جامعة وهران 2 –محمد بن أحمد–كلية العلوم الاجتماعية

قسم : علم النفس و الارطوفونيا

تخصص : علم النفس المدرسي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر علم النفس المدرسي

الموسومة ب:

الفراغ الوجودي و علاقته بدافعية التعلم لدى الطالب الجامعي

من إعداد الطالبة

بن يلس كميلة سارة

تحت إشراف الأستاذ

أ. د. قادري حليمة

لجنة المناقشة

الرقم	الإسم واللقب	مؤسسة الإنتماء	الصفة
1	أ. غزال أمال	جامعة وهران 2	رئيسا
2	أ. د. قادري حليمة	جامعة وهران 2	مشرفا مقررا
3	أ. حمري صارة	جامعة وهران 2	مناقشا

السنة الجامعية:2023/2022

اهداء:

اختلطت دموع فرحتي بتخرجي وحزني بوداع احبتي في غمضة عين مرت أيامنا وها نحن اليوم نجني قطافنا ونودع احبتنا والمكان الذي ضمنا، هذه سنة الحياة بالأمس التقينا واليوم افترقنا ولكن فرحنا بتخرجنا ينسينا ألمنا.

اليوم اهدي فرحة تخرجي الى والديا حفظهما الله واطال في عمرهما. امي الغالية التي كانت سندا لي عندما اشعر بالفشل فتحفزني بدعائها لي والى ابي الغالي الذي لم يقصر ولو ليوم واحد بدعمي المادي والمعنوي لمواصلة مشواري الدراسي.

الى استاذتي الكريمة قادري حليمة ذات القلب الفائض بالمحبة والمودة والاحترام.

شكر وتقدير:

احمد الله عز وجل واشكره على عونه وتوفيقه لي في اتمام هذا العمل المتواضع كما اتقدم بأسمى معاني الشكر والامتنان الى الاستاذة التي شرفتني بالإشراف هي التي كانت مثال لي منذ ان وطأة اقدامي الجامعة ولم تتوانى في خدمتي يوما الاستاذة الفاضلة " قادري حليمة " التي كانت ارشاداتها العلمية القيمة وتوجيهاتها السديدة نبرا انار دروبا ومسالك ساعدتني على الوصول الى بر الامان العلمي فلها مني جزيل الشكر والعرفان وفائق التقدير والاحترام على صبرها في مرافقتي انجاز هذا العمل العلمي واسال الله تعالى ان ينور دربها ويجعلها مصدر للوصول لنجاح كل الطلاب.

كما اتقدم بشكري لتعاون صديقاتي الاوفياء والأعزاء " ديوري ايمان" و " بخيرة ايمان" و " حمز الرقيق اميرة" الذين ساندوني ومدوا لي يد العون في مسيرتي وصبروا في مرافقتي واعانوني في كتابة هذه المذكرة أسال الله عز وجل ان يوفقهن وييسر طريقهن ويجعل لهن في دروبهن فرح وسعادة.

ولا أنسى بالطبع شكري القدير لأخي العزيز زكريا الذي ساندني في وقت شدتي، أسأل الله عز وجل أن ينور دربه ويجعل له فيها كل فرح وييسر أمره

ملخص الدراسة:

هدفت دراستنا الى تناول" الفراغ الوجودي وعلاقته بدافعية التعلم لدى الطالب الجامعي" حيث طرحنا الفرضيات التالية:

يا الله

1) هناك علاقة دالة احصائيا بين درجات الفراغ الوجودي ودرجات الدافعية للتعلم.

2) هناك فرق دال احصائيا في درجات الفراغ الوجودي يعزى لمتغير الجنس.

3) هناك فرق دال احصائيا في درجات الدافعية للتعلم يعزى متغير الجنس.

للإجابة عليها قمنا بالدراسة الميدانية على 83 طالب من جامعة وهران 2(طلبة ليسانس) بعد تطبيق الاستبيان الخاضع للخصائص السيكو مترية وبعد حساب المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والنسبة التائية توصلنا الى النتائج التالية:

- لا يوجد علاقة دالة احصائيا بين درجات الفراغ الوجودي ودرجات الدافعية للتعلم.
- لا يوجد فرق دال احصائيا في درجات الفراغ الوجودي يعزى لمتغير الجنس.
- لا يوجد فرق دال احصائيا في درجات الدافعية للتعلم يعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية:

الفراغ الوجودي- الدافعية للتعلم – الطالب الجامعي.

Summary of the study:

Our study aimed to address "the existential vacuum and its relationship to the motivation of learning among the university student" where we put forward the following hypotheses:

1. there is a statistically significant relationship between the degrees of existential vacuum and the degrees of motivation to learn.
2. There is a statistically significant difference in the degrees of existential void attributed to the gender variable.
3. There is a statistically significant difference in the scores of motivation to learn attributed to the gender variable.

To answer them, we conducted a field study on 83 students from the University of Oran 2 (bachelor's students) after applying the questionnaire subject to psychometric characteristics and after calculating the arithmetic mean, standard deviation, and T ratio, we reached the following results:

- ✓ There is no statistically significant relationship between the degrees of existential void and the degrees of motivation to learn.
- ✓ There is no statistically significant difference in the degrees of existential space attributed to the gender variable.
- ✓ There is no statistically significant difference in the degrees of motivation to learn attributed to the gender variable.

Keywords:

existential vacuum - motivation to learn - university student

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
اهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص الدراسة	ج
قائمة المحتويات	ه
قائمة الجداول	ز
المقدمة	1
الفصل الاول: مدخل الدراسة	3
اشكالية الدراسة	4
فرضيات الدراسة	6
اهداف الدراسة	6
تحديد المفاهيم الاجرائية	6
الفصل الثاني: الفراغ الوجودي	7
تمهيد	8
مفهوم وتعريف الفراغ الوجودي	9
المظاهر التي يتجلى من خلالها الفراغ الوجودي	9
الافتراضات التي يقوم عليها المعنى الوجودي	10
اسباب الفراغ الوجودي	11
اثار الفراغ الوجودي	12
مواجهة الفراغ الوجودي	15
خلاصة	16
الفصل الثالث: دافعية التعلم	17
تمهيد	18
تعريف دافعية التعلم	18
عناصر دافعية التعلم	19
وظائف دافعية التعلم	20
العوامل المؤثرة في دافعية التعلم	21
طرق استثارة دافعية التعلم	22
اهمية دافعية التعلم في عملية التعلم	23
نظريات دافعية التعلم	23
الخلاصة	26
الفصل الرابع: الجامعة (التعليم العالي)	27
تمهيد	28
تعريف التعليم العالي	28
وظائف التعليم العالي	29

الاصلاح التعليمي العالي	30
تعريف نظام ل م د	30
درجات نظام ل م د	30
اهداف ودوافع نظام ل م د	31
نظام ل م د في جامعة جزائرية	31
عراقيل وتحديات	35
مقومات تكوين جامعي	36
الطالب وحاجياته	36
استاذ	37
برامج تكوين	38
خلاصة	40
الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة	42
تمهيد	43
الدراسة الاستطلاعية	43
اهدافها	43
مكان ومدة الدراسة	45
عينة الدراسة	45
ادوات الدراسة	45
الدراسة الاساسية	60
مكان ومدة الدراسة	60
عينة الدراسة	61
خصائص الدراسة	61
ادوات الدراسة	62
الاساليب الاحصائية	63
الخلاصة	65
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الفرضيات	66
الخاتمة	70
الاقتراحات	70
قائمة المراجع	71
الملاحق	74

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	خصائص العينة من حيث الجنس والسن	61
2	خصائص العينة من حيث متغير الجنس وتكرار السنة	61
3	خصائص العينة من حيث متغير الجنس والتخصص	62
4	العلاقة بين درجات الفراغ الوجودي والدافعية للتعلم	67
5	الفرق في درجات الفراغ الوجودي لدى طلبة الجامعة يعزى لمتغير الجنس	68
6	الفرق في درجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة يعزى لمتغير الجنس	69

المقدمة:

ان الفرد الذي تمتلئ حياته بالمعاني والاهداف يجد من الطاقة والدافعية ما يجعله يؤمن بجدوى الحياة على تحمل الصعاب والمعاناة فالإيمان بمعنى الحياة يمد الانسان بالقدرة على العطاء والتسامي على الذات فيمتد بذلك التأثير ليعم الانسانية كلها وان كنا نستطيع ادراك القيمة التي تنطوي عليها الحياة عندما يسعى الانسان فيها ليحقق معنى وقيمة يعتبرها اغلى من حياته ذاتها لكن يواجه الانسان في حياته ضغوطا تجعله لا يحقق اهدافه في الحياة ويدرك قيمته ومن ثم يؤدي ذلك الى خواء المعنى الذي يؤدي بدوره الى الفراغ الوجودي الذي يكون من اهم مظاهره الملل واللامبالاة واليأس هذه تبدو بسيطة الا انها قد تؤدي الى الانتحار والادمان وجنوح السلوك في حاله فقدان المعنى الشخصي.

تعد الدافعية الانسانية من العوامل الاساسية التي تحرك سلوك الفرد مما يجعلها تكتسي اهمية كبيرة في المجال التربوي فيما هو معروف ان الانسان يعيش يوميا مدفوعا لتحقيق اهداف معينة وعليه يمكننا تفسير سلوك الانسان في ضوء دافعية الفرد مما جعلنا نقول بأن الدافعية تختلف من فرد كما و كيفا وامام موقف واحد ينظر الى الدافعية على انها المحركات التي تقف وراء سلوك الانسان اي يبحث عن السلوك البشري في مختلف مجالات الحياة الذي يسبب الاندفاع نحو هدف محدد وتعتبر المرحلة الجامعية من المراحل المفصلية في حياه الفرد التي تحدد شكل حياته المستقبلية ولكي يجتاز الطالب هذه المرحلة بنجاح فيتوجب عليه بدل جهد والمثابرة وتحمل الاعباء الدراسية والمتطلبات الجامعية بالإضافة الى مواجهة ضغوط الحياة اليومية الاخرى كما يتطلب رضا الطالب عن حياته وتخصصه الدراسي لزيادة دافعيته ورغبته في التعلم .

ومن هنا تأتي اهمية الدراسة الحالية التي تناولت الفراغ الوجودي وعلاقته بدافعية التعلم لدى الطالب الجامعي حيث وعليه اشتملت الدراسة على جانبين: أحدهما نظري والاخر تطبيقي احتوت الفصول النظرية على أربع فصول: الفصل الاول التمهيدي: خصص الإطار العام للدراسة ويضمن اشكالية الدراسة وفرضياتها واهدافها وحددت في مصطلحات البحث وتم استعراض اهم الدراسات التي تناولت متغيراتها. اما الفصل الثاني شمل الفراغ الوجودي ومفهومه وتعريفه والمظاهر التي يتجلى من خلالها والافتراضات التي يقوم عليها المعنى الوجودي واسباب الفراغ الوجودي واثاره ومواجهته وينتهي بخلاصة. والفصل الثالث شمل: دافعية التعلم وتعريفها وعناصرها ووظائفها والعوامل المؤثرة فيها وطرق استتاراها واهمية الدافعية في عمليه التعلم ونظرياتها وتنتهي بخلاصة. اما الفصل الرابع اي الاخير الجامعة التعليم العالي شمل: تعريف التعليم العالي ووظائفه والاصلاح التعليمي العالي وتعريف نظام ل م ودرجاته واهدافه ودوافعه ونظام ل م د في جامعة جزائرية وعراقيل وتحديات ومقومات تكوين جامعي والطالب وحاجيته واستاذ وبرامج التكوين وينتهي بخلاصة. اما الجانب التطبيقي شمل فصلين: الفصل الخامس خصص لمنهجية الدراسة والاجراءات الميدانية بدأ بتمهيد للدراسة الاستطلاعية واهدافها ثم مكان ومدة الدراسة وعينة الدراسة بالإضافة الى ادوات الدراسة والدراسة الاساسية من مكان ومدة وعينة وخصائص العينة وانتهى بالأساليب الاحصائية المستخدمة اما الفصل السادس تضمن عرض ومناقشة نتائج الدراسة الاساسية وخلاصة عامة جدول النتائج.

الجانب النظري

الفصل الاول : مدخل الدراسة .

- اشكالية الدراسة
- تساؤلات الدراسة
- فرضيات الدراسة
- اهداف الدراسة
- المفاهيم الاجرائية

اشكالية الدراسة:

في حياتنا اليومية وفي عصرنا أصبحنا نسمع بعض الكلمات من بينها" حياتي لا معنى لها" " شيء اعيش من اجله" وتشعر هذه الحالة شعور الانسان بفقدان المعنى في حياته وفقدانه لوجود اي هدف في الحياة يسعى لتحقيقه مما يجعله يعيش في دوامة من الياس والملل واللامبالاة حيث بذلك يواجه فراغا وجوديا عندما لا يجد معنى في حياته وبهذه الطريقة يشعر بالغربة مما يؤدي هذا الفراغ الوجودي الى تطور الاكتئاب وغيره من الاضطرابات النفسية يشعر الفرد بالملل بشكل متكرر حيث أصبح شرا معاصرا لان هناك العديد من الاشخاص يعانون منه.

يعتبر موضوع الدافعية للتعلم من المواضيع الأساسية التي لها علاقة مباشرة بشخصية الانسان ومن اهم القضايا التربوية لها اثر في تحقيق الاهداف التعليمية ونتاجات التعلم وغيابها له اثر سلبي على كل من العملية التربوية والاستاذ والتلميذ والاسرة وانه من الاسباب الرئيسية التي تكمن وراء فشل العملية التعليمية هو غياب دافع الانجاز لدى التلاميذ نحو تعلم محتوى او خبرة حيث ان الدافعية للتعلم هي الرغبة المستمرة للسعي الى النجاح وانجاز الاعمال الصعبة التغلب على العقبات بكفاءة وباقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم.

وهناك عده دراسات تطرقت الى متغيرات موضوعنا نبدأ بالدراسات السابقة التي تناولت متغير الفراغ الوجودي:

1) دراسة " كينر و كيم 1994 ":

هدفت الى دراسة العلاقة بين الاكتئاب وفقدان المعنى والايذاء الجسدي وتوصلت نتائج الدراسة الى ان الطلاب الذين قاموا بوصف حياتهم بشكل سلبي يعانون من الاكتئاب بدرجة مرتفعة وحصلوا على درجات منخفضة في مقياس معنى الحياة وعدد منهم أقدم على محاولة الانتحار خاصة بعد استخدام العقاقير سواء من نزلاء المستشفى ام من العاديين.

2) دراسة " جوليانو 2001 " :

حاولت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين فقدان معنى الحياة والشعور بالملل والسئم وسلوك العنف بين المراهقين فتوصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين الفراغ الوجودي وكل من الميل الى الشعور بالسام وسلوك العنف بين المراهقين.

2) دراسة "سارة حسام الدين مصطفى2013":

بعنوان" الفراغ الوجودي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من الشباب الجامعي " وقد هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة المحتملة الوجود بين الفراغ الوجودي وبعض اضطرابات الشخصية لدى عينة من شباب الجامعة وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الشباب الجامعي بلغ عددهم (53) من الذكور والاناث وتراوحت اعمارهم ما بين (11. 24) عاما بمتوسط عمري (21) سنه وتكونت ادوات الدراسة من مقياس الفراغ الوجودي ومقياس اضطرابات الشخصية (اعداد الباحث) وقد

توصلت نتائج دراسة الاضطرابات الشخصية (اعداد الباحث) الى ما يلي: وجود علاقة ارتباطية بين درجات افراد العينة على مقياس الفراغ الوجودي ودرجاتهم على مقياس اضطرابات الشخصية. عدم وجود فروق داله احصائيا بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس الفراغ الوجودي وكذلك على مقياس اضطرابات الشخصية تبعا للمتغيرات(النوع، المرحلة الدراسية، التخصص الاكاديمي ، لغة الدراسة) ثم عرجنا الى الدراسات السابقة التي تطرقت الى الدافعية للتعلم 1) دراسة " بن يوسف امال2008 ": هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية للتعلم و استراتيجيات التعلم واثر كل منهما على التحصيل الدراسي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية الكشف عن الفروق بين التلاميذ فيما يخص استعمال الاستراتيجيات والذين لا يستعملون استراتيجيات التعلم حيث شملت عينة البحث 150 تلميذ منهم96 اناث و 54 ذكر يدرسون في السنة الاولى ثانوي جدع مشترك آداب من ثانوية الفتح وثانوية ابن رشد بالبليدة وخلصت نتائج الدراسة الى ان افراد العينة لا يتنوع استعمالهم لاستراتيجيات التعلم كما اظهرت عدم وجود فرق واضح في الدافعية للتعلم وفي استعمال الاستراتيجيات وفي درجات التحصيل بين الذكور والاناث واثبتت الدراسة وجود ارتباط قوي وموجب بين التحصيل ودرجات الدافعية يظهر من خلال الدراسة التي ركزت على تلاميذ مرحلة الثانوية وهي مرحلة المراهقة من الجانب النمائي انها اهتمت بتلاميذ جدع مشترك آداب دون التلاميذ العلميين وانتقاء عينة البحث من مؤسستين تربويتين فقط. 2) دراسة "عصماني رشيدة 2008 " : هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم وصورة المعلم لديهم اشتملت الدراسة عينة قصدية قوامها 235 تلميذ منهم114 ذكور و 121 اناث من اربعة متوسطات بولاية بومرداس وللتحقق من اهداف الدراسة تم استخدام مقياس دافعية التعلم لقطامي وخلصت نتائج الدراسة الى ان التلاميذ باختلاف مستوى الدافعية لديهم يميلون الى المعلمين الذين يعتمدون على اسلوب المناقشة والمعاملة الديمقراطية والى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث باختلاف الدافعية لديهم لأسلوب التدريس ومعاملة المعلمين لهم كما خلصت الدراسة الى ان الاناث اكثر دافعية للتعلم من الذكور. 3) دراسة " محمد علي مصطفى1998 ": تناولت الدراسة موضوع الدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية بالعريش شملت63 طالب فرع علمي 71 فرع ادبي البحث مجموعتين من الطلاب ولدراسة مشكلة البحث وضع الباحث الفرضيات التالية: توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة والطالبات. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب الفرق الاولى وطلاب الفرقة الرابعة في الدافعية للتعلم لصالح الطلاب الفرقة الرابعة.

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الادبي في الدافعية للتعلم لصالح القسم العلمي.

واستعمل الباحث كأداة قياس اختبار الدافعية الاكاديمية من اعداد" دولي ومون 1978 " حيث قام بتجريب هذا الاختبار وخلصت النتائج الى ما يلي:

وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطين درجات مجموعتي طلبت الفرقة الاولى علمي وطالبات الفرقة الاولى علمي في الدافعية لصالح الطالبات.

وجود فروق داله احصائيا بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الاولى ادبي وطالبات الفرقة الاولى ادبي في الدافعية للتعلم لصالح الطالبات.

لا توجد فروق بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطالبات الفرقة الاولى علمي في الدافعية للتعلم.

من خلال هذه الدراسة التي بحثت الدافعية للتعلم لدى الطلاب نستنتج ان الدافعية تتأثر بعامل الجنس والتخصص الذي يدرسه التلاميذ كما يلعب المستوى الذي يدرس فيه الطالب دور في استتاراه دافعية التعلم.

ومن هنا طرحنا التساؤلات التالية:

1) هل هناك علاقة دالة احصائيا بين درجات الفراغ الوجودي ودرجات الدافعية للتعلم؟

2) هل هناك فرق دال احصائيا في درجات الفراغ الوجودي يعزى لمتغير الجنس؟

3 (هل هناك فرق دال احصائيا في درجات الدافعية للتعلم يعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة على هذه التساؤلات قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسية:

هناك علاقة دالة احصائيا بين درجات الفراغ الوجودي ودرجات الدافعية للتعلم

الفرضيات الفرعية:

هناك فرق دال احصائيا في درجات الفراغ الوجودي يعزى لمتغير الجنس

هناك فرق دال احصائيا في درجات الدافعية للتعلم يعزى لمتغير الجنس

اهداف الدراسة:

تحديث الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الاهداف وهي:

1) معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين الفراغ الوجودي ودافعية التعلم لدى الطالب الجامعي.

المفاهيم الاجرائية:

الفراغ الوجودي: وهو شعور الفرد بافتقاد المعنى في وجوده الشخصي ويقاس بالدرجات التي يتحصل عليها الطالب في استبيان الفراغ الوجودي المصمم للدراسة.

دافعية التعلم: هي الرغبة والطاقة والتي تدفع الطالب الى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال حتى يصل الى هدفه ويقاس بدرجات التي يتحصل عليها الطالب في استبيان الدافعية للتعلم المصمم للدراسة.

الطالب الجامعي: هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية الى المرحلة الجامعية تبعا لتخصصه بواسطة شهادة يمتاز بنوع من الذكاء ومجموعة من المعارف العلمية له طموحات واهداف يتطلع عليها المجتمع.

الفصل الثاني: الفراغ الوجودي.

- تمهيد
- مفهوم وتعريف الفراغ الوجودي
- المظاهر التي يتجلى من خلالها الفراغ الوجودي
- الافتراضات التي يقوم عليها المعنى الوجودي
- اسباب الفراغ الوجودي
- أثار الفراغ الوجودي
- مواجهة الفراغ الوجودي
- خلاصة .

الفصل الثاني: الفراغ الوجودي.

تمهيد الفراغ الوجودي:

ان حياتنا مليئة بالمفاجآت تارة تكون سارة، وتارة يتربصها الحزن وفقدان الرغبة في المضي قدما فلابد ما يؤدي بالإنسان الى الشعور بالملل، الفشل وغيرها من المشاعر السلبية هو الفراغ الذي يعاني منه لكن لابد من وجود حل للقضاء على هذا الضياع، فوجود هدف للحياة هو ما يفصلنا عن الحيوانات فنحن مرتبطون وراء العيش وليس المتعة فقط.

ولتناول الفصل بنوع من التفصيل سنتطرق في هذا الفصل الى مفهوم وتعريف الفراغ الوجودي، المظاهر التي يتجلى من خلالها الفراغ الوجودي، الافتراضات التي يقوم عليها المعنى الوجودي، اسباب الفراغ الوجودي، أثار الفراغ الوجودي مواجهة الفراغ الوجودي وخلاصة.

1) مفهوم وتعريف الفراغ الوجودي:

يعدُّ الفراغ الوجودي من المفاهيم السيكولوجية الأساسيَّة والمهمَّة التي أشار إليها الوجوديون ومنهم (رولو ماي وفرانكل) في فلسفتهم، إذ عدُّوه النتيجة الخطيرة لإعاقة البحث عن المعنى وأحد المخاوف الوجودية Existential Fears الكبرى التي تؤثر سلبا على صحة الإنسان النفسيَّة والجسميَّة، كما أنه ظاهرة واسعة الانتشار وهو من المخاطر التي تواجه الإنسان المعاصر، ويُرجع فرانكل سبب حدوثه إلى فقدان عام للمعنى في الحياة، والذي يحدث نتيجة لفقدان يتمثل في شقين أولهما فقدان الإنسان لما كان محتوما عليه أن يمرُّ به، والآخر يتمثَّل بما يجري الآن بسرعة كبيرة من تناقض في الاعتماد على التقاليد التي أدَّت إلى دعم سلوكه (فرانكل ،1982، 42-152) وقد أطلق فرانكل على هذا النوع من الأعصبة الناتجة عن المشكلات المتعلقة بمعنى الحياة اسم الأعصبة معنوَّيَّة المنشأ Noogenic neuuroses على اعتبار أنَّ هذه الأعصبة جذورها متأصلة في البعد المعنوي للإنسان، ويعرفها بأنَّها ذلك النوع من الأعصبة الذي لا يكون أصله في عقدة نفسيَّة أو جرح نفسي، وإنَّما في مشكلات روحيَّة أو صراعات معنوَّيَّة أو أزمة وجودية(Frankl, 7691, 811). ويرى موارن) "Moran, 0002, 072-273) أنَّ الأشخاص الذين لديهم معنى في الحياة أكثر عقلانيَّة ووجهة الضبط لديهم ذاتيَّة، كما أنَّهم أكثر تحمُّلا للمسؤولية، ولديهم مستوى مرتفع من الاندماج في المواقف الجتماعيَّة، أمَّا الأشخاص الذين لديهم فراغ وجودي فكان لديهم شعوٌرٌ بالملل، والفراغ واللامبالاة والشعور بفقدان المتعة في الحياة، وفقدان الدافعيَّة للاستمرار في الكفاح من أجل الوجود. ولكنَّ الإنسان مخلوق مسؤول، وينبغي أن يحقق المعنى الكامن لحياته، والذي يوجد في العالم لخارجي أكثر ممَّا هو في داخل الإنسان أو في تكوينه النفسي وهذا يعني أنَّ الهدف الحقيقي للوجود الإنساني لا يمكن أن يكون موجودا فيما يسمى بتحقيق الذات، فالوجود الإنساني هو بالضرورة تسامٍ بالذات او تجاوزا لها أكثر من أن يكون تحقيقا للذات، وذلك لأنَّ التوصُّل إلى تحقيق الذات لا يمكن أن يكون غاية في حدِّ ذاته، ولكن يكون هذا ممكنا كأثر للتسامي بالذات فقط.
(,فرانكل،1982 ,153).

