



جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم العلوم الاجتماعية



الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية
وعلاقتها بالنضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد و
توجيه

إشراف الأستاذة:

سميرة عمامرة

اعداد الطالبة:

حبيبة الحاج أحمد

لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي	أستاذ مساعد-أ-	أ/ حنان دبار
مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي	أستاذ مساعد-أ-	أ/سميرة عمامرة
مناقشا	جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي	أستاذ مساعد-أ-	أ/ خيرة لزعر

السنة الجامعية: 2017/2016

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا ونبينا محمد خاتم
الأنبياء والصالحين وآله وصحبه أجمعين.

بعد انتهائي من هذا العمل المتواضع بتوفيق من الله سبحانه وتعالى لا
يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدني بوضع نقطة
النهاية في بحثي هذا، وأخص بالذكر الأستاذة "سميرة حمامرة" التي
كان لإشرافها أثر كبير في هذا البحث فلها مني كل الشكر، كما
أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية وأخص
بالذكر الأستاذة الدكتور "الزهرة الأسود" والأستاذة "أسماء لشهبة"
اللذان لم يبخل علي بالإرشادات والتوجيهات والمعلومات القيمة فلم
منني كل الاحترام والتقدير.

كما أتقدم بشكر خاص للخالة "الحاج أحمد مليكة" التي كان لعونها
لي أثر واضح في بحثي هذا فلها مني كل الشكر والتقدير.
وأخيرا أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى كل من ساعدني من
قريب أو بعيد في تخطي الصعاب والصبر على الجهد الكبير ولو
بكلمة طيبة ودعاء صادق.

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية وعلاقتها بالنضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

وللكشف عن هذه العلاقة اعتمدنا على المنهج الوصفي القائم على الأسلوب الارتباطي والأسلوب المقارن، حيث تم إجراء الدراسة على عينة مقدره بـ125 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة.

وباستخدام أدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياس الدافعية المبني على أساس المشروع ومقياس النضج المهني للدكتورة "تروزلت عمروني حورية"، واستخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات تم التوصل إلى النتائج الموالية:

- 1- توجد علاقة موجبة بين الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية والنضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النضج المهني تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي).
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النضج المهني تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

Résumé de L'étude

l'étude actuelle vise à révéler la relation entre la motivation de construire et réaliser des projets professionnels et universitaires et sa relation avec la maturité professionnelle chez les élèves de la première année d'enseignement secondaire. Afin de détecter cette relation, nous avons adopté une approche descriptive basée sur le style corrélatif et comparatif , où l'étude a été effectuée sur un échantillon de 125 élèves qui ont été sélectionnés dans un échantillonnage aléatoire simple.

Et à l'aide d'outils de collecte de données représentés par le test de la motivation construit sur la base de l'importance du projet, et le test de la maturité professionnelle du docteur Trouzelt Amrouni Houria et en utilisant les méthodes statistiques suivantes : le test de corrélation de Pearson et le test "T" était de la différence entre les moyennes. On est parvenu aux résultats suivants :

1. Il y a une relation positive entre la motivation de construire et réaliser des projets professionnels et universitaires et de maturité professionnelle au cours de la première année du secondaire
2. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le degré de motivation à la création et la réalisation de projets académiques et professionnelles attribuées la variable sexe en faveur des femmes.
3. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les degrés de maturité professionnelle attribuée variable sexe (homme/femme)
4. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le degré de motivation à la création et la réalisation de projets académiques et professionnelles en raison d'un programme de spécialisation variable (scientifique / littéraires)
5. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les degrés de maturité professionnelle spécialisation variable attribuée en faveur d'un programme Tronc commun Sciences et technologie.

Summary of study

the current study aims to reveal the relationship between motivation to build and realize projects professionals and academics and its relationship with professional maturity among students of the first year of secondary education. In order to detect this relationship, we have adopted a descriptive approach based on the correlative and comparative style, where the study was carried out on a sample of 125 students that have been selected in a simple random sampling..

And using data collection tools of motivation of the building on the basis of the scale of the project, and a measure of professional maturity by Dr Trouzelt Amrouni Houria and use the following statistical methods Pearson correlation test and the "T" test of the differences between the AVERAGES . We reached the following results:

1. There is a positive relationship between the motivation to build and achieve professional and academic projects and professional maturity in the first year secondary students
2. There were no statistically significant differences in the degree of motivation toward building and achieving academic and professional projects attributed the gender variable in favor of females.
3. There were no statistically significant differences in degrees of professional maturity attributed variable sex (male/female)
4. There were no statistically significant differences in the degree of motivation toward building and achieving academic and professional projects due to a variable specialization curriculum (Scientific / literary)
5. There were no statistically significant differences in degrees of professional maturity attributed variable specialization curriculum in favor of a Common Trunk Space Science and Technology.

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
-	شكر وتقدير..... أ
-	ملخص الدراسة باللغة العربية..... ب
-	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية..... ج
-	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية..... د
-	قائمة المحتويات..... هـ
-	قائمة الجداول..... ط
-	قائمة الأشكال..... ي
-	مقدمة..... 11

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم الدراسة

- 1- تحديد مشكلة الدراسة..... 17
- 2- تساؤلات الدراسة..... 20
- 3- فرضيات الدراسة..... 20
- 4- أهمية الدراسة..... 21
- 5- أهداف الدراسة..... 22
- 6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات للدراسة..... 22

الفصل الثاني: الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية

25.....	تمهيد
25.....	1- الدافعية.....
25	1-1 تعريفها
29	1-2 بعض المصطلحات المرتبطة بالدافعية.....
30	1-3 أهمية الدافعية.....
31.....	1-4 النظريات المفسرة للدافعية.....
35.....	1-5 كيفية ظهور الدوافع وتأثيرها على السلوك
37.....	2- المشاريع الدراسية والمهنية.....
37.....	2-1 مفهومها
40.....	2-2 ضوابطها وآليات تحقيقها.....
41.....	2-3 العوامل المؤثرة فيها
46.....	ملخص الفصل

الفصل الثالث: النضج المهني

48	تمهيد
48.....	1- مفهوم النضج المهني
51.....	2- النظريات المفسرة للنضج المهني
55.....	3- أبعاد النضج المهني.....
58.....	4- العوامل المؤثرة في النضج المهني
61.....	5- أثر النضج على اتخاذ القرارات.....
62.....	6- صفات الشخص الناضج مهنيًا

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.....	66
1- منهج الدراسة.....	66
2- حدود الدراسة.....	67
3- مجتمع الدراسة.....	67
4- عينة الدراسة.....	68
5- أدوات الدراسة.....	71
6- بعض الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة.....	72
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....	75
ملخص الفصل.....	80

الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة الأساسية

تمهيد.....	82
1- عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة.....	82
2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....	85
3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....	88
4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....	91

93.....	5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة
99.....	استنتاج عام
100.....	مقترحات
103.....	قائمة المراجع

قائمة الملاحق

فهرس الجداول

67	جدول (01): نسب وعدد التلاميذ في كل ثانوية(المجتمع الأصلي)
69	جدول (02): توزيع وخصائص العينة الاستطلاعية حسب الثانوية والجنس
70	جدول (03): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس
70	جدول(04): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة الدراسية
72	جدول (05): الأبعاد والأجزاء والبنود لمقياس الدافعية
76	جدول (06): قيمة "ت" بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس
76	جدول (07): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية باستعمال معادلة "هورست"
77	جدول (08): قيمة "ت" بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس
78	جدول (09): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس النضج المهني باستعمال معادلة "سبيرمان بروان"
78	جدول (10): معامل ألفا كرونباخ لمقياس النضج المهني
82	جدول (11): معامل ارتباط بيرسون بين الدافعية والنضج المهني
85	جدول (12): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الجنسين في الدافعية
88	جدول (13): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الجنسين في النضج المهني
91	جدول (14): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات التخصصين في الدافعية
94	جدول (15): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات التخصصين في النضج المهني
98	جدول(16): نتائج تحقق فرضيات الدراسة

فهرس الأشكال والمخططات

32	شكل (01): ترتيب الحاجات النفسية وفق نظرية ماسلو
36	مخطط (01): عمل الدافعية

مقدمة:

شغل موضوع الدافعية حيزا كبيرا في الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية لأهميته في حياة الانسان بصفة عامة وحياة التلميذ بصفة خاصة، حيث أظهرت العديد من الدراسات في مجال التربية العلاقة الوطيدة الموجودة بين نجاح التلميذ في مساره الدراسي وعامل الدافعية، حيث تبرز أهمية الدافعية بالنسبة للتلاميذ باعتبارها من العوامل المهمة في بناء مشاريعهم الدراسية والمهنية، حيث تساعدهم على الاستعلام الذاتي والاستكشاف والتعرف على قدراتهم وميولاتهم وبالتالي يتحدد ملمحهم الدراسي والمهني ليصلوا إلى مستوى من النضج المهني.

حيث يعد النضج المهني خاصية سيكولوجية هامة لبناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية، فالمشاريع الدراسية متمثلة في طبيعة المسالك والشعب الدراسية التي سوف يلتحق على أساسها التلميذ بمهنة المستقبل، أما المشاريع المهنية تكون في التطلع لممارسة مهنة تلائم القدرات والرغبات بعد الدراسة أي بعد التوافق مع متطلبات الشعبة وإمكانيات التلميذ.

إن الدافعية نحو انجاز المشاريع والنضج المهني أهمية بالغة بالنسبة للتلاميذ في بناء مشاريعهم، فالتلميذ الذي يملك مستوى عال من النضج المهني ودافعية يكون هذا بناءا على عوامل ساعدت التلميذ في رفع مستوى كل منهما، ومن العوامل المساعدة في ذلك نشاطات التوجيه التي تعد القاعدة الأساسية بعد التلميذ نفسه والتي من خلالها يتمكن التلميذ من الوصول تدريجيا إلى بناء مشاريعه من خلال وضع تصورات حول المحيط الدراسي والمهني وتوسيع المعارف المكتسبة حول هذين المحيطين، فأنشطة التوجيه التربوي أصبحت ضرورة اجتماعية تربوية لا يمكن الاستغناء عنها وذلك لأهميتها في مساعدة التلميذ على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص اختياراتهم الدراسية والمهنية، حيث ترى تروزلت (1997) أنه من خلال أنشطة التوجيه يتم مساعدة التلميذ على اكتساب الكثير من الكفاءات والمعارف والاتجاهات التي تسمح له بإعطاء معنى للعمل المدرسي من خلال توضيح اهتماماته وتنمية

روح المسؤولية لديه والقدرة على اتخاذ قرارات ملائمة والتي تعكس في مجملها مستوى من النضج المهني ومستوى من الدافعية نحو إعداد وانجاز المشاريع الدراسية والمهنية.

وعلى هذا الأساس ارتأينا في هذه الدراسة محاولة إبراز العلاقة بين الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية والنضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، واستجابة لمتطلبات الموضوع تم تقسيم البحث على النحو التالي:

جانبيين الأول نظري يشمل ثلاث فصول والثاني تطبيقي يشمل فصلين، حيث تطرقنا في هذه الفصول إلى مايلي:

- تضمن الفصل الأول مشكلة الدراسة و تساؤلاتها و فرضياتها، وبعدها تم عرض أهمية الدراسة والأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، كما تم التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة - أما الفصل الثاني الذي خصص للدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية فقد تم تقسيمه إلى 3 عناصر، **العنصر الأول** شمل مفهوم الدافعية وبعض المصطلحات المرتبطة بها وأهميتها وكذلك بعض النظريات التي فسرت الدافعية وأخيرا تناولنا كيفية ظهور الدوافع وتأثيرها على السلوك. وفي **العنصر الثاني** أشرنا فيه إلى المشاريع الدراسية والمهنية من حيث المفهوم وضوابط وآليات تحقيقها والعوامل المؤثرة فيها. أما الفصل الثالث فقد تضمن النضج المهني من حيث المفهوم والعوامل المؤثرة فيه والإشارة إلى بعض صفات الشخص الناضج مهنيا تليها النظريات المفسرة له ثم أبعاده ثم تطرقنا إلى أثر النضج المهني على اتخاذ القرارات.

أما الجانب التطبيقي فتضمن فصلين فصل الاجراءات المنهجية وتم فيه تحديد منهج الدراسة وحدودها وعينة الدراسة وأدوات الدراسة وبعض الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة والأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة. وفصل عرض وتفسير النتائج وتم فيه عرض نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها.

واختتمنا الدراسة باستنتاج عام، وعرضا أهم مقترحات الدراسة، وارفقنا دراستنا بقائمة المراجع المعتمدة والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم الدراسة

- 1- تحديد مشكلة الدراسة
- 2- تساؤلات الدراسة
- 3- فرضيات الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- أهداف الدراسة
- 6- التعاريف الإجرائية للدراسة

1- مشكلة الدراسة:

يعتبر التوجيه أحد الدعائم الأساسية لنجاح عمليتي التعلم والتكوين، فالتوجيه الفعال يؤدي إلى تحقيق المثلث الذهبي فيما يخص التكفل بالشباب، من خلال اختيار مسار التكوين المناسب، النجاح فيه والحصول على منصب عمل في المهنة المقابلة (بوسنة، 1998)، حيث ترى تروزلت (2008) أن التوجيه يعتبر وسيط بيداغوجي تقوم من خلاله مؤسسة المدرسة بالتعبير عن فلسفتها وتحويل وترجمة الأهداف المسطرة في البرامج والمحتويات إلى مكتسبات نظرية، معرفة سلوكية ومعرفة مستقبلية. كما عبر بارسونز (1909) عن الحاجة الملحة للتوجيه للأفراد وأكد بأن هذه الحاجة ماسة حتى لا يلقي هؤلاء الأفراد في خضم الحياة، في عالم المهنة المعقد فالمهنة لم تعد تمثل مجرد وسيلة لكسب الرزق بل تجاوزتها لتشكل وسيلة لإشباع حاجات ودوافع الأفراد المختلفة كالحاجة للأمن والتقدير الاجتماعي وتحقيق الذات. فالفرد قد يتخبط في اختيار مهنة المستقبل وذلك راجع إلى قلة درايته ومعرفته المحدودة بالمحيط الدراسي والمهني والتي تدفعه إلى اختيار تخصص ما، ومن هذا المنطلق ترى لشهب (2013) ضرورة دراسة مراحل اختيار هذه المهنة والتي يعد من أهمها اختيار التخصص الدراسي المؤهل لها، خاصة في ظل ما توصلت إليه نظريات النمو المهني وعلى هذا الأساس تبرز أهمية التوجيه والتي تتمثل في مساعدة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي على تحديد الملامح الأولية للمهنة المستقبلية، وبالتالي مساعدتهم على استثمار قدراتهم في عملية جمع المعلومات والموازنة بين البدائل التي يتيحها لهم المجال الدراسي والمهني، وبما يتيحها لهم النمو المهني السليم وبالتالي النضج المهني، حيث أن الاختيار الموفق للتخصص الدراسي (الشعبة) أو المهنة يكون على قدر مرتفع من النضج المهني. وهذا ما يؤكد كل من (بيمارتن وليجرس، 1988) pemartin et legres حيث يريا أن النضج المهني شئ أساسي لتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية لدى التلاميذ، وظهور هذه المشاريع يدل على استعدادهم لاكتساب معارف واتجاهات تسهل الاندماج الدراسي والمهني، كأفراد اجتماعيين ومسؤولين وفعالين في المجتمع (شهب، 2013، 64)، حيث يساهم النضج

المهني في إيصال التلميذ إلى قدرة عالية من اتخاذ القرارات الدراسية والمهنية الموافقة لسنهم ولمراحلهم العمرية.

وهذا ما أكدته "تروزلت" في دراستها حيث أوضحت الأهمية البالغة للنضج المهني في تكوين المشاريع الدراسية والمهنية وبالتالي المستقبلية، باعتباره خاصية سيكولوجية هامة لبناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية، مع العلم أنه لا يعني هذه المشاريع نفسها، وإنما يدل على السيرورات المبنية لتحقيقها. (تروزلت، 2008)

وفي المقابل أثبتت العديد من الدراسات أن ضعف النضج المهني للفرد والذي يبدو في معاناته من عدم القدرة على الاستكشاف والتحكم في المعلومات وشعوره بالعجز عن صياغة اختيارات واقعية مرنة بسبب إخفاقه في صياغة عدة بدائل للاختيار الواحد والمفاضلة بينها ومتابعة تحقيق أهدافه وبذل الجهد للتغلب على العراقيل التي تواجهه، تعد أهم مصادر الضغط النفسي التي تنعكس على الاختيار الدراسي للطالب. (مشري وآخرون، 2012)

وكما أشار ثيودوري (1979) في دراسته أن ما يزيد على ثلثي التلاميذ (69.28%) قد حددوا اختيارات مهنية غير متناسقة بل متباعدة فيما بينها مما يعني أن التلميذ لا يدرك تماماً حسب رأيه حقيقة ميوله المهنية ولا يعي بشكل كاف قدراته العلمية واستعداداته، هذا ما دفعه إلى القول بأن قرار التلميذ اللبناني فيما يتعلق بمهنة المستقبل قرار غير ناضج وغير مبني على أساس واقعي ومنطقي. (تروزلت، 2008، 12)

إن ما أظهرته نتائج هذه الدراسات يوضح الأهمية البالغة للنضج المهني في الاختيارات الدراسية والمهنية والتي عليها تبنى المشاريع الدراسية والمهنية للتلاميذ، فمن خلال اختيار الشعبة الدراسية يتحدد ملمح المهنة المستقبلية، ومن هذا المنطلق تؤكد "الشهب" (2013) أن الاختيار المبني على أساس مشروع مهني مستقبلي في جوهره تعبير عن هدف يشعر التلميذ بالحاجة إلى تحقيقه مستثمراً في ذلك كل طاقاته، والتي تمكنه من تخطي تلك العراقيل التي تواجهه في سعيه لتحقيق ذاته وتوافقه. حيث يعتبر التوافق عنصر أساسي في حياة الفرد

يجعله دائما يحصل على حالة إشباع وإرضاء لدوافعه سواء في المجال الدراسي أو المهني (فروجة، 2011، 6)، وعلى هذا تكون الدوافع في كلا المجالين الدراسي والمهني شرط أساسي من شروط تحقيق المشاريع الدراسية والمهنية، فالدوافع من العوامل الهامة في تعيين السلوك والإنتاج (الأداء) وقد دلت بعض الدراسات الحديثة على أن الإنتاج يتأثر دوافع قوية أعلى منه بتأثير دوافع ضعيفة (البادري، 2011، 437)، حيث بينت نتائج دراسة كل من "كيرسن، جريب وهاس وتريز" (Kerssen-Griep, Hess, & Trees (2003) ودراسة "جوانزليس دوهاس وويليامز وهولبين" (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein (2005) أن الأشخاص من ذوي الدافعية المرتفعة (العالية) يكونون أكثر نجاحا في الدراسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم ويحققون النجاح في إدارة أعمالهم أكثر من الأشخاص ذوي الدافعية المنخفضة، كذلك فإن الأشخاص من ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها تحدي، ويتجنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جدا، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها، وكما نجد دراسة الباحثة "دويك" (1986) التي درست تأثير الدافعية على التعلم وذلك في إطار نظرية الأهداف وتوصلت إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب واستغلال التلاميذ المعرفة والمهارات (عبد اللطيف، 2000، 83)، حيث يتضح من خلال هذه الدراسة أن التعلم يعتبر هدفا مرحلي لبلوغ هدف رئيسي وهو المهنة، بمعنى أن بداية وضع وتكوين المشاريع الدراسية والمهنية والتخطيط لها بالتعلم يكسب التلميذ جميع المعارف التي ستساعده في الوصول إلى مهنة المستقبل وبالتالي يتحقق له المشروع المهني الذي وضعه في تصوره وخطط له. كما أكدت نظريات التعلم أن المتعلم (التلميذ) لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع، فكل تلميذ له مشاريع دراسية ومهنية تجعله يختلف عن الآخرين. و نجد ايضا "طبيبي" (2013) يرى أن المشروع المدرسي والمهني يتطلب الاستثمار الأمثل للطاقة الكامنة والمقصود به هنا الدافع لدى التلميذ، حيث يعتبر هنا المشروع الدراسي والمهني حاجة يرغب التلميذ في إشباعها من خلال دوافع توجه سلوكه نحو إشباعها.

فالدافعية تعد من أهم الوسائل لتحقيق الأهداف (المشاريع) المسطرة من قبل التلاميذ أنفسهم، فتحقيق هذه الأهداف يساعده على تطوير مفهوم ايجابي عن ذاته وعن قدراته وإمكانياته المختلفة، مما يؤدي إلى رفع مستوى أدائه ودافعه نحو تحقيق مشروعه الشخصي، وعليه فإن سلوك الإنسان مرتبط بدوافعه وحاجاته المختلفة (المطارنة، 2013، 14)، وهذا ما أكدته حجازي (2010) في دراسته التي هدفت للتعرف على مستوى كل من الدافعية والتوجه المستقبلي، والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الدافعية والتوجه المستقبلي لدى الشباب الجامعي الفلسطيني.

ومن خلال هذه الدراسات التي تناولت كل من النضج والدافعية تتبين أهميتهما لدى التلميذ فغياب كل من هذه الخاصيتين لدى التلاميذ تكون لديهم رؤية ضبابية في تحديد المشاريع الدراسية والمهنية وعدم وجود قوة محركة تدفعه لتحقيق هذه المشاريع وهذا ما أكدته "تروزلت" حيث ترى أن كل من النضج المهني والسلوك الدافعي مؤشرات هامة على سير التلميذ نحو بناء وإعداد مشاريعه الدراسية والمهنية المستقبلية والعمل على تحقيقها أو إنجازها من خلال التصريح باختيار ملائم مع إمكانياته وخصائصه الشخصية.

