جامعة الشهيد حمة لخضر
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

المشروع الشخصي وعلاقته بالملل الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط

دراسة ميدانية بمتوسطة مناني محمد الساسي –الزقم -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتين:

امال علالي

خولة رقيق

إشراف الأستاذ:

أد/ سلاف مشري

لجنة المناقشة

الأستاذ	الصفة	المؤسسة الأصلية
د/خيرة لزعر	رئيس اللجنة	جامعة الشهيد حمّه لخضر– الوادي
أد/ سلاف مشري	مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمّه لخضر– الوادي
د/أسماء لشهب	عضوا مناقشا	جامعة الشهيد حمّه لخضر– الوادي

الموسم الجامعي:2023/2022

شكر وعرفان

نشكر الله العلي القدير الذي أنعم علينا بنعمة العقل والدين. القائل في محكم التنزيل"﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾ سورة يوسف آية 76 ....صدق الله العظيم.

وقال رسول الله (صلي الله عليه وسلم): " من صنع إليكم معروفاً فكافئوه, فإن لم تجدوا ما تكافئونه به فادعوا له حتى تروا أنكم كافأتموه ..... " رواه أبو داوود.

وإيمانّا بمبدأ أنه لا يشكر الله من لا يشكر الناس، فإننا نتوجه بالشكر الجزيل للأستاذة الفاضلة الدكتورة " مشري سلاف" التي ساندتنا كثيرًا في مسيرتنا لإنجاز هذا البحث وكان لها دورًا عظيمًا من خلال تعليماتها ونقدها البناء ودعمها الأكاديمي.

كما نوجه شكرنا وامتناننا إلى كل من كان سندا لنا زوجينا الكريمين أطال الله بقائهما.

وأخيراً , نتقدم بجزيل شكرنا إلي كل من مدوا لنا يد العون والمساعدة في إنجاز هذه الدراسة علي أكمل وجه.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط. تكونت عينة الدراسة من (90) تلميذا وتلميذة، وتم الاعتماد على مقياسي: المشروع الشخصي (لزقاوة، 2014)، والملل الأكاديمي (للعبودي والعاني، 2019) كأدوات لجمع البيانات بعد التأكد من صلاحيتهما، وباستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في معامل الارتباط سبيرمان، واختبار مان ويتني للعينات المستقلة واختبار كروسكالواليس للمجموعات المستقلة؛ خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ الثالثة متوسط في المشروع الشخصي لصالح الإناث.

ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ الثالثة متوسط في الملل الأكاديمي لصالح الذكور.

ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشروع الشخصي تبعا لمتغير مستوى التحصيل لدى تلاميذ الثالثة متوسط لصالح ذوي التحصيل الممتاز.

ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الملل الأكاديمي تبعا لمتغير مستوى التحصيل لدى السنة الثالثة متوسط.

بناء عليه تبيّن أنه من الضروري تكاثف الجهود لترسيخ فكرة بناء المشروع الشخصي لدى التلميذ وتجسيدها للتغلب على مختلف المشكلات المدرسية وأهمها الملل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: المشروع الشخصي –الملل الاكاديمي– التحصيل الدراسي

Abstract:

The study was intended to reveal the nature of the relationship between personal enterprise and academic boredom in third-year middle school students.

The study sample consisted of 90 male and female students.

Both the personal project (Zagawa,2014) and academic fatigue (Aboudi and Al-Ani,2019) were used as a tool for collecting data after their validity was confirmed.

Using statistical methods such as the Spearman correlation coefficient, the man test comes with independent samples and the Crosswalis test for independent groups ,the following results:

_ There is a statistically significant inverse relationship between personal enterprise and academic boreath in third year middle school students.

_There are statistically significant differences between males and females from middle third pupils in the Personal Female Project.

_There are statistically significant differences between males and females of intermediate third-year students in academic boredom of male peers.

_There are statistically significant differences in personal enterprise according to the variable level of achievement of average third pupils in favour of those with excellent achievement.

_There are no statistically significant differences in academic boredom depending on the variable level of achievement in the third average year.

It was therefore necessary to intensify efforts to consolidate the idea of building a personal project among the student and to embody it in order to overcome various school problems, the most important of which is academic boredom.

Keywords: personal project - academic boredom - academic achievement

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة بالعربية	ب
ملخص الدراسة بالأجنبية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
مقدمة	9
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإشكالية واعتباراتها	
1ــ إشكالية الدراسة	13
2ــ أهداف الدراسة	16
3ــ أهمية الدراسة	17
4ــ حدود الدراسة	17
5ــ التعاريف الإجرائية للمفاهيم	18
6ــ الدراسات السابقة	18
الفصل الثاني: المشروع الشخصي	
تمهيد	28

1ــ تعريف المشروع الشخصي وخصائصه	28
2ــ النظريات المفسرة للمشروع الشخصي	32
3ــ أهمية المشروع الشخصي	37
4ــ أهداف المشروع الشخصي	37
5ــ مراحل وضوابط المشروع الشخصي	38
6ــ العوامل المؤثرة في المشروع الشخصي	40
خلاصة الفصل	44
الفصل الثالث: الملل الأكاديمي	
تمهيد	46
1ــ تعريف الملل	46
2ــ تعريف الملل الأكاديمي	49
3ــ النظريات المفسرة للملل الأكاديمي	50
4ــ مظاهر ومؤشرات الملل الأكاديمي	52
5ــ عوامل ظهور الملل الأكاديمي	53
6ــ دور الإرشاد والتوجيه في خفض مستوى الملل الأكاديمي	56
خلاصة الفصل	58
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	61

1ــ منهج الدراسة	61
2ــ فرضيات الدراسة	61
3ــ الدراسة الاستطلاعية	62
4-مجتمع وعينة الدراسة الاساسية	63
5ــ أدوات الدراسة الأساسية	64
6ــ الأساليب الإحصائية	76
7ــ إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	76
خلاصة الفصل	77
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	79
1ــ عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى	79
2ــ عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية	81
3ــ عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة	83
4ــ عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة	84
5ــ عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة	86
الاستنتاج العام للدراسة والمقترحات	89
قائمة المراجع	92
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	63
02	عينة الدراسة الأساسية حسب نوع الجنس	63
03	أفراد العينة حسب المستوى التحصيلي للتلميذ	64
04	أبعاد وأرقام بنود مقياس المشروع الشخصي	65
05	ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه	66
06	ارتباط درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس	67
07	معاملات ألفا كرونباخ لمقياس المشروع الشخصي	68
08	معامل الالتواء لمجتمع الدراسة	69
09	التوزيع التكراري والنسبي لدرجات المشروع الشخصي الخام	69
10	سلم من خمسة فئات إنحرافية معيرة	70
11	تدرج الإجابة عن مقياس الضجر الدراسي	71
12	معامل ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للمقياس	72
13	قيمة ت بين درجات المجموعتين العليا والدنيا في الملل الأكاديمي	73
14	معاملات الثبات لمقياس الملل الأكاديمي	73
15	معامل الالتواء لمجتمع الدراسة	74
16	التوزيع التكراري والنسبي لدرجات الملل الأكاديمي الخام	74
17	سلم من خمسة فئات إنحرافية معيرة	75

18	التوزيع الطبيعي لأفراد عينة الدراسة	79
19	قيمة معامل الارتباط بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي	80
20	قيمة ودلالة الفروق في المشروع الشخصي تبعا لمتغير الجنس	81
21	قيمة ودلالة الفروق في الملل الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس	83
22	قيمة ودلالة الفروق في المشروع الشخصي تبعا لمتغير مستوى التحصيل	85
23	قيمة ودلالة الفروق في الملل الأكاديمي تبعا لمتغير مستوى التحصيل	86

مقدمة:

تعد مرحلة التعليم المتوسط من أهم المراحل التعليمية الأساسية التي يمر بها التلميذ خلال مساره الدراسي، حيث تكون لديه حاجات ورغبات لابد من إشباعها في هذه المرحلة. وباعتبار التلميذ هو محور العملية التعليمية لابد من توفير السبل والظروف اللازمة وتوفير وسائل المتعة لإثارة الدافعية لدى المتعلم.

مع ذلك؛ وعلى الرغم من كل الجهود المبذولة من طرف التربويين وحرصهم على سلامة المتعلم الجسمية والنفسية إلا أنه قد يكون عرضة لبعض المشكلات المدرسية والتي من بينها الملل الأكاديمي باستثناء إذا كان لهذا التلميذ قدرة على تخطي مثل هذه العقبات أو المشكلات الدراسية، إذ تعتمد هذه القدرة على التفكير الإيجابي القائم على أساس فكرة بناء المشروع الشخصي؛ بحيث يكون فاعلا حقيقيا في بناء حاضره وتوجيه دفة مستقبله "فهو عبارة عن اختيار لمهنة المستقبل يقوم به التلميذ في مراحل متقدمة من حياته ويشرع في توجيه كل قدراته وإمكاناته في اتجاه تجسيد هذا الاختيار، إلا أن الظروف التي يمر بها في سيرورة الاختيار تتزامن مع مرحلة المراهقة فتحوله إلى أزمة يصعب تجاوزها".(قيسي،2017)

إن التلميذ الذي لا يحمل مشروع شخصي مبني على تحديد الأهداف ومستوى طموح عال وتخطيط لإنجاز مهامه قد يكون معرضا بصورة كبيرة للملل حيث تنتابه الرتابة والكلل والقلق والتوتر.(زقاوة،2014)

يعتبر الملل الأكاديمي من أبرز المشكلات النفسية للتلميذ لانتشاره بصورة كبيرة في الوسط المدرسي تستدعي القلق، حيث يسبب للتلاميذ فقدان الحماس والاهتمام بالأنشطة التعليمية والتذمر من المقررات الدراسية وانخفاض الدافعية وتشتت الانتباه ويضعف القدرة على إدراك الوقت.

تأسيسا على ما سبق؛ جاءت هذه الدراسة لمحاولة التحقق من وجود علاقة بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة ثالثة متوسط ونظرا لما تقتضيه طبيعة الدراسات النفسية والتربوية، فقد تم إعداد الدراسة الحالية بحيث كانت مكونة من خمسة فصول موزعة على جانبين نظري وتطبيقي كالتالي:

الجانب النظري: وتضمن هذا الجانب ثلاث فصول وهي:

الفصل الأول: الإشكالية واعتباراتها: حيث تناول هذا الفصل الإشكالية وأهداف الدراسة والأهمية النظرية والتطبيقية والتعاريف الإجرائية وحدود الدراسة والدراسات السابقة والتعليق عليها.

الفصل الثاني: المشروع الشخصي لتلميذ: وقد تضمن هذا الفصل مفهوم المشروع الشخصي ومراحل وضوابط بناءه وأهم العوامل المؤثرة في المشروع الشخصي وأهدافه وأهميته وأهم النظريات التي فسرته.

الفصل الثالث: الملل الأكاديمي:تم التعرف على الملل وأبعاده وأنواعه وكذا الملل الأكاديمي ومؤشراته والعوامل المسببة للملل الأكاديمي وأهم النظريات التي فسرت الملل الأكاديمي.

الجانب الميداني: ويتكون من فصلين:

الفصل الرابع: يتضمن منهج الدراسة والفرضيات والدراسة الاستطلاعية ومجتمع وعينة الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس: وقد تم فيه عرض وتحليل ومناقشة الفرضية (الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة) والاستنتاج العام والمقترحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإشكالية واعتباراتها

1ـ إشكالية الدراسة

2ـ أهداف الدراسة

3ـ أهمية الدراسة

4ـ حدود الدراسة

5ـ التعاريف الإجرائية للمفاهيم

6ـ الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

تعد مرحلة التعليم المتوسط مرحلة تعليمية حرجة على المستويين النفسي والتربوي للتلميذ، فعلى المستوى النفسي فهي تتزامن مع مرحلة المراهقة التي تعد فترة تغيير كبيرة تحدث فيها تغيرات جسدية بشكل سريع جدا، والأمر لا يتوقف عند التغيرات الجسدية بل يتبعه تغيرات اجتماعية، عاطفية، معرفية، وشخصية... تؤثر على اتساقه وتوافقه النفسي. في هذا الإطار؛ يبدأ المراهق بالشعور بحاجته إلى مزيد من الخصوصية والتعرف على الذات بعيدا عن تأثير المحيط، فيحاول إبراز شخصيته وآراؤه من خلال القيام بأفعال قد لا تكون مرغوبة من قبل الأهل، ولكن نوعا من إثبات الذات بالإضافة إلى مشاعر القلق والتوتر والعصبية التي تسيطر على المراهق في هذه المرحلة، كل هذا يجعله يعاني كثيرا من المواقف الحياتية والتي تؤثر سلبا على قدراته في تحقيق طموحاته المستقبلية.

أما على المستوى التربوي فمرحلة المراهقة تتزامن مع عملية اختيار التخصص المناسب حيث أن التلميذ يجد نفسه أمام مشكلة اختيار الشعبة التي تتلاءم مع خصائصه وقدراته واتجاهاته. وفي هذا السياق أشارت تارزولت (2008) (ورد في: حجايجي،2018، ص05) "أن المرحلة المتوسطة في الكثير من الدول محطة مرور إلى مختلف المسارات الدراسية والتكوينية والمهنية، ففي المنظومة الجزائرية يسجل أول قرار دراسي في حياة التلميذ مع نهاية مرحلة التعليم الأساسي والتي تقابل المرحلة المتوسطة حاليا."

وهذا ما يعكس لنا بعض المشكلات التي يعاني منها التلاميذ داخل المدرسة وخاصة في هذه المرحلة منها ظاهرة الغياب المتكرر للتلميذ، قلة الاهتمام ومتابعة الدروس مع الأستاذ، عدم القيام بالواجبات وهذه مظاهر تؤشر على ارتفاع درجة الملل. فالملل الأكاديمي شعور ينتاب الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين، وتشير الأدبيات إلى أهم أسباب الملل الأكاديمي والمتمثلة في عدم وضوح الرؤية لدى المتعلم، وغياب الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وضعف المثل العليا، وضعف الحافز المادي والمعنوي. (ناصف،2018، ص340)

حيث أشارت الإحصائيات التي توصل إليها المعهد الوطني للتربية في الجزائر(2012) حول الظواهر السلبية التي بدأت تنتشر في البيئة المدرسية كظاهرة الملل الأكاديمي وما ينجر عنه من هدر دراسي ومشكلات نفسية واجتماعية واقتصادي، فيما كشف المعهد

بالتعاون مع منظمة اليونيسيف على أن" 83%" أي أزيد من 83 ألف تلميذ يتركون مقاعد الدراسة(روبي وتمار،2016،ص 97).

كما أكدت العديد من الدراسات والبحوث وجود علاقة موجبة ودالة بين الملل وكل من الاندفاع والأنانية والشعور بالذنب، والشعور ببطء مرور الوقت والمماطلة أو التسويف، وضعف الأداء الأكاديمي، والقلق والاكتئاب واليأس، والغضب، والعداء والغياب عن المدرسة، والإنجاز الدراسي، والتسرب. (بوخطة وجعفور،2018،ص 504) وبسبب الأضرار السلبية للملل الأكاديمي على التلاميذ وعلى أدائهم حرص الباحثون على إجراء دراسات متعددة من أجل التغلب على هذه الظاهرة. فمثلا نجد دراسة بوخطة وجعفور (2018) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الملل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حيث توصلت النتائج إلى أن مستوى الملل الأكاديمي لدى عينة الدراسة مرتفع.

وفي نفس السياق نجد دراسة ناصف(2018) التي هدفت إلى التعرف على الشعور بالملل الأكاديمي ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل والمشاركة الأكاديمية.

حيث أظهرت النتائج أن نسبة انتشار الملل الأكاديمي قد بلغت(61.5%) وهي أعلى من المعدلات العالمية و التي تراوحت بين(35 85%).

ويتفق إسماعيل (2021) في دراسته على وجود مستوى مرتفع من الملل لدى طلاب جامعة المنصورة.

بناء عليه، يتضح أن الملل الأكاديمي يشكل خطرا كبيرا على المتعلم، حيث أكدت (بوخطة وجعفور،2018، ص 504) في هذا السياق " بأن الملل تسبب في وجود فجوة كبيرة بين ما يكتسبه التلاميذ من مؤهلات وبين متطلبات التخصصات التي يدرسونها وأساليب التدريس الجديدة، وحدوث استجابة سلبية للنشاطات الروتينية المتكررة. فالملل عدو شرس للتعلم."

ولأجل تفادي هذه المعضلة يجب تقديم المساعدة وتكاتف عدة أطراف للتغلب عليها، وأبرزها تحقيق الاندماج في المجتمع الخاص بالتلميذ، ويكون ذلك عن طريق عملية الاختيار الدراسي الذي يتناسب مع قدرات التلميذ وميوله أو اختيار المهنة المناسبة له والتي سيشغلها مستقبلا ويحقق فيها ذاته.

في نفس السياق، يرى (زقاوة،2014، ص22) " بأن غياب الرؤية المستقبلية لدى الشباب وافتقادهم إلى المهارات الأساسية اللازمة لبناء مشروع يمكنهم من تجاوز العقبات والتقليل من المشكلات المفاجئة وحسن التصرف مع المواقف الصعبة."

إن بناء المشروع الشخصي يعتبر من أهم الوسائل التي تساعد التلميذ على تطوير كفاياته وإثارة دافعيته نحو التحصيل الدراسي، كما يساعده على التخلص من مشاعر التوتر والملل الذي يتولد عن خوفه من مستقبل مجهول. حيث يؤكد (أحرشاو،2005 ص01)في هذا السياق "أن عامل مساعدة المتعلم على اختيار التوجه المناسب والتخصص الدراسي الملائم يشكل المعيار المركزي لنجاح التلميذ أو فشله."

وتأسيسا على ما سبق؛ تتضح ضرورة وضع الشخص المناسب في المكان المناسب وهنا يأتي دور التوجيه والإرشاد في بناء المشروع الشخصي المستقبلي فالتوجيه المدرسي والمهني من وجهة نظر (بوشي،2015، ص24) "هو استثمار العنصر البشري باعتباره رأس مال المجتمع من خلال تنمية القدرات الفردية والميول لدى التلاميذ وتهيئتهم للاندماج في الحياة الاجتماعية.....في هذا الإطار، خصصت الجزائر لهذه العملية عدد من المحددات تشمل ما جاء في المادة 68 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08ــ 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، التي تنص على أن يتولى المربون والمعلمون ومستشارو التوجيه عملية التحفيز لتوجيه التلاميذ نحو مختلف المسارات الدراسية والتكوين المقترحة بعد التعليم الأساسي." كما توصلت دراسة بوشلاغم(2006) التي اشتملت على (748) تلميذ إلى أن التوجيه الاختياري للتلاميذ الذي يتوافق ورغباتهم له علاقة بالإنجاز الدراسي لديهم، كما توصل كذلك إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بين الميل والإنجاز الدراسي في المواد الأساسية للجذع المشترك."

اعتبارا من منطلقات الإشكالية السابقة يتضح أن إعداد التلميذ لمشروعه الشخصي أصبح يشكل ضرورة كبيرة للتلاميذ وخاصة تلاميذ التعليم المتوسط وذلك من خلال اختيار التخصص الدراسي ومن ثم المهنة المستقبلية وذلك للتخفيف وتجاوز العقبات والعديد من المشكلات الدراسية التي تعرقل سير الدراسة.

وفي هذا الإطار تدخل دراستنا الحالية والتي سنحاول من خلالها الإجابة على التساؤلات التالية:

ــ هل لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط مشاريع شخصية؟

– ما هو مستوى الملل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟

– هل توجد علاقة بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا في المشروع الشخصي بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وفقا لمتغير الجنس(ذكور / إناث)؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا في المشروع الشخصي بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وفقا لمتغير المستوى التعليمي؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا في الملل الأكاديمي بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وفقا لمتغير الجنس (ذكور/إناث)؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا في الملل الأكاديمي بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وفقا لمتغير المستوى التعليمي؟

2-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

– الكشف عن مدى وجود مشاريع شخصية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

– التعرف على مستوى الملل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

– الكشف على العلاقة بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

– معرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المشروع الشخصي تعزى إلى بعض المتغيرات وهي الجنس والمستوى التعليمي.

– معرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الملل الأكاديمي تعزى إلى بعض المتغيرات وهي الجنس والمستوى التعليمي.

3-أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية البحث من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية.

3-1-الأهمية النظرية:

- تتناول هذه الدراسة مفهومي المشروع الشخصي والملل الأكاديمي، حيث تعتبر إضافة للتراث النظري كون المفهومين يعتبران من المفاهيم الحديثة -نسبيا- في الحقل التربوي والنفسي (خاصة مفهوم المشروع الشخصي).

- تبرز أهميتها في الكشف عن العلاقة بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي على ضوء متغير الجنس والمستوى التعليمي وبالتالي فهي تعتبر إضافة علمية للدراسات السابقة القليلة -حسب اطلاعنا- في هذا المجال، حيث أن متغير المشروع الشخصي والملل الأكاديمي اللذان يتناولهما البحث الحالي لم يتم دراستهما معا- في حدود اطلاعنا- ، ولم يكشف عن العلاقة بينهما ومدى تأثير كل منهما في الآخر.

- تعتبر هذه الدراسة بداية لدراسات مستقبلية أخرى من زوايا مختلفة.

3-2-الأهمية التطبيقية:

- تعالج الدراسة الحالية موضوعا مهما يتعلق بالمشروع الشخصي للتلميذ والذي قد يساعد التلميذ على تحقيق هدفه من خلال الاطلاع على الآفاق المستقبلية، انطلاقا من رغباته وقدراته وتطلعاته على التغيرات الراهنة.

- تمس هذه الدراسة فئة هامة من فئات المجتمع وهي فئة تلميذ السنة الثالثة متوسط والمقبل على عملية اختيار التخصص الدراسي ومن ثمة التطلع على المهنة المستقبلية.

- قد تفيد نتائج هذه الدراسة مستشاري التوجيه في تصميم برامج إرشادية حول مساعدة التلاميذ في إعداد مشاريعهم الشخصية مع ضمان مساهمة كل الأطراف خاصة الأولياء في تحقيق هذه الأهداف المرسومة.

