جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

دراسة ميدانية بثانوية الإخوة حانوتي بوزقن ولاية تيزي وزو

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين :

غزيزات نسيمة

بو لكروم سيليا

تحت إشراف:

د. باحمد جويدة

السنة الجامعية: 2024/2023

الشكر

قال رسول الله صلى الله عليه و سلم:

(من لم يشكر الناس يشكرالله و من المهدى اليكم معروفا فكافئوه فان لم تستطيعوا فادعوا له).

وعملا بهذا الحديث واعترافا بالجميل نحمد الله عزوجل ونشكره على ان وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع.

وبعد الحمد لله، نتقدم بكل الامتنان و التقدير الى الأستاذة المشرفة "**باحمد جويدة**" التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها و نصائحها والتي كانت رفيقة دربنا في هذا العمل راجين من الله عز وجل ان يمدد فخطاها ويحقق مناها فجزاها الله عنا كل خير,كما اقدم الشكر و العرفان إلى كل الأساتذة أفادونا ولو بكلمة، كما نشكر كل من مد لنا يد العون من قريب ومن بعيد

كما أوجه جزيل الشكر والامتنان الى العائلتين الكريمتين اللتان كانتا خير سند في مشوارنا حفظهما الله.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن ندعو الله عز وجل أن يسدد لنا خطايانا وأن يوفقنا في مشوارنا.

الإهداء

"بسم الله الرحمن الرحيم"

{يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير}.

"صدق الله العظيم"

إلى روح أخي الطاهرة رحمة الله عليه **"عادل"**.

أهدي ثمرة جهدي هذه الى التي حملتني ومنحتني الحياة، وأحاطتني بحنانها وحرصت على تعليمي بصبرها وتضحيتها إلى من كان دعاؤها سر نجاحي **"أمي الغالية"** حفظها الله.

إلى الذي زينا حياتي بضياء البدر وشموع الفرح وإلى من منحني القوة والعزيمة وكان وراء كل خطوة خطوتها في طريق العلم والمعرفة **"أبي الحنون"** رعاه الله.

وإلى من هم أنس عمري ومخزن ذكرياتي أخي **"لخضر"** الذي كان خير سند لي في مشواري الدراسي، وإلى إخوتي **"سامية وزوجها عبد الرحمن، نوال وزوجها كمال"** حفظهم الله وبدون نسيان عصافير العائلة **"لطفي، عادل، عبد الرؤوف، مسعود، أكرم والبنت المدللة مريا"** رعاهم الله بحفظه. إلى كل العائلة الكريمة وبالأخص جدتي أطال الله في عمرها، وزملاء الدراسة متمنية لهم التوفيق.

وإلى كل الأشخاص الذين أحمل لهم المحبة والتقدير.

إلى كل من نسيه القلم وحفظه القلب.

نسيمة

الإهداء

الحمد لله حبا وامتنانا، ما كنت للأفعال هذا لولا فضل الله فالحمد لله على البدء والختام ...

أهدي ثمرة نجاحي إلى من قال فيهما الله تعالى: وقضى ربك ألا تعبدوا الا إياه وبالوالدين إحسانا.

إلى قدوتي في الحياة إلى من ربوني وغرسوا في روحي مكارم الأخلاق، إلى من أفنوا عمرهم من أجلنا أبى وأمي رحمة الله عليهما الذين رحلوا قبل أن يقطفوا ثمار زرعهم وجهدهم، لولاهم بعد الله لم أكن هنا، نجاحي ينقصه فخرهم بي. ابي وأمي أنتم الحاضرين في قلبي رغم غيابكم.

الى أستاذتي المشرفة

إلى سندي في الحياة إخوتي، ادامكم الله ضلعا ثابتا لي، نوال . غيلاس . صفيان . سامية .

إلى خالتي وأزواجهن: شكرا لوجودكم في حياتي.

إلى من دعمتني بلا حدود وعلمتني أن الدنيا كفاح سلاحها العلم أستاذتي وصديقتي العزيزة . فوزية.

إلى كل من كان عونا وسندا في هذا الطريق لرفقاء السنين وأصحاب الشدائد والأزمات.

إلى من رسموا بسمتي وقت الصعاب وكل من كان له أثر في إنجازي وكل من أحبهم قلبي.

اهديكم هذا الإنجاز وثمرة نجاحي وتخرجي

سيليا

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والرضا عن التوجيه المدرسي وكذا الكشف عن الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف الجنس والرغبة في التخصص، ولتحقيق ذلك طبقنا مقياس مستوى الطموح الأكاديمي واستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي للباحثتين فضيلة ميسة وفاطمة ميسة (2014)، بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية، طبقا على عينة قدر عددها (148) تلميذا وتلميذة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، بعد المعالجة الإحصائية للبيانات أسفرت النتائج :

- مستوى طموح الأكاديمي لدى تلاميذ المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي متوسطا
- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين مستوى الطموح والرضا عن التوجيه لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي.
- وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح بين التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي باختلاف الجنس لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق إحصائية في مستوى الطموح بين التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي باختلاف الرغبة.

Study Summary: The study aimed to explore the nature of the relationship between the level of academic ambition and satisfaction with school guidance, as well as to investigate the differences in the level of academic ambition among second-year high school students based on gender and desire for specialization. To achieve this, we applied the Academic Ambition Scale and the School Guidance Satisfaction Questionnaire by researchers Fadila and Fatima Misa (2014), after confirming their psychometric properties. These were applied to a sample of 148 male and female students selected intentionally. Afterstatisticalprocessing of the data, the resultsrevealed:

- The level of academic ambition among second-year high school students is average.
- There is no statistically significant relationship between the level of ambition and satisfaction with guidance among second-year high school students.
- There are statistically significant differences in the level of ambition between second-year high school students based on gender, in favor of females.

- There are no statistically significant differences in the level of ambition between second-year high school students based on the desire for specialization.

فهرس المحتويات

الشكر.....أ
الإهداء.....ب
ملخص الدراسة.....ث
فهرس المحتويات.....ج
فهرس الجداول.....خ
فهرس الاشكال.....د
مقدمة.....01

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1. الإشكالية الدراسة.....05
2. فرضيات الدراسة.....09
3. أهداف الدراسة.....09
4. أهمية الدراسة.....09
5.تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا.....10
6. الدراسات السابقة: 10

الفصل الثاني: مستوى الطموح الأكاديمي

تمهيد.....14
1.مفهوم مستوى الطموح الأكاديمي.....15
2.مستويات الطموح الأكاديمي.....15
3.خصائص الشخص الطموح.....16
4.أهمية الطموح في الحياة العلمية والعملية.....18
5.النظريات المفسرة لمستوى الطموح.....18

6.العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.....20
7.قياس مستوى الطموح.....22
8.خلاصة الفصل.....23

الفصل الثالث: الرضا عن التوجيه المدرسي

تمهيد.....25
أولا: التوجيه المدرس المدرسي.....26
1. تعريف التوجيه المدرسي.....27
2. أهداف التوجيه المدرسي.....28
3. فوائد التوجيه المدرسي.....28
4. النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي.....29
5.مناهج التوجيه المدرسي.....33
6. خصائص التوجيه المدرسي.....34
7. العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي.....35
8.صعوبات التوجيه المدرسي.....35
ثانيا: الرضا عن التوجيه المدرسي.....36
1. تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي
2. مبادئ الرضا عن التوجيه المدرسي.....37
3. مظاهر الرضا عن التوجيه المدرسي.....39
خلاصة الفصل.....40

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية

تمهيد.....43
1. الدراسة الإستطلاعية.....44

2. منهج الدراسة.....45
المجتمع الأصلي للدراسة.....45
4.عينة الدراسة.....45
5.أدوات الدراسة.....47
6.الأساليب الإحصائية المستخدمة.....53
خلاصة الفصل.....54

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج

تمهيد.....56
1. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....57
2. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....59
3. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....62
4. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.....64
خلاصة الفصل.....67
خاتمة الدراسة.....67
الاقتراحات.....72
قائمة المراجع.....74
قائمة الملاحق.....78

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع أبعاد وفقرات مقياس مستوى الطموح	**47**
02	مستويات تحديد درجات مستوى الطموح	**48**
03	معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية له	**49**

04	قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس مستوى الطموح	**49**
05	يبين معامل التجزئة النصفية للمقياس مستوى الطموح	**50**
06	يوضح توزيع أبعاد وفقرات استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي	**51**
07	معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية له	**51**
08	قيمة معامل ألفا كرونباخ لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي	**52**
09	يبين معامل التجزئة النصفية لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي	**52**
10	يمثل درجات أفراد العينة في مقياس مستوى الطموح ونسبها المئوية	**57**
11	الدلالة الإحصائية للعلاقة بين مستوى الطموح والرضا عن التوجيه	**60**
12	الدلالة الإحصائية للفروق في درجات مقياس مستوى الطموح حسب الجنس	**62**
13	الدلالة الإحصائية للفروق في درجات مقياس مستوى الطموح حسب الرغبة	**65**

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	46
02	توزيع أفراد العينة حسب الرغبة	46

مقدمة

لقد أصبح التوجيه المدرسي من أهم الخدمات التي أخذت المدرسة الحديثة على عاتقها القيام بها ،وأن فرص التعليم حق الجميع و ذلك بهدف إيجاد التوافق النفسي الاجتماعي والتربوي و المهني للمتعلمين ، و الوصول بهم الى أعلى الدرجات التي تشمل الاستعدادات والقدرات و المهارات و الاتجاهات و السمات الشخصية ،و التوجيه المدرسي يشمل مجموع الخدمات التربوية ،النفسية المهنية التي تقدم للفرد و ذلك من أجل التخطيط لمستقبله و حياته وفقا لقدراته و إمكانياته .كما يعتبر التوجيه المدرسي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية لأنه يهتم بالفرد و يوجهه لما فيه خير و منفعة له ،إضافة إلى ذلك التوجيه يساعد التلميذ على معرفة ميوله ،قدراته و استعداداته ، و بالتالي يختار التعليم المناسب له و الشعبة التي يرغب فيها ، كما يحميه من اهوائه و رغباته الجائحة .و تعد مرحلة التعليم الثانوي من المراحل التعليمية الهامة في حياة المتعلم فيها يختار التي يرغب الالتحاق بها .

فعند توجيه التلميذ إلى الشعبة التي اختارها و الذي يكون بناءا على رغبة منه و بالتالي يكون راضي على توجيهه ،فيشعر بالارتياح و مواصلة دراسته .فالتلميذ في هذه المرحلة يسعى دائما لتحقيق طموحاته التي رسمها فلكل تلميذ مستوى طموح يضعه لنفسه و يسعى لتحقيقه فمستوى الطموح الأكاديمي هو الذي يضعه المتعلم لنفسه و يرغب بلوغه و يسعى لتحقيقه و بالتالي يشكل الرضا عن التوجيه المدرسي بكل ما يشمله من عوامل مختلفة هامة لجعل التلاميذ يشعرون بالراحة و الرغبة في بذل أقصى جهد للإنجاز متطلبات ادوارهم و هذا ما يزيد من رفع مستوى طموحهم ، و الميل للنجاح و تجنب الفشل الذي يأثر على نظرته للمستقبل وما يتوقعه من تحقيق اهداف بحياته العلمية و العملية و التعليمية و المهنية و هذا ما جعلنا نتناول موضوع مستوى الطموح وعلاقته بالرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي،

حيث قسم الدراسة إلى **جانب النظري:** والذي يحتوي على ثلاث فصول إذ تطرقنا في الفصل الأول إلى الاطار العام للإشكالية تناولنا فيه إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهدافها

وأهميتها والتعاريف الإجرائية للدراسة وعرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات هذه الدراسة.

أما الفصل الثاني: مستوى الطموح، خصائص الشخص الطموح، أهمية الطموح في الحياة العلمية والعملية، ومن ثم أهم النظريات المفسرة لمستوى الطموح والعوامل المؤثرة فيه وكذلك كيفية قياس مستوى الطموح.

في حين قسمنا الفصل الثالث إلى جزئيين، الجزء الأول تطرقنا فيه إلى التوجيه المدرسي الذي يتضمن تعريف التوجيه المدرسي، أهدافه واهم النظريات المفسرة له ومن ثم تطرقنا كذلك إلى فوائد التوجيه المدرسي واهم المناهج المتبعة، ومن ثم العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي وصعوبات التوجيه، أما الجزء الثاني تطرقنا فيه إلى تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي ومظاهره.

أما **الجانب التطبيقي** للدراسة شمل على فصلين:

الفصل الرابع: خاص بالإجراءات الميدانية الذي تضمن الدراسة الاستطلاعية منهج الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

أما الفصل الخامس: قمنا بعرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات، نختم الدراسة بخاتمة متبوعة بمجموعة من الاقتراحات، تعقبها قائمة للمراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا.
6. الدراسات السابقة.

1.الإشكالية الدراسة:

مع التطور العلمي الذي وصل إليه العالم في شتى المجالات، خاصة في المجال التربوي الذي من خلاله يتم تهيئة الأجيال لمواكبة التطور والتحديات التي عرفها العالم في هذا الميدان، بحيث تعد المؤسسة التعليمية من المؤسسات المساعدة في التنشئة الاجتماعية لما لها دور فعال في ذلك. فهي الميدان الذي من خلاله يتم صقل شخصية طالب العلم وبناء مهاراته وقدراته وتحسينها وتماشى مع نوع المجال المناسب لهذه القدرات والإمكانيات المتاحة. وهذا ما يندرج مسمى التوجيه المدرسي الذي يساعد على صياغة السبل الصحيحة للطالب، من أجل الحصول على توجهات صحيحة في حياته العلمية وذلك حسب ما يمتلكه من خبرات وإمكانيات علمية.

يعد التوجيه المدرسي والمهني من الخدمات النفسية والتربوية التي تقدم للتلاميذ داخل المؤسسات التربوية بغية مساعدتهم على الكشف على جملة من القدرات والإمكانيات والميول والمهارات لتحقيق التوازن بين هذه القدرات ومعطيات البيئة التي يعيش فيها. وفي غياب هذه الخدمة أو تلقي صعوبات في اتخاذ القرار يجد التلميذ نفسه في مفترق الطرق، وذلك نتيجة لنقص درجة المرونة والدراية المعرفة بذاته والمحيط الذي يعيش فيه. **(بن فليس،2014: 5)**

وعلى هذا تعتبر عملية التوجيه المدرسي عملية هادفة في حياة التلميذ النفسية والاجتماعية والدراسية خاصة، بعدما تعددت المعارف وتشبعت العلوم بالبرامج والمناهج الدراسية. كما يسعى التوجيه المدرسي الى تحقيق أغراض وأهداف المؤسسة، وبذلك على التلميذ أن يختار الشعبة أو التخصص وفق ميوله ورغباته واستعداداته. (ميسة2014) وفي هذا المجال توصلت العديد من الدراسات إلى أن نجاح التلميذ في دراسته يتوقف على مدى اختيار تخصصه الدراسي وفق أسس علمية بناء على ميوله ورغبته تأخذ بعين الاعتبار قدراته وميوله واستعداداته.**(الزهراني،2010: 14)**

فالرضا عن التوجيه المدرسي لدى التلميذ أثر كبير ودور بارز في تحقيق أغراض وأهداف المؤسسة التعليمية. فعلى التلميذ الاختيار الأمثل وفق استعداداته ورغباته واشباع حاجاته وفق الرضا والارتياح والميل الشخصي، وهذا ما أثبتته دراسة **جورج تيودوري (1979)** حيث رتب (65,25 %) من أفراد عينة الميل الشخصي في المرتبة الأول(10%). فالفرد يندفع نحو اشباع حاجاته وتحقيق رغبته سعيا لتحقيق الرضا والارتياح، وبذلك عند رضا الفرد عن توجيهه لشعبة أو تخصص معين تكون له أهمية في حياته المستقبلية (**بلحسيني ،2002: 19**)

كما اتجهت العديد من الدراسات والبحوث في إطار الرضا عن التوجيه المدرسي لدى التلميذ، فالفرد يندفع عند ما توضح درجات مرونته وتفاعل بين رغباته واستعداداته وميولاته، وهو ما أكدته دراسة **جهاد معروف (2018)** بعنوان" الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي". على عينة مكونة (182) طالب وطالبة، وأوضحت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة، ومستوى الرضا عن التوجيه الجامعي لدى أفراد العينة مرتفع.

كما أضافت **بالحسيني وردة (2002)** في دراسة "علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط"، التي هدفت إلى مقارنة التلاميذ بين الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بورقلة. والتي قدرت عينتها (140) راضين وغير راضين، ومن هنا أثبتت الدراسة أن التلاميذ الراضين عن التوجيه لهم قدرة على تحمل الإحباط، كما تبين أن حالة التوافق لدى التلاميذ تجعلهم يقيمون أنفسهم تقييما إيجابيا، وهذا يعطيهم ثقة في ذواتهم والتحفيز على العمل أكثر. عكس التلاميذ الغير راضين.

