

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر- باتنة-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم علم النفس

قسم العلوم الاجتماعية

الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته
بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى
الطلبة الجامعيين

دراسة مقارنة بين طلبة النظامين الكلاسيك و ل.م.د

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص توجيه وإرشاد تربوي.

إشراف الدكتورة:

بن فليس خديجة

إعداد الطالبة:

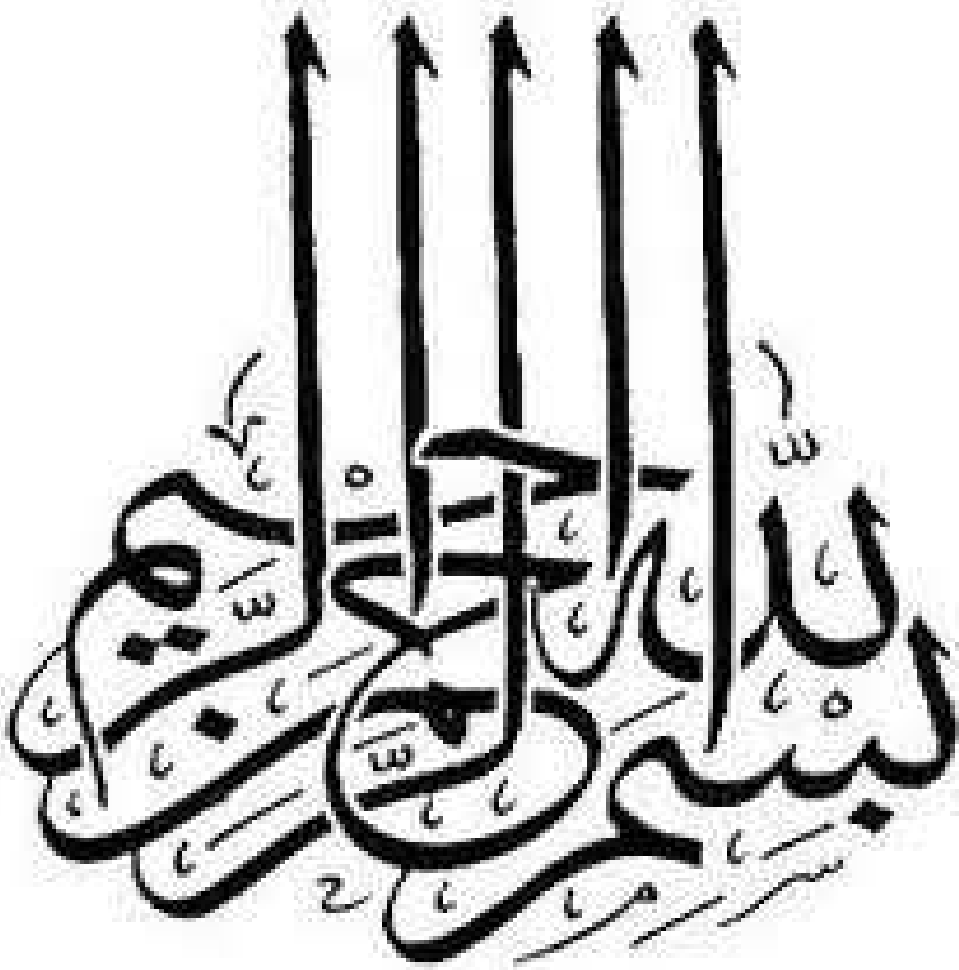
بن مبارك نسيمة

لجنة المناقشة:

الرقم	العضو	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
01	أد. عبد الحميد عبدوني	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	رئيسا
02	د. بن فليس خديجة	أستاذ محاضر	جامعة باتنة	مشرفا ومقررا
03	د. هلايلي ياسمين	أستاذ محاضر	جامعة باتنة	عضوا مناقشا
04	د. صالح حنيفة	أستاذ محاضر	جامعة باتنة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية

1434 - 1435 هـ / 2013-2014 م



فہم آن کرچ

قال الله تعالى

بسم الله الرحمن الرحيم

(قل إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين
لا شريك له وبذلك أمرت وأنا أول المسلمين)

كلمة شكر

عملاً بقوله صلى الله عليه وسلم: "من لم يشكر الناس لا يشكر الله"

فالحمد والشكر أولاً لله الذي أتم على عباده النعم، وعلم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم،
والصلاة والسلام على النبي الأكرم، أرسله الله -تعالى- هادياً وبشيراً إلى جميع الأمم،
فرفعها من الهاوية إلى القمم، وجعل من عباد الحجر هداة للبشر، ومن رعاة الغنم قادة للأمم

يقول "نيوتن" "إذا ما رأيت بعيداً فلأني محمول على أكتاف العمالقة".

بكل ممنونية واعتراف دائم بالجميل للأستاذة المشرفة الدكتورة "بن فليس خديجة" التي
تكرمت بقبول الإشراف على هذه الرسالة والتي راعتها بعناية واهتمام منذ أن كانت فكرة
حتى أصبحت إنجازاً.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذه الرسالة
وأقدم شكري و إمتناني إلى جميع الأساتذة الذين درسونا في السنة أولى ماجستير والذين
قدموا لنا يد العون ومهدوا لنا طريق البحث وأعانونا بمجهوداتهم ولم يبخلوا علينا
بنصائحهم، وعلى رأسهم الأستاذ القدير الذي منح لنا فرصة إتمام رسالة البحث العلمي
"خزار عبد الحميد" لك أستاذي كل الشكر والتقدير جزاك الله كل خير وجعلها في ميزان
حسناتك إنشاءً الله

إلى كل من ساهم من بعيد أو قريب لكم هذا العمل المتواضع والذي يعتبر خطواتي الأولى
في البحث العلمي، وبكل تواضع فإن أي عمل إنساني لا يكتمل ولا يصل إلى صفة الكمال
إلا إذا أكمله عمل إنساني آخر

الطالبة: نسيم

انفجاریں

❖ فهرس المحتويات:

الموضوع:	الصفحة
كلمة شكر	أ
ملخص البحث	ذ
مقدمة	02
الفصل الأول: إشكالية البحث ومنطلقاتها	
1. تحديد إشكالية البحث	06
2. فرضيات البحث	09
3. أهداف البحث	09
4. أهمية البحث	10
5. التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث	11
6. الدراسات السابقة والتعليق عليها	13
الجانب النظري	
الفصل الثاني: التعليم العالي في الجزائر	
تمهيد.	27
أولا: التعليم العالي:	28
1. مفهوم التعليم العالي	28
2. أهداف التعليم العالي	29
3. الوظائف الرئيسية للجامعة	31
4. مظاهر التعليم العالي الناجح	31
ثانيا: التعليم العالي في الجزائر	33
1. تطور التعليم العالي في الجزائر	33
2. خصائص التعليم العالي في الجزائر	40
3. واقع التعليم العالي في الجزائر و الفلسفة البديلة له	41
4. مشكلات التعليم العالي في الجزائر	43
خلاصة.	45
الفصل الثالث: الرضا عن التخصص الدراسي	
تمهيد.	48
أولا: التوجيه الجامعي	49
1. مفهوم التوجيه الجامعي	49
2. مراحل التوجيه الجامعي	49
3. معايير قبول التوجيه في الجامعة الجزائرية	50
4. لمحة عن التخصصات الدراسية الموجودة في جامعة باتنة	51
5. واقع التوجيه في الجامعة الجزائرية	54

55	ثانيا: الرضا عن التخصص الدراسي
55	1. تعريف الرضا عن التخصص الدراسي
56	2. نظريات الرضا عن التخصص الدراسي
60	3. العوامل المؤثرة في الرضا عن التخصص الدراسي
63	4. الرضا عن التخصص الدراسي والتكيف الأكاديمي للطالب الجامعي
64	5. أهم المشكلات التي تؤدي إلى عدم رضا الطالب عن الدراسة
65	6. أهم المقترحات لمواجهة بعض المشكلات الدراسية المترتبة عن عدم الرضا
66	خلاصة.
	الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز.
69	تمهيد.
70	أولا: الدافعية.
70	1. تعريف الدافعية
71	2. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية
73	3. النظريات المفسرة للدافعية
75	4. وظائف الدافعية
76	5. تصنيف الدوافع
76	ثانيا: الدافعية للإنجاز
78	1. تعريف الدافعية للإنجاز
80	2. منشأ دافعية الإنجاز
82	3. بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز
86	4. الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة وذوي دافعية الإنجاز المنخفضة
87	5. المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح
88	خلاصة.
	الفصل الخامس: مستوى الطموح.
91	تمهيد.
92	1. مفهوم مستوى الطموح
95	2. نظريات مستوى الطموح
97	3. نمو مستوى الطموح
98	4. أنواع مستوى الطموح
99	5. أساليب مستوى الطموح
99	6. خصائص الفرد الطموح
101	خلاصة.
	الجانب الميداني
	الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية.
105	أولا: الدراسة الاستطلاعية.

105	1. أهداف الدراسة الإستطلاعية
105	2. إجراءات الدراسة الإستطلاعية
105	3. عينة الدراسة الإستطلاعية
106	4. أدوات الدراسة الإستطلاعية
107	5. نتائج الدراسة الإستطلاعية
107	ثانيا: الدراسة الأساسية.
107	1. منهج الدراسة
108	2. حدود الدراسة
108	3. عينة الدراسة وخصائصها
111	4. أدوات الدراسة
118	5. الأساليب الإحصائية المستخدمة
	الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة.
123	أولا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة
123	1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
124	2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
127	3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
128	4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
130	5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
132	6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة
134	ثانيا: مناقشة عامة.
136	التوصيات والاقتراحات.
138	الخاتمة.
140	قائمة المراجع.
	الملاحق.

❖ فهرس الجداول:

الصفحة	العنوان	جدول رقم
106	يوضح عينة الدراسة الإستطلاعية	01
109/110	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصصات في نظام الكلاسيك	02
110	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصصات في نظام ل.م.د	03
111	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس في النظام كلاسيك.	04
111	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس في النظام (ل.م.د).	05
112	يوضح توزيع أبعاد استبيان الرضا عن التخصص الدراسي	06
112	يوضح طبيعة العبارات بالنسبة لإستبيان الرضا عن التخصص	07
113	يوضح حساب تباينات البنود لإستبيان الرضا عن التخصص	08
114	يوضح صدق المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على إستبيان الرضا عن التخصص بإستخدام إختبار "ت"	09
115	يوضح تباينات البنود لاستبيان مستوى الطموح	10
116	يوضح صدق المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على إستبيان مستوى الطموح	11
117	يوضح تباينات البنود لإختبار الدافعية للإنجاز	12
118	يوضح صدق المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على إختبار الدافعية للإنجاز	13
123	يوضح نسبة الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين	14
125	يوضح نتائج إختبار "ت" للفروق في الرضا عن التخصص الدراسي بين طلبة ل.م.د و كلاسيك	15
127	يوضح نتائج العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي و دافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.	16
128/129	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص.	17
129	يوضح قيمة ف لدرجات الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص	18
130	يوضح نتائج العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي و مستوى الطموح	19
132	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص	20
132	يوضح قيمة "ف" لدرجات مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص	21

❖ فهرس المخططات و الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مخطط يوضح مستويات لنظام الحاجات الأساسية	77

❖ فهرس الملاحق:

الرتبة	العنوان
أ	ملحق إستبيان الرضا عن التخصص الدراسي
ب	ملحق إختبار الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدي
ت	ملحق إستبيان مستوى الطموح
ث	ملحق للدرجات الخام للطلبة الجامعيين

❖ ملخص البحث باللغة العربية:

تهدف الدراسة الحالية والمعنونة بالرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين دراسة مقارنة بين طلبة النظامين الكلاسيك و ل.م.د إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن مدى رضا الطلبة عن التخصصات الموجهون إليها في كل من النظامين الكلاسيك و ل.م.د

2. الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين

3. الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين

4. الكشف عن الفروق في الرضا عن التخصص بين طلبة ل.م.د و طلبة النظام الكلاسيكي

5. الكشف عن الفروق في الدافعية للإنجاز بين طلبة ل.م.د والكلاسيك في ضوء متغير التخصص

6. الكشف عن الفروق في مستوى الطموح بين طلبة ل.م.د و طلبة النظام الكلاسيكي في ضوء متغير التخصص

ولإختبار الفرضيات أجرت الباحثة الدراسة على عينة مكونة من (224) طالب وطالبة تم إختيارها بطريقة عمدية، واستخدمت فيها الأدوات التالية: إستبيان الرضا عن التخصص الدراسي المصمم من طرف الباحثة، وإختبار الدافعية للإنجاز للدكتور "فاروق عبد الفتاح موسى"، و إستبيان مستوى الطموح لدكتورة "كاميليا عبد الفتاح" حيث تم التأكد من خصائصها السيكمترية وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي كونه هو الأنسب لهذه الدراسة وفي الأخير توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

1. توجد نسبة متوسطة من الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين طلبة نظام ل.م.د و الكلاسيك

3. توجد علاقة إرتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في الدافعية للإنجاز
5. توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الطموح

RESUME :

L'actuelle étude intitulée "Consentement en la spécialisation scolaire et sa relation avec la motivation à la réalisation et le niveau d'ambition des étudiants universitaires, une étude comparative entre les deux systèmes, classique et celui du L.M.D, à la réalisation des objectifs suivants :

- 1- La découverte de l'étendu de l'assentiment des étudiants pour les spécialités auxquelles ils sont orientés en chacun des systèmes, que soit classique ou du L.M.D.
- 2- Découverte de la relation entre la motivation à la réalisation et le consentement en La spécialisation scolaire chez les étudiants universitaires.
- 3- Découverte de la relation entre le niveau d'ambition et celui du consentement à la spécialisation scolaire chez les étudiants universitaires.
- 4- Découverte des différences en l'assentiment en la spécialisation entre les étudiants du système L.M.D et ceux du système classique.
- 5- Découverte des différences entre la motivation à la réalisation entre les étudiants du système du L.M.D et ceux du système classique sous la lumière du variable de la spécialité.
- 6- Découverte des différences du niveau d'ambition entre les étudiants du système L.M.D et ceux du système classique sous la lumière du variable de la spécialisation.

Et pour expérimenter les suppositions, la chercheuse a fait une étude sur un échantillon composé de 224 étudiants et étudiantes choisis par voie intentionnelle où elle a utilisé les outils suivants : la démonstration du consentement en la spécialisation du cursus planifié par la chercheuse, et le test de la motivation de réalisation du Docteur (Farouk Abdelfetth Moussa) et la démonstration du niveau d'ambition de la docteur (Kaméléa Abdelfettah) de manière que ses spécialités psychométriques ont été confirmées où a été utilisée comme base la méthode connectionnelle descriptive analytiques en raison qu'il est le plus convenable en cette étude et enfin la chercheuse a abouti aux résultats suivants :

- 1- Il existe un taux moyen de consentement sur la spécialisation scolaire chez les étudiants universitaires.
- 2- Il n'existe pas de différences significatives en les statistiques portant sur le consentement en la spécialisation scolaire entre les étudiants du système classique et ceux du système du I.M.D.
- 3- Il existe une relation connectionnelle entre le consentement en la spécialisation scolaire et la motivation de réalisation chez les étudiants universitaires.
- 4- Il existe des différences significatives en les statistiques entre les étudiants en ce qui concerne la motivation de réalisation.
- 5- Il existe une relation connectionnelle entre le consentement en la spécialisation scolaire et le niveau d'ambition chez les étudiants universitaires.
- 6- Il n'existe pas de différences significatives de statistiques entre les étudiants en le niveau d'ambition.

Abstract :

The présent study aims and entitled to satisfaction of specialization and its relationship to academic achievement and motivation of the level of ambition of undergraduate students, a comparative study between students of the two systems and the classic LMD to achieve the following objectives

- 1.disclosure of the extent of satisfaction of students for disciplinary mentors to in each of the two systems and the classic LMD
- 2.disclosure of the relationship between motivation and satisfaction with the completion of a course of study among university students
- 3.disclosure of the relationship between the level of ambition and satisfaction with the course of study at university students
- 4.disclosure of the differences in satisfaction with specialization among students for LMD students and classical system
- 5.detect differences in achievement motivation among students for LMD and classic in light of variable specialization
- 6.detect differences in the level of ambition among students for LMD d students and classical system in light of variable specialization

To test hypotheses the researcher conducted a study on a sample of (224) students and a student have been selected and used a stratified manner in which the following tools specialization satisfaction questionnaire submitted by the academic researcher and test motivation to complete the questionnaire and the level of ambition in terms of their characteristics have been confirmed psychometric and the curriculum has been Descriptive Analytical a linking is best suited to the amosphere of this study and a researcher in the latter reached the following results

1. medium-proportion of satisfaction with the course of study at university students
2. no correlation between satisfaction with the specialization of academic achievement and motivation among university students
3. no correlation between satisfaction with the course of study and the level of ambition among university students
4. no statistically significant differences in satisfaction between students academic specialization system LMD and classic
5. no statistically significant differences between students in achievement motivation
6. there are no statistically significant differences between students in the level of ambition

مقدمة

مقدمة:

تعتبر الجامعة المكان الأمثل لتكوين النخبة، وهي مناطة بمهمة ريادية في دفع ديناميكية التنمية العلمية التقنية الاجتماعية والاقتصادية للأمم، وتكمن أهمية المرحلة الجامعية في كونها تحتل مكانة مركزية في السلم التعليمي، وأن التعليم في الجامعات يمثل قيمة عالية، ووسيلة فعالة للنهوض بالمجتمعات المختلفة. و يأتي في مطلع هذه المهام إنتاج المعرفة ونقلها المنهجي والتكيف المستمر لطلابها وفق التخصصات الموجهون إليها.

وبالتالي يشكل الرضا عن التخصص الدراسي بكل ما يشمله من عوامل مختلفة نقطة هامة لجعل الطلاب يشعرون بالراحة والطمأنينة والرغبة في بذل أقصى جهودهم لإنجاز متطلبات أدوارهم، وهذا ما يزيد من رفع مستوى القيمة الذاتية للهدف وبالتالي الميل للبحث عن النجاح وتجنب الفشل الذي يبلور ويزيد من مستوى طموح الطالب، ويؤثر هذا على نظرته لمستقبله وما يتوقع أن يحققه من أهداف في حياته التعليمية و المهنية.

و تقوم الجامعة الجزائرية بتوفير مجالات عديدة من التخصصات تعمل على تحقيق طموحات الطلاب بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجات المجتمع، ولكي تواكب الجامعة الجزائرية التغيرات المستمرة فيما يخص المعرفة التكنولوجية الحديثة، قامت بإنتهاج إصلاحات جديدة برز من خلالها نظام جديد (ل.م.د) الذي جاء بعد النظام القديم (كلاسيك) وذلك من أجل مسايرة وربط التعليم الجامعي بسوق العمل، من أجل أن تمتد الطالب الجامعي بالمرونة اللازمة لتكيف مع متطلبات العصر.

ومن هذا المنطلق جاءت فكرة دراسة هذا الموضوع للكشف عن العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي بكل من الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح. وقد تضمن البحث جانبين:

الجانب النظري: والذي يشمل خمسة فصول كالاتي

الفصل الأول: والذي تم فيه تحديد الإشكالية والتساؤلات، ثم الفرضيات، وتحديد متغيرات البحث، بالإضافة إلى أهمية البحث، وأهدافه، وكذا الدراسات السابقة والتعليق عليها.

الفصل الثاني: وهو الفصل الخاص بالتعليم العالي في الجزائر بحيث قسمنا هذا الفصل إلى جزئين هما

أولاً: التعليم العالي: وتعرضنا فيه إلى مفهومه، وأهدافه، والوظائف الرئيسية للجامعة، ومظاهر نجاحه. أما الجزء الثاني تناولنا فيه مايلي:

ثانيا: وكان تحت عنوان التعليم العالي في الجزائر: وتعرضنا فيه إلى تطور التعليم العالي في الجزائر، وخصائصه، و واقعه في الجزائر والفلسفة البديلة له، وكذا مشكلاته.

الفصل الثالث: وهو الفصل الخاص بمتغير الرضا عن التخصص الدراسي: وتم تقسيمه إلى جزئين هما.

أولا: التوجيه الجامعي: والذي تعرضنا فيه إلى مفهوم التوجيه الجامعي، مراحله، ومعايير قبول التوجيه في الجامعة الجزائرية، وكذا تطرقنا إلى لمحة عن التخصصات الدراسية الموجودة في جامعة باتنة، وواقع التوجيه في الجامعة الجزائرية. أما فيما يخص الجزء الثاني فكان كالتالي.

ثانيا: وكان تحت عنوان الرضا عن التخصص الدراسي: وتعرضنا فيه إلى مايلي، تعريف الرضا عن التخصص، ونظرياته، والعوامل المؤثرة فيه، وكذا مشكلاته وأهم المقترحات.

الفصل الرابع: وهو الفصل الخاص بمتغير الدافعية للإنجاز: وتما تقسيمه إلى قسمين أولا الدافعية وتناولنا فيها تعريف لدافعية، وكذا بعض المفاهيم المرتبطة بهذا المصطلح وكذا وظائف وتصنيف الدافع. أما الجزء الثاني فقد إحتوى على الدافعية للإنجاز فأعطينا تعريف لهذا المتغير وكذا منشأه وأهم خصائصه ونظرياته

الفصل الخامس: وكان تحت عنوان مستوى الطموح: وتعرضنا فيه إلى مايلي مفهوم مستوى الطموح، وكذا نظرياته ونموه ، وأهم خصائصه، وأنواعه وكيفية قياسه.

الفصل السادس: وكان تحت عنوان إجراءات الدراسة الميدانية: وتما تقسيمه إلى قسمين

أولا: الدراسة الإستطلاعية: وتناولنا فيها أهداف الدراسة الإستطلاعية، خطواتها، وكذا أدواتها ونتائجها

ثانيا: الدراسة الأساسية: وتناولنا منهج الدراسة و حدودها، وكذا عينة الدراسة و أدواتها، و الأدوات الإحصائية المستخدمة.

الفصل السابع: وكان تحت عنوان عرض وتفسير النتائج المتوصل إليها.

الفصل الأول

إشكالية البحث ومنطقتاها

الفصل الأول: إشكالية البحث ومنطلقاتها

1. تحديد إشكالية البحث

2. فرضيات البحث

3. أهداف البحث

4. أهمية البحث

5. التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث

6. الدراسات السابقة والتعليق عليها

1. تحديد إشكالية البحث:

يعتبر التعليم الجامعي المرآة العاكسة لواقع الأمة وأحد الركائز التي يعتمد عليها المجتمع، فهو الأساس في تقدمه وتطوره، ويقاس تطوره بسرعة إستجابته وتجاوبه مع التغيرات الإجتماعية والتحديات التربوية التي يطرحها مجتمع المعلومات وبالتالي فإن هذا الأخير يلعب دورا بارزا وحيويا في دفع حركة التقدم والتنمية وذلك من خلال مؤسساته المتمثلة في الجامعات والمعاهد والمراكز البحثية المعنية بتزويد المجتمع بالقوى البشرية المؤهلة تأهيلا علميا وثقافيا وتربويا.

لذا نجد أن قضية تطوير التعليم الجامعي في المجتمع ليست قضية كم بقدر ماهي قضية إصلاح جوهر التعليم ومضمونه ومحتواه وطرائقه وكفايتها في خلق قوى بشرية تساهم في بناء مجتمع عصري، والنهوض به في المستقبل. (فوزي وآخرون، 2009، ص:29).

وعليه يقاس التعليم الجامعي الناجح بما يحققه من مخرجات تعليمية وبمدى الإستفادة التي يحصل عليها الطالب وما يجنيه أو يحققه في حياته المستقبلية، فرضا الطالب عن تخصصه الدراسي موضوع مهم بإعتباره أحد المؤشرات الحقيقية لتقويم قيمة وقوة أي نظام تعليمي في أي مجتمع وذلك بإعتبار أنه معيار للتنبؤ بإستمرار هذه المؤسسات الجامعية مما يحقق مفهوم الجودة في التعليم التي من أهدافها تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز الجامعة في سوق العمل عالميا ومحليا.

ولعل التركيز على المستفيدين "الطلاب" لم يأت من فراغ، وإنما لأهمية موضوع إرضاء وإشباع حاجاتهم بغية كسب ولائهم للجامعات التي يستفيدون منها، وإنطلاقا من أن هذه الجامعات والمعاهد والمراكز البحثية تهدف إلى إنتاج المعرفة وتقييمها للطلاب الذين هم بمرتبة المستفيد الأول من العملية التعليمية كان لزاما عليها إيلاء الإهتمام لأدوارهم وأرائهم وحاجاتهم بإعتبارهم أهم عناصر هذه العملية ، ورضاهم عن تخصصاتهم الدراسية تقويم للعملية التعليمية بهذه المؤسسات الجامعية وما تشمله من أساليب تقويم، ومناهج و مقررات وبرامج، وما تقدمه هذه التخصصات من خبرة للطلاب في المستقبل المهني، هذا الأخير الذي يلعب دوراً هاماً في إختيار المجالات الدراسية، فالإختيار الصحيح للتخصص الدراسي يساهم في رفع طموح وإنجاز الطالب الجامعي خلال الدراسة وبعدها، كما يقرر إلى حد ما المكانة الإجتماعية التي سيتحصل عليها من مزاولة هذا التخصص، والإهتمامات المهنية من العوامل التي تساهم في النجاح الأكاديمي بالمرحلة الجامعية، وهي المرحلة التي تعد من أهم مراحل الإعداد الفعلي لمهنة المستقبل لأن قبول الطالب في تخصص أكاديمي ما من شأنه أن يؤدي إلى تحديد الإتجاه المهني الذي سيمارسه طوال سنوات حياته.

وإنطلاقاً من أن شعور الطلاب بالرضا يؤدي إلى زيادة الدافعية للإنجاز لديهم وبالتالي زيادة فعالية العملية التعليمية، فإن عدم شعورهم بالرضا يؤدي إلى تدني مستوى دافعيتهم وطموحهم مما قد ينجم عنه عدم ملاءمة مخرجات التعليم الجامعي لإحتياجات ومتطلبات المجتمع وسوق العمل، ذلك أن الإنجاز ومستوى الطموح يتصلان بالنجاح والإخفاق اللذان يشكلان أكثر العوامل ديناميكية في النظم التعليمية على اعتبار أن النجاح مرتبط بالرضا عن التخصص في حين أن الإخفاق ينتج عنه شعور بعدم الكفاءة والمقدرة على المواصلة في التخصص الموجه إليه. وعليه فالحاجة أصبحت ماسة للإهتمام بالطالب الجامعي من جميع الجوانب حيث لم يعد دور الجامعة هو مجرد نقل للمعرفة أو تحويل الطالب إلى وعاء للمعلومات أو مجرد مستقبل، بل لا بد من رفع مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

ولعل التوجيه الجامعي أحد أهم العوامل المسؤولة عن تحقيق أو رفع مستوى طموح وإنجاز الطالب إلى المستوى المطلوب الذي من خلاله يتحقق الرضا، ذلك أن التوجيه يعتبر عملية هامة وأساسية تمنح لكل طالب فرصة الاختيار السليم للتخصص الذي يناسب قدراته. ولهذا نجد أن العالم "karbotir" "كاربو تير" يرى أن العزلة والإفتقار إلى التوجيه يسبب عدم الراحة عند الطالب، وعدم الإرتياح هذا يظهر في بداية كل سنة جامعية وهو يمثل فرملة للطلاب لا تسمح له بالاندماج في الحياة الجامعية). (Lounis ;2007 ;p 2)

غير أن التزايد الملحوظ في عدد الطلبة على مستوى الجامعات الجزائرية أدى إلى جعل عملية التوجيه الجامعي عملية آلية مهمتها الأساسية هي ملأ المقاعد البيداغوجية في التخصصات حتى وإن كان ذلك ضد رغبة الطالب، لذا فقد أدت الزيادة الهائلة في عدد الطلبة إلى تحويل عملية التوجيه إلى ممارسة إدارية بحتة بعيدة عن الجانب التقني والنفسي لها، وقد إنجر عن ذلك بروز ظواهر خطيرة كالعزوف عن الدراسة وربما التسرب بالإضافة إلى ضعف تكوين الطالب وعدم تحضيره الجيد لسوق العمل. وعليه فالجامعة الجزائرية مدعوة اليوم وبصورة مستعجلة إلى التفكير الجاد والفعلي لمحاولة إعادة النظر في وسائل وأساليب جديدة لتطوير وتحديث التكوين والرفع من كفاءته، وكذا الربط بين التعليم الجامعي وحاجات التنمية وسوق العمل، لأن التطوير الجامعي أصبح ضرورة ملحة خاصة في ظل ما يفرضه الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية في الكثير من الجوانب المتعلقة بالتعليم. (فوزي وآخرون، 2009، ص.29)

ولكي تستطيع الجامعة الجزائرية الاندماج في محيطها الاجتماعي والإقتصادي والتحسين من دورها الداخلي والخارجي، ولكي تمد التعليم العالي بالمرونة اللازمة وقدرة أكبر على تكيف طلابها ورضاهم، اضطرت للقيام بإصلاحات مست النظام التعليمي الجامعي بغية الإستجابة إلى الطلب الكبير والمتزايد عليها حيث إنتهجت الجامعة نظاماً جديداً في التعليم هو نظام (ل.م.د) الذي أدى إلى التغيير في برامج التخصصات وكذا في طريقة التقويم وطريقة التدريس، والمناهج الدراسية مقارنة مع النظام القديم (نظام

كلاسيك)، حيث يحضر هذا النظام لمسارين مختلفين هما: مسار مهني يمتاز بحصول الطالب على تدريب أوسع في مجال ما يؤهله إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية، ومسار أكاديمي يمتاز بتحضير الطالب للبحث العلمي ويؤهله لنشاط البحث في القطاع الجامعي، لذلك فدور نظام (ل.م.د) هو تحضير الطلبة لعالم الشغل في الجزائر بمختلف الإستراتيجيات والنشاطات التي يجب على التكوين الجامعي مهما كان الإختصاص أن يستعملها من أجل تحسين فعالية تحضير الطلبة لسوق العمل المتغير باستمرار، وعليه فهذا النظام يتطلب إمكانيات هامة وإجراءات مرافقة تسمح على الأقل بتهيئة الظروف لإنجاح هذا المشروع.

وفي مداخله للأستاذين (السعيد بن عيسى و بلقاسم بلقيدوم*) : حول بعض التحديات التي يعرفها التعليم العالي من خلال التجربة الجزائرية و الصعوبات التي تواجهها، حيث توصلنا إلى أن هذا الإصلاح (ل.م.د) يبقى مشروعا طموح يجب توفير كل الوسائل لإنجاحه مع إعادة النظر في النصوص التطبيقية والقانونية حتى تتسجم مع متطلبات المرحلة، كما ينبغي مواصلة الإصلاحات في مختلف مستويات المنظومة التربوية حتى تكون هناك رؤية إستراتيجية شاملة تعبر عن أهداف محددة و واضحة في مجال التعليم والتكوين وإلاسيكون مصير هذا المشروع كسابقه سرعان ما يتم التخلي عنه أو تطبيق بعض أجزائه كما إعتدنا ذلك مع كثير من الإصلاحات التي مست مختلف مستويات المنظومة التربوية من قبل. (وردة، 2009، ص.95)

وإنطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن مدى رضا الطلبة الجامعيين عن تخصصاتهم الدراسية وعلاقة ذلك بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لديهم في دراسة مقارنة بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام ل.م.د ، وعليه يمكن طرح إشكالية البحث في التساؤلات التالية.

1- ما مدى رضا الطلبة الجامعيين عن تخصصاتهم الدراسية؟

(*) (السعيد بن عيسى و بلقاسم بلقيدوم / بعض التحديات التي تواجه تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية/ الملتقى الدولي الأول حول النظرة الجديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية، المركز الجامعي العربي بن مهيدي- أم البواقي-

- 2- هل توجد فروق بين طلبة نظام ل.م.د و النظام الكلاسيكي في الرضا عن التخصص الدراسي ؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي ودافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين؟
- 4- هل توجد فروق بين الطلبة في الدافعية للإنجاز في ضوء متغير التخصص؟
- 5- هل توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين؟
6. هل توجد فروق بين الطلبة في مستوى الطموح في ضوء متغير التخصص؟

2.فرضيات البحث:

يمكن صياغة فرضيات البحث فيما يلي :

1. نتوقع وجود نسبة من الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.
2. لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلبة نظام ل.م.د و النظام الكلاسيكي في الرضا عن التخصص الدراسي.
- 3.توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا عن التخصص الدراسي ودافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.
4. لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة الجامعيين (ل.م.د وكلاسيك) في الدافعية للإنجاز في ضوء متغير التخصص.
- 5.توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.
6. لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة الجامعيين (ل.م.د وكلاسيك) في مستوى الطموح في ضوء متغير التخصص.

3.أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى :

- ✓ الكشف عن مدى رضا الطلبة عن التخصصات الموجهون إليها في كل من النظامين الكلاسيكي ول.م.د.

- ✓ الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين .
- ✓ الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.
- ✓ الكشف عن الفروق في الرضا عن التخصص بين طلبة ل.م.د وطلبة النظام الكلاسيكي
- ✓ الكشف عن الفروق في الدافعية للإنجاز بين طلبة ل.م.د و الكلاسيك في ضوء متغير التخصص
- ✓ الكشف عن الفروق في مستوى الطموح بين طلبة ل.م.د وطلبة النظام الكلاسيكي في ضوء متغير التخصص.

4. أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في شقين :

أ-الأهمية النظرية :

- ✓ ترجع أهمية هذا البحث إلى تناوله موضوع الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين وهو موضوع من الموضوعات المهمة المرتبطة بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم،و قد جاء هذا البحث انطلاقا من أن الرضا عامل أساسي في إحداث التطورات والتغييرات المرجوة من التعليم الجامعي بالإضافة إلى علاقته بكل من الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في النظامين الكلاسيكي ول.م.د . كما يمثل هذا البحث خطوة هامة لمعرفة الوضع الحالي للجامعة الجزائرية من خلال الطلبة الجامعيين ودافعيتهم للإنجاز ومستوى طموحهم ورضاهم عن تخصصاتهم.

ب-الأهمية التطبيقية :

- ✓ لفت انتباه القائمين على شؤون الطلبة للبحث عن أفضل الطرق المناسبة لدعم عوامل الرضا الدراسي لديهم بما يتناسب مع متطلبات العصر.
- ✓ لفت انتباه الأساتذة لضرورة ترشيد الاختيارات الدراسية للطلبة لخلق نوع من الرضا لديهم .

✓ لفت انتباه القائمين على شؤون الطلبة والأساتذة إلى أهمية موضوع إثارة الدافعية للإنجاز و تنمية مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين .

5.التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث :

1.5.الرضا عن التخصص الدراسي:

يعرفه عبد الحميد محمد علي(2001): بأنه يعبر عن مدى إشباع الطالب لحاجاته الأولية والثانوية من خلال الدراسة بالكلية ورضاه عنها، والتي تتضمن العوامل المتعلقة بالتخصص الدراسي ومن شأنها أن تؤثر على رضاه عن التخصص والعمل والمهنة.(عطية،2008:ص7)

• إجرائيا:

هي الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي المستخدم في البحث.

2.5. الدافع للإنجاز:

يعرف (جابر عبد الحميد وعلاء كفاي،1987):الدافع للإنجاز بأنه"الرغبة في النجاح والفوز وتحقيق سبق على الآخرين وإتمام الأعمال على وجه مرضي في الوقت المحدد بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات وتزيد ثقته في نفسه.(عطية،المرجع السابق:ص7)

• إجرائيا:

هي الدرجة التي يتحصل عليها الطلاب من خلال مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في البحث.

3.5.مستوى الطموح:

• الطموح:

وعرف أيضا بأنه:"تخيل الطفل والمراهق والكبير إلى ماسيكون في المستقبل، هو المشروع الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه"(أنس، 2008،ص.164)

• مستوى الطموح:

القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل. (خالد، 2004: ص18)

• إجرائياً:

يعرف مستوى الطموح إجرائياً في هذه الدراسة بدرجة استجابات أفراد العينة على المقياس المعد لهذا الغرض.

4.5. الجامعة:

في المفهوم العام تشير الجامعة إلى "التعليم العالي" بمعنى تجاوز مستوى البكالوريا وامتداد إلى حدود المعرفة والآداب والفنون، فالجامعة قبل كل شيء هي مؤسسة للتعليم العالي. (DURAND.c.PRINBORGEN ;1983 :P16)

وجاء في معجم متن اللغة أنها: مدرسة كبرى تجمع مدارس أو فروعاً لعلوم شتى، يختص الطالب بما شاء من العلم فيلحق بفرعه فيها، وليس بعدها مدرسة، وهي مكان لنشر المعرفة، وتقوم بالبحوث العلمية وتعمل على رقي الآداب وتقديم العلوم، وتطوير التكنولوجيا، وتعمل على تزويد البلد بالإختصاصيين والخبراء والفنيين في مختلف ميادين العمل والإنتاج. (. نجية، 2007: ص209)

• إجرائياً:

التعليم الجامعي يمثل آخر وأهم مرحلة في حياة الطالب التعليمية، وهو التعليم الذي توفره الجامعة للطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا، ويتم تكوينهم في إختصاصات تناسب قدراتهم وميولهم وذلك من أجل الوصول إلى إرضائهم وكذا جعلهم ينجزون مايطمحون إليه، ويتراوح التكوين بين المعارف النظرية والتطبيقية .