4-حدود الدراسة:

يمكن حصر حدود الدراسة كما يلي:

4-1-الحدود الجغرافية: ينتمي مجتمع الدراسة الحالية إلى متوسطة مناني محمد الساسي بالزقم - الوادي

4-2-الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الثاني من سنة 2022/ .2023

5-التعاريف الإجرائية للمفاهيم المستعملة في البحث:

5-1- المشروع الشخصي: هو عملية استيعاب وتجاوز للحاضر بإعطاء معنى للمستقبل وهو يتكون من مجموعة من الأفعال ذات دلالة تتضمن توجه إيجابي نحو المستقبل وأهداف شخصية قريبة وبعيدة المدى والتخطيط والقدرة على الإنجاز.(زقاوة،2014،ص 29)

وإجرائيا هو ما تقيسه فقرات الأداة المستخدمة لهذا الغرض.

5-2-الملل الأكاديمي: هو حالة انفعالية غير سارة تتمثل في انعدام المتعة في الدراسة نتيجة الشعور بالإحباط وعدم الرضا.(العبودي والعاني،2019، ص 6).

5-3- التحصيل الدراسي: ويعبر عليه بنتائج تلاميذ السنة الثالثة متوسط خلال الفصل الأول، وتم تقسيمها إلى مستويات وفق الفئات المعمول بها في المؤسسات التربوية على النحو التالي:

التلاميذ ضعيفي التحصيل: هم التلاميذ الذين تحصلوا في الفصل الأول على معدل أقل من 10.

5-4-التلاميذ متوسطي التحصيل: هم التلاميذ الذين تحصلوا في الفصل الأول على معدل من 10 إلى 11.99

5-6- التلاميذ ذوي التحصيل الحسن: هم التلاميذ الذين تحصلوا في الفصل الأول على معدل من 12 إلى 13.99

5-7- التلاميذ ذوي التحصيل الجيد: هم التلاميذ الذين تحصلوا في الفصل الأول على معدل من 14 إلى 17.99

5-8- التلاميذ ذوي التحصيل الممتاز: هم التلاميذ الذين تحصلوا في الفصل الأول على معدل من 18 إلى 20

6-الدراسات السابقة:

إن أهم الخطوات المتبعة لإنجاز البحث الدراسات السابقة باعتبارها نقطة انطلاق أو ارتكاز يقوم عليها البحث، ومن هنا يتم تحديد موقع البحث من تلك الأبحاث والدراسات السابقة، وفي عملنا هذا فإننا لم نتحصل في حدود اطلاعنا على دراسات تناولته بشكله المطروح، توجد بعض الدراسات التي تناولت الملل الأكاديمي وأخرى تناولت المشروع الشخصي، يعني أنها تقارب الموضوع الحالي لدراستنا، وقد تم تصنيف هذه الدراسات

حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ومن بين الدراسات التي أمكننا الاطلاع عليها .

6-1-الدراسات السابقة التي تناولت المشروع الشخصي:

6-1-1- دراسة بدر (2003): بعنوان" علاقة مستوى التوجه نحو المستقبل وبعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي"

حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى التوجه نحو المستقبل وبعض الاضطرابات لدى عينة من الشباب المتمدرس، وقد تكونت عينة الدراسة من (1058) طالب وطالبة من كليتي التربية النوعية ورياض الأطفال في جامعة القاهرة، وقد استخدم الباحث استبيان التوجه نحو المستقبل، ومقياس الاكتئاب والاغتراب والضغوط النفسية، وقد توصلت النتائج إلى أن:(29.38%) من الذكور و (15.15%) من الإناث يعانون من انخفاض التوجه نحو المستقبل. (بدر، 2003، ص15)

6-1-2-دراسة بن الصافية (2009): بعنوان " المشروع المهني في ذهن المتفوقون دراسيا".

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف التصور الذهني للمشروع المهني لدى التلاميذ المتفوقون دراسيا باعتبارهم فئة خاصة من حيث الخصائص المعرفية، طبقت الدراسة على عينة قدرها 125 تلميذ موزعين حسب الجنس، 65 منهم ذكور و60 إناث، وقد استخدمت الباحثة أداة الاستبيان. وقد أشارت النتائج إلى أن هؤلاء التلاميذ يرغبون دوما في تحقيق النجاح الدراسي ولديهم تصورات على المستوى الذهني لمشاريع مهنية يسعون إلى تحقيقها من خلال عملية التحصيل العلمي العالي، وهذه العملية تتطلب اهتمام أكبر من المنظومة التربوية بهذه الفئة والتكفل بها بشكل شامل. (بن صافية، 2009، ص265)

6-1-3- دراسة زروالي (2011): بعنوان" التصورات المستقبلية لدى المراهق المتمدرس بوهران"

وتهدف إلى التقرب من التصورات المستقبلية للمراهق المتمدرس من خلال معرفة القيم السائدة داخل المؤسسات الاجتماعية والمتبناة من طرف المراهق والتي على أساسها يبني صورته الذاتية الآنية ويحاول أن يتخيل صورته الذاتية المستقبلية، وطبقت الدراسة على عينة قدرها 188 تلميذ 90 ذكرا و98 أنثى تتراوح أعمارهم بين 15- 19 سنة وقد استخدمت الباحثة أداتين هما الاستبيان والمقابلة، حيث كانت بعض النتائج كالآتي:

– يولي المراهقون (ذكورا وإناثا) أهمية قصوى لممارسة مهنة والنجاح فيها كمعيار للنجاح الاجتماعي.

– الأغلبية الساحقة للمراهقين لا يدركون الوظيفة الثقافية والمعرفية للمدرسة فالارتباط بين المدرسة والمستقبل هو ارتباط فقط ذو طابع مؤسساتي. (زروالي، 2011، ص166)

6-1-4-دراسة زقاوة (2012): بعنوان " تصورات الشباب لمشروع الحياة".

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تصورات الطلبة لمشروع الحياة وفق النوع (ذكور وإناث) والتخصص (علوم /تكنولوجيا، علوم اجتماعية) والمستوى المعيشي للأسرة (مرتفع، منخفض).

طبقت هذه الدراسة على عينة متكونة من 100 طالب وطالبة، واستخدم الباحث هنا أداة الاستبيان، وبعد تحليل النتائج، خلصت الدراسة: عن وجود مستوى مرتفع في الدرجة الكلية للأداة، وفي مجال المشروع المدرسي، بينما كشفت عن مستوى تصور متوسط في مجال المشروع المهني والعائلي لصالح الذكور، كما دلت الدراسة على أن هناك فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية لأداة الدراسة وفي المشروع المدرسي ومجال المشروع المهني تعزى على التخصص الدراسي لصالح العلوم والتكنولوجيا، ودلت أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة في كل المجالات الثلاثة تعزى إلى متغير المستوى المعيشي للأسرة. (زقاوة، 2012، ص234)

6-1-5- دراسة زقاوة (2014): بعنوان "المشروع الشخصي للحياة وعلاقته بقلق المستقبل"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المشروع الشخصي للحياة وقلق المستقبل لدى عينة من الشباب المتمدرس، كما هدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس والمستوى التعليمي، وفئات العمر على تمثلات المشروع الشخصي للحياة، وتكونت عينة الدراسة من (1200) طالب وطالبة، ينتمون إلى ثلاثة مستويات تعليمية: (تعليم ثانوي تكوين مهني، تعليم جامعي)، وتم بناء مقياس المشروع الشخصي للحياة ومقياس قلق المستقبل.

توصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى قلق المستقبل لدى العينة كما توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين لأداة المشروع في جميع أبعاده وكانت لصالح الإناث وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين المشروع الشخصي للحياة وقلق المستقبل في

الدرجة الكلية وفي الأبعاد الأربعة، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى التعليمي. (زقاوة،2014، ص2)

6-1-6-دراسة حجايجي (2018): بعنوان "المشروع الشخصي للتلميذ وعلاقته بالنضج المهني "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن لعلاقة بين المشروع الشخصي والنضج المهني لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من 32 تلميذ وتلميذة من السنة الرابعة متوسط

واستخدم مقياس النضج المهني ل " تارزولت، 1997" ومقياس الاختيار الدراسي المبني على أساس مشاريع مستقبلية المعد من طرف " مشري، 2011"، وكانت النتائج كالتالي:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين المشروع الشخصي والنضج المهني لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في النضج المهني لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط باختلاف الجنس(ذكور/إناث).
- توجد فروق دالة إحصائيا في النضج المهني لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط باختلاف السن (16/15/14).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط باختلاف الشعبة (جذع مشترك علوم/ جذع مشترك آداب).(حجاجي،2018، ص ب)

6-2-الدراسات السابقة التي تناولت الملل الأكاديمي:

6-2-1- دراسة السورطي (2008): بعنوان" درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض التغيرات"

هدفت الدراسة إلى تقصي درجة تعرض طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن للملل الأكاديمي وعلاقتها بجنس الطلبة، ونوع قبولهم وسنتهم الجامعية، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانه من 32 فقرة صنفت إلى 3 مجالات، ثم طبقت على عينة من (216) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة تعرض أفراد العينة لدرجة عالية من الملل الأكاديمي، كما بينت أيضا أن مصادر الملل كانت: أساليب التقويم، ثم طرق التدريس وأخيرا محتوى المناهج الدراسية. وأسفرت النتائج كذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في درجات تعرض أفراد العينة للملل الأكاديمي تعود لمتغيري نوع القبول والسنة الجامعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تعرض أفراد العينة للملل الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ومعدل الغياب. (السورطي،2008، ص 57)

6-2-2- تيسير الخوالدة (2013): بعنوان" الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل بيت"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الملل لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وتعرف دلالة الفروق في مستوى الضجر الأكاديمي تبعا لمتغيرات الجنس، ومستوى الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت استبانه مكونة من (31) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، وطبقت على عينة مكونة من (258) طالبا، وأشارت أهم النتائج إلى أن مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت كان بشكل عام متوسطا، أما بالنسبة للمجالات فقد جاء مجال التقويم بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، تلاه مجال المنهاج وبمستوى متوسط، وترتب أخيرا مجال طرق التدريس وبمستوى متوسط. (الخوالدة، 2013،ص 79)

6-2-3-دراسة الشافعي(2016): بعنوان" الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة "

هدفت إلى معرفة مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، تمثلت في الإرجاء الأكاديمي، وقلق المستقبل المهني، لدى عينة من طلاب جامعة المنيا، بلغ عددها 360 طالبا وطالبة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الضجر الأكاديمي،ومقياس الإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني (إعداد الباحثة) ومقياس تنظيم الذات إعداد فوقية حسن رضوان (2012)، وتوصلت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين الضجر الأكاديمي وكل من الإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، وعلاقة ارتباطيه دالة وسالبة بين الضجر الأكاديمي وتنظيم الذات ولم تستقر النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث في الضجر الأكاديمي وعن وجود فروق في التخصص (علمي / أدبي) في الضجر لصالح أصحاب التخصصات النظرية.(الشافعي، 2016، ص 365)

6-2-4-دراسة بوخطة و جعفور(2018): بعنوان" الملل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"

هدفت الدراسة الحالية لمعرفة مستوى الملل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والكشف عن الفروق تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي /أدبي)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس الملل الأكاديمي ل- " الخوالدة" (2013) والمكون من 31 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وبعد التأكد من خصائصه السيكومترية طبق على عينة قوامها (100) تلميذ بمدينة ورقلة، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

بأن مستوى الملل لدى عينة الدراسة مرتفع، وأنه توجد فروق دالة إحصائيا في الملل الأكاديمي تبعا لمتغير التخصص الدراسي.(بوخطة و جعفور، 2018،ص 503)

6-2-5-دراسة ناصف(2018): بعنوان" الشعور بالملل الأكاديمي ونسبة انتشاره ومبرراته، وعلاقته بمستوى التحصيل "

تهدف الدراسة إلى معرفة الشعور بالملل الأكاديمي ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل، وتكونت العينة من(484) من الذكور والإناث، وطبق عليهم مقياس الشعور بالملل الأكاديمي (إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج بأن نسبة انتشار الشعور بالملل الأكاديمي لدى طلاب الصف الأولى ثانوي قد بلغت (61.5%) وهي أعلى من المعدلات العالمية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الشعور بالملل الأكاديمي ترجع إلى النوع(ذكر/ انثى) لصالح الذكور، ومستوى التحصيل(مرتفع/منخفض) لصالح منخفضي التحصيل الدراسي.(ناصف،2018، ص24)

6-2-6- دراسة العبودي والعاني(2019): بعنوان " الضجر الدراسي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة المتوسطة المتفوقون دراسيا"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الضجر الدراسي لدى طلبة الصف الأول والثالث متوسط المتفوقين دراسيا، واشتملت عينة البحث على 335 طالب وطالبة من الصف الأول والثالث متوسط، وقد قامتا الباحثتان ببناء مقياس لقياس الضجر الدراسي، وتوصلت الباحثتان إلى النتائج التالية:

- أن طلبة الصف الأول والثالث لا يعانون من الضجر الدراسي.
- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضجر الدراسي وفق متغير الجنس (ذكور وإناث).

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضجر الدراسي وفق متغير الصف (الأول – الثالث) متوسط ولصالح الثالثة متوسط. (العبودي والعاني،2019، ص 2)

6-2-7- دراسة الدويلة (2019): بعنوان" الملل الأكاديمي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت"

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين أبعاد الملل الأكاديمي والسلوك العدواني، وتعرف مدى إسهام أبعاد الملل الأكاديمي في التنبؤ بالسلوك العدواني، والفروق فيهما تبعا للجنس. وقد تكونت عينة الدراسة من (185) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، طبق عليهم مقياس الملل الأكاديمي إعداد مظلوم (2014)، ومقياس Perry et Buss للسلوك العدواني، وقد كشفت النتائج وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة على مقياس الملل الأكاديمي بجميع أبعاده، وكذلك على مقياس السلوك العدواني بجميع أبعاده، وقد تبين أن البعد الانفعالي متغير يسهم بصورة دالة في التنبؤ بالسلوك العدواني، وذلك بحجم تأثير(17،7%)، كما تبين وجود فروق تبعا للجنس في كل من الدرجة الكلية، والبعد الانفعالي للملل الأكاديمي، وفي السلوك العدواني، وكانت الفروق في اتجاه الذكور.(الدويلة، 2019، ص 192)

6-3-التعقيب على الدراسات السابقة:

6-3-1-من حيث الأهداف:

تلتقي دراستنا الحالية مع معظم الدراسات من حيث الهدف، وهي معرفة العلاقة بين المشروع الشخصي وبين بعض المتغيرات الأخرى ومن بين هذه الدراسات: دراسة زقاوة(2014) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المشروع الشخصي وقلق المستقبل، وهدفت دراسة حجاجي(2018) للكشف عن العلاقة بين المشروع الشخصي والنضج المهني، وأيضا دراسة بدر (2003) التي هدفت إلى التعرف عن العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وبعض الاضطرابات.

كما توجد بعض الدراسات التي تختلف عن دراستنا والتي هدفها تحديد تصور مشروع الحياة لدى الطلبة ونجد منها دراسة زقاوة (2012) والتي هدفت إلى التعرف على تصورات الطلبة لمشروع الحياة ونجد أيضا دراسة زروالي(2011) التي هدفت إلى التعرف على التصورات المستقبلية لدى المراهق المتمدرس.

ومن جهة أخرى هدفت بعض الدراسات السابقة إلى متغيرات معينة وعلاقتها بالملل الأكاديمي، فمنها ما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الملل الأكاديمي وبعض المتغيرات كدراسة السورطي(2008)، وهدفت دراسة الشافعي(2016) إلى التعرف على علاقة الضجر الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، كما هدفت دراسة الدويلة(2019) إلى التعرف على الملل الأكاديمي وعلاقته بالسلوك العدواني، وهدفت أيضا دراسة ناصف(2018) إلى معرفة الشعور بالملل الأكاديمي ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل، وهذا ما اتفق مع دراستنا الحالية أيضا.

فيما ركزت بقية الدراسات على معرفة مستوى الملل الأكاديمي كدراسة الخوالدة (2013)، ودراسة بوخطة و جعفور (2018) ودراسة العبودي والعاني (2019).

6-3-2-من حيث العينة:

تشابهت معظم الدراسات مع دراستنا في اختيار عينة الدراسة، فنجد أنها اعتمدت على فئة التلاميذ المتمدرسين سواء في المتوسطة أو الثانوية أمثال: دراسة بن صافية(2009)، وزروالي(2011)، ودراسة حجاجي(2018)، دراسة بوخطة و جعفور(2018)، ودراسة الدويلة(2019)، ودراسة ناصف(2018)، وتطابقت دراستنا في العينة مع دراسة العبودي والعاني(2019) حيث طبقتا دراستهما على تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

واختلفت دراسة بدر(2003)، ودراسة زقاوة(2012)، ودراسة السورطي(2008) ودراسة الخوالدة(2013)، ودراسة الشافعي(2016) حيث اعتمدوا في عينتهم على الطلبة الجامعيين، أما دراسة زقاوة (2014) أجريت على عينة متكونة من تلاميذ وطلبة جامعيين وطلبة التكوين المهني.

6-3-3-من حيث المنهج:

نجد أن معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي وهو المنهج المعتمد في الدراسة الحالية.

6-3-4-من حيث الأدوات:

تناولت الدراسات السابقة أدوات من إعداد الباحثين وأخرى ليست من إعداد الباحثين، فكل اعتمد على أداة تساعده على البحث في متغيرات دراسته حسب عينة كل دراسة.

تشابهت أغلب الدراسات السابقة مع دراستنا الحالية حيث نجد كل من دراسة حجاجي(2018)، ودراسة بن صافية(2009)، ودراسة السورطي(2008)، ودراسة الخوالدة(2013)، ودراسة الشافعي(2016)، ودراسة بوخطة و جعفور(2018) ودراسة العبودي والعاني(2019)، ودراسة الدويلة(2019)، ودراسة ناصف(2018) حيث اعتمدوا على الاستبيان، واختلفت دراسات أخرى كدراسة زقاوة(2014) حيث اعتمد على المقابلة والملاحظة والاستبيان، وكذلك دراسة زروالي(2011) والتي اعتمدت على الاستبيان والمقابلة معا.

الفصل الثاني

المشروع الشخصي للتلميذ

تمهيد

1.تعريف المشروع الشخصي وخصائصه

2.النظريات المفسرة للمشروع الشخصي

3.أهمية المشروع الشخصي

4.أهداف المشروع الشخصي

5.مراحل وضوابط المشروع الشخصي

6.العوامل المؤثرة في المشروع الشخصي

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر فترة المراهقة مرحلة انتقالية في عمر الإنسان تبدأ بالبلوغ، الذي يعتبر طريقا بين الطفولة المتأخرة والمراهقة، حيث يحدث فيها تغيرات في شخصية المراهق من الناحية الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية فهو ينتقل من التفكير القائم على إدراك الملموس إلى التفكير الأعمق في الأمور المعنوية والفكرية، وتزداد قدرته على النقد والتحليل وتفهم الأمور، وينتقل من مرحلة الاعتماد على غيره إلى مرحلة الاعتماد على نفسه والاكتفاء الذاتي. كما أن أهم ما يميز في فترة المراهقة هو التطلع إلى المستقبل والبحث عن تحقيق صورة أفضل للذات، إن التفكير الموجه نحو المستقبل يقود المراهق إلى تكوين فكرة عن مشروعه الشخصي، ومن هنا تأتي مهمة مستشاري التوجيه في التدخل ومساعدتهم على الاختيار الجيد والصحيح لمسارهم الدراسي ومستقبلهم

وفي ضوء هذا سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم المشروع الشخصي للتلميذ وما هي مراحل وضوابط بناءه وأهم العوامل التي تؤثر فيه، بالإضافة إلى أهم النظريات التي ساهمت في تطوير المشاريع الشخصية.

1- تعريف المشروع الشخصي وخصائصه:

هناك عدة تعريفات قدمها الباحثون لمفهوم المشروع باختلاف توجهاتهم من أهمها:

تعريف John Boutinet(2001) (ورد في: لصقع، 2014، ص306) الذي عرف المشروع على أنه توقع إجرائي لمستقبل منشود والذي يعني المستقبل الذي يصبو إليه الفرد.

وهذا ما أكده Sillmay(نقلا عن: عمراني، 2020، ص51) الذي ينظر إلى المشروع بأنه: النشاط الواعي الذي نفكر في تحقيقه، وذلك بأخذ بعين الاعتبار الماضي والحاضر والمستقبل والوسائل الممكنة لضمان تحقيقه بنجاح.

في حين يرى John Piaget (ورد في: دخوش، 2017, ص29)المشروع على أنه "قدرة الشخص على تطوير معرفته بالمواضيع الخارجية ليحصل على الثبات والاستقرار".

ويضيف على هذا المعنى بنكروم (2007) أن المشروع بكونه توترا دائما بين الغايات والمرامي(أي ما يمكن أن ندعوه هدف المشروع) وبين التطبيق الفعلي لأعمال وفق برامج

ومخططات، وبعابرة أخرى، يمكن القول أن المشروع هو القدرة على وضع أفكار مستقبلية، والتخطيط لبلورتها في الواقع، ولا يمكن اعتباره مجرد وليد مجموعة معلومات تهيئ ظروفا معينة لأخذ القرار، ومادام يشترط فيه أن يكون مبنيا على إستراتيجية ممتدة في الزمن.

وفي نفس السياق ترى علاق (2016, ص31): المشروع أنه الفعل الذي نريد تحقيقه في المستقبل. كما أنه تأسيس علاقة ذات دلالة بين الماضي والحاضر والمستقبل مع تفضيل هذا البعد الأخير. وهو تعريف يعتمد على البعد الزمني لتحقيق المشروع فالفعل الذي يرغب تحقيقه في المستقبل يرتكز على عامل الزمن الذي قد يبعد أو يقصر حسب طبيعة الهدف المراد تحقيقه، وهو ما يعين أن يكون لكل لحظة معنى محددا في الحاضر أو في الماضي مما يجعل الفرد يقوم باسترجاع تصوراته الماضية ويعيد قراءتها ويقيمها ويبحث عن الوسائل المناسبة التي تساعده على تحقيق هدفه. فالفرد هو الموجه الأساسي لسلوكاته.

