جامعة قاصدي مرباح

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

شعبة علوم التربية

التخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين : يمينة حمادي ونور الهدى صقر

مذكرة مقدمة لإستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي بعنوان:

تقدير الذات وعلاقته بإتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو نشاطات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية ورقلة

تاريخ المناقشة: 2022/06/12

لجنة المناقشة المكونة من السادة:

أ.د خميس عبد العزيز	جامعة قاصدي مرباح – ورقلة	رئيسا
أ.د بوعافية خالد	جامعة قاصدي مرباح – ورقلة	مشرفا
أ.د زكري نرجس	جامعة قاصدي مرباح – ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية :2022/2021

جامعة قاصدي مرباح

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

شعبة علوم التربية

التخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين : يمينة حمادي ونور الهدى صقر

مذكرة مقدمة لإستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي بعنوان:

تقدير الذات وعلاقته بإتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو نشاطات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية ورقلة

تاريخ المناقشة: 2022/06/12

لجنة المناقشة المكونة من السادة:

أ.د خميس عبد العزيز	جامعة قاصدي مرباح – ورقلة	رئيسا
أ.د بوعافية خالد	جامعة قاصدي مرباح – ورقلة	مشرفا
أ.د زكري نرجس	جامعة قاصدي مرباح – ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية :2022/2021

إهداء:

بإسم الخالق الذي أنار الكون بنوره،إلهي وحده أعبد و إليه أسجد خاشعة شاكرة لنعمه وفضله عليا في إتمام هذه المذكرة.

أهدي ثمرة جهدي إلى التي كانت و مازلت رمز التضحية و العطاء.

إلى منبع الحب و الحنان "أمـــي الـحبيبة".

إلى منبع الرجولة و الشهامة إلى من علمني الشموخ ،الذي رعاني و رباني و تحمل الكثير والدي العزيز.

إلى كل إخوتي و أخواتي كل واحد بإسمه (وردة، رشيد، إسماعيل، جميلة، أسيا، نادية، لخضر، بلخير، الطيب، خالد، سليم، عبد المالك، ياسين).

إلى كل من ساعدني ووقف معي في إنجاز هذا العمل من أساتذة وأستاذات قسم علم النفس و علوم التربية إلى كل صديقاتي وأصدقائي بالعمل والجامعة.

يمينة

إهداء:

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة و نصح الأمة.

إلى نبي الرحمة و نور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه و سلم .

إلى ملاكي في الحياة أمي معنى الحب و معنى الحنان والتهاني وإلى بسمة الحياة و سر الوجود إلى من كان دعائها مر بنجاحي و حنانها يلم جرحي إلى أغلى الحبايب "أمـــي الحـبيبة".

إلى من بهم أكبر وعليهم أعتمد، إلى الشموع التي تنير ظلمة حياتي، إلى من بوجودهم أكتسب قوة و محبة لا حدود لها، إلى من عرفت معهم معنى الحياة إخوتي و أخواتي (الشيخ، جمال، بلال، حكيمة، خديجة).

إلى كل من يترقب حصولي على شهادة الماستر، أهدي هذا العمل المتواضع.

نور الهدى

شكر و تقدير

الحمد والشكر لله سبحانه وتعالى على توفيقه وإحسانه لإتمام هذه المذكرة .

وأصلي على الحبيب المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين.

بعد إتمام هذه الدراسة لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذ المشرف بوعافية خالد الذي منحنا من وقته وجهده وتوجيهاته وإرشادته وآرائه القيمة في إنجاز هذه المذكرة في جميع مراحلها وكانت لملاحظته وتوجيهاته المفيدة الأثر البين في إنجاز هذه المذكرة وإخراجها على هذه الصورة . ونشكره على صبره ونحيي فيه أخلاقه النبيلة حفظه الله ورعاه وسدد خطاه.

كما نتوجه بخالص تشكراتنا إلى كل من تفضل وأثرى جوانب هذا البحث سواء برأي أو توجيه أونصيحة أو ساهم معنا من قريب أو بعيد في إعداد هذا العمل ولو بجزء يسير.

ونخص بالذكر الأساتذة غندير نورالدين والأعور إسماعيل وخلادي يمينة فلهم كل الشكر والتقدير وجزاهم الله خير الجزاء كما نشكر الدكتورة بوعزة ربحة والدكتور تخة خديجة على مساعدتنا في حساب الجانب التطبيقي وعلى التوجيهات والنصائح.

كما يسرنا أن نتقدم بالشكر والإمتنان لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل لتفضلهم الإطلاع على هذه المذكرة وتقيمها وإبداء توجيهاتهم بشأنها.

كما لا ننسى فضل جميع أساتذة كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، وهيئة التدريس بقسم علوم التربية، الذين قدمو لنا يدا العون والمساندة والتسجيع طول فترة مشوارنا الدراسي.

ملخص الدراسة بالعربية:

تناولت الدراسة الحالية موضوع تقدير الذات وعلاقته بإتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني بولاية ورقلة، حيث إنطلقت الدراسة من التساؤلات التالية:

1- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وإتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي و المهني ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني تعزى إلى المستوى الدراسي ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني تعزى إلى حالة التلاميذ (معيد / غير معيد) ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين ؟

- وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (150) تلميذا وتلميذة يدرسون بثانويات ولاية ورقلة من بينهم (54) من ذكور و(96) أنثى، ويتمثلون في (93) معيدا و(57) غير معيدين، ويبلغ عدد تلاميذ السنة الأولى ثانوي (53) تلميذا والسنة الثانية ثانوي (46) تلميذا والسنة الثالثة ثانوي (51) تلميذا، وقد أختيرت العينة بطريقة عشوائية بسيطة، واستخدمت الباحثتان استبيانا لقياس تقدير الذات من إعداد الباحثتين "خلادي يمينة " و"قريد نادية، " ومقياس إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مشتشار التوجيه المدرسي والمهني من إعداد الباحث "عبد المالك الوليد". ولقد إعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي لأنه المناسب لهذه الدراسة.

و قد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وإتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي و المهني تعزى إلى المستوى الدراسي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني تعزى إلى حالة التلاميذ (معيد / غير معيد).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين.

الكلمات المفتاحية:

تقدير الذات، إتجاهات التلاميذ، نشاط المستشار، المستوى الدراسي.

Abstract

The present study dealt with the subject of self-esteem and its relation with pupils' attitudes towards the school and professional activities of the guidance counselor in Ouargla State. The study proceeded from the following questions:

1- Is there a statistically significant relation between self-esteem and pupils' attitudes towards the school and professional activities of the guidance counselor?

2- Are there statistically significant differences in pupils' attitudes towards the school and professional activities of the guidance counselor attributed to educational level?

3- Are there statistically significant differences in pupils' attitudes towards the school and professional activities of the guidance counselor attributed to the situation of pupils (repeater /non-repeater)?

4- Are there statistically significant differences in self-esteem between repeater and non-repeater pupils?

The basic study sample consisted of (150) pupils attending Ouargla State secondary Schools among them (54) males and (96) females, representing (93) repeaters and (57) non-repeaters. The number of pupils attending first year (53), the second year (46) pupils, and the third-year (51) Pupils, the sample was selected in a simple random manner, and the two researchers "Khaldi Yamina" and "Karid Nadia," prepared and used a questionnaire to measure self-esteem and the scale of pupils' attitudes towards the school and professional activities of the guidance counselor towards prepared by the researcher "Abdul Malik El Oualid", in fact the two researchers relied on the descriptive approach because it was appropriate for the study.

The results of the study concluded the following:

1- There is a statistically significant relationship between self-esteem and pupils' attitudes towards the school and professional activities of the guidance counselor.

2- There are no statistically significant differences in pupils' attitudes towards the school and professional activities of the guidance counselor attributed to educational level.

3- There are no statistically significant differences in pupils' attitudes towards the school and professional activities of the guidance counselor due to the situation of pupils (repeater /non-repeater).

4- There are no statistically significant differences in self-esteem between repeater and non-repeater pupils.

Keywords:

Self-esteem- pupils' attitudes- activities of the guidance counselor - educational level.

فهرس المحتويات:

الرقم	المحتويات	الصفحة
01	الإهداء	I
02	شكر و تقدير	II
03	ملخص الدراسة بالعربية	III
04	ملخص الدراسة بالفرنسية	V
05	فهرس المحتويات	VI
06	فهرس الجداول	VII
07	فهرس الملاحق	VIII
08	مقدمة	02
الجانب النظري للدراسة		
الفصل الأول: تحديد المشكلة		
01	مشكلة الدراسة	08
02	تساؤلات الدراسة	16

03	فرضيات الدراسة	**17**
04	أهمية الدراسة	**17**
05	أهداف الدراسة	**19**
06	التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	**20**
	الفصل الثاني: تقدير الذات	
	تمهيد	**23**
01	مفهوم الذات	**23**
02	تعريف تقدير الذات	**25**
03	نمو تقدير الذات	**26**
04	العوامل المؤثرة في تقدير الذات	**27**
05	بعض النظريات المفسرة لتقدير الذات	**29**
06	بعض المفاهيم المتعلقة بتقدير الذات	**31**
07	قياس تقدير الذات	**33**
08	مستويات تقدير الذات	**35**

	خلاصة الفصل	**38**
الفصل الثالث:إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي و المهني		
أ – إتجاهات التلاميذ		
	تمهيد	**41**
01	مفهوم الإتجاهات	**41**
02	أنواع الإتجاهات و مكوناتها	**43**
03	وظائف الأتجاهات	**46**
04	مراحل تكوين الإتجاهات	**47**
05	طرق قياس الإتجاهات	**48**
ب– مستشار التوجيه المدرسي و المهني		
06	تعريف التوجيه	**52**
07	تعريف التوجيه التربوي المدرسي	**52**
08	أهداف التوجيه التربوي المدرسي	**53**
09	تعريف مستشار التوجيه المدرسي و المهني	**54**

10	خصائص مستشار التوجيه المدرسي و المهني	**55**
11	مهام مستشار التوجيه المدرسي و المهني	**57**
12	الأدوار الإرشادية لمستشار التوجيه المدرسي و المهني	**60**
	خلاصة الفصل	**61**
الجانب الميداني		
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية لدراسة الميدانية		
	تمهيد	**65**
01	منهج الدراسة	**65**
02	حدود الدراسة	**66**
أولا: الدراسة الإستطلاعية		
01	أهداف الدراسة الإستطلاعية	**66**
02	عينة الدراسة الإستطلاعية	**67**
03	وصف أداتي الدراسة	**67**
04	تقدير بعض الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	**69**

ثانيا: الدراسة الأساسية		
1	وصف عينة الدراسة الأساسية	**78**
2	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**81**
	خلاصة الفصل	**82**
الفصل الخامس:عرض و تحليل و مناقشة النتائج		
	تمهيد	**85**
1	عرض وتحليل و تفسير نتائج ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	**85**
2	عرض وتحليل و تفسير نتائج ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	**88**
3	عرض وتحليل و تفسير نتائج ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**90**
4	عرض وتحليل و تفسير نتائج ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	**92**
5	إستنتاج عام	**95**
6	توصيات و إقتراحات	**97**
7	قائمة المراجع	**100**
8	الملاحق	**102**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح بدائل الإستجابة	49
02	يوضح صدق المقارنة الطرفية لإستبيان تقدير الذات	70
03	يوضح صدق الإتساق الداخلي بين الأسئلة و الدرجة الكلية لإستبيان تقدير الذات	71
04	يوضح قيم معاملات الثبات لإستبيان تقدير الذات	73
05	يوضح صدق المقارنة الطرفية لإستبيان إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه	74
06	يوضح صدق الإتساق الداخلي بين الأسئلة و الدرجة الكلية لإستبيان إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه	75
07	يوضح قيم معاملات الثبات لإستبيان إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه	77
08	يوضح توزيع حجم عينة الدراسة الأساسية	79
09	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	79
10	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى الدراسي	80
11	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير حالة التلميذ.	81

12	يوضح قيم معاملات الإرتباط بين تقدير الذات وإتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه لدى أفراد العينة.	85
13	يوضح دلالة الفروق في إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه لدى أفراد العينة تبعا لمتغير المستوى الدراسي.	89
14	يوضح دلالة الفروق بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في إتجاهاتهم نحو مستشار التوجيه.	91
15	يوضح دلالة الفروق بين التلاميذ المعيدين و غير المعيدين في تقدير الذات.	92

فهرس الملاحق:

رقم الملحق	عنوان الملاحق	الصفحة
01	إستبيان يقيس تقدير الذات	110
02	إستبيان يقيس إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه	114
03	نتائج الدراسة الإستطلاعية	121
04	نتائج الدراسة الأساسية	139

مقدمة

مقدمة :

تولي التربية الحديثة كل الإهتمام بالمتعلم حيث لم يبقى التركيز منصبا على تنمية الجوانب المعرفية فقط. إنما أصبح الإهتمام والرعاية يشملان الجوانب النفسية والوجدانية والإجتماعية من أجل صناعة أجيال تتمتع بالصحة النفسية من ناحية والكفاءة العلمية والمهارة المهنية من ناحية أخرى، ولتحقيق ذلك تطورت خدامات التوجيه والإرشاد حيث أصبح الإرشاد يهدف إلى مساعدة الفرد على فهم نفسه وقدراته وإمكانياته من خلال علاقة واعية مخططة للوصول به إلى السعادة وتجاوز المشكلات التي يعاني منها وذلك من خلال دراسته لشخصيته ككل جسميا وعقليا وإجتماعيا وإنفعاليا حتى يستطيع التوافق والتكيف مع نفسه ومجتمعه.

وتزيد الحاجة إلى هذه الخدمات في المرحلة الثانوية التي تعتبر مرحلة حرجة يمر بها التلميذ نظرا للتغيرات الكثيرة التي يعرفها المراهق من جميع النواحي: العقلية والنفسية والدراسية مما يستدعي تكفل ورعاية كبيرين بداية بالمرافقة على المستوى الدراسي وصولا إلى المرافقة النفسية والإجتماعية، هذا ما تسعى إليه العملية الإرشادية من خلال تفعيل دور المرشد المدرسي الذي يعمل على خلق الدافعية لدى التلاميذ للدراسة كما أنه يساعدهم على كيفية تخطي الإحباط والقلق ومواجهة الواقع بصفة إيجابية.

وقد أدركت الجزائر أهمية التوجيه والإرشاد في المنظومة التربوية ويظهر ذلك من خلال إدماج منصب مستشار التوجيه في الثانويات من أجل التكفل التام بالتلاميذ، كما يظهر أيضا من خلال الإصلاحات التربوية المتتالية التي لم تهمل هذا الجانب إنما حاولت سد الثغرات التي تعرفها الممارسة الإرشادية في الميدان.

ويعتبر مفهوم الإتجاهات من المفاهيم النفسية والإجتماعية المرتبطة بسلوك الأفراد حيث أن إتجاه الفرد نحو أي موضوع هو عبارة عن موقف يتخذه حيال هذا الموضوع، وتعمل الإتجاهات على توسيع التفكير والمعرفة لدى الفرد من خلال البحث عن المعارف والمعلومات وبالتالي تساعد على إتخاذ موقف ما سواء كان هذا الموقف إيجابيا أم سلبيا، حيث أن إتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية لما له من خصائص ومميزات تتماشى مع متطلبات وقدرات التلميذ في جميع النواحي ولما لها من تأثير كبير على شخصية التلميذ الذي حتما على رفع أو خفض مستوى تقدير الذات لديه، حيث تعتبر الذات من أهم الخبرات السيكولوجية للكائن البشري وتتكون من تفاعله بالآخرين المحيطين به.

وتعد دراسة تقدير الذات من الموضوعات المهمة التي مازالت تتصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية، نظرا لأهميتها في الحياة الإنسانية وكما يعد من المفاهيم المهمة في العملية التربوية.

ونظرا لكون التوجيه جزءا لا يتجزأ من التربية، فإنه يلعب دورا أساسيا في مساعدة الفرد على إنجاز صورة لذاته متكاملة وملائمة له في المجتمع،فالتوجيه عملية واعية وبناءة ومخططة تهدف لمساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويستخدم إمكانياته بذكاء إلى أقصى حد وأن يحدد إتجاهاته نحو مستشار التوجيه المدرسي والمهني في ضوء معرفته بنفسه.

وقد إتجهنا في هذه الدراسة التي تهتم بتلاميذ مرحلة الثانوية لمعرفة العلاقة بين تقدير الذات لدى التلاميذ و إتجاهاتهم نحو نشاط مستشار التوجيه.

وبناءا على هذا الطرح قامت الباحثتين بتقسيم الدراسة إلى جانبين وهما الجانب النظري الذي يشمل ثلاثة فصول، بحيث يدرس الفصل الأول تقديم موضوع الدراسة من خلال عرض

مشكلة الدراسة، والتساؤولات والفراضيات،وأهداف الدراسة،حدود الدراسة، وأهمية الدراسة، والتعاريف الإجرائية لمتغيراتها.

ويدرس الفصل الثاني: تقدير الذات والذي يضم تعريف تقدير الذات، نمو تقدير الذات،العوامل المؤثرة في تقدير الذات، بعض النظريات المفسرة لتقدير الذات،بعض المفاهيم المتعلقة بتقدر الذات، قياس تقدير الذات،مستويات تقدير الذات.

أما الفصل الثالث يمثل إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجية والذي يضم مفهوم الإتجاهات، أنواع الإتجاهات ومكوناتها، وظائف الإتجاهات، مراحل تكوين الإتجاهات، قياس الإتجاهات، تعريف التوجيه، تعريف التوجيه التربوي المدرسي، أهداف التوجيه التربوي المدرسيتعريف مستشار التوجيه المدرسي والمهني، خصائص مستشار التوجيه المدرسي والمهني،مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني، الأدوار الإرشادية لمستشار التوجيه المدرسي والمهني.

أما فيما يخص الجانب الثاني و هو الجانب الميداني فقد إحتوى على فصلين:

الفصل الرابع: يتم التطرق إلى الإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، سواء ما يتعلق بالمنهج المتبع أو بإجراءات الدراسة الإستطلاعية إضافة إلى التعريف بمجتمع الدراسة الإساسية و العينة المنتقلة من المجتمع الأصلي مع التعريف بالأدوات المعتمدة، لجميع البيانات ولخصائصها السيكومترية.

أما الفصل الخامس والأخير فتم فيه عرض وتحليل النتائج ومناقشتها وذلك في ضوء فرضيات والدراسات السابقة والإطار النظري للموضوع وفي الأخير يتم تقديم خلاصة للموضوع ثم ملاحق الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول

1. مشكلة الدراسة
2. تساؤلات الدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

1. مشكلة الدراسة:

تمثل المدرسة المؤسسة الرسمية التي تقوم بإعداد الأجيال في المجالات كافة كي يستطيع كل جيل أن يأخذ دوره في المجتمع مستقبلا،لذلك يعد دور المدرسة أساسيا وهاما في تطور المجتمع ونموه،ولعل ما يساعد المدرسة على تحقيق هذه الأهداف الإرشاد المدرسي الذي يساعد التلاميذ على مواجهة مشكلاتهم كافة، سواء ما يتعلق بإجتياز المسار الدراسي أو ما يتعلق بمشكلات الدراسة بشكل عام.

ولقد نشأ الإرشاد النفسي نتيجة إلتقاء عدة تيارات فكرية كان من أهمها الصحة النفسية، والتوجيه التربوي المهني والعلاج النفسي والخدمات الإجتماعية،حيث تشترك جميعها في خدمة الفرد والجماعة، وعليه فإن التوجيه والإرشاد علم فن وممارسة وتربية وتعليم.

والإرشاد النفسي المدرسي يشغل مكانة كبيرة في التربية الحديثة التي جعلت التلميذ محور العملية التعليمية التربوية، وأصبحت وظيفة المرشد النفسي من الوظائف الأساسية في المدرسة الحديثة التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على تنمية أنفسهم وعلاج مشاكلهم، مما يجعل مهمة المرشد التربوي لا تقل أهمية عن مهمة المعلم في المدرسة الحديثة، والعملية الإرشادية في المدرسة تتطلب تعاون كل الأطراف من أجل مساعدة التلميذ على تحقيق النمو السليم و الصحة النفسية وتسهيل إندماجه في الوسط المدرسي والعالم الخارجي. **(الوليد،2017، ص4)**

ويعد موضوع إتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو نشاط مستشار التوجيه من المواضيع التي لم تحضى بدراسات كافية في مجال دراسات علم النفس والإرشاد النفسي بشكل خاص وعلى الرغم من الأهمية البالغة في التعرف على إتجاهات هذه الفئة من التلاميذ لتعزيز الإيجابي وتعديل السالب منها، إلا أن هناك بعض الدراسات. **(الصمادي1995،خريسات1994)**

قد ركزت على دراسات إتجاهات التلاميذ نحو الإرشاد في ضوء بعض متغيرات وعلى عينات مختلفة عن عينة الدراسة الحالية والأهداف غير أهداف الدراسة الحالية مما يعزز مكانة هذه الدراسة.

وقد تطرقت العديد من الدراسات لموضوع إتجاهات التلاميذ نحو الإرشاد وتمثلت في **دراسة رجب (1997،الأردن)**، الدراسة هدفت إلى معرفة مدى تقبل طلبة المرحلة الثانوية لعملية الإرشاد التربوي ولدور المرشد، تكونت عينة الدراسة من (556) طالب وطالبة من مجموعتين من المدارس الثانوية،المجموعة الأولى من المدارس التي يوجد فيها مرشد و تقدم خدمات إرشادية ،و المجموعة الثانية من المدارس التي لا يوجد فيها مرشد ولا تقدم خدمات إرشادية، و أشارت النتائج إلى أن 62% من الطلبة لديهم مستوى متوسط أو مرتفع من التقبل، وأن 38% من الطلبة لديهم مستوى منخفض من التقبل، و أظهرت النتائج أنه لم يكن لعامل الجنس أثر ذو دلالة على تقبل الطلبة لعملية الإرشاد، كما أظهرت النتائج أن متوسط أداء الإناث في المدارس التي لم تتوفر فيها خدمات إرشادية أعلى منه في المدارس التي فيها هذه الخدمات في حين ظهر العكس عند الذكور.