واستنادا إلى مختلف نتائج الدراسات تتضح أكثر أهمية النضج المهني والدافعية في هذه المرحلة الحساسة والمصيرية في صياغة التلميذ لاختياره الدراسي واتخاذ قرار عقلائي ومدرّوس بخصوص مشروعه الدراسي المستقبلي الذي سوف يعكس مهنة المستقبل وهذا الاختيار يكون مستقلا عن أي محددات قد تؤثر فيه.

ومن خلال ما تقدم، يمكن طرح تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

2- تساؤلات الدراسة:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية التلاميذ نحو بناء وتحقيق مشاريعهم الدراسية والمهنية ونضجهم المهني؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النضج المهني تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية تعزى لمتغير الشعبة (علمي/ أدبي)؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النضج المهني تعزى لمتغير الشعبة (علمي/ أدبي)؟

3- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية ودرجات النضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النضج المهني تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية تعزى لمتغير الشعبة (علمي/ أدبي).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النضج المهني تعزى لمتغير الشعبة (علمي/ أدبي).

4- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في ما يلي:

- تبرز الدراسة أهمية كل من النضج المهني والدافعية في تكوين المشاريع الدراسية والمهنية المستقبلية.

- وتستمد هذه الدراسة أهميتها من ارتباطها بالمرحلة الثانوية والتي تعتبر المرحلة الفاصلة في السلم التعليمي إما للحياة العملية أو لاستكمال مشوار التعليم العالي، وبالتالي يتحدد مستقبلهم بناء على اتخاذ قرار في هذه المرحلة.

- تؤكد الدراسة على بناء مقاييس تقيس طبيعة السلوك الدافعي نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية.

- كما تكتسي هذه الدراسة أهميتها من خلال النتائج التي ستتوصل إليها، والتي تعتبر بالتأكيد إضافة جديدة في ميدان البحث العلمي.

- تعد هذه الدراسة استجابة لنتائج وتوصيات دراسات أخرى.

- نظر لقلة الدراسات في هذا الموضوع كان لزاما علينا إثراء المكتبة ببحث علمي قيم.

5- أهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية والنضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

- محاولة التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مستوى النضج المهني والدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية.

- تسليط الضوء على مرحلة التعليم الثانوي التي تعتبر بمثابة الجسر الذي يعبره التلميذ، حيث تعتبر مرحلة جد حساسة في تحديد الاختيارات واتخاذ القرارات الدراسية.

- لفت انتباه المختصين في محاولة تطوير وسائل وأدوات التوجيه المعتمدة حاليا في الجزائر على مستوى مؤسسات التربية والتكوين.

- لفت انتباه المختصين إلى بناء برامج توجيهيه لمساعدة التلميذ على بناء مشاريع مستقبلية تكون من تصورات الفرد في حد ذاته وعليه تكون دافعيته لتحقيقها عالية.

6- التعاريف الإجرائية:

• **الدافعية:** هي حالة سيكولوجية تتمثل في مجموعة من الحاجات تحدد وتوجه تلميذ سنة أولى ثانوي إلى القيام بسلوكات نحو بناء وتحقيق المشروع الدراسي المسطر من طرفه.

وتتفرع الدافعية حسب تروزلت (2008) إلى:

- دوافع عالية والتي يقصد بها دوافع تحقيق الذات ويتمثل هذا النوع من الدافعية في ميل التلميذ إلى تحقيق الذات أي إشباع مختلف الحاجات التي تساعد على تحقيق نموه الشخصي واستعمال قدراته وإمكانياته الفردية في ميدان الدراسة والعمل.

- دوافع قاعدية أو خارجية ويتمثل هذا النوع من الدافعية في ميل التلميذ إلى إشباع الحاجات المادية والأمن الوظيفي والمعيشي والاستقرار والاعتبار الاجتماعي من خلال الدراسة والعمل.

ويستدل عليه من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها تلميذ سنة أولى ثانوي على مقياس الدافعية "تروزلت حورية".

• **النضج المهني:** ونقصد به إجرائيا بأنه حالة سيكولوجية تتمثل في قدرة تلميذ سنة أولى ثانوي على اختيار شعبة دراسية تتوافق مع إمكانياته ومتطلبات الفروع الدراسية، ومن أهم الأبعاد التي تدل على النضج المهني عند التلميذ حسب تروزلت (2008) التطور في الاتجاهات التالية:

- التحكم في المنظور الزمني المستقبلي والذي يعني أن التلميذ يفكر على المدى المتوسط والبعيد وهذا يدل على السيطرة النسبية للمستقبل على الحاضر في توجيه مختلف السلوكات والإحساس بالامتلاك النشط للوقت.

- الاندماج في سيرورة التخصص المختار والذي يعبر على مدى أهمية التخصص بالنسبة للتلميذ ومدى استعدادة لبذل الجهد ومواجهة الصعوبات من أجل تحقيق النجاح في الدراسة.

- التحكم في المعلومات والتي تسمح لنا من تحديد مدى معرفة التلميذ لذاته ولعالم التكوين ولعالم الشغل. وتعتبر هذه المعلومات أساسية للتلميذ لكي يكون إدراك موضوعي لما يناسبه من جهة ومن جهة أخرى يقلل من تأثير الآخرين على اختياراته الدراسية.

- الاندماج في سيرورة اتخاذ القرارات والتي تعكس مدى استقلالية التلميذ وعدم تردده وعقلانيته في اتخاذ القرارات الدراسية والمهنية.

ويستدل عليه من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها تلميذ سنة أولى ثانوي في مقياس النضج المهني "لتروزلت عمروني حورية".

الفصل الثاني: الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية

تمهيد

1- الدافعية

- تعريفها
- بعض المصطلحات المرتبطة بالدافعية
- أهمية الدافعية
- النظريات المفسرة للدافعية
- كيفية ظهور الدوافع وتأثيرها على السلوك

2- المشاريع الدراسية والمهنية

- مفهومها
- ضوابطها وآليات تحقيقها
- العوامل المؤثرة فيها

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدوافع في مجال علم النفس مصدرا للطاقة البشرية والأساس في تشكيل الميول والممارسات لدى الأفراد، كما تعتبر المحرك الأساسي والرئيسي لبذل أقصى الجهد والطاقة لتحقيق الأهداف التعليمية، حيث تظهر أهمية الدافعية في الحياة التعليمية لدى التلاميذ كونها وسيلة يمكن أن نستخدمها في انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو أفضل وفعال، وهذا بدوره يساعد التلاميذ على انجاز مشاريعهم الدراسية والمهنية.

- مفهوم الدافعية:

تعتبر الدوافع إحدى مجالات وميادين البحث الرئيسية، وحظيت باهتمام كبير من طرف الباحثين، حيث نجد اختلافا في تفسير مفهوم الدافعية، فكل حسب خلفيته النظرية.

ولقد حاول بعض الباحثين التمييز بين "الدوافع" (Motive) والدافعية (Motivation) على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد والسعي لتحقيق هدف معين، أما الدافعية فهي دخول هذا الاستعداد حيز التطبيق الفعلي. في حين يرى "خليفة" أنه لا يوجد مبرر للتمييز، فالمفهومان مرادفان لبعضهما البعض، فكلاهما يعبر عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع. (عبد اللطيف، 2000، 67)

حيث نجد "زهران" يعرف الدافع على أنه الطاقة الحيوية الكامنة أو الاستعداد الفسيولوجي أو النفسي الذي يثير في الفرد سلوكا مستمرا متواصلا لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة، سواء كان ذلك ظاهرا يمكن مشاهدته أو خفيا لا يمكن مشاهدته وملاحظته. (عوض، 2008، 57)

وفي ما يلي أهم التعريفات لمفهوم الدافعية:

نجد "ويتيج" (1983) عرفها على أنها: عامل نفسي شعوري يهيئ الفرد لتأدية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف. (فروجة، 2011، 127)

وعرفها "موراي" E.Murray على أنها عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل، كما تتأثر الدافعية بعوامل مثل الخبرات السابقة للشخص، قدراته الجسمية والموقف البيئي الذي يجد فيه نفسه. (وسطاني، 2010، 57)

وكما تعرف الدافعية على أنها: عبارة عن القوى المحركة للسلوك وتوجيهه نحو تحقيق غايات معينة التي يشعر الفرد بالحاجة إليها، أو بأهميتها المادية أو المعنوية له، حيث يتم استثارة هذه القوى المحركة بعوامل متعددة وقد تنشأ من المحيط الفيزيائي (المادي والاجتماعي). (بن يونس، 2007، 15-16)

أما أتكينسون (1971) "J. Atkinson" يرى بأن الدافعية تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين. (غباري، 2008، 16)

بينما نجد "تايلور" وزملائه عرفوا الدافعية على أنها: عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف وصيانتته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف. (الريماوي، 2008، 201)

ونجد "لندري" عرف الدافعية بأنها: مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف. (الداهري، الكبيسي، 1999، 95)

وما يمكن استخلاصه من التعريفات السابقة بأن الدافعية هي حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وبالتالي تدفعه إلى تحقيق هدف معين كل حسب ما يفتقر إليه. فمثلا العامل إذا كان بحاجة إلى الترقية فإن دافعه نحو العمل سيكون موجه نحو تحقيق هدف الترقية، حيث أن للدافعية دور كبير في انجاز الأعمال، وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من "كيرسن -جريب وهاس وتريز (2003) بأن الأشخاص من ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاح في الدراسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم ويحققون النجاح في إدارة أعمالهم، عكس الذين لديهم دافعية منخفضة.

ومن خلال هذه التعريفات العامة والشاملة لمفهوم الدافعية سوف نحاول تحديد بعض التعريفات للدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية:

تجدر الإشارة إلى أن المشروع لا يعتبر بناء معرفي محظ بل هو بناء معرفي - ديناميكي، إذ يبني الفرد في حالة الاحساس بحاجة ما سير سلوكي على المستوى المعرفي لمختلف علاقاته مع المحيط الخارجي. مما يدل على أن المشروع خاصية تتبع من شخصية الفرد، وبالتالي لا يتم زرعه من طرف مختص التوجيه بل هو بناء وإعداد يعبر بالدرجة الأولى على الشخصية الكاملة وقدرة الفرد على التطور الذاتي.

من خلال هذا الطرح، يمكن اعتبار البناء المعرفي - الديناميكي للمشروع كبنية معقدة للدافعية والتي تنمو وتتطور من خلال البناء المعرفي للحاجات وترجمتها إلى طابع عملي أي أهداف مرغوب فيها وتحديد الطرق والوسائل الضرورية التي تعبر عن سلوك ديناميكي نحو تحقيق هذه الأهداف. (تروزلت، 2008، 119)

من خلال رؤية "تروزلت" يمكن أن نعتبر المشاريع الدراسية والمهنية هي الهدف الذي يسعى التلميذ إلى تحقيقه والوصول إليه من خلال سلوكات دافعية تحركه وتوجه سلوكه، بشرط أن يكون هذا المشروع مسجل ضمن سيرورة إختيار ذاتي حتى يكون مستوى الدافعية لتحقيقه عالي، ومن هنا نجد تعريف "أبو العزايم" الذي يرى أن الدافع للإنجاز (المشاريع الدراسية والمهنية) باعتبار أن المشروع الدراسي والمهني إنجاز يصل إليه التلميذ، حيث يعرفه على أنه: اهتمام مستمر للوصول إلى حالة من تحقيق الهدف ناشئة عن حافز طبيعي و هو اهتمام يشحن ويوجه ويختار السلوك. (العرفاوي، 2009، 79)

من هذا التعريف نرى أن تحقيق الهدف (المشروع الدراسي والمهني) هو اهتمام مستمر أي أن بلورته وبناءه لا تتم في لحظة معينة أو في مستوى معين وإنما يكون طيلة المسار الدراسي، وظهر في التعريف أنه ناشئ عن حافز طبيعي بمعنى أن بناء المشاريع وتحقيقها تكون وراءها دوافع وحاجات تحرك سلوك التلميذ ولا يأتي هذا من فراغ. وكما نجد باحثين

في علم النفس المعاصر أكدوا العلاقة بين الدافعية وسلوكيات الأفراد من منطلق أن الدافعية هي منظومة من السلوكيات التي تترجم ردود أفعال الفرد المدفوعة في حالة بلوغ المثيرات العتبة اللازمة لردود الفعل. (العرفاوي، 2009، 92)

وكما نجد "دافيدوف" التي ترى أن الدافعية للانجاز (المشاريع الدراسية والمهنية) بأنها: الرغبة في النجاح والسعي للحصول عليه، وترى "دافيدوف" أن هذا الدافع ينشأ من حاجات مثل: السعي وراء التفوق، أو تحقيق الأهداف السامية، أو النجاح في المهام الصعبة. (رضوان، 2004، 49)

إن نجاح الفرد (التلميذ) في تصور هدف ملموس وتأسيس خطة عمل يؤدي به إلى الشروع فعليا في تحقيق هذا الهدف (المشروع)، حيث يعتبر تحديد الهدف الذي يتلاءم مع الحاجة المفروضة وتكوين مشروع للوصول إلى هذا الهدف يعتبر مرحلة أساسية في سير الدافعية. (تروزلت، 2008، 120)

من هنا نجد أن الدافع يولد مع الحاجة ويزداد كلما كان لدى الفرد مستوى نضج مهني عالي، حيث تترجم الحاجات إلى مشاريع يسعى الفرد إلى تحقيقها من خلال دوافع تحرك سلوكه وتجعله يضع خطط ويحدد الوسائل المطلوبة لتحقيق المشروع الدراسي والمهني، حيث يرى طيبي (2013) أن المشاريع الدراسية والمهنية تتطلب الاستثمار الأمثل للطاقة الكامنة والدافعية.

في هذا الإطار، تعتبر الدافعية خاصية في الأفراد تعمل على إثارتهم للسير على أساس بناء وتحقيق المشاريع في مواقف وفترات مختلفة من حياتهم، بحيث كلما سجل نشاط الفرد في دينامية الدوافع العالية (دافعية تحقيق الذات) كلما اقترب الفرد من المشروع الذي رسمه. بينما يعتبر ميل الفرد إلى بناء وتحقيق المشروع المسطر ضعيفا إذا كان هذا النشاط مسجل ضمن دينامية الدوافع القاعدية. (تروزلت، 2008، 210)

وللتعرف على أهم نوعين للدافعية المهنية التي تحرك سلوك التلميذ نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية فقد حددتها "تروزلت" (2008) في دراستها إلى نوعين من الدوافع وذلك بناء على توزيع مختلف الحاجات التي حددها "ماسلو" "Maslow"، وهذه الدوافع هي كالتالي:

- الدوافع الداخلية أو الدوافع العالية

- الدوافع الخارجية أو القاعدية

وقد تم التعرف على التحديدات الاجرائية لهذين النوعين من الدافعية في فصل تقديم الدراسة.

- بعض المصطلحات المرتبطة بالدافعية

هناك بعض المفاهيم التي تشير إلى الدافعية وتتداخل في ما بينها ومن بين هذه المفاهيم نجد(الحاجة- الحافز - الباعث - الهدف)، حيث سنحاول توضيح الفرق بين هذه المفاهيم حيث نجد:

الحاجة: تدل على الشعور بفقدان شيء معين أو الحرمان منه. (المطيري، 2005، 80)

فالحاجة هي التي يكون عليها الكائن الحي عند حرمانه من شيء معين، فإذا وجد هذا الشيء تحقق له الإشباع، وقد تكون هذه الحاجة إما نفسية كالحاجة إلى تحقيق أهداف(مشاريع دراسية أو مهنية) أو قد تكون فسيولوجية كالحاجة إلى الطعام.

وتعتبر الحاجة نقطة بداية لإثارة الدافعية لدى التلميذ وتوجيهه نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية المسطرة من طرفه.

الحافز: وهو المثيرات الداخلية والنواحي العضوية التي تبدأ بالنشاط وتجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن موضوع معين يشعر الكائن بها مثل إحساسك بالضيق أو التوتر عند الجوع، أي هو الذي يقود السلوك للقيام بفعل ما أو تجنبه. (ملحم، 2001، 175)

الباعث: فهو يتعلق بالوجه الخارجي للدافع، مثل المكافآت والترقية وقد تكون البواعث إيجابية كأنواع الثواب المختلفة، وقد تكون سلبية تحمل الأفراد على تجنبها والابتعاد عنها كأنواع الردع والعقاب، أي ما تقدمه البيئة من ناحية ايجابية أو سلبية. (معوض، 2006، 69)

الهدف: هو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويشبع الدافع بالوقت نفسه، بمعنى الموضوع الذي يسعى الفرد لبلوغه لإزالة التوتر. (قطامي، عدس، 2003، 119)

- أهمية الدافعية:

تتعلق أهمية الدافعية من الاعتبارات التالية:

- أن موضوع الدافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس إن لم نقل كلها، فهو وثيق الاتصال مثلاً بالإدراك، الذاكرة، التفكير.
- إن الدافعية ضرورية لتفسير أي سلوك، إذ لا يمكن أن يحدث سلوك إن لم تكن وراءه دافعية.
- إن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين. (الداهري، 2008، 117)
- الدوافع توصل الإنسان إلى تحقيق أهدافه، لأن السلوك بطبعه يسعى إلى تحقيق الهدف النهائي لتحقيق التوازن وخفض التوتر والهدوء وتحريك الطاقات الكامنة المثيرة للقلق لدى الإنسان.
- الدوافع وسيلة تعلم الكائن الحي كيفية التوافق والتأقلم مع النفس ومع البيئة، لأن تحقيق دوافع وإشباع موضوعه يؤدي إلى إزالة القلق والتوتر مما يؤدي إلى التوافق. (حدة، 2013، 33)
- كما تظهر أهمية الدافعية في الحياة التعليمية كونها وسيلة يمكن أن نستخدمها في إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو أفضل وفعال.

ومن الوجهة التربوية فإن هدف الدافعية يكمن في أنها هدف تربوي في حد ذاته فاستثارة الدافعية عند المتعلمين وتوجيهها يولد لديهم اهتمامات تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية. (قطامي، 2004، 133)

- النظريات المفسرة للدافعية

- نظرية التحليل النفسي (فرويد):

ترى هذه النظرية أن الدافعية حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الفرد وذلك من أجل إشباع دوافعه إلى المعرفة وتحقيق ذاته، وتعود هذه النظرية إلى العالم "فرويد"،... حيث يرى أن سلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان ويؤكد على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي كما تشير إلى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادراً على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك وهو ما يسميه "فرويد" بمفهوم "الكبت". (كوافحة، 2004، 145)

فهو يرد كل نشاط إنساني إلى أصل دافع واحد، حيث ترى هذه النظرية أن كل أنواع السلوك والنشاط العلمي أو الأدبي أو الديني دافعه الرئيسي هو الغريزة الجنسية، كما تشير هذه النظرة إلى وجود تفاعل بين الرغبات اللاشعورية التي نشأت عن دوافع الجنس والعدوان ورغبات الطفولة المبكرة التي تكبت ثم تظهر على شكل سلوك في المستقبل.

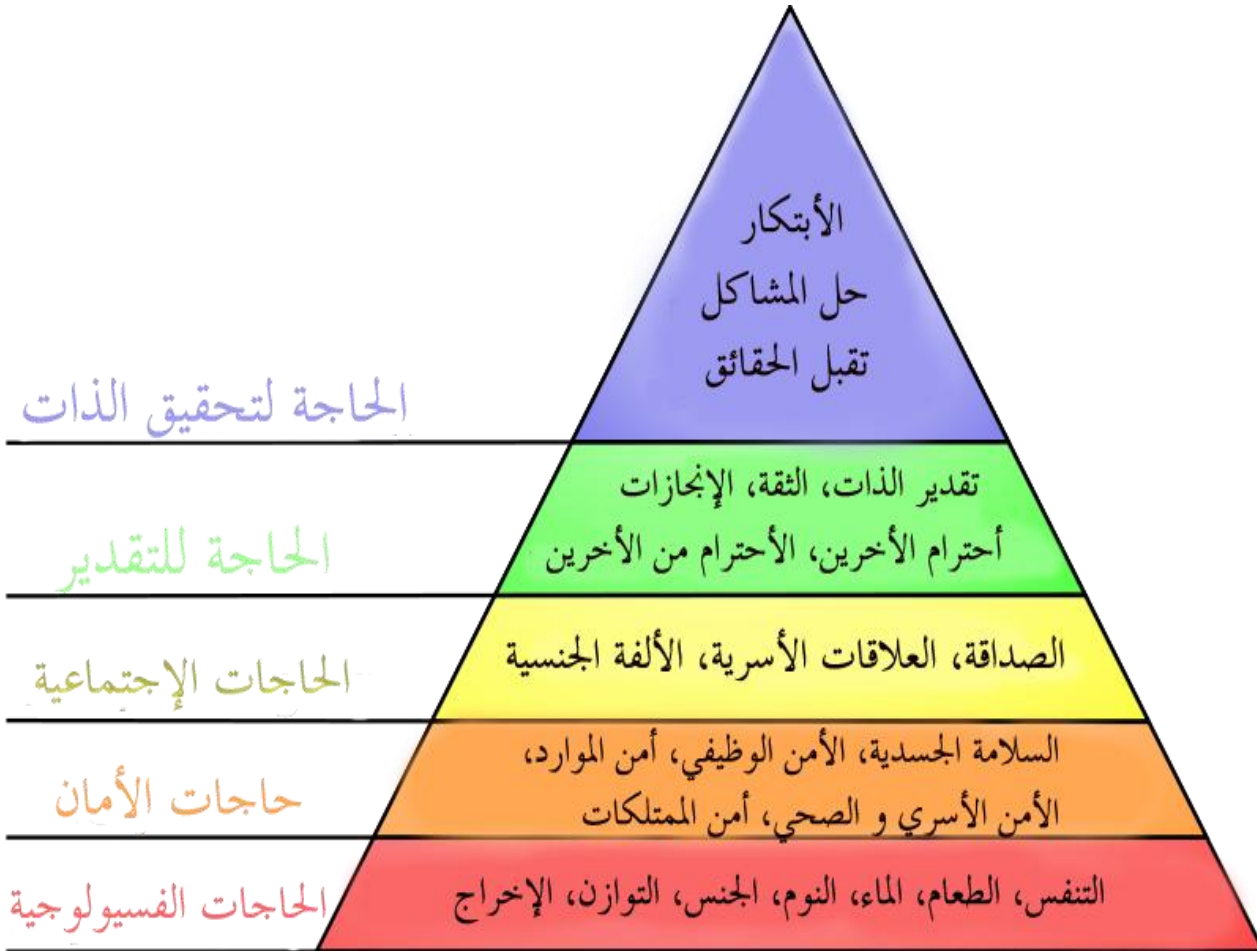
(فروجة، 2011، 131)

وهنا يتضح حسب نظرة "فرويد" أنه لا يعطي أهمية للعوامل الاجتماعية والثقافية بل يحصرها في مرحلة الطفولة المبكرة (الخمس سنوات الأولى) وأثرها في تكوين شخصية الفرد.

