جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم (الجزائر)

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: تحليل المعطيات الكمية والكيفية

الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية بومدين محمد_حاسي ماماش.

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: شلغاف تالية

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د/بلكرد محمد	أستاذ محاضر – ب–	رئيسا
أ/ بورزق يوسف	أستاذ مساعد – أ–	مشرفا ومقررا
د/قوعيش مغنية	أستاذة محاضرة – ب–	مناقشا

السنة الجامعية:2019/2018

د: بورزق يوسف

Scanné avec CamScanner

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم (الجزائر)

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: تحليل المعطيات الكمية والكيفية

الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية بومدين محمد_حاسي ماماش.

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: شلغاف تالية

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د/بلكرد محمد	أستاذ محاضر - ب-	رئيسا
أ/ بورزق يوسف	أستاذ مساعد - أ-	مشرفا ومقررا
د/قوعيش مغنية	أستاذة محاضرة - ب-	مناقشا

السنة الجامعية:2019/2018

الإهداء

إلى :

من لا أقدر على رد جميلهما لو عملت لهما طول الحياة.

من لا يكفي جهد الدهر لرد جميلهما و لو ليوم .

من لا يكفي قدر البحر مدادا للتعبير بالأحرف و يعجز اللسان عن شكرهما بالكلمات.

أمي الغالية بارك الله في عمرها و حفظها الله لنا.

أبي رحمه الله و أسكنه فسيح جنانه .

نصفي الثاني و رفيق دربي زوجي أشكره على تشجيعي و مساندتي حفظه الله .

الإخوة و الأخوات كل باسمه : حورية ، نورة ،محمد ، عبد الكريم ، أمينة و نادية .

براعم العائلة : عـلى ، ريتاج و أريج .

زملاء الدراسة و العمل .

شلغاف تالية

شكر وتقدير

قال الله تعالى " ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي " .

(سورة النمل أية 19)

عملا بقوله صلى الله عليه و سلم " من لم يشكر الناس لا يشكر الله "

أتقدم بالشكر الجزيل و العرفان إلى أستاذي الكريم و الفاضل الدكتور يوسف بورزق على ما قدمه لي من عون و إرشاد كبيرين و لم يبخل علي بالنصح و التحفيز حفظ الله و جزاه .

كما لا يفوتني أن أتوجه بأسمى عبارات الشكر و التقدير إلى كافة أساتذة شعبة علم النفس و علوم التربية خاصة أساتذة تخصص تحليل المعطيات الكمية و الكيفية .

و الشكر موصول إلى أعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم و قبولهم الإشراف على رسالتي .

كما أتقدم بالشكر إلى السيد شنة محمد مدير ثانوية محمد بومدين – حاسي مماش– و أتمنى له الشفاء العاجل ، و أبنائي و تلامذتي الذين أتمنى لهم حظ و مستقبل ناجح .

و خالص الشكر إلى كل من مد لنا يد العون من قريب أو بعيد دون استثناء و خاصة زميلي و أخي السيد مرابطين محمد .

اللهم أقبل العمل مع قلته، و الجهد مع ضآلته، و السعي مع شوائبه، عز جاهك، و حل ثناؤك ولا اله إلا أنت.

شلغاف تالية.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بثانوية بومدين محمد بحاسي ماماش ولاية مستغانم، وكذلك التعرف على مستوى الطموح لديهم وهل يختلف باختلاف الشعبة الدراسية، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- يتمتع مقياس الطموح بمؤشرات صدق وثبات مقبولة.
- وجود مستوى مرتفع من الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- وجود فروق في الطموح عند تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى إلى الشعبة الدراسية لصالح شعبة الآداب والفلسفة.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، الطموح.

Abstract :

The aim of this study was to investigate the psychometric characteristics of the measure of aspiration in a sample of third year secondary school students at Boumediene Mohamed hassi Mamach, Mostaganem province. As well as to identify their level of aspiration and whether it varies according to the study division, and after statistical treatment were reached the following results :

- The measure of aspiration has indicators of validity and reliability.
- There is a high level of aspiration for third year students secondary.
- There are differences in the level of aspiration for the third year secondary students attributed to the study division for the benefit of the division of Literature and Philosophy.

Keywords: psychometric characteristics, level of aspiration.

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

الإهداء .....أ

تقدير وشكر.....ب

ملخص الدراسة بالعربية .....ج

ملخص الدراسة بالإنجليزية .....ج

فهرس المحتويات ..... د

فهرس الجداول ..... ز

فهرس الأشكال ..... ز

فهرس الملاحق .....ح

مقدمة 01

الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة 05

2- فرضيات الدراسة 07

2- أهداف الدراسة 07

3- أهمية الدراسة 08

5- تحديد المفاهيم 09

6- الدراسات السابقة 09

الفصل الثاني: الخصائص السيكومترية

تمهيد 16

1- مفهوم الخصائص السيكومترية 16
2- صدق الاختبار.....17
2-1- مفهوم الصدق.....17
2-2- خصائص صدق الاختبار.....17
2-3- طرق حساب الصدق.....19
2-4- العوامل المؤثرة في الصدق.....25
3- ثبات الاختبار.....25
3-1- مفهوم الثبات.....25
3-2 المفهوم الإحصائي للثبات.....26
3-3 طرق حساب الثبات 28
3-4 العوامل المؤثرة على الثبات 37
4- علاقة صدق الاختبار بثباته.....38
خلاصة الفصل 39

الفصل الثالث: الطموح

تمهيد 41
1- مفهوم مستوى الطموح.....41
2- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح 44
3 – الأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح.....47
4- أنواع الطموح.....48
5- أشكال الطموح..... 51
6- النظريات المفسرة لمستوى الطموح.....53

7- خصائص الفرد الطموح.....57

خلاصة الفصل 57

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد.....61

1- منهج الدراسة 61

2- حدود الدراسة 61

3- مجتمع الدراسة وعينته 62

4- أداة الدراسة.....64

5- إجراءات الدراسة.....65

6- الأساليب الإحصائية 66

الفصل الخامس : عرض ومناقشة وتفسير النتائج

- تمهيد 68

1- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى 68

2- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية 70

3- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة 71

4- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الرابعة 72

5- الاستنتاج العام 76

6- الاقتراحات 76

- قائمة المراجع 78

-محتويات الملاحق 83

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزع عينة الدراسة حسب الجنس	62
02	توزع عينة الدراسة حسب الشعبة	63
03	توزع الفقرات على أبعاد مقياس الطموح	65
04	معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الطموح	68
05	دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد عينة الدراسة.	69
06	معامل ثبات الفا كرونباخ لمقياس الطموح	70
07	معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الطموح	71
08	نتائج اختبار ت لعينة واحدة.	71
09	الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الطموح تبعا للشعبة الدراسية	73
10	المقارنات البعدية بهدف تحديد اتجاه الفروق.	74

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	أنواع صدق الاختبارات	19
02	طرق حساب معامل الثبات	28
03	طريقة تطبيق صيغتين متكافئتين بفاصل زمني.	31
04	نظرية ليفين.	54
05	توزع عينة الدراسة حسب الجنس	63
06	توزع عينة الدراسة حسب الشعب الدراسية	73

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس الطموح	83
02	خاص بنتائج الدراسة الأساسية spss v20	85

مقدمة:

اوجد هوب سنة Hoppe 1930 مصطلح الطموح ليدل به على العلاقة المتبادلة بين الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه ولخبراته مع النجاح والفشل، ومستوى الطموح يعبر عن الدوافع المكتسبة ويختلف الأفراد في طموحهم، فمنهم ذوي الطموح العالي ومنهم ذوي الطموح المنخفض، ويتميز الأفراد ذوي الطموح العالي بأنهم لا يشعرون باليأس، وهم واثقون من تحقيق أهدافهم وقادرون على وضع أهداف بديلة في الحالات الاستثنائية، يخططون للمستقبل ولا يستعجلون النتائج ولا يثنيهم الفشل عن المواصلة، فهم يؤمنون أن الفشل هو أول خطوات النجاح، ويستطيعون تجاوز العقبات الأسرية والأكاديمية والاجتماعية.

كما تعد المرحلة الثانوية الفترة الانتقالية الأكثر أهمية في تكوين شخصية الفرد، فهي مرحلة بداية الاستقلالية والاعتماد على النفس، والتخطيط للمستقبل ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لمحاولة استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح على عينة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، ومعرفة مستوى الطموح لديهم وهل يتأثر باختلاف الشعبة الدراسية، ولتحقيق هذه الأهداف تطلب تقسيم الدراسة إلى جانبين نظري وميداني.

نظم الجانب النظري في ثلاثة فصول تم التطرق في الفصل الأول منه إلى إشكالية الدراسة واعتباراتها من الفرضيات، الأهداف، الأهمية، تحديد المفاهيم والدراسات السابقة، وتناول الفصل الثاني الخصائص السيكومترية من خلال التطرق لمفهومها ومفهوم كل من الصدق والثبات، وطرق حسابهما والعوامل المؤثرة عليهما والعلاقة بينهما، في حين خصص الفصل الثالث لدراسة الطموح من خلال تعريفه وذكر العوامل المؤثرة فيه وأهميته، مع تحديد أشكاله وأنواعه والنظريات المفسرة له ، وإبراز خصائص الفرد الطموح.

ونظم الجانب الميداني في فصلين وضح الفصل الأول منه الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث المنهج والحدود، مجتمع الدراسة وعينته، الأداة وإجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية، في حين خصص الفصل الثاني لعرض ومناقشة وتفسير النتائج، وصولا إلى الاستنتاج العام ثم الاقتراحات.

الـجانب الـنظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- تحديد المفاهيم.

6- الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: الخصائص السيكومترية

تمهيد.

1- مفهوم الخصائص السيكومترية.

2- صدق الاختبار.

2-1- مفهوم الصدق.

2-2- خصائص صدق الاختبار.

2-3- طرق حساب الصدق.

2-4- العوامل المؤثرة على الصدق.

3- ثبات الاختبار.

3-1- مفهوم الثبات.

3-2- المفهوم الإحصائي للثبات.

3-3- طرق حساب الثبات.

3-4- العوامل المؤثرة على الثبات.

4- علاقة صدق الاختبار بثباته.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

كثير ما اهتم الخبراء في مجال القياس النفسي والتربوي ببناء اختبارات وأدوات صالحة للقياس موثوق في كفاءتها، باعتبارها أهم الوسائل التي يستخدمها الأخصائيون النفسيون والمربون والمعنيون بانتقاء الأفراد وتوجيههم، ومن خلال نتائج هذه الاختبارات يمكن اتخاذ قرارات هامة تساهم وتؤثر في بناء المجتمعات، وسلامة هذه القرارات مرتبط بسلامة النتائج المحصل عليها من هذه الاختبارات، ما يعني مدى صلاحيتها في قياس ما وضعت لقياسه، ومدى اتساق الدرجات من قياس إلى أخر أو ما اصطلح على تسميته بالخصائص السيكومترية، وستحاول هذه الدراسة من خلال هذا الفصل التعرف على مفهوم الخصائص السيكومترية، خصائصها وطرق حسابها، العوامل المؤثرة فيها والعلاقة بين الصدق والثبات.

1- مفهوم الخصائص السيكومترية:

يقصد بالخصائص السيكومترية للاختبار تلك الصفات الضرورية والمتعلقة بمدى فاعلية بنود الاختبار، وكذلك بالصدق والثبات، وما يرتبط بهما من معاملات تمييز، ومستويات السهولة والصعوبة (في حالة اختبارات التحصيل والقدرات)، ومعايير تفسير النتائج التي يتم التحقق منها بعد تطبيق الاختبار تطبيقا تجريبيا على عينة ممثلة للمجتمع تسمى بعينة التقنين، وتعتمد جودة الاختبار وموضوعيته على مدى توافر درجات مناسبة لهذه الخصائص. (بوسالم، 2014: 60) وسنتعرض في هذا الفصل إلى صدق وثبات الاختبار.

2- صدق الاختبار:

2-1- مفهوم الصدق:

يعتبر الصدق من أهم الخصائص السيكومترية للاختبارات النفسية، ذلك لأنه يتعلق بما يقيسه الاختبار والى أي مدى ينجح في قياسه فالصدق يحدد قيمة الاختبار وصلاحيته في قياس ما وضع لقياسه، والصدق شرط ضروري وأساسي في الاختبارات النفسية، غير انه ليس شرطا كافيا اذ لابد من توفر شروط أخرى من أهمها الثبات، والثبات شرط مهم أيضا إلا انه يأتي من حيث الأهمية والمرتبة بعد الصدق، ويرتبط الصدق بالإجابة عن التساؤلات الآتية: هل يقيس الاختبار ما يدعي قياسه؟ (علي، 2001: 159)

الصدق هو مفهوم واحد وخاصية واحدة، وما اصطلح على تسميته في كثير من المراجع والدراسات والاستعمالات المختلفة هي في الحقيقة تعتبر إشارات إلى مؤشرات وطرائق لجمع أدلة عن الصدق، لذلك كلما كان الاختبار يحمل أكثر من مؤشر للصدق زادت ثقة الباحث فيه لقياس ما اعد لقياسه.

كما يشير مفهوم الصدق إلى قدرة الاختبار على تحقيق الغرض أو الهدف الذي وضع من اجله، بمعنى إدخال بعد التنبؤ كواحد من أهم أغراض عملية القياس في العلوم السلوكية، أي قدرة الاختبار على التنبؤ بأداء الأفراد في المستقبل. (بوسالم، مرجع سابق: 61)

2-2- خصائص صدق الاختبار:

يمكن إبراز خصائص الصدق حسب مجدي عبد الكريم حبيب في النقاط الآتية:

أ- الصدق صفة نسبية: وليست قيمة مطلقة، فهو يختلف من اختبار لأخر بحيث لا نستطيع أن نقول أن الاختبار صادق أو غير صادق، بل نقول أنه صادق بدرجة ما، لذا فالسؤال الذي يجب أن يطرح هو ما مدى صدق الاختبار بالنسبة للقرارات التي سنتخذها في ضوء نتائجه.

ب- الصدق صفه نوعية: بمعنى أن الاختبار يكون صادقا لأنه يقيس السمة التي وضع الاختبار لقياسها، وعليه يكون اختبار التحصيل مثلا في مادة ما صادقا إذا كان يقيس تحصيل الطالب في تلك المادة، ولا تتصف نتائجه بالصدق إذا استعملناه كمقياس ذكاء، إذ أنه أستعمل في غير ما وضع له وبالتالي فهو غير صادق.

