جامعة قاصدي مرباح -ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

فاعلية برنامج إرشادي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة الوادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الصحة النفسية والتكيف المدرسي

إعداد الطالبـــة:
بنيـــن آمـــال

إشـــراف الأستاذة:
أ. د. ترزولت حورية

لجنة المناقشة

01	بن زاهي منصور	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيســـــا
02	ترزولت حوريــة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	سعد الله الطاهر	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
04	ممادي شــوقي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
05	ميسون سميــرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلـة	عضوا مناقشا
06	قدوري يوســف	أستـاذ محاضر. أ	جامعة غرداية	عضوا مناقشا

السنة الجامعيـــة: 2019/2018

جامعة قاصدي مرباح -ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

فاعلية برنامج إرشادي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة الوادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الصحة النفسية والتكيف المدرسي

إعداد الطالبـــة:
بنيـــن آمـــال

إشـــراف الأستاذة:
أ. د. ترزولت حورية

لجنة المناقشة

01	بن زاهي منصور	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيســـــا
02	ترزولت حوريــة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	سعد الله الطاهر	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
04	ممادي شــوقي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
05	ميسون سميــرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلـة	عضوا مناقشا
06	قدوري يوســف	أستـاذ محاضر. أ	جامعة غرداية	عضوا مناقشا

السنة الجامعيـــة: 2019/2018

شكر وتقدير

لا يسعني وأنا أخط آخر كلمات هذه الرسالة إلا أن أسجد شكرا لله الكريم المنان الذي وفقني وأعانني على إتمام هذا العمل وإخراجه إلى حيز الوجود راجية أن يجعله – سبحانه وتعالى– م "**ما ينفع الناس**"، فالحمد لله أولا وأخيرا.

والشكر موصول إلى الأستاذة الفاضلة **ترزولت حورية** التي أشرفت على هذا العمل ورعته بكل صدق وإرادة منذ أن كان " فكرة " إلى أن أصبح بفضل الله "انجازاً"، والتي كان لتوجيهاتها وملاحظاتها الأثر الواضح في إخراج هذا العمل بهذه الصورة.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة **أعضاء لجنة المناقشة** على ما بذلوه من جهد في قراءة وتقييم هذا العمل وتصويب أخطائه، وإلى جميع الأساتذة الذين تفضلوا بتحكيم أدوات الدراسة، دون أن أنسى الأستاذين الكريمين: **سليم حمي وعقبة الريمي** على ما قدماه من مساعدة في بعض الجوانب الإحصائية للبحث، وكذا موظفي مكتبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة الوادي بالإضافة إلى الزميلتين الفاضلتين: **مباركة علاق**، و**أم كلثوم للح** على مساعداتهما القيمة.

وأسمى آيات الشكر والعرفان أتقدم بها إلى الطاقم الإداري والتربوي لمتوسطة **طير حسين** على رأسهم السيدة المديرة **دوه عواطف** والمساعدين التربويين الذين قدموا كافة التسهيلات لإنجاز العمل الميداني في أفضل الظروف.

والشكر موصول لأبنائي التلاميذ أفراد عينتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية على مشاركتهم الايجابية وحسن تجاوبهم مع إجراءات البحث، وإلى ضيوفي الذين أضفوا بحضورهم وتفاعلهم مع التلاميذ جوا مميزا على جلسات البرنامج وساهموا مساهمة مباشرة في نجاحه، وهم على التوالي: الأديبة والرسامة **حكيمة ساسي** والشاعر **عبد الحكيم خليقة** والطالبة الجامعية **مروة بوعمرة**.

ولا يفوتني – في هذا المقام -أن أتقدم بعظيم شكري وامتناني إلى أفراد أسرتي الصغيرة وأسرتي الأم على المجهودات المعتبرة التي بذلوها معي خلال إعداد هذه الرسالة، وعلى دعمهم المادي والمعنوي اللامحدود.

وأخيرا إلى كل يد هبت لتقديم المساعدة وكل لسان لهج بالدعاء الخالص والسؤال الصادق.

جزاهم الله عني خير الجزاء، وجعل كل ما قدموه في موازين حسناتهم.

آمال

ملخص الدراسة

تتمحور مشكلة الدراسة الحالية حول أهمية التدخلات الإرشادية في الوسط المدرسي في مساعدة التلاميذ على اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية على أسس موضوعية، في ظل إجراءات التوجيه المدرسي بالجزائر.

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة الوادي.

وباستخدام المنهج التجريبي، أجريت الدراسة على عينة مكونة من 28 تلميذا موزعين بالتساوي وبطريقة عشوائية بين مجموعتين: تجريبية (14 تلميذا) وضابطة (14 تلميذا) من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة " طير حسين " بمدينة الوادي.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم برنامج إرشادي لتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي مكون من 12 جلسة إرشادية، وتطبيقه على المجموعة التجريبية بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا، كما تم إعداد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، وبعد التأكد من خصائصه السيكومترية تم تطبيقه على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الارشادي وبعده، كما تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة بعد فترة المتابعة.

وباستخدام تحليل التباين المصاحب (أنكوفا) واختبار (ت) لدلالة الفروق توصلت الدراسة إلى عدة نتائج تؤكد جميعها فاعلية البرنامج الارشادي المقترح في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، كما تؤكد استمرار فاعلية البرنامج بعد شهر من تطبيقه.

وعلى ضوء نتائج الدراسة تم التأكيد على أهمية التكفل السيكوبيداغوجي بالتلاميذ لتنمية قدرتهم على اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية، ومساعدتهم على بناء مشاريع مستقبلية ناضجة من خلال برامج الإرشاد المدرسي.

Résumé

La problématique de la présente étude met l'accent sur l'importance des interventions du conseil en milieu scolaire pour aider les élèves à effectuer des décisions scolaires et professionnelles basées sur les procédures de l'orientation scolaire en Algérie.

L'étude vise à déterminer l'efficacité du programme de conseil proposé pour développer la capacité de prise de décision scolaire et et professionnelle d'un échantillon d'élèves de la quatrième année moyenne à la ville d'El-Oued

En utilisant la méthode expérimentale, l'étude a été menée sur un échantillon de 28 élèves divisés également entre deux groupes : expérimentale (14 élèves) ; témoin (14 élèves) ont été choisis parmi les élèves d'école moyenne Tir Hocine à la ville d'El -Oued.

Pour atteindre les objectifs de l'étude ; on a conçu un programme de conseil basé sur la prise de décision scolaire composé de 12 séances et appliqué en moyenne d'une séance par semaine ,on a élaboré également un test pour déterminer la capacité de prise de décision scolaire en calculant ses propriétés psychométriques; et soumis aux groupes expérimental et témoin avant et après l'application du programme du conseil , ainsi au groupe expérimental après la période de suivi.

En utilisant l'analyse de covariance (ANCOVA) et le (T-test)pour indiquer les différences ; l'étude a déterminé plusieurs résultats, qui confirment l'efficacité du programme de conseil proposé pour développer la capacité de prise de décision scolaire des élèves de la quatrième année moyenne, comme confirment la continuité de l'efficacité du programme de conseil après un mois de son application.

À la lumière de ces résultats ; l'étude a souligné l'importance de la prise en charge psychopédagogique des élèves, pour les aider à construire des projets futures matures à travers les programmes du conseil scolaire.

Abstract

The problem of the current study focuses on the importance of counseling interventions in the school environment in helping pupils to make their scholar and vocational decisions on objective basis under the scholar guidance procedures in Algeria.

This study aimed to identify the effectiveness of the proposed counseling program in developing the scholar and vocational decision-making capacity , by using the experimental method on a sample of fourth year middle school pupils in El-Oued city which consists of 28 one.

The sample is divided equally into two groups: experimental (14 pupils) and control (14 pupils) have been chosen from the pupils of Tir Hocine middle school in El –Oued city.

In order to achieve the study's objectives, a counseling program was designed for developing the scholar decision-making capacity. It included 12 sessions and applied one session per a week on the experimental group.

The scholar decision-making scale was also prepared, after its psychometric characteristics confirmation was applied to the experimental and control groups before and after the program's application, as it was applied to the experimental one after the follow-up period.

By using the analysis of covariance (ANCOVA) and the T-test to indicate the differences, the study's results confirm the effectiveness of the proposed counseling program in the development of the scholar decision-making capacity of the fourth year middle school pupils, as confirm the continuity of the program's effectiveness after one month of its application.

In the light of these results, the study emphasizes the importance of the psycho-pedagogic care for pupils to develop their scholar and vocational decision- making capacity and help them to build mature future projects through the scholar counseling programs.

فهرس المحتويات	الصفحة

شكر وتقدير..... أ

ملخص الدراسة باللغة العربية..... ب

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية..... ج

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية..... د

فهرس المحتويات..... هـ

فهرس الجداول..... ط

فهرس الأشكال والمخططات التوضيحية..... ل

مقدمة 15

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة..... 21
2. أهداف الدراسة..... 27
3. أهمية الدراسة..... 27
4. مجال الدراسة..... 29
5. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة..... 30
6. حدود الدراسة..... 32

الفصل الثاني: الإرشاد النفسي المدرسي والبرامج الإرشادية

تمهيد..... 34

أولا: الإرشاد النفسي المدرسي 34

1. تعريف الإرشاد النفسي..... 35
2. أهداف الإرشاد النفسي..... 36
3. مفهوم الإرشاد المدرسي..... 38
4. مناهج الإرشاد المدرسي..... 40
5. أساليب الإرشاد المدرسي..... 42

ثانيا: البرامج الإرشـادية..... 45
1. مفهوم البرنامج الارشادي..... 45
2. أسس البرامج الإرشادية..... 47
3. خصائص البرامج الارشادية..... 50
4. خطوات بناء البرامج الإرشـادية..... 52
خلاصة الفصل..... 55
الفصل الثالث: اتخاذ القرار الدراسي
تمهيد..... 57
1. مفهوم اتخـاذ القرار..... 58
2. اتخاذ القرار الدراسي بين مفهومي الاختيار والمشروع..... 60
3. العوامل المؤثرة على القرار الدراسـي..... 62
4. التفسيرات النظرية لاتخاذ القرار الدراسي..... 69
5. سيرورة عملية اتخاذ القرار الدراسي..... 75
6. التردد في اتخاذ القرار الدراسي..... 82
7. تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي..... 86
خلاصة الفصل..... 89
الفصل الرابع: إجراءات التوجيه المدرسي بالجزائر
تمهيد..... 91
1. تعريف التوجيه المدرسي..... 91
2. أهمية التوجيه المدرسي 93
3. نشاطات التوجيه المدرسي..... 95
4. مستشار التوجيه المدرسي..... 98
5. التعليم الثانوي..... 100
6. عملية التوجيه المدرسي..... 103
خلاصة الفصل..... 111

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد..... 114
1. منهج الدراسة..... 114
2. فرضيات الدراسة..... 116
3. الدراسة الاستطلاعية..... 116
4. مجتمع وعينة الدراسة..... 119
5. أدوات الدراسة..... 129
6. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية..... 162
7. الأساليب الإحصائية..... 165
خلاصة الفصل..... 166

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد..... 168
أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة..... 168
1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى..... 171
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية..... 173
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة..... 174
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة..... 176
5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة..... 178
6. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة..... 179
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة..... 182
1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 182
2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 185
3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 187
4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 189
5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 191
6. مناقشة نتائج الفرضية السادسة..... 200

استنتاج عام..... 204
خلاصة واقتراحات..... 206
قائمة المراجع..... 212
المراجع باللغة العربية 213
المراجع باللغات الأجنبية 226
ملاحق الدراسة..... 228
ملحق رقم (01): بطاقة الرغبات للسنة الرابعة متوسط..... 229
ملحق رقم (02): بطاقة المتابعة والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي..... 230
ملحق رقم (03): خصائص مجتمع الدراسة..... 232
ملحق رقم (04): الصـــورة الأولية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراســـي موزعة على أبعادها ومؤشراتها..... 233
ملحق رقم (05): الصورة النهائية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي... 235
ملحق رقم (06): البرنامج الارشادي في صورته النهائية..... 239
ملحق رقم (07): قائمة بأسماء محكمي البرنامج الارشـادي ودرجاتهم العلمية ووظائفهم وتخصصاتهم وأماكن عملهم..... 282
ملحق رقم(08): نماذج من اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح..... 283
ملحق رقم (09): مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة.... 284
ملحق رقم (10): المســتوى المهني في مقياس المســتوى الثقافي الاقتصــادي الاجتماعي للأسرة..... 287
ملحق رقم (11): التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة..... 289
ملحق رقم (12): الخصـــائص الســـيكومترية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي 291
ملحق رقم (13): فحص اعتدالية التوزيع المتعلقة بالفرضية السادسة..... 301
ملحق رقم (14): نتائج التحليل الإحصائي..... 302

فـــهـــرس الجداول

الرقم	العنـــــــــــوان	الصفحة
01	المواد الدراسية المشكلة لملمح التلميذ ومعاملاتها.....	107
02	التصميم التجريبي للدارسة.....	115
03	خصائص المجتمع المتاح للدارسة.....	120
04	تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الجنس	123
05	دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في السن.....	124
06	دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الذكاء.....	125
07	دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي	125
08	دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	126
09	دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها	128
10	دلالة الفروق بين متوســطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وأبعاده الفرعية.....	131
11	دلالة الفروق بين متوســطي المجموعتين الطرفيتين على فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي.....	132
12	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه	133
13	الفقرات المحذوفة من الصــورة الأولية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي	134
14	مصــفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والدرجة الكلية	134

15 قيم معاملات الثبات بطريقتي التجزئة النصـــفية وألفا كرونباخ لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وأبعاده الفرعية 135
16 توزيع فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراســـي على أبعاده ومؤشراته..... 136
17 العبارات السـلبية والعبارات الايجابية في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي 137
18 طريقة تصـحيح كل من العبارات الايجابية والعبارات السـلبية في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي..... 137
19 مستويات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده..... 138
20 النسب المئوية للحاجات الارشادية لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لأبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي..... 142
21 محتويات البرنامج الارشـادي..... 155
22 التعديلات المدخلة على مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي. 162
23 البرمجة الزمنية لتنفيذ جلسات البرنامج الارشادي..... 163
24 المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضـابطة في القياسين القبلي والبعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها..... 168
25 تحليل التباين المصـاحب للفروق بين متوسـطات المجموعتين التجريبية والضـابطة في القياس البعدي للقدرة على التشخيص والتخطيط عند اتخاذ القرار الدراسي بعد عزل أثر القياس القبلي..... 172
26 تحليل التباين المصـاحب للفروق بين متوسـطات المجموعتين التجريبية والضـابطة في القياس البعدي للقدرة على التعرف والاستكشاف عند اتخاذ القرار الدراسي بعد عزل أثر القياس القبلي..... 174
27 تحليل التباين المصـاحب للفروق بين متوسـطات المجموعتين التجريبية والضـــابطة في القياس البعدي للقدرة على التقييم والاختيار عند اتخاذ القرار الدراسي بعد عزل أثر القياس القبلي..... 175

28 تحليل التباين المصـاحب للفروق بين متوسـطات المجموعتين التجريبية والضـــابطة في القياس البعدي للقدرة على التنفيذ والمتابعة عند اتخاذ القرار الدراسي بعد عزل أثر القياس القبلي..... 177

29 تحليل التباين المصـاحب للفروق بين متوسـطات المجموعتين التجريبية والضـابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسـي (الدرجة الكلية) بعد عزل أثر القياس القبلي..... 179

30 نتائج اختبار شـــابيرو للتوزيع الاعتدالي لاســـتجابات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي. 180

31 دلالة الفروق بين متوســطي درجات المجموعة التجريبية بين القياســين البعدي والتتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده..... 181

فهرس الاشكال التوضيحية

الشكل	العنـــــــــــوان	الصفحة
01	نموذج جيلات في اتخاذ اتخاذ القرار المهني.....	76
02	نموذج تخطيطي لمراحل اتخاذ اتخاذ القرار الدراسي	81
03	مخطط برنامج التوجيه المدرسي والمهني.....	99
04	هيكلة مرحلة ما بعد الإلزامي (المرحلة الثانوية)	102
05	توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب الجنس.....	122
06	الفروق بين متوســـطي درجات المجموعتين التجريبية والضـــابطة في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها.....	127
07	أبـعـاد ومـؤشـــرات مـقـيـاس الـقـدرة عـلـى اتـخـاذ الـقـرار الدراسي.....	130
08	النسـب المئوية للحاجات الارشـادية لأفراد عينة الدراسـة الاسـتطلاعية تبعا لأبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي.....	143
09	توزيع متوســطات درجات القياســين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده.....	170
10	توزيع متوســـطات درجات القياســـين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده.....	170
11	مقارنة متوسـطي المجموعتين التجريبية والضـابطة في القياس البعدي للقدرة على التشخيص والتخطيط عند اتخاذ القرار الدراسي.....	171
12	مقارنة متوسـطي المجموعتين التجريبية والضـابطة في القياس البعدي للقدرة على التعرف والاستكشاف عند اتخاذ القرار الدراسي.....	173
13	مقارنة متوسـطي المجموعتين التجريبية والضـابطة في القياس البعدي للقدرة على التقييم والاختيار عند اتخاذ القرار الدراسي.....	175
14	مقارنة متوسـطي المجموعتين التجريبية والضـابطة في القياس البعدي للقدرة على التنفيذ والمتابعة عند اتخاذ القرار الدراسي.....	176

15 مقارنة متوسـطي المجموعتين التجريبية والضـابطة في درجات القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي (الدرجة الكلية) 178

16 مقارنة متوســطي درجات القياســين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده..... 180

مقدمة

مقدمة:

أدى تطور الفكر التربوي الذي شهده العصر الحديث إلى تغير جذري في الكثير من المفاهيم التربوية التي سادت لعدة قرون، ورافق ذلك تغير في النظرة إلى المعلم والمتعلم والمادة الدراسية، وقد أدى ذلك كله إلى تطوير دور المدرسة وتفعيل وظائفها، فلم يعد يقتصر على الدور التقليدي المتمثل في نقل المعلومات والمعارف إلى الأجيال المتعاقبة من المتعلمين، بل امتد ليشمل أيضا تكوين الشخصية المتوازنة التي تتمتع بقدر كاف من الصحة النفسية، وتستطيع التكيف مع التغيرات السريعة والمتلاحقة التي ميزت هذا العصر.

وعلى هذا الأساس، أصبح الإرشاد النفسي أحد أهم أركان العملية التربوية، وبات الاهتمام بالخدمات الإرشادية من أهم المتطلبات التي يجب أن تقدم للطلبة لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك مشكلاتهم واستغلال قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى حد ممكن، بغية الوصول إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها.

لذلك أولت الدول المتقدمة اهتماما كبيرا للعنصر البشري باعتباره أحد أهم ركائز التنمية من خلال إتاحة الفرص أمام طلابها للاستفادة من برامج الإرشاد المدرسي وإعدادهم للحياة المهنية، كما حرصت على توفير الإمكانيات المادية والطرائق البيداغوجية المناسبة من أجل تمكين الطلاب من التوجه نحو المهنة التي يستطيعون من خلالها تحقيق أعلى درجات التفوق والابداع.

من هذا المنظور، يرتبط الإرشاد المهني في الوسط المدرسي بمتطلبات الفرد والمجتمع في آن واحد، فعن طريقه يستطيع الطالب التعرف على ما يمتلكه من طاقات وقدرات وميول وموازنتها بطموحاته ورغباته لتحقيق أهداف سليمة وواقعية، من خلال التدرب على العديد من المهارات التي تساهم في رسم مستقبله الأكاديمي والمهني وتمكنه من اتخاذ القرار المناسب.

ويمكن القول أن لحظة اتخاذ القرار بالنسبة للتلميذ هي محطة فارقة في مسار حياته كلها، لأنه باختياره نوع الدراسة يكون قد حدد –بصفة شبه نهائية –معالم مستقبله على

الصعيد الشخصي والمهني والاجتماعي، كما يساهم الاختيار السليم في استقرار ورقي المجتمع عن طريق إمداده بالكفاءات والكوادر العلمية المؤهلة التي تتطلبها عملية التنمية في شتى مجالاتها.

ورغم الأهمية البالغة التي تكتسيها عملية الاختيار الدراسي والمهني، إلا أنها تواجه ميدانيا العديد من التحديات والمصاعب التي تمس فاعليتها، فعلى الصعيد الشخصي تعد محدودية خبرات التلميذ ومهاراته من جهة، والفجوة الكبيرة بين طموحاته اللامتناهية وإمكانياته الحقيقية –خصوصا في فترة المراهقة–من جهة ثانية، وتعدد البدائل الدراسية والمهنية المتاحة أمامه في عالم شديد التسارع والتغير من جهة أخرى، من أبرز العوائق التي قد تقف في طريقه، وتجعله حائرا في تحديد المسار المناسب مواجها صعوبة اتخاذ القرار.

إن الوضعية الحرجة التي يقع فيها بعض التلاميذ حيال قراراتهم الدراسية والمهنية وشعورهم بالحيرة والتردد إزاء موقف الاختيار، قد تضطرهم إلى اتخاذ قراراتهم اعتمادا على معايير غير موضوعية وتصورات خاطئة تجعلهم عرضة لسوء الاختيار وما ينجم عنه من مشكلات نفسية وتربوية، الأمر الذي ينعكس سلبا على كفاءة قطاع التعليم برمته، ويهدد كل الجهود المبذولة والامكانيات المسخرة في هذا المجال.

وعلى هذا الأساس، يعد توفير خدمات الإرشاد المهني في الوسط المدرسي ضرورة تربوية واجتماعية واقتصادية فرضتها تطورات العصر الذي نعيش فيه، وهو ما يتجسد عمليا في صورة برامج إرشادية هادفة، منظمة ومخطط لها، تسعى إلى مساعدة الطالب على دراسة البدائل الممكنة واتخاذ القرار المناسب من خلال مساعدته على الاستبصار بذاته واستكشاف محيطه الدراسي والمهني والتفكير الواعي بجميع أبعاد القرار وما يترتب عليه من نتائج.

ضمن هذا الإطار، تأتي هذه الدراسة التي تقترح برنامجا إرشاديا جماعيا لتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة الوادي ، أين يواجه التلاميذ أولى قرارات التوجيه باختيارهم أحد الجذعين المشتركين في السنة الأولى ثانوي، وما يعقب ذلك من تحديد معالم المسار الدراسي والمهني.

واعتبارا لمنهج البحث العلمي القائم على التسلسل المنطقي في عرض وتقديم الأفكار والمعطيات، فقد قسمنا الدراسة إلى جانبين: الأول نظري والآخر ميداني، يحتوي **الجانب النظري** على أربعة فصول، ابتداء **بالفصل الأول** الذي تناولنا فيه تقديم موضوع الدراسة حيث طرحنا إشكالية الدراسة وتساؤلاها، كما عرفنا بأهداف الدراسة وأهميتها ومجالها، وكذا التعاريف الإجرائية لأهم مصطلحاتها.

في حين خصصنا **الفصل الثاني** للإرشاد النفسي المدرسي والبرامج الإرشادية حيث تطرقنا في بداية الفصل إلى الإرشاد النفسي عموما من حيث تعريفه وأهدافه، ثم خصصنا الحديث عن الإرشاد المدرسي فعرفنا بمفهومه ومناهجه وأساليبه، لنخلص في الأخير إلى تناول البرامج الإرشادية بالشرح والتوضيح من حيث مفهومها وخصائصها وأسس وخطوات بنائها باعتبارها الأداة التنفيذية للخدمات النفسية والتربوية في الوسط المدرسي.

وتناولنا في **الفصل الثالث** اتخاذ القرار الدراسي، حيث تطرقنا إلى اتخاذ القرار عموما من حيث تعريفه وأهم عناصره وخصائصه ، ثم تناولنا اتخاذ القرار الدراسي في ضوء مفهومي الاختيار و المشروع ، وأبرز العوامل المؤثرة على قرارات الأفراد الدراسية والمهنية وكذا أهم تفسيراتها النظرية ، لنتناول بعد ذلك سيرورة عملية اتخاذ القرار الدراسي ممثلة في مجموع الخطوات العملية اللازمة لاتخاذه بشكل مدروس، لنخلص في آخر الفصل للحديث عن ظاهرة التردد في اتخاذ القرار الدراسي ، فنفصل في أبرز مظاهرها وأهم عواملها وأسبابها إضافة إلى أساليب تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى التلاميذ من خلال برامج تربية الاختيارات ، وغيرها من خدمات المساعدة التي يضطلع بها خصوصا جهاز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

أما **الفصل الرابع** فقد اختص بالحديث عن إجراءات عملية التوجيه المدرسي بالجزائر التي تمثل الإطار الذي يندرج تحته فعل الاختيار واتخاذ القرار، من خلال إعطاء نبذة عن التوجيه المدرسي عموما من حيث تعريفه وأهميته وأهم نشاطاته والتعريف بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، لنعرض بعد ذلك إجراءات عملية التوجيه المدرسي إلى المرحلة الثانوية

وأبرز الوسائل المستخدمة فيها، إضافة إلى عملية الطعن في قرارات التوجيه سواء تعلق الأمر بحالاتها أو إجراءاتها.

أما **الجانب الميداني** للدراسة فقد اشتمل على فصلين، حيث تطرقنا في **الفصل الخامس** إلى إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية بدءا بالمنهج المتبع والفرضيات المعتمدة كإجابات مؤقتة للتساؤلات التي تطرحها الدراسة، مرورا بالدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وإجراءاتها وأهم نتائجها، وكذا ميدان الدراسة الأساسية وعينتها وأدواتها وصولا إلى إجراءات التطبيق الميداني وأبرز الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات واختبار الفرضيات.

في حين تناول **الفصل السادس** والأخير عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها والإجابة على تساؤلاتها، ومن ثم الخروج بجملة من الاقتراحات والتوصيات التي من شأنها تحسين عملية التوجيه المدرسي ببلادنا، وترقية الخدمات التربوية والنفسية المقدمة للتلاميذ كما وكيفا، ذلك أن البحث العلمي الجاد هو السبيل الأمثل للكشف عن مواطن الخلل ومكامن الزلل في واقعنا، وهو وحده الكفيل باقتراح الحلول العملية المؤسسة على أرضية صلبة قوامها الرصيد النظري الذي تراكم تبعا لجهود ومساهمات العديد من العلماء والمفكرين.

أخيرا نأمل أن ترقى هذه المحاولة العلمية إلى مصاف البحوث الأكاديمية الأصيلة وأن ينتفع بها كل من اطلع عليها.

هذا والله من وراء القصد وهو يهدي إلى سواء السبيل

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1. **إشكالية الدراسة**
2. **أهداف الدراسة**
3. **أهمية الدراسة**
4. **مجال الدراسة**
5. **التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة**
6. **حدود الدراسة**

1. إشكالية الدراسة:

تعتبر عملية اتخاذ القرار من العمليات الأساسية على مستوى الأفراد والجماعات، إذ تشكل جزءا هاما من حياة الأفراد الشخصية والمهنية، فكل شخص يتعرض يوميا إلى سلسلة من المواقف التي تتطلب اتخاذ قرار مناسب بشأنها، بعض تلك القرارات يكون سهلا وبسيطا وليس له تأثير كبير على حياة الفرد، في حين يكون بعضها الآخر جوهريا ومعقدا كالقرار المتعلق باختيار نوع الدراسة أو المهنة.

ضمن هذا السياق، يرى علوي (1987، ورد في: السواط، 2008،127) أن الفرد يتخذ العديد من القرارات المتباينة من حيث أهميتها، إلا أن القرار التعليمي والمهني من أهم وأخطر القرارات على الإطلاق، لما لهذا القرار من تأثير على مستقبله المهني وحياته الأسرية والاجتماعية بوجه عام.

ويستمد القرار المهني أهميته من أهمية المهنة في حد ذاتها، إذ تكاد تكون النشاط الإنساني الوحيد الذي يشغل حيزا كبيرا من حياة الفرد المنتج، ويستنفذ معظم طاقته وتفكيره وفضلا عن دورها في تلبية الاحتياجات المادية لصاحبها، فإنها تعمل على تحقيق إشباعه المعنوي واستقراره النفسي، لأنها تساهم – إذا ما تم اختيارها بشكل صحيح – في تنمية شخصيته، وفي تفتق مواهبه وبلورة أفكاره.

ورغم أن الفرد يبدأ التفكير في مهنة المستقبل منذ سنوات الطفولة الأولى، حيث يأخذ ذلك النوع من التفكير شكل الأحلام والخيالات في البداية، إلا أنه يميل تدريجيا نحو الواقعية والاستقرار النسبي مع اتساع دائرة التفاعل الاجتماعي للطفل، وتعدد اهتماماته ونشاطاته خاصة بعد التحاقه بمقاعد الدراسة وارتقائه في مراحل النمو.

وتصل عملية الاختيار المهني إلى ذروتها في مرحلة المراهقة التي تعتبر حسب اريكسون Eriksonمرحلة البحث عن الهوية، حيث تزداد فيها حدة الصراعات وتبلغ أقصاها فالمراهق يعيش حالة من التردد بين محاولته الاستقلال عن الأهل والاعتماد عليهم، وبين مخلفات الطفولة ومتطلبات الرشد، وفي هذه المرحلة يحاول المراهق تحديد معنى لوجوده في

الحياة، من خلال محاولته اكتشاف ما يناسبه من مبادئ ومعتقدات وأهداف وأدوار وعلاقات اجتماعية ذات معنى أو قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي. (مكطوف وسعيد 207،2007)

لذلك يفرض التفكير المهني نفسه على المراهق مشكلا أحد أهم مطالب النمو في هذه المرحلة، ويرتبط ذلك بإشباع أعلى هرم الحاجات الانسانية لديه وهو الحاجة إلى تحقيق الذات، ويتمثل التحدي الأكبر بالنسبة المراهق كما يرى (Piorunek;2016;01) في ضرورة تحديد هوية مهنية تقوده إلى الانخراط في المسؤوليات التي تفرضها حياة الرشد، في هذه المرحلة العمرية تتحدد اختيارات الفرد الدراسية وتبنى مشاريعه المهنية.

وعلى هذا الأساس، يسعى المراهق إلى تجسيد طموحاته ومشاريعه على أرض الواقع من خلال اتخاذ جملة من القرارات الحاسمة لاختيار نوع الدراسة أو المهنة، إلا أن " اتخاذ التلميذ للقرار الصائب في تحديد مساره الدراسي والمهني ليس عملية بسيطة، وانما تتوقف بدرجة كبيرة على مدى إدراكه لقدراته وإمكانياته الدراسية من جهة، ومدى إدراكه للطموح المهني العقلاني الذي يريد أن يحققه من خلال اختياراته الدراسية من جهة أخرى" (بولهواش،2011، 87)

ضمن هذا الاطار، تشير العديد من الدراسات منها دراسة (مشري،2013)، (عويضه 2015)، (أبو غالي وأبو مصطفى، 2016)... إلى أن الاختيار الدراسي والمهني يعد أحد أهم مصادر القلق والضغوط النفسية لدى المراهقين والشباب ، كما تشير دراسات أخرى كدراسة (Gati & al;2011) ، (Vaipoulou & al;2019) ، (Tien;2001) ،(حجازي 2014)، (أبا الخيل،2017) إلى وجود صعوبات كثيرة تحول دون قدرة الطلاب في مختلف المراحل الدراسية على اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية ، تتعلق في أغلب الأحيان بعدم الجاهزية لاتخاذ القرار، نقص المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار، وقصور في مهارات التخطيط واتخاذ القرار.

وتتجلى صعوبة اتخاذ القرار الدراسي على وجه الخصوص في " ذلك العجز وعدم القدرة على مجابهة الوضعية التي يتخبط فيها التلميذ، والتي من أهم مظاهرها ذلك التردد بالتصريح بالرغبة في اختيار مسار دراسي معين، أو ولوج مسار مهني، هذا التردد الذي يعزى في أغلب الحالات إلى تشتت فكر التلميذ وإلى ذلك الإجهاد الفكري حول القرار الذي يجب أن يتخذه في المهلة الزمنية التي منحت له" (قيسي، 2005، 06)

إن هذه الوضعية الحرجة التي يقع فيها التلميذ قد تجبره على اتخاذ قراره بشكل آني متسرع ، والاندفاع نحو بعض الشعب الدراسية دون التمعن والتفكير في مدى ملاءمتها له ومدى تناسبها مع تصوراته الخاصة وقدراته الحقيقية ، مما قد يعرضه للأخطاء وسوء الاختيار، فقد أشارت نتائج دراسة ثيودوري التي أجراها على طلبة البكالوريوس اللبنانيين إلى أن ما يزيد على ثلثي التلاميذ (69.28 %) قد حددوا اختيارات مهنية غير متناسقة ، بل متباعدة فيما بينها، مما يعني أن التلميذ لا يدرك تماما - حسب رأيه - حقيقة ميوله المهنية ولا يعي بشكل كاف قدراته العلمية واستعداداته ، مما يدفعه في معظم الأحيان أن يكوِّن عن نفسه مثالية لا تتطابق مع واقعه ،ويطمح إلى بلوغ ما يتمناه أكثر مما يطمح إلى بلوغ ما هو مؤهل له .(أبو أسعد و الهواري ، 2008 ، 75)

كما أشارت (عنو، 2007، 195-196) إلى دراسة أجريت على عينة قوامها 270 تلميذا على مستوى إحدى الثانويات بالجزائر العاصمة ، والتي كشفت نتائجها عن شدة إقبال تلاميذ السنة الأولى ثانوي على شعبة علوم الطبيعة والحياة للسنة الثانية ثانوي ، وذلك بنسبة 90% وقد أوضحت ذات الدراسة عدم وجود علاقة بين رغبات التلاميذ واهتماماتهم المهنية، حيث سجلت نسبة 15.04 % فقط للاهتمامات العلمية والحسابية (التي تتلاءم مع الشعبة المرغوب فيها) ، والملاحظ أن أفراد العينة ذكروا مجالات مهنية متنوعة تتوافق مع الرغبات الحقيقية خاصة في المجال الاجتماعي ، دون التركيز على المجال العلمي والحسابي الذي تم التوجه إليه فعلا ، الأمر الذي انعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي في السنة الثانية ثانوي حيث بلغت نسبة الرسوب 66.11% بمعدل أقل من 20/10 حسب نفس الدراسة.

ضمن نفس السياق ، تؤكد العديد من الدراسات المحلية منها: دراسة بوسنة وترزولت (1995) حول قياس مستوى النضج المهني لمتربصي التكوين المهني ، ودراسة ترزولت (1997) حول مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، وكذا دراسة مشري (2002) حول علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية ، أن قرارات التلاميذ يغلب عليها الطابع الآني وسيطرة المحاولة والخطأ دون أن يسبقها تخطيط محكم أو تفكير متأمل في دوافع القرار المتخذ أو تقييم موضوعي للبدائل المتاحة ، وهو ما يتجسد في غياب مشاريع دراسية أو مهنية تحكم عملية الاختيار.

في هذا الإطار، يشير (Piorunek;2016;2) إلى ضرورة تقديم مساعدة بيداغوجية مختصة تتمثل في نشاطات المساعدة التي يوفرها –خصوصا –جهاز التوجيه المهني والتي تهتم بسيرورة بناء المشاريع الدراسية والمهنية للمراهقين، كما تؤكد دراسات كل من ترزولت (2008)، زروالي (2010)، بن صياف (2011)، مشري (2013) على أهمية اكتساب التلميذ لتصورات حول ذاته وحول محيطه الدراسي والمهني، لصياغة مشروعه الشخصي وليتمكن من اتخاذ قرارات سليمة متعلقة بدراسته ومهنته المستقبلية.

تزداد أهمية خدمات المساعدة على وجه الخصوص خلال الفترات الانتقالية والمنعطفات الدراسية الهامة كنهاية المرحلة المتوسطة، بداية المرحلة الثانوية وبعد الحصول على شهادة البكالوريا، ففي النظام التربوي الجزائري تمثل السنة الرابعة متوسط أولى محطات التوجيه والاختيار أين يواجه التلميذ قرار الالتحاق بإحدى شعب التعليم الثانوي، واضعا اللبنات الأولى لمشروعه المستقبلي.

إلا أنه ، وفي مقابل الجهود الحثيثة والمضنية المبذولة في سبيل تحقيق أعلى نسب النجاح والتحصيل في شهادة التعليم المتوسط ، سواء كان ذلك على المستوى الفردي (التلميذ نفسه) أو الجماعي (الأسرة ، المؤسسات التربوية ، وسائل الاعلام ...)، لا يحظى موضوع التوجيه وتربية اختيارات التلاميذ بنفس الاهتمام ، نظرا للنقص الواضح في خدمات

التوجيه والإرشاد المدرسي نتيجة وجود عوامل كثيرة لعل أبرزها كثافة عمل مستشار التوجيه وضعف تكوينه واتساع نطاق تدخله بالمؤسسات التربوية، كما تشير إلى ذلك دراسات كل من : بوسنة (1998) ، فنطازي ولوكيا (2009) و قرساس وشحام(2009).

و" في غياب الخدمات النفسية والتربوية للتلاميذ داخل المؤسسات التربوية أو حدوث قصور فيها يجد التلميذ نفسه في مفترق الطرق غير قادر على اتخاذ القرار المناسب نتيجة نقص الدراية والمعرفة بذاته وبالمحيط الذي يعيش فيه " (بن فليس: 2014 ،05).

وإذا أمكننا تصوير اتخاذ القرار الدراسي أو المهني – نظريا –بعملية منطقية واعية تتم وفق مراحل متتالية انطلاقا من التشخيص وتحديد الأهداف، وصولا إلى تنفيذ القرار المتوصل إليه ومتابعة نتائجه، فإن اتخاذ القرار الدراسي أو المهني، لا يمكن أن يكون وليد لحظة الاختيار، بل لابد أن تسبقه مجموعة من الخطوات والمراحل حتى ينتقل التلميذ من الاختيار العشوائي الذي تغلب عليه الأخطاء والتخبطات، إلى اختيار واع ومسؤول تدرس فيه جميع الاحتمالات.

لذلك، تبدو الحاجة ملحة لبناء برامج إرشادية تقدم للتلاميذ على اختلاف مراحلهم الدراسية، من أجل تهيئتهم لاتخاذ قرارات سليمة فيما يخص مساراتهم التعليمية والوظيفية والعمل على تزويدهم بالمهارات الضرورية التي تمكنهم من إعداد مشاريعهم الدراسية والمهنية وتساعدهم على تحقيق اختيارات ناضجة ومستقلة، بناء على تخطيط مسبق وتفكير عميق وتقويم موضوعي للذات وللبدائل المتاحة، باعتبار أن القدرة على اتخاذ القرار الدراسي – كأي قدرة أخرى–يمكن اكتسابها وتطويرها لدى الأفراد.

يزداد هذا الطرح أهمية بالنظر خاصة إلى التحولات العميقة والسريعة التي يشهدها عالم اليوم، والتي أثرت بشكل أو بآخر على طموحات الأفراد، وفرضت عليهم مزيدا من التحديات إزاء موقف الاختيار واتخاذ القرار، " ففي ظل الكم الهائل من المعلومات والتطور المذهل في التكنولوجيا والتنوع والتجدد في المهن، تزداد حاجة الإنسان إلى التوجيه والإرشاد

المهني، لكي يستطيع تحديد خياراته وتوجهاته المهنية بشكل هادف وفعال ومتلائم مع ميوله واستعداداته وقدراته "(الدويبي والحوات ،2015، 112).

ضمن هذا الإطار تأتي هذه الدراسة لتقترح برنامجا إرشاديا لتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة الوادي، باتباع الأسلوب العلمي في اتخاذ القرار الذي يسير وفق خطوات منطقية متتابعة للوصول إلى القرار الملائم محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التشخيص والتخطيط عند اتخاذ القرار الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التعرف والاستكشاف عند اتخاذ القرار الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التقييم والاختيار عند اتخاذ القرار الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التنفيذ والمتابعة عند اتخاذ القرار الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي (الدرجة الكلية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها لدى أفراد المجموعة التجريبية؟

2. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1.2. تزويد مختصي التوجيه المدرسي بأداة علمية مقننة لقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

2.2. بناء برنامج إرشادي متكامل لتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى التلاميذ يوضع في متناول مستشاري التوجيه والإرشاد ويساعدهم في أداء مهامهم.

3.2. اختبار فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى التلاميذ.

4.2. التعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى العينة المستهدفة.

5.2. تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى أفراد العينة التجريبية وإرشادهم إلى إتباع الأسلوب العلمي في حل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم في بقية مواقف الحياة الدراسية منها والمهنية.

3. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في كونها تتناول قضية من أهم القضايا التربوية، وتدرس انشغالا بالغاً للتلاميذ وأوليائهم، في مرحلة جد حساسة من حياتهم الدراسية والاجتماعية ويمكن إبراز تلك الأهمية من الناحيتين النظرية والتطبيقية كما يلي:

1.3. من الناحية النظرية:

- تعتبر الدراسة مساهمة علمية في إثراء برامج تربية الاختيارات بالجزائر، من خلال اقتراح برنامج إرشادي عملي يهتم بتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، واستثمار تطور قدرات المراهقين وتعدد اهتماماتهم في زيادة وعيهم المهني، وإثارة تفكيرهم في بناء مشاريعهم الشخصية بطريقة منطقية.

- جلب اهتمام الأولياء والمربين إلى ضرورة تربية الطفل منذ نشأته الأولى سواء في البيت أو في المدرسة وتدريبه على مهارات اتخاذ القرار، مع تهيئة جميع الظروف الملائمة له لبناء مشروعه الخاص، والتخطيط لمستقبله الدراسي والمهني.
- أنها تركز على المنحى التربوي في عملية التوجيه، باعتبار التلميذ صانعا لقراراته الدراسية ومسؤولا عن تبعات اختياره، ومن ثم تشجيعه على تسطير أهداف واقعية ومساعدته على تحقيقها عن طريق اتخاذ قرارات مدروسة.

2.3. من الناحية التطبيقية:

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو موضوع اتخاذ القرار الدراسي، الذي يمثل اللبنة الأولى في بناء المشروع الشخصي للتلميذ.
- كما تكتسب أهميتها من أهمية الفئة المستهدفة بالبرنامج وهم تلاميذ السنة الرابعة متوسط، الذين سيتولون تسيير مختلف القطاعات مستقبلا، عن طريق مساعدتهم على اتخاذ القرار الدراسي الملائم وبلورة مشاريعهم المستقبلية على أسس موضوعية.
- كما تبرز أهمية الدراسة في كونها تقدم دليلا عمليا لمستشاري التوجيه المدرسي لمساعدة التلاميذ المترددين في اتخاذ قرارهم الدراسي، ومرافقتهم في بناء مشاريعهم.
- تكتسب هذه الدراسة أهميتها أيضا من مساهمتها في الحد من الهدر التربوي الناجم عن عجز نسب معتبرة من التلاميذ عن اتخاذ القرار المناسب دراسيا ومهنيا، ذلك أن إكساب التلاميذ القدرة على اتخاذ القرار الدراسي علي أسس سليمة، من شأنه أن يعزز توافقهم النفسي وتكيفهم الأكاديمي ونجاحهم المهني، ويجنب المجتمع التكاليف الباهظة الناجمة عن سوء الاختيار كالرسوب، التسرب المدرسي والتأخر الدراسي.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها أيضا من دعوتها إلى اعتماد برامج تربية الاختيارات – بصفة إلزامية –لتكون جزءا أساسيا من برنامج عمل جهاز التوجيه المدرسي والمهني وفي مراحل دراسية مبكرة من عمر التلميذ، وهو ما يقتضي تعميم توظيف مختصي التوجيه والإرشاد ليشمل –شيئا فشيئا –جميع المؤسسات التربوية.

4. مجال الدراسة:

تعتبر الدراسة الحالية –انطلاقا من الموضوع الذي تتناوله والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها –بمثابة نقطة التقاء اهتمامات فروع عديدة في علم النفس، من أهمها:

1.4. **علم النفس المدرسي:** الذي يهتم بمساعدة التلاميذ على التغلب على مشكلاتهم المدرسية، حيث تتناول هذه الدراسة مشكلة التردد في اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، مع الإشارة إلى ضرورة الاستفادة من مبادئ علم النفس في زيادة فعالية العملية التوجيهية باعتبار التوجيه جزءا لا يتجزأ من العمل التربوي.

2.4. **علم النفس الإرشادي:** وهو ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم بدراسة الطرق العلمية لمساعدة الأفراد على تحقيق أقصى درجات نموهم، ومواجهة العقبات التي تعترضهم في سبيل ذلك، وتسعى الدراسة الحالية إلى تقديم خدمات نفسية وتربوية بطريقة مباشرة للتلاميذ من أجل مساعدتهم على اتخاذ القرار الدراسي الملائم.

3.4. **علم النفس النمو:** يتناول هذا المجال من مجالات علم النفس مراحل النمو النفسي ومظاهره ومطالبه، وتتعرض هذه الدراسة إلى أحد مظاهر النمو الإنساني وهو النمو المهني، في مرحلة جد مهمة من حياة الفرد وهي مرحلة المراهقة، كما تسعى إلى تحقيق أحد مطالب النمو في هذه المرحلة والمتمثل في الاختيار الدراسي والمهني.

4.4. **علم النفس المعرفي:** وهو العلم الذي يدرس العمليات المعرفية من أجل فهم المعرفة الإنسانية وعلاقتها بالسلوك، حيث توظف الدراسة الحالية أحد أهم المتغيرات في هذه المجال المتمثل في مفهوم اتخاذ القرار الذي يتضمن العديد من العمليات المعرفية كالإدراك، والتفكير وحل المشكلات.

5.4. **علم نفس التنظيم والعمل:** الذي يهتم بدراسة السلوك التنظيمي للإنسان والعوامل المؤثرة على الإنتاج والأداء وجودته، إذ تتناول الدراسة مفهوم اتخاذ القرار الذي يشكل جوهر عمل الإدارات والمنظمات، وتحديدا اتخاذ القرار الدراسي الذي يندرج ضمن سيرورة اتخاذ القرار المهني في إطار المنحى التربوي للتوجيه.

5. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

رفعا لأي التباس أو تداخل قد يتبدى في فهم المصطلحات الأساسية للدراسة، نعرض فيما يلي التعاريف الإجرائية لأهم المفاهيم الواردة فيها:

1.5. البرنامج الإرشادي لتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي:

يعرف البرنامج الارشادي لتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي إجرائيا بأنه: " عبارة عن أنشطة إرشادية مخططة ومنظمة موجهة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة الوادي بهدف تنمية قدرتهم على اتخاذ قرارهم الدراسي، باستخدام مجموعة من التقنيات والوسائل ويضم البرنامج (12) جلسة إرشادية بواقع حصة واحدة أسبوعيا، تتراوح مدة كل جلسة بين 60 و120 دقيقة، تغطي المراحل الأربعة الأساسية لعملية اتخاذ القرار الدراسي وهي:

- مرحلة التشخيص والتخطيط.
- مرحلة التعرف والاستكشاف.
- مرحلة التقييم والاختيار.
- مرحلة التنفيذ والمتابعة.

2.5. فاعلية البرنامج الارشادي لتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي:

ويقصد بها مدى تحقق أهداف البرنامج الإرشادي والمتمثلة في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ويتم التحقق منها عن طريق اختبار الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي.

3.5. القدرة على اتخاذ القرار الدراسي:

تعرف القدرة على اتخاذ القرار الدراسي إجرائيا بأنها: قدرة تلميذ السنة الرابعة متوسط على اختيار أنسب الجذعين المشتركين في السنة الأولى ثانوي عن طريق التصريح به ضمن المرتبة الأولى في بطاقة الرغبات، ويقاس كميا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي الذي يتضمن الأبعاد التالية:

1.3.5. **التشخيص والتخطيط:** درجة إحساس التلميذ بمشكلة الاختيار الدراسي وتحديدها تحديدا دقيقا، ومدى وضوح الأهداف الدراسية والمهنية، ويتضمن هذا البعد المؤشرين الآتيين:

- **تشخيص المشكلة:** شعور التلميذ بأن موقف الاختيار يمثل بالنسبة إليه مشكلة تستحق التفكير والاهتمام.
- **تحديد الأهداف:** قدرة التلميذ على تحديد أهداف واضحة في المجال الدراسي والمهني، ومعرفة الأسباب العميقة للاختيار، وامتلاك خطة زمنية واضحة لتحقيق الأهداف المسطرة، والعمل على توفير الوسائل المعينة على تحقيق تلك الأهداف.

2.3.5. **التعرف والاستكشاف:** سعي التلميذ للحصول على المعلومات اللازمة لعملية الاختيار من مصادرها الصحيحة، ويتضمن هذا البعد المؤشرين الآتيين:

- **التعرف على الذات:** تعرف التلميذ على قدراته الدراسية، ميوله، قيمه، سماته الشخصية وإمكاناته الصحية والجسمية.
- **استكشاف المحيط الدراسي والمهني:** اطلاع التلميذ على محتوى مختلف الشعب الدراسية المفتوحة في السنة الأولى ثانوي، والتخصصات الجامعية التي تفضي إليها، والمجالات المهنية المختلفة ومتطلبات كل منها.

3.3.5. **التقييم والاختيار:** تفكير التلميذ بمزايا وعيوب كافة البدائل (الشعب) المتاحة وتقييم مدى ملاءمة كل بديل بالنسبة إليه، وترجيح أفضل الاحتمالات الممكنة لحل مشكلة الاختيار وبلوغ الأهداف المسطرة، ويتضمن هذا البعد:

- **تقييم البدائل:** تفكير التلميذ بإيجابيات وسلبيات كل شعبة دراسية بالنسبة إليه وعدم التركيز على شعبة دون غيرها، وتقييم النتائج المتوقعة لكل بديل.
- **اختيار البديل المناسب:** قيام التلميذ باختيار أفضل الشعب الدراسية بالنسبة إليه بعد المطابقة بينها وبين كل من: الأهداف المرسومة، الميول والقدرات الخصائص والسمات...

4.3.5. **التنفيذ والمتابعة:** التجسيد الفعلي للقرار المتخذ عن طريق التصريح به ضمن المرتبة الأولى في بطاقة الرغبات، بعد التحرر من كافة الضغوط الذاتية والخارجية التي تعيق عملية التنفيذ، مع التأكد من صحة القرار المتخذ، ويضم هذا البعد:

- **الاستقلالية:** إقدام التلميذ على اختيار شعبته الدراسية بنفسه وتحرره من تأثيرات المحيطين به من أولياء، أساتذة، زملاء...
- **الثقة:** إقدام التلميذ على عملية الاختيار دون تردد، مع قناعته بشعبته الدراسية وثقته بصحة اختياره.

4.5. **تلميذ السنة الرابعة متوسط:** هو التلميذ الذي يزاول دراسته بأحد أقسام السنة الرابعة متوسط بمدينة الوادي للسنة الدراسية 2018/2017 والحاصل على درجات منخفضة على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي تضعه ضمن الارباعي الأدنى للمجموعة التي ينتمي إليها.

6. حدود الدراسة:

يمكن حصر حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

1.6. **الحدود الجغرافية:** ينتمي مجتمع الدراسة إلى المؤسسات التربوية (المتوسطات) على مستوى مدينة الوادي، وتحديدا متوسطة "طير حسين" بحي تكسبت بوسط المدينة.

2.6. **الحدود البشرية:** تشمل الدراسة تلاميذ السنة الرابعة متوسط غير المعيدين (ذكورا وإناثا)، والحاصلين على معدل يساوي أو يفوق 20/10 حسب نتائج الثلاثي الأول.

3.6. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفترة الممتدة بين شهري ديسمبر وأفريل من السنة الدراسية 2018/2017.

4.6. **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة بموضوعها وإطارها النظري ومفاهيمها الإجرائية كما تتحدد بمنهجها وأدواتها وأساليبها الإحصائية.

وبناء على ما تقدم فإن أي تعميم لنتائج الدراسة يبقى ضمن الحدود المشار إليها.

الفصل الثاني

الإرشاد النفسي المدرسي والبرامج الإرشادية

تمهيد:

أولا: الإرشاد النفسي المدرسي

1. تعريف الإرشاد النفسي

2. أهداف الإرشاد النفسي

3. مفهوم الإرشاد المدرسي

4. مناهج الإرشاد المدرسي

5. أساليب الإرشاد المدرسي

ثانيا: البرامج الإرشادية

1. مفهوم البرنامج الارشادي

2. أسس البرامج الإرشادية

3. خصائص البرامج الارشادية

4. خطوات بناء البرامج الإرشادية

خلاصة الفصل

تمهيد:

ظهر الإرشاد النفسي بمفهومه الواسع مع ظهور الإنسان ورغبته في تقديم المساعدة لغيره، وقيامه بعرض مشكلاته على الآخرين طلبا للمساعدة، ثم ما لبث أن نما وتطور شيئا فشيئا ليصبح علما قائما بذاته مع ظهور حركة التوجيه التربوي في نهاية القرن التاسع عشر وقد تزايدت الحاجة إليه بتزايد أعداد السكان وتنامي المشكلات الناجمة عن تعقيدات الحياة المعاصرة.

ولعل من أكثر الفئات حاجة إلى خدمات الإرشاد النفسي شريحة الطلاب على اختلاف أعمارهم ومراحلهم الدراسية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية، وخاصة فئة المراهقين نظرا لخطورة المرحلة النمائية التي يمرون بها، قصد مساعدتهم على حل مشكلاتهم واستغلال طاقاتهم إلى أبعد حد ممكن.

من هذا المنطلق تعد المدرسة أحد أهم مجالات تقديم الخدمات النفسية والتربوية بإشراف من الأخصائي النفسي المدرسي، والاعتماد بصفة خاصة على إعداد وتنفيذ برامج إرشادية تتميز بالدقة والتنظيم والشمول لضمان فعالية العملية الإرشادية برمتها.

لذلك سنتعرض في هذا الفصل للإرشاد النفسي المدرسي، بدءا بالإرشاد النفسي عموما من حيث التعريف والأهداف، ثم الإرشاد النفسي المدرسي من حيث مفهومه ومناهجه وأساليبه، لنخلص في الأخير إلى الحديث عن البرامج الإرشادية باعتبارها الأداة التنفيذية للخدمات النفسية والتربوية في الوسط المدرسي، فنتناول مفهومها وأسسها وخصائصها وخطوات بنائها.

أولا: الإرشاد النفسي المدرسي:

يعتبر الإرشاد النفسي أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس، وقد أضحت خدماته اليوم تقدم على نطاق واسع في كل المراكز والهيئات التي تعنى بالإنسان، كالمدارس والمستشفيات ودور الرعاية الاجتماعية والمؤسسات الاقتصادية والعسكرية وغيرها.

1. تعريف الإرشاد النفسي:

يرى (زهران، 2005، 12) أن الإرشاد هو عملية واعية ومستمرة وبناءة مخطط لها تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعي ذاته ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته وأن يعي الفرص المتاحة له، وأن يستخدم وينمي إمكاناته بذكاء وإلى أقصى حد مستطاع، وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته ...لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع.

ضمن نفس السياق، يشير حسين (2004، 16) إلى الإرشاد النفسي باعتباره:" عملية بناءة تستهدف مساعدة الفرد على أن يفهم ذاته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته لحل مشكلاته في ضوء معرفته وتدريبه لكي يصل إلى تحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية."

والإرشاد النفسي كما يرى الشناوي (1996 ورد في: عبد العظيم، 2013، 48): عملية ذات طابع تعليمي تتم وجها لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته ويتخذ قراراته، حيث يساعده المرشد باستخدام مهاراته والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وظروفه، والوصول إلى أنسب القرارات في الحاضر والمستقبل.

لقد ركزت التعريفات السابقة على الإرشاد النفسي باعتباره "عملية " ذات أهداف واضحة تتم بين طرفين هما المرشد بخبراته ومهاراته ومؤهلاته من جهة، والمسترشد بشخصيته ومشكلاته وظروفه من جهة أخرى، وأن تلك العملية بناءة ومخطط لها، أي أنها تمر بخطوات محددة مسبقا، وإن أضاف تعريف الشناوي البعد التعليمي للعملية الإرشادية كونها تهدف بالدرجة الأولى إلى وضع المسترشد في مواقف تعلم وتدريب تزوده بالمهارات اللازمة لفهم ذاته وإدراك إمكانياته الحقيقية، وتكسبه القدرة على حل مشكلاته واتخاذ قراراته بنفسه.

واستنادا إلى ما سبق يمكن القول أن الإرشاد النفسي يعبر عن مجال واسع من الخدمات التي تقدم للآخرين – فرديا أو جماعيا – لمساعدتهم على الوصول إلى أهدافهم الخاصة ، ومساعدتهم على تحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي ، وعلى هذا الأساس فالإرشاد النفسي لا يقدم نصائح فورية ولا حلولا جاهزة للعميل، بل يقتصر فقط على تقديم " المساعدة المختصة " من طرف شخص مؤهل علميا وميدانيا هو المرشد ، إلى شخص آخر بحاجة إلى تلك المساعدة هو المسترشد ، من خلال العمل على زيادة استبصاره بذاته وتنمية قدرته على اتخاذ قراراته بنفسه، ويتوقف نجاح عملية الإرشاد على نجاح العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد.

2.أهداف الإرشاد النفسي:

تختلف أهداف الإرشاد النفسي باختلاف طبيعة المشكلة التي يتصدى لها، أو الخدمات التي يسعى إلى تقديمها، كما تختلف باختلاف خصائص المسترشد أو مجموعة المسترشدين لكنها عموما لا تخرج عن الأهداف التالية:

1.2. تحقيق الذات:

يأتي تحقيق الذات في أعلى هرم سلم الحاجات الانسانية لدى كل الأسوياء، ويعني تحقيق هوية ناجحة والرغبة في التميز اجتماعيا ومهنيا، وعندما يحقق الفرد ذاته ويصبح كما يدرك ذاته المثالية، يكون قد حقق أقصى هدف يسعى إليه، ويسعى الإرشاد النفسي إلى الوصول بالفرد لهذه الدرجة من خلال تبصيره بقدراته وميوله واتجاهاته (عبد الهادي والعزة 1999، 21).

2.2.تحقيق التوافق:

والتوافق يعني قدرة الفرد على القيام بوظائفه النفسية المختلفة والتوفيق بين دوافعه ونزعاته الداخلية ورغباته.

ويهدف الإرشاد النفسي إلى مساعدة الفرد على الوصول إلى درجة مناسبة من التوافق الشخصي والاجتماعي مع ذاته ومع مجتمعه الذي يعيش فيه، وذلك بمساعدته على إشباع

حاجاته والتغلب على مشكلاته وصراعاته النفسية الداخلية، وأن يستطيع مواجهة دوافعه ونزعاته وأن يوفق بينها وبين مطالب البيئة والواقع الخارجي. (حسين، 2004، 53-54)

3.2. تحقيق الصحة النفسية:

الصحة النفسية ليست قاصرة على مجرد خلو الفرد من الأمراض النفسية والعقلية ولكنها تتخطى ذلك إلى الايجابية الخلاقة المبدعة والقدرة على المبادأة وتحمل المسؤولية، ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية كهدف من أهداف الإرشاد النفسي مساعدة العميل في التعرف على أسباب المشكلات وأعراضها، وإزالة تلك الأسباب والأعراض عن طريق تقبل الذات والثقة بالنفس وتقبل الواقع وتكوين اتجاهات ايجابية نحو الذات ونحو الآخرين، والقدرة على تحمل المسؤولية والاستمتاع بالحياة. (حسين،2004، 55)

4.2. إكساب الفرد مهارة الضبط والتوجيه الذاتي:

وتعني الوصول بالفرد المسترشد إلى درجة من الوعي بذاته وإمكاناته ، وفهمه لظروفه ومحيطه فهما أقرب للواقع ، حيث يكون الكائن البشري في بداية حياته متمتعا بمركز ضبط خارجي لسلوكياته ، ينتقل تدريجيا بفعل التربية والتنشئة والتوجيه والإرشاد إلى مركز ضبط داخلي ، فيتحكم في سلوكياته ويضبطها برغبة داخلية ومراقبة داخلية دون تردد أو خوف من قانون أو سلطة ، ومن جهة ثانية يستطيع الفرد مواجهة مشكلاته المستقبلية دون الاعتماد على الآخرين أو اللجوء إليهم فيعمل على نقل أثر التعلم لمهارة الضبط والتوجيه الذاتي التي تلقاها ونماها من خلال خدمات الإرشاد والتوجيه إلى ممارسة سلوكية في حياته العامة ، إذ يقوم المرشد بإكساب المسترشد هذه المهارة فيساعده على فهم نفسه وإمكاناته وظروفه فهما واقعيا ، ويبني أهدافا وطموحات واقعية يكون في مقدوره تحقيقها فيؤدي الوصول إليها إلى الشعور بالرضا والسعادة وتحقيق الاتزان النفسي والجسمي له .(عبد الهادي والعزة ، 1999، 21- 22)

5.2.صنع القرارات:

يمر الفرد في حياته بسلسلة من المواقف والخبرات التي يحتاج فيها إلى اتخاذ قرارات متباينة ومتدرجة في شدتها وخطورتها ، كما يمر بفترات انتقالية في الحياة وبمراحل نمائية متباينة في متطلباتها يحتاج فيها أيضا إلى اتخاذ قرار ما ، لهذا فهو يحتاج إلى تعلم إجراءات اتخاذ القرارات وصنعها، كما يحتاج البعض إلى المساعدة في تعديل قرارات خاطئة تم اتخاذها ، ويلاقي كثير من الأفراد صعوبات ومعوقات يحتاج فيها إلى مساعدة في عملية صنع القرار، لذا فإن الفرد يحتاج إلى مساعدة فنية عملية في توضيح وتسهيل الخطوات التي تمكن من الوصول إلى القرارات المناسبة لينفذها بنفسه ويرضى عنها ويتحمل مسؤوليتها.(السفاسفة ، 2003، 19 ورد في : حسان ،2009 ، 12).

ويمكن القول أن العمل الإرشادي يسعى عموما إلى إحداث تغيير ايجابي في شخصية المسترشد للوصول به إلى أقصى ما يمكن من التوافق والصحة النفسية، كما أن تنمية القدرة على اتخاذ القرار يعد هدفا لعملية الإرشاد النفسي، باعتبارها أحد مقومات الشخصية القوية المتمتعة بالصحة النفسية، فمن يملك القدرة على اتخاذ القرار يملك القدرة على التوجيه الذاتي، كما يملك القدرة على التعامل الايجابي مع البيئة الخارجية بكل مكوناتها.

ويعتبر الوسط المدرسي أحد أبرز الميادين التي تتحقق فيها أهداف الارشاد النفسي عن طريق تقديم الخدمات الارشادية للطلاب على اختلاف سنهم وجنسهم ومراحلهم الدراسية لتنمية شخصياتهم ومساعدتهم على تحقيق التوافق نفسيا واجتماعيا.

3. مفهوم الإرشاد المدرسي:

يرى هيلر Heller أن الإرشاد المدرسي هو المساعدة المقدمة للطلبة للتوجه المناسب واتخاذ القرار بشأن تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها.

في حين ترى أبو عيطة بأن الإرشاد المدرسي هو علاقة تفاعلية تنشأ بين شخصين أحدهما مختص وهو المرشد المدرسي، والآخر بحاجة إلى مساعدة وهو المتعلم المسترشد حيث يقوم من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد في مواجهة مشكلته أو تغيير سلوكه

أو تطويره وتطوير أساليب تعامله مع الظروف التي تواجهه من جهة ، ومع الآخرين الذين يتعامل معهم من جهة أخرى، وتقوم فلسفة الإرشاد المدرسي على منح المسترشد فرص الاختيار وممارسة الحرية وتحمل المسؤولية عن قراراته المستقبلية. (أبو أسعد، 2009، 20)

ويقدم (عبد العظيم، 2013، 41) تعريفا شاملا للإرشاد النفسي المدرسي باعتباره: "عملية علمية فنية تعليمية تعلمية منظمة تعنى برسم الخطط التربوية وفقا لقدرات وميول الطلاب وتقدم من خلال العملية التربوية، بغية تبصير الطلاب بمشكلاتهم ومساعدتهم على اختيارها ومساندتهم في اختيار نوع الدراسة واتخاذ القرارات واكتشاف طاقاتهم وإبداعاتهم وتنميتها نحو الانجاز الكفء وتوظيف ذلك في تحقيق التوافق والتطور والنمو المتكامل في جميع الجوانب."

وقد ركزت التعريفات السابقة على اعتبار الإرشاد المدرسي عملية تقديم المساعدة التقنية المتخصصة في المجال المدرسي بالاعتماد على مبادئ علمية أساسها نظريات الإرشاد النفسي وتطبيقاتها في ميدان التعليم، كما أشارت التعريفات السابقة إلى أن أحد أهم أهداف الارشاد النفسي المدرسي هو مساعدة الطلاب على اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية بما يمكنهم من تحقيق التوافق الإيجابي مع الذات والمحيط.

لذلك تعد الخدمات النفسية المدرسية من الأهمية بمكان ، و تزداد هذه الأهمية يوما بعد يوم بالنظر إلى فترات الانتقال الناجمة عن التغيرات النمائية المختلفة التي يمر بها التلميذ خاصة في فترة المراهقة ، والتغيرات الأسرية والاجتماعية المختلفة التي يعايشها والثورة المعرفية الهائلة وما نتج عنها من تطور مفهوم التعليم ومناهجه وتعدد التخصصات العلمية وتطور عالم المهن ، إضافة إلى تزايد أعداد الطلاب وتعدد احتياجاتهم وتنوع مشكلاتهم في عصر اتسم بالقلق والضغوط النفسية ، وبذلك لم يعد الإرشاد المدرسي مجرد ترف أو خدمة إضافية تقدم للطلاب، بل أصبح ضرورة من ضرورات الحياة المدرسية وجزءا لا يتجزأ من العملية التربوية ، هذه الأخيرة التي لا يمكن لها أن تحقق أهدافها وغاياتها – مهما رصد لها من إمكانيات وما سخر لها من موارد مادية وبشرية – دون توفير الخدمات

الإرشادية على اختلاف مناهجها لجمهور المتعلمين أفرادا وجماعات للوصول بهم إلى نمو متكامل وتوافق ايجابي.

4. مناهج الإرشاد المدرسي:

أصبحت الإرشاد النفسي مطلبا ملحا للتعامل مع الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية في الوسط المدرسي، وقد أثبت فعاليته الكبيرة في ميدان الممارسة العملية نظرا للخدمات العديدة والمتنوعة التي يقدمها للطلاب وغيرهم من أعضاء الجماعة التربوية، والتي تندرج ضمن ثلاثة مناهج أساسية هي:

1.4. المنهج النمائي:

تسعى الخدمات النمائية بالدرجة الأولى إلى تعديل السلوكيات السلبية وتدعيم السلوكيات الايجابية لدى الأفراد العاديين وتعزيزها بهدف المحافظة على توافقهم النفسي والاجتماعي ورفع كفاءتهم إلى أقصى حد ممكن (العاسمي، 2015، 121)

ويرى سعفان (2005، 26-27) أن من أهم خدمات المنهج النمائي ما يلي:

- توفير كل العناصر والظروف التي تحقق التكامل بين مظاهر النمو عبر مراحل النمو المختلفة.
- التعرف على الحاجات الإرشادية في كل مرحلة نمائية وتوفير الإمكانيات والفرص المناسبة لإشباعها.
- التعرف على إمكانيات وميول واتجاهات الشخص وتنميتها لتكوين شخصية فعالة ومنتجة.

مما سبق يتبين لنا أن خدمات المنهج النمائي تهدف إلى مساعدة الأفراد خلال مراحل حياتهم المختلفة على تنمية الجوانب الايجابية لديهم وتعريفهم بقدراتهم وإمكانياتهم من أجل استغلالها إلى أقصى حد ممكن وصولا إلى تحقيق النمو السليم والصحة النفسية.

وفي المجال التربوي تسعى تلك الخدمات إلى استفادة الطلاب من الفرص التعليمية المتاحة وحمايتهم من الوقوع في المشاكل والصعوبات التي تعوق تقدمهم، ومن أمثلتها برامج تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية وبرامج الإرشاد المهني.

2.4. المنهج الوقائي:

يسمى هذا المنهج بمنهج التحصين ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية والاجتماعية، ويهتم بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى، وذلك ليقيهم من الوقوع في مشكلات من المتوقع وقوعهم فيها، من خلال تبصيرهم بتلك المشكلات وتعليمهم أفضل الطرق للابتعاد عنها (عبد الهادي والعزة، 1999، 23).

وللوقاية مستويات ثلاثة يحددها (أبو أسعد، 2009، 259) في:

- **الوقاية الأولية:** محاولة منع حدوث المشكلة بإزالة أسبابها قبل حدوثها.
- **الوقاية الثانوية:** محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب النفسي في مرحلته الأولى لمنع تطوره.
- **الوقاية من الدرجة الثالثة:** محاولة تقليل أثر إعاقة الاضطراب أو المشكلة.

واعتمادا على ما سبق، يمكن القول إن المنهج الوقائي يسعى إلى الكشف عن المشكلات النفسية أو السلوكية قبل حدوثها للوقاية منها، أو في بداية ظهورها من أجل التدخل المبكر لمنع تفاقمها وتطورها والتخفيف من الآثار الناجمة عنها، ومن أمثلتها في البيئة المدرسية وقاية الطلاب من الآفات الاجتماعية كالتدخين والمخدرات والسلوك العنيف.

3.4. المنهج العلاجي:

وهو علاج المشكلات والاضطرابات النفسية، ويتضمن مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الشخص لعلاج مشكلاته والعودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية، ويهتم هذا المنهج باستخدام الأساليب والطرق والنظريات العلمية المتخصصة في التعامل مع المشكلات من حيث تشخيصها ودراسة أسبابها وطرق علاجها. (أبو أسعد، 2009، 260).

وعلى هذا الأساس يهدف هذا النوع من الخدمات الارشادية إلى علاج مشكلات سلوكية أو انفعالية وقعت فعلا، ومن أمثلتها علاج الاضطرابات النفسية بكل أنواعها.

5. أساليب الإرشاد المدرسي:

تختلف أساليب تقديم الخدمات الإرشادية تبعا لطبيعة المشكلة وخصائص المسترشد والإمكانيات المتاحة أمام المرشد، لكنها تتدرج أساسا ضمن أسلوبين أساسيين هما: الارشاد الفردي والإرشاد الجماعي.

1.5. الإرشاد الفردي:

يشير الإرشاد الفردي حسب (عبد العظيم، 2013، 156) إلى تعامل الأخصائي مع مسترشد واحد وجها لوجه في الجلسات الإرشادية، ويعتمد على العلاقة الإرشادية المهنية ويتم من خلال المقابلات الإرشادية ودراسة الحالة الفردية بصفة عامة.

ويرى سعفان (2006، 199) أن من أهم ايجابيات الإرشاد الفردي ما يلي:

- يتيح الحرية للمسترشد لطرح مشكلته بطريقته الخاصة.
- يمكنه تناول مشكلات واضطرابات لها طبيعة خاصة وتحتاج إلى سرية تامة.
- يمكنه تناول مشكلات معقدة تحتاج إلى تركيز شديد من المرشد النفسي والمسترشد.
- يتيح الفرصة لتحقيق أو إشباع الحاجات الفردية للمسترشد.

وعليه فالإرشاد الفردي هو أسلوب إرشادي يتناول تطبيق كل إجراءات عملية الإرشاد مع عميل واحد، ويستخدم عادة مع ذوي المشكلات الحادة أو الخاصة جدا حيث يرى (أبو أسعد ،2009، 135) أن الإرشاد الفردي يستخدم مفضلا عن الإرشاد الجماعي في الحالات التالية:

- إذا تطلبت حالة المسترشد ومشكلته انتباها وتركيزا شديدا لا يتوافر أو يتاح من خلال الإرشاد الجماعي.
- عندما يكون موضوع الإرشاد أو العلاج انحرافا جنسيا أو إدمان للمخدرات.
- إذا كان المسترشد في حالة تتطلب التدخل السريع، كالحالات الهستيرية والاكتئابية.

- عندما لا يكون لدى المسترشد القدرة على تكوين علاقات اجتماعية وتنقصه مهارة التفاعل مع الآخرين، كما هو في حالات الفوبيا الاجتماعية عندما يرفض المسترشد الجماعة لأن مشكلته على درجة من الخصوصية.

وعلى هذا الأساس، فالإرشاد الفردي يتعامل مع المشكلات الحادة أو الخاصة جدا التي لا يمكن طرحها أو مناقشتها في إطار جماعي، لذلك يتطلب مهارات إرشادية عالية من قبل المرشد لكسب ثقة العميل وتشجيعه على الكشف عن مشكلته الحقيقية.

2.5. الإرشاد الجماعي:

يعرف كل من (George &Dustin,1988) الإرشاد الجماعي بأنه أسلوب إرشادي يتم أثناءه استخدام تفاعل المجموعة المستفيدة إرشاديا، وذلك لتيسير فهم الذات وحدوث التغير المأمول في سلوك كل عضو في هذه المجموعة. (أبو أسعد والأزايدة، 2015، 449)

والإرشاد الجماعي كما يرى (زهران، 2005 ،321) هو إرشاد عدد من العملاء الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة، كما يحدث في جماعة إرشادية أو في فصل.

أما حسين (1989 ورد في: العتيبي ،2014 ،25) فيعرف الإرشاد الجماعي باعتباره: "عملية تفاعل بين أعضاء الجماعة يشعر فيها الفرد بالأمن والطمأنينة للقيام بأساليب سلوكية جديدة أكثر فعالية في تحقيق الذات والاستبصار بالسلوك المقبول اجتماعيا في مواجهة المشكلات المختلفة والتفاعل السوي مع الآخرين.

ويرى سفيان (2004، 272) أن للإرشاد الجماعي مزايا عديدة أهمها:

- يعد أفضل الطرق لإرشاد المسترشدين غير المتعاونين في الإرشاد الفردي كالأطفال مثلا.
- يقلل من حدة تمركز المسترشد حول ذاته.
- يوفر جوا مناسبا لنمو العلاقات الاجتماعية في مواقف واقعية.
- يوفر كثير من الإمكانات وخاصة في الوقت ويعوض نقص المرشدين.