5.5. النظام الكلاسيكي:

• إجرائياً:

هو نظام خاص بالتعليم العالي والبحث العلمي مقسم إلى كليات والتي بدورها تنقسم إلى معاهد مختلفة مكونة من مجموعة من الشعب التي يمكن أن يتحصل من خلالها الطالب على شهادة ليسانس والتي تدوم 4 سنوات وفق وحدات الدراسة، أما بعد التدرج الأول تدوم سنتين على الأقل جزءها الأول نظري، أما جزءها الثاني فهو إعداد رسالة مكملة من أجل

نيل شهادة الماجستير، أما التدرج الثاني يدوم 5 سنوات من البحث العلمي من أجل الحصول على شهادة الدكتوراه.

6.5. نظام ل.م.د.:

• إجرائيا:

هو نظام خاص بالتعليم العالي، ظهر في الدول الأنجلوسكسونية وهو يهدف

إلى هيكلة مجموع الشهادات الجامعية، بحيث يجعل محتويات التعليم منسجمة ومتطابقة مع المفاهيم والمستويات العالمية، ويسهل حركة الطلبة بين مختلف الجامعات، وربط الجامعة بسوق العمل، ويتشكل من ثلاثة مراحل ليسانس(03) سنوات، ماستر يدوم(02)سنتين، دكتوراه وتدوم (03) سنوات.

6.الدراسات السابقة والتعليق عليها:

1.6.الدراسات المتعلقة بالرضا عن التخصص الدراسي:

أ- دراسة مصطفى محمد الصفتي (1980): بعنوان الرضا عن الدراسة وعلاقته ببعض المتغيرات بمصر والتي هدفت إلى معرفة الرضا عن الدراسة بكليات التربية وعلاقته ببعض المتغيرات. حيث عالجت الفرضيات التالية: مدى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في الرضا عن الدراسة، وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب القسمين العلمي والادبي في الرضا عن دراستهم، ووجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة والطالبات الأكثر تحصيلاً والطلبة والطالبات الأقل تحصيلاً عن دراستهم، وفروق دالة إحصائية بين الطلبة والطالبات الأكثر طموحاً والطلبة والطالبات الأقل طموحاً في الرضا عن دراستهم، ووجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة والطالبات ذوي المستوى الاجتماعي المرتفع وذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض في الرضا عن دراستهم، ووجود فروق دالة إحصائية بين طلاب الجامعات الكبرى وطلاب الجامعات الإقليمية في الرضا عن الدراسة.

وتكونت عينة البحث من (600) طالب وطالبة من طلاب الصف الرابع القسم العلمي والقسم الأدبي، وكان عدد الطلبة (298) طالب وعدد الطالبات (302) طالبة وذلك من بين طلاب كليتي التربية جامعة الإسكندرية وجامعة طنطا. واستخدمت الدراسة مقياس الرضا عن الدراسة، إعداد الباحثة، وإستبيان مستوى الطموح للراشدين، إعداد كاميليا عبد الفتاح، وإستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، إعداد السلام عبد الغفار وإبراهيم قشقوش.

وإتضح من تحليل النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين الطلبة والطالبات في الرضا عن الدراسة لصالح الطالبات. وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,02) بين طلاب القسم العلمي والقسم الأدبي، في الرضا عن الدراسة لصالح طلاب القسم العلمي. وهذا وقد دلت نتائج البحث أيضاً على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين الطلبة الأكثر تحصيلاً والطلبة الأقل تحصيلاً في الرضا عن الدراسة لصالح الطلبة الأكثر تحصيلاً. أما الطالبات فلم تسفر عن النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأكثر تحصيلاً والأقل تحصيلاً في الرضا عن الدراسة. كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين الطلبة الأكثر طموحاً والطلبة الأقل طموحاً في الرضا عن دراستهم لصالح الطلبة الأكثر طموحاً.

ب-دراسة بندق عبد الخالق (1983): بعنوان الرضا عن الدراسة وعلاقته بالميول المهنية والتعليمية، وقد استهدفت الدراسة التعرف على رضا طلبة كلية التربية وعلاقة ذلك بميولهم المهنية والتعليمية وذلك من خلال دراسة ميدانية على عينة (771) طالباً وطالبة بالقسم العلمي والأدبي منهم (386) طالباً و(385) طالبة.

وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين رضا الطلاب عن الدراسة وكلاً من الميل الحسابي والعلمي والأدبي والميل إلى الخدمة الاجتماعية، ووجدت علاقة إرتباطية عكسية بين رضا الطلاب عن الدراسة والميل الميكانيكي والفني والكتابي، لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الرضا عن الدراسة لدى طلاب القسم العلمي والأدبي.

ج-دراسة محمود وآخرون (1997): بعنوان نظرة طلبة كليات التربية بمستقبلهم المهني بسوريا. والتي هدفت إلى التعرف على نظرة طلبة كليات التربية إلى مستقبلهم المهني كما هدفت الإجابة على السؤال (هل يمكن إجراء تقصي للمستقبل المهني والإسهام في حل مشاكل هذا المستقبل المهني).

تكونت عينة الدراسة من (900) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأولى في جامعة دمشق وحلب وحمص واللاذقية تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. وتوصلت الدراسة إلى وجود قلق من المستقبل المهني لدى طلبة كليات التربية في الجامعات السورية كما أن طلبة كليات التربية ببيروت أن المشاكل الخاصة لمستقبلهم المهني لا يمكن لها حل.

د-دراسة صالح (2000) : بعنوان القبول والتكيف الأكاديمي في ضوء عدد من المتغيرات

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على القبول والتكيف الأكاديمي في ضوء عدد من المتغيرات، وأجريت على عينة مكونة من (200) طالبة (60متزوجة و140غير متزوجة)، وخلصت الدراسة إلى أن الطالبات المتزوجات قد أظهرن مستوى من التكيف الأكاديمي أكبر من غير المتزوجات، كما وجدت فروق دالة على مستوى التكيف الأكاديمي تعزى لمتغيرات التخصص والمعدل الدراسي لمصلحة الطالبات المتزوجات من التخصصات النظرية والطالبات من فئة التحصيل المرتفع، وعدم وجود تأثير دال لمتغير العمر.

هـ- دراسة النبهان (2001): بعنوان بناء أداة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة.

حيث طور أداة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤته، وقد تكونت الأداة من (33) فقرة موزعة على أربعة مجالات، أوضحت نتائج الدراسة أن درجة رضا الطلبة عن الدراسة في كلية العلوم التربوية متوسطة وأن درجة رضا الطلبة لا تختلف باختلاف جنسهم، أو المرحلة الدراسية.

و-دراسة أنور فتحي عبد الغفار(2003): بعنوان الرضا التعليمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى التحصيل بالكويت. استهدفت الدراسة التعرف على علاقة الرضا التعليمي بالدافع للإنجاز ومستوى التحصيل لدى الطالبات المتفوقات والعاديات، ودراسة الفروق في التخصصات النوعية والعلمية والأدبية في الرضا التعليمي والدافع للإنجاز، وذلك من خلال دراسة ميدانية على عينة (821) طالبة بكلية التربية الأساسية بالكويت بالصفوف الأربعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين معدل التحصيل وأبعاد الدافع للإنجاز و أبعاد الرضا التعليمي، وجود فروق في الرضا التعليمي لدى (الصفوف الدراسية، ومستوى التحصيل والتخصصات والتفاعل بينها، بينما لا توجد فروق بين الصفوف الدراسية، في حين وجدت فروق بين التخصصات وبين المتفوقات والعاديات، وبين التخصصات الدراسية وبين الصفوف الدراسية.

ي-دراسة عبد الرحمن مصيلحي ونادية الحسيني (2004) : بعنوان التلکؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات. وتهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على مفهوم التلکؤ بصفة عامة، والتلکؤ الأكاديمي بصفة خاصة وعلاقة التلکؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات (الرضا عن الدراسة، القلق، وجهة الضبط الأكاديمي).

وكانت عينة الدراسة تحتوي على (240) طالب وطالبة اختيروا بصورة عشوائية من بين طلاب الفرقة الثالثة بجامعة الأزهر. وتشير أدوات البحث إلى استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد الباحثان) ومقياس الرضا عن دراسة (إعداد الباحثان).

وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن هناك فروق جوهرية بين طلبة وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية للتلکؤ الأكاديمي وجميع جوانبه. كما أن هناك فروق واضحة بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة وأن هذه الفروق لصالح منخفضي التلكؤ. كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للقلق وكذلك في القلق كسمة والقلق كحالة.

ز-دراسة محمد (2004): بعنوان التعرف على الرضا الدراسي لطلاب كلية التربية في جامعة "آب" باليمن. والتي هدفت إلى معرفة الرضا الدراسي لطلاب كلية التربية في جامعة (آب) باليمن للإستفادة منها في تقييم أنشطة الأقسام العلمية المختلفة في الكلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (149) فرداً من مجتمع الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الطلاب من مختلف الأقسام كان رضاهم الدراسي عالياً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الرضا الدراسي بينهم.

ه-دراسة شوقي (2004) بعنوان: الإهتمامات المهنية حسب التخصص الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي بالإمارات العربية: وقد هدفت للكشف عن الفروق في الإهتمامات المهنية حسب التخصص الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة هذه الدراسة من (220) طالبة بجامعة الإمارات العربية المتحدة والمتكونة من أربع تخصصات هي: علم النفس، اللغة العربية، الحاسب الآلي، والجيولوجيا.

وأظهرت الدراسة نتائج كثيرة كان من بينها أن هناك فروق دالة بين التوافق الدراسي والحالة الاجتماعية للطالبات تعزى لمتغيرات التخصص والعمر لمصلحة غير المتزوجات من التخصصات الأدبية وكبيرات السن.

ل-دراسة "Lent" لينت (2004): بعنوان العوامل الاجتماعية المعرفية وعلاقتها بالرضا الأكاديمي: وتهدف الدراسة إلى بحث العلاقة بين المتغيرات الخاصة بالعوامل الاجتماعية المعرفية وهي (فاعلية الذات، التوقعات المرجوة، المساندة للبيئة، الإعتقاد في القدرة على تحقيق الأهداف) وبين الرضا الأكاديمي.

إشتملت العينة على (153) طالباً من طلاب كليات الهندسة (124 من الذكور، 29 من الإناث) في الصف الأول جامعي. استخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات "اللينت"

ومقياس التوقعات المرجوة "اللينت"

ومقياس تطور الأهداف للباحث أيضاً

ومقياس المساندة البيئية للباحث

ومقياس الرضا الأكاديمي للباحث

وقد أثبتت أن تطور الأهداف، وفاعلية الذات، والمساندة البيئية، هي عوامل منبئة عن رضا الطلاب عن دراستهم الأكاديمية في أقسام الهندسة. كما أكدت الدراسة أيضاً على أنه، وعلى الرغم من أن رضا الفرد عن حياته الأكاديمية يعتبر غاية في حد ذاته، إلا أنه يؤدي أيضاً إلى نتائج إيجابية أخرى مثل القدرة على الإستمرار في القسم الأكاديمي الذي تم الالتحاق به، حيث وجد أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين الرضا عن التخصص الأكاديمي والحياة الأكاديمية وبين القدرة على المثابرة والإستمرار في ذلك القسم.

ل-دراسة "tysome" تاييسوم (2006): بعنوان الرضا عن الدراسة وعلاقته بطريقة التدريس التي يتبعها الأساتذة: وقد هدفت إلى التعرف على رضا طلبة جامعة (بريس تول) في بريطانيا، وقد أظهرت النتائج أن طريقة التدريس التي يتبعها المدرسون تؤثر على رضا الطلبة، وأن أكثر الطلبة رضا عن الدراسة في الجامعة الطالبات البيض اللواتي تزيد أعمارهم عن (30) سنة وأن أكثر المواد الدراسية التي تشعر الطلبة بالرضا هي الفلسفة، اللغات، وأن أقل الطلبة رضاهم الأسويون الذين يدرسون الزراعة والعلوم الاجتماعية.

ن-دراسة Nouta "نوتا" (2007): بعنوان تطوير أداة لقياس الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقة ذلك بفاعلية الذات في إتخاذ القرارات الأكاديمية"

هدفت الدراسة إلى تطوير أداة لقياس الرضا عن التخصص الأكاديمي في جميع أنحاء العالم، وإختبار درجة صدقها وثباتها. تمت الدراسة على مرحلتين:

المرحلة الأولى: كان الهدف منها الحصول على عبارات مبدئية لتكوين المقياس بعد تحديد البحث لمفهوم الرضا والسعادة من المنظور الوجداني، وتحديد درجة لتقييم الفرد لتخصصه الدراسي ورؤيته الذاتية لهذا التخصص على أنه أفضل أم أسوأ من التخصصات الأخرى من المنظور المعرفي المقارن. بلغ عدد أفراد عينة الجزء الأول من الدراسة حوالي (237) طالبا، وطلاب الصف الأول جامعي من جميع جنسيات العالم بعد توزيعهم على الأقسام الأكاديمية المختلفة.

أما المرحلة الثانية: من الدراسة فقد اعتمد على نتائج الجزء الأول من الدراسة، حيث تم إختبار ثبات وصدق المقياس كما تم إختيار عينة جديدة لذلك الغرض. بلغ عدد أفراد العينة (244) طالبا من طلاب الصف الأول جامعي.

وأظهر المقياس إرتباطا إيجابيا مرتفعا بفاعلية الذات في اتخاذ القرارات الأكاديمية، ويرتبط سلبا بالقلق في الاختيار المهني. كما وجد أن إستجابات الطلاب للمقياس مرغوبة إجتماعية.

ك-دراسة "Lounsbury" لـ"لونزبري" (2007): بعنوان الإهتمامات المهنية وسمات الشخصية وعلاقتها بالرضا عن التخصص الأكاديمي لدى طلاب قسم إدارة الأعمال. وتهدف الدراسة إلى إختبار العلاقة بين الرضا عن التخصص الأكاديمي ونظرية "هولند" عن الإهتمامات المهنية وبين نظرية العوامل الخمسة الكبرى لسمات الشخصية.

تكونت عينة الدراسة من (164) طالبا من طلاب الصف الأول جامعي في قسم إدارة الأعمال، وإستخدمت الدراسة مقياس الأسلوب الشخصي لطلاب الجامعة من إعداد (لونزبري)، ومقياس الإهتمامات المهنية (لهارمون وآخرون)، ومقياس الرضا عن التخصص الأكاديمي للباحث.

وقد أيدت نتائج الدراسة الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة إرتباطية بين الإهتمامات المهنية والرضا عن التخصص الدراسي. كما أظهر تحليل الإنحدار المتعدد بطريقة (ستبوايز) أن حوالي (49%) من التباين في الرضا عن التخصص الدراسي يمكن تفسيره من خلال العوامل الخاصة بالإهتمامات المهنية وسمات الشخصية.

ط-دراسة سليمان (2008): بعنوان الرضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي بجامعة السلطان

والتي هدفت إلى إستكشاف مدى الرضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي المقدمة لطلاب جامعة السلطان، وذلك في ضوء متغيرات الجنس، والكلية، ومستوى السنة الدراسية، ومعدل التحصيل.

وتكونت عينة الدراسة من (767) طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس مستوى الرضا الذي تكون من (29) فقرة تقيس 3 مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رضا الطلاب العام عن خدمات الإشراف الأكاديمي يقع في المدى المتوسط، كما أظهرت النتائج أن مستوى الرضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي جاءت لصالح الطلاب الذكور، كما هي لصالح الطلاب في كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، وكلية العلوم، وكلية الطب، وكذلك لصالح الطلاب الذين تقديرهم مقبول فما دون ولم تظهر النتائج أثر المتغير السنة الدراسية في مستوى الرضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي.

6-2- الدراسات المتعلقة بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح:

أ-دراسة عارف(1457هـ): بعنوان دوافع الإنجاز والانتماء وعلاقتها بالتفوق في التحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بجدة

وتكونت عينة الدراسة من (446) طالبة من طالبات الأقسام العلمية والأدبية بالصف الثالث ثانوي بمدينة جدة في (18) مدرسة. منهن(154) طالبة من القسم العلمي و(292) طالبة من القسم الأدبي.

واستخدمت الباحثة في دراستها مقياس الدافع للإنجاز والانتماء من إعداد "منصور" ومن نتائج تلك الدراسة اتضح أن هناك علاقة دالة بين التحصيل الدراسي من جهة وبين بعض متغيرات الإنجاز للعينة الكلية. وإتضح من النتائج أن هناك فروق دالة إحصائية بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي والتخصص حيث كانت نتائج دالة لصالح طالبات الأقسام العلمية في متغير "المغامرة" ودالة لصالح طالبات القسم الأدبي في متغير "الخوف من الفشل" أما متغيرات الدافع للإنجاز والتي لم تظهر فيها فروق ذات دلالة بين طالبات المجموعتين فهي: الجزاءات الخارجية، المثابرة، النشاط الحر، القلق المرتبط ببدء العمل، الإحساس بالمقدرة، القلق المرتبط بالمستقبل.

ب-دراسة عطية (1991): بعنوان الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من الثقافة الأسرية والتخصص الدراسي والجنس مصر. وكان من أهداف هذه الدراسة أنها هدفت إلى بحث العلاقة بين الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة (كمتغير تابع) والمتغيرات المستقلة: الثقافة، الجنس، التخصص الدراسي(علمي، أدبي).

وكان من أدوات الدراسة مقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس الثقافة الأسرية، وكانت عينة الدراسة متضمنة(368) من طلبة السنة الرابعة بكلية التربية جامعة الأسكندرية. وخلاصة نتائج الدراسة:وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة عند المستوى(0,01) بين دافعية الإنجاز والثقافة الأسرية، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة عند مستوى(0,05) بين دافعية الإنجاز والتخصص الدراسي.

ج- دراسة الحامد (1995): بعنوان العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي الرياض

حيث بلغت عينة الدراسة (229) من الطلاب الذكور في "جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية" بالرياض من مختلف كليات الجامعة، وقد استخدم مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، ومقياس المستوى الاجتماعي والإقتصادي، واستبانة المعلومات الذاتية.

وأوضحت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أنه لا يوجد ارتباطاً ذو دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز الدراسي ومتغير العمر، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي بحسب الاختلاف في نوع الكلية التي ينتمي إليها الطالب، ونوع التخصص الذي يدرسه، وبالمقابل فقد توصلت الدراسة إلى أن هناك بعض العوامل التي لها تأثير واضح في دافعية الإنجاز الدراسي، حيث تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز عند مستوى دلالة (0,01) بين الراغبين في التخصص وغير الراغبين، كما تبين تفوق الطلاب الراغبين في التخصص على غيرهم في الدافعية للإنجاز، كما تم التوصل إلى أن هناك ارتباطاً إيجابياً ذو دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز الدراسي للطالب مع تحصيله الأكاديمي.

د-دراسة الحميضان (1998): بعنوان دافعية الإنجاز الدراسي وعلاقتها بتقدير الذات بالسعودية. وتكونت العينة من الصف الثاني ثانوي بالسعودية. وقد استخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد "حامد"، واختبار "تقدير الذات" للمراهقين والراشدين الذي أعده "Helmretiche" "هيلمرتيش" وتعريب "عبد الله"، وتم التوصل إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين دافعية الإنجاز الدراسي وتقدير الذات، وأن طالبات القسم العلمي أكثر دافعية للإنجاز من طالبات القسم الأدبي، إضافة إلى هذا يوجد تفاعل دال إحصائي لأثر متغير التخصص ومستوى تعليم الأب في دافعية الإنجاز الدراسي من طالبات القسم الأدبي، عدم وجود أثر دال إحصائي لتفاعل متغير التخصص الدراسي ومستوى تعليم الأم، وعدم وجود أثر دال إحصائي لتفاعل متغير التخصص الدراسي ومستوى تعليم الأب. وتفاعل متغير التخصص ومستوى تعليم الأم في تقدير الذات.

ه-دراسة توفيق شبير (2005): بعنوان مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات بالقدس. وقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (390) طالبا وطالبة، وزعت على كليات الجامعة التسع، وقد استخدم استبيان المستوى الاجتماعي والاقتصادي من إعداد الباحث، واختبار الذكاء المتعدد من إعداد "جاري هارمس" واستبيان مستوى الطموح من إعداد "كاميليا عبد الفتاح"

ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه: لا توجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في مقياس مستوى الطموح، وأنه لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلبة الكليات العلمية والأدبية في مقياس مستوى الطموح

و-دراسة المجمالي (2006): بعنوان الدافعية للإنجاز وعلاقتها بقلق الاختبار وبعض المتغيرات بفلسطين. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية (كالتحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية)، فقام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز إعداد "الحامد"، ومقياس قلق الاختبار إعداد الطيريري، وتكونت العينة من (340) طالبا من كلية المعلمين في "جازان". وكان من نتائج هذه الدراسة مايلي:

وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي.

ي-دراسة علي المشيخي (2009): بعنوان قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة قلق المستقبل بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، حيث تكونت عينة الدراسة من (720) طالبا منهم (400) طالب من كلية العلوم، (320) من كلية الآداب، وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس قلق المستقبل من إعداد "معوض وعبد العظيم".

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في مستوى الطموح، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس قلق المستقبل تبعا للتخصص والسنة الدراسية، وذلك لصالح طلاب كلية الآداب، وأيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس مستوى الطموح تبعا للتخصص والسنة الدراسية، وذلك لصالح طلاب كلية العلوم، وعليه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

ز-دراسة بركات (2009): بعنوان مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين بالقدس. هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات: (الجنس، التخصص والتحصيل الأكاديمي)، وطبق مقياس "مفهوم الذات ومستوى الطموح" اللذين أعدهما على عينة مكونة من (378) طالبا وطالبة ملتحقين للدراسة في جامعة القدس المفتوحة في المناطق التعليمية: وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية وباعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وبعد استخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية

وتم التوصل إلى أن مستوى الذات ومستوى الطموح لدى أفراد الدراسة هما بالمستوى المتوسط، وأن هناك ارتباطاً موجباً بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجات الطلاب على مقياسي مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعاً لمتغير الجنس والتخصص

• التعليق على الدراسات السابقة:

ومن خلال الدراسات السابقة يمكن إستخلاص ما يلي:

• أوجه التشابه بين الدراسات :

-هناك من الدراسات إتفقت في الإهتمام بمعرفة نسبة الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين مثل دراسة "النبهان" (2001) والتي أوضحت أن درجة رضا الطلبة متوسط ، كما أكدت دراسة كل من "محمد"(2004) وكذا دراسة "نوتا" (2007) أن جميع الطلاب في مختلف الأقسام كان لديهم تقبل إجتماعي مع الإستبيان بالإضافة إلى أن رضاهم الدراسي كان عاليا

-معظم الدراسات إتفقت في نتائجها حول وجود علاقة إرتباطية بين الرضا عن الدراسة و الدافعية للإنجاز وكذا مستوى الطموح مثل دراسة "مصطفى محمد الصفتي" (1980)والتي أوجدت أن هناك علاقة بين الرضا عن الدراسة ومستوى الطموح، ما دراسة كل من "أنور فتحي عبد الغفار" (2003) و دراسة "عارف" وكذا دراسة "عطية" (1991) أوجدت أن هناك علاقة إرتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي و الدافعية للإنجاز.

- كما أكدت الدراسات التي تناولت العوامل التالية (الميول المهنية،و التقويم، والمنهاج الدراسي، وطريقة التدريس) على إتفاقها بأهمية هذه العوامل في تحقيق الرضا عن الدراسة

مما يؤكد على أن أبعاد الإستبيان المصمم من طرف الباحثة له علاقة إرتباطية بين أبعاده وموضوع الدراسة الرضا عن التخصص الدراسي، ومن هذه الدراسات نجد دراسة "تاييسوم" (2006) التي أظهرت أن طريقة التدريس التي يتبعها المدرسون تؤثر على رضا الطلبة، وكذا دراسة "سيسكون" التي ربطت بين نمط دافعية الانجاز ودرجة صعوبة المنهج، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن الطلاب الذين تكون دوافع النجاح لديهم أكبر من دوافع الفشل يختارون مناهج متوسطة الصعوبة، بينما يختار الطلاب الذين تكون دوافع تجنب الفشل لديهم أكبر من دوافع النجاح مقررات دراسية سهلة، بالإضافة إلى الدراسات

التي ربطت بين الميول المهنية والرضا عن الدراسة مثل دراسة كل من "محمود و آخرون" والتي توصلت إلى وجود قلق من المستقبل المهني لدى الطلبة في الجامعات السورية، وكذا دراسة "شوقي" (2004)، ودراسة "لوونزبري" (2007) والتي وجدت علاقة ارتباطية بين الاهتمامات المهنية والرضا عن التخصص الدراسي

- أن معظم الدراسات السابقة أعطت أهمية لمعرفة الفروقات التي توجد بين الطلبة وذلك من الجنس و التخصص الدراسي

• أوجه الاختلاف بين الدراسات :

-هناك إختلاف بين الدراسات السابقة وذلك من خلال إختلاف هذه الدراسات في دراسة الفروقات في الرضا الدراسي بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية وكذا بين فروقات بين الطلبة في الدافعية للإنجاز، والفروقات بين الطلبة في مستوى الطموح مثل دراسة "بندق عبد الخالق" (1983) التي أوجدت أنه لا توجد فروق بين طلبة القسمي العلمي والأدبي، عكس دراسة " أنور فتحي عبد الغفار" (2003) التي أكدت على وجود فروقات في الرضا العلمي والتخصصات الدراسية. أضف إلى ذلك أن دراسة كل من "عارف" و دراسة "الحميضان" (1998)، ودراسة " التي أوجدت أن هناك فروقات في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص، بينما أوجدت دراسة كل من " الحامد" (1995)، و دراسة "المجمي" (2006)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي بين الطلاب التخصص العلمي، وطلاب في التخصص الأدبي، وكذلك نجد أن بعض الدراسات التي تناولت مستوى الطموح كمتغير في دراستها أوجدت أن هناك فروقات في مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص مثل دراسة "مصطفى محمد الصفتي" (1980)، و دراسة "المشيخي" (2009) التي وجدت أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في الكليات العلمية والكليات الأدبية، بينما أوجدت دراسة كل من "توفيق شبير" (2005)، ودراسة "بركات" (2009)، التي أوجدت أنه لا توجد فروق في الدرجات لمستوى الطموح لمتغير التخصص. ومن هنا جاءت دراستنا التي تختلف عن الدراسات السابقة الذكر أنها حاولت تطبيق ذلك في البيئة الجزائرية وذلك من أجل التحقق إن كان هناك فعلا فروقات في الرضا عن الدراسة، والدافعية للإنجاز، وكذا مستوى الطموح أم لا.

• مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

وما يميز دراستنا الحالية أنها ربطت كل من الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح معا بالرضا عن التخصص، وكذا قامت بالمقارنة بين الطلاب من خلال هذه المتغيرات السابقة الذكر تبعا لمتغير النظام (الكلاسيك) ومتغير (ل.م.د)، وكذا تبعا لمتغير التخصص وذلك في الجامعة الجزائرية (جامعة باتنة).

الإطار النظري

الفصل الثاني

التعليم العالي في الجزائر

الفصل الثاني: التعليم العالي في الجزائر

- تمهيد

أولاً: التعليم العالي

1. مفهوم التعليم العالي

2. أهداف التعليم العالي

3. الوظائف الرئيسية للجامعة

4. مظاهر التعليم العالي الناجح

ثانياً: التعليم العالي في الجزائر

1. تطور التعليم العالي في الجزائر

2. خصائص التعليم العالي في الجزائر

3. واقع التعليم العالي في الجزائر والفلسفة البديلة له

4. مشكلات التعليم العالي في الجزائر

- خلاصة

-تمهيد:

تعتبر الجامعة في مختلف الأنظمة الإجتماعية المصدر الأساسي للخبرة، فوظيفتها الرئيسية هي التعليم بفاعلية وإتقان، لهذا يحظى التعليم العالي باهتمام متزايد في معظم المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء باعتباره الرصيد الاستراتيجي الذي يغذي المجتمع بكل احتياجاته من الكوادر البشرية التي يحتاج إليها للنهضة والرقى، ويوفر الرؤية العلمية والفنية المتخصصة حول مختلف القضايا المتعلقة بكافة المجالات.

أولاً: التعليم العالي

1. مفهوم التعليم العالي:

لقد تعددت تعريف التعليم العالي بتعدد وجهات نظر المختصين في التربية والإقتصاد والإجتماع.... إلخ ، وسنحاول إستعراض بعضها فيما يلي :

- تعرف الجامعة على أنها معقل الفكر الإنساني في أرفع مستوياته ، ومصدر الاستثمار وتنمية الثروة البشرية وبعث الحضارة والتراث، ومراعاة المستوى الرفيع للتربية. (شحاتة، 2001:ص13)

- كما عرفها "رابح تركي" على أنها عبارة عن جماعة من الناس يبذلون جهدا مشتركا في البحث عن الحقيقة والسعي لاكتساب الحياة الفاضلة للأفراد والمجتمعات (رابح، 1990، ص.73)

-ويقصد بالتعليم العالي: كمفهوم كل أنواع الدراسات ، التكوين أو التكوين الموجه للبحث التي تتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة (أحمد، 2000، ص.10)

• وتعرف "نورة دريدي" التعليم العالي فتقول: التعليم العالي ليس مجرد امتداد للأعلى بمعنى تكملة ما بعد مرحلة التعليم الثانوي، بل هو تكملة للجهود الإنسانية بغرض الرقي بالإنسان وتحقيق طموحاته المعرفية ، فضلا عن كون التعليم العالي يسد حاجات المجتمع من خبرات و مهارات معينة بغرض التنمية والتطور (نورة، 1999، ص. 77)

• ونجد "مراد آشنهو" في تأملاته للجامعة الجزائرية يعرفه:

"التعليم العالي هو التكوين التدريجي ، ويشمل على حجم من المعلومات تدرج في دروس علمية مختلفة ، يستوعبها الطالب وتهدف مجموع هذه المعلومات إلى إعطائه القدرة للسيطرة الجزئية على قطاع علمي أو تقني محدد (دليلة، س.ص76)

• ومما سبق يمكن القول أن المعايير الهامة التي يقاس بها تقدم أي دولة هو تطور التكنولوجيا وعملية تطور مجتمعها كما أن هناك ارتباطات وثيقة بين التعليم والتكنولوجيا،

ولذلك فإن أي جهد يبذل لتحقيق هذا المفهوم الأساسي في الدولة والمجتمع العصري يجب أن يتجه أولا إلى التعليم وإلى الفلسفة التربوية والسياسة التعليمية ومناهج وطرق التدريس

والنظام التعليمي. ومن ثم نتدارك ما قد نجده فيها من نقص ، و عليه فقد أصبح تطوير التعليم الجامعي ضرورة ملحة خاصة في ظل ما فرضه الواقع المعاصر من تحديات وإستشرافات مستقبلية.

2. أهداف التعليم العالي:

إن أهم ما يهدف إليه التعليم العالي أو الجامعي هو خدمة المجتمع والارتقاء به، وتزويد البلاد بالمختصين والفنيين والخبراء وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة، وطرق البحث من أجل المساهمة في بناء المجتمع. ولذلك كانت هذه الأهداف نقطة البداية التي يجب أن ننطلق منها (شحاتة، 2001: ص13)، وهي:

- نقل المعرفة عن طريق التدريس في مرحلتي الليسانس والدراسات العليا.
- نقد المعرفة عن طريق الدراسات التحليلية الناقدة في ضوء النظريات الحديثة.
- إعداد الباحثين عن طريق برامج الدراسات العليا، بحيث يقوم عدد من هؤلاء الباحثين بالبحث والتدريس في الجامعة.
- مشاركة الهيئات المختصة في القيام ببحوث مشتركة أو مستقلة لحل المشكلات الأساسية التي تواجه المجتمع.
- الاستفادة من نتائج هذه البحوث وترجمتها إلى مقررات دراسية.
- تنمية شخصية طلابها تنمية متكاملة تشمل الجوانب العقلية والاجتماعية والترويحوية ليصبح مسارا تنتهجه الجامعة في بحث شئونها وتربية طلابها.
- الإعداد لتخصصات مستقبلية تفرضها تطورات العلم واحتياجات العصر ومطالب المجتمع المستقبلية.

كما يرى " رابح تركي"، أن أهداف التعليم العالي والجامعي تنحصر في المبادئ التالية :

1. المبدأ الأول:

هو أن الغاية الأساسية من الجامعة هي البحث العلمي أي تحري الحقيقة ويعتبر ذلك الرسالة الأولى للجامعة، أما التعليم فهو يأتي كنتيجة لهذا البحث.

والجامعة تحوي فريقين من الناس أساتذة وطلاب متفقيين في مهمتهما الأساسية وهي أن كلا منهما طالب للحقيقة وباحث عنها أحدهما أكثر خبرة وأوسع معرفة، وأشد تملكا

لأصول وأساليب البحث العلمي، وبالتالي فهو يرشد الآخر في العمل الواحد المشترك في البحث عن بواطن الأمور وكمالاتها، وهذا الإرشاد جوهر العلم. (رابح، 1990، ص 74)

2. المبدأ الثاني:

هو السعي إلى الحقيقة الفاضلة والبحث عن الحقيقة ليس عملا عقليا فحسب بل هو إلى جانب ذلك عمل خلقي وأدبي كذلك، والعلم الصحيح يتطلب الأمانة والدقة والجد والمثابرة و التضحية فإن رسالة التعليم تتطلب في الواقع الكثير من التضحية وإنكار الذات، كما تقتضي مثالية فائقة وتكريسا ذاتيا. (رابح، 1990، ص 75)

- والتعليم الجامعي في الواقع لا يكون صحيحا إلا إذا كان نظريا وعمليا في وقت واحد.

نظري: لأن غايته نشر المعرفة، والكشف عن الحقيقة بنية خالصة، وعزيمة صادقة بعيدة عن كل مصلحة شخصية وأناية

عملي: لأن له وظيفة إجتماعية واضحة لا يمكن تحقيقها إلا بالملاءمة بينه وبين حاجات الإنتاج. فكما ينبغي للجامعات الحديثة أن تنشر المعرفة وتكشف الحقيقة كذلك يجب عليها إعداد الأطباء والمهندسين والأساتذة ورجال الإدارة والأعمال الذين يحتاج إليهم المجتمع.

- معنى هذا أن التعليم الجامعي لا يصل غايته إلا إذا جمع بين الناحيتين النظرية والعملية في صعيد واحد وأن لا يكون هناك انقطاع الإتصال بين الفكر والحياة أوبين النظري والعملي فمهمة الجامعة في المجتمع يمكن تلخيصها فيمايلي:

-تقوم الجامعة بنشر العلم.

-تقوم بالبحوث العلمية، وتعمل على رقي الآداب وتقدم العلوم.

-تعمل على تزويد البلاد بالإختصاصيين والخبراء والفنيين في مختلف الميادين للعمل والإنتاج.

-تسهم في خدمة المجتمع وأهدافه القومية.

-تعمل على بعث الحضارة العربية الإسلامية.

-تعمل على توثيق الروابط الثقافية بينها وبين الجامعات في الخارج (رابح، 1990، ص 76)

3. الوظائف الرئيسية للجامعة:

تختلف رسالة الجامعة وغايتها باختلاف العصور والمجتمعات حيث يوجد لكل مجتمع الجامعة التي تناسبه وتعبّر عن طموحاته وأمنيته، وتجلّ بعض الأبحاث دور الجامعة بعدة وظائف منها مايلي:

-توفير التعليم لخريجي المدارس الثانوية.

-توفير السبل للترقي الاجتماعي.

-متابعة البحث والتعمق العلمي.

-إعداد النساء والرجال للأدوار القيادية في المجتمع.

-المساعدة في تلبية حاجات المجتمع من الطاقات البشرية المثقفة والمدرّبة.

-تقديم خدمات للمجتمعات والمناطق المحيطة .

-الحفاظ على هوية المجتمع والتجديد في هذه الهوية باتجاه تحديات المستقبل. (مصطفى، 2000:ص139)

4. مظاهر التعليم العالي الناجح:

يقاس نجاح التعليم بمدى ما يحققه من نتائج مفيدة وبمدى الاستفادة التي يحصل عليها الطالب وما يجنيه أو يحققه في حياته المستقبلية إلا أن هناك مظاهر عامة لكي يكون التعليم ناجح:

1. المناقشة:

يعتمد التعليم في الجامعة على المحاضرات التي يلقيها أعضاء هيئة التدريس وهي رغم فائدتها الكبيرة إلا أن كثيراً من الطلبة لا يمكنهم استيعاب موضوع المحاضرة وفهم كل جوانبها، إلا عندما يقوم المدرس الجامعي بالإيضاح في فصول المناقشة وحينئذ يشعر الطلاب بإيجابية أكثر.

2. ارتباط الطالب بالمنهج:

يحتاج كل تخصص دراسي إلى مجموعة من المناهج تخدم هذا التخصص إلا أن المنهج الذي يثير حماس الطلاب هو ذلك المنهج الذي له علاقة مباشرة بحياة الطلاب ما أمكن ذلك أو الذي يخدم منهجاً آخرأً محبب إلى عقلية الطالب فذلك الأسلوب له القدرة على جلب انتباهه ويجعله مرتبطاً بهذه الدراسة.

3. مستوى الذكاء:

ينبغي أن يتم التدريس لمستوى الطالب المتوسط وليس الطالب ذو الذكاء المرتفع وهذا من شأنه أن يشجع الطلاب على الدرس والتحصيل و الاستزادة من المعلومات ومن ثم الحصول على نتائج مرتفعة والارتقاء بالمستوى المتوسط تدريجيا حتى الوصول به إلى أفضل مستوى ممكن.