ومن خلال هذه الدراسات اتضح أن للتوجيه المدرسي دور فعال في حياة التلميذ، حيث يعمل على تحقيق رغباته واشباع حاجاته والسعي نحو طموحاته من أجل اتخاذ القرار المناسب في حياته المستقبلية.

فلمستوى الطموح دورا هام في حياة التلميذ، إذ يعمل بمثابة حافز يدفع الفرد للقيام بسلوكيات معينة. فلكل منا طموح معين يضعه أمامه ويجتهد على تحقيقه وقد ينجح أو يفشل في ذلك، فهذا يعتمد على مدى كفاءته وقدراته في اتخاذ القرار المناسب من بين البدائل الموجودة أمامه. **(منصور،2017: 138)**

فعلى أساس مستوى الطموح يتحدد مستقبل التلميذ وآماله، لأن له دورا هاما في حياة الفرد. ولا تكمن هذه الأهمية في وجود مستوى الطموح فقط بل وكيفية استغلاله ومدى تناسقه لقدراته وامكانياته. ولمستوى الطموح نمو كما ثبتت ذلك **لفين** في دراسة لها على الأطفال حيث بينت أن مستوى الطموح يظهر في مرحلة مبكرة من العمر. **(عبد الفتاح،1990: 13)**

وبما أن مستوى الطموح يعد من الأبعاد الأساسية في تركيب الشخصية وسمة من سماتها، فهو أحد المتغيرات ذات التأثير فيها يصدر عن المتعلم من سلوك لأنه يعد مؤشرا يوضح ويميز أسلوب تعامل المتعلم مع نفسه أولا ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه ثانيا. وإذا كان أيضا مستوى الطموح يتأثر بنظرة المتعلم للمستقبل إذن فالفرد الذي لديه بصيرة ورؤية ذات تفكير واع لمستقبل واعي يدفعه ذلك إلى العمل والنشاط والإقدام على الحياة بتفاؤل وحماس، بينما التشاؤم واليأس فإن ذلك يدفعه للكسل والهروب من الحياة. حيث أن توقع النجاح يأتي لاحقا ويكون ذو أثر كبير في رسم وتحديد مستوى الطموح. بينما توقع الفشل والإخفاق في المستقبل له تأثير سلبي يؤدي إلى عدم واقعية مستوى الطموح الأكاديمي.**(خليل، 2002: 39)**

ولهذا تؤكد الدراسات أن المشاعر المصاحبة لتحقيق التلميذ لطموحاته وأهدافه سوف يتولد عنها درجة مرتفعة عن الرضا، ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة" توفيق محمد توفيق بشير(2005) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على مقياس مستوى الطموح ودرجاتهم على مقياس مستوى الذكاء.

كما أوضحت دراسة بن مبارك نسيمة(2014) في موضوع الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح معا، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن التخصص ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين وتعتبر الدراسة الوحيدة المحلية، والتي تهدف الى مدى رضا الطالب عن تخصصه وعلاقة ذلك بمستوى الطموح لديهم.

كما تبين دراسة " كاميليا عبد الفتاح (1984)" أن مستوى الطموح هو نتاج تفاعل عنصرين هما وعي الفرد بذاته وقدرته على العمل وتنفيذ أهدافه.**(عبد الفتاح،1984: 45)**،وهو الذي اشارة إليه" باندورا (1997)" بقوله " إن إدراك الأفراد لفعاليتهم الذاتية يؤثر في أنواع الخطط التي يضعونها فالأفراد اللذين لديهم إحساس مرتفع بالفعالية يضعون خطط ناجحة، واللذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية أكثر ميلا للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاء المتكرر. **(يوسف،2016: 02)**

فلهذا تؤكد الدراسات أن الشخص المتفائل يسهل عليه الوصول إلى تلك الأهداف التي رسمها، وكلما وصل إلى مستوى منها شعر بحالة من الارتياح والرضا. وكلما حقق هدف أو الوصول إلى مستوى الطموح دفعه إلى زيادة رضاه عن التخصص. **(عكاشة،1999: 123)**

وانطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسات كمحاولة للتعرف طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح و رضا عن التوجيه المدرسي لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي، مبتدئين بالتساؤلات التالية:

1. ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المتمدرسين بالسنة ثانية ثانوي؟
2. هل توجد علاقة بين الطموح الأكاديمي والرضا عن التوجيه المدرسي لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة ثانية ثانوي؟
3. هل توجد فروق في مستوى الطموح للتلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي باختلاف الجنس؟

4. هل توجد فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي باختلاف الرغبة؟

2.الفرضيات الدراسة:

1. مستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي مرتفع.
2. لا توجد علاقة بين مستوى الطموح والرضا عن التوجيه المدرسي لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة ثانية ثانوي.
3. لا توجد فروق في مستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي باختلاف الجنس.
4. لا توجد فروق في مستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي باختلاف الرغبة.

3.أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي.
2. التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والرضا عن التوجيه المدرسي.
3. الكشف عن الفروق في مستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي باختلاف الجنس.
4. الكشف عن الفروق في مستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي باختلاف الرغبة.

4.أهمية الدراسة:

بما أن للتوجه المدرسي دور فعال في المنظومة التربوية وموضوع هذه الدراسة يتماشى مع أهمية التوجيه المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي، والتي تتطلب توجيها مبنيا على أسس

علمية كونها تسمح لنا بمعرفة أثر التوجيه المدرسي في تحقيق طموحات التلاميذ الدراسية واشباع حاجياتهم التعليمية وإظهار قدراته اتجاه التخصص الذي وجه إليه.

5.تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا:

- **مستوى الطموح:** هي سمة ثابتة ثباتا نسبيا تعبر عن مدى إصرار المتعلم على تحقيق الأهداف والنجاح، ويعتبر عاملا مهما في تحفيز المتعلم لتحقيق أهدافه وتطوير ذاته، وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ بعد الإجابة على بنود مقياس مستوى الطموح للباحثتين فاطمة ميسة وفضيلة ميسة(2014)
- **الرضا عن التوجيه المدرسي:** هو شعور المتعلم بالارتياح، وهو شعور داخلي يظهر لدى المتعلم في سلوكياته وتصرفاته، وهذا يدل على مدى تقبله واطمئنانه للشيء المرغوب فيه. وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ بعد الإجابة على استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي للباحثتين فاطمة ميسة وفضيلة ميسة(2014)
- **التلميذ المتمدرس بالتعليم الثانوي:** هو المتمدرس المسجل في قوائم السنة الثانية ثانوي بأحد الشعب للسنة الدراسية 2023/2024 بثانوية الإخوة حانوتي ببوزقن، ويتراوح سنه ما بين 18-17 سنة.

6.الدراسات السابقة:

1.6. دراسات الرضا عن التوجيه المدرسي:

- ✓ **دراسة فاطمة ميسة وفضيلة ميسة (2014):** بعنوان:" الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي بالوادي" هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الرضا عن التخصص الدراسي بمستوى الطموح لدى طلبة سنة أولى جامعي، ولقد افترضت فرضيتين عامتين: الأولى لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستولى الطموح لدى عينة الدراسة. والثانية توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى

الطموح تعزي لمتغيري الجنس والتخصص. حيث طبقت الدراسة على عينة تكون حجمها من (89) طالب وطالبة سنة أولى جامعي تخصص علمي وأدبي، وذلك باستخدام مقياس الرضا عن التخصص ومقياس مستوى الطموح. ومنه أظهرت النتائج التالية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة في المجالين الأدبي والعلمي في الرضا عن التخصص الدراسي وذلك لصالح طلبة الأدب العربي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة في المجالين العلمي والأدبي في مستوى الطموح وذلك لصالح طلبة العلوم الطبيعية والحياة.

2.6.دراسات مستوى الطموح:

✓ **دراسة توفيق محمد توفيق بشير (2005):** بعنوان:" دراسة لمستوى الطموح وعلاقته

ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة". هدفها الكشف عن مستوى الطموح والعلاقة بين الطلاب في درجاتهم على استبيان الطموح واختبار الذكاء المتعدد، على عينة تمثلت ب (370) طالبا موزعين على تسع كليات بجامعة غزة. بعد المعالجة الإحصائية توصلت الى وجود مستوى مرتفع للطموح لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، ووجود علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب على مقياس مستوى الطموح ودرجاتهم على مقياس الذكاء.

✓ **دراسة بن مبارك نسيمة (2014):** بعنوان:" الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته

بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعيين". هدفت هذه الدراسة للكشف على مدى رضا الطلبة عن تخصصاتهم الموجهون إليها في كل من النظامين الكلاسيكي ول.م.د. كما أظهرت العلاقة بين مستوى الطموح والرضا عن التخصص الدراسي لدى طلبة الجامعيين. كما اعتمدت على استبيان الرضا عن التوجيه واختبار الدافعية للإنجاز بالإضافة الى استبيان مستوى الطموح، حيث طبقت على عينة بلغ حجمها (224) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى أن نسبة الرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة متوسط، ووجود فروق بين النظامين الكلاسيكي ول.م.د. وتوصلت في الأخير إلى وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين.

- ✓ **دراسة عبد الفتاح (1993):** بعنوان:" المقارنة بين الجنسين في مستوى الطموح والقلق

والشعور بالوحدة لدى طلاب الجامعة". هدفت هذه الدراسة الى المقارنة بين كل من مستوى الطموح والقلق والشعور بالوحدة لدى طلاب الجامعة، حيث تكونت العينة من (80) طالبا وطالبة، استخدم الباحث مقياس مستوى الطموح ومقياس القلق واختبار الشعور بالوحدة، وأظهرت النتائج التالية:

وجود فروق بين الذكور والإناث في بعض متغيرات مستوى الطموح وهي تحديد الهدف والميل للكفاح والرضا بالواقع والدرجة الكلية للطموح كانت لصاح الذكور.(**عبد الفتاح،1984: 137)**

الفصل الثاني: مستوى الطموح الأكاديمي

تمهيد

1. تعريف مستوى الطموح .
2. مستويات الطموح.
3. خصائص الشخص الطموح.
4. أهمية الطموح في الحياة العلمية والعملية.
5. النظريات المفسرة لمستوى الطموح.
6. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.
7. قياس مستوى الطموح.

خلاصة

تمهيد

يعتبر الطموح من اهم السمات لدى التلميذ، أي أنها صفة موجودة لدى الأغلبية لكن بدرجات متفاوتة في الشدة، وتعبير عن التطلع لتحقيق اهداف مستقبلية، فالطموح من أهم سبل نجاح الفرد والمجتمع ككل، وهذا ما جعلنا نتطرق في هذا الفصل إلى تناول بعض تعاريف ومستويات الطموح ثم تناولنا خصائص وأهمية الشخص الطموح، ومن ثم تطرقنا الى أهم النظريات المفسرة لمستوى الطموح الأكاديمي ومن ثم العوامل المؤثرة فيه وطرق قياسه.

1.تعريف مستوى الطموح:

تعريف كاميليا عبد الفتاح، 1984م: تعرفه بأنه سمة ثابتة ثباتا نسبيا، تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين، والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها. **(عبد الفتاح ،1984: 14)**

وعرفه المنجى بوسنية 2001: بأنه مدى قدرة الفرد على تحقيق أهدافه المرسومة مسبقا ضمن فهمه لقدراته وإمكانياته ومستوى الطموح يمكن تنميته عند الأفراد، كما يمكن ان ينخفض عند البعض، إن لخبرات النجاح والفشل لدى الافراد دور كبير في تحديد مستوى الطموح لديه، أي أن مستوى الطموح ليس سمة ثابتة عند الأفراد.**(بوسنية ،2001: 112-120)**

أما فرانك: فقد عرف مستوى الطموح بأنه مستوى الإجادة المقبل في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل ذلك الواجب. **(ضيف، عبيد ،2015: 39)**

عرفته إيناس أحمد السيد (2006): بأنه الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه ويسعى لتحقيقه في مرحلة معينة في المجالات المختلفة، ووعيه بإمكاناته وقدراته وتكوينه النفسي وخبرات النجاح والفشل والأطر المرجعية وظروفه المحيطة به جاعلا خبرات النجاح والفشل على الهامش ويتحقق ذلك المستوى ببلوغ الفرد أهدافه.**(فتحي النادي ،2019: 399)**

إذن مستوى الطموح هو سمة ثابتة ثباتا نسبيا تعبر عن مدى إصرار الفرد على تحقيق الأهداف والنجاح، ويعتبر عاملا مهما في تحفيز الفرد لتحقيق أهدافه وتطوير ذاته.

2.مستويات الطموح:

1.2.الطموح الذي يعادل الإمكانيات: فالطموح الّي يعادل الإمكانيات هو الطموح السوي الواقعي أي أن الشخص يدرك أولا كم إمكانياته، ثم يطمح في أن يحقق ما يوازي هذه الإمكانيات، فالطالب المتفوق لديه قدرة في إصدار حكمه وتقديره الدقيق لحالته تماما طبقا

للإمكانيات أكثر فإما أن يكون طموحه أقل أو أكثر من إمكانياته من الطالب العادي الذي قد يبالغ أو يقلل من مستوى طموحه، فإما أن يكون طموحه أقل من إمكانياته أكثر من إمكانياته.

2.2 . الطموح الذي يقل عن الإمكانيات: هو أن يكون للفرد إمكانية كبيرة لكن طموحه أقل من إمكانياته فدائما ما يبخس نفسه، أي أنه يستطيع أن يحل مشكلة ما في وقت قصير ولكن حين نسأله يعطي لنفسه وقت أكبر مما يستطيع وهذا يعتبر ضعف في ثقته بنفسه.**(باحمد،2019: 47)**

2.3. الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات: هو ذلك الشخص الذي يزيد طموحه عن إمكانياته أي يريد أن يكون (كذا) ولكن إمكانياته أقل بكثير من ذلك. ويمكن أن يرجع ذلك إلى خبرات الفرد، فالفرد الذي لديه خبرات كثيرة يستطيع أن يحدد بالضبط كم إمكانياته ويقدر هذه الإمكانيات، فقد تساوي قدرات شخصين في مجال من المجالات ومه ذلك يضع أحدهما لنفسه مستويات عالية جدا من الطموح بينما يضع آخر لنفسه مستويات أدنى بكثير، ومن هنا فعند تقديرهما لأدائهما في عمل ما قد يختلفان اختلافا ملحوظا أذ يميل أحدهما إلى التقليل من قدرته على الأداء، وبينما يزيد الآخر من قدرته على الأداء. **(أحمد، 2000: 191. 192)**

3.خصائص الشخص الطموح:

1.3.خصائص الشخص ذو الطموح المرتفع نجد:

- ✓ لا يقتنع بالقليل ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائما على النهوض به، أي لا يرى ان وضعه الحاضر أحسن ما يمكن ان يصل إليه.
- ✓ لا يؤمن بالحظ ولا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره، ولا يترك الأمور للظروف.

- ✓ لا يخشى المغامرة والمنافسة أو المسؤولية أو الفشل.
- ✓ لا يجزع إن لم تظهر نتاج جهوده سريعا.
- ✓ النظرة المتفائلة للحياة والاتجاه نحو التفوق والميل نحو الكفاح وتحديد الأهداف والخطط وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس والمثابرة.**(نظمية ،1993: 114)**

كما اشارت حنان الحلبي (2000) إلى مجموعة من السمات التي يتسم بها الشخص الطموح وهي:

محترم لذاته يحدد أهدافه وخططه المستقبلية بشكل مناسب، موضوعي في تفكيره، متكيف اجتماعيا، جريء يحب الخير، متعاون مع الجماعة.**(الحلبي ،2000: 59)**

2.3. خصائص الشخص ذو الطموح المنخفض:

يتميز الشخص ذو الطموح المنخفض بمجموعة من الخصائص أهمها:

- ✓ غير مستقرين انفعاليا.
- ✓ لا يتطلعون إلى المراكز المرموقة في المجتمع.
- ✓ يستسلمون بسهولة أمام المشكلات والعقبات.
- ✓ ينظرون إلى الحياة نظرة تشاؤمية.
- ✓ سلبيون في أفكارهم.
- ✓ يضعون طموحات لا تتناسب قدراتهم.
- ✓ يعتقدون ان مستقبل الفرد محدد ولا يسعون إلى تغييره وتحسينه.**(مغوص ،2013 :515 -516)**

إذا يمكن القول إن الشخص ذو الطموح المرتفع هو إنسان متفائل واجتماعي لا يستسلم للظروف بل تزيده قوة وتحدي، أما الشخص ذو الطموح المنخفض فهو شخص سلبي ومتشائم.

