وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي

دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تيميمون

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص علم النفس العيادي

إعداد الطلبة:

- محفوض مبروك
- قسوم سارة

إشراف الأستاذ:

- د. جديد عبد الحميد

الموسم الجامعي: 2023/2022

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي

دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تيميمون

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص علم النفس العيادي

إعداد الطلبة:

- محفوض مبروك
- قسوم سارة

إشراف الأستاذ:

- د. جديد عبد الحميد

الموسم الجامعي: 2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي أعاننا بالعلم وزيننا بالحلم وأكرمنا بالتقوى وأجملنا بالعافية

أتقدم بإهداء عملي المتواضع إلى:

الذرع الواقي والكنز الباقي، إلى من جعل العلم منبع اشتياقي، لك أقدم وسام

الاستحقاق إلى والدي، أطال الله عمرك.

رمز العطاء وصدق الإيباء، إلى ذروة العطف والوفاء، لك أجمل حواء،أنت أمي الغالية أطال الله عمرك.

وإلى رمز الصداقة وحسن العلاقة زملاء الدراسة دفعة 2023.

إلى من هم انطلاقة الماضي وعون الحاضر سند المستقبل اللائي لا عيش بدونهم ولا متعة إلا برفقتهم، أسرتي العزيزة.

إلى الزملاء

وفي الأخير ...

يارب لا تدعني أصاب بالغرور إذا نجحت، ولا أصاب باليأس إذا فشلت، بل ذكرني دائما بأن الفشل هو التجربة الذي تسبق النجاح أمين يارب العالمين.

مبروك محفوض

إلى كل من تحمل عناء الزمان لأجلي، الى كل من انار دروب حياتي بالأدعية، الى غطاء الحنان والعافية

اليك يا شمعة الامل والنور، يا من تحت قدميك لنا الجنان يا نبع الحنان والأمان، من سهرت على راحتي كل الأيام،

امي الحبيبة اطال الله في عمرها

الى الذي صنع مني فتاة على الهمة، وعلمني كيف ارسم الهدف واحقق الامل

الى مصدر فخري، الى من تعب وشقي من أجلى

أبي الكريم اطال الله في عمره

الى الاساتذة الأعزاء

الى كل من تجمعني بهم صلة منذ صغري دون استثناء

وأخيرا اهدي اول ثمار دراستي راجية من المولى عز وجل التوفيق والنجاح في كل المجالات

قسوم سارة

شكر وتقدير

بعد أن منّ الله علينا بإنجاز هذا العمل، فإننا نتوجه إليه الله سبحانه وتعالى أولا وآخرا بجميع ألوان الحمد والشكر على فضله وكرمه الذي غمرنا به فوفقنا إلى ما نحن فيه راجين منه دوام نعمه وكرمه، وانطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم: ﴿من لا يشكر الناس لا يشكر الله﴾، فإننا نتقدم بالشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذ المشرف "الدكتور جديد عبد الحميد" على إشرافه على هذه المذكرة وعلى الجهد الكبير الذي بذله معنا، وعلى نصائحه القيمة التي مهّدت لنا الطريق لإتمام هذه الدراسة، فله منا فائق التقدير والاحترام، كما نتوجه في هذا المقام بالشكر الخاص لأساتذتنا الذين رافقونا طيلة المشوار الدراسي ولم يبخلوا في تقديم يد العون لنا.

وندين بالشكر أيضا إلى كل عمال ثانوية سلكة بومدين وثانوية هواري بومدين، الذين ساعدونا من خلال تقديم جميع التسهيلات ومختلف التوضيحات والمعلومات المقدمة من طرفهم لإنجاز هذا البحث.

وفي الختام نشكر كل من ساعدنا وساهم في هذا العمل سواء من قريب أو بعيد حتى ولو بكلمة طيبة أو ابتسامة عطرة.

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي، نحاول الكشف عن الفروق في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى هؤلاء التلاميذ تبعا لمتغير الجنس (معيد- غير معيد) والتخصص والمستوى التعليمي للأبوين (الأم – الأب).

وقد تكونت عينة الدراسة من (185) تلميذا وتلميذة في مرحلة التعليم الثانوي، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، طبق على هؤلاء التلاميذ مقياس فاعلية الذات (لعادل العدل، 2001)، ومقياس مستوى الطموح (معوض وعبد العظيم، 2005)، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي كونه الملائم مع طبيعة الدراسة وباستخدام معامل الارتباط بيرسون واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات واختبار تحليل التباين حيث أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للجنس لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للتخصص رياضيات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للإعادة.
- لا يوجد تأثير التفاعل المتبادل بين متغير الإعادة والتخصص على فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ التعليم الثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للأب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للأم دراسات عليا.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى التلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للأب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير مستوى التعليمي للأم ابتدائي.

Research Summary:

The current study aims to find out the relationship between self-efficacy and the level of ambition among secondary school students, as well as we try to detect differences in self-efficacy and the level of ambition among these students according to the variable of gender, repeat (representative - non-representative), specialization, and the educational level of the parents (mother - father).

The sample of the study consisted of (185) male and female students in the secondary education stage, and they were chosen according to the stratified random method. The self-efficacy scale (by Adel Al-Adl (2001) and the level of ambition scale (Moawad and Abdel-Azim (2005)) were applied to these students. The descriptive approach was relied upon. Being appropriate with the nature of the study and by using the Pearson correlation coefficient and the (T) test to indicate differences between the averages and the analysis of variance test, as the results of the study showed the following:

- There is a direct, positive, statistically significant relationship in self-efficacy and the level of ambition among secondary school students.

- There are no statistically significant differences in the self-efficacy of secondary school students due to gender

- There are no statistically significant differences in the level of ambition among secondary school students due to gender.

- There are no statistically significant differences in self-efficacy and the level of ambition among secondary school students due to repetition and the interaction between repetition and specialization. There are statistically significant differences in self-efficacy and the level of ambition among secondary school students due to the variable of specialization in mathematics.

- There are no statistically significant differences in the self-efficacy of secondary school students due to the educational level of the parents.

- There are no statistically significant differences in the level of ambition among secondary school students due to the educational level of parents.

فهرس المحتويات:

المحتويات	الصفحة
إهداء.....	أ-ب
شكر	ج
ملخص الدراسة	د
فهرس المحتويات	ز
فهرس الجداول	ي
فهرس الأشكال	ل
قائمة الملاحق.....	م
مقدمة	**1**
الفصـــل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	**2**
2. تساؤلات الدراسة	**4**
3. فرضيات الدراسة	**5**
4. أهداف الدراسة	**5**
5. أهمية الدراسة	**6**
6. مصطلحات الدراسة	**6**
7. الدراسات السابقة	**7**
8. التعليق على الدراسات السابقة	**15**
9. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة	**18**
الإطار النظري الفصل الثاني: فاعلية الذات	
فاعلية الذات	**21**
1. مفهوم فاعلية الذات	**22**
2. فاعلية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها	**23**

3. النظريات المفسرة لفاعلية الذات	**26**
4. مصادر فاعلية الذات	**28**
5. أنواع فاعلية الذات	**31**
6. خصائص فاعلية الذات	**32**
7. الخصائص العامة لذوي فاعلية الذات المرتفعة	**33**
8. سمات ذوي فاعلية الذات المنخفضة	**34**
الفصل الثالث: مستوى الطموح	
تمهيد	**36**
1. تعريف مستوى الطموح	**37**
2. أساليب قياس مستوى الطموح	**38**
3. أنواع مستوى الطموح	**49**
4. سمات الشخص الطموح	**40**
5. نمو مستوى الطموح	**41**
6. طبيعة مستوى الطموح	**42**
7. النظريات المفسرة لمستوى الطموح	**43**
8. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح	**46**
خلاصة	**51**
الإطار الميداني للدراسة الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	**54**
1. منهج الدراسة	**55**
2. مجتمع الدراسة	**55**
3. العينة	**56**
4. حدود الدراسة	**65**
5. أدوات الدراسة.....	**65**
6.وصف مقياس فاعلية الذات.....	**65**

7. الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات.....	**66**
8. وصف مقياس مستوى الطموح.....	**70**
9. الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح.....	**71**
10. اختبار التوزيع الطبيعي	**77**
11. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.....	**79**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير النتائج	
تمهيد	**82**
1. عرض ومناقشة نتائج الدراسة	**83**
أ. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....	**83**
ب. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....	**84**
ج. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....	**85**
د. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....	**86**
هـ. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....	**90**
و. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.....	**93**
الخاتمة	**97**
قائمة المصادر والمراجع.....	**99**
الملاحق.....	**105**

فهرس الجداول :

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	المجتمع الاصلي للدراسة في ثانويات ولاية تيميمون	55
02	يوضح خصائص العينة لمتغير التخصص	56
03	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	57
04	توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص	59
05	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الإعادة	61
06	توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأب	62
07	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأم	64
08	يوصف عبارات مقياس فاعلية الذات	66
09	يمثل صدق الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات	67
10	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس فاعلية الذات	69
11	معامل الفا كرو نباخ لقياس ثبات الدراسة	70
12	يوضح ابعاد وعبارات مقياس مستوى الطموح	70-71
13	اختبار الصدق البنائي لمتغير مستوى الطموح	72
14	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للتفاؤل	73
15	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقدرة على وضع الاهداف	74
16	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد تقبل الجديد	75
17	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد تحمل الإحباط	76
18	معامل الفا كرو نباخ لقياس ثبات اداة الدراسة	77
19	اختبار التوزيع الطبيعي للمتغير فاعلية الذات	78
20	اختبار التوزيع الطبيعي للمتغير مستوى الطموح	79
21	يوضح معامل الارتباط بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي	83

22	يوضح دلالة الفروق بين الجنسين في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي	84
23	يوضح دلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي	85
24	نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد ذو اتجاهين للمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات ومستوى الطموح باختلاف الاعادة (معيد/ غير معيد) والتخصص والتفاعل بينهما	87
25	جدول تحليل التباين للتفاعل بين متغير الاعادة والتخصص على فاعلية الذات	88
26	جدول تحليل التباين للتفاعل بين متغير الاعادة والتخصص على مستوى الطموح	89
27	يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في فاعلية الذات وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأب	90
28	يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في فاعلية الذات وفقا لمتغير المستوى التعليمي للام	91
29	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتخصصات	92
30	يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في مستوى الطموح وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأب	93
31	يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في مستوى الطموح وفقا لمتغير المستوى التعليمي للام	94
32	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتخصصات	95

فهرس الأشكال :

رقم الشكل	عنـــــوان الشكل	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	58
02	توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص	59
03	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الإعادة	61
04	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى لتعليمي للأب	63
05	توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للام	64

قائمة الملاحق :

رقم الملحق	عنوان الملحـــــق	الصفحة
01	مقياس فاعلية الذات من اعداد العدل 2001	106
02	مقياس مستوى الطموح في المجال الأكاديمي او الدراسي	110
03	جداول خصائص عينة الدراسة	113
04	جدول صدق الاتساق الداخلي لمحور فاعلية الذات	114
05	جدول صدق المقارنة الطرفية لفاعلية الذات	124
06	الصدق البنائي لمقياس مستوى الطموح ككل وابعاده	125
07	صدق الاتساق الداخلي لبعد التفاؤل	126
08	صدق الاتساق الداخلي لبعد المقدرة على وضع الاهداف	127
09	صدق الاتساق الداخلي لبعد تقبل الجديد	128
10	صدق الاتساق الداخلي لبعد تحمل الاحباط	129
11	معامل الفاكرو نباخ لبعد التفاؤل	129
12	معامل الفاكرو نباخ لبعد المقدرة	130
13	معامل الثبات الفاكرونباخ لبعد تقبل الجديد (قمت بإلغاء العبارة 30 من اجل الحصول على ثبات البعد)	130
14	معامل الثبات الفاكرونباخ لبعد تحمل الإحباط (نقوم بإلغاء هذا البعد لأنه لا يمتاز بالثبات)	130
15	معامل الثبات العام لمقياس مستوى الطموح (معامل كرونباخ)	130
16	اختبار التوزيع الطبيعي لمقياس فاعلية الذات	130
17	اختبار التوزيع الطبيعي لمقياس مستوى الطموح	131
18	نتائج الفرضية الاولى: توجد علاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة	132
19	نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات تعزى للجنس	132
20	نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تعزى للجنس	133

21	نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تبعا لمتغير الإعادة والتخصص والتفاعل بينهما	133
22	توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (الاب- الام)	135
23	توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (الاب- الام)	137
24	الرخصة بالزيارة الميدانية بثانوية سلكة بومدين تيميمون	139
25	الرخصة بالزيارة الميدانية بثانوية هواري بومدين تيميمون	140

مقدمة

مقدمة:

حضي مستوى الطموح بعناية خاصة من طرف علماء النفس لما له من إسهام وتأثير كبير في عملية التعلم من خلال تحديد مستقبل الفرد وأهدافه عن طريق عوامله الشخصية والاجتماعية التي يمكن التأثير عليها من خلال التعزيز الايجابي والتحفيز نحو الأهداف المسطرة.

ولأن فاعلية الذات لدى تلاميذ الثانوي ركيزة أساسية في الإنتاج وتحقيق الطموح في الحياة وأن أية عراقيل يتعرض لها التلميذ بالمرحلة الثانوية ستؤثر على نجاحه وتقدمه في حياته الدراسية.

فقد ارتأينا إلى الخوض في فاعلية الذات وتأثيرها على مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وعليه فسيتم تناول الموضوع في خطة بحث تتضمن جانبين رئيسيين إثنين النظري والميداني.

الجانب النظري ويشمل الفصل الأول الذي يعتبر كفصل تمهيدي ويمثل الإطار العام للدراسة وفيه تعرض إشكالية الدراسة وفرضياتها كحلول مؤقتة للتساؤلات المقترحة بالإضافة إلى أهميتها، أهدافها، تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة وصولا إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة، فيما خصص الفصل الثاني لفاعلية الذات من خلال التطرق لمفهومها عناصرها خصائصها والعوامل المؤثرة فيها مستوياتها والنظريات المفسرة لها، وسيخصص الفصل الثالث لمستوى الطموح كما سيتم الإشارة إلى مستوى الطموح باعتباره ثاني محور رئيسي لدراستنا والتعرف عليه وأساليبه انواعه سمات الشخص الطموح ونموه وطبيعته والعوامل المؤثرة فيه وكذلك النظريات المفسرة لمستوى الطموح .

أما الجانب الميداني فيشتمل على الفصل الرابع الذي سيتناول التعريف بمجتمع وعينة الدراسة بالإضافة إلى أدوات الدراسة ومتغيراتها والأساليب الإحصائية للإجراءات المنهجية وما يقتضه من تعريف بمنهج الدراسة وعرض مجريات الدراسة الاستطلاعية وتطبيق إجراءات الدراسة الأساسية، ثم عرض وتحليل النتائج وتفسيرها، وختمنا ذلك كله بجملة من التوصيات والاقتراحات.

الفصل الأول:
الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة:

يتشكل الشعور بفاعلية الذات في مراحل الطفولة من خلال إدراك الفرد لمدى تقبل الآخرين له لاسيما الوالدين مما يجعله يشعر بالقيمة، والكفاية الذاتية والاجتماعية والأكاديمية، ويتجلى ذلك في تنامي قدراته على حل المشكلات، والتحصيل والانجاز، ويستمر هذا الأمر في مرحلتي المراهقة والشباب متجليا في المواجهة الناجحة للمشكلات والضغوط (شند وآخرون، 2014، ص 06).

وتلعب فعالية الذات دورا فعالا في النجاح المدرسي لدى التلاميذ وفي إتمام المهام المدرسية المكلفين بها. وذلك لأنها من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية للأفراد، ولذا فان انخفاض مستواها لدى التلاميذ يعد من العوامل التي تحد من مستوى أدائهم المستقبلي وأداء المهام ومستوى المهام المطلوب (عيسى وخليفة، 2009، ص04).

وفي هذا الصدد يؤكد باندورا أن مرتفعي فعالية الذات غالبا ما يتوقعون النجاح، مما يزيد من مستوى دافعيتهم نحو تحقيق أفضل أداء ممكن والوصول إلى حلول فعالة للمشكلات، بعكس منخفضي فعالية الذات الذين يتوقعون الفشل في مختلف المهام التي يقومون بها (عبد المنعم، 2002، ص 124).

ويرى " شنك " (schunk) إن الفعالية الذاتية أو معتقدات التلاميذ الشخصية حول قدرتهم على التعلم، أو أداء السلوكيات بالمستويات المرغوبة تلعب دورا مهما في دافعيتهم وتعلمهم، كما تؤثر في جهودهم ومثابرتهم وانجازهم واختيارهم للمهمات، ويؤكد أيضا أن الانجاز يعتمد على التفاعل بين السلوك والعوامل الشخصية والظروف البيئية (سعدي، 2022، 1372).

وقد أكدت نتائج الأبحاث والدراسات السابقة أن الطلبة ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات والكفاية يتجنبون الأعمال الاجتماعية التي تتطلب من الفرد تحمل المسؤولية تجاهها، كما ان اعتقاد الفرد في فاعليته الذاتية يؤثر في تفكيره وتصرفاته تجاه الآخرين، وسلوكاته الاجتماعية، كدراسة كل من : سالم (2009) التي أشارت إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة ليدهن مستوى مرتفع من فاعلية الذات، المخلافي وآخرون (2010) حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية، المصري (2011) وقد أكدت الدراسة على وجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وأبعاده وبين فاعلية الذات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل على مستوى

فاعلية الذات، والقرشي (2014) وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين طلبة الأقسام العلمية وطلبة الأقسام الإنسانية في فاعلية الذات، وعلى مستوى هذا الاعتقاد بفاعلية الذات يتحدد انجاز الفرد وتحمله للمسؤولية الاجتماعية ارتفاعا أو انخفاضا، وتبدو مظاهر الفاعلية الذاتية المرتفعة في زيادة اهتمام الفرد بالأعمال المجتمعة التي يقوم بها، ومضاعفة الجهود التي يبذلها في مواجهة الفشل وتحقيق الانجاز، وزيادة قدرته على تحمل المسؤولية الاجتماعية, وتحديد أهداف بعيدة المدى متحديا الصعوبات الاجتماعية التي تعيقه عن تحقيقها، وفي هذا إشارة واضحة إلى ما يكون عليه الفرد في طموحه لما يخص مستقبله من كل جوانب الحياة خاصة التعليمية منها.

حيث يعد مستوى الطموح من الأبعاد المكونة للشخصية الإنسانية، فالكثير من انجازات الأفراد وتقدم الأمم والشعوب تعود إلى توفر القدر المناسب من مستوى الطموح.

ومستوى الطموح عبارة عن أهداف ذات مستوى محدد يضعها الفرد لإنجاز نشاط معين، سواء كانت هذه الأهداف في المدى القريب أو البعيد، ويتطلع الفرد إلى تحقيقها وفقا لعوامل ذاتية أو خارجية، وسمات شخصية وخبرات نجاحه أو فشله، وعلى أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته (الشافعي، 2012، ص321).

ويشير القاضي وآخرون (2002) إلى أن مستوى الطموح يمثل الأهداف التي ينبغي الوصول إليها والتي يتوقف الفرد لإنجازها، وان الفرد الطموح هو الذي لا يكتفي بمجرد النجاح، بل يسعى إلى التفوق (القاضي وآخرون، 2002، ص332).

فكلما ارتفع المقدار الذي يمتلكه الفرد من مستوى الطموح كلما ازدادت دافعيته للإنجاز وهذه الأخيرة من أهم أبعاد فاعلية الذات والعمل من اجل تحقيق الأهداف والغايات التي يطمح الوصول إليها، حيث يعتبر مستوى الطموح بمثابة حافز يدفع بالفرد للقيام بسلوكات لتحقيق أهداف معينة، وهو نتاج تفاعل عنصرين هما وعي الفرد بذاته، وقدراته على مواجهة نفسه اعتمادا على مدى كفاءته وقدراته (عبد الفتاح، 1984، ص45).

وهدفت دراسة ابوشهبة (1987) للتعرف على العلاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات الدراسية والاجتماعية لدى طالبات الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (560) طالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية موجبة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، وعلاقة دالة

إحصائية موجبة بين مستوى الطموح والتخصص الدراسي، كما بينت وجود مستوى متوسط من مستوى الطموح لدى عينة الدراسة.

بما أن مرحلة التعليم الثانوي تعتبر الهرم النظام الأساسي، حيث يمر التلاميذ في هذا المرحلة بفترة المراهقة التي تسبق مرحلة الرشد, فهي المرحلة الإعدادية للحياة العملية وتحمل المسؤولية والمشاركة الفعلية في المجتمع, كما تعتبر مرحلة اكتمال النضج الجسمي والعقلي والانفعالي وكما أن هناك عوامل مؤثرة في الطالب في مرحلة الثانوية وصولا إلى تحقيق الأهداف التربوية، حيث أن معرفة هذه العوامل يعد مفتاحا لحل عدد كبير من المشكلات التي تواجه الطالب في مسيرته الدراسية، ومنها: الرغبة في النجاح، تحقيق الأهداف, والدافع الانجاز الذي يعد من العوامل المهمة التي تعمل كمؤشر على اختلاف الطلبة في انجازاتهم الدراسية.

وقد أشارت عدة دراسات وأبحاث إلى أهمية فاعلية الذات في العملية التعليمية وفي الصحة النفسية والتوافق النفسي والتحصيل الدراسي منها دراسة سامر جميل رضوان (2010) في دراسة الكفاءة الذاتية تأثيرا في خفض درجة القلق. وفي سياق متصل كذلك قامت العايب كلثوم (2010/2009) بدراسة توصلت فيها إلى أن درجة الدافعية للتعلم تختلف باختلاف فاعلية الذات. ودراسة هيلم صابر صادق شاهين (2012) التي توصلت في دراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي، وغيرها من الدراسات التي تؤكد أهمية فاعلية الذات. ومن هنا برزت الحاجة إلى إجراء دراسة في موضوع فاعلية الذات، وتتمثل إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

2. تساؤلات الدراسة:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الإعادة والتخصص والتفاعل بينهما؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمستوى التعليمي للوالدين (الأب – الآم)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمستوى التعليمي للوالدين (الأب – الآم)؟

3. فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الإعادة والتخصص والتفاعل بينهما.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم).

4. أهداف الدراسة :تمثلت تساؤلات الدراسة في تحقيق الأهداف الآتية:

- البحث عن العلاقة الموجودة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
- الكشف عن الفروق في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- الكشف عن الفروق في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

- الكشف عن الفروق في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الإعادة والتخصص والتفاعل بينهما.
- الكشف عن الفروق في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للأبوين (الأب- الأم).
- الكشف عن الفروق في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمستوى التعليمي للوالدين (الأب- الأم).

5. أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تسعى الدراسة إلى إثراء جانب مهم من مجالات الدراسات النفسية والتربوية وذلك من خلال متغيري الدراسة.
- فاعلية الذات ومستوى الطموح فهما مؤشران هامان لنجاح التلميذ وتمكنهم من تحقيق أهدافهم وطموحاتهم.
- تعكس الدراسة مرحلة مهمة في حياة طلبة التعليم الثانوي، وتمثل مرحلة انتقالية بين الثانوية والجامعة، وهي من أهم المراحل في حياة الفرد لأنه يبني عليها توقعاته وحياته المستقبلية.
- تساهم هذه الدراسة في مساعدة المختصين والمهتمين بهذه الفيئة وخاصة الأخصائيين النفسانيين وكذا مستشاري التوجيه المدرسي في وضع البرامج والأنشطة النفسية المناسبة.
- تقديم توصيات علمية تمهد لدراسات مستقبلية لمتغيرات الدراسة مع كثير من المتغيرات النفسية التي تفيد العاملين في المجال التربوي.

6. مصطلحات الدراسة:

أ. فاعلية الذات:

يعرف العدل (2001، ص131) فاعلية الذات بأنها ثقة الفرد في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قوة الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل.

- التعريف الإجرائي لفاعلية الذات:

إدراك الفرد لكفاءاته الشخصية في التعامل بفاعلية مع مختلف المواقف الضاغطة وهي الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (بكالوريا) على المقياس فاعلية الذات المستخدم في هذه الدراسة والذي أعده العدل.

ب. مستوى الطموح:

هو سمة نفسية ثابتة نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق مع التكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها (عبد الفتاح، 2017، ص15).

–التعريف الإجرائي لمستوى الطموح:

وهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوصين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس مستوى الطموح المستخدم في الدراسة الحالية وهو من إعداد معوض وعبد العظيم.

7. الدراسات السابقة:

- دراسة ليلى بنت عبد الله المزروع (2007) بعنوان : فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى: حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة عددها (238) طالبة من جامعة أم القرى، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس فاعلية الذات، ومقياس دافع الانجاز من إعداد قطامي، والذكاء الوجداني من إعداد منصور وآخرون، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط ايجابي ذات دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات، وكل من درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الانجاز، في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الانجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني، في فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني
- دراسة رفقة خليفة سالم (2009) بعنوان :فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية علجون الجامعة: حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية علجون الجامعية، حيث اعتمد

الباحث على المنهج الوصفي وتكونت العينة من 200 طالبة ممن درس في احد الفرعين العلمي والأدبي، وطبق الباحث مقياسين هما: مقياس فاعلية الذات ومقياس دافع الانجاز الدراسي، واستخدم الأساليب الإحصائية التالية : تحليل التباين، معامل ارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي، واهم ما توصلت إليه الدراسة إن مستوى فاعلية الذات مرتفع لدى أفراد العينة .

- دراسة احمد يحي الزق (2009) بعنوان : الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى: حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى تبعا لمتغير الكلية والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما، حيث طبق الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طالبة الليسانس وقد اعتمد الباحث على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة واستخدام الباحث على الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، تحليل التباين الثلاثي واهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أهمها:
  – مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبة الجامعة الأردنية متوسط.
  – عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية تعزى للجنس.
- دراسة عبد الحكيم المخلافي وآخرون (2010) بعنوان : فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة دراسة ميدانية على طلبة جامعة صنعاء: هدفت الدراسة إلى التعرف العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية (التآلف، الثبات الانفعالي، الدهاء الحنكة)، وتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وفقا لمتغيري التخصص والجنس، حيث طبق الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (110) طالبا وطالبة، وقد اعتمد الباحث على المقاييس التالية: مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ومقياس التحليل الإكلينيكي، واستخدام الباحث الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

وأهم ما توصلت إليه الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات وفقا للجنس ذكور / إناث لصالح الإناث.

