جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

الكفايات المهنية اللازمة لأداء مهنة مستشار إرشاد وتوجيه لدى طلبة علوم إجتماعية المقبلين على التخرج

دراسة ميدانية في ضوء متغيري الجنس والتخصص

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:

إيمان العايب

إشراف الدكتورة:

سلاف مشري

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الصفة	الجامعة
د. الأسود الزهرة	مناقشا ورئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر –الوادي–
د. سلاف مشري	مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمه لخضر –الوادي–
د. كريمة مقاوسي	عضوا مناقشا	جامعة الشهيد حمه لخضر –الوادي–

دورة جوان: 2017-2018

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى التعرف على قدرة جامعة الوادي على إكساب خريجيها الكفايات المهنية اللازمة لأداء مهنة مستشار توجيه في ظل متغيري (الجنس- التخصص)، وقد إعتمدنا لمعرفة ذلك المنهج الوصفي بأسلوبيه الإستكشافي والسببي المقارن، وطبقنا مقياس للكفايات المهنية ضم (48) عبارة وزعت على أربعة محاور هي: الكفايات الأدائية، والكفايات التنظيمية، وكفايات الإتصال، وأخيرا الكفايات الإرشادية، على عينة قوامها (151) طالبا وطالبة من تخصص علوم إجتماعية تم إختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

وبعد تحليل البيانات بإستخدام عدة أساليب إحصائية وهي: كاف تربيع وإختبار (ت) وإختبار تحليل التباين الأحادي توصلنا إلى النتائج التالية.

- أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على الأداة عموما كان بمستوى مرتفع، وبالنسبة للأبعاد جاء بعد الكفايات التنظيمية في الرتبة الأولى بمستوى مرتفع وجاء بعد الكفايات الأدائية وكفايات الإتصال في الرتبة الثانية، بينما جاء بعد الكفايات الإرشادية في الرتبة الثالثة بمستوى متوسط.

وعليه، يمكننا القول أن طلبة العلوم الإجتماعية المقبلين على التخرج إكتسبوا الكفايات المهنية اللازمة لأداء مهنة مستشار توجيه بمستوى مرتفع، وتوزع الطلبة على مستويات إكتساب الكفايات وفق النسب التالية 10% في المستوى المنخفظ، 58% في المستوى المتوسط، 32% في المستوى المرتفع.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات المهنية (الأدائية- التنظيمية- الإرشادية) باختلاف جنسهم لصالح الإناث، بينما لا توجد هذه الفروق في كفايات الإتصال.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات المهنية (الأدائية- التنظيمية-الاتصال) باختلاف تخصصهم، بينما توجد هذه الفروق في الكفايات المهنية الإرشادية، لصالح تخصص التربية الخاصة.

Résumé de l'étude

L'étude a pour but de connaitre la capacité de l'Université d'El-Oued à fournir à ses diplômés les compétences professionnelles requises pour exercer la profession de conseiller d'orientation à la lumière des variables (spécialité et genre) Nous avons adopté l'approche descriptive avec ses deux méthodes exploratoire et causale comparative. Les objectifs du cours sont: Compétences de performance, compétences organisationnelles, compétences de communication et enfin compétences pédagogiques, sur un échantillon de (151) étudiant(e)s de la faculté des sciences sociales, qui ont été choisis de manière aléatoire stratifiée.

Après avoir analysé les données par plusieurs méthodes statistiques: k carré, test (t) et test d'analyse mono variance, nous avons obtenu les résultats suivants:

- La moyenne arithmétique des réponses des membres de l'échantillon sur l'outil généralement était de haut niveau, quant aux dimensions du questionnaire: les compétences organisationnelles au premier rang par un niveau élevé puis les compétences de performance et les compétences de communication au deuxième rang , cependant les compétences de guidage au troisième rang par un moyen niveau.

Donc on peut dire que les étudiants des sciences sociales qui viennent d'être gradués ont acquis les compétences professionnelles nécessaires pour être un conseiller d'orientation à un niveau élevé, et la répartition des étudiants aux niveaux d'acquisition des compétences par les pourcentages suivantes 10% au niveau bas , 58% au niveau intermédiaire, 32% au niveau supérieur.

- Il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau d'acquisition des étudiants des sciences sociales qui viennent d'être gradués à des compétences professionnelles (performance-organisationnelle- guidance) en fonction de leur sexe pour le sexe féminin, cependant qu'il n'y a pas des différences dans les compétences de communication.
- Il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans le niveau d'acquisition des étudiants des sciences sociales qui viennent d'être gradués à des compétences professionnelles (performance – organisationnelle - communication) en fonction de leur spécialisations, Cependant que ces différences se retrouvent dans les compétences d'orientation professionnelle, en faveur de la spécialité en éducation spécialisée.

شكر وعرفان

الحمد لله ربي العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد وعلى أله وصحبه أجمعين

بعد رحلة بحث وجهد وإجتهاد تكللت بإنجاز هذا البحث، نحمد الله عز وجل على النعمه التي منّ بها علينا فهو العليّ القدير، كما لايسعني إلا أن اخص بأسمى عبارات الشكر والتقدير لمن غمرتني بالفضل وأختصني بالنصح وتفضلت عليّ بقبول الإشراف على هذا العمل أستاذتي الفاضلة: سماحة الدكتورة/ **سلافه مشري**.

وأتوجه بالشكر الجزيل إلى جميع أساتذتي الفضلاء في قسم العلوم الإجتماعية، وأخص بالذكر أستاذي الفاضل يوسف الأقرع فكان نعم المعين والموجه، فجزاه الله عني خيرا.

وأتقدم بشكري الجزيل في هذا اليوم إلى أساتذتي الموقرين في لجنة المناقشة رئاسة وأعضاء لتفضلهم علي بقبول مناقشة هذه المذكرة، فهم أهل لسد خللها والإبانة عن مواطن القصور فيها، سائلا الله الكريم أن يثيبهم عني خيرا.

وأشكر كل من ساعدني وأعانني على إنجاز هذا البحث، فهم أهل للفضل والخير والشكر. وأخص بالذكر الفاضل "**عبد الرحمان موساوي**".

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
ملخص الدراسة بالعربية	أ
ملخص الدراسة بالفرنسية	ب
شكر وعرفان	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ط
مقدمة	11-13
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1. الإشكالية	16-20
2. أهمية الدراسة	21
3. أهداف الدراسة	22
4. التعاريف الإجرائية لمفاهيم	22-24
5. حدود الدراسة	24
6. الدراسات السابقة	25-35
7. فرضيات الدراسة	36
الفصل الثاني: الكفايات المهنية	
تمهيد	38
1. تعريف الكفاية	38
2. تطور مفهوم الكفاية وأسباب ظهورها	41
3. خصائص الكفاية	42
4. مكونات الكفاية	44
5. تعريف الكفايات المهنية	45
6. أنواع الكفايات المهنية	46

7. طرق وأليات إكتساب الكفايات المهنية	49
خلاصة الفصل	50
الفصل الثالث: التعليم العالي (التكوين الجامعي)	
تمهيد	52
1. ماهية التعليم العالي (التكوين الجامعي)	52
2. أغراض و وظائف التعليم العالي في الجزائر	56
3. التعريف بالجامعة الجزائرية	57
4. ماهية نظام الـ.م.د في الجامعة الجزائرية	59
5. كفايات خريج تخصصات العلوم الإجتماعية في الجامعة الجزائرية	61
6. مشكلات الجامعات الجزائرية	62
خلاصة الفصل	64
الباب الثاني: الجانب الميدانـــي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	67
1. المنهج المتبع	67
2. الدراسة الإستطلاعية	68
3. مجتمع الدراسة	80
4. العينة	82
5. أدوات جمع البيانات	84
6. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	85
7. الأساليب الإحصائية	85
خلاصة الفصل	87
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة	
تمهيد	89
عرض ومناقشة وتحليل تساؤل الدراسة	89
عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الأولى	92
عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثانية	92

عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثالثة	93
عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الرابعة	95
عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الخامسة	95
عرض ومناقشة وتحليل الفرضية السادسة	97
عرض ومناقشة وتحليل الفرضية السابعة	99
عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثامنة	100
عرض ومناقشة وتحليل الفرضية التاسعة	101
عرض ومناقشة وتحليل الفرضية العاشرة	102
الخلاصة والإقتراحات	
الخلاصة	114
الإقتراحات	115
قائمة المراجع	117
قائمة الملاحق	
الملحق (1) جدول المحكمين	
الملحق (2) مقياس الكفايات المهنية	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب التخصص	69
02	عدد بنود المقياس في صورته الأولية	71
03	قيمة ت بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس	73
04	معامل الارتباط بين درجة البند بالدرجة الكلية	74
05	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الكفايات الأدائية والبنود التي تنتمي إليه	75
06	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الكفايات التنظيمية والبنود التي تنتمي إليه	76
07	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد كفايات الإتصال والبنود التي تنتمي إليه	77
08	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الكفايات الإرشادية والبنود التي تنتمي إليه	78
09	معامل ألفا كرونباخ للمقياس	79
10	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس	80
11	نسبة كل تخصص من مجتمع الدراسة	82
12	نسبة أفراد الطبقة في العينة	84
13	نتائج الإختبار كا^2 للفرق بين النسب لأداة الكفايات المهنية	90
14	المتوسطات الحسابية والرتب لمستوى تمثل الكفايات المهنية في أبعاد الأداة والدرجة الكلية	91
15	قيمة إختبار –ت– للفروق في الكفايات المهنية بإختلاف الجنس	92
16	قيمة إختبار -ت- للفروق في الكفايات الأدائية بإختلاف الجنس	93
17	قيمة إختبار -ت- للفروق في الكفايات التنظيمية بإختلاف الجنس	94

18	قيمة إختبار -ت- للفروق في كفايات الإتصال بإختلاف الجنس	95
19	قيمة إختبار -ت- للفروق في الكفايات الإرشادية بإختلاف الجنس	96
20	قيمة إختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في الكفايات المهنية بإختلاف التخصص العلمي	97
21	قيمة إختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في الكفايات الأدائية بإختلاف التخصص العلمي	99
22	قيمة إختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في الكفايات التنظيمية بإختلاف التخصص العلمي	100
23	قيمة إختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في كفايات الإتصال بإختلاف التخصص العلمي	101
24	قيمة إختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في الكفايات الإرشادية بإختلاف التخصص العلمي	102

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	الكفايات الواجب توفرها في خريج الجامعة	61
02	توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب التخصص	70
03	توزيع مجتمع الدراسة	81
04	توزيع أفراد الطبقات في العينة	83

مقدمة

ظهرت الحاجة لتعليم الكفايات في مؤسسات التعليم العالي، بعد تطور مفهوم الجودة لتشمل البرامج، والأساتذة، والطلبة، مع التركيز على أهمية التقييم الذاتي الداخلي، والمراجعة النقدية الخارجية، وأهم من ذلك وضع إطار لإكساب الخرجين الكفايات اللازمة للقيام بأداء مهنتهم المستقبلية

وبناءا عليه، هناك من يرى أن التركيز على وجود منهج موسع يمثل الإطار الذي تكتسب من خلاله رزمة الكفايات المراد إكسابها لمرحلة معينة، وحجة هذا التوجه هي أن هذه الكفايات رغم كونها مهمة، إلا أنه لا يمكن تعليمها بشكل مستقل، أي خارج الإطار المعرفي المحدد الموجود في المواد الدراسية التقليدية، كما أن الطلاب لن يكونوا قادرين على تطبيق هذه المهارات اذا كانوا يفتقدون المعرفة الحقيقية بشأن مجال معين.(الأحمدي، 2016، 172).

وعموما فإن لمفهوم الكفايات تاريخا طويلا في دراسات وممارسات عديدة، ويرجع الفضل في ظهوره بداية لديفيد ماكليلاند في نظريته دافع الإنجاز، لكن هذا لا يعني أنه لم يتم التفكير في موضوع الكفايات من قبل، ففي الفكر التربوي الإسلامي تستوقفنا مقولة علي بن أبي طالب–رضي الله عنه–"لا تربوا أولادكم تربيتكم، فإنهم خلقو لزمن غير زمانكم"(رواه البيهقي في سنة6/7)، وهو يعني أن التربية أصلا وبطبيعتها فعل يتوجه إلى المستقبل، وإلى مواجهة وضعيات طارئة ومستحدثة. لكن يمكن إعتبار إثارة هذا المفهوم في العقد العشرين عائد لمقولة ما أحدثته مقولة مونتن" العقل المنظم خير من العقل المليء".(الأحمدي، 2016، 173) .

رغم وجود تعريف لمصطلح الكفايات، إلا أنه لا يوجد إتفاق على مفهوم محدد لهذا المصطلح، فإختلاف أولويات المتخصصين، وصناع السياسات التعليمية، وفلسفة وأهداف مؤسسات التعليم وخلافه، هذه أسباب كفيلة بخلق الإختلاف، هذا عدا الخلط بين مفهوم الكفاية وبين مفاهيم أخرى كمصطلح المهارة والقدرة، لكنه يمكن القول أن الكفاية تتضمن القدرة على تلبية الإحتياجات الصعبة بالإعتماد على الموارد النفسية وحشدها في سياق معين، وأن مفهوم الكفاية أوسع من كل تلك المفاهيم، فهو يشمل المعارف، والمهارات، والقدرات، والإتجاهات، والقيم، والسمات، والخصائص.(Halasz et Michel, 2011).

وبحسب بيلانجير ورفاقه. (Bélanger, Legault, Beaupré, Voyer, et Trottier, 2004). فإن المسح الأدبي يكشف عن وجود العديد من أشكال وأنواع الكفايات ثم حصرها في: كفايات متعددة الوظائف، وكفايات إجتماعية، وأخرى تقنية، وكفايات مستعرضة، وكفايات نوعية، وكفايات مهنية....الخ

من خلال ما سبق نلاحظ أن هناك كفايات عامة لكافة المهم، وأخرى خاصة تختلف بإختلاف نوع المهن، ونجد من بين المهن مهنة مستشار توجيه، والتي بدورها تحتاج من القائم بها على مستوى أو درجة محددة من الكفايات اللازمة لأداء هذه المهنة، والمتمثلة في الكفايات الأدائية والتنظيمية، و كفايات الإتصال، والكفايات الإرشادية. كل هذه الكفايات تمكن الطالب من القيام بعمله الإرشادي، وتزيد من ثقته وقدرته على القيام بالعملية الإرشادية، والتي تبرز فعالية تكوينه الجامعي.

تمثل مهنة مستشار التوجيه والإرشاد، مجموعة خدمات يقدمها الطالب في فرع الإرشاد والتوجيه، والتي تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويعرف قدراته وينمي إمكانياته ويحل مشكلته ليصل إلى تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني.

وسنحاول من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على موضوع الكفايات المهنية اللازمة لأداء مهنة مستشار توجيه، وبضبط كفايات طلبة علوم إجتماعية المقبلين على التخرج، وذلك بهدف معرفة مدى أو مستوى إكساب الجامعة لخريجيها الكفايات اللازمة لأداء هذه المهنة، وتوضيح الفروق في مستوى إكتساب الطلبة لهذه الكفايات بإختلاف التخصص والجنس.

وقد جاءت هذه الدراسة مكونة من بابين:

الباب الأول يشمل الجانب النظري للدراسة والباب الثاني يشمل الجانب الميداني يتكون كل جانب من عدة فصول، حيث يتكون الجانب النظري من ثلاثة فصول والجانب الميداني من فصلين، نتطرق في هذه الفصول إلى مايلي:

في الفصل الأول من الجانب النظري سنقدم موضوع البحث، فنوضح مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها وحدودها ومفاهيمها الإجرائية والدراسات السابقة والفرضيات.

أما فلي الفصل الثاني من الجانب النظري سنتطرق إلى الكفايات المهنية، وذلك بتسليط الضوء على مفهوم الكفاية وكيفية تطوره وأسباب ظهور الكفاية وخصائصها ومكوناتها، وسنقدم مفهوم الكفايات المهنية وأنواعها و سنوضح طرق وآليات إكتساب الكفايات المهنية.

أما الفصل الثالث من الجانب النظري سيكون مخصصا للحديث عن التعليم العالي (التكوين الجامعي)، أولا سنوضح ماهية التعليم العالي وأغراضه ووظائفه في الجزائر ثم سنتطرق للتعريف بالجامعة الجزائرية وماهية نظام الـ.م.د في الجامعة الجزائرية بالإضافة إلى كفايات خريج تخصصات العلوم الإجتماعية في الجامعة الجزائرية، وأخيرا مشكلات الجامعات الجزائرية.

أما في الجانب الميداني فسنتطرق من خلال **الفصل الرابع** إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث سنبين المنهج المتبع ، والدراسة الإستطلاعية وأهدافها وما تحقق لنا من خلالها، ثم نبين مجتمع الدراسة وعينتها وحجمها والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة لتحليل النتائج.

أما **الفصل الخامس** فهو مخصص لعرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء تساؤلات و فرضيات الدراسة.

وفي أخر الدراسة سنعرض خلاصة النتائج وبعض التوصيات والمقترحات المستقبلية لمعالجة المشكلة المطروحة، وسترفق الدراسة بالمراجع التي إعتمدنا عليها وبعض الملاحق لزيادة التوضيح.

ونرجو أن تكون دراستنا هذه مساهمة – رغم تواضعها– في سبيل الدعوة إلى ضرورة الإهتمام بالكفايات المهنية لدى الطلبة المقبلين على التخرج وتحديد المستوى المطلوب إيصاله للطالب من أجل النجاح في أداء مهنة المستقبل، لذا نأمل أن نكون قد أعطينا الموضوع حقه من الدراسة وأن نكون أفدنا المختصين في الميدان وكل مطلع عليها، ونسأل الله التوفيق والسداد والنجاح.

الباب الأول

الجانب النظـــــري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. أهمية الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
5. حدود الدراسة
6. الدراسات السابقة
7. فرضيات الدراسة

1. إشكالية الدراسة:

يتفق الكثير من العلماء على أن الإنسان هو محرك عملية التنمية وقائدها، وهو الذي يطور مستوى إستخدام الموارد المادية، لذلك فهو يحتل الصدارة في الإهتمام على مستوى العالم المعاصر، لذا أصبح من الضروري المحافظة عليه وتطويره وإستثماره جيدا حتى يصل إلى درجة رأس المال البشري، خاصة في وقتنا الحالي الذي لم يعد التنافس فيه قاصرا على المنتج الإقتصادي، بل أصبح يقوم على الإستثمار في المورد البشري، أي إعداد الإنسان ليكون فاعلا حقيقيا في المجتمع، فهو الأساس في كل ثروة وعامل كل ثورة.(يونس، 2016، 7).

وعلى إعتبار أن المورد البشري يمثل حجر الأساس في كل تنمية وتطور، بحيث يحتل موضوع تكوينه وتعليمه وتدريبه أهمية خاصة في ظروف التنمية الإقتصادية والإجتماعية، ذلك أن الإنسان لابد أن يجعل نتائجه وإنجازاته المادية والفكرية متأثرة به.

ونجد من بين المؤسسات المعنية بعملية تكوين الموارد البشرية، الجامعة التي تبوأت مكان الصدارة في المجتمع لأنها مركز الإشعاع لكل ماهو جديد من الفكر والمعرفة والمكان الذي تنطلق منه أراء الأساتذة والمفكرين والعلماء، وبذلك كان لها دور كبير ومتميز في التنمية الإقتصادية والإجتماعية، لذا وجب عليها الحرص على إعداد طلبة مؤهلين للقيام بوظائف متعددة، لاسيما مع وجود منافسة شديدة على الوظائف، وهو ما دفع المتقدمين للبحث عن طرق جديدة يتميزون من خلالها عن غيرهم.

فبعد أن كان طموح الأسر حتى وقت قريب يدور حول حصول أبنائها على مؤهل جامعي يتوافق مع الموهبة، أو العبور به لوظيفة أو الحصول على مقعد للقبول في برامج الدراسات العليا في أي مكان كان، إرتقى هذا الطموح لإكتساب الأبناء كفايات ومهارات مهنية جديدة (اللغات، الإتصال، إدارة المعرفة...). فهذه الكفايات هي ما يؤخذ في الإعتبار عند المفاضلة وإختيار الأفراد للوظائف، أو حتى الترقي فيها. وهذا ما ورد في دراسة أنانيادو وكلارو(2009) (في: الأحمدي، 2016، 175)، التي هدفت إلى تحديد الكفايات التي ركزت عليها نظم التعليم في دول منظمة التعاون الإقتصادي و التنمية، حيث تبين أن هناك أربعة أبعاد ركزت عليها تلك البلدان هي: المعلومات والتواصل الفعال، والتعاون و التفاعل الحقيقي،

والإلتزام بأخلاقيات المعرفة، والأثر الإجتماعي لها، وأن تلك النظم نجحت في توافر الحد الأدنى من تلك الكفايات لدى خريجيها. (الأحمدي، 2016 ، 175) .

وتعرف الكفايات المهنية على أنها: قدرة الفرد التي تمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام، بحيث تشمل المعارف والمهارات والإتجاهات في مجال تخصصه. وتختلف الكفايات بإختلاف نوع المهنة، ومع ذلك توجد كفايات مشتركة بين كافة المهن.(الحكمي، 2004، 20).

ومن هذا المنطلق وردت العديد من التساؤلات حول قدرة تلك المؤسسات على إكساب خريجيها حدا أدنى مما تطالب به قطاعات العمل المختلفة. بحيث نجد من بين خصوصيات التعليم في المجتمع المعاصر الإستثمار في العنصر البشري، هذا ما تعمل على تحقيقه المؤسسات في عالم الشغل، ومن مظاهر الإستثمار في المؤسسة التربوية عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتلاميذ، (حنش و زكريا، 2011، 9) .

إن مهنة الإرشاد من المهن الفنية الدقيقة التي تحتاج إلى إعداد جيد لمن يقوم بها، لأن العمل الإرشادي مع التلاميذ يحتاج إلى مجموعة من المهارات التي ينبغي أن تكون لدى مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني للقيام بدوره كما ينبغي.(بلقاسم و هامل، 2017، 62) .

ولتحقيق النجاح في هذه المهنة لا بد أن يمتلك مستشار التوجيه الكفايات التي تجعله يضطلع بدوره على أكمل وجه، ومن هنا كان لزاماً عليه أن يلتحق قبل الخدمة ببرامج الإعداد التي تمكنه من إمتلاك الكفايات المهنية اللازمة له لتحقيق أهداف هذه الوظيفة.

فالمرشد المؤهل هو الذي يمتلك المهارة والفعالية اللازمة لأداء مهامه، لذلك وجب أن يكون على قدر من الكفاية لممارسة هذا العمل التخصصي والإنساني. لذلك حضي المرشد النفسي وتدريبه بالإهتمام من مجموعة من الباحثين الذي سلطو الضوء على مهارات المرشد الضرورية، وضرورة تدريبه على ما يحتاج من هذه المهارات، حيث أنّه ورد في دراسة أبو عيطة و شريف (1986) (في: يونس، 2016، 17) ، التي هدفت إلى التعرف على الكفايات الضرورية التي يجب أن يتميز بها المرشد المدرسي، و توصلتا إلى عدد من الكفايات الضرورية والمتمثلة في: تكوين الثقة بين المرشد والمسترشد، وتقبله كفرد، القدرة على إعداد

برنامج إرشادي و تحقيق أهدافه، أيضا إدارة الجلسة الإرشادية و إتخاذ القرارات السليمة، وأخيرا تفهم السلوك الإجتماعي.

وإنطلاقا من هذا يظهر ما يسمى بالكفاية الإرشادية وتعني "المعرفة أو المهارة التي تمكن الفرد من أداء عمله بمستوى من الفاعلية".(يونس، 2016 ، 17) .

هذه الكفايات تعتبر أهم كفاية يجب أن يكتسبها طالب الإرشاد والتوجيه في تكوينه الجامعي، لما لها من أهمية كبيرة في تأدية مهامه المستقبلية و المتمثلة في مهنة مستشار التوجيه المدرسي و المهني على أكمل وجه، بالإضافة إلى عدد من الكفايات المتمثلة في الكفايات الأدائية و الكفايات التنظيمية وكفايات الإتصال، و هي كفايات لازمة لأداء أي مهنة، وهذا ما ورد في دراسة الأحمدي (2016) التي توصلت إلى أن طلبة الجامعات أفادوا أن الدراسة في الجامعات أكسبتهم كفايات أدائية بدرجة متوسطة وكفايات تنظيميه بدرجة عالية وكفايات الاتصال بدرجة متوسطة، وكان الجنس عاملا مؤثرا في إكتساب الكفايات لصالح الإناث، أيضا كان متوسط إستجابات طلبة العلوم التطبيقية نحو الكفايات التي أفادوا بأنهم إكتسبوها أعلى من نظرائهم طلبة الإختصاصات النظرية.

ومن ها المنطلق و من خلال إستقراء الباحثة للواقع حول شروط التوظيف في مهنة مستشار التوجيه لاحظت أن هناك عدد كبير من مستشاري التوجيه من تخصصات أخرى كعلم الإجتماع و علم النفس بمختلف فروعه دون إستثناء، والمثير للتساؤل هو إختلاف برامج تكوينهم، خاصة المتعلقة بالمواد الرئيسية كالإرشاد النفسي وتقنيات الفحص...إلخ التي تغيب عن برامج تخصصات علم الاجتماع. فضلا على أن معايشة الطلبة في تخصصات الارشاد والتوجيه، وعلم النفس المدرسي كثيرا ما تكشف الشكوى من مشكلة تأهيلهم وتدريبهم الميداني، فهم لم يتلقوا –حسبهم– في سياق تأهيلهم الجامعي مهارات عملية تطبيقية كافية، و لهذا فهم بحاجة إلى عمليات التدريب و التأهيل.

