جامعة عبد الحميد بن باديس ـ مستغانم ـ

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص التوجيه والإرشاد والموسومة بـ:

دور خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي

(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي(ثانوية مهداوي احمد) بدائرة سيدي لخضر ـ مستغانم ـ)

مقدمة ومناقشة علنا من طرف:

الطالب (ة): مشري أمنة

أمام لجنة المناقشة

اللقب والإسم	الرتبة	الصفة
د. شرقي حورية	أستاذة محاضرة(ب)	رئيسا
د. عباسة أمينة	أستاذة محاضرة(ب)	مشرفا ومقررا
د. سيسبان فاطمة الزهرة	أستاذة محاضرة(ب)	مناقشا

السنة الجامعية: 2018 ـ 2019

تاريخ الإيداع: 2019/06/11

إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات

أ. عباسة

قَالُوْا سُبْحَانَكَ
لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَاْ عَلَّمْتَنَا
إِنَّكَ أَنْتَ العَلِيْمُ الْحَكِيْمُ)
سورة البقرة: الآية 32

الإهداء

بسم الذي خلق الأكوان ورسم الأرض بالألوان وسخر كل شيء لخدمة الإنسان بعد سنوات الجد والإجتهاد لابد أن يأتي يوم الحصاد ففي يوم كهذا لا أستطيع سوى تقدير الأهل والأحباب.

إلى التي حملتني جنينا ورعتني صغيرا وحنت علي كبيرا وكانت لي سندا في حياتي بدعواها ونصائحها وتوجيهها وهان كل شيء في سبيل رضاها إلى أمي الغالية .

إلى من عجز لساني عن شكره إلى رمز العطاء والتضحية إلى من زرع فيا الأخلاق والوفاء وجعلني أسير في طريق النجاح والتفوق أبي العزيز.

إلى رياحين دربي إخوتي " عمر وشيماء وأية وزوجة أخي" الأعزاء وبرعم العائلة "ريان محمد"

إلى كل من يكن لي المودة والمحبة إهتم برعايتي طول مشواري الدراسي

وإلى كل من سندي وساهم في إتمام هذا العمل.

إلى من تربطني بهم أحلى صلة، إلى رفيقات دربي رعاهم الله " فاطمة الزهراء وبشرى وعائشة وكريمة ويمينة"

وإلى كل من مثلهم قلبي ولم يسعهم قلمي وورقي أهدي لهم ثمرة جهدي .

شكر وعرفان

قال الله تعالى: (ولئن شكرتم لآزيدنكم .....) صدق الله العظيم

الحمد لله علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على معلم البشرية وإمام الأنبياء والعلماء والشهداء أجمعين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

أتقدم بالشكر الجزيل وخالص التقدير إلى والدي العزيزين "أمي وأبي " لإنهما ساعداني وشجعاني على إنجاز هذا العمل المتواضع .

كما أخص بالشكر والإمتنان إلى من زادتني شرفا بالعمل معها وكانت لي خير موجه للدكتورة " عباسة أمينة"

التي قدمت لي التوجيهات والمتابعة المستمرة لإخراج هذا العمل إلى النور

فلها مني صادق الدعاء ودوام الصحة والعافية والعطاء المستمر.

ولا يفوتني أن أتوجه بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى كافة أساتذة شعبة علم النفس

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى مدير الثانوية بدائرة سيدي لخضر على ترحيبهم وحسن إستقبالهم لي ومستشارة التوجيه وتلاميذي على تعاونهم معي

والشكر والتقدير إلى كل من ساعدني من بداية إلى النهاية بدعائه وإرشاداته وتوجيهاته ودعمه لي .

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى عينة من (149) تلميذ وتلميذة بالسنة أولى ثانوي (2019/2018)، بإستخدام المنهج الوصفي و إعتمدت الطالبة مقياس خدمات التوجيه والإرشاد من تصميم الطالبة، ومقياس كرايتس (Critas1969) الصورة (ب1) لقياس إتخاذ القرار المهني ثم معالجة البيانات المتحصل عليها إحصائيا بالاعتماد على برنامج SPSS20، وبعد تحليل النتائج توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1 ـ توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

2 ـ خدمات التوجيه المهني لها الأولوية في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

3 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي في مهارات إتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور .

4 ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي في مهارات إتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير التخصص .

وقد نوقشت هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة وما جاء في الجانب النظري ،وختمت هذه الدراسة ببعض الاقتراحات الموجهة للمعنيين .

الكلمات المفتاحية: خدمات التوجيه والإرشاد، مهارات إتخاذ القرار المهني، تلاميذ السنة أولى ثانوي .

Abstract :

The present analysis aimed to reveal the scholar mentorship seavices to develof the takinf professiond deisions for a sample of (149) first year , secondary school students, by using the descriptive method, and the student based on her own design in measuring the mentorship servics, and the measurment of (critas 1969) picture (B1) to esteem the pr ofessiond devision tahing and of ter checking the psychonetric characteristics, which represents veracions ness, stability and tachling the data that is resutted statistically from the spss 20 program, and ofter analying the results , this study dednces the following findings :

1_ There exist a statistical cor relation between the scholas mentorship services and the talents of taking professional devisions of 1st yean, secondary school stndents .

2_ The professional mentor services has the pricirity in develoffing the skill if taking pr ofessiond decisions .

3_ There are some statistical differences in tahing professional decisions skills for sex changing .

4_ There are some statistical differences in takiuig proeffional decisions skills for special ty changing.

*These results has been diswssed under the light of the previons analysis, and of what has come in the thaoritical side . This study has been concerned people .

Keywords : Mentor ship services , the talents of professional decisions taking , first year secondary school .

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ب
كلمــة شكــر	ج
ملخص الدراســة	د
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ك
قائمة الأشكال	م
قائمة الملاحق	ن
مقدمة	15
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1 ـ إشكالية الدراسة	20
2 ـ فرضيات الدراسة	23
3 ـ دواعي الدراسة	23
4 ـ أهمية الدراسة	24
5 ـ أهداف الدراسة	24
6 ـ التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة	25

الفصل الثاني: التوجيه والإرشاد	
تمهيد	28
1 ـ لمحة تاريخية عن التوجيه والإرشاد	28
2 ـ مفهوم التوجيه	30
3 ـ مفهوم الإرشاد	32
4 ـ الفرق بين التوجيه والإرشاد	34
5 ـ الحاجة إلى التوجيه والإرشاد	35
6 ـ أهداف التوجيه والإرشاد	38
7 ـ مبادئ التوجيه والإرشاد	40
8 ـ مناهج وأساليب التوجيه والإرشاد	41
9 ـ معوقات التوجيه والإرشاد	43
10 ـ نظريات التوجيه والإرشاد	45
11 ـ أخلاقيات التوجيه والإرشاد	51
خلاصة الفصل	53
الفصل الثالث: إتخاذ القرار المهني	
تمهيد	55
1 ـ لمحة تاريخية عن إتخاذ القرار المهني	55
2 ـ مفهوم إتخاذ القرار المهني	57
3 ـ مفهوم التوجيه والإرشاد المهني	59

4 ـ مراحل التوجيه والإرشاد المهني	**60**
5 ـ خدمات التوجيه والإرشاد المهني	**63**
6 ـ المظاهر التي تمر بها عملية إتخاذ القرار المهني	**64**
7 ـ نماذج إتخاذ القرار في تدريب التلاميذ من طرف المرشد	**65**
8 ـ العوامل التي تؤثر في إتخاذ القرار المهني	**66**
9 ـ دور المرشد في عملية إتخاذ القرار المهني	**67**
10 ـ النظريات المفسرة لعملية إتخاذ القرار المهني	**68**
11 ـ صعوبات إتخاذ القرار المهني	**77**
خلاصة الفصل	**78**
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	**80**
أولا: الدراسة الإستطلاعية	**80**
1 ـ أهداف الدراسة الإستطلاعية	**80**
2 ـ مكان وزمان الدراسة الإستطلاعية	**81**
3 ـ عينة الدراسة الإستطلاعية ومواصفاتها	**81**
4 ـ أدوات الدراسة الإستطلاعية	**83**
5 ـ خصاائص السيكومترية لأدوات الدراسة الإستطلاعية	**89**
ثانيا: الدراسة الأساسية	**95**
1 ـ منهج الدراسة الأساسية	**95**

2 ــ مكان وزمان الدراسة الأساسية	**96**
3 ــ مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها	**96**
4 ــ أدوات الدراسة الأساسية	**99**
5 ــ ظروف إجراء الدراسة الأساسية	**100**
6 ــ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية	**100**
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشة الفرضيات	
تمهيد	**103**
أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية	**103**
أ ــ عرض نتائج المتعلقة بالفرضية العامة	**103**
1ـ عرض نتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	**104**
2 ــ عرض نتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	**105**
3 ــ عرض نتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	**105**
ثانيا: مناقشة فرضيات الدراسة الميدانية	**106**
ب ــ مناقشة الفرضية العامة	**106**
1 ـ مناقشة الفرضية الأولى	**110**
2 ــ مناقشة الفرضية الثانية	**112**
3 ــ مناقشة الفرضية الثالثة	**114**
الخاتمة	**116**
الإقتراحات	**118**

قائمة المراجع	**119**
الملاحق	**125**

قائمـــة الجداول

الرقم	العنـــــــــــوان	الصفحة
01	الفرق بين التوجيه والإرشاد	35
02	المراحل الثلاثة لنظرية جينزبيرغ	70
03	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الشعب الدراسية	81
04	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس	82
05	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب السن	82
06	توزيع فقرات مقياس إتخاذ القرار المهني على الأبعاد الخمسة	88
07	بيانات إرتباطات درجات أبعاد مقياس خدمات التوجيه والإرشاد والدرجة الكلية للمقياس لتقدير الصدق	89
08	بيانات إرتباطات درجات أبعاد مقياس خدمات التوجيه والإرشاد ودرجات الفقرات التي تنتمي إليها لتقدير الصدق	90
09	الفقرات المحذوفة في مقياس خدمات التوجيه والإرشاد	92
10	بيانات صدق التمييزي لمقياس خدمات التوجيه والإرشاد	93
11	تقدير ثبات مقياس خدمات التوجيه والإرشاد بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ	93
12	بيانات صدق المقارنة الطرفية لمقياس إتخاذ القرار المهني	94
13	تقدير ثبات مقياس إتخاذ القرار المهني بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ	95
14	توزيع العينة الأساسية حسب الجنس	96
15	توزيع العينة الأساسية حسب السن	97
16	توزيع العينة الأساسية حسب الشعب الدراسية	98

17	توزيع فقرات مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على أبعاده الفرعية	99
18	بيانات الإرتباطات بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتنمية مهاراتإتخاذ القرار المهني	103
19	ترتيب أبعاد مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب متوسطات الحسابية والإنحراف المعياري	104
20	بيانات لدلالة الفروق في مقياس مهارات إتخاذ القرار المهني لمتغير الجنس	105
21	بيانات لدلالة الفروق في مقياس مهارات إتخاذ القرار المهني لمتغير الشعبة الدراسية	106

قائمـــة الأشكـــال

الرقم	العنـــــــــــــوان	الصفحة
01	المفاهيم الأساسية لنظرية الذات	46
02	الأنماط المهنية لجون هولاند	75
03	المبنى النظري لصعوبات إتخاذ القرار المهني	77
04	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الشعب الدراسية	81
05	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس	82
06	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب السن	83
07	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	97
08	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن	98
09	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الشعب الدراسية	99

قائمـــــــــــة الملاحق

الرقم	العنـــــــــــــوان	الصفحة
01	مقياس خدمات التوجيه والإرشاد قبل التعديل	125
02	قائمة المحكمين لمقياس خدمات التوجيه والإرشاد	129
03	مقياس خدمات التوجيه والإرشاد بعد التعديل	130
04	مقياس إتخاذ القرار المهني	132
05	رخصة التربص الميداني	135
06	مخرجات spss بعد تفريغ مقياسين الدراسة حسب الفرضيات	135

مقـــــدمة:

يتلقى التلميذ في مراحل التعليم جانبا تربويا يساعده على تنمية قدراته وتثيقف نفسه، والخروج إلى العالم بكل ثقة مما تمكنه من الإندماج فيه، فكل المراحل التعليمية مهمة في حياة الفرد لأن كل واحدة منها لها عمرها الزمني ومتطلباتها وخصائصها كما أنها مترابطة تكمل السابقة منها اللاحقة .

لذلك جاء التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني داعما لهذه المتطلبات والخصائص بإعتباره نشاط تربوي مهم جدا في المنظومة التربوية، ومطبقا لنظام تعليمي فعال، فلأهميته عمدت وزارة التربية الوطنية إلى جملة من الإصلاحات تمثلت في إحداث مناصب جديدة في التوجيه والإرشاد وتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات، بحيث حددت لهم أدوار ومهام بالإعتماد على مجموعة من الطرق والوسائل المنهجية ويظهر ذلك جليا من خلال القرار الوزاري رقم 91/1241/219 المؤرخ في 1991/09/18 والذي ينص على تنصيب مستشاري التوجيه في مؤسسات التعليم الثانوي .

أن خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني توفر للتلميذ فرصا في إختبار قدراته وإمكانياته وطموحاته لإختيار مهنة تحقق له الإستقرار المهني في المستقبل وهذا الإستقرار بدوره يساهم في إشباع حاجاته النفسية والمادية والمهنية، والتي تبدأ في فترة مبكرة من المراحل الدراسية حيث تمثل المرحلة الثانوية من بين أهم المراحل التي يجدر الإشارة إليها، لأن التلميذ في هذه المرحلة على وجه الخصوص يكمل أكثر واقعية وإستعداد لإختيار المهنة لذلك وجب توفر التوجيه والإرشاد المهني الذي يهدف إلى مساعدة التلميذ على ترسيخ إختياراتهم المهنية وتطوير مهاراتهم ومعرفة ميولاتهم وإستعداداتهم التي سوف تؤهلهم لإندماج في مهنة معينة .

من هنا يعد قرار إختيار مهنة المستقبل من أهم القرارات فحتى يتمكن الفرد من إتخاذ قرار مهني لابد أن تتاح له الفرصة لإتخاذ قرارات خاصة به، وعملية الإرشاد المهني ربما تساعده في أن يقرر مستقبله المهني بنفسه منطلقا من عوامل عدة أهمها تحديد أهداف ومعرفة ذاته والتعرف الدقيق إلى ميوله وقدراته وشخصيته (السفاسفة،

2003: 16). فقد أصبح إختيار المهنة المناسبة في الوقت الحاضر أمرا هاما ومعقدا في آن واحد نظرا للتطور السريع الذي يشهده العالم وما ترتب عنه من تعدد التخصصات المهنية وتطورها لما تحمله من أثار إيجابية وسلبية على حياة الفرد .

إذ تعتبر الميول والجاذبية المهنية غير كافية لإتخاذ القرار المهني إذ لابد من توفر العامل الأهم وهو القدرات والإمكانيات والإستعدادات في هذا الصدد يذكر طاهر (1998) " أنه رغم أهمية الميل في مجال إختيار التخصص الدراسي أو المهني إلا أنه ليس العامل الوحيد المحدد لمدى نجاح الفرد أو إستمراره في عمله أو دراسته، لذلك إن قدرات الفرد وكفاءته تعتبر أكثر أهمية في تحديد مدى نجاحه وتفوقه "(طاهر، 1998: 116) . وبما أن لكل تلميذ إستعدادات علمية وقدرات معينة خاصة به تمكنه من النجاح والتفوق كان من المهم توجيه كل تلميذ إلى التخصص الدراسي أو المجال المهني الذي يتفق مع ميوله وقدراته، وهذا لا يتحقق إلا بالنضج المهني وإكتساب مهارات إتخاذ القرار المهني حيث أشار عبد الحميد (2008) أن النضج المهني لاينمو تلقائيا نتيجة الخبرة أو بمجرد المحاولة والخطأ أو عن طريق التحصيل الدراسي في المدارس أو الجامعات بل إن الأمر يحتاج إلى تعليم وتدريب منظم (عبد الحميد، 2008: 04) .

وفي هذا السياق جاءت هذه الدراسة لمعرفة أن لخدمات التوجيه والإرشاد دور في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي والكشف عن أيهم من الخدمات الإرشادية ذات فعالية في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني ولتحقيق هدف الدراسة تم تقسيم فصول الدراسة على النحو التالي لما رأته الطالبة يخدم مسار الدراسة:

الفصل الأول: ويعتبر مدخل الدراسة وفيه قامت الطالبة بتقديم الدراسة من خلال تحديد دواعي إختيار الموضوع وأهميته وأهداف الدراسة، كما قامت بتحديد الإشكالية وفرضيات الدراسة وبعدها تم تقديم التعاريف

الإجرائية للمفاهيم الأساسية وأهمها: خدمات التوجيه والإرشاد، بعد الدراسي، بعد نفس إجتماعي، بعد الإعلام والإتصال، بعد التوجيه المهني، وإتخاذ القرار المهني، وتلاميذ السنة أولى ثانوي .

الفصل الثاني: كان بعنوان التوجيه والإرشاد حيث تناولت فيه الطالبة نبذة تاريخية حول التوجيه والإرشاد، تعريف التوجيه وتعريف الإرشاد، الفرق بين التوجيه والإرشاد، والحاجة إلى التوجيه والإرشاد، وأهداف التوجيه والإرشاد، ومبادئ التوجيه والإرشاد، ومناهج وأساليب التوجيه والإرشاد، ومعوقات التوجيه والإرشاد، ونظريات التوجيه والإرشاد، وأخلاقيات التوجيه والإرشاد.

الفصل الثالث: عنوان هذا الفصل إتخاذ القرار المهني، فقد خصصته الطالبة لكل ما رأته ذو صلة بإتخاذ القرار المهني وتمثلت في: نبذة تاريخية حول إتخاذ القرار المهني، ومفهوم إتخاذ القرار المهني، ومفهوم التوجيه والإرشاد المهني، ومراحل التوجيه والإرشاد المهني، وخدمات التوجيه والإرشاد المهني، والمظاهر التي تمر بها عملية إتخاذ القرار المهني، ونماذج إتخاذ القرار المهني في تدريب التلاميذ من طرف المرشد، والعوامل التي تؤثر في إتخاذ القرار المهني، ودور المرشد في عملية إتخاذ القرار المهني، والنظريات المفسرة لعملية إتخاذ القرار المهني، وصعوبات إتخاذ القرار المهني.

الفصل الرابع: ويشمل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والمتمثلة في الدراسة الإستطلاعية وأهدافها، حدودها الزمانية والمكانية، وتم تقديم أيضا مواصفات عينة الدراسة الإستطلاعية كما أن الهدف الأساسي من الدراسة الإستطلاعية هو تحديد أدوات القياس لذلك تم وصف وسائل القياس التي أستعملت في جمع المعلومات (مقياس خدمات التوجيه والإرشاد ومقياس إتخاذ القرار المهني)، حيث تم التأكد من الخصائص السيكومترية لوسائل القياس من صدق وثبات .

وفي الإطار تم التطرق إلى الدراسة الأساسية بعدما تم التحدث عن منهج الدراسة، والحدود الزمانية والمكانية للدراسة، بالإضافة إلى مجتمع الدراسة وخصائص العينة، وتم التذكير بأدوات القياس وخصائصها السيكومترية، كما تم شرح ظروف إجراء الدراسة الأساسية وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة .

الفصل الخامس: وفيه تم عرض نتائج الدراسة، ومناقشة فرضيات الدراسة، وذلك بتقديم التبريرات المناسبة وفق الخلفية النظرية للدراسة الحالية، ثم إستخلاص إستنتاج عام .

وفي الأخير إقترحت الطالبة مجموعة من إقتراحات

1 ـ إشكالية الدراسة:

يمر العالم المعاصر بتغيرات جوهرية في شتى المجالات، وأثر ذلك بشكل واضح عليها، وعلى وجه الخصوص مجال التربية والتعليم لما له من أهمية في تنمية المجتمعات وتقييمها، ولذلك تعد المدرسة مؤسسة تربوية تقوم بوظيفة التربية وتوفير الظروف المناسبة للعملية التعليمية والتعلمية، وقد عرفها صفوان مختار بأنها مؤسسة إجتماعية أنشأها المجتمع بقصد تنمية متكاملة ليصبحوا أعضاء صالحين فيه ومنتجين أيضا (أورد في: بوزكار ويحي،2017: 03) .

حيث شهدت المدرسة تحولات جذرية في نظامها التعليمي التي تعد محور العملية التعليمية، وهي بهذا تهتم بتنمية قدراتهم العقلية والجسمية والنفسية والإجتماعية، وعليه إستدعت الضرورة إلى الإستعانة بالتوجيه والإرشاد الذي حظي في الآونة الأخيرة بإهتمام كبير من قبل المنظومة التربوية من جهة ومن قبل الأخصائيين من جهة والفكر التربوي المعاصر من جهة أخرى، حيث أن هذا الأخير ينطلق من مبدأ نوعية التلميذ في المحيط المدرسي قادرا على التكيف مع هذا المحيط نتيجة التطور، وهذا ما أكدته دراسة لي (2009) لقد أظهرت دراسته الحديثة التي أجراها وزملائه وجود علاقة دالة بين نوعية الخدمات الإرشادية وتحقيق معدلات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي حيث كشفت النتائج أن التلاميذ الذين تلقوا إرشادا نفسيا فرديا وجماعيا قد حصلوا على معدلات أكبر من زملائهم الذين لم تتاح فرصة الحصول على الخدمات الإرشادية(lee. 2009 p.305.319) كما أن هذه الأخيرة تعتبر مطلبا إنسانيا وعملا هادفا نسعى من خلالها تحقيق أعلى مستوى من التوافق في شتى مجالاته سواء النفسي أو الإجتماعي أو الأكاديمي أو المهني وغيره، وما الخدمات الإرشادية إلا وسيلة وعملية سامية يستخدمها الأخصائيين المرشدين لتحقيق هذا المقصد وهذا قد أشارت إليه دراسة لي (2009) .

وبهذا يجب إسناد وظيفة المرشد التربوي إلى مختص يمارس تقنيات وأساليب علمية، ويقدم خدمات بطريقة منظمة وأهداف مدروسة فقد عرفه "موريس روكلان على أنه المسؤول الأول على تنفيذ عملية التوجيه المدرسي

والمهني هو مختص في التوجيه، ويعتبر أقدر الناس وأكفئهم على جمع كافة المعلومات حول الطالب المراد توجيهه وإستغلاله بإعتماده مبادئ وتقنيات علم النفس (التويجيري،1988: 141). كما بين المنشور رقم 92.827 المؤرخ في 1991/11/13 من وزارة التربية الوطنية الذي يذكر بمهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات التربوية، حيث جاءت في أحد تعليماته أنه يحدد من أهم مهام مستشار في مرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم وإستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي(وزارة التربية الوطنية،1991) .

ومن الملاحظ، أن إهتمام المؤسسة التربوية المعاصرة بعملية التوجيه، لم بعد ينحصر في ضمان كم التعليم بقدر ما ينصب على توفير نوعيته، عن طريق تكوين أفراد ومرافقتهم في مسارهم التعليمي والتكويني، وتمكينهم من المشاركة الفعالة في الحياة الإجتماعية والإقتصادية ومن إحداث التغيير في محيطهم، سعيا لتحقيق قيم المجتمع (حناش وزكريا،2011: 09).

فبقدر حاجة الأفراد إلى التربية والتعليم بقدر حاجاتهم إلى خدمات التوجيه والإرشاد التي تعتبر الركيزة الأساسية لمساعدة التلاميذ بالدرجة الاولى وهمزة وصل تربطه بكافة الأطراف من إدارة وأساتذة وأسرة وحتى المستشار بحد ذاته، فالخدمات الإرشادية تجعل الفرد يتقبل ذاته مما يؤدي به إلى تحقيق توافقه النفسي، وهذا ما أكدته دراسة جابر عبد الحميد جابر (1969) حيث تمثلت نتائجها في أن هناك علاقة موجبة بين تقبل الذات والتوافق النفسي، أي كلما زاد تقبل الفرد لذاته زاد توافقه النفسي(أورد في: حاج قويدر،2018: 97). فهي عملية دينامية تهدف حسب السلوكيين إلى تقوية سلوك المتوافق ويكون ذلك بتعلم التلميذ عادات جديدة تعمل على تعديل سلوكه، وكذلك يقوم بتفصيل الأهداف بما يتناسب مع كل التلاميذ ومشكلته، ولكن يبقى هدفه مشترك هو إيجاد شروط جديدة لتعلم تحسين مشكلة السلوك ويشترك المرشد والتلميذ في تحديد أهداف نوعية (الخطيب، 2009: 375) .

وبذلك تسعى خدمات التوجيه والإرشاد الى تغيير مجرى حياة التلاميذ على كافة المستويات من خلال تبصيرهم بشؤون حياتهم النفسية والإجتماعية والدراسية والمهنية، لكي يتعدل سلوكهم حيث أكد آرون بيك أن ما يفكر فيه الناس وما يقولونه لأنفسهم وكذلك إتجاهاتهم وآرائهم ومثلهم، وإنما هي أمور مهمة وذات صلة وثيقة بسلوكهم الصحيح والمرضي (أبوعيطة، 2015: 204) .فالمرافقة والمتابعة المدرسية المستمرة تساعد التلميذ على إتخاذ قراره الدراسي والمهني الصائب، فإذا أحسن التخطيط للمستقبل وإكتسب مهارة إتخاذ قراره المهني فإنه يتأقلم ويتكيف مع مشروعه الدراسي والمهني بشكل متوازن وسريع لتصبح جزء منه، حيث تناول تايدمان القرار المهني الذي حصره في التوقع والتوافق المهني ولذلك فإن التلميذ الذي يفشل في الإختيار يرجع للسير بمراحل إتخاذ القرار الأربعة، ويقوم بالإختيار للمرة الثانية وإذا فشل يقوم بمراحل التبلور ثم التوضيح قبل الإختيار (المرجع السابق:232) .

وبهذا فإن خدمات التوجيه والإرشاد مهمة في جميع المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الثانوية، لأنه فيها يحدد التلميذ مساره الدراسي الذي يكون بمثابة أول خطوة نحو مهنة المستقبل، لكن في بعض الأحيان عند إختياره لذلك المسار يكون منافي تماما مع طموحاته ورغباته وقدراته، وهذا راجع إلى تدخل بعض العوامل التي بدورها تأثر على مهارة إتخاذ قراره المهني، ومن بين هذه العوامل كالعوامل الإقتصادية، والتأثر بالثقافة السائدة في المجتمع دون تمحيص أو إنتقاء، بإضافة إلى محدودية تفكير التلميذ من حيث بناء مشروعه الدراسي والمهني، والحكم المسبق على طموحه بالفشل وعامل العلاقة الوالدية . وإعتبارا من هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة على الإشكالية المحورية فيما يلي:

هل لخدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دور في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ؟

ومنه تفرعت التساؤلات التالية:

1 ـ ماهي خدمات التوجيه والإرشاد ذات الأولوية في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ؟

2 ـ توجد فروق في مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى إلى الجنس ؟

3 ـ توجد فروق في مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى إلى الشعب الدراسية ؟

2 ـ فرضيات الدراسة:

أ ـ الفرضية العامة:

توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي.

ب ـ الفرضيات الفرعية:

1 ـ خدمات التوجيه المهني لها الأولوية في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

2 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات إتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

3 ـ توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات إتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير الشعب الدراسية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

3 ـ دواعي الدراسة: أسباب ودواعي الدراسة هي:

- ❖ عدم إهتمام بعض المرشدين بأهمية القرار المهني لدى التلاميذ .
- ❖ قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في ميدان مهارات إتخاذ القرار المهني .

- ❖ نقص تطلع التلاميذ حول مشروعهم الشخصي وإختيار مهنة المستقبل .
- ❖ عدم وعي التلاميذ بمصطلح القرار المهني وأهميته لتحديد مستقبلهم .
- ❖ معرفة الخدمات المقدمة في العملية الإرشادية .

4 ـ أهمية الدراسة: للدراسة الحالية أهمية هي:

- ❖ محاولة تقديم إضافة جديدة في مجال البحوث التربوية من خلال الدراسة الحالية لدى فئة هامة من المجتمع وهي فئة التلاميذ .
- ❖ لفت إنتباه التلاميذ لضرورة إتخاذ قرارهم المهني لتحديد مسار مستقبلهم .
- ❖ أهمية خدمات التوجيه والإرشاد المهني في التعليم الثانوي، بإعتباره أكثر أولوية في إختيار مهنة المستقبل وبناء المشروع المهني .
- ❖ تسليط الضوء على واقع ممارسة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات التربوية.
- ❖ توظيف التلاميذ التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مؤهلاتهم العلمية وإمكانياتهم في الميدان .
- ❖ إعتبار الدراسة الحالية كأرضية في بناء برامج إرشادية تساعد في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني.

5 ـ أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- ❖ معرفة دور خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني .
- ❖ معرفة خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ذات الأولوية في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني .
- ❖ معرفة الفروق بين الجنسين في مهارات إتخاذ القرار المهني .
- ❖ معرفة الفروق في مهارات إتخاذ القرار المهني حسب متغير الشعب الدراسية .

6ـ التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

6 ـ 1 ـ خدمات التوجيه والإرشادية: هي العملية المنظمة التي يقوم بها المرشد نحو المسترشد بهدف مساعدته على فهم ذاته وقدراته وميولاته ومهاراته، بحيث يكون التلميذ بحاجة إلى المساعدة على تنمية مهاراته للقدرة على إتخاذ قرار نحو مهنة المستقبل، وتقاس بالدرجة المتحصل عليها في المقياس المستعمل في الدراسة الحالية والمحصورة بين (165درجة إلى33 درجة) والتي حددت في الأبعاد التالية:

بعد الدراسي: تتضمن خدمات تتعلق بإطلاع التلاميذ من خلال البرامج الدراسية بصورة عامة من حيث مناهجها وموادها والأنشطة التي تتضمنها، والتي تخص الإختيارات الدراسية لما يتناسب وقدرات إستعدادات وحاجات التلاميذ وميولاتهم وتوجيهاتهم المهنية، وتقاس بالدرجة المتحصل عليها في المقياس المستعمل في الدراسة الحالية والمحصورة بين(35 درجة إلى 7 درجة) .

بعد النفس إجتماعي: تتضمن تقديم خدمات إرشادية نفسية لمساعدة التلاميذ وتبصيرهم، وخدمات إجتماعية ويكون بتوجيههم بالمهن حسب طبيعة المجتمع السائد وتقاس بالدرجة المتحصل عليها في المقياس المستعمل في الدراسة الحالية والمحصورة بين(30 درجة إلى 6 درجة) .

