وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف. المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:. ...../2021

رقم التسجيل: 35095330/35096707

مستوى الطموح وعلاقته بالرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة

دراسة ميدانية بقسم علم النفس بجامعة المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في:

شعبة: علم النفس تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطلبة:

- ياسمينة ريغي
- سعاد صيد

إشراف الأستاذ:

د. سمير مرزوقي

السنة الجامعية: 2020-2021

شكر وعرفان

نشكر الله العلي القدير على اتمام هذا البحث، ونتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ الفاضل المشرف على هذه المذكرة الأستاذ مرزوقي سمير على ما قدمه لنا من إرشادات هادفة وتوجيهات قيمة والحرص الدائم على متابعة هذا العمل في مختلف مراحله.

كما نتقدم بشكرنا الجزيل إلى الاساتذة الاجلاء اعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة وتقييم هذه المذكرة.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بتشكراتنا الخالصة إلى كل الأساتذة والزملاء على تشجيعاتهم وإلى كل من أعاننا من قريب أو من بعيد لإعداد هذه المذكرة.

الإهداء

نحمد الله عز وجل على منه وعونه لإتمام هذا البحث

إلى التي وهبت فلذة كبدها كل العطاء و الحنان، إلى التي صبرت على كل شيء، التي رعتني حق الرّعاية و كانت سندي في الشدائد، و كانت دعواها لنا بالتوفيق، تتبعتني خطوة خطوة في عملنا، إلى من ارتحت كلما تذكرت ابتسامتها في وجهنا نبع الحنان أمهاتنا أعز ملاك على القلب و العين جزاها الله عني خير الجزاء في الدارين؛ إليهما نهدي هذا العمل المتواضع لكي ندخل على قلبهما شيئا من السعادة

إلى أ خواتنا و إخوتنا الذين تقاسموا معنا عبء الحياة ، كما نهدي ثمرة جهدنا لأستاذنا الكريم الدكتور: مرزوقي سمير الذي كلما تظلمت الطريق أمامنا لجأنا إليه فأنارها لنا و كلما دب اليأس في نفوسنا زرع فينا الأمل لنسير قدما و كلما سألنا عن معرفة زودنا بها و كلما طلبنا كمية من و قته الثمين وفره لنا بالرغم من مسؤولياته المتعددة،

إلى كل أساتذة قسم العلوم الإنسانية و الاجتماعية، و إلى كل من يؤمن بأن بذور نجاح التغيير هي في ذواتنا و في أنفسنا قبل أن تكون في أشياء أخرى. ..

قال الله تعالى " :

إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم" الآية 11 من سورة الرعد

إلى كل هؤلاء نهدي هذا العمل

فهرس المحتويات

شكر وتقدير

إهداء

ملخص

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

مقدمة: ..... أ

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

الاشكالية: 4

التساؤل العام: 6

التساؤلات الفرعية: 6

الفرضيات: 6

الأهداف: 7

أهمية الدراسة: 7

تحديد المفاهيم إجرائيا: 8

الدراسات السابقة: 8

الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة 14

الفصل الثاني: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد: 22

1.منهج الدراسة: 23

2.الدراسة الاستطلاعية: 23

3.أدوات الدراسة: 35

4.عينة الدراسة الأساسية: 37

5.الأساليب الاحصائية المستخدمة: 40

خلاصة الفصل: 42

الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد: 44

1.عرض وتحليل نتائج الدراسة 45

2.مناقشة نتائج الدراسة 51

خاتمة: 59

قائمة المصادر والمراجع 63

قائمة الجداول

الجدول رقم1 : مصفوفة ارتباطات بنود محور الرغبة في التخصص مع الدرجة الكلية للمحور. 26

الجدول رقم2 : مصفوفة ارتباطات بنود محور (الرضا عن المناهج الدراسية) مع الدرجة الكلية للمحور..... 27

الجدول رقم 3: مصفوفة ارتباطات بنود محور الرضا عن المهنة المستقبلية مع الدرجة الكلية للمحور. 28

الجدول رقم 4: يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لاستبيان الرضا نحو التخصص وأبعاده الفرعية 29

الجدول رقم 5: يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان الرضا عن التخصص. 29

الجدول رقم 6: مصفوفة ارتباطات بنود محور النظرة الى الحياة مع الدرجة الكلية للمحور. 30

الجدول رقم 7: مصفوفة ارتباطات بنود محور النظرة الى الدراسة الجامعية مع الدرجة الكلية للمحور 31

الجدول رقم 8: مصفوفة ارتباطات بنود محور (التفوق الدراسي) مع الدرجة الكلية للمحور. 32

الجدول رقم 9: مصفوفة ارتباطات بنود محور تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس مع الدرجة الكلية للمحور. . 32

الجدول رقم 10: مصفوفة ارتباطات بنود محور الميل الى المثابرة في الدراسة مع الدرجة الكلية للمحور..... 33

الجدول رقم 11: يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لاستبيان مستوى الطموح وأبعاده الفرعية 34

الجدول رقم 12: يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان مستوى الطموح. 34

الجدول رقم 13: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس..... 25

الجدول رقم 14: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص 25

الجدول رقم 15: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس..... 38

الجدول رقم 16: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص 38

الجدول رقم 17: يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة..... 39

الجدول رقم 18: يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين مستوى الطموح الرضا عن التخصص..... 45

الجدول رقم 19: يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات استجابات افراد العينة على استبيان الرضا نحو التخصص تبعا لمتغير الجنس..... 46

الجدول رقم 20: يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات استجابات افراد العينة على استبيان مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس..... 47

الجدول رقم 21 : يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات افراد العينة في استبيان مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص..... 48

الجدول رقم 22: يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات افراد العينة في استبيان الرضا نحو التخصص تبعا لمتغير التخصص..... 49

الجدول رقم 23: يوضح المقارنات البعدية بهدف تحديد لصالح من الفروق في الرضا عن المهنة المستقبلية 50

قائمة الأشكال

الشكل رقم 1 : يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس..... 25
الشكل رقم 2: يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص 26
الشكل رقم 3: يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس..... 38
الشكل رقم 4: يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص 39
الشكل رقم 5: يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير مستوى الطموح 40
الشكل رقم 6: يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير الرضا عن التخصص..... 40

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والرضا نحو التخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة.

تم إجراء الدراسة على عينة مقدرة بـ (108) طالب وطالبة سنة اولى ماستر جامعي بقسم علم النفس الموسم الدراسي 2021/2020 بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، واعتمدنا على المنهج الوصفي الارتباطي والأساليب الاحصائية التالية: (معامل الارتباط بيرسون، معامل آلفا كرونباخ، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، قيمة T).

وأما عن ادوات جمع البيانات تمثلت في مقياس مستوى الطموح ومقياس الرضا نحو التخصص.

وقد توصلنا إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح لدى الرضا نحو التخصص لدى طلبة تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر 1 تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة ماستر 1 تعزى لمتغير التخصص.
- لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر 1 تعزى لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: مستوى الطموح، الرضا عن التخصص، الطالب الجامعي.

Study summary:

This present study seeks to detect the relationship between the level of ambition and satisfaction with the academic major among University students.

The study is carried out on a sample of 108 first year master student, male and female, in the psychology department at Mohamed Boudiaf University for the academic session 2020-2021.

The descriptive correlational method is used along with other statistical methods: pearson correlation coefficient, cronbach's alpha coefficient, arithmetic mean, standard deviation and T value.

The tools of data collection are represented in the scale of ambition and the scale of satisfaction with the major.

We have come up to the following results:

- There are no statistically significant differences in the level of ambition of students, satisfaction towards specialization, due to the gender variable.
- There are no statistically significant differences in the level of satisfaction among first year master students regarding the gender variable.
- There are no statistically significant differences in the level of ambition among first year master students regarding the major variable.

There are no statistically significant differences in the level of satisfaction with the major among first year master students regarding the major variable.

Keywords: level of ambition, satisfaction with the major, university student.

مقدمة

مقدمة:

يعد مستوى الطموح من أهم المتغيرات التي لها تأثير هام في حياة الفرد، فعلى أساسه يتحدد مستقبل الإنسان كما أنه يعتبر بعدا من أبعاد الشخصية الإنسانية لها تأثير بالغ على حياة الفرد والجماعة، بحيث يعتبر كمؤشر يوضح أسلوب تعامل الفرد مع نفسه ومع البيئة الاجتماعية المحيطة به حيث أن الشخص الطموح هو الذي له القدرة على تخطي الصعاب واستخدام قدراته وإمكاناته الذاتية لتحقيق أهدافه التي يصبوا إليها. (منصور، 2017، ص3)

فعندما يطمح الفرد لأمر ما فإنه يسلك كل السبل الكفيلة لتحقيقه، ولكنه قد ينجح أو يفشل في ذلك، ونجاحه يعتمد على مدى كفاءته وقدرته وتقديره لذاته وتبعا لخبرات النجاح أو الفشل التي اكتسبها في حياته إضافة للعديد من العوامل يمكن أن تؤثر في إمكانية تحقيق طموحه من عدمها ويظهر طموح الفرد ويتبلور بشكل واضح في المرحلة الجامعية التي تعد المحطة الأخيرة في رحلة إعداد الفرد أكاديميا وعلميا وتهيئته لدخول سوق العمل والمهن والانتقال من الدراسة النظرية إلى الواقع والحياة العملية. (كحيلة وآخرون، 2017، ص 4)

حيث يعتبر مستوى الطموح الدافع الذي يدفعه للنجاح في تحقيق غاياته وآماله يؤدي به ذلك إلى بلوغ مستويات طموحاته، مما يزيد من ثقته بنفسه والمحيطين به، فيصبح أكثر ارتباطا في تخصصه ودراسته.

في حين يعتبر موضوع الرضا نحو التخصص من بين أهم المواضيع التي نالت اهتمام العديد من الباحثين في مجال العلوم النفسية والتربوية، إذ يعد عاملا يستدل به عن مختلف المشاعر، التي تكونت لدى الطالب نحو تخصصه وهذه المشاعر تكون إيجابية عندما يحقق الطالب اشباع لحاجاته، وعلى النقيض من ذلك فإذا كان التخصص الذي يشغله لا يشبع حاجاته فيؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو التخصص بصفة عامة لذا يعد رضا الطالب عن تخصصه الأساس لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي. (شافو وخلفاوي، 2017، ص 10)

وانطلاقا مما تقدم ذكره جاءت دراستنا هذه لمحاولة معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر 01، بقسم علم النفس ولدراسة هذه المشكلة قمنا بتقسيم الدراسة إلى جانبين نظري وتطبيقي.

الجانب النظري: يحتوي على فصل واحد

الفصل الأول: تطرقنا إلى مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهميتها وأهدافها وتوضيح المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة، والدراسات السابقة المرتبطة بها والتعقيب عليها وبعد ذلك:

الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة: المتعلقة بمستوى الطموح والرضا نحو التخصص الدراسي بدأنا بمفهوم المتغير الأول (مستوى الطموح) ومفهوم المتغير الثاني (الرضا) وبعدها عرضنا النظريات المفسرة لمتغيرات الدراسة (مستوى الطموح، الرضا).

الفصل الثاني: الخاص بالإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الميداني حيث يتم فيه عرض الدراسة الاستطلاعية مع ذكر الهدف منها وعينتها وحدودها الزمانية والمكانية ونتائجها، ثم التطرق للدراسة الأساسية التي تتضمن المنهج المستخدم في الدراسة، ثم عرض المعاينة، التي تم فيها ذكر المجتمع الأصلي وعينة الدراسة الأساسية وحجمها، طرق اختيارها، وبعد ذلك التطرق إلى زمان ومكان إجراء الدراسة الأساسية وأخيرا الأساليب الاحصائية المستعملة في الدراسة.

اما الفصل الثالث: الذي يبرز عرض وتحليل النتائج ثم مناقشتها وتفسير النتائج المتحصل عليها من الدراسة.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

الاشكالية

التساؤل العام

التساؤلات الفرعية

الفرضيات

الأهداف

أهمية الدراسة

تحديد المفاهيم إجرائيا

الدراسات السابقة

الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

الاشكالية:

يعتبر التعليم الجامعي المرآة العاكسة لواقع الأمة وأحد الركائز التي يعتمد عليها المجتمع، فهو الأساس في تقدمه وتطوره ويقاس تطوره بسرعة تجاوبه مع التغييرات الاجتماعية والتحديات التربوية التي يطرحها مجتمع المعلومات وبالتالي فإن هذا الأخير يلعب دورا بارزا وحيويا في دفع حركة التقدم والتنمية وذلك من خلال مؤسساته المتمثلة في الجامعات والمعاهد وغيرها بتزويد المجتمع بالقوى البشرية المؤهلة تأهيلا علميا وثقافيا وتربويا (فوزي، 2009، ص 9)

فهي من المراحل التعليمية المهمة في حياة الطالب، فهي اولى الخطوات الحقيقية التي يتقدم بها نحو المستقبل الذي ينشده ويسعى إلى تحقيقه على أفضل ما يكون، لأنها الخطوة الأساسية التي يبنى عليها العمل وتحقيق الذات، لذلك نجد الطالب بمجرد انهائه المرحلة الثانوية يبدأ بالتفكير في التخصص الذي سيدرسه في الجامعة والمجال الذي سيحقق له أفضل النتائج التي توصله إلى الانخراط في سوق العمل وتحقيق احتياجاته ورغباته وبدأ الحياة العملية الفعلية.

ولذلك فإن مستوى الطموح يلعب دورا هاما في حياة الفرد فعلى أساساه يتحدد مستقبل الإنسان وآماله، فمستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الانسانية بمعنى أنها موجودة لدى الجميع تقريبا ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة. (هدهول، 2016، ص 3)

ولقد عرف مستوى الطموح على أنه خطوات وأهداف ومعايير يضعها الفرد في إطار أهدافه المرحلية والبعيدة في الحياة ويتوقع الوصول إليها عن طريق سعيه في ضوء خبراته وقدراته الراهنة ويكون الفرد سبق أن حددتها للوصول إليها وبالتالي تمثل مستوى الطموح الذي يرغب في الوصول إليه مع الاعتقاد وبتوفير المقدرة لديه. (جويدة، 2015، ص 17)

وتشير كامليا عبد الفتاح إلى أن مستوى الطموح يتأثر ارتفاعا وانخفاظا بعدد من سمات الشخصية، فقد أوجد أن التكيف والاتزان الانفعالي، وتقدير الذات ومفهوم الذات

الايجابي والانبساط تساعد في رفع مستوى الطموح، في حين يعتبر الاضطراب الانفعالي والتقدير السلبي للذات، والانطواء سمات تعمل في خفض مستويات الطموح، وبما أن مستوى الطموح يعد بعدا من الأبعاد الأساسية في تركيب الشخصية وبسمة من سماتها فهو تحد المتغيرات ذات التأثير فيما يصدر عن الفرد من سلوك ولعل الكثير من إنجازات الفرد وتقدم الأمم والشعوب يعود إلى القدر المناسب من مستوى الطموح فضلا عن توفير العوامل الأخرى التي تساعد على هذا الإنجاز والتقدم. (عبد الفتاح، 1984، ص 18)

في حين يعتبر اختيار الطالب لتخصصه الدراسي من أهم المشاكل التي يواجهها عدد كثير من الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي نظرا لعدم معرفة الطلبة لطبيعة التخصصات الموجودة في الجامعة وكثيرا من الطلبة يزاولون تعليمهم وفقا لتخصصهم الدراسي الذي يتناسب مع قدراتهم العلمية وميولهم الشخصية في حين يتعرض البعض لصعوبات من جراء اختيارهم لتخصصات دراسية لا تتناسب مع قدراتهم فيكتشفون بعد فوات الأوان عدم مقدرتهم على مزاولة الدراسة في هذا التخصص.

وفي هذا الإطار بنت العديد من الدراسات أن نجاح الطالب الجامعي في دراسته يتوقف على مدى اختيار تخصصه الدراسي بناءا على ميوله ورغباته وهذا ما أكدته دراسة مجدي حبيب 1990، حول الرضا عن الدراسة لدى عينة من الطلاب بجامعة طنطا والمنونية واختيار الطالب لتخصصه الدراسي يرتبط بالمهنة التي سوف يشغلها مستقبلا وأداء عمله بكفاءة وفعالية في مساره الجامعي، وهذا ما أكدته دراسة ونس وبوردون 1995، بالولايات المتحدة الأمريكية حول علاقة درجة رضا الطلبة بمستوى ادائهم في المرحلة الجامعية (صيفور، 2020، ص 2)

وعليه يعتبر اختيار الطالب للتخصص والرضا عليه من الموضوعات ذات الأهمية في حياته الحاضرة والمستقبلية، فالطالب عندما يختار التخصص الذي يريده فهو بذلك يؤكد على ضرورة اشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وتحقيق طموحاته ورغباته.

ونتيجة لذلك ألت إشكالية بحثنا حول ماذا كانت هناك علاقة بين مستوى الطموح والرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر 1 قسم علم النفس.

التساؤل العام:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى الطموح والرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر 01 لقسم علم النفس.

التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة ماستر 01 قسم علم النفس تعزى لمتغير التخصص.
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة ماستر 01 قسم علم النفس تعزى متغير الجنس.
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر 01 قسم علم النفس تعزى بمتغير التخصص.
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر 01 قسم علم النفس تعزى لمتغير الجنس.

الفرضيات:

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى الطموح والرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر "1" بقسم علم النفس.

الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة ماستر "1" تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر "1" تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة ماستر 1 تعزى لمتغير التخصص.
- توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر "1" تعزى لمتغير التخصص.