4. الحماس التدريسي:

يجب على من يقوم بالتدريس أن يحب مادته ويقوم بتدريسها ليس من قبيل تأدية الواجب فقط ولكن من منطلق عشقه لها ومحاولته الجادة أن يقدم هذه المعلومات لطلابه فيصل بهم إلى حبها وعشقهم لها، ويندرج أيضا تحت هذا العنوان حب الأستاذ للتدريس وحماسة للقيام به على أكمل وجه.

5. الاحترام الشخصي:

من الأساسيات الهامة في التعليم الناجح أن يكون المحاضر سواء أكان أستاذاً في أعلى سلم الدرجات العلمية أو معيداً في بداية السلم التدريسي متمتعاً باحترامه لذاته في غير إسراف وأن يكون متمتعاً أيضاً باحترام طلابه. وهذا الأخير سوف يزداد عمقاً إذا أظهر الأساتذة اهتماماً بطلابهم ومشاكلهم بالإضافة إلى احترام أفكارهم ومناقشتهم دون تسفيهه لأراء اي منهم.

6. الثقة بين المتعلم وأستاذه:

يجب أن يثق الطلبة في أساتذتهم من حيث كفاءتهم في الإلمام بكافة جوانب المنهج الذي يقومون بتدريسه. كما أن الطلبة يجب أن يثقوا في دقة أساتذتهم عند الامتحان وتقدير الدرجات. يضاف إلى ذلك أنه يجب أن يكون هناك ثقة بين الأستاذ وطلابه في أنه لا يفرق في المعاملة بينهم .

7. تنظيم المنهج:

يجب على الأستاذ أن يحدد الهدف من تدريسه المنهج الذي يقوم بشرحه للطلاب ويفضل أن يضع الأستاذ ملخصا لجميع نقاط المنهج على أن يحدد للطلاب كتاباً أو أكثر يكون هو العمود الفقري للمنهج. ومعنى ذلك أنه يجب على الأستاذ أن يكون منظماً وهذا كفيل أن يوقظ شهية الطلاب لسماع محاضراته.

8. التحضير:

ينبغي على من يواجه الطلاب بغرض التدريس أن يقوم بالإعداد لما سوف يلقيه بعناية بالغة واهتمام كبير بغض النظر عن تمكنه في هذا الفرع فإن التردد من جانب الأستاذ ولو للحظات سوف يفقد الطلاب ثقتهم في قدرته.

9. المواظبة:

يجدر بالأستاذ احترامه الشديد للمواعيد وتقديره الكامل لقيمة الوقت ومحاولة عدم الاعتذار عن ميعاد المحاضرة إلا لضرورة قصوى أو سبب قهري يقبله الطلاب عن اقتناع ويفضل عند الاعتذار أن يكون ذلك قبل ميعاد المحاضرة بوقت كاف. كما يجب على الأستاذ ألا ينهي محاضراته قبل الميعاد المحدد فيتعلم طلابه منه الاحترام والمواظبة واحترام الوقت.

10. التنوع:

ينبغي على الأستاذ أن يستعين بأساليب متعددة للتعليم والتفسير والشرح مثل الوسائل السمعية والبصرية أو بعض التجارب التوضيحية فهذا يساعد الفهم والاستبصار خصوصاً عندما يقترن النظر بالسمع كما أنه يقضي على الرتابة ويساعد على شدة الانتباه. (فوزي و آخرون، 2009: ص53)

ثانياً: التعليم العالي في الجزائر:

1. تطور التعليم العالي في الجزائر:

منذ الاستقلال عرفت الجامعة عدة تطورات يمكن إستعراضها فيمايلي:

1-1- المرحلة الأولى: من 1962 إلى 1970 :

وهي تاريخ إنشاء أول وزارة مختصة في التعليم العالي والبحث العلمي، أين تم فتح جامعات في المدن الكبرى كجامعة "وهران" 1966 وكان النظام البيداغوجي المتبع هو ذلك الموروث عن الفرنسيين. (دليّة، س، ص77) ، ولم يتخرج من جامعة الجزائر قبل الإستقلال إلا عدد محدود من الجزائريين وكان غالبيتهم في الأدب والحقوق. وقد أعطت الجزائر المستقلة اهتماما خاصا بالتعليم العالي فقد شهدت تطورا محسوسا في أعداد الطلبة الذين قدر مجموعهم ب 10.756 طالبا وطالبة مابين (1967-1970) (راج، 1990 ص:152). وقد أثار هذا التطور مشاكل كثيرة على مستوى هياكل الإستقبال الجامعية التي

أصبحت غير قادرة على الوفاء بالحاجة ولذلك تطلب الأمر فتح جامعات أخرى ويمكن أن نشير إلى تاريخ إنشاء عدة جامعات في هذه المرحلة:

في 30 ديسمبر 1907: تأسيس مدارس للتعليم العالي في الجزائر

في 04 أكتوبر 1961: بناء مراكز جامعية بوهران وقسنطينة

في 13 أبريل 1965: فتح المراكز الجامعية بوهران وقسنطينة

في 01 أكتوبر 1967: فتح جامعة وهران والتي تضم أربعة كليات

في 17 جوان 1969: فتح جامعة قسنطينة والتي تضم كذلك أربعة كليات

(Ministere de l'enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique ;1997 ;p13)

2.1. المرحلة الثانية:

تأتي هذه المرحلة بعد سنة 1970 وفيها تم إستحداث وزارة مختصة وإصلاح التعليم العالي وأهم ماميز هذه المرحلة:

-تقسيم الكليات إلى معاهد مختلفة تضم الدوائر المتجانسة.

-الاعتماد على نظام السداسيات المستقلة. (دليل، س، ص78)

وقد استحدثت الشهادات التالية :

الليسانس: مرحلة التدرج وتدوم (4 سنوات) *

* الماجستير: وهي مرحلة مابعد التدرج الأول وتدوم سنتين على الأقل يخصص جزئها الأول لمجموعة مقاييس نظرية وتعميق لمنهجية البحث، أما الجزء الثاني فهو إعداد رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير.

دكتوراه العلوم: وهي مرحلة مابعد التدرج الثاني وتدوم 5 سنوات من البحث العلمي أهم ما *

يميز هذه المرحلة هو إدخال الأشغال التطبيقية والميدانية.

3.1. المرحلة الثالثة:

ظهرت ملامحها عام 1983 وبرزت بصورة واضحة جلية عام 1984، حيث سعت إلى تحقيق الأهداف التي سطرته الدولة وتطلعت إلى مواكبة التطورات الحاصلة في العالم خاصة المتعلقة بقضايا التعليم العالي، كذلك التركيز على التخصصات التي يتطلبها سوق العمل والتي تستفيد منها الجزائر في مهامها الخاصة ببناء الاقتصاد الوطني كالتخصصات التكنولوجية وكذلك التقليل من التخصصات التي فيها فائض كالحقوق والطب لخلق التوازن. (رابع، 1990: ص79)

4.1. المرحلة الرابعة:

وهي الحقبة التي تداعت فيها آثار الانفجار المعرفي والمعلوماتي كانت هي نفسها حقبة الجزائر الضائعة لما حفلت به من ظروف اقتصادية واجتماعية وأمنية مزرية، وقد شهدت هذه المرحلة محاولة من جديد لربط أواصر العلاقة بين الجامعة والمحيط وذلك أن المؤسسات الإنتاجية تستعد لدخول اقتصاد السوق الحر، وقد شرعت الجامعات في إعادة النظر في سياسة التكوين التي كانت تتبناها حتى تتمكن من تخريج الأطر ذات الكفاءة العلمية والقادرة على النهوض بالقطاع الإنتاجي حيث تم إدخال تعديلات على البرامج التكوينية، وقد تم بتاريخ 1993/01/01 اعتماد فرقة بحث لإنجاز سلسلة من الأبحاث حول تقويم العملية التكوينية بالجامعة الجزائرية. (الويزة، س، ص105)

5.1. المرحلة الخامسة: وهي مرحلة تبني نظام ل م د.:

ل. م. د أو (ليسانس. ماستر. دكتوراه) هو هيكل للتعليم العالي مستوحى من البلدان الأنجلو ساكسونية وقد بدأ العمل به تدريجيا في بلادنا منذ سبتمبر 2004 يتشكل هذا النظام من ثلاث مراحل تكوينية وتمنح شهادة جامعية لكل مرحلة:

-مرحلة أولى: البكالوريا+3 سنوات تتوج بنيل شهادة الليسانس

-مرحلة الثانية: البكالوريا+5 سنوات تتوج بنيل شهادة الماستر

-مرحلة الثالثة: البكالوريا+8 سنوات تتوج بنيل شهادة الدكتوراه. (الدليل العلمي، 2011)

أ. مرحلة الليسانس:

تتميز هذه المرحلة بدرجتين من التكوين، تكوين قاعدي متعدد الاختصاصات يمتد من سداسيين إلى أربع سداسيات ويحضر الطالب لاكتساب المبادئ الأساسية للتخصصات

المرتبطة بالشهادة وكذلك لتلقي المنهجية الجامعية والعمل على اكتشافها(الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل.م.د 2011)

وتتبع هذه المرحلة بتكوين أكثر تحصفا ويمنح اختيارات:

اختيار أكاديمي: يتوج الطالب في نهاية مساره بشهادة ليسانس تسمح له بالالتحاق * بالدراسات الجامعية لمدة طويلة وتخصص أكثر دقة .

اختيار مهني: ويتوج الطالب في نهاية مساره بشهادة ليسانس مهني تمكنه من الاندماج * المباشر في عالم الشغل

ب.مرحلة الماستر:

وتدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين وبإمكان أي طالب تحصل على الليسانس أكاديمية وتتوفر فيه شروط الالتحاق بها كما لا يستبعد هذا التكوين أولئك الذين تحصلوا على ليسانس مهنية ويرغبون في العودة إلى الجامعة بعد مرورهم بالحياة المهنية.

ج.مرحلة الدكتوراه:

يمثل التكوين بالدكتوراه ومدته ستة سدايات كحد أدنى لبنة أساسية في ظل مايعرف بالتطور الهائل للمعارف والتخصصات التي أصبحت دقيقة أكثر فأكثر وهذا التكوين يضمن مايلي:

-تعميق المعارف ضمن مختلف التخصصات.

-التكوين للبحث ولأجله (تطور الاستعدادات للبحث، القابلية للعمل...)وفي نهاية هذا التكوين وبعد مناقشة الأطروحة تمنح شهادة الدكتوراه للطالب في هذه المرحلة التعليمية العليا .(الدليل العلمي، 2011)

1-5-1- دواعي تطبيق نظام ل م د:

عرفت منظومة التعليم العالي في الجزائر تطورا كميا لا فتا في تطور الشبكة الجامعية(60 مؤسسة جامعية موزعة على 41 ولاية)وتزايد تعداد الأساتذة (ما يزيد عن 29000أستاذ) وتعداد الطلبة(مايقارب 902300طالب من بينهم 43500مسجل في الماجستير والدكتوراه) وتخرج أكثر من مليون إطار منذ الاستقلال لذلك فإن مثل هذا التطور السريع ما كان له ليحدث دون أن تتولد عنه عدة اختلالات والتي مردها أساسا إلى الضغط الكبير الناجم عن الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم.

لقد أدى تراكم هذه الاختلالات عبر السنين إلى جعل الجامعة الجزائرية غير مواكبة بالقدر الكافي للتحويلات العميقة التي عرفتها بلادنا على الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية وكذا السياسية و الثقافية وهذا يترجم عجز النظام الكلاسيكي على الاستجابة بفعالية للتحديات الكبرى التي يرفضها التطور الغير مسبوق في العلوم والتكنولوجيا التي نجمت عن عولمة منظمات التعليم العالي.

لقد آن الأوان بعد أكثر من ثلاثين سنة من إصلاح 1971 والتعديلات التي تبعتها ذات الديناميكية المتسارعة التي باشرت بها البلاد ومن رفع التحديات الراهنة والمستقبلية لذلك أبرزت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في تقريرها مختلف العوائق التي تعاني منها الجامعة كما أبرزت الحلول الواجب إنتهاجها لتمكين الجامعة من دفع سيرورة تكيف منظماتها التكوينية مع المتطلبات التي أفرزتها السيرورة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2007، ص5-7)

-وعلى ضوء توصيات هذه اللجنة وتوجيهات المخطط التنفيذي الذي صادق عليه مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في 30 أبريل 2002م ، حددت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إستراتيجية عشرية لتطوير القطاع للفترة 2004 تتضمن هذه الإستراتيجية تطبيق إصلاح شامل و عميق للتعليم العالي، ومن أهم الأهداف التي جاء بها هذا النظام.

-ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلاب الاجتماعي المشروع على التعليم العالي

-تحقيق تناغم حقيقي مع المحيط السوسيو اقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة ما بين الجامعة و عالم الشغل.

-تطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن.

-تدعيم المهمة الثقافية للجامعة من خلال ترقية القيم العالمية، لاسيما منها تلك المتعلقة بالتسامح وإحترام الغير في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية وآدابها.

-تشجيع التبادل والتعاون الدوليين وتنويعها.

-التفتح على التطورات العلمية خاصة تلك المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا.

وهكذا فإنه بإمكان الجامعة الجزائرية من خلال إنخراطها في هذه الفضاءات أن ترسي مصداقيتها على الصعيد الدولي، وأن تحقق أفضل إستفادة من هذه التبادلات بالإعتماد على نظام ل م د الذي يسمح بمقروئية أفضل للشهادة الوطنية، ويحقق تناغما للنظام الوطني للتعليم العالي مع أنظمة التعليم العالي في العالم. إلى جانب ذلك يسمح التكوين بحركية

للطلبة بين مختلف الجامعات دون عراقيل كما أنه يعيد الطالب لسوق العمل ويفتح له مجال التكوين المتخصص في الميدان العلمي المراد (صالح، 2006، ص17)

1-5-2- خصائص نظام ل م د: يتميز نظام ل م د في مجال التعليم ب:

-هيكلية جديدة للتعليم: (ليسانس، ماستر، دكتوراه) بمقروئية أكبر للشهادات في سوق العمل.

-إعادة تنظيم التعليم: تنظيم التعليم في سداسيات مكونة من وحدات تعليمية -تجمع التكوينات في ميادين للتكوين.

-يعتبر ميدان التكوين بناءا منسجما يغطي تخصصات عديدة .

-يتم قياس التكوين المقدم للطالب والمتحصل حسب الرصيد وليس حسب سنوات الدراسة: مثلا يجب الحصول على 180رصيد للحصول على الليسانس ويجب الحصول على 120رصيد للحصول على الماستر (الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل م د، 2011: ص (

-البرامج البيداغوجية: وهي التي تقوم بإعداد محتويات برامج التكوين كي تستجيب لمتطلبات الاحتياجات المتعددة للمجتمع والاقتصاد.

1-5-3- تنظيم عروض تكوين ل م د:

يتم تنظيم عروض التكوين حسب مسارات نموذجية متنوعة وملائمة لكل مسار تكوين هو عبارة عن وحدات تعليمية أساسية و وحدات تعليمية استكشافية وأخرى أفقية، تحدد هذه الوحدات من قبل المؤسسة طبقا لإستراتيجيتها في مجال التكوين في إطار ميدان معين تسمح هذه الوحدات:

-بتوفير إختيار مسارات متنوعة للمرور من منطلق المسارات الإجبارية إلى منطلق أكثر مرونة مع إتاحة حيز كبير للفرد ذاته من خلال:

إدماج مقاربات متعددة التخصصات، البعد التمهيني .*

التوجيه التدريجي للطالب لمشروع المهني أو الشخصي عبر نظام المعايير ما بين*

1-5-4- الإشكاليات والرهانات المنتظرة في ل.م.د:

إنه و على الرغم من التشخيص الجيد لمواطن الخلل في الجامعة الجزائرية وعلى الرغم من جدية الإصلاحات وحجم الإمكانيات التي وفرتها الدولة لإنجاح العملية الإصلاحية، إلا أن هناك بعض الإشكاليات والرهانات من الواجب الإشارة إليها:

1-إن أهم إشكالية تطرح هنا حسب الخلفية الفلسفية لنظام ل.م.د في الدول الغربية هي فلسفة ليبرالية، فالفرد في الدول الغربية هو في الغالب الذي يدفع كل تكاليف دراسته وبالتالي فهو يتحمل مسؤولية كاملة تجاه مستقبله الدراسي الأمر الذي يخلق له شئ من الدافعية نحو تكوينه بحكم تحمله نفقات تكوينه على العكس ما هو في الجزائر أين تتحمل الدولة كل نفقات دراسة الطالب الأمر الذي ينعكس سلبا على جانب تحمل المسؤولية من طرف الطالب وهذا الشئ طبيعي.ناهيك عن كون جودة التعليم تتعارض كليا مع الاعداد الهائلة من الطلبة(يصل بعض الطلبة في بعض التخصصات إلى أكثر من 500 طالب في المحاضرة الواحدة)

2-عدم إشراك المعنيين مباشرة بالإصلاح(مجالس علمية، أساتذة، طلبة)(رمضان)

3-لقد أوضحت الدراسات الحديثة حول الجامعة والمحيط أن الجامعة كنسق إجتماعي مفتوح على محيطه تؤدي دورا هاما في تنمية المجتمع وحل مشكلاته.

إن الجامعة ومالديها من وظائف أصبح ينظر إليها من منظور التنظيم الرئيسي في المجتمع، على أنها المنتج للقوى البشرية التي سوف تعمل حسب حاجات المجتمع ومتطلباته، فالهدف الأساسي لها وبلاشك هو تنمية الإنسان.ومن هذا تبلورت مشكلة أساسية تزداد يوم بعد يوم، وخاصة في الدول النامية ألا وهي مشكلة اللاتوافق الحاصل بين نوعية التكوين ومتطلبات سوق العمل، وهذا بسبب التأخر الكبير في تقرب الجامعة من المحيط من خلال عدم إنشاء اتفاقيات بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية لإعداد ليسانس وماستر مهنيين،فالتكوين الغالب حاليا هو تكوين أكاديمي.(وردة، 2009، ص68)

ومما سبق يلاحظ أن عدد المتخرجين من نظام ل م د كمرحلة أولى ليسانس أكاديمي في الجامعة في تزايد وكما هو ملاحظ أيضا أن هذه الأعداد المتحصلة على شهادة ليسانس ليس بإمكانها مواصلة البحث العلمي في مستويات الماستر و الدكتوراه وليس بإمكانها مباشرة أعمال مهنية في المؤسسات بحكم التكوين الأكاديمي وليس المهني إلا في حالات قليلة ونادرة،وهذا ماجعل الجامعة الجزائرية تخرج طلبة يرفضهم سوق العمل بناءا على عدم مراعاة احتياجاته الحقيقية كما ونوعا.

2/خصائص التعليم العالي في الجزائر:

ماقيل عن التعليم العالي عموما ينطبق على الجزائر، لكن لا ينبغي تجاهل مسألة الخصوصية السوسيوثقافية لكل مجتمع، "فالجامعة الجزائرية عادة الاستقلال ورثت هياكل التعليم العالي، ومناهج سياسته وبرامجه المتبعة من قبل الإدارة الاستعمارية إلى غاية إصلاح التعليم العالي سنة 1971، فالجامعة الجزائرية تمارس نشاطها إلى الآن ضمن الهياكل المتروكة من الاستعمار فلم يتيسر لها بعد الخروج من هذا الغلاف الذي يحيط بها رغم العزم الراسخ والتضحيات". إن الجامعة الجزائرية لازالت تبني نفسها للوصول إلى نموذج جامعة جزائرية تتماشى مناهجها وفق مجتمعها، وهذا مايفسر التغيرات المتتالية في التنظيم البيداغوجي، وبرامج التعليم في مراحل قصيرة، لأن هذا التغيير المتكرر من حين إلى آخر إنما هو مسألة طبيعية تستدعيها الحياة المتجددة والمتغيرة باستمرار. لكن في حدود المعقول وليس التغيير من أجل التغيير. (دليلة،س، ص84)

ومن أهم خصائص وأهداف التعليم العالي في الجزائر:

أ-ديمقراطية التعليم:

في ضوء مجانية التعليم، وهو ما أدى إلى ارتفاع عدد الطلبة الجامعيين مثلا من 3781 طالب سنة 1962 إلى 104.000 سنة 1983، والعدد في تزايد مستمر تأكيدا لرغبة التوسع في هذا القطاع الحيوي.

ب-التعريب:

ليحقق التعليم الجامعي العالي الجزائري أهدافه في تكوينه وإعداد إطارات متشعبة بالشخصية الجزائرية، إنطلق من ضرورة إحلال اللغة العربية المكانة التي تليق بها، رغم رفض البعض لمبدأ التعريب، حيث أدخلت اللغة العربية في جميع مجالات التكوين إلى جانب إنشاء عدد كبير من الدراسات باللغة العربية، وتعريب تام لبعض الشهادات.

ج/الجزارة:

لقد ورثت الجزائر عدد قليل من الإطارات لهذا إعتمدت في سنواتها الأولى على الإطارات الأجنبية ليتم جزارة الجامعة الجزائرية بصفة مطلقة في السنوات الأخيرة ، وهو ما شجع التكوين في الخارج لتلبية متطلبات الجامعات من الإطارات الجزائرية المؤهلة. (دليلة،س، ص48، 85)

3/واقع التعليم العالي في الجزائر والفلسفة البديلة له:

3-1- واقع التعليم العالي:

تمثل دراسة التعليم ولاسيما التعليم العالي أهمية بالغة في معرفة حياة المجتمعات من حيث تقدمها ودرجة الوعي والرقى والتحضر عندها، كما تكشف عن واقع الديمقراطية وحقوق الإنسان. ولهذا فإن التعليم العالي والبحث العلمي يعد من القطاعات الاستراتيجية الأولى، وأهمها لهذا نجد أن معظم الدول تعمل على تطويره باستمرار في ظل مراقبة شديدة لما توصلت إليه الدول عبر العالم وخاصة المنافسة من اختراعات وتطور في قطاع التعليم العالي تحديدا. ذلك أن تحول المجتمعات من موقع إلى آخر مرتبط بمدى قدرتها على استغلال المعارف والعلوم استغلالا هادفا، يراد منهما في النهاية تحسين حالة الإنسان العلمية والاجتماعية والثقافية والنفسية.

أما المجتمعات التي لا تعطي أهمية لهذا الموضوع فلا يمكن أن تتطور، بل ستظل رهينة المجتمعات المتعلمة، تلك المجتمعات التي تبحث باستمرار عن بديل أفضل لواقعها. (أحمد، 2000، ص 12)

وفيما يتعلق بواقع التعليم العالي في الجزائر فنجد أن عدد الطلبة المنتسبين له حوالي 420 ألف طالب وهذا يمثل رقما ثقيلًا ذو معان عديدة وأحيانا خطيرة على الدولة عندما يصبح نظامها المعرفي عرضة للتقلبات وعدم الاستقرار. ذلك أن النظام المعرفي في الجزائر بأبعاده الثلاثة التربوي والتعليمي والتكويني يعاني منذ وقت من أزمنة علمية وبيداغوجية، وهي أزمنة تتطلب اليوم معالجة حقيقية وموضوعية، حيث نجد أن الجامعة اليوم تنتج بكثرة وبشكل عفوي وكذلك بدون فائدة مادام الأغلبية العظمى من المتخرجين لا يجدون وظيفة في سوق العمل. (أحمد، 2000، ص 32). وهو يعد من أهم الأسباب التي تجعل الطالب الجامعي في الجزائر غير راض على الدراسة بصفة عامة والتخصص الذي يزاوله بصفة خاصة، ومادام كذلك فإن البحث العلمي في الجزائر لم يجد بعد طريقه في المجتمع عموما وباتجاه المؤسسات الاقتصادية على وجه الدقة. وهذا ما يفسر واقع التعليم العالي في الجزائر الذي تعثر في خلق الكوادر المنتجة والمؤهلة، والقدرة على الاشتراك في مواجهة أزمنة المجتمع.

والسبب لا يرجع فقط إلى الطلبة الآتين من التعليم الثانوي ومستواهم الضعيف، على حد قول "محمد بوعشة" (حيث لا حظنا العكس تماما في العديد من الحالات فهناك طلبة يأتون وهم يتمتعون بتكوين معقول ومتشبعين بحماس للتعليم والبحث عن المعرفة، ولكن عند التحاقهم بالجامعة يصطدمون بواقع غير ملائم وبجامعة غير تلك التي كانت بأذهانهم، مما يؤدي إلى القضاء على الحماس الذي كان لديهم). (أحمد، 2000:ص35)

بالإضافة إلى ذلك نظام التمييز بين التخصصات الذي أدى إلى الفصل التعسفي بين التخصصات في العلوم الإنسانية بشكل عام وتلك التخصصات المفتوحة على المهن الحرة (القانون الخاص، الصيدلة، التجارة، البيطرة...)، كما يبين واقع الجامعة الجزائرية أن مجموع المصطلحات أو المفاهيم في ميدان التعليم والبحث العلمي تعد مفاهيم قديمة لا تتماشى عموما والتطورات الحاصلة، فالتطور لا يكون في بناء جامعات جديدة أو وضع تخصصات جديدة، حيث تم فتح جامعات في مناطق نائية غريبة الشكل والمنظر أحيانا، لا تشجع حتى على الدراسة. (نفس المرجع، ص 61).

إن السياسة الشعبوية على حد قول "محمد بوعشة" المتمثلة في خلق العديد من المراكز والتخصصات والمخابر... دون غطاء تأطيري وبيداغوجي ودون توفير الكتاب والمواد الضرورية للقيام بالتجارب تعد سياسة للشهرة والتباهي والدعاية والمغالطة.

إن الإصلاحات التي مر بها التعليم العالي في الجزائر تعد من الآفات المستقبلية التي يتعلق بها آمال التعليم العالي في الجزائر، لكن لا بد أن نعلم أن أي إصلاح للتعليم العالي لا بد أن يندرج ضمن فلسفة عامة واضحة المعالم حتى تؤدي العملية على أكمل وجه.

3-2- الفلسفة البديلة :

إن أي إصلاح للتعليم العالي لا بد وأن يندرج ضمن فلسفة عامة واضحة المعالم حتى تؤدي العملية على أكمل وجه، ولعل أولها المعاينة الدقيقة والموضوعية. إن الحديث عن الوضع السيئ الذي تعاني منه المنظومة التربوية بصفة عامة كانت حديث الجميع لكن القلة القليلة التي أعطت اقتراحات موضوعية لمعالجة هذه الحالة، فنجد أن الدائرة إتسعت فقط للنقد لدرجة أن هذا الأخير ساهم في تعميق التشويش الموجود ضمن هذا القطاع، لكن الإشكالية لا تكمن في النقد بل إنه يمثل ظاهرة صحية عندما نحسن استعماله، وإنما عندما يكون النقد من أجل النقد.

فالجامعة الجزائرية تفتقر إلى إطار فلسفي واضح، فهناك تحولات أدخلت على المجتمع الجزائري ولكنها تمت بدون غطاء فلسفي، مما فتح المجال للاجتهادات المبالغ فيها، والتي انتهت أحيانا إلى تقديم بعض الأطروحات الغربية والمتناقضة تماما مع مقومات هذا المجتمع، إن هذه الاجتهادات تتميز بالفوضى وعدم الموضوعية في العديد من القضايا التي اهتمت بها، وما كان لهذه الاجتهادات أن تكون كذلك لو كانت هناك فلسفة رسمية واضحة المعالم تحكم ما يسمى بالمنظومة التربوية ولا سيما التعليم العالي ولهذا كان من المفروض إذن أن تتم الاجتهادات في إطار البناء الفلسفي الموجود وانطلاقا من تعاليمه الوظيفية والمنهجية، ومعنى ذلك أن أي نظام تربوي لا يقوم على أساس فلسفي واضح، سوف لن يكون إلا نظاما عشوائيا، لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف والمهام التي يطمح إليها

المجتمع، وبالتالي فإن نتائجه الآنية والمتوسطة والبعيدة سوف تكون في خطوطها العامة بدون فائدة ملموسة، بل إنها ستساهم في تحطيم بعض التجارب الناجحة لدى هذا النظام أو ذاك ومن ثم احتمال إنتاج تفكير نظري غريب ومتناقض وأسس المجتمع.

ولهذا فهناك ضرورة عاجلة لملء هذا الفراغ، وذلك بتحديد من جديد فلسفة واضحة، وبدون هذه الفلسفة فإن البلاد ستظل لاتدرك إدراكا واضحا طريقها في هذا المجال. (أحمد، 2000، ص87)

فلا يمكن رسم أو وضع المناهج المطلوبة، بدون بناء الإطار النظري الفلسفي، فالمناهج والبرامج تحدد عادة وفقا للفلسفة الموجودة، وهو فعلا الشغل الشاغل للعديد من الدول ولاسيما الراقية منها، التي تسهر على إدخال تعديلات منهجية من حين لآخر على نظامها التعليمي، ولكن بعد مراجعة أو إعادة ترتيب البناء الفلسفي. أما في الجزائر فقد أدخلت العديد من المعطيات والتحويلات، ولكن هذا لم يرافقه للأسف مراجعة الإطار الفلسفي فالإطار القديم تم التخلي عنه بدون أن يعوض بفلسفة بديلة رسمية ومقننة، ومن ثم يحصل إدخال المنهجيات الملائمة لمعالجة أو تطويع المتغيرات الجديدة وفقا لإطار فلسفي بديل، فحدث التضارب بين القديم والجديد المبعثر.

ومما سبق يمكن القول أن تحديد وظيفة النظام التعليمي في الجزائر وذلك بعد تحديد الإطار الفلسفي هو الذي يحدد الغاية من النظام المعرفي كما يحدد نوع وشكل المنهج والأستاذ المراد، وطبيعة المخبر الذي نريد إقامته.

4/مشكلات التعليم العالي في الجزائر: يمكن حصرها فيما يلي :

- عدد الطلبة بالنسبة للأساتذة أكبر بكثير من المعدل العالمي.
- عدم كفاءة الأساتذة بالقدر الكافي.
- عدم جدوى الشهادة الجامعية في سوق العمل.
- عدم التوافق بين التخصصات المطروحة ومتطلبات سوق العمل.
- عدم التنوع في أساليب التقويم.
- قلة الهياكل القاعدية والوسائل البيداغوجية.
- انخفاض مستوى الدافعية لإجراء بحوث تخدم احتياجات الاقتصاد الوطني لعدم وجود مستخدمين ومستفيدين منها.
- انخفاض مستوى الطموح لدى الطلبة وذلك بسبب رفض المحيط للجامعة.

-غياب دراسات علمية حول فئات الطلبة.

-ضعف مستوى الطلبة المؤهلين للتعليم الجامعي. (دليّة، ص 87)

خلاصة:

يعتبر التعليم الجامعي بحكم رسالته، وبحكم الأعداد الكبيرة المقبلة عليه، وما يخصص للإنفاق عليه من الموازنة المخصصة للتعليم ككل وبحكم ما يواجهه الآن وفي المستقبل القريب من تحديات، جدير بكل اهتمام وبحث حتى يحقق الأهداف المرجوة منه، ويتخلص من بعض المشكلات التي تكبل حركته وتعوقه عن أداء رسالته، تلك الرسالة التي تزداد أهميتها وخطورتها في المجتمعات النامية، لهذا يجب توظيف كل الطاقات بأفضل طريقة ممكنة تمكن من اتخاذ تلك التدابير والقرارات التي نأمل أن تحول التعليم العالي في الجزائر وفي جميع الدول العربية إلى قوى تنهني وجودنا على هامش العالم.

الفصل الثالث

الرضا عن التخصص الدراسي

❖ الفصل الثالث: الرضا عن التخصص الدراسي:

- تمهيد:

أولاً: التوجيه الجامعي

1. مفهوم التوجيه الجامعي
2. مراحل التوجيه الجامعي
3. معايير قبول التوجيه في الجامعة الجزائرية
4. لمحة عن التخصصات الدراسية الموجودة في جامعة باتنة
5. واقع التوجيه في الجامعة الجزائرية

ثانياً: الرضا عن التخصص الدراسي:

1. تعريف الرضا عن التخصص الدراسي
2. نظريات الرضا عن التخصص الدراسي
3. العوامل المؤثرة في الرضا عن التخصص الدراسي
4. الرضا عن التخصص الدراسي والتكيف الأكاديمي للطالب الجامعي
5. أهم المشكلات التي تؤدي إلى عدم رضا الطالب عن الدراسة
6. أهم المقترحات لمواجهة بعض المشكلات الدراسية المترتبة عن عدم

الرضا

خلاصة

تمهيد:

إن التعليم العالي هو استكمال لأنواع أخرى من التعليم الأساسي والثانوي، لذلك كان لا بد من الاهتمام بتوجيه الطالب انطلاقاً من مرحلة التعليم الثانوي باعتبارها مرحلة انتقالية لا يملك فيها الطالب معلومات كافية عن الجامعة وفروعها وأهدافها، لهذا يعتبر التوجيه من أهم العمليات التي تساعد على الإستعلام وبالتالي الإختيار الدراسي المناسب ، كما من شأن هذه العملية أن تخلق لدى الطالب رضا عن تخصصه في المرحلة الجامعية أو أن تكون عقبة في طريقه خاصة إذا تمت بطريقة عشوائية، وانطلاقاً من هذا قامت الطالبة بتقسيم هذا الفصل إلى قسمين، القسم الأول وتناولت فيه التوجيه الجامعي، حيث عرفت التوجيه وأهم عناصره ، أما القسم الثاني فقد تناولت فيه الرضا عن التخصص الجامعي، وحاولت من خلال هذا القسم التعريف بمعنى الرضا عن التخصص وكذا نظرياته.

أولا :التوجيه الجامعي.

1. مفهوم التوجيه الجامعي.

التوجيه الجامعي هو عملية مشتقة من كيان اجتماعي وثقافي معين، وهذه العملية ترمز إلى وضع أمام الطالب الإمكانيات التي تحتوي عليها الجامعة وذلك حسب قدراته النفسية والعلمية ودوافعه.

كما أن التوجيه الجامعي يرمز إلى الاختيار الأول الذي يمكن الطالب من اقتحام حياة مهنية مرتقية والتوجيه بصفة عامة يمر بثلاثة مراحل أساسية:

-طلب المعني في اختيار الشعبة.

-الكفاءة الفكرية والنفسية.

-الإمكانيات التي تتوفر عليها المؤسسة. (نادية، 2002، ص.42)

2. مراحل التوجيه الجامعي:

تميز التوجيه الجامعي بعدة مراحل، وكانت كل مرحلة ذات طبيعة معينة وهي كالتالي:

1.2. المرحلة الأولى:البكالوريا:

بعد الإستقلال كان التوجيه يتم عن طريق التسجيل المباشر ودون أي عائق يذكر وهذا بحكم العدد القليل من الطلبة المتفوقين في شهادة البكالوريا مما أتاح للجميع وبدون استثناء الإلتحاق بالفرع المرغوب وبدون أي شرط يذكر بحيث كان الشرط الوحيد هو شهادة البكالوريا وهذا راجع بالدرجة الأولى إلى السياسة المنتهجة آنذاك والمتمثلة في تشجيع تكوين الإطارات.

2.2. المرحلة الثانية:بكالوريا زائد المعيار البيداغوجي أو مسابقة:

في فترة السبعينات إزداد عدد الطلبة إلا أن التوجيه بقي يتم مباشرة ولكن بشروط بيداغوجية ثابتة تحددها الوزارة مسبقا وكانت تتمثل هذه الشروط في الإعتماد على المعدل العام للبكالوريا أو بعض المواد الأساسية (النقاط المحصل عليها في امتحان البكالوريا)

كما أنها كانت تنظم مسابقات للإلتحاق إلى بعض الفروع كالطب، الصيدلة، جراحة الأسنان، الهندسة المعمارية.

كما أن هناك بعض الفروع تخضع لبعض المعايير من بينها فرع العلوم الاقتصادية كانت تنظم شبه مسابقة فيما يتعلق بقدرة الطالب في الإلتحاق إلى الفرع المذكور وهذا في مادة الرياضيات، بالنسبة لل بكالوريا آداب نلاحظ أنه في كلتا المرحلتين كانت تعتمد على العمل اليدوي في توجيه الطلبة للإلتحاق بالجامعة. (نادية، 2002، ص.56)

3.2. المرحلة الثالثة: إدخال الإعلام الآلي في التوجيه:

وذلك بحكم العدد الهائل من الطلبة الذين يلتحقون بالجامعة سنويا إرتأت الوصاية إلى خلق نظام جديد للتوجيه الجامعي، بالإضافة إلى ذلك توفير تكوينات متعددة ومتنوعة التي تعرضها مؤسسات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، وهي تمنح من خلالها توجيه الطلبة إلى القيام بالإختيار الصائب وذلك من خلال ما يتلائم مع طموحاتهم وقدراتهم، فنجد التوجيه الجامعي يتضمن توجيه الطلبة إلى تكوينات ضمن نظام (ل.م.د) وتكوين ضمن نظام الكلاسيك الذي لا يزال قائما في بعض التخصصات بالإضافة إلى المدارس التحضيرية. (دليل جامعة باتنة، 2011)

3. معايير قبول التوجيه في الجامعة الجزائرية:

إن الاعتماد على معايير النجاح في أي شعبة يعتمد في الأصل على النقاط المتحصل عليها في إمتحان البكالوريا، بحيث تعتبر من أكثر المعايير نجاعة في هذا النجاح.

فنجد الدول الأوروبية تعتبر أن جميع الشهادات المتحصل عليها في أطوار التعليم تعطي الحق في الإلتحاق الجامعي على عكس بريطانيا التي تعطي الحرية للجامعة في إختيار الطالب.