وقد ابتكر فرانكل لعلاج بالمعنى Logotherapy وقدَّمه في كتابه بحث الإنسان عن المعنى لمواجهة تلك الأزمات الوجوديَّة التي قد يعاني منها الإنسان في مسيرة حياته، والتي تعتبر مؤشرات على إنسانيَّة

بالتالي فمعنى الحياة يعبّر عن حالة إنسانيَّة تميز الإنسان عن باقي الكائنات الحية، يبحث فيها الإنسان عن معنى حياته متمتعا بالحرَّيَّة والمسؤوليَّة لاتخاذ ذلك القرار وتنفيذه، ولكن عجز الإنسان عن الوصول إلى ذلك المعنى والإحساس بفقدان الهدف في حياته يجعله يقع ضحيَّة الفراغ الوجودي، فيعيش حالة من العجز والسأم والملل والفراغ، فيتساءل عن معنى وجوده حتى وإن كانت جميع حاجاته مشبعة، كما يشعر بعدم قيمة كل الأنشطة التي كان يقوم بها ويفقد الدافعيَّة للقيام بأي شيء، وهذا بدوره ينعكس سلباً على مختلف نواحي حياته الشخصيَّة والاجتماعيَّة والمهنيَّة والدراسيَّة و يعرِّف فرانكل(" Frankl141, 1982,) الفراغ الوجودي بأنه شعور الإنسان بعوزه الشديد إلى الإحساس بمعنى يستحق العيش من أجله ممَّا يجعله يعاني من خبرة الفراغ داخل نفسه ويصبح مقيَّدا او مأسورا بهذه الحالة. أمَّا رولو ماي"(23 May, 3991,) فيعرِّفه بأنَّه حالة تتوَّلد من إحساس الناس ابأنهم عاجزون أن يفعلوا أيَّ ِشيء له أثرا إيجابيا في حياتهم الخاصة، أو فيما يخصُّ العالم من حولهم ومن وجهة نظره إنَّ العالم ثلاثة أشكال، الأول البيئة، الثاني علاقة الشخص مع الآخرين، أمَّا العالم الثالث فهو علاقة الشخص بذاته. أمَّا الباحثة فتعرفه بأنه حالة يشعر فيها الفرد بأنَّ حياته ل معنى لها وأنَّ أيامه تمضي دون وجود هدفٍ يسعى إلى تحقيقه، ودون وجود دافعٍ يجعله يستنفر طاقاته وإمكاناته ويمكِّنه من تحقيق أهدافه فيعيش أسيرا للضياع والملل واللامبالاة ويرى مستقبله مظلما كما أنه قد يجعل الفرد أكثر عرضة للاضطرابات النفسيَّة.

2) المظاهر التي يتجلى من خلالها الفراغ الوجودي:

1- يكشف الفراغ الوجودي عن نفسه في حالةٍ من الملل، فهناك أشخاصٌ كثيرون لا يعرفون ماذا يفعلون بأوقات فراغهم، فعلى سبيل المثال، ما يعرف "بعصاب يوم الراحة الأسبوعيَّة" هو نوع من الاكتئاب يصيب الأشخاص الذين ينشغلون بالتفكير بما ينقص حياتهم من معنى حينما ينتهي الأسبوع المزدحم بالمشاغل ويصبح الفراغ بداخل نفوسهم جليا، ومن خلال ذلك فقد ننسب حالات الانتحار غير القليلة إلى الفراغ الوجودي، كذلك لا نستطيع فهم ظاهرات منتشرة مثل الإدمان وجناح الأحداث دون أن نتعرَّف على الفراغ الوجودي الكامن وراءها
(فرانكل ،1982، 143).

2- تتمثَّل ظاهرة الفراغ الوجودي بخليطٍ من مشاعر الخواء والفراغ، والسأم، والملل والعجز واللاجدوى التي تنتاب إنسان هذا العِصر
(Frankl, 1988, 85).

3- وجود عباراتٍ صريحة يعبّر الفرد من خلالها بشكل مباشر عن الحالة مثل: أنا فعلا لا أعرف من أجل ماذا أنا موجود في الحياة – لا يوجد سببٌ للمثابرة – لا يوجد شيء يستحقُّ العمل من أجله
(Crumbagh, 1791, 673-377).

قد يظهر الفراغ الوجودي تحت أقنعة مختلفة مثل الإدمان، الانتحار، العدوان، وهذا أكدَّه فرانكل حيث يرى أنَّ حالات ليست بقليلة من الانتحار يمكن أن نرُدُّها إلى الفراغ الوجودي وهناك ظواهرٌ واسعة الانتشار مثل الاكتئاب، العدوان، الإدمان، لا يمكننا أن نفهمها دون أن نتعرَّف على الفراغ الوجودي الكامن في أساسها

(Frankl, 2991, 211“).

3) الافتراضات التي يقوم عليها المعنى الوجودي:

وضع (رحال ،1995) مجموعة من الافتراضات التي يقوم عليها المعنى الوجودي:

1- المعنى فريد وشخصي:

فمعنى الحياة هو معنى شخصي فريد من حيث إنَّه يخصُّ شخصا فريدا في خصائصه وظروفه النفسيَّة والاجتماعيَّة، ويكون في مواقف فريدة في طبيعة معطياتها وفي الفرص التي تنطوي عليها لتحقيق ذلك المعنى (Frankl, 1988, 07). وخاصيَّة التفرد هذه تشمل الحياة بأكملها، فالتفرد يعدُّ ميزة ليس فقط لموقف أو حالة، وذلك لأنَّ الحياة سلسلة من المواقف الفريدة ولهذا يعتبر الانسان فريدا بالجوهر والوجود (Frankl, 1992, 58). وليس هناك معنى مجرد للحياة فلكلِّ شخصٍ مهنته أو رسالته الخاصَّة في هذه الحياة، لذلك لا يمكن لشخصٍ أن يحل مكان شخصٍ آخر، ولا يمكن لحياته أن تتكرَّر، ومن هنا لا يمكن مقارنة شخصٍ بآخر فلا يوجد موقف أو وضع يكرِّر نفسه، فكلُّ موقف يستدعي متطلبات مختلفة عن الذي قبله

(Frankl,1992 ,58-113).

2- المعنى الحي يحتاج لنقله الى الماضي:

كل معنى يحقِّقه الفرد في حياته من خلال ما يمرُّ به من مواقف فإنّه ينقله إلى الماضي، حيث يوضع هناك ويحفظ بأمان، كما انه في الماضي لا شيء يمكن أن يضيع، بل على العكس كل شيء يحفظ ويدَّخر بشكلٍ لا يمكن إلغاؤه (Frankl, 1992, 151) ويرى العلاج الوجودي أنَّ الفرد يصنع نفسه، ويغيِّر نفسه في حياته الحاضرة، فالماضي لا يحدِّد حياة الشخص، كما أنَّ هذه الحياة لا تتحدد بالآليات الداخلية فالناس ليسوا آلاتٍ تعمل طبقا لمعادلات رياضيَّة

(مليكة، 1990: 183)

3- معنى الحياة يكتشف ولا يخترع:

وضَّح فرانكل ان المعنى يكتشف ولا يخترع ولا يعطى ولكن أكثر من ذلك، فإنَّ الإنسان يكتشفه أثناء وجوده في الحياة من خلال معايشته لمواقفها (Frankl, 1988, 61). فالمعنى لا يأتي من تلقاء نفسه في الواقع ولكنه يكتشف من خلال عملية بحث دؤوب، فالمعاني المتفرِّدة هي اكتشاف شخصي من خلال البحث المستمر عنها، وهذا الاكتشاف للمعنى المتفرّد يمكن أن يحدث حتى لو اختلت كل القيم العالميَّة تماما

(Frankl ,1978, 38).

4- الضمير يوجه الانسان في بحثه عن المعنى:

يرى فرانكل أنَّ الضمير ليس مجرد أنا أعلى، وذلك لسببٍ بسيط هو أنَّ الضمير إذا دعت الحاجة قد يعارض التقاليد والمعايير والقيم التي يمثِّلها الأنا الأعلى (Frankl, 1977, 25-26). ويرى رولو مايان الضمير ليس مجموعة من الممنوعات الجاهزة التي تخفف من حرية الذات وتخنق حيويتها

(ماي ،1993، 177-178).

5- إن سعي الانسان لتحقيق معنى حياته يثير لديه نوعاا من القلق الوجودي:

أكَّد فرانكل أنَّ القلق المتوِّلِّد لدى الإنسان في بحثه عن المعنى هو القلق البسيط الذي يشكِّل دافعا له في بحثه عن المعنى فهو ليس احالة امرضية اوإنما على العكس هو شرط من شروط الصحة النفسيَّة، وينشأ عن الشعور بالمسؤوليَّة في تحقيق ما لم نحققه من معانٍ، وبين ما حققناه الآن، ومازال علينا تحقيقه في المستقبل (رحال ،2008 ،203) وهناك قلق وجودي قد ينفجر من افتقاد المعنى في الحياة وهو (قلق اللامعنى)، فإنَّ هناك في المقابل قلقا وجوديا ينبثق من وجود المعنى في الحياة وهو (قلق المعنى). وقد أطلق فرانكل على هذا النوع من القلق اسم الديناميات المعنوية -NooDynamics والتي يعرفها" بأنَّها تلك الديناميات الموجودة في مجال التوتر والذي يتمثَّل قطباه في الإنسان من جهة والمعنى من جهة أخرى

.(Frankl, 1967, 48)

6- الإنسان يشعر بقيمة وجوده من خلال التسامي بالذات:

إن عدم وجود مثل أعلى أو قيمة يتمسَّك بها النسان في حياته سيجعل حياته بلا معنى أو هدف، لذلك علينا أن نتمسك بقيمه ومثله العليا ويكافح في سبيل تحقيقها، والمعنى الحقيقي للحياة يمكن اكتشافه في العالم أكثر منه في داخل الفرد نفسه فكَّلما نسي الإنسان نفسه أكثر من خلال حبه وخدمته للآخر كلما ازدادت انسانيته وكلما أدرك وحقق ذاته أكثر فتحقيق الذات ليس هو الغاية الأساسية للوجود وليس هو هدف الانسان وكَّلما كافح الإنسان لتحقيق ذاته كَّلما فقد أكثر،Frankl) (1992, 511حيث قال فرانكل

" أن كينونة الإنسان تعني التوجُّه نحو شيءٍ آخر غير شخصه"

.(Frankl, 1982, 191)

4) أسباب الفراغ الوجودي:

1- القيم والتقاليد السابقة:

حيث لم تعد القيم والتقاليد السابقة توّفِّر التوجيه بشأن ما يجب القيام به، ففي هذا الوضع قد يفعل الفرد ما يفعله الآخرون وهذا ما يدعى "بالمطابقة" أو يفعل ما يقوله الآخرون له)،Frankl38 ,1988(. ويعتبر انهيار القيم الإنسانية سببا للشعور بافتقاد المعنى في الحياة أو كما يسميه فرانكل "الفراغ الوجودي

.(Frankl, 4891, 14")

2- كثرة الضغوط النفسيّة والأزمات والصدمات التي يتعَّرض لها الإنسان:

قد تجعله عرضة للفراغ الوجودي(May,1993hgH,3). فقد يتعرَّض الإنسان لأحداث ضاغطة تؤثر على مختلف نواحي حياتهم وقد عرفتها الدسوقي(1998، 102) بأنها مجموعة من التراكمات النفسيَّة والبدنيَّة والوراثية والمواقف الشخصيَّة، والتي تحدث نتيجة الأزمات والتوترات والظروف الصعبة التي يتعرَّض لها الفرد وتترك آثار نفسيَّة على الفرد، فبعض الأف ارد قد تجعلهم أحداث الحياة الضاغطة يشعرون بالإحباط وبأنَّهم غير قادرين على مواجهة تحديات الحياة فيقفون أمامها عاجزين فلا يجدون في ظلها معنى لحياتهم يجعلهم يسعون لأجله، بل على العكس من ذلك يجدون حياتهم خالية من المعنى

ويعيشون في ظل اليأس والملل والفراغ، ولكنَّ بعضهم الآخر قد يجدون ضمن تلك الظروف معنى لحياتهم يسعون لأجله ممَّا يجعلهم أكثر صلابة نفسية ولديهم قدرة أكثر على مواجهة الضغوط والتحديات.

3- رتابة البيئة المحيطة بالإنسان وخلوها من المظاهر الإنسانية:

يجعل الإنسان يعيش احالة من الفراغ الوجودي، والتي تستثير حالة القلق الوجودي (May, 1998,3 .)

4- شعور الإنسان بالإحباط:

إنَّ شعور الإنسان بالإحباط يحدث إمَّا عندما تنهار قمَّة القيم لديه في نظام القيم الهرمي) بسبب القضاء والقدر، أو بسبب اكتشافه أنها غير جديرة بالعيش من أجلها (، أو عندما يفشل أثناء بحثه عن المعنى وفي إيجاد د ذلك المعنى وفي كلتي الحالتين ينتاب الإنسان الشعور بالإحباط وإحساسا بالفراغ الوجودي (36 ,Ruffin, 4891). فأثناء بحث الإنسان عن معنى حياته قد تواجهه العديد من الصعوبات التي لا يستطيع تجاوزها وتعيقه عن الوصول لمعنى حياته فيشعر عندها بالإحباط، ويفقد الإرادة للاستمرار في النضال لتحقيق أهدافه في الحياة، ويشعر بالملل واليأس واللامبالاة، كما يشعر بأنَّ حياته فارغة لا معنى لها.

5- زيادة أوقات الفراغ:

من المحتمل أن يؤدي تقدم التكنولوجيا إلىِ زيادة ملحوظةٍ في أوقات الفراغ ومن المؤسف أنَّ أشخاصا كثيرين لا يعلمون ما يفعلون في أوقات فراغهم (فرانكل، 2011، 114). فعلى الرغم من توافر وسائل التسلية والترفيه في مجتمعاتنا الصناعيَّة فإنَّ كثيرا من الأفراد يعيشون إحساسا متواصلا باللامعنى ويعزو "فرانكل" هذا الشعور الأليم إلى عِدم التفكيرٍ في حاجاتنا الوجودية) ,Frankl89, 1972-85(

فمنهم من يستغلُّ وقت الفراغ بطريقة إيجابية فيطورون إمكانياتهم أو ينمُّون مواهبهم ويمارسون هواياتهم ولكنَّ بعضهم الآخر لا يعلمون كيف يشغلون وقت فراغهم ،فيشعرون حينها باليأس والإحباط وأنَّ حياتهم لمعنى لها، وبأنَّ الوقت يمضي ببطءٍ ولا يوجد شيءٍ ليقوموا به، فبعضهم قد ينعزل عن محيطه، وبعضهم قد يلجأ لسلوكياتٍ منحرفةٍ فيصبح لديه سلوكيات عدوانيَّة أو قد ينضم لمجموعةٍ من رفاق السوء فيتعَّلم الإفراط في شرب الكحول أو المخدرات وقد يصبح لديه أفكار و ميولا انتحارية .

5) آثار الفراغ الوجودي في شخصية الفرد:

يرى لوكاس (Lukas, 1986, 125) أنَّ الفراغ الوجودي ليس بعصاب، ولكنَّه يشكل أرضية خصبة لنمو العصاب. وتتعدَّد آثار الفراغ الوجودي لتشمل مختلف جوانب حياة الفرد وهذا ما أشار إليه العديد من الباحثين وكان منهم فرانكل الذي اعتبر (الاكتئاب، والإدمان، والعدوان) الثالوث العصابي الشامل للفراغ الوجودي. وبينت بعض البحوث وجود علاقة قوية بين فقدان المعنى وسلوكيات مثل الإجرام وتعاطي المخدرات، وهذا ما أشار إليه رافن ("1984,40 ,Ruffin). وتشمل آثار الفراغ الوجودي الآتي:

1- **قد ينمو لدى بعض الأفراد بعض الميول:** كالميول الانتحارية، أو ميول قوَّيَّة لتعاطي المخدرات وقد يظهر لدى بعضهم الآخر سلوكيات غير سوَّيَّة لملء هذا الفراغ مثل الإفراط في الأكل ممَّا يؤدي إلى زيادة في الوزن.

2- **له أثر عام في تطوّر الأمراض النفسية:** حيث تعدُّ تلك الأمراض النفسية المسبِّب للقلق والخوف (Langle, Orgler ,& Kundi, 2003, 136) .

3- **القلق الوجودي:** إن القلق الوجودي لا يقصد به القلق العصابي الذي يدل على اضطراب انفعالي، وإنما يقصد به ذلك النوع من القلق اليسير الذي ينتاب كل الذين يتحملون مسئوليات وجودهم (المصري، 2011، 32). وأن وجو د معنى في الحياة لا يلغي القلق الوجودي، بل يوقفه عند حد د معينة ذلك لأنّ القلق الوجودي لا سبيل إلى اجتنابه، ولكن عجز الإنسان عن إيجاد المعنى من الحياة فسوف يقعَ فريسة لقلقه الوجودي العميق الذي ينتهي به إلى الفراغ (الخزرجي، 2010، 515).

لكن عندما يفتقد الإنسان لوجود معنى في حياته... يتساءل عن معنى وجوده في هذه الحياة، ويرى بأنَّ وجوده لا قيمة له، فيعيش احالة من التوتر والقلق حول ما سيحصل معه الآن وفي المستقبل وهذا ما يسمى" القلق الوجودي"، وهذا ما أيدته دراسة حافظ (2006) والتي هدفت إلى كشف العلاقة بين كل من معنى الحياة والقلق الوجودي والحاجة للتجاوز. واعتمد الباحث مقياس "ونك "(Wong) لقياس معنى الحياة وتكونت عينة البحث من 308 طالبا وطالبة من جامعة القادسية، وأوضحت النتائج ارتفاع مستوى كل من معنى الحياة والحاجة للتجاوز لدى أفراد العينة واعتدال مستوى القلق الوجودي لديهم، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، وبين طلبة التخصص العلمي والإنساني في كل من: معنى الحياة، والقلق الوجودي، والحاجة للتجاوز. وأن هنا كعلاقة بين كل من معنى الحياة والقلق الوجودي والحاجة للتجاور.

4- **الفراغ الوجودي واضطرابات الشخصية:** قد يكون أحد مظاهر اضطرابات الشخصية شعور الفرد بفقدان معنى حياته، وهذا ما يمكن ملاحظته في الشخصية الاندفاعية التي يكون لديها أحاسيس مزمنة من الفراغ، وعدم استقرار انفعالي، كما يكون لديها اندفاعية في مجالين على الأقل من المجالات التي تحمل إمكانية إلحاق الأذى بالذات مثل، الإنفاق الإفراط في الجنس، إساءة استعمال المواد، القيادة المتهورة نوب من الأكل المفرط (American Psychiatric Association, 2013, 661). كما أنَّ الإحساس بفقدان معنى الحياة هو أحد أهم المظاهر في الشخصية الاكتئابيَّة، والتي تتسم نظرتها للذات والعالم والمستقبل بالسوداوية American Psychiatric Association, 3102, (791). وبذلك فإنَّ الفراغ الوجودي يبدو كامنا في بعض اضطرابات الشخصية ويترجم بأشكالٍ عدة، ففي الشخصية الحديَّة يبدو الفراغ الوجودي من خلال الاندفاعيَّة، أما في الشخصية الاكتئابية فيبدو من خلال نظرتها التشاؤمية وإحساسه بأنَّ حياته لا معنى لها. وهذا ما أثار اهتمام العديد من الباحثين لدراسة العلاقة بين الفراغ الوجودي واضطرابات الشخصية وكان منهم ،دراسة (مصطفى ،2013) والتي هدفت إلى تعرُّف طبيعة العلاقة بين الفراغ الوجودي وبعض اضطرابات الشخصية لدى عينة من طلبة جامعة عين شمس، وبلغ عددهم 537 من الذكور والإناث، وتراوحت أعمارهم ما بين 18,24 عاما بمتوسط عمر 21 سنة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الفراغ الوجودي ومقياس اضطرابات الشخصية وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد العينة على مقياس الفراغ الوجودي ودرجاتهم على مقياس اضطرابات الشخصية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط

درجات أفراد العينة على مقياس الفراغ الوجودي ودرجاتهم على مقياس اضطرابات الشخصية تبعًا لمتغير (النوع- المرحلة الدراسية- التخصص الأكاديمي).

5- **الاكتئاب:** يعرفه فرانكل (Frankl, 3791, 971-203) بأنَّه "حالة توتر لدى الشخص بين ما هو عليه وما يجب أن يكون عليه" وتكون نظرته سوداوية تجاه ذاته والآخرين والعالم المحيط. و قد يأتي الاكتئاب من الفراغ الوجودي و من شعور الفرد بفقدان الأمل والهدف في الحياة، وهذا ما أشارت إليه دراسة حامد(2007) والتي هدفت إلى تعرُّف العلاقة بين الاكتئاب وتقدير الذات ومعنى الحياة لدى الشباب، كما هدفت إلى تعرُّف الفروق بين الذكور والإناث على متغيرات الدراسة، وتكوَّنت عينة الدراسة من 350 طالبا وطالبة من طلبة جامعة عين شمس وبيَّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاكتئاب وكلا من معنى الحياة وتقدير الذات، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيا بين الذكور والإناث في معنى الحياة وتقدير الذات. وتتفق دراسة حامد (2007) في نتائجها مع دراسة ليث("leath, 8991) التي بيَّنت أنَّ الذين يخبرون معنى الحياة بشكل سلبي يعانون أكثر من الاكتئاب واليأس. ولكن قد لا يقتصر تأثير الفراغ الوجودي على حدوث اكتئاب لدى الفرد بل قد تتعدى حدوده ذلك، فإنَّ إحساس الفرد بعدم وجود معنى في حياته يجعله يشعر بعدم قيمتها وهذا ما قد يدفعه لأن يسلك سلوك انتحاري، وهذا ما أشارت إليه دراسة توماس وكيم" (Kim, Tomas 2011 &) والتي هدفت إلى تعرُّف العلاقة بين الإحساس بفقدان المعنى في الحياة والسلوك الانتحاري. وقد وجدت الدراسة أنَّ ثمَّة عوامل كثيرةا يمكن أن تقود الأفراد إلى الانتحار، مثل الاكتئاب، فقد شخص عزيز، الشعور بالإحباط، وخيبة الأمل، والمعاناة من مرضٍ لا أمل في الشفاء منه تعاطي الكحوليات، إدمان المخدرات، وعوامل أخرى لا حصر لها. وقد أكَّدت نتائج الدراسة أنَّ خبرة الشعور بفقدان المعنى في الحياة – كما وضعها فرانكل – ترتبط بفكرة الموت الإرادي أو الانتحار.

6- **سلوكيات تعويضية:** ففي بعض الأحيان يسعى الإنسان لملئ الفراغ عن طريق بعض الوسائل التي قد تحقِّق له نوعا من الإشباع، فقد يسعى لتعويض إرادة المعنى المحبطة بإرادة القوة، وقد يعوضها بالشكل الأكثر بدائية لإرادة القوة وهو إرادة المال، وفي حالات أخرى تحلُّ إرادة اللذَّة محل إرادة المعنى المحبطة، وهذا هو السبب في أنَّ الإحباط الوجودي ينتهي غالبا بالتعويض الجنسي، وبذلك قد يصبح اندفاع الطاقة الجنسية متفشيا في حالات الفراغ الوجودي كما نجد أمورا مماثلة في الحالات العصابية

(فرانكل، 1982، 144).

7- **الاغتراب النفسي**: يعيش الفرد الحالة النفسية يشعر خلالها بالغربة، وبانفصاله عن ذاته وعن رغباته ومبادئه وقيمه وطموحاته، ويبدو من خلال إحساس الفرد بعدم الفاعليَّة، فينسحب من الواقع بسبب عوامل نقص متعلِّقة بالحصيلة المعرفيَّة لذاته من جهة، وللمعارف والسلوكيات الاجتماعية والثقافية من جهة أخرى، ويتجلى من خلال الشعور بفقدان الانتماء، وعدم الالتزام بالمعايير الاجتماعية، والعجز ،وعدم الإحساس بقيمة الذات، وفقدان الهدف (علي ،2008، 516) وهذا ما أشارت إليه دراسة نعيسة (2012) حيث بينت أنَّ الأفراد الذين يعانون من مشاعر الاغتراب يعانون من مشاعر الدونية وفقدان

المعنى ومحدودية العلاقات مع الآخرين الأمر الذي يولد لديهم حالة من انخفاض التوافق النفسي والبحث عن طرق أخرى لإثبات الذات .