- نظرية الحاجات (أبراهام ماسلو):

هي من النظريات المفسرة للدافعية، وهي لرأئدها ومؤسسها "أبراهام ماسلو" الذي وضع نظريته في الدافعية عام 1943 وهي تعتبر نقطة البداية المنظمة لدراسة موضوع الدافعية، وهي تعتبر من النظريات الإنسانية التي تدور حول الفرد والتي تعني بالمحتوى، حيث لاحظ "ماسلو" الطبيعة المتدرجة وأكد أن دراسة الدوافع إنما تبدأ من دراسة وتفهم الحاجات الإنسانية. (عوض، 2007، 71-72)

ويعتبر هرم "ماسلو" من أكثر النماذج الإنسانية الأكثر شهرة للدافعية، ويبدو ترتيب الحاجات وفقا "لماسلو" في الشكل الموالي:



شكل (01): ترتيب الحاجات النفسية وفق نظرية ماسلو

ومن هنا نرى أن "ماسلو" صنف الدوافع في إطار نظريته، ونظمها في شكل هرمي متدرج، فهو يرى أن البشر يظلون طوال حياتهم (حيوانات طالبة)، فعندما تتحقق مجموعة واحدة من الحاجات فإنها تحل محلها مجموعة أخرى، فمثلا بمجرد حاجات الأمن تظهر الحاجة إلى الحب والألفة والانتماء حيث يسعى الأفراد إلى الحب وإلى أن يكونوا محبوبين، وإذا ما أشبعت هذه الحاجة تسود حاجة الفرد لاحترام نفسه، واحترام الآخرين له، حيث يرغب الناس في الشعور بقيمتهم في المجتمع والعمل والمنزل، أيضا يريدون أن يحترموا أنفسهم، وبعد ذلك يسعى الأفراد نحو تحقيق ذاتهم. (رضوان، 2004، 42-43)

وكما تعتبر الحاجات التي حددها "ماسلو" من المحددات الرئيسية التي يجب التعرف عليها كي نستطيع فهم السلوك، بل يمكن القول بأنها المفتاح الحقيقي لفهم السلوك بوجه عام، وسلوك الإنسان بوجه خاص، حيث أن مظاهر الاضطراب تظهر لدى الكائن الحي أو الإنسان خصوصا عندما يواجه صعوبات تحول دون قدرته على إشباع حاجاته.

والحاجات تعتبر محكا للسلوك، وتقدم لنا الكثير من التفسيرات لما يمر به الفرد من سلوك، وهنا نعتبر أن الحاجات لها دور هام في السلوك الذي يقوم به الفرد، فالفرد الذي يستطيع تحقيق حاجاته النفسية بشكل جيد ومناسب، والذي يحصل على دعم وتعزيز من مجتمعه في هذا الأم فإن سلوكه يكون سليما ويتميز بالراحة النفسية، والقدرة على البذل والعطاء، ويكون عضوا فاعلا في مجتمعه، في المقابل نجد أن الحاجات لها أيضا دور عكسي في حالة عدم الإشباع فالفرد غي المشبع لرغباته وحاجاته يتسم بالتوتر والقلق، وهذا ما يدل على الدور الهام والحيوي للحاجات في سلوك الأفراد.

- النظرية المعرفية:

تتحدث النظريات المفسرة للدافعية إلى التأكيد على كيفية فهم الأحداث وتوقعها من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم، وطبقا للنظرية المعرفية في تفسير مفهوم الدافعية ينتظم السلوك

المدفوع الهادف من خلال هذه المعارف التي تقوم على أساس الماضي في علاقته بالظروف الحالية، كما يشمل ذلك التوقعات الخاصة بالمستقبل. (ملحم، 2009، 206)

كما تفسر النظرية المعرفية الدافعية بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار، ومن أبرز هذه المفاهيم القصد والنية والتوقع والتي تدل جميعها على الدافعية الذاتية وعلى الدور الذي تلعبه هذه الدافعية في تنشيط السلوك الانساني وتوجيهه، ويعد الباحث "أتكنسون" من أبرز أعلام هذه النظرية. (فروجة، 2011، 130)

ويمكننا في هذا المقام أن نشير إلى نظرية العزو وهي من النظريات المعرفية التي عالجت الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل لاهتمامها بتفسير وفهم طبيعة العزوات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات المختلفة ومن بينها المجال التربوي. حيث يرى "واينر" (WINER) أن للطلبة نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى عوامل منها: القدرة، الجهد، المعرفة، الحظ...الخ. (جذراب، 2010، 148)

- النظرية السلوكية:

تعني هذه النظرية بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي. وقد كان "ثروندايك" من أوائل العلماء الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبيا، وقال بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم، وفسر هذا التعلم بقانون الأثر، حيث يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها. في حين يؤدي الانزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الاستجابة التي يتلوها وطبقا لهذا القانون يشير البحث عن الإشباع، وتجنب الألم أو الانزعاج إلى الدوافع الكامنة وراء تعلم استجابات معينة في ضوء مثير معين، أي أن التعلم يسلك أو يستجيب طبقا لرغبته في تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم.

(رضوان، 2004، 40)

وعلى هذا الأساس في النظرية السلوكية الدافعية فيها تقوم على أساس الارتباطات بين المثير والاستجابة، فهي تقوم على أساس الارتباطات بين المثير والاستجابة.

كما أن النظرية السلوكية تعطي أهمية بالغة لحصول الفرد على التعزيز والإثابة على سلوكياته فالدافعية لديه تعمل على تكرار السلوك وهذا ما أكد عليه "سكينر"، إذ ربط التعزيز بدفع السلوك، فالتعزيز يمكنه تشكيل وتعديل سلوك الإنسان. (جخراب، 2010، 149)

- كيفية ظهور الدوافع وتأثيرها على السلوك:

- تنشأ الدوافع بوجود حاجة غير مشبعة والتي تعبر عن كل ما يرغب فيه الفرد من الحاجات المحروم منها، وتظهر هذه الأخيرة من خلال مثيرات ومنبهات، سواء كانت داخلية أو خارجية.
- تؤدي إثارة الحاجة إلى حالة عدم التوازن والتوتر في داخل الفرد، والذي يحاول تخفيفه عن طريق السلوك، ولكن عندما يصبح التوتر زائداً عن الحد المناسب، فإن ذلك يولد ضغوطاً ويقود إلى أنماط سلوكية سلبية.
- يمنح هذا التوتر الطاقة للفرد لأداء عمله، بافتراض أنه يملك الرغبة في تغيير ذلك الوضع، وهذا يدفعه إلى إظهار سلوك معين، وهذا السلوك يظهر عن طريق الجهد المبذول، الذي يعتبر كتصرف خارجي موجه اتجاه تحقيق أهداف محددة.
- في حالة نجاح الجهود في تحقيق الأهداف، فهذا يعني التمكن من إشباع الحاجة، وهذا الأمر يؤدي في النهاية للحد من الشعور بالحرمان الذي يوجه الفرد في البداية.
- إشباع الحاجة يؤدي إلى تقليل التوتر المصاحب لها وهذا مايقود في النهاية إلى حالة من الإستقرار، إلى أن تظهر حاجات جديدة غير مشبعة، مما يتسبب في إعادة الحلقة.
- وكل هذه المراحل تفسر عملية دافعية الفرد لأداء سلوك معين بوجود الدوافع، وهي تعتبر بمثابة حلقة. (مقدود، 2008، 30-31)

مخطط يوضح عمل الدافعية



وتتأثر حلقة الدافعية بعوامل عديدة، منها:

- تقسيم الدافع: لكل دافع قوة، وتختلف قوة الدافع تبعا لنوعها، وباختلاف الموقف الذي تحدث فيه، أما تقدير هذه القوة فيكون بطريقتين، أولا: بمعرفة منذ متى لم يشبع هذا الدافع، ويمثل هذا المحدد الزمني الذي تعرض له الفرد، كما أن علماء النفس يستعملونه في اختبار مدى تأثير دافعية الأشخاص في تجاربهم.

أما الطريقة الثانية في تقدير قوة دافع ما، فتعتمد أساسا على ملاحظة بعض السلوكات الخاصة التي تؤثر على ظهوره، وتعتمد هذه الطريقة على الملاحظة الطبيعية، وإجرائها يستلزم من الملاحظ امتلاك بعض المعارف المسبقة التي تسمح له بالجمع بين نوع من السلوكات ودافع معين.

- تكيف السلوك: الكثير من الدوافع تثير سلوكيات غير محبذة بالمرّة، ومن هذه الناحية لا يمكن أن تؤدي دورها في إشباع الحاجة من خلال تحقيق الهدف المرجو، ففي الكثير من الحالات يجد الشخص نفسه مجبرا على تكيف سلوكه حتى يتمكن من الحصول على الإشباع اللازم لتكتمل الحلقة.

- الوجهة التفضيلية: إن الوسائل والأهداف المثبتة لإشباع دافع ما، ليست على نفس المستوى من التقدير لدى الشخص الواحد، فالفرد العامل الذي يميل إلى تحقيق هدف ما دون آخر، حتى وإن كان هذا الأخير مشبعا لدافعه، يوصف بكونه يوجه سلوكه وجهة تفضيلية. (صوشي، 2007، 39-40)

2- المشاريع الدراسية والمهنية:

- مفهومها:

- مفهوم المشروع:

إن كلمة مشروع في الانجليزية (Project) تأتي من كلمة لاتينية (Projectum) من الفعل اللاتيني proicere، بمعنى رمى الشئ إلى الأمام. (بن خيرة، 2013، 34)

ومن حيث الدلالة اللغوية العربية لكلمة "المشروع" فالمنجد في اللغة والأعلام ذكر ثلاثة معان مختلفة:

*المشروع: ما سوغه الشرع، من الفعل شرع بمعنى سن الشريعة.

*المشروع: المسدد، من الفعل شرع بمعنى شرعت الرماح، أي سددها وصوبها.

*المشروع: مابدأت بعمله، من الفعل شرع أيضا. www.tawjhnet.net/vb

كما عرفه معجم موسوعة التربية والتكوين على أنه سلوك استباقي يفترض القدرة على تصور ما ليس متحققا والقدرة على تخيل زمان المستقبل من خلال بناء تتابع من الأفعال والأحداث الممكنة والمنظمة قبليا. (ريغي، 2016، 45)

وكما نجد (Nuttin) يرى أن كل مشروع هو إعداد معرفي لحاجيات الفرد ويقتضي هذا الإعداد لتحقيق ونجاح المشاريع الإحساس بالمسؤولية عن الذات وعن المستقبل.

(قليدة، داودي، 2015، 26)

- المشاريع الدراسية والمهنية:

إن مفهوم المشاريع الدراسية والمهنية في هذه الدراسة يقصد به المشروع الشخصي للتلميذ، حيث يعد هذا المفهوم من المفاهيم الحديثة في مجال التوجيه المدرسي والمهني، فمستشار التوجيه المدرسي والمهني مهمته الأساسية مساعدة التلميذ في بلورة وبناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية وتكمن هذه المساعدة في جعله يستعلم بنفسه على المحيط المدرسي والمهني ومعرفة ذاته وبالتالي يتضح له الطريق حول اختياراته الدراسية وما تتفق مع ميولاته وإمكانياته.

ففي دراسة أجراها "الأحمر" (1987) والتي كانت بعنوان علاقة مهام مستشار التوجيه واختيار الطالب لإحدى شعب التعليم الثانوي، توصلت هذه الدراسة إلى وجود اتفاق بين معظم الدول العربية على تحديد مهمة مستشار التوجيه في مساعدة التلميذ على اختيار أحد شعب التعليم الثانوي.

ومن هنا نجد بعض الباحثين وضعوا تصورات لهذا المفهوم كل حسب وجهة نظره، ومن بين التعاريف نجد:

أن المشروع الشخصي للتلميذ حسب "Etienne" (1992) يعتبره بأنه كيان فكري وشكل من التمثيلات التي تدمج ما يعرفه التلميذ عن نفسه (معرفة الذات) وما يعرفه عن العالم الخارجي (النظام المدرسي، عالم الشغل،...)، على أنه تمثل تنبئي لنتيجة مستقبلية يستهدف منها تحقيق مقاصده ومطامحه ورغباته وحاجياته. (ريغي، 2016، 45)

كما يرتبط مفهوم المشروع الدراسي والمهني (المشروع الشخصي) للتلميذ بتحقيق المسارات التالية:

- المرونة والقدرة على التوافق.
- الاطلاع على المعلومات المتعلقة بسوق العمل، وتفسيرها وفهمها.
- الاستعداد والقدرة على إدارة المستقبل المهني، وتطوير المسارات الدراسية والمهنية.

(بن خيرة، 2013، 42)

وهناك من يرى أن المشروع الدراسي والمهني للتلميذ هو انخراط في المستقبل وانفتاح على آفاقه وإسقاط للذات في مساره من خلال معرفة الذات والمحيط وتحديد الهدف المبتغي وإعداد خطة يعتمد عليها التلميذ لتحقيق أهداف محددة من حيث نوعها وطبيعتها وبعدها الزمني عن طريق توقعها وتوفير الوسائل اللازمة والمؤهلات والقدرات المطلوبة لبلوغ تلك الأهداف.

www.tawjhnet.net/vb

ونجد كل من "بوسنة وتروزلت" (1996) يريا أن المشروع الشخصي (المشروع الدراسي والمهني) للتلميذ عبارة عن "تصور إجرائي ممكن" ويتم بلورة هذا التصور من خلال:

- استكشاف اهتمامات الطالب التعليمية.
- تحديد قدراته واستعداداته وسمات شخصيته.
- تنمية القدرة لديه على التمييز بين المتطلبات التعليمية لكل مادة دراسية وعلاقتها بالمتطلبات المختلفة لمختلف المخرج الدراسية المهنية للشعبة التي يدرس فيها.

وكما يعتبر المشروع الشخصي (الدراسي والمهني) إستراتيجية مستقبلية الهدف منها الوصول بالطالب إلى أخذ قرار نهاية المطاف بنفسه مع مراعاة حدود إمكانياته العقلية والانفعالية، وكذا مراعاة السياسة التربوية القائمة في اختيار التوجيه، وكما يرتكز هذا المشروع الشخصي للتلميذ على "تربية الاختيارات" والغاية منها جعل التلميذ محور اتخاذ

القرار بعد فترة زمنية ممتدة تلقى فيها إعلاما كافيا عن التخصصات والمهن وما يتطلبه كل نوع من الدراسة من إمكانيات وقدرات وميول. (بن خيرة، 2013، 42)

أما "يحي بوشلاغم" تحدث بشكل خاص على التلميذ في مساره الدراسي والتكويني والمهني في تعريفه للمشروع، حيث يعرفه بأنه "التصور الذي يرسمه التلميذ ويحدده عن نوع الدراسة التي يريد مزاولتها، ونوع التكوين الذي يريد أن يستفيد منه، وطبيعة المهنة التي يريد ممارستها مستقبلا، على أن يتم تجسيد ذلك التصور مرحليا خلال مساره الدراسي والتكويني. (بن علي، 2015، 17)

ومن منطلق رؤية بوشلاغم ترى "بن علي" (2015) أن المشروع الشخصي للتلميذ يبدأ من تصور يشمل ثلاثة أبعاد: الدراسة والتكوين والمهنة، ويتميز هذا التعريف بكونه أعطى للتلميذ الدور الايجابي في مشروعه من خلال مسؤولية التلميذ عن تجسيد هذه التصورات في مساره الدراسي والتكويني.

وكما نجد مشروع "مشخصن" وهذا بالنسبة للتلاميذ المعاقين وغير القادرين على التعبير عن رأيهم، فبالنسبة لهم لا يقصد به مشروع الحياة الذي يشكله الفرد بحد ذاته (بنفسه) أو (معه) ولكن (لأجله) وذلك من طرف وكيله القانوني. (مشري، 2013، 64)

ونقصد بالمشاريع الدراسية والمهنية للتلميذ في هذه الدراسة مجموع الأهداف والطموحات المتمثلة في مهنة المستقبل والتي يفكر طالب المرحلة الثانوية في تحقيقها من خلال الشعبة التي اختارها والتي تكون بناء على معارف حول الذات وحول المحيط الدراسي والمهني.

- ضوابط المشروع وآليات تحقيقه:

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

- مهمة المستشار في التوجيه:

أن يتوفر تلميذ ما على مشروع شخصي فهذا يعني انخراطه في سيرورة الزمن المستقبلي وكل ما يرتبط بهذه السيرورة من رهانات تتعلق بمكانته الاجتماعية وهويته الشخصية. وإذا كانت مهمة المستشار في التوجيه تتحدد من جهة في إمداد المتعلمين وعائلاتهم بالمعلومات اللازمة عن مسارات التكوين ومسالكه المختلفة مع توفير ظروف نجاحهم الدراسي، فإنها من جهة أخرى تكمن في مساعدتهم على بناء مشاريعهم الشخصية، الدراسية والمهنية.

الوظيفة الأساسية للمدرسة:

إن إستراتيجية تعبئة المعارف وتجنيدھا تتميز في الغالب بمجازفتين اثنتين: الأولى تتعلق بعدم التخلي عن الهدف المنشود، وبالتالي تحديد الوسائل اللازمة لبلوغه. والثانية ترتبط باتخاذ النجاح الدراسي كوسيلة من وسائل تحقيق الهدف المبتغى المتمثل في مشروع مهني. وبهذا أصبح الاعتقاد السائد يقول بإمكانية تسخير عملية تدرس المتعلمين لخدمة مشاريع مستقبلهم المهني بصورة خاصة. (أحرشوا، ب س، 8-9)

- العوامل المؤثرة في المشاريع الدراسية والمهنية:

يرى علماء النفس أن المشروع الشخصي (الدراسي والمهني) غالبا ما يكون استجابة للحاجات الإنسانية، وهو مرتبط بقدرات الفرد واستعداداته وخبراته وميوله. كما يؤكد علماء كثيرون منهم "سترول" و "أتول" أن الاختيار للمشروع يتطلب توازنا بين الخصائص الشخصية للإنسان ومتطلبات المشروع، إذ أن هناك فروق فردية تميز كل شخص عن سواه منها ما يعود لعامل السن ومنها ما يعود لعامل الجنس، وأخرى عوامل اجتماعية وعقلية أو إلى الشخصية بصفة عامة. (بن خيرة، 2013، 50)

وباعتبار المشروع الشخصي للتلميذ أولى خطوات بنائه هي الاختيار (الدراسي والمهني) والذي يعتبر جزء من المشروع، وبناءا عليه سوف نتطرق إلى أهم العوامل المؤثرة في الاختيار، والتي أكدها العديد من الباحثين في دراساتهم وأبحاثهم، وهي كالآتي:

- العوامل الأسرية: تعد الأسرة أهم مؤسسة مجتمعية، فهي المكان الطبيعي لتربية الأطفال وتزويدهم بالعوامل النفسية والثقافية اللازمة لنموهم وحمايتهم. (تركي، 2001، 261)

وبناءا عليه نجد الأسرة تلعب دورا كبيرا في التأثير على اختيارات الأفراد وتصوراتهم الدراسية والمهنية، بحيث تحدد هذه العوامل (مثل نمط التربية، طموح الأهل، مهنة الأب...الخ) مجالا للاختيار قد يضيق حرية الأبناء في هذا الاختيار الدراسي والمهني منذ مراحل عمرهم المبكرة، خاصة إذا تعارضت متطلبات هذه المجالات مع ما يتميز به الفرد من قدرات وإمكانات...الخ. (مشري، 2002، 115)

وهذا ما أكدته دراسة أجراها سمران (1985) حول الاتجاهات المهنية لطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير واضح للوالدين والأخوة والأقرباء وللعاملين بنفس المهنة على الاتجاهات المهنية للطلاب. (أحميدة، 2004، 10)

وكما نجد "آنا رو" في تفسيرها للاختيارات تأثير نمط التربية على اختيار الفرد لمهنة المستقبل حيث حددت (3) أنماط للتربية يتحدد بموجبها مجال توجيه الطاقة النفسية وهذه الأنماط هي:

- الطفل موضوع التركيز العاطفي يميل إلى المهن الاجتماعية (أي يميل إلى الأفراد)
 - الطفل المتجاهل الوجود "المهمش" يميل إلى المهن التقنية والعلمية (الميل إلى الأشياء)
 - الطفل المتوافق النمو في الدائرة الأسرية يميل إلى المهن الاجتماعية والتقنية على السواء
- (الميل إلى الأشياء والأفراد على السواء) (مشري، 2002، 113)

وكما نجد دراسة أجراها "علوي" (1987)، حيث كانت نتائجها تؤكد على أن الأب والأم أو كليهما قد يدفعان الابن إلى اختيار تخصص تعليمي لا يرغبه وليس لديه استعداد ذهني له. وكما توجد دراسات تؤكد على أن الأسرة تتدخل في اختصاص الطالبات أكثر من التدخل في اختصاص الطلاب، ومن هذه الدراسات دراسة "خيري" (1991) والتي أكدت على دور الأسرة حيث توصلت النتائج إلى أن للأسرة سلطة لازالت قوية رغم وجود بعض الاستقلالية لدى الشباب، وخاصة على الإناث قد تكون أكثر وقعا وأثرا.