أما في الولايات المتحدة فإن قاعدة العرض والطلب هي التي تحدد قبول المترشح، أما في اليونان وهمومها الديمقراطية فعلاوة عن إمتحان البكالوريا فهي تضع في الحسبان النقاط المتحصل عليها خلال الأطوار التعليمية، وعليه فإن المبدأ العام لإختيار والدخول للجامعة مرتبط بملكات المترشح وإنجازاته. (Lounis ;2007 :P2)

أما في الجزائر فنجد أنها وضعت بطريقة غير مباشرة حلول لمشكلة المعايير للدخول للتعليم العالي، فهي إعتمدت على تنويع الشعب والتخصصات في التعليم الثانوي، والذي يسمح بدوره بتنويع وإختلاف الشعب والتخصصات في الجامعة، فهذا التوجيه الإبتدائي يسمح بالإستجابة للرغبات الأساسية، حيث تسمح بتوجيه ناجح البكالوريا في الشعب والتخصصات التي تتماشى وتخصصه في الثانوية.

لكن في الحقيقة مبدأ حرية التسجيل لكل طالب يريد الإلتحاق بالجامعة في شعبة من الشعب مبدأ متناقض، حيث نجد مثلا صعوبة في الدخول إلى الطب، في حين أن التسجيل

مفتوح في مختلف الشعب كالحقوق مثلا، وهذا يؤدي إلى عدم الإستجابة للكثير من رغبات الطلبة للتخصصات المرغوب فيها. فعدم الحصول على الشعبة المختارة يجعل الطالب يتراجع عن مشاريعه المستقبلية، ولهذا فإن تحويل مشاريع الطلبة الأساسية وعدم تحقيقها تعد بمثابة مساس بحرية الاختيار باعتبار إختيار التخصص هو من إمتيازات النجاح، ومن ثم فإن التوجيه في الجزائر للدخول الجامعي غائب وحل محله الآلة أو الحاسوب في دراسة الملفات في ظرف قصير لا يتعدى 03 دقائق للملف له مخاطره، فالجلسات التي تكون بين المترشح ومستشار التوجيه واقعا غير متوفرة، فالطالب عند توجهه للجامعة ليس كفرد في المجتمع ولكن كنقطة أو رقم أو معدل فقط، فمستشار التوجيه إستبدل بالحاسوب وعملية التوجيه التي تعتمد على المساعدة النفسية والبيداغوجية إختزلت في عملية بسيطة تقنية. (LOUNIS ;2007 :P3) .

والدليل على عدم السماح للطلاب بتأطير لمستقبله من خلال إختيار التخصص الذي يرغب فيه هو بطاقة الرغبات التي لا تضم سوى 10 رغبات في مجمل التخصصات

وبما أن إختيار التخصص يشكل الخطوة الأولى في الدراسات العليا فالعالم (قام بمقارنة بين نوعين من الطلبة والذي لم يواجهوا نفس الإكراهات في التوجيه لإختيار التخصصات بالإعتماد على سيرتهم و معدلاتهم في الطور الثانوي فنجد أن طلبة العلوم الطبية سيختارون بحرية تخصصاتهم على العكس من طلبة العلوم الإنسانية الذين سيواجهون صعوبات في التوجيه والتي لاتستجيب لرغباتهم فهم لهم حرية محددة في مايرغبون فيه.

4.لمحة عن التخصصات الدراسية الموجودة في جامعة باتنة:

يعود تاريخ نشأة جامعة الحاج لخضر بباتنة إلى شهر سبتمبر 1977، حيث تأسست بموجب المرسوم رقم 77-91 المؤرخ في 03 رجب 1397 الموافق لـ 20 جوان 1977م المتضمن إحداث المركز الجامعي بباتنة، ويضم قسمين احدهما للعلوم القانونية والثاني للغة والأدب العربي.

وقد شهد المركز تطورا نوعيا في الهياكل البيداغوجية، حيث تم في سنة 1978 اعتماد معهد البيولوجيا ومعهد العلوم الدقيقة، واتخذا من المستشفى العتيق مقرا لهما(مركز مدني عبروق حاليا) ولايزال يحوي إلى اليوم أقساما وتخصصات عدة بالإضافة إلى الورشات والمخابر.

وفي سنة 1979 تدعم المركز الجامعي بثنائية تم فيها استقبال معهد للعلوم القانونية ومعهد الأدب العربي إضافة إلى فتح معهد جديد للعلوم الاقتصادية (مركز عبد العالي بن بعطوش-العرقوب).

وفي سنة 1980 تم استغلال مركز التكوين المهني والإداري ليكون مقرا لمعهد الفلاحة، وبعد سنتين أنشئ معهد البيطرة بمقر مركز تكوين تقني العمارات.

وفي سنتي 1984 و 1988 أعيدت هيكلة المركز الجامعي إلى معاهد وطنية للتعليم العالي تتمتع بالاستقلالية المالية والإدارية، بلغ عددها سبعة معاهد هي:

- 1-م.ت.ع. في العلوم الطبية-فرع باتنة-المرسوم 84-217 في 18/08/1984
 - 2-م.و.ت.ع. في اللغة العربية والأدب العربية-المرسوم 84-249 في 18 أوت 1984
 - 3-م.و.ت.ع. في الزراعة -المرسوم 84-250 في 18 أوت 1984
 - 4-م.و.ت.ع. في العلوم الاقتصادية -المرسوم 84-251 في 18 أوت 1984
 - 5-م.و.ت.ع. في الميكانيك -المرسوم 84-252 في 18 أوت 1984
 - 6-م.ت.ع. في العلوم القانونية-المرسوم 88-178 في 27 سبتمبر 1988
 - 7-م.و.ت.ع. في الري -المرسوم 88-179 في 27 سبتمبر 1988
- وعلى إثر هذه المعاهد تم تأسيس جامعة باتنة وفقا للمرسوم التنفيذي رقم 89-136 المؤرخ في 01-08-1989، تم تسيير هذه المعاهد في إطار الجامعة.
- وبعد صدور القانون المتضمن اعتماد نظام الكليات، ووفقا للمرسوم التنفيذي رقم 98-389 المؤرخ في 02 ديسمبر 1998، قسمت جامعة الحاج لخضر إلى سبع كليات، وهي:

-كلية الهندسة-كلية العلوم

-كلية العلوم

-كلية الطب

-كلية الآداب والعلوم الإنسانية

-كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية

-كلية الاقتصاد وعلوم التسيير

-كلية الحقوق

-ثم أضيف معهد لدى الجامعة للوقاية والأمن الصناعي بموجب المرسوم التنفيذي رقم 04-247 المؤرخ في 29 أوت 2004، لتصبح في الأخير الجامعة مشكلة من سبع كليات ومعهد لدى الجامعة للوقاية والأمن الصناعي.

وفي سنة 2005 انطلق التكوين في جامعة باتنة بنظام ل.م.د. (ليسانس-ماستر-دكتوراه) في أربع ميادين وفقا للمرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 21 نوفمبر 2004، ليصل عدد الميادين سنة 2010 إلى 10 ميادين.

وبتاريخ 11 أبريل 2010 صدر المرسوم التنفيذي رقم 10-109 الذي يهيكل جامعة باتنة إلى 07 كليات و 04 معاهد، هي:

-كلية العلوم

-كلية التكنولوجيا

-كلية الطب

-كلية الحقوق والعلوم السياسية

-كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

-كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

-كلية الآداب واللغات

-معهد الوقاية والأمن الصناعي

-معهد الهندسة المدنية والري والهندسة المعمارية

-معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة

-م والعلوم الفلاحة.(بطاقة تقنية -جامعة الحاج لخضر-، 2010)

5. واقع التوجيه في الجامعة الجزائرية:

دعا الكثير من الفاعلين في حقل التعليم العالي إلى ضرورة التدقيق في اختيار الطلاب وقبولهم وتحديد عددهم، إذ لا ينبغي أن يتحول أفراد المجتمع إلى جامعيين، إنما المفروض أن تخرج الجامعة قادة في التخصصات المختلفة، حيث يحتاج المجتمع إلى أعداد كبيرة من أرباب التعليم الثانوي والمتوسط والمهني والفني والعملي، حتى لا تخرج الجامعة عاطلين بحكم التخصص أو بحكم ما يملكون من مؤهلات عليا، كما طالب البعض بعدم ربط القبول بالجامعة بالمجموع الكلي للطلاب وطالبوا بالعودة إلى نظام المجموع في التخصص الدقيق.

وكذلك ضرورة الأخذ باستعدادات وميول ورغبات الطلبة عن طريق الإختبارات اللازمة. (دليلة، ص.163)

- أما بخصوص الجمهور المستهدف في التعليم العالي، فيلاحظ أن هناك إقبالا اجتماعيا مذهلا على التعليم الجامعي يفوق إلى حد كبير الإمكانيات المتوفرة في الجامعات العربية، وهذا راجع إلى أسباب أهمها مجانية التعليم الجامعي، وعدم توفر بدائل تدريبية أو عملية تتناسب مع هذا الطلب، يضاف إليها النظرة الاجتماعية التي لا تزال "تمجد" الشهادة الجامعية وتتنظر نظرة دونية للشهادات الفنية والمهنية، مما يجعل الجميع يتهافتون على أبواب الجامعات. ولهذا نجد أن معظم "الدوافع والاعتبارات التي تجعل الطلاب يختارون بعض التخصصات دون غيرها توجد في أن أغلبية الطلاب يميلون لاختيار الفروع التي تتمتع بقيم اجتماعية عالية (Mourad ;11 .1980)

وإزاء هذا الطلب المتزايد على التعليم الجامعي، وقفت الدول العربية موقفين:

- أن يراعى في تحديد تلك الأعداد احتياجات سوق العمل المحلي والخارجي التي تكشف عنها دراسات مستمرة للعرض والطلب على التخصصات المختلفة.
- تطوير معايير القبول بالجامعات والمعاهد العليا لتشتمل على مجموع الدرجات في البكالوريا، بالإضافة إلى ذلك يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار التخصص والميل الذي يريده الطالب.

وإذا ما لا حظنا المعيار الأساسي للقبول في فرع دراسي معين فنجد معيار المعدل العام أو مجموع العلامات في شهادة البكالوريا، وهذا المعيار ضعيف تربويا لأنه لا يعبر عن إمكانيات أو رغبات أو مستوى الطالب، كما أن التوجيه حاليا لا يقوم على تقنية ولا على

الإجراءات التي من المفروض أن يقوم بها الأخصائيين كالاختبارات النفسية والمقابلات الشخصية للطلبة والرغبة وميولاتهم. (دليلة، س، ص. 88)

ثانياً: الرضا عن التخصص الدراسي:

1. تعريف الرضا عن التخصص الدراسي:

- يعرفه "كمال دسوقي" الرضا بأنه حال الحس الشعوري البسيط الذي يصحب بلوغ أي هدف، وهو حالة مسرة وهناء تالية للوصول إلى هدف. (حسين، 2006، ص. 95)
- يعرف "محمد عبد الظاهر الطيب" (1986) الرضا عن الدراسة بأنه اتجاه يعتبر محصلة لعدد من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالدراسة، ويكشف عن نفسه في تقدير الفرد للدراسة، ويستند هذا التقدير بدرجة كبيرة على النجاح الشخصي أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية وعلى الإسهامات التي تقدمها الدراسة في سبيل الوصول إلى هذه الغايات (عطية، 2008، ص. 6)
- ويعرف "على محمد الديب" (1994) الرضا عن التخصص الدراسي بأنه حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكه وإستجاباته وتشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر، وتقاؤه بمستقبل حياته وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله مع خبراتها، وعلى هذا فإن رضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية ونتائج سلوكه وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة وتقبله للآخرين أيضاً (عطية، 2008، ص. 15)
- ويعرفها "محمد عبد الغفار العميري" (1995) بأنها المشاعر الوجدانية للطلاب نحو دراسته في تخصص معين والنتيجة عن تفاعله كفرد له ميوله وقدراته وطموحاته مع طبيعة الدراسة في هذا التخصص
- ويعرف "عبد الحميد محمد على" (2001) الرضا عن التخصص الدراسي بأنه يعبر عن مدى إشباع الطالب لحاجاته الأولية والثانوية من خلال الدراسة بالكلية ورضاه عنها، والتي تتضمن العوامل المتعلقة بالتخصص الدراسي، ومن شأنها أن تؤثر على رضاه عن التخصص والعمل في المهنة. (عطية، 2008، ص. 7)

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول: أن الرضا عن التخصص الدراسي هي تلك الأحكام التي تعكس شعور المتعلمين نحو رضاهم عن التوجيه، ونوعية المقررات الدراسية، وأساليب التقويم، وطرق التدريس، والمستقبل المهني للتخصص.

2. نظريات الرضا عن التخصص الدراسي:

هناك مجموعة من النظريات التي تناولت الرضا عن التخصص الأكاديمي بصورة أكثر تحديدا ودقة، حيث تناولت هذه النظريات أهم العوامل التي تؤدي إلى رضاهم أو عدم رضاهم عن دراستهم وتخصصاتهم الأكاديمية، وسوف نستعرض أكثر النظريات حداثة وأكثرها قربا من مفاهيم البحث ومتغيراته.

1.2. نظرية التقييم الجوهرى للذات "لجديج" (1997):

يرى "لجديج" أن التقييم الجزئي لكل الجوانب الخاصة بأي مجال الحياة هو الذي ينتج الشعور النهائي بالرضا عن ذلك المجال الخاص في الحياة (العمل أو الأسرة)، ومن ثم يتسبب في الشعور العام بالرضا عن الحياة. وقد أثبتت الدراسات أن الرضا عن مجالات هامة في الحياة مثل الأسرة أو العمل والصحة تفسر حوالي خمسون بالمائة من التباين في الرضا العام عن الحياة أما الخمسون بالمائة الباقية فتفسرها الفروق الفردية والأخطاء التجريبية والمتغيرات الداخلية

- ويعرف "لجديج" التقييم الجوهرى للذات على أنه مجموع الاستنتاجات الأساسية التي يصل إليها الأفراد عن ذاتهم وقدراتهم (1997)، حيث حدد أربعة محكات معيارية لتحديد العوامل الممثلة للتقييم الجوهرى للذات وهي:

1- مرجعية الذات (عطية، 2008، ص. 15)

2- بؤره التقييم

3- السمات السطحية

4- إتساع الرؤية وشمول المنظور

- وقد وجد (لجديج) أن الأفراد الذين يمتلكون تقييما جوهريا للذات أكثر شعورا بالرضا عن الحياة وعن الميادين العديدة للحياة مثل الأسرة والعمل، والدراسة، لأنهم أكثر ثقة في قدراتهم على الاستفادة بكل ميزة وفرصة تلوح في أفق حياتهم (عطية، 2008، ص. 15)

2.2. نظرية التحديد والتوفيق: "لجوتفريدسون" (2004)

وتركز هذه النظرية على التطور النمائي والتحقق النهائي للأهداف المهنية حيث يقوم الفرد بحرية تامة بعملية الاختيار والتوفيق بين المتاح والممكن وبين الأهداف التي يرجو تحقيقها، وتقرر "لجوتفريدسون" أن عملية النماء المهني تتضمن أربعة مراحل نمائية لدى المراهق وهي:

1-مرحلة النمو المعرفي

2-مرحلة تكوين الذات:وهي عملية التعرف الداخلي لما يريد أن يصبح عليه الفرد في المستقبل،ولماذا،أوهي عملية تكوين الطموح

3-مرحلة التحديد:وتتمثل في تحديد وتضييق دائرة الطموحات الممكنة وذلك باستبعاد الاختيارات الأقل مرغوبة أو الأقل في الأهمية والاعتبار

4-مرحلة التسوية(الوصول إلى حل وسط)وتشمل مرحلة عمل الاختيارات النهائية،والتي قد تكون أحيانا بين مجموعة من الاختيارات والبدائل الأقل في المرغوبة وذلك باختيار أكثرها نفعا.

-وتؤكد"جوتفريدسون"على أن المكونات الاجتماعية مثل الجنس والمستوى الاقتصادي قد يؤثر في الاختيارات المهنية للمراهق،كما لاحظت أيضا أن المصادر التي تحدد الاختيارات المهنية وتدعمها تختلف باختلاف البيئة والمجتمع المحلي مثل(الأسرة،جماعة الأقران،النماذج الاجتماعية للأدوار المرغوبة)

-وتفسر النظرية قضية التفضيلات المهنية للأفراد من خلال المميزات الاقتصادية والتعليمية والخبرات الشخصية التي تقف وراء عملية الاختيار للتخصصات الأكاديمية،وقد يحدث أن يجبر بعض الطلاب على تغيير أهدافهم المهنية لأن درجاتهم لا تؤهلهم لدخول تلك الأقسام الأكاديمية التي تؤهلهم لتلك المهن،كما تحلل النظرية كيف يتوافق الطلاب مع التهديدات الخارجية التي تواجههم،مثل عدم القدرة على الالتحاق بتخصص أكاديمي يرغبونه بشدة،وكيف يؤثر ذلك على دافعية الانجاز الدراسي لديهم،وذلك من خلال شرح لمراحل عملية التوفيق والتسوية أو الحصول على حل وسيط،والذي يعتبر جزء من العملية النمائية في تلك المرحلة العمرية.(عطية،2008، ص.16)

-وتضيف"جوتفريدسون"أن الأفراد في هذه المرحلة النمائية(مرحلة المراهقة المتأخرة)عادة ما يستقون معلوماتهم من مصادر يثقون فيها،ويعرفونها جيدا مثل الأسرة،أو الأصدقاء،وهذا يحدد ويقلل من كمية المعلومات المتاحة أمام هؤلاء الراشدين الصغار،وبذلك فهم لا يتمكنون من معرفة إلا القليل من البدائل المتاحة أمامهم.وتقول أيضا أنه عندما يتحتم على الأفراد الاختيار بين مجموعة من البدائل الغير مرغوبة أو الغير مثالية بالنسبة لهم،تكون عملية الاختيار عبارة عن محاولات للحفاظ على الأهداف المهنية الأساسية لديهم والحفاظ على مكانتهم الاجتماعية "البرستيج"

وعندما يحدث ويتم رفض طالب ما من قسم أكاديمي يرغب في الالتحاق به لأنه يرى في ذلك تحقيق لأهدافه المهنية،يشعر الطالب عندها بعدم وجود أي اختيار أخرى

أمامه، ويفقد الرغبة في وجود أي بديل لذلك التخصص الذي كان يرغب في الالتحاق به، إلا أن ذلك الموقف غير صحيح، حيث أن مثل ذلك الطالب يمكن أن يتوافر أمامه إمكانية أخرى للاختيار وبدائل أخرى يمكنه من خلالها تحقيق أهدافه المهنية.

-وترى "جوتفريدسون" أن الطالب في الصف الأول جامعي، وبعد أن يتجاوز مرحلة النمو المفاضلة بينها للوصول إلى الاختيار الأمثل من بين البدائل المتاحة والممكنة

وعلى الرغم من أن الطالب قد يدخل إلى المرحلة الجامعية بأهداف مهنية سابقة التحديد في عقله، إلا أنه يضطر عند دخول الجامعة واختيار التخصص الدراسي المتاح أمامه إلى إعادة تقييم لأهدافه المهنية السابقة والعمل على الموائمة بينها وبين الواقع الذي يواجهه من اختيارات فعلية متاحة (عطية، 2008، ص. 17)

3.2. النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية: "لينت وآخرون" (1994):

تفترض النظرية وجود ثلاثة عوامل مؤثرة في الرضا الأكاديمي والمهني وهي:

1-التطورات في تحقيق الأهداف المرجوة

2-الاختيارات

3-الأداء

-ويؤكد "لينت" (2004) أن بعض المتغيرات المعرفية الاجتماعية مثل فاعلية الذات، والأهداف، قد تفيد في دراسة الرضا عن الحياة داخل سياقات ومجالات خاصة (مثل الدراسة أو العمل) وكذلك في دراسة الرضا عن الحياة بشكل عام، (عطية، 2008، ص. 18). كما أكدت على أن لفاعلية الذات، والقدرة على التطور في تحقيق الأهداف والمساندة البيئية والاجتماعية دورا منبئا عن رضا الطالب في حياته الأكاديمية والاجتماعية.

-ويفترض النموذج المعياري للصحة النفسية الذي وضعه لينت أن الرضا الأكاديمي يمكننا التنبؤ به من خلال دراستنا لمدى تحقيق الفرد لأهدافه وتطوره في تحقيق تلك الأهداف، وكذلك من خلال قياس فاعلية الذات والتي يقصد بها هنا: درجة امتلاك الطالب للمهارات والقدرات اللازمة لتحقيق النجاح، وكذلك أيضا من خلال تحقق نتائج التوقعات التي يتوقعها الفرد، ودرجة المساندة الاجتماعية والبيئية التي تحيط بالفرد، لأن مثل هذه المتغيرات الاجتماعية المعرفية ذات فائدة كبيرة في التنبؤ بوجود درجة من الرضا الأكاديمي على أن عدم القدرة على التطور في تحقيق الأهداف يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا، وأن التطور في تحقيق الأهداف يصبح أكثر قابلية لتحقيق الأهداف وأكثر سهولة إذا

ما استطاع الفرد أن يتبنى أهداف واضحة محددة، وتتحدى قدراته، ويمكنه إنجازها، وكذلك إذا ما استطاع الفرد تنمية فاعليته الذاتية، فضلاً عن توافر أنواع المساندة البيئية والاجتماعية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف مثل (التشجيع الاجتماعي، النمذجة الاجتماعية، التعلم والتدريب الفعال)، وعندها فقط يتمكن الطالب من تخطي كل العقبات التي تواجهه في طريقة نحو تحقيق أهدافه المنشودة (عطية، 2008، ص.18)

4.2. نظرية الذات المستقبلية "لماركوس ونوريس" (1986):

تتضمن نظرية الذات المستقبلية كل من الأهداف والطموحات، والتفاعل بين الفرد وبيئته، وتمثل الذات المستقبلية كل ما يتمنى الإنسان أن يصبح عليه في المستقبل، وأيضاً كل ما يخشى حدوثه في المستقبل.

-أما بالنسبة لطالب الجامعة، فنجد أنه مثل ذلك الطالب تظهر لديه مجموعة من الأهداف المهنية تتسبب في تبني نمط معين من الذات المستقبلية، وذلك من خلال عملية تعريف معرفية لنمط الذات المستقبلية المرغوب، وكذلك تعريف لنمط الذات المستقبلية المنفر والغير مرغوب فيه مما يؤدي إلى خلق نوع من الدافعية التي تساعد على الاستمرار في مجالات مهنية معينة ومحاولة تجنب مجالات مهنية أخرى

-وترتكز عملية تكوين الذات المستقبلية على تلك العمليات التي يقوم الطالب بتوظيفها لتكوين أهداف جديدة عند مواجهة كل تهديد يلوح أمامه في الأفق، وذلك حينما يتعلق بإمكانية تحقيق الأهداف التي تمنها طويلاً داخل نفسه، وسعي في طريقه نحو تحقيقها (عطية، 2008، ص. 18)

-أما عدم القدرة على إنجاز ذات مستقبلية فيحدث عندما تقل درجة فهم الطالب لكيفية إنجاز أهدافه الخاصة بتحقيق ذاته المستقبلية، وعدم القدرة على تحقيق أي إنجاز، فضلاً عن عدم وجود أي نوع من الإرشاد

-كما أن عدم تمكن الطالب من تحقيق وإنجاز ذاته المستقبلية المهنية يمكن أن يحدث بسبب الموازنة بين ما يرغب أن يكون في المستقبل وبين ما يخشى أن يكون عليه في المستقبل

-ويرى "بيزولاتو" (2007) أن التهديدات التي تواجه عملية تكوين الذات المستقبلية الأكاديمية قد تتخذ الأنماط التالية

- 1-عدم القدرة على الالتحاق بالتخصص الأكاديمي الذي يرغبه الطالب
- 2-عدم وجود فرص مرضية بعد انتهاء الدراسة في القسم الأكاديمي الذي التحق به الطالب

3-المعوقات المالية التي قد تمنع الطالب من دراسة تخصصات أكاديمية يرغبها بشدة

-وترى "بيزولاتو" أن عدم تمكن الطالب من تحقيق ذاته المستقبلية المهنية يؤدي إلى عدم التوافق مع الحياة الأكاديمية ومن ثم مع الحياة العملية بعد ذلك كما أنه السبب الأساسي في عدم الشعور بالرضا عن العمل ومن ثم الرضا عن الحياة بشكل عام بعد ذلك.

3.العوامل المؤثرة في الرضا عن التخصص الدراسي:

إن الرضا يتحقق من خلال التقارب بين النواتج التي يرغب الفرد بتحقيقها وتلك التي يحصل عليها فعلا في مجال دراسته، وشعور الطالب بالعدالة عند حصوله على ما يعتقد أنه يستحقه والموقف الشخصي المسبق للطالب قد يؤثر على مستوى شعوره بالرضا بالرغم من المتغيرات الايجابية، ومن خلال ماسبق يمكن الإشارة إلى أهم العوامل التي تؤثر في رضا الطالب عن تخصصه.

1.3.الرضا عن التوجيه:

وهو ما ينصب على مساعدة الفرد في اختيار نوع الاختصاص، أو الدراسة التي توافق ميوله واستعداداته، وذلك لضمان نجاحه في دراسته وتحصيله العلمي.(زغينة، 2005)

وعليه فإن بلوغ التوجيه مرتبة إعطاء كل انسان مايحتاجه من مساعدة، لبلوغ النجاح في دراسته يتطلب تحقيق سلسلة من المبادئ.

1.1.3. المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه:

1.حق الطالب في تقرير مصيره بنفسه:

يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يقر بشخص الطالب المستقل، ويعتبره قادرا على اتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه بنفسه. وهذا يعني أن مسؤولية الدراسة، الاختيار والقرار تقع على عاتق الطالب، وعلينا أن لا نقدم له الحلول الجاهزة، وهو ما أكده "سعد جلال" في قوله "أنه ليس لكائن من كان حق أن يسير غيره أو يفرض إرادته عليه أو يرسم له خطوط مستقبلة أو يقرر مصيره". (قادوري، 2012، ص.

(43)

فتبقى إذاً مساعدات المسؤولين عن التوجيه في إطار إيجاد معايير تسمح بتقييم الطالب بكل خبرة توجيه بالتجربة إنطلاقا من تحديد الأهداف، إذ توضح له الاحتمالات

المختلفة في كل مرة ويترك له حق الاختيار، الذي يعتبر شرطاً أساسياً لحدوث الرضا عن التوجيه الدراسي.

2. تقبل الموجه للتلميذ:

إن هذا المبدأ يعطي قيمة للطالب ككل ويلزم الموجه أن يتقبله كما هو وبدون شروط وتقبل سلوكه وإمكاناته في علاقة تفهيمية تجعل منه عنصراً قابلاً للتغيير نحو الأفضل ذلك أن ميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان تحقيق أو إصدار أحكام على السلوك والخبرات فما يسهم به الموجه من إصغاء دون الحكم على التلميذ وعلى قدراته ومواهبه، فمهما بدا منه من ضعف أو قلة اهتمام يتيح الثقة المتبادلة ويحرر التلميذ من الضغوط الخارجية الممارسة عليه من قبل الآخرين سواء أولياء كانوا أو مدرسين، ويمكنه من مناقشة نتائجه المدرسية واختباره النفسية وحتى ميولاته ومعارفه حول المسارات التكوينية والمهنية، مما يفسح المجال أمام الموجه لطرح الخيارات والبدائل ومساعدة التلميذ على تمييز أنسبها لشخصيته وكفاءته. فكلما زاد التلميذ وعياً بإمكانياته ومعرفة ببيئته كلما كان أقدر على تنظيم ذاته ووضعها فيما يناسبها مما يجعله يستشعر الرضا والقبول في أدائه لواجباته المدرسية كأبسط نشاط إلى غاية أخذ قراراته في كل مرحلة تتطلب ذلك. (قادوري، 2012، ص. 44)

3. اعتبار التوجيه المدرسي عملية تعلم:

لا يمكن أن نعتبر عملية التوجيه عملية ناتجة إن لم تحقق هذا المبدأ، فالتوجيه المدرسي يمد التلميذ بقدرات تساعد على:

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

4. الاستمرارية في عملية التوجيه:

في هذا الشأن يقول "سعد جلال" أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى المستويات العلمية. وعليه يمكن التأكد على أن عملية التوجيه يجب أن تكون صيرورة متواصلة وليست قاصرة على مرحلة الانتقال للتخصص، إذ الخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منتظمة ومتدرجة تأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة وحاجيات كل تلميذ فتحيطه بالرعاية والخبرات والبدائل

وتبصره بذاته وإمكانات بيئته إلى أن يصل إلى أقصى درجات النمو. (قادوري، 2012، ص.45)

2.3. الرضا عن نوعية المقررات الدراسية:

يعد الرضا عن الدراسي أحد المؤشرات الجيدة والدالة على كفاءة وفاعلية البرامج المقدمة للطلبة كما أنه يلعب دوراً في زيادة الإنتاجية، وتطوير الأداء في المؤسسة، ولقد اتضح من استعراض بعض الدراسات أن دراسة مستوى الرضا عن البرنامج الدراسي يساعد في توفير بعض المؤشرات الدالة على مستوى نجاح البرنامج، وأن العلاقة ما بين الرضا والإنجاز علاقة وطيدة على الرغم من اختلاف وجهات النظر في ذلك، فالبعض يرى أن الرضا يقود إلى الإنجاز، وزيادة الإنتاجية ويدعم هؤلاء وجهة نظرهم بأن الحالة النفسية للفرد لها تأثير قوي على أدائه، في حين يرى البعض الآخر بأن الأداء المتميز للفرد سيؤدي إلى تحفيزه، ومن ثم إشباع حاجاته غير المشبعة، وبالتالي فإنه يعظم مستوى الرضا لدى الفرد. (العمرات، و الثوابي، 2011: 84)

3.3. الرضا عن طرق التدريس:

أساليب التدريس التي يمارسها المدرسون في الجامعة لها مردود إيجابي على العملية التربوية وعلى رضا الطلبة عن الدراسة، فمهمة الأستاذ الجامعي ليست في ملء عقول الطلبة بالعلم والمعرفة فحسب، بل إن المهمة الأكثر أهمية هي كيفية تزويد هؤلاء الطلبة ببوصلة توجههم وتهديهم فيستفيدون من العلم والمعرفة، ويتعلمون استعمالها في حياتهم المستقبلية إضافة إلى ضرورة تقدير جهودهم والاعتراف بها، وإن درجة رضا الطالب عن أساليب التدريس ينعكس بالسلب، أو الإيجاب على مستوى إنجازه الدراسي وذلك كما حدده كرايف (1990). (العمرات، و الثوابي، 2011: 85)

4.3. الرضا عن أساليب التقويم:

فإن هناك مجموعة عوامل تؤثر في مستوى الرضا عن الدراسة في الجامعة تتمثل في مراعاة المدرس للعدل والموضوعية والإنصاف في عمليات تقييم أداء الطلبة، بغض النظر عن معتقداتهم واتجاهاتهم الفكرية، (العمرات و الثوابي، 2011: 85)، بالإضافة إلى منح الطالب فرصة أخرى لتقييم أعماله التطبيقية في حالة غيابه بمبرر وكذا إعطائه حق الإطلاع على ورقة الامتحان في حالة عدم إقنتاعه بالنقطة التي تحصل عليها في الاختبارات الرسمية.

4. الرضا عن التخصص الدراسي والتكيف الأكاديمي للطالب الجامعي:

يقصد بداية بعلمية التكيف بصورة عامة عملية التفاعل بين الفرد وما لديه من إمكانيات وحاجات من جهة وبين البيئة وما فيها من خصائص ومتطلبات من جهة ثانية، ويكون الناتج النهائي لهذه العملية هو التكيف الحسن أو التكيف السيئ. ويظهر التكيف الحسن في شعور الطالب بالرضا والارتياح اتجاه دوره كطالب في الجامعة وينعكس التكيف الحسن في الإنتاجية أي في أداء المهمات المتضمنة في التعليم الجامعي والتمكن من المعارف والمعلومات والمهارات، الأمر الذي يظهر في النتائج الدراسية التي يحصل عليها الطالب وفي مستوى نجاحه. أما التكيف السيئ للطالب الجامعي فيظهر في شعور الطالب بعدم الرضا عن دوره كطالب في الجامعة وهو الأمر الذي يبدو على شكل إحساس بالقلق والتوتر وشعور بالغربة والاكتئاب، وتتراوح هذه الحالة من الاضطراب ما بين عدم التكيف البسيط وحتى حالات الاضطرابات النفسية الشديدة التي تعيق اتصال الفرد بالواقع، كما أثار التكيف السيئ في إنتاجية الطالب على شكل تدهور في الأداء التحصيلي وفي نتائج الطالب الدراسية إضافة إلى ذلك فإن تكيف الطالب يتأثر بطبيعة الحياة في الجامعة وما فيها من قواعد وتعليمات ومناهج وعلاقات مع الأساتذة والزملاء، وما تقدمه الجامعة للطالب من خدمات في مجالات التوعية والارشاد والاعداد للدراسة الجامعية والمساعدة على اختيار التخصص وبرامج تنمية المهارات الدراسية والاجتماعية التي تساعد على النجاح في التكيف الأكاديمي. (معارشة:ص153) وهو يتضمن مايلي:

- **التكيف مع البرنامج الدراسي:** ويشير هذا البعد إلى مدى رضا الطالب عن دراسته في الجامعة وقناعاته بالبرنامج الذي التحق به ومدى إستمتاعه بالموضوعات التي يدرسها.
- **وضوح الأهداف التعليمية** يشير هذا البعد إلى مدى إدراك الطالب لوجود علاقة بين التخصص ومحتويات المواد التعليمية من جهة والمهنة التي يطمح للانخراط بها في المستقبل من جهة ثانية كما يشير إلى وجود خطط واضحة لدى الطالب لما بعد التخرج.
- **القدرة على تنظيم الوقت واستخدامه:** يشير هذا البعد على إدراك الطالب لمدى كفايته وفعاليته في برمجة نشاطاته اليومية وتنفيذها بحيث يستخدم الوقت على نحو مناسب أي يوزع وقته بين النشاطات الاجتماعية والنشاطات الدراسية.
- **كفاية المهارات والعادات الدراسية:** ويشير هذا البعد إلى مدى استخدام الطالب العادات الدراسية الجيدة مثل التحضير المسبق للمحاضرات وأخذ الملاحظات واستعمال المكتبة والتلخيص وكتابة البحوث والتقارير.

5. أهم المشكلات التي تؤدي إلى عدم رضا الطالب عن الدراسة: يمكن حصرها في :
 - ارتفاع ثمن الكتب الدراسية وعجز المكتبات الجامعية عن إشباع حاجات الطلاب.
 - العجز عن الدراسة في التخصص الذي يميل إليه الطالب أحيانا.
 - عدم إحساس الطالب بالتفاعل مع أساتذة نتيجة عدم وجود فرصة لتكون علاقات أكاديمية وشخصية مع الطالب.
 - افتقاد الطالب للتوجيه الأكاديمي المناسب سواء عند اختيار القسم الذي يود الدراسة فيه أو عند مواجهة مشكلات دراسية.
 - زيادة كثافة المحاضرات وقاعات الدرس.
 - الاعتماد على التلقين وحفظ المعلومات، مما يفقد الطالب الإحساس بقيمة ما يدرسه.
 - عجز المدن الجامعية عن استيعاب الطلاب وحل مشاكلهم.
 - العجز عن توفير الامكانيات في المعالم والمختبرات مما يجعل الدراسات العلمية بلا جدوى في بعض الأحيان.
 - عدم كفاءة بعض أساليب التقويم للطلاب، مما لا يميز بينهم ويشعر بعضهم بالظلم.(معارشة، ص161)
 - عدم إحساس الطالب أحيانا بجدوى دراسة مادة معينة، أو بما سوف يدرسه من محتوى.
 - عدم تملك الطالب لمهارات البحث العلمي في المرحلة الثانوية مما يجعله يجد صعوبة أحيانا في كتابة الأبحاث الفصلية.
 - افتقار بعض أعضاء هيئة التدريس لمهارات التدريس الجامعي الناجح.
 - عدم وجود توازن في العبء التعليمي بين المقررات فبعضها طويل جدا وبعضها قصير جدا.
 - عدم الاطمئنان لوجود فرص العمل عقب التخرج، ويترتب على ذلك فقدان الحافز للدراسة
 - إحساس الطالب بوجود فجوة بين ما يدرسه في الجامعة وما يحتاجه للممارسة فعلا.

6. أهم المقترحات لمواجهة بعض المشكلات الدراسية المترتبة عن عدم الرضا :

ويمكن ذكر بعضها :

- تشكيل لجنة يرأسها أستاذ جامعي في كل كلية تتكفل بحل مشكلات الطلاب، على أن يكون من بين أعضائها ممثلون لهؤلاء الطلاب
- الاهتمام بالمكتبات الجامعية وإعطاء حصة أكبر لها من دعم الكتاب الجامعي
- عقد لقاءات علمية تضم بعض أساتذة الجامعات وبعض معدي المناهج الدراسية ومؤلفي الكتب، ليقف كل منهم على ما يريده الآخر، فيعيد النظر في التعليم العام بالشكل الذي يعد الطالب للدراسة الجامعية والنجاح فيها
- إعداد دليل للجامعة يعرف الطالب بأهداف التعليم الجامعي والكليات والتخصصات مع توصيف موجز للمقررات ومتطلبات التخرج وفرص العمل بعد التخرج
- التأكيد على وضع خطة دراسية وتوصيف واسع للمقررات مع خطة زمنية لتقديم المحتوى
- إعداد برامج صيفية للتدريب على المهارات التي يتطلبها سوق العمل في شكل تدريب تحويلي يوجه الطلاب إلى مجالات العمل المناسبة
- التخطيط الدقيق للتعليم العالي في ضوء خطط التنمية والاحتياجات الفعلية من القوى العاملة، حتى لا يتخرج فائض في تخصص يقابله عجز في تخصص آخر

خلاصة:

إن الجامعة الجزائرية لازالت غير قادرة على رسم سياسة مضبوطة وواضحة فيما يتعلق بعملية التوجيه إليها، وذلك راجع إلى نقص الإعلام فيها وغيرها من الأسباب، ف أصبح المهم هو ملأ الفروع بالأعداد المخطط لها وتنتهي العملية التوجيهية، لهذا نجد أغلبية الطلبة غير راضيين عن تخصصاتهم ودليل على ذلك، أن معظمهم يغيرون الفرع قبل مزاولة الدراسة فيه أو بعد قضاء عام كامل في ذلك الفرع، وبالتالي كما دخل الطالب إلى الجامعة يخرج منها إلا من رحم ربك.