الأهداف:

- الكشف على وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة ماستر 01 قسم علم النفس تعزى لمتغير التخصص.
- الكشف على وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة ماستر 01 قسم علم النفس تعزى لمتغير الجنس.
- الكشف على وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر 01 قسم علم النفس تعزى لمتغير التخصص.
- الكشف على وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر 01 قسم علم النفس تعزى بمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتناول هذه الدراسة مفهومين من المفاهيم ذات الأهمية وهما مفهوم الرضا نحو التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، وهو موضوع من الموضوعات ذات الأهمية في المجالات البحثية، وذلك للتعرف على طبيعة شعور الطالب اتجاه تخصصه الدراسي ومدى ارتياحه ومواصلته لدراسته، وكونها تسلط الضوء على مفهوم الرضا في التخصص الدراسي وهم في مرحلة الشباب والتي تتأثر بشكل مباشر على نتائجهم وتوجهاتهم المهنية في المستقبل والتعرف على الرضا نحو التخصص الدراسي، وارتباطه بمستوى الطموح.

الأهمية التطبيقية:

تساهم نتائج هذه الدراسة في محاولة لفت انتباه الموجهين عقد تلبية رغبات الطلبة في اختيار تخصصهم المناسب وكذا الأخذ بعين الاعتبار جوانب أخرى هامة وهو مستوى الطموح للطلبة حتى يكون اختيار التخصص الدراسي متماشيا مع ميولاتهم ورغباتهم وطموحاتهم.

تحديد المفاهيم إجرائيا:

الرضا: هو حصيلة التفاعل بين ما يريده الطالب وما يحصل عليه فعلا، أي تلبية الرغبة التي يريدها.

الرضا عن التخصص: هي الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس التخصص الدراسي المستخدم في البحث.

مستوى الطموح: هو مستوى الرغبة في تحقيق مجموعة الأهداف والغايات التي يطمح إليها الفرد للوصول إليها في شتى المجالات، ويسعى جاهدا لتحقيقها، حيث يقاس هذا المستوى بالدرجة المتحصل عليها في مقياس مستوى الطموح والذي ينقسم بدوره إلى مستوى (مرتفع، منخفض، متوسط).

طلبة الجامعة: هم الأفراد الذين يزاولون دراستهم في الجامعة، ويتمتعون بمجموعة من القدرات والإمكانيات العلمية التي تؤهلهم لمواصلة دراستهم فيها.

الدراسات السابقة:

أ. دراسة مشابهة:

1) دراسة فاطمة ميسة، فضيلة ميسة (2014):

بعنوان الرضا نحو التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي ببعض كليات جامعة الوادي، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الرضا نحو التخصص الدراسي بمستوى الطموح سنة أولى جامعي تم إجراء الدراسة على عينة مقدرة بـ 89 طالب وطالبة سنة أولى تخصص علمي وتخصص أدبي وباستخدام المنهج الوصفي

وقامت الباحثيتان باستخدام أداة جمع البيانات تمثلت في مقياس الرضا نحو التخصص ومقياس مستوى الطموح وتوصلت النتائج إلى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا نحو التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة.

ب.دراسات متعلقة بالرضا عن التخصص:

دراسة لعشاش لمباركة (2015):

بعنوان رضا طلاب السنة أولى جامعي عن التوجيه الالكتروني، دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى رضا طلاب السنة الأولى جامعي عن التوجيه الالكتروني ثم إجراء الدراسة على عينة تتكون من (132) طالبا وطالبة تخصص علمي وأدبي طبقتا عليها مقياس الرضا عن التوجيه ألفه إبراهيم طيبي وكيفته الباحثة على طلبة الجامعة، وباستخدام المنهج الوصفي، اختارت العينة بالطريقة العشوائية النسبية، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- مستوى رضا الطلاب السنة أولى جامعي عن التوجيه الالكتروني متوسط.

دراسة جيهاد معروف (2018): بعنوان الرضا عن التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي.

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للانجاز الدراسي لدى عينة من طلبة السنة الثانية بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

حيث طبقت الدراسة على عينة (182) طالبة وطالب (151) إناث و (31) ذكور واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ولجمع المعلومات استخدمت مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من إعداد المشرقي (2012) ومقياس الرضا عن التوجيه من إعداد الطالبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى الرضا عن التوجيه الجامعي لدى أفراد العينة مرتفع.

دراسة سليم صيفور (2020): بعنوان الرضا نحو التخصص الدراسي الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين جامعة تاسوست جيجل.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرضا نحو التخصص الدراسي الجامعي والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، ومن أجل ذلك تم إعداد مقياس الرضا نحو التخصص الدراسي الجامعي، وأخذ مكيف حول الدافعية للإنجاز وبعد تطبيق هذين المقياسين على عينة قدرها 50 طالب من كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الرضا نحو التخصص الدراسي الجامعي والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.
- مستوى الرضا نحو التخصص الدراسي الجامعي مرتفع لدى الطلبة الجامعيين.

ج. دراسات متعلقة بمستوى الطموح:

دراسة وزاني أمينة، رحمون زلمة (2017): بعنوان قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح الأكاديمي، لدى طلبة قسم علم النفس من جامعة الجلفة، لهذا الغرض طبقا لمقياسين هما: الأول مقياس قلق المستقبل من إعداد صلاح الدين أبو ناهية (1986) على عينة مكونة من (80) طالب وطالبة منهم (42) طالب و (38) طالبة وقد أظهرت النتائج إلى أنه:

- لا توجد علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل ومستوى الطموح الاكاديمي.

دراسة مريم بن كريمة (2015): بعنوان علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة الباكالوريا.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة الباكالوريا بورقلة.

واعتمد الباحث على المنهج الوصفي العلائقي كما اعتمدت الدراسة على أداتين هما تقدير الذات (لكوبر سميث) ومقياس مستوى الطموح المصمم من طرف الطالبة.

وبعد التأكد من صدق وثبات الأداتين طبقت الدراسة على عينة بلغ تعدادها 277 طالبا وطالبة من المعيدين في شهادة الباكالوريا ببعض الثانويات التي اختيرت عشوائيا بسيطة من منطقة ورقلة، حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة الباكالوريا.

دراسة نصيرة بلعقون (2018): بعنوان مستوى الطموح وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي بجامعة عبد العزيز الشريف ببلدية الوادي.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي ولقد افترضنا الفرضية العامة والتي كانت تنص على النحو التالي:

توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الطموح وقلق الإمتحان لدى عينة الدراسة، على عينة قدرت بـ 90 تلميذ وتلميذة ثم استخدام جمع البيانات المتمثلة في مقياس مستوى "الطموح" ومقياس قلق الامتحان، باتباع المنهج الوصفي وتم التواصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة.
- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الطموح وقلق الاستعداد للإمتحان لدى عينة الدراسة.

دراسة سمية ليغة (2017): بعنوان الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطلبة المتزوجين بجامعة حمة لخضر.

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية ومستوى الطموح لدى الطلبة المتزوجين وللكشف عن هذه العلاقة قام باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي

المقارن، ذلك ملائمة لطبيعة الموضوع وللتحقق من الفرضيات وعلى ضوء أهداف البحث وفرضيات الدراسة، ثم تطبيق أداة قياس المتمثلة في الاستبيان (استبيان يقيس الضغوط النفسية، واستبيان بقياس مستوى الطموح) على عينة عشوائية بسيطة وقد توصلت النتائج إلى ما يلي:

- توجد علاقة عكسية دالة احصائيا بين درجة الضغوط النفسية ومستوى الطموح لدى الطلبة المتزوجين.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتزوجين، تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى الطلبة المتزوجين تعزى لمتغير الجنس.

وقد استفدنا من تلك الدراسات مستوى الطموح والرضا نحو التخصص ومن جهة أخرى لدى الطالب الجامعي (عينة الدراسة الحالية) حيث تلك الدراسات أعطت لنا انطباعا عن أخر ما تناوله الباحثين والنظرة الشمولية لما توصل إليه هؤلاء الباحثين، وقد استفدنا أيضا من النتائج والأدوات وكذلك طرح التساؤلات الدراسة وصياغة الفرضيات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي تم تناولها في بحثنا هذا يتضح لنا أن موضوعي مستوى الطموح وعلاقته بالرضا نحو التخصص حضي بدراسات كثيرة وهذا يدل على أهميته الكبيرة.

ونلاحظ من خلال الدراسات السابقة ما يلي:

بالنسبة للمنهج فإن أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي بمختلف أشكاله وهو ما استخدمناه في دراستنا هذه باعتباره المنهج المناسب لدراستنا، والذي يقوم بوصف وتحليل وتفسير الظاهرة كما هي في وقتها الحالي، وهو المنهج الأكثير شيوعا واستخداما.

- أما بالنسبة للأدوات فقد استخدمت هذه الدراسات أدوات مختلفة لجمع البيانات كالإستبيان وبعض المقاييس المقننة ولكن كان الاستبيان هو الأداة الفعالة في معظم الدراسات، وكذلك سنعتمد عليه في دراستنا الحالية.
- وكذلك اختلاف من حيث العينة التي تراوحت (80) طالبا وطالبة في دراسة وزاني أمينة (2017) حتى تصل إلى (277) طالبا وطالبة دراسة مريم بن كريمة طبقا لاختلاف متغيرات البحث، واختلاف الظروف التي أنجزت فيها الدراسة بالإضافة إلى حجم مجتمع الدراسة.
- كما اختلفت طريقة اختيار العينة من دراسة إلى أخرى فهناك من استعمل الطريقة العشوائية البسيطة كما في دراسة مريم بن كريمة (2015).

وهناك من استخدم الطريقة العشوائية النسبية كما في دراسة لعشاش لمباركة (2015).

أما من حيث النتائج فاختلفت الدراسات فيما توصلت إليه حسب هدفها، فحسب دراسة وزاني أمينة، رحمون ريمة (2017) لا توجد علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل ومستوى الطموح الأكاديمي، ودراسة فاطمة ميسة، فضيلة ميسة (2014)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا نحو التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة، في حين دراسة جيهاد معروف (2018) توصل إلى مستوى الرضا عن التوجيه الجامعي لدى أفراد العينة مرتفع.

هذه الدراسة اشتركت مع دراستنا في متغير الرضا عن التخصص، وكذا في عينة الدراسة والمتمثلة في الطلبة الجامعيين.

الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

مفهوم مستوى الطموح:

لغة:

تجمع القواميس والمعاجم على معان لغوية واحدة لمستوى الطموح، ووردت في (لسان العرب) على النحو التالي: طمح بصره يطمح طمحاً، رفعه، رجل طماح: بعيد الطرف، فرس طماح الطرف، طامح البصر، وطموحه مرتفعة.(منى، 2017، ص 22)

في الإصطلاح:

يعرف مستوى الطموح بأنه سمة ثابتة ثباتا نسبيا يتحدد في ضوء في تكوين النفس للفرد، وإطاره المرجعي وخيراته من النجاح والفشل وتبدو في نظرة الفرد للحياة، واتجاهاته نحو التفوق، ومدى تحديده للأهداف والخطط، وميله إلى الكفاح، ومدى تحمله للمسؤولية والاعتماد على النفس والمثابرة والرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ. (الزيات، 2001، ص 580)

تعريف راجح (1968): اعتبر مستوى الطموح دافعا اجتماعيا فرديا وعرفه بأنه المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز الأعمال اليومية (عبد الفتاح، 1990، ص 9)

النظريات المفسرة لمستوى الطموح:

أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة نظرية المجال وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة وقد يرجع السبب في ذلك للأعمال المتعددة التي أسهم بها.

1. **نظرية القيمة الذاتية للهدف:**

قدمت اسكالونا (1940) نظرية القيمة الذاتية للهدف، وتمت دراسة هذه النظرية بعد ذلك على يد فستنجر، ثم أدخل عليها جولد وليفين تعديلات حيث ربط هذه الدراسة بفكرة الإطارات المرجعية وذلك على نطاق واسع وترى اسكالوتا أنه على أساس القيمة الذاتية

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

وهذه النظرية تحاول تفسير ثلاث حقائق:

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

وتقول إسكالونا إن هناك فروقا كبيرة جدا بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم ويتحكم فيهم لتجنب الفشل أو للبحث عن النجاح، فبعض الناس يظهرون خوفا شديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف.

(عبد الفتاح، مرجع سبق ذكره، ص 47)

2.نظرية أدلر Adler:

يعتبر أدلر الإنسان كائنا اجتماعيا تحركه دوافع اجتماعية في الحياة فهو له أهداف في حياته يسعى إلى تحقيقها واضعا في اعتباره تقدير المجتمعات واعتباراته المختلفة وتعتبر تلك الاعتبارات الاجتماعية بمثابة حوافز تحرك سلوكه وتحدد الأهداف التي يحاول تحقيقها من خلال قدراته وتخطيطه ومن المفاهيم الأساسية عند أدلر الذات الخلاقة، الكفاح في سبيل التفوق، أسلوب الحياة، الأهداف النهائية، مشاعر النقص وتعويضها وتمثل الذات الخلاقة نظاما شخصيا وذاتيا للغاية التي تبحث عن الخبرات التي تساعده على تحقيق أسلوب الشخص الفريد والمميز في حياته ويعتبر أدلر مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطريا فالفرد

يسعى للكفاح من أجل التفوق وذلك منذ ميلاده حتى وفاته وهو الغاية التي يسعى جميع البشر إلى بلوغه وتعتبر الغاية التي ينشط الشخص لتحقيقها عامل حاسم في توجيه سلوكه. (زيدان، 2017، ص 56-57)

3.نظرية المجال لليفين ،Kurtlovin

يذكر ليفين عند كلامه عن أثر القوى الدافعة في التكوين المعرفي للمجال: أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم في المدرسة، وقد أجملها فيما سماه بمستوى الطموح، حيث يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة، بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا والاعتداد بالذات، فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي ويطمح في تحقيق أهداف أبعد وإن كانت مترتبة على الأولى، إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منالا، وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح.

وقد دلت دراسة الطموح السيكولوجية على أن الطموح على درجات فقد يكون مجرد رغبة للقيام بتحقيق هدف، وقد يكون على درجة القوة بحيث يحدد الهدف ويعبئ قوى الجسم لتحصيله، في هذه الحالة يقال إن مستوى الطموح عند الفرد عاد أو راق، وتعتبر نظرية المجال أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وقد يرجع ذلك للأعمال المتعددة التي أسهم بها ليفين وتلاميذه في هذا المجال ويعتبر ليفين أن هناك عوامل متعددة تعتبر قوى دافعة تؤثر في مستوى الطموح منها ما يأتي:

- **عامل النضج:** فكلما كان الفرد أكثر نضجا، كان في متناول يده وسائل جمع تحقيق أهداف الطموح وكان أقدر على التفكير في الوسائل والغايات على السواء.
- **القدرة العقلية:** كلما كان الفرد أكثر قدرة كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.
- **النجاح والفشل:** فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط وكثيرا ما يكون معرقلا للتقدم في العمل.

- **الثواب والعقاب:** الثواب المادي المعنوي (الأجور، الحوافز، الترقية) يرفع من مستوى الطموح، ويجعل الإنسان يقوم بتنظيم نشاطه ويوجهه نحو تحقيق الهدف.
- **القوى الانفعالية:** ويقصد بها الجو العام الذي يمارس فيه العمل مثل: شعور الفرد بتقدير الزملاء واعجابهم بنشاطه وانتاجه وعلاقاته الطيبة برؤسائه وشعوره بأنه متقبل من جماعة العمل كل ذلك يعتبر سببا في ارتفاع مستوى الطموح وعكس ذلك يؤدي إلى كراهيته للمؤسسة وللعمل ويتسبب في غيابه المتكرر وبالتالي انقاص مستوى طموحه.
- **القوى الاجتماعية والمنافسة:** فقد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح ولكنها قد تنقلب إلى أنانية أو تنازع، ولذا يجب أخذ ذلك بعين الاعتبار.
- **مستوى الزملاء:** قد تكون معرفة الأخصائي لمستوى زملائه، ومقارنته بمستواه شخصيا سبب في رفع مستوى طموحه ودفعه للعمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف.
- **نظرة الفرد إلى المستقبل:** تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته على أهدافه الحاضرة، فالشخص الذي يمتد بحره وتفكيره إلى مستقبل زاهر يكون تحصيله مخالفا لشخص ينظر للمستقبل.

(دغيش، 2018، ص 101-102).

مفهوم الرضا:

يشار إلى الرضا في اللغة بأنه ضد السخط وفي اللغة الانجليزية يعرف بأنه التعويض أو التحسن أو الإشباع لرغبة او حاجة كما يشار إلى الحاجة أو الكيفية التي تشبع الكائن فهو مصدر ووسيلة لتحقيق الرغبة.

وفي قاموس العلوم السلوكية يشار إلى الرضا بأنه عبارة عن حالة السرور لدى الكائن عندما يتحقق الهدف والميل لديه.

كما ينظر إلى الرضا في علم النفس بأنه الحالة الشعورية التي تصاحب بلوغ الفرد لغاية ما أو وصوله إلى هدف معين يصف الحالة النهائية من الشعور التي توافق بلوغ الغاية وتعقب اشباع الحاجات والرغبات لدى الفرد. (بهنسى، 2011، ص 40)

نظريات الرضا نحو التخصص الدراسي:

هناك العديد من النظريات التي تناولت الرضا نحو التخصص الدراسي بصورة أكثر تحديد ودقة ومن بينها:

نظرية التقييم الجوهري للذات جدج (1997):

يرى جدج أن التقييم الجزئي لكل الجوانب الخاصة بأي مجال من مجالات الحياة هو الذي ينتج الشعور النهائي بالرضا عن ذلك المجال الخاص بالحياة مثل (العمل، الأسرة ...) ومن ثم يتسبب في الشعور العالم بالرضا عن الحياة حيث يعرف جدج التقييم الجوهري للذات على أنه مجموع الاستنتاجات الأساسية التي يصل إليها، لأفراد عن ذواتهم وقدراتهم حيث حدد أربع محكات معيارية لتحديد العوامل الممثلة للتقييم الجوهري للذات وهي:

1)**مرجعية:** الذات هي الذات الإطار الخاص بالفرد ويمكنه من تقييم ذاته وقدراته التي يقوم بها.