نستنتج مما سبق أن الإرشاد الجماعي هو شكل من أشكال الإرشاد الموجه إلى جماعة من المسترشدين ذات حاجات إرشادية مشتركة يتم التفاعل بين أعضائها، وتتمتع الجماعة الإرشادية بقوى إرشادية لا يمكن أن تتوافر في الإرشاد الفردي منها:

- **التفاعل الاجتماعي:** للتفاعل الاجتماعي تأثيره الفعال في اندماج أعضاء الجماعة في النشاط الاجتماعي، ويصبح للإرسال والاستقبال تأثير ملموس بين جميع أعضاء الجماعة، فلا يعتمد الإرشاد على المرشد وحده، بل يصبح المسترشدون أنفسهم مصدرا من مصادر الإرشاد.
- **الخبرة الاجتماعية:** تتيح الجماعة كنموذج مصغر للمجتمع فرصة تكوين علاقات اجتماعية واكتساب خبرات ومهارات اجتماعية تفيد في تحقيق التوافق الاجتماعي وتعمل الجماعة على إظهار أنماط السلوك الجماعي العام إلى جانب السلوك الشخصي، وأنماط السلوك المعياري إلى جانب السلوك الشاذ.
- **الأمن:** يؤدي انتماء الفرد إلى جماعة إرشادية إلى الشعور بالتقبل والتخلص من الشعور بالاختلاف، ويقلل من مقاومته للتحدث عن مشكلاته، خاصة عندما يكتشف أنها مشكلات مشتركة، كذلك يجد المسترشد في رفاقه من أعضاء الجماعة سندا انفعاليا ومجالا مناسبا للتنفيس الانفعالي.
- **الجاذبية:** للجماعة جاذبيتها الخاصة لأعضائها، وذلك لتوفيرها لأنشطة جماعية تتيح إشباع حاجات أعضائها وإشعارهم بالأمن وتحقيق الأهداف.
- **المسايرة:** للجماعة معايير تحدد السلوك الاجتماعي المتوقع، وتعتبر هذه المعايير بمثابة منظم للسلوك الفردي بحيث توقفه عند الحدود المقبولة اجتماعيا، ويلتزم أعضاء الجماعة بمسايرة هذه المعايير. (الشيخ حمود، 2011، 169-170)

ويتبين لنا مما سبق أن الجماعة الإرشادية -إذا ما تم اختيارها وفق أسس علمية صحيحة - لها تأثير إرشادي كبير على أعضائها، لذلك تتمتع بأهمية بالغة في التعامل مع الكثير من المشكلات والقضايا، كما تتيح للمرشد استخدام العديد من الفنيات والاستراتيجيات

التي تساهم في بلوغ الأهداف الإرشادية ، حيث يوفر الإرشاد الجماعي بيئة آمنة ومحفزة تشجع المسترشد على التعبير عن ذاته والاستبصار بمشكلاته مستفيدا من القوى الإرشادية للجماعة ، لذلك يقدم الارشاد الجماعي على الإرشاد الفردي في الكثير من الحالات وخاصة في الوسط المدرسي بالنظر إلى النقص الواضح في أعداد المرشدين مقابل الأعداد المتزايدة من التلاميذ.

ويعتمد الارشاد الجماعي على إعداد برامج إرشادية خاصة لكل مشكلة ويتوقف نجاحه على المؤهلات والمهارات التي يتمتع بها الأخصائي النفسي إضافة إلى خصائص البرنامج من حيث أهدافه وإجراءاته وأساليبه.

ثانيا: البرامج الإرشادية:

تعد البرامج الإرشادية من أهم أدوات المرشد النفسي في تأدية عمله، وقد غدت في الوقت الحاضر الوسيلة الأكثر شيوعا لتقديم الخدمات الإرشادية –على اختلاف مناهجها– نظرا لما تتميز به من بالدقة والمرونة والتنظيم، ونستعرض فيما يلي أهم الجوانب المتعلقة بالبرنامج الارشادي من حيث مفهومه وأسسه وخصائصه وخطوات بنائه:

1. مفهوم البرنامج الارشادي:

يرى زهران (2005، 499) أن البرنامج الارشادي هو: " برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلا)، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه فريق من المسؤولين المؤهلين.

كما يشير حسين (2004 ،283) إلى البرنامج الارشادي باعتباره: "مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات

جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي، وتساعدهم على التغلب على مشكلاتهم اليومية".

أما (عبد العظيم ،2013 ،48) فيرى أن البرنامج الارشادي هو مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية، تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد أو الجماعات لفهم مشاكلهم والتوصل إلى حلول بشأنها وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم، ويتم في صورة جلسات منظمة في إطار علاقة متبادلة متفهمة بين المرشد والمسترشد.

ورغم اختلاف التعريفات السابقة، إلا أنها اتفقت على جملة من النقاط المشتركة أبرزها:

- يستند البرنامج الارشادي على مبادئ وفنيات وأساليب الإرشاد النفسي فالبرنامج الارشادي لا ينطلق من فراغ، بل يرتكز على أساس علمي أو إطار نظري معين.
- يتميز البرنامج الارشادي بالتخطيط والتنظيم، ويتضمن ذلك التحديد المسبق لجميع عناصر البرنامج مثل أهداف البرنامج، الفئة المستهدفة، محتوى البرنامج (أنشطته واجراءاته)، إطاره الزماني والمكاني، المشرفون على تطبيقه ...
- تتفق أهداف البرنامج الإرشادي عموما مع أهداف الإرشاد النفسي من حيث تحقيق النمو السوي للشخصية الانسانية، وتحقيق التوافق والصحة النفسية.
- يتطلب البرنامج الارشادي (إعدادا وتخطيطا وتنفيذا) فريقا من المختصين المؤهلين.
- تتعدد أساليب تطبيق البرامج الإرشادية باختلاف طبيعة المشكلة وعدد المسترشدين وأهداف العملية الإرشادية.

ويتبين لنا مما سبق أن البرنامج الارشادي عبارة عن مجموعة من الأنشطة والمهارات والخبرات، المستمدة من مبادئ وأسس وفنيات الإرشاد النفسي، يتم تنسيق مراحلها وإجراءاتها وبرمجتها زمنيا في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية، وفي ضوء جو نفسي آمن وعلاقة إرشادية تتيح لكل الأعضاء المشاركة الايجابية والتفاعل المثمر لتحقيق الأهداف الإرشادية.

2. أسس البرامج الارشادية:

تعتمد البرامج الارشادية على مراعاة مجموعة من الأسس والمبادئ التي لا يمكن الاستغناء باعتبارها المحددات الأساسية لعملية التدخل الارشادي، ومن أهمها:

1.2. الأسس العامة:

ترتكز البرامج الإرشادية على مجموعة من المبادئ والأسس العامة أبرزها:

- ثبات السلوك الإنساني نسبيا وإمكانية التنبؤ به ومرونته.
- السلوك الإنساني فردي وجماعي.
- استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد.
- حق الفرد في التوجيه والإرشاد وحقه في تقرير مصيره.
- مبدأ تقبل العميل.
- مبدأ استمرار عملية الإرشاد.
- الدين ركن أساسي. (زهران،2005،502)

إن خاصية الثبات النسبي للسلوك الإنساني تسمح بتوقع هذا السلوك قبل حدوثه ، كما تتيح إمكانية تعديله وتوجيهه بما يتلاءم مع أهداف العملية الإرشادية ، كما أن السلوك الإنساني يتميز بطابع جماعي وآخر فردي ، فكل فرد يشبه غيره في الخصائص العامة أو الصفات المشتركة، لكنه في نفس الوقت يتميز عنهم في بعض الجزئيات أو التفاصيل لذلك يتوجب على المرشد مراعاة هذه الخاصية والاستفادة منها أثناء بناء البرامج الإرشادية وتنفيذها، إضافة إلى مراعاة الجانب الديني والتقبل اللامشروط للعميل لضمان استمرار ونجاح العلاقة الإرشادية.

2.2. الأسس الاجتماعية:

الإنسان كائن اجتماعي، لذلك لابد من مراعاة الطبيعة الاجتماعية للسلوك الإنساني وتأثير البيئة الاجتماعية على ذلك السلوك عند تصميم البرنامج الإرشادي، ومن ذلك:

- الاهتمام بالفرد على أنه عضو في جماعة.

- المجتمع في حاجة إلى التوجيه والإرشاد لكي يحقق أهدافه.
- الاستفادة من كل مصادر المجتمع ومنها المدرسة التي تعتبر أكثر المؤسسات أهمية في تقديم الخدمات الإرشادية. (الشيخ حمود وعبد الله،2016،63-62)

وبناء على ما سبق، يتبين لنا ضرورة مراعاة العلاقة المتبادلة بين الفرد وبيئته الاجتماعية عند بناء البرامج الإرشادية، فلا يمكن تصور أي سلوك إنساني إلا في سياقه الاجتماعي، وتزداد أهمية تلك العلاقة خاصة في المجتمع المدرسي باعتباره من أكثر الوحدات الاجتماعية تنظيما وأشدها تأثيرا على أفراده في كثير من الأحيان.

3.2. الأسس النفسية والتربوية:

تتعلق الأسس النفسية والتربوية التي تستند إليها برامج الإرشاد النفسي بمراعاة:

- مطالب النمو.
- الفروق الفردية.
- الفروق بين الجنسين.
- الفروق داخل الفرد نفسه (الشيخ حمود وعبد الله،2016، 59-61).

وعليه، يمكن القول أن الحاجات الإرشادية تختلف باختلاف مراحل النمو ومطالبه في كل مرحلة، كما تختلف باختلاف الجنس، بل وتختلف من فرد إلى آخر من نفس الجنس ونفس العمر، لذلك ينبغي على المرشد النفسي أخذ هذه الاختلافات بعين الاعتبار عند بناء البرامج الإرشادية حتى تتلاءم هذه الأخيرة مع خصائص الفئة المستهدفة.

4.2. الأسس الفيزيولوجية:

الإنسان وحدة نفسية جسمية يعبر سلوكه عن حصيلة نشاطه الجسمي والنفسي معا بحيث تؤثر حالته النفسية والجسمية على بعضهما البعض بشكل متبادل، لذا على المرشد النفسي أن يكون واعيا ومدركا لهذه العلاقة عند تصميمه للبرنامج الارشادي (العاسمي 2008، 23 – 24 ورد في: لشهب ،2018 ،140).

وإذا كانت غاية الارشاد النفسي هي تحقيق التكامل والانسجام بين مكونات الشخصية الإنسانية للوصول بها إلى تحقيق الذات والشعور بالرضا والسعادة، فإن ذلك لا يمكن أن يتحقق إلا بمراعاة التأثيرات المتبادلة بين مختلف الجوانب النفسية والجسمية.

5.2.الأسس الفلسفية:

البرنامج الارشادي يجب أن يراعي طبيعة النسق الفلسفي الخاص بالمرحلة العمرية التي يمر بها الأفراد الذين يعانون من مشكلة ما، والإطار العام الذي يتناول أسلوبها في تحقيق تلك الأهداف بحيث يحرص على عدم حدوث أي تناقض بين أهداف البرنامج وفنياته وبين خصائص الأفراد الخاضعين للبرنامج وأهدافهم، وذلك للوصول إلى أفضل الوسائل التي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم. (العاسمي،2015، 48).

وعلى هذا الأساس، لابد للمرشد النفسي من فهم طبيعة النسق الفلسفي لمسترشديه وبناء برنامجه الارشادي بما يتماشى مع ذلك النسق، حتى لا يتعارض العمل الارشادي بما يتضمنه من أهداف ومهارات وفنيات مع طبيعة العملاء وإطارهم المرجعي، ضمانا لتحقيق أهداف الارشاد.

6.2. الأسس الأخلاقية:

تعكس أخلاقيات ممارسة العمل الارشادي توجها قيميا إنسانيا يعبر عن الاهتمام بحقوق الفرد واستخدام المعرفة والمهارات لتحسين حياة الأفراد ، وتؤكد البحوث في مهنة الإرشاد النفسي على حق الفرد في اختيار الأسلوب الذي يناسبه أثناء عملية التدخل الارشادي من دون ضغط أو إجبار، وفي جو من الأمن والاطمئنان والسرية التامة لكل خبرات المسترشد ومن دون استغلال لإمكاناته المادية والمعنوية، لذلك على المرشد النفسي الذي يصمم برنامجا إرشاديا لمسترشد ما أن يأخذ في الاعتبار القيم الأخلاقية التي يؤمن بها ذلك المسترشد ويستفيد منها أثناء عملية التدخل الارشادي. (العاسمي ،2015، 49)

وعليه، فالبرنامج الارشادي الناجح يقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ النفسية والاجتماعية والتربوية والأخلاقية التي يجب مراعاتها قبل بناء البرنامج لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، وإلا فإن كل الجهود التي بذلت في تصميمه وتنفيذه سيكون مآلها الفشل.

3. خصائص البرامج الارشادية:

إذا كانت البرامج الارشادية تعبر عن استراتيجية منظمة لها أهدافها وخطواتها، فإنها كذلك تتميز بمجموعة من الخصائص أبرزها:

1.3. الواقعية:

بمعنى أن يتم التخطيط للبرنامج في ضوء خصائص التلميذ المستهدف وطبيعة المشكلة وظروف بيئة المسترشد، ومناسبة الاستراتيجية الإرشادية لتخطي المشكلة واختيار الأنشطة المناسبة لذلك. (سعفان، 2005، 209)

2.3.التنظيم والتخطيط:

يرى صديق (2005 ورد في: العتيبي، 2014، 23) أن التنظيم والتخطيط المحكم من أهم خصائص البرنامج الارشادي حيث يعد المرشد خطة عمل متكاملة قبل البدء في جلسات البرنامج، وتهدف هذه الخطة إلى ضمان تغطية كافة جوانب المشكلة التي يتصدى لها، ويضع فيها خبراته النظرية التي يقوم بتوظيفها لخدمة أهداف الإرشاد النفسي.

3.3. المرونة:

ويقصد بها أن البرنامج ليس ثابتا ثباتا قطعيا من حيث الجلسات الإرشادية والفنيات المستخدمة فيه، إنما هو مرن وقابل للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية والبيئة المحيطة بها، وكذلك المتغيرات الطارئة التي تحدث للمسترشد كالمرض أو التحسن المفاجئ.

4.3. الشمول:

يجب أن يكون البرنامج شاملا لجميع جوانب مشكلة المسترشد بأبعادها الاجتماعية والانفعالية والنفسية، كما يتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة والفنيات وغيرها من العناصر الأساسية في البرنامج.

5.3. الموضوعية:

أن يكون البرنامج موضوعيا من حيث:

- الأرضية النظرية التي يستند إليها.
- نظرة المسترشد إلى مشكلة المسترشد بصورة كلية.
- الأدوات والمقاييس الخاصة بالفحص والتشخيص والتقويم والتقييم.
- الفنيات الإرشادية المستخدمة.
- أحكام المرشد والآخرين على عملية الإرشاد النفسي برمتها.
- الإطار المرجعي الثقافي الذي يطبق فيه البرنامج بحيث تكون النتائج التي يحصل عليها البرنامج مناسبة للبيئة الاجتماعية بما فيها من قيم وعادات اجتماعية أصيلة.

6.3. الدقة وسهولة التطبيق:

بمعنى أن يكون البرنامج دقيقا في تحديد أهدافه وسيره وتفسير نتائجه، وأن تكون إجراءاته سهلة التطبيق من قبل المرشد والمسترشد.

7.3. إمكانية التعميم:

أي إمكانية تطبيقه – إذا توافرت الشروط اللازمة له –على أفراد آخرين يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها البرنامج. (العاسمي، 2015، 52-54)

وبناء على ما تقدم، يمكن القول أن البرنامج الارشادي الناجح هو ذلك الذي ينطلق أساسا من تقييم موضوعي لحاجات الفئة المستهدفة اعتمادا على تخطيط دقيق وتنظيم محكم يوضح الأهداف والوسائل والإجراءات، كما يتميز بالمرونة وسهولة التطبيق بمعنى إمكانية

التعميم والتعديل في ضوء الإمكانيات المتاحة أمام المرشد، ودرجة التقدم الحاصل في العملية الإرشادية.

4. خطوات بناء البرامج الارشادية:

تعتمد البرامج الارشادية في تصميمها على خطوات منظمة ومتتالية تجيب على التساؤلات الرئيسية التي تطرح قبل تصميم أي برنامج، وهي: لمن يقدم البرنامج؟ ولماذا؟ كيف؟ متى؟ أين؟ وبأية وسيلة؟ وعلى هذا الأساس يتضمن بناء البرامج الإرشادية أربع خطوات أساسية هي:

1.4. التخطيط:

تتضمن عملية التخطيط جملة من الخطوات الضرورية أهمها:

- تحديد الأهداف العامة.
- تحديد حاجات العينة المستهدفة.
- اختيار الأهداف والغايات للبرنامج الارشادي.
- تحديد الأولويات.
- الإعلام بأهمية البرنامج الارشادي من أجل وضع أرضية مناسبة لتنفيذ وتحمس القائمين على العملية له.

وعلى هذا الأساس، فإن الأهداف هي أولى العناصر التي يجب تحديدها عند بناء البرامج الإرشادية، وينبغي أن يتم ذلك بناء على الحاجات الإرشادية للفئة التي يستهدفها البرنامج، ذلك أن الأهداف تساعد على تحديد الهيكل العام للبرنامج كما تساهم في اعتماد أساسه النظري ووضع تصور لمحتوياته وأنشطته وفنياته.

2.4.التنظيم (التصميم):

بعد وضع خطة البرنامج الارشادي يتم تصميمه بشكل يتضح فيه:

- صياغة الأهداف الفرعية للبرنامج بشكل إجرائي.
- تحديد الخدمات والنشاطات المساعدة على تحقيق هذه الأهداف.

- توزيع المهام بين الأطراف المشاركة في البرنامج وجدولتها زمنيا.
- وضع قائمة بالوسائل المتوفرة والمساهمة في تنفيذ البرنامج حتى لا يتفاجأ المرشد أثناء الجلسة بعدم إمكانية تنفيذها مما يتسبب في فشلها.

في هذه المرحلة وبناء على أهداف البرنامج الارشادي الفرعية يتم تحديد عدد الجلسات الإرشادية ومحتوى كل جلسة، كما يتم تحديد فنيات البرنامج وأساليبه، ويمكن الاعتماد في ذلك على مصادر متنوعة منها الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بموضوع البرنامج الارشادي.

ويتضمن المحتوى حسب (سعفان، 2005، 55) ثلاثة أنواع أساسية هي:

العمليات العقلية والمعارف: يتم توظيف العمليات العقلية والمعارف في محتويات البرامج الإرشادية لأن العوامل المعرفية تتفاعل مع الشعور والسلوك، وينتج عن ذلك ظهور الأعراض الانفعالية والسلوكية لدى الفرد، وبالتالي فإنه إذا أمكن تعديل هذه المعارف يتوقع علاج المشكلة.

الأنشطة: قد تكون الأنشطة التي يتضمنها البرنامج الارشادي أنشطة صفية أو لا صفية ويمكن أن تقوم على الأداء كما يمكن أن تقوم على الجانب اللغوي والنطقي وهي كذلك قد تؤدى بشكل فردي أو بشكل جماعي.

المهارات: تعتبر المهارات من الأساسيات التي ينبغي أن يتضمنها كل برنامج إرشادي، وذلك لأن اكتسابها من طرف المسترشدين يعد غالبا الهدف الأساسي للبرنامج، ومن أمثلتها المهارات الاجتماعية ومهارة اتخاذ القرار...

3.4. التنفيذ:

سبقت الإشارة إلى أن الإرشاد عملية بناء، وتنفيذ البرنامج الارشادي جانب عملي له حيث يتولى القائمون على هذا البرنامج تقديم الخدمات المستهدفة، وقد يتبع في ذلك أسلوب الإرشاد الفردي أو الجماعي حسب الموقف والهدف المسطر ومن أهم الخصائص المساعدة

على تنفيذ البرنامج الارشادي: وضوح الأهداف وجودة التخطيط، ارتباطه بواقع المسترشدين حماسة وإيمان القائمين عليه، توفر الوسائل.

وتحدد الإجراءات اللازمة لتحقيق فاعلية التنفيذ فيما يلي:

- إدارة الجلسات الإرشادية.
- تنمية العلاقات الانسانية بين المشاركين والمنفذين للبرنامج.
- تفعيل التعلم خلال الجلسات الإرشادية وتدعيم الايجابيات وتعديل السلبيات.
- تقييم الجلسة الإرشادية والنشاطات المرافقة لها. (سعفان، 2005، 247)

ويمكن القول اعتمادا على ما سبق أن مرحلة التنفيذ تعتبر من أدق وأصعب الخطوات حيث أنها تتطلب حسن اختيار الوسائل والتقنيات والأدوات والتمكن من استخدامها وتوظيفها بالطريقة التي تضمن نجاح البرنامج وتحقق أهدافه.

4.4. التقييم:

وهو عبارة عن عملية نقدية هامة تكشف عن مدى فعالية البرنامج ومدى نجاحه أو فشله، وتتضمن جمع كافة المعلومات والبيانات اللازمة لمعرفة درجة تأثير طرائق وأساليب التدخل الارشادي المستخدمة مع المسترشد، ومعرفة الانجازات التي تحققت من خلال العمل الارشادي ومقارنتها بالأهداف المرسومة.

ويضع البعض خطوات محددة لعملية التقييم وهي:

- تحديد أسئلة التقييم.
- تحديد معايير التقييم، وتقدير حال البرنامج بالنسبة إليها.
- تحديد طرق التقييم ووسائله، واستخدامها لتحديد فعالية البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف.
- تحليل نتائج التقييم وتفسيرها.
- اقتراح خطوات تقويم وإصلاح البرنامج في ضوء نتائج عملية التقييم، وذلك بتحديد ما يجب تدعيمه أو تطويره أو تعديله من عناصر البرنامج. (زهران 2005، 509)

ويرى زهران (1986) أن الهدف من تقييم البرامج هو معرفة الانجازات التي تم التوصل إليها بفضل عملية التدخل المهنية، وتحديد جوانب القوة لتدعيمها مستقبلا وجوانب القصور لتلافيها أو تحسينها، ومن المهم جدا أخذ رأي المسترشد في عملية التدخل باعتباره المستفيد الأول والأخير من هذا العمل. (الغرير والعاسمي،2018 350 -353)

وعلى هذا الأساس يعتبر تقييم البرنامج الارشادي خطوة ضرورية وهامة بهدف تقويم البرنامج وتطويره بما يتناسب مع طبيعة المشكلة التي يتصدى لها البرنامج وخصائص المستفيدين منه والإمكانيات المتاحة لتطبيقه، لأنه مهما كان التخطيط محكما ومهما كانت الوسائل المستخدمة في تنفيذ البرنامج على درجة عالية من الجودة، فإنه لا يمكن التأكد من نجاح البرنامج إلا من خلال عملية تقييم مثلى للنتائج التي أسفر عنها في ضوء ما رسم له من أهداف.

مما سبق يتبين لنا أن عملية بناء البرنامج الارشادي عملية منظمة تمر بخطوات متسلسلة وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وهي في ذات الوقت عملية معقدة تتطلب الكثير من الجهد إعدادا وتنفيذا وتقييما، كما تتطلب مهارات إرشادية عالية من جانب المرشد.

خلاصة الفصل:

لقد تبين لنا من خلال استعراض أهم الجوانب المتعلقة بالإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية أهمية هذه الأخيرة باعتبارها الوسيلة الأكثر نجاعة لتقديم الخدمات النفسية ومساعدة الأفراد على تحقيق أقصى درجات النمو والتكامل ، وتزداد أهميتها خاصة داخل البيئة المدرسية التي تضم أعدادا متزايدة من الطلاب وشبكات معقدة من العلاقات والتفاعلات ، من أجل ضمان التكفل الأمثل بأولئك الطلاب نفسيا وتربويا وصحيا واجتماعيا ، الأمر الذي يؤكد ضرورة بناء وتنفيذ برامج إرشادية مدرسية للتعامل مع مختلف القضايا و المشكلات المطروحة داخل الوسط المدرسي وتلبية الاحتياجات الإرشادية لأعضاء الجماعة المدرسية ، ومن ذلك مشكلات الاختيار الدراسي والمهني .

الفصل الثالث

اتخاذ القرار الدراسي

تمهيد

1. **مفهوم اتخاذ القرار.**
2. **اتخاذ القرار الدراسي بين مفهومي الاختيار والمشروع.**
3. **العوامل المؤثرة على القرار الدراسي.**
4. **التفسيرات النظرية لاتخاذ القرار الدراسي.**
5. **سيرورة عملية اتخاذ القرار الدراسي.**
6. **التردد في اتخاذ القرار الدراسي.**
7. **تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي.**

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد مرحلة التعليم المتوسط حلقة وصل بين تعليم قاعدي مسؤول عن إكساب التلميذ المعارف والمهارات الضرورية لمواصلة الدراسة والاندماج في الحياة الاجتماعية هو التعليم الابتدائي، وتعليم متخصص يتولى تأهيل الطالب لمواصلة تعليمه العالي والانخراط في الحياة المهنية وهو التعليم الثانوي.

ومع نهاية مرحلة التعليم المتوسط يتخذ التلميذ أولى قراراته الدراسية باختياره إحدى الشعب الدراسية المفتوحة في التعليم الثانوي، حيث يترتب على هذا القرار تحديد التوجه الدراسي في المرحلة الجامعية وما يعقب ذلك من اختيار مهنة المستقبل.

من هذا المنظور، يعد التخطيط لاختيار التخصص الدراسي المناسب أمرا بالغ الأهمية بالنسبة للمتعلم في هذه المرحلة، وتتبع تلك الأهمية من ارتباطه الوثيق بتحقيق أهداف التلميذ المستقبلية، ومساعدته على تحديد معالم مشروعه الدراسي والمهني بما يتناسب مع ميوله وقدراته واستعداداته.

لذلك سنتناول في هذا الفصل اتخاذ القرار الدراسي ، بداية باتخاذ القرار من حيث تعريفه وتوضيح عناصره وأهم خصائصه ، ثم نخصص الحديث عن اتخاذ القرار الدراسي فنستعرض مفهومه وأهم العوامل المؤثرة فيه وبعض المساهمات النظرية التي حاولت تفسيره ثم نتطرق إلى سيرورة اتخاذ القرار الدراسي و الخطوات العملية الواجب إتباعها لصياغة اختيار سليم ، لنتناول بعدها بالتحليل والمناقشة ظاهرة التردد في اتخاذ القرار الدراسي من حيث مفهومها وأبرز مظاهرها و أهم عواملها ، ونختم الفصل بالحديث عن تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي من خلال التدخلات الإرشادية المختلفة وخاصة من خلال برامج تربية الاختيارات التي أضحت في الوقت الراهن أحد أبرز خدمات المساعدة التي ينبغي أن تقدم للطلاب منذ مراحل دراسية مبكرة.

1.مفهوم اتخاذ القرار:

تعد عملية اتخاذ القرار من أهم العمليات النفسية التي يقوم بها الإنسان في المواقف المختلفة حلا للمشكلات وتخطيطا للمستقبل، سواء كان ذلك بشكل فردي أو بمشاركة الآخرين، وكثيرا ما يتوقف مدى نجاح الفرد في أعماله على نوعية القرارات التي يتخذها.

والقرار في اللغة العربية هو ما قر عليه الرأي من الحكم في مسألة ما (الزغول والزغول،2003، 314)، وفي اللاتينية تعني كلمة قرار Décision القطع أو الفصلcut off بمعنى تغليب أحد الجانبين على الآخر (بوصلب، 2013،470).

وفي الاصطلاح يعبر القرار عن رأي أو موقف أو أمر تم اختياره من بين عدة بدائل كانت متاحة أمامه بهدف تحقيق غاية ما أو حل مشكلة معينة. (حمادات، 2006، 76)

أما اتخاذ القرار فهو:" اختيار من بين بدائل يمكن تنفيذها من أجل تحقيق أهداف منشودة ". (الزغول والزغول،2003، 315)

ويتضح من التعريفين السابقين أن اتخاذ القرار ما هو إلا وسيلة للمفاضلة بين مجموعة من البدائل القابلة للتنفيذ لاختيار أنسبها في سبيل تحقيق أهداف معينة، حيث يعتبر القرار النتيجة النهائية لعملية اتخاذ القرار، هذه الأخيرة التي تتطلب مجموعة من الخطوات المتتابعة للوصول إلى اختيار بديل معين يقطع التفكير في بقية البدائل.

من جانب آخر، يرى Bernhard أن اتخاذ القرار هو التصرف أو السلوك الذي يأتي نتيجة التدبير والحساب والتفكير أي أنه عمل شعوري متعمّد ومقصود (عبدون، دت، 08).

كما يرى حرز الله (2010) أن اتخاذ القرار هو عملية فكرية وموضوعية تسعى إلى اختيار البديل الأنسب من بين بدائل متعددة ومتاحة أمام متخذ القرار، وذلك عن طريق المفاضلة بينها، باستخدام معايير تخدم ذلك، وبما يتماشى مع الظروف الداخلية والخارجية التي تواجه متخذ القرار. (الفوارعة، 2017، 10)

وقد ركز التعريفان السابقان على اتخاذ القرار باعتباره عملية معرفية عليا تتطلب قدرا كبيرا من التفكير والحساب للإحاطة بمختلف الجوانب المتعلقة بالمشكلة والمفاضلة بين البدائل المقترحة واختيار أنسبها وفق معايير معينة، كما ركزا على اعتبار اتخاذ القرار عملية شعورية واعية، مما يجعل الفرد مسؤولا عن قراراته.

ضمن نفس السياق، يشير الطائي(2001) إلى اتخاذ القرار باعتباره عملية حسم لموقف مشكل يعتمد على الوظيفة العقلية، أي أنها عملية معرفية تنطوي على سلسلة من الفعاليات العقلية كالانتباه والإدراك والمبادأة من أجل تحقيق الهدف المطلوب بعد التعريف بالبديل المطلوب بتأن وروية .(الزيادات والعدوان، 2009، 470)

وفي هذا التعريف يضيف الطائي ضرورة التروي في اتخاذ القرارات، كما يؤكد على استخدام العمليات العقلية كالانتباه والإدراك والتفكير من أجل للوصول إلى قرارات صائبة.

وتتفق التعريفات السابقة على أن اتخاذ القرار عملية واعية يتم بمقتضاها الاختيار من بين عدة بدائل بقصد تحقيق هدف معين، كما تلتقي حول أهم عناصر القرار والمتمثلة في:

- **الهدف:** لا يتخذ القرار إلا إذا كان هناك هدف معين يسعى الفرد لتحقيقه، وتعتمد أهمية القرار على درجة أهمية الهدف الذي كلما كان واضحا كلما ساعد ذلك على اتخاذ القرار السليم.
- **تعدد البدائل:** والبديل هو الحل الذي يتم اختياره لحل المشكلة أو تحقيق الهدف، وهو ما يشترط ضمنيا وجود بديلين متميزين على الأقل تتم المفاضلة بينهما، ويعتبر هذا العنصر جوهر عملية اتخاذ القرار، إذ بدون وجود بدائل فلن يكون هناك اختيار، وكون البدائل متميزة بمعنى أن تؤدي إلى نتائج مختلفة.
- **التنبؤ:** ويتعلق بتقدير ما سيحدث في المستقبل في حالة اتخاذ قرار معيّن، ذلك أن معظم القرارات تتعامل مع المستقبل واتجاهاته والمتغيرات المحتملة وانعكاساتها. (المومني والقضاة، 2008، 05)
- **الموقف:** فعملية اتخاذ القرار تتأثر بالموقف الذي يتخذ في ظله القرار والجو النفسي والاجتماعي الذي يحيط به وهو ما يعرف ببيئة القرار، والتي يمكن أن تلعب دورا سلبيا بإرغام الفرد على اختيار ظرفي متسرع، كما يمكن أن تمارس فعلا ايجابيا بتشجيع الفرد على اتخاذ قرار متأن ومدروس.

وتتميز عملية اتخاذ القرار بعدة خصائص أهمها:

- هي إحدى خطوات عملية صناعة القرار، حيث تسبقها كثير من الخطوات التمهيدية التي تشكل أسس القرار الرشيد.

- اتخاذ القرار عملية عقلية تكون أحيانا عميقة ومعقدة ومركبة خاصة إذا كان القرار هاما، تتضمن تحليل المشكلة واستكشاف جوانبها والوصول إلى هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه. (عبد الهادي، 2010، 246)
- اتخاذ القرار كما أشار إليستين وستشوارز(Elstein & Schwarz 2002) يعتمد على تشخيص الموقف والبحث عن الأسباب وتنقيح المعلومات، وإظهار البدائل ذات الأهمية وفصلها عن البدائل الهامشية التي لا تستند إلى معلومات وأدلة كافية، وإن الانحياز في تقييم وتنقيح البدائل يرجع بدرجة كبيرة إلى الأعراف والتقاليد.
- عملية اتخاذ القرار كما أوضح ميدن (Medin 2001) تعتمد على السلوك الإنساني الاختياري، حيث أن الفرد يقوم بعملية الموازنة بين البدائل ومن ثم يختار البديل الأفضل بشكل طوعي وإرادي لا إجبار فيه. (أبو لطيفة، 2013، 19)
- اتخاذ القرار عملية ديناميكية مستمرة، وتبرز صفة الحركية في هذه العملية من خلال كونها تنتقل من مرحلة إلى أخرى وصولا إلى الهدف المنشود، كما أن المشكلة محل القرار غالبا ما يكون طابعها التغير المستمر من مرحلة لأخرى حسب متغيرات وظروف معينة، كتغير نوعية وكمية المعلومات المتاحة لمتخذ القرار. (كنعان، 2010، 90)

ويتبين لنا مما سبق أن عملية اتخاذ القرار هي عملية عقلية واعية يقوم بها الفرد لحل مشكلة ما أو تحقيق هدف معين من خلال المفاضلة بين البدائل المطروحة، والاختيار من بينها بشكل طوعي، كما أنها في نفس الوقت عملية معقدة تمر بعدة مراحل وتتطلب التدقيق والتمحيص قبل الوصول إلى القرار المناسب، كما يتبين لنا أن عملية اتخاذ القرار تشمل جميع مجالات النشاط الإنساني حلا للمشكلات التي يواجهها الأفراد أو تحقيقا للأهداف التي يصبون إليها، ويعتبر الاختيار الدراسي أو المهني أحد أهم تلك المجالات.

2. اتخاذ القرار الدراسي بين مفهومي الاختيار والمشروع:

يعبر اتخاذ القرار الدراسي عن تلك العملية التي يتم من خلالها المفاضلة بين بديلين أو أكثر في مجال الشعب الدراسية، الفروع الجامعية أو المجال المهني بشكل عام، و يبني التلميذ قراره استنادا إلى جملة تصورات تتعلق خاصة بالفروع الجامعية والفرص المهنية الموجودة فعلا أو التي يتوقع استحداثها مستقبلا، وهو ما يؤكده ألبو (Albau,1982,25)

الذي يرى أن الاختيار هو الانضمام الحر بكل رضا وبمعرفة الأسباب أي الأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الشخص ، معطيات العمل والسياق الاقتصادي والاجتماعي.

ويتضح أن Albau يشترط توفير الحرية والرضا للفرد أثناء صياغة اختياره إذ لا معنى للاختيار في غياب " الحرية "

كما تربط اسماعيلي (2006، 79) بين عملية اتخاذ القرار المتعلق بالدراسة أو المهنة وبين المشروع الشخصي للتلميذ باعتبار أن الاختيار " يقصد به أخذ قرار نهائي يحدد فيه التلميذ مستقبله المهني أو الدراسي يترجم في النهاية إلى سلوكات أو أفعال أو مجهودات يحقق من خلالها مشروعه الشخصي".

فالاختيار الصحيح – حسب التعريف السابق – ينبغي أن يتم على أساس مشروع شخصي للتلميذ يرسمه بنفسه ليعبر من خلاله عن طموحاته وأهدافه، ويبذل في سبيل تحقيقه جهدا فكريا وسلوكيا.

ضمن هذا السياق، يرى Huteau أن المشروع عبارة عن خطة يعتمدها الشخص لتحقيق مقاصد وأغراض محددة عن طريق توقعها، وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغها. (أحرشاو، دت،02)، فإلى جانب التفكير والتخطيط المسبق بوضع خطة زمنية تتضمن أهدافا مستقبلية يؤكد Huteauعلى ضرورة توفير بعض الوسائل لضمان تحقيق ونجاح المشاريع الدراسية والمهنية للأفراد.

لذلك يرى بوتيني (Boutinet ; 2006 ;96) أن فعل المشروع يحدث أولا على مستوى التوقع، ويتضمن ذلك تحليل الوضعية الراهنة واستكشاف الخيارات والفرص المتاحة لتجسيد المشروع، لينتقل الفرد بعدها إلى مستوى التحقيق والانجاز من خلال تخطيط مراحل المشروع وإعداد الوسائل والإجراءات اللازمة لتنفيذه مع التحكم في أبعاده الزمنية.

أما القاضي وزملاؤه (1981، 29) فيعرفون المشروع بأنه "إستراتيجية مستقبلية هدفها الوصول بالتلميذ إلى أخذ قرار في نهاية المطاف بنفسه مع مراعاة حدود إمكانياته العقلية والانفعالية...، وهو عبارة عن تربية للاختيارات، الغاية منها جعل التلميذ محور اتخاذ القرار بعد فترة زمنية ممتدة تلقى فيها إعلاما كافيا عن التخصصات والمهن، وما يتطلبه كل نوع من الدراسة من إمكانيات وقدرات وميول ".

لقد ركّز التعريف السابق على ضرورة تمكين التلميذ من أخذ قراره بنفسه، بعد توفير جميع الظروف والإمكانيات التي تساعده على اتخاذ القرار المناسب من معلومات ومعارف

و... على مدى فترة زمنية كافية، وهو يؤكد هنا على ضرورة التدخل المبكر لمختصي التوجيه المدرسي والمهني من خلال برامج تربية الاختيارات.

ضمن نفس السياق، يرى سنهجي (2018، 03) أن مشروع المتعلم هو تلك السيرورة النمائية الدينامية التي تفترض أسلوبا في التفكير والعمل واقتناص الفرص، فالمشروع حسب نفس الباحث يتأسس على خطة تستند على منهجية تدبير المشاكل الدراسية والاجتماعية والحياتية، انطلاقا من تحليل معطيات الذات والواقع واقتراح الحلول وضبط وسائل العمل وبرمجة الأنشطة والعمليات لبلوغ الأهداف المنشودة في أفق تجاوز للذات وإكراهات الواقع بأكبر قدر من الفعالية والعقلانية والتخطيط.

ويؤكد سنهجي في التعريف السابق على الدور النشط والفعال الذي يقوم به المتعلم في بناء مشروعه الخاص من خلال وضع خطة مستقبلية ذات أهداف واضحة، أساسها فهم الذات والمحيط وتوفير الوسائل الضرورية وبذل الجهد اللازم لتحقيقها على أرض الواقع، مع محاولة تجاوز مختلف العقبات التي تقف في سبيل ذلك.

وعليه، فإن اتخاذ التلميذ لقراره الدراسي وفق مشروع شخصي وتصورات مستقبلية مهيكلة ومعدة مسبقا، يتجاوز النظرة الضيقة والعاجلة التي تميز الاختيار، هذا الأخير الذي يعبر غالبا عن سلوك آني غير مدروس، لا يعتمد على تحليل مختلف البدائل المطروحة ومحدد في كثير من الأحيان بالعديد من التأثيرات الداخلية والخارجية.

3. العوامل المؤثرة على القرار الدراسي:

ترى (بلحاج ،2016، 275) أن عملية اتخاذ القرار تتصل بشكل وثيق بصفات الفرد النفسية ومكونات شخصيته وأنماط سلوكه التي تتأثر بظروف بيئية مختلفة كالأوضاع العائلية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، كما أن مستوى ذكاء متخذ القرار وما اكتسبه من خبرات ومهارات وما يملك من ميول وانفعالات تؤثر في اتخاذ القرار.

لذلك يتأثر القرار الدراسي أو المهني للفرد بجملة من العوامل الخارجية التي تعود إلى تأثيرات المحيط الاجتماعي والاقتصادي الذي يعيش فيه، إضافة إلى عدد من العوامل الداخلية التي تتعلق بالفرد نفسه، ويمكن إبراز أهم تلك العوامل على النحو التالي:

1.3. العوامل الاجتماعية:

يلعب العامل الاجتماعي دورا فعالا في التأثير على القرارات الدراسية والمهنية للأفراد ذلك أن التصورات المستقبلية تتأثر إلى حد بعيد بطبيعة المحيط الذي نشأ فيه الفرد، ويمكن إبراز أهم تأثيرات العامل الاجتماعي على قرارات الأفراد في النقاط الآتية:

- **تأثير الأسرة:** كثيرا ما يتعلق الاختيار الدراسي والمهني للأفراد بمحددات اجتماعية مصدرها الأساسي الاتجاهات العائلية تجاه الدراسة أو المهنة، وغالبا ما يكون التأثير من طرف الأولياء الذين كثيرا ما يرسمون لأبنائهم مسارات دراسية ومهنية معينة ظنا منهم أنها ستكون مصدر نجاح اجتماعي لهم مستقبلا فـ " التاجر الذي يرى أن دخله من مهنته لا يمكن أن يتحصل عليه ابنه من أي مهنة أخرى يرى أن المكان الطبيعي لابنه هو أن يقف بجواره يساعده ويرث مهنته وتجارته " (محمود، 1981، 122)

وعلى هذا الأساس يؤثر أفراد الأسرة، وخاصة الوالدان على قرار الطالب التعليمي والمهني إما بشكل مباشر عن طريق التوجيهات والنصائح تارة، أو الضغوط والأوامر تارة أخرى، وإما بشكل غير مباشر عن طريق التنشئة الاجتماعية من خلال تزويده باتجاهات وقيم معينة، وبالتالي تقبله لبعض الأشياء أو رفضه لها ومن بينها الدراسة أو المهنة.

- **تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي:** يمارس الانتماء الاجتماعي للفرد دورا مؤثرا على اختياره نوع الدراسة أو المهنة، فقد أكدت نتائج بعض الدراسات على أن توجيه التلاميذ يتأثر بالأصل الاجتماعي، فقد توصل (Channouf & Mangard;2016) إلى أن التلاميذ من أصول اجتماعية مرموقة هم أكثر توجها نحو التعليم العالي مقارنة بالتلاميذ من أصول اجتماعية متدنية الذين يتوجهون بصورة واضحة نحو التعليم المهني والتقني.

ولهذا نجد تباينا واضحا في مشاريع الأفراد تبعا لمستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية فكلما كان الفرد من مستوى اجتماعي واقتصادي مرتفع ، كلما كان قادرا على صياغة اختياره الدراسي الأمر الذي يعمل على تخفيض إمكانيات الحصول على مكانة اجتماعية ومهنية معتبرة لأبناء الطبقة الفقيرة ، ذلك أن الحالة الاقتصادية لها آثار سلبية على فرص الانخراط في مختلف فروع التعليم وعلى فرص النجاح فيها فالتلاميذ الفقراء في بعض الأقطار مضطرون للانقطاع عن المدرسة قبل الأوان بحثا عن العمل ، ومن الطلبة من تضطره ظروف الحياة للجمع بين العمل والدراسة (بصلي، 2006)

وهكذا يشكل العامل الاقتصادي عامة والدخل الأسري بصفة خاصة أحد أهم عوامل توجيه اختيارات التلاميذ الدراسية والمهنية، لأنه يعتبر من الأسباب الرئيسية التي تجعل المراهق يتنازل عن دراسته فإما أن يقتصر على دراسات قصيرة المدى أو ينقطع تماما عن الدراسة، مما يشكل عقبة للوصول إلى المهن المرموقة التي تتطلب دراسات عليا مطوّلة.

ثم إن تأثير العوامل الاقتصادية على اختيارات الفرد يمتد ليصل إلى المدينة والدولة التي يعيش بها، ذلك أن الوضع الاقتصادي في أي بلد يحدّد نوع المهن التي يعمل فيها الإنسان ويؤثر على فتح البدائل أو تقليصها مما يجعل أي قرار مهني (أو دراسي) يتخذه الطالب خاضعا للبدائل المتوفرة. (حجازي، 2002)

ومن هنا يمكن القول بأن المستوى الاجتماعي والاقتصادي يعد أحد العوامل التي يمكن أن تلعب دورا سلبيا بإرغام الفرد على اتخاذ قرارات لا يرغب فيها، كما يمكن أن يكون حافزا يبعث الفرد على إحداث التغيير بالخروج من وضعيته الراهنة والتطلع إلى مستقبل أفضل.

2.3.العوامل المدرسية:

يقضي التلميذ داخل المدرسة أغلب ساعات يقظته، ويمارس داخلها مختلف أوجه النشاط الثقافي والاجتماعي من خلال التعامل اليومي مع الأقران والراشدين، الأمر الذي يعكس أهمية العوامل المدرسية في تشكيل شخصية الفرد وفي كيفية استغلال الجوانب الايجابية فيه، فيؤثر ذلك على اختياراته الدراسية والمهنية.

ضمن هذا الإطار، يرى أبو جادو (2004، 228) أن التنظيم المدرسي يلعب دورا هاما في النمو الاجتماعي للتلميذ، والذي يؤثر بدوره على بقية جوانب النمو ومنها النمو المهني.

من جهة أخرى تعمل الأنشطة التربوية المتضمنة في البرامج الدراسية على اطلاع التلميذ على المواضيع المرتبطة بمحيطه الثقافي والاقتصادي وتوقظ داخله الرغبة في البحث والاكتشاف، مما يغذي خبراته ويعزز نضجه المهني، إلى جانب الأنشطة اللاصفية التي ترغب التلاميذ في العمل المدرسي وتتيح لهم فرصة ممارسة أدوار ثقافية ومهنية مختلفة.

كما يؤثر المنتسبون إلى المجال المدرسي من معلمين وأساتذة وموجهين وأقران ...على قرارات التلاميذ الدراسية من خلال التعامل المباشر، فكثيرا ما يحدد التلميذ مساره الدراسي بناء على نصائح معلميه أو مجاراة لزملائه دون النظر إلى إمكانياته الحقيقية.

وباعتبار المدرسة صورة مصغرة عن المجتمع الذي تتواجد فيه، فإنها تشكل–بمكوناتها البشرية والمادية وبرامجها التربوية المقصودة وغير المقصودة وشبكاتها العلائقية–أحد أبرز

المؤثرات على شخصية التلميذ واختياراته الدراسية والمهنية، وقد يكون هذا التأثير إيجابيا بمساعدته على اكتشاف قدراته الحقيقية واتخاذ قرار واع ومسؤول، كما قد يكون سلبيا بدفع التلميذ إلى الانسياق وراء آراء الآخرين دون دراية أو تمحيص.

3.3. العوامل الشخصية:

للعوامل الشخصية في نظر الكثير من الباحثين الأثر البالغ على قرارات الفرد الدراسية والمهنية والتي تؤدي إلى وجود فروق فردية بين الأفراد، منها:

- **عامل الجنس:** يلعب الجنس دورا هاما في التأثير على القرارات الدراسية والمهنية للأفراد، حيث ترى Gottfredson أن الطفل يدرك الأدوار الخاصة بكل جنس ما بين 6 و8 سنوات (أبو عيطة، 2015، 128)، كما توصل weinraub من خلال بعض الأعمال التجريبية أن ذلك يظهر ما بين سن الثانية والثالثة، حيث يصبح البعد الجنسي عنصرا بالغ الأهمية في تكوين التصورات المهنية، وقد يتفق كلا الجنسين على الأعمال الملائمة لكل جنس، وتصبح الاختيارات الأكثر تكرار وشعبية عند الإناث أقل اختيارا عند الذكور والعكس. (ترزولت، 2008، 40).

وحسب (Channouf et Mangard;2016;06) فإن هذه الاختلافات بين الجنسين يمكن تفسيرها أكثر بعمليات انتقاء ذاتية ناجمة عن نمذجة الهويات الجنسية في صورة مواقف وسلوكات موافقة للأدوار الجنسية المنتظرة اجتماعيا من كل جنس، هذا التطبيع الاجتماعي غير المتماثل لا ينحصر فقط في العائلة، لكنه يتكرر ويتعزز طوال فترة نمو الطفل عن طريق وسائط أخرى مثل: وسائل الإعلام، جماعة الرفاق، المدرسة ...الخ.

ضمن هذا السياق، يشير كل من هوايت وجولدمان Hewitt& Goldman إلى أن الذكور يميلون إلى اختيار التخصصات العلمية والتقنية، في حين تميل الإناث إلى اختيار العلوم الإنسانية والاجتماعية (عبد اللطيف، 1990، 145)، ولعل ذلك ما يفسر تحول مهنة التدريس شيئا فشيئا إلى مهنة نسوية في الكثير من دول العالم، حيث أثبتت نتائج الدراسات التي قام بها وتكن وزملاؤه Witkin &al أن حوالي 28% من البنات يخترن مهنة التعليم وخاصة التعليم الابتدائي، بينما حوالي 2% فقط من الذكور اختاروا هذا المجال المهني. (بن زطة،2006، 137)

- **صورة الذات:** تمثل صورة الفرد عن ذاته حسب سوبر Super أحد محددات اختياره المهني حيث يرى أن هذا الأخير ما هو إلا ترجمة لصورة الذات وأن صياغة القرار المهني يتحدد بمدى تطابق صورة الذات مع التصورات المهنية.

كما يرى بأن عملية اختيار المهنة والمواءمة لها تعد في نفس الوقت عملية لفهم الذات، وأنه خلال مراحل النمو يزداد فهم الإنسان لنفسه، ويمكن للفرد نتيجة لهذا الفهم أن يحدد ما يمكن أن يقوم به من أعمال (دويدار، 1995، 140).

ويعتبر الاستقرار النسبي لصورة الذات شرط ضروري في عملية بناء المشاريع الدراسية والمهنية للأفراد، لأن التذبذب يعيق عملية الاستكشاف ويجعل عملية اتخاذ القرار مستحيلة (Huteau;sd ;42).

أما الصورة السلبية للذات فتؤدي كما يرى (قيسي، 2005، 49) إلى شعور قوي بالإحباط لدى بعض الأفراد بسبب عدم قدرتهم على معرفة نواحي القوة والتفوق لديهم وبذلك تتأخر اختياراتهم وتغيب مشاريعهم المستقبلية، ويظهر ما يسمى "أزمة المشروع المهني" التي تشبه في أعراضها أزمة المراهقة.

- **الأساليب المعرفية:** لقد زخر علم النفس بمرور الوقت –وخاصة في السنوات الأخيرة – بحصيلة كبيرة من البحوث والدراسات التي تتناول دور الأساليب المعرفية في مجال تمايز وتطور الحياة الدراسية والمهنية للأفراد.

فقد وجد بعض الباحثين باستخدام تقنية المقابلة أن الأطفال المستقلين عن المجال الإدراكي أكثر استعدادا للتخطيط المهني، من خلال الوعي بمختلف العوامل المتعلقة بالاختيار المهني، القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف، ودقة التقييم الذاتي للقدرات المعرفية، كما وجدوا أن الطلاب الأكثر استقلالا أكثر واقعية في اختياراتهم الدراسية وأفضل تحديدا لاهتماماتهم المهنية. (Witkin ; 1973 ; 19)

من جهة أخرى، دلّت نتائج العديد من الدراسات أن أصحاب الأسلوب المعرفي المعتمد يفضلون الأعمال التي تتطلب قدرا من الاندماج والتفاعل مع الغير، كالانضمام إلى الجمعيات الخيرية وأعمال الإرشاد والتوجيه وغيرها، وهم ميّالون إلى دراسة العلوم الإنسانية بصفة عامة، أما أصحاب الأسلوب المعرفي المستقل فلا يولون اهتماما كبيرا بالاندماج أو التفاعل مع الآخرين، وهم ميالون إلى التحليل والتدقيق ويميلون مهنيا إلى تفضيل المجالات التقنية والعلمية بشكل عام. (الأحمد، 2001،138 -139)

كمـا توصـلت دراسـة الشـرقاوي (1982) حـول علاقـة الأسـلوب المعرفـي (الاستقلال/الاعتماد) بـالميول المهنيـة لـدى عينـة مـن الشـباب الكـويتي إلـى أن التلاميـذ المستقلين يتفوقـون علـى التلاميـذ المعتمـدين فـي الميـول الخلويـة، الميكانيكيـة، الحسـابية والعلميـة، فـي حـين لـم تسـجل فـروق تـذكر بـين مجمـوعتي التلاميـذ فـي بقيـة الميـول. (الشرقاوي،2006، 139)

وضـمن نفـس السـياق، أظهـرت نتـائج دراسـة فريـز (1990 ورد فـي: الشـرقاوي 53،2006) حـول التفضـيل المهنـي وسـمات الشخصـية للمتروين والمنـدفعين مـن طـلاب المرحلـة الثانويـة بمصـر أن الأسـلوب المعرفـي للفرد يعتبـر أحـد العوامـل التـي تـؤثر فـي تفضيلاته المهنية، وفي البيئة الجزائرية توصلت دراسة ميسون (2011) إلى وجود تأثير دال إحصـائيا للأسـلوب المعرفـي (التصـلب/المرونة) علـى الميـول المهنيـة لمتربصـي مؤسسات التكوين المهني بمدينة ورقلة.

وعلـى هذا الأساس يمكن اعتبـار الأسلوب المعرفـي للفرد كأحد محـددات توجيهه الدراسي والمهني، والتي يمكن أن تساعد على التنبؤ بمدى تلاؤم الطالب مع نوع الدراسة أو المهنة المختارة ودرجة نجاحه فيها.

- **العامـل النفسـي:** يعـد العامـل النفسـي أحـد أهـم العوامـل تـأثيرا علـى القـرارات الدراسـية والمهنية، إذ يرتبط اختيار المراهق بالعديد من العوامل النفسية أهمها:

الـدوافع: يجمـع المختصـون بالدراسـات النفسـية علـى أن أي نشـاط إنسـاني إلا ولـه دوافـع تحركه، والدافعية: "حالة تحدث عند الكائن البشري بفعل عوامل داخلية أو خارجية تثير لديه سلوكا معينا وتوجهه نحو تحقيق هدف ما". (الزغول، 2002، 229)

وتختلـف الـدوافع التـي تقـف وراء القـرارات الدراسـية أو المهنيـة للأفراد، ففـي الوقـت الـذي نجـد البعض مـدفوعا إلـى العمـل الـذي يـدر عليـه المنفعـة الماديـة ويخطـط لتعليمـه ومستقبله علـى هذا الأساس، نجـد آخـرين يفضـلون المكانـة الاجتماعيـة أو مـا تتمتـع بـه المهنـة المختـارة مـن شـهرة وبريـق، ويشـتد ضـغط هذه الـدوافع بوضـوح كلمـا اقتـرب وقـت اتخاذ القرار، بحيث يصبح لزاما علـى الفرد الالتحاق بمهنـة المستقبل أو علـى أقل تقدير الإعداد لها.

القدرات والاستعدادات: يتطلب كل نشاط إنساني قدرات واستعدادات خاصـة، حيث تعبر القـدرة عـن القـوة الفعليـة علـى الأداء التـي يصـل إليهـا الإنسـان عـن طريـق التـدريب

أو بدونه، أما الاستعداد فيشير إلى السرعة المتوقعة للتعلم في ناحية من النواحي (مرسي،1986، 168).

وتعد القدرات والاستعدادات من أهم الجوانب التي يقوم على أساسها الاختيار الصحيح لنوع الدراسة أو المهنة، لذلك تعد معرفتها ضرورية قبل اتخاذ أي قرار في هذا المجال.

الميول: يعبر الميل حسب جلال (2001، 235) عن استعداد لدى الفرد يدفعه إلى الانتباه باستمرار إلى أشياء أو أوجه نشاط معينة تستثير وجدانه.

وتجمع البحوث التي أجريت في ميدان التوجيه على أهمية الميول باعتبارها مكونا أساسيا من مكونات الشخصية، وأحد أهم محددات القرارات المدرسية والمهنية حيث اعتبرها 82% من الطلبة العامل الأساسي في الاختيار (مرسي ،1986، 168) ، كما أنها تعد من العوامل الأساسية في التنبؤ باختيار الفرد لدراسته وبنجاحه فيها (أبوالنيل،2005، 391).

القيم: مع أن القرار عملية عقلية، إلا أن النظام القيمي والاتجاهات تشكل دوافع موجّهة لما يصدر عن الفرد من قرارات (الزغول والزغول، 2003،313)، وقد أوضح (Guillevic;1999) أن أهم القيم والمعايير الشخصية التي تقف وراء القرارات المهنية للأفراد تتمحور حول: النشاط (الجهد المبذول، المهارات المطلوبة)، والنتائج (ثمرة العمل، الغاية المرجوة) إلى جانب الامتيازات: كالمكانة الاجتماعية أو العائد المادي مضيفا أن العمل قد يمثل للبعض صعوبة أو معاناة، بينما يمثل للبعض الآخر تحديا أو فرصة للتطور والارتقاء، وذلك حسب قيم ومعتقدات كل شخص. (Meier ,2006،17)

وفي مجال الدراسة، يفضل الطالب متابعة الدراسة في التخصص الذي يتفق مع القيم التي يعتقدها، ويعد نفسه للتكيف مع العمل الذي يتفق إلى حد ما مع تلك القيم.

البنية الجسمية والخصائص الشخصية: إن أي عمل مهما كان نوعه يحتاج إلى قدرات جسمية وطاقات بدنية وقدرات عقلية معينة، لذلك كان لزاما على الفرد عند اختيار مجال دراسي أو مهني أن يوائم بين ما لديه من قدرات وطاقات جسمية وبدنية وبين احتياجات العمل وظروفه، فليس مقبولا أن يأتي طالب لديه ضعف في البصر ليختار تخصص هندسة الكترونية مثلا. (السواط،2008،104)

من جهة أخرى تلعب الخصائص الشخصية للفرد وكيفية تعامله واختلاطه بالناس دورا بارزا في تفضيلاته المهنية وقراراته الدراسية، فقد ثبت علميا أن نسبة كبيرة من حالات سوء تكيف الفرد مع عمله تعود إلى موقف العامل من مهنته، ومن زملائه ورؤسائه (عبد العزيز وعطيوي ،2004،163).

يتضح جليا مما سبق أن اتخاذ أي قرار في مجال اختيار نوع الدراسة أو المهنة عرضة لتأثير العديد من العوامل الشخصية والمحيطية، التي قد تلعب دورا إيجابيا في مساعدة الفرد على صياغة اختيار موضوعي مبني على أساس مشروع مستقبلي، كما قد يكون لها أثر سلبي بإرغام الفرد على صياغة اختيار آني نتيجة الإرغامات والضغوط التي تمارسها عليه.

في هذا الإطار تلعب خدمات الإرشاد المدرسي والمهني المقدمة من طرف مستشاري التوجيه دورا هاما في التقليل من التأثيرات المتعلقة بالفرد والمحيط الذي يعيش فيه، الأمر الذي يتطلب التدخل المبكر للتقليل من التأثيرات السلبية للمحيط الاجتماعي والاقتصادي أو تعديل خصائص الفرد وتنمية ميوله واستعداداته بما يمكنه من الاختيار الصحيح.

4. التفسيرات النظرية لاتخاذ القرار الدراسي:

تعددت النظريات التي حاولت تفسير القرارات الدراسية والمهنية للأفراد ، ففي حين تميل النظرية التحليلية إلى إسناد تلك العملية إلى مدى قدرة الفرد على التنظيم والمبادرة المتأثرة بالتوقعات الاجتماعية المحيطة به وشعوره بالالتزام والمسؤولية في تحدي تلك التوقعات، يرجع السلوكيون ذلك إلى العلاقة التي تعلّمها الفرد في حياته فيما يتعلق باتخاذ قراراته سواء كانت إيجابية أم سلبية من خلال التجربة الذاتية أو من خلال النمذجة المجتمعية (حجازي، 2002)، ويمكن تصنيف أهم المساهمات النظرية التي حاولت تفسير عملية اتخاذ القرار الدراسي والمهني ضمن تيارين أساسيين على النحو الموالي :

1.4. النظريات المستندة إلى المنحى التحديدي (التشخيصي):

يعتبر التناول التحديدي الاختيار المهني حدث آني يمكن تحديده من خلال المطابقة بين خصائص الفرد ومتطلبات المهن، ويعتبر التوجيه حسب هذا المنحى عبارة عن نشاط معاينة يعتمد على الفحص النفسي الفردي والمعرفة الدقيقة للمهن، ويلعب فيه المختص دور الخبير الذي يقوم بعملية التشخيص، ومن ثم توجيه الفرد إلى التكوين أو المهنة التي يعتبرها مناسبة (بوسنة ،1998،172) ومن أهم نظريات هذا الاتجاه:

1.1.4.نظرية رو:

تؤكد رو Roe أن هناك علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والخبرات المبكرة وإشباع حاجات الطفل من جهة أخرى، وهذا يؤثر على اختيار الفرد لمهنة المستقبل، وترى Roe بأن هناك ثلاثة أساليب من التنشئة الأسرية لها علاقة باختيار المهنة، وهي:

- أسلوب التركيز العاطفي: الأسلوب الدافئ والبارد: يدفع الأبناء للميل نحو مهن قريبة من الناس لاعتقادهم أن كل الناس حنونون محبون لشخصه.
- أسلوب تقبل الأبناء: الأسلوب الدافئ وينتج عن هذا الأسلوب الاهتمام بالآخرين وبالجوانب المادية، ويميل الأبناء إلى مهن قريبة من الناس أو بعيدة عنهم.
- أسلوب تجنب الأبناء: الأسلوب البارد: ويميل الأبناء في هذا الأسلوب إلى مهن بعيدة عن الناس ومتوجهة نحو الأشياء كالمهن الآلية. (أبو أسعد والهواري،2004،101)

2.1.4.نظرية كوتفردسون:

يقوم الافتراض الأساسي لهذه النظرية على أن التفضيلات المهنية واختيار نوع العمل يشكل أساسا محاولة لتحقيق الذات الاجتماعية، وترى كوتفردسون Gottfredson أن الكائن الإنساني أثناء نموه من الطفولة إلى المراهقة يكوِّن خريطة معرفية للمهن تتمحور حول الجنس والمكانة الاجتماعية للمهنة، وعلى أساسها يحدد الفرد ما يميل إليه، ويتم ذلك عبر أربع مراحل متمايزة هي:

- مرحلة التوجه نحو الحجم والقوة: من ثلاث إلى خمس سنوات.
- مرحلة التوجه نحو الأدوار الجنسية: بين ست وثماني سنوات.
- مرحلة التوجه نحو القيم الاجتماعية: من تسع إلى ثلاث عشر سنة.
- مرحلة التوجه نحو الذات الداخلية: 14سنة فما فوق. (Gingras ،s d ،10)

وترى Gottfredson أن المراهق يبني تصوراته المهنية بناء على المكانة الاجتماعية أو الامتيازات التي توفرها له المهنة، إضافة إلى مدى ملاءمتها لجنسه ويعمل على الموازنة بينها وبين اهتماماته وقدراته وقيمه، لصياغة اختياره واتخاذ القرار الملائم.

3.1.4.نظرية هولند:

وضع هولندHalland المعالم الأولى لنظريته سنة 1959، لكنها لم تظهر بشكلها النهائي إلا في سنة 1973، وقد افترض أن الاختيار المهني للفرد ما هو إلا تعبير عن شخصيته، ومن خلال الأعمال التي أنجزها حول بنية الميول المهنية باستخدام تقنيات

التحليل العاملي توصل Halland إلى تصنيف الأشخاص على أساس مدى تشابه سماتهم الشخصية إلى ستة أنماط تقابلها ستة بيئات مهنية تتوافق معها، وهذه الأنماط الستة هي:

- النمط الواقعي ويقابله البيئة الميكانيكية أو الآلية.
- النمط المفكر ويقابله أصحاب التوجه العقلي.
- النمط الاجتماعي ويمثله أصحاب التوجه الاجتماعي.
- النمط التقليدي وتقابله البيئة الملتزمة.
- النمط المغامر وتقابله البيئة الاقتصادية.
- النمط الفني ويقابله أصحابه التوجه الفني. (Huteau &Guichard ; 2006;59)

ولا ينكر Halland أثر الوالدين والأسرة على النمط الشخصي للفرد الذي يؤثر بالتالي على اختيار البيئة المهنية التي تتناسب مع هذا النمط، أما الاختيار المهني فهو نتيجة للترتيب الهرمي لأنماط الشخصية الستة عند الأفراد، بالإضافة إلى الضغوط الاجتماعية والاقتصادية الأخرى، وتعتمد سهولة أو صعوبة اتخاذ القرار فيما يتعلق باختيار الفرد لمهنته على درجة وضوح التركيب الهرمي لأنماط الشخصية عنده. (عبايدية،2007، 72)

ويعتبر Halland أن المواءمة بين أنماط الشخصية وأنماط البيئات المهنية التي تشبهها يؤدي إلى تكوين هوية مهنية راسخة وشعور الفرد بالسعادة والرضى.

وعلى هذا الأساس، فإن اختيار الفرد لمهنة ما والاستمرار بها يرجع حسب Roe إلى خبرات الطفولة المبكرة وعلاقة الطفل مع والديه، في حين ترجعه Gottfredson إلى ثنائية الجنس والمكانة الاجتماعية التي تؤدي إلى تكوين خريطة معرفية للمهن تحدد توجهات الأفراد المهنية، بينما يرى Halland أن طبيعة نمط الشخصية تلعب الدور الأهم والأبرز.

ورغم اختلاف النظريات السابقة إلا أنها تتفق في التصور العام لعملية الاختيار الذي يقوم على المطابقة بين خصائص الفرد ومتطلبات التخصص الدراسي أو المهني، والذي يعطي دورا أكبر للمرشد في عملية التوجيه على حساب دور الطالب.

2.4. النظريات المستندة إلى المنحى التربوي (التطوري):

ينظر التناول التطوري إلى الاختيار المهني على أنه سيرورة تطورية تمتد عبر الزمن تؤدي إلى بلورة اختيارات ومشاريع الفرد (بوسنة، 1998،172)، ومن أشهر نظريات هذا الاتجاه:

1.2.4.نظرية جينزبرغ:

يرى جينزبرغ Ginzberg أن القرارات المهنية التي يتخذها الفرد تأتي لتلبية واقع معين في حياة الإنسان، وأن لضغط البيئة الاجتماعي والاقتصادي دورا فيها، كما يرى أن لنوع التعليم والعوامل الانفعالية والقيم دورا آخر في عملية الاختيار المهني، وأن تلك العملية مستمرة طوال حياة الفرد بمعنى أنه يستطيع أن يختار مهنا مختلفة طيلة حياته، وأنه يستطيع أن يوائم بين رغباته الشخصية وإمكاناته مع الفرص المهنية المتاحة له.

كما يرى جينزبرغ أن الفرد يمر بفترات يتطور من خلالها من الخيال إلى الواقع حتى يستطيع اتخاذ قرار مهني مناسب، وتتمثل تلك المراحل في:

مرحلة الاختيارات الخيالية: من 03 إلى 11 سنة: يتخيل الطفل نفسه في مهنة ما من خلال ممارسته لأدوار مهنية أثناء اللعب مثل دور الشرطي والطبيب والمعلم.... ويرى جينزبرغ أن أهم ما يميز مرحلة الخيال المهني عند الأطفال هو عدم الواقعية وفقدان تحديد الزمن وشعورهم بعدم القدرة الكافية لأن يصبحوا ما يريدون.

مرحلة الاختيارات الوقتية: من 11 إلى 18سنة وتضم:

فترة الميول: تمتد من 11إلى 12 سنة وفيها يحدد الطفل ما يحبه وما لا يحبه آخذا بعين الاعتبار قدراته ومدى تحقيق هذه الأعمال لإشباعاته، وأهم ما يميز الخيارات المهنية عند الطفل في هذه المرحلة أنها غير ثابتة وأنها تأتي نتيجة التأثر بالوالدين.

فترة القدرات: وتمتد من 12 إلى 14 سنة، ويدرك فيها الفرد بأن كل نشاط يحتاج إلى قدرات مختلفة، لذلك فهو يميل إلى مزاولة النشاطات التي يزاولها الأشخاص المهمون في حياته.

فترة القيم: وتمتد من 14 إلى 17 سنة، يدرك الطفل أن هذه الأعمال التي يقوم بها يجب ألا تشبع فقط اهتماماته وقدراته، بل يجب أن تقدم خدمة للآخرين، كما يحاول الفرد أن يوائم بين قدراته والمهن التي تتناسب معها.

فترة الانتقال: تمتد هذه المرحلة من 17 إلى 18 سنة، وأهم ما يميز القرار المهني فيها هو الواقعية والثبات النسبي ويتحمل الفرد مسؤولية قراره ونتائجه، ويصبح أكثر استقلالية في اختياره المهني، وأكثر قدرة على ممارسة مهاراته بحرية، وأكثر إدراكا لمتطلبات العمل.

مرحلة الاختيارات الواقعية: من 18 إلى 22 سنة، وتضم ثلاث فترات كالتالي:

فترة الاستكشاف: حيث يكون الفرد أكثر قدرة على تحديد أهدافه المهنية وأكثر قدرة على الاختيار المهني.

فترة التبلور: حيث يكون الفرد أكثر قدرة على تحديد التخصص الذي يناسبه تماما، كما يكون قد عرف قدراته وميوله وبلور فكرة عن ذاته ليصبح أكثر ثباتا واستقرارا في خياره المهني.

فترة التخصص: وتمثل مرحلة الانخراط في العمل والبقاء فيه والاستفادة من عوائده وبدء الإنتاجية في هذا العمل. (عبد العزيز وعطيوي،2004، 147-150)

2.2.4.نظرية سوبر:

يرى Super أن الاختيار المهني هو أساسا عملية تطور وتحقيق مفهوم الفرد عن ذاته، كما يرى أن مفهوم الذات هو نتاج لتظافر عوامل عديدة منها: النمو الجسمي والعقلي الخبرات الشخصية، خصائص ومثيرات البيئة، معتبرا أن مفهوم الذات يستمر في النمو مع مراحل نمو الفرد من خلال تأثيرات السياق الاجتماعي والعلاقات المتبادلة بين الشخص والبيئة، ليصل إلى مفهوم ذات مستقر نسبيا مع نهاية مرحلة المراهقة، وأن رضا الفرد عن مهنته وحياته هو عملية مستمرة لتحقيق تطور مفهوم الذات من خلال العمل وبقية الأدوار الاجتماعية. (Leung ; 2008; 120)

ويؤكد Super أن النمو المهني للفرد يسير وفق مراحل متتالية تتمثل في:

مرحلة النمو: من الميلاد وحتى 14 سنة: ويتم في هذه المرحلة تكوين فكرة عن مفهوم الذات وتطوير النظرة عن العمل، وذلك من خلال تمثيل الأدوار في الأنشطة المدرسية واكتشاف الميول والاهتمامات والاستعدادات.

مرحلة الاستكشاف: من 14 إلى 15 سنة: وهي مرحلة وضع الأولويات وتحديدها ومن ثم اختيارها من خلال اكتشاف قيم العمل ومستوياته، والالتحاق بمجال دراسي أو فني معين.

مرحلة التأسيس: من 25 – 45 سنة: نجد أن الفرد في هذه المرحلة يسعى لمحاولة تثبيت العمل المهني والتقدم في المهنة وذلك من خلال اكتساب المهارات الأساسية والتدريب والخبرات.

مرحلة الصيانة: من 45 – 60 سنة: يحافظ الفرد في هذه المرحلة على المكتسبات المهنية من خلال محافظته على وظيفته.

مرحلة الانحدار: الأعمار من 60 سنة فما فوق: ويتم في هذه المرحلة ترسيخ المكتسبات والتخفيف من الالتزامات لمواجهة حياة التقاعد. (عياد، 2011، 28).

3.2.4.نظرية تيدمان:

يرى تيدمان Tidmanأن الفرد يتخذ قراره المهني من ذاته ويكون معبرا عن قدراته الذاتية، وقد اهتم بمراحل نمو الفرد في عملية اتخاذ القرار التي تتضمن مرحلتين هما:

- **مرحلة بناء التوقع:** وتشتمل على أربع خطوات أساسية هي: الاستكشاف، التبلور الاختيار التجريبي وأخيرا التوضيح والتفسير.
- **مرحلة التنفيذ والعمل:** وتبدأ بمرحلة الجامعة والدخول في العمل بحيث يصل الفرد إلى الاندماج في المجتمع المهني. (الداهري،2005،86)

وقد اعتبر تيدمان أن جوهر الفرد هو قوته الذاتية التي تقوده إلى أن ينمي قدرته ويكتشف الواقع ويحقق ذلك بأساليب مختلفة تجعل اتخاذه للقرار معبراً عن قوته الذاتية، كما حدد الأهداف الرئيسية للعملية الإرشادية المهنية بهدفين أساسين هما:

- تزويد الفرد بمهارات تساعده على دعم الأنا، وتجعل منه إنساناً قادراً على بناء نفسه واتخاذ القرار السليم.
- المساعدة على تحديد المسؤولية الذاتية عند الفرد في اتخاذ القرار المهني دون تردد أو تأخر.(الصبحي 2012، 28)

وتقوم فلسفة نظريات النمو المهني على أن عملية اتخاذ القرار والاختيار تعد عملية تطورية ونمائية، ويقع على عاتق المرشد في هذا الاتجاه مساعدة المسترشد في وصف ذاته وإدراكها بصورة سليمة ودقيقة، وزيادة وعيه وإدراكه لعالم المهن والحياة المهنية، كما يعمل المرشد على اكساب المسترشد فهما أوضح للذات، وقدرة على تعديل القرارات الحاضرة لتناسب الظروف المتغيرة التي قد يصادفها في المستقبل. (العنزي والشرعة ،2017، 259)

وعليه، فالاختيار الدراسي أو المهني –حسب هذا الاتجاه –لا يمكن أن يكون وليد لحظة اتخاذ القرار، بل هو أساسا عملية نمو تمر عبر مراحل متعددة للوصول بالفرد إلى مستوى من النضج المهني والتفكير الواقعي الذي يؤهله لاتخاذ قراراته بنفسه، بناء على أهداف واضحة ومعلومات دقيقة، وتقييم موضوعي للذات والامكانيات المتاحة.

