جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص مدرسي

الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بمستوى الطموح

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية بومدين محمد التابعة لمقاطعة حاسي ماماش بولاية مستغانم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة : قنون حنان

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د.تواتي حياة	أستاذة محاضرة (ب)	رئيسا
د. سيسبان فاطمة الزهراء	أستاذة محاضرة (ب)	مشرفا ومقررا
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة (ب)	مناقشا

السنة الجامعية 2018-2019

تاريخ الإيداع: 2019/06/30 إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات أ. سيسبان

الإهداء

أولا وقبل كل شيئ " نحمد الله على اتمام هذا العمل "

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى:

إلى والديا الكريمين حفظهما الله وأطال الله في عمرهما، إلى إخواتي (محمد، مروة، نسرين، عبد القادر)، إلى زوجي الكريم، إلى خالتي وزوجها وأولادها (ريان ورزان)، إلى كل أفراد عائلة عبد الباقي وعائلة قنون، إلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد.

أهدي إليكم جميعا عملي المتواضع.

كلمة الشكر

أحمد وأشكر الله عز وجل على فضله حيث أتاح لي إنجاز هذا العمل المتواضع بفضله، فله الحمد أولا وآخرا.

أشكر أولئك الأخيار الذين مدوا لي يد المساعدة خلال هذه الفترة، وفي مقدمتهم الأستاذة الكريمة سيسبان فاطيمة الزهرء التي وافقت الإشراف على هذه الدراسة وعلى مجهوداتها الجبارة ونصائحها القيمة، كما أشكر الأستاذة الكريمة عليلش فلة على مساعدتها ونصائحها المفيدة، كما أشكر الأستاذة تواتي حياة على قبولها مناقشة هذه المذكرة، والشكر المقدم كذلك للأستاذة قوعيش مغنية على مساندتها ومساعدتها القيمة، كما أشكر كل أساتذة علم النفس بجامعة مستغانم، كما أشكر زملائي وزميلاتي في الدراسة.

كما نشكر إدارة ثانوية لطروش الجيلالي بمزغران وثانوية بومدين محمد بحاسي ماماش التي ساعدتنا في الحصول على كل المعلومات الخاصة بدراستنا، وإلى كل التلاميذ الذين استجابوا وتعاونوا معي متنمنية لهم النجاح في مسارهم الدراسي.

_ ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، قدر عددهم (108) تلميذا وتلميذة من ثانوية بومدين محمد التابعة لمقاطعة حاسي ماماش بولاية مستغانم، للسنة الدراسية 2018 / 2019، حيث إعتمدنا على المنهج الوصفي، وتم استخدام استبيانين لغرض جمع البيانات اللازمة وهما: استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي المعدل من طرف الباحثة، واستبيان مستوى الطموح لفضيلة ميسة وفاطمة ميسة، ولتحليل النتائج إعتمدت الباحثة على النسب المئوية ومعامل الارتباط بيرسون واختبار الفروق (ت)، وذلك بالإعتماد على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss20، وبعد المعالجة والتحليل توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1_ توجد علاقة إيجابية بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح.

2_ عدم وجود فرق دال إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي تبعا لمتغير الشعبة.

3_ عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى الطموح تبعا لمتغير الشعبة.

الكلمات المفتاحية: الرضا عن التوجيه المدرسي، مستوى الطموح، التلميذ.

Abstract :

This study aims at revealing the relationship between satisfaction with school guidance and the level of ambition.

The primary sample of the students was 108 students and students from the Boumediene Mohammed secondary school.

Bahasi Mamash, Mostaganem State, for the academic year 2019/2018, where we relied on the descriptive approach

To rely on two questionnaires for the purpose of collecting the necessary data: the questionnaire on satisfaction with the revised school directive.

By the researcher, and the questionnaire of the level of ambition of Misa and Fatima Maysa, and to analyze the results adopted by the researcher.

The Pearson correlation coefficient and variance test (V), based on the packet program.

Statistical Analysis of Social Sciences, spss20 After processing and analysis, the study reached the following results :

- There is a positive correlation between satisfaction with school guidance and level of ambition.
- There was no statistically significant difference in satisfaction with school orientation according to the division variable.
- There is no statistically significant difference in the level of ambition according to the division variable.

Keywords: satisfaction with school guidance, level of ambition, student.

قائمة المحتويـات

المحتـــوى	الصفحة
الإهداء	أ
كلمة الشكر	ب
ملخص باللغة العربية	ج
ملخص باللغة الإنجليزية	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ي
قائمة الملاحق	ك
المقدمة	12
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1_ إشكالية الدراسة	16
2_ فرضيات الدراسة	20
3_ دوافع اختيار موضوع الدراسة	20
4_ أهداف الدراسة	20
5_ أهمية الدراسة	21
6_ الحدود الدراسة	21
7_ التعاريف الاجرائية للدراسة	21
الفصل الثاني: الرضا عن التوجيه المدرسي	
_ تمهيد	24
أولا: التوجيه المدرسي	24
1_ مفهوم التوجيه المدرسي	24
2_ أسس ومبادئ التوجيه المدرسي	26
3_ نظريات التوجيه المدرسي	29
4_ العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي	32

ثانيا: الرضا عن التوجيه المدرسي	**33**
1_ مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي	**33**
2_ المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي	**33**
3_ مظاهر الرضا عن التوجيه المدرسي	**35**
4_ أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي	**37**
_ خلاصة	**38**
الفصل الثالث: مستوى الطموح	
_ تمهيد	**40**
1_ مفهوم مستوى الطموح	**40**
2_ نمو مستوى الطموح	**41**
3_ النظريات المفسرة لمستوى الطموح	**42**
4_ خصائص فرد الطموح	**44**
5_ الأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح	**46**
6_ مظاهر مستوى الطموح	**47**
7_ مستويات الطموح	**47**
8_ قياس مستوى الطموح	**48**
_ الخلاصة	**49**
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
_ تمهيد	**51**
أولا: الدراسة الاستطلاعية	**51**
1_ أهداف الدراسة الاستطلاعية	**51**
2_ المجال الجغرافي والزمني للدراسة الاستطلاعية	**51**
3_ عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	**52**
4_ أدوات الدراسة الاستطلاعية	**54**
5_ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية	**59**

ثانيا: الدراسة الأساسية	**69**
1_ منهج الدراسة	**69**
2_ المجال الجغرافي والزمني للدراسة الأساسية	**69**
3_ مجتمع الدراسة	**69**
4_ عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها	**70**
5_ أدوات الدراسة الأساسية	**72**
6_ طريقة إجراء الدراسة الأساسية	**75**
7_ الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الأساسية	**76**
الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة	
_ تمهيد	**78**
1_ عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة	**78**
1_1_ عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة	**78**
1_2_ عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى	**80**
1_3_ عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية	**81**
_ الخاتمة	**83**
_ الاقتراحات	**84**
_ قائمة المراجع	**86**
_ الملاحق	**92**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	52
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة	53
03	توزيع فقرات استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي حسب اتجاهها	55
04	توزيع الفقرات على أبعاد استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي	56
05	تصحيح استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي	57
06	توزيع الفقرات على أبعاد استبيان مستوى الطموح	57
07	توزيع فقرات استبيان مستوى الطموح حسب اتجاهها	58
08	تصحيح استبيان مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي	58
09	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي	60
10	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي	61
11	صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام اختبار (ت)	62
12	نتائج حساب ثبات استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي عن طريق التجزئة النصفية	63
13	نتائج قيم معامل ألفا كرومباخ	63
14	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد لاستبيان مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي	64
15	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لاستبيان مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي	66
16	صدق المقانة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام اختبار(ت)	67

17	نتائج حساب تباث استبيان مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي عن طريق التجزئة النصفية	**68**
18	نتائج قيم معامل ألفا كرومباخ	**68**
19	توزيع مجتمع الدرسة الأساسية حسب الثانوية	**69**
20	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	**70**
21	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبتين	**71**
22	توزيع الفقرات على أبعاد الاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي	**73**
23	تصحيح استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي	**73**
24	توزيع الفقرات على أبعاد استبيان مستوى الطموح	**74**
25	تصحيح استبيان مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي	**75**
26	نتائج العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح	**78**
27	نتائج إختبار الفروق (ت) بين متوسطات درجات الرضا عن التوجيه المدرسي تبعا لمتغير الشعبة	**80**
28	نتائج إختبار الفروق (ت) بين متوسطات درجات مستوى الطموح تبعا لمتغير الشعبة	**81**

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	53
02	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة	54
03	مخطط دائري لتوزيع مجتمع الدراسة الأساسية حسب الثانوية	70
04	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	71
05	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة	72

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	استمارة الرضا عن التوجيه المدرسي	92
02	استماة مستوى الطموح	93
03	نتائج الفرضية العامة	94
04	نتائج الفرضية الفرعية الأولى	95
05	نتائج الفرضية الفرعية الثانية	96
06	رخصة إجراء تربص ميداني	97

_ مقدمـــــة:

لقد أصبح التوجيه من أهم الخدمات التي أخدت المدرسة الحديثة على عاتقها القيام بها إنطلاقا من الإيمان بأن فرص التعليم حق للجميع بهدف إيجاد التلاؤم والتوافق النفسي والإجتماعي والتربوي والمهني للمتعلمين، والوصول بهم إلى أقصى غايات النمو الذي يشمل الإستعدادات والقدرات والمهارات والميول والإتجاهات والمشاعر والسمات الشخصية، والتوجيه المدرسي يشتمل على مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته (عبدالعزيز وعطوي،11:2009).

ويعتبر التوجيه التربوي جزءا لايتجزأ من العملية التربوية، لأنه يهتم بالفرد ويوجهه لما فيه الخير والمنفعة له، فهو لاينحصر في عمليات التوجيه التي يتم بها الموجهون للإشراف على الدراسة المقررات الدراسية في المدرسة، ومتابعة ذلك عند المدرسين كل في مجال المادة التي يدرسها (ملحم،48:2010).

إضافة إلى أن التوجيه يساعد التلميذ على معرفة قدراته وإستعداداته وبالتالي إكتشاف فردانية فيختار التعليم المناسب والشعبة التي يرغب فيها كما أن التوجيه يحمي التلميذ من أهوائه ورغباته الجانحة التي لاتقوم على أساس من الواقع (طيبي،13:2013).

وتعد مرحة الثانوية من المراحل التعليمية الهامة في حياة المتعلم حيث يختار ويحدد نوع الدراسة التي يرغب إلتحاق بها.

فعند توجيه التلميذ إلى الشعبة التي إختارها والذي يكون بناءا على ميل ورغبة منه أي أنه فضلها وبهذا قد يكون راضي على توجيهه فيبعث هذا في نفسه الشعور بالإرتياح ومواصلة الدراسة. فالتلميذ في هذه المرحلة يسعى دائما إلى تحقيق طموحاته بناءا على الأمال والأهداف التي رسمها فكل تلميذ مستوى طموح يضعه لنفسه ويسعى لتحقيقه وهذا يعتمد على مدى استبصاره بقدراته، إمكانياته، وإستعداداته

وبمقدار ثقته بنفسه. حيث يعتبر مستوى الطموح الدافع الذي يدفعه للنجاح في تحقيق غاياته وآماله (ميسة وميسة،1:2014).

وبالتالي يشكل الرضا عن التوجيه المدرسي بكل مايشمله من عوامل مختلفة نقطة هامة لجعل التلاميذ يشعرون بالراحة والطمأنينة والرغبة في بذل أقصى جهودهم لإنجاز متطلبات أدوارهم، وهذا مايزيد من رفع القيمة الذاتية للهدف وبالتالي الميل للبحث عن النجاح وتجنب الفشل الذي يبلور ويزيد من مستوى الطموح التلميذ، ويأثر هذا على نظرته لمستقبله وما يتوقع أن يحققه من أهداف في حياته التعليمية والمهنية.

ومن هذا المنطلق جائت فكرة دراسة هذا الموضوع للكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح وقد شملت الدراسة على خمسة فصول وهي كالأتي:

فالفصل الأول خصصناه لمدخل إلى الدراسة تناولنا فيه إشكالية الدراسة، وفرضيات الدراسة، ودوافع إختيار موضوع الدراسة، وأهداف الدراسة، وأهمية الدراسة، وحدود الدراسة، والتعاريف الإجرائية للدراسة.

أما **الفصل الثاني** ينقسم إلى جزئين: الجزء الأول إحتوى على التوجيه المدرسي الذي يتضمن تعريف التوجيه المدرسي، أسس ومبادئه، نظرياته، والعوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي، أما الجزء الثاني إحتوى على الرضا عن التوجيه المدرسي الذي يتضمن تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي، والمبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي، ومظاهره، وأهمية الرضا عن التوجيه المدرسي.

وفي **الفصل الثالث** ثم التطرق إلى مستوى الطموح فتم فيه تعريف مستوى الطموح، ونمو مستوى الطموح، ونظريات المفسرةلمستوى الطموح، خصائص فرد الطموح، الأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح، مظاهره، ومستوياته، وقياس مستوى الطموح.

أما **الفصل الرابع** تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تطرقنا فيها إلى الدراسة الاستطلاعية والهدف منها ومكان إجرائها، ومدتها، وعينتها ومواصفاتها، والأدوات المستعملة فيها والخصائص السيكومترية، ثم تطرقنا إلى الدراسة الأساسية ومنهجها، ومكان إجرئها، ومدتها، ومجتمعها، وعينتها ومواصفاتها، والأدوات المستعملة فيها، والإجراءلت المتبعة في تطبيقها، والأساليب الاحصائية المتبعة فيها.

وخصص **الفصل الخامس** لعرض وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة، مع ربط هذه النتائج بالدراسات السابقة، واختتمت الدراسة بالخاتمة، وتقديم بعض الاقتراحات التي تخدم المجال التربوي وتفتح مجالات لدراسات أخرى.

وفي الأخير تم عرض مختلف المراجع والملاحق التي اعتمدنا عليها في إنجاز الدراسة.

1_ إشكالية الدراسة:

يعد التوجيه المدرسي والمهني واحد من الخدمات النفسية والتربوية التي تقدم للتلاميذ داخل المؤسسات التربوية بغرض مساعدتهم على إكتشاف قدراتهم وإمكاناتهم وميولهم ومهاراتهم ومحاولة تحقيق التوازن بين هذه القدرات ومعطيات البيئة التي يعيش فيها التلميذ وبذلك يتحقق الإختيار السليم على جميع الأصعدة، وفي غياب هذه الخدمة أو حدوث قصور فيها يجد التلميذ نفسه في مفترق الطرق غير قادر على إتخاذ القرار المناسب نتيجة نقص الدراية والمعرفة بذاته وبالمحيط الذي يعيش فيه (بن فليس،5:2014).

وعلى هذا تعد عملية التوجيه المدرسي عملية هادفة ومصيرية في حياة التلميذ النفسية والإجتماعية والدراسية، فهي ضرورة من ضرورات التربية والتعليم خاصة بعد أن تعددت المعارف وتشعبت العلوم وإزدحمت البرامج والمناهج الدراسية حتى أصبح أكبر التلاميذ ذكاء عاجزا عن إستعاب ما تحتويه هذه المواد علوم وفنون.

ومن هذا المنطلق فإن أنسب وقت لتعلم شيئ ما أو نشاط معين يجب أن يكون متزامنا مع الشعور بالحاجة إليه أو إستعماله أو متقدما عليه بفترة زمنية وجيزة وتنطبق هذه القاعدة على التوجيه المدرسي. ويجب في هذه الحالة أن يتم التوجيه المدرسي في السنوات النهائية من مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي وذلك لربط الحاجة بالمرحة المقبلة سواء الدراسية أو المهنية وضرورة الإعتماد على عملية التوجيه المدرسي في مختلف الأطوار التعليمية والمصيرية كالتعليم الأساسي المرهون بتحقيق النجاح في شهادة التعليم المتوسط، والتعليم الثانوي بتحقيق شهادة البكالوريا (طيبي،14:2013).

وعليه يعتبر التوجيه المدرسي من أهم العمليات التربوية التي ترتكز عليها فعالية النشاطات التربوية ودافعية المتعلمين كونه يساهم في تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ والمردود التربوي للمدرسة من خلال سعيه إلى تحقيق التوافق بين إمكانات وقدرات الفرد وبين متطلبات الفروع الدراسية كما يساعد التلميذ في بناء مشروعه المستقبلي المهني، لذلك كان لزاما على الإدارة المدرسية أن تولي إهتماما لعملية التوجيه

المدرسي بالتعاون مع الأساتذة والمستشارين والأولياء لمساعدة التلاميذ في مسارهم الدراسي (بن فليس،5:2014).