لذلك يتضح أن التكوين الجامعي لطالب الإرشاد والتوجيه يقوم فقط على التنظير، ويفتقر للمهارات العملية التطبيقية، فما بالك بالتخصصات الأخرى التي تفتقر لأساس هذه المهنة والمتمثلة في الإرشاد والتوجيه، بحيث ورد في دراسة فنطازي (2003) حول معوقات العملية الإرشادية لدى مستشاري التوجيه توصلت الباحثة إلى أن كل من ضعف التكوين

الجامعي وضعف التكويني أثناء الخدمة يشكلان عائقا أمام مستشار التوجيه في أداء مهامه بنسبة 100% إضافة إلى نقص الوسائل الضرورية للعمل كالروائز والاختبارات النفسية التي يتم الاعتماد عليها. وفي دراسة كركوش(2014) التي تم إجراؤها علي عينة من المختصين النفسانيين أن 84.78% منهم يرون أن تكوينهم الجامعي غير فعال مما جعلهم يبحثون عن التدريب المهني في مراكز متخصصة.

ومن هذا المنطلق وجب الوقوف على واقع التكوين الجامعي لطلبة علوم إجتماعية المقبلين على أداء مهنة مستشار التوجيه و الإرشاد في المؤسسات التعليمية، من خلال تحديد مستوى ونوع الكفايات المناسب للقيام بأداء هذه المهنة.

وبالرغم من أهمية الكفايات الإرشادية لمهنة مستشار التوجيه، إلا أننا نلاحظ عدم الإهتمام بدراسة هذا الموضوع، وقد يعود هذا إلى قلة الوعي بأهمية ودور مستشار التوجيه، كما يوجد أيضا كم هائل من مستشاري التوجيه غير المتخصصين ما ينتج عنه عدم القدرة على تأدية العمل المطلوب إنجازه.

من هنا جاء الإهتمام بتقييم برامج التكوين الجامعي ومستوى المهارات أو الكفايات الإرشادية و التنظيمية و الأدائية وكفايات الإتصال التي إكتسبها الطلبة من وجهة نظرهم والوقوف على واقع و مستوى المهارات المطلوب، لتكون مؤشرا لتحديد مدى نجاح أو فشل الفرد أثناء أداء الخدمة، ودور السلطات الوصية نحو هذا هو التعرف على إمكانيات وقدرات هؤلاء الطلبة قبل الإندماج في سوق العمل، من خلال البرامج التكوينية، من أجل وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

كل هذا دفع لإنجاز هذه الدراسة قصد الكشف عن الكفايات المهنية اللازمة لأداء مهنة مستشار التوجيه لدى طلبة علوم إجتماعية المقبلين على التخرج في ظل متغيري (الجنس–التخصص)، وذلك بهدف الإجابة على الأسئلة التالية:

ما درجة إمتلاك طلبة العلوم الإجتماعية بجامعة الشهيد حمة لخضر–الوادي– الكفايات المهنية التي تمكنهم من أداء مهنة مستشار التوجيه من وجهة نظرهم؟

ويندرج تحت هذا التساؤل، التساؤلات التالية:

1- هل يمتلك طلبة العلوم الإجتماعية المقبلين على التخرج بجامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي- الكفايات المهنية التي تمكنهم من أداء عملهم.

2- هل تختلف الكفايات المهنية التي يمتلكها طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج بإختلاف الجنس (ذكر-أنثى)؟

3- هل تختلف الكفايات الأدائية التي يمتلكها طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج بإختلاف الجنس (ذكر-أنثى)؟

4- هل تختلف الكفايات التنظيمية التي يمتلكها طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج بإختلاف الجنس (ذكر-أنثى)؟

5- هل تختلف كفايات الإتصال التي يمتلكها طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج بإختلاف الجنس (ذكر-أنثى)؟

6- هل تختلف الكفايات الإرشادية التي يمتلكها طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج بإختلاف الجنس (ذكر-أنثى)؟

7- هل تختلف الكفايات المهنية التي يمتلكها طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج بإختلاف التخصص؟

8- هل تختلف الكفايات الأدائية التي يمتلكها طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج بإختلاف التخصص؟

9- هل تختلف الكفايات التنظيمية التي يمتلكها طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج بإختلاف التخصص؟

10- هل تختلف كفايات الإتصال التي يمتلكها طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج بإختلاف التخصص؟

11- هل تختلف الكفايات الإرشادية التي يمتلكها طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج بإختلاف التخصص؟

2. أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة من ناحيتين هما:

الأهمية النظرية:

– تمثل الكفايات المهنية موضوعا حيويا يهم الطلبة الملزمون بإمتلاكها للقيام بأداء عملهم، ويهم كذلك أصحاب القرار من أجل رفع مستوى طلبتهم بشكل عام.

– تسليط الضوء على موضوع مهم ألا وهو الكفايات المهنية اللازمة لأداء مهنة مستشار توجيه لدى طلبة علوم إجتماعية، وذلك قصد التنبؤ بمستوى الأداء المستقبلي لهم.

– تبرز أهمية الدراسة في التعرف على مفهوم الكفايات المهنية وكذلك أهمية إكسابها للطلبة.

– تناولت هذه الدراسة مرحلة هامة وهي مرحلة التكوين الجامعي التي تعبر عن عينة الدراسة.

– قد تمهد هذه الدراسة لدراسات لاحقة تقيم الكفايات المهنية لمخرجات النظام الجزائري، في مراحله، وأقسامه كافة.

الأهمية التطبيقية:

إن الإهتمام باعداد طلبة الجامعات ورفع كفايتهم، قضية لها أهميتها ومردوداتها على التنمية الإقتصادية، ولا يمكن لأي الفرد النجاح في مهنته، ما لم يكن يمتلك الكفايات اللازمة لتلك المهنة، لذلك جاءت دراستنا لتسليط الضوء على موضوع جد مهم، لكونها تحاول الوصول إلى حقيقة واقعية والمتمثلة في التعرف على مستوى إكساب الجامعة لخريجيها الكفايات المهنية اللازمة للأداء مهنة مستشار توجيه (تخصصات علوم تربية– تخصصات علم نفس– تخصص علم إجتماع)، وكذلك الفروق بين طلبة ليسانس (المقبلين على التخرج) في مستوى إمتلاكهم لهذه الكفايات بإختلاف تخصصهم العلمي. كذلك تبصير المسؤولين في إعادة النظر في البرامج التعليمية الخاصة بتكوين طلبة علوم إجتماعية بجامعة الوادي، بإعتماد معايير معينة كالتخصص العلمي، ومدى قدرتها على مجاراة

التغيرات لمتطلبات سوق العمل الجزائرية، وبالتالي فإن نتائجها قد تكون مفيدة لعدد من القطاعات التعليمية (وكالة الشؤون التعليمية بالجامعات، الأقسام الأكاديمية، واضعوا السياسات التعليمية في وزارة التعليم) من أجل مراجعة مضمون تلك السياسات و البرامج الخاصة بتكوين طلبتهم قصد تمكينهم من ممارسة المهنة بنجاح.

– وفرت هذه الدراسة أداة قياس الكفايات المهنية الملائمة لطلبة علوم إجتماعية المقبلين على أداء مهنة مستشار توجيه.

– تكشف الدراسة الحالية عن مستوى الكفايات المهنية المتوفر لدى طلبة علوم إجتماعية المقبلين على التخرج، وعن دورها الفاعل في تحقيق النجاح المهني في المستقبل.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بصفة أساسية إلى الوقوف على مدى قدرة جامعة الوادي على إكساب خريجيها الكفايات المهنية اللازمة لأداء مهنة مستشار توجيه، والمتمثلة في الكفايات التالية: الكفايات الأدائية والكفايات التنظيمية وكفايات الإتصال و الكفايات الإرشادية، كما يراها الطلبة وتأثرها ببعض المتغّيرات المتمثلة في التخصص، من خلال:

– الكشف عن مستوى الكفايات المهنية (الأدائية–التنظيمية–الإتصال–الإرشادية) لدى عينة الدراسة.

– التعرف على الفروق في إكتساب الكفايات المهنية (الأدائية–التنظيمية–الإتصال–الإرشادية) بإختلاف التخصص العلمي(علوم تربية بفروعها– علم النفس بفروعه– علم إجتماع) والنوع (ذكر–أنثى) لدى عينة الدراسة.

4. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

الكفايات المهنية:

يعرفها **ميشيل سبيكتور Michael Spector** (في: قوارح و غريب،486،2017) مقدار محدد من تأهيل الفرد لأداء أنشطة ومهام عمله، ويكون الفرد كفئا عندما يحقق قدرا من الكفاية التي يمكن إدراجها وقياسها في مجتمع ما.

- مجموعة القدرات والمهارات و المعارف التي ينبغي على الطالب الجامعي إكتسابها من خلال برامج الدراسة الجامعية، بشكل يمكنه من أداء مهنته المستقبلية بشكل إيجابي وذو جودة ومستوى عالي، و تترجم في درجة الإستجابة على مقياس الكفايات المهنية المطبقة في الدراسة والمتمثلة في أربعة أنواع وهي:

- الكفايات الأدائية:

وتعني كفاءات الأداء التي يُظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية (كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية ... الخ) وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصّله الفرد سابقاً من كفايات معرفية. (مفلح، 1998، 63).

والمقصود بها في الدراسة الحالية قدرة الطالب على تحويل المعلومة الى أداء أو سلوك بناءا على ما حصله سابقا من كفايات معرفية، وتقاس درجة الكفايات الأدائية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لهذا البحث.

- الكفايات التنظيمية:

يقصد بها إكساب المتعلم منهجية للتفكير و تطوير مداركه العقلية، ومنهجية للعمل في الفصل وخارجه، ومنهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية. (قريش، 2007).

- ونعني بها مدى إكتساب الطالب الجامعي لمنهجية التفكير وحسن سير العمل، بحيث تستهدف هذه الكفايات إكساب المتعلم طريقة معينة للتفكير و تطوير مداركه العقلية، ومنهجية للعمل، وتقاس درجة الكفايات التنظيمية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لهذا البحث.

- كفايات الإتصال:

هي القدرة على تبادل المعلومات أو الآراء أو الأفكار أو المشاعر بين الطرفين– فردين أو أكثر –بحيث تصبح مضامين هذا الاتصال(الرسالة) مشاعا بينهما.(بوزيد،2009،56).

- ونقصد بها قدرة الطالب الجامعي على التواصل والإتصال مع الأخرين والتفاعل معهم، وذلك لأهمية تناول موضوع الإتصال كمجال من مجالات الكفايات التي ينبغي أن يكون الطالب متمكنا منها وقادرا على أدائها، ولذا فعملية الإتصال تعد معيار الكفاية العملية ومؤشرا قويا لنجاح الممتهن في مهنته، وتقاس درجة كفايات الإتصال بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لهذا البحث.

- الكفايات الإرشادية:

تعرف على أنها مجموعة من المعلومات، والإستعدادات، والقدرات الخاصة بالجانب المعرفي، والمهني، والشخصي، والأخلاقي التي يمتلكها المرشد، لأداء واجبه المهني بالشكل المطلوب. (خليل،2017، 59).

- ونعني بها المهارات والمعارف التي ينبغي على الطالب ممارستها حين القيام بمهامه في مهنة المستقبل وتعني القدرة على التوجيه ومساعدة الغير على فهم ذاته وحل مشكلاته وتعديل سلوكه بكفاءة والتي تظهر من خلال أداء المختص لعمله أو الذي يمتلك معارف حول الإرشاد والتوجيه، و إمكانية الأداء بعد تأهيله والإنسان الكفء هو من يمتلك مهارات وثقة بالنفس تمنحه القدرة على المبادرة، وتقاس درجة الكفايات الإرشادية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لهذا البحث.

5. حدود الدراسة:

1.5. الحدود الزمنية: طبقت أدوات هذه الدراسة في شهر فيفري للسنة الدراسية 2018/2017.

2.5. الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في جامعة الشهيد حمه لخضر–الوادي بكلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، (قسم العلوم الإجتماعية، تخصصات: علوم تربية بفروعها– علم النفس بفروعه– علم إجتماع).

3.5. الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية في الموضوع والمتغيرات التي تدرسها، و عينتها المتمثلة في عينة من طلبة ليسانس المقبلين على التخرج (قسم العلوم الإجتماعية) بجامعة الوادي. وبأداة الدراسة المتمثلة في: مقياس الكفايات المهنية.

6. الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة من أهم الركائز العلمية التي يعتمد عليها الباحث بعد تحديد واختيار مشكلة البحث، فيبدأ الباحث بالبحث والتمحيص في الدراسات السابقة والتي تشكل بالنسبة له تراثاً هاماً ومصدراً غنياً لا بد من الاطلاع عليه قبل البدء بالبحث.

وبعد الإطلاع على العديد من الدراسات التي تمكنا من الحصول عليها تم تقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين: دراسات حول الكفايات المهنية و دراسات حول الكفايات الإرشادية، وما يلاحظ أثناء البحث عن الدراسات السابقة أن اكثرها عددا كان حول دراسة الكفايات المهنية وكانت محلية وعربية وأجنبية، وأقلها عددا كان حول الكفايات الإرشادية و كانت دراسات محلية وعربية و أجنبية –في حدود اطلاعنا–.

أولا: الدراسات التي تناولت الكفايات التعليمية:

- **دراسات عربية:**

أ– دراسة أبو صواوين (2010): (في الجعافرة ، 2014 ، 565).

تناولت هذه الدراسة "الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم الصف في كلية التربية بجامعة الازهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية".

هدفت إلى تعرف على الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية. تكونت عينة الدراسة من 112 طالب وطلبة من المستوى الرابع. كشفت نتائج الدراسة مدى احتياجات عينة الدراسة لكفايات المجالات الثمانية المحددة، و و المستفتى عليها في أداة الدراسة بوزن نسبي يقع بين (63.6-74.2) في مجال كفايات عرض الدرس، وكفايات التقويم وكفيات استثارة انتباه التلاميذ وتهيئتهم للدروس وكفايات غلق الدرس والتخطيط وإدارة الصف وكفايات استخدام الوسائل التعليمية وبنائها وأخيرا كفايات الأهداف التدريسية، وقد تبين ان المجالات جميعها حطت على نسبة احتياجات عالية وهذا يشير بوضوح الى ضعف الإعداد المسلكي لدى الطلبة المعلمين.

ب- دراسة الجعافرة (2014):

تناولت هذه الدراسة "مستوى تحقق الكفايات الادائية التعليمية للطلبة المعلمين في جامعة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية والمعلمين المتعاونين ". بالأردن وقد هدفت الى معرفة مستوى تحقق الكفايات الادائية التعليمية للطلبة المعلمين في جامعة الزرقاء في كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم والشخصية من وجهة نظر الطلبة المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية والمعلمين المتعاونين على عينة قوامها 62 طالب ومعلما وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تحقق الكفايات الادائية التعليمية للطلبة المعلمين كانت عالية على مجالات الدراسة ككل، وجاءت متوسطاتها الحسابية ضمن المعايير (3.5-4.49) وكشفت كذلك عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحقق الكفايات الادائية التعليمية للطلبة المعلمين لمتغيرات الدراسة لصالح الطلبة المعلمين ماعدا مجال واحد وهو الشخصية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى مجال التخطيط.

ج- دراسة الأحمدي:(2015):

تناولت هذه الدراسة "**قدرة** الجامعات السعودية على اكساب خريجيها للكفايات التنافسية الدولية لسوق العمل" بالسعودية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على قدرة الجامعات السعودية على اكساب خريجيها بعض الكفايات ، وتمثلت في الكفايات الأدائية والتنظيمية وكفايات الاتصال وأيضا معرفة مدى اختلاف مستوى اكساب خريجي الجامعات

السعودية للكفايات باختلاف: الجنس، ونشأة الجامعة والاختصاص العلمي شملت 1437 طالبا وطالبة وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

-ان الجامعات السعودية قد اكسب طلبتها الكفايات الادائية التي شملتها الأداة بدرجة متوسطة كما أفادت نتائج الدراسة أن هناك 9 كفايات تنظيمية استطاعت الجامعات السعودية اكساب طلبتها إياها بدرجة عالية أما كفايات الاتصال فقد قدرت بدرجة متوسطة، كما تبينت نتائج الدراسة أن متغير الجنس هو متغير مؤثر حيث جاءت متوسطات الاناث أعلى منها لدى الذكور في اكتسابهن للكفايات الادائية والتنظيمية، فيما لم تكن الفروق دالة بين المتوسطين في كفايات الاتصال.

-كما تبين من النتائج أن هناك فروقا دالة احصائيا في اكساب الجامعات السعودية للكفايات التنافسية في محاورها الثلاثة الادائية والتنظيمية وكفايات الاتصال على متغير نشأة الجامعة.

كما تبين من النتائج أن متغير التخصص كان متغير على محور الكفايات التنظيمية وكفايات الإتصال.

- **دراسات أجنبية:**

أ- **دراسة يالين (Yalin) 1993:** (في: بن شويطة، 2014، 95).

تناولت هذه الدراسة "الكفايات التقنية التعليمية الواجب أن تتضمنها برامج أعداد المعلمين في كليات التربية بمقاطعة أليجني بولاية بنسلفانيا الأمريكية".

هدفت هذه الدراسة الى تحديد أهم الكفايات التقنية التعليمية الواجب أن تتضمنها برامج أعداد المعلمين في كليات التربية بمقاطعة أليجني الأمريكية

-تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (145) عضو، وطبق استبانة (49) كفاية تقنية تعليمية موزعة عل 4 مجالات:

1. مبادئ تصميم التعليم.

2. مبادئ الاتصال مع الجمهور.

3. مبادئ تقنيات انتاج الوسائل التعليمية المناسبة.

4. مبادئ تصميم المواد التعليمية.

أما فيما يخص نتائج البحث فقد أجمع أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على كفايات مبادئ تصميم التعليم وتقنيات انتاج الوسائل التعليمية والاتصال مع الجمهور كأنهم الكفايات التعليمية التي يجب أن يتضمنها برنامج أعداد المعلمين.

ب- دراسة كليبر KLIBER (2002): (في: سليمان ، 2011 ، 344).

تناولت هذه الدراسة "الكفايات التعليمية اللازمة في مدارس نيفادا الإبتدائية".

Educational competences Among Mistory teacheneuada Primary School:

إستعان الباحث لتحديد تلك الكفايات باستبيان وجه إلى عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة نيفادا وبلغ عددها(116) **فردا**. توصلت الدراسة الى إعداد قائمة من الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ بلغت (186) رتبت حسب الأولوية في أهميتها على النحو الآتي: الكفايات الإنسانية، كفايات التقويم، التخطيط، التنفيذ، كفايات الخبرات التدريسية، كفايات إدارة الصف اقترحت الدراسة تضمين هذه القائمة في برامج إعداد مدرسي التاريخ في الولاية.

ج- دراسةFreire et Teijeiro(2010):

دراسة ميدانية على "قدرة برامج جامعة كورونا على إكساب خريجيها الكفايات التي يحتاجها العمل". تبين من بياناتها أن متوسط درجة الكفايات التي يدعي الخريجون أنهم اكتسبوها خلال دراستهم بجامعة كورونا جاءت في المستوى الأعلى لتقدير " عالي" اذا تراوحت المتوسطات ما بين 5.5 لكفاية القدرة على التعلم و 4.3 لكفاية المشاركة في صنع القرار، والقدرة على التخطيط، والقدرة عل التحليل، والمعرفة الأساسية للمهنة، بمستوى يقع في الأعلى لتقدير "عالي". فيما قيمت الشركات التي طبق فيها الطلبة كفاياتهم على أنها

"عالية" أيضا ولكن في المستوى الأدنى لتقدر عالية، كما أتضح أن متوسطات الطلبة الذكور عما اكتسبوه من كفايات أعلى منها لدى الاناث.

د- دراسة هنمانن Hennamann & Liefner(2010): (في: الغنبوصي، 2014 ، 3).

بعنوان "توظيف خريجي الجغرافيا الألمان: التطابق بين المعارف المكتسبة المطلوبة". هدفت إلى معرفة العلاقة بين التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل. وتألفت عينة الدراسة من 257 خريجا من قسم الجغرافيا بجامعة Jusus Liebig university، الألمانية، وهذه العينة كانت ممثلة لمجتمع الدراسة المكون من 700 خريج، وهم مجموع خريجي القسم منذ إنشائه عام 1960م، وأداة البحث المستخدمة كانت الأستبانة، التي تضمنت محاور مثل: التحول إلى أول الوظيفة، ومواصفات الوظيفة، والمتطلبات الحالية في سوق العمل، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن التدريس التقليدي لا يعد الخريجين لسوق العمل، هناك قصور في الكفايات المطلوبة في سوق العمل، وقصور في مهارات الانتقال نحو أول وظيفة. واقترحت الدراسة تبني نموذج للتدريس يتكون من ثلاثة عناصر هي: الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والقدرة على التحول.

ثانيا: الكفايات الإرشادية:

دراسة عتروس: (2008):

تناولت هذه الدراسة " الكفايات الإرشادية لمربية طفل ما قبل المدرسة". هدفت هذه الدراسة الى التعرف على واقع الإرشاد النفسي و التربوي داخل مؤسسات رياض الأطفال، و معرفة أبرز الكفايات الإرشادية لمعلماتها إنطلاقا من أدائهن و ممارساتهن اليومية فيها وذلك من خلال دراسة ميدانية لبعض رياض الأطفال لولاية عنابة. من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1 – ما هي كفايات المربية العلمية في مجال الإرشاد النفسي لطفل الروضة؟

2– ماهي كفايات المربية المتعلقة بطرائق جمع المعلومات عن طفل الروضة؟

3– ماهي كفايات المربية المتعلقة بفنيات تعديل سلوك طفل الروضة؟

4- ماهي كفايات المربية المتعلقة بأساليب الإرشاد النفسي لطفل الروضة؟

5- ماهي كفايات المربية المتعلقة بتعاونها مع الأسرة؟

ولقد قام الباحث باختيار عدد من رياض الأطفال التي تضم بين جنباتها أطفالا تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات ، وقد بلغ عدد هذه الرياض (8) روضات، بعضها حكومي والآخر تابع للقطاع الخاص، كما روعي في اختيارها أن تشمل عددا من المناطق التابعة للولاية من داخلها وخارجها. وقد بلغ عدد مربيات العينة (50) مربية، تم الإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وعلى الاستبانة كأداة بحثية لتحقيق أهدافها. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

1. حصول الكفاية رقم (4) على درجة توافر (عالية) وهو ما يدل على وعي المربيات بأهمية الإرشاد النفسي لطفل الروضة في أبعاده الإنمائية والوقائية والعلاجية .أما الكفايات (1-2-3-5) فقد حصلت على درجة توافر (متوسطة). والمتمثلة في:

- أدرك مطالب وحاجات طفل الروضة.

- أحيط علما بالخصائص النمائية لطفل الروضة.

- ألم بالمشكلات السلوكية والنفسية لطفل الروضة.

- ألم بأسس ونظريات الإرشاد النفسي.

2. أن متوسط الاستجابة لدى عينة الدراسة على الكفايات المتعلقة بطرائق جمع المعلومات عن طفل الروضة بلغت 42.04، وهو ما يعبر عن أداء المربيات بدرجة (متوسطة) عموما.

3. حصول المربيات على درجة توافر عالية في الكفايات المتعلقة بفنيات تعديل السلوك في الفقرات التي تمثل استراتيجية "التعزيز" بأشكالها المختلفة، سيما باللفظ والثناء، إلى جانب قدرتها على استخدام استراتيجية النمذجة والتحصين التدريجي وتعديل الأفكار.كما حصلت المربيات على درجة توافر(متوسطة) في الفقرات التي تمثل استخدام استراتيجية "العقاب" و"الإطفاء" بشكل كاف في تعديل السلوك.

4. أما بخصوص الكفايات المتعلقة بأساليب الإرشاد النفسي فحصلت فيها المربيات على درجة عالية في أغلبها، وهو ما يؤكد حسن توظيف هذه الأساليب التي هي جزء من أنشطة الروضة؛ فالرسم والقصص والغناء واللعب كلها أساليب فعالة في امتصاص شحنات الانفعال التي قد يعاني منها بعض الأطفال. كما حصلت كفايتان على درجة توافر (متوسطة) مما يعني أن الغالب في الإرشاد الأسلوب الجماعي، إلى جانب عدم وفرة في استخدام أسلوب التمثيل المسرحي كأسلوب هادف في علاج بعض المشكلات.

5. وأخيرا الكفايات المتعلقة بتعاون المربية مع الأسرة حصلت على درجة توافر (عالية) في أغلبها، وهو ما يؤكد تجاوب المربية مع الأسرة لمعرفة الأسباب الحقيقية لمعاناة الطفل؛ وذلك بالرجوع إلى أقرب مصدر للطفل وهو أسرته . كما حصلت كفاياتان على درجة توافر (متوسطة)، مما يعني أن إبلاغ الأسر بالتعليمات الإرشادية ليس على درجة كافية لدى المربيات ، ولعل مرد ذلك رفض بعض الأولياء التدخل في مشكلات أبنائهم.

- **دراسات عربية:**

أ- دراسة سمير: (2002):

تناولت الدراسة "الكفايات الإرشادية لدى مرشدي المدارس الرسمية وعلاقتها ببعض المتغيرات". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجهة نظر مرشدي المدارس الحكومية في الأردن حول الكفايات الإرشادية لديهم، من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مستوى الكفايات الإرشادية المتوفرة لدى مرشدي المدارس الحكومية في الأردن؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توفر هذه الكفايات لدى المرشد تبعا لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توفر هذه الكفايات لدى المرشد تبعا لمتغير الخبرة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توفر هذه الكفايات لدى المرشد تبعا لمتغير المؤهل العلمي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توفر هذه الكفايات لدى المرشد تبعا لمتغير التدريب؟

تكون عينة الدراسة من(177) مرشد، واستخدمت الباحثة أداة دراسة قامت بإعدادها وتطويرها، وقياس ثباتها.