1-1-تعريف المشرع الشخصي:

هو الانخراط في المستقبل وتفتح على آفاقه وإسقاط للذات في مساره من خلال تحديد الهدف المبتغى، فهو عبارة عن خطة يعتمدها الشخص لتحقيق مقاصد وأغراض محددة عن طريق توقعها وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغها.(حجايجي، 2019، ص17)

يمكن تعريف المشروع الشخصي للحياة على أنه الرؤية والاستعداد الذي يهيئه الفرد لحياته المستقبلية وذلك انطلاقا من قدراته المعرفية والعاطفية وإمكانية تجسيد هذا المشروع في الواقع.(لصقع، 2014، ص307)

ويرى **سنهجي** (ورد في: مشري وبن علي، 2018، ص297) بأن المشروع الشخصي للمتعلم يتأسس على خطة تستند على منهجية تدبير المشاكل الدراسية والاجتماعية والحياتية، انطلاقا من تحليل معطيات الذات والواقع. واقتراح حلول وضبط وسائل العمل وبرمجة الأنشطة والعمليات لبلوغ الأهداف المنشودة في أفق تجاوز للذات وإكراهات الواقع بأكبر قدر من الفاعلية والعقلانية والتخطيط.

في حين بيَّن كل من بغداد وبخيرة(2022، ص104-81) على أن المشروع الشخصي للتلميذ هو الذي يجسد تربية الاختيارات. ونقصد به النهج الذي يتبناه التلميذ انطلاقا من مواجهة بين الذات. الميول. القدرات. التمثلات. المحيط الاجتماعي وبمساعدة

الأسرة وكل الشركاء الاجتماعيين وتوظيف هذه العناصر في بناء مشروعه الشخصي دراسيا كان أو تكوينيا(حرفيا).

ويضيف على هذا المعنى آيت موحى (ورد في: بلعجال ومعاشو، 2022 ص371) أنه دفع التلميذ لأن يتحمل المسؤولية ويعطي أهمية للتفكير في مستقبله باعتباره مشروعا شخصيا. وذلك بتحريضه على إضفاء دلالة شخصية على المدرسة والتعليم المدرسي. وهكذا يتحول مشروع التلميذ إلى استثمار تدريجي مستقبلي يخول له إمكانية اختيار نوع الدراسات التي سيتابعها وكذا مستقبله المهني.

وأشار بوعيسى(2022، ص4) للمشروع الشخصي يكون سيكولوجيا وتربويا، أي يتبناه الفرد ويتقبله نفسانيا ووجدانيا ويربطه بمنظور مستقبلي أوسع(مشروع الحياة) ويعمل الجميع على مساعدته على تحقيقه بواسطة الممارسات التربوية الملائمة.

أما المشروع الأكاديمي أو الدراسي فهو ينجز داخل المدرسة ويمكن أن يعرف بطبيعة التعليمات والمسالك الدراسية المتبعة ومستويات التأهيل المحددة، وهو مرتبط ومتطابق أحيانا مع مشروع التوجيه الذي يعتبر الأكثر شيوعا داخل النظام التربوي والذي يتحقق من خلال اختيارات مسالك التكوين ويكون على المدى القريب أو المتوسط ومرتبط بهياكل وإجراءات التوجيه التربوي(مجالس التوجيه، بطاقات الرغبات...) كما يشكل الخيط الناظم بين المشروع المهني ومشروع التكوين(المشروع الدراسي) ويتسم بحتمية النتائج الدراسية وضغوطات المحيط الأسري.(بن خالد، 2019، ص4)

ويذكر أحرشاو (ورد في: بن سعيد، 2018، ص124) أن للمشروع الشخصي بعدين أساسين عندما قال أنه لا يتشكل إلا حينما يواجه المتعلم تباينا بين ما هو عليه وبين ما يقوم به ويحسه ويعيشه.إنه ببساطة تمثل تنبؤي لنتيجة مستقبلية يستهدف منها هذا الأخير تحقيق رغباته ومطامحه وغاياته فهو يتأسس على بعدين اثنين:

- أولهما زمني تنبؤي قوامه الانفتاح على المستقبل لتحقيق هدف محدد.
- وثانيهما ذاتي تربوي غايته الارتكاز على بيداغوجية اكتساب المتعلم مجموعة من الكفاءات المركزية مثل المسؤولية والمبادرة والتكيف وتنبؤ واتخاذ القرار.

وبالتالي هو عبارة عن التصور الذي يرسمه التلميذ ويحدده عن نوعية الدراسة التي يريد مزاولتها ونوع التكوين الذي يريد أن يستفيد منه. وبطبيعة المهنة التي يريد ممارستها مستقبلا. على أن يتم تجسيد هذا التصور مرحليا خلال مساره الدراسي.

بما أن دراستنا تتناسب مع أطروحة زقاوة (2014، ص41) فإننا نتبنى تعريفه والذي أشار إلى أن "المشروع المدرسي والمهني هو جزء من المشروع الشخصي يتطور وينمو داخل الفضاء المدرسي بمساعدة الفاعلين والأخصائيين النفسانيين وممارسي التوجيه المدرسي".

ولقد حازت فكرة المشروع على اهتمام المسؤولين والممارسين داخل المنظومة التربوية بفضل مفهوم المشروع أصبح التلميذ هو مؤلف وفاعل auteur et acteur في نفس الوقت ومسؤول عن توجيهاته واختياراته المستقبلية.

ويمكن القول أن مفهوم المشروع تطور نظريا بفعل الممارسات داخل الحقل الفلسفي، والنفسي والتربوي على أيدي مربيين وتقنيين، وبفضل الفاعلين أنفسهم وهم التلاميذ.

وقد تمخضت هذه الممارسات على تحديد أكثر دقة للمشروع بحيث ظهرت عناصره الأساسية المنحصرة في:

- الوعي العميق بالزمن والقدرة على التوجه نحو المستقبل.
- التخطيط واستحضار الممكنات.
- بناء الأهداف الواقعية والقابلة للتنفيذ.
- حصر الوسائل والإمكانيات.
- أخذ القرار الواعي.

1-2-خصائص المشروع الشخصي:

أعطى Permatine et Lagres(ورد في: زقاوة، 2014، ص46) خصائص المشروع الشخصي كالتالي:

- توفر الإرادة لقصور المستقبل.
- توفر معرفة كاملة وواضحة للذات.
- الفهم الجيد لأسباب الاختيار.
- التعرف على أهم الحواجز التي يمكن أن تعيق المشروع.
- تحديد إستراتيجيات خاصة تمكن الفرد من الوصول إلى أهدافه.
- ضرورة وجود تصور معين للمشروع يساعد على اندماج الفرد في عالم الشغل

2-النظريات المفسرة للمشروع الشخصي:

عندما نتحدث عن مفهوم تربية الاختيارات نتحدث عن نظرية Super و Ginzberg فهما تعد من أهم النظريات التي ساهمت في تطوير مفهوم المشروع، وسنحاول التفصيل فيهما كما يلي:

2-1- نظرية جينزبرج: Ginzberg

2-1-1-مفهوم النظرية:

يرى Ginzberg بأن هناك أربعة متغيرات أساسية تتحكم في عملية الاختيار المهني وهي: عامل الواقعية ونوع التعليم والعوامل الانفعالية والقيم.

ويؤكد Ginzberg بأن القرارات المهنية التي يتخذها الفرد لا تأتي من فراغ وإنما جاءت لتلبية واقع معين في حياة الإنسان مثل ضغط البيئة الاجتماعي والاقتصادي، ومن ناحية أخرى يرى Ginzberg بأن العملية التربوية ونوع التعليم ومستواه يلعبان دورا في عملية الاختيار المهني ويرى أيضا بأن اتجاهات الفرد العاطفية وقيمه الشخصية والاجتماعية تلعب دورا آخر فيه.(علاق، 2019، ص37)

2-1-2- مراحل النظرية:

وقد قامت هذه النظرية على ثلاث مراحل لا انفصال بينها وهذه المراحل هي:

- **مرحلة الاختيارات الخيالية:**

تمتد من مرحلة(3-11سنة) حيث يتخيل الطفل نفسه في المهنة من خلال ممارسته لدوره في الألعاب التي مثل الشرطي والطبيب وغيرها من الأدوار الاجتماعية، حيث أن الطفل يميل إلى تفضيل مهنة على أخرى من خلال دوره في هذه الألعاب، وأهم ما يميز هذه المرحلة عند الأطفال الواقعية وفقدان تحديد الزمن وشعورهم بعدم القدرة الكافية لأنهم يصبحوا ما يريدون.

- **مرحلة التجريب:**

وهي مرحلة التعرف التدريجي على متطلبات العمل وعلى ميوله وقدراته وقيمه والانتقال يمكن تلخيص ما يميز هذه المرحلة كالآتي:

- **مرحلة الميل:** وتمتد من سن(11-12سنة) وفي هذه المرحلة يحدد الطفل ما يحبه وما لا يحبه من مهن أخذا بعين الاعتبار قدراته ومدى تحقيق هذه الأعمال لاشباعاته، وأهم ما

يميز الخيارات المهنية عند الطفل في هذه المرحلة أنها غير ثابتة وأنها تأتي نتيجة التأثير بالوالدين فالقرار المهني غير ثابت لأن حياة الطفل الانفعالية والجسدية غير ثابتة أيضا.

- مرحلة القدرة:

(12-14 سنة) يراعي الفرد هنا مستوى قدراته ويدرك بأن كل نشاط يحتاج لقدرات مختلفة، لذلك يميل لمزاولة النشاطات التي يزاولها المعلمون والمربون والأصدقاء والناس المهمين في حياته.

- مرحلة القيم:

تمتد من (14-16 سنة) يدرك الطفل هنا بأن الأعمال التي تقوم بها، يجب أن لا تشبع فقط اهتماماته وقدراته بل يجب أن تقدم خدمة للآخرين المحيطين به، و بمعنى آخر فإنه يرى بأن العمل يجب أن يخدم أهدافا إنسانية فبعضهم يقول بأنه سيدرس الطب لأنه يريد أن يقدم خدمة للمرضى والمحتاجين، وفي هذه المرحلة يحاول الفرد أن يوائم بين قدراته والمهن التي تتناسب معها.

- مرحلة الانتقال:

تمتد من (17-18 سنة) ومن أهم ما يتصف به القرار المهني في هذه المرحلة الواقعية والثبات النسبي ويتحمل الفرد مسؤولية قراره المهني ونتائجه ويصبح أكثر استقلالية من ذي قبل ويكون أكثر قدرة ممارسة مهاراته بحرية تامة.(عمراني، 2020 ص66)

-المرحلة الواقعية:

تكون هذه المرحلة من المراحل الجزئية التالية:

- **فترة الاستكشاف:** يحاول الفرد فيها الحصول على الخبرة التي تساعده على حل مشاكله مما يجعله يعمل على التعرف على ميادين الدراسة المختلفة، البحث عن معلومات حول المهن... يظهر في هذه الفترة عند الفرد الشعور بالقلق وعدم الأمن وعدم الارتياح، وذلك لأنه لا يعرف كيف يعالج مجموعة حقائق المحيط وبالتالي يكون غير متأكد من أخذ القرار.

- **فترة التبلور:** قصد بالتبلور السيرورة التي من خلالها يصبح الفرد قادرا على تلخيص جملة التغيرات الداخلية الهامة في اتخاذ القرار. في هذه الفترة تكون هناك إرادة لدى الفرد

في السير بالاستكشاف إلى ذروته، وبناء مخططات نهائية فيها يخص المستقبل وبالتالي يتجه نحو الاستقرار في الاختيار.

– فترة التخصص: تشير هذه الفترة على نهاية السيرورة وتدل على الالتزام، مع ظهور سلوك المقاومة نحو أي توجيه مهني آخر.(بيوط، 2018، ص29–30)

تميل نظرية Ginzberg إلى الواقعية، وذلك في محاولتها التقليل من تأثير البيئة وضغوط المحيط على الاختيار المهني في مختلف مراحل النمو، وذلك بأنه حدد خلال هذه المراحل ما يتميز به نمو الفرد المهني في كل مرحلة، وبالتالي فإن التدخلات الممكنة لمختصي التوجيه تكون ذات أهمية بالغة حيث يمكن لأجل ذلك وضع برامج خاصة تنظم هذا التدخل بما يوافق كل مرحلة، ومعنى هذا أن تدخل مختصي التوجيه يجب يحددها جينزبرغ بفترة التخصص، وإن كان قد أعاد فيها النظر، حيث مددها على طول فترة الحياة وبذلك تكون سيرورة الاختيار المهني ممتدة عبر الزمن.(مشري، 2002 ص109)

2–1–3–دور الموجه واستخدامات النظرية:

–يبدأ المرشد منذ الطفولة المبكرة من المرحلة الخيالية مرورا بالتجريبية حتى الواقعية.

–معرفة المرشد إذا كان المسترشد متأخر في خياراته وبالتالي مساعدته على تجاوز المرحلة للانتقال إلى المرحلة الأخرى.

– يساعد الطالب للتعرف على ميوله وقدراته واستعداداته.

–يساعد الطالب للتعرف على المهن المطلوبة بسوق العمل.

–يساعد الطالب للوصول إلى الاختيار المهني المناسب.

– يمكن للمرشد استخدام التالي: مصادر ومعلومات عن المهن والمؤسسات والجامعات زيارات مهنية، ندوات، أنشطة وأعمال داخل المدرسة وخارجها، نشرات، مكتبة مهنية أفلام مهنية، متابعة الطالب، مشاركة أولياء الأمور في العملية المهنية.(بوعالية، 2019 ص61)

2–1–4–تعقيب على نظرية Ginzberg:

لقد قام **جينزبرغ** بتحديد وتقسيم مراحل النمو وهذا الأمر صعب الحدوث لأن مراحل النمو مترابطة فيما بينها فلا يمكن فصل مرحلة عن سابقتها كما أن جميع الأفراد ليسو سواء في مرورهم بهذه المراحل، أي أنه لم يراعي الفروق الفردية بين الأفراد، وأهمل

دور العوامل العاطفية والثقافية في عملية الاختيار المهني بالرغم من تأكيدهم أن لها دور في هذه العملية، وأن الدراسة التي قام بها تحمل عينات متجانسة عمريا واقتصاديا وثقافيا مما حدد معطيات الدراسة ونتائجها مسبقا.

2-2- نظرية سوبر:Super

2-2-1- مفهوم النظرية

تعتبر نظرية **سوبر** إحدى النظريات التي وظفت الإرشاد النفسي في المجال المهني وتأثر بالمجالات النظرية التي تبناها **Ginzberg** ورفاقه، كما تأثر بأفكار**Rogers** **Sarter،Gorden** فيما يتعلق بنظرية مفهوم الذات. حيث اعتبر هؤلاء أن سلوك الفرد ليس إلا انعكاسا لمحاولة الفرد تحقيق ما يتصوره عن نفسه، وأفكاره التي يقيم بها ذاته. وعليه يرى سوبر أن الأفراد يميلون إلى اختيار المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهومهم عن ذواتهم، والتعبير عن أنفسهم.

وبالتالي فإن عملية اختيار المهنة والموائمة لها تعد في نفس الوقت عملية لفهم الذات وأنه خلال مراحل النمو يزداد فهم الإنسان لنفسه، ويمكن للفرد نتيجة لهذا الفهم أن يحدد ما يمكن أن يقوم به من أعمال.

2-2-2- مبادئ النظرية

وعلى ضوء هذا صاغ **سوبر** أهم مبادئ لنظريته، والمتمثلة فيما يلي:

-يختلف الأفراد في قدراتهم وميولهم وسماتهم الشخصية.

-يتأهل الأفراد بحكم الظروف لعدد من الوظائف.

-كل مجموعة من المهن تتطلب نمطا متميزا من القدرات والميول والسمات الشخصية.

-إن النمو والخبرة يلعبان دوراً أساسيا في تحديد مفهوم الذات وبالتالي تحديد المهنة ودرجة الكفاءة والنجاح، ويبدأ اكتمال الذات بدرجة كبيرة بنهاية مرحلة المراهقة المتأخرة.(مشري، 2021، ص15)

2-2-3- مراحل النظرية

ولنظرية **سوبر**Super خمسة مراحل نذكرها كما يلي:

1.مرحلة النمو: (من الميلاد-14سنة) في هذه المرحلة مفهوم الذات يتطور خلال وجود الفرد في البيت والمدرسة والحاجات والخيال هي المسيطرة في هذه المرحلة والميول والقدرات تصبح أهم وتزداد المشاركة الاجتماعية واختبار الواقع.

2.مرحلة الاستكشاف: من 15-24 سنة الخصائص الرئيسية لهذه المرحلة اختبار الذات الاكتشاف المهني في المدرسة، نشاطات الفرد في أوقات الفراغ والمحاولة.

3.مرحلة التأسيس: من 24-44سنة مجال عمل مناسب موجود والقيام بجهد للحصول على مكان دائم بالعمل، هناك بعض المحاولة أو التجربة المبكرة في هذه المرحلة مقرونة ببعض التعديل أو الانتقال وبجميع الأحوال يمكن أن تبدأ هذه المرحلة بدون الحاجة إلى محاولة.

4.مرحلة البقاء: من 45-64 سنة المكان في مجال العمل يكون محقق ولا يحتاج إلى جهود لبنائه وهناك استمرارية على امتداد خطوط التأسيس.

5. مرحلة الانحدار: من 65 فما فوق خصائص هذه المرحلة هو أن القوة العقلية والجسدية تنحدر ونشاط العمل يتغير، وتدريجيا يتوقف ويتم تطوير أطوار جديدة أولها: من الممكن أن يكون هناك مشاركة اختيارية وثانيا: الملاحظ أو المرشد حيث تظهر الحاجة إلى الإرشاد لمساعدة الفرد على أدوار جديدة.

وعليه يرى **سوبر** أن صورة الفرد عن ذاته تتحكم في اختياره المهني، ويؤكد على أن الصورة التي يعطيها الآخرين للفرد لها دور كبير في تكوين تصوراته عن نفسه، فالأفراد المحيطين به قد تكون تصوراتهم صائبة وقد تكون خاطئة وبالتالي تأثر على اختياراته المهنية.(علاق، 2019، ص39-40)

2-2-4- دور الموجه واستخدامات النظرية:

. سوبر وضع برنامج إرشادي متكامل ينتقل فيه الفرد من مرحلة لأخرى.

. المسترشد الغير ناضج: إرشاده إلى مرحلة التوجيه والاستكشاف ليتعرف على الخيرات المتعددة.

. المسترشد الغير واثق من نفسه: يستخدم المرشد المقابلة الجيدة ليساعده على التحدث عن مشكلته.

. المسترشد الموهوب: الاهتمام بتعليمه مهارات صنع القرار وإظهار مواهبه في المهن التي يختارها وتعريفه بأنه لديه خيارات وبدائل كثيرة.

. النمو المهني له مراحل: اختيار المهنة- الإعداد المهني- الالتحاق بالمهنة- التقدم والتكيف بالمهنة- التقاعد.(بوعالية، 2019، ص61)

2-2-5- تعقيب على نظرية سوبر:

أهملت هذه النظرية دور العامل الوراثي في الأسرة في نقل مهن الآباء إلى الأبناء وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات الحالية، كما أن هذه النظرية طبقت على عينة بسيطة مكونة من الذكور ميسوري الحال، وركزت هذه النظرية على كيف يختار الفرد مهنته؟ أكثر من تركيزها على سبب اختياره تلك المهنة؟

3-أهمية المشروع الشخصي:

يعد المشروع الشخصي للتلميذ من أهم الوسائل التي تساعد المتعلم على تطوير كفاياته وإثارة دافعيته نحو التحصيل الدراسي، كما يساعده على التخلص من التوتر الذي يتولد عن خوفه من مستقبل مجهول في ظل البطالة التي يتعايش معها يوميا.

-كما يساهم المشروع الشخصي في تنمية الإحساس بالمسؤولية اتجاه الذات والأسرة والمجتمع، والشعور بالاستقلالية والحرية في الاختيار واتخاذ القرارات السليمة التي تهم بناء حاضره المدرسي وتمثل مستقبله المهني، كما ينمي لدي المتعلم القدرة على التقويم الذاتي وتنمية مهارات التخيل وجمع المعلومات وتنظمها واستثمارها، كما ينمي أيضا القدرة على تمثيل التطور الذي يعرفه سوق الشغل، وربطه بمنظور مستقبلي شخصي يسعى إلى تحقيق.(بن طراح، 2020، ص44)

-تعتبر عملية بناء المشاريع ذات أهمية بالغة في صياغة اختيار مدروس لمجال دراسي أو مهني معين وكأساس يبنى عليه التوجيه السليم الذي يجنب الفرد الشعور بالفشل والإحباط وسوء التوافق في مجال الدراسة والعمل.(مشري، 2002، ص100)

-وترى **دخوش(2018، ص32)** أن أهمية المشروع تتمثل في ما يلي:

- يعتبر كعملية دينامية لحل أزمة المراهقة.
- تنظيم الفرد لحياته وهويته ببناء مشاريع، فلا معنى لتصور المستقبل في المجتمعات حيث لا تمر الهوية عبر تحقيق الذات وتحويل العالم.
- يقود الفرد إلى تحقيق الذات والشخصية.
-المشروع حامل للآمال والرجاء.

4- أهداف المشروع الشخصي:

حددت المصلحة الأكاديمية للإعلام والتوجيه بمدينة "رين" بفرنسا أهداف العمل بتربية المشروع الشخصي كالتالي:

-يساعد على التموقع في محيط اجتماعي، اقتصادي وتحويل دائم وفي نظام تكوين يتغير باستمرار، كما يمكن للفرد أن يبرز إمكاناته والتعبير عن اهتماماته، بالإضافة إلى العمل على جعله واعيا بثوابت مفهوم الاختيارات والمعيقات الموجودة والدفع به لوضع استراتيجيات قابلة للتكيف.

-يهدف إلى تنمية القدرات والسلوكيات المطلوبة للانخراط في المشروع وذلك يجعل الفرد قادراً على البحث والتطور والفضول والاستعلام واكتساب تقنيات البحث الوثائقي بإتقان واستخدام فكره المقارن وحسه النقدي، وتطوير طرق التقديم الذاتي، بحيث يكون واعيا بنقاط قوته وضعفه وقدراته على الإقناع في ميدان معين، كما يعمل على تنمية شعوره بالمسؤولية الجزئية عن تبعات أعماله، والعمل بشكل مستقل، ويعمل على جعله قادرا على حل مشكلة التعارض بين القدرات والاستعدادات والميول لمحاولة جعله يوفق بين قدراته وطموحاته المستقبلية.