وفي هذا المجال نجد بعض الدراسات التي تطرقت إلى التوجيه المدرسي منها دراسة قام بها محمد جمال صقر (1993) الذي عالج العلاقة الموجودة بين رغبات التلميذ وقرار لجنة التوجيه المدرسي، وتوصل إلى أن (65%) من مجموعة التي تناولت الدراسة لم يتناسب توجيههم مع رغباتهم، وتوصل أيضا إلى تأثر التلاميذ بآراء أوليائهم (فريدة،4:2009).

وأن الرضا عن التوجيه المدرسي له أثر كبير على التلميذ وله دور بارز في تحقيق أغراض وأهداف المؤسسة التعليمية، فعلى الفرد الإختيار وفق إستعداداته وميوله ورغباته، لأن إختيار الشعبة عن الرغبة يحقق إشباع ميوله ودوافعه الشخصية، وهو مابينته دراسة قام بها جورج تيودوري سنة (1979) حيث رتب (65.25%) من أفراد عينة الميل الشخصي في المرتبة الأولى من بين (10%)، فالفرد يندفع بموجب رغبته نحو إشباع حاجاته سعيا منه لتحقيق الرضا والإرتياح فالرضا المتعلم عن التوجيه والتخصص الدراسي والمهني، يحقق له التوافق النفسي والإجتماعي والمهني (وردة،19:2002).

وإتجهت العديد من الدراسات والبحوث في إيطار الرضا عن التوجيه المدرسي لدى المتعلم فالفرد يندفع بموجب رغبته نحو إشباع حاجاته سعيا منه لتحقيق الرضا والارتياح والميل الشخصي للفرد هو الذي يحدد موضوع هذا الإشباع ومنه درجة الرضا ومقداره وهو ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة جيهاد معروف (2018) بعنوان " الرضا عن التوجيه الجامعي علاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي " على العينة مكونة من (182) طالب وطالبة، أوضحت النتائج أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه الجامعي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة، ومستوى الرضا عن التوجيه الجامعي لدى أفراد العينة مرتفع (معروف،8،2018).

وهذا يعني أن الأفراد الذين يتخذون قراراتهم بناءا على مالديهم من إمكانيات وما يستطعون بذله من جهود يكونون أكثر رضا عن توجيههم الدراسي وهذا يعطيهم أكبر ثقة في ذواتهم وهذا ما أكدته دراسة بلحسيني وردة (2002) بعنوان علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالاحباط دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بورقلة على عينة قدرها (140) تلميذا راضين وغير راضين، وتوصلت الدراسة أن حالة الرضا تجعل التلاميذ يقيمون أنفسهم تقييما إيجابيا، وهذا يعطيهم ثقة أكبر في ذواتهم مما يجعلهم قادرين على مواجهة الواقع، ويسعون مجال إدراكهم، فيروا حلولا متعددة أثناء مواجهتهم لمواقف الحياة المختلفة، على عكس مجموعة التلاميذ غير الراضين الذين بدوا أقل وهو ما تبين من خلال نتائج الإختبار لفئة التلاميذ غير الراضين الذين كانوا أقل إمتثالية للجماعة كما كانت نتائج بروفيل أقل توافقا (وردة،4:2002).

من خلال هذه الدراسات تبين أن إختيار التلميذ للشعبة ورضاه عليها من الموضوعات ذات أهمية في حياته الحاضرة والمستقبلية، فهو بذالك يؤكد على ضرورة إشباع حجاته النفسية كتحقيق المكانة الإجتماعية وطموحاته.

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

وقد أوضحت نتائج دراسة فاطيمة ميسة وفضيلة ميسة (2014) بعنوان "الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي" على عينة (89) طالب وطالبة، وتوصلت إلى أنه: توجد علاقة إحصائية بين الرضا عن التخصص ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة (ميسة وميسة،1:2014).

فعلى أساس مستوى الطموح يتحدد مستقبل الإنسان وآماله لأن له دورا هاما في حياة الإنسان ولا تكمن الأهمية في وجود مستوى الطموح فقط ولكن في كيفية إستغلاله وفي مدى مناسبته لقدرات الفرد وإمكانياته، ولمستوى الطموح نمو كما ثبتت ذلك ليفين في دراسة لها على الأطفال حيث بينت أن مستوى الطموح يظهر في مرحلة مبكرة من العمر (عبد الفتاح،13:1990).

وبما أن مستوى الطموح يعد بعد من الأبعاد الأساسية في تركيب الشخصية وسمة من سماتها، فهو أحد المتغيرات ذات التأثير فيما يصدر عن الفرد من سلوك، ولعل الكثير من إنجازات الفرد وتقدم الامم والشعوب يعود إلى القدر المناس من مستوى الطموح فضلا عن توفير العوامل الأخرى التي تساعد على هذا الإنجاز والتقدم (ميسة وميسة،6:2014).

وقد أوضحت نتائج دراسة ثروت عبد المنعم (1976) بعنوان مستوى الطموح وعلاقته ببعض سمات الشخصية وتوصلت إلى أن العينة ذوي الطموح المرتفع يتميزون بأنهم أكثر تكيفا وثقة بالنفس (هناء،8:2013).

ولهذا تؤكد بعض الدراسات أن المشاعر المصاحبة لتحقيق الفرد لطموحاته وأهدافه سوف يتولد عنها درجة مرتفعة عن الرضا محاولا بذلك الوصول إلى تلك الأهداف وهي غالبا في صورة متسويات أو مراتب كلما وصل إلى مستوى منها يشعر بحالة من الإرتياح والرضا ما تلبس تلك الحالة حتى تزول بظهور أهداف جديدة ومستويات طموح عالية، ثم يسعى لتحقيقها وهكذا وكلما تحقق هدف أو الوصول إلى مستوى الطموح دفعه ذلك إلى زيادة رضاه عن التخصص (عكاشة،123:1999).

وإنطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن مدى رضا التلميذ عن توجيهه الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لديه لدى تلاميذ الشعبتين (شعبة آداب وشعبة علوم وتكنولوجيا) في مرحلة الثانوي وعليه يمكن طرح الإشكالية التالية:

هل هناك علاقة بين التوجيه المدرسي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟.

والتي تندرج منها التساؤلات التالية:

ـ هل هناك فرق في الرضا عن التوجيه المدرسي تبعا لمتغير الشعبة؟.

ـ هل هناك فرق في مستوى الطموح تبعا لمتغير الشعبة؟.

2_ فرضيات الدراسة:

2_1_ الفرضية العامة:

ـ توجد علاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

2_2_ الفرضيات الفرعية:

ـ يوجد فرق في الرضا عن التوجيه المدرسي تبعا لمتغير الشعبة.

ـ يوجد فرق في مستوى الطموح تبعا لمتغير الشعبة.

3_ دوافع اختيار الموضوع الدراسة:

من أهم المبررات التي جعلت الباحثة تختار هذا الموضوع هي:

ـ بإعتبار موضوع من المواضيع المهمة في ميدان التربية والتعليم.

ـ حب الإطلاع على هذا الموضوع.

ـ مستقبل التلاميذ مرهون بحسن إختيار الشعبة التي تتماشى مع قدراته.

4_ أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الأهداف التالية:

ـ الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

ـ معرفة الفروق بين التلاميذ الشعب العلمية وتلاميذ الشعب الأدبية في الرضا عن التوجيه المدرسي.

ـ معرفة الفروق بين التلاميذ الشعب العلمية وتلاميذ الشعب الأدبية في مستوى الطموح.

5_ أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من خلال مايلي:

_ أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي في حياة التلميذ.

_ التوجيه المدرسي والمهني أداة فعالة لإكتشاف المواهب وصقلها وتنميتها.

_ يلعب التوجيه المدرسي دور أساسي في تحديد المسار الدراسي.

_ كون هذه الدراسة منصبة على أهم الفئات إلا وهي فئة التلاميذ المتمدرسون في الثناويات والتي تمثل الشريحة الاجتماعية للنهوض بالإقتصاد والسياسة وتنمية وتربية في المجتمع.

6_ حدود الدراسة:

6_1_ الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من (108) تلميذا وتلميذة، موزعين على الشعبتين(شعبة آداب وشعبة علوم وتكنولوجيا).

6_2_ الحدود المكانية: تمت الدراسة بثانوية محمد بومدين بدائرة حاسي ماماش ولاية مستغانم.

6_3_ الحدود الزمنية: تمت الدراسة في 2019/03/14 إلى غاية 2019/03/28.

7_ التعاريف الإجرائية:

7_1_ التوجيه المدرسي:

عملية تربوية يقوم بها شخص مختص علميا ومهنيا إلى مساعدة المتعلمين في إختيار نوع الدراسة الملائمة لهم.

7_2_ الرضا عن التوجيه المدرسي:

هو شعور المتعلم بقبول الشعبة التي وجه إليها من طرف الإدارة المدرسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي المستخدم في الدراسة.

7_3_ مستوى الطموح:

هو ذلك الهدف الذي يسعى التلميذ للوصول إليه بجد ومثابرة في تحقيق أهدافه الدراسية، ونحدد مستوى الطموح في الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على استبيان مستوى الطموح المستخدم في الدراسة.

7_4_ التلميذ:

هو المتمدرس مسجل في قوائم السنة الأولى ثانوي بأحد الشعب (شعبة آداب أو شعبة علوم وتكنولوجيا) للسنة الدراسية 2018/،2019 بثانوية بومدين محمد، ويتروح سنه ما بين 16-17 سنة.

_ تمهيد:

يعد التوجيه المدرسي من أهم الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد في إختيار نوع التخصص أو الشعبة أو الدراسة التي توافق ميوله وإستعداداته وذلك لضمان نجاحه في دراسته وتحصيله العلمي، فرضا التلميذ عن الشعبة أو التخصص أو المجال الدراسي الذي يدرس فيه فهذا يدفع بالتلميذ ويشجعه إلى التقدم في الدراسة مستقبلا وأيضا توافقا دراسيا ونفسيا واجتماعيا.

أولا: التوجيه المدرسي:

1_ مفهوم التوجيه المدرسي:

1_1_ التوجيه لغة:

من وجه يتجه وجاهة، صار وجيها، وجهه الأمر... والشيئ أداره إلى جهة ما، توجه إليه: أقبل وقصد، إتجه إليه: أقبل.

الوجه (مصدر) الجهة، يقال لهذا القول وجه: أي مأخذ وجهة أخذ منها القصد والنية. يقال الوجه أن يكون كذا، أي القصد الظاهر، ما يتوجه إليه الإنسان من عمل وغيره... (زروقي،14:2008).

1_2_ التوجيه إصطلاحا:

" مركب من معلومات والإتجاهات والقيم والمعايير توجه بها الجماعة نفسها أو يوجه الفرد نفسه في موقف معين" (زروقي،14:2008).

كما عرفه محمود عطية هنا (1959) على أنه: " مساعدة التي تقدم إلى التلاميذ أوالطلبة في إختيار نوع الدراسة الملائمة لهم، والتي يلتحقون بها والتكيف لها، والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم وفي الحياة المدرسية بوجه عام " (بن فليس،9:2014).

ويرى محمد منير مرسي أن هناك عدة تفسيرات لهذا المفهوم منها: " جعل الفرد على معرفة وألفة بمجموعة كبيرة من المعلومات عن نفسه، ويركز هذا المفهوم على معرفة التلميذ لنفسه حتى يتمكن من أن يواجه مشكلاته الخاصة وأن يتمكن من حلها بصورة مناسبة " (مرسي،191:1995).

كما يعتبر عملية مساعد الفرد وتشجيعه على الإختيار والتقرير والتخطيط للمستقبل بدقة وحكمة ومسئولية في ضوء معرفة نفسه ومعرفة واقع المجتمع الذي يعيش فيه (زهران،11:2005).

فالتوجيه المدرسي هو عملية مساعدة الشخص بوسائل مختلفة لكي يحقق أقصى نموا له في مجالات الدراسة وهو يهتم بتقديم المساعدة للطلبة لكي يختاروا نوع الدراسة الملائمة لهم، والتي يلتحقون بها والتكيف معها والتغلب على الصعوبات التي تجابهم في حياتهم الدراسية بوجه عام.

ويتضمن التوجيه المدرسي أربعة أنواع من الخدمات والوظائف وهي:

1_ جمع المعلومات اللازمة عن الطالب والإفادة منها.

2_ تعريف الطالب بالمجالات الدراسية المختلفة وإختيار ما يناسبه منها.

3_ متابعة الطالب وضمان تكيفه أثناء الدراسة أو بعد تركها.

4_ تشغيل الطالب وتوظيفه بعد إكماله المرحلة الدراسية التي تؤهله للعمل (القاسم،2001:151).

وأيضا يعرفه هنري بيرون henri biron على أنه: " عملية بيداغوجية تعمل على مساعدة التلاميذ في إختيار الشعب التعليمية حسب إستعداداتهم ورغباتهم " (زروقي،2008:15).

ومن خلال هذه التعاريف نستخلص أن التوجيه المدرسي، هو عملية يقوم بها شخص مختص لمساعدة التلاميذ في إختيار الشعبة التعليمية المناسبة لهم وذلك حسب ميولهم ورغباتهم وإستعداداتهم وقدراتهم.

2_ أسس ومبادئ التوجيه المدرسي:

يقوم التوجيه المدرسي على أساس ومبادئ عديدة منها:

1_ تنطلق أهداف التوجيه من أهداف المجتمع وحاجاته وقيمه.

2_ يحترم التوجيه الفرد ويراعي كرامته وإختلافه عن غيره وحقه في الإختيار تبعا لدرجة نضجه أو مدى تحمله للمسؤولية مع توفير الفرص لمساعدته على حسن الإختيار.

3_ يجب أن يخطط برنامج التوجيه حسب حاجات ومشكلات الأطفال التي تختلف حسب الجماعات المتعددة من الناس وحسب المناطق المختلفة.

4_ التوجيه المدرسي عملية جماعية تعاونية يمكن أن يقوم بها المرشد النفسي في المدرسة أو مديرها أو معلم الفصل أو هيئة التدريس كاملة.

5_ التوجيه يستخدم الطرق العلمية لدراسة سلوك الفرد وتحليله وتفسيره.

6_ يستهدف التوجيه وظيفته الوقاية من الأضرار التي تعتري النضج بصورة أساسية أكثر من إهتمامه بالعلاج بعد أن تكون الأضرار قد وقعت.

7_ يتطلب التوجيه المدرسي توفير البيانات والمعلومات اللازمة عن الأفراد والمهن وأنواع التعليم ومؤسساته.

8_ يتطلب توجيه الطلبة إستخذام كثير من الإختبارات والمقاييس النفسية لقياس ذكائهم وقدراتهم وإستعداداتهم وشخصياتهم (عبد العزيز وعطوي،18:2009).

2_1_ الأسس النفسية:

أ_ الفروق الفردية: وهي مبدأ وقانون أساس في علم النفس.

1_ إن الأفراد يختلفون كما وكيفا: إن لكل فرد عالمه الخاص الفريد وشخصيته الفريدة المميزة عن باقي الأفراد وله حاجاته وقدراته وهو يختلف عن غيره بسبب سماته الموروثة وخصائصه المكتسبة.

2_ إدراك الفرد لذاته: يختلف عن إدراك الأخرين لها وإدراكه للبيئة يختلف عن إدراك الأخرين لها وإدراك الفرد لذاته ولبيئته يتأثر بعوامل كثيرة منها مستوى نموه ومستوى تعليمه وطبقته الإجتماعية والمجتمع الذي يعيش فيه.

3_ الإتفاق في الإدراك العام بين الأفراد مرجعه وجود الخبرات المشتركة المتشابهة بصفة عامة، وحتى هذا الإتفاق لايكون تاما ولكن متقاربا وهذا التقارب هو الذي يؤدي الى التفاهم والتواف (شعبان، وتيم،40:1999).

