



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الوادي



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
مخبر التنمية الاجتماعية وخدمة المجتمع

أطروحة دكتوراه

مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (LMD)

الشعبة: علوم التربية

التخصص: ارشاد وتوجيه

الضبط الذاتي وعلاقته بالمشروع المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية ثانوي بمدينة الوادي)

إشراف: أ. د سامية عدائكه

إعداد الطالبة: آمنة خليل

نوقشت أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
عبد اللطيف قنوعة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	رئيساً
سامية عدائكه	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفاً
مصطفى منصور	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مناقشاً
عبد الرزاق باللموشي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مناقشاً
طاووس وازي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشاً
كتفي عزوز	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	مناقشاً

السنة الجامعية: 1447-1448 هـ / 2025-2026 م



شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم
الصالحات وبفضله تتحقق الأمنيات،
والصلاة والسلام على أشرف المرسلين
سيدنا محمد وعلى آله وصحبه
أجمعين

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى
كل من قدّم لي الدعم والمساندة في
إنجاز هذا العمل المتواضع، وأخص
بالشكر والامتنان أستاذتي المشرفة
أستاذة التعليم العالي سامية
عدائه التي رافقتني بتوجيهاتها
السديدة ونصائحها القيّمة
وملاحظاتها البناءة، فكانت خير
معين لي في مراحل إعداد هذه
الدراسة.

كما أتوجّه بخالص الشكر والتقدير
إلى أعضاء لجنة المناقشة
الموقّرين على تفضّلهم بقراءة هذا
العمل وتقييمه، وما قدّموه من

ملاحظات علميّة قيّمة تثري البحث
وتوجّه مساره نحو الأفضل.

ولا يفوتني أن أعبر عن
امتناني العميق لإدارة المؤسسات
التعليمية التي تعاونت معي وسهّلت
لي عمليّة جمع البيانات، وكذلك
لأفراد عينة البحث الذين شاركوا
بصدق وجدية في الجانب الميداني
للدراصة.

وأوجّه شكري إلى السادة
محكمي المقياس الذين منحوني جزءاً
من وقتهم لهذا العمل
وأشكر أساتذة اللغة الإنجليزية
مترجمي مقياس الضبط الذاتي
وأستاذة اللغة العربية محسن
سليمة على مراجعة هذا العمل من
الناحية اللغوية.

وأ تقدّم بأسمى عبارات الشكر
والعرفان إلى عائلتي الكريمة
التي كانت سندي الدائم، تشجّعني
وتدعمني بالصبر والمحبة حتى بلغت
هذا الإنجاز.

وفي الختام أتوجّه بالشكر
إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد
في إتمام هذا العمل، راجية من الله
تعالى أن يجزيهم عني خير الجزاء،
وأن يجعل هذا الجهد خالصا لوجه
الله .

الاهداء

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والذي وفقني لإتمام هذا العمل بعد رحلة طويلة من
التعب والاجتهاد والصبر.
أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع إلى روح أبي الغالي رحمه الله، الذي رحل بجسده وبقي أثره
ودعاؤه وقيمته الطيبة نبراسا يضيء طريقي.
رحمك الله رحمة واسعة، وجعل هذا العمل صدقة جارية في ميزان حسناتك، فما نسيتك
يوما، ولا غاب فضلك عن قلبي.
إلى أمي الحبيبة، صاحبة القلب الكبير، التي كانت دعواتها ملاذي في أوقات الضعف،
وسندي في لحظات التعب، والتي علمتني أنّ النجاح لا يأتي إلا بالصبر والإصرار. أطال الله
في عمرك، وجزاك عني خير الجزاء.
إلى زوجي العزيز، الذي تحمّل معي ضغوط هذه الرحلة، وكان خير معين وخير داعم،
شكرا لصبرك وتشجيعك ومساندتك التي كان لها الأثر الكبير في الوصول إلى هذه اللحظة.
إلى فلذتي كبدي، ابنتي الغالية جواهر وابني الحبيب أويس، أنتما أجمل هدية وهبني الله إياها،
ومن أجلكما كان التعب يهون، والسهر يصبح أملا، والخطوات تتسارع نحو النجاح. أسأل الله
أن يبارك فيكما ويجعلكما من الصالحين الناجحين.
إلى اخوتي وأخواتي الذين كانوا مصدر قوة ومحبة، وإلى خالاتي وأخوالي جميعا وأخصّ
بالذكر خالي حسن، عرفانا بما قدّمه من دعم وتشجيع ومواقف لا تنسى.
إلى عمتي الغالية آسيا، وجدتي العزيزة عائشة، وإلى كل أفراد عائلتي الكريمة، وعائلة
زوجي الذين أحاطوني بالمحبة والدعاء والمؤازرة.
كما أهدي هذا العمل إلى كل أساتذتي الأفاضل الذين تعلّمت منهم معنى الأمانة العلميّة
والاجتهاد، فكانوا قدوة في العلم والأخلاق.
ملخص الدراسة بالعربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، حيث طبقت الدراسة الميدانية على عينة قدرها (627) تلميذا وتلميذة للعام الدراسي 2025/2024 موزعين على ثلاث ثانويات ببلدية الوادي (السعيد عبد الحي، تواتي حمد لخضر، متقن الشهيد ميلودي العروسي). وقد تم استخدام مقياس الضبط الذاتي (ضياء قدسية وناشا وسالسايبلا بوتري، 2023) بعد ترجمته ترجمة عكسية والتأكد من صدقه وثباته، بالإضافة إلى استبيان المشروع المهني 2023 من إعداد الباحثة الذي تم بناؤه وفق الأطر الميدانية ذات الصلة والتأكد من صدقه وثباته.

تم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج (spss) لاختبار الفرضيات وأظهرت النتائج:

-وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة.

- توجد فروق دالة إحصائيا في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السن.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السكن.(محل الإقامة).

- يسهم مستوى الضبط الذاتي في التنبؤ ببناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وخلصت الدراسة إلى ضرورة تنمية مهارات الضبط الذاتي لدى التلاميذ من خلال البرامج التربوية والإرشادية، وتعزيز دور التوجيه المدرسي والمهني لمساعدتهم على بناء مشاريعهم المستقبلية بوعي ومسؤولية.

الكلمات المفتاحية: الضبط الذاتي، المشروع المهني، تلاميذ المرحلة الثانوية.

Study Abstract:

The present study aimed to examine the relationship between self-regulation and the career project among second-year secondary school students. To achieve the objectives of the study, a descriptive correlational comparative design was adopted. The field study was conducted on a sample of 627 male and female students during the academic year 2024–2025, distributed across three secondary schools in the municipality of El Oued: Saïda Abdel Hay High School, Tani Hamd Lakhdar High School, and Chahid Miloudi El Aroussi Excellence High School.

Two instruments were used in this study: the Self-Regulation Scale developed by Diaa Qudsiya, Nasha, and Salsa Bela Putri (2023), which was back-translated and tested for validity and reliability, and a Career Project Questionnaire developed by the researcher in 2023, constructed according to relevant field-based frameworks and also validated for validity and reliability.

Data were statistically analyzed using SPSS software to test the research hypotheses.

The results revealed a statistically significant correlation between self-regulation and the career project among second-year secondary school students.

The findings also showed no statistically significant differences in self-regulation according to gender.

Likewise, no significant differences were found in the career project according to gender.

Furthermore, no statistically significant differences were found in self-regulation according to academic stream, while statistically significant differences were found in the career project according to academic stream.

No statistically significant differences were observed in self-regulation according to age or place of residence.

Finally, the results indicated that self-regulation significantly predicts the career project among second-year secondary school students.

The study concludes that it is necessary to develop students' self-regulation skills through educational and counseling programs, and to strengthen the role of school and vocational guidance in helping students build their future projects consciously and responsibly.

Keywords: self-regulation , Career Project, Secondary School Students.

فهرس المحتويات	
أ	شكر وتقدير.
ب	الاهداء
ت	ملخص الدراسة بالعربية.
ث	ملخص الدراسة بالإنجليزية.
ج	قائمة الجداول
ح	قائمة الأشكال.
خ	قائمة الرسومات البيانية.
د	قائمة الملاحق.
1	مقدمة.....
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
2	1- إشكالية الدراسة.....
13	2- تساؤلات الدراسة.....
14	2- فرضيات الدراسة.....
15	3- أهداف الدراسة.....
16	4- أهمية الدراسة.....
16	5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.....
17	6- حدود الدراسة.....
18	7- الدراسات السابقة.....
الفصل الثاني: الضبط الذاتي	
30	تمهيد.....
31	1- تعريف الضبط الذاتي.....
33	2- مراحل الضبط الذاتي.....
36	3- مكونات الضبط الذاتي.....
38	4- أهمية الضبط الذاتي.....
39	5- مبادئ الضبط الذاتي.....
40	6- خصائص الأفراد المنضبطين ذاتيا.....
41	7- عوائق تطبيق أسلوب الضبط الذاتي.....
42	8- النظريات المفسرة للضبط الذاتي.....
45	9- العوامل المؤثرة في الضبط الذاتي.....
50	خلاصة الفصل.....
الفصل الثالث: المشروع المهني	
51	تمهيد.....
52	1- مفهوم المشروع المهني.....
55	2- أبعاد المشروع المهني.....