وقد أظهرت النتائج أن الكفايات الإرشادية متوفرة لدى المرشدين، بدرجة عالية في8 مجالات(التشخيص، العلاقات المهنية، تفهم السلوك الاجتماعي للمسترشد، مهارة الإتصال والسلوك الغير اللفظي، إعداد البرنامج الإرشادي، إدارة الجلسة الإرشادية، إستخدام الأساليب السلوكية والمعرفية)، في حين توفر كفايتة في مجال إتخاذ القرارات السليمة بدرجة معتدلة.وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق في توفر الكفايات التدريبية لدى المرشدين ترجع لإختلاف الجنس أو التدريب.أما فيما يتعلق بمتغير الخبرة فقد وجدت الباحثة أن هناك فروق، أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توفر الكفايات لدى المرشدين ترجع إلى متغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم العالي.

ب– دراسة زريقي(2008):

تناولت هذه الدراسة "الكفايات الارشادية المدركة واختلافها باختلاف التأهيل والتدريس والخبرة والجنس المرشد في المدارس الأردنية " وقد هدفت إلى التعرف على درجة الكفايات الارشادية للمرشدين واختلافها باختلاف التأهيل والتدريب والخبرة والجنس المرشد في المدارس الأردنية، وتم اختيار عينة عشوائية من 184 مرشد ومرشدة. أظهرت نتائج الدراسة أن مرشدي المدارس الحكومية يمتلكون درجة عالية في مجالين من مجالات الدراسة، مجال تنفيذ الإرشاد الفردي والجماعي ومجال الإلتزام بالمعايير الأخلاقية ومعايير التطور المهني.

وبالنسبة لمتغيري التأهيل العلمي والجنس المؤشر، أشارت النتائج الى أنه لا توجد فروق في امتلاك الكفايات الارشادية المدركة ترجع الى درجة اختلاف التأهيل العلمي أو الجنس، أيضا فروق ترجع لمتغير الخبرة لصالح المرشدين ذوي المستوى العالي في الخبرة الارشادية (6 سنوات فأكثر). وفيما يتعلق بمتغير التدريب لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك الكفايات الارشادية لدى المرشدين الذين شاركوا في 3 دورات فأكثر.

ج- دراسة المحتسب: (2014): تناولت هذه الدراسة "الرضا عن الأداء المهني وعلاقته بالكفايات الإرشادية نموذج المدارس الإعدادية في جنوب قطاع غزة". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن الأداء المهني و الكفايات الإرشادية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد هذه الأدوات:

- مقياس الرضا عن الأداء المهني.

- مقياس الكفايات الإرشادية.

طبقت هذه المقاييس على عينة بلغت (145). وقد توصلت هذه الدراسة الى نتائج:

- تتفاوت مستويات الرضا عن الأداء المهني في مجالات الرضا عن الأداء المهني.

- استخدام افراد عينة الدراسة من المرشدين و المرشدات الكفايات الإرشادية موضع الدراسة بدرجة عالية، إذ تراوحت درجات استخدامهم لهذه الكفايات ما بين المتوسط المرتفع والعالي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدرجة الكلية للكفايات الإرشادية و مجالاتها الفرعية الثمانية تعزى إلى متغيرات العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي،التخصص الدراسي، مكان التخرج، طريقة التوظيف وسنوات الخبرة، النوع، درجة التخرج، مكان العمل والراتب.

يمتلك أفراد عينة الدراسة من المرشدين و المرشدات في جنوب قطاع غزة، درجة عالية من الرضا عن الأداء المهني، إذ بلغت نسبة الرضا المرتفع 71.0% .توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية ضعيفة بين الرضا عن الأداء المهني والكفايات الإرشادية بين المرشدين والمرشدات في جنوب قطاع غزة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة الذكر لها طرح علمي ومنهجي، فهي قدمت إلى الرصيد العلمي في ميدان البحث رصيدا علميا، قد يفتح المجال لبحوث جديدة.

والدراسة الحالية تدرس موضوع الكفايات المهنية اللازمة لأداء مهنة مستشار توجيه لدى طلبة علوم إجتماعية في ظل متغيري (الجنس–التخصص). لما له من أهمية كبيرة في وقتنا الحالي لتوضيح مدى إكتساب الطلبة للكفايات الأساسية التي تمكنهم من ممارسة مهنة المستقبل بنجاح.

والجدير بالذكر أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في بعض النقاط، ويمكن عرض نقاط الإتفاق والإختلاف كما يلي:

1–الهدف من الدراسة: كان الهدف الأساسي للدراسات السابقة الذكر هو:

– التعرف على مستوى أو مدى توفر الكفايات المهنية لخريجي الجامعات من أجل ممارسة المهن، منها دراسة زريقي(2008) و دراسة هنمانن(2010) (في: الغنبوصي، 03،2014)، وهو ما يتفق مع دراستنا الحالية من خلال تحديد ثلاث كفايات (أدائية، تنظيمية، إتصال)، ما يتناسب مع دراسة الأحمدي(2015) وإضافة الكفايات الإرشادية.

– الكشف عن مستوى أداء أو ممارسة الكفايات المهنية لأصحاب المهن كالمرشدين والمعلمين، ما عدا دراسة بن شويطة(2014) التي هدفت الى التعرف على العلاقة بين الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس بمفهوم الذات الأكاديمية، و دراسة المحتسب(2014) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن الأداء المهني والكفايات الإرشادية، **أما دراستنا** الحالية فتهدف إلى التعرف على مدى إكساب الجامعة لخريجيها الكفايات المهنية اللازمة لأداء مهنة مستشار توجيه لدى طلبة عوم إجتماعية.

2– المنهج: إتبعت كل الدراسات السابقة التي تم عرضها أسلوب المنهج الوصفي التحليلي، منها دراسة الجعافرة(2011) ودراسة عتروس(2008) بينما إتبعت دراستنا الحالية المنهج الوصفي بأسلوبيه الإستكشافي والسببي المقارن.

3– الأدوات: كانت الإستبانة هي الأداة المستخدمة لجمع المعلومات للدراسات كما ما هو متبع في دراستنا، ما عدا دراسة بواب (2014) الذي إستخدم العديد من الأدوات والمتمثلة في الملاحظة والمقابلة والإستبيان والسجلات والوثائق وأساليب التحليل الكمي والكيفي.

4- عينة الدراسة: كانت عينة الدراسة المستهدفة في الدراسات مختلفة من حيث العدد بين عينات كبيرة وعينات صغيرة وهذا راجع للتخصصات المدروسة فنجد دراسات شملت عينتها جميع التخصصات كدراسة عائشة بنت سيف صالح الأحمدي (2015)، بينما دراسة أبو صواوين (2010) (في الجعافرة ، 2014 ، 565)، فحدد تخصص معلم الصف و بن شويطة (2014) تخصص تربية بدنية. وكان مجتمع الدراسة المستهدف في معظم الدراسات المعلمين بالنسبة للكفايات المهنية والمرشدين بالنسبة للكفايات الإرشادية، والبعض الأخر طلبة كدراسة أبو صواوين (2010) جعافرة (2011) وبن شويطة (2014) وهو ما يتوافق مع دراستنا.

5- نتائج الدراسة: تختلف نتائج الدراسات بإختلاف الهدف ونوع الكفايات المراد دراساتها، فمنها من قام بدراسة الكفايات اللازمة لكافة المهن كدراسة فرير سوني وزميله Freire Seoane et Teijeiro Alvare (2010) (في: الأحمدي، 2016، 175)، الذي درس 4 كفايات وهي: المشاركة في صنع القرار، والقدرة على التخطيط، والقدرة عل التحليل، والمعرفة الأساسية للمهنة، ومنها من حدد كفايات مهن معينة كدراسة سمير(2002) التي قامت بدراسة الكفايات الإرشادية الخاصة بمهنة الإرشاد. أيضا تختلف نتائج الدراسات في درجات الكفايات المحددة للدراسة فنجد دراسة الأحمدي(2015) التي توصلت الى أن الجامعات السعودية أكسبت طلبتها الكفايات الأدائية بدرجة متوسطة و الكفايات التنظيمية بدرجة عالية أما الإتصال فبدرجة متوسطة. وتختلف من ذكور إلى الإناث، فالإناث أعلى متوسطات، أما دراسة الجعافرة (2011) فتوصلت إلى أن جامعة الزرقاء قد أكسبت طلبتها الكفايات الأدائية بدرجة عالية، أما من ناحية الكفايات الإرشادية فتوصلت دراسة زريقي(2008) الى عدم وجود فروق بين المرشدين في المدارس الحكومية الأردنية في إكتساب الكفايات الارشادية.

ولقد استفادت دراستنا الحالية من المقياس المطبق في دراسة الأحمدي(2015)، الذي شمل ثلاث أنواع من الكفايات المهنية والمتمثلة في:

- الكفايات الأدائية

- الكفايات التنظيمية

- كفايات الإتصال

7. فرضيات الدراسة:

بناء على التساؤلات السابق طرحها يمكن صياغة الفرضيات التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات المهنية بإختلاف جنسهم.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الأدائية بإختلاف جنسهم.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات التنظيمية بإختلاف جنسهم.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج لكفايات الإتصال بإختلاف جنسهم.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الإرشادية بإختلاف جنسهم.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات المهنية بإختلاف تخصصهم.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الأدائية بإختلاف تخصصهم.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات التنظيمية بإختلاف تخصصهم.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج لكفايات الإتصال بإختلاف تخصصهم.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إمتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الإرشادية بإختلاف تخصصهم.

الفصل الثاني

الكفايات المهنية

- تمهيد

1. تعريف الكفاية
2. تطور مفهوم الكفاية وأسباب ظهورها
3. خصائص الكفاية
4. مكونات الكفاية
5. تعريف الكفايات المهنية
6. أنواع الكفايات المهنية
7. طرق وآليات إكتساب الكفايات المهنية

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يأتي التعليم على رأس إهتمامات الأمم والمجتمعات، لأّنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الركيزة الأساسية لكل تقدم وازدهار ونمو، وبناء مجتمع يواكب التغيرات المتسارعة في عالم اليوم، لذا ينبغي إعداد المتعلم إعدادا يسمح له بالتفاعل والتكيف والتعامل مع مجتمعه مزودا بمبادئ وآليات تشكل أدوات تسمح له بالتصرف ومواجهة مختلف الوضعيات والمواقف الحياتية مستقبلاً.

إن أول خطوة لتعزيز الإنتماء للمهنة، ولمواكبة مستجدات العصر في مجال العلوم الإنسانية (الاجتماعية) تتمثل في رفع مستوى الإعداد لطالب هذا التخصص من خلال إكسابه الكفايات اللازمة التي تمكنه من لعب الدور المنوط به، ويتطلب هذا الامر بناء برنامج متخصص للإعداد المهني يراعي التعرف على الوظائف المهنية المناسبة، والأداء الواقعي المطلوب

وسنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف الكفاية وكيفية تطورها، وأهم خصائصها ومكوناتها الأساسية، وماهية الكفايات المهنية و أنواعها.

1. تعريف الكفاية:

أولا: المعنى اللغوي:

الكفاية هي ما يكفي ويغني عن غيره (بن هادية،2000، 908)

و معنى الكفاية في قوله تعالى **{أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد}** "سورة فصلت، الآية (53).(في: الفتلاوي، 2003، 27). أنه قد بين لهم ما فيه كفاية في الدلالة على توحيده، و الكفية بالضم ما يكفيك من العيش، ويقال كفاني هذا المال أي لم أحتج الى غيره، و كفاني العدو أي: حماني منه و من كيده، و كفاني مشقة السفر: أي حماني من عملها بأن قام مقامي فيها، و يقال أيضا كفى فلان، أو كفى به عالما أي :أنه بلغ مبلغ الكفاية في العلم.

ورد في لسان العرب لإبن منظور.(في: الشايب و بن زاهي، د.ت،15) أن الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر، ففي الحديث الشريف: "من قرأ الأيتين من أخر سورة البقرة في ليلة كفتاه"، أي أغنتاه عن قيام الليل.

جاءت كلمة الكفاية في قاموسWebster (في: الزهراني، 14،2011) بمعنى " العمل المحدد الذي يقوم به الشخص الكفء الناجح"".

ثانيا: المعنى الإصطلاحي:

ليس من اليسير تقديم تعريف إصطلاحي دقيق لكلمة كفايات إذ يقتصر التعريف المعجمي لها عن الوفاء بالمعنى المقصود في هذا المجال.

ومع ذلك يمكن القول أن الكفايات تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما ، إنها بعبارة أخرى وتفصيل أكثر: مجموع الإتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شانها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفسالحركية.....الخ. (مرعي، 1981 ، 12).

أيضا: يقصد بها قدرة فرد أو مؤسسة على الإنتاج وكلما كانت الكفاية الإنتاجية عالية، دل ذلك على أن الإنتاج يتصف بالوفرة والنوعية الجيدة مع سرعة في الوقت وقلة في النفقات، والطالب ذو الكفاية العالية–على سبيل المثال– يحصل مقدار أكبر في وقت قصير وبجهد قليل. (فرج و محمود، د.ت، 378).

ويعرف **الدريج** .(في: الكريدا، 2004 ، 65) الكفاية بأنها " نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية العملية والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تكمن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على مهمة –مشكلة– وحلها بإنجاز أداء ملائم.

ويعرفها **الكندي**. (زريقي، 2008، 05) بأنها مجموعة المهارات والإستعدادات التي تمكن المتعلم من الوصول إلى أساليب جديدة في التعلم.

وعرفها **رشدي طعيمة**. (في: صالح، 2013 ، 18) بأنها : مختلف أشكال الأداء الذي يمثل الحد الأدنى الذي يلزم أن يقوم به الفرد لتحقيق هدف ما.

ويعرف معجم مصطلحات سياسة التعليم والتدريب في أوروبا (cedefop،2008) (في: الأحمدي، 2016، 173) الكفاية بأنها القدرة على تطبيق نتائج التعلم في سياق محدد، كما يشير إلى أن الكفاية ليست مقتصرة على الأمور المعرفية (إستخدام النظريات، أو المفاهيم أو المعارف الضمنية) بل تشمل الجوانب العملية- بما في ذلك المهارات التقنية- بالإضافة إلى السمات الشخصية في التعامل مع الأخرين.

أيضا الكفاية كما وضحها (Good,1973,207) في قاموسه التربوي. (في: عون و شعلال ،د.ت، 317)، على أنها" القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية "وأيضًا" القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات".

كما يعرفها **زيدان**.(في: الزهراني، 14،2011)،" القدرة على القيام بالأعمال التي تتطلبها مهنة من المهن أو أنها القدرة على ممارسة الأعمال التي تتطلبها وظيفة من الوظائف".

أما **كود** (في: عسكر، 03،2012)، فيعرف الكفاية أنها: كل المهارات و المفاهيم والسلوك التي يحتاجها العاملون.

وتأسيساً على كل ما سبق عرضه من تعريفات للكفاية، نجد أنها تتفق في النقاط الأساسية التالية:

- الكفاية هى القدرة على أداء العمل بمستوى مناسب من الإتقان.
- تشمل الكفايات: المعارف والمهارات والاتجاهات و القدرات والإستعدادات، وبذلك يمكن التحدث عن كفايات معرفية وكفايات أدائية وجميعها قابلة للإكتساب والقياس.
- إمكانية إكتسابها من خلال البرامج التدريسية.
- تؤثر الكفايات تأثيراً مباشراً في نواتج التعلم لدى الطلاب.

كل هذه الجوانب تمكننا من القول بأن الكفاية هي قدرات ومهام نعبر عنها بعبارات وحركات سلوكية للوصول إلى أداءات فعلية وبمستوى معين من الفاعلية والتي يمكن قياسها وملاحظتها بعدة وسائل عن طريق مختصين وفاعلين في ذلك.(الرنتيسي، 15،2009)

✓ بإختصار الكفاية هي: الأهداف المحددة تحديدا دقيقا والتي تتضمن المعارف والمهارات والإتجاهات، و هي إمكانية غير مرئية تتضمن عددا من الإنجازات.

2. تطور مفهوم الكفاية وأسباب ظهورها:

إن المتتبع لتطور مفهوم الكفاية في الحقل التربوي يجد أن هذا ال مفهوم طوره تياران هامان هما التيار الأنجلوسكسوني والتيار الفرانكفوني، حيث ظهر هذا المفهوم أولا وبشكل واضح في مجال المقاولات وشركات الأعمال بوجه التحديد، فلا جرم أن أرباب الأعمال يميلون إلى إختيار الموظفين والعمال ذوي الكفاءات والخبرات الواسعة التي تؤهلهم للقيام بوظائفهم وأدوارهم على أحسن وجه.

وعليه أسقط هذا المفهوم في المجال التعليمي والتربوي، وانتشر بشكل كبير لما يحمل في طياته إيجابيات في نظر المسؤولين عن الأنظمة التربوية رغم إختلاف تصوراتهم ومشاربهم.

وقد ظهر هذا المفهوم بشكل طردي مع مفهوم البرامج التعليمية القائمة على فكرة الكفايات في أواخر الستينات وأوائل السبعينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية. (حديد، 2009، 160).

وفي دائرة معارف البحوث التربوية عام 1969 ظهر هذا المفهوم في مقالات إهتمت باتجاه الكفايات وبدأ ينمو إلى أن أصبح هناك ما يسمى بالبرامج التعليمية القائمة على الكفاية.(الفتلاوي، 2003 ، 64).

وأخذ مفهوم الكفاية عن مساره الطويل في الولايات المتحدة الأمريكية دلالات متعددة، حيث ركز في البداية على السلوكات وتم إقصاء جميع الأبعاد الأخرى. (بواب، 2014 ، 90) .

وقد تلت المقاربة السلوكية للكفاية مقاربات أخرى ذات منحنى معرفي "فامتلاك الفرد لكفاية ما حسب بعض الباحثين يعني أن يقوم هذا الفرد أساسا بتشغيل مجموعة من المهارات والمعارف والقدرات التي يظهر لها تأثير في المهمة المطلوب إنجازها".(حديد،2009،161).
أي أن هذه العادات المعرفية حلت محل العادات السلوكية التي كانت ينادي بها الاتجاه السلوكي.

ويدعم الاتجاه المعرفي (تشومسكي) Chomsky الذي يرى أن الكفاية هي المعرفية الباطنية للفرد وهي تقابل الأداء، وتعرف بأنها " نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على مهمة مشكلة وحلها بإنجاز (أداء) ملائم" .(المومني،2008،06).

أما التيار الفرانكفوني فيرى أن " الكفاية تدخل ضمن إطار فعل موجه بغاية ومحدد بسياق وهذا البعد المزدوج يمد الكفاية بموارد قدر ما يواجهها بإكراهات أو قيود.(حديد،2009،161)

- ✓ نستنتج أن تطور مفهوم الكفاية يعود أولا وبشكل واضح الى مجال المقاولات وشركات الأعمال بوجه التحديد، وبدأ ينمو إلى أن أصبح هناك ما يسمى بالبرامج التعليمية القائمة على الكفاية. وكان التركيز في البداية على السلوكات، ثم حلت العادات المعرفية محل العادات السلوكية.

3. خصائص الكفاية:

إذا ما لا حظنا في الأدبيات التربوية نقر بأن تحديد خصائص الكفاية يتم كالتالي:

أ. خاصية الحشد لمجموعة من الموارد المندمجة: ومن بين الموارد التي تستدعيها الكفاية نذكر المعارف النابعة من التجربة الشخصية وآليات وقدرات ومهارات ...هذه الموارد تشكل مجموعة مندمجة يصعب في غالب الأحيان تحديدها.

ب .خاصية الغائية: إن ما يحشده التلميذ أو الأستاذ من موارد متنوعة يكون قصد القيام بنشاط أو بحل مشكل مطروح في ممارسته المدرسية أو في حياته اليومية، وفي كل الحالات فإن الكفاية تكون غائية وقصدية وتستجيب لوظيفة اجتماعية بالمعنى الواسع للكلمة.

ج .خاصية الصلة بين فصيلة من الوضعيات: وذلك أن تنمية كفاءات معينة يتطلب حصر الوضعيات التي يمارس فيها التلميذ الكفاية، ورغم اختلاف تلك الوضعيات؛ فإن تنوعها واختلافها محصور في فصيلة محددة وخاصة، أو مادة أو وحدة معينة

د. خاصية هيمنة التخصص(المادة): ترتبط الكفاية أكثر بالتخصص (المادة) وميزتها هذه ناتجة عن كونها غالبا ما تحدد عبر فئة من الوضعيات تتناسب مع مشكلات خاصة

بالتخصص ومنبثقة عن مقتضياتها، إلا أن هذا لا ينفي أن بعض الكفايات تنتمي إلى تخصصات مختلفة تكون أحيانا قريبة من بعضها،وتكون بذلك قابلة للنقل(بواب، 2014 ، 91).

و تتميز الكفاية أيضا بأنها:

1- محطة نهائية لمرحلة معينة.

2- أنها شاملة، ومدمجة، أو تقتضي إكتساب تعلم في المجالات التالية:

المعرفي، الوجداني، الحسي/الحركي.

3- أنها تتأثر بميل الفرد الطبيعي أو دوافعه.(Davis & Elison, 1997, 46).

كما يشير الكثير من الباحثين بأن الكفاية تتميز بجملة من الخصائص نعرضها كما يلي :

1.الكفاية فعل إشعال واستدعاء وتعبئة وإدماج وتصدي ومعالجة وحل وضعيات متنوعة.
2.الكفاية ليست معارف ولا قيم ولا مهارات ولا موارد كيفما كانت طبيعتها، وإنما سيرورة فعل.

3. الكفاية حالة إقدار على الفعل الناجح.

4. الكفاية متحولة في ذاتها وفي مجالها؛ بمعنى كفاية مستوى تعليمي مثلا هي قدرة في كفاية سلك تعليمي (كفاية: إنشاء جمل دالة هي قدرة في كفاية الإنشاء)؛ وهذا ما يسمى تحول الكفاية في ذاتها، وأما تحولها في مجالها، فيعني إنتقال الكفاية من السياق الذي تم بناؤها فيه إلى سياق آخر أو مجال آخر.

5 . الكفاية بنية معقدة من العمليات البيولوجية والفسيولوجية تتجلى بناتج الفعل سواء أكان داخليا (أحاسيس، مشاعر، تقاسيم الوجه ...) أو خارجيا (كلام، رسم، حركة ...).

6. الكفاية بناء لا يتم فقط في سياق تعليمي/تكويني بل حتى في سياق ممارساتي (معيش يومي) .
7 . الكفاية لا تعني النهاية، بل تعني بداية كفاية أكبر منها؛ ومنه لا تتوقف الكفاية عند

تحقيق أهداف معرفية أو أخلاقية أو مهارية وإنما هي الإقدار على تعبئة وإدماج ذلك من أجل التصدي لوضعيات إشكالية متنوعة وجديدة ومواجهتها بكل إقتدار.

8. الكفاية هدف وظيفي، بمعنى الكفاية ليست هدفا في حد ذاته وإنما لغاية توظيفها في الأداء.(قريش، 2007).

- ✓ نستنتج من خلال ما سبق تعدد خصائص الكفاية وتنوعها، ولكن يلاحظ أن تصنيف **دايفز وإليسون**1997 قد إختصر وشمل أهم خصائص الكفاية.

4. مكونات الكفاية:

يشير" فريدريك مكدونالد"**Fredrick mekdonald** (في: مفلح، 1998، 60) بأن الكفاية تتكون من ثلاثة مكونات وهي:

-**المكون المعرفي:** الذي يتألف من مجموعة من الإدراكات و المفاهيم و الإتجاهات و القرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية.

-**المكون السلوكي(العملي، الأدائي):** و يتألف من مجموعة الأعمال التي يمكن ملاحظتها.

-**المكون الوجداني** : و يشتمل على جملة الإتجاهات و القيم و المبادئ الأخلاقية و المواقف الإجابية التي تتصل بمهام الكفاية الأدائية بما فيها الإلتزام و الثقة بالنفس و الأمانة و توخي الحرص و الدقة في التنفيذ و التوظيف.

و تتضمن الكفاية جملة من العناصر هي كالتالي:

المحتوى: قام بعض الباحثين بتصنيف مبسط لمحتويات التدريس و التعليم فحصروه في ثلاثة مجالات هي:

-المعارف المحصنة(الصرفية).

-المعارف الفعلية(المهارات).

-المعارف السلوكية(المواقف).

القدرة:capacity هي إمكانية تحويل الفرد من حالة العجز و السلبية إلى حالة القدرة و الإيجابية على فعل شيء ما، و مؤهلا لإنجازه وفق معايير رفيعة المستوى من حيث الجودة و الإتقان.

الوضعية:Situation هي الإشكالية التي ينطلق منها الفرد ، أو هي المواقف التعليمية التي يخططها لتساعده على توظيف ما يملك من إمكانات في عمله، و تجعله دائما في موقع العمل الفاعل الإيجابي، و النشاط الدؤوب.(بن شويطة، 2014 ، 41)

- ✓ من خلال ما سبق يمكننا أن نقول أن مكونات الكفاية تتمثل في: المكون المعرفي(مفاهيم) والسلوكي (الأدائي) والوجداني(الإتجاهات).