ب_ مبادئ ومطالب النمو: يخضع الفرد في نموه الدراسي والمهني للمبادئ العامة للنمو، لأن النمو الدراسي والمهني ليسا سوى مظهرين من مظاهر النمو وهما بذلك يخضعان للمبادئ العامة التي يخضع لها النمو فهما يتأثران بالعوامل الوراثية والاجتماعية، كما يتأثران أيضا بمستوى النضج الذي يصل إليه الإنسان، فاختيار نوع الدراسة ليس بمعزل عن سن التلميذ وعن ظروفه الإقتصادية والإجتماعية، كما أن إختيار المهنة يتأثر بمستوى النضج الإنفعالي والإجتماعي الذي وصل إليه الفرد، وأهم مبادئ النمو التي يمكن أن تنطبق على النمو الدراسي والمهني هي أنه عملية مستمرة تتخذ سرعة تختلف بإختلاف الأفراد وأن عمليات النمو لاتتكرر في الفرد الواحد، وأنها تتمايز في أنماط أو نمادج أو أن النمو يتخذ أنماطا معينة وأنه يتجه إلى التعقيد أو التركيب والتمايز والتكامل (بن فليس،2014: 15-16).

2_2_ الأسس الإجتماعية:

يقوم الأساس الإجتماعي للتوجيه المدرسي (التربوي) على الربط بين المجتمع والبرنامج التوجيهي حيث " إقتضى تزايد التعقيد في التنظيم الإجتماعي إعادة تقسيم المدرسة بصفة عامة، فقد إتضح بما فيه الكفاية مدى الإرتباط الوثيق بين المدرسة والبيئة لتحقيق غاية مشتركة "، هذه الغاية التي لاتخرج عن اطار انتاج أجيال تعيش توافقا اجتماعيا بما يكفل بها التواصل والاستمرار (زروقي،2008: 37_38).

فالمدرسة من أكثر المجلات الاجتماعية أهمية من حيث قدرتها على تقديم المساعدة للفرد سواء كان طفلا أو مرهقا أو شابا، وسواء عن طريق خدمات التوجيه المنظمة بواسطة أخصائيين مدربين أو عن طريق تعديل المناهج وطرق التدريس وتحسين الجو المدرسي، بحيث تصدر عن هذه التعديلات عن وجهة نظر توجيهية (ملحم،74:2014).

والتوجيه التربوي لما كان يعتبر محددا لرغبات الأفراد ورغبات المجتمع يلعب دورا معدلا وتوفيقا من ما يريده الفرد وما يريده المجتمع، أي بين حاجات الفرد وحجات المجتمع، وهنا تكمن إشكالية التوجيه التربوي والمهني فهل هو يكبح جماح الفرد ليستجيب للمجتمع أم أنه يكبح جماح المجتمع ليستجيب للفرد ؟، وفضلا عن ذلك كيف له أنه يضبط سرعة التغيير في زيادة الحاجيات الفردية كما ونوعا مع السرعة التي تتبدل بها وتتغير حاجيات المجتمع (زروقي،2008: 37_38).

2_3_ الأسس العلمية والسلوكية:

ويمكن تلخيصها في الأتي:

1_ اعتبار مشكلة الفرد كلا متكاملة لا يقبل التجزئة، يتناولها الموجه من جميع الزوايا، ويسعى لحلها موظفا في سبيل ذلك قدراته العلمية وخبراته المهنية.

2 _ العمل بإستمرار لمساعدة الفرد على فهم مايريد وما يريد منه المجتمع.

3_ التحلي بالمرونة في إستخدام الوسائل والطرق المتعمدة في حل المشكلة وتشخيصها وحلها، بحيث يمكن للموجه إستعمال وسيلة أوطريقة أخرى إذا مافشلت الأولى.

4_ وجوب معرفة الوقت المناسب لإستعمال الوسائل والطرق، وإجراء عليها التعديلات اللازمة وتبديلها أو تطويرها وفق حاجة الفرد إذا إقتضى الأمر.

5_ إشراك المتعلم في إختيار الطريقة المناسبة لتوجيهه إذ من واجب الموجه تبصير الفرد بإمكانات النجاح والتقدم المصاحب لإختياره والفشل والضرر الناتج عنه (بن فليس،2014: 20).

2_4_ الأسس التربوية:

يهدف إلى مساعدة الطالب في رسم وتحديد خططه وبرامجه التربوية والتعليمية التي تتناسب مع إمكاناته وإستعداداته وقدراته وإهتماماته وأهدافه وطموحاته والتعامل مع المشكلات الدراسية التي قد تعترض، مثل: التأخر الدراسي، وبطء التعلم وصعوباته، بحيث يسعى المرشد إلى تقديم الخدمات الإرشادية المناسبة والرعاية التربوية الجيدة للطلاب.

والهدف العام هو تقديم المساعدة والخدمات الإرشادية للطلاب المعيدين والمتأخرين دراسيا، والمتفوقين، ومتابعتهم لتحقيق الأهداف العلمية المنشودة والستفادة من قدراتهم وميولهم بما يعود عليهم بالرضا النفسي. ومراعاة الفروق الفردية والفروق بين الجنسية، ومطالب النمو عبر المراحل المتعددة (دبور والصافي،41:2014).

3_ نظريات التوجيه المدرسي:

تعددت نظريات التوجيه المدرسي والمتمثلة في:

3_1_ نظرية التحليل النفسي:

يفترض فرويد مؤسس هذه النظرية أن الجهاز النفسي يتكون من الهو والأنا والأنا الأعلى:

أما الهو: فهو منبع الطاقة الحيوية والنفسية، ومستودع الغرائز ومستقر الدوافع الفطرية، التي تسعى إلى الإشباع في أي صورة وبأي ثمن وهو الصورة البدانية للشخصية قبل أن يتناولها المجتمع بالتهديب.

وأما الأنا الأعلى: فهو مستودع المثاليات والأخلاقيات والضمير والمعايير الإجتماعية والقيم الدينية ويعتبر بمثابة السلطة الداخلية أو الرقيب النفسي.

أما الأنا: فهو مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي والعمليات العقلية والمشرف على الحركة والإدارة والتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها وحل الصراع بين مطالب الهو وبين مطالب الأنا الأعلى وبين الواقع. ولذلك فهو محرك منفد للشخصية ويعمل في ضوء مبدأ الواقع من أجل حفظ وتحقيق الذات والتوافق الإجتماعي (زهران،111:1980).

وقد حظيت هذه النظرية بشهرة واسعة عند ظهورها في الدراسات النفسية، وخاصة في مجالات الإرشاد النفسي والصحة النفسية، وترى هذه النظرية بأن الوعي الإنساني يصنف على مستويين، هما: الشعور واللاشعور. وتركز النظرية على تحويل الأفكار والعواطف اللاشعورية إلى شعورية حتى يعيها

المسترشد ويعدلها. وينطلق مؤسس النظرية من الجنس والعدوان كعاملين وحيدين مسئولين عن جميع المشكلات النفسية، من مثل: سوء التكيف، والعصاب. كما ركز على أثر الغرائز في سلوك الانساني خلال السنوات الخمس الأولى من عمر الإنسان، والتي سماها "خبرات الطفولة"، وإعتبرتها النظرية المقرر الأكبر في تطور الحياة الطفل المستقبلية، ويرى فرويد أن الانسان عدواني وشهواني، بعكس روجرز الذي يعتبر الإنسان خيرا.

وإنطالاقا من هذه النظرية على المرشد أو الموجه أن يقوم بمساعدة المسترشد أو التلميذ طمأنينته وتأكيد ثقته بنفسه، إعطائه الفرصة للتعبير عما يدور في ذهنه من خلال تداعي الحر، وذلك حتى يتمكن من التحدث عن نفسه بطلاقة وإخرج المشاعر والخبرات المؤلمة المكبوثة بداخله ، إمكانية التعرف على الحيل الدفاعية التي يقوم بها كثير من الطلبة، ليتمكن في ضوئها من التعامل مع المشكلات الطلابية المتعددة (دبور والصافي،2014: 135_138).

3_2_ نظرية الذات:

تعتمد هذه النظرية على أسلوب الإرشاد الغير المباشر، ومؤسس هذه النظرية هو السيكولوجي المعاصر "كارل روجرز"، وترى هذه النظرية أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي وتتمثل في بعض العناصر مثل صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها داخله نحو ذاته والأخرين والبيئة الإجتماعية التي يعيش فيها وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به، وهي تمثل صورة الفرد وجوهره وحيويته، لذا فإن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الإنحراف، والتعاون المسترشد مع المرشد أمر أساسي في نجاح عملية الإرشاد فلابد من فهم ذات المسترشد كما يتصورها بنفسه وذلك فانه من المهم دراسة الخبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه والآخرين من حوله.

وتتضمن هذه النظرية دراسة الذات ومفهوم الذات، والذات هي جوهر الشخصية، وتقوم فلسفة نظرية الذات على الإيمان بأهمية الفرد مهما كانت مشكلاته، فلديه عناصر طيبة تساعده على حل مشكلاته، وتقرير مصيره بنفسه، أن الفلسفة الأساسية هنا للمرشد هي إحترام الفرد وأهميته والمل على توجه الذات توجيها صحيحا ليكون جديرا بالإحترام (يوسف،2002:90).

3_3_ نظرية السمات:

ساهمت نظرية السمات بقدر كبير في الإرشاد النفسي والتوجيه من خلال تأكيد ألبورت على تركيز على الحالة الفردية في دراسة السلوك مستخدما الطرق والمتغيرات التي تناسب فردية كل شخص، ويشير

ألبورت في مقابلته بين التنبوء الفردي والجمعي إلى أن تساهم نظرية السمات في عملية الإرشاد النفسي والتوجيه.

وقد حفز ألبورت علماء النفس إلى أن يخصصوا لدراسة الحالة الفردية قدرا من وقتهم وجهودهم أكبر من القدر المعتاد وأكد على أن أكثر المناهج فعالية في دراسة السلوك هو منهج دراسة حالة.

ويذكر حامد زهران أن الارشاد يتضمن تحليل المعلومات الخاصة بالعميل وتركيبها بحث تظهر سماته المميزة وتشخيص المشكلة بالإستعانة بالإختبارات والمقاييس الموضوعية، والتنبوء بالتطور المتوقع في المستقبل (أحمد،106:2002).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن شخصية الفرد عبارة عبارة عن نظام يتكون من مجموعة من السمات، بعنى أن الشخصية هي حصيلة تفاعل السمات المختلفة التي يتميز بها صاحبها.

ومن وجهة نظر أصحاب هذه النظرية أن السلوك الإنساني ينمو من الطفولة إلى الرشد عن طريق نضج السمات والعوامل التي تكون شخصية الفرد وهم يعطون السلوك الإنساني صفة الثبات لارتباطه بسمات الشخصية (سمارة ونمر،55:1999).

3_4_ النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها قوانين الدماغ وهي قوى الكف وقوى الإستثارة اللتان تسيران مجموعة الإستجابات الشرطية، ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئة التي يتعرض لها الفرد. وترى هذه النظرية حول محور عملية التعلم في إكتساب التعلم الجديد أو في إطفائه أو إعادته، ولذا فإن أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة (عبد العظيم،91:2013).

4_ العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي:

_ أن يتولى المعلمون والمرشدون ومدير والمدارس في إعداد قوائم بالمشكلات التي تواجه التلاميذ ووضع الخطط اللازمة للمساعدة على حلها.

_ توفير الإمكانات والموارد اللازمة.

ـ أن يؤمن مدير ومدارس ببرنامج التوجيه ويخلقوا الشعور في نفوس المعلمين والمرشدين بأن لهم مطلق الحرية في مناقشة أي مشكلة من مشكلات التلاميذ.

_تدريب القائمين على برنامج التوجيه المدرسي.

ـ التعاون بشكل جيد بين القائمين على التوجيه في المدرسة والمنزل والهيئات الأخرى في المجتمع.

ـ إستخدام المقاييس النفسية اللازمة، وذلك للمساعدة على فهم التلاميذ فهما كاملا وتدريب المختصين على إستخدام هذه المقاييس (عبد العزيز وعطوي،24:2009).

ثانيا: الرضا عن التوجيه المدرسي:

1_ مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي:

أن الرضا عن التوجيه حالة داخلية تشمل التقبل الأوجه نشاط الفرد الدراسية، وكل ما يحيط به من ذلك، تقبله للتخصص الحاضر والماضي لبيئته وإنجازاته الدراسية ولذاته وللأخرين ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد وإستجاباته وهذا يعني أن هناك حالة وجدانية (طيبي،38:2014).

وهذا ما أكده "هوارد جاردنر" بأن "هو حالة التدفق والإنهماك تتمثل في حالة نفسية داخلية تدل على أن الفرد مشغول بعمل سليم، وأن كل إنسان عليه أن يجد لنفسه شيئا ما يحبه ويتمسك" (جولمان،141:2000).

وبذلك يعبر الرضا عن الحالة وجدانية يصعب قياسها، لذلك أن نقترب من هذا المفهوم من خلال أهم بعد من أبعاده والذي يمثل الميل والرغبة الحاضرة بقوة، وبذلك يكون الرضا عن التخصص الدراسي هو تحويل "الاتجاه النفسي الايجابي المحب نحو الموضوع" الى رغبة مصرح بها (بلحسيني،45:2002).

ومن خلال هذه التعاريف نستخلص أن الرضا عن التوجيه المدرسي، هو شعور المتعلم بقبول الشعبة التي وجه اليها من طرف الإدارة المدرسية.

2_ المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي:

1_ حق الطالب في تقرير مصيره بنفسه:

يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه بإعتباره يقر بشخص تلميذ المستقبل، ويعتبره قادرا على إتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي بنفسه، وهذا يعني أن مسؤولية الدراسة بالإختيار والقرار تقع على عاتق تلميذ، وعلينا أن لا نقدم له الحلول الجاهزة، وهو ما أكده " سعد جلال "

في قوله " أنه ليس لكائن من كان حق أن يسير غيره أو يفرض إدارته عليه أو يرسم له خطوط مستقبله أو يقرر مصيره " (بن مبارك،60:2014).

فتبقى إذا مساعدات المسؤولين عن عملية التوجيه في إطار إيجاد معايير تسمح بتقييم التلميذ لكل خبرة توجيه بالتجربة إنطلاقا من تحديد الأهداف، إذ توضح له الإحتمالات المختلفة في كل مرة ويترك له حق الإختيار الذي يعتبر شرطا آساسيا لحدوث الرضا عن التوجيه المدرسي.

2_ تقبل الموجه للتلميذ:

وهنا يجب على الموجه أن يقبل كما هو وبدون شروط، وتقبل سلوكه ومكانته، في علاقة تفهمية تجعل منه عنصرا قابلا للتغيير نحو الأفضل، وذلك لأن ميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان تحقيق وإصدار أحكام على سلوك والخبرات فما يسهم به الموجه من إصغاء، دون ما حكم على التلميذ وعلى قدراته ومواهبه، مهما بدأ منه من ضعف وقلة إهتمام يتيح الثقة المتبادلة ويحرر التلميذ من الضغوط الخارجية الممارسة عليه من قبل الأخرين سواء أولياء كانوا أو مدرسين. فكلما زاد التلميذ وعيا بإمكانياته ومعرفة بيئته كلما كان أقدر على تظيم ذاته ووضعها فيما يناسب مما يجعل التلميذ يستشعر الرضا والقبول في أدائه لواجباته المدرسية كأبسط نشاط الى غاية أخذ قراراته في كل مرحلة تتطلب ذلك (معروف،38:2018).

3_ التوجيه عملية التعلم:

لايمكن أن تعتبر عملية التوجيه ناجحة ان لم تحقق هذا المبدأ، فالتوجيه المدرسي يمد التلميذ بقدرات تساعده على:

_ معرفة نواحي القوة والضعف الموجودة في بيئته وفي نفسه.

_ تغيير أو تعديل سلوكه أو جهة نظره نحو نفسه ونحو غيره.

_ الإختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني ولإستعداداته وميوله وسمات شخصية.

_ إكتساب معلومات وطرائق جديدة يستفيد منها في حل المشكلات التي تعترضه ومن ثم رسم طريقة في الحياة (مرسلي،22:2016).

وبالنظر إلى هذه المكتسبات التي يضيفها التوجيه كسيرورة تعلم لها أهداف قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى، يمكن أن تكون ملمح القرار أن يتخذ التلميذ قبل لحظة الإختيار وبالتالي يمكن تعديله في آونة وفي إطار عملية التعلم وتعديل السلوك أو وجهة النظر مما يجعل التلميذ محبا لما يفعل ومتقبلا لما يختار (بلحسيني،47:2002).

