية					
4	انسحب للعمل الكتابي أكثر من الاهتمام بمشاكل الطلبة					
5	أشعر بالراحة بعد تنفيذ مهامي الإرشادية وفق الخطة المحددة					
6	أقدم الخدمة الإرشادية لمن حولي					
7	أشعر أن مهنتي ذات قيمة إنسانية و اجتماعية كبيرة					
8	لا أشجع من يرغب بالعمل الإرشادي					
9	أحب عملي لأنه يتناسب مع رغبتني					
10	أحب عملي بالرغم من مشكلاته					
11	أشعر بالخجل لأنني أحمل اسم المرشد التربوي					
12	أواضب على حضور المؤتمرات والندوات					
13	أفكر بتترك عملي بأقرب وقت					
14	عملي يجعلني أواجه المشكلات وأعمل على حلها					
15	أشعر بالقلق حول مستقبلي المهني					
16	أخطط لعملي الإرشادي					
17	أشعر بالفخر والاعتزاز لكوني المرشد التدريسي					

					والمهني.	
					أشعر بالضيق لان متطلبات عملي الإرشادي تفسر خطأ	18
					أبدأ عملي بكل نشاط وحيوية	19
					أفضل عملي الإرشادي على الأعمال الأخرى	20
					ينتقص الآخرين من دوري مهما فعلت من واجبات	21
					يلجأ إلي المدرسين في سبيل مساعدتهم في مشاكلهم	22
					انعدام الحوافز المقدمة إلى المرشد	23
					انعدام اهتمامات إدارات المدارس بالعملية الإرشادية	24

ملحق رقم (02): نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الرضا الوظيفي.

الرقم	العبارة قبل تعديلها لغويا	نسبة الاتفاق	العبارة بعد التعديل وفقا لرأي المحكمين
01	يفتقر عملي الإرشادي إلى المساعدة من قبل الهيئة التدريسية	%100	/
02	تتضايق الإدارة من عملي الإرشادي	%100	/
03	تكليف المرشد بمهام إدارية	%100	/
04	انسحب للعمل الكتابي أكثر من الاهتمام بمشاكل الطلبة	%90	/
05	أشعر بالراحة بعد تنفيذ مهام الإرشادية وفق الخطة المحددة	%100	/
06	أقدم الخدمة الإرشادية لمن حولي	%100	أقدم الخدمة الإرشادية لمن هو بحاجة لها
07	أشعر أن مهنتي ذات قيمة إنسانية واجتماعية كبيرة	%100	
08	لا أشجع من يرغب بالعمل الإرشادي	%100	لا أشجع من يرغب في العمل الإرشادي.
09	أحب عملي لأنه يتناسب مع رغبتي	%100	أحب عملي الإرشادي لأنه يتناسب مع رغباتي
10	أحب عملي بالرغم من مشكلاته	%100	/
11	أشعر بالخجل لأنني أحمل اسم المرشد التربوي	%100	/
12	أواظب على حضور المؤتمرات والندوات	%20	/
13	أفكر بترك عملي بأقرب وقت	%100	أفكر بترك عملي في أقرب وقت
14	عملي يجعلني أواجه المشكلات وأعمل على حلها	%100	/
15	أشعر بالقلق حول مستقبل المهني	%100	/

/	%100	أخطط لعملية الإرشادي	16
/	%100	أشعر بالفخر و الاعتراز لكوني مرشدا تريبيا	17
/	%100	أشعر بالضيق لان متطلبات عملي الإرشادي تفسر خطأ	18
/	%100	أبدأ عملي بكل نشاط وحيوية	19
/	%100	أفضل عملي الإرشادي على الأعمال الأخرى	20
/	%90	ينتقص الآخرين من دوري كمرشد مهما فعلت من واجبات	21
/	%100	يلجأ إلي المدرسين في سبيل مساعدتهم في حل مشاكلهم	22
/	%80	انعدام الحوافز المقدمة إلى المرشد	23
/	%50	انعدام اهتمام إدارات المدارس بالعملية الإرشادية	24

ملحق رقم (03): الصورة النهائية لمقياس الرضا الوظيفي.

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية فرع علوم التربية

مقياس الرضا الوظيفي

المستوى التعليمي:

الجنس:

التخصص:

المهنة:

التعليمات

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تشير الى شعورك وأفكارك وتصرفاتك نحو بعض الموضوعات أو

المواقف والمطلوب أن تقرأها جيدا، ثم تجيب عليها بوضع علامة (+) كلمة (أوافق بشدة)، (أوافق)، (محايد)، أو (لا أوافق)، (لا أوافق بشدة) حسب انطباق العبارة عليك.