4.أهمية الطموح في الحياة العلمية والعملية

- ✓ يجعل الفرد يواجه جميع أنواع الضغوط والعقبات والمشاكل التي تقف في وجهه معترضة طريق تطوره.
- ✓ يدفعه الى تطوير نفسه وقدراته.
- ✓ عامل دافع للأداء والتفوق، بحيث يتحمل الضغوط، يتصف بالتحدي والضبط والاحترام. **(باضة ،2004: 07)**
- ✓ يدفع إلى شحذ الهمم وترتيب الأفكار للارتقاء بمستوى الحياة، من مرحلة الى مرحلة أخرى متقدمة. **(المشيخي ،2009: 90)**

5. النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعددت النظريات التي تناولت مستوى الطموح من بينها نجد:

1.5.نظرية أدلر Adler:

يعتبر أدلر من المدرسة التحليلية ومن تلاميذ "فرويد"، ولكنه انشق عنه بسبب عدم انسجامه مع العديد من أفكاره، وكون مع مجموعة من زملائه ما يسمى بالمدرسة التحليلية الجديدة.

يؤمن أدلر بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو والارتقاء، وذلك تعويضا عن مشاعر النقص، لقد أصبحت هذه الفكرة من نظريات الشخصية الجديدة، كما يؤكد على أهمية الذات كفكرة مضادة لفكرة فرويد المتمثلة في الأنا الدنيا والأنا الوسطى والأنا الأعلى، كما أكد على أهمية العلاقات الاجتماعية وعلى أهمية الحاضر بدلا من أهمية الماضي كما فعل فرويد.

ويعتبر أدلر الإنسان كائنا اجتماعيا تحركه الحوافز الاجتماعية وأهدافه، يشعر بأسباب سلوكه وبالأهداف التي يحاول بلوغها ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها.

كما يؤكد أدلر كذلك أن كل إنسان يتمتع بإرادة وقوة، وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق، فإذا وجد أنه ينقصه شيء فإنه ينسلق نحو جعل نفسه متفوقا بطريقة ما أو على الأقل نحو إظهار لنفسه وللأخرين بأنه متفوق، ومثل هذا الفرد قد يعوض نقصه بجهد صادق منظم.

وبذلك فإن أدلر يعتقد أن الحافز هو تأكيد الذات وليس الدافع الجنسي، وهو القوة السائدة الإيجابية في الحياة، وهو الذي يجعل الفرد في اندفاع دائم الوجود نحو التفوق او على الأقل عند النقص. **(مجموعة باحثين ،2003 :33)**

2.5. نظرية القيمة الذاتية للهدف:

ترى أسكالونا أنه على أساس قيمة الشيء الذاتية تتقرر الاختيار بالإضافة الى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة والفرد سيضع توقعاته في حدود قدراته، وتقوم هذه النظرية على ثلاث حقائق هي:

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

كما ترى ان هناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح والفشل في المستقبل أهمها: الخبرة الشخصية، بناء هدف النشاط والرغبة والخوف والتوقع والمقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، والواقعية، والاستعداد للمخاطرة ووجود الفرد داخل او خارج منطقة الفشل.

كما تؤكد على الاتي:

- ✓ الفشل الحديث يميل الى إنقاص مستوى الطموح والحالات التي ترفعه بعد الفشل تأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع أو نتيجة لتقبل الفشل.
- ✓ مستوى الطموح يتناقص بشدة بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف ويتزايد بعد النجاح.

- ✓ الشخص المعتاد على الفشل يكون لديه درجة اختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائما.
- ✓ البحث عن النجاح والابتعاد عن الفشل هو الأساس في مستوى الطموح.**(كاميليا عبد الفتاح :45-51)**

3.5. نظرية المجال لكيرة ليفن Kurt Levin:

تعتبر نظرية المجال أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع ذلك الأعمال المتعددة التي أسهم بها ليفن وتلاميذه في هذا المجال.(**عبد الفتاح ،1984: 51)**

ويذكر ليفن عند كلامه عن أثر القوى الدافعة في التكوين المعرفي للمجال، أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم في المدرسة، وقد أجملها فيما سماه بمستوى الطموح حيث يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا والاعتزاز بالذات فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي ويطمح في تحقيق اهداف أبعد عن الأولى، إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منالا وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح.(**الغريب ،1999: 327)**

6.العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

يرتبط مستوى الطموح عند الفرد بمؤثرات داخلية كالذكاء، التحصيل والنضج كما يتأثر بعوامل خارجية مثل جماعة الرفاق والأسرة، وتتمثل هذه العوامل في:

1.6.العوامل الذاتية الشخصية:

بما ان مستوى الطموح يتغير حسب تغير العمر فإنه يتأثر يتطور مع تقدم العمر كالذكاء، التحصيل وكذلك يتأثر بالخبرات التي يكتسبها الإنسان من خلال تجاربه التي مر بها في مراحل حياته المختلفة فاشلة كانت أو ناجحة. **(البارودي ،2011: 408)**

2.6.الذكاء والقدرات العقلية:

يؤثر الذكاء بشكل غير مباشر ذلك ان الفرد ضعيف الذكاء ينظر إليه الناس على أنه عاجز على المشاركة والعمل الإيجابي ومن ثم قد ينخفض مستوى طموحه ويظهر لدى هؤلاء سمات الاتكالية والانسحاب ويعجزون عن تحديد الأهداف بصورة واقعية، وبالمقابل التوقعات بالنسبة للأذكياء تقوي لديهم الاتجاهات الإيجابية والمشاركة الفعالة وتزداد ثقتهم بأنفسهم فيحققون مزيدا من النجاح ويرفعون من مستوى طموحهم إضافة إلى كون رد فعل الأذكياء إزاء الفشل يختلف في طبيعته عن رد فعل الأقل ذكاء ويؤثر في وضع مستويات طموحهم. **(أحمد ،2002 :130)**

3.6.الجنس:

يؤثر جنس الفرد (ذكور وإناث) في رسم مستوى الطموح. فطموح الذكور ربما يختلف ارتفاعا او انخفاضا عن مستوى طموح الإناث، وقد تلعب التنشئة الاجتماعية دورا في إبراز دور الجنس في مستوى الطموح، كما أن التقدم الحضاري والثقافي والمجالات المتعددة للمرأة لم يعد هناك فارق جوهري فقط بين الجنسين. ولكن الفرق يكمن في رتب الطموح فقط حيث تؤكد معظم نتائج الدراسة في مستوى الطموح للذكور أعلى من مستوى الطموح للإناث. **(بن تواتي ،2014: 25)**

4.6.التحصيل:

هناك العديد من الدراسات التي تشير أن هناك علاقة بين مستوى التحصيل الدراسي ومستوى الطموح، حيث يمكن أن يؤثر التحصيل الدراسي على مدى تطلع الفرد لتحقيق

النجاح، بالإضافة الى ذلك تشير بعض الأبحاث إلى ان هناك عوامل بيئية ذاتية تلعب دور في تحديد مستوى الطموح.

5.6.الخبرات السابقة:

إن ما يمر به الفرد من خبرات ناجحة او فاشلة يكون لها أثر كبير في مستوى طموحه، فخبرات النجاح لديه تزيد من طموحه فيعمل الفرد هنا على المحافظة على نجاحه مما

يدفعه إلى المزيد من التقدم والنمو أما الفشل فيؤدي الى خفض مستوى الطموح ويصيب بالعجز والإحباط. **(عبد الفتاح،1999: 40)**

7. طرق قياس مستوى الطموح

يقاس مستوى الطموح بطرق مختلفة وهي كالتالي:

1.7.طريقة التجارب المعملية (الطريقة التقليدية):

بدأ قياس مستوى الطموح عن طريق القيام ببعض التجارب المعملية التي يقوم فيها الشخص المراد قياس طموحه بأداء عمل معين في وقت محدد، وذلك مع تقديم شرح وافي لكيفية استخدامه، فهو يمنح فرصة التجريب.

وبعد التدريب يسأل الدرجة التي يتوقع الحصول عليها وتدون إجابته هذه، ثم يشرع في الأداء الفعلي، وبعد الانتهاء منه يسأل عن الدرجة التي يظن انه حققها في هذا الأداء وتدون هذه الإجابة وبعده نعلمه بالدرجة الحقيقية التي حصل عليها فعلا ونكرر هذه العملية عدة مرات وبهذا نحصل على ثلاث درجات.

- درجة الطموح: الدرجة الأولى التي توقع الشخص الحصول عليها.
- درجة الأداء الفعلي: وهي الدرجة التي صرح بها الشخص بعد القيام بالأداء.
- درجة الحكم: وهي ما حصل عليها الشخص من درجات حقيقية.**(خياطة ،2014: 35)**

2.7.طريقة المواقف الفعلية في الحياة: أسلوب سيكو متري

انتقل قياس مستوى الطموح من التجارب المعملية الى قياس عبر المواقف الحياتية كما فعل شايلدو زملاؤه Child(**1954**) انه كان يرى بعض التجارب المعملية قد لا تكون وثيقة صلة بالأحداث في حياتنا، ويعتمد هذا الأسلوب على الاستبيانات التي تتكون من الأسئلة مفتوحة تتعلق برغباته المستقبلية وطموحاته، وقد تعتمد أحيانا على الأسئلة المغلقة خاصة إذا كانت فئة المفحوصين في المراحل العمرية الدنيا.

(عبد الفتاح، 1984 :48)

قام بعض الباحثين بتصميم مقياس لمستوى الطموح منهم "وورل "(1959) والذي يشمل على خمسة أسئلة، ومنهم "هللروملر"(1981) حيث قاما ببناء مقياس يتكون من ثمانية أسئلة لكل سؤال عشرة اختيارات أي المفحوص يجب ان يختار واحدة.

(باحمد ،2019 :84)

خلاصة الفصل

تعرضنا في هذا الالمام بجميع الجوانب المتعلقة بمستوى الطموح , حيث تطرقنا في البداية إلى مفهوم مستوى الطموح, نمو مستوى الطموح ثم النظريات المفسرة لمستوى الطموح, خصائص الفرد الطموح والأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح, مظاهره, مستوياته, وقياس مستوى الطموح.

وبالتالي فمستوى الطموح هو ذلك الهدف الذي يريد الفرد الوصول إليه وتحقيقه في حياته, ويختلف من فرد إلى أخر من حيث الأهداف, وأن الفرد لا يستطيع تحديد طموحه إلا بثقته بقدراته ونظرته الإجابية لنفسه.

الفصل الثالث

الرضا عن التوجيه المدرسي

تمهيد

أولا: التوجيه المدرسي

1. **تعريف التوجيه.**
2. **تعريف التوجيه المدرسي.**
3. **أهداف التوجيه المدرسي.**
4. **فوائد التوجيه المدرسي.**
5. **مناهج التوجيه المدرسي.**
6. **خصائص التوجيه المدرسي.**
7. **العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي.**
8. **صعوبات التوجيه المدرسي.**

ثانيا: الرضا عن التوجيه المدرسي.

1. **تعريف الرضا.**
2. **تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي.**
3. **مبادئ الرضا عن التوجيه المدرسي.**
4. **مظاهر الرضا عن التوجيه المدرسي.**

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التوجيه المدرسي ضرورة من ضروريات العملية التعليمية التعلمية في منظومة التربوية، بحيث لا يمكن الاستغناء عنه في تحديد مسار الدراسي للتلميذ. والرضا عن التوجيه المدرسي جزء أساسي من ذلك لأنه يساعد التلميذ على اثبات قدراته وامكانياته سواء كانت المعرفية منها أو السلوكية، واستعداداته وميولاته من جهة أخرى وهذا كله لرسم معالم حياته العلمية المعرفية، وأهم المشكلات التي تواجهه بهدف التخلص منها.

ومن خلا ل هذا الفصل سنتطرق إلى كل من التوجيه المدرسي والرضا عن التوجيه، وذلك بمحاولة إعطاء تعاريف عن التوجيه المدرسي والرضا عن التوجيه وأهدافه وفوائده وتحديد العوامل التي تعمل على إنجاحه مع ذكر نظريات المفسرة للتوجيه المدرسي.

أولا: التوجيه المدرسي:

1.تعريف التوجيه:

- **لغتا:** جاء في "لسان العرب": قعدت تجاهك وتجاهك، أي تلقاءك والجهة. النحو توجهت إليك اتجه، أي توجهت، يقال شيء موجها إذا جعل على جهة واحدة لا يختلف. ويقال خرج القوم فوجهوا للناس الطريق توجيها، إذا وطؤوه وسلكوه حتى استبان أثر الطريق لمن يسلكه(**ابن منظور، 1995**)

كما جاء في" المنجد في اللغة والإعلام": وجه يوجه، وجاهة: صار وجيها، وجه الأمير: شرفه، وجه الشيء، أداره الى جهة ما، وجه البيت: جعل وجهه نحو القبلة وجهه إلى فلان، ارسله إليه، واجه وجاها ومواجهة: قابله وجها يوجه. والتوجيه مصدر.(**المنجد في اللغة والاعلام، ب-ت:889-890**)

كما جاء أيضا في كتاب" أقران الموارد في فصيح العربية والشوارد" وجه إليه في حاجة توجيهها: أرسله، فوجه إليه أي فذهب، ووجهوا للناس الطريق وطؤوه وسلكوه حتى استبان أثر الطريق لمن يسلكه، والجهة والوجه: ما يتوجه إليه الإنسان من عمل وغيره. والوجه: القصد والنية، وشيء موجه أي جعل على جهة واحدة لا يختلف.(**الشرفوني،1309هـ:1430-1431**) يشير التوجيه من الناحية اللغوية إل مصدر الفعل وجه، يوجه، وجيه، بمعنى دله على الوجهة الصحيحة.(**بن هادية علي، 1991: 612**)

وعليه يمكن القول ان التوجيه المدرسي هو العملية التي تهدف إلى مساعدة الطلاب على معرفة قدراتهم وميولاتهم واستعداداتهم، والتمكن من فهم أنفسهم والمشاكل المحيطة بهم. وأن يستغلوا امكانياتهم وقدراتهم من أجل حلها بطرق سليمة تحقق له التوافق مع ذاته والراحة النفسية.

- **اصطلاحا:**

أما اصطلاحا، فهناك تعاريف عديدة لمفهوم التوجيه منها تعريف زهران حامد عبد السلام الذي يرى بأن "عملية واعية ومستمرة بناءة ومخططة تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له..، ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبة نفسه بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه من طريق المرشد والمربين والوالدين في مراكز التوجيه والإرشاد وفي المدارس وفي الأسرة". **(زهران،1980: 101)** تعرفه أيضا عطية محمود هنا بأنه:" العملية الفنية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها، ووضع الخطط التي تؤدي إلى تحقيق هذا الحل والتكيف وفقا للوضع الجديد الذي يؤدي إلى تحقيق هذا الحل، وهذه المساعدة تنتهي بأن يجعل الإنسان أكثر سعادة ورضاه عن نفسه وعن غيره."**(هناء محمود عطية،1953: 39)**

2.تعريف التوجيه المدرسي:

عريف أحمد زكي بدوي الذي يرى بأنه:" العملية التي يتم بواسطتها توجيه كل فرد من أفراد المجتمع نحو فرع التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله الرئيسية بحيث تعد الوسائل التي تساعد طبقا لإمكانياته المذكورة على النجاح في حياته وخدمة المجتمع الذي يعيش فيه".