4_ استمرارية في عملية التوجيه المدرسي:

أن عملية التوجيه يجب أن تكون متواصلة وليست قاصرة على مرحلة الإنتقال الى التخصص، فالخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منظمة ومتدرجة، نأخذ بعين الإعتبارمتطلبات كل مرحلة وحاجات كل تلميذ فتحيطه بالرعاية وبالمعلومات والخبرات والبدائل وتبصره بذاته وإمكاناته بيئية إلى أن يصل الى أقصى درجات النمو وهذا ما يسمى حديثا ب: المشروع الشخصي والمهني للطالب (عبد العزيز وعطوي،95:2004).

3_ مظاهر الرضا عن التوجيه المدرسي:

بما أن الرضا حالة شعورية فبإمكاننا أن نستدل عليه من خلال بعض المظاهر التي قد تبدو على الفرد والتي يمكننا أن نلخصها فيما يلي:

1_ التوافق النفسي والاجتماعي:

أن الأفراد الراضين يتميزون بالإتزان الإنفعالي الذي يظهر في قدراتهم على مواجهة وحسم ما ينشأ داخلهم من صراعات، وكذلك ما يتعرضهم من مشكلات وإحباطات.

كما أنهم أكثر توافقا من الناحية الإجتماعية ويبدو ذلك في إنسجامهم مع ظروفهم، مع بيئتهم المادية والإجتماعية بما فيها من أشخاص وعلاقات وأحداث ومشكلات، لذلك نجد أن التلميذ الذي إلتحق بتخصص دراسي يتماشى مع طموحاته يكون أكثر تكيفا مع بيئته الدراسية بما تتضمن من أفراد وإمكانيات مادية حيث أن علاقته مع معلميه وزملائه والفريق الإداري يتسم بالجودة، كما نجده أكثر إلتزاما بقوانين النظام المدرسي (براك،20:2008).

2_ الشعور بالإنتماء:

يعد الشعور بالإنتماء الذي يقصد به "الإرتباط الوثيق بالشيئ موضوع الإنتماء، سواء كان فردا أو جماعة أو منظمة...الخ.

فالتلميذ الراضي عن التخصص الدراسي أو المدرسة التي يتلقى تعليمه بها نلمس رضاه من خلال إعتزازه وإفتخاره بتخصصه ومدرسته وفي دفاعه عنها، وتقبله لأفرادها، كما نجده يتحمل المصاعب التي تواجهه في سبيلها، كذلك نجده يعتز بالإنتماء إلى تلك المدرسة وكذلك الى التخصص الذي يزاول دراسته (معروف،39:2018).

3_ الإلتزام والمثابرة:

يشير الإلتزام حسب pfeffer إلى " الحالة التي يصبح فيها الفرد مفيدا بإطار من السلوك وبأفعال نابعة من التفكيره ومعتقداته والتي تحدد نشاطاته وتزيد من إعتقاده بالمحافظة على هذا السلوك ". وهو مظهر من مظاهر الرضا فالعامل الراضي عن وظيفته كالتلميذ الراضي عن دراسته كلاهما يظهر إلتزامهما من خلال التقيد بمواعيد الدوام الرسمي، الحضور الدائم إلآ في الحالات الطارئة، الرغبة الشديدة في الإستمرار في العمل والإستقرار فيه نهائيا بالنسبة للعامل وكذلك الرغبة في مواصلة الدراسة بالنسبة للتلميذ كما يبدو الإلتزام أيضا في الجهد الذي يبدله كلهما وفي إستغلالهما التام لقدراتهما كل في مجال إهتمامه،وفي سعيهما الدؤوب لتحقيق طموحهما وأهدافهما مهما كانت العوائق والصعوبات والتحديات (براك،31:2008).

4_ أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي:

إن الرضا عن التوجيه السليم يمنح الفرد القدرة على الإستثمار قدراته إلى أقصى مداها وله إنعكاسات تظهر آثار الإيجابية ليس على مستوى الفرد فحسب وإنما على مستوى المدرسة والمجتمع وهو سيأتي تفصيله:

1_ على مستوى الفرد:

رضا عن التوجيه يوفر الإرتياح النفسي ويزيد من دوافع النجاح ومنه إنتاجية الفرد، لأن الأفراد الراضيين هم أكثر قدرة على إستثمار قدراتهم، وهذا ما أشار إليه هوارد جاردنر " أن الإسهام الأهم الوحيد للتعلم بالنسبة لنمو الطفل، هو مساعدته على التوجيه إلى مجال يناسب مواهبه، ويشعر فيه بالإشباع والتمكن " (جولمان،60:2000).

- ولقد أتبتث الدراسة التي قام بها جاكسون وجتزل jackson et getsels

سنة (1963) لعرفة أثر أداء الفصل المدرسي في الصحة النفسية على مجموعتين التلاميذ بنين وبنات، إحداهما راضية والأخرى غير راضية، أن عدم الرضا هو جزء من الصورة الكاملة لعدم الإرتياح النفسي أكثر من أن يكون إنعكاس مباشرا لعدم كفاءة الوظيفية المدرسية (دسوقي،339:1985).

وهكذا يمكن أن يعتبر أن الميل يحدد نوع الدراسة التي يتجه إليها الفرد ويشير إلى مدى الرضا والسعادة التي يجدها الفرد في دراسة ما ومدى إرتباطه للإستمرار فيها.

ومنه يمكن أن ندرك أهمية الرضا عن التخصص على الصعيد الفردي من ناحية التوافق النفسي والدراسي.

2_ على مستوى المدرسة:

إن التوجيه التلميذ إلى التخصص ما عن رضا ورغبة لايخدم التلميذ كفرد فقط، وإنما يعود ذلك على المدرسة وإنتاجيتها أيضا، "فإذا كان إهتمام علم النفس الإجتماعي ينص على دراسة الرضا عن التخصص الدراسي كمؤشر من مؤشرات التوافق لدى الشباب في مجال من مجالات الحياة. فإن إهتمام علماء التربية ينصب على دراسة الرضا عن التخصص الدراسي كجزء أساسي في دراسة شاملة عن إنتاجية المدرسة، وهذا يعني أن الرضا عن الدراسة ذو تأثير متعدي يظهر في إنتاجية الفرد وإبداعه ومنه إنتاجية المدرسة ومردودها الذي يبقى مرهونا بمدى إستثمار لطاقات الأفراد (حني،53:2015).

3_ على مستوى المجتمع:

أما من حيث أهمية التوجيه التربوي للمجتمع فإنه ييسر تطبيق السياسة التربوية وتوفير القوى العاملة المؤهلة التي يحتاجها المجتمع لتحقيق التوازن المطلوب بين العرض والطلب فيها وبين فروع التعليم ومساراته كما هو الحال بالنسبة للتعليم النظري والتعليم الفني والمهني في ضوء إحتياجات المجتمع حاضرا ومستقبلا، إضافة إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية وإعداد أفراد المجتمع وتدريبهم على العمل المنتج بما يضمن مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي وتحقيق التنمية الشاملة (القاسم،155:2001).

فالتوجيه السليم للفرد وشعوره بالرضا عنه والإرتياح يوفر النجاح على الصعيد النفسي والإقتصادي والإجتماعي.

_ الخـــلاصة :

تضمن هذا الفصل مفهوم التوجيه المدرسي وأسس ومبادئه ونظريات التوجيه المدرسي ثم العوامل التي تساعد على نجاح التوجيه المدرسي، وقد تناولنا أيضا مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي والمبادئ المحققة له ومظاهره، وأهمية الرضا عن التوجيه المدرسي.

فإتضح من خلال هذا أن التوجيه المدرسي عملية ذات أهمية كبيرة بالنسبة للتلميذ وأيضا رضاه عن الشعبة التي يدرس فيها مما يحقق درجة كبيرة من الإشباع لحاجاته وصولا إلى التكيف مع المشكلات ومواجهتها بما يحقق له ذلك الشعور بالإرتياح والسعادة.

_ تمهيد:

يعد مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الإنسانية بما له تأثير على حياة الفرد والجماعة على حد السواء، وذلك لأنه يعتبر مؤشرا يميز ويوضح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، وبالتالي لكل منا طموح معين يضعه أمامه ويجتهد في تحقيقه وقد ينجح أو يفشل في ذلك فهذا يعتمد على مدى كفاءته وقدراته وتقديره لذاته.

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

1_ مفهوم مستوى الطموح:

1_1_ التعريف اللغوي:

جاء في لسان العرب عن الطموح: طمح والطماح مثل الجماح، وطمح فلان بصره أي رفعه، ورجل طامح: بعيد الطرف، وطمح بصره إلى الشيئ بمعنى إرتفع.

والطماح: الكبر والفخر للإرتفاع صاحبه، وبحر طموح الموج: مرتفعة.

وطمح: أي أبعد في الطلب (إبن المنظور،1990:534).

1_2_ التعريف الإصطلاحي:

تعتبر هوبي(1930): أول من عرف مستوى الطموح وقالت: "بأنه أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة".

وعرف مورتون دوتش (1954) مستوى الطموح بأنه: "الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة" (عبد الفتاح،1990 :7-8).

ويشير جولد نسون goldenson (1984) إلى استخدام الفرد لذلك المعيار عند وضعه لأهداف ذات مغزى (النوبي،53:2010).

أما أحمد عزت راجح: عرفه بأنه " المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية " (راجح،103:1968).

في حين تعرفه كامليا عبد الفتاح على أنه " 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 " (عبد الفتاح،12:1990).

ويرى حسنين (1977) " أن مستوى الطموح عبارة عن إتجاه إيجابي نحو هدف يعتبر نسبيا " (ميسة،27:2014).

من خلال التعاريف السابقة يمكننا أن نستخلص تعريفا لمستوى الطموح، على أنه ذلك الهدف الإيجابي الذي يسعى الوصول إليه الفرد ويكون تحقيق هذا الهدف بعيد المدى نسبيا ويختلف هذا الهدف من فرد إلى آخر وفقا لقدراته وإمكانياته وتطلعاته المستقبلية.

2_ نمو مستوى الطموح:

بينت دراسات ليفين levine أن مستوى الطموح يظهر لدى الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر من خلال رغبة الطفل تخطي الصعوبات مثل محاولة أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد وأن يمشي وحده، أو محاولته الجلوس على كرسي، أوجذب قطعة من ملابس. ويعتبر " ليفين " ذلك دلائل على بزوغ مستوى الطموح، وهو في ذلك يفرق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي، فيقول " إن رغبة الطفل في عمل أي شيئ بنفسه دون الإستعانة بأحد، تعد مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج ". وهذا النمط من السلوك تسميه فيلز fales الطموح المبدئي. وقد إعتبرت فيلز رغبة الطفل في عمل شيئ دون مساعدة أحد خطوة لمرحة النمو النهائي لمستوى الطموح، هذا السلوك أسمته الطموح الإبتدائي، فهو

المرحلة التي يمكن التمييز فيها بين مستويات التحصيل. ويتدرب الطفل على الإستقلال حين يواجه بمشكلات متوسطة، وفي حدود قدرته. وقد درست فيلز أطفالا من سن سنتين إلى ثلاث سنوات بدار الحضانة فيما يتعلق بنشاطهم بإرتداء وخلع ملابسهم، وإعتبرت أن نسبة رفض المساعدة في هذه العملية مقياس للطموح المبدئي، وقد وجدت هذا المستوى عند سن سنتين. وبعد ذلك دربت فيلز مجموعة من هؤلاء الأطفال على ذلك العمل، ثم قارنت هذه المجموعة قبل التدريب وبعده بمجموعة مماثلة لم تتدرب، فوجدت أن المجموعة التي تلقت التدريب، أي المجموعة التي أصبحت أكثر مهارة في ذلك العمل، قد إزدادت نسبة رفضها للمساعدة بالمقارنة مع المجموعة التي لم تتلق تدريبا (عبد الفتاح،1990: 13_14).

3_ نظريات المفسرة لمستوى الطموح:

تناولت بعض نظريات علم النفس مستوى الطموح سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من حيث مواطن الضعف والقوة بالشخصية وطرق إستجابة الفرد وتحديده لأهدافه ومن تلك النظريات:

3_1_ نظرية مكدوجل mcdougall theory:

ويشير" وليم مكدوجل " لحقيقة القصد في سلوك الإنسان من حيث بحثه عن هدف وسعيه لبلوغه وتحقيقه، والنشاط القصدى يراد به النشاط العقلي بإدرك موقفى التنبؤ بالنتائج الحادثة والسعى نحو تحقيق هدف مع وجود شعور بالإرتياح لبلوغ ذلك الهدف المتوقع وذلك للوصول لتحقيق الذات.

بحيث أن هدف الفرد يكون متوقعا من خلال عملية غائبة تدفع نحو بلوغ ذلك الهدف بمنافسته للأخرين في سبيل تحقيق ذاته ولذا يتفق " مكدوجل " مع " أدلر " في أن أهداف الفرد وتطلعاته هي التي توجه سلوكه الراهن.

لذلك يصر " مكدوجل " على حقيقة القصد السيكولوجية من خلال النشاط العقلي المرتبط بالموقف والتنبؤ بالنتائج المتوقعة، والسعى نحو الهدف والإرتياح عند بلوغ ذلك الهدف (النوبي،2010: 69_70).

3_2_ نظرية القيمة الذاتية للهدف " إسكالونا ":

وترى أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الإختيار، والإختيار لايعتمد على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية كما هي فحسب، ولكن يعتمد على القيمة الذاتية بالإضافة لإحتمالات النجاح والفشل المتوقعة، وفي عبارة بسيطة فإن القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها ولإحتمالات النجاح. والفرد يضع توقعاته في حدود منطقة قدراته، فمثلا الطفل الصغير لايحاول عادة أن يرفع حملا يرفعه أبوه، ولكنه يحاول أن يصل إلى مستوى طموح أخيه الأكبر منه.

وهذه النظرية تحاول تسير ثلاث حقائق:

1_ هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.

2_ كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل إرتفاعه الى حدود معينة.

3_ الميل لوضع مستوى الطموح بعيدا جدا عن المنطقة الصعبة جدا والسهلة جدا.

وتقول إسكالونا أن هناك فروقا كبيرة جدا بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم ويتحكم فيهم لتجنب الفشل أو للبحث عن النجاح، فبعض الناس يظهرون خوفا شديدا من الفشل فيسيطر عليهم إحتمال الفشل، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف (عبد الفتاح،1990:47).

3_3_ نظرية الفرد آدلر:

يعتبر " آدلر " من رواد المدرسة التحليلية ومن تلاميذه " فرويد " ولكنه إنشق عن "فرويد" بسبب آرائه في الجنس، وعدم إنسجامه مع العديد من أفكاره، وكون هو ومجموعة معه ما يعرف " بالتحليلية الجديدة " ويؤمن "آدلر" بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو، والإرتفاع وذلك تعويضا عن مشاعر النقص، فقد أصبحت هذه الفكرة من النظريات الشخصية الجديدة. فكرة الكفاح أو السعي وراء الشعور بالأمان، كذلك فقد آدلر على أهمية الذات كفكرة مضادة لفكرة فرويد المتمثلة في الأنا الدنيا، والأنا الوسطى، والأنا العليا

كذلك أكد "آدلر" على أهمية العلاقات الإجتماعية وعلى أهمية الحاضر بدلا من توكيد أهمية الماضي كما فعل " فرويد " (العيسوي،101:2004).

3_4_ نظرية لفين:

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

_ عامل النضج: فكلما كان الفرد نضجا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقدر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء.

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

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

_ نظرة الفرد إلى المستقبل: تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته وعلى أهدافه الحاضرة (محمد،20:2016).

4_ خصائص فرد الطموح:

هناك سمات يتميز بها الشخص الطموح وهي:

1_ يميل إلى الكفاح والتفوق.

2_ نظرته إلى الحياة فيها تفاؤل.

3_ لديه القدرة على تحمل المسؤولية.

4_ يعتمد على نفسه في إنجاز مهامه.

5_ يضع الخطط للوصول إلى أهدافه.

6_ لايرضي بمستواه الراهن.

7_ يعمل دائما على النهوض بمستواه وتحقيق الأفضل.

8_ لايؤمن بالحظ.

9_ يعتقد أن مستقبل المرء غير محدود وأنه يمكن تغييره.

10_ يؤمن أن جهد الإنسان هو الذي يحدد أي مجال.

11_ مستقر إنفعاليا ومنتج (مودع،83:2014).

