



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الإجتماعية



أطروحة دكتوراه الطور الثالث
الشعبة: علوم التربية
التخصص: إرشاد وتوجيه

فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في
تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي
لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط

إشراف الأستاذة:

د. سلاف مشري

إعداد الطالبة:

مباركة علاق

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د. اسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	رئيسا
د. سلاف مشري	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
أ.د. عبدالكريم قريشي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	عضوا مناقشا
أ.د. عبد الله قلي	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة . الجزائر	عضوا مناقشا
أ.د. شوقي ممادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
د. منصور بوبكر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الوادي	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2018-2019

شكر وتقدير

الحمد لله أولاً وأخيراً؛ على أن وفقني وسدد خطايا لإتمام هذا العمل المتواضع.

بداية أتقدم بالشكر إلى من كان له الفضل في إتمام هذا العمل أستاذتي الفاضلة "سلاف مشري" التي حظيت بإشرافها طيلة سنوات دراستي الجامعية، والتي لم تدخر جهداً ولا توجيهها ولا إرشاداً إلا وقدمته من صميم قلبها، فلها مني صادق الدعاء بموفور الصحة والعافية وأرجو من الله أن يجعل ذلك في ميزان حسناتها.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الذين شرفوني بتحكيم البرنامج وأداة الدراسة، وإلى كل من مد يد العون في التطبيق الميداني لأدوات الرسالة وأخص بالذكر: مدير متوسطة محمد الأمين العمودي، مستشارة التوجيه: فايزة بوترة، الإداريين بالمؤسسة.

كما لا أنسى فضل مستشاري التوجيه في مساعدتهم ومدّهم لي يد العون فلهم خالص شكري وامتناني.

وأتوجه بالشكر كذلك إلى تلاميذ عينتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية، وخاصة أفراد المجموعة التجريبية.

كما أوجه شكري وامتناني إلى من كانا سنداً لي في دراستي والدي الكريمين أطال الله بقائهما.

وأخص بالشكر من كان له الفضل في تشجيعي لإتمام هذا العمل زوجي "علي"

وفي الأخير أدين بالشكر والعرفان لكل من مد يد العون والتشجيع لإتمام هذا العمل فجزا الله الجميع خيراً على ما بذلوه، والحمد لله رب العالمين.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

ويسعى البرنامج إلى تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي، والتي تعبر عن المعرفة التي يتلقاها التلميذ من المحيط الاجتماعي (الأسرة، المدرسة، المجتمع، جماعة الرفاق....) حول ذاته وحول محيطه الدراسي والمهني، وغالبا ما تكون خاطئة أو غير دقيقة.

وباستخدام خطوات التغير المفهومي يتم إحداث حالة من اللاتوازن المعرفي بين تصورين لمساعدة التلاميذ على الانتقال إلى التصور الجديد والذي يساعدهم على التعرف الموضوعي لنواتهم ولمحيطهم الدراسي والمهني.

وبالاعتماد على المنهج التجريبي ذو التصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية تم إجراء الدراسة على عينة مقدرة بـ 30 تلميذا وتلميذة مقسمين على مجموعتين: مجموعة تجريبية تشمل 15 تلميذا ومجموعة ضابطة تشمل 15 تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

وباستخدام أدوات جمع البيانات التي تمثلت في مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (إعداد الباحثة) وباستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات تم التوصل إلى النتائج التالية:

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي في القياس البعدي.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول الذات، تصورات بديلة حول المحيط الدراسي، تصورات بديلة حول المحيط المهني) في القياس البعدي.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

وبناء عليه تم التحقق من فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

وبالتالي تم التأكيد على ضرورة تفعيل مثل هذه البرامج ليكتسب التلميذ تصورات دقيقة وموضوعية حول ذاته وحول محيطه الدراسي حتى يتسنى له صياغة مشروع شخصي وفق أسس ومعايير صحيحة.

Abstract

The aim of the study was to identify the effectiveness of a selection program based on conceptual change in modifying the alternative perceptions of the personal project among the third-year preparatory students.

Based on the experimental study design with pre and post measurement a sample of 30 students males and females was divided into two groups: an experimental group consisting of 15 students and a control group of 15 students among third-year preparatory students.

The program seeks to modify alternative perceptions about the personal project, that reflect the knowledge received by the student from the social environment (family, school, community, peers) about himself and his academic and professional surrounding, and which are very often wrong or inaccurate.

Using the steps of conceptual change, a state of cognitive imbalance is created between two perceptions to help students move towards this new perception, which helps them to objectively identify themselves and their academic and professional environment.

Using the data collection tools, represented in the scale of alternative perceptions about the personal project prepared by the researcher and using the statistical methods of T test to determine the differences between the means, the following results were obtained:

- There are statistically significant differences between the mean of the experimental group members and the mean of control group members on the scale of alternative perceptions about the personal project in post measurement.
- There are statistically significant differences between the mean of the experimental group members and the mean of control group members on the scale of alternative perceptions about the personal project (alternative perceptions of the self, alternative perceptions of the academic environment, alternative perceptions of the occupational environment) in post measurement.
- There are statistically significant differences between the post measurement and the sequential measurement of the experimental group for post measurement.

Accordingly, the effectiveness of the selection program based on conceptual change in modifying the alternative perceptions of the personal project among third-year preparatory students has been verified.

Therefore, it was emphasized the necessity of activating such programs so that students can have accurate and objective perceptions of themselves and their

academic environment so that they can formulate a personal project based on sound principles and criteria.

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	شكر وتقدير.....
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية.....
د	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.....
و	فهرس المحتويات.....
ي	فهرس الجداول.....
12	مقدمة.....
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
17	1- إشكالية الدراسة.....
21	2- أهداف الدراسة.....
22	3- أهمية الدراسة.....
23	4- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة.....
26	5- حدود الدراسة.....
الفصل الثاني: تربية الاختيارات كإطار لبناء المشروع الشخصي	
28	- تمهيد.....
28	1- تعريف المشروع الشخصي.....
30	2- العوامل المؤثرة في المشروع الشخصي.....
37	3- أهم النظريات المفسرة للمشروع الشخصي.....
40	4- تعريف برامج تربية الاختيارات.....
42	5- أساس برامج تربية الاختيارات.....
44	6- أهداف برامج تربية الاختيارات.....
45	- خلاصة الفصل.....

الفصل الثالث: التغير المفهومي

48	تمهيد.....	-
48	تعريف التغير المفهومي.....	-1
50	عناصر التغير المفهومي.....	-2
51	مراحل التغير المفهومي.....	-3
53	استراتيجيات التغير المفهومي.....	-4
54	علاقة التغير المفهومي بالمشروع الشخصي.....	-5
55	خلاصة الفصل.....	-

الفصل الرابع: التصورات البديلة

57	تمهيد.....	-
57	تعريف التصورات البديلة.....	-1
58	مصادر التصورات البديلة وأسباب تكونها.....	-2
61	خصائص التصورات البديلة.....	-3
63	أساليب الكشف عن التصورات البديلة.....	-4
64	أهمية التعرف على التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.....	-5
67	خلاصة الفصل.....	-

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

70	تمهيد.....	-
70	منهج الدراسة.....	-1
70	فرضيات الدراسة.....	-2
71	ضبط المتغيرات.....	-3
73	مجتمع وعينة الدراسة.....	-4
75	الدراسة الاستطلاعية.....	-5
76	أدوات جمع البيانات.....	-6
90	الأساليب الإحصائية.....	-7

90	إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.....	-8
91	خلاصة الفصل.....	-

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

93	تمهيد.....	-
93	عرض وتحليل نتائج الدراسة.....	-1
93	عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....	1-1
94	عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....	2-1
95	عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....	3-1
96	عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.....	4-1
97	عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.....	5-1
98	مناقشة نتائج فرضيات الدراسة.....	-2
98	مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....	1-2
100	مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....	2-2
101	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....	3-2
103	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....	4-2
105	مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....	5-2
107	خلاصة نتائج الدراسة.....	-
109	استنتاج عام.....	-
111	قائمة المراجع.....	-
120	الملاحق.....	-

ملحق (1): استمارة الدراسة الاستطلاعية الموجهة لمستشاري التوجيه.....122

ملحق (2): تقييم التلميذ للجلسة.....24

ملحق (3): تقييم الباحثة للجلسة.....25

ملحق (4): تقييم التلميذ للبرنامج.....26

ملحق (5): مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي 27

ملحق (6): نتائج التحليل الإحصائي 30

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
73	الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات الاجتماعية	(01)
74	توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية	(02)
74	الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي	(03)
76	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على المتوسطتين	(04)
78	أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد المقياس في الصورة الأولية	(05)
80	أهم التعديلات المدخلة على فقرات مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي	(06)
81	الفروق بين متوسط درجات أفراد الفئة الدنيا ومتوسط درجات أفراد الفئة العليا على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.	(07)
82	معامل ارتباط كل بند بالبعد الذي يتضمنه في مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي	(08)
84	معامل ثبات مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي بأبعاده الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ	(9)
84	أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد المقياس في الصورة النهائية	(10)
88	أهم عناصر البرنامج المعتمدة في الدراسة	(11)
93	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في القياس البعدي لدرجة التصورات البديلة بين المجموعتين	(12)
94	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في القياس البعدي لدرجة التصورات البديلة (تصورات بديلة حول الذات) بين المجموعتين	(13)

95	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في القياس البعدي لدرجة التصورات البديلة(تصورات بديلة حول المحيط الدراسي) بين المجموعتين	(14)
96	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في القياس البعدي لدرجة التصورات البديلة(تصورات بديلة حول المحيط المهني) بين المجموعتين	(15)
97	الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس التتبعي.	(16)

مقدمة:

يعد التوجيه من بين المجالات المهمة في تطوير المجتمعات، فعندما يوضع الشخص في مكانه المناسب فإنه سيؤدي وظيفته على أكمل وجه، وبالتالي فإن التحاق كل فرد بمهنته المناسبة ستعكس إيجاباً على كل مجالات الحياة وتسهم في ازدهارها وتطورها.

إن عبارة " وضع الشخص المناسب في المكان المناسب " رغم بساطتها إلا أنها تحمل في طياتها العديد من التعقيدات، فلكي يوضع هذا الشخص أو ذاك في مكانه المناسب لابد أن تتضافر جهود العديد من الأطراف، كما لابد من إعدادهم منذ ولادته، ومرافقته طيلة حياته ليتناسب والمكان الذي سيكون فيه.

من هذا المنطلق، أولت الدول المتطورة أهمية كبيرة لمجال التوجيه وساهمت في تطوير نشاطاته، وتعد برامج تربية الاختيارات من بين البرامج التي اقترحتها لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجه عملية التوجيه، حيث تعمل هذه البرامج على تقديم المساعدة للتلاميذ وتهيئتهم على اختلاف المراحل الدراسية لاتخاذ قرارات سليمة فيما يخص اختياراتهم الدراسية في إطار مشروع شخصي.

في هذا الإطار أكدت العديد من الدراسات من بينها (زروالي، 2010، بن صياف، 2011، مشري، 2013)، على أهمية اكتساب التلميذ لتصورات حول ذاته وحول محيطه الدراسي والمهني لصياغة مشروعه الشخصي وليتمكن من اتخاذ قرارات سليمة متعلقة بدراسته ومهنته المستقبلية.

إلا أن التلاميذ أثناء صياغتهم لهذا المشروع يتعرضون للعديد من العوامل والتي قد تكون إما ذاتية أو محيطية تؤثر على تصوراتهم لمستقبلهم الدراسي والمهني؛ فقد يكون التلميذ فكرة عن ذواتهم إنطلاقاً من النتائج التي يتحصلون عليها، إلا أنها لا تعد معياراً للحكم على الذات، فقد أثبتت الدراسات الدور الرئيسي الذي يلعبه الفشل والنجاح في بناء الصورة الذاتية.

كما أن التلميذ الذي تعطى له صورة عن شعبة دراسية معينة لا شك أنها تؤثر على اختياره فانجذاب الأفراد المحيطين به (الأسرة، المجتمع، جماعة الرفاق.....) لشعب دراسية معينة ونفورهم من أخرى يؤثر على صورته لتلك الشعبة.

تؤكد الملاحظات والدراسات الميدانية المستقاة من واقع التوجيه المدرسي بالجزائر من بينها - دراسة قيسي(2005) دراسة بنين (2014) - على اندفاع التلاميذ نحو بعض الشعب ونفورهم بالمقابل عن أخرى قد تكون في كثير من الأحيان أكثر ملائمة لهم.

بالإضافة إلى أن التلميذ قد تكون لديه فكرة سطحية وأحيانا خاطئة عن المهنة التي يتطلع للالتحاق بها، متأثرا بآخرين، أو بمكانتها الاجتماعية والاقتصادية، كما قد يحصل على معلومات غير دقيقة عن بعض المهن ومتطلباتها وشروط الالتحاق بها وبالتالي تؤثر هذه الأفكار والمعلومات على اختياره لمهنته مستقبلا.

يعبر عن الأفكار والمعلومات غير الدقيقة أو الخاطئة بالتصورات البديلة والتي تكونت لدى التلميذ بفعل خبراته الذاتية ومن خلال الأشخاص المحيطين به، بحيث أصبحت لدى هذا التلميذ صورة ذهنية قد تكون خاطئة أو غير دقيقة وموضوعية سواء عن ذاته أو عن المحيط الدراسي والمهني.

في هذا السياق أكدت العديد من الدراسات على دور التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة من بينها دراستي الأسمر(2008) والعفيفي(2013).

لهذا ارتأت الدراسة للبحث عن فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

وقد جاءت هذه الدراسة مكونة من جانبين: الأول نظري والآخر ميداني، حيث يحتوي الجانب النظري على أربعة فصول ويتكون الجانب الميداني من فصلين، ونتطرق لهذه الفصول كما يلي:

الفصل الأول من الجانب النظري تناولنا فيه تقديم موضوع الدراسة حيث طرحنا إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، كما وضعنا أهداف الدراسة وأهميتها وحدودها وكذا التعاريف الإجرائية لمتغيراتها.

أما في الفصل الثاني من الجانب النظري تعرضنا فيه إلى تربية الاختيارات كإطار لبناء المشروع عرفنا فيه المشروع الشخصي وذكرنا أهم العوامل المؤثرة في المشروع الشخصي وتعرضنا لأهم النظريات المفسرة للمشروع الشخصي ثم توجهنا لتعريف برامج تربية الاختيارات وكذا أساسها وأهداف هذه البرامج.

أما في الفصل الثالث تطرقنا فيه للتغير المفهومي من حيث تعريفه وأهم عناصره وكذا مراحل واستراتيجياته وعلاقته بالمشروع الشخصي.

أما **الفصل الرابع** تعرضنا فيه للتصورات البديلة حيث قمنا بتعريفها ومصادر تكونها ثم ذكر خصائصها وأساليب الكشف عنها وفي الأخير تطرقنا لأهمية التعرف على التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

أما **الجانب الميداني** من الدراسة تطرقنا في **الفصل الخامس** إلى الإجراءات المنهجية للدراسة بدءا بالمنهج المتبع ثم فرضيات الدراسة ثم ضبط المتغيرات وكذا مجتمع وعينة الدراسة ومن ثم تعرضنا لأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية التي اعتمدت في الدراسة وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

أما **الفصل السادس** والأخير من الدراسة فهو مخصص لعرض وتحليل النتائج ومناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة، لنخلص في الأخير بخلاصة لنتائج الدراسة ومن ثم الخروج بجملة من المقترحات والتوصيات التي تخص مشكلة الدراسة.

ونأمل في الأخير أن تكون هذه الدراسة محاولة علمية للفت انتباه المسؤولين على عملية التوجيه إلى ضرورة الاهتمام بهذه التصورات لدى التلاميذ للعمل على إدراجها ضمن استراتيجيات العمل في هذا المجال.

الجانب النظري

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة

2. أهمية الدراسة

3. أهداف الدراسة

4. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

5. حدود الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

يعد التوجيه من بين العمليات المهمة التي يتم على أساسها مساعدة التلميذ في مرحلة معينة على تحديد اختيار دراسي وفق ما يملكه من قدرات واستعدادات وميول. وتعد المراحل الدراسية الانتقالية منعطفات هامة في حياة التلميذ المدرسية حيث يتحدد من خلالها مصيره المستقبلي، ففي المنظومة التربوية الجزائرية توافق هذه المراحل: نهاية المرحلة المتوسطة، وبداية المرحلة الثانوية، وبعد الحصول على شهادة البكالوريا.

يطلب من التلميذ في هذه المراحل اختيار نوع الدراسة من بين عدة تخصصات علمية في شكل شعب وفروع، أين يقع حائرا في اختيار ما يناسبه منها، ويجد نفسه أمام مشكلة الاختيار التي تعد من بين أهم المشكلات التي تواجه التلاميذ، وتؤكد على ذلك العديد من الدراسات - من بينها دراسة مشري (2013) - حيث تشير إلى أن مشكلة اختيار التلميذ لنوع الدراسة أو التكوين تأتي على رأس المشكلات الدراسية التي يعاني منها، وأن اختيارات التلاميذ الدراسية والمهنية محدودة وفقيرة تسيطر عليها الاتجاهات النمطية السائدة في المجتمع، كما أن نسبة كبيرة من التلاميذ تجهل الشروط اللازمة لتحقيق تلك الاختيارات بالإضافة إلى أنها عبارة عن رغبات آنية. (بن فليس، 2014، 215).

وبالتالي فالظرفية والآنية في الاختيار تجعل التلميذ عرضة للعديد من الأخطاء، وعلى هذا الأساس ينبغي أن يخطط له مبكرا محددا لنفسه أهدافا ووسائل، مراعيًا في ذلك قدراته من جهة، والفرص المتوفرة في المحيط الدراسي والمهني من جهة ثانية، فيكون بذلك قد درس جميع ما يمكنه من تحقيق هذا الاختيار.

في هذا الصدد تؤكد مشري (2008، 266) على أن صياغة أي اختيار لابد أن تدرس فيه جميع التفاصيل والوضعيات الماضية والمستقبلية، أي يجب أن يكون اختيارا مدروسا مبنيا على أساس مشروع درست وحددت الوسائل والإمكانيات المساعدة على تحقيقه وعلى التغلب على مختلف الصعوبات التي يمكن أن تعترض الفرد في سيرورة تحقيق هذا المشروع.

ضمن نفس السياق تؤكد دراسة Nuttin (1980) على أهمية المشروع كإطار سيكولوجي يصوغ على أساسه التلميذ أو الطالب اختياره الدراسي أو المهني لارتباطه الوثيق بقدرته على تحقيق توافقه الدراسي والمهني.

وعليه فإن بناء التلميذ لمشروعه كما يرى Huteau (1992) يركز على التصورات حول الذات وحول تخصصات التكوين، كما تؤكد دراسة مشري (2013) على أن بناء المشروع يركز على التصورات والأفكار والمعلومات سواء حول الذات أو حول المحيط الدراسي والمهني.

علاوة على هذا فإن هناك العديد من العوامل التي تمارس تأثيرها على تلك الأفكار والتصورات والمعلومات وبالتالي تؤثر على اختيار الفرد للأسرة والمدرسة والمجتمع وجماعة الرفاق والإعلام.... الخ تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على تلك الأفكار والتصورات وبالتالي تحول دون تحقيق المشاريع الشخصية للتلاميذ، فمثلا قد يؤثر مستوى تحصيل التلميذ على تصورات لذاته ويضعه معيارا للحكم على صورته الذاتية، ولقد أظهرت العديد من الدراسات الدور الرئيسي الذي يلعبه الفشل أو النجاح في بناء الصورة الذاتية، ولقد أكدت على ذلك دراسة كل من M.Gilly, Lacour .M, Meyer (في: زروالي، 2011، 164).

كما ترى بن صياف (2011، 156) بأن تصور الفرد لذاته يؤثر على اختياره المهني فإذا كان تقديره لذاته صحيح وإيجابي فلن يجد صعوبة في تحديد اختيار يتلاءم مع قدراته الحقيقية كما يكون ذلك حماية له من الإحباطات التي قد يلاقيها في حالة واجهته مشاكل مهنية في المستقبل، بينما إذا كان تقديره لذاته خاطئ وسلبي فسيجد في بادئ الأمر صعوبة في تحديد اختيار يتلاءم مع خصائصه، كما قد يقوده ذلك إلى وضع اختيار لا يتكيف مع قدراته وهذا ما سيوقعه في حالة عدم التكيف، وبالتالي إحباطات في مجال العمل تسبب له مشاكل نفسية ومهنية.

بالإضافة إلى أن التصورات التي يكتسبها التلاميذ عن بعض الشعب والمهن تؤثر على اختياراتهم الدراسية والمهنية، وهذا ما نلاحظه فيما يخص انجذاب التلاميذ لشعبة العلوم التجريبية ونفورهم من شعب أخرى على اعتبار أن حظوظ النجاح بها كبير، هذا ما تؤكدته دراسة أشار إليها (عنو، 2007، 195) إلى شدة إقبال تلاميذ السنة الأولى ثانوي على شعبة علوم الطبيعة والحياة للسنة الثانية ثانوي وذلك بنسبة 90%، وقد أوضحت ذات الدراسة عدم وجود علاقة بين رغبات التلاميذ واهتماماتهم المهنية، حيث سجلت نسبة 15.04% فقط للاهتمامات العلمية والحسابية (التي تتلائم مع الشعبة المرغوب فيها) والملاحظ أن أفراد العينة ذكروا مجالات مهنية متنوعة تتوافق مع الرغبات الحقيقية خاصة في المجال الاجتماعي دون التركيز على الجانب العلمي والحسابي الذي تم التوجه إليه

فعلا، الأمر الذي انعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي في السنة الثانية ثانوي حيث بلغت نسبة الرسوب 11.66% بمعدل أقل من 20/10.

كما قد تؤثر التصورات التي يحملها الفرد عن مهنته المستقبلية على اختياره المهني فقد تكون هذه التصورات صحيحة تعبر عن الواقع الفعلي لتلك المهنة، أو قد تكون خاطئة لا تعكس المعلومات الحقيقية عن خصائص المهنة وشروطها ومهامها. (بوزربية، 2017، 128) وتؤكد دراسة زروالي (2010) على أن أغلبية التلاميذ ينطلقون في اختيارهم لبعض المهن من عدة تصورات، ووجدت أن أغلبية التلاميذ الذين تمت مقابلتهم تطمح إلى مهن مرموقة وذات بريق اجتماعي بغض النظر عن نشاطات تلك المهن، ويرفض هؤلاء المراهقين بعض المهن على اعتبار أنها متعبة وغير مربحة كمهنة التعليم السكرتارية.... الخ. كما قام أبسال Abssal (في: بن صياف، 2011، 274) بدراسة لتحديد العوامل الأكثر تأثيرا في تصورات التلاميذ هو اهتمامهم بالدرجة الأولى بالدخل العالي للمهنة، ثم توفر العمل في مجال الدراسة، ثم ظروف العمل الجيدة وأخيرا المعرفة في مجال التخصص. وبالتالي فإن التحاق التلاميذ . بتخصصات أو مهن معينة . انطلاقا من تصورات غير موضوعية وقلة الوعي بالمعايير التي يتم على أساسها الاختيار السليم تجعلهم يعانون فيما بعد من الاحباطات وسوء التكيف سواء الدراسي أو المهني، وفي هذا الصدد تؤكد كل من Dumora، (1992) Huteau (في: مشري، 2013، 100) على أهمية تصورات الذات في التأثير على صياغة الفرد لاختياره إلى جانب تصورات حول المحيط المدرسي والمهني. وعليه فإن هذه التصورات السابقة عادة ما يتم تصنيفها بواسطة العلماء كمفاهيم بديلة مفاهيم ساذجة أو تصورات مسبقة والمفاهيم الخاطئة.

(Agiande, williams, Dunpamah et Tumba, A, 2015, 396)، وتعتبر التصورات البديلة عن المعرفة التلقائية التي اكتسبها التلميذ من الخبرات الشخصية والأقران والمجتمع والمدرسة.... الخ.

وبالتالي يتبين مدى أهمية تعديل التصورات البديلة والعمل على تصويبها، ويعد التغيير المفهومي من بين الاستراتيجيات التي أكدت العديد من الدراسات على نجاعته في تعديل التصورات البديلة ومن بين هذه الدراسات نذكر دراسة الأسمر (2008)، دراسة أبو سعدة (2008)، دراسة العفيفي (2013)،

يتم تعديل التصورات البديلة من خلال إثارة هؤلاء التلاميذ ومناقشتهم في تصوراتهم القبلية ومن ثم تقديم التصور الصائب حيث يحدث ما يسمى بالصراع المعرفي أو حالة عدم الاتزان العقلي، وبالتالي يتم مساعدة التلاميذ على الانتقال إلى التصور الجديد والذي يساعدهم على مناقشة أفكارهم وتصوراتهم ليتوصلوا إلى تفسيرات أفضل تزيل ما لديهم من حالة عدم اتزان معرفي.

تتم الخطوات المذكورة سابقا في إطار برامج مسطرة وهادفة ومتخصصة تدعى ببرامج تربية الاختيارات، والتي أكدت الدراسات السابقة من بينها دراسة بن صياف (2011)، دراسة مشري (2013)، دراسة لشهب (2013)، على دورها الكبير في تزويد التلاميذ بالتصورات الدقيقة والموضوعية حول ذواتهم وحول محيطهم الدراسي والمهني.

إن برامج تربية الاختيارات تسعى إلى مساعدة التلميذ على أن يتعرف على الصورة الحقيقية لذاته ولمحيطه الدراسي والمهني، فالتلميذ عندما توفر له مثل هذه البرامج سيغير ويعدل تصورات البديلة عن ذاته وعن محيطه الدراسي والمهني، فالأنشطة المقدمة في إطارها تجعل التلميذ يعيد النظر في أفكاره وتصوراته السابقة عن ذاته وعن المحيط الدراسي والمهني.

بالإضافة إلى أنها تعمل على توسيع مجال التصورات وجعلها أكثر دقة وواقعية وموضوعية، من خلال وضع التلاميذ في حالة اللاتطابق المعرفي التي ترغمهم على القضاء على تصوراتهم الأولية، وأكدت العديد من الدراسات الميدانية على نجاعة برامج تربية الاختيارات في إكساب التلاميذ التصور السليم للمشاريع الدراسية والمهنية. (بن صياف، 2011، 271)

وتعد النقاط السالفة الذكر من أهم خطوات التغير المفهومي، الذي أثبتت الأبحاث على نجاعته في تعديل التصورات البديلة، لهذا سنبحث من خلال هذه الدراسة عن مدى فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

وتسعى الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات التالية:

. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي في القياس البعدي؟

. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول الذات) في القياس البعدي؟

. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول المحيط الدراسي) في القياس البعدي؟

. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول المحيط المهني) في القياس البعدي؟

. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي؟

3. أهداف الدراسة:

. تهدف الدراسة الحالية إلى :

. الإجابة على تساؤلات الدراسة والمتمثلة في التعرف على مدى فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي .
تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لدى أفراد المجموعة التجريبية .
توفير أداة لتشخيص التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لتلاميذ السنة الثالثة متوسط.

. بناء برنامج تربية اختيارات لتعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي للتلاميذ يساعد مستشاري التوجيه لمواجهة التصورات المسبقة الموجودة لدى التلاميذ حول تخطيطهم لاختيارهم الدراسي والمهني، وكذا تعديل تصوراتهم التي يحملونها حول ذواتهم وحول محيطهم الدراسي والمهني.