56	3-التوجيه والمشروع المهني.....
57	4 أهمية المشروع المهني.....
58	5-مراحل بناء المشروع المهني للتلاميذ.....
64	6-العوامل المؤثرة في المشروع المهني.....
67	7-الأطراف المساهمة في بناء المشروع المهني.....
68	8-النظريات المفسرة للمشروع المهني.....
76	خلاصة الفصل.....
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
88	تمهيد.....
89	1-منهج الدراسة.....
89	2-حدود الدراسة.....
90	3-مجتمع وعينة الدراسة.....
101	4-أدوات الدراسة.....
116	5-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....
117	6-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.....
120	خلاصة الفصل.....
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
122	تمهيد.....
123	1-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى.....
130	2-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية.....
135	3-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة.....
143	4-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة.....
151	5-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة.....
159	6-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السادسة.....
163	7-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السابعة.....
168	8-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثامنة.....
174	خلاصة عامة.....
176	مقترحات الدراسة.....
178	-قائمة المراجع.....
185	-الملاحق.....

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	82
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن	83

03	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤسسة	83
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الشعبة	84
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السكن	85
06	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	87
07	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن	88
08	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤسسة	89
09	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشعبة	90
10	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السكن	91
11	أبعاد مقياس الضبط الذاتي ومضمونه	93
12	أرقام البنود الموزعة على أبعاد مقياس الضبط الذاتي	94
13	درجات مقياس "ليكرت"	94
14	أبعاد مقياس المشروع المهني ومضمونه	95
15	أرقام البنود الموزعة على أبعاد مقياس المشروع المهني	96
16	درجات مقياس ليكرت الخماسي	97
17	معامل الارتباط بين بعد الانضباط الذاتي وبنوده	98
18	معامل الارتباط بين بعد التحفظ وبنوده	99
19	معامل الارتباط بين بعد التحكم في الدوافع وبنوده	99
20	معامل الارتباط بين بعد التحكم المثبط وبنوده	100
21	معامل الارتباط بين بعد التحكم الذاتي الانطوائي وبنوده	101
22	معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس	101
23	معامل ثبات مقياس الضبط الذاتي بطريقة ألفا كرونباخ	101
24	معامل الارتباط بين بعد العوامل الشخصية وبنوده	103
25	معامل الارتباط بين بعد العوامل الأسرية وبنوده	104
26	معامل الارتباط بين بعد التوقع المهني وبنوده	105
27	معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس	106
28	معامل ثبات مقياس المشروع المهني بطريقة ألفا كرونباخ	106
29	معامل ارتباط (R) بين مستوى الضبط الذاتي والمشروع المهني	115
30	قيمة (ت) بين مستوى الضبط الذاتي والجنس	123
31	قيمة (ت) بين بناء المشروع المهني والجنس	128
32	قيمة (ت) بين مستوى الضبط الذاتي والشعبة	135
33	قيمة (ت) بين بناء المشروع المهني والشعبة (العلمية، الأدبية)	144
34	قيمة (ت) بين مستوى الضبط الذاتي والسن	151
35	قيمة (ت) بين مستوى الضبط الذاتي والسكن	156
36	قيمة الانحدار الخطي البسيط (R) وبين مستوى الضبط الذاتي وبناء المشروع المهني	160

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج "كانفر" لمراحل الضبط الذاتي	34
02	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	87
03	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن	88
04	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤسسة	89
05	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشعبة	90
06	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السكن	92

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	ترخيص للقيام بتوزيع الاستبيانات	187
02	الصورة الأولية لمقياس المشروع المهني الموجه للمحكمين	188
03	قائمة المحكمين لاستبيان المشروع المهني	197
04	قائمة أساتذة اللغة العربية اللذان قاما بمراجعة الأطروحة	197
05	استبيان المشروع المهني في صورته النهائية	198
06	الصورة الأولية لمقياس الضبط الذاتي الموجه للمحكمين	201
07	قائمة المحكمين لمقياس الضبط الذاتي	208
08	قائمة الأساتذة المترجمين لمقياس الضبط الذاتي	208
09	مقياس الضبط الذاتي في صورته النهائية	208

مقدمة

مقدمة:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل في حياة المراهق المتمدرس فهي تمثل مرحلة من المراحل الحاسمة في تشكيل ملامح الشخصية لدى المتعلم، حيث تبدأ ميول الفرد وتصوراته المستقبلية في التبلور والتشكل، وتترايد حاجته ورغبته إلى امتلاك مهارات تنظيمية ونفسية تساعده على اتخاذ قرارات مصيرية، ومن أبرزها رسم مشروعه المهني.

غير أن هذا البناء لا يتحقق في الفراغ، بل يتأثر بجملة من العوامل الذاتية والنفسية النابعة من داخل الفرد والعوامل البيئية التي يتعرض لها، ومن بينها قدرة التلميذ على إدارة ذاته وتوجيه سلوكياته نحو أهداف محدّدة، وهي ما يعرف في الأدبيات النفسية بالضبط الذاتي.

وهذا الأخير لا يعدّ مجرد سلوك عرضي أو عابر، بل يمثل بنية داخلية تتشكل تدريجياً منذ مرحلة الطفولة، وتعدّ من أهم مؤشرات النضج النفسي والانفعالي. إذ يمكّن الفرد من تأجيل الاشباع وتنظيم وقته ومقاومة كل المشتتات التي تعترضه، والتحكّم في اندفاعاته، ممّا يؤهله لاتخاذ قرارات أكثر عقلانية في مجالات مختلفة، من بينها الوعي والتوجيه المهني.

وفي سياق المدرسة الثانوية، يظهر المشروع المهني كتصوّر مستقبلي يتضمّن اختيارات تعليمية ومهنية يعبر من خلالها التلميذ عن طموحاته وتوجهاته، إلّا أن نجاح هذا المشروع يرتبط بمدى وعيه بإمكاناته وحدوده، وبقدرته على الترتيب والتخطيط ووضع الأهداف ومواجهة التحديات والصعوبات، وهي كلّها مهارات ترتبط بالضبط الذاتي.

وبناء على ما سبق ارتأت الباحثة أن تخصّ دراستها بفئة مميزة من فئات المرحلة الثانوية، وهي السنة ثمانية ثانوي، باعتبارها مرحلة انتقالية حاسمة في المسار الدراسي للتلميذ، تسبق اتخاذ قرارات مصيرية تتعلق بالتوجيه والتخصص، وتمثل فترة خصبة لتبلور المشروع المهني. كما أن هذه المرحلة تشهد نضجاً تدريجياً في مهارات التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات، ما يجعلها بيئة مناسبة لتحليل مستوى الضبط الذاتي لدى التلميذ، ومدى ارتباطه بمشروعه المهني.

ومن هنا جاء اختيار هذه العينة انطلاقاً من منطلقات تربوية ونفسية تعزز أهداف الدراسة وتسهم في تحقيق نتائج أكثر واقعية وقابلية للتطبيق.

وانطلاقاً من أهمية هذه المرحلة الدراسية، وسعياً لفهم العلاقة بين المشروع المهني والضبط الذاتي لدى تلاميذها، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على أحد العوامل النفسية المؤثرة في تشكيل المشروع المهني. وقد أنجزت هذه الدراسة في جانبين: جانب نظري وجانب ميداني. يتضمن الإطار النظري ثلاث فصول، ويتعلّق الفصل الأول بإشكالية الدراسة واعتباراتها وإشكالية الدراسة، وتساؤلات وفرضيات الدراسة وأهميتها وأهدافها والتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة والدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني، فيتعلّق بالضبط الذاتي: تعريف الضبط الذاتي ومراحله ومكوناته وأهميته ومبادئه وخصائص الأفراد المنضبطين ذاتياً وعوائق تطبيق أسلوب الضبط الذاتي والنظريات المفسرة للضبط الذاتي، والعوامل المؤثرة في الضبط الذاتي.

بينما الفصل الثالث، فيتعلق بالمشروع المهني مفهوم المشروع المهني، وأبعاده، التوجيه والمشروع المهني، أهمية المشروع المهني، مراحل بناء المشروع المهني، النظريات المفسرة للمشروع المهني، الأطراف المساهمة في بناء المشروع المهني، العوامل المؤثرة في المشروع المهني.

والجانب الميداني للدراسة يتضمن فصلين، الفصل الرابع وهو فصل الإجراءات المنهجية ويتضمن: منهج الدراسة وحدودها ومجتمع وعينة الدراسة وأدوات الدراسة وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة والفصل الخامس وهو فصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة ويتضمن عرض وتحليل ومناقشة هذه النتائج. وفي آخر الدراسة ستعرض خلاصة النتائج والاستنتاجات كما ستعرض أهم مقترحات الدراسة، وسترفق الدراسة بقائمة المراجع المعتمدة والملاحق.

ومن هذا المنطلق نأمل أن تكون هذه الدراسة مساهمة متواضعة في تقديم قراءة علمية متعمقة في طبيعة العلاقة بين الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الثانوي، من خلال تطبيق ميداني أنجز وفق منهج علمي منظم.

وقد حاولت الباحثة بذل أقصى جهد ممكن لتجاوز الصعوبات الميدانية التي واجهتها أثناء تطبيق الدراسة حرصا على تحقيق الدقة والموضوعية في جميع مراحلها، كما نأمل أن تساهم نتائجها في إثراء الجهود التربوية والنفسية الموجهة لدعم المتعلمين في بناء مشاريعهم المهنية بوعي ومسؤولية.