بعد الإعلام والإتصال: ويتمثل في جمع المعلومات حول الفرص المتاحة للتلاميذ في عالم الشغل والتعريف بمختلف المنافذ المهنية، وشروط وطبيعة كل مهنة وذلك من خلال تنظيم مؤتمرات وملتقيات وأيام مفتوحة، وغيرها من الفعاليات التي تستخدم وسائل الإتصال والوسائط التكنولوجية الحديثة وتقاس بالدرجة المتحصل عليها في المقياس المستعمل في الدراسة الحالية والمحصورة بين(45 درجة إلى 9 درجة) .

بعد التوجيه المهني: وهي الخدمات المقدمة في المجال المهني التي تمكن التلاميذ على تحليل المهن ومعرفة متطلبات كل مهنة والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في الإختيار وإتخاذ القرار المهني في ظروفه الحالية

والمستقبلية وتقاس بالدرجة المتحصل عليها في المقياس المستعمل في الدراسة الحالية والمحصورة بين(55 درجة إلى 11 درجة).

6 ـ 2 ـ إتخاذ القرار المهني: هو قدرة التلميذ على إختيار لمسار دراسي من بين عدة إختيارات بحيث يكون يتماشى مع مشروع حياته، يتوافق مع قدراته ومتطلباته وميوله وطموحاته وهي الدرجة التي يحصل عليها الفرد في المقياس المطبق في الدراسة الحالية والمحصورة ما بين (290 درجة إلى 58 درجة).

6 ـ 3 ـ تلاميذ السنة أولى ثانوي: هو كل تلميذ متحصل على شهادة تعليم المتوسط وإلتحق بالسنة أولى ثانوي وسنه مابين (14 ـ 19).

تمهيد:

إذا إعتبرنا الخدمات والمساعدات المتبادلة بين الأفراد مساعدات الهدف منها إشباع حاجات الآخرين وقضاء أمور حياتهم، فبإمكاننا أن نعتبر التوجيه والإرشاد بصرف النظر عن نوعيته قديم قدم الإنسان نفسه، حيث لجأ الإنسان في بادئ الأمر إلى الإستعانة بالأشخاص المهمين في الجماعة التي يعيش فيها كرئيس الجماعة أو كبار السن أو الأصدقاء، من أجل الحصول على تفسير حلول لما يواجهه من غموض ومشكلات، وهو ما يعرف بالتوجيه والإرشاد التلقائي أو غير المنظم الذي يعتمد على تقديم النصح وغير ذلك من أساليب يفتقر من يقوم بها إلى الخبرة العلمية والمهنية .

إذ أصبحت الحاجة إلى التوجيه والإرشاد لدى مختلف الفئات والمراحل العمرية خاصة فئة التلاميذ، ضرورة تستلزمها محاولات البحث عن حلول لمشكلات إجتماعية ونفسية وسلوكية وتعليمية لم تعد تقليدية، فالتطلعات المستقبلية والإصرار على النجاح ومحاولات الإمساك بالقدرة والإمكانية، وتجاوز الإضطرابات كل ذلك إستوجب أن يكون هناك توجيها وإرشادا.

1ـ لمحة تاريخية عن التوجيه والإرشاد:

إن التوجيه والإرشاد قديم قدم الحياة نفسها، فقد كان الإنسان يطلب المساعدة والتوجيه والمشورة من أخيه الإنسان، عندما تواجهه صعوبة من صعوبات الحياة أو عندما يريد إتخاذ قرار عاجل من أجل تعديل سلوكه، ليصبح أكثر قدرة على التوافق مع الظروف الحياتية، فكانت المشورة والنصيحة تأتي ذاتية تعوزها الدقة والموضوعية ولكنها كانت السبيل الإرشادي المتاح.

أما التوجيه والإرشاد كممارسة علمية ومهنية متخصصة، فإن أصوله تعود إلى قبل(1880)

ذلك إستجابة للظروف الإجتماعية والإقتصادية وما يترتب عليها من مشكلات، وقد مر التوجيه والإرشاد

بعدة مراحل فيمايلي:

1 ـ مرحلة التركيز على التوجيه المهني:

بدأت هذه المرحلة على يد فرانك بارسونز(1908)، حيث قام بتدريب الشباب على فهم إستعداداتهم وميولهم ومساعدتهم على إختيار المهن الملائمة لهم، ونتيجة لذلك ظهرت حركة القياس النفسي التي تهدف إلى تحليل قدرات الفرد وإستعداداته وصاحب ذلك التحليل الوظيفي للمهن ومعرفة ماتحتاجه كل مهنة من إمكانات وقدرات(عبد الحميد، 1976: 6) .

2 ـ مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي:

ظهرت هذه المرحلة نتيجة للدعوات المتكررة التي أطلقها بارسونز، بضرورة توفير التوجيه في كل مدرسة ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وإعتبر ذلك أساسا في العملية التربوية شريطة أن يقوم به متخصص من أجل مساعدة الطلبة، على تحقيق التوافق مع النظام المدرسي وتعريفهم بالمهن المناسبة لهم، وإستعداداتهم التي تحقق أهدافهم المهنية والتربوية (المرجع السابق : 7) .وقد إمتد هذا التطور ليشمل المجالات التربوية مما أدى إلى ربط التربية والتعليم بالحياة .

3 ـ مرحلة علم النفس الإرشادي:

لقد حدث تطور في بداية الثلاثينات من هذا القرن، مفاده أن التوجيه ليس عملية ميكانيكة تتمثل في مطابقة الفرد مع متطلبات المهنة، وإن المرشد حقيقة لا يتعامل مع مشكلات بقدر ما يتعامل مع الأفراد لهم خصائص متباينة و كان هذا التغير نتيجة لظهور:

3 ـ1 حركة الصحة النفسية:

التي تركز علة توافق الفرد وصحته، ومن أجل ذلك كان يطلب من المرشدين العمل على فهم دوافع

التلميذ ومشاعره وأن يتعامل بحكمة مع حاجاته النفسية والإجتماعية (عزت، 1968: 9) .

3 ـ 2 حركة دراسة الطفل:

وقد برزت هذه الحركة في دراسات علم النفس النمو، وخاصة دراسات بياجيه وإريكسون في مطالب النمو، ويقصد بمطالب النمو تلك المطالب التي يجب أن يكتسبها الفرد أو يتعلمها، أن تحقق هذه المطالب في أوقاتها يؤدي إلى عبور المراحل التالية بثقة وأمان، في حين يؤدي الفشل في تحقيقها إلى إضطراب في النمو (عبد الحميد، 1976: 10) .

و عليه فإن وظيفة الإرشاد هي تسهيل نمو الفرد خلال مراحل نموه، وذلك بمساعدته على البلوغ وتحقيق مطالب النمو في كل مرحلة، ونتيجة لهذه المراحل المختلفة ظهرت نظريات الإرشاد النفسي، التي تبت أفكارا متباينة أحيانا ومتقاربة أحيانا أخرى في النظر إلى شخصية الفرد وفي أسباب إضطرابه وعلاجه، مما أدى إلى تشعب موضوعات الإرشاد وأهدافه وتعدد مجالاته التي من ضمنها الإرشاد الطلابي.

ترى الطالبة أن هذه النظرة التاريخية توضح أنه جذور الإرشاد النفسي كانت في الأساس المهني، الذي وضعته حركة التوجيه المهني ثم أتت حركة القياس النفسي لتقدم له الأساس العلمي، لتفسير السلوك والتنبؤ به والتحكم فيه كما أمدته حركة العلاج النفسي، وبالأساس العلاجي وحركة دراسة الطفل بالأساس النمائي، وحركة الصحة النفسية بالأساس الوقائي في التعامل مع السلوك .

2 ـ مفهوم التوجيه:

يقصد بالتوجيه بأنه هو مساعدة الطالب وإرشاده إلى نوع الدراسة التي تلائمه، أي مساعدته على فهم إستعدادته وإمكانياته المختلفة ،معرفة متطلبات الدراسة، المهن المختلفة ومما يعني به التوجيه المدرسي، أيضا مساعدة الطلاب الموهوبين والمتخلفين دراسيا وإرشادهم (عبد العزيز وعيطوي،2004:172) .

يعرفه الزعبي (2007) التوجيه على أنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة التلاميذ والطلاب على فهم أنفسهم فهما صحيحا، بحيث يمكنهم ذلك الفهم من رسم الخطط المستقبلية التي تساعدهم في إختيار نوع الدراسة المناسبة لهم، والإستمرار والنجاح وحل المشكلات التي تعوق توافقهم من أنفسهم ومع الآخرين من أجل تحقيق أهدافهم التي يسعون إليها (الزعبي، 2007: 16) .

يعرف كذلك بأنه مجموعة الخدمات التربوية والنفسية والمهنية، التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته العقلية، الجسمية، ميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته ويتضمن التوجيه بهذا المعنى ميادين متعددة كالتعليم والحياة الأسرية والشخصية والمهنية، كما يشمل أيضا على خدمات متعددة كتقديم المعلومات والخدمات الإرشادية والتوافق المهني، وقد يكون التوجيه مباشرا أو غير مباشرا، فرديا أو جماعيا وهو عادة يهدف إلى الحاضر والمستقبل ستفيدا من الماضي وخبراته (عبد الهادي والعزة ،2007: 14) .

يرى برنارد وفولمار (1969) التوجيه يشمل جميع الخدمات التي تقدم للطلبة ضمن برنامج متكامل، يتضمن خدمات كثيرة الإرشاد النفسي وإجراء الإختبارات و النشاطات الجماعية ومتابعة النشاطات العامة وإجراء البحوث والقيام بعمليات التقييم، ويعرفان التوجيه بأنه جميع النشاطات التي تساعد الفرد في تحقيق ذاته (الخطيب، 2009: 254) .

ويعرف الحريري والإمامي (2011) التوجيه على أنه عملية منظمة تقوم على التخطيط السليم وتحديد الأهداف المراد تحقيقها في مساعدة الطالب على فهم ذاته، وإدراك ما يواجهه من صعوبات ومشاكل عن طريق التفاعل الإيجابي معه، وتقديم المساعدة اللآزمة التي تدفعه لأن يسخر كل إمكانياته وإستعداداته لخدمة أغراضه وشق طريقه في الحياة، بما يحقق السعادة والرضا له ولمجتمعه (الحريري والإمامي،2011 : 21) .

أما مايرز: فيرى التوجيه على أنه العملية التي تهتم بالتوفيق بين الفرد بما له من خصائص مميزة من ناحية، والفرص الدراسية المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى، و التي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته (أبوحماد،2014 : 7) .

يعرفه ميلر: بأن التوجيه عملية تقديم المساعدة للأفراد لكي يصلو إلى فهم أنفسهم وإختيار الطريق الصحيح، والضروري للحياة وتعديل السلوك لغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة، والذكية والتي تصحح مجرى الحياة (المرجع السابق: 8) .

كما عرفه ستون: عملية مساعدة الأفراد على فهم ذواتهم وعالمهم الذي يعيشون فيه

(أبوحماد، 2015: 18) .

يعرفان هاتش وكوستر: التوجيه بأنه برنامج من الخدمات المصممة لتحسين مستوى نمو الأفراد وتكيفهم (المرجع السابق: 18) .

تستنتج الطالبة من خلال التعاريف السابقة أن التوجيه هو عملية منظمة، وبناءة تقوم على التخطيط السليم لمساعدة التلاميذ على فهم ذواتهم وإستعداداتهم، ميولهم، قدراتهم، من أجل إختيار نوع الدراسة المناسبة وتحقيق أهدافهم المستقبلية .

3 ـ مفهوم الإرشاد:

لغتا: ورد في لسان العرب لإبن منظور أن الإرشاد لغة: من رشد، والرشاد ضد الغي، تقول رشد يرشد، وأرشده الله تعالى، والطريق الإرشاد وأرشد يرشد أرشادا، والرشد هو الصلاح ضد الغي والظلال أي تحقيق الصواب والفاعل منه: راشد ومرشد ومؤدي ذلك أن الإرشاد معناه العون والمساعدة، النصح والتوجيه، تغيير السلوك وتعديله وتعليم الفرد أنماط سلوكية جديدة (أبوحماد،2015 : 14) .

كذلك يعرف الإرشاد بالعملية التي تساعد الشخص على أن يفهم الواقع الذي يعيش فيه وأن يفهم حاضره، ويأخذ فكرة عن مستقبله ولكن هذا لتحديد العملية الإرشادية، يذهب بها بعيدا عن هدفها الكبير كما أنه يجعل كل حديث بين إثنين جلسة إرشادية، والغرض من هذه العلاقة هو حل مشكلة للشخص المسترشد، والإرشاد ليس مجرد تقديم الحلول ويتم ذلك في طار من التفاهم، بجعل المرشد يستمع لكل ما يريد المسترشد أن يقول بآذان صاغية، حتى يستطيع التكيف مع نفسه ومع بيئته تكيفا سليما (كمال، 2007: 5) .

كما يقصد به كذلك العملية الرئيسية من عمليات التوجيه وخدماته، ويشير إلى العلاقة التفاعلية التي تنشأ بين المرشد التربوي والمسترشد، بقصد توجيه نمو الفرد بحيث تصل إمكاناته إلى أقصى درجة ممكنة وفقا لحاجاته وميوله وإتجاهاته، مع الأخذ بعين الإعتبار حاجات المجتمع وذلك لتوجيه القوى البشرية لتحمل مسؤولياتها الإجتماعية في المستقبل (عبد الهادي والعزة، 2007: 14) .

عرفه عبد السلام وزملائه (1992) المساعدة المقدمة من فرد إلى آخر لحل مشكلاته والإستفادة من إمكاناته، وإتخاذ القرارات المناسبة والتوصل إلى التوافق، وهو يهدف إلى مساعدة الأفراد على تنمية إستقلالهم وتنمية قدراتهم على أن يكونوا مسئولين عن أنفسهم (الليل، 2009: 10) .

يرى كذلك السلوكيون أن الإرشاد هو عملية تعلم تتيح للمسترشدين إكتساب مهارات جديدة يستطيعون بواسطتها تغيير سلوكهم وضبطه (الخطيب، 2009: 21) .

يعرف بيرك (1989) أن الإرشاد هو التطبيق الماهر للمعرفة العلمية، المأخوذة من علم النفس

وأساليبه من أجل تغيير سلوك الإنسان (المرجع السابق: 22) .

عرفه رن(1951) إنه علاقة دينامية هادفة بين شخصين، حيث تختلف الإجراءات التي يشترك فيها كل من المرشد والمسترشد، تبعا لطبيعة حاجات المسترشد والتي تعتبر أهمها جميعا تأكيد وتوضيح الذات بواسطة المسترشد نفسه (أبوحماد،2014: 9) .

يعرفه عمر(1984) الإرشاد عملية تعليمية تساعد الفرد على فهم نفسه، بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة لشخصية، حتى يتمكن من إتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة مما يسهم في نموه الشخصي، وتطوره الإجتماعي والتربوي والمهني ويتم ذلك من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي، الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية (أبوحماد، 2015: 170) .

بناءا على ما سبق يمكن تعريف الإرشاد هو العملية التعليمية والدينامية، و التي تتضمن المعرفة الكلية للعلاقة الإرشادية التي تجمع بين المرشد والمسترشد، الهدف منها هو مساعدة الفرد على حل مشكلاته بنفسه لا تقديم الحلول، وتغيير سلوكه وتلبية إحتياجات وقدرات نفسه لتحقيق الرضا والتكيف والسعادة .

4 ـ الفرق بين التوجيه والإرشاد:

قد يعبر التوجيه والإرشاد عن معنى مشترك، إذ أن كل منهما يتضمن من حيث المعنى الحرفي، التوعية والصلاح وتقديم الخدمة والمساعدة، وإحداث سلوكات تربوية مرغوب فيها عند الفرد، وكل منهما يكمل الآخر إلا أن هناك فروقا بين المصطلحين، وأهم هذه الفروق مايلي:

جدول(01): الفرق بين التوجيه والإرشاد

الإرشـــــاد	التـــــوجيه
هو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه، أي أنه جزء من عملية التوجيه .	هو مجموعة الخدمات النفسية، وأهمها عملية الإرشاد النفسي أي أنه يتضمن عملية الإرشاد النفسي .
عملية أي يتضمن الإرشاد في صورته الإجرائية التطبيقية، تطبيقا يمثل الجزء العملي في ميدان التوجيه .	ميدان يتضمن الأسس العامة والنظريات الهامة، والبرامج وإعداد المسؤولين في عملية الإرشاد .
يشير إليه البعض على أنه عملية الإرشاد فردي، التي تتضمن علاقة إرشادية وجها لوجه.	يشير إليه البعض على أنه التوجيه جماعي، أي أنه لا يقتصر على الفرد بل قد يشمل الجماعات أو المجتمع كله .
يلي التوجيه ويعد ختام برنامج التوجيه .	يسبق عملية الإرشاد ويمهد لها .

(أبوحماد، 2015: 19).

نستنتج من خلال ما سبق أنه صحيح توجد فروق بين التوجيه والإرشاد في طبيعة العمل والمعنى في حد ذاته، لكن يعتبران وجهان لعملة واحدة أي لا يمكن عمل واحد دون الآخر، فكلاهما يكملان بعضهما ويسيران في نفس الطريق، ألا وهو تقديم خدمات للتلاميذ ومساعدتهم .

5 ـ الحاجة إلى التوجيه والإرشاد:

إن الفرد و الجماعة بحاجة إلى التوجيه والإرشاد في مراحل نموهم المختلفة، بسبب التغيرات الأسرية والإجتماعية والتقدم العلمي والتكنولوجي والتطور في التعليم ومناهجه، وكذا إكتظاظ الأقسام في المدارس،

والتعقيدات التي طرأت على العمل والمهن، وعلاوة على ذلك القلق الذي نعيشه في هذا العصر ونستعرض ذلك فيمايلي:

5 ـ1 ـ الفترات الإنتقالية: يمر الأفراد خلال مراحل نموهم بفترات إنتقالية حرجة، يحتاجون فيها إلى توجيه وإرشاد مثل: حالة الطلاق، موت الأبوين، وعندما ينتقل الفرد من الطفولة إلى المراهقة وسن الرشد والشيخوخة، وهذه الإنتقالات يتخللها صراعات وإحباطات وقلق (عبد الهادي والعزة، 2007: 16).

5 ـ 2 ـ التغيرات الأسرية: إن تقدم المجتمع وثقافته ودينه أدى إلى إحداث تغيرات في بناء الأسرة وأهم هذه التغيرات مايلي:

ـ ظهور الأسرة الصغيرة المستقلة وإستقلال الأولاد عن الأسرة .

ـ ظهور مشكلة السكن وتنظيم الأسرة والشيخوخة .

ـ خروج المرأة إلى العمل للمساعدة في تحسين مستوى الإقتصادي للأسرة مما أدى إلى ظهور مشكلات عديدة .

ـ تأخر الزواج والإقلاع عنه (الليل، 2009: 15) .

5 ـ 3 ـ التغيرات الإجتماعية: و من أهم ملامح التغير الإجتماعي مايلي:

ـ تغير بعض مظاهر السلوك حيث أصبحت بعض السلوكات مقبولة بعد أن كانت مرفوضة .

ـ زيادة إرتفاع مستوى الطموح والضغط الإجتماعية .

ـ ظهور الصراعات بين الأجيال وزيادة الفروق بين القيم وقي الثقافة والفكر (أبوعيطة،2015 :22) .

5 ـ 4 ـ التقدم التكنولوجي: إن أهم معالم التقدم العلمي والتكنولوجي هي:

ـ زيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له .

ـ تغير النظام التربوي والكيان الإقتصادي والمهني .

ـ دخول وسائل الإتصال المختلفة في كل بيت .

ـ إكتشاف مخترعات جديدة (عبد الهادي والعزة، 2007: 17) .

5 ـ 5 ـ تطور التعليم ومفاهيمه: كان التعليم في السابق محدودا، أما الآن فقد تطور التعليم ومفاهيمه وتعددت أساليبه، طرقه، مناهجه، وأهم مظاهر هذا التطور:

ـ تركز التعليم حول التلاميذ .

ـ زيادة عدد المواد والتخصصات وترك الحرية للتلاميذ للإختيار

ـ زيادة مصادر المعرفة .

ـ زيادة الإقبال على التعليم العالي .

ـ إشتراك الوالدين بدرجة أكبر في العملية التربوية (المرجع السابق : 18) .

5 ـ 6 ـ زيادة عدد التلاميذ في المدارس: أصبح التعليم حقا إجباريا لجميع التلاميذ، مما أدى إلى أن يتضمن التعليم عدة فئات من التلاميذ لديهم مشكلات عديدة:

ـ وجود تلاميذ لديهم مشكلات إنفعالية تعوق عملية التعليم .

ـ زيادة نسبة التسرب .

ـ وجود فئات من التلاميذ المتفوقين والمتخلفين الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة (الخطيب، 2009: 19) .

تستنتج الطالبة من الحاجة إلى التوجيه والإرشاد أنه له مكانة هامة في حياة الأفراد والمجتمع فبرغم من تطور الحياة، وتعدد الإنشغالات إلا أنه تبقى الفرد في حاجة ملحة لعملية التوجيه والإرشاد لمساعدته على الإستمرارية ومواكبة عصره والتكيف معه .

أهداف التوجيه والإرشاد:

لقد تعددت أهداف التوجيه والإرشاد وكلها تسعى لفائدة التلميذ، وبذلك قسمت إلى قسمين وهما:

6 ـ 1 ـ الأهداف العامة:

- ❖ تقدير الحاجات الإرشادية تأسيسا على البيانات الواقعية المستمدة من نتائج إستخدام الإختبارات .
- ❖ العمل على توفير برامج وخدمات التدخل الوقائي .
- ❖ مساعدة الأفراد والجماعات في حل مشكلاتهم .
- ❖ التكيف الشخصي وتحقيق الرضا عن النفس وإشباع الدوافع الحاجات النفسية .
- ❖ مساعدة التلميذ في التخطيط الدراسي والمهني (كمال، 2007: 15) .
- ❖ مساعدة التلميذ في فهم المهن عن طريق إشراكه في نشاطات ترتبط بالعمل المستقبلي و تزويده بالمعلومات اللازمة .
- ❖ تحقيق التكيف التربوي والإجتماعي لدى التلميذ وذلك يكون في السنوات الأولى لكل مرحلة تعليمية .
- ❖ تحقيق الصحة النفسية ويكون ذلك بتحريره من مشكلاته كالقلق، والإحباط، والتوتر، والفشل، ومساعدته على تجاوزها في المستقبل .
- ❖ تحقيق الذات وهي قدرة التلميذ على توجيه حياته بنفسه بذكاء وكفاية في حدود المعايير الإجتماعية لتحقيق أهداف واقعية .

- ❖ تحسين العملية التربوية والتعليمية وذلك لإحداث التوازن بين التلميذ والإرشاد والإدارة، وإحترام التلميذ كفرد له حقوقه وإنسانيته وحمايته، كذلك إحراز النجاح وتقليل الفشل ويكون بزيادة الرغبة في التحصيل ومراعاة الفروق الفردية وإهتمام بالموهوبين .
- ❖ تحقيق التوافق الإجتماعي ويكون بمساعدة التلميذ إلى الوصول إلى التوافق بينه وبين البيئة (زهران،1980: 55) .

6 ــ 2 ـ الأهداف الخاصة:

- ❖ تعلم مهارات ضبط الذات .
- ❖ تعلم مهارات الإتصال الإجتماعي وتكوين صداقات .
- ❖ مساعدة التلميذ على فهم نفسه وتقويم ذاته (الزعبي، 2007: 20) .
- ❖ مساعدة التلميذ على معرفة ميوله وقدراته، إمكاناته، مواطن الضعف والقوة لديه .
- ❖ تعلم أسلوب حل المشكلات .
- ❖ التغلب على المشكلات النفسية وتحسين عاداته وطرقه الدراسية .
- ❖ إختيار مهنة المستقبل وإستكشاف البدائل المتعلقة بهذا الإختيار (أبوحماد، 2015: 30) .

نستنتج من خلال ماسبق أنه تعددت وتنوعت أهداف التوجيه والإرشاد، وبرغم من هذا التعدد فإنها تجتمع في هدف عام ورئيسي،وهو مساعدة التلميذ وضمان له النجاح وكل ذلك بالتكفل به من كافة الجوانب النفسية، والتربوية، والإجتماعية، وحتى المهنية .

7 ــ مباءئ التوجيه والإرشاد:

هي القواعد التي تقوم عليها أو تنطلق منها عملية التوجيه والإرشاد لتعديل السلوك البشري، وعلى المرشد التربوي أن يجعلها نصب عينيه أثناء هذه العملية ومن المبادئ هي:

7 ـ 1 ـ ثبات السلوك الإنساني نسبيا ومرونته، فمدام السلوك مكتسب بالتنشئة الإجتماعية والتفاعل مما يجعله ثابت في الظروف العادية، كما أنه مرن أي قابل للتعديل مما يشجع على عملية الإرشاد .

7 ـ 2 ـ السلوك الإنساني فردي وجماعي، فهو فردي يتأثر بفردية الإنسان أي سماته التي يتسم بها، وجماعي يتأثر بمعايير الجماعة وقيمها وعاداتها .

7 ـ 3 ـ إستعداد الفرد للتوجيه وإرشاد، فالإنسان إجتماعي بطبعه وبهذا يستشير غيره في الأمور، وحتى نقوم بالعملية الإرشادية لابد من وجود الرغبة والإستعداد لدى المسترشد .

7 ـ 4 ـ حق الفرد في التوجيه والإرشاد، حق الفرد على الجماعة أن تضبط سلوكه وأن ترشده إلى الطريق الصحيح، وله الحق في إتخاذ قرارات المتعلقة به دون إجبار والإرشاد يعطي للفرد فرصة بقرير مصيره (أبوعيطة، 2015: 31) .

7 ـ 5 ـ تقبل المسترشد، ينبغي أن يتقبل المسترشد توجيهات المرشد، وشرط التقبل المسترشد للمرشد هو مظهر كأنه قدوة .

7 ـ 6 ـ إستمرار عملية الإرشاد، إن هذه العملية مستمرة طول حياة المسترشد وعلى المرشد متابعة تطورات المسترشد بصفة مستمرة .

7 ـ 7 ـ الدين ركن أساسي غي عملية التوجيه والإرشاد، حيث تلعب المعتقدات الدينية دورا في إتمام هذه العملية (منصوري،2010 : 24 ـ 25).

تستنتج الطالبة من مبادئ التوجيه والإرشاد التي تتعلق بالسلوك البشري، فهي قواعد التي تنطلق منها عملية التوجيه والإرشاد لتعديل السلوك البشري، فعلى المرشد التربوي أن يأخذها بعين الإعتبار و يجعلها نصب عينيه أثناء العملية الإرشادية ، إذ تعتبر أساس هذه العملية .

8 ـ مناهج وأساليب التوجيه والإرشاد:

8 ـ 1ـ المنهج التنموي : من خلال هذا المنهج تقدم خدمات الإرشاد لأفراد عاديين قصد تحقيق زيادة كفاءة الفرد، وإلى تدعيم توافق الفرد إلى أقصى حد ممكن حيث تهدف الخدمات الإنمائية بالدرجة الأولى إلى تنمية قدرات الإنسان، وإستغلال طاقاته إلى أقصى حد ممكن، وذلك عن طريق معرفة وفهم الذات ونمو مفهوم إيجابي للذات، وتحديد أهداف سليمة للحياة وكذا من خلال رعاية مظاهر النمو الشخصية جسميا، عقليا، إجتماعيا، نفسيا كما أن لهذا المنهج أهمية كبيرة في برنامج الإرشاد في المدارس(القاضي وآخرون ،1981: 394) .

8 ـ 2 ـ المنهج الوقائي: يطلق عليه أحيانا مصطلح " التحسيس النفسي" ضد المشكلات والإضطرابات والأمراض النفسية، حيث يهتم هذا المنهج بالأسوياء قبل إهتمامه بالمرضى ليقيهم ضد حدوث مشكلات مهما كان نوعها، كما أنه يهدف بالدرجة الأولى لتهيئة الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي للفرد وبناء علاقات إجتماعية إيجابية مع الآخرين، وكذا بناء إستجابات ناجحة في مواجهة المواقف المختلفة التي تواجه الإنسان في تعامله اليومي (المرجع السابق : 394) .

8 ـ 3 ـ المنهج العلاجي: هنا بعض المشكلات قد يكون من الصعب التنبأ بها فتحدث فعلا وهنا يأتي دور الخدمات العلاجية، التي تهدف إلى التعامل مع الإضطرابات السلوكية والمشكلات الإنفعالية ومشكلات التوافق وغيرها، حتى يتمكن الفرد من العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية (زهران،1977: 44).

8 ـ 4 ـ الأسلوب الفردي: يأخذ هذا الأسلوب شكل المقابلة مع فرد واحد أي وجه لوجه لديه مشكلات غالبا ما تكون خاصة، وتستدعي السرية حيث يسعى إلى تخطي تلك الصعوبات كما يهدف الإرشاد الفردي إلى تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى المسترشد، وتفسير المشكلات ووضع الخطط المناسبة (المرجع السابق: 45).

8 ـ 5 ـ الأسلوب الجماعي: يعمل هذا الأسلوب على تعليم أعضاء الجماعة مهارات الإتصال والتواصل وطرق حل المشكلات وتعديل سلوكاتهم، ومساعدتهم على التكيف مع الآخرين ومن خلال إستكشاف الشخصية والتغذية الراجعة داخل الجماعة، يساعد كل عضو على إتخاذ القرارات المختلفة في حياته، كإختيار المهنة أو الدراسة التي يرغب بها أو الإلتحاق بالجامعة أو غيرها من القرارات العديدة التي على الفرد أن يتخذها سواء في حياته العامة أو الخاصة، كما يهدف التوجيه الجماعي إلى تنمية الحس العام لدى الفرد داخل الجماعة، لإحترام الآخرين وإحترام مشاعرهم وأفكارهم ويتعاون معهم ويتقبل منهم المشورة (القاضي وآخرون،1981: 395).

نستنتج من خلال ما سبق أنه تنوعت وتعددت مناهج وأساليب التوجيه والإرشاد، وهذا التنوع ناتج عن إختلاف المدارس وإتجاهات، لكنها تشترك في تحقيق أهداف الإرشاد النفسي، ومساعدة التلميذ بالدرجة الأولى فالمنهج الإنمائي تنمي مهارات التلميذ بإكتشافها وإتاحة الفرصة لقدراته، أما الوقائي نشر التوعية بين التلاميذ وإكتشاف السلوكات والمشكل في وقت مبكر، أما المنهج العلاجي يهدف إلى مساعدة التلميذ إلى العودة إلى حالة التوافق، حيث أن الأسلوب يختلف من حالة إلى أخرى.