-توسيع تصورات الفرد ومجال الممكنات لديه.

-مساعدة الفرد على الاستغلال الكفؤ لمؤهلاته وكفاءاته.

-تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ذاته ومهنته ومجتمعه.

-مساعدة الفرد على النمو المهني والتقدم والاستقلالية في قراراته.

-مساعدة الفرد على التنشئة الاجتماعية والاندماج السوسيو مهني.(بن طراح، 2020 ص43-44)

5-مراحل وضوابط بناء المشروع:

بما أن للمشروع بعدا زمنيا وبما أن النضج المهني لا يتأتى إلا عبر مراحل زمنية متعاقبة فقد اقترح تحقيق هذا المشروع على مراحل عدة، وتم في هذا الصدد اكتشاف علاقة تراتبية بين أربع مراحل رئيسية وهي:

مرحلة الاستكشاف: وهي المرحلة التي ينزاح فيها الفرد عن عالمه الطفولي بالبحث عن عناصر شخصيته ومحددات محيطه الاقتصادي والاجتماعي والفرد حين يكتشف يبدأ بالبحث والملاحظة والتجريب والتساؤل وصياغة الافتراضات. كما أنها مرحلة تهتم بجمع المعلومات وإثارة التساؤلات حول ذاته من جهة، وحول محيطه من جهة أخرى، فهي مرحلة التحسيس بأهمية الإطلاع وبجدوى التفكير المتفتح قصد التزود بأكبر عدد من المعطيات والمعلومات المتعلقة بنفسية الفرد ومستقبله بصفة عامة.

مرحلة التبلور: يبدأ الفرد خلال هذه المرحلة بإبراز محاور اهتمامات جديدة بعد السياقات الاستكشافية يصنف الفرد المعطيات المتراكمة لديه سلفا إلى مجموعات متجانسة ووفق معايير محددة.

مرحلة التخصيص: وهي مرحلة يحدد فيها الفرد اختياراته ويصبح له القدرة على إدماج مختلف شخصيته باستحضار ميولاته وقيمه التي تشكل معايير يسترشد بها لبناء مشروعه الشخصي، وهي مرحلة يدخل فيها الفرد اعتبارات موضوعية وواقعية كملفه الدراسي ومعطياته الاجتماعية والاقتصادية.

مرحلة الانجاز: وهي مرحلة يختفي فيها التردد بالتركيز على الاختيار الدراسي أو المهني والتخطيط لانجازه مع استحضار الصعوبات التي يمكن أن تعترض تنفيذه والتشبث بالمشروع النهائي الذي احتفظ به. وبمفهوم أخر هو عملية تأهيل الفرد والوصول به إلى مستوى القدرة على وضع إستراتيجية واعية تضمن له تحقيق المشروع الشخصي المتصور عن طريق تهيئته لمواجهة المشاكل والصعوبات بنفسه، وجعله في مستوى القدرة على الاختيار واتخاذ القرارات التي يراها مناسبة لقدراته وطموحاته وميوله ورغباته، وتضمن له النجاح في كل خطوات التي سطرها.(بن خالد، 2018، ص9-8)

* يمكن إجمال أهم الضوابط التي تحكم مشروع التلميذ الشخصي وتوجه آليات تنفيذه وتحقيقه في العنصرين التاليين:

1- مهمة مستشار التوجيه: أن يتوفر للتلميذ مشروعه الشخصي فهذا يعني انخراطه في سيرورة الزمن المستقبلي وكل ما يرتبط بهذه السيرورة من رهانات تتعلق بمكانته الاجتماعية وهويته الشخصية، وإذا كانت مهمة عالم النفس المستشار في التوجيه تتحدد من جهة في إمداد المتعلمين وعائلاتهم بالمعلومات اللازمة عم مسارات التكوين ومسالكه المختلفة مع توفير ظروف نجاحهم الدراسي فإنها من جهة أخرى تكمن في مساعدتهم على بناء مشاريعهم الشخصية والدراسية والمهنية، والحقيقة أن هذه المساعدات التي عادة ما تتم عبر استخدام إما استراتيجيات تعبئة المعارف وتجنيدها والتكيف والتلاؤم مع خصوصيات الواقع، لا تشمل سوى المتعلمين الذين يعانون من الفشل الدراسي وصعوبات في التعليم، إذ أن أمثالهم المثابرون النجباء ليسو في حاجة إلى مشروع لكي ينجحوا، أو على الأحرى إنهم غير مطالبين باختيارات محددة لأن تلك الاختيارات عادة ما تتحقق بالتدرج تبعا لكفاءتهم ومهاراتهم المرتفعة في الاكتساب والتحصيل.

2-الوظيفة الأساسية للمدرسة:

إن إستراتيجية تعبئة المعارف وتجنيدها تتميز في الغالب بمجازفتين أثنين الأولى تتعلق بعدم التخلي عن الهدف المنشود، وبالتالي تحديد الوسائل اللازمة لبلوغها والثانية ترتبط باتخاذ النجاح الدراسي كوسيلة من وسائل تحقيق الهدف المبتغى المتمثل في المشروع المهني.

وبهذا أصبح الاعتقاد السائد يقول بإمكانية تسخير عملية مدرس المتعلمين لخدمة مشاريع مستقبلهم المهني بصورة خاصة، لكن نتائج كثيرة من الأعمال تشير إلى ما يناقض هذا الاعتقاد بحيث أن التلاميذ المثابرين النجباء المهتمين بالمدرسة الاجتماعية والثقافية، فالتلاميذ الفاشلون الكسلاء الذين ينحدرون في أغلبيتهم من فئات شعبية فقيرة هم الذين يتشبثون في غالب الأحيان بهذا الطابع النفعي. والحال أن الوظيفة الشمولية للمدرسة تتحدد في جعل المتعلم ينخرط بشكل فعال وإيجابي في الأنشطة الدراسية فإن بواعث هذا الانخراط هي متعددة وتتوقف على تمثله لذاته وعلى مفهومه الشخصي لعملية التمدرس في حد ذاتها.(حجايجي، 2019، ص33-32)

من هنا يمكن القول أن مهمة المستشار في الإرشاد والتوجيه مهم جدا مثله مثل مهمة المدرسة في تحديد السلوك التلميذ وطريقه المناسب لسيرورة دراسته والاختيار الجيد لمهنته المستقبلية وذلك بتعاونهما مع الأسرة لأنها أيضا لها دور مهم في تكوين شخصية التلميذ ومساندته في اختياراته حسب ميوله ورغباته.

6-العوامل المؤثرة في المشروع الشخصي:

هناك عدة عوامل محيطة بالتلميذ والتي من شأنها تأثر في عملية اختياره وبناء مشروعه الشخصي، فمن بين هذه العوامل نذكر كما يلي:

6-1- عوامل اجتماعية أسرية(محيطية):

إن الفرد لا يستطيع أن يعيش بمعزلة عن محيطه ومن يحيطون به ويبدأ تأثير هذا المحيط على الفرد منذ ولادته، فخلال عملية التنشئة الاجتماعية والتربية... تنمو خصائص الفرد ويكتسب من محيطه خاصة الأسري سلوكات و اتجاهات وقيم معينة يستمر تأثيرها عليه طوال حياته، وبالتالي تؤثر على اختياره لمهنته أو لمساره الدراسي مستقبلا.

فكثيرا ما يختار الفرد فرعاً دراسيا أو مهنة ما نزولا عند رغبة والديه وتأثير الوالدين على اختيارات أبنائهم يكون بأشكال مختلفة فأحيانا يطلب من الابن شغل وظيفة الأب لاعتبارات وتقاليد أسرية أو يختار الوالد لأبنه فرعا دراسيا أو مهنة ما لأنه هو لم يستطع الالتحاق بها "أي يحاول التعويض من خلال ابنه ما لم يستطع هو نفسه تحقيقه" وفي حالات أخرى يكون التأثير تسلطيا فيقرر بعض الآباء عوضا عن أبنائهم ممارسة بعض المهن ويجبرونهم على الالتحاق بها رغم أن الأبناء ليست لديهم رغبة في هذا المجال ولا يعود هذا لتسلط الآباء فقط ولكن لسلبية الأبناء أيضا.

إضافة إلى ذلك فإن الأصل الاجتماعي للفرد تأثير على اختياره لمهنة ما أو فرع دراسي معين وتأكد ذلك دراسات كثيرة منها Guichard ودراسة Tofighو Bacher و Beuchlin حيث تتفق نتائج هذه الدراسات على التأكيد على تأثير الوسط الاجتماعي السوسيو ثقافي والاقتصادي على اختيارات الأفراد ولهذا نجد تباينا واضحا في مشاريع الأفراد تتبعا لمستوياتهم الاقتصادية والثقافية والاجتماعية.

ويعود ذلك إلى أن انتماء الفرد إلى أسرة لها خصائص اجتماعية ثقافية اقتصادية معينة(حجم الأسرة، وضعها الاقتصادي،الاجتماعي،الثقافي...) يلعب دورا أساسيا في تشكيل شخصيته وتطوير معارفه وتزويده بالخبرات المختلفة.

يتضح من كل ما سبق أهمية الدور الذي تلعبه العوامل الأسرية في التأثير على اختيارات الأفراد وتصوراتهم الدراسية والمهنية، بحيث تحدد هذه العوامل مثل(نمط التربية، طموح الأهل، مهنة الأب.....) مجالا للاختيار قد يضيق حرية الأبناء في هذا الاختيار الدراسي والمهني منذ مراحل عمرهم المبكرة، خاصة إذا تعارضت متطلبات هذه المجالات مع ما يتميز به الفرد من قدرات وإمكانيات...(مشري، 2002، ص116-112)

6-2-عوامل دراسية(مشكلات دراسية):

لعل من أهم المشكلات التي تواجه الشباب في بداية حياتهم هي مشكلات الدراسية ونعني بها التخصص الذي من الممكن أن يدخله الشاب في مرحلة التعليم العالي ومن ثم أيضا تظهر المشكلات المهنية فيما بعد. فقد أثبتت الدراسات أن نسبة كبيرة من الشباب من الجنسين يشعرون بالقلق إزاء هذا المستقبل وخاصة عندما يواجه بانتهاء الدراسة بالمرحلة الجامعية، ولعل حدة هذه المشكلة تكمن في نظام القبول في التعليم العالي

والجامعي الذي أصبح نوعا من المسابقة، بينما نظام التوجيه المهني أصبح نوعا من التوزيع العشوائي. وهنا لابد من الحديث عن الشكوى والمعانات الحقيقية من هبوط مستوى الخدمة التعليمية نتيجة لقصور إمكانيات المدرسة، وبدلا من أن تربط المدرسة الشباب بالحياة وتساعده في كشف أسرارها وفهم واقعها وتوفر له خبرات كافية في التعامل الناجح معها فإنها تعزله عنها وتفعل ذلك في بعض الأحيان بشيء من القصد والعمد وحين يحس الشباب بانفصال ما تقدمه المدرسة لهم عن الواقع وبعدم جدواه فإنهم لا يجدون في أنفسهم حماسا له ولا يبدون تجاوبا معه، ولقد اختفت من المدرسة والجامعة أو كادت – المعامل والتجهيزات المعملية التي توفرها للشباب فرص التجريب والتدريب العملي ومرافق النشاط الثقافي كالمكتبة والمسرح وفرص ممارسة الهوايات الراقية كالموسيقى والخطابة وغيرها والملاعب الرياضية وما إليها ولم تعد معظم المدارس والجامعات تزيد كثيرا على كونها عدد من حجرات للدرس تضيق عن شاغليها حتى لتعجز عن توفير الحد الأدنى الكفاءة الفيزيقية.(بن خيرة، 2013، ص55)

إن كانت الأسرة هي المحيط الذي ينمو فيه الفرد وتتشكل شخصيته ويتم فيه إعداده لمستقبله ولمجتمعه فإن هذه المسؤولية تقع على عاتق المدرسة أيضا في مهامها التكاملية مع الأسرة في "إكساب كل تلميذ وحدة في شخصيته واستقلاليته في تصرفاته وإلى مساعدة الفرد أيضا على اكتساب الراحة النفسية والحرية الضرورية لتحقيق طاقاته وقدراته الإبداعية".

ولا يقتصر هذا على أهداف التربية التي تسعى المؤسسة المدرسية لتحقيقها وإنما جميع العوامل المدرسية التي تدور في فلكها وترتبط بها كالنشاطات التربوية والتنظيمات الإدارية كعدد الأفواج الدراسية وعدد التلاميذ في كل فوج وإجراءات التوجيه والأدوات المستعملة في الشعب والمنافذ الدراسية المتوفرة، بل وحتى العاملين فيها من معلمين وأساتذة وموجهين وغيرهم وطرق تدخلهم وتعاملهم مع المهام المنوطة بهم.(مشري 2002، ص117)

6-3-عوامل شخصية:

تعتبر العوامل الشخصية ذات تأثير بالغ الأهمية على مشاريع الفرد الشخصية ولقد أثبت العديد من الدراسات هذا التأثير منها دراسة Descombes وlarcebeau ودراسة Clark وتمثل هذه العوامل الشخصية وعوامل الذاتية داخلية كعامل الوراثة، عامل الذكاء

عامل الجنس والميول والرغبات. وأيضا عوامل بيولوجية، وعوامل نفسية وغيرها، والتي تؤدي إلى وجود فروق فردية بين الأفراد. والتي عزلها عن العوامل المحيطة نتيجة التداخل بين هذه العوامل كافة.

وسنحاول فيما يلي التركيز على بعض العوامل الشخصية، حيث يرتبط التصور الخاص بالمهن لكل جنس بعامل آخر وهو المكانة الاجتماعية التي تحتلها في هرم التصنيف الاجتماعي للمهن، وفي هذه الحالة يكون اختيار الفرد لمهنة ما مبنية على أساس تقييمه لهذه المهنة من جانب ملائمتها لجنسه ومكانتها الاجتماعية وهذا ما يطلق عليه **الخريطة المعرفية للمهن** والتي تعني نية تصورية تسمح للفرد بالتعرف والتقييم والسريع للمهنة وتصبح هذه الخريطة فيما بعد كدليل التعرف على مختلف المهن.(عمراني 2020، ص59)

يتضح مما سبق أن عملية الاختيار لمجال دراسي أو مهني معين هي عرضة لتأثير العديد من العوامل التي من بينها: الأسرة والمجتمع والمدرسة وكذا جماعة الرفاق والعوامل الشخصية المتمثلة في الرغبات والميول والاهتمامات كلها عوامل قد يكون لها تأثيرها إيجابي أو سلبي على عملية اختياره لمجال دراسي أو مهني معين، حيث لكل عامل زاوية في التأثير.

خلاصة الفصل:

إن ثقافة المشروع الشخصي للتلميذ تستوجب رفع كل الحواجز وتذليل كل الصعوبات أمام التلاميذ والطلبة حتى يتمكن الجميع من تحقيق الأهداف التي يرسمونها لأنفسهم، في جميع المجالات المدرسية والمهنية والتكوينية حتى يتشجع التلاميذ وطلاب على بلورة مشاريعهم الشخصية حتى لا يبقى ممارسة أي مهنة رهينة بالصدفة.

وبعد التطرق إلى الإطار النظري لهذا الفصل الذي بيَّن ماهية المشروع الشخصي للتلميذ ومدى أهميته في حياته وأيضا مدى تأثيره على مستقبله في طموحاته وإنجازاته والآفاق التي يخطط لها ويريد الوصول إليها.

الفصل الثالث

الملل الأكاديمي

تمهيد

1- تعريف الملل

2- تعريف الملل الأكاديمي

3- النظريات المفسرة للملل الأكاديمي

4- مظاهر ومؤشرات الملل الأكاديمي

5- عوامل ظهور الملل الأكاديمي

6- دور الإرشاد والتوجيه في خفض مستوى الملل الأكاديمي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الملل الأكاديمي من بين أحد أهم المشاكل التي تؤثر على دافعية التلاميذ وتحصيلهم الدراسي ورغبتهم في الالتحاق بالمدرسة مما يؤثر بشكل سلبي في إدراكهم لقيمة التعليم.

والملل الأكاديمي هو أحد الانفعالات الأكاديمية الموجودة بشكل قوي في البيئات المدرسية إذ يعد عدوا للتعليم ويساهم بشكل كبير في ضعف المستوى الدراسي للتلاميذ وارتفاع نسبة الرسوب والتسرب المدرسي.

وعليه، سوف نتطرق من خلال هذا الفصل إلى تعريف الملل الأكاديمي، مظاهره ومؤشراته، أسباب وعوامل ظهوره، أبعاده، أنواعه، والنظريات المفسرة له، خصائص التلاميذ الذين يعانون منه.

1-تعريف الملل:

1-1-تعرف الملل لغة:

يشير **معجم المعاني**(ورد في: فرج الله ومعافة، 2022، ص16) أن الملل له مفردات أخرى مثل "السأم والضجر والتأفف" وهو عكس "اللهو و الانشراح والشعور بالمتعة". يقابله بالفرنسية مصطلح Ennui وهي مفردة مشتقة من اللغة اللاتينية Inodiare والتي تعني Odieux أي كريه ومنفر، واصطلاحا تعبر عن مشاعر من التدني الدافعية وعن اللامبالاة.

1-2- إصطلاحا:

تشير معظم التعاريف إلى أن الملل حالة نفسية تنشأ من قيام الفرد بمزاولة نشاط ينقصه الدافع، أو الاستمرار في موقف لا يميل إليه الفرد. وتتميز هذه الحالة بضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف وكراهية استمراره والرغبة في الانصراف عنه.(بوزيدي وباعمر 2022، ص318)

ويعرفه عالم النفس الألماني Theodore Lips(1903)(ورد في:بوخطة وجعفور 2018، ص506) " وهو من أقدم التعريفات العلمية للملل ومضمونه أن "الملل هو حالة غير مسبوقة يمر بها الشخص يتصارع بداخله الرغبة في تجريب شيء جديد مع نقص الحافز بداخله لهذا التجريب.

كما أورد StruK et aL (2015) (نقلا عن: الحربي، 2022، ص48) بأنه "إخفاق الفرد في تنظيم ذاته بطريقة تؤدي به افتقار الاهتمام وصعوبة التركيز على النشاط الحالي".

وفي نفس السياق يعرف الملل بأنه:"العاطفة السلبية التي تحول دون قدرة الفرد على الانخراط في مهمة ما بشكل جيد، ومن ثم يصبح غير قادر على الاحتفاظ بمستوى الانتباه والتركيز المطلوبين".(القضيب، 2020، ص55)

ومن هنا يمكن القول أن الملل هو ذلك الإحساس أو الشعور الذي ينتاب الشخص بتزايد التفكير والطاقة السلبية تجاه كل شيء في حياته، ويجعله يرى كل الأشياء بشكل سوداوي ونمط روتيني، وعدم القدرة على الاستمتاع بالحياة. والملل هو شعور عاطفي يتيح لك معرفة أنك تفعل شيئا لا يمتعك عقليا ولا يمنحك إحساسا بالرضى والتحدي. وعادة ما يخبر الملل أن الشخص ليس حاضرا في النشاط الذي يقوم به، أو أن النشاط الذي يمارسه لا يحمل أهمية بالنسبة له.

ومن خلال هذه التعريفات يمكن استخراج عدة أبعاد للملل والتي يحددها:

* **عبد العال** (ورد في: الحميدي واليوسف، 2019، ص183-184) في ستة أبعاد وهي:

- **البعد النفسي للملل:** ويعني فقدان التقدير الإيجابي للذات بصورة تجعلها أكثر عجزا وتخاذلا واضطرابا عن ممارسة دورها بشكل إيجابي.

- **البعد الاجتماعي للملل:**ويعني حالة تعيشها الذات من العزلة وانعدام التواصل والبعد عن الإحساس بالأنس والمؤانسة بهذا الآخر الذي تسبب في عزلها وانفصالها ووقوعها فريسة للضجر.

-**بعد الشعور بعدم الرضا:** ويعني عدم قدرة الذات على أن تعيش الحياة بطريقة أكثر استمتاعا ورضا.

- **بعد الاعتيادية والرتابة:** ويعني حالة تعيش فيها الذات سكون الحياة ورتابتها بصورة تجعلها مملة وكئيبة خالية من الإبداع والجاذبية.

- **بعد فقدان الاستثارة والدافعية:** ويعني حالة من الأفول والانغلاق والتبعية الذات غير عابئة بما يحدث حولها لشعورها بعدم وجود شيء يستحق أن تسعى من أجله ويبعث فيها النشاط والحيوية والدافعية.

- **بعد عدم الانتباه وإدراك الوقت:** ويعني عدم قدرت الذات على ملاحقة ما يحدث حولها من أحداث، وعدم الحرص على الإفادة من الوقت وتوظيفه بما يعود على الذات بالنفع.

ويذكر فالمان (Fahlman، 2010) (نقلا عن: الحميدي واليوسف، 2019، ص183-184)أن الملل يتكون من أبعاد الانفصال عن النشاط، وعدم الرضا، وصعوبة من جراء المرور بخبرة الملل، وإدراك الوقت، وعدم الانتباه، ونقص الحيوية، والانفعالات السلبية من قبيل سهولة الاستثارة والإحباط والغضب والحزن والشعور بالفراغ.

وهذه الأبعاد لا تختلف عن سابقتها التي حددها عبد العال إلا في مشاعر الحزن والغضب والتي تختلف من شخص لآخر فلا يمكن أن نعمم هذه الأبعاد على جميع الأشخاص.

ويشير Vodanovich و Kass .(ورد في:الدويلة، 2019، ص199-198) إلى خمسة أبعاد للملل هي:

-ضعف الاستثارة الخارجية: فغالبا ما يصاحب الملل نقص في الاستثارة الخارجية نتيجة لافتقار البيئة المدرسية إلى التنوع والاختلاف.

-إدراك الوقت: ويرتبط إدراك الوقت بتجربة الملل، فمن يشعر بالملل يدرك الوقت على أنه يمر ببطء شديد، ويرى أن فترة الدوام المدرسي طويلة وتسبب السأم.