2)**بؤرة التقييم:** وهي عبارة عن فجوة خاصة لتقييم الشخص لذاته وإعطاء أحكام على الأشياء والأعمال.

3)**السمات السطحية:** وهي القدرات وإمكاناته واستعداداته وإضفاء تقييمات عليها.

4)**اتساع الرؤية وشمول المنظور:** ونقصد به الإطلاع الواسع للفرد في كافة المجالات الحياة مما ينتج عنه القدرة على تقييم ذاته وذوات الآخرين.(أحمد، 2008، ص 15)

وقد وجد جدج GUDGE أن الأفراد الذين يمتلكون تقييما جوهريا مرتفعا للذات أكثر شعور بالرضا عن الحياة وعن الميادين العديدة للحياة مثل الأسرة والعمل والدراسة لأنهم أكثر ثقة في قدراتهم على الاستفادة من عل فرصة تقدم في حياتهم (مرجع سابق، ص 16).

نظرية المعرفية الاجتماعية المهنية (للنت Inet، وآخرون) 1991:

تفترض النظرية وجود ثلاث عوامل مؤثرة في الرضا الأكاديمي:

1. التطور في تحقيق الأهداف المرجوة.
2. الاختيار.

3. الأداء.

كذلك تفترض النظرية المعرفية الاجتماعية المحفية للنت أن الرضا الأكاديمي الدراسي يمكننا التنبؤ من خلال دراستا لمدى تحقيق الفرد لأهدافه والعمل على تطويره للوصول إلى تحقيق تلك الأهداف، وكذلك من خلال فعاليته الذات والتي يقصد بها درجة امتلاك الطالب لمهارات والقدرات اللازمة لتحقيق النجاح وكذلك أيضا من خلال تحقيق نتائج تلك التوقعات ودرجة المساندة الاجتماعية والبيئية المحيطة به، ويؤكد لنت أن بعض المتغيرات المعرفية والاجتماعية ذات فائدة كبيرة في التنبؤ بوجود درجة الرضا الأكاديمي لأنها تمثل مصادر الرضا التي تتأثر بالقوة الشخصية، كما يؤكد النموذج الاجتماعي المعرفي للتنبؤ بالرضا الأكاديمي على أن عدم القدرة على التطوير في تحقيق الأهداف يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وأن التطور في تحقيق الأهداف يصح أكثر قابلية للحدوث وأكثر سهولة إذا ما استطاع الفرد أن يتنبأ أهداف واضحة محددة وتتحدى قدراته ويمكنه انجازه، كذلك ما استطاع الفرد تنمية فعاليته الذاتية، فضلا عن توفر أنواع المساندة البيئية والاجتماعية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف مثل: التشجيع الاجتماعي النمذجة الاجتماعية التعلم والتدريب الفعال وعندها يتمكن الطالب من تخطي كل العقبات التي تواجهه في طريقة نحو تحقيق أهدافه المنشودة.(ميسة، 2014، ص 16).

نظرية سوبر (SUPER / 1990):

يؤكد سوبر نظريته على أن الفرد عندما يحاول الجمع بين أكثر من دور في الحياة مثل دوره في الأسرة أو دوره كفرد في المجتمع أو دوره كصديق..... إلخ، يمكن أن يتسبب في خلق شعور بالرضا والقلق، ويتوقف ذلك على مدى شعوره بأهميته كل دور من هذه الأدوار ومركزها في حياته، وقد أكدت العديد من الدراسات على ما قاله سوبر من أن الأفراد الذي يمتلكون درجة قوية من التجانس والتناغم بين أدوارهم في الحياة ونعني بها تلائم الأفراد مع الأدوار التي يقومون بها وإتقانهم لأكثر من دور مثل دورهم في العمل وفي الحياة العائلية نجدهم أكثر شعورا بالرضا عن الحياة من الآخرين الذين يركزون في حياتهم على دور واحد

فقط، يمنحونهم كل الأهمية التي ينبغي توزيعها على الأدوار الأخرى عن الحياة، حيث وجد كل (لينون ورزتفيليد lenan and R kosenfield) أن الأفراد الذين يتقنون أدوار عديدة في الحياة لديهم قدرة أكبر على التحكم في حياتهم ولديهم مستويات أعلى من تقدير الذات وشعور أكبر بالصحة النفسية والرضا عن الحياة كما وجدت (بارنت وهايد Barent and Ryde) أن الإنسان عندما ينجح في الجمع بين أكثر من دور في المجالات المختلفة للحياة فإن ذلك يعمل على زيادة الخبرات الحياتية، وزيادة النجاح في الأدوار الأخرى غير الهامة في حياته ومن ثمة في زيادة شعوره بالرضا.(أمين 2017، ص 42-43).

الفصل الثاني:

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1.منهج الدراسة:

2.الدراسة الاستطلاعية:

3.أدوات الدراسة:

4.عينة الدراسة الأساسية:

5.الأساليب الاحصائية المستخدمة:

خلاصة الفصل:

تمهيد:

إن الدراسة الميدانية هي خطوة أساسية لأي بحث علمي ويقوم الباحث بهذه الخطوة للتحقق من صحة فروض دراسته وفي هذا الفصل نستعرض إجراءات الدراسة الميدانية التي اتبعتها ابتداء من الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة وأدوات جمع البيانات وصولا إلى الدراسة الأساسية ومنهجها ومجتمع البحث فيها والفنية وخصائصها وكذلك لأساليب الإحصائية المستعملة للتحقق من فروض الدراسة.

1.منهج الدراسة:

وانطلاقا من طبيعة الموضوع المدروس والمتمثل في مستوى الطموح وعلاقته بالرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة فدراستنا اقتضت منا استعمال المنهج الوصفي الارتباطي القائم على الطريقة الإرتباطية باعتباره يهتم بالكشف عن العلاقات بين متغير أو أكثر لمعرف مدى الارتباط بين المتغيرات والتغيير عنها بصوره وهو منهج علمي يقوم أساسا على وصف الظاهرة أو الموضوع محل البحث والدراسة على أن تكون عملية الوصف تعني بضرورة تتبع ومحاولة الوقوف على أدق جزيئاته وتفاصيله والتعبير عنها تعبيرا إما كيفيا أو كميا. (عياد، 2009، 61).

وكذلك عرفه قالون (wallon) بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتحليلها وإخضاعها لدراسة الدقيقة (ملحم، 2006، ص 370).

2.الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الاستطلاعية هي "تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وصها وإخضاعها للبحث العلمي (إبراهيم، 200، ص 38).

تعرف أيضا الدراسة الاستطلاعية أنها الخطوة الأولى في البحوث التربوية الوصفية لما لها من أهمية لأنها تساعد الباحث في الإطاحة والإلمام بالمشكلة المراد دراستها من كل الجوانب وصياغة الفروض الممكنة. (مرسي، 1996، ص 53)

وكان الهدف من هذه الدراسة ما يلي:

- التحقق من مدى ملائمة الاستبيان وفهم أفراد عينة الدراسة للعبارات الوارد فيه.
- اكتشاف بعض جوانب القصور في إجراءات تطبيقية.
- صياغة مشكلة البحث بدقة.
- التعرف على العراقيل والصعوبات لتجنبها في الدراسة الأساسية.

- التعرف على ميدان الدراسة والمجتمع الأصلي.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ولتحقيق هذه الأهداف، قمنا بإجراء هذه الدراسة بجامعة المسيلة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بقسم علم النفس.

المجال الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

1-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة بقسم علم النفس على عينة طلبة السنة الأولى ماستر في الفترة الممتدة من 4-4-2021 إلى 15-4-2021.

2-طريقة اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية:

ثم اختيار عينة تتكون من 30 طالب وطالبة من قسم علم النفس سنة أولى ماستر من جميع التخصصات ومن نتائجها التأكد من صدق وثبات الأدوات.

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

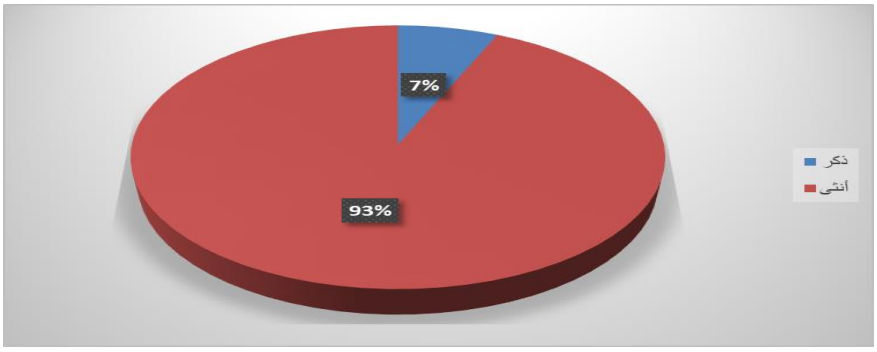
-خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

1-الجنس:

الجدول رقم 1: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	2	% 6,7
أنثى	28	% 93,3
المجموع	**30**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (30) فردا، نلاحظ أن عدد الذكور (02) بنسبة بلغت 6.7%، في حين بلغ حجم الاناث (28) بنسبة بلغت 93.3 %، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم 1 : يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

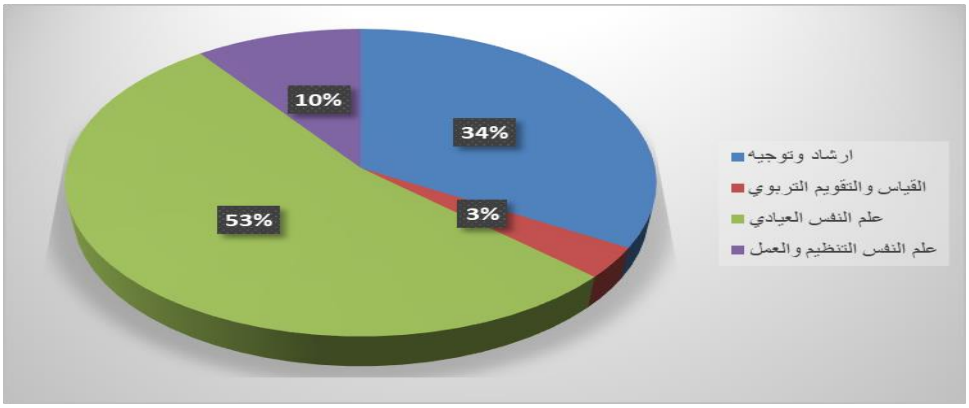
2-التخصص:

الجدول رقم 2: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
ارشاد وتوجيه	10	% 33,3
القياس والتقويم التربوي	1	% 3,3
علم النفس العيادي	16	% 53,3
علم النفس التنظيم والعمل	3	% 10,0
المجموع	**30**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (30) فردا، نلاحظ أن حجم ذوي التخصص ارشاد وتوجيه (10) بنسبة 33.3 %، أما ذوي تخصص القياس والتقويم

التربوي فقد بلغ عددهم (01) بنسبة قدرت بـ 3.3%. أما ذوي تخصص علم النفس العيادي فقد بلغ عددهم (16) بنسبة قدرت بـ 53.3%. أما ذوي تخصص علم النفس التنظيم والعمل فقد بلغ عددهم (03) بنسبة قدرت بـ 10%. كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم 2: يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

-صدق وثبات استبيان الرضا عن التخصص:

-تم حساب صدق الاستبيان عن طريق الاتساق الداخلي طريقتين:

الطريقة الأولى: بطريقة حساب معامل ارتباط عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي اليه.

أولا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (الرغبة في التخصص) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم3 : مصفوفة ارتباطات بنود محور الرغبة في التخصص مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
1	معامل الارتباط	0,388*	5	معامل الارتباط	0,618**	8	معامل الارتباط	0,465**
	مستوى الدلالة	0,034		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,010
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
2	معامل الارتباط	0,687**	6	معامل الارتباط	0,400*	9	معامل الارتباط	0,553**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,029		مستوى الدلالة	0,002
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
3	معامل الارتباط	0,619**	7	معامل الارتباط	0,765**	10	معامل الارتباط	0,684**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
4	معامل الارتباط	0,545**						

0.05 الارتباط دال عند*

	مستوى الدلالة	0,002	0.01 الارتباط دال عند**
	حجم العينة	30	

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات **الرغبة في التخصص** والدرجة الكلية **للمحور** جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية بين (0,465**) في العبارة رقم (08) و(0,765**) في العبارة رقم (07)، في حين جاءت العبارتين رقم **(06/01)** دالة عند مستوى الدلالة (α =0,05) حيث تراوحت" قيم معاملتي ارتباطهما مع الدرجة الكلية للمحور على التوالي (0,388*/0,400*) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي **للمحور الأول** كمؤشر لصدق التكوين في قياس **الرغبة في التخصص.**

-ثانيا تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (الرضا عن المناهج الدراسية)) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم4 : مصفوفة ارتباطات بنود محور (الرضا عن المناهج الدراسية) مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
11	معامل الارتباط	0,415*	15	معامل الارتباط	0,535**	18	معامل الارتباط	0,417*
	مستوى الدلالة	0,022		مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,022
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
12	معامل الارتباط	0,626**	16	معامل الارتباط	0,680**	19	معامل الارتباط	0,565**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
13	معامل الارتباط	0,747**	17	معامل الارتباط	0,443*	20	معامل الارتباط	0,596**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,014		مستوى الدلالة	0,001
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
14	معامل الارتباط	0,590**	0.05 الارتباط دال عند*					
	مستوى الدلالة	0,001	0.01 الارتباط دال عند**					
	حجم العينة	30						

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **الرضا عن المناهج الدراسية** والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية بين (0.74) في العبارة رقم

(13) و (0.53) في العبارة رقم (15) في حين جاءت العبارات رقم (18/17/11) دالة عند مستوى الدلالة (α =0,05) حيث تراوحت" قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور على التوالي (0.41/0.44/0.41) هذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني **كمؤشر** لصدق التكوين في قياس **الرضا عن المناهج الدراسية.**

ثالثا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (الرضا عن المهنة المستقبلية) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم 5: مصفوفة ارتباطات بنود محور الرضا عن المهنة المستقبلية **مع الدرجة الكلية** للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
21	معامل الارتباط	0,484**	25	معامل الارتباط	0,543**	28	معامل الارتباط	0,492**
	مستوى الدلالة	0,007		مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,006
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
22	معامل الارتباط	0,390*	26	معامل الارتباط	0,696**	29	معامل الارتباط	0,658**
	مستوى الدلالة	0,033		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
23	معامل الارتباط	0,587**	27	معامل الارتباط	0,826**	30	معامل الارتباط	0,794**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
24	معامل الارتباط	0,492**						
	مستوى الدلالة	0,006						
	حجم العينة	30						

0.05 الارتباط دال عند*

0.01 الارتباط دال عند**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات **الرضا عن المهنة المستقبلية** والدرجة الكلية **للمحور** جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية بين (0.82) في العبارة رقم (27) و (0.48) في العبارة رقم (21)، في حين جاءت العبارة رقم (22) دالة عند مستوى الدلالة (α =0,05) حيث بلغت" قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور (0.39) و وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي **للمحور الثالث** كمؤشر لصدق التكوين في قياس **الرضا عن المهنة المستقبلية.**

-الطريقة الثانية:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان: والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية **للاستبيان** وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم 6: يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لاستبيان الرضا نحو التخصص وأبعاده الفرعية

أبعاد الاستبيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الرغبة في التخصص	**0,708	**0,01**
الرضا عن المناهج الدراسية	**0,830	**0,01**
الرضا عن المهنة المستقبلية	**0,746	**0,01**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد **استبيان الرضا نحو التخصص** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α =0,01)**، حيث بلغت قيمها على التوالي **(0.74/0,83/0,70)** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي **للاستبيان** كمؤشر لصدق التكوين في قياس **الرضا عن التخصص.**

2- ثبات للاستبيان:

تم التأكد من ثبات **استبيان الرضا نحو التخصص بطريقة** حساب **معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:** تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا **الاستبيان** فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم 7: يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان الرضا عن التخصص.

أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الرغبة في التخصص	0,765	10
الرضا عن المناهج الدراسية	0,761	10
الرضا عن المهنة المستقبلية	0,800	10
الدرجة الكلية لمقياس الرضا عن التخصص	0,856	30

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس **الرضا عن التخصص.** كانت مرتفعة حيث بلغت على التوالي (0.76/**0,76**/0.76) **(0,80**/0,76/0.76) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لاستبيان **الرضا نحو التخصص (0,85)** وهذا يعني أن الاستبيان يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

-صدق وثبات استبيان مستوى الطموح:

مفهوم الصدق:

الصدق مفهوم واسه لع عدة معان تختلف بحسب استخدام الاختبار ألا أولى معاني الصدق هو مدى نجاح الاختبار في القياس وفي التشخيص والتنبؤ عن ميدان السلوك الذي وضع الاختبار من أجله أي أن الاختبار صادق لأنه يقيس ما وضع لقياسه والمقياس الصادق عادة ما يكون ..... (عوض، 1999، ص 61)

مفهوم الثبات:

يبحث في مدى استقرار درجات الاختبار عندما تتغير الظروف الخارجية، بمعنى أن الثبات يختص بالاختبار ودرجاته (عبد الرحمان، 1998، ص 198)

-تم حساب صدق الاستبيان عن طريق الاتساق الداخلي طريقتين:

الطريقة الأولى: بطريقة حساب معامل ارتباط عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي اليه.