الفصل الرابع الدافعية للإنجاز

❖ الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز

تمهيد:

أولاً: الدافعية

1. تعريف الدافعية

2. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

3. النظريات المفسرة للدافعية

4. وظائف الدافعية

5. تصنيف الدوافع

ثانياً: الدافعية للإنجاز

1. تعريف الدافعية للإنجاز

2. منشأ دافعية الإنجاز

3. بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز

4. الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة وذوي دافعية الإنجاز المنخفضة

5. المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح

- خلاصة

- تمهيد:

يسعى الإنسان من خلال ممارسته لعمل ما إلى إشباع حاجات معينة لديه، والتي من بينها سعيه باستمرار إلى محاولة تأكيد ذاته وإثبات مكانته في الوسط الذي ينتمي إليه، حيث يعمل على الابتكار والإنجاز وتحقيق الأفضل. ويعتبر موضوع الدوافع بصفة عامة من المواضيع ذات الأهمية خاصة في المجال التربوي، وذلك كونها المحرك الرئيسي لعملية التعليم والتعلم، فإذا كان الهدف النهائي لعملية التعلم هو تحقيق التطور والإنجاز لدى المتعلم، فإن ذلك يتطلب توفر دافع الإنجاز لديه، وقد إرتأينا من خلال هذه الدراسة إلى محاولة تحديد مستوى هذا الدافع لدى الطلبة الجامعيين في بعض التخصصات، ومن خلال ذلك سنتطرق في هذا الفصل إلى مختلف الجوانب المتعلقة بالدوافع بصفة عامة والدافع للإنجاز بصفة خاصة.

أولاً: الدافعية:

1. تعريف الدافعية:

نشير بداية أن مفهوم الدافعية، مثله مثل غيره من المفاهيم السلوكية الأخرى كالإدراك والتذكر والتعلم، بمثابة تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي.

ويعرف "هـب" d.o heeb 1949 الدافعية بأنها عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي، لتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد". (ثائر، 2008:ص16)

ويرى "دريفر" j.drever. 1971 أن الدافع عبارة عن عامل دافعي إنفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي إلى تحقيق هدف معين.

ويرى "أنتكسون" j.atkenson . 1976 أن الدافعية تعني إستعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين.

وعرف يونج: الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة إستثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.(خليفة، 2000:ص69)

ويعرف ماسلو A.H.MASLOW: الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة عامة تمارس تأثيراً في كل أحوال الكائن الحي.

وعرف ماكلياندو وآخرون: الدافع بأنه يعني إعادة التكامل وتجدد النشاط Red integration ناتج عن التغير في الموقف الوجداني.

ويعرف ستيترز وبورتر Steers&porter الدافعية فيقول: هي مجموع العمليات التي تؤثر على مستوى الإثارة والاتجاه والحفاظ على السلوكيات ذات العلاقة بآماكن العمل.(خويلد، ص.56)

وعرف موريه " murroy " الدافعية بأنها عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل. مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير هذا السلوك.(الداهري، 1999 :ص95)

ويعرفها فؤاد حيدر: وهو كل ما يدفع السلوك ذهنياً كان هذا السلوك حركياً أم إنفعالياً، إذ لا سلوك بدون قوة دفع وتحريك.(جابر: ص29)

وعرفها جابر عبد الحميد صابر: الدافع حالة فيسولوجية وبيكولوجية . داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين، وتهدف الدوافع إلى خفض حالة

التوتر لدى الكائن الحي وتخليصه من حالة عدم التوازن، أي أن الكائن الحي يعمل على إزالة الظروف المثيرة وإشباع الدافع الذي يحركه.

يعرفها احمد بلقيس وتوفيق مرعي بأنها: تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجيهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله، إهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، الأشخاص، الموضوعات، الأفكار والأدوات). (شوشان، 2008: ص74)

يعرفها عبد الرحمان عدس ونايفة قطامي: بأنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي أختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات داخلية. يعرفها محمد سعيد أنور سلطان: بأنها عامل هام يتفاعل مع قدرات الفرد ليؤثر على سلوك الأداء الذي يبديه الفرد في العمل، ويمثل القوة التي تحرك وتستثير الفرد لكي يؤدي العمل. (سلطان، 2003، ص119)

2. بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

فإذا كان الدافع هو حالة داخلية جسمية أو نفسية أو فكرية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى إلى غايتها. هذا المعنى من ناحية التغطية العامة تستخدم كلمة الدافع في الحياة الجارية بمعان أشمل وأوضح من معناها السايكولوجي فتشمل بذلك **الحاجات** والحوافز والبواعث والرغبات والغرائز... إلخ وهناك فروق بين هذه المصطلحات.

1. الحاجة:

حيث تشير الحاجة إلى حالة من النقص أو الإضطراب النفسي والبدني: كالحاجة إلى الأكل والشرب والأمن وغيرها (علي الشرقاوي، 2002، ص410) وهي كذلك حالة من النقص والإفتقار أو الإضطراب الجسمي والنفسي وعدم إشباعها يشير لدى الفرد نوعا من التوتر والضيق لا يزولا حتى يتم إشباع الحاجة وتتوقف كثير من خصائص الشخصية على حاجات الفرد ومدى إشباعها. (جابر: ص29)

2. الحافز:

الدافع إستعداد ذو وجهين، وجه خارجي هو الهدف وآخر داخلي هو الحافز، وهو حالة من التوتر تولد إستعداد إلى النشاط العام وهو لا يوجه السلوك إلى هدف معين لأنه مجرد طاقة من الداخل.

3. الباعث:

موقف خارجي مادي وإجتماعي يستجيب له الدافع، فالطعام مثلاً باعث يستجيب له دافع الجوع، ولا قيمة للباعث دون وجود دافع. (جابر: دن: ص30)

4. الرغبة:

تشير الرغبة إلى حالة من الشعور بالميل تجاه أشياء أو أشخاص معينين، حيث تختلف عن الحاجة في كونها لا تنشأ من نقص أو خلل، ولكنها تنشأ من تفكير الفرد فيها، كما أنها تهدف إلى التماس اللذة عكس الحاجة التي تهدف إلى تجنب الألم (الشرقاوي، 2002، ص411)

وهي أيضاً الميل نحو شخص أو شيء معين، كرغبة الطالب في مواد دراسية معينة، والرغبة لا تنشأ من حالة نقص أو إفتقار كما هو الشأن في الحاجة، بل تنشأ من تفكير أو إدراك الأشياء المرغوبة، فالحاجة تستهدف تجنب الألم والتوتر في حين أن الرغبة تستهدف إلتماس اللذة.

5. الغريزة:

يعرف ماكدوجال MCDUGALL الغريزة على أنها إستعداد فطري نفسي يحمل الكائن الحي على الإنتباه إلى مثير معين يدركه إدراكاً حسياً ويشعر بإنفعال خاص عند إدراكه.

6. الإنفعال: Emotion.

يعرف بأنه إضطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وفي مخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية. (خليفة، 2000: ص81) فالدوافع نتيجة مترتبة عن ظهور الإنفعالات والعكس.

3. النظريات المفسرة للدافعية:

1.3, نظريات الغرائز:

البداية الحقة للنظريات العلمية نجدها في نظرية (تشارلز داروين) "charlesdarwin" في التطور. فقد رأى داروين أن بعض الأفعال "الذكية" المعينة موروثية. وأبسط أنواع هذه الأفعال هي الأفعال المنعكسة، مثل المنعكس الذي نجده عند الصغار. لكن هناك أنواعا أخرى أكثر تعقيدا. مثل: ميل الطيور إلى تجنب الإنسان مع أنه لم تسبق لها خبرة به. وهذه الأفعال التي هي أكثر تعقيدا تسمى بالغرائز، وهي أكثر مرونة من الأفعال المنعكسة.

وعند بداية القرن أخذ بعض أصحاب النظريات من أمثال "وليام جيمس" William James، "سيجموند فرويد" Sigmund Freud، "وليام ماكدوجال" William McDougall، يجعلون من فكرة الغريزة مفهوما تفسيريا عاما في علم النفس وإن كان بعض المؤلفين قد رأوا أن الغرائز أقرب إلى أن تكون ميكانيكية عمياء، إلا أن "ماكدوجال" McDougall، أكثر أصحاب هذه النظريات منهجية، كان يرى أن الغرائز ميول تتصف بالفرضية، وأنها متوارثة، وأنها تسعى إلى أهداف.

ومن الواضح أن كثيرا من الأفعال لدى كثير من الفصائل الحيوانية يمكن أن تعد غريزية ولكن، لما كان هدف العلم التبسيط؛ فقد استهدفت الجهود البحث عن عدد محدود من الغرائز الأساسية التي يمكن أن تفسر كل السلوك فنجد مثلا "فرويد" فقد ركز على غريزتين هما الغريزة الجنسية وغريزة العدوان. وأما "ماكدوجال" فكان أقرب إلى الاتجاه العام حين افترض وجود عدد قليل من الغرائز وذلك في قائمته التي أوردتها سنة (1908م).

وقد سادت فكرة الغرائز في علم النفس خلال الربع الأول من القرن الخامس، ثم أخذت تواجه الصعوبات. أولى هذه الصعوبات أن قائمة الغرائز جنحت بشكل مزعج إلى النمو والإزدياد، وإذا كان كل مؤلف يضيف عددا منها، حتى وصل طول القائمة في العشرينيات إلى ما يقرب من 6000 ستة آلاف غريزة.

وعلى الرغم من أن نظرية الغرائز بدت وكأنها تموت موتا بطيئا، إلا أنه لم يتم التخلي عنها تماما، وأنها عادت إلى الحياة على يد بعض علماء الأخلاق الاجتماعية من أمثال "نيقولا تمبرجن" nikolass timbergene "وبعض المشتغلين بعلم النفس المقارن من أمثال "فرانك بيتش" frank beach وقد أكد هؤلاء العلماء الأوصاف المفصلة للسلوك الغريزي، وهكذا

انتقلوا من التفكير النظري الخامل في الغرائز إلى التجريب في المختبرات. (دافيف، ت: الطوب، 2000: ص 23)

2.3. النظريات القائمة على مبدأ اللذة:

من بين التفكير الفلسفي الذي إنصب على عقل الإنسان وإرادته نجد فكرة ثابتة مؤداها أن الإنسان يسعى إلى تحصيل اللذة وتجنب الألم. وهذه الفكرة التي تسمى مذهب اللذة، وهي عبارة عن محاولة لتفسير السبب في أن الناس يسلكون كما نراهم يسلكون ولا ينبغي أن نخلط بينها وبين مذهب اللذة بوصفه نظاما خلقيا ينبغي للفرد فيه أن يبني حياته بإرادته على السعي إلى اللذة وتجنب الألم، ونظرية اللذة في الدوافع وإن كان يمكن تتبعها عند الفلاسفة الأقدمين، إلا أنها كانت أبرز وأظهر ما تكون في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر.

وعلى الرغم من رفض علماء النفس لنظرية اللذة، إلا أننا وجدنا نظرية اللذة تعود مرة أخرى في السنوات الأخيرة. إذ وجدنا بعض علماء النفس من أمثال "بول يونج . PEAUL YOUNG" و "دافيد. ماكلياند. DAVID C. MECLELLAND" يقدمون لنا صورة أكثر رقيا وتعتيدا من نظرية اللذة . وهم لا يعتمدون على التقارير الذاتية الصادرة عن الشخص عن اللذة . وإنما يلجأون إلى مقاييس موضوعية لسلوك الإقتراب والتجنب.

أما نظرية اللذة عند "ماكلياند" فإنها تستخدم نموذج الإثارة الوجدانية، بمعنى أن هناك مثيرات بيئية معينة من شأنها أن تستثير بالفطرة حالة من اللذة والألم، وأن لدى الإنسان بفطرته ميلا إلى السعي نحو هذه المثيرات أو إلى تجنبها.

والدافعية عند "ماكلياند" تتألف من توقعات نتعلمها بأن هذا الهدف سوف يستثير إستجابات إنفعالية إيجابية أو سلبية. وهكذا نجد أن الإنسان يسعى نحو الأهداف الذي سبق له أن عرف أنها تثير اللذة ويتجنب ما سبق له أن وجده مؤلما، فهو يرى أن كل الدوافع متعلمة، فالإستثارة الوجدانية فكرية، ولكن التوقع مكتسب.

3.3. نظريات الباعث:

إن أبرز مفهوم في مجال الدافعية هو مفهوم (الباعث) وقد أورد هذا المفهوم العالم "روبرت، س. وودروث Robert s. woodworth" في سنة 1918م ليصف "البطاقة" التي تضطر الكائن العضوي إلى الحركة وذلك في مقابل العادات التي توجه السلوك في هذا الإتجاه أو ذاك. وعلى إختلاط هذا المفهوم مع مفهوم الغرائز عند الناس، إلا معظم علماء النفس كانوا أكثر تقبلا لنظرية الباعث. ومن أسباب ذلك أن البواعث تم التوصل إليها واحدا واحدا. وعلى

أساس من التجارب المدققة، كما أعطت تعريفات إجرائية محددة. وهكذا قد نتمكن من قياس الباعث بعدد ساعات الحرمان من الطعام، أو بدرجة تركيز الهرمونات الجنسية في الدم، أو بمدى شدة الصدمة الكهربائية، وخفض الباعث يمكن تحديده أو تعريفه بإجراءات من قبيل إشباع الجوع بالطعام أو الإنهاك الجنسي، أو إنتهاء الصدمة.

وقد أعان كثيرا على تقدم المنطق الذي تقوم عليه نظرية الباعث، مفهوم الإتران الحيوي (أو الهوميوستاز) التي أتى بها عالم الفسيولوجيا المسمى "والتر ب. بجانون walter b.guanonm" في سنة 1932م. ومؤدى هذا المفهوم أن حالة من عدم الإتران تنشأ في الجسم كلما إنحرفت الظروف الداخلية عن حالة ثابتة سوية. ولذلك فإن مخزون الغذاء حين ينخفض من الجسم، ينشط باعث الجوع، ويبدأ البحث عن الطعام وإستهلاكه وبذلك تتم إستعادة الإتران. وهكذا أصبحت الدافعية تعرف بأنها البواعث الناشئة عن إختلال الإتران الحيوي أو توتره.

وقد نجد أن لفكرة الباعث الهوميوستازي تأثيرها العظيم في مجال التعلم. من ذلك مثلا أن "كلارك هل . Clark Hull" المنظر في التعلم ذهب في سنة 1943م إلى أن كل السلوك تحركه بواعث "هوميوستازية" أو بواعث ثانوية تقوم عليها. وحالات البواعث الداخلية يمكن تحقيقها عن طريق حرمان الحيوان من الطعام أو الماء أو الخبرة الجنسية.

وكذلك ذهب "هل" إلى أن كل الأنواع الإثابة تقوم في آخر الأمر على خفض لواحد من البواعث الأولية الهوميوستازية. والإثابة بتقديم الطعام تخفض من إختلال الإتران الهوميوستازي الذي يحدثه الجوع. والإنسان أو الحيوان المختبر يمكنه أن يتعلم إستجابة ما من أجل أن يحصل على الإثابة. (دافيدوف، ت: الطوب، 2000: ص26-27)

4. وظائف الدافعية:

لا يحدث السلوك عفوا، وإنما يحدث إستجابة لما يوجد لدى الفرد من دوافع فالسلوك إذن عرضي يتجه نحو أهداف يعتبرها الفرد كقيلة بإشباع حاجاته وللدافع ثلاث وظائف وهي:

أ. الدوافع تمد السلوك بالطاقة وتنشط الكائن الحي:

أي أن الدوافع تستثير النشاط، ويؤدي التوتر الذي يصحب إحباط الدافع لدى الكائن الحي إلى قيامه بالنشاط لتحقيق هدفه وإعادة توازنه.

ب. الدوافع تؤدي وظيفة الإختيار:

أي أن الدوافع تختار النشاط وتحدده، فهي تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر، كما أنها تحدد إلى حد كبير الطريقة التي يستجيب بها لمواقف معينة.

ج. الدوافع توجه السلوك نحو هدف:

أي لا يكفي أن يكون الكائن نشطا، فإن الطاقة التي يطلقها الجوع مثلا، والسلوك الذي يدفع إليه لا يفيدان إلا إذا وجه السلوك نحو هدف يشيع الدافع. (جابر، 1982: ص 30-31)

5. تصنيف الدوافع:

لو أمعنا النظر في السلوك الإنساني لوجدنا أنه يصدر عن دوافع مختلفة والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام أي هذه الدوافع فطري، وأيها مكتسب عن طريق الخبرة والتعلم. وللإجابة على هذا السؤال حلول بعض العلماء تصنيف الدوافع على أسس نذكر منها:

1,5. تصنيف الدوافع على أساس الوعي:

دوافع شعورية: يشعر بها الفرد ويدركها.

دوافع غير شعورية: لا يشعر بها الفرد ولا يدركها.

تصنيف الدوافع على أساس الخواص:

أ/الدوافع الفطرية:

وهي التي يولد الفرد مزودا بها وفي إشباعها حفظ بقاء الكائن الحي مثل الحاجة إلى الطعام والحاجة إلى النوم والراحة والدافع الجنسي، والبعض يسميها بالدوافع الأولية وهي دوافع عامة بين أفراد النوع الواحد مهما اختلفت بيئاتهم وثقافتهم.

ب/الدوافع المكتسبة:

وهي التي تضبط سلوكنا الاجتماعي، فهي مكتسبة أو متعلمة، وتأتي الدوافع الاجتماعية على رأس قائمة هذا النوع من الدوافع مثل الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة والحاجة إلى الأمن... إلخ.

والدافع الاجتماعي عبارة عن دافع يثيره ويشبعه ولو جزئيا أشخاص آخرون على العكس من الدافع العضوي. وتأتي هذه الدوافع الذاتية (الشخصية) ضمن الدوافع الثانوية، ومن أمثلتها الحاجة إلى النجاح.

2,5. تصنيف الدوافع حسب النوع:

قسم موري Murray الدوافع إلى:

دوافع الجوع.

دوافع الجنس.

دوافع الحب.

دوافع الفضول.

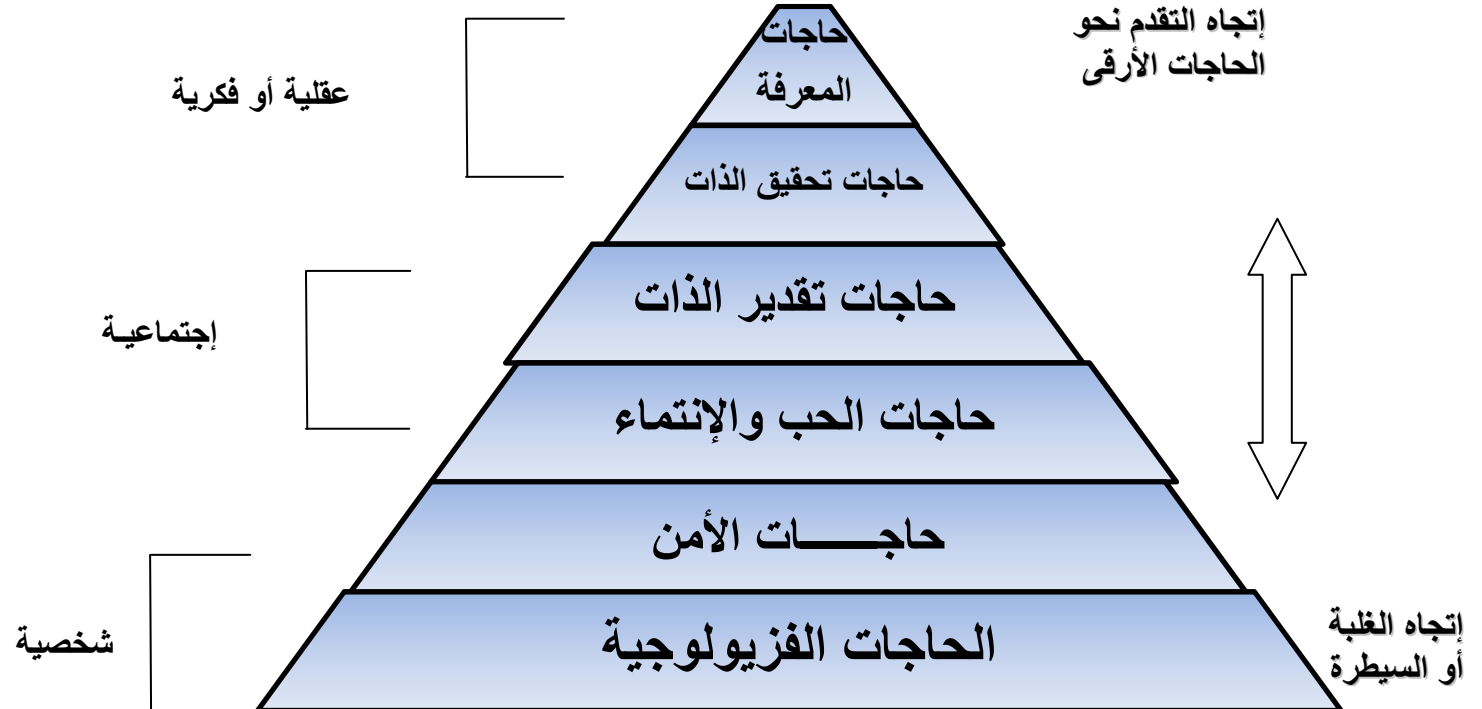
3,5. التصنيف الثلاثي للدوافع:

قسم العالم النفساني "ستاغر 1974" دوافع السلوك إلى ثلاثة أقسام هي:
الدوافع البيولوجية: تنشأ نتيجة لحاجة عضوية كالجوع والعطش.
الدوافع الإنفعالية والعاطفية: وهذه الدوافع تشير إلى حالة داخلية تدفع الفرد إلى أن يسلك سلوكا معيناً وأهم هذه الدوافع الخوف، الغضب، الفرح، الحب، الكراهية.
القيم والميول: تعمل قيم وميول الفرد كدوافع أو محركات تدفع به إلى السلوك الذي يتفق مع ماله من قيم وما كوّن من ميول. (جابر:ص31-32)

4,5. النظام الهرمي للدوافع أو نظرية maslou:

تعتبر نظرية العالم أبراهام ماسلو في الدافعية من أعظم النظريات الرائدة في هذا المجال ويرى هذه العالم أنه ينبغي أن تنتظر إلى الفرد ككل مركب وأن أي سلوك مدفوع يمكن أن يشبع حاجات كثيرة في آن واحد.
ويقدم ماسلو مفهوم التصاعد الهرمي للغلبة أو السيطرة، إذ أننا الحاجة ذات المستوى الأرقى لا تظهر إلا حتى يتم إشباع حاجة أخرى أكثر غلبة وسيطرة.
ولهذا يرى أن الحاجات مركبة وفق نظام هرمي تمتد أكثر من الحاجات فسيولوجية إلى أكثر نضجا من الناحية النفسية، وهو يفترض ستة مستويات لنظام الحاجات الأساسية.

شكل رقم 01 يمثل مستويات لنظام الحاجات الأساسية



ثانياً: الدافعية للإنجاز

تعتبر دافعية الإنجاز واحدة من الدوافع المكتسبة التي حصلت على الكثير من النقاش والجدل عن التربويين. وعلى الرغم من أن هذا الدافع يعتبر من الحاجات المتأصلة والمرتبطة بدافع الإستحسان، إلا أنه بدأ بالإستقلال. وإذا أمثلت تلك الطلبة هذا الدافع يصبح لديهم رغبة في التحصيل من أجل التحصيل ذاته وليس من أجل أسباب أخرى. (ثائر، 2008:ص49)

1. تعريف الدافعية للإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى "ألفرد أدلر". "Adler" الذي أشار إلى أن الحاجة إلى الإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة "كورت ليفن" "Levin" الذي عرض هذا المصطلح حينما تناول مفهوم الطموح وذلك قبل استخدام "موراي" لمصطلح الحاجة إلى الإنجاز.

لكن البداية الحقيقية كانت مع عالم النفس الأمريكي "هنري موراي" "H.Murrai" الذي يرجع الفضل إليه في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية وذلك في دراسة له بعنوان "إكتشافات في الشخصية" والتي تعرض فيها موراي لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة إلى الإنجاز. (خليفة، 2000:ص88-89)

وعرف موراي "1983" الحاجة إلى الإنجاز "الرغبة أو الإستعداد للقيام بعمل معين بأسرع وأحسن ما يمكن". ويذكر بأن الحاجة إلى الإنجاز تتمثل في حرص الفرد على تأدية أعمال معينة على نحو سليم وسريع قدر الإمكان، وتعدد وتنوع في نفس الوقت الأعمال التي يمكن أن تشبع الحاجة إلى الإنجاز وتتباين بين أداء أعمال بسيطة إلى أعمال صعبة. (أديب، 2003:ص215)

وإقتفى "ماكلياند" وزملاؤه خطى موراي لإستعمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الإستعانة ببعض الإختبارات الإسقاطية مثل إختبار تفهم الموضوع TAT وقدموا نظرية لتفسير الدافعية للإنجاز، تعد من أولى النظريات التي قدمت في هذا الشأن....

وعرف ماكلياند "Meclelland" وزملاؤه (1953) الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى إستعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء .. وأنه محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو تحقيق النجاح والميل إلى تحاشي الفشل. (خليفة، 2000:ص89)

وفي ضوء تصور آتكينسون (1946) "Atkinson" فإن الدافعية للإنجاز هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى إحصائية نجاح الفرد، والباعث ذاته لما يمثله من قيمة بالنسبة له. ويشير هذا التصور إلى أن التوجه الإنجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل بعدة عوامل هي:

مستوى الدافعية أو الحماس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف والإحساس بالفخر عند النجاح والخجل عند الفشل.

توقعات الفرد المتعلقة بإحصائية حدوث النجاح أو الفشل.

قيمة النجاح ذاته أو المترتبات الناجمة عن النجاح أو الفشل.

وأوضح آتكينسون أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في

الآتي:

محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه.

التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف وبذل الجهد.

أن يتم ذلك وفقا للإمتياز أو الجودة في الأداء. (خليفة، 2000:ص90-91)

وحدد "هرمانز" "Hermans" (1970) مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب هي:

مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الإجتماعي، المثابرة، توتر العمل او

المهمة، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، إختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك

الإنجاز. (خليفة، 2000:ص93)

وتوصل "زكريا الشربيني" (1981) إلى إحدى عشرة سمة تعبر عن الدافع للإنجاز هي:

الطموح المثابرة، الإستقلال، قدر النفس، الإتقان، الحيوية، الفطنة، التفاؤل، المكانة، الجرأة الإجتماعية.

وعرف "أحمد عبد الخالق" (1991) الدافع للإنجاز بأنه الأداء على ضوء مستوى

الإمتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.

كما عرف "جولدن سون" "R.M.Goldenson" الدافعية للإنجاز بأنها تشير إلى حاجة

لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا

الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواضبة شديدة

ومثابرة مستمرة.

وأوضح فاروق موسى (1981) أن الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح.

من خلال عرضه للتعريف السابقة توصل الأستاذ "عبد اللطيف محمد خليفة" في كتابه "الدافعية للإنجاز" إلى تعريف الدافعية للإنجاز على أنها: إستعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل".

ومن ثمة توصل إلى أن الدافعية للإنجاز تتضمن خمسة (5) مكونات أساسية هي: الشعور بالمسؤولية.

السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى الطموح مرتفع.
المثابرة.

الشعور بأهمية الزمن.

التخطيط للمستقبل. (خليفة، 2000:ص96-97)

2. منشأ دافعية الإنجاز:

من أين يأتي دافع الإنجاز العالي؟ وكيف ينشأ في الأفراد؟
لوحظ أن نمو الحاجة للإنجاز تتأثر بعدة عوامل تتضمن القيم الثقافية السائدة، والدور الإجتماعي للأفراد، والعمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة، والتفاعل بين أفراد الجماعة، وأساليب تنشئة الأطفال.

ففي دراسة "لونتر بوتوم" (1958) شملت 30 من آباء الطبقة الوسطى لأولاد تتراوح أعمارهم بين 1-8 سنوات. قامت الباحثة بتحديد قوة الحاجة للإنجاز باستخدام اختبار تفهم الموضوع (tAt) ودرست أساليب الآباء في تنشئة الأطفال، ووجدت أن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المرتفع اختلفت عن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المنخفض في ثلاثة أساليب دالة هي:

أ/كنا يملن إلى أن يضعن مستويات عالية في الأداء لأبنائهن

ب/كنا يتوقعن السلوك الاستقلالي، وسلوك الإتقان من أبنائهن

ج/كنا يثبن أبنائهن إثباتات يتميز فيها الجانب الانفعالي وذلك عن طريق تقبلهم واحتضانهم وإظهار الحب لهم.

وأيدت هذه النتائج دراسات أخرى عديدة أجريت على ثقافات وأصول إثنولوجية مختلفة، ورغم ذلك فقد تبين من الدراسات المتعددة التي أجريت في هذا المجال أن التدريب القائم على الاعتماد على النفس أدى إلى وجود حاجة مرتفعة للإنجاز، على ألا يكون هذا التدريب مرتبط بعوامل التسلط أو النبذ من جانب الأبوين.

كما أشارت دراسات أخرى أن قيما ثقافية معينة تظهر في عادات وأساليب تنشئة الأطفال، وأن هذه القيم تساعد على تكوين دافع مرتفع للإنجاز في الأطفال. كما أن دافع الإنجاز المرتفع في الطفل يدي بدوره غالبا إلى مجموعة معينة من السلوك في الكبر تتميز بما وصفه "ماكلياند"

بالشخصية الملتزمة، وهي شخصية التي تتميز بمجموعة من السمات في الشخص ذي دافع الإنجاز المرتفع

ويمكن بشكل عام تلخيص نتائج البحوث التي أجريت حول نشأة دافع الإنجاز فيما يلي:

أ/ وجد ن عوامل الطفولة المرتبطة بدافع الإنجاز تتضمن تشجيع الطفل على الإنجاز الفعلي، وعلى التدريب على الاعتماد على النفس والاستقلال، كما أن ارتفاع مستوى طموح الوالدين وانتقال ذلك للطفل له أثر أيضا على ارتفاع دافع الإنجاز، وترتبط هذه العوامل بدورها بالصفات التي تتميز بها خلفية الأسرة، مثل مستواها الثقافي والاجتماعي وترتيب الطفل في الأسرة، وبعدد الأفراد في الأسرة، وبعمر الأم.

ب/ تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الأمهات في الأسر المتوسطة الدخل ذات العائلات الصغيرة، يشجعن أولادهن على الإنجاز العالي، كذلك الأطفال الأوائل في الميلاد يميلون لأن يكونوا ذوي دافع مرتفع للإنجاز.

ج/ لوحظ أن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز العالي يدفعن أبنائهن للاستقلال بأنفسهم ومحاولة إتقان العمل، (رجاء، 2004: ص264)

وذلك في وقت مبكر من حياتهم، إذا قورن بأمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المنخفض. وقد لوحظ أن دافع الإنجاز العالي هو نتيجة لمحاولة الأم أن تجعل طفلها يهتم بقدرته على الإتقان والتفوق على أقرانه، وليس عندما يكون هدف الأم من اعتماد طفلها على نفسه والاستقلال هو إعفاؤها من مسؤولياتها نحو الطفل

3. بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

2-1/ الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع-القيمة:

هناك العديد من نظريات التوقع. ولكن أكثرها ارتباطاً بالسياق الحالي هي نظرية التوقع التي قدمها "تولمان" "E.C.Tolman" في مجال الدافعية، والتي أشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من العوامل الداخلية والخارجية أو البيئية، كما أوضح أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات:

المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.

متغير التوقع: الإعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.

متغير الباعث: أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

ويتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول إلى الهدف

المنشود.

وبوجه عام كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة تناقص السلوك الموجه نحو الإنجاز والعكس صحيح أي أن الأفراد مدفوعون للإنجاز كدالة لقيمة التوقعات التي توجد لديهم عن سلوك الإنجاز ويمثل هذا التصور تطبيقاً لإطار التوقع-القيمة في فهم الدافعية للإنجاز والسلوك الموجه نحو الإنجاز حيث يمكن الاستفادة من هذا الإطار في العديد من الممارسات التي توجد في المدارس والمؤسسات، فالمكافأة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة أو الطالب في المدرسة لها قيمة كبيرة في زيادة الأداء، فهي بمثابة باعث الأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد، كما تبين أن حجم المجهود الذي يبذله الفرد في عمل ما يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا العمل من نتائج مرغوبة، فهناك إذن ارتباط بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي يحصل عليها من وراء هذا العمل. (خليفة، 2000: ص 107-108)

وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز يتطلب منا معرفة:

دافعية الشخص أو حاجته للإنجاز.

توقعه بقدرته على الإنجاز في موقف معين.

مع الأخذ بعين الاعتبار أن هناك تفاعلاً بين هذين المتغيرين، وهذا ما يتناوله إثنان من

أهم الممثلين لهذا المنحى، وهما "دافيد ماكيلاند" و "جون أتكينسون".

ماكيلاند: يرى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات

التي دعمت من قبل. أتكينسون: "إفترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل،

وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل يتعلق إثنان منها بخصال الفرد والآخران بخصائص المهمة.

2-2/ الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التناظر المعرفي:

تمثل نظرية التناظر المعرفي التي قدمها "ليون فستنجر" "L.Festinger" إمتداداً لمنحى التوقع-القيمة وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه وما نكرهه، أهدافنا، ضروب سلوكنا) كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تناظر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجوب أحدهما منطقياً بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملينا ضرورة التخلص منه.

وتتفرض هذه النظرية أن هناك ضغوطاً على الفرد لتحقيق الإتساق بين معارفه ونسق معتقداته وبين أنساق معتقداته وسلوكه، وأشار "فستنجر" إلى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الإتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

آثار ما بعد إتخاذ القرار.

آثار السلوك المضاد للمعتقدات والإتجاهات.

لقد ينشأ عدم الإتساق بين الإتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظراً لأن الفرد إتخذ قرار دون تردد أو معرفة بالنتائج المترتبة على إتجاهاته وقيمه ومعارفه، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للإتجاه فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة، فهو يعطيه قيمة وأهمية لأنه يريد مثلاً الحصول من ورائه على كسب مادي. ومن هنا ينشأ عدم الإتساق بين القيم والسلوك، وتوصف أشكال الإتساق هذه بأنها حالات من التناقض المعرفي.

وتنشأ حالات التناظر المعرفي هذه عندما يمتد عدم الإتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة للأفراد، وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلى أن يخفض درجة التناظر أو يستبعده بغية تحقيق الإتساق، ومن ثم يمثل التناظر المعرفي مصدراً للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد، وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الإنجاز والظروف التي تحول دون ذلك. (خليفة، 2000: ص 145-146).

2-3/ نظرية العزو وتطبيقاتها في مجال الدافعية للإنجاز:

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية بوجه عام، والدافعية للإنجاز بوجه خاص، وتهتم نظرية العزو بكيف يدرك الشخص أسباب سلوكه وسلوك الآخرين،

وذلك لأن الأفراد لا يعززون السببية للفاعل فقط ولكن أيضا للبيئة. وفيما يلي بعض تطبيقات هذه النظرية في مجال الدافعية للإنجاز.

أ/دوافع الإنجاز في علاقتها بالغزو:

تبين من خلال الدراسات أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية، ويشعرون بالفخر فيما يحققونه من إنجازات، أما الأفراد الذين يوجد لديهم الدافع لتحاشي الفشل بدرجة أكبر من الدافع لتحقيق النجاح يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية، ولا يوجد لديهم هذا الفخر بالإعتراف.

ب/نظرية الغزو في مجال التنبؤ بالنجاح والفشل:

قام "وينر Weiner" "1971" وزملاؤه بمراجعة إفتراضات أتكينسون التي تقوم على أن الميول الموجهة نحو الهدف تستمر حتى الحصول عليه وأن الفشل في تحقيق هذا الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل أو إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف، ومن خلال مبدأ التلازم يمكن التنبؤ بما إذا كان الشخص سوف يعزي النتائج إلى سبب داخلي أم إلى سبب خارجي حيث أوضح "وينر. وكوكلا Weiner. Kukla" "1970" أنه عندما ينجح غالبية الأشخاص في أداء مهمة ما فإن المبحوث سوف يميل لأن يعزي نجاحه إلى سبب خارجي (أنها مهمة سهلة) أما حينما يفشل الأغلبية فإنه سوف يعزي فشله إلى سبب داخلي (أنا غبي). (خليفة، ص:163)

ج/نظرية الغزو في مجال تفسير الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز:

أظهرت نتائج البحوث في هذا المجال أن هناك فروقا بين الجنسين في عزو نتائج المهمة، فقد تبين أن الذكور أكثر من الإناث في عزو الفشل إلى الحظ، وأن الإناث أكثر من الذكور في عزو الفشل إلى انخفاض القدرة، كما يوجد لدى الذكور احتمالية عالية لتوقع النجاح مقارنة بالإناث.