(السواط، 2008، 108)

- العوامل الشخصية:

تعتبر العوامل الشخصية ذات تأثير بالغ الأهمية على مشاريع الفرد الشخصية ولقد أثبتت العديد من الدراسات هذا التأثير منها دراسة Larcebeau و Descombes و دراسة Gest و Clark، وتشمل هذه العوامل الشخصية عوامل ذاتية داخلية للفرد، كعامل الوراثة وعامل الذكاء، عوامل نفسية وغيرها، والتي تؤدي إلى وجود فروق فردية بين الأفراد والتي لا يمكن عزلها عن العوامل المحيطة نتيجة التداخل بين هذه العوامل كافة. (مشري، 2008، 270)

ومن بين العوامل الشخصية التي تؤثر في الاختيارات نجد الاختلاف في القدرات العقلية وتأثير سمات الشخصية وتأثير الجنس ومن هنا سنوضح تأثير كل منهما:

- التباين في القدرات العقلية والسمات:

تؤثر الفروق بين التلاميذ في تحديد الاختيارات الدراسية والمهنية والتي تتضح في فروق الصفات العقلية وسمات الشخصية، فلشخصية الطالب دور أساسي في اختياره الدراسي أو المهني، وهي التي تؤثر على هذا الاختيار، فالشخص يختار عادة الدراسة أو المهنة التي تتفق مع سماته الشخصية وميوله مما يؤدي إلى شعوره بالسعادة والرضا وبالتالي تحقق له السعادة النفسية.

(غلو، 2007، 157)

حيث تؤكد دراسة أجراها "الرومي" وما توضحه حول تأثير السمات الشخصية، حيث كشفت نتائجها أن عبارات المحور الخاص بالسمات والخصائص الشخصية تحتل المرتبة الأولى في التأثير على الطلاب في اختيار التشعيبات. (الرومي، دس، 228)

وكما أكد "جون هولاند" من خلال دراساته حول مفهوم الذات المهنية، حيث توصل إلى وجود فروق ثابتة ومتميزة بين الطلبة في توجهاتهم المهنية، وترجع تلك الفروق لما لدى الطالب من معلومات عن المهن وعن ذاته وعن محيطه لما لها من تأثير على تحديد البيئة المهنية للفرد، وقد توصل "هولاند" إلى تصنيف ستة أنماط من الشخصية بدرجات متفاوتة إلا أنه يسيطر عليه أحد الأنماط التالية: النمط الواقعي، النمط المفكر، النمط الفنان، النمط الاجتماعي، النمط المقدام، النمط الأمتثالي. (بن خيرة، 2013، 46)

أما فيما يخص الدراسات التي تؤكد أثر القدرات العقلية في الاختيارات الدراسية والمهنية، فنجد القرشي (1985) حيث يذكر وجود العديد من الدراسات تؤكد الفروق بين ذوي الذكاء المرتفع ونظرائهم من ذوي الذكاء المنخفض فيما يتعلق بميولهم نحو مواضيع القراءة.

- تأثير الجنس:

ومن حيث الاختلاف في الجنس، نجد أن الجنس يلعب دورا هاما في التأثير على اختيار الفرد لاختصاص دراسي أو مجال مهني معين، ويرتبط ذلك أيضا بنمطية اجتماعية سائدة حول المهن ومدى ملاءمتها لكل جنس، ففي دراسة على مستوى جامعات الوطن العربي عموما توصل "هشام شابة" إلى أن ثمة فروعا في الجامعات العربية لا مجال للفتاة فيها فإن دخلتها فتاة فإنها الحالة الشاذة التي تستدعي الاستغراب وأحيانا الاستهجان، كما توصل إلى أن مهنة التعليم هي أكثر المهن التي تلقى الإقبال الكثير من طرف المرأة في الوطن العربي على العموم. (مشري، 2002، 118)

وفي دراسة أجراها "زقاوة" (2012) والتي تهدف للتعرف على تصورات الطلبة لمشروع الحياة، حيث أوضحت نتائجها وجود فروق دالة في مجال المشروع الدراسي لصالح الإناث وفروق في مجال المشروع المهني والمشروع العائلي لصالح الذكور.

ملخص الفصل

في هذا الفصل تم التطرق إلى ثلاثة عناصر ، حيث تطرقنا في العنصر الأول إلى الدافعية بصفة عامة واطهار بعض المفاهيم المرتبطة به كمفهوم الحاجة، الحافز، الباعث والهدف، وفي مايلي تعرضنا إلى أهمية الدافعية باعتبارها هدف تربوي، وكما تم التطرق إلى أهم النظريات التي فسرت الدافعية ويليها كيفية ظهور الدوافع وتأثيرها على السلوك، أما في العنصر الثاني فقد تم التطرق إلى المشاريع الدراسية والمهنية من حيث المفهوم وضوابطها وآليات تحقيقها ثم العوامل المؤثرة فيها.

الفصل الثالث: النضج المهني

تمهيد

- 1- مفهوم النضج المهني
- 2- النظريات المفسرة للنضج المهني
- 3- أبعاد النضج المهني
- 4- العوامل المؤثرة في النضج المهني
- 5- أثر النضج المهني على اتخاذ القرارات
- 6- صفات الشخص الناضج مهنيا

ملخص الفصل

تمهيد:

يواجه تلاميذ المرحلة الثانوية مواقف تجعلهم أمام العديد من الاختيارات في المجال التربوي والتي تتعلق بمشروعهم الدراسي والمهني، وهذه الاختيارات تؤثر فيها العديد من العوامل من بينها النضج المهني الذي أصبح يشكل هدفا أساسيا لعمل المختصين في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

سوف نتعرض الدراسة في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم النضج المهني وأهم النظريات المفسرة له والعوامل المؤثرة فيه.

1- مفهوم النضج المهني:

إن محاولات تحديد معاني النضج المهني انحصرت في الأول على إشكالية اتخاذ القرار، حيث عرف النضج المهني في البداية القدرة على صياغة اختيار مهني في نهاية مرحلة المراهقة أو لحل لمشكل التردد في اتخاذ القرارات المهنية، وقد عرف هذا المفهوم فيما بعد على أنه سيرورة نمو وتكيف.

تطورت الدراسات حول النضج المهني وذلك بناء على تناولين وهما:

- التناول الديناميكي الذي ينظر إلى النضج على أنه عملية تتطلب تطور في بعض الاتجاهات.

- التناول المعرفي والذي يعتمد في دراسة النضج على مدى التحكم في عملية الإعلام وبصفة أوسع اكتساب بعض الكفاءات. (تروزلت، 2008، 89-90)

من خلال التناولين الديناميكي والمعرفي يمكن استخلاص تعريف شامل للنضج المهني على أنه: تطور ونمو الاتجاهات النفسية والاجتماعية والمهنية واكتساب المعارف والكفاءات.

بينما عرفه "فنسون وزملائه" بأنه مدى اكتساب الفرد للمعرفة والمهارات الضرورية للقيام
بخيارات مهنية واقعية وذكية. (السواط، 2008، 50)

وتناول "Naidoo" النضج المهني على أنه استعداد الفرد لاتخاذ قرارات مهنية واقعية
وملائمة لعمره لاستبصار الفرص ومواجهة التحديات المحيطة به.

ويعتبر "Tiedman" وهو من أصحاب الاتجاه التطوري أن النضج المهني يظهر من
خلال المبدأ العام للتطور المعرفي حيث يصل الشخص إلى القمة في صنع القرارات المهنية
مرتكزا على نقطتين هما:

التفاضل: يقصد به تقييم الذات من خلال المطابقة بين ما يكون من أفكار عن ذاته وتلك
التي يكونها عن عالم العمل.

التكامل: يقصد به وصول الفرد إلى تحقيق ذاته وتفاعله واندماجه مع جماعته المهنية،
وشعوره بالفناعة والرضا لما حققه من نشاط في عمله. (أبو أسعد، 2008، 73)

ويتضح مفهوم النضج المهني عند "سوبر" (super) من خلال الاعتبارات الآتية والتي
تعتبر كدلائل على النضج المهني عند الأفراد: (الداهري، 2005، 78)

- 1- الوعي بالحاجة إلى القيام باختيارات تربوية ومهنية.
- 2- تقبل المسؤولية لعمل خطط واتخاذ قرارات مهنية.
- 3- التخطيط والمشاركة في الحصول على المعلومات والتدريب اللازم للمهنة.
- 4- توفر المعلومات الشخصية والمهنية وفهماها من أجل استعمالها في اتخاذ القرار المهني.
- 5- الواقعية في التفضيلات المهنية تبعا لمستوى القدرات، والميول، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.
- 6- الرضا بالعمل الذي يلتحق به الفرد.

ما يمكن فهمه من وجهة نظر سوبر أن النضج المهني لدى الفرد يظهر من خلال دلائل ومؤشرات تبين مستوى نضجه المهني وفقا لعمره، وأيضا نرى أن سوبر من أصحاب الاتجاه التطوري فهو يرى بأن النضج المهني هو حصيلة النمو المهني الذي يتم عبر مراحل تطورية.

كما ترى "تروزلت" أن النضج المهني خاصية سيكولوجية هامة لبناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية مع العلم أنه لا يعني هذه المشاريع نفسها وإنما يدل على السيرورات المبنية لتحقيقها. (تروزلت، 1997، 30)

ويعرف كرايتس (crites. 1978/44) النضج المهني بأنه مدى تمكن الفرد من مهام الإرتقاء الملائمة لمرحلته المهنية، وتشمل المعرفة والاتجاهات. ويتمثل البعد المعرفي في اتخاذ القرار المهني، بينما يتجسد البعد الوجداني في الاتجاهات نحو عملية صنع القرار المهني. (البادري، 2011، 167)

وكما ترى "الشهب" أن النضج المهني للمراهق المتمدرس هو القدرة على توقع مستقبله من خلال استعماله أساليب عقلانية للمعلومات التي يملكها حول ميوله ورغباته وقيمه وكفاءاته من جهة وحول محيطه الدراسي والمهني من جهة ثانية لاتخاذ قرار اختيار دراسي ومهني واقعي، أي التكيف مع هذا المطلب أو المهمة المرتبطة بهذه المرحلة والاندماج في سيرورة اتخاذ هذا القرار والذي يعني أن يكون التلميذ طرفا فعالا ومسؤولا عن تنفيذ ومتابعة هذا القرار. (الشهب، 2013، 25)

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن النضج المهني يجعل الفرد متجها صوب المستقبل ويخطط له وينشغل بفاعلية في التخطيط لحياته المهنية، بحيث يكون التلميذ قادرا على بناء أهداف أكثر واقعية ويعمل من أجل تحقيقها في مراحل لاحقة، وذلك من خلال الاستبصار بذاته وقدراته وإمكانياته وإمامه للمعلومات الكافية حول التخصصات وعالم الشغل.

2- النظريات المفسرة للنضج المهني:

من بين النظريات التي اهتمت بتفسير مفهوم النمو المهني نجد نظريتي "super" Ginzberg والتي تعد من أهم النظريات التي وظفت في الإرشاد النفسي في المجال المهني لمساعدة الأفراد على تحسين مستوى نضجهم المهني.

2-1. نظرية جنزبرغ:

يعد جنزبرغ أول من تناول مفهوم الاختيار المهني من منظور تطوري واعتبره سيرورة نمو متعاقبة.

- مبادئ نظرية جنزبرغ:

تستند نظرية جنزبرغ على أربعة مبادئ وهي:

- الاختيار المهني سيرورة نمو تمتد على طول فترة المراهقة.
 - تعتبر هذه السيرورة وإلى حد كبير غير ارتيادية، إذ يتحدد اختيار مهنة ما بالقرارات السابقة.
 - تهدف هذه السيرورة إلى التوفيق بين حاجات الفرد، وضغوطات العالم الخارجي.
 - الاختيار المهني ناتج عن ميكانيزمات شعورية. (تروزلت، 1997، 15)
- وكما حدد جنزبرغ ثلاث مراحل يمر بها الفرد أثناء نموه وتطوره المهني وهي:
- الفترة الحاملة: وتشمل مرحلة الطفولة حتى 11 سنة وتتصف هذه المرحلة بنقص الواقعية في التفضيلات المهنية، مع قرب نهاية هذه المرحلة فإن اللعب يكون ذو توجه.
 - الفترة التجريبية: وتشمل مرحلة المراهقة المبكرة من 11 - 17 سنة وهي عملية انتقالية تتميز بالإدراك التدريجي لمتطلبات العمل، إدراك الاهتمامات، القدرات، مكافأة العمل، القيم.

- الفترة العقلانية: وتمتد من 17 - 23 سنة وهنا يقيم الفرد سلوكاته المهنية والواقعية حيث يدمج القدرات والاهتمامات والتفضيلات حول الاختيارات المهنية للوصول إلى تشكيل الأنماط المهنية. (الداهري، 2005، 82)

- تقييم النظرية:

تميل نظرية "جنزبرغ" إلى الواقعية، وذلك في محاولتها التقليل من تأثير البيئة وضغوط المحيط على الاختيار المهني في مختلف مراحل النمو، ومن خلال تحديده لمراحل النمو المهني أصبح ممكنا تخطيط تدخلات مناسبة من قبل مختصي التوجيه بما يتناسب وخصائص ومتطلبات كل مرحلة.

لكنها رغم ذلك تعرضت لمجموعة من الانتقادات نذكرها في النقاط التالية:

- لم يتمكن (جنزبرغ) من التحديد بدقة المراحل التي تحدث عنها.
- لا يمر جميع الأفراد بنفس المدة جميع هذه المراحل، حيث أن مراهقي الطبقات الفقيرة مثلا، لا يمرون بمراحل النمو المهني التي تحدث عنها جنزبرغ.
- إن الدراسة التي أجراها "جنزبرغ" ورفاقه شملت عينات متجانسة عمريا واقتصاديا وثقافيا، الأمر الذي حدد معطيات الدراسة سلفا.
- إن عملية الاختيار المهني اليوم، تعتبر عملية مغلقة مفتوحة، بمعنى أن الإنسان يستطيع أن يتخذ قرارا مهنيا في أي وقت يشاء.
- إن تفضيلات الفرد وقيود العمل قد تغيرت في هذه الأيام، عما كانت عليه سابقا، إذ تدعو للتفاؤل أكثر من ذي قبل .

- لم يبين جنزبرغ ورفاقه في نظريتهم، دور العوامل العاطفية والثقافية في عملية الاختيار المهني، على الرغم من أنهم أكدوا على هذا الدور. (عبد العزيز، عطوي، 2004، 150-151)

2-2. نظرية سوبر "Super":

يرى محمد إبراهيم (1993) أن سوبر هو الشخصية الرئيسية التي تناولت موضوع النضج المهني، وقد بنى نظريته على أساسين هما: سيكولوجية الفروق الفردية، والتي تشير إلى التمايز القائم بين الأفراد نتيجة النمو والتطور، ومفهوم الذات المهنية لدى الفرد يتطور بناء على ملاحظات الأطفال والافتداء بالكبار المنخرطين بالعمل.

(البادري، 2011، 178)

ولقد تأثر "سوبر" بنظرية الذات "لروجرز"، حيث يرى سوبر أن عملية النمو المهني هي بشكل أساسي عملية تطوير وتحقيق لمفهوم الذات، حيث يكون مفهوم الذات نتيجة لتفاعل القدرات الموروثة، التكوين العصبي، ممارسة الأدوار المتعددة في الحياة بإيجابية واستحسان المحيطين به.

(الخالدي، 2011، 25)

- مبادئ نظرية سوبر:

وتتلخص أهم مبادئ هذه النظرية في:

- اعتبار النمو المهني كسيرورة تمتد من الطفولة إلى الشيخوخة وبما أن النمو المهني أحد مظاهر النمو فإنه يتطور تحت تأثير عوامل عدة منها ما هو وراثي وما هو مكتسب.

- تمر سيرورة النمو المهني بمراحل متعاقبة تزداد درجة فعاليتها بتقدم المراحل.

- تبدأ هذه السيرورة قبل ممارسة المهنة وتمتد إلى ما بعد ممارستها، ويعتقد سوبر أن الفرد خلال هذه السيرورة يقوم بمهام وهي عبارة عن نشاطات تعلم تكون بمثابة واجبات يفرضها

المجتمع على الفرد، ويسمح له بانجازه والشعور بالرضا. (مشري، 2002، 110)

- ويرى سوبر بأن عملية النمو المهني تمر بخمس مراحل سماها واجبات النمو المهني وهذه المراحل هي:

- مرحلة النمو (الولادة-14 سنة): تتصف هذه المرحلة بان مفهوم الذات ينمو من خلال التعرف على الأشخاص المهمين في الأسرة والمدرسة، وهنا تسيطر الحاجات والخيالات والميول، وتصبح القدرات ذات أهمية كبيرة مع زيادة المشاركة الاجتماعية واختبار الواقع.
- مرحلة الاستكشاف (15-24 سنة): هنا تصبح الاختيارات المهنية أكثر تحديدا ولكنها لا تكون نهائية، وتتميز هذه المرحلة باختبار الذات ومحاولة لعب دور الاكتشاف المهني.
- مرحلة التأسيس (25-44 سنة): تتصف هذه المرحلة بحصول الفرد على عمل مناسب، ويتم خلالها اكتساب الفرد خبرات ومهارات أساسية وتحسين الواقع المهني.
- مرحلة الاحتفاظ (45-65 سنة): وهنا يحاول الفرد المحافظة على ما حققه واكتسبه من المهنة، ويميل نحو عدم تغيير المهنة لأنه حقق مكانة في المجتمع.
- مرحلة الانحدار (وهي مرحلة ما بعد 60 سنة)، وهنا تضعف القدرات العقلية والجسمية وتتغير نشاطات العمل وفي النهاية يتوقف النشاط وتنتهي بالتقاعد.

(السواط، 2008، 52)

ومن الدلالات التي تشير إلى النضج المهني للفرد يحددها 'سوبر' في النقاط التالية:

- الوعي بالحاجة إلى القيام باختبارات تربوية ومهنية.
- تقبل المسؤولية لعمل خطط واتخاذ قرارات مهنية.
- التخطيط والمشاركة في الحصول على المعلومات والتدريب اللازم للمهنة.
- توفر المعلومات الشخصية والمهنية وفهمها من أجل استعمالها في اتخاذ القرار المهني.
- الواقعية في التفضيلات المهنية تبعا لمستوى القدرات، الميول والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.
- الرضا بالعمل الذي يلتحق به والرضا بالشعبة أو التكوين الذي يختاره بالنسبة للتلميذ.

(السواط، 2008، 60)

- تقييم النظرية:

إن نظرية "سوبر" تنطلق من مبادئ علم النفس ومن بديهيات واضحة وتستند على نتائج الدراسات والبحوث التي قام بها، لذلك فقد جاءت متناسقة ومنظمة بصورة جيدة، مما أعطاهم وضوحاً ومكانة في الإرشاد المهني، وقد قام (بيجولد) 1974 بجمع أكثر من 25 دراسة تؤيد في مجملها نظرية "سوبر" ويرى عبد الفتاح دويدار أن أحسن ما ساهمت به نظرية دونالد سوبر هو أن عملية اختيار المهنة والمواءمة لها تعد في نفس الوقت عملية لفهم الذات...، وأنه من خلال مراحل النمو يزداد فهم الإنسان لنفسه، ويمكن للفرد نتيجة لهذا الفهم أن يحدد ما يمكن أن يقوم به من أعمال. (دويدار، 2003، 140)

كما وضحت وميزت هذه النظرية بين الأسلوب الإرشادي الذي يجب استخدامه مع الناضجين مهنيًا، وبين ذلك المستخدم مع غير الناضجين والذين يتم مساعدتهم من خلال تزويدهم بمعلومات ومهارات في الوسط المدرسي أو غيره للوصول إلى القدرة على اتخاذ قرار مهني سليم، كما وأخذت هذه النظرية بعين الاعتبار مفهوم الذكاء كمؤشر للتنبؤ بالنجاح في البرامج المهنية. (شهب، 2013، 31)

3- أبعاد النضج المهني:

وفيما يخص أبعاد النضج المهني فقد تعددت الدراسات الأجنبية التي سعت إلى تحديد أبعاد هذا المفهوم قصد دراسة كل حسب اتجاهه ونظرته للمفهوم. ونجد "super" "overstreet" 1960 قد حددا خمسة أبعاد أساسية لهذا المفهوم وهي:

- التوجيه نحو اختيار مهنة
- مجموعة المعارف التي يملكها الفرد حول مشروعه المهني.
- التوافق بين التفضيلات المهنية والتكوينية.
- الكفاءات المتنوعة التي يملكها الفرد.

- الملاءمة بين اختيار الفرد والإمكانات المتاحة له.