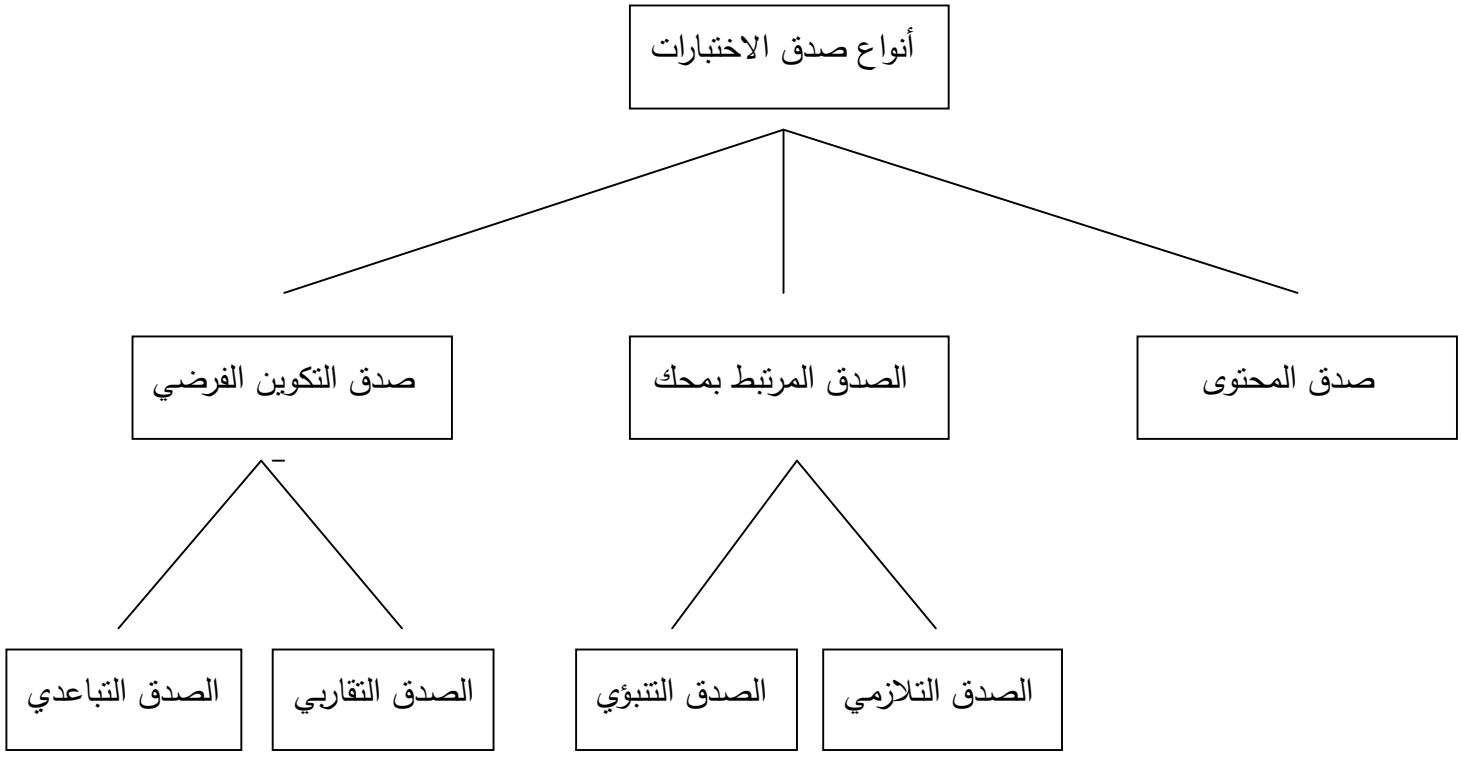
ج- الصدق صفة ترتبط بنتائج الاختبار: الصدق صفة تتعلق بنتائج الاختبار نفسه، ولكننا نربطها بالاختبار من قبيل الاختزال أو التسهيل، والأصوب أن نتكلم عن صدق النتائج أو بالأحرى صدق تفسير النتائج، إذ عندما نحكم بأن هذا الطالب أذكى من ذاك فإننا نصدر هذا الحكم بناءا على نتائج اختبار مصمم لقياس ذكائهم وقد تقدم له كل منهما. وستكون أحكامنا هذه صائبة بمقدار خلو نتائج هذا الاختبار من الخطأ وكذلك بمقدار تفسيرها تفسيرا صحيحا.

د- يتوقف صدق الاختبار على ثباته: يشير (نبيل عبد الهادي،2001، ص:356) أن الاختبار الصادق يقيس سلوكا ما بدقة، فإذا استخدمنا اختبارا صادقا لقياس القراءة مثلا لدى طلبة الصف الأول ابتدائي فإن هذا الاختبار لا يكون صادق إذا أعطى نتائج مختلفة في حالة استخدامه مرة ثانية في قياس الأداء أو السلوك نفسه، بينما إذا أعطى نفس النتائج يكون صادق و يمتاز بالثبات، وبالتالي فإن الاختبار الصادق ثابت بينما قد لا يكون الاختبار الثابت صادقا. (لعزالي، 2011: 50)

2-3- طرق حساب الصدق:

حددت الجمعية الأمريكية لعلم النفس ثلاثة أغراض رئيسية للاختبارات واستخداماتها كالتالي:

- تحديد كيفية أداء الفرد في نطاق شامل من المهام أو المعارف أو المهارات التي يفترض أن الاختبار يشتمل على عينة ممثلة له، وهذا النوع من الصدق يسمى صدق المحتوى.
- التنبؤ بأداء مستقبلي أو تقدير الوضع الراهن للفرد في تفسير معين يختلف عن ما يقيسه الاختبار، ويسمى هذا النوع من الصدق بالصدق المرتبط بمحك.
- الاستدلال على درجة امتلاك الفرد لسمة أو خاصية أو تكوين فرضي ينعكس في الاختبار، ويسمى صدق التكوين الفرضي، ويلخص الشكل التالي هذه الأنواع:



شكل (01): أنواع صدق الاختبارات.

يعتمد بعض هذه الأنواع الثلاثة من الصدق على التحليل المنطقي للاختبار ومفرداته ومحتواها، والبعض الآخر يعتمد على أدلة امبريقية وإحصائية. (علام، 2006: 107)

2-3-1- صدق المحتوى:

يطلق عليه أيضا صدق المضمون أو الصدق المنطقي أو الصدق بحكم التعريف أو صدق عينة الاختبار، حيث يرى فرج (2000) أن المعنى الأخير هو اقرب المعاني للمقصود، فالاهتمام الأساسي هنا ينصب على ما إذا كان مجال سلوكي معين ومحدد بشكل دقيق ممثلا في شكل مجموعة من البنود بصورة مناسبة.

يوضح علام (2006) أن صدق محتوى الاختبار يتعلق أساسا بالحكم على مدى كفاية مفرداته كعينة ممثلة لنطاق محتوى أو أهداف يفترض أن الاختبار يقيسها، ويمكن ان ينطبق صدق المحتوى على جميع أنواع الاختبارات المعرفية ومقاييس الشخصية، إلا انه يناسب بدرجة اكبر الاختبارات التحصيلية المقننة، والحقيقة انه لا يوجد مؤشر كمي لتقدير صدق المحتوى وإنما يتم تقييم هذا النوع من الصدق بداية من بناء الاختبار، حيث يبدأ التقييم حسب انستازي (1997) بداية من اختيار الفقرات الملائمة بالنسبة للاختبارات التحصيلية، مثلا فان إعداد الفقرات لابد أن يسبق ببحث شامل ومتعمق ومنتظم لخطط المادة ومقرراتها بالإضافة إلى استشارة الخبراء والمختصين، وبناءا على المعلومات التي تم جمعها في هذه المرحلة تكون مواصفات الاختبار قد تم إعدادها، بحيث تحدد هذه المواصفات جوانب المحتوى او المواضيع التي يجب أن يشملها الاختبار، والأهداف السلوكية او العمليات التي سيتم قياسها والأهمية النسبية لكل من هذه المواضيع والعمليات، وبالتالي تحديد عدد الفقرات لكل موضوع.

كما يستند تقدير صدق المحتوى إلى ثلاث فروض صاغها لينون وأوردها علام (2006) كالتالي:

- ينبغي أن يكون المجال الذي يختبر فيه المفحوصين محددا ويمكن تعريفه تعريفا دقيقا.

- يمكن اختبار عينة من الأسئلة من هذا المجال بطريقة هادفة ومناسبة.
- يمكن تحديد عينة الأسئلة وطريقة المعاينات المستخدمة بدقة كافية لكي يتمكن مستخدم الأداة من الحكم على مدى تمثيل عينة الأسئلة للمجال الذي تقيسه.

فالمقصود بصدق المحتوى إذا مدى تمثيل بنود الاختبار وملائمتها لما تقيسه.(لعزالي، مرجع سابق:52)

2-3-2- الصدق المرتبط بمحك:

تشير إجراءات الصدق المرتبط بالمحكات إلى فعالية اختبار ما في التنبؤ بأداء الفرد في نشاطات معينة، ولتحقيق هذا الغرض فان الأداء على اختبار ما يراجع في ضوء صلتها وارتباطه بمحك ما، بمعنى ان الصدق المرتبط بالمحك يظهر عندما يكون الاختبار فعالا في تقدير أداء المفحوص على مقياس ما خارجي مستقل عن الاختبار، أطلق عليه المحك، فالمحك هو مقياس مباشر ومستقل للسمة أو الصفة أو الخاصية التي صمم الاختبار للتنبؤ بها أو تشخيصها.

تكون درجة الاختبار مفيدة بالقدر الذي تعطي أساسا للتنبؤ الدقيق بالمحك، فإذا كان الاختبار لقياس الاستعداد الدراسي لدى الطلاب يمكن أن يكون المحك هو درجات الطلاب في التحصيل الدراسي، وإذا كان الاختبار لقياس الاستعداد الميكانيكي يمكن ان يكون المحك او الميزان أداء الفرد لعمل ميكانيكي لاحق، وإذا كان الاختبار لقياس العصابية يجب ان يرتبط بمعلومات تتصل بسلوك الفرد في مواقف حياتية مختلفة. (محمود وآخرون، 2010: 197) وتوجد طريقتان لحساب الصدق المرتبط بالمحك:

❖ الصدق التلازمي:

يقوم هذا النوع من الصدق المرتبط بالمحك على معرفة العلاقة بين درجات الاختبار ودرجات المحك، شرط أن نحصل على درجات الاختبار ودرجات المحك في نفس الوقت (متلازمين)، أي أن حساب الصدق التلازمي نقوم به حين نكون بصدد قياس خاصية سلوكية قائمة يتزامن فيها حصولنا على درجات الاختبار ودرجات المحك، مثل أن نقيس التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات باختبار تحصيلي تم إعداده لهذا الغرض، ونحصل في نفس الوقت على محك خارجي لمستويات ادائهم في مادة الرياضيات من معلميهم مثلا، ثم نقوم بحساب معامل الارتباط الملائم بين المجموعتين من الدرجات. (معمرية،2007: 213)

يوفر الاختبار الصادق تلازميا طريقا مختصرا للحصول على المعلومات قد نحتاج بدونه الى وقت أطول للحصول عليها، فمثلا يختصر تطبيق الاختبار التشخيصي الوقت المطلوب لتحديد المرضى شديدي الاضطراب النفسي ممن يحتاجون الى علاج نفسي فوري.

❖ الصدق التنبؤي:

يستخدم للتحقق من صدق الاختبارات التنبؤية، التي تحاول التنبؤ بنجاح الطالب مستقبلا في دراسة لها علاقة بموضوع الاختبار، أو تحاول التنبؤ بنجاح وكفاءة شخص ما في عمله مستقبلا، وبصفة عامة يستخدم في اختبارات الالتحاق والتوظيف واختبارات الانتقاء والتوجيه والتصنيف المهني أو التربوي أو العسكري... وجميع هذه الاختبارات تشترك في وظيفة عامة واحدة هي تحديد الشخص المحتمل نجاحه في مسعى أو مجال ما مستقبلا.

في الصدق التنبؤي يتم الحصول على درجات الفرد في الاختبار، وبعد فترة زمنية تتراوح بين عدة شهور إلى عدة سنوات يتم الحصول على درجات (تقديرات) نفس الفرد في المحك، وتكون قيمة هذا

المعامل اقل من الواحد الصحيح، وكلما اقتربت هذه القيمة من الواحد دل ذلك على قوة العلاقة بين درجات الاختبار ودرجات المحك.

في حالة الصدق التنبؤي على وجه الخصوص من الضروري استخدام معادلة انحدار لتحديد القدر الذي تتفق فيه درجات الاختبار مع درجات المحك، ويحدد لنا ذلك مدى تنبؤية الاختبار.

إن التمييز المنطقي بين الصدق التلازمي والصدق التنبؤي لا يعتمد على الفترة الزمنية التي تفصل بين الحصول على درجات الاختبار والحصول على درجات المحك، لكنه يعتمد على الهدف من الاختبار، فالصدق التلازمي يستخدم مع الاختبارات التي تشخص الوضع الراهن، بدلا من التنبؤ بالنواتج المستقبلية، ويمكن توضيح هذا الفرق بالسؤالين التاليين: هل احمد مصاب بالفصام العقلي؟ (صدق تلازمي)، او هل من المحتمل أن يصبح احمد فصاميا (صدق تنبؤي).(محمود وآخرون، مرجع سابق: 197-198)

2-3-3- صدق التكوين الفرضي:

يقصد بصدق التكوين مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي او مفهوم نفسي او سمة، ومن أمثلة هذه التكوينات الفرضية الذكاء والفهم الميكانيكي والطلاقة اللغوية والعصابية والقلق وغيرها، ويعتمد هذا النوع من الصدق على وصف أوسع، ويتطلب معلومات أكثر عن الخاصية السلوكية موضوع القياس نحصل عليها من مصادر مختلفة.

بهذا يكاد صدق التكوين أن يكون أكثر أنواع الصدق قبولا من وجهة نظر فلسفية، ويرى عدد كبير من المتخصصين انه يتفق أكثر من غيره مع جوهر مفهوم ايبل للصدق، من أن الصدق هو تشبع الاختبار بالمعنى ويقدم كرونباخ وميهل خمسة أنواع من الدلائل المتاحة في مجال الصدق التكويني كما يلي:

- الفروق بين الجماعات في السمات والخصائص.

- التغير في الأداء على مدى فترات زمنية مختلفة.

- الارتباط بين الاختبار واختبار أخر كمحك أو مقياس للسمة نفسها.

- الاتساق الداخلي للاختبار.

- دراسة ميكانزمات الأداء على الاختبار.(إسماعيل، 2004: 88) ومن بين أنواعه:

❖ الصدق التقاربي:

يتم في هذه الطريقة دراسة العلاقة بين الاختبار الجديد واختبار آخر ثبت صدقه في قياس نفس التكوين الفرضي أو السمة التي يهدف الاختبار الجديد إلى قياسها، فإذا كانت قيمة معامل الارتباط بين الاختبارين مرتفعة فان ذلك يعد دليلا على أن الاختبار الجديد يقيس ما يقيسه الاختبار الذي ثبت صدقه، وتتشابه هذه الطريقة في تقدير صدق التكوين الفرضي مع طريقة الصدق التلازمي، ويتطلب إقامة الدليل على صدق التكوين الفرضي ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الاختبار الجديد والاختبارات الأخرى التي تقيس ما يدعي الاختبار قياسه، أي التي تتشابه معه في قياس نفس السمة أو التكوين الفرضي، فارتفاع قيمة معامل الارتباط هنا تعني أن الاختبار الجديد صادق ويقيس ما تقيسه الاختبارات التي ثبت صدقها.