- الاضطرار: فالمواقف التي تفرض قيودا واضطرارا على سلوك الفرد تؤدي إلى الملل، فالملل ينشأ عندما نضطر إلى عدم فعل ما نريده أو نضطر إلى فعل ما لا نريد فعله، و ينشأ عن ذلك شعور الطالب أنه مقيد داخل البيئة المدرسية.

- الوجدان: ويعد هذا البعد بعدا رئيسيا للملل، فالملل حالة وجدانية ترتبط بمكونات انفعالية كالاكتئاب والاغتراب واليأس.

- ضعف الاستثارة الداخلية: الافتقار إلى الدافعية الذاتية والرغبة الخالصة للمشاركة في نشاط أو سلوك معين وقد يرتبط ذلك بانخفاض الأنشطة المدرسية أو بعد الاهتمام بالمشاركة بها.

إن الأبعاد التي ذكرها العلماء Vodanovich Fahlman, Kass وعبد العال مختلفة فقط في التسمية أما مضمونها فهو متشابه تقريبا، فكل منهم ينظر لها من منظوره الخاص، فرتابة وعدم الرضا عن النفس وفقدان الدافعية وعدم الانتباه والإحساس بطول الوقت

والانفعالات السلبية كالقلق والحزن والعزلة... كلها أبعاد للملل وتكون مختلفة من شخص لآخر باختلاف شخصياتهم وإنطبعاتهم.

من خلال ذكر الأبعاد يتحدد لنا ما هي أهم أنواع الملل فقد فصل العلماء العديد أشكال الملل، فحسب أمال الففي (ورد في:علي، 2018، ص112-111) توجد أربع أنواع للملل وهي كالآتي:

-**الملل الشخصي:** يقصد به الصفات الشخصية واستعداد الطالب للاستثارة العصبية تجاه مواقف الحياة المختلفة، وعدم القدرة على الضغط الذاتي والشعور المستمر بالاحتراق والإنهاك النفسي.

-**الملل الأسري:** يتنج من صراع بين ما يريده الطالب من تحقيق طموحات خاصة به تتناسب مع قدراته ورغباته وبين توقعات وطموحات الوالدين، أو استخدام أساليب معاملة والدية سلبية، أو ممارسة بعض أشكال العنف داخل أسرته.

-**الملل الأكاديمي:** مجموعة من الانفعالات السلبية الناتجة من اعتقادات خاطئة حول ما يتوقعه الطالب وما هي الأشياء التي تشبع حاجاته وتحقق أهدافه من المقررات الدراسية واستخدام استراتيجيات وأنشطة تدريسية لا تتوافق معه، فيجعله يشعر بالرتابة ومرور الوقت ببطء وتفضيل التجنب والهرب من المواقف التعليمية المختلفة.(وهو موضوع هذه الدراسة و سوف نتفصل فيه).

-**الملل الاجتماعي:** يقصد به حالة من السأم وضعف الرغبة في التواصل الضمنشخصي والبنيشخصي بسبب الاعتيادية وعدم الاستثارة الداخلية، أو الخارجية في المواقف الاجتماعية.

2-تعريف الملل الأكاديمي:

قد يتعرض التلاميذ أثناء فترة دراستهم للكثير من المشكلات النفسية أو الأكاديمية أو الاجتماعية التي تؤثر على أدائهم ومستواهم الأكاديمي, من بين هذه المشكلات الأكاديمية ما يسمى الملل الأكاديمي.

يعرفه كل من **علاق وميلودي(2016)** (ورد في: بوخطة وجعفور، 2018، ص506)

"بأنه حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الغياب الذهني وتشتت الانتباه وقلة التركيز في الموقف التعليمي والإحساس بالخمول والضجر والضيق والرغبة في النوم وانخفاض النشاط وتحسس الوقت، ويكون إما ظاهرا بعدم الرغبة في المشاركة ومتابعة الدروس

والتثاوب أثناءه، أو كامنا بالتظاهر بالحضور الذهني، وقد يكون مؤقتا أو ظرفيا أو مستمرا حسب طبيعة الحصة ونوعية التدريس.

في حين يذكر **عبد العال** (ورد في:الدويلة، 2019، ص198) الملل الأكاديمي على أنه: "ينشأ في البيئة المدرسية حينما لا يستطيع المناهج الدراسية أو السياسية التعليمية وكذا نوع التعليم(التخصص) الذي يتلقاه الفرد أن يحقق بعضا من حاجات الفرد وطموحاته، أو حينما يمر الفرد بخبر عاطفية فاشلة لا تشبع لديه احتياجات الروح ولا تجعله على تقدير ذاته وتحقيق طموحاته وتطلعاته، أو عندما تتحول ذات الفرد وترنو إلى تحقيق اشباعاتها ورغباتها على حساب الآخر، عدم الاعتراف به بصورة تنسحب على آثارها الذات وتنجرف إلى الوقوع في بئر الأنانية، أو وجود اعتقادات وأفكار وتعبيرات ذاتية سلبية وتحريفات معرفية للموقف المثير للملل

ويشير السيد والفقي (ورد في:الحميدي واليوسف، 2019، ص180) إلى الملل بأنه ذلك الذي يلقي بشباكه ليحيط بكل ما يتعلق بحياتك، وببيتك وعملك، وسببه الروتين اليومي الذي جعل من اليوم والغد نسخة من الأمس.

كما أورد عن ناصف (2018، ص42)أنه حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها الطالب بفقدان الاهتمام بالمجال الدراسي وصعوبة التركيز فيه، والرغبة في الانصراف عنه. وتنشأ تلك الحالة من قيامه بممارسة الأنشطة الدراسية التي تنقصها الإثارة أو نتيجة للاستمرار في موقف تعليمي لا يميل له.

3-النظريات المفسرة للملل الأكاديمي:

ستتناول الدراسة في هذا الفصل مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير الملل على النحو التالي:

3-1-نظرية التحكم –القيمة لبيكرون:

ووفقا لهذه النظرية فإن الضجر هو شعور يظهر أثناء ممارسة الفرد لأحد الأنشطة الأكاديمية، حيث يعتقد الفرد انخفاض مستوى القيمة لما يقوم به من مهام، وكذلك عدم القدرة على التحكم في الأنشطة من أجل إنجاز المهمة المطلوبة، كما أن الشعور بالضجر يوجه تركيز الفرد نحو الخبرات العاطفية أو الوجدانية، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل الموارد المعرفية المتاحة، كالقدرة على التركيز للقيام بنشاط أكاديمي محدد، مما يترتب عليه خفض مستوى الدافعية الداخلية والمثابرة نحو التعلم، ومن ثم فإن قلة الموارد

المعرفية، وتدني الدافعية المصاحبة للضجر يجعل الفرد يلجأ إلى الاستعانة بإستراتيجيات تعلم سطحية، ويحول دون الاستعانة بالإستراتيجيات ما وراء المعرفية. .(القضيب 2020، ص46)

3-2-النظرية العامة لـــ Hill and Perkins:

فقد تم فيها التأكد على أن الروتين أو الرتابة الموقفية تعتبر من أبرز العوامل التي تساعد على حدوث الشعور بالضجر، خاصة إذا اتسم ذلك الموقف بالتكرار، ويتأثر الموقف بعدد من الجوانب منها:

جوانب متعلقة بالموقف، وجوانب متعلقة بالشخص، وجوانب متعلقة بالمهنة التي يتم القيام بها.(القضيب، 2020، ص46)

3-3-النظرية المعرفية لـــ Berlyne:

يرى برلين أن الزيادة في التحفيز تؤدي إلى حالة من الملل، فعندما يعالج الجهاز العصبي المركزي المعلومات المألوفة بدرجة كبيرة لأنها تتشابه مع مدخلات سابقة يتوقف الانتباه من حيث توجهه إلى مثل هذه المثيرات. ويقوم الكائن العضوي بالتقليل من نشاطه المعرفي والانفعالي، مما يسبب حالة الملل. أن عدم إشباع الحافز إلى التنويع أو التغيير بشكل ملائم يؤدي إلى الملل، إلا أن نوع التحفيز يصبح انتقائيا عند الكبار لأن لديهم اهتمامات متنوعة.(عبد الكريم، 2017، ص320)

3-4-نظرية الانتباه:

عجز الانتباه ينتج الملل الأكاديمي، عندما تكون البيئة التعليمية خالية من المثيرات الجذابة مما يقلل من درجة انتباه المتعلم إلى المهام المطلوب إنجازها فيحدث الشرود الذهني الذي يعرف بأنه حالة من عدم التركيز.(الحربي، 2022، ص49)

3-5-نظرية التحليل النفسي:

وصف **منظري** هذا الاتجاه الملل بأنه مظهر للغضب الموجه نحوى الداخل وبشكل مستتر من العدوان. وأن الملل يمكن أن يشكل حماية ضد مشاعر الغضب الخاصة لدى الفرد. ويصف فينيكيل أن الملل المرضي يحدد بشكل متكرر عندما توجد هناك حوافز أو أمنيات لدى الفرد ولكنه يكبت الموضوعات أو الأهداف المرتبطة بها. ويعتقد أيضا أن أولئك الذين يعانون من هذه الحالات ويمرون بخبرة التوتر بين الدفعات الغريزية والإرضاء غير المتحقق هم أشخاص لديهم رغبة شديدة لشيء دون أن يعرفوا ماهية

الشيء الذي يرغبون فيه، لذلك يصبح هؤلاء بلا شيء كي يفعلوه ويمرون بحالة من الإحساس باللاهدف.(عبد الكريم، 2017، ص319)

4-مظاهر ومؤشرات الملل الأكاديمي:

تتمثل مظاهر الملل الأكاديمي لدى التلاميذ في عدة صور كالتذمر والضجر والامتعاض، والشكوى من حجم المواد ومن تكرارها، ومن الامتحانات وصعوبتها، والضغوطات التي تواجههم نتيجة للامتحانات وكثرتها، وعدم الاهتمام الكافي بمتطلباتهم وبالمواد وكثرة الغيابات، وشكواهم بعدم اندماجهم مع الدروس بعض الأساتذة، وغياباتهم المتكررة عن الحصص، وعدم وجود الدافعية لديهم، مما ولد انعكاسات سلبية على نفسية الطلبة وانخفاض أدائهم.(بوخطة وجعفور، 2018، ص506)

وهناك مؤشرات أخرى يمكن للمعلم ملاحظتها في الصف الدراسي والتي يستدل بها على وجود الملل ألا وهي:

- غياب الأسئلة من قبل الطلاب.
- كثرة تململ الطلاب في المقاعد.
- الأحاديث الجانبية بين الطلاب.
- نوم أو نعاس بعض الطلاب.
- التثاؤب بشكل ملحوظ.
- كثرة النظر في الساعات.
- ضعف التفاعل مع الأسئلة المطروحة.
- الوجوم والضيق في الوجوه.
- كثرة الاستئذان للخروج.
- الكتابة على المقاعد أو الكتب والدفاتر.
- ضعف التفاعل الصفي مما يزيد العبء على المعلم وقد يضطره إلى استخدام الإلقاء.
- نفور الطالب من المادة.
- نفور الطالب من المعلم.
- ضعف الانضباط وفتح الأبواب أمام الفوضى.
- التوتر النفسي وإضعاف التواصل بين المعلم وطلابه.
- عدم تحقق الأهداف أو بعضها.(أنوار، 2015، ص5)

كما وأكدت دراسة قام بها كل من **بوفارس ومداب(2013)** (ورد في: بوخطة وجعفور 2018، ص50) في نتائجها أن من أهم مظاهر الملل لدى التلاميذ هو معاملة المعلمين لهم.

خصائص التلاميذ الذين يعانون من الملل:

من المهم أن يتم تحديد هذه الخصائص في المجال الدراسي حتى يتم الاهتمام بالمتعلم قبل أن يتعدى تأثير الملل إلى الحياة الشخصية، وتتمثل هذه الخصائص في:

- اللامبالاة والغفلة والميل إلى الانتحار.
- اللجوء إلى عزو الحالة العقلية المزاجية إلى ظروف خارجية.
- المعاناة من الشعور بالفراغ والرتابة وانعدام الدافعية.
- الإحساس بالدونية وفقدان الشعور بالمعنى مما يجعل الفرد غير قادر على التنبؤ بمستقبل ذي معنى.
- قد يعادي من عدم الرضا عن الحياة.
- ضعف القدرة على حل المشكلات التي تواجهه.
- عدم التوافق الانفعالي حيث يؤثر التوافق الانفعالي الضعيف على تلك الحالة التي يختبرها مما يجعله أكثر حساسية للإحباط.
- تسيطر عليه قيم الرتابة واللاهدفية وعدم الرغبة في إيجاد معنى للحياة.(فرج الله ومعافة، 2022، ص30)

وفي نفس الصدد(نقلا عن: ناصف، 2018، ص49-48) يرى O' Brien (2014) أن الطالب الذي يشعر بالملل هو الذي لا يشعر بالهدوء وهو الذي يفتقر إلى الاهتمام بالأنشطة والشعور بالتعب والإرهاق لأقل جهد، في حين يرى Pekrun (2006) أن الملل الأكاديمي لا يرتبط بعدم قدرة الطالب على ضبط انفعالهم وإنما يرتبط سلبا بضعف قدراتهم على الأداء.

5-عوامل ظهور الملل الأكاديمي:

أوضحت بوخطة وجعفور(ورد في:عرفة، 2021، ص18) بأن الملل يأتي عادة من الوسط الرتيب، والمحيط غير الممتع للمتعلم ويؤكدون إلى وجود أسباب عدة للملل الأكاديمي منها:

1-عدم وجود الدافعية الداخلية.

2-عدم الانسجام بين مهارات الفرد والتحديات التي تواجهه.

3-حدوث الملل كرد فعل على السيطرة الخارجية، أو تعبير عن الرفض للسلطة.

4-الافتقار إلى الأشياء المثيرة في أوقات الفراغ.

5-حدوث الملل كاستجابة سلبية للنشاطات الروتينية المتكررة.

6-حدوث الملل كنتيجة طبيعية لفرض عمل أو نشاط على الفرد رغما عن إرادته.

وهناك عدة عوامل مسببة للملل الأكاديمي نذكر منها:

5-1-المعلم وأسلوب التدريس:

- قلة التنويع في الأنشطة والمواضيع التي يبحثها المعلم مع المتعلمين.
- عدم قدرة المعلم على إيصال المادة للتلاميذ بالطريقة المناسبة فيتسرب الملل إلى التلاميذ، بسبب عدم فهمهم الدرس وتبدأ المشكلات المتنوعة.
- عدم إشراك المعلم لتلاميذه في الدرس: إذا كان المعلم هو الذي يشرح ويسأل ويجيب فلا يترك لتلاميذه سوى النوم أو المشاغبة ولهذا لا بد من إشراك التلاميذ في الدرس إلى أقصى الحدود لأن هذا أفضل سبيل لتعليمهم ولضبطهم على حد سواء.
- صوت المعلم المنخفض أو غير الواضح: إذا لم يكن الصوت واضحاً فسيجد التلاميذ صعوبة في الإصغاء والفهم فيتسرب إليهم الملل أو النعاس أو حب المشاغبة.
- سرعة سير المعلم في شرح الدروس دون إعطاء المتعلمين راحة بين الفينة والأخرى، للتفكير واستيعاب ما تلقوه من معلومات يؤدي إلى شعورهم بالإحباط والتوتر، فيلجئون عندها إلى إثارة المشكلات.
- عدم التزامه بحفظ سير الدروس وانشغاله بالأحاديث الجانبية الغير مفيدة.
- ترديد المعلم لنفس العبارات والأفكار بشكل متكرر.
- كثرة القوانين والقيود التي يضعها المعلم، مما يؤدي إلى إرباك المتعة وتوتر المتعلمين.

5-2-المتعلم:

- عدم مراجعة المتعلم للدروس الماضية، وعدم إطلاعه للدرس القادم، مما يشعر بالخوف والحرج بالإجابة على أسئلة المعلم التي توجه إليه بصورة مفاجئة.
- عدم مشاركة المتعلم في العملية التعليمية بالبحث والمناقشة والاستنتاج، فيبقى مستمع للمعلم متلقي للمعلومة مما يشعره بالملل وعدم الرغبة.

5-3-الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي وثيقة تربوية وعنصر هام من المنهاج التربوي التعليمي وهذا يعني أن هناك عدد من المكونات الأخرى التي تشكل مجتمعة منهاجاً تعليمياً. فالاعتماد على الكتاب المدرسي بطريقة مطلقة يلغي وجود عناصر المنهاج الأخرى: كالأنشطة الموازية والوسائل التعليمية الأخرى، وكذا اللمسة الإبداعية في التعامل مع المقرر. هذا ما يحدث الفرق بين معلم وآخر، فلو أن جميع المعلمين عملو على تطبيق اقتراحات الكتاب المدرسي بطريقة حرفية، لخلصنا إلى نوع من النمطية التي لا تبعث إلا على الملل ولكان العمل التعليمي عملية ميكانيكية لا تتعدى التطبيق الحرفي وبشكل موحد.

الغايات التعليمية موحدة وطرق مقاربتها يجب أن تكون خاضعة للاختلاف الحاصل بين تلميذ وآخر وبين بيئة اجتماعية وأخرى، هنا يكمن دور المعلم في البحث عن المناسب لتلاميذه من الوسائل التعليمية المتوفرة وأساليب التدريس الناجعة.

كما أن طور المقرر وكثرة الدروس تجعل المجال ضيقا للمحاولات الإبداعية الشخصية للمعلمين فيصير من الصعب الابتعاد عن الكتاب المدرسي حتى لا يتأخر المعلم في تغطية مكونات المقرر في الزمن المدرسي المحدد.

5-4-الغرفة الصفية " البيئة المادية":

- ضيق المكان.
- الضوء الباهت.
- الحر أو البرد الشديد.
- عدم توفير الوسائل التعليمية.
- عدم ترتيب المقاعد بطريقة تسهل التفاعل والتواصل الاجتماعي: فقد يتسبب ترتيب الطلبة على شكل تجمعات يجلسون فيها متقابلين في منع التواصل والتفاعل ونقل رسائل متضاربة تربط الطلبة وتسبب في اضطراب سلوكهم وشعورهم بالملل.(أنوار 2015، ص9-8)

حسب (Vincent2004) وآخرون (نقلا عن: فرج الله ومعافة، 2021، ص26) فإن الملل عند التلاميذ يرجع لعدة أسباب، منها القواعد الانضباطية في المدرسة التي تجعل التلاميذ يشعرون بالتقيد خصوصاً الابتدائي، بالإضافة إلى نقص خبرة المعلمين حديثي التوظيف، وضعف العلاقة بين المعلم والتلاميذ.

فقد بحثت العديد من الدراسات الأجنبية عن أسباب الملل في الأوساط التعليمية والمدرسية، حيث توصل فينسون إلى أن أسباب الملل تتعلق بغياب التوجيه وذلك بنسبة71% وعامل المعنويات بنسبة 54% وعامل التركيز على جانب المهني والوظيفي، وعامل التمييز في الأوساط التعليمية. كما أجريت دراسة في فرنسا في هذا السياق من قبل (Me'rieu 1998) حول محتوى وطرق التدريس المسببة للملل فأظهرت أن من بين مظاهر الملل في المدرسة هو عجز المدرسة عن نقل المعرفة للتلميذ

6-دور الإرشاد والتوجيه في خفض مستوى الملل الأكاديمي:

في دراسة مضلوم (2014، ص233) التي هدفت إلى إعداد برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال: مساعدة أفراد العينة على معرفة الضجر، وأبعاده، وأسبابه، وآثاره، ومساعدتهم على إيجاد معنى وهدف في حياتهم يعيشون من أجله، وتنمية دافعية الإنجاز لديهم، وتحررهم من الانفعالات السالبة، وتعديل أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة المرتبطة بالملل إلى أفكار ومعتقدات أثر عقلانية، وتدريبهم على التغيير والتعديل في إدراكهم أو في الموقف/النشاط المضجر الذي يملون منه ومساعدتهم على مواجهة مشكلات الحياة. وتنمية قدراتهم على التفاعل الاجتماعي ومعرفة أهمية الوقت، وضرورة تنظيمه وإدارته، وتركيز الانتباه، وإدراك أهمية أنشطة وقت الفراغ.

ومن هنا نرى أن إتباع المرشدون هذه البرامج والاستراتجيات في التخفيف من مستوى الملل يساعد التلاميذ على سيرورة الدراسة بشكل جيد وزيادة الدافعية للتعلم، لأن مشكلة التلاميذ أنهم لا يخططون ولا يفكرون في مستقبلهم وهذا يؤدي بهم إلى الملل والضجر من الدراسة.

إن الرؤية الجديدة للتوجيه تسعى إلى مساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم المستقبلي من خلال اختيار مناسب لنوع الدراسة الملائم لهم، بناءا على معطيات صحيحة يجمعها التلميذ من خلال معرفتهم بذواتهم(قدراتهم، ميولاتهم) ومعرفتهم لمتطلبات محيطهم الخارجي.

من هذا المنطلق تشمل المساعدة النفسية التي يقدمها مستشار التوجيه النقاط التالية:

*مساعدة التلميذ على معرفة ذاته وإكتشاف قدراته، ميولاته، إهتماماته.

*مساعدته على تقييم ذاته تقييما موضوعيا.

*مساعدة التلميذ على إدراك محيطه الخارجي ومتطلباته.

*مساعدته على توجيه نفسه من خلال وصوله إلى اختيار صائب يأخذ فيه بعين الإعتبار معرفته لذاته من ناحية، ومعرفة متطلبات محيطه الخارجي من ناحية أخرى مما يحقق له توازن نفسي يساعده على مواصله دراسته بنجاح.(بن خالد،2018 ص8)

وعليه، إن خدمات الإرشاد المدرسي تأتي متممة ومكملة للعملية التربوية والتعليمية وجزءا هاما لا يتجزأ منها حيث يعني ويسهم في تنمية شخصية التلميذ بكل أبعادها. ويعتبر ذات القانون أن الإرشاد المدرسي فعلا تربويا يهدف إلى مساعدة كل تلميذ طوال تمدرسه، على توجيهه وفقا لاستعداداته وقدراته وتطلعاته ومقتضيات المحيط الاجتماعي والاقتصادي لتمكينه من بناء مشروعه الشخصي والقيام باختياراته المدرسية والمهنية عن دراية.(قيسي، 2017، ص285)

خلاصة الفصل:

وفي الأخير، يمكننا اعتبار أن الملل الأكاديمي من بين الانفعالات الأكاديمية المنتشرة بين التلاميذ والتي تؤثر تأثيرا مباشراً على التحصيل الدراسي لديهم، والذي قد يكون نتاج العديد من العوامل، ومن المؤكد أن استفحال هذه وانتشارها بين المتعلمين يترك آثاراً سلبية خاصة عند غياب البيئة المناسبة للتعلم كالوسائل التدريسية المناسبة ومحتويات المقررات الدراسية التي تتلاءم مع دوافع وحاجات التلميذ في مرحلة المراهقة.