9 ـ معوقات التوجيه والإرشاد:

9 ـ 1 ـ الصعوبات الميدانية: إن هدف التوجيه هو إمداد التلاميذ بمعلومات كافية تساعدهم على وضع خطط مستقبلية، وإتخاذ القرارات الملائمة لحياتهم المدرسية والمستقبلية، وهو بهذا المعنى إجراء وقائي يهدف إلى الوقاية من الوقوع في بعض الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها القائمين بعملية التوجيه نتيجة لتأثيرهم بالواقع الميداني، وعليه حسب ملاحظاته ذوي الخبرة في ميدان التوجيه المدرسي من أهم الصعوبات التي يعاني منها ميدان التوجيه مايلي:

9 ـ 1 ـ 1ـ غياب الموضوعية في التقييم: حيث يفترض في التقييم سواء كان بإمتحانات كتابية أو غير كتابية، أن تعكس المستوى الحقيقي للتلميذ فغياب تحقيق الأهداف التربوية من شأنه أن يقلل من مصداقية الخدمات المقدمة في مجال التوجيه المدرسي (وزارة التربية، 1992: 06).

9 ـ 1ـ 2 ـ إتباع سياسة الكم في التوجيه: حيث يغلب على السياسة التربوية في الجزائر الجانب الكمي على حساب النوعي، مما يجعل هذه الخدمات عبارة عن عملية توزيع وحشو التلاميذ في الشعب والتخصصات دون إحترام الأسس النفسية والتربوية .

9 ـ 1 ـ 3 ـ نقص العدد الكافي لمستشار التوجيه المدرسي: بحكم أن بين العناصر الفعالة في عملية التوجيه نجد مستشار التوجيه المدرسي، الذي يتمثل نشاطاته خاصة في ميدان الإعلام في تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية، وتنمية الإتصال داخل مؤسسات التعليم، ولضمان هذه العملية لابد من تكييف عدد المستشارين في الميدان، حيث نلاحظ على مستوى الميدان مستشار واحد يكلف بمقاطعة في بعض الأحيان تفوق 7 مؤسسات تعليمية، وبهذه الصورة لا يستطيع أن يضمن سيولة الإعلام، ولا يستطيع أن يتكفل بجميع المؤسسات من حيث تنظيم لقاءات مع التلاميذ (فردية وجماعية) ولا الأولياء ولا الأساتذة (المرجع السابق: 07).

9 ـ 1 ـ 4 ـ عدم إستغلال وتعميم إستبيان الميول والإهتمامات على جميع تلاميذ الطور الثانوي: إن إستبيان الميول والإهتمامات وسيلة هامة في مجال التوجيه، ولكن ما نراه في الميدان عدم إستغلال هذه الوسيلة رغم أن الهدف منها هو:

_ تصحيح وتكيف التلاميذ في مستواهم الإعلامي .

_ تعريفهم بكفاءاتهم وقدراتهم الحقيقية في الجانبين المدرسي والسيكولوجي .

_ مساعدتهم على تحقيق المشروع الدراسي والمستقبلي .

9 ـ 1 ـ 5 ـ الخريطة المدرسية: حيث يوجه التلاميذ حسب الأماكن البيداغوجية المقترحة في الجذوع المشتركة، والمحددة من قبل مديرية التربية مسبقا دون إحترام معطيات التوجيه المسبق، الذي يقوم به مستشار التوجيه وعلى أساسه من المفروض يتم إقتراح عدد الأفواج الممكنة حسب طاقة إستيعاب المؤسسة وليس العكس، حيث يتحتم على مستشار ومجلس القبول والتوجيه في بعض الحالات ملأ الأفواج المفتوحة بالعدد الكامل من التلاميذ دون مراعاة معايير التوجيه إلى هذه التخصصات وهذه الشعب.

9 ـ 1 ـ 6 ـ نقص الإعتبارات والوسائل التقنية المستعملة في مجال التوجيه: حيث يعاني مراكز التوجيه المدرسي منذ نشأتها إلى يومنا الحالي من تقصير فادح في الوسائل، والتقنيات بغض النظر عن بعض لإختبارات غير مكيفة مع الواقع الجزائري التي تحتويها خلية الإعلام والتوثيق .

9 ـ 1 ـ 7 ـ عدم منح الفرص لمستشاري والحظوظ الإعلامية لتلاميذ: حيث يطرح هذا المشكل على مستوى المؤسسات النائية، أين لا يجد مستشار التوجيه التسهيلات اللازمة للقيام بعملية الإعلام الواسعة والفصلية، هذا ما يحرم تلاميذ هذه المؤسسات من حقهم في الإعلام والتعريف بمختلف المنافذ الدراسية والمهنية .

9 ـ 2 ـ العوامل الذاتية: لقد تطرقنا في الفصل السابق إلى أهم النظريات في مجال التوجيه والإرشاد كان تركيزنا على نظرية الذات " كارل روجز" في تمكين الطالب في المرحلة الثانوية من التخطيط لمستقبله، وفق إمكانياته وقدراته، وفي هذه الحالة التي يستطيع فيها أن يفهم ويدرك ذاته بنفسه، ويحاول تحسينهاوهذا ما يطلق عليه بادراك الذات (وزارة التربية، 1992: 08).

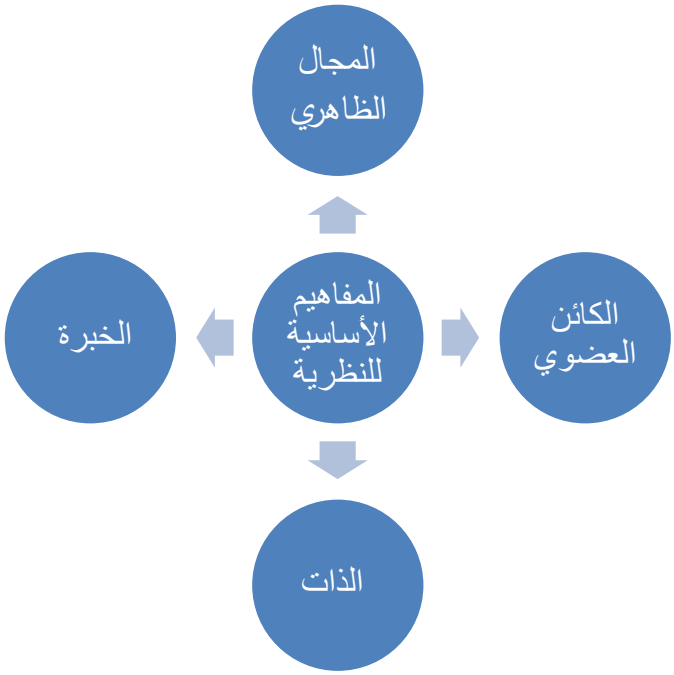
بعد إستخلاص المعوقات التي تواجه التوجيه المدرسي في أداء مهامه، وهذا ما يلمسه الملاحظ في الميدان نتيجة للصعوبات فريق التوجيه في تنفيذ قراراته على أحسن وجه، كما تشمل كل عوامل وظروف في عملية إختيار نوع الدراسة أو المهمة المستقبلية أو التربوية والإعلامية التوجيهية، لاسيما أن هذه الممارسات المهنية التي يقوم بها إنها تتحدد بالثانوية وكل المؤسسات التربوية، وهذا ما يجعلنا نشير إلى ذلك العدد الكبير من التلاميذ بإعتبار أكبر العوائق، والذي يحي أن يجب أن يضمن لهم إعلاما وتوجيها ومتابعة لمسارهم الدراسي، بالإضافة إلى الإستعانة بالإختبارات النفسية وتكييف الإعلام وإحترام الرغبة والميول والإهتمامات ونتائج الدراسة في مجال دراسة حالة .

10 ـ نظريات التوجيه والإرشاد:

إن تعدد نظريات التوجيه والإرشاد أدى إلى تنوع الأساليب التي يتبعونهالحل المشكلات التي يعاني منها التلميذ قبل وبعد العملية الإرشادية، حتى يتمكن من خلالها القائمين على هذه العملية من إختيار الأسلوب الأنسب ومن بين هذه النظريات:

10 ـ 1 ـ نظرية الذات: لقد بنيت هذه النظرية أساسا على خبرة " كارل روجز" صاحب نظرية الذات في التوجيه غير المباشر والتوجيه الممركز حول العميل، فمن منظور النظرية تؤدي عملية الإرشاد إلى فهم واقعي وإلى زيادة التطابق بين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي، الذي يعني تقبل الذات وتقبل الآخرين والتوافق النفسي والصحة النفسية، وإن الأفراد ذوي مفهوم الذات الموجب يكونون أحسن توافقا من الأفراد ذوي مفهوم الذات السالب (زهران، 1998: 260) .

حيث تتكون النظرية من مجموعة من المفاهيم منها:



الشكل (01): المفاهيم الأساسية لنظرية الذات

10 ـ 1 ـ 1 ـ المجال الظاهري: إن الفرد مركز لعالم كثير التغير من خلال الخبرة، والخبرة تعني الظواهر الداخلية والخارجية، وأن ما يدركه الفرد في المجال الظاهري هو الشئ المهم بالنسبة له وليس الواقع الفعلي أن ما يدرك الفرد هو واقعه .

10 ـ 1 ـ 2 ـ الكائن العضوي: وهو الفرد ككل، وهو يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري لإشباع حاجاته المختلفة، كما أن تحقيق الذات وصيانتها وترقيتها هي دافع هذا الكائن العضوي الأساسي، أي الدافع الأساسي لكل نشاط الكائن هو رغبته في الوصول إلى أقصى نمو والتحرر من كافة القيود التي تعوق هذا النمو(العزة،2000: 113).

10 ـ 1 ـ 3 ـ الذات: تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية ، وتشمل هذه العناصر الذات الحقيقية، الذات المدركة، الذات الإجتماعية، الذات المثالية أو ما يعرف بأشكال الذات:

- ✓ الذات الحقيقية: وهي الذات كما يدركها الفرد فعلا، أي كما هي في الواقع دون أي تغيير أو تشويه .
- ✓ الذات المدركة: وهي صورة الفرد عن ذات كما يراها تنمو من خلال التفاعل مع الآخرين ومع البيئة .
- ✓ الذات الإجتماعية: تعني إدراك الفرد لتقييم الآخرين له، أو أفكار الآخرين عن الفرد كما يتصورونها، فالفرد يحاول أن يعيش في مستوى توقعات الأخرين منه .
- ✓ الذات المثالية: تمثل طموحات الفرد والمستويات التي يرغب في الوصول إليها، أو ما يود الفرد أن يعمله(زهران، 1998: 261).

10 ـ 1 ـ 4 ـ الخبرة: هي موقف يعيشه الفرد في مكان وزمان معين ويتفاعل معه، ويؤثر فيه ويتأثر به، فالخبرة متغير ويحول الفرد خبراته إلى رموز يدركها في ضوء مفهوم الذات والمعايير الإجتماعية أو يتجاهلها على أنها لا علاقة لها بالذات أو ينكرها إذا كانت غير متطابقة مع الذات (العزة، 2000: 113).

نقد نظرية الذات: وجه إلى نظرية الذات بعض الإنتقادات ومن هذه الإنتقادات مايلي:

- ✓ أن النظرية لم تبلور تصورا كاملا لطبيعة الإنسان وذلك لتركيزها على الذات ومفهوم الذات .
- ✓ يرى روجز أن الفرد يعيش في عالمه الخاص، ويكون سلوكه تبعا لإدراكه الذاتي أي أنه يركز على أهمية الذاتية وذلك على حساب الموضوعية .
- ✓ يضع روجز أهمية قليلة أو ثانوية للإختبارات والمقاييس كوسيلة لجمع المعلومات للإرشاد النفسي وأشار أن الإختبارات يمكن إستخدامها حين يطلبها المسترشد(زهران،1977: 104) .

تستنتج الطالبة من خلال ما سبق أن نظرية الذات في التوجيه والإرشاد تهدف إلى مساعدة التلميذ لأن يصبح أكثر نضجا، ويحقق ذاته والتقدم بطريقة إيجابية بناءة، بإضافة إلى مساعدته على تقبل نفسه والآخرين، ليصبح أكثر مرونة وتعقلا بأفكاره لكي يستطيع معرفة نفسه بصورة أكثر وهنا يتخلص من تدخل الآخرين في شؤون حياته.

10 ـ 2 ـ نظرية التحليل النفسي: هي أول مدارس علم النفس ويرجع الفضل في تأسيسها إلى الطبيب النمساوي " سيجموند فرويد " و ترى مدرسة التحليل النفسي الحديثة أن الإنسان يولد وهو يعاني من القصور لأسباب كثيرة منها العوامل التكوينية، ومستوى الذكاء، وهيئة العميل، وأطوار نموه، ينظر " فرويد" إلى الطبيعة الإنسانية نظرة متشائمة ومحدودة، ويرى أن الأفراد كائنات بيولوجية، دافعهم الأساسي هو إشباع الحاجات الجسمية بشكل عام، والفرد خلوق موجه نحو اللذة، فهو محكوم بقوى غير منطقية كالحوافز اللاشعور، والحاجات البيولوجية، والغريزة، والدوافع، وتسير حياته غريزة العدوان، فهو مدفوع بالشر من داخله، حيث تهدف هذه النظرية إلى مساعدة التلميذ للوصول إلى فهم ثابت وواضح، لقدراته المعرفية والنفسية والتربوية، والتي من خلالها يستطيع التكيف مع المواقف الجديدة في الشعب والتخصصات العلمية التي يوجه إليها، كما تساعده على حل مشكلاته المتعلقة بسوء التكيف مع المواقف الدراسية وما يترتب عليها من مهن قد لا تتناسب ومشروعه الشخصي، ويهدف التوجيه والإرشاد بالإعتماد على طريقة التحليل النفسي إلى المحافظة على التوافق النفسي والدراسي والمتمثل في أمرين:

1ـ توافق التلميذ مع بيئته الداخلية .

2 ـ توفق التلميذ مع بيئته الخارجية (القذافي، 1998: 109).

نقد نظرية التحليل النفسي: لقد لاقى هذا الإتجاه معارضة ونقدا شديدين في ميدان التوجيه والإرشاد على أساس:

- ✓ أن التحليل النفسي يهتم بالمرضى والمضطربين أكثر من إهتمامه بالأسوياء والعاديين .
- ✓ أنه عملية طويلة وشاقة ومكلفة في الوقت والجهد والمال ويحتاج إلى خبرة واسعة .

- ✓ أن هناك خلافات نظرية ومنهجية بين طريقة التحليل النفسي الكلاسيكي وبين طرق التحليل النفسي الحديث والمعدل (زهران، 1977: 136).

تستنتج الطالبة من خلال ما سبق أن النظرية الفرويدية في التوجيه والإرشاد المدرسي، بما أن التلميذ يخضع للعمليات النفسية الشعورية واللاشعورية، فإن هدف التوجيه والإرشاد هو جعل الخبرات اللاشعورية شعورية، ويجب على المرشد تحليل السلوك وتفسيره، وتبيان ذلك للتلميذ حتى يتعرف على العوامل التي تتدخل وتعترض طريقه، بإضافة إلى توفير له جو من الإطمئنان، ومساعدته على التخطيط وإيجاد حلول لمشاكله .

10 ـ 3 ـ النظرية السلوكية: تقوم النظرية السلوكية على أسس ومسلمات ومباءئ وقوانين تتعلق بالسلوك وحل المشكلات، حيث إرتبط إسم النظرية السلوكية بإسم " واطسن "،"بافلوف"، "سكينر"، وغيرهم حاول هؤلاء تفسير السلوك وكيفية حدوث التعلم وتفسير السلوك الإنساني على أساس أنه يرتبط بموقف معين ويتجدد جزئيا بتفاعل الحالات البيئية، حيث أنها تهدف إلى مساعدة المرشد في توجيه حياته بنفسه، وأن يساهم بشكل فعال في المجتمع الذي يعيش فيه، فهدف المرشد هو مساعدة التلميذ في الوصول إلى حالة من التوافق النفسي، والتحكم في مصيره بنفسه، ولهذا فهدف التوجيه والإرشاد هو مساعدة هؤلاء التلاميذ على حل مشكلاتهم بأنفسهم وهذا هو لب العملية التوجيهية الإرشادية، التي تتمحور في قيام المرشد بتحليل دقيق لكل جوانب حياة التلميذ النمائية، والمعرفية، والإجتماعية، ومن ثم جوانب القوة والضعف في شخصيته ومن ثم توجيهه (الزعبي، 2007: 75).

ومن المفاهيم الأساسية في هذه النظرية:

- ✓ سلوك الإنسان متعلم: أي أن الفرج يتعلم السلوك السوي وغير السوي، وأن السلوك المتعلم يمكن تعديله .
- ✓ المثير والإستجابة: إن كل سلوك أو إستجابة له مثير وإذا كانت الأمور سليمة يكون السلوك سويا، ففي الإرشاد التربوي لابد من دراسة المثير والإستجابة، وما يتخلل من عوامل الشخصية جسميا، وعقليا، وإجتماعيا، وإنفعاليا .

- ✓ الدافعية: لا يوجد هناك تعلم بدون دافع، والدافع طاقة كامنة قوية بدرجة كافية تدفع الفرد وتحركه إلى السلوك .
- ✓ الشخصية: هي التنظيمات السلوكية المتعلمة الثابتة نسبيا التي تميز الفرد عن غيره من الناس .
- ✓ التعزيز: هو التقوية والتدعيم والتثبيت بالإثابة والسلوك يتعلم ويقوى ويدعم إذا تم تعزيزه .
- ✓ الإنطفاء: وهو ضعف وتضاؤل وخمود وإخفاء السلوك المتعلم إذا لم يمارس ويعزز
- ✓ العادة: هي رابطة تكاد تكون وثيقة بين مثير وإستجابة ، وتتكون العادة عن طريق التعلم وتكرار الممارسة
- ✓ التعميم: إذا تعلم الفرد إستجابة، وتكرار الموقف فإن الفرد ينزع إلى تعميم الإستجابة المتعلمة على إستجابات أخرى تشبه الإستجابة المتعلمة، وإذا مر الفرد بخبرات في مواقف محدودة فإنه يميل إلى تعميم حكم يطبقه على المواقف الآخرى .
- ✓ التعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم: التعلم وتغيير السلوك نتيجة للخبرة والممارسة، ومحو التعلم يتم عن طريق الإنطفاء، وإعادة التعلم تحدث بعد الإنطفاء بتعلم سلوك جديد، وهذه سلسلة من عمليات التعلم تحث في التربية والإرشاد، بمعنى محاولة محو ما تعلمه الفرد ثم إعادة تعليم من جديد (الزعبي،2007: 79).

نقد النظرية السلوكية: من الإنتقادات الموجهة لنظرية للإرشاد السلوكي مايلي:

- ✓ الإرشاد السلوكي لا يعالج الأسباب، وإنما يتعامل وبصورة سطحية مع الأعراض.
- ✓ لا يمكن إستخدام الإرشاد السلوكي مع الأفراد الذين لديهم مستوى ثقافي مرتفع، لأنه يهتم فقط بمستوى القدرة على التحمل، فالأفراد الذين يبحثون عن معنى في الحياة، أو الوصول بطاقاتهم إلى أعلى حد، فالإرشاد السلوكي لايمكن أن يساعدهم في ذلك.
- ✓ إن حرية التلميذ ومسؤوليته قد تقل، لأن المرشد ينظر إلى نفسه على أنه مهندس لسلوك المسترشد، مما يعني سيطرته عليه.

- ✓ قد يغير الإرشاد السلوكي سلوك التلميذ، لكنه لا يغير مشاعره، وهناك من يرى أنه لابد أن يتغير الشعور إذا أردنا تغير السلوك .
- ✓ لا يزود الإرشاد السلوكي التلميذ بالقدرة على التبصر الداخلي(الخطيب، 2009: 371).

تستنتج الطالبة من خلال ما سبق أن النظرية السلوكية، تركز على تعزيز السلوك السوي المتوافق ومساعدة التلميذ على تعلم سلوك جديد مرغوب والتخلص من سلوك غير مرغوب، بإضافة إلى تغيير السلوك غير السوي ويكون ذلك بتحديد السلوك المراد تغييره، غير أنه يتبع أسلوب ضرب المثل الطيب والقدوة الحسنة سلوكيا أمام التلميذ، عله يتعلم أنماط مفيدة من السلوك عن طريق محاكاة المرشد خلال الجلسات الإرشادية المتكررة .

11 ـ أخلاقيات التــوجيه والإرشاد:

هناك دستور أخلاقي يتحكم وبضبط عملية الإرشاد التربوي، ويسمى بالدستور الأخلاقي للمرشد التربوي ومن أهم الأخلاقيات هي:

- ❖ الإحترام: أي إحترام المرشد التلاميذ إحتراما غير مشروطا وكإنسان له إنسانيته .
- ❖ الحيادية: ويكون بعدم تحيز لفريق دون الآخر أو لفرد دون غيره، لمصالح شخصية يسعى لتحقيقها على حساب أي فرد أو جماعة .
- ❖ المرشد التربوي لا يفرض قيمه على الآخرين أي عليه أن يحترم قيم التلاميذ حتى ولو لم تنسجم مع قيمه الخاصة به .
- ❖ السرية: على المرشد أن يحتفظ بكل ما يقوله له التلميذ سراً ولا يجوز تحدث به أمام الأفراد .
- ❖ المرشد لايصدر أحكاما قيميه على التلاميذ، فالمرشد التربوي له الحق فب تقييم العملية الإرشادية وليس له الحق أن يصنف التلاميذ أو يقيمه على أساس النجاح أو الفشل .

- ❖ الأصالة وعدم إستغلال التلاميذ، إن المرشد أصيل في تعامله مع الآخرين وليس مجرد لاعب دور في العملية الإرشادية فهو يتعامل مع التلاميذ بكل ثقة وأصالة (الفضل، 2004: 25).
- ❖ العمل ضمن فريق، المرشد هو واحد من مجموعة من المختصين في تعديل سلوك التلميذ، لذا فهو يتعامل مع فريق من أخصائي إجتماعي وأخصائي التربية الخاصة، وحتى طبيب نفسي .
- ❖ إحترام الزملاء: المرشد بحكم مهنته وتخصصه يحتم عليه دستور العمل الإرشادي أن يحترم إختصاصه وزملائه، وعليه أن لا يتجاوز حدوده أو لا يتطاول على زملائه .
- ❖ الترخيص: إن مهنة الإرشاد التربوي مهنة كسائر المهن، فهي بحاجة إلى مؤهلات متخصصة وخبرات وعلى المرشد أن يحصل على إقرار خطي من المؤسسة الخاصة لتعاطي مهنة الإرشاد .
- ❖ قسم المهنة: يقسم المرشد قسم المهنة الذي يتمثل في مخافة الله ومراعاة أخلاق المهنة، ومساعدة الأفراد .
- ❖ إحترام مهنة الإرشاد: هنا المرشد يحترم مهنته ولا يقوم بأي عمل يسيء إليها، وإلى سمعته .
- ❖ الإحالة: يحيل المرشد التربوي الحالات التي لا يستطيع التعامل معها إلى ذوي الإختصاص (عبد الهادي والعزة،2007: 29) .

تستنتج الطالبة من خلال ما سبق من المعارف أن التوجيه والإرشاد، يخضع لمجموعة من الأحكام والضوابط التي يسير وفقها، التي تنطوي تحت الدستور الأخلاقي للمرشد فهي تنظم عملية التوجيه والإرشاد، وتحفظ حقوق التلاميذ والمرشد التربوي وكذلك تمنع من حصول أي تجاوز أو ضرر للطرفين .

خلاصة:

من خلال مفهوم التوجيه والإرشاد و مختلف عناصره، فإنه عملية دينامية منظمة تهدف إلى التخطيط الجيد، ومساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم وتحقيق ذواتهم، في ظل إمكانياتهم الشخصية وقدراتهم وميولهم وإستعداداتهم التي يجب على المرشد التربوي مراعاتها، وعلى التلميذ معرفتها، كما أنه أصبح لتواجد التوجيه والإرشاد ضرورة ملحة بسبب التطورات التي نمر بها في حياتنا، غير أنها تعددت أهداف هذه العملية التي يسعى المرشد التربوي من جهة، والمنظومة التربوية من جهة أخرى إلى تحقيقها، لكن يبقى الهدف الأسمى هو مساعدة التلاميذ على التكيف والنجاح، تحقيق الرضا، كما أنها تنوعت مناهج التوجيه والإرشاد، غير أنه تعترضه عدة معوقات تعرقل سيره بشكل فعال، ولضمان سير هذه العملية على أكمل وجه وضعت ضمن قالب قانوني أي دستور أخلاقي للمرشد يضع ضوابط للعملية الإرشادية، كما أن التوجيه المهني يهتم بمساعدة التلميذ في إتخاذ القرارات الخاصة بالإختيار المهني واللازمة للتخطيط للمستقبل المهني .

تمهيد:

تعتبر الحياة سلسلة من المواقف التي يمر بها الفرد، ولهذا فإن ما يتخذه الفرد في حياته من قرارات يعتمد على نوعية القرار وأهميته، وهناك من القرارات ما يتم إتخاذه بسرعة دون حصول على معلومات كافية أو تفكير، بينما ثمة قرارات يحتاج إتخاذها إلى معلومات كافية ووقت طويل، ومن بينها إتخاذ القرار المهني فمن المعروف بأن الإستقرار المهني في مهنة يؤثر كثيرا على الإستقرار النفسي، حيث يسهم ذلك الإستقرار في إشباع الكثير من الحاجات النفسية والمادية، ولذا فإختيار الصحيح للمهنة يؤهل الفرد للتوافق النفسي، ليس في مجال العمل فقط وإنما في مجال حياته بصفة عامة، ويبدأ إختيار مهنة في فترة مبكرة من المراحل الدراسية، حيث يبدأ التلميذ بالتساؤل عن إختيار تخصصه وما الذي يتناسب ويتفق مع ميوله وقدراته، وإذا كان إختياره للشعب الدراسية سيكون صحيحا وما إذا سيحقق أحلامه وطموحاته التي يخطط لها .

1 ـ لمحة تاريخية عن إتخاذ القرار المهني:

يعد الإتجاه المعرفي في تفسير السلوك الإنساني من أهم الإتجاهات السائدة، وذلك لدراسته الكثير من أسس الأداء العقلي، حيث إشتملت تطبيقاته على الكثير من الموضوعات الأساسية، التي تمثل الإتجاهات المعاصرة في علم النفس بوجه عام وعلاقته بالعلوم الأخرى بشكل خاص، ومن هذه الموضوعات التدرب على مهارة إتخاذ القرار، وتطوير مهارة حل المشكلات ومراقبة الذات، ومهارة التعلم

(بدر،1985: 13) .

من الملاحظ تبلور هذه التطبيقات نتيجة التعاون فرعي علم النفس المعرفي، وعلم النفس التجريبي وذلك بهدف تطوير مهارات معرفية معينة، ضمن أسس الضبط الشبه التجريبي .

إن البدايات التاريخية للإهتمام بمهارة إتخاذ القرار، والقدرة على صنع القرار وقياس هذه القدرة، تعود إلى الإهتمام بتوقع النجاح والفشل في الألعاب الرياضية والرهانات والمقامرات، وكيفية حساب الخسارة متوقعة، وذلك

عن طريق دمج قياس إتخاذ القرار ضمن نماذج رياضية، وكيفية حساب الفائدة، نجد ذلك عند " برينولي D.Brenoli " وعند " كومبز Combs "من خلال أعمال تجريبية تقوم على أساس إتخاذ القرار، بواسطة الإحتمال الذاتي على مدرج مقياس سيكومتري منتظم، ثم توالت المحاولات وتبلورت تدريجيا على يد علماء "ولستار E.Wolstar "، كما ركز" برونر Bruner " على أهمية الإستدلال في جمع المعلومات عند صنع القرار، ثم توالت الدراسات التي أدت إلى وضع أسس نظرية ونماذج لإتخاذ القرار (عبدون، 1989: 6) .

إن تحليل عملية صنع القرار وإتخاذه تشير إلى أنها عملية عقلية وموضوعية للإختيار بين إثنين أو أكثر من البدائل الممكنة، هذه العملية تعتمد بدرجة كبيرة على المهارات الخاصة بمتخذ القرار، لإن البدائل تتضمن مواقف منافسة ومخاطرة ومجازفة وعدم اليقين (زاهر،1996: 17).

تشير البدايات التاريخية إلى أن إتخاذ القرار بدأ بعد إتحاد نظرية القرار مع الأساليب الكمية كإحصائيات بين الإحتمالية والإستدلال، التي أنتجت فيها بعد نماذج صنع القرار ومداخل نظرياته، فمنذ " "برينولي Bernoli" "وكومبز Combs" "وكابلن Kaplan" حتى "ستيفن Steven" "وجلانز Other" سادت فكرة قياس إتخاذ القرار عن طريق الإحتمالات وإستخدمت وسائل عديدة للحصول على تعادل الإحتمالات، ثم توجه بعض العلماء لقياس إتخاذ القرار عن طريق الإستبيانات، التي بنيت على أساس من إختبارات الإهتمامات المهنية "لمسترونج" .

بعد ذلك بدأت تنتشر فكرة القياس السيكومتري في مجال إتخاذ القرار، فظهر مقياس "كوجان"

(1961) ومقياس بريم وجودمان (1962)، ثم إتجه الباحثون في هذا المجال إلى وضع نماذج رياضية

سواء لقياس إتخاذ القرار داخل الجماعات الصغيرة، أم لقياس قدرة الفرد على مواجهة المواقف المشكلة في حياته الشخصية، بينما بدأ الإهتمام بدراسة إتخاذ القرار وقياسه متأخرا، وبخطوات بطيئة أكثرها يتوجه لخدمة إحتياجات خاصة كإختيار المديرين في مجال العمل وبعض الوظائف الإدارية (عبدون، 1989: 22) .

أصبح بعد ذلك التوجه نحو الإستدلال فيما وراء المعلومات المتاحة محكا للمعرفة، فعلى الرغم من أن القرارات التي تلعب دورا مهما في حياتنا الإجتماعية والسياسية والإقتصادية تعتمد على الإستدلال، إلا أن العمليات الإستدلالية لم تنل قدرا كافيا من الدراسة، والبحث بإستثناء ما قدمه "ويجنز" من الوصف المختصر لكيفية إتخاذ القرار في مجال التشخيص(حبيب، 1997: 69).