الجانب النظري

الفصل الأول

- 1- إشكالية الدراسة.
- 2- تساؤلات الدراسة.
- 3- فرضيات الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- أهداف الدراسة.
- 6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.
- 7- حدود الدراسة.
- 8- الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

تعد فرصة إيجاد المهنة المناسبة من أهم الأهداف التي يسعى الشباب إلى تحقيقها، حيث يتأثر قرار الفرد بمهنته المستقبلية بالتجارب التعليمية، وكذلك بالبيئة الاجتماعية والعائلية، ومؤسسات العمل؛ فمنذ مراحل الطفولة المبكرة ومرورا بسنوات الدراسة في المدرسة يفترض في التلاميذ أن يكونوا على دراية بمعظم أنواع المهن المتاحة في مجتمعاتهم ومستوياتها المختلفة ويقع على المؤسسات التعليمية القسط الأكبر من المسؤولية لتقديم العون الكافي لتلاميذ المرحلة الثانوية لاستكشاف المهن من حولهم، ولتحقيق توافق بين الفرد والمجتمع، يجب أن تكون هذه الخبرات البحثية متناسقة مع الإمكانيات المتوافرة فعندما يكتشف التلميذ المهن الملائمة لميوله ويدمجها بالقيم الشخصية الموجودة، يصبح باستطاعته التقدم نحو هدف محدد والعمل بجدية على تحقيقه مستقبلا. (بن صافية، 2009، ص265)

وقد يختار الكثير من الشباب مهنتهم حسب تطلعات جديدة، أو من توصية صديق أو أحد الأقارب، أو يعرف شخصية هامة في أحد المهن، أو تأثر بأبويه وأعراف أسرية، أو لأن المهنة تناسب تطلعاته، كل ذلك دون أدنى حاجة للتفكير بمدى توافق اختياره المهني للقدرات الجسدية والعقلية التي يتطلبها العمل.

فاختيار مهنة معينة مرتبط بمدى الوعي بالمحيط الذي سيعمل فيه من حيث نمط العمل وواقعه حسب اهتماماته وأسلوبه باستعمال قدراته ومهاراته اللازمة، إذ لا بد من مستوى كاف من النضج والنمو المهني ليستطيع الفرد التكيف مع المهنة الممارسة مستقبلا، حيث غالبا ما تبدأ تظهر علامات المشروع المهني للتلميذ في مرحلة المتوسطة والثانوية وذلك في كل من الفترة التجريبية والعقلانية حسب نظرية جينز برج (1951). (بن عبد الله، 2019، ص184) إلا أنه تعد مشكلة إعداد التلميذ لمشروعه المهني أحد هواجس المنظومة التربوية، وذلك لأنه يعد عامل مساعد للتلميذ على اختيار التوجيه المهني المناسب والتخصص الدراسي الذي يلائمه فهي تمثل أحد القرارات التي تعمل على تحديد مستقبل التلميذ سواء كان دراسيا أو مهنيا.

فقد أشارت عدة دراسات وبحوث في مجالات التربية حول ما يسمى بالمشروع المهني للتلميذ، وتزايد الاهتمام بهذا المصطلح نظرا لما يحمل من معنى عميق جدا بخصوص مستقبل الفرد في مساره الدراسي وصولا إلى عالمه المهني في تحديد مهنة المستقبل، حيث أن ممارسي الإرشاد والتوجيه والمختصين في التربية يؤكدون على أنه من الضروري في العصر الحالي أن يتدرب التلاميذ على الاختيارات المهنية المناسبة من أجل التخطيط الناجح لمستقبلهم المهني والاجتماعي.

فقد اعتبر قاضي وآخرون (1981) أن المشروع المهني هو استراتيجية مستقبلية هدفها الوصول بالتلميذ الى أخذ قرار في نهاية المطاف بنفسه مع مراعاة حدود إمكانياته العقلية والانفعالية وهو عبارة عن تدريب التلميذ على ان يكون محور اتخاذ قرار مستقبله الدراسي

والمهني بعدما يتلقى توجيهات حول التخصصات والمهن وما يتطلبه كل نوع من الدراسة من إمكانيات وقدرات وميول. (القاضي وآخرون، 1981، ص29)

ويعرف "بوتونت Butent" "المشروع المهني على أنه "توقع إجرائي لمستقبل منشود" فالمشروع المهني في المجتمع الحديث له علاقة وطيدة بمستوى التعليم، بالإضافة إلى الاستعدادات المكتسبة للتلميذ (هابيتوس) التي تمثل نظام رمزي أسرى ينقل إلى التلميذ عبر مسار التنشئة الاجتماعية (المجموعة) وهذا حسب كل شريحة والثقافة التي تميزها وشرعيتها في المجتمع وقبولها ومواءمتها لثقافة المؤسسة التربوية. (بولهواش، 2010، ص12)

وفي ذات السياق يعرف المشروع المهني بأنه عملية ديناميكية تشمل التخطيط واتخاذ القرارات بناءً على المهارات والقيم والاهتمامات الشخصية، بهدف تحديد مسار مهني واضح ومستدام. (Super, 1980) وبالنسبة للمراهقين، يُعتبر المشروع المهني جزءاً أساسياً من عملية النمو النفسي والاجتماعي، حيث يساعدهم على تكوين هوية مهنية متكاملة. (Savickas, 2002, p15)

ففي عالم يتسم بالتغيرات السريعة في سوق العمل، أصبح امتلاك مشروع مهني واضح أمراً ضرورياً لضمان الاستقرار الوظيفي والنمو الشخصي.

حيث يصف "جيشارد" المشروع المهني بأنه عبارة عن نية مقصودة ومسجلة في الوقت والعقل كما أنها عملية انتقاء والربط بين الأحداث الماضية والحاضرة لبناء صورة مستقبلية يتطلع الفرد للوصول إليها. (دشاش، 2017، ص333)

إذ تعد مؤسسات التعليم من أهم الأماكن التي تعمل على توفير بعض الخدمات كالتوجيه والإرشاد التي تقوم على تحديد مسار التلاميذ في بناء مشاريعهم وهذه الأخيرة من أهم المشكلات التي يواجهها أغلب التلاميذ في هذه المرحلة لأنهم على مقربة من الالتحاق بعالم الشغل.

وتضيف بن صافية (2009) أنه من أهم المواضيع التي احتلت مكانة هامة في العملية التربوية، خاصة وأن تصوره يختلف لدى المتدربين الذين يختلفون بدورهم دراسياً ومعرفياً مما يؤدي بهم لإقامة تصورات ذهنية عن مستقبلهم المهني. (بن صافية، 2009، ص265)

وورد في "فنتازي" يكون المشروع المهني غالباً مركز اهتمام أغلب التلاميذ حيث يبحث مبكراً عن بلورة مشروعه المهني الذي يضمن له العيش بكرامة وتحقيق الاستقرار والراحة والرفاهية والإحساس بالحرية والمسؤولية علماً أن الفرد يمر بمراحل متعددة في حياته المهنية، تبدأ من مرحلة الطفولة حيث يبدأ في تكوين تصورات أولية عن المهن، مروراً بمرحلة المراهقة التي تُعتبر مرحلة حاسمة في تحديد الاتجاهات المهنية، وصولاً إلى مرحلة البلوغ حيث يتم تنفيذ الخطة المهنية وتعديلها وفقاً للتجارب والظروف.

(Erikson, 1968, P156)

في مرحلة المراهقة، يُعتبر المشروع المهني جزءًا من عملية بناء الهوية، حيث يساعد الفرد على فهم ذاته وقدراته وربطها بالفرص المتاحة في سوق العمل. (Savickas, 2002, P15)

فقد أصبحت إشكالية إعداد المشروع الشخصي للتلميذ وتحديد المشروع المهني ضرورة يحقق من خلالها رغباته وطموحاته وهويته السيكلوجية والاجتماعية ما جعل هذا استجابة تفتح أفق تفكيره وتمكنه من التعرف على محيطه الاقتصادي وتأكيد قدراته ومهاراته لعل ذلك التناول العلمي يوضح له صورة مشروعه الفعلي والحقيقي ويعمل على تحقيقه سواء كان مهنيًا أو شخصيًا. (فنتازي، ص152)

وأكدت دراسة زقاوة (2012) على أن المشروع يحتل مركزا محوريا في تفكير الشباب، أي أنه تتشكل لديه الخصائص الجسمية والفكرية التي تسمح للمراهق بالتساؤل حول هويته ووجهته المستقبلية.

وبذلك يصبح المراهق يمتلك رؤية تدفعه إلى ايقاظ تفكيره من أجل وضع أهداف دقيقة، وتحديد السلم الزمني لتحقيقها والتخطيط لها.

إلا أن ذلك ليس بالأمر السهل عليه كونه في أغلب الأحيان لا نجد تلميذ لديه القدرة على اتخاذ القرار اي لا يملك فكرة عما يمكن أن يخطط له حول مستقبله المهني وكيف يبني مشروعه الشخصي، وما هو الأنسب له والأقرب إلى ميوله الشخصية ومؤهلاته وقدراته، حيث نجد بعض التلاميذ بعد الانتهاء من مساره الدراسي أو التكويني يجد أن التخصص أو المهنة التي اختارها لا تتناسب مع استعداداته وإمكاناته وهذا راجع لسوء اختيار التخصص المهني المناسب لقلة معلوماته حول عالم المهن وعن نفسه أي عدم معرفته لميوله المهنية، أو دارسته لتخصص ما دون وضع خطة أو بناء مشروع شخصي مهني يساعده على حسن اختيار تخصصه الدراسي أو تكوينه في مهنة ما أو حرفة معينة تتناسب مع مؤهلاته المهنية لدخول عالم الشغل مستقبلا بتحقيق أهدافه وتلبية حاجاته.