وقد تم في هذا الفصل التطرق إلى تعريف الملل الأكاديمي ومظاهره ومؤشراته بالإضافة إلى خصائص التلاميذ الذين يعانون منه، وكذا أهم النظريات التي فسرته، وما هي أسباب وعوامل ظهوره ودور الإرشاد والتوجيه في خفض نسبة الملل في المدرسة وبناء المشاريع الشخصية.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-الدراسة الاستطلاعية

4- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

5- أدوات الدراسة الأساسية

6- الأساليب الإحصائية

7ـ إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتمد قيمة النتائج التي يتحصل عليها أي باحث في دراسة علمية على دقة الإجراءات التي اتبعها والأساليب والأدوات التي استخدمها في معالجة وتحليل النتائج.

وعلى هذا الأساس سوف نخصص في هذا الفصل عرض لأهم الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة وذلك من خلال عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسة وعرض الدراسة الاستطلاعية ومجرياتها، وكذلك عرض الأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها، لنبين في الأخير إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

1 -منهج الدراسة

تختلف المناهج باختلاف المواضع، "ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه". (بوحوش، 1995) (ورد في: مشري،2002،ص 157)

فطبيعة موضوعنا ونوع الدراسة يفرض علينا إتباع منهج معين، وبما أن موضوع دراستنا يتمثل في معرفة العلاقة بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، لذا فإن المنهج المناسب للدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي. الذي "يمكن بواسطته معرفة إن كانت هناك علاقة بين متغيرين وأكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة. (العساف، 1995، 372)

كما سنستخدم المنهج الوصفي بأسلوبه السببي المقارن للتحقق من الفروق في المشروع الشخصي والملل الأكاديمي بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وفقا لمتغير الجنس(ذكور/إناث) والمستوى التحصيلي

2- فرضيات الدراسة

تعتبر الفروض هي التفسير المبدئي للمشكلة، كما إنها تعبر عن رأي الباحث في النتائج المتوقعة للبحث، إذ تحدد فروض الدراسة النتائج المتوقعة من المتغيرات المذكورة في المشكلة ومثل هذه التوقعات قد تؤديها نظريات قائمة أو بحوث سابقة أو خبرة الباحث الشخصية. (أبو علام، 2004، ص121)

وبناء على إشكالية الدراسة والتساؤلات التي تطرحها والإطار النظري المتبع، تم الاعتماد على مجموعة من الفرضيات:

- توجد علاقة بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشروع الشخصي بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وفقا لمتغير الجنس(ذكور/إناث).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الملل الأكاديمي بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وفقا لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشروع الشخصي بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وفقا لمتغير المستوى التحصيلي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الملل الأكاديمي بين تلاميذ السنة الثالثة متوسط وفقا لمتغير المستوى التحصيلي.

3-الدراسة الاستطلاعية

قبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية يفضل القيام بدراسة استطلاعية، وبناء عليه فقد كان هدفنا من إجراء دراسة استطلاعية ما يلي:

3- 1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- ضبط الوقت المناسب والمستغرق للإجابة من طرف التلاميذ.

- التأكد من وضوح اللغة المعتمدة وعدم وجود غموض في الكلمات.

- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ومدى وملاءمتها لموضوع الدراسة.

- اكتشاف الصعوبات أو النقائص التي يمكن أن تصادفها عند إجرائنا للدراسة الأساسية والعمل على إيجاد أفضل الأساليب والتعامل معها.

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لأجل قياس الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة، وتم ذلك على مستوى متوسطة مناني محمد الساسي بالزقم.

وقد تم اختيار هذه المتوسطة تحديدا لأنها مقر عمل إحدى الباحثات في هاته الدراسة وهذا ما يسهل عملية توزيع المقاييس على التلاميذ، حيث تم شرح طريقة الإجابة وقراءة البنود وترك الوقت لهم للإجابة والتأكد في نفس الوقت من إجابتهم بطريقة سليمة.

3-2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تتكون هذه العينة من 30 تلميذ وتلميذة من متوسطة مناني محمد الساسي بالزقم وتم اختيار هذه العينة بطريقة عرضية والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	16	%53.33
الإناث	14	%46.67
المجموع	30	%100

نلاحظ من الجدول (01) أن أكبر نسبة حسب الجنس كانت للذكور والمقدرة بـــ 53.33% مقارنة مع نسبة الإناث والتي تقدر بـــ 46.67%.

3-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

توصلنا من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى:

- التحقق من مدى وضوح تعليمات الاستجابة والبنود للتلاميذ.
- تقدير الزمن اللازم للاستجابة على المقياسين.
- تحديد زمن إجراء الدراسة الأساسية بحيث تتناسب مع التلاميذ ومع ظروف المؤسسة.
- التأكد من صلاحية أدوات الدراسة، ومدى ملاءمتها لموضوع الدراسة، ولعينة التقنين.
- إيجاد بعض الأساليب لتذليل الصعوبات أثناء إجراء الدراسة الأساسية.

4- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمتوسطة مناني محمد الساسي والبالغ عددهم 90 تلميذ وتلميذة وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة الحصر الشامل.

جدول (2) عينة الدراسة الأساسية حسب نوع الجنس

الجنس	التكرار	النسب المئوية
ذكر	48	%53.33
أنثى	42	%46.66
المجموع	90	%100

يتضح من خلال الجدول رقم(02) أن نسبة الذكور في العينة الأساسية بلغ 53.33% وهي نسبة أكثر نسبيا من عينة الإناث التي بلغت 46.66%.

جدول (3) أفراد العينة حسب المستوى التحصيلي للتلميذ

المستوى التحصيلي	التكرار	النسبة المئوية
ممتاز	3	%3.33
جيد	19	%21.11
حسن	18	%20
متوسط	27	%30
ضعيف	23	%25.55

يتضح من خلال الجدول رقم(03) بأن فئة "المتوسط" هي الأعلى إذ بلغت 30% ثم تليها الفئات الأخرى على التوالي: "ضعيف" 25.55%، ومستوى" جيد" 21.11%، ومستوى "حسن" 20%، وأخيرا مستوى "ممتاز" بنسبة 3.33% .

5- أدوات الدراسة:

يستعين الباحث في دراسته بأدوات يستخدمها في جمع البيانات، تختلف هذه الأدوات باختلاف طبيعة مشكلة الدراسة وفرضياتها والأهداف المرجوة منها وقد اشتملت على مقياسين:

5- 1- مقياس المشروع الشخصي:

تم في هذه الدراسة الاعتماد على مقياس المشروع الشخصي ل-(زقاوة، 2014)، وهذا لأنه طبق في بيئة محلية (جزائرية) بحيث تتلاءم مع عينتنا، يتكون المقياس من 55 بند وأمام كل منها خمسة بدائل وأعطيت لها الأوزان التالية 1،2،3،4،5 للفقرات الإيجابية والأوزان المعكوسة 5،4،3،2،1 للفقرات السلبية، ويحتوي هذا المقياس على 4 أبعاد وفيما يلي الأبعاد وأرقام البنود التي تقيسها وهي:

جدول (4) أبعاد وأرقام بنود مقياس المشروع الشخصي

الأبعاد	رقم البنود
التوجه نحو المستقبل	1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،11،12،13
الأهداف الشخصية	14،15،16،17،18،19،20،21،22،23،24،25،26،27
التخطيط	28،29،30،31،32،33،34،35،36،37،38،39،40،41
اتخاذ القرار	53،54،55،42،43،44،45،46،47،48،49،50،51،52

ويقابل كل بند من بنود هذا المقياس (5) بدائل هو (موافق تماما، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق تماما).

بالنسبة للفقرات الإيجابية فقد تم إعطاء البدائل الدرجات التالية:

موافق تماما	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق تماما
5	4	3	2	1

أما بالنسبة للبنود السلبية فقد تم إعطاء البدائل التالية:

موافق تماما	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق تماما
1	2	3	4	5

ـ الخصائص السيكومترية لمقياس المشروع الشخصي:

وصل (زقاوة، 2014) بالتحقق من صدق الأداة عن طريق صدق المحكمين حيث تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين، وطريقة الصدق الذاتي حيث بلغ صدق الأداة (0.93)، والصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي حيث قام الباحث بحساب معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية لغرض

استبعاد الفقرات التي لا تقيس الفقرة، وكذلك الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية حيث تم حساب الصدق التمييزي للمقياس وهذا من أجل الإبقاء على الفقرات المميزة في المقياس، كما قام (زقاوة، 2014) بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (0.88)، وثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمة الثبات (0.76).

بالإضافة إلى النتائج التي توصل إليها صاحب المقياس، فقد قمنا بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك من خلال الخطوات التالية:

صدق مقياس المشروع الشخصي:

توجد عدة طرق لحساب الصدق، لكن في هذه الدراسة تم الاعتماد على طريقة الاتساق الداخلي وهي ارتباط درجة البند بالبعد الذي ينتمي إليه وارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس والجدولين الآتيان يوضحان ذلك:

جدول (5): ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01			02		
01	0.40	0.05	**13**	0.58	0.01
02	0.39	0.01	**14**	0.48	0.01
03	0.67	0.01	**15**	0.63	0.01
04	0.50	0.01	**16**	0.15	غير دال
05	0.66	0.01	**17**	0.30	غير دال
06	0.38	0.05	**18**	0.23	غير دال
07	0.68	0.01	**19**	0.39	0.05
08	0.73	0.01	**20**	0.41	0.05
09	0.54	0.01	**21**	0.50	0.01
10	0.18	غير دال	**22**	0.65	0.01
11	0.85	0.01	**23**	0.30	غير دال
12	0.82	0.01	**24**	0.33	غير دال
/	/	/	**25**	0.68	0.01

0.01	0.65	**26**	03		
04			0.01	0.71	**27**
0.05	0.39	**41**	0.01	0.54	**28**
0.01	0.48	**42**	0.01	0.54	**29**
0.05	0.39	**43**	0.01	0.77	**30**
0.01	0.49	**44**	0.01	0.58	**31**
0.01	0.48	**45**	0.01	0.69	**32**
0.01	0.53	**46**	0.05	0.37	**33**
0.05	0.42	**47**	غير دال	0.14	**34**
0.01	0.64	**48**	0.01	0.67	**35**
غير دال	0.24	**49**	0.01	0.49	**36**
0.05	0.41	**50**	0.01	0.76	**37**
0.05	0.40	**51**	0.05	0.43	**38**
غير دال	0.30	**52**	0.01	0.66	**39**
غير دال	0.31	**53**	0.01	0.65	**40**
0.01	0.51	**54**			
0.01	0.58	**55**			

يتبين من خلال الجدول رقم(5) أن معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه تراوحت ما بين (0.37 – 0.85) وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة0.01، والباقي دالة عند 0.05 أما البنود 10-16-17-18-23-24-34-49-52-53فهي غير دالة وبالتالي تحذف.

جدول (6): ارتباط درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

رقم	الأبعاد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	**01**	0.76	0.01
02	**02**	0.80	0.01
03	**03**	0.90	0.01
04	**04**	0.80	0.01

يتضح من الجدول رقم(6) أن معاملات الارتباط تتراوح ما بين (0.76 و 0.90)وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة 0.01 أي أن هناك ارتباط قوي بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على صدق المقياس في اتساقه الداخلي.

ومعنى ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها واعتبار المقياس صادق.

- ثبات مقياس المشروع الشخصي:

هناك عدة طرق لحساب الثبات، لكن في الدراسة الحالية تم الاعتماد على طريقتين لحساب الثبات وهي طريقة ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية بحساب معاملي (سبيرمان براون وجيتمان) والجدول الآتي يوضح قيمة معاملات الثبات للمقياس:

جدول (7) معاملات ألفا كرونباخ لمقياس المشروع الشخصي

معامل الثبات / البعد	ألفا كرونباخ
01	0.83
02	0.84
03	0.85
04	0.88
المشروع الشخصي	0.89

يتضح من الجدول(7) الخاص بمعاملات الثبات لمقياس المشروع الشخصي المستخدم في هذه الدراسة، أن هذه المعاملات تراوحت ما بين 0.83 و 0.89 بعد الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.
ومعنى ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها واعتبار المقياس ثابت.

- استخراج معايير تفسير النتائج:

تم اختيار نفس طريقة المعايرة إلى سلالم إنحرافيه معيرة وقد تم التأكد من أن توزيع المجتمع اعتدالي، من خلال الجدول الآتي:

جدول (8) معامل الالتواء لمجتمع الدراسة

الوسيط	المتوسط الحسابي	الانحراف	الالتواء
198	195.56	28.45	-0.39

بما أن معامل الالتواء = 0.39- أي أنه قريب من الصفر فإنه يمكن القول أن توزيع مجتمع الدراسة قريب من الإعتدالية، مما يعني أن توزيع درجات أفراد العينة إعتدالية وبالتالي المجتمع اعتدالي.

بعد تأكدنا من أن توزيع الدرجات هو توزيع اعتدالي يمكن الآن حساب المعايرات الإنحرافية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (9) التوزيع التكراري والنسبي لدرجات المشروع الشخصي الخام

الدرجة	التكرار	النسبة %	الدرجة	التكرار	النسبة %
132	1	3.3%	201	2	6.7%
146	1	3.3%	202	1	3.3%
155	2	6.7%	204	1	3.3%
166	1	3.3%	205	1	3.3%
171	1	3.3%	212	1	3.3%
172	1	3.3%	215	1	3.3%
177	1	3.3%	216	1	3.3%
181	1	3.3%	227	1	3.3%
182	2	6.7%	232	1	3.3%
195	1	3.3%	235	1	3.3%
196	2	6.7%	236	2	6.7%

198	2	6.7%	243	1	3.3%

حساب حدود الفئات:

الدرجة الحدية= المتوسط + المسافة xالانحراف المعياري

الحد الأول= 195.56 + (2/3-)x28.45= 152.88

الحد الثاني= 195.56 + (2/1-)x28.45= 181.33

الحد الثالث= 195.56 + (2/1)x28.45= 209.78

الحد الرابع= 195.56 + (2/3)x28.45= 238.23

وأخيراً تحديد الفئات:

في هذه الخطوة يربط ما بين الفئات وحدودها والدرجات الخام المحتواة داخل هذه الفئات بواسطة الجدول الآتي:

جدول (10) سلم من خمسة فئات إنحرافية معيرة

الفئة	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
الدرجات المحتوات داخل الفئات	153 ≥	154- 181	182- 210	211- 238	240 – 243
الدرجات حدود	152.8	181.33	209.78	238.23	243
الحكم على درجة	ضعيفة	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً

يتضح من الجدول رقم(10) أنه تم الحصول على 5 فئات تمكننا من نسبة الدرجة الخام للفرد إلى مستوى معين، أي إلى معيار يمكننا من الحكم عليه.

واتضح أن الفئة الأولى ذات الحد من (152.88) فما أقل، تحتوي على الدرجات الأقل من (153) ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن المشروع الشخصي لديه ضعيف جداً، أما الفئة الثانية ذات الحدود من (152.88 إلى 181.33) تحتوي على الدرجات من(154 إلى 181) ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن المشروع الشخصي لديه ضعيف، وبالنسبة للفئة الثالثة ذات الحدود من (181.33 إلى 209.78)، فهي تحتوي على الدرجات من (182 إلى210)،ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة

بأن المشروع الشخصي لديه متوسط، وكذلك الفئة الرابعة ذات الحدود من (209.78إلى238.23)،تحتوي على الدرجات من(211 إلى238)، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن المشروع الشخصي لديه عالية وأخيرا الفئة الخامسة ذات الحدود من (238.23إلى 243) تحتوي على الدرجات من (239 إلى 243)، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن المشروع الشخصي لديه عالية جداً.

إذن من خلال ما سبق يمكننا القول أنه أصبح لدينا معايير جديدة صالحة للحكم على البيئة الجزائرية.

5- 2- مقياس الملل الأكاديمي:

تم الاعتماد على مقياس الملل الدراسي المعد من طرف (العبودي و العاني، 2019).

يتكون هذا المقياس من 26 بندا، ويقابل كل بند من بنود هذا المقياس 3 بدائل:

(تنطبق علي دائما، تنطبق علي أحيانا، لا تنطبق علي أبدا) ويقابل هذه البدائل البنود السلبية والايجابية وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء البنود الإيجابية أوزانا من (1- 3)، أما البنود السلبية فقد أعطت أوزانا من (3-ـــ 1)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (11) تدرج الإجابة عن مقياس الملل الدراسي

الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
الإيجابية	1	2	3
السلبية	3	2	1

الخصائص السيكومترية لمقياس الملل الأكاديمي:

قامتا (العبودي والعاني،2019) بالتحقق من صدق الأداة عن طريق صدق المحكمين حيث تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين، وطريقة مؤشرات صدق البناء فقد تحقق هذا النوع من الصدق عن طريق علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس والتحليل العاملي لمقياس الدافعية الداخلية، كما قامتا بحساب ثباته بطريقة ألفا كرونباخ وبلغ معامل ثباته(0.78) وإعادة الاختبار.

بالإضافة على النتائج التي توصلتا إليها صاحبتا المقياس، فقد قمنا بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك من خلال الخطوات التالية:

صدق مقياس الملل الأكاديمي:

لقد تم الاعتماد في حساب صدق المقياس لهذه الدراسة على طريقة الاتساق الداخلي أي ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (12) يوضح ذلك:

جدول (12) معامل ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للمقياس

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.02	غير دال	**14**	0.04	غير دال
02	0.40	0.05	**15**	0.54	0.01
03	0.50	0.01	**16**	0.45	0.05
04	0.42	0.05	**17**	0.41	0.05
05	0.24	غير دال	**18**	0.29	غير دال
06	0.39	0.05	**19**	0.44	0.05
07	0.06	غير دال	**20**	0.29	غير دال
08	0.59	0.01	**21**	0.46	0.01
09	0.29	غير دال	**22**	0.00	غير دال
10	0.50	0.01	**23**	0.73	0.01
11	0.48	0.01	**24**	0.77	0.01
12	0.51	0.01	**25**	0.63	0.01
13	0.68	0.01	**26**	0.48	0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (12) أن معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.39 – 0.77) وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة0.01 والباقي دالة عند 0.05 أما البنود 05-09-14-18-20-22 فهي غير دالة وبالتالي تحذف.

ومعنى ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق، فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها واعتبار المقياس صادق.

- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزى):

قمنا بترتيب درجات العينة الاستطلاعية ترتيبا تصاعديا في المقياس حسب الدرجة الكلية ثم ميزنا بين مجموعتين من أفراد العينة البالغة (30) طالب، مجموعة عليا تكونت(08) طالب وأخرى دنيا تكونت من (08) طالب والعدد (08) يمثل 27% من العينة الاستطلاعية، بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين من ثم حساب قيمة ت للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (13) قيمة ت بين درجات المجموعتين العليا والدنيا في الملل الأكاديمي

	الفئة الدنيا			الفئة العليا			قيمة ت	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
الملل الأكاديمي	8	38.75	4.33	8	56.25	3.01	9.37	0.01

إن برنامج SPSS يعطينا لكل مقياس قيمتين لـ "ت" عند دلالة التجانس أو عدمه بعد إجراء اختبار ليفين للتجانس ولهذا أخذنا قيم " ت" المناسبة فقط المبينة في الجدول رقم (11) حيث أن قيمة ت تقدر بـ: 9.37 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 مما يجعل المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

- ثبات مقياس الملل الأكاديمي:

لقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين الأولى ألفا كرونباخ والثانية التجزئة النصفية على عينة قوامها (30) فرداً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وفيما يلي الجدول(14) يوضح معاملات ثبات القائمة المستخدمة:

جدول (14) معاملات الثبات لمقياس الملل الأكاديمي

ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
	سبيرمان وبراون	جيتمان
0.81	0.75	0.75

يتضح من الجدول رقم(14) الخاص بمعاملات الثبات لمقياس الملل الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة أن هذه المعاملات تراوحت ما بين (0.75 و 0.81) بعد الاعتماد على معامل جيتمان وسبيرمان براون في طريقة التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ومعنى ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها واعتبار المقياس ثابت.

استخراج معايير تفسير النتائج:

تم اختيار نفس طريقة المعايرة إلى سلالم إنحرافيه معيرة وقد تم التأكد من أن توزيع المجتمع اعتدالي، من خلال الجدول الآتي:

جدول (15) معامل الالتواء لمجتمع الدراسة

الوسيط	المتوسط الحسابي	الانحراف	الالتواء
47.5	47.53	7.30	-0.28

بما أن معامل الالتواء = 0.28- أي أنه قريب من الصفر فإنه يمكن القول أن توزيع مجتمع الدراسة قريب من الإعتدالية، مما يعني أن توزيع درجات أفراد العينة إعتدالية وبالتالي المجتمع اعتدالي.