12_ يميل إلى التفوق.

13_ لايقنع بالقليل.

14_ لايترك أموره إلى الظروف.

15_ مبادر ويحب المنافسة.

16_ دؤوب ولايفضل الإنتضار حتى تأتيه الفرصة.

17_ يحي المغامرة.

18_ يتغلب على العقبات التي تواجهه دائما.

19_ متحمس في عمله.

20_ يتمتع بالصبر والثقة بالنفس.

21_ يواصل الجهد حتى يصل بعمله للكمال.

22_ يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه.

23_ لايثنيه الفشل فيمنعه من مواصلة جهوده.

24_ محترم لذاته.

25_ يحدد أهدافه وخططه المستقبلية بشكل مناسب.

26_ موضوعي في تفكيره.

27_ متكيف إجتماعيا.

28_ جريئ ومستقر إنفعاليا.

29_ يحب الخبرات الجديدة.

30_ متعاون مع الجماعة (عبد الوهاب،94:2014).

5_ الأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح:

تعتبر دراسة مستوى الطموح مهمة جدا لأن أهميتها لاتقتصر 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 وبخسارتهم يخسر المجتمع الكثير فوجود مستوى إيجابي ومرتفع من الطموح عند الأفراد يعني تقدم المجتمع بينما وجود مستوى منخفض من الطموح تراجع المجتمع وإنهياره.

* 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 المؤثرات 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 يلعب دورا هاما في حياة الفرد والمجتمع حيث يلقى الضوء على ملامح المستقبل من حيث مشاكل التطور والتخلف (شبير،2005: 29-30).

6_ مظاهر مستوى الطموح:

تمثل مظاهر الطموح كل نواحي شخصية الفرد ويمكن تلخيصها فيما يلي:

_ المظهر المعرفي: ويتضمن مايدركه الشخص وما يعتقد في صحته وما يراه صوابا ومايراه خطأ، كما يتضمن مفهوم الذات أو فكرة الفرد عن الذاته.

_ المظهر الوجداني: ويتضمن مشاعر الشخص وإرتياحه وسروره من أداء عمل معين وما يصيبه من مضايقة أو عدم تحقيق مستوى يحدده لنفسه.

_ المظهر السلوكي: ويتضمن المجهود الذات الذي يبذله الفرد لتحقيق أهدافه.

وإن تكامل المظاهر الثلاثة معا وسيرها في إتجاه يحقق قدر كبيرا من تكامل الشخصية وإتزانها والإختلاف بينها قد ينشأ عنه الإضطراب النفسي (النوبي،22:2010).

7_ مستويات الطموح:

هناك ثلاث مستويات للطموح:

أ_ الطموح الذي يعادل الامكانيات: فالطموح الذي يعادل الإمكانية هو الطموح السوي الواقعي أي أن الشخص يدرك أولا كم إمكانياته ثم يطمح في أن يحقق مايوازي هذه الإمكانية، فالطالب المتفوق لديه قدرة في إصدار حكمه وتقديره الدقيق لحالته تماما طبقا لامكانياته أكثر من الطالب العادي الذي قد يبالغ أو يقلل من مستوى طموحه، فإما أن يكون طموحه أقل من إمكانياته أو أكثر من إمكانياته.

ب_ الطموح الذي يقل عن الامكانيات: هو أن يكون للفرد إمكانية كبيرة ولكن طموحه أقل من إمكانياته فدائما ما يبخس بقدر نفسه، أي أنه يستطيع أن يحل مشكلة ما من وقت قصير ولكن حين نسأله يعطي لنفسه وقت أكبر مما يستطيع وهذا يعتبر ضعف في ثقته بنفسه.

ج_ الطموح الذي يزيد عن الامكانية: هو ذلك الشخص الذي يزيد طموحه عن إمكانياته أي يريد أن يكون (كذا) ولكن إمكانياته أقل بكثير من ذلك.

ويمكن أن يرجع ذلك إلى خبرات الفرد، فالفرد الذي لديه خبرات كثيرة يستطيع أن يحدد بالضبط كم إمكانياته ويطمح بقدر هذه الامكانيات، فقد تتساوى قدرات شخصين في مجال من المجالات ومع ذلك يضع أحدهما لنفسه مستويات عالية جدا من الطموح، بينما يضع أخر لنفسه مستويات أدنى بكثير، ومن هنا، فعند تقديرهما لآدائها في عمل ما، قد يختلفان إختلافا ملحوظا إذ يميل أحدهما إلى التقليل من قدرته على الأداء وبينما يزيد الأخر من قدرته على الأداء (أحمد،2000: 191-192).

8_ قياس مستوى الطموح:

بدأ قياس مستوى الطموح عن طريق إجراء بعض التجارب المعملية التي يقوم فيها الشخص المراد قياس طموحه بأداء عمل معين في وقت محدد، كضرب سلسلة أعداد ببعضها، أو شطب حروف معينة من ورقة مكتوبة، حيث يمنح فرصة التجريب والعمل لعدة مرات، وبعد التدريب يسأل الشخص عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها، وتدون إجابته هذه، ثم يشرع في الأداء الفعلي وبعد الإنتهاء منه، يسأل عن الدرجة التي يظن أنه حققها في هذا الأداء وتدون هذه الإجابة، وبعدها نعلمه بالدرجة الحقيقية التي حصل عليها فعلا، وتكرر هذه العملية عدة مرات وبهذا نحصل على ثلاث درجات هي:

1_ درجة الطموح: وتعبر عن الدرجة الأولى التي توقع الشخص الحصول عليها.

2_ درجة الأداء الفعلي: وهي الدرجة التي صرح بها الشخص بعد القيام بالأداء.

3_ درجة الحكم: وهي ماحصل عليه الشخص من درجات حقيقية (خياطة،35:2014).

لكن الباحثين وجهوا بعض الإعتراضات إلى هذه الطريقة في قياس مستوى الطموح، منها سوء فهم التعليمات من قبل المفحوص، وتبين أن الشخص الذي يسأل عما يتوقع أن يحصل عليه يكون واقعيا ويحاول يحتفظ بطموحه، أما الشخص الذي يسأل عما يأمل أو ماذا يحب يصبح خياليا وغير واقعي، كما أن القياس المعملي يعتمد على القدرة والتدريب فالشخص الذي يملك قدرة معينة يكون أداؤه أفضل من الذي لايملك هذه القدرة، والإعتراض الثالث يتمثل في أن المواقف الإصطناعية التجريبية خالية من

الدافعية والإثارة وبالتالي قد لاتثير بعض الأشخاص، ويكون أداؤهم ضعيفا فنحكم عليهم بضعف مستوى طموحهم، وقد يكون على العكس من ذلك.

وكمحاولة لتجاوز هذه الإنتقادات إنتقل قياس مستوى الطموح من التجارب المعملية إلى قياسه عن طريق المواقف الفعلية في الحياة، حيث يطلب من المفحوصين تذكر أحداث وقعت لهم في حياتهم تتراوح بين الإحباط الشديد وبين الإحباط العادي أو الحالة العادية، وبعد ذلك يطلب منهم تقدير أثر الحدث على مستوى طموحهم، وتبين أن الأحداث ذات الإحباط الشديد تخفض من مستوى طموح الفرد، والأحداث ذات الإحباط البسيط تؤدي إلى إرتفاع مستوى الطموح، والأحداث العادية تجعل مستوى الطموح يرتفع إلى أعلى. ولم تسلم هذه الطريقة من النقد بإعتبار أن الأحداث والموافق متغيرة، حيث يمكن أن يكون الإنسان طموحا في مواقف معينة، وغير طموح في مواقف أخرى وهذا لايعبر عن مستوى طموحه الحقيقي (عبد الفتاح،1990: 39_45).

_ الخـــــلاصة:

تعرضنا في هذا الفصل إلى الإلمام بجميع الجوانب المتعلقة بمستوى الطموح، حيث تطرقنا في البداية إلى مفهوم مستوى الطموح، نمو مستوى الطموح ثم النظريات المفسرة لمستوى الطموح، خصائص الفرد الطموح، الأهمية التطبيقية لدراسة مستوى الطموح، مظاهره، مستوياته، وقياس مستوى الطموح.

وبالتالي فمستوى الطموح هو ذلك الهدف الذي يريد الفرد الوصول إليه وتحقيقه في حياته ويختلف الطموح من فرد إلى آخر من حيث الأهداف، وأن الفرد لايستطيع تحديد طموحه إلا بثقته بقدراته ونظرته الإيجابية لنفسه.

_ تمهيـــد:

يعالج هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي تم اتباعها في الدراسة الميدانية، بدءا بالدراسة الاستطلاعية حيث تم تحديد الأدوات المستخدمة فيها وضبط خصائصها السيكومترية، وبعدها تم التطرق إلى الدراسة الأساسية بدءا بإختيار أفراد العينة، وإنتهاءا بتحديد الوسائل الإحصائية التي سيتم الإعتماد عليها في معالجة نتائج فرضيات الدراسة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1_ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعة من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث قبل شروعه في الدراسة الأساسية الغاية منها تحقيق الأهداف التالية:

_ التعرف على مجتمع الدراسة وخصائصه.

_ التعرف على العراقيل والصعوبات لتجنبها في الدراسة الأساسية.

_ التعرف على أفراد عينة الدراسة، والتأكد من مدى فهمهم لأدوات الدراسة.

_ التأكد من خصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2_ المجال الجغرافي والزمني للدراسة الاستطلاعية:

2_1_ المجال الجغرافي:

أجريت هذه الدراسة بثانوية لطروش جيلالي التابعة لمقاطعة مزغران بولاية مستغانم.

2_2_ المجال الزمني:

دامت مدة الدراسة الاستطلاعية حوالي أسبوعين من 2019/02/04 إلى غاية 2019/02/18.

3_ عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

تم إختيار عينة من تلاميذ سنة أولى ثانوي وذلك من جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وآداب وذلك بثانوية لطروش الجيلالي ببلدية مزغران التابعة لولاية مستغانم بطريقة عشوائية، وتم توزيع استمارة الرضا عن التوجيه المدرسي واستمارة مستوى الطموح، وتم تقديمهما من خلال اتصال المباشر مع التلاميذ حيث تمت قراءة تعليمة الاستمارة وشرحها لهم حيث تكونت العينة من (60) تلميذا وتلميذة من بينهم (21) ذكرا و(39) أنثى وهم يتوزعون كالآتي:

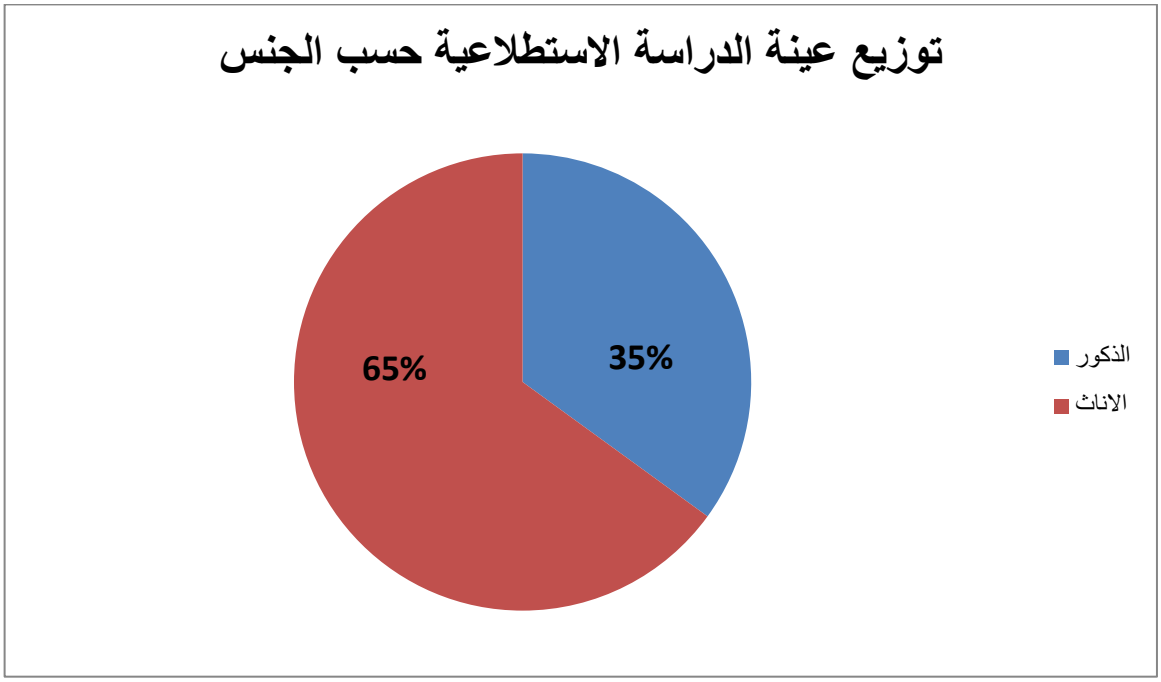
3_1_ حسب الجنس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:

_ الجدول رقم (01): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	21	%35
الإناث	39	%65
المجموع	60	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور بفارق 30% وهذا مايوضحه الشكل التالي:



_ الشكل رقم(01): يبين مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

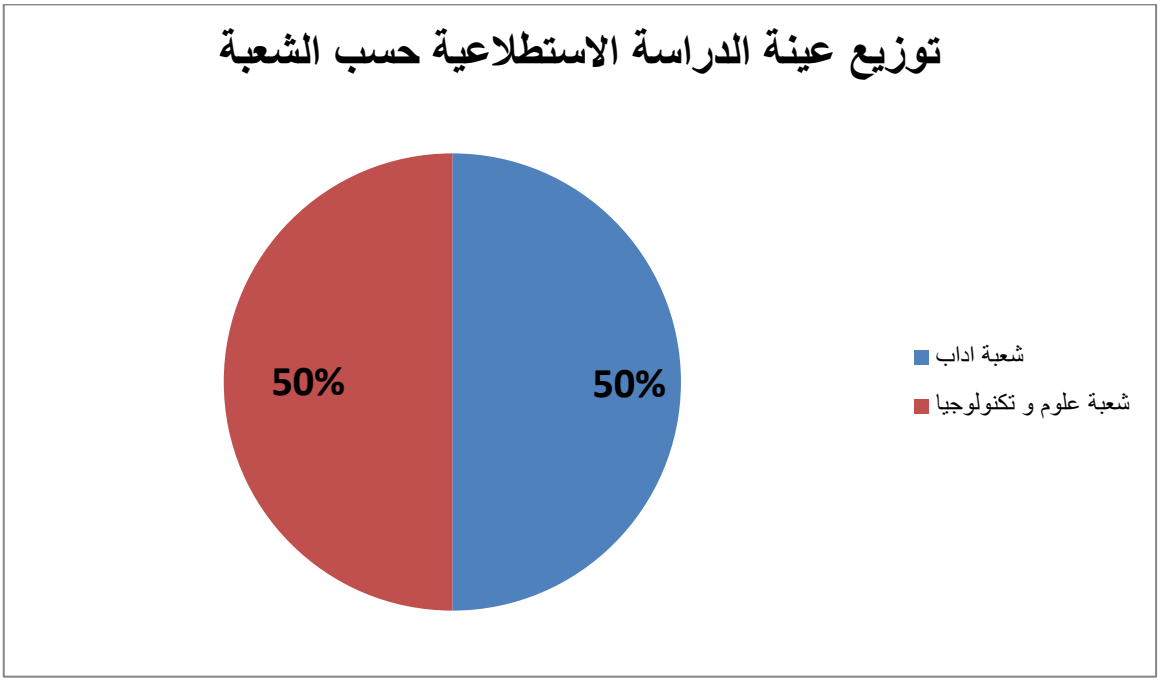
3_2_ حسب الشعبة:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة:

_ الجدول رقم (02): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة.

الشعبة	العدد	النسبة المئوية%
شعبة آداب	30	%50
شعبة علوم وتكنولوجيا	30	%50
مجموع	60	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ متساويين في كل من الشعبتين، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



_ الشكل رقم(02): يبين مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة.

4_ أدوات الدراسة الاستطلاعية:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على أداتين هما:

4_1_ استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي:

قامت الباحثة في هذه الدراسة بتصميم استبيان لقياس الرضا عن التوجيه المدرسي للتلاميذ السنة أولى ثانوي، وفق الخطوات التالية:

_ **الخطوة الأولى:** الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة، وفيها تم الاعتماد على أهم الدراسات الخاصة بالرضا عن التوجيه المدرسي والتي تشمل مجموعة من المقاييس ذات الصلة بالموضوع ومن بين الدراسات:

_ **دراسة طيبي ابراهيم (2009):** الرضا عن التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية.