هذا وقد تم تفسير الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز في ضوء مصدر الضبط (الداخلي-الخارجي) حيث أرجع بعض الباحثين انخفاض الدافع إلى الإنجاز عند الإناث إلى إعتقادهن في العوامل الخارجية في حالة النجاح وفي العوامل الداخلية في حالة الفشل وأنهن يعتمدن على العوامل والمعايير الخارجية في تفسير سلوكهن أكثر من إعتمادهن على المعايير الداخلية كما كشفت دراسة "أمبر Ember" "1981" عن تميز الذكور بمستوى مرتفع من الطاقة

بدرجة جوهريّة عن الإناث، وذلك نظراً لإتسام الذكور بمصدر ضبط داخلي بالمقارنة مع الإناث وهذا من شأنه دفع الذكور للقيام بجهد أكبر مما تقوم به الإناث.

وقد إنعكس ذلك واضحاً في العديد من الدراسات التي كشفت نتائجها عن تزايد الدافعية للإنجاز لدى الذكور بالمقارنة مع الإناث.

نظرية العزو في مجال تفسير الفروق بين أفراد المجتمعات والثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز:

كشفت الدراسات عن وجود فروق جوهريّة بين أفراد الثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز وتبين أن الفروق بين أبناء الثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز شأنها شأن العديد من المتغيرات النفسية هي إنعكاس للفروق في أساليب التنشئة الاجتماعية والقيم والاتجاهات والعادات التي يتسم بها كل مجتمع من المجتمعات، فقد أوضح "لاو . R.E.Louo" "1977" أن مصدر الضبط يختلف من مجتمع إلى آخر وأن أفراد المجتمعات الصناعية المتقدمة أكثر اعتماداً على ذواتهم وأقل تأثراً بعوامل القدرة والحظ أي أنهم من ذوي مصدر الضبط الداخلي، ولذلك يشعرون بالقدرة على الإنجاز وبذل الجهد والمثابرة والتفاني في العمل، في حين يتسم أفراد المجتمعات المتأخرة بأنهم أكثر اعتماداً على مصادر الضبط الخارجية وبالتالي هم مدفوعون للإنجاز والعمل معتمدين في ذلك على الصدفة والحظ والقدرة. (خليفة، 2000: ص171-172)

نظرية العزو في مجال تفسير الفروق بين أفراد المجتمعات والثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز:

كشفت الدراسات عن وجود فروق جوهريّة بين أفراد الثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز، وتبين أن الفروق بين أبناء الثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز شأنها شأن العديد من المتغيرات النفسية هي إنعكاس للفروق في أساليب التنشئة الاجتماعية والقيم والاتجاهات والعادات التي يتسم بها كل مجتمع من المجتمعات، فقد أوضح "لاو" (1977) أن مصدر الضبط يختلف من مجتمع لآخر وأن أفراد المجتمعات الصناعية المتقدمة أكثر اعتماداً على ذواتهم وأقل تأثراً بعوامل القدر والحظ أي أنهم من ذوي مصدر الضبط الداخلي، لذلك يشعرون بالقدرة على الإنجاز وبذل الجهد والمثابرة والتفاني في العمل، في حين يتسم أفراد المجتمعات المتأخرة بأنهم أكثر اعتماداً على مصادر الضبط الخارجية وبالتالي هم مدفوعين للإنجاز والعمل معتمدين في ذلك على الصدفة والحظ والقدرة.

4. الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة و ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة:

الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يهتمون بالإمتياز من أجل الإمتياز ذاته وليس من أجل الفوائد التي تترتب على هذا الإنجاز، كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون المواقف التي يتحملون فيها نواتج أعمالهم، كذلك يميلون إلى وضع أهداف ذات مخاطر معتدلة بحيث تكون حافزاً يستثير تحديهم، كما أن لديهم منظور مستقبلي بعيد المدى. (بن عطاس، 2008:ص57)

كما يشير الباحث (حسن بن حسين) إلى أن موراي يرى أن من مميزات الشخص المنجز أنه يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية وينجز أشياء صعبة، وسرعة الفهم والتغلب على العوائق مهما كانت وأن ينافس ويتفوق على الآخرين، وبذل الجهود الشاقة المستمرة في إنجاز ما يقوم به والعمل بمفرده نحو تحقيق هدف سام ويستطيع معالجة أو تنظيم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار.

ويتفق كثير من علماء النفس على أن الدافعية للإنجاز هي سمة ديناميكية في الشخصية تكتسب في الطفولة وتظل ثابتة في مراحل العمر الأخرى، وهي من السمات ذات البعدين وتمتد بين الدافعية نحو تحقيق النجاح والدافعية نحو تجنب الفشل

وترى الباحثة أن الشخص الذي يتميز بالدافعية للإنجاز يجب أن يكون له مستوى من الطموح العالي، الذي يمكن من خلاله أن يسطر أهداف واضحة مما يزيد ذلك من ثقته بنفسه.

وعلى طرف النقيض يرى الباحث (حسن بن حسين) أن المشعان (1993) أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل، ويرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل من الآخرين أو التي تتطلب منهم جهوداً ومثابرة، وتنشط هممتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح، ويضعون لأنفسهم أهدافاً بسيطة سهلة لا تكلفهم جهداً أو مشقة، ويرفضون بماهم عليه ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة، وكثيراً ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجية خارجة عن إرادتهم، فالنجاح من وجهة نظرهم حظ أو مصادفة وهم ليسوا من المحظوظين. (بن عطاس، 2008:ص58)

5. المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح:

تعد الجامعة من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للطلاب، حيث تلعب دوراً أساسياً في تشكيل شخصياتهم وتحديد مستقبلهم، والجامعة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية الفعالة لتعزيز الأنماط السلوكية، وتشجيع القيم وتنمية الأفكار والمبادئ والحقائق العلمية.

فالمناخ الجامعي الذي يقابل احتياجات الطلاب ويحقق توقعاتهم سوف يؤدي إلى تحقيق توافقه الدراسي، بينما المناخ الجامعي الذي يكرهه الطالب لعدم احتوائه على خبرات محببة إلى نفسه ويفشل في مقابلة احتياجاته ومتطلباته سوف يؤدي إلى سوء توافقه الجامعي.

ويذكر "جونسون" (1989) إن للبيئة الدراسية السلبية دلالات تبدو على الطالب التابع لها

وهي ممثلة فيما يلي:

- عدم انجاز ما توكل إليه من مهمات ومتطلبات دراسية

- التغيب المستمر من المحاضرات وعن الجامعة أحياناً

- المستوى المنخفض لطموحات الطلبة

- عداء نحو المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس في المؤسسة التعليمية ورفض التعلم

ورفض التعاون في أي عمل متعلق أو مرتبط بالمؤسسة التعليمية.

وتتوقف تنمية الدافع للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلاب على المناخ النفسي

والاجتماعي السائد في الجامعة وفي حجرة الدراسة على وجه الخصوص، عضو هيئة التدريس

هو أكثر الأشخاص مقدرة على خلق وتوفير المناخ الجامعي الملائم لرفع مستوى الدافعية،

والطموح لدى الطلاب ومساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل

المشكلات. (عواد، وعدنان، 2010: ص43)

خلاصة:

من خلال هذا الفصل تم التعرف على ماهية الدافعية بصفة عامة والدافعية للإنجاز بصفة خاصة، واتضح أن الباحثين أولوا إهتماماً كبيراً لهذا المفهوم، فقد حظي مفهوم الدافع بقدر كبير من الاهتمام حيث إستبدلوا مفهوم الحاجة إلى الإنجاز إلى دافع للإنجاز، أي من الحاجات البيولوجية إلى الدافعية للإنجاز في التعلم والتحصيل الدراسي.

الفصل الخامس

مستوى الطموح

الفصل الخامس: مستوى الطموح

تهميد:

1. مفهوم مستوى الطموح
2. نظريات مستوى الطموح
3. نمو مستوى الطموح
4. أنواع مستوى الطموح
5. أساليب قياس مستوى الطموح
6. خصائص الفرد الطموح

خلاصة

تمهيد:

يعتبر مستوى الطموح من العوامل الهامة المميزة للشخصية، فيقدر ما يكون الطموح مرتفع بقدر ما تكون الشخصية متميز، وبقدر ما يكون المجتمع متقدم. وبالتالي يلعب مستوى الطموح دوراً هاماً في حياة الفرد إذ أنه من أهم الأبعاد في الشخصية الإنسانية وذلك لأنه يعتبر مؤشراً يميز ويوضح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، وبالتالي لكل منا طموح معين يضعه أمامه ويجتهد في تحقيقه وقد ينجح أو يفشل في ذلك فهذا يعتمد على مدى كفاءته وقدراته.

1. مفهوم مستوى الطموح:

لقد شاع استخدام مصطلح "الطموح" على نحو غير دقيق حتى جاءت بحوث "لفين" (1929) فحددت مفهوم الطموح وأجرت الكثير من الدراسات التجريبية، وانتهت إلى تحديده بمصطلح "مستوى الطموح"، وكذا "ديمبو" "Dembo" في دراسته عن النجاح والفشل والتعويض والصراع. ويذكر "لفين" (1944) أن "هوب" "Hoppe" يعتبر أول من استخدم "مستوى الطموح" وتناوله بالدراسة والتحديد على نحو مباشر، وكان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح. (مرحاب، 1989، ص. 68)

وهناك بعض الباحثين لا يفرقون بين الطموح ومستوى الطموح على اعتبار أن الحديث عن أحدهما هو حديث عن الآخر. إلا أن مثل هذا الاستنتاج غير صحيح من حيث الشكل والمضمون، فالحديث عن الطموح لا يعني مستوى الطموح، إلا في حالة واحدة هي إذا قمنا بتحديد الفرق أو التباين بين المرغوب فيه من الأهداف والمحقق فعلا منها، ذلك أن سلوك الإنسان لا يتحدد بقوى لا شعورية وإنما يتحدد هذا السلوك بتفكير الإنسان وإرادته، إذ يقوم الإنسان بعملية تقويم لذاته، وتقويم للآخرين وللعالم الذي يعيش فيه. ثم يضع لنفسه أهدافا يحققها ويسعى إلى ذلك السلوك الذي يرى أنه يحقق هذه الأهداف.

ويحدد لنا "فرانك" "Frank" (1938) ما يقصده "هوب" بمصطلح مستوى الطموح على أنه مجموعة أهداف متداخلة أو متشابكة فيما بينها خاصة بالفرد، يتوقف تحقيقها على مدى ثقة الفرد في نفسه.

وفيما يلي نعرض بعض التعريفات لمستوى الطموح .

ب. تعريف مستوى الطموح:

• تعريف "هوب" "HOPPE"

عرف هوب مستوى الطموح بأنه: أهداف الشخص أو غاياته أو ما يتظر منه القيام به في مهمة معينة. (مرحاب، 1989، ص. 70)

وبالتالي نلاحظ أن هوب أحدث خلط بين الطموح وبين مستوى الطموح على اعتبار الأول هدف يضعه الفرد، والثاني مستوى الفعل الذي يستطيعه الفرد في تحقيق هدفه. كما أنه تناول مستوى الطموح على المستوى الشعوري فحسب، أي أنه تناوله على أساس الأهداف الواضحة للشخص، واغفال الدوافع والحاجات اللاشعورية التي قد تدفع الفرد إلى ذلك التحقيق.

• تعريف فرانك "Frank":

عرف فرانك مستوى الطموح على أنه: مستوى الأداء التالي الذي يتوقع الفرد صراحة أن يصل إليه في عمل مألوف لديه.

ويلاحظ أن فرانك قد احتفظ بجوهر مفهوم مستوى الطموح كما جاء لدى "هوب" ولو أن تعريف هذا الأخير ينعت بنوع من العمومية والشمول.

• تعريف جاردنر "Gardner":

ذهب إلى أن مستوى الطموح هو: القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل.

وهو تعريف يقتصر على ما يتوقعه الفرد لذاته في موقف معين. إذا ماتعرض له دون الاشارة إلى الظروف التي تتدخل في حكم هذا الفرد، بالسبب لأدائه المقبل.

• تعريف دريفر "Driver":

يعرفه بأنه: الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح والفشل.

ويعتبر هذا التعريف غير مبين لكل العمليات المتضمنة في مستوى الطموح

• تعريف أيزنك "Eysenck":

عرفه بأنه: الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة ، والمجاهدة في عمل شئ صعب بصورة سريعة، وجيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس

• تعريف موراي "Murray":

لقد عرف موراي مستوى الطموح بأنه: محاولة الفرد للوصول إلى هدف معين بجد ومثابرة. وتعريف موراي هذا لا يختلف عن سبقه لدى كل من هوب، فرانك، حيث جاء من العمومية إلى الشمول لدرجة يصعب معها قياس مستوى الطموح.

• تعريف دوتش "Deutch":

هو الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة.

ويلاحظ أن ثمة اتفاقا بين تعريف دوتش وتعريف هوب وفرانك، في أن مستوى الطموح هو أهداف الشخص أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة.

• تعريف كاميليا عبد الفتاح:

فقد عرفت مستوى الطموح بأنه: سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد واطاره المرجعي حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها.

• تعريف محمود الزياي:

عرف محمود الزياي مستوى الطموح بأنه: المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وامكانياته.

ونجد في تعريف "الزياي" اقترابا من تعريف "دوتش" وذلك لتركيزه على المستوى الذي يتوقع الفرد الوصول إليه، واعتباره أن هذا المستوى هو هدف الفرد، عليه أن يعمل لتحقيقه، دون أن يشير إلى طبيعة مستوى الطموح.

• تعريف ابراهيم قشقوش:

عرف قشقوش مستوى الطموح بأنه: هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته. وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب الحياة كما تختلف هذه الدرجة، بين الأفراد في الجانب الواحد. ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الاطار المرجعي للفرد.

• تعريف سيد عبد العال:

يعرف مستوى الطموح بأنه: يعني معيار يضع الفرد في اطاره أهدافه المرحلية والبعيدة في الحياة. ويتوقع الوصول إليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبرته بقدراته الراهنة.

ونجد أن هذه التعريفات أو معظمها على الأقل قد اتجهت في تعريف وتحديد مستوى الطموح اتجاهها معلمي، أي تقدير مستوى الطموح في الموقف التجريبي كمحك أساسي للقياس. وأن معظم هذه التعريفات لم تحدد طبيعة مستوى الطموح. فقد ركزت اهتمامها على مستوى الفعل دون الاهتمام بالجوانب الأخرى للشخصية، حيث لا نستطيع الوقوف على طبيعة مستوى الطموح بالوضوح اللازم، هل هو سمة نفسية؟ أم هو اطار مرجعي؟ بإستثناء تعريف "كاميليا عبد الفتاح" التي أوضحت أن مستوى الطموح سمة للشخصية فهو استعداد عام.

2. نظريات مستوى الطموح:

تعددت النظريات التي تناولت مستوى الطموح ومن هذه النظريات:

1.2. نظرية الفريد أدلر:

وهو من المدرسة التحليلية ومن تلاميذه (فرويد) ولكنه انشق عن (فرويد) بسبب آرائه في الجنس، وعدم انسجامه مع العديد من أفكاره، وكون هو و مجموعة معه ما يعرف بالتحليلية الجديدة.

ويؤمن "آدلر" بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو والارتفاع، وذلك تعويضاً عن مشاعر النقص، فقد أصبحت هذه الفكرة من نظريات الشخصية الجديدة فكر الكفاح أو السعي وراء الشعور بالأمان كذلك فقد أكد أدلر على أهمية الذات كفكرة مضادة لفكرة "فرويد" المتمثلة في الأنا الدنيا، والأنا الوسطى، والأنا العليا. كذلك أكد أدلر على أهمية العلاقات الاجتماعية، وعلى أهمية الحاضر بدلاً من توكيد أهمية الماضي كما فعل فرويد (العيسوي، 2004، ص.101)

ويعتبر أدلر الإنسان كائناً اجتماعياً، تحركه أساساً الحوافز الاجتماعية وأهدافه الحياتية، يشعر بأسباب سلوكه وبالأهداف التي يحاول بلوغها، ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها ومن المفاهيم الأساسية عنده: الذات الخلاق، الكفاح في سبيل التفوق، أسلوب الحياة، الأهداف النهائية والوهمية، مشاعر النقص.

وتمثل الذات الخلاق: نظاماً شخصياً وذاتياً للغاية، تبحث عن الخبرات التي تساعد على تحقيق أسلوبه الشخصي الفريد، والمميز في حياته، وهي في جوهرها: أن يصنع الفرد شخصيته، ويعتبر أدلر مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطرياً. فالفرد يسعى للكفاح من أجل التفوق، وذلك منذ ميلاده وحتى وفاته، وهو الغاية التي ينزع جميع البشر لبلوغها، وتعتبر الغاية التي يشط الشخص لتحقيقها عامل حاسم في توجيه سلوكه. (سرحان، 1993، ص.114)

2.2. نظرية القيمة الذاتية "اسكالونا":

وترى أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، والاختيار لا يعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية كما هي فحسب، ولكن يعتمد على القيمة الذاتية بالإضافة لاحتمالات النجاح والفشل المتوقعة، وفي عبارة بسيطة فإن القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة نفسها لاحتمالات النجاح، والفرد يضع توقعاته في حدود منطقة قدراته،

فمثلا الطفل الصغير لا يحاول عادة أن يرفع حملا يرفعه أبوه، ولكن يحاول أن يصل إلى مستوى طموح أخيه الأكبر منه. (عبد الفتاح، 1990، ص.47)

وتقوم النظرية على ثلاثة حقائق هي:

- هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى الطموح مرتفع نسبيا
- كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة
- أن هناك فروقا كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف. (سرحان، 1993، ص.115)

كما تشير "سرحان" (1993) إلى أن هناك عوامل أخرى لها تأثير على احتمالات النجاح والفشل في مستقبل الإنسان، والتي تتمثل في: الخبرات السابقة، رغبات الفرد وأهدافه. وفي المقابل يزداد طموح الفرد بعد النجاح كما أنه يزداد بعد الفشل، حيث في أول وهلة يتناقص مستوى الطموح في الفشل، لكن إذا ما شعر الفرد بتقبل هذا الفشل يختلف مستوى طموحه عن الشخص الذي ينجح دائما. (المصري، 2011، ص.81)

3.2. نظرية ليفين:

يعتبر "ليفين" "Levin" من أهم رواد نظرية المجال، ويرى أن هناك عدة قوى تعتبر دافعة وتؤثر في مستوى الطموح ذكر منها (شبير، 2005، ص.32):

- عامل النضج: فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه، وكان أقدر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء.
 - عامل القدرة العقلية: فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة
 - عامل النجاح والفشل: فالنجاح يرفع من مستوى الطموح، ويشعر صاحبه بالرضا، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط، وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العمل
 - نظرة الفرد إلى المستقبل: تؤثر نظرة الفرد في المستقبل وما يتوقع أن يحققه الفرد من أهداف في مستقبل حياته وعلى أهدافه الحاضرة
- وقد دلت دراسة الطموح السيكولوجية على أن الطموح على درجات: فقد يكون مجرد رغبة للقيام بتحقيق هدف، وقد يكون على درجة من القوة، بحيث يحدد الهدف، ويعبئ قوى الجسم لتحصيله. في هذه الحالة يقال أن مستوى الطموح عند الفرد عال أو راق (الغريب، 1990، ص.327)

3. نمو مستوى الطموح:

مما لا شك فيه أن مستوى الطموح يتبلور وينشأ تلقائياً مع إنسان من الصغر في شكل طموح أولي، أو مبدئي كما تسميه الباحثة "فيليز" (1937م) (Fales).

(التي رأت أن وصول الطفل لتحقيق ما يرغب فيه دون مساعدة أحد هي آخر مرحلة من نمو مستوى الطموح، وهذا ما اعتبره طموحاً مبدئياً) (عبد الفتاح، 1984، ص.15)

وتوصلت إلى هذه النتيجة من دراستها لنشاط الأطفال الحضانة الذين يقل أعمارهم عن ثلاث سنوات، والذين يرفضون مساعدة أحد في ارتدائهم لملابسهم. وفي تجارب أخرى لها، أدخلت عامل المدح والثناء، ورأت أن المجموعة التي تلقت مدحاً زاد استقلالها ورفضها للمساعدة وأدى ذلك إلى نمو مستوى طموحها.

أما "لفين" (Levin) فقد استخلص من أبحاثه (أن مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مراحلهم العمرية الأولى، وذلك حينما يريد الطفل تجسيد رغباته دون الإستعانة بأحد).

وتنتقل تلك الرغبات في محاولته الحبو، أو المشي، أو الوقوف، أو القيام بأي عمل بنفسه رافضاً مساعدة الآخرين له، فهذه النزعة الاستقلالية عند الطفل والتي تظهر في عناده وبكاءه عندما يقترب منه أحد لتقديم المساعدة له في هذه الظروف بالذات، وهذا يدل على نمو مستوى الطموح عنده وحتى وإن كان تقليداً للآخرين.

كما قام "أندرسون" (1940) (Anderson) بتجارب مع ثلاثة مجموعات من الأطفال أعمارهم متباينة، وطلب منهم قذف خمس حلقات في العصا فلاحظ أربع مظاهر سلوكية اتصف بها الأطفال، وهي تعبر عن مراحل النمو المختلفة عند الأطفال حسب أعمارهم منها يستدل على نضج مستوى الطموح، والمظاهر هي :

أ. **طريقة القذف:** وقد اتبع الأطفال ثلاثة مراحل في طريقة القذف حسب العمر ونضج درجة طموح الطفل وهي.

* يقذف الطفل الحلقات عن طريق وضعها مباشرة في العصا، أي أن الطفل يدخل الحلقات في العصا.

* يقوم الطفل بإسقاطها من الأعلى

* يحدد الطفل مسافة فاصلة بين العصا ونقطة القذف، ثم يقذف الحلقات في العصا مباشرة وحسب "إديسون" هذه المراحل تعبر عن نمو ونضج مستوى الطموح فالمرحلة الأولى أقل نضجا من الثانية، والثالثة أكثر نضجا منهما.

ب. إعادة القذف:

إن عملية القذف السابقة تؤدي إلى نتيجتين لا ثالث لهما، إما إصابة الهدف، أو عدم إصابته، ويتمثل في عمليتين ينفذ إحداها الطفل، لأن الحلقات الخاطئة (من المرحلة السابقة) قد يعاد قذفها، وقد لا يعاد فإذا أعاد قذفها بعد الانتهاء من سلسلة الحلقات فهي تعبر على مرحلة عالية من النمو أما إذا لم يعاد قذفها واكتفى بالرميات السابقة، فإن هذه المرحلة تعبر عن درجة من النمو العالي.

ج. حجم الوحدات:

وتتمثل في مظهرين هما:

- إذا اعتبر الطفل أن الحلقات الخمسة كوحدة واحدة عند القذف، فإن ذلك يعبر عن مرحلة من النمو.
- أما إذا اعتقد الطفل أن كل حلقة وحدة مستقلة لوحدها عند القذف، فإن ذلك يعبر عن مرحلة أقل من النمو من المظهر السابق.

د. كمية الفشل:

لاشك أن هناك حلقة خاطئة لم يوقف الطفل في تسديدها، فإن عزمه وإصراره على المجازفة بها، يعبر عن مرحلة أعلى من النمو وتمثل سلوك مستوى الطموح.

4. أنواع مستوى الطموح:

يعبر الطموح عن هدف يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب ما من جوانب حياته، ويتحدد مستوى هذا الهدف في ظل ما يوجد في البيئة من عادات وتقاليد وحوافز بأنواعها كانت إيجابية أم سلبية. هذا ويتفق عدد من الباحثين أمثال "ألبرت" (Allport) و"كرونباخ" (Cronbach) على أن هناك ثلاثة جوانب أساسية تميز مستوى الطموح وهي: الأداء، التوقيع والأهمية، وحسب "هيرلوك" (Herlock) فإن مستوى الطموح وعان:

- طموح إيجابي: ويتمثل في النزعة لتحقيق النجاحات المستمرة.
 - طموح سلبي: ويكون في محاولة البعد عن مزيد من الفشل.
- أما "شكشك" فيرى وجود نوعين لمستوى الطموح هما:

- طموح شبيه بالخيالات المرضية: التي تدل على رغبة صاحبها في الهروب من واقعه المؤلم، وهذا النوع يؤدي إلى تفاقم حالته المرضية بسبب ما يعانيه من إحباط لبعد خيالاته عن الواقع مما يحول دون تحقيقها، مثال: التاجر الذي خسر أمواله يحاول التعويض بامتلاكه بطاقات الحظ.
- طموح طبيعي حقيقي: حيث يكون مبنيا على التقدير الصحيح لما لدى الفرد من إمكانيات تساعد على تحقيق هذا الطموح، وهو وإن لقي بعض العوائق من البيئة فإنه قادر على تجاوزها، لأن إمكانية تجاوز هذه المواقف متوفرة لديه. (شكشك، 2008، ص.163)

5. أساليب قياس مستوى الطموح:

هناك محاولات عديدة قام بها عدد من الباحثين في مجال مستوى الطموح بهدف الوصول إلى تحديد أساليب مناسبة لقياس هذا الجانب، وكانت محاولات "هوب" في القياس مستوى الطموح نقطة البداية لمن جاء بعده من الباحثين في هذا المجال. ويمكن قياس مستوى الطموح بثلاث طرق مختلفة المنهج والوسائل وهي:

الطريقة التقليدية وفيها: طريقة التجارب المعملية، الاختلاف التحصيلي، اختلاف الحكم، درجة الاختلاف الذاتي

وكذا طريقة المواقف الفعلية في الحياة، طريقة الاستبيان

وهذه الأخيرة طريقة الاستبيان: هي الأكثر شيوعا واستخداما في شتى الدراسات بحيث يتعذر على الكثير من الباحثين إجراء الطرق السابقة الذكر على مفحوصيهم، الأمر الذي استدعى منهم التفكير في طريقة قياس أخرى تسهل العمل وتوفر الوقت والجهد والدقة في النتائج، لذلك تم اعتماد الاستبيان كأداة لقياس مستوى الطموح. ونشير هنا إلى استبيان "ريزمان" (1953م) (Reissman) واستبيان مستوى الطموح "لبيشو رانس" (1960) ومن الاستبيانات العربية التي تقيس مستوى الطموح استبيان "كاميليا عبد الفتاح" واستبيان "أحمد عزت راجح" واستبيان خليل إبراهيم (1984). (صالح، 2013، ص.48)

6. خصائص الفرد الطموح:

- لا يقنع بالقليل، ولا يرضى بمستواه الراهن ولا يعمل دائما على النهوض به
- لا يؤمن بالحظ، ولا يعتقد أن مستقبل الانسان محدد لا يمكن تغييره، ولا يترك الأمور للظروف
- لا يخشى المغامرة، أو المنافسة، أو المسؤولية أو الفشل أو المجهول.
- لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعا. (سرحان، 1993، ص.114)

- كما توجد صفات أخرى للشخص الطموح ذكرتها الحبلي:
- لديه القدرة على تحمل المسؤولية
 - يميل إلى التفوق ويصوغ الخطط للوصول إلى أهدافه
 - واثق بنفسه، محترم لذاته ومستقر انفعاليا
 - متكيف اجتماعيا ومتعاون مع الجماعة. (الحبلي، 2000، ص.59)

خلاصة:

بالرغم من اختلاف تعاريف الباحثين لمستوى الطموح، وتعدد آرائهم في أنواعه، وكيفية قياسه، غير أن معظمهم قد أجمعوا على أهميته النفسية والاجتماعية الكبيرة سواء بالنسبة للفرد أو الجماعة، بحيث يعتبر المحرك الأساسي لكل الخبرات والنجاحات التي يمر بها الفرد في حياته. وخاصة في مراحل التعليم التي يمر بها من تلميذ إلى طالب إلى صاحب مهنة وإختصاص.

الجانب الميداني

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية
2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية
3. عينة الدراسة الاستطلاعية
4. أدوات الدراسة الاستطلاعية
5. نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة
2. حدود الدراسة
3. عينة الدراسة وخصائصها
4. أدوات الدراسة
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة

أولاً: الدراسة الإستطلاعية

1. أهداف الدراسة الإستطلاعية:

- إختيار عينة البحث
- الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحثة.
- محاولة الوصول إلى تصور حول كيفية تصميم أداة جمع البيانات.
- التأكد من صلاحية بنود الإستبيان المصمم.

2. إجراءات الدراسة الإستطلاعية:

قبل الشروع في الدراسة الميدانية إرتأينا أن نقوم بدراسة إستطلاعية من أجل إزالة بعض الغموض عن الجوانب الخفية للموضوع، والوصول إلى تصور شامل عما يجب فعله في الدراسة النهائية، لهذا قمنا أولاً بالتوجه إلى نائب رئيس الجامعة المكلف بالبيداغوجيا بجامعة الحاج لخضر باتنة وذلك من أجل التعرف على التخصصات التي مازال نظام الكلاسيك لم ينتهي بها بعد، بالإضافة إلى التخصصات الموجودة في النظام الجديد (ل.م.د.)، و تم تحديد الإختيارات على هذا الأساس مع العلم أن تخصصات نظام كلاسيك لم يتبقى منها إلا الطلبة الذين يتدرسون في السنة النهائية ، وقد وقع الإختيار على التخصصات التالية (وقاية وأمن صناعي، هندسة معمارية، علوم الكون والأرض، تاريخ، إنجليزية)، وبعد ذلك تم التوجه إلى أقسام هذه التخصصات من أجل رصد عدد الطلبة في كلا النظامين بغرض التعرف على مجتمع الدراسة و كذلك إختيار العينة التي يمكن إجراء الدراسة عليها، بالإضافة إلى الإطلاع على البرنامج الدراسي للطلبة من أجل تحديد الوقت المناسب لتوزيع الإستبيان على الطلبة.

3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

لقد شملت عينة الدراسة الاستطلاعية في الدراسة الحالية (30) طالبا، حيث تم إختيار (06) طلاب من كل تخصص في النظامين كلاسيك و ل.م.د (وقاية وأمن صناعي، علوم الأرض والكون، هندسة معمارية، تاريخ، إنجليزية) حيث كان الاختيار بالطريقة العرضية كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (01) يوضح عينة الدراسة الإستطلاعية

الطلبة	التكرار	النسبة المئوية
نظام كلاسيك	15	50%
نظام ل.م.د	15	50%
المجموع	30	100%

4. أدوات الدراسة الإستطلاعية:

لقد إعتمدت الباحثة في الدراسة الإستطلاعية على الأدوات التالية:

1.4. المقابلة:

تعد المقابلة وسيلة للحصول على إجابات على عدد من الأسئلة يلقيها الباحث على المجيب المقابل له وجها لوجه، ويقوم الباحث بتسجيل الاستجابات التي يحصل عليها. (جابر و خيري، 1990، ص.247).

وقد قامت الباحثة في البداية بإجراء مقابلات مفتوحة مع مجموعة من الطلبة الجامعيين المتمدرسين في السنة النهائية في كلا النظامين (كلاسيك، ل.م.د) وذلك من أجل معرفة أهم إنشغالات الطلبة من حيث آرائهم في النظام الذي يزاولونه من حيث :

- طريقة الدراسة، - التقويم، - المستقبل المهني .

وعقب هذه الخطوة اتضحت جليا الخطوط العريضة التي ستدور حولها بنود الإستبيان الذي قامت الباحثة بتصميمه بناءً على آراء الطلبة من جهة وعلى ما إطلعت عليه في المجال النظري لموضوع الرضا عن الدراسة.

2.4. الإستمارة:

الإستمارة "مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في إستمارة ترسل إلى الأشخاص المعنيين أو يجرى تسليمها باليد تمهيداً للحصول على أجوبة للأسئلة الواردة فيها، والتي بواسطتها يمكن الوصول إلى بيانات جديدة أو التأكد من المعلومات المتعارف عليها لكنها غير مدعومة بالحقائق" (شفيق، 1999)

و إنطلاقاً من إستمارة المقابلة قامت الباحثة بتصميم إستبيان خاص بمتغير الرضا عن التخصص الدراسي، حيث تضمن 50 عبارة موزعة على خمسة (05) أبعاد. أما

بالنسبة للمتغيرين الآخرين (الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح) فقد إعتدنا على إختبارين جاهزين.

5. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- الإستفادة من أدوات الدراسة الإستطلاعية التي طبقت مع الطلبة بحيث أعطت إجابات مؤقتة لموضوع دراستنا خاصة فيما يخص المقارنة بين نظام كلاسيك و نظام ل.م.د.
- إعادة صياغة بعض البنود من أجل تسهيل فهمها من طرف الطالب.
- تجزئة بعض العبارات المركبة من أجل التبسيط.
- إعادة تصميم الإستبيان من جديد وذلك بإدخال عبارات سلبية من أجل رفع صدق العبارات .
- بعد الدراسة الاستطلاعية تبين لنا أهمية الموضوع، لأن دراسة مثل هذا الموضوع تعطي صورة واضحة لوضع الطالب الجامعي في الجزائر.
- بينت الدراسة الاستطلاعية مدى تحمس الطالب لمثل هذه المواضيع التي تهتم بحياته الجامعية والشعور بمصادقية إجابته على هذه الاستمارات، على الرغم من الصعوبات التي وجدناها في التطبيق

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1. منهج الدراسة:

تفرض طبيعة الموضوع على الباحث إتباع منهج دون آخر وذلك حسب أهداف الباحث من الدراسة، وبما أن الدراسة الحالية هدفها هو الوقوف على العلاقة التي تربط بين الرضا عن التخصص ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح، وكذا إجراء مقارنة بين الطلبة في هذه المتغيرات من حيث النظام والتخصص ، فإن الباحثة تجد أن أحسن منهج يمكن إستخدامه أو الإعتماد عليه هو المنهج الوصفي لأن هذا الأخير لا يقتصر فقط على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات ولهذا نجده يقترن بالمنهج المقارن.

فأهمية البحث الوصفي لا تكتمل حتى تنظم هذه البيانات وتحلل وتستخرج منها الاستنتاجات ذات دلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة للبحث، ومما سبق يمكن القول أن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو **المنهج الوصفي التحليلي الإرتباطي** بالإضافة إلى الإستعانة **بالمنهج المقارن**.

2. حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية ب:

2.1. الحدود المكانية:

تمت إجراءات الدراسة بولاية باتنة وبالضبط بجامعة الحاج لخضر وكذا بالقطب الجديد فسديس.

2.2. الحدود الزمانية:

تحددت الدراسة ميدانيا بالموسم الدراسي 2012-2013 وقد كانت على النحو التالي :-
بالنسبة لجمع المادة النظرية : من فيفري 2013 إلى ماي 2013
-بالنسبة للدراسة الميدانية : من 1 ماي إلى 29 ماي 2013

3.2. الحدود البشرية:

تتمثل الحدود البشرية في عينة من طلبة السنة الرابعة جامعي الذين يزاولون دراستهم في التخصصات التالية (وقاية وأمن صناعي، علوم الأرض والكون، هندسة معمارية، تاريخ، إنجليزية) في كلا النظامين كلاسيك و ل.م.د.

3. عينة الدراسة وخصائصها:

لايستطيع الباحث أن يقوم بكثير من بحوثه دون أن يستخدم أساليب معينة لإختيار العينات، وذلك لأنه ليس من السهل عادة عند دراسة ظاهرة معينة في مجتمع ما أن يقوم بدراسة جميع أفراد ذلك المجتمع لأنه في كثير من الحالات يحاول التعميم على المجتمع كله بعد فحص جزء من ذلك الكل. (جابر و خيري، 1990، ص.229)

ويمكن أن نميز في العينة عدة أقسام وأنواع، ولهذا نجد أن العينة العمدية التطبيقية هي الأنسب لدراستنا الحالية، ويعتمد إختيار هذا النوع من العينات على تحليل المجتمع الأصلي بالإضافة إلى إختيار عمدي على أساس صفات المجتمع الأصلي بحيث يختار عينة البحث إختيار قصديا من كل مجموعة.

ويشير الباحثون والاختصاصيون في مجال مناهج البحث إلى أن حجم العينة يتوقف على (ملحم، 2005، ص.154-155)

-الغرض من البحث

-مدى تباين الظواهر المختلفة في قطاعات مجتمع البحث

-درجة التكاليف

-درجة الدقة المطلوبة في البحث.

ونظراً لصعوبة إجراء الدراسة على جميع أفراد المجتمع (الحصر الشامل) فقد تم اللجوء إلى الإستقراء الناقص (العينة)، وعلى هذا الأساس تم حساب عينة الدراسة.

$$100 \leftarrow 10\%$$

$$3642 \leftarrow \text{س؟}$$

ومنه عينة الدراسة: $\frac{10 \times 3642}{100} = 364$ طالب ، وقد بلغ حجم العينة بعد توزيع الإستبيانات

واسترجاعها 224 طالب موزعين على النظامين ، وذلك نتيجة للصعوبة التي تلقيناها فيما يخص إسترجاع الاستبيانات.

1.3. خصائص العينة :

أ- حسب التخصصات الدراسية في نظام الكلاسيك و نظام ل.م.د:

جدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصصات في نظام الكلاسيك

النسبة المئوية	عدد الطلبة	المستوى الدراسي	التخصصات في نظام كلاسيك
17.54%	20	السنة الرابعة	الوقاية والأمن الصناعي
13.15%	15	السنة الرابعة	علوم الكون والأرض
21.92%	25	السنة الرابعة	هندسة معمارية
29.82%	20	السنة الرابعة	إنجليزية
29.82%	34	السنة الرابعة	تاريخ
100%	114	/	المجموع

جدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصصات في نظام ل.م.د.