- دراسة العايب كلثوم (2010/2009) بعنوان: أثر التفاعل بين القلق حالة سمة والفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط: وتبحث هذه الدراسة في

علاقة فاعلية الذات بالدافعية للتعلم من جهة وفي علاقة القلق حالة – سمة بالدافعية للتعلم من جهة أخرى بل وتهدف إلى تبيان إن الفروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ مستوى الرابعة متوسط يفسر بالتفاعل بين مستويات الفعالية الذاتية – عال – منخفض مع نوع ودرجة قلق حالة – سمة عندهم وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- تختلف درجة الدافعية للتعلم باختلاف مستويات فعالية الذات وقد جاء هذا الاختلاف لصالح التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة، أي انه كلما زادت فاعلية الذات كلما ارتفعت دافعية التعلم لدى التلاميذ.
- تختلف درجة الدافعية للتعلم باختلاف مستويات القلق سمة – حالة لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط وهذا الاختلاف كان لصالح التلاميذ ذوي القلق سمة المنخفض والتلاميذ ذوي القلق حالة المنخفض.
- عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم والتي ترجع إلى تفاعل مستويات القلق حالة مع مستويات فعالية الذات، ولكن هناك فروق في الدافعية للتعلم ترجع إلى تفاعل قلق سمة مع مستويات فعالية الذات عال – المنخفض.

- دراسة نيفين عبد الرحمان المصري (2011/2010) بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة: بحيث هدفت الدراسة إلى التعرف عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طالبة جامعة الأزهر بغزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (626) طالبا وطالبة، وقد اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية التالية: اختبار (ت)، وتحليل التباين الثنائي، ومعامل ارتباط بيرسون.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وأبعاده وبين فاعلية الذات، عدا البعد المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية فهو غير دال إحصائيا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مرتفع منخفض قلق المستقبل على مستوى فاعلية الذات، ولقد كانت لصالح منخفض القلق، وكذلك وجود فروق دال إحصائيا في الجنس على فاعلية الذات لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دال إحصائيا في مستوى الاجتماعي والاقتصادي (مرتفع/منخفض) على فاعلية الذات وأخيرا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكلية في التخصص (أدبي/علمي) على فاعلية الذات.

- دراسة لهيام صابر صادق شاهين (2012) بعنوان :فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق، وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: حيث هدفت الدراسة إلى بحث اختلاف فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع، تكونت عينة الدراسة من (57) تلاميذ، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، كما اعتمدت الباحثة على أدوات القياس التالية : مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية، مقياس فاعلية الذات، اختبار الفرز العصبي السريع (QNST)، واختبار المصفوفات المتتابعة العادية، وقائمة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية : معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت) للعينات المستقلة، اختبار ويلكسون للعينات المرتبطة.

وقد أسفرت النتائج الدراسة على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في متغير فاعلية الذات.

- دراسة القريشي، علي تركي نافل (2012) بعنوان: التفكير الرعبي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، وهدفت الدراسة إلى بناء مقياس للتفكير الرعبي: وتعرف الفروق في التفكير الرعبي وفي فاعلية الذات وفق متغيري: (الجنس، والتخصص)، وتعرف العلاقة بين التفكير الرعبي وفاعلية الذات، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (112) طالبا وطالبة من كلية الأدب وكلية الهندسة في جامعة بغداد، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدام الباحث مقياس الالوسي (2001) لقياس فاعلية الذات، ويحتوي على (32) فقرة، موزعة على أربعة مجالات: (فاعلية الذات الاجتماعية، فاعلية الذات المدرسية، فاعلية الذات الشخصية، فاعلية الذات في الحياة العامة).

ومن أهم النتائج الدراسية: أن الطلبة يتمتعون بمستوى فاعلية الذات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس فاعلية الذات تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس فاعلية الذات تبعا لمتغير التخصص الدراسي الجامعي.

- دراسة مريم بن كريمة (2015/2014) بعنوان: علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا بورقلة، ودراسة الاختلاف في هذا العلاقة تبعا لمتغيرات الجنس، التخصص، عدد مرات

الإعادة، وعلى ضوء أهداف هذه الدراسة وفروضها تم الاعتماد علة المنهج الوصفي العلائقي، كما اعتمدت الدراسة على أداتين هما: تقدير الذات "لكوبر سميت" ومقياس مستوى الطموح المصمم من طرف الطالبة، وطبقت الدراسة على عينة بلغ تعدادها (277) طالبا وطالبة من المعيدين في شهادة البكالوريا ببعض ثانويات التي اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة من منطقة ورقلة الكبرى، وقد عولجت البيانات المتحصل عليها باستخدام : معامل الارتباط " بيرسون " ومعامل ارتباط " فيشر ".

حيث أسفرت النتائج الدراسة على ما يلي:

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.
- لا تختلف علاقة تقدير الذات ومستوى الطموح باختلاف الجنس (ذكور/ إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.
- تختلف علاقة تقدير الذات ومستوى الطموح باختلاف التخصص (علمي / أدبي) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.
- لا تختلف علاقة تقدير الذات ومستوى الطموح باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة واحدة / أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.
- تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف الجنس (ذكور / إناث) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.
- تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف التخصص (علميين / ادبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.
- لا تختلف علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة واحدة / أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.
- لا تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف الجنس (ذكور / إناث) لدى الطلية المعيدين في شهادة البكالوريا.

- تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف التخصص (علميين / أدبيين) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.
- لا تختلف علاقة التحصيل الدراسي بمستوى الطموح باختلاف عدد مرات الإعادة (مرة واحدة / أكثر من مرة) لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.

- دراسة كريمة عايد مجاهد (2018) بعنوان : فاعلية الذات وعلاقتها بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة مدارس التعليم المهني بمحافظة الخليل :حيث هدفت هذه الدراسة للتعرف على فاعلية الذات وعلاقتها بدافعية الانجاز ومستوى الطموح، والكشف عن الفروق في فاعلية الذات ودافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة مدارس التعليم المهني بمحافظة الخليل تبعا لمتغيرات: (الجنس، التخصص، الصف)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ألارتباطي من خلال عينة ضمت (193) طالبا وطالبة من طلبة مدارس التعليم المهني في محافظة الخليل، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه طردية موجبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات وبين دافعية الانجاز ومستوى الطموح لطلبة المدارس المهنية في محافظة الخليل، كما بينت أيضا النتائج أن درجة فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلبة المدارس المهنية في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، بينما كانت دارجة دافعية الانجاز لدى طلبة المدارس المهنية في محافظة الخليل بدرجة كبيرة، في حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات فاعلية الذات ودرجات دافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى طلبة المدارس المهنية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، والتخصص، لصاح التخصص الصناعي، والصف، لصالح الصف الحادي عشر .
- دراسة الدكتور عالية الطيب حمزة (2018) بعنوان: فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية بجامعة الجوف: حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية، كما هدفت للكشف عن الفروق بين استجابات الطالبات تبعا لمتغيرات: (العمر، التخصص، الحالة الاجتماعية, والحالة الاقتصادية)، وقد اعتمد المنهج الوصفي، وتمثل المجتمع الدراسة في طالبات الدبلوم العام في التربية، حيث بلغ حجم العينة (68) طالبة تمثل المجتمع الكلي . أما أدوات جمع المعلومات هي مقياس فاعلية الذات ومقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها : ارتفاع مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى الطالبات ووجود علاقة ارتباطيه

ايجابية دالة إحصائيا في الأبعاد الكلية للمقياس فاعلية الذات، وبين مقياس فاعلية الذات ومقياس مستوى الطموح، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية تبعا لمتغير العمر، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية تبعا لمتغير التخصص (علمي / أدبي)، عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية، عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية تبعا لمتغير الوضع الاقتصادي.

- دراسة خويلدي الهواري (2019) بعنوان :فاعلية الذات وعلاقتها بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي: وهدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط بين فاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة افلو، كما سعت الدراسة أيضا إلى معرفة اثر بعض المتغيرات لمتغير الجنس، وقد اعتمدت المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على (150) تلميذ وتلميذة، فقد توصلت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات حسب متغير الجنس (ذكور / إناث)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس (ذكور / إناث)، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- دراسة الأستاذ بن مريحة مصطفى والدكتور جمال خن (2020) بعنوان: فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي دراسة في ضوء بعض المتغيرات: وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي على ضوء كل من الجنس ومستوى التعليمي للوالدين، وتم استخدام مقياس فاعلية الذات لجمع بيانات الدراسة على عينة قوامها (312) تلميذ وتلميذة من ثانويات ولاية غليزان وكانت النتائج كالاتي:
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات.
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأدبيين والعلميين في فاعلية الذات.
  - لا توجد فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب / الأم).
- دراسة بشير بوستة (2020) بعنوان: فاعلية الذات لدى طلبة السنة أولى علوم تكنولوجيا في ضوء متغير الجنس وشعبة البكالوريا المتحصل عليها: تهدف الدراسة إلى الكشف عن مستوى

فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا كلية العلوم التطبيقية جامعة ورقلة، كما تهدف أيضا إلى معرفة الفروق في مستوى فاعلية الذات تبعا لمتغير الجنس وشعبة البكالوريا المتحصل عليها الطالب.

وقد استخدمت الدراسة هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الظاهرة، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (128) طالبا وطالبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا كلية العلوم التطبيقية جامعة ورقلة، بحيث اعتمدت الدراسة على أداة القياس وهي مقاس فاعلية الذات من إعداد الباحث بشير معمرية (2012).

وأسفرت النتائج على:

- هناك مستوى مرتفع لفاعلية الذات لدى طلبة السنة الأولى علوم وتكنولوجيا جامعة ورقلة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين الطلبة والطالبات السنة أولى جذع مشترك علوم تكنولوجيا جامعة ورقلة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين طلبة السنة أولى جذع مشترك علوم تكنولوجيا جامعة ورقلة حسب شعبة البكالوريا المتحصل عليها (تقني رياضي / علوم تجريبية).

- دراسة خالد محمود أبو ندى (2022) بعنوان : فاعلية الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية في محافظة رفح من ذوي البيوت المهدومة: التي تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى الطموح لدى طلبة الإعدادية في محافظة رفح من ذوي البيوت المهدمة، والكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي، والتعرف على الفروق في مستوى كل من فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية في محافظة رفح من ذوي البيوت المهدمة التي تعود لمتغير النوع، بلغت عينة الدراسة (125) من الطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن نسبة مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية في محافظة رفح من ذوي البيوت المهدمة التي بلغت (74.7) وهو مستوى عال، وان نسبة مستوى فاعلية الذات الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية في محافظة رفح من ذوي البيوت المهدمة بلغت (74.6)، وان معامل الارتباط بيرسون بين الطموح الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية يساوي (0.75) وهو معامل ارتباط موجب مما يعني أن العلاقة طردية أي انه كلما زاد الطموح الأكاديمي زادت فاعلية

الذات الأكاديمية، وانه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الطموح الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس.

- دراسة سعدي فتيحة (2022) بعنوان : فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي :تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين فعالية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وكذلك محاولة الكشف عن الفروق في فعالية الذات ومستوى الطموح لدى هؤلاء التلاميذ تبعا لمتغير الجنس، وقد تكونت عينة الدراسة من (180) تلميذا وتلميذة في مرحلة التعليم الثانوي، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وطبق على هؤلاء التلاميذ مقياس فاعلية الذات ومقياس مستوى الطموح، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي كونه الملائم مع طبيعة الدراسة، وباستخدام معامل الارتباط بيرسون واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:
  - توجد علاقة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
  - لا توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب الجنس.
  - لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب الجنس.

8. التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال ما سبق عرضه من دراسات تبين لنا أن فاعلية الذات ومستوى الطموح حظيت باهتمام الباحثين في المجال الأكاديمي وهذا يتضح في النقاط التالية:

- من حيث أهداف الدراسة:

تنوعت الأهداف من هذه الدراسات ويمكن اختصارها فيما يلي:

أ. بالنسبة للدراسات المرتبطة بفاعلية الذات :كان الهدف من الدراسات معرفة مستوى فاعلية الذات، وكذا العلاقة بين فاعلية الذات وبعض المتغيرات الأخرى، ويتجلى ذلك في النقاط التالية:

- الكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط فاعلية الذات والدافعية للتعلم.
- معرفة مستوى الكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة المختارة.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات وكل من قلق المستقبل ومستوى الطموح الأكاديمي.
- الكشف عن مستوى فاعلية الذات لدى أفراد العينة المختارة.

- التعرف على مستوى فاعلية الذات الأكاديمي لدى أفراد العينة المختارة.
- التعرف على علاقة فاعلية الذات بكل من دافعية الانجاز، الذكاء الوجداني، بعض سمات الشخصية (التآلف – الثبات الانفعالي – الدهاء "الحنكة")، دافعية التعلم، القلق حالة – سمة، مستوى الطموح.

ب. بالنسبة للدراسات المرتبطة بمستوى الطموح:

- التعرف عن طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح وقلق المستقبل ومستوى الطموح الأكاديمي.

- معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات الأخرى: تقدير الذات، التحصيل الدراسي، فاعلية الذات، دافعية الانجاز.

- التعرف على مستوى الطموح لدى عينات الأفراد.

- **من حيث منهج الدراسة المستخدم:**

بلغ عدد الدراسات التي استعمل فيها الباحثون المنهج الوصفي خمسة عشر (15) دراسة، وهناك دراسة واحدة (01) اتبع فيها الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي معا وهي دراسة هيام صابر صادق شاهين (2012).

- **من حيث العينة :**

اختلفت حجم عينات أفراد الدراسة، حسب نوعية الدراسات حيث بلغت (57) فردا في الدراسة التجريبية الوحيدة لسيد هيام صابر صادق شاهين (2012)، في حين جاءت ما بين ثلاثون (30) وستمائة وست وعشرون (626) فردا في الدراسات الوصفية، كما نلاحظ اغلب الدراسات مجتمع الدراسة يركز على الطلبة الجامعيين، ما عدا بعض الدراسات كدراسة العايب كلثوم (2009) وهيام صابر صادق شاهين (2012) وخالد محمود أبو ندى (2022) مجتمع الدراسة ركز على التلاميذ الإعدادية أو التعليم المتوسط حاليا، أما دراسة كريمة عابد مجاهد (2019) وبن مريحة مصطفى وجمال خن (2019) وسعدي (2022) مجتمع الدراسة على التلاميذ التعليم الثانوي.

وقد تم اختيار العينات في غالبية الدراسات الوصفية بالطريقة العشوائية.

- **من حيث أدوات القياس:**

استخدم الباحثون العديد من الأدوات في الدراسات السابقة، لقياس متغيرات الدراسة الحالية تم حصرها كما يلي:

أ. لقياس فاعلية الذات: اعتمد الباحثون على مقياس "معمرية" (1984)، مقياس"ابوندى" (2022)، ومقياس من إعداد دروبرت تبتون وايفر ثورثجتون، مقياس "هيام وشاهين" (2012)، مقياس "المصري" (2010/ 2011)، مقياس (Fam&Mak 1988)، ومقياس تم إعداده من طرف شيرو ومركاندت ومادكس وآخرون (1982)، ومقياس "دريم ميهوب سليمون"، ومقياس سالم (2009) استخدم هذا المقياس الذي سبق استخدامه من قبل الخالدي (2000)، ومقياس بن مريحة وخن (2020)، مقياس " العدل " (2001).

ب. لقياس مستوى الطموح :اعتمد الباحثون مقياس " عالية " (2018) ومقياس " أبو ناهية " (1986) ومقياس " أبو ندى" (2022) ومقياس مجاهد (2018) ومقياس "بن كريمة" (2014/ 2015) لقد أخذت من مقياس الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعاديين لـ "محمد النوبي" وأخذت كذلك من مقياس الطموح للراشدين لـ "توفيق محمد ".

بالإضافة إلى اطلاع الباحثة على مقياس "غيثاء علي بدر"، و"كاميليا عبد الفتاح" (1975)، و"زياد بركات" (2009)، ومقياس عبد المجيد (2012)، مقياس "لمعوض" (2005).

- **من حيث الوسائل الإحصائية:**

أغلب الدراسات استعملت الوسائل الإحصائية التالية: الوسيط، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار "ت"، معامل ارتباط بيرسون، معامل آلفا كرونباخ، تحليل التباين، النسب المئوية والتكرارات والأوزان النسبية، معامل ارتباط سبيرمان براون، ومعامل جتمان لمعرفة الثبات بطريقة التجزئة النصفية، كما اعتمد اغلب الباحثين على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) للحصول على النتائج.

- **من حيث النتائج:**

يمكن عرض أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- مستوى فاعلية الذات ودافعية الانجاز ومستوى الطموح مرتفع لدى أفراد العينة.

- توجد علاقة ارتباطيه ايجابية بين فاعلية الذات وسمات الشخصية ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي ومستوى الطموح.
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب في فاعلية الذات ودرجاتهم في مستوى الطموح.
- مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح مرتفع لدى أفراد العينة.
- وجود علاقة ارتباطيه سلبية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وأبعاده وبين فاعلية الذات.
- هناك علاقة طردية بين الطموح الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية.
- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات الأكاديمي وبعض سمات الشخصية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات ومستوى الطموح.
- وجود علاقة ارتباطيه ايجابية ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الكلية لمقياس فاعلية الذات وبين مقياس فاعلية الذات ومستوى الطموح.
- عدم وجود علاقة ارتباطيه بين فاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة.

9. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تمكننا من خلال الدراسات السابقة تحديد إشكالية الدراسة الحالية، أهدافها، وفروضها، بالإضافة إلى منهج الدراسة، والظاهر أن كل الدراسات (16 دراسة) انتهجت المنهج الوصفي، خاصة تلك التي تبحث في متغيرات الدراسة، ومنها دراسة "المصري" (2011) دراسة "مجاهد" (2018)، ودراسة "عالية" (2018)، ودراسة "أبو ندى" (2022)، ودراسة "سعدي" (2022).

كما تراوحت حجم العينات في الدراسات الوصفية ما بين (30) و(626) فردا مما سهل في اختيار حجم العينة في الدراسة الحالية.

كما أن اغلب الدراسات مست عيناتها كل المراحل التعليمية (الابتدائي، الإعدادي أو التعليم المتوسط، التعليم المهني، الجامعي)، وهذا ما نراه في كل من دراسة "المزروع" (2007)، و"العايب" (2010)، ودراسة "هيام وشاهين" (2012)، ودراسة "مجاهد" (2018)، ودراسة "خويلدي" (2019).

كما استفدنا من هذه الدراسات من حيث حصر أدوات المقياس المتعلقة بمتغيرات الدراسة، قبل عرضها على المختصين قصد اختبار الأنسب، حيث تم اختيار بعض المقاييس لكل متغير ففيما يخص مقياس فاعلية الذات اختير مقياس: العدل (2001)، وفيما يخص مستوى الطموح اختير، مقياس معوض وعبد العظيم (2005).

وقد مكنتنا هذه الدراسات من التعرف على أهم المراجع التي اعتمدتها الدراسة والمرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية، وكذلك التعرف على مختلف الإجراءات الخاصة بـ: الوسائل الإحصائية، تقنين أدوات القياس، معالجة البيانات، كيفية عرض النتائج ومناقشتها، وكذا الاستفادة من هذه الدراسات في دعم نتائج الدراسة الحالية سواء كانت بالاتفاق أو الاختلاف.

الـجـانـب
الـنـــظري

فاعلية الذات :

يعتبر مفهوم فاعلية الذات من اهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا (**Banadura** 1986) حيث يرى أن معتقدات الفرد تظهر مدى فاعليته من خلال الادراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، كانت مباشرة أو غير مباشرة، فالفاعلية الذاتية يتحدد مسار اتباعها كالإجراءات السلوكية، وقد تظهر بصورة ابتكارية أو نمطية، ويمكن أن يشير هذا المسار إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية، وثقته بإمكانيته التي يقتضها الموقف (المصري، 2011، ص45).

ويعد بأندورا (**Banadura** 1986) من ابرز الباحثين والعلماء الذين تعمقوا في دراسة مفهوم فاعلية الذات، فظهر هذا المفهوم عام (1977) من خلال مقالة نشرها بعنوان: "فاعلية الذات نحو نظرية احادية لتعديل السلوك"، حيث بين فيها بأنه تسهم فاعلية الذات في تحديد سلوك الاصرار والمثابرة لدى الافراد، كما استمر في تطوير هذا المفهوم وربطه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك من خلال نظريته "النظرية الاجتماعية المعرفية"، كما طور فكرة أن الافراد يمتلكون معتقدات تمكنهم من ممارسة ضبط قياسي أو معياري لأفكارهم ومشاعرهم وافعالهم، ويمثل الضبط القياسي الاطار المعياري للسلوك الصادر عن الفرد من حيث المحتوى أو المستوى في هذا السلوكات، فأوجد نظريته فاعلية الذات، والتي تعتبر حجر الاساس لانطلاق الدراسات والابحاث وإثارة العلماء والباحثين حول مفهوم فاعلية الذات، فأصبح اليوم من المفاهيم ذات الصلة الوثيقة بالإنجاز السلوكي للفرد في مختلف ميادين الحياة وخاصة ميادين التربية التي تهتم بالفرد بمختلف فئته وحالاته (عربيات وحمادنة 2014، ص92).

كما يرى باندورا (**Banadura**) أن المفتاح الرئيسي للقوى المحركة لسلوك الفرد، هي المعتقدات الشخصية حول فاعليته الذاتية، لأن سلوك الفرد يعتمد بشكل اساسي على ما يعتقده عن خلفيته، وتوقعاته ومهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح مع مجريات الحياة، وتعمل فاعلية الذات كمعينات ذاتية، أو كمعوقات في مواجهة المشكلات، فعندما يكون احساس الفرد قوي بفاعلية النجاح يركز كل اهتمامه عند مواجهته لمشكلة ما على تحليلها بغية الوصول لحلول مناسبة لها، اما اذا تولد لديه شك لفاعلية ذاته فسيتجه تفكيره نحو الداخل ويبتعد عن مواجهة المشكلة ويركز على جوانب الضعف والكفاءة وتوقع الفشل (ابو عون، 2014، ص64).

1. مفهوم فاعلية الذات :

إن فاعلية الذات لدى الفرد تعد اساسا مهما لتحديد مستوى دافعيته، ومستوى صحته النفسية، وقدرته على الانجاز الشخصي، فمستوى الفاعلية الذاتية تؤثر على نوعية النشاطات والمهمات التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاط ما، بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبديها الفرد امام العقبات التي تعترض طريقه، والعكس صحيح (عابد، 2015، ص36)

فعرف عبيد (2013، ص43) فاعلية الذات بانها توقعات الفرد على أداء سلوكه في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الاداء، وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وانجاز السلوك.

أما ابو عون (2014، ص65) فقد عرفها بأنها هي أحكام الأفراد على قدراتهم، لتنظيم وانجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الاداء.

وعرفها عابد (2015، ص37) بأنها معتقدات الفرد حول ذاته، حيث تتحدد هذه الفاعلية بمستوى دافعيته، كما تنعكس من خلال المجهود الذي يبذله في عمله، حيث تنشا من نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لقدراته المعرفية، كما تنطلق من الخبرات السابقة التي تعكس ثقة الفرد بذاته وبقدرته على التقدم والنجاح في اداء تلك الاعمال، فكلما زادت ثقة الفرد في فاعليته الذاتية تزيد مجهوده وانجازه ويزداد اصراره على تخطي ما يقابله من معيقات وصعوبات، اما الذي يحكم على نفسه بانه عديم الفاعلية يميل إلى الخطط الفاشلة والاداء السيء.

بينما عرفها ابو تينة والخلايلة (2011، 222) بأنها قدرة الفرد على تنظيم المخططات العملية وتنفيذها لإنجاز المهمات التعليمية لتحفيز التعليم لدى الطلاب.

ويعرفها الصليبي (2015، ص34) على انها المقدرة على انجاز الاهداف المحددة انجازا تاما بأقل الامكانيات من جهد ووقت ومال.

ويرى (عادل العدل، 2001، ص 121) أن فاعلية الذات هي ثقة الفرد في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة غير المألوفة أو هي اعتقادات الفرد في قوة الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الاسباب الاخرى للتفاؤل (المسيخي، 2009، ص 72-73).

أما (المزروع، 2007) فاعتبر فاعلية الذات احدى موجهات السلوك فالفرد الذي يؤمن بقدراته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة، حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته وقدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الافعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (حجازي، 2013، ص 420).

وعرف (باندورا، 1994) الفاعلية الذاتية بانها معتقدات الناس حول قدراتهم على القيام بمستويات معينة من الاداء، الذي يتحكم في احداث تؤثر على مجرى حياتهم. ويمكن ان تنشا هذه المعتقدات من خبرات التمكن الناتجة عن الانجاز والنجاح المسبق، والخبرات البديلة من خلال ملاحظة الشخص لنجاح الاخرين المماثلين له في اعماق مشابهة، فالاقتداء بالنماذج الاجتماعية يوفر معايير يحكم الشخص على نفسه من خلالها، كما ان الاقناع الاجتماعي يعزز الاحساس بالفاعلية الذاتية، اذ يتم اقناع الافراد بأنهم يمتلكون مقومات النجاح لتنفيذ الانشطة المطلوبة، مما يدفعهم لمضاعفة الجهد والمواظبة، ويتطلب ذلك تهيئة المواقف الملائمة التي تهيئ فرص النجاح وتتفادى احتمالات الفشل. كما يعتمد الناس جزئيا على حالتهم العاطفية والجسمية في الحكم على قدراتهم، فالمزاج الايجابي يدعم الفاعلية الذاتية المدركة، بينما المزاج اليائس يضعفها، والاستثارة العاطفية تضعف الاداء وتقلل من توقعات النجاح (بن مريحة، 2015، ص 44-45).

2. فاعلية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها:

هناك مجموعة من المفاهيم التي ترتبط بفاعلية الذات وسيتم تناولها فيما يلي:

أ. فاعلية الذات ومفهوم الذات:

يعرف مفهوم الذات حسب نظرية التعلم الاجتماعي بانه ميل الفرد للحكم على ذاته بصورة طيبة من الناحية الايجابية، اما من الناحية السلبية فهو ميل الفرد لنقد ذاته والتقليل من شانه وقيمته،

حيث اختلف باندورا (**Banadura**) مع روجرز (**Rogers**) بانه يرى ان صورة الذات هي وحدها الكافية لتفسير السلوكات المختلفة للأفراد في المواقف المختلفة، وقد توصل باندورا (**Banadura**) إلى مفهوم الذات لدى الفرد تختلف درجته من مجال إلى اخر كالمجال الدراسي، والرياضي، والاجتماعي، ومن ثم لا بد من دراستها بصورة منفصلة كل على حدة، فنستنتج ان فاعلية الذات ليست مفهوم الذات بعينه الذي حدده روجرز(**Rogers**) حيث يخلط الافراد بينهما كثيرا . وقد اوضح باندورا (**Banadura**) الفرق بين فاعلية الذات لديه ولدى النظريات الاخرى بانه كثيرا ما يتم تحليل التقدير الذاتي بلغة المفهوم الذاتي في حين ان مفهوم الذات هي فكرة مكونة من ذات واحدة (مجاهد، 2018، ص17).