_ **دراسة نسيمة بن مبارك (2014):** الرضا عن التخصص الدرسي وعلاقته بالدافعية الإنجاز ومستوى الطموح.

_ دراسة ميسة فاطمة وميسة فضيلة (2014): الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح.

_ الخطوة الثانية: تحديد فقرات الاستبيان

ومن خلال هذه المعلومات المستمدة والدراسات السابقة، تمكنت الباحثة من صياغة (37) فقرة بعضها ذات اتجاه إيجابي (16 فقرة) وبعضها ذات اتجاه سلبي (21 فقرة) كما هو موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (03): يبين توزيع فقرات استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي حسب اتجاهها.

أرقام الفقرات الايجابية	أرقام الفقرات السلبية
-27-26-23-21-14-13-10-9-8-7-2 37-36-35-33-32	-18-17-16-15-12-11-6-5-4-3-1 34-31-30-29-28-25-24-22-20-19

_ الخطوة الثالثة: طريقة التطبيق

بعد صياغة الفقرات تم وضع الاستبيان في صورته الأولية، لقياس الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

هذا المقياس يطبق جماعيا وهو موجه للتلاميذ السنة أولى ثانوي، حيث يطلب من التلاميذ وضع اشارة (*) أمام الإجابة المناسبة.

_ الخطوة الرابعة: وصف المقياس

يتكون مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي من (37) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

_ الجدول رقم (04): يوضح توزيع الفقرات على أبعاد الاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي.

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

_ الخطوة الخامسة: وضع مفتاح التصحيح

بعد صياغة فقرات استبيان لقياس الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، تم اختيار أوزان تقدير فقراته، وكان سبب اختيارنا لهذه البدائل أنها تترك الحرية للمجيب وعدم حصره في بديلين وذلك بهدف الحصول على مصداقية المستجيب، بحيث تكون الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبيان بأحد الاختيارات وتصحيح الفقرات الايجابية بدراجات وأما الفقرات السلبية فتصحح بشكل معكوس وهذا مايوضحه الجدول التالي:

_ الجدول رقم (05): يمثل كيفية تصحيح استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

البدائل / اتجاه الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
الموجبة	4	3	2	1
السلبية	1	2	3	4

4_2_ استبيان مستوى الطموح:

قامت الباحثة في هذه الدراسة باستخدام استبيان مستوى الطموح من إعداد فاطمة ميسة وفضيلة ميسة، حيث يتكون الاستبيان من (35) فقرة، موزعة على أربعة (04) أبعاد، وهذا الاستبيان يطبق جماعيا وهو موجه للتلاميذ السنة أولى ثانوي، حيث يطلب من التلاميذ وضع الاشارة (*) أمام الاجابة المناسبة، (ميسة وميسة، 2014: 57)، كما هو موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (06): يوضح توزيع الفقرات على أبعاد استبيان مستوى الطموح.

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

ويحتوي الاستبيان على فقرات إيجابية وعددها (30) فقرة، وفقرات سلبية عددها (05)، كماهو موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (07): يبين توزيع فقرات استبيان مستوى الطموح حسب اتجاهها.

أرقام الفقرات الايجابية	أرقام الفقرات السلبية
-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-12-14- 15-16-17-18-19-20-21-23-24- 25-26-27-28-29-31-32-34-35	11-13-22-30-33

_ مفتاح التصحيح:

تكون الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبيان بأحد البدائل، وتصحح الفقرات كما هو موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (08): يمثل كيفية تصحيح استبيان مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

البدائل / اتجاه الفقرة	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
الموجبة	03	02	01	0
السلبية	0	01	02	03

5_ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية:

5_1_ استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي:

أولا: الصدق:

إعتمدت الباحثة لحساب صدق استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بالطرق التالية:

1_ صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بتطبيقه على عينة الدراسة الإستطلاعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والبعد، وبين البعد ودرجة الكلية للمقياس، وذلك بإستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss).

1_1_ صدق الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي:

كما هو مبين في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (09): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	0.716**
02	0.681**
03	0.7.1**
04	0.718**
05	0.545**
06	0.547**
07	0.780**
08	0.699**
09	0.567**
10	0.645**
11	0.516**
12	0.490**
13	0.503**
14	0.552**
15	0.672**
16	0.782**
17	0.677**
18	0.405**
19	0.701**
20	0.550**
21	0.711**
22	0.598**
23	0.611**
24	0.484**
25	0.597**
26	0.713**
27	0.716**
28	0.269*
29	0.601**
30	0.405**
31	0.662**
32	0.831**
33	0.711**
34	0.621**
35	0.649**
36	0.434**
37	0.565**

****دالة عند مستوى الدلالة (0,01).**

***** دالة عند مستوى الدلالة (0,05).**

يتضح من الجدول رقم (09) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل فقرة وبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) ماعدا الفقرة رقم (28) فهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يدل على إتساق هذا الاستبيان وتماسك فقاراته.

1_2_ صدق الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي:

كما هو مبين في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (10): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لاستيان الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

البعد	معامل الارتباط
الرضا عن التوجيه في الشعبة	0,942**
الرضا عن الدراسة في الشعبة	0,874**
الرضا عن المستقبل المهني في الشعبة	0,894**

****** دالة عن مستوى الدلالة (0,01).**

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01).

2_ صدق المقارنة الطرفية (التمييزي):

قامت الباحثة بحساب صدق المقارنة الطرفية بين الدرجات العليا والدنيا، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية (ن= 60) ترتيبا تنازليا حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في الاجابة على فقرات الاستبيان ككل، ثم تم اختيار أعلى (27%) من الدرجات وعددهم (16 فردا)، وأدنى (27%) من

الدرجات وعددهم (16 فردا)، وتم إجراء المقانة بين المجموعتين، وذلك باستخدام اختبار (ت) كما هو موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (11): يوضح صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام اختبار (ت) لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي.

الفقرات	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
الدرجة الكلية	**المرتفعين**	136,923	2,100	35,29	**0,000	دالة
	المنخفضين	101,631	9,889			

**** دالة عند مستوى الدلالة (0,01).**

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة sig (0,000) أصغر من مستوى الدلالة (0,01) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي درجات الرضا عن التوجيه المدرسي وعليه الاستبيان يتمتع بالصدق.

ثانيا: ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي إعتمدت الباحثة على طريقتين وهما:

1_ الثبات عن طريق التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية، حيث تم تقسيمها إلى نصفين: النصف الأول خاص بالفقرات ذات الأرقام الفردية (من 1 إلى 37)، والنصف الثاني يضم الفقرات ذات الأرقام الزوجية (من 2 إلى 36) وعليه كانت النتائج كالآتي:

_ الجدول رقم (12): يوضح نتائج حساب ثبات استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي عن طريق التجزئة النصفية.

الثبات	معامل الارتباط	تصحيح معامل الارتباط
المقياس ككل	0,907**	0,979

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط الثبات لنصفي الاستمارة يساوي (0,907) وبعد تصحيحه بمعادلة هورست أصبح يساوي (0,979) مما يدل على ثبات الاستبيان.

2_ معامل الثبات ألفا لكرومباخ:

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرومباخ كما موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (13): يوضح نتائج قيم معامل ألفا لكرومباخ.

البعد	معامل ألفا لكرومباخ
الثبات الكلي	0,863

من خلال قيمة معامل ألفا لكرومباخ المبينة في الجدول أعلاه يتضح لنا أن استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي تتسم بقدر من الاستقرار أي أنها تقيس ما وضعت قياسه وعليه فإن الاستبيان صادق وثابت.

5_2_ استبيان مستوى الطموح:

أولا: الصدق:

إعتمدت الباحثة لحساب صدق استبيان مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بالطرق التالية:

1_ صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاستبيان مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بتطبيقه على عينة الدراسة الإستطلاعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والبعد، وبين البعد ودرجة الكلية للمقياس، وذلك بإستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss).

1_1_ صدق الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد لاستبيان مستوى الطموح:

كما هو مبين في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (14): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد لاستبيان مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	0,440**
02	0,448**
03	0,443**
04	0,349**
05	0,462**
06	0,284*
07	0,269*
08	0,293*
09	0,366**
10	0,302**
11	0,431**
12	0,337**
13	0,324**
14	0,448**
15	0,337**
16	0,393**
17	0,481**

0,555**	**18**
0,574**	**19**
0,394**	**20**
0,306**	**21**
0,300**	**22**
0,417**	**23**
0,315**	**24**
0,288**	**25**
0,274**	**26**
0,372**	**27**
0,388*	**28**
0,432**	**29**
0,564**	**30**
0,398**	**31**
0,296**	**32**
0,312**	**33**
0,656**	**34**
0,401**	**35**

****دالة عند مستوى (0,01).**

***دالة عند مستوى (0,05).**

يتضح من الجدول رقم (14) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل فقرة وبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، ماعدا الفقرات(6_7_8) فهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) مما يدل على إتساق هذا الاستبيان وتماسك فقاراته.

1_2_ صدق الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لاستبيان مستوى الطموح:

كما هو مبين في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (15): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لاستيان مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

البعد	معامل الارتباط
التفاؤل	0,874**
القدرة على وضع الأهداف	0,956**
تقبل الجديد	0,789**
تحمل الاحباط	0,835**

**** دالة عن مستوى الدلالة (0,01).**

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01).

2_ صدق المقارنة الطرفية (التمييزي):

قامت الباحثة بحساب صدق المقارنة الطرفية بين الدرجات العليا والدنيا، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية (ن= 60) ترتيبا تنازليا حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في الاجابة على فقرات الاستبيان ككل، ثم تم اختيار أعلى (27%) من الدرجات وعددهم (16 فردا)، وأدنى (27%) من الدرجات وعددهم (16 فردا)، وتم إجراء المقانة بين المجموعتين، وذلك باستخدام اختبار (ت) كما هو موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (16): يوضح صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام اختبار (ت) لاستبيان مستوى الطموح.

الفقرات	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
الدرجة الكلية	**المرتفعين**	29,81	2,67	7,60	0,000**	دالة
	المنخفضين	19,72	3,49			

**** دالة عند مستوى الدلالة (0,01).**

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة sig (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0,01) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي درجات مستوى الطموح وعليه الاستبيان يتمتع بالصدق.

ثانيا: ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات استبيان مستوى الطموح إعتمدت الباحثة على طرقتين وهما:

1_ الثبات عن طريق التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية، حيث تم تقسيمها إلى نصفين: النصف الأول خاص بالفقرات ذات الأرقام الفردية (من 1 إلى 35)، والنصف الثاني يضم الفقرات ذات الأرقام الزوجية (من 2 إلى 34) وعليه كانت النتائج كالآتي:

_ الجدول رقم (17): يوضح نتائج حساب ثبات استبيان مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي عن طريق التجزئة النصفية.

الثبات	معامل الارتباط	تصحيح معامل الارتباط
المقياس ككل	0,464**	0,634

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط الثبات لنصفي الاستمارة يساوي (0,464) وبعد تصحيحه بمعادلة هورست أصبح يساوي (0,634) مما يدل على ثبات الاستبيان.

2_ معامل الثبات ألفا لكرومباخ:

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرومباخ كما موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (18): يوضح نتائج قيم معامل ألفا لكرومباخ.

البعد	معامل ألفا لكرومباخ
الثبات الكلي	0,619

من خلال قيمة معامل ألفا لكرومباخ المبينة في الجدول أعلاه يتضح لنا أن استبيان مستوى الطموح يتسم بقدر من الاستقرار أي أنها تقيس ما وضعت قياسه وعليه فإن الاستبيان صادق وثابت.

_ ثانيا: الدراسة الأساسية:

1_ منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وهذا المنهج مناسب لطبيعة هذه الدراسة التي تستهدف تحديد الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

2_ المجال الجغرافي والزمني للدراسة الأساسية:

2_1_ المجال الجغرافي:

قامت الباحثة بدراستها الميدانية بولاية مستغانم بثانوية بومدين محمد التابعة لمقاطعة حاسي ماماش بولاية مستغانم.

2_2_ المجال الزمني:

أجريت الدراسة الأساسية من 2019/03/14 إلى غاية 2019/03/28.

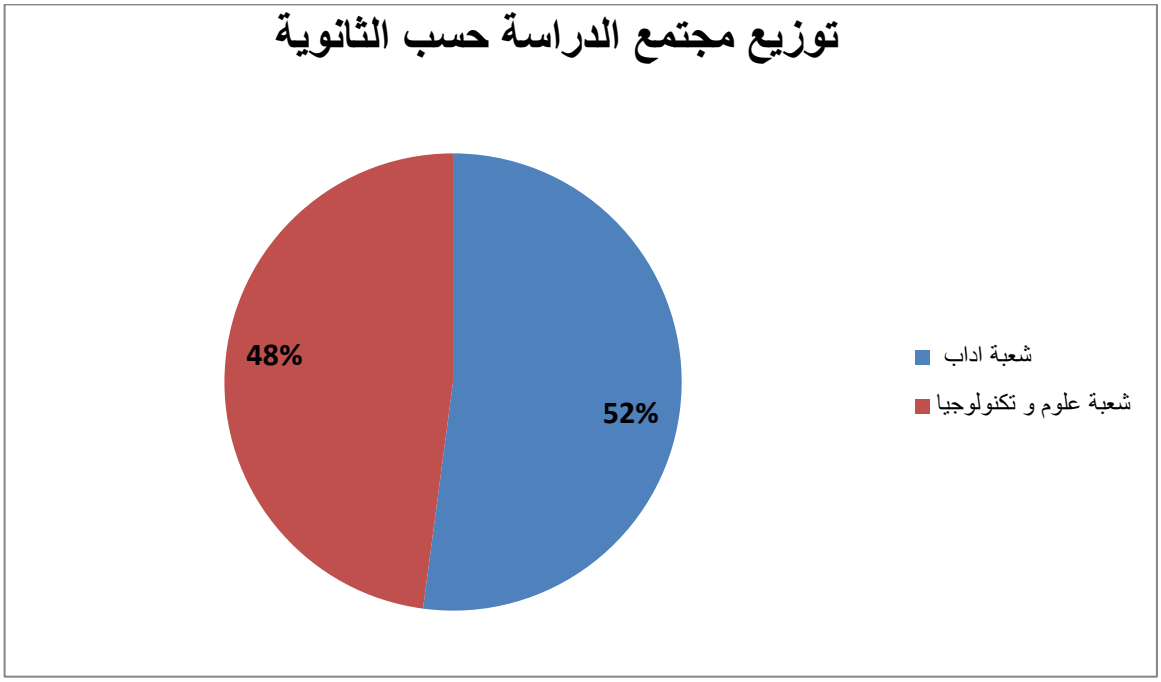
3_ مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة على (215) تلميذا في السنة أولى ثانوي يتوزعون في كل من الشعبتين (شعبة آداب، وشعبة علوم وتكنولوجيا) في ثانوية بومدين محمد بحاسي ماماش كما هو مبين في الجدول أدنا:

_ الجدول رقم (19): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الثانوية.

الشعبة	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
شعبة آداب	112	%52,09
شعبة علوم وتكنولوجيا	103	%47,91
المجموع	215	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ شعبة آداب أكثر من تلاميذ شعبة علوم وتكنولوجيا وذلك بفارق (4,18%) وهذا مايبينه الشكل التالي:



_ الشكل رقم (03): يمثل مخطط دائري لتوزيع مجتمع الدراسة حسب الثانوية.