5. تعريف الكفايات المهنية:

لكل عمل كفايات مهنية و معرفية لابد لمن يؤديه من إمتلاكها وعلى درجة إمتلاكه هذه الكفايات تتوقف نواتج ذلك العمل والإستفادة منه. (عطية، 2009 ، 51)

ومنه فالكفايات المهنية هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات وإتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي إكتسبها بإثرائها وتجنيدها وتوظيفها بعقد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محدودة.(مرزا، 2012، 359)

ويرى **عبد الجواد**.(في: الزهراني، 2012، 16)، أن الكفاية المهنية تعني أن يتم إنجاز العمل المهني من خلال ممارسة جيدة أساسها إكتساب المهارة في الأداء مستندة إلى إطار نظري يحدد متطلبات المهنة ، وهذ يجعل مفهوم الكفاية المهنية مفهوما شاملا لمكونات ثلاثة هي : المعلومات والمهارات والاتجاهات.

وتعرف **النعيم**. (في: الزهراني، 2012، 16)، الكفايات المهنية بأنها " المهارات التي تتصل بالعمل التربوي وتؤهل صاحبها لممارسة عمله بنجاح".

وقد عرفها **مرعي وآخرون.**(في: بواب، 2014، 26)، بأنها" القدرة على عمل شيء بمستوى معين من الأداء بتأثير وفعالية وتكون الكفاية في صورة هدف عام ومصوغة سلوكيا على شكل نتائج تعليمية تعكس المهارة أو المهام التي على الفرد أن يكون قادرا على أدائها".

أما **Short.**(في: الزهراني، 2012، 16)، فيحدد ثلاثة مكونات للكفاية المهنية هي: المعلومات، والمهارات، والإتجاهات، حيث تترجم إلى أفعال سلوكية أدائية قابلة للقياس في ضوء مفاهيم معينة، ويربط الكفاية المهنية بأربعة مفاهيم هي: الكفاية كسلوك، والتمكن من المعرفة، ودرجة المقدرة، والكفاية على أساس السمات، ويجعل تلك المفاهيم أساسا للكفاية المهنية.

أيضا هي مجموعة الأساليب والطرائق التي يمتلكها الفرد أثناء القيام بعمله، والتي من خلالها يقوم بتحقيق الأهداف المرجوة. (سكر، د.ت، 6).

- ✓ إذن فالكفاية المهنية هي قدرة الفرد على القيام بعمله بمهارة وسرعة وإتقان، وهي أيضا مجموعة المهارات المداخلة معا بحيث تمكن الفرد من القيام بجانب مهني محدد ومتخصص.

6. أنواع الكفايات المهنية:

تصنف "**يسري**" (في: بن زاهي والشايب، د.ت، 28)، الكفايات المهنية إلى أربعة أنواع هي:

1 – الكفايات المعرفية:

وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد في شتى مجالات عمله.

2 – الكفايات الوجدانية:

وتشير إلى إستعدادات الفرد وميوله وإتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وهذه الكفايات تُغطي جوانب متعددة مثل: حساسية الفرد وثقته بنفسه وإتجاهه نحو المهنة.

3– الكفايات الأدائية: وتشير إلى كفاءات الأداء التي يُظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية (كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية ... الخ) وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصّله الفرد سابقاً من كفايات معرفية.

4 – الكفايات الإنتاجية:

تشير إلى أثر أداء الفرد للكفاءات السابقة في الميدان، ومدى تكيفه في عمله المستقبلي أو في مهنته المستقبلية.

– وقد اقترح "روبرت" على رابطة البحث التربوي الأمريكية سنة،1975في إجتماعها السنوي تصنيفاً، عرف بعد ذلك بتصنيف روبرت للكفايات ويتضمن هذا التصنيف المجالات الآتية:

أ– كفايات مجال المعرفة.

ب–كفايات مجال السلوك.

ج– كفايات مجال الإتجاهات.

د–كفايات مجال النتائج والآثار

هـ– كفايات مجال الخبرة. (مفلح، 1998، 63).

ويصنفها "**التومي**"، (في: بن زاهي والشايب، د.ت، 26)، إلى نوعين:

أ– حسب ارتباطها بحاجات المجتمع: تتعدد الكفايات المراد إكسابها للمتعلمين بتعدد حاجات المجتمع، على إعتبار أنها ترجمة لقيم المجتمع وغاياته.

ب– حسب ارتباطها بالمواد الدراسية أو مجالات التعليم: وتتحدد هذه الكفايات حسب العديد من الباحثين في نوعين أساسيين:

1. كفايات خاصة أو نوعية: وهي كفايات تتضمن موارد معرفية ومهارية خاصة بمادة دراسية أو مجال تربوي معين.

2. كفايات مستعرضة أو ممتدة: وهذه تتضمن موارد معرفية ومهارية مشتركة بين مادتين دراسيتين أو أكثر.

- ✓ ما يلاحظ من خلال ما سبق وجود عدة تصنيفات لأنواع الكفايات، رغم إشتراكها في بعض الأنواع، ويمكن تحديد أهمها وهي:

- كفايات معرفية

- كفايات وجدانية

- كفايات سلوكية

أما دراستنا الحالية فتصنف الكفايات المهنية بناء على طبيعة الهدف من الدراسة، المتمثل في قياس الكفايات المهنية لدى طلبة الجامعة، وفي ضوء التصنيفات النظرية سالفة الذكر، فإن الباحثة تقترح تصنيف الكفايات المهنية إلى أربعة أنواع وذلك لطبيعة عينة الدراسة والمتمثلة في طلبة علوم إجتماعية:

1. الكفايات الأدائية: يتضمن هذا النوع من الكفايات المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يبنى ويعتمد على ما حصله الفرد سابقا من كفايات معرفية . (ساعد، د.ت، 139).

2. الكفايات التنظيمية: و تستهدف إكساب المتعلم منهجية للتفكير و تطوير مداركه العقلية، ومنهجية للعمل في الفصل وخارجه، ومنهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية. (قريش، 2007).

3. كفايات الإتصال: يقصد بالإتصال ": تلك العملية التي يتم من خلالها تبادل المعلومات أو الآراء أو الأفكار أو المشاعر بين الطرفين– فردين أو أكثر –بحيث تصبح مضامين هذا الاتصال(الرسالة) مشاعا بينهما.

ويتضمن الإتصال تفاعلا يشجع على الأخذ والعطاء بين الطرفين ، ويمد هذا التفاعل الأشخاص بتغذية راجعه خلال تبادلهم للأفكار أو الآراء والمشاعر.

ويمكن أن نستخلص أهمية تناول موضوع الاتصال كمجال من مجالات الكفايات التي ينبغي أن يكون الطالب متمكنا منها وقادرا على أدائها ، ولذا فعملية الاتصال تعد معيار الكفاية العملية ومؤشرا قويا لنجاح الممتهن في مهنته. (بوزيد، 2009، 56).

4. الكفايات الإرشادية: وتعني القدرة على التوجيه ومساعدة الغير على فهم ذاته وحل مشكلاته وتعديل سلوكه بكفاءة والتي تظهر من خلال أداء المختص لعمله أو الذي يمتلك

معارف حول الإرشاد والتوجيه، و إمكانية الأداء بعد تأهيله والإنسان الكفء هو من يمتلك مهارات وثقة بالنفس تمنحه القدرة على المبادرة.(عتروس، 2008، 152).

7. طرق وأليات إكتساب الكفايات المهنية:

هناك عدة أساليب لتحديد الكفايات، إلا أن أكثرها شيوعاً الآتي:

– ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند الأستاذ الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها.

– **تحليل المهمة:** أي الوصف الدقيق لأدوار الأستاذ ثم ترجمة هذا الوصف الى كفايات يتدرب عليها.

– دراسة حاجات الطلبة وقيمهم وطموحاتهم وترجمة ذلك إلى كفايات يجب أن تتوافر عند الأستاذ.

– **تقدير الاحتياجات:** أي دراسة المجتمع المحيط بالجامعة والتعرف على متطلباته وتحديد المهارات اللازم توافرها عند المتخرجين من هذه الجامعة لأداء وظائفهم في مجتمعهم ثم ترجمة ذلك إلى كفايات يجب توافرها لدى الأستاذ.

– التصور النظري لمهنة التدريس والتحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور.(سليمان، 2011 ، 349)

خلاصة الفصل

وفضلا عن كل ما سبق، يبدو لنا من إستعراض أهم العناصر المتعلقة بمفهوم الكفايات المهنية، أن هذا المفهوم يكتسي الكثير من الأهمية في جميع المجالات وخاصة المجال التعليمي والتربوي، والذي هو مجال تخصصنا وبحثنا، فالكفايات داخل المؤسسات التعليمية وخاصة المؤسسة الجامعية أصبحت من الرهانات التربوية التعليمية التي تسعى عملية التدريس إلى تحقيقها من خلال إكساب الطلبة الكفايات اللازمة عن طريق البرامج المقدمة لهم، من أجل ممارسة المهن الملائمة لكل تخصص بنجاح وإتقان.

الفصل الثالث

التعليم العالي(التكوين الجامعي)

- تمهيد

1. ماهية التعليم العالي (التكوين الجامعي)
2. أغراض ووظائف التعليم العالي في الجزائر
3. التعريف بالجامعة الجزائرية
4. ماهية نظام الـ.م.د في الجامعة الجزائرية
5. كفايات خريج تخصصات العلوم الإجتماعية في الجامعة الجزائرية
6. مشكلات الجامعات الجزائرية

- خلاصة الفصل

تمهيد

إن الإهتمام الكبير الذي يحظى به التعليم عامة و التعليم العالي خاصة، و الذي يرجع سببه إلى أثر التعليم و الإستثمار في التعليم على النمو الاقتصادي، و ظهور إقتصاد المعرفة، دفع بالدول للإهتمام بهذا القطاع و قطاع التعليم العالي خاصة، كونه آخر مراحل التعليم و أرقاها.

فالجامعة تعتبر من أهم المؤسسات الإجتماعية في المجتمع بفضل ما تقدمه من إعداد للعلماء والباحثين ومن القدرة العالية على تخزين ونشر وإنتاج المعرفة.

ويعد البحث العلمي من بين الوظائف التي يستند عليها التعليم الجامعي، فالجامعة لها دور مهم في تنمية المعرفة وإنمائها وتطويرها من خلال ما تقوم به من نشاطات بحثية حيث لا تكون هناك جامعة بالمعنى الحقيقي إذا أهملت البحث العلمي ولم تعطه الإهتمام الذي يستحقه

وبهذا خصصنا هذا الفصل حول التعليم العالي في الجامعة من خلال تعرضنا لمفهوم التعليم العالي الجامعي وأهميته بالإضافة إلى أهدافه ووظائفه.

1. ماهية التعليم العالي (التكوين الجامعي):

يأتي التعليم العالي الجامعي في قمة الهرم التعليمي، فهو آخر مرحلة من مراحل التعليم التي يمر بها الفرد و أرقاها. و التي تكسبه مؤهلات و مهارات عالية، تساعده في ما بعد في الحصول على مهنة، كما تمنحه أيضا مكانة إجتماعية جيدة. و قبل أن نتعرف على ماهية التعليم العالي، سنتطرق أولا إلى تعريف التعليم عموما، ثم التعليم العالي خصوصا.

- **تعريف التعليم:**

هو جملة ما يكتسبه الفرد من حقائق معرفية عبر الوسائل المتاحة للتعلم، و التعليم لغة كما ورد في لسان العرب؛ يشتق من علم بالشيء: أحاطه و أدركه، و علّمه العلم و الصنعة تعليما و علاما؛ جعله يتعلمها، و من معانيه" الإتقان" فيقال: علم الأمر و تعلمه: أتقنه،وعلمت الشيء بمعنى عرفته و خبرته.(نمور،2012، 10).

والتعليم إصطلاحا هو: العملية التي يتم من خلالها تحصيل المعرفة أو نقلها لصالح أفراد المجتمع.

وحسب تعريف اليونسكو unesco:(في: كياري، 2012، 21)، التعليم هو تكوين الأفراد وتطوير قدراتهم تكوينا شاملا و متكاملا، فرديا وإجتماعيا لتأهيله للمشاركة الفاعلة والإيجابية في خطط التنمية.

- ✓ نستخلص من خلال التعاريف السابقة بأن التعليم هو عملية منظمة تهدف الى إكساب المتعلم معلومات ومعارف ومهارات معينة، وهو وسيلة لتطوير قدرات الفرد الى نحو أفضل.

- **تعريف التكوين:**

يعرفه Pierre casse (في: بوقطف،2014، 13).على بأنه: "العملية التي تهدف إلى تنمية القدرات و مهارات الأفراد المهنية والتقنية أو السلوكية من اجل زيادة كفاءتهم وفعاليتهم في إطار تنفيذ المهام و الأدوار المتصلة بوظائفهم الحالية أو المستقبلية، فهو وسيلة للترقية الفردية و تنمية الموارد البشرية، أو ضرورة للتكيف مع التقنيات الجديدة والقيود الاقتصادية ووسيلة فعالة لتسيير الموارد البشرية، الشيء الذي يسمح بنمو وتطور المؤسسة وهو لذلك يعتبر استثمارا للعامل، ويجب أن يشمل التكوين كل أعضاء المؤسسة بما فيهم المسؤولين...فهو عملية مستمرة منأجل تجديد المعلومات".

- **تعريف التكوين الجامعي:**

ويعرف على أنه عبارة عن عملية تعديل ايجابي ذي اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من ناحية مهنية او وظيفية وهدفه اكتساب معرف وخبرات من اجل رفع المستوى، فهو وسيلة لاعداد الكفاءات المؤهلة للعمل الناجح والقابلة لتوظيف الفوري في الاطار المهني ليغير المستوى المعرفي من جهة بتنميته وتزويده بالمعارف المطلوبة ومستوى المهارات وكذلك السلوكات من جانب اخر.(سالم،2015، 12).

- **تعريف التعليم العالي:**

يساعد التعليم العالي المجتمعات على التقدم والإرتقاء لتصبح مؤسسات التعليم العالي موطنا للفكر والإبداع والتقدم والتطوير في كل متطلبات الحياة الإقتصادية والصحية والإجتماعية أو حتى السياسية منها. (السطري،2011، 14).

وقبل أن نتطرق إلى مفهوم التعليم العالي والجامعي تجدر بنا الإشارة ولو بصفة موجزة إلى الفرق بين المصطلحين، بالرغم من العلاقة بينهما هي علاقة ضمنية، فالكثير من المؤلفين يستعملون المصطلحين للدلالة على نفس المعنى، فنحن في هذا البحث نستعمل مصطلح التعليم الجامعي والتعليم العالي للإشارة إلى نفس المعنى. فالجامعة تختص بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحث العلمي، فهي تمثل مجتمعا علميا يهتم بالبحث عن الحقيقة من أجل خدمة المجتمع وتستمد نشاطها من العنصر البشري الذي يملك كفاءات عالية للأداء الجيد من أجل تقديم الخدمات المتنوعة باستعمال العلوم والتكنولوجيا.(زرزور،2006، 13)

إذن فالتعليم العالي والتعليم الجامعي لهما نفس الدلالة ويعبران عن مفهوم محوري في البحث وهو التكوين. لأن التكوين الجامعي العالي يقف لمواجهة تطورات وتغيرات سريعة متلاحقة. الأمر الذي جعل الجامعة تضطر لإعادة النظر دوريا في منطلقاتها وأهدافها وبرامجها ووسائلها وطرق التدريس فيها، حتى تواكب هذه التطورات وحتى يتمكن خريجوها من رفع التحديات التي تواجه مسقبل حياتهم المهنية. (سالم،2015، 12).

ويقصد بالتعليم العالي أيضا؛ التعليم الذي يتم داخل كليات أو معاهد جامعية بعد الحصول على الشهادة الثانوية، وتختلف مدة الدراسة في هذه المؤسسات من سنتين إلى أربع سنوات، و هو آخر مرحلة من مراحل التعليم النظامي. (نمور،2012، 14)

من خلال التعاريف المقدمة والتي تتفق على أن الدراسة بهذه المرحلة تكوين للطلبة المتميزين والذين أتموا الدراسة بالمرحلة الثانوية نستنتج أن هناك ثلاث أنماط رئيسية للتعليم العالي:

1) الجامعات: وهي أكثر الأنماط إنتشارا، وتضم مجموعة المعاهد والكليات.

2) المدارس العليا: وهي نمط من مؤسسات التعليم العالي، تعنى بإعداد القوى العاملة، ليتم الحصول منها على شهادة نجاح تعادل شهادة الجامعة.

3) المعاهد والكليات: ويتم فيها التكوين لمدة تتراوح ما بين سنتين إلى أربع، وفقا لطبيعة التخصص وتختلف هذه المؤسسات بإختلاف البرامج التي تقدمها، فبعضها كليات متخصصة لإعداد المعلمين وبعضها الأخر متعدد التخصص. (بن غنيمة،2015، 17).

- ✓ إذن فالتعليم العالي هو قمة الهرم التعليمي وأعلى مستوياته. يتم على مستوى المؤسسات الجامعية المختلفة، من أجل إعداد طلاب ذو كفاءات علمية ومهنية في تخصصات مختلفة.

- **هيكلة التعليم العالي الجامعي:**

يشمل التعليم الجامعي عدة أطوار و تتمثل في ما يلي:

1. طور الليسانس: يشمل هذا الطور مجموعة من الوحدات التعليمية موزعة على عدد من التخصصات، حيث يتكون هذا الطور من ست (06) سداسيات تضمن مرحلتين أولاهما في تكوين قاعدي متعدد التخصصات وتتمثل ثانيهما في تكوين متخصص،ويندرج ذلك ضمن غايتين، الغاية الأولى ذات طابع مهني تمكن الطالب من الاندماج المباشر في عالم الشغل، أما الغاية الثانية فهي أكاديمية تمكن الطالب من مواصلة الدراسة على مستوى الماستر.

2. طور الماستر: يشمل هذا الطور مجموعة من الوحدات التعليمية موزعة على أربع (04) سداسيات، وهو طور مفتوح لكل الطلبة الجامعيين الحاصلين على شهادة أكاديمية (شهادة ليسانس) في ذلك التخصص، ومن مهام هذا التكوين هو التمكين من اكتساب تخصص دقيق في حقل معرفي محدد، بما يسمح بالمرور إلى مستويات عالية من الأداء والمهارة.

3. طور الدكتوراه: وهو الطور أو المرحلة الأخيرة من الدراسة حيث يشمل هذا الطور ست (06) سداسيات ومن مهامه:

تحسين مستوى عن طريق البحث ، ومن أجل البحث ، تعميق المعارف في تخصص محدد. (يوسف،2008، 57).

- نستنتج أن ما سبق ذكره هو النظام الجديد للتعليم العالي ال.م.د الذي ظهر سنة 2004، نتيجة لوجود مشاكل وعوائق في النظام الكلاسيكي للتعليم العالي.

1. أغراض ووظائف التعليم العالي في الجزائر:

يقوم التعليم الجامعي بأداء عدة أدوار و مهام أهمها:

- **إنتاج المعرفة ونقلها:**

تجل الجامعات المعرفة وتعظمها، لأنها تدرك أهميتها وتعرف دورها في الحفاظ عليها واستمرارها وبقائها أولا وفي تطور المجتمع وتقدمه إلى الأمام ثانيا. ومن ثمة فإن السلعة الرئيسية التي تنتجها الجامعة هي المعرفة. وحتى تتمكن من إنتاجها يتعاون أفرادها كلهم وخاصة الأساتذة وتكون الوسيلة الرئيسية التي يستخدمونها جميعا هي البحث.لهذا فإن البحث العلمي أصبح وظيفة رئيسية من وظائف الأساتذة والطلبة، حيث ينتظر منهم إنجازه بصورة مستمرة حتى تتمكن الجامعة من إنتاج المعرفة ونقلها ولابد من وضع الإمكانيات الضرورية التي تمكنهم من تحقيق هذا الهدف. (زرزور،2006، 21).

تنمية المهارات الأكاديمية والفنية المتخصصة ولا يتوقف الأمر على حدود تزويده بأصول المعرفة. (طعيمة و البندري،2004، 38).

- **الإعداد المهني:**

تهدف الجامعة إلى إعداد الطلبة لسوق العمل وذلك بإكسابهم المهارات والكفاءات التي يحتاجونها قصد الاندماج في الحياة المهنية وبذلك المشاركة في التنمية الشاملة.

- **خدمة المجتمع وتلبية الحاجات الاجتماعية:**

كانت الجامعة ولا تزال تسعى إلى المساهمة في خدمة المجتمع وتطويره وترقيته والسير به نحو الازدهار وهذا شيء طبيعي جدا، لأن هذه المؤسسة مؤسسة اجتماعية يعمل المجتمع على إنشائها كي تساهم في التنمية الوطنية في كافة مناحيها.

➢ **التنمية الإجتماعية:**

تعد الجامعة مركز إشعاع حضاري وعليه تهدف إلى تنمية المجتمع اقتصاديا وعلميا وثقافيا من خلال وظائفها الأساسية التي تقوم بها وهي: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

➢ **الإنتماء:**

تحاول الجامعة بغض النظر عن النظام السياسي للبلد الذي تتواجد فيه أن تكون متمتعة بأكبر قدر ممكن من الاستقلالية الفكرية والعلمية وتكون ملتزمة نوعا من الحياد العلمي الذي لا يخدمه التعصب الديني والسياسي والعرقي واللغوي إلى جانب هذا فإن الجامعة تحاول تجنب الدخول في الصراعات مع مؤسسات المحيط الذي تتواجد فيه وفي مقابل ذلك تسعى إلى بناء علاقات حسنة مع مؤسسات المحيط المختلفة. (زرزور،2006، 21).

بإختصار يمكننا القول أن أدوار التعليم العالي تقوم بالدرجة الأولى على إنتاج المعرفة ونقلها، والإعداد المهني ثانيا بالإضافة إلى خدمة المجتمع وتنميته اقتصاديا وعلميا وثقافيا، أيضا يسعى إلى بناء علاقات حسنة مع مؤسسات المحيط المختلفة.

2. التعريف بالجامعة الجزائرية:

- **تعريفها:** هي تلك المؤسسة التربوية التي تقدم لطلابها الحاصلين على شهادة الثانوية العامة و ما يعادلها تعليما نظريا معرفيا ثقافيا يتبنى أسسا إيديولوجية و إنسانية يلازمه تدريب مهني ، يهدف إخراجهم إلى الحياة العامة كأفراد منتمين، فضلا عن مساهمتها في معالجة القضايا الحيوية التي تظهر على فترات متفاوتة في المجتمع و تؤثر على تفاعلات هؤلاء الطلاب المختلفة.

و يرى حامد عامر أن مصطلح الجامعة يعني أكثر من مجرد تجمع الأساتذة فهو يتضمن أبعادا عديدة منها جامعة لمعارف عامة مشتركة، يمثل قاعدة للمهن المتخصصة، و جامعة لمختلف إبداعات الفكر الإنساني ، و جامعة لثوابت المجتمع و خصوصياته الثقافية، و جامعة لموارد و مصادر المعرفة ، بما ييسر تجديدها و إنتاجها ، و جامعة لمقومات الحياة من حيث الشراكة الفاعلة في الحياة الجامعية ، و جامعة لفرق عمل متكاملة و

متعاونة، تتآلف مدارسهم الفكرية لخدمة الطلاب و الارتقاء بالبحث العلمي و خدمة المجتمع.(الصغير،2005، 21).

- **عناصرها:**

إن أداء الجامعة لوظائفها ومهامها على أكمل وجه يتوقف على وجود ثلاث عناصر رئيسية هي: عضو هيئة التدريس، الطلبة، الهيكل الإداري والتنظيمي.

أ. أعضاء هيئة التدريس: إذا كانت الجامعة تحتاج في أداء وظائفها إلى خلفية تربوية تنظيمية تتصف بالمرونة والقابلية للتطور مع مراعاة البعد الإنساني في العلاقات الاجتماعية، فإن الطرق الأكثر أهمية هو بدون شك هيئة التدريس، فإن الجامعة لا تضع الخبرة بواسطة الهيكل الإداري والتشريعات فحسب، بل لابد أن تجمع في مخابرها ومدرجاēا أعداد من المدرسين والباحثين ". والأستاذ الجامعي هو العمود الفقري الذي لا غنى عنه في إنجاز العملية التربوية وصياغتها الصياغة المناسبة للطلبة بحيث تنتج أحسن النتائج وأقواها في تثقيف العقول وتشكيل المواطن الكفء.

والأستاذ الجامعي هو المرشد والموجه والناقل للمعرفة والمسؤول عن السير الحسن للعملية البيداغوجية وهو الميسر للطلبة كيفية إكسابهم المهارات والعادات والاتجاهات الفعالة المرغوب فيها.

ويشير عبد الفتاح أحمد جلال في مقال له (في: بواب، 2014، 132) حول إعداد هيئة التدريس أن عضو هيئة التدريس يقوم بوظيفتين على الأقل هما:

1. التدريس والتوجيه العلمي للطلبة.

2. إجراء البحوث العلمية والإشراف عليها.

ب. الجماعة الطلابية: إن الطالب الجامعي هو ذلك الفرد الذي انتقل من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية بعد اجتيازه لمسابقة البكالوريا وحصوله عليها، فالطالب الجامعي هو الصفوة والنخبة المثقفة والأكثر وعيا بالواقع، وهو أحد العناصر الأساسية والفعالة في العملية التعليمية طيلة المرحلة الجامعية.

ويهدف التعليم الجامعي إلى تطوير مهارات الطالب وقدراته من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية لكي تتجلى فيما بعد في سلوك متزن ومتكامل يؤهل عن طريقه إلى خدمة المجتمع في التخصصات المتعددة.

ج. الهيكل الإداري والتنظيمي: إن كل منظمة أو مؤسسة تحتاج إلى أماكن تستقر فيها وتمكنها من ممارسة أنشطتها، وتجهيزات تعينها على أداء وظائفها، فهو يتكون من مجموع الأشخاص المكلفين بإدارة الجامعة، والذي يتفرع إلى هياكل فرعية مثل تسيير الموظفين وتسيير الميزانية...إلخ ".