أولا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (النظرة الى الحياة) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم 8: مصفوفة ارتباطات بنود محور النظرة الى الحياة مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
1	معامل الارتباط	0,667**	16	معامل الارتباط	0,705**	31	معامل الارتباط	0,466**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,009
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
6	معامل الارتباط	0,791**	21	معامل الارتباط	0,843**	36	معامل الارتباط	0,683**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
11	معامل الارتباط	0,698**	26	معامل الارتباط	0,781**			
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	30		حجم العينة	30			

0.05 الارتباط دال عند*

0.01 الارتباط دال عند**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات **النظرة الى الحياة** والدرجة الكلية **للمحور** جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية بين (0.84) في العبارة رقم (21) و (0.46) في العبارة رقم (31)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي **للمحور الأول** كمؤشر لصدق التكوين في قياس **النظرة الى الحياة.**

ثانيا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (النظرة الى الدراسة الجامعية) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم 9: مصفوفة ارتباطات بنود محور النظرة الى الدراسة الجامعية مع الدرجة الكلية للمحور

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
2	معامل الارتباط	0,671**	22	معامل الارتباط	0,738**	معامل الارتباط	37	0,545**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000	مستوى الدلالة		0,002
	حجم العينة	30		حجم العينة	30	حجم العينة		30
12	معامل الارتباط	0,643**	27	معامل الارتباط	0,480**	معامل الارتباط	41	0,479**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,007	مستوى الدلالة		0,007
	حجم العينة	30		حجم العينة	30	حجم العينة		30
17	معامل الارتباط	0,685**	32	معامل الارتباط	0,524**	0.05 الارتباط دال عند*		
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,003	0.01 الارتباط دال عند**		
	حجم العينة	30		حجم العينة	30			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات **النظرة الى الدراسة الجامعية** والدرجة الكلية **للمحور** جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية بين (0.73) في العبارة رقم (22) و (0.47) في العبارة رقم (41)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي **للمحور الثاني** كمؤشر لصدق التكوين في قياس **النظرة الى الدراسة الجامعية.**

ثالثا تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (التفوق الدراسي)) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم 10: مصفوفة ارتباطات بنود محور (التفوق الدراسي) **مع الدرجة الكلية** للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
3	معامل الارتباط	0,755**	18	معامل الارتباط	0,575**	28	معامل الارتباط	0,799**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
8	معامل الارتباط	0,576**	23	معامل الارتباط	0,596**	38	معامل الارتباط	0,543**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,002
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
13	معامل الارتباط	0,847**						
	مستوى الدلالة	0,000						
	حجم العينة	30						

0.05 الارتباط دال عند*

0.01 الارتباط دال عند**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور **التفوق الدراسي** والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية بين (0.84) في العبارة رقم (13) و (0.54) في العبارة رقم (38) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثالث **كمؤشر** لصدق التكوين في قياس **التفوق الدراس**

رابعا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم 11: مصفوفة ارتباطات بنود محور تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس مع الدرجة الكلية للمحور.

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
4	معامل الارتباط	0,550**	19	معامل الارتباط	0,461*	34	معامل الارتباط	0,489**
	مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,010		مستوى الدلالة	0,006
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
9	معامل الارتباط	0,524**	24	معامل الارتباط	0,510**	39	معامل الارتباط	0,597**
	مستوى الدلالة	0,003		مستوى الدلالة	0,004		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
14	معامل الارتباط	0,486**	29	معامل الارتباط	0,830**			
	مستوى الدلالة	0,006		مستوى الدلالة	0,000			
	حجم العينة	30		حجم العينة	30			

الارتباط دال عند 0.05*

الارتباط دال عند0.01**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات **تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس** والدرجة الكلية **للمحور** جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية بين (0.00) في العبارة رقم (000) و (0.000) في العبارة رقم (00)، في حين جاءت العبارة رقم (19) دالة عند مستوى الدلالة (α =0,05) حيث بلغت" قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور (0.46) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي **للمحور الرابع** كمؤشر لصدق التكوين في قياس **تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.**

خامسا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (الميل الى المثابرة في الدراسة) مع الدرجة الكلية للمحور:

الجدول رقم 12: مصفوفة ارتباطات بنود محور الميل الى المثابرة في الدراسة **مع الدرجة الكلية** للمحور

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
5	معامل الارتباط	0,618**	20	معامل الارتباط	0,618**	معامل الارتباط	35	0,778**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000	مستوى الدلالة		0,000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30	حجم العينة		30
10	معامل الارتباط	0,623**	25	معامل الارتباط	0,830**	معامل الارتباط	40	0,820**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000	مستوى الدلالة		0,000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30	حجم العينة		30
15	معامل الارتباط	0,599**	30	معامل الارتباط	0,737**	معامل الارتباط	42	0,750**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,000	مستوى الدلالة		0,000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30	حجم العينة		30
0.01 الارتباط دال عند				**0.05 الارتباط دال عند***				

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات **الميل الى المثابرة في الدراسة** والدرجة الكلية **للمحور** جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية بين (0.83) في العبارة رقم (25) و (0.59) في العبارة رقم (15)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي **للمحور الخامس** كمؤشر لصدق التكوين في قياس **الميل الى المثابرة في الدراسة.**

-الطريقة الثانية: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان: والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية **للاستبيان** وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم 13: يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لاستبيان مستوى الطموح وأبعاده الفرعية

أبعاد الاستبيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
النظرة الى الحياة	**0,839	**0,01**
النظرة الى الدراسة الجامعية	**0,704	**0,01**
التفوق الدراسي	**0,520	**0,01**
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	**0,752	**0,01**
الميل الى المثابرة في الدراسة	**0,626	**0,01**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد **الاستبيان مستوى الطموح** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α =0,01)**، حيث بلغت قيمها على التوالي **(0.62/0.75/0.52/0,70/0,83)** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي **للاستبيان** كمؤشر لصدق التكوين في قياس **مستوى الطموح.**

2- ثبات الاستبيان:

تم التأكد من ثبات **استبيان مستوى الطموح بطريقة** حساب **معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:**

تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم 14: يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان مستوى الطموح.

أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
النظرة الى الحياة	0,857	8
النظرة الى الدراسة الجامعية	0,736	8
التفوق الدراسي	0,797	7
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	0,679	8
الميل الى المثابرة في الدراسة	0,876	9
الدرجة الكلية لاستبيان مستوى الطموح	0,896	40

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد استبيان **مستوى الطموح**. كانت مرتفعة حيث بلغت على التوالي (**0,85/0.73/0.79/0.67/0.87**) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لاستبيان **مستوى الطموح (0,89)** وهذا يعني أن الاستبيان يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

3.أدوات الدراسة:

بالاعتماد على نوع المعلومات والبيانات التي نحن بصدد جمعها وعلى الدراسة التي أجريت وجدنا أن الأداة الأكثر ملائمة لإجراء هذه الدراسة هو الإنسان وهم عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يضعها الباحث قصد الحصول على بيانات وفق مؤشرات ثم صياغتها مسبقا وفق تساؤلات الدراسة ومن ثم محاولة التأكد من صحتها أو تقييمها عن طريق معرفة واقع الطاهرة (عطية، 1994، ص 175).

حيث اعتمدنا في هذه الدراسة بعد الإطلاع على الدراسات السابقة المتوفرة لدينا على مقياس مستوى الطموح الذي تعده (باحمد جويدة، 2015 ويتكون من 42 عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهي:

الأبعاد	رقم العبارة	عدد العبارات في كل بعد
بعد النظرة إلى الحياة	1-6-11-16-21-26-31-36.	8
بعد النظرة الدراسية الجامعية	2-7-12-17-22-27-32-37-42.	9
بعد التفوق الدراسي	3-9-13-18-23-28-33-38.	8
بعد تحمل مسؤولية والاعتماد على النفس	4-8-14-19-24-29-34-39.	8
بعد الميل إلى المثابرة في الدراسة	5-10-15-20-25-30-35-40-42.	9

حذفنا العبارة 7 من البعد الثاني (بعد النظرة الدراسية الجامعية) لأنها لا تتلائم مع خصائص العينة.

وكذلك حذفنا العبارة 33 من البعد الثالث (بعد التفوق الدراسي) لأنها تدل على التلاميذ الذين لم يتحصلوا على شهادة البكالوريا والعينة الخاصة تقيس على الطلبة الناجحين في البكالوريا وبذلك أصبح العدد الإجمالي للعبارات هو 40 عبارة.

أما من حيث البدائل فقد جاءت على شكل ثلاث بدائل هي (تنطبق عليا تماما، تنطبق عليا أحيانا، لا تنطبق عليا أبدا).

وتشمل البنود التي تقيس الاتجاه السلبي في الأرقام التالية: 9-10-13-15-23-24-31-36-37-38-39-41 أما باقي البنود فكانت تقيس الاتجاه الإيجابي.

مقياس الرضا عن التخصص:

اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس الرضا نحو التخصص الذي أعده سليم صيغور سنة 2020، والذي يتكون من 30 عبارة موزعة على ثلاث محاور:

المحاور	رقم العبارة	عدد العبارات في كل محور
الرغبة في التخصص	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	10
الرضا عن المناهج	11-12-13-14-15-16-17-18-19-20	10
الرضا عن المهنة المستقبلية	21-22-23-24-25-26-27-28-29-30	10

أما من حيث البدائل فقد جاءت على شكل ثلاث بدائل هي (نعم، أحيانا، لا) وتشمل البنود التي تقيس الاتجاه في الأرقام التالية (3-6-10-13-24-25). اما باقي البنود فكانت تقيس الاتجاه الإيجابي.

مجتمع الدراسة:

وهو المجتمع الأصلي الذي يستقي منه الباحث عينة دراسته يجب أن تحمل العينة نفس خصائص إلى يمتلكها المجتمع الأصلي ويمثل مجتمع الدراسة الحالية طلبة وطالبات السنة أولى ماستر جامعي بقسم علم النفس بجامعة المسيلة حيث يتكون المجتمع الأصلي من (404) طالب وطالبة.

والذي عرفه محمد بوعلاق (2009)، بأنه مجموعة من المفردات تشترك في صفات وخصائص محددة ومعينة من قبل الباحث، وأنه الكل الذي ترغب في دراسته. (محمد بوعلاق، 2009، ص 15)

الدراسة الأساسية:

قمنا بتطبيق الدراسة الأساسية بتاريخ 18-04-2021 وذلك مع طلبة السنة أولى ماستر.

استقبلنا الطلبة في قاعة منفردة الترحيب بهم والتعريف بأنفسنا ثم وزعنا عليهم مجموعة من الاستبيانات وشرحنا لهم كيفية الإجابة قمنا بعد ذلك بجمع الاستبيانات وشكرناهم على تعاونهم معنا في خدمة البحث العلمي.

تعرف أيضا العينة ذلك الجزء من المجتمع الذي يجري اختيارها وفق قواعد وطرق علمية بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا، ولهذا يقوم الباحث بتحديد المشكلة ووضع الفروض قبل اختياره لأسلوب جمع البيانات (المغربي، 2009، ص 102)

4.عينة الدراسة الأساسية:

العينة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة تمثل المجتمع الأصلي، أجريت هذه الدراسة على طلبة سنة أولى ماستر جامعي للموسم الدراسة 2020، 2021 والبالغ عددهم 108 طالب من جميع التخصصات وقد كان اختيار العينة بطريقة عشوائية.

شملت عينة الدراسة الأساسية (108) طالب وطالية حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع أصلي قدره (404).

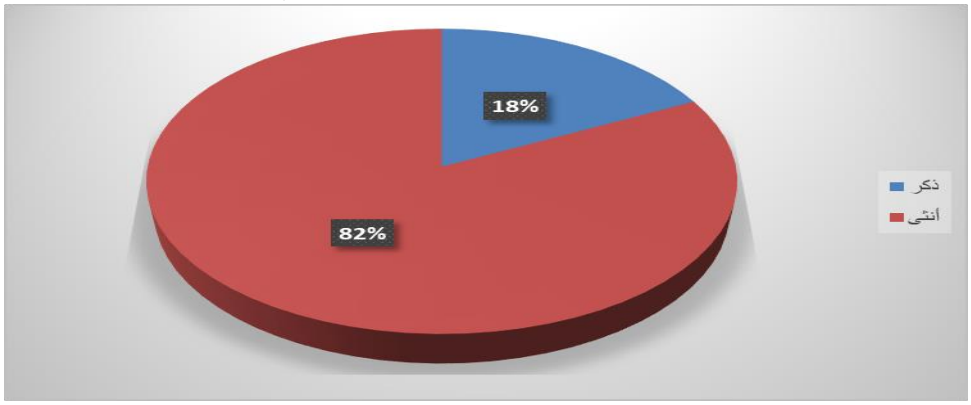
-خصائص عينة الدراسة الاساسية:

1-الجنس:

الجدول رقم 15: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	19	% 17,6
أنثى	89	% 82,4
المجموع	**108**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (108) فردا، نلاحظ أن عدد الذكور (19) بنسبة بلغت 17.6%، في حين بلغ حجم الاناث (89) بنسبة بلغت 82.4 %، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم 3: يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

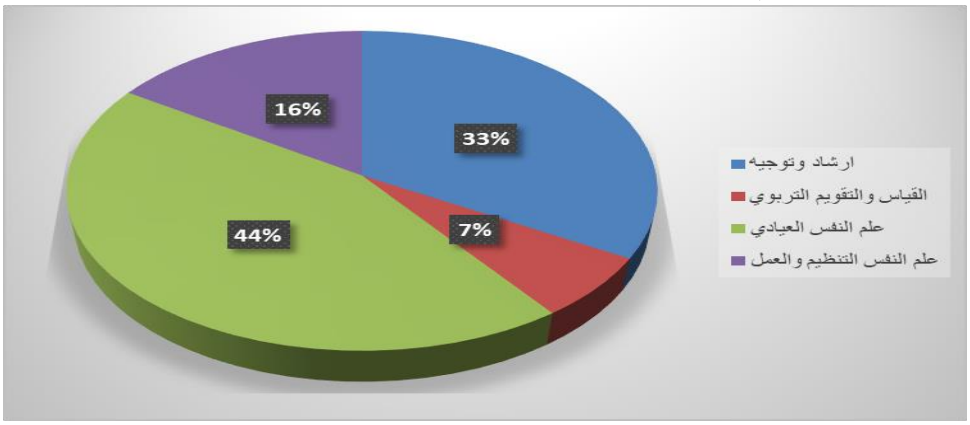
2-التخصص:

الجدول رقم 16: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
ارشاد وتوجيه	36	% 33,3
القياس والتقويم التربوي	7	% 6,5
علم النفس العيادي	48	% 44,4
علم النفس التنظيم والعمل	17	% 15,7
المجموع	**30**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (108) فردا، نلاحظ أن حجم ذوي التخصص ارشاد وتوجيه (36) بنسبة 33.3 %، أما ذوي تخصص القياس والتقويم التربوي فقد بلغ عددهم (07) بنسبة قدرت بـ 6.5%. أما ذوي تخصص علم النفس العيادي فقد بلغ عددهم (48) بنسبة قدرت بـ 44.4%. أما ذوي

تخصص علم النفس التنظيم والعمل فقد بلغ عددهم (17) بنسبة قدرت بـ 15.7%. كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم 4: يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

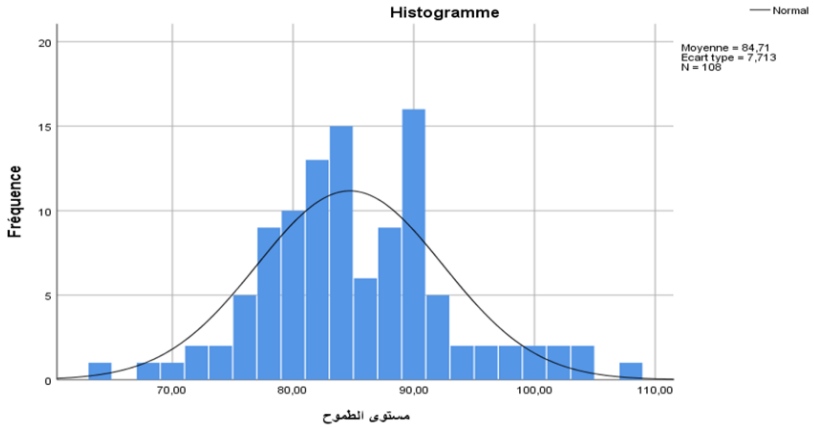
عرض نتائج الدراسة الأساسية:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من **شرط التوزيع الطبيعي** بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة الحالية والمتمثلين في **(مستوى الطموح –متغير الرضا عن التخصص)**، والجدول التالي يوضح ذلك:

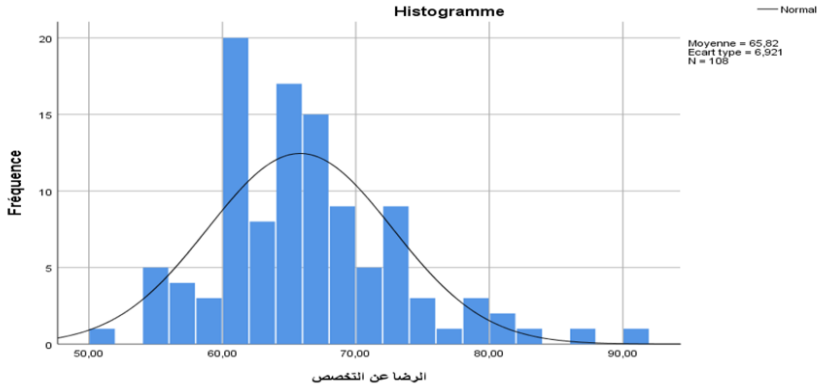
الجدول رقم 17: يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة

المتغيرين	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
مستوى الطموح	0,083	108	0,064	0,980	108	0,107	**غير دال**
الرضا عن التخصص	0,129	108	0,000	0,953	108	0,001	**دال**

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف، واختبار شابيروا** أن كل القيم بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة وهما **متغير مستوى الطموح –متغير الرضا نحو التخصص** ، جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) بالنسبة لمتغير **مستوى الطموح** مما يدل على أن بيانات المتغير تتوزع توزيعا طبيعيا، أما بالنسبة لمتغير **الرضا نحو التخصص فإن** كل من قيمتي اختباري **كولموغروف سميرنوف، و شابيروا** جاءت دالة احصائيا مما يدل على أن بيانات المتغير لا تتوزع توزيعا طبيعيا، وبما أن المتغير المستقل يتوزع توزيعا طبيعيا فإن كل الأساليب الإحصائية التي سوف تستخدم للتحقق من فرضيات الدراسة الحالية هي أساليب إحصائية بارامترية. **كما هو موضح في الشكلين التاليين:**



الشكل رقم 5: يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير مستوى الطموح



الشكل رقم 6: يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير الرضا عن التخصص

5.الأساليب الاحصائية المستخدمة:

المتوسط الحسابي: هو عبارة عن قيمة يحصل عليها من خلال قسمة المجموع الكلي الدرجات على عدد الدرجات أو القيم ويكون المتوسط الحسابي أكثر ملاءمة للاستخدام في حالة التوزيع المعتدل أو القريب من الاعتدال وفي حالة التوزيعات غير المعتدلة يكون المتوسط في جهة الالتواء. (الطريري، 1997، ص 90)

الانحراف المعياري: يكشف لنا مدى تشتت درجات الأفراد حول المتوسط وكلما كانت قيته كبيرة ذلك على زيادة تشتت الدرجات وتباينها أي زيادة التباين والاختلاف بين الأفراد في السمة او الصفة التي تعكسها هذه الدرجات. (عمر، 2010، ص 64)

معامل ارتباط بيرسون: استخدام في حساب صدق أداتي القياسي وفي الكشف عن دلالة العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح ورضا نحو التخصص لدى عينة الدراسة.