. التعرف على مدى استمرارية فعالية برنامج تربية الاختيارات القائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي سنتناوله، وبالتالي فإن موضوع الدراسة ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية:

- فمن الناحية النظرية:

- تكتسي هذه الدراسة أهميتها كونها تعالج أهم الموضوعات الحساسة المتعلقة بمصير التلميذ الدراسي والمهني، ألا وهو المشروع الشخصي، فهي لفئة هامة توجه مستشاري التوجيه لضرورة الأخذ بعين الاعتبار للتصورات القبلية التي يحملها التلميذ عن ذاته وعن المحيط الدراسي والمهني، والتي غالبا ما تكون غير دقيقة أو خاطئة أو ناقصة سواء عن ذاته من حيث أهدافه، وقدراته، وميوله وعن محيطه الدراسي والمهني.

- تبرز أهمية هذه الدراسة كونها تعتمد على نتائج الأبحاث في علم النفس المعرفي والاستفادة منها في تصويب وتعديل تصورات التلاميذ البديلة حول ذاتهم وحول محيطهم الدراسي والمهني.

- تبرز مدى أهمية التعرف على التصورات البديلة التي تعيق بناء المشاريع الشخصية وطرق وأساليب الكشف عنها والعمل على تعديلها.

- نأمل أن تكون هذه الدراسة مساهمة في مجال البحث العلمي فالنتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة ستكون انطلاقة لبحوث ودراسات أخرى في مجال التوجيه خاصة مع ندرة مثل هذه الدراسة في حدود اطلاعنا.

- من الناحية التطبيقية:

- تكتسي هذه الدراسة أهميتها في كونها ستساهم في تعديل مهام مستشاري التوجيه، خاصة فيما يتعلق بالأسس التي يعتمدونها في عملية توجيه التلاميذ والعمل على إعادة النظر فيها.

- تكمن أهمية هذه الدراسة كونها تقدم برنامجا لتربية اختيارات التلاميذ خاصة مع ندرة هذه البرامج بالجزائر، مما قد تساهم في الحد من الهدر التربوي والاقتصادي الناجم عن وجود تصورات غير دقيقة وموضوعية سواءا عن ذاتهم أو عن محيطهم الدراسي والمهني.

- توفر هذه الدراسة أداة للكشف عن التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لدى التلاميذ والتي يستطيع من خلالها مستشارو التوجيه التعرف على التصورات البديلة ومن ثم السعى إلى تعديلها كونها تؤثر على مستقبلهم الدراسي والمهني.

4. التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

يعد التعريف الإجرائي همزة وصل بين المستوى النظري والفرضي ومستوى الملاحظة بالإضافة إلى أنه يمكن الباحث من قياس المتغيرات، لذا لابد من رفع الالتباس والغموض على المتغيرات المستخدمة في الدراسة وإعطاء تعريف إجرائي لها حتى يسهل قياسها كما سنوضح فيما يلي:

4-1- برنامج تربية اختيارات:

تعد برامج تربية الاختيارات طريقة تدريس كندية الأصل، تبنتها بعد ذلك بعض الأنظمة التعليمية مثل هولندا وفرنسا، وهي تعتمد على مجموعة من الأنشطة التي تساعد على التطور التدريجي لخاصية النضج المعرفي والوجداني من خلال نمو بعض الكفاءات والاتجاهات التي تسمح بتعلم سيرورة الاختيار من جهة وبإعداد وبناء مشروع من جهة أخرى. (البادري، 2015، 1)

ويرى كل من Paul & Suleman (Cited in: Meunier,n.d,2009) أن تربية الاختيارات تعبر عن ممارسة بيداغوجية تهدف إلى إكساب التلاميذ مجموعة من الكفاءات والمهارات لتمكينهم من اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية بأنفسهم. وعليه يمكن القول بأن برنامج تربية الاختيارات في هذه الدراسة تمثل مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة، تقدم في شكل جلسات، بهدف تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي من خلال التغير المفهومي.

وفيما يخص فعالية البرنامج فتظهر من خلال تأثير برنامج تربية الاختيارات في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي من خلال درجات القياس البعدي والتتبعي (بعد انتهاء الجلسات) والتي تقاس بمقياس التصورات البديلة الذي تم بناؤه في هذه الدراسة.

4-2- التغير المفهومي:

يرى vatanesever (في: الزهراني، 2013، 48). أن التغير المفهومي هو "عملية تعلم تتيح الفرصة أمام الطلاب لتغيير مفاهيمهم، وتصوراتهم البديلة عبر الترسخ والاستفادة من المعرفة والأفكار الجديدة، وحلولها محل مثيلاتها القديمة غير المناسبة أو الصحيحة من المنظور العلمي؛ وبالتالي يمكن للفرد الوصول إلى المستوى المطلوب في تعلم التغير

المفهومي عبر اكتساب المعلومات الجديدة، وإعادة تنظيم ما لديه من معرفة حالية، أو سابقة".

كما يعرف بأنه عبارة عن عملية تستخدم عدة إجراءات لزيادة وعي المتعلم بأفكاره ومعتقداته الخاطئة، لمساعدته على الفهم الصحيح، وتدريبه على تطوير نوع من الصراع بين أفكاره الخاطئة وملاحظاته.(البلعاوي، 2009، 19).

أما الدراسة الحالية فتعرف التغير المفهومي إجرائيا بأنه عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي يستطيع المتعلم من خلالها معرفة معلوماته السابقة الخاطئة حول المشروع الشخصي ومحاولة تدريبه على استبدالها بمعلومات صحيحة .

4-3- التصورات البديلة:

تعرف التصورات البديلة بأنها المعرفة التلقائية التي يكتسبها الطلبة ذاتيا من خلال تفاعلهم مع البيئة، بحيث يعبرون عنها بشكل يتعارض مع معطيات العلم الحديث.(الأسمر، 2008، 39).

ويرى Chi & Rosco (في: عمران، 2015، 31) أن التصورات البديلة هي وضع المفاهيم بعيدا عن سياقها الصحيح، ضمن فئة أو مجموعة مختلفة، وبالتالي يتم التغير المفاهيمي من خلال إعادتها إلى موقعها الأصلي الصحيح.

وتعرف التصورات البديلة إجرائيا بأنها أفكار ومعتقدات ومعارف مسبقة لدى تلميذ السنة الثالثة متوسط قد تكون خاطئة أو ناقصة أو مشوشة ويعبر عنها في اختبار التصورات البديلة المعد في الدراسة.

4-5- المشروع الشخصي:

يعرف شروال (2002، 45) المشروع بأنه تصور عملي لمستقبل ممكن، لمستقبل يمكن تجسيده وتحويله لواقع يمكن السيطرة عليه والتحكم فيه وتكييفه وفقا لنتائج منتظرة، وعلى هذا الأساس فإنه يؤسس لعلاقة ذات دلالة مع الماضي وارتباط مع الحاضر ومنحى نحو المستقبل.

كما يعرفه Huteau (في:أحرشاو، 2004) أنه عبارة عن خطة يعتمد عليها الفرد لتحقيق أهداف و أغراض محددة عن طريق توقعها وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغها.

ويعرف المشروع الشخصي إجرائيا بأنه عبارة عن اختيار دراسي مدروس يحدده تلميذ السنة الثالثة متوسط، إنطلاقا من وضعه لخطة مدروسة بغية الوصول إلى هدف معين يسعى إليه من خلال اختياره، وذلك عبر سيرورة من الزمن آخذا بعين الاعتبار إمكانياته ومتطلبات المحيط الدراسي والمهني.

4-6- التصورات البديلة حول المشروع الشخصي:

هي عبارة عن أفكار ومعتقدات ومعلومات وأحكام مسبقة قد تكون خاطئة أو ناقصة أو غير دقيقة إكتسبها التلميذ عن ذاته وعن المحيط الدراسي والمهني وتظهر من خلال الأبعاد التالية:

4-6-1- تصورات بديلة حول الذات: تظهر تصورات التلميذ المسبقة الخاطئة أو الناقصة أو غير الدقيقة عن ذاته في المؤشرات التالية:

. **حول أهدافه:** وضعه لهدف غير مخطط له، وغير قابل للقياس، وغير قابل للتحقيق، ولا يستعين بالمصادر لتنفيذ الخطة، وغير محدد بزمن.

. **حول ميوله:** غير مدرك لما يحب أو ما يفضل من تخصصات أو مهن أو نشاطات...

. **حول قدراته:** غير مدرك لما يستطيع القيام به فعلا وما لديه الاستعداد لفعله.

4-6-2- تصورات بديلة حول المحيط الدراسي:تظهر معارف ومعلومات وأحكام التلميذ المسبقة الخاطئة أو الناقصة أو غير الدقيقة عن الشعب الدراسية في المؤشرات التالية:

. **حول الشعب:** ليس لديه معلومات حول المواد الأساسية في كل شعبة في مرحلة التعليم الثانوي وكذا معاملات المواد ، وكذا منافذها الدراسية في المرحلة الجامعية ومنافذها المهنية.

. **حول مصادر الحصول على المعلومات:** لا يسعى إلى البحث عن معلومات حول كافة الشعب، بالإضافة إلى اقتصره على مصادر غير موثوقة أو غير كافية للحصول على معلومات حول الشعب.

. **حول التصورات الاجتماعية:** يسعى إلى اختيار شعبة على أساس نظرة المجتمع أو على أسس غير موضوعية.(نسبة النجاح في البكالوريا المرتفعة في شعبة دون أخرى، على أساس سهولة الدراسة، على أساس نجاح تلاميذ آخرين، على أساس اختيار زملائه لها).

4-6-3- تصورات بديلة حول المحيط المهني: تظهر معارف ومعلومات وأحكام التلميذ

المسبقة الخاطئة أو الناقصة أو المشوشة عن المهن في المؤشرات التالية:

- . حول مصادر الحصول على المعلومات: لا يسعى ولا يعرف مصادر البحث عن معلومات كافية حول المهن ولا يدرك أهمية المعلومات، بالإضافة إلى اقتصاره عند البحث على مصادر غير موثوقة أو غير كافية للحصول على معلومات حول المهن.
- . حول التصورات الاجتماعية: يسعى إلى اختيار مهنة على أساس نظرة المجتمع أو على أسس غير موضوعية.

(على أساس الأجر، على أساس راحة المهنة، على أساس نجاح أشخاص آخرين فيها)
. حول المهن:

- . لديه اعتقادات خاطئة حول المهنة.
- . غير واعي للتطورات الحاصلة في عالم الشغل والمهن.

5. حدود الدراسة:

يمكن حصر حدود الدراسة في مايلي :

- الحدود الجغرافية: ينتمي مجتمع الدراسة إلى المؤسسات التربوية (المتوسطات) على مستوى ولاية الوادي، وتضم الدراسة :
- متوسطة محمد الأمين العمودي بالوادي.
- الحدود البشرية: تشمل الدراسة تلاميذ السنة الثالثة متوسط الحاصلين على معدل 20/14 فما فوق في نتائج الفصل الثالث للسنة الدراسية 2018/2017.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال شهر نوفمبر من السنة الدراسية 2019/2018.

كما تتحدد بالمنهج المتبع والأدوات المستعملة فيها.

الفصل الثاني: برامج تربية الاختيارات كإطار لبناء

المشروع الشخصي

تمهيد.

1. تعريف المشروع الشخصي.
 2. العوامل المؤثرة على المشروع الشخصي.
 3. أهم النظريات المفسرة للمشروع الشخصي.
 4. تعريف برامج تربية الاختيارات.
 5. أسس برامج تربية الاختيارات.
 6. أهداف برامج تربية الاختيارات.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد التوجيه مرحلة حاسمة من مراحل الحياة الدراسية، ذلك أنه يهيء التلميذ للاندماج في الحياة غير أن عملية التوجيه لم تعد محددة بمرحلة معينة بل تتم في مختلف المراحل الدراسية قصد تهيئة التلميذ واعداده للاختيار الدراسي الصحيح، وبالتالي مساعدته على بناء مشروعه الشخصي وهذا ما تركز عليه برامج تربية الاختيارات، وسنحاول من خلال هذا الفصل تعريف المشروع الشخصي، ثم نتعرف على العوامل المؤثرة في المشروع ثم نسلط الضوء على أهم النظريات المفسرة للمشروع الشخصي، ثم سنخرج الحديث عن برامج تربية الاختيارات حيث سنتطرق لتعريفها ثم أسسها وفي الأخير أهدافها.

1-تعريف المشروع الشخصي:

لغويا يملك مفهوم المشروع باللغة الفرنسية عدة مرادفات: visée و but و objectif و finalité و intention و dessein و planification و programme (زروالي، 2010، 17) ويعود أصل كلمة مشروع (projet) من الفعل (Projeter) والذي يعني الرمي إلى الأمام بقوة.(شروال، 2002، 41)

ولقد تعددت واختلفت تعريفات الباحثين لمفهوم المشروع باختلاف توجهاتهم حيث يرى شروال المشروع بأنه تصور عملي لمستقبل ممكن، لمستقبل يمكن تجسيده وتحويله لواقع يمكن السيطرة عليه والتحكم فيه وتكييفه وفقا لنتائج منتظرة، وعلى هذا الأساس فإنه يؤسس لعلاقة ذات دلالة مع الماضي وارتباط مع الحاضر ومنحى نحو المستقبل.(شروال، 2002، 45)

وضمن نفس السياق يرى Guichard (Cited in:Demoulin & Murphy,2016) المشروع بأنه "تشكيل الأفعال الماضية والحاضرة والمستقبلية على ضوء أهداف مستقبلية". وعلى هذا الأساس يؤكد Boutinet (2006، 34) على أن المشروع يبتعد عن الخيالات والأحلام فهو انجاز مرغوب فعله محدد بهدف إجرائي.

ويتضح من خلال هذه التعريفات بأن المشروع فعل أو نتاج أو تصور يتوقع تحقيقه على أرض الواقع أي بعيد عن الأحلام والأمنيات، فهو محدد بأهداف مستقبلية إجرائية بمعنى قابلة للتحقيق مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الأوضاع الراهنة والماضية والمستقبلية. ويؤكد زقاوة (2014، 62) في هذا الصدد بأن الفرد في إطار مشروعه الشخصي يضع أهدافا متدرجة زمنيا (قريبة، متوسطة، بعيدة) تكون من صلب اهتماماته وتتسم بالواقعية والقابلية للتحقيق.

كما يرى Huteau (في: أحرشوا، 2004، 2) المشروع بأنه " عبارة عن خطة يعتمد عليها الشخص لتحقيق مقاصد وأغراض محددة عن طريق توقعها، وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغها".

وبالتالي فقابلية المشروع للتحقيق والتخطيط له تجعل الفرد كما يرى زقاوة في إطار مشاريعه الشخصية يغير من نظريته وإدراكه لما هو آت ويجعله قليل الاضطراب والتوتر اتجاه الأحداث والمفاجئات غير المتوقعة. (زقاوة، 2014، 194).

ويعرف بولهواش (2011، 23) المشروع الشخصي بأنه: " كيان فكري وشكل من التمثيلات التي تدمج ما يعرفه التلميذ عن نفسه (معرفة الذات) وما يعرفه عن العالم الخارجي (النظام المدرسي، عالم الشغل.....الخ).

وعلى هذا الأساس تتضح أهمية الأفكار والتمثيلات والتصورات التي يكونها التلميذ سواء عن ذاته أو عن المحيط الدراسي والمهني وعلى مدى أهمية العلاقة بين هاذين التصورين (ذاته والم المحيط الدراسي والمهني) لتشكيل مشروع شخصي ناجح.

وفي نفس الإطار ترى Bernadette Dumora (في: شرقي، 2008، 2) بأن المشروع الشخصي للتلميذ ينتج عن علاقات قوة بين ثلاثة أقطاب:

- القطب الدافعي: Le pôle motivationnel: هو قطب التمثيلات représentations

حول الذات (إن المبالغة في التركيز عليه تغرق الفرد في الأوهام).

- القطب المهني: Le pôle professionnel: هو قطب التمثيلات représentations

حول المحيط الاقتصادي وحول المهن (إن المبالغة في التركيز عليه تغرق الفرد في

المبالغة الامتثالية conformisme والخضوع للطبقات السائدة اجتماعيا).

- قطب التقويم الذاتي: Le pôle d'auto-évaluation: يتعلق هذا القطب بالعالم المدرسي (إن المبالغة في التركيز عليه تؤدي إلى كبح جماح كل المحاولات المتعلقة بإسقاط الذات في مستقبل مهني وكل دينامية ميول).

يؤكد التعريف السابق على أهمية العلاقة بين هذه الأقطاب الثلاثة في رسم معالم مشروع شخصي ناجح، وترى بأهمية الواقعية في تمثيلات الذات وتمثيلات المحيط الدراسي والمهني والابتعاد عن المبالغة ذلك أنها توقع الفرد في تصورات مغلوطة.

تجمع التعريفات السابقة على أهمية التصورات حول الذات وحول المحيط الدراسي والمهني وعلى أهمية واقعيتها أثناء صياغة الفرد لمشروع شخصي، منطلقين من خطة وأهداف ووسائل لتحقيق ذلك المشروع.

وعليه يمكن القول بأن المشروع الشخصي تجسيد لتصورات الفرد على أرض الواقع بحيث تستمد واقعيتها من التخطيط الجيد لأهدافه المستقبلية.

2. العوامل المؤثرة على المشروع الشخصي:

تتدخل العديد من العوامل وتمارس تأثيرها على مشاريع الأفراد، بحيث قد تكون عوامل خارجية تعود لتأثيرات المحيط الاجتماعي، المهني والاقتصادي وقد تكون عوامل داخلية تتعلق بالفرد ذاته.

2-1- العوامل الشخصية:

تمارس العوامل الشخصية تأثيرها على اختيارات الفرد الدراسية والمهنية ذلك أنها متعلقة بذاته ومن بين أهم تلك العوامل نذكر:

• **الجنس:** ويعد الجنس من بين العوامل التي تؤثر على اختيارات الأفراد ومشاريعهم الدراسية والمهنية، ويرى Gottfredson أن الطفل يدرك الأدوار الخاصة بكل جنس ما بين 6 - 8 سنوات. (أبو عيطة، 2015، 128)

في حين يرى Weinraub (ورد في: مشري، 2002، 117) من خلال بعض الأعمال التجريبية أن ذلك يظهر ما بين سن الثانية والثالثة، ويحتل عامل الجنس مكانة هامة في

التأثير على بناء التصورات المهنية المستقبلية رغم أنها تأخذ الطابع الخيالي في هذه المرحلة وتصبح الاختيارات الأكثر تكرار وشعبية عند الإناث أقل اختياراً عند الذكور والعكس.

ولقد أكدت العديد من الدراسات على الدور الذي يؤديه الجنس في تحديد نوع التصورات المهنية والتي تؤثر على الاختيار المهني للفرد، حيث تؤكد جميعها على الاختلافات بين الذكور والإناث، وتأتي أعمال Larcebeau لتؤكد تأثير التطبيع الاجتماعي حيث أن اهتمامات الذكور تزيد وتنصب عادة على الرياضة والنشاطات العلمية والتقنية، بينما تميل البنات إلى الأعمال والنشاطات الاجتماعية والانسانية التي تسمح لها بالاهتمام بالغير ومساعدتهم فيرتبط ذلك ارتباطاً وثيقاً بالحياة الأسرية والاجتماعية وبالانتظارات وتقييم المحيط. (خمنو، 2009، 33)

وفي هذا الإطار تشير دراسة Shelia Tobias (في: الزيات، 2002، 562) إلى أن 8% من الطالبات هن اللاتي يقبلن على دراسة الرياضيات، وأن 92% منهن يعزفن عن دراستها، وعن دراسة العلوم، والكيمياء، والفيزياء، والإحصاء، والاقتصاد، والرياضيات، وذلك ليس بسبب عدم قدرتهن على دراستها، ولكن لاعتبارات اجتماعية.

كما أثبتت نتائج الدراسات التي قام بها Witkin & al (في: بن زطة، 2006، 137) أن حوالي 28% من البنات يخترن مهنة التعليم وخاصة التعليم الابتدائي، بينما حوالي 2% فقط من الذكور اختاروا هذا المجال المهني.

. **صورة الذات:** يعتبر سوبر من الباحثين الذين أكدوا على العلاقة بين صورة الذات والاختيار المهني والدراسي إذ يعتبر أن اختيار الفرد لدراسة أو مهنة ما، إنما هو ترجمة لصورته عن ذاته وأن هذا الاختيار يتحدد بمدى تطابق صورة الذات مع التصورات المهنية فالفرد الذي يمتلك صورة ايجابية حول ذاته يحدد أهدافاً ملائمة لهذه الذات ويسعى إلى تحقيقها ويتحمل نتائجها مما يمكنه من بلوغ مراحل متقدمة من النمو والنضج تؤهله لاتخاذ قرارات دراسية ومهنية واضحة ومنطقية. (الشهب، 2014، 45)

فالمراهق يخطط لمستقبله انطلاقاً من إيمانه بحريته في الاختيار غير أن هذا التخطيط يجب أن يبنى على إدراك واقعي للإمكانيات الحقيقية التي هو عليها الآن، وما يمكنه أن يبذله من جهد لتحقيق تصورات المستقبلية والأخطاء التي يتعرض لها في أغلب الحالات

تكون ناجمة عن وجود الذات الحقيقية كما هو عليه فعلا لكنه لا يدرك هذه الحقيقة لأنه ينشد ذاته من صنع خياله.(قدوري، 2012، 50).

ويرى Huteau (n.d,42) أن الاستقرار النسبي لصورة الذات شرط ضروري في عملية بناء المشاريع الدراسية والمهنية للأفراد.

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

2-2- العوامل النفسية:

يؤثر العامل النفسي بشكل واضح على اختيارات الأفراد الدراسية والمهنية، ذلك أن الاختيار يكون على أساس القدرات والاستعدادات والميول.

- القدرات:

هي كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء أكانت فطرية أم مكتسبة، وهي أيضا المهارات الأساسية البدنية والعقلية التي تحتاجها للعمل في المهنة والنشاطات المختلفة سواء أكانت نتيجة التدريب أم بدونه.(أبو أسعد والهوري، 2012، 51)

وتعد القدرات من أهم الجوانب التي يقوم على أساسها الاختيار الصحيح لنوع الدراسة أو المهنة، كما تعد معرفة الشخص لاستعداداته ومهاراته ضرورية وهامة قبل أي قرار بشأن الشعبة التي سيوجه إليها.(بنين، 2014، 56).

والمعلوم أن التلاميذ يعتقدون بأن النتائج المدرسية تعبر عن قدراتهم، وبالتالي يبنون عليها آمالهم المستقبلية، بينما تجمع الكثير من الدراسات على أنها لا تعبر عن قدرات الفرد وإمكانياته في المجالات المختلفة من بينها -دراسة جيلي- .(في: بن صافية، د، ت، 97) وعلى هذا الأساس تؤكد دراسة بنين(2014) على ضرورة اعتماد تقنيات موضوعية للكشف عن إمكانيات الطالب وقدراته الحقيقية كالاختبارات والروايز النفسية، وعدم الاكتفاء على النتائج المدرسية التي لا تعبر دائما عن المستوى الحقيقي لصاحبها.

- الميول:

الميل هو شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام والانتباه بصورة مستمرة إلى موضوع معين، ويكون مصحوبا بالارتياح من قبل الفرد. (أبو أسعد والهوري، 2012، 54) وحظيت الميول بأهمية كبرى في الدراسات النفسية باعتبارها مكونا أساسيا من مكونات الشخصية، وأحد أهم المؤثرات على الاختيارات الدراسية والمهنية للأفراد. (بنين، 2014، 57).

وبدأ الاهتمام بالميل كسبب موجه عندما لوحظ في مجال التربية والتعليم بأن أغلبية التلاميذ المتحمسين للدراسة هم أولئك الأكثر ميلا إليها. (أرزقي، 2016، 224) وتشكل الميول أحد الأسباب الرئيسية في النجاح، فكلما كان ميل التلميذ لشعبة أو تخصص معين قويا كلما كانت نسبة النجاح قوية، لكن طبعاً بتوفر الأسباب الأخرى كالظروف الاجتماعية، الاقتصادية، النفسية وحتى البيداغوجية، وقد أشار ثورنديك إلى أنه في حالة عدم نجاح الفرد في تعلم مادة معينة رغم امتلاكه للقدرة اللازمة فإن ذلك يرجع إلى غياب الميل لديه. (أرزقي، 2016، 234).

وقد لا يعي الكثير من التلاميذ ميولهم الحقيقية خاصة أولئك التلاميذ النجباء الذين يتحصلون على نتائج جيدة في جميع المواد الدراسية، متخذين في ذلك فكرة أن النتائج الدراسية هي التي تحدد ميولهم باعتبار النشوة والغبطة التي يتحصلون عليها عقب وصولهم إلى الجواب الصحيح.

ويتضح من كل ما سبق أن صياغة الاختيارات الدراسية والمهنية وبناء المشاريع من طرف الأفراد تتأثر بشكل واضح بالعوامل الشخصية، والتي قد تحول دون تحقيقهم لأهدافهم و لمشاريعهم مما يستدعي توفر تدخلات بيداغوجية متخصصة تعمل على تقليص تأثير هذه العوامل من خلال إعداد برامج مسطرة هادفة ترتقي باختيارات التلاميذ.

2-3- العوامل البيئية:

تعتبر العوامل البيئية ذات تأثير كبير على اختيارات الفرد الدراسية والمهنية فالفرد لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الآخرين، وهي تشمل كل ما يحيط به الفرد انطلاقاً من التنشئة الأسرية، ومستواها التعليمي والثقافي، حالتها الاقتصادية، المدرسة، نوع تعليمها، طرق تدريسها، برامجها ومناهجها... وكذا المجتمع وعاداته وتقاليده وقيمه، كل هذه العوامل لها تأثير بالغ على اختيار الفرد لمهنته المستقبلية.

. **تأثير الأسرة:** الأسرة أهم مؤسسة مجتمعية فهي المكان الطبيعي لتربية الأطفال وتزويدهم بالعوامل النفسية والثقافية اللازمة لنموهم وحمايتهم، ومن ثم فإن السنوات الأولى لحياة الطفل في الأسرة وحياته مع أصدقائه ثم حياته في المدرسة تعد كلها سنوات حرجة في تكوين سلوكه، هذه السنوات لها دخل كبير في تحديد الأنماط الخاصة بالمهن التي يتطلع إلى إحترافها. (بصلي، 2010، 517)

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

وقد أشارت نتائج إحدى الدراسات أن 99% من أبناء المزارعين يواصلون العمل الزراعي ولاسيما في المجال الحرفي واليدوي. (الصويط، 1429، 19)

كما أكدت دراسة Priscilla (في: ميسون، 2011، 87) على دور الوالدين في اختيارات الأبناء المهنية والتعليمية، وتوصلت إلى أن الأباء والأمهات لهم دور رئيسي في اختيارات أبنائهم لمهن معينة من خلال النصائح والتوجيهات التي يقدمونها لأبنائهم.

ويتضح من خلال ما سبق بأن العوامل الأسرية من بين العوائق التي قد تحول دون اختيار التلاميذ لتخصصات يرغبون فيها، نظرا لما قد تفرضه عليهم، أو لما تقدمه في شكل نصائح بالإضافة إلى ما قد تغرسه فيهم من قيم واتجاهات، كل هذه العوامل تعتبر لها تأثير بالغ في نحو التلميذ واتجاهه لاختيارات دراسية ومهنية معينة.