8- **سوء التوافق النفسي:** يشير أب و عو(2008، 225) إلى أنَّ سوء التوافق ينشأ عندما يكون هناك عقبات في وجه الفرد لا يوافق عليها المنطق أو المجتمع أو العادات أو القيم، أي عندما تتعارض حاجات الفرد ورغباته مع الواقع ومع حاجات ورغبات الآخرين، ممَّا يؤدي إلى حدوث صراع نفسي وإحباطات وأمراض نفسيَّة وقد يكون سوء توافق الفرد مع ذاته أو قد يكون نوعه سوء توافق مهني أو اجتماعي أو ديني وفي جميع الأحوال، إنَّ سوء التوافق يعيق الفرد أثناء سعيه لتحقيق أهدافه ويفقده المتعة عند إنجازه للأعمال كما أنَّه قد يعيق عملية التواصل الفعَّال مع الآخرين، ممَّا يمكن أن يشعِّر الفرد بعدم وجود معنى لحياته وعدم وجود هدف يسعى لتحقيقه. وهذا ما أشارت إليه دراسة (رحال، 1995) في دراسته التي هدفت إلى تعرُّف العلاقة بين المعنى الوجودي ومستوى التوافق النفسي لدى الفرد والقدرة على تحمُّل المعاناة، وكذلك تهدف الدراسة إلى تعرُّف الفروق بين الذكور والإناث فيما يتعَّلق بالمعنى الوجودي لديهم، وقد بلغت عينة الد ارسة 108 طالب جامعي 48 ذكرا، 60 أنثى، وتراوحت أعمارهم بين(19-22) سنة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين درجات الطلاب في اختبار الهدف من الحياة ودرجاتهم في اختبار القدرة على تحمُّل المعاناة عند مستوى دللة(01.0)، كما بينت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المعنى الوجودي وبين مستوى التوافق النفسي لدى طلاب وطالبات الجامعة فكَّلما كان لدى الفرد معنى وجودي عالٍ كَّلما كان توافقه النفسي أفضل وبالعكس .أخيرا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب الذكور والإناث في اختبار الهدف من الحياة.

6) مواجهة الفراغ الوجودي:

تتمُّ مواجهة الفراغ الوجودي من خلال سعي الفرد لمعايشة القيم الإنسانية التي تغني البعد المعنوي لديه (Crumbaugh ،1971،376). وقد ظهر مصطلح معنى الحياةMeaning Of Life في علم النفس من خلال إسهامات فيكتور فرانكل Victor Frankl في مجال العلاج بالمعنى Logotherapy والذي تتلخَّص أهدافه في مساعدة الفرد على إيجاد معنى له في الحياة ليستطيع أن يعيش وينجز ويحقِّق أهدافه المستقبليَّة، و يختلف هذا المعنى من شخصٍ لآخر، وما يشغل الفرد ليس معنى الحياة بصفة عامَّة وإنما المعنى الخاص لدى الشخص عن حياته في وقتٍ معيَّن، ويعتبر المعنى فريدا -على حد تعبير فرانكل – بحيث يكون لكلِّ إنسانٍ الفرصة متفردة لاكتشاف معنى شديد الخصوصيَّة لحياته (سالم ،2005، 44-42). وتكمن أهميّة هذا المعنى بالنسبة للفرد بأنه يجعله في مهمةٍ فريدةٍ وأمام فرصةٍ لتحقيق ذلك المعنى والذي يتطَّلب منه الالتزام والمسؤوليَّة (فرانكل، 1982، 145). وإن نضاله من أجل معنى حياته يخلق لديه حالة من التوتر تجعله يسعى لتحقيق ذلك ولا يعمل الفرد لتجنب هذا التوتر (رحال، 1995، 11). بل على العكس من ذلك فهو غالبا يميل لزيادة توتره وإلى إقحام نفسه في المخاطر الأن هذه الأعمال ومثيلاتها تكون ضمانا لتحقيق إمكاناته ولإضفاء المعنى لوجوده، وهي التي تجعله ينمو بدرجة أقوى وعلى نحو أكثر حكمةٍ وصحة، وقد قدَّم فرانكل تصورا وجوديًّا فريدا عن الإنسان، فكلُّ شخصٍ في العالم كائن بشري مختلف ومتفرُّدٌ ومتميز (فرانكل ،1982، 182-173). كما أنه بقدر ما يلتزم بتحقيق معنى حياته، فإنَّه بهذا الحد يحقِّق ذاته أي لا يمكن التوصُّل إلى تحقيق الذات إذا جعله الشخص الغاية في حد ذاته، ولكن يكون هذا ممكنا إذا نظر إليه كأثرٍ جانبي للتسامي بالذات فقط

(فرانكل، 1982، 146).
كما أنَّ الأفراد الذين كان لديهم معنى في حياتهم كانوا أكثر قدرة على التخفيف من أثر الأحداث الضاغطة على صحتهم الجسديَّة والنفسيَّة وهذا ما أطلق عليه مصطلح "الصلابة النفسية Hardness". وأيَّدت ذلك دراسة رتيب(2014) والتي هدفت إلى تعرُّف العلاقة بين معنى الحياة والصلابة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق كليات (التربية، الهندسة المعمارية القتصاد ،والفنون الجميلة) حيث بلغ عدد أفراد عينة البحث) 120(طالبا وطالبة، كما تهدف الد ارسة إلى تعرُّف الفروق لدى عينة البحث التي تعزى إلى متغيري الجنس والاختصاص، وتمَّ استخدام معنى الحياة للشباب إعداد محمد حسن الأبيض(2010) ومقياس الصلابة النفسية من إعداد مخيمر)2002(، وبعد اختبار الفرضيات تمَّ التوصُل إلى النتائج التالية: وجود ارتباط إيجابي قو ي ودال إحصائيا عند مستوى دلالة (05.0) بين معنى الحياة والصلابة النفسية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (05.0) في معنى الحياة والصلابة النفسية تبعا لمتغيّر الجنس و وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(05.0) في معنى الحياة تبعا لمتغيّر الاختصاص لصالح طلبة الاقتصاد، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (05.0) في الصلابة النفسية تبعا لمتغير الاختصاص لصالح الفنون الجميلة. كما أنَّ الأفراد الذين يعانون من الإحساس بعدم وجود معنى حياتهم وفراغها يمكنهم التغلب على هذه الحالة من خلال إيجاد بدائل تمكنهم من تحدي المشاعر المرافقة للفراغ الوجودي وتخطيها، وهذا ما أيَّدته دراسة تونجرين وآخرين (Tongeren et al, 2010) والتي هدفت إلى الوقوف على طبيعة الوسائل الدفاعية التي يمكن من خلالها الشعور بالمعنى في الحياة وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأفراد تمَّ تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات واستخدمت أدوات دراسة إكلينيكية كالمقابلة، والملاحظة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ الأفراد الذين يشعرون باللامعنى في حياتهم لديهم بدائل أخرى لمقاومة هذا الشعور الأليم، منها تقدير الذات والرغبة في التفاعل مع الآخرين، فهم يحتاجون إلى الشعور بالانتماء، حيث أوضحت الدراسة مدى تأثير حالة فقدان المعنى في الحياة على حاجة الأفراد إلى الانتماء .وإنَّ حاجة الفرد للشعور بالرضا عن ذاته ووجود معنى وقيمة لوجوده يجعله يقبل بحالة التوتر التي يعيشها بل يسعى لزيادتها أحيانا في سبيل إيجاد ذلك المعنى، وهذا ما أطلق عليه البعد المعنوي. وإنَّ القوة الدافعة هنا لا تدفعه، فالقيم لا تحفز الإنسان، وإنَّما تشدُّه وتجذبه، ومع ذلك فلا يوجد شيء في الإنسان اسمه الحافز المعنوي أو حتى الحافز الديني، بنفس الطريقة التي نتكَّلم بها عن الغرائز الأساسية كمحددات حتمية للإنسان، فالإنسان لا يسلك بطريقة أخلاقيَّة لكي يشبع دافعا أخلاقيا أو لكي يكون ضميره سليم ولكنَّه يسلك من أجل شيءٍ ما قد يسلك من أجل إله يعبده أو من أجل شخصٍ يحبه (فرانكل، 1982، 124). ويرى فرانكل أنَّ البعد المعنوي يمثِّل المضمون الديني أو العقائدي، وهو البعد الوحيد الذي يميّز بين الإنسان والكائنات الأخرى على سطح الأرض (Krasko, 2000, 71).

خلاصة الفراغ الوجودي:

لكل انسان احتياجات ونقائص تحرك سلوكه الانساني لابتكار واكتشاف طرق تشبع رغبته وذلك بغية القضاء على الفراغ الممل الذي يتمحور عليه من جهة، ومن جهة اخرى يحقق ذاته بتشبيعه لرغباته هذا ما جسده العالم الامريكي" ابراهام ماسلو" في دراسته على الجوانب الدافعية للشخصية الإنسانية.

الفصل الثالث: دافعية التعلم.

- تمهيد
- تعريف الدافعية التعلم
- عناصر الدافعية للتعلم
- وظائف الدافعية للتعلم
- عوامل مؤثرة في الدافعية للتعلم
- طرق استثارة الدافعية للتعلم
- اهمية الدافعية للتعلم
- النظريات المفسرة للدافعية للتعلم
- الخلاصة

الفصل الثالث: دافعية التعلم.

تمهيد:

أولى التربويون أهمية بالغة لموضوع الدافعية لما له من الأثر البالغ على التعلم، وعليه تنادي كل المنظومات التربوية في مجال التعليم، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجهها تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاط المعرفي، الحركي والوجداني، وتعد الدافعية للتعلم متغير فعال في إنجاز الأهداف وتحقيق الغايات التربوية الكبرى للمجتمع. كما تعتبر الدافعية المعرفية للتعلم من القضايا التي تهم التربويين معلمين أو موجهين أو مخططين، ويرجع الاهتمام بهذا الجانب من الخصائص الشخصية للطلبة كونها العامل الذي يمكن أن يستثير انتباه المتعلم وفاعليته الذهنية المتعددة للإسهام في مواقف التعلم والخبرات التي تواجهه؛ لذلك تكاد تكون المؤشر لفاعلية المتعلم وحيويته وبالتالي تحصيله

وسنتطرق في هذا الفصل الى تعريف الدافعية للتعلم، عناصر الدافعية للتعلم، وظائف الدافعية للتعلم، عوامل مؤثرة في الدافعية للتعلم، طرق استثارة الدافعية للتعلم، اهمية الدافعية للتعلم، النظريات المفسرة للدافعية للتعلم والخلاصة.

لاقى موضوع الدافعية عموما ودافعية التعلم على وجه الخصوص اهتمام من قبل الباحثين في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية نظرا لأهمية الدافعية في عملية تنشيط وإثارة السلوك وتوجيهه واستمرار لتحقيق الأهداف، ولدورها في عملية التعلم والتعليم أو إعاقتها إن لم تستثر.

1) تعريف الدافعية للتعلم:

يعرف (بروفي) الدافعية للتعلم بأنها تتمثل في ميل الطلبة نحو إيجاد أنشطة أكاديمية لديهم لتحقيق مكافأة تشبع حاجة داخلية.

أما تعريف(ولفلوك) بأنها العمل من أجل تحقيق أهداف التعلم بقصد الفهم والتحسن في مجال الخبرة.

أما تعريف (لفرنكو وكوزيك واي نتوسل) بأنها حالة يستمر فيها نشاط الفرد وتوسطه إلى درجة كبيرة عمليات تقييم واعية وتوقع وانفعال.

وعرفها (قطامي) 1993 بأنها الحالة أو السلوك الذي يسيطر على الطلبة أثناء مشاركتهم في مواقف تعلم وخبرات وأنشطة صفية ومدرسية بقصد تحقيق هدف يعتبره هؤلاء الطلبة على درجة عالية من الأهمية، لا يهدؤون أو يسقرون حتى يتسنى لهم تحقيقه أو إشباعه

ويعرفها سيد عثمان دافعية التعلم: هي دافعية داخلية ذاتية تحمل أسباب الدفع وممثلة في التأهب، والنشاط والمادة المشاركة الاجتماعية ويحدد سيد عثمان دافعية التعلم قائلا "إن أسمى صورة من صور الدافعية في التعلم هي تلك التي يتحرك فيها الفرد المتعلم والمعلم بدافعية مشتركة في التعلم، حيث الحرية والتوجه، الانطلاق والضبط -الذات الاخر- احترام الذات المتعلم والاعتراف بمسؤولية موجه التعلم.

دافعية التعلم: هي الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، تتميز بالطموح والاستمتاع في الموقف الدراسي، وبذل قصارى الجهد لاكتساب المعارف وهذه الدافعية تكون داخلية، وهي رغبة التلميذ في حد ذاتها للتحصيل وخارجية كأسلوب المعلم في القاء الدرس في شكل جيد.
وهي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم ووعيه وانتباهه، تلح عليه لمواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي معينة.

وهي حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف إلى اشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق الذات.

2) عناصر الدافعية للتعلم:

هناك عدة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد وهذه العناصر هي:

1- **حب الاستطلاع:**

الأفراد فضوليون بطبعهم فهم يبحثون عن خبرات جديدة، ويستمتعون بتعلم الأشياء الجديدة، ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم الذاتية.

إن المهمة الاساسية للتعلم فتقديم مثيرات جديدة وغريبة للطلبة يستثير الاستطلاع لديهم.

2- **الكفاية الذاتية:**

يعني هذا المفهوم اعتقاد فرد ما أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة، ويمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة، فالطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم ليست لديهم دافعية للتعلم.

3- **الاتجاه:**

عبارة عن سلعة خادعة، حيث يعتبر خلال السلوك، فالسلوك الإيجابي لدى الطلبة قد يظهر فقط بوجود المدرس، ولا يظهر في أوقات أخرى.

(ثائر احمد غباري،2008،45)

4- **الكفاية:**

هي دافع داخلي نحو التعليم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في إنجاز المهمات والنجاح لدى البعض غير كاف.

5- **الدوافع الخارجية:**

المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة استشارية تحارب الملل وينبغي على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وابداعية وقابلة للتطبيق وأن تبتعد عن الخوف والضغوط والأهداف الخارجية فلل علامات قيمة جيدة كدافع خارجي إذا كانت عملية التقويم مخططة بشكل جيد.
(ثائر احمد غباري، 2008 ،47)

6- **الحافز:**

هو مجموعة من العوامل الخارجية التي تهيئ للمتعلم لإشباع رغباته وحاجاته وطموحاته للارتقاء بأدائه بهدف تحقيق الأهداف المنشودة ألا وهي النجاح وتحقيق الذات والرضا عن النفس.

3) وظائف دافعية التعلم:

- **الوظيفة الاستشارية:**

تعتبر هذه الوظيفة من أهم الوظائف التي يجب توظيفها في عملية التعلم، لأن الدافع لا يؤدي بالضرورة نما يستثير الفرد للقيام بسلوك معين إلا أن هذه الاستثارة حسب الباحثين يجب إلى القيام بسلوك معين، وأن تكون بدرجة متوسطة، لكي تؤدي إلى تعلم أفضل فنقص الاستثارة يؤدي إلى الملل وعد الاهتمام، أما الزيادة فتؤدي إلى القلق، وفقدان الطاقة فتتشتت بذلك جهود المتعلم.

(محمد نبيل ، 1003: 223).

- **وظيفة توقعيه:**

التوقع هو اعتقاد مؤقت بأنه سوف ينجم عنه أداء ما عن سلوك معين، أي عن موقف تعليمي، كما أن الأداء الناتج لا يتوقف بالضرورة مع ما هو متوقع فدرجة دافعية الفرد تمكن من توقع ما يمكن أدائه من سلوك.

- **الوظيفة الباعثية:**

وهي اهتمام الطالب بمادة دراسية يرتبط معها باعث أكبر، من مادة أخرى لا يرتبط معها ذلك الباعث.

- **وظيفة عقابية:**

أسلوب العقاب يكون حسب الاستجابة التي تستدعي العقاب، ويكمن دور العقاب كدافع حسب الدراسات، إذ اعتمد أثر العقاب على شدته فكلما زادت شدة العقاب يكون أثره أكبر لكن يجب ألا نستخدم العقاب الشديد في المواقف التعليمية، أيضا العقاب يقوي السلوك إذا تبعه ثواب أو حدث معا في نفس الوقت.

(المرجع السابق: 222).

وظيفة الدافعية للتعلم:

- ✓ تجعل المتعلم يستجيب لموقف معين، ويهمل المواقف الأخرى.
- ✓ تجعل المتعلم يوجه نشاطه نحو تحقيق هدف معين.
- ✓ تحرير الطاقة الانفعالية في الفرد، للقيام بنشاط معين نحو التعلم.

وتتمثل وظائف الدافعية فيما يلي:

1) بالنسبة للمعلم:

تتمثل وظيفة وأهمية الدافعية للمعلم اعتبارها تساعده في:

- ✓ معرفة النشاط المدرسي الذي يميل إليه التلميذ ويرغب فيه وهذا ما يطلق عليه معرفة اتجاه الجهد نحو العملية التعليمية.
- ✓ معرفة مقدار الجهد المتوقع أن يبذله المتعلم أثناء الدرس، حيث يلاحظ أن بعضهم يواظبون على حضور الدرس لكن في حقيقة الأمر لا يشاركون بإيجابية وفاعلية مما يفقد الدرس قيمة الهدف منه وهذا يمثل أحد وظائف الدافعية العامة والتي يطلق عليها معرفة شدة الجهد نحو العملية التعليمية.
- ✓ معرفة مدى قدرة المتعلم على مواجهة بعض المشكلات التعليمية التي يتعرض لها أثناء مساره الدراسي وهذا ما يطلق عليه معرفة المثابرة.

2) بالنسبة للتلميذ:

تتمثل وظائف الدافعية فيما يلي:

- ✓ **تزويد السلوك بالطاقة واثارة النشاط:** يحدد التعلم عن طريق النشاط الذي يقوم به التلميذ وهذا النشاط يستثار من طرف الدافعية التي تنشط الكائن الحي في الموقف التعليمي وتحرر السلوك من عقله إذ يحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تسعى إلى الإشباع ويتوقع أن يزداد النشاط بازدياد شدة الدافع.
- ✓ **اختيار النشاط وتحديده:** أن الدافعية عامل موجه ومنظم فهي توجه سلوك الكائن الحي إلى أوجه معينة نحو غرض معين وتحقق له إشباعات معينة وعليه فهي تجعل التلميذ يستجيب لبعض المواقف ويهمل البعض الآخر وهذا من حيث اختياره للنشاط الذي يفضل ممارسته.

توجيه السلوك: إن الدافعية عامل مدعم أو معزز وذلك لأن التوجيه السلوك لتحقيق أهداف وأغراض معينة لتحقيق إشباعات معينة هو في نفس الوقت تعزيز وتدعيم للسلوك الذي أدى إلى هذه الإشباعات، فلا يكفي أن نثير في التلميذ أهمية ممارسة النشاط وإنما ينبغي أن نوجهه نحو أهداف محددة واضحة فالتعلم يصبح مجدياً إذا وجه نحو أهداف واضحة تثير اهتمام التلميذ.

4) العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

يعتبر موضوع الدافعية للتعلم من المواضع الهامة التي لها أثر في تحقيق الاهداف التعليمية خصوصا وإنها تتعلق بفئة التلاميذ التي هي اساس العملية التربوية ومحورها وبالتالي فإنها تتغير حسب المواقف التي يواجهها المتعلم. فهي حصيلة عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة فيما بينها فاحيانا تؤدي الى رفع من الدافعية وأحيانا الى خفظها ويمكن ان نجمل العوامل التي تؤثر في الدافعية للتعلم فيما يلي:

لقد حدد الباحثان" باريس وتيرنر" 1994 اربعة عوامل تؤثر في دافعية المتعلم للتعلم اسموها " four CS of motivation " وهي رمز للحروف الاربعة الاولى من اربع كلمات او عوامل تبدا بالحرف" C " تؤثر على الدافعية وهي: (Choice) بمعنى الاختيار ، و (Challenge) بمعنى التحدي، و (control) بمعنى التحكم والضبط او السيطرة و (Collaboration) بمعنى التعاون والاشتراك بالنسبة لعامل الاختيار يقول الباحثان بان التلميذ تكون له الحرية لاختيار ما يتعلم ثم ان الدافعية للتعلم تكون افضل في حالة الواجبات التي تتسم بالتحدي لان المتعلم سيشعر بانه انجز مهمة صعبة فاذا نجح المتعلم

في انجاز مهمة يسيرة فانه لا يشعر بقيمة انجازه مثل ما يشعر بقيمة انجازه فيما لو كانت المهمة صعبة. ومثلما تتاثر الدافعية بالاختيار والتحدي فانها تتاثر بالتحكم او السيطرة حيث انه من الضروري ان يشعر المتعلم بانه يتحكم بطرق الوصول الى اهداف التعلم وفي الاخير قال الباحثان "باريس وتيرنر" بان التعاون والاشتراك مع الاخرين يزيد من الدافعية للتعلم لان العمل مع الاخرين يساعد على غرس الميول وتلاقح الافكار ومعرفة العلاقة الصحيحة بين الاشياء والقدرة على التعامل مع المهمات الصعبة.

وهناك عوامل اخرى تؤثر على الدافعية للتعلم ولها دور فعال اما في رفع او تدني الدافعية للتعلم لدى المتعلم حيث تلعب كل من الاسرة والمدرسة دورها وذلك حسب طبيعة المعاملة الوالدية من تشجيع او تعزيز او اهمال او عدم رعاية وهي عوامل تؤثر على نفسية المتعلم ومن ثم على دافعيته للتعلم اما المدرسة فتنحصر في العلاقات ما بين التلميذ او تلميذ او ما بين تلميذ ومعلم التي يجب ان تكون ايجابية حتى ترفع من ثقة المتعلم بنفسه وبالتالي زيادة الدافعية للتعلم واخيرا العوامل الخاصة بالمتعلم وطبيعة شخصيته من انبساطي وانطوائي نسبه الذكاء والتحكم في الانفعالات يؤدي الى وجود فروق في الدافعية لدى المتعلمين .

(بلحاج، 2011: 145).

5) طرق استثارة الدافعية للتعلم:

تشير الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية للتعلم إلى إمكانية استثارة وتنمية الدافعية لدى المتعلمين من خلال البحث عن الأسباب الكامنة وراء المشكلة إذ يمكن تناول كل سبب ووضع استراتيجية محددة لمعالجته.

كما أن الدافعية للتعلم وتنشيطها متعلق بالخبرات والمواقف التي تساهم في توجيه انتباه التلاميذ وبالتالي لانخراطهم في الأنشطة المدرسية حيث يشير أن وضع التلميذ في موقف البحث من أجل إكساب المعارف يسهم في تنشيطه أكثر من إعطائه معلومات جاهزة وكذا العمل على تحفيز التلاميذ بحوافز مادية أو معنوية حيث تسهم هذه الحوافز في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم الذاتي وتكوين نفسه بنفسه وترى أورمود أن تنمية دافعية التعلم تكون من خلال:

ربط المواضيع بحاجات التلاميذ والتركيز على اهتماماتهم الحالية.

إظهار الاهتمام بالأنشطة من طرف المعلمين حيث يصبح التلاميذ مهتمين داخليا لإتقان التعلم من خلال سلوك المعلمين.

تشجيع التلاميذ على الاستفادة من أخطائهم ويركز على دور المعلم في استثارة دافعية التلاميذ وتحريكها من خلال تحمل مسؤولياته وإلمامه بالمعاني الصحيحة لمختلف دوافع ومحركات السلوك وكيفية إدارة دافعية التلاميذ للقيام بمختلف الأنشطة وحتى ينجح المعلم في إثارة دوافع تلاميذه عليه أن يقوم بالخطوات التالية: أن يخطط ويحضر درسه جيدا.

أن ينوع وسائل وتقنيات تدريسه.

أن يتيح المتعلمين فرص المشاركة والاهتمام باستجابات التلاميذ.

أن يكون واضحا وواقعيا من خلال مراعاة قدرات وإمكانات التلاميذ.

6) أهمية الدافعية للتعلم:

تلعب الدافعية للتعلم دورا حاسما في عملية التعلم، إذ لا يمكن أن يحدث إلا بوجود دافع يساهم في تعلمه. وهذا ما أكده جيتس بقوله: " تعتبر الدافعية الشرط الوحيد الذي لا يتم التعلم إلا بها".