أما ديك (Deak،2002) فقد قام بدراسة حول إتجاهات طلبة المدارس الثانوية المراهقين نحو الإرشاد،حيث أجريت الدراسة على عينة (232) طالبا من مدرسة متعددة الثقافات في ولاية كاليفورنيا، وأشارت النتائج إلى أن إتجاهات الطلاب كانت إيجابية بالمتوسط نوعا ما نحو الإرشاد، وكانت إتجاهات الإناث بشكل دال أكثر إيجابية من إتجاهات الذكور نحو الإرشاد، و كان الطلاب الذين لديهم أباء مطلقين أكثر إيجابية من الذين يعشون بأسر كاملة، وكانت إتجاهات الطلاب الذين تحمل أمهاتهم تعليما جامعيا أو دراسات عليا أكثر إيجابية نوعا ما نحو الإرشاد من الطلاب الذين لدى أمهاتهم تعليما أقل. **(الصمادي، حميدات،2008، ص 249،248)**

دراسة القاضي (1980): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الخدمات الإرشادية والتوجيهية الموجودة في مدارس الرياض، وقد إستخدم الباحث إستبيانا مكوننا من سبعة أسئلة مفتوحة طبقت على عينة مكونة من مداراء مدارس الثانوية ومتوسطة ل 20 مدرسة من مدارس الرياض وقد أضهرت نتائج الدراسة أن الخدمات التوجيهية والإرشادية غير مطبقة وغير متوفرة في هذه المدرسة.

دراسة البرديني (2006): أجرى الطالب دراسة للحصول على درجة الماجستير في أصول التربية ،هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي في المدارس التابعة للحكومة ووكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وعلى أبرز المشكلات التي تواجه التلاميذ خلال الدراسة، والحلول المناسبة ولتحقيق أهداف الدراسة تم وضع الأسئلة التالية:

– ما واقع الإرشاد التربوي في تلك المدارس ؟ وما هو دور المرشد التربوي فيها ؟

ثم هل هناك إختلاف في المشكلات التي يواجهها المرشدون التربويون في المدارس الحكومية تعزى لمتغير الجنس أو الشعبة، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (269) تلميذ وتلميذة من مدارس الحكومة والوكالة.

وأعد الباحث إستبانة مكونة من (45 فقرة) موزعة على ثلاث مجالات هي: مجال المشكلات التي تتعلق بالإعداد و الترتيب، الإدارة والهيئة التدريسة، وظروف الدراسة العامة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1– هناك إتفاق وتباين في ترتيب أولويات المشكلات التي تواجه التلاميذ وبالنسبة للمجالات إتضح أن جميع مجالات الإستبانة مرتبطة إرتباطا ذو دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للإستبانة، وقد حصل مجال الإدارة على نسبة مئوية مقدارها (92%) وهي نسبة كبيرة جدا وأحتملت الترتيب الأول، ومجال المشكلات في ظروف دراسة التلاميذ حصل على نسبة مئوية (87%) وهي نسبة

كبيرة وإحتملت الترتيب الثاني ومجال مشكلات الأعداد والترتيب وحصل على نسبة مئوية مقدارها (76%) وهي نسبة كبيرة وإحتلت الترتيب الثالث.

2- هناك إتفاق في بعض مجالات المشكلات التي يواجهها التلاميذ في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث ومنها مجال مشكلات الأعداد والترتيب وظروف دراسة التلاميذ والإدارة والهيئة التدرسية (تعزى لبعض المتغيرات)، وأما المجالات التي إختلفت فيها فهي مجال الإدارة والهيئة التدرسية، ويعزى لعامل الجنس ولصالح الذكور.

وأوصت الدراسة بعدة توصيات وأهمها:

1- زيادة الإهتمام لبرامج الإرشاد التربوي في المدارس، والتركيز على تدريب وتأهيل المرشدين.

2- تعيين مرشدين تربويين بحيث يكون مرشد تربوي على الأقل لكل مدرسة بدلا من مرشد تربوي لمدرستين.

3- تفعيل دور المرشدين من خلال الأنشطة المدراسية والإذاعة والمجالات المدرسية والصحف.

دراسة فنطازي (2010): تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس، وذلك من خلال دراسة رأي أهم طرف في العملية الإرشادية ألا وهم التلاميذ، وأجريت الدراسة الميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية قسنطينة خلال الموسم الدراسي 2010/2009 و تم تصميم إستبيان يتكون من (42) عبارة موجهة لعينة التلاميذ التي بلغت (417) تلميذ وتلميذة.

نتائج الدراسة :

- هناك إجماع بين أفراد عينة التلاميذ على إختلاف متغير الجنس لديهم، وعلى أن العملية الإرشادية تساعدهم على معالجة مشكلاتهم الدراسية.

– هناك إجماع بين أفراد عينة التلاميذ على إختلاف متغير الشعبة لديهم، على أن العملية الإرشادية تواجه العديد من العراقيل والمعوقات منها ما يتعلق بالتلاميذ أنفسهم ومنها ما يتعلق بالأولياء ومنها ما يتعلق بالظروف العامة للدراسة . **(الوليد،2017،ص 6،7،8)**

– تمثل فئة المتمدرسين الثروة الحقيقية للمجتمع وعليها يقع العبئ الأكثر في النهوض بهذه الأمة وإلحاقها إلى أعلى مستويات التطور والرقي ويعد تلاميذ الثانوية إحدى هذه الفئات، ما يدعو إلى ظرورة الإهتمام بها والحرص على تمتعها بمسوى مناسب من التوافق والصحة النفسية والتي من أبرز مؤشراتها وجود مستوى ملائم لتقدير الذات عند تلاميذ الثانوية، ففي هذه الفترة من حياة هؤلاء التلاميذ يحدث فيها تغييرات وما يقع عليهم من ضغوط إجتماعية متعددة تتمثل في مرحلة المراهقة، و تعد من المراحل الحرجة والهامة في حياة الفرد، وهي فترة غامضة بالنسبة للمراهق وأنها ليست مستقلة بذاتها إستقلالا تاما وإنما تتأثر بما يمر به الفرد من خبرات في المراحل العمرية السابقة. **(حمري صارة ،2011،ص5)**

ويعتبر تقدير الذات كأحد المفاهيم في نظرية الذات بدأ في الظهور في آواخر الخمسينات وسرعان ما أخذ مكانته المتميزة في كتابات الباحثين والعلماء بجانب المصطلحات الأخرى في نظرية الذات.

و**يرى هامشك (Hamacheuk)**: أن تقدير الذات يشير إلى حكم الفرد على أهمية الشخصية، فالأشخاص الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يعتقدون أنهم ذو قيمة وأهمية وأنهم جديرون بالإحترام والتقدير كما أنهم يثقون بصحة أفكارهم، أما الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات منخفض فلا يرون قيمة وأهمية في أنفسهم ويعتقدون أن الأخرون لا يقبلونهم ويشعرون بالعجز.

ويرى **روزمبورج (Rosenberg):** أن تقدير مفهوم الذات يعكس إتجاه الفرد نحو نفسه وأن الفرد يكون إتجاهات نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، والذات إحدى هذه الموضوعات، ويلعب تقدير الذات دورا مهما في زيادة دافعية الفرد للإنجاز والتعلم وتطوير الشخصية وقد تطرقت الكثير من الدراسات لموضوع تقدير الذات ونذكر منها. **(بوبطة،2011،ص24،23)**

دراسة(لزهر حميدات ،2006): بعنوان تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات ودافع الإنجاز عند المراهق المتمدرس.

- الفروق بين كل من المراهقين والمراهقات فيما يخص تقدير الذات.

- الفروق بين كل من المراهقين والمراهقات فيما يخص الدافع للإنجاز.

وإستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالإعتماد على تقدير الذات لبروس أزهير ومقياس الدافع للإنجاز لهيرماسن وبلغت عينة الدراسة (140) تلميذ وتلميذة وتوصلت النتائج إلى:

- وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز حيث بلغت درجة الإرتباط (0.72) عند مستوى الدلالة (0.01) وهي علاقة إرتباطية قوية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين والمراهقات فيما يخص تقدير الذات وهذا لصالح الإناث.

دراسة أمزيان زبيدة 2007 بالجزائر:

بعنوان:علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية، دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس، دراسة ميدانية جامعة باتنة.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الإرتباط بين تقدير الذات والمشكلات التي يعاني منها المراهق والمراهقة.

– معرفة إذا كان هناك علاقة إرتباط بين تقدير الذات والحاجات الإرشادية لدى المراهقين.

– معرفة إذا كان هناك فروق بين ذوي التقدير المتدني وذوي الذات المرتفع في المشكلات والحاجات الإرشادية لدى الجنسين.

– معرفة إذا كان هناك إختلاف بين الذكور والإناث في ترتيب عبارات المشكلات والحاجات الإرشادية حسب مستوى تقدير الذات.

وتكونت عينت الدراسة من 200 تلميذ 100 ذكور و100 إناث من 5 نخصصات (أداب، علوم أنسانية، علوم الطبيعة والحياة، علوم شرعية، محاسبة، إعلام آلي).

تكونت أدوات الدراسة من إستبيان المشكلات النفسية من إعداد الباحثة وإستبيان الحاجات الإرشادية من إعداد الباحثة ومقياس تقدير الذات من إعداد كوبر سميث النسخة المختصرة، وقامت الباحثة بحساب ثبات المقياس على البيئة المحلية وكانت النتائج:

معامل الإرتباط =0.796 ، رث ك =0.886، صدق إحصائي = 0.941

ومن نتائج الدراسة:

– توجد علاقة إرتباطية عكسية بين تقدير الذات ومشكلات الأمن والإستقلال عند الذكور.

– توجد علاقة إرتباطية موجبة بين تقدير الذات وجميع المشكلات (الفيسيولوجية، الأمن، الإستقلال، الإنتماء، الإنجاز).

وفيما يخص علاقة الإرتباط بين تقدير الذات والحاجات الإرشادية فإن الدراسة أثبتت عدم وجود إرتباط دال إحصائيا بالنسبة للمراهقين للذكور عكس المراهقات الإناث وكانت العلاقة دالة إحصائيا.

وفيما يخص الفروق بين ذوي التقدير المتدني والعالي للذكور عند مشكلات الأمن، الإستقلال الإنجار،الحاجات الإرشادية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المراهقين الذكور، وترجع الباحثة السبب في المشكلات إلى طبيعة المرحلة.

أما الفروق في المشكلات بالنسبة لذوي التقدير المتدني والتقدير العالي بالنسبة للمراهقات كانت دالة في جميع المشكلات إضافة إلى الحاجات الإرشادية.

نستخلص من الدراسة أنها تناولت فئة المراهقين وما يتناسب مع عينة الدراسة في بحثنا، كما أنها تناولت أحد المتغيرات الأساسية في دراستنا. **(بوبطة،2012، ص38،37)**

كما نجد أيضا دراسة **يونسي تونسية (2012)** الموسوعة بعنوان: تقديرالذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين.

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين كما تهدف الدراسة إلى المقارنة بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في كل من متغير تقدير الذات والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (240) مراهق منهم (120) مبصر (120) كفيف، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة إرتباطية بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي، أما في تقدير الذات الكلي والعائلي والمدرسي، فقد وجد أن هناك إرتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي وهذا لدى عينة المراهقين المبصرين، أما لدى عينة المراهقين المكفوفين فقد أسفرت نتائج الدراسة

عن عدم وجود علاقة إرتباطية في تقدير الذات الرفاقي والعائلي مع التحصيل الدراسي، أما في تقدير الذات الكلي والمدرسي فقد وجد أن هناك علاقة إرتباطية بينه وبين التحصيل الدراسي، أما فيما يخص الفروق بين عينة المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات العائلي والمدرسي وعدم وجود فروق في تقدير الذات الرفاقي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي وهذا لصالح المراهقين المبصرين.

ويلعب تقدير الذات دورا مهما في زيادة دافعية الفرد للإنجاز والتعلم وتطوير الشخصية وإتجاهاته نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها وعلى ضوء ما ذكر سابقا يمكن صياغة تساؤل الدراسة الحالية على النحو التالي: **هل توجد علاقة بين تقدير الذات وإتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني في المرحلة الثانوية؟**

2. تساؤلات الدراسة:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي و المهني تعزى إلى المستوى الدراسي ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني تعزى إلى حالة التلاميذ (معيد / غير معيد) ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين ؟

3. فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وإتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني تعزى إلى المستوى الدراسي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني تعزى إلى حالة التلاميذ (معيد / غير معيد).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين.

4- أهمية الدراسة:

1- الأهمية النظرية:

الإسهام في إضافة الجديد من النتائج العلمية.

- إعطاء صورة عن مدى صلاحية الأدوات المستخدمة في البحث ومدى ملائمتها لعينة الدراسة.

- تقديم مجموعة من التوصيات التي تفيد المختصيصين في إرشاد تلاميذ مرحلة الثانوية.

- يمكن الإستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعداد و تصميم البرامج الإرشادية التي تساعد تلاميذ مرحلة الثانوية في إتجاههم نحو مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

- تقديم المقترحات التي تساهم في محاولة التغلب على المعيقات التي تواجه تلاميذ الثانوية نحو إتجاههم نحو مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

- معرفة العلاقة بين تقدير الذات عند التلاميذ و إتجاهاتهم نحو نشاط مستشار التوجيه

2- الأهمية التطبيقة:

- تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي يتصدى لدراسته حيث أنها تسعى للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وإتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

- أهمية موضوع تقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة الثانوي.

- توعية التلاميذ بأهمية مستشار التوجيه المدرسي والمهني وضرورة التفاعل معه للوصول للقرار الأنسب للمسار الدراسي .

- مساعدة التلميذ على أن يكون طبيعيا ونشيطا و يكون ذاته ويواصل تطوره بشكل إيجابي وبناء.

- تحاول الدراسة تقديم مجموعة من المعلومات الهامة التي من شأنها أن توضح أكثر كل من مفهوم تقدير الذات ومفهوم إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

5. أهداف الدراسة:

لأي بحث علمي هدف يؤسسه ويبرز وجوده من أجل التوصل إلى الحقيقة العلمية وتهدف هذه الدراسة إلى:

1- معرفة هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وإتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

2- معرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني تعزى إلى المستوى الدراسي.

3- معرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي و المهني تعزى إلى حالة التلاميذ (معيد / غير معيد).

4- معرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين.

6.التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

– **التعريف الإجرائي لتقدير الذات:** هو تقييم وحكم يعطيه التلميذ على نفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تصوراته النفسية لذاته سواء بالإيجاب أو بالسلب حول تقبله لذاته وإحترامه لها وشعوره بالثقة بالنفس وبالأمان وبالإنتماء وحب الذات والإنجاز الدراسي والإجتماعي والإستقلالية والجدارة والكفاءة ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ بالمرحلة الثانوية من خلال إجابته على استبيان تقدير الذات للباحثتين "خلادي يمينة "و"قريد نادية "(2015) ببعده النفسي والاجتماعي.

التعريف الإجرائي لإتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه : هو الموقف الذي يحدده التلميذ تجاه نشاط مستشار التوجيه المدرسي و المهني ويتم قياسه بإستخدام إستبيان للباحث "عبد المالك الوليد" (2018) معد خصيصا لهذا الغرض. ويتضمن بعدا وحيدا وهو إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

التعريف الإجرائي لمستشار التوجيه المدرسي والمهني بالثانوية: هومجمل ما يقوم به المستشار من نشاطات إرشادية لصالح التلاميذ كالجلسات والمقابلات الإرشادية للتكفل النفسي بمختلف المشكلات التي قد يعاني منها تلاميذ المرحلة الثانوية، خلال مسارهم الدراسي ونشاطات أخرى توجيهية تتمثل في أيام إعلامية و محاضرات توضحية وتوجيهية تساعد التلاميذ على فهم الوسط المدرسي في المرحلة الثانوية وإعدادهم لمختلف مستوياتها إضافة إلى إعدادهم لولوج الجامعة.

الفصل الثاني

الفصل الثانـي

- تمهيد

1. مفهوم الذات

2. تعريف تقدير الذات

3. نمو تقدير الذات

4. العوامل المؤثرة في تقدير الذات

5. بعض النظريات المفسرة لتقدير الذات

6. بعض المفاهيم المتعلقة بتقدير الذات

7. قياس تقدير الذات

8. مستويات تقدير الذات

- خلاصة

تمهيد :

تقدير الذات مصطلح بدأ يشيع استعماله في المجالات النفسية، ولاسيما بعدم ظهرت أهمية هذا المصطلح في التوازن النفسي لدى الفرد، وتقدير الذات يعني أن يشعر الإنسان انه راض عن ذاته، وبأن له قيمة في نظر نفسه تجعله يستحق الحياة، وذلك ليس مرتبطا بالمظهر الخارجي، ورغم ما لهذا الأمر تأثيرا عليه، أو بالمركز المادي والاجتماعي، بل هو إيمان بالنفس واقتناع الإنسان بقيمته وبدوره في الحياة مهما كان شكله أوظروفه ما يجعل لحياته معنى، ويمنحه بالتالي القدرة على تقبل نفسه ومواجهة عيوبه وضعفه بثقة وتفاؤل .

من خلال هذا الفصل سنقوم بإستعراض أهم النقاط المتعلقة بتقدير الذات والتي تخدم هذه الدراسة المتمثلة في: تعريف تقدير الذات، بعض المفاهيم المتعلقة بتقدير الذات، العوامل المؤثرة فيه، نظريات تقدير الذات، وفي الاخير صفات نقص وإرتفاع تقدير الذات.

1- مفهوم الذات :

يعتبر مفهوم الذات من المفاهيم الأساسية في دراسة الشخصية والتوافق ويرى روجرزان مفهوم الذات عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات. وهوذالك الكل التصوري المنظم والمتناسب المكون من إدراكات الفرد لخصائص ذاته وعلاقته مع الأخرين والمظاهر المختلفة للحياة مع القيم المرتبطة بهذه الإدراكات، وهو المسؤول الأول عن القلق عند الفرد. (نوري القمش ،2010،ص327)

أما صالح (1985): فقد عرف الذات على أنها:الصورة التي يعرف الإنسان نفسه بها وهي الإطار الذي يستطيع الإنسان أن يطبع نفسه به بحيث يكون ملما في نفسه، وهذه المعلومات التي يتوصل

إليها الإنسان عن نفسه، تعتبر أشياء عن نفسه، و لهذا السبب إستطاع أن يصور نفسه بأسلوب يستطيع من خلاله معرفة الكثير عن حقيقته. (نوري القمش ،2010،ص332)

ويجسد زهران في رؤيته لمفهوم الذات كبرمجة لعالم الخبرة: فهو يقول بان مفهوم الذات وظيفة واقعية وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك. **(قحطان ،2004،ص61،60)**

يعرف مصطفى سامي (1996): مفهوم الذات بأنه مشاعر الفرد نحو ذاته، من خلال إدراكه لجسمه ومظهره، وسلوكه، يشمل ما يحب وما يكره في هذا التكوين الجسمي النفسي المتكامل.

(نبوية، لطفي، 2000، ص22)

- مفهوم الذات :

تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيتونيه الداخلية أو الخارجية وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تظهر إجرائيا في وصف الفرد لذاته .كما يتصورها هو "مفهوم الذات الاجتماعي" Sociol Self concept"، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "مفهوم الذات المثالي "Self-Conceptideal "

(زهران ،2005،ص71)

2- تعريف تقدير الذات :

يمكن تعريف تقدير الذات بصورة شاملة على أنه تقييم المرء الكلي لذاته إما بطريقة إيجابية إما بطريقة سلبية. إنه يشير الى مدى إيمان المرء بنفسه وبأهليتها وقدرتها وإستحقاقها للحياة. وببساطة، تقدير الذات هو في الأساس شعور المرء بكفاءة ذاته وبقيمتها. (مالهي وويزنر،2005،ص22)

- **تقدير الذات :**

هو تقدير الفرد لقيمته وأهميته مما يشكل دافعا لتوليد مشاعر الفخر والانجاز واحترام النفس وتجنب الخبرات التي تسبب شعور بالنقص، وينبغي أن يغرس هذا الشعور في الطفل من قبل البيت والمدرسة وعندما تكون لدى الطالب قاعدة قوية من احترام وتقدير الذات ينعكس ذلك على علاقته مع الأخرين فتتولد لديه رغبة في الإستماع لهم وتقبل ارائهم ومشاعرهم وتقدير تميزهم واختلافهم عنه. ويعتبره البعض عملية تقييم يقوم بها الفرد تجاه ذاته ويعبر فيها عن مدى قبوله لنفسه، مشيرا الى درجة النجاح التي حققها. (نوري القمش،2010،ص341).

- **مفهوم تقدير الذات:**

يشير "كوهن"Cohen: في تعريفه لمفهوم تقدير الذات الى أنه (الدرجة التي يتطابق عندها الذات المثالية والذات الوقعية).

اما كوبر سميث Cooper Smith1967: فيعد من الأوائل الذين كتبو عن مفهوم تقدير الذات حيث عرفه بأنه "الحكم الشخصي للفردنحو نفسه. وان الصورة الصادقة التي يكونها الطفل عن نفسه تعتمد بالدرجة الأولى على تقديره لذاته .

أما "روزنبرج"osenberg (1978): يعرف تقدير الذات بأنه "إتجاهات الفرد الشاملة. سالبة كانت أم موجبة، نحو نفسه. وهذا يعني ان تقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يعتبر نفسه ذو قيمة وأهمية بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته Self-Dis-Satisfaction أو رفض الذات Self-Rejection أو إحتقار الذات.Self-Contempt أن تقدير الفرد لذاته عند (روزنبرج) إنما يعني الفكرة التي يدركها الفرد على كيفية رؤية الأخرين له وتقييمهم له.

(السيد،1992،ص89،88).

- **معنى تقدير الذات:**

إن تقدير الذات طبع في الشخص، إنه طريقة إحساسك وظنك إتجاه نفسك وإتجاه الآخرين، وهي تقاس بالطريقة التي تتصرف بها. إن تقديرك لذاتك يعتبر جسرا بين من أنت بالفعل كحقيقة و بين ما تفعله. كما يمكن القول :أن تقدير الذات يعني نظام الثقة الداخلي وكيف تتصرف وتفعل تجاه الآخرين والأشخاص في حياتك مع الآخرين. وهي ذات علاقة بإحساسك الإيجابي المتأصل بقيمة نفسك كإنسان، وهومكون من مشاعر وأفكار إيجابية تعكس موقف إيجابيا.

(نعم،أستطيع عمل ذلك) وعكس الموقف المتشائم السلبي (لا أستطيع عمل ذلك).