معامل ألفا كرونباخ: تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات او البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار وكذلك ارتباط كل وحدة او بند مع الاختبار ككل.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تم الإلمام بالخطوات المنهجية والتي تعتبر من أهم الوسائل في البحث العلمي فقد تطرقنا إلى منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي الارتباطي الملائم لدراستنا، وكذلك حصر لمجتمع الدراسة لاختيار عينة الدراسة الأساسية، كما تم إجراء دراسة استطلاعية بهدف التأكد من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية وحساب خصائصها السيكومترية والتي تتمثل في الصدق والثبات حيث تبين بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية صلاحية الأدوات للتطبيق في الدراسة الأساسية، كما تمت الإشارة إلى الأساليب الاحصائية المستخدمة لمعالجة الفرضيات.

الفصل الثالث:

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

1. **عرض وتحليل نتائج الدراسة**
2. **مناقشة نتائج الدراسة**

تمهيد:

تعرضنا في الفصل السابق إلى أهم الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية والأساسية وما جاء فيها من تفصيلات حول الأدوات المستخدمة وخصائصها السيكومترية سيتم في هذا الفصل عرض النتائج المتوصل إليها في نهاية هذه الدراسة، وتحليل النتائج ومناقشتها وذلك بالرجوع إلى الخلفية النظرية للدراسة ومختلف الدراسات السابقة والإجابة عن التساؤلات والفرضيات المحددة.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة

1.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى الطموح والرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الطالبتان معامل ارتباط بيرسون Pearson للكشف عن قيم معامل الارتباط بين المتغيرين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

الجدول رقم 18: يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين مستوى الطموح الرضا عن التخصص

		الرغبة في التخصص	الرضا عن المناهج الدراسة	الرضا عن المهنة المستقبلية	الرضا عن التخصص
مستوى الطموح	**معامل الارتباط**	0,438**	0,330**	0,321**	0,513**
	مستوى الدلالة	0,000	0,000	0,001	0,000
	حجم العينة	108	108	108	108
.** .La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)					

تشير نتائج الجدول أعلاه الى ما يلي:

1-وجود علاقة ارتباطية موجبة وضعيفة ودالة احصائيا بين **مستوى الطموح** وأبعاد الرضا نحو التخصص **(الرغبة في التخصص-الرضا عن المناهج الدراسية-الرضا عن المهنة المستقبلية)** حيث بلغت قيم العلاقة على (0,438**-0,330**-0,321**) ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

2- وجود علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة وذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية **مستوى الطموح** والدرجة الكلية **للرضا نحو التخصص** حيث بلغت قيمة العلاقة (0,513**) وهي قيمة موجبة ومتوسطة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

بمعنى كلما زاد مستوى **الطموح** زاد معها مستوى **الرضا نحو التخصص.** وعليه نستنتج تحقق الفرضية **العامة** والتي نصت على: **" توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى الطموح والرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة.**

1.1.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: والتي تنص على أنه:" **توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الرضا نحو التخصص لدى أفراد عينة الدراسة تعزى للجنس.**" وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

الجدول رقم 19: يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات استجابات افراد العينة على استبيان الرضا نحو التخصص تبعا لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الرغبة في التخصص	ذكر	19	20,6316	2,38538	-2,150	106	0,034	دال
	أنثى	89	22,5169	3,65287				
الرضا عن المناهج الدراسة	ذكر	19	22,5263	2,36569	0,275	106	0,784	غير دال
	أنثى	89	22,3034	3,35208				
الرضا عن المهنة المستقبلية	ذكر	19	21,3158	2,38170	0,032	106	0,975	غير دال
	أنثى	89	21,2921	3,07557				
الرضا عن التخصص	ذكر	19	64,4737	4,29946	-0,936	106	0,351	غير دال
	أنثى	89	66,1124	7,34760				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **للجنسين في** أبعاد استبيان **الرضا نحو التخصص حيث** جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة احصائيا وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لأبعاد **الرضا نحو التخصص** (الرضا عن المناهج الدراسية/الرضا عن المهنة المستقبلية) على التوالي (0.032/0.275) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة [(α=0.05)].

ما عدى بعد **(الرغبة في التخصص)** فقد بلغ متوسط الذكور (20,6316) في حين بلغ متوسط الاناث (22,5169) حيث نلاحظ أن قيمة الفرق بينهما جاءت دالة احصائيا لصالح **الاناث** وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت **(-2,150)** حيث جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

اما بالنسبة للدرجة الكلية لاستبيان **الرضا نحو التخصص** فقد بلغ متوسط الذكور (64,4737) في حين بلغ متوسط الاناث (66,1124) الا أن قيمة الفرق بينهما جاءت غير دالة احصائيا وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت **(-0,936)** حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثية التي نصت على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى **الرضا نحو التخصص** لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس وقبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق. وعليه نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى **الرضا نحو التخصص** لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

2.1.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: والتي تنص على أنه:" **توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة تعزى للجنس.**" وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل اليها:

الجدول رقم 20: يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات استجابات افراد العينة على استبيان مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
النظرة الى الحياة	ذكر	19	17,4211	2,26852	0,495	106	0,621	غير دال
	أنثى	89	17,0449	3,13307				
النظرة الى الدراسة الجامعية	ذكر	19	16,8947	2,60117	-0,584	106	0,560	غير دال
	أنثى	89	17,2697	2,52606				
التفوق الدراسي	ذكر	19	15,0000	2,00000	0,457	106	0,648	غير دال
	أنثى	89	14,7528	2,16523				
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	ذكر	19	17,6842	2,26207	1,102	106	0,273	غير دال
	أنثى	89	16,9663	2,63908				
الميل الى المثابرة في الدراسة	ذكر	19	18,0000	1,79505	-1,086	106	0,280	غير دال
	أنثى	89	18,6180	2,33309				
مستوى الطموح	ذكر	19	85,0000	7,01586	0,178	106	0,859	غير دال
	أنثى	89	84,6517	7,89001				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **للجنسين في** أبعاد استبيان **مستوى الطموح حيث** جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة احصائيا وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لأبعاد **مستوى الطموح** (0,495/- -1,086/1,102/0,457/0,584) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة [(α=0.05)]. اما بالنسبة للدرجة الكلية لاستبيان **مستوى الطموح** فقد بلغ متوسط الذكور (85,0000) في حين بلغ متوسط الاناث (84,6517) الا أن قيمة الفرق بينهما جاءت غير دالة احصائيا وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت **(0,178)** حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثية التي نصت على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في

مستوى **الطموح** لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس وقبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق. وعليه نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى **الطموح** لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

3.1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص (ارشاد وتوجيه/القياس والتقويم/علم النفس العيادي/علم النفس العمل والتنظيم)." ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم 21 : يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات افراد العينة في استبيان مستوى الطموح تبعا لمتغير التخصص

مصادر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	الدلالة الاحصائية	القرار
النظرة الى الحياة	بين المجموعات	6,696	3	2,232	0,244	0,866	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	951,971	104	9,154			
	الكلي	958,667	107	//////////			
النظرة الى الدراسة الجامعية	بين المجموعات	3,874	3	1,291	0,197	0,898	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	681,645	104	6,554			
	الكلي	685,519	107	//////////			
التفوق الدراسي	بين المجموعات	4,635	3	1,545	0,334	0,801	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	480,883	104	4,624			
	الكلي	485,519	107	//////////			
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	بين المجموعات	19,884	3	6,628	0,994	0,399	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	693,190	104	6,665			
	الكلي	713,074	107	//////////			
الميل الى المثابرة في الدراسة	بين المجموعات	32,707	3	10,902	2,222	0,090	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	510,283	104	4,907			
	الكلي	542,991	107	//////////			
مستوى الطموح	بين المجموعات	166,185	3	55,395	0,929	0,429	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	6199,917	104	59,615			
	الكلي	6366,102	107	//////////			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيم إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي"(One-Way ANOVA) بلغت على التوالي بالنسبة لـ أبعاد استبيان **مستوى الطموح** والدرجة الكلية للاستبيان حيث بلغت قيمة إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي"(One-Way ANOVA) على التوالي:

(0,929/2,222/0,994/0,334/0,197/0,244) وهذه القيم جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05). **وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص (ارشاد وتوجيه/القياس والتقويم/علم النفس العيادي/علم النفس العمل والتنظيم).".**

4.1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص (ارشاد وتوجيه/القياس والتقويم/علم النفس العيادي/علم النفس العمل والتنظيم)." ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم 22: يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات افراد العينة في استبيان الرضا نحو التخصص تبعا لمتغير التخصص

مصادر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	الدلالة الاحصائية	القرار
الرغبة في التخصص	بين المجموعات	58,973	3	19,658	1,606	0,193	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	1273,324	104	12,243			
	الكلي	1332,296	107	//////////			
الرضا عن المناهج الدراسة	بين المجموعات	15,715	3	5,238	0,507	0,678	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	1074,609	104	10,333			
	الكلي	1090,324	107	//////////			
الرضا عن المهنة المستقبلية	بين المجموعات	78,715	3	26,238	3,189	0,027	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	855,803	104	8,229			
	الكلي	934,519	107	//////////			
الرضا عن التخصص	بين المجموعات	329,712	3	109,904	2,383	0,074	غير دال عند 0.05
	داخل المجموعات	4795,945	104	46,115			
	الكلي	5125,657	107	//////////			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيم إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي"(One-Way ANOVA) بلغت على التوالي بالنسبة لـ أبعاد استبيان **الرضا نحو التخصص (الرغبة في التخصص-الرضا عن المناهج الدراسية والدرجة الكلية للاستبيان** حيث بلغت قيم إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي"(One-Way ANOVA) على التوالي: (2,383/0,507/1,606) وهذه القيم جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05). **وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا في الرضا نحو التخصص (الرغبة في التخصص-الرضا عن المناهج الدراسية والدرجة الكلية**

للاستبيان تعزى لمتغير التخصص (ارشاد وتوجيه/القياس والتقويم/علم النفس العيادي/علم النفس العمل والتنظيم)."

اما بالنسبة لقيمة إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي"(One-Way ANOVA) بالنسبة لـ محور استبيان **مستوى الطموح (الرضا عن المهنة المستقبلية)** فقد بلغت قيمة إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي"(One-Way ANOVA) (3,189) وهذه القيمة جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05). وبما أن اختبار الدلالة الإحصائية (F) لا يحدد لصالح من الفروق في حالة ما إذا كانت الفروق دالة كما في هذه الحالة فإننا نلجأ إلى استخدام معامل الشيفي **(lsd)** وهذا لتحديد لصالح من الفروق وهذا ما بينه الجدول رقم (22) حيث نلاحظ أن متوسط الفروقات بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في محور **الرضا عن المهنة المستقبلية** تبعا لمتغير التخصص، كان لصالح تخصص **(علم النفس العيادي)** بمعنى أن ذوي تخصص علم النفس **العيادي يتميزون بأنهم أكثر رضا عن مهنتهم المستقبلية من باقي التخصصات** كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم 23: يوضح المقارنات البعدية بهدف تحديد لصالح من الفروق في الرضا عن المهنة المستقبلية

البعد الرضا عن المهنة المستقبلية	معامل الشيفي (lsd) للمقارنات البعدية				
	التخصص (I)	التخصص (J)	متوسط الفروقات (I–J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الرضا عن المهنة المستقبلية	ارشاد وتوجيه	القياس والتقويم التربوي	0,55952	1,18496	0,638
		علم النفس العيادي	-1,75000*	0,63247	0,007
		علم النفس التنظيم والعمل	-0,87745	0,84418	0,301
	القياس والتقويم التربوي	ارشاد وتوجيه	-0,55952	1,18496	0,638
		علم النفس العيادي	-2,30952*	1,16060	0,049
		علم النفس التنظيم والعمل	-1,43697	1,28826	0,267
	علم النفس العيادي	ارشاد وتوجيه	1,75000*	0,63247	0,007
		القياس والتقويم التربوي	2,30952*	1,16060	0,049
		علم النفس التنظيم والعمل	0,87255	0,80962	0,284
	علم النفس التنظيم والعمل	ارشاد وتوجيه	0,87745	0,84418	0,301
		القياس والتقويم التربوي	1,43697	1,28826	0,267
		علم النفس العيادي	-0,87255	0,80962	0,284

2. مناقشة نتائج الدراسة

1.2. مناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة الأولى على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الطموح والرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر 1، ومن خلال نتائج معامل الإرتباط بيرسون تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مستوى الطموح وأبعاد الرضا نحو التخصص (الرغبة في التخصص، الرضا عن المناهج الدراسية، الرضا عن المهنة المستقبلية) حيث بلغت قيمة العلاقة على (0.438-0.330-0.321) ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

وجود علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة وذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية لمستوى الطموح والدرجة الكلية للرضا نحو التخصص حيث بلغت قيمة العلاقة (0.513) وهي قيمة موجبة ومتوسطة ودالة احصائيا عند مستوى الدلالة (($\alpha = 0.01$).

وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى الطموح زاد معها مستوى الرضا نحو التخصص وعملية تستنتج تحقق الفرضية العامة والتي نصت على:

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى الطموح والرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر "1".

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات منها دراسة مريم بن كريمة (2015) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا.

حيث عرفت متغير تقدير الذات بأنها لب وجوهر الشخصية بمجموع ممتلكاتها المادية والنفسية والاجتماعية والروحية، بمعنى أنه كلما ارتفع تقدير الذات عند الطالب المعيد لشهادة الباكالوريا ارتفع معه مستوى طموحه، والعكس صحيح، أي كلما انخفض تقدير الذات انخفض معه مستوى الطموح عند الطالب.

وتتفق مع دراسة سمية ليفة (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائيا بين درجة الضغوط النفسية ومستوى الطموح لدى الطلبة المتزوجين.

وعليه أنه كلما ارتفعت درجة الضغوط النفسية لدى الطلبة المتزوجين كلما انخفض مستوى الطموح لديهم ما يوضح أن متغيرات الدراسة في اتجاهين معاكسين، فكلما زادت الضغوط النفسية قل مستوى الطموح وهذا ما يدل على الحالة النفسية للطالب المتزوج تأثر مباشرة في مستوى الطموح لديه.

كما تتفق ما توصلت إليه دراسة فاطمة ميسة (2014) التي بينت نتائجها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الرضا نحو التخصص الدراسي ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة، وبذلك يمكن القول أنه كلما زاد مستوى الرضا نحو التخصص الدراسي ارتفع مستوى الطموح والعكس كلما انخفض مستوى الرضا نحو التخصص الدراسي قل مستوى الطموح، ومع نتائج دراسته جيهاد معروف (2018) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الرضا عن التوجيه الجامعي الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.

في حين تختلف نتائج دراستنا الحالية مع نتائج العديد من الدراسات حيث تختلف مع دراسة نصيرة بلعقون (2018) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الطموح وقلق الامتحان لدى عينة الدراسة، بمعنى أنه مهما تكن درجة مستوى الطموح لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي فإنها لا تؤثر على قلق الامتحان لديه.