بعد تأكدنا من أن توزيع الدرجات هو توزيع اعتدالي يمكن الآن حساب المعايرات الإنحرافية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (16) التوزيع التكراري والنسبي لدرجات الملل الأكاديمي الخام

الدرجة	التكرار	النسبة %	الدرجة	التكرار	النسبة %
32	1	3.3%	50	2	6.7%
35	2	6.7%	51	1	3.3%
39	1	3.3%	52	2	6.7%
40	1	3.3%	53	1	3.3%
42	1	3.3%	54	1	3.3%
43	1	3.3%	55	1	3.3%
44	5	16.7%	56	3	10.0%

45	1	3.3%	57	1	3.3%
46	2	6.7%	63	1	3.3%
49	2	6.7%	/	/	/

حساب حدود الفئات:

الدرجة الحدية= المتوسط + المسافة xالانحراف المعياري

الحد الأول= 47.53 + (2/3−)x 7.30=36.58

الحد الثاني= 47.53 + (2/1−)x 7.30=43.88

الحد الثالث= 47.53+ (2/1)x 7.30=51.18

الحد الرابع= 47.53 + (2/3)x 7.30=58.48

وأخيراً تحديد الفئات:

في هذه الخطوة يربط ما بين الفئات وحدودها والدرجات الخام المحتوات داخل هذه الفئات بواسطة الجدول الآتي:

جدول (17) سلم من خمسة فئات إنحرافية معيرة

الفئة	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
الدرجات المحتوات داخل الفئات	37 ≥	44 -38	51 -45	58 -52	63 - 59
الدرجات حدود الفئات	36.58	43.88	51.18	58.48	63
الحكم على درجة الفرد	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً

يتضح من الجدول رقم (17) أنه تم الحصول على 5 فئات تمكننا من نسبة الدرجة الخام للفرد إلى مستوى معين، أي إلى معيار يمكننا من الحكم عليه.

واتضح أن الفئة الأولى ذات الحد من 36.58 فما أقل، تحتوي على الدرجات الأقل من 37 ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن الملل الأكاديمي لديه ضعيف جداً، أما الفئة الثانية ذات الحدود من(36.58 إلى 43.88) تحتوي على الدرجات من(38إلى 44) ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن الملل الأكاديمي لديه ضعيف، وبالنسبة للفئة الثالثة ذات الحدود من (43.88إلى 51.18)، فهي تحتوي على الدرجات من(45 إلى51)، ويمكن الحكم على

الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن الملل الأكاديمي لديه متوسط، وكذلك الفئة الرابعة ذات الحدود من(51.18 إلى58.48)، تحتوي على الدرجات من(52إلى58) ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن الملل الأكاديمي لديه عالي، وأخيرا الفئة الخامسة ذات الحدود من (58.48إلى 63)تحتوي على الدرجات من (59إلى 63) ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن الملل الأكاديمي لديه عالي جداً.

إذن من خلال ما سبق يمكننا القول أنه أصبح لدينا معايير جديدة صالحة للحكم على البيئة الجزائرية.

6- الأساليب الإحصائية المستعملة:

بعد جمع المعطيات قمنا بتحليل البيانات ومعالجتها وذلك باستخدام أساليب إحصائية تتوافق مع منهج الدراسة وفروضها حتى نصل إلى مناقشتها ومن بين هذه الأساليب:

- معامل الإرتباط سبيرمان، لمعرفة العلاقة بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة متوسط.

- اختبار مان ويتني (U) للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق في المشروع الشخصي والملل الأكاديمي تبعا لمغير الجنس لتلاميذ السنة الثالثة متوسط.

- اختبار كروسكالواليس (H) للمجموعات المستقلة لحساب دلالة الفروق في المشروع الشخصي والملل الأكاديمي تبعا لمتغير المستوى التحصيلي لتلاميذ السنة الثالثة متوسط.

7-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد أخذ الإذن من السيد المدير حول الدخول إلى أقسام السنة الثالثة متوسط وتطبيق المقاييس على التلاميذ،

قامت الباحثتان بتطبيق الدراسة الأساسية، وذلك خلال الفصل الثاني لسنة 2023/2022 حيث وزعتا الأداتين (الخاصة بالمشروع الشخصي والخاصة بالملل الأكاديمي) معا وأجاب التلاميذ على المقاييس بمساعدة الباحثتان في شرح بعض العبارات الغامضة والتأكد من الإجابة على كل الفقرات.

لم تحدد الباحثتين زمنا محددا للإجابة عن المقياسين إلا أن أغلب التلاميذ قد تمكنوا من الإجابة على فقرات المقاييس في زمن قدره (50 د ــ 1سا) .

وبعد الانتهاء، تم تفريغ المعطيات في برنامج الحزمة الإحصائية.

خلاصة الفصل:

إن ما جاء به الفصل يتضمن أساسا الطريقة المنهجية لسير العمل الميداني لموضوع الدراسة ، والخطوات التي مر بها ابتداء باختيار المنهج الوصفي وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة.

كما تم التطرق في هذا الفصل إلى تحديد فرضيات الدراسة، ثم الدراسة الاستطلاعية، ثم تم التطرق إلى الدراسة الأساسية.

بالإضافة إلى أننا استخدمنا أداة جمع البيانات والمتمثلة في مقياسين (مقياس المشروع الشخصي، ومقياس الملل الأكاديمي)، وكذلك تطرقنا إلى أدوات المعالجة الإحصائية المتمثلة في معامل إرتباط سبيرمان، واختبار مان ويتني، واختبار كروسكالواليس.

وأخيرا إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

تمهيد

1ــ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2ــ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3ــ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4ــ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5ــ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

الاستنتاج العام للدراسة والمقترحات

تمهيد:

بعد تطبيق الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية وتفريغ كل من المقياسين، تم تفريغ البيانات وتحليلها إحصائيا للإجابة على التساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها وصولا إلى عرض النتائج ومناقشتها.

التأكد من التوزيع الطبيعي:

جدول (18) التوزيع الطبيعي لأفراد عينة الدراسة

	كولموغروف سميرنوف			شابيروا ويلك		
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشروع	0.076	90	0.200*	0.971	90	0.043
الملل	0.119	90	0.003	0.973	90	0.060

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (18) نجد أن قيمة **كولموغروف سميرنوف** Kolmogorov-Smirnov[a] تقدر بـــ: 0.11 وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة يقدر بـــ: 0.003 وبالتالي نقول أن توزيع أفراد عينة الدراسة غير طبيعي، وبالتالي لا يسمح لنا باستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية واستبدالها ببديلتها اللابارامتري.

1-عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

بغرض معالجة فرضية الدراسة والتي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي، ولمعالجة هذه الفرضية قمنا بتطبيق معامل الارتباط سبيرمان كبديل لمعامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (19) قيمة معامل الارتباط بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي

المؤشرات / المتغير	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المشروع الشخصي	-0.49	0.01
الملل الأكاديمي		

من خلال الجدول (19) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي مقدرة بـــ: (0.49-) وهي قيمة دالة إحصائياً عن مستوى الدلالة 0.01، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الاولى، ومنه نستطيع القول أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، أي انه كلما ارتفع مستوى المشروع الشخصي لدى التلاميذ كلما انخفض مستوى الملل الأكاديمي لديهم.

أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه عكسية، وهذا يعني أن بناء المشروع الشخصي لدى عينة الدراسة له تأثير كبير في انخفاض الملل الأكاديمي، حيث يجعلهم أكثر اهتماما بالدراسة واقل توترا ومللا من المدرسة، فالمشروع يأتي كحل للابتعاد عن الكره والإهمال وعدم الاهتمام بالدراسة.

يؤكد لنا هذه الفرضية (زقاوة، 2014، ص22) "بأن غياب الرؤية المستقبلية لدى الشباب وافتقادهم على المهارات الأساسية اللازمة لبناء مشروع يمكنهم من تجاوز العقبات والتقليل من المشكلات المفاجئة وحسن التصرف مع المواقف الصعبة".

ويؤكد (Zalekski،1993) (ورد في: زقاوة،2014،ص 192) بأن إعداد وإنجاز مشروع المستقبل يجعل الفرد يعيش حياة حرة من الضيق والقلق في حالة صعوبات تواجهه في المستقبل".

انطلاقا من هذه النتائج فان المشروع الشخصي يعتبر من أهم الوسائل التي تساعد التلميذ على التخلص من مشاعر الملل والتوتر الذي تأتي نتيجة قلقه على مستقبله، بينما الغموض وعدم معرفة المستقبل يؤدي إلى العجز والى ارتفاع نسبة القلق والتوتر والملل.

وتؤكد لنا نتيجة دراسة (PIZZOLATO,2007)(ورد في: زقاوة،2014،ص 193) إلى أن عدم تمكن الطالب من تحقيق ذاته المستقبلية المهنية يؤدي إلى عدم القدرة على التوافق مع الحياة الأكاديمية.

وتؤكد دراسة (بدر،2003) بان انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل يؤدي إلى شعور الشباب بالإحباط والعجز في الحاضر والتشاؤم واليأس بالنسبة إلى المستقبل فيصبح ممهدا للاكتئاب.

2-عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

بغرض معالجة فرضية الدراسة والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة متوسط على مقياس المشروع الشخصي، وللتحقق من صحة الفرضية قمنا بإجراء اختبار مان ويتني (U) للعينات المستقلة البديل اللابارامتري لاختبار "ت" لعينتين مستقلتين بعد التحقق من عدم توفر شروطه والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (20) قيمة ودلالة الفروق في المشروع الشخصي تبعا لمتغير الجنس

المشروع الشخصي	العينةn	متوسط الرتب	قيمة مان وتني U	قيمة اختبار Z	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
ذكور	47	39.71	738.5	-2.19	0.02	دالة عند 0.05
إناث	43	51.83				

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (20) نجد أن متوسط رتب درجات الذكور على مقياس المشروع الشخصي بلغ (39.71) ومتوسط رتب درجات الإناث على مقياس المشروع الشخصي (51.83) كما جاءت قيمة Z (-2.19) بقيمة احتمالية (0.02) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور/إناث) يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط وعلى إثر هذه النتيجة نقبل بالفرضية القائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة متوسط على مقياس المشروع الشخصي، وبمقارنة متوسطات الرتب بين الجنسين وجدنا أن الفروق لصالح الإناث.

وهذا يعني أن كلا الجنسين لديهما اهتمام ببناء المشروع الشخصي لكن ما يفسر بأن الذكور أقل من الإناث في بناء المشروع الشخصي هو تفكيرهم في العمل و بناء أسرة من جهة، ومن جهة أخرى انتشار ظاهرة البطالة التي جعلت الشباب يتركون مقاعد الدراسة عند أول عرض عمل مغري،حيث يشير الديوان الوطني للإحصاء: (O N S ,2010) (ورد في: زقاوة،2014، ص 208) "بأن (21.4%) من حاملي الشهادات الجامعية عاطلين عن العمل، وترتفع هذه النسبة لدى تخصصات العلوم الاجتماعية والإنسانية أكثر من التخصصات العلمية حيث بلغت البطالة في تخصص الآداب والفنون (27.3%)، وفي تخصص العلوم الاجتماعية والتجارية والقانون (27.7%) بينما بلغت في تخصص علوم الحياة(18.1%) وفي الهندسة(14.8%) وفي الصحة (3.8%) ".

والمجتمع الجزائري يحمل الذكور المسؤولية في الالتزامات المتعلقة بأعباء الحياة الاقتصادية والاجتماعية في المستقبل وهذا ما يجعل مشاعر اليأس والإحباط وقلقه من عدم تحقيق ذاته ومتخوفا من مشروعه الشخصي.

أما بالنسبة للإناث فهن يعتبرن الشهادة سلاحا لمواجهة المستقبل، ووسيلة لإثبات ذاتهن، فالدراسة بالنسبة لهن تعتبر الملاذ الوحيد لضمان مستقبلهن وتأمين معيشتهن، وما شجعهن هو الوضع الحالي للمرأة في المجتمع الجزائري حيث احتلت مراكز هامة في قطاعات مختلفة مما ساعدها على التفكير الإيجابي في مستقبلها وبناء مشروعها الشخصي أكثر من الذكور، فقد أورد تقرير التنمية البشرية للمجلس الاقتصادي والاجتماعي(2009) (ورد في زقاوة، 2014، ص209)"أن النساء يشكلن 51% من الحاصلين على شهادات التعليم العالي، بحيث تتواجد نسبة الإناث بسلك القضاء (37%)، و (50%) في قطاع التربية و(53%) في القطاع الصحي و(32%) يتولين مسؤوليات سامية في الدولة".

ويرى الباحثين (أبو حرب وآخرون،2009) (ورد في زقاوة،2014،ص 209) " أنه ليس في هذا المؤشر من غرابة فان التلميذات أصبحن اليوم يخططن لمهنة المستقبل أكثر من التلاميذ نظرا لان المرأة العربية دخلت سوق العمل وأصبحت تنافس الرجل في معظم الوظائف".

هذه النتيجة جاءت متوافقة مع دراسة (زقاوة،2014) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين لأداة المشروع في جميع أبعاده وكانت لصالح الإناث، ومع دراسة (زروالي

2011) بأن (65.30%) من الفتيات يرين أن الشهادة هي ضمان المستقبل الجيد بينما كانت النسبة لدى الذكور (48.88%).

وقد اختلفت دراستنا مع دراسة (بن خيرة،2013) والتي أظهرت نتيجتها أنه ليس هناك فروق بين الذكور والإناث من خلال وجود تصور لمشروع الحياة.

3-عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

بغرض معالجة فرضية الدراسة والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة متوسط على مقياس الملل الأكاديمي وللتحقق من صحة الفرضية قمنا بإجراء اختبار مان ويتني (U) للعينات المستقلة البديل اللابارامتري لاختبار ت لعينتين مستقلتين بعد التحقق من عدم توفر شروطه والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (21) قيمة ودلالة الفروق في الملل الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس

الملل الأكاديمي	العينة n	متوسط الرتب	قيمة مان وتني U	قيمة اختبار Z	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
ذكور	47	50.85	759	-2.03	0.04	دالة عند 0.05
إناث	43	39.65				

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (21) نجد أن متوسط رتب درجات الذكور على مقياس الملل الأكاديمي بلغ (50.85) ومتوسط رتب درجات الإناث على مقياس المشروع الشخصي (51.83) كما جاءت قيمة Z (2.03-) بقيمة احتمالية (0.04) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور/إناث) يؤدي إلى التباين في درجات قياس الملل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط وعلى إثر هذه النتيجة نرفض هذه الفرضية ونقبل بالفرضية القائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة متوسط على مقياس الملل الأكاديمي، وبمقارنة متوسطات الرتب بين الجنسين وجدنا أن الفروق لصالح الذكور.

تظهر النتائج بأن الذكوريشعرون بالملل الأكاديمي أكثر من الإناث،وهو ما يمكن تفسيره بأن الذكور في هذه المرحلة (المراهقة) تتميز عند الذكور خاصة بالبحث عن الاستثارة

والتمرد بصورة أكبر من الإناث، فرغبة الذكور في هذه المرحلة قد يزيد من شعورهم بالتقيد داخل المدرسة، واستحواذ اهتمامات أخرى على عقولهم مثل الممارسة المفرطة لهواياتهم كالأنشطة الرياضية أو الإدمان على الألعاب الالكترونية، والمشاركة في الأنشطة العامة وغيرها وحرية الحركة والتفاعل والاتصال، وتكوين العلاقات المختلفة مما يصرف أنظارهم عن الدراسة، وهذا ما يقلل الجدية والحماس ودافعيتهم للتعلم مقارنة بالإناث هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد يعود إلى تبنيهم لأفكار عملية حيث أنهم يبحثون عن المال بطرق سهلة متأثرين بما يرونه في الواقع من كثرة خريجي الجامعات والمعاهد دون عمل، بل يرون تكدس الثروة لدى غير المتعلمين.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (زروالي،2016)، (عبد الحليم،2015) إذ أكدت أن نتائج دراستهما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الملل الأكاديمي، ودراسة (السورطي، 2008) والتي أسفرت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تعرض أفراد العينة للملل الأكاديمي تعزى إلى متغيري الجنس ومعدل الغياب.

بينما اتفقت مع دراسة (بحيص،2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الملل الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة (الدويلة 2019) والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية وكانت في اتجاه الذكور.

4-عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

بغرض معالجة فرضية الدراسة والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشروع الشخصي تبعا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي، وللتحقق من صحة الفرضية قمنا بإجراء اختبار كروسكالواليس(H) للمجموعات المستقلة البديل اللابارامتري لتحليل التباين بعد التحقق من عدم توفر شروطه والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (22) قيمة ودلالة الفروق في المشروع الشخصي تبعا لمتغير مستوى التحصيل

المستوى التحصيلي	العينة n	متوسط الرتب	قيمة كروسكالواليسH	DF	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
ضعيف	23	38.87	12.233	4	0.016	دالة عند 0.05
متوسط	27	37.59				
حسن	18	47.53				
جيد	19	58.34				
ممتاز	3	74				

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (22) نجد أن متوسط رتب درجات ضعيفي التحصيل على مقياس المشروع الشخصي بلغ (38.87) ومتوسط رتب درجات متوسطي التحصيل على مقياس المشروع الشخصي (37.59)، ومتوسط رتب درجات ذوي التحصيل الحسن على مقياس المشروع الشخصي (47.53)، ومتوسط رتب درجات ذوي التحصيل الجيد على مقياس المشروع الشخصي (58.34)، ومتوسط رتب درجات ذوي التحصيل الممتاز على مقياس المشروع الشخصي (74)، كما جاءت قيمة H (12.233) بقيمة احتمالية (0.016) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن اختلاف مستوى التحصيل يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط وعلى إثر هذه النتيجة نقبل بالفرضية القائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشروع الشخصي تبعا لمتغير مستوى التحصيل لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط لصالح ذوي التحصيل الممتاز.

وهذا يفسر بأن كل التلاميذ بمختلف المستويات التحصيلية لديهم اهتماما بالمستقبل، لكن بدرجات متفاوتة.

حيث أن التلاميذ مرتفعي التحصيل أي ذوي التحصيل الممتاز يعيشون خبرات نجاح أكثر من الفشل، وبالتالي يزيد هذا من دافعيتهم للدراسة، حيث أنه لديهم اهتماماكبر بدراستهم وتحصيلهم الدراسي لأنها مرحلة مهمة نحو مستقبلهم العملي والمهني، أي أن نجاح التلميذ في المستقبل قائم على قدرته على بناء رؤى واضحة وأهداف محددة تحفزه على بذل المزيد من الجهد في المذاكرة والعمل الجاد.

وغالبا ما تضع هذه الفئة أهدافا متوسطة وبعيدة المدى حول مشاريعهم الشخصية يسعون لتحقيقها من خلال نجاحهم وتفوقهم في رحلتهم الدراسية.

بعكس التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض فهم يركزون على المتعة والراحة في الوقت الحاضر أكثر من تفكيرهم في مستقبلهم.

واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (بن صافية،2009) والتي تشير إلى أن المتفوقون دراسيا لديهم تصورات وتمثلات مهنية عالية يسعون إلى تحقيقها من خلال عملية التحصيل العلمي العالي، واختلفت مع دراسة (أبو زيد، 1992) حيث يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا للتحصيل الدراسي.

5-عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

بغرض معالجة فرضية الدراسة والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الملل الأكاديمي تبعا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي، وللتحقق من صحة الفرضية قمنا بإجراء اختبار كروسكالواليس(H) للمجموعات المستقلة البديل اللابارامتري لتحليل التباين بعد التحقق من عدم توفر شروطه والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (23) قيمة ودلالة الفروق في الملل الأكاديميتبعا لمتغير مستوى التحصيل

المستوى التحصيلي	العينة n	متوسط الرتب	قيمة كروسكالواليسH	DF	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
ضعيف	23	48.07	3.663	4	0.454	غير دالة عند 0.05
متوسط	27	48.06				
حسن	18	44.89				
جيد	19	43.50				
ممتاز	3	19.17				

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (23) نجد أن متوسط رتب درجات ضعيفي التحصيل على مقياس الملل الأكاديمي بلغ (48.07) ومتوسط رتب درجات متوسطي التحصيل على مقياس الملل الأكاديمي (48.06)، ومتوسط رتب درجات ذوي التحصيل الحسن على مقياس الملل الأكاديمي (44.89)، ومتوسط رتب درجات ذوي التحصيل

الجيد على مقياس الملل الأكاديمي (43.50)، ومتوسط رتب درجات ذوي التحصيل الممتاز على مقياس الملل الأكاديمي (19.17)، كما جاءت قيمة H (3.663) بقيمة احتمالية (0.545) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن اختلاف مستوى التحصيل لا يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس الملل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط وعلى إثر هذه النتيجة نقبل بالفرضية الصفرية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الملل الأكاديمي تبعا لمتغير مستوى التحصيل لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط .

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الملل الأكاديمي شعور ينتاب التلاميذ المتفوقون والتلاميذ غير المتفوقين، حيث أنه يصيب التلاميذ مرتفعي التحصيل لأسباب معرفية والمتمثلة في شعورهم بان طرائق التدريس تقليدية ما سبب لهم الشعور بالملل وسهولة المنهاج الدراسي، لأن قدراتهم أكبر من ذلك.

إن مشاعر الملل الأكاديمي تظهر لدى التلاميذ المتفوقين وقد يحصلون على مستويات عالية من الملل الأكاديمي، نظرا لغياب روح التحدي والمنافسة والتفاعل والمشاركة.

أما بالنسبة لمنخفضي التحصيل فإن الأسباب راجعة إلى غياب الدافعية لديهم مثل: غياب الشعور بالسعادة، فقدان الرغبة في الدراسة، والشعور بصعوبة مرور الوقت وكلها عوامل تسبب لهم الشعور بالملل الأكاديمي.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى يقول (ناصف، 2018، ص341) بأنه" تشير الأدبيات إلى أهم أسباب الملل الأكاديمي والمتمثلة في عدم وضوح الرؤية لدى المعلم، وغياب الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه وضعف المثل العليا وافتقاره إلى القدوة، وضعف الحافز المادي والمعنوي وقلة الرغبة في مواصلة الدراسة والشعور بالخمول والكسل والرغبة في الهروب من المدرسة).

تتفق دراستنا مع دراسة (الحربي،2022) التي أثبتت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي، واختلت مع دراسة (BARLLETT ,2017) (ورد في ناصف،2018، ص

115) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الشعور بالملل الأكاديمي لصالح منخفضي التحصيل الدراسي.