لذا ينبغي للمعلمين أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لعملية التدريس وتنفيذها، ففي هذا الصدد أكد العديد من علماء النفس والتربية من بينهم: جانيه وبرونرواوزبل وكلير وسكاندوار وريغليوث على الدافعية وكيفية إثارتها لدى التلاميذ والحفاظ عليها لما لها من أهمية في زيادة مثابرتهم وتحقيق النجاح، إذ يرى بعض العلماء أن ضعف التحصيل لدى بعض التلاميذ وفشلهم الدراسي ليس بسبب عدم كفاية أو قدرة المتعلمين على التعلم أو بسبب ضعف قدراتهم العقلية، ولكن بسبب غياب الدافعية لديهم.

(بنى يونس، محمود،224:2001).

والدافعية للتعلم ليست في مجملها ذاتية، أي تعتمد على التلميذ فقط، ولكن من المهم أن يكون هناك قدر مهم ومناسب من الدافعية الخارجية، أي من الضروري المساهمة في تكوين دوافع التلاميذ، فإن مهارة استثارة الدافعية لدى التلاميذ تعد من أهم مهارات التدريس الفعال، بل وأكثرها فعالية في إحداث التعلم.

فالدافعية تلعب دورا حاسما في التعلم بنوعيها الداخلي والخارجي، إلا أن كثيرا من الدراسات أثبتت أن الدافعية الداخلية أكثر أثرا وأشد قوة في استمرار السلوك التعليمي من الدافعية الخارجية، كون الأولى ترتبط بحاجات وقيم واتجاهات واهتمامات، فهي تترك أثرا أعمق.

قد أشارت نظريات كيلر في التعلم إلى أن الدافعية شيء مهم وضروري ويجب أن يسبق التعليم مباشرة بهدف جذب اهتمام التلاميذ للدرس أو تحفيزهم للتعلم، فمهما بلغت البرامج التعليمية المصممة من دقة إلا أنها لن تستطيع تحقيق النتائج المرجوة منها إذا لم تتضمن ما يثير دافعية التلاميذ للتعلم.

(تيلوين، وآخرون 22:2001).

كما يشير البيلي وآخرون (9111)، إلى أن هناك العديد من العناصر التي تخلق الدافعية للتعلم والتحصيل منها: التخطيط والتركيز على الهدف والوعي بالمعرفة والأنشطة التي ينوي تعلمها، والبحث النشط للمعلومات الجديدة، والإدراك الواضح للتغذية الراجعة والتحصيل، وعدم وجود قلق أو خوف من الفشل

وهذا ما أكده أيضا جونسون وجونسو نand Johnson1995 (أن دافعية التعلم تتطلب أكثر من مجرد رغبة أو نية للتعلم فهي تشتمل على نوعية الجهد العقلي للتلميذ. **(المرجع السابق:20).**

7) النظريات المفسرة لدافعية التعلم:

احتلت الدافعية حيزا كبيرا من البحث في القرن العشرين وخاصة في العقود الأخيرة منه، مما أدى إلى بناء نظريات الدافعية على نحو مستقل عن المفاهيم والأبعاد الأخرى للشخصية، وذلك

اعترافا بدورها وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وتشكيله وتعديله، وارتباطها الوثيق بعملية التعلم والتعليم الصفي، وفيما يلي عرض لأبرز النظريات النفسية في تفسير الدافعية للتعلم. **(غباري، 1001 :11).**

- **النظرية السلوكية**:

يطلق على هذه عادة النظرية الارتباطية أو نظرية المثير لاستجابة ولقد عرفت الدافعية بأنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة ومن بين زعماء هذه المدرسة " ثورندايك " و"سكينر" ولقد اعتمد "ثورندايك " على مبدأ مفاده أن الإشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويمها في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج كما يرون أن نشاط العضوية)المتعلم(مرتبطة بكمية حرمانها، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان ،فالتعزيز الذي يلي استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية وازالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر الافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك.

(المرجع السابق:13).

أما سكينر فير ى أن نشاط المتعلم مرتبط بحرية حرمانه، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان ومعنى ذلك أن التعزيز الذي يعقب الاستجابات يؤدي إلى تعلمها، مما يشير أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه.

يمكن القول أن التفسيرات السلوكية للدافعية مبنية أساسا على النتائج التي أسفرت عنها بعض التجارب التي تناولت التعلم الحيواني بحيث أنه لا يمكن اشتقاق بعض المبادئ التي تناسب التعلم البشري فحالات الإشباع الناتجة عن أداء استجابات معينة والتعزيز المناسب الأنماط السلوك المرغوب فيه كلها مبادئ تعلم هامة ومفيدة في تفسير الدافعية واستثمارها عند الطلبة.

(وطاس122:1811)

- **النظرية المعرفية:**

تفسر النظرية المعرفية الدافعية على أنها حالة انتشار داخلية تحرك الشخص المتعلم الاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من أجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته، فالنظرية المعرفية تسلم بافت ارض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكن من اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه.

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

(يوسف، عبد الرحمن ،121:1001).

- **نظرية التحليل النفسي:**

ترى هذه النظرية أن الدافعية حالة استثارة داخلية الاستغلال أقصى طاقات الفرد وذلك من أجل إشباع دوافعه إلى المعرفة وتحقيق ذاته وتعود هذه النظرية إلى الباحث "فرويد " الذي نادى بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية والمعرفية مثل الكبت واللاشعور والغريزة عند تفسير السلوك السوي والسلوك غير السوي، فسلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان وتؤكد على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي كما تشير إلى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك وهو ما يسميه "فرويد " مفهوم الكبت.

(غانم، محمد محمود 324:1001).

فهو يرد كل نشاط إنساني إلى أصل دافع واحد حيث ترى هذه النظرية أن كل أنواع السلوك والنشاط العلمي أو الأدبي أو الديني دافعه الرئيسي هو الغريزة الجنسية كما تشير هذه النظرية إلى وجود تفاعل بين الرغبات اللاشعورية التي نشأت عن دوافع الجنس والعدوان ورغبات الطفولة المبكرة التي تكبت ثم تظهر على شكل سلوك في المستقبل والملاحظ أن "فرويد " لا يعطي أهمية للعوامل الاجتماعية والثقافية.

(المرجع السابق:310).

- **نظرية التعلم الاجتماعي:**

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

ولقد بنى "روتر" نظريته على مفهوم المعتقدات حيث يرى أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم طموحات للنجاح لديهم القدرة أكثر على الإنجاز في حالة وجود مدعمات، وليس المكافآت في حد ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك فمثال يتزايد سلوك الاستذكار أو اللعب عندما يدرك الفرد أن سلوكه هذا يترتب عليه تقدير مرتفع.

تفسر هذه النظرية الدافعية على أساس السلوك المدرك من طرف الفرد وليس المكافآت هي التي تزيد من تكرار السلوك.

(المرجع نفسه:312).

نظرية برونر والتعلم الاكتشافي:

صرح" جيروم برونر" في كتابه المعروف "عملية التربية أن أية محاولة لتطوير التربية حتما من دوافع التعلم، ولقد صاغ مفهوم التعلم الاكتشافي من أجل تطبيقه داخل الغرفة الصفية، وقد جادل برونر أن التعلم الاكتشافي هو إعادة ترتيب عناصر الموقف الصفي بحيث يمكن للتلميذ الذهاب إلى ما وراء تلك العناصر من أجل صياغة ترتيبات جديدة، كمل صرح أيضا أن التعلم الاكتشافي ينشأ عن العقل المهيأ جيد، وأن الاكتشاف لا يقود التلاميذ إلى تنظيم المواد لاكتشاف العلاقات بينها فحسب، ولكنه يساعدهم أيضا على

التجنب السلبية التي قد تبعدهم عن استخدام المعلومات التي اكتسبت سابقا، مما يؤدي بالتلاميذ القيام بمعالجة المواضيع بشكل أكثر فاعلية، والوصول إلى إشباع جيد.

(غباري، 2008، 71)

نظرية التقييم المعرفي:

تعتبر من النظريات الاجتماعية المعرفية الحديثة التي ساهمت في دراسة مفهوم الدافعية للتعلم عند التلاميذ المراهقين، تلك النظرية التي طورها كل من DECI ET RYAN، والتي تهدف إلى تنمية الرغبة والإرادة في التعلم عند التلميذ، وذلك يجعل عملية التعلم عملية ذات قيمة لد يه مما يعطيه الفرصة ليصبح واثقا من نفسه. **(دوقة واخرون،2009، 43)**

قام دوسي وريان بالتحقيق من علاقة دمج أثر الكفاءة المدركة (الفعالية الذاتية عند باندورا) بالعوائق التي تفرض على الفرد من المحيط والتي تؤثر على الدافعية الداخلية، وقد اقترح من خلال هذه الأعمال نظرية التقويم المعرفي، حيث تتطور الفرد وتأخذ أشكالا مختلفة بتفاعل نوعين من الحاجات: الكفاءة المدركة والضبط الذاتي (الاختيار الحر للنشاط)، تصبح كما تراجعت الدافعية لتكون خارجية وبالتالي ضعيفة إلى أن نصل إلى حالة الغياب التام للدافعية.

ولهذه النظرية أهمية بالنسبة للتلميذ وهو مرحلة المتوسطة من التعليم، أي في مرحلة المراهقة فهو بحاجة إلى الوثوق في قدراته وشعوره في الاستقلالية، فالمراهق يفضل النشاطات الدراسية التي تسمح له بالتغيير عن نفسه، وتتيح له الفرصة للقيام بالسلوك بمحض إرادته، لهذا ينبغي على الأولياء والمعلمين مراعاة كيفية التعامل مع المراهق والابتعاد عن السلطة لما لها من أثر سلبي على دافعيته للتعلم.

(دوقة واخرون، 2009، 44)

خلاصة الفصل:

وفي خلاصة هذا الفصل استعرضنا مفهوم الدافعية وتعريفها في ضوء نظريات علم النفس المختلفة التي اتفقت على أنها قوة داخلية تثير السلوك وتحافظ على استمراره كما تعمل على المتنوعة لإثارة فضول المتعلم وإبراز العلاقة بين الدافعية والتعلم، فبين أهميتها وتوجيهه وهذه الدافعية ضرورية لحدوث السلوك، لذلك طور الباحثون أساليب مختلفة لاستثارتها وتقويتها من خلال ربط السلوك الم ارد القيام بحاجات المتعلم واستخدام الأساليب في المدرسة وكيفية استثارتها ثم نوها إلى الارتباط بين عناصر الدافعية وعوامل التعلم مع التنويه إلى دور تلك العناصر في تحسين التعلم والتحصيل الدراسي.

الفصل الرابع: الجامعة (التعليم العالي)

- تمهيد
- تعريف التعليم العالي
- وظائف و اهداف التعليم العالي
- اصلاح التعليمي العالي
- تعريف نظام ل م د
- درجات نظام ل م د
- اهداف و دوافع نظام ل م د
- نظام ل م د في الجامعة الجزائرية
- العراقيل و التحديات
- مقومات التكوين الجامعي
- الطالب و حاجياته
- الاستاذ الجامعي
- برامج التكوين
- الخلاصة

الفصل الرابع: الجامعة (التعليم العالي)

تمهيد:

تعد الجامعة الركيزة الأساسية في اي مجتمع يطمح لتنمية قدراته والنهوض بأعباء التنمية في كل المجالات فهي نظام مفتوح يسمح بالتبادل والاتصال وهي مؤسسة تعليمية يلتحق بها الطالب بعد إكمال دراستهم بالمدرسة الثانوية والجامعة أعلى مؤسسة معروفة في التعليم العالي وتطلق أسماء أخرى على الجامعة وبعض المؤسسات التابعة لها مثل: الكلية، المعهد، الأكاديمية، مجمع الكليات التقنية المدرسة العليا. وهذه الأسماء تسبب اختلافا في الفهم ألنها تحمل معاني مختلفة من بلد لآخر فعل الرغم من أن كلمة كلية تستخدم لتدل على معهد للتعليم العالي فنجد أن دوال تتبع التقاليد البريطانية أو الإسبانية.

تستخدم كلمة كلية للإشارة إلى مدرسة ثانوية خاصة وبالمثل فإن الأكاديمية وما تدل على معهد عمال التعليم أو مدرسة.

و سنتطرق في هذا الفصل الى التعريف بالتعليم العالي، وظائف و اهداف التعليم العالي، اصلاح التعليمي العالي، تعريف نظام ل م د، درجات نظام ل م د، اهداف نظام ل م د، نظام ل م د في الجامعة الجزائرية، فلسفة نظام ل م د، العراقيل و التحديات التي تواجه تطبيق نظام ل م د في جامعة جزائرية، مقومات التكوين الجامعي، الطالب الجامعي، الاستاذ الجامعي هيئة التدريس، برامج التكوين و الخلاصة.

1) التعريف بالتعليم العالي:

إن الهدف الأساسي للتعليم هو إكساب الفرد المعارف الضرورية التي تمكنه من الأداء الجيد والسليم لمختلف النشاطات والأعمال التي يقوم بها. وكذا الإلمام بجوانب الحياة المختلفة التي تهمه والتي يسعى الى تكوين فكرة واضحة عنها من أجل التعامل معها وفهمها وإدراكها. ويدل مصطلح التعليم العالي على: " مجموع النشاطات الهادفة إلى تنمية مواهب المتعلمين واكسابهم المهارات المختلفة وتمكينهم من استقصاء المشكلات ووضع الخطط والوسائل لحلها والقدرة على القيام بالأعمال والمشروعات ولاسيما ذات الصلة بحياتهم في المجتمع ".

يقصد بعبارة التعليم العالي: برامج الدراسة أو التدريب على البحوث على المستوى بعد الثانوي التي توفرها الجامعات أو المؤسسات التعليمية الأخرى المعترف بصفتها مؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات المختصة في الدولة أو بموجب نظم التصديق المعترف بها.

حيث يعتبر تعليما غير اجباريا موجه للبالغين وتمثل هذه الخاصية الأساسية للتعليم العالي كما يشترط فيه تحصل الفرد على شهادة البكالوريا وكذا تسجيله في إحدى مؤسسات التعليم العالي قد تكون هذه المؤسسات حكومية تابعة للدولة أو خاصة.

يمثل التعليم العالي رأس الهرم التعليمي وتتراوح مدة التكوين فيه حسب الدرجة العلمية للطالب ما بين الليسانس والدكتوراه. ويتميز بقدر كبير من الأهمية نظرا للدور الذي يلعبه في تخريج الإطارات والكفاءات التي تتوقف عليها مهمة الدفع بعجلة التنمية والاقتصاد في أي دولة في العالم

2) وظائف وأهداف التعليم العالي:

يعد التعليم العالي الحلقة الأبرز والأهم في تطور البلاد وتحقيق التنمية ودفع عجلة الاقتصاد لما يساهم به من تخريج يد عاملة ذات كفاءات عالية وقدرات وخبرات في كافة ميادين الحياة ومما لا شك فيه أن أي مجتمع يصبو إلى تحقيق تنمية شاملة ومثلى لا بد له وأن يعتني عناية كبرى بقطاع التعليم العالي ويوليه أهمية وأولوية قصوى.

على الرغم من اختلافات وظائف وأهداف التعليم العالي إلا أن منظمة اليونسكو وفي المؤتمر العالمي الذي عقدته حول التعليم العالي سنة 1998 بعنوان التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين الرؤية والعمل أقرت مجموعة من الأهداف المنوطة بالتعليم العالي والتي يجب أن يضمن هذا التعليم تحقيقها حتى يؤدي الدور الذي وجد من أجله. وجاء ذكر هذا المهام والوظائف في المادتين 01 و02 من التقرير العالمي 1998 وتضمنت ما يلي:

المادة 01 تضمنت: مهمة التكوين والبحث:

حيث تؤكد على ضرورة تقوية وتعزيز القيم الأساسية للتعليم العالي خاصة مهمته المتعلقة بالمساهمة في التطور المستمر وتنمية المجتمع وذلك عن طريق:

تعليم متخرجين ذوي كفاءات عالية ومواطنين مسؤولين قادرين على الاندماج في شتى قطاعات النشاط الإنساني ومنحهم تأهيلات مناسبة وذلك من خلال التكوين المعارف والخبرات.

منح فضاء مفتوح من أجل التكوين العالي والتعلم مدى الحياة.

ترقية وانشاء ونشر المعارف من خلال البحث وتوفير التقارير المناسبة من أجل مساعدة كل مجتمع على ضمان التطور الثقافي الاجتماعي والاقتصادي وترقية البحث العلمي والتكنولوجي وكذا ترقية البحث في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية.

المساعدة على فهم، ترجمة، حفظ، تقوية، ترقية ونشر الثقافات الوطنية والجهوية والعالمية والتاريخية في سياق تعدد الثقافات وتنوعها

المساعدة على ترقية والحفاظ على القيم الاجتماعية وذلك بضمان تكوين الشباب على القيم التي تمثل أساس مواطنة ديمقراطية وتقديمهم لوجهات نظر نقدية وموضوعية موجهة أساسا لتسهيل النقاشات حول النقاط الاستراتيجية وتقوية الأبعاد الإنسانية

المساهمة في تطوير وتنمية التربية والتعليم على جميع المستويات وخاصة فيما يتعلق بتكوين الأساتذة

المادة 02 واهتمت بالدور الأخلاقي الاستقلالية المسؤولية والتوقعات

حيث أكدت على أن مؤسسات التعليم العالي والعاملين بها والطلبة يجب عليهم:

حفظ وتطوير وظائفهم الأساسية وذلك بوضع جميع أنشطتهم تحت الصرامة الأخلاقية العلمية والثقافية

القدرة على التعبير بكل استقلالية ومسؤولية عن المشاكل الأخلاقية الثقافية والاجتماعية مزاولين بذلك نوعا من السلطة الفكرية التي يحتاجها المجتمع من أجل التفكير والفهم والتصرف.

3) الاصلاح التعليمي العالي

أ) تعريف نظام ل م د:

إن مصطلح (ل م د) هو اختصار لمجموعة مكونة من ثلاث مصطلحات هي: ليسانس، ماستر، دكتوراه.

كان هذا النظام يدعى في وقت مضى 3 -5 -8 وترجع هذه التسمية إلى عدد السنوات التي يقضيها الطالب في الدراسة بعد البكالوريا والتي يدل على إثرها درجة علمية معينة.

وضع نظام ل م د هيكلا جديدا للتدرج يقوم على 3 درجات علمية هي:

الليسانس: حيث يقضي الطالب فيها 03 سنوات بعد البكالوريا.

الماستر: حيث يقضي الطالب فيها 05 سنوات بعد البكالوريا.

الدكتوراه: حيث يقضي الطالب فيها 08 سنوات بعد البكالوريا.

إن نظام ل م د أكثر شمولا وتوسعا من معاني المصطلح هو إصلاح نتج عن عدة برامج وندوات أقيمت في شأن التعليم العالي وذلك باعتباره أهم عنصر تتوقف عليه التنمية الشاملة للبلاد.

ب) درجات نظام ل م د:

لعل أهم ما يميز نظام ل م د الدرجات العليا الثلاثة: " ليسانس، ماستر، دكتوراه "والتي تقابل نظام 3-5-8 فهذه الهندسة الجديدة الموحدة للدرجات والتي تهدف إلى توحيد مسار الدراسة شكلت البنية الأولى والأساسية لهيكل نظام ل م د وأعطته تسمية " نظام 3 درجات "

1 الليسانس: هي أول شهادة يتحصل عليها الطالب في نظام ل م د وهي تكوين يدوم 03 سنوات متعدد التخصصات ويكون موجها بالتدرج.

تشكل الليسانس طورا تمهيديا انتقاليا يتوج في نهايته بدرجة علمية أكاديمية تدعى: شهادة الليسانس. يمكن أن تكون الليسانس ذات طابع مهني " ليسانس مهنية " وبالتالي تقود بالضرورة إلى ماستر مهني أو تكون ذات طابع بحثي " ليسانس بحث " تدعى أيضا عامة وبالتالي يتبعها ماستر في البحث تتمتع مرحلة الليسانس بميزتين: الأولى تتمثل في إمكانية فتح المجال أمام الطالب لمواصلة دراسته العليا في الماستر والثانية تتمثل في أنها تقوده إلى ليسانس مهنية تهدف إلى إدماج في عالم الشغل.

2 الماستر: هو ثاني شهادة ينالها الطالب في إطار نظام ل م د بعد سنتين تليان شهادة الليسانس، وهي توجهه نحو البحث والاندماج المهني يسمح الماستر للطالب بالتوجه التدريجي سواء في مسار ذو طابع مهني ينتهي بالحصول على شهادة ماستر مهني أو في مسار آخر يوجهه نحو البحث العلمي وينتهي بحصوله على شهادة ماستر بحث.

3 الدكتوراه: وهي تعادل مسار التكوين الذي يضم أعمال تتعلق بتحضير أطروحة دكتوراه مدتها محددة ب 03 سنوات وهي ممكنة بعد ماستر بحث أي أن التحصيل على شهادة ماستر البحث هو شرط أساسي للتسجيل في الدكتوراه.

ت) أهداف نظام ل م د:

إن أهم هدفين لنظام ل م د هما:

خلق تناغم في تناول المعارف والنماذج البيداغوجية والتي هي مدعوة الترابط تحت فعل وتأثير العولمة.

ترقية الحركة وترقية التعاون الجهوي وترقية القيم العلمية والثقافية والاجتماعية الشركاء.

ومن أجل تحقيق الغاية المثلى من إنشاء نظام ل م د سطرت أهداف أخرى للنظام تمثلت في:

تشجيع حركية الطلاب بفضل نظام مشترك للمصادقة على الأرصدة، تشكل هذه الأرصدة العمل المقدم من طرف الطالب أثناء مساره الدراسي امتحانات، تربصات، ومذكرات وبمجرد أن يتحصل عليها تصبح ممزوجة وقابلة للتحويل في أي مؤسسة للتعليم العالي من الدول الأعضاء.

وضع 03 درجات للتكوين مشتركة هي: الليسانس، الماستر، الدكتوراه.

تسهيل وتيسير نجاح الطالب من خلال مسارات تتميز بتكوين متنوع.

وضع نظام الشهادات يتميز بالمقروئية وقابل للمقارنة.

تعميم نظام الأرصدة ورفع من قيمته.

تقييم جودة نظام التعليم على أساس المعرفة المتبادلة.

4) نظام ل م د في جامعه جزائرية:

فلسفه نظام ل م د:

لم يقتصر نظام دخول نظام ل م د الى الجامعة بصفه عامه والجامعة الجزائرية بصفة خاصة على تنظيم التكوين على ثلاث درجات موحدة فقط وانما جلب معه عدة مفاهيم ومصطلحات جديدة تتعلق به وتجعله يتميز عن اي نوع اخر من التكوين.

قام نظام ل م د على فلسفة جديدة مغيرا بذلك انماط التدريس وجميع ما يتعلق به ومن اهم ما جلبه هذا النظام من مفاهيم جديدة:

1 التنظيم على شكل سداسيات:
2 تنظم الدراسة على شكل سداسيات من اجل تسهيل تنظيم مسارات التكوين هو المدة الدورية للتعليم. يحتوي السداسي عددا محددا من الاسابيع المخصصة للتعليم والتقييم حيث المعدل المعقول

يتراوح بين 14 و16 اسبوع في السداسي الواحد الحجم الساعي الاسبوعي للتكوين يتراوح بين 20 ساعة للعلوم الانسانية والاجتماعية و25 ساعة بالنسبة للعلوم والتكنولوجيا.

3 عرض التكوين:

4 هو عباره عن دفتر شروط يحدد الاهداف والمضامين البيداغوجية للتكوين المقترح والشهادات المتوجة له الطرق البيداغوجية الموضوعة الحجم الساعي والمعايير الموضوعة تكوينات اخرى وكذا الامكانيات البشرية و المادية الضرورية في مجال التأطير والتجهيز والتمويل.

3 ميدان التكوين:

الميدان او المجال هو جميع عدد من التخصصات في مجموعة منسجمة سواء من حيث وحدتها الاكاديمية والمعرفية او من حيث فرص التشغيل التي تتيحها.

5 وحدات التعليم:

6 الوحدة التعليمية هي مجموعه من المقاييس والمواد أو الأنشطة المنسجمة بيداغوجيا. صممت وفق منطق تدرج بغية اكتساب كفاءات ومهارات محدده قد تكون الوحدة التعليمية عبارة اعمال موجهة اعمال تطبيقية تربصات مذكرات.

يضم كل عرض تكوين4 انواع من وحدات التعليم:

1 وحدات التعليم الاساسية:

تضم مجموعة المواد الضرورية للتخصص أي الواجب على كل طالب متابعتها.

2 وحدات التعليم الاستكشافية:

تضم المواد التعليمية التي تسمح بتوسيع الافاق المعرفية للطالب و هي تمكن إما من تعميق وتوجيه الطالب أو تسمح له بالانفتاح نحو مسالك اخرى.

3 وحدات التعليم المنهجية:

تمكن الطالب من اكتساب الذاتية في العمل

4 وحدات التعليم العرضية الأفقية.