كما تختلف أيضا مع دراسة وزاني أمينة ورحمون ريمة (2017) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل ومستوى الطموح الاكاديمي، بمعنى أن ارتفاع في مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة أو انخفاضه لا يزيد أو ينقص من مستوى الطموح الاكاديمي والعكس صحيح.

1.1.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية على وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الرضا نحو التخصص لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، حيث توصلت نتائج

الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد مستوى الرضا نحو التخصص الثلاثة والدرجة الكلية حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.01$) وعليه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق ورفض فرضية البحث والتي نصت على وجود فروق بين الجنسين في مستوى الرضا عن التخصص.

ومن هناك يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الرضا نحو التخصص تعزى لمتغير الجنس ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في الرضا نحو التخصص قد يعود ذلك إلى أن رضاهم كانت نتيجة تلاؤم مع المنهج الدراسي والرضا عن الأساتذة، وهذا يعتبر مؤشر عن الرضا نحو التخصص حيث كلا الجنسين يشعرون بالارتياح في التخصص نتيجة إعطاء فرصة كلا من الذكور والإناث في مناقشة أساتذتهم في المحاضرة وتشجيعهم على المشاركة والنقد والتعبير عن رأيهم وكذلك رضاهم عن أسلوب تعامل الأساتذة في التقييم مما يؤكد ذلك أن للجنسين أن تقييمهما يتصف بالعدالة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات حيث تتفق مع دراسة لعشاش مباركة (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الالكتروني لدى طلبة سنة أولى جامعي تعزى لمتغير الجنس كما تتفق مع دراسة فاطمة ميسة، فضيلة ميسة (2014) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث فالرضا نحو التخصص الدراسي.

وتختلف نتيجة دراستنا الحالة مع العديد من الدراسات السابقة من حيث اتجاه الرضا لصالح أحد الجنسين. حيث تختلف دراسة عدة زهرة (2021) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا نحو التخصص الدراسي لصالح الإناث، وهذا ما أكدته كذلك دراسة أحمد عثمان عبد القادر محمد (2005) التي توصلت نتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الرضا عن الدراسة بين الجنسين.

كما قد يرجع سبب عدم وجود الفروق بين الذكور والإناث في الرضا نحو التخصص الدراسي في أن كلا الجنسين لديهم نفس الرغبات والميول والأهداف في هذا التخصص

ويؤدي إلى تحقيق النجاح في تخصصهم الدراسي وتحقيق الأهداف التي ينشدون إلى تحقيقها.

2.1.2. مناقشة نتائج الفرضية الفارقية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على وجود فروق دالة احصائيا في متسوى الطموح دلى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس حيث توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح الخمسة والدرجة الكلية حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وعليه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق ورفض فرضية البحث التي نصت على وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح ومن هنا يمكن تفسير هذه النتيجة بأنه لا يوجد فروق بين الجنسين في مستوى الطموح بأن الذكور والإناث لهم نفس المستوى أي أنهم يسيرون في سياق واحد وهذا راجع أن كلا الجنسين لهم نفس التطلعات والآمال المستقبلية والغايات التي يريد تحقيقها، وبما أن كلا الجنسين يزاولون الدراسة في نفس الجامعة فهم بذلك لديهم نفس التكيف والثقة بالنفس بالإضافة أن لديهم نفس التفضيلات واتخاذ القرارات وهذا ما يشير إلى سمات الشخص الطموح.

وهذا ما أكدته دراسة سمية ليفة (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى الطلبة التزوجين باختلاف الجنس وتتفق أيضا مع دراسة وزاني أمينة ورحمون ريمة التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح الاكاديمي بين الجنسين كما تتفق مع دراسة مريم بن كريمة (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تقدير الذات بمستوى الطموح باختلاف الجنسين، كما أكد دراسة فاطمة ميسة وفضيلة ميسة (2014) بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لدى الطالب الجامعي.

وهذا ما أكدته دراسة بوقصارة منصور (2017) التي توصل نتائج دراسته إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أبعاد الطموح الاكاديمي والإنجاز الاكاديمي لكل من الذكور والإناث.

وتتفق دراستنا أيضا مع دراسة خالد بن الحميدي العنزى (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى درجات الطلاب والطالبات في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس.

وتتفق أيضا مع دراسة ريم خليل كحلية (2017) التي توصلت إلى وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الطموح وفق متغير الجنس، في حين تختلف دراستنا الحالية مع بعض الدراسات كدراسة سمير نايف إبراهيم التي توصلت نتائج دراستها إلى وجود فروق دالا إحصائيا في مستوى الطموح لدى المدراء العاملون في مقرات وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية بين الجنسين كانت الفروق لصالح الذكور.

كما قد يرجع سبب عدم وجود الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح في أن كلا الجنسين لديهم نفس الطموحات والآفاق المستقبلية.

3.1.2. مناقشة الفرضية الفارقية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (إرشاد وتوجيه/ القياس والتقويم/ علم النفس العيادي/ علم النفس العمل والتنظيم) حيث توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وعليه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق ورفض فرضية البحث التي نصت على وجود مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه لا يوجد فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير التخصص أن لديهم نفس الطموحات في كلا من

التخصصات (إرشاد وتوجيه/ القياس والتقويم/ علم النفس العيادي/ علم النفس العمل والتنظيم) ولديهم نفس الآمال والأهداف التي يسعون إلى تحقيقها.

وتتفق دراستنا الحالية مع دراسة بابكر الصادق محمد (2016) التي توصلت نتائج دراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى طلاب الصف الثالث بالدرجة الثانوية تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، ويتفق هذا الفرض مع نتائج العديد من الدراسات السابقة المشار إليها في الإطار النظري ومنها دراسة حمري سارة عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس.

وجاءت دراسة شاكر (2000) مؤكدة على عدم وجود فروق بين العلميين والأدبيين لدى طلاب المرحلة الثانوية في مستوى الطموح.

وتختلف دراستنا الحالية مع دراسة فاطمة ميسة فضيلة ميسة (2014) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في مستوى الطموح وذلك لصالح العلوم الطبيعية والحياة، وتختلف كذلك مع دراسة تجيني محمد أمين (2017) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في مستوى الطموح تعزى لمتغير التخصص.

وغالبا لا يكون اختيار الطالب لنوع التخصص وفق قدراته واستعداداته بل يكون مرهون بعوامل أخرى تؤدي إلى فشل الطالب وعدم توافقه الدراسي وبالتالي في مستوى طموح ونظرته للدراسة المستقبلية والمستقبل ككل.

4.1.2. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

التي نصت على وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا نحو التخصص لدى طلب الجامعة تعزى لمتغير التخصص (إرشاد وتوجيه/ القياس والتقويم/ علم النفس العيادي/ علم النفس والتنظيم) حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وعليه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ورفض فرضية البحث التي نصت على وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا نحو التخصص ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا نحو

التخصص لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص بأنه تم اختيار الطالب للتخصص وفقا لرغبته عن حب وقناعة وفق قدراته واستعداداته وميوله وليس عن طريق الإدارة وربما أن التخصص الذي يدرسونه يزودهم بالمعلومات والمعارف الجديدة وبذلك هم يشعرون بالرضا نحو التخصص المدروس.

ولم أجد أي دراسة تتفق مع نتيجة دراستي على حد معرفتي.

وتختلف نتيجة دراستنا الحالية مع العديد من الدراسات السابقة كدراسة لعشاش مباركة التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى الرضا عن التوجيه الإلكتروني لدى طلبة سنة أولى جامعي تعزى لمتغير التخصص وهذا ما أكده كذلك دراسة تحيني محمد أمين (2017) التي توصل إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في الرضا نحو التخصص الدراسي تعزى لمتغير التخصص، كما تختلف أيضا مع دراسة فاطمة ميسة، فضيلة ميسة (2014)، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في المجالين العلمي والادبي في الرضا نحو التخصص وذلك لصالح طلبة الأدب العربي.

كما يرجع سبب عدم وجود الفروق في مستوى الرضا نحو التخصص تعزى لمتغير التخصص بأنهم راضين عن مهنتهم المستقبلية في جميع التخصصات.

والجدير بالذكر أن بالنسب للأفراد عينة الدراسة في محور الرضا عن المهنة المستقبلية تبعا لمتغير التخصص، كان لصالح تخصص علم النفس العيادي بمعنى أن ذوي تخصص علم النفس العيادي يتميزون بأنهم أكثر رضا عن مهنتهم المستقبلية من باقي التخصصات.

خاتمة

خاتمة:

حاولنا في ظل هذه الدراسة، التطرق إلى العلاقة بين مستوى الطموح والرضا نحو التخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق في كلا المتغيرين تبعا لنوع الجنس والتخصص حيث يعتبر مستوى الطموح بعد من أبعاد الشخصية السوية لدى الأفراد فإن ذلك يدل على أن الطلبة في الجامعة يختلفون في مستويات طموحاتهم إذا فلكل طالب أهداف وغايات يسعى لتحقيقها، وكذلك الاهتمام بالطالب الجامعي برضاه عن تخصصه الدراسي اهمية بالنسبة للفرد عامه والطالب الجامعي خاصة باعتبار ان ذلك يحقق له درجة من الاتباع مما يدفعه ذلك الاستمرار في مواصلة التخصص الذي يدرسه ولهذا يتولد لديه شعور بالارتياح في الدراسة، لذا نجد ان بعض الدراسات السابقة اهتمت كثيرا بربط هذه المتغير بمجموعة من المتغيرات من اجل التوصل إلى الأسباب التي يمكن من خلالها تحقيق رضا الطالب عن دراسته ونستنتج في الأخير ان مستوى الطموح لدى الطلبة من خلال دراسة الفروقات بين الجنسين ومن خلال دراسة الفروق بين التخصصات لدى الطلبة فعندما يحققها يرتفع مستوى الطموح لديه وبهذا لديه وبهذا فإنه كلما زاد رضا الطالب عن تخصصه الدراسي وحقق اهدافه أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى الطموح عنده وقد اهتمت الدراسة الحالية بربط كل مستوى الطموح بالرضا نحو التخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة.

استنتاج عام:

انطلاقا مما تم عرضه في الجانب النظري في كل ما يتعلق بمستوى الطموح والرضا نحو التخصص وبناءا على البيانات الاحصائية وفي إطار تحقيق الهدف العام من الدراسة والمتمثل في إيجاد العلاقة بين مستوى الطموح والرضا نحو التخصص الدراسي لدى عينة من طلبة الجامعة ماستر1، بقسم علم النفس كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة ومن خلال فرضيات الدراسة، وبعد إجرائنا للدراسة الميدانية على عينة قدرتها (108) طالب وطالبة من التخصصات الأربعة في قسم علم النفس للسنة أولى ماستر وتطبيق أدائي للمقياس تمثلت الأولى في مقياس مستوى الطموح والثاني في مقياس الرضا نحو التخصص وبعد المعالجة الاحصائية توصلنا إلى ما يلي:

1. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا موجبة بين مستوى الطموح والرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة حيث بلغ معامل الارتباط بـ (0.513) عند مستوى الدلالة (0.01).
2. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا نحو التخصص لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة T'test بـ (0.936) عند مستوى الدلالة ألفا (a=0.05).
3. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة T'text بـ (0.178) عند مستوى الدلالة (a=0.05).
4. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة اختبار الفروق (F) بـ (0.244، 0.197، 0.334، 0.994، 2.122، 0.924) عند مستوى الدلالة ألفا (a= 0.05).
5. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا نحو التخصص الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة اختبار الفرق (F) بـ (1.606، 0.507، 2.383) عند مستوى الدلالة ألفا (a=0.05).

التوصيات:

ومن خلال النتائج المتحصل عليها من دراستنا تقترح الطالبتين بعض التوصيات التي يمكن للطلبة المقبلين على الالتحاق بالجامعة والأهل أو المهتمين والقائمين بإجراءات التوجيه المدرسي والجامعي ومراعاتها:

- عدم تعجل الطلبة باختيار التخصص الذي سيقدمون عليه حتى لا يصيبهم الندم فيما بعد.
- كذلك على الطلبة تجنب العشوائية في اختيار التخصص من دون تخطيط مسبق أو مساعدة سواء من المدرسة أو الأهل.
- على الطالب التواصل مع الجامعات واستشارة أهل الاختصاص حتى يكونون بمنأى عن سوء الاختيار.
- أن الطالب هو الشخص الوحيد القادر على اختيار التخصص الملائم له والذي يتوافق مع إمكاناته ورغباته، ولكن دون إهمال رأي ذويه، إلى جانب الإلمام بكافة الجوانب الأخرى التي تحيط بدراسة بحيث لا تتعارض مع واقع السوق واحتياجاته وبالتالي تحقيق مستويات طموحاته التي ينبغي الوصول إليها.
- على مستشاري التوجيه تقديم الإرشاد للطلبة حول التخصصات الجامعية قبل الإلتحاق بالجامعة.
- توفير فضاءات للإرشاد الجامعي.
- تفعيل قنوات الاتصال بالجهات التعليمية لأخذ النصح والمشورة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

الكتب:

1. عياد، أحمد (2009). مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ط2، عكنون الجزائر، دار المطبوعات الجامعية.
2. رزق، ذياب سهيل (2015). مناهج البحث العلمي، ط1، غزة، سمير منضور للنشر والطباعة.
3. ملحم، سامي محمد (2006). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط4، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
4. سعد، عبد الرحمان، (1998). القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، ط 3، القاهرة، دار الفكر العربي.
5. عوض، عباس محمود (1999). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، جامعة الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
6. الطريري، عبد الرحمان بن سليمان بن سعود (1997). القياس النفسي والتربوي، نظريته، أسسه، تطبيقاته، ط1، الرياض، مكتبة الرشد.
7. عبد الفتاح، كاميليا (1990). دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية، ط3، القاهرة، نهضة مصر.
8. بهنسي، فايزه محمد رجب (2011). الرضا الوظيفي للعاملين من منظور الخدمة الاجتماعية، ط1، الاسكندرية، دار الوفاء لدنيا.
9. الزيات، فتحي مصطفى (2001). علم النفس المعرفي دراسات وبحوث، ط1، مصر، دار النشر للجامعات.
10. كاميليا عبد الفتاح (1984). مستوى الطموح والشخصية، ط2، بيروت، دار النهضة العربية.

11. عطية القائدي، محجوب (1994). طرق البحث العلمي في العلوم الاجتماعية مع بعض التطبيقات في المجتمع الريفي، ليبيا، منشورات جامعة عمر المختار.
12. بوعلاق، محمد (2009). الموجه في الاحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، الجزائر، دار الأمل.
13. محمود أحمد عمر وآخرون (2009). القياس النفسي والتربوي، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
14. مرسي، محمد منير (1996). البحث التربوي وكيف نفهمه، ط1، القاهرة، دار علا للكتاب.
15. مروان عبد المجيد إبراهيم (2000). الأسس العلمية لإعداد الرسائل الجامعية، ط1، عمان، مؤسسة الوراق.
16. المغربي كامل (2009). أساليب البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية، ط3، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الرسائل الجامعية:

17. زايدان، احمد سعيد (2017). الصلابة النفسية ومستوى الطموح وكمنبئات للانشطة الإبداعية لدى طلاب المدارس الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، السويس، العدد الثاني والعشرون.
18. شافو، أنوار، خلفاوي صفاء (2017). الرضا نحو التخصص الدراسي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة سنة أولى علوم اجتماعية، رسالة ماستر، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، الجزائر.
19. باحمد، جويدة (2015). علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

20. بوقصارة، منصور، شتوان الحاج (2017). علاقة مستوى الطموح بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي، مجلة التنمية البشرية، جامعة وهران، العدد (8).

21. تجيني، محمد أمين (2017). مستوى الطموح وعلاقته بالرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة، رسالة ماستر، جامعة سعيدة، الجزائر.

22. دغيش، جميلة (2018). المسار الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح، رسالة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

23. صيغور، سليم (2020). الرضا نحو التخصص الدراسي الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بجامعة تاسوست بجيجل، مجلة العلوم النفسية، المجلد 31، (العدد 1)، ص 317-334.

24. سليماني، منى (2017). مستوى الطموح وعلاقته بالإبداع الإداري لدى العمال الإداريين، رسالة ماستر، جامعة رزيق البشير، بوسعادة، الجزائر.

25. عطية، عطية محمد سيد أحمد (2008). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية.

26. العنزي خالد الحميدي هدهول (2016). الاغتراب النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعة، رسالة التربية وعلم النفس، السعودية، المجلد 55، دار المنظومة.

27. ميسة فاطمة ، ميسة فضيلة (2014). الرضا نحو التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، رسالة ماستر، جامعة الوادي، الجزائر.

28. كحيلة مريم خليل (2017). مستوى الطموح لدى طلبة كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية في جامعة تشرين، مجلة، جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد 39، العدد 2.

الملاحق

الملحق رقم 01: الاستبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس
تخصص: ارشاد وتوجيه

مستوى الطموح وعلاقته بالرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة

دراسة ميدانية على عينة من طلبة ماستر (01) قسم علم النفس

إعداد الطالبة:
ريغي ياسمينة
صيد سعاد

إشراف الأستاذ:
د. مرزوقي سمير

عزيزي الطالب (ة)، تحية عطرة وبعد:

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص توجيه وإرشاد يسرنا أن نضع بين أيديكم المقياسين المتعلقين بموضوع الدراسة الموسومة بـ : مستوى الطموح وعلاقته بالرضا عن التخصص لدى طلبة الجامعة، لذا نرجوا منكم التكرم بالإجابة على الأسئلة بكل موضوعية وذلك بوضع العلامة (×) على الإجابة المناسبة، علما أن جميع البيانات سوف تكون موضوع اهتمام وسرية تامة ولن تكون إلا لغرض البحث العلمي فقط.