ومنه إن اختيار التلميذ لمسار دراسي معين وواضح المعالم يؤدي حتما إلى أفق مهني محدد مستقبلا مما يضمن بشكل بارز للتلميذ مستقبلا حياة عملية سعيدة يكرس من خلالها مفهوم تأكيد الذات في المجتمع الذي يعيش فيه .

إن فكرة المشروع الشخصي والمهني للتلميذ طرحت حديثا كشكل من أشكال تغيير النظرة التقليدية للتوجيه المدرسي والمهني المبني فقط على النتائج الدراسية للتلميذ، بل أصبح يرتكز على عدة عناصر أساسية كالقدرات العقلية والميول والاتجاهات والاستعدادات وسمات الشخصية، حيث أن تحديد الشامل لمختلف الجوانب والمتغيرات الشخصية للتلميذ تساعد في تحديد ملامح المشروع الدراسي والمهني له، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي أين تتبلور شخصية المراهق من كل الجوانب النفسية والجسمية والاجتماعية والسلوكية.

حيث تعتبر المرحلة الثانوية من أهم المراحل التي يمر بها التلاميذ حيث تتشكل خلالها الشخصية الاجتماعية والمهنية للمراهق فهي تعتبر مرحلة متميزة في حياة التلميذ الدراسية فهي

تعدده لأن يكون إنسانا مستقيما في سلوكه قادرا على الإنتاج والبناء وقد عرفها لخضر غول(2008) "باعتبارها حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية إذ تقوم باستقبال التلاميذ وإعدادهم لمواصلة تعليمهم الجامعي".

وعليه فقد عرف "جوديث" Judith المرحلة الثانوية على أنها فترة من العمر يكون فيها النضج الانفعالي والتفكير متدنيا لأن خبرات الفرد في الحياة محدودة وتقع هذه الفترة ما بين نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية مرحلة الرشد (يوسف، 2014، ص10) وعليه تعد هذه المرحلة مهمة من حيث أنها تزود التلاميذ سواء ذكورا كانوا أو إناثا بالمعارف من أجل تعزيز وبلورة الأفكار والثقافات التي بنيت في محيطهم الأسري وذلك من أجل نقل معارفهم النظرية إلى التطبيق العلمي والعملية لتكوين صورة المشروع المهني في المستقبل، وقد يؤثر اختيارهم المهني وتصوراتهم حول هذا المشروع من خلال تفاعلهم واحتكاكهم بجماعة الرفاق والأصدقاء في الأقسام الدراسية والمحيط المدرسي وخارجه وكذلك تبادل الآراء والأفكار والدرشة في المواقع الالكترونية بأنواعها، ونجد أيضا في هذه المرحلة الكثير من التلاميذ يرغبون في بناء صورة لمشروعهم المهني من خلال ميولهم ورغباتهم الذاتية أو من خلال رغبات أسرهم، لدى نجد كثير من المتغيرات تؤثر في اختيارات والمسار المهني للتلميذ. وفي هذا الإطار يعتبر هؤلاء التلاميذ في مرحلة انتقالية حيث يكونوا فيها مقبلين على اتخاذ قرارات هامة مرتبطة باختيار نوع الدراسة واختيار مهنة المستقبل.

وهو ما يجعل المشروع المهني في مرحلة الثانوي أمرا بالغ الأهمية، حيث يساعد التلاميذ على تحديد أهداف واضحة من خلال فهم قدراتهم واهتماماتهم (Super, 1980,P287) والتخطيط للمستقبل عبر اختيار التخصصات الدراسية والمهن المناسبة.

(Ginzberg, 1972) ويُعد المراهقون في هذه المرحلة التعليمية في مرحلة حاسمة من النمو النفسي والاجتماعي، حيث يبدأون في صياغة هويتهم المهنية وتحديد ملامح مشروعهم المستقبلي.

وفي هذا الإطار يشير اريكسون (1968) أن المشروع المهني لدى المراهق هو عملية التي يحدد فيها أهدافه المهنية المستقبلية بناءً على استكشاف الذات والبيئة المحيطة. يُعتبر هذا الاستكشاف جزءاً من عملية النمو النفسي التي تساعد المراهق على فهم قدراته واهتماماته وتوجيهها نحو مهنة محددة. (Erikson, 1968,P156)

أما بالنسبة لتلاميذ الثانوي، يُعرّف المشروع المهني بأنه الخطوات التي يقوم بها التلميذ لتحديد مساره الأكاديمي والمهني بعد التخرج. يشمل ذلك اختيار التخصصات الدراسية، تحديد المهن المناسبة، والتخطيط للتعليم العالي أو التدريب المهني. (Ginzberg, 1972) في هذا السياق، يُعتبر التوجيه المهني المدرسي عاملاً مساعداً في تسهيل هذه العملية.

(Holland, 1997, P6)

وتشير الدراسات إلى أهمية المشروع المهني في تعزيز الاستقلالية المالية للشباب مما يقلل من الاعتماد على الآخرين ويحسن مستوى معيشتهم. وكذلك يساهم في تحقيق ذواتهم من خلال تطوير مهاراتهم ومواهبهم، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويحقق لهم الإشباع الشخصي . وفي ظل التغيرات السريعة التي يشهدها سوق العمل، مثل التطور التكنولوجي، العولمة، وزيادة حدة المنافسة، يواجه الأفراد تحديات كبيرة في بناء مشاريعهم المهنية. وفقاً لتقرير منظمة العمل الدولية (2022)، فإن 40% من الشباب في العالم يعانون من صعوبات في العثور على وظائف تلئم مهاراتهم وتطلعاتهم.

أما في السياق العربي، تُظهر الإحصائيات أن معدلات البطالة بين الشباب تصل إلى 25%، مما يزيد من أهمية التخطيط المهني الفعال. (تقرير منظمة العمل الدولية، 2022، ص35) أما على المستوى المحلي في الجزائر، يُعتبر المشروع المهني موضوعاً ذا أهمية كبيرة نظراً للتحديات التي يواجهها الشباب في سوق العمل. وفقاً لتقرير ديوان الإحصاء الوطني الجزائري (2023)، فإن معدل البطالة بين الشباب (16-24 سنة) بلغ 26.5%، مما يسلط الضوء على حاجة الفرد إلى بناء مستقبله وهي حاجة ضرورية لأن الإنسان يتطلع إلى صناعة مستقبله بالشكل الذي يحقق له السعادة والتوافق النفسي والاجتماعي ومنه الحاجة إلى تعزيز التوجيه المهني وبناء مشاريع مهنية واضحة .

فالمشروع المهني كغيره من المشاريع ينطلق في بادئ الأمر من فكرة أو تصور للمستقبل المهني. وتتحكم فيه عدة عوامل منها مرتبطة بالتنشئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، المحيط الاجتماعي...) إضافة إلى تحكم المحيط الاقتصادي وفرص الشغل فيه. وعوامل مرتبطة بالشخصية (الاستعداد، الميل، القدرات إلخ). (قوميدي وآخرون، 2021، ص232)

ومن هنا فإن عوامل الشخصية تلعب دوراً هاماً لدى الفرد في تحقيق رغباته واتخاذ قراراته وتأطير طموحاته وهذه العوامل ساعدت الفرد في اكتساب عدة خصائص، فالصورة التي يمثلها الفرد عن نفسه ذات أهمية كبيرة، إذ تعتمد قدراتنا على الفعل ودافعيتنا للنشاط والإنجاز فذاتنا هي التكوين المعرفي المنظم للمدركات الشعورية والتقييمات الخاصة بالذات وهذا ما ذهب إليه "كارل روجرز".

وعليه، فمن الضروري إن كنا ننشد التقدم والتميز في مجتمعنا والتوازن النفسي والاجتماعي والمهني لشبابنا لا مناص من الاهتمام بالمشروع المهني لدى تلاميذنا من حيث محدداته وأسلوب تحديده والعوامل ذات الصلة به والتي قد تشكل سبلاً للتنبؤ بوضوحه في أذهان أبناءنا المراهقين

من بين هذه العوامل، عوامل الشخصية، فقد أشار كل من و Al S. Levin: John D.

(Krumholtz, 2015) في دراستهم حول العلاقة بين "Career Project and

"Personality Traits: A Longitudinal Study" وقد شملت العينة 500 طالب من جامعة ستانفورد وتوصلت الدراسة إلى أن السمات الشخصية مثل الانفتاح على التجربة

والضميرية ترتبط بشكل إيجابي مع وضوح وتنفيذ المشروع المهني. كما أظهرت أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الانفتاح على التجربة كانوا أكثر قدرة على التكيف مع التغيرات المهنية.

كما أشارت دراسة Maria L. Savickas و Mark L. Savickas (2017) إلى الكشف عن "The Impact of Career Planning on Psychological Well-being: A Cross-Cultural Study" على عينة من 1200 فرد من الولايات المتحدة والصين حيث أظهرت نتائجها أن التخطيط المهني يرتبط بشكل إيجابي بالرفاهية النفسية في كلا الثقافتين. كما وجدت أن الأفراد الذين يخططون لمستقبلهم المهني يتمتعون بمستويات أعلى من السعادة والرضا عن الحياة.

ودراسة Nancy E. Betz و Gail Hackett (2016) والتي قامت بدراسة العلاقة بين "Career Development and Self-Efficacy: A Meta-Analysis" من خلال تحليل تلوي لـ 50 دراسة سابقة حيث أظهر التحليل التلوي أن هناك علاقة قوية بين تطوير المشروع المهني وفعالية الذات. كما وجد أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من فعالية الذات كانوا أكثر نجاحًا في تحقيق أهدافهم المهنية.