(الهي وويزنر،2010،ص19،18)

3- نمو تقدير الذات:

يتطور إحترام الذات وينمو ضمن حياة الأفراد اليومية اذ نبني صورة لأنفسنا من خلال تجاربنا مع الاخرين وتلعب التجارب التي إرتبطت بالنجاح أو الفشل أثناء طفولتنا دورا كبيرا خصوصا في تشكيل احترام ذاتنا، ويتأثر تطور المفهوم بطريقة معاملتنا من قبل أعضاء عائلتنا، من قبل

مدرستنا، المسؤولين، ومن قبل نظراتنا، وكل ذلك ساهم في خلق إحترام ذاتنا الأساسي، والطفولة هي محور تطوير الذات. **(نوري القمش،2010، ص326)**

4- العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

تتداخل عدة عوامل في تحديد موقف الفرد من نفسه، وتقييمه لذاته،فإن أي تأثير بالعوامل الإجتماعية، والجسمية والنفسية يؤدي بالشخص الى حالة عدم توافق، ولعل أهم هذه العوامل التي يمكن تصنيفها الى ثلاث فئات متداخلة:

1- العوامل الذاتية :

تتمثل في مختلف الخصائص الشخصية والمعطيات الذاتية للفرد كالقدرات العضوية والذهنية والحالة الصحية والنقائص الملاحظة، وكذا المعارف والتصورات والمدركات والخبرات والمهارات والطموحات، وأنماط السلوك التوافقي وطرق إشباع الحاجات، الى غير ذلك من الخصائص الشخصية المؤثرة في نظرة الفرد إلى نفسه وتقديره لذاته.

2- العوامل الأسرية:

تناول كوبر سميث علاقة أساليب المعاملة الوالدية بتقدير الذات وأشار إلى أن الأساليب الوالدية في تنشئة الأطفال تعتبر متغير مهم يؤثر في نمو مفهوم تقدير الذات لدى الأطفال، وأشار إلى أن تقدير المرتفع لدى الأطفال مرتبط بشدة القبول الوالدي وبالحب والحنان الوالدي تجاه أطفالهم وفي دراسة حديثة ل"كواش"وزملائه عن تأثير وعلاقة السلوك الوالدي في تنشئة الأبناء على تقديرهم لذاتهم وإنتهى إلى أن تقدير الذات المرتفع لدى الأطفال إرتبط إيجابيا بالتقبل والدفء لدى الجنسين وإن كان ذلك أكثر وضوحا بالنسبة للأولاد عن البنات.

كما إرتبط تقدير الذات لدى الأولاد بالظبط اللين ومنح الاستقلال في حين إرتبط تقدير الذات لدى البنات بالظبط الصارم ومنح الإستقلال. **(بوطبة ،2012,ص74).**

3- العوامل النفسية :

أما العوامل النفسية تتمثل في الحرمان، أي حرمان الطفل من أمه بشكل خاص ومن حنان الوالدين وعطفهما بشكل عام، فهذا له علاقة طردية مع التكيف الإجتماعي، حيث يؤدي إلى إضطربات الإتزان العاطفي لدى الطفل وضعف الثقة بالنفس، اللذان يؤثران بدورهما على الطفل إجتماعيا.

4- العوامل الإقتصادية والاجتماعية :

من العوامل الاقتصادية نجد المستوى الثقافي والاقتصادي الضعيف حيث يعتبر عاملا هاما في إكتساب الطفل لتقدير الذات السلبي، كذلك المستوى المعيشي المتدهور للأسرة ينتج عنه الكثير من الإحباط النفسي للطفل بحيث تكون الكثير من مطالبه ورغباته للأسرة لا تشبع.

كذلك نجد الطفل الذي ينشأ في أسرة جاهلة لاتهتم به، ولا تهيء له جوا صالحا يساعده على التكيف الإجتماعي مع من هم حوله وهذا يؤثر سلبا على إكتساب الذات لدى الطفل.

(سايح ،2015،ص52،53)

- و يذكر مافي 1993 بعض العوامل المؤثرة في تقدير الذات منها:

1) مقدار الإحترام والتقبل والمعاملة التي تتسم بالإهتمام والتي يحصل عليها الفرد من قبل الأخرين الهامين في حياته .

2) تاريخ نجاح الفرد والمناصب التي تمثلها في العالم، يقاس النجاح بالناحية المادية ومؤشرات التقبل الإجتماعي .

3) مدى تحقيق طموحات الفرد في الجوانب التي يعتبرها هامة، مع العلم بأن النجاح والنفوذ لا يدرك مباشرة ولكنه يدرك من خلال مصفاة في ضوء الأهداف الخاصة والقيم الشخصية.

4) كيفية تفاعل الفرد مع المواقف التي يتعرض فيها للتقليل من قيمته. فبعض الأشخاص يخفون ويكبتون تماما أي تصرفات تشير الى التقليل من قيمتهم من قبل الأخرين أو نتيجة.

5) فشلهم السابق. حيث تخفف القدرة على الدفاع عن تقدير الذات من شعور الفرد بالقلق وتساعده في الحفاظ على توازنه الشخصي. **(سمور،أمانيخليل محمود،2015،ص15)**

5-بعض النظريات المفسرة لتقدير الذات:

1) نظرية (روزنبرغ 1989):

اعتبر روزنبرغ أن تقدير الذات مفهوم يعكس إتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكون إتجاها نحو كل الموضوعات التي يتفاعل معها، وما الذات إلا أحد الموضوعات.

(ديب، 2010، ص81)

ويشير روزنبورغ إلى أن تقدير الذات يستعمل بوصفة إتجاها من الفرد نحو نفسه يعكس من خلاله فكرته عن ذاته، وخبرته الشخصية معها، وهو بمثابة عملية فينومونولوجية يدرك الفرد بواسطتها خصائصه الشخصية، مستجيبا لها سواء في صورة إنفعالية أم في صورة سلوكية، وعلى ذلك فإن تقدير الذات عبارة عن تقييم من الفرد لذاته ،في سعي منه نحو التمسك بهذا التقييم بما يتضمنه

من إيجابيات تدعوه إلى إحترام ذاته مقارنا نفسه بالأخرين، وما يتضمنه هذا التقييم أيضا من سلبيات لا تقلل من شأنه بين الأخرين في الوقت الذي يسعى فيه الى التخلص منها.

(صفوت،1991،ص8)

2) نظرية كوبر سميث: تقدير الذات عند سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد عن نفسه متضمنا الإتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق. **(نمر،2011، ،ص213)**

ويشر كوبر سميث كذلك إلى تقدير الذات بأنه "ذلك التقييم الذي يتوصل إليه الفرد ويتبناه عادة فيما يتعلق بذاته، ويرى أن هذا المفهوم يعبر عن إتجاه موافقة أو عدم موافقة الفرد تجاه ذاته، كما يرى أيضا ان مفهوم تقدير الذات يشير الى إعتقاد الفرد في ذاته بإعتبارها ذاتا قادرة ناجحة ذات اهمية وشأن كما يعتقد أن الفرد يتوصل في وقت ما من مراحل حياته المبكرة على تقييم ذاتي عام بمدى قيمته وكفائته ،ثم يضل هذا المفهوم ثابتا نسبيا في إعتقاد الفرد وإدراكه لعدة سنوات تالية.

(سيد،1992،ص88).

3- نظرية زيلر 1969 :

أما زيلر فيعتبر تقدير الذات ماهو إلا البناء الإجتماعي للذات، وهو يؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات، إلا في الإطار المرجعي الإجتماعي ويصف زيلر تقدير الذات بأنه يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغبر الوسيط، او أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، ويفترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من تقدير الذات تؤدي وظائفها بطريقة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه، كما أن تأكيده على العالم الإجتماعي جعله يسميه تقدير الذات الإجتماعي. **(روحي،2009،ص287)**

من خلال ما تم طرحه في النظريات المفسرة لتقدير الذات، نرى أن هناك إتفاق بين وجهة نظر كلا من روزنبورغ وكوبر سميث، حيث ركز روزنبورغ على إتجاهات الفرد الشاملة موجبة او سالبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع يشير إلى أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية ،بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته، وهو ما أكده أيضا كوبر سميث في نظريته حيث يرى أن تقدير الذات هو الحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية والتي يتم التعبير عنها من خلال إتجاهات الفرد نحو نفسه، كما يوضح الى أي مدى يعتقد الفرد ان لديه القدرة والامكانيات بحيث يصبح الفرد ذا أهمية وشأن بينما ركز زيلبر على الإطار المرجعي الإجتماعي للفرد، حيث أن تقدير الذات مرتبط بالتغيرات التي تحدث في البيئة الإجتماعية للفرد.

6- بعض المفاهيم المتعلقة بتقدير الذات:

6- 1 الثقة في الذات:

تشكل الثقة في الذات الركيزة الثالثة لتقدير الذات وهي خاصة بأفعالنا وسلوكنا. فثقة الفرد بذاته تجعله يفكر بأنه يستطيع التصرف بطريقة مناسبة إزاء المواقف الهامة. وتجدر الإشارة أنه يجدر الكشف عن ثقة الفرد بذاته لأنها تظهر جليا من خلال تصرفات الفرد عند تعرفه لمواقف غير متوقعة أو جديدة . **(ديب ،2014،العدد17)**

6-2 صورة الذات:

تبين الصورة المنتظمة للشخص حول ذاته، فهي لا تتناول الجانب التقويمي للذات بقدرما تقدم وصفا أوليا منظما مثل: الحب أو الكراهية /الخصائص النفسية /الدور الوظيفي أو الإجتماعي / المرحلة العمرية. **(بلكيلاني،2008،ص15)**

6-3 مفهوم الذات:

هو معرفة بصدق وواقعية وصراحة ومواجهة، وهو ليس مجرد الإعتراف بالحقائق ولكن أيضا التحقيق من مغزى هذه الحقائق.

6-4 تأكيد الذات:

هو تلك الرغبة في السيطرة على الأشياء والرغبة في التزعم والسعي الدائم لإيجاد المكانة والقيمة الإجتماعية، ويعمل حافز تأكيد الذات على إشباع تلك الرغبة. **(أمزيان،2007،ص24)**

6-5 دينامية الذات:

يمثل هذا المفهوم أهمية كبرى في نظرية سوليفيان عن العلاقات الشخصية البيئية مع الأخرين، وهي عبارة عن بناء مركب من خبرة الطفل الخاصة بنواحي الاستحسان أو عدم الإستحسان والثواب والعقاب مع الأخرين. **(علوطي،2008،ص76)**

6-6 تحقيق الذات :

عملية تنمية قدرات الذات ومواهب الذات الإنسانية وفهم الفرد لذاته وتقبله لها مما يساعد على تحقيق الإتساق والتكامل والتناغم ما بين مقومات الشخصية وتحقيق التوافق بين الدوافع والحاجات الناتجة عن ذلك. **(الشيخ ،2003،ص26)**

- من خلال ما سبق يتضح اختلاف مصطلح تقدير الذات عن المفاهيم الأخرى:

✓ فالفرد المقدر لذاته ينظر إلى نفسه نظرة واقعية، كما يدرك نقاط قوته وضعفه.

✓ اما الفرد المحقق لذاته فهو المحقق لإمكانياته الكامنة، والمشبع لحاجاته النفسية والمادية .

✓ أما الفرد المؤكد لذاته فهو قادر على المواجهة وقول "لا".

- ✓ أما دينامية الذات فتشير إلى التركيز على كل ما يسبب الإستحسان وتجنب كل ما قد يجلب عدم الإستحسان، لذلك نجد أن هذه لمفاهيم متكاملة فكل واحد منها يصف جانبا من جوانب الذات.

7-قياس تقدير الذات:

لمعرفة تقدير الذات أهمية كبيرة تتجلى في توقعنا لسلوك الفرد داخل جماعته، فمن المعروف أن الفرد ذوي تقدير الذات الجيد يتمتع بتفاعله مع الأخرين ونجده تلقائي في المواقف الإجتماعية، لذا فقد تزايد الإهتمام بقياس تقدير الذات الذي يعد حجر الزاوية في شخصية الفرد الأمر الذي أدى الى تعدد الإختبارات والمقاييس التي تقيس تقدير الذات ومن أشهر تلك المقاييس نجد:

1) مقياس كوبر سميث

وهو عبارة عن مجموعة من العبارات تصف مشاعر، أراء وردود الفعل الفردية، وتكون الإجابة بوضع إشارة على كلمة"ينطبق" أو "لاينطبق"، ويظم شكلا الإختبار.(المدرسي والمهني) نفس الأبعاد والمتمثلة في تقدير الذات العام، تقدير الذات الإجتماعي، تقدير الذات المدرسي، تقدير الذات المهني، وبعد الكذب الذي يتكون من ثمانية عبارات تتميز بوضوح الإتجاه السالب أوالموجب نحو الذات، مما يسمح من التأكد من صدق الإستجابات لدى افراد العينة، ويعتبر هذا البعد كمؤشر للإتجاهات الدفاعية أثناء الإجابة على عبارات الإختبار.

ويعتبر هذا المقياس أداة لقياس الإتجاه نحو الذات المكون من 25عبارة والذي وضع المستويات لتقدير الذات وهي المستوى المنخفض والمستوى المتوسط والمستوى المرتفع.

ان "مقياس كوبر سميث " لتقدير الذات متعدد الجوانب، وذلك طبقا لوجهة نظره في تقدير الذات كونها إتجاها معقدا ،فالمقياس يحتوي على أكثر من بعد عكس مقياس "روزنبرخ"، كما ان البدائل

الموجودة في مقياس "روزنبورج" في حين سلم التصحيح الخاص بمقياس "كوبر سميث "أبسط من سلم التصحيح الخص بمقياس "روزنبرج."

2) مقياس تقدير الذات لفوكس وكوربين:

يتضمن هذا المقياس 25 عبارة مقسمة الى 6 أبعاد، وتصف تلك العبارات تقييم الفرد لذاته عموما، وعلى الفرد الإجابة على كل عبارة طبقا لدرجة توافقها مع شعوره نحو ذاته وقيمته، والسلم المتبع في التصحيح يتكون من خمس تدريجات (أبدا، قليلا، نوعا ما، كثيرا، دائما) ويتناسب هذا المقياس مع تلاميذ المرحلة الثانوية.

3) مقياس روزنبرج لتقدير الذات:

يعتبر هذا المقياس من أكثر المقاييس إستخداما، نظرا لقصره وسهولة تطبيقه، وبساطة عباراته، وهو لا يحتوي إلا على بعد واحد.

أعد المقياس من طرف "موريس روزنبرج" ويتألف من عشر عبارات، والبدائل الموجودة فيه هي: موافق بشدة/موافق/غير موافق بشدة/غير موافق كما أن المقياس يتضمن خمسة عبارات إيجابية وهي العبارات ذات الأرقام التالية (1،3،4،6،9) والأخرى سلبية، وفيما يتعلق بإحتساب الدرجات فإن العبارة الإيجابية تحتسب وفق تنازل رباعي التدرج (0،1،2،3)اما العبارات السلبية فهي تحتسب وفق تصاعد رباعي (3،2،1،0)، وبالتالي فإن النهاية العضمى للمقياس تبلغ 30 درجة أما الدنيا فهي. **(العاتي سعاد،2015،ص22).**

8- مستويات تقدير الذات :

يرى الكثير من العلماء من بينهم (بوش) أن تقدير الذات يتعرض لتغيرات حسب تصرفات الفرد وردود أفعاله .

فلتقدير الذات مستويات ولكل مستوى خصائص ومستويات حسب شخصية كل فرد، ومن بين العلماء الذين صنفو تقدير الذات إلى مستويات نجد تصنيف (هاماشيك)المتمثل في:

- المستوى المرتفع (العالي) لتقدير الذات
- المستوى المنخفض(المتدني) لتقدير الذات

1) المستوى العالي (المرتفع) لتقدير الذات:

عرف(جوزيف مواتان Joseph Mutin) تقدير الذات العالي بأنه (الصورة الإيجابية التي يكونها الفرد حول نفسه، إذ يشعر بأنه ناجح جدير بالتقدير وينمو لديه الثقة بقدراته لإيجاد الحلول لمشكلاته ولايخاض في المواقف التي يجدها حوله بل يواجهها بكل إرادة)

وأظهرت الدراسات التي أجريت في مجال تقدير الذات أن الأشخاص ذوي التقدير المرتفع للذات يؤكدون دائما قدراتهم وجوانب قوتهم وخصائصهم الطيبة.

كذلك يورد (سانتريك) بعض المؤشرات السلوكية الدالة على تقدير الذات الإيجابية منها:

- املاء التوجيهات والأوامر للآخرين .
- التعبير عن الأفكار والعمل التعاوني.
- مشاركة الآخرين في الأنشطة الإجتماعية.

2) المستوى المتدني لتقدير الذات:

يمكن أن نعرف المستوى المتدني لتقدير الذات بعدة تسميات التقدير المنخفض للذات، التقدير السلبي للذات، وغيرها ويعرفه، (روزنبيرج Rosenberg) المستوى المتدني للتقدير الذات بأنه (عدم رضى الفرد بحق ذاته أو رفضها).

كذالك يشعر أصحاب التقدير المنخفض للذات بالإحباط ويشعرون أن تحصيلهم أقل ويعتقدون أنذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم، لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الأخرين كما يبدون عدم رضائهم عن مظهرهم العام ووزنهم ويشعرون بالخجل بأنهم فاشلون.

- من هذا المنطلق يمكن تحديد السمات العامة لذوي تطوير الذات المنخفض في:

- احتقار الذات والتشاؤم.
- الميل الى سحب او تعديل رأيهم خوفا من سخرية الأخرين .
- الشعور بالكفاية من الأدوار والوظائف.
- الشعور بالغربة عن العالم.
- الشعور بالذنب دائما.

معنى ذلك أن تقدير الذات المرتفع هو أكثر المقاييس التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق، كما يمكنه مواجهة الفشل في الحب أو العمل دون أن يشعر بالحزن أو الإنهيار لمدة طويلة، بينما يميل الفرد ذو تقدير الذات المنخفض الى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة حيث أنه يتوقع فقدان الأمل مستقبلا. كما توجد فئة من الأشخاص تقع بين هذين النوعين السابقين وهي فئة الأشخاص ذوي التقدير المتوسط للذات إذ ينمو تقدير

الذات من خلال قدراتهم على عمل الأشياء المطلوبة منهم، حيث وجد (كوبر سميث Couper Smit) 1967م أن هناك 3 مستويات لتقدير الذات وهي:

أ) **المستوى المرتفع:** ويشمل من لديه درجة عالية من تقدير الذات وهم أفراد نشطين وناجحين إجتماعيا وعلميا وأكادميا.

ب) **المستوى المنخفض:** يشمل الأفراد الضعفاء أكادميا وإجتماعيا، وغالبا ما يعانون من ضغوط نفسية وعصبية واضطربات سلوكية.

ت) **المستوى المتوسط:** ويقع الفرد ذوالتقدير المتوسط بين هذين النوعين وتكون انجازاتهم متوسطة. **(العطا،2014،ص 55)**

خلاصة الفصل:

من كل ما سبق ذكره في هذا الفصل يمكن أن نستخلص أن مفهوم الذات يتعلق بالجانب الإدراكي من شخصية الفرد وذاته، أما تقدير الذات فيتعلق بالجانب الوجداني منها حيث يتضمن الاحساس بالرضا عن الذات وتقبلها او عدمه، وهو ناتج عن ذات الفرد نفسه وعن تفاعله مع البيئة المحيطة به بوجه عام، ومع من يتفاعل بشكل خاص.

الفصل الثالث

الفصل الثالث

إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني

I. اتجاهات التلاميذ

II. نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني

تمهيد:

تعد الاتجاهات من أبرز المواضيع التي حظيت باهتمام الباحثين والعلماء في ميدان علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي، من خلال دراسة شخصية الفرد، فلكل فرد في هذا الوجود اتجاهات متعددة توجه سلوكه نحو مواقف أو قضايا أو أشخاص، ومن بين هذه الاتجاهات الاتجاه نحو نشاط مستشار التوجيه الذي يعتبر هذا الأخير من بين الأفراد ذوي العلاقات الكثيرة في الوسط التربوي خاصة التلميذ للسعى إلى الوصول به إلى أعلى مراتب الأداء والمردودية، وهذا يتطلب وجود مهارات وصفات وخصائص يجب أن تتوفر فيه.

وفي هذا الفصل سيتم التعريف بالاتجاهات (مفهومها– أنواعها– مكوناتها – وظائفها _ مراحل تكوينها – قياس الاتجاهات)، وبالتوجيه ومستشار التوجيه (التعريف به، خصائصه، مهامه، الأدوار الإرشادية لمستشار التوجيه).

1. مفهوم الاتجاهات

لقي الاتجاه كغيره من المواضيع النفسية والاجتماعية والتربوية اهتماما واسعا من قبل العلماء والباحثين لما له من أهمية في تفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به، ويشير مفهوم الاتجاه إلى استجابة قبول أو رفض موضوع معين أو فكرة ما، وقد وردت عدة تعريفات للاتجاهات نذكر منها مايلي:

- **تعريف معجم علم النفس والتربية:** هو موقف أوميل راسخ نسبيا سواء كان رأيا أم اهتماما أم غرضا يرتبط بتأهب استجابة مناسبة.
- **يعرفه "يوكاردوس"**: أنه الميل الذي ينجوبالسلوك قريبا أو بمبدأ بعض العوامل ويضفي عليها معايير موجبة أو سالبة تبعا لانجذابه أو نفوره منها.

- **يعرفه "كيلفورد"**: الاتجاه بأنه استعداد خاص عام يكسبه الأشخاص بدرجات متفاوتة ليستجيبوا للمواقف التي تعترضهم بأساليب معينة قد تكون متفاوتة أو معارضة لتلك المواقف.

(الداهري والكبيسي، 1999، ص 121).

- **يعرفه "خيري حافظ"**: بأنه ميل مكتسب يحدد موقف الشخص الواحد إزاء القضايا التي تواجهه وتهمه، موقفا يجسد رفضه أو قبوله لها (الشرجبي، 2015، ص 137).