وقد طور "super" 1969 مفهومه للنضج المهني وانتهى إلى صياغة تعريف إجرائي له والذي على أساسه بنى مقياس النضج المهني، يتلخص هذا التعريف في ستة أبعاد أساسية، وتتمثل في:

(تروزلت، 2008، 91-92)

- التخطيط

- الاستكشاف

- اتخاذ القرار

- المعلومات الخاصة بعالم الشغل

- المعلومات الخاصة بالتفضيلات المهنية

- الواقعية

أما فيما يخص الدراسات العربية -وعلى ندرتها- فقد أجرى وصل الله بن عبد الله حمدان السواط دراسة حول النضج المهني لتلاميذ الصف الأول ثانوي بالمملكة العربية السعودية سنة 2008 وعرف النضج المهني إجرائيا على أنه "قدرة الفرد على الاختيار المهني الواقعي مع الوعي بالذات والمهن وبمتطلبات اتخاذ القرار المهني الملائم، ويظهر من خلال مدى تطابق سلوك الفرد المهني الحالي وسلوك الفرد المهني المتوقع، فكلما كان هناك تقارب يصل حد التطابق فهذا يعني أن الفرد لديه نضج مهني عال وعلى ضوء هذا التعريف حدد الأبعاد التالية لبناء مقياس الدراسة:

- معرفة الذات

- الاستقلالية في عملية اختيار المهنة

- الواقعية والمرونة في عملية اختيار المهنة

- الاتجاه نحو العمل بشكل عام

أما في الجزائر فقد أجرت "تارزولت عمروني حورية" دراسة تجريبية تتبعيه دامت ثلاثة سنوات على تلاميذ المتوسط لدراسة النضج المهني الذي عرفته إجرائيا بأنه "حالة سيكولوجية تؤدي إليها سيرورة نمو يمكن أن يتوصل إليها الفرد في نهاية مرحلة المراهقة (عند سن 18) ولبناء المقياس اعتمدت على الأبعاد التالية:

- التحكم في المنظور الزمني
- الاندماج في سيرورة التخصص المختار
- التحكم في المعلومات
- الاندماج في سيرورة اتخاذ القرارات الدراسية والمهنية

(لشهب، 2013، 36)

وكما نجد الدراسة التجريبية التي أجرتها "أسماء لشهب" حول النضج المهني لتلاميذ السنة الرابعة متوسط والذي عرفته إجرائيا بأنه "إدراك تلميذ السنة الرابعة متوسط الذي وجد صعوبة في التوفيق بين ملمحه الدراسي ورغبته التي صرح بها في بطاقة الرغبات لدوره في مواجهة مشكلة اتخاذ قرار الاختيار الدراسي والمهني من خلال الوصول به إلى الوعي بأهمية:

- 1- اتخاذ القرار الدراسي والمهني في السنة الرابعة متوسط
- 2- واقعية الاختيار الدراسي والمهني
- 3- الاستقلالية في اتخاذ قرار الاختيار الدراسي والمهني
- 4- تحمل مسؤولية اتخاذ القرار الدراسي والمهني
- 5- مرونة الاختيار الدراسي والمهني:

اعتمدت في دراستها على مقياس أبعاده كالتالي:

- وعي التلميذ بأهمية اتخاذ القرار الدراسي والمهني في السنة الرابعة متوسط وعدم تأجيله
- أهمية واقعية الاختيار الدراسي والمهني
- أهمية الاستقلالية في عملية اتخاذ قرار الاختيار الدراسي والمهني

- أهمية مرونة الاختيار الدراسي والمهني

4- العوامل المؤثرة في النضج المهني:

قسم كورتس وشيبيرز (2004) العوامل التي تؤثر على النضج المهني إلى عوامل متعلقة بثقافة المجتمع، وعوامل متعلقة بالجنس، وعوامل متعلقة بالشخصية، وعوامل متعلقة بالقيم.

(البادري، 2011، 170)

كما أشار 'سوبر' (super) إلى عدد من العوامل التي تؤثر على النضج المهني للفرد كالآتي:

- العوامل البيولوجية: إن النضج المهني يرتبط بالمؤهلات والاستعدادات البيولوجية وتحديدًا القدرات العقلية. فكل من النضج الفسيولوجي والذكاء والسن لهم تأثير مباشر على النضج المهني لدى الفرد، ومن خلال دراسات قام بها "super" وجد أن النضج المهني يرتبط كثيرًا بالذكاء.

- العوامل الشخصية: كمفهوم الذات ووضوح الهوية النفسية ومستوى الطموح والجنس، فقد أشار إلى وجود ارتباط إيجابي بين هذه العوامل والنضج المهني. (أبوسعدي، الهواري، 2008، 74)

حيث يبدأ تأثير عامل الجنس على نشأة وتطوير النضج المهني لدى الفرد ويبدأ من مرحلة الطفولة المتوسطة وقبل المراهقة، حيث يظهر تأثير عامل الجنس من خلال أنماط الميول المهنية التي تميز كل فرد، وفي دراسة أجراها هيلمان Hillman (1980) عن العلاقة بين مستوى الطموح التعليمي والمهني وعلاقة متغير الجنس لدى تلاميذ الصفوف السادس والثامن والعاشر والثاني عشر، أجريت الدراسة على عينة عددها 194 تلميذ وتلميذة وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين مستوى الطموح التعليمي والمهني وبين متغير الجنس وذلك لصالح الذكور حيث وجد أن لديهم مستوى طموح مرتفع عن الإناث.

(ابراهيم، 2003، 50)

ويشير نايدو (1998) إلى أن الأبحاث التي أجريت في مجال النضج المهني وتوصلت إلى نتائج متناقضة لأثر الجنس، فبعض الدراسات وجدت مستويات من النضج المهني عند الذكور ووجدت الأخرى النتائج هذه عند الإناث. (السواط، 2008، 66)

- التحصيل الدراسي: حيث وجد (سوبر) أن هناك ارتباطا وثيقا بين النضج المهني والتحصيل، سواء كان هذا التحصيل مدرسيا أو غير ذلك.

- العوامل الاجتماعية الثقافية: تلعب عملية التنشئة الاجتماعية والبيئة الثقافية دورا أساسيا ومهما في النمو والنضج المهني. فكل من القيم والنشاطات الاجتماعية، وما يرتبط بالجماعة المرجعية باعتبارها مصدرا للمعايير ونماذج للتماهي تشكل مجموعة مهمة من العوامل الفاعلة والمؤثرة في النضج المهني. وتلعب الأسرة باعتبارها المؤسسة المحورية في المجتمع دورا فعالا في تنمية المهارات والمساهمة في تشكيل الميل والتوجيه المهني، وذلك من خلال توجيهاتهم أو نمط تربيتهما لأبنائهما كمناقشتهم في القرارات أو فرض القرارات على الأبناء أو المستوى التعليمي للوالدين، ومقدار دخلهما، وقد اهتم كثير من الباحثين بهذه العوامل لدورها في تشكيل النضج المهني، فقد أشار "super" إلى أن مستوى الوالدين المهني ودخلهما يرتبطان ارتباطا وثيقا بالنضج المهني للأبناء. (أبوسعدي، الهواري، 2008، 74)

وقد أكدت دراسة "رو وسيلجمان" على أثر أساليب الرعاية الوالدية على ميول الفرد المهنية، وعلى الاختيار المهني، وأكدت الدراسة أن الأبناء غير المقبولين من آبائهم يميلون إلى مهن بعيدة عن التعامل مع الناس الآخرين، بينما إهتمام الأم الزائد والحب والتركيز على الطفل والتدخل والتقبل العرضي يجعل الفرد يختار مهنة تتعلق بالناس الآخرين.

(السواط، 2008، 65)

ويؤكد عثمان (2001) على أن الطفل أو الطالب يتأثر بوجهات النظر والمفاهيم التي يراها ضمن الأسرة، مثل هذه التأثيرات والتفاعلات يمكن أن تحدث في اتجاهين:

الاتجاه الأول:

يتطلب أن يتوجه إلى عمل معين من أجل إرضاء أعضاء الأسرة أو حتى لا يتعرض إلى أسئلة معينة من قبل أفراد الأسرة.

الاتجاه الثاني:

يتمثل في أن يرى الشخص وجهات نظر أفراد الأسرة على أنها تحدي له، وبالتالي فهو يميل إلى سلوك اتجاه معاكس لوجهات نظر الأسرة.

وكلا الاتجاهين لهما تأثير سلبي على الفرد حيث يعملان على اضطراب لديه في كيفية الوصول إلى المهنة التي يريدتها، وهذا يؤدي إلى ضعف في النضج المهني، والوصول إلى تعقيدات المواقف باتجاه خيارات المهنة التي يريدتها.

وقد توصل كلا من (فيشر وباندا ويد جاجا، 1993) في دراستهما حول النضج المهني لدى عينة من الطلاب الأمريكيين إلى الدور الفعال للآباء في النواحي التالية: التوقعات المهنية، التشجيع، التحكم وهوية العمل، نمط الاتجاهات، وتشير الدراسة إلى أن التشجيع كان له الأثر الأكثر إيجابية، وتمثل في الإرشاد والنضج والقبول، واعتقد 35% من أفراد العينة أن رضى الوالدين وموافقتهم على اختياراتهم كان له الأثر الإيجابي، بينما اعتقد 20% منهم أن عدم ضغط الآباء عليهم كان محفزاً لهم لاتخاذ قرار الاختيار والسعي لتحقيقه. (السواط، 2008، 64-65)

- عامل الإرشاد والإعلام المهني: تعد المؤسسات الإرشادية بما تعده من برامج إرشادية مهنية بمثابة فضاءات فعالة في إعداد وتوجيه الأفراد مهنيًا، كما لها دور معرفي ونفسي مهم حيث تنتقل الفرد من مرحلة التفكير الخيالي والانفعالي إلى التفكير الواقعي والموضوعي، وتمتد الأفراد بالمعلومات وتصحح الفهم لديهم.

- البيئة العامة: يقد بالبيئة العامة كل ما يحيط بالفرد من جوانب مادية وطبيعية واقتصادية وايكولوجية واجتماعية وثقافية إعلامية، يتفاعل معها الفرد بشكل مباشر أو غير مباشر عن

وعى أو عن غير وعى. فالمحيط العام يساهم في النضج المهني وتشكيل الميول والاتجاهات المهنية. (بلعابد، 2016، 5)

إن تفاعل العوامل السابقة الذكر لها تأثيرا واضحا على النضج المهني وبذلك تؤثر في توجيه وتحديد اتجاهات الفرد المهنية وتحديد اختياراته الدراسية والمهنية.

5- اثر النضج المهني على اتخاذ القرارات:

تؤكد العديد من الدراسات على عجز المراهق على اتخاذ القرار السليم بسبب ضعف نضجه المهني، إذ تشير دراسة "ثيودري، 1982" على طلبة البكالوريوس اللبنانيين والذين طلب منهم ترتيب ثلاثة دوافع من بين عشرة حسب أهميتها بالنسبة لهم، إلا أنهم عجزوا عن تحديد اختيارات مهنية متناسقة، حيث احتل الميل الشخص المرتبة الأولى بنسبة 56.23% وأن أكثر من ثلثي التلاميذ 69.28% قد اختاروا اختيارات مهنية غير متناسقة ومتباعدة فيما بينها، مما يدل على أن أصحابها لا يدركون حقيقة ميولهم المهنية وقدراتهم واستعداداتهم لهذه الاختيارات، مما دفعهم في الغالب إلى تكوين صورة مثالية عن أنفسهم لا تتطابق مع واقعهم، فاختاروا ما يتمنون بلوغه لا ما يمكنهم تحقيقه. (السواط، 2008، 73)

وكون النضج المهني يؤثر في اتخاذ القرار الدراسي والمهني، فانه يجعل من الضروري توعية التلاميذ تدريجيا خلال مراحل تدرسه ليتعرف على قدراته وميوله ومتطلبات سوق العمل والمسارات الدراسية والمؤهلة لهاته المهن وشروط القبول فيها، لينتمكن من اتخاذ قرار الاختيار الدراسي والمهني بشكل واقعي، وتعد مرحلة المراهقة مرحلة حاسمة في حياة الفرد لكونها المرحلة التي يفترض فيها أن يحل أزمة الهوية بشكل سوي ليحتل دوره الاجتماعي المناسب كراشد محققا توافقه النفسي والاجتماعي وبالتالي متمتعا بصحته النفسية، لذا فالمراهق في هذه المرحلة مطالب باتخاذ هذا القرار خاصة في ظل متطلبات المدرسة الجزائرية. (لشهب، 2013، 47)

6- صفات الشخص الناضج مهنيًا:

يشير لانجلي (langley1989) كما ورد في (coertse & schepers2004) إلى أن الشخص الناضج يتميز بمجموعة من الصفات أهمها:

- أنه يقوم بجمع معلومات عن ذاته، أي يتعرف على قدراته وإمكانياته الشخصية بشكل كامل.
- أنه يحاول اكتساب الكفايات اللازمة لاتخاذ القرار المهني السليم.
- أنه يقوم بجمع معلومات عن المهن المتوفرة في البيئة.
- أنه يحاول أن يكامل بين معرفته عن ذاته ومعرفته عن عالم المهنة.
- أنه يوظف المعلومات السابقة عندما يتخذ قرارات بشأن المهنة.

بالإضافة إلى ذلك فإن هناك صفات خاصة بالنضج في كل مرحلة من مراحل النمو المهني، فمثلا المراهقون في سن (14) سنة يكون نضجهم المهني بتقديرهم لاهتماماتهم وقدراتهم التي تساعدهم على الوصول إلى خطة دراسية ثم ترجمة هذه الاهتمامات إلى القيام بالتدريب والدراسة اللازمين للالتحاق بالمهنة، أما الأفراد في سن الـ (45) سنة فيظهر نضجهم المهني بمقدار اهتمامهم بالطرق والوسائل التي يتمكنون معها من المحافظة على مهنتهم ومكانتهم في وجه المنافسة والتحدي الذي يواجهونه من قبل الأفراد الأقل سناً.

(البادري، 2011، 168-169)

ملخص الفصل:

تم في هذا الفصل تناول النضج المهني من حيث مفهومه وأهم العوامل المؤثرة فيه وبعض صفات الشخص الناضج مهنياً وأهم النظريات المساهمة في ظهوره، وأبعاده وأختتم بأثر النضج المهني للفرد على اتخاذ القرارات الدراسية والمهنية.

الجانِب المِيداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

- 1- منهج الدراسة
- 2- حدود الدراسة
- 3- مجتمع الدراسة
- 4- عينة الدراسة
- 5- أدوات الدراسة
- 6- بعض الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة
- 7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

ملخص الفصل

تمهيد:

تطرقت الدراسة في الفصول النظرية إلى ماهية الخاصيات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية، وهي خاصية النضج المهني وخاصية السلوك الدافعي، حيث تعد هذه الفصول النظرية بمثابة الأرضية، أما في هذا الفصل سيتم التطرق إلى الإجراءات المنهجية المعتمدة في الدراسة، حيث سنعرض المنهج المتبع في الدراسة وكذا حدودها وعينة الدراسة والتعرف على الأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية المعتمدة فيها.

1- المنهج المتبع:

يتعدد ويختلف استخدام المناهج من موضوع إلى آخر، أي كل حسب طبيعة موضوعه. حيث يعرف المنهج بأنه الطريق المؤدي إلى الغرض المطلوب والكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة للوصول إلى نتائج عملية وموضوعية تمكنه من الإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها الباحث.

(حامد، 2003، 119)

واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على الأسلوب الارتباطي " الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة.

(العساف، 1995، 261)

كما أعتمد على الأسلوب المقارن لقياس بعض المتغيرات التصنيفية (الجنس/التخصص الدراسي).

2- حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود المكانية: ينتمي مجتمع الدراسة الحالية إلى بعض الثانويات على مستوى ولاية الوادي وتشمل: ثانوية علي عون وثانوية بحري بكار وثانوية بوصبيح عبد المجيد.
- الحدود البشرية: تشمل هذه الدراسة تلاميذ السنة أولى ثانوي، المقبلين على اختيار الشعب للانتقال إلى السنة الثانية ثانوي على مستوى ثانويات بلديات ولاية الوادي .
- الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال الموسم الجامعي 2016/2017 وذلك في الفترة الممتدة بين شهري مارس وأفريل.

3- مجتمع الدراسة:

يرى "العساف" أن المجتمع الأصلي الدراسة هو كل ما يمكن أن نعم عليه نتائج البحث سواء كان أفراد أو كتب أو مدارس. (العساف، 1995، 91) حيث يتكون مجتمع الدراسة من 506 تلميذ وتلميذة يدرسون شعبة علوم وتكنولوجيا، ومن 119 تلميذ وتلميذة يدرسون شعبة آداب موزعين على ثلاثة ثانويات من ولاية الوادي.

جدول (01): نسب وعدد التلاميذ في كل ثانوية (المجتمع الأصلي)

الثانوية	الذكور		الإناث		المجموع	
	شعبة علوم وتكنولوجيا		شعبة علوم وتكنولوجيا		شعبة علوم وتكنولوجيا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
علي	64	45%	09	34%	77	54%
					17	65%
					141	84%
					26	15%

عون												
بوصبيع	68	%37	16	%32	112	%62	33	%67	180	%78	49	%21
عبد المجيد												
بحري بكار	83	%44	9	%20	102	%55	35	%79	185	%80	44	%19
المجموع	215	%42	34	%28	291	%57	85	%71	506	%80	119	%19

من خلال الجدول (01) نلاحظ أن عدد الذكور في شعبة علوم وتكنولوجيا يقل عن عدد الإناث في نفس الشعبة، حيث نجد في ثانوية علي عون أن عدد الذكور بلغ 64 ونسبته 45 % مقابل عدد الإناث 141 ونسبته 84 %، أما بالنسبة لثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد فنجد عدد الذكور 68 وبلغت نسبته 37 % مقابل عدد الإناث 180 وبلغت نسبتهن 78 %، أما بالنسبة لثانوية بحري بكار فنجد عدد الذكور مقدر بـ 83 أي بنسبة 44 % مقابل عدد الإناث 185 أي بنسبة 80 % هذا بالنسبة لشعبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا أما بالنسبة لشعبة الآداب فنجد أيضا الذكور أقل عدد من الإناث حيث بلغ عدد الذكور في ثانوية علي عون 09 وفي ثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد نجد عدد الذكور 16 أما ثانوية بحري بكار فعدد الذكور قدر بـ 09.

4- عينة الدراسة:

1.4: عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (32) تلميذ وتلميذة مستوى أولى ثانوي من كلا الشعبتين (شعبة آداب، شعبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، وتم اختيارها بطريقة عشوائية

وذلك بهدف التأكد من بعض الخصائص السيكومترية (الصدق - الثبات) لأداة الدراسة، وقد توزعت عينة الدراسة حسب الجدول التالي:

الجدول (02): توزيع وخصائص العينة الاستطلاعية حسب الثانوية والجنس.

الثانوية	الذكور	الإناث	المجموع
عبد العزيز الشريف	08	08	16
بوشوشة	09	07	16
المجموع	16	16	32

وقد تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية بتاريخ 12-13/02/2017.

2.4 عينة الدراسة الأساسية:

تعد العينة حسب "أبو علام" (2004) جزء من مجتمع الدراسة والذي تتوفر فيهم نفس خصائص ذلك المجتمع، حيث تتمثل عينة الدراسة الحالية في تلاميذ سنة أولى ثانوي من كلا الشعبتين، ولقد تم اختيارها بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، حيث يعتبر هذا الأسلوب أحد أساليب الاختيار حيث يتم الاختيار العشوائي وفق شروط محددة لا وفق الصدفة، بحيث يكون لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلي فرصة مكافئة لأي فرد آخر في أن يتم اختياره دون تحيز من الباحث.

(ملحم، 2002، 249)

وقد تم اختيار العينة بتحديد نسبة الاختيار 20% وذلك كما أشار إليه "سامي محمد ملحم"

(ملحم، 2002، 252)

والجداول التالية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية والنسبة المئوية.

جدول (03): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الثانوية	الذكور		الإناث		مجتمع أفراد العينة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	المجموع	النسبة
علي عون	20	%32	15	%24	35	%28
بوصبيح عبد المجيد	21	%33	25	%40	46	%37
بحري بكار	22	%35	22	%35	44	%35
المجموع	63	%100	62	%100	125	%100

من خلال الجدول (03) نلاحظ أن عدد الذكور يساوي عدد الإناث بالنسبة لعينة الدراسة ككل حيث نجد عدد الذكور 63 وعدد الإناث 62، أما بالنسبة لكل ثانوية فنجد ثانوية علي عون عدد الذكور أكثر من عدد الإناث، حيث نجد عدد الذكور 20 وعدد الإناث 15، أما ثانوية بوصبيح صالح عبد المجيد نجد عدد الذكور يقل عن عدد الإناث أي عدد الذكور نجده 21 وعدد الإناث 25، أما فيما يخص ثانوية بحري بكار نجد عدد الإناث يساوي عدد الذكور، حيث نجد عدد الإناث 22 وعدد الذكور 22.

جدول (04): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة الدراسية

الثانوية	شعبة علوم وتكنولوجيا		شعبة آداب		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
علي عون	20	%33	14	%22	34	%27
بوصبيح عبد المجيد	21	%34	25	%39	46	%37

بحري بكار	20	%33	25	%39	45	%36
المجموع	61	%100	64	%100	125	%100

من خلال ملاحظة الجدول (04) نجد أن عدد التلاميذ في شعبة علوم وتكنولوجيا وشعبة آداب متقارب في الثانويات الثلاثة، حيث نجد عدد تلاميذ شعبة علوم وتكنولوجيا في ثانوية علي عون مقدر بـ 20 تلميذ أما ثانوية بوصبيح عبد المجيد فـ 21 تلميذ بينما نجد ثانوية بحري بكار بلغ 20 تلميذ، وكما نجد عدد التلاميذ في شعبة الآداب بلغ 14 تلميذ في ثانوية علي عون بنسبة 22% أما ثانوية بوصبيح صالح عبد المجيد فنجد 25 تلميذ أي بنسبة 39% بينما نجد ثانوية بحري بكار عدد التلاميذ 25 تلميذ أي قدر بنسبة 39%. وهنا يتضح أن عدد التلاميذ في شعبة علوم وتكنولوجيا متقارب جدا مع عدد التلاميذ في شعبة آداب.

5- أدوات الدراسة:

بهدف جمع المعلومات على الظاهرة محل الدراسة يعتمد الباحث في جمعه للمعلومات والحقائق أداة أو مجموعة من الأدوات كوسيلة علمية يتم اختيارها وفق طبيعة الموضوع، ونظرا لطبيعة الموضوع تم الاعتماد على مقياس النضج المهني ومقياس الدافعية المبني على أساس المشروع الشخصي للدكتورة تروزلت عمروني حورية.

1.5: وصف أدوات الدراسة وطريقة التصحيح:

1.1.5: مقياس الدافعية: (للدكتورة تروزلت عمروني حورية 2008)

اعتمدت الدكتورة "تروزلت" في بنائها للأداة على نموذج "Nuttin" في دراسة الدافعية بعلاقتها مع سيكولوجية المشروع وكذلك اعتمدت على نظرية سلم الحاجات لماسلو "Maslow"، حيث عملت على دراسة طبيعة الدافعية المهنية عند التلاميذ على أساس تحديد

نوع الحاجات التي توجه سلوكياتهم نحو بناء وتحقيق مشروع الدراسة. حيث يتكون المقياس من:

أ- المقدمة الاستهلاكية والتعليمات: وشملت هذه الصفحة مايلي:

- مقدمة صغيرة توضح فكرة حول موضوع الدراسة.
- البيانات الشخصية: تتمثل في (الجنس، الثانوية، الشعبة).
- توضيح كيفية الإجابة من خلال إعطاء مثال.