كذلك قدم "هاريسون وبرامسون"(1982) أنماط التفكير في إستراتيجيات لإتخاذ القرار ووضع الأسئلة وحل المشكلات، وقد كشفت دراسة "براون"(1982) عن الأساس النظري لمهارات صنع القرار، وألقت الضوء على نوعية صانعي القرار في ضوء القرارات المبرمجة وغير المبرمجة، ولخصت عملية إتخاذ القرار في ثلاثة عشرة خطوة وقدمت الدراسة مدخلا تنظيميا لصنع القرار، كما أضهرت العقبات التي تقف دون إتخاذ قرارات جديدة، وكذلك الفروق بين صنع القرار الجماعي والفردي(المرجع السابق: 70).

ثم توالت الدراسات حول هذا الموضوع لما له من أهمية في مجالات الحياة كافة، بدءا بالإختيار المهني وصولا إلى تنمية هذه المهارة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الإبتدائية، كما في كتاب "إلزابث بيرغر"(تنمية شخصية الأطفال) حيث أكدت على أن علاقات (الوالدين ـ الطفل) هامة في تدعيم الشخصية الفعالة لدى الطفل، مما يساعد على نمو الأطفال وتطور مهاراتهم في إتخاذ القرار في المراحل اللاحقة (Berger , 1999 :52) .

2 ـ مفهوم إتخاذ القرار المهني:

القرار لغة: مشتقة من القر وأصل معناه على ما نريد هو التمكن، فيقال قر في المكان أي قر به وتمكن فيه

تشير كلمة القرار Decision إلى كلمة لاتينية معناها القطع والفصل (Cut Off) بمعنى تغليب أحد الجانبين على الآخر، فإتخاذ القرار نوع من السلوك يجري إختياره بطريقة معينة تقطع أو توقف التفكير وتنهي النظر في الإحتمالات الأخرى(شنودة،1980: 25) .

إصطلاحا: هو عبارة عن إختيار من بين البدائل المعينة، وقد يكون الإختيار دائما بين الخطأ والصواب، وإذا لزم الترجيح وتغليب الأصول والأفضل، أقل ضررا أي التعرف على البدائل المتاحة لإختيار الأنسب بعد التأمل بمتطلبات الموقف وفي حدود الوقت المتاح (عربيات، 2014: 48) .

يعرف كذلك إتخاذ القرار المهني وجود بدائل تحتاج إلى المفاضلة وإختيار أنسبها، بالتالي فإن عملية المفاضلة هذه هي صلب معنى إتخاذ القرار المهني (الزهراني، 2003: 15) .

عرفه سايمون بأنه إختيار بديل من البدائل المتاحة لإيجاد حل المناسب لمشكلة جديدة ناتجة عن عالم متغير (الفضل،2004: 15) .

عرفه موراى (1986) إتخاذ القرار المهني بأنه العملية التي يتم من خلالها الإختيار بين البدائل من أجل تحقيق أهداف منظمة (أورد في: الزهراني،2009: 28) .

يذكر طعمه (2006) أن كلمة القرار كلمة لاتينية معناها القطع أو الفصل بمعنى التغليب أحد الجانبين على الآخر، فإتخاذ القرار المهني نوع من السلوك يتم إختياره بطريقة معينة، تقطع أو توقف عملية التفكير، وتنهي النظر في الإحتمالات الأخرى (أورد في: الزهراني،2009: 28) .

يعرف كذلك بأنه الإختيار المناسب لبديل معين من بين مجموعة من البدائل المهنيةالمختلفة، التي يمكن إتباعها بعد تقييمها حسب توقعات الفرد عن النتائج الممكنة، وتؤثر فيه مجموعة من العوامل بما يحقق لدى الفرد نوع من الرضا والسعادة (رشدي، 2013: 119) .

تستنتج الطالبة من خلال التعاريف السابقة أن عملية إتخاذ القرار المهني، هي عملية منظمة تكون بإختيار البديل المناسب والأفضل، في ظل الظروف الممكنة والبدائل المتاحة، من أجل تحقيق أهداف مستقبلية وتحقيق

الرضا والسعادة . يتفق مع ميوله وقدراته، وإذا كان إختياره للتخصص سيكون صحيحا وما إذا سيحقق أحلامه وطموحاته التي يخطط لها.

3 ـ مفهوم التوجيه والإرشاد المهني:

عرف التوجيه المهني 1924: على أنه تقديم المعلومات والخبرة والنصيحة التي تتعلق بإختيار مهنة والإعداد لها والإلتحاق بها والتقدم فيها .

وفي مؤلفة معجم علم النفس 1979 عرف فاخر عاقل التوجيه المهني: بأنه عملية تقديم للفرد مشورة بخصوص المهنة أو المهن التي تناسبه أكثر من سواها (أورد في: قرفي،34: 2015) .

عرف الرشيدي والسهل التوجيه المهني: أنه يعمل على تعريف الشخص بالمهنة التي تناسبه بناءا على قدراته وميوله وإستعداداته وظروفه الشخصية والإجتماعية، كما يعمل التوجيه المهني على تعريف الأشخاص بالفرص المتاحة في مجال العمل، ومزايا وعيوب كل مهنة أو متطلباتها، ومدى الحاجة إليها وظروف التدريب المتاحة للتأهيل لمهن معينة (الرشيدي والسهل ، 2000: 20) .

عرف الشريفي التوجيه المهني: بأنه عملية معاونة الأفراد في إختيار المهنة المناسبة وتدريبهم أو إعادة تدريبهم في ضوء الفرص الموجودة أو المتوقعة للعمل، وهو إعطاء التلاميذ المعلومات التي تساعدهم على إختيار نوع التعليم الذي يناسبهم، ويتم ذلك عند التخرج أو أثناء الدراسة (شحاته والنجار، 2003: 158) .

عرف كذلك بأنه مجموعة من الخدمات التي تقدمها وتوفرها الجهات التربوية للطلاب، والتي تستهدف إعلامهم بالفرص المهنية والدراسية المتاحة لهم، ومساعدتهم على إكتشاف إستعداداتهم وميولهم وقدراتهم لأجل إختيار المواد الدراسية المناسبة، التي تؤهلهم لنوع الدراسة أو المهنة التي يودون الإلتحاق بها بعد إنهاء دراسة الشهادة الثانوية (الجامودي ،2007 : 16) .

تستنتج الطالبة من خلال مفاهيم السابقة للتوجيه والإرشاد المهني لا يمكن حصره في مفهوم واحد، وإنما هناك مفاهيم متعددة ومتنوعة، يمكن إستعراض مجموعة النقاط التي ترتبط بها مختلف المفاهيم التي سيقت وتساق للتوجيه والإرشاد المهني على النحو التالي:

- ✓ التوجيه والإرشاد المهني عبارة عن خدمة تربوية تقدم للتلميذ لتساعدهم على فهم قدراتهم وإستعداداتهم وإمكاناتهم، وتوجيههم توجيها صحيحا بهدف مساعدتهم على إتخاذ القرار الذي يقودهم إلى إختيار مهنة المستقبل .
- ✓ التوجيه والإرشاد المهني هو إحدى العمليات التعليمية التربوية المخططة والممنهجة، التي تعين التلاميذ على رسم ملامح الكبرى لمستقبلهم الدراسي والمهني .
- ✓ التوجيه والإرشاد المهني عملية فنية إنسانية ترمي إلى تنمية شخصية التلميذ، وحياته المهنية عن طريق توفير المعلومات والبيانات ومساعدته في إتخاذ قرار .
- ✓ التوجيه والإرشاد المهني عبارة عن مساعدة التلميذ في إختيار مهنته حيث يؤهل لها الإرشاد في المدارس .
- ✓ التوجيه والإرشاد المهني هو مساعدة التلميذ كي يكون قادرا على إتخاذ القرارات السليمة بعلم وإطلاع .
- ✓ التوجيه والإرشاد المهني يهدف إلى مساعدة التلميذ على فهم نفسه ومجتمعه وبيئته .

4 ـ مراحل التوجيه والإرشاد المهني:

برز الإهتمام بالتوجيه المهني المدرسي منذ أواخر القرن العشرين خصوصا في البلدان الصناعية التي تطورت فيها الحركة الصناعية، وأصبحت الصناعة سمة هذه البلدان بحيث أصبحت هناك حاجة ضرورية للتوجيه المهني، وقد كان العالم الأمريكي "بارسونز" من المؤسسين الحقيقيين للتوجيه المهني والذي أسس مكتبا لخدمات التوجيه المهني في عام 1908 م بمدينة بوسطن في الولايات المتحدة الأمريكية، ومما لاشك فيه في أن التوجيه والإرشاد المهني قد تأثر بالأوضاع الإقتصادية والإجتماعية في العالم خصوصا في مجال إدارة الموارد البشرية،

وإعداد القوى العاملة ونتيجة لسرعة حركة التصنيع ونمو المهن وبروز التخصصات الدقيقة ومشكلة الإختيار المهني، فقد ساهم ذلك في بلورة مفهوم التوجيه المهني في البلدان الصناعية وفي بلدان العالم الثالث (أورد في: قرفي، 2015: 37).

فقد تبنت معظم مدارس التوجيه المهني في الولايات المتحدة الأمريكية عملية التوجيه المهني التي تشمل كل مراحل الحياة دون الإقتصار على مرحلة معينة، أما أوروبا فقد شمل التوجيه المهني المراحل الدراسية الإلزامية وفترات التدريب قبل العمل .

ومع التطور العلمي والتقني أخذ التوجيه المهني أبعاد أخرى تختلف بين الدول وفقا لفلسفة التعليم والإرشاد في كل دولة . فاليابان تأخذ منهاج التوجيه المهني الذي يرتكز على الإختبارات والمسابقات والتثقيف الإعلامي والتعريف بالمسارات التعليمية .

وفي بريطانيا فإن مصطلح المرشد المهني قد أستخدم منذ العام 1965 حيث إن وظيفة هذا المرشد هي التأهيل المهني الجمعي والإرشاد الفردي خصوصا في مجال إختيار المهن .

أما ألمانيا فلها أسلوب متميز في مجال التوجيه المهني من خلال هيئة مستقلة منفصلة عن التوجيه المهني المدرسي، بسبب تشابك وتعقد الإختيارات المهنية بسبب ظاهرة التصنيع المتعدد والواسع الإنتشار مما يحتم على التلاميذ، والشباب الحاجة إلى المرشد المهني القادر على مساعدة الشباب الناشئ في إختيار ما يناسب كل فرد منهم من مهنة، طبقا لطبيعة التلميذ وإستعداداته وميوله وقدراته، وقد ساهم مركز الخدمة النفسية المدرسية في تلبية حاجات التلاميذ لمختلف الإستشارات المهنية (أبوعيطة،2015: 105).

ويرتكز التوجيه المهني في السويد على ثلاثة هيئات رئيسة، وهي التوجيه المهني التابع لوزارة التربية السويدية، والهيئة القومية للتعليم، وهي هيئة مختلطة بين المؤسسات الخاصة والحكومية، وكذلك هيئة التعليم لسوق العمل

التي تختص بالقطاع الإنتاجي الخاص، ويتميز التوجيه المهني في السويد أنه يقوم على عملية تقويم وقياس إتجاهات الأفراد من خلال الإختبارات ومقاييس المهنية . أما نشاط التوجيه المهني في كندا فيتمثل من خلال إعداد المعلومات حول المهن وتحليل متطلباتها وتوصيفاتها، ووضع الإختبارات المتعلقة بمتطلبات كل مهنة مع التركيز على المراحل العليا في التعليم لتطبيق الإختبارات المهنية (المرجع السابق:106).

أما في الوطن العربي فإن الدول العربية تولي التوجيه والإرشاد المهني أهمية كبيرة كجزء من التنمية

والتحديث خصوصا في الجوانب التعليمية والإقتصادية والتكنولوجية، وهي تتباين حسب سياسة كل دولة في المجال التربوي حيث أن جميع هذه الدول تؤمن بأن عملية التوجيه والإرشاد المهني جزء مهم من العملية التربوية، حيث يهدف إلى مساعدة التلميذ في التكيف مع المدرسة ومناهجها والتغلب على الصعوبات التعليمية، وكذلك تأهيل التلميذ على كيفية إختيار خياراته المهنية من خلال القدرات والميول التي يتميز بها كل تلميذ (الخطيب،2009: 250).

ترى الطالبة أن هناك تنوعا بارزا في تطبيقات التوجيه والإرشاد المهني وفق التصور الخاص لكل دولة، فبعض الدول تأخذ بمفهوم الإرشاد التربوي الذي يرتبط بمساعدة التلاميذ على معرفة قدراتهم وإستعداداتهم، وكذلك مجموعة الميول إتجاه إختيار البرامج الدراسية التي تلاقي رغباتهم وطموحاتهم، وهناك دول أخرى تعطي أهمية قصوى في مجال مساعدة التلاميذ في حل المشكلات النفسية، حيث تتجه الدول العربية إلى تأسيس مراكز مهنية التي تعني بالإختيار المهني أي توجيه وإرشاد التلاميذ نحو المجال المهني .

5 ـ خدمات التوجيه والإرشاد المهني:

يقتض التوجيه كعملية مساعدة التلميذ على النمو والإندماج المهني، برامج وأنشطة يمكن بواسطتها توجيه التلاميذ، ومساعدتهم على النمو المتكامل، وتطوير قدراتهم الخاصة، والتعبير على حاجاتهم ومن الخدمات التي يمكن الإشارة إليها:

- ❖ خدمات تتعلق بإطلاع التلاميذ على المدرسة بصورة عامة من حيث مناهجها وموادها وهياكلها والأنشطة التي تديرها، ولأن معرفة التلاميذ لهذه المسائل ضرورية تمكنه من معرفة الفرص المتاحة له في إطار المناهج وإتخاذ القرار بخصوص إختياراته .
- ❖ خدمات المتابعة وتتمثل في جمع معلومات عن مسار التلميذ التعليمي ومشكلاته الشخصية في تخصيص ملف لكل طالب يتضمن هذه المعلومات، كما ترمي خدمات المتابعة إلى معرفة مدى إستفادة التلميذ من برامج الدراسة والصعوبات التي قد تعترضه فيها .
- ❖ خدمات تتعلق بتوفير معلومات حول الفرص المتاحة للتلميذ في عالم الشغل والتعريف بمختلف المنافذ المهنية وشروط وطبيعة المهن .
- ❖ الخدمات الإرشادية ويكون ذلك من خلال أخصائي الإرشاد لمساعدة التلاميذ الذين يعانون سواء التكيف بمختلف أنواعه (القاضي، 1981: 398).
- ❖ الخدمات المتعلقة بالنشاطات المدرسية واللامدرسية كمساعدة التلميذ على ممارسة رياضة معينة أو نشاط فني يكون موضوع إهتمامه، وتشجيعه على تحقيق التفوق فيه، ويكون ذلك بترقية الرياضة المدرسية وفتح المدرسة في المحيط .
- ❖ تعريف التلاميذ بالمهن والوظائف المختلفة وفرص التعليم المتاحة من خلال النشرات والأدلة وزيارة المختصين في المهن للمدارس للقيام بتعريف التلاميذ بها .

- ❖ تنظيم لقاءات وندوات ومحاضرات حول أهمية إختيار التلميذ لنوع المهنة مع مراعاة العوامل المختلفة، التي تتحكم في إتخاذ القرار مثل القدرات والميول والإتجاهات والظروف الشخصية والأسرية، مع التركيز على المهن المطلوبة في البيئة وإختيار التدريب المهني المناسب ويمكن لأولياء أمور التلاميذ حضور هذه اللقاءات .
- ❖ تنظيم يوم المهنة في المدارس في كل عام دراسي بمشاركة الجهات ذات العلاقة كالغرف التجارية والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني وفروع الجامعات والأعمال والمهن .
- ❖ إيجاد مختبر مهني إرشادي في كل ثانوية يشتمل على كل ما يتعلق بالمهن والوظائف المختلفة ويوفر فيه المطويات والنشرات والإختبارات المهنية المطلوبة والدراسات التي تتعلق بعالم المهن(الداهري، 2005: 140) .

تستنتج الطالبة من خدمات المقدمة في التوجيه والإرشاد المهني، أنه تعددت الخدمات التي تتعلق بإطلاع التلاميذ في المدرسة بالمواد والأنشطة، لتمكنه من معرفة الفرص المتاحة له في إطار المناهج وإتخاذ القرار بخصوص إختياراته، بإضافة إلى المتابعة وتكون بجمع المعلومات عن التلاميذ ومشكلاتهم الشخصية، كما ان المرشد يقوم بتوفير معلومات حول الفرص المتاحة للتلميذ في عالم الشغل، وتقديم له خدمات إرشادية لتحقيق له التكيف بمختلف أنواعه

6 ـ المظاهر التي تمر بها عملية إتخاذ القرار المهني:

إن عملية إتخاذ القرار المهني تمر بثلاث مظاهر رئيسية تتضح فيمايلي:

6ـ 1 ـ الذكاء: ويتمثل في البحث عن الجوانب التي يحتاج على قرارات في العمل ثم تجميع المعلومات عنها، ثم التعرف على المشكلة وأبعادها وحقيقة معناها .

6ـ 2 ـ التصميم: عبارة عن ابتكار وإيجاد الطرق المحتملة للحلول وتحليلها وتقييمها .

6ـ 3 الإختيار: هو إختيار البديل الأفضل من بين الحلول المتاحة، ثم وضع هذا البديل موضع التنفيذ، بإعتبار أكثر الحلول إحتمالا للنجاح (الزهراني، 2009: 33) .

ويلاحظ أن هذه المظاهر الثلاث الرئيسية التي تمر بها عملية إتخاذ القرار المهني، عمليات متداخلة ولا يمكن الفصل بينها لأنها عناصر لعملية مستمرة .

تستنتج الطالبة من خلال ماسبق أن المظاهر الرئيسية التي تمر بها عملية إتخاذ القرار المهني، هي بمثابة مظهر واحد متجانس من حيث تسلسل المظاهر وتداخلها وإستمراريتها، فكل جانب يخدم الآخر لكنها تنطوي تحت هدف إختيار البديل الأفضل وتنفيذه للنجاح .

7ـ نماذج اتخاذ القرار المهني في تدريب التلاميذ من طرف المرشد:

هناك عدة نماذج لإتخاذ القرار المهني منها:

7ـ 1 ـ نموذج كرمبولتر وثوريستون يتكون هذا النموذج من:

- ❖ تكون قائمة لكل البدائل الممكنة .
- ❖ جمع المعلومات المناسبة عن كل بديل .
- ❖ تقدير إحتمال النجاح لكل بديل .
- ❖ الأخذ بعين الإعتبار القيم الشخصية التي يمكن أن تزداد أو تقل في إطار البديل .
- ❖ وزن الحقائق وتقديرها، والنتائج المتوقعة .
- ❖ إستبعاد أقل البدائل رغبة في الإعتبار .
- ❖ إعداد خطة مبدئية للتصرف خاضعة للتطوير والفرص المتاحة .
- ❖ تقييم عملية إتخاذ القرارات على المشكلات المستقبلية (الشناوي، 1996: 49) .

7ـ 2 ـ نموذج جيلات وزملاؤه :

- ❖ تمحيص ومعرفة القيم الشخصية .
- ❖ معرفة وإستخدام المعلومات المناسبة .
- ❖ معرفة وإستخدام إستراتيجية فعلية لتحويل هذه المعلومات إلى إجراءات (عربيات، 2014: 49).

نستنتج من خلال ما سبق أن هذه النماذج تخدم التلميذ وتصب في صالحه، من خلال تلقيه للتدريب من طرف المرشد التربوي على إتخاذ القرار المهني، حيث أن هذه النماذج تراعي كل البدائل المحتملة وجمع المعلومات عن كل بديل وتمحيصها، كما أنها تراعي القيم الشخصية، بإضافة إلى تقدير إحتمال النجاح وبهذا يعتبر عمل ثنائي تفاعلي قائم على التلميذ والمرشد .

8ـ العوامل التي تؤثر في إتخاذ القرار المهني :

هناك عدة عوامل تؤثر في الفرد عند إتخاذه للقرار المهني منها:

- ❖ الطبقة الإجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، وهنا يتدخل المستوى الإجتماعي للعائلة أي هناك مهن تعتبر إهانة إذا مورست من قبل أفراد العائلة المرموقة .
- ❖ البيئة والمجتمع المحلي حيث أن طبيعة البيئة التي ترعرع فيها وكمية البدائل المتاحة في ذلك المجتمع .
- ❖ الخلفية الدينية والعرقية والقومية حسب الخلفية الدينية هناك بدائل غير محببة ومحرمة مثل: الغناء، موسيقى ...
- ❖ الأسرة وطموحات الوالدين فالأسرة تلعب دورا كبير في رسم مسار التلميذ، فهناك أسرة تضغط وتجبر أولادهم على اختيار بديل غير مرغوب فيه يتنافى مع طموحاته، وميوله وهذا فقط بدافع إرضاء طموحات شخصية (الليل، 2009: 25) .
- ❖ المدرسة فهي تساعد على صقل وتنمية طموحات التلميذ لا بتهميشه ومعارضة رغباته ودفنها وتحطيم ذاته.

- ❖ الضغوط الإجتماعية أحيانا الواقع والبيئة الإجتماعية، تضغط على الفرد في إختيار بديل رغما عنه التي تتشكل في الأسرة والأصدقاء، البيئة المحلية، المدرسة، وحتى في كمية البدائل .
- ❖ إدراك التلميذ لدوره كقائد أو تابع، هنا تتدخل شخصية الفرد إما قائد لحياته ويفرض طموحاته ونفسه، وإما تابع وخاضع لجميع العوامل دون محاولة النجاح .
- ❖ منطقة السكن البيئة التي يتربى فيها التلميذ تأثر على حياته ومستقبله سواء إيجابا أو سلبا (رشدي،2013: 120) .

تستنتج الطالبة أنه توجد عدة عوامل تؤثر في عملية إتخاذ القرار المهني، فتدخل الأسرة بشكل رئيسي في إختيارات التلميذ في إتخاذه للقرار المهني المناسب له، حسب ميوله، إستعداداته، رغباته، بإضافة الضغوطات الموجهة عليه من البيئة المحلية، المجتمع بثقافته، المدرسة، فكل هذه العوامل تؤثر عليهم في تحقيق أهدافهم وطموحاتهم .

9ـ دور المرشد في عملية إتخاذ القرار المهني:

- ❖ تقديم المساعدة للتلميذ في إتخاذ قراره المهني المناسب له .
- ❖ مراعاة مهارات التلميذ وقدراته في إتخاذ قراره الملائم .
- ❖ تأهيل التلميذ الذي فشل في إختيار معين .
- ❖ مراعاة المرشد للظروف الإجتماعية والثقافية
- ❖ مراعاة الفروق الفردية من حيث سماتهم الشخصية وقدراتهم، رغباتهم .
- ❖ توعية التلميذ بالفرص المتاحة أمامه من حيث المسار التعليمي والمهني .
- ❖ تزويد التلميذ بأحداث المعلومات المتعلقة بعالم المهن .

- ❖ توعية الأولياء حول المشاركة الواعية مع أبنائهم في إختيار التخصص الدراسي والمسار المهني لهم .
- ❖ تطوير إستعدادات وقدرات التلميذ بإضافة إلى التخطيط الجيد (الخالدي والعلمي والصيحان،2011 : 142) .

نستنتج من خلال هذه المعلومات أن للمرشد التربوي دور فعال ومهم في مساعدة التلميذ على إتخاذ قراره المهني، ويكون ذلك بأخذه بعين الإعتبار كل العوامل والظروف التي تساعد على نجاح هذه العملية، وإهتمامه بشكل خاص بالتلميذ في حد ذاته من حيث معرفة قدراته وإستعداداته والعمل على تطويرها، وتخطيط لمستقبل جيد.

10 ــ النظريات المفسرة لعملية إتخاذ القرار المهني:

لقد تعددت النظريات التي تناولت القرار المهني، وفسرت تطوره وكيفية تبلوره ومن بين هذه النظريات نتناول مايلي:

10 ـ 1 ــ نظرية جينزبيرغ:

تعد نظرية جينزبيرغ وهو عالم إقتصاد وزملائه (إكسلارد وهيرما) من المحاولات الأولى لوضع نظرية لنمو المهني، أوضحوا أن هناك أربعة عوامل تؤثر في عملية إتخاذ القرار المهني وهي:

- ❖ التوحد الذي يجعل الفرد يستجيب للضغوط البيئية عند إتخاذ القرار المهني .
- ❖ تأثير العوامل التربوية حيث أن كمية التعلم، ونوعه يؤثران في إتخاذ القرار المهني .
- ❖ العوامل الوجدانية المتضمنة في إستجابات الفرد نحو بيئته .
- ❖ قيم الفرد (الداهري، 2005: 129) .

يرى جينزبيرغ بأن الفرد يمر في فترات مختلفة من الأعمار يتطور من خلالها، حتى يستطيع أن يتخذ قرارا مهنيا مناسبا وهي:

هناك ثلاث فترات للإختيار المهني وهي:

1 ـ فترة الخيال Fantasy .

2 ـ الفترة التجريبية أو مرحلة الإختبار المبدئي: Tentative choice .

2 ـ1 ـ مرحلة الميل Interest stage .

2 ـ 2 ـ مرحلة القدرة Capacity stage .

2 ـ 3 ـ مرحلة القيم Vallue stage .

2 ـ 4 ـ مرحلة الإنتقال Transition stage .

3 ـ الفترة الواقعية Realistic choice .

3 ـ 1 ـ مرحلة الإستكشاف Exploration .

3 ـ 2 ـ مرحلة التبلور Crytal stage .

3 ـ 3 ـ مرحلة التخصص Specializeation .

جدول(02): المراحل الثلاثة لنظرية جينزبيرغ

مرحلة النمو	السنوات	المبادئ الأساسية للإختيار	المهام الأساسية والدور المهني
فترة الخيال	3 إلى 11 سنة .	يتصور الطفل أن بمقدوره أن يكون كما يريد، فإختياره لا يكون قائما على أساس المهارات، فمبدأ اللذة عن طريق ممارسة الألعاب وكأن الطفل يحصر لمهنة معينة .	لعب الأطفال دافع للنمو المهني، التمثيل والإقتداء بالآخرين أثناء اللعب (الداهري،2005: 130)
فترة التجريب	11 إلى 18 سنة .	تتميز بعدم التبعية وبالإستكشاف وبإزدياد إحساس الفرد بذاته ورغباته، لهذا لا يحدد صورة قاطعة على المهنة التي يختارها، بل يكون تعريف تدريجي على متطلبات العمل وميوله وقدراته وقيمه .	
	مرحلة الميل من 11- 12.	يكون الإختيار المهني قائما على أساس الميول، والهوايات ولا يكون جادا أو واقعيا.	البدء بتحديد وحصر إختياراتهم.
	مرحلة القدرة من 12 إلى 14 سنة .	يدرك أن الميول ليست كافية لإختيار المهنة، ويكون لدروس المدرسة دور في تحفيزه لإختيار نوع المهن ذات علاقة بهذه الدروس، بإضافة إلى التأثر بمهنة الوالدين .	يظهر تمثلا بآخرين .
	مرحلة القيم 15 إلى 16 سنة.	يبدأ الربط بين قدراته من جهة وبين ما سيحققه من إرضاء لنفسه، بإختيار المهنة المناسبة بمساعدة تبلور القيم التي إكتسبها.	يعرف المكان المناسب لإستغلال قدراته ومهاراته .
	مرحلة الإنتقال	يكون القرار هنا واقعيا الذي يحدد الهوية المهنية، حيث يصبح أكثر إستقلالية،	يبحث عن أماكن جديدة لممارسة مواهبه ومهاراته، يبحث

	17 إلى 18 سنة.	ويشكل بارزا في إختيار العمل الذي يريده ويضع أهداف واقعية.	عن المظاهر الخارجية للعمل كالراتب والحوافز التشجيعية (الداهري،2005 :131)
فترة واقعية	من 18 إلى 22	ينطلق الإختيار من التنسيق بين العوامل الواقعية والعوامل الشخصية.	
	مرحلة الإستكشاف من 18 ـ 19 سنة.	ينطلق في إختياره من لذة الحياة ومصلحة المجتمع والقيمة الشخصية، حيث يكتسب خبرة بالأعمال المختلفة ويتحدد مجاله .	إكتساب خبرات أكثر، يحتاج لإختيار نشاط واحد من بين عدة أنشطة التي يميل إليها .
	مرحلة التبلور من 20 إلى 21 سنة .	يصبح أقرب إلى تحديد التخصص الرئيسي، وتصبح قدراته ثابتة وراسخة .	يحتاج إلى تحديد إختياره بدقة .
	مرحلة التخصص 21 ـ 22	إلتزام الفرد بتحقيق عمل معين، وتظهر بنجاح الفرد وشعوره بالرضا والسعادة في العمل وقد لا يصل البعض لهذه المرحلة	إلتزام الفرد بنمط حياة المهنة التي سيعمل بها .

(الداهري، 2005: 132).

نقد النظرية:

- ❖ لم يذكر جينزبيرغ هل المراحل التي تحدث عنها عي مراحل محددة تماما في حدوثها .
- ❖ إن جميع الأفراد ليسوا سواء في مرورهم بهذه المراحل .
- ❖ إن عملية الخيار المهني في أيامنا هي عملية مغلقة ومفتوحة أي وقت ما يشاء .
- ❖ لو يبين جينزبيرغ دور العوامل العاطفية والثقافية في عملية الخيار المهني (الخطيب، 2009: 235)

تستنتج الطالبة من خلال التطرق إلى نظرية جينزبيرغ، أن إتخاذ القرار المهني ليس عملية سريعة الحدوث، وإنما تستغرق وقتا طويلا يمر به التلميذ خلاله بمراحل متميزة، بإضافة إلى أنه القرارات الأولى التي يتخذها تعمل على خفض درجة الحرية المتاحة للقرارات اللاحقة، لذلك يجب البحث عن حلول توفيقية بصورة حتمية في كل إختيار .