- **يعرفه "ألبورت" (Allport)**: الاتجاه بأنه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات توجيه تأثيري أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة. **(عماشة، 2010، ص 15).**

- **يعرفه "أحمد زكي صالح"**: أن الاتجاه استجابة عامة عند الفرد إزاء موضوع نفسي معين، حيث يتضمن الاتجاه حالة تأهب واستعداد لدى صاحبه، تجعله يستجيب بطريقة معينة سريعة ودون تفكير أو تردد إزاء موضوع معين. **(أبو جادو، 2015، ص 190).**

- **ويعرفه "أحمد عزت راجح"**: الاتجاه بأنه استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويحبذها، أو يرحب ويتجنبها أو يميل به عنها فيجعله يعرض عنها أو يرفضها، وهذه الموضوعات قد تكون أشياء أو أشخاص أو جماعة او أفكار أومبادئ أو نظم اجتماعية، وقد تكون ذات الفرد نفسه موضوعا لاتجاه نفسي.

(كمال، 2005، ص 202)

- **كما يعرفه "كامل محمد عويضة"**: بأنه مفهوم يعبر عن نسق أو تنظيم لمشاعر الشخص ومعارفه وسلوكه أي استعداد للقيام بأعمال معينة وتمثل في درجات من القبول والرفض لموضوعات لاتجاه. **(عويضة، 1996، ص 164).**

ومن خلال التعريفات السابقة تعرف الاتجاهات بالآتي:

الاتجاه استعداد مكسب ومتعلم وهو علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة. تتعدد اتجاهات الفرد ، ذات خصائص انفعالية تمثل قدر من الاتساق والاتفاق من الممكن أن يكون الاتجاه محدد أو عاما، موجب أو سالب، ويتصف الاتجاه بالذاتية أكثر من الموضوعية.

(عماشة، 2010، ص 20).

2. أنواع الاتجاهات ومكوناتها

1.2. أنواع الاتجاهات:

1.1.2. على أساس الموضوع:

- **الاتجاه العام:** وهو الذي ينصب على الكليات وقد دلت الأبحاث التجريبية على وجود الاتجاهات، فأثبتت أن الاتجاهات الحربية السياسية تتصف بصفة العموم ويلاحظ أن الاتجاه العام هو أكثر شيوعا واستقرار من اتجاه نوعي.

- **الاتجاه الخاص:** هو الاتجاه الذي ينصب على النوحي الذاتية وتملك الاتجاهات النوعية مسلكا يخضع في جوهره لإطار الاتجاهات العامة وبذلك تعتمد الاتجاهات النوعية على العامة وتتسق دوافعها منها.

2.1.2. على أساس الهدف:

- **الاتجاهات الموجبة:** وهي الاتجاهات التي تقوم على تأييد الفرد ومواقفه.

- **الاتجاهات السالبة:** وهي الاتجاهات التي تقوم على معارضة الفرد وعدم موافقته.

3.1.2. على أساس الوضوح:

- **الاتجاه الشعوري:** وهو الذي يظهره الفرد دون حرج أو تحفظ، هذا الاتجاه غالبا ما يكون متفق مع معايير الجماعة وقيمها.

- **الاتجاه اللاشعوري:** وهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد ولا يفصح عنه، وغالبا لا يتفق هذا الاتجاه مع معايير الجماعة وقيمها.

4.1.2. على أساس الأفراد:

- **الاتجاهات الجماعية:** وهي الاتجاهات التي يشترك بها عدد كبير من أفراد المجتمع مثل إعجاب الناس ببطولة أو إعجاب الشعب بقائد أو عزيمه.

- **الاتجاهات الفردية:** وهي الاتجاهات التي تميز فرد عن آخر.

5.1.2. على أساس القوة:

- **الاتجاهات القوية:** تكون الاتجاهات قوية عند الفرد نحو موضوع ما عندما ينعكس ذلك في سلوكه الذي يتجلى في قدرته على إحداث التغيرات المطلوبة في ذلك الموضوع، فالشخص الذي يرى الخطأ ويفور ضده ويحاول إبعاده بكل ما أمكن يكون ذلك بسبب ما كون من اتجاه قوي ضد الخطأ. بالإضافة إلى أن الشخص الذي يقف ضد أي أعمال شغب أو تخريب تحدث في وطنه تجعله يقف بكل قوة قولا وفعلا لمقوماته مثل هذه الأعمال بدافع الغيرة الوطنية.

-**الاتجاهات الضعيفة:** أما الذي يقف موقف ضعيف اتجاه موضوع فإن ذلك يكون من خلال سلوك يتصف بقلة التأثير في إحداث التفسير المطلوب في ذلك الموضوع ويكون هذا الفصل بسبب أنه لم

يشعر بالحاجة إلى هذا التغيير ولهذا يكون الاتجاه للتغيير التأثير الضعيف.

(بن الزاوي، بوقطاية، 2017، ص 24،25،26)

2.2. مكونات الاتجاهات:

للاتجاهات مكونات يكمل بعضها البعض الآخر لها علاقة بتوجيه الاستجابة وتحديدها سواء كانت إيجابية أو سلبية وتتكون الاتجاهات مما يلي:

1.2.2. المكون الذهني المعرفي (cognitive component):

ويتضمن كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات beliefe وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، ويشمل ما لدى الفرد من حجيج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه، فعملية تقبل موضوع على آخر يتطلب العمليات الفعلية كالتمييز والفهم وهي عمليات عقلية.

2.2.2. المكون الوجداني العاطفي (Emotional sentimental component):

ويتضمن الانفعالات (emotions) والمشاعر، والنواحي العاطفية والوجدانية التي تتعلق بالشيء بمعنى أن هذا الشيء يجعل الإنسان مسرور أو غير مسرور (مثل الغضب، والخوف، والشعور بالبهجة...إلخ) وما يصاحبها من نشاطات النظام العصبي الودي، وبمعنى آخر فإنه يتضمن الاستجابة على التساؤل التالي: هل هذا الشيء محبوب أو مكروه؟

3.2.2. المكون السلوكي النزوعي (Behavioral component):

ويتضمن استجابات الفرد السلوكية أو النزوعية (مثل نية القيام بسلوك معين) نحو موضوع الاتجاه، فالاتجاهات تعمل كموجهات سلوك للإنسان، فهي تدفعه إلى العمل على نحو سلبي عندما يمتلك اتجاهات سلبية لموضوعات أخرى. **(الشرجبي، 2015، ص 142)**

3. وظائف الاتجاهات:

تقوم الاتجاهات بالعديد من الوظائف التي تيسر للإنسان القدرة على التعامل مع المواقف والأوضاع الحياتية المختلفة وأهم هذه الوظائف:

1.3. الوظيفة المنفعية أو التكيفية Adaptive Function:

تحقق الاتجاهات الكثير من أهداف الفرد وتزويده بالقدرة على التكيّف مع المواقف المتعددة التي يواجهها، فإعلان الفرد عن اتجاهاته يظهر مدى تقبله لمعايير الجماعة وقيمها ومعتقداتها، كما يظهر انتماءه وولاءه لقواعدها. لذا تعتبر الاتجاهات موجهات سلوكية تمكنه من تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه في ضوء المحكات أو المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه، كما تمكنه من إنشاء علقات تكيفية سوية مع هذا المجتمع.

2.3. الوظيفة التنظيمية Organizational Function:

تتجمع الاتجاهات والخبرات المتعددة والمتنوعة في الفرد في كل منتظم مما يؤدي إلى اتساق سلوكه، وثباته نسبيا في المواقف المختلفة، بحيث يسلك تجاهها على نحو ثابت مطرد، فيتجنب الضياع والتشتت في متاهات الخبرات الجزئية المنفصلة، ويعود الفضل في هذا الانتظام والتنظيم إلى ما يحمل من اتجاهات مكتسبة، وهكذا فإن اتجاهات الفرد تكسبه المعايير والأطر المرجعية لتنظيم خبراته ومعلوماته بشكل يعينه على فهم العالم من حوله.

3.3. الوظيفة الدفاعية DefensiveFunction :

يرتبط العديد من اتجاهات الفرد بحاجاته الشخصية ودوافعه الفردية أكثر من ارتباطه بالخصائص الموضوعية لموضوع الاتجاه، لهذا يقوم الفرد أحيانا بتكوين بعض الاتجاهات لتبرير فشله أو عدم قدرته على تحقيق أهدافه، فقد يكون للطالب اتجاها سلبيا نحو المنهاج أو المدرس أو النظام

التعليمي بمجمله عندما يفشل في إنجاز المستوى التحصيلي الذي يرغب فيه، فيساعد هذا الاتجاه على تبرير فشله وعلى الاحتفاظ بكرامته واعتزازه بنفسه.

4.3. وظيفة تحقيق الذات Self-Actualization Function:

وفيها يجد الفرد إشباعا بالتعبير عن اتجاهاته التي تتناسب والقيم التي يتمسك بها وفكرته عن نفسه، ولهذه الوظيفة دورها المركزي في علم نفس الأنا الذي يؤكد أهمية التعبير عن الذات، ونمو وتحقيق الذات. وتعمل الاتجاهات التي يتبناها الفرد على توجيه سلوكه ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه. كما تدفعه الاستجابة بقوة ونشاط وفعاليته للمثيرات البيئية المختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى إنجاز الهدف الرئيسي في الحياة، ألا هو تحقيق الذات.

(أبو جادو، 2015، ص 193، 194)

4. مراحل تكوين الاتجاهات: يمر تكوين الاتجاهات بثلاث مراحل أساسية.

1.4. المرحلة الإدراكية أو المعرفية: يكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعرف الفرد بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئية الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية كالدار الهادئة والمقعد المريح، وحول نوع خاص من الأفراد كالإخوة والأصدقاء، وحول نوع محدد من الجماعات كالأسرة وجماعة النادي وحول بعض القيم الاجتماعية كالنخوة والشرف والتضحية.

2.4. مرحلة نمو الميل نحو شيء معين: وتتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين، فمثلا أي طعام قد يرضي الجائع، ولكن الفرد يميل إلى بعض أصناف خاصة من الطعام، وقد يميل إلى تناول

طعامه على شاطئ البحر، وبمعنى أدق هذه المرحلة من نشوء الاتجاه تستند إلى خليط من المنطق الموضوعي والمشاعر والأحاسيس الذاتية.

3.4. مرحلة الثبوت والاستقرار: إن ثبوت و الميل على اختلاف أنواعه ودرجاته يستقر ويثبت على شيء ما عندما يتطور إلى اتجاه نفسي. فالثبوت هو المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه.

(عماشة، 2010، ص 27)

5. طرق قياس الاتجاهات:

يهدف قياس الاتجاهات إلى معرفة الموافقة أو المعارضة بخصوص الاتجاه ومعرفة شدة الإتجاه ومعرفة ثباته ودرجة شموله أي تنوع المواقف التي يعمم فيها ومدى تناسق الفرد في اتجاهاته أو تناقضه، وهناك العديد من البحوث والدراسات النفسية تشير إلى وجود طرق عديدة لقياس الاتجاهات النفسية وأكثرها استخداما هي طريقة التقدير التي تشمل على مجموعة من المقاييس نذكرها فيما يلي:

1.5.مقياس بوجاردوس (Bogardus) (مقياس البعد الإجتماعي):

تهدف هذه الطريقة لقياس المسافات الإجتماعية بين الجماعات و يتضمن مقياس البعد الإجتماعي أو المسافة الإجتماعية عبارات تمثل بعض مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الإجتماعي أو المسافة الإجتماعية لقياس تسامح الفرد أو تعصبه وتقبله أو نفوره ومن المعروف أن مقياس (بوجاردوس) من أسهل المقاييس في التطبيق إلا أنه لا يقيس الإتجاهات المتطرفة تطرفا كبيرا كما في التعصب الشديد، وقد طبق (بوجاردوس) مقياسه هذا سنة 1926 أعاد القياس وقارن النتائج في المرتين ليدرس التغيير الذي طرأ في الإتجاهات.

2.5 .طريقة ثرستون: اقترح ثرستون طريقة لدراسة الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات وأنشأ عدة مقاييس متساوية الأبعاد، ويتكون المقياس من عدد من الوحدات أو العبارات لكل منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل.

أما في طريقة إعداد المقياس وتقدير الوزن الخاص بكل عبارة فهي أن الباحث يجمع عدد كبير من العبارات قد يزيد قياسه وتعطي مدى الموافقة أو الرفض أو التقبل أو النفور ثم يكتب كل عبارة عن ورقة منفصلة ويعرف العبارات على مجموعة من المحكمين الخبراء في الميدان. ويطلب منهم أن يضع كل عبارة في خانة من 11 خانة بحيث تكون أكثر العبارات الإيجابية في الخانة 1 وأكثرها سلبية في الخانة رقم 11 والمتوسطة في الخانة رقم 6 وهكذا، ثم يحسب متوسط الدرجة التي قدرت لكل عبارة من قبل كل المحكمين وتكون قيمة المتوسط هي الوزن الذي يعطى لهذه العبارة.

ويلاحظ هذا المقياس أنه يستغرق وقت وجهد في إعداده وأن الأوزان قد تتأثر بالتحيزات الشخصية للمحكمين، ولقد استخدمت طريقة ثرستون في قياس الاتجاهات نحو الحرب ونحو الكنيسة ونحو تنظيم النسل ونحو الزنوج والصينيين. **(الطويل، 1999، ص 330، 331)**

3.5.طريقة ليكرت (likert):

اعتمد ليكرت طريقة لقياس الاتجاهات لدى المختبرين، بدلا من تحكم الحكام عند ثيرستون، حيث يضع عددا من العبارات تتناول موضوع الاتجاه المطلوب قياسه، وعلى افراد عينة البحث ان يدلوا باجاباتهم وفق التدرج الاتي ولكل اجابة درجة محددة.

موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة

جدول رقم (1): يوضح بدائل الاستجابة

ويتضمن مقياس ليكرت عددا من العبارات او البنود التي تعبر بمجموعها عن الإتجاه ويمكن من خلال تتطبيقه التميز بين الأفراد من حيث شدة إتجاهم نحو الظاهرة المعينة .

وقد حدد ادواردز (EDWARDS) عدة محكمات لتكوين العبارات المناسبة في مقياس الإتجاهات وصياغتها وهي:

- تجنب العبارات التي تعبر عن حقائق أو أنها تفسر على أنها حقائق .
- تجنب صوغ العبارات بلغة الماضي.
- تجنب العبارات غير المناسبة لما تريد قياسه.
- تجنب العبارات التي يوافق عليها معظم المختبرين أو يعارضها معظمهم .
- اختر العبارات التي تعتقد بأنها تغطي المجال وسلم الإهتمامات بأكمله.
- حافظ على أن يكون نص العبارات بسيطا وواضحا ومباشرة .
- يجب أن تكون العبارات قصيرة ولا يزيد عدد كلماتها على عشرين كلمة .
- تجنب إدخال أكثر من فكرتين في عبارة واحدة بل عبارة واحدة واضحة مكتملة المعنى.
- تجنب العبارات التي توحي بالتطرف مثلا : جميع ،غالبا، لأحد إطلاقا وبعد الانتهاء من صياغة العبارات، تراجع وتقوم وتدقق من قبل لجنة المحكمين ذوي الخبرة في الموضوع المدروس.

(حسين صديق، 2012، ص 312، 319)

4.5.مقياس جوتمان :

يقوم هذا النوع من المقاييس على فكرة التدرج التراكمي أو التدرج المجتمع للاستجابات، بمعنى انه يمكن لنا من خلال هذه الطريقة أن تعرف أي البنود أجاب عليها المفحوص وذلك في حدود 90% من الثقة أي بإحتمال 10% من الخطأ بالنسبة للعينة ككل.

ويمكن القول كذلك بان بنود مقياس جوتمان لها خاصية الترتيب والتراكم، فعلى سبيل المثال اذا قضا بترتيب العمليات الحسابية مثلا بناء على صعوبتها كما يلى : الجمع، الضرب، حساب الجذر التربيعي فهذا يعني أن من يستطيع إجراء عمليات حساب الجذر التربيعي يستطيع أن يقوم بعمليات الضرب والجمع .

وإذا أخذنا مقياس التباعد النفسي الاجتماعي (بوجاردس) يمكن أيضا أن نقوم بترتيب عبارات هذه المقياس من حيث القرب الكامل للمجموعة التي هي موضوع هذا القياس فمن يوافق على مصاهرة هؤلاء لابد أن يوافق على بقية المواقف من صداقة وسكن بالجوار وزماله بالعمل وهكذا – مع ملاحظة أن تكون جميع الموافق في اتجاه واحد ومتدرجة

ويقول جوتمان أن طريقة التحليل التراكمي المتدرج سوف تساعد الأخصائي على الحصول على مجموعة من البنود ذات درجة عالية من خاصة التراكم المتدرج وغالبا ماتكون حوالي 0.9 او اعلى من ذلك . **(عبد الرحمان ،2000، ص 391).**

ومن طرق قياس الاتجاهات أيضا:

أ- **طريقة تعتمد على التعبير اللفظي للفرد:**وتعتبر من أكثر الطرق تقدما نظرا للاعتماد فيه على الاستفتاءات والحصول على إجابات لعدد كبير من الأفراد في وقت وجيز.

ب- **طرق تعتمد على الملاحظة أو المراقبة البصرية للسلوك الحركي للفرد:**فإن عملية ملاحظة السلوك الحركي للفرد تتطلب وقتا طويلا، تستدعي تكرار الملاحظة في ظروف مختلفة من أمثلة ذلك الحكم على الاتجاه النفسي للفرد عن طريق ملاحظة ذهابه إلى الجامعة أولتأديته الصلاة، أو ملاحظة الشخص الذي يترد على نوع معين من المكتبات، أو ملاحظة الركن أو الموضوع الذي يهتم به شخص ما عند قراءة دائما وهكذا.

ج- **طريقة تعتمد على قياسات التعبيرات الانفعالية للفرد:** فهي تتمثل في دراسة ردود الشخص الانفعالية على مجموعة من المؤثرات، وهذا الأسلوب لا يصلح للاتجاهات النفسية عند مجموعة كبيرة من الافراد، ويلاحظ أن قياس الاتجاه يتطلب بناء اختبار خاص أو مقياس خاص لهذا الغرض. **(الشرجبي، 2015، ص 169 - 170)**

6 - تعريف التوجيه:

هو مجموعة خدمات تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ومشكلاته، ويستغل طاقاته وقدراته الذاتية ومهارته وإستعداداته وميوله إمكانياته، وإحدى هذه الخدامات هي عملية الإرشاد النفسي، ومعنى هذا أن التوجيه أعم و أشمل وهو جزء من العملية التربوية، و التوجيه يسبق الإرشاد ويمهد له والتوجيه عملية عامة تهتم بالنواحي النظرية وهو وسيلة إعلامية في أغلب الأحيان تشترط توافر الخبرة في الموجه تعنى بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب. **(عبد العظيم،2012،ص 37)**

7- تعريف التوجيه التربوي:

- **تعريف محمد منير مرسي:** هي جعل الفرد على معرفة وألفة بمجموعة كبيرة من المعلومات عن نفسه، ويركز هذا المفهوم على معرفة التلميذ لنفسه، حتى يتمكن أن يواجه مشكلاته الخاصة وأن يتمكن من حلها بصورة مناسبة.

– أما مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية: فيرى أن التوجيه هو العملية التي يتم فيها تطوير العملية التعليمية التعلمية، و متابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة، سواء كانت تدريبية أو إدارية أو تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها، والعلاقات والتفعالات الموجودة بينها.

(خضرة،2014،ص 8،9)

8 – أهداف التوجيه التربوي:

1– مساعدة التلميذ في تقييم إستعدادته وميوله للدراسة الملائمة: فالتلميذ في المدرسة في كثير من الأحيان قد لا يعرف ماذا يريد، ووظيفة التوجيه المدرسي مساعدته على إكتشاف حاجاته وقدراته وإهتماماته كفرد، ومن ثم توجيهه ومساعدته على النمو في جوانب شخصيته.

2– مساعدة التلميذ على معرفة الإمكانيات التربوية المتاحة له: ويعد هذا من أهم أغراض التوجيه، لأنه يعتبر طريقة إعلام التلميذ بجميع ما توفره المدرسة من إمكانيات ومستلزمات كل شعبة، وكذا ما توصل إليه كل دارس، تمهيدا للإختيار المهني في المستقبل.

3– إختيار نوع الدراسة التي تتلاءم مع إهتماماته وإختياره وتعد هذه الخطوة مهمة جدا، لأنها تعتبر إستثمار للثروة البشرية وذلك من خلال التوفيق بين إهتمامات الفرد وقدراته ومتطلباته.

4– تحديد نواحي النقص المعيقة في عدم النجاح في دراسته: وهذا الهدف يعتبر الأسمى بإعتبار أن كل تلميذ تواجهه خلال المدرسة الكثير من الصعوبات في التخصص الذي إختاره وبالتالي فهو بحاجة إلى من يساعده على تخطي عقبات سؤ التوافق مع التخصص ونواحي القصور في تحصيله ورسوبه.

5- مساعدة الطاقات والقدرات والإكتمال وتطويع الظروف وتذليل الصعاب التي تعترض التلميذ في مساره الدراسي.

6- تكوين شخصية الطلاب وذلك عن طريق إتاحة الفرصة لهم للنمو إلى أقصى حد ممكن و تعريفهم بإمكانياتهم وإستعداداتهم ليستغلوها في نواحي النشاط الإجتماعي والإقتصادي والمهني.

7- جعل الفرد على معرفة وألفة بمجموعة كبيرة من المعلومات ويركز هنا على معرفة التلميذ لنفسه حتى يتمكن من حل مشاكله. **(خضرة،2014، ص36،37)**

9- تعريف مستشار التوجيه المدرسي و المهني:

لقد أصبح من الضروري ألا تستغني أي مؤسسة تربوية عن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بحيث يكون للمستشار دور فعال في مساعدة التلاميذ على مواجهة المشكلات.

تعريف سمية جميل: أن المرشد النفسي هو المسؤول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه و الإرشاد و خاصة عملية الإرشاد النفسي، و يطلق عليه أحيانا مصطلح مرشد التوجيه، و بدون المرشد يكون من الصعب تنفيذ أي برنامج للتوجيه و الإرشاد. (جميل، 2005،ص 128)

- **تعريف المرشد النفسي:** هو الشخص الذي يقوم بمساعدة المسترشدين في حل مشكلاتهم النفسية و السلوكية و الإجتماعية و التعليمية و الأخلاقية إما بالطريقة الفردية أو بالطريقة الجماعية.