والجامعة كمؤسسة تمتاز بتنظيم وإدارة وهيكلة وأهداف و وظائف خاصة، والتي تقوم على العلاقات الموجودة بين مختلف فئات الأسرة الجامعية.

ومنه فالهيكل الإداري والفني التنظيمي وما يشمله من مكونات مادية وبشرية وفنية ويعمل في تناسق وتكامل يهدف إلى التأثير على جودة التعليم الجامعي ومخرجاته، فكلما تحسنت واكتملت هذه المكونات كلما زادت قدرات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومن ثمة تتحسن مردودية وكفاءة الجامعة، وكلما نقصت وخاصة المكونات المادية كلما نقص وعجز النظام التعليمي الجامعي عن أداء مهامه الأساسية. (بواب،2014، 133).

3. ماهية نظام أل.م.د في الجامعة الجزائرية:

- **تعريفه:**

التعريف بنظام الـــ.م.د: هو نظام تعليمي جديدة في الجامعة الجزائرية مستورد من أوروبا خضع لنظام إقتصاد السوق، ولنظام العولمة، وبحكم أن الجزائر واحدة من الدول التي تبنت العولمة وجدت نفسها خاضعة لهذا النظام، بعدما أخضعت المنظومة التربوية لمجموع إصلاحات.(مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،2013، 12).

- **خصائصه:**

يتميز نظام ل.م.د بالنقاط التالية:

التحويل: يعبر عن الإمكانية الممنوحة للطالب لتغيير المسارات التكوينية والجامعية.

الاحتفاظ: يمكن للطالب الاحتفاظ بالمواد المتحصل في الوحدات التعليمية في حالة تغيير المسار التكويني أو الجامعات.

- **مبادئـــــه:**

يقوم نظام ل.م.د على:

– **الرسملة: Capitalism** تعتبر تحصيل حاصل لخاصية الاحتفاظ المشار إليه أعلاه، أي أن الوحدات الدراسية المكتسبة لا مجال لإعادتها حتى لو تم التحويل من مؤسسة إلى أخرى، كما يمكن تحويل الرصيد (القروض) عند مغادرة المؤسسة الأصلية.

–**الحركية:Mobility** تمَكن الطالب من تحويل ملفه البيداغوجي، وتسجيله في أي مؤسسة جامعية في الجزائر أو خارجها.

–**الوضوحية: Lisibity** تمكين سوق العمل من مقارنة شهادة ل.م.د بسهولة في إطار التشغيل. (قادري و بن نابي، 2017، 365).

- ✓ يتميز نظام الـ.م.د بميزتين هما: إمكانية تغيير المسارات و أيضا الإحتفاظ بالمواد المتحصل عليها عند التغيير، ويقوم على مبادئ هي الرسملة والحركية والوضوحية.

دوره وأهميته:

من بين أهم وظائف نظام ل.م.د خصوصا و الجامعة عموما إعدادا و تكوين قوى بشرية، نجد أن هذه الوظيفة مرتبطة و على صلة وثيقة بالتعليم الجامعي منذ نشأته في العصور الوسطى.

وتعد الجامعة بمثابة استثمار في الموارد البشرية، فأهمية رأس المال البشري لا تقل عن أهمية رأس المال المادي، فعند بناءنا للمصانع و المدارس و المستشفيات يكون هذا أمر سهلا، لكنه يصعب علينا تكوين و تأهيل قوى بشرية عاملة مؤهلة و مدربة لقيادة هذه المؤسسات و هذا يتطلب وقتا طويلا و جهدا كبيرا. و تعتبر مهمة الربط بين سوق العمل و التخصص الجامعي من أصعب الإشكاليات التي تواجه الجامعة، و تؤدي إلى بطالة خرجي الجامعة، و النظام الجامعي الجديد لم يكتفي بإعداد المتخصصين على مستوى الدرجة

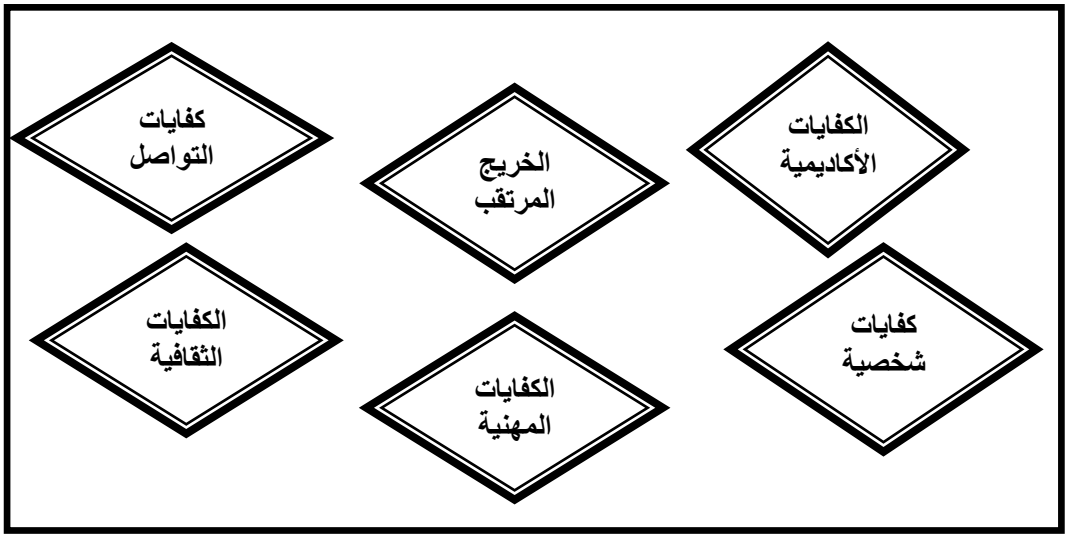
الجامعية الأولى فقط (ليسانس) بل إمتد إلى دراسات ما بعد التدرج (الماستر و الدكتوراه). و عن طريق هذه الوظيفة يساهم نظام ل.م.د في تنمية البلاد فهو يزود الإقتصاد الوطني بالمورد البشري المطلوب و ذلك عن طريق تعليم المهن الرفيعة لنخبة ممتازة لكي يكونوا قادة وإطارات عليا للبلاد. (غيتي، 2012، 326).

- ✓ نستنتج من خلال ما سبق طرحه بأن لنظام الـ.م.د دور كبير يتمثل في تنمية البلاد من خلال تزويد الاقتصاد الوطني بالمورد البشري المؤهل والقائد لمهن مختلفة.

5. كفايات خريج تخصصات العلوم الإجتماعية في الجامعة الجزائرية:

يجب أن أن تتوفر في خريج مؤسسات التعليم العالي مجموعه من الكفايات لكي يكون بالفعل يد فنية مؤهلة تساهم في خلق الميزة التنافسية ويتم ذلك بتوافر الكفايات الخمس التي يوضحها الشكل التالي.

الشكل (1) الكفايات الواجب توفرها في خريج الجامعة



1. الكفايات المهنية: التناسب بين الوظيفة والإختصاص والإستفادة من الإعداد الأكاديمي الجامعي في ممارسة المهنة والعمل بإتقان.

2. الكفايات الأكاديمية: المعرفة الواسعة في مجال التخصص.

3. الكفايات الثقافية: بالإطلاع على مشاكل البيئة ومتابعة البرامج الثقافية المنشورة في وسائل الإعلام والاهتمام بالأحداث العالمية.

4. كفايات الاتصال والتواصل: القدرة على التواصل مع الأخرين إلكترونيا وتوافر مهارات النقاش والحوار.

5. الكفايات الشخصية: التعاون والعمل بشكل فعال ضمن فريق عمل والقدرة على معالجة المشاكل بسرعة وبأفكار وخطط عمل جديدة.

ما يمكننا قوله من خلال ما سبق أنه إذا ما توفرت هذه الكفايات الخمس في خريج الجامعة تجعل منه عنصرا فعلا في المجتمع ويساهم في تحقيق النمو الإقتصادي.(بن غنيمة،2015، 23)

6. مشكلات الجامعات الجزائرية:

رغم التطورات الحاصلة على مستوى التعليم العالي وخاصة بعد ظهور نظام أل.م.د وردت العديد من المشاكل و التي نجد من بينها:

1.6. تدني البحث العلمي: تتعدد أسباب فشل البحث العلمي في المجتمعات العربية، إلا أنه عادة ما يرجع التركيز على الجانب المادي والذي يتضمن في طياته الإنفاق على البحث العلمي والعتاد والتجهيزات والحوافز وينضاف إلى كل هذا ضعف المواهب البحثية، عدم جدية البحوث المقدمة،ضعف قنوات نشر البحوث العلمية وعدم استجابة الجهات المعنية لنتائج البحوث المتوصل إليها، بالإضافة إلى شيوع داء البيروقراطية داخل مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي مما يحد من حرية الباحثين ويعيق دراساتهم.

2.6. إشكالية المحتوى والكيف: والتي لا تزال مفتقدة إلى درجة كبيرة في طبيعة النظم التعليمية العربية رغم التقدم الكمي الحاصل مؤخرا إلا أن قضية الجودة لا تزال من المعوقات الأساسية المطروحة على التعليم العالي العربي.

3.6. التدني الموضوعي في التعليم العالي والجامعي: حيث أن هناك اختلال في التوازن بين التخصصات العلمية والتقنية من جهة والأدبية والإنسانية من جهة أخرى، حيث يمثل عدد الطلبة في النوع الأول ثلث عدد الطلبة في النوع الثاني ويعود ذلك إلى سوء التخطيط وعدم توفر ما يكفي من الموارد المالية المخصصة للتعليم العالي.

4.6. التبعية العلمية للجامعات الأجنبية: فالجامعات العربية تمثل امتداد للتقاليد الجامعية الأروبية والأمريكية، وتنقطع صلتها بالتقاليد العربية الإسلامية في التعليم العالي.

5.6. جمود منهجية التعليم الجامعي: تعد منهجية التعليم الجامعي من وسائل تعليمية محتوى تعليمي وطرائق وأساليب التدريس المتبعة امتداد لما هو متبع في التعليم العام، فالأستاذ يلقي ويلقن والطالب يتلقى ويدون وهذه الطرائق لا تشجع على البحث والتحليل ولا تساعد على الإبداع والابتكار والاختراع.

6.6. غياب مفهوم التكامل والتنسيق: على الرغم من مزايا المفهوم الشامل للجامعة والذي يتلخص في احتواء أي جامعة على جميع الكليات والتخصصات، إلا أن التجربة في الدول النامية توحي بأن تقوم كل جامعة بالتركيز على عدد محدود من مجالات التخصص والبرامج والتي يتوافر لدى الجامعة الإمكانات المادية والبشرية والتقنية لتقديمها على أن تترك لغيرها من الجامعات التركيز على جوانب أخرى من التخصصات التي يتوافر لدى الجامعة الخبرة والإمكانات المادية والبشرية لتقديمها.

7.6. نقص التمويل:

تواجه الجامعات أزمات اقتصادية مالية باستمرار، وذلك بسبب تزايد الحاجة للموارد المالية للإنفاق على الجامعات، وتمويل التوسعات المختلفة بها وزيادة عدد طلابها وتقلص ما تخصصه المجتمعات العربية لها من ميزانياتها السنوية والإنمائية تحت ضغوط التقشف وترشيد الإنفاق وارتفاع الديون الخارجية لمعظم المجتمعات العربية وندرة الموارد المالية. (براهمي وعوفي، 2012، 250).

خلاصة الفصل:

نستخلص من خلال ما تم عرضه أن التعليم العالي أو التعليم الجامعي هو مرحلة عليا من التعليم تدرس في الجامعات، حيث يدرس الطالب مجالاً متخصصاً يؤهله للعمل في أحد ميادين العمل بعد أن ينال إحدى الشهادات في تخصص معين أثناء دراسته الجامعية.

ونظرا للأهمية الكبرى التي تحظى بها الجامعة كان على التعليم العالي أن يكون في قدر المسؤولية المخولة إليه، في نشر المعرفة والثقافة العامة، والسعي الى تحقيق التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي في كل المجالات من خلال البحث العلمي الذي يعتبر كأداة من أدوات التنمية المؤهلة لتطوير المجتمع ورقيه.

وعليه فالجامعة ليست مؤسسة لمحو الأمية، ولا يجوز أن تكون مؤسسة لصنع أجيال عاطلة عن العمل، لأن المجتمع ينهض بالسواعد القوية القادرة على صنع الثروة ومضاعفة الإنتاج، عن طريق إستخدام التكنولوجيا لتوفير الأسباب الضرورية للحياة.

الباب الثانـي

الجانب الميدانـــي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد

1. المنهج المتبع.
2. الدراسة الإستطلاعية.
3. مجتمع الدراسة.
4. العينة.
5. أدوات جمع البيانات.
6. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.
7. الأساليب الإحصائية.

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد ما تطرقنا في الجانب النظري إلى كل من إشكالية الدراسة و التعريف بمتغيرات الدراسة ثم إستعراضنا للدراسات التي لها علاقة بموضوع دراستنا، سيتم في هذا الفصل التعرض إلى الإجراءات التطبيقية للدراسة والتي تعتبر حلقة وصل بين ما تم تناوله في الجانب النظري وما سيتم تناوله في الجانب الميداني وذلك بدءا بالمنهج المتبع في الدراسة، ثم تحديد العينة التي طبقت عليها و أدوات جمع البيانات، والدراسة الإستطلاعية فتحديد الأساليب الإحصائية وأخيرا خلاصة الفصل.

1. المنهج المتبع:

يقصد بالمنهج مجموعة القواعد التي يتم وضعها بقصد الحصول على الحقيقة في العلم أي أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة، لإكتشاف الحقيقة.(بن دريدي، 2009،75).

"تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان إختصاصه".(مشري، 2013، 216).

وقد إعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي لدراسة المشكلة موضوع بحثنا والمتمثلة الكفايات المهنية اللازمة لأداء مهنة مستشار توجيه لدى طلبة علوم إجتماعية في ظل متغيري(الجنس– التخصص).

وذلك أن المنهج الوصفي" يوفر بيانات مفصلة عن الواقع الفعلي للظاهرة أو موضوع الدراسة، كما أنه يقدم تفسيرا واقعيا للعوامل المرتبطة بموضوع الدراسة، تساعد على قدر معقول من التنبؤ المستقبلي للظاهرة.(عبيدات وأبو نصار، 1999، 47).

ونظرا لأن البحث العلمي يرتبط بأبعاد زمنية ومكانية متعددة، ويسعى لتحقيق أهداف مختلفة فإنه يتطلب بلا شك تعددا في أساليب تطبيقه.(العساف، 1995، 180).

وبناء عليه، إعتمدنا على المنهج الوصفي بأسلوبيه الإستكشافي والفارقي.

بحيث يتيح لنا إتباع الأسلوب الإستكشافي الإجابة على تساؤلات الدراسة، بإعتباره يهدف لوصف الواقع فقط، وذلك لأنه يمكننا من معرفة بعض الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة

المدروسة مما يمكن من تقديم وصف شامل وتشخيص دقيق لذلك الواقع، وتحديد المشكلات أو تقديم أدلة لتبرهن على سلوكيات واقعية وأوضاع راهنة، إصدار أحكام تقويمية على واقع معين.(العساف، 1995، 193).

وبالتالي سيمكننا التعرف على درجة إكساب الجامعات الكفايات المهنية اللازمة لأداء مهنة مستشار توجيه التي ضمنت في المقياس لطلبة علوم إجتماعية المقبلين على التخرج.

أما الأسلوب السببي المقارن لأنه يهدف إلى تحديد أسباب الحالة الراهنة للظاهرة موضوع الدراسة وتحديد علاقات العلة والمعلول(مشري، 2013، 217)، وسيمكننا من معرفة أهمية ونتائج إكساب الطلبة الكفايات المهنية (أدائية- تنظيمية- إتصال-إرشادية) اللازمة لأداء مهنة مستشار التوجيه من أجل النجاح في المهنة.

كما يمكننا الأسلوب السببي المقارن من دراسة دلالة الفروق في مستوى إكتساب الطلبة للكفايات المهنية باختلاف التخصص و الجنس (ذكور- إناث) لإستخلاص الإستنتاجات.

2. الدراسة الإستطلاعية.

تعتبر الدراسة الإستطلاعية الخطوة الأولى في البحوث التربوية حيث يقوم بها الباحث قبل البداية في الدراسة الأساسية.

1.2.أهدافـــــها:

تحقق لنا الدراسة الإستطلاعية مجموعة من الأهداف والتي تتمثل فيما يلي:

- التعرف على العراقيل التي قد تواجهنا عند تطبيق الدراسة الأساسية.

- التحقق من صدق وثبات المقياس.

- التعرف على أفراد العينة وخصائصها.

- تجريب الأداة من أجل التأكد من صحة البنود، بحيث تكون مفهومة لكل أفراد العينة ومنها نأخذ الصيغة النهائية لأداة البحث المستخدمة في الدراسة الأساسية.(دياب، 2003، 101).

2.2. عينة الدراسة الإستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة من (37) طالب وطالبة من طلبة ليسانس علوم إجتماعية المقبلين على التخرج، وتم تحديد التخصصات التالية:

- علم نفس بفروعه (علم نفس عيادي – مدرسي – تنظيم وعمل).

- علوم تربية وفروعها (إرشاد وتوجيه – علم نفس التربوي – تربية خاصة و تعليم مكيف).

- علم الإجتماع

وكلها من جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي–، تم الإعتماد على العينة العشوائية الطبقية وهي العينة التي يتم فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثل خصائص المجتمع، ثم يتم الإختيار العشوائي ضمن كل فئة أو كل طبقة. (عباس و أخرون، 2007، 225).

ونظرا لعدم تجانس مجتمع دراستنا تم الإعتماد على هذا النوع من العينات، بحيث يحتوي على عدة طبقات كل طبقة (تخصص) يشمل عدة طبقات (تخصصات).

3.2. خصائصها:

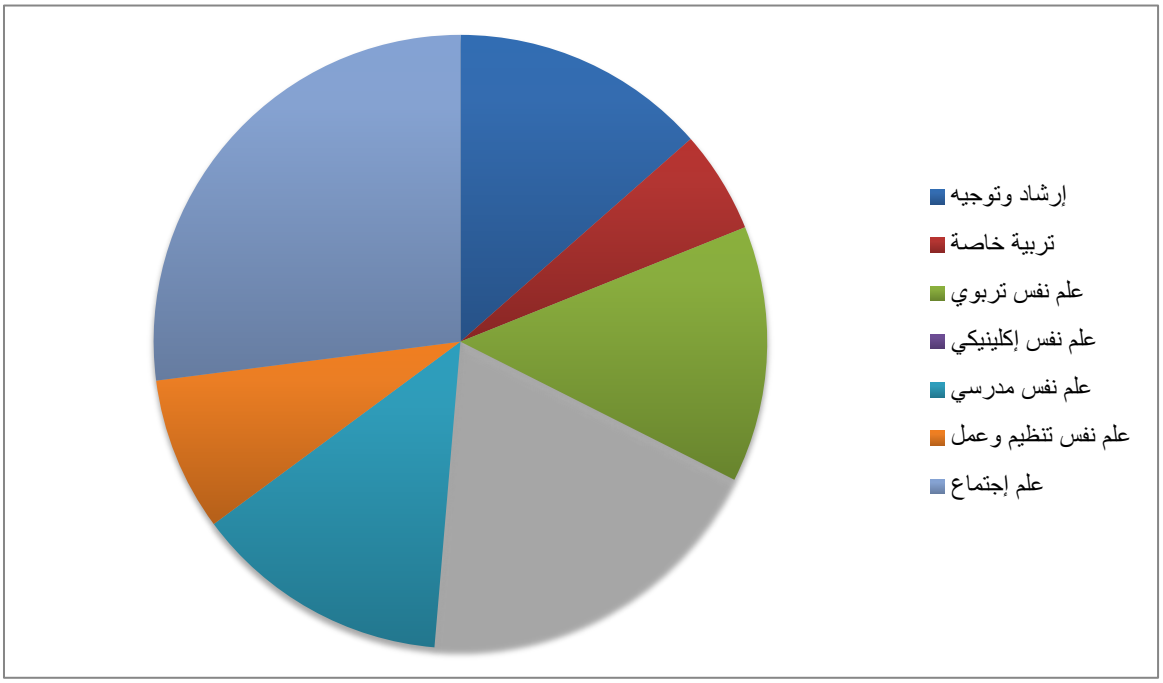
توفرت في أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية الخصائص التي يوضحها الجدول التالي:

الجدول (01) توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب التخصص

التخصصات	عدد العينة المختار	النسبة المئوية
إرشاد وتوجيه	5	%13
تربية خاصة	3	%8
علم نفس التربوي	5	%14
علم النفس الإكلينيكي	7	%19
علم النفس المدرسي	4	%11
علم النفس تنظيم وعمل	3	%8
علم الإجتماع	10	%27
المجموع	**37**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أعلاه أن العينة الإستطلاعية شملت 7 تخصصات، بحيث تم تحديد نسبة الطلبة من كل تخصص، وكانت كالتالي: الارشاد والتوجيه 13%، التربية الخاصة 8%، علم النفس التربوي 14%، علم النفس الإكلينيكي 19%، علم النفس المدرسي 11%، علم النفس تنظيم وعمل 8%، وأخيرا علم الإجتماع 27%، مع الأخذ بعين الإعتبار الجنسين الذكر والأنثى. وكما هو موضح في الشكل أسفله.

الشكل (02) توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب التخصص



يوضح الشكل **رقم (02)** عدد الطلبة في كل من تخصصات علوم التربية و علم النفس و علم الإجتماع بجميع فروعهم، فبالنسبة لفروع علوم التربية كان عددهم كالتالي: الارشاد والتوجيه **5**، التربية الخاصة **2**، علم النفس التربوي **5**، أما تخصصات علم النفس فكان عددهم كالتالي: علم النفس الإكلينيكي **7**، علم النفس المدرسي **5**، علم النفس تنظيم وعمل **3**، وأخيرا علم الإجتماع **10**، مع الأخذ بعين الإعتبار الجنسين الذكر والأنثى.

4.2. أدوات جمع البيانات:

لكي يستطيع الباحث جمع معلومات وبيانات عن دراسته لابد وأن يعتمد على أداة، أو مجموعة أدوات لذلك، فقد تم في هذه الدراسة بناء مقياس الكفايات المهنية لدى طلبة علوم إجتماعية المقبلين على التخرج وذلك على ضوء مقياسين:

- مقياس الكفايات لـ:(الأحمدي 2016).
- مقياس فاعلية الذات الإرشادية لـ:(مشري 2017).

تكون مقياس (الأحمدي، 2016) في صورته النهائية من 38 عبارة موزعة على 3 محاور على النحو التالي: الكفايات الأدائية: 17 كفاية، الكفايات التنظيمية: 12 كفاية، كفايات الإتصال: 9 كفايات، و كان معيار الحكم على النتائج لتحديد مستوى الكفاية التي إكتسبها الطالب في المجالات الثلاثة.

أيضا إستعنا بمقياس فاعلية الذات الإرشادية لـ(مشري، 2017) وهو مكون من (44) بند، حيث يحتوي على 5 بدائل للإجابة وهي (تنطبق تماما/ تنطبق/ تنطبق الى حد ما/ لا تنطبق/ لا تنطبق تماما) ولكون جميع الفقرات إيجابية أعطيت الدرجات التالية (1.2.3.4.5)، مرتبة بنفس ترتيب البدائل.

وبناء عليه تم تعديل البنود وإعادة صياغتها، واستخراج 4 أبعاد لمقياس الكفايات المهنية (الأدائية–التنظيمية–الإتصال–الإرشادية)، في صورته الأولية شمل 60 بندا موزعة كالتالي:

الجدول (02) عدد بنود المقياس في صورته الأولية

الأبعاد	الكفايات الأدائية	الكفايات التنظيمية	كفايات الإتصال	الكفايات الإرشادية
الفقرات المعبرةعنها	من 1- إلى 16	من 17- 27	من 28-40	من 41- 60
العدد	16	11	13	20

5.2. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

لكي يستطيع الباحث التحقق من صحة النتائج التي يتوصل إليها لابد أن يعمل على إيجاد صدق وثبات أدوات القياس التي استعملها في البحث، وذلك للتحقق من صلاحيتها لجمع البيانات.

بناء على ذلك فقد حاولنا التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات المهنية على النحو التالي:

- **الصدق:** تم حساب صدق المقياس بالطرق التالية:

- صدق المحكمين.

- صدق الاتساق الداخلي.

- صدق المقارنة الطرفية.

1. صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية الخاصة بالتحكيم على 09 محكمين استرجعنا منهم 06 نماذج شملت قائمة المحكمين أساتذة في علم النفس وعلوم التربية وعلم إجتماع من جامعة الشهيد حمه لخضر –الوادي– بتخصصات وبدرجات علمية مختلفة (دكتوراه، ماجستير) بلغ عددهم 6 أستاذة. (أنظر الملحق رقم 01).

تضمنت عملية تحكيم المقياس الجوانب التالية:

- ملاءمة العبارات لقياس ما وضعت لقياسه.

- إرتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه.

- سلامة الصياغة اللغوية للعبارات ومدى تناسبها مع المجيب.

- ملاءمة: التعليمات، البدائل، ترتيب الأسئلة.

-إقتراح ما يرى المحكمون أنه مناسب من حذف وإضافة وتعديل.