وعرفه أيضا بأنه:" العملية التي تهتم بالمساعدة، وتقدم للتلاميذ والطلبة لاختيار نوع الدراسة الملائمة التي يلتحقون بها، والتكيف لها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم وفي حياتهم الدراسية بوجه عام". **(قريشي،1993: 32)**

ويعرفه أيضا عبد السلام بأنه: " عملية نفسية تربوية هادفة، تسعى الى تحقيق التوافق بين قدرات الفرد الدراسية وميوله ورغباته واستعداداته، وبين متطلبات الفروع الدراسية والاختصاصات المهنية، عن طريق مساعدته على معرفة ذاته وإمكانياته وتجاربه ومشاكله وصعوباته ومعرفة محيطه الدراسي والاجتماعي والاقتصادي، باستعمال مختلف الوسائل الإعلامية والاستكشافية".**(زهران،1988:02)**

3.أهداف التوجيه المدرسي:

يمكننا تلخيص بعض الأهداف كما يلي:

- مساعدة الفرد على معرفة قدراته واستعداداته وميوله ونواحي الضعف لديه.
- مساعدته على تفهم فرص الحياة وأنواع الدراسة المتاحة في المجتمع الذي يعيش فيه.
- على الفرد اتخاذ أهداف حقيقية واقعية تتفق وقدراته واستعداداته.
- العمل على اختيار نوع التعليم أو العمل الذي يتفق مع إمكانياته ليستفيد ويفيد مجتمعه.
- مساعدته على حل المشكلات التي تعترضه سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- العمل عل تخطي الفراغ الذي قد يوجد بين مرحلة التعليم التي يمر به ومرحلة التعليم الأخرى. **(أبو علام و شريف،1983: 20)**

4.فوائد التوجيه المدرسي:

لقد نادت الكثير من الدراسات النفسية والتربوية الحديثة عن وضع الفرد المناسب في مكانه المناسب، لأن ذلك يؤدي الى الكثير من الفوائد النفسية والاقتصادية والصحية ومن هذه الفوائد ما يلي:

- ارتفاع معدلات النجاح والتفوق في مجالات الدراسة والعمل، ومن ثم التقليل من الفشل الدراسي.
- شعور الفرد بالرضا والسعادة عن دراسته او مهمته، ولا شك ان هذا الشعور ينعكس على حياته العملية والاسرية والاجتماعية والنفسية.
- عندما يوضع الطالب في دراسة لا تتناسب ولا تتوافق مع استعداداته فإنه يميل الى تغيير التخصص.
- يؤدي التوجيه السليم الى انخفاض معدلات البطالة وحماية المجتمع والأفراد من اضرارها التي أصبحت أخطر الأمراض الاجتماعية في المجتمعات الصناعية.
- يؤدي وضع الطالب في تخصص لا يتناسب مع قدراته إلى المعاناة من العقد والأزمات والأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية.(**عبد الهادي و العزة،1999: 22-24**)

5.النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي:

حظيت نظريات التوجيه باهتمام كبير من العديد من الباحثين مما أعطوا اهتمام واسع للنظريات من اجل تفسير وتفهم الظاهرة المعقدة، لمساعدة الفرد على القيام بعملية اختيار التخصص، وذلك بما يساعد كفاءاته وقدراته وميوله. كما سنتطرق لأهم النظريات منها:

1.5.نظرية التحليل النفسي:

تنتسب هذه النظرية إلى العالم "**فرويد**" ، وهي نظرية العلاج النفسي في الغالب، ويمكن استخدامها في الإرشاد النفسي كذلك، فالتوجيه والإرشاد يسيران على خط واحد وما يوجد فرق بينهما سوى الفرق في الدرجة لا غير، والهدف بينهما مشترك وهو مساعدة الفرد على حل مشكلاته وصراعاته حلا سويا للوصول إلى التكيف مع الواقع.(**عزيز و النمر،1999: 59-66**)

وحسب هذه النظرية فإن لكل تلميذ رغباته ودوافعه لاختيار تخصص معين هذه الدوافع تعتبر بمثابة قوى محركة تدفع كل تلميذ لإشباع رغبة دفينة مارست ضغوط عليه، وهو ما أطلق عليه" فرويد" ب "الهو" وأن هذه الدوافع والرغبات قد تتعارض مع البيئة الاجتماعية للتلميذ والتي أطلق عليها أيضا مصطلح "الأنا الأعلى" التي يعيش فيها التلاميذ بكل قيمها الأخلاقية، وهكذا يجد التلميذ نفسه في صراع بين ضغوط البيئة الداخلية (رغبات التلميذ الدراسية). ومن بين ضغوط البيئة الاجتماعية (طموحات الأهل) وهنا يأتي دور الوسيط الذي سماه فرويد ب "الأنا" حيث يحاول هذا الأخير أن يعطي بعض الموضوعية في سلوك التلميذ، وبالتالي تكون استعداداته هي المحدد الرئيسي لتوجيه الذي يستطيع من خلاله تحقيق توافقه الاجتماعي والنفسي وتحقيق الذات.**(شتوان و يوة،2017: 18-19)**

2.5.النظرية السلوكية:

وتسمى هذه النظرية "التعلم" ونظرية "المثير والاستجابة" ويرتكز اهتمامها على السلوك في تعلمه وتعديله أو تغيره وهو ما تهتم به عملية التوجيه، ومن أهم رواد هذه النظرية "واطسون"Watson "، " ثورندايك "Thorndike "،" بافالوف" Pavlov" وتقوم هذه النظرية على مجموعة من المفاهيم نلخصها فيما يلي:

- **معظم السلوك متعلم:** من المحيط الذي يعيش فيه وقد يكون هذا السلوك سوي أو غير سوي وبما أنه متعلم فإنه يمكن تعديله ومن ثم يلغي السلوك غير السوي ليحل محله سلوك سوي.
- **المثير:** بحيث عجز هذا المصدر عن توصيل ما يريده بشكل صحيح، وقد ينتج عن مستقبل المثير أي الشخص الذي سيقوم بالاستجابة وهذا يكون إما سبب نقص معرفي عنده أو لعيب انفعالي أو عيب اجتماعي، أو عيب في حواس هذا المستقبل.

الدافع: يمكن تعريف الدافع بأنه طاقة قوية بدرجة تدفع الفرد وتحركه للسلوك. والدافع إما موروث مثل الدافع للطعام وهو أولي، أو متعلم وهو ثانوي.

- **التعزيز:** يعرف التعزيز بأنه التقوية والتدعيم والتثبيت والإثابة، فالسلوك يتعلم ويقوي ويدعم ويثبت إذا تم تعزيزه. كما يؤدي الى تدعيم السلوك والى تكراره على أن يكون بالإثابة ويرتبط أيضا بالأثر الطيب.**(الفرخ وتيم،1999: 60)**
- **الانطفاء:** هو ضعف وزوال السلوك المتعلم الذي لا يمارس ويحصل بسبب ثلاث أسباب:

ارتباط السلوك بالعقاب.

إذا لم يمارس السلوك ويعزز.

الاستجابات التي لها أثر محيط.

- **العادة:** وهي تلك الرابطة القوية التي تكون بين المثير والاستجابة وتكون عن طريق التعلم والتكرار.
- **التعميم:** يميل الفرد إلى تعميم خبرات مرت معه في المواقف محدودة على المواقف الأولى بصفة عامة.**(الفرخ و تيم،1999: 62)**
- **التعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم:** فإذا اكتسب سلوك غير سوي فإنه يمكن محوه بما يسمى

بعملية (غسيل المخ) ثم تعليم صاحبه سلوكا سويا يحل محل السلوك الغير، ولقد لقيت النظرية السلوكية كغيرها من النظريات الكثيرة من الانتقادات كإهمالها للعناصر الذاتية في السلوك وتركيزها على السلوك الظاهري الملاحظ، كما أنها تهتم بإزالة أعراض سوء التوافق وأعراض السلوك الخاطئ، دون أن تعمل على إيجاد الحل الجذري لها. ومن الانتقادات

الموجهة لهذه النظرية أيضا أن تجاربها أجريت على الحيوانات أكثر منها على الإنسان، وهو ما جعل البعض يشكك فيها وباهتماماتها. **(عزيز و عصام،1999: 56-58)**

3.5.نظرية السمات والعوامل: يرى علماء السمات أن الشخصية ماهي إلا مجموعة من العوامل المتداخلة مثل القدرات والميول والقيم والاتجاهات والمزاج، كما يدخل في ذلك أيضا السمات الاجتماعية وأنماط التكيف وعليه فإن لكل شخصية نمطها الفريد من السماكة وإن هذه السمات تلعب دورا رئيسيا في تحديد سلوك الفرد والسمات وأنماط سلوكية تصدر عن الفرد في مواقف كثيرة وتعبر عن توافقه للبيئة.**(أحمد،2000: 105)**

ولقد استخدمت هذه النظرية واعتمد عليها الموجهون الذين لم يكن اهتمامهم موجها للعلاج ولكن للمشكلات التربوية والمهنية، وكانت مشكلتهم هي محاولة للتنبؤ بالنجاح في المدرسة وهذا ما أدى بهم الى دراسة العوامل والسمات التي يمكن قياسها في معدلات التنبؤ.**(جلال، 1992: 261)**

4.5.نظرية الذات: تهتم هذه النظرية بعدة جوانب من بينها الإرشاد المتمركز حول صاحب المشكلة ومن روادها" كارل روجرز" الذي يعتبر الذات تكوين معرفي في منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات ولمفهوم الذات عدة جوانب منها:

- **مفهوم الذات الاجتماعية:** وهي مدركات الأخرين عن ذات الفرد وتصوراتهم عنه. وهذه المدركات يكونها الآخرين من خلال ملاحظاتهم للفرد أثناء تعلمهم معه.
- **مفهوم الذات المثالي:** وهو يعني المدركات والتصورات الموجودة عند الفرد عن الصورة التي يكون عليها، وهي صورة مثالية يطمح للوصول إليها.
- كما تأثر مفهوم الذات بعوامل مختلفة منها البيئية والوراثية وأهمها الجماعة المرجعية، كما يتأثر بالنضج والتعليم وبالقيم والدوافع.
- كما وجهت انتقادات عديدة لمفهوم الذات منها:

- ✓ أنها ركزت على الذات ومفهوم الذات وعجزت عن تكوين تصور كامل لطبيعة الإنسان.
- ✓ كما ركزت على الجانب الشعوري عند الفرد وأهملت الجانب اللاشعوري ودوره في توجيه سلوك الفرد.
- ✓ أنها تتمركز حول العميل انطلاقا من حقه في تقرير مصيره، وعلما بأن هذا الحق لا يعطيه حقه في السلوك الخاطئ.
- ✓ أنها تهتم كثيرا بالمعلومات التي يقدمها العميل عن نفسه وتعمل بتلك الاختبارات والمقاييس والتي تعتبر من الوسائل الهامة في جمع المعلومات اللازمة للتوجيه والإرشاد.

- **مفهوم الذات المدركة:** وهي تعني مدركات الفرد لذاته وتصوراته عنها أي ذات الفرد. **(عزيز و النمر،1999: 50-53)**

6.مناهج التوجيه المدرسي:

من أجل تحقيق أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي هناك ثلاثة مناهج يعتمد عليها التوجيه، نذكر ما يلي:

1.6.المنهج التنموي: يهدف هذا المنهج الى تنمية قدرات الانسان واستغلال طاقاته الى أقصى حد ويقدم مجموعة من الخدمات للأفراد العاديين قصد تحقيق زيادة الكفاءة لدى الفرد، وذلك عن طريق معرفة الذات ورعاية مظاهر النمو الشخصية "عقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا".**(قرفي،2015: 25)**

2.6.المنهج الوقائي:

- يهتم هذا المنهج بالأسلوب قبل اهتمامه بالمرضى، ليحميهم من المشكلات مهما كان نوعها.

- يهدف الى تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق النمو السليم للفرد.
- يهدف الى بناء علاقة إيجابية مع الاخرين.
- يهدف الى الوقاية من المشكلات والاضطرابات وبناء استجابات ناجحة في مواجهة المواقف المختلفة في تعامله اليومي.
- العمل على اكتشاف السلوكيات والمشكل في وقت مبكر.
- التوعية التي يجب نشرها بين التلاميذ عن طريق النشرات والندوات والمحاضرات والملصقات والإذاعة المدرسية التي تهدف الى التعريف بأسباب المشكلة أو الاضطراب وأهم الوسائل لتجنبها. **(الداهري،2008: 26)**

3.6.المنهج العلاجي:

- يهدف الى كيفية التعامل مع المشكلات الانفعالية والاضطرابات السلوكية ومشكلات التوافق.
- يهتم هذا المنهج باستخدام الأساليب والطرق والنظريات العلمية المتخصصة في التعامل مع المشكلات من حيث تشخيصها ودراسة أسبابها وطرق علاجها، والتي يقوم بها المختصون في مجال التوجيه والإرشاد، ويهدف الى مساعدة التلميذ الى العودة الى حالة التوافق.**(جودت و العزة،2007: 22-23)**

7.خصائص التوجيه المدرسي:

ومن أهم خصائص التوجيه المدرسي، نذكر ما يلي:

- يمارس التوجيه في المدارس بالنسبة لكل التلاميذ بلا استثناء، فيجب مساعدة كافة التلاميذ في جهودهم الرامية الى تحصيل المعلومات والتخطيط وحل المشاكل.
- لا يقتصر التوجيه على أي فئة عمرية بل هو خاص بكل فئات العمرية للإنسان، اذ يعتقد البعض انه خطأ وأنه خاص بالمرحلة الثانوية. وانما وفقا لدراسات النمو. فنجد ان

هناك مهاما خاصة بكل مرحلة عمرية يجب أن ينجزها الفرد حتى يصل الى نضجه، وبالتالي فإن للتوجيه دور يقوم به عبر مراحل العمر المتتابعة للإنسان.

- يساعد التوجيه الفرد على فهم نفسه وتنميته واستغلال استعداداته وقدراته.
- لا يقتصر التوجيه على المجال المهني فحسب وإنما يتناول كافة الجوانب الحياتية للفرد.
- التوجيه عملية تعاونية تشمل الموجه والطالب والاولياء والمعلم.
- التوجيه جزء لا يتجزأ من أي برنامج تربوي. **(ملحم،2007: 49-50)**

8.العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي:

- أن يتولى المعلمون والمرشدون ومدير والمدارس في إعداد قوائم بالمشكلات التي تواجه التلاميذ ووضع الخطط الازمة للمساعدة على حلها.
- تدريب القائمين على برنامج التوجيه المدرسي.
- استخدام المقاييس النفسية اللازمة، وذلك للمساعدة على فهم التلاميذ فهما كاملا وتدريب المختصين على استخدام هذه المقاييس.
- التعاون بشكل جيد بين القائمين على التوجيه في المدرسة والمنزل والهيئات الأخرى في المجتمع.
- توفير الإمكانيات والموارد الازمة.
- تولي المعلمين والمرشدين ومديري المدارس برنامج التوجيه وخلق الشعور في نفوسهم، وأن لهم مطلق الحرية في مناقشة أي مشكلة من مشكلات التلاميذ. **(عطوي وجودت،2009: 24)**

9.صعوبات التوجيه المدرسي:

إن عملية التوجيه بصفة عامة والتوجيه في الجزائر بصفة خاصة تعاني من مجموعة من المشاكل والعراقيل التي تحاول دون التطبيق الحقيقي للمقياس الموضوعية للتوجيه والإرشاد منها:

- قضية التقويم التي لا تعكس المستوى الدراسي الذي يرجع الى مجموعة من العوامل التربوية (التأطير، اتباع سياسة الكم المرتبطة بالا ماكن البيداغوجية المحددة).
- عدم تساوي الفرص بين التلاميذ في المنطقة الواحدة للاستفادة من خدمات مراكز التوجيه من إعلام ودراسة ومتابعة، وهذا ما ينتج عنه الاعتماد على بطاقة الرغبات والنتائج المتحصل عليها في عملية التوجيه والإرشاد. إذ تعتبر عملية التوجيه والإرشاد في الجزائر مقتصرة على بلوغ الأهداف المرسومة وذلك انطلاقا من الاعداد الكبيرة للتلاميذ غير المكتفين في التعليم الثانوي والاعداد الكبيرة التي لم تتمكن اجتياز شهادة البكالوريا بنجاح.
- صعوبات الحصول على حصص التوجيه الجماعي في الصفوف.
- عدم وجود مواعيد منظمة لجلسات التوجيه الجماعي والإرشاد.
- كثرة عدد الطلبة في المدرسة.**(زيدان واخرون،2007: 74)**

ثانيا: الرضا عن التوجيه المدرسي

1.تعريف الرضا:

يرى نجيب شاويش مصطفى أن الشعور بالرضا هو حصيلة التفاعل بين ما يريده الفرد وما يحصل عليه فعلا في موقف معين.**(نجيب شاويش مصطفى،1998: 01)**

كما يعرفه مدحت أبو النصر أنه" شعور الانسان بالارتياح النفسي والسرور والطمأنينة الذي يصاحب تحقيق الهدف، كالرضا الناتج عن تحقيق الانسان هدف من أهدافه في الحياة او العمل".**(أبو النصر و مدحت محمد،2002: 249)**

2.تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي:

عرفه محمد ديب بأنه" حالة داخلية تظهر في سلوك التلميذ واستجاباته وتشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر، وتفاؤله بمستقبل حياته وتقبله للبيئة المدركة وتفاعلها مع خبراتها. وعلى هذا فإن رضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية ونتائج سلوكه وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة وتقبله للأخرين أيضا.(**الديب،1987: 38**)

3. مبادئ الرضا عن التوجيه المدرسي:

حق الطالب في توفير مصيره بنفسه: يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يقر بشخصية التلميذ في المستقبل، ويعتبر قادر على اتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي بنفسه. وهذا يعني أن مسؤولية الدراسة والاختبار والقرار تقع على عاتق التلميذ، وعلينا أن نقدم له الحلول الجاهزة وهو ما أكده "سعد جلال " في قوله" أنه ليس لكائن من كان حق في أن يسير غيره أو يفرض إرادته عليه أو يرسم له خطوط مستقبله أو يقرر مصيره".**(جلال،1967: 182)**

فتبقى اذ مساعدات المسؤولين عن عملية التوجيه في إطار إيجاد معايير تسمح بتقييم التلميذ لكل خبرة توجيه بالتجربة انطلاقا من تجديد الأهداف، اذ توضح له الاحتمالات المختلفة في كل مرة ويترك له حق الاختيار الذي يعتبر شرطا أساسيا لحدوث الرضا عن التوجيه المدرسي.