5 الرصيد:

هي وحده قياس لما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات معبر عنها بقيمة عددية يتم تحديد عدد الأرصدة لكل وحده تعليميه على اساس العمل المطلوب القيام به من طرف الطالب للحصول على الوحدة. ويجب ان يراعي هذا الحجم مجمل النشاطات الواجبة على الطالب وخاصة الاحجام الساعية للتعليم المقدم وطبيعته محاضرات اعمال موجهة وتطبيقيه والعمل الشخصي والتربصات والمذكرات والمشاريع والنشاطات الاخرى. الأرصدة قابلة الاكتساب وقابلة للتحويل.

خصائص الرصيد:

الاكتساب الاحتفاظ:

يعد اكتساب الطالب لوحدة تعليمية مع قيمتها بالأرصدة اكتسابا نهائيا وعليه تصبح الوحدة مكتسبة بأرصدتها لذلك يقال انها قابله للاكتساب او الاحتفاظ.

قابلية التحويل:

عندما تأخذ وحدة التعليم المكتسبة في الحسبان ضمن مسلك تكويني اخر نقول بان تلك الوحدة قابلة للتحويل.

يتضمن كل سداسي 30 رصيدا كل شهادة رصيد:

180 رصيد لشهادة ليسانس

120 رصيد اضافي للماستر

7 مسلك التكوين:

8 المسالك مكونه من مجموعة متكاملة من الوحدات التعليمية المقدمة على شكل سداسيات والمعروضة على شكل منطقي ومنسق وهي قابلة للترصد والتحويل. قد يكون المسلك عباره عن فرع او تخصص لميدان تكوين أكثر شمولا حيث يحدد مسار الطالب منذ تسجيله الاولي مع احتمال تغيير المسار اثناء الدراسة يقود المسار فرقة بيداغوجية.

ويوجد نوعين من المسالك:

مسلك نموذجي او محدد:

هو تأليف منسجم لوحدات تعليم تشكل برنامجا دراسيا محددا من قبل الهيئة الجامعية ومقدما في شكل عرض تكوين وهو منظم بكيفية تسمح للطالب بناء مشروعه التكويني بصفه تدريجية.

مسلك فردي:

حيث بإمكان كل طالب ان يقدم مسلكا فرديا بمساعده فريق او فرق التكوين داخل مؤسسة او مؤسسات التعليم العالي.

7 مسارات التكوين ليسا نس ماستر دكتوراه:

1 ليسانس:

تتميز بعدد الفروع والتخصصات توجيه تدريجي حيث تنظم في 06 سداسيات وبالتالي هي تتطلب 180 رصيد اي 30 رصيد لكل سداسي.

تتكون الليسانس مجموعه من الوحدات التعليمية المنظمة والتي توافق عدد محدد من الأرصدة وتنظم على 03 سنوات هي ل 1، ل 2، ل 3 حيث يتم في كل سنة اكتساب مهارات والتعرف على مسار التكوين.

رسم مسار ليسانس المهني الى ثلاث مراحل:

1 مسار قبل ليسا نس عام يتكون من 3 سداسيات يدعى ل 1

2 سداسي مكيف يعزز متابعه المسار ويدعى ل 2

3 سداسي مخصصان للفرع المختار ل 3

2 الماستر:

يضم مسار الماستر تعليم نظري ومنهجي ومهني وتربصات وتحضير اولي للبحث وتحرير مذكرة

وينقسم الى مرحلتين:

1 مسار اول يتكون من سداسيين ويدعى م 1

2 مسار ثانيه يتكون من سداسيين ويدعى م 2

مسار الماستر مكرس لتحديد التخصص وكذا نوع الماستر بحث او مهني

3 الدكتوراه:

وهي تتم في 03 سنوات او 04 تضم تكوينا على البحث حيث تقوم بشكل اساسي على عمل طويل من البحث الذي يؤدي بالضرورة الى تحضير اطروحة يضاف اليها دروس اضافية على شكل ندوات وبعض المقاييس المهنية المفتوحة التي تكملها.

9 فرق التكوين:

10 هي مجموعه من الأساتذة مكلفون بتحضير ومتابعه لبرنامج تكوين تهتم فرق التكوين بتوجيه الطلبة وتسيير متابعة تقدمهم في مسارات التكوين وتضمن المرافقة والوصاية وذلك على طول مسار التكوين.

9 الفرع الشعبة:

ينقسم كل ميدان او مجال تكوين الى شعب فروع حيث يوافق كل فرع كل فرع تعليما اساسيا اما احادي التخصص او ثنائي التخصص او متعدد التخصص يحدد الفرع تخصص التعليم المتابع من طرف الطالب في ميدان تكوين محدد.

10 التخصص:

هو تجزئه للفرع وذلك من اجل تحديد مسار والمهارات المكتسبة من طرف الطالب الفرع يحدث في م 1 يمكن ان يعود عنوانه الى ماده علميه او الى مشروع مهني اما الاختيار النهائي للتخصص يكون عامه في الدخول الجامعي في م 2.

ينقسم الفرع الى تخصصات والتي تمثل مجال أكثر وضوحا وتحديدا من الفرع مهارة او مجال مهني.

11 ملحق مضاف للشهادة:

الملحق الوصفي لشهاده ليسانس او ماستر هو وثيقة عالمية تسلم للطالب الفائز خاصة في الماستر قصد تسهيل الاعتراف بالشهادة يبين الملحق طبيعة ومستوى ومضمون ومحتوى الدراسة

12 المعابر:

هي امكانيه تغيير في الاختيار او اعادة التوجيه من فرع الى اخر أو من ميدان الى اخر مع الاحتفاظ بمكتسبات المسار السابقة صمم المعبر للمساعدة على الليونة في المسارات.

5) العراقيل والتحديات التي تواجه تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية:

توجد عدة عراقيل وعقبات التي تواجه النظام في الجامعة الجزائرية من بينها:

تحديات تتعلق بالبيئة والمحيط التعليمي:

نظام ل م د هو نظام غربي بحث نشأ ضمن التكوين المعرفي الفرنكفوني وبالنسبة للجزائر فهو نسخة طبق الأصل عن النظام الفرنسي.

(عبد القادر، 2013: 55)

حيث قامت الجزائر باقتباس النظام التعليمي الفرنسي بمحتواه الاجتماعي والثقافي وحتى السياسي وهذا ما يشكل خطورة بالنسبة للجامعة الجزائرية، إذ تختلف هذه الأخيرة عن سابقتها الفرنسية اختلافا كليا فلكل منهما مميزاتها الخاصة وتقع كل واحدة في بيئة مختلفة عن الأخرى.

تحديات تتعلق بتطبيق النظام:

لم يقتصر تبني نظام ل م د على وضع اطار عام للإصلاح وانما كان هذا التبني بحذافيره حيث شمل ايضا المناهج وبرامج التكوين دون مراعاة ولا تكييف لها مع البيئة المحلية وهذا ما شكل اهم التحديات والعراقيل التي ادت الى فشل محاولات الاصلاح في بلادنا تطبيق النظام دون التهيئة الارضية المفهومية لهذا النظام فعوض التحفز على واقع تكويني لأصحاب المشاريع اولا ثم الأساتذة المؤطرين ثانيا كان هناك واقع اجباري اذ وجد الاستاذ نفسه بعد عطلة صيفية يطبق نظاما لا يعرف عنه الا ما اطلع عليه من القوانين الاجبارية المملوءة بالفراغات القانونية وآخر حاول فهم النظام عن المسؤولين فوجد نفسه في دوامه مبهمة فالذي أفهمه ليس بفاهم .

(علي صالحي 2013: 12)

تحديات تتعلق بعالمية النظام:

على الرغم من ان نظام ل م د هو نظام عالمي يسمح في ذات الوقت بحركية الطالب من جامعة الى اخرى محليا وعالميا الا ان هذه الافضلية تحولت في نفس الوقت الى سلبية

فالحركية التي وضعتها اوروبا كمبدأ في فلسفة نظام ل م د ليست هي في الحقيقة سوى

خطة تهدف الى استقطاب الادمغة من حول العالم الاجمع من الدول النامية.

فبمحاولة الجزائر القضاء على هذه الظاهرة هجرة الادمغة نظام ل م د فرصة جديدة لتنشيطها والاستفادة من الطلبة ذوي الكفاءات العالية في الجامعات الاوروبية

ان العقبات والتحديات التي تواجه نظام ل م د ليست بالهيئة إذا ما أردنا ان يكون هذا النظام بنفس المستوى الذي وصلت اليه الدول الاخرى في تطبيقه. لذا وجب اعادة النظر جيدا في هذا النظام وتكييفه حسب البيئة والمحيط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للبلاد والجامعة الجزائرية.

6) مقومات التكوين الجامعي:

نظرا للأهمية التي تلعبها الجامعة في تخريج الاطارات والكوادر لهدف خدمة المجتمع وتحقيق التنمية الشاملة وتحقيق التنمية الشاملة في كافة الميادين ولما كان التكوين الجامعي الأكاديمي يمثل العنصر الاساسي الذي من خلاله يمكن تلقين الافراد الطلبة أساسيات التخصص والمهنة التي حددت لهم والتي سيزاولونها فور التخرج من الجامعة فإنه لابد لنا من التطرق الى العناصر الاساسية التي تشكل هذا النوع من التكوين.

توجد ثلاث مقومات اساسي والتي تميزه عن سائر التكوينات الاخرى والتي لا يمكن الاستغناء عنها وهي:

1 الطالب الجامعي:

هو الفرد الذي يتلقى تعليما عاليا في جامعة او مؤسسة للتعليم العالي او مدرسة عليا وبمعنى اخر هو المنتسب الى الجامعة او المعهد والملتقى للمحاضرات والدروس وذلك من اجل الحصول على شهادة جامعية.

ان الطالب في مرحله التكوين الجامعي يحتاج الى تكوين وتأهيل يتميز بالجودة والحداثة وتكون فيه جميع الوسائل المسخرة لهذا الغرض ذات فعالية وتتسم بقدر من التطور وهذا من اجل ان يتمكن من فهم الاهداف المتعلقة بالتكوين والدخول في الحياة الجامعية وكذا الانتقال من مرحله التلقي الى مرحلة التفكير الناقد والتحليل والتأويل وبالتالي الابداع فيصبح الهدف من تكوين الطالب هذه فقط للعمل وانما اكسابه قدره برامج وخطط تخدم مهنته وتخدم المجتمع ككل.

يتم في هذه المرحلة اعداد الطلبة والتأثير في اتجاهاتهم وسلوكياتهم وتزويدهم بالمعلومات والمعارف والمهارات التي تجعل اسهامهم أكبر وادماجهم في عالم الشغل أسهل.

من بين الكفاءات الواجب توفرها لدى الطالب من جراء التكوين الجامعي الناجح والفعال.

الكفاءات الاكاديمية:

المعرفة الواسعة في مجال التخصص اطلاع على التطورات العلمية الحديثة الاطلاع على دراسات وابحاث علمية عديدة متابعة الاجتماعات وحلقات النقاش المتعلقة بمجال العمل التحدث بطلاقة بلغة اجنبية الى جانب اللغة العربية القدرة على التعامل مع الحاسوب بمهارة

الكفاءات المهنية:

التناسب بين الوظيفة والاختصاص الاستفادة من الاعداد الأكاديمي الجامعي ممارسة المهنة العمل بإتقان الرغبة الذاتية في العمل.

الكفاءات الشخصية:

التعاون والعمل بشكل فعال ضمن فريق عمل القدرة على ادارة الوقت بشكل فعال القدرة على معالجة المشاكل بسرعة القدرة على ابداء افكار مبتكرة والقدرة على اتخاذ القرار بأسلوب علمي والقدرة على تحمل المسؤولية

كفاءات الاتصال والتواصل:

القدرة على التواصل مع الاخرين الكترونيا تقبل راي الاخرين ومهارات النقاش والحوار.

الكفاءات الثقافية:

المشاركة في الندوات الثقافية متابعة البرامج الثقافية المنشورة في وسائل الاعلام متابعة المنشورات الصحفية الاهتمام بالأحداث المحلية الاهتمام بالأحداث العالمية.

(علي اسماعيل،10:2009)

2 الاستاذ الجامعي هيئة التدريس:

ان الاستاذ الجامعي ملزم بتدريس الطلاب على نحو فعال في حدود الامكانات التي توفرها المؤسسة والدولة وتشجيع التبادل الحر للأفكار بينه والطلاب وكذا الاستعداد لإرشاد هؤلاء الطلاب فيما يخص دراستهم وينبغي ان يكفل تغطية الحد الادنى من مضمون المقرر الدراسي لكل مادة

يتغير دور الاستاذ الجامعي لما يفرضه نوع التكوين في المرحلة الجامعية حيث لا يكون مجبرا على ممارسة الدور الذي يلعبه الاستاذ في المراحل المتقدمة من الدراسة الابتدائية المتوسطة والثانوية وهو تربية التلميذ وتعليمه لكل المواد حيث يصبح دور التلميذ هو التلقي وانما يقوم في هذه المرحلة بدور

المرشد الذي يقوم بإرشاد الطالب في عملية البحث عن المعرفة وذلك بتزويده بأهم العناصر الضرورية لتكوينه في التخصص وتوجيهه نحو كيفية عملية البحث الصحيحة.

(محمد الترتوري،99:2006)

يلعب حجم وكفاءة هيئة التدريس دورا فعالا في مدى انجاح عملية التكوين الجامعي حيث كلما زادت كفاءة الاستاذ في التخصص وسعة اطلاعه في المجال كلما قام بواجبه التكويني على أكمل وجه ويتعلق هذا اساسا بالتدريس والقاء المحاضرات وتدريب الطالب على عملية البحث وعلى استعمال تقنيات علمية في البحث واستعمال جميع الوسائل التعليمية الحديثة والتقنية الجديدة وكذا ارشاده في مجاله الموضوعي كما تعتمد كفاءته على استعماله هو الاخر لهذه الموارد المادية في عملية تكوين الطلبة

حجم هيئه التدريس هو الاخر يلعب دورا حاسما في هذه العملية حيث انه من المهم ان يتوفر عدد معتبر من الاساتذة في الجامعة بما يتناسب مع عدد الطلبة اذ ان ارتفاع عدد الطلاب بالمقارنة مع هيئة التدريس يخلق مشاكل عدة فيما يتعلق بعملية الفهم والاستيعاب ويشكل ضغطا على الاستاذ ويعرقل السير الجيد اذ انه من غير المعقول ان يقوم بعمله على أكمل وجه في وقت تستدعي فيه الضرورة تكوين كل طالب تكوينا فعالا يقوم الاستاذ من خلاله برفع كفاءات الطالب وتدريبه على مهارات لم يكن يتقنها من قبل.

وعلى العموم ومن اجل ان تكون عملية التكوين ذات فعالية قصوى بحيث يمكن استغلال الاستاذ وهيئة التدريس لفائدة قصوى يجب توفر بعض الشروط وهي:

تشجيع عضو هيئة التدريس على البحث العلمي الجاد وعلى التدريس المتميز

تشجيع عضو هيئه التدريس على النشر في مجلات علمية دولية متخصصة

وجود نظام فعال لتقييم اداء عضو هيئة التدريس على ان يكون أحد عناصره التقييم الطلابي

دراسة اوضاع هيئة التدريس بصفة دورية والعمل على تحفيزهم لأداء أفضل

اعاده النظر في جمله الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس والعمل على تصحيح مساراتها بصفه دورية.

(لحسن بو عبد الله،33:1898)

3 برامج التكوين:

البرنامج هو مجموع من المقررات المعتمدة والمختلفة من حيث محتواها وتنظيمها ترمي الى تحقيق اهداف محددة.

برنامج التكوين الجامعي هو مجموع المواد والمقررات الدراسية التي يتلقاها الطالب الجامعي خلال فتره دراسته بالجامعة في اي تخصص كان من اجل تكوينه في مجال او تخصص ما وإحداث لتكامل المعرفي لديه.

حسب نموذج هاينو يوجد ثلاث مستويات:

المستوى الاول:

يتم فيه البحث عن الغايات والاهداف يحتوي على خمس مراحل وهي:

تحديد وتحليل السياسة التربوية بصفه عامة

تحديد الاهداف: ويتم فيها تحديد المهام والادوار المنتظرة من المتعلم

دراسة الفئات المستهدفة: وذلك عن طريق دراسة الخصوصيات السيكولوجية والثقافية والاجتماعية واللغوية للمتعلمين

تحديد المحتويات

صياغة الاهداف الاجرائية: يتم فيها تحديد الاهداف في شكل افعال وانشطة عقلية ملموسة

المستوى الثاني:

يتم فيه البحث عن الطرق والوسائل ويحتوي على سته مراحل وهي:

احصاء الموارد والمعوقات: وذلك بالتعرف على الحدود المادية والإدارية والاجتماعية والموارد المتوفرة

وضع استراتيجيات للطرق والوسائل: وهذا ما يتطلب البحث عن الطرق والوسائل التي تمكن من تحقيق النتائج المرجوة وذلك عن طريق بناء عملية انتقاء انطلاقا من الاهداف المسطرة

دراسة شروط الادماج: ذلك عن طريق ادماج الطرق والوسائل داخل نظام او نسق معين ومحاولة تكييفها مع الوسائل الموجودة سابقا

تحديد وضعيات التعلم: يتم فيها تحديد الوضعيات التي سينجز فيها المتعلمون انشطتهم وذلك انطلاقا من الاهداف المحددة اجرائيا

تخصيص الوسائل: اي تخصيص بدقه الوسائل التي تتيح هذه الوضعيات

تحقيق الوسائل: يتم ببلوره الادوات وتجريبها ثم تصحيحها كتب دروس الخ

المستوى الثالث:

يتم فيه تحديد التقييم يحتوي على ثلاث مراحل وهي:

اعداد وتصميم التقييم: يتم في هذه المرحلة تحديد مخطط واضح للتقييم يشمل الهدف والمعايير والطرق والجوانب التي سينصب عليها هذا التقييم

اختيار واعداد الادوات: ادوات الاختبار الممكن استعمالها

تحديد طرق وادوات التقييم: حيث يجب اعداد الادوات وتجريبها لاختبار صحتها

اضافه الى هذه العناصر الهامة من ان تأخذ في عين الاعتبار عند اعداد برامج التكوين مجموعة من العوامل التي تتحكم وتطويرها والتي يلخصها ويلسون في نوعين من العوامل:

عوامل خارجية:

مثل حاجه سوق العمل وقضايا الساعة والوضع المهني للتخصص

عوامل داخلية:

مثل الإحاطة بالعوامل الخارجية اتجاهاتها والمنافسات من العلوم والاقسام الاخرى والمهارات التدريسية والبحث العلمي والعمل الميداني

(زينب عبد الواحد سلمان، 2009: 138).

الخلاصة:

يعد نظام ل م د للتعليم العالي ركنا اساسيا في النظام التربوي ونظرا لمهامه الذي جعله من المؤشرات الاساسية في تطوير النظام التعليمي وتوفير حاجيات الطالب من اجل ان تكون له دافعية ورغبة أكثر للتعلم كونه العنصر الفاعل في نظام الجودة.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس :

الاجراءات المنهجية للبحث

الدراسة الاستطلاعية

مكان الدراسة

مدة الدراسة

عينة الدراسة

ادوات الدراسة

الخصائص السيكومترية

الدراسة الاساسية

مكان الدراسة

مدة الدراسة

عينة الدراسة

خصائص العينة

ادوات الدراسة

تمهيد:

يعتبر تحديد الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من اساسيات البحث العلمي فالدراسة الميدانية هي مرجع الباحث لاختيار فرضياته المطبقة على عينة مشتقة من المجتمع الاصلي للدراسة بغية التوصل الى نتائج علمية ودقيقة ثبتت او تنفي صحة الفرضيات وذلك استنادا الى الاجراءات المنهجية كذلك الاساليب الاحصائية المناسبة وهذا سنتناوله بالشرح والتفصيل في هذا الفصل وتفاديا لاي صعوبات قد تواجهنا اثناء قيامنا بالدراسة الميدانية.

الدراسة الاستطلاعية:

اهدافها:

للدراسة الاستطلاعية عدة اغراض منها:

- التعرف على عينه البحث (طلبة الجامعة)

- تحديد فرضيات البحث

- التعرف على ادوات البحث ومحاولة ضبطها

- التعرف على الصعوبات التي قد تواجه الباحثة ا اثناء قيامها بالدراسة الاستطلاعية قصد تفاديها في الدراسة الاساسية.

مكان الدراسة:

تعريف جامعة وهران02

تعد كلية العلوم الاجتماعية بجامعة وهران 2 من أعرق الكليات على مستوى الوطن أنشأت بجامعة وهران عام 1999 كجزء من إعادة هيكلة الجامعة الجزائرية و الانتقال من نظام المعهد إلى نظام الكلية ثم تشكيل كلية العلوم الاجتماعية على أساس أربعة معاهد تشكل الان 05 اقسام و تتفرع إلى 07 شعب وريثة لتقليد طويل من البحث تفتخر هذه الكلية بجامعة وهران 02 بتكوينها و تخرج العديد من الأساتذة و الباحثين المشهورين على الصعيدين الوطني و الدولي مذكرتي من بينهم: الدكتور عبد القادر جغلول فيلسوف و عالم اجتماع مؤسس اول مركز للبحوث في العلوم الاجتماعية و الانسانية) كريديش (و معروف بعمله على فرانس فانون و يعتبر أفضل متذوق لأعمال ابن خلدون في العالم العربي .

الاستاذ الدكتور نادير معروف عالم الاجتماع) تلميذ جاك بارك (اشتهر بقراءته لفضاء الراحة والانثروبولوجيا القانوني .الاستاذ جمال فروبد عالم الاجتماع والمعروف بأعماله على الازدواجية التجارية والثقافية في الجامعة .الاستاذ حمانا بوخاري .الفيلسوف الجزائري وأحد مديري وكالة أنباء زمن الثورة في القاهرة معترف به وبكتاباته الفلسفية في الوطن العربي .الدكتور اوراس نجادي الديموغرافي والمسؤول عن

اول تعداد سكن والمساكن عام .1966 الدكتور خالد واضح عالم نفسي والاستاذ عبد الرحمان موساي انثروبولوجي وغيرهم كثيرون.

تقدم كلية العلوم الاجتماعية بجامعة وهران 02 عروضا تدريبية كاملة تغطي جميع المجالات والتخصصات في مجال العلوم الاجتماعية تقودك إلى شهادات جامعية معترف بها على الصعيد الوطني في القطاعين العام والخاص لأنها مبنية على أساس قيم قوية ومعايير التميز والانفتاح والاحتراف .تساهم هذه الكلية من خلال برامجها في رفع مستوى التدريب وفقا للاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للبلد كما تشارك في التنمية الوطنية من خلال تكوين إطارات تشغل مناصب عبر مختلف السلالم الإدارية .

يوفر التكوين في الليسانس والماستر بهذه الكلية العديد من الفرص المهنية والتدرج في المسؤولية في القطاعين العام والخاص . طور ليسانس :

الميدان	الشعب	التخصص	الشهادة
ميدان علوم انسانية واجتماعية فرع علوم اجتماعية	علم النفس	علم النفس الكلينيكي	ليسانس أكاديمي
		علم النفس العمل	ليسانس أكاديمي
		علم النفس المدرسة	ليسانس أكاديمي
	ارطوفونيا	ارطوفونيا	ليسانس أكاديمي
	علم الاجتماع	علم اجتماع اتصال	ليسانس أكاديمي
		علم اجتماع التنظيم والعمل	ليسانس أكاديمي
		علم اجتماع التربية	ليسانس أكاديمي
		علم اجتماع الانحراف والجريمة	ليسانس أكاديمي
	علم التربية	التوجيه والإرشاد	ليسانس أكاديمي
	الديمغرافيا	علم السكان	ليسانس أكاديمي
	الفلسفة	الفلسفة العامة	ليسانس أكاديمي
	الانثروبولوجيا	انثروبولوجيا المساحات الحضرية	ليسانس أكاديمي

طور ماستر:

الميدان	الشعب	التخصص	الشهادة
ميدان علوم انسانية واجتماعية فرع علوم اجتماعية	علم النفس	علم النفس الكلينيكي	ماستر أكاديمي
		علم النفس العمل	ماستر أكاديمي
		علم النفس المدرسة	ماستر أكاديمي
		علم النفس الصحة	ماستر أكاديمي
	ارطوفونيا	ارطوفونيا	ماستر أكاديمي
	علم الاجتماع	علم اجتماع اتصال	ماستر أكاديمي
		علم اجتماع التنظيم والعمل	ماستر أكاديمي
		علم اجتماع التربية	ماستر أكاديمي
		علم اجتماع الانحراف والجريمة	ماستر أكاديمي
	علم التربية	التوجيه والإرشاد	ماستر أكاديمي
	الديمغرافيا	الديمغرافيا الاجتماعية	ماستر أكاديمي
	الفلسفة	الفلسفة العامة	ماستر أكاديمي
	الانثروبولوجيا	انثروبولوجيا المساحات الحضرية	ماستر أكاديمي

مدة الدراسة:

دامت شهرا من نهاية نوفمبر2022 الى نهاية ديسمبر 2022 حيث استغرقنا اسبوعا في توزيع الاستبيان، اسبوعا لحساب النسب المئوية للتحكيم واسبوعا للتفريغ وحساب الخصائص السيكو مترية .