. **تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي:**

تؤثر المكانة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي على اختيار الطالب التعليمي والمهني فكل طبقة اجتماعية تفكيرها الخاص ونظرتها الخاصة، ولكل منها سلم من القيم تختلف أولوياتها وتتباين باختلاف هذا الانتماء والطبقات، إضافة إلى أنه بقدر ما تكون العائلات

متواضعة بقدر ما يتمنون تقصير مدة الدراسة لأولادهم وبقدر ما ترتفع الأسرة في سلم الطبقات الاجتماعية بقدر ما تكون فترة الدراسة المرغوبة أطول. (البادري، 2011، 83)

فقد يترك المراهق دراسته في وقت مبكر بسبب ظروف أسرته المالية ليلتحق بعمل يعيش منه أو ليساعد أسرته عن طريقه؛ فقد لا يكون قد بلغ درجة كافية من الاستعداد المهني أو النضج الكافي أو الخبرة التي تتيح له فرصة اختيار العمل المناسب، فضلا عن أن ظروفه الاقتصادية تجعل همه الحصول على عمل يدر عليهم ما يسد حاجتهم، أما نوع العمل فيظل خارجا عن الموضوع طالما ظلت هذه الحاجة قائمة. (خياطة، 2015، 19)

ولقد أكدت نتائج بعض الدراسات على أن توجيه التلاميذ يتأثر بالأصل الاجتماعي فالتلاميذ من أصول اجتماعية مرموقة هم أكثر توجهها نحو التعليم العالي أكثر من التلاميذ من أصول اجتماعية متدنية الذين يتوجهون بصورة واضحة نحو التعليم المهني والتقني. (Channof & Mangard, 2016)

وانطلاقا مما سبق يتضح بأن المستوى الاقتصادي والاجتماعي يؤثر على اختيارات التلاميذ الدراسية والمهنية، ذلك أن التلميذ قد يختار تخصصات تتطلب دراسات قصيرة المدى أو قد يترك الدراسة نتيجة لوضعه الاقتصادي، مما يشكل عقبة للوصول إلى المهن المرموقة التي تتطلب دراسات عليا مطولة.

. تأثير المدرسة: إن للمدرسة دور كبير في إعداد الأفراد لمستقبلهم الدراسي والمهني بحيث تسعى من خلال برامجها ومناهجها وكتبها المدرسية إلى إعداد التلميذ للحياة وتحمل مسؤولياته بنفسه من خلال إكسابه المعلومات والمعارف والاتجاهات والمهارات والقيم حتى يتسنى له اختيار ما يناسبه من تخصصات ومهن تحقق له في الأخير السعادة والصحة النفسية.

وتعمل الأنشطة التربوية المتضمنة في البرامج الدراسية على إطلاع التلميذ على المواضيع المرتبطة بمحيطه الثقافي والاقتصادي وتوقظ داخله الرغبة في الاكتشاف، مما يغذي خبراته ويعزز نضجه المهني، إلى جانب الأنشطة اللاصفية التي ترغب التلاميذ في العمل المدرسي وتتيح لهم فرصة ممارسة أدوار ثقافية ومهنية مختلفة بالإضافة إلى أن المنتسبون للمجال المدرسي من معلمين وأساتذة وأقران و.... من الممكن أن يؤثر على قرار الطالب الدراسي من خلال التعامل المباشر، فكثيرا ما يحدد التلميذ مساره الدراسي بناء

على نصائح معلميه أو مجاراة لزملائه دون النظر إلى إمكانياته الحقيقية.(بنين، 2014، 53).

بالإضافة إلى أنه أمام المدرسة توجد حقيقة تسمى عالم أو وسط مهني اجتماعي يدخل فيه التلاميذ بعد مغادرتهم المدرسة، هذه الحقيقة تحتوي على التراكيب الاقتصادية المختلفة ونوعية عالم الشغل وإمكانية التكوين وشروط ممارسة المهن.....الخ.

كما أن هناك حركة تربوية يجب على المدرسة أن تقوم بها لتسليح التلاميذ أمام هذه الحقيقة وتمكنهم من الانخراط في العالم المهني - الاجتماعي في أحسن الظروف، إذ تعمل على تزويدهم بالمعلومات اللازمة وإعطائهم فرصة التعرف بطريقة موضوعية على قدراتهم واستعداداتهم، حتى يتمكنوا من تحمل مسؤوليات قراراتهم في توجيه أنفسهم التوجيه الصحيح فالكثير من التلاميذ يلتزمون بتوجيهات هشة (الوسط العائلي، الموضة، الهيبة الخاطئة لبعض المهن) دون امتلاك المؤهلات الضرورية(الذكاء لا يكفي بل يجب توفير القدرة على العمل).(بصلي، 2010، 505)

. **تأثير المجتمع:** يتأثر الفرد تأثراً كبيراً بثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، فالمجتمع يسهم إسهامات كبيرة في بناء شخصية الفرد في كثير من نواحي حياته السياسية والاجتماعية والثقافية وذلك باحتكاك الفرد المباشر وغير المباشر بما يحيط به في مجتمعه.

ويظهر تأثير المجتمع على اختيارات التلاميذ من خلال تمجيده لبعض التخصصات كالعلوم مثلاً دون التخصصات الأخرى والتي تدفع أعداد كبيرة من الطلبة للانجذاب نحو تلك المواد العلمية والرغبة في دراستها سواء الأساسية منها أو التطبيقية المهنية. (عياد، 2011، 25).

كما تتأثر عملية الاختيار المهني بالقيم الاجتماعية والنظرة الاجتماعية نحو المهن، بل قد تكون عائقاً أمام بعض المهن وخاصة المهن اليدوية، وقد تختلف النظرة نحو المهن من مجتمع إلى آخر، فما هو مقبول في مجتمع ما قد لا يكون مرغوباً في مجتمع آخر، والمهنة التي ينظر إليها بعين الاحتقار في مجتمع قد ينظر إليها بعين الإجلال والتقدير في مجتمع آخر.(البادري، 2011، 83)

وعليه يمكن القول بأن المجتمع يمارس تأثيره على اختيارات الأفراد من خلال انجذاب التلاميذ لتخصصات ومهن قد تلقى استحسان من طرف المجتمع أو قد تكون تلائم قيمه وعاداته وتقاليده، رغم عدم توافقها مع قدراته واستعداداته وميوله.

وبالتالي يمكن القول بأن العوامل البيئية تؤثر بشكل كبير في اختيارات الأفراد الدراسية والمهنية ابتداء من الأسرة، المدرسة، فالمجتمع بحيث لكل منها زاويته الخاصة في التأثير.

3- أهم النظريات المفسرة للمشروع الشخصي:

تعد نظرية Ginzberg و Super من أهم النظريات التي ساهمت في تطوير مفهوم المشروع، وسنحاول التفصيل فيهما كما يلي:

3.1. نظرية جينزبرج: Ginzberg

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

ويؤكد جينزبرج Ginzberg بأن القرارات المهنية التي يتخذها الفرد لا تأتي من فراغ وإنما جاءت لتلبية واقع معين في حياة الانسان مثل ضغط البيئة الاجتماعي والاقتصادي، ومن ناحية أخرى يرى جينزبرج Ginzberg بأن العملية التربوية ونوع التعليم ومستواه يلعبان دورا في عملية الاختيار المهني ويرى أيضا بأن اتجاهات الفرد العاطفية وقيمه الشخصية والاجتماعية تلعب دورا آخر فيه. (حمود و عبد الله، 2016، 148)

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

. **مرحلة الاختيار التخيلي:** وتمتد هذه الفترة من سن (3 - 11) سنة تقريبا إذ يتخيل الطفل نفسه في هذه الفترة في مهنة ما من خلال ممارسته لدوره في الألعاب التي يلعب بها مثل الشرطي والطبيب والممرض واللص والأب والأم والمعلم والطالب وغيرها من الأدوار الاجتماعية ونرى أن الطفل يميل إلى تفضيل مهنة على أخرى من خلال دوره في هذه الألعاب ، ويرى جينزبرج Ginzberg بأن الأطفال يرون أنفسهم في ألعابهم التي تمثل المهن التي يفضلونها وأهم ما يميز مرحلة الخيال المهني عند الأطفال هو عدم الواقعية وفقدان

تحديد الزمن، وشعورهم بعدم القدرة الكافية لأن يصبحوا ما يريدون وهم في هذه المرحلة يحاولون تقليد الآخرين وتقليد أدوارهم المهنية.(عبد الهادي والعزة، 2014، 54)

. **مرحلة التجريب:** وتمتد هذه المرحلة من سن 11 . 18 سنة وفي هذه المرحلة يبدأ يتعرف تدريجياً على متطلبات العمل وميوله وقدراته، وتنقسم إلى أربعة مراحل تختلف كل واحدة عن الأخرى في مهمات النمو، وهذه المراحل هي:

. **مرحلة الميل:(11-12 سنة):** يبدأ يدرك ما يحب وما يكره، كما يبدأ بتحديد وحصر الاختيار.

. **مرحلة القدرة: (12-14 سنة):** يدرك أن الاهتمام بالنشاط وحده لا يكفي، يقيم قدراته بتأديته للأعمال التي يحبها، يظهر تمثلاً بآخرين غير الوالد كالأصدقاء (يقل ارتباطه بوالده).

. **مرحلة القيم:(15-16 سنة):** تدخل في هذه المرحلة القيم عملية الاختيار وتسود على الاهتمامات والقدرات كما يعرف المكان المناسب لاستغلال قدراته ومهاراته.

. **مرحلة الانتقال:** تمتد من سن 17 - 18 سنة أهم ما يتصف في هذه المرحلة الواقعية والثبات النسبي ويتحمل الفرد مسؤولية قراره المهني ونتائجه.(أرزقي، 2016، 176)

. **المرحلة الواقعية:** تمتد من 18 . 22 سنة وتضم ثلاث فترات هي: الاستكشاف، التبلور والتخصص.

. **مرحلة الاستكشاف:** يكون الفرد فيها قادراً على تحديد أهداف مهنية واختيار مهنة بين مجموعة من المهن.

. **مرحلة التبلور:** يكون قادر على تحديد المهنة التي تناسبه، ويكون أدرك قدراته وميوله وفهم ذاته، وبلورة فكرة عن ذاته وعن المهنة التي تناسبه.

. **مرحلة التخصص:** يكون قد اختار العمل الذي يريده بعدما اكتشف وأدرك قدراته، وميوله وعرف العمل الذي يناسب قدراته وميوله.(أرزقي، 2016، 177).

وعليه يمكن القول بأن الفترة التي يبدأ يتعرف فيها الفرد على متطلبات العمل وميوله وقدراته توافق المرحلة المتوسطة، بمعنى أن الفرد في هذه المرحلة يبدأ في محاولة التعرف على ميوله وقدراته لتحديد العمل الأنسب له، فإذا إكتسب التلميذ فكرة خاطئة أو غير حقيقية عن ميوله وقدراته فإنها ستؤثر على اختياره الدراسي، بالإضافة إلى أنه قد تكون لدى

تلميذ المتوسط طموحات وأحلام مستقبلية تحتاج إلى إعادة قولبة لتنتقل بالتلميذ من الخيال إلى التجسيد.

وهذا ما يؤكد عليه جينزبرج Ginzberg بأن المراهقين عندما يشرعون في تصورهم لمهنتهم المستقبلية ويقبلون على اتخاذ قرار الاختيار غالبا ما يكون ذلك القرار مبنيًا على أساس خيالي وإنجازات قائمة على مجرد آمال، مثل الرغبة في أن يصبح طبيبا جراحا أو مشهورا أو طيارا يقود طائرة نفاثة أو محاميا أو مهندسا، وهنا يكون المراهق تحت ضغط أحلام المراهقة أو تحت تأثير أسرته أو جماعة الرفاق. (بن صافية، د، س، 92)

. نظرية سوبر:

يرى سوبر Super أن الأفراد يميلون إلى اختيار المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهومهم عن ذواتهم، والتعبير عن أنفسهم، وبالتالي فإن عملية اختيار المهنة والمواءمة لها تعد في نفس الوقت عملية لفهم الذات وأنه خلال مراحل النمو يزداد فهم الإنسان لنفسه، ويمكن للفرد نتيجة لهذا الفهم أن يحدد ما يمكن أن يقوم به من أعمال. (مشري، 2013، 59)

كما يرى سوبر Super بأن الفرد يصل إلى مفهوم ذات مستقر نسبيا مع نهاية مرحلة المراهقة، وأن رضا الفرد عن مهنته وحياته هو عملية مستمرة لتحقيق تطور مفهوم الذات من خلال العمل وبقية الأدوار الاجتماعية. (بنين، 2014، 60)

ولنظرية سوبر Super خمسة مراحل نذكرها كما يلي:

- 1. مرحلة النمو:** (من الميلاد. 14 سنة) في هذه المرحلة مفهوم الذات يتطور خلال وجود الفرد في البيت والمدرسة والحاجات والخيال هي المسيطرة في هذه المرحلة والميول والقدرات تصبح أهم وتزداد المشاركة الاجتماعية واختبار الواقع.
- 2. مرحلة الاستكشاف:** من 15 - 24 سنة الخصائص الرئيسية لهذه المرحلة اختبار الذات الاكتشاف المهني في المدرسة، نشاطات الفرد في أوقات الفراغ والمحاولة.
- 3. مرحلة التأسيس:** من 24 - 44 سنة مجال عمل مناسب موجود والقيام بجهد للحصول على مكان دائم بالعمل، هناك بعض المحاولات أو التجربة المبكرة في هذه المرحلة مقرونة ببعض التعديل أو الانتقال وبجميع الأحوال يمكن أن تبدأ هذه المرحلة بدون الحاجة إلى محاولة.

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

5. **مرحلة الانحدار:** من 65 فما فوق خصائص هذه المرحلة هو أن القوى العقلية والجسدية تنحدر ونشاط العمل يتغير، وتدرجيا يتوقف ويتم تطوير أطوار جديدة أولها: من الممكن أن يكون هناك مشاركة اختيارية وثانيا الملاحظ أو المرشد حيث تظهر الحاجة إلى الإرشاد لمساعدة الفرد على أدوار جديدة. (عربيات، 2014، 181)

وعليه يرى سوبر أن صورة الفرد عن ذاته تتحكم في اختياره المهني، ويؤكد على أن الصورة التي يعطيها الآخرين للفرد لها دور كبير في تكوين تصوراته عن نفسه، فالأفراد المحيطين به قد تكون تصوراتهم صائبة وقد تكون خاطئة وبالتالي تؤثر على اختياره المهنية.

4. تعريف برامج تربية الاختيارات:

تعد برامج تربية الاختيارات طريقة تدريس كندية الأصل، تبنتها بعد ذلك بعض الأنظمة التعليمية مثل هولندا وفرنسا والجزائر، وهي تعتمد على مجموعة من الأنشطة التي تساعد على التطور التدريجي لخاصية النضج المعرفي والوجداني من خلال نمو بعض الكفاءات والاتجاهات التي تسمح بتعلم سيرورة الاختيار من جهة وبإعداد وبناء مشروع من جهة أخرى. (البادري، 2015، 1)

وفي نفس الإطار يؤكد كل من Paul & Suleman (Cited in: Meunier,n.d,2009) أن تربية الاختيارات تعبر عن ممارسة بيداغوجية تهدف إلى إكساب التلاميذ مجموعة من الكفاءات والمهارات لتمكينهم من اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية بأنفسهم. والملاحظ من خلال هذا التعريف بأن هذه البرامج تسعى إلى جعل التلميذ هو صاحب قرار اختياره من خلال إكسابه العديد من المهارات والكفاءات التي يستطيع من خلالها التخطيط لمستقبله وصياغة اختياره في إطار مشروع.

وهذا ما يؤكد ما يراه Jomenet (في: بن صياف، 2011، 185) بأن برامج تربية الاختيارات سيرورة نمو نحو إعداد وبناء المشاريع، إذ يحاول التلاميذ من خلال التدخلات البيداغوجية الموجهة إليهم تطوير قدرتهم على التوجيه من خلال التوجيه الذاتي وتحديد نوع

التخصص الملائم لامكانياتهم الفعلية بكل ثقة ومسؤولية، بل وتحديد مستقبلهم المهني من خلال تمكنهم من التصور السليم لمشاريعهم المستقبلية.

ويشير في اتجاه آخر كل من Forner و Vouillot (في: بولهواش، 2011، 123) بأنها طريقة نفسية بيداغوجية محددة من طرف الفرق التربوية لمختلف المؤسسات المدرسية أو مؤسسات التكوين.

وعلى هذا الأساس تعمل برامج تربية الاختيارات على تهيئة الفرد لإتخاذ قرار سليم بشأن اختياره الدراسي ومن ثم بناء مشروعه الشخصي من خلال التركيز على الجوانب النمائية المعرفية والوجدانية وإكسابه العديد من المهارات والكفاءات التي تساعد على تحقيق اختيار ناضج.

ويتضح من خلال ما سبق أنه للوصول إلى اختيارات سليمة وناضجة للتلميذ ينبغي تربيته على:

. معرفته لذاته من خلال قدرته على تحديد حاجياته، أهدافه، قيمه، تفضيلاته، كفاءاته واتجاهاته.

. قدرته على الربط بين معرفته لذاته والمجالات الدراسية والتكوينية المحددة لمحيطه المدرسي ومعرفته للمجالات المهنية، وإدراك مختلف الأدوار المهنية المتعلقة بها.

. القدرة على اتخاذ القرارات بكل مسؤولية واستقلالية إزاء المشاريع المستقبلية بعيدا عن كل تأثيرات وضغوطات خارجية.

. القدرة على ربط إمكانية تحقيق المشاريع المختارة بمتطلبات الواقع.

. تحقيق التوافق الدراسي بين مختلف المراحل الدراسية التي يمر بها.

ولتحقيق ما سبقت الإشارة إليه في النقاط السالفة فيما يخص التطبيقات البنائية للاختيارات الدراسية والمهنية للتلميذ، فإنه تتم بلورتها بين فترات العمل الفردي المكرس للتفكير والبحث وفترات العمل الجماعي سواء ضمن مجموعات صغيرة (3 . 4 أشخاص) أو بمجموعة أكبر (نصف الفصل أو الفصل جميعه)، تتم خلالها مقابلة وجهات النظر.

وتتراوح مدة تطبيق برامج تربية الاختيارات بين بضع ساعات إلى خمسين ساعة (بالفصل الخامس، ولقد طورت بالاعداديات برامج خصصت لها ما بين 10 و 20 ساعة). (كيشار وهيتو، د، ت، 328)

وعليه يمكن القول بأن برامج تربية الاختيارات تسعى من خلال العمل الفردي والجماعي إلى تحسين قدرة التلميذ على الاختيار الدراسي والمهني، من خلال مساعدته على أن يتعرف على ما يتوفر لديه من قدرات وأهداف وقيم وسمات شخصية، وكذا مساعدته على أن يتعرف على محيطه الدراسي والمهني بكل دقة وموضوعية، حتى يتمكن من ربط بين ما يمتلك من قدرات وسمات وميول، وما يناسب هذه المكونات الذاتية من مجالات دراسية وتكوينية وكذا ما يناسبها من مجالات مهنية محددة.

5- أساس برامج تربية الاختيارات:

ترتكز مختلف البرامج المطبقة في تربية الاختيارات الدراسية والمهنية لدى التلاميذ على خصائص النمو المهني الشخصي للفرد من خلال العمل على ترشيد النمو المهني لديه بتجنيده كفاءاته المعرفية واتجاهاته الضرورية لتحقيق مستوى النضج الطبيعي للنمو المهني. (بولهواش، 2011، 125).

وبالتالي فإن برامج تربية الاختيارات تسعى إلى أن ينمو الفرد نموا مهنيا سليما يصل به إلى مستوى النضج من خلال تجنيده بكفاءات واتجاهات وسلوكات تساعد على فهم ذاته من جهة وفهم محيطه من جهة أخرى.

ويتأثر مستوى النمو المهني لدى الفرد حسب ما تشير إليه النظريات التطورية (كنظرية سوبر وجينزبرج) بمختلف العوامل الاجتماعية والمهنية التي تتدخل في تحديد مستوى التطور المهني للفرد من حيث الجوانب التالية:

. الاكتشاف: اختبار مجمل الامكانيات، والبحث النشط عن المعلومات حول الذات وحول العالم.

. البلورة: ترتيب وبنية المعلومات المجمعة خلال مرحلة الاكتشاف.

. التخصيص: تقترب من القرار ويتم دمج مختلف العوامل المعتمدة.

. الإنجاز: خلال هذه المرحلة، ينكب الفرد على الانجاز الفعلي لما تم استشرافه في السابق. (Guichard & Huteau, 2006, 301)

والملاحظ من خلال ما تمت الإشارة إليه بأنه في إطار برامج تربية الاختيارات وما تم في الأنشطة المقدمة فيها يتحسن مستوى التطور المهني لدى الفرد، كما يتحسن لديه التحكم في المعلومات المحصل عليها سواء عن ذاته أو عن محيطه، ويتعلم من خلالها أهمية التعرف على الذات وربطها بالتصورات المدرسية والمهنية.

ويمتد تطبيق هذه البرامج على فترة المرحلة الإعدادية وتتخصص كل سنة دراسية بتقديم نماذج أو أنشطة تتطور من خلالها قدرة التلميذ على الاختيار وإنجاز المهام التطورية على النحو التالي:

. يحاول التلميذ في السنة الأولى من تطبيق البرنامج على الكشف والتعرف على العلاقة الموجودة بين المدرسة وعالم الشغل ومحاولة إدراك مختلف الأدوار المهنية التي يقوم بها الأشخاص المحيطين به مع إعطاء معنى لأهمية الذات. (مهمة التعرف) يجمع من خلالها المعلومات

. يحاول التلميذ في السنة الثانية من تطبيق البرنامج على تنظيم المعلومات المتعلقة بذاته وبمحيطه المدرسي والمهني وذلك بهدف التحكم في المعلومات المكتسبة (التبلور).

. يحاول التلميذ في السنة الثالثة من التطبيق فهم كيفية تسيير توجيهه بطريقة مسؤولة ومستقلة من خلال توضيح المشاريع ذات الدلالة بالنسبة له.

. يحاول التلميذ في السنة الأخيرة من تطبيق البرنامج من انتقاء واختيار المشاريع والتخطيط لانجازها أو تحقيقها آخذا بعين الاعتبار الواقع. (سليمان، 2014، 14)

وعليه تجدر الإشارة إلى أن مثل هذه البرامج أصبحت ذات ضرورة ملحة للوصول بالتلميذ إلى تحديد اختيار سليم يمكنه من تحقيق مشروعه الشخصي، وذلك من خلال الاستفادة من أنشطة البرنامج بحيث تسعى هذه البرامج إلى مراعاة المراحل التي يمر بها الفرد، وإكسابه العديد من الكفاءات والسلوكات على مدار أربعة سنوات، بحيث يتعلم بالتدريج كيفية الحصول على المعلومة ومن ثم بلورتها وتصنيفها وتنظيمها والتحكم فيها، ومن ثم تحديد ما يليق به من اختيار يمكنه من تحقيق توافقه النفسي.

6- أهداف برامج تربية الاختيارات:

تتمركز مختلف الأهداف التي تتجه جميع برامج تربية الاختيارات إلى تحقيقها حول التلميذ، من خلال الوصول إلى إكسابه مجموعة المعارف والسلوكات والاتجاهات الضرورية لنموه المهني والمتعلقة بالوسط المدرسي والمهني، مما يمكن من اتخاذ القرارات السليمة في اختياراته، حيث ترتبط هذه الاختيارات بالخصائص الوجدانية والعاطفية للتلميذ المحددة لتجربته الشخصية السابقة ومدى توافقها مع معنى ودلالة الأنشطة التربوية الممارسة لديه. (بولهواش، 2011، 126).

وتعتمد هذه البرامج على أنشطة متنوعة ومتدرجة انطلاقاً من التصورات المهنية وتصورات التلميذ لذاته، والتي تعكس في الأساس مستوى النضج المهني للتلميذ ومدى تقدمه ودافعيته في إنجاز مشروعه الدراسي والمهني.

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

وتتحدد الأهداف الإجرائية لبرامج تربية الاختيارات في نوعين من الأهداف، أهداف متعلقة بمعرفة المحيط المدرسي والمهني وأهداف متعلقة بمعرفة الذات.

أ. الأهداف المتعلقة بالمحيط المدرسي والمهني: وتتحقق من خلال: التعرف على المدرسة ووظائفها التعرف على المهن في المحيط الحضري الذي يعيش فيه التلميذ وخارجه القيام بزيارات وتربصات ميدانية في المؤسسات التكوينية المهنية والتعليمية (مراكز ومعاهد التكوين، مؤسسات التعليم الثانوي.... الخ)

ب. الأهداف المتعلقة بمعرفة الذات: وتتحقق من خلال: معرفة التلميذ لذاته من خلال الآخرين معرفة التلميذ لذاته من منظوره هو ومن منظور الآخرين، تعرف التلميذ على قيمه

ومجالات اهتمامه الوصول بالتلميذ إلى ربط قدراته الذاتية واهتماماته مع متطلبات مشروعه الدراسي والمهني. (بولهواش، 2011، 128).

يتضح من خلال هذه الأهداف، بأن برامج التربية الاختيارات تأخذ في تصميمها بعين الاعتبار إدراكات وأفكار وتصورات التلاميذ حول ذواتهم، فهي تؤثر بدورها على مشاريع التلاميذ المستقبلية، كما تأخذ هذه البرامج بعين الاعتبار التصورات التي يكونها التلميذ من خلال ممارسة نشاطاته في الوسط المدرسي، وكذا تصوراتة نحو مختلف المهن من حيث طبيعتها، ومتطلباتها، خصائصها وآفاقها.

بمعنى أن الفرد عندما يكتسب معلومات جديدة سواء حول ذاته أو حول محيطه الدراسي والمهني في إطار هذه البرامج، فإنه يعيد النظر في أفكاره وتصوراته السابقة عن ذاته أو عن المحيط الدراسي والمهني، ويحاول استبدال هذه الأفكار والتصورات من خلال الصراع المعرفي الذي يتولد لديه نتيجة المعلومات الجديدة التي قدمت له.

وهذا ما يؤكد قيشارد Guichard في برنامجه على أن الفرد يعيد النظر في تمثلاته العفوية المنظمة والمقبولة والمختزلة للمهن من خلال المعطيات الجديدة المقدمة له حيث تجعله في موقف تناقض معرفي. (سليمان، 2014، 13)

وضمن نفس السياق يرى Charpeutier (في: بن صياف، 2011، 187) بأن برامج التربية الاختيارات تسعى إلى مساعدة التلاميذ على توسيع مجالات التصورات وجعلها أكثر دقة وواقعية وموضوعية، من خلال وضع التلاميذ في حالة اللاتطابق المعرفي التي ترغمهم على القضاء على تصوراتهم الأولية وبالاعتماد على الوضعيات الأولية للتلاميذ وعلى تصوراتهم المهنية التلقائية للانطلاق نحو تصور وبناء جديد.

وعليه يمكن القول بأن لبرامج التربية الاختيارات دور كبير في تعديل التصورات التي تشكلت لدى التلميذ حول ذاته وحول محيطه الدراسي والمهني في إطار تكوينه لمشروعه الشخصي، وذلك لأن هذه التصورات والأفكار والأحكام المسبقة تهدد مستقبل التلميذ باعتبارها قد تكون خاطئة أو ناقصة أو غير دقيقة وغير موضوعية

. خلاصة الفصل:

تعد برامج التربية الاختيارات ذات ضرورة حتمية تفرضها الحياة الراهنة ومستجداتها المتطورة، وتبين من خلال هذا الفصل أهميتها في صياغة اختيارات التلاميذ على أساس

مشاريع شخصية من خلال تزويدهم بالكفاءات والمعارف والاتجاهات التي تسمح لهم بتحقيق اختيارات ناضجة، كما تتضح أهميتها في سعيها لإثراء تصورات التلاميذ حول ذواتهم وحول محيطهم الدراسي والمهني من خلال أنشطة بيداغوجية متنوعة.

بالإضافة إلى أن بناء الفرد لمشاريع شخصية ترتقي باختياراته من الآنية والظرية إلى صياغة اختيارات مخططة وتأخذ بعين الاعتبار الوسائل المساعدة والصعوبات المعترضة وكذا ضرورة توفر إمكانياته الذاتية من جهة وإمكانيات المحيط الدراسي والمهني من جهة أخرى، ولقد تعرضنا في هذا الفصل لتعريف المشروع الشخصي وتطرقنا للعوامل المؤثرة على مشاريع الأفراد الشخصية، وفي الأخير تعرضنا للنظريات المفسرة للمشروع الشخصي ثم تناولنا برامج تربية الاختيارات من حيث تعريفها وأساسها، وأهدافها.

الفصل الثالث:

التغير المفهومي

تمهيد .

1. تعريف التغير المفهومي.
 2. عناصر التغير المفهومي.
 3. مراحل التغير المفهومي.
 4. استراتيجيات التغير المفهومي.
 5. علاقة التغير المفهومي بالمشروع الشخصي.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد التغير المفهومي من الاستراتيجيات الحديثة في مجال تعديل التصورات البديلة، والذي يستمد أسسه من النظرية البنائية، التي واكب ظهورها إهتمام الأبحاث بالمتعلم نفسه وخاصة ما يجرى داخل عقل المتعلم مثل: معرفته السابقة، سعته العقلية، نمط معالجته للمعلومات دافعيته للتعلم، أنماط تفكيره، أسلوب تعلمه، أسلوبه المعرفي وسنحاول من خلال هذا الفصل التعرف على التغير المفهومي ثم سنتطرق لعناصره، مراحلها، استراتيجياته وسنتعرف في الأخير على العلاقة بين التغير المفهومي والمشروع الشخصي.

1. تعريف التغير المفهومي:

جاء في معجم ابن منظور: "تغير الشيء عن حاله: تحول وغيره حوله وبدله كأنه جعله غير ما كان." (ابن منظور، 1993، 40)

والتغير والتغيير ليسا تبديلا بالمطلق؛ وإنما نقلة من حال إلى حال، إلا أن التغيير هو الفعالية الرامية إلى إحداث التغير، يقف وراءها فاعل ما، والفاعل في التغيير لا يكون إلا مؤسسة، أو جماعة، ولا يكون فردا إلا في استثناءات نادرة.

أما التغير يكون طوعية من ذات الفرد؛ بخلاف التغيير الذي قد يكون قسرا أو اجبارا من مؤسسة أو جماعة، وهذا هو الفارق الدقيق بين التغير والتغيير؛ وبالتالي فالتغيير يتناسب مع سياق النظرية البنائية التي تركز على الطالب، ودوره النشط في اكتساب المعرفة ولا تملأ عليه من المعلم أو المدرسة. (الزهراني، 2013، 18).

كما ينظر للتغير على ثلاثة معاني: يمكن فهمه على أنه إنقراض، أو على أنه امتداد أو إضافة كما يمكن أن ينظر إليه على أنه تبادل. (Agiande, williams, Dunpamah & Tumba, 2015, 398)

ويرى العديد من الباحثين والمختصين التربويين على أن التغير المفهومي هو عملية تعلم تركز بشكل أساسي على دعائم النظرية البنائية، وأن الغالبية العظمى من أدبيات التغير المفهومي تركز بالدرجة الأولى على مفاهيم عالم النفس السويسري الشهير جان

بياجيه Piaget عن الاستيعاب، والمواءمة فضلاً عن اعتمادها على مفهوم اختلال التوازن المعرفي، ووفقاً لهذه النظرية البنائية، عادة ما يتم تأكيد التفاعل بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة التي هي أهم المكونات الأساسية الواجب توافرها سلفاً لحدوث عملية التعلم. (الزهراني، 2013، 39)

ويعد التغير المفهومي حركة بحث ظهرت من حركة المفاهيم البديلة التي توسعت بسرعة خلال الثمانينات وحيث أنها نتيجة لنظرية معرفية بنائية ينظر فيها إلى اكتساب المعرفة كعملية بنائية تشمل انتاج إصدار مقترحات بديلة. (البلعاوي، 2009، 18)

ولقد اختلف العلماء والباحثين في تعريفهم للتغير المفهومي حيث عرفه تشي ودوسكو (في: البلعاوي، 2009، 18) بأنه عملية تغيير وتصليح المفاهيم الخاطئة بدءاً من مفاهيم الطلاب الساذجة، بحيث يتم تحديد المفاهيم الخطأ وإصلاحها. وهذا ما يؤكد Vatansever (في: الزهراني، 2013، 48) حيث يرى بأن التغير المفهومي عملية تعلم تتيح الفرصة أمام الطلاب لتغيير مفاهيمهم، وتصوراتهم البديلة عبر الترسخ والاستفادة من المعرفة والأفكار الجديدة، وحلولها محل مثيلاتها القديمة غير المناسبة أو الصحيحة من المنظور العلمي وبالتالي يمكن للفرد الوصول إلى المستوى المطلوب في تعلم التغير المفهومي عبر اكتساب المعلومات الجديدة، وإعادة تنظيم ما لديه من معرفة حالية أو سابقة.

يتضح من خلال التعريفين السابقين بأن عملية التغير المفهومي تهدف إلى تغيير مفاهيم وتصورات الطلاب السابقة اعتباراً من تحديدها، ومن ثم تعديلها عبر الاستفادة من المعلومات الجديدة ومن ثم إعادة تنظيم المعرفة الموجودة لديه.

وهذا ما يتفق مع ما يراه Larsson, Haglund & Hallden (في: حصارمة، 2013، 21). بأن عملية التغير المفهومي عملية متعددة الأوجه تضمن إعادة بناء وتنظيم للمعتقدات التي يحملها الأشخاص.

كما يؤكد البياري بأن التغير المفهومي عملية تزيد من إجراءات وعي المتعلم بأفكاره ومعتقداته الخاطئة، كما تركز هذه العملية على مساعدة المتعلم على تصحيح مفاهيمه ووضعه في مواقف تعليمية تجعله يقارن بين أفكاره الخاطئة والمعلومات المطروحة عليه. (البياري، 2012، 33)

وفي سياق آخر يعرف ناصر(2010، 4) التغير المفهومي بأنه أي إضافة أو دمج لمعلومة جديدة مع المعلومات القديمة للطالب مما ينتج عنه تعديل لما هو خاطئ من أفكار. ويتضح من خلال هذا التعريف أن عملية التغير المفهومي تهدف إلى إضافة معلومات جديدة للطالب مما ينتج عنها تعديل للمعلومات والأفكار القديمة الخاطئة المتكونة لديه.

وعليه يمكن القول بأنه مهما اختلفت التعريفات للتغير المفهومي إلا أنها تجمع جميعا على تصحيح المفاهيم والأفكار والمعلومات والمعتقدات الخاطئة الموجودة لدى المتعلم وذلك من خلال المقارنة أو إعادة تنظيم أو بناء أو دمج.

ويعتبر التغير المفهومي بأنه العملية التي يتم من خلالها تعديل التصورات البديلة الموجودة في بنى الطالب المعرفية لتصبح متوافقة مع التصورات علميا، إنها عملية ديناميكية تتطلب إعادة تنظيم البنية المعرفية للمتعلم بهدف إحداث التغيرات الصحيحة المطلوبة.(محمود وسعود، 2012، 298).

2. عناصر التغير المفهومي:

- .تركز عملية التغير المفهومي على عنصرين أساسيين هما:
- . **العنصر الأول:** يتعلق بالشروط التي يجب أن تتوافر في المفهوم الجديد لكي تتم عملية التغير المفهومي، وتمثل هذه الشروط معايير قبول المفهوم الجديد وهي:
- . أن يكون المفهوم واضحا للمتعلم بحيث يستطيع فهمه ويستوعب معناه، وأن يكون مناسباً له ويمكن تمثيله وربط أجزائه.
- . أن يكون المفهوم معقولا للمتعلم بمعنى أن يكون المفهوم مقبولا لدى الفرد مقنعا له، يعتقد بصحته وثباته، ذا معنى بالنسبة له.
- . أن يكون المفهوم مفيدا للمتعلم: أي يحمل قيمة من وجهة نظر المتعلم، قادرا على إبراز المشاكل الموجودة لدى الفرد وعلى اقتراح الحلول المناسبة لتلك المشاكل.
- . أن يكون المفهوم الجديد مصدرا لعدم الرضا لدى المتعلم وذلك من أنماط الفهم الموجودة لديه، بمعنى أن يكون مصدرا لتشكيك المتعلم بمعرفته للمفاهيم السابقة مما يؤدي إلى نوع

من الخلاف والتوازن بين المفهومين الجديد والسابق.

(Nadelson,Heddy,Jones,Taasoobshirazi & Johnson,2018,156)

. **أما العنصر الثاني:** فيتعلق بما يعرف بالبيئة المفهومية التي تفرض المحيط الذي من خلاله تحدث عملية التغير المفهومي في تعلم فعال ذي معنى، وتعتمد البيئة المفهومة بشكل مباشر على بنية المفاهيم لدى التلاميذ وعلى درجة تعلقهم بأنماط الفهم الخاطئ والبديل، ومقدار تلك المفاهيم ونوعها وعلى درجة نجاح المفاهيم الجديدة في حل الخلافات المعرفية التي تحدث عادة عند تقديم خبرة جديدة تتعارض مع الخبرات السابقة.(صباريني والخطيب، 1992، 20)

وعليه فإنه يشترط لإحداث التغير المفهومي التركيز على عنصرين أساسيين العنصر الأول يتعلق بالشروط الأربعة التي ينبغي توافرها في المفهوم أما العنصر الثاني فيتعلق بالمحيط الذي ستجرى فيه عملية التغير المفهومي.

ويقترح Nussbaum and Novick (Cited in: Cafoor & Akhilesh,2010,37)

- أربعة عناصر أساسية للتغير المفهومي:
- . التعرض الأولي لأفكار الطلاب المسبقة.
- . شذو وعي الطلاب بأطر الطلاب الخاصة بهم وغيرهم.
- . خلق نزاع مفاهيمي بمحاولة شرح حدث مختلف.
- . تشجيع وتوجيه واختراع المفاهيم الجديدة المتوافقة مع وجهة نظر العلوم المقبولة.

3. مراحل التغير المفهومي:

لقد اختلف الباحثين في تحديد مراحل التغير المفهومي، ومن بينها نذكر المراحل التالية:

1. **مرحلة الإدراك:** وتتمثل في إدراك المتعلم بأن لديه فهما غير سليم لظاهرة ما.
2. **مرحلة عدم الاتزان:** وتتمثل في المرحلة التي يتم فيها مقارنة المفهوم الجديد بالمفهوم السابق غير السليم، بسبب تعارض المفهومين، وما يترتب عليه من خلاف مفهومي لدى المتعلمين.
3. **مرحلة إعادة الصياغة:** وتتمثل في تشكيل البنية الجديدة السليمة للمفاهيم وطرح المفاهيم البديلة.(البلعاوي، 2009، 29).

. بينما نجد من يقسم عملية التغير المفهومي إلى أربع مراحل متتالية:

. تعرف بنية المفاهيم الموجودة لدى الطالب، ثم حصر أنماط الخطأ المتكونة لديه.

. تقديم المفهوم بشكل مقبول، ومقنع، ومفيد، وبشكل يتعارض مع البنية السابقة.

. حل التعارض الناشئ عن تناقض الفهم السابق مع المعرفة الحالية الجديدة لدى الطلاب.

تعزيز الفهم السليم للمفهوم الجديد، عن طريق ربطه ببيئة الطالب وواقعه؛ ليتمكن من تطبيقه في مواقف جديدة. (الزهراني، 2013، 54)

ووفقاً لـ Olenik (Cited in: Wenning, 2008, 14) يقترح الخطوات التالية:

. البحث عن التصورات البديلة من خلال الأسئلة.

. يسأل المعلمون الطلاب لتوضيح فهمهم والمعتقدات.

. يقدم المعلمون تناقضات بديلة للطلاب من خلال الأسئلة، الآثار، المظاهرات.

. يشجع المعلمون النقاش.

. يروج المعلمون لاستبدال الفهم الخاطئ مع مفاهيم جديدة من خلال أسئلة، تجارب فكرية، مواقف افتراضية، تجارب.

. يعيد المعلمون تقييم فهم الطلاب من خلال طرح الأسئلة.

وعليه يمكن القول بالرغم من اختلاف الباحثين في تقسيمهم لمراحل التغير المفهومي إلا أن لهم غاية واحدة، وهو كيفية إحداث التغير المفهومي والسعي إلى تعديل تصورات بديلة عالقة في ذهن المتعلم.

4. استراتيجيات التغير المفهومي:

إن الأسلوب الأكثر نجاعة وفاعلية في تحفيز التغير المفهومي، استعمال أنواع متعددة من الاستراتيجيات، التي تساعد الطلبة في اكتساب المفاهيم الجديدة وتساعدهم في التعرف على أبنيتهم المعرفية. (رداد، 2000، 61) ومن بين هذه الاستراتيجيات نذكر:

- **خرائط المفاهيم:** هي عبارة عن رسومات تخطيطية لعرض العلاقات ذات المغزى بين المفاهيم، وهي تقنية علمية تساعد الطلاب على ربطهم المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة.
- **اختبار رابطة الكلمات:** في هذه التقنية يعطى حوالي عشرة كلمات رئيسية من الموضوع ويطلب منهم كتابة أكبر عدد ممكن من المصطلحات ذات الصلة في دقيقة أو 30 ثانية ولكل كلمة تحفيز.

- **شبكات الاتصال الهيكلية:** هذه التقنية يتم تقديم البيانات في شكل رقم 6 ويتم طرح الشبكة والأسئلة للطلاب لتحديد القطع اللازمة للإجابة على الشبكة ولتمثيل الأرقام في تسلسل منطقي.

- **اختبار شجرة التشخيص:** يتم تصميم شجرة بسيطة تتكون من سبعة عبارات صحيحة وأخرى خاطئة والاستجابة المطلوبة هي الطريق الذي يتبعه الطالب في الاختبار يعطي إشارة إلى المكان إن كان لديه أخطاء أو استراتيجيات خاطئة أو معرفة غير صحيحة.

- **مقابلة سريرية:** هو محادثة خبيرة مع طالب، تركز على الأسئلة الأولية حول المواقف الممثلة في سلسلة من المخططات الخطية.

- **خرائط العقل:** هو تقنية مرئية تمكن الطلاب من التعبير عن أفكارهم وتبادل المعرفة الخاصة بهم بحرية عن طريق المفاهيم والرموز الرئيسية والاستفادة من الصور والأشكال.

- **نصوص التغير المفاهيمي:** يسأل الطلاب سؤالاً لتفعيل مفاهيمهم الخاطئة حول موضوع ما ثم يتم عرض المفاهيم الخاطئة وشرح سبب فهمهم للمفاهيم بشكل خاطئ.

- **التناظرية:** تساعد المقارنات الطلاب على تحديد المفاهيم الخاطئة لديهم، وتغيير وجهات نظرهم وقبول المفاهيم الصحيحة.

- **الرسوم الكاريكاتورية:** من بين الأدوات المفيدة التي يمكن استخدامها لاستخدام مختلف وجهات نظر الطلاب.

- **النماذج:** النماذج مهمة لأنه لا يمكن ملاحظة الأنظمة أو العمليات أو الظواهر العقلية التي يتعامل معها العلماء. (Patankar & chavan, 2015, 5)

فالنمذجة تجعل التلميذ يعيد تكوين تصور عقلي للأشياء أو الظواهر أو الأحداث باستخدام تمثيلات تيسر شرح تلك الأشياء أو الظواهر أو الأحداث. (محمود، 2012، 227).

كما اقترح زيتون (في: الزهراني، 2013، 59) استراتيجية قائمة على التغير المفهومي لتعديل التصورات البديلة تمر بالخطوات الخمس الآتية:

الخطوة الأولى: يكتب المعلم التصور البديل في أقصى الجزء الأيسر من السبورة، ويردده بصوت عال، ويطلب إلى الطلاب تأمله.

الخطوة الثانية: ويتم فيها تشكيك الطلاب بهذه الفكرة أو التصور من خلال الحوار الجدلي مع الطلاب.

الخطوة الثالثة: يقدم للطلاب التصور أو الفكرة الصحيحة ويكتبها في الجزء العلوي الأيمن من السبورة؛ لتقابل التصور البديل الذي كتب في الخطوة الأولى.

الخطوة الرابعة: تقديم البراهين، والأدلة، والشواهد على صدق الفكرة أو التصور الصحيح؛ من خلال أنشطة التعلم، أو الحوار والمناقشة مع الطلاب.

الخطوة الخامسة: تطبيق الفكرة الصحيحة في مواقف جديدة متنوعة؛ لتثبيتها والاعتناء بها.

5. علاقة التغير المفهومي بالمشروع الشخصي:

تتطلب الكثير من المواقف التعليمية من المتعلم تغيير معتقداته وأفكاره السابقة، الأمر الذي يحتاج إلى خبرة حقيقية تتحدى معرفة ومعتقدات المتعلم السابقة ويقود الصراع المعرفي والمفاهيمي إلى جعل البنية المعرفية والمعتقدات الموجودة لدى المتعلم سابقا بنى ثانوية قابلة للتعديل. (البلعاوي، 2009، 25)

ويعتمد التغير المفهومي على فكرة الصراع المعرفي الذي يعني تناقض بين تصورين لمفهوم معين، إحداهما قديم في البناء المعرفي للطالب، والآخر جديد يمثل التصور الصحيح، وأن هذا التناقض يمكن إيجاد حل له عندما يدرك الطالب خطأ التصور. (محمود وسعود، 2012، 298).

بمعنى أن فكرة الصراع المعرفي هي التي تعمل على حل التناقض بين تصورين إحداهما صحيح والآخر خاطئ، تقودنا هذه الفكرة إلى الصراع المعرفي الذي يتولد لدى المراهق عندما تكون لديه فكرة خاطئة عن ذاته، وتقدم له فكرة جديدة فمثلا: يعتبر أحد

المراهقين أنه يحلم بأن يكون طبيباً يوماً ما، وفي الحقيقة الحلم يختلف عن الهدف، وعندما توفر له معلومات بأن هناك فرق بين الهدف والحلم يحدث له صراع معرفي فهو في نظره يرسم خطة محددة بأهداف، إلا أنه يجد نفسه غير ذلك.

بالإضافة إلى أنه يظن بأن النتائج الدراسية تعبر عن قدراته الذاتية وعندما يكتسب معلومات بأن هذه الفكرة خاطئة وتوفر له الدلائل والبراهين على خطأ هذه المعلومة يصبح بين صراع فكرتين أو تصورين.

بمعنى أن الأفكار التي يحملها الفرد عن ذاته وعن المحيط الدراسي والمهني قد تكون خاطئة أو غير دقيقة وموضوعية، وعندما تقدم له معطيات جديدة يحدث له ما يسمى بالتناظر المعرفي مما يجعله يخلخل تمثلاته، ويدمج المعطيات الجديدة. (شركي، 2008)

وعليه يمكن القول بأن الصراع المعرفي الذي هو من بين النقاط المهمة في عملية التغير المفهومي له دور كبير في إعادة التوازن لدى الفرد لصياغة مشروع شخصي ناجح .

. خلاصة الفصل:

للتغير المفهومي دور كبير في تعديل التصورات البديلة خاصة إذا تعلق الأمر بمستقبل الفرد، حيث يعمل على إعادة النظر في التصورات السابقة من خلال الصراع المعرفي إزاء المعطيات الجديدة المقدمة للفرد من خلال انتهاج استراتيجيات معينة واتباع خطوات ومراحل محددة تسعى إلى تحقيق الهدف.

ولقد تعرضنا في هذا الفصل إلى تعريف التغير المفهومي، ثم عناصره، مراحله، استراتيجياته وتعرفنا في الأخير على العلاقة بين التغير المفهومي والمشروع الشخصي.

الفصل الرابع:

التصورات البديلة

تمهيد.

1. تعريف التصورات البديلة.

2. مصادر التصورات البديلة وأسباب تكونها.

3. خصائص التصورات البديلة.

4. أساليب الكشف عن التصورات البديلة.

5. أهمية التعرف على التصورات البديلة حول المشروع

الشخصي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد الاهتمام بالتصورات البديلة الموجودة لدى التلاميذ قبل تلقيهم للتعليم ذا أهمية بالغة ذلك أنها قد تؤثر في تعلمهم اللاحق، فالمعرفة المسبقة لدى التلاميذ قبل التعلم تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في تعلمهم بصورة صحيحة، فوجود هذه التصورات البديلة لدى التلاميذ من الممكن أن يؤدي إلى التأثير السلبي على فعالية التعلم.

وسنحاول من خلال هذا الفصل التعرف على مفهوم التصورات البديلة، ثم نتعرف على مصادرها وأسباب تكونها، ومن ثم نتعرض لخصائصها وأساليب الكشف عنها، ثم أهمية التعرف على هذه التصورات حول المشروع الشخصي.

1. تعريف التصورات البديلة:

تتحد كلفة التصور من الكلمة اللاتينية Repraesentare التي تعني إحضار الشيء. ويملك التصور مرادفا آخر في اللغة العربية يتمثل في "التمثل" الذي يعرفه ابن منظور في لسان العرب كما يلي "التمثل من مثل الشيء أي تصوره حتى كأنه ينظر إليه وامثله أي تصوره ومثلت له تمثيلا إذا صورت له مثالا بكتابة أو غيرها وتمثيل الشيء بالشيء يعني التشبيه به" (زروالي، 2010، 9)

ويعتبر التصور معنى كلاسيكي تقليدي مأخوذ من الفلسفة، وهو عملية تنظيم المعارف والأفكار وترتيبها وتحليلها حتى تجعل الفرد قادرا على تفسير الظواهر المحيطة فهو بذلك إدراك فكري للواقع. (لشطر، 2009، 18).

والتصورات هي عبارة عن نماذج مستدخلة يبنها الشخص من محيطه ومن تأثيراته على ذلك المحيط، ويستعملها فيما بعد كمصدر للمعلومات وكأداة لتنظيم وتخطيط سلوكه. (بوزربية، 2017، 128)

وعليه فإن هذه التصورات تعبر عن الصورة الذهنية التي اكتسبها الشخص من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة عن موضوع ما، يسترجعها فيما بعد أثناء تعامله مع محيطه الخارجي.

فالتصورات تتكون من معتقدات الفرد وأفكاره ومعلوماته تجاه موضوع ما وتمثل المعلومات التي يتحصل عليها الفرد عنصرا أساسيا في تصويره لمختلف المواضيع التي يتعرض لها في حياته اليومية.(خروف، 2006، 52)

ويتم التعبير عن التصورات البديلة من خلال العديد من المصطلحات والمسميات المختلفة منها: التصورات الخطأ، الأفكار الخاطئة، التصورات القبلية، الاستدلال العفوي التصورات البديلة، المعتقدات البسيطة، الأفكار الحدسية، ويعد مصطلح التصورات الخطأ من أكثر المصطلحات انتشارا.(رصرص، 2011، 370).

وقد واجه مصطلح التصورات الخاطئة الكثير من النقد ليصبح مصطلح التصورات البديلة أكثر قبولا وصدقا من المصطلحات الأخرى، وقد استخدم مصطلح التصورات البديلة لوصف التفسير غير المقبول (وليس بالضرورة خطأ) لمفهوم ما. (الأسمر، 2008، 38)

وتعرف التصورات البديلة بأنها: "أفكار وتصورات قبلية قد يكتسبها المتعلم في فترة ما قبل التعلم"(أبو سعدة، 2008، 40)

في حين يعرفها بعبارة والطراونة (في: خله، 2015، 43) " بأنها المعرفة التلقائية التي يكتسبها الطلبة ذاتيا من خلال تفاعلهم مع البيئة بحيث يعبرون عنها بشكل يتعارض مع معطيات العلم الحديث"

كما تعرف " بأنها أفكار ومعلومات وتفسيرات لظواهر توجد في ذهن الفرد وتخالف ما توصل إليه العلماء من تفسيرات علمية مقبولة"(الأسمر، 2008، 39)

وعليه يمكن القول بأن التصورات البديلة تعبر عن أفكار وتصورات ومعلومات توجد في ذهن الفرد إكتسبها من خلال تعامله مع البيئة، وتكون مخالفة لما توصل إليه العلم.

2. مصادر التصورات البديلة حول المشروع الشخصي :

إن تحديد مصادر التصورات البديلة له أهمية كبيرة جدا في تسهيل مهمة تغييرها من خلال اختيار الإستراتيجية المناسبة والأفضل، وتناولت الكثير من الدراسات موضوع

التصورات البديلة بالبحث والتقصي وتوصلت إلى العديد من أسباب ومصادر تكون التصورات البديلة لدى المتعلم وتتمثل هذه المصادر في:

. المعلم: يلعب المعلم دور أساسي في إنجاح العملية التعليمية ذلك أنه يمثل أهم العناصر الأساسية في توجيه المتعلمين، باعتبار الاحتكاك الدائم مع التلاميذ.

ولقد أكدت العديد من الدراسات أن هناك تأثيرا واضحا يلعبه المعلمون في اختيارات تلاميذهم خلال المرحلة الأساسية. (البادري، 2015، 205)

كما أوضحت إحدى الدراسات التي تمت على طلبة إحدى الجامعات أن 39% من اختيار الطلبة للفروع المختلفة قد تمت بإرشاد الهيئة التدريسية. (الداهري، 2011، 61)

ويرى توماس Thomas (في: البادري، 2015، 319) أن نمط المدرسة والنظام المدرسي وتوقعات المعلمين واتجاههم نحو طلابهم جميعها عوامل تؤثر في تقدير الفرد لذاته من خلال الفكرة التي تتكون لديه عن قدراته، كما أن الطريقة التي يسلكها المعلمون في تعاملهم مع طلابهم دورا في تقديرهم لذواتهم.

وبالتالي فإن المعلم من بين العناصر التي تؤدي بالتلاميذ إلى إكتساب تصورات بديلة حول ذواتهم من جهة، وحول التخصصات والمهن من جهة أخرى، وهذه التصورات تؤثر بدورها على اختيار التلميذ، خاصة إذا كانت لا تعكس الصورة الحقيقية للذات ولعالم الدراسة والمهن.

. جماعة الرفاق:

إن تفاعل جماعة الرفاق خلال الأنشطة المدرسية التي يمارسونها، يتيح لهم فرصة التعرف إلى قدرات وطاقات وجوانب التميز التي يتمتعون بها في المجالات المختلفة، وكلما كانت جماعة الرفاق رشيدة كان تأثيرها إيجابي على الفرد وإذا كانت منحرفة كان تأثيرها سلبا فجماعة الرفاق تؤثر في مفهوم الذات الإيجابي والسلبي. (الخفاف، 2015، 37)

كما أن لجماعة الرفاق تأثير على الاختيار المهني والانجاز المدرسي للمراهق. (البادري، 2015، 206)

فالأنشطة التي ينخرط فيها الطفل مع زملائه قد تقود إلى اكتشاف وتشكيل العديد من المهارات والاهتمامات، فبإمكان الأقران كذلك إقتراح "تصورات عن العالم". (كيشارد وهيتو، د، 223)

وعليه يمكن القول بأن لجماعة الرفاق تأثير كبير على تكوين تصورات الفرد لذاته وعلى تصوراته سواءا للشعب أو المهن.

. **عناصر الثقافة السائدة:** التي يتناقلها الأفراد عبر الأسرة، وتقديم الأسرة لتفسيرات وأفكار غير صحيحة للبالغين والصغار. (الغليظ، 2007، 26).

كما يمكن للطلاب تكوين التصورات البديلة من خلال احتكاكهم بالبيئة المحيطة من خلال أقرانهم الكبار، بحيث يقوم الطلاب بتخزينها في بنيتهم المعرفية بصورة خطأ، ويكون بنفسه هذه التصورات من خلال خبراته في الحياة اليومية. (الناشري، 2008، 83)

فإذا كان الاتجاه الاجتماعي سلبي نحو دراسة ما فذلك يؤثر ويسهم في تشكيل اتجاهات سلبية فردية نحوها. (أرزقي، 191، 2015)

. **التقويم:** إن التقييمات التي تمتد على طول السيرة التربوية تدفع بالتلميذ والمراهق إلى التوجه نحو نوع معين من المهن والتي تتعلق خاصة بالنتائج المتحصل عليها، فنجده يختار المهن الاجتماعية بسبب أن نتائجها في المواد العلمية منخفضة، إلا أن النتائج المدرسية لا تعبر دوما عن الصورة الحقيقية للأنا ولا تبرز قدرات الفرد وإمكانياته في المجالات المختلفة وإنما تؤثر على تقييم الفرد وتقييم المحيط له.

وفي هذا الصدد تؤكد أعمال جيلي Gilly إلى وجود اختلاف واضح بين التلاميذ النجباء والضعفاء، خاصة من حيث تكوين صورة الأنا، حيث نجد أن التلاميذ ذوي المستوى الضعيف يعانون من تقييم سلبي حول أنفسهم والذي يكون نتيجة للتقييم المسبق بالفشل، وهذا ما سيؤدي إلى عدم تعرف التلميذ على قدراته الحقيقية وبالتالي عدم تمكنه من استغلالها على أحسن وجه، مما قد يؤدي به إلى اختيار مهنة قد لا تتوافق مع قدراته وميوله. (بن صافية، د، ت، 97)

كما تؤكد الخفاف على أن الفشل والنجاح المدرسي يؤثران في الطريقة التي ينظر بها التلاميذ إلى أنفسهم، فالتلاميذ ذوي التحصيل المرتفع من المحتمل أن يطوروا مشاعر إيجابية عن ذواتهم وقدراتهم. (الخفاف، 2015، 39)

وبالتالي فإن هذه التصورات التي يكونها التلميذ من خلال تقويمه المدرسي قد تدفع به للاختيار الخاطئ، وعليه ينبغي صقل تصورات المراهق نحو مستقبله المهني، إلا أنه رغم ذلك يبقى عاملا ضروريا وليس أساسيا في تحديد المهنة المستقبلية، فالفشل في الدراسة لا

يعني بالضرورة الفشل في الحياة المهنية والنجاح في الدراسة لا يعني هو الآخر النجاح المهني. (الأعور، 2005، 160)

. وسائل الإعلام: قد تسهم وسائل الإعلام من تلفاز وإذاعة وصحافة في تكوين التصورات البديلة، فيتأثر الطالب بالأسلوب السريع للإعلانات التجارية المعروضة سواء أكانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية. (مطر، 2010، 17).

وهذا ما تؤكدته دراسة سعيد (في: الناشري، 2008، 84) بأن تأثير أجهزة الإعلام على الطلاب تأثير شديد يسهم في تكوين التصورات البديلة لديهم من خلال مشاهدتهم للبرامج. وقد تكون كذلك الحياة اليومية، التفكير البديهي، الخبرات التي يمر بها الفرد والأفلام والبرامج التلفزيونية سبب في اكتساب التصورات الخاطئة. (Nadelson, Heddy, Jones, Taasooobshirazi & Johnson, 2018, 153)

وعليه يتضح بأن هذه المصادر لها تأثير بالغ على اختيارات الأفراد الدراسية والمهنية نظرا لما تكونه من تصورات للأفراد عن ذواتهم، وعن التخصصات والمهن التي سيمتحنونها مستقبلا، وبالتالي تكوين تصورات بديلة تعيق تحقيقهم لمستقبل دراسي ومهني ناجح.

3. خصائص التصورات البديلة:

للتصورات البديلة خصائص مميزة لها، نذكرها كما يلي:

1. أن هذه التصورات البديلة تكون منطقية من وجهة نظر المتعلم؛ لأنها تتفق مع تصوره المعرفي وبنيته العقلية، في حين لا تكون منطقية من وجهة نظر العلم؛ لأنها تعارض التفسير العلمي.
2. تتكون هذه التصورات لدى المتعلم قبل مروره بأية خبرات، كما تتكون عند مروره بخبرات غير صحيحة واكتسابه لمعلومات غير دقيقة علميا.
3. تحتاج هذه التصورات لوقت في بنائها ولا تتكون فجأة لدى المتعلم.
4. التصورات البديلة تنمو وتستمر في نموها لدى المتعلم فيبني عليها مزيدا من الفهم الخاطئ والأفكار البديلة.
5. تؤثر هذه التصورات نسبيا على تعلم المفاهيم الصحيحة وتعيق التعلم اللاحق.

6. يتعدى تكون التصورات البديلة حواجز العمر والمستوى التعليمي، والجنس، والثقافة وغيرها من العوامل.

7. تتكون التصورات الخطأ لدى المتعلم من مصادر عديدة، أهمها: تصورات المتعلم ذاته وخبرته السابقة، وما يقدمه له المعلم من أفكار ومعلومات خاطئة، أو ما يستخدمه المعلم من بعض التشبيهات والأمثلة التي تحمل أفكارا خاطئة عن غير قصد، وما يشملها محتوى أي منهج من أفكار ومعلومات غير دقيقة، أو غير ذلك من الأسباب.

8. معظم المتعلمين غير مدركين أو غير واعين للتصورات البديلة التي بحوزتهم إلا عندما يقومون باختبارها. (أبو سعدة، 2008، 41)

بينما ذكرت دراسة الفالح (في: قاسم، 2014، 34) بعض الخصائص منها:

. أن أنماط التصور الخطأ لا تكون منطقي من وجهة نظر العلم لأنها تناقض وتخالف التفسير العلمي ولكنها في الوقت نفسه تكون منطقية من وجهة نظر المتعلم لأنها تتوافق مع بنيته المعرفية.

. التصورات البديلة لا تتعلق بثقافة معينة أو بجنس معين ولكنها ذات صبغة عالمية بحيث أن مستوى وطريقة تشكيل هذه التصورات وتكرار حدوثها في ذهن التلميذ قد يتغير بالعوامل التي يعيشها.

. التصورات البديلة للتلاميذ قد تؤثر في تفكيرهم حتى بعد فترة التدريس فيظل التلاميذ مقتنعون بأفكارهم ومفاهيمهم السابقة.

. هذه التصورات البديلة تؤثر سلبا على تعلم المفاهيم الصحيحة فهي تعيق الفهم الصحيح لدى المتعلم كما وتدعم أنماط الفهم الخطأ وبالتالي تعيق تعلمه اللاحق.

وعليه يمكن القول بأنه يتضح من خلال الخصائص التي تميزت بها التصورات البديلة أهمية الكشف عنها، ومن ثم تعديلها نظرا لعدم إدراك المتعلم لخطئها، ولأن استمرارها في ذهنه يعيق التعلم اللاحق.

4- أساليب الكشف عن التصورات البديلة:

للتصورات البديلة أساليب عديدة للكشف عنها من بينها نذكر:

. التصنيف الحر: بحيث يعطي الطالبة مجموعة من المفاهيم ويطلب منهم تصنيفها دون تحديد طريقة أو وقت.

. التداعي الحر: وفيها يطلب من الطالب كتابة أكبر عدد من التداعيات الحرة التي تخطر بباله حول مفهوم معين، فالدلائل التجريبية تشير إلى وجود نوع من الربط بين المفهوم المقدم والكلمة المتداعية إلى ذهن الطالب، وبذلك يتم التعرف على شبكة العلاقات بين المعاني المرتبطة بالمفهوم المقدم.

. الاختبارات القبليّة: حيث يجري اختبار قبلي للكشف عن المفاهيم الموجودة عند الطلبة قبل البدء بتعليمهم.

. المناقشة الصفية: حيث يترك للطالب أن يعبر عن أفكاره حول مفهوم ما في غرفة الصف وأن يقارن بين أداء زملائه مع الأفكار التي يطرحها.

. الرسم: حيث يكلف الطالب بالتعبير عن المفاهيم الموجودة عنده حول موضوع معين من خلال الرسم.

. تحليل بناء المفهوم: حيث تكتب المفاهيم على بطاقات صغيرة ويطلب من الطالب تحديد المفاهيم التي تعرفها وإعطاء تعريف لكل مفهوم يتم التعرف عليه، ثم يطلب من الطالب ترتيب المفاهيم على ورقة بطريقة تبين ما يفكر به عن تلك المفاهيم وعن العلاقة بينها وتفسير سبب القيام بهذا الترتيب. (ضهير، 2009، 18)

. بالإضافة إلى أنه توجد أساليب أخرى للكشف عنها هي:

. الرسوم التخطيطية الدائرية للمفهوم.

. المحاكاة بالكمبيوتر.

. مهام ترابط الكلمات وفرزها.

. أشكال فن.

. اختبارات الورقة والقلم ذات الشقين: بحيث يتضمن الشق الأول سؤالاً حول التصور البديل والشق الثاني يتضمن تبريراً للإجابة التي اختارها.

. المنظمات التخطيطية: ويقصد بها استراتيجية بصرية لتنظيم المفاهيم، وأبرزها كيفية ارتباطها مع بعضها، ومن أمثلة أشكال فن ، والخرائط العنكبوتية. (عمران، 2015، 36)
. طريقة جوين: (Gowin): حيث يتم استخدام الشكل V الذي يتكون من جانبيين: الجانب المفاهيمي والجانب الإجرائي ويربطهما الأحداث والأشياء التي تكون في بؤرة الشكل V ويتم التفاعل بين الجانبين من خلال السؤال الرئيسي الذي يقع أعلى الشكل V الذي أعده الطالب مع الذي أعده المختص.

. طريقة أعرض - لاحظ - فسر: وفيها يتم وصف عرض علمي للطالب ويسأل أن يقوم بين بتنبؤ معين عن نتيجته ثم يجري أمامه العرض العلمي وملاحظة ما إذا كان هناك اختلاف بين ما تنبأ به وبين ما لاحظ وتفسير ذلك الاختلاف. (قاسم، 2014، 37)

ويتبين من خلال العرض السابق بأن الأساليب السابقة حتى وإن اختلفت طرق كشفها عن التصورات البديلة إلا أنها تتكامل فيما بينها للتغلب عن التصورات البديلة لدى التلاميذ باختلاف مستوياتهم العمرية والثقافية، كما أن تحديد التصورات البديلة بواسطة الأساليب السابقة أو غيرها يعتبر حجر الأساس بل الخطوة الأولى نحو تعديل وتصويب هذه التصورات.

5. أهمية التعرف على التصورات البديلة حول المشروع الشخصي:

تعتبر التصورات البديلة المسبقة التي تكونت لدى التلميذ حول مشروعه الشخصي ذات تأثير كبير على مستقبله الدراسي والمهني، ذلك أنها قد تكون خاطئة أو ناقصة أو غير دقيقة مما تجعل التلميذ يصوغ مشروعه على أسس غير سليمة لذا ينبغي التعرف على هذه التصورات حتى يتم تصحيحها وإثرائها.

وفي هذا الإطار يؤكد أحرشاو (2004، 06) على ضرورة التركيز على إثراء تصورات الأفراد ومساعدتهم على تجاوز التصورات النمطية والظرفية المغلوطة التي تحتاج إلى تصحيح وتطوير وإثراء عبر تدخلات تربوية ملائمة.

ويؤكد كل من Green et debacher (في: زقاوة، 2014، 68) في سعيهما لتنمية التصورات المستقبلية بأن على المدرسة مساعدة الطلاب على تجاوز بعض الأفكار الشائعة الخاطئة أثناء إعدادهم لمشروعهم الشخصي، من خلال تحدي تلك الأفكار في أذهان الطلاب.

وعلى هذا الأساس ترى مشري بأن المشروع الشخصي ينبثق إنطلاقاً من تصورات الفرد لذاته وتصورات المعرفية للتخصصات الدراسية والمهنية (مشري، 2013، 68) ويطرح Lemoine (في: مشري، 2013، 68) إشكالا يتعلق بهذه التصورات، حيث يرى بأن هذه التصورات قد تكون راسخة جداً في حالة التصورات النمطية أو المشكلة بناء على مرجعيات سابقة وتقليدية، وبالتالي في هذه الحالة لا تصلح لبناء المشروع وفقها. وفي هذا الصدد تؤكد دراسة ثيوردي على أن ثلثي التلاميذ 69.28% قد حددوا اختيارات مهنية غير متناسقة مما يعني أن التلميذ لا يدرك تماماً حسب رأيه حقيقة ميوله المهنية و لا يعي بشكل كاف قدراته العلمية واستعداداته مما يدفعه في معظم الأحيان أن يكون عن نفسه فكرة مثالية لا تتطابق مع واقعه، ويطمح إلى بلوغ ما يتمناه أكثر مما يطمح إلى بلوغ ما هو مؤهل له. (أبو أسعد والهواري، 2008، 75)

وبالتالي ينبغي مساعدة التلاميذ على تجاوز التصورات الخاطئة التي يحملونها عن ذواتهم سواء التي تنتقص منهم ومن إمكاناتهم وقدراتهم وميولهم أو تبالغ فيها لأن مثل هذه التصورات تعرقل بناء مشاريعهم المستقبلية لذلك ينبغي تقصيصها ومن ثم العمل على تعديلها. بالإضافة إلى أنه قد تكون لدى التلاميذ تصورات مسبقة خاطئة أو ناقصة أو غير دقيقة عن التخصصات الدراسية والشعب المختلفة مما قد تجعل التلميذ يختار تخصص بناء على أحكام ومعلومات مسبقة غير كافية وغير موضوعية عن تلك التخصصات وبالتالي تعرقل تحقيقه لمشروعه الشخصي.

وتؤكد دراسة العيسوي (في: الصبحي، 2009، 312) على أن وجود المشكلات لدى الطلاب وارتفاع نسبة الرسوب والتسرب ترجع لضعف معرفة الطلاب المسبقة بالتخصصات.

ويعتقد الأمريكيون بأن العلوم والرياضيات هما عصب التقدم العلمي إلا أن هناك عزوف اتجاه هذه الشعب، نتيجة للتصورات الخاطئة التي يحملها الطلاب حول طبيعة مادة الرياضيات والعلوم. (الدسوقي وعبد الحميد، 2009، 165)

وعلى هذا الأساس تتضح أهمية التعرف على هذه التصورات التي يحملها التلميذ عن الشعب والتخصصات الدراسية المتعلقة بمستقبله الدراسي، حتى يتم تصويبها من خلال

توفير الإعلام الكافي وتوجيه التلاميذ إلى الاستعلام الذاتي عن تلك التخصصات وكذا توجيههم إلى مصادر الحصول على المعلومات الصحيحة.

وقد تؤثر التصورات والانتظارات التي يحملها الفرد عن مهنته المستقبلية على اختياره المهني فقد تكون هذه التصورات صحيحة تعبر عن الواقع الفعلي لتلك المهنة، أو قد تكون خاطئة لا تعكس المعلومات الحقيقية عن خصائص المهنة وشروطها ومهامها. (بوزربية، 2017، 128)

وفي هذا الصدد تؤكد دراسة سمران (في: بن أحيدة، 2004، 10) وجود اتجاهات سلبية نحو المهن اليدوية بصفة عامة، ونحو التعليم الفني والصناعي والزراعي والتجاري بينما كانت الاتجاهات إيجابية نحو مهن التدريس والطب والطيران والعسكرية. وعلى هذا الأساس توصي دراسة بوزربية (2017) بإجراء برامج إرشادية تتكفل بتعديل التصورات السلبية للشباب تجاه بعض المهن.

ويعتبر كرومبولتز وكيد (في: كيشارد وهيتو، س.ت، 297) أن إحدى مهام المستشار في التوجيه هو التحقق من دقة وشمولية وانسجام معتقدات المستشار إزاء أنفسهم وإزاء العالم ذلك أن معتقدات خاطئة قد تقود الفرد إلى:

- . أن يقوم بتعميمات غير صحيحة بخصوص العمل انطلاقاً من تجربة فريدة.
- . أن يقارن نفسه بنماذج اجتماعية مثالية.
- . أن يتصرف عاطفياً بشكل مبالغ فيه اتجاه أحداث سلبية.
- . أن ينسب أحداث مهنية معينة إلى أسباب مغلوبة.
- . أن يخادع نفسه.

وعليه يمكن القول بأنه أصبح من الضروري إثراء تصورات الأفراد وتصويبها ومساعدتهم على تجاوز العديد من التصورات التي قد تكون إما ظرفية أو منقوصة أو خاطئة سواء ما تعلق الأمر بذاته أو بمحيطه الدراسي والمهني.

ويتم تصحيح وتطوير هذه التصورات عبر تدخلات تربوية سواء على مستوى المدرسة بدء بإعادة النظر في مناهجها، وضرورة إشراكها في مساعدة التلاميذ على تصويب تصوراتهم حول مشاريعهم الشخصية، وكذا إشراك العديد من أطراف العملية التعليمية في مساعدة التلميذ على تكوين مشروعه الشخصي على أسس سليمة، كما لا يغفل الدور الذي

تضطلع به الأسرة، وما تحتاجه من تصويب للعديد من التصورات التي تكسبها لأفرادها أثناء إعدادهم لمشروعهم الشخصي.

ويتضح من خلال العرض السابق مدى أهمية التعرف على تصورات التلاميذ حول مشاريعهم الشخصية حتى يتم تصحيحها وإثرائها، من خلال التدخلات التربوية وباعتماد استراتيجيات وأساليب متنوعة.

. خلاصة الفصل:

إن التصورات البديلة التي يكتسبها التلاميذ خلال مراحلهم الدراسية لها تأثير على مستقبلهم الدراسي والمهني، خاصة إذا كانت مبنية على أسس غير سليمة وبناء على أفكار ومعلومات وأحكام مسبقة خاطئة، ومما يزيد من حدة المشكلة أنها تكون راسخة ويصعب تغييرها، وبالتالي ينبغي الحرص على التعرف على مصادرها وتشخيصها حتى يتم صقلها عن طريق استخدام استراتيجيات وأساليب معينة.

وعليه حاولنا من خلال هذا الفصل التطرق إلى تعريف التصورات البديلة، ومن ثم تعرفنا على مصادر التصورات البديلة وأسباب تكونها، ثم تعرضنا لخصائص التصورات البديلة، ثم تم التعرف لأساليب الكشف عن التصورات البديلة، وفي الأخير تم تسليط الضوء على أهمية التعرف على التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

الجانِب المِيداني

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

1. منهج الدراسة.
 2. فرضيات الدراسة.
 3. ضبط المتغيرات
 4. مجتمع وعينة الدراسة.
 5. الدراسة الاستطلاعية.
 6. أدوات جمع البيانات.
 7. الأساليب الإحصائية.
 8. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتمد دقة النتائج التي تتوصل لها أي دراسة علمية على دقة الإجراءات التي اتبعتها صاحبها والأدوات والأساليب التي يعتمد عليها لمعالجة وتحليل النتائج. وعلى هذا الأساس سنخصص هذا الفصل لعرض أهم الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة وذلك من خلال التعرض إلى المنهج المتبع، ثم فرضيات الدراسة، ومن ثم التعرض لضبط متغيرات الدراسة، وعرض الدراسة الاستطلاعية ومجرياتها، وكذلك عرض أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المعتمدة لتحليلها، لنبين في الأخير إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة:

اعتمد في هذه الدراسة على التصميم التجريبي الذي يستخدم أكثر من مجموعة ذي القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية حيث "يخصص في هذا التصميم الأفراد للمجموعتين التجريبية والضابطة عن طريق التخصيص العشوائي وتعطيان اختبارا قبليا حسب المتغير التابع، وتقدم المعالجة فقط لأفراد المجموعة التجريبية لمدة محددة، تقاس بعدها المجموعتان حسب المتغير التابع، ثم يحسب فرق المتوسط (أو متوسط الفرق) بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لكل مجموعة ثم تقارن درجات فرق المتوسط بغية التأكيد ما إذا كانت المعالجة التجريبية أحدثت تغييرا أكبر من الموقف الضابط. (آري ولوسي وأسغار، د، ت، 364)

2- فرضيات الدراسة:

بناءا على إشكالية الدراسة والتساؤلات التي تطرحها، تم الإعتماد على مجموعة من الفرضيات الصفرية كحلول مؤقتة للتساؤلات المطروحة، وتتمثل هذه الفرضيات في:

. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي في القياس البعدي؟

. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول الذات) في القياس البعدي؟

. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول المحيط الدراسي) في القياس البعدي؟

. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول المحيط المهني) في القياس البعدي؟

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي؟

3- ضبط المتغيرات:

يسعى الباحث في البحوث التجريبية إلى: "استبعاد أثر المتغيرات الخارجية التي يمكن ضبطها، حتى لا تؤثر على نتائج البحث، ويقوم بضبط هذه المتغيرات إما بالتأكد من أنها لا تؤثر على المتغير التابع أو بجعل أثرها واحداً على كل المجموعات" (أبو علام، 2004، 201).

ولقد اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي.

المتغير التابع: التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

وعمدت الدراسة إلى ضبط المتغيرات التي قد يكون لها تأثيراً على المتغير التابع في الدراسة بهدف تثبيتها لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، للارتقاء بمستوى الدقة في التجربة ولضمان الحصول على نتائج تعزى لبرنامج تربية الاختيارات.

حيث تم ضبط المتغيرات التالية:

. المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

. مستوى تعليم الأب.

. مستوى تعليم الأم.

. نوع مهنة الأم.

. نوع مهنة الأب.

. تم أخذ العينة متجانسة من حيث:

. متوسط أعمار متقارب.

. نفس المدرسة ونفس الأساتذة.

. نفس المنطقة السكنية.

. وتم ضبط المتغيرات البيئية التالية: الإضاءة، الحرارة، عزل الضوضاء، عزل العوامل المشتتة للانتباه.

. المتغيرات الاجتماعية(الديمغرافية):

وقد قامت الدراسة باستخدام اختبار(ت) لاختبار الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في المتغيرات التالية:

. مستوى تعليم الأب.

. مستوى تعليم الأم.

. نوع مهنة الأب.

. نوع مهنة الأم.

. المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

جدول (1): الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات الاجتماعية:

المتغيرات	المجموعة	عدد الأفراد	مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الدلالة
مستوى تعليم الأب	الضابطة	15	0.137	0.747	غير دالة
	التجريبية	15			
مستوى تعليم الأم	الضابطة	15	0.862	1.337	غير دالة
	التجريبية	15			
مهنة الأب	الضابطة	15	0.123	0.316	غير دالة
	التجريبية	15			
مهنة الأم	الضابطة	15	0.345	0.475	غير دالة
	التجريبية	15			
المستوى الاقتصادي والاجتماعي	الضابطة	15	0.644	0.877 -	غير دالة
	التجريبية	15			

تبين النتائج الملخصة في جدول (1) أنه لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في متغيرات (مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، نوع مهنة الأب، نوع مهنة الأم، المستوى الاقتصادي والاجتماعي). ومنه لا توجد فروق بين المجموعتين في المتغيرات الاجتماعية.

4- مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمتوسطة محمد الأمين العمودي والبالغ عددهم 147 تلميذا وتلميذة (58 تلميذا، 89 تلميذة)، وتم اختيار 30 تلميذا حاصلين على معدل 14 فما فوق على اعتبار أن هؤلاء التلاميذ تلبي رغباتهم معتقدين أن لديهم تصورات صحيحة حول مستقبلهم الدراسي وسيتم في هذه الدراسة الكشف عن التصورات البديلة الموجودة لدى هؤلاء التلاميذ حول مشروعهم الشخصي.

. تم تقسيم عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى 15 تلميذ (11 إناث، 4 ذكور) في المجموعة الضابطة و15 تلميذ (9 إناث، 6 ذكور) في المجموعة التجريبية.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	العدد	النسبة
المجموعة التجريبية	15	50%
المجموعة الضابطة	15	50%
المجموع	30	100%

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين تم تطبيق مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي على كلا المجموعتين لاختبار الفروق بينهما، وباعتماد اختبار (ت) تم التحصل على النتائج التالية:

جدول (3): الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي.

المجموعة العينة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
الضابطة	15	2.61	0.41	0.48	0.43	غير دالة
التجريبية	15	2.70	0.53			

تبيين النتائج الملخصة في الجدول (3) أن المتوسط الحسابي عند المجموعة الضابطة (2.61) وأن المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (2.70) وأن قيمة "ت" (0.48) وبالتالي فهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ومنه لا توجد فروق بين المجموعتين في درجاتهم على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

5- الدراسة الاستطلاعية:

قبل الاستقرار نهائياً على خطة الدراسة يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد، والغرض منها القيام ببحث مصغر لاختبار مختلف عناصر البحث، لأن ذلك من شأنه أن يوفر على الباحث الكثير من الجهد والوقت ويجنيه الكثير من الأخطاء. (الشهب، 2013، 105)

وتهدف الدراسة الإستطلاعية في أي بحث علمي إلى إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. (إبراهيم، 2000، 38).

5-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمت الدراسة الاستطلاعية قبل الانطلاق في الدراسة الأساسية بهدف:

- . التأكد من الخصائص الأساسية للمقياس المعد في الدراسة ومعرفة مدى وضوح عبارات المقياس لعينة التقنين.

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

- . تحديد ميدان إجراء الدراسة من خلال التعرف على نوع التسهيلات الممكن الحصول عليها إضافة إلى تحديد زمن إجراء الدراسة الأساسية بحيث تتناسب مع ظروف المؤسسة المختارة.

5-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لاستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس المعد في الدراسة، على مستوى متوسطتين - متوسطة حماسة العلمي ومتوسطة عياشي عمر الطاهر - وذلك لأن العينة التي ستجرى عليها الدراسة الاستطلاعية غير كافية على مستوى متوسطة واحدة.

وتم توزيع المقياس في كلا المتوسطتين بنفس الخطوات، حيث؛ تم شرح طريقة الإجابة للتلاميذ وقراءة البنود وترك الوقت لهم للإجابة، والتأكد في نفس الوقت من إجاباتهم بطريقة سليمة.

5-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

اختيارها: تم اختيار تلاميذ السنة الثالثة متوسط الحاصلين على معدل 14 فما فوق في كلا المتوسطتين، حيث اختير 25 تلميذا من كل متوسطة والجدول التالي يوضح توزيع العينة:

جدول (4): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على المتوسطتين

المتوسطات	العدد	النسبة
متوسطة حمادة العلمي	25	50%
متوسطة عياشي عمر الطاهر	25	50%
المجموع	50	100%

5-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

توصلنا من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى:

- تحديد ميدان الدراسة والمجتمع الأصلي لها، حيث اختيرت متوسطة محمد الأمين العمودي لتطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.
- تحديد عدد التلاميذ الذين ستجرى عليهم الدراسة الأساسية .
- التحقق من صلاحية أداة جمع البيانات.
- أخذ الموافقة من مدير المؤسسة لتطبيق البرنامج وتحديد مكان تطبيقه.

6- أدوات جمع البيانات:

يستخدم الباحث العديد من الأدوات في جمع البيانات لإختبار الفروض والإجابة عن الأسئلة والتي تمكنه من الحصول على معلومات موضوعية ودقيقة وتختلف هذه الأدوات

باختلاف طبيعة مشكلة الدراسة وفرضياتها والأهداف المسطرة لها، وقد اعتمدنا في الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

6-1- مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي:

. تم إعداد مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي بإتباع الخطوات التالية:

6-1-1- تحديد الهدف من المقياس: ويتمثل في معرفة مدى وجود التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

6-1-2- تحديد التعريف الإجرائي للتصورات البديلة حول المشروع الشخصي: انطلاقاً من الإطلاع على التراث النظري ثم تحديد الأبعاد التي يتضمنها ومؤشرات تلك الأبعاد.

6-1-3- الاستعانة بذوي الخبرة في الميدان لبناء المقياس: من خلال توجيه سؤال لمستشاري التوجيه " أنظر الملحق (1)" 50 مستشاراً بمركز التوجيه المدرسي والمهني بالوادي" قصد رصد التصورات الموجودة لدى التلاميذ بحكم الاحتكاك الدائم معهم وكذلك باعتبار خبرتهم في الميدان.

6-1-4- تم إجراء مقابلات مع التلاميذ: تم فيها توجيه أسئلة لهم للتعرف على التصورات الموجودة لديهم.

6-1-5- صياغة الصورة الأولية للمقياس: والذي يتكون من 48 فقرة موزعة على ثلاث أبعاد: تصورات بديلة حول الذات، تصورات بديلة حول المحيط الدراسي، تصورات بديلة حول المحيط المهني، أنظر الملحق (2) ووزعت الفقرات بطريقة عشوائية والجدول (4) يوضح أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد المقياس في الصورة الأولية.

6-1-6- إعداد تعليمات المقياس: قمنا بإعداد تعليمات المقياس بهدف تسهيل مهمة التلميذ في الإجابة عنه، وتضمنت تعليمات المقياس مقدمة إستهلالية ثم وضعنا كيفية

الإجابة على المقياس وذلك بتقديم مثالا على ذلك كما أشرنا بالحفاظ على سرية الإجابات بالإضافة إلى ضرورة الإجابة بدقة وصدق.

جدول (5) :

أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد المقياس في الصورة الأولى

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
تصورات بديلة حول الذات	1. 2 . 5 . 6 . 10 . 13 . 14 . 15 . 17 . 18 . 21 . 22 . 26 . 28 . 29 . 31 . 32 . 36 . 38 . 46	20
تصورات بديلة حول المحيط الدراسي	4 . 7 . 16 . 19 . 25 . 33 . 35 . 37 . 39 . 42 . 43 . 44 . 48	13
تصورات بديلة حول المحيط المهني	3 . 8 . 9 . 11 . 12 . 20 . 23 . 24 . 27 . 30 . 34 . 40 . 41 . 45	15

يتضح من خلال الجدول (5) أن عدد الفقرات في بعد التصورات البديلة حول الذات (20) وفي بعد التصورات البديلة حول المحيط الدراسي (13)، وفي بعد التصورات البديلة حول المحيط المهني (15)، لتتكون الصورة الأولى للمقياس من 48 بند وجميع فقرات المقياس مصاغة "بشكل سلبي".

- وتمت صياغة بنود المقياس بشكل سلبي نظرا للاعتبارات التالية:

- طبيعة الدراسة التي تقيس تصورات خاطئة وغير دقيقة وغير موضوعية.

- خصائص العينة التي ستجرى عليها الدراسة- التلاميذ المتفوقين -

. صياغة العبارات بشكل إيجابي في هذه الدراسة توحى الإجابة للمفحوص والمثال التالي يبين ذلك:

الصياغة السلبية:

. "سأبدأ التفكير الجدي في شعبة الثانوية عندما تعطى لي بطاقة الرغبات"

الصياغة الإيجابية:

. "سأفكر في شعبة الثانوية قبل أن تعطى لي بطاقة الرغبات"

فالصياغة الأولى "السلبية" نستطيع من خلالها أن نتحصل على الإجابة بشكل دقيق من حيث أن التلميذ سيؤجل تفكيره في شعبة الثانوية عندما تكون بطاقة الرغبات أمامه، بينما الصياغة الثانية "الإيجابية" فإن التلميذ لن يعطي الإجابة الحقيقية حيث سيجيب بالموافقة بينما تلاميذ السنة الثالثة متوسط يرون بأن توجيههم لشعب الثانوية ما زال مبكراً.

وتكون طريقة التصحيح بناء على مقياس (ليكرت) وتكون الإجابة عليها بأحد البدائل الخمسة التالية: موافق تماماً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق تماماً.

. الخصائص السيكومترية لمقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي:

للتحقق من دقة وموضوعية أدوات جمع البيانات يقوم الباحث باستخراج الخصائص السيكومترية لتلك الأدوات والمتمثلة في الصدق والثبات، وذلك بإتباع عدة طرق وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على أكثر من طريقة للتحقق من صدق وثبات مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

وتم استخراج صدق وثبات مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي بتطبيقه على عينة التقنين.

. **الصدق:** يعد الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما أعد لقياسه فقط، ويتم تطبيق عدة إجراءات لتحقيق صفة الصدق، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على أكثر من طريقة لتحقيق ذلك وهي:

أ. **صدق المحكمين:** والذي يعنى بتقييم مدى صدق فقرات المقياس ظاهريا، بحيث يقوم الباحث بتوزيع المقياس على مجموعة من الخبراء.

وقد عرضنا المقياس . في صورته الأولية . على مجموعة من الأساتذة والمستشارين وبعد تعريفهم بمشكلة الدراسة وفرضياتها طلبنا منهم تحكيم الأداة من حيث:

- مدى قياس العبارة لما وضعت لقياسه فعلا (يقيس - لا يقيس)

- مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لقياسه.

- سلامة الصياغة اللغوية للعبارات ومدى تناسبها مع المجيب.

- ملائمة التعليمات، البدائل، ترتيب الأسئلة.

- اقتراح ما ترونه مناسباً من حذف وإضافة وتعديل.

وبعد جمع استمارات التحكيم، تم جمع وتلخيص آراء المحكمين حول مدى صلاحية الفقرات وذلك بأخذ نسبة 80% من الآراء كمعيار لقبول الفقرات، كما تم الاعتماد على الفقرات التي اتفق على صلاحيتها أغلب المحكمين، وتعديل الفقرات التي تقيس بعد إجراء التعديلات المقررة من طرف المحكمين، كما تم إجراء تعديلات على البنود التي تحتاج إلى تبسيط وتوضيح، وتم حذف العبارتين رقم 14 ورقم 16 لأنها مكررة حسب رأي المحكمين.

جدول (6):

أهم التعديلات المدخلة على فقرات مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي

رقم الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
08	الأجر هو أهم ما يجب التركيز عليه عند اختيار المهنة	الدخل هو أهم ما يجب التركيز عليه عند اختيار المهنة
34	أعتقد بأن المعلومات التي أجدّها عند زملائي حول المهن كافية لاختيار مهنة محددة.	أعتقد بأن المعلومات التي أجدّها عند زملائي حول المهن كافية لاختيار مهنة مناسبة
11	سأستعين بأساتذتي لاختيار مهنة فهم من لديهم	لدي ثقة في معلومات أساتذتي حول ما يناسبني

معلومات أثق بها.	من مهن.	
30	أرى بأن إختيار المهنة يكون مرة واحدة في الحياة	أرى بأن إختيار المهنة يتم مرة واحدة في الحياة

ب . صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق وقدرة الإستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها (معمرية، 2002، 158) حيث يقوم الباحث بإختيار 27% من كلا طرفي عينة التقنين (مجموعة عليا ومجموعة دنيا)، وذلك بعد ترتيب درجات العينة ترتيب تصاعدي أو تنازلي ثم يطبق إختبار "ت" لقياس الفروق بين المجموعتين في الخاصية المراد قياسها، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (7):

الفروق بين متوسط درجات أفراد الفئة الدنيا ومتوسط درجات أفراد الفئة العليا على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

الأبعاد	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
تصورات بديلة حول الذات	1.72	0.17	2.88	0.54	7.67
تصورات بديلة حول المحيط الدراسي	1.80	0.32	3.36	0.27	13.87
تصورات بديلة حول المحيط المهني	1.88	0.22	3.00	0.23	13.09
الدرجة الكلية	1.87	0.21	3.01	0.28	11.96

ويتضح من خلال الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للفئة العليا أكبر من المتوسط الحسابي للفئة الدنيا، سواء تعلق الأمر بالمقياس الكلي أو بكل بعد من أبعاده الفرعية، كما

أن قيم " ت " المحسوبة تراوحت بين 7.67 و 13.87، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، ويشير ذلك إلى صدق المقياس بأبعاده.

ج - صدق الإتساق الداخلي: وتعتمد هذه الطريقة على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه (حاتم، 2007، 214)

حيث تم حساب الصدق من خلال حساب معامل الارتباط بين البند والبعد الذي ينتمي إليه؛ وتم إلغاء البنود التي أظهر التحليل الإحصائي عدم دلالة معاملات ارتباطها وعددها خمسة، وتوضح الجداول التالية نتائج تحليل البنود المقبولة.

جدول (8):

معامل ارتباط كل بند بالبعد الذي يتضمنه في مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
01	**0.50	13	**0.59	25	**0.65	37	**0.54
02	**0.42	14	**0.48	26	**0.77	38	**0.41
03	**0.48	15	**0.50	27	**0.41	39	**0.62
04	**0.52	16	/ 0.20	28	**0.67	40	**0.47
05	**0.46	17	*0.23	29	/ 0.26	41	**0.35
06	**0.61	18	**0.54	30	**0.57	42	*0.28
07	**0.63	19	**0.55	31	**0.57	43	**0.63
08	**0.47	20	**0.40	32	**0.60	44	**0.58
09	**0.50	21	**0.43	33	**0.50	45	*0.31
10	**0.47	22	**0.40	34	**0.40	46	**0.56
11	*0.34	23	/ 0.15	35	**0.38	47	**0.40
12	**0.38	24	**0.42	36	/ 0.11	48	**0.65

* دال عند مستوى 0.05 ** دال عند مستوى 0.01 / غير دال

ويتضح من خلال الجدول (8) أن معاملات الارتباط عند معظم الفقرات دالة وموجبة فبعضها دال عند مستوى 0.05 وبعضها دال عند مستوى 0.01 باستثناء 4 فقرات، حيث تم حذفهم من المقياس كما هو موضح فيمايلي:

- الفقرة رقم 16: التي تنتمي لبعد تصورات بديلة حول المحيط الدراسي وهي: " سأختار شعبة على أساس أن الدراسة فيها غير متعبة"

- الفقرة رقم 23: التي تنتمي لبعد تصورات بديلة حول المحيط المهني وهي: " أعتقد بأن الانترنت بها معلومات كافية حول المهن"

- الفقرة رقم 29: التي تنتمي لبعد تصورات بديلة حول الذات وهي: "إن التفكير في مهنة المستقبل يبدأ بعد الانتهاء من الدراسة في الجامعة"

- الفقرة رقم 36: التي تنتمي لبعد تصورات بديلة حول الذات وهي: " أتمنى أن تحقق لي مهنتي المستقبلية مكانة مرموقة في المجتمع"

الثبات : يعرف ثبات الاختبار بأنه: "مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات أو القيم لنفس الفرد أو الأفراد إذا ما تكررت عملية القياس" (عوض، 1998، 53). وتم حساب معامل ثبات المقياس بالطريقة التالية:

- طريقة ألفا كرونباخ (معامل كرونباخ):

يعتبر معامل ألفا حالة خاصة من (قانون كودر ريتشاردسون) الذي إقترحه (كرونباخ)، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار (عبد الرحمن، 1998، 172)

ويربط معامل ألفا كرونباخ ثبات الاختبار بثبات بنوده فإزدياد نسبة تباينات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى إنخفاض معامل الثبات.

جدول (9):

يوضح معامل ثبات مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي بأبعاده الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل الثبات
تصورات بديلة حول الذات	0.81
تصورات بديلة حول المحيط الدراسي	0.77
تصورات بديلة حول المحيط المهني	0.63
الدرجة الكلية	0.89

يتضح من خلال الجدول (10) أن معاملات الثبات للمقياس الكلي وأبعاده الفرعية قيم ذات دلالة، مما يعطي الثقة للمقياس.

- الصورة النهائية لمقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي: تتكون الصورة النهائية لمقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي من 43 فقرة "انظر الملحق (3)" موزعة وفقاً لما يوضحه الجدول التالي:

جدول (10): أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد المقياس في الصورة النهائية

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
تصورات بديلة حول الذات	1. 2. 5. 6. 10. 13. 14. 15. 16. 34. 19. 20. 23. 25. 27. 28. 41.	17
تصورات بديلة حول المحيط الدراسي	4. 7. 17. 22. 29. 31. 32. 33. 37. 38. 39. 43.	12
تصورات بديلة حول	3. 8. 9. 11. 12. 18. 21. 24. 26. 30.	14

6-2- خطوات بناء وتنفيذ البرنامج:

لغرض الدراسة تم بناء برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي لتعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لأفراد العينة التجريبية، وقد اعتمد في ذلك على عدد من الدراسات والبرامج ذات الصلة بالموضوع.

6-2-1- تعريف البرنامج: هو عبارة عن مجموعة من الجلسات التي تهدف إلى تعديل تصورات التلاميذ عن ذواتهم وعن محيطهم الدراسي والمهني وذلك باستخدام مجموعة من التقنيات والوسائل وبممارسة عدد من الأنشطة المخطط لها.

وقد حددت عدد جلسات البرنامج المعد لهذه الدراسة بـ 11 جلسة، يتراوح زمن كل منها ساعة واحدة .

6-2-2- الأساس النظري للبرنامج:

. لقد تم بناء البرنامج بناءاً على المبادئ التي وضعها بوسنر وزملاؤه (في: الزهراني، 2013، 62) لإحداث عملية التغير المفهومي، لاستبدال التصورات البديلة حول المشروع الشخصي، وهذه المبادئ كما يلي:

. الكشف عن التصورات البديلة لدى التلميذ في المرحلة الأولى.

. استخدام استراتيجية مناسبة لتقديم التصور الصحيح في المرحلة الثانية، وذلك عن طريق:

. تنمية قدرة الطالب على تمييز التصور الجديد بشكل واضح، ومعقول وذو فائدة وذلك بتمثله الأفكار الجديدة داخل شبكة المعلومات الموجودة لديه.

. تحقيق الموازنة بين التصور الجديد، والأفكار والمعلومات القائمة بالفعل في شبكة الطالب المعلوماتية، وإحلال التصور الجديد محل التصور القديم، برفع قيمة التصور الجديد على حساب التصور القديم.

. وكذلك استرشد بمبادئ التعلم البنائي التي تعتمد عليها إستراتيجيات تعديل التصورات البديلة مثل:

. أن الطالب لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي، ولكنه يبنها من خلال نشاطه ومشاركته الفاعلة في عمليتي التعليم والتعلم.

. ضرورة أن تنهي للطلاب أفضل الظروف عندما يواجه بمشكلة أو مهمة.

. أن النمو المفهومي ينتج من خلال التفاوض حول المعنى، وتغيير التصورات الداخلية من خلال التعلم التعاوني.

. أن المعرفة القبلية للطلاب شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى، حيث أن التفاعل بين المعرفة الجديدة، والمعرفة القبلية لديه يعد من أهم مكونات التعلم ذي المعنى.

. كما تمت الاستعانة لبناء هذا البرنامج إلى جانب الإطار النظري للدراسة بعدد من البرامج التي تناولت الموضوع أو أحد جوانبه، من أهمها:

- دراسة الزهراني 2013 حول فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها.

- دراسة لشهب 2013 حول فعالية برنامج إرشادي لتحسين مستوى النضج المهني لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- دراسة السواط 2008 حول فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول ثانوي، كازم (2006) كيف تحدد أهدافك على طريق نجاحك.

. قطامي (2007) نمو التفكير المهني.

- دليل من اعداد ساسو ودويري 2016 صمم من خلال مشروع " ربط التعليم المهني مع فرص العمل: تحسين جودة قطاع التعليم والتدريب المهني والتقني في القدس الشرقية" الممول من مكتب الاتحاد الأوروبي للضفة الغربية وقطاع غزة (EU)، "ترويج التعليم المهني من أجل التوظيف وخلق فرص العمل خصوصا للفئات المهمشة من النساء والشباب في القدس الشرقية".

- ويمكن توضيح ما تمت الاستفادة من هذه الدراسات والبرامج في النقاط التالية:
- كيفية تعديل التصورات البديلة. (باعتداد طرق وأساليب وتقديم الأسس الصحيحة)
- كيفية تقديم الواجبات المنزلية.
- كيفية تصميم الجلسة. (بإثارة التلاميذ وإشراكهم في الجلسة، وباعتماد طرق تجلب اهتمامهم)
- الكم المعرفي والمعلوماتي المستخدم في الجلسات.

6-2-3- تحكيم البرنامج:

بعد بناء البرنامج تم عرضه رفقة المقياس على المحكمين الذين أبدوا رأيهم فيه من حيث: العنوان، الأهداف، المحتوى.

وعملا برأي العديد منهم، تم إجراء التعديلات اللازمة، وفيما يلي ملخصا لأهدافه وجلساته.

6-2-4- أهداف البرنامج:

- التأكد من وجود تصورات بديلة حول المشروع الشخصي لدى التلاميذ.
-حث التلاميذ على ضرورة التخطيط ووضع الأهداف لمستقبلهم الدراسي والمهني.
- مساعدة التلاميذ للتعرف على أسس الاختيار الصحيح.
- لفت انتباه التلاميذ للتعرف على الصورة الحقيقية لذواتهم .
- لفت انتباه التلاميذ للبحث عن المعلومة الموضوعية عن محيطهم الدراسي والمهني.
- لفت انتباه التلاميذ للمصادر الصحيحة للحصول على معلومات حول محيطهم الدراسي والمهني.

6-2-5- تنفيذ البرنامج:

يتضمن تنفيذ البرنامج عنصرين أساسيين وهما محتواه وطريقة تقييمه.

- محتوى البرنامج:

يوضح الجدول التالي أهم عناصر البرنامج المعتمدة في هذه الدراسة هدف الجلسة، تقنياتها

وسائلها، مدتها.

الجدول (11): أهم عناصر البرنامج المعتمدة في الدراسة

رقم الجلسة	تقنيات الجلسة	وسائل الجلسة	هدف الجلسة	موضوع الجلسة	مدتها
الأولى	التقبل اللامشروط المناقشة الاستماع لانشغالات التلاميذ	السيبورة، أقلام، أوراق	. التعارف وبناء العلاقة. . تقديم البرنامج وتوضيح مدى أهميته بالنسبة لهم	التعاقد الإرشادي	60 د
الثانية	الحوار، الأسئلة والأجوبة، المناقشة، التعزيز، الواجب المنزلي. التعلم النشط، التعلم التعاوني	السيبورة، أقلام، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، أوراق	. تمكن التلميذ من صياغة هدف قابل للتحقيق.	كيفية صياغة هدف	60 د
الثالثة	الحوار، المناقشة الجماعية، التعزيز، التعلم التعاوني، الواجب المنزلي.	السيبورة، أقلام، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر، أوراق	. توجيه تفكير التلميذ للتعرف على ميوله الذاتية الحقيقية	أهمية تعرف التلميذ على ميوله الحقيقية	60 د
الرابعة	الحوار، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.	السيبورة، أقلام، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر، أوراق	توجيه التلميذ للتعرف على قدراته الحقيقية	أهمية تعرف التلميذ على قدراته الحقيقية	60 د
الخامسة	الحوار، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي، النمذجة، الاستعلام الذاتي، التعلم التعاوني.	السيبورة، أقلام، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر، أوراق، فيديو به شعب ومساراتها الدراسية والمهنية	يتعرف التلميذ على المسارات الدراسية والمهنية لكل شعبة	تقديم معلومات حول الشعب ومساراتها الدراسية والمهنية	60 د
السادسة	الحوار، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.	السيبورة، أقلام، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر، أوراق	حث التلميذ على مصادر الحصول على المعلومات الصحيحة حول الشعب	التعرف على المصادر الصحيحة للحصول على معلومات حول الشعب	60 د

60 د	أهمية التعرف على أسس الاختيار الصحيح	التعرف على أسس الاختيار الجيد للشعب .	السيبورة، أقلام، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، أوراق، فيديو يوضح الطرق الخاطئة في الاختيار ويبين أسس الاختيار الصحيح.	المناقشة الجماعية، الحوار، التعزيز، الواجب المنزلي	السابعة
60 د	تصبح نظرة التلاميذ عن الاختيار المهني	تصويب معلومات التلاميذ التي يحملونها عن المهن	جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، سبورة، أقلام، معلقات بخصوص المهن المتواجدة في التكوين المهني.	المناقشة الجماعية، الحوار، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلي	الثامنة
60 د	التعرف على مصادر الحصول على المعلومات الصحيحة حول المهن	حث التلميذ للتعرف على مصادر الحصول على المعلومات الصحيحة حول المهن	السيبورة، أقلام، جهاز عرض، أوراق	الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.	التاسعة
60 د	أهمية التعرف على أسس الاختيار الجيد للمهن	التعرف على أسس الاختيار الجيد للمهن	السيبورة، أقلام، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر، فيديو	الأسئلة والأجوبة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي	العشرة
60 د	الانتهاء والتقييم	إكتساب المعارف المتضمنة في البرنامج وإبداء رأيهم حوله	السيبورة، أقلام، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر.	المناقشة الجماعية، الحوار، التعزيز	الحادية عشر

. تقييم البرنامج:

يمر تقييم البرنامج بثلاث مراحل:

- تقييم أفراد المجموعة التجريبية الذي يكون آخر جلسة والذي يتم وفق استمارة تسلم لهم من قبل الباحثة(أنظر الملحق 5)؛ والتي توفر فائدتين الأولى ترتبط بتنمية روح المسؤولية لدى أفراد العينة نظرا لكون آرائهم وملاحظاتهم ذات أثر على سير الجلسات والثانية أن هذه الاستثمارات تشكل تغذية راجعة للباحثة.

. تقييم الباحثة للجلسة وفق استمارة معدة سلفاً (أنظر الملحق 6) وتحليلها لاستمارات المسترشدين.

. التقييم البعدي للبرنامج الذي يتم بعد تطبيق الجلسات الإحدى عشر وتطبيق القياس البعدي؛ والذي يحدد مدى تحقيق هذا البرنامج للأهداف المحددة له (أنظر الملحق 7).

7 . الأساليب الإحصائية:

يعد الإحصاء من أهم وسائل البحث العلمي، فاستخدام الأساليب الإحصائية يكسب البحث الدقة العلمية ويضفي على نتائج الدراسة الصدق والدقة والوضوح.

وللإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها، تم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي spss أنظر الملحق (10)، من خلال استخدام الأساليب الإحصائية التالية في معالجة البيانات:

. **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:** وذلك لمعرفة مدى إكتساب عينة الدراسة للتصورات البديلة حول المشروع الشخصي الناتجة عن برنامج تربية الاختيارات.

إختبار (ت): والذي يعتبر من أكثر اختبارات الدلالة شيوعاً في البحوث النفسية والتربوية

و"يستخدم اختبار "ت" في اختبار دلالة بين متوسطي درجات مجموعتين من الأفراد "

8-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة النهائية للمقياس المعد في الدراسة والبرنامج الذي سيطبق على الفئة المستهدفة"تلاميذ السنة الثالثة متوسط"، تم الاتفاق مع مدير المتوسطة التي تم اختيارها عن بداية تطبيق الدراسة والذي امتد من: 2018/10/30 إلى 2018/12/17، وبالاستعانة بمستشارة التوجيه المدرسي والمهني بالمؤسسة تم تحديد العينة، والقاعة التي

ستجرى فيها الدراسة لضبط المتغيرات المتعلقة بالبيئة الفيزيكية: الإضاءة، التهوية، الضوضاء.....

. تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعة ضابطة وتجريبية بطريقة عشوائية، ثم تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات التي قد تؤثر على التجريب.

. تم تطبيق مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (المقياس القبلي) على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

. بعد التأكد من التكافؤ بين المجموعتين: تم اختيار إحدهما لتكون الضابطة والأخرى التجريبية.

. تم الشروع في تطبيق البرنامج (من الجلسة الأولى إلى الجلسة الحادية عشر)، حيث تفاعل التلاميذ مع أنشطة البرنامج، وأنجزوا الواجبات المقدمة لهم.

. وفي نهاية البرنامج تم تطبيق مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (المقياس البعدي)، وتم تقييم البرنامج من طرف التلاميذ من خلال استمارة قدمت لهم للإدلاء بذلك وفي الأخير تم شكر أعضاء المجموعة على تعاونهم معنا.

. وبعد مدة شهر تم تطبيق المقياس على أعضاء العينة التجريبية للتأكد من استمرارية نتائج الدراسة.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة في معالجة موضوع الدراسة، حيث عرفنا بمنهج الدراسة وعرضنا فرضياتها، ثم عمدنا إلى ضبط متغيرات الدراسة، ثم تطرقنا لمجتمع وعينة الدراسة مروراً بالدراسة الاستطلاعية من حيث عينتها. أهدافها، إجراءاتها ثم تطرقنا لأدوات جمع البيانات حيث تم فيها وصف الأداة المستخدمة في الدراسة والتعرض للطرق المستخدمة في حساب خصائصها السيكومترية، ثم تم التطرق لخطوات وإجراءات تنفيذ البرنامج تم فيه التعريف بالبرنامج والتعرض لأهدافه ومحتواه وفي الأخير تم عرض أدوات

التحليل الإحصائي التي تم استخدامها لمعالجة البيانات المحصل عليها واختبار الفرضيات تمهيدا لعرض وتحليل النتائج على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الفصل السادس:

عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

2- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

استنتاج عام.

تمهيد:

بعد أن تعرضنا في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية في هذه الدراسة، سنخصص هذا الفصل لعرض نتائج هذه الدراسة وتحليلها ومناقشتها وفقاً لفرضيات الدراسة.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى عدة نتائج، والتي ستعرض كالتالي:

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي في القياس البعدي".

ولمعرفة دلالة هذه الفروق قامت الباحثة باختبار "ت" للتأكد من دلالة الفروق بين مجموعتين الضابطة والتجريبية كما في الجدول التالي:

جدول (12):

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في القياس البعدي لدرجة التصورات البديلة بين المجموعتين:

المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	15	4.90	0.06	18.03	دالة عند 0.01 لصالح المجموعة التجريبية
المجموعة الضابطة	15	2.71	0.46		

من خلال الجدول (12) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4.90) أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة المقدّر ب(2.71) حيث نلاحظ أن هاته القيمة دالة عند 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، ومنه نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لدرجة التصورات البديلة حول المشروع الشخصي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا يدل على فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لصالح المجموعة التجريبية.

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول الذات) في القياس البعدي.

جدول (13):

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في القياس البعدي لدرجة التصورات البديلة (تصورات بديلة حول الذات) بين المجموعتين:

المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	15	4.79	0.16	13.92	دالة عند 0.01 لصالح المجموعة التجريبية
المجموعة الضابطة	15	2.71	0.46		

يتضح من خلال الجدول (13) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4.81) أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة المقدّر ب(2.54) حيث نلاحظ أن هاته القيمة دالة عند 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، ومنه نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لدرجة التصورات البديلة حول المشروع

الشخصي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا يدل على فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي مؤشر تصورات بديلة حول الذات لصالح المجموعة التجريبية.

3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي(تصورات بديلة حول المحيط الدراسي) في القياس البعدي.

جدول (14):

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في القياس البعدي لدرجة التصورات البديلة(تصورات بديلة حول المحيط الدراسي) بين المجموعتين:

المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	15	4.95	0.069	11.69	دالة عند 0.01 لصالح المجموعة التجريبية
المجموعة الضابطة	15	2.89	0.67		

من خلال الجدول (14) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4.95) أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة المقدر ب(2.89) حيث نلاحظ أن هاته القيمة دالة عند 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، ومنه نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لدرجة التصورات البديلة حول المشروع الشخصي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا يدل على فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي مؤشر تصورات بديلة حول المحيط الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

4-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول المحيط المهني) في القياس البعدي.

جدول (15):

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في القياس البعدي لدرجة التصورات البديلة (تصورات بديلة حول المحيط المهني) بين المجموعتين:

المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	15	4.94	0.10	13.65	دالة عند 0.01 لصالح المجموعة التجريبية
المجموعة الضابطة	15	2.70	0.62		

من خلال الجدول (15) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4.94) أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة المقدر ب(2.70)

حيث نلاحظ أن هاته القيمة دالة عند 0.01 لصالح المجموعة التجريبية، ومنه نستنتج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لدرجة التصورات البديلة حول المشروع الشخصي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا يدل على فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي مؤثر تصورات بديلة حول المحيط المهني لصالح المجموعة التجريبية.

5.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس التتبعي في مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

وبعد تطبيق اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات حصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول (16):

الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس التتبعي.

المجموعة العينة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
القياس البعدي	15	4.90	0.06	2.40	دالة عند 0.05 لصالح المجموعة التجريبية
القياس التتبعي	15	4.79	0.16		

تبين النتائج الملخصة في الجدول (17) أن المتوسط الحسابي عند المجموعة التجريبية في القياس البعدي (4.90)، وأن المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (4.79)، وأن قيمة ت المحسوبة (2.40)، وبالتالي فهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والتتبعي، مما يدل على أن عامل الزمن لم يؤثر على نتائج الأفراد وبالتالي فإن البرنامج ذو فعالية ممتدة لا تتأثر بعامل الزمن.

2. مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

2-1 - مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي في القياس البعدي".

وتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (12) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يرجع إلى التأثير الإيجابي لبرنامج تربية الاختيارات القائم على التغير المفهومي الذي ساهم بشكل فعال في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

مما يعني أن البرنامج ساهم في تعديل تصورات التلاميذ البديلة حول مشاريعهم الشخصية لاعتمادها على أنشطة متنوعة تسعى إلى تصحيح تصوراتهم الذاتية والمهنية.

ولقد أكدت العديد من الدراسات الميدانية على نجاعة برامج تربية الاختيارات في إكساب التلاميذ التصور السليم للمشاريع الدراسية والمهنية. (بن صياف، 2011، 271)

وما يميز هذه البرامج أنها تعتمد في أنشطتها على الإعلام والإرشاد والتوجيه، وهذا التنوع في البرنامج يزيد من إثارة التلاميذ ويجعلهم شغوفين للتعرف أكثر على ذواتهم وعلى محيطهم الدراسي والمهني لتحديد اختيار بناء على أسس صحيحة.

وقد توصلت دراسة لشهب (2013) باعتمادها على أسلوب الإرشاد المعرفي السلوكي إلى تصحيح بعض أفكار التلاميذ السلبية والخطئة حول ذواتهم وحول محيطهم.

كما أكدت دراسة كاروبندر (2004، 12) على دور الإرشاد والتوجيه المهني في المرحلتين المتوسطة والاعدادية من أجل تحديد طموحات الطلبة ووضع اختياراتهم في الطريق الصحيح.

وهدف لشهب (2018) في دراسة أخرى لها إلى تغيير الطريقة التي يفكر بها التلاميذ وذلك بتصحيح التشوهات المعرفية، ومن ثم تغيير السلوك وإنقاء التعزيزات التي توفرها

البيئة المحيطة، كما يساعد الحوار والمناقشات الجماعية في تمكين التلميذ من تقييم مساهمته في حل مشاكله من خلال مناقشة النماذج السلبية وإستبدالها بأخرى صحية.

وفي هذا الإطار يرى شاربوتي Charpeutier (في: بن صياف، 2011، 187) بأن برامج تربية الاختيارات تسعى إلى مساعدة التلاميذ على توسيع مجالات التصورات وجعلها أكثر دقة وواقعية وموضوعية، من خلال وضع التلاميذ في حالة اللاتطابق المعرفي التي ترغمهم على القضاء على تصوراتهم الأولية.

وعليه يمكن القول بأن وضع التلميذ في حالة اللاتطابق المعرفي وتصحيح أفكاره ومعلوماته يعكس طريقة التغير المفهومي التي اعتمدت في البرنامج والتي تقوم على فكرة الصراع المعرفي الذي يعني تناقض بين تصورين، إحداهما قديم في البناء المعرفي للتلميذ والآخر جديد يمثل التصور الصحيح، وأن هذا التناقض يمكن إيجاد حل له عندما يدرك الطالب خطأ التصور.

ويعد التغير المفهومي من بين الاستراتيجيات الحديثة التي أكدت العديد من الدراسات على نجاعته في تعديل التصورات البديلة ومن بين هذه الدراسات نذكر، دراسة الأسمر (2008)، دراسة أبو سعدة (2008)، دراسة العفيفي (2013).

فطريقة التغير المفهومي التي اعتمدت في البرنامج أتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة الايجابية، وهذه الطريقة جعلت التلميذ طرف نشط ومسؤول عن استجاباته، فهو من يتفاعل في إطار أنشطة جماعية لاستكشاف تصوراته مع زملائه، وأنشطة فردية للتأكد من تعديل تصوراتها، كما تم توظيف ما تعلموه في مواقف جديدة، فالتلميذ هو من عليه أن يستنتج تصوراتها الحقيقية بنفسه من خلال وضعه في موقف بين تناقضين ليتأكد قبول التصور الجديد لديه .

كما ترجع فاعلية البرنامج إلى اعتماد استراتيجيات التغير المفهومي والتي من بينها الرسم الكاريكتيري، الأسئلة، الحوار، المناقشة الجماعية، التعلم التعاوني، النمذجة والتي أدت إلى زيادة وعي التلاميذ بأنفسهم وبمحيطهم الدراسي والمهني من خلال الإجابات على

تساؤلاتهم واستفساراتهم، فهذه الاستراتيجيات أدت إلى إثارة دافعية التلاميذ نحو المشاركة بفعالية في أنشطة البرنامج كونها تكسر روتين الدروس العادية بوسائلها ومناهجها التقليدية وما تسببه من نفور كونها تمثل تجديدا مثيرا للمراهق.

فالتعرف على الصورة الحقيقية للذات يعمل على زيادة الدقة في اختيار الفرد لمهنته حيث سيجري من خلالها تمايزات بين البيئات المهنية المحتملة بناء على خصائصه الشخصية ومقدار المعلومات التي يدركها عن نفسه، فمبالغة الفرد في تقييم ذاته تؤدي به إلى اختيار مهنة تفوق قدراته، كما أن التقييم المتدني للقدرات الذاتية يؤدي إلى الاختيار الخاطئ ويكون دون قدراته.(الداهري، 2011، 63).

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي(تصورات بديلة حول الذات) في القياس البعدي.

وتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (13) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة التصورات البديلة حول المشروع الشخصي(تصورات بديلة حول الذات) في القياس البعدي.

يؤكد واتس(في: بن صياف، 2011، 187) بأن برامج تربية الاختيارات تسمح للمشاركين فيه بتطوير وتنمية قدراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم ودافعيتهم؛ بالإضافة لاكتسابهم للمفاهيم الضرورية لتشكيل اختيارات دراسية ومهنية مناسبة والتخطيط لتحقيقها ضمن بناء وإعداد وتحقيق مشاريع دراسية ومهنية بل ومستقبلية.

كما قام نوفير Nouffer (في: بن صياف، 2011، 191) بدراسة على عينة من تلاميذ الأولى ثانوي بسويسرا، أظهر التلاميذ الذين شملتهم خطة الدراسة التزام وإعداد مستمر لخطط شخصية كما كانت اختياراتهم أكثر واقعية وثبات، وقد دخل هذا العمل في إطار التحضير للتوجيه المدرسي والمهني بل تحضير التلاميذ لبناء مشاريعهم الدراسية والمهنية.

فعملية تحضير التلاميذ لإعداد مشاريعهم الشخصية تتطلب التركيز على مدى واقعية الأهداف والتخطيط لها، والتي تسعى البرنامج على التركيز عليها وجعل التلميذ يعيد النظر في أحلامه وطموحاته وجعلها أكثر واقعية، بالإضافة إلى إثارة دافعيتهم للتعرف أكثر على النشاطات التي يفضل الانخراط فيها، وعلى مدى قدرته واستطاعته للالتحاق بها مستقبلاً وذلك باعتماد طريقة التغير المفهومي لجعل أهدافه وميوله وقدراته تسلك اتجاهها ومساراً صحيحاً.

ويرى ماريف أن صورة الذات، تتسم بالثبات عندما تتأسس على اعتقادات صحيحة وأبعاد مميزة وجد محدودة بينما الاعتقادات غير المؤسسة فإنها تتغير بسهولة جراء سلوكيات متناقضة. (ماريف، 2013، 87)

ولقد سعت دراسة أريكاك Aricak (في: لشهب، 2013، 162) إلى تحسين تقدير الذات وتقدير الذات المهني لطلبة الجامعة، واشتمل البرنامج على مجموعة من التقنيات كتزويد الطلبة بمجموعة من المعلومات ومن ثم مناقشتها، كما استخدم الخيال وتمثيل الأدوار والواجبات المنزلية، وقد ثبتت فعالية هذا البرنامج في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

3-2- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول المحيط الدراسي) في القياس البعدي.

وتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (14) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول المحيط الدراسي) في القياس البعدي.

ترجع هذه الفعالية إلى ما تم توفيره في هذا البرنامج من إعلام حول مختلف الشعب ومعرفة معاملاتها لجعل التلميذ يعيد النظر في تصوراتها التي يحملها عن بعض الشعب وتحسيسه بأهمية التعرف على مختلف الشعب وكذا مساراتها الدراسية والمهنية، ولم يقتصر على ما قدم في البرنامج بل تم حث التلاميذ بضرورة السعي إلى البحث عن المعلومة

بمفردهم بدل الاكتفاء بما يقدم لهم من طرف المستشار(الاستعلام الذاتي)، وتوعيتهم بأهمية التوجه لمصادر المعلومات الصحيحة بدل الاعتماد على مصادر غير موثوقة تساهم في التأثير على مستقبلهم الدراسي.

ولقد توصلت بن صياف (2011، 247) في دراستها إلى أن التصور المهني للمشروع لدى تلاميذ الأقسام النهائية يتمتع بنوع من النضج وهذا طبعاً يعود لخصائص هذه الدفعة وللظروف المعرفية التي تابعت دراستها خلال المرحلة الثانوية، أي الاهتمام الشديد من طرف المختصين القائمين على توجيه التلاميذ نحو التصور والبناء السليم لمشاريعهم المهنية، أي أن الإعلام المدرسي المسطر وحتى برنامج المرافقة الذي قام به مختصو التوجيه ساعد على تبلور تصورات سليمة للمشاريع المستقبلية حيث أن هذا التكفل البيداغوجي على مستوى الثانويات سمح بتصحيح الاتجاهات نحو مختلف التخصصات بالإضافة لتصحيح الصور النمطية والخطئة عن المهن خصوصاً والمشاريع بشكل عام.

كما يؤكد قيسي(2017، 69) على أهمية الحديث عن المعلومة، وكيفية الحصول عليها أي مصادر المعلومة، والتفكير المتفتح على المعطيات الاقتصادية والاجتماعية والمهنية والتكوينية بهدف الحصول والتزويد بقدر عالي من المعلومات المتعلقة بالمستقبل الدراسي والمهني دون التقيد باختيار معين فهي فترة استكشاف يغلب عليها أو يميزها حب الاطلاع والفضول والإعلام والاستعلام ومحاولة تجريب أدوار البالغين.

وترى بن صياف(2011، 269) أن الإعلام يعمل على القضاء على التصورات الخطئة وبروز مشاريع مهنية أكثر تنظيم وأكثر عقلانية، مع اتساع مجموعة الحلول المعتمدة، كما يعمل الإعلام على التقليل والتخفيض من التوجيه الخاطئ، ويساهم في انخفاض نسبة الفشل وارتفاع نسبة الانتقال إلى الطور الأعلى، كما يعمل على التوجيه إلى التخصصات القليلة الانتشار، كالتخصصات ذات الطابع التكنولوجي والتقني.

وفي هذا الإطار أكدت دراسة خطار(2016، 178) على أن الاعتقادات والتصورات التي يبنها التلميذ حول قدرته في التعامل مع المسائل الرياضية والتمكن من حلها تأثير على اختياره للشعب الرياضية والتقنية، وعلى أساسه يبنى مشروعه الدراسي الذي سيكون امتداد لمشروعه المهني واقترحت الدراسة اعتماد أساليب الإرشاد النفسي وفنياته في تعديل تصورات

ومعتقدات التلاميذ الخاطئة حول الدراسة، ومحاولة تعديل الأفكار اللاعقلانية التي يفسر بها التلاميذ أسباب عزوفهم من الشعب.

4-2- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول المحيط المهني) في القياس البعدي.

وتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (15) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول المحيط المهني) في القياس البعدي.

يتبين مدى أهمية التأثير الإيجابي لهذه البرامج من خلال جعل التلاميذ يعيدون النظر في تصوراتهم المهنية ومدى دقتها ووضوحها من ناحية ومدى مصداقيتها وموضوعيتها من ناحية أخرى.

وفي هذا الإطار يرى Huteau (في: مشري، 2002، 246) أنه يجب مساعدة الأفراد على تجاوز التصورات الجزئية والمعزولة للمهن وتعويضها بتصورات متناسقة ومبنية.

ففي دراسة تجريبية قام بها Guichard (في: بن صياف، 2011، 190) على تلاميذ السنة الثانية ثانوي لاحظ تغيير وتطور فيما يخص وصف المهن التي تثير اهتمام التلاميذ بحيث أصبح وصفهم لها أكثر دقة ووضوح، كما اهتم التلاميذ بمتطلبات المهام بشكل كبير بالإضافة لتسجيلهم لتطور في إدراك أسباب الاختيار وقد أظهر التلاميذ ميل إلى المبادرة والمسؤولية آخذين بعين الاعتبار العوامل المتعلقة بالتكوين والكفاءات المطلوبة لممارسة المهن، كما اعتبرت هذه الفئة الكفاءات والخصائص الشخصية والمعرفة الدقيقة للمهن تشكل عوامل مساعدة على الاندماج المهني، كما أن القدرة على تحليل العوامل المساعدة أو المعرقة لتأسيس المشاريع كانت أكثر وضوحا وتطورا بحيث أدركت العينة التجريبية في وقت مبكر الدور الذي تلعبه المدرسة في بلورة وتأسيس المشاريع، كما أن خاصية تقدير الذات تتزايد مع تطور قدرة التلاميذ على استكشاف ذواتهم.

وقد سجل الباحث تطوراً على مستوى التصورات المهنية بحيث استعمل التلاميذ شبكة من المفاهيم الدقيقة للتعبير عن مشاريعهم، كما أبدوا معرفة أكبر لمجالات التكوين مقارنة مع العينة الضابطة التي لم يشملها التجريب بهدف الملاحظة .

كما قام نوفير Nouffer (في: بن صياف، 2011، 190) بدراسة على عينة من تلاميذ الأولى ثانوي بسويسرا وانطلاقاً من برنامج تنشيط النمو المهني والشخصي، قام بإنشاء ورشة للتوجيه، من خلال إشراك تلاميذ الأولى ثانوي في أنشطة تتمحور حول: مشكل اختيار التوجيه، استكشاف الذات استكشاف المهن، مجالات التكوين، وسائل الاستعلام الذاتي، مقارنة المهن الأكثر جاذبية توقع الاندماج مع التخصص المختار، عواقب الاختيار، العراقيل الواجب تجاوزها، معايير الرضا المهني، التفكير في القيم الشخصية، وقد عمل على توزيع التلاميذ على أفواج في إطار تنشيط ورشات تفكير ونقاش بعد عمليات التحضير والبحث، وقد أسفرت العملية عن توسيع التصورات المهنية وتقديم قوائم عديدة ومتنوعة عن المهن، واستعمال مفاهيم مهنية متعددة، فهذه التصورات ليست وليدة فراغ بل تشكلت بفعل المحيط من مجتمع وأسر وجماعة رفاق ومدرسة.

كما يشير قيسي (2017، 69) إلى أهمية التنقيب عن خبايا المهن وإثارة افتراضات أو خيالات يبحث التلميذ عن تجربتها أو التقرب ممن جربها أو مارسها أو يمارسها من المهنيين وذوي الوظائف التي يميل إليها.

بالإضافة إلى أن للتغير المفهومي دور فعال في جعل التلاميذ يغيرون أفكارهم ومعتقداتهم حول بعض المهن، فتوفير قدر كافي من المعلومات عن المهن، وتحملهم مسؤولية البحث عن المعلومات حول المهن وعلى ضرورة الرجوع إلى المصادر الموثوقة للحصول حول المعلومات الصحيحة يجعل التلميذ يفكر بجدية في مستقبله المهني.

كما أن توفير معلومات كافية عن المستقبل المهني لبعض التخصصات كالتعليم التقني، وتخصصات التكوين المهني جعل التلاميذ يعيدون النظر في تصوراتهم التي انطلقوا

منها على اعتبار قطاع التكوين المهني خاص بالفاشلين، كما أن التعليم التقني فيه فرص قليلة للعمل.

ولقد توصل Forner و Vouillot (في: بن صياف، 2011، 279) من خلال برنامج إعلامي لتربية اختيارات التوجيه طبق على تلاميذ المرحلة الإعدادية، وخلصت النتائج إلى أن 90% من التلاميذ يحملون اتجاهات إيجابية تجاه البرنامج، كما عبر ما نسبته 90% بأن البرنامج ساعدهم على تعزيز معرفتهم للمهن ونسبة هامة منهم صرحت بأنهم أصبحوا أكثر بمختلف التكوينات، وعبرت الأغلبية من التلاميذ بأن البرنامج ساعدهم على التحضير الجيد لمستقبلهم، وأن هذه الطريقة البيداغوجية ساعدتهم في التوصل إلى تحديد اختيار مهني مناسب لهم، كما أظهر التلاميذ معرفة أكثر لذواتهم فيما يتعلق بالمكتسبات المدرسية والميول، والقيم.

5.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

وتتص الفرضية الخامسة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس التتبعي في مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

وتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (16) أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس التتبعي.

تشير هذه النتائج إلى استمرار فعالية البرنامج في تعديل تصورات التلاميذ البديلة حول المشروع الشخصي مما يدل على أن عامل الزمن لا يؤثر على نتائج الأفراد وبالتالي فإن البرنامج ذو فعالية ممتدة.

وتعود هذه النتائج كون التلميذ في هذه المرحلة بحاجة لمثل هذه البرامج نظرا لتعلقها بمصيره المستقبلي، حيث أثار له أهمية التفكير في هذا المستقبل خاصة بعد أن علم التلاميذ أنهم في نهاية هذه السنة ستقدم لهم بطاقة الرغبات للإدلاء باختيارهم الدراسي، وخاصة أنهم انطلقوا في البرنامج من أفكار معينة، وخلصوا في النهاية إلى أنه ينبغي تعديل معلوماتهم

وأفكارهم السابقة البديلة عن ذواتهم من حيث وضوح أهدافهم ومعرفة ميولهم وقدراتهم الحقيقية التي تمكنهم من اختيار صحيح يضمن لهم في النهاية اختيار مهني ناجح يؤثر على حياتهم المستقبلية.

كما أن للتغير المفهومي أهمية بالغة في تحقيق استمرارية نتائج البرنامج كون أن الاعتماد على الخبرات السابقة تجعل التعلم أكثر استمرارا.

بالإضافة إلى أن الاعتماد على خطة معينة تفرضها شروط التغير المفهومي التي أشير لها في الإطار النظري يترتب عليها أن يكون التصور الجديد مقبولا ومقنعا، ويوفر تضاربا واضحا مع البنية المفهومية غير الصحيحة، وهذا بدوره يؤدي إلى تعلم أكثر تماسكا، وإلى تعلم ذي معنى يحقق افتراضات التعلم البنائي على عكس التعلم الذي لا يأخذ في حسبانته خبرات التلاميذ السابقة. (الزهراني، 2008، 25)

وكون التلميذ كثيرا ما يصادف التخصصات الدراسية والمهن مما يجعله يعيد النظر في تلك التخصصات والمهن ويبتعد عن تلك التصورات التي اكتسبها من قبل حول تلك التخصصات فهو تعلم من خلال البرنامج ضرورة أخذ المعلومات من مصادرها الصحيحة سواءا حول الشعب أو المهن.

كما أن التلميذ في إطار البرنامج أُلقيت على عاتقه مسؤوليات كثيرة من بينها: "البحث عن المعلومات، حل الواجبات، تعطى له وضعيات جديدة يساهم في إيجاد حل لها....."، وهذه المسؤوليات التي أُلقيت على عاتقه في البرنامج جعلته من الصعب أن يتخلى عنها بعد مرور الزمن، فطبيعة المركز الذي تقلده وهو المسؤولية تجعله يمارسها باستمرار وفي مختلف المواقف والأحداث.

كما أن البرنامج ساهم في إثارة الدافعية لدى التلاميذ، لاعتماده على التعلم التعاوني والذي يزيد بدوره من دافعية الطلبة نحو التعلم كما يفعل دورهم، ويدوم التعلم في ذهن المتعلم لفترة أطول. (يحي، 2001، 15)، والمعلوم أن الدافعية تساهم في تحريك السلوك واستمراره وهذا ما لوحظ من خلال نتائج القياس التتبعي.

خلاصة نتائج الدراسة:

انطلاقاً مما تم عرضه من خلفية نظرية وكل ما يتعلق ببرامج تربية الاختيارات والمشروع الشخصي، وكذا التغير المفهومي والتصورات البديلة، واعتماداً على المعالجة الإحصائية للبيانات، وفي إطار الهدف الرئيسي للدراسة هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وقد خلصت الدراسة بنتائج نذكرها كما يلي:

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي في القياس البعدي.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول الذات).

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول المحيط المدرسي).

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي (تصورات بديلة حول المحيط المهني).

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في مقياس التصورات البديلة حول المشروع الشخصي.

وتبقى النتائج المتحصل عليها في إطار حدود عينة الدراسة والأدوات المستخدمة فيها وعليه نقترح ما يلي:

. ضرورة مرافقة التلميذ منذ مراحل مبكرة على طول فترة تدرسه لتربية اختياراته بشكل سليم.

. ضرورة مرافقة التلميذ من طرف مستشاري التوجيه لتحديد اختياره لشعب التوجيه المتوافقة مع إمكانياته.

. دراسة تهتم بتعديل تصورات التلاميذ عن بعض الشعب.

. دراسة تهتم بتعديل تصورات التلاميذ عن تخصصات التكوين المهني.

. ضرورة توفير اختبارات تقيس القدرات بشكل دقيق.

. دراسة تهتم بتعديل تصورات الشباب البديلة حول بعض المهن.

. استنتاج عام:

انطلاقاً من الإشكالية التي تطرحها الدراسة والنتائج المتوصل إليها، يتبين مدى أهمية تعديل التصورات البديلة -للتلاميذ السنة الثالثة متوسط- التي يحملونها حول ذواتهم وحول محيطهم الدراسي والمهني، والتي ساهم المحيط الاجتماعي (الأسرة، المدرسة، المجتمع، جماعة الرفاق.....) في ترسيخها في أذهان التلاميذ، مما ستعكس آثارها سلباً على اختيارات التلاميذ، خاصة وأنهم مقبلون على أول خطوة في الاختيار.

والملاحظ أنه في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر تلبى رغبة التلاميذ الأوائل، على اعتبار أنها فئة لديها تصورات واقعية، إلا أن الدراسة أثبتت غير ذلك، مما يعني إعادة النظر في هذه العملية.

وفي هذا الإطار تؤكد مشري (2002) على أن التلاميذ الأوائل يتم توجيههم بالاعتماد على رغباتهم الأولى إلا أن نتائج دراستها أثبتت عدم وجود علاقة بينها وبين ميولهم وملحهم الدراسي.

وبالتالي لتعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي للتلاميذ لابد أن يتم بموجب برامج تربية الاختيارات التي تسعى انطلاقاً من توفيرها للمعلومات الدقيقة والموضوعية للقضاء على تصوراتهم القبلية.

كما لا يغفل دور الأبحاث في علم النفس المعرفي وعلى ضرورة الاستفادة منها في تربية اختيارات التلاميذ، فالتغير المفهومي كان له الأثر البالغ في تعديل تصورات التلاميذ، وعلى استمرارية نتائج الدراسة.

وعلى هذا الأساس ينبغي مرافقة التلميذ منذ مراحله المبكرة والسعي إلى تربية اختياراته، لإكسابه التصورات الصحيحة حول ذاته وحول محيطه الدراسي والمهني من جهة وعلى التصدي للتصورات التي قد تعرقل تحقيقه لمشروع شخصي ناجح.

قائمة المراجع

. المراجع:

المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، مروان عبد المجيد(2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. عمان: مؤسسة الوراق.

ابن منظور، محمد بن مكرم جمال الدين (1993). لسان العرب. دار صادر: بيروت.

أبو أسعد، أحمد والهوري، لمياء (2008). التوجيه التربوي والمهني.الأردن: دار الشروق.

أبو أسعد، أحمد والهوري، لمياء (2012). التوجيه التربوي والمهني.الأردن: دار الشروق.

أبو سعدة، علي حسن(2008).أثر استخدام برنامج بنمط التدريب والممارسة في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم التكنولوجية لدى طلاب الصف التاسع بغزة،(رسالة ماجستير غير منشورة).الجامعة الاسلامية: غزة.

أبو علام، رجاء محمود(2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية.مصر: دار النشر للجامعات.

أبو عيطة، سهام درويش(2015). نظريات الإرشاد والنمو المهني. الأردن: دار الفكر. أحرشا، الغالي(2004). المشروع الشخصي للتلميذ، مقارنة سيكولوجية. مجلة علوم التربية.المغرب.(27).71- 77.

أرزقي، عبد النور(2015). دراسات في علم النفس. دار الأمل: الجزائر.

أرزقي، عبد النور(2016). الاختيار المهني. دار الأمل: الجزائر.

آري، دونالد ولوسي جاكوس وأسغار رازفيه ، ترجمة الحسيني ، سعد (2013). مقدمة للبحث في التربية. الأردن: دار المسيرة.

الأسمر، رائد يوسف(2008). أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها . (مذكرة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية: غزة.

الأعور، إسماعيل (2005). واقع الإعلام التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر من منظور مستشاري التوجيه المدرسي والمهني والتلاميذ.(مذكرة ماجستير غير منشورة).جامعة ورقلة: الجزائر.

البادري، سعود بن مبارك(2011). تطبيقات علم النفس مهنة وتربية. الإمارات العربية

المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

البادري، سعود بن مبارك(2015.أ). تربية الاختيار بناء التكوينات الشخصية والمهنية، مجلة الفلق، عدد 57. استرجع يوم 03 أوت 2018.

البادري، سعود بن مبارك(2015.ب). التوجيه المهني بين التنظير والتطبيق. الأردن: دار حنين.