5.سيرورة عملية اتخاذ القرار الدراسي:

إن عملية اتخاذ القرار هي السيرورة التي يحتفظ بموجبها الفرد بخيار من بين عدة خيارات لذلك تعتبر عملية عقلية مركبة تمر بعدة خطوات متتابعة قبل الوصول إلى نتيجة محددة، وقد اختلف المنظرون في هذا المجال حول عدد وطبيعة تلك المراحل، حيث يرى سيمون Simon إلى أن عملية اتخاذ القرارات تمر بثلاث مراحل هي:

- مرحلة البحث والاستطلاع: وفيها يتم اكتشاف ضرورة الحاجة إلى اتخاذ القرار.
- مرحلة التصميم: وفيها يتم البحث عن البدائل المختلفة.
- مرحلة الاختيار: وفيها يتم اختيار أفضل البدائل المعروضة (المليجي، 2003، 199)

في حين يؤكد نيومان NewmanووارينWarreen أن صناعة القرار الرشيد تتطلب أربع خطوات هي: التشخيص، البحث، العرض والاختيار (السواط،2008).

أما (شربل، 2007، 74) فيذهب إلى أن اتخاذ القرار يمر بخمس مراحل تتمثل في:

تشخيص المشكلة، جمع البيانات والمعلومات، تحديد البدائل المتاحة وتقويمها، اختيار البديل المناسب، متابعة القرار وتقويمه .

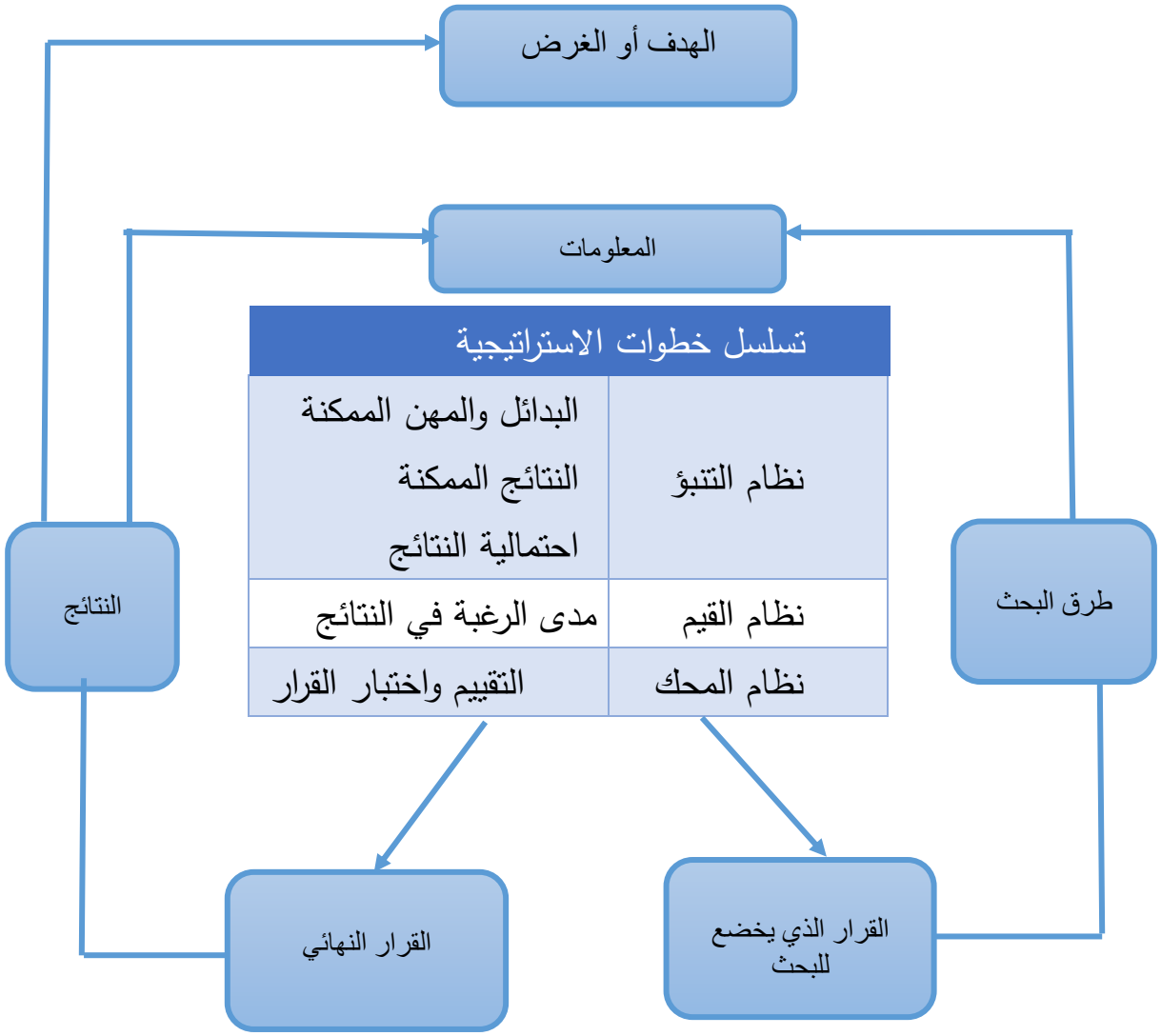
كما يذكر سالم وآخرون (1982ورد في: العتيبي، 2007، 14) أن عملية اتخاذ القرار تمر بمراحل وخطوات منظمة ومتعددة من الضروري لمتخذ القرار أن يتبعها للوصول إلى قرار رشيد، وتبدأ عملية اتخاذ القرار بتشخيص المشكلة، والعمل على جمع البيانات والمعلومات، ثم تحديد البدائل، واختيار أحدها، ومتابعة تنفيذه.

ضمن نفس السياق يرى جيلات Gelatt أن اتخاذ القرار المهني يمر بمراحل عديدة تتمثل في:

- تحديد الغرض أو الهدف المراد تحقيقه، إذ يدرك الفرد بأن هناك حاجة لاتخاذ قرار كأن يقرر الطالب أي المقررات الدراسية يختار ليدرسها، أو ما الكلية التي سيلتحق بها.
- جمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بالموضوع مثل: ما التخصصات المتوافرة بالكلية وما التخصص المطلوب في سوق العمل أكثر من غيره، وما المقررات التي يجب اختيارها في المرحلة الثانوية والتي تتيح المجال للالتحاق بالكلية أو التخصص المراد دراسته.

- تساعد المعلومات التي يجري جمعها في وضع البدائل الممكنة، والتنبؤ بالنتائج الممكنة واحتمالية تحقيقها (نظام التنبؤ Prédictive system).
- تقوّم النتائج المترتبة بناء على القيم والاتجاهات التي يتبناها الفرد (نظام القيم Values system)
- تقوم النتائج وفق المحك أو المعيار أو القيمة الموضوعة من قبل الفرد، وبالنتيجة يتخذ قرار قد يكون نهائيا، أو خاضعا للبحث والتجريب (نظام المحك Criterion system). (الداهري، 2011، 79)

والشكل التالي يوضح سيرورة اتخاذ القرار المهني عند جيلات:



(الداهري، 2011، 80)

شكل رقم (01) يوضح نموذج جيلات في اتخاذ القرار المهني

ورغم اختلاف التقسيمات السابقة التي تراوحت بين التفصيل والإجمال، إلا أنها اتفقت على أهم مراحل عملية اتخاذ القرار، وعلى ضوئها يمكننا وضع تصور نموذجي لاتخاذ القرار الدراسي يتضمن أربع مراحل أساسية على النحو التالي:

1.5. مرحلة التشخيص والتخطيط:

يعتبر تشخيص المشكلة –حسب العديد من الباحثين –أولى مراحل عملية اتخاذ القرار فالقرار يتخذ أساسا لحل مشكلة معينة تتضمن وجود بديلين على الأقل.

والمشكلة كما يرى هكس Hicks (ورد في: بومجان،2016، 194) هي الموقف الذي يستدعي من متخذ القرار سواء أكان فردا أم جماعة أم منظمة النظر في هذا الموقف كونه خارجا عن المألوف، ومن ثم التفكير في بديل أو عدد من البدائل والحلول للتعامل مع هذا الموقف وتنفيذها.

ويرتبط تشخيص المشكلة ارتباطا وثيقا بأهداف متخذ القرار، إذ يهيئ التشخيص الجيد للتفكير والبحث عن بدائل الحل من خلال الشعور بأهمية القرار وتوضيح أبعاده الرئيسية ونتائجه المتوقعة، فيدرك الفرد بأن هناك حاجة لاتخاذ القرار، ويعمل على تطوير استراتيجيات للوصول إلى الأهداف التي سطرها.

والأهداف هي الغايات التي يسعى صاحب القرار للوصول إليها، ويعد تحديدها أمرا في غاية الأهمية لأنها تعد مؤشرا قويا لطريقة الحل الملائمة فتساعد على اختيار المساق السلوكي الملائم لحل المشكلة، وهو المحك الذي يستخدم في الحكم على مدى ملاءمة القرار ونجاحه. (الزغول والزغول،2003، 325)

ولأن " لكل قرار هدف، فإن الجهد الذي يبذل في هذه المرحلة لن يضيع أبدا، بل سيوفر جهودا أخرى في المراحل اللاحقة " (لعويسات، 2005، 30)، فإن تحديد الأهداف يكتسي أهمية بالغة في بناء المشاريع لأنه يسمح بتوضيح الدوافع الفردية، توجيه وتركيز الجهود نحو تحقيق الأهداف، تعزيز التعديل الذاتي للسلوك، وتحسين الأداء الأمثل للشخصية. (Arana; 2006; 42)

ويتطلب التخطيط الجيد تحديد الأهداف العامة والأهداف الفرعية بدقة، وكذا تحديد الوسائل المناسبة المعينة على تحقيق تلك الأهداف، كما يتطلب تطوير فعل المراقبة الذي يسمح بتأكيد الخطة المتبعة أو تعديلها. (Huteau & Guichard ;2006)

وعلى هذا الأساس، يعتبر التشخيص والتخطيط عنصرا بالغ الأهمية في سيرورة اتخاذ القرار الدراسي للتلميذ، فمن خلاله يستطيع الاستفادة من خبراته الماضية وربطها بالحاضر والمستقبل، وعن طريقه يجند التلميذ موارده وامكانياته، ويبذل جهده لتحقيق أهدافه وتجاوز مختلف الصعوبات والعراقيل التي يمكن أن تعترضه في سبيل ذلك.

ويتطلب الاختيار الدراسي والمهني بالنسبة للتلميذ شعوره بأهمية القرار الذي سيتخذه وما يترتب عليه من نتائج، واستعداده للتفكير في مختلف أبعاد ذلك القرار، كما يتطلب تحديد جملة من الأهداف الشخصية في إطار إعداده لمشروعه الخاص، والعمل على توفير الوسائل الضرورية التي تمكنه من بلوغ تلك الأهداف.

2.5. مرحلة التعرف والاستكشاف:

تعد المعلومات أحد أهم مدخلات عملية اتخاذ القرار، ولا تقتصر أهميتها على تحديد المشكلة وبلورة أهدافها فحسب، بل تتعداه إلى المساعدة في توليد البدائل وتقويم ايجابيات وسلبيات كل بديل، وما يترتب عليه من مكاسب أو أضرار، وإعطاء وزن لكل ما يترتب على هذه البدائل من آثار، كما تساعد في تحديد احتمالات نجاح كل هذه البدائل وبيان متطلبات هذا النجاح والعقبات التي تعترضه.

لذلك يؤكد كل من مقدم (1994) وخالد (2003) على أهمية المعلومات في مساعدة التلميذ على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مستقبله الدراسي والمهني وحتى الاجتماعي إذ أن نجاح الفرد في إيجاد الدور المهني الذي يتناسب مع قدراته واهتماماته وخصائصه الشخصية يتحدد بالمعلومات التي يعرفها عن نفسه وعن مختلف المهن.

كما تشير الصبحي(2012، 16-17) إلى ضرورة تعريف الفرد بقدراته واستعداداته وميوله وسبل تطويرها ، وتعريفه بالمهن المختلفة ومتطلباتها التأهيلية وواجباتها ومزاياها ومساعدة الفرد على اتخاذ قرار بشأن اختيار المهنة على أساس من تحقيق حاجاته الشخصية وأدواره الاجتماعية المناسبة ، وإحاطة الفرد علما بالمعاهد والمؤسسات المختلفة التي تقوم بتقديم التعليم والتدريب الفني ، وكذلك شروط الالتحاق بهذه المعاهد ومدة الدراسة بها.

وعلى هذا الأساس يتوقف الاختيار الدراسي الصحيح على مدى ما يعرفه الفرد عن نفسه وعن محيطه المدرسي والمهني، فالمعلومات كما يشير (Cadet ; 1998 ; 265) ليست

ضرورية لتوضيح موقف الاختيار وظروفه فحسب، لكنها ذات أهمية قصوى في توسيع قاعدة البدائل وتقييم كل بديل.

وتظهر المعلومات في هذه الحالة كوسيلة تسهل التعبير عن شخصية الفرد بحيث يكون هو المتحكم وصاحب القرار فيما يتعلق بنشاطاته المدرسية والاجتماعية، الأمر الذي يتطلب حسب ترزولت وبوضياف (2004، 92) ضرورة تمكن التلميذ من معلومات حديثة مستمرة ومتنوعة أين يظهر الفرد عنصرا نشطا وأكثر استقلالية في البحث عن المعلومات الضرورية من خلال الفرص الممنوحة له.

وعليه فإن تعرف التلميذ على قدراته وميوله الحقيقية، وكذا نمط شخصيته ومميزاتها وحدود إمكاناته الجسمية والصحية، يساعده على اكتشاف ذاته وتمكينه من التوفيق بينها وبين طموحاته، ليستطيع اتخاذ القرار الملائم.

كما أن استكشاف محيطه الدراسي والمهني يسمح له بأن يكون قادرا على تحمل المسؤولية والتفكير بشكل إيجابي، وتبني خطة منهجية لصنع قراره الدراسي وبناء مشروعه المستقبلي، وبالتالي التخفيض من العشوائية والتخبط والأخطاء عند اتخاذ القرار.

3.5. مرحلة التقييم والاختيار:

إن عملية اتخاذ القرار هي أساسا عملية عقلية واعية، تتطلب إعمال الفكر والمنطق إذ يساعد التفكير السليم على استعراض كافة البدائل المتاحة واختيار البديل المناسب من بينها وهو ما يتطلب تقويما مبكرا لتلك البدائل والنظر في ايجابيات وسلبيات كل منها، ثم إجراء مقارنة بين النتائج المتوقعة لكل بديل من ناحية، وبين الأهداف المطلوب تحقيقها من ناحية أخرى، ثم استبعاد جميع البدائل والاستقرار على حل واحد فقط. (السواط،2008 ،83)

وتعتبر هذه المرحلة أصعب المراحل وأكثرها تعقيدا، فالاختيار يكون على أساس قدرة هذه البدائل على حل المشكلة، الشيء الذي يتطلب العمل على أكثر من بديل، وهكذا حتى تنتهي باختيار أقرب البدائل لحل المشكلة (خلاصي، 2007 ،49)، ذلك أن البدائل المقترحة ليست جميعا مناسبة أو بنفس درجة الجودة من حيث ما يتبعها من آثار، أو مالها من مزايا أو عيوب. (الزغول والزغول، 2003، 325)

وبعد دراسة البدائل المختلفة للقرار وتقييمها والمفاضلة بينها، يتم استبعاد عدد كبير منها، والإبقاء على البديل الملائم لحل المشكلة وتحقيق الأهداف المرجوة، ويستعين متخذ القرار بمجموعة من المعايير لتوفير درجة كبيرة من الدقة والموضوعية في الاختيار.

من هذا المنظور، فإن اختيار التلميذ لشعبته الدراسية أو تخصصه الجامعي ينبني أساسا على تأمل كافة البدائل المتاحة في مجال الدراسة أو العمل، وتقويمها موضوعيا في ضوء مجموعة من المعايير كالأهداف المستقبلية، القيم الشخصية، الميول والقدرات... وتتطلب هذه الخطوة عملية تنبؤ فعالة بالنتائج المترتبة عن كل بديل، ومن ثم استبعاد البدائل التي لا تحقق الحد الأدنى من تلك المعايير.

4.5 مرحلة التنفيذ والمتابعة:

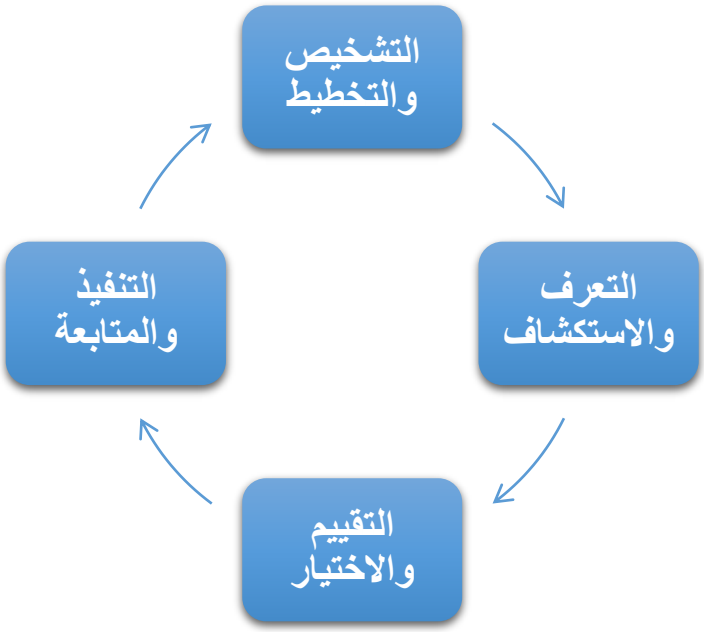
تعتبر مرحلة التنفيذ والمتابعة المرحلة الأخيرة من مراحل عملية اتخاذ القرار، بل هي ثمرتها والمحك الحقيقي للحكم على مدى دقة ووضوح ما سبقها من خطوات، وبالتالي مدى صلاحية القرار المتوصل إليه لحل المشكلة التي فرضها موقف الاختيار، وتتجسد هذه المرحلة عمليا في قدرة متخذ القرار على تحمل المسؤولية وتنفيذ قراره بكل ثقة واستقلالية.

وترتبط الثقة في اتخاذ القرار بقدرة الفرد على تجاوز مختلف الصراعات الداخلية الناجمة عن الدوافع أو الأهداف المتعارضة أو المتزامنة، في حين ترتبط الاستقلالية بقدرة الفرد على التحرر من الضغوط الخارجية التي قد تؤثر على مخرجات عملية اتخاذ القرار.

ولا تتوقف عملية اتخاذ القرار بمجرد تنفيذه رغم أهمية هذه الخطوة، بل لا بد من متابعة القرار ومراقبة نتائجه، حيث " يقوم متخذ القرار بمقارنة الانجاز الفعلي مع ما هو محدد في القرار وبذلك يتأكد من مستوى النجاح الذي حققه قراره ". (الزهراني، 1431هـ، 44) وتساعد المتابعة على تقييم نتائج القرار واكتشاف أي خلل أو نقص عند وقوعه لتداركه أو معالجته، كما تساعد على اكتشاف الجوانب التي لم تؤخذ بالحسبان عند اتخاذ القرار.

ويقوم التلميذ بتنفيذ قراره الدراسي عن طريق التصريح برغبته في الالتحاق بتخصص معين من خلال ملء بطاقة الرغبات، حيث يقوم بترتيب الفروع الدراسية المتاحة أمامه حسب أفضليتها بالنسبة إليه مع متابعة ذلك القرار في ضوء النتائج المترتبة عليه، وهو ما يتيح له إمكانية التعديل أو التغيير.

والجدير بالذكر أن العلاقة بين المراحل المذكورة آنفا دائرية ومتفاعلة، إذ يمكن لخطوة معينة أن تعاود الظهور في مرحلة لاحقة أو سابقة، فتحديد الأهداف مثلا يتطلب نوعا من التقييم، وتقييم البدائل قد يحتاج إلى مزيد من البحث وجمع المعلومات ...وهكذا، وعلى هذا الأساس يمكن توضيح مراحل اتخاذ القرار الدراسي من خلال النموذج الآتي:



(إعداد الباحثة)

شكل رقم (02): يوضح نموذج تخطيطي لمراحل اتخاذ القرار الدراسي

واعتمادا على المخطط السابق يمكن القول أن الخطوة الأولى للاختيار الدراسي تبدأ عندما يدرك الطالب أنه بحاجة إلى اتخاذ القرار ويستعد للتفكير في الموضوع بشكل عقلاني، محددا أهدافه من القرار الذي يريد اتخاذه مثل:

- ما هي الشعبة التي يرغب فيها؟
- هل يريد مواصلة الدراسة في الجامعة أم الالتحاق بالعمل؟
- ما الذي يريد فعله بعد التخرج من الجامعة؟

بعدها يقوم الطالب بجمع المعلومات الدقيقة والمناسبة فيما يتصل بالشعب الدراسية المتاحة والآفاق المستقبلية التي تفتحها، بالإضافة إلى التعرف على الذات وتقييمها من حيث: القدرات، الميول، الخصائص الشخصية، الإمكانات الجسمية والصحية ...

بعد ذلك يقوم الفرد بالعمل على دمج البدائل والمطابقة بين الشعب المختلفة ومتطلباتها وحاجاتها وبين الأهداف الشخصية والميول والقدرات ...الأمر الذي يسمح بزيادة التلاؤم بين الفرص المتاحة مع الحاجات والرغبات، ويكون ذلك بموازنة الإشباعات الشخصية التي تحققها كل شعبة دراسية، وتوقع الصعوبات المستقبلية التي تنطوي عليها، ومن ثم اختيار أنسب التخصصات المفتوحة واستبعاد غيرها.

وأخيرا يقوم الطالب بعملية التنفيذ من خلال التصريح بالرغبة في الشعبة التي وقع عليها اختياره ضمن المرتبة الأولى في بطاقة الرغبات بكل ثقة واستقلالية، بعد التحرر من

كافة الضغوط والصراعات الداخلية، وبعيدا عن تأثيرات المحيطين به من أولياء ، أساتذة أو زملاء مع التأكد من سلامة القرار المتخذ من الأخطاء.

ويتضح جليا مما سبق أن اتخاذ التلميذ القرار المناسب بشأن المستقبل الدراسي والمهني ينبغي أن يخضع للتحليل المنطقي والتفكير الجاد بناء على معلومات دقيقة وشاملة كما ينبغي أن يتم وفق خطة زمنية واضحة وفي ضوء أهداف دراسية ومهنية قابلة للإنجاز والتحقيق.

6.التردد في اتخاذ القرار الدراسي والمهني:

يعرف (حسون، 2001، 128) التردد في اتخاذ القرار بأنه"حالة تنتاب صانع القرار من الحيرة في اختيار البدائل أو البديل الأفضل مما يعرقل اتخاذ القرار في الوقت المناسب ".

ويتخذ التردد في اتخاذ القرار مظاهر متعددة منها على وجه الخصوص : المماطلة وتأجيل اتخاذ القرار إلى آخر لحظة ، التراجع عن القرارات المتخذة و تغيير القرار في كل مرة ، إضافة إلى الاعتماد على الغير في اتخاذ القرار.

وفيما يتعلق باتخاذ القرار الدراسي أو المهني يشير (Forner; 1996;95) إلى أن رواد الاتجاه النظري التطوري أمثال جينزبيرغ (1951) ، سوبر(1957) وتيدمان (1961) يعتبرون وجود فترة انتقالية في مسار النمو المهني للفرد أمرا طبيعيا خصوصا في مرحلة المراهقة حيث يعبر التردد في هذه الحالة عن تأخر في النمو أو نقص في النضج المهني ، لذلك يرى (الداهري،2011، 61) أن الحيرة في اختيار مهنة ما ليست بالضرورة ضارة بالنسبة للفرد وقد تكون مرحلة ضرورية ، لكن ضمن حدود معقولة ومقبولة.

وعلى العموم يمكن إبراز أهم عوامل التردد في اتخاذ القرار الدراسي لدى بعض التلاميذ من خلال النقاط التالية:

1.6. قصور في مهارات اتخاذ القرار:

إن محدودية خبرات المراهق وعدم استعداده للقيام بعملية الاختيار ترتبط عادة بقصور في مهارات وإجراءات عملية اتخاذ القرار، ومن ذلك كما يذكر (حسون، 2001، 128):

- عدم القدرة على تحديد الأهداف التي يمكن أن تحقق باتخاذ القرار.
- عدم القدرة على تحديد النتائج المتوقعة لكل بديل.
- عدم القدرة على تقديم المزايا المتوقعة والعيوب المتوقعة للبدائل المختلفة .

ويضيف (أبو أسعد والهواري،2008، 84) عوامل أخرى مثل:

- عجز متخذ القرار عن تحديد المشكلة تحديدا واضحا.
- عدم إلمام متخذ القرار بجميع الحلول الممكنة للمشكلة.
- عدم معرفة متخذ القرار لجميع النتائج المتوقعة سواء كانت حسنة أو سيئة لجميع الحلول الممكنة، فإذا أهمل متخذ القرار دراسة كل النتائج، فإنه يتخذ حلا يثبت بعد ذلك عدم صوابه لأنه لم يعرف بعض مزايا أو عيوب البدائل ساعة اتخاذ القرار.
- عجز متخذ القرار عن القيام بعملية تقييم مثلى بين البدائل بسبب التزامه بارتباطات سابقة.

وعليه، يمكن القول أن التردد في اتخاذ القرار الدراسي لدى بعض المراهقين ينشأ من الصعوبات التي يواجهونها أثناء عملية اتخاذ القرار ، مثل صعوبة تحديد أبعاد مشكلة الاختيار و عدم القدرة على تحديد أهدافهم الشخصية على الصعيد الدراسي و المهني بوضوح ، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة ثيودوري على طلبة البكالوريوس اللبنانيين التي أشارت إلى أن أفراد العينة غير ناضجين مهنيا ، فعندما طلب منهم تحديد ثلاث دوافع وترتيبها حسب أهميتها بالنسبة إليهم ، احتل الميل الشخصي المرتبة الأولى بنسبة 65.23% كما استنتج أن ما يزيد على ثلثي التلاميذ (69.28%) قد حددوا اختيارات مهنية غير متناسقة بل متباعدة فيما بينها ، مما يعني أن التلميذ لا يدرك تماما -حسب رأيه - حقيقة ميوله المهنية ولا يعي بشكل كاف قدراته العلمية واستعداداته ، مما يدفعه في معظم الأحيان أن يكوِّن عن نفسه مثالية لا تتطابق مع واقعه ويطمح إلى بلوغ ما يتمناه أكثر مما يطمح إلى بلوغ ما هو مؤهل له .(أبو أسعد و الهواري ، 2008 ، 75)

من هذا المنظور يتبين أن تشخيص مشكلة الاختيار وتحديد مختلف أبعادها وصولا إلى وضع أهداف واقعية ورسم خطة دراسية ومهنية واضحة ليس بالعملية البسيطة، ولكنه عملية معرفية مركبة تحتاج إلى الكثير من الجهد، وتتطلب التفكير وفق مستويات عقلية عليا وهو أمر بالغ الصعوبة بالنسبة للبعض لأنه يتعلق بالمستقبل من جهة، ولوجود العديد من العوامل المتشابكة التي تتحكم فيه من جهة أخرى.

ومن الصعوبات التي يواجهها الطلاب أيضا ما يتعلق بتقييم البدائل الدراسية والمهنية المتاحة والاختيار من بينها حيث تعتبر هذه المرحلة جوهر عملية اتخاذ القرار، وفيها يتم تقييم ايجابيات وسلبيات كل بديل (شعبة دراسية)، ومن ثم الموازنة بينها وترجيح أفضلها كما يتم توقع الصعوبات التي يمكن مصادفتها في حال اختيار كل منها، وهو الأمر الذي قد

يشكل صعوبة بالنسبة لبعض المراهقين الذين لا يستطيعون التوفيق بين دوافعهم الداخلية وضغوط البيئة الخارجية.

2.6. عوامل نفسية:

ومن ذلك الشخصية المترددة في جميع أمورها ، بما في ذلك قرار الالتحاق بشعبة دراسية معينة ، ويتكون التردد العام لدى التلميذ نتيجة بعض الأساليب التربوية الخاطئة كالقسوة المفرطة أو الحماية الزائدة ، حيث يقرر الآباء نيابة عن أبنائهم ولا يتيحون لهم فرصة للتعبير عن شخصياتهم واختيار ما يناسبهم ، فيعجز الأبناء عن مواجهة التحديات واتخاذ القرارات بفعل وجود بعض العوامل النفسية كالخوف والرهاب ، وضعف الثقة بالنفس " حيث يعوِّد الأطفال والمراهقين على التبعية والشك في ما يفكرون أو يقتنعون به وهو ما جعلهم يترددون في اتخاذ المواقف والقررات نتيجة عدم الثقة بالنفس، بدليل أن متعلمينا ينتظرون دائما من يقرر نيابة عنهم في الكثير من مواقف الحياة وخاصة الدراسية منها والمهنية وحتى الاجتماعية والسياسية ".(خالد وبلقيدوم ،2009، 105)

من جانب آخر، أظهرت نتائج دراسة (Vahidel & al 2012) أن من أكثر صعوبات اتخاذ القرار المهني إلى جانب التردد والصراع الخارجي كانت نتيجة خلل في المعتقدات الوظيفية (أبا الخيل ،2017، 57)، حيث ينشأ التردد في اتخاذ القرار من تشوهات التفكير والمعتقدات الخاطئة لدى التلميذ كاعتقاده أن قراره ينبغي أن يكون صحيحا مئة بالمائة أو أن قرار الالتحاق بمهنة معينة هو قرار أبدي، أو أن المهنة ستلبي له كل احتياجاته.

3.6. عوامل متعلقة بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار:

تعتبر المعلومات الدعامة الأساسية لعملية اتخاذ القرار، لأنها تفيد في تحديد المشكلة وفي تحديد البدائل الممكنة لحلها، كما تفيد في تقييم تلك البدائل على ضوء النتائج المتوقعة لكل منها.

وقد ينشأ التردد في اتخاذ القرار من نقص المعلومات أو عدم دقتها أو تضاربها في بعض الأحيان، فجهل التلميذ بقدراته وميوله الحقيقية، أو جهله بعالم المهن والتخصصات الدراسية المختلفة يؤدي إلى تشتت ذهنه وتفكيره حول ما يريد تحقيقه بالضبط وأي المسارات أفضل بالنسبة إليه، فيتخبط في اختياراته ويندفع إلى أول فكرة أو رأي يعرض عليه، ثم لا يلبث أن يتراجع عند أبسط صعوبة يواجهها، أو عند اكتشافه لحقائق كان يجهلها.

4.6. عوامل متعلقة بضغوط البيئة الخارجية:

لا يمكن أن يتخذ أي قرار بمعزل عن البيئة الخارجية المحيطة بالفرد، لذلك لا يمكن للتلميذ أن يتخذ قراره الدراسي أو المهني دون أن يتأثر بشكل أو بآخر بمكونات المحيط الاجتماعي الذي ينشأ فيه والمتمثل خاصة في تأثير الأقران وبعض العوامل المدرسية، إلى جانب تأثير الأسرة التي تمارس ضغطها على الأبناء رغبة في التعويض أو إعادة الإنتاج الاجتماعي، فكثيرا ما يتدخل الأهل في اتخاذ أي قرار في مجال الدراسة أو المهنة بحيث يملون على الابن بشكل أو بآخر ما يرونه مناسبا.

وتأكيدا لما سبق، فقد أشارت دراسة مسحية طبقت في بعض الدول العربية إلى أن نمط التربية الأسرية المحافظة والمتسلطة هو النمط الأكثر شيوعا، ولا سيما في الأسر الشعبية فالنموذج المرغوب للطفل هو النموذج المطيع لوالديه الذي لا يعارض أو يناقش قرارات الأسرة حتى في أدق شؤونه، ومما لا شك فيه أن تنشئة الطفل على مثل هذا النمط يحرمه من فرص تنمية قدرته على التفكير الناقد والسلوك المشارك، ومن ثم تعمل التربية القهرية عملها في صياغة شخصية سلبية منصاعة ومستسلمة للواقع تفتقر إلى القدرة على اتخاذ قراراتها بنفسها.(الخميسي،2003، 225).

إن الأساليب التربوية غير المتوازنة كتلك التي تتسم بالحماية الزائدة أو القسوة والتسلط من شأنها أن تحد من خبرات الأطفال والمراهقين ، وتمنعهم من خوض تجارب جديدة لاكتشاف العالم من حولهم ، كما تدفعهم إلى اتباع أساليب تكيفية خاطئة في التعامل مع تحديات البيئة الخارجية ، ومن ذلك الاتكالية والخضوع والمسايرة بعيدا عن الاستقلال والمبادرة وتحمل المسؤولية الشخصية ، وبعيدا كذلك عن المواجهة الإيجابية للأحداث والمواقف والتحديات خصوصا في مجتمعاتنا العربية ، حيث يرى (حجازي،2002) أنه : " بالرغم من أن المجتمعات العربية تمر بمرحلة انتقالية ما بين العصرية والمحافظة إلا أنها تعتبر مجتمعات أبوية تقليدية بصورة عامة وذات توجهات جماعية، تلك التوجهات التي تنعكس في التعلق الأسري من ناحية وعدم القدرة على اتخاذ قرارات مستقلة من ناحية أخرى".

ونتيجة لذلك كله يعيش بعض المراهقين صراعا نفسيا حقيقيا بين رغباته الشخصية وإرغامات البيئة المحيطة بجميع مكوناتها، وقد ينتهي حل الصراع بالاستسلام للضغوط الخارجية خاصة أمام محدودية خبراتهم ونقص معرفتهم بمحيطهم المهني وجهلهم بإمكانياتهم

وقدراتهم الحقيقية، فيكون القرار غير نابع من ذات الفرد بل مسايرة للأقران أو إرضاء للوالدين أو تلبية لاملاءات أو ضغوط معينة.

5.6. عوامل متعلقة بالوقت المتاح لاتخاذ القرار:

إن عنصر الوقت غالبا ما يشكل ضغطا على متخذ القرار، فغالبا ما لا يكون هناك وقت كاف لدراسة مختلف البدائل وفحص النتائج المترتبة على كل بديل خصوصا أنه من الضروري اتخاذ القرار في الوقت الملائم (أبو أسعد والهواري،2008، 84).

وعلى هذا الأساس، يعد العامل الزمني أحد أهم عوامل التردد في اتخاذ القرار الدراسي أو المهني، فتأخر أو غياب الخدمات الإرشادية المقدمة للتلميذ وقصر المدة الزمنية الممنوحة له لتحديد خياراته الدراسية أو المهنية، لا يدع له مجالا كافيا لدراسة مختلف البدائل المتاحة وفحص النتائج المترتبة على اختيار كل منها، مما قد يضطره إلى اتخاذ قراره بشكل خاطئ أو غير ملائم.

إن الصعوبات المختلفة التي يواجهها التلاميذ عند اتخاذ قرارهم الدراسي تؤكد أن هؤلاء التلاميذ في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه والإرشاد النفسي لمساعدتهم على تجاوز موقف الاختيار وتمكينهم من اتخاذ القرار الدراسي الملائم بناء على معلومات صحيحة وتقويم موضوعي للبدائل المتاحة.

7. تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي:

يرى باركر (1998) أن القدرة على اتخاذ القرار عملية عقلية معقدة تتطلب الكثير من القدرات الفرعية أهمها:

- القدرة على تحديد المشكلة تحديدا دقيقا.
- القدرة على تحديد الأهداف التي يسعى إليها من خلال نتائج القرار.
- القدرة على تحديد البدائل بدقة، أو اكتشاف بدائل جديدة.
- القدرة على الموازنة والمقارنة بين البدائل حسب قيمتها، أهميتها، نتائجها.
- المبادرة والجرأة في الإقدام على انتقاء أحد البدائل بعد تقييمها.
- القدرة على تنفيذ ما اتخذ من قرار ومتابعته وتحمل نتائجه.
- القدرة على التحرر من الضغوطات الذاتية والخارجية قدر الإمكان. (السواط، 2008 110-111)

وهكذا يتبين أن القدرة على اتخاذ القرار هي مركب يتكون من عدد من القدرات والمهارات الفرعية التي تتظافر وتتكامل لتساعد الفرد على الوصول إلى قرار عقلاني رشيد علما أن اكتساب وتنمية القدرات المذكورة آنفا يتطلب التدريب والممارسة المستمرة من خلال عمليتي التربية والتنشئة الاجتماعية.

ضمن هذا السياق، يرى الحمداني (1982 ورد في: الزيادات والعدوان، 2009، 470) أن القدرة على اتخاذ القرار تعد هدفا مرغوبا من أهداف النظام التربوي وغيره من الأنظمة وأن تلك الأنظمة مطالبة بإعداد أفراد قادرين على اختيار أفضل بديل من جملة بدائل مقترحة للسلوك ضمن حدود معينة، وعلى مستويات تناسب المواقع التي يحتلونها في العمل والحياة وباستقلال نسبي عن الآخرين.

كما يرى الزغول والزغول (2003 ،317) أن عملية اتخاذ القرار هي مهارة عقلية يمكن تطويرها لدى الأفراد فهي عملية متعلمة، إذ يمكن تدريب الفرد على كيفية اتخاذ القرار الرشيد من خلال تدريبه على التفكير النقدي، الحساسية للمشكلات والتخطيط ورسم الأهداف وتطوير قدرات البحث والاستقصاء وجمع المعلومات وحرية التفكير وتوليد البدائل، من خلال تقنيات العصف الذهني وجلسات الحوار الفكري وغيرها من المهارات التي تتطلبها هذه العملية المعقدة.

وفي مجال القرارات المتعلقة باختيار نوع الدراسة أو المهنة، يؤكد (Piorunek;2016;2) أن انتقال المراهق من الطفولة إلى النضج، يدفعه لتبني اختيارات دراسية ومهنية معينة والذي لا يكون عادة دون صراعات، الأمر الذي يستوجب تقديم مساعدة بيداغوجية مختصة تتمثل في نشاطات المساعدة التي يوفرها –خصوصا–جهاز التوجيه المهني والتي تهتم بسيرورة بناء المشاريع الدراسية والمهنية للمراهقين.

في هذا الإطار، تعد برامج تربية الاختيارات أحد أهم خدمات المساعدة البيداغوجية المختصة التي تقدم للتلاميذ على اختلاف مراحلهم الدراسية من أجل تهيئتهم لاتخاذ قرارات سليمة فيما يخص مساراتهم التعليمية والوظيفية، إذ يؤكد Paul & Suleman أن تربية الاختيارات تعبر عن ممارسة بيداغوجية تهدف إلى إكساب التلاميذ مجموعة من الكفاءات والمهارات لتمكينهم من اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية بأنفسهم. (Meunier، 2009)

في حين تعرف (علاقي، 2013 ورد في: البادري ،2015) تربية الاختيارات بأنها مجموعة أنشطة أو إجراءات عملية تربوية فردية أو جماعية تسمح للطلبة ببناء مشروع

دراسي أو مهني، من خلال تطوير قدراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم ودافعيتهم، وتنمية المفاهيم الضرورية التي تسمح لهم بالقيام باختيارات دراسية ومهنية مناسبة وناضجة مع التخطيط العلمي والموضوعي للوصول إليها وتحقيقها.

وعلى هذا الأساس تعمل برامج تربية الاختيارات كما ترى (ترزولت ،2008 ،124) على تهيئة الفرد لاتخاذ قرار سليم بشأن اختياره الدراسي ومن ثم بناء مشروعه الشخصي من خلال التركيز على الجوانب النمائية، المعرفية والوجدانية وإكسابه العديد من المهارات والكفاءات التي تساعده على تحقيق اختيار ناضج من خلال تربيته على:

- معرفته لذاته من خلال قدرته على تحديد: حاجياته، أهدافه، قيمه، تفضيلاته كفاءاته واتجاهاته.
- قدرته على الربط بين معرفته لذاته والمجالات الدراسية والتكوينية المحددة لمحيطه المدرسي ومعرفته للمجالات المهنية، وإدراك مختلف الأدوار المهنية المتعلقة بها.
- القدرة على اتخاذ القرارات بكل مسؤولية واستقلالية إزاء المشاريع المستقبلية بعيدا عن أي تأثيرات وضغوطات خارجية.
- القدرة على ربط إمكانية تحقيق المشاريع المختارة بمتطلبات الواقع.
- تحقيق التوافق الدراسي بين مختلف المراحل الدراسية التي يمر بها.

وحسب (بن صياف، 2011، 185) تعمل برامج تربية الاختيارات على نقل فعل التوجيه من حدث مرحلي إلى سيرورة ديناميكية يساهم فيها التلاميذ من خلال تربيتهم على معرفة ذواتهم بناء على كفاءاتهم الحقيقية، ومحاولة الربط بين معرفتهم لذواتهم وللمجالات الدراسية والتكوينية (المحيط الدراسي)، وكذا معرفتهم للمهن وإدراك مختلف الأدوار المهنية (المحيط المهني)، وتجاوز التأثيرات الخارجية والنمطية والظروف والاكراهات المحيطية والتخطيط لمراحل إنجاز المشاريع المختارة آخذين بعين الاعتبار متطلبات الواقع، مع إعطاء معنى لهذه السلوكات وتوافقها مع مختلف المراحل التعليمية خلال المسار الدراسي للتلاميذ.

من جانب آخر، لابد من تعديل التصورات الخاطئة والأفكار المشوهة أو المختزلة التي يحملها بعض التلاميذ فيما يتعلق بمساراتهم الدراسية والمهنية ، إذ يؤكد (أحرشاو، دت، 06) على ضرورة التركيز على إثراء تصورات الأفراد ومساعدتهم على تجاوز التصورات النمطية والظرفية المغلوطة التي تحتاج إلى تصحيح وتطوير وإثراء عبر تدخلات تربوية ملائمة سواء في البيت أو في المدرسة، الأمر الذي يطرح أهمية التدخل المبكر لأجل تطوير

الميكانيزمات الذهنية والاتجاهات النفسية لدى التلميذ بشكل يجعله أكثر قدرة على تصور مساره الدراسي وتوضيح أهدافه المهنية.

وانطلاقا مما تقدم ، يمكن القول أن القدرة على اتخاذ قرارات دراسية ومهنية ناضجة هي مهارة يمكن تنميتها من خلال تقديم خدمات سيكوبيداغوجية منتظمة ، وفي مراحل مبكرة من عمر التلميذ بهدف تنمية قدرته على البحث والتفكير والاستعلام الذاتي ، وغرس روح المبادرة والاستقلالية والمسؤولية الشخصية لديه فيما يتعلق باختياراته الدراسية والمهنية ومرافقته خلال سيرورة بناء مشروعه الشخصي عن طريق تزويده بالمعلومات الضرورية التي تسمح له بدراسة جميع البدائل الممكنة ، وتمكنه من العمل على دمج المعارف والخبرات التي اكتسبها للوصول به إلى اتخاذ القرار الملائم .

خلاصة الفصل:

لقد تبين لنا من خلال استعراض أهم الجوانب النظرية المتعلقة بعملية اتخاذ القرار الدراسي أنها عملية منطقية واعية تسير وفق خطوات محددة وتتضمن المفاضلة بين بديلين أو أكثر في مجال الشعب الدراسية، التخصصات الجامعية أو الفروع التكوينية والمهنية، وأن تلك العملية تتأثر بشكل أو بآخر بجملة من العوامل الشخصية والمحيطية التي قد تعيق في كثير من الأحيان عملية اتخاذ القرار.

ومن خلال استقراء أهم المساهمات النظرية التي حاولت تفسير عملية الاختيار الدراسي يتبين لنا التطور الكبير الذي عرفه حقل التوجيه المدرسي بانتقاله من المنحى التشخيصي الذي يعتمد على المطابقة بين خصائص الفرد ومتطلبات المهنة أو التخصص الدراسي إلى المنحى التربوي الذي يركز على عمليات النمو المهني التي تمكن الفرد من بناء مشروعه المستقبلي مع الأخذ بعين الاعتبار معطيات الحاضر وخبرات الماضي ، كما يؤكد على الدور النشط والايجابي للفرد في صياغة اختياراته الدراسية والمهنية بنفسه وتحمل مسؤولية قراراته، وهو المنحى الذي يحدد دور المرشد في تقديم المساعدة المختصة من خلال جملة من التدخلات الإرشادية والتربوية المختلفة أبرزها برامج تربية الاختيارات.

الفصل الرابع

إجراءات التوجيه المدرسي بالجزائر

تمهيد

1.تعريف التوجيه المدرسي

2.أهمية التوجيه المدرسي

3.نشاطات التوجيه المدرسي

4.مستشار التوجيه المدرسي

5.التعليم الثانوي

6.عملية التوجيه المدرسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

تمثل المدرسة مؤسسة رسمية تقوم بإعداد الفرد في كافة المجالات، حتى يستطيع أخذ دوره في المجتمع مستقبلا، لذلك يعد دور المدرسة أساسيا وهاما في تقدم المجتمع ونموه من خلال الخدمات التي تقدمها.

وتعد عملية التوجيه المدرسي من أهم الخدمات التي أخذت المدرسة الحديثة على عاتقها القيام بها، انطلاقا من الإيمان بأن فرص التعليم حق للجميع، قصد إيجاد نوع من التلاؤم والتوافق النفسي والاجتماعي للمتعلمين، والوصول بهم إلى أقصى غايات النمو، ذلك أن أسمى غايات التوجيه المدرسي هو تكيف الفرد مع الحاضر والمستقبل مستفيدا من الماضي وخبراته.

ونحاول من خلال هذا الفصل التعرف على عملية التوجيه المدرسي من حيث مفهومها وأهدافها وأهميتها وكذلك أهم وسائلها، بالإضافة إلى هيكلة التعليم الثانوي وإجراءات القبول والتوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر.

1. تعريف التوجيه المدرسي:

بالرغم من أن التوجيه بدأ مهنيا على يد بارسونز Parsons عام 1909 عندما نشر كتابه الشهير " اختيار مهنة "، إلا أنه شيئا فشيئا دخل المدارس ليصبح جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية، وتوالت بعد ذلك المراحل حيث عرف التوجيه تطورات نوعية أسفرت على وجود تصورين أساسيين ميزا ممارساته العملية هما: المنحى التشخيصي والمنحى التربوي ونتيجة لذلك اختلفت التعريفات التي أعطيت لمفهوم التوجيه المدرسي.

1.1. التعريفات المستندة على المنحى التشخيصي:

يعتمد المنحى التشخيصي أساسا على المطابقة بين خصائص الفرد من جهة وخصائص الشعبة الدراسية أو المهنة من جهة أخرى، فالتوجيه حسب هذا المنحى عبارة عن نشاط معاينة يعتمد على الفحص النفسي الفردي والمعرفة الدقيقة بالمهن، ويلعب فيه المختص دور الخبير حيث أنه بعد قيامه بعملية التشخيص (تحديد استعدادات وقدرات الفرد

من جهة، ومتطلبات مناصب العمل المتوفرة من جهة أخرى) يقوم بتوجيه الفرد إلى الدراسة أو المهنة التي تتناسب مع خصائصه. (بوسنة،1998، 170).

في هذا الصدد يعرف كيليKelly التوجيه المدرسي على أنه وضع أساس لتصنيف تلاميذ المدارس الثانوية، مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات، أو مقرر من المقررات التي تدرس له. (مرسي،74،1986) كما يعرف (مرسي،1986 ،161) التوجيه بأنه مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم والالتحاق بها والتوافق معها، والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في أثناء دراستهم وفي الحياة المدرسية بوجه عام.

أما مقدم (1994 ،57) فيرى أن التوجيه في حقيقته هو مساعدة التلاميذ على اختيار الدراسة التي تتناسب مع إمكانياتهم ورغباتهم بناء على تقنيات موضوعية وإرشاد صحيح.

ونظرا للسلبيات الكثيرة الناتجة عن التوجيه وفق هذا المنحى، منها التراجع على فكرة ثبات استعدادات وميول الفرد، خاصة في فترة المراهقة، بالإضافة إلى جمود وفقر العلاقة الموجودة بين الموجه والتلميذ حيث يتصرف الأول كخبير يأخذ القرارات فيما يخص مستقبل التلاميذ وبالنيابة عنهم (بوسنة، 1998، 172)، فقد تركزت جهود العلماء والباحثين على بلورة مفهوم جديد للتوجيه المدرسي يعتمد بالدرجة الأولى على الدور الفاعل والايجابي للفرد في اختياره الدراسي والمهني.

2.1. التعريفات المستندة على المنحى التربوي:

تتبني فلسفة المنحى التربوي للتوجيه على النظرية الحديثة في التربية والتي تجعل من المتعلم محور العملية التربوية برمتها، وبذلك يرسم التلميذ مساره الدراسي والمهني ويبني مشروعه المستقبلي بنفسه، "فلم يعد الاختيار مجرد قرار آني يمكن أخذه في لحظة معينة بل أصبح ينظر إليه على أنه سيرورة ممتدة عبر الزمن". (بوسنة ،1998، 171).

في هذا الإطار يرى (جلال،1967، 30) أن التوجيه هو مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات

ومهارات واستعدادات وميول وأن يستغل إمكانيات بيئته فيحدد أهدافا تتفق وإمكانياته من ناحية وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى.

ويتضح جليا تركيز جلال على مساهمة الفرد في تحديد أهدافه واختياراته وفق خطة ومشروع مستقبلي، فالتوجيه حسب هذا المنحى يتمثل في مجموع الخدمات التي تساعد الفرد على النمو والتطور في شتى جوانب شخصيته حتى يصل إلى النضج، ويكون قادرا على فهم ذاته وإمكانياته ووضع أهدافه الخاصة بنفسه، وتسخير كل جهوده وطاقاته لتحقيق تلك الأهداف بنجاح.

2. أهمية التوجيه المدرسي:

يكتسي التوجيه المدرسي أهمية كبرى في حياة الفرد والمجتمع، وعلى هذا الأساس فقد حظي باهتمام كبير من قبل المربين والباحثين، كما احتل مكانة مرموقة على صعيد النظام التربوي في الكثير من دول العالم، ويمكن النظر إلى تلك الأهمية من جانبين:

جانب نفسي . اجتماعي، وجانب اقتصادي.

1.2. الجانب النفسي–الاجتماعي:

إذا كان هدف التربية والتعليم يتمثل في إعداد الفرد للحياة في المجتمع الذي يعيش فيه فإن ذلك لا يتأتى إلا إذا حقق الفرد توافقه وانسجامه مع دراسته وتعليمه من جهة ومع المجتمع الخارجي من جهة أخرى.

هذا التوافق والانسجام قائم أساسا على عملية التوجيه الصحيحة التي تتيح للفرد فرصة الدراسة في الفرع الذي يلائمه ويرغب فيه، ويفتح له المجال للاندماج في العمل والمهنة التي يحقق من خلالها ذاته ويؤدي دوره كاملا في مجتمعه. (نوار،1997، 03)

وبالمقابل أثبتت دراسة جان لويس لونغ Jean Louis Lang أن الصعوبات الناتجة عن التوجيه غير السليم التي تواجه التلميذ في المرحلة الثانوية تؤثر على تكيفه الدراسي حيث بينت أن توجيه التلاميذ إلى تخصصات وفروع لا تتماشى وإمكاناتهم وميولهم ورغباتهم لا يفسح لهم المجال لاختيار نوع الدراسة الذي يتفق ومشروعهم المستقبلي، في حين أن إفساح

مجالات حرية الاختيار للمتعلم في اختيار نوع الدراسة التي تتفق معه يسمح بظهور استعداداته وقابليته التعليمية عن طريق الكشف على حقيقة ميولاته ورغباته ،مما يحقق توافقه الدراسي وتكيفه مع المحيط المدرسي ومع الذات و الظروف الاجتماعية والعلمية ، وهذه العملية تبدو ديناميكية مستمرة يحاول فيها التلميذ إحداث حالة من التوازن يحقق فيها الرضا عن طريق استيعاب المواد الدراسية وتحقيق النجاح المدرسي.(اسماعيلي ، 2006 ، 72)

يتبين لنا على ضوء ما سبق أن عملية التوجيه المدرسي من الأهمية بمكان لما لها من آثار على مستقبل التلميذ، ذلك أنّ التحاق المتعلّم بنوع من التعليم لا يتوافق مع ميوله قد تنجرّ عنه حالة من الإحباط النفسي وسوء التكيف المدرسي، مما يؤثر سلبا على تحصيل التلميذ ويقلّل من فاعلية التعلّم.

2.2. الجانب الاقتصادي:

إن التوجيه السليم للأفراد يوفر على الدولة المصاريف الباهظة التي تصرف على نوع معين من التعليم لا يعد الأفراد لما يميلون له، ولا تسمح لهم قدراتهم بمتابعته ومسايرته وهو أمر يترتب عليه وجود فئة من أشباه المتعلمين لا يستطيعون الاندماج في الحياة العملية. (نوار، 1997،04)

ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل إن القرارات الخاطئة بشأن الاختيار الدراسي والمهني لا تؤدي إلى صراعات فردية فحسب، بل تؤدي إلى إنفاق إضافي بسبب طول فترة التكوين الناتج عن الرسوب الذي يتحمله المجتمع. (عنو، 2007، 204)

في ذات السياق يرى قريشي (1999) أن سوء التوجيه يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات التي أثقلت كاهل المجتمع منها: التخلف الدراسي والتسرب وعدم التكيف السليم والهروب من الدراسة، الأمر الذي نتج عنه أعداد كبيرة من المنحرفين أو المحرومين ضاعفوا هم من جهتهم من مشكلات المجتمع وأمراضه. (مشري، 2002، 99)

ومن هنا فإن أهمية التوجيه لا تقتصر على مستوى الأفراد، بل تتعداه إلى مستوى المجتمع بأسره، ذلك أن التوجيه السليم للأفراد من شأنه أن يحقق للمجتمع قفزات نوعية على

الصعيد الاقتصادي والتنموي، وعلى العكس من ذلك فإن سوء التوجيه يرهق كاهل المجتمع اجتماعيا واقتصاديا.

3. نشاطات التوجيه المدرسي:

تمثل نشاطات التوجيه حسب (Guichard،2006;07) مجموع ممارسات المساعدة المهنية الموجهة للأفراد بهدف تمكينهم من التعامل الأمثل مع المهام المطلوبة ليتمكنوا من توجيه أنفسهم، وعلى هذا الأساس يترجم التوجيه مدرسيا كان أو مهنيا في مجموعة من الخدمات التي تسمح للفرد باتخاذ القرارات التي تحدد تطوره دراسيا ومهنيا، من أهمها:

1.3. الإعلام:

يتمثل الإعلام في كل المعلومات الخاصة بالواقع التربوي والمدرسي والمهني ، وهو يهدف إلى تحقيق الموافقة بين طموحات التلميذ ونتائجه المدرسية ومساعدته على رسم الخطط الأساسية لمستقبله العلمي والعملي وتحديد صورة حياته العامة، فمن البديهي أن التلميذ ليس في استطاعته وضع لمسات مشروعه الشخصي إلا إذا توفر له الزخم الإعلامي اللازم قصد تمكين التلميذ من معرفة معمقة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي الذي يعيش فيه وهو ما ييسر له إقامة علاقات ليس مع الوسط الخارجي فحسب ، بل كذلك مع شخصيته ذاتها ، مثلما يولد لديه فضولا وحب اطلاع على مختلف الخيارات الدراسية والمهنية المطروحة أمامه.

في هذا السياق يشير legres وPemartin إلى الإعلام المدرسي باعتباره مجموعة المعارف الضرورية للشخص التي تعطي معنى لتصوراته حول نفسه مما يساعده على إعطاء تفسيرات لبعض المعطيات عن طريق نسق مرجعي يستعمله بصورة تلقائية مع إثارة العناصر الأساسية التي تساعد على اتخاذ القرار وأخذها بعين الاعتبار.

وقد أخذ محور الإعلام في مجال التوجيه بعدا أساسيا واستراتيجيا ومفهوما ينبني على الحداثة والتنوع والاستمرارية مما يسمح للتلميذ بـ:

- حرية اختيار القرار من بين البدائل المقدمة وبالتالي تحمل المسؤولية.

- القدرة على التفسير وتقدير الأحداث.
- القدرة على المواجهة الفعالة وبذل الجهد مع دافعية كبيرة للإنجاز. (ترزولت وبوضياف ،2004، 88 –90).

إن تحقيق الأهداف السابقة، يستلزم – كما يرى خالد (2009) – توفير مادة إعلامية تشتمل على المحتويات الآتية:

محتويات دراسية: وفيها يكتشف التلميذ محيطه الدراسي عن طريق معرفة: هيكلة النظام التربوي . الفروع والتخصصات الدراسية، موادها، مواقيتها ومعاملاتها، نظام الدراسة، نظام الامتحانات والاختبارات، إجراءات الانتقال والتوجيه، أنواع الشهادات، أدوار ومهام المتعاملين مع المدرسة وغيرها.

محتويات عن عالم التكوين: وبها يكتشف التلاميذ جهاز التكوين من خلال التخصصات المهنية المتوفرة والإمكانيات الموجودة في كل منها مع شروط الدخول إليها، وتساهم هذه المعلومات في جعلهم يستطيعون ربط العلاقة بين التعليم، التكوين وعالم الشغل.

محتويات عن عالم الشغل والاقتصاد: وبها يكتشف العالم الاقتصادي والمهني من خلال معرفة قطاعات النشاط الاقتصادي، شروط التوظيف، الاحتياجات والإمكانات المتوفرة في مختلف القطاعات، نظام الأجور والعلاوات، نظام الترقية والامتيازات.

محتويات اجتماعية: وبها يتعرفون على نمط الحياة، متطلبات الحياة الاجتماعية، الأدوار الاجتماعية المنتظرة منهم، علاقة القيم الاجتماعية بالمهن.

ومن هذا المنظور تتجلى أهمية الإعلام المدرسي في مساعدة التلميذ على بلورة مساراته الدراسية والمهنية، وتجاوز مختلف العقبات والصعوبات التي قد تعترضه في سبيل تحقيق توافقه النفسي، المدرسي والاجتماعي.

2.3. الإرشاد:

تهدف كل مساعدة نفسية إلى تحسين قدرة العميل على مجابهة ما يعترضه من مشكلات والتصدي لها بواقعية، إذ يسعى الإرشاد النفسي إلى تغيير ظروف العميل أو تغيير مشاعره نحو هذه الظروف حتى يصبح قادرا على تحملها أو مواجهتها.

وتأكيدا لدور الإرشاد في المجال الأكاديمي فقد وجد أن التلاميذ الذين استفادوا من الإرشاد كانوا أكثر تحصيلا في دراساتهم العليا، وعن سؤال حول عملية الإرشاد التي استفادوا منها كان أغلبهم قد ذكرها باستحسان، وعبروا عن اعتقادهم بأنها كانت مهمة في مخططهم المدرسي وتقدمهم في الدراسات العليا، كما عبر 80% منهم بأن عملية الإرشاد من أهم المؤثرات على القرارات التي اتخذوها بشأن مسارهم المهني. (مقدم ،1994، 57)

3.3. تربية الاختيارات:

ويقصد بها وضع برامج تربوية تسمح للمشاركين بتطوير قدراتهم والأدوات المعرفية اللازمة للاختيارات المهنية وتحديد الخطة المناسبة لتحقيقها (ترزولت، 2010).

وقد وضع الكنديون نوازو، بوجولد و بليتييNoiseux; Bujold & Pelletier أوضاع تعلم تهدف إلى تنشيط النضج الميولي جمعوها في سلسلة " التربية على اختيارات مدى الحياة " تغطي مدة الدراسة الإعدادية، يقابلها في فرنسا " تربية الاختيارات " التي تهدف إلى جعل التلميذ قادرا على اتخاذ قراره بنفسه ، والانخراط في منظور زمني وتكسبه معارف (الفروع الدراسية، المهن، الكفاءات الذاتية و الاهتمامات ...) وتكسبه طرق عمل (الاستعلام، تصور الذات ...)، كما تعلمه سلوكات (البحث، حب الاستطلاع ...) (http:// www blogger.com).

ويفرق كل من بول وسولمان (Paul & Suleman ; 2005) بين نشاطي الإرشاد وتربية الاختيارات في عملية التوجيه، باعتبار أن الإرشاد يعبر غالبا عن ممارسة نفسية مؤقتة تحدث وجها لوجه بين المرشد والعميل، وتقتصر على مساعدة التلميذ لإيجاد أفضل الحلول لمشكلة الاختيار الدراسي والمهني، في حين تعبر تربية الاختيارات عن ممارسة بيداغوجية

تستمر طوال فترة التمدرس، وتهدف إلى إكساب التلاميذ مجموعة من الكفاءات والمهارات اللازمة لتمكينهم من اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية بأنفسهم. (Menier; 2009)

وهكذا يتبين لنا أن فعل التوجيه بنشاطاته المختلفة يعدّ من بين العمليات السيكوبيداغوجية الحساسة التي يجب أن تحظى بعناية خاصة، لما لها من تأثير على المصير الدراسي للفرد ، وبالتالي على مستقبله بصفة عامة، ويختص بهذا النوع من المساعدة الأخصائي في التوجيه والإرشاد النفسي الذي يعنى بتقديم المساعدة النفسية للتلاميذ في الوسط المدرسي ، من أجل وضعهم في مواقف تسمح لهم باتخاذ القرارات الصائبة، سواء تجاه حل مشاكلهم أو تجاه اختيار تخصصاتهم الدراسية.

4. مستشار التوجيه المدرسي:

يعرف مستشار التوجيه بأنه: مختص في مساعدة الفرد على فهم نفسه ومحيطه المدرسي والمهني ومساعدته أيضا على تنظيم خططه بمعنى مساعدته على تكوين مهارة اتخاذ القرار التي قد تهم الدراسة أو المهنة أو حتى الحياة الاجتماعية. (مقدم، 1994، 70)

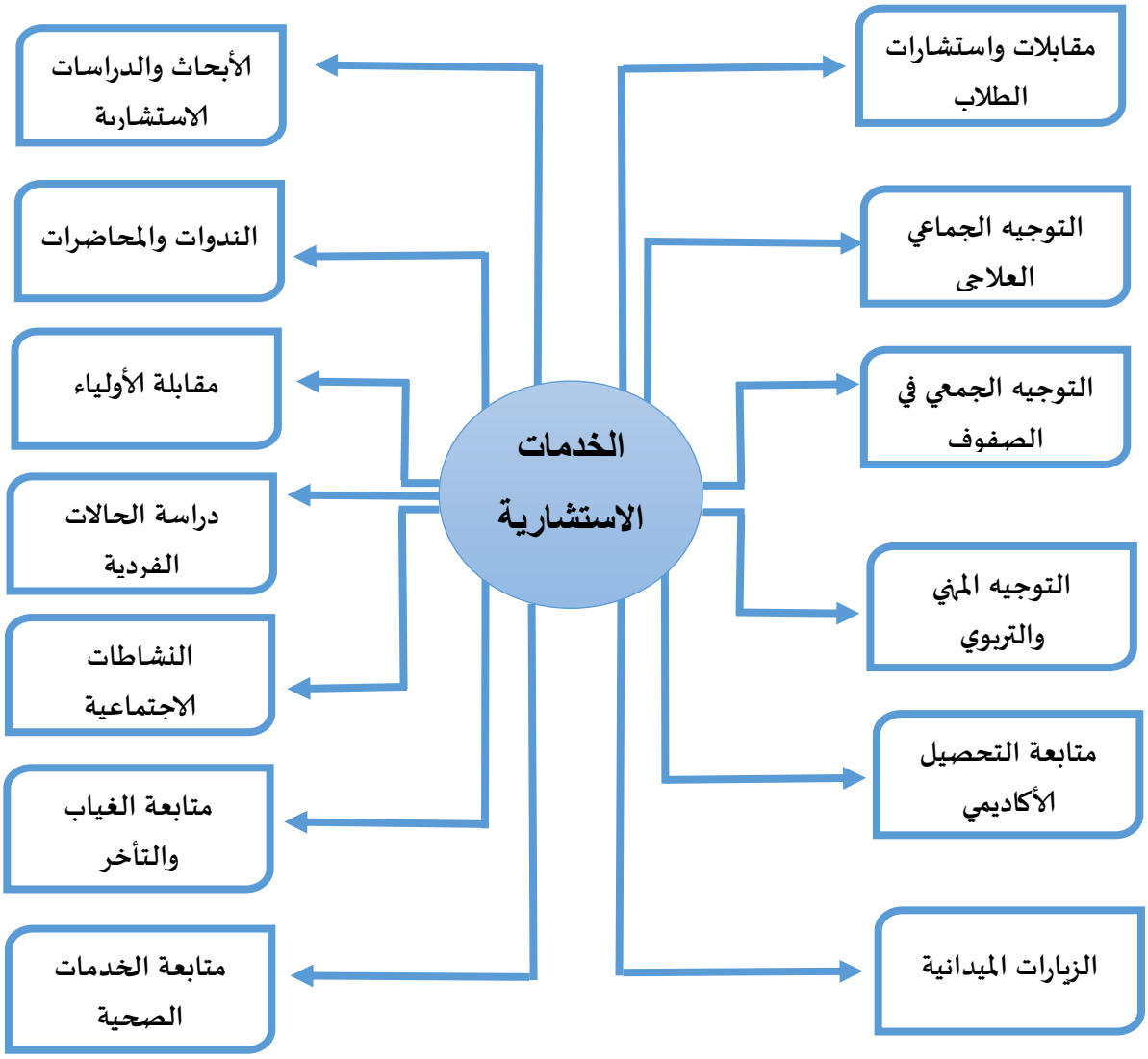
أما النصوص الرسمية الجزائرية فقد عرفته بكونه عضوا من الطاقم التربوي يعمل تحت إشراف إدارة مدرسية ويعمل على المتابعة النفسية والتربوية والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية والأداءات الفردية للتلاميذ، فبمقتضى الأمرية 1991/1241/2119 تقرر تعيين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الفريق التربوي للمؤسسات التعليمية من ثانويات أولا فمدارس أساسية ثانيا بصفة تدريجية ابتداء من الموسم الدراسي 1992/1991.

واعتمادا على ما تقدم، يمكن القول أن مستشار التوجيه المدرسي هو عضو من الفريق التربوي للمؤسسة، والذي يكون مؤهلا تأهيلا علميا وميدانيا للقيام بمهمة الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي، أي مساعدة التلاميذ على حل مشاكلهم النفسية واختيار فروعهم الدراسية والتخطيط لمستقبلهم، وهو ما يقتضي أن يتجنب الموجه ممارسة أي تأثير مباشر على

قرارات الطالب، فدوره يكمن فقط في ضمان توعيته بكل العوامل التي يجب أخذها بعين الاعتبار في اتخاذ قرار معين.

ويضمن مستشار التوجيه المدرسي نشاطه في كل قطاع تدخله بالتعاون مع مدير الدراسات، مستشاري التربية، موظفي التربية، ومع الأساتذة المكلفين بالتنسيق مع الأقسام الدراسية. (مديرية التوجيه والتقويم، 1991)

ويمارس مستشار التوجيه عمله من خلال جملة من التدخلات السيكوبيداغوجية التي تندرج ضمن ثلاثة مجالات رئيسية هي: الإعلام، التوجيه والتقويم، ويندرج تحت كل مجال العديد من المهام، والشكل الموالي يلخص أهم تدخلات مستشار التوجيه المدرسي والمهني:



(حمود،1996، 05)

شكل رقم (03) يوضح مخطط برنامج التوجيه المدرسي والمهني

ويشير المخطط السابق إلى تعدد المهام الموكلة لمختص التوجيه المدرسي في الجزائر والتي يقوم بها فريق كامل للخدمة النفسية في بلدان أخرى، الأمر الذي جعل عملية التوجيه يغلب عليها الطابع الإداري بعيدا عن التكفل النفسي والبيداغوجي الأمثل بالتلاميذ، خاصة أمام اتساع المقاطعات التربوية وقلة أعداد المستشارين مقارنة بأعداد التلاميذ.

5. التعليم الثانوي:

تعتبر المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية جميعا وأشدها حساسية " ذلك أنها تمثل همزة وصل بين تعليم أساسي مسؤول على خلق الميل نحو مواصلة التعليم لدى التلاميذ وتعليم عالي يفتح لهم الشهية والآفاق أمام مستقبل زاهر وناجح."(نوار،1997، 01)

وقد شهد التعليم الثانوي بالجزائر مجموعة من التعديلات والإصلاحات كان من أبرزها استحداث نظام الجذوع المشتركة ابتداء من الموسم الدراسي 1991/1990.

1.5. الجذوع المشتركة في التعليم الثانوي:

تعتبر السنة الأولى من التعليم الثانوي سنة انتقال بين طورين تعليميين مختلفين يوجه التلاميذ إليها بمستويات غير متجانسة وفي مرحلة نفيسة وحرجة، لذا كان من الضروري تجميع التلاميذ في جذوع مشتركة عوض توجيههم توجيها مبكرا ومدققا إلى عدد مرتفع من الشعب سعيا وراء تحقيق عدة أهداف منها:

- دعم مكتسبات التعليم المتوسط.
- ضمان تجانس أحسن بين مستويات التلاميذ سواء بالنسبة للمعارف أو طرق العمل وهذا التكوين القاعدي المشترك ضروري لجميع الشعب في السنة الثانية ثانوي.
- تمكين المربين من ملاحظة التلاميذ وتقييمهم لضمان توجيه أدق في نهاية السنة إلى أحد نمطي التعليم (العام،التقني) وفق قدراتهم ورغباتهم وإمكانيات الخريطة المدرسية (وزارة التربية الوطنية ،1992 ،16)

2.5. الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي:

شرع ابتداء من الموسم الدراسي 2006/2005 في تطبيق هيكلة جديدة للتعليم الثانوي تتمثل في:

شعبتا السنة الأولى ثانوي:

- الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.
- الجذع المشترك آداب.

شعب السنة الثانية والثالثة ثانوي:

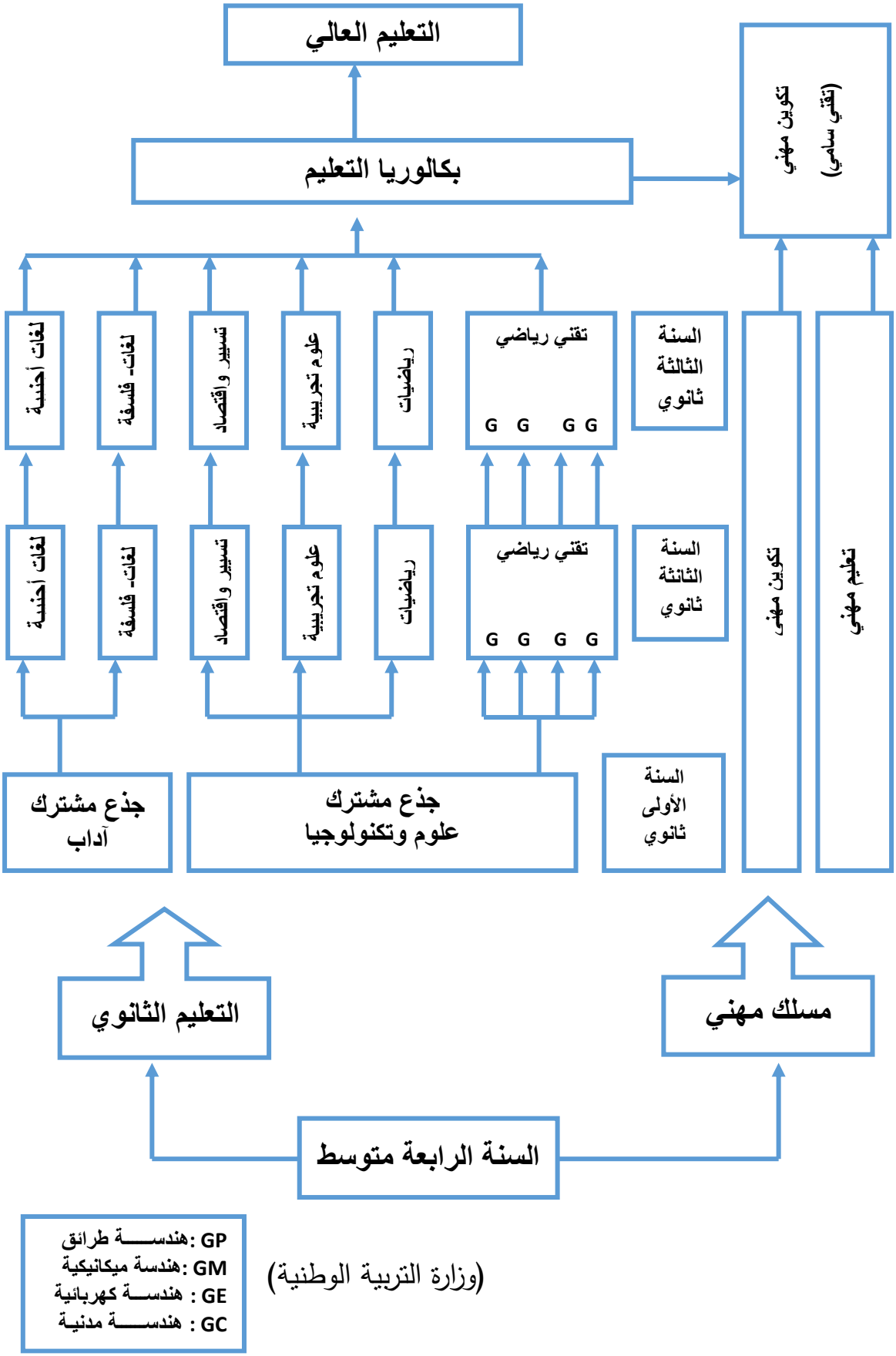
الشعبتان المتفرعتان عن الجذع المشترك آداب:

- شعبة آداب وفلسفة.
- شعبة آداب ولغات أجنبية

الشعب المتفرعة عن الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا:

- شعبة الرياضيات.
- شعبة العلوم التجريبية.
- شعبة التسيير والاقتصاد.
- شعبة تقني رياضي التي تضم أربعة اختيارات وهي: هندسة ميكانيكية، هندسة كهربائية، هندسة مدنية، وهندسة الطرائق.