ب. فاعلية الذات وتقدير الذات:

يختلف مصطلح فاعلية الذات عن مصطلح تقدير الذات، فيصف تقدير الذات الفرد بشكل عام، حيث نقول بان مستوى تقدير الذات عند الفرد قوي أو ضعيف دون الالتفات إلى سلوك أو نشاط معين، اما فاعلية الذات تكون محددا بسلوك أو نشاط معين، فيرى اتباع النظرية الاجتماعية ان شعور الافراد تجاه فاعلية الذات له تأثير كبير على كثير من سلوكاتهم، فعند اختيار الافراد لنوع معين من النشاط أو العمل الذي يقومون به ينطلق من مدى ثقتهم بكفاءاتهم الذاتية لإنجاز ذلك العمل، كما يؤثر الشعور على مدى صبر وتحمل الفرد للمواقف التي امامه وهل يقدر على مقاومته حتى يصل إلى هدفه ام انه يستسلم وينسحب بسرعة (مجاهد، 2018، ص 18).

ويرى طومان (2015، ص16) ان مفهوم فاعلية الذات بشكل عام ينصب حول توقعات ومعتقدات الفرد حول ما يمتلكه من مهارات وامكانات تمكنه من انجاز المهام وفقا لما يعتقد، فيظهر اداء عاليا في المواقف التي يؤمن بانه فعال بها وأداءً منخفضا في المواقف التي يؤمن بانه غير فعال به، وهذا يدل على ان الفاعلية الذاتية للفرد هي من يحدد له طبيعة ومستوى المهام والمواقف التي يتولاها، وكذلك يحدد درجة المثابرة والجهد الذي سوف يبذله والضغوطات التي سيواجها في سبيل انجاح المهمة أو الوصول إلى النتائج المرغوبة.

ج. فاعلية الذات وتحقيق الذات:

يعد تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد على توظيف امكاناته وترجمتها إلى حقيقة واقعة، فيرتبط ذلك بالتحصيل والانجاز والتعبير عن الذات، لذلك فتحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية، اما في حال عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته يشعره بالنقص والقلق والتشاؤم، اما فاعلية الذات فهي عنصرا كبيرا في العمليات الدافعية، وان مستوى فاعلية الذات يمكن ان يحسن أو يعوق تلك الدافعية للتعلم الذاتي، فالأفراد مع ارتفاعه معتقداتهم عن الفاعلية يختارون المهام الاكثر تحديا ويبذلون جهدا اكبر في اعمالهم، ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم اهدافا للتحدي ويلتزمون بها (النجار، 2012، ص36).

ولفاعلية الذات ثلاثة ابعاد مرتبطة بالأداء كما حددها باندورا (**Banadura**)، حيث يرى ان معتقدات الفرد عن فاعلية الذات تختلف تبعا لتلك الابعاد وهي كما يلي:

– قدرة الفاعلية:

تختلف نتيجة لطبيعة أو صعوبة الموقف، وتظهر واضحة قدر الفاعلية عندما تكون المهام مرتبة، تبعا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الافراد في توقعات الفاعلية، كما يمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، فتتطلب مستوى أداء متعب في معظمها، فذكر باندورا (**Banadura**) أن طبيعة تلك التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يتم الحكم عليها بمختلف الوسائل كمستوى الاتقان، وبذل الجهد، والدقة، والانتاجية، والتهديد الذاتي المطلوب، فالتنظيم الذاتي فلم تعد القضية ان الفرد يمكن ان ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة، ولكن هي ان فردا ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة، من خلال مواجهة مختلف حالات العدوان على الاداء(عابد، 2015، ص41).

– العمومية:

وهي انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، فالفرد غالبا ما يعمم احساسه بالفاعلية في المواقف المشابهة التي يتعرض لها، فذكر باندورا (**Banadura**) بان العمومية تحدد من خلال مجالات الانشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة وانها تختلف باختلاف عدد من الابعاد كدرجة تشابه الانشطة، والطرق التي تعبر بها عن الامكانات أو القدرات السلوكية، والمعرفية، والوجدانية،

وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه، فتختلف درجة العمومية باختلاف عدة محددات كدرجة تماثل الانشطة، ووسائل التعبير عن الامكانية سواء كانت سلوكية أو معرفية انفعالية، والخصائص الكيفية للمواقف كخصائص ومواقف الشخص محور السلوك (عبيد، 213، ص49).

– القوة أو الشدة:

يرى باندورا (**Banadura**) المشار اليه في ابو عون (2014، ص68) بانه تعبر قوة الشعور بالفاعلية الشخصية عن المثابرة العالمية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الانشطة التي تؤدي إلى النجاح، وانه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فان الافراد سوف يحكمون على ثقتهم في انهم يمكنهم اداء النشاط بشكل منظم من خلال فترات زمنية معينة، فالمعتقدات الضعيفة تجعل فاعلية الفرد أكثر قابلية للتأثير بما يلاحظ كملاحظة فرد يفشل في اداء عمل ما، أو يكون اداؤه ضعيفا فيه.

3. النظريات المفسرة لفاعلية الذات:

أ. نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا:(Banadura,1986)

أعطت نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي التي وضعها "باندروا" سنة 1986 لفاعلية الذات تفسيرا واضحا، حيث يفس باندورا السلوك البشري بكونه لا ينتج عن القوى الداخلية في الفرد فحسب ولا عن المؤثرات الخارجية، وانما ينتج عن التفاعل المعقد بين العمليات الداخلية والمؤثرات الخارجية، وتقوم هذه العمليات إلى حد كبير على الخبرات السابقة التي مر بها الفرد، وتصورها باعتبارها احداثا كامنة قابلة للقياس والمعالجة، وان هذا الاحداث الوسيطة تتم السيطرة عليها بواسطة الاحداث الخارجية المثيرة اتو هي بدورها تنظيم الاستجابات الظاهرة اي هناك تبادلية ثلاثية تعبر عن ان السلوك ناتج عن تفاعل دينامي بين التأثيرات البيئية، والسلوكية، والشخصية، وتعتبر فاعلية الذات كأحد اهم البناءات النظرية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا (النجار، 2012، ص84).

وأضاف باندورا (**Banadura**) أن فاعلية الذات تؤثر في انماط التفكير بحيث قد تصبح معينات ذاتية أو معيقات ذاتية للفرد عن اداء مهامه، فإدراك الافراد لفاعلية الذات يؤثر على انواع الخطط التي يضعونها، والافراد مختلفون في فاعليتهم الذاتية فارتفاع وانخفاض الفاعلية الذاتية يرتبط

بالبيئة، فإذا كانت مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، أما في حال كانت الفاعلية منخفضة والبيئة غير مناسبة يصبح الشخص مكتئبا غير قادر على الانجاز. ويؤكد باندورا ان فاعلية الذات ليست محددا كافيا للسلوك، ولكن هناك قدر من الاستطاعة لدى الفرد فسيولوجية أو عقلية، وتقوم نظرية الفاعلية الذاتية على الاحكام التي يصدرها الفرد على مدى قدرته على تحقيق الاعمال المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والاحكام الفردية والسلوك التابع، ولهذه الاحكام محددات السلوك لدى الفرد في مواقفه المستقبلية (مجاهد، 2018، ص22).

ب. نظرية شيل وميرفي (Shell & Murphy)

يشير باجارس (**Pagares**,1996) ان كلا من شيل وميرفي (**Shell & Murphy**) في نظريتهم ان فاعلية الذات عبارة عن "ميكانيزم" تنشا من خلال تفاعل الفرد واستخدامه بإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في اداء هذه المهمة. اما توقعات المخرجات أو الناتج النهائي للسلوك فهي تتحدد في ضوء العلاقة بين اداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات، أو الوصل إلى اهداف السلوك. وقد بينت هذه النظرية ان التوقعات الخاصة بالفاعلية الذاتية عند الفرد تعبر عن ادراكه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك، فتعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها في تلك المواقف، وفاعلية الذات لدى الافراد تنبع من سماتهم الشخصية العقلية والاجتماعات الانفعالية (ابو عدون، 2014، ص80).

ج. نظرية شفارتسر(Schwarzer,1994)

يرى شفارتسر (**Schwarzer**) ان فاعلية الذات عن بعد ثابت من ابعاد الشخصية، تتمثل في القناعات الذاتية لدى الفرد في القدرة على التغلب على الصعوبات.

توقعات الفاعلية الذاتية تقوم بدور وظيفة توجيه السلوك، من حيث التحضير والتخطيط الواقعي له، وهي ترتبط بالمستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، وكذلك ترتبط بالمستوى المعرفي بالميول التشاؤمية وبالتقليل من قيمة الذات.

ويوضح أنه كلما كان هناك اعتقاد عند الانسان بامتلاك سلوكيات توافقية تمكنه من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان الاندفاع لدى الفرد لتحويل القناعات سلوك فاعل (ابو العطا، 2017، ص17).

د. نظرية التوقع لفكتور فروم (Victor From ,1964):

واضع أسس هذه النظرية "فكتور فروم" وتفترض ان الانسان يستطيع اجراء عمليات عقلية كالتفكير قبل الاقدام على سلوك محدد، وانه سوف يختار سلوكا واحدا بين عدد من بدائل السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته، من حيث النتائج ذات النفع التي سيعود عليه وعلى عمله. ويلعب عنصر التوقعات دورا مهما في جعل الانسان يتخذ قرار في اختيار نشاط معين من البدائل العديدة المتاحة. كما يشير ماهر ان دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاثة عناصر:

- توقع "**Expectancy**" الفرد ان مجهوده سيؤدي إلى اداء معين.
- توقع الفرد ان هذا الاداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.
- توقع الفرد ان العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة وجاذبية له.

أن العناصر الثلاثة السابقة أو التوقع والوسيلة والمنفعة تمثل عملية تقدير شخصي للفرد، وانه باختلاف الافراد يختلف التقدير، فما يشعر به فرد اخر، وعليه فان هذه العناصر الثلاثة تمثل عناصر ادراكية.

ترى النظرية ان الفرد لديه القدرة والوعي بإمكانية البحث في ذاته عن العناصر الثلاثة السابقة واعطائها تقديرات وقيم (ابو عدون، 2014، ص 81).

4. مصادر فاعلية الذات :

أ. الانجازات الادائية:

تعني خبرات وتجارب الفرد الشخصية الناجحة أو الفاشلة، وبما ان انجازات الاداء كما يرى (باندورا) المصدر الاكثر تأثيرا لدى الفرد لأنها تعتمد على خبرات الاتقان الشخصية وتعمل حالات النجاح على زيادة التوقعات لفاعلية الذات، اما الاخفاقات المتكررة فتعمل على التقليل من ذلك، وان تأثير الاخفاق على فاعلية الذات يعتمد جزئيا على الوقت والشكل الكلي للخبرات، واما التعزيز فيقود إلى التعميم في المواقف الاخرى، ولو كان الناس يمرون بالنجاح في جميع المهام بسهولة ويتوقعون حصول نتائج سريعة فان من السهل على هؤلاء ان يثبط الفشل من عزيمتهم فالإحساس المرن بالفاعلية يستلزم وجود خبرة في التغلب على العقبات، من خلال المثابرة في بذل الجهود، وتؤدي بعض النكسات والمصاعب في اداء الافراد غرضا نافعا يتمثل في تدريب الافراد المنتكسين في ان النجاح يستلزم جهدا متواصلا (الخفاف، 2013، ص153).

وذكر (باندورا) أن المظاهر السلبية للفاعلية مرتبطة بالإخفاق وتأثير الاخفاق على الفاعلية الشخصية، يعتمد جزئيا على الوقت والشكل الكلي للخبرات في حالة الاخفاق وتعزيز فاعلية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الاخرى، وبخاصة في اداء الذين يشكون في ذواتهم من خلال العجز واللافاعلية الشخصية عن طريق انها تنتقل وتعمم داخل المراكز الاخر في المخ، والانجازات الادائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة وهي تعمل على الاحساس بالفاعلية الشخصية (مرسي، 2014، ص79).

ورأى (باندورا) ان هناك عدة طرق يتم التعبير فبها باستخدام منجزات الاداء، من تلك الطرق: اسلوب النمذجة للأداء المناسب، مثال ذلك: اكساب بعض الافراد مهارة مواجهة الامر الذي يسهم في بناء فاعليتهم الذاتية، واسلوب سلب الحساسية، حيث يتعرض الفرد تدريجيا لأحداث مكروهة بالنسبة له بمصاحبة انشطة تقلل القلق (الاسترخاء العضلي)، وقد اسفر استخدام هذا الاسلوب عن تغيرات سلوكية واضحة في اداء هؤلاء الافراد، وطريقة الكشف الاداء، حيث اسفرت مواجهة المهددات الحقيقية لنتائج افضل منها في حالة الكشف التخيلي كما كانت المواجهات الممتدة اكثر فعالية عن المواجهات الموزعة، والمختصرة (كلاب، 2019، ص22).

ولهذا يشير جابر عبد الحميد (1990، ص412) إلى ما يلي:

- أن النجاح في الاداء يزيد من مستوى فاعلية الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو العمل.

- أن الاعمال التي يتم انجازها بنجاح من قبل الفرد معتمدا على نفسه تكون أكثر تأثيرا على فاعلية ذاته من تلك الاعمال التي يتلقى فيها مساعدة الاخرين.
- أن الاخفاق المتكرر يؤدي في اغلب الاحيان إلى انخفاض فاعلية الذات، وخاصة عندما يعلم الشخص انه قد بذل أفضل ما لديه من جهد.

ب. الخبرات البديلة:

وهي الخبرات غير مباشرة، ويحصل عليها الفرد كما يرى باندورا بالتعلم عن طريق النمذجة، أي "التعلم بالنموذج وملاحظة الاخرين" فحين يرى الفرد نماذج ناجحة مماثلة في القدرات فانه يستخدم هذه الملاحظات في تقدير فاعليته (المزروع، 2007، ص72).

ج. الاقناع اللفظي:

حسب (باندورا، 1997، ص125) يشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الاخرين، أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي، فالأخرون في بيئة التعلم (المعلمون، الزملاء، أو الاقران أو الوالدين) يمكنهم اقناع المتعلم لفظيا بقدرته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الاقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ صورة الحديث الايجابي مع الذات.

أما جابر (444، 1995) يرى ان تأثير هذا المصدر محدود، ومع ذلك فان الاقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يمكن من رفع فاعلية الذات وخفضها، ولكي يتحقق ذلك ينبغي ان يؤمن الشخص القائم بالإقناع، فالنصائح أو التحذيرات التي تصدر عن شخص موثوق به لها تأثير اكبر في فاعلية الذات عن تلك التي تصدر عن شخص موثوق به (هيام وشاهين، 2012، ص156).

وكما يرى ايضا باندورا ان تهيئة البيئة الملائمة للتعلم تعتمد على مواهب المعلم وفاعليته الذاتية، فالذي يملك الاحساس بالفاعلية الذاتية المرتفعة، يعمل على مساعدة الطلاب متدني التحصيل وينمي دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم ويمدح انجازاتهم (حسونة، 2009، ص124).

د. الحالة الفسيولوجية والانفعالية:

حسب (**Resnick**,183,2008) يرى باندورا أن الطريقة الرابعة لتعديل المعتقدات الذاتية عن الفاعلية تتمثل في تقليل ردود الافعال الشديدة التي يصدرها الاشخاص فضلا عن تعديل ميولهم الانفعالية السلبية وتفسيراتهم السلبية لأحوالهم البدنية، ومما تجدر الاشارة اليه في هذا الصدد ان خطورة رد الفعل الانفعالي والبدني وليست هي العامل الحاسم إنما كيفية إدراك رد الفعل هذا وتفسيره، فالأشخاص الذين يملكون احساسا مرتفعا بالفاعلية هم أكثر قابلية لتفسير انفعالاتهم على انها عامل منظم وميسر للأداء في حين ان الاشخاص الذين يشكون في قدراتهم يفسرون مثل هذه الانفعالات على انها عوائق للأداء.

ويشير بانورا إلى القلق بوصفه أحد العوامل المؤثرة في فاعلية الذات، ونلاحظ ان العلاقة بينهما عكسية، كما ان قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة فاعلية الذات، على سبيل المثال الشخص الكبير يخاف من السقوط أو التأذي اثناء مشيه، ان الاستثارة الانفعالية العالية التي تصاحب الخوف يمكن ان تحد من ادائه (هيام وشاهين، 2012، ص156).

مما سبق يمكن القول ان مصادر توقعات الفاعلية الذاتية تتكون من خلال الخبرات المباشرة التي يكتسبها الشخص مثل نجاحه في حل مشكلة ما أو التغلب على موقف وادراكه للعلاقة بين الجهود التي بذلها والنتائج التي توصل اليها، والخبرات الغير مباشرة مثل التعلم بالملاحظة والاقناع من طرف الاخرين خاصة الموثوق بهم وكذلك الخبرات الانفعالية لها أثر على الفاعلية الذاتية (بن مريحة، 2015، ص52).

5. أنواع فاعلية الذات:

يحمل المعنى العام للفاعلية مدلولين، فالأول فعال بمعنى الفعل الحسن، الكرم، والمعنى الثاني الناقد والمؤثر ويقال "سلطة فعالة" والفاعلية بمعنى ما يحدث التأثير المنتظر منه، يقال "فعالية الكلمة"، والثاني الفعاليات بمعنى الهيئات والقوى الفاعلة (مجاهد، 2018، ص20).

هناك عدة انواع لفاعلية الذات، منها:

– الفاعلية القومية: ان الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع الافراد السيطرة عليها مثل انتشار التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والاحداث التي تجري في

اجزاء من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على اكسابهم افكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم اصحاب قومية واحدة أو بلد واحد (عابد، 2015، ص 39).

– الفاعلية الجماعية: هي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها. ويشير "باندورا" إلى ان الافراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا، وان الكثير من المشكلات والصعوبات التي يوجهونها تتطلب جهود الجماعية والمساندة لإحداث اي تغيير فعال، وإدراك الافراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات، ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم اذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، فجذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية افراد هذه الجماعة (ابو عون، 2014، ص 74).

– فاعلية الذات العامة: ويقصد بها قدرة الفرد على اداء السلوك الذي يحقق نتائج ايجابية ومرغوبة في مواقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الافراد، واصدار التوقعات الذاتية عن كيفية ادائه للمهام والانشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به (النجار، 2012، ص39).

– فاعلية الذات الخاصة: ويقصد بها احكام الافراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على اداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الاشكال الهندسية) أو في اللغة العربية (الاعراب – التعبير) (المشيخي، 2009، ص 85).

– فاعلية الذات الاكاديمية: تشير فاعلية الذات الاكاديمية إلى إدراك الفرد لقدراته على اداء المهام التعليمية بمستويات مرغوبة فيها، اي تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات ونذكر منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين، مستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (عابد، 2015، ص40).

6. خصائص فاعلية الذات:

هناك خصائص عامة لفاعلية الذات وهي:

- مجموعة الاحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وامكاناته ومشاعره.
- ثقة الفرد في النجاح في اداء عمل ما.

- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية ام عقلية ام نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في الموقف.
- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.
- انها لا تركز على المهارات التي يمتلكها الفرد ولكن ايضا على حكم الفرد على ما يستطيع اداؤه مع ما يتوافر لديه من مهارات، ففاعلية الذات هي "الاعتقاد بان الفرد يستطيع تنفيذ احداث مطلوبة".
- هي ليست سمة ثابتة ام مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الاحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط ولكن ايضا بالحكم على ما يستطيع انجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية.
- أن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة ان تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن ان يكون الفرد لديه توقع بفاعلية الذات المرتفعة وتكون امكاناته قليلة.
- تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد.
- أن فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب ان تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوبة فيها.

وهذه الخصائص يمكن من خلالها اخضاع فاعلية الذات الايجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة (**Cynthia bobko**,1994: 364).

7. الخصائص العامة لذوي فاعلية الذات المرتفعة:

أ. الثقة بالنفس وبالقدرات:

لعل من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد اهدافه بنفسه والواثق من نفسه يقوم بأصعب الاعمال بيسر بالغ، والفرد الفعال لديه القدرة على ان يثق فيما يسعى اليهن ومن ثم يصبر ويثابر على تحقيقه، والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة.

ب. المثابرة:

المثابرة سمة فعالة روحها السعي، وهي تعين الفرد على اخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود، والمثابرة تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح والشخصية الفعالة نشطة حيوية لا تفتقر همتها مهام صادفها عن عقبات ومواقف محبطة.

ج. القدرة على انشاء علاقات سليمة مع الاخرين:

تعتمد فاعلية الذات على تكوين علاقة قوية وسليمة مع الاخرين، فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على انشاء علاقات سليمة مع الاخرين بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء، والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال وكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الاخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الاجتماعي، وعدم وجود علاقات سليمة مع الاخرين من شانه ان يصيب الفرد بالشعور بالعزلة الاجتماعية.

د. القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية:

تحمل المسؤولية امر له قيمة، فلا يقدر على حملها الا شخص يكون مهيأ انفعاليا لتقبل المسؤولية، ويبدع عند اداء واجبه مستخدما كل طاقاته وقدراته، ويقدم على التأثير في الاخرين، ويتخذ قراراته بحكمة، ويثق الاخرون فيه وفي قدرته على تحمل المسؤولية، وفي كونه يمكن الاعتماد عليه مستقبلا، ويختار الاهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها وتنفيذه، ويتصف بالواقعية فيما يتعلق بقدراته أو ظروف بيئته، ويحكم سلوكه الالتزام الخلقي، والشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسؤولا عن افعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته إلى الاستفادة من خبرة الاخرين بما يحقق التواصل بينه وبين افراد مجتمعه.

هـ. البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية:

وتهتبر من مظاهر فاعلية الذات المرتفعة فالفرد ذو الفاعلية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، ويعدل نفسه واهدافه وفق ظروف البيئة، مرن وايجابي وقادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة، فيدرك ببصيرة الاسلوب الامثل لحل المشكلات، ويتقبل الاساليب والافكار الجديدة في اداء الاعمال (المصري، 2011، ص67).

8. سمات ذوي فاعلية الذات المنخفضة:

- يخجلون من المهام الصعبة.
- يستسلمون بسرعة.
- لديهم طموحات منخفضة.
- ينشغلون بنقائصهم، ويهولون المهام المطلوبة.
- يركزون على النتائج الفاشلة.
- ليس من السهل ان ينهضون من النكسات.
- يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب (**Banadura,1997:38**).

الفصل الثالث:
مستوى الطموح

تمهيد:

يعد مستوى الطموح دورا هاما في حياة الفرد ويعتبر أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ على سلوكيات وشخصيات الأفراد، كما أنه (مستوى الطموح) وراء كل انجازاتهم ونجاحاتهم، لذا يعتبر مستوى الطموح حافزا قويا خاصة لتلاميذ الطور الثانوي، ذلك لأنه يعد مؤشرا يميز بوضوح تعامل التلميذ مع نفسه خاصة في مشوارهم الدراسي.

1. تعريف مستوى الطموح:

أ. التعريف اللغوي:

جاء في لسان العرب عن الطموح: طمح والطماح مثل الجماح وطمح فلان بصره أي رفعه، ورجل طامح: بعيد الطرف وطمح بصره إلى الشيء بمعنى ارتفع والطماح: الكبر والفخر الارتفاع صاحبه، وبحر طموح الموج: مرتفعة وجاء شرحه في (المنجد في اللغة العربية المعاصرة) كما يلي:

طمح إلى أي اتجه إلى الشيء وجعله هدفا له.

طمح إلى الكمال: طمح إلى المجد

وجاء في اساس البلاغة من الطموح من مادة (طمح)، طمحت ببصري إليه ونساء طوامح إلى الرجال وطمح المتكبر بعينه: شخص بها، وفرس طامح الطرف، وطمح الفرس طموحا وطماحا: ركب راسه في عدوه رافعا بصره، وهو طماح وطموح وفيه طماح وجماح، ومن المجاز طمحت بالشيء في الهواء رميت به (ابن منظور، 1990، ص535).

مما سبق نستنتج أن الطموح هو الأمر أو الهدف الذي يسعى الإنسان للوصول إليه، رغم عدم تحققه في الوقت الراهن لكنه يأمل أن يحقّقه في المستقبل.

ب. التعريف الاصطلاحي:

ويذكر (أحمد عزت راجح) "أن مستوى الطموح هو المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه ويرغب في بلوغه، أو يشعر انه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة أو انجاز اعماله اليومية" (شيماء وآخرون 2018، ص567).

تعريف هوبي (1930): بأنه أهداف الشخص أو غايات أو ما ينتظر القيام به في مهمة معينة، ومن خلال هذا التعريف تعرّض "هوبي" لتعريف مستوى الطموح من حيث الدوافع الشعورية فقط وأهمل الدوافع اللاشعورية التي تؤثر في السلوك (كاميليا عبد الفتاح، 1990، 07).

ويعرفه شريف: على أنه عملية تخطيط الفرد في وضع أهدافه القريبة والبعيدة في ضوء قدراته وإطاره المرجعي بما يعزز أدائه وإمكاناته الدراسية وفقا لما يتطلع إليه في المستقبل (شريف، 2001، 11).

ج. تعريف راجح 1972:

"المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه ويرغب في بلوغه، أو يشعر انه قادر على بلوغه وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة أو إنجاز أعماله اليومية"(راجح، 1972، 103).

د. تعريف Good 1973 :

"هدف أو خاصية الفرد أو الجماعة فيما يتعلق بالرغبة في أداء نشاط معين" (good, 1973, 43).

هـ. تعريف الحفني 1975:

"معيار الطموح الذي يقاس إليه نجاح الشخص أو فشله" (الحنفي، 1975، 70).

و. تعريف جاردنر، :**Gardner**

عرف جاردنر مستوى الطموح بأنه " القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل"

ولم يوضح جاردنر في هذا التعريف ماهية مستوى الطموح، ويقتصر تعريفه على قرار الفرد حول عمله القادم، ولم يتطرق جاردنر في تعريفه إلى أثر الخبرة السابقة، أو عوامل أخرى على مستوى الطموح (خالد محمود أبو ندى، 2004، ص44).

2. أساليب قياس مستوى الطموح:

هناك محاولات عديدة قام بها مجموعة من الباحثين في مجال مستوى الطموح، بهدف الوصول إلى تحديد أساليب مناسبة لقياس هدا الجانب، وكانت محاولات "هوب" في القياس مستوى الطموح نقطة البداية لمن جاء بعده من الباحثين في هدا المجال ويمكن قياس مستوى الطموح بثلاث طرق مختلفة نوجزها فيما يلي:

أ. الطريقة التقليدية وفيها: طريقة التجارب المعملية، الاختلاف التحصيلي، اختلاف الحكم، درجة الاختلاف الذاتي، وكدا طريقة المواقف الفعلية في الحياة، طريقة الاستبيان.

والاستبيان هو الاكثر شيوعا واستخداما في شتى الدراسات بحيث يتعذر على الكثير من الباحثين إجراء الطرق المذكورة سابقا على المفحوصين، ومن هنا ظهر ما يسمى بالاستبيان بعد التفكير في إيجاد طرق أخرى تساعدهم في توفير الوقت الجهد والدقة في النتائج، لذلك استخدم

الاستبيان كأداة لقياس مستوى الطموح، ومثالا على دلك استبيان الباحثة كاميليا عبد الفتاح، وأحمد عزت وابراهيم خليل (بن مبارك نسيمة، 2013، ص99).