10 ـ 2 ـ نظرية سوبر:

تأخذ نظرية سوبر في إعتبارها تطور الإهتمامات المهنية، بالنسبة للفرد في المستويات الفردية المختلفة، وتشرح هذه النظرية العوامل التي من خلالها تتكون إمكانيات الفرد وإهتماماته وهي تقوم على الأسس التالية وهي:

- ❖ الأفراد يختلفون في قدراتهم وميولهم وشخصياتهم .
- ❖ يصلح كل فرد من الأفراد للعمل في عدد من المهن .
- ❖ تتطلب كل مجموعة من المهن نموذجا متميزا من القدرات والميول .
- ❖ تتغير التفضيلات المهنية وإمكانات والمواقف ومن ثم تتغير مفاهيم الذات مع مرور الزمن مما يجعل من إختيار عملية مستمرة .
- ❖ تجمع عملية النمو المهني في سلسلة من مراحل الحياة لها خصائص مماثلة لخصائص النمو (الداهري، 2005: 133) .
- ❖ يحدد طبيعة المهنة التي يلتحق بها الفرد المستوى الإجتماعي والإقتصادي للوالدين وكذلك بقدراته العقلية وسماته والخبرات التي يمر بها .
- ❖ إن نضج القدرات والميول يعد عاملا مكملا بمساعدة التلميذ لإختيار المهنة المناسبة له .
- ❖ عملية النمو المهني هي بأساس عملية دينامية تتضمن مفهوم الذات .

- ❖ يحتاج الفرد للمواءمة بين الصفات الفردية والعوامل الإجتماعية لتحقيق مفهوم الذات المهني في مراحل النمو المهني .
- ❖ الرضا الوظيفي ويكون برضا الفرد وسعادته في المهنة مدى الحياة (الخطيب، 2009: 236) .

10 ـ 2 ـ 1 ـ مراحل النمو في حياة الفرد عند سوبر:

- ✓ **مرحلة النمو:** تمتد من الولادة حتى سن 14، تنمو فيها بشكل سريع كل إمكانيات الطفل، كما يتعرف فيها على ذاته وعلاقاته بالعالم الخارجي، غير أنه يتعلم عن طريق التقليد وتسيطر عليه الحاجات والخيالات والميول (الفضل، 2004: 25) .
- ✓ **مرحلة الإستكشاف:** تمتد من 15 إلى 24 سنة تتميز هذه المرحلة بفترة البحث عن المعلومات الضرورية بالنسبة للفرد، كذلك بتنوع وواقعية الميول والتفضيلات المهنية، وبداية التفكير الفعلي في مهنة المستقبل (المرجع السابق، 25) .
- ✓ **مرحلة التأسيس:** تمتد من 25 إلى 45 سنة تتميز بالممارسة الفعلية، حيث يحصل الفرد على عمل مناسب، وإكتساب المهارات الأساسية وتحسين واقعه المهني (أبوعيطة، 2015 : 40)
- ✓ **مرحلة التنمية والإستقرار أو الصيانة:** تمتد من 45 إلى 60 سنة يحاول الفرد في هذه المرحلة المحافظة على ما حققه، أو ما إكتسبه من المهنة وعدم تغيير المهنة بإضافة إلى تحقيق الذات.
- ✓ **مرحلة الإنحدار أو الزوال:** وتكون في سن 60 و70 فما فوق، في هذه المرحلة تضعف القدرات العقلية والجسمية، بالنهاية يتوقف النشاط وتنتهي هذه المرحلة بالتقاعد (أبوعيطة، 2015: 40) .

10 ـ 2 ـ 2 ـ مراحل عملية النمو والإختيار المهني:

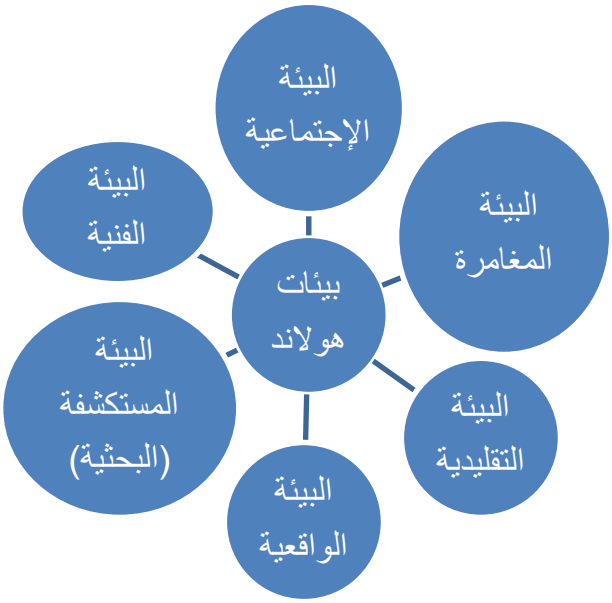
إن عملية النمو والإختيار المهني فتمر بخمسة مراحل سماها سوبر أيضا واجبات النمو المهني وهي :

- ✓ **مرحلة البلورة Crystallization stage** تمتد من 14 إلى 18 سنة حيث يبدأ الفرد بتكوين أفكار عن العمل المناسب، ويطور مفهوم الذات المهني من خلال الوعي بقدراته وميوله، ويخطط لهدف مهني مبدئي .
- ✓ **مرحلة التحديد والتخصص Specification stage** تمتد من 18 إلى 22 سنة، حيث يرسخ الهدف المهني الذي إختاره ويتحذ الخطوات الضرورية لتحقيق هذا القرار (الخالدي والعلمي والصيحان، 2011: 28) .
- ✓ **مرحلة التنفيذ Implementation stage** من عمر 22 إلى 42 سنة ينتهي الفرد من التعليم والتدريب وتنفيذ قراره المهني .
- ✓ **مرحلة الثبات والإستقرار Stabilization stage** من 25 إلى 35 سنة يثبت الفرد في العمل، ويستخدم مواهبه لإثبات صحة وملائمة القرار المهني .
- ✓ **مرحلة الإستمرار والتقدم والنمو Consolidation stage** من 35 فما فوق يتقن الفرد مهارات عمله ويثبت في مهنته، ويشعر بالأمن والراحة النفسية (الخطيب، 2009: 238).

تستنتج الطالبة من خلال المعلومات السابقة أن نظرية سوبر مترابطة ومتناسقة ومنظمة في التوجيه والإرشاد المهني، بحيث يكون لدى التلميذ مهارة إتخاذ قراره المهني ووعيه بذاته، وسماته الشخصية من حيث نوحي القوة والضعف لديه بالإضافة إلى الواقعية في إنتقاء البدائل المناسبة، كما أنها شملت جميع المراحل العمرية، لكن سوبر أهمل الجوانب الإجتماعية والثقافية والإقتصادية للفرد .

10 ـ 3 ـ نظرية هولاند أو"نظرية السمات المهنية ":

إن نظرية هولاند تفترض أن إختيار الأفراد لمهنة يكون نتاج الوراثة، ويمكن تصنيف الأفراد على مقدار تشابه سماتهم الشخصية إلى عدة أنماط، كما أنه يمكن تصنيف البيئات التي يعيشون فيها إلى عدة أصناف، أساس التشابه هذه البيئات مع بعضها، والمزاوجة بين سمات الشخصية وأنماط البيئية يؤدي إلى الإستقرار المهني .



الشكل (02) : الأنماط المهنية لجون هولاند

حيث أن هولاند إقترح ستة بيئات تقابلها ستة أنماط للشخصية وتتمثل في:

10 ـ 3 ـ 1 ـ البيئة المهنية الواقعية : تقابلها البيئة المهنية الميكانيكية أو الآلية ويتصف أفراد ضمن هذه البيئة بمايلي:

- ❖ العدوانية والميل إلى النشاطات التي تتطلب تناسقا حركيا وقوة، مهارة جسمية .
- ❖ يفضلون التصرف والفعل أكثر من التفكير.
- ❖ يتميزون في تعاملهم مع مشاكل الحياة .

- ❖ يتجنبون المواقف التي تتطلب مهارة لفظية (عبد العزيز وعيطوي، 2009: 154) .

10 ـ 3 ـ 2 ـ البيئة المهنية المستكشفة (البحثية): يقابلها أفراد التوجه العقلي ويتصفون ب:

- ❖ يفضلون التفكير في حلول المشاكل أكثر من التصرف، ويميلون إلى التنظيم والفهم .
- ❖ يمتلكون قيم وإتجاهات غير تقليدية .
- ❖ يتجنبون التفاعل الإجتماعي (المرجع السابق: 155) .

10 ـ 3 ـ 3 ـ البيئة المهنية الإجتماعية: يقابلها أفراد التوجه الإجتماعي لتحقيق أهدافهم المهنية ضمن هذه البيئة بمايلي:

- ❖ يمتلكون مهارة لفظية وعلاقات إجتماعية .
- ❖ قيمهم الأساسية إنسانية ودينية .
- ❖ يفضلون التعليم والخدمات الإجتماعية (الداهري، 2005 : 134) .

10 ـ 3 ـ 4 ـ البيئة المهنية التقليدية: يقابلها البيئة الملتزمة ويتصف أفرادها :

الإلتزام والتقيد بالقوانين والقواعد، الأنظمة، والرغبة في العمل مع أصحاب السلطة والنفوذ (الخطيب، 2009 : 240).

10 ـ 3 ـ 5 ـ البيئة المهنية المغامرة: يتصف أفرادها ضمن هذه البيئة :

- ❖ إتقان المهارات اللفظية التي تحتاج إلى جهود عقلية .
- ❖ يميلون إلى الأعمال الخطرة وغير عادية .
- ❖ يدركون أنفسهم كأفراد أقوياء لديهم سلطة وسيادة (عبد العزيز وعيطوي، 2009: 156) .

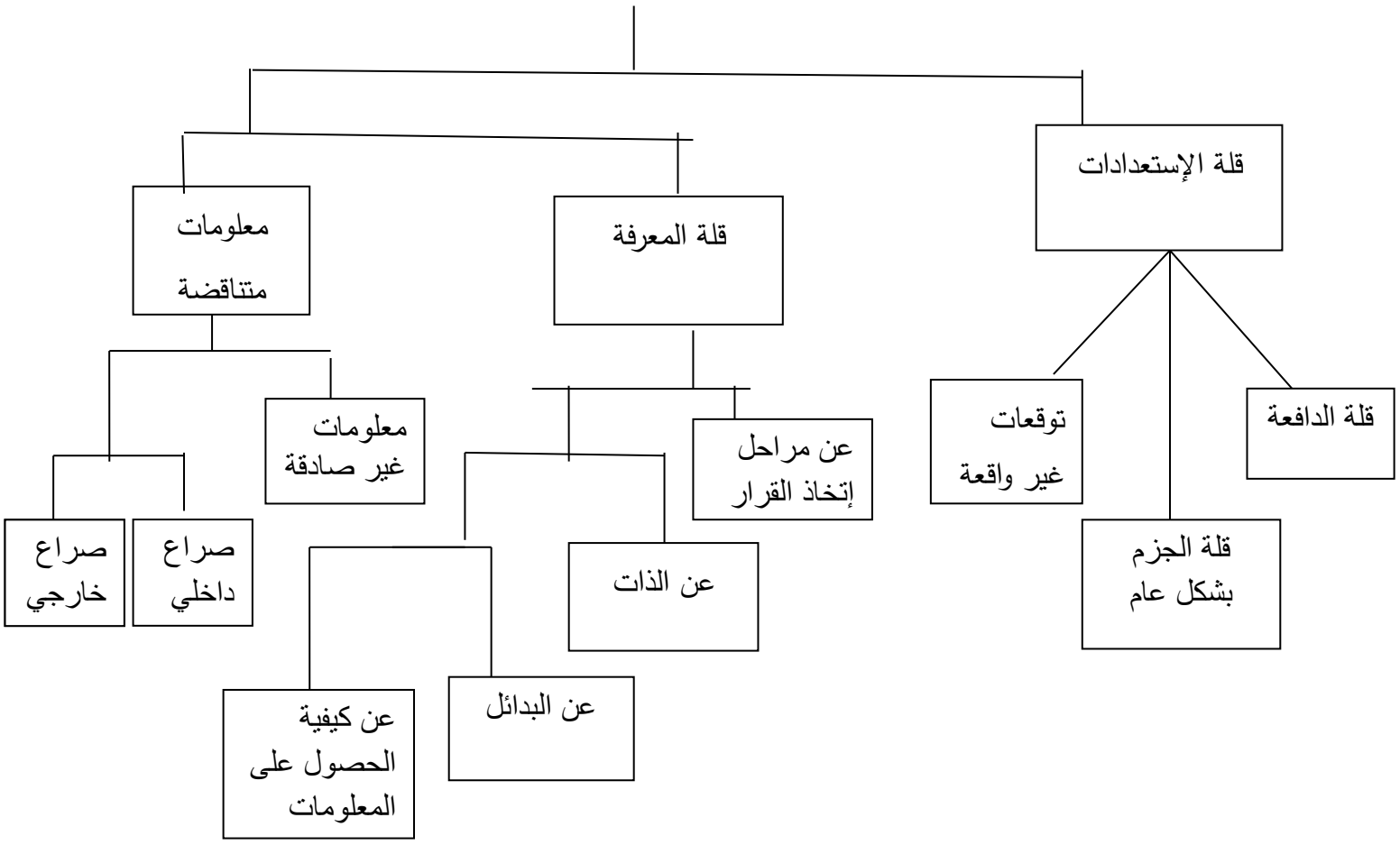
10 ـ 3 ـ 6 ـ البيئة المهنية الفنية: يقابلها أفراد التوجه الفني ويتصفون :

- ❖ أكثر قدرة من الآخرين على التعبير العاطفي .
- ❖ درجتهم على مقياس الأنوثة عالية .

- ❖ قيمهم تعبر عن شعور عظيم بالنفس .
- ❖ يظهرون قليلا من ضبط النفس (الرجع السابق: 157) .

ترى الطالبة من خلال ما سبق أن نظرية هولاند تسهل على المرشد التنبؤ بإختيار التلميذ للمهنة، وربطها بصفات الشخصية غير أن الإختيار المهني يعكس شخصية التلميذ، فإختياره المناسب لقراره المهني يشبع حاجاته النفسية، لكن من جهة أخرى أهمل هولاند التنشئة الإجتماعية للفرد، وجانب الثقافي والبيئة التلميذ.

11 ـ صعوبات إتخاذ القرار المهني:



الشكل رقم (03):المبنى النظري لصعوبات إتخاذ القرار المهني (جاني، كراوس، أسيبو، 1996)

يبين الشكل رقم (03) أن قلة الإستعدادات تنتج عنها قلة الدافعة وتوقعات غير الواقعية وقلة الجزم بشكل عام، كما أنه لا يمكن الإستهانة بدور قلة المعرفة بمراحل إتخاذ القرار المهني، وقلة المعرفة عن الذات والبدائل المقترحة وهكذا يجد التلميذ صعوبة في كيفية الحصول على معلومات كافية عن قراره المهني، بإضافة إلى أنه إذا كانت المعلومات التي حصل عليها التلميذ متناقضة، بالضرورة سوف تكون تلك المعلومات غير صادقة، مما ينتج عنها صراعات داخلية وخارجية، فكل هذه الصعوبات تواجه التلميذ في إتخاذ قراره المهني، وبذلك تستنتج الطالبة أن صعوبات إتخاذ القرار المهني التي تواجه التلاميذ، تشكل له عائق كبير مما يلزم الجهاز التربوي وخصوصا المرشد، للإستعداد للتعامل معها من خلال الإرشاد الفردي والجمعي، لكي يستطيع التلاميذ تجاوز هذه الصعوبات وتحقيق رغباتهم وطموحاتهم المستقبلية .

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نجد أن إتخاذ القرار المهني، يلعب دورا فعالا في حياة الأفراد، لأن إختيار الفرد لمهنة المستقبل تتناسب مع قدراته، وميوله، سماته الشخصية، والظروف الإجتماعية والثقافية، يسهم في تغيير مجرى حياته وإشباع حاجاته النفسية، فإتخاذ القرار المهني من

أهم ما يميز الأفراد فيما بينهم ذلك أن كل فرد عليه أن يتخذ قراره المناسب له دون الإعتماد على أشخاص آخرين أو تأثر من ضغوط خارجية .

تمهيد:

بعد عرض الجانب النظري والتعرف على أهم ما تعلق بمتغيرات الدراسة، سنتطرق في هذا الفصل من الجانب الميداني للبحث إلى الإجراءات المنهجية المتبعة فيه، بحيث سيتم البدء بإجراءات الدراسة الإستطلاعية وكل ما يتعلق بها من الإطلاع على عينة الدراسة ومميزاتها وعرض أدواتها والتأكد من صلاحيتها، لإستخدامها بكل راحة في الجزء الثاني من هذا الفصل والمتعلق بالدراسة الأساسية التي سيتم وفق نتائجها مناقشة فرضيات الدراسة .

أولا: الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة أساسية، نظرا لأهميتها في البحوث التربوية والأكاديمية، فهي أساس جوهري لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الإستطلاعية في البحث ينقص أحد العناصر الأساسية فيه، وبما أنها ضرورية بالنسبة لأي بحث فإنه ومن خلال الدراسة الحالية تم تحديد الأهداف التي سعت الطالبة إلى تحقيقها من خلالها إذ أن رسم تلك الأهداف من شأنها تيسير سير الدراسة .

1 ـ أهداف الدراسة الإستطلاعية:

- ❖ التعرف على ميدان البحث وعلى الصعوبات والنقائص التي تعيق الدراسة الأساسية .
- ❖ جمع المعلومات و الإحاطة بالظروف والإمكانيات المتوفرة في الميدان .
- ❖ تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من مكان وعينة ومدة الدراسة والأدوات التي تم الاعتماد عليها لتطبيق الدراسة .
- ❖ تقييم مدى صلاحية أدوات الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية .
- ❖ تحديد ميدان الدراسة والتعرف على مجتمع وعينة الدراسة ومدى التجاوب مع الأداة المستخدمة في الدراسة.

2 ـ مكان وزمان إجراء الدراسة الإستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية بثانوية (مهداوي أحمد في مقاطعة سيدي لخضر) بولاية مستغانم، في الفترة الممتدة ما بين 12/ 02 / 2019 إلى غاية 03/ 03/ 2019 .

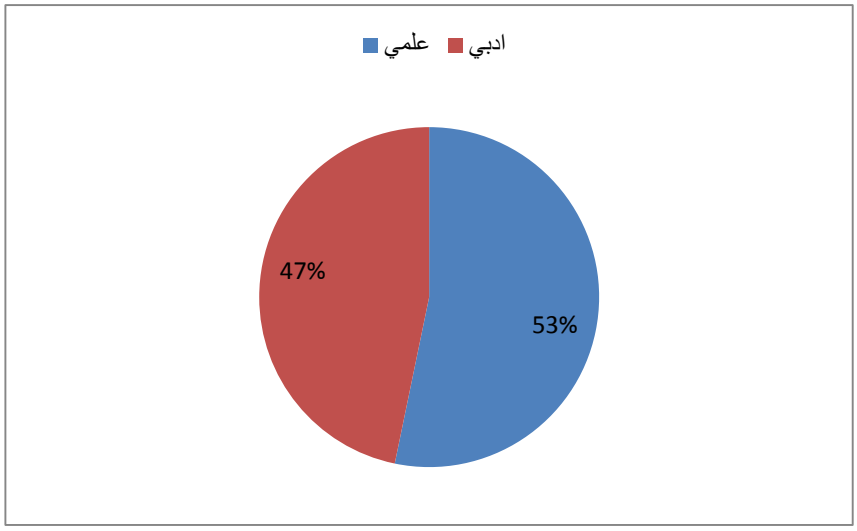
3 ـ عينة الدراسة الإستطلاعية وموصفاتها:

أجريت الدراسة على عينة مكونة من (47) تلميذا وتلميذة بالسنة أولى ثانوي، تم إختيارهم بطريقة عشوائية، تتراوح أعمارهم بين (15 ـ 18) سنة، والجداول التالية توضح توزيع أفراد العينة حسب مايلي:

الجدول (03): يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعب الدراسية

الرقم	الشعبة الدراسية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
1	علمي	25	%53,30
2	أدبي	22	%46,80
المجموع		47	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(03) أن نسبة شعبة العلمي تمثل أكبر نسبة والمقدرة ب53,30 % بينما تقدر نسبة التلاميذ الملتحقون بالشعبة الأدبية 46,80%، أي بفارق 6,50%، كما هو موضح في الرسم البياني الأتي

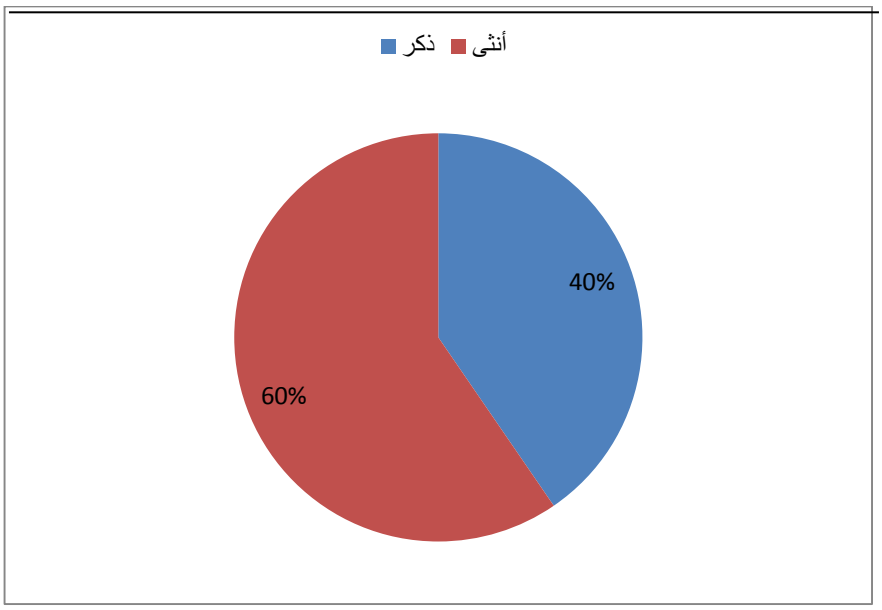


الشكل (04): الرسم البياني لتوزيع العينة حسب الشعبة الدراسية

الجدول رقم(04) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	19	%40,43
إناث	28	%59,57
المجموع	47	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن أكبر نسبة حسب الجنس كانت للإناث والمقدرة ب59,57% ، مقارنة بنسبة الذكور التي تمثل 40,43%، بفارق مقدر ب 19,14%، كما هو موضح في الرسم البياني التالي .

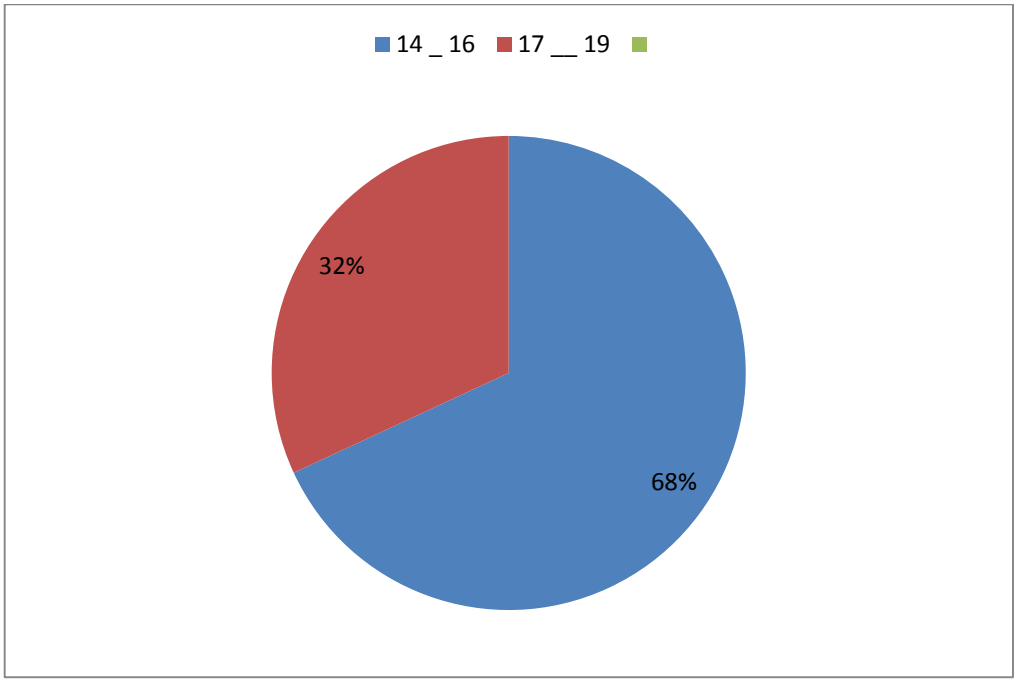


الشكل(05): الرسم البياني لتوزيع العينة حسب الجنس

الجدول رقم(05) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن.

السن	التكرارات	النسبة المئوية
14 ـ 16	32	%68.08
17 ـ 19	15	%31.92
المجموع	47	%100

يتضح من خلال الجدول رقم(05) أن أكبر نسبة تقع بين(14 ـ 16) سنة بـ 68.08%، تليها فئة(17_19) بنسبة31,92 % ، كما هو موضح في الرسم البياني التالي.



الشكل (06): الرسم البياني لتوزيع العينة حسب السن

4 ـ أدوات الدراسة الإستطلاعية:

قصد تحقيق خطوات البحث وإتباع منهجها والإجابة عن تساؤلاتها إعتمدت الطالبة في هذه الدراسة على مقياسين هما: **مقياس خدمات التوجيه والإرشاد** الذي قامت الطالبة ببناءه، **و مقياس إتخاذ القرار المهني** لكرايتس (ب1) (1969) .

4 ـ 1 ـ مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

إعتمدت الطالبة لتصميم هذا المقياس على الدراسات التالية:

ـ الغولة ،(2010): **تقييم وتطوير خدمات التوجيه والإشاد المقدمة للطلبة الموهوبين في ضوء المعايير العالمية لبرنامج الموهوبين.**

ـ بن إبراهيم،(ب س)، **دليل المرشد الطلابي** .

ـ فنطازي (2010)، **العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس** .

ـ وزارة التربية الوطنية المنشور الوزاري، رقم 91/827 المؤرخ في 13/ 11/ 1991، المتضمن **مهام مستشاري التوجيه والمستشارين الرئيسيين للتوجيه المدرسي والمهني** .

وإعتمادا على ما سبق من دراسات سابقة، وكذا المكتسبات القبلية بإعتبار الطالبة تدرس التوجيه والإرشاد ومعطيات الواقع والتراث النظري المتصل بالدراسة الحالية التي أمكن للطالبة الإطلاع عليه في سياق إعداد هذه الدراسة منذ أن كانت فكرة أولية، قامت الطالبة بتصميم هذا المقياس والذي من خلاله يهدف لمعرفة خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من وجهة نظر تلاميذ السنة أولى ثانوي، حيث كانت عباراته متمثلة في مهام المرشد وما يجب أن يقوم به في جانب الإعداد الدراسي والمهني لتلاميذ التعليم الثانوي.

4 ـ 1 ـ 1ـ وصف مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

تكون المقياس من (35) فقرة قبل التعديل، وقد تم عرضه على محكمين وبعد التعديل أصبح

مكونا من (33) فقرة، حيث قسمت إلى أربعة أبعاد وهي البعد المدرسي والمكون من (09) فقرات قبل التعديل، وأصبح البعد الدراسي مكون من (07) فقرات بعد التعديل، أما البعد الإجتماعي مكون من (06) فقرات لكن تم تعديل البعد فأصبح البعد النفس إجتماعي مكون من (06) فقرات، وبالنسبة لبعد الإعلام والإتصال يتكون من (09) فقرات قبل وبعد التعديل، أما البعد الأخير هو بعد التوجيه المهني حيث تكون من (11) فقرة قبل التعديل وبقيت كما هي بعد التعديل .

بإضافة إلى أنه تم تعديل في مضمون بعض الفقرات منها (02، 08، 09، 12، 13 ،14، 16، 17، 29، 32) وهذه قبل تعديل المقياس وكل الفقرات ذات صياغة ايجابية.

وإعتمدت الطالبة في طريقة التصحيح على سلم التصحيح والمتمثل في (5) بدائل وهي: (أوافق تماما، أوافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماما) و تم توزيع الفقرات في الأبعاد كما يلي:

البعد الدراسي: يضم (07) فقرات هي (01، 05، 09، 13، 17، 21، 25) يقيس خدمات تتعلق بإطلاع التلاميذ على البرامج الدراسي بصفة عامة والأنشطة التي تتضمن الإختيارات المدرسية لما يتناسب مع قدرات وحاجات التلاميذ وتوجههم المهني .

البعد النفس إجتماعي: يضم (06) هي (02، 06، 10، 14، 18، 22) يقيس خدمات إرشادية نفسية لمساعدة التلاميذ وتبصيرهم، وخدمات إجتماعية ويكون بتوجيههم بالمهن حسب طبيعة المجتمع السائد .

بعد الإعلام والإتصال: يضم (09) فقرات هي (03، 07، 11، 15، 19، 23، 26، 28، 30) يقيس جمع المعلومات حول الفرص المتاحة للتلاميذ في عالم الشغل وبمختلف المنافذ المهنية وكذلك شروط وطبيعة كل مهنة .

بعد التوجيه المهني: يضم (11) فقرة هي (04، 08، 12، 16، 20، 24، 27، 29، 31، 32، 33) يقيس الخدمات المقدمة في مجال التوجيه المهني التي تمكن التلميذ على تحليل المهن ومعرفة متطلباتها والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في الإختيار وإكتساب مهارات إتخاذ القرار المهني .

(ويمكن الإطلاع على المقياس قبل وبعد التعديل من خلال الجداول الممثلة له في الملاحق).

4 ـ 1 ـ 2 ـ طريقة التطبيق: قامت الطالبة بتطبيق المقياس على العينة بطريقة جماعية، حيث وضعت المقياس بين يدي التلاميذ، وطلب منهم قراءة التعليمة والعبارة بعناية، والإجابة عنها بصدق وصراحة كما يدركونها ويشعرون

بها، ويكون ذلك بوضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة، وأعلمتهم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وهذه البيانات ستحاط بالسرية التامة وتستخدم لغرض البحث العلمي فقط .

4 ـ 1 ـ 3 ـ طريقة التصحيح: وتتم الإجابة على فقراته من تعدد متدرج من خمسة بدائل مقدمة للتلاميذ ويصحح كما يلي: أوافق تماما(5)، أوافق(4)، لا أدري(3)، غير موافق(2)، غير موافق تماما(1).

4 ـ 1 ـ4 ـ صدق وثبات مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

إعتمدت الطالبة في حساب الصدق وثبات على الخصائص السيكوميترية التالية:

أولا: الصدق: وقد تم حساب الصدق بثلاث طرق وهي كالآتي:

ـ طريقة إستطلاع أراء المحكمين: حيث تعتمد هذه الطريقة على قدرة المتحكم المتخصص في إبراز مدى علاقة كل بند من المقياس بالسمة المراد قياسها وتصحيحها لغويا وكذا توافقها مع خصائص أفراد العينة .