والشكل الموالي هيكلة التعليم الثانوي بالجزائر:



(وزارة التربية الوطنية)

شكل رقم (04): يوضح هيكلة مرحلة ما بعد الإلزامي (المرحلة الثانوية)

6. عملية التوجيه المدرسي:

تعتبر عملية التوجيه المدرسي من العمليات الهامة، والتي لها بالغ الأثر على مسار التلاميذ الدراسي ومستقبلهم المهني والاجتماعي، لذا حرص جهاز التوجيه المدرسي بالجزائر على تنظيم هذه العملية وفق إجراءات محددة، نستعرضها فيما يلي:

1.6. معايير التوجيه المدرسي: تعتمد عملية التوجيه المدرسي على مجموعة من المعايير المتمثلة في:

- نتائج التلاميذ الدراسية.
- رغبات التلاميذ المصرح بها في بطاقة الرغبات.
- اقتراحات الأساتذة.
- اقتراحات مستشار التوجيه.
- المقاعد البيداغوجية المتوفرة.

والملاحظ على أرض الواقع أن الأساليب والمعايير المعتمدة في عملية التوجيه المدرسي تواجه بالاستياء والنقد، وتواجه بالكثير من الاتهامات التي تمس فاعليتها كون هذه المعايير توصف بأنها سطحية وسريعة وآلية غير مقننة، لا تحقق مبدأ تكافؤ الفرص، وفي كثير من الحالات تقضي على الطموحات وتتجاهل القدرات والمواهب والاستعدادات. (اسماعيلي،2006،72)

2.6. أدوات التوجيه المدرسي:

يستعمل في عملية التوجيه المدرسي بالجزائر وسائل مختلفة تؤكد عليها النصوص الرسمية، كما تمليها الضرورة العملية أهمها:

1.2.6. بطاقة الرغبات:

يعبر التلميذ بواسطة هذه البطاقة عن الجذع المشترك الذي يرغب في مواصلة الدراسة به في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (ملحق رقم 01)، ويتم ملؤها

بالتشاور مع أوليائه بعد اطلاعه على مسارات التعليم المتوفرة وشروط الالتحاق بها، وتحتوي هذه البطاقة على:

- قسم خاص بمعلومات عامة عن التلميذ: الاسم واللقب، تاريخ الميلاد، المؤسسة القسم.
- الترتيب الذي وقع عليه اختيار التلميذ بعد التشاور مع أوليائه (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جذع مشترك آداب، تكوين مهني، تعليم مهني).

ويتم توزيع بطاقة الرغبات خلال الثلاثي الثاني من السنة الدراسية، بعد القيام بحصص إعلامية للتلاميذ وأوليائهم قصد تمكينهم من التعرف على الشعب المتوفرة ومتطلباتها والمنافذ التي تفتحها.

2.2.6. بطاقة المتابعة والتوجيه:

تتمثل هذه البطاقة في شكل ورقة تتضمن سبعة (07) أبواب موزعة على صفحتين (ملحق رقم 02) ، وتتضمن البطاقة:

1. بيانات عامة عن التلميذ تشمل بياناته الشخصية والعائلية ومعلومات عن حالته الصحية.
2. رغبات التلميذ بترتيب الشعب الدراسية حسب أفضليتها بالنسبة إليه.
3. نتائج التلميذ في السنة الرابعة متوسط تشمل معدلاته الفصلية والسنوية، حسب المواد ثم حسب المجموع العام.
4. ملاحظات مجلس القسم.
5. النتائج حسب مجموعات التوجيه.
6. نتائج المتابعة التي قام بها المستشار.
7. القرار النهائي لمجلس القبول والتوجيه.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه البطاقة تهتم خاصة بنتائج التلميذ الدراسية والتي من خلالها يتم تحديد ملمحه الدراسي وبالتالي توجيهه إلى الشعبة المناسبة.

3.2.6. محضر اجتماع مجلس القبول والتوجيه:

ويعتبر وثيقة إدارية تسجل عليها قرارات مجلس القبول والتوجيه للسنة الأولى ثانوي وتتكون هذه الوثيقة من:

- قائمة الأعضاء الحاضرين في المجلس وتاريخه ومكانه وجدول أعماله.
- حوصلة نتائج التلاميذ الدراسية ورغباتهم.
- جدول استخلاصي لنتائج المداولات (القبول في السنة الأولى ثانوي مع تحديد الجذع المشترك الذي يتم التوجه إليه، إعادة السنة، إنهاء الدراسة).

4.2.6. الروائز–الاستبيانات – المحاورات:

إن الجزء المخصص لنتائج المتابعة التي قام بها المستشار في بطاقة المتابعة والتوجيه يحدد الوسائل والأساليب المستخدمة في إطار المتابعة النفسية للتلاميذ، وهي:

- **الروائز النفسية:**

وتهدف إلى مساعدة المختص في التوجيه على معرفة جيدة لاستعدادات التلاميذ وقدراتهم استكمالا للمعلومات والملاحظات المسجلة أثناء متابعة التلاميذ، ومن أمثلتها اختبار :TF80 ، كا-آر-إكس KRX: 34، كاتل Cattel 3A.أ.3 .

- **استبيان الميول والاهتمامات:**

والذي يهدف إلى معرفة اهتمامات ورغبات التلاميذ وحصرها، قصد تهيئتهم إلى التوجيه السليم بفضل إدخال تصحيحات في مستواهم الإعلامي وتوعيتهم بقدراتهم الحقيقية. (مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، 1992)

وهو عبارة عن نموذج يضم 11 سؤالا موجها لتلاميذ السنة الرابعة متوسط تتعلق بتحديد اختيارات التوجيه نحو شعب التعليم الثانوي والاهتمامات المهنية للطالب وانشغالاته الأساسية.

- **المحاورات:**

والمقصود بها استبطان واستقراء كوامن التلميذ بإتباع المنهج الإكلينيكي ، ويعتمد أساسا على مدى قدرة الموجه على استدراج التلميذ وحسن الإصغاء إليه بوضعه في مناخ ثقة متبادلة وتواصل بناء. (فرح، 1996، 05)

وتؤكد معطيات الواقع الميداني سيطرة الطابع الإداري على عملية التوجيه المدرسي لاعتمادها في الغالب على بطاقة المتابعة والتوجيه ومحاضر اجتماع مجلس القبول والتوجيه، بعيدا عن الممارسة التربوية أو المتابعة السيكولوجية الحقيقية، نظرا لوجود عوامل عديدة أهمها كثافة عمل المستشار ونقص تكوينه.

3.6. إجراءات عملية التوجيه المدرسي:

تتم عملية التوجيه المدرسي بالجزائر على مرحلتين، الأولى تخص التلاميذ المنتقلين من السنة الرابعة متوسط لمواصلة الدراسة بأحد الجذعين المشتركين في السنة الأولى ثانوي أما الثانية فتعنى بالتلاميذ المنتقلين إلى السنة الثانية ثانوي بتوجيههم إلى إحدى الشعب الدراسية التي يفضي إليها كل جذع مشترك.

وحسب المنشور رقم 08/6.0.0/06 المؤرخ في 2008/01/14 فإن عملية التوجيه المدرسي والمهني عملية تربوية وبيداغوجية تهدف إلى:

- تحقيق التوافق بين رغبات التلاميذ ونتائجهم الدراسية ومستلزمات شعب التعليم الثانوي من جهة وتحقيق متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى.
- مسايرة التغييرات التي يعرفها المجتمع بتوجهاته الحالية.
- الانسجام مع أهداف إصلاح المنظومة التربوية.

وبمقتضى المنشور رقم 49 /08/6.0.0 المؤرخ في 2008/02/16 فإنه:

- يتم توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى التعليم الثانوي.
- يقبل تلقائيا في السنة الأولى من التعليم الثانوي كل تلميذ ناجح في شهادة التعليم المتوسط.

- يقرر انتقال كل تلميذ تحصل على معدل قبول يساوي أو يفوق 20/10 إلى السنة الأولى ثانوي. (مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، 2008)

1.3.6. إجراءات عملية التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي:

تتألف مرحلة التعليم المتوسط من ثلاثة أطوار تشكل فيها السنتان الثانية والثالثة منه طور تدعيم المكتسبات وترسيخها، وباعتبار السنة الثالثة إدماجية لمكتسبات السنة الثانية منه فإن حساب معدل كل مادة من المواد الأساسية المؤلفة لمجموعتي التوجيه يكون باعتماد النتائج المحصل عليها في المادة خلال السنتين الثالثة والرابعة متوسط كالآتي:

$$\text{معدل المادة} = \frac{\text{ن}1+\text{ن}2\times2}{3}$$

حيث:

ن1 معدل المادة في السنة الثالثة متوسط بفصولها الثلاثة.

ن2 معدل المادة في السنة الرابعة متوسط بفصولها الثلاثة.

أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد الأساسية الموضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (01) يوضح المواد الدراسية المشكلة لملمح التلميذ ومعاملاتها

الجذع المشترك آداب		الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا	
المواد	المعاملات	المواد	المعاملات
اللغة العربية وآدابها	5	الرياضيات	4
اللغة الأجنبية الأولى	4	العلوم الفيزيائية والتكنولوجية	4
اللغة الأجنبية الثانية	3	علوم الطبيعة والحياة	4
التاريخ والجغرافيا	2	اللغة العربية وآدابها	2
المجموع	14	المجموع	14

بعد تطبيق هذه الآليات فإنه يعتمد في إجراء وتنفيذ عملية التوجيه المدرسي من التعليم المتوسط إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي بالتوفيق والموازنة بين:

- الملمح التربوي للتلميذ ويعتمد فيه على النتائج التحصيلية.
- رغبات التلميذ ملاحظات الأساتذة.
- ملاحظات مستشار التوجيه المدرسي والمهني والمستلزمات البيداغوجية المعتمدة على الخريطة التربوية.

وبناء على هذا الإجراء يتم توجيه 10% الأوائل من ضمن التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط حسب رغبتهم الأولى وذلك على مستوى كل مقاطعة الاستقبال، أما بالنسبة لباقي التلاميذ المقبولين في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فإنه يتم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه مع تلبية رغبتهم الأولى بقدر الإمكان.

ويبدأ التحضير لعملية التوجيه بالتنفيذ من خلال نتائج التوجيه المسبق مباشرة بعد الفصل الثاني للسنة الرابعة متوسط، لذا يبدأ التنسيق بين مصالح التنظيم التربوي لمديرية التربية، ورئيس مؤسسة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المستقبلة لتلاميذ المتوسطات الملحقة بها ومديري هذه المتوسطات، قصد ضبط عدد الأفواج التربوية التي يمكن فتحها بالثانوية المستقبلة، وكذا عدد الأماكن البيداغوجية التي يمكن توفرها في كل جذع مشترك.

ويتم حساب كل مادة من المواد المشكلة لمجموعات التوجيه باعتماد نتائج التلميذ في المادة:

- للفصلين الأول والثاني: لتوقعات التوجيه المسبق عند نهاية الفصل الثاني وإعداد مشروع الخريطة التربوية.
- للفصول الثلاثة للتوجيه النهائي في نهاية السنة الدراسية.

ورغم كون مجموعات التوجيه مجرد عنصر من العناصر الواجب توظيفها في تحديد ملمح وإمكانيات التلميذ والشعبة الأكثر انسجاما معها، فإنها تبقى مع ذلك أداة تمكن من ممارسة توجيه تطبعه الشفافية وتسمح بإنصاف التلاميذ.

أما الذين رفضت طلباتهم فيشعرهم رئيس اللجنة في مراسلات فردية، بقرار اللجنة مع إبراز أسباب الرفض، ويتم التبليغ عن طريق مؤسسة تمدرس التلاميذ المعنيين (مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، 2008).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن منشور التوجيه التدريجي رقم 14/0.0.3/338 المؤرخ في 2014/10/23 قد جعل من اتخاذ القرار الدراسي عملية تتم عبر ثلاث مراحل موزعة على مدار السنة الدراسية، وحدد لكل مرحلة أنشطة بيداغوجية يتدخل من خلالها مستشار التوجيه ضمن نشاطه الارشادي والإعلامي، وقسمها كالتالي:

الثلاثي الأول: مرحلة الإعلام والتشاور وتكون في (أكتوبر–ديسمبر) وترتكز على إعلام التلميذ وأسرته بإجراءات عمليتي القبول والتوجيه ومساعدتهما على الاستعلام الذاتي حول الذات وحول خصائص الجذعين المشتركين ومساراتهما الدراسية والمهنية، ومحاولة تصحيح التصورات الخاطئة لبعض الشعب، ويستخدم فيها النتائج السابقة للتلميذ واستبيان الميول والاهتمامات كما توزع بطاقة الرغبات الأولية.

الثلاثي الثاني: مرحلة ضبط الاختيار وتتم في الفترة (جانفي–مارس)، حيث يتم بداية الفصل تبليغ التلاميذ وأوليائهم بنتائج التوجيه المسبق، ويقوم مستشار التوجيه بإجراء مقابلات فردية وجماعية مع فئة التلاميذ الذين لا تتوافق اختياراتهم مع نتائجهم المدرسية قصد تعديل رغبتهم باختيار الشعبة الأكثر انسجاما مع مؤهلاتهم، ويتم ذلك عبر إعادة ملء بطاقة رغبات جديدة.

الثلاثي الثالث: مرحلة اتخاذ القرارات النهائية وتكون في الفترة (أفريل–جوان) وتهدف إلى تحضير مجالس نهاية السنة، حيث يسعى الفريق التربوي عامة ومستشار التوجيه والإرشاد خاصة إلى توجيه التلاميذ بشكل نهائي.

2.3.6. إجراءات عملية الطعن في قرارات التوجيه:

يقصد بالطعن حق التلميذ في مراجعة قرار مجلس القبول والتوجيه إذا كان مؤسسا ويمكن تقديم طلب الطعن في الحالات التالية:

- الفصل عن الدراسة في المرحلة الإلزامية.
- وقوع خطأ في نقل المعلومات (التقويم المستمر، حساب معدل القبول، حساب معدل مادة، حساب معدل مجموعة التوجيه) يؤثر سلبا على ترتيب التلميذ في مجموعة التوجيه.
- توجيه التلميذ في شعبة لم يحصل في إحدى مواد مجموعتها للتوجيه على المعدل قد يقلص حظوظه في مواصلة الدراسة بنجاح في هذه الشعبة.

ويكلف رؤساء مؤسسات التعليم الثانوي التي يدرس بها التلميذ بإشعار الأولياء كتابيا بكل المعلومات الخاصة بهذه العملية عند إرسال أخر كشف للنقاط. (مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، 2008)

والملاحظ هنا هو توسيع مجال عملية الطعن بإضافة الحالة الأخيرة، سعيا لتلبية رغبات التلاميذ كلما كان ذلك ممكنا، وتقليصا لظاهرة الطعون التي يشكو منها قطاع التوجيه المدرسي بالجزائر والتي تعدّ مؤشرا على التذبذب والقصور في إجراءات التوجيه.

ويودع طلب الطعن في المؤسسة التي يدرس بها التلميذ خلال العطلة الصيفية حيث ضمان المداومة ويتولى مديرها في بداية شهر سبتمبر دراسة الطلب ومراجعة الخطأ إن كان مثبتا، تجمع كل الطلبات على مستوى مركز التوجيه المدرسي والمهني الذي يتولى تحضير أعمال لجنة الطعن الولائية التي تتكون من:

- مدير التربية (رئيسا)
- مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني
- مدير مؤسسات التعليم الثانوي
- ممثل لجمعيات أولياء التلاميذ (ملاحظا)

وتدرس كل طلبات الطعن ويفصل فيها على مستوى هذه اللجنة في مطلع الأسبوع الثاني من شهر سبتمبر، كما تحدد قائمة التلاميذ الذين تم توجيههم في محضر خاص يوقع من طرف أعضاء اللجنة ويؤشر عليه رئيسها، ويحتفظ بنسخة منه على مستوى مديرية التربية ونسخة ثانية على مستوى مركز التوجيه المدرسي والمهني.

ويمكن للجنة أن تعيد توجيه أي تلميذ في مؤسسة غير مؤسسة تمدرسه إذا توفر المكان البيداغوجي، وكان ذلك لصالحه دون أن يكون على حساب تلميذ أخر أكثر استحقاقا منه، كما يعلم التلاميذ الذين قبلت طلباتهم، ويحرر لكل تلميذ قرار فردي يظهر فيه مرجع محضر اجتماع اللجنة ورقم الحالة. (مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، 2008)

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل إجراءات عملية التوجيه المدرسي بالجزائر، بدءا بتسليط الضوء على التوجيه المدرسي عموما من حيث تعريفه، أهميته وأبرز نشاطاته، إضافة إلى مستشار التوجيه المدرسي باعتباره المسؤول المباشر على تطبيق تلك النشاطات.

بعد ذلك تطرقنا إلى التعليم الثانوي فعرفنا بنظام الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي والهيكلة الجديدة التي عرفتها مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في إطار الإصلاح الذي عرفته المنظومة التربوية بدءا بالموسم الدراسي 2006/2005.

وخصصنا الجزء الأخير من الفصل لاستعراض الإجراءات الميدانية لعملية التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي سواء من حيث المعايير المعتمدة أو الأدوات المستخدمة لنصل في الأخير إلى توضيح عملية الطعن وإجراءاتها.

وهكذا يتبين لنا أن التوجيه عملية مستمرة تهدف إلى مساعدة الفرد لاكتشاف ذاته والتعرف على إمكانياته الحقيقية، وتزويده بالمعلومات الصحيحة حول المحيط الدراسي والمهني وما يفتحه من آفاق مستقبلية من أجل مساعدة التلميذ على تحديد المسار الدراسي الملائم والتخطيط لمستقبله المهني بما يتوافق مع ميوله وقدراته من جهة ومعطيات واقعه الاجتماعي والاقتصادي من جهة أخرى.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنـهجية للدراسة

تمـهيد

1. **منـهج الدراســة**
2. **فرضيات الدراسة**
3. **الدراسة الاستطلاعيـة**
4. **مجتمع وعينـة الدراسة**
5. **أدوات الدراســة**
6. **إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية**
7. **الأساليب الإحصائية**

خلاصة الفصل

تمهيد

تتوقف صحة وموضوعية النتائج التي يتحصل عليها كل باحث على دقة الإجراءات المتبعة والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع الدراسة، ومدى تمكنه من التطبيق الصحيح لتلك الإجراءات والأساليب.

من هذا المنطلق ، وبعد تطرقنا في الفصول السابقة للمشكلة محل الدراسة وإطارها النظري ، سيتم في هذا الفصل عرض الإجراءات المنهجية المتبعة وأهم الأساليب المستخدمة للحصول على النتائج ، وذلك من خلال عرض منهج الدراسة وفرضياتها التي نعمل على الكشف عن مدى تحققها ، ثم نتناول الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وإجراءاتها وأهم نتائجها ، لنعرض بعد ذلك مجتمع الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة في جمع البيانات ، وكذا إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية ، لنبيّن في الأخير الأساليب الإحصائية المستعملة لتحليل البيانات المحصل عليها.

1. منهج الدراسة:

يعبر المنهج في البحث العلمي عن " أسلوب التفكير والعمل الذي يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها، وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة ". (عليان وغنيم،2000، 33)

و" تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه ". (بوحوش والذنيبات، 1995، 92)

وفي هذه الدراسة تم إتباع المنهج التجريبي الذي " لا يقتصر فقط على وصف الوضع الراهن للحدث أو الظاهرة، بل يتعداه إلى تدخل واضح ومقصود من قبل الباحث بهدف إعادة تشكيل واقع الظاهرة أو الحدث من خلال استخدام إجراءات أو إحداث تغييرات معينة ومن ثم ملاحظة النتائج بدقة وتحليلها وتفسيرها ". (عليان وغنيم،2000، 50)

ويعد البحث التجريبي حسب مراد وهادي (2002) أدق أنواع البحوث العلمية التي يمكن أن تؤثر على العلاقة بين متغيرين: أحدهما المستقل والآخر التابع من خلال التجربة وأكفئها في التوصل إلى نتائج دقيقة يمكن الوثوق بها. (الخرابشة، 2012، 87)

وبالنظر إلى موضوع الدراسة التي تهدف إلى التعرف على فاعلية البرنامج الارشادي المقترح في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط باستخدام المنهج التجريبي الذي يسعى إلى الكشف عن العلاقة السببية بين متغيرات الموقف التجريبي، فإن هذه الدراسة تتضمن متغيرين أساسيين هما:

المتغير المستقل: وهو العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة (العساف، 1995، 302)، ويتمثل في هذه الدراسة في البرنامج الارشادي المقترح.

المتغير التابع: وهو النتيجة التي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها (العساف، 1995 302)، والمتمثل في القدرة على اتخاذ القرار الدراسي.

التصميم التجريبي للدراسة: اعتمدت الدراسة تصميم المجموعتين المتكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة مع ثلاثة قياسات (قبلي – بعدي – تتبعي) ، إذ تم إجراء القياس القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم إخضاع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (البرنامج الارشادي) دون المجموعة الضابطة، وبعد انتهاء التجربة تم قياس الفروق بين استجابات أعضاء المجموعتين في المتغير التابع (القدرة على اتخاذ القرار الدراسي).

وللتأكد من استمرار أثر المتغير المستقل (البرنامج الارشادي) تم تطبيق قياس تتبعي على أفراد المجموعة التجريبية فقط، وذلك بعد مرور شهر من نهاية تطبيق البرنامج الارشادي، والجدول التالي يوضح التصميم التجريبي المعتمد:

جدول رقم (02) يوضح: التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
القياس القبلي	القياس القبلي
التدخل التجريبي (البرنامج الارشادي)	–
القياس البعدي	القياس البعدي
القياس التتبعي	–

2. فرضيات الدراسة:

بناء على إشكالية الدراسة والتساؤلات التي تطرحها، تم الاعتماد على مجموعة من الفرضيات كحلول مؤقتة للتساؤلات المطروحة، وتتمثل هذه الفرضيات فيما يلي:

1.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التشخيص والتخطيط عند اتخاذ القرار الدراسي.

2.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التعرف والاستكشاف عند اتخاذ القرار الدراسي.

3.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التقييم والاختيار عند اتخاذ القرار الدراسي.

4.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التنفيذ والمتابعة عند اتخاذ القرار الدراسي.

5.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي (الدرجة الكلية).

6.2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها لدى أفراد المجموعة التجريبية.

3. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية لإنجاز أي بحث علمي، إذ تعد " أساسا جوهريا لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهدا كبيرا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث " (مختار، 1995، 48).

وعليه، وقبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية تم القيام بدراسة استطلاعية لتحقيق جملة من الأهداف.

1.3. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في البحث العلمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. (إبراهيم 2000، 38)

وقد سعينا من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى عدة أهداف أهمها:

- استكشاف ميدان الدراسة الأساسية بصورة عامة والتعرف أكثر على إجراءات التوجيه والاختيار المعتمدة رسميا ومدى تطبيقها في الواقع الميداني.
- حساب الخصائص السيكومترية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والتأكد من صلاحيته تمهيدا لتطبيقه في الدراسة الأساسية.
- التعرف على الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط فيما يتعلق باتخاذ قرارهم الدراسي والمهني، لأخذها بعين الاعتبار عند بناء البرنامج الارشادي وتصميمه.
- التعامل المباشر مع أفراد العينة والتعرف على مدى تجاوبهم مع إجراءات البحث.
- الوقوف على أهم الصعوبات والنقائص التي يمكن مصادفتها عند تطبيق البرنامج الارشادي من أجل العمل على تفاديها خلال إجراء الدراسة الأساسية.

2.3. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

لتحقيق الأهداف السابقة قمنا بإتباع الإجراءات التالية:

- الاتصال بمركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية الوادي للحصول على بعض المعطيات والإحصائيات الخاصة بتمدرس تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة الوادي لحصر مجتمع الدراسة وعينتها.
- الاطلاع على مختلف الوثائق الخاصة بعملية التوجيه المدرسي كبطاقات المتابعة والتوجيه، بطاقات رغبات التلاميذ وكذا مختلف النصوص القانونية (مناشير قرارات...) التي تحكم وتنظم إجراءات التوجيه المدرسي بالجزائر.

- إجراء مقابلات مع بعض مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، والاطلاع على برنامج عملهم خاصة ما تعلق منه بتلاميذ السنة الرابعة متوسط، وأخذ نماذج من السندات الإعلامية والمطويات التي يستعملونها أثناء الحصص الإعلامية سواء كانت ورقية أو الكترونية والتي يمكن الاسترشاد بها في تصميم وبناء أنشطة البرنامج الارشادي.
- تطبيق مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي على العينة الاستطلاعية وحساب خصائصه السيكومترية.
- تحديد الحاجات الارشادية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط فيما يتعلق باتخاذ قرارهم الدراسي، لأخذها بعين الاعتبار عند تصميم البرنامج الارشادي.
- عرض البرنامج الارشادي في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء وإجراء التعديلات الضرورية بناء على نتائج التحكيم.
- تجريب بعض جلسات البرنامج الإرشادي على أحد أقسام السنة الرابعة متوسط بهدف التدرب على تطبيقه، ووضع خطة عملية لسير الجلسات سواء من حيث طريقة اختيار العينة أو من حيث البرمجة الزمنية والوسائل المادية الضرورية لتنفيذ البرنامج الارشادي، وكذا كيفية التغلب على صعوبات التطبيق.

3.3. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

على العموم، تم من خلال الدراسة الاستطلاعية التوصل إلى النتائج التالية:

- تعميق المعرفة بموضوع الدراسة والتعرف على أهمية البحث، ومن ذلك التعرف على الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط المترددين في اتخاذ قرارهم الدراسي.
- تحديد ميدان الدراسة وعينتها والتعرف المباشر على مدى تجاوب أفراد العينة مع إجراءات البحث.
- التأكد من تمتع أدوات الدراسة بالخصائص السيكومترية التي تعطي الثقة لاستخدامها.
- وضع خطة تطبيق الدراسة الأساسية تتضمن: البرمجة الزمنية، مكان تنفيذ الجلسات الارشادية، الوسائل المادية اللازمة، ميزانية البرنامج...

4. مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

1.4. مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع تلاميذ السنة الرابعة متوسط غير المعيدين والمحتمل نجاحهم إلى السنة الأولى ثانوي (الحاصلون على معدل يساوي أو يفوق 10 من 20) بدائرة الوادي (التي تشمل بلديتي الوادي وكوينين) للسنة الدراسية 2017–2018 والبالغ عددهم 2511 تلميذا، حيث يبلغ عدد الإناث 1522 بنسبة 60.61% في حين يبلغ عدد الذكور 989 بنسبة 39.38%، يتوزعون على 26 متوسطة. (ملحق رقم 03)

وتجدر الإشارة إلى أنه تم تحديد مجتمع الدراسة استنادا إلى جملة من الاعتبارات أهمها:

- السنة الرابعة متوسط هي السنة التي يتخذ فيها التلميذ أولى قرارات التوجيه باختياره أحد الجذعين المشتركين في السنة الأولى ثانوي، لذلك فهو في أمس الحاجة لبرامج الإرشاد المهني لمساعدته على اتخاذ القرار الدراسي الصحيح.
- قلة التدخلات الإرشادية الموجهة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، إذ ونظرا لاتساع القطاع الإداري لمستشار التوجيه المدرسي والمهني، يتركز غالبا نشاط هذا الأخير في نطاقه الضيق وهو الثانوية، ولا يستفيد تلاميذ السنة الرابعة متوسط في أفضل الأحوال إلا من بعض الحصص الإعلامية التي تسبق توزيع بطاقة الرغبات.
- تم استثناء التلاميذ المعيدين من مجتمع الدراسة استبعادا لتأثير متغير النضج والتجربة على استجاباتهم نظرا لقيامهم بعملية الاختيار خلال السنة الدراسية السابقة، كما تم استثناء التلاميذ الحاصلين على معدل أقل من 20/10 حسب نتائج الثلاثي الأول لأنهم يفكرون في احتمال إعادة السنة أو التوجه إلى الحياة العملية أكثر من تفكيرهم جديا في الانتقال والاختيار الدراسي.

و" طالما أنه ليس من الممكن التعامل مع كل المجتمع المستهدف، فإنه يجب على الباحث أن يحدد ذلك الجزء من المجتمع الذي يمكن الوصول إليه، ويدعى هذا بالمجتمع

سهل المنال، ومن هذه المجموعة يأخذ الباحث عينة للدراسات " (آري وآخرون،2013 186)، لذلك فالمجتمع المتاح أو الممكن الذي سحبت منه عينة الدراسة هو تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة الشهيد " طير حسين " التي تضم ثلاثة أقسام للسنة الرابعة متوسط بمجموع 110 تلميذا وتلميذة، يتوزعون حسب متغيرات الجنس والإعادة والقسم وفقا لما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (03): يوضح خصائص المجتمع المتاح للدراسة

القسم	1م4			2م4			3م4			المجموع الكلي
الجنس	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	
عاديون	13	19	32	15	19	34	14	19	33	99
معيدون	03	02	05	01	02	03	02	01	03	11
مجموع	16	21	37	16	21	37	16	20	36	110

ويظهر الجدول السابق تجانس الأقسام الثلاثة سواء من حيث إجمالي عدد التلاميذ أو من حيث توزيعهم حسب متغيري الجنس والإعادة، وفضلا عن ذلك فالأقسام الثلاثة متجانسة أيضا من حيث المستوى التحصيلي، فقد شكلت الأفواج التربوية بالمؤسسة بطريقة الانتقاء التبادلي عقب ظهور النتائج السنوية للسنة الدراسية السابقة، إضافة إلى ذلك فقد أسند تدريس الأقسام الثلاثة إلى نفس الأساتذة في جميع المواد.

علما أنه تم اختيار متوسطة " طير حسين " من بين متوسطات مدينة الوادي نظرا لعدة اعتبارات أهمها:

- تضم المؤسسة تلاميذ من أحياء سكنية متباعدة نسبيا، مما يسمح بتمثيل جيد لمجتمع الدراسة.
- موقع المتوسطة بوسط المدينة وقربها من عدة مؤسسات تكوينية وترفيهية (الثانوية الجامعة، مركز التكوين المهني، القاعة المتعددة الرياضات...) مما يسمح للتلاميذ بالقيام بأنشطة البرنامج بصورة أفضل.

- وجود التسهيلات الضرورية لإجراء الدراسة، كون المؤسسة مقر عمل الباحثة مما يتيح لها الاتصال بأفراد العينة ومتابعة إجراءات البحث، بالنظر خاصة إلى طول فترة التطبيق الميداني.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم الاقتصار على مؤسسة واحدة من أجل توحيد الظروف الفيزيقية والمادية التي تجري فيها التجربة، والعمل على تحقيق الضبط الذي يتطلبه المنهج التجريبي، بالإضافة إلى أن اختيار أفراد من عدة مدارس وتجميعهم خارج مؤسساتهم الأصلية غير متاح من الناحية العملية.

2.4. عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

تكونت عينة الدراسة من 28 تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة الشهيد " طير حسين " بمدينة الوادي، موزعة بالتساوي وبطريقة عشوائية بين مجموعتين: تجريبية (14 تلميذا)، وضابطة (14 تلميذا)، تم سحب هذه العينة وفقا للخطوات التالية:

- تطبيق مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي قبليا على جميع تلاميذ السنة الرابعة متوسط بالمؤسسة بطريقة جماعية لكل قسم، مع التأكد من الإجابة على جميع الفقرات بالنسبة لكل تلميذ لتجنب إلغاء بعض الاستمارات.
- بعد استبعاد الاستمارات الخاصة بالتلاميذ المعيدين أو الحاصلين على معدل أقل من 10 من 20 في الفصل الأول، تم تصحيح الاستمارات المتحصل عليها وتفريغها وترتيب النتائج من أعلى درجة إلى أقل درجة، ومن ثم سحب عينة قوامها 28 تلميذا منهم 19 أنثى و09 ذكور ممن حصلوا على أدنى الدرجات في القدرة على اتخاذ القرار الدراسي (الارباعي الأدنى 33%).
- تقسيم العينة المتحصل عليها بالتساوي إلى مجموعتين متماثلتين عن طريق المزاوجة بين الأفراد وفقا لدرجاتهم على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، وتعيينهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين: تجريبية (14 تلميذا) وضابطة (14 تلميذا).

3.4. تكافؤ مجموعتي الدراسة:

لقياس فاعلية البرنامج الارشادي المقترح في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، تم التأكد من أن أهم المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على الصدق الداخلي للتجربة قد تم ضبطها والتحكم فيها من خلال التكافؤ بين المجموعتين في كل من المتغيرات التالية: الجنس، السن، نسبة الذكاء، مستوى التحصيل الدراسي، المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، إضافة إلى التكافؤ في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها، وقبل الشروع في توضيح ذلك نشير إلى دلالة بعض الرموز المستخدمة في عرض بيانات الدراسة كما يلي:

ن: عدد الأفراد.

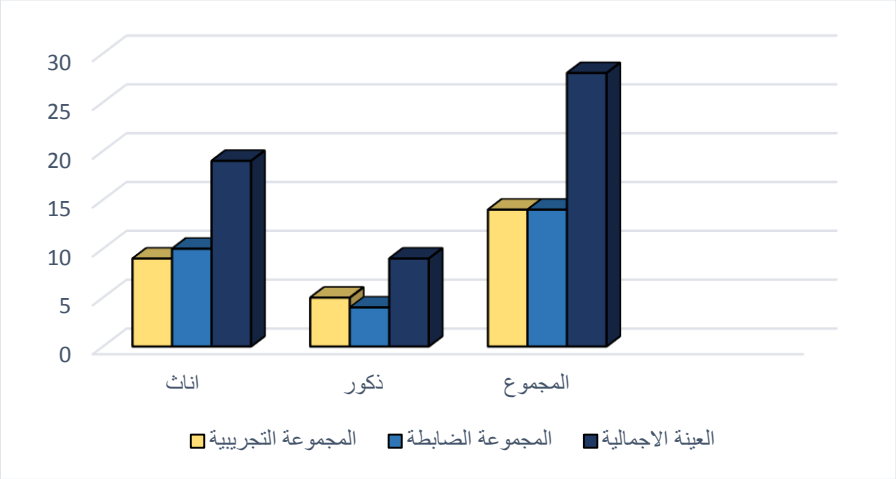
م: المتوسط الحسابي.

ع: الانحراف المعياري

د ح: درجة الحرية.

%: النسبة المئوية.

التكافؤ في الجنس: باعتبار أن عامل الجنس من العوامل التي يمكن أن تؤثر على القدرة على اتخاذ القرارات الدراسية والمهنية للأفراد عملنا على توزيع أفراد العينة بشكل متقارب بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لكل جنس، وهو ما يظهره الشكل الموالي:



شكل رقم (05): يوضح توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب الجنس.

يظهر الشكل رقم (05) أن عدد الاناث يفوق ضعف عدد الذكور في المجموعات الثلاث (التجريبية، الضابطة والعينة الاجمالية)، وهي نسب تقترب كثيرا من نسب توزيع كل من الذكور والاناث في المجتمع الأصلي للدراسة (60.61% للإناث مقابل 39.39% للذكور)، كما يوضح الشكل السابق التوزيع المتقارب لأعداد الذكور والاناث في كل مجموعة، وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (04): يوضح تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الجنس.

الجنس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		العينة الاجمالية	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
إناث	09	64.28	10	71.42	19	67.85
ذكور	05	35.71	04	28.57	09	32.14
المجموع	14	100	14	100	28	100

يوضح الجدول رقم (04) أن أفراد العينة يتوزعون حسب الجنس بصورة متساوية تقريبا بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغ عدد الاناث في المجموعة التجريبية 09 بنسبة 64.28 %مقابل 10 في المجموعة الضابطة بنسبة71.42%، أما عدد الذكور فقد بلغ 05 في المجموعة التجريبية وهم يمثلون نسبة 35.71 % مقابل 04 في المجموعة الضابطة الذين يمثلون نسبة28.57 %، الأمر الذي يؤكد التكافؤ بين المجموعتين في هذا المتغير.

التكافؤ في السن: يعد السن من المتغيرات الديمغرافية التي يمكن أن تؤثر على قدرة التلاميذ على اتخاذ قراراتهم الدراسية، لذلك تم ضبط هذا المتغير من خلال التحقق من تكافؤ أعمار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والنتائج المسجلة يلخصها الجدول رقم (05).

جدول رقم (05): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في السن.

المتغير	المجموعات الإحصائية	ن	م	ع	د ح	ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
السن	المجموعة التجريبية	14	15.07	0.47	26	0.322	0.917	غير دال
	المجموعة الضابطة	14	15.00	0.67				

وتبين النتائج الموضحة في الجدول السابق أن متوسط أعمار أفراد المجموعة التجريبية يبلغ 15.07 بانحراف معياري قدره 0.47 في حين يقدر متوسط أعمار أفراد المجموعة 15 سنة بانحراف معياري قدره 0.67، وقد كانت القيمة الاحتمالية sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يعني أنه لا توجد فروق جوهرية في السن بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

ويمكن إرجاع التكافؤ في السن بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة إلى استبعاد التلاميذ المعيدين في السنة الرابعة متوسط من العينة، فجميع التلاميذ الذين شملتهم الدراسة يجتازون امتحان شهادة التعليم المتوسط لأول مرة، وعلى هذا الأساس فالفروق الظاهرية المسجلة فيما يتعلق بمتغير السن تعود إلى الإعادة في سنوات سابقة أو الالتحاق بالمدرسة بإعفاء السن بالنسبة لبعض التلاميذ.

التكافؤ في نسبة الذكاء: يعتبر الذكاء من المتغيرات الوسيطية التي يمكن أن تؤثر على القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، لذلك وبعد تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بشكل فردي، تم التحقق من تكافؤ المجموعتين فيما يخص هذا المتغير عن طريق تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والنتائج المسجلة يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (06): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الذكاء.

المتغير	المجموعات الإحصائية	ن	م	ع	د ح	ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
نسبة الذكاء	المجموعة التجريبية	14	56.15	21.30	26	0.679	0.952	غير دال
	المجموعة الضابطة	14	50.83	20.10				

يبين الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في نسبة الذكاء قد بلغ 56.15 بانحراف معياري قدره 21.30، في حين يقدر متوسط أفراد المجموعة الضابطة بـ 50.83 بانحراف معياري قدره 20.10، وقد كانت قيمة " ت" المحسوبة المقدرة بـ 0.67 غير دالة إحصائيا، مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الذكاء.

التكافؤ في مستوى التحصيل الدراسي: تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي بتطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بين متوسطي المعدلات الفصلية للثلاثي الأول لكل مجموعة، والنتائج المسجلة يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (07): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي.

المتغير	المجموعات الإحصائية	ن	م	ع	د ح	ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
مستوى التحصيل الدراسي	المجموعة التجريبية	14	13.33	2.63	26	0.989	0.250	غير دال
	المجموعة الضابطة	14	12.42	2.21				

ويوضح الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في مستوى التحصيل قد بلغ 13.33 بانحراف معياري قدره 02.63، في حين قدر متوسط مستوى التحصيل لدى أفراد المجموعة الضابطة بـ 12.42 بانحراف معياري قدره 02.21، وقد كانت قيمة " ت" المحسوبة المقدرة ب 0.98 غير دالة إحصائيا، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي.

التكافؤ في المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة: يعد المستوى الثقافي الاقتصادي والاجتماعي للأسرة من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على قرارات التلاميذ الدراسية والمهنية، لذلك تم ضبط هذا المتغير من خلال تطبيق مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي الذي أعده للبيئة المصرية الباحث نواف الهوارنة ، وقامت بتكييفه للبيئة الجزائرية الباحثة سميرة ميسون (أنظر أدوات الدراسة)، ثم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بين متوسطي درجات كل مجموعة، والنتائج المسجلة يظهرها الجدول التالي:

جدول رقم (08): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة.

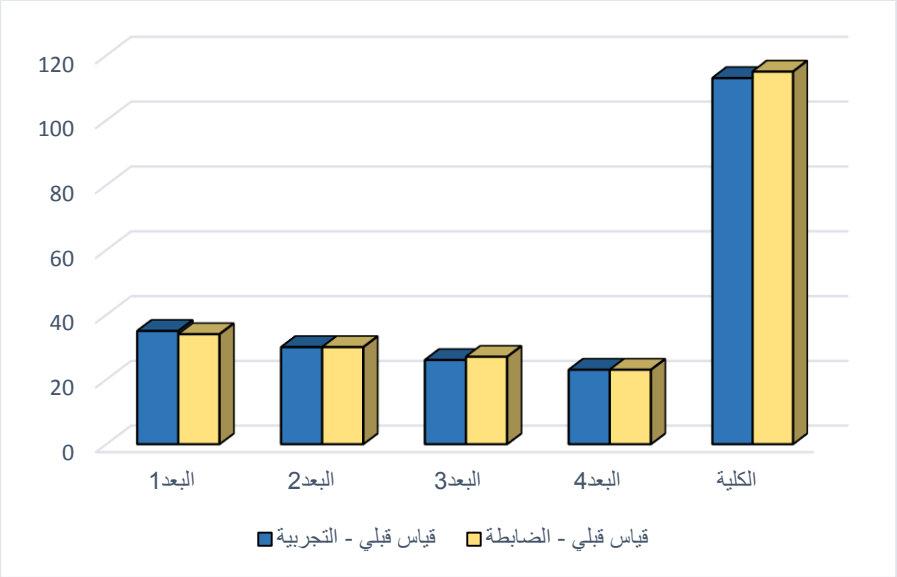
المتغير	المجموعات الإحصائية	ن	م	ع	د ح	ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي	المجموعة التجريبية	14	113.78	15.68	26	0.618	0.542	غير دال
	المجموعة الضابطة	14	117.64	17.32				

وتبين النتائج الموضحة في الجدول السابق أن متوسط المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة لدى أفراد المجموعة التجريبية قد بلغ 113.78 بانحراف معياري قدره 15.68 في حين قدر متوسط المستوى الثقافي الاقتصادي والاجتماعي للأسرة لدى أفراد المجموعة الضابطة 117.64 بانحراف معياري قدره 17.32، وقد كانت قيمة " ت" غير دالة

إحصائيا، مما يعني عدم وجود فروق جوهرية في المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة بين المجموعتين.

تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قمنا بمقارنة متوسطات درجات كل منهما في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها، والتي يوضحها الشكل الموالي:



شكل رقم (06) يوضح: الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها

يتضح من الشكل السابق وجود فروق ظاهرية طفيفة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها وقصد التحقق من دلالة تلك الفروق، قمنا بتطبيق اختبار " ت " لعينتين مستقلتين، والنتائج المسجلة يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (09) يوضح: دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها

الأبعاد	قياس قبلي	ن	م	ع	د ح	ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التشخيص والتخطيط	التجريبية	14	34.71	04.23	26	0.27	0.788	غير دال
	الضابطة	14	34.14	06.63				
التعرف والاستكشاف	التجريبية	14	29.92	04.69	26	0.24	0.807	غير دال
	الضابطة	14	30.35	04.48				
التقييم والاختيار	التجريبية	14	25.78	05.35	26	0.62	0.539	غير دال
	الضابطة	14	27.07	05.56				
التنفيذ والمتابعة	التجريبية	14	22.57	03.41	26	0.30	0.760	غير دال
	الضابطة	14	23.14	06.02				
الدرجة الكلية	التجريبية	14	112.50	11.96	26	0.43	0.669	غير دال
	الضابطة	14	114.71	14.94				

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (09) أن القيمة الاحتمالية للدرجة للكلية للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي قدرت بـ 0.669، كما أن القيم الاحتمالية للأبعاد الفرعية تراوحت بين0.539 و 0.807 وجميعها أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها.

وفي ضوء النتائج السابقة، يمكننا التأكيد على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي قبل تطبيق البرنامج الارشادي سواء تعلق الأمر بالدرجة الكلية للمقياس أو بالنسبة لكل بعد من أبعاده.

واعتمادا على ما تقدم، يمكننا تأكيد التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج التجربة (ملحق رقم 11)، مما يسمح باستخدام المنهج التجريبي بكل اطمئنان، والوثوق بأن أي تغير قد يحصل في المتغير التابع (القدرة على اتخاذ القرار الدراسي) راجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج الارشادي) وليس إلى عوامل أخرى.

5. أدوات الدراسة:

بهدف توفير أكبر قدر ممكن من الموضوعية والدقة وتحقيق درجة مناسبة من اليقين العلمي يحتاج الباحث إلى أدوات معينة لجمع بيانات دراسته، وتختلف تلك الأدوات باختلاف طبيعة مشكلة الدراسة والأهداف المتوخى تحقيقها منها، وقد اشتملت هذه الدراسة على:

- مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، من إعداد الباحثة.
- البرنامج الارشادي لتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، من إعداد الباحثة.
- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.
- مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة لمعمر نواف الهوارنة.

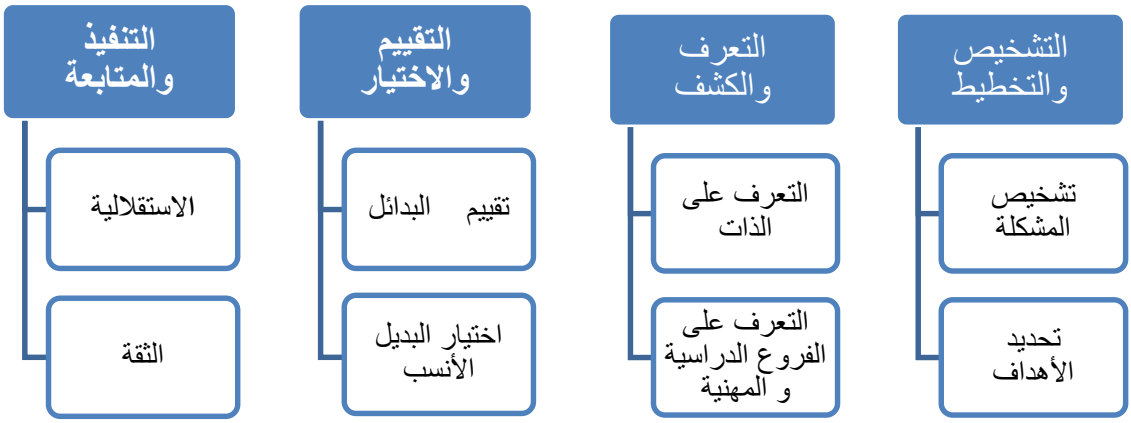
1.5. مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي:

1.1.5. وصف المقياس:

لقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تم الاعتماد على مقياس الاختيار الدراسي المعد في دراسة سابقة (رسالة الماجستير)، والموجه لتلاميذ السنة الأولى ثانوي والذي تم إعداده بإتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس: والمتمثل في جمع البيانات قصد قياس قدرة التلاميذ على اتخاذ قرارهم الدراسي.
- تحديد التعريف الإجرائي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي من خلال الاطلاع على التراث النظري حول هذا الموضوع ومحاولة ضبط مختلف الأبعاد والمؤشرات التي يتضمنها.
- الاطلاع على بعض مقاييس النضج المهني واتخاذ القرار المهني الموجهة لتلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية.

- إجراء مقابلات مع بعض مستشاري التوجيه المدرسي لمناقشة عملية اتخاذ القرار الدراسي ومن ثم تسجيل بعض النقاط التي يمكن الاستعانة بها في إعداد الفقرات.
- صياغة صورة أولية للمقياس تتكون من 55 فقرة مصاغة بطريقة ايجابية وسلبية موزعة على أربعة أبعاد تمثل مراحل عملية اتخاذ القرار الدراسي، مقسمة بدورها إلى ثماني مؤشرات بواقع مؤشرين اثنين لكل بعد، والشكل الموالي يوضح ذلك:



شكل رقم (07): يوضح أبعاد ومؤشرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس حيث تم التحقق من صدق المقياس بثلاث طرق هي: صدق المحكمين، المقارنة الطرفية وصدق الاتساق الداخلي، حيث بينت النتائج صلاحية 42 فقرة، أما الثبات فتم حسابه بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بين نصفي الفقرات 0.73، وبعد تعديله بمعادلة سبيرمان براون وصل إلى 0.84 كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ 0.88.

2.1.5. الخصائص السيكومترية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في الدراسة الحالية:

بعد تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات واستبعاد فقرتين لعدم ملاءمتهما لأفراد العينة، تم تطبيق المقياس في صورته الأولية المكونة من 40 بندا (ملحق رقم 04) على عينة استطلاعية قوامها 50 تلميذا لها نفس مواصفات عينة الدراسة الأساسية، ثم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس المعدل بحساب صدقه وثباته (ملحق رقم 12).

الصدق: لحساب صدق المقياس تم الاعتماد على طريقتين هما:

الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

تم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده تنازليا وأخذ نسبة 27 % من طرفي الترتيب ثم تطبيق اختبار " ت " لعينتين مستقلتين، والجدول الموالي يوضح النتائج المسجلة:

جدول رقم (10): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وأبعاده الفرعية.

الأبعاد	المؤشرات الإحصائية	ن	م	ع	د ح	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التشخيص والتخطيط	الفئة العليا	14	39.76	06.03	26	10.494	0.000
	الفئة الدنيا	14	33.41	05.92			
التعرف والاستكشاف	الفئة العليا	14	40.64	05.15	26	9.470	0.000
	الفئة الدنيا	14	25.82	03.71			
التقييم والاختيار	الفئة العليا	14	34.58	02.47	26	11.243	0.000
	الفئة الدنيا	14	22.47	03.41			
التنفيذ والمتابعة	الفئة العليا	14	28.29	04.36	26	10.496	0.000
	الفئة الدنيا	14	23.47	04.31			
المقياس ككل	الفئة العليا	14	158.29	17.41	26	10.661	0.000
	الفئة الدنيا	14	118.82	10.60			

ويتضح من خلال الجدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي للفئة العليا أكبر من المتوسط الحسابي للفئة الدنيا، سواء تعلق الأمر بالمقياس الكلي أو بكل بعد من أبعاده الفرعية، كما أن قيم " ت " المحسوبة تراوحت بين9.470 و11.243، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، مما يشير إلى صدق المقياس بأبعاده.

من جانب آخر تم التحقق من الصدق التمييزي لكل فقرة من فقرات المقياس، والنتائج المسجلة يلخصها الجدول الموالي:

جدول رقم (11): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي.

رقم البند	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	رقم البند	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
01	21.979	0.000	21	25.258	0.000
02	7.301	0.000	22	21.269	0.000
03	15.000	0.000	23	11.746	0.000
04	7.293	0.000	24	14.062	0.000
05	13.984	0.000	25	12.304	0.000
06	33.265	0.000	26	13.000	0.000
07	21.979	0.000	27	25.262	0.000
08	25.239	0.000	28	14.660	0.000
09	15.742	0.000	29	11.839	0.000
10	11.746	0.000	30	55.000	0.000
11	12.364	0.000	31	11.678	0.000
12	13.035	0.000	32	4.192	0.000
13	11.746	0.000	33	15.742	0.000
14	33.265	0.000	34	10.212	0.000
15	11.839	0.000	35	29.645	0.000
16	26.224	0.000	36	24.980	0.000
17	17.198	0.000	37	27.644	0.000
18	19.349	0.000	38	6.423	0.000
19	10.942	0.000	39	13.222	0.000
20	29.645	0.000	40	7.301	0.000

ويوضح الجدول السابق أن جميع قيم " ت" بين المجموعتين الطرفيتين على فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي دالة احصائيا عند درجة حرية 26 وبمستوى عال من الثقة، وهو ما يشير إلى صدق المقياس بجميع فقراته.

صدق الاتساق الداخلي (طريقة تحليل البنود):

تم حساب معاملات الارتباط بين كل درجة كل فقرة من فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح القيم المسجلة:

جدول رقم (12): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

التشخيص والتخطيط		التعرف والاستكشاف		التقييم والاختيار		التنفيذ والمتابعة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	**0.496	01	**0.558	01	**0.467	01	/0.135
02	**0.569	02	**0.649	02	/0.232	02	**0.527
03	**0.622	03	/0.187	03	*0.285	03	**0.407
04	**0.588	04	**0.465	04	**0.637	04	**0.612
05	**0.403	05	**0.580	05	**0.418	05	**0.491
06	**0.337	06	*0.329	06	**0.601	06	**0.520
07	**0.438	07	**0.461	07	**0.624	07	**0.427
08	**0.451	08	**0.552	08	**0.686	08	**0.502
09	**0.534	09	**0.372	09	**0.471	09	**0.398
10	**0.501	10	**0.580	10	/0.220		
		11	**0.710				

** دال عند مستوى0.01 * دال عند مستوى 0.05 / غير دال

يتضح من الجدول رقم (12) أن معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى 0.01 أو 0.05 باستثناء (04) فقرات تم استبعادها من المقياس يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (13): الفقرات المحذوفة من الصورة الأولية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

الرقم	الفقرة	البعد الذي تنتمي إليه
01	أعرف بالضبط حدود إمكاناتي الصحية والجسمية.	التعرف والاستكشاف
02	من السهل عليَّ الربط بين المواد الأساسية في الشعبة التي أرغب فيها وبين أهدافي المنتظرة.	التقييم والاختيار
03	أركز تفكيري فقط على أحد الجذعين المشتركين لأن الآخر لا يهمني.	التقييم والاختيار
04	إنني واثق من قدرتي على مواصلة الدراسة بنجاح في المجال الذي أرغب فيه.	التنفيذ والمتابعة

إضافة إلى ما سبق تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والدرجة الكلية، والجدول رقم (14) يلخص النتائج المحصل عليها:

جدول رقم (14) يوضح: مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والدرجة الكلية

رقم البعد	01	02	03	04	الدرجة الكلية
01	1	**0.626	**0.738	**0.614	**0.896
02	-	1	**0.597	**0.457	**0.840
03	-	-	1	**0.418	**0.837
04	-	-	-	1	**0.723
الدرجة الكلية	-	-	-	-	1

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين 0.723 و0.896، في حين

تراوحت معاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها بين 0.418 و0.738 وكلها قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.01 الأمر الذي يعد مؤشرا على صدق المقياس.

الثبات: تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية حيث قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الفقرات ثم تعديله بمعادلة سبيرمان براون، إضافة إلى طريقة ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (15): يوضح قيم معاملات الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وأبعاده الفرعية.

الأبعاد	معامل ثبات التجزئة النصفية		معامل ثبات ألفا كرونباخ
	قبل التعديل	بعد التعديل	
التشخيص والتخطيط	0.609	0.757	0.620
التعرف والاستكشاف	0.510	0.676	0.720
التقييم والاختيار	0.566	0.723	0.653
التنفيذ والمتابعة	0.525	0.688	0.551
المقياس ككل	0.715	0.834	0.857

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الفقرات قد بلغ 0.715 وبعد تعديله بمعادلة سبيرمان براون بلغ 0.834، كما أن معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي قد بلغ 0.857، في حين تراوحت معاملات الارتباط بيرسون بين نصفي فقرات كل بعد من الأبعاد الفرعية بين0.510 و0.609 وبعد تعديلها بمعادلة سبيرمان براون تراوحت بين 0.676 و0.757، في حين تراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد بين 0.551 و0.720، وكلها قيم مقبولة تعطي الثقة لاستعمال المقياس.

4.1.5. الصورة النهائية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي:

بناء على عدد الفقرات التي تبينت صلاحيتها فإن الصورة النهائية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي تتكون من 36 فقرة موزعة على أربعة أبعاد وثماني مؤشرات موزعة بطريقة عشوائية، كما يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (16) يوضح: توزيع فقرات مقياس اتخاذ القرار الدراسي على أبعاده ومؤشراته

الأبعاد	المؤشرات	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	المجموع
التشخيص والتخطيط	تشخيص المشكلة	01- 03- 11-21	04	10
	تحديد الأهداف	09- 15- 23 – 28- 30- 34	06	
التعرف والاستكشاف	التعرف على الذات	24-26-32-35	04	10
	استكشاف المحيط الدراسي والمهني	07- 12-19-27-31-33	06	
التقييم والاختيار	تقييم البدائل	04-14- 22-25	04	08
	اختيار البديل الأنسب	06-17-18-29	04	
التنفيذ والمتابعة	الاستقلالية	05-08- 16- 20- 36	05	08
	الثقة	02-10-13	03	
المجموع الكلي للفقرات				36

ويظهر الجدول السابق أن كلا من بعدي التشخيص والتخطيط والتعرف والاستكشاف مكون من 10بنود أما البعدين الأخيرين فيتكون كل منهما من 08 بنود، وأن الأبعاد السابقة مؤلفة بدورها من 08 مؤشرات بواقع مؤشرين اثنين لكل بعد، ويضم كل مؤشر عددا يتراوح بين 03 و06 بنود مصاغة بطريقة ايجابية وسلبية وفقا لما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (17) يوضح: العبارات السلبية والعبارات الايجابية في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي

طبيعة العبارات	ايجابية	سلبية
أرقام العبارات	-12-11-09 -07- 06-03 26- 22-17 -15-14 -13 36-34-32-30 -27-	-10-08-05-04-02-01 -23-21-20-19-18-16 35-33-31-29-28-25-24
المجموع	17	19

ويظهر الجدول السابق أن المقياس مكون من 17عبارة ايجابية مقابل19 عبارة سلبية موزعة بطريقة عشوائية.

ويتكون المقياس بالإضافة إلى الفقرات المذكورة من مقدمة استهلالية حاولنا فيها إعطاء فكرة عامة للتلاميذ حول موضوع الاستبيان وتعليمات الإجابة، مع تقديم مثال توضيحي بهدف تبسيط طريقة الإجابة وتحفيزهم على إعطاء المعلومات المطلوبة بطريقة موضوعية، بعدما بينا لهم أن إجاباتهم لن تستغل إلا لأغراض علمية، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحث (ملحق رقم 04)

5.1.5. طريقة التصحيح:

تكون الأوزان في حساب استجابات الفرد على مقياس خماسي بشكل تنازلي (من 05إلى 01) في حال صيغت العبارة بشكل إيجابي، أما إذا بني البند بشكل سلبي فيكون التنقيط تصاعديا (من 01 إلى05) وفقا لما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (18) يوضح: طريقة تصحيح كل من العبارات الايجابية والعبارات السلبية في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي.

العبارة	تنطبق عليَ بدرجة				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
الايجابية	05	04	03	02	01
السلبية	01	02	03	04	05

وبعد الحصول على درجات كل مفحوص على جميع أبعاد المقياس، يتم جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية، وعلى هذا الأساس فإنه يمكن تصنيف درجات الأفراد في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وأبعاده الفرعية وفق ثلاث مستويات (مرتفع – متوسط–منخفض)، علما أنه تم تحديد تلك المستويات بناء على حساب جداء الفرق بين أقل درجة وأعلى درجة في سلم ليكرت (4 = 1 – 5) وعدد البنود، ثم قسمة الناتج على ثلاثة لإيجاد طول الخلية مع إضافة هذا الأخير إلى أقل درجة في المقياس أو البعد في كل مستوى، وفقا لما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (19) يوضح: مستويات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده

الأبعاد	عدد البنود	مستوى منخفض	مستوى متوسط	مستوى مرتفع	المتوسط النظري
التشخيص والتخطيط	10	23-10	37-24	50-38	30
التعرف والاستكشاف	10	23-10	37-24	50-38	30
التقييم والاختيار	08	18-08	29-19	40-30	24
التنفيذ والمتابعة	08	18-08	29-19	40-30	24
الدرجة الكلية	36	85-36	123-86	180-124	108

2.5. البرنامج الارشادي: بالنظر إلى موضوع الدراسة تم إعداد برنامج ارشادي جماعي لتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ونستعرض فيما يلي أهم العناصر المتعلقة بهذه الأداة:

1.2.5. التعريف بالبرنامج الارشادي:

وهو عبارة عن أنشطة إرشادية مخططة ومنظمة موجهة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة الوادي بهدف تنمية وتطوير قدرتهم على اتخاذ قرارهم الدراسي، ويضم البرنامج (12) جلسة إرشادية، تتراوح مدة كل جلسة بين 60 و120 دقيقة، تغطي المراحل الأربعة لعملية اتخاذ القرار الدراسي وهي:

- مرحلة التشخيص والتخطيط

- مرحلة التعرف والاستكشاف
- مرحلة التقييم والاختيار
- مرحلة التنفيذ والمتابعة.

2.2.5. الإطار النظري للبرنامج:

يستند البرنامج الارشادي المقترح إلى نظريات اتخاذ القرار التي تفترض أن اتخاذ القرار عملية عقلية مركبة تتضمن سلسلة من الخطوات المنطقية المتتابعة للوصول إلى قرار عقلاني، بدءا بالتشخيص والتخطيط وانتهاء بالتنفيذ والمتابعة، كما يستند إلى نظريات النمو المهني التي تؤكد أن القدرة على اتخاذ القرار الدراسي أو المهني يمكن تطويرها وتنميتها لدى الأفراد من خلال تدخلات تربوية وإرشادية ملائمة.

3.2.5. أهداف البرنامج:

يعد تحديد أهداف البرنامج الارشادي أولى الخطوات التي يتم على ضوئها تحديد محتواه واختيار فنياته وأساليبه، وبالنظر إلى المشكلة التي يتصدى لها البرنامج، فإن هذا الأخير يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

الهدف العام: يهدف البرنامج الارشادي المقترح بصورة عامة إلى تنمية قدرة تلاميذ السنة الرابعة متوسط على اتخاذ قراراهم الدراسي بالاعتماد على الأسلوب العقلاني، الذي يعتبر عملية اتخاذ القرار عملية منطقية واعية تتم وفق خطوات منطقية متسلسلة بناء على تخطيط سليم ومعلومات كافية وتقييم موضوعي للإمكانيات والبدائل المتوفرة دراسية كانت أم مهنية.

يتفق هذا الهدف مع التطورات الحديثة الحاصلة في مجال التوجيه والاختيار التي تعتبر عملية اتخاذ القرار الدراسي تندرج ضمن سيرورة اتخاذ القرار المهني وفق المنحى التربوي لعملية التوجيه، والتي تهدف بالأساس إلى مساعدة التلميذ على تصور معالم مساره الدراسي والمهني ومرافقته في بناء مشروعه الشخصي، ومن هذا المنظور فإنه لا يمكن الفصل بين الاختيار الدراسي والمهني باعتبار أن جميع القرارات الدراسية التي يتخذها التلميذ خلال مختلف المراحل التعليمية هدفها في النهاية الالتحاق بمهنة المستقبل.

الأهداف الفرعية: باعتبار الهدف العام للبرنامج الذي يتمثل في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وباعتبار أن هذه القدرة العامة تتكون من مجموعة من القدرات الجزئية والتي تمت الإشارة إليها في الجانب النظري من الدراسة، فإن البرنامج الارشادي المقترح يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف الفرعية أهمها:

1. تنمية القدرة على تشخيص مشكلة اتخاذ القرار الدراسي لدى التلميذ من خلال تحسيسه بأهمية القرار الذي سيتخذه وضرورة التفكير فيه بجدية، وتهيئته للانخراط في فعل الاختيار من خلال رفع درجة الاستعداد والجاهزية لاتخاذ القرار لديه.
2. تنمية قدرة التلاميذ على التخطيط الدراسي والمهني، باعتبار أن تحديد الأهداف يكتسي أهمية بالغة في سيرورة اتخاذ القرار الدراسي، وأيضا في بناء المشاريع المستقبلية للأفراد لذلك هدف البرنامج بطريقة إجرائية إلى تنمية مهارة التخطيط لدى التلاميذ من خلال التعريف بمفهوم الهدف والتفريق بين الأهداف والأمنيات والتعرف على شروط ومواصفات الهدف الجيد، إضافة إلى تدريب التلاميذ على كيفية وضع خطة زمنية تتضمن الأهداف والوسائل والإجراءات وطرق التقييم.
3. مساعدة التلاميذ على التعرف على الذات من خلال توجيه تفكيره نحو الذات وما تملكه من قدرات وإمكانيات أو ميول، حيث هدف البرنامج إلى تعريف التلاميذ بكل من:
   - القدرات: من خلال التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف.
   - الميول الدراسية: من خلال استبيان الميل الدراسي (علمي وتكنولوجي / أدبي).
   - الاهتمامات والهوايات: من خلال عرض نماذج حية ومصورة لبعض الهوايات والمواهب ودفع التلاميذ إلى محاولة استكشاف جوانب التميز والابداع لديهم.
   - السمات الشخصية: من خلال النموذج المبسط لأنماط الشخصيات المهنية لهولاند.
   - القيم المهنية: من خلال توجيه تفكير التلاميذ نحو القيم المهنية وإدراك اختلاف ترتيب سلم القيم من فرد إلى آخر.
4. تدريب التلاميذ على استكشاف المحيط الدراسي والمهني، ويتضمن ذلك تعريف التلاميذ بالجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي، والشعب التي تفضي إليها في السنة الثانية ثانوي

وما تؤهل إليه كل شعبة من تخصصات جامعية وآفاق مهنية، إضافة إلى التعرف على إجراءات عمليتي القبول والتوجيه للسنتين الأولى والثانية ثانوي وكذا إجراءات عملية الطعن أو إعادة النظر في قرار التوجيه.

5. تطوير قدرة التلميذ على تقييم البدائل الدراسية والمهنية المتاحة من خلال التعرف على إيجابيات وسلبيات الشعب المفتوحة في المرحلة الثانوية فضلا عن تحليل بعض المهن وتقييمها موضوعيا بالتركيز أيضا على صعوبات تلك المهن وما تنطوي عليه من تحديات أو مخاطر، وتجنب تقييم بعض المهن في ضوء امتيازاتها فقط كالمكانة الاجتماعية أو العائد المادي.
6. تنمية قدرة التلاميذ على المفاضلة بين البدائل الدراسية والمهنية المتاحة في ضوء بعض المعايير كالأهداف الشخصية، القدرات والامكانيات، الميول ... ومن ثم تقليص الخيارات الدراسية أو المهنية وترتيبها حسب تلك المعايير ثم اختيار أنسبها.
7. تنمية قدرة التلميذ على تنفيذ القرارات الدراسية والمهنية بكل ثقة واستقلالية بتشجيعه على تحمل المسؤولية الشخصية في اتخاذ قراره الدراسي والابتعاد عن التأثر بآراء الغير من أولياء أو أساتذة أو أقران، من خلال توضيح كيفية ملء بطاقة الرغبات لكل محطة من محطات الاختيار من الرابعة متوسط وإلى غاية البكالوريا والالتحاق بالجامعة ثم مهنة المستقبل، من أجل توسيع مدركات التلاميذ حول سيرورة عملية اتخاذ القرار الدراسي التي تندرج ضمن سيرورة اتخاذ القرار المهني في إطار مشروع متكامل.
8. تشجيع التلاميذ على متابعة قراراتهم الدراسية والمهنية والمحافظة على وضعية مرنة من خلال العمل على اكساب التلاميذ رؤية أشمل لموضوع الاختيار تجعله يتصف بالاستمرارية والنمو وإمكانية التعديل حسب تطور خصائص الفرد أو تغير معطيات المحيط الاقتصادي والاجتماعي.

4.2.5. تحديد الحاجات الارشادية:

لتحقيق أهداف البرنامج، وقبل الشروع في تصميم جلساته، عملنا خلال مرحلة الدراسة الاستطلاعية على تقييم الحاجات الارشادية للفئة التي يستهدفها البرنامج المتمثلة في تلاميذ

السنة الرابعة متوسط المترددين في اتخاذ قرارهم الدراسي، عن طريق إجراء مقابلات مع التلاميذ المقبلين على عملية الاختيار ، ومناقشتهم حول بعض الجوانب المتعلقة بمستقبلهم الدراسي والمهني وطبيعة المساعدة التي يودون الحصول عليها قبل ملء بطاقة الرغبات وأهم التساؤلات التي تدور في أذهانهم فيما يتعلق بموضوع الاختيار، وقد مكنتنا هذه الخطوة من اكتشاف بعض التصورات الخاطئة التي يحملها التلاميذ في مجال الاختيار الدراسي لجعلها مادة للنقاش خلال جلسات البرنامج والعمل على تصويبها وتصحيحها، كما تمكنا من خلال تلك المقابلات من التعرف المباشر على خصائص التفكير المهني لدى أفراد العينة.

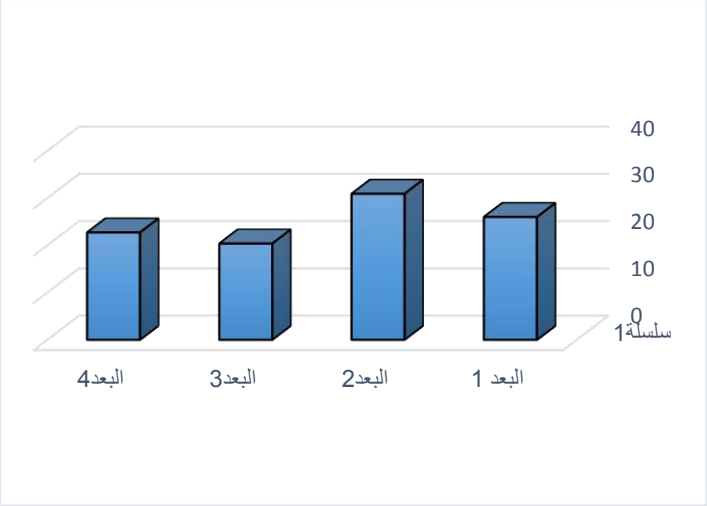
ومن خلال المقابلات التي أجريناها مع بعض مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تمكنا من التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ عند اتخاذ قرارهم الدراسي، وأبرز الأخطاء التي يقعون فيها وطبيعة الاستفسارات أو المعلومات التي يطلبها التلاميذ.

كما تم تحديد الحاجات الإرشادية المتعلقة باتخاذ القرار الدراسي بالنسبة للتلاميذ المترددين (الارباعي الأدنى) بحساب النسب المئوية لنتائجهم على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي المطبق في الدراسة الاستطلاعية والنتائج المسجلة يلخصها الجدول الآتي:

جدول رقم (20): يوضح النسب المئوية للحاجات الارشادية لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لأبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي.

الرقم	البعد	النسبة المئوية
01	التشخيص والتخطيط	25.99
02	التعرف والاستكشاف	30.91
03	التقييم والاختيار	20.37
04	التنفيذ والمتابعة	22.71

وتدل النتائج الموضحة في الجدول رقم (20) أن الحاجات الارشادية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط فيما يتعلق باتخاذ قرارهم الدراسي متقاربة إلى حد ما بين جميع الأبعاد التي يتضمنها المقياس، رغم الارتفاع الملحوظ للحاجة إلى التعرف والاستكشاف، ثم الحاجة إلى التشخيص والتخطيط، ويوضح الشكل الموالي ترتيب تلك الحاجات حسب الأبعاد المذكورة:



شكل رقم (08): يوضح النسب المئوية للحاجات الارشادية لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لأبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي.

يوضح الشكل رقم (08) أن الحاجة إلى التعرف والاستكشاف احتلت المرتبة الأولى بنسبة 30.91%، الأمر الذي يؤكد حاجة التلاميذ للتعرف على أنفسهم واستكشاف محيطهم الدراسي والمهني، وهو ما يعطي أهمية خاصة للجانب الإعلامي في عملية التوجيه والإرشاد المدرسي، تليها في المرتبة الثانية الحاجة إلى التشخيص والتخطيط بنسبة 25.99 %، وهو ما يعكس أهمية مساعدة التلاميذ على التهيؤ لعملية الاختيار وتدريبهم على التخطيط ووضع الأهداف على الصعيد الدراسي والمهني.

أما الحاجة إلى التنفيذ والمتابعة، فقد جاءت ثالثا بنسبة 22.71 %، في إشارة واضحة إلى أهمية العوامل النفسية في قدرة التلميذ على تجاوز الصراعات الداخلية والضغوط الخارجية واتخاذ قراره الدراسي بثقة واستقلالية، وفي الأخير احتلت الحاجة إلى التقييم والاختيار التي تعتبر جوهر عملية اتخاذ القرار المرتبة الرابعة بنسبة 20.37%، من خلال المفاضلة بين البدائل الدراسية والمهنية وترجيح أفضلها.

وعلى هذا الأساس، تم تصميم البرنامج الارشادي المقترح في ضوء الحاجات الارشادية المشار إليها سابقا، وذلك بمراعاة جميع أبعاد القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، مع إعطاء أولوية خاصة للبعدين الأول والثاني.

5.2.5. مصادر بناء البرنامج الارشادي:

لبناء البرنامج الارشادي تم مراجعة التراث النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة (اتخاذ القرار، الاختيار الدراسي والمهني، التوجيه المدرسي، نظريات النمو المهني ...) وكذلك التراث النظري المتعلق بالإرشاد النفسي عموما وبناء البرامج الإرشادية على وجه التحديد كما تمت الاستعانة ببعض المراجع والمصادر ذات العلاقة من بينها:

- كتاب نمو التفكير المهني لطفل الروضة لنايفة القطامي (2007)
- كتاب التربية المهنية (2008) التعليم الثانوي – كتاب الطالب –الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- المشروع الشخصي للتلميذ (2008) – مجموعة تمارين تطبيقية – الصادر عن وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي بالمملكة المغربية .

إضافة إلى ما سبق، تم الاطلاع أيضا على بعض كتب التنمية البشرية، وخاصة تلك التي تتناول التخطيط ووضع الأهداف للحصول على خلفية نظرية واسعة تسمح باختيار بعض الأفكار وإدراجها في البرنامج، منها:

- إيهاب كمال (2013): كيف تحدد أهدافك؟ دار الخلود للنشر والتوزيع، القاهرة.
- نبيل كاظم (2006): كيف تحدد أهدافك على طريق نجاحك؟ دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، القاهرة.

من جانب آخر، تم الاطلاع على مجموعة واسعة من الدراسات السابقة المتعلقة بالبرامج الإرشادية المهنية المدرسية وبرامج تربية الاختيارات الموجهة للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، منها على سبيل المثال:

- دراسة السواط (2008) حول فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمحافظة الطائف.

- دراسة العزيزي(2011) الموسومة بـ:" أثر برنامجي إرشاد جمعي يستندان إلى نظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي بسلطنة عمان".
- دراسة ترزولت (2008) حول أثر برامج تربية الاختيارات على الخاصيات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية (دراسة تجريبية على تلاميذ الطور الثالث بمدينة ورقلة).

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث الأساليب المستخدمة والمدة اللازمة لتطبيق البرنامج والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة، وتتميز الدراسة الحالية عن غيرها في كونها تركز على الأنشطة العملية التي يقوم بها أعضاء المجموعة الإرشادية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، كما تتميز بالتركيز على خطوات اتخاذ القرار التي تقود التلميذ في النهاية إلى اتخاذ القرار الصحيح من خلال السعي إلى تبسيط المهمة بالنسبة للتلميذ المتردد وتقسيمها إلى مهام فرعية يسهل القيام بها.