الاستنتاج العام للدراسة والمقترحات:

تعتبر هذه الدراسة التي تم إنجازها من المواضيع المهمة، لما لها من أثر كبير على التلميذ خصوصا في الوقت الحالي، حيث جاءت لغرض معرفة العلاقة بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط. ومن خلال الدراسة النظرية والميدانية للموضوع تبيّن أن أهمية المشروع الشخصي ترتبط بنجاح التلميذ أو إخفاقه في حياته الدراسية المستقبلية، إذ تعتبر المشاريع الشخصية طريقا لتوجيه حياة التلاميذ وذلك بأنه يعمل ويجتهد ويكد ويجد في حاضره ليجني ثمرة جهده مستقبلا، إلا أن أغلب التلاميذ لا يخططون لمستقبلهم، ولا يفكرون إلا بالوقت الراهن، مما يجعلهم يفقدون المتعة في الدراسة في ظل غياب الرؤية المستقبلية، هذا بالإضافة إلى عدة أسباب من بينها الطرائق التقليدية في التدريس، العلاقات المتوترة بين الأستاذ والتلميذ والتي أصبحت بكثرة في الوقت الحالي...وهذا ما يوقعهم في فخ التذمر وكثرة الشكوى والضجر وأوخمها الملل الأكاديمي الذي أصبح يدق ناقوس الخطر في المؤسسات التعليمية، حيث يعتبر من بين المشكلات الأكاديمية التي عرفت انتشارا واسعا بين التلاميذ بمختلف جنسهم، ومستوى تحصيلهم .

أما من منطلق الفرضيات، توصلنا إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه عكسية بين المشروع الشخصي والملل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة متوسط في المشروع الشخصي وكانت لصالح الإناث، كما وجدنا بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة متوسط في الملل الأكاديمي لصالح الذكور، وأيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشروع الشخصي تبعا لمتغير مستوى التحصيل لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط لصالح ذوي التحصيل الممتاز، وأخيرا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الملل الأكاديمي تبعا لمتغير مستوى التحصيل لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

من منطلق نتائج هذه الدراسة، تبين لنا أنه كلما اهتم التلميذ ببناء مشروعه الشخصي وسانده في ذلك كل الأطراف من معلمين ومستشارين وأولياء، يمكنه أن يتغلب على الملل الأكاديمي.

وبناء على كل ما سبق؛ لهذا يمكن تقديم جملة من التوصيات والمقترحات إلى الأطراف الفاعلة من بينها:

ـ مقترحات خاصة بالمستشارين:

ـ بناء برامج تربية الاختيارات والتربية المهنية لمساعدة التلاميذ على إعداد مشروع حياته .

ـ مرافقة التلاميذ ومساعدتهم من أجل بناء مشاريعهم الدراسية والمهنية.

ـ زيادة عدد الحصص الإعلامية حول بناء المشروع الشخصي و التعريف بالمهن والتخصصات الدراسية وما تتطلبه من قدرات.

مقترحات خاصة بالمعلمين:

ـ تطوير طرق التدريس واستعمال وسائل تعليمية حديثة.

ـ التكوين القاعدي الجيد والمحكم للمعلم.

ـ الاهتمام بتنويع الأنشطة داخل المدرسة لتتناسب مع جميع التلاميذ لخفض الشعور بالملل الأكاديمي لديهم.

مقترحات خاصة بالأولياء:

ـ مشاركة الأولياء لأبنائهم في بناء مشاريعهم الشخصية.

ـ ضرورة تكوين الأبناء على تربية الاختيارات وتنمية قدراتهم وإمكانياتهم.

ومن هذا المنطلق ومن مبدأ التراكم المعرفي نقترح إجراء الدراسات التالية:

ـ إجراء دراسات أخرى تستهدف إعداد برامج تربوية من شأنها أن تسهم في الحد من الملل الأكاديمي لدى التلاميذ بالمراحل الأساسية المختلفة.

ـ ضرورة قيام مراكز البحث العلمي والجامعات بدراسات وأبحاث علمية ميدانية معمقة حول مختلف العوامل والأسباب المؤدية إلى الملل، ومن اجل التشخيص المبكر والوقاية منه.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبو زيد، نبيلة أمين(1992). النظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة من الجنسين. مجلة علم النفس. (24). 84–61.

أبو علام، رجاء محمود(2004). التعلم (علم النفس). عمان الأردن: دار المسيرة.

احرشاو، الغالي(2010). المشروع الشخصي للتلميذ مقاربة سيكولوجية. مجلة الطفولة العربية. (العدد42). 107–115.

إسماعيل، إبراهيم السيد(2021). أثر التفاعل بين الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي على طرق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية. مجلة البحث العلمي في التربية. 22(7). 93–164.

أنوار أحمد سعود(2015). مشكلة الملل أثناء الحصص الدراسية، بحث لمقرر التدريب الميداني. جامعة الملك فيصل: السعودية.

بحيص، جمال(2016). مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل في ضوء المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. 36(2). 79–93.

بخيرة، أحمد وبغداد باي، عبد القادر(2022). أثر الرأسمال الثقافي للأسرة في بناء المشروع الشخصي للتلميذ. مجلة الفكر المتوسطي. 11(01) .81 –104.

بدر، إبراهيم محمود إبراهيم (2002). مستوى التوجيه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي. المجلة المصرية لدراسات النفسية.40(13). 33–83.

بلعجال، فوزية ومعاشو، عباسية(2022). الإعلام المدرسي واثره في بناء المشروع الشخصي للتلميذ. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 14(01). 363–384.

بن الصافية، عائشة(2009). المشروع المهني في ذهن المتفوق دراسيا. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. (13). 265–301.

بن خالد، عبد الكريم(2018). إشكالية التوجيه المدرسي في بناء المشروع الشخصي والمهني للتلميذ. 1–11.

بن خالد، عبد الكريم(2021). مقاربة التدريس بالكفاءات ودورها في إعداد المشروع المهني والدراسي لدى التلميذ. مجلة الحقيقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية. 20(03). 300–319.

بن خيرة، سارة(2013). تصور مشروع الحياة لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية في جامعة ورقلة. شهادة ماستر غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر

بن سعيد، عبد القادر(2018). دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في بناء المشروع المدرسي والمهني للتلميذ في المرحلة الثانوية. مجلة الحوار المتوسطي. 9(2). 120–130.

بن طراح، إلهام (2020). دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تنمية المشروع الشخصي لدى طلاب المرحلة الثانوية. شهادة ماستر غير منشورة. جامعة محمد خيضر بسكرة.: الجزائر.

بن علي، نوال ومشري، سلاف(2018). أهمية التفكير الناقد في سيرورة بناء المشروع الشخصي للتلميذ. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6(2). 291–304.

بنكروم، محمد(2007).مشروع التلميذ الشخصي والمهني. مشروع ألف. وزارة التربية المغربية.

بوحوش، عمار والذنيبات محمد محمود(1995). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بوخطة، مريم وجعفور ربيعة (2018) الملل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة استكشافية مقارنة بمدينة ورقلة. مجلة دراسات وأبحاث. 10(4). 502–514.

بوزيدي، مسعودة وباعمر، الزهرة(2022). الملل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية– دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية المقاومة الشعبية بمدينة الأغواط. مجلة دراسات إنسانية واجتماعية . 11(02). 315–334.

بوشي، فوزية وسيكوك قويدر(2015). موجهات اختيار التخصص لدى الطالب الجامعي. مجلة الحوار الثقافي. 4(1). 1–11.

بوعالية، شهرة زاد(2019). التوجيه المهني وبناء المشروع. شهادة ماستر غير منشورة. جامعة لمين دباغين سطيف2: الجزائر.

بوعيسى، حسام الدين(2020). مطبوعة مقياس المشروع المهني والشخصي. جامعة محمد بوضياف المسيلة: الجزائر.

بيوط، إيمان(2018). دور المرشد التربوي في مساعدة تلميذ المرحلة الثانوية على بناء مشروعه المهني الشخصي. شهادة ماستر غير منشورة. جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل: الجزائر.

تارزولت، عمروني حورية(2008). أثر برنامج تربية الاختيارات على الخاصيات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر.

الحجايجي، أصالة(2019). المشروع الشخصي للتلميذ وعلاقته بالنضج المهني لدى تلاميذ السنة رابعة متوسط. شهادة ماستر غير منشورة. جامعة حمة لخضر الوادي: الجزائر.

الحربي، نوار محمد سعد (2022). الملل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.علم النفس كلية التربية جامعة أم القرى . 30(6). 44-71.

الحميدي، حسن عبد الله واليوسف، هيفاء علي(2019). الضجر الأكاديمي وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة جامعة الكويت. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 8(02). 178-197.

الخوالدة، تيسير(2013). الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة المنارة. 19(1). 79-104

دخوش، نورة(2018). تصور مشروع الحياة لدى طلبة الجامعة. شهادة ماستر غير منشورة. جامعة محمد بوضياف مسيلة: الجزائر.

الدويلة، ريم فهد(2019). الملل الأكاديمي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. 2(184). 191-216.

روبي،محمد و تمار ناجي(2016). تأرجح المعاش اليومي لدى طلبة الجامعة بين تجاذبات المتعة وتنافرات الملل.ملقى النشاطات التدريسية بين المتعة والملل. مخبر البحث في التربية وعلم النفس. جامعة وهران2. دار لالة صفية لنشر والتوزيع.99-110. الفترة من 8-7مارس 2016.

زروال، لطيفة(2016). تمثل الملل في سياق المدرسي دراسة ميداني على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. ملتقى في النشاطات الدراسية، التدريسية بين المتعة والملل.جامعة وهران2 . 54–70.

زروالي، لطيفة(2011). التصورات المستقبلية لدى المراهق المتمدرس. دراسات نفسية وتربوية . (7). 156–185.

زقاوة، أحمد(2012). تصورات الشباب لمشروع الحياة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد8. 1–19.

زقاوة، أحمد(2014). المشروع الشخصي للحياة وعلاقته بقلق المستقبل . رسالة دكتوراء غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

السروطي، يزيد عيسى(2008). درجة تعرض طلبة معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسات، العلوم التربوية. 35(1). 57–66.

الشافعي، نهلة فرج على(2016). الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببنها. 107(2). 1–51.

عبد الحليم، أشرف محمد(2015). اضطراب النوم وعلاقتها بالشعور بالملل النفسي والاضطرابات النفس جسمية لدى عينة من الشباب الجامعي. مجلة الإرشاد النفسي. 2015(44). 51–101.

عبد الكريم، عبد العزيز نبيل (2017). نزعة الملل وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة الجامعة، مجلة آداب الفراهيدي. العدد31. 314–348.

العبودي، زهراء سعد والعاني انتصار كمال(2019). الضجر الدراسي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة المتوسطة المتفوقين دراسيا.مجلة كلية التربية للبنات. 31(4). 181–197.

عرفة، لريجان نضال كمال (2021). الملل الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعتي الخليل وبوليتكنك. رسالة ماجستير غير منشورة. الخليل: فلسطين.

العساف، صالح بن محمد(1995). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. السعودية: العبيكان للنشر.

علاق، كريمة(2016). تربية الاختيارات من بناء مشروع شخصي إلى بناء مشروع الحياة. مجلة أكاديمية فصلية محكمة، مخبرة تصوير للبحث في العلوم الاجماعية والإنسانية. العدد3. 23–48.

علاق، مباركة(2019). فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة حمة لخضر الوادي: الجزائر.

علي، إيهاب حامد سالم (2018). الضجر وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لطلاب الخدمة الاجتماعية. مجلة الخدمة الاجتماعية .96– 140.

عمراني، فافة(2020). دور الخدمات الإرشادية في بناء المشروع الشخصي للتلميذ من وجهة نظر الطالب الجامعي. شهادة ماستر غير منشورة. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم: الجزائر.

فرج الله، مريم ومعافة نهلة (2021). مستوى الملل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي. شهادة الماستر غير منشورة. جامعة قالمة: الجزائر.

القضيب، نورة عبد الرحمان(2020). الضجر الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن التخصص ومعنى الحياة لدى طالبات الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 21(4). 41–82.

قوميدي، خولة وقوادرية، علي وخلايفة، نصيرة(2021). المشروع المهني للطالب الجامعي. مجلة آفاق علمية. 13(04). 231–251.

قيسي، محمد السعيد(2017). أثر تدريب تلميذ المرحلة الثانوي على بناء مشروعه الشخصي المستقبلي بمفهوم المرافقة وبأداة الصحيفة الوثائقية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة ورقلة، الجزائر.

لصقع، حسينة و زروالي لطيفة(2016). تصور المشروع العائلي لدى الشاب الجامعي في ظل متغيرات العولمة. مجلة العلوم الإنسانية. العدد(5). 86–104.

لصقع، حسينة(2014). تقدير الذات والمشروع الشخصي لدى المراهقين الجانحين المقيمين في مركز إعادة التربية حي "جمال الدين" بشرق مدينة وهران. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد17. 305–314.

مشري، سلاف (2002). علاقة اختيار التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

مشري، سلاف(2021).الدافعية للتعلم والمشروع المدرسي. جامعة حمة لخضر الوادي، الجزائر.

مظلوم، مصطفى علي رمضان(2014). فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد (52).225–227.

ناصف، محمد يحيي حسين (2018). الشعور بالملل الأكاديمي ونسبة انتشاره ومبرراته، وعلاقته بمستوى التحصيل والمشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلم الداعمة لاستقلالية طلاب المرحلة الثانوية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة. 24– 142.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Zaleski. Z (1993). Attitudes face à l'avenir, espoir et anxiété. **Revue québécoise de Psychogie**. Vol14(1). 85-111.

الملاحق

جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة: علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

استمارة بحث

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي .

نضع بين أيديكم أخي التلميذ أختي التلميذة هذه الاستمارة والتي تحتوي على مجموعة من الفقرات ولكل فقرة إجابة بـ (تنطبق علي دائما) أو (تنطبق علي أحيانا) أو (لا تنطبق علي أبدا). والمطلوب منك أن تقرأ كل فقرة جيدا، ثم ضع (x) في المكان المناسب الذي يعبر عن موقفك الشخصي، واعلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة أخرى خاطئة. ولن تستخدم البيانات إلا في أغراض البحث العلمي ولك خالص الشكر والامتنان.

بيانات عامة:

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التحصيلي: .....

الرقم	الفـــــــــــق–ــرات	تنطبق على دائما	تنطبق على أحيانا	لا تنطبق على أبدا
1	أفتقد للأنشطة الدراسية المتنوعة التي تزيد رغبتي في الدراسة			
2	اعتماد الأستاذ في التقويم المستمر على نقطة الامتحان فقط يشعرني بالملل			
3	أجلس بانتباه لكل ما يقوله الأستاذ في القسم			
4	المنهج الدراسي لا يثير لدي التحدي والتشويق			
5	اعتماد الوسائل التعليمية في شرح الدرس يثير انتباهي			
6	اعتماد الأنظمة الشديدة من قبل إدارة المدرسة يشعرني بالملل			
7	الفسحة بين الدروس تجدد نشاطي للدراسة			
8	أرغب بالخروج من المدرسة قبل انتهاء الدوام الرسمي			
9	أرغب بالأنشطة التي تثير التحدي مع الزملاء			
10	عندما تكون غاية الأستاذ أن أفهم المادة فان رغبتي في الانتباه ستزيد			
11	تزايد عدد التلاميذ في القسم تشعرني بالملل			
12	أشعر بأن الوقت يمر ببطء شديد أثناء الدرس			
13	أجد نفسي متوترا طوال وقت الدراسة			
14	أجد نفسي مشتت الانتباه عند تحضيري لدروسي			
15	أتمنى لو أترك الدراسة			
16	أشعر بالرضا عن أدائي لدروسي			

17	طول الوقت في تحضير دروسي يشعرني بالملل			
18	أسلوب تعامل الأستاذ السيء مع التلاميذ يجعلني أكره الدراسة			
19	كثرة الامتحانات المطالبين بها تجعلني أشعر بالملل			
20	ضعف الاهتمام بالإضاءة ونظافة القسم تشعرني بالإحباط			
21	أعد الامتحان مصدر قلق متواصل لي			
22	فكرة أن أحصل على نتائج عالية في الامتحانات تشعرني بالتوتر			
23	أترقب وقت الانصراف من المدرسة بفارغ الصبر			
24	أرغب في عدم الحضور للدراسة			
25	أنظر كثيرا إلى الساعة أثناء شرح الأستاذ للدرس			
26	أشعر باللامبالاة تجاه أداء واجباتي المدرسية			

جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة: علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

استمارة بحث

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي .

نضع بين أيديكم أخي التلميذ أختي التلميذة هذه الاستمارة والتي تحتوي على مجموعة من الفقرات ولكل فقرة إجابة بـ (موافق تماما) أو (موافق)أو (موافق إلى حد ما) أو (غير موافق) أو (غير موافق تماما). والمطلوب منك أن تقرأ كل فقرة جيدا، ثم ضع (x) في المكان المناسب الذي يعبر عن موقفك الشخصي، واعلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة أخرى خاطئة. ولن تستخدم البيانات إلا في أغراض البحث العلمي ولك خالص الشكر والامتنان.

بيانات عامة:

الجنس:

ذكر أنثى

المستوى التحصيلي: .....

الرقم	العبارات	موافق تماما	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق تماما
1	أهتم بالمستقبل أكثر من اهتمامي بالحاضر					
2	أجهد نفسي كثيرا في الإعداد للمستقبل					
3	أستمتع بالتسابق مع الزمن					
4	أرى المستقبل مجرد تكرار للماضي بطريقة روتينية					
5	أتوقع أن أصبح الشخص الذي أريد في المستقبل					
6	أعيش يومي فقط ولا أهتم بالغد					
7	أهتم بالحاضر وأترك المستقبل للظروف					
8	أرى أن مستقبلي غامض					
9	لا أرى قيمة كبيرة للتفكير في المستقبل					
10	أشعر بالتفاؤل رغم صعوبة الحياة					
11	لدي ثقة كبيرة في مستقبلي					

12	المستقبل يحتل مكانة هامة في حياتي					
13	التفكير في المستقبل يفقدني متعة الحياة					
14	لا أجتهد في توقع نتائج أعمالي					
15	وضع الأهداف ليس من اهتماماتي					
16	ينقصني التركيز في تحديد أهدافي					
17	أعمل بانتظام لأنجز مشروعي في الأوقات المحددة سلفا					
18	أقضي معظم وقتي دون نشاطات هادفة					
19	أضع أهدافا لكل ما أريد إنجازه مستقبلا					
20	أعمل بجد من أجل الوصول إلى أهدافي المرسومة					
21	أحرص على أن تكون أهدافي واقعية يمكن تنفيذها					
22	أعيش يوما بيوم دون التفكير في مشروع محدد					

23	لدي طموح للوصول إلى ما وصل إليه الأفراد البارزون في المجتمع					
24	أصمم أكثر على النجاح عند احتمال الفشل					
25	أجد فرقا كبيرا بين ما أطمح إليه وما أقوم به فعلا					
26	الكثير من طموحاتي هي من أحلام اليقظة					
27	طموحاتي الشخصية تتجاوز المرحلة الدراسية					
28	التخطيط للمستقبل لا يشغل بالي					
29	أنا أعمل فقط دون مراعاة النتيجة					
30	أعمل على وضع خطط محددة لكل عمل					
31	لا أخطط للمستقبل البعيد لأن كثيرا من الأمور يتحكم فيها الحظ					
32	تنقصني مهارات التخطيط الجيد لمستقبلي					
33	ليست لدي المعرفة الكافية عن قدراتي وإمكانياتي					
34	أسعى للبحث عن معلومات حول المحيط الاقتصادي والمهني					

35	الشهادة العلمية لها علاقة بمهنتي المستقبلية					
36	لدي إطلاع على إحتياجات سوق العمل المرتبطة بتخصصي					
37	يتوافق تخصصي مع تطلعاتي المستقبلية					
38	لم تكن لدي معلومات كافية عن تخصصي الحالي					
39	لدي إطلاع واسع عن محتوى برنامج التكوين المتعلق بتخصصي					
40	أنا على دراية بالكفاءات التي يتطلبها تخصصي الحالي					
41	ليس لدي معلومات عن المهنة التي أريدها في المستقبل					
42	أتردد كثيرا قبل اتخاذ القرار					
43	أثق في قدرتي على تنفيذ ما يطلب مني في البيت أو ما يطلبه مني الأستاذ					
44	كثيرا ما أقوم بتأجيل أعمالي ولا أنفذها في حينها					
45	أتقبل أي عمل يطلب مني دون أي					

	شكاوى أو تذمر					
46	قليلا ما أنجز الخطط التي أضعها					
47	بصفة عامة أنا قادر على اتخاذ قراراتي دون صعوبات					
48	أستفيد من خبرة الآخرين قبل اتخاذ أي قرار يخص مشروعي					
49	أحرص على تصحيح المعلومات التي أحملها قبل اتخاذ أي قرار					
50	أجد صعوبة في انجاز أعمالي اليومية					
51	أتردد كثيرا في تنفيذ ما أخطط					
52	أهتم كثيرا بتقييم ما أنجزه في حياتي					
53	أميل إلى التعاون والتنسيق مع الآخرين					
54	أخاف من الصعاب ولا أستطيع تجاوزها					
55	أصر على إتمام واجباتي بإتقان					

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
المشروع	.076	90	.200*	.971	90	.043
الملل	.119	90	.003	.973	90	.060

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Correlations

			المشروع	الملل
Spearman's rho	المشروع	Correlation Coefficient	1.000	-.491-**
		Sig. (2-tailed)	.	<.001
		N	90	90
	الملل	Correlation Coefficient	-.491-**	1.000
		Sig. (2-tailed)	<.001	.
		N	90	90

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

Ranks

	الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
المشروع	ذكر	47	39.71	1866.50
	انثى	43	51.83	2228.50
	Total	90		
الملل	ذكر	47	50.85	2390.00
	انثى	43	39.65	1705.00
	Total	90		

Test Statistics[a]

	المشروع	الملل
Mann-Whitney U	738.500	759.000
Wilcoxon W	1866.500	1705.000
Z	-2.198-	-2.035-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.028	.042

a. Grouping Variable: الجنس

Ranks

التحصيل	N	Mean Rank

المشروع	ضعيف	23	38.87
	متوسط	27	37.59
	حسن	18	47.53
	جيد	19	58.34
	ممتاز	3	74.00
	Total	90	
الملل	ضعيف	23	48.07
	متوسط	27	48.06
	حسن	18	44.89
	جيد	19	43.50
	ممتاز	3	19.17
	Total	90	

Test Statistics[a,b]

	المشروع	الملل
Kruskal-Wallis H	12.233	3.663
df	4	4
Asymp. Sig.	.016	.454

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: التحصيل