❖ الصدق التباعدي:

قد نلجأ في تقدير صدق التكوين الفرضي للاختبار موضوع الدراسة إلى حساب معاملات الارتباط بينه وبين الاختبارات الأخرى التي تقيس تكوينات فرضية أخرى مستقلة ومختلفة عما يقيسه الاختبار، ويتحدد صدق التكوين الفرضي من خلال فحص معاملات الارتباط فإذا كانت قيم هذه المعاملات منخفضة كان ذلك دليلا على أن الاختبار يتمتع بصدق تباعدي عال. (علي، مرجع سابق:172-173)

2-4- العوامل المؤثرة على الصدق:

اغلب العوامل التي يمكن أن تؤثر في الصدق هي عوامل منتظمة يمكن الإشارة إليها:

- يتأثر صدق الاختبار بطول الاختبار، فالصدق يعتمد على ثبات الاختبار، والثبات يعتمد على طول الاختبار، حيث يزداد معامل الثبات بزيادة عدد مفردات الاختبار، وبالتالي فان الصدق أيضا يعتمد على زيادة طول الاختبار، فالاختبار الأطول هو الأكثر ثباتا والأكثر صدقا، وربما يرجع ذلك لان الاختبار الأطول يتيح فرصة اكبر لإظهار الاختلافات بين الأفراد ويتأثر بدرجة اقل بخطأ القياس.
- يتأثر الصدق بمدى القدرة أو السمة التي يقيسها الاختبار، وبصفة عامة كلما تناقص المدى الذي تنتشر به القدرة على عينة معينة فمن المحتمل أن يتناقص الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات المحك، فإذا وصلت الفروق بين الأفراد فيما يقيسه الاختبار إلى حد التلاشي نجد أن الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات المحك يتقلص ليقترب من الصفر.(محمود وآخرون، مرجع سابق: 206)

3- ثبات الاختبار:

3-1- مفهوم الثبات:

يرى براون (1970) Brown أن الثبات يعتبر من أهم الشروط السيكومترية للاختبار بعد الصدق، لأنه يتعلق بمدى دقة الاختبار في قياس ما يدعي قياسه، ويقصد بالثبات اتساق أداء الأفراد عبر الزمن إذا ما طبق عليهم الاختبار أكثر من مرة، أو قد يقصد به استقرار أداء الأفراد عبر صور متكافئة من الاختبار أو يقصد به اتساق أداء الأفراد عبر الزمن إذا ما طبق عليهم صور متكافئة من الاختبار، وقد يقصد به استقرار أداء الأفراد عبر مفردات الاختبار وقد يعرف الثبات أيضا بأنه النسبة بين التباين الحقيقي الى التباين المشاهد (التباين الكلي) لدرجات الاختبار.(علي، مرجع سابق: 195)

يرى علام انه يقصد بمفهوم ثبات درجات الاختبارات مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس، أي مدة قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسا متسقا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي الى أخطاء القياس فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق او الدقة في القياس. (علام، 2006 :131)

3-2- المفهوم الإحصائي للثبات:

يقصد بثبات الاختبار مدى الدقة أو الاتساق أو استقرار نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين، ويمكن النظر إلى ثبات الاختبار من ثلاث جوانب الأول وهو يعني انه عندما نقيس صفة معينة مرتين وأكثر بنفس المقياس او الاختبار او بمقياسين مماثلين فإننا نحصل على نفس النتائج، والثاني يعني ان نتائج الصفة المقاسة هي فعلا ما يقيس الاختبار ويشير هذا إلى دقة المقياس، أما الثالث فيشير إلى احتمال وجود أخطاء في عملية القياس التي تؤثر على استقرار المقياس، وعليه فان درجة الفرد في مقياس معين تتكون في الواقع من درجة حقيقية ودرجة الخطأ، ويعبر عنها بالمعادلة التالية: س ك = س ح + س خ.

حيث:

س ك= الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد.

س ح= الدرجة الحقيقية.

س خ= الخطأ.

الفرق بين الدرجة الحقيقية والدرجة الملاحظة هو ما يسمى بخطأ القياس، وهناك عدة مصادر للخطأ والتي تسبب تباينا في نتائج اختبار معين يمكن حصرها في أربعة عوامل هي:

1- حالة الفرد المفحوص: إن اختلاف الحالة النفسية والمعرفية والصحية للفرد بين التطبيق الأول والثاني يؤثر على استجاباته، فإذا كان على سبيل المثال في التطبيق الأول مرتاحا نفسيا وفي التطبيق الثاني متوترا وقلقا فان هذا كفيل بان يؤثر على إجاباته على أسئلة الاختبار.

2- المجرب أو مطبق الاختبار: إن الحالة النفسية والمعرفية والصحية للمجرب تؤثر بدورها على تسجيله لاستجابات المجرب عليه، وبالتالي ينعكس هذا في عدم استقرار نتائج الاختبار، بالإضافة إلى هذا هناك حالات أخرى تؤثر على تقييم المجرب للمفحوصين او للمستجيبين من ذلك مثلا اتجاهاته وقيمه وميوله، فهناك من يميل إلى إعطاء درجات مرتفعة وهناك من يميل الى إعطاء درجات منخفضة.

3- الظروف الخارجية: وهي ثلاثة أنواع:

أ: المكان الذي يجرى فيه الاختبار: فاختلاف المكان بين التطبيق الأول والثاني يؤثر على إجابات الفرد وبالتالي على استقرار نتائجه.

ب: الموقف الاجتماعي الذي يكون فيه في التطبيق الأول والثاني، كأن يكون في الأول مثلا منفردا وفي الثاني مع جماعة.

ج: طول الفترة بين التطبيق الأول والثاني، فإذا كان الاختبار يقيس معارف الفرد فإنه كلما طالت الفترة بين التطبيق الأول والثاني كلما سمح للفرد بتعليم أشياء جديدة، وبالتالي الإجابة بطريقة مختلفة عن التطبيق الأول.

4- الاختبار: يتوقف ثبات الاختبار على:

أ: مدى وضوح التعليمات.

ب: صياغة الأسئلة ووضوحها وتحديدها.

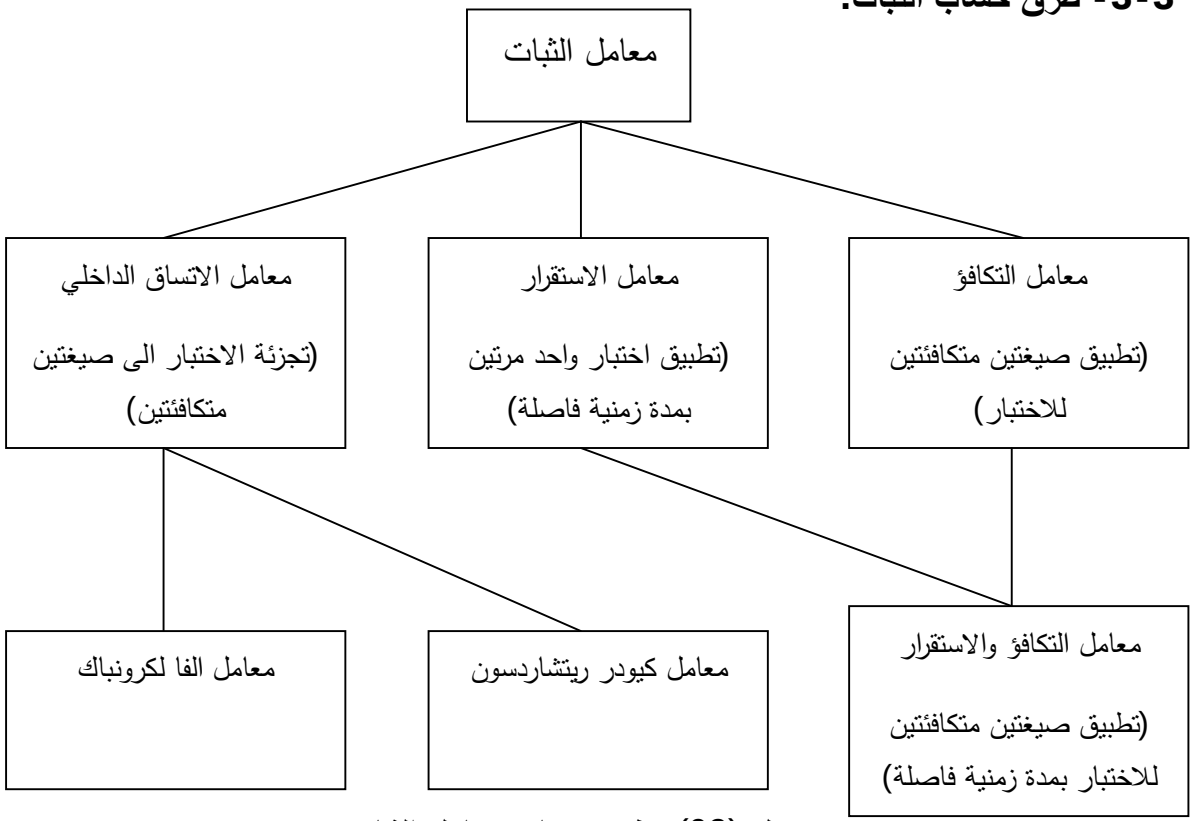
ج: المدة الزمنية التي يتطلبها إجراء الاختبار: كلما زادت المدة عن الحد المناسب او نقصت عنه كلما أدى ذلك إلى تشتت وعدم استقرار النتائج.

د: مدى تماثل او تكافئ الأسئلة في حالة الاختبار المكون من صورتين.

هـ: طول الاختبار: كلما زاد عدد مفردات الاختبار كلما ارتفعت نسبة ثباته والعكس صحيح.

ومن هنا فإن الدرجة الحقيقية للفرد في اختبار معين هي عبارة عن الدرجة التجريبية محذوفا منها الدرجة الخاطئة التي ترجع إلى واحد او أكثر من العوامل السابقة.(مقدم، 2011: 152-154)

3-3- طرق حساب الثبات:



شكل (02): طرق حساب معامل الثبات.

(علام،2000: 144)

3-3-1- معامل التكافؤ:

تعتمد طريقة الصور المتكافئة على تطبيق صورتين متوازيتين للاختبار، والصور المتوازية للاختبارات هي اختبارات متشابهة إلى حد كبير ولكنها ليست متطابقة، لذلك فان معامل الثبات المقاس بهذه الطريقة بناء على الدرجات الناتجة عن تطبيق الصورتين في نفس الوقت يقيس التكافؤ لكلا الصورتين ومن هنا يطلق عليه معامل التكافؤ.

حتى تكون الصورتين متكافئتين فان محتواهما يجب أن يكون متماثلا من حيث عدد الأسئلة وطريقة صياغتها ومستوى صعوبتها، وكذلك بالنسبة للمتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات في الصورتين.

يقدر معامل الثبات في هذه الحالة بتطبيق صورتي الاختبار في جلسة واحدة او في جلستين مختلفتين على نفس الأفراد، ثم يحسب معامل الارتباط بين الدرجات في الاختبارين والمهم في جميع الحالات أن تكون صور الاختبار متكافئة فعلا، أي تقيسان نفس العمليات النفسية بنفس المستوى من الصعوبة أو الألفة، وان تؤثر هذه العمليات النفسية في الأداء في الاختبار بنفس الطريقة.

تعتبر هذه الطريقة معقولة ومقبولة إذا أخذنا في الحسبان الفترة الزمنية التي تفصل بين تطبيق الصورتين على نفس المجموعة وكذلك إعداد الصورتين إعدادا جيدا من حيث التطابق والتماثل، فإذا أحسن إعداد الصورتين من حيث التكافؤ الذي اشرنا إليه (المتوسط- الانحراف المعياري- معاملات الارتباط البينية- السهولة والصعوبة...) فان معامل الثبات يكون عاليا جدا، أما إذا لم يتوافر بعض هذه الشروط او احدها فان معامل الثبات ينخفض بطريقة ملحوظة، ويمكن استخدام معامل بيرسون كمعامل الارتباط الذي يستخدم للحصول على معامل الثبات بعد التأكد من مستوى الدلالة الإحصائية.(بشرى، 2004: 74-75)

3-3-2- معامل الاستقرار عبر الزمن: (الثبات بإعادة تطبيق الاختبار)

في هذه الطريقة يتم تطبيق الاختبار على عينة من الأفراد ثم يعاد التطبيق عليهم مرة او أكثر بالاختبار نفسه في ظروف مشابهة تماما للظروف التي سبق اختبارهم فيها، ثم حساب معامل الارتباط المناسب بين أدائهم في المرتين، ويعبر معامل الارتباط الذي يستخرج عن ثبات الاختبار، ومعامل الارتباط المناسب للاستعمال يختلف باختلاف مستوى القياس، فإذا كان في مستوى المسافات المتساوية او النسبة يستعمل معامل الارتباط الخطي لكارل بيرسون ، أما إذا كان القياس في مستوى الرتب فيستعمل معامل الرتب لتشارلز سبيرمان.

يلاحظ أن ما نقوم به هو الحصول على عينة من أداء مجموعة من الأفراد وبعد مضي فترة زمنية معينة، نعود للحصول على عينة جديدة من أداء الأفراد أنفسهم في الاختبار نفسه، ويقدم معامل الارتباط بين الادائين تقديرا لمدى استقرار استجابات الأفراد عبر الزمن ومصدر الخطأ في الدرجة التي يحصل عليها الفرد وفقا لمعامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار هو التغيرات عبر الفترة الزمنية الفاصلة بين الادائين.

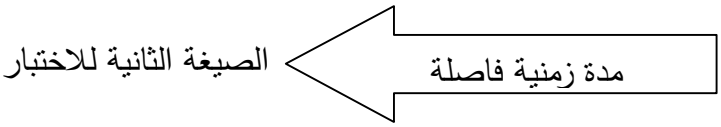
يشير الباحثون إلى أن الفترة الزمنية الفاصلة بين الادائين ينبغي ألا تقل عن أسبوع و ألا تزيد عن ستة شهور، ويحدد مضمون الاختبار وخصائص العينات المستعملة في الدراسة مدة الفترة الزمنية. فمن حيث المضمون هناك اختبارات تتأثر كثيرا بالتذكر او بالألفة ببنودها، فمن الأفضل أن تطول الفترة الزمنية بين الادائين، أما من حيث خصائص العينات فقد تكون في مرحلة عمرية سريعة التأثر بمتغيرات النمو او التعليم مما يؤثر في ثبات الاختبار إذا أعيد بعد فترة طويلة.

يفضل عادة عند حساب معامل ثبات الاختبار بهذا الأسلوب ألا يكتفي الباحث بحساب الثبات على فترة زمنية واحدة بل على أكثر من فترة زمنية من ذلك حساب معامل الثبات لفترة 15 يوما ثم لفترة

شهر ثم لفترة ثلاثة شهور، ويمكن للباحث في هذه الحالة حتى لا يتأثر الأداء بعدد مرات التطبيق سلبا او إيجابا أن يستعمل ثلاث عينات متشابهة تمام في خصائصها لكي يعيد اختبار كل منها بعد فترة مختلفة. (معمرية، 2012: 267-268)

3-3-3- معامل التكافؤ والاستقرار:

أحيانا نهتم بالتنبؤ بعيد المدى، والاستدلال على أداء الفرد في نطاق المعارف او المهارات، فعندئذ نحتاج إلى معامل يشمل كل من معاملي الاستقرار والتكافؤ، فإذا كان لدينا صيغتين للاختبار، فإننا نطبق الصيغة الأولى وبعد انقضاء مدة زمنية معينة نطبق الصيغة الثانية كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (03): طريقة تطبيق صيغتين متكافئتين بفاصل زمني.

يمكن إيجاد معامل الارتباط بين مجموعتي الدرجات في كل من صيغتي الاختبار، ويلاحظ ان جميع مصادر الخطأ التي تؤثر في الطريقتين الأولى والثانية والتي تؤدي إلى عدم اتساق درجات الاختبار تعد مصادر أخطاء في هذه الطريقة، لذلك يتوقع انخفاض قيمة معامل الثبات في هذه الحالة عنها في الطريقتين السابقتين، ويسمى المعامل الناتج معامل الاستقرار والتكافؤ.

غير أن هذا المعامل يكون ذا أهمية في قياس التحسن في الأداء، أو عندما نود التعميم على المواقف أو الظروف وعينات مفردات الاختبار، ونعني بذلك مدة دقة الاختبار في قياس سمة معينة بغض النظر عن صيغة الاختبار المستخدمة أو الظروف التي طبق فيها الاختبار.

يحدث ذلك في كثير من الأحيان فإذا أردنا تقدير قدرة فرد معين على التدريس مثلا فإننا ربما نود التركيز على اتساق التقديرات التي يتم الحصول عليها في ظروف ومواقف مختلفة بواسطة أكثر من

شخص قائم بالتقدير، لذلك ينبغي عند استخدام هذا المعامل في تقدير ثبات درجات الاختبارات تحديد الظروف والمواقف بدقة لكي يستند إليها تفسير هذه الدرجات. (علام، 2006: 95)

3-3-4- معامل الاتساق الداخلي:

تستعمل هذه الطريقة عندما يتعذر استعمال طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، أو إعداد صورتين متكافئتين، إذ توفر تقديرا لثبات الأداء على الاختبار كله ومن أهم أساليبه ما يلي:

❖ التجزئة النصفية:

تتطلب هذه الطريقة تقسيم الاختبار إلى نصفين متكافئين إحصائيا وهذان النصفان يكونان مستقلين ومتكافئين في المحتوى والصعوبة ويتساوى كل من المتوسط والانحراف المعياري لدرجاتهما، وبعد تطبيق الاختبار كوحدة وتصحيح نتائجه ترصد درجات أسئلة او مفردات النصف الأول على حدا، ودرجات او أسئلة النصف الثاني على حدا، ثم نوجد معامل الارتباط بين درجات كل من النصفين.