(محايد)، أو (لا أوافق)، (لا أوافق بشدة) حسب انطباق العبارة عليك.

- أجب عن كل العبارات.

- تأكد أن إجابتك ستحاط بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

نشكر تعاونكم معنا

الرقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يفتقر عملي الإرشادي إلى المساعدة من قبل الهيئة التدريسية					
2	تتضايق الإدارة من عملي الإرشادي					
3	تكليف المرشد بمهام إدارية					
4	انسحب للعمل الكتابي أكثر من الاهتمام بمشاكل الطلبة					
5	أشعر بالراحة بعد تنفيذ مهام الإرشادية وفق الخطة المحددة					
6	أقدم الخدمة الإرشادية لمن حولي					
7	أشعر أن، مهنتي ذات قيمة إنسانية واجتماعية كبيرة					
8	لا أشجع من يرغب بالعمل الإرشادي					
9	أحب عملي لأنه يتناسب مع رغبتني					
10	أحب عملي بالرغم من مشكلاته					
11	أشعر بالخجل لأنني أحمل اسم المرشد التربوي					
12	أفكر بترك عملي بأقرب وقت					
13	عملي يجعلني أواجه المشكلات وأعمل على حلها					
14	أشعر بالقلق حول مستقبلي المهني					
15	أخطط لعملي الإرشادي					
16	أشعر بالفخر والاعتزاز لكوني المرشد المدرسي والمهني.					

					أشعر بالضيق لان متطلبات عملي الإرشادي تقسر خطأ	17
					أبدأ عملي بكل نشاط وحيوية	18
					أفضل عملي الإرشادي على الأعمال الأخرى	19
					ينتقص الآخرين من دوري مهما فعلت من واجبات	20
					يلجأ إلي المدرسين في سبيل مساعدتهم في مشاكلهم	21
					انعدام الحوافز المقدمة إلى المرشد	22

ملحق رقم (04): الصورة الأولى لمقياس الدافعية للإنجاز.

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية فرع علوم التربية

مقياس دافعية الانجاز

المستوى التعليمي:

الجنس:

التخصص:

المهنة:

التعليمات

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تشير إلى شعورك وأفكارك وتصرفاتك نحو بعض الموضوعات أو المواقف والمطلوب أن تقرأها جيدا، ثم تجيب عليها بوضع علامة (+) أمام كلمة (لا)، (قليلا)، (متوسطا)، حسب انطباق العبارة عليك.

- أجب عن كل العبارات.
- تأكد أن إجابتك ستحاط بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

نشكر تعاونكم معنا

الدرجة	البند	رقم
	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.	1
	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته.	2
	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.	3
	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها.	4
	أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي والحاضر.	5
	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي و الصعوبة.	6
	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات.	7
	المتابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال.	8
	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني.	9
	أفكر في انجازات الماضي عن المستقبل	10
	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما.	11
	أرفض الأعمال التي تتطلب التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.	12
	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه.	13
	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتب بها مع الآخرين.	14
	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.	15
	أشعر أ، الراحة من أهم الأشياء في الحياة.	16
	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.	17
	عندما أفشل في عمل أتركه وأتجه لغيره.	18
	كثيرا ما تحول المشاغل والظروف يبني وبين مواعيد حددتها.	19
	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.	20
	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال.	21
	أحاول دائما الاطلاع و دراسة المراجع.	22
	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.	23
	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي.	24
	أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيؤ لها.	25
	أتضايق إذا فعلت شيئا ما بطريقة رديئة.	26
	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.	27
	أثقاني في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت.	28
	عندما أحدد موعدا فاني أجيء في الوقت المحدد بالضبط.	29
	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى.	30
	أعطى اهتماما و تركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها.	31
	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.	32
	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.	33
	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.	34

	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث.	35
	أفضا الأعمال التي لا تحتاج لجهود كبيرة.	36
	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الرق لتقدمي.	37
	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.	38
	لا اسمح لعمل من العمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر .	39
	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.	40
	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي.	41
	أكتفي بما أدرسه في المنهج من الموضوعات.	42
	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.	43
	يزعجني أن يتأخر أحد عن مواعده معي.	44
	اشعر بالسعادة عندما أخطط للإعمال التي أنوي القيام بها.	45
	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي و قدراتي.	46
	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.	47
	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة.	48
	من الصعب أن أزور أحدا إلا بموعد سابق.	49
	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد.	50

ملحق رقم (05): نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الدافعية للإنجاز.