النسبة المئوية	عدد الطلبة	المستوى الدراسي	التخصصات في نظام ل.م.د.
20%	22	السنة الثالثة	الوقاية والأمن الصناعي
20.90%	23	السنة الثالثة	علوم الكون والأرض
22%	22	السنة الثالثة	هندسة معمارية
13.63%	15	السنة الثالثة	إنجليزية
25.45%	28	السنة الثالثة	تاريخ
100	110	/	المجموع

تعليق على الجدولين :

من خلال الجدولين (01) و(02) يتضح أن أكبر نسبة تم التطبيق عليها هم طلبة تخصص التاريخ بنسبة 34 % في نظام الكلاسيك و 28% في نظام ل.م.د ، أما أقل نسبة نجدها في عينة الدراسة هي 13.63% بالنسبة لتخصص إنجليزية في النظام ل.م.د وكذا تخصص وقاية وأمن صناعي في النظام الكلاسيك. أما باقي النسب فهي تتراوح ما بين 20 و23%. ويرجع إختلاف النسب إلى إنشغالات الطلبة الدراسية خاصة و أن الفترة التي طبقنا فيها كانت جميع التخصصات مقبلة على الإمتحانات .

ب-حسب الجنس :

جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس في النظام كلاسيك.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	61	%53.50
أنثى	53	%46.49
المجموع	114	%100

جدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس في النظام (ل.م.د).

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	38	%34.54
أنثى	72	%65.45
المجموع	110	%100

تعليق على الجدولين :

من خلال الجدولين السابقين (04) و(05) نلاحظ أن نسبة الذكور في نظام كلاسيك التي بلغت نسبتها (61%) أكبر من نسبة الذكور في نظام ل.م.د والتي بلغت نسبتها (38%) أما بالنسبة للإناث فإننا نلاحظ أن نسبتهم بلغت في نظام ل.م.د (72%) التي فاقت نسبة الإناث في نظام كلاسيك والتي بلغت (53%)، وهذا قد يرجع إلى أن نسبة المتدربين في السنوات الأخيرة من التعليم الجامعي أكثرهم إناث

4. أدوات الدراسة: لقد تم الإعتماد في هذه الدراسة على الأدوات التالية :

1.4. إستبيان الرضا عن التخصص الدراسي:

• وصف الإستبيان:

يتكون إستبيان الرضا عن التخصص الدراسي الذي تم تصميمه من طرف الباحثة من 50 عبارة موزعة على (05) أبعاد تعكس موضوع الرضا عن التخصص الدراسي وقد تم بناء ه إنطلاقاً من نتائج المقابلة التي تمت مع الطلبة من أجل جعل بنود الاستبيان مستمدة من الواقع، بالإضافة إلى استقاء بعض العبارات من بعض الدراسات التي وجدنا أن بنودها تتناسب مع هذه الأبعاد مثل إستبيان الدكتور معمريّة بشير(الرضا عن التوجيه الدراسي).

جدول رقم (06) يوضح توزيع أبعاد استبيان الرضا عن التخصص الدراسي

رقم المحور	المحور	العبارات الخاصة به
01	الرضا عن التوجيه	10,9,8,7,6,5,4,3,2,1
02	الرضا عن نوعية المقررات الدراسية	20,19,18,17,16,15,14,13,12,11
03	الرضا عن أساليب التقويم	30,29,28,27,26,25,24,23,22,21
04	الرضا عن طرق التدريس	40,39,38,37,36,35,34,33,32,31
05	الرضا عن المستقبل المهني للتخصص	50,49,48,47,46,45,44,43,42,41

كما إحتوى الاستبيان على عبارات موجبة وعبارات سالبة وكانت كالتالي :

جدول رقم(07) يوضح طبيعة العبارات بالنسبة لإستبيان الرضا عن التخصص

العبارات الموجبة	العبارات السالبة
31,30,27,26,23,22,21,20,19,17,16,12,11,10,8,7,6,3,2,1 50,47,46,43,42,41,40,37,36,34,33,32	49,48,45,44,39,38,35,29,28,25,24,18,15,14,13,9,5,4

• طريقة التصحيح :

أما بالنسبة لتصحيح الاستبيان فقد تضمن كل بند 03 بدائل اختيارية هي (نعم-لا-لاأدري) و التي تمنح الدرجات الآتية على التوالي 1-2-3 وهذا بالنسبة للعبارات الموجبة، وتأخذ العبارات السالبة الترتيب العكسي .

• الخصائص السيكمترية للإستبيان :

وقصد التأكد من مدى صلاحية الإستبيان ارتأينا القيام بدراسة استطلاعية لتجريب الأداة على 30 فردا، والتحقق من خصائصها السيكمترية.

أ-الثبات:

• طريقة الإتساق الداخلي لآلفا كرونباخ:

ويعتمد آلفا كرونباخ على حساب تباينات الفقرات وتباين الإختبار، والمقصود بتباينات الفقرات:تباين استجابات المفحوصين على كل فقرة، أما تباين الاختبار فيقاس بتباين علامات المفحوصين على الاختبار بكامله(الكيلاني، 1993، ص.229).

$$\alpha \text{ كرونباخ} = \frac{n}{1-n} \left(1 - \frac{\text{مج ع}^2 \text{ب}}{\text{ع}^2 \text{ك}} \right)$$

ن=50 بند، عدد الأفراد =30 فرد

جدول رقم(08) يوضح حساب تباينات البنود لإستبيان الرضا عن التخصص

البنود	التباين	البنود	التباين
1	1.44	26	1
2	1.76	27	1.6
3	1.84	28	1.32
4	1.87	29	1.56
5	1.76	30	1.74
6	1.44	31	1.53
7	1.44	32	1.5
8	1.85	33	1.23
9	1.79	34	1.4
10	1.69	35	1.21
11	1.58	36	1.58
12	1.48	37	1.69
13	1.76	38	1.21
14	1.44	39	1.48
15	1.4	40	1.48
16	1.63	41	1.31
17	1.36	42	1.53
18	1.4	43	1.69
19	1.56	44	1.48
20	1.44	45	1.63
21	1.63	46	1.56
22	1.32	47	1.76
23	1.25	48	1.44
24	1.5	49	2.16
25	1.36	50	2.19

$$\text{ع}^2 \text{ك} = 2838.75$$

$$\text{مج ع}^2 \text{ب} = 77.27$$

$$\alpha \text{ كرونباخ} = \frac{50}{49} = \left(\frac{77.27}{2838.64} - 1 \right) (0.98) = 0.99$$

و هي قيمة دالة إحصائية وبالتالي فالإستبيان يتمتع بالثبات .

ب.الصدق:

- **الصدق التمييزي:** تم حساب الصدق التمييزي من خلال المقارنة الطرفية جدول رقم(09)يوضح صدق المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على الاستبيان باستخدام إختبار ت

الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة ت الجدولية	درجة	مستوى الدلالة
مرتفعو الدرجات	117.25	938	10.64	2.97	14	0.01
منخفضو الدرجات	86.37	691				

**مستوى الدلالة 0.01

تعليق على الجدول :

يتضح من خلال الجدول وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات وذلك لصالح مرتفعي الدرجات الأمر الذي يؤكد قدرة الإستبيان على التمييز وبالتالي تمتعه بالصدق.

2.استبيان مستوى الطموح:

- **وصف الإستبيان:**

للتحقق من مستوى الطموح لدى طلاب الجامعة تم الإستعانة بإستبيان مستوى

الطموح لكاميليا عبد الفتاح والمكون من (42) فقرة تم صياغتها على شكل سؤال.

- **طريقة التصحيح**

أما بالنسبة لتصحيح الإستبيان فقد تم تصحيح كل فقرة "بنعم" أو "لا"، ويمنح كل مفحوص درجة إثنان(2) في حالة الإجابة بنعم و واحد (1) في حالة الإجابة بلا، وبذلك تتراوح درجة المفحوص على هذا المقياس بين (2) و (84)، وتشير الدرجة المرتفعة عليه إلى مستوى مرتفع للطموح، بينما تشير الدرجة المنخفضة عليه إلى تدني مستوى الطموح.

• الخصائص السكومترية للإستبيان:

أ. الثبات:

• الثبات بطريقة الإتساق الداخلي لآلفا كرونباخ:

$$\alpha_{\text{كرونباخ}} = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\text{مج ع}^2 \text{ب}}{\text{ع}^2 \text{ك}} \right)$$

ن=28 عدد الأفراد=30

جدول رقم(10) يوضح تباينات البنود لاستبيان مستوى الطموح

البنود	حساب التباين	البنود	حساب التباين	البنود	حساب التباين
1	1.27	15	1.32	29	1.74
2	1.53	16	1.74	30	1.66
3	1.44	17	1.44	31	1.44
4	1.69	18	1.74	32	1.74
5	1.82	19	1.48	33	1.76
6	1.25	20	1.16	34	1.66
7	1.76	21	1.66	35	1.23
8	1.82	22	1.66	36	1.44
9	1.39	23	1.04	37	1.74
10	1.84	24	1.87	38	1.23
11	1.18	25	1.63	39	1.70
12	1.60	26	1.58	40	1.70
13	1.44	27	1.34	41	1.70
14	1.76	28	1.58	42	1.50
مجموع التباينات					65.27

ع²ك=2102.22 و مج ع²ب=65.27

ومنه α كرونباخ=0.98 و هي قيمة دالة إحصائية وبالتالي فالإستبيان يتمتع بالثبات .

ب. حساب الصدق:

• الصدق التمييزي:

قامت الباحثة بإجراء صدق المقارنة الطرفية بين المجموعتين بهدف التأكد من صلاحية مقياس مستوى الطموح للتمييز بين مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح من طلبة عينة الدراسة

جدول رقم(11) يوضح صدق المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على استبيان مستوى الطموح باستخدام اختبارات

الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مرتفعو الدرجات	108.87	871	11.09	2.97	14	0.01
منخفضو الدرجات	91.12	729				

*مستوى الدلالة 0.05

**مستوى الدلالة 0.01

تعليق على الجدول :

يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات وذلك لصالح مرتفعي الدرجات الأمر الذي يؤكد قدرة الإستبيان على التمييز وبالتالي تمتعه بالصدق.

3. اختبار الدافعية للإنجاز:

• وصف الاختبار:

أعد هذا الاختبار في الأصل ه.ج.م. "هيرمانز"(Hermans.H.j.M)(1970) من جامعة ينجرم بهولندا بعد جملة من الدراسات المكثفة، وقد قام بإقتباسه وتعريبه "فاروق عبد الفتاح موسى" سنة(1981). يتكون من (28) فقرة اختيار من متعدد.

• طريقة تصحيحه :

يتكون الاختبار من (28) فقرة اختيار من متعدد، تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات (تقابلها الرموز "أ-ب-ج-د-هـ) أو أربع عبارات (تقابلها الرموز "أ-ب-

ج-د") على المفحوص وهو يستجيب لأي فقرة أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقر، ثم يضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة

يعطى المفحوص درجة على استجابته تمتد من 1 إلى 5 في الفقرات ذات الاختيارات الخمسة، وتمتد من 1 إلى 4 في الفقرات ذات الاختيارات الأربعة. (الشناوي، 1995، ص. 115)

• الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ. الثبات:

• طريقة الإتساق الداخلي لآلفا كرونباخ

جدول رقم (12) يوضح تباينات البنود لإختبار الدافعية للإنجاز

البنود	حساب التباين	البنود	حساب التباين
1	0.49	15	0
2	0	16	0.04
3	0.01	17	0.17
4	0	18	0
5	0.86	19	0
6	0.54	20	0.81
7	0	21	0
8	0	22	0.12
9	0.04	23	0
10	0	24	0.70
11	0	25	0.13
12	0.27	26	0
13	0	27	0.53
14	0	28	0.36

ومنه α كرونباخ = 0.95 و هي قيمة دالة إحصائية وبالتالي فإن الإختبار ثابت

ب. الصدق:

• الصدق التمييزي:

جدول رقم (13) يوضح صدق المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على اختبار الدافعية للإنجاز.

الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مرتفعو الدرجات	104	832	37	2.97	14	0.01
منخفضو الدرجات	85.5	684				

** مستوى الدلالة 0.01

تعليق على الجدول :

من خلال الجدول أعلاه يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات وذلك لصالح مرتفعي الدرجات الأمر الذي يؤكد قدرة الإختبار على التمييز وبالتالي تمتعه بالصدق.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة :

إن طبيعة الموضوع والهدف منه يفرض أساليب إحصائية خاصة، تساعد الباحث على الوصول إلى نتائج ومعطيات، يفسر ويحلل من خلالها الظاهرة ولقد اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على:

- الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي: بحيث يعتبران من أهم وأكثر الأساليب الإحصائية شيوعاً

➤ الانحراف المعياري:

$$ع = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

حيث:

ع= الانحراف المعياري

مجم = مجموع مربع درجات العينة

ن= عدد أفراد العينة

م = مربع المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي:

$$م = \frac{\sum x}{n}$$

حيث:

م = المتوسط الحسابي

مجموع درجات العينة

ن = عدد أفراد العينة

-معامل الارتباط لبرسون: لإختبار العلاقة بين المتغيرين، حيث أن قيمة معامل الارتباط تقع بين 1- و 1+ ، وهذه القيمة تدل على قوة أضعف العلاقة بين المتغيرين

معامل الارتباط:

$$r = \frac{\sum x_1 x_2 - \frac{(\sum x_1)(\sum x_2)}{n}}{\sqrt{[\sum x_1^2 - \frac{(\sum x_1)^2}{n}][\sum x_2^2 - \frac{(\sum x_2)^2}{n}]}}$$

بحيث:

ر: معامل الارتباط

ن: عدد الأفراد

مجموع درجات المتغير الأول (س) للاختبار الأول

مجموع درجات المتغير الثاني (ص) للاختبار الثاني

مجموع مربعات درجات (س) للاختبار الأول

مجموع مربعات درجات (ص) للاختبار الثاني

مجموع س × مجموع ص: حاصل ضرب الدرجات (س) في (ص) للاختبار الأول والثاني

مجموع س × مجموع ص: حاصل ضرب مجموع درجات الاختبار الأول في مجموع درجات الاختبار الثاني

معامل α كرومباخ:

$$\alpha = \frac{N}{1-N} \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^N \sum_{k=1}^N r_{jk}^2}{N^2} \right)$$

بحيث:

ن: عدد بنود الاختبار

مج ع² ب: مجموع التباين الكبير

مج ع² ك: مجموع التباينات الصغيرة

-اختبار ت-t.test:

ويعتبر اختبار T من أكثر اختبارات الدلالة الاحصائية شيوعا ويحسب بالقانون

التالي:

اختبار ت للعينات الغير متساوية

$$T = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right] \frac{2 - 2n_1 + 1n_2}{2} + \left[\frac{(2\bar{X}_1)^2}{2n_1} - 2\bar{X}_1^2 \right] + \left[\frac{(2\bar{X}_2)^2}{1n_2} - 1\bar{X}_2^2 \right]}}$$

بحيث:

م1: المتوسط الحسابي للفئة الأولى

م2: المتوسط الحسابي للفئة الثانية

ع1²: تباين الفئة الأولى

ع2²: تباين الفئة الثانية

ن1: عدد أفراد العينة الأولى

ن2: عدد أفراد العينة الثانية

اختبار تحليل التباين:

$$F = \frac{\text{م ع بين المجموعات}}{\text{م ع داخل المجموعات}}$$

بحيث:

م ع بين المجموعات: التباين بين المجموعات

م ع داخل المجموعات: التباين داخل المجموعات

الفصل السابع

عرض وتفسير نتائج

الدراسة

الفصل السابع:

عرض وتفسير نتائج الدراسة

أولاً. عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

ثانياً. مناقشة عامة

أولاً: عرض ومناقشة نتائج البحث في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة:

1. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى : والتي تنص على أنه :نتوقع وجود نسبة من الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين

1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى:

جدول (14) يوضح نسبة الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلبة الذين مستوى رضاهم
الرضا التخصص الدراسي	106.60	17.43	مرتفع
			متوسط
			متدني
			النسبة المئوية
			36
			156
			32
			14.75
			63.93
			13.11

القراءة الإحصائية للجدول :

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن عدد الطلبة الذين مستوى رضاهم مرتفع 36 طالب أي بنسبة 14.75 %، و 156 طالب مستوى رضاهم متوسط بنسبة 63.93 %، و 32 طالب مستوى رضاهم ضعيف أي 13.11 % مما يوضح أن أغلب الطلبة مستوى رضاهم عن تخصصاتهم متوسطة.

2.1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من خلال نتائج هذه الفرضية يتضح بأن مستوى الرضا عن التخصص الدراسي متوسط عند أفراد العينة وقد يعود ذلك لعدم تقبل الطالب للتخصص الموجه إليه وهذا يعني عدم قدرته على تحقيق ذاته و مستقبله المهني ، إضافة إلى ذلك حتى وإن تمكن الطالب من التوافق مع العوامل التي تفرض عليه الإلتحاق بتخصص ما فإن طريق التدريس، والمنهج الدراسي الصعب والبعيد عن الجانب الميداني، وكذا طريقة التقويم خاصة إذا لم تكن عادلة تؤثر على رضا الطالب حتى في حالة كون أن الطالب قد إلتحق بهذا التخصص عن رغبة منه. ضف إلى ذلك عدم وجود فرص مهنية مرضية بعد الإنتهاء من الدراسة في التخصص الأكاديمي الذي التحقوا به، وبالتالي عدم تمكن الطلبة من تحقيق ذواتهم مما قد يؤدي إلى عدم القدرة على التوافق مع الحياة الأكاديمية ومن ثم مع الحياة العملية بعد ذلك كما أنه السبب الأساسي في عدم الشعور بالرضا عن العمل ومن ثم عدم الرضا عن الحياة بشكل عام بعد ذلك، وهذا ما أكدته دراسة "محمود و آخرون" (1997) حيث توصلت إلى وجود قلق من المستقبل المهني لدى الطلبة ، وبالرجوع إلى ما أكدته نظرية التحديد

والتوفيق التي تقر بأن بعض الطلاب قد يجبر على تغيير أهدافهم المهنية لأن درجاتهم لا تؤهلهم لدخول تلك الأقسام التي تؤهلهم لدخول تلك المهن التي يرغبون في الالتحاق بها، وبالتالي يتحتم على الطلبة إختيار بين مجموعة من البدائل الغير مرغوبة أو الغير مثالية بالنسبة لهم، و من هنا تكون عملية الإختيار عبارة عن محاولات للحفاظ على الأهداف المهنية الأساسية لديهم والحفاظ على مكانتهم الإجتماعية.

وعندما يتم رفض طالب ما في قسم أكاديمي يرغب في الإلتحاق به لأنه يرى في ذلك تحقيق لأهدافه المهنية، يشعر الطالب بعدم وجود أي إختيار آخر أمامه، ويفقد الرغبة في إختيار أي بديل لذلك التخصص الذي كان يرغب في الإلتحاق به، إلا أن ذلك الموقف غير صحيح، حيث أن مثل ذلك الطالب يمكن أن يتوافر أمامه إمكانية أخرى للإختيار وبدائل أخرى يمكنه من خلالها تحقيق أهدافه المهنية، وعلى الرغم من أن الطالب قد يدخل إلى المرحلة الجامعية بأهداف مهنية سابقة التحديد في ذهنه ، إلا أنه يضطر عند دخول الجامعة وإختيار التخصص الدراسي المتاح أمامه إلى إعادة تقييم لأهدافه المهنية السابقة والعمل على المواءمة بينها وبين الواقع الذي يواجهه من إختيارات فعلية متاحة. لكن يتم هذا إذا توافر نوع من المساندة للبيئة الجامعية وذلك من خلال تشجيع الطالب على التعلم والتدريب الفعال، بالإضافة إلى مراعاة الأساتذة للعدل والموضوعية والانصاف في عملية تقييم أداء الطلبة وعدم تأثر الأستاذ في تقييمه للطلبة بالعوامل الجغرافية والإقليمية والفئوية ودرجة القرابة هذا كله من شأنه أن يساهم في إعادة وجهة نظر الطالب وتأقلمه مع التخصص الموجه إليه، وقد أثبتت دراسة "لينت" (1997) أن هناك علاقة وطيدة بين العوامل الاجتماعية المعرفية مثل (فاعلية الذات، والاعتقاد في القدرة على تحقيق الأهداف) و الرضا عن التخصص الدراسي، وقد أكدت هذه الدراسة أن تطور الأهداف وفاعلية الذات عوامل منبئة عن الرضا عن التخصص الدراسي

وعند مقارنة نتائج هذه الفرضيات مع الدراسات السابقة يتبين أنها تتفق مع دراسة "النبهان" (2001) التي وجدت أن رضا الطلبة على التخصص كان متوسط، بينما نجد أن دراسة "محمد" (2004) توصلت إلى أن جميع الطلاب من مختلف الأقسام كان رضاهم الدراسي عاليا وبالتالي نرجع هذه الفروقات إلى العوامل الاجتماعية المعرفية للوسط التعليمي للطالب.

2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

1.2. عرض نتائج الفرضية الثانية: والتي تنص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلبة ل.م.د و كلاسيك في الرضا عن التخصص الدراسي.

جدول (15) يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق في الرضا عن التخصص الدراسي بين طلبة ل.م.د و كلاسيك.

العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت		درجة الحرية	مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية		
كلاسيك ن:114	107.67	16.75	1.25	1.97	222	غير دالة عند المستوى 0.01
ل.م.د ن:110	105.49	18.05				

القراءة الإحصائية للجدول :

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة ب(1.25) أقل من قيمة (ت) الجدولة والتي تقدر ب(1.97) عند درجة حرية (222)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.01) و ومنه نقبل الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين طلبة نظام ل.م.د و كلاسيك.

2.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

يلاحظ من خلال نتائج هذه الفرضية أنه لا توجد فروق بين طلبة نظام ل.م.د و طلبة نظام كلاسيك فيما يخص الرضا عن التخصص الدراسي، وهذا ما يفسر أن كلا النظامين يتبع نفس طريقة التدريس حيث نجد أن معظم أساتذة الجامعة في نظام ل.م.د يعملون بذهنية النظام الكلاسيكي في نظام ل.م.د من حيث طريقة التدريس والتقويم ، بالإضافة إلى أن طلبة كلا النظامين لهم نفس الإنشغالات حول المستقبل المهني الذي يعتبر مجهول على الرغم من أن أهم أهداف النظام الجديد نظام ل.م.د هو ربط التعليم الجامعي بسوق العمل، وهذا ما يؤكد على أنه لا إختلاف بين النظامين من حيث الوصول بالطالب الجامعي إلى مستوى الرضا عن التخصص الدراسي، حيث أكدت دراسة كل من "محمود و آخرون" ودراسة "لوونزبري" (2007) التي توصلت إلى أن هناك ارتباط بين الاهتمامات المهنية والرضا عن التخصص الدراسي، وكذا دراسة "شوقي" (2004) التي كشفت عن الفروق في الاهتمامات المهنية حسب التخصص

الدراسي، وبالتالي التغيير جاء مفاجئ فالخلل لا يكمن في نظام ل.م.د فحسب، وإنما في الظروف الموجودة لتسيير هذا النظام فقبل القيام بعملية الإصلاح يجب أولاً دراسة فلسفة الواقع التعليمي وتقييمه ثم الشروع في التنفيذ لما هو ملائم لأرض الواقع. وهذا ما أكدته دراسة "زين الدين باروش و يوسف أبركان" (2006) التي لاحظت أن تلك الشعب والشهادات الممنوحة في نظام ل.م.د موجودة من قبل ومعروفة أي لا جديد فيها، كما أكدت أن الأساتذة والمسؤولين وجدوا صعوبة في التسيير والإدارة المشتركة للنظامين، كما أن التأطير كله مصمم حسب نظام كلاسيك (تغليت، 2009، ص.32)، ومن هنا يمكن القول إذا كان الأستاذ في حد ذاته لم يلمس التغيير في طريقة تدريسه سواء في النظام القديم كلاسيك أو في النظام الجديد ل.م.د، فكيف لطالب الجامعي أن يعيش هذا الواقع التعليمي المفروض عليه.

وعند التعمق أكثر في تفسير هذه النتائج المتوصل إليها نجد أن ما يحتاجه الطالب الجامعي، ليس التغيير في إسم النظام وذلك من أجل التغيير فقط، وإنما النزول إلى الواقع التعليمي في الجامعة، وكل ما يحتويه من مشاكل يعاني منها الطالب والأستاذ معاً، حيث أن طريقة التدريس التي يمارسها الأساتذة في الجامعة لها مردود إيجابي على العملية التربوية والتعليمية وعلى رضا الطالب عن الدرس، خاصة إذا كان الأستاذ يتمتع بجلمة من الصفات (روح معنوية عالية، وفهم ما يدرسه، و الرغبة الصادقة في خدمت الطلبة وتعليمهم)، فالطلبة يتأثرون بالسلوكات التي يمارسها الأستاذ، فإذا كان الأستاذ يمارس عمله في ظروف عمل سيئة فإن ذلك يؤثر على تأدية عمله التدريسي بكفاءة الذي ينعكس على الطالب الجامعي، فقد أكدت دراسة "زوليخة طاوطوي" (1993) على وجود ارتباط بين الجو التنظيمي السائد ورضا الأساتذة و أدائهم، فعدم إشباع حاجاتهم وعدم الحصول على متطلباتهم يؤثر على معنوياتهم و يجعلهم غير راضيين على العمل .

ضف إلى ذلك أن كلا طلبة النظامين يعانون من المناهج الدراسية المقررة، وذلك من حيث صعوبتها خاصة في التخصصات العلمية، أضف إلى ذلك عدم توفر المراجع اللازمة التي تمكن الطالب من البحث والتعلم الذاتي مع وجود نقص فادح في الوسائط التكنولوجية الحديثة في الجامعة للحصول على المعلومة المعرفية المتطورة يوم بعد يوم، حيث نجد أن دراسة "سيكسون" ربطت بين نمط دافعية الانجاز ودرجة صعوبة المنهج ، حيث توصلت إلى أن الطلاب الذين تكون دوافع النجاح لديهم أكبر من دوافع الفشل يختارون مناهج متوسطة الصعوبة، وعكسهم يختارون مقررات سهلة، لهذا يجب مراعاة الفروق الفردية في وضع المناهج الدراسية ، وحتى لا ننسى أهمية الميول المهنية في الرضا عن الدراسة، حيث أشار "النبهان" (2001) إلى أن عدم الرضا عن الدراسة في الجامعة يعود إلى عدم ميل الطالب للمهنة التي ستؤول إليها دراسته ، فهذا كله مؤشر على أن الطلبة الجامعيين

سواء كانوا في نظام كلاسيك أو نظام ل.م.د لديهم نفس المعاناة، فما الجديد إذا في هذا التغيير؟

3. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

1.3. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه: توجد علاقة إرتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي و دافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

الجدول (16) يوضح نتائج العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي و دافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

المتغيرات	قيمة "ر" المحسوبة	قيمة "ر" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الرضا عن التخصص الدراسي الدافعية للإنجاز	0.42	0.18	222	دال المستوى عند 0.01*

القراءة الإحصائية للجدول :

من خلال الجدول يتبين أن قيمة (ر) المحسوبة المقدرة ب(0.42) أكبر من قيمة (ر) المجدولة المقدرة ب(0.18) عند درجة حرية (222)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على وجود علاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي ومنه تحققت الفرضية الثالثة.

2.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال ما سبق يتضح لنا أن هناك ارتباط بين المتغير المستقل الذي هو الرضا عن التخصص الدراسي والمتغير التابع ألا وهو الدافعية للإنجاز، ويفسر ذلك بأن الطلبة يكونون أكثر دافعية عندما يلمسون أن هناك علاقة وارتباط بين مايقومون بتعلمه وبين حاجاتهم وإهتماماتهم، فالعلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي والإنجاز علاقة وطيدة فهناك من يرى أن الرضا يقود إلى الإنجاز وبالتالي فدرجة الرضا تؤثر على الإنجاز وهناك من يرى العكس، وبالتالي مايمكن فهمه أن كلا من المتغيرين له أهمية يصل من خلالها الطالب لتحقيق ذاته ومنه الشعور بالتقدير الذي يعتبر من أهم الحاجات التي يمكن ربطها بالإنجاز، وهذا ما أكدته دراسة "الحمضان" سنة (1998) التي تؤكد بأن كلا من الرضا

عن التخصص والدافعية عنصران مترابطان في حلقة واحدة فتحقيق أحدهما يؤدي بالتأكيد إلى بروز العنصر الآخر، وإذا قمنا بتفسير عملية الدافعية كعملية سيكولوجية يتم من خلالها الوصول إلى هدف معين خاصة إذا علمنا بأن الدوافع تتغير في المرحلة الجامعية حيث تصبح دوافع خارجية بحكم أن الطالب يتمتع بقدر كبير من الحرية، سواء كان ذلك على المستوى الشخصي فيما يتعلق بحضور المحاضرات والالتزام بالقواعد الجامعية أو فيما يتعلق بحريته في اختيار الدراسة الأكاديمية التي يرغب في الالتحاق بها وبالتالي فالرضا عند الطالب يمكن التنبؤ به من خلال حضوره المحاضرات، وكذا تقبله للمنهج الدراسي ومتابعة الأستاذ عند شرحه للمحاضرة وهذا كله يعتبر من العوامل الداخلية التي تعبر عن إنجاز الطالب، فكلما تحققت حاجات الطالب فيما يرغب فيه تحقق الرضا وبالتالي زاد الإنجاز، ونجد أن الدراسة التي قام بها "حامد" (1995) أكدت على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الراغبين في التخصص وغير الراغبين حيث تفوق الطلاب الراغبين في التخصص على غيرهم في الدافعية للإنجاز، فالرضا عن التخصص الدراسي يؤدي إلى رفع دافع الإنجاز والعكس صحيح، فالرضا عن التخصص وكذا عن أساليب التدريس بالإضافة إلى التقويم العادل من طرف الأستاذ كلها تجعل الطالب يشعر بذاته ويقدرها وبالتالي العمل على الإنجاز والتفكير الجدي في المستقبل المهني، وبالتالي ضمان خريجين راضيين عن تخصصاتهم الدراسية ومستقبلهم المهني، حيث توصلت دراسة "رينو" سنة (1970) إلى أن هناك علاقة بين دوافع النجاح والمستقبل المهني حيث كانت دوافع النجاح لدى الطلاب التي تربطهم مقرراتهم الدراسية بأهمية خاصة بالمستقبل المهني أعلى من الطلاب الذين يعتقدون أن هذه المقررات لا تمثل أهمية بالنسبة لمستقبلهم المهني.

4. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

1.4. عرض نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة (كلاسيك، ل.م.د) في الدافعية للإنجاز في ضوء متغير التخصص.

جدول (17) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الدافعية للإنجاز تبعاً لمتغير التخصص.

المقياس	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية للإنجاز	الوقاية والأمن صناعي	42	97.71	3068.58
	هندسة معماري	47	91.36	7474.8
	علوم الأرض والكون	38	93.73	3953.37
	تاريخ	62	97.38	5698.71
	إنجليزية	35	95.28	3439.15
	المجموع	224		

تعليق على الجدول :

يتضح من معطيات الجدول السابق أن هناك فروقات بسيطة بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على مقياس الدافعية للإنجاز، ولإختبار فيما إذا كانت هذه الفروقات بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي المبينة نتائجه في الجدول التالي.

جدول (18) يوضح قيمة ف

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	بين المجموعات	1335.79	4	333.94	3.09	2.41	دال عند المستوى 0.01
	داخل المجموعات	23634.67	220	107.92			
	المجموع		224	441.86			

القراءة الإحصائية للجدول :

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن قيمة F المحسوبة (3.09) وبالرجوع إلى قيمتها الجدولية عند مستوى الدلالة (0.01) والتي تساوي 2,41 نجد أن القيمة المحسوبة أكبر من الجدولية وبالتالي فهي دالة ،ومن هنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص"

2.4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

لقد لوحظ من خلال نتائج هذه الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير التخصص، وتعزو الباحثة هذا الأمر لوجود تخصصات علمية لها إمكانية الحصول على وظيفة مستقبلا خاصة فيما يتعلق بتخصص وقاية وأمن صناعي حيث نجد أن المتوسط الحسابي بلغ (97.71) على الرغم من أن عدد الطلبة فيه كان أقل بالمقارنة مع عدد طلبة تخصص هندسة معمارية الذي كان متوسطها الحسابي (91.36) وكذا التخصصات الأدبية الأخرى وهذا ما توصلت إليه دراسة "أنور فتحي عبد الغفار 2003" و دراسة "عارف" وكذا دراسة "الحميضان" سنة (1998)، كما يعتبر تخصص الوقاية المعهد الوحيد في الجزائر والمتواجد في جامعة باتنة مما يجعل الراغبين فيه من الطلبة عددهم كبير وبالتالي تلبية رغبة الطالب لمواصلة الدراسة في هذا التخصص يعتبر من أهم العوامل التي تزيد في دافعية الطالب، كما يمكن تفسير هذه الفروقات في المتوسطات بين التخصصات إلى عامل احترام رغبة الطالب في التوجه إلى التخصص الذي يرغب فيه مما يؤدي إلى إعطاء دافع للإستمرار في التخصص المختار، على عكس الطالب الذي وجد نفسه بين ليلة وضحاها في تخصص لم يفكر فيه يوما و أرغم على مواصلة الدراسة به مما قد ينعكس على مستوى دافعيته للإنجاز في ذلك التخصص،بالإضافة إلى أن طريقة التدريس وكذا المنهج الدراسي المرتبط بالواقع المهني لذلك التخصص هي من أهم العوامل التي تجعل الطالب أكثر إنجازا من غيره وبالتالي يقبل على العمل الدراسي بنشاط وحماس.

5. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

1.5. عرض نتائج الفرضية الخامسة:

والتي تنص على أنه:توجد علاقة إرتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي و مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

جدول (19) يوضح نتائج العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي و مستوى الطموح

المتغيرات	قيمة "ر" المحسوبة	قيمة "ر" الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الرضا التخصص الدراسي مستوى الطموح	0.25	0.18	222	دال المستوى 0.01* عند

القراءة الإحصائية للجدول

من خلال الجدول يتبين أن قيمة (ر) المحسوبة المقدرة ب (0.25) أكبر من قيمة (ر) المجدولة المقدرة ب(0.18) عند درجة حرية (222)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يعني وجود علاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي و مستوى الطموح وبالتالي تحقق الفرضية .

2.5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

ومن خلال ما سبق يمكن تفسير أن الرضا عن التخصص الدراسي له دور في التأثير على مستوى طموح الطالب، فطموحات الطلبة تتوقف إلى حد كبير على ما يستطيع المحيط الجامعي توفيره لهؤلاء الطلبة، فليس من شك أن الجامعة تسهم إسهاماً ملحوظاً في زيادة طموح الطلبة بما تقدمه من مناهج متطورة بالإضافة إلى أهمية أعضاء التدريس وذلك من خلال طريقة التدريس التي تساعد الطلبة على إبداء آرائهم واقتراحاتهم، ومعاونة الطلبة على كيفية التعامل مع التجارب المريرة المحيطة بطموحاتهم في حدود قدراتهم بحيث نجد أن مستوى الطموح يرتبط بالتهديدات الخارجية التي تواجه الطلبة وذلك من خلال عدم القدرة على الإلتحاق بتخصص أكاديمي يرغبون الإلتحاق به بشدة، وكيف يؤثر ذلك على مستقبل حياتهم التعليمية والمهنية، ويبدأ هذا النوع من الطموح، أي مستوى الطموح التعليمي في السنوات الأولى من دراسة الطفل حيث يطمح في الانتقال من مستوى إلى آخر، حتى يلتحق بالتعليم الجامعي فيطمح في تخصص دراسي يراه هاماً وجذاباً ويعمل على النجاح فيه، وفي السنة الأخيرة يطمح إما في إكمال دراسته الجامعية العليا أو نجده يطمح في إيجاد مهنة يحقق ذاته من خلالها، وبالتالي يصبح الطموح المحرك الأساسي لمواظبته واجتهاده للنجاح في مستقبله العلمي والعملية ومن ذلك تحقيق أسمى طموحات الإنسان في الحياة، وبالتالي الرضا عن التوجه إلى تخصص ما من شأنه أن يجعل الطالب يتقبل المنهج الدراسي المقرر ويقدم الولاء لأساتذته، ويربط كل ما يتلقاه داخل الوسط الجامعي بمستقبله المهني

الذي سوف ينجح فيه وهذا خير دليل على تكيفه الدراسي، وبالتالي فمستوى الطموح وثيق الصلة بالرضا عن التخصص، فالشعور بالرضا الدراسي بمختلف جوانبه من حيث الرضا عن التخصص في حد ذاته وكذا من حيث طريقة التدريس وكذا المنهج الدراسي وطريقة التقويم من شأنه أن يزيد من مستوى الطموح في حين أن إنعدام الرضا في هذه الجوانب ينتج الإحباط ويشكل عقبة أمام طموحات الطالب، وبالتالي يؤدي هذا إلى قلق في المستقبل المهني وهذا ما أكدته دراسته "علي المشيخي" سنة (2009)

6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

1.6. عرض نتائج الفرضية السادسة:

والتي تنص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الطموح في ضوء متغير التخصص.

جدول (20) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص

المقياس	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى الطموح	وقاية وأمن صناعي	99.33	3659.34
	هندسة معمارية	97.65	5960.56
	علوم الأرض والكون	98.68	2092.35
	تاريخ	101.24	3389.38
	إنجليزية	98.97	2142.98

تعليق على الجدول :

يتضح من معطيات الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس مستوى الطموح متقاربة، وللتأكد أكثر إذا ما كانت هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات قمنا بإختبار ذلك بإستعمال تحليل التباين الأحادي المبينة نتائجه في الجدول التالي:

جدول (21) يوضح قيمة "ف"

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف المجدولة	مستوى الدلالة
مستوى الطموح	بين المجموعات	369.89	4	92.47	1.17	2.41	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	17244.61	220	78.74			
	المجموع	17614.5	224				

القراءة الإحصائية للجدول :

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص، بحيث نجد أن قيمة (ف) الجدولية (2.41) أكبر من قيمة (ف) المحسوبة (1.17) بمعنى أن مستوى الطموح لدى طلبة جامعة باتنة لا يختلف باختلاف متغير التخصص لديهم.