وعلى هذا الأساس، إعتبرنا أن البند صادق إذا اتفق 90% من المحكمين أنه يقيس وبالإضافة إلى ذلك أخذت أي ملاحظة قدمها السادة المحكمين بعين الإعتبار حتى في حال تفرد بعضهم بتقديمها بالنظر إلى أهميتها في تعديل المقياس ووصوله إلى صورته المناسبة التي تمكن من الوثوق في النتائج التي يتم جمعها من خلالها.

وقد أخذت ملاحظات السادة المحكمين بعين الإعتبار وأجريت التعديلات اللازمة، حيث أسفرت عملية التحكيم على ما يلي:

– حذف 12 بندا من البنود التي لم تصل نسبة الإتفاق عليها النسبة المطلوبة، أو تلك التي أشار المحكمون إلى إمكانية حذفها لتجنب طول المقياس وتأثير ذلك على المفحوص من حيث دقة إجابته أو شعوره بالملل. والبنود التي تم حذفها هي ذات الأرقام التالية: 01،05 13، 15، 27، 30، 31، 35، 42، 57.52، 60.

– إجراء بعض التعديل في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وعليه، أصبح المقياس يتكون من 48 عبارة. (أنظر الملحق رقم 02).

2. الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) :

إعتمدنا في قياس الصدق التمييزي للمقياس على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية البالغة 37، ثم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيبا تنازليا، ثم تقسيم العينة لفئتين فئة عليا تكونت من 10 أفراد و أخرى دنيا تكونت من 10 أيضا، والعدد 10 يمثل نسبة 27 % من العينة الإستطلاعية.

تم إستعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للمستويين، ثم حساب قيمة T للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا، تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول (03) قيمة– ت– بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة	القرار
عليا	**10**	**200,50**	**7.36**	**17.20**	**دالة عند 0.01**
دنيا	10	147.80	6.28		

من خلال الجدول رقم (03)، نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 200.50 وإنحرافها المعياري يساوي 7.36، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي 147.80 وانحرافها المعياري يساوي 6.28، في حين نجد أن قيمة T تساوي 17.20 عند مستوى دلالة 0.000 < 0.01 مما يعني رفض الفرضية الصفرية أي توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فالاستبيان يمكننا من التمييز بين المجموعتين، وعليه يمكن القول بأن المقياس يتمتع بصدق تمييزي عال.

3. صدق المحتوى (الإتساق الداخلي): قمنا بحساب صدق المحتوى للمقياس بطريقة الإتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل إرتباط كل بعد من بعدي المقياس عن الدرجة الكلية، تم إستعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية ($SPSS_{22}$) لحساب قيمة r لكل بعد، فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول (04) معامل الارتباط بين درجة البعد بالدرجة الكلية

البعد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط R	مستوى الدلالة
الكفايات الادائية	**37**	**0.93**	دالة إحصائيا عند 0.01
الكفايات التنظيمية	**37**	**0.88**	دالة إحصائيا عند 0.01
الكفايات الاتصال	**37**	**0.77**	دالة إحصائيا عند 0.01
الكفايات الارشادية	**37**	**0.89**	دالة إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم(04)، نجد أن قيمة معامل الإرتباط r للأبعاد تتراوح بين 0.77 و 0.93 وهي داله إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، مما يؤكد على أن المقياس صادق من ناحية المحتوى أو المضمون.

الجدول (05) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الكفايات الأدائية والبنود التي تنتمي إليه:

البند	قيمة معامل الارتباط R	مستوى الدلالة	القرار
1	0.57	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
2	0.55	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
3	0.53	0.01	دالة إحصائيا عند 0.01
4	0.55	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
5	0.60	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
6	0.57	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
7	0.69	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
8	0.45	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
9	0.45	0.04	دالة إحصائيا عند 0.05
10	0.65	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
11	0.68	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
12	0.68	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم(05)، نجد أن قيمة معاملات الإرتباط r بين درجة البند و درجة بعد الكفايات الإرشادية تتراوح بين 0.45 و 0.69 وهي داله إحصائيا عند مستوى دلالة (من0.01 – 0.05)، مما يؤكد على أن المقياس صادق من ناحية المحتوى أو المضمون.

الجدول (06) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الكفايات التنظيمية والبنود التي تنتمي إليه:

البند	قيمة معامل الارتباط R	مستوى الدلالة	القرار
1	**0.39**	0.015	دالة إحصائيا عند 0.01
2	**0.50**	0.002	دالة إحصائيا عند 0.01
3	**0.40**	0.013	دالة إحصائيا عند 0.01
4	**0.44**	0.006	دالة إحصائيا عند 0.01
5	**0.60**	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
6	**0.71**	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
7	**0.73**	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
8	**0.45**	0.005	دالة إحصائيا عند 0.01
9	**0.54**	0.001	دالة إحصائيا عند 0.01
10	**0.46**	0.004	دالة إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم(06)، نجد أن قيمة معاملات الإرتباط r بين درجة البند و درجة بعد الكفايات الإرشادية تتراوح بين 0.39 و 0.73 وهي داله إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد على أن المقياس صادق من ناحية المحتوى أو المضمون.

الجدول (07) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد كفايات الإتصال والبنود التي تنتمي إليه:

البند	قيمة معامل الارتباط R	مستوى الدلالة	القرار
1	0.52	0.001	دالة إحصائيا عند 0.01
2	0.50	0.002	دالة إحصائيا عند 0.01
3	0.47	0.003	دالة إحصائيا عند 0.01
4	0.42	0.010	دالة إحصائيا عند 0.01
5	0.54	0.001	دالة إحصائيا عند 0.01
6	0.62	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
7	0.53	0.001	دالة إحصائيا عند 0.01
8	0.44	0.006	دالة إحصائيا عند 0.01
9	0.45	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
10	0.44	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم(07)، نجد أن قيمة معاملات الإرتباط r بين درجة البند و درجة بعد الكفايات الإرشادية تتراوح بين 0.42 و 0.62 وهي داله إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد على أن المقياس صادق من ناحية المحتوى أو المضمون.

الجدول (08) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لبعد الكفايات الإرشادية والبنود التي تنتمي إليه:

البند	قيمة معامل الارتباط R	مستوى الدلالة	القرار
1	0.54	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
2	0.53	0.001	دالة إحصائيا عند 0.01
3	0.60	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
4	0.46	0.004	دالة إحصائيا عند 0.01
5	0.65	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
6	0.58	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
7	0.49	0.002	دالة إحصائيا عند 0.01
8	0.69	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
9	0.61	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
10	0.63	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
11	0.41	0.011	دالة إحصائيا عند 0.01
12	0.55	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
13	0.40	0.014	دالة إحصائيا عند 0.01
14	0.53	0.001	دالة إحصائيا عند 0.01
15	0.59	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
16	0.42	0.009	دالة إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم(08)، نجد أن قيمة معاملات الإرتباط r بين درجة البند و درجة بعد الكفايات الإرشادية تتراوح بين 0.40 و 0.69 وهي داله إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد على أن المقياس صادق من ناحية المحتوى أو المضمون

- **الثبات:**

1. التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ):

قمنا بحساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية ($SPSS_{22}$)، النتائج مدونة في الجدول التالي:

الجدول (09) معامل ألفا كرونباخ للمقياس

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
37	48	0.92

يوضح الجدول رقم (09) قيمة ألفا كرونباخ للمقياس وشملت:

- درجة التناسق الداخلي بين بنود البعد الأول الكفايات الأدائية تساوي 0.80، وهي علاقة موجبة بين البنود المكونة للبعد الأول.

- درجة التناسق الداخلي بين بنود البعد الثاني الكفايات التنظيمية تساوي 0.71، وهي علاقة موجبة بين البنود المكونة للبعد الثاني.

- درجة التناسق الداخلي بين بنود البعد الثالث كفايات الإتصال تساوي 0.56، وهي علاقة موجبة بين البنود المكونة للبعد الثالث.

- درجة التناسق الداخلي بين بنود البعد الرابع الكفايات الإرشادية تساوي 0.84، وهي علاقة موجبة بين البنود المكونة للبعد الثالث.

وما يؤكد ذلك درجة التناسق الداخلي لكل بنود المقياس تساوي 0.92 وهي علاقة موجبة بين البنود وبذلك يمكن القول بأن المقياس ثابت.

2. التجزئة النصفية: قمنا بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متكافئين (علوي/ سفلي)، ثم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين النصفين بإستعمال نظام الحزمة الإحصائية ($SPSS_{22}$)، النتائج مدونة بالجدول التالي:

جدول (10) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس

المؤشرات الإحصائية	قيمةR المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قبل التعديل بيرسون	0.91	46	دالة عند 0.01
بعد التعديل سبرمان براون	0.95		

من خلال الجدول رقم(10) نلاحظ أن قيمة r المحسوبة قبل التعديل بيرسون تساوي0.91، وفي الحقيقة قيمة r المعبر عنها تعبر عن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس، توجب تصحيح معادلة الطول فتحصلنا على قيمة r الحقيقية بعد التعديل سبرمان تساوي 0,95 فهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه يمكن القول بأن المقياس ثابت.

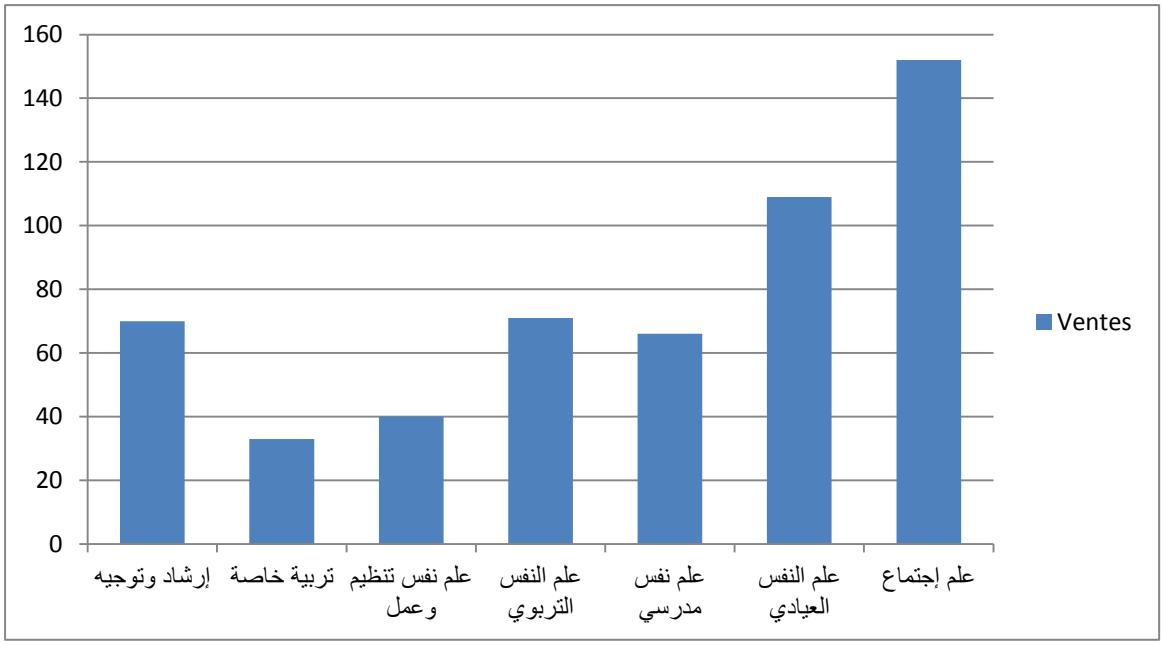
- و إنطلاقا من كل ما سبق تم التأكد من صدق وثبات الأداة المستخدمة في الدراسة

مما يجعلنا نعتمد عليها في الدراسة الأساسية.

3. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدارسة من طلبة السنة الثالثة من قسم العلوم الإجتماعية من كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية من جامعة حمه لخضر بالوادي و الشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل (03) توزيع مجتمع الدراسة



يوضح الشكل **رقم (03)** عدد الطلبة في كل من تخصصات علوم التربية و علم النفس و علم الإجتماع بجميع فروعهم، فبالنسبة لفروع علوم التربية كان عددهم كالتالي: الارشاد والتوجيه **70**، التربية الخاصة **33**، علم النفس التربوي **71**، أما تخصصات علم النفس فكان عددهم كالتالي: علم النفس الإكلينيكي **109**، علم النفس المدرسي **66**، علم النفس تنظيم وعمل **40**، وأخيرا علم الإجتماع **152**.

يلاحظ في عدد أفراد التخصصات، أن عدد أفراد علوم التربية بفروعه الثلاثة يساوي **174**، أما علم إجتماع فيساوي **152**، أما علم النفس بفروعه الثلاثة فيساوي **215**، ومن خلال هذا يتضح التفاوت في عدد الطلبة في تخصصات علم النفس مقارنة بتخصصات علوم تربية وعلم إجتماع، وذلك حسب إحصائيات على مستوى قسم العلوم الاجتماعية لسنة **2018**.

بعد تحديد عدد الطلبة في كل تخصص تم حساب نسبة كل تخصص من المجتمع الأصلي والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (11): نسبة كل تخصص من مجتمع الدراسة

التخصص	عدد الأفراد	النسبة المئوية
-علوم التربية: إرشاد وتوجيه	70	12.93
-علوم التربية: التأهيل في التربية الخاصة	33	6.09
-علوم التربية: علم النفس التربوي	71	13.12
- علم النفس: الإكلينيكي	109	20.14
- علم النفس: المدرسي	66	12.19
- علم النفس: تنظيم وعمل	40	7.39
- علم الإجتماع	152	28.09
المجموع	541	%100

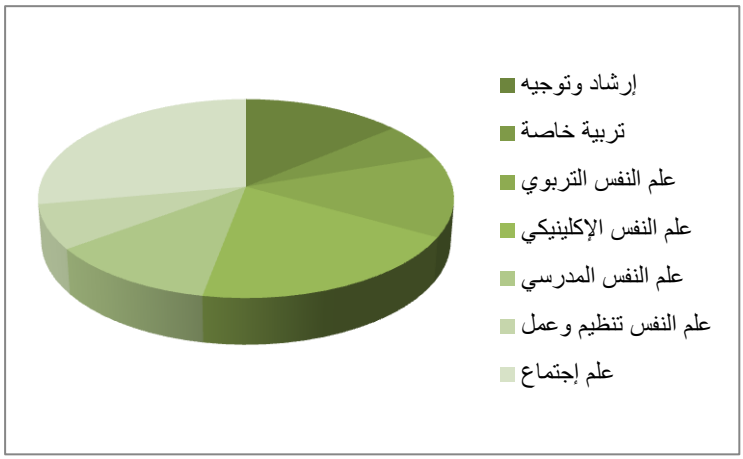
من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن عدد الطلبة في كل من تخصصات علوم التربية و علم النفس و علم الإجتماع بجميع فروعهم، فبالنسبة لفروع علوم التربية كانت نسبتهم كالتالي: الارشاد والتوجيه **12.93%**، التأهيل في التربية الخاصة **6.09%**، علم النفس التربوي **13.12%**، أما تخصصات علم النفس فكانت نسبتهم كالتالي: علم النفس الإكلينيكي **20.14%**، علم النفس المدرسي**12.19%**، علم النفس تنظيم وعمل**7.39%**، وأخيرا علم الإجتماع **28.09%**.

4. العينة:

بعد تحديد الباحثة لمجتمع الدراسة تأتي الخطوة الثانية وهي تحديد العينة وتعرف على أنها "جزء من مجتمع البحث تمثله تمثيلا مناسبا وهي فئة جزئية من وحدات المجتمع لها نفس خصائص المجتمع الأصلي"، (باشيوه، 2010، 285). ولقد إعتمدنا في دراستنا إختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وذلك لأنها مناسبة وتمثل مجتمع الدراسة، ذلك لأن المجتمع الأصلي يشمل عدة فروع (طبقات)، وكل فرع يشمل عدة تخصصات(طبقات). ومنه تم تحديد نسبة كل التخصصات (طبقات) من مجتمع الدراسة، ثم تحديد عدد أفراد الطبقات في العينة، مع الأخذ بعين الإعتبار الذكور والإناث.

بلغ عدد أفراد العينة 151 طالب وطالبة من قسم العلوم الإجتماعية بجامعة حمه لخضر بالوادي و الشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل (04) توزيع أفراد الطبقات في العينة



يوضح الشكل رقم (04) عدد الطلبة في كل من تخصصات علوم التربية و علم النفس و علم الإجتماع بجميع فروعهم، فبالنسبة لفروع علوم التربية كان عددهم كالتالي: الارشاد والتوجيه 21، التربية الخاصة 9، علم النفس التربوي 20، أما تخصصات علم النفس فكان عددهم كالتالي: علم النفس الإكلينيكي 30، علم النفس المدرسي 18، علم النفس تنظيم وعمل 11، وأخيرا علم الإجتماع 42، مع الأخذ بعين الإعتبار الجنسين الذكر والأنثى. كما يوضح الجدول الموالي نسبة أفراد الطبقة في العينة.

الجدول (12) نسبة أفراد الطبقة في العينة

التخصصات	عدد العينة المختار	النسبة المئوية
إرشاد وتوجيه	21	%14
تربية خاصة	9	%6
علم نفس التربوي	20	%13
علم النفس الإكلينيكي	30	%20
علم النفس المدرسي	18	%12
علم النفس تنظيم وعمل	11	%7
علم الإجتماع	42	%28
المجموع	**151**	**%100**

يوضح الجدول رقم (12) نسبة الطلبة من كل تخصص، وكانت كالتالي: الارشاد والتوجيه 14%، التربية الخاصة 6%، علم النفس التربوي 13%، علم النفس الإكلينيكي 20%، علم النفس المدرسي 12%، علم النفس تنظيم وعمل 7%، وأخيرا علم الإجتماع 28%، مع الأخذ بعين الإعتبار الجنسين الذكر والأنثى.

5. أدوات جمع البيانات:

يتعامل الباحث مع موضوع بحثه من خلال البيانات التي يجمعها من الميدان، و يستخدم في جمع هذه البيانات عده أدوات، وفي دراستنا هذه إعتمدنا مقياس الكفايات المهنية.

يتكون المقياس من جزئين: الأول يقيس الكفايات وتمثلت في كل من (الكفايات الأدائية، التنظيمية، الإتصال)، للباحثة (الأحمدي- 2015)، أما الجزء الثاني تمثل في الكفايات الإرشادية للباحثة (مشري- 2017)، وبناءا عليه قمنا بتركيب مقياس يقيس الكفايات المهنية مكون من (48)، وكل البنود موجبة حيث يتم التنقيط وفقا لسلم متدرج من (05) الى (01):

- خمسة نقاط إذا كانت الإجابة موافق تماما.

- أربعة نقاط إذا كانت الإجابة موافق.

- ثلاثة نقاط إذا كانت الإجابة موافق إلى حد ما.

- نقطتان نقاط إذا كانت الإجابة غير موافق.

- نقطة واحدة إذا كانت الإجابة غير موافق تماما.

6. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صلاحية و سلامة الأداة المطبقة في دراستنا و تحديد المجتمع و العينة المناسبة، قمنا بتطبيق الدراسة الميدانية خلال شهر أفريل 2018.

- لقد تم توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة المتكونة من(151) طالب وطالبة المقسمة على سبعة (07) تخصصات من قسم العلوم الإجتماعية لدى طلبة ليسانس المقبلين على التخرج.

- وبعد ذلك إستخدمنا الحاسوب في تفريغ البيانات وفق الأساليب المتعارف عليها قصد تحليلها و الوصول إلى نتائج، وتمت عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية حيث أدخلت البيانات باستخدام برنامج $SPSS_{22}$ الحزمة الإحصائية لتتم معالجتها إحصائيا.

7. الأساليب الإحصائية:

تتمثل الأساليب الإحصائية المستعملة في عملية تحليل البيانات على مقاييس الإحصاء الوصفي ومقاييس الإحصاء الإستدلالي، والمتمثلة في ما يلي:

- مقاييس الإحصاء الوصفي:

والتي تساعد على معرفة مدى تمركز البيانات أو تشتتها أو قوة الإرتباط بينهما، وتعتبر هي الأساس لفهم وإستخدام الإحصاء الإستدلالي.(مشري، 2002، 182).

وقد إستخدمنا ما يلي:

- المتوسط الحسابي.

- الإنحراف المعياري.

- التكرارات و النسب المئوية.

- معامل إرتباط R.

- مقاييس الإحصاء الإستدلالي:

يعتمد على إستخدام بيانات عينة ممثلة للمجتمع، ودراسة خصائص هذه العينة، بهدف الإستدلال على خصائص المجتمع الكلي وإصدار تعميمات حول ذلك المجتمع.(عباس و أخرون، 2007، 292).

وقد تم إستخدام إختبار T test لقياس متوسطات دلالة الفروق، معامل كا2، وأخيرا تحليل التباين.

ونشير إلى أن النتائج إستخرجت من خلال المعالجة الإحصائية للمعطيات من خلال البرنامج **IBM SPSS Statistics 22**.

- خلاصة الفصل

تطرقنا في هذا الفصل إلى تحديد منهج الدراسة والمتمثل في المنهج الوصفي (بأسلوبيه: الإستكشافي والسببي المقارن)، وذلك لأنه المنهج الملائم لدراستنا، وقد تم اختيار العينة العشوائية الطبقية وذلك بناءا على طبيعة مجتمع الدراسة المقسم إلى طبقات، كما تعرضنا إالى أهداف و إجراءات الدراسة الإستطلاعية وأهم نتائجها، ثم عرضنا مجتمع الدراسة والعينة وحجمها وخصائصها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات والأساليب الإحصائية لتحليلها، وبينا إجراءات التطبيق للدراسة الأساسية، وسنحاول في الفصل القادم عرض النتائج المتوصل إليها.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتحليل النتائج

- تمهيد

1. عرض ومناقشة وتحليل تساؤل الدراسة
2. عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الأولى
3. عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثانية
4. عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثالثة
5. عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الرابعة
6. عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الخامسة
7. عرض ومناقشة وتحليل الفرضية السادسة
8. عرض ومناقشة وتحليل الفرضية السابعة
9. عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثامنة
10. عرض ومناقشة وتحليل الفرضية التاسعة
11. عرض ومناقشة وتحليل الفرضية العاشر

- تمهيد:

تمثل الدراسة الميدانية أساس لكل دراسة علمية، وذلك من أجل البرهنة على الجانب النظري المقدم في الدراسة، وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى عرض النتائج التي توصلنا إليها للإجابة على التساؤل الإستكشافي وإختبار فرضيات الدراسة بإستخدام الأساليب الإحصائية المعتمدة، والمتمثلة في التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية و الإنحراف المعياري، كما إستخدمنا اختبار(ت)، وكا^2 و وإختبار تحليل التباين.

1. عرض ومناقشة تساؤل الدراسة: الذي ينص على: "هل يمتلك طلبة العلوم الإجتماعية المقبلين على التخرج بجامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي- الكفايات المهنية التي تمكنهم من أداء عملهم".

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية، وحساب قيمة كا^2 لمعرفة دلالة الفروق في النسب.

أيضا تم حساب المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ولكل بعد من أبعاد المقياس، ولأجل تحديد مستوى تمثل الكفايات المهنية لدى الطلبة، تم الإعتماد على المستويات

الثلاثة التالية: منخفظة ومرتفعة ومتوسطة. وهي كما يلي:

درجة الحكم: (من1-1.80) منخفضة جدا، (1.81-2.61) منخفض، (2.62-3.42) متوسطة، (3.43—4.23) عالية، (4.24-5.04) عالية جدا.

الجدول رقم (13) يوضح نتائج الإختبار كا² للفرق بين النسب لأداة الكفايات المهنية

التخصصات	منخفض		متوسط		مرتفع		المجموع	كا²
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
إرشاد وتوجيه	3	%1.98	9	%5.96	9	%5.96	21	3.29
تربية خاصة	0	%0	4	%2.64	5	%3.31	9	5.17
علم نفس تربوي	4	%2.64	12	%7.94	4	%2.64	20	4.53
علم نفس مدرسي	1	%0.66	11	%7.28	6	%3.97	18	1.11
علم نفس عيادي	1	%0.66	19	%12.58	10	%6.62	30	2.38
علم نفس تنظيم وعمل	2	%1.32	8	%5.29	1	%0.66	11	5.06
علم الإجتماع	4	%2.64	25	%16.55	13	%8.60	42	0.19
المجموع	**15**	**%10**	**88**	**%58**	**48**	**%32**	**151**	**21.73**

يظهر الجدول رقم (13) نسبة إمتلاك طلبة للكفايات المهنية وهي مختلفة بإختلاف المستويات المحددة (مرتفع- متوسط- منخفظ) وإختلاف التخصصات وهي كالتالي:

- إرشاد وتوجيه: نسبة 1.98% من الطلبة في المستوى المنخفظ و 5.96% في المتوسط و 5.96% في المرتفع.

- تربية خاصة: 0% في المستوى المنخفظ بمعنى يمتلك الطلبة في هذا التخصص الكفايات بدرجة متوسطة ومرتفعة وكانت النسب 2.64% في المتوسط و 3.31% في المرتفع.

- علم نفس تربوي: 2.64% في المستوى المنخفظ و7.94% في المتوسط و 2.64% في المستوى المرتفع.

- علم النفس المدرسي 0.66% في المستوى المنخفظ و7.28% في المتوسط و3.97% في المستوى المرتفع.

– علم نفس عيادي 0.66% في المستوى المنخفظ و 12.58% في المستوى المتوسط و 6.62% في المستوى المرتفع.

– علم النفس تنظيم وعمل 1.32% في المستوى المنخفظ و5.29% في المتوسط و 0.66% في المستوى المرتفع.

– علم الإجتماع 2.64% في المستوى المنخفظ و16.55% في المتوسط و 8.60% في المرتفع.