رقم	العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة بعدل التعديل وفقا لرأي المحكمين
1	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.	%100	/
2	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته.	%100	/
3	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.	%100	/
4	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها.	%100	/
5	أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي والحاضر.	%90	/
6	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.	%100	/
7	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات.	%90	/
8	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال.	%90	/
9	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني.	%90	/
10	أفكر في انجازات الماضي عن المستقبل.	%100	/
11	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما.	%100	/
12	أرفض الأعمال التي تتطلب التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.	%90	/
13	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه.	%90	/
14	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتب بها مع الآخرين.	%100	/
15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتقادي الوقوع في المشكلات.	%90	/
16	أشعر أن الراحة من أهم الأشياء في الحياة.	%100	/
17	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.	%90	/
18	عندما أفشل في عمل أتركه وأتجه لغيره.	%90	/
19	كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها.	%100	/
20	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.	%90	/
21	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال.	%100	/
22	أحاول دائما الاطلاع ودراسة المراجع.	%20	/
23	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.	%100	/
24	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي.	%90	/
25	أفشل في أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيؤ لها.	%80	/
26	أتضابق إذا فعلت شيئا ما بطريقة رديئة.	%100	/
27	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.	%90	/
28	أفغانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت.	%100%	/
29	عندما أحدد موعدا فاني أجيء في الوقت المحدد بالضبط.	%80	/
30	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى.	%90	/
31	أعطى اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها.	%100	/

/	%90	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.	32
/	%80	اشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.	33
/	%90	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.	34
/	%100	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث.	35
/	%80	أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهود كبيرة.	36
/	%90	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الرق لتقدمي.	37
/	%100	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.	38
/	%90	لا اسمح لعمل من العمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر.	39
/	%90	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.	40
/	%90	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي.	41
/	%100	أكتفي بما أدرسه في المنهج من الموضوعات.	42
/	%100	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تولجني.	43
/	%90	يزعجني أن يتأخر أحد عن مواعده معي.	44
/	%100	اشعر بالسعادة عندما أخطط للإعمال التي أنوي القيام بها.	45
/	%80	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي.	46
/	%100	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.	47
/	90	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة.	48
/	%70	من الصعب أن أزور أحدا إلا بموعد سابق.	49
/	%70	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد.	50

ملحق رقم (06): الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإنجاز.

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية فرع علوم التربية

مقياس دافعية الانجاز

المستوى التعليمي:

الجنس:

التخصص:

المهنة:

التعليمات

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تشير الى شعورك وأفكارك وتصرفاتك نحو بعض الموضوعات أو المواقف والمطلوب أن تقرأها جيدا، ثم تجيب عليها بوضع علامة (+) أمام كلمة (لا)، (قليلا)، (متوسطا)، حسب انطباق العبارة عليك.

- أجب عن كل العبارات.

- تأكد أن إجابتك ستحاط بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

نشكر تعاونكم معنا

رقم	البند	لا	قليلا	متوسطا
1	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.			
2	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته.			
3	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.			
4	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها.			
5	أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي والحاضر.			
6	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.			
7	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات.			
8	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال.			
9	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني.			
10	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل.			
11	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما.			
12	أرفض الأعمال التي تتطلب التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.			
13	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه.			
14	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتب بها مع الآخرين.			
15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتقادي الوقوع في المشكلات.			
16	أشعر أن الراحة من أهم الأشياء في الحياة.			
17	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.			
18	عندما أفشل في عمل أتركه وأتجه لغيره.			
19	كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيئي و بين مواعيد حددتها.			
20	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.			
21	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال.			
22	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.			
23	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي.			
24	أتضايق إذا فعلت شيئا ما بطريقة رديئة.			
25	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي.			
26	أتقانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من وقت.			
27	عندما أحدد موعدا فاني أجيء في الوقت المحدد بالضبط.			
28	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى.			
29	أعطى اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها.			
30	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.			
31	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.			
32	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث.			
33	أفضل الأعمال التي لا تحتاج لجهود كبيرة.			
34	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الرق لتقدمي.			

			35	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.
			36	لا اسمح لعامل من العمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر.
			37	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم.
			38	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئاً بالنسبة لي.
			39	أكتفي بما أدرسه في المنهج من الموضوعات.
			40	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.
			41	يزعجني أن يتأخر أحد عن مواعده معي.
			42	اشعر بالسعادة عندما أخطط للإعمال التي أنوي القيام بها.
			43	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي و قدراتي.
			44	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.
			45	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة.