جامعة مولود معمر بتيزي – وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علم النفس التربوي

مستوى الطموح وعلاقته بالفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا

(دراسة ميدانية ببعض مؤسسات ولاية تيزي وزو)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية
تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطلبة:

- عبو فريال
- بوزوار مريم

تحت إشراف الأستاذة:

- عيسي عزيزة

السنة الدراسية: 2019/2018

كلمة شكر

لعل أصدق شكر يمكن أن تقدمه هو الله تعالى الذي وجب لنا نعمة العلم و يسر لنا درب النجاح وسقانا من رحمته لنرتوي صبرنا وإرادتنا جاهدين لإتمام هذا العمل المتواضع فالحمد له والشكر له على هذا التوفيق .

كما يسعنا في هذا المقام إلا أن نتقدم بتحية تقدير وعرفان وكامل معاني الشكر للأساتذة "عيسي عزيزة" التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها القيمة.

والى كل من صبر معنا وقدم لنا يد العون لانجاز هذا العمل سواء من قريب أو من بعيد وأخيرا نتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء اللجنة المناقشة الذين يتفضلون لمناقشة مذكرتنا.

الإهداء

إلى منبع الحب والحنان أمي الحبيبة وأبي الغالي أطال الله في عمرهما، وأنعم عليهم بوافر الصحة والهناء.

إلى من يحملون في عيونهم ذكريات طفولتي وشبابي إخوتي "فريد "و"عادل" وأختي الحبيبة"كريمة "اللذين أتمنى لهم النجاح في حياتهم.

إلى أخوالي وخالاتي وعماتي وكل من كان سندا لي في حياتي.

إلى من تقاسمت معها أعباء هذا العمل المتواضع "فريال".

إلى كل صديقاتي، والى كل من يعرفني من قريب أو بعيد.

والى كل طلبة العلم والمعرفة أهدي لهم ثمرة جهدي.

مريم

الإهداء

إلى منبع العطاء ورمز الصبر الذي أفنى حياته سبيل تعليمي

أبي الحبيب أطال الله في عمرك

إلى التي تغمرني بالحب والحنان والعطف وشاركتني همومي وأحزاني

أمي الحبيبة أطال الله في عمرك

إلى من قاسموني طعم الحياة مرها وحلوها ولم يبخلوا يوما بمساعدتي

إخوتي وأخواتي حفظهم الله

إلى من تقاسمت أعباء هذا العمل المتواضع "مريم"

إلى كل من ساندني ووقف بجانبي أصدقائي وصديقاتي شكرا.

فريال

ملخص الدراسة:

تناولنا في هذه الدراسة العلاقة بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا السنة الثالثة ثانوي، والتي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي، إضافة إلى التحقق من مدى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح والفعالية الذاتية بين الجنسين (الذكور وإناث) من تلاميذ المتفوقين السنة الثالثة ثانوي ولقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (60) تلميذ من مختلف الشعب أو التخصصات، وتم اختيارها بطريقة قصديه. ولقد تم استخدام المنهج الوصفي مستعين بالطريقة الإحصائية التحليلية باستعمال معامل الارتباط بيرسون (r) واختبار (T) للفروق.

ولتحقيق أهداف الدراسة استعملنا في دراستنا مقياسين هما:

مقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم (2005)، ومقياس الفعالية الذاتية للعدل (2001). وقد تم تحليل النتائج عن طريق استخدام برنامج spss. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومنها نذكر:

- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- توجد فروق في مستوى الطموح لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق في الفعالية الذاتية لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

وتوصلت دراستنا إلى الإقتراحات التالية:

– إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية حول مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى التلاميذ المتفوقين المقبلين على شهادة البكالوريا.

– العمل على توفير الاستراتيجيات المناسبة التي تساعد على رفع من مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى المتفوقين المقبلين على شهادة البكالوريا.

– توفير جو تعليمي تعلمي الذي يمكن للتلاميذ المتفوقين من إثبات ذواتهم وذلك بتوفير كل المتطلبات التي يحتاجونها في مسارهم المدرسي.

مقدمة:

تعتبر ظاهرة الفروق الفردية ظاهرة عامة لدى جميع الكائنات الحية حيث يظهر الأفراد قدرا من الاختلاف فيما بينهم من حيث عدة جوانب من شخصيتهم ويعتبر مستوى الطموح من بين الخصائص الشخصية التي تلعب دور هام في حياة الفرد والجماعة على سواء، إذ يعمل بمثابة حافز يدفع الفرد للقيام بسلوكات معينة فلكل منا طموح معين يضعه أمامه ويجتهد في تحقيقه وقد ينجح أو يفشل في ذلك، فهذا يعتمد على مدى كفاءته وقدراته وتقديره لذاته وتبعا لخبرات النجاح أو الفشل التي اكتسبها الإنسان من أنماط التفاعل الديناميكي بينه وبين واقع حياته، إذ لكل منا طموحات متعددة في مختلف نواحي الحياة. ويختلف مستوى الطموح من شخص لأخر ومن موقف لآخر ويتفق علماء النفس والاجتماع على أن سلوك الفرد يتشكل في الأسرة ومن ثمة المدرسة هما بيئتان فاعلتان في رفع أو خفض مستوى طموح التلميذ، وقد يكونان من العوامل التي تؤثر في مستوى طموحه الدراسي، خاصة في مرحلة حرجة من حياته وهي مرحلة التعليم الثانوي، نظرا لتغيرات النفسية والانفعالية وحتى الجسدية التي يمر بها، والتي تؤثر في نفسيته وسلوكه وعلى اختياراته وعلى التخصص الدراسي الذي يرغب فيه، فقد تشكل الأوضاع الأسرية والاقتصادية والاجتماعية والمدرسية لتلميذ المرحلة الثانوية خاصة تلميذ سنة ثالثة المقبل على اجتياز شهادة البكالوريا عوامل رئيسية قد تؤدي إلى ارتفاع مستوى طموحه الدراسي وانخفاضه.

كما تمثل فعالية الذات من بين المتغيرات الهامة التي توجه سلوك التلاميذ وتسهم في تحقيق أهدافهم الشخصية، وتؤثر في طبيعة ونوعية الأهداف التي يضعونها لأنفسهم وفي مستوى المثابرة والأداء فالاعتقاد بوجود مستوى عال من الفعالية الذاتية يزيد من الطموح إلى وضع أهداف أكثر صعوبة وبذل المزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق هذه الأهداف أما في حالة الاعتقاد بتدني مستوى الفاعلية الذاتية فهذا من شأنه أن يؤدي إلى وضع أهداف سهلة تجنبا للفشل هذا من جهة، ومن جهة أخرى التلاميذ الذين لديهم مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية يتجهون إلى القيام بمهام أكثر تحديا، كما أنهم أكثر إصرارا على تحقيق أهدافهم، ولديهم القدرة على الإصرار لوقت أطول في الجهد المبذول مقارنة بالتلاميذ ذوي المستوى المتدني.

وتعبيرا لهذا فإن التلاميذ الذين يتصفون بمستوى من الطموح وفعالية ذاتية تؤدي بهم إلى تحقيق أهدافهم المسطرة والمتمثلة في التفوق والنجاح في المسار التعليمي التعلمي والذي يؤثر بدوره على مساره المهني والأسري ومن ثم فإن العديد من المختصين والباحثين ربطوا بين التفوق ومستوى ذكاء التلاميذ

علما أن التفوق يعتبر كقدرة أو مهارة التلميذ في مجال أو عدة مجالات لأنشطة التعليمية التعلمية وكذا نشاطاته التي يمارسها خارج المدرسة منها النشاطات الفنية كالرسم والموسيقى والمسرح ويعرف أيضا على أنه الدرجات العليا التي يحققها أي تلميذ عن أقرانه من التلاميذ في المواد الدراسية التي يتلقاها أثناء مساره الدراسي، ولكشف التلاميذ المتفوقين يمكن الاعتماد على أكثر من معيار ومنها ملاحظات المعلمين حول تلميذاتهم أثناء تعليمهم، والاختبارات والفروض الشفوية والكتابية التي يتعرض لها التلاميذ في الحصص التعليمية وفي نهاية كل فصل. وما يجب الإشارة إليه يمكن للظروف المادية والاقتصادية للأسرة أن تؤدي بهم إلى التفوق، أي العائلات دخل المرتفع وذا ثقافة واسعة يمكن أن تؤثر في تفوق تلامذتها وأيضا الظروف الاجتماعية المساعدة على التفوق أي توفير البيئة الاجتماعية والمدرسية للوسائل التعليمية وكذا أماكن الاستقبال التي يكون فيها التلاميذ في ظروف ملائمة للتمدرس وكل هذا ما يؤدي بهم إلى تحقيق أهدافهم المتمثلة قي التفوق الدراسي.

وباعتبار مستوى الطموح والفاعلية الذاتية عاملان مهمان يعبران عن الايجابية لدى تلاميذ خلال المرحلة الثانوية، حيث يكونون فيها بحاجة ملحة إلى التصرف الإيجابي النشط وتحقيق تفوق دراسي عال.

ومن هذا المنطلق جاء هذا البحث لتناول موضوع مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى المتفوقين ولدراسته تم تقسيمه إلى جانبين هما: الجانب النظري و الجانب التطبيقي، سيتناول الجانب النظري أربعة فصول وستكون كما يلي:

الفصل الأول: يتمثل في الإطار العام للإشكالية حيث يتناول فيه إشكالية الدراسة، فرضياته، وأهدافه، وأهميته ثم تعريف المفاهيم الأساسية والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: سنخصصه لمستوى الطموح حيث سيتناول تمهيد الفصل، التطور التاريخي لمستوى الطموح، تعريفات مستوى الطموح، طبيعته، النظريات المفسرة له، جوانبه، أنواعه، سمات الشخص الطموح، العوامل المؤثرة فيه، الأهمية التطبيقية لمستوى الطموح.

الفصل الثالث: سنقوم بتخصيصه للفعالية الذاتية، حيث سيتناول تمهيد الفصل، مفهوم الفعالية الذاتية أبعادها، مصادرها، نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي، مستوياته توقعات الفعالية الذاتية خصائصها، أنواعها، العوامل المؤثرة فيها.

الفصل الرابع: سنقوم بتخصيصه للتفوق الدراسي والتعليم الثانوي

فيما يخص التفوق الدراسي سنتناول فيه تمهيد الفصل، تعريف التفوق الدراسي، مجالاته، خصائصه، معايير الحكم على الموهبة والتفوق العقلي، نظريات التفوق الدراسي، أما التعليم الثانوي سنتطرق إلى تعريف التعليم الثانوي، أهدافه، خصائص تلاميذ المرحلة الثانوية، امتحان البكالوريا وأهميته في حياة التلميذ الجزائري، خصائص المناهج التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي، تنظيم مرحلة التعليم الثانوي.

أما الجانب التطبيقي فسيتضمن فصلين:

الفصل الخامس: سنخصصه لمنهجية الدراسة وإجراءاته الميدانية، حيث سيتناول تمهيد الفصل، والدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مكان وزمان إجراء الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، إجراءات الدراسة الميدانية، الأساليب الإحصائية.

الفصل السادس: سنقوم بتخصيصه لعرض ومناقشة النتائج سنتناول عرض وتفسير نتائج الفرضيات مناقشة نتائج الفرضيات، وتقديم استنتاج عام لها، الخاتمة وثم تقديم بعض الاقتراحات التي تخدم موضوع بحثنا ثم عرض أهم الملاحق الواردة في الدراسة.

فهرس الدراسة

كلمة شكر

إهداء

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة

الفصل التمهيدي

الإطار العام لإشكالية الدراسة

1-إشكالية الدراسة 05

2- فرضيات الدراسة.....08

3- أهداف الدراسة 08

4- أهمية البحث.....08

5- تعريف المفاهيم الأساسية 09

6- الدراسات السابقة.....12

الجانب النظري

الفصل الأول

مستوى الطموح

تمهيد

1. تطور التاريخي لمستوى الطموح 21

2. مفهوم مستوى الطموح 21
3. طبيعة مستوى الطموح 23
4. النظريات المفسرة لمستوى الطموح 24
5. جوانب مستوى الطموح 25
6. أنواع مستوى الطموح 26
7. سمات الشخص الطموح 27
8. العوامل المؤثرة لمستوى الطموح 28
9. الأهمية التطبيقية لمستوى الطموح 30

خلاصة

الفصل الثاني

الفاعلية الذاتية

تمهيد

1. مفهوم فاعلية الذات 35
2. أبعاد فاعلية الذات 35
3. مصادر فاعلية الذات 37
4. نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي 39
5. مستويات فعالية الذات 41
6. توقعات الفعالية الذاتية 42
7. خصائص فاعلية الذات 43
8. أنواع فاعلية الذات 44
9. العوامل المؤثرة في الفعالية الذاتية 46

خلاصة

الفصل الثالث

التفوق الدراسي والتعليم الثانوي

تمهيد

I- التفوق الدراسي

1. تعريف التفوق الدراسي 51
2. مجالات التفوق الدراسي 55
3. خصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا 56
4. معايير الحكم على الموهبة والتفوق العقلي .....59.
5. نظريات التفوق الدراسي 60

II- التعليم الثانوي

1. تعريف التعليم الثانوي 62
2. أهداف التعليم الثانوي 63
3. خصائص تلاميذ المرحلة الثانوية 63
4. امتحان البكالوريا وأهميته في حياة التلميذ الجزائري 64
5. خصائص المناهج التعليمية في المرحلة الثانوية 64
6. تنظيم مرحلة التعليم الثانوي 64

خلاصة

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية 69

2. الدراسة الأساسية 70
1.2 منهج الدراسة 70
2.2 مكان وزمان إجراء الدراسة 70
3.2 مجتمع الدراسة 71
4.2 عينة الدراسة 71
3. أدوات جمع البيانات 71
4. إجراءات الدراسة الميدانية 77
5. الأساليب الإحصائية 78

الفصل الخامس

عرض وناقشة النتائج

تمهيد
1. عرض وتفسير النتائج الفرضيات.....81
2. مناقشة نتائج الفرضيات 82
استنتاج عام للدراسة 88
خاتمة الدراسة
اقتراحات الدراسة
قائمة المراجع
الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	خصائص يتميز بها الطلبة ذوي فاعلية الذات المرتفعة والمتدنية	44
02	توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التربوية	70
03	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	71
04	يوضح بدائل مقياس مستوى الطموح والدرجات المعتمدة لها	74
05	يوضح بدائل مقياس فاعلية الذات والدرجات المعتمدة عليها في حالة البنود الايجابية والسلبية	76
06	يوضح قيمة الثبات لمقياس الدراسة	77
07	قيمة معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين المتغيرين	81
08	نتائج اختبار (T) لدراسة الفروق بين تلاميذ سنة ثالثة ثانوي في مستوى الطموح	82
09	نتائج اختبار (T) لدراسة الفروق بين تلاميذ سنة ثالثة ثانوي في الفعالية الذاتية	83

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الأشكال	الصفحة
01	أبعاد فاعلية الذات عند باندورا	37
02	مصادر فاعلية الذات عند باندورا	39
03	نتائج العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج	43

الفصل التمهيدي

الإطار العام للإشكالية

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- تعريف المفاهيم الأساسية.

6- الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

يسعى كل فرد إلى تحقيق النجاح والتفوق أثناء مساره الدراسي، حيث يعمل على استخدام كل السبل والطرق لتجسد هذا المسعى والأهداف المسطرة سابقا، إلا أن التلاميذ يختلفون فيما بينهم في مدى تحصيلهم الدراسي، وهذا ما يسمى في علم النفس وعلوم التربية بالفروق الفردية التي تعتبر في التحصيل الدراسي من الظواهر الهامة التي تنتشر في مدارسنا، فنجد في كل صف أو في كل مدرسة مستويات التحصيل الدراسي تبدأ من المستوى دون المتوسط وترتفع إلى المستوى المتوسط فالأعلى ثم تحقيق أكبر قدر من التفوق الدراسي ومما لاشك أن هذا التفوق له أثره الكبير على حياة الطلاب بشكل عام.

يعرف على أنه امتياز في التحصيل بحيث تأهل الفرد لان يكون أفضل من زملائه وأن يحقق استمرارية عالية في العلم والمعرفة مقترنة بتحقيق نتائج دراسية جيدة وفي إطار الاهتمام بهذه الفئة أصدرت الجزائر مرسوم في النشرة الرسمية للتربية الوطنية "القانون التوجيهي للتربية الوطنية" والذي ينص على تنشئة أقسام ومؤسسات عمومية متخصصة للتعليم الثانوي للتكفل بالاحتياجات الخاصة للتلاميذ ذوي المواهب المتميزة الذين يحصلون على نتائج تثبت تفوقهم **(الجريدة الرسمية،2008)**.

يمثل الاهتمام بفئة التلاميذ المتفوقين عنصرا مهما للمجتمع خصوصا إذا تم التكفل بهم وتلبية احتياجاتهم الأساسية لتنمية وتطوير قدراتهم الفائقة وتوظيفها فيما يخدمه ويساهم في تنميته على جميع المستويات ويختلف التفوق من مرحلة دراسية إلى أخرى حيث تعتبر مرحلة الثانوية مهمة في حياة الفرد وتبرز من خلالها ملامح توجهه وحياته المستقبلية، وتلاميذ البكالوريا هم شريحة مهمة في المجتمع لأنها مرحلة التطلع نحو المستقبل ولا يمكن التفوق دون مستوي لائق من الطموح.

حيث أظهر **حمودة البنا، (1998)** أن من خصائص المتفوقين تحصيليا اتصافهم بامتياز في ميادين الحياة كما أنهم قادرون على تحقيق ما لا يتوقع عادة ممن هم في سنهم، واستغلال القدرات والطاقات والإمكانات إلى أقصى حد ممكن والنظرة البعيدة للأهداف، حيث يرسمون لأنفسهم أهدافا مستقبلية ويكون سلوك دراستهم بما فيه من متاعب هو الوسيلة للوصول إلى تلك الأهداف كمن يكون هذا السلوك عبارة عن خطط مرسومة في خيالهم ويعملون جاهدين لتنفيذ تلك الخطط إلى أن يصلوا إلى أهدافهم المنشودة **(فايز علي أسود، 2009)**.

في حين توصلت دراسة "**دسوقي**" **(1996)**: إلى أن المتفوقين تحصيليا يتميزون بالثقة بالنفس والاعتماد على الذات، وتقدير الأمور وعدم تضييع الوقت والانشغال بالذاكرة وتنظيم الأفكار، والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة والعمل على زيادة الخبرات.

ارتبط التفوق الدراسي بعدة متغيرات ومفاهيم منها مستوى الطموح والفعالية الذاتية، حيث يعتبر مستوى الطموح من المفاهيم الحديثة المستعملة في التراث السيكولوجي.

يعد العالم "هوب" أول من ابتكر هذا اللفظ ليدل على العلاقة المتبادلة بين الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه وخبرات النجاح والفشل. ويعتبر الطموح أحد العوامل الأساسية التي تؤثر على مستوى التفوق الدراسي، حيث لا يمكن أن نتصور متعلم يتفوق دون مستوى طموح عال لديه، لأن طموحه يلعب دورا هاما في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التفوق (**مدحت،1999**).

حسب "عبد الفتاح"، (1990) بأنه سمة ثابتة ثباتا نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها (**عبد الفتاح، 1990**).

وتتمثل مظاهر مستوى الطموح في نواحي شخصية الفرد إلى ثلاثة مظاهر أولها المظهر المعرفي والذي يتضمن ما يدركه الشخص وما يعتقده في صحته وما يراه صوابا ويتضمن مشاعر الشخص وارتياحه وسروره من أداء عمل معين وما يصيبه من مضايقة أو عدم تحقيق مستوى يحدده لنفسه وكذلك المظهر السلوكي الذي يتضمن المجهود الذاتي الذي يبذله الفرد لتحقيق أهدافه وهذه المظاهر الثلاثة معا وسيرها في اتجاه واحد يحقق قدرا كبيرا من تكامل الشخصية واتزانها والاختلاف بينها قد ينشا عنه اضطراب نفسي (**النوبي، 2010**).

ويتصف الفرد الطموح بالنظرة المتفائلة للحياة والاتجاه نحو التفوق وتحديد الأهداف والتخطيط والميل إلى الكفاح.

حيث أكدت دراسة "ركوربيا نكس"، (2004) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القدرة العقلية وسمات الشخصية ومستوى الطموح، وتكونت عينة الدراسة من (1500) طالبا وطالبة من مراحل التعليم الثانوي والجامعي، وقد خلصت النتائج إلى وجود ارتباط دال وموجب بين القدرة العقلية والتحصيلية

وبعض السمات الشخصية ومستوى الطموح، كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى الطموح وكل من متغيري الجنس والتخصص الدراسي لصالح الذكور والطلاب من التخصصات العلمية والمهنية.

كما تمثل الفاعلية الذاتية إحدى المتغيرات النفسية التي يقوم بتوجيه سلوك الطلبة وتساهم في تحقيق أهدافهم الشخصية، وتؤثر في طبيعة ونوعية الأهداف التي يضعونها لأنفسهم وفي مستوى المثابرة والأداء، فالاعتقاد بوجود مستوى عال من الفاعلية الذاتية يزيد من الطموح إلى وضع أهداف أكثر صعوبة وبذل المزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق هذه الأهداف وتعتبر إحدى موجهات السلوك فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة، حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة **(المرزوع،2007)**.

تعتبر فاعلية الذات من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي "لباندورا" وبالأخص في مجال تعديل السلوك، ويعتبر "باندورا" أن الفاعلية الذاتية أهمية مركزية ويقصد بها المعرفة القائمة حول الذات التي تحتوي على توقعات ذاتية فيما يتعلق بقدرة الفرد على التغلب على مواقف ومهمات بصورة ناجحة **(أورد في: المساعيد،2011)**. وهي محدد مهم من محددات السلوك الإنساني حيث تعمل على بناء الذات ويعتمد بشكل أساسي على ما يعتقد الفرد عن فعاليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الكفء والفعال أمام الأحداث التي تواجهه في الحياة.

ففاعلية الذات هي أحكام وتوقعات الفرد في المواقف المختلفة وتنعكس على اختيار الأنشطة متضمنة في إنجاز السلوك حيث أكدت دراسة "لنت وآخرون" (1988) حول العلاقة بين الفاعلية الذاتية والمثابرة والنجاح في الدراسة الجامعية أن ذوي الفاعلية الذاتية العالية حصلوا على درجات أعلى في التحصيل وثابروا لمدة أطول **(أورد في: بوداود،2013)**.

وانطلاقا مما سبق نطرح التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي متفوقين دراسيا؟
- هل توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغر الجنس؟
- هل توجد فروق في الفعالية الذاتية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغر الجنس؟

2- فرضيات الدراسة:

– توجد علاقة دالة إحصائية بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي المتفوقين دراسيا.

– توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغر الجنس.

– توجد فروق دالة إحصائيا في الفعالية الذاتية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغر الجنس.

3- أهداف الدراسة:

- التعرف على التلاميذ المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي.
- التعرف على مستوى الطموح لدى التلاميذ المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.
- التعرف على الفعالية الذاتية لدى التلاميذ المتفوقين في السنة الثالثة ثانوي.
- إبراز العلاقة بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى المتفوقين.
- إبراز الفروق بين الذكور المتفوقين والإناث المتفوقات في مستوى الطموح والفعالية الذاتية.

4- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية البحث قي تناول مستوى الطموح الدراسي والفعالية الذاتية في مرحلة حساسة ومهمة لدى المتعلمين المتفوقين دراسيا في مرحلة المراهقة، التي يكون فيها أكثر عرضة لمختلف الضغوطات والصراعات مما يحدث له مشكلات وعقبات، والتي من شأنها أن تؤثر سلبا على تطلعاته وطموحاته الدراسية والمستقبلية مما يؤثر بدوره على الفعالية الذاتية لدى هؤلاء التلاميذ.

فمستوى الطموح من أهم السبل التي يعتمد عليها التلاميذ المتفوقين في تحقيق الأهداف التعليمية ويعتبر مستوى الطموح من أهم العوامل المساعدة على التحصيل الجيد، مع الأخذ بعين الاعتبار ميول واهتمامات المعلم وذلك بتوجيه نشاطه نحو مواقف تعليمية مختلفة من أجل تحقيق التفوق الدراسي الجيد.

بالإضافة إلى ذلك تعد الفعالية الذاتية من بين المتغيرات النفسية الهامة التي توجه أيضا سلوك التلاميذ وتسهم في تحقيق أهدافهم في العملية التعليمية إلى زيادة الاهتمام بهذا المتغير للعمل على تنميته وتشجيعه لدى الطلبة حتى يتمكنوا من تحقيق مستويات عالية من التحصيل العلمي معتمدين على أنفسهم.

5- تعريف المفاهيم الأساسية:

1.5. مستوى الطموح:

لغة:

تجمع القواميس والمعاجم على معان لغوية واحدة لمستوى الطموح، ووردت في (لسان العرب) على النحو التالي: طمح بصره، يطمح طمحا: رفعه، رجل طماح: يعيد الطرف.

فرس طماح الطرف، طامح البصر، وطموحه مرتفعة (**ابن منظور، 1975**).

وجاء شرحها في (المنجد في اللغة العربية المعاصرة) كما يلي:

طمح: طمح إلى: طموحا: اتجه إلى الشيء، وجعله هدفا له.

طمح إلى الكمال: طمح إلى المجد.

طموح: رغبة شديدة في المجد، في نيل العلى، في كل ما يعلى اجتماعيا أو فكريا.

ذو طموح: ارغب بحرارة في النجاح، أو في تجاوز ما هو عادي ومألوف.

ما يتطلع إليه، رغبات، أمان، أهداف (**أنطوان نعيمة وآخرون، 2000**).

أما في (المنجد في اللغة والإعلام) فوردت على الشكل التالي:

طمح: طمح، طمحا، وطامحا.

طموحا: بصر إليه: ارتفع نظره شديدا (**المنجد في اللغة والإعلام، 1986**).

اصطلاحا:

تعددت تعاريف حول مستوى الطموح ومن بين هذه التعاريف ما يلي:

تعريف **النوبي، (2010)**: هو القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل، وهو الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات وهو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل.

ويعرفه **عادل، (2003)**: الطموح هو الهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه لنفسه.

وتعرفه **عبد الفتاح (1984)**: "مستوى الطموح سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين، يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها".

إجرائيا:

هو مجموعة من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها تلميذ السنة الثالثة ثانوي في حياته التعليمية، والتي يسعى للوصول إليها انطلاقا من إمكانياته وقدراته حسب مقياس مستوى الطموح" لمعوض وعبد العظيم" **(2005)**.

2.5. الفاعلية الذاتية:

لغة:

الفاعلية: تعبير يدل على مردود سلوك معين أو على درجة تحقيق إثر فعل معين في إطار الروائز النفسانية هناك تقنيات قياس متنوعة تمكن من تقدير فاعلية أنواع مختلفة من السلوكيات **(شاهين، 1997)**.

الذات: ما يصلح لأن يعلم ويخبر عنه، " ذات الشيء نفسه وعينه وجوهره، أنا بالذات أنا نفسي ليس أحد غيري، ذات الأشياء، عنها في ذاته وفي حد ذاته، بطبيعته، الثقة بالنفس حب الذات، الاعتماد على الذات" **(مجموعة باحثين، 1986)**.

اصطلاحا:

عرف **bandura (1989)**: الفاعلية الذاتية بأنها توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك **(أورد في :حدان، 2015)**.

يعرف **العدل (2006)**: الفاعلية الذاتية بأنها ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل **(أورد في: البندري 2007)**.

إجرائيا:

هي أحكام أو توقعات المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي في المواقف المختلفة وتنعكس على اختبار الأنشطة متضمنة في انجاز السلوك وتقاس فاعلية الذات بالدرجة التي سيحصل هذا المراهق على مقياس فاعلية الذات للباحث "العدل" (2001).

3.5. التفوق الدراسي:

لغة:

تفوق، يتفوق، تفوقا، تفوق، فلان على قومه تعالى عليهم **(نايف القيسي، 2006)**.

اصطلاحا:

تعددت تعريفات التفوق الدراسي نظرا لوجود الاختلاف في وجهات النظر بين الباحثين حول مفهومه، وإن كانت هذه الاختلافات طبيعية تبعا للإطار النظري الذي يتبناه كل باحث ومن بين هذه التعاريف:

- تعريف **فهمي (2001)** فيقول أن: الطالب المتفوق دراسيا هو الذي يتميز عن أقرانه ممن هم في مثل سنه ومستواه التعليمي الثقافي، لكونه يسبقهم في الدراسة والتحصيل والحصول على درجات أعلى في الامتحانات وتتراوح معاملات ذكائه على اختبارات الذكاء ما بين أكثر من (130) إلى (140).
- تعريف **قنطامي (2009)**: أن التفوق الدراسي" يشير إلى التحصيل العالي والانجاز المدري المرتفع فالتحصيل الجيد يعد مؤشرا على الذكاء، ويعرف المتفوق تحصيليا بأنه الطالب الذي يرتفع في انجازه وتحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية من أقرانه" **(قطناني، 2009)**.
- يعرفه **سحوان (2012)**: أن التفوق الدراسي هو مجال من مجلات الموهبة، ومن أبرز مؤشراته: التحصيل الدراسي العالي، والذي تحدده عادة الكشوف النتائج في الفصول لسنة الدراسية أو من خلال الامتحانات النهائية لكل مرحلة تعليمية.

إجرائيا:

هو عبارة عن تسجيل طالب التعليم الثانوي نجاحا دراسيا مميزا و متقدما بعد استيعابه للمواد الدراسية الاكادمية المقررة عليه، والذين تحصلوا على درجة (13) فما فوق في الاختبارات الرسمية المقررة في مستواه وتم التعرف عليهم بتطبيق مقياس الخصائص السلوكية للمتفوقين دراسيا للباحث "رنزولي".

4.5. التعليم الثانوي:

اصطلاحا:

المقصود بالتعليم الثانوي ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يبدأ بانتهاء المرحلة الإعدادية وينتهي عند مدخل التعليم العالي، بصرف النظر عما إذا كان النظام التعليمي يقدمه في مرحلة متماسكة أو يقسمه إلى مرحلتين منفصلتين: المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية **(حسين عبد الحميد،2006)**.

والتعليم الثانوي يلي مباشرة مرحلة التعليم الأساسي، ويستقبل حوالي (50%) من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي على أساس استعداداتهم وقدراتهم لمواصلة الدراسة الثانوية من جهة أخرى وقدوم مرحلة التعليم الثانوي ثلاث سنوات طبقا للأمر (76) المؤرخ في (16) أفريل (1976) (**عبد اللطيف،2008**).

إجرائيا:

هي المرحلة التي يلتحق بها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بعد نجاحهم في شهادة التعليم المتوسط، وذلك للالتحاق بالمرحلة الثانوية التي تدوم ثلاث سنوات، وتختتم باجتياز التلميذ لامتحان وهو البكالوريا وذلك للإلحاق بالجامعة، وشملت الدراسة تلاميذ ثانويات تيزي وزو: رابح سطنبولي، الخنساء، عقيد عميروش، ثانوية تامدة، علي ملاح، منصري اعمر.

6- الدراسات السابقة:

ترتكز أي دراسة على تراكم الخبرة الإنسانية من البحوث والدراسات السابقة، حيث تعتبر هذه الأخيرة من أهم العناصر المعينة لحل مشكلة البحث لما لها من إسهامات سواء في التوجيه أو التخطيط أو ضبط المتغيرات، كما أن الباحث يمكن أن يوظفها في الحكم والمقارنة أو الإثبات والنفي، هذا كله لأن البحث العلمي الجديد هو مل تفرع على أثر القيام به آفاق جديدة للبحث، فينطلق الباحث على أساس ما توصل إليه سابقة، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تم الحصول عليها ولقد سبقت الدراسات المختارة على النحو التالي:

1.6. الدراسات العربية:

- دراسة عبد المالك (1981): بعنوان علاقة مستوى الطموح بالتفوق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين كل من مستوى الطموح وأبعاده بالتفوق الدراسي لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة، وإلى دراسة علاقة كل من الجنس والتخصص الدراسي بمستوى الطموح لدى طلاب نفس المرحلة. وتكونت عينة الدراسة من (1100) طالب وطالبة، منهم (550) طالبا من طلاب الصف الثاني ثانوي بقسميه العلمي والأدبي، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين طلاب القسم الأدبي، وطلاب القسم العلمي في مستوى طموح (**أورد في :عبد ربة ،2010**).

- دراسة رؤوف (1981): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي عند التلاميذ ومستوى طموحهم والتعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح، وشملت عينة الدراسة (168)

تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس اختيروا عشوائيا في محافظة البصرة بالعراق، واستخدم الباحث مقياس مستوى الطموح ودرجات الطلاب في الفصل الأول وقد أسفرت النتائج إلى أنه كلما ارتفع مستوى طموح الطالب ارتفع تحصيله والعكس، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الإناث **(أورد في: عبد ربه،2010)**.

– **دراسة إبراهيم الكيلاني (1990):** حول "الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح والميول". وتكونت عينة الدراسة من (169) طالبا و(169) طالبة في المدارس الثانوية تخصص علمي وأدبي، استخدم الباحث مقياس الطموح للراشدين من إعداد كاميليا عبد الفتاح وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الذكور **(أورد في: الريماوي،1994)**.

– **دراسة الزيادي (1999):** التجريبية التي هدفت إلى مقارنة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح سمة عامة ومرتفعة من سمات الشخصية المتوافرة لدى أفراد الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الطموح تعزي لمتغير الجنس والتحصيل لصالح الذكور والطلاب ذوي التحصيل المرتفع، بينما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص والعمر **(زياد بركات،2009)**.

– **دراسة توفيق (2002):** دراسة حول فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية للإنجاز لدى طلاب الثانوي العام والثانوي تقني، وبلغت العينة (42) طالبا، (44) طالبة من الثانوي العام، (40) طالبا (36) طالبة من الثانوي التجاري، (35) طالبا، (41) طالبة من الثانوي الصناعي، وذلك من طلاب الصف الثاني ثانوي تتراوح أعمارهم بين (15 –17 سنة)، وتم تطبيق مقياس الفعالية العامة للذات (إعداد باحث)، واختبار الدافع للإنجاز إعداد فاروق عبد الفتاح موسى، (1987) وكشفت النتائج عبر استخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت)، والتحليل العاملي عن وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى(0,05) بين فعالية الذات ومستوى الطموح، وفعالية الذات ودافعية للإنجاز، كما تبين وجود فروق عند مستوى (0.05) بين الذكور والإناث على مقياس فعالية الذات لصالح الذكور، ووجود فروق دالة في الفعالية العامة للذات بين طلاب الثانوي العام والتجاري لصالح طلاب الثانوي العام، في حين لم تظهر فروق بين طلاب الثانوي العام والصناعي، والتجاري على مقياس فعالية الذات العامة، ولا توجد دالة بين مرتفعي ومنخفضي الفعالية العامة للذات في دافعية الإنجاز والفروق في صالح مرتفعي الفعالية.

- **دراسة خالدي (2002):** بدراسة لمعرفة مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة، وبإضافة إلى ذلك البحث عن الفروق في الفعالية الذاتية لديهم تبعا لمتغيرات المدرسة (حكومية،أهلية)، والجنس (ذكر،أنثى) أو الفرع الأكاديمي (علمي، أدبي)، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (422) طالب وطالبة اختبرت بالطريقة العشوائية العنقودية. وكانت النتائج كما يلي:

- فاعلية الذات لدى طلبة مدينة الناصرة كانت مرتفعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزي للتفاعل بين الجنس، ونوع المدرسة والفرع الأكاديمي أو التفاعل الثلاثي بين الجنس ونوع المدرسة والفرع الأكاديمي **(رفقة سالم، بدون سنة).**

- **دراسة سيد سليمان وأبو هاشم (2005):** بعنوان الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا كما يدركها المعلمون والمعلمات بمراحل التعليم العام وهدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أراء عينة من المعلمين والمعلمات حول أهم الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا من الطلاب، والتحقق فيما إذا أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في درجة إدراكهم لهذه الخصائص السلوكية، وذلك بحسب اختلاف المرحلة التعليمية والخبرة لديهم واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وعينة نهائية في هذه الدراسة تتكون من (350) معلما ومعلمة بمحافظ الشرقية بمصر، وقسمت هذه العينة إلى مجموعات حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة، المرحلة التعليمية) وبتطبيق مقياس الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات من إعداد الباحثين، أشارت نتائج الدراسة إلى أن ترتيب الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كان على نحو التالي: الاجتماعية- التميز الأكاديمي- أساليب التفكير- المثابرة- حب الاستطلاع- الإبتكارية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة إدراك الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا ترجع إلى الجنس وذلك لصالح الذكور، وجود فروق دالة إحصائيا في درجة إدراك الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا ترجع إلى الخبرة، وذلك لصالح المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة الأكثر، وجود فروق دالة إحصائيا في درجة إدراك الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا تعزي إلى المرحلة التعليمية وذلك لصالح المعلمين والمعلمات بالمراحل التعليمية الأعلى.

- **دراسة محمد بوفاتح (2005):** بعنوان الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهدفت الدراسة إلى تحديد الفروق في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح باختلاف

الجنس والتخصص والصفة وكذا منطقة الإقامة بتطبيق مقياس مستوى الطموح من إعداده على (400) تلميذ، وكانت النتائج بوجود فروق في في مستوى الطموح بين الذكور والإناث لصالح الإناث وعدم وجود فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ في التخصص ومنطقة الإقامة .

– **دراسة المشيخي، غالب بن محمد علي (2009):** موضوع هذه الدراسة كان حول قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، على عينة طلبة كليتي العلوم والآداب في جامعة الطائف، بلغت عينة الدراسة (720)طالبا منهم (400) طالب من كلية العلوم و(320) من كلية الآداب، وقد استخدم مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث ومقياس مقياس فاعلية الذات من إعداد "عادل العدل" ومقياس مستوى الطموح من إعداد: معوض وعبد العظيم"، كما توصلت الدراسة على نتائج التالية:

توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجات في مستوى الطموح.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس قلق المستقبل تبعا للتخصص والسنة الدراسية، وذلك لصالح طلاب كلية العلوم. يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

– **دراسة نيفين (2011):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن قلق المستقبل بفاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة من جامعة الأزهر بعزة، وقد شملت عينة الدراسة (626) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، وقد استخدمت الباحثة مقياس قلق المستقبل ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي قلق المستقبل ومرتفعي قلق المستقبل على الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة الدراسة لصالح منخفضي قلق المستقبل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين قلق المستقبل والجنس على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي ووجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين قلق المستقبل والدرجة الكلية على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي.

– **دراسة عربيات وحمادنة (2014):** بعنوان " فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (208) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، منهم (152) من الذكور و(128) من الإناث، وتم اختيارهم بالطريقة

العشوائية العنقودية، ولتحقيق غرض الدراسة ثم تطوير مقياس فاعلية الذات، وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة كان بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق تعزي للنوع الاجتماعي.

2 .6 الدراسات الأجنبية:

- **دراسة ماركوبيانكس (2004):** وهدفت دراسة الباحث إلى التعرف على القدرة العقلية وسمات الشخصية ومستوى الطموح، وتكونت عينة الدراسة من (1500) طالب وطالبة من مراحل التعليم الثانوي والجامعي، وقد خلصت النتائج إلى وجود ارتباط دال وموجب بين القدرة والتحصيلية وبعض سمات الشخصية ومستوى الطموح، كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى الطموح وكل من متغيري الجنس والتخصص الدراسي لصالح الذكور والطلاب من التخصصات العلمية والمهنية **(أورد في: زياد بركات، 2009)**.

بعد اطلاعنا على ما تيسر من دراسات سابقة حول متغيرات الدراسة يمكن ملاحظة ما يلي:

تنوع المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة بين مستوى الطموح، الفعالية الذاتية التفوق الدراسي مع ربطها بمتغيرات مختلفة، فقد تم ربط مستوى الطموح بالفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز كدراسة توفيق (2002) وهذا ما يتوافق في بعض متغيراتها لدراستنا الحالية وخصوصا في مستوى الطموح والفعالية الذاتية ففي دراسة توفيق (2002) كان عدد عينيتها (195) طالب ذو السن من (15- 17) سنة وقد استخدم مقياس الفعالية العامة للذات ومقياس مستوى الطموح، وأما فيما يخص بالنتائج التي توصل إليها إلى وجود علاقة موجبة دالة عند مستوى (0.05) وبين فعالية الذات ومستوى الطموح وكما بينت على وجود فروق عند مستوى(0.05) بين الذكور والإناث على مقياس فعالية الذات لصالح الذكور. ونلاحظ نفس الشيء لدراسة ليونغ والفن وآخرون (1994) على الفروق في مستوى الطموح بين الجنسين على عينة بلغت (194) طالبا وطالبة من الموهوبين من الصف الأخير في المرحلة الثانوية وهذا ما يماثل في بعضه لدراستنا الحالية حول التفوق وأيضا دراسة رؤوف (1981) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي عند التلاميذ ومستوى طموحهم والتعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح وشملت عينة الدراسة (168) تلميذا حيث استخدم الباحث مقياس مستوى الطموح ودرجات الطلاب في الفصل الأول وقد وصلت النتائج إلى أنه كلما ارتفع مستوى الطموح الطالب ارتفع تحصيله والعكس، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الإناث

وهذا ما يماثل في بعضه لعينتنا الحالية، ونفس الشيء نلاحظه في دراسة عبد المالك (1981) البالغ عددها (1100) طالب وطالبة وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين كل من مستوى الطموح وأبعاده بالتفوق الدراسي وإلى دراسة علاقة كل من الجنس والتخصص الدراسي بمستوى الطموح، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين طلاب القسم الأدنى وطلاب القسم العلمي في مستوى الطموح وكما تم ربط مستوى الطموح بالضغط النفسي كدراسة محمد بوفاتح (2005) وكذا دراسة ماركوبيانكس (2004) للتعرف على القدرة العقلية وسمات الشخصية ومستوى الطموح.

الجانب النظري

الفصل الأول

مستوى الطموح

تمهيد

1- تطور التاريخي لمستوى الطموح.

2- تعريفات لمستوى الطموح.

3- طبيعة مستوى الطموح.

4- النظريات المفسرة لمستوى الطموح.

5- جوانب مستوى الطموح.

6- أنواع مستوى الطموح.

7- سمات الشخص الطموح.

8- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.

9- الأهمية التطبيقية لمستوى الطموح.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر مستوى الطموح من العوامل الهامة المميزة للشخصية، فبقدر ما يكون الطموح مرتفع بقدر ما تكون الشخصية متميزة، وبقدر ما يكون المجتمع متقدم.

فالطموح من أهم أسرار نجاح الفرد والمجتمع ولقد أشارت العديد من الدراسات أن خبرات النجاح تؤثر إيجابا في رفع مستوى الطموح فالإنسان عندما ينجح في أمر ما فإن ذلك يزيد من ثقته بنفسه ويرفع من مستوى طموحه.

1- التطور التاريخي لمفهوم الطموح:

ظهر مصطلح مستوى الطموح في الدراسات السيكولوجية سنة (1930)، ويعتبر "هوب " أول من تناوله بالدراسة والتحديد على نحو مباشر، وكان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل لمستوى الطموح **(أورد في: باحمد ،2015)**.

فحسب "هوب" يشير إلى مستوى الطموح على أنه أهداف الشخص أو غايته، أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة.

ويتبين من تعريف "هوب" أن مستوى الطموح الفرد يتوقف على توقعات و تنبؤات الآخرين بدرجة الإنجاز التي قد يحققها الفرد في عمل ما.

لم يكن هذا المصطلح معروفا بهذه التسمية من قبل، وما كان محددا تحديدا علميا دقيقا، حتى اللذان يرجع لهما الفضل في تجريد هذا المفهوم جاء "هوب" و"ليفين"

من العموميات والأدبيات التي كان يعرف بها وميزوه علميا بإخضاعه للقياس والتجربة وتوصلا من جراء ذلك إلى إضافة لفظ "مستوى" إلى اصطلاح "الطموح". كما عرفه

ليفين (1948) بأن : "هدف الفرد أو طموحه قد يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل، فمستوى الطموح هو مستوى الإنجاز المرتقب الذي يتوقع العامل أن يصل إليه في مهمة عادية مع معرفته بمستوى انجازه السابق **(أورد في: لعويسات، 2002)**.

ومنذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم أكثر تداولا وتناولا وعرف ب"مستوى الطموح" Level of aspiration أو Niveau Daspiration .

2- تعريفات لمستوى الطموح:

وفي تعريفنا لمستوى الطموح سنحاول أن نتناول مجموعة من التعاريف لباحثين وعلماء مختلفين راجع إلى اختلاف وجهات النظر بين العلماء وفيما يلي نجد:

1.2. تعريف الطموح:

عرفه **عاقل (2003)** بأنه: "مستوى قياس يفرضه الفرد ويطمح إلى الوصول إليه ويقيس انجازاته بالنسبة إليه.

كما تعرفه **خطيب (1990)** بأنه: "طاقة ايجابية دافعة وموجهة نحو تحقيق هدف مرغوب فيه.

2.2. تعريف مستوى الطموح:

تعرف **عبد الفتاح (1990)** مستوى الطموح " بأنه سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها".

أما "**دريفر**" فقد عرفه بأنه" الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل" **(سهير ،2000).**

ويشير **معوض وعبد العظيم (2005):** إلى أن مستوى الطموح هو سمة ثابتة نسبيا تشير إلى أن الشخص الطموح هو الذي يتسم بالتفاؤل والمقدرة على وضع الأهداف وتقبل كل ما هو جديد وتحمل الفشل والإحباط.

إن الملاحظ أن جميع هذه التعاريف تتعلق بموضوع واحد ألا وهو مستوى الطموح الذي هو هدف يضعه الفرد لنفسه وممكن الوصول إليه في مجال حياته الاجتماعية أو الشخصية، ويتطلع إليه فيسعى إلى تحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتهي إلى هذا المجال ويتفق هذا الهدف وتكوينه النفسي وإطاره المرجعي، ويتجسد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها.

3- طبيعة مستوى الطموح:

يمكن تحديد طبيعة مستوى الطموح على النحو التالي:

1.3. طبيعة مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيا: يقصد بالاستعداد النفسي لمستوى الطموح، أن بعض الناس عندهم حب الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، وهذا الاعتبار في تحديد مستوى الطموح يدفعنا إلى مناقشة فكرة الوراثة أو فكرة الاكتساب، غير أن هذه النقطة لم تعد موضوعا للمناقشة لأن لكل فرد تكوينه البيولوجي الخاص، وهو في الوقت نفسه لا يعيش منعزلا في التفاعلات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، ومن ثم يمكن القول بأن مستوى الطموح لدى كل فرد يتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة المختلفة **(عبد الفتاح، 1990)**.

2.3. مستوى الطموح باعتباره سمة: إن مستوى الطموح يمكن القول أنه سمة على أساس أنه استعداد عام أو صفة سلوكية ثابتة نسبيا، تتأثر بما لدى الفرد من استعدادات موروثة أو مكتسبة، وكذلك تتأثر بالمواقف المختلفة في المجال السلوكي، أي أننا لا نتوقع أن يكون مستوى الطموح سمة ثابتة مطلقا في كل المواقف بل نسبيا، واعتبار للموقف وعناصره المختلفة فمستوى الطموح نسبي لدى الأفراد من حيث الأهداف التي يطمح الفرد إلى تحقيقها والوصول بها إلى الحد المناسب لها، له شخصيا ومحاولة تحدي العقبات والضغوط والوصول إلى مستوى واقعي يتناسب مع إمكانيات الفرد والجوانب الايجابية في شخصية من أجل محاولة تعويض للجوانب السلبية في الشخصية أو حد من هذه الجوانب، ويزداد مستوى الطموح لدى الفرد شريطة توافر درجة من الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي **(محدب، 2015)**.

وهذا ما أكدته (علي أمال) في قولها: "إن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية للإنسان". بمعنى أن الطموح صفة موجودة في جميع الكائنات البشرية تقريبا، ولكن بدرجات

متفاوتة في الشدة والنوع، حيث يتم عن هذه السمة تعبيرا علميا باستخدام مصطلح الطموح **(علي، 2002)**.

ونستخلص مما سبق أن طبيعة مستوى الطموح يتجسد في عنصرين، الأول كون الطموح استعداد نفسي فلهذا يعني أن كل فرد لديه مستوى طموح والفرق يكمن في الدرجة فإما يكون مرتفع أو منخفض، أما الثاني مستوى الطموح باعتباره سمة فهو صفة ثابتة نسبيا، وهذا حسب الأهداف التي يطمح الأفراد تحقيقها.

4. النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تعددت النظريات المفسرة لمستوى الطموح ومن هذه النظريات:

4. 1 نظرية أدلر:

يعتبر "أدلر" الإنسان كائنا اجتماعيا تحركه دوافع اجتماعية في الحياة فهو له أهدافه في حياته يسعى إلى تحقيقها وقد استخدم "أدلر" عدة مفاهيم منها:

أ. **الذات الخلاقة:** وتعني ذات الفرد التي تدفعه إلى الخلق والابتكار.
ب. **الكفاح في سبيل التفوق:** وهو أسلوب حياة تتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم.
ت. **الأهداف النهائية:** حيث يفرق الفرد الناضج بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية والتي لا يضع الفرد فيها اعتبارا لحدود إمكانية ويرجع ذلك إلى سوء تقدير الفرد لذاته **(الزيادي، 2001)**.

4. 2 نظرية القيمة:

النظرية الذاتية للهدف وترى أنه على أساس القيمة الذاتية **اسكالونا** قدمت للهدف يتقرر الاختيار بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد يضح توقعاته في حدود قدراته وتقوم النظرية على ثلاث حقائق هي:

أ. هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى مرتفع نسبيا.
ب. كما أن لديهم ميلا ليجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدد معينة.

ت. أن هناك فروقا كبيرا بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل وهذا يزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف وهناك عوامل احتمالات النجاح والفشل للفرد في المستقبل أهمها الخبرة السابقة، ورغباته ومخاوفه وأهدافه **(الزيادي،2001)**.

4. 3 نظرية كيرت ليفين:

يذكر محمد النوبي بأن من أهم دعاة هذه النظرية هو العالم ليفين وتسمى نظريته بنظرية المجال فهو يرى أن هناك عدة قوى تعتبر دافعة تؤثر في مستوى الطموح ومنها:

أ. **عامل النضج:** فكلما كان الفرد أكثر نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر على التفكير في الغابات والوسائل على سواء.

ب. **القدرة العقلية:** فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.

ت. **النجاح والفشل:** فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العمل.

ث.نظرة الفرد إلى المستقبل: تؤثر نظرة المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في المستقبل حياته وعلى أهدافه الحاضرة **(النوبي، 2010)**.

نستنتج مما سبق من النظريات إلى أن مستوى الطموح يتأثر بعدة متغيرات أو عوامل رئيسية أكانت شخصية أو بيئية اجتماعية لذلك فمستوى الطموح سمة لا نتوقعها تكون بصفة عامة ثابتة، وفي كل المواقف والظروف، وإنما تحدده عدة متغيرات قد تزيده ارتفاعا أو انخفاضا حسب تلك الظروف والمواقف أو المتغيرات.

5. جوانب مستوى الطموح:

تتمثل جوانب مستوى الطموح في ثلاث جوانب وهي:

1.5. الجانب الأول: الأداء، ويعني ذلك نوع الأداء الذي يعتبره الفرد هاما ويرغب في القيام به في العمل من الأعمال.

2.5. الجانب الثاني: التوقع، ويعني توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو ذلك.

3.5. الجانب الثالث: إلى أي حد يعد هذا الأداء هاما بالنسبة للفرد.

وهذه الجوانب الثلاثة هي ما يعرف بالطموح **(عبد ربه، 2010)**.

6. أنواع مستوى الطموح:

لطموح أنواع تتمثل في النقاط التالية:

1.6. الطموح الذي يعادل الإمكانيات: ويأتي هذا المستوى بعد عملية الإدراك والتقييم الذي يقدر بها الفرد قدراته واستعداداته، حيث يطمح إلى ما يتناسب ويعادل قيمة هذه الإمكانيات، ويطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي.

2.6. الطموح الذي يقلل من الإمكانيات: وفي هذا المستوى يملك الفرد إمكانيات عالية وكبيرة لكنه لا يستطيع استغلالها بسبب مستوى طموحه المنخفض، ويطلق على هذا النوع من الطموح بالطموح الغير السوي.

3.6. الطموح الذي يزيد من الإمكانيات: هذا المستوى عكس المستوى السابق، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته، أي هناك تناقض بين ما يطمح إليه الطموح وما يملكه من إمكانيات، وهذا ما يعرف بالطموح الغير واقعي **(كحيلة وصبيرة ويونس،2014)**.

وحسب "hurlock" فإن الطموح نوعان:

أ. طموح إيجابي ويمثل في النزعة لتحقيق النجاحات المستمرة.

ب. طموح سلبي في محاولة البعد عن مزيد من الفشل.

فأما Cleland ; Friedman فإنهما يميزان بين مستويين آخرين من الطموح:

الطموح المباشر والطموح المستقبلي، فالفرد يضع لنفسه أهدافا تتعلق بالحاضر وتتعلق بالمستقبل القريب والمستقبل البعيد، وبالتالي فإن الحكم على شخصية الإنسان من خلال ما لديه من مستوى طموح، وهذا لا يكفي في حد ذاته بل ما يقوم به من أعمال مقبولة اجتماعيا لتحقيق مستوى طموحه. فكلما كان

الفرد راضيا عن أدائه وإن ما يصل إلى المستوى الذي حدده فإن هذا ينعكس إيجابا نحو ذاته وبالتالي توقع الفرد على أهمية أدائه **(الجبوري، 2013)**.

أما نظرية محددات الذات فقد اعتبرت أن أهداف الحياة أو ما يطلق عليه مستوى الطموح، يمكن تقسيمه إلى قسمين طموح داخلي وطموح خارجي:

- **الطموح الداخلي:** ويعبر عن النمو الموروث والذي يؤدي إلى إشباع الحاجات النفسية الأساسية والمتمثلة في الكفاءة، الاستقلال، الانتماء.
- **الطموح الخارجي:** ويعبر عن السعي وراء الأهداف كوسيلة لا ترتبط بشكل مباشر بإشباع الحاجات النفسية الأساسية وتتمثل هذه الأهداف في الثروة والمظهر الاجتماعي والشهرة **(القطناني، 2011)**.

تعبيرا لهذا يمكن القول أن الطموح لدى الأفراد متنوع ولا سيما عند مقارنته مع قدرات وإمكانياته لذلك فهو ليس بمستوى واحد لدى جميع الأفراد.

7. سمات الشخص الطموح:

من بين المميزات أو السمات التي يتصف بها الشخص الطموح التي يمكن كشفها فيه وبالتالي معاملته على أساسها.

- يميل إلى الكفاح والتفوق.
- نظرته إلى الحياة فيها تفاؤل.
- لديه القدرة على تحمل المسؤولية.
- يعتمد على نفسه في انجاز مهامه
- يضع الخطط للوصول إلى أهدافه.
- لا يرضى بمستواه الراهن.
- يعمل دائما على النهوض بمستواه وتحقيق الأفضل.
- لا يؤمن بالحظ.
- يعتقد أن مستقبل المرء غير محدود وأنه يمكن تغييره.
- يؤمن أن جهد الإنسان هو الذي يحدد في أي مجال.

- يحب المنافسة.
- يواصل الجهد حتى يصل بعمله إلى الكمال.
- واثق من نفسه.
- يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه.
- لا يثنيه الفشل فيمنعه من مواصلة جهده.
- يحدد أهدافه وخططه المستقبلية بشكل مناسب.
- موضوعي في تفكيره.
- يحب الناس ويجد نفسه في وجوده معهم.
- يحاول أن يصل إلى مركز مرموق في المجتمع.
- يضع إمكاناته وقدراته في خدمة أهدافه.
- متكيف مع ذاته.
- مستقر انفعاليا ومنتج (**المشيخي،2009**) .

إن هذه السمات غالبا ما تتوفر لدى الأفراد ذوي الطموح المرتفع، حيث أنه كلما كانت درجة الصفات مرتفعة كلما زاد مستوى الطموح.

8. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

هناك عدة عواما تأثر في مستوى الطموح منها عوامل ذاتية تتعلق بالشخص نفسه ومنها عوامل بيئية واجتماعية وما تقدمه من أنماط مختلف من الثقافات والمرجعيات ولكن هذه العوامل يختلف مقدار تأثيرها من شخص لآخر:

1.8. دافع الإنجاز: ويمكن تحديد من خلال الفرق بين مستوى الطموح الفرد ومستوى الأداء الفعلي حيث يرتفع الدافع إلى الإنجاز عند ما تزداد المسافة بين مستوى الطموح ومستوى الأداء الفعلي، والعكس صحيح أي ينخفض مستوى دافع الإنجاز عندما تنخفض المسافة بين مستوى الطموح ومستوى الأداء الفعلي مع ضرورة الأخذ في الحسبان ألا تكون المسافة الكبيرة جدا بحيث يصبح من المستحيل إلى مستوى الطموح المنشود أمرا سهلا (**محمد اسماعيل، 2008**).

2.8. الذكاء: أكدت الباحثة Harlock (1990) أن الذكاء يلعب دورا هاما في تحديد مستوى الطموح على قدرة الفرد العقلية فكلما كان الفرد أكثر قدرة كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة. والذكاء يهد الفرد بالقدرة على الاستبصار ووسائل تدبير الفرص وحل المشاكل والتغلب على العوائق واستخلاص النتائج والقدرة على التوقع وقد يؤثر الذكاء بشكل غير مباشر ذلك أن الفرد ضعيف الذكاء ينظر إليه الناس على أنه عاجز على المشاركة والعمل الإيجابي، ومن ثم قد ينخفض مستوى طموحه و هنا تظهر لدى هؤلاء سمات الإتكالية والانسحاب ويعجزون عن تحديد الأهداف بصورة واقعية وبالمقابل التوقعات بالنسبة للأذكياء تقوي لديهم الاتجاهات الايجابية والمشاركة الفعالة وتزداد ثقتهم بأنفسهم فيحققون مزيدا من النجاح ويرفعون من مستوى طموحهم **(أورد في: مودع،2015).**

3.8. التحصيل: أكدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية على وجود علاقة بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح، حيث أن الطلاب ذوي المستوى التحصيل المرتفع يتمتعون بمستوى عال من الطموح بعكس ذوي التحصيل المرتفع **(أورد في: مودع، 2015).**

4.8. مفهوم الذات: لا شك أن الصورة التي يضعها الفرد عن ذاته لها دور بارز في مستوى طموحه وأشارت دراسة Harlock (1967)، أن الاستبصار بالذات يقود إلى بناء طموح واقعي في حين ضعف الاستبصار بالذات يؤدي إلى بناء مستوى 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 أم فاشلا فإذا تمكن من تحقيق هذه الأهداف يشعر بالثقة واحترام الذات، وعندما لا يصل إلى هذا المستوى العالي فإنه يعود إلى تحفيز الذات نتيجة الفشل الذي يؤدي بالفرد إلى وضع مستويات طموح غير واقعية مرتفعة أو منخفضة **(أورد في: مودع،2015).**

5.8. الخبرات السابقة: إن ما يمر به الفرد من خبرات ناجحة أو فاشلة يكون لها أثر كبير في مستوى طموح الفرد، فخبرات النجاح لدى الفرد تزيد من طموحه ويعمل الفرد هنا على المحافظة على نجاحه مما يدفعه إلى المزيد من التقدم والنمو، أما الفشل فيؤدي إلى خفض مستوى الطموح ويصيب بالعجز والإحباط **(أورد في: مودع،2015).**

6.8. العوامل البيئية وبالاجتماعية: إن للبيئة الاجتماعية دورا كبيرا في نمو مستوى الطموح لأن البيئة التي تمد الفرد بمفاهيم وثقافاته وهي التي تشكل الإطار المرجعي له ولكن هذا التأثير يكون مختلفا من

فرد لآخر تبعا لقدراته الذاتية، وتبعا لمضمون هذه القيم والمفاهيم التي تقدمها له فأما أن تكون صالحة لنمو مستوى الطموح واقعي أو تؤدي لنمو مستوى غير واقعي فمثلا تلعب الأسرة دورا كبيرا في تحديد نمو مستوى الطموح لأن الأفراد ينتمون إلى أسر غير مستقرة وهذا ما أكدته دراسات "هارلوك" واستقرار الفرد داخل أسرته دور كبير في مستوى طموحه، فكلما كان مستقرا داخل أسرته كان مستوى طموحه أعلى، كما أن اهتمام الآباء المبكر بما يخص أبنائهم لمستويات طموح عالية ويساعدهم على صيغة لبلوغ تلك الأهداف، وهناك بعض الآباء لا يكتفون بذلك بل يشاركونهم للوصول إليها بطرق خاطئة أحيانا كالترغيب وممارسة الطموح لأن الفرد يتفاعل مع أقرانه. ومن خلال هذا التفاعل يتبادل الطموحات مع الآخرين فتصبح كأنها طموحاته الخاصة، ولكل جماعة من الجماعات تأثير حسب طبيعتها ومستواها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي **(رشا الناظور، 2008)**.

7.8. نمط الشخصية: هناك علاقة بين نمط شخصية الفرد وبين مستوى طموحه وهذا ما أكده العلماء بين شخصية الفرد الراضي عن نفسه والمتوافق معها وبين الفرد سيء التوافق الرافض لذاته فالأول عندما يفشل في تحقيق هدفه الذي قد وضعه لنفسه، ينزع على الفور إلى تعديل سلوكه وبالتالي تعديل مستوى طموحه، بينما يندفع الثاني نحو أساليب تبريرية لعله يغطي بها فشله.

ومن هنا نلاحظ دور الأسرة الهام في عملية التنشئة الاجتماعية وفي تكوين شخصية الطفل حيث يرى أن مستوى الطموح الفرد يتأثر تأثير مباشر بالجماعة التي ينتمي إليها وتؤثر عملية التنشئة الاجتماعية منذ بداية حياته على مستوى الطموح **(سهير أحمد،2000)**.

9. الأهمية التطبيقية لمستوى الطموح:

تعتبر دراسة مستوى الطموح مهمة جدا لأن أهميتها لا تقتصر على الفرد، وإنما تتعداها لتعود بالفائدة على المجتمع بشكل عام كيف لا؟ والفرد يعتبر عنصرا فاعلا داخل المجتمع بل يعتبر الأفراد هم الثروة القومية للمجتمع وبخسائرهم يخسر المجتمع الكثير فوجود مستوى إيجابي ومرتفع من الطموح عند الأفراد يعني تقدم المجتمع بينما وجود مستوى منخفض من الطموح تراجع المجتمع وانهياره.

- إن دراسة مستوى الطموح قد تكشف عن العوامل والقوى الكامنة وراء تلك الظاهرة وعليه من الممكن تنمية أو تعديل مستوى الطموح.

- إن دراسة الطموح تمثل إحدى مؤشرات والمنبئات للكشف عما تكون عليه الشخصية ودراستها بطريقة علمية قد تساعد على تحقيق التوافق الشخصي للأفراد مما يعود على المجتمع بالفائدة.

- إن معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم وبعض العوامل المؤثرة فيه يجعلهم يحاولون موائمة قدراتهم وإمكانياتهم مع هذه الطموحات مما يترتب عليه عدم شعورهم بالإحباط والفشل.

- ترجع أهمية الطموح في أنه بلعب دورا هاما في حياة الفرد والمجتمع حيث يلقى الضوء على ملامح المستقبل من حيث مشاكل التطور والتخلف **(أورد في: مودع، 2015)**.

خلاصة الفصل:

من خلال إلمامنا في هذا الفصل ببعض جوانب المتعلقة بمستوى الطموح، والعوامل المؤثرة فيه، ومن خلال ما تقدم تتضح لنا أهمية مستوى الطموح في حياة الأفراد والمجتمعات نظرا لأثره الكبير على شخصية الفرد وعلى صحته النفسية.

الفصل الثانـي

الفاعليـة الذاتيـة

تمهيد

1- مفهوم فاعلية الذات

2- أبعاد فاعلية الذات

3- مصادر فاعلية الذات

4- نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي

5- مستويات فعالية الذات

6- توقعات الفعالية الذاتية

7- خصائص فعالية الذات

8- أنواع فعالية الذات

9- العوامل المؤثرة في الفعالية الذاتية

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الفاعلية الذاتية من المفاهيم العامة في تفسير سلوك الفرد خاصة من وجهة نظر التعلم الاجتماعي، حيث تعمل فاعلية الذات كمعينات ذاتية أو معيقات ذاتية في مواجهة المشكلات وتتبع أهميتها من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد ومن بينها التعلم والانجاز.

وتتولد فاعلية الذات من تجارب الحياة ومن أشخاص نتخذهم قدوة لنا، لذا تعد أساسا مهما لتحديد مستوى دافعية الأفراد، وهذا ما سنتطرق له بنوع من التفصيل في هذا الفصل الخاص بفاعلية الذات.

1- مفهوم فاعلية الذات:

تعددت تعريفات الذات باختلاف وجهات نظر الباحثين وفيما يلي بعض هذه التعاريف:

- يعرفها **زهران، (2010)**: بأنها "إدراك الفرد لقدراته على انجاز السلوك المرغوب بإتقان ورغبته في أداء الأعمال الصعبة وتعلم الأشياء الجديدة والتزامه بالمبادئ وحسن التفاعل مع الآخرين وحل ما يواجهه من مشكلات واعتماد على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة وإصراره".

- ويعرفه **bandura (1994)**: الفعالية الذاتية هي الإيمان بحياة الفرد والسيطرة على الطريقة التي تتم بها تجربة هذه الأحداث.

- عرف **Bandura (1997)** فاعلية الذات بأنها: " الكفاءة الذاتية أو الثقة كما هو معروف عادة هي واحدة من أكثر نماذج علم النفس التمكينية التي تم تبنيها في علم النفس الايجابي إنه الإيمان المتفائل بالنفس في كفاءتنا أو فرصة لإنجاز المهمة بنجاح وتحقيق نتائج إيجابية.

مما سبق نستخلص أن الفعالية الذاتية هي اعتقاد الشخص بأن قدراته كافية على انجاز مهمة أو مجموعة مهام تمكنه من تحقيق المستوى المطلوب في الأداء

2- أبعاد فاعلية الذات:

حدد **(Bandura)** ثلاث أبعاد تتغير الفعالية الذاتية تبعا لها وهذه الأبعاد هي:

2-1 قدرة الفاعلية: يقصد بقدرة الفاعلية مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجلات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، وتبدو قدرة الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام المرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في التوقعات الفاعلية، ويمكن تحديده بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة ولكنها تتطلب مستوى أداء الشاق في معظمها.

ويتحدد هذا البعد وفق "باندورا" من خلال صعوبة الموقف، ويطلق عليه أيضا مستوى صعوبة المهمة (level of task difficulty)، ويحدث نتيجة خفض درجة الخبرة لدى التلاميذ كما هو مطلوب في القسم، فيعجزون عن مواجهة التحدي.

كما يرى "باندورا" أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل مستوى الإتقان، بذل الجهد، الدقة، الإنتاجية، والتنظيم الذاتي المطلوب

2-2 العمومية: وتعني العمومية انتقال فاعلية الذات من موقف إلى المواقف المشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهمة مقارنة بنجاحه في أداء مهام متشابهة .

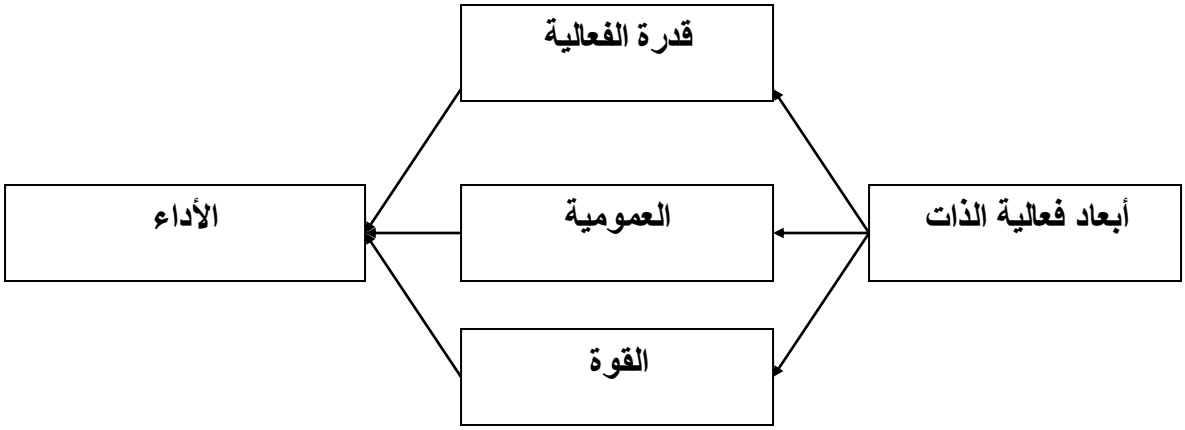
كما يعني هذا البعد قدرة الفرد على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، إلا أن درجة العمومية تختلف وتتباين من فرد إلى أخر **(أورد في:خابط 2018).**

ويشير **الزيات (2001)** إلى أن درجة العمومية تتباين ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو مهام محددة،وتختلف درجة العمومية لاختلاف المحددات التالية: درجة تماثل أو تشابه الأنشطة وسائل التعبير عن الإمكانات أو القدرات السلوكية، والمعرفية، والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه

2-3 القوة أو الشدة: تتحدد القوة أو الشدة وفق "باندورا" في ضوء خبرات الفرد السابقة، ومدى ملائمتها للموقف، فالمعتقدات الضعيفة للفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه، ولكن الأفراد ذوي المعتقدات القوية عن فاعلية ذواتهم لديهم القدرة علة المثابرة في مواجهة الأداء الضعيف، فالفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل وبذل جهد أكثر لمواجهة الخبرات الضعيفة والشاقة

ويذكر **الزيات (2001)** أن القوة أو الشدة تشير إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية بمعنى شدة أو عمق إعتقاد أو إدراك الفرد بإمكانه أداء الأنشطة وتتدرج القوة أو الشدة ما بين قوي جدا أو ضعيف جدا.

ويؤكد "باندورا" أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي تؤدي للنجاح. ويرى نفس الباحث أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية، فإن الأفراد سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في فترات زمنية محددة **(أورد في:خابط 2018).**



شكل رقم (1): أبعاد فاعلية الذات عند باندورا

نستنتج مما سبق أن الفعالية الذاتية تتحدد على ثلاث أبعاد وهي القدرة، العمومية، القوية، حيث تتعلق القدرة بدوافع الفرد للأداء، بينما العمومية فتتعلق بإمكانية تعميم أداءه في مهمة ما على مهمات أخرى مشابهة في حين أن القوة ترتبط بدرجة الاعتقاد والشعور بقدرة الفرد على أداء جهد مناسب لأداء المهام.

3- مصادر فاعلية الذات:

يشير باندورا الوارد في **(الصليبي،2015)** إلى أن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير وهذه الفاعلية قد تكون ايجابية أو سلبية، فإذا تمكن الفرد من مواجهة ما يعترضه بنجاح بإتباع طرق التفكير السليم، فإن هذه الفاعلية تكون ايجابية أما إذا أخفق في طريقة تفكيره فالفاعلية تكون سلبية وسوف يؤدي إلى وضعه للخطط الفاشلة وتتمثل مصادر فاعلية الذات فيما يلي:

3-1 الانجازات الأدائية: تعد الانجازات الأدائية (performance Accomplissement) من أكثر المصادر تأثيرا في الكفاءة الذاتية، فالأداء الناجح يزيد من توقعات الفاعلية الذاتية بينما يؤدي الإخفاق إلى انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية ويرتبط بذلك عدد من الاعتبارات:

أ- النجاح في الأداء يرفع الكفاءة الذاتية بما يتناسب مع صعوبة العمل، فإذا فاز لاعب في رياضة ما على منافس قوي ومتفوق تزداد فاعليته الذاتية لديه، ومثل هذا الأمر لا يحدث إذا فاز على منافس ضعيف.

ب- الأعمال التي ينجزها الفرد بنفسه هي أكثر فعالية من تلك التي يتمها بمساعدة الآخرين.

ت- يؤدي الإخفاق إلى انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية، وبخاصة عندما يأتي الإخفاق بعد أن يبذل الفرد أقصى طاقاته في سبيل أداء مهامه، أما الإخفاق الذي يأتي عندما لا يبذل الفرد كامل طاقاته في سيبل أداء مهامه. فإن ذلك لا يعمل على خفض مستوى الكفاءة الذاتية لديه **(أورد في:خابط 2018)**.

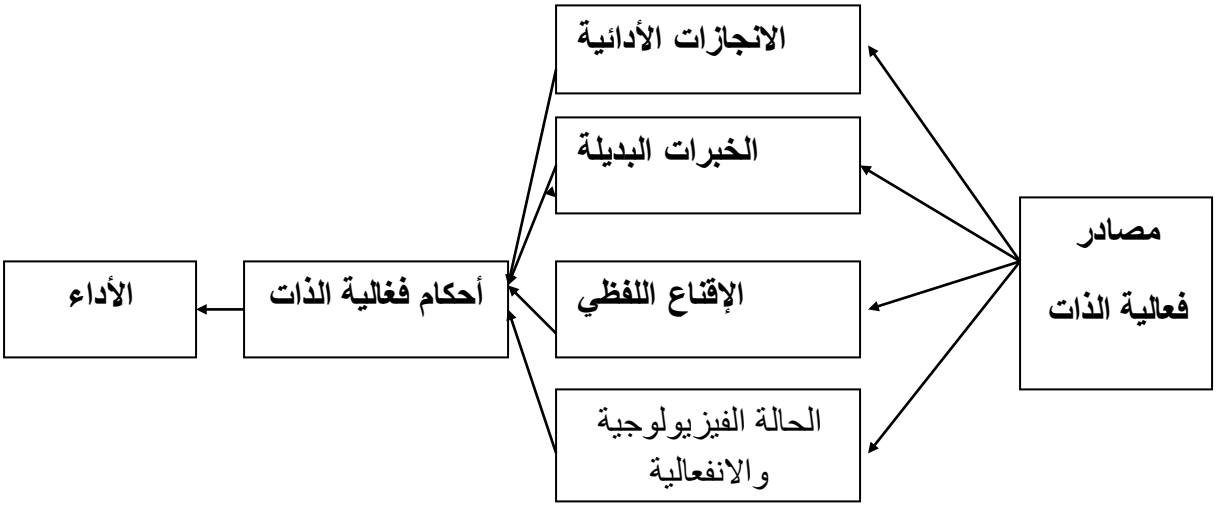
3-2 الخبرات البديلة: يقصد بالخبرات البديلة (vicqrious experience) الخبرات غير المباشرة التي يكتسبها الفرد كالمعلومات التي تصدر من الآخرين **(أورد في:خابط 2018)**.

فمن خلال التجارب الغير المباشرة التي تقدمها النماذج الاجتماعية، يتم إنشاء تعزيز المعتقدات للفاعلية الذاتية. فملاحظة الفرد للآخرين وهم ينجحون في مهام معينة، يثير لديه قدرات رئيسية لتحقيق النجاح، في حين أن فشل جهود عالية يؤدي إلى خفض معتقدات الفرد لفاعليته الذاتية حيث أن هذا التأثير يحدث عن طريق النمذجة فكلما زاد التشابه في النماذج كلما أثر ذلك في النجاحات والإخفاقات وإن كان الفرد يرى أن النماذج تختلف كثيرا عنه فلا تتأثر فاعليته الذاتية بسلوك النمذجة.

3-3 الإقناع اللفظي الإقناع الاجتماعي: يعتبر الإقناع اللفظي (verbal persuasion) الوسيلة لتعزيز معتقدات الأفراد أن لديهم ما يلزم لتحقيق النجاح، فالأفراد المقتنعون أن لديهم قدرات للقيام بأنشطة معينة، يدفع ذلك بهم إلى بذل الجهود والحفاظ عليها من أجل تحقيق النجاح.

يذكر باندورا وسيرفون (1986) أن للإقناع الاجتماعي (social persuasion) دوره أيضا حيث يشير إلى الأنشطة التي يؤديها الناس بنجاح في المهام المحددة المقترحة والتدريب وإعطاء تغذية راجعة تقويمية على الأداء وهي من أنواع الشائعة من الإقناع الاجتماعي.

3-4 الحالة الفيزيولوجية والانفعالية: يعتبر باندورا (1994) حالة الفرد الفيزيولوجية والانفعالية مصدرا لتعديل معتقداته للفاعلية الذاتية، والتي تتمثل في التقليل من ردود الأفعال الشديدة التي يصدرها الفرد فضلا عن تعديل ميوله الانفعالية السلبية، وتجدر الإشارة إلى أن الأفراد الذين يمتلكون إحساسا مرتفعا بالفاعلية هم أكثر قابلية لتفسير انفعالاتهم على أنها عامل منظم وميسر للأداء، في حين الذين يشكون في قدراتهم يفسرون مثل هذه الانفعالات على أنها عوائق للأداء **(أورد في: خابط،2018)**.



شكل رقم (2): مصادر فاعلية الذات وفق باندورا

مما سبق نستخلص أن اعتقاد الفرد في فعالية الذاتية يجعله أكثر اهتماما بالأنشطة المختلفة والاستغراق فيها، وأكثر مثابرة لتحدي الصعاب حيث يبذل أقصى جهد لمواجهة الفشل وتجاوزه، كما أنه بنظر إلى المهام الصعبة على أنها مصدر للتحدي وإثبات الكفاءة، وغالبا ما ينسب نجاحه إلى ذاته، بينما ينسب الإخفاق في بعض المواقف إلى عدم كفاية المعلومات أو جهد المبذول، كما نجد أن هذه المصادر ليست ثابتة دائما ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدرته سواء كانت متصلة بالإنجازات الأدائية أو الخبرات البديلة أو الإقناع الاجتماعي أو الحالة الفيزيولوجية والنفسية.

4- نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي:

يعتبر "باندورا" رائد نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، والذي يرى أن قدرة الإنسان على التعلم تزداد من خلال بعض الشروط العقلية كارتفاع الذكاء، وقدرته على تنظيم ذاته، وسماه باندورا التعلم بالملاحظة **(أورد في: بوحوي، 2012)**.

ومن أهم خصائص هذا النوع من التعلم، أنه لا يعتمد على قيام المتعلم بمحاولات كما هم الحال في التعلم الشرطي، أو بعض حالات التعلم الاقتراني وغيرها من أنواع التعلم إذ أن الميكانيزم الذي يغلب على الناس استخدامه في اكتساب سلوك جديد هو ميكانيزم الملاحظة وذلك عن طريق الربط المباشر بين

سلوك النموذج (القدوة) والأحداث الحسية أو استجابات رمزية، ثم يستخدمها فيما بعد كعلامة أو دليل عندما يقوم هو بنفسه بالسلوك الذي لاحظه **(أورد في: بوحوي، 2012)**.

وحسب هذه النظرية، فإن الفرد ليس مجرد مستقبل للعمليات الداخلية المنظمة من طرف الأحداث البيئية، بل هو مسير لخبراته أكثر من هو مستقبل لها. حيث تعتبر الأجهزة الحسية الحركية والعصبية، أدوات يستخدمها الفرد للقيام وإتمام المهام والأهداف التي تعطي معنا واتجاها ورضا عن حياته، بالتالي فإن هذه النظرية لا تعطي فقط الأهمية للمثيرات التي يتعرض لها الفرد، بل تأخذ بعين الاعتبار خاصية أن الفرد مسير لنشاطاته ومنظم ومؤثر على البيئة.

اختيار نشاط ما من بين العديد من الاقتراحات ليس عملية لا إدارية محددة من طرف المحيط، وإنما الاختيار يكون عن طريق التفكير وممارسة التأثير على الذات، لذلك فإن الأفراد يمارسون تأثيرا على ما يفعلونه عن طريق مراجعة البدائل التي تؤخذ بعين الاعتبار بطريقة تسمح بتوقع وتقدير النتائج، وبعدها تقييم قدراتهم على الأداء وإتمام النشاطات التي يختارونها.

إن نظرة باندورا إلى الطبيعة الإنسانية هي نظرة متفائلة، فهو يعتقد بأن الأفراد يستطيعون جزئيا خلق بيئاتهم الخاصة، وأنهم قادرون على تنظيم ذواتهم وأنهم فاعلون في تشكيل بيئاتهم بدلا من كونهم أشخاصا ذوي ردود أفعال سلبية تجاه البيئة التي يعيشون فيها.

لذلك أكد باندورا على التفاعل المستمر والمتبادل بين الفرد والبيئة، ورأى أن كلا من السلوك والعوامل الشخصية الداخلية بما فيها المعتقدات، الأفكار والمؤثرات البيئية، كلها تعمل بشكل متداخل، فكل منها يؤثر على الآخر ويتأثر به، ومن جهة نظر هذه النظرية فإن الناس لا يندفعون ذاتيا بفعل تأثير القوى الداخلية ولا يندفعون قهريا بفعل المثيرات البيئية وترى الحتمية المتبادلة أن الفرد يتمتع ببعض الحرية في التصرف **(أورد في: بوحوي، 2012)**.

ومن وجهة نظر التعلم الاجتماعي المعرفي، فإن الفرد ناتج ومنتج للأنظمة الاجتماعية وبالتالي هناك تفاعل وترابط بين الفرد والمجتمع، من حيث أن بنية المجتمع تشكلت من خلال نشاطات الفرد والممارسات الاجتماعية من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذه البنية تغرض قيود والتزامات، وتزود الفرد بموارد وفرص تساعده على نموه والقيام بوظائفه المختلفة.

فالتفاعل الاجتماعي هو أساس عملية التعلم الاجتماعي، والسلوك الصادر من الفرد هو دالة البيئية الخارجية والخصائص الشخصية.

كمفهوم في علم النفس ضمن النظرية الاجتماعية (**Efficacy**) وقد أقترح مفهوم الفاعلية المعرفية لباندورا (1977)، والذي أشار إلى أن معتقدات الفرد مرتبطة بقدرته على أداء عمل معين تؤثر في كيفية أدائه لذلك العمل وقد حدد باندورا الفاعلية ضمن عنصرين عنصر مرتبط بالفاعلية الذاتية ويشير إلى إيمان الفرد بقدراته على القيام بالسلوك اللازم لإنتاج المخرجات، ويشير إلى تقدير الفرد بأن سلوكه بطريقة معينة سيؤدي إلى نتائج محددة.

وقد اعتبر باندورا توقعات الفاعلية من أهم المحددات الحافزة للفرد للقيام بسلوك ما، وأداء مهمة ما وبذله الجهد والوقت، وإصراره على تخطي الظروف الصعبة الي قد تواجهه في سبيل ذلك **(أورد في: بوحوي، 2012)**.

نستخلص مما سبق أن نظرية فاعلية الذات لباندورا للتعلم الاجتماعي تقوم على أحكام التي يصدرها الفرد وعلى مدى تحقيق الأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها والناتج عنها، وأكد باندورا في نظريته بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على معرفة كما ركزت نظريته على توقعات التي يراها باندورا في توقعات الفعالية، توقعات النتائج.

5- مستويات فعالية الذات:

توضح دراسة **Sanders et woolley (2005)** أهم المستويات المتعلقة بالفاعلية الذاتية وهي ثلاثة على نحو التالي:

أ- **المستوى الكلي:** ويقصد به نشاط الفعالية الذاتية بشكل عام أو عموما أو في المواقف العامة.

ب- **المستوى الجزئي أو المجال:** ويقصد به نشاط الفعالية الذاتية في مجال معين يعينه دون مجال أخر كأن يكون الفرد فعالا في مجال أكاديمي دون فعاليته في مجال اجتماعي وهكذا.

ت- **المستوى الخاص والمتعلق بمهمة خاصة:** ويقصد به نشاط الفعالية الذاتية في أداء مهمة معينة محددة خاصة دون ظهور ذلك النشاط في أية مهمة أخرى.

6- توقعات الفعالية الذاتية:

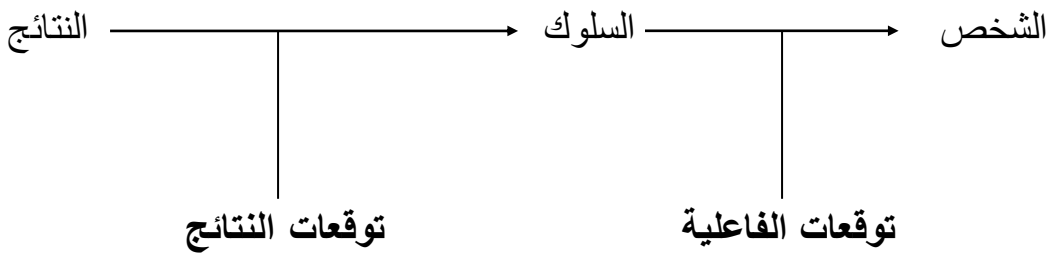
يؤكد (**Bandura**) على وجود نوعين من التوقعات يرتبطان فاعلية الذات ولكل منها تأثيراته القوية على السلوك وهما: التوقعات الخاصة بفاعلية الذات والتوقعات المتعلقة بالنتائج يوضح الشكل رقم (3) العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج وفيما يتعلق بالتوقعات المرتبطة بفاعلية الذات فإنها تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادرا على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك وأن يحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة (**عبد العزيز، 2010**).

أما النوع الثاني وهو توقعات الخاصة بالنتائج فيعني الاعتقاد بأن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقة بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذات مرتبطة بشك واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية (**العتيبي، 2007**).

وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال، حيث تعمل التوقعات الايجابية كبواعث في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق كالتالي:

- الآثار البدنية والسلبية التي ترافق السلوك، وتتضمن الخبرات الحسية السارة والألم وعدم الراحة الجسدية.
- الآثار الاجتماعية السلبية والايجابية، فالآثار الايجابية تشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين كتعبيرات الانتباه، والموافقة، والتقدير الاجتماعي، والتعويض المادي ومنح السلطة أما الآثار السلبية فهي تشمل عدم الاهتمام، وعدم الموافقة، والرفض الاجتماعي والنقد والحرمان من المزايا وإيقاع العقوبات.
- ردود الفعل الايجابية والسلبية للتقييم الذاتي لسلوك الفرد، فتوقع التقدير الاجتماعي والإطراء، والتكريم، والرضا الشخصي يؤدي إلى أداء متوافق في حين أن توقع خيبة أمل الآخرين، وفقدان الدعم، ونقد الذات يقدم مستوى ضعيف من الأداء (**العتيبي، 2007**).

وتتخلص العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج في الشكل التالي:



شكل رقم(3): نتائج العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج (العتيبي، 2007).

نستنتج مما سبق أن باندورا يميز بين مفهوم التوقعات الخاصة بفاعلية الذات على أنها الإقناع بالنجاح في إنجاز السلوك المطلوب وبين التوقعات التي تخص نتيجة الفعل والتي هي تقييم الفرد لسلوك ما بأنه يقوم إلى نتيجة معينة.

7- خصائص فاعلية الذات:

7-1 خصائص عامة لفاعلية الذات: وهي:

- مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكانياته ومشاعره.

ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.

- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أو عقلية أو نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في الموقف.
- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.
- أنها لا ترتكز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد ولكن أيضا على حكم الفرد على ما يستطيع أداءه مع ما يتوفر لديه من مهارات، ففعالية الذات هي الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة.
- هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية.
- أن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

- أن فاعلية الذات ليست مجرد إدراك توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق مرغوب فيها **(أورد في: طيبي، 2012).**

2-7 جدول رقم (1) خصائص يتميز بها طلبة ذوي فاعلية الذات المرتفعة والمتدنية:

ذوي فاعلية الذات المرتفعة	ذوي فاعلية الذات المتدنية
– يتميز بمستوى عال من الثقة بالنفس. – لديهم قدر عال من تحمل المسؤولية – لديهم مهارات اجتماعية عالية وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين. – يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تقابلهم. – لديهم مستوى طموح مرتفع، فهم يضعون أهداف صعبة ويلتزمون بالوصول إليها. – يعزون الفشل للجهد غير الكافي. – يتصفون بالتفاؤل. – لديهم القدرة على التحقيق للمستقبل. – لديهم القدرة على تحمل الضغوط.	– يخجلون من المهام الصعبة. – يستسلمون بسرعة. – لديهم طموحات منخفضة. – ينشغلون بنقائصهم، ويهملون المهام المطلوبة. – يركزون على النتائج الفاشلة. – ليس من السهل أن ينهضون من النكسات. – يقفون بسهولة ضحايا للاجتهاد والاكتئاب.

(أورد في: طيبي، 2012).

نستخلص مما سبق أن ذوي فاعلية الذات المرتفعة يتميزون بالتفاؤل ولديهم القدرة على تحمل المسؤولية وكذلك التواصل مع الآخرين والثقة بأنفسهم، وأما ذوي فاعلية الذات المنخفضة يتصفون بالفشل فهم يستسلمون بسرعة، وطموحاتهم منخفضة وليس لديهم القدرة على تحمل الصعاب.

8- أنواع فاعلية الذات:

نقلا عن **(الجبوري،2013)** نعرض أنواع فاعلية الذات على النحو التالي:

8-1 الفاعلية القومية: يذكر جابر **(1990)** أن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع الأفراد السيطرة عليها مثل: تأثير التكنولوجيا، والتعبير الاجتماعي السريع والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم، ولها تأثير في الأفراد وفي اكتسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة.

8-2 الفاعلية الجماعية: يشير أبو هاشم **(1994)** إلى أن الفاعلية الجماعية (collective efficacy) هي مجموعة من الأفراد تؤمن بقدرتها، وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ويرى باندورا أن الأفراد لا يعيشون منعزلين عن الجماعة، وأن العديد من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب جهود جماعية لإحداث أي تغيير فعال وأن جذور فاعلية الجماعية تكمن في فاعلية أفراد هذه الجماعة.

8-3 فاعلية الذات العامة: يقصد بفاعلية الذات العامة (Generqliwed self efficacy) عند باندورا قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها.

8-4 فاعلية الذات الخاصة: يقصد بفاعلية الذات الخاصة (specific self efficacy) الأحكام الخاصة للأفراد المرتبطة بقدراتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد.

8-5 فاعلية الذات الأكاديمية: يقصد بفاعلية الذات الأكاديمية (Acadmic self efficacy) إدراك الفرد لقدراته لأداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، ومعناه القدرة الفعلية في الموضوعات الدراسية **(أورد في : خابط، 2018)**.

نستخلص مما سبق أن أنواع فاعلية الذات تختلف فيما بينها حيث نجد النوع الأول فاعلية القومية وهي ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها ويكون لها تأثير على من يعيشون فيها في الداخل كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم فهم من قومية واحدة وهذه تختلف عن فاعلية الذات الجماعية التي تعتمد على الجماعة فهي تؤمن بالنظام الجماعي عكس الفاعلية الذاتية القومية، أما فاعلية الذات العامة فهي القدرة على تحقيق النتائج الايجابية ومقبولة في موقف معين والسيطرة على الضغوط الحياتية وتوقعات ذاتية المثابرة على عكس فاعلية الذات الخاصة التي تعتمد على أحكام الشخص الخاصة والمقدرة على القيام بمهمة محددة في نشاط معين وهي تختلف عن فاعلية الذات العامة

التي تعتمد على النتائج الإيجابية وأشل التوقعات، بينما فاعلية الذات الأكاديمية هي إدراك الشخص على قدرته على القيام بمهام التعليمية وهي تتعلق بموضوعات الدراسة داخل القسم وبعدد المتغيرات المتعلقة بقسم فهذا الأخير يختلف عن العامة والخاصة في كونه يعتمد على الدراسة.

9- العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية:

لقد تم تصنيف العوامل الؤثرة في فعالية إلى ثلاث مجموعات هي:

9-1 المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية:

لقد أشار **zimmerman (1989)** إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربع مؤثرات شخصية:

أ- **المعرفة المكتسبة:** وذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم.

ب- **عمليات ما وراء المعرفة:** هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

ت- **الأهداف:** إذ أن الطلاب الذين يركنون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدوا على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا **(أورد في: ولاء سهيل،2016)**.

ث- **المؤثرات الذاتية:** وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

9-2 المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية:

وتشمل ثلاث مراحل:

أ- **ملاحظة الذات:** إذ أن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

ب- **الحكم على الذات:** وتعني استجابة الطلاب التي تحتوى على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

ت- **رد فعل الذات:** الذي يحتوى على ثلاث ردود هي:

- ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.

- ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من إستراتيجيتهم أثناء عملية التعلم.
- ردود الأفعال الذاتية البيئية: وفيها يحث الطالب عن أسس الظروف الملائمة لعملية التعلم **(أورد في: ولاء سهيل،2016)**.

9-3 المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية:

لقد أكد **Bandura (1977)** على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية، ومنها التلفاز، وأن تأثير النمذجة الرمزية يكون لها أثرا كبيرا في اعتقادات الفاعلية بسبب الاسترجاع المعرفي، وأن هناك خصائص متعلقة بالنموذج، ولها تأثير في فاعلية الذات:

- **خاصية التشابه:** وتقوم على خصائص محددة، مثل: الجنس، والعمر، والمستويات التربوية، والمتغيرات الطبيعية.

- **التنوع في النموذج:** وتعني عرض نماذج متعددة من المهارة أفضل من عرض نموذج واحد فقط، وبالتالي تأثيرها أقوى في رفع الاعتقاد في فاعلية الذات **(أورد في: ولاء سهيل،2016)**.

خلاصة الفصل:

ومن خلال هذا الفصل الذي عرضنا فيه أهم الجوانب النظرية للفاعلية الذاتية المتمثلة في تعريفها، أبعادها، مصادرها ونظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي، ومستوياتها توقعاتها، خصائصها، أنواعها، وأخيرا العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية، ونستخلص من هذا العرض أن الفاعلية الذاتية تجعل التلميذ أكثر اهتماما بأنشطة مختلفة والاستغراق فيها وأكثر مثابرة لتحدي الصعاب حيث يبذل أقصى جهد لمواجهة الفشل وتجاوزه، كما ينظر إلى المهام الصعبة على أنها مصدر للتحدي وإثبات الكفاءة، وغالبا ما ينسب نجاحه إلى ذاته، بينما ينسب الإخفاق في بعض المواقف إلى عدم كفاية المعلومات أو الجهد المبذول.

الفصل الثالث

التفوق الدراسي والتعليم الثانوي

تمهيد

1- التفوق الدراسي

1.1 تعريف التفوق الدراسي

2.1 مجالات التفوق الدراسي

3.1 خصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا.

4.1 معايير حكم على الموهبة والتفوق العقلي.

5.1 نظريات التفوق الدراسي.

2- التعليم الثانوي.

1.2 تعريف التعليم الثانوي.

2.2 أهداف التعليم الثانوي.

3.2 خصائص تلاميذ المرحلة الثانوية.

4.2 امتحان البكالوريا وأهميته في حياة التلميذ الجزائري.

5.2 خصائص المناهج التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي.

6.2 تنظيم مرحلة التعليم الثانوي.

خلاصة.

تمهيد:

تتمثل الأهداف التربوية المسطرة من طرف السياسات التعليمية التعلمية إلى تحقيق التفوق الدراسي لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وذلك ابتداء بوضع الخطط العريضة والأسس التي تؤدي إلى تشخيص والكشف علي مستويات التفوق لدى هؤلاء التلاميذ، ومن ثم العمل على توفير مختلف الشروط والظروف البيداغوجية التي تساهم في إثراء المسار التعليمي التعلمي لهؤلاء التلاميذ، قصد الاستمرار في تحقيق مستويات التفوق الدراسي المرجوة من طرف الأسرة والمدرسة والمجتمع.

1- تعريف التفوق الدراسي:

أشار"إبراهيم " إلى التضارب المسرف في تعريف مصطلح التفوق، حيث جمع أحد طلابه حوالي (113) مصطلحا للتفوق ضمنها بحثنا دراسيا قام بإجرائه، وقد يعكس هذا مدى حيرة المتخصصين في المجالات التربوية، والتعليمية في تحديد التفوق وتعريفه وتقديره وتحديد ماهيته، وأهم تلك المحكات التي اتبعها الباحثون في تعريف التفوق هي:

- **محك الذكاء:** ومن أشهر من تبنى تعريف التفوق على أساس الذكاء نجد: تيرمان، بيكر رون كارسون.
- **محك التحصيل الأكاديمي:** ومن أهم رواد التعريفات المستندة لهذا المحك: باستور كونانت، ديور، رون كارسون.

محكات متعددة: حيث أكد بعض الباحثين على ضرورة الاحتكام الأكثر من محك لتعريف التفوق كالذكاء والتحصيل وأراء المدرسين وسجلات المدرسية واختبارات القدرات الخاصة والقدرات الإبتكارية وما إلى ذلك **(عبد اللطيف، 1999).**

وبناءا على ذلك ظهرت مجموعة من التعريفات نورد بعضها فيما يلي:

- ويرى كل من "حسين قورة"، و"شابلن وحسين كامل" أن التفوق الدراسي هو الإنجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية أو التفوق في مهارة أو مجموعة من المهارات ويقدر بالدرجات طبقا للاختبارات المدرسية أو الاختبارات الموضوعية المقننة أو غيرها من وسائل التقوية **(سيد وأحمد،2001).**
- أما المتفوق فقد عرفه "تانتبوم" بأنه الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجا للأفكار التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقيا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا وماديا وجماليا.
- والمتفوق عند "جلجار" هو الطفل الذي لديه قدرة على الأداء الرفيع ويحتاج إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج الدراسي العادي بهدف تمكينه من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معا **(جروان،1998).**

ويمكن تقسيم تعريفات التفوق الدراسي والعقلي وفق:

1-1 الأساس السيكومتري الكمي:

وهي التعريفات التي تعتمد أساسا كميا بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب منحنى التوزيع الإعتدالي الطبيعي والذي يمكن ترجمته إلى نسب مئوية أو أعداد، كأن نقول مثلا أن الطالب الموهوب والمتفوق هو كل من كانت نسبة ذكائه مقاسا بمقياس ستانفورد بنية للذكاء (130) درجة فأكثر.

يرى كيرك الطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يتميز بأن بقدرة عقلية عالية على التفكير الإبداعي **(خديجة إسماعيل،2015)**.

- كما يعرف "**مالتي**" المتفوق بأنه ذلك الطالب الذي عادة ما يكون متفوقا في المهارات الذهنية الأكاديمية أو في أحد مجالات الفنون بشرط حصوله على نسبة ذكاء أعلى من (140) في اختبارات الذكاء.

- وقد رأى "**دونلاب**" بأن "**تيرمان** والآخرون" قد غالوا كثيرا في تحديد نسبة الذكاء أكثر من (130) درجة و اقترح تخفيضها إلى درجة (120) درجة وعلى هذا الأساس قسم "دونلاب" المتفوقين إلى ثلاث فئات:

- **الممتازون:** وهم من تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (135-120 درجة).
- **المتفوقين:** وهم من تقع نسبة ذكائهم ما بين (135-170 درجة).
- **العباقرة:** وهم من تزيد نسبة ذكائهم عن (170) درجة.

1-2 على أساس الأداء الفعلي للفرد:

ينظر إلى التفوق العقلي هنا من منظور مستوى الأداء الفعلي في مجالات التحصيل الدراسي أو المدرسي أو مجالات أخرى تقدرها الجماعة.

- ولقد عرفت **هولو نجورت، (1959)** المتفوق بأنه من يصل تحصيله الأكاديمي إلى مستوى يضعه ضمن أفضل (15 %) أو (20%) من المجموعة التي ينتمي إليها في مجالات كالرياضيات والمجالات الميكانيكية والعلوم والفنون التعبيرية والكتابات الإبتكارية والقيادية والاجتماعية.

- ويشير **رالف كالور، (1980) أن** الو.م.أ كانت أكثر بلاد العالم استخداما لمحك التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين وذلك باستخدام السجلات المدرسية لأن التحصيل يعتبر أحد المظاهر الأساسية

المعبرة عن النشاط العقلي الوظيفي عند الفرد ولاشك أن درجات التلميذ في السجل المدرسي تعتبر مؤشرا سهلا للكشف عن التلاميذ المتفوقين الذين سجلوا نجاحا دراسيا مميزا كتعبير عن هذا المتفوق. ولكن لابد أن يثبت السجل تفوق الطالب المستمر في التحصيل لأن هذه الاستمرارية بحد ذاتها هي المؤشر الأساسي الذي يدل على تفوق الطالب عقليا.

- ويعرف "**باسو**" الطفل المتفوق بأنه يملك القدرة على الامتياز في التحصيل الدراسي أو الأكاديمي باستخدام الاختبارات التحصيلية المقننة.

- وتعرف **الجمعية الوطنية الأمريكية** المتفوق بأنه من استطاع أن يحصل تحصيلا مرموقا أو فائقا في مجال من مجالات التي تخطى بتقدير الجماعة، كما يقاس باستخدام الاختبارات التحصيلية.

- ويرى "**عطيه**" هنا أن المتفوق دراسيا: هو الطفل الذي يمتاز عن زملائه فهو يسبقهم في الدراسة ويحصل على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها ويكون أكثر ذكاءا وسرعة في التحصيل.

- أما المتفوق دراسيا عند "**كاندريان**" فهو التلميذ الذي يحصل على مجموع درجات أعلى من المتوسط الحسابي بانحراف معياري واحد أو أعلى درجات في التحصيل.

- ويرى "**سرور**": أن المتفوق تحصيلا هو الطالب الذي يرتفع إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه أي إذا زادت نسبة التحصيل الأكاديمي عن (90%) **(خديجة اسماعيل)**.

1-3 على أساس السمات السلوكية للفرد:

توصلت دراسات وبحوث كثيرة إلى نتيجة مفادها أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يظهرون أنماطا من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم. ومن أبرز سمات الموهوبين والمتفوقين، حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول وعمقها، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية، حب المخاطرة القيادية، المبادرة والمثابرة، وقد رأى بعض الباحثين أن سمات كهذه تصلح كإطار مرجعي لتعريف الموهبة والتفوق على الموهوبين والمتفوقين وصمموا لذلك مقاييس وأدوات يمكن أن يستخدمها أولئك الذين يعرفون الطفل معرفة جيدة حتى يكون تقديرهم لدرجة وجود السمة لديه تقديرا موضوعيا وصادقا إلى حد ما. ومن بين التعريفات التي وضعت على أساس السمات السلوكية.

تعريف "**durr**" الذي أورده الباحثان (**Birch، Reynolds 1997**) والذي يشير إلى أن الطفل الموهوب والمتفوق يتصف بنو لغوي يفوق المعدل العام ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة وقدرة على التعليم ورؤية العلاقات وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول (**خديجة إسماعيل، 2015**).

1-4 على أساس إشباع حاجات وقيم المجتمع:

تنطوي هذه التعريفات على استجابة واضحة لحاجات وقيم المجتمع من دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه. وهي تتأثر بمحددات الزمان والمكان، وبالتالي فإن الموهوب والمتفوق في مجتمع بيدائي غير موهوب والمتفوق في مجتمع متقدم تقنيا أو صناعيا.

وقد عبر "**تيولاند**" (**1976**) عن هذا بقوله " إذا كان ما نسبته (س%) من مجموع القوى البشرية العاملة حاليا في الولايات المتحدة يمارسون أعمالا من مستوى رفيع، فإن المدارس مطالبة بإعداد هذه النسبة على الأقل من المجتمع المدرسي للقيام بهذه الأعمال".

ويقول "**رنزولي**" الطفل الموهوب والمتفوق هو الطفل الذي يكون أداؤه متميزا بصورة متسقة في مجال ذي قيمة للمجتمع الإنساني.

– أما "**تاننبوم**" فيقول "الطفل الموهوب والمتفوق هو ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد ليصبح منتجا للأفكار البشرية (في مجالات الأنشطة كافة) التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقيا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا وماديا وجماليا" (**خديجة اسماعيل،2015**).

1-5 على أساس التعريفات التربوية المركبة:

يقصد بها جميع التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى مشروعات أو برامج تربوية متميزة، بما في ذلك المنهاج وأسلوب التدريس لتلبية احتياجات الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مجالات عدة وأشهر هذه التعريفات:

- **تعريف مكتب التربية الأمريكي:** جاء التعريف في صيغته المعدلة عام (1981) الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفعلية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة.

ويقول "**رنزولي**" في كتابه تعليم الطفل الموهوب حيث عرفه « **Gallagher** » **(1985)** قال الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين والذين لديهم القدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معا.

إن القدرة على أداء رفيع المستوى كما يراها "جلجار" تضم الأطفال الذين يظهرون تحصيلا مميزا وقدرة كامنة في مجالات مختلفة منها: القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، القدرة القيادية، التفكير الإبداعي أو المنتج، الفنون البصرية والأدائية، القدرة النفس حركية.

وفي الأخير يمكن القول بأن التفوق مفهوم متعدد الأبعاد يمكن أن يؤخذ من بعده الكمي والأدائي والتحصيلي والقدراتي، وهو يشير في كل هذه السياقات إلى قدرة نوعية ومتميزة لدى الفرد تؤهله للنبوغ في المجال الدراسي على وجه الخصوص أو في باقي المجالات الأخرى **(خديجة اسماعيل، 2015)**.

2- مجالات التفوق الدراسي:

يظهر التفوق في جوانب متعددة، وفي صور مختلفة منها المجالات الآتية على سبيل المثال:

أ- المجالات العقلية.

ب- المجال الإبداعي مثل (الشعر، والأدب، والرواية، والقصة)

ج- المجال العلمي مثل: (الاختراعات العلمية، والتكنولوجية، واكتشاف مصادر الطاقة الجديدة).

د- مجال القيادة الاجتماعية (الرئاسة، والزعامة، والإشراف)

هـ - المجال الهندسي والميكانيكي.

و- المجال الفني مثل (الرسم، والنحت، والتصوير، والعمارة، والزخرفة، والفنون، والمسرح، والفنون الإذاعية والسينمائية).

ويهتم الباحث في الدراسة الحالية بمجال التفوق الدراسي التحصيلي الأكاديمي الذي يندرج تحت المجال العقلي والعلمي **(عبد اللطيف، 1990)**.

وتعبيرا لهذا فتعدد مجالات التفوق إلى المجالات العقلية التي تعني بالجانب العقلي للتفوق ومستوى الطموح لدى التلاميذ الثانوية وكذا المجال الإبداعي كالإبداعات الأدبية والشعرية وكذا المجال الفني الذي يعتني بالنشاطات كالرسم وإلى غير ذلك من الفنون الممارسة أثناء تعلم التلاميذ وكذا المجال

العلمي الذي يعني باختراعات العلمية والتكنولوجية والهندسية لدى هذا التلاميذ إضافة المجال القيادة الاجتماعية كالزعامة والقيادة التي يتصف بها التلاميذ المتفوقين ونشير أن لدى التلاميذ لا تجتمع كل هذه المجالات في كل تلميذ على حدة فقد يتفوق تلميذ في مجال دون مجال أخر ومن ثم يعمل العاملين في القطاع التربوي إلى تكريس هذا المجالات لدى هذه التلاميذ من المرحلة الابتدائية ثم المتوسطة وصولا بالثانوية وهذا قصد تحقيق تعلم ناجح.

3. خصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا:

يتميز التلاميذ المتفوقين دراسيا بجملة من السمات والخصائص التي تجعلهم مختلفين عن أقرانهم ليس فقط في جانب الذكاء والتحصيل، ولكن قد يتجلى التباين أكثر في المجالات الانفعالية والاجتماعية....الخ ويمكن إنجاز هذه الخصائص في:

1.3. الخصائص الانفعالية والشخصية:

يمتاز المتفوق بالسمات والخصائص الوجدانية التالية:

- يتمتع بمستوى من التكيف والصحة النفسية بدرجة تفوق أقرانه.
- يتوافق بسهوله مع التغيرات المختلفة والمواقف الجديدة.
- يعاني من بعض أشكال سوء التكيف والجنوح والإحباط أحيانا نتيجة نقص الفرص المتاحة له في المدرسة لمتابعة اهتماماته الخاصة.
- يحرص على أن تكون أعماله متقنة ويمل من الأنشطة العادية.
- إرادته قوية ولا يحبط بسهولة ولديه المقدرة على الصبر والتسامح.
- يتسم بالكون العاطفي والاتزان الانفعالي، لا يميل إلى التكامل والغضب، لا يعاني مشكلات عاطفية حادة ولا يتخلى عن رأيه بسهولة **(اسماعيل بن فليس، 2016).**

2.3. الخصائص القيادية:

يتسم الموهوبين أو المتفوقين بصفات قيادية مثل الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات المستعصية والأصالة والاستقرار النفسي والاتزان والنضج الانفعالي والمبادرة والمجازفة والتفكير الإبداعي وتحمل المسؤولية والحس الأخلاقي والحس بالمسؤولية والتكيف مع المواقف المختلفة

وحسن الاتصال بالجماهير والدافعية نحو الإنجاز، والإنجاز المتميز والاستقلالية والذاتية وضبط النفس **(أورد في: إسماعيل، 2000).**

3.3. الخصائص العقلية والتربوية:

- يتمتع المتفوق بقدرة عقلية عالية تظهر في شكل أداء مرتفع على الاختبارات الذكاء الفردية كاختبار ستانفورد بينيه.
- قدرة عالية على التفكير والاستدلال المنطقي تفوق قدرة الطفل العادي، مع القدرة على القيام بأعمال عقلية شديدة الصعوبة وبراعة الاستنتاج و الربط بين الأمور.
- تحصيل دراسي مرتفع مقارنة بزملائه من نفس السن.
- قدرة عالية على الاستدلال وخاصة الاستدلال الرياضي.
- ذاكرة قوية مع استقلال في التفكير ودقة الملاحظة.
- قدرات ابتكارية عالية وإبداع جيد، بجانب الادعاءات العملية ذات المستوى الرفيع.
- ارتفاع معدل الإدراك الحسي لديهم ويزداد كلما زاد تدريبهم خاصة في مجال الموسيقي، الرياضيات.
- أسرع من غيرهم في النمو العقلي والمعرفي.
- ثروة لغوية واسعة مع القدرة على استعمال اللغة ببراعة في الفن والأدب.

4.3. الخصائص الاجتماعية:

إن الطلبة المتفوقين يميلون في الغالب إلى التواصل الممتاز مع أقرانهم من العمر نفسه كما أنهم يميلون إلى الترابط والتواصل مع الأطفال والراشدين الذين يتواصلون معهم بالمستوى ذاته.

ونظرا الآن الطلبة عموما يبحثون عن مستويات خاصة بهم للتواصل مع الآخرين، فإن الموهوبين والمتفوقين من الطلبة غالبا ما يستمتعون بالتحدث والمناقشة مع من هم أكبر منهم سنا، ومثل هذا التوجه سوف يؤثر على طبيعة الجو الاجتماعي عند تشكيل مجموعات بين أكثر من صف دراسي. وذلك عن طريق وضع هؤلاء الطلبة الموهوبين والمتفوقين مع الطلبة ومستويات دراسية أعلى وأعمار أكبر منهم، ولاسيما عند عقد ندوات أو لقاءات أو حلقات بحث حول قضية من القضايا أو مشكلة من المشكلات الاجتماعية أو السياسية أو العلمية أو الثقافية المختلفة **(سعادة،2010).**

كما يبدون في الوقت نفسه:

- توافق اجتماعي مرتفع وجدير بالثقة والاعتماد عليه وشديد التأثير في المقربين إليه.
- قدرة عالية على القيادة للطلبة الآخرين.
- إحساس بالمسؤولية مع ميلهم للعمل مع أقرانهم حتى ذوي العجز.
- يفضلون اللعب الهادئ مع الجماعة.
- حب العمل والاجتماع والتعاون مع الآخرين مع شعورهم بالراحة خلال العمل الجماعي.
- قدرة عالية على الاتصال والتواصل بمستوى متقدم كثيرا.
- عدم اهتمامهم بآراء الكبار، حيث يتصرفون وفق رغباتهم وأكثر ميلا للمخاطرة **(الخالدي،2003)**.

5.3. الخصائص الجسمية:

• إن التكوين الجسماني للمتفوقين بصفة عامة أفضل قليلا من التكوين الجسماني للعاديين، سواء من حيث الطول وصفة ترتبط بالتكوين الجيني للفرد أكثر من ارتباطها بالعوامل البيئية أو الخلو من العاهات، وأنواع القصور الحسي، كضعف السمع أو البصر وغير ذلك من أنواع القصور.

• أن النمو الجسمي والنمو الحركي للمتفوقين عقليا يسير بمعدل أكبر قليلا بصفة عامة من معدل النمو بين العاديين، إذ يبدأ ظهور الأسنان مبكرا عن الأطفال العاديين بحوالي شهرين، كذلك يبدأ المتفوقين عقليا في الكلام والمشي مبكرا عن الأطفال العاديين.

• أن نسبة كبيرة من المتفوقين عقليا و الذين وصلوا في أعمارهم إلى العقد الخامس يشعرون بأن حالتهم الصحية العامة جيدة جدا أو جيدة.

• أن التكوين الجسماني والحالة الصحية العامة لهذه الفئة من الأفراد لا تقل عن مثيلتها لدى العاديين، إن لم تكن أفضل منها، وقد أثارت هذه الفروق على الرغم من صغر حجمها انتباه بعض الباحثين الذين حاولوا التحقق من وجودها. نذكر من هذه المحاولات، دراسة "ادجرتون وآخرون"(1947) التي أوضحت أن المتفوقين من تلاميذ المرحلة الثانوية أفضل من العاديين من حيث الصحة العامة، والخلو من القصور الحسي، كما أن الفروق بين متوسطات أطوالهم وأوزانهم ومتوسطات أطوال العاديين وأوزانهم دالة من الوجهة الإحصائية في صالح المتفوقين **(المعايطة والبواليز،2014)**.

مما سبق يمكن القول بأن خصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا تتمثل في الخصائص الانفعالية والشخصية،الخصائص القيادية وكذا الخصائص العقلية والتربوية، الاجتماعية، والجسمية، وكل هذه الخصائص تساعد المتفوقين كثيرا على التعرف والكشف على هؤلاء الطلبة المتفوقين وبالتالي تصميم برامج تربوية خاصة بهم لتتلاءم مع قدراتهم وكما تعمل هذه الخصائص إلى رفع الفعالية الذاتية ومستوى طموحهم أثناء تعلمهم العلمي الأكاديمي.

4. معايير الحكم على الموهبة والتفوق العقلي:

حددت السيد عبيد عدة معايير التي يمكن على أساسها الحكم على الموهبة والتفوق العقلي:

- **نسبة الذكاء:** أكثر من (148) درجة على مقياس ستانفورد بينيه أو أكثر من (145) درجة على مقياس وكسلر المعدل
- **الابتكارية والإبداع:** ولقد حدد "توارنس" (1962)، أربعة عناصر الابتكارية والإبداع هي:

أ– القدرة على الإحساس بالفجوات أو النقص أو جوانب القصور الأخرى.

ب– القدرة على بناء أفكار أو وضع فروض حول هذه الفجوات أو جوانب أخرى.

ج– القدرة على اختيار صحة الفروض الموضوعة.

د– القدرة على تواصل النتائج مع إمكانية تعديل الفروض وإعادة اختبارها.

- **التحصيل الدراسي:** يتميز التحصيل الدراسي للموهوب أو المتفوق عقليا بأنه فوق المتوسط، بالإضافة إلى إتقان سريع للمادة المتعلمة، ونمو العادات الدراسية المستقلة، والقدرة على استخلاص المبادئ العامة للموضوعات التي يدرسها.
- **ملاحظات أولياء الأمور:** مقارنة الفروق بين الأبناء في النمو اللغوي والحركي والجسمي والاجتماعي والمعرفي من حيث السرعة والكيفية.
- **ملاحظات الزملاء والأصدقاء:** القدرة على تكوين علاقات وكسب حب وإعجاب الأصدقاء وقيادتهم **(السيد عبيد، 2000).**

ومما سبق يمكن القول بأن معايير الحكم على الموهبة والتفوق العقلي يتحدد من خلال عدة معايير والتي تتمثل في نسبة الذكاء، الابتكارية والإبداع، التحصيل الدراسي، ملاحظات المدرس وكذلك

ملاحظات أولياء الأمور وكذا ملاحظات الزملاء والأصدقاء، وكل هذه المعايير تساعد على الكشف عن هؤلاء الموهوبين والمتفوقين والتعرف عليهم وبالتالي مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل والمتوازن.

5. نظريات التفوق الدراسي:

يتفق كل من خديجة وعبد اللطيف على مجموعة من النظريات للتفوق الدراسي والتي تتمثل في:

1.5. النظرية المرضية: لقد كانت من أقدم النظريات التي حاولت أن تفسر ظاهرة التفوق، وتقوم هذه النظرية على الربط بين التفوق والجنون. وقد شاعت هذه النظرية حتى أصبح من المشهور أن بين التفوق والجنون رباط وثيقا وقد تأثرت الثقافة اليونانية والعربية وغيرهما بهذه الفكرة التي نظرت إليها العبقرية على أنها أسلوب صعب على الإنسان العادي فهمه أو تفسيره. ومن أتباع هذه النظرية في العصر الحديث نجد أمثال: "لامبرز" و"لانجفيلد" و"كريشمو" واللذين خلصوا إلى أن المرض العقلي أكثر انتشارا بين العباقرة عن العاديين.

2.5. النظرية الفيزيولوجية: وتهتم هذه النظرية بالغدة الكظرية وهي الغدد الصماء وتتكون من القشرة التي تقوم بإفراز عدد من الهرمونات منها: الكورتيزولو والألدوستيرون أما النخاع فيفرز هرمون الأدرينالين الذي له دور فعال في الحالات الانفعالية بصفة عامة.

3.5. نظرية التحليل النفسي: يرجع "سيغموند فرويد" صاحب نظرية التحليل النفسي التفوق الدراسي إلى الإعلان كعملية لا شعورية ويعني بذلك أن الدوافع لاشعورية هي منبع المواهب.

ويمكن تفسير المواهب على وفق هذه النظرية بمدى تحقيقها لإشباع من عدمه إنما لديهم الاستعدادات والقدرات والمواهب العقلية المناسبة، إذا لم يجدوا الإشباع الكامل لرغبتهم الجنسية لطبيعتهم الواقعية تحولوا إلى عمليات الخلق والإبداع الخيالية المفيدة، كما هو الحال لدى الفنانين وينقل "كالفن" عن "أدلر" الرأي التالي: "إن ما يدفع الفرد للامتياز والموهبة هو التعويض الذي ينشأ نتيجة إحساس الفرد في نظر نفسه لتعويض عن النقص"

4.5. النظرية الجسمية: إن شكل الجمجمة ولون الشعر والجلد ولون الشعر والعينين وكذلك خطوط الكف وتقاطيع الوجه، وكل هذه الصفات الجسمية عدت كلها مؤشرات يستدل بها على مظهر الفرد

ومواهبه وقدراته وذكائه، فالتحصيل الدراسي ليس نتيجة لعامل أو عاملين بل هي نتاج لمجموعة من العوامل المتعددة والمتداخلة والمعقدة، فدور الوراثة والبيئة والمواهب والقدرات العقلية في غاية التعقيد.

ويميل "جالتون" و"بيرت" إلى أن المواهب والقدرات العقلية تتحدد بالعوامل الوراثية أكثر مما تتحدد بالعوامل. وأن هذا الزغم لا يلغي العوامل البيئية المواهب ليست أشياء فزيولوجية، وإنما هي قدرات في البيئة، وإن لم تتاح لها البيئة المناسبة تتلاشى بل تموت.

5.5. نظرية الدافعية للإنجاز: يرجع الفضل إلى "هنري موراي" في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث السيكولوجي منذ عام (1938).

وقد عرف "**هنري موراي**" الدافع للإنجاز أنه تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة، والتحكم في الأفكار، وسرعة الأداء، والاستقلالية والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز، ومنافسي الآخرين عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة.

ولقد افترض "**هنري موراي**" أن الحاجة أو الدافع للإنجاز يندرجان تحت حاجة كبرى أعم وأشمل هي الحاجة للتفوق.

في حين أن "**أتكنسون**" و"**فيثر**" قد عدا الدافع للإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد، أي الدافع مطروحا منه الدافع للإنجاز لتجنب الفشل، متفاعل مع احتمالات النجاح أو الفشل، بالإضافة إلى جاذبية أو قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل. وبذلك يمكن تفسير ظاهرة التفوق من خلال دافعية الفرد وحاجته وإحراز النجاح.

6.5. النظرية البيئية: وهي تقوم على أساس أن التفوق يتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة بمعنى العوامل البيئية المواتية يمكنها أن تساعد على التفوق وتعني العوامل البيئية كل ما يحيط بالفرد ومن الدراسات المؤيدة لذلك منها دراسة "نيومان" و"هولنجر".

7.5. النظرية الكيفية (النوعية أو الوصفية): تفسر النظرية العبقرية تفسيرا يعزلها عزلا تاما عن قدرات الفرد العادي فالاختلاف بين أي فيلسوف عادي وبين "أرسطو" أو "برتراندراسل" إختلاف في الدرجة أي أن هؤلاء العباقرة يتميزون بقدرات ومواهب لا تظهر عند الفرد العادي وهذا ما ينسحب على المتفوقين.

8.5. النظرية الكمية (القياسية أو الوصفية): تفسر هذه النظرية العبقرية وتقابل أيضا سابقتها الكيفية تقرر أن الفرق بين المتفوقين وغير المتفوقين هو فارق في النوع أو الكيف، وأساسه تفاوت في درجة وجود السمات المختلفة لدى المتفوقين.

9.5. النظرية التكاملية: يمكن تفسير ظاهرة النفوق في ضوء هذه النظرية تبعا للاتي:

- إن ظاهرة التفوق تخضع لبعض العمليات والأنشطة الفيزيولوجية.
- يحتاج المتفوق إلى قدر من الذكاء والدافعية للإنجاز والتفوق والتسامي وبعض القدرات المساعدة على التفوق.
- توفر الظروف البيئية المناسبة والمواتية من شأنها أن تنمي استعداد الفرد وقدرته على مواصلة التفوق وإحرازه.
- الاستعانة بالمقاييس النفسية والأساليب الإحصائية في إيجاد الفروق الفردية في التفوق.

ويتضح من كل ما سبق أنه يوجد في علم النفس تناولات نظرية مختلفة لتفسير ظاهرة التفوق الدراسي، فكل نظرية تميزت عن الأخرى بالإطار النظري الخاص بها، حيث كان الاختلاف واضحا بين المنظرين في مقاربتهم وتصوراتهم، وهذا راجع إلى المدرسة الفكرية التي ينتمي إليها أصحابها.

ثانيا: التعليم الثانوي

1. تعريف التعليم الثانوي:

يعرفها "**فوزي أحمد بن الدريدي**" (2007) : بأنها مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين إذ تقع عليها تبعات أساسية وذلك للوفاء بحاجاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم، وهي بحكم طبيعتها وموقعها في السلم التعليمي تقوم بدور تربوي اجتماعي متوازن، إذ تعد طلابها لمواصلة تعليمهم في الجامعات والمعاهد العليا، كما تهيئهم للانخراط في الحياة العملية من خلال الكشف عن ميولهم واستعداداتهم على اختيار المهنة أو الدراسة التي تتناسب وخصائصهم" **(الدريدي فوزي أحمد، 2007).**

نستنتج من هذا التعريف أن التعليم الثانوي من أهم المراحل التي يمر بها التلميذ حيث تقابل مرحلة المراهقة في حياته، حيث تعمل على تكوين شخصيته، وتعتبر حلقة وصل بين المرحلة المتوسطة والجامعية.

2. أهداف التعليم الثانوي:

- تمكين خريجي التعليم الثانوي من الاستمرار في مرحلة التعليم.
- الكشف عن الاستعدادات والقدرات ومهارات الطلاب والعمل على تنميتها.
- إعداد الطالب القادر على الخلق والابتكار التجديد وكذلك بتزويده بالمهارات العقلية المناسبة في الحياة العصرية.
- الاهتمام برعاية الطلاب المتفوقين وإتاحة الفرصة للموهوبين منهم لصقل مواهبهم وتنمية قدراتهم **(المعاطي الدسوقي، 2009)**
- تدريب الطلاب على تحمل المسؤولية داخل المدرسة وخارجها.
- إعداد الطالب للحياة العملية في المجتمع وذلك لإتاحة الفرص للممارسة الأنشطة العملية والتعرف على مختلف مجالات الحياة.
- تعريف الطلاب بالفرص المتاحة لهم بعد تخرجهم وأنواع التعليم العالي وتوجيههم إليها وفق قدراتهم وإمكاناتهم **(عياد أبو المعاطي الدسوقي، 2009)**.

مما سبق نستنتج أن للتعليم الثانوي أهداف بالغة الأهمية في حياة المتعلم لأنها تسعى بدورها إلى تكوين إطارات ذو كفاءات علمية ومهنية قادرين على تحمل المسؤولية وممارسة الأنشطة العلمية.

3. خصائص تلاميذ المرحلة الثانوية:

تتوافق مرحلة التعليم الثانوي مع مرحلة المراهقة (18-13) سنة ونحن نعلن أن مرحلة المراهقة هي مرحلة التقلبات والتغيرات، وأزمة الهوية التغيرات الجسمية التي تثير انتباه المراهق إلى نفسه وكثيرا ما يرافق هذه التغيرات العضوية مثل: الحساسية الزائدة وتقلب الانفعالات، والشعور بالذنب وأحلام اليقظة والتخيلات والأماني. ومن سمات هذه المرحلة: التقلب والتذبذب، السلوك الرومانسي (الاهتمام بتحليل الذات ووصف المشاعر الداخلية وحب الطبيعة والتمرد على الأوضاع القائمة، اختيار الأصدقاء، وحب الاستطلاع، واتساع دائرة المعرفة والتحصيل ونضج القدرات **(أورد في: عبد الله،2010)**.

4. امتحان البكالوريا وأهميته في حياة التلميذ الجزائري:

يعتبر امتحان البكالوريا هاما ومصيريا بالنسبة للتلميذ الجزائري كغيره من تلاميذ شعوب العالم، حيث أن اكتساب التلميذ الجزائري شهادة البكالوريا تجعل ينتقل من مرحلة إلى أخرى في حياته وتأهله للتعرف على عالم أخر غير الذي ألفه، فدخول الجامعة ومتابعة الدراسة فيها يعتبر مصيريا له لأن مسيرته فيها هي التي تحدد ملامح حياته المستقبلية.

من خلال ما سبق نستنتج أن التعليم الثانوي مرحلة مهمة من مراحل التعليم، فهي المعبر الذي يمر منه التلميذ كي يلتحقوا بالتعليم العالي وذلك من خلال الحصول على شهادة البكالوريا. ومن هنا تعتبر هذه المرحلة أساسية في تكوين التلميذ سواء من الناحية العقلية، الانفعالية، الاجتماعية.

5. خصائص المناهج التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي:

- برامج هادفة تعد مواطنين قادرين على معرفة حقوقهم وواجباتهم، وتساعدهم على اكتساب أنماط سلوكية صحيحة.
- معارف وحقائق علمية وموضوعات تثير لدى التلاميذ النقاش وإبداء الرأي، وتساعدهم على متابعة دراساتهم الجامعية والعليا.
- اتجاهات ايجابية نحو العلم والعمل والقيم الأخلاقية والجمالية، ومعارف تربطهم بعالمهم المعاصر وتنظيماته وفلسفته وأهدافه، وكذلك بماضي أمتهم واحترامه.
- فرصا تتحدى عقول التلاميذ وتدفعهم للتفكير العميق، وتساعدهم على الإبداع والتجديد.

تحقيق وتحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراته الأدائية، ومساعدتهم على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين، واحترام القانون والقيم، وتقدير نجاحات الإنسان، وتنمية القدرة على التكيف والشعور بالانتماء، وقبول مسؤولية المواطنة **(حسين عبد الحميد أحمد رشوان،2012)**.

6. تنظيم مرحلة التعليم الثانوي:

تشمل مرحلة التعليم الثانوي نوعين من التعليم:

- التعليم الثانوي.
- التعليم الثانوي التقني.

تنظيم السنة الأولى من التعليم الثانوي بنوعيه في شكل جذوع مشتركة ثلاث هي:

- **الجذع المشترك آداب:** يرتكز على اللغات والمواد الاجتماعية.
- **الجذع المشترك علوم:** يرتكز على العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية والرياضيات.
- **الجذع المشترك تكنولوجيا:** يرتكز على الرياضيات والعلوم الفيزيائية والرسم التقني والتكنولوجيا.

تنبثق عن الجذوع المشتركة (15) شعبة تعليمية، تتميز كل شعبة بمواد أساسية تتراوح من (2-5) تعطي للشعبة طابعها التخصصي من حيث حجمها الساعي ومعاملاتها ويتفرع التعليم الثانوي بدأ من السنة الثانية والثالثة منه إلى:

- تعليم ثانوي عام يحتوي على خمسة شعب هي:

شعبة العلوم الدقيقة، شعبة العلوم الطبيعية والحياة، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، شعبة الآداب واللغات الأجنبية، شعبة الآداب والعلوم الشرعية.

تتوج الدراسة في هذه الشعب بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي (العام).

- تعليم ثانوي تقني ويحتوي على الشعب التالية: الإلكترونيك، الكهروتقني الصنع الميكانيكي، الأشغال العمومية والبناء، الكيميائي، تقنيات المحاسبة تتوج الدراسة في هذه الشعب بشهادة بكالوريا التقني، ويشترك كل من التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التقني في الشعب التكنولوجية التالية: الهندسة الميكانيكية، الهندسة الكهروبائية، الهندسة المدنية.

تتوج الدراسة في هذه الشعب بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي (التكنولوجي) يمنح التعليم الثانوي في مؤسسات التعليم الثانوي التالية:

- ثانويات التعليم التقني (متاقن).
- الثانويات المتشعبة (تعليم عام وتعليم تقني).

ومن حيث نظام الدراسة تنقسم إلى ثلاثة أنواع:

- مؤسسات ذات نظام داخلي.
- مؤسسات ذات نظام نصف داخلي.
- مؤسسات ذات نظام خارجي (**أورد في: عبد اللطيف، 2008**).

نستنتج مما سبق أن التعليم الثانوي ينقسم إلى قسمين، قسم أدبي، وقسم علمي وكل منهما يتفرع إلى عدة شعب، يختار منها التلميذ ما يتوافق مع رغبته، واستعداداته، وقدراته.

خلاصة الفصل:

إن الاهتمام بالمتفوقين دراسيا صار أمرا ضروريا يفرضه علينا التطور والتقدم الكبير في مختلف المجالات هذا التطور أدى إلى ضرورة معرفة مختلف الجوانب والمجالات التفوق، وقد تبين أن تلميذ المرحلة المتفوق دراسيا تميزه مجموعة من الخصائص الايجابية التي تتطلب رعايتها وتدعيمها بشكل منظم ومنهجي من أجل إلحاقهم بالجامعة ومواصلة تكوينهم التعليمي.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته التطبيقية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية.
2. منهج الدراسة.
3. مكان وزمان إجراء الدراسة.
4. مجتمع الدراسة.
5. عينة الدراسة.
6. أدوات جمع البيانات.
7. إجراءات الدراسة الميدانية.
8. الأساليب الإحصائية.

تمهيد:

يعد الجانب التطبيقي أساس وعماد كل بحث علمي، لأنه بواسطته نستطيع اتخاذ الإجراءات المنهجية المتمثلة في الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية التي تضم منهج الدراسة ومكان وزمان إجراء الدراسة ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، إجراءات الدراسة الميدانية، الأساليب الإحصائية.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية أول خطوة يلجأ إليها الباحث لأنها خطوة هامة في البحوث العلمية، فهي صورة مصغرة للبحث.

ويعرفها **مروان عبد المجيد إبراهيم، (2000):** بأنها تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي.

أجريت الدراسة الاستطلاعية في ستة ثانويات رابح سطنبولي، الخنساء، عقيد عميروش، ثانوية تامدة، علي ملاح ومنصري أعمر بولاية تيزي وزو، وهذا بعد حصولنا على رخصة الدخول، حيث تم الاتصال بالمدير الذي وجهنا إلى مستشار التوجيه للتعرف على ميدان البحث.

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى:

- التعرف على ميدان البحث وإمكانية إجراء الدراسة الميدانية.
- التأكد من وجود العينة وذلك من خلال تطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية للمتفوقين دراسيا بثلاث مؤسسات رابح سطنبولي، الخنساء، ثانوية تامدة.

وتوصلت نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- إمكانية إجراء الدراسة الميدانية
- توفر عينة الدراسة، ولكن حجمها غير كافي مما جعلنا نلتحق بمؤسسات أخرى وهي ثانوية العقيد عمروش، علي ملاح، منصري اعمر، وعليه توصلنا إلى تحديد حجم العينة ب60 .

حيث تم اختيار أفراد العينة الذين تحصلوا على المعدل الفصلي 13 فأكثر وتحصلوا على أكثر من درجة (169) على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ المتفوقين دراسيا.

2. منهج الدراسة: تم الاعتماد في الدراسة الحالية تم الاعتماد على المنهج الوصفي لدراسة العلاقة بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لأنه الأنسب لمثل هذه الدراسات التي توصلنا إلى جمع البيانات والمعطيات حول الظاهرة المدروسة، وتصنيفها وتفسيرها.

ويعرفه "هونيتيلي" على أنه " المنهج الذي يجب أن يكون قاصرا أو مختصرا ببحث الظواهر أو الوقائع في الوقت الراهن، كما أنه يتضمن دراسة الحقائق النوعية المتصلة بمجموعة من الأوضاع والأحداث، ومن خلال هذا المنهج يمكن للباحث أن يستعين بالإحصاء كما أنه يمكن أن يكتفي بعملية السرد اللفظي خلال دراسته الوصفية" **(رجب حسين طه،2009)**.

3. مكان وزمان إجراء الدراسة: قمنا بإجراء البحث في ستة ثانويات وهي: رابح سطنبولي، الخنساء، عقيد عميروش، ثانوية تامدة، علي ملاح، ومنصري اعمر بولاية تيزي وزو، وذلك خلال فترة زمنية ممتدة من شهر مارس إلى 23 أفريل من سنة 2019.

الجدول رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التربوية:

المؤسسة	عدد التلاميذ الكلي	عدد التلاميذ المختارين	النسبة المئوية
رابح سطنبولي	220	16	% 7.27
الخنساء	198	13	%6.56
عقيد عميروش	216	4	%1.85
ثانوية تامدة	170	7	%4.11
علي ملاح	248	14	%5.64
منصري أعمر	237	6	%2.53

4. مجتمع الدراسة: مجتمع الدراسة هو المجتمع الذي يسحب الباحث عينة بحثه، وهو الذي يكون موضوع الاهتمام في البحث والدراسة، وقد يكون مجتمع الدراسة محدودا أو غير محدود من حيث الحجم **(بوعلاق، 2009)**.

ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على شهادة البكالوريا بالمؤسسات التربوية التي شملتها الدراسة.

5. عينة الدراسة: تعرف عينة الدراسة بأنها جزء من المجتمع الإحصائي المدروس أي مجموعة جزئية من أفراد المجتمع الإحصائي، تم اختيارها لأغراض جمع البيانات وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات **(غضاب،2007)**.

تتكون عينة الدراسة الأساسية من **(60)** تلميذ وتلميذة، ولقد تم اختيارهم بطريقة قصدية حيث قصدنا التلاميذ المتفوقين السنة الثالثة ثانوي، الذين تتوفر فيهم الشروط التي تم تحديدها في الدراسة:

- أن يكون أفراد العينة يدرسون في مستوى الثالثة ثانوي جميع التخصصات.
- أن يحصل على معدل أكثر من **(13)** في الاختبارات الفصل الأول.
- أن يحصل على درجة **(169)** وأكثر على خصائص العينة مقياس تقدير الخصائص السلوكية للمتفوقين دراسيا لرنزولي.

جدول رقم (3): توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	ذكر	نسبة المئوية	أنثى	نسبة المئوية
عدد التلاميذ	22	%36.66	38	%63.33

نستخلص من خلال الجدول أن عدد ذكور عينتنا (22) بنسبة (36.66) وهو اقل من عدد الإناث الذي يتمثل في (38) بنسبة (63.33).

6. أدوات جمع البيانات:

1.3. أداة الدراسة الاستطلاعية: من أجل تقدير الخصائص السلوكية للمتفوقين دراسيا، واختيار عينة الدراسة، تم الاعتماد على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للمتفوقين دراسيا للباحث "رنزولي":

1.1.3. وصف المقياس: يقيس هذا المقياس مجموعة من الخصائص السلوكية المرتبطة بالمتفوقين دراسيا، يتكون من (38) بند مقسمة على أربعة خصائص وهي:

خصائص التعلم: يتكون من (11) يند من (1 إلى 11).
خصائص الإبداع: يتكون من (09) بنود من (12 إلى 20).
خصائص الدافعية: يتكون من (11) بند من (21 إلى 31).
خصائص القيادة: يتكون من (07) بنود (32 إلى 38).

يتم تقدير الإجابات بسلم من 1 إلى 6 حيث، تمنح:

1 ⟵ أبدا	2 ⟵ نادرا
3 ⟵ نادرا جدا	4 ⟵ أحيانا
5 ⟵ كثيرا	6 ⟵ دائما

يتم حساب درجة كل الفرد لكل بعد على حدى بجميع الدرجات على ذلك البعد.

كما يتم حساب الدرجة الكلية للمقياس، بحساب جميع درجات الأفراد على المقياس.

ثم يتم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الأفراد بحساب مجموع الدرجات على عدد الأفراد (العينة)

وذلك: $\vec{x} = \frac{10184}{60} = 169$

وعليه كل من تحصل على (169) درجة فما فوق يعتبر متفوقا وأخذناه ضمن عينة الدراسة.

- ولقياس متغيرات الدراسة، وجمع البيانات المتعلقة بها تم الاعتماد على مقياسين هما:
مقياس مستوى الطموح ل "**معوض وعبد العظيم**"، مقياس الفعالية الذاتية "**العدل**"

2.3. مقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم 2005:

1.2.3. وصف المقياس :

قام بإعداد هذا مقياس مستوى الطموح المعتمد في هذا البحث، من طرف الباحثين معوض وعبد العظيم (2005)، ويتكون المقياس من (36) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي:

1- **التفاؤل:** ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها (18، 13، 12، 11، 9، 7، 6، 32، 26، 25، 24، 19).

2- **المقدرة على وضع الأهداف:** ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها (3، 2، 1، 8، 4، 36، 17، 16، 14، 10).

3- **تقبل الجديد:** ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها (15، 31، 30، 29، 28، 35، 34، 33).

4- **تحمل الإحباط:** و ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها (23، 22، 21، 20، 5، 27).

2.2.3. صدق المحكمين:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام الصدق المرتبط بالمحك وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة المستخدمة في الثبات على المقياس الجديد ودرجاتهم على استبيان مستوى الطموح للراشدين لكاميليا عبد الفتاح (1975) فكان معامل الارتباط مساويا (0.86) وهو دال إحصائيا، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق ومن هنا فقد تمت البرهنة على صدق المقياس بعدة طرق: الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس وكذلك الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية، الصدق العاملي وأخيرا الصدق المرتبط بالمحك (**أورد في: ياحي، ونصيرة، 2016**).

3.2.3. ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بتطبيقه على عينة قوامها (152) فرد، وبواقع (72) من الذكور (80) من الإناث وذلك بطريقتين هما:

أ. **إعادة التطبيق:** وذلك بعد فترة زمنية قدرها أسبوعان من التطبيق الأول، وقد وجد أن معامل الارتباط بين التطبيق مساويا (0.78).

ب. **التجزئة النصفية:** تم حساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس فكان مساويا (0.65) وبتصحيح هذا العامل بمعادلة سبيرمان- براون أصبح معامل الثبات مساويا (79.0) وجميع هذه المعاملات دالة إحصائيا مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

3.2.3. تصحيح المقياس:

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (صفر و108)، ولقد وضعت أربعة بدائل للإجابة عن كل بند من بنود المقياس وهي دائما (3) وكثيرا(2)، وأحيانا(1)، نادرا(0) وتعكس هذه الدرجات في البنود السالبة وهي أرقام (36، 32، 30، 6) (**أورد في ياحي، ونصيرة، 2016**).

جدول رقم (4): يوضح بدائل مقياس مستوى الطموح والدرجات المعتمدة لها

البدائل	درجة البنود الايجابية	درجة البنود السلبية
دائما	3	0
كثيرا	2	1
أحيانا	1	2
نادرا	0	3

3.3 مقياس فاعلية الذات:

1.3 وصف المقياس: أعد هذا المقياس العدل (2001)، وفي ضوء الإطار النظري للبحث ومراجعة الدراسات السابقة، معد المقياس تعريف إجرائيا لفاعلية الذات، ثم قام بعض الاختبارات التي أعدت سابقا لقياس فاعلية الذات في بيئات أجنبية، من أمثلة ذلك المقياس الذي أعده ويلرولاد (1982) وهو يتضمن (46) مفردة في صورة موافق، تصف كل منها موقفا اجتماعيا وهو يتضمن (36) مفردة في صورة مواقف تصف كل منها موقفا اجتماعيا يبين– بعد الإجابة عليه – قدرة الفرد على انجاز سلوك محدد في هذا الموقف وقد قام عبد الرحمن وهاشم بترجمة هذا المقياس وإعداده للتطبيق على عينة بحث مصري و(**1997**) ليتناسب مع عديد من الثقافات وكذلك المقياس الذي أعده سكوارزير وآخرون (1997) Schwarzer et al . ليتناسب مع عديد من الثقافات والنسخة الأصلية أعدت بالغة الألماني، وتم تقنينه على ثلاث عينات من طلاب الجامعة بكل من ألمانيا، إسبانيا، والصين وتم حساب صدقه العاملي بطريقة المكونات الأساسية الذي أظهر أن المقياس أحادي البعد وقد قام عبد السلام (1998) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وتقنينه على عينة مصرية ويحتوي المقياس على عشر مفردات، وبعد ذلك قام

الباحث بوضع (50) مفردة، ثم قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بهدف تقنينه، وبعد التصحيح وتبويب النتائج تم حساب صدق وثبات المقياس

(أورد في: ياحي، و نصيرة، 2016).

2.3 صدق المقياس:

قام الباحث طيبي حكيم (2012) بحساب صدق المقياس بطريقتين، الأولى هي: صدق المحكمين والثانية هي صدق المحك بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياس ودراجاتهم في مقياس سكوارزير وآخرون، وقد جاء معامل الارتباط مساويا (0.64) وهو مؤشر لصدق المقياس.

- **الطريقة الأولى:** صدق المحكمين قام العدل (2001) بعرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء مرئياتهم حول المفردات ولائمتها للمقياس، وتم أخذ جميع الملاحظات.
- **الطريقة الثانية:** تم حساب صدق المحك بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياس ودرجاتهم في مقياس سكوارزير وآخرون، وقد جاء معامل الارتباط مساويا (0.79).

3.3 ثبات المقياس:

تم حساب ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفاكرونباخ (0.77) وبطريقة التجزئة النصفية معادلة سبيرمان براون، بلغ (0.73) ومعادلة جثمان بلغ (0.79).

4.3 تصحيح المقياس:

يحتوي المقياس على (50) مفردة، أمام كل مفردة أربعة اختيارات هي نادرا، أحيانا، غالبا، دائما، تصحح وفق التدرج (1، 2، 3، 4) للمفردات الإيجابية، والعكس للمفردات السلبية، والعبارات السلبية هي(9، 7، 5، 4، 1، 15، 12، 17، 19، 24، 23، 22، 26،34، 27،30، 37، 35، 39، 50، 49، 44، 41) **(طيبي،2012).**

جدول رقم (5): يوضح بدائل مقياس فاعلية الذات والدرجات المعتمدة عليها في حالة البنود الإيجابية والسلبية.

البدائل	درجات البنود الإيجابية	درجات البنود السلبية
نادرا	4	1
أحيانا	3	2
غالبا	2	3
دائما	1	4

- **تحديد الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقاييس الدراسة على البيئة الجزائرية:**

أ/ **الصدق:** قامت "ياحي"، و"نصيرة" (2016) باستخراج صدق المحتوى للمقياسين من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين أو المختصين في المجال (أنظر ملحق رقم واحد) ولكن تم استرجاع المقاييس من خلال بعض المحكمين فقط، بعد تفريغ النتائج المتحصلة عليها من طرفهم لم يتم تغيير أي بند نظرا لمواقفهم إجماعا على صلاحية كل البنود ومناسبتها للموضوع دون تغيير أو تعديل معين.

وفي هذه الدراسة تم استعمال هذه الطريقة (طريقة التجزئة النصفية) في حساب ثبات المقاييس المستخدمة، حيث تم تطبيق كل مقياس بعد عرضه على مجموعة من المحكمين وعلى عينة استطلاعية قوامها (عددها) (50) طالب وطالبة في جامعة مولود معمري بتيزي وزو بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وعليه تم استخدام طرق لحساب ثبات المقاييس ككل، وذلك بعد تفريغ العلامات أو الدرجات بالاستعانة لتسهيل الحساب، وهذا باستعمال Spss البرنامج الإحصائي وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

معامل سبرمان براون.

معامل جوتمان.

معامل ألفاكرونباخ (**أورد في: ياحي، ونصيرة، 2016**).

وفيما يلي نتائج كل هذه الطرق:

جدول رقم (6) يوضح قيمة الثبات لمقياس الدراسة:

متغيرات الدراسة طريقة حساب الثبات	مستوى الطموح	فاعلية الذات
سبرمان براون (sperman broun)	0,80	0.67
جوتمان (Gutman)	0,80	0.67
ألفاكرونباخ (Alpha crombach)	0,67	0.51

من خلال حساب ثبات مقاييس الدراسة على عينة استطلاعية بحجم (50) طالب وطالبة في جامعة مولود معمري، وباستعمال الطرق الثلاث المبينة في الجدول أعلاه، فقد توصل على:

✓ بالنسبة لمقياس مستوى الطموح فقد تم الحصول على معامل ثبات **(0.80)** بطريقة **سبيرمان براون** وطريقة **جوتمان**، وعلى **(0.76)** بطريقة **ألفا كرونباخ**.

✓ وبالنسبة **لمقياس فاعلية الذات** تم الحصول على ثبات **0,67** بطريقة **سبيرمان براون** وطريقة **جوتمان**، وعلى (0.51) بطريقة **ألفاكرونباخ**.

وعليه فالنتائج تشير إلى معاملات ثبات عالية، مما يعني صلاحيتها للتطبيق على العينة الأساسية للدراسة **(ياحي، ونصيرة، 2016)**.

7. إجراءات الدراسة الميدانية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية واختيار العينة، تم توزيع مقاييس عليهم، واسترجعنا هم في نفس اليوم. ثم بعد فرز هذه المقاييس من حيث نوع الإجابات، والتأكد إذا كان الأفراد لم يتركوا بنود فارغة لم يتم الإجابة عليها، قمنا بحساب درجاتهم حسب سلم التصحيح الواردة في تعليمة المقياسين، وبعد الحصول على النتائج أدخلت في برنامج **spss** من أجل معالجتها إحصائيا.

8. الأساليب الإحصائية:

لا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الطرق والأساليب الإحصائية مهما كان نوع البحث الذي يقوم به، وقد تم الاستعانة بالبرنامج الإحصائي **(spss)**، حيث تم تفريغ بيانات مقياس مستوى الطموح ومقياس الفعالية الذاتية حيث استخدم معامل الارتباط بيرسون للبحث عن وجود علاقة بين متغيرات الدراسة وإختبار T teste لحساب الفروق بين الجنسين.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد الفصل

1.عرض وتفسير نتائج الفرضيات.

1.1 عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

2.1 عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

3.1 عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

2. مناقشة نتائج الفرضيات.

1.2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2.2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3.2 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

3. الاستنتاج العام.

4. الاقتراحات.

تمهيد:

بعد جمع البيانات والمعطيات من الميدان وتنظيمها في جداول إحصائية وفق الإطار المنهجي المتبع ويتم الغرض من خلال هذا الفصل إلى عرض النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق مقياس قلق الامتحان والدافعية للإنجاز كما أكدتها المعالجة الإحصائية، وبالتالي نعتمد إلى تحليل ومناقشة النتائج الإحصائية واختبار الفرضيات، ثم عرض الاستنتاج العام وتقديم بعض التوصيات والاقتراحات ثم إنهاء البحث بخاتمة.

1. عرض وتفسير نتائج الفرضيات:

1.1 عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

- التذكير بالفرضية الأولى:

– توجد علاقة دالة إحصائية بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي متفوقين دراسيا.

الجدول رقم (07): قيمة معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية.

البيانات الإحصائية / متغيرات الدراسة	عينة الدراسة N	قيمة معامل الارتباط بيرسون R	مستوى الدلالة الإحصائية	القرار
مستوى الطموح الفعالية الذاتية	60	0,386	0,00	دالة إحصائيا

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن قيمة (R) معامل الارتباط بيرسون تساوي(**0,386**) وأن قيمة الدلالة تقدر ب(0.00) عند مستوى الدلالة (0.01)، أي 0.01> 0.00 ومنه هناك علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي أي أن الفرضية الأولى تحققت.

2.1. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

- التذكير بالفرضية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغر الجنس.

الجدول رقم (08): نتائج اختبار (T) لدراسة الفروق بين تلاميذ سنة ثالثة ثانوي في مستوى الطموح.

البيانات الإحصائية / المتغيرات	عينة الدراسة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	قيمة الدلالة الاحصائية (p)	مستوى الدلالة الإحصائية	القرار
الذكور المتفوقين	21	69,38	12,327	−2,956	0.00	0,05	دالة إحصائية
الإناث المتفوقات	39	79,15	12,156				

للتأكد من صحة الفرضية الثانية تم الاعتماد على اختبار **(T)** لدراسة الفروق بين الذكور المتفوقين والإناث المتفوقات في مستوى الطموح.

يبين الجدول رقم (08) أن قيمة **(T)** تساوي **(2,956−)** وبمقارنة قيمة الدلالة الإحصائية **(p)** والتي قدرت ب(0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين أن قيمة الدلالة الاحصائية أصغر من مستوى الدلالة ومنه نستنتج أنه توجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور المتفوقين والإناث المتفوقات مما يعني أنها دالة إحصائيا، ما يشير إلى تحقق الفرضية الثانية وترجع الفروق لصالح المتفوقات ويظهر ذلك في المتوسط الحسابي المقدر ب**(79,15)** والانحراف المعياري المقدر بقيمة **(12,156)** عند الإناث وهي قيمة مرتفعة مقارنة بالمتوسط الحسابي المقدر ب**(69,38)** والانحراف المعياري المقدر ب**(12,327)** لدى الذكور.

3.1. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

- التذكير بالفرضية الثالثة:

- توجد فروق دالة إحصائيا في الفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغر الجنس.

الجدول رقم (09): نتائج اختبار (T) لدراسة الفروق بين تلاميذ سنة ثالثة ثانوي في الفعالية الذاتية.

البيانات الإحصائية / المتغيرات	عينة الدراسة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	قيمة الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة الإحصائية	القرار
الذكور المتوقين	21	138,48	12,468	-1,25	0.21	0.05	غير دالة إحصائية
الإناث المتفوقات	39	145,03	22,016				

للتأكد من صحة الفرضية الثالثة تم الاعتماد على اختبار (**T**) لدراسة الفروق بين المتفوقين والمتفوقات في الفعالية الذاتية.

يبين الجدول رقم (09) أن قيمة (**T**) **تساوي** (**-1,25**) وبمقارنة قيمة الدلالة الإحصائية (p) والتي قدرت ب(**0.21**) بمستوى الدلالة (**0,05**) تبين أن قيمة الدلالة الاحصائية أكبر من مستوى الدلالة (**-1,25 < 0,05**) أي لم تتحقق الفرضية الثالثة ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق في الفعالية الذاتية بين الذكور المتفوقين والإناث المتفوقات.

2. مناقشة نتائج الفرضيات:

1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى: توجد علاقة دالة إحصائية بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى التلاميذ المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي.

تبين من خلال الجدول رقم **(07)** على وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى التلاميذ المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي، أي أنه كلما ارتفعت درجة مستوى الطموح ارتفعت فعالية الذات لدى التلاميذ، مما يؤدي إلى تحقيق النجاح والقدرة على التخطيط للمستقبل والوصول إلى غايتهم.

ولقد كانت نتائج هذه الدراسة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة "توفيق" (2002) تحت عنوان فاعلية الذات ومستوى الطموح والدافعية للإنجاز حيث هدفت إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح والدافعية للإنجاز والجنس والتخصص، كما أسفرت النتائج أن هناك ارتباطا إيجابيا بين فاعلية الذات ومستوى الطموح وأن إدراك الفرد للفعالية العامة لذاته أي إدراكه لما يملك من قدرات وإمكانيات يمثل الأساس الذي يبنى عليه طموحاته ويحدد قراراته للعمل على تحقيق هذه الطموحات. ودراسة "المشيخي" (2009) حيث تهدف إلى دراسة قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين درجات الطلاب في فعالية الذات ومستوى الطموح.

فالأشخاص الذين لديهم إحساس قوي بفاعلية الذات يقومون بإنجاز المهام الصعبة كتحد وبالتالي يكون إدراكه لفاعليته الذاتية يزيد من مستوى طموحه ويؤدي إلى الشعور بالنجاح فاجتياز شهادة البكالوريا تعتبر كتحد لهم خاصة عند التلاميذ المتفوقين ونيل هذه الشهادة بدرجة عالية من التقدير عامل يساهم في زيادة فعالية الذات لديهم، مما زاد من مستوى طموحهم. فالتلاميذ الذين لديهم فاعلية الذات مرتفعة يكونون أكثر استبصار لقدراتهم وكيفية استغلالها في المواقف التي تستدعي ذلك كالتعامل مع الصعوبات التي يصادفونها، فنجدهم أيضا فاعلين بالنسبة لمستقبلهم حيث يحددون أهدافا وخططا مستقبلية مناسبة للوصول إلى مركز مرموق في المجتمع، وبالتالي نظرتهم للحياة تكون متفائلة.

حيث يوضح "جودارد" أن إدراك الأفراد لفاعليتهم الذاتية تؤثر مباشرة على الأهداف والخطط التي يطورونها مسبقا بشأن أدائهم المستقبلي، فالأفراد ذو فاعلية الذات المدركة المرتفعة يطورون ويرسمون خططا فاعلة وناجحة إذ يتم من خلال توضيح الخطوط الإيجابية المؤدية للإنجاز العالي الناتج والطموح بينما يميل الأفراد ذو فاعلية الذات المتدنية أو المنخفضة إلى رسم وتطوير خطط ضعيفة وغير فعالة تؤدي إلى الفشل **(أورد في: ياحي، نصيرة، 2016)**.

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائيا لدى المتفوقين والمتفوقات في مرحلة التعليم الثانوي في مستوى طموحهم وترجع هذه الفروق لصالح المتفوقات.

وجاءت نتائج الدراسة متفقة مع دراسة "محمد بوفاتح" (2005) بعنوان الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وهدفت الدراسة إلى تحديد الفروق في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح باختلاف الجنس والتخصص والصفة وكذا منطقة الإقامة بتطبيق مقياس مستوى الطموح من إعداده على (400) تلميذ، وكانت النتائج بوجود فروق في مستوى الطموح بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

ودراسة "رؤوف" (1981) حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي عند التلاميذ ومستوى طموحهم، وكذا التعرف على الفروق على العلاقة بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الإناث.

وهذا ما لم تبينه دراسة "إبراهيم الكيلاني" (1990) حول الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح والميول حيث كشفت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الذكور. وأيضا دراسة "ماركوبيانكس" (2004) بهدف التعرف على القدرة العقلية وسمات الشخصية ومستوى الطموح، وتكونت العينة من (1500) طالب وطالبة من المراحل التعليم الثانوي والجامعي، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الطموح في كل من متغيري الجنس والتخصص الدراسي لصالح الذكور.

يرجع ذلك إلى أن الإناث لديهن آمال وأهداف يسعين إلى تحقيقها، وهذا ما يجسده الواقع في أن نسبة الإناث المتفوقات أكبر من ذكور، وكذلك التوزيع السكاني نجد عدد الإناث أكبر من الذكور حيث تعتبر الإناث أن التعليم والوصول إلى الجامعة هي أكثر المجالات المتاحة لهن لزيادة خبرتهن وتحقيق ذواتهن فيحاوله قصارى جهدهن من أجل تحقيق النجاح في الدراسة فيكون لديهن مستوى الطموح مرتفع مما يشجعهن ذلك بالاحتفاظ على طموحاتهن مقارنة بالذكور، لذا نجد العديد من العلماء أكدوا من خلال دراساتهم أنه كلما كان الدافع قوي أدى ذلك إلى احتفاظ الأفراد مستوى طموح مرتفع (**الناظور، 2008**).

ويفسر ارتفاع مستوى الطموح لدى الإناث مقارنة بالذكور إلى طبيعة الظروف الاجتماعية والبيئية التي تعيشها الفتاة، حيث أن ثقافة المجتمع تدعم دور الذكر أكثر من الأنثى وأن فرص الاحتكاك

الاجتماعي والمنافسة وتحقيق الذات وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية متاحة للذكور أكثر من الإناث، لذا أصبحن يعبرن عن طموحهن بالرفع منه لكي يظهرن التفوق والتحدي ومنافسة الذكور ليبرهن على قدرتهن على خوض معركة الحياة مثلهن مثل الرجال.

وتفسر هذه النتيجة في ظل التغير الحاصل في المجتمع الجزائري نتيجة تعرضه للعولمة والسيطرة الإعلامية حيث عرف تحولا اجتماعيا ثقافيا تغيرت على إثره البنية السوسيولوجية الثقافية وتغيرت الأدوار الاجتماعية وتكوين الأسرة، بحيث أثبتت الفتاة تفوقها في عدة مجالات وقيامها بعدة أدوار في نفس الوقت، وذلك من خلال خروجها للعمل وتربية أبنائها ورعاية شؤون أسرتها، وهذا جعلها تتحمل المسؤولية وتتخذ القرارات التي تراها بأنها مناسبة وعلى إثر هذا التغير في المجتمع تغيرت المعايير الاجتماعية وأصبحت الفتاة أكثر تفتحا على العالم وأعطيت لها الحقوق نفسها التي منحت للذكر خصوصا في المجال الدراسي، الأمر الذي ساعدها على التفوق في الدراسة لتحقيق مكانة مرموقة في المجتمع، على غرار الذكور الذين يملكون أكثر من سبيل لتحقيق طموحهم في عدة مجالات الحياة كتكوين أسرة مثلا والتكفل بها، لذا نجد طموحهم يتجه نحو العمل وكسب المال لتحقيق طموحاتهم أكثر من الدراسة.

3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: والتي مفادها أنه توجد فروق بين الذكور المتفوقين والإناث المتفوقات في الفعالية الذاتية وما نلاحظه أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور المتفوقين والإناث المتفوقات في الفعالية الذاتية وهذا راجع لعدة أسباب ومنها لكون الطلاب الذكور والإناث المتفوقات من نفس مستوى التعليم الثانوي والبيئة التعليمية مما يؤدي بهم إلى رفع مستوى طموحهم وكذا رفع فعاليتهم الذاتية قصد تحقيق التفوق وهذا ما يؤدي بهم إلى تحقيق النجاح في مسارهم التعليمي التعلمي وخاصة في شهادة البكالوريا، وأيضا يرجع عدم وجود فروق بين الذكور المتفوقين والإناث المتفوقات كون الذكور والإناث من نفس المرحلة العمرية وهي مرحلة المراهقة وبالتالي تتشابه الخصائص الشخصية لكلا الجنسين، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه "الزيات" (1996) والتي هدفت إلى الكشف عن البنية العاملة الأكاديمية المحددة لأداء الطلاب في المسار الأكاديمي والتحقق من مدى وجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات للفرد الأكاديمي ومستواه الدراسي. وأيضا هذا ما بينته دراسة "توفيق" (2002) حول فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح والدافعية للإنجاز لدى الطلاب الثانوي العام والثانوي الفني حيث أسفرت في بعض نتائجها على عدم وجود فروق بين طلاب الثانوي العام والصناعي والتجاري والصناعي في مستوى فعاليتهم الذاتية وأيضا لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث الثانوي العام في

فعاليتهم الذاتية. ولكن رغم عدم وجود فروق بين الجنسين بين الذكور والإناث في مستوى فعاليتهم الذاتية إلا أن الإناث يتميزن بفعالية ذاتية قوية كونهن يتمتعن بمستوى من الطموح عالي وهذا قصد تحقيق التفوق ومنه الوصول إلى أعلى درجات النجاح وخاصة في تحقيق النجاح في شهادة البكالوريا وثم النجاح في المجالات العملية والمهنية فيما بعد.

الاستنتاج العام:

هدفت الدراسة الحالية إبراز العلاقة بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى التلاميذ المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي. وبعد عرض الجانب النظري والإحاطة بمختلف المفاهيم وأدبيات الموضوع المتعلق بمستوى الطموح والفعالية الذاتية إضافة إلى التفوق الدراسي والتعليم الثانوي، وأيضا الجاني الميداني الذي قمنا فيه بعرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات وفق إطار منهجي وموضوعي والمعالجة الإحصائية للنتائج بعد تطبيق واستخدام أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس مستوى الطموح ومقياس الفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي واعتمدنا في دراستنا على التحليل الإحصائي المتمثل في معامل بيرسون (R) لإيجاد العلاقة بين متغيرات الدراسة واختبار (T) للفروق وبعد ذلك تطرقنا إلى تحليل وتفسير ومناقشة النتائج.

وما نلاحظه أن النتائج تبقى نسبية إذ لا يمكننا تعميمها عل التلاميذ السنة الثالثة ثانوي لأننا في صدد قياس شيء قابل للتغيير .

ومن خلال المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- توجد فروق في مستوى الطموح لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق في الفعالية الذاتية لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

خاتمة:

من خلال الدراسة التي قمنا بها حاولنا تسليط الضوء على موضوع مستوى الطموح وعلاقته بفاعلية الذات لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وذلك لأهمية هذا الموضوع ولغرض توضيح ما إذا كان مستوى الطموح له علاقة بالفعالية الذاتية لدى التلاميذ المتفوقين السنة الثالثة ثانوي .

فتوصلنا إلى أن مستوى الطموح من أهم السبل التي يعتمد عليها التلاميذ المتفوقين في تحقيق الأهداف التعليمية مما يؤثر على فعاليتهم الذاتية وتشجيعهم على تحقيق مستويات عالية من النجاح والتفوق في التحصيل الدراسي.

فأهمية الطموح تكمن في أنه يلعب دورا هاما في حياة الفرد والمجتمع باعتبارها سمة ايجابية تعود بالفائدة على الفرد الذي يتميز بها، وهذا لما قد تحقق له نجاحات وانجازات، وعلى المجتمع الذي يؤثر ويتأثر بأفراده، فهذه الانجازات التي يحققها الفرد تسهم بطريقة أو بأخرى في تقدم المجتمع وتطوره ،بالإضافة إلى فعالية الذات التي تكمن أهميتها في تلك الثقة التي يشعر بها الفرد في أنه قادر على تحقيق طموحاته وأهدافه المطلوبة.

تناول الجانب النظري لموضوع الدراسة مفهوم مستوى الطموح والفعالية الذاتية وكذا التفوق الدراسي والتعليم الثانوي، وأما فيما يخص الجانب التطبيقي تم فيه اختيار الفرضيات باستخدام أدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياس مستوى الطموح للعدل ومقياس الفعالية الذاتية لطيبي حكيم .

وتم تطبيقه على عينة تتكون من (60) تلميذ في بعض ثانويات تيزي وزو وتمت معالجة النتائج بالاستعانة ببرنامج spss .

وفي تفسير ومناقشة الفرضيات تم التوصل الى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا في مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى التلاميذ المتفوقين السنة الثالثة ثانوي .

وفي الأخير نستخلص أن نتائج دراستنا هذه التي تخص فقط عينة محدودة من المجتمع الأصلي في منطقة محددة وهي ستة ثانويات بولاية تيزي وزو، وعليه تبقى هذه النتائج نسبية ومحصورة على العينة المختارة إذ ندعو الطلبة الآخرين في البحث والتوسع أكثر في هذا الموضوع قصد إثرائها.

اقتراحات الدراسة:

على ضوء الإطار النظري والميداني لهذه الدراسة والنتائج الموضحة سابقا يمكن صياغة الاقتراحات التالية:

– إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية حول مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى التلاميذ المتفوقين المقبلين على شهادة البكالوريا.