كما استفادت الباحثة من خبرتها التربوية كأستاذة تعليم متوسط في وضع تصور لأنشطة البرنامج وتصميم جلساته، بحيث تتناسب مع طبيعة المتعلمين، وتجذب انتباههم وتفاعلهم الايجابي مع النشاطات المقترحة وتضمن في النهاية بلوغ أهداف البرنامج.

6.2.5. محتوى البرنامج:

اشتمل البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسية وهي:

الجانب المعرفي: ويتمثل في المعلومات التي تضمنها البرنامج والمتمثلة في:

معلومات حول الذات: من حيث القدرات، الميول، السمات الشخصية، القيم ...

معلومات حول المحيط الدراسي والمهني: منها على سبيل المثال:

- معلومات حول الفروع الدراسية بالمرحلة الثانوية (طبيعة الدراسة، المواد الدراسية ومعاملاتها، الحجم الساعي ...).
- معلومات حول التخصصات الجامعية وآفاقها المهنية (الفروع الجامعية ومعاهد التكوين على المستوى الولائي والوطني، تحليل بعض المهن ...)

معلومات حول عملية اتخاذ القرار الدراسي: وتتعلق خاصة بإجراءات القبول والتوجيه إجراءات عملية الطعن أو إعادة التوجيه، كيفية ملء بطاقة الرغبات، مصادر الحصول على المعلومات الدراسية والمهنية، مراحل وخطوات عملية اتخاذ القرار...

الجانب المهاري: ويتمثل في التدرب على ممارسة خطوات اتخاذ القرار الدراسي بشكل عملي لاكتساب القدرة على: تشخيص مشكلة الاختيار، التخطيط ووضع الأهداف، التعرف على الذات، استكشاف البدائل المطروحة في المحيط الدراسي والمهني، تقييم البدائل واختيار أنسبها، وأخيرا تنفيذ القرار المتوصل إليه ومتابعة نتائجه.

إضافة إلى ذلك تضمن البرنامج مهارات معرفية كالتحليل والتركيب والمقارنة والاستنتاج... ومهارات اجتماعية تتعلق بقواعد المناقشة والعمل ضمن فريق منها: الإصغاء والمشاركة، التعبير الحر عن الآراء والأفكار، احترام الدور...

الجانب الوجداني: ويتمثل في تدعيم الاتجاهات الايجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية مثل: الثقة بالنفس، الوعي بالذات، الاستقلالية، المرونة، الدافعية ...

7.2.5. حدود البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج الارشادي ضمن الحدود التالية:

الحدود الزمنية: استغرق تطبيق البرنامج 12 جلسة (دون احتساب جلستي القياس القبلي والتتبعي) بواقع جلسة واحدة أسبوعيا، تتراوح مدة كل جلسة بين 60 و120 دقيقة.

الحدود المكانية: تم تنفيذ جلسات البرنامج بقاعة الإعلام الآلي بمتوسطة " طير حسين ".

الحدود البشرية: بلغ عدد المشاركين في البرنامج 14 تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط منهم 09 إناث و05 ذكور باعتبار أن البرنامج جماعي، حتى يسمح لكل الأعضاء بالمشاركة ويحصل كل مسترشد على الاهتمام الكافي.

8.2.5. الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

لا يمكن لأي برنامج إرشادي أن يحقق أهدافه ما لم يستخدم الفنيات والاستراتيجيات الملائمة، واستنادا إلى موضوع وعينة الدراسة تم تنفيذ البرنامج بطريقة الإرشاد الجماعي

نظرا لتشابه المشكلات المتعلقة باتخاذ القرار الدراسي والمهني لدى أفراد العينة، كما أن الجماعة الإرشادية تتيح لأعضائها فرصة التفاعل وتبادل الأفكار والمعارف والخبرات، كما تم استخدام مجموعة من الفنيات الارشادية أهمها:

- **المناقشة الجماعية:** المناقشة الجماعية هي عبارة عن "حوار منظم يعتمد على تبادل الأفكار والآراء وتفاعل الخبرات بين الأفراد داخل قاعة الدرس، فهي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وقد تستخدم استراتيجية المناقشة كاستراتيجية مستقلة أو كجزء من بنية معظم الاستراتيجيات التعليمية الأخرى. (عبد الكريم، 2009، 44).

وتعتبر طريقة المناقشة من طرق التدريس (الارشاد) التي تضمن اشتراك المتعلمين اشتراكا ايجابيا، وبذلك ينتقلون من الموقف السلبي إلى الموقف الايجابي فيسهمون مع المعلم (المرشد) في التفكير في المشكلات التي يعرضها، ويشتركون في تحديدها وإبداء الآراء بشأنها واقتراح الحلول لها، وبذلك يظل التواصل الفكري قائما طوال الوقت مما يساعد على معالجة موضوع الدرس بما يتلاءم مع مستويات المتعلمين وخبراتهم السابقة. (الطناوي 2016، 170)

لذلك تم استخدام فنية المناقشة الجماعية على نطاق واسع في جلسات البرنامج، وذلك بطرح الأسئلة وتلقي الإجابات في كل نشاط من الأنشطة المقترحة، قصد تشجيع المسترشدين على التفاعل والمشاركة الايجابية والانخراط في حوار بناء يتيح لهم التعبير عن آرائهم ومشاعرهم في جو من التقبل والاحترام.

- **العصف الذهني:** العصف الذهني هو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيدا عن المصادرة والتقييم أو النقد. (نبهان، 2008، 28)

ويتميز العصف الذهني بأنه أسلوب مسل يثير البهجة والنشاط والحيوية لدى الطلبة ويشجعهم على التفكير الإبداعي والتدرب عليه وينمي لديهم الثقة بالنفس ويمنحهم الحرية الكافية للتعبير عن آرائهم. (الربيعي،2011، 35)، وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة محددة. (العابد، 2015 ،124 -125)

وقد اعتمد البرنامج الارشادي المقترح على فنية العصف الذهني في الجلسة الثانية من البرنامج، وذلك بتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار –دون قيد أو شرط –حول موضوع النجاح بهدف استثارة دافعية المشاركين وتحفيزهم على التفكير الإبداعي ومنحهم الحرية الكافية للتعبير عن آرائهم.

- **لعب الدور**: لعب الدور كما يشير الضامن وسمور (2017، 173) هو أسلوب تعليمي إرشادي يتضمن قيام الفرد بتمثيل دور معين بطريقة نموذجية تهدف إلى تعلمه دورا أو إلى فهم أفضل للمشكلات التي يواجهها.

وترى عزة (1989 ورد في: العتيبي، 2014، 74) أن لعب الدور يوفر للفرد فرصة للتعلم والتعرف والتدريب على الحلول الممكنة في موقف معين، إذ يتضمن الكثير من مظاهر التعلم الاجتماعي، ومن أهم أركانه أن يعبر المسترشد عن نفسه بحرية وصدق وتلقائية.

ولعب الدور كفنية إرشادية تتيح المجال للمسترشد بأن يقوم بأداء أنماط سلوكية نموذجية في جو نفسي ملائم يقدم الدعم والمساندة ويتركز هذا الأداء في مواقف لا يجيدها المسترشد وترتبط فنية لعب الدور ارتبطا وثيقا بالنمذجة والتعزيز، وتتخذ شكلين رئيسين هما:

- أداء الأدوار المعدة مسبقا.
- قلب التعزيز: تبادل الأدوار. (السواط،2008، 193)

وقد استخدمت هذه الفنية في البرنامج الارشادي، وخاصة في الأنشطة المتعلقة بالتعرف على الذات من خلال تمثيل الدور لموقف معين ثم قلب الدور (تبادل الأدوار) والهدف منه تعليم التلاميذ طرق اكتشاف الذات والوعي بالمشكلات.

- **النمذجة**: النمذجة فنية علاجية بسيطة في أساسها وفي تطبيقها، وهي تقوم على أساس إتاحة نموذج سلوكي مباشر أو ضمني (تخيلي) للمسترشد حيث يكون الهدف توصيل معلومات حول نموذج السلوك المعروض للعميل بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه.

وتقوم فكرة النمذجة كفنية إرشادية على أثر التقليد والمحاكاة للسلوك الملاحظ، ومن أنواعها:

النمذجة الحية: ويشير التعليم بالنموذج الحي إلى وجود النموذج بالفعل في بيئة الملاحظ أي يقوم النموذج بتأدية السلوكات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكات، وفي هذا النوع من النمذجة لا يطلب من الشخص تأدية السلوكات وإنما مجرد مراقبتها.

النمذجة الرمزية: يقوم المشاهد هنا بمشاهدة سلوك النموذج من خلال من خلال الأفلام أو الكتب أو أية وسائل أخرى، وهنا لا يوجد النموذج بالفعل في بيئة الملاحظ.

النمذجة من خلال المشاركة: يقوم الفرد في ها النوع بمراقبة نموج حي أولا، ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة النموذج، وأخيرا يقوم بتأدية الاستجابة بمفرده.

التعليم بالنموذج اللفظي: وهنا تستخدم الكلمات لتحل معل الخبرات الحسية الفعلية، ويمكن عن طريق الكلمات تشكيل أعقد أنواع السلوك بجهد ووقت أقل من الذي يعرفه إذا ما تم تعلمه بطريقة أخرى. (عبد العزيز وعطيوي، 2004 ،121-122)

وعلى هذا الأساس تم استخدام فنية النمذجة بصورتيها المباشرة وغير المباشرة (التخيلية) في البرنامج، من خلال عرض بعض النماذج الحية أو المصورة أمام أعضاء الجماعة الارشادية بهدف مساعدتهم على الاستبصار بذواتهم وإحداث تغيير إيجابي في سلوكهم وتفكيرهم.

- **التعزيز**: يقصد بالتعزيز أي فعل أو حدث يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث استجابة معينة أو تكرارها. (حسين، 2004، 79)

وينقسم التعزيز (أو كما يطلق عليه التدعيم) إلى تعزيز ايجابي وتعزيز سلبي ويعمل كل منهما على تقوية السلوك، فالتعزيز الايجابي يتضمن تقديم المثيرات السارة التي يرغب فيها المسترشد، والتعزيز السلبي يتضمن إيقاف واستبعاد المثيرات المؤلمة التي لا يرغب فيها المسترشد. (السواط، 2008، 194)

وفي هذا البرنامج تم استخدام التعزيز الايجابي بصورتيه اللفظي والمادي بهدف تشجيع المسترشدين على المشاركة في الأنشطة المقترحة وفي انجاز الواجبات المنزلية.

- **القصة:** يعتبر النشاط القصصي من أحب الأنشطة للأطفال لما ينطوي عليه من معارف ومعلومات فضلا عن أن القصة تتميز بالتشويق وإثارة الخيال ويمكنها أن تكون عنصرا فعالا في النمو العقلي والمعرفي والوجداني عند الطفل، ولقد أوضحت الدراسات أن قصص الأطفال تعتبر أداة فعالة في تغيير الأفكار السلبية وخفض الضغوط النفسية والمشكلات الانفعالية لهؤلاء الأطفال، وأن لها أثرا كبيرا في تطهير العواطف والتخلص من العقد النفسية وفي تحسين مفهوم الذات وزيادة المفردات اللغوية لديهم. (حسين 2004، 246)

كما أن توحد الطفل بأبطال القصة قد يجعله يلجأ إلى إتباع ما قامت به تلك الشخصيات ويدفعه إلى مواجهة المشكلات بواقعية أكبر مما لو لم يكن قد سمع تلك القصص. (الخفاف، 2015، 64).

ويتلخص المضمون التطبيقي لاستخدام القصة في البرنامج الارشادي الحالي في سرد أحداث لمواقف حقيقية أو مفترضة على أعضاء المجموعة لمعايشتها واستخلاص العبرة منها بما يحقق هدف الجلسة الإرشادية.

- **الاستقصاء التعاوني:** الاستقصاء التعاوني أو كما يطلق عليه الاستقصاء الجماعي هو: " الاستراتيجية التي تعتمد على جمع البيانات من مصادر متعددة بحيث يشترك الطلاب في جمعها في صورة مشروع جماعي، وفيها يخطط المعلم والتلاميذ ليكلف كل فرد داخل المجموعة بمهام معينة، ويتم التقويم من خلال التلاميذ أنفسهم وتحت إشراف وتوجيه المعلم." (البغدادي وآخرون، 2005، 462)

وتقوم هذه الاستراتيجية على فكرة البحث الجماعي المتخصص والعميق في المواضيع، وتتميز بكونها تساهم في حصول المتعلمين على المعلومات الدقيقة من مصادرها وتجعل منهم فاعلين في عملية التعلم ومسؤولين عنها، وتتطلب منهم مهارات خاصة في البحث والاستقصاء. (بن علي،2019، 125)

ويفضل في المجموعات التعاونية العمل مع مجموعات الأقران أو الثلاثة أعضاء في البداية، وعندما يصبح التلاميذ أكثر خبرة ومهارة وقدرة على إدارة المجموعات الكبيرة فالستة أعضاء تكون حدا أقصى حتى يشارك كل الأفراد في المناقشات وتحقيق أغراض المجموعة. (البغدادي وآخرون، 2005، 231-233).

وقد اعتمدنا استراتيجية الاستقصاء الجماعي في بعض جلسات البرنامج بهدف جمع المعلومات الدراسية والمهنية، من خلال تقسيم أعضاء المجموعة التجريبية إلى مجموعات صغيرة (من 2 إلى 3 أفراد) يكلف كل منها بمهمة معينة ضمن مدى زمني محدد، ليقوم بعدها ممثل كل مجموعة بعرض ما تم انجازه على بقية الأعضاء.

- **الواجبات المنزلية:** تعد الواجبات المنزلية من الأساليب الإرشادية الهامة في معظم النظريات النفسية، وتتمثل في مجموعة من الأنشطة العقلية والانفعالية والاجتماعية على شكل وظائف إرشادية منزلية يتم تحديدها في كل جلسة إرشادية ومراجعتها في بداية الجلسة الموالية لتحقيق التقدم في العملية الإرشادية.

لذلك ففي نهاية كل جلسة يعطى لأفراد المجموعة التجريبية واجبا منزليا محددا يقومون فيه بممارسة المهارات التي تم تعلمها واكتسابها داخل كل جلسة، وتكون بداية الممارسة من الجلسة الثانية في الغالب. (العتيبي، 2014، 74)

وعلى هذا الأساس، تم تكليف التلاميذ بواجب منزلي في نهاية كل جلسة اعتبارا من الجلسة الثانية، بحيث تتم مراجعة هذه الواجبات ومناقشتها في بداية الجلسة الموالية لتدعيم مكتسبات التلاميذ وتشجيعهم على التعلم الذاتي وتوسيع مدركاتهم حول موضوع الاختيار الدراسي والمهني.

8.2.5.الصورة الأولية للبرنامج:

تم إعداد البرنامج في صورته الأولية من خلال إتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف العام من البرنامج وهو تنمية قدرة التلاميذ على اتخاذ قرارهم الدراسي.
- تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج، وهم تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط الحاصلين على أدنى الدرجات في مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي. (المترددين).

- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت اتخاذ القرار الدراسي والمهني وخاصة منها تلك التي تضمنت بناء أو تصميم برامج إرشادية مهنية.
- تحديد الإطار النظري للبرنامج المتعلق بالأسلوب العلمي في اتخاذ القرار الذي يفترض أن اتخاذ القرار الدراسي عملية منطقية واعية تمر بمجموعة من الخطوات المتتابعة للوصول إلى القرار الصحيح، إضافة إلى نظريات النمو المهني التي تعتبر أن القدرة على اتخاذ القرار الدراسي أو المهني يمكن تنميتها وتدريب الفرد عليها.
- تحديد الأسلوب الارشادي المتبع وهو أسلوب الإرشاد الجماعي باستخدام فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي.
- تحديد محاور البرنامج الارشادي الأربعة التي تمثل مراحل عملية اتخاذ القرار الدراسي وفق الإطار النظري للبرنامج الارشادي وبما ينسجم مع المقياس المستخدم في الدراسة.
- صياغة محتوى البرنامج في ضوء هدفه العام وأهدافه الفرعية في صورة أنشطة إرشادية موزعة على اثني عشرة جلسة إرشادية، مدة الجلسة الواحدة من 60 إلى 120 دقيقة، وكذا تحديد الإجراءات والفنيات المستخدمة في كل جلسة.
- تحديد الواجب المنزلي الخاص بكل جلسة إرشادية بحيث يكون مرتبطا ارتباطا وثيقا بهدف الجلسة ومحتواها من جهة، ومن جهة أخرى يعمل على التمهيد للجلسة المقبلة لتحقيق التنسيق والانسجام بين جلسات البرنامج.
- إعداد وسائل التقييم المناسبة مثل استمارات التقييم وكشف الحضور والغياب...

9.2.5. تحكيم البرنامج:

قصد التأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق، تم عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التوجيه والإرشاد النفسي وتصميم البرامج الارشادية ، خاصة أولئك الذين سبق لهم العمل في قطاع التوجيه ، إضافة إلى مستشارين رئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني، وشملت عملية التحكيم (11) محكما، منهم (08) أساتذة جامعيين و(03) مستشاري توجيه مدرسي ومهني ، قصد الجمع بين المستوى الأكاديمي للأساتذة الجامعيين

و الخبرة الميدانية لمستشاري التوجيه وعملهم المباشر مع التلاميذ (ملحق رقم07) ، وقد طلب منهم تحكيم البرنامج في الجوانب التالية :

- مدى وضوح أهداف البرنامج العامة والجزئية.
- مدى ملاءمة عدد الجلسات لموضوعات البرنامج.
- مدى تغطية المواضيع لأهداف البرنامج.
- مدى كفاية المدة الزمنية المخصصة لتطبيق البرنامج.
- مدى ملاءمة الفنيات المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج.

وقد أجمع المحكمون على صلاحية البرنامج وملاءمته لأفراد العينة مع إضافة بعض الاقتراحات المتعلقة خاصة بـ:

- زيادة الوقت المخصص لبعض الجلسات المحدد ب 60 دقيقة ليصل إلى 120دقيقة في بعض الجلسات للسماح بإنجاز الأنشطة المقترحة بشكل أفضل.
- استبعاد استبيان الميول والاهتمامات المعتمد رسميا من طرف مستشاري التوجيه المدرسي الذي أدرج ضمن الجلسة الرابعة بهدف تعرف التلاميذ على ميولهم المهنية نظرا لطوله واحتوائه على محاور كثيرة تبتعد عن هدف الجلسة وتعويضه بمقياس أبسط يتيح للتلاميذ التعرف على ميولهم بطريقة مباشرة وفي وقت وجيز، حيث استبدل بمقياس الميل الدراسي (علمي/ أدبي) للباحثة أسماء لشهب (2013) المعد للبيئة الجزائرية بعد تبسيطه.
- حذف الواجب المنزلي من الجلسة الارشادية الأولى، وتلخيص الواجبات المنزلية المقترحة للجلسات الارشادية الثانية، الرابعة والسابعة حتى يسهل مناقشتها ومراجعتها في بداية الجلسة الموالية من جهة، وحتى لا تشكل عبئا على التلميذ بالنظر إلى انشغاله بالتحضير لشهادة التعليم المتوسط من جهة أخرى.
- عدم الاقتصار على التخصصات الجامعية الموجودة على مستوى جامعة الوادي، وهو ما تم بالفعل عن طريق تناول بعض المدارس العليا والمعاهد الوطنية وإدراجها ضمن أنشطة البرنامج لتوسيع مدركات التلاميذ حول المحيط الدراسي والمهني.

10.2.5. التجربة الاستطلاعية للبرنامج الارشادي:

بعد تحكيم البرنامج الارشادي وإجراء التعديلات المشار إليها سابقا ، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (29 تلميذا) بمتوسطة الشهيد "طير حسين" ، منهم 18 أنثى و11 ذكرا يشكلون أحد أقسام السنة الرابعة متوسط بالمؤسسة للموسم الدراسي 2017/2016 ، أي قبل تطبيق الدراسة الأساسية بسنة دراسية كاملة ، وذلك للتأكد من مدى ملاءمة الأنشطة المقترحة والفنيات المستخدمة لأفراد العينة، ومدى كفاية الزمن المحدد للجلسات، إضافة إلى تدريب الباحثة على تطبيق البرنامج والوقوف على أهم الصعوبات والعمل على تلافيها خلال الدراسة الأساسية ، وقد أسفرت هذه التجربة الاستطلاعية على عدة نتائج أهمها :

- تقليص عدد أعضاء المجموعة التجريبية إلى النصف، حيث أن كبر حجم المجموعة الإرشادية لم يسمح بالانتهاء من تطبيق أنشطة البرنامج في الوقت المحدد، كما لم يتح الفرصة للاهتمام الكافي بجميع الأعضاء.
- التأكد من كفاية زمن الجلسات الإرشادية الذي وصل إلى 120 دقيقة للسماح بالتحليل العميق والمناقشة المستفيضة لموضوعات كل جلسة.
- تخصيص فترة راحة لمدة 10 دقائق خلال جلسات البرنامج لتخفيف الضغط على التلاميذ وتجديد نشاطهم بما يضمن انتباههم وانخراطهم في الأنشطة المقترحة.
- توفير مادة توثيقية لجلسات البرنامج تتضمن ملخصات مكتوبة ومخططات توضيحية مدعمة بجداول ورسومات وصور ومقاطع فيديو وعروض تقديمية (power point) بما يوفر الوقت والجهد ويضمن متابعة التلاميذ لمحتوى البرنامج، وبالتالي استفادتهم من الأنشطة التي يتضمنها.
- برمجة الجلسات خارج وقت الدوام الرسمي حتى لا يؤثر على سير البرامج التربوية بالنسبة للتلاميذ ولا يتداخل مع جدول العمل الأسبوعي للباحثة.

11.2.5. الصورة النهائية للبرنامج:

بناء على التعديلات المشار إليها سابقا ونتائج التجربة الاستطلاعية تم ضبط الصورة النهائية للبرنامج الارشادي (ملحق رقم 06)، والجدول التالي يوضح أهم محتويات البرنامج:

جدول رقم (21): يوضح محتويات البرنامج الارشادي.

رقم الجلسة	المرحلة	الموضوع	عدد الأنشطة	الأساليب
01	الجلسة الافتتاحية	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية	/	المناقشة الجماعية.
02	التشخيص والتخطيط	تشخيص مشكلة الاختيار الدراسي	03	المناقشة الجماعية، العصف الذهني القصة، التعزيز، الواجب المنزلي.
03		تحديد الأهداف	03	المناقشة الجماعية، التعزيز، النمذجة القصة، الواجب المنزلي.
04		التخطيط الدراسي والمهني	02	المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.
05	التعرف والاستكشاف	التعرف على الذات (01)	04	المناقشة الجماعية، لعب الدور، تبادل الأدوار التعزيز، الواجب المنزلي.
06		التعرف على الذات (02)	03	المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.
07		التعرف على الفروع الدراسية والجامعية	01	المناقشة الجماعية، الاستقصاء التعاوني، التعزيز، الواجب المنزلي.
08		استكشاف المحيط المهني	02	المناقشة الجماعية، النمذجة، التعزيز الواجب المنزلي.
09	التقييم والاختيار	تقييم البدائل الدراسية والمهنية واختيار أنسبها.	02	المناقشة الجماعية، القصة، التعزيز النمذجة، الواجب المنزلي.
10	التنفيذ والمتابعة	استقلالية القرار الدراسي والمهني.	02	المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.
11		الثقة عند اتخاذ القرار الدراسي والمهني.	01	المناقشة الجماعية، القصة ، التعزيز الواجب المنزلي.
12	الجلسة الختامية	إنهاء العلاقة الإرشادية	/	المناقشة الجماعية، التعزيز.

12.2.5. الأدوات المستخدمة في البرنامج:

لتنفيذ البرنامج كان من الضروري توفير مجموعة من الأدوات أهمها:

السبورة والأقلام: لتسجيل عنوان الجلسة وتاريخها وأهدافها، والمساعدة على الشرح وتوضيح بعض النقاط الضرورية.

حافظة أوراق: تم اعتمادها للاحتفاظ بالمطبوعات الخاصة بالنشاطات المنجزة أثناء الجلسة من طرف المسترشد، علما أنه في حالة النشاطات الثنائية أو الجماعية تقدم نسخة من النشاط لكل عضو، ليحصل في نهاية البرنامج على سجل كامل يمكنه العودة إليه كلما دعت الحاجة، وخاصة في محطات التوجيه المقبلة.

المخططات والأشكال التوضيحية: سواء كانت ورقية أو الكترونية للمساعدة على جذب انتباه أعضاء المجموعة، وضمان متابعتهم للأنشطة المقترحة تحقيقا لأهداف البرنامج.

مقاطع الفيديو: تم استخدامها لجذب انتباه أعضاء المجموعة التجريبية وجعلها مادة للحوار والمناقشة الجماعية بما يخدم أهداف الجلسة الإرشادية ويوفر الجهد على الباحثة.

عرض الشرائح PowerPoint: تم إعداد عرض شرائح لكل جلسة تتضمن صورا توضيحية ومخططات وخلاصات مكتوبة ومعدة مسبقا لما يتم مناقشته أثناء الجلسة.

النماذج الحية: تم استضافة شخصيتين الأولى طالبة جامعية في تخصص الكيمياء الصيدلانية بجامعة باتنة مستوى ماستر02 للتعريف بتخصصها وبطريقة اختيارها له وآفاقه المهنية والتحديات التي واجهتها في دراسة هذا التخصص، إضافة إلى إعطاء لمحة عن طبيعة الحياة الجامعية، والثانية شخصية مبدعة في مجال الرسم والشعر والأدب لعرض نماذج من أعمالها على أعضاء المجموعة التجريبية والحديث عن بدايتها الفنية وكيف تم اكتشاف مواهبها وكيف تم صقلها وتنميتها.

النماذج المصورة: من خلال الصور الفوتوغرافية ومقاطع الفيديو التي تم بثها خلال جلسات البرنامج.

المكافآت المادية: التي استخدمت كمعززات ايجابية لتدعيم المشاركات المتميزة لأفراد المجموعة التجريبية في أنشطة البرنامج وفي انجاز الواجبات المنزلية، وبالتالي تحقيق التقدم في العملية الارشادية، وقد تنوعت ما بين: كتب، أدوات مدرسية، شهادات شرفية ...

13.2.5. مراحل تطبيق البرنامج:

لضمان نجاح البرنامج الارشادي وتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها تم تطبيقه بطريقة متدرجة وفق أربعة مراحل أساسية تتمثل في:

- **مرحلة البدء:** وتشمل الجلسة الأولى من البرنامج، والتي يتم من خلالها التعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة الإرشادية، والحديث عن أهداف البرنامج وأهميته وأهم محتوياته وطريقة سير جلساته وتوقعات المشاركين فيه، وكذا قواعد العمل في المجموعة.
- **مرحلة الانتقال:** وتشمل الجلسة الثانية من البرنامج، وفيها يتم التأكيد على أهمية السنة الرابعة متوسط من حيث الانتقال (النجاح) والتوجيه (اتخاذ القرار)، ومن ثم التركيز على المشكلة الأساسية التي يعالجها البرنامج وهي مشكلة الاختيار الدراسي والمهني.
- **مرحلة العمل البناء:** وتمتد من الجلسة الثالثة إلى الجلسة الحادية عشر، وفيها يتم العمل على تحقيق الأهداف الرئيسية للبرنامج وتنمية قدرة المشاركين على اتخاذ القرار الدراسي والمهني بصورة مباشرة وعملية من خلال الأنشطة المقترحة.
- **مرحلة الإنهاء (الإقفال):** وهي المرحلة الأخيرة من مراحل تطبيق البرنامج وتشمل الجلسة الثانية عشر، وفيها يتم تلخيص أهم محتويات البرنامج، والتأكيد على الاستفادة منها في المواقف المشابهة، خاصة ما تعلق منها بمحطات التوجيه والاختيار القادمة (الأولى ثانوي، البكالوريا، المهنة المستقبلية) وكذلك في مواقف اتخاذ القرارات بصورة عامة، كما يتم التحقق من بلوغ أهداف البرنامج باستخدام وسائل التقييم المناسبة (استمارات التقييم – القياس البعدي).

وتجدر الإشارة إلى أن جلسات البرنامج قد سارت وفق تنظيم ثابت يتضمن الخطوات التالية:

- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور.
- تلخيص محتوى الجلسة السابقة.
- مراجعة الواجب المنزلي وربطه بموضوع الجلسة الحالية.
- تقييم أعمال التلاميذ في الواجب المنزلي وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة المناسبين.
- تقديم أنشطة الجلسة باستخدام الفنيات الخاصة بكل منها.
- تلخيص محتوى الجلسة وتكليف التلاميذ بالواجب المنزلي الجديد.
- تقييم أعضاء المجموعة للجلسة الإرشادية من خلال استمارات التقييم.
- شكر أعضاء المجموعة على الحضور والمشاركة مع التأكيد على موعد الجلسة المقبلة.

14.2.5. تقييم البرنامج:

بهدف التأكد من مدى فعالية البرنامج تم تقييمه ضمن المستويات التالية:

- **التقييم التكويني:** عن طريق استمارة تقييم التلميذ لكل جلسة من خلال إبداء رأيه في موضوعات الجلسة، ومدى استفادته من الأنشطة المقدمة، ومقترحاته لتحسين الجلسات الموالية، وقد أرفقت استمارة التقييم بمقدمة توضح أهمية الآراء والاقتراحات التي يقدمها كل عضو في نجاح البرنامج والوصول إلى أفضل النتائج، وتقدم هذه الاستمارة تغذية راجعة للباحثة حول تجاوب أفراد العينة مع إجراءات الدراسة، كما تشعر الجماعة الإرشادية بأهمية اقتراحاتهم وملاحظاتهم مما يزيد من إقبالهم على العملية الإرشادية.
- **التقييم الختامي:** وذلك من خلال تطبيق مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي في ختام الجلسة الأخيرة من جلسات البرنامج الارشادي للتحقق من فاعليته.
- **التقييم التتبعي:** وذلك عن طريق تطبيق مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج الارشادي للتحقق من استمرار فاعليته.

3.5. اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

وضع هذا الاختبار وأعده أحمد زكي صالح (1978) ، وقد مر بمراحل تجريبية متعددة جعلته صالحا للاستخدام ، والفكرة الأساسية في هذا الاختبار هي التصنيف والكشف عن الشكل المخالف بين مجموعة من الأشكال ، والميزة الكبرى لهذا الاختبار أنه يستغرق مدى عمريا كبيرا (من 08 إلى 17 سنة) ، ويستغرق تطبيقه مدة عشر (10) دقائق ، بالإضافة إلى أنه اختبار غير لفظي ، وقد تم تقنين الاختبار بتطبيقه على عينات كبيرة ، والاختبار مزود ببيان للمعايير يعطي المئويات داخل كل عمر من الأعمار المختلفة ، كما يعطي تقديرا لنسبة ذكاء الأفراد.(كراجة ، 1997 ،211-212)

ويتكون الاختبار من (60) بندا، كما يتكون كل بند من خمسة أشكال أربعة منها متشابهة والخامس مختلف، ويطلب من المبحوث البحث عن الشكل المختلف بوضع إشارة (×) عليه، وحدد زمن الاختبار بعشر دقائق. (ملحق رقم 12)

وقد قام معد الاختبار بحساب الصدق التلازمي بين الاختبار واختبار القدرات العقلية الأولية (الدرجة الكلية) فوجد أن معامل الارتباط بلغ 0.34 وهو دال عند مستوى 0.01، وقام أيضا بحساب الصدق العاملي في دراسات متعددة، فتبين أن درجة تشبعه بالعامل العام تتراوح ما بين 0.48 و0.61، مما يعني أن الاختبار صادق في قياسه للقدرة العقلية العامة كما استخرجت معاملات ثباته باستخدام التجزئة النصفية فكانت تتراوح ما بين 0.75 و0.85. (العتيبي، 2001، 60)

تم اختيار هذا الاختبار بغرض تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بنسبة الذكاء، لعدة اعتبارات أهمها:

- مناسبته للفئة العمرية لأفراد العينة.
- وضوح تعليمات الاختبار وسهولة طريقة الإجابة.
- عدم تكلفة الاختبار ماديا وزمنيا.
- يعتبر من اختبارات الذكاء الجماعية غير اللفظية، وغير المتحيزة ثقافيا لعدم اعتماده على اللغة.

- وجود نسخة الكترونية للاختبار تسمح بتطبيقه ذاتيا من طرف التلميذ.

4.5. مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة:

أعد هذا المقياس الباحث معمر نواف الهوارنة للبيئة المصرية ، يحوي في صورته الأصلية 55 بندا في مجمله منها: 26 بندا لقياس المستوى الثقافي و29 بندا لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، وقد قامت ميسون (2011) في دراستها حول الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بولاية ورقلة بتكييف المقياس ليتلاءم مع البيئة الجزائرية ، وذلك بإجراء بعض التعديلات على الفقرات الممثلة لأشياء أو مقتنيات معينة لا تتطابق مع مسمياتها في المجتمع الجزائري، إضافة إلى الاستغناء عن بعض الفقرات كلية لصعوبة الإجابة عليها من طرف العينة الاستطلاعية فتكون المقياس في صورته المعدلة من 49 بندا : 22 لقياس المستوى الثقافي و27 لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، حيث يتكون مقياس المستوى الثقافي للأسرة من :

- **المستوى التعليمي للوالدين:** والذي قسم إلى ثمانية مستويات فرعية وضعت على مقياس يتدرج من 02 إلى 16 درجة.
- **الاهتمامات الثقافية للأسرة:** وما تمارسه من نشاطات ثقافية وهوايات وشراء كتب ومجلات وصحف ومتابعتها للقضايا والبرامج الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية المحلية والعالمية، عدد البنود 21 وتتم الإجابة عنها بأحد البدائل:(دائما – أحيانا –أبدا)

أما المستوى الاقتصادي الاجتماعي فيتكون من 26 فقرة وتتم الإجابة عن الأسئلة بطريقة الاختيار من متعدد، عدا البندين الأخيرين إذ يتعلقان بذكر مهنة الأب ومهنة الأم بالتفصيل.

مفتاح التصحيح:

بالنسبة للمستوى الثقافي للأسرة وبداية بالمستوى التعليمي للوالدين يعطى للمستوى الأول درجتان والمستوى الثاني أربع درجات والمستوى الثالث ست درجات وهكذا، ويعطى الفرد الدرجة المقابلة للمستوى التعليمي الذي يحدده.

أما عن الاهتمامات الثقافية، فتمنح الدرجات (03 –02 –01) تبعا لبدائل الأجوبة (دائما –أحيانا –أبدا) مع مراعاة الفقرات السلبية وهي الفقرات (13، 15، 16) فتصحيحها بعكس الفقرات الأخرى.

وفيما يتعلق بالمستوى الاقتصادي تمنح الدرجة (03) للبديل الأول والدرجة (02) للبديل الثاني والدرجة (01) للبديل الثالث.

أما عن مهنتي الأب والأم، فقد قسم معمر نواف الهوارنة المهن إلى ست مستويات فرعية وضعت على مقياس متدرج (من01 إلى 06) درجات، يعطي للمستوى الأول درجة واحدة والمستوي الثاني درجتان والمستوي الثالث ثلاث درجات وهكذا، ويعطى للفرد الدرجة المقابلة للمستوى المهني الذي يحدده بذكره للمهنة بالتفصيل. (ملحق رقم 10)

وقد قامت ميسون (2011) بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المعدل، إذ تم التأكد من الصدق باستخدام صدق المحكمين وصدق المقارنة الطرفية كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، إذ بلغ معامل الارتباط بين نصفي الفقرات 0.64 بالنسبة لمقياسالمستوى الثقافي و0.80 بالنسبة لمقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي، إضافة إلى طريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات 0.76 لمقياس المستوى الثقافي و0.87 لمقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي. (ميسون، 2011، 145–149)

وفي هذه الدراسة تم استخدام مقياس المستوى الثقافي للأسرة بنفس الصورة المكيفة على البيئة الجزائرية دون أي تغيير، في حين تم إجراء بعض التعديلات على مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي في ضوء التطور التكنولوجي السريع الذي أثر بدوره على مقتنيات الأسرة، وفي ضوء اختلاف عينة الدراسة الحالية عن عينة متربصي التكوين المهني وذلك بعد عرضها على مجموعة من المحكمين [1]وفيما يلي أهم تلك التعديلات:

[1] وهم على التوالي:
د.خرف الله علي-علم النفس العيادي- جامعة الوادي.
د. جديدي زليخة-علم النفس المدرسي- جامعة الوادي.
د. جعفور ربيعة-علم النفس الاجتماعي - جامعة ورقلة.
د. صحراوي نزيهة علم النفس المدرسي - جامعة تيزي وزو

جدول رقم (22): يوضح التعديلات المدخلة على مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي

رقم البند	الصياغة الأصلية	الصياغة المعدلة
05	تمتلك الأسرة جهاز فيديو وكاميرا للفيديو.	تمتلك الأسرة جهاز آيفون وكاميرا رقمية
08	تمتلك الأسرة أكثر من تلفزيون ملون. تمتلك الأسرة تلفزيون ملون. تمتلك الأسرة تلفزيون عادي.	تمتلك الأسرة أكثر من تلفزيون ذو شاشة مسطحة. تمتلك الأسرة تلفزيون واحد ذو شاشة مسطحة. تمتلك الأسرة تلفزيون ملون عادي.
11	لا تمتلك الأسرة آلة طهي.	تمتلك الأسرة آلة طهي بموقد واحد.
12	تمتلك الأسرة هاتف ثابت وهاتف نقال	يحذف لشيوع استخدام الهاتف لدى الأفراد على اختلاف مستوياتهم الاقتصادية.
13	تمتلك الأسرة هوائي مقعر وجهاز الأقراص الليزرية.	يحذف لشيوع استخدام الهوائي المقعر من جهة، وتراجع استخدام أجهزة الأقراص الليزرية مع انتشار الحواسيب من جهة أخرى.
24	يعيش الأبناء وحدهم.	يعيش الأبناء مع أحد الأقارب.

وعلى هذا الأساس تكون مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة المطبق على عينة الدراسة من 46 بندا منها 22 بندا للمستوى الثقافي و24 بندا للمستوى الاقتصادي الاجتماعي (ملحق رقم 09).

6. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم تطبيق الدراسة الأساسية بمتوسطة الشهيد "طير حسين" بعد الاتفاق مع إدارة المؤسسة ابتداء من شهر ديسمبر 2017 إلى غاية شهر أفريل 2018، إذ تم إجراء القياس القبلي وتحديد المجموعتين التجريبية والضابطة عقب ظهور نتائج الفصل الأول، واستمر التطبيق خلال الفصل الثاني وفقا لما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (23): يوضح البرمجة الزمنية لتنفيذ جلسات البرنامج الارشادي.

الشهر	الأسبوع	الجلسة	المدة الزمنية	المرحلة
ديسمبر	الثالث	الأولى	60 د	مرحلة البدء
جانفي	الأول	الثانية	120 د	مرحلة الانتقال
	الثاني	الثالثة	120 د	مرحلة العمل البناء
	الثالث	الرابعة	120 د	
	الرابع	الخامسة	120 د	
فيفري	الأول	السادسة	120 د	
	الثاني	السابعة	120 د	
	الثالث	الثامنة	120 د	
	الرابع	التاسعة	120 د	
مارس	الأول	العاشرة	90 د	
	الثاني	الحادية عشر	90 د	
	الثالث	الثانية عشر	120 د	مرحلة الانهاء
إجمالي الوقت المخصص لتطبيق البرنامج			22 ساعة	
متوسط زمن الجلسة الواحدة			110 د	

ويشير الجدول السابق إلى امتداد تطبيق البرنامج الارشادي لمدة ثلاثة أشهر بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا، حيث تم تطبيق الجلسة الأولى الخاصة بالتعارف وبناء العلاقة الإرشادية (مرحلة البدء) قبل عطلة الشتاء لتهيئة التلاميذ للمشاركة في البرنامج خاصة أنها المرة الأولى التي يتعرضون فيها لمثل هذه التجربة.

أما بقية مراحل التطبيق (الانتقال –العمل البناء –الانهاء) فتمت خلال الفصل الدراسي الثاني وهي فترة " ضبط الاختيار" بالنسبة للتلميذ بعد توزيع بطاقة الرغبات الأولية والمحددة بالفترة (جانفي– مارس) حسب منشور التوجيه التدريجي رقم 14/0.0.3/338 (أنظر الفصل

الرابع)، وتم إنهاء البرنامج وإجراء القياس البعدي قبل عطلة الربيع، أما القياس التتبعي فتم إجراؤه بعد شهر من انتهاء الجلسات أي الأسبوع الثالث من شهر أفريل.

تم تنفيذ جلسات البرنامج مكانيا بقاعة الإعلام الآلي بالمتوسطة كونها تتوفر على التجهيزات الضرورية للتطبيق كجهاز العرض العلوي Data Shaw، شاشة العرض، السبورة الطاولات، الكراسي، الستائر ... وزمانيا أمسية الثلاثاء، وهي الفترة المخصصة للدعم المجاني الموجه لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بالمؤسسة، علما أنه تم اختيار هذه الفترة نظرا لعدة اعتبارات أهمها:

- تفرغ الباحثة لتطبيق البرنامج خارج جدول عملها الأسبوعي.
- عدم التأثير على سير البرامج التربوية بالنسبة للتلاميذ لضمان إنهائها في الآجال المحددة خاصة وأنها سنة امتحان رسمي.
- وجود التأطير الإداري أثناء تواجد المجموعة التجريبية بالمؤسسة.

وقد كانت وضعية جلوس التلاميذ أثناء الجلسات وضعية نصف دائرية ليكون جميع الأعضاء على نفس المسافة من الباحثة وللسماح بمناقشة مواضيع البرنامج ومتابعة أنشطته بشكل جيد، مع إمكانية تغيير وضع الجلوس أثناء القيام بالأنشطة الثنائية أو الجماعية.

وتجدر الإشارة إلى وجود بعض العوائق التي اعترضت سير عملية التنفيذ ، منها على وجه الخصوص مشاركة بعض أفراد المجموعة التجريبية في المنافسات الثقافية بين المتوسطات التي نظمتها مديرية التربية بالولاية (لمدة أسبوعين متتاليين)، ومشاركة بعضهم في دورة رياضية في كرة القدم ، إضافة إلى الفترات المخصصة لإجراء الفروض والاختبارات الأمر الذي أدى إلى توقف البرنامج وانقطاعه أكثر من مرة ، وقد حاولنا تجاوز مثل هذه الصعوبات ببرمجة جلسات تعويضية باستغلال حصص بعض المواد كالإعلام الآلي والتربية البدنية ، بالإضافة إلى برمجة جلسات أخرى خلال أيام الإضراب بالتنسيق مع إدارة المؤسسة وأولياء التلاميذ لضمان إنهاء تطبيق البرنامج في الآجال المحددة.

وبناء على الخطوات السابقة تم ضبط إجراءات الدراسة المنهجية وإعداد أدواتها تمهيدا لاستخدامها وتطبيقها في الدراسة الأساسية.

7. الأساليب الإحصائية:

يعد الإحصاء من أهم الوسائل البحث العلمي في ميادينه المختلفة، ذلك أن استخدام الأساليب الإحصائية يكسب البحث العلمي الدقة العلمية، ويضفي على نتائج الدراسة الصدق والدقة والوضوح، وتتمثل الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة فيما يلي:

1.7. أساليب الإحصاء الوصفي:

لوصف بيانات الدراسة تم الاعتماد على:

- التكرارات.
- النسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.

2.7.أساليب الإحصاء التحليلي:

لتحليل بيانات الدراسة واختبار فرضياتها، تم استخدام:

- معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي.
- معامل ارتباط بيرسون الذي يقوم على دراسة العلاقة بين متغيرين والذي تم استخدامه لحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي.
- اختبار شابيرو ويلك Shapiro – Wilk لحساب اعتدالية التوزيع في العينات الصغيرة (أقل من 30) بهدف تحديد الأسلوب الاحصائي المناسب (بارامتري/ لابارامتري)
- اختبار "ت" الذي استخدم بهدف دراسة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين في متغيرات: السن، التحصيل الدراسي، نسبة الذكاء، المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي، والقياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي.
- تحليل التباين المصاحب ANCOVA لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي وأبعادها

الفرعية ، حيث أشار كامبل وستانلي 1963 إلى أن الباحثين يلجؤون غالبا إلى استخدام اختبار " ت " لفحص الفروق في الأداء على الاختبار القبلي والاختبار البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة ، لكن هذه الطريقة في التحليل الاحصائي قد تقود إلى استنتاجات خاطئة ، وفي هذه الحالة فإن التحليل الإحصائي المفضل هو تحليل التغاير أو التباين المصاحب Analysis of covariance (التل وآخران ، 2007، 271)، ويسمح هذا الأسلوب باستبعاد أثر القياس القبلي عند اختبار دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وذلك " لأن إجراء الاختبار القبلي يمثل تهديدا للصدق الداخلي لتصميم التجربة " (آري وآخرون،2013 ، 340)

- مربع ايتا (η^2) الذي يستخدم " لإيجاد نسبة التباين الكلي للمتغير التابع (التباين المفسر) في العينات موضوع البحث التي ترجع إلى تأثير المتغير المستقل، بمعنى تحديد نسبة التباين في المتغير التابع التي يمكن تفسيرها، والتي تعزى إلى تأثير المتغير المستقل " (الدردير،2006، 77)، وقد استخدم في هذه الدراسة للتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج الارشادي) على المتغير التابع (القدرة على اتخاذ القرار الدراسي).

وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم إخضاع بيانات الدراسة للمعالجة الإحصائية الآلية عن طريق تطبيق البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية. (SPSS; V 25)

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة بدءا بمنهج الدراسة و متغيراتها وفرضياتها ثم الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها، إجراءاتها وأهم نتائجها ، وصولا إلى التعريف بمجتمع الدراسة وخصائص العينة وطريقة اختيارها ، بالإضافة إلى وصف أدوات جمع البيانات و حساب خصائصها السيكومترية، لنعرض في الأخير إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وأدوات التحليل الإحصائي التي تم استخدامها لمعالجة البيانات المحصل عليها واختبار فرضيات الدراسة ، تمهيدا لعرض وتحليل النتائج ومناقشتها على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وهو ما يعالجه الفصل القادم.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيـــد

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

6. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6. مناقشة نتائج الفرضية السادسة

استنتاج عام

تمهيـد:

باعتبار هدف الدراسة الذي يتمحور حول الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة وتفريغ بياناتها ومعالجتها إحصائيا، سيتم من خلال هذا الفصل تحليل المعطيات المتحصل عليها، والإجابة على تساؤلات البحث، ومحاولة الربط بين الجوانب النظرية والامبريقية للدراسة عن طريق مناقشة وتفسير النتائج التي أسفرت عنها.

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

قبل عرض النتائج المتعلقة باختبار فرضيات الدراسة، نعرض فيما يلي مقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة تبعا لنتائجهم في القياسين القبلي والبعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (24): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها.

البعد		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	القياس	م	ع	م	ع
التشخيص والتخطيط	القبلي	34.71	04.23	34.14	06.63
	البعدي	43.35	02.87	33.92	05.73
التعرف والاستكشاف	القبلي	29.92	04.69	30.35	04.48
	البعدي	41.64	05.25	29.92	02.09
التقييم والاختيار	القبلي	25.78	05.35	27.07	05.56
	البعدي	34.50	03.15	26.14	04.68
التنفيذ والمتابعة	القبلي	22.57	03.41	23.14	06.02
	البعدي	33.64	02.34	26.14	04.50
الدرجة الكلية	القبلي	112.50	11.96	114.71	14.94
	البعدي	153.14	10.74	116.35	11.72

تدل النتائج الموضحة في الجدول رقم (24) أنه:

بالنسبة لبعد التشخيص والتخطيط: ارتفع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية من 34.71 في القياس القبلي إلى 43.35 في القياس البعدي، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين 08.64 درجة، في حين انخفض المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة من 34.14 في القياس القبلي إلى 33.92 في القياس البعدي بفارق قدره 0.22 درجة.

بالنسبة لبعد التعرف والاستكشاف: ارتفع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية من 29.92 في القياس القبلي إلى 41.64 في القياس البعدي، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين 11.72 درجة، في حين انخفض المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة من 30.35 في القياس القبلي إلى 29.92 في القياس البعدي بفارق قدره 0.43 درجة.

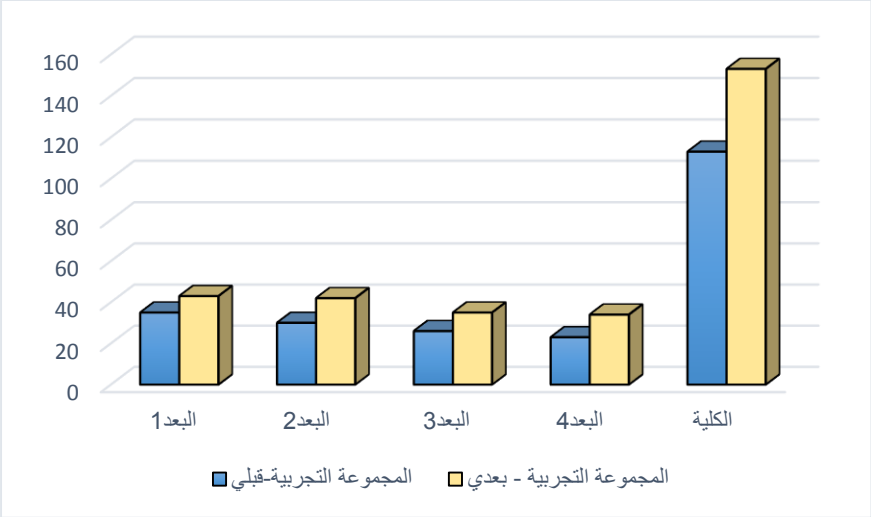
بالنسبة لبعد التقييم والاختيار: ارتفع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية من 25.78 في القياس القبلي إلى 34.50 في القياس البعدي، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين 08.72 درجة في حين تراجع المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة من 27.07 في القياس القبلي إلى 26.14 في القياس البعدي بفارق قدره 0.93 درجة.

بالنسبة لبعد التنفيذ والمتابعة: المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية ارتفع من 22.57 في القياس القبلي إلى 33.64 في القياس البعدي، أي بفارق 11.03 درجة، كما ارتفع المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في نفس البعد من 23.14 في القياس القبلي إلى 26.14 في القياس البعدي بفارق 03 درجات.

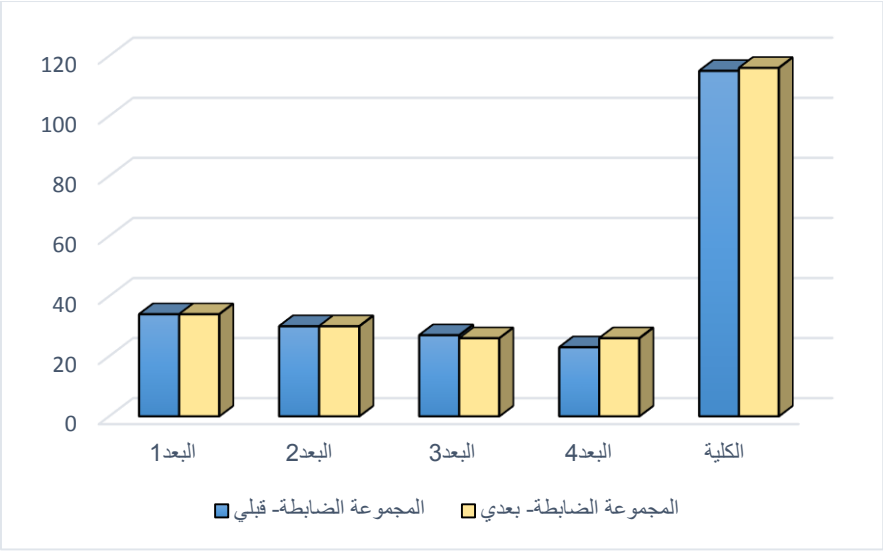
بالنسبة للدرجة الكلية: ارتفع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية من 112.50 في القياس القبلي إلى 153.14 في القياس البعدي، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين 40.64 درجة، كما ارتفع أيضا لدى أفراد المجموعة الضابطة من 114.71 في القياس القبلي إلى 116.35 في القياس البعدي، ولكن بفارق قدره 01.64 درجة فقط.

وتشير النتائج السابقة إلى الارتفاع الملحوظ في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها مقارنة بالقياس القبلي

مقابل استقرار نتائج أفراد المجموعة الضابطة تقريبا بين القياسين القبلي والبعدي وهو ما يظهره الشكلان المواليان:



شكل رقم (09) يوضح توزيع متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده



شكل رقم (10) يوضح توزيع متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده

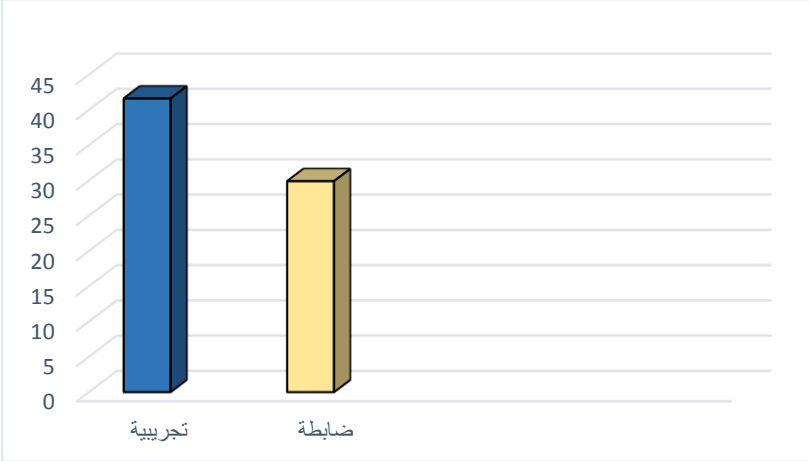
ويظهر الشكلان (09) و(10) وجود أثر إيجابي لتطبيق البرنامج الارشادي في تنمية قدرة أفراد المجموعة التجريبية على اتخاذ قرارهم الدراسي، وفي مقابل ذلك فإن حرمان أفراد المجموعة الضابطة من البرنامج لم يسمح لهم بتطوير قدرتهم على اتخاذ قرارهم الدراسي مما

يعني أن هذه القدرة لا تنمو تلقائيا لدى التلاميذ، بل يتطلب الأمر توفير خدمات ارشادية وتدخلات تربوية ملائمة.

وقصد التأكد من دلالة وحجم أثر البرنامج الارشادي المقترح بالنسبة للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي ولكل بعد من أبعادها، قمنا بحساب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد عزل أثر أداء المجموعتين في القياس القبلي، كما قمنا بحساب مربع إيتا (η^2) لدلالة حجم الأثر، ونعرض فيما يلي النتائج المتحصل عليها المتعلقة بالأبعاد الفرعية للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي وبالدرجة الكلية:

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التشخيص والتخطيط عند اتخاذ القرار الدراسي، وقبل اختبار الفرضية السابقة قمنا بمقارنة متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي للقدرة على التشخيص والتخطيط، والتي يظهرها الشكل الموالي:



شكل رقم (11) يوضح مقارنة متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات القياس البعدي للقدرة على التشخيص والتخطيط عند اتخاذ القرار الدراسي

يظهر الشكل السابق وجود فروق واضحة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التشخيص والتخطيط عند اتخاذ القرار الدراسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وقصد التأكد من دلالة تلك الفروق إحصائيا قمنا

بحساب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي للقدرة على التشخيص والتخطيط بعد عزل أثر أداء المجموعتين في القياس القبلي، والنتائج المسجلة يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (25): يوضح تحليل التباين المصاحب للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التشخيص والتخطيط عند اتخاذ القرار الدراسي بعد عزل أثر القياس القبلي

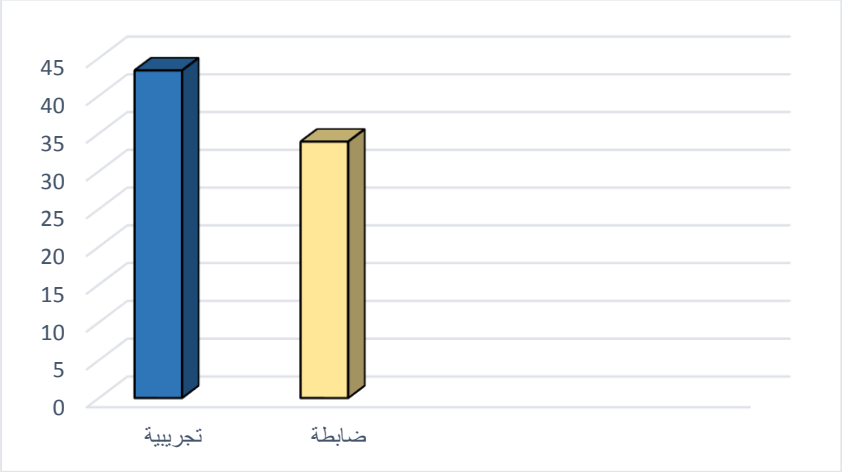
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا (η^2)
القياس	36.526	1	36.526	1.835	1.88	0.068
المجموعة	636.652	1	636.652	31.985	0.000	0.561
الخطأ	497.617	25	19.905			
الكلي	42968.000	28				
الكلي المصحح	61156.429	27				

من خلال الجدول السابق يتبين وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التشخيص والتخطيط، وذلك بعد عزل أثر القياس القبلي، حيث بلغت قيمة ف بين المجموعتين 31.985، وهي قيمة دالة احصائيا، كما يشير الجدول السابق إلى أن قيمة مربع ايتا (η^2) قد بلغت 0.561، بمعنى أن حجم أثر البرنامج الارشادي بلغ نسبة 56.1 % بالنسبة لهذا البعد.

واعتمادا على النتائج السابقة يمكننا قبول الفرضية الأولى التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التشخيص والتخطيط عند اتخاذ القرار الدراسي "، مما يؤكد وجود أثر ايجابي لتطبيق البرنامج الارشادي في تنمية القدرة على التشخيص والتخطيط لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التعرف والاستكشاف عند اتخاذ القرار الدراسي، وقبل اختبار الفرضية السابقة قمنا بمقارنة متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي للقدرة على التعرف والاستكشاف، والتي يظهرها الشكل الموالي:



شكل رقم (12) يوضح مقارنة متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التعرف والاستكشاف عند اتخاذ القرار الدراسي

يتضح من خلال الشكل السابق وجود فروق واضحة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التعرف والاستكشاف عند اتخاذ القرار الدراسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وقصد التأكد من دلالة تلك الفروق إحصائيا قمنا بحساب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي للقدرة على التعرف والاستكشاف بعد عزل أثر أداء المجموعتين في القياس القبلي، والنتائج المسجلة يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (26): يوضح تحليل التباين المصاحب للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التعرف والاستكشاف عند اتخاذ القرار الدراسي بعد عزل أثر القياس القبلي

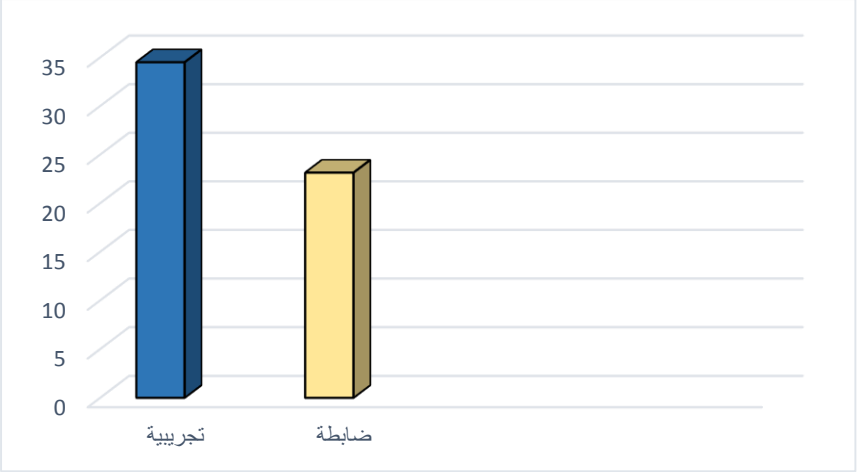
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع ايتا (η^2)
القياس القبلي	8.189	1	8.189	0.502	0.485	0.020
المجموعة	949.772	1	949.772	58.203	0.000	0.700
الخطأ	407.953	25	16.318			
الكلي	37234.000	28				
الكلي المصحح	1376.714	27				

يبين الجدول رقم(26) وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التعرف والاستكشاف بعد عزل أثر القياس القبلي، حيث بلغت قيمة ف بين المجموعتين 58.203 وهي قيمة دالة احصائيا، كما يوضح أن مربع ايتا (η^2) بلغ 0.70، أي أن حجم أثر البرنامج الارشادي بلغ 70 %.

واعتمادا على النتائج السابقة يمكننا قبول الفرضية الثانية التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التعرف والاستكشاف عند اتخاذ القرار الدراسي "، مما يؤكد وجود أثر ايجابي لتطبيق البرنامج الارشادي في تنمية القدرة على التعرف والاستكشاف لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التقييم والاختيار عند اتخاذ القرار الدراسي، وقبل اختبار الفرضية السابقة قمنا بمقارنة متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي للقدرة على التقييم والاختيار، والتي يظهرها الشكل الموالي:



شكل رقم (13): يوضح مقارنة متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التقييم والاختيار عند اتخاذ القرار الدراسي.

يتضح من خلال الشكل السابق وجود فروق واضحة في متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التقييم والاختيار عند اتخاذ القرار الدراسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وقصد التأكد من دلالة تلك الفروق إحصائيا قمنا بحساب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي للقدرة على التقييم والاختيار بعد ضبط درجاتهم في القياس القبلي، والنتائج المسجلة يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (27): يوضح تحليل التباين المصاحب للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التقييم والاختيار عند اتخاذ القرار الدراسي بعد عزل أثر القياس القبلي.

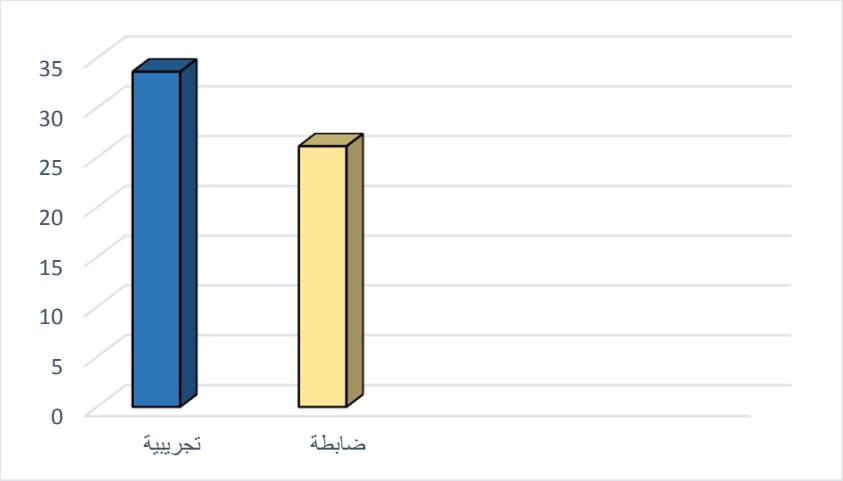
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع ايتا (η^2)
القياس القبلي	1.245	1	1.245	0.075	0.786	0.003
المجموعة	455.085	1	455.085	27.502	0.000	0.524
الخطأ	413.683	25	16.547			
الكلي	26857.0	28				
الكلي المصحح	870.964	27				

يوضح الجدول رقم (27) وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التقييم والاختيار بعد عزل أثر القياس القبلي، حيث بلغت قيمة ف بين المجموعتين 27.502 وهي قيمة دالة احصائيا، كما يوضح الجدول السابق أن قيمة مربع ايتا (η^2) قد بلغت 0.524، أي أن حجم أثر البرنامج بلغ نسبة52.4 %.

واعتمادا على النتائج السابقة يمكننا قبول الفرضية الثالثة التي تنص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التقييم والاختيار عند اتخاذ القرار الدراسي "، مما يؤكد وجود أثر ايجابي لتطبيق البرنامج الارشادي في تنمية القدرة على التقييم والاختيار لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التنفيذ والمتابعة، وقبل اختبار الفرضية السابقة قمنا بمقارنة متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي للقدرة على التنفيذ والمتابعة، والتي يظهرها الشكل الموالي:



شكل رقم (14): يوضح مقارنة متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات القياس البعدي للقدرة على التنفيذ والمتابعة عند اتخاذ القرار الدراسي

يتضح من الشكل رقم (14) وجود فروق واضحة في متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التنفيذ والمتابعة عند اتخاذ القرار الدراسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وقصد التأكد من دلالة تلك الفروق إحصائيا قمنا بحساب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التنفيذ والمتابعة بعد عزل أثر أداء المجموعتين في القياس القبلي، والنتائج المسجلة يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (28): يوضح تحليل التباين المصاحب للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التنفيذ والمتابعة عند اتخاذ القرار الدراسي بعد عزل أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع ايتا (η^2)
القياس القبلي	16.884	1	16.884	1.327	0.260	0.050
المجموعة	402.213	1	402.213	31.616	0.000	0.558
الخطأ	318.045	25	12.722			
الكلي	25749.000	28				
الكلي المصحح	728.679	27				

من خلال الجدول السابق يتبين وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التنفيذ والمتابعة عند اتخاذ القرار الدراسي بعد عزل أثر القياس القبلي، حيث بلغت قيمة ف بين المجموعتين 31.616 وهي قيمة دالة احصائيا، كما يوضح الجدول السابق أن قيمة مربع ايتا (η^2) قد بلغت 0.558، أي أن حجم أثر البرنامج الارشادي بلغ نسبة55.8 %.

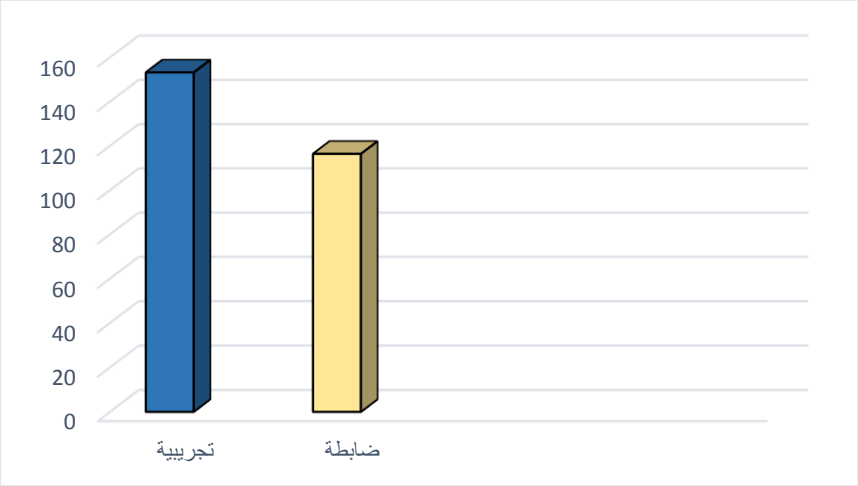
واعتمادا على النتائج السابقة يمكننا قبول الفرضية الرابعة التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات

المجموعة الضابطة في القياس البعدي للقدرة على التنفيذ والمتابعة عند اتخاذ القرار الدراسي "، مما يؤكد وجود أثر ايجابي لتطبيق البرنامج الارشادي في تنمية القدرة على التنفيذ والمتابعة لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي (الدرجة الكلية).

وقبل اختبار الفرضية السابقة قمنا بمقارنة متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي (الدرجة الكلية)، والموضحة في الشكل الموالي:



شكل رقم (15): يوضح مقارنة متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي(الدرجة الكلية)

يظهر الشكل رقم (15) وجود فروق واضحة في متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وقصد التأكد من دلالة تلك الفروق إحصائيا قمنا بحساب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بعد عزل أثر أداء المجموعتين في القياس القبلي والنتائج المسجلة يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (29): يوضح تحليل التباين المصاحب للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي (الدرجة الكلية) بعد عزل أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا (η^2)
القياس القبلي	68.063	1	68.063	0.529	0.474	0.021
المجموعة	9269.791	1	9269.791	71.996	0.000	0.742
الخطأ	3218.866	25	128.755			
الكلي	521171.0	28				
الكلي المصحح	12759.25	27				

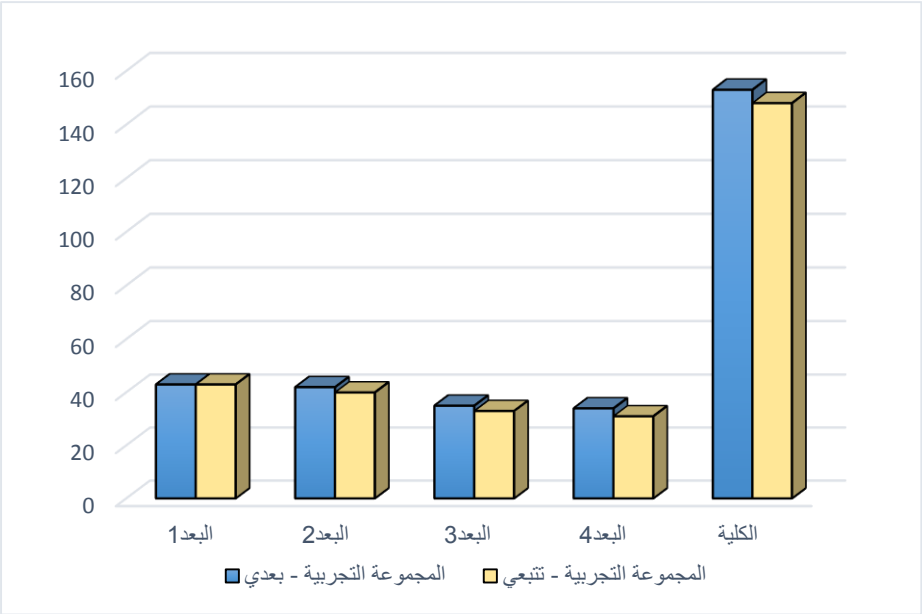
من خلال الجدول السابق يتبين وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بعد عزل أثر القياس القبلي، حيث بلغت قيمة ف بين المجموعتين 71.996 بالنسبة للدرجة الكلية، وهي قيمة دالة احصائيا، كما تشير البيانات الواردة في الجدول السابق أيضا إلى أن حجم أثر البرنامج الارشادي قد بلغ نسبة 74.2 % بالنسبة للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي.

واعتمادا على النتائج السابقة يمكننا قبول الفرضية الخامسة التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي "، مما يؤكد وجود أثر ايجابي لتطبيق البرنامج الارشادي في تنمية هذه القدرة لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.

6. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي في القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها.

وقبل عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية السابقة قمنا بمقارنة متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها والتي يوضحها الشكل الموالي:



شكل رقم (16): يوضح مقارنة متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده

يتضح من الشكل السابق عدم وجود فروق تذكر بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في البعد الأول لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، في حين سجلت فروق ظاهرية بسيطة فيما يتعلق ببقية الأبعاد وبالدرجة الكلية لصالح القياس البعدي وللتأكد من دلالة تلك الفروق، وبهدف تحديد الأسلوب الاحصائي الملائم قمنا بفحص اعتدالية توزيع البيانات وذلك بتطبيق اختبار شابيرو ويلك Shapiro – Wilk فكانت النتائج التي يظهرها الجدول الموالي:

جدول رقم (30): يوضح نتائج اختبار شابيرو للتوزيع الاعتدالي لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي.

المجموعة التجريبية	قيمة الاختبار	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
قياس بعدي	0.96	14	0.766
قياس تتبعي	0.88	14	0.066

يتبين من الجدول رقم (30) أن القيمتين الاحتماليتين(0.76-0.06) للمجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وعليه فالبيانات تتبع التوزيع الاعتدالي (ملحق رقم 13)، مما يتيح لنا استخدام الإحصاء البارامتري ممثلا في اختبار " ت" لعينتين مرتبطتين بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها :

جدول رقم (31): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعاده

الأبعاد	المجموعة التجريبية	ن	م	ع	د ح	ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
التشخيص والتخطيط	بعدي	14	43.35	02.87	13	0.53	0.603	غير دال
	تتبعي	14	42.50	06.80				
التعرف والاستكشاف	بعدي	14	41.64	05.25	13	0.56	0.583	غير دال
	تتبعي	14	40.35	07.09				
التقييم والاختيار	بعدي	14	34.50	03.15	13	01.09	0.295	غير دال
	تتبعي	14	33.07	05.35				
التنفيذ والمتابعة	بعدي	14	33.64	02.34	13	01.95	0.072	غير دال
	تتبعي	14	30.92	05.21				
الدرجة الكلية	بعدي	14	153.14	10.74	13	0.96	0.353	غير دال
	تتبعي	14	148.07	19.72				

يتضح من مقارنة درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي الموضحة في الجدول رقم (31) أن القيم الاحتمالية (sig) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وبالتالي فإن الفروق المسجلة بين القياسين البعدي والتتبعي ليست دالة إحصائيا بالنسبة للدرجة الكلية للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي، وكذلك في كل بعد من الأبعاد الفرعية.

وبناء على النتائج السابقة يمكننا قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي في القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها "، الأمر الذي يؤكد استمرار فاعلية البرنامج الارشادي بعد انقضاء فترة المتابعة.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة:

نتعرض فيما يلي إلى مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة على أساس الخلفية النظرية لموضوع البحث، واستنادا إلى ما أمكننا الاطلاع عليه من دراسات سابقة.

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التشخيص والتخطيط عند اتخاذ القرار الدراسي، وقد دلت النتائج الموضحة في الجدول رقم (25) تباينا واضحا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين فيما يتعلق بهذا البعد لصالح المجموعة التجريبية، كما كانت نتائج تحليل التباين المصاحب بين المجموعتين دالة إحصائيا، مما يعني تحقق فرضية البحث.

وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية القدرة على التشخيص والتخطيط عند اتخاذ القرار الدراسي لدى أعضاء المجموعة التجريبية، حيث بلغ حجم أثر البرنامج القيمة56.1 %، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات في هذا المجال فقد أثبتت دراسة المطيري (2015) فعالية مادة تدريبية في الإرشاد المدرسي المهني على التخطيط واتخاذ القرار المهني لدى عينة من الطالبات الموهوبات في الصف العاشر بدولة الكويت، كما توصلت دراسة Nouffer التي أجراها على عينة من تلاميذ الأولى ثانوي بسويسرا، إلى أن التلاميذ الذين شملتهم خطة الدراسة أظهروا التزاما وإعدادا مستمرا لخطط شخصية كما كانت اختياراتهم أكثر واقعية وثباتا.(بن صياف، 2011، 191)

وفي دراسة ماكولنز (Mccollins1983 ورد في: العزيزي، 2011، 64) التي هدفت إلى تزويد الطلاب بمهارات صنع القرار والتخطيط لمهنة المستقبل ووضع الأهداف استهدفت

عينة من طلاب الصفين الثامن والعاشر، أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في إكساب الطلاب مهارات صنع القرار والتخطيط لمهنة المستقبل.

وتؤكد النتيجة السابقة أهمية مرحلة التشخيص والتخطيط باعتبارها أولى مراحل الاختيار واتخاذ القرار، إذ يمهد التشخيص الجيد للمشكلة للتفكير والبحث عن البدائل الملائمة لحلها، والذي لا يمكن أن يتم دون شعور الفرد بأهمية القرار الذي سيتخذه، كما يساهم وضوح الأهداف وتحديدها في توجيه ذلك التفكير وتفعيله بما يضمن الوصول للحل الصحيح أو الخيار الأفضل بأقل التكاليف (اختصار الجهد والوقت).

وفي مجال اختيار نوع الدراسة أو المهنة، فإن الجهود المبذولة في إطار المقاربة التربوية للتوجيه تركز على فكرة " المشروع " الذي يعبر عن " مجموعة أهداف متجانسة ودقيقة ومحددة المعالم من حيث نوعها وطبيعتها وبعدها الزمني ومدى توفره على الأدوات والوسائل والمؤهلات والقدرات الفكرية والجسمية المطلوبة لتحقيق هذه الأهداف ". (نهاري، 2007)

إن تركيز المشروع على البعد الزمني المستقبلي يعطي أهمية خاصة لعملية التخطيط ووضع الأهداف باعتبارها أهم موجهات سلوك الاختيار، فبناء على الأهداف التي يحددها التلميذ في إطار إعداده لمشروعه الشخصي يستطيع تطوير قدراته الخاصة وتجنيد كافة الموارد المتاحة وتسخيرها لصالحه.

في هذا السياق، يشير Forner إلى أن اختيار التلميذ أو الطالب لأحد الفروع الدراسية أو الجامعية وحتى التكوينية وفق مشاريعه الدراسية والمهنية من العوامل الأساسية التي تؤدي إلى تحقيق مسار دراسي أو مهني ناجح، بحيث يصبح في هذه الحالة اختياره لأحد التخصصات ليس حدثا آنيا فرضته وضعية الاختيار، بل يعبر عن هدف يشعر التلميذ بحاجة إلى تحقيقه في المستقبل، ومن ثمة فإن هذا الأخير يتمسك بهذا الاختيار ويوجه سلوكاته الوجهة التي يستطيع من خلالها مواجهة جميع الصعوبات التي قد تعيقه في تحقيق هذا الهدف في المستقبل.(ترزولت، 2008، 11).

كما أن التركيز على فكرة المشروع يجعل الفرد عنصرا نشطا وأكثر ديناميكية في الاستفادة من الإمكانيات المتاحة واقتناص الفرص التي تمكنه من تحقيق أهدافه من خلال الربط بين خبرات الماضي، إمكانيات الحاضر وطموحات المستقبل، حيث ينخرط الفرد كما يرى شركي(2008) في إطار إعداده للمشروع في سيرورة زمنية تتيح تمثل الذات في المستقبل إيجابيا، بالإضافة إلى قدرته على تمثل الزمن وتصور تطور الأحداث والحياة وترتيبها وربط علاقات بينها وتنمية وتطوير القدرة على التخيل والتخطيط.

وانطلاقا من أهمية التشخيص والتخطيط في مساعدة التلميذ على صياغة اختياراته وبناء مشاريعه، فقد ركز البرنامج بالدرجة الأولى على إشعار التلاميذ بأهمية القرار الذي سيتخذونه وتأثيره على مستقبلهم الدراسي والمهني، حيث هدفت الجلسة الثانية من البرنامج إلى زيادة وعي التلميذ بأهمية السنة الرابعة متوسط ليس فقط على صعيد النجاح والانتقال إلى المرحلة الثانوية ، ولكن أيضا على صعيد اختيار الشعبة الدراسية الملائمة ووضع اللبنات الأولى لمشاريعهم المستقبلية ، خاصة أن أغلب الاهتمامات والجهود المبذولة سواء كانت من طرف التلميذ نفسه أو من طرف محيطه الأسري أو المدرسي تنحصر في النجاح والانتقال إلى الثانوية ولا تعطي اعتبارا للمراحل اللاحقة ، لذلك جاء نشاط (ماذا بعد؟) على سبيل المثال ليثير مجموعة من التساؤلات في ذهن التلميذ ويوجه تفكيره نحو أهمية الاختيار وما يتبعه من نتائج.

إن من أهم مشكلات المراهقين والشباب في الوطن العربي كما يرى (الزراد، 2004 63) هو عدم تكوين الشاب لفكرة واضحة عن أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، وكذلك عدم القدرة على التخطيط لبلوغ الأهداف بصورة موضوعية وصحيحة، والنظر في الوسائل والامكانيات اللازمة والمتوفرة، فكثيرا ما يكون السبب في فشل الشاب وحيرته وتردده وقلقه هو جهله بالأهداف التي يسعى إليها.

وعلى هذا الأساس اهتم البرنامج بتنمية قدرة التلاميذ على تحديد أهدافهم الدراسية والمهنية من خلال تعريفهم بأهمية وضع الأهداف، مواصفات الهدف الجيد، والتفريق بين الأهداف والأماني ... مما ساهم في مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على ترجمة أحلامهم

وأمنياتهم إلى أهداف واقعية محددة وقابلة للقياس، وهو ما بدا واضحا في مناقشات التلاميذ وحواراتهم وكذلك من خلال انجاز الأنشطة والواجبات المنزلية، حيث تمكن التلاميذ من تسطير أهداف جيدة التحديد شملت الجوانب الأسرية والصحية والدراسية والاجتماعية والمهنية.

وإلى جانب ذلك، اهتم البرنامج أيضا بتدريب التلاميذ على مبادئ التخطيط من خلال وضع خطة زمنية تتضمن الأهداف ووسائل التنفيذ ومعايير التقييم لتوجيه تفكير التلاميذ نحو بلورة مشاريعهم المستقبلية على أسس موضوعية، وسرعان ما استجاب التلاميذ وأبدعوا في وضع خطط متميزة لتحقيق أهداف معينة وضعوها بأنفسهم تتعلق خاصة بإنجاز واجباتهم المدرسية وتصميم جداول للمراجعة والتحضير لشهادة التعليم المتوسط، والتخطيط للمسار الدراسي والمهني.

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التعرف والاستكشاف عند اتخاذ القرار الدراسي، وقد دلت النتائج الموضحة في الجدول رقم (26) تباينا واضحا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الخاصة بهذا البعد لصالح المجموعة التجريبية، كما كانت نتائج تحليل التباين المصاحب بين المجموعتين دالة إحصائيا، مما يعني تحقق فرضية البحث.

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية قدرة المشاركين على التعرف والاستكشاف حيث بلغ حجم تأثير البرنامج بالنسبة لهذا البعد 70% ، وهي أعلى نسبة مقارنة ببقية الأبعاد ، مما يعطي أهمية خاصة للبحث والاستعلام في سيرورة اتخاذ القرار الدراسي ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بن علي (2019) التي أثبتت فعالية برامج تربية الاختيارات قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد في سياق مراحل بناء المشروع الشخصي (الاستكشاف والبلورة) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي الملمح غير المحدد بمدينة الوادي، والتي ركزت على ثلاثة محاور هي: المعلومات حول الذات، حول المحيط الدراسي، وحول المحيط المهني.

كما تتفق مع دراسة Nouffer التي شملت عينة من تلاميذ الأولى ثانوي بسويسرا انطلاقا من برنامج تنشيط النمو المهني والشخصي تضمن عدة أنشطة منها: استكشاف الذات، استكشاف المهن، مجالات التكوين، وسائل الاستعلام الذاتي، مقارنة المهن الأكثر جاذبية، التفكير في القيم الشخصية... حيث أسفرت العملية عن توسيع التصورات المهنية لدى عينة التجريب مقارنة بالعينة الضابطة. (بن صياف، 2011، 190)

وتنسجم النتائج السابقة مع المنحى التطوري لعملية التوجيه المدرسي التي تعطي أهمية خاصة لفترة الاستكشاف خلال مراحل النمو المهني للفرد، والتي تؤكد على أهمية استكشاف الذات واستكشاف المحيط الدراسي والمهني عند عملية الاختيار، وكما سبقت الإشارة إليه في الجانب النظري فإن Super يحدد مرحلة الاستكشاف بالفترة من 14 إلى 15 سنة، وهي نفس الفترة التي يمر بها أفراد العينة (نهاية مرحلة التعليم المتوسط) التي تتزامن مع مرحلة المراهقة.

من جانب آخر، تعكس الدراسات السابقة حاجة التلاميذ لمعرفة الذات واستكشاف البدائل التي يوفرها المحيط الدراسي والمهني حتى يتسنى لهم بناء مشاريعهم المستقبلية على أسس واقعية، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أكدت أن الحاجة إلى التعرف والاستكشاف تحتل المرتبة الأولى ضمن الحاجات الارشادية لعينة الدراسة، مما يؤكد أهمية البعد الإعلامي في عملية الاختيار والتوجيه المدرسي والمهني، إذ تعد المعلومات حسب Gellat " الوقود لصانع القرار والاجراءات التي تحقق الهدف النهائي" (أبوعيطة 2015، 240).

وتلبية للحاجات الإعلامية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ، فقد خصص البرنامج أربع جلسات كاملة لهذا الجانب منها جلستين للتعرف على الذات، حيث سمحت أنشطة الجلستين الخامسة والسادسة لأعضاء المجموعة الإرشادية باكتشاف أنفسهم والتعرف على شخصياتهم، وقد كانت من الأنشطة التي لقيت تجاوبا كبيرا من طرفهم، لأنهم اكتشفوا وربما لأول مرة أهم العوامل الشخصية المتعلقة بالاختيار الدراسي والمهني، منها: الميل الدراسي (علمي / أدبي) ، القدرات (نقاط القوة ونقاط الضعف) ، نمط الشخصية (حسب تصنيف هولاند السداسي)، القيم المهنية...

ولأن الوعي المهني لدى الطالب كما يشير عبد الحميد (2007) لا يتشكل نتيجة الخبرة أو بمجرد المحاولة والخطأ، أو عن طريق التحصيل الدراسي في المدارس والجامعات، بل إن الأمر يحتاج إلى تعليم وتدريب منظم وصريح يرتقي بالفرد إلى مستوى مناسب من الوعي المهني (العنزي والشرعة ،2017، 252) ، فقد اهتم البرنامج من خلال الأنشطة المقترحة في الجلستين السابعة والثامنة (كنشاط المواد الدراسية والمهن، ونشاط مختبرات المهن) بتدريب التلاميذ على جمع المعلومات الدراسية والمهنية الضرورية لعملية الاختيار من مصادرها الصحيحة وتشجيعهم على الاستعلام الذاتي، مما يضمن لهم إعلاما متنوعا ومستمرا، لا ينتهي بانتهاء البرنامج الارشادي بل يمتد إلى المراحل الدراسية القادمة ، من خلال اكتسابهم الآليات الضرورية التي تمكن كلا منهم من الحصول على المعلومات التي يحتاجها وفي الوقت الذي يريد ، الأمر الذي عزز قدرة التلاميذ على التعرف على الذات واستكشاف محيطهم الدراسي والمهني بما يمكنهم من اتخاذ القرار الملائم.

3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التقييم والاختيار عند اتخاذ القرار الدراسي، وقد دلت النتائج الموضحة في الجدول رقم (27) تفاوتا كبيرا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين فيما يتعلق بهذا البعد لصالح المجموعة التجريبية، كما كانت نتائج تحليل التباين المصاحب بين المجموعتين دالة إحصائيا، مما يعني تحقق فرضية البحث.

وتشير النتيجة السابقة إلى فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية القدرة على التقييم والاختيار لدى أعضاء المجموعة الارشادية حيث بلغ حجم الأثر 52.4%، كما تعكس أهمية هذه المرحلة باعتبارها جوهر عملية اتخاذ القرار وفيها يتم تقييم مدى ملاءمة البدائل المتاحة ومن ثم اختيار أنسبها في ضوء مجموعة من المعايير، وهي العملية التي تعتمد أساسا على المطابقة بين معرفة الذات ومعرفة المحيط الدراسي والمهني.

ضمن هذا السياق، يرى جينزبرغ أن الاختيار المهني هو عبارة عن عمليات تطورية مستمرة تعكس المواءمة بين ميول الفرد وقيمه وقدراته، وبين فرص العمل المتاحة في البيئة التي يعيش فيها (الصويط، 2007، 27) ، كما يشير تيدمان وأوهارا إلى أن الشخص يصل

إلى القمة في صنع القرارات المهنية مرتكزا على نقطتين هما التفاضل والتكامل، ويقصد بالتفاضل تقييم الذات المهنية من خلال المطابقة ومعرفة ما يميز الفرد من قدرات، ويبدأ بعملية المفاضلة بين أفكار عن ذاته وأخرى عن عالم العمل، أما التكامل فهو اندماج الفرد مع جماعة العمل، وتكامل قدراته مع ما لدى الآخرين للوصول للإنجاز المطلوب. (العنزي والشرعة، 2017، 254)

وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات والتي أثبتت فعالية البرامج الارشادية المهنية في مساعدة التلاميذ على تحديد توجهاتهم المستقبلية وصياغة اختيارات دراسية ومهنية ناضجة، فقد أشارت نتائج دراسة ترزولت (2008) إلى فعالية محتوى برنامج تربية الاختيارات لتلاميذ المرحلة المتوسطة في تنمية الدوافع العالية لدى أفراد العينة وفي مساعدتهم على التفتح على مختلف المسارات والاختيارات التي تتوافق مع خصائص شخصياتهم.

كما توصل Vouillot & Forner من خلال برنامج إعلامي لتربية اختيارات التوجيه طبق على تلاميذ المرحلة الاعدادية، إلى أن 90% من التلاميذ يحملون اتجاهات ايجابية تجاه البرنامج، كما عبر ما نسبته 90% بأن البرنامج ساعدهم على تعزيز معرفتهم للمهن ونسبة هامة منهم صرحت بأنهم أصبحوا أكثر وعيا بمختلف التكوينات، وعبرت الأغلبية من التلاميذ بأن البرنامج ساعدهم على التحضير الجيد لمستقبلهم، وأن هذه الطريقة البيداغوجية ساعدتهم في التوصل إلى تحديد اختيار مهني مناسب. (بن صياف،2011، 279)

وعلى هذا الأساس، فإن المعلومات الدراسية والمهنية التي وفرها البرنامج على امتداد جلساته سمحت لأعضاء المجموعة الارشادية بالتعرف على الذات وتقييمها في ضوء الفرص والامكانيات المتاحة ومحاولة الربط والمواءمة بين الذات والمحيط ، كما ساهمت في توجيه تفكير التلاميذ نحو وضع جميع الاحتمالات الممكنة ودراستها جيدا قبل اتخاذ أي قرار ، فقد هدفت قصة (الكلب والحطاب) على سبيل المثال إلى توسيع قاعدة الاختيار في ذهن التلميذ وتجنب النظرة الآنية الضيقة التي تركز على بديل واحد فقط وتهمل التفكير في بقية البدائل ، إذ تم التأكيد من خلال هذا النشاط وما أعقبه من مناقشة وتحليل أن التفكير ببديل

واحد فقط قد يعرض صاحبه للخسارة والندم ، وأن المفاضلة بين أكثر من خيار يضمن الوصول إلى الحل الصحيح ويحقق أفضل النتائج .

من جانب آخر، ركز البرنامج على تدريب التلاميذ على المفاضلة بين المكاسب والصعوبات التي ينطوي عليها كل تخصص دراسي من خلال توجيه تفكير التلاميذ نحو ايجابيات الشعب التقنية التي كثيرا ما تجد عزوفا لدى الطلبة، وأيضا التفكير ببعض سلبيات الشعب العلمية التي على العكس من ذلك تشهد إقبالا متزايدا من أجل مساعدتهم على التقييم الموضوعي للبدائل الممكنة ومن ثم اختيار البديل الأنسب.

وفضلا عن ذلك ركز البرنامج على تقييم المهن المتاحة في ضوء ايجابياتها وسلبياتها بشكل متوازن، فقد تمكن التلاميذ من خلال نشاط (مختبرات المهن)، وأيضا من خلال الواجب المنزلي المقترح في نهاية الجلسة الثامنة ، وما أعقبهما من مناقشة وحوار إلى اكتشاف بعض الصعوبات والتحديات التي تنطوي عليها المهن المرموقة اجتماعيا (كمهنة الطبيب والطيار)، كما تعرف التلاميذ على إيجابيات مهن أخرى أقل مكانة في المجتمع وما توفره من امتيازات ، الأمر الذي ساهم في تعديل بعض التصورات الخاطئة التي يحملها التلاميذ وتصويبها بما يمكنهم من الاختيار السليم.

4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التنفيذ والمتابعة عند اتخاذ القرار الدراسي، وقد دلت النتائج الموضحة في الجدول رقم (28) تباينا واضحا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في القدرة على التنفيذ والمتابعة لصالح المجموعة التجريبية، كما كانت نتائج تحليل التباين المصاحب بين المجموعتين دالة إحصائيا، مما يعني تحقق فرضية البحث.

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية القدرة على التنفيذ والمتابعة لدى أعضاء المجموعة التجريبية إذ بلغ حجم أثر البرنامج فيما يتعلق بهذا البعد55.8% وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بالدون (Baldwn 1998 ورد في: الصبحي، 2012، 17) التي

وجدت أثرا ايجابيا دالا للمقررات الدراسية في النمو المهني ومعتقدات الكفاية المهنية باتخاذ القرار المهني، حيث ارتفعت درجات المشاركين في البرنامج المتضمن للمقررات في كل من معتقدات الكفاية باتخاذ القرارات المهنية وأيضا في درجات الهوية المهنية.

كما تتفق النتيجة السابقة أيضا مع نتائج دراسة حجازي (2014) حول صعوبات الطلبة الثانويين في اتخاذ قرارهم المهني (الحالة المقدسية)، حيث أظهر الطلبة المشاركون في برنامج الارشاد درجة حيرة أقل في خيارهم المهني مقارنة بالدرجة التي أشاروا إليها قبل مشاركتهم في البرنامج، وقد أشارت ذات الدراسة أن الطلبة يصلون الصفوف الثانوية ولديهم مخاوف كثيرة تتعلق بالخيار المهني، هذه النتيجة التي ترتبط بدورها بأنماط التربية التي لا تساعد على خوض التجارب والاستقلالية سواء في البيت أو في المدرسة.

لذلك، واتساقا مع مبادئ المنحى التربوي لعملية التوجيه التي تركز على حرية الفرد واستقلاليته ومسؤوليته عن قراراته، فقد هدف البرنامج إلى تنمية قدرة التلاميذ على تنفيذ القرار المتوصل إليه ومتابعة نتائجه من خلال التحرر من الضغوط الداخلية التي يمكن أن تعيق عملية التنفيذ كالصراع والتردد، أو الضغوط الخارجية كتدخلات الأهل أو نصائح الأساتذة أو الأقران التي قد تؤثر على موضوعية القرار المتخذ ، حيث حرص البرنامج وخاصة من خلال أنشطة الجلستين العاشرة والحادية عشر على تدعيم ثقة التلميذ بنفسه واستقلاليته في اتخاذ قراره الدراسي والمهني بنفسه دون ضغوط أو املاءات.

إن فلسفة المشروع تتبنى أساسا على ايجابية التلميذ وحريته في صياغة مشروعه الخاص الأمر الذي يجعله أكثر قدرة على المبادرة واتخاذ القرار، وأكثر ثقة وإقداما على تجاوز مختلف التحديات التي يمكن أن يواجهها مستقبلا، فالمشاريع الشخصية " تمكن الفرد من إعادة تشكيل صورته الذهنية اتجاه مستقبله، فيغير من نظرته وإدراكه لما هو آت ويجعله قليل الاضطراب والتوتر اتجاه الأحداث والمفاجئات غير المتوقعة ". (زقاوة، 2014)

وحيث أنه " يجب العمل على تزويد التلميذ بالمعلومات اللازمة وإعطائه فرصة التعرف بطريقة موضوعية على قدراته واستعداداته حتى يتمكن من تحمل مسؤولية قراراته في توجيه نفسه التوجيه الصحيح " (بصلي ،2010، 505)، فقد ركز البرنامج على العوامل النفسية المؤثرة على عملية اتخاذ القرار ، واهتم بتعزيز ثقة التلاميذ بصحة اختياراتهم من خلال

مساعدتهم على رسم أهداف واضحة وتوفير قاعدة واسعة من المعلومات الدراسية والمهنية تساعدهم على بلورة تصورات مهيكلة ومحددة المعالم لمساراتهم الدراسية والمهنية وبالتالي بناء مشاريع مستقبلية ناضجة.

من جانب آخر، ساهم تدريب التلاميذ على الاستعلام الذاتي في تخفيض الصراع الداخلي والضغوط الخارجية التي يمكن أن تؤثر على موضوعية القرار، ومن خلال الربط بين جميع مراحل اتخاذ القرار الدراسي وصولا إلى مرحلة التنفيذ والمتابعة سعى البرنامج إلى العمل على دمج المعلومات والمهارات التي اكتسبها التلاميذ لصياغة اختيار واقعي ومدروس، مع المحافظة على وضعية مرنة.

وتماشيا مع ما يراه Super من أهمية مفهوم الذات في مساعدة الفرد على اتخاذ القرار المهني الملائم، فقد اهتم البرنامج بتنمية مفهوم ذات إيجابي لدى أعضاء المجموعة الارشادية، وهو ما عزز شعورهم بالكفاءة ورفع ثقتهم بقدرتهم على اتخاذ القرار الملائم وقناعتهم بالمسارات الدراسية التي رسموها لأنفسهم واستعدادهم لبذل المجهودات اللازمة للتغلب على كافة الصعوبات التي يمكن أن تعترضهم مستقبلا.

ولعل تزامن تطبيق البرنامج مع فترة " ضبط الاختيار" واقتراب موعد تسليم بطاقة الرغبات، قد ساهم في زيادة فاعلية البرنامج في مساعدة التلميذ على التخلص من صراعه الداخلي وضغوط البيئة الخارجية، الأمر الذي تجلى بوضوح في اهتمام التلاميذ بجلسات البرنامج وما تضمنته من معارف ومهارات، مما جعلهم أكثر شعورا بالمسؤولية وأكثر استقلالية في اتخاذ قرارهم الدراسي.

5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي، وقد دلت النتائج الموضحة في الجدول رقم (29) فرقا واضحا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لصالح المجموعة التجريبية كما كانت نتائج تحليل التباين المصاحب بين المجموعتين دالة إحصائيا، مما يعني تحقق فرضية البحث.

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي (الدرجة الكلية) لدى أعضاء المجموعة التجريبية حيث بلغ حجم الأثر 74%، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات في هذا المجال.

فقد أشارت دراسة السواط (2008) إلى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طلاب الصف الأول ثانوي بمحافظة الطائف ، وفي دراسة جرادات (1991 ورد في: السواط، 2008 134-135) التي أجريت على البيئة الأردنية لمعرفة فاعلية برنامج إرشادي مهني مقترح ومشتق من نظرية كرومبولتز لدى عينة من طالبات الصف العاشر ، أظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالا في تزويد الطالبات بمهارات اتخاذ القرار المهني وتحسين مستوى النضج المهني وزيادة المعلومات المهنية والتربوية لدى هؤلاء الطالبات.

أما دراسة العزيزي (2011) التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامجي إرشاد جمعي يستندان إلى نظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طلاب التعليم الأساسي بسلطنة عمان، فقد أثبتت فعالية البرنامجين الإرشاديين المقترحين في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى عينة الدراسة، في حين أثبتت دراسة الخلف (2005 ورد في: الصقري والبراشدية، 2013 ،21) فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات تفكير اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان بالمملكة العربية السعودية.

وأجرى مارجو 1997 دراسة لتفعيل صنع القرار عند المراهقين وتحديد العلاقة بين اتخاذ القرار لدى عينة من المراهقين والشعور بالتحكم بمستقبل حياتهم من خلال برنامج تدريبي على مهارة اتخاذ القرار يتضمن: المسؤولية، التصميم على الأهداف، تحديد الخيارات، القرار، استبانة التحكم بالإنجاز، ومن أهم نتائج البحث فاعلية البرنامج المستخدم بتأثير النشاطات المستخدمة. (العزيزي، 2011، 74)

وفي البيئة المحلية توصلت دراسة ترزولت (2008) إلى وجود أثر ايجابي لبرامج تربية الاختيارات على نمو الخاصيات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة ورقلة ، كما توصلت دراسة لشهب

(2013) إلى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مستوى النضج المهني لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة الوادي ، كما أثبتت دراسة قيسي (2017) فعالية برنامج تدريبي قائم على المرافقة والصحيفة الوثائقية في بناء المشروع الشخصي المستقبلي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة تقرت (ولاية ورقلة) ، وتؤكد جميع الدراسات المذكورة آنفا فعالية عالية لبرامج الإرشاد المدرسي فيما يتعلق بتحسين قدرة التلاميذ على اتخاذ قراراتهم الدراسية وزيادة نضجهم المهني ومساعدتهم على بناء مشاريعهم الشخصية.

على النقيض من ذلك أشارت دراسة لاندرز (Landers;1983) التي سعت لمعرفة تأثير برنامج لصنع القرار المهني على طلاب الثانوية متطوعين وغير متطوعين إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين درجات المجموعات التجريبية والضابطة فيما يتعلق بمهارات صنع القرار المهني. (العزيزي ،2011، 64)، وفي دراسة جروان (1986 ورد في: السواط 2008،133) التي أجراها على عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي الأكاديمي بفرعيه العلمي والأدبي بمدارس مدينة عمان التي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج ارشادي مهني جمعي في متغيري النضج المهني واتخاذ القرار المهني، حيث أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار البعدي لمتغيري الدراسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، وهو ما يتعارض مع غالبية الدراسات التي أثبتت فعالية التدخلات الارشادية المختلفة في مساعدة الطلاب على بلورة مشاريعهم واتخاذ قراراتهم ، وقد يعود هذا التعارض إلى اختلاف طبيعة أو حجم العينة من دراسة إلى أخرى ، وكذا اختلاف محتويات البرامج المصممة أو ظروف تطبيقها ...

ويمكننا تفسير الأثر الايجابي للبرنامج الارشادي المقترح في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى أفراد المجموعة الإرشادية إلى ثراء محتويات البرنامج وتنوع أنشطته التي ساهمت بشكل مباشر أو غير مباشر في مساعدة الأعضاء على الاختيار الصحيح لشعبتهم الدراسية ، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من اتخاذ القرار الدراسي أو المهني الملائم ، حيث يعتقد عبد الهادي (2010 ، 247) أن عملية اتخاذ القرار هي مهارة عقلية يمكن تطويرها لدى الفرد من خلال تدريبه على التفكير النقدي ، الحساسية للمشكلات والتخطيط ورسم الأهداف ، وتطوير قدرات البحث والاستقصاء وجمع المعلومات ، وحرية

التفكير وتوليد البدائل من خلال تقنيات العصف الذهني وجلسات الحوار الفكري وغيرها أي من خلال استراتيجيات اتخاذ القرار.

كما يرى Gelatt أنه لكي يتمكن المرشد من مساعدة المسترشد عليه أن يراعي عدة اعتبارات أهمها أن يكون المسترشد جاهزا للبدء في عملية اتخاذ القرار، وأن يكون لديه معرفة كافية بنفسه وبالبرامج التعليمية والفرص الدراسية المتاحة أو عن بيئات العمل المختلفة، وما تتطلبه من مهارات ومتطلبات، كما أنه من المهم أن يفهم المسترشد عملية اتخاذ القرار وخطواتها. (أبوعيطة ،2015، 242-243)

وعلى هذا الأساس فقد ركز البرنامج على عملية اتخاذ القرار الدراسي كسيرورة يقوم بها تلميذ السنة الرابعة متوسط للوصول إلى الاختيار الملائم ، إذ أن تركيز البرنامج على المقومات الرئيسية للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمتمثلة في القدرة على التشخيص والتخطيط ، القدرة على التعرف على الذات واستكشاف المحيط الدراسي والمهني ، القدرة على تقييم البدائل المتاحة واختيار أنسبها ، وأخيرا القدرة على تنفيذ القرار المتوصل إليه ومتابعة نتائجه ، قد ساهم في توسيع مدركات التلاميذ ووجه اهتمامهم إلى التفكير المنطقي الواعي بالقرار الذي سيتخذونه ، والابتعاد قدر الامكان عن العشوائية والتخبطات والأخطاء عند اتخاذ القرار، ففي دراسة (Rubinton;1980) حول تعليم الطلاب مهارة اتخاذ القرار المهني وأنماط اتخاذ القرار، التي هدفت إلى استقصاء فاعلية نموذجين إرشاديين في اتخاذ القرار المهني الأول النموذج الحدسي (Intuitif) ويقوم على تدريب الفرد على اختيار المهنة من خلال حدسه ، أي اختيار مهنة يتوقع أنها تناسبه ، والثاني النموذج العقلي (Rational) ويقوم على اختيار الفرد للمهنة من خلال عملية منطقية بالتوفيق بين ذاته وما يناسبها من مهن ، وأثر هذين النموذجين على طبيعة الاختيار المهني والنضج المهني على عينة تكونت من 120 طالبا من طلبة كليات المجتمع تراوحت أعمارهم بين 18 و 21 سنة قسمت إلى أربع مجموعات دربت المجموعة الأولى على النموذج الأول (الحدسي) ودربت المجموعة الثانية على النموذج الثاني (العقلي) والمجموعة الثالثة والرابعة هما المجموعتان الضابطتان التي لم تتلق أي تدريب ، حيث أظهرت النتائج أن البرنامج الارشادي أو النموذج

العقلي له أثر كبير في تحسين مستوى النضج المهني والقدرة على اتخاذ قرار مهني سليم. (السواط، 2008، 132)

ولأن البرنامج الجيد كما ترى بن فليس (2014، 41) هو " الذي ينطلق أساسا من حاجات التلاميذ ومشكلاتهم المختلفة بعد دراسة مستفيضة ودقيقة تمكن أخصائيي التوجيه من استغلال نتائجها في بناء البرنامج الارشادي أو التوجيهي "، فقد صمم البرنامج الارشادي المقترح بناء على الأسس النفسية والتربوية، والمتمثلة في مراعاة الخصائص النمائية ومطالب النمو لمرحلة المراهقة من خلال استجابة البرنامج لأحد انشغالات المراهق الأساسية وهو التفكير بالمستقبل، والبحث عن الذات من خلال محاولة تشكيل هويته المهنية الخاصة.

ضمن هذا السياق، تؤكد دراسة الطحان وأبو عيطة (2002) التي هدفت إلى التعرف على الحاجات الارشادية لطلبة الجامعة الهاشمية أن الحاجات المهنية جاءت في المرتبة الأولى ، وحسب دراسة العصفور (2004) حول الحاجات الارشادية لطلبة المدارس الثانوية بسلطنة عمان احتلت الحاجات المهنية المرتبة الثانية بعد الحاجات الدراسية (البركات والحكماني ، 2014، 88-89) ، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة طشطوش (1431هـ) التي هدفت إلى التعرف على الحاجات الارشادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم ، حيث جاءت الحاجات الارشادية المهنية في المرتبة الثانية بعد الحاجات الأكاديمية ، مما يعني أن الطلبة بحكم المرحلة العمرية التي يجتازونها (المراهقة) في أشد الحاجة إلى اكتشاف ذواتهم وتحقيق قدر مناسب من الاستقلالية وإثبات الذات ، لذلك تتزايد حاجتهم إلى خدمات الارشاد النفسي خاصة في المجال المهني والتخطيط للمستقبل.

وعلى هذا الأساس فقد صمم البرنامج الارشادي الحالي بناء على الحاجات الإرشادية لتلاميذ المرحلة المتوسطة فيما يتعلق باختياراتهم الدراسية والمهنية مع مراعاة الجوانب النفسية والتربوية والاجتماعية، لمساعدتهم على اكتشاف أنفسهم والتعرف على محيطهم وتحديد أهدافهم والتخطيط لمستقبلهم، خاصة وأنهم مقبلون في نهاية السنة على محطة فارقة في مسارهم الدراسي وهي اجتيازهم لشهادة التعليم المتوسط، وانتقالهم من التعليم الموحد إلى التعليم المتخصص واضعين اللبنات الأولى لمشاريعهم الدراسية والمهنية.

كما أن استخدام فنيات إرشادية ملائمة كالمناقشة والحوار، لعب الدور، العصف الذهني، القصة ... ساهم في خلق أجواء نفسية متميزة أثناء الجلسات الإرشادية عززت بدورها دافعية الطلاب للاستفادة من البرنامج وجعلهم يقبلون على البرنامج بحماس واضح فقد أسهمت الحوارات والمناقشات الجماعية في زيادة وعي أفراد المجموعة التجريبية بأنفسهم وتعرفهم على محيطهم الدراسي والمهني من خلال جمع المعلومات الضرورية للاختيار والمتعلقة خاصة بالفروع الدراسية المفتوحة في المرحلة الثانوية والتخصصات الجامعية التي تؤهل لها كل شعبة دراسية ، إضافة إلى الآفاق المهنية لتلك التخصصات ، كما ساهمت المناقشات في إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية لعرض تجاربهم وتبادل الخبرات فيما بينهم .

ومن خلال فنية النمذجة التي تكرر استخدامها في جلسات البرنامج تمكن أفراد المجموعة التجريبية من تمثل النماذج السلوكية المشاهدة حيث حرص البرنامج على تقديم نماذج متميزة لشخصيات ناجحة ومبدعة في بعض المجالات الدراسية والمهنية، وقد سمح لهم الاحتكاك المباشر بتلك النماذج بطرح أسئلتهم واستفساراتهم، كما أثار تفكيرهم حول أنفسهم ومحاولة البحث عن جوانب التفوق والإبداع لديهم، وقد بدا ذلك جليا من خلال التفاعل الملحوظ لأعضاء المجموعة الارشادية مع ضيوف البرنامج، وانبهارهم بما تم عرضه من أعمال وتجارب وخبرات.

من جانب آخر، حرص البرنامج على تقديم نماذج مصورة من خلال مقاطع الفيديو وبعض الرسومات والمخططات التوضيحية مما ساعد التلاميذ على بناء تمثلات أكثر واقعية عن أنفسهم وعن عالم المهن والتخصصات الدراسية ورفع من حصيلتهم المعرفية ودفعهم إلى تقييم أفضل لقدراتهم وإمكانياتهم الخاصة من جهة، وللبدائل الدراسية والمهنية المتاحة أمامهم من جهة أخرى.

كما أن استخدام البرنامج لفنية لعب الدور التي ترتبط بفنية النمذجة قد ساعد التلاميذ على اكتساب أنماط سلوكية جديدة بالنسبة لهم خاصة فيما يتعلق بالأنشطة الموجهة للتعرف على الذات حيث دفعتهم هذه الأنشطة إلى التأمل في ذواتهم ومحاولة التعرف على ميولهم

وقدراتهم وسماتهم الشخصية كما عززت لديهم التفكير والبحث ومحاولة المواءمة بين أنماط شخصياتهم ومختلف الأدوار والبيئات المهنية.

وكان لاستخدام فنية التعزيز بأشكالها المتعددة الأثر الواضح على تقوية وتدعيم الخبرات المكتسبة من خلال أنشطة البرنامج حيث زادت من درجة انخراط التلاميذ في عمليات البحث والاستكشاف والتقييم من أجل الوصول إلى القرار الملائم.

في حين ساعدت فنية القصة على جذب انتباه التلاميذ ومتابعتهم لأنشطة البرنامج من خلال معايشتهم لوضعيات حقيقية أو مفترضة ومحاولتهم التوصل إلى استخلاص المغزى أو العبرة المستفادة من كل تلك القصص والمواقف وهو الأمر الذي شجعهم على استخدام استراتيجيات التفكير الناقد وعزز لديهم القدرة على التقييم والتنبؤ والمفاضلة بين البدائل وصولا إلى اتخاذ القرار الأنسب.

أما فنية الاستقصاء الجماعي فقد ساهمت في تعزيز عمليات البحث والتعرف والاستكشاف، حيث مكنت التلاميذ من جمع الكثير من المعلومات الدراسية والمهنية الضرورية لعملية الاختيار بطريقة مباشرة وفي وقت وجيز، الأمر الذي ضاعف بدوره قدرة أولئك التلاميذ على تمثل مسارهم الدراسي والمهني في ضوء المعلومات التي حصلوا عليها.

كما أن الواجبات المنزلية المقدمة في نهاية كل جلسة ساهمت في تطوير معارف التلميذ الدراسية والمهنية وتوجيه تفكيره في مستقبله الدراسي والمهني شيئا فشيئا نحو الواقعية والموضوعية ، كما ساهمت مناقشة تلك الواجبات – التي تتم في بداية كل جلسة موالية – في التعرف على تصورات التلاميذ الدراسية والمهنية للتأكيد على التصورات الصحيحة وترسيخها ، وتصحيح الأفكار الخاطئة وتصويبها ، وتدارك أي خلل أو نقص في وصول المعلومات الضرورية للتلاميذ ، الأمر الذي ساهم في زيادة وعي التلاميذ وتنمية قدرتهم على اتخاذ القرار الدراسي والمهني الملائم.

وانطلاقا مما سبق يمكن القول أن تكامل الفنيات المعرفية مع الفنيات السلوكية المستخدمة في البرنامج قد أسهم في تحقيق أهدافه، حيث عملت الفنيات المعرفية على تعديل البنى المعرفية لأفراد المجموعة التجريبية وتصحيح تصوراتهم الخاطئة المتعلقة بالاختيار الدراسي والمهني، كما عملت على تزويدهم بالمعلومات اللازمة لعملية اتخاذ

القرار، في حين عملت الفنيات السلوكية على تدريب أعضاء المجموعة التجريبية على التحكم في ذلك الاختيار بطريقة عقلانية مرنة ومستقلة، بعيدا عن تأثيرات أي عوامل داخلية أو خارجية.

كما يمكن تفسير الأثر الإيجابي للبرنامج من خلال هيكلة البرنامج وطريقة تصميمه وإخراجه، حيث ركز البرنامج بصفة خاصة على عمليات الانتباه باعتبارها أولى خطوات التعلم، وذلك من خلال تصميم الأنشطة المستوحاة أساسا من واقع التلميذ والمعبرة عن انشغالاته وطموحاته، وقد ظهر ذلك على وجه الخصوص من خلال انتقاء تسميات الأنشطة وشخصيات القصص، والاعتماد على العرض الالكتروني المزود بالصور والمخططات ومقاطع الفيديو والمليء بالحركات والأصوات والألوان مما أضفى جوا نفسيا مفعما بالحيوية والحماس على جلسات البرنامج.

في هذا الصدد، ترى العزاز (2015) أن مستوى الوعي المهني يمكن أن يرتفع لدى التلاميذ عندما يتواجدون في بيئة محفزة توفر لهم كل الوسائل الممكنة لاكتشاف ذواتهم ومعرفة قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم المهنية، كما أكدت دراسة النوايسة (2013) أفضلية برنامج إرشاد مهني محوسب على برنامج إرشاد مهني تقليدي في تحسين مستوى النضج المهني لدى طالبات الصف العاشر بالأردن، وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على دمج التكنولوجيا في مجال الإرشاد المهني، وتوفير أو تصميم برامج إرشاد مهني محوسبة تستخدم في المدارس والجامعات.

وبناء على ما سبق ، فإن وضع أفراد المجموعة التجريبية في بيئة صفية غير تقليدية سواء تعلق الأمر بطريقة الجلسة أو بوسائل تقديم المعارف أو من حيث التركيز على الدور النشط للمتعلم في الموقف التعليمي قد ساهم بشكل مباشر في تحقيق أهداف البرنامج ، فقد اتجه التلميذ لمعرفة ذاته حيث مكنته الأنشطة المقترحة من تقييم قدراته واستكشاف ميوله والتعرف على سماته الشخصية ... كما مكنته من جمع المعلومات الدراسية والمهنية الضرورية لعملية الاختيار من عدة مصادر بشكل جعل إقباله على هذه العملية يتزايد بعد كل جلسة ، حيث يخرج التلميذ من كل جلسة بمعطيات جديدة يستثمرها في معرفة ذاته

ومحيطه وتسطير أهدافه المستقبلية وهذا ما أعطى مزيدا من الاهتمام من التلميذ بالبرنامج ومحتوياته .

كما يمكن تفسير النتيجة السابقة أيضا في ضوء استخدام أسلوب الإرشاد الجماعي الذي وفر لأعضاء المجموعة الإرشادية بيئة داعمة قائمة على التعلم التعاوني سمحت للطلاب بالتعبير عن أفكارهم بكل حرية والاستفادة من خبراتهم ومناقشة مختلف القضايا المتعلقة باختياراتهم الدراسية والمهنية ومشاريعهم المستقبلية ، حيث أشارت دراسة (بابكو وكوفمان1974Babck&Kufman) التي أجراها على عينة قوامها 77 طالبة من جامعة (كورنيل) الأمريكية إلى أن الإرشاد الجماعي يؤدي إلى تسهيل عملية النمو المهني لدى الطلبة مقارنة بالإرشاد الفردي نظرا لما يتضمنه من أنشطة صفية تتم في الجلسة وأخرى لا صفية يكلف بها الأعضاء كواجبات فردية أو جماعية .(السواط ، 2008، 139)

وإضافة إلى ما سبق فإن تركيز البرنامج على زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم واعتقادهم بقدرتهم على اتخاذ قرارات سليمة ومتأنية من خلال الأنشطة الجماعية قد ساهم في توسيع مدركات التلاميذ وإثراء معلوماتهم الدراسية والمهنية الأمر الذي مكنهم من تقييم إمكانياتهم الخاصة ومعطيات محيطهم الدراسي والمهني بطريقة أكثر عقلانية من خلال التفكير في مزايا وعيوب كل بديل من البدائل المتوفرة بناء على تقدير موضوعي لنتائج كل منها بعيدا عن الضغوطات الخارجية والتأثر بآراء الغير من الزملاء والأهل والأساتذة ، كما شجعهم على التخلص من التردد الناجم عن الصراعات الداخلية والدوافع المتضاربة حيث وفرت جلسات البرنامج مجالا مناسبا لأفراد المجموعة التجريبية للتنفيس الانفعالي والتعبير عن المشاعر وبالتالي التخفف من الضغوط النفسية التي يفرضها موقف الاختيار.

وفي ضوء النتائج السابقة يمكننا تأكيد فاعلية البرنامج الارشادي المقترح في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بجميع أبعادها لدى أفراد المجموعة التجريبية، خاصة أنها المرة الأولى التي يتعرضون فيها لمثل هذه البرامج، وقد جاءت هذه النتائج مكملة لنتائج العديد من الدراسات في هذا المجال والتي أكدت على أهمية الإرشاد المهني للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، والتي بينت في معظمها وجود أثر ايجابي للبرامج الإرشادية في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي أو المهني لدى أفراد المجموعة التجريبية.

6. مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي في القدرة على اتخاذ القرار الدراسي، وقد دلت النتائج الموضحة في الجدول رقم (30) التقارب الشديد بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي وفي كل بعد من أبعاده، كما كانت نتائج اختبار "ت " بين المجموعتين غير دالة إحصائيا مما يعني تحقق الفرضية الصفرية.

وتشير النتيجة السابقة إلى استمرار التأثير الايجابي لتطبيق البرنامج الارشادي بعد انقضاء فترة المتابعة، حيث أن عامل الزمن لم يؤثر على استجابات أفراد المجموعة التجريبية تأثيرا دالا.

ورغم أن أغلب الدراسات التي تم الاطلاع عليها والتي تناولت فاعلية برامج إرشادية مهنية لم تتضمن قياسات تتبعية كدراسة ترزولت (2008) ، العزيزي (2011) ،المطيري (2015) ، النوايسة (2015) ، قيسي (2017)، بن علي (2019)...سالفة الذكر، إلا أن جميع الدراسات التي تسنى لنا الاطلاع عليها والتي تضمنت قياسا تتبعيا أثبتت ما توصلت إليه الدراسة الحالية من استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج المقترح في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى المشاركين ، فقد أشارت دراسة النجار(2004 ورد في : السواط ،2008، 217) إلى استمرار فعالية البرنامج الارشادي في تخفيف مشكلات الاختيار المهني لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بعد مرور فترة المتابعة ، كما أثبتت دراسة السواط (2008) استمرار فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الطائف بعد فترة شهرين من انتهاء الجلسات ، وهي ذات النتيجة التي توصل إليها العنزي والشرعة (2017) ، والتي هدفت للتعرف على فعالية برنامج إرشادي مهني يستند إلى الاتجاه النظري التطوري لرفع مستوى الوعي المهني لدى طلاب الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، حيث احتفظ أعضاء المجموعة التجريبية بأثر

البرنامج الارشادي في تنمية الوعي المهني بعد شهر من تطبيقه ، وفي دراسة لشهب (2013) استمرت فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح والذي يستند لفنيات الارشاد المعرفي السلوكي في تحسين مستوى النضج المهني لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة الوادي بعد فترة المتابعة.

ويمكن ارجاع النتيجة السابقة إلى أن البرنامج جاء في وقت تركز اهتمام التلاميذ فيه بالتفكير في شهادة التعليم المتوسط التي يتمحور عليها مستقبلهم في هذه الفترة، فربطت الدراسة بين هذا الاهتمام من قبل التلاميذ وبين محتويات البرنامج، ما جعل تأثير البرنامج يندمج مع هذه الاهتمامات.

كما أن استخدام البرنامج وتركيزه على استراتيجيات التعلم النشط ساهم في انخراط المجموعة في أنشطة البرنامج واستيعاب محتوياته وبقاء أثر التعلم حتى بعد انقضاء فترة المتابعة ، وهو ما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فعالية عالية لاستراتيجيات التعلم النشط في زيادة الفعالية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية ومع مختلف المساقات الدراسية منها دراسة (McCarthy & Anderson2000) التي هدفت إلى استقصاء أثر التعلم النشط بأساليبه المتنوعة بما فيها أسلوب لعب الأدوار الجمعي والأنشطة التعلمية التعاونية في زيادة التحصيل الدراسي لطلبة الجامعات مقارنة مع أساليب التدريس الاعتيادية ، والتي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة الذين تعلموا باستخدام أساليب التعلم النشط أحرزوا نتائج أفضل من أقرانهم الذين تعلموا باستخدام أساليب التدريس الاعتيادية في الاختبارات التحصيلية واختبارات تقييم الأداء ، وكذا دراسة (Carrol&Leander 2001) التي هدفت إلى زيادة دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي للتعلم في مادة التربية الاجتماعية من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط والتي أظهرت نتائجها تحسنا ملحوظا في دافعية الطلبة نحو التعلم نتيجة لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط ، كما أظهرت ارتفاعا ملحوظا في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة نتيجة لتحسن اتجاهاتهم نحو التعلم ، كما بينت الدراسة أن أساليب التعلم النشط زادت من ثقة الطلبة

بقدرتهم على التعلم ، أما دراسة (عشا وزميلاتها ، 2012) فقد أشارت إلى وجود أثر ايجابي لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي في مادة الإرشاد التربوي لدى عينة من طلبة الجامعة.

ضمن نفس السياق يشير Johnson &Johnson (1995) إلى أن استخدام هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تنمية روح الفريق بين التلاميذ مختلفي القدرات، وإلى تنمية المهارات الاجتماعية ويزيد من توافقهم الاجتماعي والنفسي، ويزيد من دافعية التلاميذ نحو المشاركة والفهم، كما يخفض معدل القلق والخوف الذي قد يصاحب عملية التعلم مما يساعد على فهم واتقان جوانب التعلم وتثبيت المعلومات لدى التلاميذ، وتنمية القدرة على حل المشكلات والقدرة الإبداعية واعتزاز الطالب بذاته وثقته بنفسه. (البغدادي وآخرون، 2005 496)

وعلى هذا الأساس ، فقد اهتم البرنامج بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط كاستراتيجية العصف الذهني ، الاستقصاء التعاوني ، لعب الأدوار... وغيرها من الأساليب التي ساهمت في زيادة انتباه أفراد المجموعة التجريبية وتقوية دافعيتهم وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم عن طريق تشجيع مشاركتهم الفاعلة والايجابية أثناء الجلسات الإرشادية والابتعاد قدر الإمكان عن أسلوب التلقين والحشو و المحاضرات التي تجعل المتعلم سلبيا في الموقف التعليمي " فبينما تقتصر أساليب العرض على مشاركة المتدرب (المسترشد) بالسماع كما هو في المحاضرة ، أو بالرؤية كما هو بالعرض الإيضاحي فإن أساليب المشاركة تؤدي إلى اشتراك المتدربين (المسترشدين) بشكل نشط في عملية التعلم."(نبهان ، 2008، 112) وعليه يمكن القول أن الاستراتيجيات المعتمدة لم تساهم فقط في استيعاب أنشطة البرنامج ومحتوياته ، ولكن أيضا في استمرارية الاحتفاظ بها.

من جانب آخر أولى البرنامج الارشادي عناية خاصة لإعداد وانتقاء الواجبات المنزلية التي تعتبر أحد المكونات الرئيسية للبرامج الإرشادية الجماعية، الأمر الذي ساهم في الربط بين جلسات البرنامج وبلوغ الأهداف الإرشادية، وعمل على نقل الأثر الايجابي الذي

تعلمه وتدرب عليه التلميذ إلى حياته الأسرية والاجتماعية، باعتبار أن التعلم المدرسي – كما يشير خبراء التربية – مهما بذل فيه من جهد ومهما سخر له من إمكانيات، سيظل محدود الأثر إذا لم يمارس التلميذ المهارات التي تعلمها خارج حجرات الدراسة.

وباعتبار أن تصميم برامج تربية الاختيارات حسب Guichard & Huteau 2001 يكون عموما بطريقة منظمة ومهيكلة بشكل جيد وذات أهداف عامة ومحددة بحيث تتجاوز المعنى الضيق للتوجيه لتشمل التنشئة الاجتماعية والاندماج مع الوسط المدرسي والدافعية نحو تحقيق النجاحات المدرسية والمهنية (بوسنة وترزولت، 2009، 20)، ورغم أن البرنامج يستهدف بالدرجة الأولى موضوع الاختيار الدراسي والمهني ، إلا أنه تضمن العديد من المهارات والخبرات الدراسية والاجتماعية بطريقة غير مباشرة، مما عزز بقاء أثر تلك الخبرات والمهارات بعد انتهاء التجربة.

وعليه يمكن القول، أن اهتمام البرنامج بتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بطريقة عملية مبسطة، من خلال تزويد التلاميذ بخبرات واقعية مرتبطة بمواقف حقيقية في حياتهم وتركيزه على الأنشطة والمواقف التعليمية التي لا تقف عند حدود الجلسات الإرشادية، بل تتعداها إلى خارج البيئة المدرسية، قد ساعد على استيعاب أنشطة البرنامج بصورة أفضل كما سمح بانتقال أثر التعلم واستمرار فاعلية البرنامج الارشادي بعد انقضاء فترة المتابعة.

وبناء على ما سبق يمكن التأكيد على فاعلية البرنامج الارشادي المقترح في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة الوادي من خلال تحقق جميع فرضيات الدراسة.

وتعطي هذه النتائج مؤشرات واضحة حول الدور الذي يجب أن تضطلع به المدرسة من خلال برامجها الإرشادية في مساعدة التلاميذ على اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية على أسس واقعية، وصياغة مشاريعهم الشخصية بما يحقق أهداف الفرد ويستجيب لتطلعات المجتمع في آن واحد، خاصة في ظل التقدم العلمي الهائل والتغير السريع في عالم المهن.

استنتاج عام:

في ظل الجهود الرامية إلى جعل التلميذ محور العملية التربوية، أصبح تقديم خدمات التوجيه والإرشاد النفسي جزءا لا يتجزأ من الفعل التربوي، من أجل تكوين الشخصية المتوازنة القادرة على اتخاذ قراراتها الشخصية دون خوف أو تردد.

وتتجسد القدرة على اتخاذ القرار في المجال الدراسي والمهني في صورة "متخذ قرار مثالي" الذي هو كما يقول حجازي(2002): "عبارة عن نموذج نظري يتجسد في شخصية فرد قادر على اتخاذ قرار واقعي ملائم لقدراته ورغباته وللمهن المختلفة، قرار مبني على معلومات ملائمة في وقت كاف لدراسة المعطيات وإعطاء القرار، وبدون صراعات كبيرة قد تؤثر على قراراته".

إلا أن هذه الصورة تظل بعيدة عن الواقع الميداني لفعل التوجيه المدرسي بالجزائر الذي تشير معطياته إلى وجود العديد من العوامل الداخلية والخارجية التي تحول دون قدرة شرائح واسعة من التلاميذ على اتخاذ قرارهم الدراسي بشكل متأن ومدروس، وتشعرهم بالحيرة والتردد نتيجة الغموض الذي يكتنف موقف الاختيار ، لعل أولها الضغوط الأسرية والمدرسية الناجمة عن المكانة الاجتماعية لبعض المهن والتخصصات ، وليس آخرها النقص الفادح في المعلومات الدراسية والمهنية ، مما يدفعهم في كثير من الأحيان إلى الانسياق وراء أي فكرة أو رأي دون تفكير مترو أو تأمل عميق لدوافع القرار المتخذ ومدى واقعيته.

إن إقدام أولئك التلاميذ على الالتحاق ببعض التخصصات دون تخطيط مسبق أو معرفة كافية بأنفسهم وبما تتطلبه تلك الفروع من قدرات وإمكانيات وما تفتحه من آفاق مهنية يعكس النظرة الآنية والضيقة التي تطبع اختياراتهم وتسيطر على قراراتهم، وهو ما يعود حسب (قريشي، 1999، 170) إلى "غياب التكفل الكلي بالطلاب في مرحلة تنوعت فيها اهتماماتهم واتسعت آفاقهم وتطور تفكيرهم وأصبحوا أكثر من أي وقت مضى بحاجة إلى من يهتم بهم ويصاحبهم ويتيح أمامهم فرص استغلال طاقاتهم وقدراتهم المبدعة والمتعددة ".

وللخروج من هذه الوضعية، لا بد من تظافر جهود جميع القائمين على العملية التربوية من أولياء ومعلمين وموجهين و... من أجل الوصول بالتلميذ إلى مستوى من التفكير الواقعي والنضج المهني الذي يؤهله للقيام باختيار شعبته الدراسية بنفسه في إطار مشروع متكامل يسير معه جنبا إلى جنب سعيا وراء تحقيق ما بات يعرف في أدبيات التربية الحديثة بمفهوم "المرافقة" ، وهو ما يقتضي ضرورة توفير الحرية للفرد ليمارس حقه في اتخاذ قراراته بنفسه لأنها تمنحه ثقة أكبر وتجعله أقدر على امتلاك زمام المبادرة وتزيده صلابة في مواجهة مختلف التحديات ، ويزداد الأمر أهمية خاصة داخل المحيط الأسري "ذلك أن المنزل الصالح هو الذي يتعرف على حاجة المراهق إلى الاستقلال ويشجعه بقدر الإمكان ويتيح له الفرص والوسائل للاتجاه نحو مركز أكثر استقلالا ، كما يشجع على تحمل المسؤوليات واتخاذ القرارات والتخطيط للمستقبل".(قريشي ، 1999 ، 170)

كما أن مختصي التوجيه المدرسي والمهني يقع عليهم العبء الأكبر في مساعدة التلميذ على اختيار الدراسة الملائمة أو الدخول في مهنة والتأهيل لها، وينبغي أن تتوجه هذه المساعدة بصفة خاصة إلى التلاميذ المترددين في اتخاذ هذا القرار والذين تعوزهم القدرة والشجاعة على ذلك ، حيث يرى جينزبرغ أن "الخصائص الشخصية المرتبطة بمراحل النمو المهني كقدرة الفرد على الاختيار الواقعي والتقويم الموضوعي لقدراته وللمعطيات التي يوفرها له المحيط وضبط الوسائل التي يتبعها، وتحديد المراحل المناسبة للوصول إلى الأهداف المرسومة يمكن تنميتها عن طريق التربية".(ترزولت ، 2008 ،22)

واستنادا إلى إشكالية الدراسة والنتائج التي أسفرت عنها يتبين لنا الأهمية البالغة التي تكتسيها التدخلات الإرشادية في تربية اختيارات التلاميذ وتنمية قدرتهم على اتخاذ قراراتهم الدراسية بكل ثقة واستقلالية، وعلى هذا الأساس فإنه من الأهمية بمكان أن يبدأ التكفل النفسي والبيداغوجي بأولئك التلاميذ منذ مراحل دراسية مبكرة لمساعدتهم على بناء مشاريعهم المستقبلية على أسس موضوعية، وبصفة أخص في نهاية المرحلة المتوسطة وخلال المرحلة الثانوية حيث تصبح خدمات التوجيه والإرشاد النفسي أكثر ضرورة وأشد إلحاحا.

خلاصة واقتراحات

خلاصة نتائج الدراسة

إن الهدف من إجراء هذه الدراسة هو التعرف فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

واعتمادا على المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وثلاثة قياسات (قبلي – بعدي– تتبعي)، تم تطبيق إجراءات الدراسة على عينة قوامها 28 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة الشهيد "طير حسين" بمدينة الوادي قسمت مناصفة إلى مجموعتين متكافئتين من حيث: الجنس، السن، نسبة الذكاء، المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، بالإضافة إلى القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس اتخاذ القرار الدراسي والتأكد من خصائصه السيكومترية، كما تم بناء برنامج إرشادي لتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وباستخدام تحليل التباين المصاحب واختبار " ت" كأسلوبين احصائيين توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التشخيص والتخطيط عند اتخاذ القرار الدراسي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التعرف والاستكشاف عند اتخاذ القرار الدراسي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التقييم والاختيار عند اتخاذ القرار الدراسي.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على التنفيذ والمتابعة عند اتخاذ القرار الدراسي.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي (الدرجة الكلية).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتثبت النتائج السابقة فاعلية البرنامج الارشادي المقترح في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي بجميع أبعادها لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث بلغت حجم أثر البرنامج الارشادي 74% بالنسبة للدرجة الكلية، كما تراوح بين52 و70% بالنسبة للأبعاد الفرعية، كما تثبت استمرار فاعلية البرنامج المقترح بعد فترة المتابعة.

وتشير تلك النتائج إلى أن اتخاذ أي قرار فيما يتعلق بنوع الدراسة أو المهنة لا يمكن أن يكون وليد لحظة الاختيار، بل لابد أن تسبقه مراحل كثيرة ابتداء من الشعور بأهمية القرار والاستعداد للتفكير فيه بجدية، ووضع أهداف واضحة بناء على معرفة دقيقة بالذات وما تملكه من قدرات واستعدادات و...، وبناء كذلك على اطلاع جيد على البدائل المتاحة وما تتطلبه من شروط ومؤهلات ، مرورا بتقييم تلك البدائل والمفاضلة بينها ومن ثم اختيار أنسبها ، وصولا إلى تنفيذ القرار المتوصل إليه ومتابعة نتائجه.

ينسجم هذا التناول مع مبادئ المنحى التربوي لعملية التوجيه التي تؤكد أن اتخاذ القرار الدراسي أو المهني ليست مجرد فعل آني مرتبط بموقف الاختيار، بل هو عملية نمائية مستمرة وممتدة عبر الزمن يسعى من خلالها التلميذ إلى بناء مشروعه الشخصي، مما يجعله أكثر إدراكا للعوامل المرتبطة بفعل الاختيار وأكثر استقلالا في تحديد توجهاته المستقبلية.

ويمكن القول أن المادة الارشادية التي قدمت على امتداد جلسات البرنامج واستجابتها لاحتياجات التلاميذ فيما يتعلق باختياراتهم الدراسية والمهنية، ومراعاة البساطة والتدرج والتنوع في تقديم الأنشطة المقترحة، إضافة إلى ما اتسم به البرنامج من واقعية ومرونة وشمول فضلا عن طبيعة العلاقة بين الباحثة وأعضاء المجموعة الارشادية، كانت بلا شك من

العوامل التي ساهمت في نجاح البرنامج الارشادي وبلوغ أهدافه في تنمية قدرة المشاركين على اتخاذ قرارهم الدراسي.

ورغم ذلك، لا يفوتنا في هذا المقام الاشارة إلى وجود بعض النقائص أو الثغرات التي مست فاعلية البرنامج والمتعلقة خاصة بظروف التطبيق، منها زيادة الضغوط النفسية والأعباء الدراسية الملقاة على أفراد المجموعة التجريبية كونهم مقبلون في نهاية السنة الدراسية على امتحان شهادة التعليم المتوسط، ومرتبطون في أغلب الأحيان بحصص الدعم البيداغوجي، هذا إلى جانب عدم انتظام تطبيق الجلسات بسبب الفروض والاختبارات تارة وبسبب مشاركة بعض الأعضاء في عدد من الأنشطة الثقافية والرياضية تارة أخرى.

لذلك ترى الباحثة أن يتم تطبيق البرنامج المقترح مستقبلا ابتداء من السنة الثالثة متوسط ويمتد ليشمل الفصل الأول من السنة الرابعة متوسط، على أن يعاد توزيع محتوى البرنامج على 22 جلسة (بعدد الساعات المخصصة للبرنامج) مدة كل منها 60 دقيقة، لترك هامش أكبر أمام التلاميذ للانخراط في أنشطة البرنامج، والتفكير بشكل أعمق وفي وقت مبكر في قراراتهم الدراسية والمهنية وبناء مشاريعهم الشخصية.

ومهما يكن من أمر، فقد خلصت الدراسة إلى ضرورة إتاحة الفرص والإمكانيات التي تسمح للتلاميذ بالنمو والتطور دراسيا ومهنيا، والتخفيض من العمل العشوائي الذي يسيطر على اختياراتهم الدراسية، وهو الأمر الذي يتطلب مرافقتهم في تحديد توجهاتهم المستقبلية من خلال برامج تربية الاختيارات وتنمية الميول والاهتمامات.

ولتحقيق هذه الغاية لابد من التكوين الجيد لمختصي التوجيه المدرسي أكاديميا وميدانيا، ومدهم بالوسائل الضرورية لتأدية مهامهم على الوجه الأمثل، حتى يتمكنوا من مساعدة التلاميذ على بلورة مشاريع مستقبلية واضحة واتخاذ القرارات الدراسية والمهنية التي تمكنهم من تحقيق تلك المشاريع.

في هذا الإطار ينبغي على القائمين على عملية التوجيه المدرسي العمل على تهيئة التلميذ نفسيا وفكريا لعملية الاختيار من خلال توسيع قاعدة البدائل المتاحة والتخفيف من

توجه التلاميذ نحو بعض الشعب والتخصصات دون النظر في مدى ملاءمتها لهم ومدى تناسبها مع تصوراتهم الخاصة وأهدافهم المستقبلية، إضافة إلى تنشيط إعلام مدرسي غني مستمر ومتنوع لأنه كفيل بتوضيح الغموض الذي يمكن أن يكتنف موقف الاختيار.

وخلاصة القول أن اتخاذ القرار الدراسي أو المهني لا يمكن أن تحكمه انطباعات زائفة أو أحكام متسرعة بل ينبغي أن يكون عملية معقلنة، رصينة ومتروية، تتم عن دراسة واقتناع بعد التشبع بما يلزم من المعلومات، كما ينبغي أن تكون نابعة من ذات الفرد دون ضغوط أو إملاءات، ووفق مشروع مستقبلي يرسم أهدافا واقعية للتلميذ ويحفزه على تحقيقها بنجاح ويساعده على التغلب على جميع المصاعب والعراقيل التي تعترضه في سبيل ذلك الأمر الذي لا يمكن أن يتحقق عمليا إلا من خلال تدخلات تربوية وإرشادية ملائمة، لذلك نقترح:

1. اعتماد البرنامج المقترح ضمن برنامج عمل مستشاري التوجيه لتعميم تطبيقه على تلاميذ المرحلة المتوسطة، وخاصة السنتين الثالثة والرابعة متوسط.

2. إجراء مراجعة شاملة للبرامج الإرشادية المهنية التي أثبتت فاعليتها في البيئة الجزائرية لتصميم مناهج خاصة بالتربية المهنية وإدراجها كمادة دراسية رسمية ضمن الجدول الأسبوعي للتلاميذ في مختلف الأطوار.

3. تقديم خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي على امتداد المراحل التعليمية، وهو ما يقتضي تعميم توظيف أخصائيي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالمؤسسات التربوية من الابتدائي وحتى الجامعة لمساعدة الطلبة على اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية ومرافقتهم في بناء مشاريعهم المستقبلية.

4. تفعيل فكرة النوادي المدرسية المهنية والاهتمام بالإعلام المدرسي لمساعدة التلميذ على نمو معارفه وتطور اتجاهاته وهيكلة تصوراته المهنية بالطريقة التي يصبح فيها قادرا على اتخاذ قرارات ملائمة.

5. إعداد برامج متكاملة لنشاطات التوجيه المدرسي وتطبيقها في مراحل مبكرة من عمر التلميذ، والعمل على إدراج المفاهيم المهنية في أنشطة المواد الدراسية في مختلف مراحل التعليم (المدخل التكاملي).

ولأن النقص من طبيعة كل مجهود إنساني، فإن هذا العمل لا يمكن أن يكتمل إلا إذا تلته أعمال أخرى تدعمه، ومن ذلك:

1. إجراء دراسات مشابهة على عينات أوسع من التلاميذ وفي مستويات دراسية مختلفة (الأولى ثانوي، الثالثة ثانوي، الأولى جامعي...).
2. دراسة تأثير كل من الجنس ومستوى التحصيل ونسبة الذكاء والمستوى الثقافي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة على فاعلية البرنامج الارشادي المقترح.
3. دراسة فاعلية البرنامج الارشادي المقترح لدى عينات خاصة من التلاميذ كالموهوبين والمتفوقين، المتأخرين دراسيا، ذوي الملمح غير المحدد ...
4. إجراء دراسات تتناول فاعلية برامج إرشادية مهنية قائمة على كل من: الأنشطة اللاصفية، مهارات الحياة، استراتيجيات التفكير الناقد، استراتيجيات حل المشكلات، نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات... لتنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية.
5. بناء برامج إرشادية لتنمية العوامل النفسية والسلوكية المرتبطة باتخاذ القرار كالثقة بالنفس، الفعالية الذاتية، الاستقلالية، المسؤولية الشخصية، المهارات الاجتماعية ...
6. إعداد برامج إرشادية موجهة للآباء والأمهات لمرافقة أبنائهم في بناء مشاريعهم الشخصية والتخطيط لمستقبلهم الدراسي والمهني.

أخيرا نتمنى أن تكون هذه المحاولة العلمية دعوة في سبيل النهوض بالتوجيه المدرسي في بلادنا والاهتمام بتلاميذ اليوم الذين هم رجال الغد وقادة المستقبل.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

أبا الخيل، آمنة عبد العزيز (2017). الفاعلية الذاتية المهنية وعلاقتها بصعوبة اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طالبات وطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز – جدة. مجلة العلوم التربوية 01(02).55–97.

إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. الأردن: مؤسسة الوراق.

أبو أسعد، أحمد (2009). *الإرشاد المدرسي*. ط1. الأردن: دار المسيرة.

أبو أسعد، أحمد والأزايدة، رياض (2015). *الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي*. ط1. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو أسعد، أحمد والهواري، لمياء (2012). *التوجيه التربوي والمهني*.ط2. الأردن: دار الشروق.

أبو أسعد، أحمد والهواري، لمياء(2008). *التوجيه التربوي والمهني*.ط1. الأردن: دار الشروق.

أبو النيل، محمود السيد (2005). *علم النفس الصناعي والتنظيمي عربيا وعالميا* .ط1.مصر: دار الفكر العربي.

أبو جادو، صالح محمد علي(2004). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية* .ط4.الأردن: دار المسيرة.

أبو عيطة، سهام درويش(2015). *نظريات الإرشاد والنمو المهني*. ط1.الأردن: دار الفكر.

أبو غالي، عطاف محمود وأبو مصطفى، نظمي عودة (2016). التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة اختصاص الارشاد النفسي في كلية التربية بجامعة الأقصى، *مجلة جامعة الأقصى–سلسلة العلوم الانسانية*.20(01).

أبو لطيفة، لؤي (2014). *تنمية مهارات اتخاذ القرار عند الأطفال*. ط1. دار فضاءات.

أحرشاو، الغالي(دت). المشروع الشخصي للتلميذ مقاربة سيكولوجية. *مجلة علوم التربية*.

الأحمد، أمل (2001). *بحوث ودراسات في علم النفس*. ط1. لبنان: مؤسسة الرسالة.

آري، دونالد ولوسي جاكوس وأسغار رازفيه، ترجمة الحسيني، سعد (2013). *مقدمة للبحث في التربية*.ط1. الأردن: دار المسيرة.

اسماعيلي، يامنة (2006). التوجيه المدرسي بين النظرية والتطبيق. *مجلة جامعة قسنطينة للعلوم الإنسانية*. (26).

البادري، سعود بن مبارك (2015). تربية الاختيار :بناء التكوينات الشخصية والمهنية. *مجلة الفلق*، عمان. (57).

البركات، علي أحمد والحكماني، ناصر علي(2014). الحاجات الارشادية لدى طلبة الجامعات الخاصة بسلطنة عمان، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*،31(03). 81-108.

بصلي، فضة عباسي (2006). ديمقراطية التعليم في الجزائر بين منطق الحصص ومبدأ تكافؤ الفرص. *مجلة علوم انسانية*. (31).

بصلي، فضة عباسي(2010). تأثير وسائل الاعلام في توجيه الاختيار المهني لطالبات الجامعة، حالة طالبات السمعي – البصري بقسم علوم الاعلام والاتصال –جامعة عنابة. *مجلة جامعة دمشق*.26(3+4).491-550.

البغدادي، محمد رضا وأبو الهدى، حسام الدين حسين وكامل، آمال ربيع(2005). *التعلم التعاوني*. ط1.القاهرة: دار الفكر العربي.

بلحاج، فتيحة (2016). الأسس النظرية والعلمية في اتخاذ القرار. *المجلة الجزائرية للعولمة والسياسات الاقتصادية*. (7). 269-284.

بن زطة، بلدية (2006). *علاقة الأسلوب المعرفي (الاستقلال / الاعتماد عن المجال الإدراكي) بالانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة باتنة: الجزائر.

بن صياف، عائشة(2011). *استراتيجية تصور المشاريع المهنية لدى تلاميذ الأقسام النهائية دراسة سوسيو ثقافية للمحددات المحيطية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر02: الجزائر.

بن علي، نوال(2019). فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على استيراتيجية التعلم التعاوني لتنمية التفكير الناقد في سياق مراحل بناء المشروع الشخصي (الاستكشاف والبلورة) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي الملمح غير المحدد. جامعة الوادي: الجزائر.

بن فليس، خديجة (2014). *المرجع في التوجيه المدرسي والمهني*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بو لهواش، عمر(2011): *دراسة قيم العمل لدى التلاميذ وعلاقتها ببناء المشروع الدراسي والمهني في إطار مشروع المؤسسة التربوية الجزائرية –دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية سكيكدة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.

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

بوسنة، محمود وترزولت، حورية(2009). برامج تربية الاختيارات: تعريفها، مصادرها وأهميتها في بناء المشروع المدرسي والمهني لدى الشباب. *مجلة العلوم الإنسانية*. منشورات جامعة قسنطينة. 38(03).07-26.

بوسنة، محمود(1998). التوجيه المدرسي والمهني: الخلفية النظرية لمفهوم المشروع وبعض المعطيات الميدانية. *مجلة العلوم الإنسانية*. منشورات جامعة قسنطينة. (10).169-177.

بوصلب، عبد الحكيم (2013). أسلوب اتخاذ القرار كمدخل معرفي لبناء عملية الاختيار الدراسي والمهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم الانسانية*. (40).465-491

بومجان، نادية (2016). *فاعلية برنامج ارشادي في تخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة*، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة باتنة: الجزائر.

ترزولت، حورية (1997). *مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين دراسة المؤشرات السيكولوجية وأهميتها في بناء وتحقيق هذه المشاريع*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

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

تزرولت، حورية وبوضياف، نادية(2004). *الإعلام المدرسي كنشاط بيداغوجي في التكفل السيكولوجي بالطفل*. الملتقى الدولي الأول حول الطفل والإعلام.

التل، سعيد والبطش، محمد وليد وأبو زينة، فريد كامل (2007). مناهج البحث العلمي – تصميم البحث والتحليل الإحصائي. ط1.الأردن: دار المسيرة.

جلال، سعد (1967). *التوجيه التربوي والنفسي والمهني*. ط2.مصر: دار المعارف.

جلال، سعد (2001). *القياس النفسي*. ط1.مصر: دار الفكر العربي.

حجازي، يحي(2002). *صعوبات اتخاذ القرار المهني لدى المراهقين*. المركز الفلسطيني للإرشاد، القدس.تاريخ الاسترجاع: 13-12-2018 http://www. alqudsnet.com

حجازي، يحي(2014). *صعوبات الطلبة الثانويين في اتخاذ القرار المهني وتوجهاتهم المهنية – الحالة المقدسية*. مؤسسة الرؤيا الفلسطينية.