ب- يضم هذا المقياس 11 بندا مقسمة إلى بعدين كالتالي:

الأبعاد	البندود	الدوافع العالية/الدوافع القاعدية
الدوافع العالية(تحقيق الذات)	11، 9، 7، 5، 3، 1.	الدوافع العالية(أ) والدوافع القاعدية(ب)
الدوافع القاعدية	10، 8، 6، 4، 2.	الدوافع العالية(ب) والدوافع القاعدية(أ)

وما يمكن ملاحظته من الجدول أنه تم عرض البنود بالتناوب بين الدوافع العالية والدوافع القاعدية وذلك حتى لا تتأثر إجابات المفحوصين بمحتوى البنود.

- مفتاح تصحيح المقياس:

يكون الاختيار بين (أ) أو (ب) أي 2 أو 1، حيث عندما يختار المفحوص أحد بنود التي تنتمي للدوافع العالية يحصل على (2)، أما إذا اختار أحد البنود التي تنتمي للدوافع القاعدية يحصل على (1).

جدول (05): نوع الدوافع وما يقابلها من الحاجات حسب نظرية "ماسلو" المعتمدة في بناء الأداة

نوع الدوافع	الحاجات
الدوافع العالية	- الحاجة إلى اكتساب الكفاءات والمؤهلات للنجاح في العمل المستقبلي - الحاجة إلى تعلم أشياء جديدة - الحاجة إلى التحضير الجيد لمهنة المستقبل - الحاجة إلى التفتح والتطور الشخصي - الحاجة إلى الحصول على الشهادات الدراسية العالية - الحاجة إلى الاعتماد على النفس في ميدان الدراسة والعمل - الحاجة إلى الإبداع والابتكار - الحاجة إلى مواجهة المواقف ذات المسؤوليات العالية في ميدان الدراسة والعمل. - الحاجة إلى الإنجاز في العمل بجدية وثقة كبيرة
الدوافع القاعدية	- الحاجة إلى الكسب المادي السريع/الكبير - الحاجة إلى المكافآت المادية وتحسين المستوى المعيشي المادي - الحاجة إلى تكمين الشهادات المتحصل عليها بعد الدراسة - الحاجة إلى إقامة العلاقات وتحقيق المكانة الاجتماعية - الحاجة إلى الأمن الوظيفي(العمل في ظروف فيزيقية غير قاسية، احترام التعليمات الرسمية والاستقرار الوظيفي) - الحاجة إلى الحصول على مهنة في أسرع وقت/ الحصول على عمل روتيني.

2.1.5: مقياس النضج المهني: (للدكتورة تروزلت عمروني حورية 2008)

يتكون المقياس من:

أ- المقدمة الاستهلاكية والتعليمات: وشملت هذه الصفحة ماييلي:

- مقدمة صغيرة توضح فكرة حول موضوع الدراسة.

- البيانات الشخصية: تتمثل في (الجنس، الثانوية، الشعبة).

- توضيح كيفية الإجابة من خلال إعطاء مثال.

ب- يضم هذا المقياس 36 بنداً مقسمة إلى أربعة أبعاد كالتالي:

جدول (06): الأبعاد والأجزاء والبندود لمقياس النضج المهني.

الأبعاد	الأجزاء	عدد البندود	المجموع
التحكم في المنظور الزمني	توسع زمني	3	09
	إدراك ذاتي لسرعة مرور الوقت	3	
	توجيه زمني مستقبلي	3	
الاندماج في سيرورة التخصص المتبع	أهمية التخصص ومدى ارتباطه بمهنة المستقبل المرغوب فيه	3	09
	بذل المجهود	3	
	مواجهة الصعوبات والعراقيل	3	
التحكم في المعلومات	معرفة واسعة لذات الفرد	3	09
	معرفة واسعة للتخصص الدراسي المختار (الشعبة)	3	
	معرفة واسعة لعالم مهنة الشعبة المختارة	3	
الاندماج في	عدم التردد في اتخاذ القرارات	3	

09	3	الاستقلالية في اتخاذ القرارات	سيرورة اتخاذ
	3	العقلانية في اتخاذ القرارات	القرار

ج- بدائل ومفتاح تصحيح المقياس:

تتم الإجابة على فقرات المقياس بوضع علامة (x) على إحدى تدرجات السلم المعتمد والذي يحتوي على خمسة خانوات تتراوح من الموافقة التامة إلى المعارضة التامة. وفي حالة ما إذا كان البند قد صيغ بطريقة إيجابية، فإن تنقيط الإجابة على السلم يكون بشكل تنازلي أي من العلامة (5) إلى العلامة (1)، وفي حالة ما كان البند بني بشكل سلبي يكون التنقيط تصاعدي من (1) إلى (5).

6- بعض الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة:

من أجل الدقة في النتائج المتحصل عليها في أي بحث من البحوث النفسية، على الباحث التأكد من صلاحية الأداة التي سوف يجمع بها بيانات عن الظاهرة المدروسة من حيث صدقها وثباتها، وللتأكد من أن أداة الدراسة صالحة لقياس متغيرات الدراسة تم التأكد من بعض الخصائص السيكمترية لهذه الأداة من خلال مايلي:

الصدق: حيث يعتبر صدق الاختبار شرطاً يجب توفره في الاختبار الجيد. (مقدم، 2003، 146) وكما يدل الصدق على مدى نجاح الاختبار في القياس وفي التشخيص والتنبؤ عن ميدان السلوك الذي وضع الاختبار من أجله، أي أن الاختبار صادق لأنه يقيس ما وضع لقياسه فقط. (عوض، 1998، 59)

اعتمد في هذه الدراسة على مقياس "تروزلت" والتي اعتمدت على عدة أنواع من الصدق من بينها صدق المقارنة الطرفية والذي وجد أنه دال احصائياً عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يدل على صدقه، وفي هذه الدراسة أيضاً اعتمدنا على صدق المقارنة الطرفية.

- الخصائص السيكومترية لمقاييس الدافعية:

- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): قمنا بترتيب درجات العينة الاستطلاعية

ترتيباً تصاعدياً حسب الدرجة الكلية للمقياس، ثم ميزنا بين مجموعتين من أفراد العينة البالغة

32، مجموعة عليا تكونت من 9 فردا وأخرى دنيا تكونت من 9 فردا والعدد 9 يمثل 27%

من العينة الاستطلاعية، بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

للمستويين، ثم حساب قيمة "ت" للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا،

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (07): قيمة ت بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إختبار ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	9	20.33	0.50	14.02	دالة 0.01
المجموعة الدنيا	9	14.56	1.13		

من خلال النتائج إتضح أن قيمة "ت" دالة عند 0.01 مما يجعل المقياس يتمتع بصدق

تمييزي عال.

- الثبات : هناك طرق عديدة لحساب الثبات نطبق منها في دراستنا:

1- طريقة التجزئة النصفية : وذلك بتقسيم أسئلة الاختبار إلى بنود فردية وبنود زوجية،

وبما أن عدد بنود الاختبار فردية (11 بندا) تم حساب معامل ثبات الاختبار بمعادلة

"هورست" التي تستخدم في حالة قسمة الاختبار إلى جزأين غير متعادلين.

(فرج، 2002، 321)

جدول (08) : معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس باستعمال معادلة

"هورست"

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات بالتجزئة النصفية
32	11	0.74

من خلال ملاحظة الجدول نرى أن قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة "هورست" بلغت 0.74 وهي قيمة ثبات عالية.

- الخصائص السيكومترية لمقياس النضج المهني:

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): تستخدم هذه الطريقة في حساب صدق الاختبار من خلال قدرته على التمييز بين مجموعتين متناقضتين. (معمرية، 2003، 184). قمنا بترتيب درجات العينة الاستطلاعية ترتيباً تصاعدياً حسب الدرجة الكلية للمقياس، ثم ميزنا بين مجموعتين من أفراد العينة البالغة 32، مجموعة عليا تكونت من 9 فرداً وأخرى دنيا تكونت من 9 فرداً والعدد 9 يمثل 27% من العينة الاستطلاعية، بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين، ثم حساب قيمة "ت" للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (09) : قيمة "ت" بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إختبار ت	الدالة الإحصائية
المجموعة العليا	9	143.89	4.70	13.0 2	دالة 0.01
المجموعة الدنيا	9	114.00	5.02		

من خلال النتائج قيمة "ت" دالة عند 0.01 مما يجعل المقياس يتمتع بصدق تمييزي عال.

- **الثبات :** لكي تحقق الأداة أهداف الدراسة فإنه من الضروري أن تكون نسبة عالية من الثبات. (عوض، 1998، 55)

ولإيجاد ثبات الأداة اعتمدنا على طريقة التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم أسئلة الاختبار إلى فردي وزوجي.

1- طريقة التجزئة النصفية :

جدول (10): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس باستعمال معادلة سبيرمان براون

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات بالتجزئة النصفية
32	36	0.80

من الجدول (08) نلاحظ أن معامل ثبات المقياس مقبول.

2- طريقة معامل ألفا-كرونباخ: نحسب معامل ألفا للمقياس:

جدول (11): معامل ألفا كرونباخ للمقياس

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
32	36	0.72

تشير البيانات في الجدول (09) إلى قيم معامل الثبات للمقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ، وتظهر أنها مقبولة إحصائياً.

8- الأساليب الإحصائية:

إعتمدنا في تحليل البيانات على برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية حيث تم الاعتماد على الأساليب الاحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون:

وذلك لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين المتغيرين أم لا ومعرفة شدة العلاقة إن وجدت.

- اختبار "ت" لدلالة الفروق:

يستخدم اختبار "ت" في دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة من الأفراد.

(الدريد، 2006، 64)

وقد استخدمناه للكشف عن الفروق بين الجنسين في كل من الدافعية والنضج المهني، وكذلك الفروق بين التخصصين (جذع مشترك علوم/ جذع مشترك آداب) في كل من الدافعية والنضج المهني.

ملخص الفصل:

في هذا الفصل تم التطرق إلى المنهج المتبع في الدراسة وهو المنهج الوصفي، وكما تم التعرف على حدود هذه الدراسة وتم تحديد المجتمع الأصلي لها، وكما تم تحديد نوع العينة وعددها وخصائصها، وفيما بعد تناولنا أدوات الدراسة وبعض خصائصها السيكمترية، وحددت الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات.

الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة

الأساسية

تمهيد

- 1- عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة
- 2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى
- 3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية
- 4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
- 5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

استنتاج عام

مقترحات

تمهيد:

يعتبر هذا الفصل حلقة ربط بين ما عالجه الدراسة ميدانيا وما تم تناوله في الجانب النظري فيما يخص طبيعة المتغيرات المدروسة حاليا، حيث سوف يتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة المتوصل إليها عن طريق المعالجة الإحصائية لدرجات التلاميذ على المقاييس المستخدمة في الدراسة وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية والنضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

وبعد تطبيق معامل ارتباط "بيرسون" حصلنا على النتائج المدونة في الجدول الموالي:

جدول (11): معامل ارتباط بيرسون بين الدافعية والنضج المهني

معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة	مستوى الدافعية ومستوى النضج المهني
0.33	0.01	

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن معامل الارتباط بين كل من مستوى الدافعية ومستوى النضج المهني قدر بـ 0.33 عند مستوى دلالة 0.01 وهي قيمة دالة أي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية والنضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

ويمكن تفسير هذه العلاقة على أنه كلما كان لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي دوافع تحرك سلوكهم وتوجهه نحو إنجاز وتحقيق المشاريع كان لديهم نضجا مهنيا، فتلميذ سنة أولى ثانوي في هذه المرحلة في حاجة إلى إشباع الكثير من الحاجات فيسعى جاهدا للوصول إلى

تحقيقها من خلال دوافع تحرك سلوكه وذلك باكتساب معارف واتجاهات تجعله قادرا على صياغة اختيار مهني واقعي مدروس وملائم يمكنه من بناء وتحقيق مشروعه الدراسي والمهني، باعتبار هذا المشروع الذي يبدأ من خلال التصريح باختيار دراسي معين في بطاقة الرغبات حاجة يفتقر إليها التلميذ ويرغب في الوصول إليها واشباعها من خلال السعي لاكتساب مجموعة من المعارف والمعلومات (إستعلام ذاتي) حول تخصصه الدراسي الذي اختاره والذي يعتبر هدف مرحلي لبلوغ هدف رئيسي وهو المهنة، فبذلك يكون قادرا على التحكم في المعلومات (حول ذاته وحول المحيط الدراسي والمهني) وتكون لديه استقلالية في اتخاذ قرارته، بالإضافة إلى الاندماج في سيرورة التخصص الذي اختاره. وبذلك يصبح لدى التلميذ مستوى من النضج المهني حول مشروعه الدراسي والمهني كان نتيجة لدوافع حركت سلوكه نحو تحقيق الأهداف (المشروع الدراسي والمهني).

من هنا نجد أن التلميذ الذي يفتقر لمثل هاتين الخاصيتين السيكولوجيتين الأساسيتين لبناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية يعجز عن انجاز مشروعه المستقبلي ولا يواصل في تحقيقه. وهذا ما أكدته دراسة تتبعية قام بها كل من "بوسنة" و"تروزلت" (1996) فيما يخص أساس الالتحاق بمشروع التكوين المهني وخاصة النضج المهني وعلاقة ذلك بمدى الاستمرارية في انجاز ذلك المشروع من طرف عينة من المترشحين على مستوى مراكز التكوين المهني والتمهين بالجزائر، فقد أسفرت النتائج أن 47% من المترشحين التحقوا بالتكوين ليس على أساس اختيار شخصي وأن أولئك الذين التحقوا بمشروع التكوين على أساس اختيار شخصي لديهم نضج مهني أعلى من الذين التحقوا بنفس مشروع التكوين نتيجة لضغط الوالدين أو لسد الفراغ، كما أن أغلبية المترشحين الذين تحصلوا في بداية التكوين على درجات أقل من المتوسط في مقياس النضج المهني تركوا مشروع التكوين قبل انجازه أما المفحوصين الذين تحصلوا على درجات تفوق المتوسط في مقياس النضج المهني لم يسجل أي انقطاع من طرفهم.

(تروزلت، دس، 4)

وفي دراسة ثانية تتبعية أجرتها "تروزلت عمروني" (1997) حول مشاريع التكوين المتبعة من طرف المترشحين في الجزائر وعلاقتها بخاصية الدافعية والاستمرارية في انجاز هذه المشاريع توصلت إلى أنه كلما كان اختيار الفرد المترشح لمشروع تكوين معين نابع من نفسه كلما كان احتمال حصوله على مستوى دافعية يفوق المتوسط إلى مرتفع، بمعنى أن الدوافع التي تنشط سلوكه في البناء والسير نحو المشروع المهني المسطر هي دوافع عالية والعكس في حالة ما إذا كان الاختيار نابع من مصدر خارجي بحيث كانت الدوافع القاعدية هي المحرك الأساسي لسلوكاته. كما أن أغلبية المترشحين الذين تحصلوا في بداية التكوين على درجات أقل من المتوسط في درجات الدافعية غادروا مشروع التكوين قبل إنجازه أما المفحوصين الذين تحصلوا على درجات تفوق المتوسط في مقياس الدافعية فلم يسجل أي انقطاع من طرفهم. (تروزلت، 1997)

وهذه النتائج التي توصلت إليها الباحثة "تروزلت" خير دليل على أهمية كل من الدافعية والنضج المهني للتلاميذ وفي جميع الأطوار التعليمية وجميع المجالات، لأن غيابها سوف يجعل التلميذ في حيرة وتردد وبالتالي يحدث له انقطاع عن انجاز مشروعه.

وما يؤكد أهمية الخاصيتين الدراسة التجريبية التي أجرتها تروزلت (2008) أيضا حول أثر برنامج تربية الاختيارات على الخاصيات السيكلوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية، حيث توصلت في نتائجها على وجود علاقة إيجابية بين مستوى النضج المهني ومستوى الدافعية حيث قدر معامل الارتباط بـ 0.35 وهذه النتائج تتفق مع دراستنا، وفسرت "تروزلت" هذه العلاقة بأنه كلما كان مستوى التلميذ فيما يخص خاصية النضج المهني مرتفع كلما كانت هناك سيطرة للدوافع العالية في تنشيط سلوكه نحو بناء وتحقيق مشروع دراسي ومهني مسطر والعكس.

ويدعم هذا الارتباط بأهمية كل من خاصية الدافعية والنضج المهني في تشكيل المشروع الدراسي والمهني للفرد كما أشار لذلك الكثير من الباحثين في ميدان التوجيه مثل

Ginzberg، Super، Tiedeman، Crites، وغيرهم والتي لخصها Sillamy (1980)

في اعتبار النضج المهني خاصية ضرورية للاختيار كما يرتبط رضا الفرد المهني بمدى تفتحه في العمل وارتباطه السيكلوجي به أي ميل للدوافع العالية. (تروزلت، 2008، 231)

من خلال نتائج دراسات "تروزلت حورية" تتضح أهمية النضج المهني والدافعية في هذه المرحلة الحساسة والمصيرية في صياغة التلميذ لاختياره الدراسي واتخاذ قرار عقلائي مدروس بخصوص مشروعه الشخصي.

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية تعزى لمتغير الجنس.

وبعد تطبيق إختبار "ت" للفروق بين المتوسطات تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول (12): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الجنسين في الدافعية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	الدلالة
الذكور	63	18.06	2.445	98	2.524	1.644	0.05
الاناث	62	19.30	2.468				

تبين النتائج الملخصة في الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي للاناث (19.30) يفوق المتوسط الحسابي للذكور (18.06)، وأن قيمة "ت" المحسوبة (2.524) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (1.644). وبالتالي فهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية تعزى لمتغير الجنس، وكانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى (الاناث)، وهذا ما يثبت عدم صحة الفرضية الأولى.

ومن خلال عرض نتائج الفرضية تبين أن عامل الجنس يؤثر في الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي وكانت النتيجة لصالح الاناث، و قد يرجع تفوق الاناث على الذكور في الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية إلى أن الاناث حاليا أصبحن أكثر اندفاعا ورغبة في تحقيق النجاح والتفوق ليس فقط في المجال الأسري، ولكن حتى في مجالات الدراسة والعمل. حيث ترى خويلد(2010) أن المجتمع الذي كان ينظر إلى قدرات المرأة في مجال الدراسة والعمل نظرة استهجان وتشكيك أصبح أكثر ثقة بهذه المرأة وقدراتها في تحقيق النجاح في شتى المجالات، مما أعطاها دعما قويا. حيث نجد في سيكولوجية المرأة، أنها أكثر مثابرة ودافعية في تحقيق هدفها وإشباع حاجاتها والوصول إلى حالة من التوازن، وهذا ما أكدته "كارلس دويسك" في أبحاثه حيث توصل أن الاناث يتفوقن ويثابرن أكثر من الذكور.

(غزال، 2008، 104)

كما قد يعود أيضا إلى أن الاناث لديهن رؤية واضحة المعالم لما يردن تحقيقه مستقبلا أكثر من الذكور فهن يسعين إلى تحقيق ذلك في إطار الدافعية التي توجه سلوكهن.

وقد يرجع أيضا إلى رغبة الاناث في تحقيق المكانة الاجتماعية المرموقة وتأمين مستقبلهن وإلى وجود روح التحدي لدى الاناث في تحقيق الأهداف وإنجاز مشاريعهن الدراسية والمهنية المستقبلية حيث يؤكد "لوكس" (1979) في دراسته على وجود فروق في الدافع للإنجاز بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات، هذا وقد أوضح محمد المري(1988) أيضا من خلال دراسته على وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لصالح الاناث.

(ذهبية، 2009، 114)

كما نلاحظ في الآونة الأخيرة أن الأنثى أصبحت تلقى التشجيع والتحفيز مثلها مثل الذكر في التفوق الدراسي والعمل لأنه هو المجال المقبول اجتماعيا ويسمح لها بالتفوق.

كما قد يرجع تفوق الانثى إلى العامل الثقافي الذي يبرز في أهمية النجاح بالنسبة للأنثى في تحقيق مشروع دراسي أو مهني باعتبار النجاح في الدراسة وإبراز قدراتها في أي مجال يتوافق وإمكانياتها غاية تحررها من قيود المجتمع لأن البنت حسب "بوسنة" و"تروزلت" (1996) إذا فشلت في التعليم الأساسي أو الثانوي يكون مصيرها البقاء في البيت وانتظار الزوج المناسب، وهذا ما يدفعها إلى رفع روح التحدي وإثبات ذاتها والعمل جاهدة على تحقيق مشروعها الدراسي والمهني، من هذا الصدد يؤكد محمد بن اسماعيلي (1992) أن البنت تخاف من التعثر في الامتحانات لأنه يعني بالنسبة لها الطرد من المدرسة والسجن في المنزل، ولهذا السبب نجد فتاة اليوم تجتهد أكثر من الفتى في العمل المدرسي، لتحقيق آمالها المختلفة في الحرية والاستقلال والتطلع إلى مستقبل أفضل. (خويلد، 2005، 124). وهذا ما يجعلنا ندرك أهمية الالتحاق بتخصص دراسي كمنفذ للحصول على مهنة تحقق من خلالها إثبات الذات ورفع التحدي وترقية شخصيتها لفك القيود والضغوطات الممارسة عليها.

ومن هنا نجد أن توفر الظروف المتشابهة للذكر والأنثى من حيث معاملة الذكر يعطيها صورة ايجابية عن ذاتها، ووجودها مع الذكر في نفس الأماكن (الأسرة، المدرسة، العمل،...) يجعلها تسعى دائما وتطمح لتنافس الذكر في الدراسة والعمل وكافة مجالات الحياة لتثبت وجودها هذا بدوره يجعل الأنثى تنافس الذكر في الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية وتفوقه.

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير الجنس.