(قسم علم النفس التربوي،ص31)

تعريف خديجة بن فليس:أنه أحد موضفي قطاع التربية وعضو في الفريق التربوي ويساعد على تنفيذ برامج التوجيه المدرسي، فهو يسعى إلى ملاحظة التلميذ في شخصيته و تحديد طموحاته وتعريفه بقدراته. **(حميم، مداني، 2020،ص 11)**

– و نستنتج من التعريفات السابقة بأن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي هو:

1– موظف في قطاع التربية.

2– شخص مؤهل علميا يقوم المساعدة.

3– المسؤول على عملية تنفيذ عملية التوجيه.

4– أخصائي في عملية (الإعلام والتوجيه وتقويم وإرشاد التلاميذ).

10– خصائص مستشار التوجيه:

أولا: الخصائص النفسية:

- الصبر والصدق.
- القدرة على التعامل مع الآخرين.
- النضج الإنفعالي وعدم التهور.
- الشعور بالأمن والطمأنينة.
- الفهم الوجداني: أي قدرة المرشد على الشعور بالمشاعر التي يشعر بها.

(الحراشة،2015، ص149)

ثانيا:الخصائص الإجتماعية :

- القدرة على إقامة علاقات إجتماعية طيبة مع الآخرين.
- حب الإختلاط بين الناس ومساعدتهم والتفاعل الإيجابي معهم.
- القدرة على القيادة وتوجيه الآخرين وإرشادهم وتقديم النصح والمشورة لهم.

- الفهم العميق للقيم والمعايير الإجتماعية وإحترامها.
- القدرة على تكوين صداقات بسهولة وتفقد الأصدقاء والوقوف إلى جانبهم في السراء والضراء.
- القدرة على الإقناع و الإقتناع.
- القدرة على التعامل بلطف ولياقة مع الآخرين مما يساعد على كسب ودهم والحصول على شعبية كبيرة ومودة من قبل الآخرين.
- حب الأعمال الخيرية والتطوعية وتقديم الخدمات الإجتماعية المتنوعة.
- الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، والشعور بالإنتماء والتكافل.

هذا بالإضافة إلى قدرة المرشد على توطيد العلاقة بين المؤسسة التربوية التعليمية التي يعمل و بين المجتمع الخارجي، وتسجيع تبادل الخدامات و الأراء فيما بينها.

(الحريري،الإمامي،2011، ص 118)

ثالثا: الخصائص المهنية:

– الإخلاص في العمل وإنجازه على أكمل وجه دون تقصير أوإهمال، وألا يتخطى حدود مهنته.

– الإلتزام بأخلاقيات المهنة وأخلاقيات المجتمع وأن يعرف واجباته ومسؤولياته. ويحافظ عليها.

– العدل في العامل مع المسترشدين والتسامح معهم، وعدم التفرقة بينهم.

– الموضوعية والحياد أي أن يمارس المرشد مهنته بحياد بعيدا عن التحيز.

– المحافظة على أسرار المسترشد، فالسرية واجب على المرشد وحق للمسترشد وليس له الحق في تسجيلها إلا بعد موافقة المسترشد. (الحراشة، 2015، ص 150)

11- مهام مستشار التوجيه:

- القيام بعملية الإرشاد النفسي والجماعي للطلاب.

- القيام بعمليات الإرشاد الوقائي محاضرات ندوات.

- يلعب دورا مهما في تخطيط برامج الإرشاد وتوجيهها.

- يساعد الطلاب على فهم أنفسهم وميولهم وإمكانياتهم.

- يقوم بمتابعة المسترشدين و الوقوف على تحسنهم.

- يشرف على تعبئة السجلات الشاملة وتنظيمها والإحتفاظ بها في مكان سري.

- إحالة المسترشدين اللذين لم يتمكن من التعامل مع حالاتهم إلى الجهة المختصة.

- الإهتمام بشكل رئيسي بحالات التأخر الدراسي المتكرر.

مساعدة الطالب المستجد على التكيف مع البيئة المدرسية وتكوين إتجاهات إيجابية نحو المدرسة.

- بناء علاقة مهنية مثمرة مع أعضاء هيئة التدريس جميعهم ومع الطلاب وأولياء الأمور وتكون مبنية على الثقة والكفاءة في العمل.

- إعداد التقرير الختامي للإنجازات في ضوء الخطة الذي وضعها المرشد التربوي لبرامج التوجيه الإرشاد. **(أبو أسعد،2009، ص16،17)**

وتتلخص مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في النصوص التشريعية إلى التالي:

1- توجيه 3- تقويم

2- إعلام 4- إرشاد نفسي

وهذا من خلال النصوص والمواد التالية:

1- المنشور الوزاري رقم 92/432 المؤرخ في 91/12/14 والمتعلق بالمحاور الأساسية لبرمجة النشاطات في مراكز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والذي ينص على ضرورة مشاركة التوجيه مع الأساتذة في إعداد الإختيار الفصلية وما يتبع ذلك من مهام كتحليل المادة وتحديد المفاهيم الأساسية وتحليل نتائج المتعلمين.

2- المنشور الوزاري رقم 91/1241/269 المتعلق بتنظيم عمليات مستشاري التوجيه والذي ينص في الفقرة المتعلقة ببرنامج النشاطات السنوية للمستشار على دراسة نتائج عمليات التقيم التربوي إستثمار هذه النتائج مع الأساتذة والمساهمة في إعداد وتنظيم كيفية إجراء عملية التقييم ويمكن تصنيف هذه النشاطات إلى المجالات التالية:

أولا: الإرشاد و التوجيه و يشمل عدة مهام:

1- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي لمساعدة التلميذ على التكيف مع النشاط التربوي.

2- إجراء المقابلات الضرورية قصد التكفل نفسيا بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات خاصة وتوجيههم عند الضرورة إلى المصالح الخاصة.

3- التحفيز والمشاركة في مجال القبول والتوجيه.

ثانيا الإعلام ويتمثل في:

1- يقدم الموجه السيولة الإعلامية التي تهم المدرس وتوجيه التلميذ.

2- يضمن الموجه السيولة الإعلامية بين مختلف المتعاملين في المؤسسة التعليمية.

3- ينشط الموجه عمليات الإتصال داخل المؤسسة والمتعاملين معها.

ثالثا: تقييم : ويتمثل في:

1- تقييم المجهود الدراسي للتلميذ.

2- يقوم بالدراسات والأبحاث المتعلقة بالتوجيه والإرشاد عند الحاجة.

3- يشارك في مختلف الدراسات المبرمجة من طرف الهيئات الوصية.

(ألبوش، 2017، ص43.42.41)

رابعا: الإرشاد النفسي: ويتمثل في:

1- المساهمة في تهذيب وتوجيه إختبارات الطلب فرديا أو جماعيا.

2- إجراء المقابلات النفسية والتربيوية وتوجيهه عند الضرورة للمصالح المختلفة.

3- إكتشاف الطلبة الذين هم بحاجة للمساعدة.(حميح، مداني، 2020، ص:15).

12- الأدوار الإرشادية لمستشار التوجيه المدرسي و المهني:

1- القيادة المتخصصة لفريق الإرشاد.

2- تشخيص وحل وعلاج المشكلات النفسية.

3- إعداد وسائل وحفظ السجلات للعملاء.

4- الإرشاد التربوي والمهني والأسري.

5- تولي مسؤولية متابعة حالات الإرشاد.

6- مساعدة أعضاء الفريق إستشاريا.

7- الإشتراك في عملية التدريب للمرشدين.

8- الإسهام في تطوير العملية التربوية. **(الفرخ، تيم،1999،ص 184)**

خلاصة:

نستخلص مما سبق أن لكل شخص أو فرد إتجاه معين حول موضوع من مواضيع الحياة وأن هذه الإتجاهات قابلة للتغير والتطور عبر مراحل الحياة، فهي تفسر العديد من أشكال التفاعل الإجتماعي، لذلك يمكن أن نقول أن إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه له أهمية كبيرة عند التلاميذ ومن خلال الدراسات العديدة والمتنوعة التي تناولت العمل الإرشادي من كل النواحي والتي أسست لمكانة الإرشاد والمرشد على حد سواء ومع هذا نلاحظ أن البلاد العربية و من بينها الجزائر قد أدركت أهمية الإرشاد والتوجيه في الوسط المدرسي فهي تحاول أن تواكب هذه الدول من خلال إرساء قواعد سليمة للإرشاد والتوجيه.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الفصل الرابع

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

أولا: الدراسة الإستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

ـ تمهيد:

نعرض في هذا الفصل الإجراءات والخطوات المنهجية المتبعة في الجانب الميداني من هذه الدراسة، حيث سنتطرق إلى منهج الدراسة، وعينة الدراسة الاستطلاعية، ومجتمع الدراسة الأصلي، والعينة التي طُبقت عليها الدراسة، والأدوات التي استخدمت في جمع البيانات، وإجراءات اختبارصدق وثبات هذه الأدوات، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الاختبار صدق وثبات الأدوات من أجل التحقق من مدى ملائمتها وإمكانية تطبيقها في الدراسة الأساسية.

1 ـ منهج الدراسة:

من المؤكد أن الدراسات العلمية لن تستطيع الوصول إلى هدفها بدقة وموضوعية دون استخدام مجموعة من القواعد العامة التي يسترشد بها الباحث للوصول إلى هدفه الصحيح بأسلوب علمي يضمن له دقة النتائج وسلامتها، وهذا هو المنهج.

فالمنهج عبارة عن أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادفة للكشف عن الحقيقة. **(عبيدات وآخرون، 1999، ص 35)**

ولقد اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يهتم بجمع أوصاف دقيقة وعلمية للظاهرة المدروسة، ووصف الوضع الراهن وتفسيره وكذلك تحديد الممارسات الشائعة والتعرف على الآراء والمعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرقها في النمو والتطور، كما يهدف أيضا إلى دراسة العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة، إن المهمة الجوهرية للبحث الوصفي هي أن يحقق الباحث فهما أفضل للظاهرة موضوع البحث حتى يتمكن من تحقيق تقدم كبير في حل المشكلة.

(عبد الحفيظ، باهي،2002، ص 83)

2 ـ حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

- **الحدود المكانية:** ثانوية محمد العيد آل خليفة وثانوية الشهيد عبد المجيد بومادة (المتشعبة) وثانوية جواحي حشود.

- **الحدود الزمنية:**السنة الدراسية 2022/2021.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساس المرحلة التحضيرية للبحث، حيث تعتمد عليها الباحثة من أجل اكتشاف المجتمع وسيره وكذلك من أجل اختيار وملائمة الأداة بالإضافة إلى تفادي الوقوع في أخطاء نتيجة عدم التوقع أو الصدفة أو أي عامل آخر.

1 . أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- ✓ توفر الفرصة للباحث لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة، كما يتأكد من صلاحية الأدوات التي يستخدمها لهذه الدراسة
- ✓ تساعد الدراسة الاستطلاعية الباحث على اختبار أولي للفروض. **(أبوعلام، 2011، ص97)**

ـــ وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية في هذه الدراسة هو :

- ✓ استكشاف ميدان الدراسة الأساسية بصورة عامة.
- ✓ التعرف على مدى ملائمة أداة الدراسة على العينة المختارة (تلاميذ المرحلة الثانوية).
- ✓ التعرف على مدى فهم عينة الدراسة لعبارات الاستبيان وإجراء التعديلات اللازمة لتطبيقها في الدراسة الأساسية.

- ✓ الوقوف على أهم العراقيل والصعوبات التي من الممكن أن تعترض سبيل الباحثة لتفاديها في الدراسة الأساسية.

2 . عينة الدراسة الاستطلاعية:

للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة، قمنا بتطبيق أداتي الدراسة (استبيان تقدير الذات – استبيان اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه) على عينة قوامها (50) تلميذا وتلميذة من مجتمع الدراسة الأصلي، والمتمثل في تلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي بولاية ورقلة، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة .

3 ـ وصف أداتي الدراسة:

بناءا على طبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وللكشف عن العلاقة بين تقدير الذات واتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه، ارتأينا أن تكون الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة هي الاستبيان، وعليه فقد اشتملت هذه الدراسة على أداتين(استبيانين), حيث تم الاعتماد على مقياس تقدير الذات لـ "خلادي يمينة" و" قريد نادية" (2015)، ومقياس إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه لـ"عبد الملك الوليد" التي سيتم وصفهما بالتفصيل فيما يلي :

3 ـ 1 ـ إستبيان تقدير الذات:

تم الاعتماد على قياس تقدير الذات المعد من طرف الباحثتين " خلادي يمينة" و" قريد نادية" (2015) المتكون من (38) فقرة موزعة على بعدين كما يلي:

البعد النفسي: ويضم (20) فقرة كما يلي: 1-2-3-6-7-10-14-15-16-20-21-22-25-26-27-32-33-34-36.

البعد الاجتماعي: ويضم (18) فقرة كما يلي:4-5-8-9- 12-13-17-18-19-23-24-29-30-31-35-37-38.

حيث يصحح مقياس تقدير الذات وفقا لتدرج ثلاثي البدائل,وهي تنطبق /أحيانا/ لا تنطبق، بمفتاح التصحيح الآتي : 3/ 2 / 1 على التوالي بالنسبة للفقرات الايجابية، أما السلبية فتصحح 3/2/1.

3-2 – إستبيان إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه:

تم الإعتماد على مقياس إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه من طرف الباحث "الوليد عبد المالك" (2018) في مذكرة الماستر بعنوان (إتجاهات التلاميذ نحو مهام مستشار التوجيه المدرسي و المهني)، والذي يضم (33) بند و فيما يلي وصف لأبعاد و فقرات الأداة و التعليمات المرفقة مع بيان طريقة التصحيح.

وصف أبعاد و فقرات الأداة:

إشتملت الأداة على(33) بندا موزعة في العدد كما يلي:

بعد: إتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه:

ويضم (33) بند مرقمة في الأداة كما يلي: (01- 02- 03- 04- 05- 06- 07- 08- 09- 10- 11- 12- 13- 14- 15- 16- 17- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24- 25- 26- 27- 28- 29- 30- 31- 32- 33).

أما بدائل الأجوبة: فقد تم الإعتماد على خمس بدائل هي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

4 ـ الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

4 ـ1 ـ الصدق:

نعني بالصدق صلاحية الأداة لقياس ما وضعت من أجل قياسه وصدقها في قياس السمة أو السمات التي يراد الباحث قياسها فعندما يكون الغرض قياس التحصيل في مادة معينة فإن صدق الأداة يعني أن الأداة صالحة لقياس التحصيل في تلك المادة وتوفير البيانات اللازمة عن التحصيل، فالصدق يعني أن يكون المقياس صالحا لقياس الظاهرة أو السمة التي يراد قياسها(عطية، 2009،ص108).

ومـن أجـل التأكـد من صـدق أداة الدراسة اعتمدنا على نوعين من الصدق، وهما صدق المقارنة الطرفية وصدق الاتساق الداخلي.

أولا:استبيان تقدير الذات:

أ / صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار مدى قدرت الأداة على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا في السمة المراد قياسها لدى العينة الاستطلاعية المتكونة من (50) تلميذ بالمرحلة الثانوية وبعد تطبيق الأداة وتصحيحها وإعطاء درجات الأفراد تم ما يلي :

ـ ترتيب الأفـراد تنازليـاً حسب الدرجـة الكليـة من العليا إلى الدنيا, وأخذ نسبة (33% العليا), ونسبة (33 % دنيا), وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفئة العليا والدنيا, ثم حساب نسبة

(ت) للعينتين بواسطة spss النسخة 25 حيث (ن1 =16) و(ن2 = 16), كما هو موضح في الجدول الموالي :

جدول رقم (02) يوضح: صدق المقارنة الطرفية لاستبيان تقدير الذات

الفئة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة sig	مستوى الدلالة
الدنيا	16	79.000	3.162	19.480 ـ	30	0.000	0.05
العليا	16	100.625	3.117				

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (02) يتبين أن قيمة (ت) قدرت (ـ 19.480) وهي دالة عند درجة الحرية (30)، حيث أن قيمة تساوي (sig= 0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، مما يعني وجود فروق بين المجموعتين العليا والدنيا، وبالتالي فاستبيان تقدير الذات الموجه لتلاميذ المرحلة الثانوية مميز وهو على قدر مقبول من الصدق، وبالتالي يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية.

ب ـ صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من أجل معرفة أن بنود أداة الدراسة مترابطة فيما بينها, وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لأداة الدراسة.

جدول رقم (03) يوضح: صدق الاتساق الداخلي بين الأسئلة والدرجة الكلية لاستبيان تقدير الذات.

رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig	رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig
1	0.145	.115	20	**0.579	.000
2	**0.352	.000	21	**0.346	.000
3	**0.371	.000	22	**0.337	.000
4	*0.223	.015	23	**0.498	.000
5	**0.301-	.001	24	**0.626	.000
6	**0.50	.001	25	**0.747	.000
7	**0.340	.000	26	**0.303	.002
8	**0.435	.000	27	**0.410	.000
9	*0.240	.034	28	**0.270	.003
10	**0.504	.000	29	**0.382	.000
11	**0.444	.000	30	**0.191	.001

12	0.045	.628	31	0.269**	.000
13	0.595**	.000	32	0.594**	.000
14	0.191*	.037	33	0.060	.308
15	0.605**	.000	34	0.301**	.000
16	0.645**	.000	35	0.078 -	.184
17	0.280**	.000	36	0.597**	.000
18	0.372**	.000	37	0.356**	.000
19	0.137	.137	38	0.008 -	.896

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن هناك علاقة ارتباطيه بين كل سؤال والدرجة الكلية لاستبيان تقدير الذات الموجه لتلاميذ المرحلة الثانوية، وتعد قوة الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للأداة مؤشرا إحصائيا لصدق الاتساق الداخلي، حيث كانت قيم معامل الارتباط تنحصر بين (-0.008– 0.747) وبالتالي تم الاحتفاظ بالفقرات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05)، وحذف الفقرات غير دالة كالفقرة رقم (1- 12–19–33–35 - 38) .

- الثبات :

"إن كلمة الثبات تعني الاستقرار، بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئا من الاستقرار، كما أن الثبات قد يعني الموضوعية، بمعنى أن الفرد يحصل على نفس الدرجة مهما

اختلف الباحث الذي يطبق الاختبار أو الذي يصححه وفي هذه الحالة يكون الاختبار الثابت اختبار يقدر الفرد تقديرا لا يختلف في حسابه اثنان". **(المشهداني، 2019، ص169)**

فالمقياس الثابت هو "المقياس الذي يعطي النتائج نفسها إذا قاس الشيء نفسه مرات متتالية تحت الظروف نفسها، أي عدم تناقض المقياس مع نفسه، ولا تصل المقاييس النفسية إلى دقة مقياس الظواهر المادية المختلفة كالطول والوزن والزمن". **(الدليمي، صالح، 2014 ،ص119)**

حيث تم إجراء خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها, وقمنا بحساب كل من معامل ثبات الفاكرونباخ وثبات التجزئة النصفية، والنتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي :

جدول رقم (04) يوضح : قيم معاملات الثبات لاستبيان تقدير الذات

المتغير	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			(R) قبل التعديل	(R) بعد التعديل
تقدير الذات	32	0.815	0.512	0.677

من خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن قيمة معامل الثبات باستخدام الفاكرونباخ قدرت بـ (0.815) , أما قيمة معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية فقد ارتفعت قيمة "ر" بعد تصحيحها بمعادلة سبرمان براون من (0.512) إلى (0.677)، مما يدل على أن استبيان تقدير الذات يتمتع بقدر عالي من الثبات, وبالتالي يمكن تطبيقهما في الدراسة الأساسية .

ثانيا : استبيان اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

أ / صدق المقارنة الطرفية:

جدول رقم (05) يوضح: صدق المقارنة الطرفية لاستبيان اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

الفئة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة sig	مستوى الدلالة
الدنيا	16	110.00	17.142	8.246 ـ	30	0.000	0.05
العليا	16	150.50	9.598				

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (05) يتبين أن قيمة (ت) قدرت (ـ 8.246) وهي دالة عند درجة الحرية (30)، حيث أن قيمة تساوي (sig= 0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني وجود فروق بين المجموعتين العليا والدنيا، وبالتالي فاستبيان اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه مميز وهو على قدر مقبول من الصدق، وبالتالي يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية.

ب / صدق الاتساق الداخلي:

جدول رقم (06) يوضح: صدق الاتساق الداخلي بين الأسئلة والدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig	رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig
1	0.644**	.000	18	0.745**	.000
2	0.632**	.000	19	0.532**	.000
3	0.758**	.000	20	0.666**	.000
4	0.586**	.000	21	0.626**	.000
5	0.486**	.001	22	0.574**	.000
6	0.459**	.000	23	0.732**	.000
7	0.680**	.000	24	0.764**	.000
8	0.432**	.002	25	0.525**	.000
9	0.776**	.000	26	0.405**	.004
10	0.680**	.000	27	0.468**	.001

11	0.523**	.000	**28**	0.434**	.002
12	0.714**	.000	**29**	0.300*	.034
13	0.644**	.000	**30**	0.379**	.007
14	0.755**	.000	**31**	0.671**	.000
15	0.824**	.000	**32**	0.652**	.000
16	0.709**	.000	**33**	0.503**	.000
17	0.566**	.000	//	//	//

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن هناك علاقة ارتباطيه بين كل سؤال والدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه، وتعد قوة الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للأداة مؤشرا إحصائيا لصدق الاتساق الداخلي، حيث كانت قيم معامل الارتباط تنحصر بين (0.300– 0.824) وبالتالي تم الاحتفاظ بكل فقرات استبيان اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه لأنها كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05).

– الثبات:

تم إجراء خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها, وقمنا بحساب كل من معامل ثبات الفاكرونباخ وثبات التجزئة النصفية باستعمال معادلة جتمان، حيث تستعمل هذه المعادلة سواء كان نصفي الاختبار متكافئين أو لا يتحقق فيهما شرط التكافؤ, عكس معادلة "سبيرمان براون"(Spearman-

Brown)التي تستعمل في حالة النصفين المتكافئين فقط (تساوي المتوسطات والانحرافات المعيارية للنصفين), والنتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي :

جدول رقم (07) يوضح: قيم معاملات الثبات لاستبيان اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه.