3. أنواع مستوى الطموح:

يعبر الطموح عن هدف يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب ما من جوانب حياته، ويتحدد مستوى هد الهدف في ظل ما يوجد في البيئة من عادات وتقاليد وحوافز بأنواعها إيجابية كانت أم سلبية، هدا ويتفق عدد من الباحثين، أمثال ألبرت وكرونباخ على أن هناك ثلاثة جوانب أساسية تميز مستوى الطموح وهي: الاداء، التوقيع والاهمية.

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

الجانب الثاني: التوقع: ويعني توقع الفرد لأدائه لهدا العمل أو ذلك.

الجانب الثالث: إلى أي حد يعد هدا الأداء هاما بالنسبة للفرد، وهده الجوانب الثالثة هي ما يعرف بالطموح).

وهده الجوانب الثلاثة بتكاملها تؤذي إلى نجاح الفرد في أي جانب يطمح إلى تحقيقه (حسين حسن أبو عوده، 2014، ص56).

وحسب "هيرلوك" فإن هناك نوعان هما:

- طموح إيجابي: ويتمثل في النزعة لتحقيق النجاحات المستمرة.
- طموح سلبي: ويكون في محاولة البعد عن نزيد من الفشل.

أما "شكشك" فيرى وجود نوعين لمستوى الطموحهما:

أ. طموح شبيه بالخيالات المرضية: التي تدل على رغبة صاحبها في الهروب من واقعه المؤلم، وهدا النوع يؤذي إلى تفاقم حالته المرضية بسبب ما يعانيه من إحباط لبعد خيالاته عن الواقع مما يحول دون تحقيقها، ومثال ذلك: التاجر الذي خسر أمواله يحاول التعويض بامتلاكه بطاقات الحظ.

ب. طموح طبيعي حقيقي: حيث يكون مبنيا على التقدير الصحيح لما لدى الفرد من إمكانيات تساعده على تحقيق طموحاته، وهو وإن لقي بعض العوائق من البيئة فإنه قادر على تجاوزها، لأن إمكانية تجاوز هده المواقف متوفرة لديه (بن مبارك نسيمة، 2013، ص99).

4. سمات الشخص الطموح:

لكل منا غاية واهداف يسعى إلى تحقيقها، فكل فرد يختلف عن فرد آخر بميزات قد تساعده على تحقيق مطامحه، ومن بين هده الميزات أو السمات التي يتصف بها الشخص الطموح ما يلي:

- الميل إلى الكفاح.
- نظرته إلى الحياة تسموا بالتفاؤل والايجابية.
- لديه القدرة على تحمل المسئولية.
- يعتمد على نفسه في انجاز مهامه.
- يميل إلى التفوق.
- يحدد اهدافه بشكل دقيق.
- لا يقنع بالقليل.
- لا يرضى بمستواه الزائف.
- لا يؤمن بالحظ.
- يؤمن أن جهد الانسان هو الذي يحدد نجاحه في أي مجال.
- مبارد.
- يحب المنافسة.
- دؤوب ولا يفضل الانتظار حتى تأتيه الفرصة.
- يحب المغامرة.
- يتغلب على العقبات التي تواجهه دائما.
- يتمتع بالصبر والانتباه.
- جريء.
- مستقر انفعاليا.
- يحب الخبرات الجديدة.

- متعارف مع الجماعة (حسين حسن أبو عوده، 2014، ص54-55).

5. نمو مستوى الطموح:

إن مستوى الطموح يبدأ في الظهور عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، وهذا يكون واضحا جليا في رغبة الطفل تخطي الصعوبات مثل: محاولة الجلوس أو القيام أو المشي معتمدا على نفسه دون الاستعانة بالآخرين. وهذا ما يؤكده (levine) حيث يعتبر محاولات الطفل الأولى للجلوس على الكرسي، أو جذب قطعة من الملابس أو ما شابه ذلك من السلوكيات التي يحاول فيها الاعتماد على نفسه عبر المحاولات المتكررة يعتبرها دلائل على بزوغ مستوى الطموح، أو الأرضية أو الأساس الذي يقوم عليه مستوى الطموح، وهي مرحلة تسبق مرحلة نضج الطموح، مستوى الطموح الناضج وهذا النمو من السلوك قد أسمته (feliz) الطموح المبدئي (مريم بن كريمة، 2014، ص68).

وفي دراسات أخرى استخدم أندرسون (Anderson 1994) تجربة قذف الحلقات في العصي مع ثلاث مجموعات من الأطفال. متوسط عمر المجموعة الأولى ثلاث سنوات والثانية خمس سنو ات ونصف والثالثة ثماني سنوات. وقد ميز"أندرسون" بين أربعة مظاهر للسلوك كل منها يوضح مراحل مختلفة للنمو، ويمكن على أساسها تحديد نضج مستوى الطموح.

أ. طريقة القذف: أي أن الطفل قد يقذف الحلقات عن طريق وضعها في العصي أو بإسقاطها من أعلى، أو بقذفها من على مسافة معينة، ومراحل النمو تتبع هذا النظام أي أن الأولى أقل نضجا من الثانية، والثالثة تدل على نضج كاف.

ب. إعادة قذف الحلقات: فالحلقات التي تخطئ الهدف قد يعاد قذفها وقد لا يعاد والثانية تعبر عن مرحلة أعلى من النمو، وعندما يعاد قذف الحلقات فإنه قد يعاد قذفها بعد الانتهاء من سلسلة الحلقات كلها وهذه الأخيرة تعبر أبضا عن مرحلة أعلى من النمو.

ج. حجم الوحدات: فالأطفال عند قذفهم للحلقات يعتبر البعض منهم كل حلقة وحدة مستقلة، في حين نجد البعض الآخر يعتبر السلسلة كاملة من خمس حلقا كوحدة وهذه الأخيرة تدل على مرحلة عالية من النمو.

د. كمية الفشل: إن عزم الطفل على المجازفة بالحلقات الخاطئة يعبر أبضا عن مرحلة أعلى من نمو سلوك مستوى الطموح (كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص16).

وقد استطاع أندرسون أن يثبت من خلال دراساته المتعددة أن مستوى الطموح يزداد بازدياد العمر حيث كان الأطفال في سن العاشرة أكثر نضجاً من الأطفال الأقل عمرا، وأن طموح الفرد قبل العشرينات يقل عنه في الثلاثينات من عمره.

مما تم عرضه يتبين لنا انه كلما تقدم الإنسان في العمر، وكلما زاد نضج الفرد وخبراته، كلما كان مستوى الطموح في ازدياد مستمر، فمرحلة الطفولة تختلف عن مرحلة المراهقة والشيخوخة، وهذا يرتبط بشكل كبير بما لدى الفرد من قدرات وإمكانات يمكن استغلالها بشكل يستطيع من خلاله تحقيق أهدافه التي رسمها لنفسه، وكذلك يمكن أن نلاحظ أن مستوى الطموح يمثل خط منحني تمثل أعلى نقطة فيه، أعلى درجات النضج والخبرة وبالتالي أعلى مستوى للطموح، ومن هنا نستنتج أن مستوى الطموح كما يرتفع في أوقات معينة، فإنه ينخفض في فترات أخرى حسب المرحلة العمرية، والقدرات، والطاقات(مريم بن كريمة، 2014، ص69).

6. طبيعة مستوى الطموح:

ينظر إلى مستوى الطموح باعتباره وصفا لإطار تقدير المواقف وتقويمها ويتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين (احمد، 2010) وهما:

الأول: التجارب الشخصية من نجاح وفشل، والتي يمر بها الفرد وتعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف والأهداف.

الثاني: أثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات والاتجاهات الجماعية في تكوين مستوى الطموح (إيمان سليمان الأحيوات، 2017، ص16).

7. النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

إن أهمية مستوى الطموح وضرورة معرفة الافراد بطبيعة طموحهم، أدت إلى سعي العلماء والباحثين في البحث المتواصل في هدا المفهوم حيث قام على أساسه عدد من النظريات أهمها:

أ. نظرية القيمة الذاتية للهدف:

وضعت (escalona ،1940) أسس هذه النظرية ثم تمت دراسة هذه النظرية على يد (فستنجر) ثم أدخل عليها (جولد وليفن) بعض التعديلات حيث ربطا هذه النظرية بفكرة الأطر المرجعية وعلى إطار واسع.

حيث كانت ترى escalona أنه على أساس قيمة الهدف الذاتية يتقرر الاختيار إضافة لاحتمالات النجاح والفشل المتوقعة أي أن القيمة الذاتية للنجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها ولاحتمالات النجاح (خالد محمود أبو ندى، 2004، ص47).

وهذه النظرية تحاول تفسير ثلاث حقائق:

- هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.
- كما أن لديهم ميل لجعل مستوى الطموح يصل إلى حدود معينة.
- الميل لوضع مستوى الطموح بعيداً جدا عن المنطقة الصعبة جدا والسهلة جدا.

وتقول "اسكالونا" أن هناك فروق كبيرة جداً بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم ويتحكم فيهم لتجنب الفشل، أو للبحث عن النجاح (كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص51).

وترى "اسكالونا" أن هناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح أو الفشل في المستقبل أهمها: الخبرة الشخصية، وبناء هدف النشاط، والرغبة، والخوف، والتوقع، والمقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، والواقعية، والاستعداد للمخاطرة، ودخول الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل ورد الفعل لتحصيل أو عدم تحصيل مستوى الطموح. وتؤكد "اسكالونا" على الآتي:

- الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح، والحالات التي ترفع مستوى الطموح بعد الفشل تأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع، أو نتيجة لتقبل الفشل.
- مستوى الطموح يتناقص بشدة بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف، ويتزايد بعد النجاح.
- الشخص المعتاد على الفشل؛ يكون لديه درجة اختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائما.

- البحث عن النجاح، والابتعاد عن الفشل، هو الاساس في مستوى الطموح (عبد ربه علي شعبان، 2010، ص72)

ب. نظرية كيرت ليفين:

تعد نظرية المجال من أولى النظريات التي فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وهي أول نظرية تفسر مستوى الطموح بشكل مباشر، والسبب في ذلك أعمال وإسهامات ليفين وتلاميذه في هذا المجال.

وهذه نظرة ليفين لسلوك الفرد في لحظة معينة هو وظيفة، فوظيفة المجال للموقـف والعوامل الشخصية (وفق مصطلح مستوى الطموح) هو اللحظة المحددة التي تتمثل في نتاج خبرة المرء عندما يتحدى مهمة في مستوى صعوبة معين إذ يتأثر قراره بقوى متعددة وبعض هذه المؤثرات غير مألوفة لدى الفرد في مواقف سابقة، فتقرير مستوى طموحه يكون من نتاج المعادلة العقلية (Mental Equation) وعلى النحو الآتي:

- تكافؤ الهدف الذي يتوقف على قوة الموجه نحو الأهداف الناجحة أو الفاشلة.
- احتماليه الفرد في النجاح: تقديره لثقته بالقدرة على أداء تلك المهمة بنجاح.
- احتمالية الفرد في الفشل: تقديره لفرصة الفشل في أداء تلك المهمة.
- أو احتمالية الفرد في النجاح والفشل يمكن أن تكون متشابهة في المسافة النفسية من الهدف لأن النجاح أو الفشل يتقرر تبعا لبحث المرء عن الرضا أو تحمله للألم (صالح سلامة البركات، 2010، ص110).

- **تفسير شريف، شريف:**

استخدم العالمان كثيرا من مفاهيم نظرية المجال مثل أثر النجاح والفشل، وموقف الفرد بالنسبة للجماعة وغيرها من المفاهيم، وبالرغم من أن خبرات النجاح والفشل هي الأساس في التأثير على مستوى الطموح إلا أنه لا يمكن إغفال أهمية البيئة الاجتماعية وأن أهمية الإطار المرجعي تكمن غالبا في تمثّل الفرد للمعايير والقيم والمستويات التي يعيشها في حضارته. ومعرفة الشخص لتحصيل الجماعة يحدد مستوى طموحه وقدرته على العمل (كاميليا عبد الفتاح، 1984، ص51).

د. نظرية الفرد آدلر :

يعتبر "آدلر" من رواد المدرسة التحليلية ومن تلاميذ "فرويد" ولكنه انشق عن "فرويد" بسبب آرائه في الجنس وعدم انسجامه مع العديد من أفكاره، وكون هو ومجموعة معه ما يعرف بـ "التحليلية الجديدة".

ويؤمن "آدلر" بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو والارتفاع وذلك تعويضا عن مشاعر النقص، فقد أصبحت هذه الفكرة من نظريات الشخصية الجديدة وهي فكرة الكفاح أو السعي وراء الشعور بالأمان.

كذلك فقد أكد "آدلر" على أهمية الذات كفكرة مضادة لفكرة "فرويد" المتمثلة في الأنا الدنيا والأنا الوسطى والأنا العليا، كذلك فقد أكد على أهمية العلاقات الاجتماعية وعلى أهمية الحاضر بدلا من توكيد أهمية الماضي كما فعل "فرويد"(دلال يوسفي، 2016، ص32).

ويعتبر "آدلر" الإنسان كائنا اجتماعيا تحركه أساسا الحوافز الاجتماعية وأهدافه للحياة، ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها، وركز على مجموعة من المفاهيم الاساسية حسبه:

– الذات الأخلاقية: وتعني ذات الفرد التي تدفعه إلى الابتكار وتوظيف المعطيات لتصنع منها شيئا يطمح إليه الفرد.

– الكفاح في سبيل التفوق: يعتبر الكفاح فطريا فالفرد يسعى نحو التفوق من ميلاده وحتى مماته، ولكن الدراسة تفرق بين أسلوب الكفاح الذي يكون أساسه ذات واعية وخلاقة في اختيار الأهداف وطريقة الوصول إليها.

– أسلوب الحياة: ويتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل، بحيث يسير بخطى هادئة متزنة لتحقيق أهدافه والتخطيط لها والتشاؤم يرجع إلى مشاعر النقص والدونية، فتحدد خبرات الفرد واستعداداته لمثل هذه المشاعر، ولكن هذه المشاعر تتحدد من خلال موقف الفرد تجاهها، فهناك أفراد يسعون دائما إلى أن يتخلصوا من مشاعر النقص ويقود ولها بلوغا لتحقيق ذاتها.

– الأهداف النمائية: حيث يفرق الفر د الناضج بين الأهداف القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية والتي لا يضع الفرد فيها اعتبارا لحدود إمكاناته وقدراته لتحقيقها، ويرجع ذلك إلى سوء تقدير الفرد لذاته، ويعتبر "آدلر" مبدأ الكفاح من أجل التفوق الغاية التي يسعى جميع البشر لبلوغها، وتعتبر الغاية عامل حاسم في توجيه سلوك الفرد (دلال يوسفي، 2016، ص34).

8. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

هناك عدة عوامل تؤثر في المستوى الذي بتوقع الفرد أن يصل إليه منها ما يرجع إلى عوامل شخصية فردية تتعلق بالفرد في حد ذاته، ومنها ما يرجع إلى عوامل خارجية بيئة لا تتعلق بالفرد في حد ذاته بل بالعالم الخارجي المحيطين بالفرد نذكر من بينها:

أ. العوامل الفردية:

- **جنس الفرد:**

يؤثر جنس الفرد – ذكرا أو أنثى- في رسم مستوى طموحه، فطموح الذكور ربما يختلف ارتفاعا أو انخفاضا عن مستوى طموح الإناث، وقد تلعب التنشئة الاجتماعية دورا في إبراز دور الجنس في رسم مستوى الطموح، فالآباء في الريف قد نجدهم لا يقبلون من أبنائهم الذكور الإنجاز المنخفض، وقد يقبلون ذلك من الإناث هناك فارق جوهري فقط في مستوى الطموح بين الجنسين ولكن الفرق يكمن في مراتب الطموح فقط.

ومن ثم فقد توصل ناصر دسوقي (1991) إلى أن الذكور أعلى من الجانب الأكاديمي من الطموح، أما بالنسبة للجانب المهني من الطموح فلا توجد فروق بين الذكور والإناث.

واتفق كل من سناء سليمان (1984)، ودانيال 1992) Danial)، وفتيحة حسين (1993)، إلى أن الطموح الأسرى قد يشغل قمة الطموحات، وذلك بتفضيله على الطموح المهني والتعليمي لدى الإناث، بينها أشارت دراسة كل من حمدي حسانين (1977)، وأمان محمود (1988)، وسيد عبد العظيم (1992)، عبد الفتاح مطر (1998)، لعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح. وقد أشارت دراسة السيد فرحات (1982) إلى أن مستوى الطموح لدى الذكور أعلى من الإناث (شريفي حليم، 2013، ص77).

وفي ضوء ذلك نجد: أن هناك تناقضا بين الباحثين في النتائج التي توصلوا إليها بالنسبة للفروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

- **نمط الشخصية:**

هناك علاقة بين نمط الشخصية للفرد ومستوى طموحه، وهو ما يؤكده عدد كبير من العلماء، وان كان كال منهم قد أهتم بجانب من جوانب هذه العالقة، فقد أهتم "ماكليالند وفريمان" بأثر أساليب الرضاعة على إكساب الأطفال في الكبر أنماط سلوكية معينة، وما يكون لها من دور أساسي في تحديد مستوى الطموح، ونجد "كورنباخ" قد اهتم بأثر مفهوم الذات عند الفرد، فالفرد الذي اهتزت له صورته عن نفسه، يضع أحيانا مستو ى مرتفعا من الطموح وهو ال يتنازل عنه حتى لو تعرض لخبرات متكررة من الفشل وبهذا يتضح الفرق الأساسي بين نمط شخصية الفرد الراضي عن نفسه، والمتوافق معها، وبين الفرد سيئ التوافق الرافض لذاته، في إن الأول عندما يفشل في تحقيق هدفه الذي يكون قد وضعه لنفسه، ينزع على الفور على تعديل سلوكه، وبالتالي تعديل مستوى طموحه، بينما يندفع الثاني نحو أساليب تبريرية لعله يغطي بها فشله (ماهر موسى مصطفى الشرافي، 2013، ص50).

- **مفهوم الذات:**

ويقصد بمفهوم الذات الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه من مهارات، وخصائص جسمية وانفعالية، قويا كان أم ضعيفا، ذكيا أم غبيا، طموحا مثابرا أم خجولا متسرعا، وفي ضوء تصور الفرد لنفسه يضع مستوى طموحه، وفكرته عن نفسه هي المسئولة عن رفع أو خفض مستوى طموحه، فالإنسان الواثق من نفسه ومن امكانياته ولديه وعي حقيقي بما يختار لنفسه من الأعمال ويضع لنفسه من الاهداف ما يتفق وتلك الإمكانيات.

وتبعا لدرجة حب التلميذ من قبل زملائه ومدرسيه يزداد نشاطه وقدرته على الإنتاج بعكس شعوره بأنه غير محبوب من الآخرين والذي يؤدي إلى خفض مستوى طموحه التحصيلي.

ولذا يرتبط مستوى الطموح بفكرة المرء عن نفسه، وهي كثيرا ما تكون غير واضحة أو غير صحيحة، وربما يتأثر نوعه ومداه بهده الفكرة (أحمد عزت راجح: 1987)، وقد أشار إبراهيم قشقوش (1975) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الفرد (شريفي حليم، 2013، ص79).

- **الثواب والعقاب:**

الثواب هو الأثر الذي يتبع الأداء والاستجابات ويؤدي إلى الشعور بالرضا أو الارتياح وتتمثل حالة الرضا والارتياح في سعي المتعلم لحصول على هدا المثير أو الاحتفاظ به.

- **خبرات النجاح والفشل:**

النجاح يؤدي عادة إلى رفع مستوى الطموح، بينما الفشل يؤدي إلى خفض ذلك المستوى، كما أن احتمالات ارتفاع مستوى الطموح تزداد تبعا لازدياد حجم النجاح واحتمالات انخفاضه تزداد تبع لازدياد حجم الفشل.

- **قيم الفرد:**

إن ثمة علاقة دينامية بين قيم الفرد ومستوى الطموح لأن القيم تحدد مسار الطموح، حيث أن شعور الفرد بأهمية المكانة الاجتماعية لمهنة ما يجعله يتجه بطموحه نحوها، ومجرد شعوره بأن مجالا ما لا يتفق وقيمه ومعتقداته التي يؤمن بها فسوف يجعل ذلك يصرف النظر عنه، وتفرز الثقافات المختلفة قيما مختلفة ا ويحدد تلك القيم بدورها مسار الطموح.

وهذه القيم والمعايير فد تنبع من خلال التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد فقد يتجه إلى مجال ما أو يحجم عنه، ومن ثم تؤثر في مستوى طموح الرد.

ويتضح للباحث محمد النوبي: أن هذه القيم والمعايير تتمثل في معتقدات الفرد وميوله وخبراته السابقة وديناميات شخصيته وأسلوب حياته وكيفية تفاعله مع العقبات والمشكلات ودرجة ثقته بنفسه ومدى إيمانه بقدراته واستعداداته وطرق توظيفها، أي أن قيم الفرد ومعاييره قد تكون واقعية ومتناسقة مع أهدافه فيصل بذلك للأداء الواقعي ويحقق أهدافه ويصبح مستوى طموحه متوازنا وقد تكون إما خيالية – أي أعلى من الواقع أو أقل من الواقع – فتتشتت بذلك أهداف الفرد وطموحاته (شريفي حليم، 2013، ص81).

ب. العوامل البيئية:

- **حجم الأسرة:**

يعد حجم الأسرة من محددات مستوى الطموح لدى الأفراد فأولئك الذين ينتمون لأسرة قليلة العدد وغالبا يكون مستوى طموحهم أعلى من نظرائهم المنتمين لأسرة كبيرة العدد وذلك لأن زيادة العدد قد تقلل الرعاية التي ينالها الأفراد من آبائهم، الأمر الذي ينعكس بالسلب على انخفاض مستوى الطموح لديهم.

ولذلك فإن مستوى الطموح لدى التلاميذ الذين ينتمون إلى أسر كبير ة الحجم لديهم مستوى طموح أقل من أولئك الذي ينتمون إلى أسر صغيرة الحجم (صلاح أبو ناهية: 1982). ومن ثم فقد يرتبط حجم الأسرة بسلوكيات الطفل وقدراته إذ أنه كلما زاد حجم الاسرة قل ذكاء الاطفال وارتفعت غيرتهم ويقل الابتكار لديهم ويتضح للباحث محمد النوبي: أن الاحتياجات المادية والنفسية قد تشبع مع قلة العدد وبالتالي يزداد كم الرعاية التي يحصل عليها كل طفل، بعكس الأسرة كبيرة الحجم والتي قد لا يجد الوالدان وقتا لرعاية الأبناء والاطمئنان عليهم.

- **مهنة الوالدين:**

يشير " جانسين" 1982) Jansses) إلى أن مكانة المهنة التي يمتهنها الوالدان تلعب دورا مؤثرا في تشكيل مستوى طموح أطفالهما وأن الأبناء الذكور أكثر تطلعا لمهن الآباء بينما نجد أن الإناث أكثر تطلعا لمهن الأمهات.

ويتضح للباحث محمد النوبي: أنه قد يختلف طموح الأبناء تبعا لوظائف آبائهم فطموح أبناء ذوي الحرف منخفضة المكانة الاجتماعية لا يتعدى دائرة حرف والديهم، وكذلك فإن طموحات أبناء ذوي الأعمال اليدوية قد ينصب في ذلك المجال، وكذلك الامر بالنسبة لطموحات أبناء ذوي المهن ذات الياقات البيضاء وقد يسلك بعض الأبناء ج حرف ووظائف آبائهم فتبعا لتطلعات وطموحات الفرد يكون مستقبله الوظيفي سواء في مجال الحرف اليدوية أو المكتبية... ولذا قد تكون طموحات وتطلعات أبناء أصحاب المهن إلى وظائف أخرى ومهن أعلى وأرقى من مهن والديهم(شريفي حليم، 2013، ص84).

إجمالا لأهم العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح:

- الأسرة ونمط التنشئة فيها.

- الثقة بالنفس.
- جماعات الرفاق والأقران.
- المستوى الثقافي.
- المستوى الاجتماعي.
- التوافق النفسي والاجتماعي.
- التجارب والخبرات السابقة.
- الاتزان الانفعالي.
- القدرات العقلية.
- مستوى الدافعية والمثابرة.
- مفهوم الذات.

وبما أن الفرد يعيش في بيئة اجتماعية يتأثر بها، وأصبحت قضايا المجتمع ومشكلاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية تنعكس على المدرسة وعلى التلاميذ، فيأتون إليها حاملين معهم هموم أسرهم ومجتمعهم، كفشل أحد الإخوة في عمل، أو دراسة، أو هروب جار من المدرسة فمن خلال المواقف التي يتعرض لها الفرد، أو التي يعيشها مع أفراد أسرته، أو رفاقه أو زملائه، فيؤدي ذلك إلى التأثير في مستوى طموحه فقد يرتفع أو ينخفض تبعا لذلك (مليكة بلعربي، 2016، ص44).

خلاصة:

كل فرد يطمح بأن يكون ناجحا في مشواره الحياتي، وأن يكون على درجة من الثقة بالنفس والشعور بالافتخار، فهو بحاجة إلى التقدير ممن حوله، ولكل واحد منا طموح معين يضعه أمامه

ويسعى لتحقيقه من جهة أخرى ويعد أحد المتغيرات ذات التأثير البالغ فيما يصدر عن الإنسان من نشاط، مما يشجع في رفع مستوى الطموح لديه.

الإطار
الميداني
للدراسة

الفصل الرابع:
اجراءات
الدراسة
الميدانية

تمهيد:

تناول هذا الفصل وصفا كاملا ومفصلا لطريقة واجراءات الدراسة والتي قام بها الباحثان لتنفيذ هذه الدراسة وتشمل وصف منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، ومجالات حدود الدراسة، وادوات الدراسة، وصدق الادوات وثباتها، واجراءات، الدراسة والتحليل الاحصائي.

1. منهج الدراسة :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهتم بدراسة والاحداث، كما هي من حيث خصائصها واشكالها، والعوامل المؤثرة في ذلك، فهو يدرس حاضر الظواهر والاحداث عن طريق توصيفها، مع جميع الجوانب والابعاد، ويهدف لاستخلاص الحلول وتحديد الاسباب، والعلاقات التي ادت الى هذه الظواهر والاحداث، وكذلك تحديد العلاقات مع بعضها، والعوامل الخارجية المؤثرة بها، للاستفادة منها في التنبؤ بمستقبل هذه الاحداث والظواهر، خاصة وان الدراسة الحالية تصب حول البحث في العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (دشلي، 2016، ص 61).

2. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ الثالثة ثانوي لكل التخصصات الموجودة في كل الثانويات ولاية تيميمون والبالغ عددهم (1844) تلميذ وتلميذة، والجدول رقم (01) يوضح المجتمع الاصلي للدراسة في الثانويات الولاية لولاية تيميمون:

جدول رقم 01: المجتمع الاصلي للدراسة في ثانويات ولاية تيميمون

التخصص	عدد التلاميذ
علوم تجريبية	757
آداب وفلسفة	429
آداب ولغات	131
تسيير واقتصاد	310
هندسة مدنية	95
رياضيات	51
هندسة كهربائية	33
هندسة ميكانيكية	38
المجموع	1844

المصدر: مديرية التربية لولاية تيميمون.