وقد تم إرجاع (6) من أصل (6) من المقياس، وقد تم حساب صدق المحكمين من خلال إسخدام المعادلة التالية:

س م = س1 / س 2 × 100

س م: صدق المحتوى أو صدق محكمين .

س1: عدد الفقرات التي إتفق المحكمون على أنها مناسبة.

س2: عدد المحكمين.

الكل في 100

حيث تم تعديل بعدين وهما البعد المدرسي وأصبح البعد الدراسي، والبعد الإجتماعي وأصبح البعد النفس إجتماعي وبعض الفقرات وحذف (02) فقرات ليصبح العدد (33) فقرة حيث كان معامل الصدق .

(94،28 %)، وهذا يدل على أن صدق المحكمين بدرجة عالية بالنسبة لأداة القياس التي تم بنائها .

4 ـ 2 ـ مقياس إتخاذ القرار المهني "مقياس كرايتس (Crites) الصورة (ب1):

4 ـ 2 ـ 1 ـ بناء المقياس: صمم هذا الإختبار من طرف الباحث الأمريكي "جون كرايتس"

(John Orr Crites, 1969) لقياس إتخاذ القرار المهني، وهو مقياس يتضمن صورتين: الصورة (أ1) والصورة (ب1)، وقد استخدم المقياس الصورة (ب1) في العديد من الدراسات العالمية أهمها دراسة أجنر وجاكسون (Jakson, Egner & 1978) والدراسات العربية كدراسة كل من جروان (1986)، مطر(1986)، الصمادي (1988)، جرادات (1991)، السفاسفة (1993)، الرواد (1996).

في الدراسة الحالية تم إستخدام الصورة (ب1) وهي الصورة التي إستخدمها حمدان السواط 2008 في دراسته: فاعلية برنامج معرفي سلوكي يستند إلى نظرية سوبر وجيلات في تحسين مستوى إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بجامعة أم القرى.

4 ـ 2 ـ 2 ـ المقياس وأبعاده:

يتكون المقياس من (58) فقرة الهدف منها هو قياس مستوى إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية تتراوح أعمارهم بين (11 –16سنة) قبل الإلتحاق بعالم المهن، من خلال إجابة التلاميذ على الفقرات بوضع إشارة على (موافق بشدة، أو موافق، أو غير متأكد، أو غير موافق، أو غير موافق بشدة) حيث تتوزع فقرات المقياس على الأبعاد الخمسة بالشكل التالي:

الجدول رقم (06): يوضح توزيع فقرات مقياس إتخاذ القرار المهني على الأبعاد الخمسة .

الأبعاد	الفقرات
معرفة الذات (16 فقرة)	1ـ 4 ـ 9 ـ 14 ـ 19 ـ 22 ـ 27 ـ 32 ـ 35 ـ 40 ـ 42 ـ 44 ـ 47 ـ 52 ـ 54 ـ 58 .
معرفة عالم العمل (13 فقرة)	2 ـ 5 ـ 10 ـ 15 ـ 20 ـ 23 ـ 28 ـ 33 ـ 36 ـ 41 ـ 45 ـ 48 ـ 53.
الإستقلالية في عملية إختيار المهنة (13 فقرة)	3 ـ 6 ـ 11 ـ 16 ـ 21 ـ 24 ـ 29 ـ 34 ـ 37 ـ 43 ـ 46 ـ 49 ـ 55 .
الواقعية والمرونة في عملية إختيار المهنة (8 فقرات)	7 ـ 12 ـ 17 ـ 25 ـ 30 ـ 38 ـ 50 ـ 56 .
الإتجاه نحو العمل بشكل عام (8 فقرات)	8 ـ 13 ـ 18 ـ 26 ـ 31 ـ 39 ـ 51 ـ 57 .

4 ـ 2 ـ 3 ـ تطبيق وتصحيح الإختبار:

يتم تطبيق الإختبار كرايتس Crites على الأفراد الذين يزاولون دراستهم في مختلف المؤسسات التربوية قبل الإلتحاق بعالم المهن وهم تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية.

أما التصحيح فيتم بإعطاء درجة واحدة لكل إشارة يتم تسجيلها ضمن إطار معين من خلال ورقة التفريغ الإضافية، لنتحصل في الأخير على خمسة مجاميع خاصة لكل من بعد معرفة الذات، بعد معرفة عالم العمل، بعد الإستقلالية في عملية إختيار المهنة، بعد الواقعية والمرونة في عملية إختيار المهنة، بعد الإتجاه نحو العالم بشكل عام، ويتم الحصول على الدرجة الكلية للأختبار بجمع مجموع الأبعاد الخمسة، بحيث تكون الدرجة القصوى في بعد معرفة الذات 80 درجة، والدرجة القصوى في بعد معرفة عالم المهن وبعد الإستقلالية عي عملية إختيار المهنة 65 _65 درجة على التوالي، في حين تكون الدرجة القصوي في بعد الواقعية والمرونة في عملية إختيار المهنة

وبعد الإتجاه نحو العالم بشكل عام 40_ 40 درجة على التوالي، وبهذا تكون الدرجة القصوى للإختبار الكلي 290 درجة.

4 ـ 2 ـ 4 ـ مستويات الإختبار:

أقل من 100 مستوى إتخاذ قرار مهني منخفض .

101 _ 180 مستوى إتخاذ قرار مهني متوسط .

181 _ 280 مستوى إتخاذ قرار مهني مرتفع (بن عبد الله،1014: 183 ـ 187) .

5 ـ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية:

أ ـ مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

قامت الطالبة بحساب الصدق الاتساق الداخلي لمقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بحساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وبين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

فكانت النتائج كالتالي:

جدول(07): بيانات إرتباطات درجات أبعاد مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والدرجة الكلية للمقياس لتقدير الصدق

	الدرجة الكلية
الأبعاد	معامل الإرتباط
الدراسي	0.853**
النفس إجتماعي	0.827**
الإعلام والإتصال	0.787**
التوجيه المهني	0.870**

** دال إحصائيا عند 0.01 *دال إحصائيا عند 0.05

يظهر الجدول رقم(07) أن أبعاد مقياس خدمات التوجيه والإرشاد تتمتع بمعاملات إرتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، فقد تراوحت معاملات إرتباط بيرسون بين (0.787 ،0.827)، وهذا دليل على أن الأبعاد تتمتع بمعامل صدق عالي، لم تكتفي الطالبة بالتوقف عند هذا الحد بل قامت بحساب مصفوفات الإرتباطات بين الفقرات ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها فكانت النتائج كما في الجداول التالية:

جدول(08): بيانات إرتباطات درجات أبعاد مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ودرجات الفقرات التي تنتمي إليها لتقدير الصدق

البعد	الفقرة	معامل الإرتباط
الدراسي	01	0.314*
	05	0.546**
	09	0.415**
	13	0.580**
	17	0.726**
	21	0.726**
	24	0.302*
	25	0.383**
النفس إجتماعي	02	0.218
	06	0.305*
	10	0.723**
	14	0.558**
	18	0.523**
	22	0.435**
الإعلام والإتصال	03	0.031
	07	0.442**

	11	0.585**
	15	0.392**
	19	0.456**
	23	0.508**
	26	0.349*
	28	0.471**
	30	0.317*
التوجيه المهني	04	0.615**
	08	0.432**
	12	0.598**
	16	0.432**
	20	0.636**
	24	0.302*
	27	0.448**
	29	0.479**
	31	0.337*
	32	0.197
	33	0.515**

**دال إحصائيا عند 0.01 *دال إحصائيا عند 0.05

يظهر من الجدول رقم (08) أن معاملات إرتباط "بيرسون" بين درجات الفقرات السبعة والدرجة الكلية لبعد الدراسي الذي تنتمي إليه قد تراوحت ما بين (0.302، 0.726) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، أما بعد النفس إجتماعي فتتمتع فقراته بمعاملات إرتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ماعدا الفقرة رقم 02 حيث يقدر معامل إرتباطها ب(0.218) وهو غير دال مما يستدعي حذفها لتصبح عدد فقراته 5 فقرات، وأن فقرات

بعد الإعلام والإتصال فتتمتع بمعاملات إرتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ماعدا الفقرة 03 حيث يقدر معامل إرتباطها ب(0.031) وهو غير دال ممايستدعي حذفها لتصبح عدد فقراته 8 فقرات، كما أن بعد التوجيه المهني والفقرات التي تنتمي إليه تتمتع بمعاملات إرتباط قوية تراوحت معاملات إرتباط "بيرسون" بين الفقرات الإحدى عشر والبعد الذي تنتمي إليه ما بين (0.302، 0.636) ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ماعدا الفقرة رقم 32 قدر معامل إرتباطها ب(0.197) وهوغير دال مما يستدعي حذفها لتصبح عدد فقرات 10، وأصبح بذلك المقياس يتكون من 30 فقرة والفقرات المحذوفة هي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(09): الفقرات المحذوفة في مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

الرقم	نص الفقرة	البعد
02	يقوم المرشد بمساعدتي في إختيار مهنة تحقق المكانة الإجتماعية.	نفس إجتماعي
03	أطلعني المرشد على الشعب الثانوية التي تتفرع عن الجذور المشتركة.	الإعلام والإتصال
32	قدم لي المرشد خدمات إرشادية لأتمكن من إختيار مهنة المستقبل.	التوجيه المهني

كما تم حساب صدق التمييزي لمقياس خدمات التوجيه ولإرشاد المدرسي والمهني بتحديد نسبة 27% بين الطرف الأعلى والطرف الأدنى للدرجات (13 فرد من كل طبقة)، تم تطبيق إختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئتين الطرفيتين (العليا والدنيا)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(10): بيانات صدق التمييزي لمقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

الاساليب / السمة	القيمة الإحصائية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	Sig	مستوى الدلالة
خدمات التوجيه والإرشاد	العليا13	139.85	5.30	17.73	24	0.000	0.05
	الدنيا13	95.08	7.39				

نلاحظ من خلال الجدول رقم(10) أن قيمة المتوسط الحسابي لأفراد عينة الفئة العليا قدر بـ(139.85) بإنحراف معياري قدر بـ (5.30) وقيمة المتوسط الحسابي لأفراد عينة الفئة الدنيا بنسبة قدر بـ (95.08) بإنحراف معياري قدر بـ (7.39)، وبعد تطبيق إختبار (ت) لدلالة الفروق وجد أن قيمة (ت) المحسوبة (17.73)، حيث قدرت قيمة sig بـ (0.000) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (24) ، ومنه نقول أنه توجد فروق بين درجات الفئة العليا ودرجات الفئة الدنيا أي أن المقياس له القدرة على التمييز .

ولتقدير معامل ثبات مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لقد تم حساب ثبات المقياس بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول(11): تقدير ثبات مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرومباخ

عدد العينة	معامل الإرتباط	معاما الثبات بعد التصحيح بمعامل سبيرمان	مستوى الدلالة	معامل ألفا كرومباخ
47	0.81**	0.89	دال عند 0.01	0.82

يتضح من الجدول رقم (11) أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات بالتجزئة النصفية حيث قدر بـ (0.89). وتقدر قيمة معامل ألفا لكرومباخ بـ (0.82) وهي درجة عالية من الثبات مما يؤكد أن هناك ثبات وإتساق بين فقرات المقياس .

ب ـ مقياس إتخاذ القرار المهني:

قامت الطالبة بحساب صدق التمييزي للمقياس وذلك بتطبيق إختبار "ت" لدلالة الفروق بين الفئتين (العليا نسبة 27% من الطرف الأعلى والدنيا من الطرف الأدنى للدرجات) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(12): بيانات صدق المقارنة الطرفية لمقياس إتخاذ القرار المهني

الأساليب / السمة	القيمة الإحصائية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة " ت" المحسوبة	درجة الحرية	Sig	مستوى الدلالة
إتخاذ القرار المهني	العليا13	230.538	14.431	13.548	24	0.000	0.05
	الدنيا 13	140.769	21.970				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة المتوسط الحسابي لأفراد عينة الفئة العليا قدر بـ (230.538) وإنحراف معياري قدر بـ (14.431) وقيمة المتوسط الحسابي لأفراد عينة الفئة الدنيا قدر بـ (140.769) بإنحراف معياري قدر بـ (21.970) وبعد تطبيق إختبار "ت" لدلالة الفروق وجد أن قيمة (ت) المحسوبة المقدرة بـ (13.548) وهي أكبر من قيمة SIG والمقدرة بـ (0.000) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (24)، ومنه نقول أنه توجد فروق بين درجات الفئة العليا ودرجات الفئة الدنيا أي أن المقياس له القدرة على التمييز، ولتقدير معامل الثبات مقياس إتخاذ القرار المهني تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث قامت الطالبة بتجزئة المقياس الكلي إلى فقرات النصف الأول وفقرات النصف الثاني وبطريقة ألفا لكرومباخ فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول(13): تقدير ثبات مقياس إتخاذ القرار المهني بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرومباخ

عدد الفقرات	معامل الإرتباط بين نصفي المقياس	معامل ثبات المقياس بعد تصحيح بمعادلة سبيرمان	معامل ألفا كرومباخ
58	0.854**	0.921	0.80

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات بمعادلة سبيرمان براون حيث قدر بـ (0.921)، وبمعامل ثبات ألفا لكرومباخ قدر بـ (0.80) وهي درجة عالية من الثبات مما يؤكد أن هناك ثبات وإتساق بين فقرات المقياس.

مما سبق نتوصل إلى أن المقياسين السابقين ذات درجة عالية من الصدق والثبات مما يسمح لنا بتطبيقهما على عينة الدراسة الأساسية بكل إطمئنان .

ثانيا: الدراسة الأساسية:

بعد معالجتنا في الدراسة الاستطلاعية لتأسيس الإطار النظري والتطبيقي للبحث والتحقق من أهداف الدراسة الاستطلاعية في ضبط أدوات القياس والتحكم في الإجراءات، حيث زودتنا بمقاييس تتمتع بخصائص سيكومترية عالية ويمكن الوثوق بها والاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

1 ــ منهج الدراسة الأساسية: إن اختيار نوع المنهج المستخدم يعتمد على طبيعة المشكل محل الدراسة وقد تم الإعتماد في دراستنا على المنهج الوصفي، لمناسبته لهدف الدراسة وهو البحث عن العلاقة الموجودة بين خدمات التوجيه والإرشاد ومهارات إتخاذ القرار المهني عند التلاميذ السنة أولى ثانوي.

انطلاقا من تساؤلات و فرضيات البحث فقد عمدت الطالبة إلى إستعمال المنهج الوصفي ، الذي يقوم على دراسة الواقع و الظاهرة كما هي موجودة، ووصفها وصفا دقيقا.

2 ـ مكان وزمان الدراسة الأساسية: تم إجراء الدراسة الأساسية بثانوية مهداوي أحمد في مقاطعة سيدي لخضر بولاية مستغانم، في الفترة الممتدة من يوم 06/ 03/ 2019 إلى غاية 14/ 04/ 2019 .

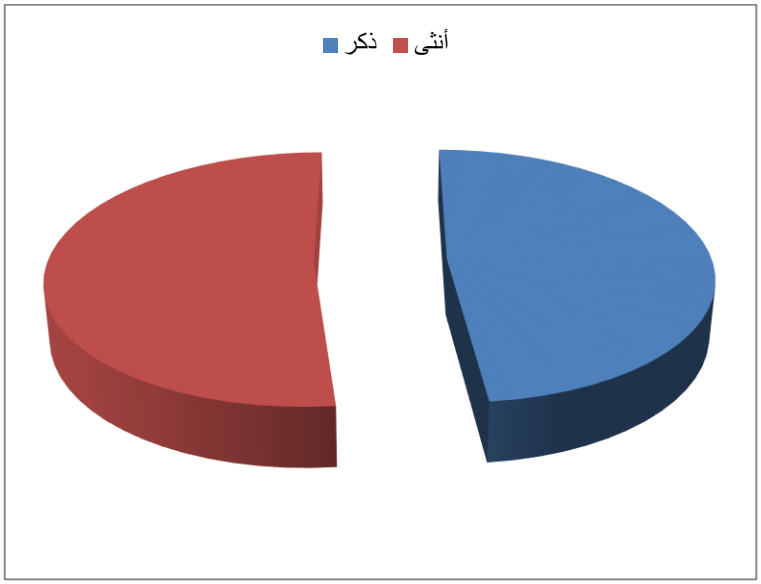
3 ـ مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها:

إشتمل مجتمع الدراسة على تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانوية مهداوي أحمد بمقاطعة سيدي لخضر ولاية مستغانم، حيث قدر عددهم ب (149) تلميذ وتلميذة، تتراوح أعمارهم بين 14 سنة و19 سنة، يتوزعون حسب الجنس والسن والتخصص الدراسي كما هو موضح كالتالي:

الجدول (14): يبين توزيع العينة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	72	%48,33
أنثى	77	%51,67
المجموع	149	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(14) أن نسبة الإناث والتي تمثل نسبة 51,67 % أكثر من نسبة الذكور، والتي تمثل نسبة 48,33 أي بفارق 3,34%، والرسم البياني يوضح الآتي.

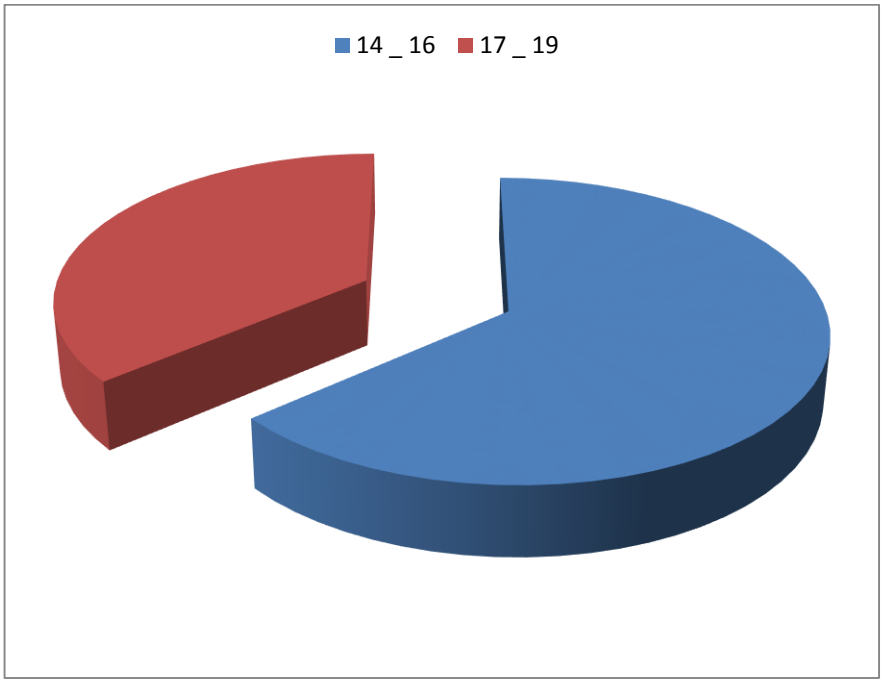


الشكل رقم(07): الرسم البياني لتوزيع العينة حسب الجنس.

الجدول(15):يبين توزيع العينة الأساسية حسب السن.

الفئات العمر	التكرارات	النسبة المئوية
14 _ 16	95	%63.75
17 _ 19	54	%36.24
المجموع	149	%100

من خلال الجدول رقم (15) يتبين لنا أن عينة الدراسة تتركز عند فئات العمر ما بين 14 ـ 16 بنسبة 63.75%، أما فئة التي تتراوح ما بين 17 ـ 19 سنة بنسبة أقل تكرارات قدرها 36.24%، و هذا راجع إلى التركيبة البشرية للمؤسسة الدراسية و الرسم البياني يوضح ماسبق .

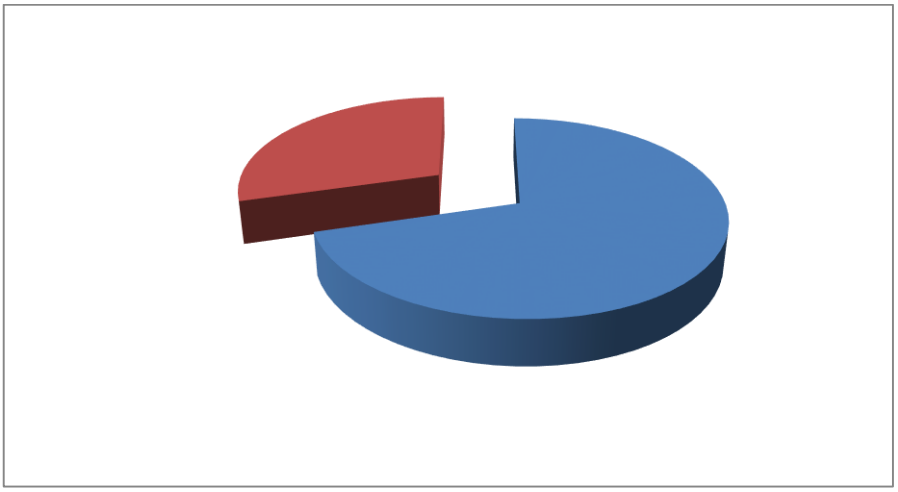


الشكل رقم(08): الرسم البياني لتوزيع العينة حسب السن.

الجدول(16):يبين توزيع العينة الأساسية حسب الشعب الدراسية.

الشعب	التكرار	النسبة المئوية
علمي	105	%70,47
أدبي	44	%29,53
المجموع	149	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(16) أن شعبة العلمي كانت له النسبة الأكبر والمقدرة 70,47%، ثم تليها نسبة الأدبي والتي قدرت ب 29,53%، بفارق قدر 40,94، والرسم البياني يوضح الأتي .



الشكل رقم(09): الرسم البياني لتوزيع العينة حسب الشعب الدراسية.

4 ـ أدوات الدراسة الأساسية:

أ ـ مقياس خدمات التوجيه والإرشاد: يحتوي على (30) فقرة موزعة توزيعا عشوائيا على (4) أبعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(17): توزيع فقرات مقياس خدمات التوجيه والإرشاد على أبعاده الفرعية

الرقم	البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
01	الدراسي	07	01، 05، 09، 13، 17، 21، 25
02	نفس إجتماعي	05	06، 10، 14، 18، 22
03	الإعلام والإتصال	08	07، 11، 15، 19، 23، 26، 28، 30
04	التوجيه المهني	10	04، 08، 12، 16، 20، 24، 27، 29، 31، 33
المجموع		30	

وتتم الإجابة على فقراته من تعدد متدرج من خمسة بدائل مقدمة للتلاميذ ويصحح كما يلي: أوافق تماما(5)، أوافق(4)، لا أدري(3)، غير موافق(2)، غير موافق تماما(1).

ب ـ مقياس إتخاذ القرار المهني: يحتوي المقياس على (58) فقرة موزعة توزيعا عشوائيا على (5) أبعاد بتدرج الإجابات من 1 ـ 5 وعليه فإن أعلى درجة يتحصل عليها التلميذ 290، أما أدنى درجة 58 .

وتتم الإجابة على فقراته من متعدد متدرج من خمسة إختيارات ويصحح كما يلي: موافق تماما(05)، موافق(04)، غير متأكد(03)، غير موافق(02)، غير موافق تماما(01).

5 ــ خطوات إجراء الدراسة الأساسية:

كبداية للدراسة الأساسية تم الحصول على رخصة الدخول للمؤسسات التربوية من رئيس شعبة علم النفس والإتصال بمدير المؤسسة الذي قام بدوره بتوفير للطالبة كل الإمكانيات للقيام بدراستها، كما أنه تم الإتصال بمستشارة التوجيه المدرسي والمهني للمؤسسة للإستطلاع وجمع كافة المعلومات على عينة الدراسة، ثم تواصل مع عينة الدراسة لتعريف بشخصية الطالبة وطبيعة المهمة التي تقوم بها وكذلك لشرح التعليمات المتعلقة بتطبيق المقياسين وتوضيح إجراءات التطبيق، وبذلك تم نسخ 149 إستمارة لكل مقياس وتوزيعها على التلاميذ من طرف الطالبة، ثم جمعها وشكر التلاميذ على إهتمامهم وتعاونهم، بإضافة إلى شكر مدير المؤسسة ومستشارة التوجيه على التعاون والتسهيلات المقدمة للإتمام الدراسة في ظروف جيدة.

6 ــ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

إستعانت الطالبة بالبرنامج الإحصائي في العلوم الإجتماعية (spss20) في المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها بإستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- ❖ المتوسط الحسابي

- ❖ الإنحراف المعياري
- ❖ إختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين بين مهارات إتخاذ القرار المهني والجنس من جهة، ومتغير الشعب الدراسية من جهة أخرى.
- ❖ معامل إرتباط بيرسون لإيجاد القيمة الإرتباطية بين خدمات التوجيه والإرشاد ومهارات إتخاذ القرار المهني من جهة، وبين خدمات التوجيه الإرشادية ذات الأولوية في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني .

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشة فرضياتها كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها من خلال تفريغ إستجابات أفراد العينة على كل من مقياس خدمات التوجيه والإرشاد ومقياس إتخاذ القرار المهني .

أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية

أ ـ عرض نتائج الفرضية العامة:

تذكير بنص الفرضية: توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين خدمات التوجيه والإرشاد وتنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

وللتأكد هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب المتوسط الحسابي ومعامل إرتباط بيرسون بين متغير خدمات التوجيه والإرشاد ومهارات إتخاذ القرار المهني .

جدول(18): بيانات الارتباطات بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني و تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني

	خدمات التوجيه والإرشاد	
	معامل الإرتباط	SIG
مهارات إتخاذ القرار المهني	0.165*	0.045

*دال إحصائيا عند 0.05

من خلال الجدول رقم (18) وبناء على نتائج التحليل الإحصائي نلاحظ أن قيمة SIG، والتي تكون (0.045) أصغر من مستوى الدلالة(0.05) وبالتالي نقبل فرض الدراسة الذي ينص على أنه توجد علاقة إرتباطية

دالة إحصائيا بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ونرفض الفرض الصفري .

1 ــ عرض نتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

للتذكير بنص الفرضية: خدمات التوجيه المهني ذات الأولوية في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

وللتأكد من تحقيق الفرضية إستخدمت الطالبة المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمعرفة لمن الأولوية في خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

الجدول رقم (19) يوضح ترتيب أبعاد مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية

خدمات التوجيه	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
بعد الدراسي	149	26.38	5.19	3
بعد النفس الاجتماعي	149	19.78	4.25	4
بعد الاعلام والاتصال	149	29.55	5.07	2
بعد التوجيه المهني	149	38.72	7.20	1

من خلال الجدول رقم (19) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني جاءت مرتبة حسب الترتيب التنازلي، حيث جاء في المرتبة الأولى خدمات التوجيه المهني بمتوسط حسابي قدره 38.72 وإنحراف معياري بلغ 7.20، أما المرتبة الثانية فكانت لخدمة الاعلام والاتصال بمتوسط حسابي بلغ 29.55 وانحراف معياري قدر بـ 5.07، في حين حلت خدمات البعد الدراسي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 26.38 وانحراف معياري 5.19، وفي المرتبة الأخيرة حل بعد النفس الاجتماعي بمتوسط قدر بـ 19.78 وانحراف معياري بلغ 4.25، وبناءا على هذه النتيجة نستطيع قبول فرض الدراسة الذي يقول بأن بعد التوجيه المهني لديه الأولوية في تنمية مهارات خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ولصالح الذكور ونرفض الفرض الصفري.

2 ــ عرض نتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الثانية:

تذكير بنص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في إتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

وللتأكد من تحقق هذه الفرضية إستخدمت الطالبة إختبار (ت) لمعرفة الفروق في إتخاذ القرار المهني حسب متغير الجنس .

جدول (20): بيانات لدلالة الفروق في مقياس إتخاذ القرار المهني لمتغير الجنس

الأساليب / السمة	القيمة الإحصائية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة sig	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر 73	102.94	19.50	4.250	147	0.000	0.05
	أنثى 76	90.53	16.02				

من خلال الجدول رقم (20) وبناء على نتائج التحليل الإحصائي نلاحظ أنه توجد فروق دالة إحصائيا في إتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لأفراد عينة فئة الذكور (102.94) بإنحراف معياري قدر بـ (19.50) وقيمة المتوسط الحسابي لأفراد عينة فئة إناث قدر بـ (90.53) وإنحراف معياري قدر بـ (16.02)، كما وجد أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ(4.250) وهي أكبر من قيمة sig المقدرة بـ (0.000) عند مستوى الدلالة (0.05)، ودرجة حرية (147) ، والتالي نقبل فرض الدراسة الذي يقول بأنه توجد فروق دالة إحصائيا في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ونرفض الفرض الصفري.

3 ــ عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

تذكير بنص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير الشعب الدراسية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية إستخدمت الطالبة إختبار (ت) لحساب الفروق في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني حسب لمتغير الشعب الدراسية .

جدول (21) بيانات لدلالة الفروق في مقياس إتخاذ القرار المهني لمتغير الشعب الدراسية

الأساليب / السمة	القيمة الإحصائية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة sig	مستوى الدلالة
الشعب	أدبي47	96.553	17.133	0.028 ـ	147	0.978	0.05
	علمي102	96.647	19.618				

من خلال الجدول رقم (21) وبناء على نتائج التحليل الإحصائي نلاحظ أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات إتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير الشعب الدراسية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لأفراد عينة فئة شعبة الأدبي قدر بـ (96.553) وإنحراف معياري قدر بـ(17.133) وقيمة المتوسط الحسابي لأفراد عينة فئة شعبة العلمي قدر بـ(96.647) وإنحراف معياري قدر بـ (19.618)، وبعد تطبيق إختبار (ت) لدلالة الفروق وجد أن قيمة (ت) المحسوبة (ـ 0.028) أصغر من قيمة sig والمقدرة بـ (0.978) عند مسوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (147) ، وبالتالي نرفض فرض الدراسة ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير الشعب الدراسية .

ثانيا: مناقشة فرضيات الدراسة الميدانية:

بعد عرض النتائج المتوصل إليها بالأساليب الإحصائية والتعليق عليها، سيتم فيما يلي تفسير ومناقشة نتائج الدراسة من خلال المعطيات النظرية، والدراسات المعتمدة التي أمكن الإطلاع عليها وفي حدود علم الطالبة .

ب ـ مناقشة الفرضية العامة:

تذكير من الفرضية: توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

بناءا على النتائج الواردة في الجدول رقم (18) فقد تبين أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتنمية مهارات إتخاذ القرار المهني، والتي يمكن قراءتها ضمنيا كما يلي: كلما زادت خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني كلما زاد مستوى تنمية مهارات إتخاد القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، أي أن الفرضية تحققت.