المتغير	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (جتمان)	
			(R) قبل التعديل	(R) بعد التعديل
اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه	33	0.943	0.801	0.882

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن قيمة معامل الثبات باستخدام الفاكرونباخ قدرت بـ (0.888) أما قيمة معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية فقد ارتفعت قيمة "ر" بعد تصحيحها بمعادلة جتمان من (0.801) إلى (0.882)، مما يدل على أن استبيان اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه يتمتع بقدر عالي من الثبات, وبالتالي يمكن تطبيقهما في الدراسة الأساسية .

4 ـ نتائج الدراسة الاستطلاعية :

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة تم التوصل إلى ما يلي :

1 . أداة الدراسة تقدير الذات: تتكون في صورتها النهائية من (32) بعد حذف الفقرات التالية: (1- 12 – 19 – 33 – 35 – 38).

2 . أداة اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه: تتكون في صورتها النهائية من (33) فقرة.

ثانيا الدراسة الأساسية :

1 ـ وصف عينة الدراسة الأساسية:

1 ـ 1 ـ مجتمع الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة الحالية البالغ عددهم (150) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الثانوية بورقلة، فالعينة هي جزء من الكل، حيث تعتبر العينة مجتمع الدراسة الذي تؤخذ منه البيانات الميدانية، بمعنى أنها مجموعة من الأمثلة يستخلص منها الأحكام قدر من الاحتمال وحدات العينة.

2 ـ 1 ـ طريقة المعاينة :

لقداعتمدنا في دراستنا الحالية على الطريقة العشوائية البسيطة وفيها يختار أفراد العينة بشكل عشوائي بحيث يعطي لكل فرد من المجتمع نفس الفرصة التي تعطي له عندالاختيار، وهنا يكون لكل فرد من أفرد المجتمع فرص متكافئة في الاختيار أو يكون نصيب كل فرد من احتمال أن يسأل أو يستجوب مساوي النصيب أي فرد آخر من المجتمع. **(عبدالمجيد ابراهيم، 2001، ص161)**

3 ـ 2 ـ حجم العينة :

لجمع معطيات الدراسة الحالية، تم توزيع (180) استمارة على التلاميذ بمؤسسات التعليم الثانوي وقد استرجع منهم (150) استبيان، أي بنسبة تقدر بـ (83.33%)، ويرجع الفارق بين عدد الاستبيانات الموزعة والاستبيانات المتحصل عليها إلى عدم استرجاع بعض الاستبيانات من قبل أفراد عينة الدراسة، وكذا استبعاد بعض الاستبيانات التي لم تستوفي الإجابة عنها.

جدول رقم (08) يوضح : توزيع حجم عينة الدراسة الأساسية

اسم الابتدائية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
حشود	60	% 40
المتشعبة	45	% 30
محمد العيد آل خليفة	45	% 30
المجموع	150	% 100

من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ أن عدد التلاميذ بثانوية حشود بلغ (60) تلميذ وتلميذة أي بنسبة تقدر بـ (40%)، وفي حين قدر عدد التلاميذ بثانوية المتشعبة بـ(45) أي بنسبة (30%)، وهي نفس النسبة لتلاميذ ثانوية محمد العيد أل خليفة.

ـ 4 ـ وصف خصائص عينة:

أ . الجنس:

الجدول رقم (09) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	54	% 36
أنثى	96	% 64
المجموع	150	%100

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن نسبة (36%) من أفراد عينة الدراسة هم من ذكور، بينما قدرت نسبة الإناث بـ(64 %).

ب . المستوى الدراسي:

الجدول رقم (10) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة %
سنة أولى	53	%35.33
سنة ثانية	46	% 30.66
سنة ثالثة	51	% 34
المجموع	150	%100

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أن نسبة (35.33%) من أفراد عينة الدراسة هم تلاميذ السنة اولى ثانوي، تليها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بنسبة قدرت بـ(34 %)، وأخيرا تلاميذ السنة الثانية بنسبة قدرت بـ(30.66%).

ج . إعادة التلميذ:

الجدول رقم (11) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير حالة التلميذ

نوع الوظيفة	التكرار	النسبة %
معيد	93	% 64
غير معيد	57	% 38
المجموع	150	%100

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن نسبة (64 %) من أفراد عينة الدراسة هم التلاميذ المعيدين، تليها نسبة التلاميذ غير معيدين المقدرة نسبتهم بـ(38 %).

ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قام الطالبتان بتفريغ وتحليل البيانات من خلال برنامج التحليل الإحصائيPachage for the Social Sciences Statistica(SPSS25v)،وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. **النسب المؤوية**
2. **المتوسط الحسابي** : لحساب متوسطات درجات الأفراد.
3. **الانحراف المعياري** :لمعرفة مدى تباعد القيم عن المتوسط .
4. **معامل الارتباط برسون** : لحساب الاتساق الداخلي بين أبعاد أداة الدراسة .

5. **اختبار (ت) لعينتين مستقلتين:** لدلالة الفروق بين متوسطين لعينتين غير مرتبطتين.

6. **اختبار (ت) للعينة الواحدة:** لمقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري.

7. **تحليل التباين الأحادي :** لدراسة الفروق بين ثلاث مجموعات في متغير واحد.

الفصل الخامس

الفصل الخامس

تمهيد

1- عرض و تحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2- عرض و تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3- عرض و تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض و تحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

إستنتاج عام

ـ تمهيد :

في هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة الميدانية وفقا للفرضيات المقترحة، كما أفرزتها المعالجة نتطرق في هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة الأساسية، كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها بعد تطبيق الأداتين، على عينة قوامها (150) تلميذ متمدرس بالمرحلة الثانوية، حيث سنتطرق الإحصائية بتطبيق برنامج spss V 25، ومن ثم تحليلها ومناقشتها.

1 ـ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

ـ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات واتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط برسون من أجل التعرف على العلاقة بين تقدير الذات واتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه لدى أفراد العينة، فكانت النتائج كما يلي :

جدول رقم (12) يوضح : قيم معاملات الارتباط بين تقدير الذات واتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي و المهني لدى أفراد العينة.

المؤشرات / المتغيرات	عدد الأفراد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الدلالة
تقدير الذات	150	-0.181^{*}	0.027	دالة عند مستوى الدلالة 0.05
واتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه				

يوضح الجدول رقم (12) قيمة معامل الارتباط برسون بين تقدير الذات واتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه لدى أفراد العينة التي قدرت بـ(0.181 -*)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على تحقق الفرضية الأولى التي تنص على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات واتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه، وقد جاءت العلاقة بين المتغيرين عكسية سالبة أي كلما زاد تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية نقصت اتجاهاتهم نحو نشاط مستشار التوجيه.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة " أمزيان زبيدة" (2007)، التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية، والتي توصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات والحاجات الإرشادية لدى المراهقات الإناث، كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنه لا توجد علاقة بين متغيري الدراسة بالنسبة للمراهقين الذكور.

ورغم أن المرحلة الثانوية تعتبر من المراحل الحرجة التي يمر بها التلاميذ، والتي قد تزيد حاجتهم إلى تدخل ورعاية كبيرة خاصة داخل المدارس الثانوية، نظرا للتغيرات الكثيرة التي يعرفها المراهقون في جميع النواحي العقلية والنفسية وغيرها، وكذا مساعدتهم على اكتشاف ذواتهم وتحقيق توافقهم النفسي وتربية اختياراتهم وتوجهاتهم عن طريق تبصيرهم بانتهاج طرق الدراسة الصحيحة لاستغلال قدراتهم الفعلية وطاقاتهم الكامنة، وهي المهمة التي يقوم بها مستشار التوجيه المدرسي، هذا الأخير الذي يعمل على مساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم لتحقيق تكيفاً نفسيا واجتماعيا مع الفعل التربوي، والتعرف على قدراتهم واستعداداتهم لتحقيق توجيه سليم من أجل تحضيرهم لبناء مشاريعهم الدراسية والمهنية من خلال ما حددته له الأطر التنظيمية التي يعمل وفقها.

ورغم هذا الدور الكبير الذي يقوم به مستشار التوجيه فقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين تقدير الذات واتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو نشاط مستشار التوجيه، إلا أن هذه العلاقة هي علاقة عكسية سالبة أي كلما زاد تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية نقصت اتجاهاتهم نحو نشاط مستشار التوجيه، وقد يعزى هذا ويفسر علىأساسمايتميزبه أفراد عينة الدراسة منمميزاتنفسية كارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم الأمر الذي ساعدهم في تكوين اتجاهات واقعية أدت بهم إلى الاعتماد على أنفسهم وتميزهم بالاستقلالية الذاتية عن الآخرين، حيث أنه كلما زاد تقدير الذات لدى المراهقين زادت قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم دون اللجوء إلى الآخرين في عملية التخطيط لمستقبلهم وحل مشاكلهم، لأن تقدير الذات المرتفعة لدى المراهق لها أهمية كبيرة خاصة في وعيه بنفسه ليكون شخصية مستقلة وفعالة، وتجعله قادر على اتخاذ قرارات سليمة تكون بمثابة لبنة أساسية في توجيه سلوكهم ومن ثم بناء مشاريعهم المستقبلية.

وهذا ما أشار إليه"ريزونر روبرت" (2003) " أن الأفراد الذين يتميزون بتقدير عال وصحي للذات يؤكدون دائما على قدراتهم على جوانب قوتهم وهم قادرين على تحمل المسؤولية في أعمالهم، كما يتميزون أيضا بالتكامل ويفتخرون بانجازاتهم المدفوعين إليها برغبة ذاتية" (حمري ،2012، ص103)، كما قد يتمتعون بقدر عال من الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس، وهذا ما يؤدي بهم إلى مواجهة مشاكلهم وقدرتهم على حلها وبالتالي تحقيق أهدافهم دون اللجوء إلى أحد.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الثقافة السائدة بين تلاميذ المرحلة الثانوية المتمثلة في عدم اهتمامهم أكثر بالمتابعة النفسية والتربوية التي يقدمها مستشار التوجيه، ومن جهة أخرى فإن التوجيه هو الدور الأكثر ممارسة من طرف مستشار التوجيه، فالخدمات التوجيهية بالتحديد تمثل عماد تواجد مستشار التوجيه داخل المؤسسة التربوية وهو المكلف بدراسة الرغبات وإعداد بطاقة الرغبات واقتراحاته في اختيار التلميذ للشعبة التي سوف يدرسها في الثانوية والتي ستحدد تخصصه الجامعي وبالتالي

المهنة المستقبلية، أي أن تفاعله مع التلاميذ يكون أكثر في الجانب التوجيهي، وهي الخطوة التي يمر بها تلاميذ المرحلة المتوسطة وليس المرحلة الثانوية.

كما يمكن إرجاعها إلى عدم تواجد مستشار التوجيه المدرسي بصفة دائمة بالمؤسسات الثانوية وهذا يرجع إلى تعدد مهامه وتعدد المؤسسات التعليمية التابعة لهمن ثانويات ومتوسطات ومهام أخرى بمركز التوجيه، مما يجعلنا نستنتج أن مستشار التوجيه لا يستطيع أن يوفق في إرشاد وتوجيه هذا العدد الكبير من التلاميذ، وقد لا يوفق في المتابعة النفسية والتربوية الفردية لكل تلميذ، وبالتالي قد يقتصر عمله أحيانا في التوجيه الجماعي للتلاميذ أثناء فترة الامتحانات.

2 ـ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه تعزى إلى المستوى الدراسي.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة خريسات (1995) التي هدفت إالى التعرف على إتجاهات طلبة كليات المجتمع في الأردن نحو الإرشاد التربوي، وأشارت النتائج إلى أنه لم تتأثر إتجاهات الطلبة نحو الإرشاد بمتغير المستوى الأكاديمي في أي بعد من أبعاد الدراسة.

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدم تحليل التباين الأحادي One Wa Aniva والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (13) يوضح : يوضح دلالة الفروق في اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه لدى أفراد العينة تبعا لمتغير المستوى الدراسي للتلاميذ:

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة Sig	م.د
اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه	بين المجموعات	771.835	2	385.918	0.867	0.422	0.05
	داخل المجموعات	65431.958	147	445.115			
	الإجمالي	66203.793	149				

من خلا الجدول رقم (13) يتضح أن مجموع المربعات قدر بـ(771.835) ومتوسط المربعات قدر بـ(385.918)عند درجة الحرية (2) وهذا فيما بين المجموعات،أما داخل المجموعات فقد قدر مجموع المربعات بـ(65431.958) وقدر متوسط المربعات بـ(445.115) عند درجة الحرية (147)، وبهذا يكون المجموع الكلي بالنسبة لمجموع المربعات هو(66203.793) ودرجة الحرية (149)، وعليه قدرة قيمة(F) بـ (0.867)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى عدم تحقق الفرضية، وعليه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه تعزى إلى المستوى الدراسي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أنّ المستوى الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية هو عامل غير مميز وليس له تأثير في اتجاهاتهم نحو نشاط مستشار التوجيه، وبأن اتجاهاتهم لا تتأثر بالمستوى الدراسي لديهم،

وهذا يجعلنا نستنتج أنّ المستوى الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية هو عامل غير أساسي ولا يفرق بين تلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي في اتجاهاتهم نحو نشاط مستشار التوجيه.

ورغم أن تلاميذ السنة الثالثة وبحكم اجتيازهم لامتحان البكالوريا فهم أكثر الفئات بحاجة إلى التوجيهات والإرشادات نظرا للضغوط التي تواجههم سواء من الناحية الدراسيةأو النفسية باعتبارهم مقبلين على اجتياز شهادة تجعلهم ينتقلون إلى مرحلة تعليمية عليا، إلاّ أن النتائج تظهر أنه لا توجد فروق في اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه.

ومن خلال هذه النتيجة يمكن القول أن مستشار التوجيه المدرسي يقوم بنشاطه نحو خدمة تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال تطبيقه للخدمات التوجيهية والإرشادية لكل المستويات المتواجدة بالثانويات دون التمييز بين تلميذ السنة الأولى أو الثانية أو الثالثة ثانوي، فهم يتلقون هذه الخدمات بنفس القدر ونفس الطريقة والتي تمكنهم من مواجهة مشكلاتهم الاجتماعية بصفة عامة والدراسية بصفة خاصة.

وحسب استجابات أفراد عينة الدراسة فان التوجيه الجماعي هو أكثر الخدمات والنشاطات المقدمة من قبل مستشار التوجيه في الثانويات خاصة أثناء فترة الامتحانات، مما يجعلنا نستنتج أن هذه التوجيهات بما أنها تقدم بصفة جماعية فهي لا تفرق بين مستويات التلاميذ.

3 ـ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه تعزى إلى حالة التلاميذ (معيد – غير معيد).

وبعد تحليل نتائج هذه الفرضية إحصائيا باستخدام اختبار(ت) لتقدير الفروق بين متوسط التلاميذ المعيدين وغير معيدين في اتجاهاتهم نحو نشاط مستشار التوجيه، تم عرض النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): يوضح دلالة الفروق بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في اتجاهاتهم نحو نشاط مستشار التوجيه

المتغير	نوعية التلاميذ	N	X	S	DF	t المحسوبة	Sig	م.د
اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه	معيدين	93	127.634	20.118	148	1.010	0.314	0،05
	غير معيدين	57	124.052	22.564				

يبين الجدول رقم (14) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (1.010) عند درجة الحرية (148)، كما يلاحظ أن قيمة (sig) قدرت بـ(0.314) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم تحقق الفرضية، وعليه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه تعزى إلى حالة التلاميذ (معيد – غير معيد).

وتعزى هذه النتيجة إلى أنّ نوعية التلميذ– معيد وغير معيد– ليس لها تأثير في اتجاهاتهم نحو نشاط مستشار التوجيه، أي أن متغير نوعية التلميذ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية هو عامل غير أساسي ولا يفرق بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في اتجاهاتهم نحو نشاط مستشار التوجيه.

الأمر الذي أدى إلى عدم وجود اختلاف لديهم في نشاط مستشار التوجيه، وقد يعود ذلك إلى تشابه تلاميذالمرحلة الثانوية (معيدين وغير معيدين) في أغلب النواحي الشخصية كتقاربها في العمر

والنضج العقلي والوعي لديهم، كما قد يرجع ذلك إلى اعتبارات خاصة بمستشار التوجيه والنشاطات التي يقوم بها، هذه النشاطات والخدمات التوجيهية لا تفرق بين التلاميذ المعيدين وغير معيدينفهي تقدم لهم ويستفيدون منها بنفس الطريقة ونفس القدر، وبالتالي فاتجاهاتهم متقاربة نحو النشاطات المقدمة من قبل مستشار التوجيه.

وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى أن تلاميذ المرحلة الثانوية يمرون بنفس المرحلة النمائة والمتمثلة في مرحلة المراهقة، وبحكم أنهم يدرسون في نفس الظروف التعليمية ونفس البيئة الدراسية قد نجدهم يعانون من نفس المشكلات المدرسية، الأمر الذي يجعل مستشار التوجيه يقدم نفس الخدمات الإرشادية لهذه الفئات خاصة الإرشاد الجماعي بغض النظر إن كان التلميذ معيد أو غير معيد.

4 ـ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: تنص الفرضية الرابعة على ما يلي:

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين التلاميذ المعيدين وغير معيدين.

وبعد تحليل نتائج هذه الفرضية إحصائيا باستخدام اختبار(ت) لتقدير الفروق بين متوسط التلاميذ المعيدين وغير معيدين في تقدير الذات، تم عرض النتائج في الجدول التالي:

لجدول رقم (15): يوضح دلالة الفروق بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في تقدير الذات:

المتغير	نوعية التلاميذ	N	X	S	DF	t المحسوبة	Sig	م.د
تقدير الذات	معيدين	93	75.473	8.735	148	0.187 ـ	0.852	0،05
	غير معيدين	57	75.754	9.327				

يبين الجدول رقم (15) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (ـ 0.187) عند درجة الحرية (148)، كما يلاحظ أن قيمة (sig) قدرت بـ(0.852) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم تحقق الفرضية، وعليه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين التلاميذ المعيدين وغير معيدين.

وتعزى هذه النتيجة إلى أنّ تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لا يتأثر بنوعية التلميذ– معيد وغير معيد– أي أن متغير نوعية التلميذ يعتبر عامل غير مميز ولا يفرق بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في تقديريهم لذواتهم.

ورغمأنه اثبت أن الفشل في تحقيق النجاح وإعادة السنة يؤثر على تقدير الذات من حيث أن هذا الأخير يؤثر ويتأثر بالتحصيل الدراسي للتلميذ ومن ثم يؤثر على انتقاله إلى السنة التي تليها أو عدم انتقاله, حيث أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة "الريموني"(2008) ودراسة " كاراغيناكيس" (2006) وكذا دراسة "ناي"(2009) أن مستوى تقدير الذات يؤثر ويتأثر بالتحصيل الدراسي بحيث أن نجاح وإنتاج العمل الإنساني متوقف كله على الخصائص النفسية في شخصية الإنسان وخاصة تقدير الذات هذا الأخير الذي يؤثر على الإنسان في شتى مهامه, ولم نبالغ إذا قلنا بأن نجاح وصلاحالفرد في حياته يتأثر بشكل كبير جداً بتقديره لذاته. **(قدوري، 2016، ص 254)**

إلا أن النتائج المتوصل إليها جاءت خلاف ذلك ولم نجد فرق في تقدير الذات بين المعيدين وغير المعيدين وقد يرجع هذا إلى أن هناك متغيرات عديدة تحكم تقدير الذات عند المراهقين في المرحلة الثانوية ترتبط بذواتهم وبالمحيط الذي يعيشون فيه والأسرة والأقارب والأصدقاء، بالإضافة إلى امتلاكهم للثقة الكبيرة في أنفسهم وقدراتهم, الأمر الذي جعل إعادة السنة لا تترك أثر سلبي لديهم، حيث أنه كلما كان تقبل الإعادة انعكس بالإيجاب على تقدير الذات والعكس صحيح.

كما يمكن أن يرجع ذلك إلى الدور الكبير الذي تلعبه البيئة المدرسية في الاهتمام بهذه الفئة والتي لا تفرق بين المعيدين وغير المعيدين، بحيث تقديم لهم الدعم وأساليب المعاملة الحسنة, مما جعلهم يشعرون بنفس تقدير الذات سواء كانوا معيدين أو غير معيدين.

الإستنتاج العام: تناولت الدراسة الحالية موضوع تقدير الذات وعلاقته بإتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه في مرحلة الثانوية ببعض ثانويات ولاية ورقلة، ولقد تم إختيار هذا الموضوع من أجل التحقق العلمي والعملي عما إذا كانت هناك علاقة بين تقدير الذات وإتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني، ولقد تبين من خلال ما توصلت إليه الدراسة، من نتائج بجانبه النظري و التطبيقي ما يلي:

- ✓ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات واتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه تعزى إلى المستوى الدراسي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه تعزى إلى حالة التلاميذ (معيد – غير معيد).
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين التلاميذ المعيدين وغير معيدين.

توصيات وإقتراحات

الدراسة

التوصيات والمقترحات: من خلال النتائج إلتي توصلنا إليها في دراستنا الحالة حول تقدير الذات وإتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني وإرتأينا إلى تقديم جملة من التوصيات الإقتراحات نذكر منها:

1 – التوصيات:

– على مستشار التوجيه المدرسي والمهني أن يعمل على إدماج التلاميذ لتحقيق التوافق مع البيئة المدرسية، وذلك من خلال تقديم الفرصة لإظهار قدراته وكفاءته دون إحراج.

– يجب على مستشار التوجيه المدرسي والمهني،أن يسعى إلى تنمية شخصية التلاميذ من تقدير أنفسهم وإمتلاك الدافعية وعلاقات إيجابية.

– يجب على مستشار التوجيه المدرسي والمهني أن يجيب على كل إستفسارات و أسئلة التلاميذ دون إحراج وذلك لإكسابهم الثقة بأنفسهم ورفع مستوى تقدير الذات لديهم و رفع إرادتهم و رغبتهم في التعلم.

– التأكد على فهم مستشار التوجيه المدرسي والمهني،لطبيعة المرحلة التي يمر بها التلاميذ في فترة المراهقة مع إقامة دورات تكونية.

– تدعيم ثقة التلميذ لنفسه من قبل مستشار التوجيه المدرسي و المهني من خلال إقناعه بأنه قطب هام في نجاح العملية التعليمية.

– ضرورة تقديم و تنظيم دورات مع أولياء الأمور لتعرف على الظروف العائلية التي يعيش فيها التلاميذ من أجل التعاون معهم على حل مشكلاتهم و بالتالي إحداث توافق نفسي و مدرسي ضمن ظروف ملائمة ومشجعة.