عينة الدراسة:

قوامها 20 طالبا جامعيا من جامعه وهران 2 اختير بطريقة عشوائية.

ادوات الدراسة:

1)الفراغ الوجودي:

أعده سيد محمد عبيد (2002)

قام بالإجراءات التالية:

أ – الهدف من مقياس الفراغ الوجودي لدى الشباب الجامعي:

يهدف المقياس الى قياس الفراغ الوجودي وما يرتبط به من ابعاد مختلفة مثل: (اللامعنى، الياس، الملل، اللاهدف) لدى عينة من الشباب الجامعي في الفترة العمرية (19 – 24) عاما .

خاصة مع ندرة المقاييس التي تقيس تلك الابعاد في البيئة العربية وذلك في حدود ما اطلع عليها الباحث من دراسات نفسية.

ب – مبررات اعداد المقياس:

اعداد هذا المقياس بغرض توفير اداه سيكو مترية مستمدة من البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة بحيث تناسب فئة الشباب الجامعي.

ج – خطوات اعداد المقياس:

وتحدد فيما يلي:

اولا: تحديد مكونات المقياس واشتقاق ابعاده وعباراته وذلك من خلال المصادر التالية:

1 استقراء التراث السيكولوجي والاطلاع على الادبيات والبحوث النفسية والاطر النظرية وثيقة الصلة بمفهوم الفراغ الوجودي.

2 الاطلاع على عدد من المقاييس او الادوات المتاحة التي اهتمت بقياس الفراغ الوجود او لا معنى في الحياة.

ثانيا: الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أ – الصدق العاملي:

استخدم الباحث هذا الاسلوب وفقا لطريقة المكونات الاساسية التي وضعها هوتيلنج باستخدام حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم تدوير المحاور تدويرا متعامدا بطريقة الفاريماكس وفقا لمحك كايزر وقد تم اجراء التحليل العاملي على عبارات مقياس الفراغ الوجودي التي بلغت (70) عبارة. وقد بلغت عينة التحليل (300) فرد وطبقا لما جاء في نتائج التحليل العاملي تم استخلاص مجموعة من الابعاد التي يتكون منها مقياس الفراغ الوجودي وهي كالاتي :

العبارات	العوامل			
	1	2	3	4
A 6	0.643		0.326	
A19	0.617			
A27	0.611	0.372		
A57	0.607			

A15	0.586		0.364	
A 7	0.581			

جدول 1: مصفوفة العوامل الدالة احصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور.

A58	0.571			
A18	0.564			
A14	0.563			
A11	0.552			
A31	0.547			
A3	0.544		0.322	
A50	0.528			
A1	0.511		0.388	
A52	0.483	0.374		
A25	0.481			
A33	0.476			
A20	0.475	0.349	0.334	
A10	0.467			
A32	0.457		0.351	
A61	0.454			
A9	0.441		0.308	
A21	0.432			
A5	0.423			
A67	0.374	0.353		
A23		0.538		
A68	0.400	0.512		
A39	0.359	0.512		
A62		0.493		
A26	0.392	0.488		
A37		0.484		
A35		0.475		
A63		0.469		
A43		0.467		
A47	0.434	0.462		
A12		0.449		
A69		0.438		

	0.422	0.437		A66
	0.411	0.425	0.401	A70
	0.333	0.422		A17
		0.418		A55
		0.408	0.356	A51

		0.406	0.342	A42
		0.377	0.369	A46
	0.322	0.377		A49
		0.369		A36
		0.322	0.303	A34
		0.310		A65
				A24
	0.620			A8
	0.617			A28
	0.589			A16
	0.571			A4
	0.541	0.320		A48
	0.487	0.306	0.401	A56
	0.480		0.351	A2
	0.475	0.381		A40
				A38
				A29
0.625				A64
0.603				A45
0.591				A54
0.562				A59
0.541				A53
0.538				A30
0.465	0.302			A44
0.459				A22
0.459				A41
0.455				A60
0.416				A13
4.389	5.389	6.775	9.481	الجذر الكامن

نسبة التباين	13.545	9.678	7.699	6.271
نسبة التباين التراكمية	13.545	23.223	30.922	37.193

ملحوظة تم استبعاد العبارات التي تشبعها اقل من (0.300)

يتضح من الجدول السابق وجود أربع عوامل يفسرون 37.193 % من التباين الكلي وقد تم حذف العبارتين (24، 38) لعدم تشبعهما على اي من العوامل وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا يتضح من الجدول السابق انه سيتم استبعاد العبارات التي تشبعاتهم اقل من 0.300 ومن ثم تم حذف العبارتين سالفتي الذكر من المقياس ليصبح عدد عبارات مقياس الفراغ الوجودي في صورته النهائية (68) عبارة.

العامل الاول: الامعنى:

اسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود26 بند ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (0.643) (0.374) وبلغ جذره الكامن 9.481 ويفسر هذا العامل 13.545 % من حجم التباين الكلي وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات:

جدول 2: يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الاول ومعاملات تشبعات كل منها.

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
1	A6	لقد اكتشفت ان حياتي بلا هدف	0.634
2	A19	حياتي بلا لون او طعم او رائحة	0.617
3	A27	يخيم على حياتي اليأس والقنوط	0.611
4	A57	حياتي مثل ماء راكد تخلو من أي هدف فيها	0.607
5	A15	اشعر انني لم اعش حياتي فوجودي مثل عدمه	0.586
6	A7	اشعر بالفشل في حياتي	0.581
7	A58	ارى ان حياتي فارغة لا يملؤها إلا اليأس	0.571
8	A18	انني عاجز عن وضع اهداف في الحياة	0.564
9	A14	لا اعرف ما اريد ان افعله في الحياة	0.563
10	A11	تخلو حياتي من اي بارقة امل فيها	0.552
11	A31	اشعر بالضياع	0.547
12	A3	انني اسير في الحياة من سيء الى اسوأ	0.544
13	A50	حياتي بلا جدوى فلم احقق هدفا يستحق العيش لأجله	0.528
14	A1	اشعر ان حياتي عبث لا معنى لها	0.511
15	A52	ارى مستقبلي كليل مظلم لا نهار فيه	0.483
16	A25	تتصف سلوكياتي باللامبالاة	0.481

17	A33	حياتي اشبه بالأشياء والجمادات	0.476
18	A20	ارى ان حياتي ضيق وضجر او ملل وسام	0.475
19	A10	اعتقد انه لا قيمة لتحقيق ذاتي طالما ان الموت هو نهاية كل انسان	0.467
20	A32	لو وضعت عنوانا لحياتي يكون " انا والملل "	0.457
21	A61	اشعر انني عديمة النفع ليس لي قيمة	0.454
22	A9	اشعر انني ريشة في الهواء تحركها الرياح كيفما تشاء	0.441
23	A21	اشعر ان حياتي نوع من الفراغ	0.432
24	A5	اشعر ان حياتي لا قيمة لها بالنسبة للآخرين	0.423
25	A67	اشعر بأن القدر يخبئ لي مصائب كثيرة	0.374

يتضح من الجدول السابق انا معان ومضامين هذه البنود يتضح انها تدور حول شعور الفرد بان حياته عبث تمضي بلا معنى او جدوى، وأنها لا تستحق ان تعاش، حيث لا يوجد ما يكافح من اجله، وتحمل ازماتها.

ومن ثم فان هذه المعاني والمضامين تدعم امكانيه تسميه هذا العامل بعامل اللامعنى.

العامل الثاني: الياس:

اسفرت عمليه التحليل العاملي عن وجود 23 بند ذات تشبعات داله على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (0.538) (0.310) وبلغ جذره الكامن 6.775 ويفسر هذا العامل9.678 % من حجم التباين الكلي وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات.

جدول 3: يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الثاني ومعاملات تشبعات كل منها.

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
1	A23	اشعر بالاستسلام للأمر الواقع	0.538
2	A68	حياتي مثل فيلم ابيض واسود لا ألوان فيه	0.512
3	A39	لو كانت الدنيا تجلب السعادة فاكتبوا على قبري {مات قبل ان يولد}	0.512
4	A62	اشعر باليأس عندما لا يحالفني النجاح في تحقيق هدف ما	0.493
5	A26	كانت لي اهداف وطموحات ولكنها ذهبت في مهب الريح	0.488
6	A37	أتساءل في كثير من الاحيان لماذا اعيش	0.484
7	A35	اشعر بالرغبة في الموت	0.475
8	A63	كل القيم حتى الحب تباع لمن يدفع أكثر	0.469
9	A43	لو كان الامر بيدي لاخترت ان لم اولد في هذه الدنيا	A.467
10	A47	ارى ان اليأس طريقي والحزن صديقي	0.462
11	A12	ينقصني العديد من الاهتمامات والانشطة	0.449
12	A69	تحاوطني مشاعر اليأس عندما أفكر في مشكلة البطالة	0.438
13	A66	لا جديد تحت الشمس فاليوم يشبه الأمس وغدا	0.437
14	A70	حياتي نوع من الثبات والسكون بلا جدوى او تنوع	0.425

15	A17	اشعر بالمعانات عندما أفكر في قيمة ما اعمل	0.422
16	A55	حياتي يحركها القدر دون اختيار مني	0.418
17	A51	اشعر بعدم القدرة على التواصل مع الوجود	0.408
18	A42	افتقد الى ما اكافح من اجله	0.406
19	A46	اتنازل عن اهدافي واعيش على هامش الحياة	0.377
20	A49	اعتقد ان كل انسان في الحياة يشبه قطعة منقطع شطرنج	0.377
21	A36	حياتي نسخة مكررة من كائنات اخرى اتصرف كما يتصرفون	0.369
22	A34	أعجز عن وضع اهداف بديلة في حياتي	0.322
23	A65	ينتابني اليأس عندما ارسب في الامتحان	0.310

يتضح من الجدول السابق ان معان ومضامين هذه البنود يتضح انها تدور حول التوقعات السلبية تجاه المستقبل وفقدان الدافعية للسعي والعمل في الحياة والتشاؤم والرغبة في الموت وخلو الحياة من اي بارقه امل تجعل الانسان يتمسك بأهدافها.

ومن ثم فان هذه المعاني والمضامين تدعم امكانيه تسميه هذا العامل بعامل الياس.

العامل الثالث: الملل:

اصفرت عمليه التحليل العاملي عن وجود 8 بنود ذات تشبعات داله على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (0.620)، (0.475) بلغ جذره الكامن 0.389 ويفسر هذا العامل7.299 % من حجم التباين الكلي وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات.

جدول 4: يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الثالث ومعاملات تشبعات كل منها.

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
1	A8	اشعر ان حياتي تمضي على وتيرة واحدة	0.620
2	A28	اعمالي اليومية نوع من التكرار الممل	0.617
3	A16	اعتقد في مقولة {اللي نبات فيه نصبح فيه}	0.589
4	A4	اشعر ان الملل يخيم على حياتي	0.571
5	A48	اشعر ان دراستي الجامعية مملة	0.541
6	A56	احداث حياتي تدعو للملل	0.487
7	A2	اشعر ان حياتي اصبحت ترسا يدور في عجلة الزمن	0.480
8	A40	اعتقد انني اعيش في عصر الملل	0.475

يتضح من الجدول السابق انا معان ومضامين هذه البنود يتضح انها تدور حول نمطية الحياة وسيطرة الروتين اليومي على الانسان والاحساس بالملل في كل انشطة الحياة ومن ثم فان هذه المعاني والمضامين تدعم امكانية تسمية هذا العامل بعامل الملل.

العامل الرابع: اللاهدف:

اصفرت عملية التحليل العاملي عن وجود 12 بند ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (0.673) (0.416) وبلغ جذره الكامن 4.389 ويفسر هذا العامل 2.271 % من حجم التباين الكلي وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات.

جدول 5: يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الرابع ومعاملات تشبعات كل منها.

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
1	A29	ارى ان حياتي لا تستحق ان اعيشها	0.673
2	A64	أفشل دوما في تحقيق اهدافي في الحياة	0.625
3	A45	لا اشعر بمكانتي في المجتمع الذي اعيش فيه	0.603
4	A54	لدي اصرار على ان يكون لي رسالة في الحياة اخدم بها نفسي وبلدي	0.591
5	A59	ليس لدي القدرة على الاستمتاع بكل جديد في حياتي	0.562
6	A53	اشعر ان حياتي لها معنى بحلوها ومرها	0.541
7	A30	أعجز عن تحقيق طموحاتي في الحياة	0.538
8	A44	لا استمتع بوقت فراغي	0.465
9	A22	اتطلع الى مستقبل تتحقق فيه احلامي	0.459
10	A41	ارى ان وجودي نعمة لا تعادلها نعمة اخرى	0.459
11	A60	أؤمن بان للموت معنى كما ان للحياة معنى	0.455
12	A13	لم احقق اي انجازات تجعل لحياتي معنى	0.416

يتضح من الجدول السابق انا معان ومضامين هذه البنود يتضح انها تدور حول خلو الحياة من وجود هدف يستحق العيش والنضال وتحمل المسؤولية من اجل تحقيقه وفقدان الدافعية للنجاح والاستسلام للفشل في الحياة وعدم القدرة على تغيير الواقع والعجز عن وضع اهداف في الحياة وأنها تمضي بلا هدف او مغزى ومن ثم فان هذه المعاني والمضامين تدعم امكانية تسمية هذا العامل بعامل اللاهدف.

ب – الصدق التمييزي:

وهي من اهم الطرق التي تستخدم لبيان صدق المقياس وتقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الافراد ذوي الدرجات المرتفعة على مقياس الفراغ الوجودي ومتوسطات درجه الافراد ذوي الدرجات المنخفضة على نفس المقياس وعندما تصبح لتلك الفروق دلاله إحصائية واضحة فهذا يشير الى صدق المقياس وقام الباحث بحساب الفروق لكل بعد ثم قام بحساب الفروق للمقياس ككل كما يلي:

جدول 6: دلاة الفروق بين متوسطات درجات افراد العينة على ابعاد مقياس الفراغ الوجودي وفقا للنوع (ذوي الدرجات المنخفضة – ذوي الدرجات المرتفعة) (ن = 75)

المقاييس الفرعية	ذوي الدرجات المنخفضة الإرباعي الادنى		ذوي الدرجات المرتفعة الإرباعي الاعلى		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد الاول	28,48	2,896	51,37	8,259	22,653	دلالة عند مستوى 0,01
البعد الثاني	31,60	4,243	52,13	5,624	25,242	دلالة عند مستوى 0,01
البعد الثالث	12,16	2,605	19,60	2,731	17,072	دلالة عند مستوى 0,01
البعد الرابع	29,25	5,046	27,07	3,912	2,966	دلالة عند مستوى 0,01
الدرجة الكلية	101,49	6,929	150,17	12,140	30,159	دلالة عند مستوى 0,01

وتوصل الباحث الى وجود فروق داله احصائيا بين متوسطات درجات الافراد ذوي الدرجات المنخفضة ومتوسطات درجات الافراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الفراغ الوجودي.

ثانيا ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة الفا كرومباخ وطريقة التجزئة النصفية وتعتمد معادلة الفا كرومباخ على تباينات اسئلة الاختبار وتشترط ان تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط ولذلك قام الباحث بحساب معامل الثبات لكل بعد على انفراد.

اما في طريقة التجزئة النصفية فيحاول الباحث قياس معامل الارتباط لكل بعد بعد تقسيم فقراته لقسمين (قسمين متساويين اذا كان عدد عبارات البعد زوجي، غير متساويين اذا كان عدد عبارات البعد فردي) تم ادخال معامل الارتباط في معادلة التصحيح للتجزئة النصفية لسبيرمان براون .

جدول 7: قيم معاملات الثبات بطريقة الفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.

(ن = 300)

الابعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
البعد الاول	25	0,609	0,657
البعد الثاني	23	0,721	0,752
البعد الثالث	8	0,390	0,599
البعد الرابع	12	0,544	0,604
الدرجة الكلية	68	0,857	0,893

الخصائص السيكو مترية التي قمت بها:

أ) صدق المحكمين: قمنا بتوزيع الاستبيان على ثلاث اساتذة انظر الملحق رقم (4) من اجل ابداء آرائهم حول مناسبة الفقرات وانتمائها الى الابعاد وكانت نتائج التحكيم كما هو مبين في الملحق رقم (5).

ب) الثبات: اعتمدنا على طريقة التجزئة النصفية التي تقوم على تقسيم الاستبيان الى نصفين القسم الفردي(س) من (1، 67) والقسم الزوجي(ص) من (2، 68) وكانت معامل ارتباط بيرسون ر = 0.682 وبعد حساب (ر') الذي يقوم على حساب الجذر التربيعي للثبات ر = $\sqrt{0,810}$ اصبحت قيمته 0.9.

ومنه نقول ان الاستبيان ثابت صالح للدراسة الاساسية.

2 الدافعية للتعلم:

قام الباحث جناد عبد الوهاب بالاستعانة ب:

تصميم اداه الدراسة: " استبيان الدافعية للتعلم":

من بين ادوات القياس التي تضمنتها الاطروحة استبيان الدافعية للتعلم الذي يهدف الى قياس دافعية التعلم لدى التلاميذ السنة الثالثة في التعليم المتوسط وقد اتبعنا في انجاز هذه الاداة عده خطوات، فبعد اطلاعنا على الجانب النظري والدراسات السابقة للدافعية للتعلم وقد تكون الاستبيان في صورته الاولى من 34 فقرة موزعة على اربع ابعاد اساسية وهي: مثابرة والجدية قيمة وفائدة التعلم مسؤولية المتعلم الكفاءة الذاتية وتستخدم في هذا الاستبيان للإجابة على فقراته مقياس ليكارت الحماسي والذي اجابته كالاتي : (موافق جدا، موافق، لا ادري، غير موافق، غير موافق تماما)

وقد قمنا بإعداد الاستبيان ليناسب العمر والمرحلة التي يمر بها التلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط وصمم ليلائم البيئة التي يعيش فيها هؤلاء التلاميذ وعلى هذا الاساس وفي اعدادنا لهذا الاستبيان اتبعنا الخطوات التالية:

1)مرحله الاتصال بالميدان:

لقد قمنا في حوالي أربع لقاءات مع مجموعة من أساتذة التعليم المتوسط ومجموعة من التلاميذ كعينة لمجتمع هذه المرحلة (تلميذ مجتهد، متوسط، اقل من المتوسط) لضبط متغير الدافعية للتعلم بإعطاء لكل اساتذة ادلاء بمفهومه للدافعية التعلم ووجودها بين التلاميذ وكذا سماع بعض التلاميذ عن سبب حضورهم الدراسة كمؤشر للدافعية اولا ولضبط التعريف الاجرائي لدينا في هذه الدراسة وهذه المشاركة للأساتذة والتلاميذ كله لسبب تصميم اداه تقيس السمة المراد قياسها الدافعية للتعلم وكذا ملائمته مع بيئتهم التي يعيشون فيها. 2) مرحلة اعداد وتصميم المقياس بالاطلاع على الجانب النظري لدافعية التعلم: بعد قراءتنا الواسعة حول موضوع الدافعية للتعلم والاطلاع على مجموعة من الابحاث تم ذكرها في فصل الدراسات السابقة وكان من اهم اسباب اعتمادنا على تصميم الاداة بأنفسنا للوصول الى هدفنا وهو تحديد ابعاد الدافعية لدى تلاميذ هذه المرحلة.

كما قمنا بالاستعانة ببعض مقاييس دافعية للتعلم أبرزها مقياس الدافعية للتعلم من تصميم (احمد دوقة واخرون، 2001) في دراسة قاموا بها تحت عنوان" تطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط" مقياس (دافعية نظرية التقرير الذاتي لمحمد نوفل، 2011) استفتاء (الدافعية الدراسة للدكتور محمود عبد الحليم منسي)، استبيان (دافعية التعلم للدكتور جمال محمد فكري)، استبيان (استراتيجيات الدافعة للتعلم ل " رو وساكس 1998 " وقام بتعريب الاستبيان الى اللغة العربية ابراهيم ابراهيم احمد، 2005

3(مرحله تحديد الابعاد:

تضمن الاستبيان أربع ابعاد رئيسية وهي:

أ) البعد الاول المثابرة والجدية: حيث تعبر الدرجة على هذا البعد عن مدى مثابرة الطالب واصراره وعدم استسلامه لما يواجهه من صعوبات او مشكلات والتلاميذ الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذا البعد في حاجة إلى مزيد من تعلم بدل الجهد والاستمرار في البحث عن حلول لما يواجههم من مشكلات ويقاس هذا البعد بالفقرات التالية في الاستبيان (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 33) وعددها9.

ب) البعد الثاني: قيمة وفائدة التعلم: يقيس هذا البعد مدى تصور التلميذ لفائدة تعلمه للنشاطات التي يقوم بها فغالبا ما يقبل التلاميذ على النشاطات التعليمية التي تعود عليهم بالفائدة والنجاح ويمثل هذا البعد 8 فقرات مرتبة في استبيان الدافعية للتعلم هي 8 على النحو التالي: (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30)

ت) البعد الثالث: مسؤولية التعلم: من خلال هذا البعد نود قياس مدى شعور المتعلم بمسؤولياته لتحقيق نجاحاته المدرسية وروح الاعتماد على النفس اثناء مذاكراته اليومية وواجباته المدرسية. والفقرات التي تمثل هذا البعد في استبيان الدافعية للتعلم هي 8 موزعة في الاستبيان كالاتي: (3، 7، 11، 15، 19 ،23، 27، 31)

ث) البعد الرابع: الكفاءة الذاتية: ونرجو من هذا البعد قياس قدرة المتعلم في التغلب على المواقف والمهمات الدراسية بصورة ناجحة ويقاس هذا البعد في الاستبيان ب 9 فقرات موزعة كالاتي: (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 34).

4) مرحلة صياغة الفقرات: من خلال الدراسات السابقة واهم النظريات المفسرة لدافعية التعلم عند التلميذ والاطلاع على المقاييس والاستبيانات المختلفة لدافعية التعلم ذات علاقة بالموضوع صياغة 38 فقره في صيغتها الاولية.

5 (مرحلة الاتصال بالميدان مرة ثانية: بعد فترة من الزمن تم اتصالنا بالميدان مرة ثانية للتحقق من العناصر التالية للاستبيان:

أ) وضوح التعليمة المستعملة حيث كانت تبدو واضحة لدى اغلب التلاميذ.

ب) كانت اغلب فقرات الاستبيان واضحة من حيث استعمال اللغة وبسيطة من حيث المعنى والمفهوم.