وبعد تطبيق إختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات حصلنا على النتائج المدونة في الجدول الموالي:

جدول (13): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الجنسين في النضج المهني

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	الدلالة
الذكور	63	128.54	14.459	98	0.795	1.644	0.05
الإناث	62	130.92	15.479				

تبين النتائج الملخصة في الجدول (13) أن المتوسط الحسابي للإناث والمقدر بـ

(130.92) يفوق المتوسط الحسابي للذكور والمقدر بـ (128.54)، وأن قيمة "ت"

المحسوبة (0.795) أقل من قيمة "ت" المجدولة (1.644). وبالتالي فهي غير دالة عند

مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية

والمهنية. وهذا ما يثبت صحة الفرضية الثانية.

ولوحظ خلال عرض نتيجة الفرضية الثانية أن عامل الجنس ليس له تأثير على النضج

المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، وهذا قد يعود إلى أن العوامل المؤثرة في النضج المهني

لدى الذكور لا تختلف عن العوامل المؤثرة في النضج المهني لدى الإناث.

وتتفق نتائج دراستنا الحالية مع ما توصلت اليه نتائج دراسة أجراها (نايدو وزملائه، 1998) للنضج المهني على الطلبة الأمريكيين من أصل إفريقي على عينة مكونة من 228 طالب وطالبة، وكان من بين النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في النضج المهني.

وكما نجد دراسة (Alomari 1978) عن "مطر" (1986) الذي أجرى في دراسته مقارنة بين مجموعتين من الطلبة، مجموعة ذات ثقافة عربية ومجموعة ذات ثقافة غير عربية فيما يتعلق بالمتغيرات التالية: الثقافة، البيئة، مهنة الأب، الجنس، وأثر هذه المتغيرات على النضج المهني لدى المجموعتين، ومن بين النتائج التي توصل إليها الباحث عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة العربية والمجموعة غير العربية على مقياس النضج المهني فيما يتعلق بتفاعل الجنس.

وكذلك دراسة "سيلفان" (Sullivan 1982) التي أثبتت أن متغير الجنس لا يعتبر من المتغيرات ذات الأثر على درجة الوعي المهني. (دحمري، 2014)

ودراسة "الخروصي" (2007) التي توصلت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في النضج المهني حسب متغير الجنس، وكما نجد أيضا دراسة "ماجدة دحمري" (2014) التي تهدف إلى التعرف على درجة الوعي المهني لدى طلبة الليسانس بقسم العلوم الاجتماعية، حيث توصلت في دراستها إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في درجة الوعي المهني تبعا لمتغير الجنس في المستويات الثلاثة ودراسة حورية بدر (2016) التي أجرتها حول تقدير الذات وعلاقته بالنضج المهني، حيث توصلت في نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين من الطلبة من حيث النضج المهني. ويمكن تفسير هذه النتائج إلى نفس العوامل المؤثرة في كلا الجنسين بداية بأنشطة التوجيه المقدمة لكلا الجنسين والتي لا تركز على جنس دون الآخر، وذلك من خلال دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني الذي يعمل على تخليصهم من الحيرة والتردد في اختيار نوع التخصص من بين الفروع أو

الجدوع المشتركة أو بين استكمال الدراسة أو الالتحاق بالتكوين المهني، حيث يقول إبراهيم ميخائيل (1991) في هذا الصدد والتي يوضح فيها أهمية الاختيارات التي تكون بناء على نضج ووعي التلميذ خلال اتخاذ قراره، حيث يقول: من هنا كان للاختيار أهمية خاصة في وعي المراهق لنفسه وتحقيق ذاته كشخصية حرة مستقلة وفاعلة تقسح حرية اختيار المجال أمامه ليتعلم ويعدل اتجاهاته ويؤكد استقلاليته وذاتيته. (بن لكحل، 2011، 57).

والى جانب عامل خدمات التوجيه نرى أن عامل الأسرة قد يؤثر على الجنسين من حيث النضج المهني، حيث نجد أن الأسرة الجزائرية الحديثة أصبح لها دور كبير في مساعدة الأبناء على فهم ذواتهم وميولهم ورغباتهم وتشجيعهم وحثهم على البحث والاستكشاف وتكوين معارف جديدة حول التخصصات والمهن التي يتطلبها سوق الشغل وهذا من خلال محاورتهم حول أهمية العمل بغض النظر عن جنسهم، كما تعمل على تزويدهم بمختلف الفرص المناسبة للحصول على المعلومات الضرورية واستقلاليته في اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم الدراسي والمهني. وهذا ما أكدته الدراسة التي أجراها "فيشر" حول تأثير الأسرة في النضج المهني للأبناء، حيث أشارت نتائج الدراسة أن للأباء دورا فاعلا في النواحي التالية: التوقعات المهنية، التشجيع، التحكم، وبينت النتائج أن لميزة التشجيع الأثر الأكبر.

(السواط، 2008، 65).

من جانب آخر نجد انفتاح المجتمع الجزائري (برجاله ونسائه) على المجتمعات الخارجية (العولمة الثقافية) هذا بدوره ساهم في رفع القيود الفكرية التي تحول دون مواصلة الاناث للدراسة ومنه أصبح الآباء يشجعون فكرة مواصلة الأنثى للدراسة، وأصبحت معظم المجالات المهنية متاحة للذكر والأنثى على حد سواء وليست حكرا فقط على الذكور.

من ناحية أخرى يظهر دور وسائل التواصل الاجتماعي ووسائل الاعلام بأكملها في توعية كل من الذكر والأنثى من خلال تزويدهم بمعلومات يضيفونها الي معارفهم وبالتالي

تكون لديهم أكبر قدر من المعلومات التي يريدونها حول التخصصات التي يريدون الالتحاق بها وهذا بدوره يساهم في ارتفاع مستوى النضج المهني.

4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تقر الفرضية الجزئية الثالثة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية باختلاف التخصص الدراسي (علمي/أدبي).

وقد جمعت البيانات الاحصائية لهذه الفرضية في الجدول التالي:

جدول (14): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات التخصصين في الدافعية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة "ت" الجدولة	الدلالة
علوم	61	17.71	2.533	98	0.133	1.644	0.05
آداب	64	17.65	2.536				

يتضح من خلال الجدول (14) أن المتوسط الحسابي لتخصص جزع مشترك آداب (17.65) أقل من المتوسط الحسابي لتخصص جزع مشترك علوم وتكنولوجيا (17.71).

كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة (0.133) أقل من قيمة "ت" الجدولة (1.644). وبالتالي فهي غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي).

ولوحظ خلال عرض نتائج الفرضية الثالثة أن متغير التخصص الدراسي ليس له تأثير واضح على الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، ويمكن تفسير ذلك إلى الاتفاق في المحددات الوجدانية المتمثلة في الرغبة وطموح

تلاميذ التخصصين (العلمي والأدبي) في اجتياز مرحلة الثانوية والتطلع إلى الدراسة الجامعية ومنه تحقيق مشاريعهم الدراسية والمهنية، وهذا بدوره يؤثر في دافعية تلاميذ كلا التخصصين في بناء وتحقيق مشاريعهم.

كما قد يرجع إلى دور المؤسسة والفريق التربوي ككل (مدير، أستاذ، مستشار التوجيه،... إلخ) من خلال النظرة المتساوية لكلا الشعبتين، أي أنه لا توجد شعبة لها أهمية أكبر من الشعبة الأخرى، وهذا بدوره يحسس تلاميذ التخصصين بالاهتمام وتلقائيا ينعكس على مستوى دافعتهم نحو بناء وتحقيق مشاريعهم الدراسية والمهنية المستقبلية، حيث ترى "تروزلت" (2008) في هذا الصدد انه كلما كان الجو الدراسي مشجع على الاستقلالية أي وجود مواقف تسمح للتلميذ بتجريب خبراته كلما زادت معرفته بنفسه وثقته بها وارتفاع احساسه بكفاءاته على تحقيق أهدافه في المجال المدرسي، أي الدافعية نحو الانجاز والتحقيق. هذا من ناحية الدور الايجابي للمؤسسة أما من ناحية الدور السلبي الذي تقوم به المؤسسة (باستثناء مستشار التوجيه المدرسي) والذي يكون من خلال التمييز وتفضيل شعبة عن أخرى وهذا بدوره لم يثني تلاميذ الشعبة التي لم تلقى اهتمام أكبر أو قيمة في بناء وتحقيق مشاريعهم، بل ولد لديهم دافعا حتى ينافسوا تلاميذ الشعبة التي لاقت اهتمام وتشجيع، هذا بدوره أحدث عدم وجود فرق في الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية لكلا الشعبتين.

كما يمكن اعتبار مرحلة المراهقة العامل الذي أدى إلى خلق الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية لدى تلاميذ الشعبتين باعتبار تلاميذ سنة أولى ثانوي يمرون بهذه المرحلة التي يسعى فيها الفرد إلى إثبات ذاته وتحقيقها من خلال الشعبة التي يختارها في هذه المرحلة الانتقالية، حيث أكدت الأبحاث النفسية عن إكلي وآخرون "Eccles et al" (1998) أن وجود الدافع للانجاز هو شئ شديد الأهمية بالنسبة للمراهق.

ويضيف "سوبر" (Super1990) أن مرحلة المراهقة هي مرحلة استكشافية للنماء المهني، وأن إيمان المراهق بأن وجود الحياة الدراسية في حياته شيء ممتع وهام، وأن تلك الدراسة وسيلة لتحقيق الأهداف المستقبلية. (قدوري، 2012، 77)

من جانب آخر نجد فعالية دور مستشار التوجيه المدرسي في مهامه التي لا تركز على شعبة وتهمل الشعبة الأخرى من خلال تصحيح وتعديل الاعتقادات الخاطئة والاتجاهات السلبية نحو التخصصات التي تعاني نفورا من التلاميذ وخاصة شعبة الآداب كما يظهر دوره من خلال الاهتمام برغبات وميول التلاميذ والتي من خلالها يتوافق التلميذ دراسيا مع الشعبة التي وجه إليها، وهذا بدوره يثير لدى تلاميذ الشعبتين دافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية.

كما قد يعود إلى رغبة التلميذ الشديدة في الشعبة التي اختارها، وهذا يظهر من خلال المجهودات التي يبذلها حتى يكون لديه ملمح دراسي يؤهله للالتحاق بالشعبة التي اختارها في بطاقة الرغبات (أنظر الملحق رقم 01-02)، حيث أن هذه المجهودات والنتائج الدراسية تجعل لديهم فرص وحظوظ أكبر في عملية التوجيه نحو الشعب.

وهذا بدوره يمنح تلاميذ الشعبتين ادراك بأهمية الشعبة التي يدرسونها وأنها سوف تحقق لهم أهدافهم المستقبلية وبالتالي تكون لديهم دافعية نحو تحقيق أهدافهم (مشاريعهم الدراسية والمهنية).

5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تقر الفرضية الجزئية الرابعة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي).

وقد جمعت البيانات الإحصائية لهذه الفرضية في الجدول الموالي:

جدول (15): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات التخصصين في النضج المهني

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	الدلالة
علوم	61	143.92	15.459	98	2.843	1.644	0.01
آداب	64	135.71	13.393				

يتضح من خلال الجدول (15) أن المتوسط الحسابي لشعبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا (143.92) أكبر من المتوسط الحسابي لتلاميذ شعبة جذع مشترك آداب (135.71).

كما نلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة (2.843) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (1.644). وبالتالي فهي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح تلاميذ شعبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

ولوحظ خلال عرض نتيجة الفرضية الرابعة أن عامل التخصص الدراسي له تأثير في مستوى النضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي وكان المتوسط الأعلى لصالح العلميين، وهذا قد يعود إلى عدم رضا تلاميذ شعبة الآداب عن التوجيه الذي مروا به في مرحلة التعليم المتوسط (سنة 4 متوسط) باعتبارها أول مرحلة انتقالية يواجهها التلاميذ وهذا ما فرضته عليهم عدد المقاعد البيداغوجية التي يوفرها التنظيم التربوي على مستوى المؤسسة المستقبلية، والتي قد يلجأ فيها مستشار التوجيه المدرسي إلى توجيه قصري، حيث يجعل التلميذ الذي وجه دون رغبة يعاني من سوء توافق دراسي، لأن هذا ليس اختياره الذي كان يرغب فيه ويرى فيه مهنة المستقبل. ومن هنا يبرز تأثير عدد المقاعد البيداغوجية وسوء التوافق

الدراسي وعدم الرضا عن التوجيه على تلاميذ شعبة الآداب وعلى مشاريعهم الدراسية والمهنية المستقبلية، والذي بدوره يعكس مستوى من النضج المهني لصالح العلميين لأن أغلبهم كانت تلك رغباتهم وبالتالي كان الفرق لصالحهم، وهذا ما أكدته دراسة قدوري (2012) التي أوضحت فروق دالة احصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي حسب التخصص (علمي/ أدبي) وكانت الفروق تميل لصالح تخصص علوم تجريبية.

من جانب آخر نجد الميول التي بدورها تؤدي إلى النجاح والتفوق، حيث يرى "دونالد مورتنس" (1965) أن وجود الميل في أي مجال من المجالات هو الأساس في نجاح التعلم، وهو الآداة الضرورية لتنمية المهارات والقدرات (برو، 2009، 89). حيث نلاحظ أن التوجيه إلى تخصص عن رغبة وميل لا يضمن للتلاميذ أفضل مستوى تحصيلي فحسب، بل يضمن لهم امكانية الاستمرار في هذا التخصص وهو ما أشار إليه "سيد خير الله" (1990) إذ اعتبر أن الميل يحدد نوع الدراسة التي يتجه إليها الانسان ويشير إلى مدى الرضا والسعادة التي يجدها الفرد في دراسة ما ومدى ارتباطه للاستمرار بها وهذا بدوره يعكس مستوى من النضج المهني لصالح العلميين وكما يعتبر عامل يتأثر به مستوى النضج المهني.

وكما نجد حاليا كما هو منتشر في المؤسسات أن أغلب التلاميذ أصبحت رغباتهم تتوجه نحو تخصص دون آخر كما هو الحال في تخصص جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذي يرغب أغلب التلاميذ في الالتحاق به اعتقادا بأنه التخصص المناسب الذي يحقق آمالهم في الدراسة والنجاح في البكالوريا ومن ثم الالتحاق بالتخصصات الجامعية الأكثر أهمية ومكانة حيث نجد أن اختيار تخصص جذع مشترك علوم وتكنولوجيا من خلاله يستطيع التلميذ الالتحاق بمهنة الطب والصيدلة وهي أمل كل التلاميذ هذا من جهة ومن جهة ثانية أن هذا التخصص يتميز ببريق اجتماعي ومرغوبة إجتماعية، حيث ترى خويلد (2005) أن التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في شعبة علوم يجدون أنفسهم سعداء لكونهم توجهوا لهذا التخصص وأصبحوا من فئة التلاميذ التي ينظر إليها من قبل الجميع على أنها الأكثر ذكاءا

والأكثر اجتهدا في الدراسة، هذا بدوره يؤثر بالإيجاب على مستوى نضجهم المهني، بينما يفتقد تلاميذ شعبة الآداب لمثل هذه التأثيرات الايجابية.

ووفقا لما تقدم فإن تلاميذ جذع مشترك آداب يرون أنفسهم غير قادرين على النجاح في الدراسة وبالتالي يفشلون في بناء مشاريعهم الدراسية والمهنية المستقبلية وهذا بدوره ينعكس سلبا على مستوى النضج المهني لديهم، وما يزيد الطين بلة هو نقص التخصصات الدراسية (الآفاق المهنية) التي تتفرع عن شعبة جذع مشترك آداب بالمقارنة مع تلك التي تتفرع من شعبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا (أنظر الملحق رقم 01- 02).

كما نجد أيضا من بين العوامل التي قد تؤثر على مستوى النضج المهني بشكل غير مباشر هو مركز التحكم والضبط، حيث أن الاختلاف في مركز التحكم والضبط لتلاميذ الشعبتين يؤثر في مستوى النضج المهني لديهم، باعتبار أن الفرد ذو التحكم الداخلي ينظر إلى انجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات وما بذله من مجهودات وما اتخذه من قرارات، في حين أن التلميذ ذو التحكم الخارجي يعزو انجازاته وما اتخذه من قرارات وما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدفة والحظ أو مساعدة الآخرين ويتركها تتحكم في مصيره كما هو الحال لتلاميذ شعبة الآداب. (سالم وآخرون، 2012، 84)

من خلال هذا التقسيم يتضح ان الأفراد داخلي التحكم أكثر قدرة على التخطيط لأعمالهم وقراراتهم وبالتالي يكون لديهم مستوى نضج مهني ومن هنا نرى أن تلاميذ شعبة العلوم قد يكون لديهم مركز تحكم داخلي على غرار تلاميذ شعبة الآداب الذين قد يكون لديهم مركز تحكم خارجي. وهذا ما أكدته نتائج الدراسة التي قام بها "وتكن وآخرون" (witken et al)، حيث أثبتوا أن الطلبة داخلي التحكم والضبط يتميزون بتصورات مهنية واضحة، ويملكون ميولات مهنية مهيكلة ودقيقة، كما أنهم أكثر شعورا بالعوامل المؤثرة على اختياراتهم الدراسية والمهنية وأكثر قدرة على صياغة اختيارات واقعية بالمقارنة مع الطلبة ذوي التحكم الخارجي

والذين يتميزون بالتردد في صياغة اختياراتهم ويرغبون أكثر في طلب إرشادات من مختصي التوجيه. (سهل، 2009، 78)

وهذا يعني أن التلاميذ الذين يتخذون قرارات مستقلة وعقلانية وأكثر واقعية بناء على ما لديهم من إمكانيات وما يستطيعون بذله من جهود يكونون أكثر مستوى من النضج المهني وهذا ما قد يميز تلاميذ شعبة العلوم عن نظرائهم تلاميذ شعبة الآداب الذين قد يعتمدون في أخذ قراراتهم على عوامل الحظ والصدفة ومساعدة الغير وبالتالي فهم لا يكون لديهم نفس المستوى من النضج المهني وهذا بدوره يحدث فرقا في النضج المهني.

وكما نجد أن المناشير الوزارية تنص على أن توجيه التلاميذ إلى الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي يتم حسب ترتيبهم في مجموعات التوجيه ووفقا لرغبتهم الأولى، وكون الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا الأكثر مرغوبة لدى التلاميذ، فإنه ينتج عن هذا المعيار في التوجيه أن تلبى رغبة التلاميذ الأحسن تحصيلا دراسيا في التوجيه إلى هذا الجذع بينما التلاميذ الأضعف تحصيلا يتم توجيههم إلى الجذع المشترك آداب بغض النظر عن الرغبة.

حيث تثبت العديد من الدراسات علاقة الذكاء بالتحصيل الدراسي (الدرجة أنه أصبح أحد محكاته) وباعتبار التلاميذ الذين لديهم تحصيل دراسي أعلى هم من تلبى رغباتهم ويوجهوا على الجذع المشترك علوم هذا يعني أن تلاميذ شعبة العلوم يتمتعون بدرجة ذكاء تفوق تلاميذ شعبة الآداب حسب، حيث تؤكد بن حميدة (2004) في هذا الصدد أن الأفراد المتخصصين في العلوم الطبيعية غالبا ما يتمتعون بقدرات عقلية متميزة إذا ما قورنوا بنظرائهم التلاميذ المتخصصين في تخصصات أخرى.

وكما يؤكد أيضا "سوبر" أن النضج المهني يرتبط ارتباطا كبيرا بالذكاء، فنجد الأفراد الأكثر ذكاءا أقدر على التخطيط المهني. (السواط، 2008، 64) وهذا ما يجعل صالح الفرق يميل إلى تلاميذ شعبة العلوم.

وبناء على ما سبق تفسيره لفرضيات الدراسة الحالية والتي تتعلق أساسا بدراسة العلاقة بين كل من الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية والنضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي ودراسة الفروق في كل من متغيرات الدراسة (الدافعية/ النضج) باختلاف الجنس والتخصص الدراسي (علمي/أدبي)، ويمكن توضيح نتائج تحقق فرضيات الدراسة في الجدول التالي:

جدول (16): نتائج تحقق فرضيات الدراسة

الرقم	نص الفرضية	التحقق
01	لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية ودرجات النضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.	لم تتحقق
02	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).	لم تتحقق
03	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النضج المهني تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).	تحققت
04	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية تعزى لمتغير الشعبة (علمي/ أدبي).	تحققت
05	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النضج المهني تعزى لمتغير الشعبة (علمي/ أدبي).	لم تتحقق

استنتاج عام:

انطلاقاً مما تم عرضه من خلفية نظرية في كل ما يتعلق بالدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية والنضج المهني، واعتماداً على البيانات الإحصائية وفي إطار الهدف الرئيسي للدراسة الحالية وهو معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية والنضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، وكذلك الكشف عن الفروق في الدافعية نحو بناء وتحقيق المشروع الدراسي والمهني والنضج المهني في ظل متغيرات الجنس والتخصصات الدراسية، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1- توجد علاقة موجبة ضعيفة بين الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية والنضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النضج المهني تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي).
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النضج المهني تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح جذع مشترك علوم وتكنولوجيا

مقترحات:

يمس هذا الموضوع مرحلة حساسة وهي مرحلة التعليم الثانوي والتي بنهايتها يلتحق التلميذ بالتعليم العالي، وباعتبار كل من النضج المهني والدافعية حجر أساسي يبني عليه التلميذ نجاح أو فشل مشروعه الدراسي والمهني، وعلى هذا الأساس دفع بناء إلى دراسة هذا الموضوع من أجل التحقق العلمي لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية والنضج المهني أم لا.

ومن خلال بحثنا وما توصلنا إليه من نتائج تبين لنا أن هذا الموضوع يحتاج إلى العديد من الدراسات المختلفة والعديدة والمتنوعة لكي نلم بالظاهرة. ومن هنا ارتأينا تقديم بعض الاقتراحات حول القيام بإجراء بحوث تثري هذا الموضوع من جوانب أخرى لم تسمح لنا طبيعة الموضوع بالتطرق لها ومن بينها:

- أثر التوجيه المدرسي (برغبة أو بدون رغبة) على الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية.

- مدى مساهمة الإعلام المدرسي في رفع مستوى النضج المهني لدى التلاميذ.