3. العينة:

تعرف العينة بانها جزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزءا من الكل بمعنى انه تؤخذ مجموعة من افرد المجتمع على ان تكون ممثلة لمجتمع البحث (ثلجة راجعي، 2017، ص41).

أ. العينة الاساسية:

تكونت عينة الدراسة من (185) تلميذ وتلميذة من ثانويات ولاية تيميمون، بنسبة (10.03%) من مجتمع الدراسة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، والجدول رقم (02) يوضح خصائص العينة حسب التخصص:

جدول رقم 02: يوضح خصائص العينة لمتغير التخصص

التخصص	عدد الاناث	النسبة %	عدد الذكور	النسبة %	العدد الكلي	النسبة %
علوم تجريبية	57	75	19	25	76	41.1
آداب وفلسفة	32	74	11	26	43	23.2
آداب ولغات	07	54	06	46	13	7
تسيير واقتصاد	22	71	09	29	31	16.8
هندسة مدنية	01	10	09	90	10	5.4
هندسة ميكانيكية	00	00	04	100	04	2.2
هندسة كهربائية	00	00	03	100	03	1.6
رياضيات	03	60	02	40	05	2.7
المجموع	122	66	63	34	185	100

يتبين من الجدول رقم (02) أن هذا البيانات في الحقيقة تعكس خصائص المجتمع الاصلي للدراسة، وجاء تعداد العينة بهذا الصورة نظرا لعدة أسباب وهي:

- عدم استجابة بعض الطلبة لأدوات جمع البيانات.
- استبعاد الاستمارات التي لا تحمل البيانات المدونة فيها.
- هناك بعض الاستمارات الناقصة (عدم الاجابة على جميع بنود المقياس).

كما يتضح من خلال البيانات الموجودة في الجدول أعلاه أن أكبر عدد التلاميذ يتوجدون في تخصص العلوم التجريبية البالغ عددهم (86) تلميذ وتلميذة اي بنسبة (41.1%)، اما العدد الاقل من التلميذ موجود هندسة كهربائية والبالغ عددهم (03) تلميذ اي بنسبة (1.6%) وهو ما يعكس حقيقة المجتمع الاصلي للدراسة.

ب. عرض خصائص عينة الدراسة:

للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد العينة تم توزيعها حسب متغير: الجنس، التخصص، الإعادة، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم.

- توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس كما هو مبين في الجدول التالي:

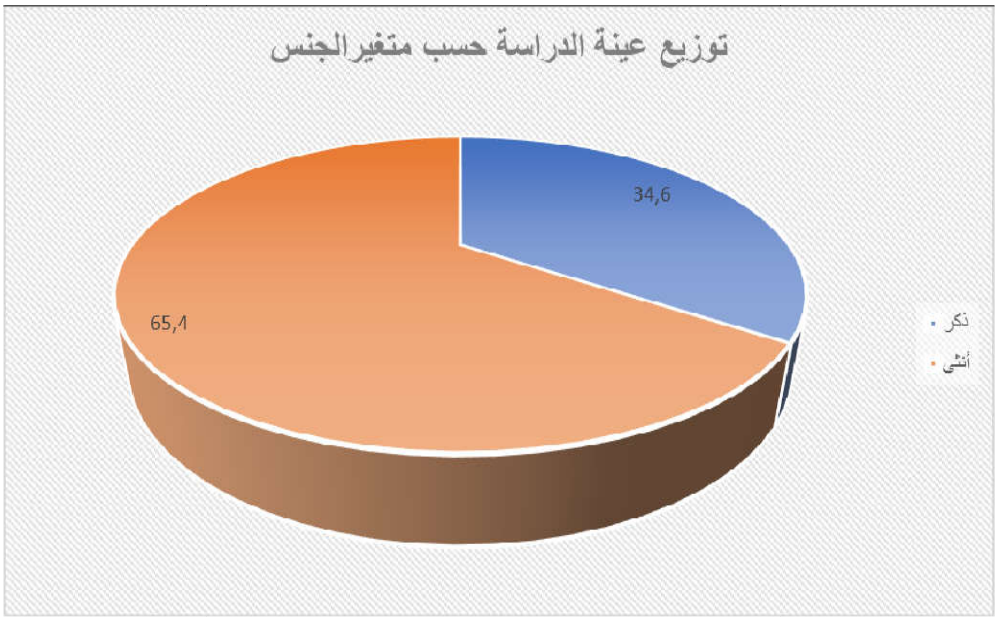
الجدول رقم 03: توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	64	34,6
أنثى	121	65,4
المجموع	185	100

المصدر: من إعداد الطالبين بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجات برنامج SPSS

ومن خلال الشكل الموالي سوف نوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس في دائرة بيانية:

الشكل رقم 01: توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس



المصدر: من إعداد الطالبين بالاعتماد على برنامج EXEL

يتضح من خلال الجدول السابق أن عنصر الاناث يمثل ما نسبته (65,4%) من عينة الدراسة وهي تفوق نسبة الذكور التي تمثل (34,6%) من الحجم الإجمالي للعينة. ويمكن أن تعود هذه النتائج إلى نسبة المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي أكثرهم اناث.

- **توزيع عينة الدراسة حسب التخصص:**

جاء توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص كما يوضحه الجدول التالي:

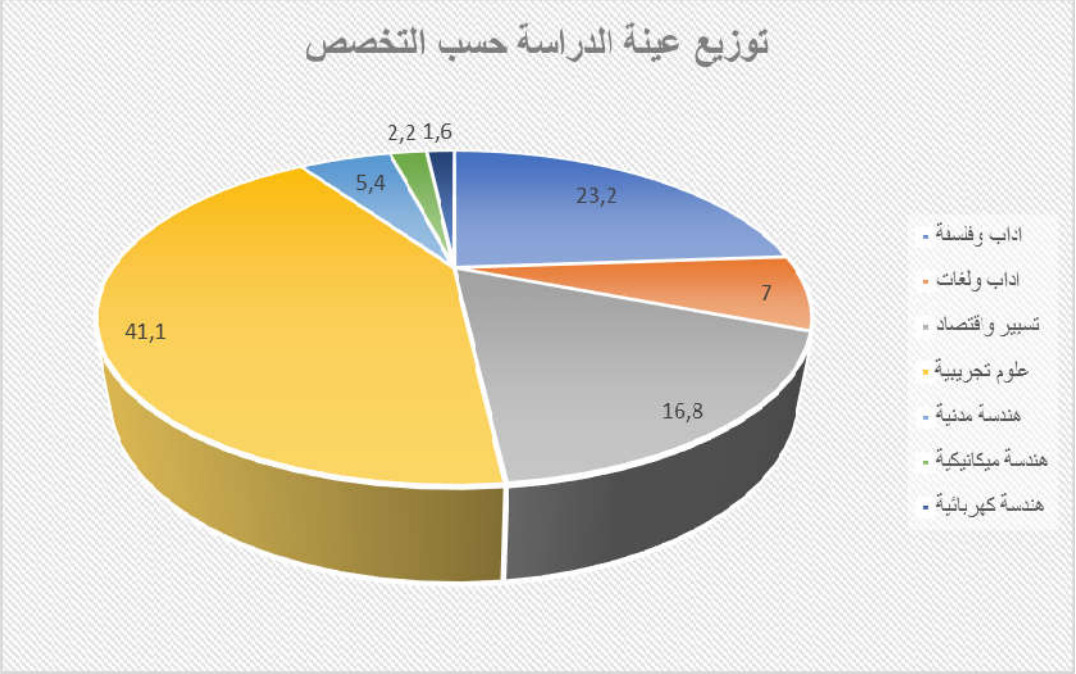
الجدول رقم 04: توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية %
آداب وفلسفة	43	23,2
آداب ولغات	13	7,0
تسيير واقتصاد	31	16,8
علوم تجريبية	76	41,1
هندسة مدنية	10	5,4
هندسة ميكانيكية	4	2,2
هندسة كهربائية	3	1,6
رياضيات	5	2,7
المجموع	185	100

المصدر: من إعداد الطالبين بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجات نظام SPSS

ومن خلال الشكل الموالي سوف نوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص في دائرة بيانية:

الشكل رقم 02: توزيع عينة الدراسة حسب متغيرالتخصص



المصدر: من إعداد الطالبين بالاعتماد على برنامج EXEL

نلاحظ من الجدول السابق أن أغلب أفراد العينة من تخصص العلوم التجريبية وتخصص آداب وفلسفة حيث بلغت نسبتيهما على التوالي (41,1 % و 23,2 %) وهذا راجع لكون هذين التخصصين يتم التوجيه اليهم من طرف الكثير من التلاميذ، يليهما مباشرة تخصص تسيير واقتصاد بنسبة معتبرة بلغت (16,8%)، أما باقي التخصصات (آداب ولغات، هندسة مدنية، رياضيات، هندسة ميكانيكية، هندسة كهربائية) فقد كانت بنسب ضعيفة فهي على التوالي (7,0 %، 5,4 %، 2,7 %، 2,2 %، 1,6 %) ويمكن تفسير هذا بكون هذه التخصصات بكون عدد التلاميذ المتمدرسين في هذه التخصصات قليل جدا من المجتمع الأصلي.

- **توزيع عينة الدراسة حسب الإعادة:**

يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب الإعادة كما يوضحه الجدول التالي:

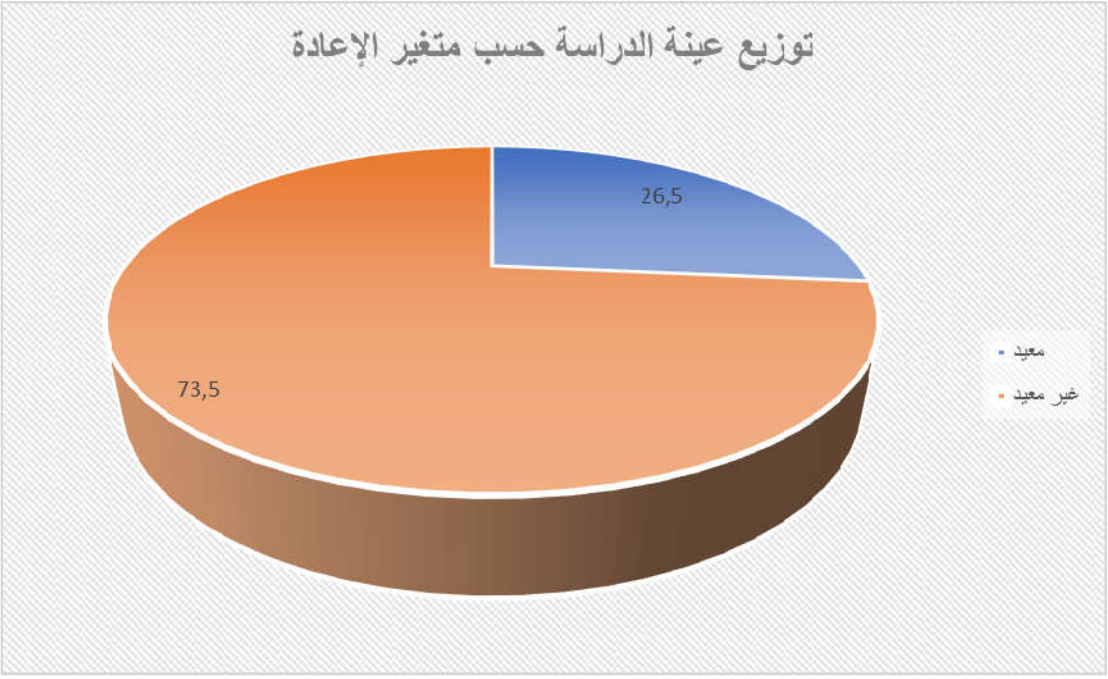
الجدول رقم 05: توزيع عينة الدراسة حسب متغير الإعادة

الإعادة	التكرار	النسبة المئوية %
معيد	49	**26,5**
غير معيد	136	**73,5**
المجموع	185	**100**

المصدر: من إعداد الطالبين بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجات نظام SPSS

ومن خلال الشكل الموالي سوف نوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الإعادة في دائرة بيانية:

الشكل رقم 03: توزيع عينة الدراسة حسب متغير الإعادة



المصدر: من إعداد الطالبين بالاعتماد على برنامج EXEL

يتضح أن أكبر نسبة من أفراد العينة (136 تلميذ) غير معيدين حيث بلغت نسبتهم (73,5%)، أما فيما يخص التلاميذ المعيدين فقد بلغ عددهم (49 تلميذ) أي ما نسبته (26,5%) من أفراد العينة، وهذا قد يرجع إلى عدم إعطاء الفرصة لعدد كبير من التلاميذ للإعادة، وقد يرجع كذلك إلى نسبة النجاح التلاميذ كبيرة.

- **توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأب:**

جاء توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأب كما يوضحه الجدول التالي:

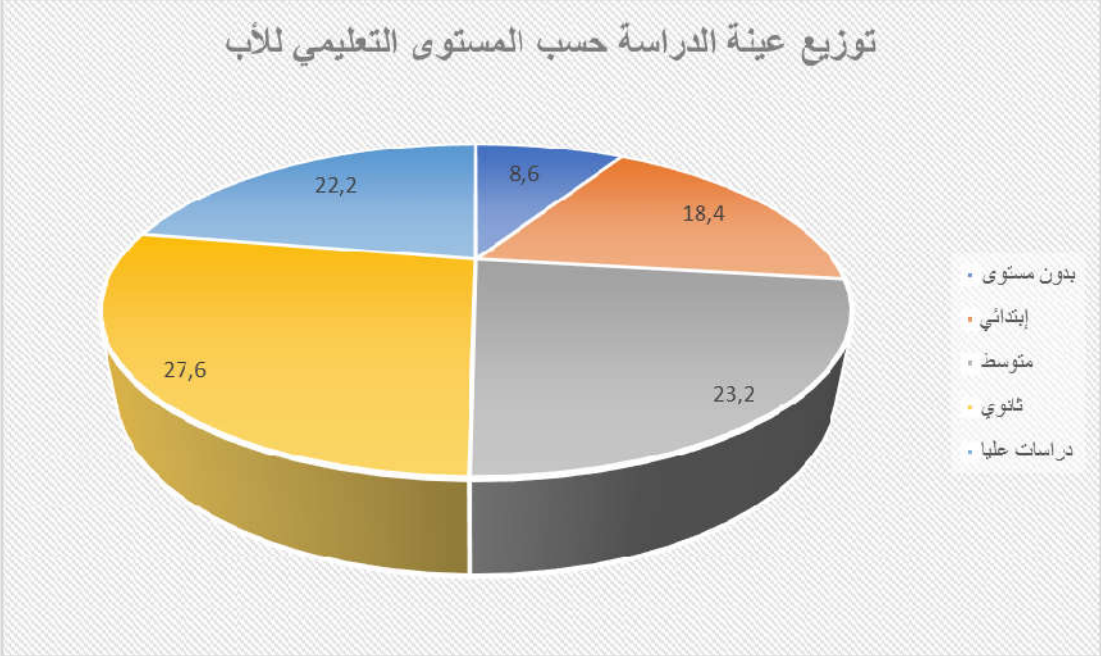
الجدول رقم 06 :توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي للأب	التكرار	النسبة المئوية %
بدون مستوى	16	8,6
ابتدائي	34	18,4
متوسط	43	23,2
ثانوي	51	27,6
دراسات عليا	41	22,2
المجموع	185	100

المصدر: من إعداد الطالبين بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجات نظام SPSS

ومن خلال الشكل الموالي سوف نوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس في دائرة بيانية:

الشكل رقم 04: توزيع عينة الدراسة حسب متغيرالمستوى لتعليمي للأب



المصدر: من إعداد الطالبين بالاعتماد على برنامج EXEL

من خلال جدول توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأب يتضح أن حوالي (50%) من آباء التلاميذ يتمتعون بمستوى ثانوي فأعلى (27,6% ثانوي، 22,2% دراسات عليا) في حين النصف الآخر من آباء التلاميذ يتمتعون بمستوى متوسط فأقل (23,2 % متوسط، 18,4% ابتدائي، 8,6 % بدون مستوى). وانطلاقا من هذه النتائج، يمكن القول أنّ الأباء.

- **توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأم:**

جاء توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأم كما يوضحه الجدول التالي:

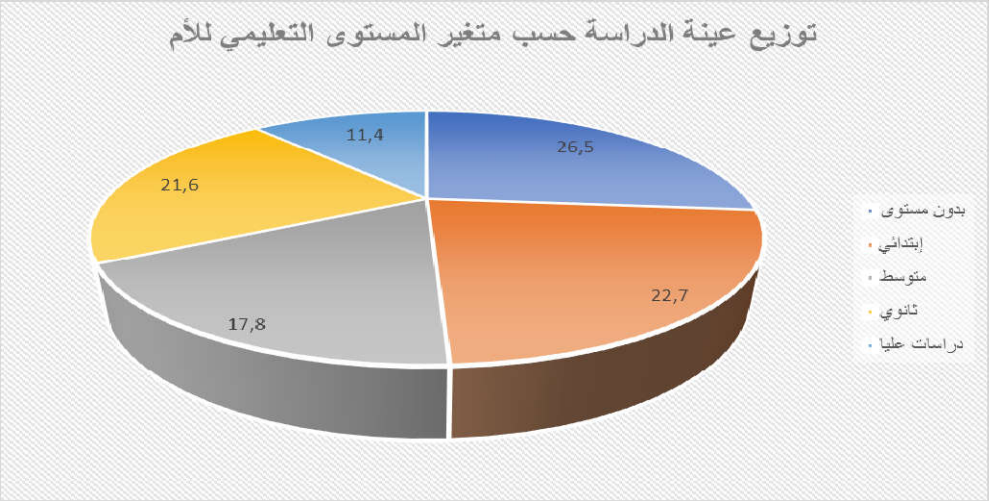
الجدول رقم 07: توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	التكرار	النسبة المئوية %
بدون مستوى	49	26,5
ابتدائي	42	22,7
متوسط	33	17,8
ثانوي	40	21,6
دراسات عليا	21	11,4
المجموع	185	100

المصدر: من إعداد الطالبين بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجات نظام SPSS

ومن خلال الشكل الموالي سوف نوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأم في دائرة بيانية:

الشكل رقم 05: توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأم



المصدر: من إعداد الطالبين بالاعتماد على برنامج EXEL

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن ما نسبته (33%) من أمهات التلاميذ يتمتعون بمستوى ثانوي فأعلى (ثانوي 21,6%، دراسات عليا 11,4%)، وتمثل النسبة المتبقية والمقدرة بـ (67%) أمهات التلاميذ الذين لديهن مستوى متوسط فأقل (17,8 % متوسط، 22,7 % ابتدائي، 26,5 % بدون مستوى)، وبالمقارنة مع المستوى التعليمي لآباء التلاميذ فإن المستوى التعليمي للأمهات التلاميذ منخفض.

4. حدود الدراسة:

أ. الحدود المكانية: تم اجراء الدراسة بكل من ثانوية هواري بومدين وثانوية سلكة بومدين بولاية تيميمون.

ب. الحدود الزمنية: تم اجراء الدراسة خلال شهر مارس لعام 2023 (من 19 مارس الى 23 مارس 2023).

ج. الحدود البشرية: تم اجراء الدراسة على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بولاية تيميمون للسنة الدراسية 2023/2022.

5. أدوات الدراسة:

أ. استخدم الباحث الادوات التالية:

- مقياس فاعلية الذات: اعداد العدل (2002).

- مقياس مستوى الطموح: اعداد معوض وعبد العظيم (2005).

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

- مقياس فاعلية الذات: إعداد (العدل 2001)

6. وصف مقياس فاعلية الذات: تم اعداد مقياس فاعلية الذات من طرف عادل العدل (2001) لقياس فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ويتكون المقياس من (50) عبارة، امام كل عبارة اربعة اختيارات تحدد درجة فعالية الذات لدى الفرد وهي: نادرا، احيانا، غالبا، دائما.

ويتضمن المقياس مجموعة من العبارات الموجبة والسالبة منها (26) عبارة موجبة، و(24) عبارة سالبة وهي كالاتي:

جدول رقم 08: يوصف عبارات مقياس فاعلية الذات

المقياس	عبارات موجبة	العدد	عبارات سالبة	العدد
فاعلية الذات	2-3-6-8-10-11-13-14-16-18-20-21-25-28-29-31-32-33-36-38-40-42-43-45-47-48	26	1-4-5-7-9-12-15-17-19-22-23-24-26-27-30-34-35-37-39-41-44-46-49-50	24

ويتم تصحيح المقياس بالطريقة الاتية: في حالة العبارات الموجبة يمنح (1) للإجابة بنادرا، ويمنح (2) للإجابة بأحيانا، ويمنح (3) للإجابة بغالبا، ويمنح (4) للإجابة بدائما، وينعكس التنقيط في حالة العبارات السالبة ويمنح (4) للإجابة بنادر، ويمنح (3) للإجابة بأحيانا، ويمنح (2) للإجابة بغالبا، ويمنح (1) للإجابة بدائما (المشيخي،2009).

7. الخصائص السيكو مترية لمقياس فاعلية الذات:

قام الباحثان بدراسة الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة كما يلي:

- الصدق: يقصد بصدق أداة الدراسة، ان تقيس عبارات الاستبيان ما وضعت لقياسه في الاصل، وقد استخدموا الباحثان طريقتين وهما صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي.

- الصدق بطريقة الاتساق الداخلي: ويعرف على أنه العلاقة الارتباطية الدالة احصائيا تأتي الفقرة والبعد المنتسب اليه او بين الفقرة والمجموع الكلي للأداء، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

الجدول رقم 09: يمثل صدق الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.299	11	**0.376	21	.435**0	31	0.306**	41	.303**0
2	**0.197	12	**0.375	22	-0.192**	32	.571**.	42	.465**0
3	.433**0	13	**0.557	23		33	.515**	43	.373**0
4	-0.398**	14	.411**	24	.379**0	34	.339**0	44	.259**0

5	0.212**	15	– 0.277**	25	.572** 0	35	.320** 0	45	.389** 0
6	0.434**	16	**0.492	26	.176*0	36	.309** 0	46	
7	.279**0	17	0.291**	27	.404** 0	37	379**. 0	47	.225** 0
8	.171*0	18	.402**0	28	.351** 0	38	.354** 0	48	.303** 0
9	.328**0	19	0.254**	29	.494** 0	39	.237** 0	49	– 0.232 **
10	.460**0	20		30	.262** 0	40	.262** 0	50	.148* 0

(0.01) **(0.05)***

نلاحظ من خلال الجدول رقم (4) ان كل العبارات كان لها اتساق مع الدرجة الكلية ما عدا العبارات رقم 20 و23 و46، حيث كانت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01 و 0.05)، تراوح معامل ارتباطهما بين (**0.398- و **0.572) والتي كانت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، أما العبارات الدالة عند مستوى (0.05) تتراوح معامل ارتباطهما بين (*0.148 و *0.176)

- **صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية:**

تم حساب صدق هذا المقياس باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم اخذ نسبة 33% من طرفي الاعلى والادنى، اي ما يقابلها 61 درجات عليا و61 درجات دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الاحصائية (ت) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وفقا لحالتين هما:

- إذا كانت قيمة الفرق ل (ت) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 او 0.01) فهذا يعني ان هذا المقياس صادق لان استطاع ان يميز بين الطرفين.

- إذا كانت قيمة الفرق ل (ت) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) فهذا يعني ان هذا المقياس غير صادق لأنه يميز بين الطرفين.

وبالنظر الى قيمة اختبار الدلالة (ت) كما هو موضح في الجدول يتضح هذا المقياس صادق لما اعد له حيث بلغت قيمة (26.047-) وهي دالة عند درجة الحرية (118.200) ومستوى الخطأ او الدلالة (0.01)، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم 10: يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس فاعلية الذات

الطرفين		اختبار F للتجانس	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجات	الاعلى	**1.030**	**0.312**	**61**	**155.016**	**6.962**	**26.047-**	**120**	**0.000**	دال
	لدنيا			**61**	**124.032**	**6.150**				

المصدر: من اعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

- **ثبات المقياس:**

- **الثبات بطريقة معامل الفا كرو نباخ:**

يقصد بثبات الاستبيان الاستقرار في النتائج وعدم تغيرها بشكل كبير لو تم اعادة تطبيقها على نفس افراد العينة عدة مرات وفي نفس الظروف والشروط خلال فترة زمنية معينة، ولقياس مدى ثبات (الاستبيان) استخدم الطالب معامل الفا كرو نباخ Cronbakh Alpha، وتتراوح قيم هذا المعامل ما بين 0 و1، وأصغر قيمة مقبولة هي 0.7، والجدول رقم (6) يوضح معاملات ثبات اداة الدراسة.

الجدول رقم 11: معامل الفا كرو نباخ لقياس ثبات الدراسة

عدد العبارات	الثبات العام للمقياس
50	**0.738**

المصدر: من اعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

يتضح من الجدول ان معامل الثبات العام للاستبيان مقبول حيث بلغ 0.738 لإجمالي عبارات الاستبيان الخمسين (50)، وهذا يدل على ان الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

- **مقياس مستوى الطموح: اعداد معوض وعبد العظيم**(2005)

8. وصف لمقياس مستوى الطموح:

قام بإعداد هذا المقياس كل من معوض وعبد العظيم (2005)، ويتكون المقياس من (36) عبارة موزعة على اربعة (04) ابعاد موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم 12: يوضح ابعاد وعبارات مقياس مستوى الطموح

		ارقام العبارات		
	ابعاد مستوى الطموح	عبارات موجبة	عبارات سالبة	العدد
1	التفاؤل	**7-9-11-12-13-18-19-24-25-26**	**6-32**	**12**
2	المقدرة على وضع الاهداف	**1-2-3-4-8-10-14-16-17**	**36**	**10**
3	تقبل الجديد	**15-28-29-31-33-34-35**	**30**	**08**
4	تحمل الاحباط	**5-20-21-22-27**	**23**	**06**

- **تصحيح المقياس:**

وضعت اربعة اختيارات للإجابة عن كل عبارة من عبارات المقياس، وفق التدرج التالي:

دائما: (04) درجات، كثيرا: (03) درجات، احيانا: (02) درجتين، نادرا: (01) درجة واحدة، وتعكس الدرجات في العبارات السالبة كما هو موضح في الجدول (المشيخي، 2009).

9. الخصائص السيكو مترية لقياس مستوى الطموح:

قام الباحثان بدراسة الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة كما يلي:

- الصدق: يقصد بصدق اداة الدراسة، ان تقيس عبارات الاستبيان ما وضعت لقياسه في الاصل، وقد استخدموا الباحثان طريقتين وهما صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي.