نظرا لان معامل الارتباط الذي نحصل عليه يكون مقياسا لثبات درجات نصف الاختبار فانه يجب استخدام القيمة الناتجة في تقدير ثبات درجات الاختبار ككل، حيث ان قيمة معامل ثبات درجات نصف الاختبار تكون اقل من ثبات درجات الاختبار التي كان من الممكن الحصول عليها من الاختبار بطوله الأصلي.

قد اقترح سبيرمان وبراون Spearman & Brown صيغة رياضية يمكن استخدامها في تقدير معامل ثبات درجات الاختبار ككل، وذلك من قيم معامل الارتباط بين درجات كل من نصفي الاختبار (مرجع سابق: 96) وهذه الصيغة كالتالي:

$$R_{nn} = \frac{2.r}{1+r}$$

حيث:

R_{nn} : معامل الثبات للاختبار ككل.

R :معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

إلا أن معادلة سيبرمان- براون تفترض ان التغيرات في درجات نصفي الاختبار متساوية تماما، أي تفترض تكافؤ ثباتهما وهو افتراض يصعب في كثير من الأحيان توافره، حتى لو بدا نصفا الاختبار على درجة كبيرة من التكافؤ بالفعل، وعلى ذلك اقترح رولون Rulon تبسيط معادلة سبيرمان- براون مع وضع تباين نصفي الاختبار في الاعتبار وصاغ لذلك المعادلة الآتية:

$$R_{tt} = 1 - \frac{Sd^2}{S^2t}$$

حيث:

R: معامل ثبات الاختبار.

Sd^2 : تباين الفرق بين درجات الأفراد في النصف الأول ودرجاتهم في النصف الثاني من الاختبار (تباين الفرق بين درجات الافراد في نصف الاختبار).

S^2t : تباين الاختبار ككل.

تتلخص هذه الطريقة في حساب تباين درجات الاختبار ككل، ثم يحسب الفرق بين درجات الأفراد في النصف الأول ودرجاتهم في النصف الثاني ثم تطبيق القانون السابق.

قد يستعاض عن ذلك باستخدام معادلة جتمان Guttman التي تستبعد هذا الافتراض وتصلح لحساب معامل الثبات مباشرة دون الحاجة الى حساب معامل الارتباط ويمكن صياغة هذه المعادلة على النحو التالي:

$$Rtt = 2.(1 - \frac{(Sa^2 + S^2b)}{S^2t})$$

حيث:

Sa^2 : تباين النصف الأول من الاختبار.

S^2b : تباين النصف الثاني من الاختبار.

S^2t : تباين الاختبار ككل.

في هذه المعادلة يؤخذ في الاعتبار احتمال اختلاف تباين النصف الأول للاختبار عن تباين درجات النصف الثاني الأمر الذي لا يتحقق في حالة معادلة سبيرمان- براون، طريقة التجزئة النصفية تعطي الفرصة لتعيين معامل الثبات من تطبيق واحد ومرة واحدة بحيث يمكن تجنب إعادة التطبيق او تكوين صور متكافئة، وما يترتب على ذلك بخصوص الفترة الزمنية التي يجب ان تؤخذ في الاعتبار ومن ثم فإنها توفر في الوقت والجهد والمال.(بشرى، مرجع سابق: 76-77)

❖ كيودر وريتشاردسون Kuder- Richardson:

تهدف طريقة كيودر وريتشاردسون إلى التوصل إلى قيمة تقديرية لمعامل ثبات الاختبارات غير الموقوتة أي اختبارات القوة، والتي تكون درجات مفرداتها ثنائية أي إما واحد صحيح او صفر، مثل مفردات الاختيار من متعدد او مفردات الصواب والخطأ، بمعنى ان إجابة الفرد على أي بند في الاختبار سوف يمنح إما واحد صحيح او صفر.

قد تعدد الصيغ التي توصل اليها كيودر وريتشاردسون وذلك لتعدد الحالات المتعلقة بالخصائص الاحصائية لمفردات الاختبار، غير أن أكثر هذه الصيغ شيوعا هما الصيغة رقم 20 والصيغة رقم 21 ولذلك سوف نقتصر على توضيح هاتين الصيغتين.

- الصيغة 20 لكيودر وريتشاردسون:

تستخدم الصيغة 20 إذا كانت درجات المفردات ثنائية (صفر، واحد) فقط، وتوافرت الشروط السالفة الذكر، وهذه الصيغة هي:

$$R_{20}=\frac{\mathbf{k}}{\boldsymbol{k-1}}\left(\mathbf{1}-\frac{\sum \boldsymbol{pq}}{\mathbf{S^2t}}\right.$$

حيث:

K: عدد مفردات الاختبار.

$\sum pq$: مجموع تباين مفردات الإختبار.

S^2t: التباين الكلي لدرجات الاختبار.

- الصيغة 21 لكيودر وريتشاردسون:

يتطلب استخدام الصيغة 21 توافر شرط أخر إلى جانب للشروط الأخرى المطلوبة في الصيغة 20، وهذا الشرط هو تساوي جميع بنود الاختبار في درجة صعوبتها او على الأقل يقترب متوسط درجة صعوبة جميع المفردات من 0.05 ، ولكن نظرا لصعوبة توافر هذا الشرط في كثير من الاختبارات فان الصيغة 20 ربما تكون أكثر ملائمة لهذه الاختبارات، وهذه الصيغة مشتقة جبريا من الصيغة 20 وهي كالتالي:

$$R_{21=}\frac{k}{k-1}\left(1-\frac{x(k-x)}{kS^2}\right)$$

حيث:

$\overline{X}$: متوسط الدرجات الكلية في الاختبار. (بوسالم، مرجع سابق: 96-97)

❖ ألفا كرونباخ:

يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة، ومعامل ألفا يربط ثبات الاختبار بتباين بنوده فازدياد نسبة تباينات البند بالنسبة إلى التباين الكلي يؤدي الى انخفاض معامل الثبات (مقدم، مرجع سابق: 160)، يتم حساب ألفا بالمعادلة التالية:

$$(\alpha)=\frac{k}{k-1}\left(1-\frac{\Sigma Si^2}{S^2t}\right)$$

حيث:

ΣSi^2: تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار.

S^2t: التباين الكلي لجميع مفردات المقياس.

ينتج عن تطبيق معامل ألفا الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الاختبار، أي أن قيمة معامل الثبات بعامة محسوبة بأي طريقة من الطرق لا تقل عن قيمة معامل ألفا، فإذا كانت قيمة معامل ألفا مرتفعة فان هذا يدل بالفعل على ارتفاع ثبات درجات الاختبار، أما إذا كانت منخفضة فربما يدل ذلك على ان الثبات يمكن ان تكون قيمته اكبر من ذلك باستخدام طرق أخرى.(مرجع سابق: 98)

3-4- العوامل المؤثرة على ثبات الاختبار:

أ. طول الاختبار: من معادلة سبيرمان- براون لتصحيح الطول يتضح أن العامل الأول الذي يؤثر في ثبات الاختبار هو طوله أي عدد البنود التي يتكون منها، فكلما زاد عدد البنود ارتفع الثبات والمنطق من ذلك هو أن العدد الكثير من البنود يؤدي للحصول على عينة أكبر من السلوك (الخاصية). وكلما حصلنا على عينة أكبر من السلوك كلما كان متوقع أن يمثل القدرة أو السمة محل القياس في مرتي التطبيق أو نصفي الاختبار(معمرية، 2007: 186).

ب. تجانس العينة: يؤدي التجانس الشديد لعينة الأفراد التي يحسب لها الثبات من خلال أدائها إلى انخفاض ملموس في معامل ثبات الاختبار، لأن التباين داخل هذه العينة المتجانسة يكون منخفضا بقدر لا يسمح بتقدير التباين الحقيقي للاختبار أي ثباته (معمرية،2012 :290).

ج. زيادة صعوبة الاختبار وصعوبة مفرداته، يجعل الأفراد يلجئون إلى التخمين العشوائي في إجاباتهم، مما يزيد من الأخطاء العشوائية، ويقلل من ثبات درجات الاختبار.

د. زمن الاختبار:كلما زادت المدة الزمنية الفاصلة بين مرتي تطبيق الاختبار انخفضت قيمة كل من معامل الاستقرار التكافؤ. (علام، 2006:104).

هـ. موضوعية التصحيح: ضرورية لعدم تأثر قيم معامل الثبات بذاتية وتحيز المصحح الذي قد يسبب ارتفاع أو انخفاض في معامل الثبات.

و. الاستقلال بين بنود الاختبار: يعني الاستقلال هنا أن لا تؤدي إجابة معينة على بند إلى إجابة على بند آخر لأن هذا يؤدي ضمنا إلى انخفاض عدد البنود، ويقلل من الفروق بين الأفراد، مما يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات (معمرية، 2012: 290).

4- علاقة صدق الاختبار بثباته:

يعتبر الصدق والثبات أهم سمتين للمقياس الجيد، فإذا كان الثبات يبحث في مدى اتساق مفردات المقياس، فالصدق يتعلق بالهدف والغرض الذي بني من اجله هذا المقياس. يشير نبهان ان معامل الثبات إحصائيا هو نسبة التباين الملاحظ الذي يعزى إلى التباين الحقيقي، بينما الصدق احصائيا هو نسبة التباين الحقيقي العائد للسمة للتباين الملاحظ، والمعروف أن التباين الحقيقي 2(ST) يتألف من نوعين من التباين هما:

أ. التباين حقيقي عائد للسمة المقاسة 2(Sr)

ب. التباين حقيقي غير عائد للسمة المقاسة 2(St)

ت. $(S_T)^2 = (S_r)^2 + (St)^2$

لتوضيح التباين الحقيقي عائد للسمة المقاسة والتباين الحقيقي غير عائد للسمة يدرج نبهان المثال التالي: السمة المنوي قياسها هي القدرة العددية لدى أطفال المرحلة الإعدادية، هنا التباين بين أداء المفحوصين على حل المسائل وفهم المفاهيم ذات العلاقة بالقدرة العددية ومكوناتها يعتبر تباينا حقيقيا، ويقع في صميم السمة المقاسة وقد يستوجب الأداء على مسائل القدرة العددية قدرة لغوية وقدرة على الاستيعاب فهذه قدرات حقيقية ولكنها لا تنسب الى السمة المراد قياسها.

من هنا يتضح ان معامل الثبات اشمل من معامل الصدق، بمعنى انه إذا زاد معامل الصدق فان معامل الثبات سيزداد حتما، أما إذا زاد معامل الثبات فقد يزداد معامل الصدق وقد لا يزداد، لذلك اشتهر القول بان الثبات شرط لازم للصدق ولكنه ليس كاف.(نبهان، 2004: 273-274)

خلاصة الفصل:

تعتبر الاختبارات النفسية من أهم الأدوات المستعملة في البحث والممارسة النفسية، وكذا في التعلم والتعليم والانتقاء للدراسة والوظائف، ونظرا لأهميتها وكثرة المجالات التي تستخدمها وحساسيتها فقد نالت عملية بنائها وتطويرها اهتمام الباحثين، إذ لابد من توفر هذه الاختبارات بالشروط المتفق عليها خاصة مفهومي الصدق والثبات وهما مفهومين مرتبطين ببعضهما البعض.

نعني بالصدق مدى صلاحية الاختبار وصحته في قياس ما يعلن انه يقيسه، والصدق أنواع هي صدق المحتوى، الصدق المرتبط بمحك وصدق التكوين الفرضي. ونعني بالثبات كما يرى أبو حطب وآخرون انه دقة الاختبار في القياس او الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص، ويقدر الثبات بعدة طرق منها طريقة إعادة الاختبار(معامل الاستقرار)، طريقة الصيغتين المتكافئتين (معامل التكافؤ)، طريقة الصيغتين المتكافئتين بفاصل زمني (معامل الاستقرار والتكافؤ)، طريقة التجزئة النصفية (معامل التجانس الداخلي)، طريقة كرونباخ (معامل الفا) وطريقة كيودر ريتشاردسون (معامل التجانس).

الفصل الثالث: الطموح

تمهيد.

1- مفهوم مستوى الطموح.

2- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح.

3- الأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح.

4- أنواع الطموح.

5- أشكال الطموح.

6- النظريات المفسرة لمستوى الطموح.

7- خصائص الفرد الطموح.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد مستوى الطموح من أهم السمات التي أدت إلى التطور الذي شهده العالم في الآونة الأخيرة، ومادام الطموح موجودا عند الفرد فلا يوجد سقف للتطور العلمي والحضاري لأنه من العوامل المهمة المؤثرة فيما يصدر عن الإنسان من نشاطات وأفكار، ويعتبر أيضا من المتغيرات التي لها تأثير في الحياة اليومية للفرد من خلال ما يحقق له من توافق وتكيف نفسي واجتماعي، وسنحاول في هذا الفصل التعرف على مفهوم مستوى الطموح، العوامل المؤثرة فيه، الأهمية التطبيقية لدراسته، أنواعه وأشكاله، إضافة إلى عرض أهم النظريات المفسرة له وأخيرا ذكر خصائص الفرد الطموح.

1- مفهوم مستوى الطموح:

1-1- المفهوم اللغوي:

ورد على لسان العرب عن الطموح " بأن الطماح مثل الجماح، وطمحت المرأة أي جمحت فهي تطمح إلى كل الرجال، وطمح ببصره يطمح طمحا، وطمح فلان بصره أي رفعه وطمح بصره إلى الشيء ارتفع، والطماح أي الكبر والفخر لارتفاع صاحبه، وبحر الطموح الموج مرتفعة.(ابن منظور، 1975: 534)

كما جاء شرحها في المنجد للغة العربية المعاصرة ما يلي:

الطموح: هو الذي لديه الرغبة الشديدة في المجد، ونيل العلى سواء كان اجتماعيا أو فكريا.

ذو طموح: أي الراغب بحرارة في النجاح، وما يتطلع إليه من رغبات وأمان وأهداف.

2-1- المفهوم الاصطلاحي:

يعتبر هوبي (1930) أول من تناول مستوى الطموح بالدراسة والتحديد على نحو مباشر، وذلك في بحثه عن علاقة النجاح بالفشل بمستوى الطموح، وقد حدده على انه المجموع الكلي لتوقعات الفرد وأهدافه أو غاياته الذاتية فيما يتعلق بأدائه التالي عن عمل محدد. (كبشور.الخليفة، 2012: 85)

يعرف نوبرت سيلامي Nobert sillamy (1980) مستوى الطموح بأنه سلوك قوي ينزع نحو هدف محدد من طرف الموضوع بمستوى أعلى او أدنى، ويرتفع عندما تتكرر المهمة القابلة للتدريب، فهو الرغبة الشديدة التي تجعل الإنسان يندفع نحو هدف معين.

كما يشير جولدنسون Goldenson (1984) الى استخدام الفرد للمعيار عند وضعه لأهداف ذات مغزى. (ميرة، مرجع سابق: 193-194)

عرف فرانك مستوى الطموح بأنه مستوى الإجادة المقبل في واجب مألوف، يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب.

يعرفه ايزنك بأنه الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس.

ويعرف جاردنر مفهوم مستوى الطموح بأنه القرار او البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل.

يعرفه دريفر بأنه الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات، او هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح او الفشل.

يرى وتش مستوى الطموح بأنه الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى او دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة. (شبير، 2005: 24-25)

يعرف كاميليا عبد الفتاح (1990) مستوى الطموح 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.