4_ عينة الدراسة الأساسية ومواصفتها:

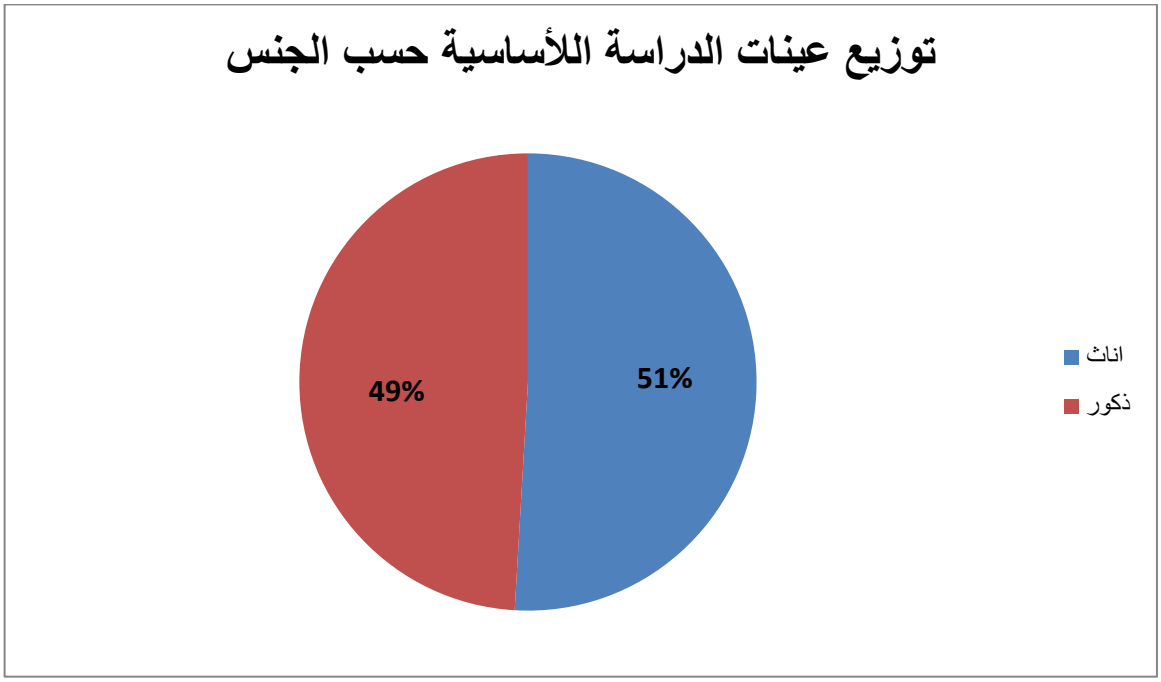
4_1_ حسب الجنس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس:

_ الجدول رقم (20): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
إناث	55	%50,93
ذكور	53	%49,07
مجموع	108	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الإناث عينة الدراسة الأساسية أكبر من نسبة الذكور وذلك بفارق (1,86%) وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



_ الشكل رقم (04): يوضح مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

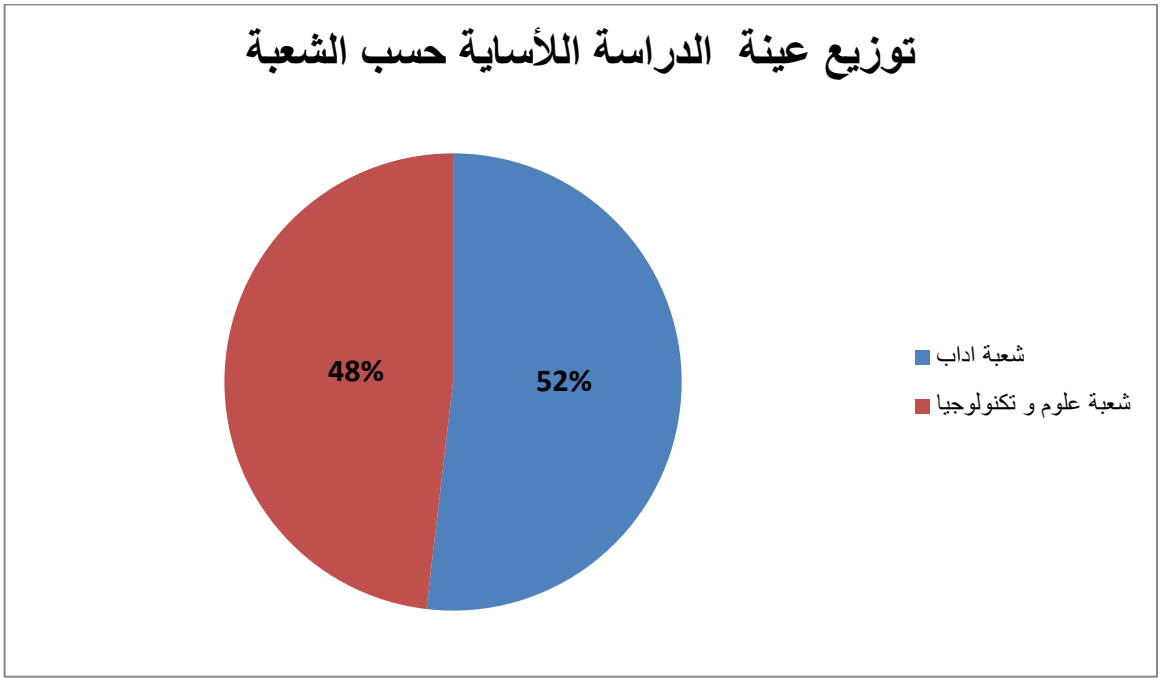
4_2_ حسب الشعبة:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبتين:

_ الجدول رقم (21): يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة.

الشعبة	العدد	النسبة المئوية%
شعبة آداب	56	%51,85
شعبة علوم وتكنولوجيا	52	%48،15
مجموع	108	%100

يتضح لنا من الجدول أعلاه أن عدد تلاميذ في شعبة آداب أكثر من تلاميذ شعبة علوم وتكنولوجيا وذلك بفارق (3,7%)، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



_ الشكل رقم (05): يوضح لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبتين.

5_ أدوات الدراسة الأساسية:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على استبيانين وهما:

5_1_ استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي:

اعتمدت الباحثة على استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي، إحتوى استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي على (37) فقرة موزعة على (03) أبعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (22): يوضح توزيع الفقرات على أبعاد الاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي.

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

_ مفتاح التصحيح:

بحيث تكون الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبيان بأحد البدائل، وهذا مايوضحه الجدول التالي:

_ الجدول رقم (23): يمثل كيفية تصحيح استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

البدائل / اتجاه الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
الموجبة	4	3	2	1
السلبية	1	2	3	4

5_2_ استبيان مستوى الطموح:

اعتمدت الباحثة على استبيان مستوى الطموح، واحتوى استبيان مستوى الطموح على (35) فقرة موزعة على (04) أبعاد وهذا مايوضحه الشكل التالي:

_ الجدول رقم (24): يوضح توزيع الفقرات على أبعاد الاستبيان مستوى الطموح.

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

_ مفتاح التصحيح:

تكون الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبيان بأحد البدائل، وهذا مايوضحه الجدول التالي:

_ الجدول رقم (25): يمثل كيفية تصحيح استبيان مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

البدائل / اتجاه الفقرة	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
الموجبة	03	02	01	0
السلبية	0	01	02	03

6_ طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

مرت طريقة إجراء الدراسة بالخطوات الآتية:

_ الخطوة الأولى: الاتصال بمدير المؤسسة.

_ حصول الباحثة على رخصة الدراسة الميدانية من طرف مديرية التربية لولاية مستغانم (ملحق رقم6).

_ ثم الاتصال بمدير المدرسة وطلب منه الإذن بالذخول للمؤسسة.

_ تحسيس المدير والأساتذة وإعلامهم بوجود دراسة علمية ليستجيبوا لطلب مشاركة فيها بكل ثقة واطمئنان.

_ وعليه اتجهنا إلى أقسام السنة أولى ثانوي وذلك بمرافقة عون إدارة للثانوية.

_ الخطوة الثانية: تطبيق الأداة.

_ بعد دخولنا للأقسام السنة أولى ثانوي في كلتى الشعبتين (شعبة آداب وشعبة علوم وتكنولوجيا) قامت الباحثة في هذه الخطوة بالتعريف بنفسها وبمهمتها في الثانوية كباحثة .

_ فبعد تحضير التلاميذ وتهيئتهم نفسيا، وإعطائهم التعليمات اللازمة للإجابة عن الاستبيان (الرضا عن التوجيه المدرسي)، تم توزيعها على مجموعة من التلاميذ، ثم توزيع الأداة الثانية (مستوى الطموح) على نفس التلاميذ الذين أجابو على الاستبيان الأول.

_ الخطوة الثالثة: تفريغ نتائج الدراسة.

تم تفريغ نتائج الاستبيانات التي تم جمعها في جداول إحصائية وذلك باستخذام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss20.

_ الخطوة الرابعة: المعالجة الإحصائية للنتائج.

لمناقشة كل فرضية استخدم الباحثة معامل الارتباط برسون لمناقشة نتائج الفرضية العامة، كما استخدم إختبار الفروق (ت) لمناقشة الفرضيات الفرعية.

7_ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

_ النسب المئوية: استخدمت الباحثة النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة.

_ معامل الارتباط بيرسون: استخدمت الباحثة هذا المعامل لقياس العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح.

_ اختبار الفروق (ت): استخدمت الباحثة هذا الاختبار لقياس الفروق بين الشعبتين (شعبة آداب وشعبة علوم وتكنولوجيا) في الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح وذلك لقياس الفرضيتين الفرعيتين.

_ تمهيد:

بعد التطبيق الميداني قامت الباحثة بفرز المعطيات، وتجميعها في جداول إحصائية لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك بغرض التحقق من صدق فرضيات الدراسة، إذ تمثلت النتائج فيما يلي:

1_ عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

1_1_ عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية على أنه: " توجد علاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح ".

لإختبار هذه الفرضية إستخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

_ الجدول رقم (26): يوضح نتائج العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح.

المتغيرات	معامل الارتباط " ر"	قيمة sig	الدلالة
الرضا عن التوجيه المدرسي	0,512**	0,000	دالة عند 0,01
مستوى الطموح			

**** دالـــة عند مستوى الدلالة (0,01).**

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة sig والتي تساوي (0,000) أصغر من مستوى الدلالة (0,01)، وبما أن الإشارة موجبة في معامل الارتباط بيرسون (ر)، فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل فرض البحث، الذي ينص على أنه: توجد علاقة إيجابية بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح، وهي علاقة طردية.

ويمكن تفسير ذلك أن الارتباط الطردي بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح بأنه كلما زاد الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح بأنه كلما زاد الرضا عن التوجيه المدرسي إرتفع مستوى الطموح والعكس كلما انخفض مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي قل مستوى الطموح، أي أن هذا التغيير يسير في إتجاه واحد في كلا المتغيرين سواء كان التغيير في إتجاه الزيادة أو النقصان.

وبما أن الرضا عن التوجيه المدرسي يحقق نوعا من الإشباع لدى التلاميذ، والميل الشخصي للفرد هو الذي يحدد موضوع هذا الإشباع ومنه درجة الرضا، فالرضا عن التوجيه يوفر الارتياح النفسي ويزيد من دوافع النجاح فتوجيه التلاميذ إلى التخصصات تتلائم مع مواهبهم وترضيهم تزيد من طموحاتهم وميولهم نحو الدراسة.

وهذا ما أكده عكاشة (122:1999) أنه " كلما زاد طموح الطلاب لتحقيق أهدافهم زاد رضاهم عن توجيههم الدراسي ".

وتتفق نتيجة دراسة المتوصل إليها مع دراسة ميسة وميسة(71:2014) أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.

وهذا ما أتبتثه دراسة بن مبارك (130:2014) المعنونة بالرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعيين والتي طبقت على عينة مقصودة مكونة من (224) طالب وطالبة، حيث أظهرت نتائج أنه توجد علاقة إرتباطية بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح.

1_2_ عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيا لرضا عن التوجيه المدرسي تبعا لمتغير الشعبة ".

لإختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار الفروق " ت " لقياس الرضا عن التوجيه المدرسي تبعا لمتغير الشعبة.

_ الجدول رقم (27): يبين نتائج اختبار الفروق (ت) بين متوسطات درجات الرضا عن التوجيه المدرسي تبعا لمتغير الشعبة.

الشعبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة Sig	مستوى الدلالة
شعبة آداب	115.00	14,65	−1,249	0,215	غير دالة عند 0,01
شعبة علوم وتكنولوجيا	119.03	18,54			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة sig والتي تساوي (0,215) هي أكبر من مستوى الدلالة (0,01)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضاعن التوجيه المدرسي تبعا لمتغير الشعبة، وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي بإختلاف الشعبة، ونرفض فرض البحث.

ومن المحتمل تفسر الباحثة أن متغير الشعبة لايعد متغيرا مؤثرا في إحداث فروق ذات أهمية معنوية في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى أفراد العينة لأن تلاميذ شعبة علوم وتكنولوجيا كتلاميذ شعبة آداب منهم من تحققت رغباتهم وبالتالي كانوا راضين ومنهم من لم يتمكن من ذلك لاسيما وأن كلا الشعبتين يخضعان لنفس معايير والإجراءات الخاصة لعملية التوجيه.

وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة صليحة (135:2008) أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين تعود لنوع الجذع المشترك.

في حين لم تتفق مع دراسة مرسلي (91:2016) بعنوان الرضا عن التوجيه التربوي وعلاقته بالمشروع المهني لدى المتعلمين سنة ثالثة الثانوي والتي طبقت على عينة متكونة من(80) متعلم ومتعلمة حيث أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين المتعلمين سنة ثالثة الثانوي في الرضا عن التوجيه التربوي تبعا لمتغير التخصص.

1_3_ عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى الطموح تبعا لمتغير الشعبة ".

لاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة إختبار الفروق " ت " لقياس مستوى الطموح تبعا لمتغير الشعبة.

_ الجدول رقم (28): يبن نتائج إختبار الفروق (ت) بين متوسطات درجات مستوى الطموح تبعا لمتغير الشعبة.

الشعبة	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت " المحسوبة	Sig	مستوى الدلالة
شعبة آداب	78,25	7,71	1,354	0,179	غير دالة عند 0,01
شعبة علوم وتكنولوجيا	75,46	12,85			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة sig والتي تساوي (0,179) هي أكبر من مستوى الدلالة (0,01)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعا لمتغير الشعبة، وعليه فإننا نقبل الفرض الصفري أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في مستوى الطموح بإختلاف الشعبة، بمعنى أن مستوى الطموح لدى تلاميذ الثانوي لايختلف بإختلاف متغير الشعبة لديهم، ونرفض فرض البحث.

كما يمكن أن نفسر هذه النتيجة بوجود مستوى طموح لجميع أفراد العينة وأن التلاميذ لديهم قدرة على تحقيق الأهداف النابعة من وجود ثقة بأنفسهم كما أنهم يفكرون بمواصلة دراستهم الجامعية المستقبلية فالتلميذ عندما ينظر إلى الحياة بنظرة متفائلة هذا مايدفعه لتحقيق أهدافه والسعي إليها، وعكس ذلك الطالب الذي ينظر تشاؤمية للحياة، ويؤدي ذلك إلى خفض مستوى طموحه لأنه رسم صورة سلبية لمستقبله، إذ يعد مستوى الطموح عاملا أساسيا لبقاء الفرد، فمن خلاله يمكن التنبؤ للمستقبل ويساعد الأفراد على فهم أهدافهم المحددة وطرق التغلب على الصعوبات التي تواجههم، وبناءا على ذلك نجد التلاميذ في جميع المستويات يتمتع بالقدر المناسب للمستوى الطموح، لأن التلميذ بعد تحقيقه للكثير من النجحات الأكاديمية، إستطاع في ضوء ذلك رفع مستوى طموحه من أجل تحقيق الكثير من الانجازات للأفاق المستقبلية من بينها مواصلة الدراسات العليا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ضيف الله وعبيد (2010) حول صنع القرار وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة سنة أولى ماستر والتي طبقت على عينة مكونة من (80) طالب وطالبة حيث أظهرت النتائج على عدم وجود فروق في مستوى الطموح بين الطلاب فيما يتعلق بمتغير التخصص.

وهذا ما أتبثته دراسة بن مبارك (2014) أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في مستوى الطموح في ضوء متغير التخصص.

ونجد دراسة خيرة (54:2014) المعنونة بالاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي والتي طبقت على عينة مكونة من(173) طالب جامعي حيث أظهرت النتائج أنه لاتوجد فروق في مستوى الطموح بإختلاف المستوى الجامعي.

كما تناقضت الدراسة مع دراسة ميسة وميسة (2014) وأظهرت النتيجة أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة المجالين العلمي والأدبي في مستوى الطموح لصالح الطلبة العلميين.