– الصدق بطريقة الصدق البنائي: يعتبر صدق الاتساق البنائي أحد مقاييس صدق اداة الدراسة، حيث يقيس مدة تحقق الاهداف التي تسعى الاداة الوصول اليها، ويبين صدق الاتساق البنائي مدى ارتباط كل محور من محاور اداة الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبيان مجتمعة، والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

الجدول رقم 13: اختبار الصدق البنائي لمتغير مستوى الطموح

	علاقة الارتباط	معامل الارتباط Pearson))	مستوى الدلالة
مستوى الطموح	بعد التفاؤل	**0.915**	**0.000**
	بعد المقدرة على وضع الاهداف	**0.880**	**0.000**
	تقبل الجديد	**0.810**	**0.000**
	تحمل الاحباط	**0.460**	**0.000**

المصدر: من اعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

يتضح من الجدول اعلاه ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا، وتراوحت قيمها بين 0.460 و0.915 مما يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين الابعاد (التفاؤل، بعد المقدرة على وضع الاهداف، تقبل الجديد، تحمل الإحباط) ومتغير مستوى الطموح، وبالتالي يتمتع المتغير بالصدق وهو بالفعل مناسب لقياس ما وضع لقياسه في الاصل.

- **صدق المقياس بطريقة صدق الاتساق الداخلي:**

يقصد باختبار صدق اداة الدراسة اختبار مدى مناسبتها لأغراض الدراسة، اي انها بالفعل تقيس ما يراد قياسه، وقد قمنا بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المحاور الاربعة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه الفقرة وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

الجدول رقم 14: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للتفاؤل

البعد	فقرات البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التفاؤل	56	**0.485	0.000
	57	**0.493	0.000
	59	**0.683	0.000
	61	**0.689	0.000
	62	**0.682	0.000
	63	**0.624	0.000
	68	**0.575	0.000
	69	**0.585	0.000

	74	**0.564	0.000
	75	**0.602	0.000
	76	**0.509	0.000
	82	**0.464	0.000

المصدر: من اعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

يتضح من الجدول السابق أن قيم ارتباط العبارات مع متوسط البعد كان عالية حيث تراوحت بين 0.464 و0.689، وكانت كلها دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية 0.05، مما يدل على اتساق العبارات مع البعد، وبالتالي فإن جميع فقرات المحور الأول متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له مما يثبت أنها تتمتع بالصدق وهي بالفعل مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه في الأصل.

الجدول رقم 15: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقدرة على وضع الاهداف

البعد	فقرات البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المقدرة على وضع الاهداف	51	**0.695	0.000
	52	**0.688	0.000
	53	**0.718	0.000
	54	**0.691	0.000
	58	**0.719	0.000
	60	**0.727	0.000
	64	**0.585	0.000

	66	**0.662	0.000
	57	**0.579	0.000

المصدر: من اعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

يتضح من الجدول السابق أن قيم ارتباط العبارات مع متوسط البعد كان عالية حيث تراوحت بين 0.579 و0.727، وكانت كلها دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية 0.05، مما يدل على اتساق العبارات مع البعد، وبالتالي فإن جميع فقرات المحور الأول متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له مما يثبت أنها تتمتع بالصدق وهي بالفعل مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه في الأصل.

الجدول رقم 16: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد تقبل الجديد

البعد	فقرات البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تقبل الجديد	65	**0.555	0.000
	78	**0.597	0.000
	79	**0.569	0.000
	81	**0.564	0.001
	83	**0.641	0.000
	84	**0.616	0.000
	85	**0.655	0.000

المصدر: من اعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

يتضح من الجدول السابق أن قيم ارتباط العبارات مع متوسط البعد كانت مقبولة حيث تراوحت بين 0.555 و0.655، وكانت كلها دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية 0.05، مما يدل على اتساق العبارات مع البعد، وبالتالي فإن جميع فقرات المحور الأول متسقة داخليامع المحور الذي تنتمي له مما يثبت أنها تتمتع بالصدق وهي بالفعل مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه في الأصل.

الجدول رقم 17: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد تحمل الإحباط

البعد	فقرات البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تحمل الاحباط	**55**	**0.420****	**0.000**
	70	**0.399****	**0.000**
	71	**0.537****	**0.000**
	72	**0.490****	**0.000**
	73	**0.460****	**0.000**
	77	**0.770****	**0.000**

يتضح من الجدول السابق أن قيم ارتباط العبارات مع متوسط البعد كانت مقبولة حيث تراوحت بين 0.420 و 0.770، وكانت كلها دالة إحصائيا عند مستوى المعنوية 0.05، مما يدل على اتساق العبارات مع البعد، وبالتالي فإن جميع فقرات المحور الأول متسقة داخليامع المحور الذي تنتمي له مما يثبت أنها تتمتع بالصدق وهي بالفعل مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه في الأصل.

- **ثبات المقياس:**

الثبات: يقصد بثبات الاستبيان الاستقرار في النتائج وعدم تغيرها بشكل كبير لو تم اعادة تطبيقها على نفس افراد العينة عدة مرات وفي نفس الظروف والشروط خلال فترة زمنية معينة.

- **الثبات بطريقة معامل الفا كرو نباخ:**

يقصد بثبات الاستبيان الاستقرار في النتائج وعدم تغيرها بشكل كبير لو تم اعادة تطبيقها على نفس افراد العينة عدة مرات وفي نفس الظروف والشروط خلال فترة زمنية معينة، ولقياس مدى ثبات اداة الدراسة (الاستبيان) استخدم الباحث معامل الفا كرو نباخ Cronbach Alpha، وتتراوح قيم هذا المعامل ما بين 0 و 1، واصغر قيمة مقبولة هي 0.7، والجدول رقم (11) يوضح معاملات ثبات اداة الدراسة.

الجدول رقم 18: معامل الفا كرو نباخ لقياس ثبات اداة الدراسة

المحاور	عدد العبارات	ثبات المحاور
التفاؤل	**12**	**0.761**
المقدرة على وضع الاهداف	**10**	**0.800**
تقبل الجديد	**07**	**0.701**
الثبات العام للاستبيان	**29**	**0.888**

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

يتضح من الجدول ان معامل الثبات العام للاستبيان مرتفع جدا حيث بلغ 0.897 لإجمالي عبارات الاستبيان الثامنة والعشرون (28) وهي أكبر من القيم المقبولة 0.70، فيما تراوح ثبات المحاور ما بين 0.701 كحد أدني و 0.858 كحد اعلى، وهذا يدل على ان الاستبيان يتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

10. اختبار التوزيع الطبيعي:

اختبار التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة من بين الشروط الاساسية التي يجب تحقيقها حتى يمكن لنا القيام بالتحليل الاحصائي واختبار الفرضيات، وذلك لان معظم الاختبارات المعلمية تشترط ان يكون توزيع البيانات طبعيا، لذا قمنا بإخضاع متغيرات الدراسة لاختبار كولمجروف سمرنوف (One sample Kolomgorov- sminov test) بالإضافة الى اختبار شبيرو ويلك (Shapiro- wilk) لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ام لا، حيث تكون البيانات تتبع التوزيع الطبيعي اذا كانت مستوى المعنوية لكل محاور الدراسة اكبر(0.05) وذلك على اساس الفرضية الصفرية والفرضية البديلة التالية:

الفرضية الصفرية ((**H0**: البيانات تتبع التوزيع الطبيعي (قيمة مستوى المعنوية أكبر من 0.05)

الفرضية البديلة ((**H1**: البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي (قيمة مستوى المعنوية اقل من 0.05).

وباستخدام برنامج (SPSS) تحصلنا على النتائج التالية:

- اختبار التوزيع الطبيعي للمتغير فاعلية الذات:

قمنا باختبار التوزيع الطبيعي للمتغير المستقل (فاعلية الذات)، حيث تم حساب "كولمجروف سمرنوف" و "شبيرو ويلك" كما هو مبين في الجدول الموالي:

الجدول رقم 19: اختبار التوزيع الطبيعي للمتغير فاعلية الذات

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	القيمة الاحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة الاحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	**0.058**	**185**	**0.200**	**0.990**	**185**	**0.212**

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

من الجدول السابق يتبين لنا بان قيمة كولمجروف سمرنوف لمتغير فاعلية الذات تمثل 0.058 ومستوى الدلالة الاحصائية لها هي 0.200 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05، كما يتضح ان قيمة شبيرو ويلك بلغت 0.990 ومستوى الدلالة لها 0.212 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، اي ان بيانات المتغير فاعلية الذات يتبع التوزيع الطبيعي.

- **اختبار التوزيع الطبيعي لمتغير مستوى الطموح:**

قمنا باختبار التوزيع الطبيعي للمتغير التابع (مستوى الطموح)، حيث تم حساب "كولمجروف سمرنوف" و "شبيرو ويلك" كما هو مبين في الجدول الموالي:

الجدول رقم 20: اختبار التوزيع الطبيعي للمتغير مستوى الطموح

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	القيمة الاحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة الاحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مستوى الطموح	**0.104**	**185**	**0.000**	**0.932**	**185**	**0.000**

المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

من الجدول السابق يتبين لنا بان قيمة كولمجروف سمرنوف لمتغير مستوى الطموح تمثل 0.104 ومستوى الدلالة الاحصائية لها هي 0.000 وهي اقل من مستوى المعنوية 0.05، كما يتضح ان قيمة شبيرو ويلك بلغت 0.932 ومستوى الدلالة لها 0.000 وهي اقل من مستوى المعنوية

0.05، وبالتالي نقبل الفرضية البديلة، اي ان بيانات المتغير مستوى الطموح لا يتبع التوزيع الطبيعي، وعليه يمكننا تجاهل عدم تحقق شرط التوزيع الطبيعي باتباع نظرية النهاية المركزية التي تقول عندما يكون حجم العينة او البيانات اكبر من 30 او 40 مفردة تميل بيانات العينة للتوزيع الطبيعي.

وعليه يمكننا القول بأن بيانات الدراسة الميدانية تخضع للتوزيع الطبيعي مما يسمح لنا بإجراء مختلف الاختبارات المعلمية للإجابة على اسئلة وفرضيات الدراسة.

11. الأساليب الاحصائية:

بعد تفريغ بيانات استجابات افراد العينة، ثم معالجتها احصائيا عن طريق الرزمة الاحصائية للحلوم الاجتماعية (SPSS) بواسطة الاساليب الاحصائية التالية:

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لوصف خصائص افراد العينة.

- اختبار الفاكرونباخ للتعرف على ثبات أداة الدراسة.

- معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح.

- اختبار T.Test لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المتغيرات المعنية في الدراسة الحالية.

- اختبار تحليل التباين المتعدد ذو اتجاهين.

- تحليل التباين الاحادي.

- اختبار كالمجروف سمير نوف للتوزيع الطبيعي

تجدر الاشارة بأننا قمنا بتحليل النتائج باستخدام spss v 22 .

الفصل الخامس:
عرض ومناقشة
وتفسير
النتائج

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية، واختبار الفرضيات وعرض نتائج كل فرضية على حدا، فبعد تطبيق ادوات الدراسة على افراد العينة قام الباحث بتصحيح الادوات وفقا للتعليمات المبينة في الفصل السابق وبعد عملية تفريغ النتائج ومعالجتها احصائيا توصل الباحث الى النتائج التالية:

1. عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

أ. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاولى:

تنص الفرضية الاولى على ما يلي: " توجد علاقة دالة احصائيا بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب معامل الارتباط بين درجات فاعلية الذات ومستول الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 21: يوضح معامل الارتباط بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

متغيرات الدراسة	عدد افراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
فاعلية الذات	**185**	**0.573**	**0.000**	دالة عند مستوى الدلالة 0.01
مستوى الطموح				

المصدر: من اعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) ان معامل الارتباط بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي يقدر بـ (0.57)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا ما يشير الى وجود علاقة طردية موجبة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وبالتالي تحققت الفرضية الاولى التي تقول "توجد علاقة دالة احصائيا بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي".

حيث كلما زادت فاعلية الذات زاد مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وقد تعود هذا النتيجة إلى أن إدراك التلميذ لفاعليته الذاتية، اي ادراكه لما يملك من قدرات وامكانيات يمثل الاساس الذي يبني عليه طموحاته، ويحدد دافعيته للعمل على تحقيق الطموحات. وكما نجد لدى التلاميذ القدرة العالية من الوعي والصحة النفسية الجيدة ولديهم تصور ايجابي لذواتهم، ويقدرنا امكانياتهم، وبالتالي نجد لديهم ثقة بالنفس عالية تدفعهم الى تحقيق اهدافهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات من بينها: دراسة عالية الطيب (2019) ودراسة ابوندى (2022) والتي توصلتا الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين فاعلية الذات ومستوى الطموح.

ب. عرض مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على انه "توجد فروق ذات دلالة احصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للجنس عند مستوى معنوية 0.05" ولاختبار هذا الفرضية قمنا بإجراء اختبار T لعينتين مستقلتين (Independent semple T Test)، وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم 22: يوضح دلالة الفروق بين الجنسين في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	**64**	**2.806**	**0.299**	**0.394-**	**183**	**0.694**
اناث	**121**	**2.824**	**0.294**			

المصدر: من اعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (22) ان المتوسط الحسابي لدرجات فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي ذكور يقدر (2.806) وبانحراف معياري (0.299)، وهو اصغر من المتوسط الحسابي لدرجة فاعلية الذات لدى الاناث والذي يقدر ب (2.824)، وبانحراف معياري يقدر ب (0.294)، وتقدر قيمة (ت) ب (0.394-)،اما قيمة الدلالة المحسوبة تقدر ب (0.694)، وهي اكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا ما يشير الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب الجنس (ذكور واناث)، وهذا ما يدل على عدم تحقق الثانية القائلة "توجد فروق دالة احصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للجنس".

إن النتيجة التي توصلنا إليها والمتمثلة في "عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات تعزى للجنس"، تعود الى قوة التنافس ومثابرة التلاميذ سواء كانوا ذكور او اناث لتحقيق اهدافهم، من خلال التسجيع الذي يتلقونه التلاميذ من طرف الاسرة او المدرسة او من طرف الاصدقاء، وكما تعود ايضا هذه النتيجة الى تشابه الظروف والبيئة التعليمية التي يعيش فيها التلاميذ، والتشابه في المناهج الدراسية وطرائق التدريس.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من دراسة سعدي فتيحة (2022) ودراسة ابو ندى (2022) ودراسة حبيبة روبيبي (2019)، حيث هذه الدراسات الى عدم وجود فروق في فاعلية الذات تعزى للجنس.

ج. عرض مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على انه "توجد فروق ذات دلالة احصائيا في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للجنس عند مستوى معنوية0.05 " ولاختبار هذا الفرضية قمنا بإجراء اختبار T لعينتين مستقلتين (Independent Semple T Test)، وبعد التأكد من فرضيات الاختبار وشروطه كانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم 23: يوضح دلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	**64**	**2.968**	**0.556**	**2.905-**	**183**	**0.004**
اناث	**121**	**3.201**	**0.498**			

المصدر: من اعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

من الجدول السابق نلاحظ بأن المتوسطات الحسابية للذكور والاناث تساوي 2.968 و 3.201 على التوالي، في حين نجد قيمة اختبار T بلغت -2.905 وهي اصغر من قيمة T

الجدولية 1.984، كما بلغ مستوى الدلالة 0.004هو اصغر من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يدعونا لقبول الفرضية البديلة اي توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للجنس لصالح الإناث.

ويمكن تفسير النتيجة بان الاناث يتميزون بالمثابرة والتفاؤل أكثر من الذكور من اجل تحقيق طموحاتهم واهدافهم الدراسية.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة مجاهد (2018) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح تعزى للجنس، في حين تختلف النتيجة مع دراسة سعدي (2022) ودراسة ابو ندى (2022).

د. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية : توجد فروق في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الإعادة وتخصص وتفاعل بينهما.

.تنص الفرضية على انه* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح تعزى لمتغير الإعادة وتخصص والتفاعل بينهما.

وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار التحليل التباين المتعدد ذو اتجاهين من اجل المقارنة بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات ومستوى الطموح باختلاف الاعادة (معيد– غير معيد) والتخصص والتفاعل بينهما، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم 24: نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد ذو اتجاهين للمقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات ومستوى الطموح باختلاف الاعادة (معيد/ غير معيد) والتخصص والتفاعل بينهما

المتغيرات المستقلة	اختبار wilks Lambda	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
الاعادة	**0.997**	**0.240**	**0.787**
التخصص	**0.821**	**2.521**	**0.002**
التفاعل بين الاعادة والتخصص	**0.935**	**1.168**	**0.312**

المصدر: من اعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

من خلال الجدول رقم(24) يتضح ان قيمة اختبار – ف- المحسوبة الخاصة بالإعادة قدرت ب: 0.240 في حين ان قيمة اختبار – ف – المحسوبة الخاصة بالتخصص قدرت ب: 2.521، اما قيمة اختبار – ف- المحسوبة المتعلقة بالتفاعل بين الاعادة والتخصص فقد بلغت: 1.168، كما نلاحظ قيم مستوى الدلالة للتفاعل بين الاعادة والتخصص وقيم متغير الاعادة تساوي 0.312 و0.778 على التوالي وهي اكبر من مستوى المعنوية 0.05غير دال احصائيا، في حين ان قيمة مستوى الدلالة لمتغير التخصص تساوي 0.002 وهي اقل من مستوى المعنوية 0.05بمعنى توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للإعادة والتخصص.

الجدول رقم 25: جدول تحليل التباين للتفاعل بين متغير الاعادة والتخصص على فاعلية الذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاعادة	**0.001**	**1**	**0.001**	**0.016**	**0.899**
التخصص	**1.847**	**7**	**0.264**	**3.324**	**0.002**
التفاعل المتبادل بين الاعادة والتخصص	**0.787**	**5**	**0.157**	**1.982**	**0.084**
الخطا	**13.573**	**171**	**0.079**	**	**
المجموع	**16.079**	**184**	**	**	**

المصدر: من اعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

يلاحظ من جدول تحليل التباين:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متغير الإعادة (معيد– غير معيد) وفاعلية الذات وعدم التفاعل بين متغير الاعادة والتخصص، حيث ان قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.899 و0.084على التوالي وهما أكبر من مستوى المعنوية 0.05.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغير التخصص وفاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي ووجود تفاعل بينهما، حيث ان مستوى الدلالة تساوي 0.002 وهي اقل من المستوى المعنوية .0.05.

الجدول رقم 26: جدول تحليل التباين للتفاعل بين متغير الاعادة والتخصص على مستوى الطموح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاعادة	**0.068**	**1**	**0.068**	**0.258**	**0.612**
التخصص	**5.485**	**7**	**0.784**	**2.986**	**0.006**
التفاعل المتبادل بين الاعادة والتخصص	**1.405**	**5**	**0.281**	**1.070**	**0.379**
الخطأ	**44.883**	**171**	**0.262**	**	**
المجموع	**51.553**	**184**	**	**	**

المصدر: من اعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

يلاحظ من جدول تحليل التباين:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في بين متغير الاعادة (معيد- غير معيد) ومستوى الطموح وعدم التفاعل بين متغير الاعادة والتخصص، حيث ان قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.612 و0.379على التوالي وهما أكبر من مستوى المعنوية 0.05.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغير التخصص ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي ووجود تفاعل بينهما، حيث ان مستوى الدلالة تساوي 0.002 وهي اقل من المستوى المعنوية 0.05.

من خلال الجدولين رقم:(25) و(26) نستخلص النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للتخصص.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للإعادة.
- لا يوجد تأثير التفاعل المتبادل بين متغير الإعادة والتخصص على فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ التعليم الثانوي.

هـ. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية " توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (الاب– الام)".

وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام تحليل التباين الاحادي لحساب دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في فاعلية الذات وفقا للمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الاب– الام) كانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين التاليين:

الجدول رقم (27): يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في فاعلية الذات وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأب

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	قيمة SIG	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	بين المجموعات	**0.585**	**4**	**0.146**	**1.700**	**0.152**	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	**15.494**	**180**	**0.086**			
	المجموع	**16.079**	**184**				

المصدر: من اعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

الجدول رقم (28): يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في فاعلية الذات وفقا لمتغير المستوى التعليمي للام

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	قيمة SIG	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	بين المجموعات	**1.686**	**4**	**0.422**	**5.273**	**0.000**	دالة احصائيا
	داخل المجموعات	**14.393**	**180**	**0.080**			
	المجموع	**16.079**	**184**				

المصدر: من اعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

من خلال الجدول رقم (27) قيمة " Sig " تساوي (0.152) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فان الفرق غير دال احصائيا، وبالتالي يمكن القول بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات تعزى للمستوى التعليمي للاب، اما الجدول رقم (28) قيمة " Sig " تساوي (0.000) وهي اقل من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فان الفرق دال احصائيا، وبالتالي يمكن القول بانه توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات تعزى للمستوى التعليمي للام،

ومن خلال نتائج الجدولين نلاحظ في الجدول رقم (27) ان الفرضية لم تتحقق وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات لدى التلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للاب.

ونفسر ذلك بان كل التلميذ حسب مستوى التعليمي لآبائهم كلهم يمتزون بفاعلية ذاتية علية من اجل تحقيق اهدافهم وطموحاتهم لا يوجد فرق بينهم في فاعلية الذات على اختلاف المستوى التعليمي لآبائهم .

ونلاحظ ايضا من خلال الجدول رقم (28) ان الفرضية تحققت بمعنى قبول الفرضية البديلة وهي: توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات لدى التلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للام.

ومن أجل معرفة سبب الفروق بدقة نقوم بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع المستويات التعليمية بحيث المستوى التعليمي الذي يقابله أكبر قيمة للمتوسط الحسابي تعزى إليه الفروق في عامل المستوى التعليمي للأم.

الجدول رقم 29: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتخصصات

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المستوى التعليمي للأم
0.287	2.670	بدون مستوى
0.212	2.899	ابتدائي
0.285	2.801	متوسط
0.291	2.871	ثانوي
0.363	2.921	دراسات عليا
0.295	2.817	المجموع

المصدر: من اعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

من خلال الجدول رقم (29) نلاحظ أن المتوسط الحسابي 2.921 الذي يقابل المستوى التعليمي للأم دراسات عليا هو الأكبر من بين المتوسطات، وبالتالي فإنه توجد فروق في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم دراسات عليا.

ويمكن تفسير ذلك الى ما يتميزون به الامهات ذات المستوى العالي من ثقة كامنة في قدراتهم وقدرات ابنائهم وايمانهم بها للمنافسة والسيطرة على المواقف وجلب النجاح لا بنائهم من اجل تحقيق اهدافهم وطموحاتهم.

و. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

نصت الفرضية " توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (الاب- الام)"

وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام تحليل التباين الاحادي لحساب دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في مستوى الطموح وفقا للمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الاب- الام) كانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين التاليين:

الجدول رقم 30: يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في مستوى الطموح وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأب

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	قيمة SIG	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	بين المجموعات	**0.518**	**4**	**0.129**	**0.457**	**0.767**	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	**51.035**	**180**	**0.284**			
	المجموع	**51.553**	**184**				

المصدر: من اعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

الجدول رقم 31: يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في مستوى الطموح وفقا لمتغير المستوى التعليمي للام

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	قيمة SIG	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	بين المجموعات	**4.966**	**4**	**1.241**	**4.797**	**0.001**	دالة احصائيا
	داخل المجموعات	**46.587**	**180**	**0.259**			
	المجموع	**51.553**	**184**				

المصدر: من اعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

من خلال الجدول رقم (31) قيمة " Sig " تساوي (0.767) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فان الفرق غير دال احصائيا، وبالتالي يمكن القول بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح تعزى للمستوى التعليمي للاب، اما الجدول رقم (31) قيمة " Sig " تساوي (0.001) وهي اقل من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فان الفرق دال احصائيا، وبالتالي يمكن القول بانه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح تعزى للمستوى التعليمي للام.

ومن خلال نتائج الجدولين نلاحظ في الجدول رقم (30) ان الفرضية لم تتحقق وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى التلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للاب.

ونفسر ذلك على عدم وجود فرق في مستوى الطموح لهذا التلميذ لأنهم في نفس البيئة ونفس المستوى التعليمي السنة الثالثة ثانوي كلهم لديهم طموح مرتفع باختلاق المستوى التعليمي للاب فهم مشتركون في نفس الهدف والطموح وهو نجاحهم في شهادة البكالوريا.

ونلاحظ ايضا من خلال الجدول رقم (31) ان الفرضية تحققت بمعنى قبول الفرضية البديلة وهي: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى التلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للام.

ومن أجل معرفة سبب الفروق بدقة نقوم بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع المستويات التعليمية بحيث المستوى التعليمي الذي يقابله أكبر قيمة للمتوسط الحسابي تعزى إليه الفروق في عامل المستوى التعليمي للأم.

الجدول رقم 32: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتخصصات

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المستوى التعليمي للأم
0.565	2.889	بدون مستوى
0.462	3.307	ابتدائي
0.393	3.261	متوسط
0.467	3.144	ثانوي
0.671	3.023	دراسات عليا
0.529	3.121	المجموع

المصدر: من اعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS V 22

من خلال الجدول رقم (32) نلاحظ أن المتوسط الحسابي 3.307 الذي يقابل المستوى التعليمي للأم ابتدائي هو الأكبر من بين المتوسطات، وبالتالي فإنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم ابتدائي.

ويمكن تفسير ذلك على ان الامهات ذات المستوى التعليمي الابتدائي يدركون جيدا معنى الطموح نتيجة ما يدركونه حول أنفسهم او شعورهم بالنقص بعدم نجاحهم في الدراسة وعدم تكرار المشكل مع أبنائهم.

خـاتـمـة

الخاتمة:

إن موضوع فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي، كانت حدود دراستنا الحالية، حيث تعتبر فاعلية الذات ومستوى الطموح من المواضيع المهمة التي تساهم في تحقيق الفرد بصفة عامة، والتلميذ بصفة خاصة في النجاح والتفوق في مختلف ميادين الحياة سواء الدراسية، الاجتماعية او المهنية وغيرها.

وتهدف الدراسة الحالية الى محاولة الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وكذلك الكشف عن الفروق في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي حسب متغير الجنس والإعادة والتخصص والمستوى التعليمي للوالدين.

وبعد شروعنا في حيثيات الدراسة الحالية، بدءا بالجانب الميداني بجمع البيانات الدراسية ومعالجتها احصائيا وعرضها وتحليلها ومناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة، وبالاعتماد على الجانب النظري، وعلى ما تتوفر من دراسات سابقة، توصلنا في هذه الدراسة الى استخلاص النتائج التالية:

وجود علاقة دالة احصائيا بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي، حيث ان هناك علاقة موجبة دالة احصائيا بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائيا في فاعلية الذات حسب متغير الجنس، ووجود فرق ذات دلالة احصائيا في مستوى الطموح حسب متغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائيا في فاعلية الذات ومستوى الطموح حسب متغير الإعادة، وعدم التفاعل بين بين متغير الإعادة والتخصص في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ووجود فروق ذات دلالة احصائيا في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للتخصص، كما نجد ايضا عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للأب، و وجود فروق ذات دلالة احصائيا في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للأم دراسات عليا والمستوى الابتدائي.

ومن خلال ما تم الوصول إليه في هذه الدراسة من نتائج، فبالإمكان اعتبارها كمؤشرات تستدعي منا الانتباه لها، كون فاعلية الذات ومستوى الطموح مؤشران مهمان لنجاح التلميذ، وتمكنهم من تحقيق اهدافهم وطموحاتهم.