تقبل الموجه للتلميذ: وهنا يجب على الموجه أن يقبل كما هو وبدون شروط، وتقبل سلوكه ومكانته في علاقة تفهمية تجعل منه عنصرا قابلا للتغير نحو الأفضل، وذلك أن ميدان الارشاد النفسي ليس ميدان تحقق أو إصدار السلوك والخبرات. فما يسهم به الموجه من إصغاء دون ما حكم على التلميذ، وعلى قدراته ومواهبه، مهما بدأ منه من ضعف وقلة اهتمام يتيح الثقة المتبادلة ويحرر التلميذ من الضغوط الخارجية الممارسة عليه من قبل الاخرين سواء أولياء كانوا أو مدرسين.

فكلما زاد التلميذ وعيا بإمكانياته ومعرفة بيئته كلما كان أقدم على تنظيم ذاته ووضعها فيما يناسبها مما يجعل التلميذ يستشعر بالرضا والقبول في أدائه لواجباته المدرسية كأبسط نشاط الى غاية أخذ قراراته في كل مرحلة تتطلب ذلك.(**زهران،1998: 67**)

اعتبار عملية التوجيه المدرسي عملية تعلم: لا يمكن أن نعتبر عملية التوجيه ناجحة إن لم تحقق هذا المبدأ، فالتوجيه المدرسي يمد التلميذ بقدرات وفي نفسه:

- معرفة نواحي القوة والضعف الموجودة في بيئته وفي نفسه.
- تغيير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظره نحو نفسه ونحو غيره.
- الاختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفقا لاستعداداته وميوله وسمات الشخصية.
- اكتساب معلومات وطرائق جديدة يستفيد منها في حل المشكلة التي تعترضه ومن ثم رسم طريقه في الحياة.

وبالنظر الى هذه المكتسبات التي يضيفها التوجيه كسيرورة تعلم لها أهداف قصيرة المدى، يمكن أن تكون ملمح قرار الذي يمكن أن يتخذه التلميذ قبل لحظة الاختيار. وبالتالي يمكن تعديله في أوانه وفي إطار عملية التعليم وتعديل السلوك أو وجهة النظر مما يجعل التلميذ محبا لما يفعل ومتقبلا لما يختار. (**برو،1998: 50**)

الاستمرارية في عملية التوجيه المدرسي: يقول "سعد جلال" أن الاتجاه السائد الأن أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى مستويات العملية". **(جلال،1967: 110)**

وعليه يمكن لنا التأكد على أن عملية التوجيه يجب أن تكون سيرورة متواصلة، وليس قاصرة على مرحلة الانتقال والتخصص، وأن الخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منظمة ومتدرجة تأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة وحاجيات كل تلميذ، فتحيطه بالرعاية وتمده بالمعلومات والخبرات والبدائل وتبصره بذاته وإمكانياته وإمكانات بيئته الى أن يصل الى أقصى درجات النمو، وهو ما يسمى بالمشروع الشخصي والمهني للتلميذ. **(عطوي،2004: 95)**.

4.مظاهر الرضا عن التوجيه المدرسي:

للرضا عن التوجيه المدرسي عدة مظاهر من بينها:

1.4.التوافق النفسي والاجتماعي: أن الأفراد الراضين يتميزون بالاتزان الانفعالي الذي يظهر في قدراتهم على مواجهة وحسم ما ينشأ داخلهم من صراعات، وكذلك ما يعرضهم من مشكلات وإحباطات.

كما أكثر توافقا من الناحية الاجتماعية ويبدو وذلك في انسجامهم مع ظروفهم، مع بيئتهم المادية والاجتماعية بما فيهم من أشخاص وعلاقات وأحداث ومشكلات، لذلك نجد أن التلميذ الذي التحق بتخصص دراسي يتماشى مع طموحاته يكون أكثر تكيفا مع بيئته الدراسية بما تتضمن من أفراد وامكانيات مادية حيث أن علاقته مع معلميه وزملائه والفريق الإداري يتسم بالجودة، كما نجده أكثر التزاما بقوانين النظام المدرسي.**(براك،2008: 20)**

2.4.**الشعور بالانتماء:** يعد الشعور بالانتماء الذي يقصد به الارتباط التوثيقي بالشيء موضوع الانتماء سواء كان فرد أو جماعة أو منظمة.**(الدردير،2004: 115)**

أحد المظاهر الدالة عن ارتياح الفرد ورضاه لاسيما وأنه حاجة اجتماعية يسعى كل فرد لإشباعها، فالتلميذ الراضي عن تخصصه الدراسي أو المدرسة التي يتلقى تعليمه بما نلمس رضاه من خلال اعتزازه وافتخاره بتخصصه ومدرسته وفي دفاعه عنهما وتقبله لأفرادها. كما نجده يفضل النشاطات التي تتيح له فرصة التفاعل مع التلاميذ الاخرين وتكوين صلات معهم، إضافة الى ذلك نجده يتحمل المصاعب التي تواجهه من أجلها دون شكوى خاصة إذا كانت مؤقتة. **(ماهر،2003: 245)**

3.4.الالتزام والمثابرة: يشير الالتزام حسب "préféré" الى الحالة التي يصبح فيها الفرد مقيدا بإطار من السلوك وبأفعال نابعة من تفكيره ومعتقداته. والتي تحدد نشاطاته وتزيد من انتقاده بالمحافظة على هذا السلوك، وهو مظهر من مظاهر الرضا. فالعامل الراضي عن

وظيفته كالتلميذ الراضي عن دراسته كلاهما يظهر التزامهما من خلال التقيد بمواعيد الدوام الرسمي والحضور الدائم إلا الحالات الطارئة. **(مادات،2006: 64 -65)**

خلاصة الفصل:

يتضح في ختام هذا الفصل أن عملية التوجيه المدرسي للتلميذ جد ضروريةلما لها من أهمية في مساره الدراسي والمهني، ولما لها من مدخلات ومخرجات في مستقبله من جهة ومن جهة أخرى تمكنه من التعرف على قدراته وامكانياته في هذا المسار.

وللتوجيه المدرسي فوائد وأهداف عديدة مما سعت لتحسين عملية ومواكبة عجلة التطور في هذا الميدان، بالإضافة الى النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي والعوامل التي تسعى لنجاح عملية التوجيه المدرسي.

ومن هنا اتضح أن التوجيه المدرسي عملية أساسية في حياة التلميذ، حيث يساعده على اختيار الفروع المناسبة وفق ما يناسب امكانياته واستعداداته وميولاته الدراسية.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية.
2. منهج الدراسة.
3. عينة الدراسة.
4. أدوات الدراسة.
5. الأساليب الاحصائية المستعملة.

تمهيد:

يعد الجانب التطبيقي من أهم الجوانب في إعداد البحث العلمي، حيث يهدف إلى التعرف بأهم الخطوات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، فبناء على الإطار النظري، إشكالية الدراسة والفرضيات يأتي الجانب الميداني لدراسة الحالية، بداية بالدراسة الاستطلاعية وكذا عينة الدراسة الاستطلاعية، وأدوات الدراسة وصولا إلى الدراسة الأساسية وكذا الأساليب الإحصائية.

1.الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من الخطوات الأولى في البحوث الاجتماعية والإنسانية، كونها تساعد الباحث على استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي ترغب بدراستها، وجمع البيانات والمعلومات عنها من أجل فهمها والتعرف على العقبات التي قد تقف في طريق إجرائها للتحكم في الدراسة الأساسية، ومن ثم صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة تمهيدا لدراستها دراسة معمقة.**(بوعمرة،2014: 136)**.

2.1.أهداف الدراسة الإستطلاعية:

- ✓ التعرف على ميدان الدراسة والمجتمع الأصلي.
- ✓ التعرف على الظروف والعراقيل التي يمكن مصادفتها أثناء عملية التطبيق.
- ✓ جمع المعلومات والمعطيات الضرورية للدراسة والتأكد من مدى ملائمة المقاييس وفهم أفراد عينة الدراسة للعبارات الواردة فيها.
- ✓ التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات.
- ✓ ضبط العينة حسب متغيرات البحث وكذلك طريقة اختيارها.
- ✓ الصياغة النهائية لفرضيات البحث.

3.1.عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار أفراد العينة الاستطلاعية بالطريقة العشوائية البسيطة، عددها 30 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، بغرض التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة قبل تطبيقه على العينة الأساسية.

4.1.أدوات الدراسة الاستطلاعية:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياسين هما:

- ➢ **مقياس مستوى الطموح الأكاديمي:** الذي قامت بإعداده فاطمة ميسة وفضيلة ميسة(2014).

- **مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي:** من إعداد الباحثتين فاطمة ميسة وفضيلة ميسة(2014).

2.منهج الدراسة الأساسية:

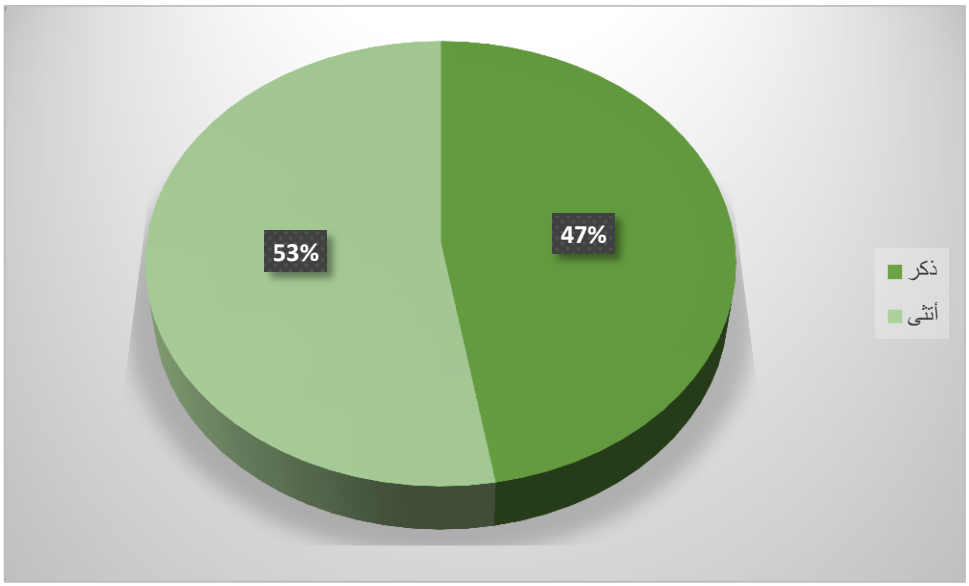
كل بحث أو دراسة تتطلب إتباع منهج معين يكون مناسبا لمشكلات البحث، لذا اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي كونه الأكثر استخداما في الدراسات النفسية والتربوية.

يعرف المنهج الوصفي بأنه: مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى النتائج **(شير صالح الراشدي،2000: 59)**

3.عينة الدراسة الأساسية:

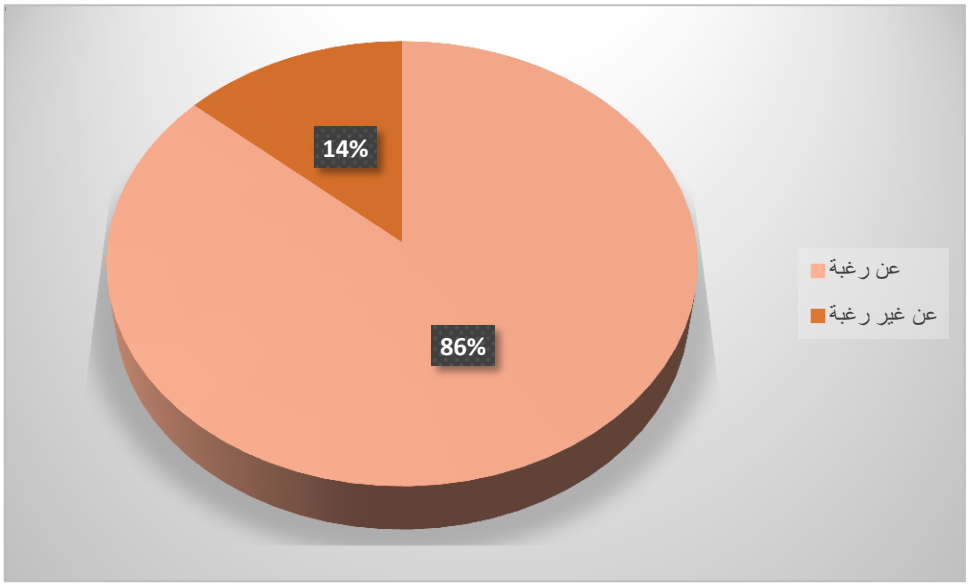
1.3. تعريف عينة الدراسة: تعد عينة الدراسة ضرورية لإجراء البحوث الميدانية لتمثيل المجتمع الأصلي، يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها، ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على مجتمع الدراسة الأصلي، إذا كانت ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة.**(عبيدات وأبو ناصر،1999: 75)**.

2.3.حجم العينة وخصائصها: اشتملت حجم العينة(148) تلميذا وتلميذة متمدرسين بالسنة الثانية ثانوي بثانوية الإخوة حانوتي ببوزقن تم سحبها بالطريقة العشوائية، موزعين حسب الجنس والرغبة كالتالي:



الشكل رقم(01): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

نلاحظ من والشكل أعلاه أن 53% من حجم العينة إناث والنسبة المتبقية47 % هم عدد الذكور.



الشكل رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب الرغبة

نلاحظ من والشكل أعلاه أن 86% من حجم العينة تم توجههم إلى التخصص عن رعبة والنسبة 14 % فقط من حجم العينة وتم توجههم من غير رغبة.

4. أدوات الدراسة الأساسية:

في ضوء أهداف البحث وكذا التساؤلات والفروض، تم الاعتماد على مقياسيين البعد إعادة حساب خصائصها السيكومترية.

- **مقياس مستوى الطموح الأكاديمي:**

1.وصف المقياس: قام بإعداده كل من فاطمة ميسة وفضيلة ميسة(2014)، ويتكون من 35 عبارة موزعة على أبعاد أربعة أبعاد أمام كل فقرة أربع بدائل (دائما، كثيرا، أحيانا، نادرا) تمنح للبدائل الدرجات التالية(3. 2. 1. 0) على التوالي في حالة العبارات الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة (0. 1. 2. 3) ، والجدول التالي يوضح الأبعاد وأرقام الفقرات.

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أبعاد والفقرات مقياس مستوى الطموح

الأبعاد	رقم الفقرات	مجموع عدد الفقرات
التفاؤل	2-3-6-8-13-20-21-25-27-28-30-35	12
المقدرة على وضع الأهداف	1-5-7-9-11-23-24-26-29-31	10
تقبل الجديد	10-12-14-16-18-19-22	07
تحمل الإحباط	4-15-17-32-33-34	06

2.تفسير نتائج مقياس مستوى الطموح الأكاديمي:

انطلاقا من نتائج الربيعيات للتميز بين الفئات ودرجات المقياس القصوى والدنيا تم تحديد مستويات المقياس في ثلاث مستويات هي:

جدول رقم(02): مستويات تحديد درجات مستوى الطموح الأكاديمي

الدرجات	التقدير
من 35 إلى 58	مستوى طموح منخفض
من 59 إلى 82	مستوى طموح متوسط
من 83 إلى 105	مستوى طموح مرتفع

3.الخصائص السيكومترية للمقياس

1.3. الصدق: المقصود بالصدق هو أن الاختبار أو المقياس يقيس فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضعه لقياسه، أي يقيس فعلا ما بقصد أن يقيسه. **(عباس،1996: 22)**.

1.1.3.الصدق بالاتساق الداخلي: تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل.**(عبد الرحمن،1998: 170)**، تم حساب صدق مقياس مستوى الطموح بالاتساق الداخلي ما بين كل بعد من أبعاد مقياس و الدرجة الكلية له بتطبيق معامل ارتباط بيرسون(**أنظر إلى الملحق رقم(03)**).

ونوضح النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (03): معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

أبعاد مقياس مستوى الطموح	قيمة بيرسون بين البعد والدرجة الكلية	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
التفاؤل	0.893	0.000	0.01
القدرة على وضع الأهداف	0.847	0.000	0.01
تقبل الجديد	0.720	0.000	0.01
تحمل المسؤولية	0.489	0.006	0.01

من الجدول أعلاه نلاحظ أن معاملات الارتباط تتراوح ما بين 0.893 و 0.489 ومستوى الدلالة المحسوبة قدرت 0.000 و 0.006 وهي دالة كلها عند مستوى الدلالة المعتمدة 0.01 مما يدل على صدق المقياس.