وفي ذات السياق توصلت نتائج دراسات عربية كدراسة أحمد محمد علي (2018) حول "علاقة المشروع المهني بالتوافق النفسي والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة" على العينة من 300 طالب جامعي من جامعة القاهرة وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين وضوح المشروع المهني والتوافق النفسي والرضا عن الحياة. كما وجدت أن الطلاب الذين لديهم مشروع مهني واضح يتمتعون بمستويات أعلى من الثقة بالنفس والتوجه الإيجابي نحو المستقبل وكذلك دراسة فاطمة الزهراء بنت محمد (2020) حول "دور المشروع المهني في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي لدى الشباب" على عينة: 400 شاب تونسي تتراوح أعمارهم بين 18 و 25 سنة، حيث أشارت النتائج إلى أن وجود مشروع مهني واضح يساهم في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي لدى الشباب، كما أنه يقلل من مستويات القلق والاكتئاب، أم دراسة خالد عبد الرحمن (2019) حول "أثر المشروع المهني في تحديد الهوية النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية" على عينة من 250 طالبًا من المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية أسفرت نتائجها على وجود مشروع مهني واضح يساهم في تشكيل الهوية النفسية الإيجابية لدى الطلاب، كما أنه يعزز من شعورهم بالانتماء والهدف في الحياة. ودراسة بن عيسى (2019) التي توصلت إلى أن نقص التوجيه المهني في المدارس الثانوية يؤثر سلبًا على وضوح المشروع المهني.

إن تطور المشروع المهني في ذهن الفرد ومدى تحقيقه في الحياة العملية والمستقبلية يرتبط بمدى قدرة الفرد على التحليل الذاتي وتحديد الأهداف والاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها. حيث يعتمد نجاح المشروع على القدرة على التحكم في الأفكار والمشاعر والسلوك، وهذا ما

يسمح بوضوح فكرة المشروع المهني والوعي به من خلال تحفيز الذات لتحقيق الأهداف المحددة.

من خلال ما سبق، اتضح لنا أن هناك عوامل أخرى تتدخل في تشكيل وتحديد المشروع المهني لدى الأفراد، وترتبط بعوامل الفرد المميزة والتي تمكنه تحديد أهدافه ومراقبة وتقييم ذاته.

وهذا ما يطلق عليه بالضبط الذات وهو قيام الفرد بالتأثير في سلوكه ونتائجه وتعديله من خلال ضبط نفسه وبيئته، ومن خلال استراتيجية الضبط الذاتي يتعرف الفرد على العوامل التي تواجهه وتقود وتنظم سلوكه والتي ينتج عنها في النهاية النتائج المرجوة من التغيير.

(بن عمر، 2019، ص4)

وورد عن القيس (2010) أن الضبط الذاتي هو عبارة عن السيطرة التي يمارسها الفرد على مشاعره ودوافعه وأفعاله بحيث يكون قادراً على التحكم بها وتوجيهها وفقاً لإرادته، كما يتسنى له أن يدرس عواقبها ويتحسب من المضاعفات التي قد تنجم عنها.

(القيس، 2010، ص278)

كما يعرف الضبط الذاتي بأنه "قدرة المرء على التحكم في دوافعه وتوجيهها إرادياً ويدرس عواقبها والتحسب لها". (حمدان، 2005، ص82)

ونظراً لأن ضبط الذات يعتبر عاملاً هاماً من أجل تحقيق الأهداف المرجوة وفق طرق منظمة، وهو من الموضوعات التي تحتل المراكز الأولى في البحوث النفسية والشخصية وفي ظل العصر الذي نعيش فيه والذي يعتبر محفوف بالتغيرات في جميع وشتى المجالات خاصة ما تركته أثار جائحة كوفيد (19) على الإنسان وخاصة على ذاته.

ومما تقدم يظهر بوضوح أن تلاميذ المرحلة الثانوية بحاجة إلى معرفة ذواتهم وفهم ميولاتهم تحت هذه الظروف والتغيرات التي حدثت في العالم مما تجعله يجد صعوبة في ضبط ذاته من أجل إعداد مشروعه المهني.

وعليه فإن الضبط الذاتي يرتبط إيجابياً مع القدرة على التخطيط المهني واتخاذ القرارات المهنية. حيث أن الأفراد الذين يتمتعون بضبط ذاتي عالٍ يكونون أكثر نجاحاً في تحقيق أهدافهم المهنية.

فقد أشارت عدة دراسات إلى أن الضبط الذاتي يرتبط إيجابياً بالنجاح الأكاديمي والمهني. كدراسة (Duckworth et al., 2007) التي أظهرت أن الأفراد ذوي الضبط الذاتي العالي يميلون لتحقيق أهداف مهنية أوضح. بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة (Lent et al, 1994) إلى أن الضبط الذاتي يسهم في تعزيز التخطيط المهني الفعال، وفي نفس الصدد توصلت دراسة (Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P, 2005) حول Self-Control and Career Decision-Making: A Longitudinal Study على عينة من 200 طالب من المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن الطلاب الذين يتمتعون

بمستويات عالية من الضبط الذاتي كانوا أكثر قدرة على اتخاذ قرارات مهنية مدروسة وواقعية، كما أظهروا التزامًا أكبر بتحقيق أهدافهم المهنية.

أما في السياق العربي فقد أظهرت دراسة عبد الله (2018) في مصر على وجود علاقة إيجابية بين الضبط الذاتي والتخطيط المهني لدى طلاب الجامعة. بالإضافة الى دراسة الزهراني (2020) في السعودية تكشف أن الضبط الذاتي يسهم في تقليل التردد المهني لدى الطلاب. وكذلك نتائج دراسة بن عيسى (2019) في الجزائر توصلت الى أن نقص التوجيه المهني في المدارس الثانوية يؤثر سلبًا على وضوح المشروع المهني.

ونتيجة لذلك ركزت الدراسات الحديثة في علاقة الضبط الذاتي بالمجال المهني ومنها دراسة أحمد محمد علي (2018) حول العلاقة بين الضبط الذاتي والتوجه نحو المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة، حيث أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين مستوى الضبط الذاتي والتوجه نحو المستقبل المهني، حيث أن الطلاب الذين يتمتعون بضبط ذاتي أعلى كانوا أكثر قدرة على التخطيط لمشاريعهم المهنية. أما دراسة فاطمة الزهراء عبد الرحمن (2020) في دور الضبط الذاتي في تحقيق النجاح المهني لدى الشباب التي أسفرت نتائجها إلى أن الضبط الذاتي يلعب دورًا محوريًا في تحقيق النجاح المهني، حيث أن الأفراد الذين يتمتعون بضبط ذاتي عالٍ كانوا أكثر قدرة على تحديد أهدافهم المهنية وتحقيقها. ودراسة (Lent, R. W, & Brown, S. 2013) حيث أظهرت نتائجها أن الضبط الذاتي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتطوير المشاريع المهنية، حيث أن الأفراد الذين يتمتعون بضبط ذاتي عالٍ كانوا أكثر نجاحًا في التخطيط المهني وتحقيق أهدافهم. ودراسة (Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L, 2018) التي بحثت في Self-Control and Career Success: A Cross-Cultural Study على عينة من 500 فرد من مختلف الثقافات (الولايات المتحدة، الصين، ألمانيا) والتي أكدت نتائجها أن الضبط الذاتي هو عامل مشترك بين الثقافات في تحقيق النجاح المهني، حيث أن الأفراد الذين يتمتعون بضبط ذاتي عالٍ كانوا أكثر نجاحًا في مساراتهم المهنية.

وبالنظر لما قدمته نتائج هذه الدراسات وبناء على ما تقدم، تبلور لدى الباحثة الوعي بمشكلة هذه الدراسة وما يبرر صياغتها. فقد برز الإحساس بالمشكلة خلال فترة سابقة من عمل الباحثة في مرافقة ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المؤسسات العادية (خلال مرحلتي المتوسط والثانوي)، حيث لاحظت ضعف الوعي المهني لدى المراهقين، وتذبذب قدرتهم على تحديد أهدافهم المستقبلية، الأمر الذي يرجع أيضا إلى وجود مستوى منخفض من الضبط الذاتي لديهم، مما ينعكس سلبا على قدرتهم في التخطيط لمشروعهم المهني واتخاذ قرارات مستقبلية واقعية ومنظمة.

وفي عدم وجود دراسات عربية تربط بين مستوى الضبط الذاتي ووضوح المشروع المهني حسب علم الباحثة، ووفقًا للتوجهات العالمية الجديدة في مجال التعليم واستراتيجياته والتوجيه التربوي والإرشاد المهني للتلاميذ، التي تؤكد على ضرورة تنمية مهارات الوعي الذاتي واتخاذ القرار والمسؤولية عن المسار الدراسي والمهني .

وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل بالدرجة الأولى في مدى توفر الضبط الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وكذلك بناء المشروع المهني واضح والذي من خلاله يتطلع التلميذ إلى مهنة المستقبل، ومن ثم النظر في نوع العلاقة بين الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (الثانية ثانوي).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة القائمة بين الضبط الذاتي والمشروع المهني. ولتوضيح متغيرات الدراسة بطريقة أكثر إجرائية يمكن طرح مجموعة من التساؤلات تغطي تباعاً أهداف الدراسة، نعرضها فيما يلي:

2-تساؤلات الدراسة:

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الضبط الذاتي وبناء المشروع المهني لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي؟
2. هل توجد فروق في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة؟
4. هل توجد فروق في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة الجنس؟
5. هل توجد فروق في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة؟
6. هل توجد فروق في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير السن؟
7. هل توجد فروق في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير السكن (محل الإقامة)؟
8. إلى أي مدى يسهم مستوى الضبط الذاتي في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

3-فرضيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة والتراث النظري وأهداف الدراسة الحالية صيغت الفرضيات كالاتي:

1. هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين مستوى الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
2. توجد فروق دالة احصائياً في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
3. توجد فروق دالة احصائياً في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
4. توجد فروق دالة احصائياً في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة.
5. توجد فروق دالة احصائياً في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة.

6. توجد فروق دالة احصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السن.

7. توجد فروق دالة احصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السكن (محل الإقامة).

8. يسهم مستوى الضبط الذاتي في التنبؤ ببناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

4 - أهداف لدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- معرفة مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- الكشف عن العلاقة بين الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- معرفة الفروق في مستوى الضبط الذاتي لدى الجنسين.
- معرفة الفروق في مستوى الضبط الذاتي تبعاً لمتغير الشعبة.

5 - أهمية الدراسة:

تكتسي هذه الدراسة أهميتها في أهمية متغيراتها وهي الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى التلميذ بالمرحلة الثانوية، حيث يعتبر مفهوم الضبط الذاتي من العمليات النفسية الجوهرية التي تمكن التلميذ من التحكم في سلوكه وتنظيم انفعالاته وتوجيه جهوده نحو تحقيق أهدافه الدراسية والمستقبلية مما يجعله عاملاً أساسياً في نجاحه الشخصي والمهني. أما المشروع المهني فيمثل البوصلة التي توجه اختيارات التلميذ التعليمية والمهنية، إذ يساعده على بناء رؤية واضحة لمستقبله واتخاذ قرارات أكثر وعياً ومسؤولية. ومن ثم فإن دراسة العلاقة بين هذين المتغيران، جعلت هذه المتغيرات محل اهتمام الباحثة في هذه الدراسة وخاصة في الوسط الثانوي ولندرة الدراسات في هذا المجال.

كما تبرز أهمية هذه الدراسة أيضاً من خلال العينة المستهدفة، والتي تتشكل من التلاميذ الثانوي الذين هم الجيل الجديد للمجتمع، وثروته المستقبلية، الأمر الذي يستدعي رعاية وعناية من قبل الباحثين والأخصائيين للتكفل بدراسة مشكلاتهم الدراسية والمهنية، وأساليب علاجها. مما يتيح لهذه الفئة من الأفراد مستقبل واضح، وحياة فاعلة خالية من القلق والتوتر وكل أنواع الاضطرابات النفسية، فيساعدتهم ذلك على تحقيق مستويات نمو أفضل اجتماعياً، انفعالياً، أكاديمياً ومهنياً.

يتوقع أن تضيف هذه الدراسة إسهاماً جديداً في التراث النفسي العربي، وتعطي المزيد من المعرفة العلمية النظرية حول متغيرات الدراسة. حيث تساهم:

➤ **نظرياً:** سد الفجوة في الأدبيات العربية حول دور العوامل النفسية في التخطيط المهني للمراهقين.

➤ **عملياً:** تقديم توصيات لصانعي السياسات التعليمية لدمج برامج تعزيز الضبط الذاتي في المناهج.

➤ **اجتماعياً:** المساهمة في تقليل الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل.

-كما تعد هذه الدراسة دافعا يمكن أن يشجع ذوي الاختصاص في الجزائر والدول العربية في مجالات الصحة النفسية والإرشاد والتوجيه المهني والعاملين في ميدان البحث العلمي، لاستخدام فكرة المشروع المهني في توجيه التلاميذ ومساعدتهم على تحقيق وعي مهني مبكر. -كما تمثل إضافة علمية من خلال بناء استبيان للمشروع المهني وترجمة مقياس الضبط الذاتي ترجمة عكسية بما يتناسب مع البيئة الجزائرية، الأمر الذي يفتح المجال أمام دراسات مستقبلية تسعى إلى تطوير أدوات القياس في هذا المجال وتعزيز الممارسات الارشادية المبنية على الضبط الذاتي والمشروع المهني.

وانطلاقا من الأهمية النظرية والتطبيقية الموضحة سالفًا وقع اختيارنا للدراسة الحالية.

6-التعاريف الإجرائية:

6-1-الضبط الذاتي:

يعرف الضبط الذاتي بأنه: " السيطرة التي يمارسها الفرد على مشاعره ودوافعه وأفعاله بحيث يكون قادرا على التحكم بها وتوجيهها وفقا لإرادته، كما يتسنى له أن يدرس عواقبها ويتحسب من المضاعفات التي قد تنجم عنها. (القيس، 2010، ص278)

كما يعرف أيضا بأنه: " قدرة المرء على التحكم في دوافعه وتوجيهها إراديا بدرس عواقبها والتحسب لها ". (حمدان، 2005، ص82)

ويعرف في هذه الدراسة بأنه: قدرة تلاميذ السنة الثانية ثانوي على التحكم في مشاعرهم والتأثير في سلوكهم وتعديله وضبط اندفاعاتهم وتأجيل الإشباع لتحقيق أهدافهم المرجوة. **ويتحدد إجرائيا:** من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس الضبط الذاتي المستخدم في هذه الدراسة، والتي تعكس مستوى قدرتهم على التحكم في مشاعرهم وسلوكهم وضبط اندفاعاتهم وتوجيه تصرفاتهم نحو تحقيق أهدافهم.

6-2-المشروع المهني:

يعرف المشروع المهني: "بأنه التطلع لممارسة مهنة تلائم القدرات والرغبات، وغالبا يكون بعد الدراسة ". (منصوري، 2020، ص366)

وتعرفه الباحثة في هذه الدراسة بأنه: المشروع المهني هو قدرة تلاميذ السنة الثانية ثانوي على تحديد أهدافهم المهنية المستقبلية ووضع خطط لتحقيقها، مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل الشخصية، الأسرية، الدراسية، والتوقعات المهنية. **ويتحدد هذا المتغير إجرائيا:** من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في السنة الثانية ثانوي على استبيان المشروع المهني المستخدم في هذه الدراسة والتي تعكس مستوى تصورهم وتخطيطهم لمستقبلهم المهني وقدرتهم على تحديد أهدافهم المهنية واتخاذ القرارات المرتبطة بها.

7-حدود الدراسة:

7-1-الحدود الزمنية:

تحددت هذه الدراسة من حيث الزمان في الفترة الممتدة من سنة 2021، وهي بداية الشروع في إعداد البحث، إلى غاية السنة الدراسية 2024/2025، والتي تم خلالها إنجاز الجانب النظري وتطبيق الدراسة الميدانية.

7-2- الحدود المكانية:

أجريت الدراسة الميدانية في بعض ثانويات بلدية الوادي.

7-3- الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة على من تلاميذ السنة ثمانية ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) بالثانويات محل الدراسة.

8- الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة خطوة أساسية في أي بحث علمي، إذ تمكن الباحث من الاطلاع على الجهود التي بذلها الآخرون في ميدان دراسته، والتعرف على الاتجاهات النظرية والمنهجية التي اعتمدت فيها، مما يساعده على تحديد موقع بحثه ضمن هذا الإطار العلمي العام. كما تساهم مراجعة هذه الدراسات في الكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف بين نتائج البحوث، وتوضيح ما أنجز فعلاً وما يزال بحاجة إلى بحث أعمق. ومن هذا المنطلق، سعت الباحثة إلى استعراض أهم الدراسات التي تناولت متغيري الضبط الذاتي والمشروع المهني، سواء الأجنبية منها أو العربية، بهدف توضيح الأسس التي بني عليها البحث الحالي، وتحديد مدى الإضافة التي يسعى لتقديمها وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

8-1- الدراسات المتعلقة بالمشروع المهني:

8-1-1- الدراسات الأجنبية:

-دراسة "سافيكاس ومارك سافيكاس" (Savickas Mark L & Maria 2017): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التخطيط المهني والرفاهية النفسية لدى الأفراد، حيث تكونت عينة الدراسة من (1200) فرد من الولايات المتحدة والصين، وقد أظهرت النتائج أن التخطيط المهني يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالرفاهية النفسية في كلتا الثقافتين، كما تبين أن الأفراد الذين يخططون لمستقبلهم المهني يتمتعون بمستويات أعلى من السعادة والرضا عن الحياة.

- دراسة "نانسي إي. بيتز وغايل هاكيت" (Nancy.E.Betz & Gail Hack ett, 2016): تناولت الدراسة موضوع تطور المشروع المهني وفعالية الذات واعتمدت على تحليل تلوي ل(50) دراسة سابقة تناولت موضوع فعالية الذات في المجال المهني، حيث أظهرت نتائج التحليل وجود علاقة قوية وموجبة بين تطوير المشروع المهني وفعالية الذات، كانوا أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم المهنية والنجاح في مساراتهم الوظيفية.

- دراسة "جون د. كرمبولتز وأل. س. ليفين" (Al S.levin ,John D Krumboltz , 2015): وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السمات الشخصية والمشروع المهني، وقد تكونت عينة الدراسة من (500) طالب من جامعة ستانفورد، وقد توصلت النتائج إلى أن السمات الشخصية مثل الانفتاح على التجربة والضميرية ترتبط ارتباطاً إيجابياً بدرجة وضوح وتنفيذ المشروع المهني. كما أظهرت النتائج أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الانفتاح على التجربة كانوا أكثر قدرة على التكيف مع التغيرات المهنية.