وأيضا دراسة منصور (153:2017) حول مستوى الطموح وعلاقته بإتخاذ القرار لدى عينة من طلبة السنة أولى في جامعة دمشق، والتي طبقت على عينة مكونة من (170) طالب وطالبة حيث أظهرت نتائج وجود فروق على مقياس مستوى الطموح تبعا لإختصاص لصالح طلبة قسم العلوم الطبيعية.

_ الخاتمة:

في الختام نذكر بأن موضوع التوجيه المدرسي من الموضوعات المهمة في حياة التلميذ، إذ يعد عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة تهدف إلى مساعدة وتشجيع التلميذ عن تبصيره بقدراته وإمكانياته وإستعداداته وفتح الأبواب والمجالات حول ماينا سب هذه القدرات والإستعدادات وتركه يختار بحرية الشعبة الذي يرغب فيها ولايمكن بحال من الأحوال قسره أو رفض توجيهه، وذلك لضمان نجاحه في الدراسة وتحصيله العلمي، فرضا التلميذ عن توجيهه الدراسي يتولد لديه الشعور بالإرتياح ومواصلة الدراسة ويلبي طموحاته وأهدافه ويحقق أماله وتطلعاته المستقبلية ويزيد طموحه، إذ يعتبر مستوى الطموح بعد من أبعاد الشخصية السوية لدى الأفراد وبقدر ما يكون الطموح مرتفع بقدر ما تكون الشخصية متميزة، وأن خبرات النجاح تؤثر إيجابيا في رفع مستوى الطموح فالتلميذ عندما ينجح في أمر فإن ذلك يزيد من ثقته بنفسه ويرفع من مستوى طموحه وبالتالي أنه كلما كان التلميذ راض عن توجيهه المدرسي زاد من مستوى طموحه والعكس، ولذا علينا أن نقوم بتوفير مستشارين التوجيه التربوي في كل مؤسساتنا التعليمية وذلك من أجل التكفل بالتلاميذ ومساعدتهم على إختيار الشعبة المناسبة لديهم وذلك من خلال قدراتهم وميولاتهم واستعداداتهم، وعليه يجب توجيه التلاميذ توجيها صحيحا وذلك لمواصلة دراستهم وحصولهم على أعلى المناصب وكذلك إعداد برامج إرشادية للمتعلمين الغير المقبلين للتخصص.

ـ الاقتراحات:

بعد الانتهاء من البحث يمكن أن نتقدم بمجموعة من التوصيات والاقتراحات وهي كالتالي:

ـ إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول موضوع الرضا وربطه ببعض المتغيرات الأخرى.

ـ الإهتمام بعملية التوجيه المدرسي من خلال توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للتكفل بالتوجيه السليم للتلاميذ.

ـ توفير مستشار التوجيه التربوي في المؤسسات التعليمية.

ـ بناء برنامج إرشادي للمتعلمين الغير متقبلين للشعبة.

ـ إجراء المرافقة البيداغوجية للتكفل بالتلاميذ ومساعتهم على إختيار الشعبة المناسبة.

ـ يجب مراعاة رغبة التلميذ في التوجيه.

ـ دراسة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومستوى الطموح لدى التلاميذ السنة الثانية ثانوي.

ـ إعداد برامج إرشادية وتوعوية من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لمساعدة التلاميذ في عملية الإختيار.

_ المراجع باللغة العربية:

01_ ابن المنظور، أبى الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. **لسان العرب**. مج (2). بيروت: دار الصادر.

02_ أحمد، سهير كامل.(2002). **التوجيه والإرشاد النفسي للصغار**. (د.ط). الأزاريطة: مرطز الإسكندرية للكتاب.

03_ أحمد، سهير كامل. (2000). **أسس تربية الطفل بين النظرية والتطبيق**. (د.ط). الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.

04_ بن فليس، خديجة. (2014). **المرجع في التوجيه المدرسي والمهني**. (د.ط): ديوان المطبوعات الجامعية.

05_ جولمان، دانييل. (2000). **الذكاء العاطفي**. (ترجمة ليلى الجبالي). الكويت: علم المعرفة. (العمل الأصلي نشر في عام 1998).

06_ حني، خديجة. (2015). **جودت الحياة وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي**. رسالة ماستر منشورة، جامعة شهيد حمه لخضر، الوادي.

07_ خياطة، هبة الله. (2015). **الميول المهنية ومستوى طموح في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانويات المهنية في مدينة حلب**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلب.

08_ خيرة، بن تواتي. (2014). **الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة قاصدي مرباح بورقلة**، رسالة ماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

09_ دبور، عبد اللطيف والصافي، عبد الحكيم. (2014). **الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق.** ط(3). عمان: دار الفكر.

10_ دسوقي، كمال. (1985). علم النفس ودرسة التوافق. ط(3).

11_ راجح، أحمد عزت. (1968). **أصول علم النفس.** ط (7). القاهرة: دار الكتاب العربي للطبعة والنشر.

12_ زروقي، توفيق. (2008). **النظام التربوي في الجزائر محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي.** (د.ط). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

13_ زهران، حامد عبد السلام. (2005). **التوجيه والإرشاد النفسي.** ط(4): عالم الكتب.

14_ زهران، حامد عبد السلام. (1980). **التوجيه والإرشاد النفسي.** ط (2). القاهرة: عالم الكتب.

15_ سمارة، عزيز ونمر، عصام. (1993). **محاضرات في التوجيه والإرشاد.** ط (3). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

16_ شبير، توفيق محمد توفيق. (2005). **دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.** رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

17_ شعبان، كاملة الفرخ وتيم، عبد الجابر. (1999). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي.** ط(1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

18_ صليحة، براك. (2008). **الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوي.** رسالة ماجستير منشورة، جامعة باجي مختار، عنابة.

19_ ضيف الله، مريم وعبيد، نجمة. (2015). **صنع القرار وعلاقته بمسنوى الطموح لدى طلبة سنة أولى ماستر دراسة ميدانية بجامعة حمة لخضر بالوادي**، رسالة ماستر، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي.

20_ طيبي، إبراهيم. (2009). **الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفائة التحصيلية.** أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر.

21_ عبد العزيز، سعيد وعطوي، جودت عزت. (2009). **التوجيه المدرسي- مفاهيمه النظرية- آساليبه الفنية- تطبيقاته العلمية.** ط(1). الاردن:دار الثقافة للنشر والتوزيع.

22_ عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013). **مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي.** ط(1). الجيزة: مكتبة ولاد الشيخ للثرات.

23_ عبد الفتاح، كامليا. (1990). **دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية.** (د.ط). القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

24_ عبد الوهاب، جناد. (2014). **الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط.** أطروحة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

25_ عكاشة، محمود فتحي. (1999). **علم النفس الصناعي.** (د.ط). الاسكندرية: مطبعة الجمهورية.

26_ العيسوي، عبد الرحمن محمد. (2004). **الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية.** (د.ط). الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.

27_ فريدة، سهل .(2009). **أثر التوجيه المدرسي على الدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.** رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

28_ القاسم، بديع محمود مبارك. (2001). **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق.** ط(1). عمان: مؤسسة الوزاق للنشر والتوزيع.

29_ محمد، بابكر الصادق. (2016). **مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوي بمحلية بحرية.** رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

30_ مرسلي، فطيمة زهرة. (2016). **الرضا عن التوجيه التربوي وعلاقته بالمشروع المهني لدى متعلمين السنة ثالثة الثانوي دراسة إرتباطية فرقية بثانوية عبد المؤمن بولاية سعيدة.** رسالة ماستر منشورة، جامعة مولاي الطاهر، سعيدة.

31_ مرسي، محمد منير. (1995). **الإدارة المدرسية الحديثة.** ط(2). القاهرة: عالم الكتب.

32_ معروف، جيهاد. (2018). **الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي.** رسالة ماستر منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، أم بواقي.

33_ ملحم، سامي محمد. (2010). **مبادئ التوجيه والارشاد النفسي.** ط (2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

34_ ملحم، سامي محمد. (2014). **التقويم في الارشاد النفسي والتربوي.** ط (1). عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

35_ منصور، جعفر محمد. (2017). مستوى الطموح وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من الطلبة السنة الأولى في جامعة دمشق. **مجلة جامعة البعث،** 39 (7).

36_ مودع، هاجر. (2015). **نمط الاختيار المهني وعلاقته بمستوى الطموح المهني وفق نظرية جون هولاند دراسة ميدانية على عينة من موظفي عقود ما قبل التشغيل ومنحة الادماج لحاملي الشهادات.** رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

37_ ميسة، فاطيمة وميسة، فضيلة. (2014). **الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي.** رسالة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الوادي.

38_ نسيمة، بن مبارك. (2014). **الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعيين دراسة مقارنة بين الطلبة النظامين الكلاسيكي ول.م.د.** رسالة ماجستير منشورة، جامعة الحاج لخظر، باتنة.

39_ النوبي، محمد محمد علي. (2010). **مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعاديين مترجم باللغة الإشارة للصم.** ط (1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

40_ هناء، صالحي. (2013). **علاقة الضغط النفسي بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة المقيمين بجامعة ورقلة دراسة ميدانية على عينة من الطلبة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة.** رسالة ماستر، جامعة قاصدي مرحاب، ورقلة.

41_ وردة، بلحسيني. (2002). **علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالأحباط دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بورقلة.** رسالة ماجيستير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

42_ يوسف، عاصم.(2006). **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي.** ط(1). عمان– الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الملحق رقم (01): استمــارة الرضا عن التوجيه المدرسي

الرقم	العبـــــــــــــــارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أنا متمسك بتقديم الطعن لأني غير راض عن الشعبة				
02	رضايا عن الشعبة التي وجهت إليها يزيد تفوقي				
03	لا تتماشى قدراتي مع الشعبة التي وجهت إليها				
04	الشعبة التي وجهت إليها غير مناسبة ولا ترضيني				
05	ثم توجيهي لهذه الشعبة عن طريق الإدارة وليس عن طريق رغبتي				
06	الشعبة التي وجهت إليها تتعارض مع طموحي				
07	إن توجيهي لهذه الشعبة كان صائبا لأنه حقق لي طموحي				
08	رضايا عن الشعبة زاد في مثابرتي واجتهادي				
09	إن المواد التي أدرسها في الشعبة تحقق لي طموحاتي				
10	الشعبة التي وجهت إليها ساعدتني على الحصول على نتائج مرضية				
11	أن المواد الدراسية للشعبة التي وجهت إليها لاتتناسب مع قدراتي				
12	شعرت بحزن شديد لما علمت أني وجهت لهذه الشعبة				
13	لدي القدرة الكافية على مواصلة الدراسة في هذه الشعبة				
14	سبب تفوقي يعود الى سهولة المواد الدراسية للشعبة				
15	أرغب في تغيير الشعبة لأن موادها صعبة ولاتتماشى مع قدراتي				
16	الشعبة التي ادرس فيها لاتتوافق مع المهنة التي أرغب فيها مستقبلا				
17	أشعر بالقلق لأن مستقبلي المهني في هذه الشعبة غير واضح				
18	طريقة تقييمي في هذه الشعبة لاتسمح لي بمواصلة الدراسة مستقبل				
19	أرى أن دراستي في هذه الشعبة مضيعة للوقت لأنها لاتضمن لي منصب عمل يسد حاجتي				
20	تم توجيهي الى هذه الشعبة بطريقة غير عادلة				
21	أحقق ما كنت أصبوا اليه في الشعبة التي وجهت اليها				
22	أنوي تغيير الشعبة التي وجهت اليها لانها لاتتماشى مع قدراتي				
23	لا أجد صعوبة في دراستي لأنني راضي عن الشعبة				
24	أرى أنني لن أحقق ما أصبوا اليه في الشعبة التي وجهت اليها				
25	أجد صعوبة في استيعاب المواد الدراسية للشعبة التي أدرس فيها				
26	بإمكاني فهم واستيعاب المواد الدراسية لهذه الشعبة بسهولة ودون عناء				
27	المواد الدراسية للشعبة التي وجهت اليها مشوقة وتثير ميولي و اهتماماتي				
28	أشعر أن محتويات البرنامج الدراسي لاترضي طموحي				
29	المواد التي أدرسها في هذه الشعبة تنقص من دافعتي نحو الدراسة				
30	طريقة التقييم في هذه الشعبة تضعف من دافعتي				
31	الشعبة التي وجهت اليها لا تتلاءم مع طموحي المستقبلي				
32	الشعبة التي ادرس فيها تحقق لي مستقبلي المهني				
33	الشعبة التي أدرس فيها تمكنني من اختيار التخصص الذي أرغب في دراسته مستقبلا				
34	ان الشعبة التي وجهت اليها لا تحقق النجاح مستقبلا				
35	أشعر بالرضا اتجاه الشعبة لما توفره لي من مال و مكانة اجتماعية مستقبلا				
36	تتماشى الشعبة التي وجهت اليها مع حاجات السوق العمل مستقبلا				
37	فرص العمل في هذه الشعبة متاحة مستقبلا				

الملحق رقم (03): نتائج الفرضية العامة

Corrélations

		general1	general2
general1	Corrélation de Pearson	1	,512**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	108	108
general2	Corrélation de Pearson	,512**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	108	108

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

الملحق رقم (04): نتائج الفرضية الفرعية الأولى

Statistiques de groupe

	specialiti	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
general1	lettre	56	115,0000	14,65358	1,95817
	sciens	52	119,0385	18,54508	2,57174

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
general1	Hypothèse de variances égales	6,505	,012	-1,260	106	,210	-4,03846	3,20455
	Hypothèse de variances inégales			-1,249	97,034	,215	-4,03846	3,23238

الملحق رقم (05): نتائج الفرضية الفرعية الثانية

Statistiques de groupe

	specialiti	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
general2	lettre	56	78,2500	7,71598	1,03109
	sciens	52	75,4615	12,85128	1,78215

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
general2	Hypothèse de variances égales	17,926	,000	1,378	106	,171	2,78846	2,02306
	Hypothèse de variances inégales			1,354	82,306	,179	2,78846	2,05894

الملحق رقم (02): استمـارة مستـــوى الطـــموح

الرقم	العبـــــــــــــــارة	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا
01	أسعى لتحقيق الأهداف التي رسمتها				
02	أسعى لتحقيق ما هو أفضل				
03	ينبغي الاستفادة من التجارب الفاشلة				
04	من الأفضل أن يضع الفرد أهدافا بديلة				
05	استطيع توجيه إمكانيات و الاستفادة منها				
06	اشعر بالتفاؤل نحو المستقبل				
07	أحدد أهدافي في ضوء إمكانياتي				
08	أرى أن الحياة ستستمر مهما حدث				
09	استطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات				
10	اعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية مطلوب				
11	أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط				
12	لدي الرغبة في مواكبة التحولات الجوهرية التي يشهدها العالم				
13	يشغلني التفكير في الماضي بمشكلاته				
14	ارغب في الاطلاع على كل ما هو جديد ومثير				
15	استطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق				
16	ادر كان الحياة متغيرة				
17	أؤمن بأن بعد العسر يسر				
18	أسعى وراء المعرفة الجديدة				
19	أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج لمجهودات سابقة				
20	اعتقد أن المعاناة تكون دافعا للإنجاز				
21	ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل بتحدياته				
22	أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد				
23	لدي القدرة على تحديد أهدافي				
24	لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف				
25	أشعر بالرغبة في الحياة				
26	استطيع وضع أهداف واقعية في حياتي				
27	أتطلع إلى المستقبل				
28	ينبغي عدم الاستسلام للفشل				
29	اعرف جيدا ما أريد أن افعله				
30	يشغلني التفكير في المستقبل				
31	أنني واثق من تحقيق أهدافي				
32	أعتقد أن الفشل هو أول خطوات النجاح				
33	ينتابني الشعور باليأس				
34	أؤمن بالقول " رب ضارة نافعة "				
35	اعتقد انه لا يوجد وقت يشبه الحاضر				

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مستغانم في : 29 جانفي 2019

ولاية مستغانم
مديرية التربية
مصلحة التكوين والتفتيش
رقم: 80 / 2018/20.20

مدير التربية
إلى
السيد

البريد الجيلالي-مزغران
03 فيفري 2019
791/2019

الموضوع: ترخيص لإجراء تربص ميداني.

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة)

5- ..... قنون حنان .....
6- .....
7- .....
8- .....

بإجراء تربص ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها تخصص علم النفس المدرسي.

مدير التربية

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
م. بسطويسي

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية - مستغانم