2.3.ثبات مقياس مستوى الطموح:

يشير مفهوم الثبات إلى "اتساق أداة القياس أو إمكانية الاعتماد عليها وتكرار استخدامها في القياس للحصول على نفس النتائج." **(حجاب، 2000: 35)**، وتم الاعتماد في هذه الدراسة على معامل ألفا كرو نباخ وطريقة التجزئة النصفية.

1.2.3.معامل ألفا كرو نباخ: النتائج موضحة الجدول التالي

جدول رقم(04): يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس مستوى الطموح

المقياس	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
مستوى الطموح	35	0.714

يتضح من الجدول رقم (04) أن معامل ألفا كرو نباخ لمقياس مستوى الطموح ب(0.714) وأن معاملات ألفا لكل بند من أبعاد المقياس والتي عددها (35) تتراوح ما بين

0.694 و 0.714 (**انظر الملحق رقم(04)**)، وهي قريبة أو متساوية للمعامل ألفا (0.714)، مما يدل على ثبات المقياس.

2.2.3.طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية (18) ودرجات فقرات الزوجية (17)، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(05): يبين معامل التجزئة النصفية للمقاس مستوى الطموح

	المتوسط	التباين	ألفا	معامل بيرسون	معامل جتمان
الفئة 1	40.166	8.646	0.438	0.660	0.772
الفئة2	37.400	6.305	0.709		

نلاحظ في الجدول أعلاه أن معامل ارتباط بين درجتي الجزء الأول والجزء الثاني للمقياس قد بلغ (0.660)، وهو مؤشر أولى للثبات الأداة، ومن خلال الجدول أيضا يتضح عدم تجانس بين الجزئين وكذا عدم تساوي في الثبات لذا استخدمنا معادلة جتمان لتعديل طول المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل (0.772)، وهي قيمة مرتفعة إحصائيا، ما يدل على ثبات المقياس بالتالي صلاحيته للتطبيق في الدراسة الأساسية.

- **استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي:**

1.وصف المقياس: قام بإعداده كل من فاطمة ميسة وفضيلة ميسة(2014)، ويتكون من 37 عبارة موزعة على أبعاد ثلاثة أبعاد أمام كل فقرة أربع بدائل (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) تمنح للبدائل الدرجات التالية (4. 3. 2. 1) على التوالي في حالة العبارات الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة (1. 2. 3. 4)، والجدول التالي يوضح الأبعاد وأرقام الفقرات.

الجدول رقم (06): يوضح توزيع أبعاد والفقرات استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي

الأبعاد	رقم الفقرات	مجموع عدد الفقرات
الرضا عن التوجيه في الشعبة	1-2-3-4-5-6-7-8-12-20-21-22-23-24	14
الرضا عن الدراسة في الشعبة	9-10-11-14-15-18-25-26-27-28-29-30	12
الرضا عن المستقبل المهني في الشعبة	13-16-17-19-31-32-33-34-35-36-37	11

2.الخصائص السيكومترية للإستبيان

1.2. الصدق:

1.1.2. الصدق بالاتساق الداخلي: تم حساب صدق استبيان الرضا عن التوجيه بالاتساق الداخلي ما بين كل بعد من أبعاد مقياس والدرجة الكلية له بتطبيق معامل ارتباط بيرسون **(أنظر إلى الملحق رقم(05))**.

ونوضح النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (07): معامل ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية له

أبعاد استبيان الرضا عن التوجيه	قيمة بيرسون بين البعد والدرجة الكلية	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
الرضا عن التوجيه إلى الشعبة	0.924	0.000	0.01
الرضا عن الدراسة في الشعبة	0.914	0.000	0.01
الرضا عن المستقبل المهني	0.843	0.000	0.01

من الجدول أعلاه نلاحظ أن معاملات الارتباط تتراوح ما بين 0.924و 0.843 ومستوى الدلالة المحسوبة قدرت 0.000 وهي دالة كلها عند مستوى الدلالة المعتمدة 0.01 ، مما يدل على صدق المقياس.

2.2.ثبات استبيان الرضا عن التوجيه:

وتم الاعتماد في هذه الدراسة على معامل ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية.

1.2.2.**معامل ألفا كرونباخ:** النتائج موضحة الجدول التالي

جدول رقم(08): يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لاستبيان الرضا عن التوجيه

المقياس	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
الرضا عن التوجيه	37	0.918

يتضح من الجدول رقم(08) أن معامل ألفا كرونباخ لاستبيان الرضا عن التوجيه ب(0.918) وأن معاملات ألفا لكل بند من أبعاد المقياس والتي عددها (37) تتراوح ما بين 0.912و 0.921 **(انظر الملحق رقم(06))**، وهي قيم مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس.

2.2.2.طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية (19) ودرجات فقرات الزوجية (18)، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(09): يبين معامل التجزئة النصفية لاستبيان الرضا عن التوجيه

	المتوسط	التباين	ألفا	معامل بيرسون	معامل جتمان
الفئة 1	63.533	6.876	0.827	0.871	0.930
الفئة2	58.033	7.270	0.864		

نلاحظ في الجدول أعلاه أن معامل ارتباط بين درجتي الجزء الأول والجزء الثاني للمقياس قد بلغ (0.827)، وهو مؤشر أولى للثبات الأداة، ومن خلال الجدول أيضا يتضح عدم تجانس بين الجزئين وكذا عدم تساوي في الثبات لذا استخدمنا معادلة جتمان لتعديل طول المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل (0.930)، وهي قيمة مرتفعة إحصائيا، ما يدل على ثبات المقياس بالتالي صلاحيته للتطبيق في الدراسة الأساسية.

5.الاساليب الإحصائية المستعملة:

لا يمكن لأي باحث الاستغناء عن الأساليب والتقنيات الإحصائية مهما كان نوع الدراسة التي يقوم بها، ولهذا استخدمت في هذا البحث مجموعة من التقنيات الإحصائية من خلال برنامج (**spss**) (**statistical package for social sciences**) أي(الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية).

وهو" برنامج يقوم بالتحليلات الإحصائية البسيطة والمعقدة للبيانات، خاصة في حالة العينة الكبيرة".(**الزغبي،2006: 12**).

ولهذا تطلبت عملية التحليل الإحصائي لنتائج البحث التقنيات التالية:

- **النسب المئوية:** وذلك للتعرف على نسب تكرار المتغيرات ولمعرفة النسب الئوية لتمثيل أفراد العينة.
- **المتوسط الحسابي:** لحساب متوسطات درجات المتغيرين.
- **معامل الارتباط بيرسون:** لحساب الارتباطات بين الابعاد والبنود لدراسة صدق الاتساق الداخلي، ودراسة الارتباط بين متغيرات البحث حسب الفرضيات المطروحة.
- **معامل ألفا كرومباخ:** لقياس الثبات.
- **اختبار(ت):** لدلالة الفروق حسب الجنس والرغبة لعينتين مستقلتين.

خلاصة الفصل

حاولنا من خلال هذا الفصل التطرق للإجراءات المنهجية للدراسة التي تم إتباعها في الدراسة الميدانية، حيث تم تحديد الأدوات المستخدمة فيها وضبط خصائصها السيكو مترية، وبعدها تم التطرق إلى الدراسة الأساسية بدءا باختيار افراد العينة وانتهاء بتحديد الوسائل الإحصائية التي سيتم الاعتماد عليها في معالجة نتائج فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج

تمهيد

1. **عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.**
2. **عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.**
3. **عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.**
4. **عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.**

تمهيد

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية وكذا تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا سنتطرق في هذا الفصل إلى عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي، ومقياس الطموح الأكاديمي على تلاميذ الثانية ثانوي.

1.عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1.1. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

1.1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

التي نصت على "مستوى طموح التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي مرتفع."

ولتحقق من الفرضية قمنا بحساب درجاتهم في مقياس مستوى الطموح والنسب المئوية لها توزيعها في ثلاث مستويات، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(10): يمثل درجات أفراد العينة في مقياس مستوى الطموح ونسبها المئوية

المستويات	التكرارات	النسب %
من 35 إلى 58 مستوى منخفض	12	8.10
من 59إلى 82 مستوى متوسط	104	70.30
من 83إلى 105مستوى مرتفع	32	21.60
المجموع	148	100

من الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة (8.10%) من التلاميذ أي ما يعادل (12) تلميذ وتلميذة درجاتهم في مقياس مستوى الطموح ما بين 35 و58 ما يعني أن المستوى منخفض، ونسبة (21.60%) أي ما يعادل (32) تلميذا وتلميذة درجاتهم ما بين 83 و 105 ما يعني أن مستوى طموحهم مرتفع، وما تبقى من حجم العينة (104) ما يعادل نسبة (70.30%) درجاتهم في مقياس مستوى الطموح متوسطة، إذا يمكن القول أن معظم أفراد العينة مستوى الطموح لديهم متوسط.

2.1.1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

توقعنا في الفرضية الأولى أن مستوى الطموح لدى أفراد العينة مرتفعا، إلا أن نتائج الجدول رقم(10) أظهرت أن نسبة (70.30%) من حجم العينة مستوى طموحهم متوسطا ،وهذا قد يكون سببه عامل الثواب والعقاب، فالتلميذ بعد قيامه بواجباته سواء داخل الأسرة أو المدرسة فإذا أنجز هذا الواجب بشكل جيد نال الثواب وإذا أخفق في إنجازه أو امتنع عقب، فالثواب حسب ثورنداك هو" الأثر الذي يتبع الأداء أو الاستجابات، ويؤدي إلى الشعور بالرضا أو الارتياح وتتمثل حالة الرضا والارتياح في سعي المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به."**(كراجة،1997: 297)**

فالتلميذ الذي يطمح إلى الحصول إلى أعلى معدل جيد ويحقق ذلك، لكنه لا يتلقى أي دعم أو ثواب أو مدح من المحطين به سواء كانوا أولياء أو مدرسين، قد ينخفض مستوى طموحه كرد فعل على الإهمال الذي حصل له.**(باحمد،2019: 73)**

ومن الدراسات التي توصلت نتائجها إلى نفس نتائج الدراسة الحالية نجد دراسة بركات(2008) بعنوان علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسة على عينة قدر عددها (387)، من بين النتائج التي توصلت إليها وجود متوسط من الطموح لدى معظم أفراد العينة. **(بركات،2008: 220)**

واختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة هارلوك (1967)،أن الاستبصار بالذات يقود إلى بناء طموح واقعي ،في حين ضعف الاستبصار بالذات يؤدي إلى بناء طموح مرتفع جدا فهو يرى أن الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه تؤثر على مفهومه لذاته لأن الوصول لهذه الأهداف هو الذي يحدد فيما إذا كان الفرد يرى نفسه ناجحا ام فاشلا فإذا تمكن من تحقيق هذه الأهداف شعر بالثقة و احترام الذات و عندما لا يصل الفرد الى المستوى العالي فإنه

يعود الى تحقير الذات نتيجة الفشل الذي يودي بالفرد إلى وضع مستويات طموح غير واقعية مرتفعة أو منخفضة .(**موسى، 1990 :58**)

ومن الأهداف العامة والخاصة التي يرسمها التلميذ لنفسه، ومدى امتلاك الكفاءة والقابلية للنجاح والتفوق أو الفشل، ويتصل بالنجاح أو الإخفاق اللذين يشكلان أكثر العوامل تأثير في هذا المجال على اعتبار أن النجاح والتفوق يسبب الرضا عن طموحهم. في حين أن الإخفاق والعجز فيه ينتج عنه الشعور بعدم الكفاءة والمقدرة، فالتلميذ الذي يحمل صورة سلبية عن نفسه بأنه ضعيف وغير قادر عن الاستيعاب يتشكل سلوك ذلك التلميذ على أساس معتبر أنه لا ينفع لإكمال دراسته لأن الفشل خليفة. بعكس التلميذ الذي لديه فكرة مغايرة بأنه ذكي وقادر على الاستيعاب والفهم وبذل جهد كافي للنجاح. مما يؤدي إلى زيادة طموحه وينعكس ذلك ايجابيا على ثقته بنفسه، ومما يجعله قادرا على تحقيق قدراته. وبذلك نرى أن درجة طموح التلاميذ متوسطة تبعا لمتغير الرضا عن التوجيه المدرسي لديهم.

2.1.عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

1.2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

افترضنا في الفرضية الثانية: عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين مستوى الطموح والرضا عن التوجيه لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي. ولاختبار الفرضية إعتمدنا على معامل الارتباط بيرسون، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(11):الدلالة الإحصائية للعلاقة بين مستوى الطموح والرضا عن التوجيه

المتغيرات الاحصائية	العينة	معمل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
مستوى الطموح الرضا عن التوجيه	148	0.137	0.097	0.05	غير دالة

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة معامل إرتباط بيرسون بين مستوى الطموح والرضا عن التوجيه لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي بلغت (0.137) وقدر مستوى دلالته (0.097) وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني عدم وجود دلالة إحصائية، أي لا توجد علاقة بين مستوى الطموح والرضا عن التوجيه لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي، إذا الفرضية الصفرية التي مفادها" لا توجد علاقة دالة إحصائية بين مستوى الطموح والرضا عن التوجيه لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي.

2.2.1.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

توقعنا في الفرضية الثانية عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح والرضا عن التوجيه لدى أفراد العينة، ونتائج الجدول رقم(11) أكدت عدم وجود علاقة بين مستوى الطموح والرضا عن التوجيه وقد يرجع السبب إلى سيكولوجية النمو والتطور النفسي للتلميذ، حيث من المعروف أن البناء الهرمي لمفهوم ذاته هو أمر تطوري. ففكرة الفرد عن نفسه كثيرا ما تكون غير واضحة أو صحيحة، وطالما يتأثر مستوى الطموح بهذه الفكرة فإننا نرى أن الفرد المغرور بذاته يضع لنفسه طموحا أعلى بكثير من مستوى اقتداره، أي مستوى قدرته الفعلي فلا يجني من ذلك سوى الفشل. أما المصاب بانخفاض في تقديره لذاته أو بحساسية

شديدة لنقد المجتمع له يكون مستوى طموحه عادة دون مستوى، لأنه يرى الفشل خطرا يهدد احترامه لنفسه.(**الشايب،1999**)

فشعور التلميذ بالنجاح يزيد مستوى الطموح في حين إن الشعور بالفشل ينتج الإحباط ويشكل عقبة أمام طموحاته، فالنجاح والفشل أثرا قويا جدا في طموح التلميذ فإذا نجح وتفوق زاد طموحه ويظل مثابرا ومحافظا على ما يحصل عليه من تفوق دراسي، ومعنى هذا أن النجاح يدفع بالطموح إلى التقدم والنمو أما الفشل فيؤدي إلى خفض مستوى الطموح ويصاب بالعجز والإحباط. (**محمود، 2001: 51**)

أن النجاح لا يؤثر فقط على رفع مستوى الطموح بل يؤثر في رضا التلميذ عن ذاته وثقته بنفسه ويعد دافعا قويا له في مسيرته الدراسية.

ومن الدراسات التي توصلت نتائجها إلى نفس نتائج الدراسة الحالية نجد دراسة حمادي (1993)، والتي كان من بين أهدافها التعرف إلى مستوى الطموح وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب جامعة الإسكندرية، وتكونت عينة الدراسة من(53) طالبا وطالبة، من بين النتائج التي توصلت إليها عدم وجود علاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلاب.(**زياد بركات ،2009: 02**)

واختلف نتائج الدراس مع دراسة مع دراسة ناشتوي(1978) التي كان من بين أهدافها التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من(134) طالبا وطالبة من طلبة الفرقة الأول بالجامعة، منهم(55) طالبا، (79) طالبة في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن بين النتائج التي توصلت إليها وجود علاقة إرتباطية موجبة بين مستوى الطموح وتقدير الذات، بالإضافة إلى دراسة فاطمة ميسة وفضيلة ميسة بعنوان:" الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي" على عينة قدرت ب(89) طالب وطالبة طبق عليهم مقياس الرضا عن التخصص الدراسي ومقياس

مستوى الطموح، حيث توصلت النتائج إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.

1.3.عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

1.3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

والتي نصت على " لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح بين التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي باختلاف الجنس" لإختبار الفرضية قمنا بحساب اختبار t لعينتين مستقلتين عند مستوى الدلالة 0.05 والنتائج جاءت كالتالي:

جدول رقم(12):الدلالة الإحصائية للفروق في درجات مقياس مستوى الطموح حسب الجنس

متغير الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
إناث	78	75.448	9.785	2.908	146	0.004	0.05	دالة
ذكور	70	70.257	11.917					

تلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة tبلغت (2.908) ومستوى دلالته (0.004) وهو أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدل أن هناك دلالة إحصائية، إذا الفرضية الصفرية لم تتحقق التي مفادها "لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح بين التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي باختلاف الجنس"، وجود فروق في مستوى الطموح بين

التلاميذ المتمدرسين بالتعليم الثانوي باختلاف الجنس لصالح الاناث بمتوسط حسابي قدر ب(75.448) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الذكور والذي قدر ب(9.789).