حسان، ولاء إسحاق (2009). *فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

حسون ، هيثم عبد الله (2001). ظاهرة التردد في صناعة القرار وانعكاساتها على العمل الإداري الرياضي والتربوي، *مجلة التربية الرياضية*.10. (4). 123-138.

حسين، طه عبد العظيم (2004). *الإرشاد النفسي: النظرية-التطبيق-التكنولوجيا* . الأردن: دار الفكر.

حمادات، محمد حسن محمد (2006). *القيادة التربوية في القرن الجديد*.ط1.الأردن: دار الحامد.

حمود، محمد الشيخ (1996): *الإرشاد المدرسي والمهني في التعليم الأساسي*. ورشة عمل حول: التوجيه المدرسي والمهني. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الجزائر.

خالد، عبد السلام (2003). *الإعلام المدرسي*.http://www.almualem.net

خالد، عبد السلام وبلقيدوم، بلقاسم (2009). *دور الإرشاد النفسي في تربية كفاءة الاختيار لدى الفرد لحل مشاكله وبناء مشروعه المستقبلي*، الملتقى الدولي الأول: الإرشاد النفسي. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، 19–20 جانفي. 99–116.

الخرابشة، عمر(2012). *أساليب البحث العلمي*. ط1.الأردن: دار وائل.

الخفاف، ايمان عباس(2015). *تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة بأسلوبي القصة واللعب التمثيلي*. ط1.الأردن: دار الإعصار العلمي ومكتبة المجتمع العربي.

خلاصي، مراد(2007). *اتخاذ القرار في تسيير الموارد البشرية واستقرار الإطارات في العمل*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قسنطينة: الجزائر.

الخميسي، سيد سلامة (2003). *دراسات في التربية العربية وقضايا المجتمع العربي*.ط1. مصر: دار الوفاء.

الداهري، صالح حسن (2005). *سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته*.ط1.الأردن: دار وائل.

الداهري، صالح حسن (2011). *سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته*.ط2.الأردن: دار وائل.

الدردير، عبد المنعم أحمد (2006). *الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*.ط1.القاهرة.مصر: عالم الكتب.

الدويبي،عبد السلام والحوات،علي (2015).*توجهات تطبيقية في التوجيه والإرشاد المهني* .ط2.ليبيا: المركز العربي لتنمية الموارد البشرية.

دويدار، عبد الفتاح (1995). *أصول علم النفس الصناعي والمهني وتطبيقاته*.ط1.بيروت: دار النهضة العربية.

الربيعي، محمود داود (2011). *استراتيجيات التعلم التعاوني*. الأردن: عالم الكتب الحديث.

الزراد، فيصل محمد خير (2004). *مشكلات المراهقة والشباب في الوطن العربي*. ط2. لبنان: دار النفائس.

زروالي، لطيفة (2010). *تصورات الذات المستقبلية لدى المراهق المتمدرس*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران. الجزائر.

الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم (2003). *علم النفس المعرفي*.ط1.الأردن: دار الشروق.

الزغول، عماد عبد الرحيم (2002). *مبادئ علم النفس التربوي*. ط2. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

زقاوة، أحمد (2014). *المشروع الشخصي للحياة وعلاقته بقلق المستقبل المهني – دراسة ميدانية على عينة من الشباب المتمدرس* -أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

زهران، حامد عبد السلام (2005). *التوجيه والإرشاد النفسي*. ط4.مصر: عالم الكتب.

الزهراني، سلطان بن عاشور(1431ه). *التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة جدة*. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: السعودية.

الزيادات، ماهر مفلح والعدوان زيد سليمان(2009). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية - سلسلة الدراسات الإنسانية*. 17(2).465-490.

سعفان، إبراهيم محمد أحمد (2005). *العملية الإرشادية*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سعفان، إبراهيم محمد أحمد (2006). *الإرشاد النفسي الجماعي*.القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سفيان، نبيل (2004). *المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي*. ط1. القاهرة: دار إيتراك.

سنهجي، عبد العزيز(2018). المشروع الشخصي للمتعلم على ضوء الرؤية الاستراتيجية. الرباط.

السواط، وصل الله (2008). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب السنة الأولى ثانوي بمحافظة الطائف*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

شربل، موريس (2007). *الإدارة التربوية الحديثة*. ط1. لبنان: دار الفكر العربي.

الشرقاوي، أنور محمد (2006). *الأساليب المعرفية في علم النفس والتربية*. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

شركي، مصطفى(2008). المشروع الشخصي للتلميذ. تاريخ الاسترجاع 25 مارس 2018 من الموقع:http://www.blgger.com

الشيخ حمود، محمد عبد الحميد (2011). *الإرشاد المهني*.ط1. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الشيخ حمود، محمد عبد الحميد وعبد الله محمد قاسم(2016): *التوجيه والإرشاد المهني*. ط1. الأردن: دار الإعصار العلمي.

الصبحي، دلال (2012). *الاستكشاف والبلورة والالتزام المهني وعلاقتها بمعتقدات الكفاية المهنية لدى عينة من طلاب / طالبات الصف الثالث من المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

الصقري، محمد بن ناصر والبراشدية حفيظة بنت سليمان (2013). العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة جنوب الباطنة، *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*.15-31.

الصويط، فواز بن محمد (2007). *الاختيار المهني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى ضباط قاعدة الملك فهد الجوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

الضامن، صلاح الدين وسمور، قاسم(2017). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*.13(02).171-191.

طشطوش، رامي عبد الله يوسف(1431هـ). *الحاجات الارشادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم*. عمادة الخدمات التعليمية. جامعة القصيم: المملكة العربية السعودية.

الطناوي، عفت مصطفى (2016). *التدريس الفعال*. ط4.الأردن: دار المسيرة.

العابد، فاطمة أحمد (2015). *العصف الذهني والتفكير المبدع*. الأردن: دار أمجد.

العاسمي، رياض نايل (2015). *التصميم الناجح لبرنامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة*. ط1. الأردن: دار الإعصار.

عبايدية، أحلام (2007). *محددات الاختيار المهني لدى الطلبة الجامعيين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عنابة: الجزائر.

عبد العزيز، سعيد وعطيوي، جودت عزت (2004): التوجيه المدرسي. ط1.الأردن: دار الثقافة.

عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013). *مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي*. ط1. مصر: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

عبد الكريم، غادة قصي مصطفى (2009). *أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جنوب الوادي: مصر.

عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1990). *الصحة النفسية والتفوق الدراسي*. لبنان: دار النهضة العربية.

عبد الهادي، عزت والعزة، سعيد حسني (1999). *التوجيه المهني ونظرياته*. ط1.الأردن: مكتبة الثقافة.

عبد الهادي، فخري (2010). *علم النفس المعرفي*. الأردن: دار أسامة.

عبدون، سيف الدين يوسف (د ت). *مقياس اتخاذ القرار (كراسة التعليمات)*. القاهرة: دار الفكر العربي.

العتيبي، بندر بن محمد(2007). *اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

العتيبي، خالد بن ناهس(2001): *فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود: السعودية.

العتيبي، ضيف الله بن حمدان(2014). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى نزلاء السجون*، رسالة دكتوراه. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: السعودية.

العزاز، أمل سليمان محمد (2015). *الوعي المهني وعلاقته بالقرار المهني لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في مدارس الشراكة والحكومية بالمملكة العربية السعودية*، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

العزة، سعيد حسني (2005). *دليل المرشد التربوي والمدرسي*. ط1. الأردن: دار الثقافة.

العزيزي، سيف بن سالم(2011). فعالية برنامجي إرشاد جمعي يستندان لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي. رسالة ماجستير جامعة نزوى. سلطنة عمان.

العساف، صالح بن حمد (1995). *دليل الباحث في العلوم السلوكية*. ط1. السعودية: مكتبة العبيكان.

عشا، انتصار خليل وأبو عواد، فريال محمد والشلبي، إلهام علي وعبد، ايمان رسمي (2012). *أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، مجلة جامعة دمشق*. 28 (01).519-542.

عليان، ربحي مصطفى وغنيم عثمان محمد (2000). *مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق*.ط1.الأردن: دار صفاء.

العنزي، عياش عبد الله والشرعة، حسين سالم (2017). فعالية برنامج إرشادي مهني يستند إلى الاتجاه النظري التطوري لرفع مستوى الوعي المهني لدى طلاب الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*. 29(02). 251-273.

عنو، عزيزة (2007). واقع وآفاق التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر. *مجلة البحوث والدراسات*. (05).

عويضه، منصور بن محمد بن علي(2015). *قلق المستقبل المهني وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العلا*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

عياد، وائل محمود(2011). *الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: فلسطين.

الغرير، أحمد نايل والعاسمي، رياض نايل (2018). *تطبيقات برنامج الإرشاد النفسي*. ط1. الأردن: دار الإعصار.

فرح، أحمد (1996): *الوسائل والطرق المستعملة في مجال التوجيه المدرسي والمهني* ورشة عمل حول التوجيه المدرسي والمهني. تنظيم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الجزائر.

فنطازي، كريمة ولوكيا، الهاشمي (2009). *خدمات الارشاد في المرحلة الثانوية حسب آراء التلاميذ ومستشاري التوجيه*. الملتقى الدولي الأول حول الارشاد النفسي-دوره وأهميته في تطوير المؤسسات التربوية. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة ورقلة: الجزائر.

الفوارعة، بيان محمد موسى (2017): *فاعلية برنامج إرشادي يستند لنظرية هولاند في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلبة الصف العاشر في المدارس الخاصة بمديرية وسط الخليل*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل: فلسطين.

القاضي، يوسف مصطفى وفطيم، لطفي محمد وحسين، محمود عطا(1981). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي*. السعودية: دار المريخ.

قرساس، الحسين وشحام، عبد الحميد (2009). واقع الارشاد النفسي والتربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*. ع(02)، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة ورقلة: الجزائر.

قريشي، عبد الكريم(1999). مشكلات التوافق لدى المراهق الجزائري في المدرسة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قسنطينة: الجزائر .

قيسي، محمد السعيد (2005). *أثر بطاقة المتابعة والتوجيه للطور الثالث على الاختيارات الدراسية والمهنية لتلميذ السنة التاسعة أساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

قيسي، محمد السعيد (2017). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على المرافقة والصحيفة الوثائقية في بناء المشروع الشخصي المستقبلي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

كراجة، عبد القادر(1997). *القياس والتقويم في علم النفس*. ط1.الأردن: دار البازوري.

كنعان، نواف (2010). *اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق. الأردن*: دار الثقافة.

لشهب، أسماء (2013). *فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مستوى النضج المهني لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر02: الجزائر.

لشهب، أسماء (2018). *أثر الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر02: الجزائر.

لعويسات، جمال الدين (2005). *الادارة وعملية اتخاذ القرار*. الجزائر: دار هومة.

محمود، إبراهيم وجيه (1981). *المراهقة خصائصها ومشكلاتها*. مصر: دار المعارف.

مختار، محي الدين(1995): بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير. *مجلة العلوم الإنسانية عدد خاص*. منشورات جامعة قسنطينة: الجزائر.

مديرية التقويم والتوجيه والاتصال (1992). منشور رقم 1992/124/101 المؤرخ في 1992/04/08.المتعلق بقبول وتوجيه التلاميذ بعد الجذوع المشتركة.

مديرية التقويم والتوجيه والاتصال(2007). منشور رقم 06 /06/6.0.0 المؤرخ في 2007/01/14 المتعلق بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

مديرية التقويم والتوجيه والاتصال(2008). منشور رقم 08/6.0.0/49 المؤرخ في 2008/02/16 المتعلق بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

مديرية التوجيه والتقويم، المديرية الفرعية للتوجيه (1991). منشور رقم 91/1241/219 المتعلق بتعيين مستشار التوجيه في الثانويات.

مرسي، سيد عبد الحميد (1986). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني*. ط1.القاهرة: مكتبة الخانجي.

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

مشري، سلاف (2013). *الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

المطيري، نورا عبد الله رباح (2015). *أثر مادة تدريبية في الارشاد المدرسي المهني على التخطيط واتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في الصف العاشر بدولة الكويت*.

المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة .19-20مايو.460-481

مقدم، عبد الحفيظ (1994). دور التوجيه والإرشاد في الاختيار والتوافق المدرسي والمهني. *المجلة الجزائرية للتربية*. وزارة التربية الوطنية.

مكطوف، صبيحة ياسر وسعيد ابتسام محمد (2007). تحقيق الهوية وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *مجلة التربية والعلم*.14(01). 204-225.

المليجي، إبراهيم عبد الهادي (2003): *تنظيم المجتمع – مداخل نظرية ورؤية واقعية*– الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

المومني، خالد سليمان والقضاة محمد علي (2008). فاعلية عملية اتخاذ القرار لدى مديرات رياض الأطفال في إقليم شمال الأردن. *مجلة علوم إنسانية*. (36).

ميسون، سميرة(2011) *الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قسنطينة: الجزائر.

نبهان، يحي محمد (2008). *العصف الذهني وحل المشكلات*. الأردن: دار اليازوري العلمية.

نهاري، امبارك (2007). *التوجيه التربوي: المشروع الشخصي للتلميذ بين الطموح وإكراهات الواقع*. تاريخ الاسترجاع 2018/02/28 http://www. Oujdacity.net/regional- article-8857-ar.html

نوار، مربوحة (1997). *التوجيه المدرسي في الجزائر–نظرة من الواقع* – ملتقى حول التوجيه المدرسي. المركز الجامعي بورقلة: الجزائر.

النوايسة، سمية جميل(2014). فاعلية برنامج إرشاد مهني محوسب على النضج المهني لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المزار الجنوبي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة 3*(11).01-17.

وزارة التربية الوطنية (1992): إعادة هيكلة التعليم الثانوي.

وزارة التربيــة الوطنيــة (2014). منشــور رقــم 14/003/338 الصــادر فــي 2014/10/12 بخصوص ترتيبات خاصة بمراحل دراسة التوجيه التدريجي للتلاميذ.

المراجع باللغات الأجنبية:

Albau.p. (1982) : *Problèmes humains de l'entreprise* 3eme édition ; Borda ; Paris.

Arana. C. E. (2006):*L'élaboration du projet de vie chez les jeunes adultes* ; Thèse de Doctorat ; Université de Fribourg ; Suisse.

Boutinet;J.P.(2006): *Psychologie des conduits à projet*, 4eme édition;Presses Universitaires de France ;Paris.

Cadet.B.(1998): *Psychologie Cognitive* .In Press Edition ; France.

Channouf.A et Mangard.C.(2016).*Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation: approche sociocognitive*. L'orientation scolaire et professionnelle. En ligne.

Forner,Y(1996):*Des aides àl'orientation des jeunes en France;quel effets?* Chahier de la recherche en éducation ; 3 (1) ; 91-106.

Gati, I & Amir;T(2006): Facets of career decision-making difficulties , *British journal of Guidance &counsellig* , 34(04)

Gati, I, Gadassi, R & Saka, N(2011): Emotional and personality,Related Aspects of career decision-making difficulties:Facets of career indecisiveness, *journal of career Assesment*, 19(01).

Gingras;M (s d*):L'approche orientante:contribution des théories et des études reliées au développement de carrière*;IOSP-Annexe I.

Guichard. J. et, Huteau. M.(2006): *Psychologie de l'orientation*.Dunod. Paris.

Guichard. J.(2006): *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*

Huteau.M : *Les projets d'orientation des jeunes ،Approche psychologique;Le projet*; L'Hamartin Logiques sociales.

Leung.S.A.(2008):*TheBig fivecareer theories*,Chapter 6,The chinese University ofHong Kong,China.

Meier,S(2006): *Représentations liées au travail des jeunes en quête d'une voie déformation professionnelle : évaluation de l'influence du Semestre de Motivation de Monthey*.

Meunier.O(2009): Vers de nouvelles modalités de l'orientation scolaire *; revue internationale de Sociologie et de sciences sociales ;* vol 12 ; n 01.

Piorunek;M.A(2016):L'éélaboration des projets à l'adolescence ; étude empirique auprès d'adolescents polonais ;*L'orientation scolaire et professionnelle(enligne)URL:http://osp.revues.org/1409;DOI:10.4000/osp*.1409.

Tien .H.(2001): career decision-making difficulties perceived by college student in Taiwan; *Bulletin of Educational Psychology*, 33(1) ; 87-98.

Vaiopoulou,J, Papavassiliou,I & Stamovlasis, D;(2019):career decision-making difficulties and decision statuses among Greek student teachers, *Hellenek Journal of Psychology*.V16, 74-94

Witkin, H A.(1973): *The Role of Cognitive Style in Academic Performanceand in Teacher-Student Relations .Educational Testing Service*, Princeton, N.J National Institutes of Health (DREW), Bethesda, Md .Montreal, Canada .

الملاحـــــق

ملحق رقم (01): بطاقة الرغبات للسنة الرابعة متوسط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي

بطـاقة الرغبـات

خاصة بتلاميذ التلاميذ السنة الرابعة متوسط

2018 / 2017

المؤسسة: ..... **القسم:** .....

لقب واسم التلميذ: ..... **تاريخ الازدياد**.....

بعد التشاور مع أوليائي، وقع اختيار على الترتيب التالي (1، 2، 3، 4)

أ- السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي:

- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ☐
- جذع مشترك آداب ☐

ب- المسار المهني:

- تعليم مهني ☐
- تكوين مهني ☐

الوادي في:

إمضاء الولي

ملحق رقم (02): بطاقة المتابعة والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المعدل السنوي العام	
الترتيب في الجذع المشترك	

الصورة

مديرية التربية لولاية: .....

بطاقة المتابعة والتوجيه
إلى السنة الأولى ثانوي
2018 / 2017

المؤسسة: .....القسم: .....

معلومات عن التلميذ (ة)

الرمز:356
اللقب والاسم: ..... بالأحرف اللاتينية: .....تاريخ الميلاد: | | |
مهنة الأب: ..... مهنة الآم: .....
عدد الأخوة: ذكور | | **إناث:** | | **الرتبة في العائلة:** | |
العائق الجسدي إن وجد: .....
الحالة الصحية: .....ارفق الملف الطبي

نتائج التلميذ في السنة الثالثة متوسط

المواد	رياضيات	ع طبيعية	فيزياء	إ. آلي	تكنولوجيا	عربية	فرنسية	انجليزية	ت جغرافيا	تربية اسلامية	ت فنية	ت بدنية	المعدل الفصلي
المعدل السنوي													

رغبات التلميذ (ة)

شعبة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي	الرتبة	مسار مهني	الرتبة
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا		**تعليم مهني**	
جذع مشترك آداب		**تكوين مهني**	

نتائج التلميذ في السنة الرابعة متوسط

المواد	رياضيات	ع طبيعية	فيزياء	إ. آلي	تكنو	عربية	فرنسية	انجليزية	ت جغرافيا	ت اسلامية	ت فنية	ت بدنية	امازيغية	المعدل الفصلي
الفصل 1														
الفصل 2														
الفصل 3														
المعدل السنوي														

ملاحظات مجالس الأقسام

الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث

النتائج حسب مجموعات التوجيه

الرمز: .....

اللقب: .....الاسم: .....تاريخ الميلاد: .....

القسم: .....إعادة.....

شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

المواد / الجذع	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا					جذع مشترك آداب				
	المعدل 1	المعدل 2	المعامل	الحاصل 1	الحاصل 2	المعدل 1	المعدل 2	المعامل	الحاصل 1	الحاصل 2

المعدل 1: التوجيه المسبق **المعدل 2: التوجيه النهائي**

خلاصة المتابعة التي قام بها المستشار

الاختبارات النفسية التقنية	استبيان الميول والاهتمامات
المقابلات والمحاورات	**النتائج والملاحظات المستخلصة**

اقتراحات التوجيه	
مستشار التوجيه	**مجلس القسم**

القرار النهائي لمجلس القبول والتوجيه

مقبول في السنة الأولى ثانوي جذع مشترك: .....

مؤسسة استقبال: ثانوية: .....

☐ **يعيد (تعيد) السنة الرابعة متوسط**

☐ **يوجه (توجه) إلى التعليم المهني**

☐ **يوجه (توجه) إلى التكوين المهني**

☐ **نهاية الدراسة** **ختم المؤسسة وإمضاء المدير**

ملحق رقم (03): خصائص مجتمع الدراسة

الرقم	اسم المؤسسة	عدد تلاميذ السنة 4 م	منهم إناث	منهم معيدين
01	نيد الطاهر	28	22	01
02	الوئام المدني	168	91	28
03	بلعبيدي السعيد	94	49	17
04	زوبيدي عبد القادر	111	60	28
05	عياشي عمر الطاهر	97	46	15
06	مصباحي مصطفى	140	88	23
07	هزلة المولدي	124	75	0
08	حمامة العلمي	114	71	22
09	ضيف الله أحمد	138	79	35
10	الشهداء	146	77	40
11	بحير بلحسن	181	80	50
12	صلوح عبد الحفيظ	106	56	13
13	محمود شريفي	209	112	44
14	باهي علي	157	89	32
15	الأرقط الكيلاني	171	100	73
16	حي 420 مسكن	64	27	20
17	محمد الأمين العمودي	119	66	26
18	طير حسين	110	61	11
19	غندير عمر	133	76	23
20	دربال عبد القادر	95	56	25
21	مسعي أحمد بلقاسم	149	76	40
22	حويذق عبد الكريم	75	40	14
23	جاب الله بشير	97	56	31
24	أحمد التجاني	135	73	26
25	عبد الحميد بن باديس	256	119	64
26	الأمير عبد القادر	221	122	47
	المجموع	3438	1867	769

المصدر: احصائيات مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية الوادي: ديسمبر 2017

ملحق رقم (04): الصورة الأولية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي موزعة على أبعادها ومؤشراتها

البعد الأول: التشخيص والتخطيط.	
المؤشر الأول: التشخيص:	
01	أشعر أن اختياري لشعبتي الدراسية أمر بالغ الأهمية بالنسبة لي.
02	أدرك أن اختياري لشعبتي الدراسية في السنة الأولى ثانوي له تأثير كبير على مستقبلي الدراسي
03	أعتقد أن اختيار التخصص الدراسي أمر بسيط، ولا يحتاج إلى تفكير طويل.
04	أرى أنه مازال الوقت مبكرا للتفكير منذ الآن في مهنة المستقبل.
المؤشر الثاني: التخطيط:	
01	أستطيع تحديد أهدافي الدراسية والمهنية بوضوح.
02	بإمكاني ذكر الأسباب التي تدفعني إلى اختيار شعبة دراسية معينة دون غيرها.
03	أعتقد أن اختياري لشعبتي الدراسية أمر تحدده الظروف.
04	مازلت غير قادر على تحديد نوع التعليم الذي سأتابع به دراستي.
05	بإمكاني كتابة خطة زمنية مفصلة لما سأقوم بإنجازه خلال المرحلة الدراسية القادمة.
06	أسعى لتوفير كل الوسائل (اقتناء كتب، تعلم لغات ...) التي تعينني على تحقيق أهدافي
البعد الثاني: التعرف والاستكشاف:	
المؤشر الأول: التعرف على الذات:	
01	مازلت أحاول اكتشاف ميولي واهتماماتي المهنية.
02	أجد صعوبة في تحديد الخصائص الشخصية التي تميزني عن غيري من الناس.
03	يمكنني بسهولة تحديد قدراتي وإمكانياتي الدراسية (نقاط القوة ونقاط الضعف).
04	أستطيع تحديد المبادئ التي أومن بها في مجال العمل.
05	أعرف بالضبط حدود إمكاناتي الصحية والجسمية.
المؤشر الثاني: استكشاف المحيط الدراسي والمهني:	
01	اطلعت جيدا على محتوى الشعب المفتوحة في المرحلة الثانوية (معاملات المواد، عدد
02	لا أعرف شروط وإجراءات عملية الطعن في التوجيه.
03	لدي معلومات كافية عن التخصصات الجامعية وأنواع المهن التي تؤهل إليها كل شعبة دراسية.
04	جمعت معلومات دقيقة من عدة أطراف (أساتذة، طلاب جامعة...) عما تتطلبه مختلف

05	لا أعرف على أي أساس يتم التوجيه إلى مختلف الشعب في المرحلة الثانوية.
06	تنقصني معلومات كافية عن مجالات العمل التي تؤهل لها كل شعبة دراسية.
البعد الثالث: التقييم والاختيار:	
المؤشر الأول: تقييم البدائل الدراسية والمهنية:	
01	أجد صعوبة كبيرة في تحديد مزايا كل جذع مشترك في السنة الأولى ثانوي.
02	أستطيع توقع الصعوبات التي قد تواجهني عند التحاقي بأحد الجذعين المشتركين في الثانوية.
03	أركز اهتمامي وتفكيري فقط على أحد الجذعين المشتركين، لأن الآخر لا يعنيني.
04	من السهل عليَّ الربط بين المواد الأساسية في الشعبة التي أرغب فيها وبين أهدافي المنتظرة.
05	يمكنني بسهولة المقارنة بين ايجابيات وسلبيات مهنتي المستقبلية.
المؤشر الثاني: اختيار البديل المناسب:	
01	نتائجي الدراسية مناسبة لمتطلبات الجذع المشترك الذي أرغب فيه.
02	إمكانيات أسرتي المادية لا تسمح بمواصلة الدراسة في المجال الذي اخترته.
03	الجذع المشترك الذي أرغب فيه يؤهلني لمهنة ملائمة لجنسي (ذكور/ إناث).
04	الجذع المشترك الذي أرغب فيه لا يتوافق كثيرا مع اهتماماتي المهنية.
05	غالبا ما أشعر بأن أهدافي تفوق قدراتي الحقيقية.
البعد الرابع: التنفيذ والمتابعة:	
المؤشر الأول: الاستقلالية:	
01	والداي أعرف مني بالمجالات الدراسية والمهنية التي تناسبني.
02	إعجابي ببعض أساتذتي يؤثر على اختياري لتخصصي الدراسي.
03	حبي لأصدقائي يجعلني أختار نفس التخصص حتى أبقى معهم.
04	على اختيار الشعبة الدراسية التي تؤهلني للمهنة التي تتفق مع رغبة أهلي.
05	حتى لو استشرت غيري، فأنا المسؤول الأول عن اختيار شعبتي الدراسية.
المؤشر الثاني: الثقة:	
01	عندما أفكر في اختيار شعبتي الدراسية في السنة الأولى ثانوي، أشعر بالارتباك والتردد.
02	لدي قناعة تامة بأن الشعبة التي أرغب فيها أفضل من غيرها بالنسبة لي.
03	لدي اهتمامات متعددة، ومن الصعب عليّ اتخاذ القرار الدراسي المناسب.
04	إنني واثق من قدرتي على مواصلة الدراسة بنجاح في المجال الذي أرغب فيه.

ملحق رقم (05): الصورة النهائية لمقياس القدرة

على اتخاذ القرار الدراسي

جامعة قاصدي مرباح -ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيـــــــان

بيانات عامة:

الاسم واللقب:

القسم:

الجنس: ذكر أنثى

عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة:

في إطار إعداد رسالة علمية يدور موضوعها حول اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط نقترح عليك مجموعة من العبارات تتعلق باختيارك لشعبتك الدراسية في السنة الأولى ثانوي.

الرجاء قراءة كل عبارة قراءة جيدة ومتأنية، والإجابة عنها بوضع علامة (×) في إحدى الخانات الخمس التي تقابل كل عبارة علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل إن الإجابة الصحيحة هي تلك التي تعبر بصدق عن رأيك الحقيقي، وتأكد أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض علمية.

مثال على طريقة الإجابة:

الرقم	العبـــــارة	تنطبق عليّ بدرجة:				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
04	أجد صعوبة كبيرة في تحديد مزايا كل جذع مشترك في السنة الأولى ثانوي.			×		

الرقم	العبـــــارة	تنطبق عليّ بدرجة:				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
01	أرى أنه مازال الوقت مبكرا للتفكير منذ الآن في مهنة المستقبل.					
02	لدي اهتمامات متعددة، ومن الصعب عليّ اختيار المهنة المناسبة.					
03	أشعر أن اختياري لشعبتي الدراسية أمر بالغ الأهمية بالنسبة لي.					
04	أجد صعوبة كبيرة في تحديد مزايا كل جذع مشترك في السنة الأولى ثانوي.					
05	عليّ اختيار الشعبة الدراسية التي تؤهلني للمهنة التي تتفق مع رغبة أهلي.					
06	نتائجي الدراسية مناسبة لمتطلبات الجذع المشترك الذي أرغب فيه.					
07	جمعت معلومات دقيقة من عدة أطراف (أساتذة، طلاب جامعة...) عما تتطلبه مختلف التخصصات الجامعية من قدرات وامكانيات .					
08	إعجابي ببعض أساتذتي يجعلني أختار نفس تخصصهم.					
09	أستطيع تحديد أهدافي الدراسية والمهنية بوضوح.					
10	عندما أفكر في اختيار شعبتي الدراسية في السنة الأولى ثانوي، أشعر بالارتباك					
11	أرى أن اختياري لشعبتي الدراسية في السنة الأولى ثانوي له تأثير كبير على مستقبلي الدراسي					

12	لدي معلومات كافية عن التخصصات الجامعية وأنواع المهن التي تؤهل إليها كل شعبة دراسية					
13	لدي قناعة تامة بأن الشعبة التي أرغب فيها أفضل من غيرها بالنسبة لي.					
14	أستطيع توقع الصعوبات التي قد تواجهني عند التحاقي بأحد الجذعين المشتركين في الثانوية.					
15	بإمكاني ذكر الأسباب التي تدفعني إلى اختيار شعبة دراسية معينة دون غيرها.					
16	حبي لأصدقائي يجعلني أختار نفس التخصص حتى أبقى معهم.					
17	الجذع المشترك الذي أرغب فيه يؤهلني لمهنة ملائمة لجنسي (ذكور/ إناث).					
18	إمكانيات أسرتي المادية لا تسمح بمواصلة الدراسة في المجال الذي أرغب					
19	تنقصني معلومات كافية عن مجالات العمل المتوفرة وشروط الالتحاق بها.					
20	والداي أعرف مني بالمجالات الدراسية والمهنية التي تناسبني.					
21	أعتقد أن اختيار التخصص الدراسي أمر بسيط، ولا يحتاج إلى تفكير طويل.					
22	يمكنني بسهولة المقارنة بين ايجابيات وسلبيات مهنتي المستقبلية.					
23	مازلت غير قادر على تحديد نوع التعليم الذي سأتابع به دراستي.					
24	مازلت أحاول اكتشاف ميولي واهتماماتي المهنية.					

25	غالبا ما أشعر بأن أهدافي تفوق قدراتي الحقيقية.					
26	أستطيع تحديد المبادئ التي أومن بها في مجال العمل.					
27	اطلعت جيدا على محتوى الشعب المفتوحة في المرحلة الثانوية (معاملات المواد، عدد الساعات ...)					
28	أعتقد أن اختياري لشعبتي الدراسية أمر تحدده الظروف.					
29	الجذع المشترك الذي أرغب فيه لا يتوافق كثيرا مع اهتماماتي المهنية.					
30	لديَّ خطة زمنية مفصلة لما سأقوم بإنجازه خلال المرحلة الدراسية القادمة.					
31	لا أعرف على أي أساس يتم التوجيه إلى مختلف الشعب في المرحلة الثانوية.					
32	يمكنني بسهولة تحديد قدراتي وإمكانياتي الدراسية (نقاط القوة ونقاط الضعف)					
33	لا أعرف شروط وإجراءات عملية الطعن في التوجيه.					
34	أسعى لتوفير كل الوسائل (اقتناء كتب، تعلم لغات ...) التي تعينني على تحقيق أهدافي الدراسية والمهنية.					
35	أجد صعوبة في تحديد الصفات الشخصية التي تميزني عن غيري من الناس.					
36	حتى لو استشرت غيري، فأنا المسؤول الأول عن اختيار شعبتي الدراسية.					

الرجاء التأكد من الإجابة على جميع العبارات ***شكرا على حسن تعاونكم***

ملحق رقم (06): البرنامج الارشادي في صورته النهائية.

الهدف العام: التعارف وبناء العلاقة الإرشادية.

<u>الأهداف الفرعية</u>:

1. التعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة الارشادية.
2. تقديم هدف البرنامج وأهميته وعرض محتوياته.
3. الاتفاق على قواعد عمل المجموعة الارشادية.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، الشرح.

الأدوات: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق.

المدة: 60 دقيقة.

الإجراءات المتبعة:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور والمشاركة في البرنامج.
2. إدارة حوار بسيط بين الباحثة وأفراد المجموعة الإرشادية حيث تقدم الباحثة نفسها وأنها بصدد إعداد رسالة علمية يدور موضوعها حول تطبيق برنامج إرشادي موجه لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، كما يقدم كل عضو نفسه من حيث: الاسم واللقب العمر، الهواية المفضلة... بهدف خلق جو من الألفة والانسجام.
3. شرح هدف البرنامج والغاية منه وهو مساعدة التلاميذ على الاختيار الصحيح للشعبة الدراسية في السنة الأولى ثانوي، وما تفتحه من آفاق مهنية وفق مشروع شخصي مستقبلي، وكذلك توضيح محتويات البرنامج ومدته وعدد جلساته ومكانه وإجراءاته.
4. توضيح دور الباحثة في تنفيذ جلسات البرنامج وكذلك الأدوار المتوقعة من التلاميذ مع توزيعهم ضمن أفواج لتسهيل تنفيذ الأنشطة والمهام.
5. شرح قواعد العمل في المجموعة مثل: المواظبة على الحضور والمشاركة الايجابية في أنشطة البرنامج وفي انجاز الواجبات المنزلية لتحقيق أهداف البرنامج، بالإضافة إلى سرية الجلسات وذلك من خلال قيام كل تلميذ بملء بطاقة السلوك الجيد.
6. فتح المجال أمام التلاميذ لطرح استفساراتهم وإبداء اقتراحاتهم، ثم شكرهم على حسن تجاوبهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

ملحق الجلسة:

بطاقة السلوك الجيد:

أنا التلميذ(ة)..... من قسم ..... أتعهد بالالتزام بما يلي:

1. المواظبة على حضور جميع الجلسات الإرشادية والالتزام بالمواعيد المحددة.
2. الإصغاء الجيد والمشاركة الايجابية في أنشطة البرنامج الارشادي.
3. مراعاة حرية التعبير واحترام آراء الآخرين وعدم احتكار المناقشة.
4. التعاون بين أعضاء المجموعة والعمل بروح الفريق لنجاح البرنامج الارشادي.
5. أداء الواجبات المنزلية الخاصة بكل الجلسات الإرشادية.
6. المحافظة على السرية التامة لما يدور أثناء الجلسات الإرشادية.

التوقيع: .....التاريخ: .....

<u>الجلسة الثانية</u>: تشخيص مشكلة الاختيار الدراسي.

الهدف العام: تنمية القدرة على تشخيص مشكلة الاختيار الدراسي لدى أعضاء المجموعة الارشادية.

الأهداف الفرعية:

1. إدراك أهمية السنة الرابعة متوسط من حيث الانتقال (النجاح) والتوجيه (الاختيار).
2. التعرف على المقصود بعملية اتخاذ القرار الدراسي والمهني.
3. إدراك أهمية اتخاذ القرار الصحيح في اختيار التخصص الدراسي أو المهنة المستقبلية.
4. التعرف على سلبيات القرار الآني وعواقب سوء الاختيار.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، العصف الذهني، القصة، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق.

المدة: 120 دقيقة.

الإجراءات المتبعة:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور، وتلخيص وقائع الجلسة السابقة.

2. انجاز نشاط (النجاح) وهو عبارة عن جلسة عصف ذهني حول موضوع " النجاح " تتبع بمناقشة يتم فيها تفنيد الأفكار السلبية، وتدعيم الأفكار الايجابية.
3. انجاز نشاط (حقل الألماس) بقراءة القصة واستخلاص العبر المستفادة منها للوصول في النهاية إلى المعنى الحقيقي لهذه القصة، وهو أن النجاح أقرب إلينا مما نتصور وأن التفوق تحت أقدامنا، ولكنه مثل الألماس قبل التشكيل والصقل.
4. انجاز نشاط (ماذا بعد النجاح؟) والإجابة على التساؤلات المطروحة للتوصل إلى:
   - تعريف مبسط لاتخاذ القرار
   - أنواع القرارات: (المتأنية، المتسرعة)
   - أهمية اتخاذ القرار السليم في اختيار التخصص الدراسي أو المهنة المستقبلية.
   - سلبيات القرار المتسرع (أو سوء الاختيار) على صعيد الفرد والمجتمع.
5. تلخيص أهم النقاط التي تمت مناقشها خلال الجلسة من خلال عرض شرائح مع توزيع نسخة ورقية على المجموعة.
6. إنهاء الجلسة بتذكير أعضاء المجموعة بموعد الجلسة المقبلة وشكرهم على ما أبدوه في هذه الجلسة من مشاركة ايجابية مع حثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

نشاط 01: النجاح :

ماذا تعني لكم كلمة " **نجاح** "؟ سجلوا أكبر عدد ممكن من الأفكار التي ترد إلى أذهانكم عند سماع هذه الكلمة ولا يهم إن كانت تلك الأفكار صحيحة أو خاطئة

رقم الفكرة	محتوى الفكرة
01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	

نشاط 02: قصة حقل الألماس

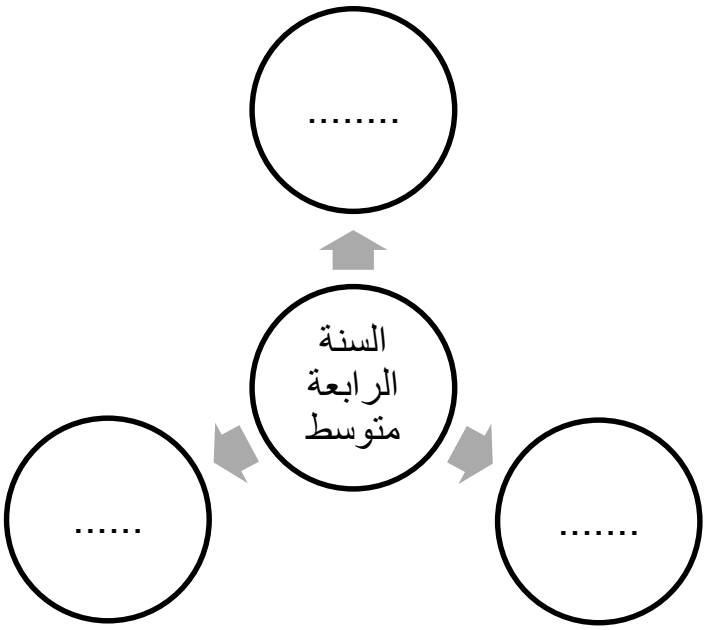
كان هناك مزارع إفريقي ناجح عمل في مزرعته حتى صار عجوزا، ثم سمع أن كثيرا من الناس يبحثون عن الألماس ويجدونه ويحققون غنى هائلا، وهكذا تحمس للبحث عن الألماس وباع حقله وأخذ يبحث عن الألماس، وظل يبحث ثلاثة عشرة سنة لكن دون جدوى غير أن المزارع الجديد الذي كان قد اشترى حقل العجوز وجد ألماسة تحت الحقل، ثم وجد هذا المزارع ألماسة ثانية وثالثة ...وهكذا تبين أن تحت الحقل كله منجم ألماس.

إن المزارع العجوز بحث في كل مكان عن الألماس ولم يبحث تحت حقله، ولعله كان قد أبصر الألماس ولكن الألماسة لا تبدو جميلة في البداية إنما تبدو كقطعة فحم تحتاج إلى القطع والتشكيل والصقل حتى تصبح لامعة براقة.

بعد قراءتك للقصة، ما هي العبرة التي تستخلصها؟

نشاط 03: ماذا بعد النجاح ؟

هل تساءلت يوما ماذا بعد السنة الرابعة متوسط؟ ماذا بعد النجاح والانتقال إلى الثانوية؟ هل فكرت جيدا في المسارات التي يمكن أن تتبعها؟ مروان تلميذ مثلك في السنة الرابعة متوسط، حاول الإجابة على التساؤلات السابقة من خلال وضع المخطط التالي:



- ساعد مروان في ملء المخطط السابق.
- ما هي العملية التي يقوم بها مروان؟
- ما المقصود بهذه العملية؟

- يقول المثل: " **في التأني السلامة وفي العجلة الندامة** " في هذا المثل إشارة إلى نمطين مختلفين في اتخاذ القرار ما هما؟ ماذا ينتج عن كل منهما في مجال اختيار التخصص الدراسي أو المهنة المستقبلية؟

واجب منزلي:

1. ابحث في محيطك العائلي أو السكني أو المدرسي عن قصة نجاح لطالب جامعي أو صاحب مهنة، تعتبره قدوتك في الطموح والسعي نحو القمة، لتروي قصة نجاحه لزملائك في الحصة المقبلة.

<u>الجلسة الثالثة:</u> تحديد الأهداف

الهدف العام: تنمية القدرة على تحديد الأهداف لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.

الأهداف الفرعية:

1. التعرف على المقصود بالهدف وأنواعه.
2. التفريق بين الأهداف والأمنيات.
3. التعرف على مواصفات الهدف الجيد.
4. إدراك أهمية تحديد الأهداف.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، التعزيز، النمذجة، القصة، الواجب المنزلي.

الأدوات: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق.

المدة: 120 دقيقة.

الإجراءات:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور.
2. تلخيص وقائع الجلسة السابقة مع مناقشة الواجب المنزلي وعرض نماذج النجاح التي سجلها التلاميذ، مع تقديم جائزة تشجيعية لأفضل مشاركة.
3. طرح التساؤل التالي: حسب رأيكم لماذا نجح هؤلاء؟ الإصغاء إلى إجابات التلاميذ وتوجيه النقاش والتحليل للوصول إلى السبب الحقيقي وهو تحديد الأهداف.
4. انجاز نشاط :(سجل هدفا) يتبع بحوار ومناقشة جماعية لاستخلاص:
   - تعريف مبسط لمفهوم الهدف.
   - أهم الفروق بين الهدف والأمنية.
   - مواصفات الهدف الجيد.

5. انجاز نشاط: (من الأماني إلى الأهداف) لتدريب أعضاء المجموعة على صياغة أحلامهم وطموحاتهم في صورة أهداف محددة وواضحة.
6. انجاز نشاط: (الحج إلى طوكيو) ومحاولة الإجابة على الأسئلة التي يتضمنها، بعدها تتم مناقشة إجابات التلاميذ للوصول بهم إلى إدراك أهمية تحديد الوجهة (الهدف) قبل الانطلاق.
7. تلخيص أهم النقاط التي تمت مناقشتها خلال الحصة من خلال تقديم عرض شرائح حول موضوع الجلسة، مع توزيع نسخة ورقية على التلاميذ.
8. إنهاء الجلسة بتذكير أعضاء المجموعة بموعد الجلسة المقبلة وشكرهم على ما أبدوه في هذه الجلسة من مشاركة ايجابية مع حثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

نشاط 01: سجل هدفا تمعن في الصور التالية:

- ماذا تمثل كل صورة؟
- ما هو العامل المشترك الذي يربط بينها؟
- هل تعتقد أن كل سلوك يحركه دافع أو هدف معين؟

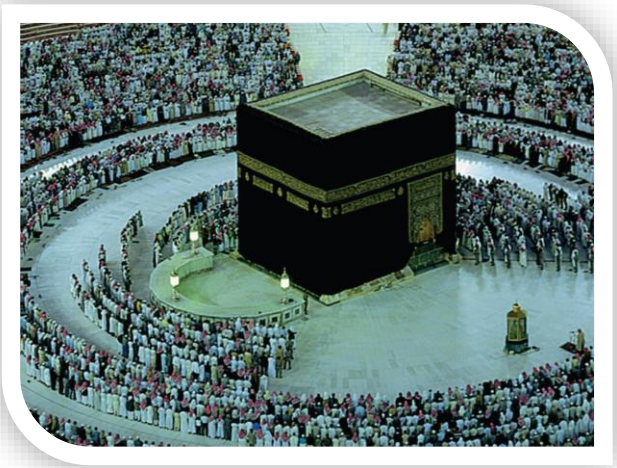
- ما هو الهدف حسب رأيك؟
- أعط أمثلة عن أهداف: يومية، أسبوعية، شهرية أو سنوية.
- ما الفرق بين الأهداف والأمنيات؟
- استنتج مواصفات الهدف الجيد؟

نشاط 02 : من الأماني إلى الأهداف

فيما يلي مجموعة من الأمنيات حولها إلى أهداف في ضوء مواصفات الهدف الجيد:

- أتمنى أن أنجح
- أتمنى أن أصبح غنيا
- أتمنى أن أتقن اللغة الفرنسية
- أتمنى أن أحفظ القرآن الكريم
- أتمنى أن أصبح بطلا رياضيا
- أتمنى أن أتكلم أمام الجمهور بطلاقة

نشاط 03: الحج إلى طوكيو :



تخيل أنك تريد القيام برحلة إلى مكة المكرمة جهزت جواز السفر، قمت بترتيب الحقائب ودَّعت أهلك وأصدقاءك، أخذتك السيارة إلى المطار، ركبت الطائرة، قلبك يهفو إلى مكة المكرمة ورؤية المسجد الحرام، تعلو وجهك ابتسامة وتحدث نفسك ما أروعها من رحلة!

فجأة !!! تسمع قائد الطائرة يرحب بالمسافرين قائلا: مرحبا بكم في رحلتنا المتجهة إلى طوكيو.

الأسئلة:

☒ لماذا حدث هذا الموقف الافتراضي حسب رأيكم (أين الأخطاء)؟

☒ هل هناك مواقف واقعية يحدث فيها هذا النوع من الأخطاء؟ أعط أمثلة.

☒ هل تتمنى أن يحدث لك مثل هذا الموقف؟ كيف يمكنك تجنبه؟

☒ رغم أن الوجهة كانت خاطئة إلا أنك أعددت جميع الوسائل والإجراءات اللازمة للسفر، أعد قراءة النص واستخرج تلك الوسائل.

واجب منزلي:

1. فيما يلي مجموعة أهداف ينقصها واحد أو أكثر من مواصفات الهدف الجيد، حاول التعرف على الشروط الناقصة، ثم أعد صياغة كل هدف صياغة كاملة:

الهدف	مواصفات الهدف الجيد					
	محدد S	قابل للقياس M	قابل للإنجاز A	واقعي R	محدد بزمن T	الصياغة الكاملة SMART
يريد أمجد تخفيض وزنه خلال 6 أشهر.						
يريد فارس جمع 6000 طابع بريدي وطني وأجنبي.						
تريد مارية تعلم الطبخ خلال سنتين.						
يريد العم صالح ترشيد استهلاك الكهرباء خلال فصل الصيف.						
يريد رضا (4 متوسط) الحصول على شهادة البكالوريا السنة القادمة بتقدير جيد جدا.						

2. أذكر ثلاثة فوائد من تحديد الأهداف من خلال ملء المخطط التالي:

الجلسة الرابعة: التخطيط الدراسي والمهني

الهدف العام: تنمية القدرة على التخطيط لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.

الأهداف الفرعية:

1. التذكير بأهمية إعداد الوسائل اللازمة لبلوغ الأهداف.
2. إدراك تعدد مجالات الأهداف بتعدد مجالات الحياة.
3. التدرب على كتابة خطة زمنية مفصلة لبلوغ هدف معين.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق.

المدة: 120 دقيقة.

الإجراءات:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور.
2. تلخيص وقائع الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي وتكريم صاحب أفضل مشاركة، مع التأكيد على أن تحقيق الأهداف يتطلب توفر جملة من الوسائل التي يجب أن تعد مسبقا.
3. انجاز نشاط (مجالات أهدافي) ضمن أفواج، وبعد انتهاء فترة المحاولة يقوم ممثل كل فوج بعرض إجابته على السبورة مع مناقشة الأعمال المقدمة وتصويب الأخطاء.
4. عرض مقطع فيديو حول طريقة كتابة خطة زمنية لتحقيق هدف معين، بعدها يتم تقسيم المجموعة إلى 4 أفواج يكلف كل فوج بكتابة خطة مفصلة لهدف معين يختاره الأعضاء بأنفسهم مع الحرص على تنويع الأهداف وتضمينها أهدافا دراسية وأخرى مهنية (تتضمن الخطة: الهدف العام، الأهداف الجزئية، المدة الزمنية، وسائل التنفيذ التقييم)، بعد انقضاء فترة البحث يعرض ممثل كل فوج خطته على زملائه وتتم مناقشة كل خطة وتقييمها.
5. إنهاء الجلسة بتذكير أعضاء المجموعة بموعد الجلسة المقبلة وشكرهم على ما أبدوه في هذه الجلسة من مشاركة ايجابية مع حثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

نشاط 01: مجالات أهدافي.

تتعدد مجالات الأهداف التي نسطرها بتعدد مجالات الحياة، حاول تحديد أهداف قصيرة المدى تتمحور حول مجالات: (الأسرة، الأصدقاء، الصحة، المدرسة، المهنة) وضع لكل هدف ثلاث خطوات عملية لتحقيقه، وذلك من خلال الجدول التالي:

المجالات	الهدف (ماذا أريد؟)	الخطوات العملية (ماذا عليَّ أن أفعل؟)
الأسرة	.....	✓ ..... ✓ ..... ✓ .....
الأصدقاء	.....	✓ ..... ✓ ..... ✓ .....
الصحة	.....	✓ ..... ✓ ..... ✓ .....
المدرسة	.....	✓ ..... ✓ ..... ✓ .....
المهنة	.....	✓ ..... ✓ ..... ✓ .....

واجب منزلي:

رغم أهمية الأهداف في حياتنا، إلا أننا كثيرا ما نتهاون في تحديدها وكتابتها ضمن خطتنا الشخصية، إلام يرجع ذلك حسب رأيك؟ (أذكر ثلاثة أسباب)

الجلسة الخامسة: التعرف على الذات (01)

الهدف العام: التعرف على بعض المفاهيم المتعلقة بمعرفة الذات.

الأهداف الفرعية:

1. إدراك الاختلاف بين الأفراد في العديد من النواحي.
2. التعرف على بعض المفاهيم المتعلقة بمعرفة الذات في المجال الدراسي والمهني.
3. إدراك أهمية التعرف على الذات قبل اختيار التخصص أو المهنة.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، لعب الدور، تبادل الأدوار، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق.

المدة: 120 دقيقة.

الإجراءات:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور.
2. تلخيص وقائع الجلسة السابقة لربطها بالجلسة الحالية ومناقشة الواجب المنزلي مع تقديم جائزة تشجيعية لأفضل مشاركة.
3. انجاز نشاط (ماذا أختار؟) قصد الوصول بالتلاميذ شيئا فشيئا إلى:
   - إدراك أن الاختلاف والتنوع أمر طبيعي.
   - استخلاص أهم العوامل الشخصية المؤثرة على قرارات الأفراد مثل: الميول، الرغبات، الخبرات السابقة، الحالة الصحية....)
   - إدراك الحاجة إلى معرفة الذات قبل اتخاذ أي قرار.
4. انجاز نشاطي: (كيف أرى نفسي؟) و(كيف يراني زميلي؟) يتبعان بحوار ومناقشة لاستثارة التلاميذ ودفعهم للبحث في ذواتهم.
5. توزيع استبيان الميل الدراسي (علمي – أدبي) ومطالبة التلاميذ بملئه كل حسب ما يناسبه ثم تصحيح الاستبيان ليحدد كل تلميذ طبيعة ميله الدراسي.
6. تلخيص أهم النقاط التي تم التوصل إليها ومن ثم إنهاء الجلسة بتذكير أعضاء المجموعة بموعد الجلسة المقبلة وشكرهم على مشاركتهم الايجابية مع حثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

نشاط 01: ماذا أختار؟

- ماذا تمثل الصور السابقة؟
- هل هي متشابهة؟
- ماذا نستنتج؟ .

- لو طلب منك اختيار عنصر واحد من كل مجموعة، ماذا كنت ستختار؟ لماذا؟
- هل هناك عوامل أخرى تتحكم في اختياراتنا، اذكر بعض تلك العوامل.
- هل تؤثر العوامل السابقة على اختيارنا لتخصصنا الدراسي ومهنتنا المستقبلية؟
- ماذا نحتاج إذا لاتخاذ قرارات صائبة؟

نشاط 02: كيف أرى نفسي؟

عندما نريد أن نتعرف على أشكالنا فإننا ننظر إلى المرآة، لكن ليس من السهل أن نرى أنفسنا من الداخل، لنحاول أن نفعل هذا بمناقشة كيف نفكر ونشعر ونتصرف؟ لنكتب ثلاث كلمات نصف بها أنفسنا ثم لنكتب أمثلة على ذلك.

مثال:

- **أنا اجتماعي**
  - لدي أصدقاء كثيرون
  - أندمج بسرعة مع أي مجموعة أنتمي إليها
- **أنا.....**
- **أنا.....**
- **أنا.....**

نشاط 03: كيف يراني زميلي؟

أحيانا لا نستطيع رؤية أنفسنا من الداخل بدقة ووضوح، لذلك نحن بحاجة إلى من يقيمنا ويحكم على مواقفنا وتصرفاتنا (المؤمن مرآة أخيه).

- سجل ثلاث صفات بارزة في شخصية زميلك (عمل ثنائي)، بعد انقضاء فترة النشاط يتم تبادل الأوراق ليعرف كل تلميذ صفاته من وجهة نظر زميله.
- هل كان تقييم زميلك لك مختلفا عن تقييمك لنفسك؟
- أعط مثالا.

مقياس الميل الدراسي

الاسم واللقب: **القسم:**

أولا: الميل الأدبي:

الرقم	العبارات	أميل	لا أميل
1	زيارة المكتبة ومطالعة الكتب التي تحكي قصص الشعراء		
2	التعرف على مواقع الدول على الخرائط.		
3	قراءة نصوص باللغة الفرنسية.		
4	استخدام اللغة العربية الفصحى في كلامي.		
5	تصحيح الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الصحافيون ومقدمو الأخبار.		
6	التعرف على تقاليد الإنسان القديم (كيف كان يحتفل بمناسباته مثلا).		
7	قراءة القصص والروايات.		
8	مشاهدة الحصص التلفزيونية التي تتحدث عن الأدباء والنقاد.		
9	التعرف على المناطق التي تعيش فيها الحيوانات النادرة.		
10	متابعة البرامج التلفزيونية غير المترجمة إلى العربية ومحاولة فهمها.		
11	التعرف على طريقة حياة حكام الإمبراطوريات القديمة.		
12	كتابة الخواطر والقصص القصيرة.		
13	استخدام عبارات أجنبية في كلامي.		
14	قراءة القصائد الشعرية وحفظها.		
15	مشاهدة الحصص التلفزيونية التي تتحدث عن البيئة وحمايتها.		
16	التحدث باللغات الأجنبية مع أساتذتي وزملائي في القسم.		
17	استعمال الصور البيانية والمحسنات البديعية في كتاباتي.		
18	الأسئلة المفتوحة التي أستطيع التعبير فيها بحرية.		
19	الاقتداء بأدباء معروفين في كتاباتي.		
20	الاستماع إلى مقاطع شعرية أجنبية حتى ولو لم أفهمها جيدا.		
	المجموع		

ثانيا: الميل العلمي والتكنولوجي:

الرقم	العبارات	أميل	لا أميل
1	استخدام الأنواع الحديثة للآلات الحاسبة.		
2	قراءة النصوص والمقالات العلمية.		
3	العمل على جهاز الكمبيوتر.		
4	حل المسائل الرياضية.		
5	التعبير عن أفكاري مباشرة ودون مقدمات.		

6	ملاحظة المجسمات في حصص الأعمال المخبرية.		
7	استعمال الآلات والأجهزة الكهربائية (كالأمبير متر والفولط متر).		
8	التعرف على كيفية انتقال الغذاء في النبات وتحوله إلى طاقة.		
9	الأسئلة التي تتطلب الإجابة عليها كلمة واحدة أو جملة قصيرة.		
10	كتابة مواضيع حول العلماء والاختراع.		
11	القيام بالتجارب العلمية.		
12	الاطلاع على القواميس التي تشرح بالصور الأعضاء الداخلية للجسم.		
13	التعرف على المواد الكيميائية وتأثيرها عن قرب.		
14	تفكيك بعض الأجهزة أو الأدوات وإعادة تركيبها.		
15	مشاهدة الحصص التلفزيونية التي تتحدث عن الفضاء والفلك.		
16	حل الألغاز والمسائل المعقدة.		
17	صنع بعض الألعاب البسيطة.		
18	استخدام الرموز الرياضية (//، =، [a b]) بدل الكلمات عند حل المسائل		
19	التعرف على كيفية عمل أجهزة الجسم المختلفة.		
20	التعرف على أسباب حدوث الكوارث الطبيعية (كالزلازل والأعاصير...).		
المجموع			

واجب منزلي:

نقاط القوة ونقاط الضعف:

يتفاوت الناس في قدرتهم على القيام بالأعمال المختلفة فمثلا الشخص الذي يبدع في الموسيقى قد يكون ضعيفا في الرياضيات، وعالم الأحياء قد لا يتقن الحركات الرياضية وهكذا، لذلك من الأهمية بمكان أن يتعرف كل منا على نقاط قوته ونقاط ضعفه قبل اتخاذ قراراته الدراسية والمهنية، فيما يلي مجموعة من المهام صنفها في الجدول أدناه:

- الوقوف أمام الزملاء في القسم
- الركض والقفز والتسلق
- التحدث في مجموعة
- قراءة خريطة وفهم رموزها
- عرض أعمالي على الآخرين
- حل المسائل الرياضية
- الجلوس في الطاولة الأولى
- كتابة المواضيع الإنشائية
- انجاز العمليات الحسابية ذهنيا
- حفظ قصيدة شعرية
- العزف على آلة موسيقية
- ربط الأحداث التاريخية بزمانها ومكانها
- القراءة المسترسلة بلغة أجنبية (فرنسية –انجليزية)
- رسم إبداعي لمنظر طبيعي

انطلاقا مما سبق أتمم الجدول المتعلق بشخصيتك:

شخصيتي	
نقاط القوة (أستطيع)	**نقاط الضعف (لا أستطيع)**
.....	.....
.....	.....
.....	.....

كيف سأتغلب على نقاط ضعفي؟

- .....
- .....
- .....

<u>الجلسة السادسة</u>: التعرف على الذات (02)

الهدف العام: تنمية القدرة على التعرف على الذات لدى أعضاء المجموعة الإرشادية وربطها بعملية اتخاذ القرار الدراسي والمهني.

الأهداف الفرعية:

1. ترسيخ المفاهيم التي تم تناولها في الجلسة السابقة.
2. التعرف على مفاهيم أخرى متعلقة بمعرفة الذات في المجال الدراسي والمهني.
3. الربط بين معرفة الذات وعملية اتخاذ القرار الدراسي والمهني.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق.

المدة: 120 دقيقة.

الإجراءات:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور.
2. تلخيص وقائع الجلسة السابقة مع مناقشة الواجب المنزلي من خلال استعراض إجابات التلاميذ وربطها بعملية الاختيار.

3. انجاز نشاط: (الشخصيات الست) وبعد انقضاء فترة المحاولة يتم استعراض إجابات التلاميذ وتسمية بعض المهن الملائمة لكل شخصية للوصول إلى أن معرفة الفرد لنمط شخصيته ضروري لعملية اتخاذ القرار الدراسي والمهني.
4. انجاز نشاط (قيمي المهنية) يتبع بتحليل ومناقشة للتأكيد على أن القيم المهنية من المحددات الأساسية للقرار الدراسي أو المهني.
5. استضافة شخصية مبدعة في مجال فني أو موسيقي ... ليعرض جانبا من انجازاته أمام أعضاء المجموعة، مع إفساح المجال لهم لإبداء إعجابهم وطرح أسئلتهم.
6. مناقشة ما تم عرضه خلال الجلسة لتدعيم المفاهيم المتعلقة بالتعرف على الذات والإجابة على تساؤلات التلاميذ مع تقديم أمثلة توضيحية.
7. إنهاء الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة مع شكر التلاميذ على مشاركتهم الايجابية وحثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

نشاط 01: الشخصيات الست :

هذه ست شخصيات، هل تشبهك كثيرا، شيئا ما، قليلا ...؟ حدد من خلال وضعك لعلامة (×) النوعين الأقربين والأشبهين بشخصيتك.

الشخصية الأولى:

أنا إنسان **واقعي**، عملي، طبيعي وصريح، أحب العمل الملموس ولا يخيفني العمل في الخارج أو الهواء الطلق، أحب الحركة، يقولون إنه لدي قدرة كبيرة على التحمل البدني وأتقن الأعمال اليدوية، أنا خجول وبمعزل عن الآخرين قليلا، لكنني أفضل التواصل مع الطبيعة والحيوانات، في بعض الأحيان أجد صعوبة في التعبير عن نفسي.

الشخصية الثانية:

أنا شخص **باحث**، أحب أن أكون على علم واطلاع بما يحدث حولي، لدي فضول وحس نقدي، أحب الدراسة لأنني دائما متعطش لمعرفة المزيد، أحب الرياضيات ويقال عني أنني أجيد التحليل وبارع في ايجاد الحلول للمشكلات، أحب أن أكون على تواصل مع الآخرين، وأحب الاختلاء بنفسي كذلك.

الشخصية الثالثة:

أنا **فنان**، يعرفونني أحيانا من ثوبي أو لون شعري، أحب الأشياء" الفريدة " وأحتاج للحرية من أجل الخلق والإبداع، لدي الكثير من الخيال وأحب التعبير عما يخالج صدري عن طريق الكلمات أو الفن أو الكتابة، يقول أصدقائي أنني لست منظما وأشيائي دائما مبعثرة، لكنني أجد نفسي في تلك الفوضى.

الشخصية الرابعة:

أنا شخص **اجتماعي**، أحب الاهتمام بالآخرين ودائم الإنصات لأصدقائي الذين غالبا ما يلجؤون إلى عندما تصادفهم مشاكل معينة، لدي سهولة في الكلام والتواصل مع الناس كما أعرف الكثير منهم، لا يخيفني العمل ضمن فريق ويمكنني أيضا أن أعمل وحدي

الشخصية الخامسة:

أنا شخص **مبادر**، أحب المجازفة وأخذ المبادرات، الحياة جميلة ولابد أن نستمتع بها قدر الامكان، أحب تنظيم الحفلات وقيادة اللجان، لدي طاقة كبيرة ويقول أصدقائي أنني مقنع جدا.

الشخصية السادسة:

أنا شخص **امتثالي**، أحب النظام ولدي ذاكرة قوية حتى لأدق التفاصيل، لا أدع مجالا للارتجال، أنا شخص جدير بالثقة ويعتمد علي، أفضل التركيز على شيء واحد بدلا من القيام بالعديد من الأشياء في وقت واحد، من أهم مبادئي: إنهاء ما أقوم به، يقال عني أنني متعاون ومساعد جيد في العمل.

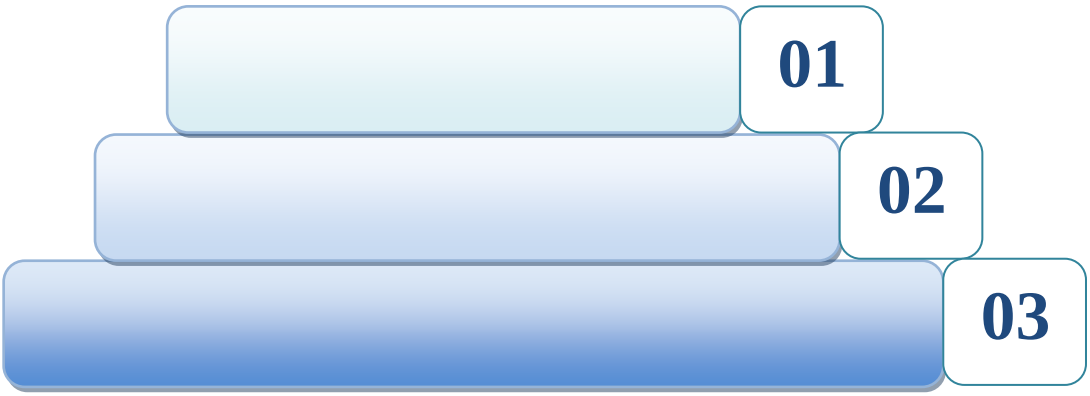
شخصيتي المهنية	

من المهن الملائمة لنمط شخصيتي:		

نشاط 02: قيمي المهنية

تلعب القيم دورا حاسما في نوعية القرارات التي يتخذها الفرد، ومن ذلك اختياره لنوع الدراسة أو المهنة، فيما يلي مجموعة من القيم المهنية، حدد من بينها ثلاث قيم تعتبرها الأكثر أهمية بالنسبة لك مرتبة من الأعلى أهمية إلى الأقل أهمية:

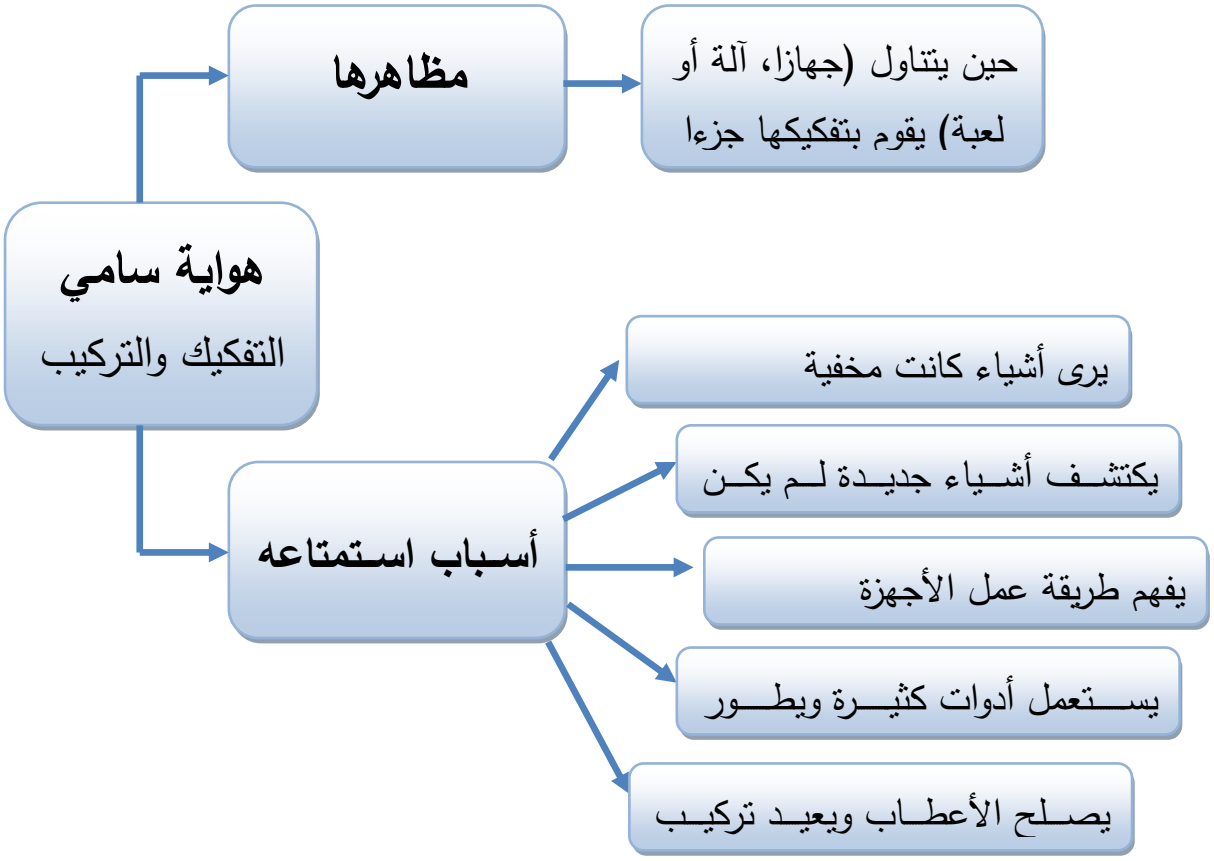
• التجديد والتغيير	• تقديم المساعدة	• العمل المنفرد
• الشهرة	• التحدي والإثارة	• الصدق والأمانة
• الثروة والمال	• الدقة والإتقان	• الإبداع والتميز
• تكوين علاقات صداقة	• الاستقلال	• تعلم أشياء جديدة
• تطوير المجتمع	• القيادة والإشراف	• السلطة والنفوذ



واجب منزلي: حاول البحث في ذاتك واكتشاف هوايتك الحقيقية التي قد تصبح يوما ما مهنتك المستقبلية من خلال النشاط الموالي:

نشاط: هوايتي المفضلة

يستمتع كل منا بممارسة هوايته مثلما يستمتع سامي:



بدورك قم بتحديد هوايتك المفضلة مع ذكر مظاهرها وأسباب استمتاعك بها.

الجلسة السابعة: التعرف على الفروع الدراسية والجامعية

الهدف العام: التعرف على الفروع الدراسية الثانوية والجامعية.

الأهداف الفرعية:

1. التعرف على نظام القبول والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.
2. التعرف على نظام القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي.
3. التعرف على شروط عملية الطعن في التوجيه وإجراءاتها.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، الاستقصاء التعاوني، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق، مطويات إعلامية.

المدة: 120 دقيقة.

الإجراءات:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور.
2. تلخيص وقائع الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي مع تقديم جائزة تشجيعية لأفضل مشاركة.

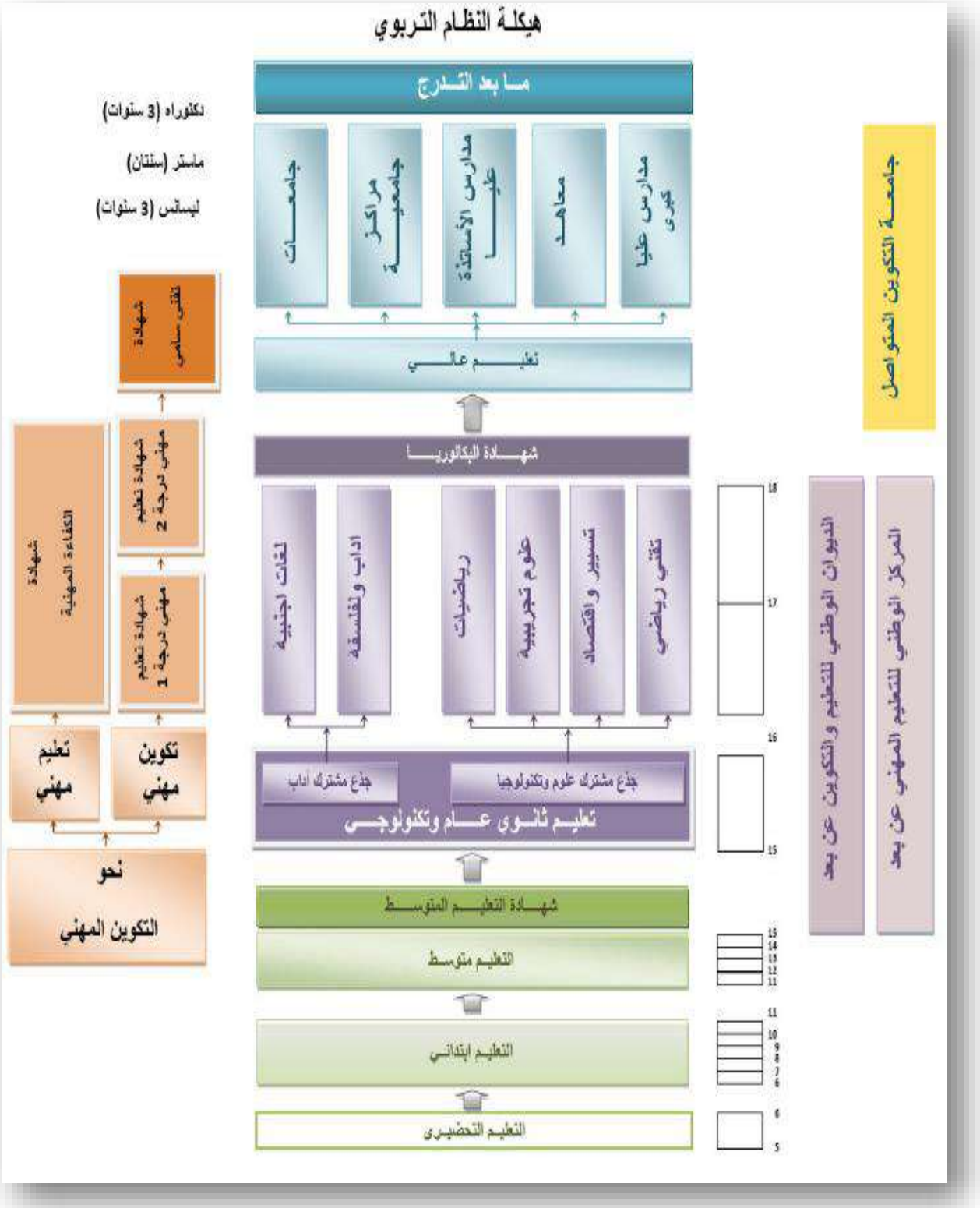
3. تقسيم المجموعة الإرشادية إلى أربعة أفواج تسلم مطويات إعلامية وسندات ورقية تختص بأحد جوانب الموضوع كما يلي:

الفوج الأول: نظام القبول والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.
الفوج الثاني: نظام القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي.
الفوج الثالث: شروط عملية الطعن في التوجيه وإجراءاتها.
الفوج الرابع: هيكلة التخصصات الجامعية على مستوى جامعة الوادي.

يكلف كل فوج بقراءة المطويات والسندات الإعلامية قراءة متأنية واستخلاص أهم المعلومات التي تتضمنها ليقوم ممثل الفوج بشرحها أمام زملائه.