بصلي، فضة عباس (2010). تأثير وسائل الاعلام في توجيه الاختيار المهني لطالبات الجامعة حالة: طالبات السمعى- البصري بقسم علوم الاعلام والاتصال جامعة عنابة. مجلة جامعة دمشق. 26(3+4). 491-550.

البلعوي، حسام سيف الدين محمد (2009). أثر استخدام بعض استراتيجيات التغير المفهومي في تعديل المفاهيم الرياضية البديلة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية: غزة.

بن أحميدة، سهام(2004). علاقة الاختيارات المدرسية والمهنية بمشروع الحياة. (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر: الجزائر.

بن زطة، بلدية(2006). علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال / الاعتماد عن المجال الإدراكي بالانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة باتنة.

بن صافية، عائشة (د، ت). أثر المحددات الثقافية والمهنية على تصور المشاريع المهنية لدى تلاميذ الأقسام النهائية. مجلة دراسات اجتماعية. جامعة الجزائر. (6). 91-112

بن صياف، عائشة(2011). استراتيجية تصور المشاريع المهنية لدى تلاميذ الأقسام النهائية، دراسة سوسيو ثقافية للمحددات المحيطية. (رسالة دكتوراة غير منشورة) جامعة الجزائر.2: الجزائر.

بن فليس، خديجة.(2014). المرجع في التوجيه المدرسي والمهني. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

بنين، أمال(2014). علاقة الأسلوب المعرفي(التروي/ الاندفاع) بالاختيار الدراسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ورقلة: الجزائر.

بوزريبة، سناء(2017). مدى مساهمة التصورات والانتظارات المهنية في اختيار التخصص الدراسي. المهني دراسة ميدانية بمؤسسات التكوين المهني بولاية الطارف، مجلة جيل

العلوم الإنسانية والاجتماعية. (36). 128 - 138

بولهواش، عمر (2011). دراسة قيم العمل لدى التلاميذ وعلاقتها ببناء المشروع الدراسي المهني في إطار مشروع المؤسسة التربوية الجزائرية دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية سكيكدة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.

البياري، آمال شحدة (2012). أثر استخدام استراتيجية بوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. (مذكرة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية: غزة.

حاتم، حجاج (2007). بحوث معاصرة في القياس النفسي وعلم النفس التربوي. القاهرة: عالم الكتب.

حصارمة، دانية سامر (2013). أثر توظيف استراتيجيات الصراع الذهني في التغيير المفاهيمي والتحصيل لطلبة الصف الثامن حول موضوع الأمواج والصوت. (مذكرة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا جامعة بيرزيت.

حمود، محمد عبد الحميد الشيخ وعبد الله محمد قاسم (2016). التوجيه والإرشاد المهني، دار الاصدار العلمي: الأردن.

خروف، حياة (2006). تصورات العمل لدى إطارات الهيئة الوسطى والعمال المنفذين دراسة ميدانية مقارنة بين مؤسسة إنتاجية وخدمية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة باجي مختار: عنابة.

خطار، زهية (2016). تأثير الاعتقاد في القدرة على حل المسائل الرياضية على الرغبة في التوجيه للشعب الرياضية والتحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ التعليم الثانوي. مجلة العلوم الانسانية. 6. 166-181.

الخفاف، إيمان عباس (2015). مفهوم الذات لدى طفل الروضة برنامج تعليمي. الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

خله، أسامة عبد الرحيم محمود (2015). أثر استراتيجيتي التناقض المعرفي وبوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. (مذكرة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية: غزة.

خمنو، دونيا (2009). تأثير تقدير الذات على الاختيار المهني لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بالجزائر. (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر: الجزائر.

خياطة، هبة الله (2015). الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات.

(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة حلب: سوريا.

الدهري، صالح حسن (2011). سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته. الأردن: دار وائل.
الدسوقي، عيد أبو المعاطي و عبد الحميد ناصر السيد (2009). عزوف طلاب المرحلة
الثانوية عن الالتحاق بالشعب العلمية في القرن الحادي والعشرين، المكتب الجامعي
الحديث: القاهرة.

رداد، أيمن داوود عبد المالك (2000). أثر استخدام استراتيجيات التغيير المفاهيمي على
دافع إنجاز طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة علم الحياة وتحصيلهم الآني
والمؤجل فيها في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة طولكرم.
(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

رصرص، حسن رشاد (2011). التصورات البديلة للمفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف
العاشر الأساسي. مجلة جامعة الأزهر، 2 (13). 363 . 396.

زروالي، لطيفة (2010). تصورات الذات المستقبلية لدى المراهق المتمدرس. (رسالة دكتوراه
غير منشورة). جامعة وهران: الجزائر.

زروالي، لطيفة (2011). التصورات المستقبلية لدى المراهق المتمدرس. مجلة دراسات نفسية
وتربوية، عدد 07. استرجع يوم 14 جويلية 2018.

زقاوة، أحمد (2014). المشروع الشخصي للحياة وعلاقته بقلق المستقبل دراسة ميدانية على
عينة من الشباب المتمدرس (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة وهران: الجزائر.
الزهراني، محمد بن سعيد بن مجحود (2013). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغيير
المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف
الثاني المتوسط واحتفاظهم بها. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى:
السعودية.

الزيات، فتحي مصطفى (2002). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف
والتشخيص والعلاج. مصر: دار النشر للجامعات.

ساسو، كيارا ودويري منى (2016). مشروع " ربط التعليم المهني مع فرص العمل:
تحسين جودة قطاع التعليم والتدريب المهني والتقني في القدس الشرقية" الممول من
مكتب الاتحاد الأوروبي للضفة الغربية وقطاع غزة (EU)، "ترويج التعليم المهني من
أجل التوظيف وخلق فرص العمل خصوصا للفئات المهمشة من النساء والشباب في

سليمان، صبرينة (2014). واقع وسبل التوجيه والإرشاد المدرسي في النظام التربوي الجزائري. مجلة جيل للعلوم الانسانية والاجتماعية. عدد 04، استرجع يوم 15 ماي 2018.

السواط، وصل الله (2008). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب السنة الأولى ثانوي بمحافظة الطائف. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى. شرقي، مصطفى (2008). المشروع الشخصي للتلميذ.

i3.makcdn.com/.../d8a7d984d985d8b4d

شروال، رشيد (2002). تربية الاختيارات والمشروع الفردي لدى التلاميذ الذين اختاروا التوجيه إلى الشعب التقنية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة قسنطينة: الجزائر. الصبحي، دلال بنت محمد عطية الله (2009). الاستكشاف والبلورة والالتزام المهني وعلاقتها بمعتقدات الكفاية المهنية لدى عينة من طلاب/طالبات الصف الثالث من المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الصويط، فواز بن محمد (1429). الاختيار المهني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى ضباط قاعدة الملك فهد الجوية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

ضهير، خالد سلمان (2009). أثر استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. (مذكرة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية: غزة.

عبد الرحمان، سعد (1998). القياس النفسي النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي. عبد الهادي، جودت عزت والعزة سعيد حسني (2014). التوجيه المهني ونظرياته. الأردن: دار الثقافة.

عربيات، أحمد عبد الحليم (2014). الإرشاد المهني بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار الاعصار العلمي.

العفيفي، أماني محمد حسن (2013). أثر توظيف استراتيجية K.W.L في تعديل التصورات

- البديلة للمفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف السابع الأساسي. (مذكرة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر : غزة.
- عمران، محمد خالد (2015). أثر استخدام نموذج أدبي وشاير في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. (مذكرة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية: غزة.
- عنو، عزيزة (2007). واقع وآفاق التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر. مجلة البحوث والدراسات. (5)
- عوض، عباس محمود (1998). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- عياد، وائل محمود (2011). الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية. (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر : فلسطين.
- الغليظ، هبة صالح (2007). التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الحادي عشر وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة الفيزياء. (مذكرة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية: غزة.
- قاسم، ألفة محمود محمود (2014). أثر استخدام البيت الدائري في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في مادة الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة. (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر : غزة.
- قدوري، خليفة (2012). الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة تيزو وزو: الجزائر.
- قطامي، نايفة (2007). نمو التفكير المهني. الأردن: دار المسيرة.
- قيسي، محمد السعيد (2005). أثر بطاقة المتابعة والتوجيه للطور الثالث على الاختيارات الدراسية والمهنية لتلميذ السنة التاسعة أساسي. (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة ورقلة: الجزائر.
- قيسي، محمد السعيد (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المرافقة والصحيفة الوثائقية في بناء المشروع الشخصي المستقبلي. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة ورقلة: الجزائر.
- كاروبندر، لويس (2004). اتجاه طلبة المعاهد الفنية نحو تخصصهم التقني. مجلة أبحاث

كلية التربية الأساسية، 2(2). جامعة دهوك.

كاظم، نبيل محمد(2006). كيف تحدد أهدافك على طريق نجاحك. القاهرة: دار السلام.

كيشارد، جون وهيتو ميشال(د،ت، 2009). التوجيه التربوي والمهني بين النظريات

والتطبيق. ترجمة: امجيدى خالد. اريد: عالم الكتب الحديث.

لشطر، ربيعة.(2009). التصورات الاجتماعية لأطفال الشوارع. (مذكرة ماجستير غير

منشورة). جامعة سكيكدة: الجزائر.

لشهب، أسماء (2013). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مستوى النضج المهني لدى عينة

من تلاميذ السنة الرابعة متوسط. (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر 02:

الجزائر.

لشهب، أسماء (2018). أثر الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية

الأكاديمية للتلميذ. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر 02: الجزائر.

ماريف، منور (2013). تصورات الذات وتأثيره على طبيعة العلاقات المهنية والاجتماعية في

ظل ثقافة التكوين المهني. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة وهران: الجزائر.

محمود، إبراهيم وجيه(1981). المرافقة خصائصها ومشكلاتها. دار المعارف: مصر.

محمود، عدنان عبد الكريم وعبد صبار سعود (2012). أهمية إستراتيجية نصوص التغيير

المفاهيمي في العملية التربوية. مجلة الفتح. 51. 291. 315

محمود، مختار عبد الرزاق(2012). فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج

صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة

للفتيات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الامارات العربية المتحدة.(31). 219-

258

مشري، سلاف(2008). التوجيه الجامعي وطبيعة الاختيارات الدراسية للطلبة في بطاقة

الرغبات. مجلة البحوث والدراسات، (06). 257-274.

مشري، سلاف (2002). علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه

المدرسي في الجزائر. (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة ورقلة: الجزائر.

مشري، سلاف (2013). الاختيار الدراسي كمصدر للضغط وعلاقته بتشكيل هوية الأنا

واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر. (رسالة دكتوراه

غير منشورة). جامعة ورقلة: الجزائر.

مطر، محمد إسماعيل رشيد (2010). *فعالية مدونة إلكترونية في علاج التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحوه*. (مذكرة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية: غزة.

معمرية، بشير (2002). *القياس النفسي وأدواته للطلاب والباحثين*. الجزائر: منشورات شركة باتنيت

ميسون، سميرة (2011). *الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميل المهنية لدى متربيصي مؤسسات التكوين المهني (رسالة دكتوراه غير منشورة)*. جامعة منتوري: قسنطينة. الناشري، محمد بن أحمد بن محمد (2008). *التصورات البديلة عن مفاهيم الوراثة لدى طلاب الصف الثالث متوسط بمحافظة القنفذة*. (مذكرة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

ناصر، إبراهيم محي (2010). *أثر استعمال نموذج درايفر في تغيير المفاهيم العلمية ذات الفهم الخاطئ لدى طلاب الصف الأول متوسط*. مجلة جامعة بابل. 18 (3). يحي، ميرفت أسامة محمد حج (2011). *فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدينة طولكرم*. (مذكرة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

المراجع باللغة الأجنبية:

Agiande, D et williams, J,et Dunpamah,A et Tumba, A (2015).Conceptual

change theory as a thaching strategy in environmental
education.european scientific journal

Boutinet; J.P(2006): psychologie des conduit a projet, 4 eme édition;Presses
Universtaires de France;Paris.

Cafoor,A,Akhilesh,P.T(2010).Strategies for facilitating Conceptual Change
in School physics,Innovations and Researches in education,3(1),34-42

Channof,a, Mangard,C.(2016).Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe

et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation: approche socio-cognitive. L'orientation scolaire et professionnelle. En ligne

Demoulin,H et Murphy,J(2016). Représentations temporelles et décision dans la relation de conseil en orientation scolaire: Mental representations of the time and decision making in career counseling. L'orientation scolaire et professionnelle.En ligne

Guichard, J. et,Huteau M :(2006).Psychologie de l'orientation.Paris: Dunod.

Huteau.M;(n.d)Les projets d'orientation des jeunes, Approche psychologique;Les projets; L'Harmattan

Huteau,M.(1992).Les projets d'orientation des jeunes,approche psychologique,le projet: Un défi nécessaire face à une société sans projet.Paris: ROPS,Editions l'harmattan.

Meunier.O(2009).Vers des nouvelles modalités de l'orientation scolaire; revue internationale de sociologie et de sciences sociales;vol 12 ;n 01.

Nadelson,L et Heddy, S et Jones, C et Taasoobshirazi,S et Johnson,M.(2018).Conceptual change in science teaching and learning:Introducing the dynamic model of conceptual change,international journal of Educational Psychology,7(2),151-195.

Nuttin.J (1980): Theories de la motivation humaine, P.U.F

Patankar,p.s et Chavan, R (2015).Conceptual Change Strategies to Minimize The science Misconceptions.Sangali shikshan Santha's s.p.s.sangali.A paper of national conference on teacher education changing scenario sub-theme best practices in teaching learning process organized by Sangli Sangali.

Wenning,C.(2008).physics teacher education program.online.5(1)Illinois state university,normal.

الملاحق

ملحق (1): استمارة دراسة استطلاعية موجهة لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

- إستمارة دراسة استطلاعية -

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تعتبر عملية اختيار أحد الشعب الدراسية التي سيواصل التلميذ بها دراسته في الثانوية من بين أهم المواقف التي ستواجهه في نهاية مرحلة التعليم المتوسط، غير أنه لتحديد إختيار معين يكتسب أفكار ومعتقدات وأحكام مسبقة خاطئة أو ناقصة أو مشوشة سواءا عن ذاته أو عن المحيط الدراسي والمهني، مما قد تؤدي به هذه الأفكار والمعتقدات إلى تحديد اختيار غير سليم.

ف باعتبار خبرتكم وتجربتكم التي عايشتموها مع التلاميذ عند اختيارهم لتخصصهم الدراسي نرجو منكم التفضل بالإجابة على السؤال المطروح، علما أنه سيكون لإجاباتكم وتوجيهاتكم أكبر الأثر في المساهمة في إعداد هذه الرسالة وتحقيق أهدافها المبتغاة منها.

فلكم جزيل الشكر والعرفان

الباحثة: علاق مباركة

طالبة دكتوراه

- في رأيكم: ما هي الأفكار والمعتقدات الخاطئة أو الناقصة أو غير الدقيقة التي تجدونها عند التلاميذ بشأن اختيار شعب المرحلة الثانوية والتي تدور:

1- حول أنفسهم (قدراتهم، ميولهم، طموحاته، قيمه، سماته الشخصية)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2- حول الدراسة والوسط المدرسي:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3- حول المهن وعالم الشغل:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (2): استمارة تقييم التلميذ للجلسة:

عزيزي التلميذ(ة)، نرجو منك التفضل بالإجابة على هذه الأسئلة ولك جزيل الشكر على اهتمامك ومشاركتك.

الاسم:

س1. ما رأيك في مضمون هذه الجلسة؟

.....

س2. ما مدى أهمية ما تم تقديمه في هذه الجلسة؟

.....

س3 هل أضفت معلومات جديدة لمعارفك السابقة؟

.....

س4. ما هو أكثر شيء جذب انتباهك في هذه الجلسة؟

.....

س5. هل هناك موضوع مهم كنت تنتظره لم يتم التعرض إليه؟

.....

س6. ما هي النقائص التي تراها في هذه الجلسة؟

.....

س7. هل استقدت من هذه الجلسة؟

.....

س8. ما هي اقتراحاتك لتحسين الجلسات القادمة؟

.....

ملحق (3): تقييم الباحثة للجلسة.

رقم الجلسة:

..... التاريخ:

جوانب التقييم				
الزمن المستغرق	ظروف التطبيق	خطوات العمل	مدى تجاوب الأعضاء للجلسة	مدى تحقق هدف الجلسة

.....: ملاحظات أخرى:

كشف حضور وغياب أعضاء المجموعة التجريبية

[illegible]

ملحق (4): بطاقة تقييم التلميذ للبرنامج:

عزيزي التلميذ، نرجو منك الإدلاء برأيك حول مدى استفادتك من البرنامج بعد نهايته وذلك من خلال وضع علامة (x) في المكان الذي يوافق رأيك

الاسم واللقب:.....

الرقم	العبارات	درجة ضعيفة جدا	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جدا
01	تعلمت كيف أحدد أهدافي وأخطط لها					
02	أدركت أهمية التعرف على ميولي وقدراتي الحقيقية.					
03	عدلت أفكارتي حول المصادر الصحيحة لجمع المعلومات					
04	تعلمت كيفية التعرف على المهن من حولي بصورة صحيحة					
05	تعلمت مفاهيم جديدة كنت أجهلها					
06	عدلت أفكارتي التي كنت أحملها حول بعض الشعب					
07	تعلمت أسس الاختيار الصحيح للشعب والمهن					
08	أدركت أهمية المشاركة في هذا البرنامج					

ملحق (5): مقياس المستوى التعليمي الاقتصادي الاجتماعي

الاسم واللقب:

التعليمات:

أرجو التكرم بالإجابة على ما يلي مع التأكد من سرية المعلومات والتي لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، لذا يرجى كتابة البيانات الصحيحة بكل صدق وأمانة حتى تساعد على إتمام الدراسة بالصورة الملائمة.

أولاً: المستوى التعليمي: ضع علامة (×) أمام المستوى الذي بلغه كل من الأب والأم في المكان المناسب مع العلم أن سنوات الدراسة التي قضاها كل من الأب والأم في التعليم ولم يحصل بها على شهادة لا تؤخذ بعين الاعتبار.

الأم	الأب	مستوى التعليم
		لا يقرأ ولا يكتب
		يقرأ ويكتب
		حاصل على الشهادة الابتدائية
		حاصل على الشهادة المتوسطة
		حاصل على الشهادة الثانوية
		حاصل على شهادة الليسانس
		حاصل على شهادة الماجستير
		حاصل على شهادة الدكتوراه

ثانيا: المستوى الاقتصادي الاجتماعي: ضع علامة (X) أمام المستوى الذي يناسب حالتك.

1. تعيش الأسرة في مسكن ملك.
2. تعيش الأسرة في مسكن إيجار.
3. تعيش الأسرة في مسكن مع الأقارب.
2. يعيش في الغرفة الواحدة شخص واحد.
3. يعيش في الغرفة شخصان.
4. يعيش في الأسرة 3 أشخاص أو أكثر.
3. مستوى سكن الأسرة فاخر.
4. مستوى سكن الأسرة متوسط.
5. مستوى سكن الأسرة شعبي.
12. تمتلك الأسرة أكثر من جهاز كمبيوتر.
13. تمتلك الأسرة جهاز كمبيوتر واحد.
14. لا تمتلك الأسرة جهاز كمبيوتر.
13. تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى مستشفى خاصة.
14. تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى عيادة خاصة.
15. تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى مستشفى عام.
14. تمتلك الأسرة مكانا للتصنيف.
15. تستأجر الأسرة مكانا للتصنيف.
16. لا تقوم الأسرة بالتصنيف.
15. تمتلك الأسرة أكثر من سيارة.
16. تمتلك الأسرة سيارة واحدة.
17. لا تمتلك الأسرة سيارة.
5. تمتلك الأسرة جهاز آيفون وكاميرا رقمية.
6. تمتلك الأسرة جهاز واحد منهما.
7. لا تمتلك الأسرة أي واحد منهما.
6. تمتلك الأسرة أكثر من جهاز تكييف.
7. تمتلك الأسرة جهاز تكييف واحد.
8. لا تمتلك الأسرة أي جهاز تكييف.
7. تمتلك الأسرة أكثر من تلفزيون.
8. تمتلك الأسرة تلفزيون واحد.
9. تمتلك الأسرة تلفزيون عادي.
- 8- تمتلك الأسرة غسالة ملابس أوتوماتيكية.
9. تمتلك الأسرة غسالة ملابس نصف أوتوماتيكية.
10. لا تمتلك الأسرة غسالة ملابس.
15. تمتلك الأسرة أكثر من فرد للخدمة.
16. تمتلك الأسرة فرد واحد للخدمة.
17. لا تمتلك الأسرة فردا للخدمة.
16. تستعمل الأسرة للشرب المياه المعدنية الصحية.
17. تستعمل الأسرة للشرب المياه المفلترة(العذبة).
18. تستعمل الأسرة للشرب المياه العادية.
17. معدل استهلاك الأسرة للكهرباء مرتفع.
18. معدل استهلاك الأسرة للكهرباء متوسط.
19. معدل استهلاك الأسرة للكهرباء منخفض.
18. تنتزه الأسرة في المنتزهات العامة خارج البلد.
19. تنتزه الأسرة في المنتزهات العامة داخل البلد.
20. لا تنتزه الأسرة في المنتزهات العامة داخل البلد.
19. علاقة الوالدين ببعضهما طيبة جدا.
20. علاقة الوالدين ببعضهما مقبولة.
21. علاقة الوالدين ببعضهما غير مقبولة.
20. علاقة الوالدين بالأبناء طيبة جدا.
9. تمتلك الأسرة أكثر من ثلاثة.

. تمتلك الأسرة ثلاجة واحدة.

لا تمتلك الأسرة ثلاجة.

10. تمتلك الأسرة آلة طهي ذات 4 مواقد.

تمتلك الأسرة آلة طهي بموقدين.

تمتلك الأسرة آلة طهي بموقد واحد.

11. تمتلك الأسرة أنترنت جماعي

تمتلك الأسرة أنترنت فردي

لا تمتلك الأسرة أنترنت

. علاقة الوالدين بالأبناء مقبولة.

. علاقة الوالدين بالأبناء غير مقبولة.

21. يعيش الأبناء مع الوالدين.

. يعيش الأبناء مع أحدهما.

. يعيش الأبناء مع أحد الأقارب.

22. علاقة الأسرة مع الجيران طيبة جدا.

. علاقة الأسرة مع الجيران مقبولة.

. علاقة الأسرة مع الجيران غير مقبولة.

23. مهنة الأب والأم بالتفصيل

مهنة الأب:

مهنة الأم:

ملحق (6): نتائج التحليل الاحصائي

Group Statistics

	والمجموعة القياس نوع ما	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذات معرفة	تجريبية مجموعة قبلي قياس	15	2.3020	.48091	.12417
	ضابطة مجموعة قبلي قياس	15	2.4667	.42270	.10914
الدراسي المحيط معرفة	تجريبية مجموعة قبلي قياس	15	2.8667	.63371	.16362
	ضابطة مجموعة قبلي قياس	15	2.7444	.56385	.14558
المهني المحيط معرفة	تجريبية مجموعة قبلي قياس	15	2.9333	.64932	.16765
	ضابطة مجموعة قبلي قياس	15	2.6381	.48330	.12479
التابع المتغير	تجريبية مجموعة قبلي قياس	15	2.7007	.53050	.13698
	ضابطة مجموعة قبلي قياس	15	2.6164	.41978	.10839

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	T	df	Sig.
الذات معرفة	Equal variances assumed	.123	.729	-.996-	28	
	Equal variances not assumed			-.996-	27.547	
الدراسي المحيط معرفة	Equal variances assumed	.134	.717	.558	28	
	Equal variances not assumed			.558	27.626	
المهني المحيط معرفة	Equal variances assumed	2.214	.148	1.413	28	
	Equal variances not assumed			1.413	25.869	
التابع المتغير	Equal variances assumed	.623	.437	.482	28	
	Equal variances not assumed			.482	26.594	

Group Statistics

	والمجموعة القياس نوع ما	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذات معرفة	تجريبية مجموعة بعدي قياس	15	4.8157	.11308	.02920
	ضابطة مجموعة بعدي قياس	15	2.5412	.62261	.16076
الدراسي المحيط معرفة	تجريبية مجموعة بعدي قياس	15	4.9556	.06948	.01794

ضابطة مجموعة بعدي قياس	15	2.8944	.67881	.17527
تجريبية مجموعة بعدي قياس	15	4.9429	.10866	.02806
ضابطة مجموعة بعدي قياس	15	2.7048	.62554	.16151
تجريبية مجموعة بعدي قياس	15	4.9047	.06296	.01626
ضابطة مجموعة بعدي قياس	15	2.7135	.46633	.12041

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	T	df	Sig.
الذات معرفة	Equal variances assumed	12.726	.001	13.921	28	
	Equal variances not assumed			13.921	14.923	
الدراسي المحيط معرفة	Equal variances assumed	14.287	.001	11.699	28	
	Equal variances not assumed			11.699	14.293	
المهني المحيط معرفة	Equal variances assumed	19.922	.000	13.653	28	
	Equal variances not assumed			13.653	14.844	
التابع المتغير	Equal variances assumed	19.627	.000	18.035	28	
	Equal variances not assumed			18.035	14.510	

Group Statistics

	والمجموعة القياس نوع ما	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذات معرفة	ضابطة مجموعة بعدي قياس	15	2.5412	.62261	.16076
	تجريبية مجموعة تتبعي قياس	15	4.6196	.36116	.09325
الدراسي المحيط معرفة	ضابطة مجموعة بعدي قياس	15	2.8944	.67881	.17527
	تجريبية مجموعة تتبعي قياس	15	4.9056	.12546	.03239
المهني المحيط معرفة	ضابطة مجموعة بعدي قياس	15	2.7048	.62554	.16151
	تجريبية مجموعة تتبعي قياس	15	4.8524	.18003	.04648
التابع المتغير	ضابطة مجموعة بعدي قياس	15	2.7135	.46633	.12041
	تجريبية مجموعة تتبعي قياس	0 ^a	.	.	.

a. t cannot be computed because at least one of the groups is empty.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	T	df	Sig.

الذات معرفة	Equal variances assumed	21.483	.000	2.007	28
	Equal variances not assumed			2.007	16.719
الدراسي المحيط معرفة	Equal variances assumed	6.344	.018	1.350	28
	Equal variances not assumed			1.350	21.850
المهني المحيط معرفة	Equal variances assumed	4.997	.034	1.666	28
	Equal variances not assumed			1.666	23.006
التابع المتغير	Equal variances assumed	8.141	.008	2.408	28
	Equal variances not assumed			2.408	17.809

Independent Samples Te

Levene's Test for Equality of Variances

		F	Sig.	t	df
الأب مهنة	Equal variances assumed	1.622	.213	.316	28
	Equal variances not assumed			.316	26.610
أب التعليمي المستوى	Equal variances assumed	2.340	.137	.747	28
	Equal variances not assumed			.747	23.720
الام مهنة	Equal variances assumed	.924	.345	.475	28
	Equal variances not assumed			.475	27.290
للام التعليمي المستوى	Equal variances assumed	.031	.862	1.337	28
	Equal variances not assumed			1.337	26.039
والاقتصادي الاجتماعي المستوى	Equal variances assumed	.218	.644	-.877	28
	Equal variances not assumed			-.877	27.643
الثقافي المستوى	Equal variances assumed	.204	.655	.273	28
	Equal variances not assumed			.273	27.544