8-2-1- الدراسات العربية:

- دراسة (غطاس عائشة، غالم فاطيمة، 2024): هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة تصور المشروع المهني لدى متربصي التكوين والتعليم المهنيين، وتكونت عينة البحث من (200) متربص ومتربصة وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي، وأسفرت النتائج عن وجود تصور غير واضح لمتربصي التكوين المهني لمشروعهم المهني، وعدم وجود فروق في طبيعة

تصور المشروع المهني تعزى لمتغير الجنس، وجود فروق في طبيعة تصور المشروع المهني تعزى لمتغير التخصص، ووجود فروق في طبيعة تصور المشروع المهني تعزى للمستوى التعليمي.

-دراسة (فاطمة الزهراء بنت محمد، 2020): هدفت الدراسة إلى معرفة دور المشروع المهني في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي لدى الشباب، وتكونت عينة البحث من (400) شاب تونسي تتراوح أعمارهم بين 18 و 25 سنة، وأشارت النتائج إلى أن وجود مشروع مهني واضح يساهم في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي لدى الشباب، كما أنه يقلل من مستويات القلق والاكتئاب.

-دراسة (خالد عبد الرحمان، 2019): وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر المشروع المهني في تحديد الهوية النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالبا من المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن وجود مشروع مهني واضح يساهم في تشكيل الهوية النفسية الإيجابية لدى الطلاب، كما أنه يعزز من شعورهم بالانتماء والهدف في الحياة.

-دراسة (بن عبد الله حفصة، 2019): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى اختيار المشروع المهني لدى الأطباء المقيمين بالمستشفى الجامعي تلمسان بتصميم أداة البحث " صحة اختيار المشروع المهني" والتأكد من خصائصها السيكو مترية، وتكونت عينة البحث من (182) طبيبا مقيما تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وباستخدام المنهج الوصفي وأشارت النتائج إلى أن فقرات الأداة تتمتع بخصائص سيكو مترية جيدة وأن مستوى اختيار المشروع المهني لدى الأطباء المقيمين كان سليم نوعا ما.

-دراسة (أحمد محمد علي، 2018): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المشروع المهني والتوافق النفسي والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة، وتألفت عينة الدراسة من (300) طالب جامعي من جامعة القاهرة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين وضوح المشروع المهني والتوافق النفسي والرضا عن الحياة، كما وجدت أن الطلاب الذين لديهم مشروع مهني واضح يتمتعون بمستويات أعلى من الثقة بالنفس والتوجه الإيجابي نحو المستقبل.

8-2-الدراسات المتعلقة بالضبط الذاتي:

8-2-1-الدراسات الأجنبية:

-دراسة "جون سون" (Johnson, M. 2020): هدفت الدراسة إلى دراسة الفروق في الضبط الذاتي بين الطلاب الذين يعيشون في منازل مملوكة أو مستأجرة أو سكن اجتماعي ، وتكونت عينة الدراسة من (300) مرأهق من خلفيات سكنية متنوعة ، وكانت النتائج أن الباحث لم يجد فروقا كبيرة في الضبط الذاتي بين الطلاب الذين يعيشون في منازل مملوكة أو مستأجرة أو سكن اجتماعي ، مما يشير إلى أن الاستقرار الأسري قد يكون عاملا أهم من نوع السكن نفسه.

-دراسة سميث و براون (Smith, J. & Brown, L, 2018): هدفت الدراسة إلى دراسة مستوى الضبط الذاتي بناء على نوع السكن ، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب ثانوي من مناطق سكنية مختلفة (ملك ، إيجار ، سكن اجتماعي) ، وكانت النتائج أن الدراسة لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي بناء على نوع السكن ، مما يشير إلى أن العوامل النفسية والتربوية قد تكون أكثر تأثيرا من البيئة السكنية.

-دراسة "شونق" (cheung et al, 2014): وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير انخفاض مستوى الضبط الذاتي لدى الأفراد على زيادة انشغالهم المفرط باستخدام الفيس بوك، وذلك في إطار مقارنة ثقافية بين مجموعات من بلدان مختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (500) شاب بالغ وقد أظهرت النتائج أن الأفراد الأصغر سنا (18-25 سنة) أظهروا مستويات أقل من الضبط الذاتي مقارنة بالفئات العمرية الأكبر، بينما الإناث أظهرن تحكما أفضل في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي مقارنة بالذكور.

-دراسة (Eienberg ,N;et al,2014): هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تطور الضبط الذاتي من الطفولة إلى المراهقة، وتكونت عينة البحث من (300) مشاركا تتراوح أعمارهم ما بين (10-18 سنة)، وقد أظهرت النتائج أن الضبط الذاتي يتحسن بشكل ملحوظ حتى عمر 15 سنة، ثم يستقر في المرحلة الثانوية.

- دراسة (De Ridder et al, 2012): هدفت الدراسة إلى تحليل تلوي للعلاقة بين سمة الضبط الذاتي ومجموعة واسعة من السلوكيات، وتكونت عينة الدراسة من (102) دراسة، وأظهرت النتائج أن الضبط الذاتي يرتبط إيجابيا بالعمر (يزداد مع النضج)، والإناث أظهرن ضبطا ذاتيا أعلى في المتوسط، خاصة في السلوكيات المتعلقة بالصحة، والدخل ارتباطا إيجابيا بمستويات الضبط الذاتي.

-دراسة (Moffitt et al,2011): هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف مدى قدرة مستويات الضبط الذاتي في مرحلة الطفولة على التنبؤ بنتائج الحياة المختلفة في مرحلة الرشد، مثل الحالة الصحية، والاستقرار المالي، والسلوك الاجتماعي، وقد شملت الدراسة (عينة طويلة من الطفولة حتى 32 سنة)، وأظهرت النتائج أن الأفراد ذوو الضبط الذاتي العالي في الطفولة كانوا أكثر نجاحا في البلوغ من حيث الدخل، الصحة، وعدم الانخراط في السلوك الإجرامي. كما كانت الفروق واضحة عبر المستويات الاجتماعية والاقتصادية، مما يشير إلى أن الضبط الذاتي قد يعوض عن الظروف الاقتصادية الصعبة.

-دراسة (Vazsonyi et Huang, 2010): هدفت هذه الدراسة إلى فهم الكيفية التي يتطور بها الضبط الذاتي لدى الأفراد منذ المراحل المبكرة من الحياة، واستكشاف علاقته بالسلوكيات المنحرفة مع مرور الوقت، وتكونت عينة الدراسة من (1000) مراهق من خلفيات اجتماعية متنوعة، وأظهرت النتائج أن الضبط الذاتي كان أعلى لدى المراهقين من أسر ذات دخل أعلى ومستوى تعليمي أفضل، بينما أظهروا الذكور مستويات أقل من الضبط الذاتي مقارنة بالإناث، مما زاد من احتمالية انخراطهم في سلوكيات منحرفة.

- دراسة (Seligman& Duckworth , 2005): حيث هدفت إلى معرفة مدى معامل إسهام الانضباط الذاتي مقارنة بمعامل الذكاء في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين، وقد شملت عينة البحث على (164) طالبا في المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن الضبط الذاتي كان متنبئا أقوى بالتحصيل الدراسي من معدل الذكاء، وأظهرن الإناث مستويات أعلى من الضبط الذاتي مقارنة بالذكور، مما قد يفسر تفوقهن الأكاديمي في بعض السياقات.

-دراسة (Evans et al.2005)، هدفت هذه الدراسة إلى مراجعة الأدلة البحثية المتعلقة بالعلاقة بين ظروف السكن والصحة النفسية، وتكونت عينة البحث من (2000) طالب في المرحلة الثانوية، حيث أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يعيشون في مساكن اجتماعية أو مستأجرة لديهم مستويات أعلى من التوتر وضعف في الضبط الذاتي مقارنة بمن يعيشون في مساكن مملوكة.

-دراسة (Bradley et Corwyn, 2002): هدفت الدراسة إلى دراسة الوضع الاجتماعي والاقتصادي ونمو الطفل، وشملت عينة الدراسة تحليل شامل لعدة دراسات حول تأثير الوضع الاجتماعي والاقتصادي على نمو الأطفال. وكانت النتائج:

-أن الأطفال من أسر ذات دخل منخفض أو سكن غير مستقر (مستأجر / اجتماعي) يميلون إلى انخفاض في الضبط الذاتي مقارنة بأقرانهم في سكن ملك أو خاص.

8-2-2-الدراسات العربية:

- دراسة حنون ومكفس(2021): هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس في ضوء بعض المتغيرات ، وتكونت عينة الدراسة من (110) طالب وطالبة من جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة : مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس متوسط، مستوى المراقبة الذاتية متوسط، مستوى التقويم الذاتي متوسط ، مستوى التعزيز الذاتي متوسط، عدم وجود فروق في الضبط الذاتي تبعاً لمتغير الجنس، ولأ توجد فروق في الضبط الذاتي تبعاً لمتغير التخصص، لا توجد فروق في الضبط الذاتي تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي.