يعرف فرج طه (2005) مستوى الطموح بأنه المستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه أو يتوقعه لنفسه، سواء في تحصيله الدراسي أو انجازه العلمي أو في إنتاجه أو في مهنته ويجتهد لتحقيقها معتمدا في ذلك على مدى كفاءته وقدرته، وعلى ملائمة الظروف الخاصة به بالبيئة حوله.(شتوان، 2014: 38)

يعرف فايز علي الأسود (2009) الطموح الدراسي بأنه المستوى الدراسي المرتفع الذي يضعه الطالب لنفسه لكي يبلغه ويعمل لتحقيقه من خلال الجد والمثابرة والاجتهاد. (فايز، 2009: 100)

يعرف سليمان عبد الواحد (2010) مستوى الطموح بأنه الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه ويسعى لتحقيقه في مرحلة معينة في المجالات المختلفة من خلال وعيه بإمكاناته وقدراته وتكوينه النفسي، وخبرات النجاح والفشل لديه والأطر المرجعية وظروفه المحيطة به جاهلا حيز إعاقته على الهامش ويتحقق ذلك ببلوغ الفرد لأهدافه (شتوان، مرجع سابق: 38)

من خلال العرض السابق لبعض تعاريف مستوى الطموح، ترى الطالبة أن الطموح سمة مميزة لكل فرد تتأثر بعوامل عديدة منها الذات وخبرات النجاح والفشل والقدرات العقلية والإمكانات والمحيط، كما تعتبر موجها لسلوك الفرد نحو بلوغ هدف معين.

2- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

هناك عدة عوامل تؤثر في مستوى الطموح منها عوامل ذاتية تتعلق بالشخص نفسه، ومنها عوامل بيئية واجتماعية، وما تقدمه من أنماط مختلفة من الثقافات والمرجعيات، ويختلف مقدار تأثير هذه العوامل من شخص لآخر حسب العمر والمرحلة التعليمية التي وصل إليها ومن هذه العوامل:

2-1- الذكاء:

يرتبط الذكاء بتحديد الفرد لمستوى طموحه ويتوفر مستوى الطموح على قدرة الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة. والذكاء يمد الفرد بالقدرة على الاستبصار ووسائل تدبير الفرص وحل المشاكل والتغلب على العوائق واستخلاص النتائج والقدرة على التوقف.

قد يؤثر الذكاء بشكل غير مباشر ذلك أن الفرد ضعيف الذكاء ينظر إليه الناس على انه عاجز عن المشاركة والعمل الايجابي ومن ثم قد يخفض من مستوى طموحه، وهنا تظهر لدى الأفراد سمات الإشكالية والانسحاب ويعجزون عن تحديد الأهداف بصورة واقعية، والعكس تكون التوقعات بالنسبة للأذكياء حيث تقوى لديهم الاتجاهات الايجابية والمشاركة الفعالة وتزداد ثقتهم بأنفسهم، ويحققون مزيدا من النجاح فيرفعون من مستوى طموحهم.

ويؤثر الذكاء في مستوى الطموح بأشكال متعددة فالأفراد الأذكياء نراهم أكثر استبصارا بقدراتهم وبالفرص المتاحة أمامهم وبالعوائق التي قد تمنعهم من الوصول إلى أهدافهم، ولذا فمن المتوقع أن يساعد ذلك على وضع مستويات طموح واقعية متناسبة مع قدراتهم وإمكاناتهم على عكس الأفراد الأقل ذكاء، بالإضافة إلى ذلك فان رد فعل الأذكياء إزاء الفشل يختلف في طبيعته عن رد فعل الأقل ذكاء ويؤثر في وضع مستويات طموحهم.

إن الأفراد ذوي الذكاء المرتفع أكثر واقعية لتحديد مستويات طموح تتفق مع قدراتهم العقلية والبدنية كما تتفق مع الفرص التي تتاح لهم على عكس ذلك الأفراد ذوي الذكاء المنخفض، كثيرا ما يتأثرون بما يستهويهم فيغالون إلى وضع أهداف بعيدة لا تتفق مع قدراتهم الفعلية التي يدركونها.

2-2- التحصيل:

أكدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية على وجود علاقة بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح، حيث أن الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المرتفع يتمتعون بمستوى عال من الطموح بعكس ذوي المستوى التحصيلي المنخفض.

2-3- مفهوم الذات:

لا شك في أن الصورة التي يضعها الفرد عن ذاته لها دورا بارزا في مستوى طموحه، فيجب على الفرد أن لا يكون مغرورا يرى في نفسه القوى الخارقة القادرة على فعل كل شيء والتي في وسعها تحقيق كل الأهداف حتى لا يرتطم بأرض واقع إمكاناته.

في المقابل نجد أن الفرد الذي يقلل من تقديره لذاته ويضع لها صورة مشوهة لن يستطيع أبدا تحقيق طموحه، وذلك إما لشكه في قدراته أو خوفا من الفشل، وكل من الحالتين حالة التقدير الزائد للذات أو حالة التقليل من شانها لا يستطيع الفرد فيها تحقيق مستوى طموحه.

2-4- الخبرات السابقة:

للنجاح والفشل أثر قوي جدا في طموح الفرد، فإذا ما نجح الفرد وتفوق زاد طموحه ويظل الفرد مثابرا للمحافظة على ما حصل عليه من تفوق دراسي، ومعنى هذا أن النجاح يدفع بالطموح إلى التقدم والنمو، أما الفشل فيؤدي إلى خفض مستوى الطموح ويصيب بالعجز والإحباط.

2-5- العوامل البيئية والاجتماعية:

إن للبيئة الاجتماعية دور كبير في نمو مستوى الطموح لان البيئة هي التي تمد الفرد بمفاهيمه وثقافاته وهي التي تشكل الإطار المرجعي له، ولكن هذا التأثير يكون مختلفا من فرد لأخر تبعا لقدراته الذاتية وتبعا لمضمون هذه القيم والمفاهيم التي تقدمها له، فإما أن تكون صالحة لنمو مستوى طموح واقعي أو تؤدي لنمو مستوى طموح غير واقعي، فمثلا تلعب الأسرة دورا كبيرا في تحديد نمو مستوى الطموح لان الأفراد الذين ينتمون لأسر مستقرة اجتماعيا وبيئاتهم اقدر على وضع مستويات طموح عالية ومتناسبة مع إمكاناتهم ويستطيعون بلوغها أفضل مما لو كانوا ينتمون إلى اسر غير مستقرة.

هذا ما أكدته دراسات هيرلوك بان استقرار الفرد داخل أسرته له دور كبير في مستوى الطموح فكلما كان مستقرا داخل أسرته كان مستوى طموحه أعلى، كما أن اهتمام الآباء المبكر بما يخص أبنائهم له دور في مستوى الطموح، لان الآباء يمكن أن يدفعوا أبنائهم لمستويات طموح عالية ويساعدوهم على وضع صيغة لبلوغ تلك الأهداف، وهناك بعض الآباء لا يكتفون بذلك بل يشاركوهم بالوصول إليها بطرق خاطئة أحيانا كالترهيب وممارسة الضغوطات والإكراه.

إن الآباء دوما يدفعون أبنائهم لتحقيق ما فشلوا به ويعملون على إتاحة الفرص المناسبة لذلك ووضع الوسائل المساعدة لهم تحت خدمتهم، مما يؤدي إلى تشجيع الأبناء للوصول إلى ذلك الطموح ورفع مستوى طموحهم بهذا الاتجاه، ولكل من الوالدين أسلوبه الخاص بذلك وبطريقة غرس الطموحات لدى الأبناء بشتى الأشكال منها السوية ومنها الخاطئة فتبتدئ بالتوجيه وتنتهي بالضغط والقسوة، كما أن جماعة الرفاق لها دور كبير إما ايجابي أو سلبي لان الفرد يتعلم منها ويأخذ الأفكار التي تشكل شخصيته، فالفرد يجعل منهم المعيار الذي يقيس به تفوقه ونجاحه الأكاديمي ومن خلال المنافسة يحاول

الوصول إليهم والى مستوى أعلى منهم، ولذلك فان الجماعة التي يعيش فيها الفرد تمثل المعيار الذي يقيس به أهدافه. (قدوري، 2016: 118-123)

3- الأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح:

يعتبر مستوى الطموح ظاهرة سلوكية، ويعد من أهم أبعاد الشخصية، وأحد المتغيرات ذات التأثير فيما يصدر عن الأفراد من أنشطة، ولعل الكثير من انجازات الأفراد والشعوب يرجع إلى توافر القدر المناسب من مستوى الطموح، بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي تساعد على هذا الانجاز، وتكمن الأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح في النقاط التالية:

- إن دراسة مستوى الطموح قد تكشف عن العوامل الكامنة وراء تلك الظاهرة ومنه يمكن تنمية مستوى الطموح أو تعديله.
- إن دراسة مستوى الطموح تمثل احد المؤشرات للكشف عما تكون عليه الشخصية ودراستها بطريقة علمية، قد تساعد على التحقيق الشخصي للأفراد مما يعود على المجتمع بالفائدة وزيادة الإنتاج، وقد أشارت هيرلوك (1974) إلى أن دراسة مستوى الطموح وتحديده قد يساعد الفرد في تنمية طموحه غير الواقعي، وتغييره سواء أكان مرتفعا أم منخفضا ويجعله يأخذ قدراته وإمكاناته في الحسبان عند وضع طموحاته المستقبلية.
- إن معرفة الأفراد بطبيعة طموحاتهم وبعض العوامل المؤثرة فيها يجعلهم يحاولون موائمة قدراتهم وإمكاناتهم مع هذه الطموحات مما يترتب عليه عدم شعورهم بالإحباط والفشل.
- إن دراسة مستوى الطموح وما تسفر عنه من نتائج قد تساعد في تطوير العملية التعليمية، فهي تقدم للمسئولين من واضعي السياسة والخطط التعليمية إطارا تجريبيا عما يؤثر في مستوى الطموح من عوامل، وعليه يحاولوا تطوير المناهج وطرائق التدريس وتعديلها بما يتناسب مع تلك النتائج.

- تؤدي دراسة مستوى الطموح دورا هاما في حياة الفرد والمجتمع، اذ تلقي الضوء على بعض المشكلات، مثل المشكلات الزوجية ومشكلات العمل، وتلقي الضوء على ملامح المستقبل من حيث التطور والتخلف أيضا.
- يؤكد كل من "علي سعد" و "سليم نعامة" على أن مستوى الطموح هو احد المعايير الأهم للشخصية، فهو المحرك والدافع لشخصية تعمل وتنتج، فهو يمنح الشخصية مفهوم النماء والتكامل.
- يعتبر مستوى الطموح ركيزة أساسية في تقدم الشعوب والجماعات، فالكثير مما ينجزه الأفراد لدفع مجتمعاتهم نحو الرقي والتقدم، يرجع في جانب كبير منه إلى توفير قدر مناسب من مستوى الطموح.
- مستوى الطموح دال لثقافة المجتمع ومؤشر لصحته النفسية.
- يعتبر مستوى الطموح مقياسا يحكم به مدى النجاح أو الفشل فيما يتعلق بالأعمال اليومية أو الرغبات التي يسعى إلى تحقيقها. (بوفاتح، 2012: 255-257)

4- أنواع الطموح:

تتنوع طموحات الأفراد وتختلف نوعية هذا الطموح من الفرد أو الجماعة التي تسعى إلى تحقيقه ومن أنواعه ما يلي:

4-1- الطموح الاجتماعي:

لاشك أن طموحات الشعوب المتقدمة تختلف اختلافا جذريا عن طموحات الشعوب المتخلفة، فالفئة الأولى تنشد مستويات عالية من الطموح لزيادة الرفاهية والرقي، فارتفاع مستوى الطموح ظاهرة تتصف بها المجتمعات الحديثة، بينما الفئة الثانية تسعى للوصول إلى تحقيق قدر محدود من العيش،

فكلما تقدم المجتمع وازدهر نشأت طموحات جديدة تتلاءم مع الواقع الجديد، ولا يختلف الحال كثيرا داخل المجتمع الواحد فمستويات طموحات أفراده تختلف من شخص إلى آخر ومن زمن إلى آخر، ففي القريب كان الطلبة والآباء وأفراد المجتمع يطمحون إلى مهن التدريس والمحاماة والطب، لكن مع مرور الزمن وما عرفته المجتمعات من تطور سريع في مناحي الحياة، تغيرت طموحات أفراد المجتمع لظهور مهن جديدة وأعمال حديثة استهوت شباب اليوم.

ونستطيع القول أن طموحات آبائنا تختلف عن طموحاتنا الحالية، والتي سوف تختلف عن طموحات أبنائنا وهكذا دواليك، ولعلنا لا نخطئ إذا قلنا أن ما انتهت إليه البيئات المتباينة من أوضاع، إنما كان ذات يوم مجرد صور ذهنية ارتسمت في عقول أناس استشرفوا المستقبل، وترسموا مثلا عليا وعكفوا على تحقيقها بكل ما أوتوا من قدرة إبداعية، فأحالوا بعض ما رسموه إلى واقع حي نشاهده أمام أنظارنا اليوم.

فإذا كانت الشعوب في حالة من الاستقرار فهي تطمح إلى تحقيق الأفضل دوما، فالمجتمعات النامية تطمح للحصول على مداخل وموارد مالية، وتطمح إلى الاكتفاء الذاتي والقضاء على العديد من المشاكل الاجتماعية التي تنهك كيان المجتمع، بينما تطمح الشعوب المتقدمة في الحصول على الاطمئنان النفسي وعلى الترف الثقافي والعلمي والتكنولوجي، فمن أهم معالم التقدم العلمي والتكنولوجي زيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له، ونعرج على مجتمعنا العربي الذي تعددت فيه المشكلات من انخفاض الإنتاجية وتدني مستويات التعليم، ومحاكاة القيم الغربية وهذا ما انعكس على طموحات الشعوب العربية التي أصبحت تنظر للمستقبل نظرة سلبية، فالظروف الاقتصادية الصعبة والمتدنية التي تخضع لها الشعوب العربية، لا تسمح للمواطن العربي بالتفكير في طموحات تتجاوز هذا الأفق.

4-2- الطموح العائلي:

يتمثل فيما تطمح إليه العائلة من أهداف قريبة أو بعيدة المدى، يشترك أعضاؤها في بلورتها ويسعون لتحقيقها، أو الوصول إليها على فترات زمنية متدرجة وحسب أهمية الهدف وحاجة العائلة لكل هدف أو تطلع، ويختلف الطموح العائلي من أسرة إلى أخرى حسب حجم الأسرة ودخلها والمستوى التعليمي والثقافي لأفرادها، بالإضافة إلى مكان تواجدها في الريف أو المدينة، في الأحياء الشعبية أو في الأحياء الراقية، ومن أمثلة الطموح العائلي الطموح في تغيير سكن أفضل من السكن المتواجدين فيه أو الطموح إلى نجاح دراسي لأفرادها يتبعه نجاح مهني، والالتحاق بأفضل المهن، والطموح إلى تغيير المكانة العائلية والاجتماعية للأسرة، والطموح في الحصول على امتيازات اقتصادية واجتماعية، والطموح في السفر أو التنقل.

4-3- الطموح الإنساني (العالمي):

يعبر عما تطمح إليه الإنسانية بشكل عام مهما كان مكان تواجدها، والذي يتمثل فيما تنادي به الجمعيات الإقليمية والدولية الحكومية منها والمستقلة من تحسين وضعية الإنسان الصحية والاقتصادية والنفسية والسياسية، والداعية إلى توفير الغذاء والأمن والسلام، والعمل والعدل والمساواة، وحرية الرأي وحق التصويت والتعليم، بالإضافة إلى ما يطمح إليه البشر كحماية البيئة من التلوث والقضاء على الحروب والنزاعات ونزع الأسلحة الفتاكة والتخفيف من حدة المجاعة، والتقارب بين الشعوب، ويعبر عن هذه الطموحات من قبل الجمعيات والهيئات العالمية، كمنظمة الصحة العالمية، ومنظمة الزراعة والتغذية، منظمة الثقافة والعلوم، اليونسكو ومنظمة اليونيسف وغيرها من المنظمات التي تعمل على سعادة الإنسان ورفاهيته اجتماعيا واقتصاديا ونفسيا وصحيا.