ت) تم حذف 4 فقرات كانت غير واضحة من حيث المعنى مما جعلنا نبقي على34 فقرة تمثل استبيان الدافعية للتعلم. الخصائص السيكو مترية للاستبيان: أ) صدق الاستبيان: صدق الاتساق الداخلي: لاستخراج هذا الصدق تم استخراج معاملات ارتباط كل فقره من فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية له مع بيان مستوى الدلالة لكل فقرة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول8: يوضح معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للاستبيان.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,430	"	18	0,335	"
2	0,300	"	19	0,240	'
3	0,464	"	20	0,366	"
4	0,332	"	21	0,235	'
5	0,353	"	22	0,439	"
6	0,091	//	23	0,540	"
7	0,562	"	24	0,467	"
8	0,491	"	25	0,538	"
9	0,036	//	26	0,352	"
10	0,485	"	27	0,464	"
11	0,301	"	28	0,393	"
12	0,466	"	29	0,412	"
13	0,391	"	30	0,162	//
14	0,413	"	31	0,112	//
15	0,270	"	32	0,605	"
16	0,520	"	33	0,518	"
17	0,207	'	34	0,477	"

يتضح من الجدول السابق ان جميع فقرات استبيان الدافعية للتعلم تمتاز بارتباطات قوية مع درجة الكلية باستثناء الفقرات التي تحمل الارقام التالية (6، 9، 30، 31) حيث كانت ارتباطات هذه الفقرات ضعيفة جدا مع الدرجة الكلية للاستبيان لذا قمنا بحذف هذه الفقرات وعليه أصبح مجموع فقرات استبيان الدافعية للتعلم في صورته النهائية يتكون من (30) فقرة. معاملات الاتساق الداخلي لاداه الدراسة: 1 معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الاول المثابرة والجدية والدرجة الكلية لهذا البعد قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي اليه هذه الفقرة والجدول الموالي يوضح ذلك: جدول رقم 16

الجدول رقم 9: يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الاول مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	ابذل جهدا كبيرا للوصول الى ما اريد	0,431	0,01
5	المثابرة مهمة في ادائي لأعمالي	0,304	0,01
9	لا اترك عملي عندما أفشل	0,414	0,01
13	اكون سعيدا عندما اطول في حل مشكلة	0,381	0,01
17	عندما ابدا في عمل ما انتهي من ادائه	0,492	0,01
21	الاستمرار والمثابرة من انسب الطرق لحل المشكلات الصعبة	0,446	0,01
25	اشعر بالرضا اثناء مواصلة عملي لفترات طويلة	0,572	0,01
28	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة	0,633	0,01

ان قيم الارتباط للفقرات البعد الاول محصورة بين 0.304 و0. 633 وهي الدالة كلها عند مستوى دلالة 0.01 باستثناء الفقرة رقم 9 وعليه تعد فقرات البعد الاول صادقة لما وضعت لقياسه. 2 معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني قيمة وفائدة التعلم والدرجة الكلية لهذا البعد قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي اليه هذه الفقرة والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم10: يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
2	التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا ومهنة محترمة	0,441	0,01
6	التعلم يكسبني احترام الاخرين ويضمن لي مكانا مهما في المجتمع	0,517	0,01
10	التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد	0,588	0,01

14	التعلم يحقق لي النجاح في الحياة	0,462	0,01
18	تنفيذ الانشطة المرتبطة بالمواد الدراسية مهم بالنسبة لي	0,545	0,01
55	التعلم يزيد من خبراتي وتفوقي	0,542	0,01

يتضح من الجدول رقم 17 ان قيم الارتباط لفقرات البعد الثاني محصورة بين 0.441 و0. 588 وهي الدالة كلها عند مستوى دلالة 0.01 وعليه تعد فقرات البعد الثاني صادقة لما وضعت لقياسه. 3 معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث مسؤولية التعلم والدرجة الكلية لهذا البعد قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي اليه هذه الفقرة والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم11: يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الثالث مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
3	اهتم بالقيام بمسؤولياتي في المدرسة	0,446	0,01
7	اواجه المواقف الدراسية التي تتحمل المسؤولية	0,542	0,01
11	ارغب في المواقف الدراسية التي تتطلب تحمل المسؤولية	0,483	0,01
15	انفذ ما يطلبه مني المعلم بخصوص الواجبات المدرسية	0,414	0,01
19	اقوم بما يطلب مني من اعمال على أحسن وجه	,0240	0,05
23	استعمل الدقة في اداء نشاطاتي الدراسية	0,454	0,01
26	اعمل بجد لتحسين ادائي في القسم	0,580	0,01

كتابة جدول يتضح من الجدول رقم 18 ان قيم الارتباط لفقرات البعد الثالث محصورة بين 0.240 و0.580 وهي دالة كلها عند مستوى دلالة 0.01 باستثناء الفقرة رقم 19 فإنها دالة عند مستوى 0.05 وعليه تعد فقرات البعد الثالث صادقة لما وضعت لقياسه. 4 معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الرابع الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية لهذا البعد قمنا بحساب درجة كل فقرة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي اليه هذه الفقرة والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول رقم12: يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البعد الرابع مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
4	مهما يقدم لي من مسائل دراسية فاني أستطيع التعامل معها	0,547	0,01
8	أجد حلا لكل مشكلة تواجهني	0,640	0,01
12	اذا واجهت امر جديد اعرف كيف اواجهه	0,635	0,01

16	لدي افكار كثيرة استخدمها للتعامل مع المشكلات التي تصادفني في القسم	0,542	0,01
20	اعرف كيف اتصرف مع المواقف الجديدة	0,485	0,01
24	عندما ابذل جهد انجح في حل المشكلات الصعبة	0,504	0,01
27	اعتمد على قدراتي الذاتية لمواجهة الصعوبات	0,503	0,01
29	اهتم بالأعمال التي تتطلب البحث والتفكير	0,598	0,01
30	اثق في اعمالي المدرسية المنجزة	0,614	0,01

يتضح من الجدول رقم 19 ان قيم الارتباط لفقرات البعد الرابع محصورة بين 0.485 و0.640 وهي دالة كلها عند مستوى دلالو 0.01 وعليه تعد فقرات البعد الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

صدق الاتساق الداخلي للأبعاد:

كما انتهينا بحساب درجة ارتباط كل بعد من ابعاد الاستبيان مع الابعاد الاخرى ودرجة الكلية للاستبيان.

جدول 13 : يوضح مصفوفة معاملات الارتباط للدرجات على الأبعاد الأربع و الدرجة الكلية للاستبيان

الابعاد	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الدرجة الكلية
البعد الاول	1,00				
البعد الثاني	"0,283	1,0			
البعد الثالث	"0,391	"0,416	1,00		
البعد الرابع	"0,555	"0,259	"0,424	1,00	
الدرجة الكلية	"0,773	"0,601	"0,740	"0,813	1,00

ب) ثبات الاستبيان:

الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا لحساب ثبات الاستبيان على استخدام طريقة التجزئة النصفية حيث قسمت فقرات الاستبيان دافعية للتعلم الى نصفين متساويين النصف الاول خاص بالأرقام التي تبدأ من الفقرة 1 الى غاية الفقرة 15. وهي الدرجات(س) والنصف الثاني خاص بالأرقام التي تبدأ من الفقرة 16 الى غاية الفقرة 30 وهي الدرجات (ص) وبعد تطبيق معادلة بيرسون لحساب قيمة الارتباط بين فقرات نصفي الاستبيان (س وص) المطبق في دراستنا الاستطلاعية كانت النتيجة ر = 0. 568

وبعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون أصبح معامل الثبات يساوي 0.72 مما يدل على ثبات الاستبيان كما انه يتمتع باستقرار في نتائجه وبمعنى اخر هذا الاستبيان يقيس فعلا ما وضع لقياسه.

الثبات باستخدام طريقة معامل الفا كرومباخ:

وللتأكد من ثبات استبيان دافعية للتعلم قمنا باستخدام معامل الفا كرومباخ لكل بعد من الابعاد الاربع للاستبيان مع ايجاد الموضوع الكلي لأسئلة الاختبار حيث تراوحت قيمة الفا ما بين 0.614 و0. 713 للأبعاد الأربعة للاستبيان كما توضحه في جدول الاتي:

الجدول رقم14: يوضح معامل الفا كرومباخ للأبعاد الأربعة للاستبيان

استبيان	البعد	عدد الفقرات	قيمة الفا
الدافعية للتعلم	المثابرة و الجدية	08	0,614
	قيمة و فائدة التعلم	06	0,713
	مسؤولية المتعلم	07	0,637
	الكفاءة الذاتية	09	0,626
	الدرجة الكلية	30	0,715

نلاحظ من هذه النتائج المبينة في الجدول ان قيمة معامل الثبات لالفا كرومباخ 0. 715 وهو معامل ثبات مقبول.

الخصائص السيكو مترية التي قمت بها:

صدق المحكمين: قمنا بتوزيع الاستبيان على ثلاث اساتذة انظر الملحق رقم (5) من اجل إبداء آرائهم حول مناسبة الفقرات وانتمائها الى الابعاد وكانت نتائج التحكيم كما هو مبين في ملحق رقم (6)

الثبات:

اعتمدنا على طريقة التجزئة النصفية التي تقوم على تقسيم الاستبيان الى نصفين القسم الفردي(س) (1، 29) والقسم الزوجي (ص) (2 ،30) وكانت قيمه معامل ارتباط بيرسون 0.830 وبعد حساب (ر') الذي يقوم على حساب الجذر التربيعي للثبات جذر 0.907 اصبحت قيمته 0.952 ومهنه نقول ان الاستبيان ثابت وصادق للدراسة الاساسية.

الدراسة الاساسية:

مكان الدراسة:

هي نفسها مكان الدراسة الاستطلاعية.

مدة الدراسة:

دامت شهرين (من بداية جانفي2023 الى بداية مارس2023) خلالها قمنا بتوزيع الاستبيان الخاضع للخصائص السيكو مترية تم توزيع الاستبيان على طلبة جامعة وهران 2 وشهر ونصف لحساب خصائص عينة الدراسة الاساسية وعرض ومناقشة نتائج الفرضيات.

عينة الدراسة:

بلغ عددها 100 طالب جامعي اختير راه بطريقة عشوائية وبعد توزيع الاستبيان واسترجاعه ابقينا على 83 لأنها تستوفي شروط الاستبيان.

خصائص عينة الدراسة الاساسية:

1) متغير الجنس والسن:

جدول رقم 15: يبين خصائص العين من حيث الجنس والسن:

السن / الجنس	{19 - 24}		{25 – 30}		{31 – 36}		{اكثر من 42}		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الاناث	66	79,51	4	48,19	2	2,409	1	1,204	73	87,942
الذكور	7	8,433	2	2,409	1	1,204	0	0	10	12,046
المجموع	73	87,943	5	7,228	3	3,613	1	1,204	83	99,988

نلاحظ من خلال الجدول رقم 1 انا نسبة كبيرة من الاناث حيث قدرت ب 79.51% مقارنة بالذكور التي قدرت 8.433% وهذا في فئة سن اعمارهم بين (19 – 24) وهو السن الطبيعي للالتحاق الطالب بالجامعة.

2) متغير الجنس وتكرار السنة:

جدول 16 : يمثل متغير الجنس وتكرار السنة:

تكرار السنة / الجنس	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الاناث	4	4,819	69	83,132	73	87,951
الذكور	0	0	10	12,048	10	12,048
المجموع	4	4,819	79	95,18	83	99,999

نلاحظ من خلال الجدول رقم2 ان نسبه كبيرة من الاناث لم يكرروا السنة حيث قدرت ب 83. 132% مقارنة بالذكور التي قدرت ب 12.048 % ذلك لان الاناث يفضلن الاجتهاد في الدراسة باعتبارها اولوية لهم وتدفعهم للبحث على منصب عمل مناسب لهم بالشهادة التي يتحصلون عليها على عكس الذكور الذين يسعون للبحث على منصب شغل وعمل مناسب لهم دون اعطاء اهمية للدراسة.

3(متغير الجنس والتخصص:

جدول رقم 17 :يمثل متغير الجنس والتخصص:

التخصص / الجنس	علم النفس التربوي		ارطفونيا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الاناث	45	54,216	28	33,734	73	87,95
الذكور	05	6,024	05	6,024	10	12,048
المجموع	50	60,24	33	39,758	83	99,998

نلاحظ من خلال جدول رقم 3 ان نسبه كبيرة من الاناث يفضلون تخصص علم النفس التربوي حيث قدرت ب 54.216% مقارنه بالذكور التي قدرت ب 6.024% لحبهم الكبير لجانب التعليم لأنها تعطي لهم فرص كبيرة ليصبحوا موجهين او مستشارين التوجيه والارشاد.

ادوات الدراسة:

1) الفراغ الوجودي:

هو الاستبيان الخاضع للخصائص السيكو مترية ومفتاح تصحيحه كالاتي:

اعطيت لكل عبارة وزن يتكون من سلم ثلاثي الابعاد هم (تنطبق على كثيرا) ثلاث درجات (تنطبق على احيانا) درجتان (لا تنطبق على اطلاقا) درجة.

وصف المقياس:

يتألف المقياس في صورته الاولية من 70 عبارة موزعة على اربعة ابعاد تمثل الفراغ الوجودي وهي: اللامعنى 21 عبارة، الياس 17 عبارة، الملل 16 عبارة، اللاهدف 16 عبارة .

2)الدافعية للتعلم:

وصف الاستبيان في صورته النهائية:

يتألف الاستبيان في صورته النهائية من 30 فقرة منها عبارات موجبة واخرى سالبة موزعة على اربع ابعاد تقيس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط وصممت شكل الاستجابات على الاستبيان على اساس طريقة ليكارت بحيث يجيب المتعلم عن كل عبارة من عبارات الاستبيان بأحد الخيارات الخمس (موافق جدا، موافق، لا ادري، غير موافق، غير موافق تماما) كتابة جدول 31

الجدول 18 : يوضح توزيع الفقرات في الاستبيان

الابعاد	الفقرات	عدد الفقرات
المثابرة و الجدية	1,5,9,13,17,21,25,28	08
قيمة و فائدة التعلم	2,6,10.14,18.22	06

مسؤولية المتعلم	3,7,11,15.19.23,26	07
الكفاءة الذاتية	4,8,12,16,20,24,27,29,30	09
المجموع		30

(طريقة تصحيح استبيان دافعية للتعلم وحساب درجاته: يتكون سلم الاجابة عن كل عباره من عبارات استبيان الدافعية للتعلم من خمس مستويات هي(موافق تماما، موافق، لا ادري، غير موافق، غير موافق تماما) ويتم تصحيح عبارات الاستبيان على النحو التالي: أ) بالنسبة للعبارات ذوات الارقام : (1، 2 ، 3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 7 ، 8 ، 9 ، 10 ، 11 ، 12 ، 13 ، 14 ، 15 ، 16 ، 17 ، 18 ، 19 ، 20 ، 21 ، 22 ، 23 ، 24 ، 25 ، 26 ، 27 ، 28 ، 29 ، 30) تعطى كل عبارة : خمس درجات اذا كانت الاجابة عنها بأوافق تماما. أربع درجات إذا كانت الاجابة عنها باوافق. ثلاث درجات إذا كانت الاجابة عنها بلا أدرى. درجتان إذا كانت الاجابة عنها بغير موافق. درجة واحدة إذا كانت الاجابة عنها بغير موافق تماما. ب) لا يوجد في استبيان الدافعية للتعلم فقرات عكسية. تحسب الدرجة الكلية للمستجيب على الاستبيان بجمع الدرجات التي حصل عليها كل عبارة من عبارات الاستبيان ومن الناحية النظرية فان اعلى درجة يحصل عليها المستجيب في استبيان الدافعية للتعلم 150 وأدنى درجة 30. تحسب درجة المستجيب على المجال بجمع الدرجات التي حصل عليها عن كل عبارة من العبارات المكونة له. وتصنف الدرجة التي نالها التلميذ في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق على النحو التالي: أ) اقل من 80 درجة المتحصل عليها في استبيان الدافعية للتعلم تعبر عن درجة مستوى دافعية التعلم منخفضة. ب) الدرجة المتحصل عليها والتي تتراوح ما بين (81، 130) تعبر عن درجة مستوى دافعية التعلم متوسطة. ت) الدرجة المتحصل عليها 131 درجة فما فوق تعبر عن درجة ومستوى دافعية تعلم عالية.

الاساليب الاحصائية:

طبقنا في هذه الدراسة الاساليب الاحصائية التالية:

1) النسب المئوية:

لحساب مواصفات العينة بالنظر الى المتغيرات الكمية والنوعية.

2) المتوسط الحسابي:

حساب متوسط الاناث والذكور في استبيان الفراغ الوجودي اولا و استبيان الدافعية للتعلم ثانيا .

$$م = \frac{(مج س)}{ن}$$

حيث م = المتوسط الحسابي

مج = مجموع القيم

ن = عدد افراد الدراسة

3) الانحراف المعياري:

استعمل لحساب انحراف الاناث والذكور عن المتوسط الحسابي في الاستبيانين وصيغته.

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ س^2 - (مج\ س)^2}{ن - 1}}$$

حيث ع = الانحراف المعياري

(مج س)2 = مجموع مربع القيم

(مج س2) = مربع مجموع القيم

ن = عدد افراد الدراسة

4) النسبة التائية:

لحساب الفرق بين متوسطات درجة الذكور والاناث في استبيان الفراغ الوجودي وفي استبيان الدافعية للتعلم.

وصيغتها

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)\left(\frac{ن_1 ع_1^2 + ن_2 ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\right)}}$$

م1 = متوسط مجموع اناث في استبيان الفراغ الوجودي ومتوسط مجموع اناث في استبيان الدافعية للتعلم

م2 = متوسط مجموع ذكور في استبيان الفراغ الوجودي ومتوسط مجموع الذكور في استبيان الدافعية للتعلم

ن 1 = عدد افراد عينة

4) معامل ارتباط بيرسون:

كامله لحساب ثبات استبيان الفراغ الوجودي واستبيان دافعية التعلم

$$\text{ر} = \frac{\text{ن} \times \text{مج (س} \times \text{ص)} - \text{(مج س)} \times \text{(مج ص)}}{\sqrt{\{\text{ن} \times \text{مج س}^2 - \text{(مج س)}^2\} \times \{\text{ن} \times \text{مج ص}^2 - \text{(مج ص)}^2\}}}$$

حيث ر = معامل ارتباط

س= يمثل المتغير الاول (القسم الفردي من الاستبيان)

ص = يمثل المتغير الثاني (القسم الزوجي من

الاستبيان)

ن = عدد افراد الدراسة

خلاصة:

ان تحديدنا للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في هذا الفصل مكاننا من تحديد مكان ومجال وعينة الدراسة بدقة وكذلك التأكد من صلاحية الادوات المراد تطبيقها على عينة الدراسة الاساسية كما تمكنا من خلال هذا الفصل من تحديد الاساليب الاحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وهذا ما يساعدنا على تحصيل نتائج هذه الدراسة بطريقة منهجية ومنظمة فكل ما عرض في الفصل التمهيدي وما سيعرض في الفصل الموالي هو النتائج لما توصل اليه هذا الفصل.

الفصل السادس:

عرض ومناقشة نتائج الفرضيات

- الفرضية الرئيسية
- مناقشة الفرضية الرئيسية
- الفرضية الجزئية الاولى
- مناقشة الفرضية الجزئية الاولى
- الفرضية الجزئية الثانية
- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية.
- اقتراحات
- خلاصة
- **خاتمة**

الفرضية الرئيسية:

يوجد علاقة بين درجات الفراغ الوجودي ودافعية التعلم لدى طلبة الجامعة

الجدول رقم (19) يبين قيمة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين متغيري الفراغ الوجودي والدافعية للتعلم.

	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	مستوى الدلالة
العلاقة بين درجات الفراغ الوجودي والدافعية للتعلم	0,794	1,65	0,05

من خلال الجدول رقم (1) نلاحظ ان قيمة ر المحسوبة المقدرة ب (0. 794) اصغر من القيمة الجدولية البالغة(1.65) عند مستوى الدلالة(0.05) ودرجة الحرية(85) ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تقول لا يوجد علاقة بين درجات الفراغ الوجودي ودرجات الدافعية للتعلم ولمناقشة هذه الفرضية لقد ذكر فرانكل تعريف للفراغ الوجودي(1982) بانه شعور الانسان بعوزه الشديد الى الاحساس بمعنى يستحق العيش من اجله مما يجعله يعاني من خبره الفراغ داخل نفسه ويصبح مقيدا او مأسورا لهذه الحالة ومن ابعاد الفراغ الوجودي نجد بعد اللامعنى اي ان حياة الانسان عبت لا معنى لها او كشعور الانسان بانه عديم النفع لا قيمة له، وبعد الياس كشعور الفرد بالاستسلام للأمر الواقع الشعور باليأس عندما لا ينجح في تحقيق هدف ما، وبعد الملل كان الاعمال اليومية للإنسان نوع من التكرار الممل او ان الدراسة الجامعية مملة، وبعد اللاهدف كفشل الانسان في تحقيق اهدافه في الحياة او العجز عن تحقيق الطموحات وهذا ما يشعر به الطالب الجامعي حيث يأتي للجامعة لتضييع الوقت فيستغني عن هواياته اي لا تصبح له اي هواية وينقص له الابداع ويستغني عن ممارسة الرياضة المفضلة لديه او اي نوع من الرياضة. لذلك تكون سببا في عدم رغبته في التعلم ومن خلال ما ذكر نجد ان من عناصر الدافعية للتعلم حب الاستطلاع والكفاية الذاتية والدوافع الخارجية والحوافز التي تتوفر لدى الطالب الجامعي لأنها عبارة عن مجموعة من العوامل التي تهيئ للمتعلم لإشباع رغباته وحاجاته وطموحاته للارتقاء بأدائه بهدف تحقيق اهدافه وتحقيق الذات والرضا عن النفس ومن الممكن ان يكون الطالب الجامعي الذي تعاملنا معه في دراستنا لم يبدي الاجابة الصحيحة نحو الاستبيانين. وهذا ما اكدته دراسة سارة حسام الدين مصطفى (2013) بعنوان " الفراغ الوجودي وعلاقته باضطرابات الشخصية

لدى عين من الشباب الجامعي" وقد هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة المحتملة الوجود بين الفراغ الوجودي وبعد اضطرابات الشخصية لدى عينة من شباب الجامعة وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الشباب الجامعي بلغ عددهم (53) من الذكور والاناث وتراوحت اعمارهم ما بين (11. 24) عاما بمتوسط عمري (21) سنة وتكونت ادوات الدراسة من مقياس الفراغ الوجودي ومقياس اضطرابات الشخصية (اعداد الباحثة) وقد تواصلت نتائج الدراسة الى ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية بين درجات افراد العينة على مقياس الفراغ الوجودي ودرجاتهم على مقياس اضطرابات الشخصية.

عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس الفراغ الوجودي وكذلك على مقياس اضطرابات الشخصية تبعا لمتغيرات (النوع، المرحلة الدراسية التخصص الأكاديمي، لغة الدراسة).

الفرضية الجزئية 1:

يوجد فرق في درجات الفراغ الوجودي لدى طلبة الجامعة يعزى لمتغير الجنس

الجدول رقم (20) يبين درجات المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للجنسين:

الفرق في درجات الفراغ الوجودي لدى طلبة الجامعة يعزى لمتغير الجنس	الذكور		الاناث		ت المحسوبة	ت الجدولية
	م ذ	ع ذ	م إ	م إ		
	106,9	18,657	106,972	24,960	0,361	1,65

من خلال الجدول رقم(2) نلاحظ ان النسبة التائية الجدولية المحسوبة لدرجه الفراغ الوجودي المقدرة ب (0.361) اصغر من النسبة التائية الجدولية البالغة(1.65) عند مستوى الدلالة(0.05) ودرجة الحرية(81) ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تقول لا يوجد فرق في درجات الفراغ الوجودي لدى طلبة الجامعة يعزى لمتغير الجنس و لمناقشة هذه الفرضية نعود الى تعريف رولوماي(1993) للفراغ الوجودي حيث عرفه بانه حالة تتولد من احساس الناس بانهم عاجزون ان يفعل اي شيء له اثرا ايجابيا في حياتهم الخاصة او فيما يخص العالم من حولهم ومن وجهة نظره ان العالم ثلاثة اشكال الاول البيئة الثاني علاقة الانسان مع الاخرين اما العالم الثالث فهو علاقة الشخص بذاته. ونجد عده مظاهر يتجلى من خلالها هذا الفراغ الوجودي كما ذكر فرانكل (1982) حيث يكشف الفراغ الوجودي عن نفسه في حالة من الملل فهناك اشخاص كثيرون لا يعرفون ماذا يفعلون بأوقات فراغهم مثال على ذلك انا الفرد يشعر بالملل يخيم على حياته وكثير من الاحيان يتساءل الفرد لماذا يعيش؟ ويبدو ان الانسان يعيش عصر الفراغ الوجودي او اللامعنى فكثير من الطلبة يشعرون بهذا الفراغ لذلك يعاني هؤلاء الطلبة من الاكتئاب والحزن كما ان الشعور بالضغط خاصة الضغط المدرسي وعدم القدرة على

الانجاز والياس امر متعلم ومكتسب نتيجة لمرور الفرد بتجارب وخبرات فاشلة اد يغزو فشله الى اسباب داخلة ويعممها على تجارب ومهمات اخرى في حياته تصل الفرد الى نتيجة تسمى بالعجز الطالب قد يكون مصدره الذات نفسها حيث تعجز عن تحقيق ما تريد الوصول اليه فاذا فشل في تحقيق اهدافه يشعر بالضياع والتمزق. وهذا ما اكدته دراسة جوليانو (2001) حاولت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين فقدان معنى الحياة والشعور بالملل والسام وسلوك العنف بين المراهقين فتوصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا بين الفراغ الوجودي وكل من الميل الى الشعور بالسام وسلوك العنف بين المراهقين.