وأرجعت الطالبة هذه النتائج إلى أن العملية التوجيهية الإرشادية تتمحور وتتمركز حول التلميذ بإعتباره الهدف الأسمى لها بتقديم له المساعدة، فحسب رأي " كارل روجز" أن هذه الخدمات المقدمة تؤدي إلى فهم التلميذ نفسه وتقويم ذاته وتعلم مهارات ضبط الذات، وكذلك تحقيق التوازن بين صورته الذاتية كما هي من خلال تفاعله الإجتماعي وبين طموحاته التي يرغب بالوصول إليها أي يتقبل نفسه كما هي واقعيا ويحقيق ذاته.

إن فهم واضح لجميع قدراته بما فيها المعرفية والنفسية والتربوية والتغلب على المشكلات النفسية وتحسين عاداته وطرقه الدراسية، وتعلم مهارات الإتصال وتكوين علاقات لكي يستطيع التلميذ التكيف مع المواقف الدراسية ومواجهتها بإضافة إلى تحقيق توازن بينه وبين بيئه الداخلية والخارجية وهذا ما أكدته التحليلية.

ولا يختلف السلوكيون في التأكيد على أن خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المقدمة للتلميذ تكسبه أسلوب حل المشكلات بنفسه إذ يعتبر لب وعصب هذه العلمية، ومعرفة ميوله وإمكاناته ومواطن الضعف والقوة لديه، وكذلك الإلمام بكل جوانب حياة التلميذ في شخصيته لكي يستطيع تغيير سلوكه وتوجيهه بشكل صحيح . فكل هذه الحقائق العلمية تتمحور حول أن العملية التوجيهية الإرشادية تسعى إلى فهم التلميذ ومساعدته حتى يتمكن من الوصول إلى تحقيق أهدافه المستقبلية وإتخاذ قراراته، وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه شاندر (2002) في دراسته حول مستشار التوجيه القيام بستة وظائف مهمة جدا في الثانوية: إرشاد التلميذ ومهام إدارية وكتابية وإصدار أحكام، إرشاد التلاميذ نحو مستقبلهم المهني والتخطيط التربوي وتوجيه أقسام الإرشاد.

حيث يرى كل من اليود ولمونيكا (2002) في دراسة لهما أنه بتحديد أدوار المرشد الطلابي هي حل مشاكل التربوية للتلاميذ وتحديد رغباتهم، إكتساب مهارات الإستذكار الفعالة، جمع المعلومات الكافية لمساعدة التلاميذ في

معرفة الفرص المتاحة أمامهم وتوفير المعلومات عن فرص العمل المستقبلية ومساعدتهم في تحديد رغباتهم في المستقبل (هاجر عبد الله، 2010: 54)

وهذا كذلك ما أكدته دراسة النافع (1992) أن الخدمات الإرشادية تتميز بعدة خصائص الفعالة منها: مراعاة الفروق الفردية وتغيير إتجاهات التلاميذ نحو التعليم الفني والمهني (فنتازي، 2010: 115).

إن تأييد هذه العلاقة بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لا تخفي وجود صعوبات تعاني منها عملية التوجيه والإرشاد التي تؤدي إلى عرقلة عمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني مما يؤدي إلى عدم إمداد التلميذ بالمعلومات الكافية التي تساعده على وضع خطط مستقبلية وإتخاذ القرارات الملائمة والمناسبة لحياته الدراسية والمستقبلية فمن أهم الصعوبات التي يعاني منها مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الميدان:

- ✓ قلة العدد الكافي لمتشاري التوجيه المدرسي والمهني بحيث نجد مستشار واحد يشرف على مقاطعة بأكملها.
- ✓ إتباع سياسة الكم في التوجيه أي يغلب في التوجيه الطابع الكمي على حساب النوعية مما يجعل هذه الخدمات عبارة عن عملية توزيع وحشو التلاميذ في الشعب دون مراعاة الأسس النفسية والتربوية ز
- ✓ الخريطة المدرسية وتكون بتوجيه التلاميذ حسب الأماكن البيداغوجية المقترحة في الجذوع المشتركة والمحددة من قبل مديرية التربية .
- ✓ قلة الوسائل والتقنيات المستعملة في مجال التوجيه .
- ✓ عدم منح الفرصة لمستشاري بالقيام بحملات إعلامية واسعة وفصلية .
- ✓ ضعف الإتصال بأولياء الأمور .
- ✓ يغلب على العملية التوجيهية الإرشادية العمل الإداري أكثر من الميداني .
- ✓ عدم وعي التلاميذ بأهمية العمل الإرشادي .
- ✓ عدم توفر ساعات شاغرة لدى التلاميذ ما يحد من فعالية أدائه لمهامه.

- ✓ تدخل الطاقم الإداري في مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ما يؤثر سلبا على تأديته لمهامه.
- ✓ قرارات الوزارة الوصية، والضغوطات الخارجية التي تضعف دوره كمستشار فاعل ومؤثر في العملية التوجيهية.
- ✓ ضبابية بعض القوانين، وكثرة المراسيم المتعلقة بأداء مهامه ما يجعله غير مدرك لها بشكل واضح

إذ لابد الإقرار بهذه الصعوبات التي تعيق سير العملية الإرشادية وقلة حظوظ التلميذ من الإستفادة لمختلف خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والحرص على تنفيذ أهم الوظائف.

وهذا ما توصلت إليه أيضا دراسة النافع (1992) إلى وجود عدد من الصعوبات في تقديم الخدمات الإرشادية كإفتقار العملية إلى تحديد المعلومات اللازمة من مجال العمل والقصور في إعداد وتاهيل وتدريب المستشارين بإضافة إلى تكليف المستشارين بمهام إدارية مما يعيق تنفيذ العملية الإرشادية بالشكل الملائم (فنتازي، 2010: 115).

أشارت دراسة سيتيا وان (2006) Cetiawan على أنه هناك عوامل تعيق عملية الخدمات الإرشادية وذلك بسبب ضعف التوعية والتعريف بالخدمات وعدم الثقة في سرية المعلومات إضافة إلى عدم تفهم المستشارين لعالم حياة التلاميذ المتجددة والمتغيرة علاوة على العوامل الثقافية (cetian jeuny.2006) . حيث ترى شخاب مايا أن إتساع المقاطعة والعديد من الأعمال الإدارية بإضافة إلى كثرة عدد التلاميذ وتهربهم من العملية التوجيهية وضعف الإتصال بين المدرسة وأولياء الأمور (توهامي، 1999: 104) .

إذ يرى ساري بدر الدين (2015) في دراسة له ان ممارسة خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لازالت بعيدة نوعا ما عن المستوى المرغوب فيه حيث أن هناك فرق بين ماهو مرغوب فيه وبين ما هو موجود في النصوص التشريعية وبين واقع الممارسة في بعض المحاور، حيث أن هذه الخدمات غير كافية لتلبية حاجيات التلاميذ ذلك لأنها إهتمت ببعض المحاور دون الأخرى (ساري، 2015: 139) .

1 ـ مناقشة الفرضية الفرعية الأولى:

للتذكير بنص الفرضية: خدمات التوجيه المهني ذات الأولوية في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

بناء على النتائج الواردة في الجدول (19) فقد تبين أن أكثر الأولويات في خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي هي خدمات التوجيه المهني ثم في المرتبة الثانية اعلام والإتصال، أما ثالثا البعد الدراسي، رابعا البعد النفس إجتماعي، أي أن الفرضية تحققت .

ومن هنا يمكن القول أن أهمية الخدمات التي تخص بعد التوجيه المهني تعتبر من الأولويات التي يجب أن يستفيد منها التلميذ خاصة في مرحلة التعليم الثانوي، بإعتبار أن هذه المرحلة هي أكثر حاجة لوجود خدمات التوجيه والإرشاد المهني يمكن إذا وجدت بشكل خاص ضمن قالب التنظيم المدرسي من شأنها أن تعمل على مساعدة التلميذ على إختيار مهنة المستقبل، إذ يصف القرعان (2005) هذه المرحلة بمرحلة الإختيار الواقعي حيث يولي الفرد إهتماما للعوامل الواقعية في محيطه، كفرص الدراسة ومتطلبات العمل، ويربطها مع خصائصه الذاتية وإعتباراته الشخصية محاولا تحقيق ذاته (العزيزي، 2011: 22) .

فمن خلال نتائج الدراسة و أبعاد الأداة المطبقة في الدراسة الحالية فسرت الطالبة، أن النتائج المتوصل إليها ترجمت لنا دور التوجيه المهني في تحقيق مراحل إتخاذ القرار المهني، حسب" نظرية جينزبيرغ" فأبعاد المقياس أكدت لنا على أن خدمات التوجيه المهني يجب أن تركز على معرفة الذات، وهو ما سمته نظرية جينزبيرغ بفترة التجريب خاصة في مرحلة القدرة حيث يترتب عليه معرفة قدراته، وإستعداداته وإدراك أن ميوله ليست كافية لإختيار المهنة كذلك فخدمات التوجيه المهني تبقى ناقصة إذ تركز أيضا على معرفة عالم العمل حيث يكون في مرحلة القيم حسب النظرية السابقة، إذ يكتسب التلميذ مهارة الإستكشاف والتحليل في جمع المعلومات، والربط بين قدراته وبين إرضاء ذاته مما يمكنه من معرفة المكان المناسب لإستغلال مهاراته، كما يجب على خدمات التوجيه المهني تركيز على الإستقلالية في عملية الإختيار المهني، وهي مرحلة إنتقال يكون قراره أكثر واقعية مما يساعده على

تحديد الهوية المهنية، فيصبح أكثر إستقلالية في إختياراته، كما يمكن تفسير النتائج أن تحقيق التوجيه المهني الجيد لا يكون إلا بالواقعية والمرونة في عملية إختيار المهنة والإتجاه نحو العمل بشكل عام، التي يتقابلا مع فترة واقعية إذ يتوجب عليه في هذه المرحلة تحقيق التوازن بين العوامل الواقعية والشخصية، من خلال إشراكه في الإختيار والتوجه نحو المهن وإستقلاليته في صنع قراراه بنفسه، وجمع المعلومات حول نشاط واحد من بين عدة أنشطة يميل إليها، وإلتزامه بتحقيق مهنة معينة حتى يظهر نجاحه ويتحقق ذلك من خلال المواءمة بين التلميذ وعالم المهن، من خلال ما سبق و من خلال حدود المقياس المطبق وأبعاده نستنتج أن خدمات التوجيه المهني لا تكون فعالة أكثر في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني إلا إذا تبنت المراحل الثلاث عند جينزبيرغ .

كما أنه في مرحلة الثانوية يكون التلميذ يفكر كثيرا بشأن إختيار مهنة حيث يحاول الإختيار بين ماهو موجود في الواقع وما يتناسب مع قدراته وطموحاته المستقبلية وبين متطلبات كل مهنة، ففي هذه المرحلة يمكن أن يتم الإختيار بصفة عشوائية أو عن طريق الصدفة وهذا راجع إلى عدم دراية التلميذ لما يمتلكه من قدرات وإمكانيات هذا من جهة ومن جهة أخرى تدخل الأولياء ومسايرة الأصدقاء في الإختيار، وكذلك قد يكون ناتج عن معلومات غير كافية وخاطئة بما يخص المهن .

فإن من الضروري وجود خدمات التوجيه المهني لما توفره من خدمات تكون من خلال مساعدة التلميذ على إختيار المناسب لمهنة المستقبل، وتوجيهه تبعا لإمكانياته وقدراته، ومعرفة مقتضيات ومتطلبات كل مهنة إذ يعتبر بعد التوجيه المهني له دور فعال وأساسي ومهم عن باقي الأبعاد الأخرى ولكن ليكون ذو فعالية أكثر لابد من وجود باقي الخدمات والمتمثلة في خدمات الإعلام والإتصال والدراسي وحتى النفس إجتماعي وهذا ما أشارت إليه الدراسات

حيث يرى إسماعيل الأعور (2005) في دراسته بأن الإعلام التربوي قادر على إكتشاف إمكانيات وقدرات التلاميذ التي ستؤهلهم للالتحاق بالتخصصات الدراسية، كما أنه لا تختلف فعالية الإعلام التربوي في التعليم الثانوي

بإختلاف الجنس وطريقة التوجيه ، التطبيق الصحيح للإعلام التربوي مازال بعيدا عن المستوى المرغوب فيه(الأعور،2005: 115).

كما أشار كومينغ (1997) في دراسة له أن دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني أصبح ضرورة في عصرنا الحالي، ولا يقل عمله عن عمل أي شخص آخر فهو مسؤول عن تحديد الأبعاد الإجتماعية، والإنفعالية في شخصية التلاميذ، وهي وظائف وقائية، علاجية تصب في حماية التلاميذ من المشكلات (علوي، 2011: 108).

إذ يشير علاقي(1997:64) أن Lipset قد أكد على أن نظرة المجتمع للمهنة لا تؤثر على المهنة التي يختارها الفرد فحسب، وإنما يتسع نطاق تأثيره ليشمل أيضا طموح الفرد في حياته وفي سلوكه.

2 ـ مناقشة الفرضية الفرعية الثانية:

تذكير بنص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

بناء على النتائج الواردة في الجدول (20) فقد تبين وجود فروق دالة إحصائيا في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ولصالح الذكور، أي يوجد إختلاف في إتخاذ القرار المهني بين الذكور والإناث، وأرجعت الطالبة هذا الإختلاف إلى ثقافة المجتمع المتعارف التي تحد من فرص العمل ولا يسمح بممارستها من طرف الإناث وكذلك البيئة والمجتمع المحلي التي ترعرعون فيه.

إن الفروق الثابتة والمتمايزة بين الجنسين فيما يخص توجهاتهم المهنية لها أثر كبير في تحديد البيئة المهنية وهذا يعود إلى كمية المعلومات التي يمتلكها الفرد حول المهن المختلفة وذواتهم . كما يرى أيضا أن الأفراد ينجذبون للمهن التي تلبي حاجاتهم الشخصية وتزودهم بالرضا والشعور وتسمح لهم بممارسة المهارات والتعبير عن الإتجاهات، كما يشير إلى ضرورة إنسجام لقدرات الفرد مع متطلبات البيئة المهنية عند إختيار المهن وهذا

ما توصلت إليه دراسة البلوشي (2007) التي هدفت دلالة أثر برنامج تدريبي في تعيين مستوى إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ الصف العاشر في سلطنة عمان حيث أظهرت النتائج وجود فروق في مقياس إتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

إن التأثر بالخلفية الدينية والعرقية، تدخل الأسرة وطموحاتها وكذلك حسب الأدوار الإجتماعية للإناث التي تجعلها تفكر في إختيار مهن تتماشى مع حياتها الإجتماعية كأم وعاملة. كما تؤثر المكانة الإجتماعية والمستوى الإقتصاد على قرار التلميذ التعليمي والمهني وتلقى بظلالها عليه حتى وإن كان يظهر عدم تأثره بها.

إن لكل طبقة إجتماعية تفكيرها الخاص ونظرتها الخاصة، ولكل منها سلم من القيم تختلف أولوياته وتتباين بإختلاف هذا الإنتماء والطبقات ويضيف أنه بقدر ما تكون العائلات متواضعة بقدر ما يتمنون تقصير مدة الدراسة لأولادهم وبقدر ما ترتفع الأسرة في سلم الطبقات الإجتماعية بقدر ما تكون فترة الدراسة المرغوبة أطول(عبد الباقي، 1992: 87) .

تؤكد العديد من الدراسات على أن للمستوى الإجتماعي والإقتصادي دور في عملية الإختيار المهني وعلى قرار التلميذ في تحديد مستقبله الدراسي ومن هذه الدراسات دراسة العصيمي (1994) التي أكدت على دور المستوى الإقتصادي ومستوى دخل الأسرة في قرار التلميذ التعليمي والمهني، فكلما قل دخل الأسرة فضلت الأسرة العمل الحكومي عن القطاع الخاص، أما إذا كان الدخل مرتفعا فإن الأسرة تفضل الأعمال الخاصة أو إدارة مشاريعهم(السواط، 2008: 108).

حيث يرى (جينزبيرع) أنه تمثلات للآخرين والتأثر بمهنة الوالدين، معرفة المكان المناسب لإستغلال قدراته ومهاراته وكذلك تبلور القيم التي إكتسبها بإضافة إلى التنسيق بين العوامل الواقعية والعوامل الشخصية .

كما يرى أيضا أن الإختيار المهني عملية نمائية والتالي فإن القرارات الأولى للفرد ستؤثر حتما على قراراته اللاحقة فلابد على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مد التلاميذ بالمعلومات الكافية حول المهن

والتخصصات الدراسية المفتوحة، لتكون لديهم معلومات صحيحة وكافية حتى يتمكن من الإختيار السليم وإتخاذ القرارات المناسبة حول بناء مشروعه المهني المستقبلي الذي يصبوا إليه .

3 ــ مناقشة الفرضية الفرعية الثالثة:

تذكير بنص الفرضية: لا توجد فروق دالة إحصائيا في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني تعزى لمتغير الشعب الدراسية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

بناء على نتائج الواردة في الجدول (21) فقد تبين لا توجد فروق دالة إحصائيا في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني حسب متغير الشعب الدراسية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، أي لا يوجد فرق بين تلاميذ الشعبة أدبي وشعبة علمي في إختيار المسار الدراسي والمهني وإدراك قدراتهم وإستعداداتهم المهنية، وبالتالي فإن تلاميذ السنة أولى ثانوي تكون إختياراتهم الدراسية قد تمت بطريقة عشوائية آنية وتحت ضغط وتأثير الوالدين، مما أدى بهم الأمر إلى عدم رؤية واضحة ومحددة نحو إتخاذ قرارهم المهني الذي يطمحون إلى تحقيقه مستقبلا، كما أن الشعب الأدبية يستطيع الجميع الإلتحاق بها لأنها شعبة لا تتطلب معدلات عالية فكل من تحصل على معدل عشرة يستطيع الإلتحاق بهذه الشعبة بغض النظر على ما لديه من قدرات أي ما يرغب هو به أو ما يريد دراسته، لأنه لا توجد هناك بدائل إختيار مناسبة تشبع حاجات هؤلاء التلاميذ وتتوافق مع ميولاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (جورج ثيودوري) الذي ركز من خلال دراسته على مدى علاقة التوافق بين إدراك التلاميذ لقدراتهم وإختيارهم المهني من جهة وقدراتهم التحصيلية من جهة أخرى، فأظهرت النتائج أن أفراد العينة غير ناضجين مهنيا وأن درجة الإرتباط بين قدراتهم المدركة والحقيقية سالبة وغير دالة إحصائيا(قليدة وداودي، 2015: 144).

وفي هذا الإطار يؤكد (سعد جلال) على أن من بين أهم المشكلات التي يواجهها التلاميذ في تعاملهم مع النظام التعليمي هي مشكلة إختيار التوجه المناسب، والتي تتزامن مع فترات حرجة من حياة الفرد من الإنتهاء من مرحلة الإبتدائية والمتوسطة ودخول في فترة حساسة وهي التعليم الثانوي، وبالتالي تخلق هذه الوضعية حالة من

التوتر والصراع في مجال إختيار الدراسة والمهنة، وتزداد هذه الفكرة عند غياب المشروع الدراسي والمهني لدى التلميذ أثناء فترة المراهقة.

وفي المقابل يشير (Forner ،1986) أن إختيار التلميذ لأحد فروع الدراسية أو التكوينية وفق مشاريعه الدراسية أو المهنية من العوامل الأساسية التي تؤدي إلى تحقيق مسار دراسي ومهني ناجح، بحيث تصبح في هذه الحالة إختياراته لأحد التخصصات ليس حدثا آنيا فرضته عوامل خارجية، بل على أساس مشروع دراسي ومهني مستقبلي يعبر عن هدف الطالب وحاجته إلى تحقيق طموحاته المستقبلية، وهذا ما يفتقد إليه معظم التلاميذ الآن(أورد في: قليدة وداودي، 2015: 145)

ونتائج الدراسة لاتتفق مع ما جاءت به دراسة (زقاوة، 2012) التي أسفرت نتائجها على وجود فروق دالة إحصائيا في تصور التلاميذ لمشروع الحياة تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح تخصص العلوم والتكنولوجيا.

وخلصت دراسة (بن صافية ،2009) التي هدفت إلى إستكشاف التصور الذهني للمشروع المهني في ذهن المتفوق دراسيا، وأسفرت نتائجها على وجود علاقة بين التصور الذهني للمشروع المهني والتحصيل العلمي والدراسي لدى متفوق دراسيا .

الخاتمة:

يعد دور خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني التي يتلقاها التلاميذ من المواضيع التي شغلت الباحثين في مجال علوم التربية وذلك لما لها أثر كبير وأهمية بالغة في مساعدتهم على التكيف وحل مشكلاتهم الدراسية ومرافقتهم وتحقيق لهم التوازن النفسي والمعرفي والتربوي ومعرفة ميولهم وقدراتهم وطموحاتهم المستقبلية لتمكن من توجيههم بشكل صحيح، بإضافة إلى مساعدتهم على التخطيط لمشروع حياتهم المهني حسب ما يتلائم مع إستعداداتهم والعمل على تنمية مهارات إتخاذ قرارهم المهني المستقبلي.

وهذا ما دفع الطالبة للبحث في موضوع دور خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، والكشف عن خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ذات الأولوية في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني، وكذلك الكشف عن الفروق في تنمية إتخاذ القرار المهني وفقا لمتغير الجنس ووفقا لمتغير الشعب الدراسية (علمي، أدبي)، ومن خلاله توصلت الطالبة إلى النتائج التالية:

قد بينت النتائج التساؤل العام إلى أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتنمية مهارات إتخاذ القرار، أما نتائج التساؤلات الفرعية توصلت الطالبة إلى أن خدمات التوجيه والإرشاد ذات الأولوية حسب أبعاد المقياس المستخدم في الدراسة المتمثلة حسب الترتيب في الأبعاد التالية: بعد التوجيه المهني بنسبة قدرت بـ(38.72)، بعد الإعلام والإتصال قدر بـ(29.55)، أماالبعد الدراسي قدر بـ (26.38)، والبعد نفس إجتماعي قدر بـ (19.78) .

كما بينت النتائج وجود فروق في إتخاذ القرار المهني بالنسبة لمتغير الجنس، أما بالنسبة لمتغير الشعب الدراسية(علمي، أدبي) لا توجد فروق في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

وهذا يفسر من خلال النتائج المتوصل إليها إلى أهمية وضرورة وجود هذه الخدمات المدرسية والمهنية والإهتمام بجانب التوجيه المهني لما له من أهمية لتلاميذ في المرحلة الثانوية والذي يظهر فيها التلميذ رغبة في إختيار مهنة المستقبل، وكذا الإعتماد على باقي الخدمات كمكملة لتحقيق التكامل وزيادة الفاعلية.

وفي الأخير نرجوا أن تساهم هذه الدراسة، ولو بقليل في إثراء معلومات الطالبة في شعبة علم النفس، وما يتعلق بموضوع دور خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تنمية مهارات إتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، وأن تكون هناك دراسات أخرى تتطرق لهذا الموضوع من جوانب أخرى .

اقتراحات:

1- تنظيم مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حملات إعلامية مكثفة لتوعية الأباء التلاميذ بمدى أهمية إتخاذ القرار المهني .

2 _ ضرورة تطبيق المعايير العالمية في التوجيه والإرشاد المهني خاصة في الإعداد لإختيار مهنة المستقبل ويكون ذلك بإعداد الفرد منذ الصغر للحياة المهنية .

3 _ قيام مستشاري التوجيه بعقد حصص وندوات تحسيسية لتلاميذ إتجاه مشروع حياتهم .

4 _ تدريب التلاميذ على إكتساب وتنمية مهارات إتخاذ القرار المهني ويكون ذلك بإدماجهم في برامج إرشادية .

5 _ إلزامية وجود مستشار التوجيه منذ المرحلة الابتدائية لمرافقة التلميذ منذ الصغر لأن مشروعه المهني ينطلق من تلك المرحلة .

6 _ إعداد التلميذ للحياة الإنتاجية في حالة عدم تمكنه من مواصلة الدراسة العليا وذلك بإدخال البرامج العملية في مختلف المناهج .

7 _ فسح المجال بشكل واسع أمام التلاميذ بإختلاف إمكاناتهم وقدراتهم ورغباتهم وميولهم إلى إختيار التخصص الذي يتوافق مع استعداداتهم واتجاهاتهم حسب ما يرغبون وما يطمحون إليه مستقبلا .

8 _ توعية مستشاري التوجيه للآباء والمعلمين بضرورة مراعاة رغبات وطموحات التلاميذ وتشجيعهم على تحقيق مشروع حياتهم .

9 ـ تكثيف الدراسات على واقع ممارسة مستشار التوجيه المدرسي والمهني لأدواره الإرشادية وذلك لفت نظر الجهات المعنية أهمية دوره في المؤسسة كمرافق للتلميذ لمساره الدراسي ولمشروع حياته المهني .

ـ المراجع العربية

1- آمنة، حاج قويدر،(2018): **الخدمات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى المراهقين المتمدرسين المصابين بداء السكري**، مذكرة ماستر، جامعة الجيلالي بونعامة، خميس مليانة .

2- إبراهيم، توهامي، (1999): **الدراسات السابقة في البحث العلمي أسس منهجية في العلوم الإجتماعية**، العدد (03)، منشورات خاصة، قسنطينة .

3- أحمد، زقاوة، (2012): **تصورات الشباب لمشروع الحياة**، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (08)، جامعة ورقلة .

4- أحمد عبد الحليم، عربيات، (2014): **الإرشاد المهني بين النظرية والتطبيق**، ط1، عمان، دار الإعصار العلمي .

5- أحمد محمد، الزعبي، (2007): **التوجيه والإرشاد النفسي أسسه ونظرياته طرائقه ومجالاته برامجه**، ط2، دمشق، دار الفكر .

6- الأعور، إسماعيل،(2005): **واقع الإعلام في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر من منظور مستشاري التوجيه المدرسي والمهني**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة .

7- أمل فهمي، شنودة، (1980): **القرار التربوي بين المركزية واللامركزية دراسة مستقبلية**، القاهرة، الدار المصرية.

8- بشير الرشدي، وراشد السهل، (2000): **مقدمة في الإرشاد النفسي**، دط، العين، مكتبة الفلاح .

9- بوزكار فتيحة، وآمال عمار يحي، (2017): **معوقات التوجيه والإرشاد في التعليم الثانوي من وجهة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني**، رسالة ماستر غير منشورة، مليانة، جزائر .

10- جودت عبد الهادي، وسعيد حسني العزة، (2007): **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، دط، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

11- حامد، بدر، (1985): **فاعلية إتخاذ القرار بواسطة المجموعة**، مجلة العلوم الإجتماعية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، العدد(1)، المجلد (15) .

12- حامد، عبد السلام زهران، (1977): **التوجيه والإرشاد النفسي**، دط، القاهرة، عالم الكتب .

13- حامد ،عبد السلام زهران، (1980): **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي**، ط2، القاهرة، عالم الكتب .

14- حامد ،عبد السلام زهران، (1998): **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط3، القاهرة، عالم الكتب .

15- الحريري، والإمامي، (2011): **الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية**، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

16- حسن شحاته، وزينب النجار، (2003): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، دط، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

17- حفصه، بن عبد الله،(2014): **مدى فاعلية برنامج إرشادي جمعي مصغر يستند إلى نظرية جينزبيرغ في تحسين مستوى إتخاذ القرار المهني**، مذكرة ماستر، جامعة أبى بكر بلقايد تلمسان، الجزائر .

18- حمدان، السواط، (2008): **فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمحافظة الطائف**، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية .

19- حميدة، عبد الله بن إبراهيم،(ب س): **دليل المرشد الطلابي**، السعودية، مكتب التربية والتعليم.

20- حياة قليدة، وسعيدة داودي، (2015): **محددات المشروع المهني كما يتمثله طلبة التوجيه والإرشاد**، مذكرة ماستر عير منشورة، جامعة حمة لخضر، الوادي .

21- راشد بن محمد، البلوشي،(2007): **بناء برنامج تدريبي مهني مستند إلى نموذج جيلات وقياس أثره في تحسين مستوى إتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان**، رسالة دكتوراه، الأردن ، جامعة عمان العربية .

22- رمضان محمد، القذافي، (1998): **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط1، بيروت ، دار الجيل .

23- ساري، بدر الدين، (2015): **واقع خدمات مستشار التوجيه المدرسي والمهني من وجهة نظر تلاميذ سنة أولى ثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العربي بن المهيدي، أم البواقي .

24- سعيد ،بن سالم الجامودي، (2007): **إسهام مدري مدارس سلطنة عمان في مجال التوجيه المهني للطلاب من وجهة نظر الأخصائيين الإجتماعيين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابون، سلطنة عمان .

25- سعيد، حسني العزة، (2000): **الإرشاد النفسي العلاجي**، ط1، عمان، دار غريب .

26- سعيد عبد العزيز، وجودت عزت عطوي، (2009): **التوجيه المدرسي (مفاهيمه النظرية، أساليبه الفنية وتطبيقاته العلمية)**، دط، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

27- سعيد عبد العزيز، وجودت عطوي، (2004): **التوجيه والإرشاد المدرسي**، ط1، عمان، دار الثقافة .

28- سلطان بن عاشور، بن علي الزهراني، (2009): **التفضيل المهني وإتخاذ القرار**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .

سلوى ،عبد الباقي،(1992): **محددات إختيار التخصص الدراسي للطالبة الجامعية السعودية**،

http://www.arabpsynet.com/Journals/p/p21.htm*CONTENTS ، تاريخ آخر زيارة للموقع يوم 2019/05/20 الساعة 00:00 .

29- السمر ،عبد العزيز الغولة،(2010): **تقييم وتطوير خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للطلبة الموهوبين في ضوء المعايير العالمية لبرنامج الموهوبين**، رسالة دكتوراه، غير منشورة ، جامعة عمان.

30- سمية، قرفي، (2015): **خدمات التوجيه والإرشاد المهني**، رسالة ماستر غير منشورة، جامعة الشهيد لخضر بالوادي، الجزائر .

31- سهام، درويش أبوعيطة، (2015): **نظريات الإرشاد والنمو المهني**، ط1، عمان، دار الفكر .

32- سيف الدين، يوسف عبدون، (1989): **مقياس إتخاذ القرار**، دط، القاهرة، دار الفكر العربي .

33- سيف بن سالم، بن خلفان العزيزي، (2011): **فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستندان لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين إتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى .

34- صالح أحمد، الخطيب، (2009): **الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته**، دط، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي .

35- صالح حسن، الداهري، (2005): **علم الإرشاد نظرياته وأساليبه الحديثة**، ط1، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

36- ضياء الدين، زاهر وآخرون، (1996): **تقويم الإدارة المدرسية في التعليم الأساسي**، ط2، القاهرة، المركز القومي للإمتحانات، قسم بحوث الإمتحانات .

37- طارق، كمال، (2007): **الإرشاد النفسي**، دط، الإسكندرية، دار مؤسسة شباب الجامعة .

38- عابد، بن التويجيري، (1988): **تطور التعليم في دول الخليج العربي**، دط، مكتبة التربية لدول الخليج .

39- عائشة، بن صافية، (2009): **المشروع المهني في ذهن المتفوق دراسيا**، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد (12)، جامعة الجزائر .

40- عبد الحق، منصوري، (2010): **الإرشاد والتوجيه**، دط، وهران، دار الغرب للنشر والتوزيع .

41- عبد الرحمن، علي أحمد الزهراني، (2003): **علاقة إتخاذ القرار التعليمي المهني ببعض المتغيرات الشخصية والإجتماعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .

42- عثمان، فريد رشدي، (2013): **الإرشاد والتوجيه المهني**، ط1، عمان، دار الراية للنشر والتوزيع .

43- عطا الله فؤاد الخالدي، ودلال سعد الدين العلمي، وإبراهيم سالم الصيحان، (2011): **الإرشاد المهني للمدارس والمراكز والجامعات**، ط1، عمان، دار الصفاء .

44- فضيلة حناش، ومحمد بن يحي زكريا، (2011): **التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة**، سند خاص بالتكوين المتخصص، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

45- كريمة،فنطازي،(2010): **معوقات العملية الإرشادية وأثارها النفسية على القائمين بها**، رسالة ماجستير ،غير منشورة، جامعة ورقلة.

46- مجدي عبد الكريم، حبيب، (1997): **سيكولوجية صنع القرار**، ط1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .

47- محمد جعفر، جمل الليل، (2009): **أساسيات في الإرشاد النفسي**، ط1، مكة المكرمة، جامعة أم القرى .

48- محمد ،محروس الشناوي، (1996): **العملية الإرشادية**، دط، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر .

49- مدني عبد القادر، علاقي، (1997): **العوامل السيكولوجية والإجتماعية والإقتصادية وأثرها في تحديد مهنة الفرد**، مجلة فيصل الإلكترونية، العدد(60): 9 ـ 90 .

50- مرسي، سيد عبد الحميد، (1976): **الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني**، دط، القاهرة، مكتبة خانجي .

51- مؤيد ،عبد الحسين الفضل، (2004): **نظريات إتخاذ القرار**، دط، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع .

52- ناصر الدين إبراهيم، أحمد أبوحماد،(2015): **أسس التوجيه والإرشاد النفسي للطلبة العاديين وذوي الإحتياجات الخاصة**، ط1، بيروت، عالم الكتب الحديث .

53- ناصر الدين، أبوحماد، (2014): **الإرشاد النفسي والتوجيه المهني**، ط1، الأردن، عالم الكتب الحديث.

54- نجاة، علوي، (2011): **واقع التوجيه المدرسي بين الأسس العلمية والإرتجالية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة .

55- هاجر بن محمد، عبد الله، (2010): **الصعوبات التي تواجه أخصائي التوجيه المهني في المدارس ما بعد التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان.

56- وزارة التربية الوطنية المنشور الوزاري، رقم 91/827 المؤرخ في 13/ 11/ 1991، المتضمن **مهام مستشاري التوجيه والمستشارين الرئيسيين للتوجيه المدرسي والمهني** .

57- وزارة التربية، (1992): **إعادة تنظيم وهيكلة التعليم الثانوي**، الجزائر .

58- يوسف مصطفي القاضي، وفطيم لطفي ومحمد، وحسين وعطا، محمود، (1981): **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، دط ،الرياض، السعودية .

2 ـ المراجع الأجنبية

59- Berger ,E .(1999) , **Raising children withcharacter** : **parents, trust, and the development of personal integrity**, new jersey : jason aronson inc .

60- Chander ,W ,R (2002), **guidance services in shools sominant publisheres delhi.**

61- Gati, l ,Krause, M,osipow,S.H.(1996**). Ataxonomy of difficulties in career decision naking**. Jaurnal of counseling psychology. 43.510_ 526 .

62- Lee. D . olson. E. and Look .B.(2009). The effects of collage conseling services on academic performance and retention joumal of college student développent .May.Vol.50 .no.3

63- Sitiwan.Jenny.2006 . **Willingness to seek conseling and facts that facilitate and in habit the seeking of connseling indonsian .**

الملحق رقم (01): مقياس خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الموجه لتلاميذ السنة أولى ثانوي

مقياس في صورته الأولية:

التعليمة

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة، نضع بين يديك هذا المقياس فالرجاء منك أن تقرأ كل العبارات بعناية والإجابة عنها بصدق وصراحة كما تدركونها وتشعرون بها، وذلك بوضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة، وأعلمك أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وهذه البيانات ستحاط بالسرية التامة وتستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: ☐

الشعبة الدراسية: أدبي ☐ علمي ☐

الرقم	العبارات	غير موافق تماما	غير موافق	لا أدري	أوافق	أوافق تماما
01	يقوم المرشد على تحفيزي في دراسة المواد التي تخدم مهنة المستقبل					
02	أشعر أن مستواي في الفهم تحسن بعد تطبيقي لنصائح المرشد					
03	يقوم المرشد بمساعدتي في إختيار مهنة تحقق المكانة الإجتماعية					
04	يساعدني المرشد في إيجاد الحلول للمواد الصعبة					
05	قدم لي المرشد خدمات إرشادية لأتمكن من إختيار مهنة المستقبل					
06	يوجهني المرشد نحو التخصص الذي يتناسب مع رغباتي المهنية					
07	يقوم المرشد بإعطائي نصائح وإرشادات قبل كل امتحان					
08	يحذرني المرشد من الوقوع في مشاكل مع الأساتذة					
09	يتدخل المرشد لحل المشكلات التي تقع في القسم					
10	يقوم المرشد بمتابعة مساري الدراسي في المؤسسة					
11	يقوم المرشد بتوجيهي إلى المهن التي تخدم المجتمع					
12	يتعاون المرشد مع الإدارة لمساعدتي على تحقيق النجاح الدراسي					
13	عرفني المرشد بقائمة المهن والوظائف المتاحة لإختيار وتحديد التوجهات المهنية					
14	يقوم المرشد بتوجيهي نحو المهن التي يحتاجها عالم الشغل					

15	يساعدني المرشد في عملية التفاعل الإجتماعي من خلال الإهتمامات المشتركة عبر مواقع التواصل الإجتماعي .					
16	تلقيت معلومات كافية حول مشروعي المستقبلي من المرشد					
17	ساعدني المرشد على التوفيق بين إمكانياتي وطموحاتي					
18	أطلعني المرشد على التخصصات الجامعية التي تتفرع عن الجذور المشتركة					
19	أعلمني المرشد بالتخصصات المفتوحة حديثا في التكوين المهني					
20	أوضح لي المرشد فرص العمل المناسبة لكل تخصص					
21	عرفني المرشد بنوع المعارف العلمية التي يوفرها تخصصي الدراسي					
22	أعلمني المرشد بمدة التخصصات الجامعية					
23	يساعدني المرشد في توعيتي على المهن التي قيم وثقافة المجتمع					
24	أعلمني المرشد بشروط الإلتحاق بالتخصص الذي أرغب فيه					
25	زودني المرشد بمواقع ومنتديات التي تخص عالم الشغل					
26	قدم لي المرشد معلومات كافية عن التخصصات والشعب					
27	ينظم المرشد معارف حول المهن المختلفة من أجل زيادة الوعي الثقافي لدي					
28	ساعدني المرشد على معرفة نوعية الدراسة المناسبة لي					
29	ساعدني المرشد على إكتشاف قدراتي وإمكانياتي					
30	ساعدني المرشد على معرفة ميولي المهنية					

31	ساعدني المرشد على تحقيق إختياراتي					
32	يساهم المرشد في توجيهي إلى كيفية إستغلال الفرص الأفضل للمهن في المجتمع					
33	ناقشني المرشد في الخيارات المهنية المتاحة ومتطلبات العمل الحالية والمستقبلية					
34	يقوم المرشد بتوجيهي نحو المهنة المناسبة وفقا لخصوصياتي وقدراتي					
35	يأخذ المرشد ميولي المهنية بعين الإعتبار أثناء توجيهي لمهنة المستقبل					

ملحق رقم (02)

يمثل قائمة المحكمين

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة	التخصص	مكان الجامعة أو المقاطعة
01	تواتي حياة	أستاذة محاضرة "ب"	علم النفس المدرسي	عبد الحميد بن باديس
02	بلكرد محمد	أستاذ مساعد "ب"	القياس النفسي وتحليل المعطيات	عبد الحميد بن باديس
03	عمار ميلود	أستاذ محاضر "ب"	الإرشاد النفسي	عبد الحميد بن باديس
04	غبريني مصطفى	أستاذ مساعد "أ"	علم النفس العمل وتنظيم	عبد الحميد بن باديس
05	بلجنة خيرة	مستشارة توجيه وإرشاد مدرسي ومهني	علوم التربية	ثانوية سيدي لخضر
06	عدة بن عطية فوزية	مستشارة توجيه وإرشاد مدرسي ومهني	توجيه وإرشاد	ثانوية بوقيرات

ملحق رقم (03) مقياس خدمات التوجيه والإرشاد في صورته النهائية

الرقم	العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماما
01	يقوم المرشد على تحفيزي في دراسة المواد التي تخدم مهنة المستقبل .					
02	يقوم المرشد بمساعدتي في إختيار مهنة تحقق المكانة الإجتماعية					
03	أطلعني المرشد على الشعب الثانوية التي تتفرع عن الجذور المشتركة .					
04	ساعدني المرشد على معرفة نوعية الدراسة المناسبة لي					
05	يوجهني المرشد نحو الشعبة التي تتناسب مع رغباتي المهنية .					
06	يقوم المرشد بتوجيهي إلى المهن التي تخدم المجتمع .					
07	أعلمني المرشد بالشعب المفتوحة حديثا في التكوين والتعليم المهني .					
08	ساعدني المرشد على إكتشاف قدراتي وإمكانياتي .					
09	يساعدني المرشد في إيجاد الحلول المناسبة للمواد الصعبة .					
10	أتناقش مع المرشد في إنشغالاتي ومشاكلي .					
11	أوضح لي المرشد فرص العمل المناسبة لكل تخصص					
12	ساعدني المرشد على معرفة ميولي المهنية .					
13	يتعاون المرشد مع الإدارة لمساعدتي على تحقيق النجاح الدراسي .					
14	يتدخل المرشد لحل مشاكلي من خلال خلية الإصغاء والمتابعة .					
15	عرفني المرشد بنوع المعارف العلمية التي توفرها شعبتي الدراسية .					
16	ساعدني المرشد على التوفيق بين إمكانياتي وطموحاتي .					
17	يقوم المرشد بإعطائي نصائح وإرشادات قبل كل إمتحان .					
18	أحب حضور الحصص الإرشادية التي ينظمها المرشد لنا .					

19	أعلمني المرشد بمدة التخصصات الجامعية .					
20	ساعدني المرشد على تحقيق إختياراتي بتوجيهي المناسب نحو بناء مشروعي الشخصي .					
21	يقوم المرشد بمرافقتي في مساري الدراسي في المؤسسة					
22	يساهم المرشد في توجيهي إلى كيفية إستغلال الفرص الأفضل للمهن في المجتمع .					
23	أعلمني المرشد بشروط الإلتحاق بالتخصص الذي أرغب فيه .					
24	تلقيت من المرشد معلومات كافية حول مشروعي المستقبلي .					
25	أشعر أن مستواي في التحصيل تحسن بعد تطبيقي لنصائح المرشد .					
26	زودني المرشد بمواقع ومنتديات التي تخص عالم الشغل .					
27	ناقشني المرشد في الخيارات المهنية المتاحة ومتطلبات العمل الحالية والمستقبلية .					
28	قدم لي المرشد معلومات كافية عن التخصصات والشعب .					
29	ساعدني المرشد بإختيار التوجه المهني .					
30	ينظم المرشد معارض حول المهن المختلفة من أجل زيادة الوعي الثقافي لدي .					
31	يقوم المرشد بتوجيهي نحو المهنة المناسبة وفقا لخصوصياتي وقدراتي .					
32	قدم لي المرشد خدمات إرشادية لأتمكن من إختيار مهنة المستقبل .					
33	يأخذ المرشد ميولي المهنية بعين الإعتبار أثناء توجيهي لمهنة المستقبل .					

الملحق رقم(04): مقياس مهارات إتخاذ القرار المهني

الرقم	الفقرات	موافق تماما	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماما
01	سوف أختار أي مهنة طالما أن دخلها المادي جيدا .					
02	أرى تأجيل التفكير في المهنة التي قد أعمل بها					
03	يصعب علي إختيار العمل المناسب لي بسبب كثرة الآراء التي أسمعها .					
04	أعتقد أن يكون النجاح سهلا في مهنة ما كما هو في أي مهنة .					
05	أجد صعوبة في الوصول إلى نوع العمل الذي أريده .					
06	أخطط للإلتحاق بالعمل الذي تقترحه علي أسرتي .					
07	عند إختيار مجال عمل يجب أن آخذ بعين الإعتبار المهن المختلفة التي تقع في هذا المجال					
08	أشعر بعدم أهمية إختيار أي مهنة لأن جميع المهن متعبة .					
09	هناك أشياء متعددة يجب أن تأخذ بعين الإعتبار عند إختيار المهنة مثل الإستعدادات وفرص العمل المتاحة .					
10	أعرف القليل فقط عما هو مطلوب من العمل .					
11	أقرر بنفسي نوع العمل الذي أريده .					
12	هناك مهنة واحدة فقط لكل شخص .					
13	العمل ممل وغير ممتع .					
14	علي أن أختار مهنة تتفق مع ما يجب أن أفعله في حياتي .					
15	يصعب علي إختيار التخصص الدراسي الذي يناسب مهنة المستقبل .					
16	عندما أختار مهنة يكفي أن أعتمد على نصيحة والدي .					
17	أضطر أحيانا لإختيار مهنة لا تناسب قدراتي وميولي .					
18	العمل بحد ذاته غير مهم المهم هو الدخل المادي					
19	أفضل أن أجرب مهنا مختلفة قبل أن أقوم بإختيار المهنة المناسبة					
20	قد أغير من إختياري المهني بإستمرار لعدم					

	معرفتي الجيدة عن المهن .					
21	أشعر أن والدي سوف يختار مهنة لي دون أن يراعي قدراتي .					
22	أرغب في إنجاز شيئا ما في عملي مثل أن أصل إلى إكتشاف عظيم أو أساعد عدد كبير من الناس .					
23	أحرص على معرفة شروط الإلتحاق بكل مهنة.					
24	أختار مهنتي تبعا لإختيار أصدقائي لمهنتهم .					
25	عندما أختار مهنة معينة يصعب علي تغيير هذا الإختيار .					
26	العمل يحقق لي مكانة بين الناس .					
27	يصعب علي أن أفهم كيف يكون بعض الناس متأكدين من إختيارهم المهني .					
28	يقل إحتمال وقوعي في الخطأ إذا جمعت معلومات عن المهنة التي سوف أختارها في المستقبل .					
29	إن إختيار مهنة هو أمر يجب أن أقوم به بنفسي					
30	أفضل أن لا أعمل على أن ألتحق بعمل لا أحبه					
31	أدرك أن كل إنسان سوف يلتحق بعمل ولكنني غير مشتاق للعمل .					
32	أرى أن الصدفة هي التي تحدد إختياري لمهنة المستقبل .					
33	أحرص على تحليل المهن المتوفرة في سوق العمل .					
34	أفضل الإعتماد على غيري في إختيار مهنة لي					
35	أهتم بمعرفة المهنة التي تناسب قدراتي					
36	أهتم بالحصول على المعلومات عن المهن من مصادر موثوقة .					
37	يضايقني أن يفرض علي والدي نوع المهنة التي سوف أعمل بها .					
38	عليك أن ترضى في كثير من الأحيان بعمل أقل مما كنت تطمح إليه .					
39	يصعب علي أن أجد عمل يتفق مع ميولي .					
40	أرى أن العائد المادي للمهنة هو الأمر المهم عند إختياري .					
41	أفضل أن لا أشغل بالي في موضوع إحتيار المهنة طالما أنه أمر صعب .					
42	لدي إهتمامات متعددة ومن الصعب علي إختيار مهنة محددة .					
43	أشعر بالحيرة والتردد عند إختيار مهنة المستقبل					

44	أختار المهنة التي تناسب ميولي ثم أخطط للإلتحاق بها .					
45	يبدو لي أنني لست كثير الإهتمام بمستقبلي المهني .					
46	أختار المهنة المناسبة للوضع الإقتصادي لأسرتي .					
47	أحرص على إختيار المهنة التي تحقق طموحي					
48	إن إتخاذ قرارمهني أمر يربكني ولا أحب التفكير فيه .					
49	أشعر بأن علي أن أعمل في المهنة التي يرى الأصدقاء بأنها مناسبة لي .					
50	إما أن أعمل في المهنة التي أطمح إليها أو أمتنع عن العمل إطلاقا .					
51	يتيح لي العمل فرصة التقدم في الحياة .					
52	أشعر بوجود إختلاف بين إمكانياتي وتطلعاتي.					
53	أرى تأجيل موضوع إختيار المهنة المناسبة حتى أتخرج من المدرسة .					
54	أجد صعوبة في معرفة قدراتي مما يربكني في إتخاذ قراري المهني .					
55	أرى بأن الآباء هم الذين يجب أن يختاروا المهن المناسبة لأبنائهم .					
56	أصر على المهنة التي أطمح في الوصول إليها مهما كلف الأمر .					
57	أشعر بالإحباط من إختيار المهنة المناسبة نظرا لإرتفاع نسبة البطالة .					
58	أرى أن المهنة التي تمنحني الشهرة هي الأفضل					

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مستغانم: 24 SEPT 2018

الى السيد: مسؤول مصلحة الإرشاد

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علم النفس ، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر تربوي إرشاد الأتية أسماؤهم للقيام ببحث ميداني بمؤسستكم من 2018-02-30 الى 2018-04-24

الطالب (ة):

1. مشري آمنة
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....

الاستاذ المؤطر:

تقبلوا سيدي فائق الاحترام و االتقدير

رئيس شعبة علم النفس

السيد: عمار ميلود

رئيس شعبة علم النفس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس رقم 600

مستغانم: في 2019.02.17

الى السيد: مدير مؤسسة مطاحن أحمد

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علم النفس ، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر تخصص تنظيم وعمل الأتية أسماؤهم، للقيام بالبحث الميداني المرتبط بمذكرة التخرج المعنونة بـ: حوادث التنقل وعلاقتها بالتنمية المهنية لإطارات القطاع الصحي بـ(المكان) المؤسسة الاستشفائية من 2019.02.17 الى 2019.06.30

الطالب (ة):

1- مشري آمنة

2.

3.

4.

الأستاذ المؤطر:

أ. عباسة

تقبلوا سيدي فائق الاحترام و االتقدير

المؤسسة المستقبلة

رئيس شعبة علم النفس

السيد: عمار ميلود

رئيس شعبة علم النفس

الملحق رقم (06): مخرجات spss بعد تفريغ مقياسين الدراسة حسب الفرضيات

نتائج الخصائص السيكومترية

Correlations

		الكلية	الدراسي	إجتماعي	الاعلام	المهني
الكلية	Pearson Correlation	1	,853**	,827**	,787**	,870**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	47	47	47	47	47
الدراسي	Pearson Correlation	,853**	1	,750**	,528**	,630**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	47	47	47	47	47
إجتماعي	Pearson Correlation	,827**	,750**	1	,543**	,585**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	47	47	47	47	47
الاعلام	Pearson Correlation	,787**	,528**	,543**	1	,569**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	47	47	47	47	47
المهني	Pearson Correlation	,870**	,630**	,585**	,569**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	47	47	47	47	47

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

Correlations

		الكلية	ع1	ع5	ع9	ع13	ع17	ع21	ع24	ع25
الكلية	Pearson Correlation	1	,314*	,546**	,415**	,580**	,726**	,726**	,302*	,383**
	Sig. (2-tailed)		,032	,000	,004	,000	,000	,000	,039	,008
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
ع1	Pearson Correlation	,314*	1	,440**	,455**	,154	,201	,128	,023	,176
	Sig. (2-tailed)	,032		,002	,001	,302	,176	,391	,879	,236
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
ع5	Pearson Correlation	,546**	,440**	1	,350*	,389**	,462**	,242	-,031	,056
	Sig. (2-tailed)	,000	,002		,016	,007	,001	,101	,838	,706
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
ع9	Pearson Correlation	,415**	,455**	,350*	1	,206	,339*	,198	,183	,342*
	Sig. (2-tailed)	,004	,001	,016		,165	,020	,181	,218	,019
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
ع13	Pearson Correlation	,580**	,154	,389**	,206	1	,623**	,390**	-,194	,038
	Sig. (2-tailed)	,000	,302	,007	,165		,000	,007	,191	,802
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47

	Pearson Correlation	,726**	,201	,462**	,339*	,623**	1	,547**	-,030	,128
ع17	Sig. (2-tailed)	,000	,176	,001	,020	,000		,000	,842	,390
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,726**	,128	,242	,198	,390**	,547**	1	,203	,129
ع21	Sig. (2-tailed)	,000	,391	,101	,181	,007	,000		,172	,388
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,302*	,023	-,031	,183	-,194	-,030	,203	1	,281
ع24	Sig. (2-tailed)	,039	,879	,838	,218	,191	,842	,172		,056
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,383**	,176	,056	,342*	,038	,128	,129	,281	1
ع25	Sig. (2-tailed)	,008	,236	,706	,019	,802	,390	,388	,056	
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47

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

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

Correlations

		الكلية	ع2	ع6	ع10	ع14	ع18	ع22
	Pearson Correlation	1	,218	,305*	,723**	,558**	,523**	,435**
الكلية	Sig. (2-tailed)		,141	,037	,000	,000	,000	,002
	N	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,218	1	,461**	,124	,030	-,069	-,099
ع2	Sig. (2-tailed)	,141		,001	,406	,843	,646	,507
	N	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,305*	,461**	1	,321*	-,036	-,243	,324*
ع6	Sig. (2-tailed)	,037	,001		,028	,809	,100	,026
	N	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,723**	,124	,321*	1	,489**	,336*	,204
ع10	Sig. (2-tailed)	,000	,406	,028		,000	,021	,169
	N	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,558**	,030	-,036	,489**	1	,549**	,193
ع14	Sig. (2-tailed)	,000	,843	,809	,000		,000	,194
	N	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,523**	-,069	-,243	,336*	,549**	1	,116
ع18	Sig. (2-tailed)	,000	,646	,100	,021	,000		,439
	N	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,435**	-,099	,324*	,204	,193	,116	1
ع22	Sig. (2-tailed)	,002	,507	,026	,169	,194	,439	
	N	47	47	47	47	47	47	47

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

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

Correlations

		الكلية	ع3	ع7	ع11	ع15	ع19	ع23	ع26	ع28	ع30
الكلية	Pearson Correlation	1	,031	,442**	,585**	,392**	,456**	,508**	,349*	,471**	,317*
	Sig. (2-tailed)		,834	,002	,000	,006	,001	,000	,016	,001	,030
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
ع3	Pearson Correlation	,031	1	,026	,111	,388**	-,192	,033	-,267	,163	-,367*
	Sig. (2-tailed)	,834		,863	,458	,007	,195	,824	,069	,272	,011
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
ع7	Pearson Correlation	,442**	,026	1	,219	,337*	,329*	,426**	,189	,081	-,153
	Sig. (2-tailed)	,002	,863		,140	,020	,024	,003	,202	,590	,305
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
ع11	Pearson Correlation	,585**	,111	,219	1	,442**	,188	,247	-,053	,305*	,175
	Sig. (2-tailed)	,000	,458	,140		,002	,207	,095	,725	,037	,240
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
ع15	Pearson Correlation	,392**	,388**	,337*	,442**	1	,205	,323*	,101	,479**	-,005
	Sig. (2-tailed)	,006	,007	,020	,002		,167	,027	,499	,001	,972
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
ع19	Pearson Correlation	,456**	-,192	,329*	,188	,205	1	,309*	,261	,181	,104
	Sig. (2-tailed)	,001	,195	,024	,207	,167		,035	,077	,224	,486
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
ع23	Pearson Correlation	,508**	,033	,426**	,247	,323*	,309*	1	,194	,367*	-,113
	Sig. (2-tailed)	,000	,824	,003	,095	,027	,035		,191	,011	,448
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
ع26	Pearson Correlation	,349*	-,267	,189	-,053	,101	,261	,194	1	,295*	,428**
	Sig. (2-tailed)	,016	,069	,202	,725	,499	,077	,191		,044	,003
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
ع28	Pearson Correlation	,471**	,163	,081	,305*	,479**	,181	,367*	,295*	1	,293*
	Sig. (2-tailed)	,001	,272	,590	,037	,001	,224	,011	,044		,046
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
ع30	Pearson Correlation	,317*	-,367*	-,153	,175	-,005	,104	-,113	,428**	,293*	1
	Sig. (2-tailed)	,030	,011	,305	,240	,972	,486	,448	,003	,046	
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47

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

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

Correlations

		الكلية	ع4	ع8	ع12	ع16	ع20	ع24	ع27	ع29	ع31	ع32	ع33
	Pearson Correlation	1	,615**	,432**	,598**	,432**	,636**	,302*	,448**	,479**	,337*	,197	,515**
الكلية	Sig. (2-tailed)		,000	,002	,000	,002	,000	,039	,002	,001	,020	,184	,000
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,615**	1	,552**	,257	,111	,314*	,007	,071	,365*	,116	-,146	,165
ع4	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,082	,459	,031	,960	,634	,012	,437	,326	,268
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,432**	,552**	1	,268	,238	,144	,060	,061	,104	,095	,053	,042
ع8	Sig. (2-tailed)	,002	,000		,069	,107	,334	,688	,683	,488	,524	,724	,779
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,598**	,257	,268	1	,436**	,395**	,151	,255	,183	,147	,213	,227
ع12	Sig. (2-tailed)	,000	,082	,069		,002	,006	,312	,083	,219	,324	,151	,125
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,432**	,111	,238	,436**	1	,398**	,435**	,135	,028	,155	-,006	,111
ع16	Sig. (2-tailed)	,002	,459	,107	,002		,006	,002	,365	,849	,300	,968	,456
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,636**	,314*	,144	,395**	,398**	1	,225	,197	,188	,138	-,063	,318*
ع20	Sig. (2-tailed)	,000	,031	,334	,006	,006		,129	,184	,205	,356	,672	,029
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,302*	,007	,060	,151	,435**	,225	1	-,126	,063	,295*	,138	,081
ع24	Sig. (2-tailed)	,039	,960	,688	,312	,002	,129		,397	,674	,044	,354	,590
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,448**	,071	,061	,255	,135	,197	-,126	1	,169	,085	,213	,427**
ع27	Sig. (2-tailed)	,002	,634	,683	,083	,365	,184	,397		,257	,571	,152	,003
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,479**	,365*	,104	,183	,028	,188	,063	,169	1	,480**	,279	,438**
ع29	Sig. (2-tailed)	,001	,012	,488	,219	,849	,205	,674	,257		,001	,058	,002
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,337*	,116	,095	,147	,155	,138	,295*	,085	,480**	1	,633**	,398**
ع31	Sig. (2-tailed)	,020	,437	,524	,324	,300	,356	,044	,571	,001		,000	,006
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,197	-,146	,053	,213	-,006	-,063	,138	,213	,279	,633**	1	,309*
ع32	Sig. (2-tailed)	,184	,326	,724	,151	,968	,672	,354	,152	,058	,000		,034
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Pearson Correlation	,515**	,165	,042	,227	,111	,318*	,081	,427**	,438**	,398**	,309*	1
ع33	Sig. (2-tailed)	,000	,268	,779	,125	,456	,029	,590	,003	,002	,006	,034	
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47

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

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

Group Statistics

	VAR00004	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
صدق	الاعلى	13	139,85	5,305	1,471
	الادنى	13	95,08	7,399	2,052

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
صدق	Equal variances assumed	,199	,660	17,730	24	,000	44,769	2,525	39,558	49,981
	Equal variances not assumed			17,730	21,759	,000	44,769	2,525	39,529	50,009

Correlations

		فردي	زوجي
فردي	Pearson Correlation	1	,819**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	47	47
زوجي	Pearson Correlation	,819**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	47	47

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,822	5

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الصدق	العليا	13	239,5385	14,43154	4,00259
	الدنيا	13	140,7692	21,97026	6,09345

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الصدق	Equal variances assumed	,431	,518	13,548	24	,000	98,76923	7,29047	83,72245	113,81601
	Equal variances not assumed			13,548	20,730	,000	98,76923	7,29047	83,59585	113,94261

Correlations

		فردي	زوجي
فردي	Pearson Correlation	1	,854**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	148	148
زوجي	Pearson Correlation	,854**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	148	149

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,805	6

نتائج الفرضية العامة

Correlations

		الكلية	كلية
الكلية	Pearson Correlation	1	,165*
	Sig. (2-tailed)		,045
	N	149	149
كلية	Pearson Correlation	,165*	1
	Sig. (2-tailed)	,045	
	N	149	149

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

نتائج الفرضية الفرعية الأولى

	N	Moyenne	Ecart type
VAR00001	149	26,3830	5,18591
VAR00002	149	19,7872	4,25255
VAR00003	149	29,5532	5,07255
VAR00004	149	38,7234	7,20115
N valide (listwise)	149		

نتائج الفرضية الفرعية الثانية

Correlations

Group Statistics

	جنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
كلية	ذكر	73	102,9452	19,50633	2,28304
	أنثى	76	90,5395	16,02119	1,83776

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
كلية	Equal variances assumed	2,692	,103	4,250	147	,000	12,40573	2,91929	6,63654	18,17492
	Equal variances not assumed			4,233	139,364	,000	12,40573	2,93081	6,61114	18,20033

نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

Group Statistics

	تخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
كلية	أدبي	47	96,5532	17,13350	2,49918
	علمي	102	96,6471	19,61846	1,94252

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
كلية	Equal variances assumed	,330	,566	-,028	147	,978	-,09387	3,32779	-6,67035	6,48261
	Equal variances not assumed			-,030	101,498	,976	-,09387	3,16532	-6,37264	6,18491