2.3.1.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

افترضنا في الفرضية الثالثة عدم وجود فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الذكور والإناث المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي، ونتائج الجدول رقم(12) توضح وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح الذكور والإناث لصالح هذه الأخيرة، وقد يرجع السبب إلى الاتزان الانفعالي ونظرة المجتمع التي تغيرت مع مرور الوقت نحو المرأة حيث أصبحت اليوم منافسة للرجل في كل مجالات الحياة وخاصة مجال التعليم فالعزيمة التي زرعت فيها ما دفعتها الى تحقيق طموحاتها والتحديات التي نشاهدها يوميا وبالتالي استثمار قدراتهم في مستوى الدراسي وامكانياتهم وتكريس جهودهم لأداء واجباتهم والمهام الموكلة اليهم بإتقان وتمييز والعمل على تحديد أهدافهم الخاصة. ونظرا لعدم وجود دراسات مشابهة للدراسة التي نحن في صددها وفيما تم التوصل اليه في نتائج الدراسة بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الإناث وهذا ما دل على ان مستوى الطموح أكثر عند الإناث لأنهم يسيرون وفق تعليمات المؤسسة وقوانينها سواء مع الأساتذة أو الإدارة أو من حيث المناهج عكس الذكور الذين يتمردون على قوانين والنظام الخاص بالمؤسسة، وخاصة في مرحلة المراهقة وتعرف بأنها مرحلة النمو الطبيعي يمر بها التلميذ والتي تتميز بتغيرات فيزيولوجية وسيكولوجية.

ومن الدراسات التي توصلت نتائجها إلى نفس نتائج الدراسة الحالية نجد دراسة الشجراوي(2017) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب الضبط الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من(367) طالبا وطالبة تم إخضاعهم لإستبانة أساليب الضبط الاجتماعي واستبانة مستوى الطموح، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الطموح لدى أفراد العينة، كما أظهرت عدم وجود علاقة بين أساليب الضبط

الاجتماعي ومستوى الطموح، ومنه اتضح وجود علاقة في مستوى الطموح تعزى للجنس ولصالح الإناث. **(الركيبات والزبون،2019)**

كما اتفقت أيضا مع دراسة أماني الضهيبان محمد (2011)، والتي هدفت إلى معرفة مستوى الطموح لدى تلاميذ الملرحلة الثانوية والكشف عن الفروق في مستوى الطموح حسب النوع بولاية نهر النيل(المتمة). وقد استخدمت الباحثة عينة عشوائية طبقية تكونت من (80) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية، كما اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي. واستخدمت الباحثة مقياس كاميليا عبد الفتاح لمستوى الطموح والتي توصلت من خلال نتائج الدراسة الى وجود فروق في مستوى الطموح ذات دالة احصائية لصالح الاناث.

واختلفت هذه الدراسات مع دراسة الباحثين "ايزك" و"هيملوايت" أذ أن مستوى الطموح لدى الذكور أكثر ارتفاعا من الإناث، وكذلك الباحث "ولدز" وأخرون 1950 حيث أجرى دراسة على 80 طالب وطالبة من المدارس، ومنه اتضح أن مستوى طموح البنين أعلى من مستوى طموح الإناث.

بالإضافة إلى دراسة عبد الفتاح(1993) ؛حمادي(1993)؛الهواري والشناوي(1987) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الطموح تعزي لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

1.4.عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

1.4.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

والتي مفادها " لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح بين التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي باختلاف الرغبة" لاختبار الفرضية قمنا بحساب اختبار t لعينتين مستقلتين عند مستوى الدلالة 0.05 والنتائج جاءت كالتالي:

جدول رقم(13): الدلالة الإحصائية للفروق في درجات مقياس مستوى الطموح حسب الرغبة

متغير الرغبة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
عن الرغبة	128	73.089	10.902	0.256	146	0.798	0.05	غير دالة
عن غير رغبة	20	72.400	12.696					

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة t بلغت (0.256) ومستوى دلالته (0.798) وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدل عن عدم وجود دلالة إحصائية، إذا الفرضية الصفرية التي مفادها "لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح بين التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي باختلاف الرغبة.

2.4.1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

افترضنا في الفرضية الرابعة عدم وجود فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الذين وجهوا عن رعبة والذين وجهوا عن غير رغبة المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي، ونتائج الجدول رقم(13) توضح عدم وجود فروق دالة إحصائية ، ولعل السبب يرجع إلى أن كلما كان رضا التلميذ عن تخصصه إيجابيا ارتفع مستوى طموحه ، و العكس كلما كان التلميذ غير راض عن تخصصه انخفض مستوى طموحه ،كما أن الاتكالية و العجز عن تحديد الأهداف بصورة واقعية يؤدي إلى انخفاض مستوى طموحه، وكذا تقييمات الأخرين كالوالدين و

الأصدقاء و الأقارب و المعلمين من جهة أخرى تأثر التلميذ بعوامل ذات علاقة بأعمال الدراسة و بالتحديد مدى نجاحه و فشله ،و الأهداف العامة التي يرسمها لنفسه ،و مدى إمتلاكه الكفاءة و القابلية للنجاح و الفشل ،كما أن الدعم الأسري و البيئة الاجتماعية تؤثر على رغبة التلميذ في توجيهه و بالتالي تحقيق طموحه ،و كذا مقياس رضا التلميذ عن نفسه و التنبؤ بالتحصيل الفعلي لديه ،بحيث تؤثر على رغبته لأنها تؤثر على نظرته للمستقبل و ما يتوقعه من أهداف في مستقبل حياته و على أهداف حاضره .

كما الفروق الكبيرة بين التلاميذ فيما يتعلق بالميل والرغبة التي تسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل فالتلميذ الذي نجد طموحه منخفض راجع إلى الخوف الشديد من الفشل وهذا ينزل من القيمة الذاتية لتوجيهه لتحقيق هدفه، كما أن هناك عوامل أخرى وهي احتمال النجاح والفشل لديه في المستقبل وعدم تحقيق رغبته. كما أن التلميذ الذي تنقصه ثقته في نفسه غالبا ما يركز على مواطن الضعف لديه وشعوره بعدم الكفاءة الشخصية، كما يتم تقييم مشكلاته التي تواجهه بالمبالغة وعدم الواقعية، ومن ثم الفشل في توجيهه في المهام التي يطلع عليها مما يزيد من احتمال تعرضه للفشل والشعور بالدونية.

كما أن التقييمات السلبية للمستقبل والشعور باليأس والتوتر وافتقار التلميذ الى وجود هدف واضح محدد لحياته وأن ليس لديه طموحات مستقبلية كل ذلك يؤدي إلى انخفاض مستوى الطموح لدى التلميذ.

ومن الدراسات التي توصلت نتائجها إلى نفس نتائج الدراسة الحالية نجد دراسة هيام خليل (2002) إلى أن الفرد الذي تتوافر لديه قدر مناسب من مستوى الطموح يتحقق له الرضا عن حياته وحسن التوافق.**(هيام حليل،2002: 55)**

كما اختلفت دراسة سناء مسعود (2006) على أن التقوقع والانسحاب هو ردة فعل اتجاه مختلف حالات إخفاق والفشل الذي يصحبه إحساس داخلي بالعجز وقلة الحيلة. فيعلم التلميذ

أن يقمع رغبته حتى لا يشعر بالألم والإحباط والقلق، ويتعلم أن يحد من طموحاته بأن يضع أهداف وطموحات قريبة المنال، أو هو في الحالات القصوى يجعل من انعدام أهدافه معيارا حياتيا ويترك نفسه للظروف كما يترك حياته تسير دون اتجاه ولا هدف لمستقبله. **(سناء مسعود،2006: 66)**

خلاصة الفصل

حاولنا في هذا الفصل الإلمام بجميع الجوانب المتعلقة بمستوى الطموح، حيث تطرقنا في البداية إلى مفهوم مستوى الطموح، ومن ثم مستويات مستوى الطموح، خصائص الشخص الطموح كما تطرقنا إلى أهمية الطموح في لحياة العلمية والعملية والنظريات المفسرة لمستوى الطموح، ومن ثم العوامل المؤثرة فيه وكيفية قياسه وبالتالي فمستوى الطموح هو الهدف الذي يريد الفرد الوصول إليه وتحقيقه في حياته، ويختلف الطموح من شخص لآخر من حيث الأهداف. وأن الشخص لا يستطيع تحديد طموحه إلا بثقته بنفسه ونظرته الإيجابية لنفسه.

خاتمة

من خلال ما توصلنا إليه من نتائج في الميدان، نستنتج أن التوجيه المدرسي هو مساعدة التلميذ على اختيار نوع الدراسة التي يستطيع دراستها ويحرز فيها أكبر قدر من النجاح والتفوق في حياته الدراسية بحيث هذه الدراسة أكثر ملائمة مع ميوله وقدراته، كما تهدف كذلك إلى تحقيق وطموحات التلاميذ. وفي هذا الصدد تطرقنا في بحثنا إلى موضوع مستوى الطموح الاكاديمي وعلاقته بالرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وتم اختيار هذا الموضوع لغرض فهم طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والطموح الأكاديمي قمنا بالدراسة على عينة من التلاميذ المتمدرسين في ثانوية الإخوة حانوتي" بزقن " و هذا بعد طرح عدة تساؤلات و صياغة الفرضيات إجابة لتساؤلات باتخاذ المنهج الوصفي الاستدلالي و لمعرفة ذلك قمن بتوزيع مقياسين (مستوى الطموح الأكاديمي، والرضا عن التوجيه المدرسي) تتماشى مع عينة الدراسة و ذلك بعد النظر للدراسات السابقة و نظرية للمتغيرات . وبعد ذلك قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية لاختبار هذه المقاييس والاطلاع على الميدان قدرت ب (30) تلميذ متمدرس بثانوية بوزقن والغرض منها التأكد من الخصائص السيكو مترية، وبعد التأكد من صدق المقياس قمنا بتوسيع عينة مجال الدراسة لتضم (148) تلميذا وتلميذة من ثانوية الإخوة حانوتي بوزقن ولاية تيزي وزو.

بعد تفريغ البيانات بالاعتماد على الأساليب الإحصائية في معالجتها أظهرت النتائج ما يلي:

- ✓ مستوى طموح الأكاديمي لدى تلاميذ المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي متوسطا
- ✓ عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين مستوى الطموح والرضا عن التوجيه لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي.
- ✓ وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح بين التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي باختلاف الجنس لصالح الإناث.

- ✓ عدم وجود فروق إحصائية في مستوى الطموح بين التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي باختلاف الرغبة.

الاقتراحات

الاقتراحات:

استنادا على نتائج التي توصلنا إليها في الدراسة نقترح ما يلي:

1. تقديم الدعم النفسي لتلاميذ هذه المرحلة خاصة أنهم في فترة المراهقة من أجل ضمان مستوى الطموح الأكاديمي لكل من الذكور والإناث.
2. العمل على توفير كل ما يساعد ويناسب التلميذ في تحقيق الرضا عن التوجيه المدرسي من عدة نواحي المادية والبشرية.
3. ضرورة لفت الانتباه المعلم إلى أهمية وجود مستوى الطموح الأكاديمي بين الطلبة خاصة في هذه المرحلة.
4. الاهتمام بالمستوى الطموح الأكاديمي والرضا عن التوجيه المدرسي كإحدى السمات الشخصية.
5. مراعاة الفروق الفردية القائمة بين التلاميذ في مستوى الطموح الأكاديمي والرضا عن التوجيه المدرسي.
6. معرفة نقاط القوة لدى التلاميذ من خلال مستوى الطموح الأكاديمي ومحاولة تعزيزها وتشجيعها.
7. معرفة نقاط الضعف لدى التلاميذ من خلال الرغبة والتوجيه المدرسي ومحاولة تعديلها وتصحيحها.
8. مساعدة التلاميذ في رفع مستوى طموحاتهم الأكاديمية والدراسية.
9. توليد روح المنافسة والتفاؤل لديهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم.
10. محاولة تنمية مستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1.قائمة الكتب:

1. ابن المنظور أبي الفضل جمال الدين بن مكرم (1995). **لسان العرب.** بيروت: دار صادر للطباعة.
2. أحمد سهير كامل (2000). **أسس تربية الطفل بين النظرية والتطبيق**. الإزاريطة: دار المعرفة الجامعية.
3. أحمد ماهر (2003). **السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات**. ط1.مصر: دار الجامعية.
4. أحمد محمد حامدات (2006). قيم **العمل والالتزام الوظيفي لدى المدربين والمعلمين** في **المدارس،** ط1. الأردن : دار الحامد.
5. باحثين (2003)، موسوعة علم النفس والتربية، الجزء الثني بيروت.
6. باضة امال (2004). **مقياس مستوى الطموح للمراهقين والشباب**. كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
7. بو علام رجاء محمود (2001). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. ط3. مصر: دار النشر للجامعات.
8. جودة عبد الهادي، سعيد حسيني العزة (2007). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. ط1**.عمان: دار الثقافة.
9. جودت عزة عبد الهادي، سعيد حسني العزة (1999). **التوجيه المهني ونظرياته.** الأردن **:**مكتب الثقافة للنشر.
10. حامد عبد السلام زهران (1980). **التوجيه والإرشاد النفسي**. الطبعة الثانية. القاهرة: عالم الكتب
11. الخوري سعيد الشر فوني (1309ه). أقران **الموارد في فصيح العربية والشوارد**. بيروت: مطبعة مرسلي اليسوعية.
12. سامي محمد ملحم (2007). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي.** الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.
13. سعد جلال (1992). **التوجيه النفسي والتربوي والمهني**. القاهرة: دار الفكر العربي.
14. سليمان داوود زيدان، آخرون (2007). **أساليب الإرشاد التربوي.** الأردن: دار جهينة للنشر والتوزيع.
15. سمارة عزيز، عصام النمر (1999). **محاضرات في التوجيه والإرشاد**. ط3. عمان الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

16. سهر كمال أحمد (2000). التوجيه **والإرشاد النفسي. ط2**.الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
17. سيد قطب (1985). **في ظلال الأقران**. بيروت :دار الشروق.
18. صالح حسن الداهري (2008). **سيكولوجية الإرشاد النفسي المدرسية** (اساليبه ونظرياته). ط1 دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
19. عبد العزيز، سعيد وعطوي، جودت عزت (2009). **التوجيه المدرسي ـ مفاهيمه النظرية ـ أساليب الفنية ـ تطبيقاته العلمية**. ط1.الأدرن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
20. عبد الفتاح دويدرا (1999). **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**. لبنان: دار النهضة العربية.
21. عبد المنعم أحمد الدردير (2004). **دراسة معاصرة في علم النفس التربوي**. القاهرة: عالم الكتب.
22. الغريب رمزية (1990). **التعلم دراسة نفسية ـتفسيرية ـ توجيهية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
23. كاميليا عبد الفتاح (1984). **مستوى الطموح والشخصية**. ط 2، بيروت: دار النهضة العربية.

قائمة الرسائل والمذكرات:

24. باحمد جويدة (2019)، علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو. ***رسالة دكتوراه***، جامعة تيزي وزوو، الجزائر.
25. الحلبي، حنان خليل (2000)، مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية، دراسة ميدانية في مدينة دمشق، ***رسالة ماجستير***، جامعة دمشق.
26. خياطة، هبة الله (2015)، الميول المهنية ومستوى طموح في ضوء بعض المتغيرات. دراسة ميدانية على عينة طلبة الثانويات المهنية في مدينة حلب. ***رسالة ماجستير***، كلية التربية، جامعة حلب.
27. خيرة، بن تواتي (2014). الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي. دراسة ميدانية على عينة طلاب جامعة قاصدي مرياح بورقلة .***رسالة ماستر***، جامعة قاصدي مرياح ورقلة.
28. سمية قرفي (2015)، خدمات التوجيه والإرشاد المهني لتلاميذ التعليم الثانوي من وجهة نظر طلبة الإرشاد والتوجيه، ***رسالة ماستر في علوم التربية*** ، جامعة الشهيد جنة لخضر، الوادي.

29. صليحة براك (2008)، الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية، ***رسالة ماجستير منشورة***، جامعة باجي مختار، عنابة.
30. ضيف الله مريم، عبيد نجمة (2015)، صنع القرار وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة السنة أولى ماستر. دراسة ميدانية بجامعة جمة لخضر الوادي، الجزائر.
31. المشيخي، غالب بن محمد (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. ***رسالة دكتوراه غير منشورة***. مكة جامعة الطائف.
32. معوض، محمد عبد التواب (1996). أثر كل من العلاج المعرفي والعلاج النفسي والديني. في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة. ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية التربية، جامعة القاهرة.
33. ميسة فاطمية وميسة فضيلة (2014)، الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي. ***رسالة ماستر*** ،كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الوادي.