4-4- الطموح الفردي:

هو ذلك الطموح الخاص بشخص واحد سواء كان الطموح مدرسيا أو سياسيا أو مهنيا أو علميا أو رياضيا، وعلى هذا الأساس فلكل فرد الحق في تبني ما يراه مناسبا من مستويات الطموح بما يتفق مع إمكانياته وقدراته ويتناسب مع واقعه وبيئته، فهو حق مشروع لكل إنسان، فترى الشخص الذي يطمح في عمل مستقر، وآخر يطمح في حياة سعيدة، والثالث يطمح في نجاح دراسي أو مهني أو علمي، والرابع يطمح في الحصول على مكاسب رياضية أو حزبية أو سياسية أو اجتماعية أو ثقافية أو تجارية وهكذا دواليك.

هذا وتختلف أنواع الطموح وفقا لاختلاف حاملي هذا الطموح فتتدرج من الطموح الفردي وصولا إلى الطموح الإنساني، ولكن هناك أشكالا للطموح الفردي تختلف باختلاف الأهداف التي يسعى إليها في حياته. (خياطة، 2014: 32-33)

5- أشكال الطموح:

للطموح عدة اشكال هي:

5-1- الطموح الدراسي:

هو الذي يتعلق بالحياة المدرسية، وما يوجد فيها من تخصصات ومستويات دراسية ويبدأ هذا النوع من الطموح في السنوات الأولى من دراسة الطفل حيث يطمح في الانتقال من مستوى لأخر، حتى يلتحق بالتعليم الثانوي، فيطمح في تخصص دراسي يراه هاما وجذابا ويعمل على النجاح فيه، وفي السنة الأخيرة من التعليم الثانوي يطمح في مواصلة دراسته والالتحاق بالجامعة ويصبح هذا الطموح المحرك الأساسي لمواظبته، واجتهاده للنجاح في امتحان الثانوية العامة (البكالوريا) لتحقيق أسمى طموح في حياة

التلميذ المدرسية هذا الطموح الذي ينمو ويرتقي مع ارتقاء سن التلميذ هو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته.

5-2- الطموح المهني:

قد يتشكل هذا النوع من الطموح عند التلميذ في سنوات الدراسة، أو بعد الانتهاء أو الخروج منها، وقد يوجد لدى الشخص الذي لم يدرس بتاتا، فكثير ما يطمح التلاميذ في مهن ويتعلقون بها، وبمن يعملون فيها، كطموح التلميذ في مهنة التعليم، وفي بعض الحالات يبرز الطموح المهني إلا في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي أو الجامعي عندما يصل الفرد إلى مرحلة معينة من الموازنة بين الواقع والاستعدادات الشخصية.

5-3- الطموح السياسي:

يشمل كل ما يتعلق بالحياة السياسية والحزبية العامة لبلد ما، كطموح الأفراد في تغيير النظام السياسي لبلدهم، أو طموحهم في الفوز بانتخابات هامة، أو طموحهم في قيادة البلاد، أو طموحهم في تشكيل تحالفات وتكتلات سياسية أو حزبية، أو طموحهم في مراكز سياسية هامة، أو طموحهم في استصدار قوانين جديدة (في هذا الشكل يحدد الطموح مسار الوطن وتحركه ضمن الأسرة الدولية) وقد يكون هذا النوع من الطموح جماعيا خاصا بمجموعة من الأشخاص أو فرديا خاصا بشخص واحد، أو خاص بالمجتمع أكمله.

5-4- الطموح الاقتصادي:

يشير ذلك إلى الطموح الذي يتبناه شخص أو مجموعة من الأشخاص أو مجتمع لتحسين وضعيتهم الاقتصادية حسب ما يرونه مناسبا لهم، او حسب مقارنة وضعيتهم مع وضعيات اقتصادية

أخرى، مثال ذلك الطموح في مصادر مالية متعددة، الطموح في كسب مالي جديد، طموح في أرباح تجارية، الطموح في زيادة الإنتاج، الطموح في تحسين وضعية البلاد الاقتصادية، الطموح في الإصلاح الاقتصادي، الطموح في تحسين المكانة الاقتصادية العالمية للبلد، الطموح في البحث عن أسواق اقتصادية جديدة، إلى غيرها من الطموحات والتطلعات الاقتصادية التي تعبر عن وضعية اقتصادية سيئة، أو مريحة للفرد أو الجماعة.

ويشكل الطموح الدراسي والمهني والاقتصادي أهم الطموحات في حياة الفرد، وربما يرجع تفوق وتقدم كثير من الأمم والشعوب في العديد من الميادين الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية إلى وفرة وجودة ودقة منتجاتها، الذي ساهم فيه بلا شك مستوى الطموح المرتفع لأفرادها على اختلاف مستوياتهم. (بوفاتح، 2005: 141-143)

6- النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

اهتمت العديد من النظريات بدراسة مستوى الطموح وتفسيره ومنها ما يلي:

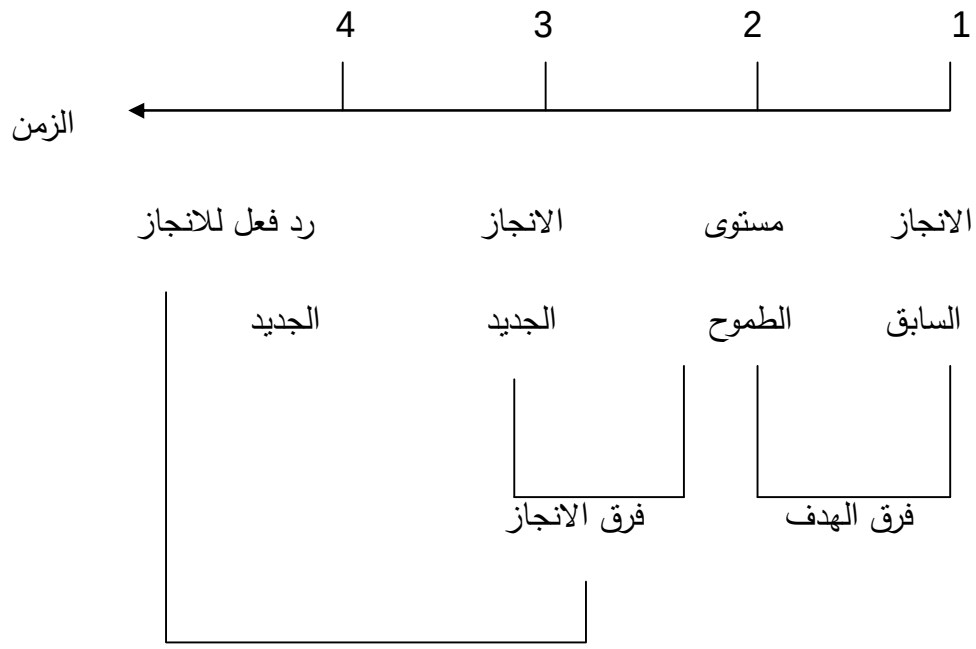
6-1- نظرية ليفين (1944)Lewin:

يرى أن هدف الفرد أو طموحه قد يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل، فمستوى الطموح هو مستوى الانجاز الذي يتوقع العامل أن يصل إليه في مهمة عادية مع معرفته بمستوى انجازه السابق، فالفرق بين مستوى الانجاز السابق ومستوى الطموح يسمى فرق الهدف، والفرق بين مستوى الطموح ومستوى الانجاز الجديد هو فرق الانجاز.

إذا ما نجح الفرد في تحقيق فرق ايجابي، فان ذلك يولد لديه شعورا بالنجاح مما يدفع إلى المزيد من العمل، وهناك عنصر من عناصر الدافعية يتعلق بالهدف الذي يطمح الفرد في الوصول إليه،

فالانجاز الذي يتوقع الفرد أن يحققه في عمل معين، أو العائد الذي يرتقب أن يحصل عليه يمثل هدفا يحدد اتجاه سلوك الفرد، ومعيارا يقيس به الفرد نجاحه أو فشله فيما حققه فعلا.

ويمكن تلخيص عناصر هذه النظرية في الشكل التالي:



شكل (04): نظرية ليفين.

نحصل على فرق الهدف بطرح مستوى الانجاز السابق من مستوى الطموح، أما فرق الانجاز فنحصل عليه بطرح مستوى الطموح من مستوى الانجاز الجديد، وفرق الانجاز هو المحدد لمشاعر النجاح أو الفشل التي تترتب على الانجاز الجديد.

ترى نظرية ليفين أن هناك عدة عوامل متعددة تعتبر قوى دافعة تؤثر في مستوى الطموح، منها على سبيل المثال:

- عامل النضج: كلما كان الفرد أكثر نضجا كان في متناول يده وسائل تحقيق أهداف الطموح، وكان اقدر على التفكير في الوسائل والغايات على السواء.

- القدرة العقلية: كلما كان الفرد يتمتع بقدراته العقلية استطاع تحديد أهدافه وتحقيقها.

- النجاح والفشل: النجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط.

- الثواب والعقاب: الثواب المادي والمعنوي (الأجور، الحوافز، الترقية...الخ) يرفع من مستوى الطموح ويجعل الإنسان يقوم بتنظيم نشاطه ويوجهه نحو تحقيق الهدف.

- القوى الانفعالية: يقصد بها الجو العام الذي يمارس فيه العمل، مثل شعور الفرد بتقدير الزملاء، وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه، وعلاقاته الطيبة برؤسائه، وشعوره بأنه متقبل من جماعة العمل، كل ذلك يعتبر سببا في ارتفاع مستوى الطموح، وعكس ذلك يؤدي إلى كراهيته للمؤسسة، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى طموحه.

- القوى الاجتماعية والمنافسة: تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح ولكنها قد تنقلب إلى أنانية أو تنازع.

- مستوى الزملاء: معرفة مستوى الزملاء ومقارنته بمستواه قد يكون سببا في رفع مستوى طموحه ودفعه إلى العمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف.

- نظرة الفرد إلى المستقبل: تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته على أهدافه الحاضرة.

6-2- نظرية أدلرAdler:

يعتبر أدلر الإنسان كائنا اجتماعيا تحركه أساسا الحوافز الاجتماعية وأهدافه الحياتية يشعر بأسباب سلوكه، والأهداف التي يحاول بلوغها، ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها، ومن

المفاهيم الأساسية عنده: الذات الخلاقة، الكفاح في سبيل التفوق، أسلوب الحياة، الأهداف النهائية والوقتية مشاعر النقص وتقويضها، وتمثل الذات الخلاقة نظاما شخصيا وذاتيا للغاية تبحث عن الخيرات التي تساعده على تحقيق أسلوبه الشخصي الفريد والمميز في حياته، وهي في جوهرها أن يصنع الفرد شخصيته، ويعتبر أدلر مبدأ الكفاح من اجل التفوق فطريا، فالفرد يسعى للكفاح من اجل التفوق، وذلك منذ ميلاده وحتى وفاته وهو الغاية التي ينزع جميع البشر لبلوغها، ويعتبر الغاية التي ينشط الشخص لتحقيقها عامل حاسم في توجيه سلوكه.

6-3- نظرية إسكالونا Escalona (نظرية القيمة الذاتية):

ترى انه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد يضع توقعاته في حدود قدراته وتقوم النظرية على ثلاثة حقائق هي:

- هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.

- كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل إلى حدود معينة.

إن هناك فروقا كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل، فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف، وترى إسكالونا أن الطموح يتناقص بشدة بعد الفشل القوى أكثر منه بعد الفشل الضعيف، ويتزايد بعد النجاح، كما أن الشخص المعتاد على الفشل يختلف طموحه عن الفرد الذي ينجح دائما، كما أن مستوى الطموح قد يرتفع بعد الفشل نتيجة لنقص الشعور بالواقع او تقبل الفرد للفشل.(بوفاتح، 2012: 268-271)

7- خصائص الفرد الطموح:

- لا يقنع بالقليل، ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائما على النهوض به، أي لا يرى أن وضعه الحاضر أحسن ما يمكن أن يصل إليه.

- لا يؤمن بالحظ ولا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد ولا يمكن تغييره ولا يترك الأمور للظروف.

- لا يخشى المغامرة أو المنافسة أو المسؤولية أو الفشل أو المجهول.

- لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعا.

- يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه ولا يثنيه الفشل عن معاودة جهوده ويؤمن بان الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب.

- النظرة المتفائلة إلى الحياة والاتجاه نحو التفوق والميل نحو الكفاح وتحديد الأهداف والخطة، وتحمل المسئولية والاعتماد على النفس والمثابرة وعدم الإيمان بالحظ. (شبير، 2005: 32)

خلاصة الفصل:

يلعب مستوى الطموح دورا هاما في حياة الفرد إذ انه من أهم الأبعاد في ذات الشخصية الإنسانية ذلك لأنه يعد مؤشرا يميز ويوضح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه والبيئة التي يعيش فيها، ويعد من المتغيرات التي لها تأثير في الحياة اليومية، وتؤدي دورا في التوافق والتكيف النفسي والاجتماعي، كما يؤدي دورا مهما في عملية اتخاذ القرارات.

يتأثر مستوى الطموح بعدة عوامل منها الذكاء، التحصيل، مفهوم الذات، الخبرات السابقة والعوامل البيئية والاجتماعية، والطموح أنواع طموح اجتماعي، طموح عائلي، طموح إنساني وطموح فردي،

وتختلف هذه الأنواع وفقا للفرد فتتدرج من الطموح الفردي إلى الطموح الإنساني، وتختلف أشكال الطموح الفردي باختلاف الأهداف التي يسعى إليها الإنسان في حياته فمنها الطموح الدراسي، الطموح المهني، الطموح السياسي والطموح الاقتصادي، ونظرا لأهميته فقد قامت العديد من النظريات بتفسيره على غرار نظرية ليفين، نظرية أدلر، نظرية إسكالونا.

الـجانب الـميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.

1- منهج الدراسة.

2- حدود الدراسة.

3- مجتمع الدراسة وعينته.

4- أداة الدراسة.

5- إجراءات الدراسة.

6- الأساليب الإحصائية.

تمهيد:

إن موضوعية ودقة النتائج التي يتم التوصل إليها تتوقف على مدى تحكم الباحث في الإجراءات المنهجية، وبعد التطرق في الفصول السابقة إلى مختلف الجوانب النظرية لموضوع الدراسة يتم في هذا الفصل تناول الجانب المنهجي الذي تقوم عليه الدراسة، بغية الوصول إلى الإجابة على تساؤلاتها والخروج بأهم استنتاجاتها، ويكون ذلك عن طريق تحديد المنهج الملائم وحدود الدراسة، التعريف بمجتمع الدراسة ووصف عينته، اختيار الأداة وتحديد الأساليب الإحصائية المستعلمة.

1- منهج الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي لملائمته طبيعة الدراسة، حيث يهدف إلى وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها.

2- حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في:

الحدود البشرية: تمثلت في تلاميذ السنة ثالثة ثانوي والمقدر عددهم بـ 149 تلميذ وتلميذة.

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في ثانوية بومدين محمد في بلدية حاسي ماماش ولاية مستغانم.