– تبصير المسؤولين في إعادة النظر في توظيف المستشارين بإعتماد معايير معينة كالتخصص و الكفاءة العلمية و تعميم هذا التوظيف على مستوى جميع المدارس في كل المراحل التعليمية مع عدد محدود من التلاميذ حيث يتم متابعتهم بصفة فعلية، يجب أن تؤدي إلى تحسين الأداء المدرسي و النمو النفسي السليم.

– توسيع الإهتمام بمشكلة تقدبر الذات ومدى تأثيرها على شخصية التلميذ.

– إعطاء المرشدين دورهم الحقيقي وإبعادهم عن الأعمال الإدارية من أجل قيامهم بدورهم الإرشادي عل أكمل وجه

2– إقتراحات:

– إتجاهات أولياء التلاميذ نحو عمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

– الدافعية للإنجاز و مستوى الرضا على عمل مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

– إتجاهات مديري المتوسطات و الثانويات نحو الخدامات الإرشادية و علاقتها بأداء مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

– أثر التوجيه المدرسي عل تقدير الذات لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

– تقدير الذات لدى مراهقي المرحلة المتوسطة.

– فاعية برنامج إرشادي في تنمية تقدير الذات لدى تلاميذ المتوسطة.

المراجع

ـ المراجع:

- ✓ أبو جادو، صالح محمد . (2015) . سيكولوجية التنشئة الاجتماعية . (ط1) ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- ✓ أبو زعيزع ، عبد الله . (2009) . أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي . (ط1) ، الأردن : دار يافا العلمية للنشر والتوزيع .
- ✓ أبو علام، رجاء. (2011). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط6 . دار النشر للجامعات. القاهرة. مصر.
- ✓ أبو أسعد أحمد، عبد اللطيف. (2009). المهارات الإرشادية. (ط1) عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ✓ الشربجي ، نبيلة عبد الكريم . (2015) . علم النفس الاجتماعي . (د ط) ، عمان : دار الأيام للنشر والتوزيع.
- ✓ الشيخ ، رعد. (2005) . مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة . (ط1) ، دمشق : دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.
- ✓ الدليمي، عصام حسن، صالح، علي عبد الرحيم. (2014). البحث العلمي أسسه ومناهجه. (ط1)، عمان: دار الرضوان.
- ✓ الحراشة، سالم إحمود صالح. (2015). التوجيه والإرشاد. (ط2)، عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

- ✓ الطراونة، عبد الله .(2009). مبادئ التوجيه و الارشاد التربوي.(ط1)، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- ✓ الفرح كاملة، تيم عبد الجابر. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي.(ط1)، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ✓ الدهيري، صالح حسن و الكبيسي وهيب مجيد. (1999) . علم النفس العام. (ط1) ، الأردن : دار الكندي للنشر والتوزيع .
- ✓ الحريري ، رافدة و الإمامي ، سمير. (2011). الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية. (ط1) ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- ✓ الطويل ، عزت عبد العظيم. (1999) . معالم علم النفس المعاصر . (ط3) ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- ✓ الطراونة ، عبد الله . (2009). مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي . (ط1) ، عمان : دار يافا العلمية للنشر والتوزيع. يونس، محمد عبد السلام . (2008) . القياس النفسي .
- ✓ (ط1) ، عمان : دار حامد للنشر .
- ✓ القمش، مصطفى نوري .(2011) .(2013) . مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي .(ط1).(ط2)، عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- ✓ برزان ، جابر أحمد . (2016) . الإرشاد والتوجيه النفسي . (ط1) ، عمان : الجنادرية للنشر والتوزيع .
- ✓ جميل، سمية طه. (2005). الإرشاد النفسي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- ✓ خضرة، عواطف محمود. (2014). التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر.(ط1) عمان:الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- ✓ ديب ، فتيحة . (2014) . أهمية تقدير الذات في حياة الفرد . العلوم الإنسانية والاجتماعية الجزائر
- ✓ روحي ، مروح عبدات . (2009) . مستوى تقدير الذات عند الأشخاص العاملين وغير العاملين . إدارة راعية وتأهيل المعاقين . الإمارات العربية المتحدة .
- ✓ زهران ، حامد عبد السلام . (2005) . الصحة النفسية والعلاج النفسي . (ط4) ، القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع .
- ✓ سيد ، سليمان . (1992) . العلاقة بين تقدير الذات ومدركات النجاح والفشل . (د ط) ، عمان : الجامعة الأردنية.
- ✓ سعد، عبد الرحمان.(2008).القياس النفسي النظرية و التطبيق.(ط5)،الجيزة: هبة النيل العربية للنشر و التوزيع.
- ✓ عبد العظيم، حمدي عبد الله. (2013). التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي. (ط1) القاهرة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
- ✓ عبد الهادي، جودت عزت ، العزة ،سعد حسني. (2014).التوجيه المهني و نظرياته.(ط1) عمان: دار الثقافة للنشر و التوزيع.
- ✓ عبد الحفيظ، خلاص محمد. مصطفى حسين باهي.(2002). طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية. (ط2) ، القاهرة: مركز الكتاب للنشر .

- ✓ عطية، محسن علي.(2009) . البحث العلمي في التربية مناهجه أدواته وأساليبه الاحصائية. عمان: دار المناهج.
- ✓ عويضة ، كامل محمد . (1996) . علم النفس النمو . بيروت : دار الكتب العلمية .
- ✓ عمر ، محمد أحمد وآخرون . (2010) . القياس النفسي والتربوي .(د ط) ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ✓ عماشة ، سناء حسن . (2010) . الاتجاهات النفسية والاجتماعية .(ط1) ، مصر : مجموعة النيل العربية .
- ✓ عبد الهادي ، جودت عزت والعزة ، سعد حسني . (2014) . التوجيه المهني ونظرياته . (ط1) ، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- ✓ فلادينو، كوني .(2010) . تطوير احترام الذات ثق بنفسك وحقق ما تريد (ترجمة صالح التميمي ، ط1) ، الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية .
- ✓ قسم علم النفس التربوي .أسس و مبادئ الإرشاد النفسي ،كلية التربية ،جامعة دمنهور.
- ✓ قحطان، أحمد الظاهر .(2004) . مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق . (ط1) ، الأردن : دار وائل للنشر والتوزيع.
- ✓ كمال ، طارق . (2005) . أساسيات في علم النفس الاجتماعي . (د ط) ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية
- ✓ مخائيل ، أمطانيوس نايف . (2016) . بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنيتها . (ط1) ، عمان : دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع .

- ✓ محمد عبيدات واخرون.(1999) . منهجية البحث الع لمي والقواعد والمراحل والتطبيقات. (ط2) ، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

المذكرات

- ✓ أبني، وسيلة .(2018). الحاجات الإرشادية ودورها في تفعيل العملية الإرشادية لدى عينة من تلاميذ أولى ثانوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- ✓ أمزيان ، زبيدة . (2007) . **علاقة تقدير الذات للمراهقين بمشكلاته وحاجاته الإرشادية دراسة ميدانية مقارنة في ضوء متغير الجنس** (أطروحة ، تخصص :تخصص إرشاد نفسي مدرسي) . باتنة : جامعة الحاج لخضر ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس .
- ✓ البوش، آمال.(2017). **تقييم مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من وجهة نظر تلاميذ التعليم الثانوي** (مذكرة مكملة لنيل شهلدة الماستر ، تخصص : إدارة وتسيير التبربية) . أم البواقي: جامعة العربي بن مهيدي ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم العلوم الاجتماعية .
- ✓ الوليد ، عبد المالك . (2018) . **اتجاهات التلاميذ نحو مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني** (مذكرة لنيل شهادة الماستر ، تخصص : إرشاد وتوجيه) . الوادي : جامعة حمة لخضر ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم العلوم الاجتماعية .
- ✓ العطا ، عايدة محمد . (2014) . تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة الثانوية بمدارس محلية جبل أولياء (بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير) . جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا .

- العاتي، سعاد . (2015) . علاقة تقدير الذات بالقلق لدى طلبة سنة أولى انجليزية (مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص : علم النفس العيادي) . جامعة قاصدي مرباح ورقلة : كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم العلوم الاجتماعية .

- براهمية ، صونية . (2006) . **تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني**(مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير ، تخصص :علم اجتماع التنمية وتسيير الموارد البشرية) ، قسنطينة : جامعة الإخوة منتوري،. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم الاجتماع .

- بوعزة ، ربحة .(2014 – 2015) . علاقة الأفكار العقلانية وقلق المستقبل بتقدير الذات لدى طلبة علم النفس وعلوم التربية (مذكرة لنيل شهادة الماستر ، تخصص : إرشاد وتوجيه) . ورقلة : جامعة قاصدي مرباح ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية .

- بن الزاوي إيمان، بوقطاية صفية. (2017). الإتجاه نحو التخصص وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص إرشاد وتوجيه) . الوادي : جامعة الشهيد حمة لخضر،. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم العلوم الاجتماعية .

- بوبكر، دبابي. (2017). تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الإبتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات (، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، تخصص : علم النفس التربوي) .ورقلة : جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية .

- ✓ بوعزيز، إيمان. (2015). الاتجاه نحو العملية الإرشادية وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي.
- ✓ بوطبة ، لطفي . (2012) . تقدير الذات وعلاقته بالمشكلات الانفعالية عند المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي (مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، تخصص : علم النفس).ع كلية الأداب و العلوم الإنسانية و الإجتماعية ،مذكرة لنيل شهادة الماستر ،جامعة باجي مختار ،عنابة.
- ✓ بلكيلاني ، إبراهيم بن مجمد . (2008) . تقدير الذات وقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أسلو في النرويج (رسالة ماجستير ، تخصص : علم النفس) . الدنمارك : الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك ، كلية الأدب والتربية ، قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية .
- ✓ حمري، صارة .(2012). علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوية (مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، تخصص :الصحة النفسية والتكيف المدرسي). جامعة وهران ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية .
- ✓ حميم صفية، مداني صفية. (2020). واقع إلتزام مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (مذكرة لنيل شهادة ماستر) . ورقلة :جامعة قاصدي مرباح ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية .
- ✓ سمور ، أماني خليل محمود . (2015) . تقدير الذات وعلاقته بالضغوط النفسية والمساندة الاجتماعية لدى الفتيات المتأخرات في الزواج في محافظات قطاع غزة (رسالة ماجستير ، تخصص : علم النفس) . الجامعة الإسلامية غزة : كلية التربية .

- ✓ سايح ، زليخة . (2014 – 2015) . علاقة تقدير الذات ووجهة الضبط بالتحصيل الدراسي (مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير ، تخصص التربية المدرسية والإدماج للمتعلم) . تلمسان : جامعة أبو بكر بلقايد ، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس .
- ✓ سعداوي روية (2016)، تقدير الذات لدى المراهقين وعلاقته بطبيعة إدراكه للمعاملة الوالدية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- ✓ قريد ، نادية . (2015) . تقدير الذات لدى المراهقين الأيتام (مذكرة لنيل شهادة الماستر ، تخصص :إرشاد وتوجيه).ورقلة: جامعة قاصدي مرباح ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية
- ✓ نبوية ، لطفي محمد عبد الله . (2000) . مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الأم (رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير ، تخصص : دراسات الطفولة) . جامعة عين شمس ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية .

المجالات

- ✓ أحمد الصمادي، صفوان حميدات. (2008). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوي في محافظة إربد نحو الإرشاد. مجلة دمشق، المجلد 24، العدد الأول، جامعة دمشق.
- ✓ العلاقة بين تقدير الذات وكل من أساليب التفكير والتفاؤل لدى الطلبة جامعة الأزهر في ضوء متغيري النوع و التخصص الدراسي. دراسة تنبؤية فارقة ،مجلة كلية التربية،جامعة الأزهر،العدد (171 الجزء الأول) ديسمبر لسنة 2016 م.
- ✓ حسين ، صديق . (2012 ، 04 ، 03) . الاتجاهات من منظور علم الاجتماع . مجلة جامعة دمشق ، المجلد 28 .

- ✓ سليمان ، عبد الرحمان السيد . (1992 .12) . بناء مقاييس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر . دار المنظومة ، العدد 24 .
- ✓ فرج ، صفوت أرنست . (1991 . 01) . مصدر ضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانبساط والعصابية . دار المنظومة، العدد 01 .
- ✓ قدوري، الحاج.(2016). تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين للمستوى النهائي من التعليم الثانوي،. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.العدد:26 . الصفحات: 245– 256 .
- ✓ كاضم ، سهام نمر . (2011) . أحلام اليقظة وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة مرحلة الثانوية . العلوم النفسية ، العدد 19 .
- ✓ منير ، أيمن و آخرون . (2016 – 12) . العلاقة بين تقدير الذات وكل من أساليب التفكير والتفاؤل لدى طلبة جامعة الأزهر في ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي . كلية التربية ، العدد 171 الجزء الأول .
- ✓ نيكيةأمال (2017)، تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة 2، الجزائر، مجلة الجامع في الدراسات التقنية والعلوم التربوية، العدد (04).
- ✓ (د م) .(2015 – يوليو) . اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو الإرشاد التربوي في مدارس لواء المزار الجنوبي بمحافظة الكرك . كلية التربية، العدد 164 الجزء الأول.

الملاحق

جـــامعة قـــاصدي مربـــاح – ورقـــلة

كلية العلوم الإيـة و الإجتماعيـة

قسم علم النفس و علوم نسانالتربية

شعبة علوم التربية

إستبيان تقدير الذات

التعليمات :

في إطار قيامنا ببحث لإعداد مذكرة تخرج لاستكمال متطلبات شهادة الماستر في الإرشاد و التوجيه تحت عنوان تقدير الذات و علاقته باتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه (مرحلة الثانوية)

نأمل التكرم بمنحنا جزء من وقتكم في تعبئة الإستبانة المرفقة و ذلك بوضع علامة (×) في المربع مقابل كل فقرة ،و أننا لشاكرين لكم تعاونكم ،و نؤكد لكم بأن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة و لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

نرجو منكم الإجابة على كل الفقرات و عدم ترك أي فقرة بدون إجابة ،و فيما يلي مثال توضيح يبين لكم طريقة الإجابة:

مثال توضيحي:

الفقرة	تنطبق	لا تنطبق	أحيانا
لدي القدرة على المثابرة لحل أي مشكلة تواجهني.		×	

البيانات الشخصية: يرجى منك أخي الطالب ،أختي الطالبة ،إفادتنا بهذه المعلومات لأنها مهمة في دراستنا هذه و هذا من أجل ضمان أكبر مصداقية لنتائجها :إملأ الفراغات بدقة و عناية

المستوى الدراسي:..... إعادة السنة في مرحلة الثانوية (نعم) (لا)

الشعبة:..... عدد المرات ( )

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

الرقم	الفقرة	تنطبق	أحيانا	لا تنطبق
01	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي.			
02	أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.			
03	استسلم للمواقف بسهولة.			
04	أجد صعوبة في التحدث أمام الطلبة.			
05	يسعد الآخرون بوجودي معهم.			
06	أشعر أن لدي عدد من الصفات الجيدة.			
07	أرى أني لا اقدر نفسي حق قدرها.			
08	يضايقني تواجدي في المنزل.			
09	تتوقع عائلتي مني الكثير.			
10	اعتقد أني شخص غير مسؤول			
11	اشعر بعدم الرضى عن نفسي.			
12	يتبع الناس آرائي.			
13	تراودني أفكار بترك المنزل.			

14	أتكيف مع المواقف الصعبة بسهولة.			
15	اشعر إني لا أنتمي إلى مجتمعي.			
16	اشعر بتفاهة الحياة وخلوها من المتعة والبهجة.			
17	مظهري ليس مناسب مثل معظم الطلبة.			
18	علاقتي مع الآخرين محدودة.			
19	تقابل أعمالي بعدم التشجيع بالمدرسة.			
20	أجد معنى لوجودي في هذه الحياة.			
21	اشعر إني شخص لا قيمة له.			
22	اشعر بالعجز في مواجهة ما يجري حولي من أحداث.			
23	اعتقد إني شخصية إجتماعية.			
24	أشعر بعدم الرعاية من طرف الأخرين.			
25	أفتقر إلى الثقة بالنفس.			
26	أشعر بالفراغ و اليأس في الحياة و يصعب تحسنها مستقبلا.			
27	أشعر بأني شخصية محبوبة من طرف الآخرين.			

28	أتفادى إقامة صداقات مع الآخرين.			
29	أتلقى قدر كافي من المدح و الثناء.			
30	أرى أني (متحدث جيد) أجيد التعبير عن آرائي.			
31	أعيش مع أفراد أسرتي لكني لا أشعر بوجودي معهم.			
32	أشعر أني متقوقع على نفسي داخل منزلي.			
33	أنا شخص مهم في أسرتي .			
34	يبدو أنني مهما بذلت من الجهد فإني لا أحصل على العلامات الدراسية التي أستحقها.			
35	أرغب بمساعدة الأخرين .			
36	أثق بنفسي إلى درجة كافية .			
37	أتميز بالصراحة عند حديثي مع الآخرين.			
38	يسعد الآخرين بوجودي معهم.			

جـامعة قـاصدي مربـاح – ورقـلة

كلية العلوم الإنسانيـة و الإجتماعيـة

قسم علم النفس و علوم التربية

شعبة علوم التربية

التعليمات:

في إطار إعداد مذكرة تخرج لإستكمال متطلبات شهادة الماستر في الإرشاد والتوجيه تحت عنوان: تقدير الذات وعلاقته بإتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه (بالمرحلة الثانوية)

نطلب من سيادتكم التكرم بمنحنا جزء من وقتكم في تعبئة الإستبانة المرفقة وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة، وأننا شاكرين لكم تعاونكم ونؤكد لكم بأن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

نرجو منكم الإجابة عن كل الفقرات وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة.

و فيما يلي مثال توضيح يبين لكم طريقة الإجابة:

رقم البند	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	أشعر بالإرتياح أثناء تعاملي مع المرشد		×			

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

المستوى الدراسي: .....

الشعبة: .....

إعادة السنة في مرحلة الثانوية : (نعم) (لا) عدد مرات الإعادة: .....

رقم البند	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	يعتبر الإرشاد التربوي جزء مهما من العملية التعليمية					
02	تسهم خدمات الإرشاد التربوي في حل مشكلة التلاميذ التعليمية					
03	تنمي خدمات الإرشاد التربوي التلاميذ في إختيار مهنة المستقبل					
04	أشعر بالإرتياح عند الذهاب للمرشد التربوي					
05	لا أجد حرجا في الحديث مع المرشد التربوي عن مشكلتي					
06	أفتقد دائما إلى النصح و الإرشاد في كثير من الأحيان					
07	تساعد خدمات الإرشاد التربوي التلاميذ على معرفة قدراتهم و إمكانياتهم و ميولهم و رغباتهم و إتجاهاتهم					

08	تساعد خدمات الإرشاد التربوي التلاميذ على التكيف مع أنظمة و قوانين المدرسة					
09	يساعدني المرشد في التكيف مع زملائي داخل القسم					
10	يساعدني المرشد على إقامة علاقات جيدة زملائي داخل القسم					
11	يساعدني المرشد على كسب الإحترام من أساتذتي					
12	يساعدني المرشد على التكيف مع الوسط المدرسي					
13	يساعدني المرشد أكثر على التعرف على ميولي في الدراسة					
14	يساعدني المرشد على الحصول على نتائج دراسية أفضل					
15	يساعدني المرشد على زيادة دافعيتي نحو الدراسة					

16	يساعدني المرشد على كيفية النجاح و الإنتقال إلى مستوى أعلى					
17	يساعدني المرشد على إختيار نوع الدراسة المناسبة (إختيار الشعبة)					
18	يساعدني المرشد على إكتساب طريقة التحضير الجيدة للإمتحانات					
19	يساعدني المرشد على كيفية التخلص من قلق الإمتحان					
20	يساعدني المرشد على الإندماج و المشاركة في الأنشطة الجماعية داخل المدرسة					
21	يساعدني المرشد على إكتساب طريقة لبناء علاقات جيدة					
22	يساعدني المرشد على كيفية التعامل مع الواقع بشكل أفضل					
23	يساعدني المرشد على إكتساب طريقة للتعبير على أفكاري بشكل صحيح					

24	يساعدني المرشد على تعزيز ثقتي بنفسي					
25	يقوم المرشد بتوجيه وإرشاد التلاميذ نحو التخصص الذي يتناسب مع ميولهم المهنية					
26	المساهمة في إختيار مهنة تحقق المكانة الإجتماعية.					
27	يعمل المرشد على توجيه وإرشاد التلاميذ نحو المهن المناسبة وفقا لخصوصياتهم وقدراتهم وإمكانياتهم.					
28	يساهم المرشد في تقديم معلومات عن سوق العمل					
29	يساهم المرشد في تكوين علاقات إجتماعية من خلال المهنة					
30	أخذ المرشد الميول المهنية للتلاميذ بعين الإعتبار أثناء التوجيه لأي مهنة					
31	يعمل المرشد على توجيه التلاميذ إلى المهن التي تنسجم مع البيئة الإجتماعية					

32	يوظف المرشد وسائل داخل المدرسة تخص تربية الإختيارات					
33	يركز المرشد على معرفة الميول أثناء التوجيه المدرسي					

الملحق رقم (03) يوضح :نتاج الدراسة الاستطلاعية

ـ صدق المقارنة الطرفية لاستبيان تقدير الذات:

Group Statistics

	الفئات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذات_تقدير	الدنيا	16	79.0000	3.16228	.79057
	العليا	16	100.6250	3.11716	.77929

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الذات_تقدير	Equal variances assumed	.292	.593	-19.480-	30	.000	-21.62500-	1.11009	-23.89210-	-19.35790-
	Equal variances not assumed			-19.480-	29.994	.000	-21.62500-	1.11009	-23.89212-	-19.35788-

ـ صدق الاتساق الداخلي لاستبيان تقدير الذات:

Correlations

		الفقرة1	الفقرة2	الفقرة3	الفقرة4	الفقرة5	الفقرة6	الفقرة7	الذات_تقدير
الفقرة1	Pearson Correlation	1	.152	-.048-	-.267-**	.056	-.105-	-.226-*	.145
	Sig. (2-tailed)		.097	.599	.003	.541	.253	.013	.115
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة2	Pearson Correlation	.152	1	.360**	.108	-.312-**	-.248-**	.053	.352**
	Sig. (2-tailed)	.097		.000	.242	.001	.006	.565	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة3	Pearson Correlation	-.048-	.360**	1	.249**	-.382-**	.134	.303**	.371**
	Sig. (2-tailed)	.599	.000		.006	.000	.145	.001	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة4	Pearson Correlation	-.267-**	.108	.249**	1	-.341-**	-.221-*	.375**	.223*
	Sig. (2-tailed)	.003	.242	.006		.000	.015	.000	.015
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة5	Pearson Correlation	.056	-.312-**	-.382-**	-.341-**	1	-.098-	-.334-**	-.301-**
	Sig. (2-tailed)	.541	.001	.000	.000		.287	.000	.001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة6	Pearson Correlation	-.105-	-.248-**	.134	-.221-*	-.098-	1	.091	.50**
	Sig. (2-tailed)	.253	.006	.145	.015	.287		.324	.001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة7	Pearson Correlation	-.226-*	.053	.303**	.375**	-.334-**	.091	1	.340**

	Sig. (2-tailed)	.013	.565	.001	.000	.000	.324		.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الذات_تقدير	Pearson Correlation	.145	.352**	.371**	.223*	-.301-**	.50**	.340**	1
	Sig. (2-tailed)	.115	.000	.000	.015	.001	.001	.000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		8الفقرة	9الفقرة	10الفقرة	11الفقرة	12الفقرة	13الفقرة	14الفقرة	الذات_تقدير
8الفقرة	Pearson Correlation	1	-.055-	.217*	.419**	-.001-	.461**	-.156-	.435**
	Sig. (2-tailed)		.551	.017	.000	.995	.000	.088	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
9الفقرة	Pearson Correlation	-.055-	1	.028*	-.067-	-.180-*	.094*	.088*	.240*
	Sig. (2-tailed)	.551		.759	.468	.049	.306	.341	.034
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
10الفقرة	Pearson Correlation	.217*	.028*	1	.353**	.030	.255**	.254**	.504**
	Sig. (2-tailed)	.017	.759		.000	.747	.005	.005	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
11الفقرة	Pearson Correlation	.419**	-.067-	.353**	1	-.270-**	.441**	.264**	.444**
	Sig. (2-tailed)	.000	.468	.000		.003	.000	.004	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
12الفقرة	Pearson Correlation	-.001-	-.180-*	.030	-.270-**	1	-.223-*	-.098-	.045
	Sig. (2-tailed)	.995	.049	.747	.003		.014	.286	.628

	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة13	Pearson Correlation	.461**	.094*	.255**	.441**	-.223-*	1	.116	.595**
	Sig. (2-tailed)	.000	.306	.005	.000	.014		.208	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة14	Pearson Correlation	-.156-	.088*	.254**	.264**	-.098-	.116	1	.191*
	Sig. (2-tailed)	.088	.341	.005	.004	.286	.208		.037
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الذات_تقدير	Pearson Correlation	.435**	.240*	.504**	.444**	.045	.595**	.191*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.034	.000	.000	.628	.000	.037	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفقرة15	الفقرة16	الفقرة17	الفقرة18	الفقرة19	الفقرة20	الفقرة21	الذات_تقدير
الفقرة15	Pearson Correlation	1	.412**	.187*	.043	.078	.104	.374**	.605**
	Sig. (2-tailed)		.000	.041	.642	.400	.259	.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة16	Pearson Correlation	.412**	1	.256**	.462**	.053	-.060-	.368**	.645**
	Sig. (2-tailed)	.000		.005	.000	.565	.512	.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة17	Pearson Correlation	.187*	.256**	1	.141	-.193-*	-.091-	.038	.280**
	Sig. (2-tailed)	.041	.005		.125	.034	.323	.678	.002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

18الفقرة	Pearson Correlation	.043	.462**	.141	1	-.073-	.132	.142	.372**
	Sig. (2-tailed)	.642	.000	.125		.431	.151	.122	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
19الفقرة	Pearson Correlation	.078	.053	-.193-*	-.073-	1	.50	-.058-	.137
	Sig. (2-tailed)	.400	.565	.034	.431		.194	.528	.137
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
20الفقرة	Pearson Correlation	.104	-.060-	-.091-	.132	.50	1	.348**	.261**
	Sig. (2-tailed)	.259	.512	.323	.151	.194		.000	.004
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
21الفقرة	Pearson Correlation	.374**	.368**	.038	.142	-.058-	.348**	1	.579**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.678	.122	.528	.000		.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الذات_تقدير	Pearson Correlation	.605**	.645**	.280**	.372**	.137	.261**	.579**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.002	.000	.137	.004	.000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		22الفقرة	23الفقرة	24الفقرة	25الفقرة	26الفقرة	27الفقرة	28الفقرة	29الفقرة	الذات_تقدير
22الفقرة	Pearson Correlation	1	-.022-	.304**	.183*	.310**	-.202-*	.137	-.117-	.346**
	Sig. (2-tailed)		.812	.001	.046	.001	.027	.136	.202	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
23الفقرة	Pearson Correlation	-.022-	1	.010	.236**	.255**	.523**	.570**	.157	.337**

	Sig. (2-tailed)	.812		.910	.009	.005	.000	.000	.087	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة24	Pearson Correlation	.304**	.010	1	.360**	.136	.033	.139	-.140-	.498**
	Sig. (2-tailed)	.001	.910		.000	.139	.724	.130	.128	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة25	Pearson Correlation	.183*	.236**	.360**	1	.462**	.049	.161	.084	.626**
	Sig. (2-tailed)	.046	.009	.000		.000	.595	.079	.365	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة26	Pearson Correlation	.310**	.255**	.136	.462**	1	.029	.403**	.227*	.747**
	Sig. (2-tailed)	.001	.005	.139	.000		.752	.000	.012	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة27	Pearson Correlation	-.202-*	.523**	.033	.049	.029	1	.417**	.210*	.303**
	Sig. (2-tailed)	.027	.000	.724	.595	.752		.000	.021	.002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة28	Pearson Correlation	.137	.570**	.139	.161	.403**	.417**	1	.019	.410**
	Sig. (2-tailed)	.136	.000	.130	.079	.000	.000		.834	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة29	Pearson Correlation	-.117-	.157	-.140-	.084	.227*	.210*	.019	1	.270**
	Sig. (2-tailed)	.202	.087	.128	.365	.012	.021	.834		.003
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
الذات_تقدير	Pearson Correlation	.346**	.337**	.498**	.626**	.747**	.303**	.410**	.270**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.003	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		29الفقرة	30الفقرة	31الفقرة	32الفقرة	33الفقرة	34الفقرة	35الفقرة	36الفقرة	37الفقرة	38الفقرة	الذات_تقدير
29الفقرة	Pearson Correlation	1	.627**	-.175-**	.022	.102	-.035-	-.273-**	.369**	.353**	.227**	.382**
	Sig. (2-tailed)		.000	.003	.709	.081	.558	.000	.000	.000	.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
30الفقرة	Pearson Correlation	.627**	1	-.001-	-.171-**	.210**	-.118-*	-.197-**	.228**	.123*	.252**	.191**
	Sig. (2-tailed)	.000		.982	.003	.000	.044	.001	.000	.037	.000	.001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
31الفقرة	Pearson Correlation	-.175-**	-.001-	1	.431**	.114	.215**	-.143-*	-.049-	-.004-	-.211-**	.269**
	Sig. (2-tailed)	.003	.982		.000	.053	.000	.015	.404	.943	.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
32الفقرة	Pearson Correlation	.022	-.171-**	.431**	1	.014	.104	-.041-	.209**	.267**	-.093-	.594**
	Sig. (2-tailed)	.709	.003	.000		.808	.077	.483	.000	.000	.112	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
33الفقرة	Pearson Correlation	.102	.210**	.114	.014	1	-.345-**	-.082-	.227**	.118*	.090	.060
	Sig. (2-tailed)	.081	.000	.053	.808		.000	.164	.000	.044	.125	.308
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
34الفقرة	Pearson Correlation	-.035-	-.118-*	.215**	.104	-.345-**	1	-.029-	.193**	-.306-**	.017	.301**
	Sig. (2-tailed)	.558	.044	.000	.077	.000		.626	.001	.000	.768	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

35الفقرة	Pearson Correlation	-.273-**	-.197-**	-.143-*	-.041-	-.082-	-.029-	1	-.099-	-.106-	.285**	-.078-
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.015	.483	.164	.626		.094	.071	.000	.184
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
36الفقرة	Pearson Correlation	.369**	.228**	-.049-	.209**	.227**	.193**	-.099-	1	.606**	.383**	.597**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.404	.000	.000	.001	.094		.000	.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
37الفقرة	Pearson Correlation	.353**	.123*	-.004-	.267**	.118*	-.306-**	-.106-	.606**	1	.301**	.356**
	Sig. (2-tailed)	.000	.037	.943	.000	.044	.000	.071	.000		.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
38الفقرة	Pearson Correlation	.227**	.252**	-.211-**	-.093-	.090	.017	.285**	.383**	.301**	1	-.008-
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.112	.125	.768	.000	.000	.000		.896
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
الذات_تقدير	Pearson Correlation	.382**	.191**	.269**	.594**	.060	.301**	-.078-	.597**	.356**	-.008-	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.000	.308	.000	.184	.000	.000	.896	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ـ ثبات الفاكرونباخ لاستبيان تقدير الذات:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	50	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	50	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.815	32

ـ ثبات التجزئة النصفية لاستبيان تقدير الذات:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	50	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	50	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.643
		N of Items	16[a]
	Part 2	Value	.787
		N of Items	16[b]
	Total N of Items		32
Correlation Between Forms			.512
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.677
	Unequal Length		.677
Guttman Split-Half Coefficient			.669

ـ صدق المقارنة الطرفية لاستبيان اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه:

Group Statistics

	الفئات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التلاميذ_اتجاهات	الدنيا	16	110.0000	17.14254	4.28563
	العليا	16	150.5000	9.59861	2.39965

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التلاميذ_اتجاهات	Equal variances assumed	1.691	.203	-8.246-	30	.000	-40.50000-	4.91172	-50.53107-	-30.46893-
	Equal variances not assumed			-8.246-	23.564	.000	-40.50000-	4.91172	-50.64723-	-30.35277-

ـ صدق الاتساق الداخلي لاستبيان اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه:

Correlations

		الفقرة1	الفقرة2	الفقرة3	الفقرة4	الفقرة5	الفقرة6	الفقرة7	الاتجاهات
الفقرة1	Pearson Correlation	1	.599**	.655**	.607**	.388**	.187	.508**	.644**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.005	.193	.000	.000

	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة2	Pearson Correlation	.599**	1	.694**	.518**	.234	.424**	.586**	.632**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.102	.002	.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة3	Pearson Correlation	.655**	.694**	1	.640**	.380**	.405**	.560**	.758**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.007	.004	.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة4	Pearson Correlation	.607**	.518**	.640**	1	.514**	.258	.431**	.586**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.070	.002	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة5	Pearson Correlation	.388**	.234	.380**	.514**	1	.330*	.285*	.486**
	Sig. (2-tailed)	.005	.102	.007	.000		.019	.045	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة6	Pearson Correlation	.187	.424**	.405**	.258	.330*	1	.336*	.459**
	Sig. (2-tailed)	.193	.002	.004	.070	.019		.017	.001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة7	Pearson Correlation	.508**	.586**	.560**	.431**	.285*	.336*	1	.680**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.002	.045	.017		.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الاتجاهات	Pearson Correlation	.644**	.632**	.758**	.586**	.486**	.459**	.680**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		8الفقرة	9الفقرة	10الفقرة	11الفقرة	12الفقرة	13الفقرة	14الفقرة	الاتجاهات
8الفقرة	Pearson Correlation	1	.396**	.634**	.025	.618**	.220	.196	.432**
	Sig. (2-tailed)		.004	.000	.864	.000	.126	.173	.002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
9الفقرة	Pearson Correlation	.396**	1	.699**	.507**	.633**	.473**	.568**	.776**
	Sig. (2-tailed)	.004		.000	.000	.000	.001	.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
10الفقرة	Pearson Correlation	.634**	.699**	1	.445**	.516**	.292*	.385**	.680**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.001	.000	.040	.006	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
11الفقرة	Pearson Correlation	.025	.507**	.445**	1	.338*	.340*	.372**	.523**
	Sig. (2-tailed)	.864	.000	.001		.017	.016	.008	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
12الفقرة	Pearson Correlation	.618**	.633**	.516**	.338*	1	.385**	.565**	.714**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.017		.006	.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
13الفقرة	Pearson Correlation	.220	.473**	.292*	.340*	.385**	1	.601**	.644**
	Sig. (2-tailed)	.126	.001	.040	.016	.006		.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
14الفقرة	Pearson Correlation	.196	.568**	.385**	.372**	.565**	.601**	1	.755**
	Sig. (2-tailed)	.173	.000	.006	.008	.000	.000		.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الاتجاهات	Pearson Correlation	.432**	.776**	.680**	.523**	.714**	.644**	.755**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

	N	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		15الفقرة	16الفقرة	17الفقرة	18الفقرة	19الفقرة	20الفقرة	21الفقرة	الاتجاهات
15الفقرة	Pearson Correlation	1	.707**	.445**	.605**	.428**	.442**	.473**	.824**
	Sig. (2-tailed)		.000	.001	.000	.002	.001	.001	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
16الفقرة	Pearson Correlation	.707**	1	.429**	.624**	.336*	.477**	.360*	.709**
	Sig. (2-tailed)	.000		.002	.000	.017	.000	.010	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
17الفقرة	Pearson Correlation	.445**	.429**	1	.518**	.460**	.216	.089	.566**
	Sig. (2-tailed)	.001	.002		.000	.001	.133	.538	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
18الفقرة	Pearson Correlation	.605**	.624**	.518**	1	.453**	.392**	.434**	.745**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.001	.005	.002	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
19الفقرة	Pearson Correlation	.428**	.336*	.460**	.453**	1	.587**	.285*	.532**
	Sig. (2-tailed)	.002	.017	.001	.001		.000	.045	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
20الفقرة	Pearson Correlation	.442**	.477**	.216	.392**	.587**	1	.595**	.666**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.133	.005	.000		.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

الفقرة21	Pearson Correlation	.473**	.360*	.089	.434**	.285*	.595**	1	.626**
	Sig. (2-tailed)	.001	.010	.538	.002	.045	.000		.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الاتجاهات	Pearson Correlation	.824**	.709**	.566**	.745**	.532**	.666**	.626**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الفقرة22	الفقرة23	الفقرة24	الفقرة25	الفقرة26	الفقرة27	الفقرة28	الاتجاهات
الفقرة22	Pearson Correlation	1	.643**	.389**	.133	.250	.002	.130	.574**
	Sig. (2-tailed)		.000	.005	.356	.080	.989	.370	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة23	Pearson Correlation	.643**	1	.561**	.233	.038	.277	.116	.732**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.104	.795	.052	.421	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة24	Pearson Correlation	.389**	.561**	1	.464**	.338*	.490**	.294*	.764**
	Sig. (2-tailed)	.005	.000		.001	.017	.000	.038	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة25	Pearson Correlation	.133	.233	.464**	1	.406**	.595**	.455**	.525**
	Sig. (2-tailed)	.356	.104	.001		.003	.000	.001	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة26	Pearson Correlation	.250	.038	.338*	.406**	1	.233	.440**	.405**

	Sig. (2-tailed)	.080	.795	.017	.003		.103	.001	.004
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة27	Pearson Correlation	.002	.277	.490**	.595**	.233	1	.352*	.468**
	Sig. (2-tailed)	.989	.052	.000	.000	.103		.012	.001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الفقرة28	Pearson Correlation	.130	.116	.294*	.455**	.440**	.352*	1	.434**
	Sig. (2-tailed)	.370	.421	.038	.001	.001	.012		.002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
الاتجاهات	Pearson Correlation	.574**	.732**	.764**	.525**	.405**	.468**	.434**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.004	.001	.002	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الفقرة29	الفقرة30	الفقرة31	الفقرة32	الفقرة33	الاتجاهات
الفقرة29	Pearson Correlation	1	.526**	.226	.516**	.283*	.300*
	Sig. (2-tailed)		.000	.115	.000	.047	.034
	N	50	50	50	50	50	50
الفقرة30	Pearson Correlation	.526**	1	.222	.583**	.168	.379**
	Sig. (2-tailed)	.000		.121	.000	.245	.007
	N	50	50	50	50	50	50
الفقرة31	Pearson Correlation	.226	.222	1	.416**	.314*	.671**
	Sig. (2-tailed)	.115	.121		.003	.027	.000

	N	50	50	50	50	50	50
الفقرة32	Pearson Correlation	.516**	.583**	.416**	1	.316*	.652**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.003		.026	.000
	N	50	50	50	50	50	50
الفقرة33	Pearson Correlation	.283*	.168	.314*	.316*	1	.503**
	Sig. (2-tailed)	.047	.245	.027	.026		.000
	N	50	50	50	50	50	50
الاتجاهات	Pearson Correlation	.300*	.379**	.671**	.652**	.503**	1
	Sig. (2-tailed)	.034	.007	.000	.000	.000	
	N	50	50	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ـ ثبات الفاكرونباخ لاستبيان اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	50	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	50	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items

.943	33

ـ صدق التجزئة النصفية لاستبيان اتجاهات التلاميذ نحو نشاط مستشار التوجيه:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	50	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	50	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.918
		N of Items	17[a]
	Part 2	Value	.879
		N of Items	16[b]
	Total N of Items		33
Correlation Between Forms			.801
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.889
	Unequal Length		.889
Guttman Split-Half Coefficient			.882

a. The items are: الفقرة1, الفقرة2, الفقرة3, الفقرة4, الفقرة5, الفقرة6, الفقرة7, الفقرة8, الفقرة9, الفقرة10, الفقرة11, الفقرة12, الفقرة13, الفقرة14, الفقرة15, الفقرة16, الفقرة17.

b. The items are: الفقرة17, الفقرة18, الفقرة19, الفقرة20, الفقرة21, الفقرة22, الفقرة23, الفقرة24, الفقرة25, الفقرة26, الفقرة27, الفقرة28, الفقرة29, الفقرة30, الفقرة31, الفقرة32, الفقرة33.

الملحق رقم (04) يوضح :نتاج الدراسة الأساسية

نتائج الفرضي الأولى:

Corrélations

		الذات_تقدير	التلاميذ_اتجاهات
الذات_تقدير	Corrélation de Pearson	1	-,181*
	Sig. (bilatérale)		,027
	N	150	150
التلاميذ_اتجاهات	Corrélation de Pearson	-,181*	1
	Sig. (bilatérale)	,027	
	N	150	150

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

نتائج الفرضي الثانية:

Descriptives

التلاميذ_اتجاهات

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
ثانوي أولى سنة	53	129,3396	20,25410	2,78211	123,7569	134,9223	81,00	165,00
ثانوي ثانية سنة	46	124,7174	23,59723	3,47922	117,7099	131,7249	66,00	162,00
ثانوي ثالثة سنة	51	124,4902	19,51550	2,73272	119,0014	129,9790	75,00	162,00
Total	150	126,2733	21,07892	1,72109	122,8724	129,6742	66,00	165,00

ANOVA

التلاميذ_اتجاهات

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	771,835	2	385,918	,867	,422
Intragroupes	65431,958	147	445,115		
Total	66203,793	149			

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: التلاميذ_اتجاهات

	(I) الدراسي_المستوى	(J) الدراسي_المستوى	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
						Borne inférieure	Borne supérieure
Différence significative de Tukey	ثانوي أولى سنة	ثانوي ثانية سنة	4,62223	4,25145	,523	-5,4439	14,6884
		ثانوي ثالثة سنة	4,84943	4,13838	,472	-4,9490	14,6478
	ثانوي ثانية سنة	ثانوي أولى سنة	-4,62223	4,25145	,523	-14,6884	5,4439
		ثانوي ثالثة سنة	,22720	4,29001	,998	-9,9302	10,3846
	ثانوي ثالثة سنة	ثانوي أولى سنة	-4,84943	4,13838	,472	-14,6478	4,9490
		ثانوي ثانية سنة	-,22720	4,29001	,998	-10,3846	9,9302
Scheffé	ثانوي أولى سنة	ثانوي ثانية سنة	4,62223	4,25145	,555	-5,8912	15,1356
		ثانوي ثالثة سنة	4,84943	4,13838	,505	-5,3844	15,0832
	ثانوي ثانية سنة	ثانوي أولى سنة	-4,62223	4,25145	,555	-15,1356	5,8912
		ثانوي ثالثة سنة	,22720	4,29001	,999	-10,3816	10,8360
	ثانوي ثالثة سنة	ثانوي أولى سنة	-4,84943	4,13838	,505	-15,0832	5,3844
		ثانوي ثانية سنة	-,22720	4,29001	,999	-10,8360	10,3816

التلاميذ_اتجاهات

	الدراسي_المستوى	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05
			1
Différence significative de Tukey[a,b]	ثانوي ثالثة سنة	51	124,4902
	ثانوي ثانية سنة	46	124,7174
	ثانوي أولى سنة	53	129,3396

	Sig.		,487
Scheffé[a,b]	ثانوي ثالثة سنة	51	124,4902
	ثانوي ثانية سنة	46	124,7174
	ثانوي أولى سنة	53	129,3396
	Sig.		,519

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 49,822.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

نتائج الفرضي الثالثة:

Statistiques de groupe

	التلميذ حالة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التلاميذ_اتجاهات	معيد غير	93	127,6344	20,11855	2,08620
	معيد	57	124,0526	22,56453	2,98874

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
التلاميذ_اتجاهات	Hypothèse de variances égales	,299	,585	1,010	148	,314	3,58178	3,54556	-3,42469	10,58824
	Hypothèse de variances inégales			,983	108,225	,328	3,58178	3,64483	-3,64275	10,80630

نتائج الفرضي الرابعة:

Statistiques de groupe

	التلميذ_حالة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الذات_تقدير	معيد غير	93	75,4731	8,73597	,90588
	معيد	57	75,7544	9,32792	1,23551

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الذات_تقدير	Hypothèse de variances égales	,823	,366	-,187	148	,852	-,28127	1,50798	-3,26122	2,69868
	Hypothèse de variances inégales			-,184	112,588	,855	-,28127	1,53203	-3,31661	2,75407