الفرضية الجزئية 2:

يوجد فرق في درجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة يعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (21) يبين درجات المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للجنسين

الفرق في	الذكور		الاناث		ت المحسوبة	ت الجدولية
	م ذ	ع ذ	م إ	ع إ		
درجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة يعزى لمتغير الجنس	118,4	733,472	122,52	14,954	0,722	1,65

من خلال الجدول رقم(3) نلاحظ ان النسبة التائية الجدولية المحسوبة لدرجة الدافعية للتعلم المقدرة ب (0.722) اصغر من النسبة التائية الجدولية المقدرة ب(1.65) عند مستوى الدلالة(0.05) ودرجة الحرية(81) ومنه لا يوجد فرق في درجات الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة يعزى لمتغير الجنس ولمناقشة هذه الفرضية نعود الى تعريف قطامي(1993) لدافعية التعلم بانها الحالة او السلوك الذي يسيطر على الطلبة اثناء مشاركتهم في مواقف العلم وخبرات وانشطة صفية ومدرسية بقصد تحقيق هدف يعتبره هؤلاء الطلبة على درجة عالية من الاهمية لا يهددون او يسفرون حتى يتسنى لهم تحقيقه او اشباعه ونظرا لملاحظة الطالب لكثرة البطالين قد تنخفض لديه الدافعية للتعلم فهو يضع في ذهنه ان لا سبيل له من الدراسة والعمل غير متوفر ونجد ان لدافعية التعلم عدة وظائف انها تجعل المتعلم يوجه نشاطه نحو تحقيق هدف معين وتزويد السلوك بالطاقة واثارة النشاط ونجد عدة نظريات فسرت السلوك الانساني وشكلته وعدلته وكان ارتباطها الوثيق بعملية التعلم والتعليم الصفي ومنه اهم هذه النظريات: النظرية السلوكية والمعرفية والتحليل النفسي والتعلم الاجتماعي. وتظهر في الواقع المعاش ان التعلم يحقق النجاح في الحياة ويحقق مستقبلا زاهرا والاستمرار والمثابرة من انسب الطرق لحل المشكلات الصعبة لكن للأسف نجد ان الطالب الجامعي يبحث عما هو سهل فلا يجتهد في حل مشكلاته ولا في فهم الواقع بل يبحث عن الربح السريع دون مضاعفة رغبته في التعلم وهذا ما اكدته دراسة بن يوسف امال 2008 هدفت للكشف عن العلاقة التفاعلية بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم وأثر كل منهما على التحصيل الدراسي عند المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية.

الخاتمة:

إن الفراغ الوجودي يهدد هوياتنا وحياتنا وعلاقتنا بالناس ولا حل لنا الا بالرجوع الى نمط التفكير السليم الذي يحدد ما هو الانسان وكيف يحيى حياة انسانية كريمة يعرف الغاية من وجوده وسبل تحقيق اهدافه، ونجد ان الدافعية من اهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه او نشاطه في المجتمع حيث ان الدافعية تعتبر كمحفز اساسي تدفع الطالب للعمل والمثابرة وهي اهم شرط من شروط التعلم اذ ان المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين، وتعد الدافعية للتعلم متغير فعال في انجاز الاهداف ولتحقيق الغايات التربوية الكبرى للمجتمع.

اقتراحات:

اقترح على الطلبة المقبلين على مذكرة التخرج ان يحضروا مواضيع مذكرات جديدة تضم:

- الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطفولة المسعفة.
- اعداد برنامج ارشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى الطلبة المعرضين للتسرب المدرسي.
- الرضا عن التوجه المدرسي وأثره على دافعية التعلم.
- نوعية الحياة وعلاقتها بدافعية التعلم والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة.
- مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية في ضوء متغير الفراغ الوجودي.
- ضعف الدافعية للتعلم في ظل التوجيه المدرسي.
- مساهمة التنشئة الاجتماعية على دافعية التعلم لدى تلاميذ الطور المتوسط.
- دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة في ظل التعليم الالكتروني.

المراجع و المصادر

قائمة المراجع :

المراجع العربية :

- ازيد محمد نبيل ، (2003) ، **علم النفس التربوي**، ط 1 ، عمان ، مكتبة المجتمع العربي.
-بني يونس محمد محمود ، (2002) ، **سيكولوجية الدافعية والانفعالات** ط 2 ، عمان، دار المسيرة .
- بني يونس محمد محمود ، (2007) ، **سيكولوجيةالدافعيه والانفعالات** ط 7 ، عمان، دار المسيرة .
-الخزرجي سناء، (2010) ، **الابداع الفني وعلاقته بالقلق الوجودي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة** ، المجلد2 ، العدد 4 ، العراق، مجلة كلية التربية .
- تيلوين بوقريس واخرون، (2001) ، **استراتيجيات ما وراء المعرفة في الدافعية ووضعية التعلم**، الجزائر، دار الغرب .
- دوقة احمد ، (2009) ، **سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- زينب عبد الواحد سلمان، (2009) ، **تدريس تكنولوجيا المعلومات في اقسام المكتبات والمعلومات التابعة للمعاهد في هيئة التعليم التقني في مجلة التقني** ، العراق ، العدد5 مج 22 ، التعليم التقني.
- زايد محمد نبيل ، (2003) ، **الدافعية والتعلم** ، ط 1 ، مكتبة النهضة المصرية .
- عبد القادر تواتي(2013) ، **تحديات وعقبات اصلاح التعليم العالي ونظام ل م د في الجزائر تيزي وزو جامعةمولود معمري** ، كليه الاداب واللغات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر اعمال اليوم الدراسي(اصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهن وافاق) .
- علي اسماعيل ، بيار جدعون ، نورما غمراوي ،(2009) ، تطوير **وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع** ، بيروت يونسكو ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر 12 للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي.
- علي صالحي ،(2013) ، **نظام ل م د في الجامعة الجزائرية ، (بين الواقع والقوانين ميدان العلوم الانسانية) تيزي وزو** ، جامعة مولود معمري كلية الاداب واللغات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر أعمال اليوم الدراسي (اصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهين وافاق) .
- غباري ثائر احمد، (2008) ، **الدافعية النظرية والتطبيق** ، ط 7 ، عمان، دار المسيرة .
- غانم محمد محمود، (2002) ، **علم النفس التربوي** ، ط1 ، عمان ، دار الطباعة .
- فيكتور فرانكل، (1982) ، **الانسان يبحث عن المعنى**، (ترجمة) طلعت منصور غبريال ، الكويت ، دار القلم .
- قطامي يوسف وعدس عبد الرحمن، (2002) ، **علم النفس العام** ، عمان ، دار الفكر .
- لحسن بوعبد الله محمد مقداد، (1998) ، **تقويم العملية التكوينية في الجامعة دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري**، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجزائرية .
- مليكة لويس كامل (1990) ، **التحليل النفسي والمنهج الانساني في العلاج**، القاهرة ، دار النهضة .
-ماي رولو ،(1993) ، **البحث عن الذات، (ترجمة عبد علي الجسماني**، ط 1 ، بيروت .
-محمد الترتوري، أ غدير عرفات عرفات جويحان (2006) ، **ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات** ، عمان، دار المسيرة.

- وطاس محمد، (1988) ، **اهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في اللغة العربية للأجانب خاصة المؤسسات العربية للكتاب** .

المراجع الاجنبية :

- Crumbagh james , (1971) , **An experimental study in extentialism** ,New york Benguin Book .

-Frankl Victor E , (1967) , **Psychotherapy and existentialism washington** , square press .

-Frankl Victor E ,(1972) ,**The feeling of Meaning lessness Achallenge of logotherapy** , American journal of psychoanalysis No (1) .

- Frankl Victor E , (1978) **, The Unheard Cry for Meaning** , London : hodder and stoughon .

- Frankl Victor E (1982) **, The Will to meaning** , Meridian frankl , victor E (1992) Man's Search for Meaning , New york : Beacon press .

- Frankl Victor E , (1984) , **The Unheard Cry for Meaning : Psychotherapy and Humanism** , washinton : Square press .

-Krasko Gennich L , (2000) , **The Prophet of Meaning** : Frankl a gainst freud and Training of Education .

- Langle Alfried : Orgler , Christine , Kundi , Michael . (2003) , **The Existense Scale :Anew approach to assess the ability to find and to reach ewistential fulfillment** , European psychology .

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
The People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
University of Oran 2 "Mohamed Ben Ahmed"
كلية العلوم الاجتماعية
Faculty of Social Sciences

قسم علم النفس والأرطفونيا

شعبة: علم النفس

الرقم : ...../ق ع ن أ/ك ع إ/ج و 2022/2 وهران في :.....

إلى السيد : .....

.....

الموضوع: طلب إجراء تربص تطبيقي لنهاية الدراسة لنيل "شهادة ماستر"

سيدي،

تحية طيبة وبعد، بهدف تحضير الطلبة الآتية أسماؤهم:

1) الطالب (ة): .....بن يلس كميلة سارة.....

2) الطالب (ة): .....

والمسجلين في السنة الثانية ماستر تخصص: .....علم النفس المدرسي.....

يشرفنا أن نطلب خدمتكم بقبول إجراء التربص التطبيقي في هيئتكم، استكمالا للمسار البيداغوجي للتكوين في طور الماستر، والذي يمكن الطالب من التأقلم مع الجوانب العملية والميدانية وتطبيق معارفه النظرية.

وفي الأخير فإننا نبقى مستعدين لتقديم كل معلومة إضافية ضرورية ونشكركم مسبقاً على تعاونكم.

رئيس القسم

رأي الهيئة المستقبلة

العنوان: ص.ب.1015 المنور وهران 31000 الجزائر
Adresse : B.P.1015 El M'naouer Oran 31000 Algérie

جدول رقم 22 : مقياس الفراغ الوجودي:

	العبارات	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي احيانا	لا تنطبق علي اطلاقا
1	اشعر ان حياتي عبث لا معنى لها			
2	اشعر ان حياتي اصبحت مثل ترس يدور في عجلة الزمن			
3	انني اسير في الحياة من سيء الى اسوء			
4	اشعر ان الملل يخيم على حياتي			
5	اشعر ان حياتي لا قيمة لها بالنسبة للآخرين			
6	لقد اكتشفت ان حياتي بلا هدف			
7	اشعر بالفشل في حياتي			
8	اشعر ان حياتي تمضي على وتيرة واحدة			
9	اشعر انني ريشة في الهواء تحركها الريح كيفما تشاء			
10	اعتقد انه لا قيمة لتحقيق ذاتي طالما ان الموت هو نهاية كل انسان			
11	تخلو حياتي من اي بارقة امل فيها			
12	ينقصني العديد من الاهتمامات و الانشطة			
13	لم احقق اي انجازات تجعل لحياتي معنى			
14	لا اعرف ما اريد ان افعله في حياتي			
15	اشعر اني لم اعش حياتي فوجودي مثل عدمه			
16	اعتقد في مقولة "اللي نبات فيه نصبح فيه"			
17	اشعر بالمعانات عندما افكر في قيمة ما اعمل			
18	انني عاجز عن وضع اهداف في الحياة			
19	حياتي بلا لون او طعم او رائحة			
20	ارى ان حياتي ضيق و ضجر او ملل وسأم			
21	اشعر ان حياتي نوع من الفراغ			
22	اتطلع الى مستقبل تتحقق فيه احلامي			
23	اشعر بالاستسلام للأمر الواقع			
24	تتصف سلوكياتي باللامبالاة			
25	كانت لي اهداف و طموحات و لكنها ذهبت في مهب الريح			
26	يخيم على حياتي اليأس و القنوط			
27	اعمالي اليومية نوع من التكرار الملل			
28	ارى ان حياتي لا تستحق ان اعيشها			
29	اعجز عن تحقيق طموحاتي في الحياة			
30	اشعر بالضياع			
31	لو وضعت عنوانا لحياتي يكون "انا و الملل"			

32	حياتي اشبه بالأشياء و الجمادات			
33	اعجز عن وضع اهداف بديلة في حياتي			
34	اشعر بالرغبة في الموت			
35	حياتي نسخة مكررة من كائنات اخرى اتصرف كما يتصرفون			
36	اتسائل في كثير من الاحيان لماذا اعيش			
37	لو كانت الدنيا تجلب السعادة فاكتبوا على قبري مات قبل ان يولد			
38	اعتقد انني اعيش في عصر الملل			
39	ارى ان وجودي نعمة لا يعادلها نعمة اخرى			
40	افتقد الى ما اكافح من اجله			
41	لو كان الامر بيدي لاخترت ان لم اولد في هذه الدنيا			
42	لا استمتع بوقت فراغي			
43	لا اشعر بمكانتي في المجتمع الذي اعيش فيه			
44	اتنازل عن اهدافي و اعيش على هامش الحياة			
45	ارى ان اليأس طريقي و الحزن صديقي			
46	اشعر ان دراستي الجامعية مملة			
47	اعتقد ان كل انسان في الحياة يشبه قطعة من قطع الشطرنج			
48	حياتي بلا جدوى فلم احقق هدف يستحق العيش لأجله			
49	اشعر بعدم القدرة على التواصل مع الوجود			
50	ارى مستقبلي كليل مظلم لا نهار فيه			
51	اشعر ان حياتي لها معنى بحلوها و مرها			
52	لدي اصرار على ان يكون لي رسالة في الحياة اخدم بها نفسي و بلدي			
53	حياتي يحركها القدر دون اختيار مني			
54	احداث حياتي تدعو للملل			
55	حياتي مثل ماء راكد تخلو من اي هدف فيها			
56	ارى ان حياتي فارغة لا يملؤها الا اليأس			
57	ليست لدي القدرة على الاستمتاع بكل جديد في الحياة			
58	اؤمن بان للموت معنى كما ان للحياة معنى			
59	اشعر اني عديم النفع ليس لي قيمة			
60	اشعر باليأس عندما لا يحالفني النجاح في تحقيق هدف ما			
61	كل القيم حتى الحب تباع لمن يدفع اكثر			
62	افشل دوما في تحقيق اهدافي في الحياة			
63	ينتابني اليأس عندما ارسب في الامتحان			
64	لا جديد تحت الشمس فاليوم يشبه الامس و غدا			
65	اشعر بان القدر يخبئ لي مصائب كثيرة			
66	حياتي مثل فيلم ابيض و اسود لا الوان فيها			

67	تحاوطني مشاعر اليأس عندما افكر في مشكلة البطالة			
68	حياتي نوع من اللثبات و السكون بلا جدة او تنوع			

جدول رقم 23 :مقياس دافعية التعلم :

	الفقرات	اوافق تماما	اوافق	لا ادري	غير موافق	غير موافق تماما
1	ابذل جهدا كبيرا للوصول الى ما اريد					
2	التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا و مهنية محترمة					
3	اهتم بالقيام بمسؤولياتي في المدرسة					
4	مهما تقدم لي من مسائل دراسية فإني استطيع التعامل معها					
5	المثابرة مهمة في ادائي لأعمالي					
6	التعلم يكسبني احترام الاخرين و يضمن لي مكانا مهما في المجتمع					
7	اواجه المواقف الدراسية المختلف بمسؤولية تامة					
8	اجد حلا لكل مشكلة تواجهني					
9	لا اترك عملي عندما افشل					
10	التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد					
11	ارغب في المواقف الدراسية التي تتطلب تحمل المسؤولية					
12	اذا واجهت امر جديد اعرف كيف اواجهه					
13	اكون سعيدا عندما اطول في حل مشكلة					
14	التعلم يحقق لي النجاح في الحياة					
15	انفذ ما يطلب مني المعلم بخصوص الواجبات المدرسية					
16	لدي افكار كثيرة استخدمها للتعامل مع المشكلات التي تصادفني في القسم					
17	عندما ابدأ في عمل انتهي من ادائه					
18	تنفيذ الانشطة المرتبطة بالمواد الدراسية مهمة بالنسبة لي					
19	اقوم بما يطلبه مني من اعمال على احسن وجه					
20	اعرف كيف اتصرف مع المواقف الجديدة					
21	الاستمرار و المثابرة من انسب الطرق لحل المشكلات الصعبة					
22	التعلم يزيد من خبراتي و تفوقي					
23	استعمل الدقة في اداء نشاطاتي الدراسية					
24	عندما ابذل جهدا انجح في حل المشكلات الصعبة					
25	اشعر بالرضا اثناء مواصلة عملي لفترات طويلة					
26	اعمل بجد لتحسين ادائي في القسم					
27	اعتمد على قدراتي الذاتية لمواجهة الصعوبات					
28	افضل التفكير بجدية لساعات طويلة					
29	اهتم بالأعمال التي تتطلب البحث و التفكير					
30	اثق في اعمالي الدراسية المنجزة					

جدول رقم 24 : اسماء اساتذة التحكيم :

رقم	الاسم و اللقب	الجامعة
1	زروالي وسيلة	العربي بن مهيدي -ام بواقي-
2	ايت حبوش	ابو القاسم سعد الله -الجزائر2-
3	سيسيان فاطمة	حزوبة –مستغانم-

جدول رقم 25 : تحكيم مقياس الفراغ الوجودي :

	العبارات	القياس		عدم القياس	
		ك	%	ك	%
1	اشعر ان حياتي عبث لا معنى لها	3	100	0	0
2	اشعر ان حياتي اصبحت مثل ترس يدور في عجلة الزمن	3	100	0	0
3	انني اسير في الحياة من سيء الى اسوء	3	100	0	0
4	اشعر ان الملل يخيم على حياتي	3	100	0	0
5	اشعر ان حياتي لا قيمة لها بالنسبة للآخرين	3	100	0	0
6	لقد اكتشفت ان حياتي بلا هدف	3	100	0	0
7	اشعر بالفشل في حياتي	3	100	0	0
8	اشعر ان حياتي تمضي على وتيرة واحدة	3	100	0	0
9	اشعر انني ريشة في الهواء تحركها الريح كيفما تشاء	3	100	0	0
10	اعتقد انه لا قيمة لتحقيق ذاتي طالما ان الموت هو نهاية كل انسان	3	100	0	0
11	تخلو حياتي من اي بارقة امل فيها	3	100	0	0
12	ينقصني العديد من الاهتمامات و الانشطة	3	100	0	0
13	لم احقق اي انجازات تجعل لحياتي معنى	3	100	0	0
14	لا اعرف ما اريد ان افعله في حياتي	3	100	0	0
15	اشعر اني لم اعش حياتي فوجودي مثل عدمه	3	100	0	0
16	اعتقد في مقولة "اللي نبات فيه نصبح فيه"	3	100	0	0
17	اشعر بالمعانات عندما افكر في قيمة ما اعمل	3	100	0	0
18	انني عاجز عن وضع اهداف في الحياة	3	100	0	0
19	حياتي بلا لون او طعم او رائحة	3	100	0	0
20	ارى ان حياتي ضيق و ضجر او ملل وسأم	3	100	0	0
21	اشعر ان حياتي نوع من الفراغ	3	100	0	0
22	اتطلع الى مستقبل تتحقق فيه احلامي	3	100	0	0
23	اشعر بالاستسلام للأمر الواقع	3	100	0	0

24	تتصف سلوكياتي باللامبالاة	3	100	0	0
25	كانت لي اهداف و طموحات و لكنها ذهبت في مهب الريح	3	100	0	0
26	يخيم على حياتي اليأس و القنوط	3	100	0	0
27	اعمالي اليومية نوع من التكرار الملل	3	100	0	0
28	ارى ان حياتي لا تستحق ان اعيشها	3	100	0	0
29	اعجز عن تحقيق طموحاتي في الحياة	3	100	0	0
30	اشعر بالضياع	3	100	0	0
31	لو وضعت عنوانا لحياتي يكون "انا و الملل"	3	100	0	0
32	حياتي اشبه بالأشياء و الجمادات	3	100	0	0
33	اعجز عن وضع اهداف بديلة في حياتي	3	100	0	0
34	اشعر بالرغبة في الموت	3	100	0	0
35	حياتي نسخة مكررة من كائنات اخرى اتصرف كما يتصرفون	3	100	0	0
36	اتسائل في كثير من الاحيان لماذا اعيش	3	100	0	0
37	لو كانت الدنيا تجلب السعادة فاكتبوا على قبري مات قبل ان يولد	3	100	0	0
38	اعتقد انني اعيش في عصر الملل	3	100	0	0
39	ارى ان وجودي نعمة لا يعادلها نعمة اخرى	3	100	0	0
40	افتقد الى ما اكافح من اجله	3	100	0	0
41	لو كان الامر بيدي لاخترت ان لم اولد في هذه الدنيا	3	100	0	0
42	لا استمتع بوقت فراغي	3	100	0	0
43	لا اشعر بمكانتي في المجتمع الذي اعيش فيه	3	100	0	0
44	اتنازل عن اهدافي و اعيش على هامش الحياة	3	100	0	0
45	ارى ان اليأس طريقي و الحزن صديقي	3	100	0	0
46	اشعر ان دراستي الجامعية مملة	3	100	0	0
47	اعتقد ان كل انسان في الحياة يشبه قطعة من قطع الشطرنج	3	100	0	0
48	حياتي بلا جدوى فلم احقق هدف يستحق العيش لأجله	3	100	0	0
49	اشعر بعدم القدرة على التواصل مع الوجود	3	100	0	0
50	ارى مستقبلي كليل مظلم لا نهار فيه	3	100	0	0
51	اشعر ان حياتي لها معنى بحلوها و مرها	3	100	0	0
52	لدي اصرار على ان يكون لي رسالة في الحياة اخدم بها نفسي و بلدي	3	100	0	0
53	حياتي يحركها القدر دون اختيار مني	3	100	0	0
54	احداث حياتي تدعو للملل	3	100	0	0
55	حياتي مثل ماء راكد تخلو من اي هدف فيها	3	100	0	0
56	ارى ان حياتي فارغة لا يملؤها الا اليأس	3	100	0	0

57	ليست لدي القدرة على الاستمتاع بكل جديد في الحياة	3	100	0	0
58	اؤمن بان للموت معنى كما ان للحياة معنى	3	100	0	0
59	اشعر اني عديم النفع ليس لي قيمة	3	100	0	0
60	اشعر باليأس عندما لا يحالفني النجاح في تحقيق هدف ما	3	100	0	0
61	كل القيم حتى الحب تباع لمن يدفع اكثر	3	100	0	0
62	افشل دوما في تحقيق اهدافي في الحياة	3	100	0	0
63	ينتابني اليأس عندما ارسب في الامتحان	3	100	0	0
64	لا جديد تحت الشمس فاليوم يشبه الامس و غدا	3	100	0	0
65	اشعر بان القدر يخبئ لي مصائب كثيرة	3	100	0	0
66	حياتي مثل فيلم ابيض و اسود لا الوان فيها	3	100	0	0
67	تحاوطني مشاعر اليأس عندما افكر في مشكلة البطالة	3	100	0	0
68	حياتي نوع من اللثبات و السكون بلا جدة او تنوع	3	100	0	0

جدول رقم 26 :تحكيم مقياس الدافعية للتعلم :

	الفقرات	القياس		عدم القياس	
		ك	%	ك	%
1	ابذل جهدا كبيرا للوصول الى ما اريد	3	100	0	0
2	التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا و مهنية محترمة	3	100	0	0
3	اهتم بالقيام بمسؤولياتي في المدرسة	3	100	0	0
4	مهما تقدم لي من مسائل دراسية فإني استطيع التعامل معها	3	100	0	0
5	المثابرة مهمة في ادائي لأعمالي	3	100	0	0
6	التعلم يكسبني احترام الاخرين و يضمن لي مكانا مهما في المجتمع	3	100	0	0
7	اواجه المواقف الدراسية المختلف بمسؤولية تامة	3	100	0	0
8	اجد حلا لكل مشكلة تواجهني	3	100	0	0
9	لا اترك عملي عندما افشل	3	100	0	0
10	التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد	3	100	0	0
11	ارغب في المواقف الدراسية التي تتطلب تحمل المسؤولية	3	100	0	0
12	اذا واجهت امر جديد اعرف كيف اواجهه	3	100	0	0
13	اكون سعيدا عندما اطول في حل مشكلة	3	100	0	0
14	التعلم يحقق لي النجاح في الحياة	3	100	0	0
15	انفذ ما يطلب مني المعلم بخصوص الواجبات المدرسية	3	100	0	0
16	لدي افكار كثيرة استخدمها للتعامل مع المشكلات التي تصادفني في القسم	3	100	0	0
17	عندما ابدأ في عمل انتهي من ادائه	3	100	0	0
18	تنفيذ الانشطة المرتبطة بالمواد الدراسية مهمة بالنسبة لي	3	100	0	0
19	اقوم بما يطلبه مني من اعمال على احسن وجه	3	100	0	0
20	اعرف كيف اتصرف مع المواقف الجديدة	3	100	0	0
21	الاستمرار و المثابرة من انسب الطرق لحل المشكلات الصعبة	3	100	0	0

22	التعلم يزيد من خبراتي و تفوقي	3	100	0	0
23	استعمل الدقة في اداء نشاطاتي الدراسية	3	100	0	0

24	عندما ابذل جهدا انجح في حل المشكلات الصعبة	3	100	0	0
25	اشعر بالرضا اثناء مواصلة عملي لفترات طويلة	3	100	0	0
26	اعمل بجد لتحسين ادائي في القسم	3	100	0	0
27	اعتمد على قدراتي الذاتية لمواجهة الصعوبات	3	100	0	0

28	افضل التفكير بجدية لساعات طويلة	3	100	0	0
29	اهتم بالأعمال التي تتطلب البحث و التفكير	3	100	0	0
30	اثق في اعمالي الدراسية المنجزة	3	100	0	0