وبإستخدام إختبار كا² الفروق بين نسب الإجابة على مقياس الكفايات المهنية ظهر أن القيمة المستخرجة بلغت (21.73) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (21.02) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية 12. وهذه النتيجة تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التكرارات (الواقع–المتوقع) وكانت لصالح القيمة المتحققة.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والرتب لمستوى تمثل الكفايات المهنية في أبعاد الأداة والدرجة الكلية

الأبعاد	عدد البنود	المتوسط الحسابي	وسط التقدير	الترتيب	المستوى
الكفايات الأدائية	12	42.81	3.56	2	مرتفع
الكفايات التنظيمية	10	37.52	3.75	1	مرتفع
كفايات الإتصال	10	35.63	3.56	2	مرتفع
الكفايات الإرشادية	16	53.43	3.33	3	متوسط
الأداة ككل	**48**	**169.41**	3.52		مرتفع

يبين الجدول رقم (14) أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على الأداة ككل بلغ (3.52) وبمستوى مرتفع، وجاء بعد الكفايات التنظيمية في الرتبة الاولى بوسط تقدير قدره (3.75)، وهو يمثل مستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاء بعد الكفايات الأدائية وكفايات الإتصال بوسط تقدير قدره (3.56)، وهو يمثل مستوى مرتفع، بينما جاء بعد الكفايات الإرشادية في الرتبة الثالثة بوسط تقدير تقديره (3.33)، وهو بذلك يمثل مستوى متوسط.

2.عرض الفرضية الأولى: تنص الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات المهنية باختلاف جنسهم.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين بالنسبة لمتغير الجنس والكفايات المهنية، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول (15) قيمة اختبار ت للفروق في الكفايات المهنية بإختلاف الجنس

المجموعات	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة Sig	القرار
ذكور	75	164.69	24.25	2.92	2.57	0.004	غير دالة إحصائيا عند 0.01 لصالح الإناث.
إناث	76	175.40	20.64				

من خلال الجدول رقم (15)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور يساوي 164.6 وانحرافها المعياري يساوي 24.25، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث يساوي 175.40 وانحرافها المعياري يساوي 20.64، في حين نجد أن قيمة T المحسوبة تساوي 2.92 وهي أكبر من قيمة T المجدولة 2.57 عند درجة حرية 149 ومستوى دلالة 0.01.

3.عرض الفرضية الثانية: تنص الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الأدائية باختلاف جنسهم. تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين بالنسبة لمتغير الجنس والكفايات الأدائية، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول (16) قيمة اختبار ت للفروق في الكفايات الأدائية بإختلاف الجنس

المجموعات	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة Sig	القرار
ذكور	75	41.87	7.19	2.07	1.96	0.04	غير دالة إحصائيا عند 0.05 لصالح الإناث.
إناث	76	44.08	5.83				

من خلال الجدول رقم (16)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور يساوي 41.87 وانحرافها المعياري يساوي 7.19، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث يساوي 44.08 وانحرافها المعياري يساوي 5.83، في حين نجد أن قيمة T المحسوبة تساوي 2.07 وهي أكبر من قيمة T المجدولة 1.96 عند درجة حرية 149 ومستوى دلالة 0.05.

4.عرض الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات التنظيمية باختلاف جنسهم.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين بالنسبة لمتغير الجنس و الكفايات التنظيمية، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول (17) قيمة اختبار ت للفروق في الكفايات التنظيمية بإختلاف الجنس

المجموعات	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة Sig	القرار
ذكور	75	36.68	6.37	202.	1.96	20.0	غير دالة إحصائيا عند 0.05 لصالح الإناث.
إناث	76	38.67	4.57				

من خلال الجدول رقم (17)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور يساوي 36.68 وانحرافها المعياري يساوي 6.37 ، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث يساوي 38.67 وانحرافها المعياري يساوي 4.57 ، في حين نجد أن قيمة T المحسوبة تساوي 2.20 وهي أكبر من قيمة T المجدولة 1.96 عند درجة حرية 149 ومستوي دلالة 0.05.

5.عرض الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج لكفايات الاتصال باختلاف جنسهم.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين بالنسبة لمتغير الجنس و كفايات الاتصال، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول (18) قيمة اختبار ت للفروق في كفايات الإتصال بإختلاف الجنس

المجموعات	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة Sig	القرار
ذكور	75	35.03	5.30	1.86	1.96	0.06	دالة إحصائيا
إناث	76	36.57	4.82				

من خلال الجدول رقم (18)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور يساوي 35.03 وانحرافها المعياري يساوي 5.30، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث يساوي 36.57 وانحرافها المعياري يساوي 4.82، في حين نجد أن قيمة T المحسوبة تساوي 1.86 وهي أقل من قيمة T المجدولة 1.96 عند درجة حرية 149 ومستوى دلالة 0.05.

6.عرض الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الإرشادية باختلاف جنسهم.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين بالنسبة لمتغير الجنس والكفايات الإرشادية، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول (19) قيمة اختبار ت للفروق في الكفايات الإرشادية بإختلاف الجنس

المجموعات	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	قيمة T المجدولة	مستوى الدلالة Sig	القرار
ذكور	75	51.12	9.76	3.21	2.57	020.0	غير دالة إحصائيا عند 0.05 لصالح الإناث.
إناث	76	56.09	9.22				

من خلال الجدول رقم (19)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور يساوي 51.12 وانحرافها المعياري يساوي 9.76، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث يساوي 56.09 وانحرافها المعياري يساوي 9.22، في حين نجد أن قيمة T المحسوبة تساوي 3.21 وهي أكبر من قيمة T المجدولة 2.57 عند درجة حرية 149 ومستوى دلالة 0.01.

7.عرض الفرضية السادسة:

تنص الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات المهنية باختلاف تخصصهم.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي بالنسبة للمتغير التخصص والكفايات المهنية، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول (20) قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في الكفايات المهنية بإختلاف التخصص

التخصصات	عدد أفراد التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	القرار
علم اجتماع	42	172.38	23.50	1.81	0.10	دالة إحصائيا
تربية خاصة	9	181.67	26.71			
علم النفس تنظيم وعمل	11	157.27	20.20			
علم النفس التربوي	20	160.35	24.50			
علم النفس المدرسي	18	174.89	19.67			
إرشاد وتوجيه	21	170.57	29.12			
علم النفس العيادي	30	171.37	15.36			

من خلال الجدول رقم (20) نجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم الاجتماع هو 172.38، وانحرافها المعياري 23.50، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص تربية خاصة هو 181.67، وانحرافها المعياري 26.71، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس تنظيم وعمل هو 157.27، وانحرافها المعياري 20.20، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس التربوي هو 160.35، وانحرافها المعياري 24.50، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس المدرسي هو 174.89، وانحرافها المعياري هو 19.67، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص إرشاد وتوجيه هو 170.57، وانحرافها المعياري هو 29.12، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس العيادي هو171.37، وانحرافها المعياري هو 15.36، وقيمة F تساوي 1.81.

8.عرض الفرضية السابعة:

تنص الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الأدائية باختلاف تخصصهم. تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي بالنسبة للمتغير التخصص والكفايات الأدائية، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول (21) قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في الكفايات الأدائية بإختلاف التخصص

التخصصات	عدد أفراد التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	القرار
علم اجتماع	42	43.45	7.75	0.56	0.76	دالة إحصائيا
تربية خاصة	9	46.22	6.70			
علم النفس تنظيم وعمل	11	41.27	6.19			
علم النفس التربوي	20	42.30	7.44			
علم النفس المدرسي	18	42.72	5.72			
إرشاد وتوجيه	21	42.67	7.15			
علم النفس العيادي	30	42.80	4.45			

من خلال الجدول رقم (21) نجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم الاجتماع هو 43.45، وانحرافها المعياري 7.75، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص تربية خاصة هو 46.22، وانحرافها المعياري 6.70، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس تنظيم وعمل هو 41.27، وانحرافها المعياري 6.19، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس التربوي هو 42.30، وانحرافها المعياري 7.44، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس المدرسي هو 42.72، وانحرافها المعياري هو 5.72، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص إرشاد وتوجيه هو 42.67، وانحرافها المعياري هو 7.15، ونجد

قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس العيادي هو42.80 ، وانحرافها المعياري هو 4.45، وقيمة F تساوي 0.56، ومستوى دلالة 0.76 وهو أكبر من 0.05.

9.عرض الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات التنظيمية باختلاف تخصصهم.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي بالنسبة للمتغير التخصص والكفايات التنظيمية، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول (22) قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في الكفايات التنظيمية بإختلاف التخصص

التخصصات	عدد أفراد التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	القرار
علم اجتماع	42	38.14	5.90	1.13	0.34	دالة إحصائيا
تربية خاصة	9	38.89	4.85			
علم النفس تنظيم وعمل	11	35.73	6.90			
علم النفس التربوي	20	35.90	5.71			
علم النفس المدرسي	18	39.67	4.80			
إرشاد وتوجيه	21	36.90	6.68			
علم النفس العيادي	30	37.93	4.19			

من خلال الجدول (22) نجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم الاجتماع هو 38.14 ، وانحرافها المعياري 5.90، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص تربية خاصة هو 38.89، وانحرافها المعياري 4.85، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس تنظيم وعمل هو 35.73 ، وانحرافها المعياري 6.90، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس

التربوي هو 35.90، وانحرافها المعياري 5.71، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس المدرسي هو39.67، وانحرافها المعياري هو 4.80، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص إرشاد وتوجيه هو 36.90، وانحرافها المعياري هو 6.68، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس العيادي هو37.93، وانحرافها المعياري هو 4.19، وقيمة F تساوي 1.13، ومستوى دلالة 0.34 وهو أكبر من 0.05.

10.عرض الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج لكفايات الاتصال باختلاف تخصصهم.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي بالنسبة للمتغير التخصص وكفايات الاتصال، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول (23) قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في لكفايات الإتصال بإختلاف التخصص

التخصصات	عدد أفراد التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	القرار
علم اجتماع	42	36.67	4.43	1.20	0.31	دالة إحصائيا
تربية خاصة	9	38.67	5.97			
علم النفس تنظيم وعمل	11	33.82	5.45			
علم النفس التربوي	20	34.55	5.89			
علم النفس المدرسي	18	35.89	4.54			
إرشاد وتوجيه	21	35.67	6.30			
علم النفس العيادي	30	35.33	4.31			

من خلال الجدول (23) نجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم الاجتماع هو 36.37، وانحرافها المعياري 4.43، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص تربية خاصة هو 38.67،

وانحرافها المعياري 5.97، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس تنظيم وعمل هو 33.82، وانحرافها المعياري 5.45، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس التربوي هو 34.55، وانحرافها المعياري 5.89، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس المدرسي هو 35.89، وانحرافها المعياري هو 4.54، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص إرشاد وتوجيه هو 35.67، وانحرافها المعياري هو 6.30، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس العيادي هو35.33، وانحرافها المعياري هو 4.31، وقيمة F تساوي 1.20، ومستوى دلالة 0.31 وهو أكبر من 0.05.

11.عرض الفرضية العاشرة: تنص الفرضية على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الإرشادية باختلاف تخصصهم.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي بالنسبة للمتغير التخصص والكفايات الإرشادية، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول (24) قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في الكفايات الإرشادية بإختلاف التخصص

التخصصات	عدد أفراد التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	Sig	القرار
علم اجتماع	42	54.12	9.11	3.37	0.004	غير دالة إحصائيا عند 0.01 لصالح تخصص تربية خاصة
تربية خاصة	9	57.89	10.52			
علم النفس تنظيم وعمل	11	46.45	10.00			
علم النفس التربوي	20	47.60	10.45			
علم النفس المدرسي	18	56.61	7.97			
إرشاد وتوجيه	21	55.33	11.74			
علم النفس العيادي	30	55.30	6.92			

من خلال الجدول رقم (24) نجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم الاجتماع هو 54.12، وانحرافها المعياري 9.11، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص تربية خاصة هو 57.89، وانحرافها المعياري 10.52، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس تنظيم وعمل هو 46.45، وانحرافها المعياري 10.00، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس التربوي هو 47.60، وانحرافها المعياري 10.45، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس المدرسي هو 56.61، وانحرافها المعياري هو 7.97، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص إرشاد وتوجيه هو 55.33، وانحرافها المعياري هو 11.74، ونجد قيمة الوسط الحسابي لتخصص علم النفس العيادي هو55.30، وانحرافها المعياري هو 6.92، وقيمة F تساوي 3.37، ومستوى دلالة 0.004 وهو أصغر من 0.05.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

I. مناقشة تساؤل الدراسة:

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن المتوسطات الحسابية لأبعاد الدراسة تراوحت بين (3.75) و(3.33)، وكان أعلى مستوى لإكتساب الكفاية (3.75)، في بعد الكفايات التنظيمية، بينما جاء بعد الكفايات الإرشادية ترتيبه الأخير، وكان بمستوى أداء متوسط بلغ (3.33)، في حين جاء مستوى إكتساب الكفايات للأداة ككل (3.52) ويعتبر مستوى إكتساب عالي، ويدل على أن وجهة نظر الطلبة في إكتسابهم الكفايات المهنية اللازمة لأداء المهنة في الجامعة ذات مستوى عالي، إلا أن هذا الأداء يختلف من بعد لأخر، وفي ما يلي عرض هذه النتيجة ومناقشتها لترتيب مستوى إكتساب الطلبة للكفايات المهنية والأبعاد هي:

1. بعد الكفايات الأدائية:

لقد حصل هذا البعد على مستوى أدائي عالي، حيث حصل على متوسط حسابي (3.56). وبالتالي نجد أن الجامعة قد أكسبت طلبتها الكفايات الأدائية التي شملتها الأداة بدرجة عالية على المستوى الكلي، لذلك يمكن القول: أن الطلبة لديهم قدرة على تحويل المعلومة الى أداء أو سلوك بناءا على ما إكتسبوه من كفايات معرفية، وهذا راجع إلى: أن التكوين الجامعي أكسبهم المعرفة بمهامهم الأساسية لمهنة المستقبل، والقدرة على تحليل المواقف والمشكلات

التي يمكن أن تواجههم في المستقبل، أيضا مكنهم تكوينهم في التخصص من كيفية البحث عن المعلومات المفيدة، و كيفية توليد أفكار جديدة لتطوير عملهم المستقبلي، أيضا القدرة على إستخدام الأساليب الإحصائية، وهذا قد يعود إلى زيادة مساحة التطبيق في المقررات الدراسية، أيضا قد يعود إلى فهم الطلبة لمهارات البحث العلمي وبالتالي القدرة على الأداء.

2. بعد الكفايات التنظيمية:

لقد حصل هذا البعد على مستوى أدائي عالي، حيث حصل على متوسط حسابي (3.75). وبالتالي نجد أن الجامعة قد أكسبت طلبتها الكفايات التنظيمية التي شملتها الأداة بدرجة عالية على المستوى الكلي، لذلك يمكن القول: أن الطلبة لديهم منهجية للتفكير وقدرة على سير العمل. وهذا راجع لإكتساب الطلبة أخلاقيات المهنة المستقبلية، وإحساسهم بالمسؤولية تجاه ما سيكلفون به من أدوار في مهنة المستقبل، أيضا القدرة على ممارسة العمل الجماعي وهذا راجع لتعودهم على أداء الأعمال الجماعية والمتمثلة في البحوث والمذكرة.

3. بعد كفايات الإتصال:

لقد حصل هذا البعد على مستوى أدائي عالي، حيث حصل على متوسط حسابي (3.56). وبالتالي نجد أن الجامعة قد أكسبت طلبتها كفايات الاتصال التي شملتها الأداة بدرجة عالية على المستوى الكلي، لذلك يمكن القول: أن الطلبة أصبح لديهم قدرة على التواصل والإتصال مع الأخرين والتفاعل معهم، ويرجع ذلك الى توفر الحوار بين الطلبة والطلبة والاساتذة وتعودهم على المناقشة خلال القاء العروض، أيضا تعود الطلبة على تداول نفس المصطلحات (مصطلحات التخصص) مكنهم من إكتسابها، وأصبحوا قادرين على توظيفها أثناء الكلام.

4. بعد الكفايات الإرشادية:

لقد حصل هذا البعد على مستوى أدائي متوسط، حيث حصل على متوسط حسابي (3.33). وبالتالي نجد أن الجامعة قد أكسبت طلبتها الكفايات الارشادية التي شملتها الأداة بدرجة متوسطة على المستوى الكلي، لذلك يمكن القول: أن الطلبة إكتسبوا المهارات والمعارف بدرجة غير كافية لممارستها حين القيام بمهنة الإرشاد في المستقبل. وقد يعود ذلك

إلى: تخوف الطلبة من مهنة الإرشاد وذلك لأنهم أخذوا صورة عن هذه المهنة وهي: أنه ليس من السهل القيام بها نظرا لأنها تتطلب مهارات و قدرات عالية من أجل القيام بها، أيضا مهنة الإرشاد تحتاج للممارسة والتطبيق ونجد أن التكوين الجامعي يقوم على الجانب النظري أكثر مقارنة بالجانب التطبيقي.

II. مناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات المهنية باختلاف جنسهم".

من خلال الجدول رقم (15)، نجد أن قيمة T المحسوبة تساوي 2.92 وهي أكبر من قيمة T المجدولة 2.57 عند درجة حرية 149 ومستوى دلالة 0.01، ومنه نرفض الفرض الصفري القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات المهنية باختلاف جنسهم، ونقبل الفرض البديل القائل: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات المهنية باختلاف جنسهم لصالح الإناث**، تُفسر هذه النتيجة بأن هناك فروق بين الطلبة والطالبات في إكتساب الكفايات المهنية، بحيث جاءت متوسطات الإناث أعلى منها لدى الذكور، لكن هناك ما يبرر هذه النتيجة، ذلك أن الوقت المخصص للإستذكار والتدريب؛ لدى الطالبات أكثر منه لدى الطلاب، أيضا قد يعود ذلك إلى أن الإناث أكثر إهتمام بالدراسة والمواظبة على الحظور للمحاضرات مقارنة بالذكور، وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع دراسة سوني وزميله **Freire et Teijeiro (2010)** التي وجدت أن متوسطات الطلبة الذكور عما اكتسبوه من كفايات أعلى منها لدى الاناث.

III. مناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الأدائية باختلاف جنسهم".

من خلال الجدول رقم (16)، نجد أن قيمة T المحسوبة تساوي 2.07 وهي أكبر من قيمة T المجدولة 1.96 عند درجة حرية 149 ومستوي دلالة 0.05، ومنه نرفض الفرض

الصفري القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الأدائية باختلاف جنسهم، ونقبل الفرض البديل القائل: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الأدائية باختلاف جنسهم.** وكانت متوسطات الإناث أكبر من الذكور، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة **الأحمدي(2016)** التي توصلت نتائج دراستها إلى أن متغير الجنس هو متغير مؤثر حيث جاءت متوسطات الاناث أعلى منها لدى الذكور في اكتسابهن للكفايات الأدائية، وهذا قد يعود لعدة أسباب من بينها:

– أن الإناث درسوا في هذا التخصص عن قناعة وهم قادرين على أداء هذه المهنة بنجاح، مقارنة بالذكور الذين قد يكون إختيارهم مجرد صدفة. بحيث نجد من بين العبارات الخاصة بهذا البعد(الكفايات الأدائية) "أرى أن تكويني الجامعي مكنني من كيفية تطبيق المعارف النظرية على المواقف العملية لمهنة المستقبل"، بحيث كانت معظم إستجابات الإناث على هذه العبارة (موافق تماما) بينما الذكور كانت أغلب الإجابات في (موافق إلى حد ما).

– قد يعود ذلك إلى إمتلاك الإناث للكفايات المعرفية التي تمكنهم من أداء المهنة نظرا لكون الإناث أكثر حرص ومواظبة وأكثر جدية في العمل من الذكور.

– أيضا قد يدل هذا على أن الذكور أقل قناعة بممارسة هذه المهنة، مقارنة بالإناث الذين يريدون أداء هذه المهنة.

IV. مناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات التنظيمية باختلاف جنسهم".

من خلال الجدول رقم (17)، نجد أن قيمة T المحسوبة تساوي 2.20 وهي أكبر من قيمة T المجدولة 1.96 عند درجة حرية 149 ومستوي دلالة 0.05 ، ومنه نرفض الفرض الصفري القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات التنظيمية باختلاف جنسهم، ونقبل الفرض البديل القائل: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية**

المقبلين على التخرج للكفايات التنظيمية باختلاف جنسهم. وتبين من خلال النتائج أن متوسطات الإناث أكبر من الذكور، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة **الأحمدي(2016)** التي توصلت نتائج دراستها إلى أن متغير الجنس هو متغير مؤثر حيث جاءت متوسطات الاناث أعلى منها لدى الذكور في اكتسابهن للكفايات التنظيمية، وقد يعود ذلك إلى:

– إمتلاك الإناث خاصية تميزهم على الذكور وهي القدرة على التخطيط وترتيب العمل أكثر من الإناث.

– أن الإناث أكثر تعلق بالهدف المنشود بمعنى الإناث إذا تعلقوا بالشيء كانوا أكثر حرص وإهتمام به، وبالتالي تكون النتائج جيدة مقارنة بالذكور الذي يهتمون بدرجة أقل.

– أن الإناث لديهم إهتمام بالجانب الشكلي عكس الذكور الذين لا يهتمون به ويوجهون تركيزهم إلى المضمون.

V. مناقشة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج لكفايات الإتصال باختلاف جنسهم".

من خلال الجدول رقم (18)، نجد أن قيمة T المحسوبة تساوي 1.86 وهي أقل من قيمة T المجدولة 1.96 عند درجة حرية 149 ومستوي دلالة 0.05، ومنه نقبل الفرض الصفري القائل: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج لكفايات الاتصال باختلاف جنسهم.** ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة بإختلاف جنسهم إكتسبوا من خلال تكوينهم كفايات الإتصال بنفس الدرجة تقريبا وأصبح لديهم قدرة على التواصل والتفاعل مع الأخرين ومحاولة التقرب للناس وسرعة عقد العلاقات، وذلك لأن الفرد كائن إجتماعي بطبعه، حتى وإن لم يتلقى تعليما، وبالتالي لا يوجد فرق بين الذكر والأنثى في إمتلاك هذه الخاصية، ذلك لأن نجاح المرء في الحياة مرهون بقدرته على الإتصال الفعال؛ إذ أثبتتِ الدراسات أنَّ 85% من النجاح يُعزَى إلى مهارات الاتصال، و15% منه فقط تعزى إلى إتقان مهارات العمل، ولكي نتواصلَ مع الآخرين ببراعة لا بدَّ لنا من إتقان أساسيات التواصُل، والقيام ببناء المكوِّن الرئيس للاتصال الفعَّال،

وهو كسْب المصداقية والثِّقة لدَى الآخرين، إذ لن يتواصلَ المستمع أبدًا مع المتكلم إذا لم يَثِقْ به، ويعتقد أنَّ لكلامه مصداقية، ولن يكون الشخص ناجحًا في حديثه حتى يستطيعَ باستمرار بناءَ الثقة والمصداقية بما يقول، إذن نجد أن أساس أي مهنة متوفر لدى عينة الدراسة بإختلاف جنسهم وهو القدرة على الإتصال والتواصل.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة **الأحمدي(2016)** التي توصلت إلى أن الفروق غير دالة بين المتوسطين في كفايات الاتصال.

VI. مناقشة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الإرشادية باختلاف جنسهم".

من خلال الجدول رقم (19)، نجد أن قيمة T المحسوبة تساوي 3.21 وهي أكبر من قيمة T المجدولة 2.57 عند درجة حرية 149 ومستوى دلالة 0.01 ، ومنه نرفض الفرض الصفري القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الإرشادية باختلاف جنسهم، ونقبل الفرض البديل القائل: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الإرشادية باختلاف جنسهم.**

يتضح أن المتوسط الحسابي للإناث أعلى من المتوسط الحسابي للذكور، وتعزو الباحثة السبب في حصول الطالبات على نسبة إمتلاك أعلى من الطلبة الذكور إلى أن خبرة الإناث في التعامل مع كل من أبنائها، إخوتها، أخواتها....الخ. أكثر من خبرة الذكور وذلك لأنهن يمضين فترات أطول معهم في البيت لتربيتهم والعناية بهم. وقد يعود السبب في أن الإناث يأخذن الإرشاد بجدية أكثر من جدية الذكور. وفرص العمل أمام الفتيات محدودة نتيجة القيود التي يضعها عليهن المجتمع وكونها وجدت فرصة للعمل بوظيفة مرشدة تربوية، حيث تعتبرها الفتاة فرصة لها كي تستطيع تحقيق ذاتها من خلال هذه الوظيفة، فتدرس بجدية أكثر في حين أن الذكور قد يكونون أقل جدية بحيث قد لا تلبي ممارسة هذه المهنة الرضا الوظيفي لبعضهم أمام المهن الأخرى. وربما يرجع السبب أيضاً إلى أن الإناث يحتجن

المساعدة الإرشادية أكثر من الذكور، حيث أن الفتاة لا تستطيع الخروج من المنزل دون قيود فيواجهن صعوبات أكثر من الذكور لا سيما في فترة المراهقة، وهذا قد يجعل الإناث يلجأن أكثر لممارسة مهنة الإرشاد أكثر من لجوء الذكور لها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النسور(1995) (في: السلامة، 2003، 120). في أن المعلمات والطالبات يحملن إتجاهات إيجابية نحو برامج التوجيه والإرشاد من اتجاهات المعلمين والطلاب الذكور. في حين إختلفت مع دراسة زريقي (2008) حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق في إمتلاك الكفايات الإرشادية المدركة لدى المرشدين ترجع لمتغير الجنس.