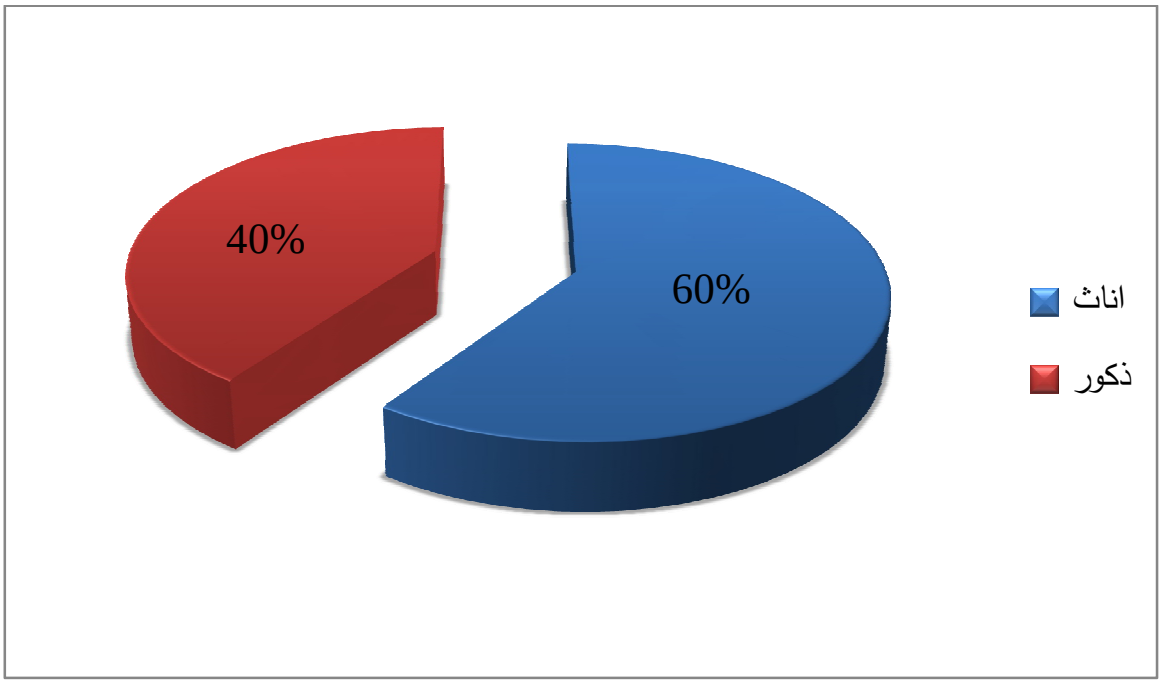
الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة بين 06 و09 ماي من السنة الدراسية 2018-2019.

3- مجتمع الدراسة وعينته:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع طلبة السنة ثالثة ثانوي بثانوية بومدين محمد بحاسي ماماش والمقدر عددهم بـ 179 للسنة الدراسية 2018-2019، وقامت الطالبة بتطبيق الأداة عليهم عن طريق تطبيق أسلوب الحصر الشامل لتتحصل على عينة مقدرة بـ 149 تلميذ وتلميذة، ويوضح الجدولين التاليين مواصفات عينة الدراسة من حيث الجنس والشعبة.

جدول رقم (01): توزع عينة الدراسة حسب الجنس.

أفراد العينة	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	60	% 40.27
إناث	89	% 59.73
	149	% 100

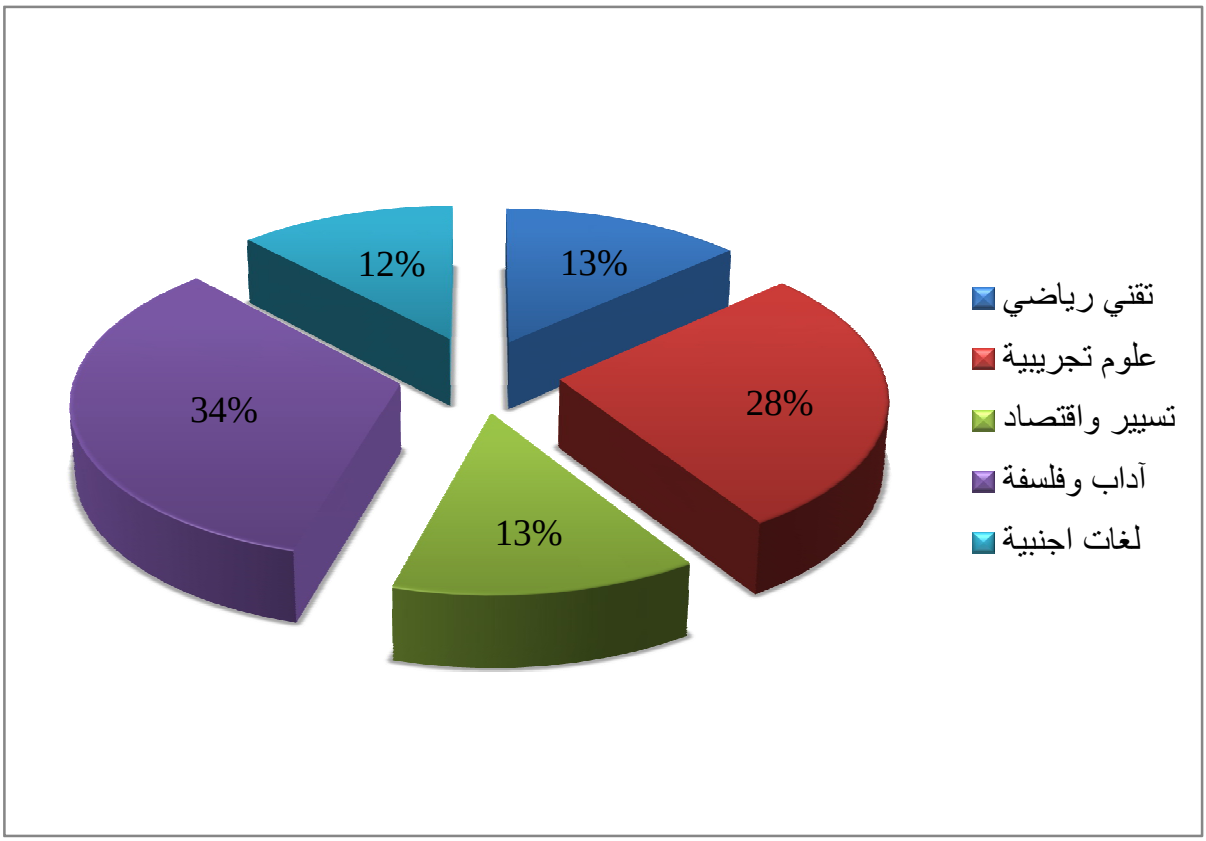


شكل رقم(05): توزع عينة الدراسة حسب الجنس.

من خلال الجدول والدائرة النسبية يتضح أن اغلب أفراد عينة الدراسة من الإناث بنسبة مئوية تقدر بـ 59.73 % في المقابل بلغت نسبة الذكور 40.27%.

جدول رقم (02): توزع عينة الدراسة حسب الشعبة.

أفراد العينة	التكرار	النسبة المئوية
تقني رياضي	20	% 13.42
علوم تجريبية	41	% 27.52
تسيير واقتصاد	20	% 13.42
آداب وفلسفة	50	% 33.56
لغات اجنبية	18	% 12.08
	149	% 100



شكل رقم(06): توزع عينة الدراسة حسب الشعبة.

يتنوع أفراد عينة الدراسة كما هو موضح من خلال الجدول والدائرة النسبية بين عدة شعب دراسية، حيث احتلت شعبة الآداب والفلسفة النسبة الأكبر من حيث التوزيع بـ 34% ، تليها شعبة العلوم التجريبية بـ 28 %، ثم كل من شعبتي التسيير والاقتصاد وتقني رياضي بنسبة مئوية مقدرة بـ 13 % لكل منهما، ختاما بشعبة اللغات الأجنبية المقدرة بـ 12 %.

4- أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الطالبة ببحث شبكي بغية الحصول على بعض المقاييس الخاصة بمتغير الطموح، لتتوصل إلى المقياس المعد من طرف الباحثة صالحي هناء (2013)، والذي يتكون من 30 فقرة مقسمة إلى ثلاثة أبعاد، تقابل فيه كل فقرة البدائل التالية (دائما، أحيانا، أبدا) والتي تأخذ

التصـحيح (1،2،3) فـي حالـة الفقـرات الايجابيـة أمـا فـي حالـة الفقـرات السـلبية فتأخـذ التصـحيح التالي(2،1،3)، والجدول الموالي يوضح توزيع هذه الفقرات:

جدول رقم(03): توزع الفقرات على أبعاد مقياس الطموح.

الأبعاد	رقم الفقرات		عدد الفقرات
	الايجابية	السلبية	
اتجاه التلميذ نحو الدراسة في الثانوية.	2-6-9-12-16-19-21-23-29.	26.	10
نظرة التلميذ للتفوق الدراسي.	7-11-13-15-20-24-30.	10-17-18.	10
نظرة التلميذ للمستقبل.	1-3-4-8-22-25-27-28.	5-14.	10

5- إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من الإطار النظري واختيار الأداة المناسبة قامت الطالبة بتطبيق الدراسة في ثانوية بومدين محمد الواقعة في بلدية حاسي ماماش، حيث تم تطبيق الأداة على جميع طلبة السنة الثالثة ثانوي في الفترة الممتدة بين 06 و09 ماي 2019 عن طريق الاتصال المباشر مع عينة الدراسة، وبعد جمع الأداة واستبعاد الأوراق التي لم تستوف الشروط العلمية قامت الطالبة بتفريغ البيانات في برنامج الإكسل، ثم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة 20، ومن ثم تحليل النتائج وتفسيرها.

6- الأساليب الإحصائية:

للإجابة على فرضيات الدراسة استخدمت الطالبة في تحليل النتائج الإحصاء الوصفي والاستدلالي، معتمدة في ذلك على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS V. 20 ، باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب الاتساق بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وحساب ثبات التجزئة النصفية.
- اختبار ت للفروق لعينتين مستقلتين لحساب الصدق التمييزي.
- معامل ألفا كرونباخ ومعادلة جوتمان لحساب معامل الثبات.
- اختبار ت لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الثالثة.
- تحليل التباين الاحادي لحساب الفروق في الطموح وفقا لمتغير الشعب الدراسية للتحقق من الفرضية الرابعة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير الفرضيات

تمهيد.

1- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى.

2- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية.

3- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة.

4- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الرابعة.

5- الاستنتاج العام.

6- الاقتراحات.

تمهيد:

بعد الانتهاء من تحديد الإشكالية وضبطها، وتناول الأطر النظرية تم تطبيق مقياس الطموح على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وبعد التطرق للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية يتم في هذا الفصل عرض النتائج في جداول إحصائية، ثم مناقشتها وتفسيرها وصولا إلى الاستنتاج العام والاقتراحات.

1- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

نص الفرضية: يتمتع مقياس الطموح المطبق على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية بومدين محمد بمؤشرات صدق مقبولة، وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب الصدق بالطريقتين التاليتين:

❖ صدق الاتساق الداخلي:

- اتساق كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (04): معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الطموح.

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
01	,447**	07	,459**	13	,511**	19	,652**	25	,631**
02	,655**	08	,553**	14	,403**	20	,109	26	,069
03	,378**	09	,609**	15	,509**	21	,534**	27	,528**
04	,431**	10	,251**	16	,627**	22	,594**	28	,697**
05	,023	11	,519**	17	,317**	23	,633**	29	,466**
06	,575**	12	,513**	18	,319**	24	,511**	30	,568**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 ماعدا الفقرات التالية 05 ،20 ،26 التي جاءت غير دالة، ولم يتم حذفها نظرا لأنها تخدم المقياس التي تنتمي إليه بالرجوع إلى منطق الصدق الظاهري، وهذا ما يعتبر مؤشرا على صدق الاتساق الداخلي لمقياس الطموح.

❖ صدق المقارنة الطرفية:

تمت مقارنة متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا، وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا في المقياس ككل، للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة في الطموح لدى أفراد العينة فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (05): دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد عينة الدراسة.

العينة	المجموعة العليا ن=40		المجموعة الدنيا ن= 40		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية	82,00	2,01	59,97	7,27	18,45	0.00

يتضح من الجدول رقم (05) أن قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.000) بين المجموعتين في الدرجة الكلية، مما يعني أن المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية بين المجموعتين الطرفيتين في الطموح.

من خلال نتائج صدق المقياس بطريقتي صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية تبين أن مقياس الطموح يتمتع بمؤشرات صدق مقبولة وعليه تم قبول الفرضية الأولى.

2- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

نص الفرضية: يتمتع مقياس الطموح المطبق على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية بومدين محمد بمؤشرات ثبات مقبولة، وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب الثبات بالطريقتين التاليتين:

❖ معامل ثبات ألفا كرونباخ:

تم حسابه بالنسبة للمقياس ككل فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (06): معامل ثبات الفا كرونباخ لمقياس الطموح.

الدرجة الكلية	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المقياس ككل	30	0.87

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ قد بلغ (0.87) للمقياس ككل وهي قيمة مرتفعة مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

❖ معامل ثبات التجزئة النصفية:

تم تقسيم فقرات المقياس إلى نصفين، النصف الأول يضم البنود الفردية، والنصف الثاني يضم البنود الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (07): معامل ثبات التجزئة النصفية مقياس الطموح.

معامل الارتباط	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة جوتمان
0.79	0.88

يتضح من الجدول أن معامل الثبات مرتفع ويمكن الوثوق به.

من خلال نتائج ثبات المقياس بطريقتي ثبات ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية تبين أن مقياس الطموح يتمتع بمؤشرات ثبات مقبولة وعليه تم قبول الفرضية الثانية.

3- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: نتوقع مستوى مرتفع من الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية بومدين محمد، وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار ت لعينة واحدة.

الجدول رقم (08): نتائج اختبار ت لعينة واحدة.

الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي للمقياس60			
					t	درجة الحرية	sig	القرار
الطموح	149	72.46	9.30	12.46	16.35	148	0.00	دال عند 0.001

نلاحظ من الجدول أعلاه أن متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة يساوي 72.46 وهو أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس60، ونتائج اختبار(ت) لعينة واحدة يساوي 16.35 وهي دالة إحصائيا عند

مستوى 0.001 وذلك لصالح المتوسط الحسابي لعينة الدراسة، وهذا ما يدل على أن تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بثانوية بومدين محمد لديهم طموح مرتفع وبالتالي تحققت الفرضية الثالثة.

هذا ما اتفق مع دراسة الزبون والركيبات التي وجدت أن مستوى الطموح مرتفع لدى طلبة المرحلة الثانوية، وكذا دراسة شعبان(2010) التي أشارت نتائجها أن هناك مستوى مرتفع من الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية بمدينة غزة، وكذا دراسة العباسي (2011) التي وجدت أن تلاميذ المرحلة الثانوية يتمتعون بمستويات مرتفعة من الطموح، في حين وجدت دراسة هبة الله خياطة أن مستوى الطموح لدى طلبة الثانويات المهنية فوق المتوسط، واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة زياد بركات التي وجدت أن مستوى الطموح متوسط.

يمكن تفسير هذه النتيجة بالمرحلة العمرية التي يعيشها أفراد العينة حيث تتميز مرحلة المراهقة بالحماس والنشاط، فيكون المراهق مفعما بالآمال والتطلعات ويقوم بوضع الخطط والأهداف قريبة وبعيدة المدى، واقعية وخيالية، في ما يتعلق بالأمور الدراسية والمهنية ونيل المرتبة الاجتماعية والتفكير في الزواج والمستقبل.

4- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: لا يختلف الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية بومدين محمد باختلاف الشعبة الدراسية، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

جدول رقم (09): الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الطموح تبعا للشعبة الدراسية.