– العمل على توفير الاستراتيجيات المناسبة التي تساعد على رفع من مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى المتفوقين المقبلين على شهادة البكالوريا.

– توفير جو تعليمي تعلمي الذي يمكن للتلاميذ المتفوقين من إثبات ذواتهم وذلك بتوفير كل المتطلبات التي يحتاجونها في مسارهم المدرسي.

– تنمية مستوى الطموح والفعالية الذاتية لدى التلاميذ المتفوقين المقبلين على شهادة البكالوريا من خلال توفير برامج تدريسية وتدريبية.

المراجع

قائمة المراجع:

1. باللغة العربية:

1- ابن منظور (1975). **لسان العرب**. المجلد (7) 1، بيروت: دار صادر.

2- إسماعيل بن فليس، خديجة (2015). **التفوق الدراسي والسيطرة الدماغية** . الأردن: دار الأيام للنشر والتوزيع.

3- إسماعيل بن فليس، خديجة (2016). **التفوق الدراسي والسيطرة الدماغية**. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

4- أصلان، صبح المساعيد (2011). التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الأساسية)** المجلد (19) 1، العدد الأول 679-707.

5- أنطوان، نعيمة وآخرون (2000). **موسوعة علم النفس**. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

6- بركات، زياد (2009). **علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير، فلسطين: جامعة القدس المفتوحة. ص60

7- بلال، محمد إسماعيل (2008). **السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق**. مصر: دار الجامعة الجديدة.

8- بندري، محمد حسن والزيادي، العتيبي (2007). **اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف**. رسالة ماجستير. غير منشورة، مكة مكرمة: جامعة أم القرى. ص160.

9- بوحوي، نادية (2012). **الاحتراف النفسي وعلاقته بتوقعات الفعالية الذاتية عند معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة**. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر (2)، الجزائر. ص167.

10- بوداود، هالة (2013). **الفاعلية الذاتية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية بجامعة أكلي محند أولحاج)**. رسالة ماستر، جامعة محند أكلي أولحاج، بويرة الجزائر .ص59.

11- بوعلاق، محمد (2009). **الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي قي العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

12- بوفاتح، محمد (2005). **الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح المهني لدى تلاميذ السنة الثالثة**. رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة ورقلة. ص19.

13- توفيق، محمد إبراهيم محمد (2002). **فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح والدافعية للإنجاز عند طلاب الثانوي العام والثانوي الفني**. رسالة ماجستير. غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

14- توفيق، محمد وتوفيق بشير (2005). **دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في** ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية، بغزة. ص25.

15- الجبوري، محمد عبد الهادي (2013). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك** نموذجا. رسالة دكتورة. غير منشورة، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك. ص65.

16- جروان، فتحي عبد الرحمن (1998). **الموهبة، التفوق، الإبداع**. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

17- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 27 يناير 2008، العدد 4 السنة الخامسة والعشرون.

18- حدان، ابتسام (2015). **فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالألم المزمن بمدينة ورقلة**. مذكرة شهادة ماجستر في علم النفس العيادي، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة، الجزائر. ص28.

19- حسن عبد الحميد، أحمد رشوان (2006). **العلم والتعليم والمعلم من المنظور علم الاجتماع مؤسسة شباب الجامعة**. مصر.

20- حسن، عادل (2003). **إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية**. مصر: مؤسسة الشباب الجامعة مصطفى مشرقة.

21- حسين فرج، عبد اللطيف (2008). **التعليم الثانوي، رؤية جديدة**. دار حامد، الأردن.

22- حسين فرج، عبد اللطيف (2008). **نظم التربية والتعليم في الوطن العربي من قبل وبعد عولمة التعليم**. دار حامد.

23- خابط، ليلية (2018). **فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة مولود معمري، الجزائر .ص34-35.

24- الخالدي، أديب محمد (2003). **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**. الأردن: دار وائل.

25- خالدي، عبد الله (2002). **فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة عين شمس.

26- خطيب، رجاء (1990). **الطموح المهني والطموح الأكاديمي لطلبة جامعة الأزهر والجامعات الأخرى**- دراسة مقارنة مجلة علم النفس،. العدد (16)1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

27- الدريدي، فوزي أحمد (2007). **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية**. رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية. ص 46.

28- الدسوقي، عياد أبو المعاطي (2009). **عزوف طلاب المرحلة الثانوية عن الالتحاق بالشعب العلمية في القرن 21**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

29- رشيد، رزقي (2012). **الفعالية الذاتية وعلاقتها بالإنظباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن**. مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

30- رفقة، سالم (2007). **مجلة البحوث التربوية والنفسية**. العدد (23)1.

31- الريماوي، محمد عودة (1994). **علم النفس الطفل**. عمان: دار الشروق.

32- زهران، محمد حامد وسناء حامد، زهران (2010). فاعلية الذات وعلاقتها بالإتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات الجامعة. **مجلة الدراسات التربوية الاجتماعية**، م (16) م (4).

33- الزيادي، محمود (2001). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. الأردن: دار الثقافة.

34- السيد عبيد، ماجدة (2000). **تربية الموهوبين والمتفوقين**. الطبعة الأولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

35- سيد، سليمان عبد الرحمن وأحمد، صفاء غازي (2001). **المتفوقين عقليا: خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم**. مصر: مكتبة زهران الشرق. ص13.

36- سيد، سليمان عبد الرحمن والسيد محمد، أبو هاشم حسن (2005). الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا كما يدركها المعلمون والمعلمات بمراحل التعليم العام. **مجلة الأكاديمية العربية لتربية الخاصة**. العدد6.

37- شاهين، فؤاد (1997). **موسوعة علم النفس**. المجلد (1) 1، بيروت: عويدات للنشر والطباعة.

38- الضريبي، عبد الله (2010). **مناهج البحث في علم النفس**. المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

39- طيبي، حكيم (2012). **دور فاعلية الذات في التعامل مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بسلوك التدخين لدى الطالب الجامعي**. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر (02)، الجزائر. ص80 .81

40- عاقل، فاخر (2003). **معجم العلوم النفسية**. القاهرة: شعاع للنشر والعلم.

41- عبد الفتاح، كاميليا (1990). **دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية**. ط3، نهضة مصر، القاهرة.

42- عبد ربه، علي شعبان (2010). **الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا**. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة. ص112.

43- عربيات، أحمد عبد الحليم وحمادنة، برهان محمود (2014). فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد (15)، عدد (1)، مارس.

44- العزة، سعيد حسني (2000). **تربية المتفوقين والموهوبين**. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

45- علي أسود، فايز (2009). **دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق** في كلية التربية جامعة الأزهر. سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 11، العدد 1،عزة.

46- علي، أمال (2002). **الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح**. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة. ص06.

47- غالب، بن محمد علي المشيخي (2009). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جاوعة الطائف**. رسالة دكتوراه، أم القرى.ص85.

48- قطنامي، محمد حسن (2009). **تربية الموهوبين وتنميتهم**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

49- القطناني، علاء سمير موسى (2011). **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح** لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات. رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة نزوي، الأردن.

50- القيسي، نايف (2006). **المعجم التربوي وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة نشر والتوزيع.

51- كامل أحمد، سهير(2000). **أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، مركز الإسكندرية.

52- كحيلة، ريم وصيبرة، فؤاد ويونس، أحمد (2014). دراسة لمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب الثالث ثانوي في مدينة الاذقية. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، 36(6).

53- لعويسات، جمال الدين(2002). **السلوك التنظيمي والتطور الإداري**. الجزائر: دار هومة،

54- مجموعة باحثين (دون سنة). بيروت: دار المشرق.

55- محدب، رزيقة (2015). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري**. رسالة دكتوراه، الجزائر. ص144.

56- محمد النوبي، محمد علي (2010). **مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعاديين**. الطبعة الأولى، عمان: دار الصفاء.

57- محمد سيد، فهمي (2001). **قواعد البحث في الخدمة الاجتماعية**. الإسكندرية: دار الكتاب الجامعي الحديث .

58- محمود الدسوقي، راوية (1996). دراسة لبعض المتغيرات النفسية لدى المتفوقات والمتخلفات تحصيليا من طالبات جامعة. **مجلة علم النفس**، السنة العاشرة، العدد (38).

59- مدحت عبد الحميد، عبد االطيف (1999). **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

60- مدحت عبد الحميد، عبد اللطيف (1990). **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**. الإسكندرية: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

61- مروان، عبد المجيد إبراهيم (2000). **الأسس العلمية لإعداد الرسائل الجامعية**. الطبعة الأولى مؤسسة الوراق، عمان.

62- المزروع، ليلى، وعبد الله، السليمان (2007). دراسة فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدلى عينة من طالبات جامعة أم القرى. **مجلة العلوم النفسية والتربوية البحرين 8 (4).**

63- المصري، نيفين عبد الرحمان (2011). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي** لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر. بغزة.

64- المعايطة، خليل عبد الرحمن والبواليز، محمد عبد السلام (2014). **الموهبة والتفوق**. عمان: دار الفكر.

65- معوض، محمد وعبد العظيم (2005). **مقياس مستوى الطموح**. القاهرة :مكتبة لأنجلو المصرية.

66- مفتاح، محمد عبد العزيز (2010). **مقدمة في علم النفس الصحة**. عمان: دار وائل للنشر.

67- **المنجد في الغة والإعلام** (1986). لبنان: دار المشرق.

68- مودع، هاجر (2015). **نمط الإختيار المهني وعلاقته بمستوى الطموح المهني وفق نظرية جون هولاند، دراسة ميدانية على عينة من موظفي عقود ما قبل التشغيل ومنحة الإدماج لحاملي الشهادات**. رسالة ماستر، جامعة محمد الخيضر، بسكرة، الجزائر. ص79-80.

69- الناظور، رشا (2008). **مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب الثالثة ثانوي**. رسالة ماجستير. جامعة دمشق، سوريا.ص14.

70- ولاء سهيل، يوسف (2016). **فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية**. رسالة ماجستير في علم النفس العام، جامعة دمشق، دمشق. ص44-45.

71- وهبة، حسن محمد مسلم (2007). **الموهوبين والمتفوقين**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

72- ياحي، كنزة ونصيرة، نعيمة (2016). **فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار ومستوى الطموح لدى طلبة في علم النفس المدرسي تخصص إرشاد مدرسي**. جامعة مولود معمري، الجزائر. ص139-141.

2. باللغة الأجنبية:

73- Bandura, A (1994). Self-efficacy. (in) V.S.Ramachauran (ed). Encyclopaedia of human behavioural, 4, New York: Acade;ic press.

74- Bandura, A.(1997). Self-efficacy. The exercises of control New York: W. H. Freeman and company. Emory University, Division of educational Studies, Information on self-efficacy: A community of Scholars. Retrieved November 8,2008, from: http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.htmal.

ملاحق

ملحق رقم (1) تمثل تعليمة مقاييس الدراسة

جامعة مولود معمري

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علوم التربية

أولا: البيانات:

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

السن: .....

التحصص: .....

ثانيا: التعليمة:

في إطار إعداد بحث علمي، أتقدم إليكم بهذه المقاييس التي تتكون من مجموعة العبارات، وذلك بوضع إشارة (**X**) أمام العبارة التي **تحدد إجابتك بكل صدق**.

علما أن:

- لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.
- إجابتك ستكون في منتهى السرية و ستستخدم فقط لأعراض البحث العلمي، رجاء لا تترك أي فقرة دون إجابة.

و شكرا

مقياس مستوى الطموح :

م	العبارة	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
1	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها				
2	أعرف جيدا ما أريد فعله				
3	إنني واثق من تحقيق أهدافي				
4	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات.				
5	من الأفضل أن يضع الفرد أهدافا بديلة.				
6	يشغلني التفكير في المستقبل				
7	أرى أن الحياة ستستمر مهما حدث				
8	أستطيع وضع أهداف واقعية في حياتي.				
9	ينبغي الإستفادة من التجارب الفاشلة.				
10	أحدد أهدافي قي ضوء إمكانياتي.				
11	أشعر بالرغبة في الحياة.				
12	أتطلع إلى المستقبل.				
13	أسعى لتحقيق ما هو أفضل.				
14	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف.				
15	أعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية مطلوب.				
16	لدي المقدرة على تحديد أهدافي.				
17	أستطيع توجيه إمكانياتي و الإستقادة منها.				
18	ينبغي عدم الاستسلام للفشل.				
19	أشعر بالتفاءل نحو المستقبل.				
20	أستطيع استبدال أهدافي التي لا تحقق.				
21	أعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح.				
22	أؤمن بالقول " رب ضارة نافعة ".				
23	ينتابني الشعور باليأس.				
24	ينبغي أن يستعيد الإنسان لمواجهة المستقبل بتحدياته.				
25	أعتقد أنه لا يوجد وقت يشبه الحاضر.				
26	أعتقد أن المعاناة تكون دافعا للإنجاز.				
27	أؤمن بأن بعد العسر يسر.				
28	لدي الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم.				
29	أدرك أن الحياة متغيرة.				
30	أجد صعوبة قي تقبل كل ما هو جديد.				

31	أرى أن التجديد أساس استمرارية الحياة بشكل جديد.				
32	يشغلني التفكير في الماضي بمشكلاته.				
33	أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج المجهودات السابقة.				
34	أسعى وراء المعرفة الجديدة.				
35	أرغب في الإطلاع على كل ما هو جديد و مثير.				
36	أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط.				

مقياس فاعلية الذات:

م	العبارة	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	لا يمكنني التعامل مع جميع العقبات التي تواجهني.				
2	إذا واجهتي عقبة ما فسوف أجد طريقة لحلها.				
3	أستطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة قد تواجهني.				
4	أتمكن من حل المشاكل السهلة إذا بذلت الجهد المناسب.				
5	يمكن لبعض العقبات أن تحول بيني و بين تحقيق أهدافي.				
6	يسهل علي الوصول إلى أي هدف مهما كان بعيدا.				
7	لا يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق امالي.				
8	يلجأ لي زملائي في حل معظم مشاكلهم.				
9	يسهل على زملائي حل كثير من المشاكل التي يصعب علي حلها				
10	ثقة زملائي في مهاراتي هي التي تدعوهم إلى اللجوء إلي.				
11	يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة.				
12	لا أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة.				
13	سيكون لي مستقبلا باهرا.				
14	عندي الكثير من الطموحات التي سوف أنجزها.				
15	أستطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب.				
16	يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أجد نفسي في مأزق ما.				
17	يصعب علي إقناع أي إنسان بأي شيء.				
18	أستطيع المحافظة على اتزان في المواقف الصعبة.				
19	لا يمكنني ضبط انفعلاتي إذا استشارني أي إنسان.				
20	يمكنني السيطرة على انفعلات الاخرين من زملائي.				
21	يقتنع زملائي بارائي لثقتهم الكبيرة في شخصيتي.				
22	أتبع جميع إرشادات المرور طالما يلتزم بها الجميع.				
23	التعامل مع الاخرين بجدية لا يجبرهم على إتباع نفس الأسلوب.				
24	يصعب علي التفكير في حل أي مشكلة.				
25	أستطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات.				
26	أرى نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي.				
27	يصعب علي الوصول إلى أهدافي وتحقيق غاياتي.				

28	عندما تواجهني مشكلة أجد عندي حلولا كثيرة.				
29	يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة.				
30	يصعب علي التوافق مع أي مجتمعات جديدة.				
31	أعتمدعلى نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكالات.				
32	نظرا لقدراتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل إليها				
33	وهبني الله عز و جل من القدرات ما يجعلني أعيش سعيدا.				
34	إذا عارضني أحد أكون أنا الخاسر في النهاية.				
35	إذا أعاقني أي إنسان يصعب علي التغلب علية.				
36	أنتصر لنفسي في كثير من المواقف.				
37	يصعب علي إيقاف أي إنسان عند حده.				
38	لا أترك حقي مهما كان مع أي إنسان.				
39	ترك الإنسان لحقوقه لا يعد انهزامه أو سلبية.				
40	على الإنسان أن يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك.				
41	لا يمكنني تحقيق كثيرا من المفاجات.				
42	سوف أصل إلى مكانة مرموقة في هذا المجتمع.				
43	أستطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف محدد.				
44	ليس من الصعب على أي إنسان أن يقودني إلى ما يريد.				
45	أستطيع تحمل كثيرا من المسؤوليات .				
46	يمكنني القيام بالقليل من الأدوار في الحياة.				
47	تشعر أسرتي بنقص ما في حالة عدم وجودي معهم.				
48	وجودي في أي مكان كفيل بأن يجعله ممتعا و مشوقا.				
49	يمكنني إضافة القليل لأي عمل أكلف به.				
50	يكلفني جميع من حولي بالأعمال السهلة.				

ملحق رقم (2): مراجعة لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين

تعليمات:

يرجى إكمال مقاييس التقدير التالية لكل طالب فوق المتوسط من طلبتك. إن نماذج التقدير أدناه تتضمن بنودا / فقرات في مجالات **التعلم، الدافعية، الإبداع، والقيادية.** والتقديرات لكل فقرة يجب أن تعكس مدى تكرار ملاحظتك للخاصية.

يرجى قراءة كل بند ووضع دائرة حول الرقم الذي يتطابق مع درجة تكرار ملاحظتك لكل سلوك.

ملاحظة: يجب أن يقرأ كل بند مع مقدمة:

يظهر الطالب .....

أما درجة التقدير فهي كما يلي:

1= أبدا. **2= نادرا.**

3= نادرا جدا. **4= أحيانا.**

5= كثيرا. **6= دائما.**

اسم الطالب (أو رقمه الرمزي):

المعدل العام للفصل الأول:

خصائص التعلم

LEARNING CHARACTERISTICS

يظهر الطالب / الطالبة.....

رقم	الفقرة	1 أبدا	2 نادرا	3 نادرا جدا	4 أحيانا	5 كثيرا	6 دائما
1	مفردات متقدمة على عمره أو صفه.						
2	القدرة على إصدار تعميمات حول الأحداث والناس والأشياء.						
3	مخزونا كبيرا من المعلومات حول موضوع معين.						
4	القدرة على فهم المبادئ الأساسية.						
5	نظرة ثاقبة في علاقات السبب والنتيجة .						
6	فهم المواد المعقدة من خلال القدرة على التفكير التحليلي.						
7	مخزونا كبيرا من المعلومات حول موضوعات متنوعة						
8	القدرة على التعامل مع الأشياء المجردة.						
9	استرجاعا للمعلومات حول الحقائق.						
10	ملاحظات متبصرة وثاقبة.						
11	القدرة على نقل التعلم من موقف لآخر.						

خصائص الإبداع

CREATIVITY CHARACTERISTICS

يظهر الطالب الطالبة .....

رقم	الفقرة	1 أحيانا	2 نادرا	3 نادرا جدا	4 أحيانا	5 كثيرا	6 دائما
12	قدرة على التفكير التخيلي.						
13	روح الدعابة						
14	قدرة على الإتيان باستجابات غير عادية ومتفردة وذكية.						
15	روح المغامرة أو الرغبة في المخاطرة						
16	قدرة على توليد عدد كبير من الأفكار أو الحلول للمشكلات أو الأسئلة.						
17	ميلا للرؤية الفكاهة أو النكتة في مواقف قد لا تبدو كذلك للآخرين						
18	قدرة على تكييف و تحسين أو تعديل الأشياء والأفكار.						
19	مرحا فكريا و رغبة في التخيل والتلاعب وبالأفكار.						
20	اتجاها بعدم التطابق مع الآخرين و لا يخشى أن يكون مختلفا.						

خصائص الدافعية

MOTIVATION CHARACTERISTICS

يظهر الطالب / الطالبة .....

رقم	الفقرة	1 أبدا	2 نادرا	3 نادرا جدا	4 أحيانا	5 كثيرا	6 دائما
21	قدرة على التركيز باهتمام على الموضوع لفترة طويلة من الوقت						
22	سلوكا يتطلب توجيها محدودا من قبل المعلمين.						
23	يحافظ على اهتمامه بموضوعات معينة أو مشكلات						
24	مثابرة لإيجاد معلومات حول الموضوعات التي تهمه						
25	مواظبة في العمل على المهمات أو الواجبات حتى عند نتاجات جهوده.						
26	تفضيلا للمواقف التي يمكن أن يتحمل فيها مسؤولية شخصية عن نتاجات جهوده.						
27	متابعة للسلوك عندما يكون مهتما بموضوع أو مشكلة.						
28	انهماكا شديدا في موضوعات أو مشكلات معينة.						
29	التزاما بالمشروعات طويلة الأمد عندما يكون مهتما بالموضوع.						
30.	إصرارا و ثباتا في متابعة الأهداف.						
31.	حاجة محدودة للحافز الخارجي لمتابعة العمل المثير من بدايته.						

خصائص القيادة

LEADERSHIP CHARACTERISTICS

يظهر الطلب / الطالبة .....

رقم	الفقرة	1 أبدا	2 نادرا	3 نادرا جدا	4 أحيانا	5 كثيرا	6 دائما
32	سلوكا مسئولا، و يمكن الاعتماد عليه في متابعة المشروعات / النشاطات.						
33	ميلا ليحظى باحترام زملائه في الفصل.						
34	قدرة على توضيح الأفكار والتواصل بشكل جيد مع الآخرين.						
35	ثقة بالنفس عند تفاعله مع أقرانه في العمر.						
36	قدرة على تنظيم وتقديم بنية الأشياء والمواقف والناس.						
37	سلوكا تعاونيا عند العمل مع الآخرين.						
38	ميلا لتوجيه النشاط عندما يكون منشغلا مع الآخرين.						

ملحق رقم (3): درجات الخام لإجابات المعلمين على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين

عدد التلاميذ (العينة)	درجة كل تلميذ متفوق
1	208
2	144
3	177
4	153
5	175
6	160
7	174
8	194
9	187
10	164
11	185
12	163
13	162
14	173
15	162
16	162
17	172
18	166
19	168
20	168
21	139
22	182
23	187
24	155
25	160

155	26
188	27
193	28
187	29
138	30
190	31
173	32
201	33
198	34
190	35
181	36
103	37
145	38
184	39
164	40
183	41
175	42
210	43
156	44
178	45
180	46
168	47
176	48
166	49
204	50
201	51
160	52
181	53
198	54

174	55
154	56
133	57
189	58
125	59
120	60
10184	60

ملحق رقم (4) يوضح نتائج معامل ارتباط بيرسون بين

فاعلية الذات ومستوى الطموح

Corrélations

		الطموح	الفعالية
الطموح	Corrélation de Pearson	1	,386**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
الفعالية	Corrélation de Pearson	,386**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

ملحق رقم (5) يوضح نتائج اختبار (t) للفروق بين الجنسين في فاعلية الذات

Teste (t) :

Statistiques de groupe

	garcon	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الطموح	1	21	69,38	12,327	2,690
	2	39	79,15	12,156	1,946

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الطموح	Hypothèse de variances égales	,193	,662	-2,956	58	,005	-9,773	3,306	-16,391	-3,155
	Hypothèse de variances inégales			-2,943	40,574	,005	-9,773	3,320	-16,481	-3,065

ملحق رقم (6): يوضح نتائج اختبار (T) للفروق بين الجنسين للفعالية الذاتية

Teste T :

Statistiques de groupe

	fille	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الفعالية	1	21	138,48	12,468	2,721
	2	39	145,03	22,016	3,525

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الفعالية	Hypothèse de variances égales	3,246	,077	-1,256	58	,214	-6,549	5,215	-16,988	3,889
	Hypothèse de variances inégales			-1,471	57,793	,147	-6,549	4,453	-15,464	2,365