التوصيات:

سنقدم بعض الاقتراحات المستقبلية، مما يسمح باستمرارية البحث العلمي في مجال التربية ومواصلته مستقبلا لتعم الفائدة على تلاميذ البكالوريا خاصة في الجزائر، وهذه الاقتراحات هي على النحو التالي:

- توجيه الباحثين للاهتمام بفئة التلاميذ المستجدين والمعيدين الذين سيجتازون شهادة البكالوريا خاصة.
- اقتراح القيام بدورات تقييم الذات ومستوى الطموح لدى التلاميذ لتحضيرهم نفسيا وبدنيا وزيادة الاهتمام بهم.
- اقتراح القيام بدراسات تبين إثر فاعلية الذات على مستوى الطموح لدى تلاميذ البكالوريا.
- تقديم خدمات الإرشاد النفسي للتلاميذ المستجدين والمعيدين لإعادة إحياء تقديرهم لذواتهم وطموحاتهم.
- الاهتمام بالأسباب التي تؤدى إلى انخفاض مستوى الطموح لدى التلاميذ ومحاولة معالجتها بالطريقة المناسبة.
- الاهتمام بإعداد برامج إرشادية تساعد على الرفع من مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ البكالوريا.
- بث روح المنافسة والتفاؤل لدى التلاميذ، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم.

قـــائـــمـة
الـــمـراجـع

قائمة المراجع:

– قائمة القواميس والمعاجم والموسوعات:

1. ابن منظور، أبو الفضل جمال، (د. ت): لسان العرب، دار صادر بيروت.
2. الحفني، عبد المنعم. (1975). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ج1، مكتبة مديولي القاهرة.

-الكتب:

3. ايمان، عباس الخفاش. (2013). الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان.
4. اجح، احمد عزت. (1972). اصول علم النفس، دار المعارف مصر.
5. باظة، امال عبد السميع. (2004). مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.
6. دشلي، كمال. (2016). منهجية البحث العلمي. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.
7. كاميليا، عبد الفتاح. (1984). مستوى الطموح والشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة.
8. كاميليا، عبد الفتاح. (1990). دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية(ط3). نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة.
9. مرسي، مرسي، سامي، عبد السلام. (2014). الفاعلية الذاتية لدى ذوي الإعاقة السمعية، مكتبة الوراق للنشر والتوزيع عمان الاردن.
10. يوسف، واخرون. (2002). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ للنشر الرياض المملكة العربية السعودية.

-المذكرات والرسائل الجامعية:

11. أبو العطا، منذر. (2017). فاعلية الذات والتفكير الإيجابي وعلاقتها بالدعم النفسي الاجتماعي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في محافظات غزة. [رسالة ماجيستر غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة فلسطين.
12. أبو تينة، عبد الله، والخلايلة، هدى. (2011). الفاعلية الذاتية لمعلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها وعلاقتها بالممارسة القيادية لمديريهم، دراسات العلوم التربية.
13. ابو عودة، احمد حسين حسن. (2014). الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح واتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في قطاع غزة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الاسلامية غزة.
14. أبو عون، ضياء. (2013). الضغوط النفسية وعلاقتها بالعافية لإنجاز وفاعليك الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة. [رسالة ماجيستر غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة فلسطين.

15. ابو ندى، خالد محمود. (2004). التفكير الابداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الاسلامية.

16. الأحيوات، إيمان سليمان. (2017). الرضا الحياتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى أمهات طلبة غرفة المصادر. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة الاردن.

17. بن كريمة، مريم. (2015). علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا دراسة ميدانية بمنطقة ورقلة الكبرى. [رسالة ماجيستر غير منشورة]. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قصدي مرتاح ورقلة.

18. بن مبارك، نسيمة. (2013). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر باتنة.

19. بن مريحة، مصطفى. (2015). القلق وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. [رسالة ماجيستر غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم.

20. ثلجة، راجعي. (2017). تقنين مقياس مستوى الطموح. [مذكرة الماستر غير منشورة]. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

21. شريفي، عصام بشرى. (2017). العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى الطلبة العرب في الجامعات العراقية. [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة المستنصرية بغداد.

22. عابد، هيام. (2015). قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة. [رسالة ماجيستر غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة فلسطين.

23. عبد ربه، علي شعبان. (2010). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا. [رسالة ماجيستر غير منشورة] الجامعة الاسلامية غزة.

24. عبيد، اسماء. (2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى الأيتام المقيمين في قرية SOS. [رسالة ماجيستر غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

25. القريشي، علي تركي نافل. (2014). التفكير الرعبي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعه، العلوم التربوية والنفسية العراق.

26. كريمة، عايد مجاهد. (2018). فاعلية الذات وعلاقتها بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة مدارس التعليم المهني بمحافظة الخليل. [رسالة ماجيستر غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل فلسطين.

27. محمود، شريف مهني. (2001). دراسة الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني والصناعي. [رسالة ماجيستير غير منشورة]. جامعة عين سمش القاهرة.

28. المشيخي، غالب. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة الطائف. [رسالة ماجيستر غير منشورة]. كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة ام القرى السعودية.

29. الناظور، رشا. (2008). مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الثالثة ثانوي. [رسالة ماجيستير غير منشورة]. كلية التربية، قسم الارشاد النفسي جامعة دمشق.

30. النجار، فاتن. (2012). التوتر النفسي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلبة الثانوية العامة. [رسالة ماجيستر غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة فلسطين.

31. نظمي عودة، موسى. (1990). قلق الامتحان وعلاقته بمستوى الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة ام درمان الاسلامية السودان.

32. نيفن، عبد الرحمان المصري. (2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة. [رسالة ماجيستر غير منشورة]. كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الازهر بغزة فلسطين.

– المجلات:

33. ابوندى، خالد محمود: (2022). فاعلية الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الإعدادية في محافظة رفح من ذوي البيوت المهدومة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 06(36)،.

34. بن الطاهر، تيجاني: (2017). علاقة الضغوط الأسرية بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات السنة الأولى بجامعة غرداية. مجلة العلوم الاجتماعية العدد (22)، مخبر الصحة النفسية جامعة الأغواط، الجزائر.

35. بن مريحة، مصطفى، جمال خن: (2020). فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مجلة القياس والدراسات النفسية، المجلد 1 (1).

36. بوستة، بشير: (2020). فاعلية الذات لدى طلبة السنة أولى علوم وتكنولوجيا في ضوء متغير الجنس وشعبة البكالوريا المتحول عليها. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد12(01).

37. خويلد، الهواري: (2020). فاعلية الذات وعلاقتها بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 21(01).

38. رفقة، خليفة سالم: (ب ت). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (23).

39. سامر، جميل رضوان: (2010). أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق. دراسات نفسية، العدد (03).

40. سامي، عيسى حسونة: (2009). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13(02).

41. سعدي، فتيحة: (2022). فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد10(3).

42. الشافعي، سهير ابراهيم محمد ابراهيم: (2012). الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية البدنية، جامعة بنها مصر، مجلد (92).

43. شند، سمير، واخرون: (2014)، مقياس فاعلية الذات للمراهقين. مجلة كلية التربية، عين شمس مصر، المجلد3(37).

44. عالية، الطيب حمزة: (2018). فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية بجامعه الجوف. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربويه والنفسية، المجلد 27(2).

45. العايب، كلثوم: (ب ت). أثر التفاعل بين القلق حالة سمة والفاعلية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم. دراسات نفسية، العدد (9).

46. عبد الحكيم، المخلافي وأخرون: (2010).فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء. مجلة جامعة دمشق، المجلد 26.

47. عربيات، احمد، وحمادنة، برهان. (2014). فاعلية الذات لدى طلبة المرحة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيرين النوع الاجتماعي والتحصيل. مجلة العلوم التربية والنفسية.

48. عيسى، ماجد محمد عثمان، واخرون. (2009)، أثر برنامج تدريبي للمعلم قائم على تحسين فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية جامعة بنها مصر، المجلد 9 (79).

49. المزروع، ليلى بنت عبد الله. (2007). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد8(04).

50. هيام صابر، صادق شاهين: (2012). فاعلية الذات مدخل لخفض اعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة دمشق، المجلد 28(04).

51. يحي الزق، احمد: (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 10(2).

المراجع الاجنبية:

1. Bandura, A. (1997): **Self efficacy the exercise of control,** New York, W .H. freeman & company.
2. Cynthia L. ; & Bobko. P . (1994) . **self Efficacy Beliefs – comparison of five measures,** journal of Applied psychology, vol. 69 (03).
3. Good, G . F – (1973): **Dictionary of Education** , 3rd New York , Mc , Grow _Hill.
4. Resnick,B. (2008) :**Middle range theory for nursing** , New York, 2ndedition.

الـــمـلاحـق

الملحق رقم: 01: مقياس فاعلية الذات من اعداد العدل 2001

اخي الطالب/ اختي الطالبة:

بين يديك مجموعة من العبارات يمكن أن تنطبق على كل فرد بدرجة متفاوتة، لذلك أرجو منك الإجابة بوضع علامة () أمام الخانة التي تنطبق على حالتك حيث يتكون المقياس من 86 عبارة لكل منها اربعة استجابات (نادرا- احيانا- غالبا- دائما) علما بأنه لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة، وسوف تحاط هذه البيانات بالسرية التامة ولا تستخدم الا في اغراض البحث العلمي.

المعلومات الشخصية:

الجنس: ذكر () أنثى ()

التخصص: آداب () لغات () تسيير واقتصاد () علوم تجريبية () هندسة مدنية () هندسة ميكانيكية () هندسة كهربائية () رياضيات ()

الإعادة: معيد () غير معيد ()

المستوى التعليمي للأم: بدون مستوى () ابتدائي () متوسط () ثانوي () تعليم عالي ()

المستوى التعليمي للأب: بدون مستوى () ابتدائي () متوسط () ثانوي () تعليم عالي ()

وإليكم جزيل الشكر على حسن تعاونكم معنا

الرقم	العبارات	نادرا	احيانا	غالبا	دائما
01	لا يمكنني التعامل مع جميع العقبات (المشكلات) التي تواجهنا في الدراسة.				
02	إذا واجهتني عقبة (مشكلة) ما فسوف اجد طريقة لحلها.				
03	أستطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة قد تواجهني في الدراسة.				
04	أتمكن من حل المشكلة بطريقة سهلة إذا بذلت الجهد المناسب.				
05	يمكن لبعض العقبات (المشكلات) أن تحول بيني وبين تحقيق أهدافك.				
06	يسهل علي الوصول إلى أي هدف مهما كان بعيدا.				
07	لا يمكنني وضع الخطط المناسبة.				
080	يلجأ لي زملائي في حل معظم مشكلاتهم .				
09	يسهل على زملائي في حل الكثير من المشاكل التي يصعب على حلها.				
10	ثقة زملائي في مهارتي هي التي تدعوهم الى اللجوء إلى.				
11	يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة .				
12	لا أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة.				
13	سيكون لي مستقبلا باهرا.				
14	عندي كثير من الطموحات التي سوف أنجزها				
15	أستطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب(النتائج).				
16	يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أجد أني في مأزق ما.				
17	يصعب علي اقناع أي إنسان بأي شيء.				
18	أستطيع المحافظة على اتزاني في المواقف الصعبة.				
19	لا يمكنني ضبط إنفعالاتي إذا أستشارني أي فرد داخل المحيط المدرسي.				

20	يقتنع زملائي بآرائي لثقتهم الكبيرة في شخصيتي.				
21	أتبع جميع إرشادات المرور طالما يلتزم بها الجميع.				
22	يصعب علي التفكير في حل أي مشكلة تواجهني .				
23	أستطيع الوصول الى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات دراسية.				
24	أرى نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي.				
25	يصعب علي الوصول الى اهدافي وتحقيق غاياتي الدراسية.				
26	عندما تواجهني مشكلة دراسية أجد عندي حلولا كثيرة.				
27	يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة .				
28	يصعب علي التوافق مع أي مجتمعات جديدة.				
29	أعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات مدرسية.				
30	نظر لقدراتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل اليها.				
31	وهبني الله عز وجل من القدرات ما يجعلني أعيش سعيدا.				
32	اذا عارضني أحد أكون أنا الخاسر في النهاية.				
33	إذا اعاقني أي إنسان يصعب علي التغلب عليه.				
34	أنتصر لنفسي في كثير من المواقف الدراسية.				
35	يصعب علي إيقاف أي إنسان عند حده.				
36	لا أترك حقي مهما كان مع أي انسان.				
37	ترك الإنسان لحقوقه لا يعد انهزامية او سلبية.				
38	على الإنسان أن يضبط إنفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك.				
39	لا يمكنني تحقيق كثيرا من المفاجآت.				
40	سوف أصل الى مكانة مرموقة في هذا المجتمع.				
41	أستطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف محدد.				
42	ليس من الصعب على أي إنسان أن يقودني الى ما أريد.				

43	أستطيع تحمل كثيرا من المسؤوليات.				
44	يشعر زملائي بنقص ما في حالة عدم وجودي معهم .				
45	وجودي في أي مكان بالمدرسة كفيل بأن يجعله ممتعا ومشوقا.				
46	يمكنني إضافة القليل لأي عمل دراسي اكلف به.				
47	يكلفني جميع من حولي في المدرسة بالأعمال السهلة				

الملحق رقم 02: مقياس مستوى الطموح في المجال الأكاديمي او الدراسي

اعداد: معوض وعبد العظيم 2005

اخي الطالب/ اختي الطالبة:

بين يديك مجموعة من العبارات يمكن أن تنطبق على كل فرد بدرجة متفاوتة، لذلك أرجو منك الإجابة بوضع علامة () أمام الخانة التي تنطبق على حالتك حيث يتكون المقياس من 86 عبارة لكل منها اربعة استجابات (نادرا- احيانا- غالبا- دائما) علما بأنه لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة، وسوف تحاط هذه البيانات بالسرية التامة ولا تستخدم الا في اغراض البحث العلمي.

المعلومات الشخصية:

الجنس: ذكر () أنثى ()

التخصص: آداب () لغات () تسيير واقتصاد () علوم تجريبية () هندسة مدنية () هندسة ميكانيكية () هندسة كهربائية () رياضيات ()

الإعادة : معيد () غير معيد ()

المستوى التعليمي للأم : بدون مستوى () ابتدائي () متوسط () ثانوي () تعليم عالي ()

المستوى التعليمي للأب : بدون مستوى () ابتدائي () متوسط () ثانوي () تعليم عالي ()

وإليكم جزيل الشكر على حسن تعاونكم معنا

الرقم	العبارات	نادرا	احيانا	كثيرا	دائما
1	أسعى إلى تحقيق الأهداف الدراسية التي (وضعتها) رسمتها				
2	أعرف جيدا ما أريد أن أفعله خلال الدراسة				
3	أنني واثق من تحقيق أهدافي الدراسية				
4	أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات (مشكلات) دراسية				
5	يشغلني التفكير في مستقبلي الدراسي				
6	أرى أنني سأستمر في الدراسة مهما حدث لي من عقبات				
7	أستطيع وضع أهداف واقعية في مساري الدراسي.				
8	ينبغي الإستفادة من التجارب الفاشلة لزملائي في المدرسة.				
9	أحدد أهدافي في ضوء إمكاناتي وقدراتي الدراسية.				
10	أشعر بالرغبة في مواصلة الدراسة				
11	أتطلع الى مستقبل دراسي جيد.				
12	أسعى لتحقيق ما هو أفضل من خلال الدراسة.				
13	لدي القدرة على تعديل أهدافي الدراسية حسب الظروف والإمكانيات.				
14	أعتقد أن توظيف (إستخدام) التطورات التكنولوجية في المدرسة أصبح أمر مطلوب.				
15	لدي القدرة على تحديد أهدافي الدراسية.				
16	أستطيع توجيه إمكاناتي والاستفادة منها في المدرسة.				
17	ينبغي عدم الاستسلام للفشل الدراسي.				
18	اشعر بالتفاؤل نحو مستقبلي الدراسي.				
19	ينبغي ان يستفيد التلميذ لمواجهة المستقبل الدراسي بتحدياته				
20	أعتقد أن الفشل في الدراسة يشجع على المثابرة والنجاح في المستقبل				
21	أعتقد أن المعاناة تكون دافعا للإنجاز الدراسي.				

22	لدي الرغبة في مواكبة التحولات التي تطرأ على البرامج الدراسية.				
23	إدراك أن العلم متغير وغير ثابت.				
24	أرى أن تجديد المعلومات الدراسية أساس إستمرار العلم.				
25	يشغلني التفكير في مستقبلي الدراسي				
26	اؤمن أن كل ما هو جديد في الدراسة نتاج لمجهودات سابقة				
27	أسعى وراء المعرفة العلمية الجديدة				
28	أرغب في كل ما هو جديد ومثير داخل المدرسة				
29	أجد صعوبة في تخطيط ما أقوم به من نشاط داخل المدرسة				

الملحق رقم 03: جداول خصائص عينة الدراسة

Statistiques

		الجنس	التخصص	الاعادة	المستوى_التعليمي_للاب	المستوى_التعليمي_للام
N	Valide	185	185	185	185	185
	Manquant	0	0	0	0	0

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	64	34,6	34,6	34,6
	انثى	121	65,4	65,4	100,0
	Total	185	100,0	100,0	

التخصص

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	اداب وفلسفة	43	23,2	23,2	23,2
	اداب ولغات	13	7,0	7,0	30,3
	تسيير واقتصاد	31	16,8	16,8	47,0
	علوم تجريبية	76	41,1	41,1	88,1
	هندسة مدنية	10	5,4	5,4	93,5
	هندسة ميكانيكية	4	2,2	2,2	95,7
	هندسة كهربائية	3	1,6	1,6	97,3
	رياضيات	5	2,7	2,7	100,0
	Total	185	100,0	100,0	

الاعادة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معيد	49	26,5	26,5	26,5
	غير معيد	136	73,5	73,5	100,0
	Total	185	100,0	100,0	

المستوى التعليمي للأب

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	بدون مستوى	16	8,6	8,6	8,6
	ابتدائي	34	18,4	18,4	27,0
	متوسط	43	23,2	23,2	50,3
	ثانوي	51	27,6	27,6	77,8
	دراسات عليا	41	22,2	22,2	100,0
	Total	185	100,0	100,0	

المستوى التعليمي للام

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	بدون مستوى	49	26,5	26,5	26,5
	ابتدائي	42	22,7	22,7	49,2
	متوسط	33	17,8	17,8	67,0
	ثانوي	40	21,6	21,6	88,6
	جامعي	21	11,4	11,4	100,0
	Total	185	100,0	100,0	

الملحق رقم 04: جدول صدق الاتساق الداخلي لمحور فاعلية الذات

المجموع_كلي_لفاعلية_الذات		
1	**Corrélation de Pearson**	المجموع_كلي_لفاعلية_الذات
	Sig. (bilatérale)	
185	**N**	
.299**	**Corrélation de Pearson**	ع1
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.197**	**Corrélation de Pearson**	ع2
.007	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.433**	**Corrélation de Pearson**	ع3
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
-.398-**	**Corrélation de Pearson**	ع4
.000	**Sig.**	

	(bilatérale)	
185	**N**	
.212**	**Corrélation de Pearson**	5ع
.004	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.434**	**Corrélation de Pearson**	6ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.279**	**Corrélation de Pearson**	7ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.171*	**Corrélation de Pearson**	8ع
.020	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.328**	**Corrélation de Pearson**	9ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	

.460**	**Corrélation de Pearson**	ع10
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.376**	**Corrélation de Pearson**	ع11
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.375**	**Corrélation de Pearson**	ع12
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.527**	**Corrélation de Pearson**	ع13
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.411**	**Corrélation de Pearson**	ع14
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
-.277-**	**Corrélation de Pearson**	ع15

.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.492**	**Corrélation de Pearson**	16ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.291**	**Corrélation de Pearson**	17ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.402**	**Corrélation de Pearson**	18ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.254**	**Corrélation de Pearson**	19ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
-.083	**Corrélation de Pearson**	20ع
.261	**Sig. (bilatérale)**	

185	**N**	
.435**	**Corrélation de Pearson**	21ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
-.192-**	**Corrélation de Pearson**	22ع
.009	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
-.094	**Corrélation de Pearson**	23ع
.201	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.379**	**Corrélation de Pearson**	24ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.572**	**Corrélation de Pearson**	25ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.176*	**Corrélation**	26ع

	de Pearson	
.016	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.404**	**Corrélation de Pearson**	27ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.351**	**Corrélation de Pearson**	28ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.494**	**Corrélation de Pearson**	29ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.262**	**Corrélation de Pearson**	30ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.306**	**Corrélation de Pearson**	31ع
.000	**Sig.**	

	(bilatérale)	
185	**N**	
.571**	**Corrélation de Pearson**	32ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.515**	**Corrélation de Pearson**	33ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.339**	**Corrélation de Pearson**	34ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.320**	**Corrélation de Pearson**	35ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.309**	**Corrélation de Pearson**	36ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	

.379**	**Corrélation de Pearson**	37ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.354**	**Corrélation de Pearson**	38ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.237**	**Corrélation de Pearson**	39ع
.001	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.262**	**Corrélation de Pearson**	40ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.303**	**Corrélation de Pearson**	41ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.465**	**Corrélation de Pearson**	42ع

.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.373**	**Corrélation de Pearson**	43ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.259**	**Corrélation de Pearson**	44ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.389**	**Corrélation de Pearson**	45ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.136	**Corrélation de Pearson**	46ع
.066	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.225**	**Corrélation de Pearson**	47ع
.002	**Sig. (bilatérale)**	

185	**N**	
.303**	**Corrélation de Pearson**	48ع
.000	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
-.232-**	**Corrélation de Pearson**	49ع
.001	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	
.148*	**Corrélation de Pearson**	50ع
.044	**Sig. (bilatérale)**	
185	**N**	

الملحق رقم 05: جدول صدق المقارنة الطرفية لفاعلية الذات

Statistiques de groupe

	المبحوثين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	الدرجات الدنيا	61	124.0328	6.15079	.78753
	الدرجات العليا	61	155.0164	6.96298	.89152

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes							l'égalité des variances			
de la différence à 95 %		Différence erreur standard	Différence moyenne	Sig. (bilatéral)	ddl	t	Sig.	F		
Supérieur	Inférieur									
-28.62840	-33.33881	1.18954	-30.98361	.000	120	-26.047	.312	1.030	Hypothèse de variances égales	تاج رلى
-28.62804	-33.33918	1.18954	-30.98361	.000	118.200	-26.047			Hypothèse de variances inégales	

الثبات بطريقة معامل الفا كرو نباخ لفاعلية الذات

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.738	50

الملحق رقم 06: الصدق البنائي لمقياس مستوى الطموح ككل وابعاده

Corrélations

		بعد_تحمل_الاحباط	بعد_التفاؤل	بعد_المقدرة	بعد_تقبل_الجديد	بعد_مستوى_الطموح
بعد_تحمل_الاحباط	Corrélation de Pearson	1	.465**	.359**	.354**	.460**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000	.000
	N	185	185	185	185	185
بعد_التفاؤل	Corrélation de Pearson	.465**	1	.679**	.616**	.915**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.000	.000
	N	185	185	185	185	185
بعد_المقدرة	Corrélation de Pearson	.359**	.679**	1	.630**	.880**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000		.000	.000
	N	185	185	185	185	185
بعد_تقبل_الجديد	Corrélation de Pearson	.354**	.616**	.630**	1	.810**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000		.000
	N	185	185	185	185	185
بعد_مستوى_الطموح	Corrélation de Pearson	.460**	.915**	.880**	.810**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	
	N	185	185	185	185	185

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

الملحق رقم 07: صدق الاتساق الداخلي لبعد التفاؤل

.464**	.909**	.602**	.564**	.585**	.575**	.624**	.682**	.689**	.493**	.485**	1	Corrélation de Pearson	[illegible]
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.535**	.095	.228**	.240**	.153*	.246**	.372**	.196**	.296**	-.003	1	.485**	Corrélation de Pearson	56ع
.000	.197	.002	.001	.037	.001	.000	.007	.000	.963		.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.087	.037	-.016	.113	.121	.178*	.004	.205**	.175*	1	.003	.493**	Corrélation de Pearson	57ع
.237	.615	.828	.127	.102	.015	.958	.005	.017		.963	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.215**	.317**	.438**	.313**	.413**	.320**	.552**	.554**	1	.175*	.296**	.689**	Corrélation de Pearson	61ع
.003	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.017	.000	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.191**	.322**	.436**	.397**	.374**	.326**	.556**	1	.554**	.205**	.196**	.682**	Corrélation de Pearson	62ع
.009	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.005	.007	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.201**	.220**	.372**	.367**	.435**	.374**	1	.556**	.552**	.004	.372**	.624**	Corrélation de Pearson	63ع
.006	.003	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.958	.000	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.184*	.147*	.348**	.313**	.413**	1	.374**	.326**	.320**	.178*	.246**	.575**	Corrélation de Pearson	68ع
.012	.046	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.015	.001	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.078	.386**	.440**	.282**	1	.413**	.435**	.374**	.413**	.121	.153*	.585**	Corrélation de Pearson	69ع
.293	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.102	.037	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.209**	.277**	.391**	1	.282**	.313**	.367**	.397**	.313**	.113	.243**	.564**	Corrélation de Pearson	74ع
.004	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.127	.001	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.220**	.937**	1	.391**	.440**	.348**	.372**	.436**	.438**	-.016	.228**	.602**	Corrélation de Pearson	75ع
.003	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.828	.002	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.223**	1	.937**	.277**	.386**	.147*	.220**	.322**	.317**	.037	.095	.909**	Corrélation de Pearson	76ع
.002		.000	.000	.000	.046	.003	.000	.000	.615	.197	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
1	.223**	.220**	.209**	.078	.184*	.201**	.191**	.215**	.087	.535**	.464**	Corrélation de Pearson	82ع
	.002	.003	.004	.293	.012	.006	.009	.003	.237	.000	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	

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

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

الملحق رقم 08: صدق الاتساق الداخلي لبعد المقدرة على وضع الاهداف

Corrélations

86ع	67ع	66ع	64ع	60ع	58ع	54ع	53ع	52ع	51ع	البعد ككل		
-.045	.579**	.662**	.585**	.727**	.719**	.691**	.718**	.688**	.695**	1	Corrélation de Pearson	البعد ككل
.543	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
-.135	.295**	.375**	.292**	.416**	.539**	.348**	.551**	.474**	1	.695**	Corrélation de Pearson	51ع
.066	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.214**	.204**	.302**	.334**	.436**	.453**	.542**	.546**	1	.474**	.688**	Corrélation de Pearson	52ع
.003	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
-.168*	.256**	.376**	.343**	.487**	.447**	.484**	1	.546**	.551**	.718**	Corrélation de Pearson	53ع
.022	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
-.243**	.375**	.416**	.295**	.469**	.512**	1	.484**	.542**	.348**	.691**	Corrélation de Pearson	54ع
.001	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
-.228**	.417**	.419**	.332**	.452**	1	.512**	.447**	.453**	.539**	.719**	Corrélation de Pearson	58ع
.002	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
-.080	.312**	.360**	.503**	1	.452**	.469**	.487**	.436**	.416**	.727**	Corrélation de Pearson	60ع
.278	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.088	.202**	.300**	1	.503**	.332**	.295**	.343**	.334**	.292**	.585**	Corrélation de Pearson	64ع
.233	.006	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
-.044	.534**	1	.300**	.360**	.419**	.416**	.376**	.302**	.375**	.662**	Corrélation de Pearson	66ع
.556	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
-.144	1	.534**	.202**	.312**	.417**	.375**	.256**	.294**	.295**	.579**	Corrélation de Pearson	67ع
.050		.000	.006	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
1	-.144	-.044	-.088	-.080	-.228**	-.243**	-.168*	-.214**	-.135	-.045	Corrélation de Pearson	86ع
	.050	.556	.233	.278	.002	.001	.022	.003	.066	.543	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	