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة p	القرار
الطموح	داخل المجموعات	1103,072	4	275,768	3,39	,011	دال عند 0.01
	مابين المجموعات	11712,042	144	81,334			
	الكلي	12815,114	148				

من خلال الجدول رقم (09) وبالنظر إلى قيمة اختبار تحليل التباين (F) والتي بلغت في الطموح (3.39) نلاحظ أن هذه القيمة جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الطموح تبعا للشعبة الدراسية، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. وبما أن اختبار الدلالة الإحصائية (F) لا يحدد اتجاه الفروق، يتم استخدام معامل LSD وهذا ما يبينه الجدول الموالي:

الجدول رقم (10): المقارنات البعدية بهدف تحديد اتجاه الفروق.

الطموح		معامل المقارنات البعدية		
الشعب الدراسية (I)	الشعب الدراسية (J)	متوسط الفروقات (J-I)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تقني رياضي	علوم تجريبية	-2,68415	2,45976	,277
	تسيير واقتصاد	,25000	2,85191	,930
	لغات أجنبية	1,28333	2,93005	,662
	آداب وفلسفة	-5,87000*	2,38607	,015
علوم تجريبية	تقني رياضي	2,68415	2,45976	,277
	تسيير واقتصاد	2,93415	2,45976	,235
	لغات أجنبية	3,96748	2,54996	,122
	آداب وفلسفة	-3,18585	1,90011	,096
تسيير واقتصاد	تقني رياضي	-,25000	2,85191	,930
	علوم تجريبية	-2,93415	2,45976	,235
	لغات أجنبية	1,03333	2,93005	,725
	آداب وفلسفة	-6,12000*	2,38607	,011
لغات أجنبية	تقني رياضي	-1,28333	2,93005	,662
	علوم تجريبية	-3,96748	2,54996	,122
	تسيير واقتصاد	-1,03333	2,93005	,725
	آداب وفلسفة	-7,15333*	2,47895	,005
آداب وفلسفة	تقني رياضي	5,87000*	2,38607	,015
	علوم تجريبية	3,18585	1,90011	,096
	تسيير واقتصاد	6,12000*	2,38607	,011
	لغات أجنبية	7,15333*	2,47895	,005
متوسطات الفروق دالة عند (α=0,05)				

نلاحظ من الجدول السابق أن متوسط الفروق كان لصالح أفراد عينة الدراسة الذين ينتمون إلى شعبة الآداب والفلسفة، وبالتالي لم تحقق الفرضية الرابعة.

هذا ما اتفق مع دراسة قدوري التي وجدت أن هناك فروق في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما، وكذا دراسة خياطة التي وجدت الفروق في مستوى الطموح لصالح ثانوية تقنيات الحاسوب، وتوافقت أيضا مع دراسة بوفاتح التي بينت وجود فروق دالة بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعة والحياة وتلاميذ تخصص الآداب والعلوم الإنسانية في مستوى الطموح الدراسي لصالح تلاميذ تخصص علوم الطبيعة والحياة. وكذا دراسة المساعيد التي وجدت أن طلاب التخصص العلمي هم الأعلى طموحا بشكل عام وأعلى بشكل دال إحصائيا من طلاب التخصص التجاري، وأن مستوى الطموح لدى طالبات التخصص العلمي أعلى منه لدى طالبات التخصص الأدبي والتجاري وان طالبات التخصص الأدبي يتفوقن على طالبات التخصص التجاري في مستوى الطموح، وأيضا دراسة المنسي(2003) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات تعزى للتخصص لصالح طالبات التخصصات العلمية والأدبية مقارنة بطالبات تخصص الاقتصاد المنزلي والتجاري.

واختلفت مع دراسة بركات التي لم تجد الفروق في مستوى الطموح تبعا للتخصص، وأيضا مع دراسة بدر (2005) التي توصلت إلى أن الطموح مرتفع لدى طلبة الصف الثالث ثانوي بغض النظر عن التخصص، وكذا دراسة يوسفي (2013) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح لدى طلبة الصف الثاني والثالث ثانوي تبعا للتخصص الدراسي.

يمكن تفسير هذه النتيجة وفقا لمستوى السهولة والصعوبة في الشعب الدراسية إذ تبدو الشعب العلمية للتلاميذ بأنها الأصعب، ولذلك فهم يخافون منها ومن اجتياز امتحان البكالوريا فيها، على عكس الشعبة الأدبية التي تمتاز بسهولتها وكثرة الناجحين فيها وهذا ما يرفع من مستوى طموح تلاميذها.

5- الاستنتاج العام:

- من خلال عرض ومناقشة وتفسير الفرضيتين الأولى والثانية تبين أن مقياس الطموح لصالحي هناء يتمتع بمعاملات صدق وثبات مقبولة، وبالتالي يمكن استخدامه بكل اطمئنان في البيئة الجزائرية.

- أسفرت نتائج الفرضية الثالثة على وجود مستوى مرتفع من الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- توصلت الفرضية الرابعة إلى وجود فروق في الطموح عند تلاميذ السنة ثالثة ثانوي تعزى إلى الشعبة الدراسية لصالح شعبة الآداب والفلسفة.

6- الاقتراحات:

خلصت هذه الدراسة إلى أهم الاقتراحات التالية:

- تقنين مقياس الطموح على عينة اكبر لجعله أكثر صلاحية ومصداقية.
- الالتفاف إلى رفع الطموح لدى تلاميذ الثانوية خاصة تلاميذ الشعب العلمية عن طريق البرامج الإرشادية.

1- قائمة المعاجم:

1- ابن منظور (1975)، لسان العرب، المجلد السابع، بيروت، دار صادر.

2- قائمة الكتب:

2- بشرى، إسماعيل (2004). المرجع في القياس النفسي، ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

3- بوسالم، عبد العزيز(2014). القياس في علم النفس والتربية، ط1، الجزائر، دار قرطبة.

4- خطاب، علي ماهر(2001). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

5- علام، صلاح الدين محمود (2006).الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط1، الاردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

6- علام، صلاح الدين محمود(2000).القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

7- محمود، أحمد عمر وآخرون(2010).القياس النفسي والتربوي، ط1، عمان، دار المسيرة.

8- معمرية، بشير(2012). أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

9- مقدم، عبد الحفيظ(2011). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط3، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

10- نبهان، موسى(2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

3- قائمة المجلات والدوريات العلمية:

11- بركات، زياد (2008). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 1(2)، 224.

12- البنا، أنور حمودة (ب س). الفروق في مستوى الطموح في ضوء متغيري نوع التعليم والجنس لدى طلبة جامعة الأقصى في محافظة غزة، مجلة قسم علم النفس، جامعة الأقصى، فلسطين، 135.

13- الدلالعة، أنور مصطفى سليمان وصوالحة، محمد احمد(2015).الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3(12)، 17.

14- الركيبات، أمجد فرحان حمد والزبون، حابس سعد موسى(2019). مستوى الطموح ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية البادية الجنوبية، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، 5(1) ، 228-245.

15- فايز، علي الأسود (2009). دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، 11(1)،95-126.

16- كبشور، هبة الله والخليفة، عمر هارون(2012).علاقة دافعية الانجاز بموضوع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، 03(04)،81-96.

17- ميرة، وفاء عبد اللطيف (2012). مقياس مستوى الطموح للمراهقين دراسة تقنينية على عينة من المراهقين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد27، ج2، 192- 209.

4- قائمة الرسائل العلمية:

18- بوفاتح، محمد(2012).الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين بجامعة عمار ثليجي بالاغواط، أطروحة دكتوراه علوم تخصص علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر2.

19- بوفاتح، محمد (2005). الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة.

20- خياطة، هبة الله(2014).الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانويات المهنية في مدينة حلب، مذكرة ماجستير في الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب.

21- راجعي، ثلجة (2017). تقنين مقياس مستوى الطموح، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، جامعة محمد بوضياف.

22- شبير، توفيق (2005). دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، مذكرة ماجستير في علم النفس، كلية التربية بجامعة غزة.

23- شـتوان، حـاج(2014).علاقـة التوافـق النفسـي الاجتمـاعي ومسـتوى الطمـوح الدراسـي بالانجـاز الأكـاديمي دراسـة ميدانيـة علـى عينـة مـن تلاميـذ الطـور الثـانوي، مـذكرة ماجسـتير تخصـص علـم الـنفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

24- قدوري، خليفة(2016). قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السـنة الثالثـة ثـانوي لولايـة الـوادي، أطروحـة دكتـوراه علـوم فـي علـم الـنفس، كليـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

25- لعزالـي، صـليحة(2011). الخصـائص السـيكومترية لمقيـاس مـداخل الدراسـة مقـدرة وفـق النظريـة التقليدية ونموذج راش، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة سعد دحلب البليدة.

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

ملحق رقم (01): مقياس الطموح

عزيزي التلميذ(ة): تحية طيبة وبعد:

في إطار تحضير مذكرة الماستر يقدم إليكم هذا المقياس لغرض معرف مستوى الطموح لديكم، وذلك بوضع علامة (X) أمام العبارة الملائمة دون ترك عبارة واحدة، مع العلم انه ليس هناك إجابة صحيحة او خاطئة وإنما توجد الإجابة التي تعبر عنكم، كما نحيطكم علما أن معلوماتكم ستحاط بالسرية التامة وتستخدم لغرض البحث العلمي فقط، وشكرا على حسن تعاونكم.

البيانات الشخصية:

الجنس:

الشعبة الدراسية:

الرقم	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
01	انظر للمستقبل بتفاؤل كبير.			
02	الدراسة في الثانوية تؤهلني لاتخاذ قرارات واعية.			
03	أتطلع لممارسة عدة وظائف في المستقبل.			
04	أتمنى أن أكون شخصا مهما في المجتمع.			
05	أرى بأن التفكير في المستقبل سابق لأوانه.			
06	الدراسة في الثانوية تسمح لي بالحصول على مراكز اجتماعية مرموقة.			
07	اطمح في إحراز مستوى دراسي أعلى مما عليه.			
08	أسعى أن أحقق أعمالا متميزة في حياتي.			
09	الدراسة في الثانوية تساعدني على الالتحاق بأفضل الأعمال.			
10	أنجز البحوث والواجبات بملل.			
11	ادرس وأثابر لأحقق النجاح الدراسي.			
12	إن الثانوية أفضل مكان لتجسيد أفكاري.			
13	أحب أن أقدم ما لدي في دراستي.			
14	أرى بأن الدراسة لا قيمة لها في المجتمع.			
15	نجاحي في دراستي أسمى الأهداف في حياتي.			

16	الدراسة في الثانوية تشجعني على تحقيق أهدافي الدراسية.				
17	تعاليق الأستاذ السلبية لا تحفزني على العمل المميز.				
18	لا ابذل جهدا كبيرا في التحضير للامتحانات.				
19	الدراسة في الثانوية تدعم أفكاري المستقبلية.				
20	رسوبي في الامتحان لا يقلل من طموحاتي الدراسية.				
21	ثقتي بنفسي كبيرة لتحقيق ما اسعي إليه.				
22	الدراسة في الثانوية تضمن لي مستقبلا زاهرا.				
23	أسعى للالتحاق بمراتب عليا في الثانوية.				
24	آمل أن أقدم ثمار نجاحي لخدمة المجتمع.				
25	الدراسة في الثانوية تمكنني من الاطلاع على احدث ما وصلت إليه الحضارة العالمية.				
26	آفاقي في الحياة محدودة.				
27	ارغب أن أسمو بحياتي إلى أعلى المراتب.				
28	الدراسة في الثانوية لها أهمية كبيرة في حياتي.				
29	احرص على تحقيق ما وصل إليه غيري من نجاحات في شتى المجالات				
30	الدراسة في الثانوية تدعم معارفي العلمية.				

ملحق رقم (02): نتائج الدراسة الأساسية

صدق الاتساق الداخلي

ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية

Corrélations

		VAR00031
VAR00001	Corrélation de Pearson	,447**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00002	Corrélation de Pearson	,655**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00003	Corrélation de Pearson	,378**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00004	Corrélation de Pearson	,431**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00005	Corrélation de Pearson	,023
	Sig. (bilatérale)	,781

	N	149
VAR00006	Corrélation de Pearson	,575**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00007	Corrélation de Pearson	,459**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00008	Corrélation de Pearson	,553**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00009	Corrélation de Pearson	,609**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00010	Corrélation de Pearson	,251**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	149
VAR00011	Corrélation de Pearson	,519**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00012	Corrélation de Pearson	,513**
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	149
VAR00013	Corrélation de Pearson	,511**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00014	Corrélation de Pearson	,403**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00015	Corrélation de Pearson	,509**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00016	Corrélation de Pearson	,627**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00017	Corrélation de Pearson	,317**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00018	Corrélation de Pearson	,319**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00019	Corrélation de Pearson	,652**
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	149
VAR00020	Corrélation de Pearson	,109
	Sig. (bilatérale)	,184
	N	149
VAR00021	Corrélation de Pearson	,534**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00022	Corrélation de Pearson	,594**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00023	Corrélation de Pearson	,633**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00024	Corrélation de Pearson	,511**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00025	Corrélation de Pearson	,631**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00026	Corrélation de Pearson	,069
	Sig. (bilatérale)	,406

	N	149
VAR00027	Corrélation de Pearson	,528**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00028	Corrélation de Pearson	,697**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00029	Corrélation de Pearson	,466**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00030	Corrélation de Pearson	,568**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	149
VAR00031	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	149

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الصدق المقارنة الطرفية

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00 العليا	40	82,0000	2,01278	,31825
	2,00 الدنيا	40	59,9750	7,27302	1,14997

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	21,495	,000	18,459	78	,000	22,02500	1,19319	19,64954	24,40046
	Hypothèse de variances inégales			18,459	44,939	,000	22,02500	1,19319	19,62170	24,42830

ثبات الفا كرونباخ

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	149	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	149	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,873	30

ثبات التجزئة النصفية

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	149	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	149	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,758
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	,783
		Nombre d'éléments	15[b]
	Nombre total d'éléments		30
Corrélation entre les sous-échelles			,796
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,886
	Longueur inégale		,886
Coefficient de Guttman split-half			,882

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015.

b. Les éléments sont : VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030.

مستوى الطموح

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00031	149	72,4698	9,30530	,76232

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 60					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
VAR00031	16,358	148	,000	12,46980	10,9634	13,9762

الفروق في الشعبة

ANOVA à 1 facteur

VAR00031

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1103,072	4	275,768	3,391	,011
Intra-groupes	11712,042	144	81,334		
Total	12815,114	148			

Comparaisons multiples

Variable dépendante: VAR00031

LSD

(I) VAR00034	(J) VAR00034	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
1,00	2,00	-2,68415	2,45976	,277	-7,5461	2,1778
	3,00	,25000	2,85191	,930	-5,3870	5,8870
	4,00	1,28333	2,93005	,662	-4,5081	7,0748
	5,00	-5,87000*	2,38607	,015	-10,5863	-1,1537

2,00	1,00	2,68415	2,45976	,277	-2,1778	7,5461
	3,00	2,93415	2,45976	,235	-1,9278	7,7961
	4,00	3,96748	2,54996	,122	-1,0727	9,0077
	5,00	-3,18585	1,90011	,096	-6,9416	,5699
3,00	1,00	-,25000	2,85191	,930	-5,8870	5,3870
	2,00	-2,93415	2,45976	,235	-7,7961	1,9278
	4,00	1,03333	2,93005	,725	-4,7581	6,8248
	5,00	-6,12000*	2,38607	,011	-10,8363	-1,4037
4,00	1,00	-1,28333	2,93005	,662	-7,0748	4,5081
	2,00	-3,96748	2,54996	,122	-9,0077	1,0727
	3,00	-1,03333	2,93005	,725	-6,8248	4,7581
	5,00	-7,15333*	2,47895	,005	-12,0532	-2,2535
5,00	1,00	5,87000*	2,38607	,015	1,1537	10,5863
	2,00	3,18585	1,90011	,096	-,5699	6,9416
	3,00	6,12000*	2,38607	,011	1,4037	10,8363
	4,00	7,15333*	2,47895	,005	2,2535	12,0532

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.