1. مناقشة وتلخيص المعلومات المقدمة من طرف ممثلي الأفواج لتدعيم المكتسبات والإجابة على التساؤلات المطروحة.
2. دعوة التلاميذ إلى الاستعانة بالوثائق والمطويات الإعلامية السابقة لتكوين خلية الإعلام والتوثيق الخاصة بهم في ركن خاص من القاعة وحثهم على دعوة بقية الزملاء للاطلاع عليها.
3. إنهاء الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة مع شكر التلاميذ على مشاركتهم الايجابية وحثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي

مركز التوجيه المدرسي و المهني الوادي

الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي

ان الانتقال الى السنة الأولى من التعليم الثانوي العـــام والتكنولوجي يكون في حالتين وهما كالاتي اما:

- يقبل تلقائيا في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي كل تلميذ **ناجح** في امتحان شهادة التعليم المتوسط وحاصل على معدل يساوي أو أكبر من 20/10

032.14.40.28
cogsp39@gmail.com Gmail

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي

مركز التوجيه المدرسي و المهني الوادي

الإنتقال إلى السنة الأولى ثانوي

وأما بالنسبة لباقي التلاميذ ،فيضاف المعدل السنوي المحصل عليه خلال السنة الرابعة متوسط إلى معدل شهادة التعليم المتوسط ،في حساب معدل القبول الذي يتم على النحو الآتي :

$$\text{معدل القبول} = \frac{\text{المعدل السنوي للسنة الرابعة متوسط} + \text{معدل شهادة التعليم المتوسط}}{2}$$

و يتقرر انتقال كل تلميذ ،تحصل على معدل قبول يساوي أو يفوق 10/20 إلى السنة الأولى ثانوي

032.14.40.28
cogsp39@gmail.com Gmail

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي

مركز التوجيه المدرسي و المهني الوادي

التوجيه إلى الجذعين المشتركين

يعتمد في توجيه التلاميذ إلى كل من الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،على ترتيبهم وفق رغبتهم الأولى لتلبية ما أمكن منها في حدود الأماكن البيداغوجية المتوفرة في مؤسسة الاستقبال .

هام جدا

إن ترتيب التلاميذ يكون وفقا لرغبتهم الأولى حسب نتائج مجموع التوجيه للجذع المشترك المرغوب فيه .

032.14.40.28
cogsp39@gmail.com Gmail

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي

مركز التوجيه المدرسي و المهني الوادي

القبول و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي

أيها التلميذ (ة): إن السنة الأولى ثانوي تعتبر الحلقة الأساسية في حياتك الدراسية ،إذ يتاح لك في نهايتها اختيار المسلك الدراسي الذي يناسب طموحاتك و مؤهلاتك

الانتقال إلى السنة الثانية ثانوي

إن الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ثانوي يحدده المعدل السنوي 20/10 وفق المنشور 1011 لوزارة التربية الوطنية .

مجموعات التوجيه لكل شعبة من شعب السنة الثانية ثانوي

الشعب		المواد الأساسية في التوجيه.			
آداب وفلسفة	المادة	عربية	إجتماعيات	فرنسية	انجليزية
	المعامل	5	2	2	1
لغات أجنبية	المادة	عربية	إجتماعيات	فرنسية	انجليزية
	المعامل	3	1	3	3
رياضيات	المادة	رياضيات	العلوم الفيزيائية	العربية	
	المعامل	6	4	1	
تقني رياضي	المادة	رياضيات	العلوم الفيزيائية	التكنولوجيا	العربية
	المعامل	3	3	4	1
علوم تجريبية	المادة	رياضيات	علوم طبيعة وحياة	علوم فيزيائية	العربية
	المعامل	3	4	3	1
تسيير واقتصاد	المادة	رياضيات	العربية	إجتماعيات	إعلام آلي
	المعامل	4	2	4	1

الجذوع المشتركة و الشعب المنبثقة عنها

جذع مشترك آداب

جذع مشترك علوم و تكنولوجيا

آداب و فلسفة

لغات أجنبية

رياضيات

تقني رياضي

علوم تجريبية

تسيير و اقتصاد

عملية الطعن:

هي حق التلميذ في مراجعة قرار مجلس القبول و التوجيه إذا كان مؤسسا. و يقدم الطلب في شهر جويلية لإدارة مؤسسته و أما الحالات التي يكون فيها الطعن مؤسسا :

1- عدم تلبية رغبة 05% الاوائل.

2- الفصل عن الدراسة في المرحلة الإلزامية .

3- وقوع خطا في نقل العلامات(التقويم المستمر ، حساب معدل الفصلي او السنوي ، حساب معدل مادة ما ، حساب معدل مجموعات التوجيه)

التوجيه الى الشعب في السنة الثانية ثانوي

معايير التوجيه للشعب في السنة الثانية ثانوي

أ – مؤهلات التلميذ في المواد الأساسية لكل شعبة .

ب- رغبة التلميذ .

ج- الأماكن البيداغوجية .

د – اقتراحات الأساتذة .

ه- اقتراحات مستشار التوجيه و الارشاد المدرسي

مع تحيات مركز التوجيه المدرسي و المهني بالوادي

032.14.40.28

cogsp39@gmail.com

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية الوادي
مركز التوجيه المدرسي و المهني الوادي
شهادة البكالوريا
ليسانس : تعليم مشترك (سنتين)
ليسانس أكاديمي(سنة واحدة)
ليسانس مهني (سنة واحد)
عالم الشغل
ماستر : تعليم مشترك (سنة واحدة)
ماستر مهني (سنة واحدة)
ماستر بحث (سنة واحدة)
شهادة الدكتوراه
الطور الأول 03سنوات
الطور الثاني 02 سنتان
الطور الثالث 03 سنوات
(LMD) الرسم البياني العام لنظام " ل.م.د
032.14.40.28
cogsp39@gmail.com Gmail

كليات جامعة الشهيد حمه لخضر_ الوادي:

ملاحظة: الوثائق السابقة هي فقط بعض الأمثلة للسندات التي يمكن استخدامها.

واجب منزلي:

1. بناء على ما تم عرضه ومناقشته خلال الجلسة حاول ملء الجدول التالي:

الجذع المشترك	شعب السنة 2 ثانوي	مجالات التوجيه في الجامعة
علوم وتكنولوجيا		
آداب		

2. إليك دليل الطالب الجامعي لسنة 2017: تصفح الدليل السابق ثم اختر منه ثلاثة تخصصات جامعية تثير اهتمامك محاولا التعرف على مدة التكوين وشروط الالتحاق بكل منها:

التخصص الجامعي:	مدة التكوين:	شروط الالتحاق:
01		
02		
03		

الجلسة الثامنة: استكشاف المحيط المهني

الهدف العام: التعرف على عالم المهن.

الأهداف الفرعية:

1. التعرف على أهمية جمع المعلومات عن المهن ومصادرها.
2. الربط بين التعلمات المدرسية وآفاقها المهنية.
3. تدريب التلاميذ على أسلوب تحليل مهنة في جمعهم للمعلومات المهنية.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، النمذجة، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق.

المدة: 120 دقيقة.

الإجراءات:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور.
2. تلخيص وقائع الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي وتقديم جائزة لأفضل مشاركة مع توضيح أن معرفة الفرد لذاته أمر مهم لاختياراته الدراسية والمهنية ولكنه غير كاف، إذ لابد من معرفة طبيعة المهن وظروفها ومدى ملاءمتها لشخصية الفرد.
3. انجاز نشاط (المواد الدراسية والمهن) قصد الربط بين التعلم المدرسي وعالم الشغل.
4. طرح التساؤل الآتي: عندما تفكر في الالتحاق بمهنة ما، ما هي أهم المعلومات التي تحاول أن تعرفها عن هذه المهنة؟ بعد فترة تفكير يسجل التلاميذ أبرز المعلومات على السبورة لتصميم بطاقة تحليل مهنة مع التأكيد على الحصول على المعلومات المهنية من مصادر موثوقة أو جهات مختصة.
5. انجاز نشاط (مختبرات المهن) حيث يتم تقسيم المجموعة إلى خمسة أفواج يكلف كل فوج بتحليل مهنة معينة يختارها التلاميذ، وذلك وفقا للنموذج المتوصل إليه.
6. إنهاء الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة مع شكر التلاميذ على مشاركتهم الايجابية وحثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

نشاط 01: المواد الدراسية والمهن:

كلما ارتبط محتوى مادة دراسية بمهنة ما كلما زادت قيمة التعلمات التي تفيد في مزاولة هذه المهنة، مثلا: اللغة العربية أساسية لكل من: **المعلم، المحامي، المنشط الإذاعي.**

حاول الربط بين بعض المواد الدراسية والمهن المتعلقة بها من خلال الجدول الآتي:

المادة الدراسية	أساسية بالنسبة لـ:
اللغات الأجنبية	
العلوم الطبيعية	
الرياضيات	
الفيزياء	
الجغرافيا	
التربية الإسلامية	
التربية الفنية	

نشاط 02: مختبرات المهن: اختر مهنة معينة ثم قم بتحليلها وفقا للنموذج الآتي:

إسم المهنة	المعلومات المهنية:
طبيعة العمل	المهام المسؤوليات
ظروف العمل	مكان العمل: الداخل، الخارج مواقيت العمل: ثابتة، غير ثابتة احتمالية العمل في عطلة نهاية الأسبوع: نعم، لا تنقلات متكررة: نعم، لا
الخصائص المطلوبة	السمات الشخصية: المهارات:
الإعداد اللازم	الشهادات المطلوبة: مدة الدراسة أو التكوين: التدريب:
الامتيازات	فرص التشغيل: الأجر: الترقيات: التأمين:
الصعوبات	مخاطر محتملة: الأمراض المهنية:

واجب منزلي:

في إطار استكشافك لعالم المهن قم بالاستعلام حول المهنة التي ترغب في الالتحاق بها مستقبلا وحللها وفقا للنموذج السابق.

الجلسة التاسعة: تقييم البدائل الدراسية والمهنية واختيار أنسبها.

الهدف العام: تنمية القدرة على تقييم البدائل الدراسية والمهنية المتاحة واختيار أنسبها لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.

الأهداف الفرعية:

1. إدراك ضرورة التفكير بمزايا وعيوب كافة البدائل الدراسية والمهنية.
2. تحديد معايير تقييم البدائل الدراسية والمهنية المتاحة.
3. تنمية القدرة على اختيار البديل المناسب دراسيا ومهنيا.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، القصة، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلي.

الأدوات: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق.

المدة :120 دقيقة.

الإجراءات:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور.
2. تلخيص وقائع الجلسة السابقة وربطها بالجلسة الحالية مع مناقشة الواجب المنزلي.
3. انجاز نشاط (قصة الكلب والحطاب) والإجابة على الأسئلة المرفقة للوصول بالتلاميذ إلى ضرورة التفكير بجميع البدائل المتاحة عند اتخاذ القرار الدراسي، وعدم التركيز على خيار واحد فقط، لأن ذلك قد يضيع على الطالب فرص النجاح وتحقيق الذات دراسيا ومهنيا (توسيع قاعدة البدائل وتجنب النظرة الضيقة).
4. انجاز نشاط (ماذا لو؟) رصد إجابات التلاميذ وعرضها في جدول تلخيصي على السبورة، عمل أفواج متبوع بحوار ومناقشة مع إعطاء أمثلة ونماذج واقعية.
5. استضافة طالب جامعي (أو طالبة جامعية) يدرس في جامعة أخرى غير جامعة الوادي للحديث والنقاش حول مساره الدراسي بعد السنة الرابعة متوسط والتعريف بتخصصه الجامعي وكيفية اختياره له وآفاقه المهنية مع التركيز على معايير الاختيار والمفاضلة بين البدائل، إضافة إلى إعطاء نبذة عن طبيعة الحياة الجامعية والتحديات التي واجهته في البداية وكيف تغلب عليها.

6. تلخيص أهم ما تم تناوله خلال الجلسة ثم إنهاءها بتحديد موضوع الجلسة القادمة مع شكر التلاميذ على مشاركتهم الايجابية وحثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

نشاط 01: قصة الكلب والحطاب:

يحكى أن حطابا كان يسكن كوخا صغيرا رفقة كلبه وطفله، وكان كل يوم يذهب مع شروق الشمس ليجمع الحطب، ولا يعود إلا مع غروب الشمس تاركا الطفل في رعاية الله مع الكلب.

لقد كان الحطاب يثق في كلبه ثقة كبيرة وكان الكلب وفيا لصاحبه ويحبه حبا شديدا وفي يوم من الأيام وبينما كان الحطاب عائدا من عمل يوم شاق سمع نباح الكلب من بعيد فأسرع في المشي إلى أن اقترب من الكلب الذي كان ينبح بغرابة قرب الكوخ فوجده ملطخا بالدماء، فصعق الحطاب وعلم أن الكلب قد خانه وأكل طفله، فانتزع فأسه من ظهره وضرب الكلب ضربة بين عينيه أردته قتيلا، وبمجرد دخوله للكوخ تسمر في مكانه وجثى على ركبتيه وامتلأت عيناه بالدموع عندما رأى طفله يلعب على السرير وبالقرب منه حية هائلة الحجم مخضبة بالدماء وقد لاقت حتفها بعد معركة مهولة.

الأسئلة:

- كيف فسر الحطاب تلطخ الكلب بالدماء؟ ما هو القرار الذي اتخذه بناء على ذلك؟ هل كان قراره صحيحا؟ لماذا؟
- هل فكر الحطاب في احتمالات (بدائل) أخرى لتفسير ما حدث؟
- ماذا خسر الحطاب نتيجة ذلك؟
- ما هي العبر التي يمكن أن نستخلصها من هذه القصة؟

نشاط 02: ماذا لو؟

ماذا لو اخترت جذع مشترك علوم وتكنولوجيا؟ أو اخترت جذع مشترك آداب؟

توقع المكاسب (الايجابيات) والصعوبات(السلبيات) التي يمكن أن تصادفها في كل حالة ثم لخصها في الجدول الموالي ليساعدك على الاختيار المناسب:

الجذع المشترك	الايجابيات	السلبيات
علوم وتكنولوجيا		
آداب		

واجب منزلي:

في حوار مع أحد زملائك حول اختيار التخصص الدراسي في المرحلة الثانوية أخبرك بأنه لن يختار الشعب التقنية لأنها صعبة وليس لها مستقبل، لكنك تعتقد خلاف ذلك حاول إقناع زميلك بوجهة نظرك من خلال ذكر ثلاث مزايا لهذه الشعب.

الجلسة العاشرة: استقلالية القرار الدراسي والمهني.

الهدف العام: تنمية المسؤولية الشخصية في اتخاذ القرار الدراسي والمهني.

الأهداف الفرعية:

1. التعرف على العوامل الخارجية المؤثرة على القرار الدراسي والمهني.
2. إدراك أهمية المسؤولية الشخصية في اتخاذ القرار الدراسي.
3. التعرف على كيفية تنفيذ القرار الدراسي (ملء بطاقة الرغبات).

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق.

المدة: 90 دقيقة.

الإجراءات:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور.
2. مناقشة الواجب المنزلي وتقديم جائزة تشجيعية لأفضل مشاركة.
3. تلخيص وقائع الجلسات السابقة بهدف تلخيص مراحل اتخاذ القرار الدراسي من بداية تشخيص مشكلة الاختيار وصولا إلى مرحلة التنفيذ والمتابعة مع التأكيد على أهمية المرحلة الأخيرة، إذ لا جدوى من القرارات مهما كانت أهميتها إذا لم يتم تنفيذها ومتابعة نتائجها.
4. إنجاز نشاطي: (القرار لمن؟) و(حان وقت التنفيذ) يتبعان بتحليل ومناقشة للتأكيد على أهمية المسؤولية الشخصية وضرورة التفكير المبكر في اتخاذ القرار الدراسي والمهني، مع الإجابة على تساؤلات التلاميذ.

5. إنهاء الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة وشكر التلاميذ على مشاركتهم الايجابية وحثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

نشاط 01: القرار لمن؟

إليك الصورة التالية:

- ماذا تمثل هذه الصورة؟ ماذا تفعل لو كنت مكان هذا الشاب؟
- هل هناك أطراف أخرى قد تؤثر على قرار التلميذ التعليمي والمهني؟ أذكرها.
- حسب رأيك كيف يمكن التقليل من التأثيرات السلبية لتلك الأطراف؟

نشاط 02: حان وقت التنفيذ

تقسيم المجموعة الإرشادية إلى أربعة أفواج وتوزيع نسخ من بطاقة الرغبات لـ:

- السنة الرابعة متوسط
- السنة الأولى ثانوي: جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
- السنة الأولى ثانوي: جذع مشترك آداب
- التسجيل الجامعي

ومطالبة ممثل كل فوج بقراءة البطاقة الخاصة به وشرح طريقة ملئها.

واجب منزلي:

ما هي حسب رأيك أهم العوامل الخارجية المؤثرة على القرار الدراسي والمهني للأفراد؟ أذكر مثالا لكل عامل.

الجلسة الحادية عشر: الثقة عند اتخاذ القرار الدراسي والمهني

الهدف العام: إدراك أهمية الثقة وعدم التردد عند اتخاذ القرار الدراسي والمهني.

الأهداف الفرعية:

1. التعرف على بعض معوقات عملية اتخاذ القرار.
2. إدراك أهمية الثقة وعدم التردد عند تنفيذ القرار الدراسي.
3. إدراك ضرورة متابعة القرار الدراسي والمحافظة على وضعية مرنة.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، القصة، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق.

المدة: 90 دقيقة.

الإجراءات:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور.
2. تلخيص وقائع الجلسة السابقة مع مناقشة الواجب المنزلي وتقديم جائزة تشجيعية لأفضل مشاركة.
3. إنجاز نشاط: (السباق مع الزمن) ثم فتح مجال المناقشة أمام أعضاء المجموعة الإرشادية لإبداء الأسباب التي يرجحونها مع رصد وتسجيل أهم تلك الأسباب على السبورة، والتأكيد على أن وجودها يعرقل اتخاذ القرار ويعرض صاحبها إلى الحيرة والتردد والتأثر بآراء الغير.
4. التأكيد على أهمية متابعة القرار الدراسي والحفاظ على وضعية مرنة، بمعنى إمكانية التعديل والتغيير تبعا لتغير معطيات المحيط الاجتماعي والاقتصادي من جهة وتبعا لتطور شخصية الطالب ونمو تفكيره من جهة أخرى، مع إعطاء أمثلة من الواقع.
5. إنهاء الجلسة بشكر التلاميذ على مشاركتهم الايجابية وحثهم على انجاز الواجب المنزلي وإشعارهم بأن الجلسة القادمة ستكون الجلسة الختامية.

ملاحق الجلسة:

نشاط 01: السباق مع الزمن

تحصلت أروى على شهادة البكالوريا، وبعد أيام قليلة من إعلان النتائج طلب منها اختيار أربع رغبات جامعية من بين 50 اختصاصا متاحا لها، ولأنها كانت منشغلة طول السنة الدراسية بالتحضير لنيل شهادة البكالوريا، لم تفكر إطلاقا في اختيار تخصصها الجامعي واحتارت في اختيار الرغبات الأربع وترتيبها وأخذت تسأل كل من يقابلها وتطلب منه المساعدة لكن كل طرف كان يرشدها إلى تخصص مختلف عن الآخر فلم تستقر أروى على رأي محدد بل ازدادت توترا وتشتتا خاصة مع قرب انتهاء فترة التسجيلات الجامعية ونتيجة لذلك أحست بالعجز والضياع.

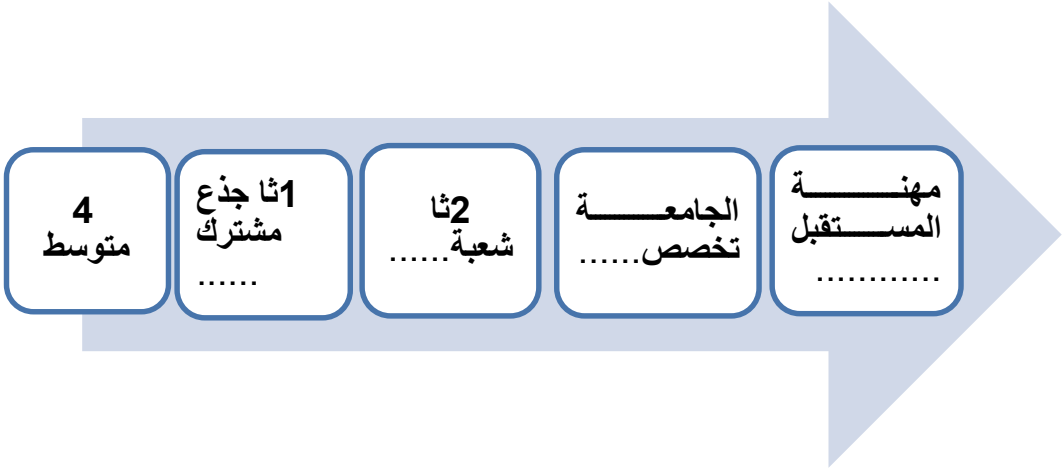
- حسب رأيك لماذا فشلت أروى في تحديد اختياراتها الجامعية؟
- بم تنصح زملاءك لتجنب ما وقعت فيه أروى؟

واجب منزلي: فيما يلي نموذج تلخيصي لأهم مراحل اتخاذ القرار الدراسي والمهني:

نموذج عملي لخطوات اتخاذ القرار الدراسي

- تبدأ الخطوة الأولى للاختيار الدراسي عندما **أدرك** أنني بحاجة إلى اتخاذ القرار **وأستعد** للتفكير في الموضوع بشكل عقلاني **محددا أهدافي** من القرار الذي أريد اتخاذه مثل:
  - ما هي الشعبة التي أرغب فيها؟
  - هل أريد مواصلة الدراسة في الجامعة أم الالتحاق بالعمل؟
  - ما الذي أريد فعله بعد التخرج من الجامعة؟
- بعدها أقوم بـ**جمع المعلومات** الدقيقة والمناسبة فيما يتصل بالشعب **الدراسية المتاحة والآفاق المهنية** التي تفتحها ، كما **أتعرف على ذاتي** من حيث: القدرات، الميول والاهتمامات، الخصائص الشخصية، الإمكانات الجسمية والصحية ... وأحرص على **تنظيم هذه المعلومات** بشكل يساعدني على اتخاذ القرار.
- أقوم **بتضييق الخيارات المهنية أو الأكاديمية** إلى أقل عدد ممكن بحيث لا تتجاوز ثلاث مهن أو تخصصات.
- بعد ذلك أعمل على **دمج البدائل والمطابقة** بين الشعب المختلفة ومتطلباتها وبين أهدافي الشخصية، ميولي وقدراتي ... ويكون ذلك بموازنة الإشباعات الشخصية التي تحققها كل شعبة دراسية، وتوقع الصعوبات التي تنطوي عليها ومن ثم **اختيار أنسب التخصصات** المفتوحة واستبعاد غيرها.
- أخيرا **أنفذ القرار** الذي توصلت إليه من خلال التصريح بالرغبة في الشعبة التي وقع عليها اختياري ضمن المرتبة الأولى في بطاقة الرغبات بكل ثقة واستقلالية، مع مراعاة **مرونة** القرار المتخذ وسلامته من الأخطاء.

على ضوء النموذج السابق أنجز مخططا تلخيصيا يمثل مسارك الدراسي أو التكويني من السنة الرابعة متوسط إلى غاية الالتحاق بمهنة المستقبل من خلال ملء النموذج الموالي:



الجلسة الثانية عشر: الجلسة الختامية

الهدف العام: تقييم البرنامج الارشادي وإنهاء العلاقة الإرشادية.

الأهداف الفرعية:

1. التعرّف على مدى استفادة التلاميذ من محتوى البرنامج الارشادي.
2. تعميم مكتسبات التلاميذ من البرنامج الارشادي على مواقف حياتية مشابهة.
3. ختم الجلسات.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، التعزيز.

الأدوات: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض.

المدة: 120 دقيقة.

الإجراءات:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور.
2. مناقشة الواجب المنزلي وتقديم جائزة تشجيعية لأفضل مشاركة.
3. تلخيص وقائع جلسات البرنامج وربطها ببعضها البعض مع التركيز على أسس القرار الدراسي والمهني السليم.
4. التأكيد على ضرورة الاستفادة من البرنامج في مواقف أخرى وخاصة في محطات التوجيه القادمة.

5. توزيع الاستمارة الخاصة بتقييم البرنامج وافساح المجال أمام التلاميذ للتعبير عن مدى استفادتهم من الأنشطة المقترحة وابداء آرائهم وملاحظاتهم لتحسين البرنامج مستقبلا.
6. تطبيق القياس البعدي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي.
7. شكر أعضاء المجموعة على حسن تعاونهم وتفاعلهم الايجابي طوال جلسات البرنامج مع تقديم بعض الهدايا التذكارية.
8. إعلان إنهاء الجلسات والاتفاق على موعد الاختبار التتبعي.

ملاحق الجلسة:

أسس القرار الدراسي والمهني الصحيح:

1. المرونة: فالفرد يصلح لمجموعة من المهن وليس لمهنة واحدة فقط.
2. الاستمرارية: ذلك أن الفرد يتغير والمجتمع كذلك والأعمال نفسها (اندثار مهن معينة وظهور أخرى)
3. يجب ألا يختار الفرد مهنة لمجرد أنه رأى أن المهنة ناجحة أو أنه رأى أشخاصا ناجحين فيها.
4. يجب أن يعرف الفرد نفسه بمعنى أن تحدد له قدراته وميوله واستعداداته وسماته الشخصية قبل أن يتخذ قراره بشأن مهنته.
5. يجب أن تقاس قدرات الفرد قياسا موضوعيا دقيقا وليس تقديرا ذاتيا.
6. ترتيب المهن والتخصصات التي تناسب المعايير الذاتية حسب درجة مطابقتها وتحقيقها لهذه المعايير

ملاحق البرنامج الارشادي:

استمارة تقييم التلميذ لجلسات البرنامج:

الاسم واللقب: ..... القسم .....التاريخ.....

عزيزي التلميذ: إيمانا منا بأهمية آرائك ومقترحاتك في تقييم هذه الجلسة وأملا في تطوير وتحسين الجلسات القادمة، نرجو منك أن تتفضل بالإجابة على الأسئلة التالية بكل دقة ووضوح، شاكرين لك عنايتك واهتمامك:

1. ما هي الموضوعات التي أثارت انتباهك في هذه الجلسة؟

.....

.....

.....

2. ما هي الجوانب الايجابية التي استفدت منها في هذه الجلسة؟

.....

.....

.....

3. ما هي المواضيع التي تمنيت لو أنها أدرجت في هذه الجلسة؟

.....

.....

.....

4. ما هي اقتراحاتك لتحسين الجلسات القادمة؟

.....

.....

.....

شكرا

استمارة تقييم التلميذ للبرنامج الارشادي

الاسم واللقب..... القسم .....التاريخ.....

عزيزي التلميذ: في نهاية هذا البرنامج نرجو منك التفضل بإبداء رأيك في البرنامج ككل وذلك بوضع إشارة (×) في الخانة المناسبة من الجدول الموالي:

الرقم	العبـــــــــــــــــارة	موافق تماما	موافق	محايد	معارض	معارض تماما
01	أدركت أهمية اتخاذ القرار الدراسي والمهني السليم.					
02	تعرفت على مواصفات الهدف الجيد.					
03	تعلمت كيفية التخطيط للمستقبل الدراسي والمهني.					
04	مكنني البرنامج من التعرف على ذاتي بشكل أفضل.					
05	أتاح لي البرنامج فرصة التعرف على بعض المهن.					
06	تعرفت على إجراءات عمليتي القبول والتوجيه بمحطاتها الثلاث. (4متوسط، 1ثانوي، البكالوريا)					
07	تمكنت من التعرف أكثر على الشعب الدراسية الثانوية والتخصصات الجامعية.					
08	تمكنت من خلال البرنامج من تحديد المعايير التي يتم على أساسها اختيار شعبة أو مهنة معينة.					
09	تمكنت من التعرف على العوامل المؤثرة على القرارات الدراسية والمهنية للأفراد.					
10	أدركت من خلال البرنامج أهمية الثقة وتحمل المسؤولية الشخصية في اتخاذ القرار الدراسي والمهني.					

نموذج تقييم الباحثة لجلسات البرنامج

رقم الجلسة: **التاريخ :**

جوانب التقييم	الأهداف	الوسائل وظروف التطبيق	خطوات العمل	مشاركة الأعضاء	الزمن المخصص
الملاحظات المسجلة					

كشف حضور وغياب أعضاء المجموعة التجريبية

التلميذ	الجلسة رقم											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
01												
02												
03												
04												
05												
06												
07												
08												
09												
10												
11												
12												
13												
14												

استمارة تحكيم البرنامج الارشادي

جوانب التقييم	الحكم		ملاحظات واقتراحات
	مناسب	غير مناسب	
العنوان			
الأهداف العامة			
الأهداف الفرعية			
المحتوى			
المدة			
الفنيات			
الوسائل			
ترتيب جلسات			
الملاحق			

التعديلات والاضافات:

.....

.....

.....

.....

تقييم عام للبرنامج:

.....

.....

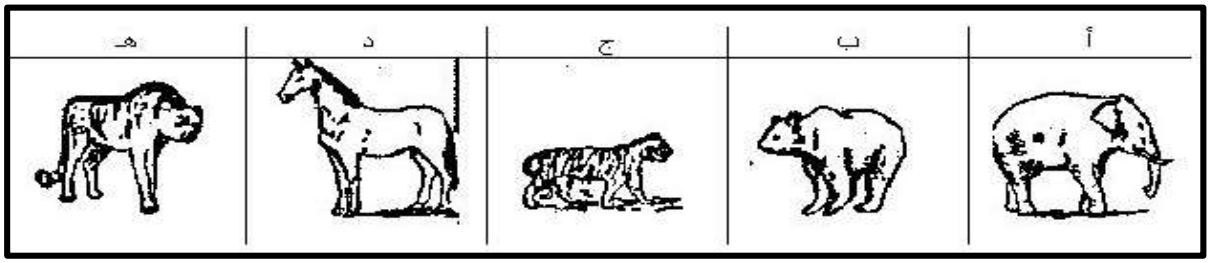
.....

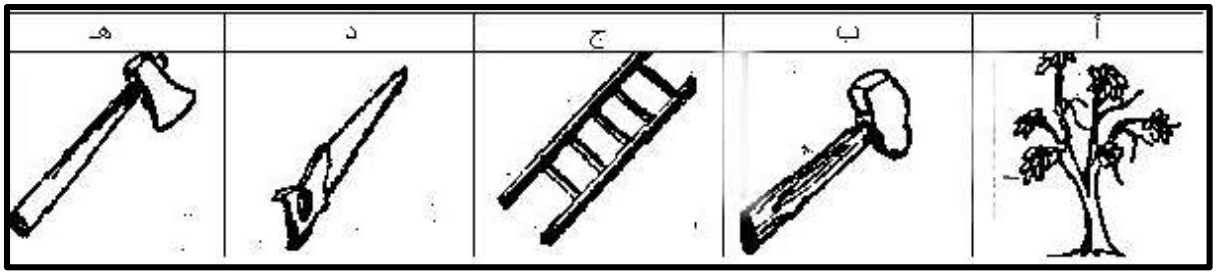
.....

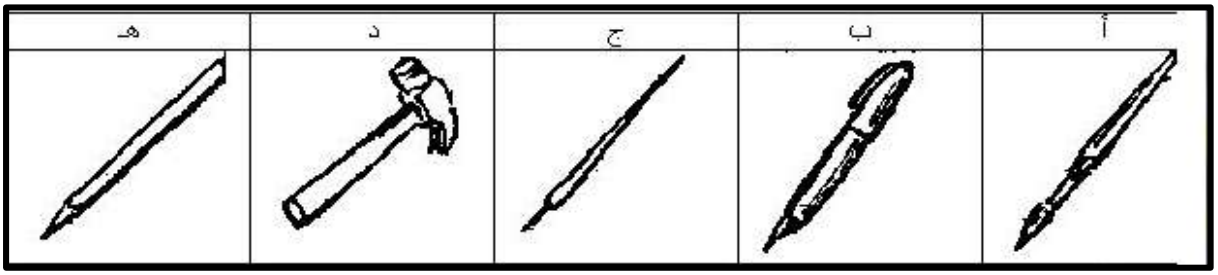
ملحق رقم (07): قائمة بأسماء محكمي البرنامج الارشادي ووظائفهم وتخصصاتهم وأماكن عملهم

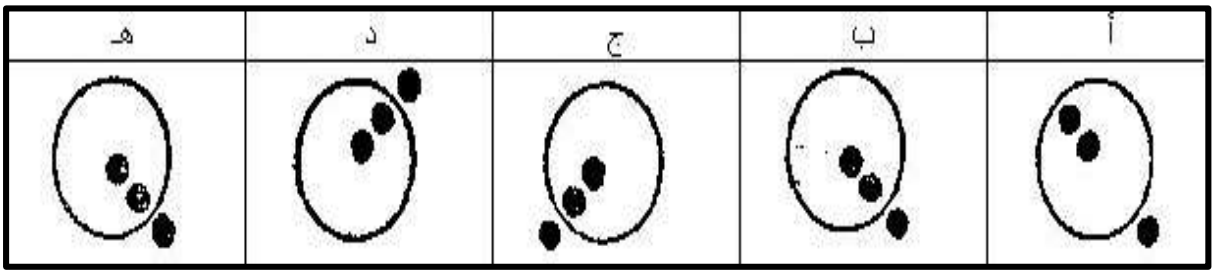
الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة	التخصص	مكان العمل
01	د. الزهرة الأسود	أستاذ محاضر. أ	علم التدريس	جامعة الوادي
02	د.وردة بلحسيني	أستاذ محاضر. أ	علم النفس العيادي	جامعة ورقلة
03	د.نبيلة بن الزين	أستاذ محاضر. أ	علم النفس المدرسي	جامعة ورقلة
04	د. مراد بومنقار	أستاذ محاضر. أ	علم نفس التنظيم والعمل	جامعة عنابة
05	د.الوناس مزياني	أستاذ محاضر. أ	علم نفس التنظيم والعمل	جامعة ورقلة
06	د.سلاف مشري	أستاذ محاضر. أ	علم النفس المدرسي	جامعة الوادي
07	د.شوقي ممادي	أستاذ محاضر. أ	علم التدريس	جامعة الوادي
08	د.خليفة قدوري	أستاذ محاضر. ب	علم النفس المدرسي	جامعة تيزي وزو
09	مليكة بن نصيب	مستشار رئيسي في التوجيه والإرشاد المدرسي	علم النفس المدرسي	ثانوية علي عون
10	سامية ضو		علم النفس المدرسي	متوسطة الوئام المدني
11	محبوب بخوش		علم النفس التربوي	مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية الوادي

ملحق رقم(08): نماذج من اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح









ملحق رقم (09): مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

الاسم واللقب:

الجنس: ذكر أنثى

التعليمات:

أرجو التكرم بالإجابة على ما يلي مع التأكد من سرية المعلومات والتي لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، لذا يرجى كتابة البيانات الصحيحة بكل صدق وأمانة حتى تساعد على إتمام الدراسة بالصورة الملائمة.

أولا: المستوى الثقافي: ضع علامة (×) أمام المستوى الذي بلغه كل من الأب والأم في المكان المناسب مع العلم أن سنوات الدراسة التي قضاها كل من الأب والأم في التعليم ولم يحصل بها على شهادة لا تؤخذ بعين الاعتبار.

مستوى التعليم	الأب	الأم
لا يقرأ ولا يكتب		
يقرأ ويكتب		
حاصل على الشهادة الابتدائية		
حاصل على الشهادة المتوسطة		
حاصل على الشهادة الثانوية		
حاصل على شهادة الليسانس		
حاصل على شهادة الماجستير		
حاصل على شهادة الدكتوراه		

ضع علامة (×) أمام الإجابة التي تناسب حالتك:

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
1	تقوم الأسرة بشراء كتب علمية أو أدبية أو ثقافية			
2	تقوم الأسرة بشراء الصحف اليومية			
3	تقوم الأسرة بشراء مجلات ترفيهية			
4	تقوم الأسرة بشراء مجلات علمية أو أدبية أو ثقافية			
5	توفر الأسرة مكتبة للكتب والشرائط السمعية والمرئية.			
6	لدى الأسرة اشتراك في نادي الأنترنت			
7	تهتم الأسرة بإحدى الهوايات: مسرح، موسيقى، رسم، رياضة			
8	تقوم الأسرة برحلات ثقافية وترفيهية			
9	تحرص الأسرة على متابعة الاكتشافات الحديثة والاختراعات العلمية			

10	أغلب أحاديث الأسرة ذات طابع علمي وثقافي				
11	تقدر الأسرة دور العلم والعلماء وتحترمهم من خلال ذكر سيرهم				
12	تتمسك الأسرة بأفكار وتقاليد الآباء والأجداد ولم تتغير حتى الآن				
13	تتابع الأسرة البرامج الثقافية المختلفة التي يبثها الراديو والتلفزيون				
14	تهتم الأسرة بالقضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية المحلية والعالمية				
15	تجيب الأسرة الأبناء بطريقة غير علمية				
16	تحتفظ الأسرة في حوزتها بالتمائم لجلب الحظ الحسن لهم وحمايتهم من الأخطار				
17	تحرص الأسرة على حضور ومتابعة الندوات والمحاضرات الدينية والثقافية والعلمية				
18	تذهب الأسرة إلى مكتبة خارج المنزل				
19	تذهب الأسرة إلى معرض الكتاب أو المعارض الفنية.				
20	تتابع الأسرة نشرة الأخبار				
21	تحكي الأسرة لأبنائها القصص الدينية والتاريخية.				

ثانيا: المستوى الاقتصادي الاجتماعي: ضع علامة (X) أمام المستوى الذي يناسب حالتك.

1. تعيش الأسرة في مسكن ملك.
. تعيش الأسرة في مسكن إيجار
. تعيش الأسرة في مسكن مع الأقارب.

2. يعيش في الغرفة الواحدة شخص واحد
. يعيش في الغرفة شخصان.
يعيش في الأسرة 3أشخاص أو أكثر.

3. مستوى سكن الأسرة فاخر.
. مستوى سكن الأسرة مسكن متوسط
. مستوى سكن الأسرة شعبي.

13. تمتلك الأسرة أكثر من جهاز كمبيوتر.
. تمتلك الأسرة جهاز كمبيوتر واحد.
. لا تمتلك الأسرة جهاز كمبيوتر.

14. تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى مستشفى خاصة.
. تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى عيادة خاصة.
. تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى مستشفى عام.

15. تمتلك الأسرة مكانا للتصييف.
. تستأجر الأسرة مكانا للتصييف.
لا تقوم الأسرة بالتصييف.

4. تمتلك الأسرة أكثر من سيارة.
تمتلك الأسرة سيارة واحدة.
. لا تمتلك الأسرة سيارة.
5. تمتلك الأسرة جهاز آيفون وكاميرا رقمية.
. تمتلك الأسرة جهاز واحد منهما
. لا تمتلك الأسرة أي واحد منهما
6. تمتلك الأسرة أكثر من جهاز تكييف.
تمتلك الأسرة جهاز تكييف واحد.
. لا تمتلك الأسرة أي جهاز تكييف.
7. تمتلك الأسرة أراض ومساكن وغابات.
تمتلك الأسرة واحدة منهم.
لا تمتلك الأسرة أي واحدة منهم.
8. تمتلك الأسرة أكثر من تلفزيون ذو شاشة مسطحة.
. تمتلك الأسرة تلفزيون واحد ذو شاشة مسطحة.
تمتلك الأسرة تلفزيون عادي.
9. تمتلك الأسرة غسالة ملابس أوتوماتيكية
. تمتلك الأسرة غسالة ملابس نصف أوتوماتيكية
. لا تمتلك الأسرة غسالة ملابس.
10. تمتلك الأسرة أكثر من ثلاجة.
. تمتلك الأسرة ثلاجة واحدة.
لا تمتلك الأسرة ثلاجة.
11. تمتلك الأسرة آلة طهي ذات4 مواقد.
تمتلك الأسرة آلة طهي بموقدين.
تمتلك الأسرة آلة طهي بموقد واحد.
12. تمتلك الأسرة خلاط كهربائي وسخان ماء
تمتلك الأسرة واحد منهما.
لا تمتلك الأسرة أي واحد منهما.

16. تمتلك الأسرة أكثر من فرد للخدمة
تمتلك الأسرة فرد واحد للخدمة
لا تمتلك الأسرة فردا للخدمة.
17. تستعمل الأسرة للشرب المياه المعدنية الصحية.
. تستعمل الأسرة للشرب المياه المفلترة(العذبة).
. تستعمل الأسرة للشرب المياه العادية.
18. معدل استهلاك الأسرة للكهرباء مرتفع.
. معدل استهلاك الأسرة للكهرباء متوسط.
. معدل استهلاك الأسرة للكهرباء منخفض.
19. تقوم الأسرة بالتنزه والسياحة في دول أوربية.
تقوم الأسرة بالتنزه والسياحة في دول عربية وإسلامية.
. تقوم الأسرة بالتنزه في المنتزهات العامة داخل البلد.
20. علاقة الوالدين ببعضهما طيبة جدا.
. علاقة الوالدين ببعضهما مقبولة.
علاقة الوالدين ببعضهما غير مقبولة.
21. علاقة الوالدين بالأبناء طيبة جدا.
. علاقة الوالدين بالأبناء مقبولة.
. علاقة الوالدين بالأبناء غير مقبولة.
22. يعيش الأبناء مع الوالدين.
. يعيش الأبناء مع أحدهما.
. يعيش الأبناء مع أحد الأقارب.
23. علاقة الأسرة مع الجيران طيبة جدا.
. علاقة الأسرة مع الجيران مقبولة.
. علاقة الأسرة مع الجيران غير مقبولة.
24. مهنة الأب والأم بالتفصيل
مهنة الأب:
مهنة الأم:

ملحق رقم (10): يوضح المستوى المهني في مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

تصنف المهن إلى ستة مستويات فرعية، وضعت على مقياس متدرج من (1 -6) درجات يعطى المستوى الأول درجة، والمستوى الثاني درجتان والمستوى الثالث ثلاث درجات ...وهكذا يعطى للفرد الدرجة المقابلة للمستوى المهني الذي يحدده بذكره المهنة بالتفصيل وفيما يلي مستويات المهن والدرجة التي يحصل عليها في كل مستوى:

المستوى الأول: ويتضمن المهن التالية:

المهن الغير الفنية وما في مستواها من العمال غير الفنين وغير المهرة مثل "الباعة المتجولين، والعاملين بالنظافة، والعمال المزارعين، والعاملين بالشحن، والخدم في المنازل وماسحي الأحذية، والمكواجية، والعاملين بمحطات البنزين.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "درجة واحدة "

المستوى الثاني: ويتضمن المهن التالية:

أصحاب المهن الحرفية والعمال المهرة وأصحاب المهن الفنية مثل "النجارين، والجزارين وتجار الدواجن والبيض، وتجار البقالة، وأصحاب المهن الزراعية مثل العامل الذي يزرع أرضه، والعاملين بمرافق الخدمات مثل رجال المرور ومساعدي الشرطة، ورجال الإسعاف، وسائقي السيارات وأصحاب المقاهي وأصحاب الأعمال الكتابية مثل "كتبة السجلات، وأمناء المخازن، ومحصلي وسائل النقل "

العمال المهرة وأصحاب المهن الفنية مثل: الكهربائيين ونجاري الموبيلات وميكانيكية السيارات، والسباكين، والنقاشين، والمبيضين، والسماسرة وتجار الأقمشة، وأصحاب محلات البويات، والفاكهانية وتجار الورق وأصحاب الوظائف الكتابية مثل حاجب المحكمة وأصحاب الأعمال الذين يعملون فيها ويديرونها مثل أصحاب المطاعم والكافتيريات والمخابز.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "درجتان "

المستوى الثالث: ويتضمن المهن التالية:

المهن الفنية المتوسطة والعاملين بالوظائف الكتابية والذين يحملون مؤهلا متوسطا مثل محصلي المال والصرافين، وماسكي الدفاتر ومراجعي الحسابات وفنيي الأشعة

والممرضات، وأصحاب النظارات، ومساعدي المهندسين، والمساعدين بالجيش، ورؤساء مكاتب البريد، وأمناء السجل المدني والسكرتارية، وأصحاب مصنع الطوب ومحلات الإكسسوار والجواهرجية.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "ثلاث درجات ".

المستوى الرابع: ويتضمن المهن التالية:

العاملين بالدولة والذين يحملون مؤهلا فوق المتوسط مثل: مدرسي المرحلة الإعدادية ونظار التعليم الابتدائي، وموجهي التعليم الابتدائي، والمرشدين السياحيين، وموظفي الجمارك، وموظفي المطارات الموانئ.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "أربع درجات ".

المستوى الخامس: ويتضمن المهن التالية:

الموظفين بالحكومة والقطاع العام والخاص والحاصلين على مؤهل جامعي في مختلف التخصصات مثل المهندسين ، والأطباء والصيادلة والجيولوجيين والبيطريين والمحامين ورؤساء الشؤون القانونية وضباط الشرطة ، ومديري الفنادق ومدرسي التعليم الإعدادي والثانوي ، والممثلين ، والملحنين ، ومخرجي السينما والصحفيين ، ومذيعي وكالات الأنباء والمعلقين في الصحف ، ومفتشي المحاكم والصحة والنيابة ،ونظار التعليم الاعدادي والثانوي ومحامي مجلس الدولة ورؤساء المجالس ومديري البنوك والقضاة ، وكلاء النيابة والمعيدين والمدرسين والمساعدين .

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "خمس درجات "

المستوى السادس: ويتضمن المهن التالية:

أصحاب المهن العلمية المتخصصة الحاصلين على درجة الدكتوراه مثل: أعضاء هيئة تدريس بالجامعات والمستشارين، والخبراء ومستشاري السفارات والوزراء وأمناء الجامعات ومديري المصانع الكبرى وكبار ضباط الجيش والشرطة، عميد ولواء، ورؤساء الأقسام، عمداء الكليات ونواب رؤساء الجامعات ورؤساء الجامعات، ووكلاء الوزراء والسفراء، والمحافظين.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "ست درجات "

ملحق رقم (11): التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة

التكافؤ في متغيرات: السن، الذكاء، التحصيل والمستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي:

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
السن	1	14	15.07	.475	.127
	2	14	15.00	.679	.182
الذكاء	1	14	56.15	21.307	5.694
	2	14	50.83	20.107	5.374
التحصيل	1	14	13.34	2.633	.704
	2	14	12.43	2.217	.592
المستوى الثقافي	1	14	113.79	15.680	4.191
	2	14	117.64	17.328	4.631

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
السن	Equal variances assumed	.011	.917	.322	26	.750	.071	.221	-.384-	.527
	Equal variances not assumed			.322	23.249	.750	.071	.221	-.386-	.529
الذكاء	Equal variances assumed	.004	.952	.679	26	.503	5.318	7.830	-10.776-	21.412
	Equal variances not assumed			.679	25.913	.503	5.318	7.830	-10.779-	21.415
التحصيل	Equal variances assumed	1.385	.250	.989	26	.332	.910	.920	-.981-	2.801
	Equal variances not assumed			.989	25.265	.332	.910	.920	-.983-	2.803
المستوى الثقافي	Equal variances assumed	.066	.799	-.618-	26	.542	-3.857-	6.246	-16.695-	8.981
	Equal variances not assumed			-.618-	25.745	.542	-3.857-	6.246	-16.702-	8.987

التكافؤ في القياس القبلي للقدرة على اتخاذ القرار الدراسي بأبعادها:

Group Statistics					
	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
قياس قبليي لبعد الاول	1	14	34.14	6.632	1.772
	2	14	34.71	4.232	1.131
قياس قبلي لبعد الثاني	1	14	30.36	4.483	1.198
	2	14	29.93	4.698	1.256
قياس قبلي لبعد الثالث	1	14	27.07	5.567	1.488
	2	14	25.79	5.352	1.430
قياس قبلي لبعد الرابع	1	14	23.14	6.024	1.610
	2	14	22.57	3.413	.912
قياس قبلي لدرجة الكلية	1	14	114.71	14.948	3.995
	2	14	112.50	11.966	3.198

		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
قياس قبليي لبعد الاول	Equal variances assumed	3.413	.076	-.272-	26	.788	-.571-	2.103
	Equal variances not assumed			-.272-	22.083	.788	-.571-	2.103
قياس قبلي لبعد الثاني	Equal variances assumed	.005	.945	.247	26	.807	.429	1.735
	Equal variances not assumed			.247	25.943	.807	.429	1.735
قياس قبلي لبعد الثالث	Equal variances assumed	.260	.614	.623	26	.539	1.286	2.064
	Equal variances not assumed			.623	25.960	.539	1.286	2.064
قياس قبلي لبعد الرابع	Equal variances assumed	4.950	.035	.309	26	.760	.571	1.850
	Equal variances not assumed			.309	20.567	.761	.571	1.850
قياس قبلي لدرجة الكلية	Equal variances assumed	.536	.471	.433	26	.669	2.214	5.117
	Equal variances not assumed			.433	24.811	.669	2.214	5.117

ملحق رقم (12): الخصائص السيكومترية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي:

الصدق التمييزي للأبعاد والدرجة الكلية

Group Statistics					
	CODE	N	Mean	Std.	Std. Error
البعد 1	1	14	43.36	3.565	.953
	2	14	29.43	3.458	.924
البعد2	1	14	45.71	5.594	1.495
	2	14	28.93	3.562	.952
البعد 3	1	14	41.79	3.262	.872
	2	14	27.50	3.459	.924
البعد4	1	14	35.57	3.106	.830
	2	14	23.71	2.867	.766
المجموع	1	14	166.43	15.180	4.057
	2	14	109.57	12.954	3.462

الصدق التمييزي للفقرات والابعاد والدرجة الكلية		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
A1	Equal variances assumed	36.000	.000	21.979	26	.000
	Equal variances not			21.979	19.444	.000
A2	Equal variances assumed	21.937	.000	7.301	26	.000
	Equal variances not			7.301	13.000	.000
A3	Equal variances assumed	13.457	.001	15.000	26	.000
	Equal variances not			15.000	13.000	.000
A4	Equal variances assumed	16.842	.000	7.293	26	.000
	Equal variances not			7.293	13.000	.000
A5	Equal variances assumed	42.391	.000	13.984	26	.000
	Equal variances not			13.984	13.000	.000
A6	Equal variances assumed	26.812	.000	33.265	26	.000
	Equal variances not			33.265	13.000	.000
A7	Equal variances assumed	36.000	.000	21.979	26	.000
	Equal variances not			21.979	19.444	.000
A8	Equal variances assumed	.	.	25.239	26	.000
	Equal variances not			25.239	13.000	.000
A9	Equal variances assumed	17.156	.000	15.742	26	.000
	Equal variances not			15.742	13.000	.000
A10	Equal variances assumed	59.272	.000	11.746	26	.000
	Equal variances not			11.746	13.000	.000
B1	Equal variances assumed	7.431	.011	12.364	26	.000
	Equal variances not			12.364	19.793	.000

B2	**Equal variances assumed**	6.402	.018	13.035	26	.000
	Equal variances not			13.035	22.649	.000
B3	**Equal variances assumed**	59.272	.000	11.746	26	.000
	Equal variances not			11.746	13.000	.000
B4	**Equal variances assumed**	26.812	.000	33.265	26	.000
	Equal variances not			33.265	13.000	.000
B5	**Equal variances assumed**	20.439	.000	11.839	26	.000
	Equal variances not			11.839	13.000	.000
B6	**Equal variances assumed**	57.778	.000	26.224	26	.000
	Equal variances not			26.224	13.000	.000
B7	**Equal variances assumed**	2.925	.099	17.198	26	.000
	Equal variances not			17.198	25.737	.000
B8	**Equal variances assumed**	.000	1.000	19.349	26	.000
	Equal variances not			19.349	26.000	.000
B9	**Equal variances assumed**	39.394	.000	10.942	26	.000
	Equal variances not			10.942	13.000	.000
B10	**Equal variances assumed**	57.778	.000	29.645	26	.000
	Equal variances not			29.645	13.000	.000
B11	**Equal variances assumed**	11.446	.002	25.258	26	.000
	Equal variances not			25.258	20.643	.000
C1	**Equal variances assumed**	7.350	.012	21.269	26	.000
	Equal variances not			21.269	23.796	.000
C2	**Equal variances assumed**	59.272	.000	11.746	26	.000
	Equal variances not			11.746	13.000	.000
C3	**Equal variances assumed**	46.916	.000	14.062	26	.000
	Equal variances not			14.062	13.000	.000
C4	**Equal variances assumed**	54.167	.000	12.304	26	.000
	Equal variances not			12.304	13.000	.000
C5	**Equal variances assumed**	41.124	.000	13.000	26	.000
	Equal variances not			13.000	13.000	.000
C6	**Equal variances assumed**	146.250	.000	25.262	26	.000
	Equal variances not			25.262	13.000	.000
C7	**Equal variances assumed**	13.000	.001	14.660	26	.000
	Equal variances not			14.660	18.697	.000
C8	**Equal variances assumed**	20.439	.000	11.839	26	.000
	Equal variances not			11.839	13.000	.000
C9	**Equal variances assumed**	4.694	.040	55.000	26	.000
	Equal variances not			55.000	13.000	.000
C10	**Equal variances assumed**	65.542	.000	11.678	26	.000
	Equal variances not			11.678	13.000	.000
D1	**Equal variances assumed**	10.275	.004	4.192	26	.000

	Equal variances not			4.192	13.000	.001
D2	Equal variances assumed	.271	.607	15.742	26	.000
	Equal variances not			15.742	25.997	.000
D3	Equal variances assumed	52.000	.000	10.212	26	.000
	Equal variances not			10.212	13.000	.000
D4	Equal variances assumed	57.778	.000	29.645	26	.000
	Equal variances not			29.645	13.000	.000
D5	Equal variances assumed	624.000	.000	24.980	26	.000
	Equal variances not			24.980	13.000	.000
D6	Equal variances assumed	5.221	.031	27.644	26	.000
	Equal variances not			27.644	21.866	.000
D7	Equal variances assumed	27.686	.000	6.423	26	.000
	Equal variances not			6.423	13.000	.000
D8	Equal variances assumed	28.908	.000	13.222	26	.000
	Equal variances not			13.222	13.000	.000
D9	Equal variances assumed	21.937	.000	7.301	26	.000
	Equal variances not			7.301	13.000	.000
AA	Equal variances assumed	.077	.783	10.494	26	.000
	Equal variances not			10.494	25.976	.000
BB	Equal variances assumed	8.398	.008	9.470	26	.000
	Equal variances not			9.470	22.052	.000
CC	Equal variances assumed	.081	.778	11.243	26	.000
	Equal variances not			11.243	25.912	.000
DD	Equal variances assumed	.338	.566	10.496	26	.000
	Equal variances not			10.496	25.835	.000
TOTAL	Equal variances assumed	1.110	.302	10.661	26	.000
	Equal variances not			10.661	25.373	.000

صدق الاتساق الداخلي: البعد الأول:

Correlations

		1-1البند	1-2البند	1-3البند	1-4البند	1-5البند	1-6البند	1-7البند	1-8البند	1-9البند	1-10البند	1البعد
1-1البند	Pearson Correlation	1	.251	.290*	.106	.183	.021	.033	.268	.114	.065	.496**
	Sig. (2-tailed)		.079	.041	.463	.204	.887	.820	.060	.433	.653	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
1-2البند	Pearson Correlation	.251	1	.254	.513**	.141	.260	.226	.214	.018	.136	.569**
	Sig. (2-tailed)	.079		.075	.000	.329	.068	.115	.136	.901	.347	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
1-3البند	Pearson Correlation	.290*	.254	1	.301*	.255	.070	.368**	-.071-	.419**	.350*	.622**
	Sig. (2-tailed)	.041	.075		.033	.073	.631	.009	.624	.002	.013	.000

	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند1-4	Pearson Correlation	.106	.513**	.301*	1	.123	.070	.188	.181	.272	.312*	.580**
	Sig. (2-tailed)	.463	.000	.033		.393	.628	.192	.209	.056	.027	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند1-5	Pearson Correlation	.183	.141	.255	.123	1	.062	-.103-	-.078-	.212	.231	.403**
	Sig. (2-tailed)	.204	.329	.073	.393		.667	.476	.590	.139	.106	.004
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند1-6	Pearson Correlation	.021	.260	.070	.070	.062	1	-.069-	.131	-.141-	.093	.337*
	Sig. (2-tailed)	.887	.068	.631	.628	.667		.635	.365	.329	.521	.017
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند1-7	Pearson Correlation	.033	.226	.368**	.188	-.103-	-.069-	1	.253	.244	.002	.438**
	Sig. (2-tailed)	.820	.115	.009	.192	.476	.635		.076	.088	.986	.001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند1-8	Pearson Correlation	.268	.214	-.071-	.181	-.078-	.131	.253	1	.121	-.027-	.451**
	Sig. (2-tailed)	.060	.136	.624	.209	.590	.365	.076		.403	.850	.001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند1-9	Pearson Correlation	.114	.018	.419**	.272	.212	-.141-	.244	.121	1	.405**	.534**
	Sig. (2-tailed)	.433	.901	.002	.056	.139	.329	.088	.403		.004	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند1-10	Pearson Correlation	.065	.136	.350*	.312*	.231	.093	.002	-.027-	.405**	1	.501**
	Sig. (2-tailed)	.653	.347	.013	.027	.106	.521	.986	.850	.004		.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).												
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).												

صدق الاتساق الداخلي: البعد الثاني:

Correlations

		البند2-1	البند2-2	البند2-3	البند2-4	البند2-5	البند2-6	البند2-7	البند2-8	البند2-9	البند2-10	البند2-11	البعد2
البند2-1	Pearson Correlation	1	.482**	-.021-	.134	.374**	.174	.039	.093	.304*	.391**	.160	.558**
	Sig. (2-tailed)		.000	.885	.353	.007	.228	.788	.522	.032	.005	.268	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند2-2	Pearson Correlation	.482**	1	-.086-	.193	.464**	.229	.289*	.326*	.179	.073	.397**	.649**
	Sig. (2-tailed)	.000		.555	.179	.001	.110	.042	.021	.213	.612	.004	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند2-3	Pearson Correlation	-.021-	-.086-	1	-.018-	.205	-.157-	-.070-	-.010-	.434**	.039	-.057-	.187

	Sig. (2-tailed)	.885	.555		.900	.153	.277	.627	.943	.002	.790	.694	.192
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند2-4	Pearson Correlation	.134	.193	-.018-	1	.108	-.052-	-.017-	.286*	-.189-	.373**	.482**	.465**
	Sig. (2-tailed)	.353	.179	.900		.454	.718	.906	.044	.188	.008	.000	.001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند2-5	Pearson Correlation	.374**	.464**	.205	.108	1	.118	.146	-.009-	.507**	.148	.338*	.580**
	Sig. (2-tailed)	.007	.001	.153	.454		.413	.310	.950	.000	.306	.016	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند2-6	Pearson Correlation	.174	.229	-.157-	-.052-	.118	1	.336*	-.070-	.001	.065	.146	.329*
	Sig. (2-tailed)	.228	.110	.277	.718	.413		.017	.631	.993	.654	.310	.020
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند2-7	Pearson Correlation	.039	.289*	-.070-	-.017-	.146	.336*	1	.347*	.105	.066	.269	.461**
	Sig. (2-tailed)	.788	.042	.627	.906	.310	.017		.013	.469	.650	.059	.001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند2-8	Pearson Correlation	.093	.326*	-.010-	.286*	-.009-	-.070-	.347*	1	-.042-	.397**	.508**	.552**
	Sig. (2-tailed)	.522	.021	.943	.044	.950	.631	.013		.771	.004	.000	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند2-9	Pearson Correlation	.304*	.179	.434**	-.189-	.507**	.001	.105	-.042-	1	.039	.022	.372**
	Sig. (2-tailed)	.032	.213	.002	.188	.000	.993	.469	.771		.786	.879	.008
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند2-10	Pearson Correlation	.391**	.073	.039	.373**	.148	.065	.066	.397**	.039	1	.432**	.580**
	Sig. (2-tailed)	.005	.612	.790	.008	.306	.654	.650	.004	.786		.002	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند2-11	Pearson Correlation	.160	.397**	-.057-	.482**	.338*	.146	.269	.508**	.022	.432**	1	.710**
	Sig. (2-tailed)	.268	.004	.694	.000	.016	.310	.059	.000	.879	.002		.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البعد2	Pearson Correlation	.558**	.649**	.187	.465**	.580**	.329*	.461**	.552**	.372**	.580**	.710**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.192	.001	.000	.020	.001	.000	.008	.000	.000	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

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

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

صدق الاتساق الداخلي: البعد الثالث:

Correlations

		البند3-1	البند3-2	البند3-3	البند3-4	البند3-5	البند3-6	البند3-7	البند3-8	البند3-9	البند3-1	البعد3
البند3-1	Pearson Correlation	1	-.049-	-.023-	.135	-.042-	.085	.441**	.221	.069	.259	.467**
	Sig. (2-tailed)		.736	.876	.348	.770	.559	.001	.122	.635	.070	.001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

البند3-2	Pearson Correlation	-.049-	1	-.153-	.119	.280*	-.029-	-.127-	.269	.012	-.117-	.232
	Sig. (2-tailed)	.736		.289	.409	.049	.843	.381	.059	.933	.417	.105
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند3-3	Pearson Correlation	-.023-	-.153-	1	.073	-.010-	.199	.141	.122	-.038-	.210	.285*
	Sig. (2-tailed)	.876	.289		.616	.943	.167	.329	.398	.795	.144	.045
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند3-4	Pearson Correlation	.135	.119	.073	1	.254	.416**	.316*	.509**	.249	-.106-	.637**
	Sig. (2-tailed)	.348	.409	.616		.075	.003	.026	.000	.082	.465	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند3-5	Pearson Correlation	-.042-	.280*	-.010-	.254	1	.330*	.042	.405**	-.083-	-.150-	.418**
	Sig. (2-tailed)	.770	.049	.943	.075		.019	.772	.004	.568	.299	.003
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند3-6	Pearson Correlation	.085	-.029-	.199	.416**	.330*	1	.349*	.412**	.123	-.161-	.601**
	Sig. (2-tailed)	.559	.843	.167	.003	.019		.013	.003	.394	.265	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند3-7	Pearson Correlation	.441**	-.127-	.141	.316*	.042	.349*	1	.205	.276	.144	.624**
	Sig. (2-tailed)	.001	.381	.329	.026	.772	.013		.154	.052	.320	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند3-8	Pearson Correlation	.221	.269	.122	.509**	.405**	.412**	.205	1	.270	-.127-	.686**
	Sig. (2-tailed)	.122	.059	.398	.000	.004	.003	.154		.058	.379	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند3-9	Pearson Correlation	.069	.012	-.038-	.249	-.083-	.123	.276	.270	1	.122	.471**
	Sig. (2-tailed)	.635	.933	.795	.082	.568	.394	.052	.058		.399	.001
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البند3-1	Pearson Correlation	.259	-.117-	.210	-.106-	-.150-	-.161-	.144	-.127-	.122	1	.220
	Sig. (2-tailed)	.070	.417	.144	.465	.299	.265	.320	.379	.399		.124
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
البعد3	Pearson Correlation	.467**	.232	.285*	.637**	.418**	.601**	.624**	.686**	.471**	.220	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.105	.045	.000	.003	.000	.000	.000	.001	.124	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

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

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

صدق الاتساق الداخلي: البعد الرابع:

Correlations											
		4-البند 1	4-البند 2	4-البند 3	4-البند 4	4-البند 5	4-البند 6	4-البند 7	4-البند 8	4-البند 9	4 البعد
4-البند 1	Pearson Correlation	1	-.013-	-.373-**	.274	-.252-	.133	.320*	-.194-	.217	.135
	Sig. (2-tailed)		.929	.008	.054	.078	.356	.023	.177	.130	.351
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
4-البند 2	Pearson Correlation	-.013-	1	.077	.256	.157	.163	.227	.080	.150	.527**
	Sig. (2-tailed)	.929		.595	.073	.276	.258	.113	.582	.298	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
4-البند 3	Pearson Correlation	-.373-**	.077	1	.035	.339*	.021	-.122-	.403**	.028	.407**
	Sig. (2-tailed)	.008	.595		.810	.016	.883	.399	.004	.845	.003
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
4-البند 4	Pearson Correlation	.274	.256	.035	1	.253	.124	.159	.136	.174	.612**
	Sig. (2-tailed)	.054	.073	.810		.076	.390	.270	.346	.226	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
4-البند 5	Pearson Correlation	-.252-	.157	.339*	.253	1	.010	-.100-	.280*	-.025-	.491**
	Sig. (2-tailed)	.078	.276	.016	.076		.945	.492	.049	.862	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
4-البند 6	Pearson Correlation	.133	.163	.021	.124	.010	1	.404**	.041	.184	.520**
	Sig. (2-tailed)	.356	.258	.883	.390	.945		.004	.780	.200	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
4-البند 7	Pearson Correlation	.320*	.227	-.122-	.159	-.100-	.404**	1	.000	.054	.427**
	Sig. (2-tailed)	.023	.113	.399	.270	.492	.004		.998	.712	.002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
4-البند 8	Pearson Correlation	-.194-	.080	.403**	.136	.280*	.041	.000	1	.201	.502**
	Sig. (2-tailed)	.177	.582	.004	.346	.049	.780	.998		.161	.000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
4-البند 9	Pearson Correlation	.217	.150	.028	.174	-.025-	.184	.054	.201	1	.398**
	Sig. (2-tailed)	.130	.298	.845	.226	.862	.200	.712	.161		.004
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
4 البعد	Pearson Correlation	.135	.527**	.407**	.612**	.491**	.520**	.427**	.502**	.398**	1
	Sig. (2-tailed)	.351	.000	.003	.000	.000	.000	.002	.000	.004	

	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).											
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).											

مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار الدراسي:

		البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	الدرجة
البعد1	**Pearson**	1	.626**	.738**	.614**	.896**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	50	50	50	50	50
البعد2	**Pearson**	.626**	1	.597**	.457**	.840**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.001	.000
	N	50	50	50	50	50
البعد3	**Pearson**	.738**	.597**	1	.418**	.837**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.003	.000
	N	50	50	50	50	50
البعد4	**Pearson**	.614**	.457**	.418**	1	.723**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.003		.000
	N	50	50	50	50	50
الدرجة الكلية	**Pearson**	.896**	.840**	.837**	.723**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	50	50	50	50	50
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

ثبات البعد الأول

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	**N of Items**
.620	**10**

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.220
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	.499
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			.609
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.757
	Unequal Length		.757
Guttman Split-Half Coefficient			.757

ثبات البعد الثاني

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.720	10

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.527
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	.643
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			.510
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.676
	Unequal Length		.676
Guttman Split-Half Coefficient			.676

ثبات البعد الثالث

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.653	8

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.606
		N of Items	4[a]
	Part 2	Value	.200
		N of Items	4[b]
	Total N of Items		8
Correlation Between Forms			.566
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.723
	Unequal Length		.723
Guttman Split-Half Coefficient			.713

ثبات البعد الرابع

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.551	8

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.382
		N of Items	4[a]
	Part 2	Value	.141
		N of Items	4[b]
	Total N of Items		8
Correlation Between Forms			.525
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.688
	Unequal Length		.688
Guttman Split-Half Coefficient			.671

ثبات المقياس الكلي

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.857	36

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.769
		N of Items	18[a]
	Part 2	Value	.741
		N of Items	18[b]
	Total N of Items		36
Correlation Between Forms			.715
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.834
	Unequal Length		.834
Guttman Split-Half Coefficient			.831

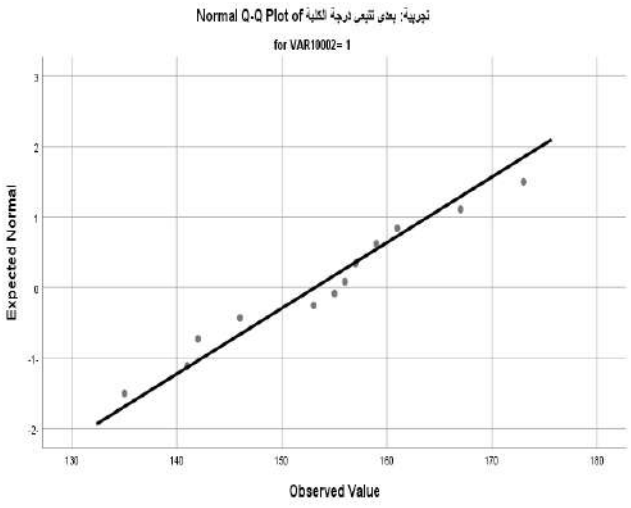
ملحق رقم (13): فحص اعتدالية التوزيع المتعلقة بالفرضية السادسة.

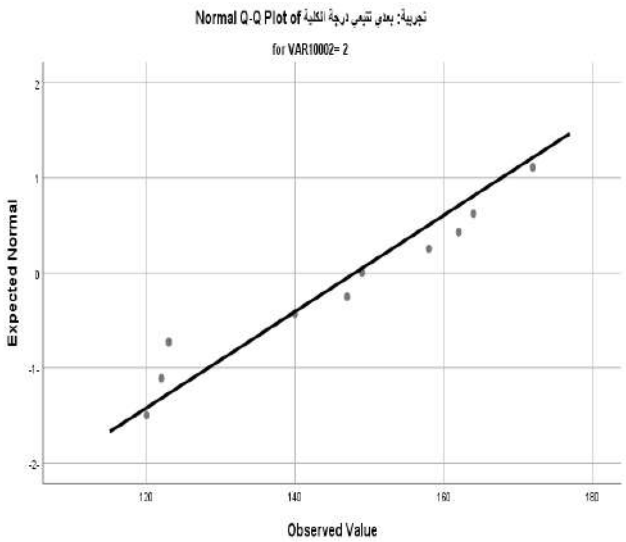
Explore

Case Processing Summary							
	المجموعات	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
تتبعي بعدي :تجربية الكلية درجة	1	14	100.0%	0	0.0%	14	100.0%
	2	14	100.0%	0	0.0%	14	100.0%

Tests of Normality							
	المجموعات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
تتبعي بعدي :تجربية الكلية درجة	1	.140	14	.200*	.963	14	.766
	2	.184	14	.200*	.884	14	.066
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

Normal Q-Q Plots





ملحق رقم (14): نتائج التحليل الإحصائي.

نتائج التحليل الاحصائي للفرضية الأولى:

Tests of Between-Subjects Effects						
Dependent Variable: قياس بعدي البعد الاول						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	658.812[a]	2	329.406	16.549	.000	.570
Intercept	1400.985	1	1400.985	70.385	.000	.738
B11A11	36.526	1	36.526	1.835	.188	.068
VAR10002	636.652	1	636.652	31.985	.000	.561
Error	497.617	25	19.905			
Total	42968.000	28				
Corrected Total	1156.429	27				
a. R Squared = .570 (Adjusted R Squared = .535)						

نتائج التحليل الاحصائي للفرضية الثانية:

Tests of Between-Subjects Effects						
Dependent Variable: قياس بعدي البعد الثاني						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	968.761[a]	2	484.380	29.684	.000	.704
Intercept	920.033	1	920.033	56.381	.000	.693
B12A12	8.189	1	8.189	.502	.485	.020
VAR10002	949.772	1	949.772	58.203	.000	.700
Error	407.953	25	16.318			
Total	37234.000	28				
Corrected Total	1376.714	27				
a. R Squared = .704 (Adjusted R Squared = .680)						

نتائج التحليل الاحصائي للفرضية الثالثة:

Tests of Between-Subjects Effects						
Dependent Variable: قياس بعدي البعد الثالث						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	457.281[a]	2	228.640	13.817	.000	.525
Intercept	923.158	1	923.158	55.789	.000	.691
B13A13	1.245	1	1.245	.075	.786	.003
VAR10002	455.085	1	455.085	27.502	.000	.524
Error	413.683	25	16.547			

Total	26857.000	28				
Corrected Total	870.964	27				
a. R Squared = .525 (Adjusted R Squared = .487)						

نتائج التحليل الاحصائي للفرضية الرابعة:

Tests of Between-Subjects Effects						
Dependent Variable: قياس بعدي البعد الرابع						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	410.634[a]	2	205.317	16.139	.000	.564
Intercept	781.128	1	781.128	61.401	.000	.711
B14A14	16.884	1	16.884	1.327	.260	.050
VAR10002	402.213	1	402.213	31.616	.000	.558
Error	318.045	25	12.722			
Total	25749.000	28				
Corrected Total	728.679	27				
a. R Squared = .564 (Adjusted R Squared = .529)						

نتائج التحليل الاحصائي للفرضية الخامسة:

Tests of Between-Subjects Effects						
Dependent Variable: قياس بعدي الدرجة الكلية						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	9540.384[a]	2	4770.192	37.049	.000	.748
Intercept	8018.968	1	8018.968	62.281	.000	.714
B1A1	68.063	1	68.063	.529	.474	.021
VAR10002	9269.791	1	9269.791	71.996	.000	.742
Error	3218.866	25	128.755			
Total	521171.000	28				
Corrected Total	12759.250	27				
a. R Squared = .748 (Adjusted R Squared = .728)						

نتائج التحليل الاحصائي للفرضية السادسة:

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	البعد الأول للمجموعة التجريبية البعدية & البعد الأول للمجموعة التجريبية التتبعية	14	.471	.089
Pair 2	البعد الثاني للمجموعة التجريبية البعدية & البعد الثاني للمجموعة التجريبية التتبعية	14	.068	.818
Pair 3	البعد الثالث للمجموعة التجريبية البعدية & البعد الثالث للمجموعة التجريبية التتبعية	14	.435	.120
Pair 4	البعد الرابع للمجموعة التجريبية البعدية & البعد الرابع للمجموعة التجريبية التتبعية	14	.231	.427
Pair 5	الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية البعدية & الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية التتبعية	14	.274	.342

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	البعد 1ا للمجموعة التجريبية البعدية- البعد 1ا للمجموعة التجريبية التتبعة	.857	6.011	1.607	-2.613-	4.328	.534	13	.603
Pair 2	البعد الثاني للمجموعة التجريبية البعدية- البعد الثاني للمجموعة التجريبية التتبعة	1.286	8.543	2.283	-3.647-	6.219	.563	13	.583
Pair 3	البعد الثالث للمجموعة التجريبية البعدية- البعد الثالث للمجموعة التجريبية التتبعة	1.429	4.894	1.308	-1.397-	4.255	1.092	13	.295
Pair 4	البعد الرابع للمجموعة التجريبية البعدية- البعد الرابع للمجموعة التجريبية التتبعة	2.714	5.195	1.388	-.285-	5.714	1.955	13	.072
Pair 5	الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية البعدية- الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية التتبعة	5.071	19.700	5.265	-6.303-	16.446	.963	13	.353