وفي الأخير لكم منا جزيل الشكر على تعاونكم

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص:

إرشاد وتوجـــــيه ☐ القياس والتقويم التربوي ☐

علم النفس العيادي ☐ علم النفس التنظيم والعمل ☐

الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	لا
01	تنسجم قدراتي مع ما يقدم لي من معلومات دراسية في التخصص			
02	أشجع الآخرين على التخصص الذي أدرس فيه			
03	أشعر بعدم الارتياح في متابعة الدراسة في هذا التخصص			
04	لا أرى أن أغلب مواد تخصصي مملة			
05	أعتقد أني لا أكون أكثر ارتباطا إذا درست في تخصص آخر			
06	يتم توجيهي لهذا التخصص عن طريق الإدارة وليس وفقا لرغبتي			
07	أحب التخصص الذي أدرس فيه			
08	أرغب بمتابعة الدراسة في هذا التخصص			
09	اخترت هذا التخصص عن قناعة			
10	لا ينسجم هذا التخصص مع قدراتي وميولي			
11	أشعر بالرضا عن المعلومات التي أتلقاها في هذا التخصص			
12	أحرب قراءة الكتب حول تخصصي الدراسي			

13	أشعر بالملل والضيق عندما أكلف بالبحوث			
14	تخصصي يزودني بالكثير من المعارف			
15	أرى أن المقاييس التي أدرسها لها فائدة علمية			
16	أجد متعة في محتوى البحوث			
17	أستفيد من اجراءات البحوث			
18	هناك ترابط بين المقاييس الدراسة			
19	أعتقد أن المقاييس التي أدرسها تشمل جميع المعلومات والمعارف في مجال تخصصي			
20	أحب المقاييس التي أدرسها			
21	أرى أن فرصة العمل وفق هذا التخصص بعد التخرج جيدة			
22	الوظائف المتاحة في تخصصي تناسبني			
23	تخصصي يجعلني متفائلا بالمهنة المستقبلية			
24	إن ما ينتظرتي بعد تخرجي غامض			
25	الوظائف المتاحة لتخصصي لا تنسابني			
26	تخصصي له مكانة جيدة في المجتمع			
27	تخصصي الدراسي يسمح بتقديم خدمات يحتاجها المجتمع			
28	تخصصي يناسب ميولي المهنية			
29	تخصصي يسمح لي بشغل مناصب متعددة			
30	تخصصي يناسب ميولي المهنية			

الرقم	العبارات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
01	يعجبني الشخص الناجح في حياته العملية			
02	الجامعة أفضل مكان لتجسيد أفكاري المستقبلية			
03	أدرس وأثابر لأحقق النجاح			
04	أؤمن أن الجهد الشخصي يذلل العقبات مهما عظمت			
05	اعتبر نفسي شخص مكافح			
06	أتمنى أن أكون شخصا مهما في المجتمع			
07	أسعى الى الالتحاق بتخصص دراسي جامعي مهم			
08	لا أتعب أبدا في الدراسة			
09	غياب من يساعدني على الدراسة يخفض من إرادتي			
10	معلوماتي الدراسية الحالية أقل مما يجب ان تكون عليه			
11	تحقيق طموحاتي من أهم الأهداف في حياتي			
12	الدراسة الجامعية تساعدني على تحقيق أهدافي			
13	لا أرتاح إلا إذا قمت بحل كل التمارين			
14	أملك القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت			
15	أرى من الأصلح الانتظار دائما حتى تواتيني الفرص			
16	أنظر غلى المستقبل بتفاؤل كبير			
17	الجامعة تضمن لي مستقبلا زاهرات ومضمونا			

18	أحب أن أحصل على أكبر العلامات في كل الفروض			
19	أعتمد على نفسي لقضاء مطالبي اليومية			
20	كثيرا ما يؤثر علي نقد الآخرين			
21	أسعى إلى تحقيق أعمال مميزة في حياتي			
22	المستوى الجامعي يسمح لي بالحصول على مركز اجتماعي			
23	رسوبي في الامتحانات يقلل من طموحاتي الدراسية			
24	أقدم على عمل وأنا متأكدة أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة			
25	حصولي على معدل للانتقال يكفيني			
26	أرغب أن أسمو بحياتي إلى أعلى المراتب			
27	الجامعة تدعم معارفي العملية وأفكاري المستقبلية			
28	أعمل للتفوق والنجاح بامتياز			
29	المستوى الذي وصلت إليه كان نتيجة لمجهودي الخاص			
30	أميل كثيرا إلى اكتساب المزيد من الصعوبات			
31	تبدو لي الحياة أحيانا بلا أمل			
32	الدراسة الجامعية تؤهلني لاتخاذ قرارات واعية			
33	أسعى للالتحاق بالجامعة حتى ولو أعدت الباكالوريا أكثر			
34	أميل إلى مواصلة الجهد حتى أصل بعملي إلى النهاية			
35	أميل إلى مواصل الجهد حتى أصل بعملي إلى المستوى			
36	أخشى الفشل كثيرا			
37	أفضل الحصول على عمل عوض الالتحاق بالجامعة			

38	لا أهتم بنتائج الفروض والامتحانات			
39	أعتمد كثيرا على الآخرين في حل فروضي الفصلية			
40	جهدي المتواصل يمكنني من تحقيق أهدافي			
41	الالتحاق بالجامعة لا يوفر أية مزايا			
42	يهمني التفوق في كل الأعمال التي أقوم بها			

الملحق رقم 02: مخرجات SPSS

الملاحق الاستطلاعية

Corrélations

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	الرغبة في التخصص
Q1	Corrélation de Pearson	1	0,105	0,013	,421*	,393*	-0,266	-0,082	-0,195	0,248	0,252	,388*
	Sig. (bilatérale)		0,580	0,945	0,021	0,031	0,155	0,667	0,301	0,187	0,179	0,034
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q2	Corrélation de Pearson	0,105	1	0,270	-0,010	,462*	0,100	,679**	,576**	,528**	0,330	,687**
	Sig. (bilatérale)	0,580		0,149	0,959	0,010	0,598	0,000	0,001	0,003	0,075	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q3	Corrélation de Pearson	0,013	0,270	1	,480**	0,317	,575**	,467**	,385*	-0,110	0,212	,619**
	Sig. (bilatérale)	0,945	0,149		0,007	0,088	0,001	0,009	0,035	0,563	0,260	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q4	Corrélation de Pearson	,421*	-0,010	,480**	1	0,214	0,243	0,216	-0,007	0,093	0,345	,545**
	Sig. (bilatérale)	0,021	0,959	0,007		0,257	0,196	0,252	0,972	0,624	0,062	0,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q5	Corrélation de Pearson	,393*	,462*	0,317	0,214	1	0,033	0,272	0,003	0,267	0,343	,618**
	Sig. (bilatérale)	0,031	0,010	0,088	0,257		0,865	0,146	0,988	0,154	0,063	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q6	Corrélation de Pearson	-0,266	0,100	,575**	0,243	0,033	1	,427*	0,228	-0,033	0,144	,400*
	Sig. (bilatérale)	0,155	0,598	0,001	0,196	0,865		0,019	0,225	0,862	0,448	0,029
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q7	Corrélation de Pearson	-0,082	,679**	,467**	0,216	0,272	,427*	1	,584**	,484**	,561**	,765**
	Sig. (bilatérale)	0,667	0,000	0,009	0,252	0,146	0,019		0,001	0,007	0,001	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q8	Corrélation de Pearson	-0,195	,576**	,385*	-0,007	0,003	0,228	,584**	1	0,200	0,223	,465**
	Sig. (bilatérale)	0,301	0,001	0,035	0,972	0,988	0,225	0,001		0,290	0,236	0,010
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q9	Corrélation de Pearson	0,248	,528**	-0,110	0,093	0,267	-0,033	,484**	0,200	1	,502**	,553**
	Sig. (bilatérale)	0,187	0,003	0,563	0,624	0,154	0,862	0,007	0,290		0,005	0,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q10	Corrélation de Pearson	0,252	0,330	0,212	0,345	0,343	0,144	,561**	0,223	,502**	1	,684**
	Sig. (bilatérale)	0,179	0,075	0,260	0,062	0,063	0,448	0,001	0,236	0,005		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الرغبة في التخصص	Corrélation de Pearson	,388*	,687**	,619**	,545**	,618**	,400*	,765**	,465**	,553**	,684**	1
	Sig. (bilatérale)	0,034	0,000	0,000	0,002	0,000	0,029	0,000	0,010	0,002	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	الرضا عن االمناهج الدراسة
Q11	Corrélation de Pearson	1	0,181	0,206	0,026	0,185	-0,033	0,012	0,042	,542**	0,216	,415*
	Sig. (bilatérale)		0,340	0,275	0,891	0,327	0,862	0,948	0,826	0,002	0,252	0,022
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q12	Corrélation de Pearson	0,181	1	,687**	0,219	0,141	,371*	0,170	0,021	0,284	,378*	,626**
	Sig. (bilatérale)	0,340		0,000	0,246	0,457	0,043	0,370	0,911	0,128	0,040	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q13	Corrélation de Pearson	0,206	,687**	1	,387*	,367*	,636**	0,315	0,064	0,216	0,274	,747**
	Sig. (bilatérale)	0,275	0,000		0,034	0,046	0,000	0,090	0,737	0,252	0,143	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q14	Corrélation de Pearson	0,026	0,219	,387*	1	,555**	0,337	0,208	0,245	0,219	0,176	,590**
	Sig. (bilatérale)	0,891	0,246	0,034		0,001	0,069	0,269	0,192	0,246	0,351	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q15	Corrélation de Pearson	0,185	0,141	,367*	,555**	1	0,212	0,040	0,237	0,271	0,117	,535**
	Sig. (bilatérale)	0,327	0,457	0,046	0,001		0,261	0,833	0,207	0,147	0,538	0,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q16	Corrélation de Pearson	-0,033	,371*	,636**	0,337	0,212	1	,489**	0,345	0,068	0,310	,680**
	Sig. (bilatérale)	0,862	0,043	0,000	0,069	0,261		0,006	0,062	0,723	0,095	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q17	Corrélation de Pearson	0,012	0,170	0,315	0,208	0,040	,489**	1	-0,026	-0,170	,382*	,443*
	Sig. (bilatérale)	0,948	0,370	0,090	0,269	0,833	0,006		0,890	0,370	0,037	0,014
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q18	Corrélation de Pearson	0,042	0,021	0,064	0,245	0,237	0,345	-0,026	1	,405*	0,081	,417*
	Sig. (bilatérale)	0,826	0,911	0,737	0,192	0,207	0,062	0,890		0,026	0,670	0,022
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q19	Corrélation de Pearson	,542**	0,284	0,216	0,219	0,271	0,068	-0,170	,405*	1	,378*	,565**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,128	0,252	0,246	0,147	0,723	0,370	0,026		0,040	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q20	Corrélation de Pearson	0,216	,378*	0,274	0,176	0,117	0,310	,382*	0,081	,378*	1	,596**
	Sig. (bilatérale)	0,252	0,040	0,143	0,351	0,538	0,095	0,037	0,670	0,040		0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الرضا عن المهنة المستقبلية	Corrélation de Pearson	,415*	,626**	,747**	,590**	,535**	,680**	,443*	,417*	,565**	,596**	1
	Sig. (bilatérale)	0,022	0,000	0,000	0,001	0,002	0,000	0,014	0,022	0,001	0,001	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	الرضا عن المهنة المستقبلية
Q21	Corrélation de Pearson	1	0,270	0,337	0,039	0,016	0,275	0,306	0,215	0,132	0,265	,484**
	Sig. (bilatérale)		0,150	0,068	0,838	0,933	0,142	0,100	0,254	0,487	0,156	0,007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q22	Corrélation de Pearson	0,270	1	-0,008	0,022	0,064	0,187	0,100	0,199	0,315	0,302	,390*
	Sig. (bilatérale)	0,150		0,967	0,907	0,737	0,323	0,601	0,293	0,090	0,105	0,033
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q23	Corrélation de Pearson	0,337	-0,008	1	0,229	,365*	0,352	,414*	0,190	0,216	0,281	,587**
	Sig. (bilatérale)	0,068	0,967		0,223	0,047	0,057	0,023	0,314	0,252	0,132	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q24	Corrélation de Pearson	0,039	0,022	0,229	1	-0,020	,363*	,447*	0,208	0,274	0,354	,492**
	Sig. (bilatérale)	0,838	0,907	0,223		0,914	0,049	0,013	0,271	0,142	0,055	0,006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q25	Corrélation de Pearson	0,016	0,064	,365*	-0,020	1	0,344	,413*	,366*	,385*	0,315	,543**
	Sig. (bilatérale)	0,933	0,737	0,047	0,914		0,063	0,023	0,047	0,036	0,090	0,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q26	Corrélation de Pearson	0,275	0,187	0,352	,363*	0,344	1	,482**	-0,080	,859**	,442*	,696**
	Sig. (bilatérale)	0,142	0,323	0,057	0,049	0,063		0,007	0,674	0,000	0,014	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q27	Corrélation de Pearson	0,306	0,100	,414*	,447*	,413*	,482**	1	,429*	,448*	,836**	,826**
	Sig. (bilatérale)	0,100	0,601	0,023	0,013	0,023	0,007		0,018	0,013	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q28	Corrélation de Pearson	0,215	0,199	0,190	0,208	,366*	-0,080	,429*	1	-0,074	,454*	,492**
	Sig. (bilatérale)	0,254	0,293	0,314	0,271	0,047	0,674	0,018		0,696	0,012	0,006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q29	Corrélation de Pearson	0,132	0,315	0,216	0,274	,385*	,859**	,448*	-0,074	1	,474**	,658**
	Sig. (bilatérale)	0,487	0,090	0,252	0,142	0,036	0,000	0,013	0,696		0,008	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Q30	Corrélation de Pearson	0,265	0,302	0,281	0,354	0,315	,442*	,836**	,454*	,474**	1	,794**
	Sig. (bilatérale)	0,156	0,105	0,132	0,055	0,090	0,014	0,000	0,012	0,008		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الرضا عن المهنة المستقبلية	Corrélation de Pearson	,484**	,390*	,587**	,492**	,543**	,696**	,826**	,492**	,658**	,794**	1
	Sig. (bilatérale)	0,007	0,033	0,001	0,006	0,002	0,000	0,000	0,006	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		الرغبة في التخصص	الرضا عن	الرضا عن المهنة	الرضا عن
الرغبة في التخصص	Corrélation de Pearson	1	,473**	0,220	,708**
	Sig. (bilatérale)		0,008	0,243	0,000
	N	30	30	30	30
الرضا عن المناهج الدراسية	Corrélation de Pearson	,473**	1	,422*	,830**
	Sig. (bilatérale)	0,008		0,020	0,000
	N	30	30	30	30
الرضا عن المهنة المستقبلية	Corrélation de Pearson	0,220	,422*	1	,746**
	Sig. (bilatérale)	0,243	0,020		0,000
	N	30	30	30	30
الرضا عن التخصص	Corrélation de Pearson	,708**	,830**	,746**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30