2.6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم وجود مستقبل مهني واضح أمام الطلبة عند تخرجهم من الجامعة وبالتالي ينعكس ذلك على وجود نفس القلق لدى هؤلاء الطلبة وذلك من خلال إنشغالهم بإمكانية الحصول على وظيفة مستقبلاً، وعليه فإن طلاب تلك التخصصات سواء كانوا في نظام كلاسيك أو النظام الجديد ل.م.د يعيشون نفس التحدي المستقبلي و يواجهون نفس المصير المتعلق بانتظار الحصول على وظيفة، وبالتالي لم يكن لمتغير التخصص أثر جوهري في مستوى الطموح لدى الطلاب.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة يتبين أنها تتفق مع نتائج دراسات السابقة، حيث نجد أن كلا من دراسة "توفيق شبير" (2005)، ودراسة "بركات" (2009) توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلبة الكليات العلمية والأدبية في مقياس مستوى الطموح. كما أكدت دراسة "علي المشيخي" (2009) التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل المهني ودرجاتهم في مستوى الطموح.

ثانياً: مناقشة عامة:

انطلاقاً من النتائج المحصل عليها والتحليلات التي عقبتها يمكن أن نحصل نتائج الدراسة في النقاط التالية:

- نسبة الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين متوسطة وذلك بسبب إنشغالاتهم حول المستقبل المهني الذي له علاقة وطيدة بالتخصص الأكاديمي وقد ظهر ذلك من خلال نتائج الفرضية الأولى
- دلت النتائج المتوصل إليها على أنه ليس هناك فروق في الرضا عن التخصص بين النظامين الكلاسيك و ل.م.د، وبالتالي أن طلبة كلا النظامين يعانون من نفس المشاكل ونفس الإنشغالات، ولم تتضح بعد نتائج الأهداف المسطرة من خلال النظام الجديد نظام ل.م.د على أرض الواقع خاصة فيما يخص ربط التعليم العالي بسوق العمل وقد تبين ذلك من خلال نتائج الفرضية الثانية
- يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها أن كلا من متغير الدافعية للإنجاز، و مستوى الطموح لهم علاقة إرتباطية موجبة مع متغير الدراسة الرضا عن التخصص الدراسي، وبالتالي فهي عناصر مترابطة في حلقة واحدة فتحقيق الطالب طموحه في الإلتحاق بتخصص يرغب فيه بشدة من شأنه أن يجعل نسبة الرضا عن الدراسة التي يزاولها مرتفعة، ومن ثم يكون إنجازه الدراسي مرتفع من أجل تحقيق طموحاته المستقبلية المهنية التي لها علاقة وطيدة بالتخصص الذي يزاوله وقد تبين ذلك من خلال نتائج الفرضيتين الثالثة والخامسة
- كما تبين لنا أنه توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الطلبة الجامعيين تبعاً لمتغير التخصص مما يدل على أنه هناك تخصصات تشهد إرتفاع في إنجاز طلبتها وهذا راجع إلى الرضا عن التخصص الذي وجه إليه من حيث الرضا عن المقرر الدراسي، وطريقة التدريس، وطريقة التقويم هذه كلها عوامل تشجع الطالب على الإنجاز ونلمس هذا الإرتفاع في الإنجاز خاصة لدى طلبة تخصص وقاية وأمن صناعي وتبين ذلك من خلال نتائج الفرضية الرابعة
- كما تبين لنا أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح تبعاً لمتغير التخصص، هذا يدل على أن هناك تشابه في مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في جميع التخصصات، وهذا راجع لإشترائهم في العديد من الخصائص سواء كانت متعلقة بالمناخ الدراسي الجامعي (المقرر الدراسي، وطريقة التدريس، وطريقة التقويم)، أضف إلى ذلك معاناتهم من قلق في المستقبل المهني المجهول وقد تبين ذلك من خلال نتائج الفرضية السادسة.

التوصيات والاقتراحات

التوصيات والاقتراحات:

- من خلال ماسبق، وفي ضوء النتائج المتوصل إليها توصي الباحثة بضرورة :
 - مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في وضع المنهاج الدراسي.
 - الاهتمام بترقية المطبوعات الجامعية شكلا ومضمونا.
 - تشجيع الطلاب على الابداع والحوار والمناقشة والتعاون.
 - الالتزام بالموضوعية في تقييم الطلاب ومراعاة كيفية و زمن التقويم.
 - تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس وخاصة الجدد منهم، وذلك من أجل مواكبة التطورات الحديثة في المعارف ونقلها إلى الطالب بأحسن طريقة.
 - ضرورة مضاعفة النشاطات الخاصة بالاعلام وبذل جهود لتوضيح صورة هذا النظام الجديد ل.م.د.
 - ضرورة توفير وسائل البحث والاتصال والشبكات لتبادل المعلومات.
 - إعادة النظر في عملية التوجيه لأنها تعتبر من أهم العراقيل التي تواجه الطالب في حياته الجامعية خاصة إذا كان التوجيه مجرد عملية تتم بطريقة عشوائية لمأ المقاعد الدراسية.
 - القيام بدراسات مشابهة للدراسة الحالية خاصة فيما يخص رضا الأستاذ الجامعي عن العمل بإعتبار أن الأستاذ من أهم العوامل التي تؤثر على شخصية الطالب فرضاه عن الوظيفة يؤثر بطريقة إيجابية على طريقة التدريس التي يستفيد منها الطالب الطالب الجامعي.

الْخَاتَمَةُ

الخاتمة:

إن الإهتمام برضا الطالب عن تخصصه مرتبط بتحسين وكذا توفير جملة

من الظروف التعليمية التي تجري في الوسط الجامعي، لذا نجد أن بعض الدراسات السابقة إهتمت كثيراً بربط هذه المتغير بمجموعة من المتغيرات من أجل التوصل إلى الأسباب التي يمكن من خلالها تحقيق رضا الطالب عن دراسته، فمن الباحثين من حاول التعرف على مستوى الرضا لدى الطلبة من خلال دراسة الفروقات إما بين الجنسين و إما من خلال الفروقات بين التخصصات العلمية و الأدبية، ومنهم من ربط متغير الرضا عن الدراسة إما بمتغير الدافعية للإنجاز و إما بمستوى الطموح، وكذلك نجد من الدراسات من إهتمت بربط هذا المتغير بمجموعة من العوامل أهمها (التقويم، و المنهاج الدراسي، و المستقبل المهني والمقررات الدراسية) وتوصلت إلى نتائج متباينة ، وقد إهتمت الدراسة الحالية بربط كل من الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح بالرضا عن التخصص الدراسي، وأهم ما يميز دراستنا هو المقارنة بين الطلبة الجامعيين المنتسبين لنظام ل.م.د و زملائهم المتدربين بالنظام الكلاسيكي، وقد صيغت لهذه الدراسة جملة من الأسئلة التي تم إفتراض إجابات مؤقتة لها وتم التوصل للنتائج التالية:

- أنه توجد نسبة من الرضا لدى الطلبة الجامعيين
- توجد علاقة إرتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي ودافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين
- توجد علاقة إرتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين طلبة نظام ل.م.د و الكلاسيك
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في الدافعية للإنجاز
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الطموح

ومن خلال ما توصلنا إليه من نتائج نجد أنه من الضروري إعطاء أولوية كبيرة للتوجيه الجامعي وذلك بالإهتمام بالناحية السيكولوجية والقدرات والإهتمامات الدراسية والمهنية لدى الطالب الجامعي و كذا مراعاة سوق العمل لأن التعليم الجامعي مرتبط إرتباط وثيق بسوق العمل وسوق العمل يحتاج إلي يد عاملة منتجة وليس خريجي جامعة بطالين إنجازهم و مستوى طموحهم منخفض وذلك بسبب شبح البطالة الذي ينتظرهم

قائمة المراجع

أ- باللغة العربية:

- 1 إبراهيم، قلاتي(2009)-قاموس الهدى. ط1، الجزائر: دار الهدى
- 2 أبو الفضل، ابن منظور جمال(1993)-لسان العرب. بيروت: دار الكتب العلمية.
- 3 أحمد، أمداح و مسعود، بوبير(2010)-بطاقة تقنية حول جامعة الحاج لخضر. باتنة
- 4 أسماء، خويلد.(2005)-الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة ورقلة، ورقلة.
- 5 أنس، شكشك(2008)-علم النفس العام -القوى النفسية المعرفية المحركة للسلوك، عمان: دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع، ط1.
- 6 أنس، شكشك(2008)-علم النفس العام القوى النفسية المعرفية المحركة للسلوك. عمان: دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع، ط1.
- 7 بركات، زياد(2006)-التوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة، دراسة مقارنة بين المتزوجات وغير المتزوجات في ضوء بعض المتغيرات، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- 8 حسن، صالح الداهري و مجيد، وهيب الكبيسي.(1999)-علم النفس العام، مصر: دار الكندي للنشر والتوزيع، ط1.
- 9 حسين، بن حسين بن عطاس(2008)-الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظة الليث والفندق، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، فلسطين.
- 10 حسين، أحمد(2006)-الرضا التعليمي لدى طلاب الإعلام التربوي(الصحافة- المسرح) بكليات التربية النوعية وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية. رسالة ماجستير منشورة، جامعة منصور، مصر.
- 11 حنان، خليل(2000)-مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية دراسة ميدانية في مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- 12 خالد، أبوندي محمود(2004)-التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، القدس.
- 13 خليفة، قدوري(2012)-الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
- 14 دليلة، معارشة (ن س)- دور المتغيرات السيكوبيداغوجية في تحديد نوعية التكوين الجامعي- رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباز، سطيف.

- 15 رابح، تركي(1990)-أصول التربية والتعليم، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، ط2
- 16 رمزية، الغريب(1990)-التعلم دراسة نفسية-تفسيرية-توجيهية، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
- 17 سعيد، محمد و أنور، سلطان(2003)-السلوك التنظيمي، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- 18 شبير، توفيق محمد(2005)-مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى الطلبة الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، القدس.
- 19 شحاته، حسن(2001)-التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، مصر: دار العربية للكتاب، ط1.
- 20 صالح، محمد(2006).الواقع الجديد لنظام ل.م.د مجلة أصدقاء المركز العربي بن مهدي :أم البواقي
- 21 عبد الرحمن، العيسوي(2004)-الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية، مصر: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- 22 عبد الله، الكيلاني زيد(1993)-القياس والتقويم في التعلم والتعليم، الأردن: جامعة القدس المفتوحة، ط1.
- 23 عبد المنعم، الشناوي زيدان(1995)-إدراك الطالب للقبول الوالدي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى طلاب كلية المعلمين بالجوف. المجلة التربوية. ع37. الكويت.
- 24 عرفات، فضيلة محمد(2007)-قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي. دراسة منشورة في مجلة كلية التربية، جامعة الموصل
- 25 عطية، عطية محمد(2008)-التكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. بحث مقدم من طرف الأستاذ المساعد بقسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- 26 علي، الشرقاوي(2002)-العملية الإدارية-وظائف المديرين-، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- 27 عمار، شوشان(2009)-النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأساتذة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- 28 عمار، زغينة(2005)-التوجيه المدرسي والجامعي والتحصيل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة منتوري، قسطينة.

- 29 عواد، أيمن غريب و عبد السلام، عدنان العضايلة(2010)-المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين. مجلة الثقافة والتنمية. ع37. جامعة البلقاء التطبيقية.الأردن.
- 30 فوزي، هاشم دباس و يوسف، حليم الطائي(2009)-إدارة التعليم الجامعي، الأردن: دار الوراق للنشر والتوزيع.
- 31 كاميليا، عبد الفتاح(1984)-مستوى الطموح والشخصية، لبنان: دار النهضة العربية، ط2.
- 32 كاميليا، عبد الفتاح(1990)-دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية، القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3
- 33 ليندا، دافيدوف.(2000)-الشخصية الدافعية والانفعال (ترجمة سيد الطوب محمود عمر). مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ط1.
- 34 محمد، أديب الخالدي(2003)-سيكولوجية الفروق والتفوق العقلي، الاردن : دار وائل للنشر.
- 35 محمد، العمرات و أحمد، الثوابية(2011)-بناء أداة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية.مجلة العلوم التربوية والنفسية.ع2.جامعة البحرين.مملكة البحرين:مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع.
- 36 محمد، سامي ملحم(2003)-القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الأردن: دار المسيرة، ط3.
- 37 محمد، شافيق(1999)-الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، الاسكندرية:دار الهناء.
- 38 محمود، رجاء أبوعلام(2004)-التعلم أسسه وتطبيقاته، الأردن: دار المسيرة، ط1.
- 39 مسعودة، عظيمي(2009)-نمط المناخ التنظيمي السائد في مؤسسات التعليم الثانوي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الأستاذ دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لمدينة سطيف.رسالة ماجستير منشورة،جامعة فرحات عباس،سطيف.
- 40 مسفر بن سعد بن يحي(1990)-أثر التدريب على مفهوم الذات ودافعية الانجاز، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- 41 مصطفى، محمد الأسعد(2000)-التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث، لبنان:المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1
- 42 موراي، إدواردج.(1967)-ا لدافعية والانفعال (ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة).مصر:دار الشروقا

- 43نادية، بومجان(2002)-التوجيه الجامعي وفشل طلبة الجذع المشترك علوم دقيقة و إعلام آلي وتكنولوجي دراسة نظرية ميدانية أجريت على طلبة الجذع المشترك.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- 44نجية، بكيري (2007)-أساليب التفكير لدى طلبة جامعة باتنة دراسة مقارنة بين الكليات العلمية والأدبية.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- 45نصر الدين، جابر و لوكيا، الهاشيمي.(بدون سنة)-مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي،جامعة منتوري قسنطينة:مخبر التطبيقات النفسية والتربوية.
- 46نظمية، سرحان(1993)-العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين.مجلة علم النفس. ع28
- 47نفين، المصري عبد الرحمن(2011)-قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر، القدس.
- 48نورة، دريدي(1999)-خريج الجامعة بين التكوين والتشغيل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة
- 49هاشم، فوزي و دباس، العبادي و يوسف، حليم (2009)-إدارة التعليم الجامعي.الأردن: دار الورق للنشر والتوزيع .
- 50هناء، صالح(2013)-علاقة الضغط النفسي بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة المقيمين بجامعة ورقلة،رسالة ماستر أكاديمي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- 51وردة، تغليت (2009)-مدى مساهمة نظام ل.م.د (ليسانس، ماستر، دكتوراه) في تخفيض نسبة بطالة خريجي الجامعة دراسة ميدانية بكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.رسالة ماجستير منشورة، جامعة فرحات عباس، سطيف.
- 52وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.(2011). الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل.م.د. الجزائر.
- 53الويزة، طشوعة(بدون سنة)-تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة فرحات عباس، سطيف.

ب- باللغة الفرنسية: 01

54- Durand ,C.(1983).l'adminstration scolaire.édition serey :paris.

55- Lounis,O.(2007).L'orientation A L'entree A L'universite et son impact sur la vie de L'etudiant de premiere Annee.thèse présentée pour l'obtention du Diplôme de Doctorat D'état ,Universite Mentouri constantine,Algerie.

56- Ministere de l'enseignement supérieur et de la Reherche scientifique.(1997).Note préparatoire aux rencontres de concertation inter.

57- Mourad ; barakat ;(1980) l'orientation , l'échec et la réussite des étudiants 1ere année dans l'enseignement supérieur à l'université de Constantine Mémoire pour le diplôme de magistère 1980.

الملاحق

ملحق (1):

إستبيان الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين

استبيان الرضا عن التخصص الدراسي

في المرحلة الجامعية

قسم علم النفس-جامعة باتنة

الاسم واللقب:.....العمر:.....

الجنس: ذكر(.....) أنثى(.....) التخصص الدراسي:.....

المستوى التعليمي:.....

أخي الطالب ، أختي الطالبة:

فيمايلي عدد من العبارات التي تدور في مجملها حول مدى رضاك عن التخصص الدراسي الذي تزاوله ، المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بتمعن وتختار الإجابة التي تراها مناسبة لك "موافق" أو "معارض" أو "محايد" بوضع علامة (x) أمامها. مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل إن كل إجابة تعبر عن موقف صاحبها .

نتعهد لكم بالسرية واستخدام المعلومات فقط لأغراض البحث العلمي

الرقم	العبارات	موافق	معارض	محايد
01	حققت رغبتني من خلال إختياري لهذا التخصص			
02	معرفتي السابقة بطبيعة هذا التخصص جعلتني أرغب في دراسته			
03	إختياري لدراسة هذا التخصص كان صائبا			
04	التخصص الدراسي الذي وجهت إليه يتعارض مع طموحي			
05	شعرت بحزن شديد لما علمت أنني وجهت لهذا التخصص			
06	إخترت هذا التخصص دون حيرة وتردد			
07	إذا أتاحت لي الفرصة للتسجيل في الجامعة من جديد سوف أختار نفس هذا التخصص			
08	إخترت هذا التخصص بإرادتي دون تأثير من محيطي			
09	تم توجيهي إلى هذا التخصص بطريقة غير عادلة			

10	إختياري لهذا التخصص يتوافق مع قدراتي و إستعداداتي		
11	تتميز المقررات الدراسية بالتنوع في محتويات مقاييسها التكوينية خلال السنة الدراسية		
12	تتوافر البرامج التكوينية على الجودة في معلوماتها مما يجعلها تواكب التطورات المعرفية		
13	الدروس التي ألقاها في هذا التخصص لا تتفق مع ميولي		
14	التوقيت الأسبوعي المستخدم في البرنامج الدراسي لا يمكنني من إنجاز كافة الواجبات اليومية		
15	أشعر أن محتويات البرنامج الدراسي لا ترضي طموحي		
16	تساعدني محتويات البرنامج الدراسي على المزج بين الدراسة النظرية والميدانية في التعليم الجامعي		
17	المقاييس التي أدرسها في هذا التخصص ممتعة جدا		
18	المقاييس التي أدرسها في هذا التخصص تخفض من دافعيتي نحو الدراسة		
19	تنمي المقررات الدراسية لدي القدرة على العمل الذاتي		
20	تساعدني المقررات الدراسية على مواكبة المستجدات العلمية والتكنولوجية في مجال تخصصي		
21	تساعدني طرق التدريس المستخدمة الإعتماد على نفسي في إنجاز المشاريع وبالتالي على العمل الذاتي		
22	تتيح لي طريقة التدريس المستخدمة أن أحصل على تكوين جيد		
23	طريقة التدريس المعتمدة تقوم بتطوير أدائي وتزيد من خبرتي العلمية		
24	أفكاري و أرائي لا تأخذ بعين الإعتبار من قبل الاساتذة عند تنشيط المقياس		
25	طريقة التدريس المعتمدة تجعلني اعتمد فقط على ما يلقيه الاساتذة في المحاضرة		
26	تستخدم في عملية التدريس الوسائل التكنولوجية الحديثة(الوسائل السمعية والبصرية)		
27	تشجعني طرق تدريس المقاييس المقررة على حب الإستكشاف للمعلومات المتجددة		
28	طريقة التدريس المعتمدة تشعرني بالملل وعدم الإهتمام		
29	طرق تدريس المقاييس المقررة لا تشجعني على حب المطالعة والبحث		
30	تساعدني أساليب التدريس المستخدمة على إستعمال خدمات الإعلام الآلي والأنترنت		
31	تتنوع أساليب التقويم في التخصص الذي أدرسه مما يوفر لي فرص النجاح (أعمال موجهة ، عروض ، إمتحانات)		
32	تقدر مواضبيتي على الدراسة وتحسب ضمن علامات التقويم		

33	أشعر بالرضا والانصاف عند تقييمي من قبل الاساتذة		
34	يحاول أغلب أساتذة التخصص أن يكونوا موضوعيين في تقييمهم للطلبة		
35	طريقة تقييمي تضعف دوافعي نحو الدراسة		
36	ينوع أساتذة التخصص في مستويات أسئلة الاختبارات من أجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة		
37	يسمح لي بالإطلاع على وثيقة الامتحانات بعد تصحيحها		
38	طريقة التقييم المعتمدة في هذا التخصص تعزز من ظاهرة الرسوب المتكرر		
39	طريقة تقييمي في هذا التخصص لا تسمح لي بمواصلة الدراسات العليا في المستقبل		
40	يسمح لي بإستدراك أعمالي الموجهة في حالة غيابي بمبرر		
41	فرص العمل في هذا التخصص متاحة مستقبلا		
42	أشعر بالرضا تجاه التخصص لما يوفره لي من مال ومكانة إجتماعية		
43	يتماشى هذا التخصص مع حاجة سوق العمل من اليد العاملة		
44	يتملكني الشعور بتالإحباط إذ أن المستقبل المهني الذي ينتظرني غير واضح		
45	أشعر بالضيق عندما أفكر في مستقبلي المهني من خلال دراستي لهذا التخصص		
46	مادمت درس في هذا التخصص الدراسي فالمستقبل المهني زاهر أمامي		
47	خبرتي في هذا التخصص تجعلني أثبت ذاتي في العمل مستقبلا		
48	أتوقع أن دراستي لهذا التخصص سوف ترهقني في المستقبل المهني للحصول على دخل يسد حاجاتي		
49	أرى أن دراستي لهذا التخصص مضیعة للوقت لأنه لا يضمن لي منصب عمل في المستقبل		
50	يربط هذا التخصص بينما هو نظري وما هو عملي مما يساعدني على التكيف المهني مستقبلا		

الملحق (2):

إختبار الدافعية للإنجاز

اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين

A Questionnaire Measure Of Achievement Motivations

دكتور فاروق عبد الفتاح موسى

كلية التربية-جامعة الزقازيق

الاسم:.....العمر:.....الجنس: ذكر/أنثى

تعليمات

- 1-يستخدم هذا الاختبار لقياس مقدار دافع الفرد للإنجاز
- 2-يتكون الاختبار من 28 فقرة غير كاملة ويلى كلا منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، ويوجد أمام كل عبارة قوسان
- 3-اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة وضع (x) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد
- 4-لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيها بصدق

مثال: أرى أن المواد التي أدرسها:

() . . . (أ) صعبة جدا

() . . . (ب) صعبة

() . . . (ج) لا صعبة ولا سهلة

(x) . . . (د) سهلة

() . . . (ه) سهلة جدا

فاذا كان المفحوص يرى أن المواد التي يدرسها سهلة فانه يضع العلامة بين القوسين أمام الإشارة(د).

8-عندما أبدا شيئا فاني: ()....(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق ()....(ب)أنهيه بنجاح نادر ()....(ج)أنهيه بنجاح أحيانا ()....(د)أنهيه بنجاح عادة	1-عندما ل شئ أتسلى به: ()....(أ) عادة لا يكون لي وقت لذلك ()....(ب)غالبا ما يكون لدي وقت لذلك ()....(ج) أحيانا يكون لدي ا رغب بعم قليل جدا من الوقت ()....(د) دائما يكون لدي الوقت
9-بالنسبة للمدرسة: ()....(أ)متضايقا كثيرا جدا ()....(ب)متضايقا كثيرا ()....(ج)أتضايق أحيانا ()....(د)أتضايق نادرا ()....(ه)لا أتضايق مطلقا	2-أكون عادة: ()....(أ)مشغولا جدا ()....(ب)مشغولا ()....(ج)غير مشغول كثيرا ()....(د)غير مشغول ()....(ه)غير مشغول على الإطلاق
10-اعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون: ()....(أ)غير هام ()....(ب)له أهمية قليلة ()....(ج)ليس هام جدا ()....(د)هام إلى حد ما ()....(ه)هاما جدا	3-يمكن أن اعمل في شئ ما بدون تعب لمدة: ()....(أ)طويلة جدا ()....(ب)طويلة ()....(ج)متوسطة ()....(د)قصيرة ()....(ه)قصيرة جدا
11-عندما أعمل شئ صعب فإنني: ()....(أ)أتخلى عنه سريعا جدا ()....(ب)أتخلى عنه سريعا ()....(ج)أتخلى عنه سريعا جدا ()....(د)لا أتخلى عنه سريعا جدا ()....(ه)أظل أواصل العمل عادة	4-إن علاقتي الطيبة بالأساتذة في الجامعة: ()....(أ)ذات قدر كبير جدا ()....(ب)ذات قدر ()....(ج)اعتقد أنها غير ذات قدر ()....(د)اعتقد أنها مبالغ في قيمتها ()....(ه)اعتقد أنها غير هامة تماما
12-أنا بصفة عامة: ()....(أ)اخطط للمستقبل في معظم الأحيان ()....(ب)اخطط للمستقبل كثيرا ()....(ج)لا اخطط للمستقبل كثيرا ()....(د)اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة	5-يتبع الأولاد آبائهم في إدارة الأعمال لأنهم: ()....(أ)يريدون توسيع وامتداد الأعمال ()....(ب)محظوظون لان آبائهم مديرون ()....(ج)يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار ()....(د)يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

6- بالنسبة للجامعة أكون: ()....(أ) في غاية الحماس ()....(ب) متحمسا جدا ()....(ج) غير متحمس بشدة ()....(د) غير متحمس على الإطلاق 13- أرى زملائي في الجامعة الذين يذكرون بشدة: ()....(أ) مهذبين جدا ()....(ب) مهذبين ()....(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذكرون بنفس الشدة ()....(د) غير مهذبين ()....()	7- التنظيم شئ: ()....(أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا ()....(ب) متحمسا جدا ()....(ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا ()....(د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق
14- في الجامعة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة: ()....(أ) كثيرا جدا ()....(ب) كثيرا ()....(ج) قليلا ()....(د) بدرجة صفر	15- عندما اعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي: ()....(أ) مرتفعة جدا ()....(ب) مرتفعة ()....(ج) ليست مرتفعة أو منخفضة ()....(د) منخفضة ()....(هـ) منخفضة جدا
22- إذا ادعيت اثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون: ()....(أ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة ()....(ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل ()....(ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدا العمل مرة أخرى ()....(د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبا مرة أخرى	16- عندما يشرح الأستاذ الدرس : اعقد العزم على أن ابذل قصارى جهدي : ()....(أ) انطبعا حسنا ()....(ب) أوجه انتباهها شديدا عادة إلى الأشياء أخرى ()....(ج) تنتشت أفكارا كثيرا في أشياء التي تقال ()....(د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالجامعة
23- إن العمل يتطلب مسؤولية كبيرة: ()....(أ) أحب أن أؤديه كثيرا ()....(ب) أحب أن أؤديه أحيانا ()....(ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا ()....(د) لا اعتقد أن أكون قادرا على تأديته ()....(هـ) لا أؤديه تماما	17- اعمل عادة: ()....(أ) أكثر بكثير مما قررت أن اعمله ()....(ب) أكثر بقليل مما قررت أن اعمله ()....(ج) أقل بقليل مما قررت أن اعمله ()....(د) أقل بكثير مما قررت أن اعمله
24- يعتقد الآخرون أني: ()....(أ) أذاكر بشدة جدا ()....(ب) أذاكر بشدة ()....(ج) أذاكر بشدة جدا ()....(د) لا أذاكر بشدة جدا ()....(هـ) لا أذاكر بشدة	18- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ: ()....(أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول
25- إن العمل شئ: ()....(أ) أتمنى ألا افعله ()....(ب) لا أحب أدائه كثيرا جدا	

()....(ج)أتمنى أن افعله ()....(د)أحب أدائه ()....(ه)أحب أدائه كثيرا جدا	إلى هدفي ()....(ب)ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي ()....(ج)أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى ()....(د)أجدني راغبا في التخلي عن هدفي ()....(ه)أتخلي عن هدفي عادة
26-أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا: ()....(أ)مثالية ()....(ب)سارة جدا ()....(ج)سارة ()....(د)غير سارة ()....(ه)غير سارة جدا	19-اعتقد ان إهمال الواجب الدراسي: ()....(أ)غير هام جدا ()....(ب)غير هام ()....(ج)هام ()....(د)هام جدا
27-في الجامعة يعتقدون أنني: ()....(أ)اعمل بشدة جدا ()....(ب)اعمل بتركيز ()....(ج)اعمل بغير تركيز ()....(د)غير مكترث بعض الشيء ()....(ه)غير مكترث جدا	20-إن بدء أداء الواجب المنزلي يكون: ()....(أ)مجهودا كبيرا جدا ()....(ب)مجهودا كبيرا ()....(ج)مجهودا متوسطا ()....(د)مجهودا قليلا ()....(ه)مجهودا قليلا جدا
28-أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشئ هام: ()....(أ)لاقيمة له في الواقع ()....(ب)غالبا ما يكون أمرا ساذجا ()....(ج)غالبا ما يكون مفيدا ()....(د)له قدر كبير من الأهمية ()....(ه)ضروري للنجاح	21-عندما أكون في الجامعة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون: ()....(أ)مرتفعة جدا ()....(ب)مرتفعة ()....(ج)متوسطة ()....(د)منخفضة ()....(ه)منخفضة جدا

الملحق (3):

إستبيان مستوى الطموح

استبيان مستوى الطموح

الاسم واللقب:.....الجنس:.....التخصص الدراسي:.....

المستوى التعليمي:.....

تعليمات

فيمايلي عدد من الأسئلة تتعلق بتجاربك السابقة والحالية والمستقبلية في الحياة والمطلوب منك أن تجيب عن كل منها "نعم" "لا" "أحيانا" مع ملاحظة أنه لا تعتبر الإجابة صحيحة أو خاطئة فكل فرد يجب حسب ماينطبق عليه.

الرقم	العبارات	نعم	لا	أحيانا
01	هل أنت ممن يؤمنون بالحظ			
02	هل تعتقد أن مستقبل الانسان محدد			
03	هل تتردد في الوقوف في المواقف تتحمل فيها المسؤولية			
04	هل تؤمن ان الجهد الشخصي يذلل العقبات مهما عظمت			
05	هل تحب الاستقرار في ظروف الحياة			
06	هل يحدث كثيرا ان يدفعك الفشل الى ترك ما تقدم عليه؟			
07	هل تشعر كثيرا بالملل من القيام بعمل واحد وقتا طويلا؟			
08	هل تميل إلى التجديد في حياتك؟			
09	هل تبدو لك الحياة أحيانا دون أمل؟			
10	هل فكرت في الانتحار في بعض الاحيان؟			
11	هل يسرك مجرد النجاح في الدراسة؟			
12	هل تشعر أن عقليتك تؤهلك للامتياز؟			
13	هل تعمل لمستقبلك وفقا لخطة رسمتها لنفسك؟			
14	هل لك أهداف واضحة في الحياة؟			
15	هل ترى أن دراستك الحالية أقل من مستوى امانيك؟			
16	هل أنت راضا عن مستوى معيشتك بوجه عام؟			
17	هل تخشى القيام بأعمال لا يعاونك فيها أحد؟			
18	هل ترى أن المستوى الذي وصلت إليه كان نتيجة جهدك الشخصي؟			
19	هل تخشى المغامرات دائما خوفا من الفشل؟			
20	هل تعتبر نفسك كثير التعب؟			
21	هل تميل الى الاستمرار في العمل الواحد لمدة طويلة؟			
22	هل تفكر كثيرا في مستقبلك؟			
23	هل تشعر كثيرا بأنك أقل حماسا في الدراسة من المحيطين بك؟			

24	هل سبق لك الحصول على جوائز لتفوقك في الدراسة؟		
25	هل تميل إلى الدخول في المنافسات والمسابقات؟		
26	هل يحدث أحيانا أن تقوم بعمل لم يسبق لك اعداد خطة له؟		
27	هل كثيرا ما تفكر في العمل قبل أن تتصرف فيه؟		
28	هل تعتبر نفسك شخصا مكافحا؟		
29	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما كان يجب أن تكون عليه؟		
30	هل تشعر أن لديك القدرة على تحمل المسؤولية؟		
31	هل يضايقك أن تلقى عليك مسؤوليات عائلية؟		
32	هل تفضل أن تقوم بقضاء مطالبك اليومية بنفسك؟		
33	هل كثيرا ما يدفعك الفشل إلى اليأس وترك الدراسة نهائيا؟		
34	هل تراودك كثيرا فكرة أنك قد تصبح شخصا عظيما في المستقبل؟		
35	إذا قمت بعمل ما وسبب لك ضيقا فهل تتركه إلى عمل آخر؟		
36	هل تشعر كثيرا باليأس؟		
37	هل يهملك التفوق في الدراسة التي تميل إليها؟		
38	هل ترى أن من الاصلح الانتظار دائما حتى تواتيك الفرصة؟		
39	هل تميل دائما الى تحديد دورك بالضبط في أي عمل مع جماعة؟		
40	هل تتضايق إذا تأخرت ظهور نتائج دراستك لفترة طويلة؟		
41	هل لك شخصية تتمنى أن تصل إليها؟		
42	هل تجد أن كثيرا من اهدافك مستحيلة التحقيق؟		

الملحق (5):

الدرجات الخام

عدد الطلبة	درجات الخام لإستبيان الرضا عن التخصص الدراسي	درجات الخام لإختبار الدافعية للإنجاز	درجات الخام لإستبيان مستوى الطموح
طلبة نظام كلاسيك			
1	89	90	104
2	109	81	94
3	143	107	91
4	103	110	106
5	105	101	104
6	125	99	105
7	117	108	111
8	102	95	104
9	92	91	110
10	93	104	98
11	119	102	89
12	77	93	100
13	134	99	104
14	146	113	109
15	121	93	95
16	90	92	107
17	109	104	95
18	100	87	98
19	101	81	109
20	131	97	109
21	83	73	90
22	97	95	80
23	90	83	83
24	84	94	103

108	102	123	25
98	97	106	26
104	89	102	27
95	96	115	28
107	93	114	29
88	72	95	30
101	88	95	31
106	97	107	32
54	48	81	33
97	89	106	34
101	102	107	35
94	96	121	36
102	106	115	37
86	84	102	38
105	98	106	39
103	100	92	40
111	92	95	41
92	78	107	42
105	52	85	43
85	88	102	44
103	91	132	45
103	94	131	46
108	97	105	47
92	83	75	48
109	100	113	49
103	94	111	50
102	92	105	51
108	105	86	52
92	71	119	53
81	85	117	54
98	98	105	55
88	69	68	56
103	107	94	57
105	111	116	58

96	90	100	59
114	111	128	60
105	97	97	61
104	91	69	62
115	108	118	63
93	88	85	64
91	85	110	65
104	104	116	66
93	102	99	67
108	118	147	68
99	96	94	69
96	97	97	70
106	100	104	71
110	114	148	72
102	101	122	73
97	107	116	74
108	109	129	75
98	94	121	76
104	95	104	77
91	88	104	78
111	118	121	79
104	105	135	80
96	97	124	81
88	82	115	82
102	100	133	83
100	95	112	84
97	104	93	85
105	96	111	86
105	80	107	87
90	73	89	88
110	101	115	89
101	94	97	90
89	74	113	91
87	89	115	92

100	89	74	93
99	106	146	94
104	109	116	95
111	107	118	96
104	106	110	97
100	85	85	98
96	101	127	99
95	98	120	100
107	106	113	101
99	88	120	102
100	98	98	103
89	92	114	104
88	87	109	105
91	106	98	106
102	92	117	107
98	77	116	108
88	89	97	109
91	98	109	110
104	79	106	111
104	82	83	112
102	96	105	113
105	101	83	114
طلبة ل.م.د			
97	86	116	1
100	98	133	2
105	97	104	3
101	105	128	4
87	87	94	5
71	82	87	6
84	102	106	7
104	92	99	8
111	109	116	9
92	93	109	10
98	93	129	11

104	89	146	12
88	91	123	13
107	111	126	14
79	107	103	15
80	110	93	16
107	106	118	17
96	105	123	18
104	106	104	19
101	98	130	20
105	94	99	21
109	96	106	22
93	102	104	23
108	99	94	24
110	100	106	25
103	96	107	26
100	85	92	27
98	88	144	28
110	105	136	29
109	105	127	30
108	104	129	31
113	104	85	32
90	75	114	33
90	103	111	34
101	100	94	35
99	90	124	36
83	104	88	37
92	88	90	38
106	87	86	39
85	84	76	40
103	98	96	41
114	95	99	42
98	97	78	43
76	82	81	44
82	81	114	45

95	92	107	46
108	99	121	47
108	98	120	48
93	96	137	49
104	114	94	50
97	85	58	51
97	84	75	52
101	80	122	53
100	103	69	54
96	90	74	55
93	81	123	56
90	89	113	57
102	95	110	58
106	100	97	59
89	92	72	60
98	90	101	61
99	86	95	62
105	102	118	63
96	104	132	64
97	102	106	65
106	94	94	66
93	98	73	67
104	94	103	68
99	96	98	69
110	106	115	70
100	96	117	71
102	90	88	72
105	105	120	73
97	105	112	74
105	98	97	75
95	103	92	76
116	114	93	77
95	94	112	78
108	104	108	79

111	93	96	80
88	92	115	81
108	106	116	82
107	111	77	83
104	101	113	84
96	87	119	85
115	100	95	86
111	90	128	87
97	89	87	88
98	93	96	89
98	91	134	90
113	111	72	91
97	87	102	92
86	87	128	93
108	105	87	94
96	93	128	95
83	86	96	96
92	84	99	97
93	96	109	98
108	100	127	99
110	113	122	100
107	111	132	101
100	102	93	102
100	100	116	103
97	108	113	104
102	101	88	105
121	101	110	106
91	82	87	107
99	86	110	108
91	86	98	109
92	82	78	110