- فعالية الذات وعلاقتها بالدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية لدى التلاميذ.

- وضع برامج لتربية اختيارات التلاميذ تكون موجه لجميع الأطوار التعليمية بهدف رفع مستوى النضج المهني والدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع.

إضافة إلى بعض الاقتراحات الخاصة بميدان التوجيه المدرسي:

- ضرورة إعطاء أهمية لاختيارات التلاميذ من قبل مستشار التوجيه المدرسي والأسرة، لأن هذه الاختيارات لها علاقة بمشاريع التلاميذ الدراسية والمهنية بما فيها أهدافهم وطموحاتهم وميولاتهم.

- زيادة الحصص الإعلامية في المرحلة الثانوية حول الأفاق المهنية للشعب المختارة قصد التحسيس بضرورة تحقيق النجاح والوصول إلى الجامعة والالتحاق بمهنة المستقبل.

- تقديم مساعدات نفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية بطريقة جماعية أو فردية.
- ضرورة استخدام الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية لتحديد استعدادات وقدرات التلاميذ وتمييزها.
- وضع دليل الجامعات بين أيدي طلاب المرحلة الثانوية، حيث يعرض فيه كل التخصصات الموجودة في الجامعات وبورها تتحدد إجابات لأسئلة طلابنا التي رافقتهم طيلة مساهمهم الدراسي دون إجابات وافية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- إبراهيم، عبد المجيد والأسدي، سعيد جاسم (2003). الإرشاد التربوي، مفهومه وخصائصه وماهيته، ب ط، دار الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة، الأردن.
- أبو أسعد، أحمد الهواري لمياء (2008). التوجيه التربوي والمهني، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- أبو قاسم، بديع محمود (2001). علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق، ط1، - أحرشوا، الغالي (د س). المشروع الشخصي للتلميذ: مقارنة سيكولوجية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس.
- أحمد، محمد مصطفى (1998). التكيف والمشكلات المدرسية، من منظور الخدمة الاجتماعية، منشورات المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، الإسكندرية.
- البادري، سعود بن مبارك (2011). تطبيقات علم النفس، مهنة وتطبيق، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات.
- برو، محمد (2009). أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه دولة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
- بن خيرة، سارة (2013). تصور مشروع الحياة لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماستر، قسم علوم التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- بن يونس، محمد محمود (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- بن يونس، محمد (2004). مبادئ علم النفس النمو، ب ط، الشروق للنشر والتوزيع، غزة.
- بوسنة، محمود (1998). التوجيه المدرسي والمهني: الخلفية النظرية لمفهوم المشروع وبعض المعطيات الميدانية، مجلة العلوم الإنسانية، عدد 10.

- تروزلت، عمروني حورية(1997). مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المترشحين، دراسة المؤشرات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشروع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- تروزلت، عمروني حورية(2008). أثر برنامج تربية الاختيارات على الخاصيات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- تروزلت، عمروني حورية(د س). مداخلة بعنوان آليات تفعيل التوجيه في النظام التربوي والتنمية الاجتماعية في الجزائر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- حامد، عمار(2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ب ط، الدار المصرية البنائية، القاهرة.
- حمدان، محمد(2006). معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، كنوز المعرفة للنشر، الأردن.
- خويلد، أسماء(2005). الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- الداھري، صالح حسن(2005). سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته، ب ط، دار وائل للنشر، الأردن.
- الداھري، صالح حسن(2008). أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- دويدار، عبد الفتاح محمد(2003). أصول علم النفس المهني والصناعي والتنظيمي وتطبيقاته، ب ط، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- ذهبية، العرفاوي(2009). أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.

- رضوان، وسام سعيد(2004). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير الأبتكاري لدى طلاب الصف الرابع، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- الرومي، أحمد بن عبد العزيز(دس). أهم محددات اختيار نوع التشعيب الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
- ريغي، فاطمة(2016). بناء برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الاجتماعية باعتبارها مدخل لبناء المشروع الشخصي لتلاميذ الرابعة متوسط، رسالة ماستر، شعبة علوم التربية، جامعة حمه لخضر، الوادي، الجزائر.
- الريماوي، محمد عودة(2004). علم النفس العام، ط1، دار المسيرة، عمان.
- زقاوة، أحمد(2012). تصورات الشباب لمشروع الحياة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثامن، المركز الجامعي، غليزان، الجزائر.
- زيدان، محمد مصطفى(1975). دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم الثانوي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2.
- سالم، هبة الله وآخرون(2012). علاقة دافعية الانجاز بموضوع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد4، المجلد 3، السودان.
- السليمي، محمد جزاء عاتق(2014). فعالية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد غير الموجه في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس التربوي، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.
- السواط، وصل الله بن عبد الله حمدان(2008). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الشرقاوي، جلال (1996). *انحراف الأحداث*، ط1، دار الطباعة، مصر.
- الشرقاوي، مصطفى خليل (2004). *علم الصحة النفسية*، ب ط، دار النهضة العربية، بيروت.
- الشعالي، مختار (2011). *التعليم بين الفعل الاجتماعي والأثر السيكلوجي*، جريدة الاتحاد الاشتراكي، الخميس 10 نوفمبر .
- صوشي، كمال (2007). *مساهمة في دراسة أثر نظام العمل بالعقود على دافعية العمال في المؤسسات الصناعية*، رسالة ماجستير، تخصص علم النفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- طيبي، ابراهيم (2013). *خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر: دورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية*، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر.
- عبايدية، أحلام (2007). *محددات الاختيار المهني لدى الطلبة الجامعيين*، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماستر، قسم علم النفس، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.
- عبد العزيز، سعيد وعطوي، جودت عزة (2004). *التوجيه المدرسي: مفاهيمه النظرية وأساليبه الفنية وتطبيقاته العلمية*، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- عبد اللطيف، محمد خليفة (2000). *الدافعية للإنجاز*، ط1، دار غريب، القاهرة.
- عبد اللطيف، محمد خليفة (2001). *الدافعية والتعلم*، ط1، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- العساف، صالح بن حمد (1995). *دليل البحث في العلوم السلوكية*، ب ط، مكتبة العابكان، السعودية.
- عوض، أحمد محمد (2007). *الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس*، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- العيسوي، عبد الرحمان (1992). *التوجيه والإرشاد الإسلامي والعلمي*، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

- غزال، نعيمة(2008). *علاقة التفاؤل بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- فروجة، بلحاج(2011). *التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
- الفقيهي، عبد الواحد(د س). *من تحقيق الذات إلى تنمية الابتكار* ، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، المغرب.
- قدوري، خليفة(2012). *الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة ثمانية ثانوي*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري(تيزي وزو) الجزائر.
- قطامي، نايفة(2004). *مهارات التدريس الفعال*، ط1، دار الفكر، عمان.
- قلبيدة، حياة ودودي، سعيدة(2015). *محددات المشروع المهني كما يتمثلها طلبة الإرشاد والتوجيه*، رسالة ماستر، قسم العلوم الاجتماعية، تخصص إرشاد وتوجيه، جامعة حمه لخضر، الوادي، الجزائر.
- لشهب، أسماء(2013). *فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مستوى النضج المهني*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر2.
- لونس، حدة(2013). *علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس*، رسالة ماستر، قسم العلوم الاجتماعية، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر.
- مشري، سلاف وقريشي، عبد الكريم وتروزلت، حورية(2012). *الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي لدى الطالبة الحاصلين على شهادة البكالوريا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر*، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد8، الجزائر.

- المطارنة، موسى (2013). ورقة بحثية حول رفع مستوى الدافعية للطلبة نحو الدراسة، الكلية العلمية الإسلامية، الأردن.
- معالي، إبراهيم باجس (2014). فاعلية برنامج حاسوبي للتوجيه المهني في تحسين مستوى النضج المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية، مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد التاسع والعشرون، العدد السادس، الأردن.
- معوال، أحمد محمد (2011). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة دمشق، سوريا.
- مقدود، وهيب (2008). التحفيز ودوره في تفعيل أداء الأفراد في المنظمة، رسالة ماجستير، قسم العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة محمد بوقرة، بومرداس، الجزائر.
- ملحم سامي (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع الأردن.
- النوايسة، سميا جميل (2014). فاعلية برنامج ارشادي مهني محوسب على النضج المهني لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المزار الجنوبي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3 (10)، الأردن.
- وسطاني، عفاف (2010). دافعية الانجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع مؤسسة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.
- www.tawjnet.net/vb

الملاحق

الملحق رقم (01): بطاقة الرغبات لتلاميذ سنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية
لولاية :

بطاقة الرغبات

خاصة بتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
200 / 200

المؤسسة: القسم:
لقب و اسم التلميذ: تاريخ الازدياد:

بعد التشاور مع أوليائي، وقع اختياري على الترتيب التالي (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5 ، 6) :

أ- السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

☐	— رياضيات
☐	— تقني رياضي
☐	— علوم تجريبية
☐	— تسيير واقتصاد

ب- المسار المهني:

☐	— تعليم مهني
☐	— تكوين مهني

التاريخ:
إمضاء الولي

الملحق رقم (02): بطاقة الرغبات لتلاميذ سنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية
لولاية:

بطاقة الرغبات

خاصة بتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
جذع مشترك آداب
200 / 200

المؤسسة:
لقب و اسم التلميذ:
القسم:
تاريخ الازدياد:

بعد التشاور مع أوليائي، وقع اختياري على الترتيب التالي (1، 2، 3، 4):

أ- السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

لغات أجنبية —

آداب وفلسفة —

ب- المسار المهني:

تعليم مهني —

تكوين مهني —

التاريخ:
إمضاء الولي

الملحق رقم (03): مقياس الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية

جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص: إرشاد وتوجيه

أخي التلميذ - أختي التلميذة:

في إطار انجاز مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص إرشاد وتوجيه بعنوان: الدافعية نحو بناء وتحقيق المشروع الشخصي وعلاقتها بمستوى النضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي شعبة علوم تجريبية، نضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يحتوي على 11 عبارة.

ونرجو منك الإجابة على العبارة التي تعبر أكثر عما ترغب فيه وتنتظره من الشعبة التي تدرس فيها، وذلك بوضع علامة (x).

كما نعلمك أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة والهدف منها البحث العلمي فقط.

وهذا مثال توضيحي عن كيفية الإجابة:

إذا كنت تنتظر أكثر من الشعبة التي تدرس فيها الكسب المادي السريع فانك تؤشر على الخانة (ب)

كالتالي:

الرقم	*بالنسبة للشعبة التي اخترتها*	المؤشر
1	أ- أنتظر أن تؤهلني إلى اكتساب الكفاءات والمؤهلات للنجاح في العمل المستقبلي	
	ب- أنتظر أن تؤهلني إلى الكسب المادي السريع	x

وإذا كان يهملك أكثر اكتساب الكفاءات والمؤهلات للنجاح في العمل المستقبلي فانك تؤشر على الخانة

(أ) كالتالي:

الرقم	*بالنسبة للشعبة التي اخترتها*	المؤشر
1	أ- أنتظر أن تؤهلني إلى اكتساب الكفاءات والمؤهلات للنجاح في العمل المستقبلي	x
	ب- أنتظر أن تؤهلني إلى الكسب المادي السريع	

الأسئلة:

الرقم	العبارة	المؤشر (×)
	بالنسبة للشعبة التي إخترتها	
1	أ- أنتظر أن تؤهلني إلى اكتساب الكفاءات والمؤهلات للنجاح في العمل المستقبلي	
	ب- أنتظر أن تؤهلني إلى الكسب المادي السريع	
2	أ- أعطي أهمية كبيرة للشهادة التي سأحصل عليها بعد الدراسة	
	ب- يهمني من الشعبة تعلم أشياء جديدة	
3	أ- أنتظر أن يؤهلني إلى التحضير الجيد لمهنة المستقبل	
	ب- أنتظر أن تؤهلني إلى العمل في ظروف حسنة	
4	أ- أنتظر أن تؤهلني إلى تحقيق مكانة اجتماعية عالية	
	ب- أنتظر أن تؤهلني إلى تفتح وتطور شخصيتي	
5	أ- أنتظر أن تؤهلني إلى إنجاز العمل (الدراسي) بجدية وثقة كبيرة	
	ب- أنتظر أن تؤهلني للحصول على راتب شهري عالي	
6	أ- أنتظر أن تؤهلني إلى كسب قدر كبير من المال	
	ب- أنتظر أن تؤهلني إلى تحقيق مواهي	
7	أ- أنتظر أن تؤهلني إلى الاعتماد على نفسي في ميدان الدراسة	
	ب- أنتظر أن تؤهلني إلى ربط علاقات دراسية ومهنية.	
8	أ- أنتظر أن تؤهلني إلى الحصول على مهنة في أقرب وقت ممكن	
	ب- أنتظر أن يؤهلني إلى الحصول على شهادات دراسية عليا	
9	أ- أنتظر أن يؤهلني إلى الحصول على مهنة أشعر فيها بالرضا والسعادة وعند القيام بها	
	ب- أنتظر أن تؤهلني إلى الحصول على مكافآت مادية عند القيام بمهنة ما	
10	أ- أنتظر أن تؤهلني إلى العمل الروتيني البسيط (تنفيذ الأوامر والقيام بالعمليات نفسها)	
	ب- أنتظر أن تؤهلني إلى مواجهة المواقف ذات المسؤوليات العالية في ميدان الدراسة والعمل	
11	أ- أنتظر أن تؤهلني إلى تطوير قدراتي على الإبداع والابتكار	
	ب- أنتظر أن تؤهلني إلى تحسين مستواي المعيشي المادي	

الملحق رقم (04): مقياس النضج المهني

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص: إرشاد وتوجيه

أخي التلميذ ،أختي التلميذة:

في إطار انجاز مذكرة تخرج على لنيل شهادة الماستر تخصص إرشاد وتوجيه بعنوان: الدافعية نحو بناء وتحقيق المشروع الشخصي وعلاقتها بمستوى النضج المهني، نضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يحتوي على 36 عبارة.

ومن أجل أن تجيب عليك بوضع علامة (x) أمام البديل الذي تراه مناسباً.

وهذا مثال عن كيفية الإجابة:

إذا كنت توافق موافقة مطلقة على العبارة رقم(1)، ضع علامة (x) على خانة موافق جداً على النحو التالي:

الرقم	العبارة	موافق جداً	موافق	لا أدري	معارض	معارض جداً
1	أفضل القيام بواجباتي المدرسية في آخر لحظة	x				

أما إذا كنت توافق على العبارة ولكن ليس بشكل مطلق ضع علامة (x) على خانة موافق على النحو التالي:

الرقم	العبارة	موافق جداً	موافق	لا أدري	معارض	معارض جداً
1	أفضل القيام بواجباتي المدرسية في آخر لحظة		x			

وهكذا بالنسبة لجميع البنود.....

ونرجو منك الإجابة على جميع العبارات ما دامت الإجابة تعبر عن رأيك فعلاً.

كما نعلمك أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة والهدف منها البحث العلمي فقط.

المؤسسة:..... الجنس:.....

الشعبة:.....

السنة الجامعية: 2016 / 2017

الرقم	العبارة	موافق جدا	موافق	لا أدري	معارض	معارض جدا
1	أفضل القيام بواجباتي المدرسية في آخر لحظة					
2	اخترت هذه الشعبة لأنني أحبها					
3	أعتقد أن معلوماتي عن جميع تخصصات الدراسة والتكوين كافية					
4	ترددت كثيرا قبل اختيار هذه الشعبة					
5	لا أبذل جهدا كبيرا في القيام بواجباتي المدرسية					
6	أشعر أن الوقت الذي أقضيه في القسم لا يمر بسرعة					
7	أعرف مختلف قطاعات العمل التي توظف حاملي شهادات الشعبة التي اخترتها					
8	أأخذ قراراتتي الدراسية بنفسني في أغلب الأحيان					
9	أعتقد أنني سأظل متمسكا بالشعبة التي اخترتها حتى ولو كان من المحتمل جدا أن أرسب فيها					
10	أرى أن الهدف الرئيسي من الدراسة هو الحصول على المعارف والشهادات التي تمكنني من ضمان المستقبل					
11	أستطيع إعطاء معلومات كافية عن ميولي واهتماماتي الدراسية والمهنية لو طلب مني ذلك					
12	اخترت هذه الشعبة بعد اقتناعي بإمكانية النجاح فيها أكثر من التخصصات الأخرى					
13	أرى أنه ليس من الضروري التفكير في المشاريع الدراسية والمهنية المستقبلية					
14	إذا كانت لدي فرصة للحصول على منصب عمل يناسب الشعبة التي اخترتها فإنني لن أقبل عروض عمل في ميادين أخرى					

					لست على دراية واسعة بمحتوى الشعبة التي اخترتها	15
					عندما أنوي أداء عمل ما، غالبا ما أقوم بتنفيذه بدون تردد	16
					أشعر دوما وكأني لا أملك وقت فراغ	17
					أفضل قضاء معظم وقتي في القيام بواجباتي المدرسية	18
					لا أملك معلومات كافية حول الصعوبات التي يمكن أن أواجهها عند ممارسة مهنة الشعبة التي اخترتها	19
					فضلت اختيار شعبتي بنفسني	20
					أعتقد أن مرحلة المراهقة هي مرحلة ينبغي للفرد فيها أن يخطط لمستقبله	21
					أنا مستعد لمواصلة الدراسة في الشعبة التي اخترتها حتى ولو كان من المحتمل أن لا أجد عملا فيها بسهولة	22
					لا أملك المعلومات الكافية حول إمكانياتي وقدراتي	23
					أسعى غالبا للبحث عن عدد كبير من المعلومات الضرورية قبل اتخاذ أي قرار دراسي	24
					بدأت التفكير في مشروع مهني مستقبلي	25
					بالرغم من كل المعلومات التي تحصلت عليها عن الشعبة التي اخترتها إلا أنه مازال يبدو لي مجالا غامضا	26
					أفضل قضاء معظم وقتي في ممارسة نشاطات ليس لها علاقة بالشعبة التي اخترتها	27
					أراجع عن قراراتي الدراسية في اغلب الأحيان	28
					أعيش حياة مليئة بالنشاط لا تجعلني أشعر بطول الوقت	29
					أحب أن أجتهد دائما حتى أكون الأول في القسم	30
					أعرف جيدا ما يجب القيام به مستقبلا عند التحاقني بالمهنة التي تتيحها الشعبة التي اخترتها	31
					أحاول غالبا حل مشكلاتي الدراسية	32

					لوحدي دون الاعتماد على مساعدة الغير	
					أفضل أن أتحدث مع زملائي على النشاطات المهنية والخطط المستقبلية	33
					أنا مستعد لمواصلة الدراسة في الشعبة التي اخترتها حتى ولو كانت بعيدة عن مقر سكني	34
					أجد صعوبة كبيرة في إعطاء توضيحات عن مشاريعي الدراسية والمهنية المستقبلية في الوقت الحالي	35
					اخترت هذه الشعبة بعدما تأكدت أنها الشعبة التي تناسبني	36

الملحق رقم (05): نتائج اختبار العلاقة بين الدافعية والنضج المهني بمعامل بيرسون

Correlations

	دكلالنضج	دكللدافعية
Pearson Correlation	1	.332**
دكلالنضج Sig. (2-tailed)		.001
N	125	125
Pearson Correlation	.322**	1
دكللدافعية Sig. (2-tailed)	.001	
N	125	125

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

توجد علاقة موجبة ودالة عند مستوى دلالة 0.01

الملحق رقم (06): نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين في الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية

Group Statistics

الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ذكر	63	18.06	2.445	.346
انثى	62	19.30	2.468	.349

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	T	df
Equal variances assumed	.107	.744	-2.524-	98
Equal variances not assumed			-2.524-	97.991

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means			
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
Equal variances assumed	.013	-1.240-	.491	-2.215-
Equal variances not assumed	.013	-1.240-	.491	-2.215-

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means
--	------------------------------

	95% Confidence Interval of the Difference	
	Upper	
دلالة افتراضية	Equal variances assumed	-.265-
	Equal variances not assumed	-.265-

توجد فروق دالة احصائية بين الجنسين عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الاناث

الملحق رقم (07): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الشعبتين في الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية.

Group Statistics

الشعبة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
علوم	61	17.71	2.533	.362
اداب	64	17.65	2.536	.355

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	T	df
Equal variances assumed	.057	.812	.133	98
Equal variances not assumed			.133	97.850

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means			
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
Equal variances assumed	.895	.067	.507	-.939-
Equal variances not assumed	.895	.067	.507	-.939-

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means	
	95% Confidence Interval of the Difference	
	Upper	
دلالة دافعية	Equal variances assumed	1.073
	Equal variances not assumed	1.073

لا توجد فروق دالة احصائية بين الشعبتين

الملحق رقم (08): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين في النضج المهني

Group Statistics

الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ذكر	63	128.54	14.459	2.045
انثى	62	130.92	15.479	2.189

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	T	df
Equal variances assumed	.298	.586	-.795-	98
Equal variances not assumed			-.795-	97.549

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means			
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
Equal variances assumed	.429	-2.380-	2.996	-8.324-
Equal variances not assumed	.429	-2.380-	2.996	-8.325-

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means	
	95% Confidence Interval of the Difference	
	Upper	
دكالننضج	Equal variances assumed	3.564
	Equal variances not assumed	3.565

لا توجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين

الملحق رقم (09): نتائج الفروق بين الشعبتين في النضج المهني.

T-Test

Group Statistics

الشعبة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
علوم	61	143.92	15.459	2.208
اداب	64	135.71	13.393	1.875

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	T	df
Equal variances assumed	.580	.448	2.843	98
Equal variances not assumed			2.835	94.841

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means			
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
Equal variances assumed	.005	8.212	2.889	2.479
Equal variances not assumed	.006	8.212	2.897	2.460

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
دكالننضج	Equal variances assumed	13.946
	Equal variances not assumed	13.965

توجد فروق دالة احصائية بين الشعبتين عند مستوى دلالة 0.01 لصالح شعبة العلوم