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

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

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,765	10

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,761	10

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,800	10

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,856	30

Corrélations

		S1	S6	S11	S16	S21	S26	S31	S36	الحياة
S1	Corrélation de Pearson	1	0,340	0,209	0,279	,450*	,507**	,758**	0,198	,667**
	Sig. (bilatérale)		0,066	0,267	0,136	0,013	0,004	0,000	0,295	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S6	Corrélation de Pearson	0,340	1	,590**	,521**	,565**	,438*	0,114	,899**	,791**
	Sig. (bilatérale)	0,066		0,001	0,003	0,001	0,016	0,549	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S11	Corrélation de Pearson	0,209	,590**	1	,616**	,565**	,424*	0,112	,449*	,698**
	Sig. (bilatérale)	0,267	0,001		0,000	0,001	0,019	0,557	0,013	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S16	Corrélation de Pearson	0,279	,521**	,616**	1	,683**	,612**	-0,063	,366*	,705**
	Sig. (bilatérale)	0,136	0,003	0,000		0,000	0,000	0,740	0,047	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S21	Corrélation de Pearson	,450*	,565**	,565**	,683**	1	,707**	0,214	,533**	,843**
	Sig. (bilatérale)	0,013	0,001	0,001	0,000		0,000	0,255	0,002	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S26	Corrélation de Pearson	,507**	,438*	,424*	,612**	,707**	1	,384*	0,315	,781**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,016	0,019	0,000	0,000		0,036	0,090	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S31	Corrélation de Pearson	,758**	0,114	0,112	-0,063	0,214	,384*	1	0,090	,466**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,549	0,557	0,740	0,255	0,036		0,635	0,009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S36	Corrélation de Pearson	0,198	,899**	,449*	,366*	,533**	0,315	0,090	1	,683**
	Sig. (bilatérale)	0,295	0,000	0,013	0,047	0,002	0,090	0,635		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
النظرة الى الحياة	Corrélation de Pearson	,667**	,791**	,698**	,705**	,843**	,781**	,466**	,683**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,009	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		S2	S12	S17	S22	S27	S32	S37	S41	الدراسة الجامعية
S2	Corrélation de Pearson	1	0,115	0,274	0,251	0,057	0,173	,746**	,628**	,671**
	Sig. (bilatérale)		0,544	0,144	0,181	0,763	0,361	0,000	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S12	Corrélation de Pearson	0,115	1	,530**	,718**	,381*	0,255	0,000	0,023	,643**
	Sig. (bilatérale)	0,544		0,003	0,000	0,038	0,173	1,000	0,903	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S17	Corrélation de Pearson	0,274	,530**	1	,723**	0,278	0,088	,397*	0,037	,685**
	Sig. (bilatérale)	0,144	0,003		0,000	0,136	0,643	0,030	0,848	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S22	Corrélation de Pearson	0,251	,718**	,723**	1	,361*	0,197	0,167	0,118	,738**
	Sig. (bilatérale)	0,181	0,000	0,000		0,050	0,297	0,379	0,536	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S27	Corrélation de Pearson	0,057	,381*	0,278	,361*	1	0,328	-0,162	-0,042	,480**
	Sig. (bilatérale)	0,763	0,038	0,136	0,050		0,076	0,393	0,824	0,007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S32	Corrélation de Pearson	0,173	0,255	0,088	0,197	0,328	1	0,172	0,197	,524**
	Sig. (bilatérale)	0,361	0,173	0,643	0,297	0,076		0,363	0,297	0,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S37	Corrélation de Pearson	,746**	0,000	,397*	0,167	-0,162	0,172	1	0,354	,545**
	Sig. (bilatérale)	0,000	1,000	0,030	0,379	0,393	0,363		0,055	0,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S41	Corrélation de Pearson	,628**	0,023	0,037	0,118	-0,042	0,197	0,354	1	,479**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,903	0,848	0,536	0,824	0,297	0,055		0,007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
النظرة الى الدراسة الجامعية	Corrélation de Pearson	,671**	,643**	,685**	,738**	,480**	,524**	,545**	,479**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,007	0,003	0,002	0,007	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		S3	S8	S13	S18	S23	S28	S38	الدراسي
S3	Corrélation de Pearson	1	,816**	,511**	0,271	0,273	,364*	0,165	,755**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,004	0,147	0,145	0,048	0,383	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
S8	Corrélation de Pearson	,816**	1	,367*	0,045	0,048	0,249	0,000	,576**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,046	0,815	0,800	0,184	1,000	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
S13	Corrélation de Pearson	,511**	,367*	1	0,274	0,295	,903**	,629**	,847**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,046		0,144	0,113	0,000	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
S18	Corrélation de Pearson	0,271	0,045	0,274	1	,894**	0,286	0,046	,575**
	Sig. (bilatérale)	0,147	0,815	0,144		0,000	0,125	0,810	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
S23	Corrélation de Pearson	0,273	0,048	0,295	,894**	1	0,317	0,099	,596**
	Sig. (bilatérale)	0,145	0,800	0,113	0,000		0,088	0,603	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
S28	Corrélation de Pearson	,364*	0,249	,903**	0,286	0,317	1	,683**	,799**
	Sig. (bilatérale)	0,048	0,184	0,000	0,125	0,088		0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
S38	Corrélation de Pearson	0,165	0,000	,629**	0,046	0,099	,683**	1	,543**
	Sig. (bilatérale)	0,383	1,000	0,000	0,810	0,603	0,000		0,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
التفوق الدراسي	Corrélation de Pearson	,755**	,576**	,847**	,575**	,596**	,799**	,543**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,000	0,001	0,001	0,000	0,002	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		S4	S9	S14	S19	S24	S29	S34	S39	تحمل المسؤولية
S4	Corrélation de Pearson	1	0,327	0,180	0,183	-0,028	0,334	0,296	-0,076	,550**
	Sig. (bilatérale)		0,077	0,340	0,334	0,881	0,071	0,112	0,689	0,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S9	Corrélation de Pearson	0,327	1	0,000	0,000	0,087	0,255	0,278	0,311	,524**
	Sig. (bilatérale)	0,077		1,000	1,000	0,648	0,174	0,136	0,095	0,003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S14	Corrélation de Pearson	0,180	0,000	1	0,086	0,230	,484**	-0,061	0,223	,486**
	Sig. (bilatérale)	0,340	1,000		0,651	0,222	0,007	0,747	0,237	0,006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S19	Corrélation de Pearson	0,183	0,000	0,086	1	0,134	0,314	0,158	0,062	,461*
	Sig. (bilatérale)	0,334	1,000	0,651		0,481	0,091	0,403	0,743	0,010
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S24	Corrélation de Pearson	-0,028	0,087	0,230	0,134	1	,555**	-0,007	,583**	,510**
	Sig. (bilatérale)	0,881	0,648	0,222	0,481		0,001	0,970	0,001	0,004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S29	Corrélation de Pearson	0,334	0,255	,484**	0,314	,555**	1	0,239	,514**	,830**
	Sig. (bilatérale)	0,071	0,174	0,007	0,091	0,001		0,204	0,004	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S34	Corrélation de Pearson	0,296	0,278	-0,061	0,158	-0,007	0,239	1	0,331	,489**
	Sig. (bilatérale)	0,112	0,136	0,747	0,403	0,970	0,204		0,074	0,006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S39	Corrélation de Pearson	-0,076	0,311	0,223	0,062	,583**	,514**	0,331	1	,597**
	Sig. (bilatérale)	0,689	0,095	0,237	0,743	0,001	0,004	0,074		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	Corrélation de Pearson	,550**	,524**	,486**	,461*	,510**	,830**	,489**	,597**	1
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,003	0,006	0,010	0,004	0,000	0,006	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

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

Corrélations

		S5	S10	S15	S20	S25	S30	S35	S40	S42	المثابرة في الدراسة
S5	Corrélation de Pearson	1	,936**	,836**	,504**	0,172	0,169	0,150	0,147	0,022	,618**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,005	0,362	0,371	0,428	0,437	0,906	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S10	Corrélation de Pearson	,936**	1	,778**	,502**	0,163	0,223	0,159	0,142	0,069	,623**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,005	0,390	0,236	0,403	0,455	0,717	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S15	Corrélation de Pearson	,836**	,778**	1	,447*	0,168	0,179	0,262	0,134	0,024	,599**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,013	0,376	0,345	0,161	0,479	0,901	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S20	Corrélation de Pearson	,504**	,502**	,447*	1	,408*	0,144	0,182	,380*	0,335	,618**
	Sig. (bilatérale)	0,005	0,005	0,013		0,025	0,447	0,336	0,039	0,070	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S25	Corrélation de Pearson	0,172	0,163	0,168	,408*	1	,721**	,811**	,968**	,871**	,830**
	Sig. (bilatérale)	0,362	0,390	0,376	0,025		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S30	Corrélation de Pearson	0,169	0,223	0,179	0,144	,721**	1	,817**	,693**	,783**	,737**
	Sig. (bilatérale)	0,371	0,236	0,345	0,447	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S35	Corrélation de Pearson	0,150	0,159	0,262	0,182	,811**	,817**	1	,839**	,759**	,778**
	Sig. (bilatérale)	0,428	0,403	0,161	0,336	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S40	Corrélation de Pearson	0,147	0,142	0,134	,380*	,968**	,693**	,839**	1	,910**	,820**
	Sig. (bilatérale)	0,437	0,455	0,479	0,039	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
S42	Corrélation de Pearson	0,022	0,069	0,024	0,335	,871**	,783**	,759**	,910**	1	,750**
	Sig. (bilatérale)	0,906	0,717	0,901	0,070	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الميل الى المثابرة في الدراسة	Corrélation de Pearson	,618**	,623**	,599**	,618**	,830**	,737**	,778**	,820**	,750**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		النظرة الى الحياة	النظرة الى الدراسة الجامعية	التفوق الدراسي	المسؤولية والاعتماد على النفس	الميل الى المثابرة في الدراسة	مستوى الطموح
النظرة الى الحياة	Corrélation de Pearson	1	,549**	0,276	,562**	,464**	,839**
	Sig. (bilatérale)		0,002	0,139	0,001	0,010	0,000
	N	30	30	30	30	30	30
النظرة الى الدراسة الجامعية	Corrélation de Pearson	,549**	1	0,302	,462*	0,170	,704**
	Sig. (bilatérale)	0,002		0,104	0,010	0,370	0,000
	N	30	30	30	30	30	30
التفوق الدراسي	Corrélation de Pearson	0,276	0,302	1	0,332	0,016	,520**
	Sig. (bilatérale)	0,139	0,104		0,073	0,931	0,003
	N	30	30	30	30	30	30
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	Corrélation de Pearson	,562**	,462*	0,332	1	0,323	,752**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,010	0,073		0,082	0,000
	N	30	30	30	30	30	30
الميل الى المثابرة في الدراسة	Corrélation de Pearson	,464**	0,170	0,016	0,323	1	,626**
	Sig. (bilatérale)	0,010	0,370	0,931	0,082		0,000
	N	30	30	30	30	30	30
مستوى الطموح	Corrélation de Pearson	,839**	,704**	,520**	,752**	,626**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,003	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30

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

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

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,857	8

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,736	8

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,797	7

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,679	8

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,876	9

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,896	40

الجنس					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage
Valide	ذكر	2	6,7	6,7	6,7
	أنثى	28	93,3	93,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

التخصص					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage
Valide	ارشاد وتوجيه	10	33,3	33,3	33,3
	القياس والتقويم التربوي	1	3,3	3,3	36,7
	علم النفس العيادي	16	53,3	53,3	90,0
	علم النفس التنظيم والعمل	3	10,0	10,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

الملاحق الأساسية

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الرضا عن التخصص	0,129	108	0,000	0,953	108	0,001
مستوى الطموح	0,083	108	0,064	0,980	108	0,107

a. Correction de signification de Lilliefors

Statistiques de groupe

الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الرغبة في التخصص	ذكر	19	20,6316	2,38538	0,54724
	أنثى	89	22,5169	3,65287	0,38720
الرضا عن االمناهج الدراسة	ذكر	19	22,5263	2,36569	0,54273
	أنثى	89	22,3034	3,35208	0,35532
الرضا عن المهنة المستقبلية	ذكر	19	21,3158	2,38170	0,54640
	أنثى	89	21,2921	3,07557	0,32601
الرضا عن التخصص	ذكر	19	64,4737	4,29946	0,98636
	أنثى	89	66,1124	7,34760	0,77884

Statistiques de groupe

الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الرغبة في التخصص	ذكر	19	20,6316	2,38538	0,54724
	أنثى	89	22,5169	3,65287	0,38720
الرضا عن االمناهج الدراسة	ذكر	19	22,5263	2,36569	0,54273
	أنثى	89	22,3034	3,35208	0,35532
الرضا عن المهنة المستقبلية	ذكر	19	21,3158	2,38170	0,54640
	أنثى	89	21,2921	3,07557	0,32601
الرضا عن التخصص	ذكر	19	64,4737	4,29946	0,98636
	أنثى	89	66,1124	7,34760	0,77884

Test des échantillons indépendants

		sur l'égalité des		Test t pour égalité des moyennes						
									différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	erreur standard	Inférieur	Supérieur
الرغبة في التخصص	Hypothèse de variances égales	3,884	0,051	-2,150	106	0,034	-1,88527	0,87705	-3,62410	-0,14645
	Hypothèse de variances inégales			-2,812	38,557	0,008	-1,88527	0,67038	-3,24174	-0,52881
الرضا عن المناهج الدراسة	Hypothèse de variances égales	1,943	0,166	0,275	106	0,784	0,22295	0,81023	-1,38342	1,82931
	Hypothèse de variances inégales			0,344	35,407	0,733	0,22295	0,64869	-1,09343	1,53932
الرضا عن المهنة المستقبلية	Hypothèse de variances égales	1,988	0,161	0,032	106	0,975	0,02365	0,75038	-1,46404	1,51135
	Hypothèse de variances inégales			0,037	32,261	0,971	0,02365	0,63627	-1,27197	1,31928
الرضا عن التخصص	Hypothèse de variances égales	3,814	0,053	-0,936	106	0,351	-1,63868	1,75014	-5,10850	1,83115
	Hypothèse de variances inégales			-1,304	43,948	0,199	-1,63868	1,25679	-4,17165	0,89430

Statistiques de groupe+A81:F94

الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standar
النظرة الى الحياة	ذكر	19	17,4211	2,26852	0,52043
	أنثى	89	17,0449	3,13307	0,33210
النظرة الى الدراسة الجامعية	ذكر	19	16,8947	2,60117	0,59675
	أنثى	89	17,2697	2,52606	0,26776
التفوق الدراسي	ذكر	19	15,0000	2,00000	0,45883
	أنثى	89	14,7528	2,16523	0,22951
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	ذكر	19	17,6842	2,26207	0,51895
	أنثى	89	16,9663	2,63908	0,27974
الميل الى المثابرة في الدراسة	ذكر	19	18,0000	1,79505	0,41181
	أنثى	89	18,6180	2,33309	0,24731
مستوى الطموح	ذكر	19	85,0000	7,01586	1,60955
	أنثى	89	84,6517	7,89001	0,83634

Test des échantillons indépendants

		sur l'égalité des		Test t pour égalité des moyennes						
									différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	erreur standard	Inférieur	Supérieur
النظرة الى الحياة	Hypothèse de variances égales	0,943	0,334	0,495	106	0,621	0,37611	0,75913	-1,12895	1,88117
	Hypothèse de variances inégales			0,609	34,475	0,546	0,37611	0,61737	-0,87790	1,63012
النظرة الى الدراسة الجامعية	Hypothèse de variances égales	0,269	0,605	-0,584	106	0,560	-0,37493	0,64165	-1,64706	0,89721
	Hypothèse de variances inégales			-0,573	25,764	0,571	-0,37493	0,65407	-1,71998	0,97013
التفوق الدراسي	Hypothèse de variances égales	0,194	0,661	0,457	106	0,648	0,24719	0,54033	-0,82407	1,31845
	Hypothèse de variances inégales			0,482	27,779	0,634	0,24719	0,51303	-0,80409	1,29847
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس	Hypothèse de variances égales	0,889	0,348	1,102	106	0,273	0,71792	0,65175	-0,57425	2,01008
	Hypothèse de variances inégales			1,218	29,472	0,233	0,71792	0,58955	-0,48701	1,92285
الميل الى المثابرة في الدراسة	Hypothèse de variances égales	3,255	0,074	-1,086	106	0,280	-0,61798	0,56883	-1,74573	0,50977
	Hypothèse de variances inégales			-1,286	32,460	0,207	-0,61798	0,48037	-1,59591	0,35995
مستوى الطموح	Hypothèse de variances égales	0,617	0,434	0,178	106	0,859	0,34831	1,95821	-3,53403	4,23066
	Hypothèse de variances inégales			0,192	28,605	0,849	0,34831	1,81387	-3,36368	4,06031

Corrélations

		الدراسة الجامعية	الرغبة في التخصص	االمناهج الدراسة	المهنة المستقبلية	الرضا عن التخصص
النظرة الى الدراسة الجامعية	Corrélation de Pearson	1	0,178	,223*	,262**	,305**
	Sig. (bilatérale)		0,066	0,021	0,006	0,001
	N	108	108	108	108	108
الرغبة في التخصص	Corrélation de Pearson	0,178	1	,284**	,227*	,738**
	Sig. (bilatérale)	0,066		0,003	0,018	0,000
	N	108	108	108	108	108
الرضا عن االمناهج الدراسة	Corrélation de Pearson	,223*	,284**	1	,286**	,728**
	Sig. (bilatérale)	0,021	0,003		0,003	0,000
	N	108	108	108	108	108
الرضا عن المهنة المستقبلية	Corrélation de Pearson	,262**	,227*	,286**	1	,675**
	Sig. (bilatérale)	0,006	0,018	0,003		0,000
	N	108	108	108	108	108
الرضا عن التخصص	Corrélation de Pearson	,305**	,738**	,728**	,675**	1
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,000	0,000	0,000	
	N	108	108	108	108	108

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

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

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	19	17,6	17,6	17,6
	أنثى	89	82,4	82,4	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

التخصص

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ارشاد وتوجيه	36	33,3	33,3	33,3
	القياس والتقويم التربوي	7	6,5	6,5	39,8
	علم النفس العيادي	48	44,4	44,4	84,3
	علم النفس التنظيم والعمل	17	15,7	15,7	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

المسيلة في: 2021/05/25

إلى: رئيس قسم علم النفس

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

تحية عطرة وبعد ...

في إطار إنجاز دراسة ميدانية (مذكرة تخرج) لطلبة السنة الثانية ماستر

الشعبة: علوم التربية **التخصص:** توجيه وإرشاد

نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالب (ة) المذكور (ة) أدناه وتقديم المساعدة الممكنة واللازمة في حدود أغراض البحث العلمي، وما يسمح به القانون، وهذا على مستوى المصالح التي تشرفون عليها.

عنوان الدراسة: مستوى الطموح وعلاقته بالرضا نحو التخصص لدى طلبة الجامعة ماستر 01 بقسم علم النفس

المشرف: د. مرزوقي سمير

1- **اسم ولقب الطالب** صيد سعاد **رقم التسجيل:** 161635096707

2- **اسم ولقب الطالب** ياسمينة ريغي **رقم التسجيل:** 161635095330

في الفترة الممتدة من : **2021/05/25م** إلى غاية .**2021/05/30م**

في الأخير لكم منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

رئيس القسم **نائب العميد المكلف بالبحث العلمي**

قسم علم النفس . الهاتف / الفاكس (213) 0355353054
البريد الالكتروني univ28psy@yahoo.com
Téléphone / Fax
E-mail

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): رحيم يامينة

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالب

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 200361088

والصادرة بتاريخ: 2016/04/25

عن دائرة: حمام الضلعة

المسجل (ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنوانها:

مذكرة ماستر

عنوانها: مستوى العلو وعلاقته بالرضا الوظيفي المتخصص لدى طلبة الجامعة

ما بين أساتذة قسم علم النفس

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2021/05/23

إمضاء المعني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): سعاد صيد

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 200326982

والصادرة بتاريخ: 2016/11/24

عن دائرة: عين الملح

المسجل (ة) بكلية: علوم الانسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنوانها:

مذكرة ماستر - عنوان المذكرة: مستوى الطموح وعلاقته بالرضا التحصيلي لدى طلبة الجامعة

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2021/5/26

إمضاء المعني