1. مناقشة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات المهنية باختلاف تخصصهم".

من خلال الجدول رقم (20) تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بأنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكافيات المهنية باختلاف تخصصهم.** ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن محتوى البرامج المعدة لتكوين طلبة علوم إجتماعية في كل التخصصات مشابهة (متقاربة) من حيث المضمون. أيضا بما أن طلبة هذه التخصصات خريجي نفس القسم وهو قسم العلوم الإجتماعية وبالتالي لديهم نفس الفرص المهنية، والتي بدورها تقوم على كفايات محددة، لذلك وضعت برامج تكوينهم على نفس الأساس تقريبا من أجل القدرة على أداء المهنة.

VII. مناقشة الفرضية السابعة:

تنص الفرضية على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الأدائية باختلاف تخصصهم".

من خلال الجدول رقم (21) تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بأنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الأدائية باختلاف تخصصهم.**

وهذه النتيجة متوقعة ذلك لأنه سبق وأن توصلنا إلى نتيجة وهي عدم وجود فروق بين طلبة هذه التخصصات في إكتساب الكفايات المهنية، ومن بين هذه الكفايات نجد الكفايات الأدائية.

لذلك يمكننا تفسير هذه النتيجة بأن هؤلاء الطلبة قادرين على أداء مهنهم المستقبلية رغم إختلاف تخصصاتهم. بمعنى على الرغم من إختلاف التخصصات إلا أنهم يشتركون في القدرة على الأداء أي القدرة على التطبيق، وقد يعود ذلك إلى طبيعة العمل المطلوب منهم كالبحوث الميدانية. وتتفق هذا النتيجة مع دراسة الأحمدي (2016) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق مؤثرة بين طلبة التخصصات التطبيقية والتخصصات النظرية في إكتساب الكفايات الأدائية.

VIII. مناقشة الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات التنظيمية باختلاف تخصصهم".

من خلال الجدول رقم (22) تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بأنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكافيات التنظيمية باختلاف تخصصهم .**

يمكننا تفسير هذه النتيجة بالرجوع لنتيجة الفرضية رقم (06) والتي تقول بأنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكافيات المهنية باختلاف تخصصهم"، لأن الكفايات المهنية تشمل وتحتوي على الكفايات التنظيمية، وبالتالي فالنتيجة المتحصل عليها محتملة. وقد يعود عدم وجود فروق إلى:

– أن محتوى البرامج المكونة للطلبة بإختلاف تخصصاتهم تراعي ضرورة منح الطلبة القدرة على القيام بعمل ممنهج، وهذه الاخيرة تعتبر أساس للقيام بأي مهنة.

– أن طلبة كافة التخصصات إكتسبوا منهجية للتفكير والعمل، أيضا أصبحوا قادرين على تنظيم ذاتهم وشؤونهم ووقتهم.

– قد يعود ذلك لفهم الطلبة لمقياس منهجية البحث العلمي بشكل جيد، وهو مقياس عام وخاص بجميع التخصصات.

– قد يرجع ذلك لتعود الطلبة على القيام بالعروض وإقبالهم على القيام بمذكرات، كل هذا جعلهم يتمكنون من القيام بعملهم بشكل منهجي ومنظم.

IX. مناقشة الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج لكفايات الإتصال باختلاف تخصصهم".

من خلال الجدول رقم (23) تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بأنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج لكافيات الاتصال باختلاف تخصصهم.**

يمكننا تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى أساس ومنطلق التكوين في هذه الخصصات والمتمثل في تكوين أفراد قادرين على مساعدة الغير سواء كانوا أفراد أو جماعات، على فهم ذاتهم والتعرف على مشاكلهم وحلها، كل هذا لا يكون إلا إذا تمكن الشخص القائم بتقديم هذه الخدمة من الإتصال والتفاعل مع الأخرين لكي يتحقق الهدف المرجو وهو الإقناع والتأثير عليهم. لذلك نجد أن الطلبة قادرين رغم إختلاف تخصصاتهم على التواصل والتأثير في الغير.

تقوم كفايات الإتصال على جملة من العناصر من بينها التمكن من إستخدام مصطلحات التخصص، وبناءا عليه نجد أن طلبة كافة التخصصات إكتسبوا مصطلحات التخصص و وظفوها في حديثهم.

X. مناقشة الفرضية العاشرة:

تنص الفرضية على:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكفايات الإرشادية باختلاف تخصصهم".

من خلال الجدول رقم (24) تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكافيات الإرشادية باختلاف تخصصهم ، وقبول الفرضية البديلة القائلة: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك طلبة العلوم الاجتماعية المقبلين على التخرج للكافيات الإرشادية باختلاف تخصصهم، لصالح تخصص تربية خاصة** بحيث تبين من خلال النتائج أن هناك تفاوت بين متوسطات التخصصات ولصالح تخصص تربية خاصة والذي بلغت قيمته (57.89) وقد يعود ذلك إلى عدة أسباب من بينها:

– قد تعود لطبيعة المقاييس المقررة لهذا التخصص، والتي منحت الطلبة المعلومات الكافية حول مهنة الإرشاد.

– قد تكون البحوث التي يقوم بها طلبة هذا التخصص تطبيقية أكثر منها نظرية، وبالتالي إطلعوا على ما هو موجود في الميدان وتعرفوا عليه.

– قد تعود إلى أساتذة هذا التخصص، بحيث إستطاعوا توصيل الفكرة بنجاح ومكنوهم من إكتساب هذه الكفايات أكثر من غيرهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العموش (2002) (في:الشرفا، 2011، 91). حول الكفايات الإرشادية لدى مرشدي المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات، والتي أشارت نتائجها إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائيا في الكفايات لدى المرشدين ترجع إلى مغير التخصص العلمي.

خلاصة وإقتراحات

خلاصة:

إنطلقت الإشكالية المحورية لهذه الدراسة من البحث عن مدى إكتساب طلبة العلوم الإجتماعية للكفايات المهنية اللازمة لأداء مهنة مستشار توجيه في ظل متغيري (الجنس– التخصص)، وبعد تحليل البيانات بإستخدام عدة أساليب إحصائية وهي: كاف تربيع وإختبار (ت) وإختبار تحليل التباين الأحادي توصلنا إلى أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على الأداة عموما كان بمستوى مرتفع، وبالنسبة للأبعاد جاء بعد الكفايات التنظيمية في الرتبة الأولى بمستوى مرتفع وجاء بعد الكفايات الأدائية وكفايات الإتصال في الرتبة الثانية، بينما جاء بعد الكفايات الإرشادية في الرتبة الثالثة بمستوى متوسط.

وعليه، يمكننا القول أن طلبة العلوم الإجتماعية المقبلين على التخرج إكتسبوا الكفايات المهنية اللازمة لأداء مهنة مستشار توجيه بمستوى مرتفع، وتوزع الطلبة على مستويات إكتساب الكفايات وفق النسب التالية 10% في المستوى المنخفظ، 58% في المستوى المتوسط، 32% في المستوى المرتفع.

وقد لعب متغير الجنس دورا كبيرا في تمثل الكفايات المهنية، إذ كان لصالح الإناث، ومن جهة أخرى ساهم التخصص في إحداث الفروق في محور الكفايات الإرشادية وكان لصالح تخصص تربية خاصة، حيث أبدت هذه الشريحة مستوى أعلى في مقابل التخصصات الأخرى، يبقى في النهاية أن نشير إلى أن أداء أي مهنة خاضع لكفايات معينة، لابد من إكتسابها، وهذه الأخيرة تظهر من خلال قيام الفرد بأداء المهنة، بحيث يظهر المستوى الفعلي للقائم بها، وتظهر نتائج التكوين الجامعي في مدى قدرته على إعداد طلبة قادرين على القيام بالمهام المسندة إليهم ولو بدرجة قليلة.

إقتراحات:

من خلال نتائج هذه الدراسة يمكننا أن نقدم بعض المقترحات التالية:

– إعادة النظر في شروط توظيف مستشارى التوجيه والإرشاد وإعطاء العناية القصوى لعملية إنتقائهم.

– تبني الجامعة لسياسة تعليمية تركز على كفايات القرن الحادي والعشرين، لاسيما الكفايات الإرشادية.

– توفير مكتبة إرشادية خاصة بطلبة علوم إجتماعية تتوفر فيها المراجع الإرشادية الحديثة ذات القيمة العلمية لمساعدتهم على الإطلاع العلمي على المستجدات الحديثة.

– إعادة النظر في المقاييس الخاصة بتكوين طلبة العلوم الإجتماعية بتخصصاتها المختلفة.

– زيادة الحصص التطبيقية لكافة التخصصات.

مقترحات بحوث مستقبلية:

– من الممكن إعادة دراسة المشكلة وذلك بتوسيع عينة الدراسة لتشمل الأساتذة ومستشارين التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

– كما يمكن إستخدام الملاحظة أو المقابلة كأدوات للدراسة عوضا عن الإستبيان.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

الأحمدي، عائشة بنت سيف صالح (2016). قدرة الجامعات السعودية على اكساب خريجيها للكفايات التنافسية الدولية لسوق العمل. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية في الإمارات العربية المتحدة*. 39. 169-205.

باشيوة، لحسن عبد الله (2010). *البحث العلمي مفاهيم وأساليب وتطبيقات*. عمان(الأردن): مؤسسة الوراق.

براهمي، صباح و عوفي، مصطفى (2012). الجامعات العربية بين الواقع وتحديات العولمة، *مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية*. 9(1). 249-262.

بلقاسم، محمد وهامل، منصور (2017). مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني دراسة ميدانية بمراكز التوجيه المدرسي والمهني. *مجلة التنمية البشرية*. 07. 60-82.

بن دريدي، فوزي (2009). *المناخ المدرسي*. الجزائر. الدار العربية للنشر والتوزيع.

بن شويطه، بلقاسم (2014). *الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة حسيبة بن بوعلي: شلف.

بن غنيمة، محمد سعيد (2015). *أثر سياسات الإنفاق العام على قطاع التعليم العالي في الجزائر*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري: تيزي وزو.

بن هادية، علي و آخرون (2000). *القاموس الجديد*، ط7 . المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائري.

بواب، رضوان (2014). *الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلب* -طلبة جامعة جيجل – أ نموذجا-. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية: سطيف.

بوزيد، أوشن (2009). *الكفايات المهنية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى مدرسي التربية البدنية والرياضية –دراسة ميدانية لبعض الثانويات والمتوسطات الجزائر العاصمة–*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. معهد التربية البدنية والرياضية: الجزائر.

بوقطوف، محمود (2014). *التكوين أثناء الخدمة و دوره في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عباس لغرور: خنشلة.

جعافرة، عبد السلام يوسف (2014). مستوى تحقق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلمين في جامعة الزرقاء من وجهة نظر الطلبة المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية و المعلمين المتعاونين. *مجلة جامعة دمشق*. 30(1). 553–589.

حديد، يوسف (2009). *تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية– دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل–* .أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة منتوري: قسنطينة.

الحكمي، إبراهيم حسن (2004). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة رسالة الخليج العربي مكتب التربية العربي لدول الخليج*. 90. 1–68.

حناش، فضيلة و زكريا، محمد بن يحي (2011). *التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة*. الجزائر.

خليل، فتحي عبد الحميد عبد القادر (2017). الكفايات الإرشادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مرشدي الطلاب بمنطقة جازان. *دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)*. 1. 55–91.

دياب، سهيل رزق (2003). *مناهج البحث العلمي*. د.ط. غزة (فلسطين): مركز التطوير التربوي.

الرنتيسي، محمد إبراهيم (2009). *فعالية تطوير مقرر تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية لإكتساب الطلاب المعلمين الكفايات اللازمة في ضوء المعايير المعاصرة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

زريقي، سيف الدين فاروق (2008). *الكفايات الإرشادية المدركة واختلافها بإختلاف التاهيل والتدريب والخبرة وجنس المرشد في المدارس الأردنية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية.

زرزور، أحمد (2006). تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام " ليسانس. ماستر. دكتوراه " في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري: قسنطينة.

الزهراني، سهام بنت حاتم بن مبارك (2011). الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة (دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمات والموجهات الإداريات). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

ساعد، صباح (د.ت). *التكوين الأولي للطلبة للمعلمين وعلاقته باكتساب الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خيضر: بسكرة.

سالم، أسماء (2015). *مخرجات التكوين الجامعي المتخصص في السمعي البصري وعلاقته بسوق العمل دراسة مسحية على طلبة السمعي البصري*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خيضر: بسكرة.

السطري، مصطفى أحمد سليمان(2011). *دور التعليم العالي في التنمية الإقتصادية في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: غزة.

سكر، شادي مجلي عيسى (د.ت). أثر الكفايات التربوية (المهنية والتقنية والتواصلية) لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. *دليل العربية*. تاج الجديد والحصري على شبكة الألوكة.

السلامة، ناصر رفيق توفيق (2003). *أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس محافظة جنين من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين*–. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

سليمان، جمال (2011). الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبه دبلوم التأهيل التربوي / تخصص تاريخ في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي (من وجهة نظرهم) دراسة وصفية تحليلية في جامعتي دمشق وتشرين. *مجلة جامعة دمشق*. 27(7). 325-377.

سمير، سميرة محمد(2002). *الكفايات الإرشادية لدى مرشدي المدارس الرسمية وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

الشايب، محمد الساسي و بن زاهي، منصور(د.س). قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية. *مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية*. عدد خاص. 14-40.

صالح، هدى محمد إمام (2013). الكفايات اللازمة للتعليم والتعلم للكبار. *دليل مرجعي*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الصغير، أحمد حسين (2005). *التعليم الجامعي في الوطن العربي*. القاهرة: عالم الكتب للنشر و التوزيع.

طعيمة، رشدي أحمد والبندري، محمد بن سليمان (2004). التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير. القاهرة: دار الفكر العربي.

عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى و أبو عواد، فريال محمد (2007). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم نفس*. عمان(الأردن): دار المسيرة.

عبيدات، محمد وأبو نصار، محمد (1999). *منهجية البحث العلمي –القواعد والمراحل والتطبيقات–*. عمان: دار وائل.

عتروس، نبيل (2009). *الكفايات الإرشادية لمربية طفل ما قبل المدرسة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح: الجزائر.

العساف، صالح بن محمد (1995). دليل الباحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكات.

عسكر، علاء صاحب (2012). الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة كركوك: العراق.

عطية، محسن علي. (2009). *البحث العلمي في التربية-مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية*. عمان: دار المناهج.

عون، علي و شعلال، نصر الدين (د.ت). الكفايات الشخصية والأدائية لدى معلمي التربية التحضيرية. مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية. عدد خاص. 315-331.

الغنبوصي، سالم بن سليم (2014). مدى التطابق بين وظائف خريجي جامعة السلطان قابوس في سوق العمل العماني وتخصصاتهم الأكاديمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 10(1). 1-13.

غيتي، نسرين (2012). دور نظام أل.م.د في إعداد الموارد البشرية وأهميته. *مجلة العلوم الإنسانية*. 37. 318-327.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). *كفايات التدريس، المفهوم- التدريب- الأداء*. الأردن: دار الشروق.

فرج، عبد القادر طه و محمود، السيد أبو نبيل (د.ت). معجم *علم النفس والتحليل النفسي*. دار النهضة العربية.

فنطازي، كريمة (2011). العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الإخوة منتوري: قسنطينة.

قادري، حليمة و بن نابي، نصيرة (2017). جودة التكوين في نظام ل.م.د في ضوء المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*. 23. 357-386.

قوارح، محمد و غريب، مختار (2017). الكفاءات المهنية المتطلبة لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دراسة ميدانية بولاية الجلفة. *مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية*.31. 485-496.

كركوش، فتيحة (2014). الممارسة العيادية بين الراهن والمأمول- دراسة استطلاعية. *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية*. 9. 203-222.

الكريدا، سليمان بن علي (2004). *الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك السعود: السعودية.

كياري، فاطمة الزهراء (2012). *تقييم نفقات التعليم العالي في المؤسسة الجامعية دراسة حالة جامعة معسكر*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أبي بكر بلقايد: تلمسان.

المحتسب، عيسي محمد (2014). *الرضا عن الأداء المهني وعلاقته بالكفايات الإرشادية- نموذج المدارس الإعدادية في جنوب قطاع غزة* -. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمد الخامس السويسي:غزة.

مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر (2013). *إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والأفاق*. بجامعة البويرة: الجزائر.

مرزا، زيان توفيق (2014). الكفايات المهنية للمرشد التربوي. *مجلة الفتح*. 52(1). 354-370.

مرعي، توفيق احمد يوسف (1981). *الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس: القاهرة.

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

مشري، سلاف (2013). *الإختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل الهوية الأنا وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر*. أطروحة دكتوراه . جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

مفلح، غازي (1998). *الكفايات التعليمية التي يحتاج معلموا المرحلة الإبتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق.

المومني، خالد سليمان أحمد (2008). *الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة أربد من وجهة نظر المشرفين التربويين*. *مجلة علوم إنسانية*. 36.

نمور، نوال (2012). *كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي دراسة حالة كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري: قسنطينة.

يوسف، أيمن (2008)، *تطور التعليم العالي الإصلاح والأفاق السياسة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة يوسف بن خدة: الجزائر.

يونس، سميحة (2016). *كفايات خريجي التعليم العالي الجزائري وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة دراسة ميدانية على عينة من خريجي التعليم العالي بمدينة برج بوعريريج*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمد خيضر: بسكرة.

المراجع باللغة الأجنبية:

Davies, B. & Ellison, L. (1997). *School Leadership for the 21st Century*. London: Routledge.

Halász , G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*. 46(3). 289-306.

Bélanger, P., Legault, G., Beaupré, D., Voyer, B. et Trottier, M. (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu d travail: Recension des écrits, des pratiques et des enjeux.* Montréal: UQAM/CIRDEP-Chaire en gestion des compétences.

Freire Seoane, M., & Teijeiro Alvarez, M. (2010). Competences of

graduates as an indicator of external quality assurance in universities. Regional and Sectoral Economic Studies. 10(3).77-91.

المواقع الإلكترونية:

قريش، عبد العزيز (2007). التدريس بالكفايات من منظور كزافيي روجرز. تاريخ الإسترجاع 21 ماي 2017. من: http://www.startimes.com

قائمة الملاحق

الملحق (01) جدول المحكمين

الأستاذ	الدرجة العلمية
الأستاذ عمار حمامة	أستاذ مساعد .أ. بجامعة حمه لخضر الوادي تخصص علم النفس تنظيم وعمل.
الدكتور محمد السعيد قيسي	أستاذ محاضر (ب) بجامعة حمه لخضر الوادي تخصص علم نفس مدرسي.
الأستاذ أحمد جلول	أستاذ محاضر (ب) بجامعة حمه لخضر الوادي الوادي تخصص علم النفس الإجتماعي.
الأستاذ محمد رضا شنة	أستاذ محاضر (ب) بجامعة حمه لخضر الوادي تخصص علم نفس تنظيم وعمل.
الأستاذ عبد الرزاق بلوشي	أستاذ محاضر (ب) بجامعة حمه لخضر الوادي تخصص علوم التربية.
الأستاذة خيرة لزعر	أستاذ محاضر (ب) بجامعة حمه لخضر الوادي تخصص علم النفس العيادي.

الملحق (02) مقياس الكفايات المهنية

جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي-
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الإجتماعية
تخصص: ماستر إرشاد وتوجيه

أخي الطالب, أختي الطالبة:

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص إرشاد وتوجيه نضع بين أيديكم إخوتي الطلبة هذا الإستبيان حول التكوين في الجامعة.

نرجو منكم ملأ الفراغات الخاصة بالبيانات الشخصية، وقراءة العبارات بتمعن ثم وضع علامة(×) في الإجابة التي تناسبكم، مع التأكيد أن هذه المعلومات سوف تستخدم إلا لغرض علمي فقط.

****
****

1-الجنس: ذكر( ) أنثى( )

2-التخصص العلمي:.....

****
****

لكم خالص الشكر و التقديـر

الرقم	البنـــــــود	موافق تماما	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق تماما
01	أرى أن تكويني أكسبني القدرة على التخطيط للعمل الذي أريد تنفيذه.					
02	أرى أن تكويني الجامعي في التخصص أكسبني أخلاقيات المهنة المستقبلية.					
03	مكنني تكويني الجامعي من إستخدام اللغة العربية تحدثا وكتابة.					
04	أرى أن تكويني الجامعي مكنني من معرفة كيفية الحصول على البيانات حول المسترشد من مصادرها المختلفة.					
05	أرى أن تكويني الجامعي أكسبني المعرفة بمهامي الأساسية بمهنتي في المستقبل.					
06	أرى أن تكويني الجامعي نمّى لديّ الإحساس بالمسؤولية تجاه ما سأكلف به من أدوار مهنية.					
07	أرى أن تكويني الجامعي مكنني من امتلاك مهارة الاتصال مع الأخرين بفعالية.					
08	أرى أن تكويني في التخصص مكنني من القدرة على تفسير البيانات المتحصل عليها حول المسترشد.					
09	أرى أن تكويني الجامعي منحني القدرة على تحليل المواقف التي يمكن أن تواجهني في مهنة المستقبل.					
10	أرى أن تكويني الجامعي منحني القدرة على ممارسة العمل الجماعي.					
11	منحني تكويني القدرة على إدراك لغة الجسد التي يستخدمها الناس أثناء حديثهم معي.					
12	أرى أن تكويني مكنني من إدارة المقابلة مع المسترشد بشكل جيد.					

13	مكنني تكويني في التخصص من كيفية البحث عن المعلومات المفيدة لمهنتي في المستقبل.					
14	أرى أن تكويني الجامعي ولّد لدي حافزا داخليا لتحقيق الأهداف المنشودة للمهنة المستقبلية.					
15	مكنني تكويني الجامعي من كيفية إستخدام المصطلحات المتخصصة في حديثي.					
16	أرى أن تكويني أكسبني القدرة على تشخيص مشكلة المسترشد بدقة.					
17	منحني تكويني في الجامعة القدرة على توليد أفكار جديدة لتطوير عملي المستقبلي.					
18	أرى أن تكويني الجامعي أكسبني القدرة على التعلم الذاتي.					
19	أرى أن تكويني الجامعي منحني القدرة على طرح أفكاري بوضوح.					
20	أرى أن تكويني في التخصص مكنني من تمييز الأعراض الرئيسية والأعراض المصاحبة لمشكلة المسترشد.					
21	أرى أن تكويني في التخصص أكسبني القدرة على تحديد احتياجات مهنة المستقبل من معلومات.					
22	أرى أن تكويني الجامعي في التخصص منحني القدرة على العمل بشكل مستقل في مهنتي المستقبلية.					
23	مكنني تكويني الجامعي من التحكم بانفعالاتي.					
24	مكنني تكويني الجامعي من تفسير منشأ الإضطراب النفسي في ضوء النظرية التي أتبناها.					

25	أرى أن تكويني الجامعي منحني القدرة على انتقاء المعلومات التي يتم الحصول عليها حول مهنتي المستقبلية.					
26	أرى أن تكويني الجامعي منحني الاهتمام بجودة العمل وتحسينه في المستقبل.					
27	أرى أن تكويني الجامعي أكسبني القدرة على النقد الذاتي.					
28	أرى أن تكويني في التخصص أكسبني القدرة على القيام ببناء علاقة إرشادية تتسم بالتقبل مع المسترشد.					
29	أرى أن تكويني الجامعي أكسبني القدرة على نقد الأفكار بموضوعية.					
30	أرى أن تكويني الجامعي في التخصص أكسبني القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة.					
31	أرى أن تكويني الجامعي أكسبني مهارة الحوار البناء.					
32	أرى أن تكويني الجامعي مكنني من تحديد أهداف العملية الإرشادية.					
33	منحني تكويني الجامعي القدرة على إستخدام تطبيقات المعلومات والإتصال الرقمي.					
34	منحني تكويني الجامعي القدرة على توظيف المعلومات لتسهيل عملي المستقبلي.					
35	منحني تكويني الجامعي القدرة على إستخدام التفكير تحت الضغوط.					
36	أرى أن تكويني الجامعي منحني القدرة على تقويم فعالية طريقة الإرشاد التي سأستخدمها.					
37	أرى أن تكويني الجامعي أكسبني مهارات البحث العلمي الأساسية.					
38	أرى أن تكويني الجامعي أكسبني القدرة على					

	التحكم في علاقاتي مع زملاء المهنة في المستقبل.					
39	مكنني تكويني الجامعي من استخدام اللغة الأجنبية تحدثا وكتابة.					
40	أكسبني تكويني في التخصص القدرة على تهيئة المسترشد لتقبل الخطوات الإرشادية.					
41	أرى أن تكويني الجامعي منحني القدرة على إستخدام مجموعة من الاساليب الإحصائية.					
42	يتبين لي أن تكويني في التخصص منحني القدرة على تطبيق الاختبارات النفسية المناسبة للمسترشد.					
43	أرى أن تكويني الجامعي مكنني من كيفية تطبيق المعارف النظرية على المواقف العملية لمهنة المستقبل.					
44	أرى أن تكويني في التخصص منحني القدرة على تسيير الجلسات الإرشادية بموضوعية.					
45	أرى أن تكويني في التخصص مكنني من التحكم في زمن الجلسة الإرشادية.					
46	أرى أن تكويني الجامعي مكنني من فهم حركات وإيماءات المسترشد.					
47	أرى أن تكويني في التخصص مكنني من التنبؤ بمسار مشكلة المسترشد.					
48	أرى أن تكويني الجامعي منحني القدرة على إنهاء الجلسات الإرشادية بنجاح.					