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

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

الملحق رقم 09: صدق الاتساق الداخلي لبعد تقبل الجديد

Corrélations

ع85	ع84	ع83	ع81	ع80	ع79	ع78	ع65	بعد تقبل جديد		
.655**	.616**	.641**	.564**	-.020	.569**	.597**	.555**	1	Corrélation de Pearson	بعد تقبل جديد
.000	.000	.000	.000	.786	.000	.000	.000		Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.231**	.167*	.200**	.178*	.031	.249**	.220**	1	.555**	Corrélation de Pearson	ع65
.002	.023	.006	.015	.677	.001	.003		.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.333**	.329**	.204**	.182*	.007	.272**	1	.220**	.597**	Corrélation de Pearson	ع78
.000	.000	.005	.013	.923	.000		.003	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.183*	.206**	.303**	.202**	.102	1	.272**	.249**	.569**	Corrélation de Pearson	ع79
.013	.005	.000	.006	.166		.000	.001	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
-.041	-.129	-.045	-.011	1	.102	.007	.031	-.020	Corrélation de Pearson	ع80
.583	.079	.545	.879		.166	.923	.677	.786	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.275**	.195**	.332**	1	-.011	.202**	.182*	.178*	.564**	Corrélation de Pearson	ع81
.000	.008	.000		.879	.006	.013	.015	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.351**	.329**	1	.332**	-.045	.303**	.204**	.200**	.641**	Corrélation de Pearson	ع83
.000	.000		.000	.545	.000	.005	.006	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
.374**	1	.329**	.195**	-.129	.206**	.329**	.167*	.616**	Corrélation de Pearson	ع84
.000		.000	.008	.079	.005	.000	.023	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	
1	.374**	.351**	.275**	-.041	.183*	.333**	.231**	.655**	Corrélation de Pearson	ع85
	.000	.000	.000	.583	.013	.000	.002	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	185	185	N	

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

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

الملحق رقم 10: صدق الاتساق الداخلي لبعد تحمل الاحباط

Corrélations

ع77	ع73	ع72	ع71	ع70	ع55	بعد تحمل الاحباط		
.770**	.460**	.490**	.537**	.399**	.420**	1	Corrélation de Pearson	بعد تحمل الاحباط
.000	.000	.000	.000	.000	.000		Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	N	
.058	.171*	.141	.272**	.194**	1	.420**	Corrélation de Pearson	ع55
.437	.020	.056	.000	.008		.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	N	
.035	.097	.165*	.290**	1	.194**	.399**	Corrélation de Pearson	ع70
.632	.189	.025	.000		.008	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	N	
.185*	.119	.204**	1	.290**	.272**	.537**	Corrélation de Pearson	ع71
.012	.108	.005		.000	.000	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	N	
.161*	.241**	1	.204**	.165*	.141	.490**	Corrélation de Pearson	ع72
.029	.001		.005	.025	.056	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	N	
.146*	1	.241**	.119	.097	.171*	.460**	Corrélation de Pearson	ع73
.047		.001	.108	.189	.020	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	N	
1	.146*	.161*	.185*	.035	.058	.770**	Corrélation de Pearson	ع77
	.047	.029	.012	.632	.437	.000	Sig. (bilatérale)	
185	185	185	185	185	185	185	N	

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

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

الملحق رقم 11: معامل الفاكرو نباخ لبعد التفاؤل

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.761	12

الملحق رقم 12: معامل الفاكرو نباخ لبعد المقدرة

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.800	10

الملحق رقم 13: معامل الثبات الفاكرونباخ لبعد تقبل الجديد(قمت بإلغاء العبارة 30 من اجل الحصول على ثبات البعد)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.701	7

الملحق رقم 14: معامل الثبات الفاكرونباخ لبعد تحمل الإحباط (نقوم بإلغاء هذا البعد لأنه لا يمتاز بالثبات)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.420	6

الملحق رقم 15: معامل الثبات العام لمقياس مستوى الطموح (معامل كرونباخ)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.888	29

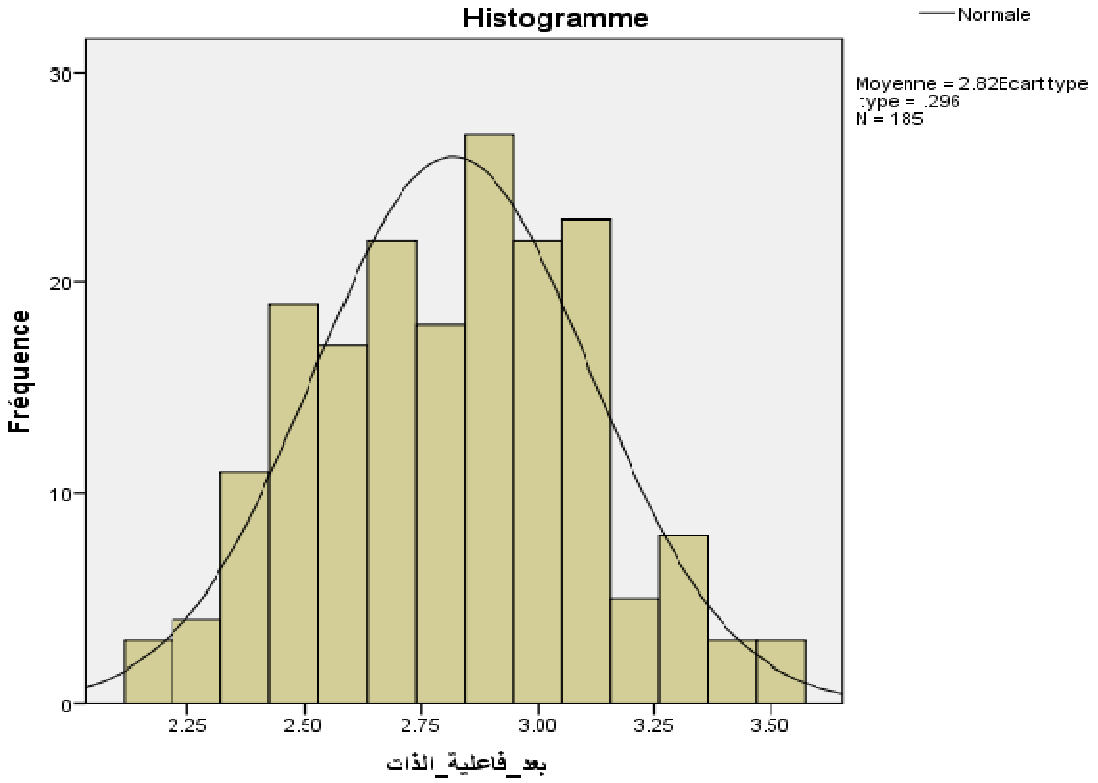
الملحق رقم 16: اختبار التوزيع الطبيعي لمقياس فاعلية الذات

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
بعد_فاعلية_الذات	.058	185	.200*	.990	185	.212

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

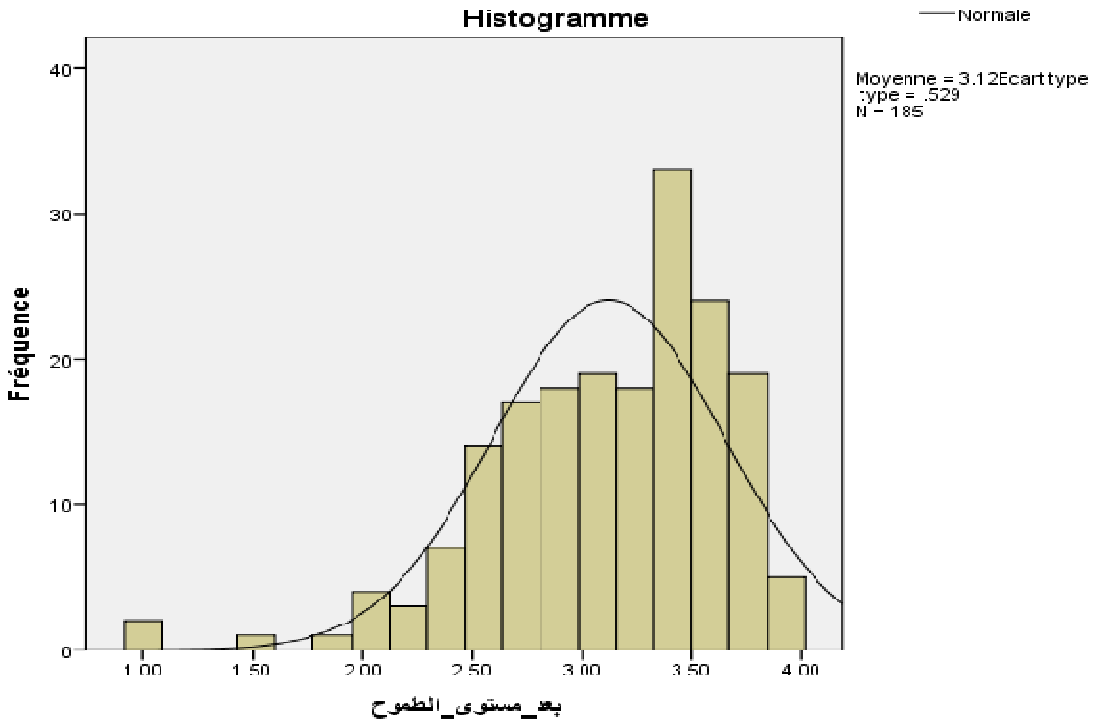


الملحق رقم 17: اختبار التوزيع الطبيعي لمقياس مستوى الطموح

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
بعد_مستوى_الطموح	.104	185	.000	.932	185	.000

a. Correction de signification de Lilliefors



الملحق رقم 18: نتائج الفرضية الاولى: توجد علاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة

Corrélations

		بعد_فاعلية_الذات	بعد_مستوى_الطموح
بعد_فاعلية_الذات	Corrélation de Pearson	1	.573**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	185	185
بعد_مستوى_الطموح	Corrélation de Pearson	.573**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	185	185

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

الملحق رقم 19: نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات تعزى للجنس

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بعد_فاعلية_الذات	ذكر	64	2.8060	.29933	.03742
	انثى	121	2.8240	.29469	.02679

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes							l'égalité des variances			
de la différence à 95 %		Différence erreur standard	Différence moyenne	Sig. (bilatéral)	ddl	t	Sig.	F		
Supérieur	Inférieur									
.07231	-.10840	.04580	-.01805	.694	183	-.394	.908	.013	Hypothèse de variances égales	بعد_مستوى_التأقلم
.07302	-.10911	.04602	-.01805	.696	126.672	-.392			Hypothèse de variances inégales	

الملحق رقم 20: نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تعزى للجنس

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بعد_مستوى_الطموح	ذكر	64	2.9687	.55642	.06955
	انثى	121	3.2018	.49813	.04528

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes							l'égalité des variances			
de la différence à 95 %		Différence erreur standard	Différence moyenne	Sig. (bilatéral)	ddl	t	Sig.	F		
Supérieur	Inférieur									
-.07477	-.39127	.08021	-.23302	.004	183	-2.905	.108	2.607	Hypothèse de variances égales	بعد_مستوى_الطموح
-.06865	-.39739	.08299	-.23302	.006	116.722	-2.808			Hypothèse de variances inégales	

الملحق رقم 21: نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تبعا لمتغير الإعادة والتخصص والتفاعل بينهما

Tests multivariés[a]

Eta carré partiel	Signification	Erreur ddl	ddl de l'hypothèse	F	Valeur	Effet	
.973	.000	170.000	2.000	3073.339[b]	.973	Trace de Pillai	Constante
.973	.000	170.000	2.000	3073.339[b]	.027	Lambda de Wilks	
.973	.000	170.000	2.000	3073.339[b]	36.157	Trace de Hotelling	
.973	.000	170.000	2.000	3073.339[b]	36.157	Plus grande racine de Roy	
.093	.002	342.000	14.000	2.512	.186	Trace de Pillai	صعوبة
.094	.002	340.000	14.000	2.521[b]	.821	Lambda de Wilks	
.095	.002	338.000	14.000	2.529	.209	Trace de Hotelling	
.131	.001	171.000	7.000	3.682[c]	.151	Plus grande racine de Roy	
.003	.787	170.000	2.000	.240[b]	.003	Trace de Pillai	فاعلية
.003	.787	170.000	2.000	.240[b]	.997	Lambda de Wilks	
.003	.787	170.000	2.000	.240[b]	.003	Trace de Hotelling	
.003	.787	170.000	2.000	.240[b]	.003	Plus grande racine de Roy	
.033	.314	342.000	10.000	1.165	.066	Trace de Pillai	صعوبة * فاعلية
.033	.312	340.000	10.000	1.168[b]	.935	Lambda de Wilks	
.033	.310	338.000	10.000	1.171	.069	Trace de Hotelling	
.056	.078	171.000	5.000	2.018[c]	.059	Plus grande racine de Roy	

a. Plan : Constante + فاعلية + صعوبة + فاعلية * صعوبة

b. Statistique exacte

c. La statistique est une borne supérieure de F qui produit une borne inférieure sur le niveau de

Tests des effets intersujets

Source		Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	ابعد_قبل_تلق	2.507[a]	13	.193	2.430	.005	.156
	بعد_قبل_طرق	6.670[b]	13	.513	1.955	.027	.129
Constante	ابعد_قبل_تلق	488.798	1	488.798	6158.360	.000	.973
	بعد_قبل_طرق	566.737	1	566.737	2159.215	.000	.927
صرصيط	ابعد_قبل_تلق	1.847	7	.264	3.324	.002	.120
	بعد_قبل_طرق	5.485	7	.784	2.986	.006	.109
قداوا	ابعد_قبل_تلق	.001	1	.001	.016	.899	.000
	بعد_قبل_طرق	.068	1	.068	.258	.612	.002
صرصيط * قداوا	ابعد_قبل_تلق	.787	5	.157	1.982	.084	.055
	بعد_قبل_طرق	1.405	5	.281	1.070	.379	.030
Erreur	ابعد_قبل_تلق	13.573	171	.079			
	بعد_قبل_طرق	44.883	171	.262			
Total	ابعد_قبل_تلق	1484.971	185				
	بعد_قبل_طرق	1853.751	185				
Total corrigé	ابعد_قبل_تلق	16.079	184				
	بعد_قبل_طرق	51.553	184				

a. R-deux = .156 (R-deux ajusté = .092)

b. R-deux = .129 (R-deux ajusté = .063)

الملحق رقم 22: توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (الاب– الام)

المستوى التعليمي للاب

Tests des effets intersujets

Variable dép: [illegible]

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	.585[a]	4	.146	1.700	.152	.036
Constante	1236.691	1	1236.691	14366.898	.000	.988
[illegible]	.585	4	.146	1.700	.152	.036
Erreur	15.494	180	.086			
Total	1484.971	185				
Total corrigé	16.079	184				

a. R-deux = .036 (R-deux ajusté = .015)

المستوى التعليمي للام

Tests des effets intersujets

Variable dép: [illegible]

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	1.686[a]	4	.422	5.273	.000	.105
Constante	1363.524	1	1363.524	17052.292	.000	.990
[illegible]	1.686	4	.422	5.273	.000	.105
Erreur	14.393	180	.080			
Total	1484.971	185				
Total corrigé	16.079	184				

a. R-deux = .105 (R-deux ajusté = .085)

Statistiques descriptives

Variable dépendante: بعد_فاعلية_الذات

المستوى_التعليمي_للام	Moyenne	Erreur type	N
بدون مستوى	2.6709	.28776	49
ابتدائي	2.8993	.21211	42
متوسط	2.8011	.28585	33
ثانوي	2.8714	.29155	40
جامعي	2.9216	.36359	21
Total	2.8178	.29562	185

الملحق رقم 23: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى للمستوى التعليمي للوالدين (الاب– الام)

المستوى التعليمي للاب

Tests des effets intersujets

Variable dép ...ى_ي...م_حوم...ا

Eta-carré partiel	Signification	F	Carré moyen	ddl	Somme des carrés de type III	Source
.010	.767	.457	.129	4	.518[a]	Modèle corrigé
.967	.000	5336.435	1513.036	1	1513.036	Constante
.010	.767	.457	.129	4	.518	...ى_ي...ا_ب_ال
			.284	180	51.035	Erreur
				185	1853.751	Total
				184	51.553	Total corrigé

a. R-deux = .010 (R-deux ajusté = -.012-)

المستوى التعليمي للام

Tests des effets intersujets

Variable dép: بعد_مستوى_الطموح

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	4.966[a]	4	1.241	4.797	.001	.096
Constante	1659.550	1	1659.550	6412.034	.000	.973
[illegible]	4.966	4	1.241	4.797	.001	.096
Erreur	46.587	180	.259			
Total	1853.751	185				
Total corrigé	51.553	184				

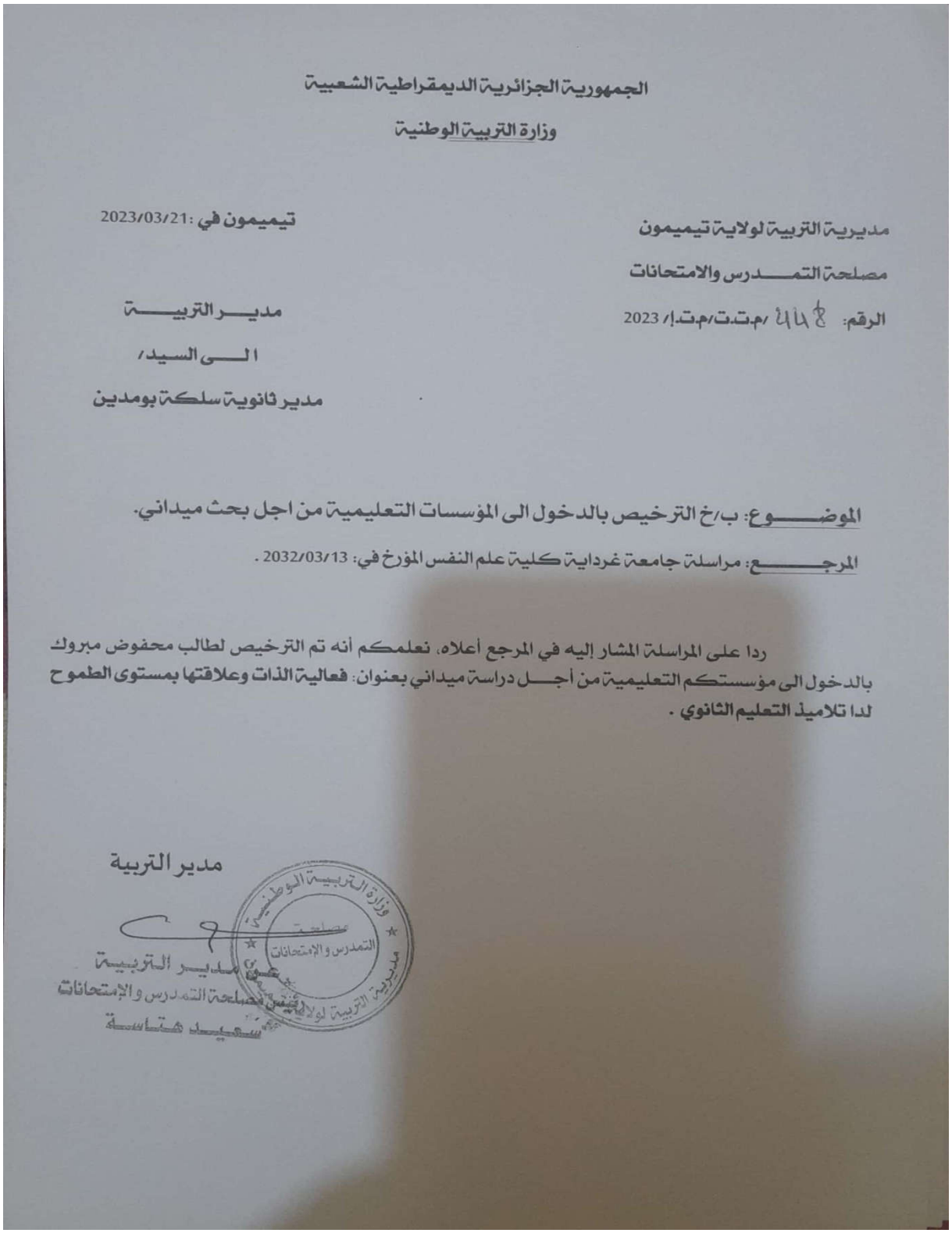
a. R-deux = .096 (R-deux ajusté = .076)

Statistiques descriptive

Variable dépendante: بعد_مستوى_الطموح

المستوى_التعليمي_للام	Moyenne	Erreur type	N
بدون مستوى	2.8895	.56512	49
ابتدائي	3.3079	.46235	42
متوسط	3.2612	.39307	33
ثانوي	3.1448	.46756	40
دراسات عليا	3.0230	.67169	21
Total	3.1212	.52932	185

الملحق رقم 24: الرخصة بالزيارة الميدانية بثانوية سلكة بومدين تيميمون



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيميمون

مصلحة التمـــــدرس والامتحانات

الرقم: 418 /م.ت.ت/م.ت.إ/ 2023

تيميمون في :2023/03/21

مديـــر التربيـــــة

الـــى السيد/

مدير ثانوية سلكة بومدين

الموضـــــوع: ب/خ الترخيص بالدخول الى المؤسسات التعليمية من اجل بحث ميداني.

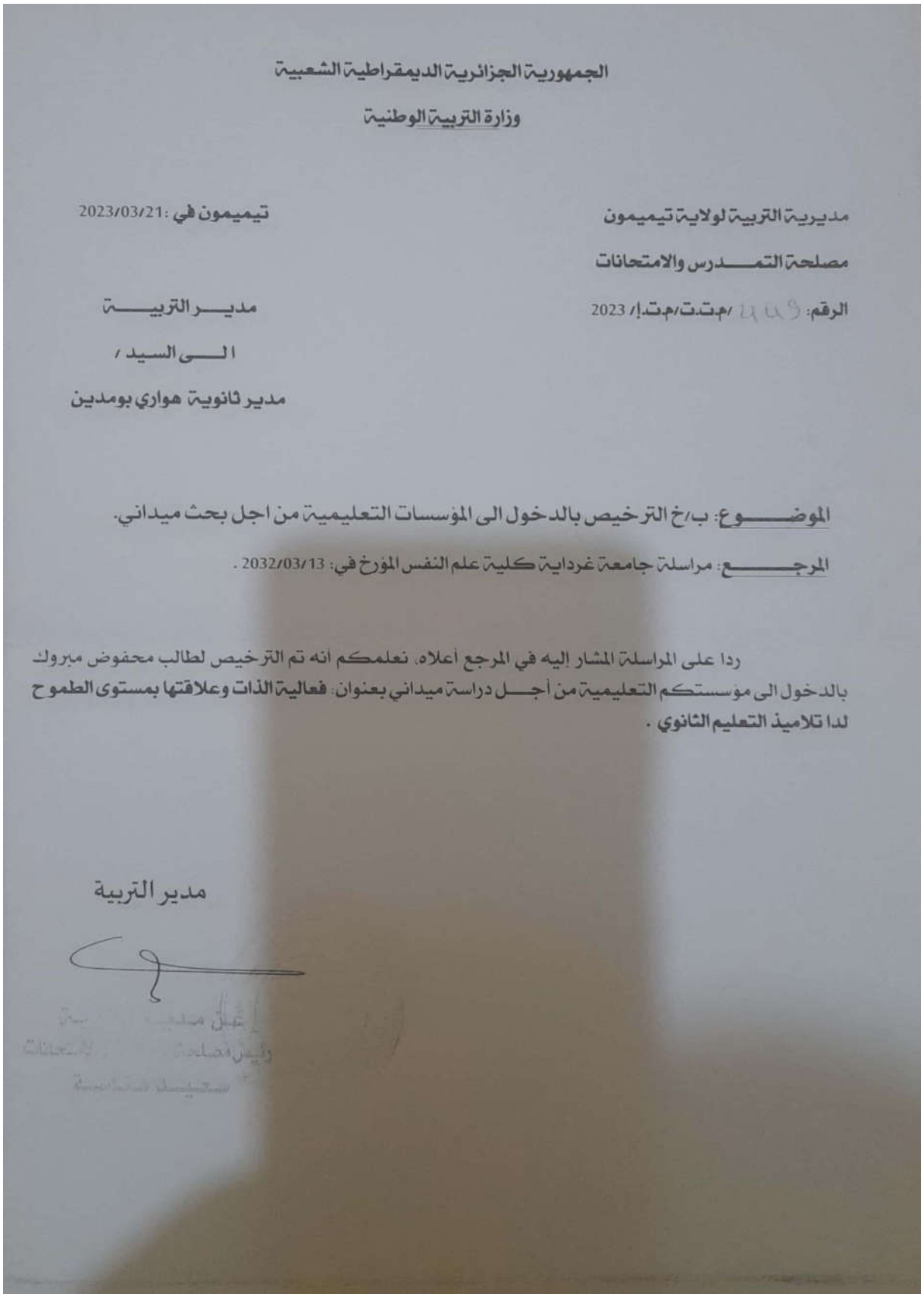
المرجـــــع: مراسلة جامعة غرداية كلية علم النفس المؤرخ في: 2032/03/13 .

ردا على المراسلة المشار إليه في المرجع أعلاه، نعلمكم أنه تم الترخيص لطالب محفوض مبروك بالدخول الى مؤسستكم التعليمية من أجـــل دراسة ميداني بعنوان: **فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدا تلاميذ التعليم الثانوي .**

مدير التربية

نائب مدير التربية
رئيس مصلحة التمدرس والإمتحانات
سعيد هتاسة

الملحق رقم 25: الرخصة بالزيارة الميدانية بثانوية هواري بومدين تيميمون



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيميمون

مصلحة التمـــــدرس والامتحانات

الرقم: 2023 /م.ت.ت/م.ت.إ/ 2023

تيميمون في :2023/03/21

مديـــر التربيـــــة

الـــى السيد /

مدير ثانوية هواري بومدين

الموضـــــوع: ب/خ الترخيص بالدخول الى المؤسسات التعليمية من اجل بحث ميداني.

المرجـــــع: مراسلة جامعة غرداية كلية علم النفس المؤرخ في: 2032/03/13 .

ردا على المراسلة المشار اليه في المرجع أعلاه، نعلمكم انه تم الترخيص لطالب محفوض مبروك بالدخول الى موسستكم التعليمية من أجـــل دراسة ميداني بعنوان: **فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدا تلاميذ التعليم الثانوي .**

مدير التربية