قائمة المجلات والموسوعات

34. الخوري سعيد الشر فوني (1309ه) أقران الموا رد في فصيح العربية والشوارد، مطبعة مرسلي اليسوعية، بيروت.
35. سرحان نظمية (1993)، العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين، ***مجلة علم النفس***، العدد الثامن والعشرون.
36. عبد الكريم القرشي (1993)، نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر، ***مجلة الفكر*** . الجزائر.
37. المنجي بوسنية (2001)، مستوى الطموح و علاقته بالتخصص الدراسي و الجنس و المستوى التعليمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة أريد بالأردن، ***المجلة العربية للتربية***، العدد الأول المجلد (11)، المنظمة و الثقافة و العلوم.

الملاحق

الملحق رقم(01):مقياس مستوى الطموح

جامعة مولود معمري . تيزي وزو .

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

علوم التربية

مقياس مستوى الطموح الأكاديمي

عزيزي التلميذة، عزيزي التلميذة،

في إطار التحضير والإعداد لمذكرة التخرج ماستر، تخصص إرشاد وتوجيه، نضع بين ايديكم هذه الاستمارة ونطلب منكم التعاون معنا في إطار البحث العلمي، وذلك بالإجابة على بنود الاستبيان بكل دقة وموضوعية ونحن نلتزم بأن كل المعلومات الواردة في الاستمارة ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض علمية فقط.

يرجى عزيزي الطالب بعد قراءة للاستمارة وضع علامة (*) أمام العبارة التي تناسب معك مع الصدق في الإجابات والصراحة.

وشكرا مسبقا على تعاونكم معنا

الرقم	العبارة	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
1	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها				
2	أسعى لتحقيق ما هو أفضل				
3	ينبغي الاستفادة من التجارب الفاشلة				
4	من الأفضل ان يضع الفرد أهداف بديلة				
5	أستطيع توجيه إمكانيات و الاستفادة منها				
6	أشعر بالتفاؤل نحو المستقبل				
7	أحدد أهدافي في ضوء إمكانياتي				
8	أرى ان الحياة ستستمر مهما حدث				
9	أستطيع التغلب على ما يوجهني من عقبات				
10	أعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية مطلوب				
11	أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط				
12	لدي الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم				
13	يشغلني التفكير في الماضي بمشكلاته				
14	أرغب في الاطلاع على كل ما هو جديد و مثير				
15	أستطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق				
16	أدر ان الحياة متغيرة				
17	أؤمن بأن بعد العسر يسرا				
18	أسعى وراء المعرفة الجديدة				
19	أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج لمجهودات سابقة				
20	أعتقد أن المعاناة تكون دافعا للإنجاز				
21	ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل بتحدياته				
22	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد				
23	لدي القدرة على تحديد أهدافي				
24	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف				
25	أشعر بالرغبة في الحياة				
26	أستطيع وضع أهداف واقعية في حياتي				
27	أتطلع إلى المستقبل				
28	ينبغي عدم الاستسلام للفشل				
29	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله				
30	يشغلني التفكير في المستقبل				
31	أنني واثق من تحقيق أهدافي				
32	أعتقد أن الفشل هو أول خطوات النجاح				
33	ينتابني الشعور باليأس				

34	أؤمن بالقول "رب ضارة نافعة				
35	أعتقد أنه لا يجد وقت يشبه الحاضر				

البيانات الشخصية

1- اسم المؤسسة:

2- الاسم واللقب:

3- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

4الشعبة / التخصص:

5- هل كررت السنة: نعم ☐ لا ☐

6- معدل الفصل الأول:

7- هل التوجيه في التخصص كان ب: رغبة ☐ بدون رغبة ☐

الملحق رقم (02): استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

علوم التربية

استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي

عزيزي التلميذة، عزيزي التلميذة،

في إطار التحضير والإعداد لمذكرة التخرج ماستر، تخصص إرشاد وتوجيه، نضع بين ايديكم هذه الاستمارة ونطلب منكم التعاون معنا في إطار البحث العلمي، وذلك بالإجابة على بنود الاستبيان بكل دقة وموضوعية ونحن نلتزم بأن كل المعلومات الواردة في الاستمارة ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض علمية فقط.

يرجى عزيزي الطالب بعد قراءة للاستمارة وضع علامة (*) أمام العبارة التي تناسب معك مع الصدق في الإجابات والصراحة.

وشكرا مسبقا على تعاونكم معنا

السنة الجامعية :2023 /2024

البيانات الشخصية

1- اسم المؤسسة:

2- الاسم واللقب:

3- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

4الشعبة / التخصص:

5- هل كررت السنة: نعم ☐ لا ☐

6- معدل الفصل الأول:

7- هل التوجيه في التخصص كان ب: رغبة ☐ بدون رغبة ☐

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أنا متمسك بتقديم الطعن لأني غير راض عن الشعبة				
2	راضيا عن الشعبة التي وجهة إليها يزيد تفوقي				
3	لا تتماشى قدراتي مع الشعبة التي وجهت إليها				
4	الشعبة التي وجهة إليها غير مناسبة ولا ترضيني				
5	تم توجيهي لهذه الشعبة عن طريق الإدارة وليس عن طريق رغبتي				
6	الشعبة التي وجهت إليها تتعارض مع طموحي				
7	إن توجيهي لهذه الشعبة كان صائبا لأنه حقق لي طموحي				
8	راضيا عن الشعبة زاد في مثابرتي و اجتهادي				
9	إن المواد التي أدرسها في الشعبة تحقق لي طموحاتي				
10	الشعبة التي وجهت إليها ساعدتني على الحصول على نتائج مرضية				
11	أن المواد الدراسية للشعبة التي وجهت إليها لا تتناسب مع قدراتي				
12	شعرت بحزن شديد لما علمت اني وجهت لهذه الشعبة				
13	لدي القدرة الكافية على مواصلة الدراسة في هذه الشعبة				
14	سبب تفوقي يعود إلى سهولة المواد الدراسية للشعبة				
15	أرغب في تغيير الشعبة لأن موادها صعبة و لا تتماشى مع قدراتي				
16	الشعبة التي ادرس فيها لا تتوافق مع المهنة التي أرغب فيها مستقبلا				
17	أشعر بالقلق لأن مستقبلي المهني في هذه الشعبة غير واضح				
18	طريقة تقييمي في هذه الشعبة لا تسمح لي بمواصلة الدراسة مستقبلا				
19	أرى أن دراستي في هذه الشعبة مضيعة للوقت لأنها لا				

	تضمن لي منصب عمل يسد حاجتي				
20	ثم توجيهي إلى هذه الشعبة بطريقة غير عادلة				
21	أحقق ما كنت أصبو إليه في الشعبة التي وجهت إليها				
22	أنوي تغيير الشعبة التي وجهت لأنها لا تتماشى مع قدراتي				
23	لا أجد صعوبة في دراستي لأنني راضي عن الشعبة				
24	أرى انني لن احقق ما أصبوا إليه في الشعبة التي وجهت إليها				
25	أجد صعوبة في استيعاب المواد الدراسية لهذه الشعبة بسهولة و دون عناء				
26	بإمكاني فهم و استيعاب المواد الدراسية لهذه الشعبة بسهولة و دون عناء				
27	المواد الدراسية للشعبة التي وجهت إليها مشوقة و تثير ميولي و اهتماماتي				
28	أشعر أن محتويات البرنامج الدراسي لا ترضي طموحي				
29	المواد التي أدرسها في هذه الشعبة تنقص من دافعيتي نحو الدراسة				
30	طريقة التقييم في هذه الشعبة تضعف من دافعيتي				
31	الشعبة التي وجهت لا تلائم مع طموحي المستقبلي				
32	الشعبة التي أدرس فيها تحقق لي مستقبلي المهني				
33	الشعبة التي أدرس فيها تمكنني من اختيار التخصص الذي أرغب في دراسته مستقبلا				
34	إن الشعبة التي وجهت إليها لا تحقق النجاح مستقبلا				
35	أشعر بالرضا اتجاه الشعبة لما توفره لي من مال و مكانة اجتماعية مستقبلا				
36	تتماشى الشعبة التي وجهة إليها مع حاجات السوق العمل مستقبلا				
37	فرص العمل في هذه الشعبة متاحة مستقبلا				

الملحق رقم (03): صدق مقياس مستوى الطموح

Corrélations

		الطموح	1المحور	2المحور	3المحور	4المحور
الطموح	Corrélation de Pearson	1	,893**	,847**	,720**	,489**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,006
	N	30	30	30	30	30
1المحور	Corrélation de Pearson	,893**	1	,646**	,440*	,303
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,015	,103
	N	30	30	30	30	30
2المحور	Corrélation de Pearson	,847**	,646**	1	,638**	,220
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,243
	N	30	30	30	30	30
3المحور	Corrélation de Pearson	,720**	,440*	,638**	1	,341
	Sig. (bilatérale)	,000	,015	,000		,065
	N	30	30	30	30	30
4المحور	Corrélation de Pearson	,489**	,303	,220	,341	1
	Sig. (bilatérale)	,006	,103	,243	,065	
	N	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

الملحق رقم(04): ثبات مقياس مستوى الطموح (طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,714	35

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
س1	75,1000	177,266	,481	,701
س2	74,9333	177,375	,485	,701
س3	75,4333	183,633	,090	,714
س4	75,6000	181,559	,145	,712
س5	75,6000	177,834	,370	,703
س6	75,0333	175,757	,491	,699
س7	75,4000	178,455	,294	,705
س8	74,9333	180,271	,294	,707
س9	75,4667	173,361	,672	,694
س10	75,2667	176,754	,348	,703
س11	75,7667	177,840	,331	,704
س12	75,6333	184,585	,024	,718
س13	75,5000	188,534	-,116	,723
س14	75,0333	178,516	,411	,703
س15	76,0333	192,792	-,286	,730
س16	75,7333	175,857	,385	,701
س17	74,8000	180,579	,415	,706
س18	75,0333	178,378	,458	,703
س19	75,3333	175,195	,463	,699
س20	75,5000	172,328	,534	,694
س21	75,1333	179,499	,307	,706
س22	75,5333	178,257	,350	,704
س23	75,1333	180,878	,239	,709
س24	75,9333	169,651	,564	,690
س25	75,2667	175,030	,400	,700
س26	75,2000	177,614	,358	,703
س27	74,2667	116,409	,308	,811
س28	74,8667	178,602	,471	,703
س29	75,3333	179,747	,295	,706
س30	75,9667	187,068	-,058	,721
س31	75,2000	176,166	,555	,699
س32	75,4000	177,145	,293	,705
س33	75,2000	179,200	,272	,707
س34	75,6333	181,895	,129	,713
س35	76,0667	186,271	-,029	,720

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,438
		Nombre d'éléments	18[a]
	Partie 2	Valeur	,709
		Nombre d'éléments	17[b]
	Nombre total d'éléments		35
Corrélation entre les sous-échelles			,660
Coefficient de Spearman-	Longueur égale		,795
Brown	Longueur inégale		,795
Coefficient de Guttman			,772

a. Les éléments sont : س1, س3, س5, س7, س9, س11, س13, س15, س17, س19, س21, س23, س25, س27, س29, س31, س33, س35.

b. Les éléments sont : س35, س2, س4, س6, س8, س10, س12, س14, س16, س18, س20, س22, س24, س26, س28, س30, س32, س34.

Statistiques d'échelle

	Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
Partie 1	40,1667	74,764	8,64664	18[a]
Partie 2	37,4000	39,766	6,30599	17[b]
Deux parties	77,5667	186,461	13,65507	35

a. Les éléments sont : س1, س3, س5, س7, س9, س11, س13, س15, س17, س19, س21, س23, س25, س27, س29, س31, س33, س35.

b. Les éléments sont : س2, س4, س6, س8, س10, س12, س14, س16, س18, س20, س22, س24, س26, س28, س30, س32, س34.

الملحق رقم (05): صدق استبيان الرضا عن التوجيه

Corrélations

		التوجيه	1المحور	2المحور	3المحور
التوجيه	Corrélation de Pearson	1	,924**	,914**	,843**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	30	30	30	30
1المحور	Corrélation de Pearson	,924**	1	,820**	,649**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	30	30	30	30
2المحور	Corrélation de Pearson	,914**	,820**	1	,625**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	30	30	30	30
3المحور	Corrélation de Pearson	,843**	,649**	,625**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم(06): ثبات استبيان الرضا عن التوجيه (طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,918	37

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
س1	117,3333	182,437	,157	,921
س2	117,2000	178,717	,498	,916
س3	117,2667	173,789	,655	,914
س4	116,8667	179,844	,578	,915

س5	117,0667	175,857	,661	,914
س6	117,2667	174,892	,597	,914
س7	117,1333	182,671	,320	,917
س8	117,1667	175,385	,522	,915
س9	117,2333	180,530	,440	,916
س10	117,5333	177,982	,606	,915
س11	117,2667	173,789	,762	,913
س12	117,0000	173,724	,679	,913
س13	117,1000	179,128	,512	,916
س14	117,8333	173,799	,622	,914
س15	116,9667	180,861	,329	,917
س16	117,5333	181,706	,226	,919
س17	117,2667	171,030	,675	,913
س18	117,1333	176,257	,640	,914
س19	117,1667	172,075	,773	,912
س20	117,0667	174,547	,681	,913
س21	117,3667	186,792	-,001	,921
س22	117,2000	179,269	,320	,918
س23	117,1333	178,602	,496	,916
س24	117,3000	180,148	,332	,917
س25	117,4333	173,909	,557	,915
س26	117,5667	178,254	,625	,915
س27	117,3333	180,092	,405	,917
س28	117,7333	176,271	,528	,915
س29	117,6333	176,240	,388	,917
س30	117,3667	177,551	,379	,917
س31	117,3000	176,562	,485	,916
س32	117,4000	180,593	,285	,918
س33	117,5333	178,809	,341	,918
س34	117,5000	172,466	,588	,914
س35	117,3333	182,851	,239	,918
س36	117,5000	176,672	,479	,916
س37	117,3667	180,999	,260	,919

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,827
		Nombre d'éléments	19[a]
	Partie 2	Valeur	,864
		Nombre d'éléments	18[b]
	Nombre total d'éléments		37
Corrélation entre les sous-échelles			,871
Coefficient de Spearman-	Longueur égale		,931
Brown	Longueur inégale		,931
Coefficient de Guttman			,930

a. Les éléments sont : س1, س3, س5, س7, س9, س11, س13, س15, س17, س19, س21, س23, س25, س27, س29, س31, س33, س35, س37.

b. Les éléments sont : س37, س2, س4, س6, س8, س10, س12, س14, س16, س18, س20, س22, س24, س26, س28, س30, س32, س34, س36.

Statistiques d'échelle

	Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
Partie 1	62,5333	47,292	6,87691	19[a]
Partie 2	58,0333	52,861	7,27055	18[b]
Deux parties	120,5667	187,289	13,68534	37

a. Les éléments sont : س1, س3, س5, س7, س9, س11, س13, س15, س17, س19, س21, س23, س25, س27, س29, س31, س33, س35, س37.

b. Les éléments sont : س2, س4, س6, س8, س10, س12, س14, س16, س18, س20, س22, س24, س26, س28, س30, س32, س34, س36.

الملحق رقم (07): نتائج الفرضية الأولى

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	من 35 إلى58	12	8,1	8,1	8,1
	من59إلى82	104	70,3	70,3	78,4
	من83 إلى105	32	21,6	21,6	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

الملحق رقم (08):نتائج الفرضية الثانية

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الطموح	أنثى	78	75,4487	9,78555	1,10800
	ذكر	70	70,2571	11,91721	1,42438

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
الطموح	Hypothèse de variances égales	3,273	,072	2,908	146	,004	5,19158	1,785
	Hypothèse de variances inégales			2,877	133,851	,005	5,19158	1,804

الملحق رقم (09): نتائج الفرضية الثالثة

Statistiques de groupe

	الرغبة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الطموح	رغبة عن	128	73,0859	10,90259	,96366
	رغبة غير عن	20	72,4000	12,69646	2,83901

Test des échantillons indépendants

Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
							Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
472	,493	,256	146	,798	,68594	2,68151	-4,61364	5,98552
		,229	23,584	,821	,68594	2,99811	-5,50764	6,87951

الملحق رقم (10): نتائج الفرضية الرابعة

Corrélations

		الطموح	التوجيه
الطموح	Corrélation de Pearson	1	,137
	Sig. (bilatérale)		,097
	N	148	148
التوجيه	Corrélation de Pearson	,137	1
	Sig. (bilatérale)	,097	
	N	148	148