-دراسة بلقاسم فاطمة(2021): هدفت الدراسة إلى دراسة دور البيئة السكنية في تنمية الضبط الذاتي لدى تلاميذ الثانوي في الجزائر، وقد تكونت عينة الدراسة من(350) تلميذاً من ولايات مختلفة (العاصمة، وهران، قسنطينة)، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي بين التلاميذ المقيمين في سكن ملك أو إيجار أو سكن اجتماعي.

-دراسة بوزيان وقلالي(2020): وهدفت الدراسة إلى معرفة علاقة نوع السكن بالضبط الذاتي والتكيف المدرسي لدى تلاميذ الثانوي، وتكونت عينة البحث من (200) تلميذاً من ولاية الجزائر، وأسفرت النتائج عن:

- ارتفاع مستوى الضبط الذاتي لدى التلاميذ في سكن ملك.

- انخفاض مستوى الضبط الذاتي لدى المقيمين في سكن اجتماعي بسبب الظروف الاقتصادية والاكتظاظ.

-دراسة عطية الله بن عودة (2020): وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر السكن الجامعي على الضبط الذاتي لدى الطلاب، وتكونت العينة من (200) طالب من جامعة باتنة (الجزائر) مقسمين بين مقيمين في السكن الجامعي وغير مقيمين. وأظهرت نتائج الدراسة:

-انخفاض مستوى الضبط الذاتي لدى الطلاب المقيمين في السكن الجامعي مقارنة بغير المقيمين.

-يعزو الباحث النتيجة إلى ضغوط الحياة الجماعية وغياب الرقابة الأسرية المباشرة.

- دراسة سميرة بلعربي وفريق (2019): هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الضبط الذاتي بالتخصص والسكن لدى طلبة جامعة الجزائر، وتكونت عينة الدراسة من(400) طالب من جامعة الجزائر (تخصصات متنوعة) وأظهرت النتائج:

-تفوق طلاب التخصصات الطبية في الضبط الذاتي مقارنة بطلاب الآداب والعلوم الاجتماعية.

-عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الطلاب المقيمين مع أسرهم والمقيمين في السكن الجامعي.

-دراسة محمد أمين شريط (2019): وتهدف الدراسة إلى الكشف عن علاقة الضبط الذاتي بالتفوق الدراسي في التخصصات المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (250) تلميذاً من الثانويات الجزائرية، وأظهرت نتائج الدراسة:

- التلاميذ المتفوقون في الشعب العلمية يسجلون مستويات أعلى في مقاييس الضبط الذاتي (التخطيط، المثابرة، التحكم في الانفعالات).
- دراسة بوحنية قويدر (2018): وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضبط الذاتي والتخصص الدراسي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب من جامعة قاصدي مرباح بورقلة، وأسفرت النتائج عن:
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي بين طلاب التخصصات العلمية (العلوم الدقيقة) والأدبية (العلوم الإنسانية)، لصالح طلاب التخصصات العلمية، ويرجع الباحث ذلك إلى طبيعة التخصصات العلمية التي تتطلب انضباطاً أكبر في المذاكرة والتحصيل.
 - دراسة العتيبي (2018): وهدفت الدراسة إلى دراسة الفروق الفردية في الضبط الذاتي لدى المراهقين السعوديين، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- وأظهرت نتائج الدراسة: عدم وجود فروق دالة إحصائية في الضبط الذاتي تعزى للعمر، لكن وجدت فروق لصالح الإناث.
- دراسة العتيبي والزهراني (2018): وهدفت الدراسة إلى دراسة الفروق في الضبط الذاتي لدى المراهقين في ضوء متغير السكن، وتكونت عينة الدراسة من (450) طالبا ثانويا من السعودية، وأظهرت النتائج: انخفاض مستوى الضبط الذاتي لدى الطلاب في السكن الاجتماعي، مع وجود فروق بين الجنسين.
- دراسة بلعابد عبد القادر (2018): هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الضبط الذاتي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (200) تلميذ وتلميذة من المرحلة الثانوية (علمي - أدبي)، وكانت النتائج: لم تظهر الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي بين تلاميذ الشعب العلمية والأدبية مما يشير إلى أن التخصص الدراسي لا يؤثر بشكل كبير على القدرة على الضبط الذاتي.
- دراسة عمار صوالحية (2018): هدفت إلى دراسة الفروق في الضبط الذاتي وفقا للتخصص الدراسي لدى تلاميذ الثانوية، وتكونت عينة البحث من (150) تلميذا من ولاية وهران وكانت النتائج كالتالي:
 - ارتفاع مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ الشعب العلمية مقارنة بأقرانهم في الشعب الأدبية.
 - تأثير التخصص الدراسي على القدرة على الضبط الذاتي وضبط الانفعالات.
- دراسة بن عيسى (2017): هدفت الدراسة إلى دراسة التفاوت في الضبط الذاتي لدى المراهقين الجزائريين وفقا للبيئة السكنية، وتكونت عينة الدراسة من (320) تلميذا ثانويا. وأظهرت النتائج:
 - فروق ذات دلالة إحصائية في الضبط الذاتي تعزى لنوع السكن (الأفضل في السكن الخاص)
 - تأثير العوامل الأسرية (كالدخل) كعامل وسيط.
- دراسة محمد صالحاني (2017): وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضبط الذاتي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلاب الجامعيين، وتكونت عينة البحث من (320) طالبا من مختلف التخصصات بجامعة سطيف، وكانت النتائج كالتالي:
 - وجود فروق في الضبط الذاتي تعزى إلى التخصص (الطلاب في تخصصات الهندسة أعلى ضبطا ذاتيا من طلاب الآداب).
 - لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية مرتبطة بمكان السكن (حضري، ريفي).

-دراسة فاطمة بوزيد(2017): وهدفت الدراسة إلى دراسة الضبط الذاتي لدى تلاميذ الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت الدراسة من (150) تلميذا وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي (شعبة علو تجريبية وآداب).

- وأظهرت النتائج: أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضبط الذاتي تعزى إلى التخصص الدراسي، مما يشير إلى أن التلاميذ في كلا الشعبتين يمتلكون مستويات متقاربة من الضبط الذاتي.

-دراسة سميرة قاسم (2016): وهدفت الدراسة إلى دراسة الفروق في الضبط الذاتي وفقا للتخصص الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من الصفوف الثانوية بالعراق (تخصصات علمية أدبية)، وأظهرت النتائج: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضبط الذاتي بين الطلاب في التخصصات العلمية والأدبية، مما يدل على أن عوامل أخرى غير التخصص قد تؤثر في القدرة على الضبط الذاتي.

-دراسة بوحنية قويدر(2015): وهدفت إلى دراسة الضبط الذاتي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتألّفت عينة الدراسة من (200) تلميذ وتلميذة من ثانويات ولاية بسكرة (الجزائر)، وكانت النتائج كالآتي:

- وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي بين تلاميذ الشعب العلمية والأدبية، لصالح التلاميذ في الشعب العلمية.

- تأثير التخصص الدراسي على القدرة على الضبط الذاتي وضبط الانفعالات.

-التعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة يتضح للباحثة ما يأتي:

أولا-الدراسات المتعلقة بالمشروع المهني:

يتضح من تحليل الدراسات السابقة أن موضوع المشروع المهني حظي باهتمام متزايد في السنوات الأخيرة، سواء في البيئة العربية أو الأجنبية، نظرا لما له من أهمية في تحديد المسار الدراسي والمهني للفرد، وانعكاسه المباشر على حالته النفسية والاجتماعية، ومن خلال المقارنة، يمكن ملاحظة أن الدراسات الأجنبية تميل إلى التركيز على العوامل الشخصية والمعرفية (مثل السمات والفعالية) .

-استخدمت الدراسات السابقة الاستبيان كأداة لجمع البيانات وأحيانا المقابلات المفتوحة أو النصف موجهة.

-وظفت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي الارتباطي فيما استخدمت بعض الدراسات الأخرى المنهج التحليلي والاستكشافي.

-كما أن معظم الدراسات تناولت عينات جامعية أو شبابية عامة، في حين قلّ الاهتمام بفئة تلاميذ المرحلة الثانوية، رغم أهميتها.

ثانيا - الدراسات المتعلقة بالضبط الذاتي:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الضبط الذاتي، نلاحظ اتفاق معظمها على أن الضبط الذاتي يعد من المتغيرات النفسية الجوهرية التي تساهم في توجيه سلوك الفرد وتنظيمه نحو تحقيق أهدافه الشخصية والأكاديمية والمهنية. وقد أجمعت النتائج على أهمية امتلاك الأفراد لمهارات الضبط الذاتي لما لها من دور في التحكم في الانفعالات، وتنظيم التفكير، وتوجيه الجهود نحو الإنجاز الفعال.

غير أن هذه الدراسات اختلفت في تحديد العوامل المؤثرة فيه وفي مدى الفروق بين الأفراد تبعاً للمتغيرات الديموغرافية.

فقد أظهرت بعض الدراسات الأجنبية مثل دراسة (ايزنبرغ، 2014) و(ديريدرو وآخرون، 2012) أن هناك فروقا في مستوى الضبط الذاتي تبعاً للجنس والعمر، حيث تميل الإناث إلى تسجيل درجات أعلى من الذكور، بينما لم تجد دراسات العربية مثل الزهراني (2016) والعتيبي (2018) فروقا ذات دلالة إحصائية بين الجنسين.

كما اختلفت الدراسات في تأثير التخصص الدراسي على مستوى الضبط الذاتي، إذ توصلت دراسات جزائرية مثل بوحنية (2015) وصوالحية (2018) إلى فروق لصالح الشعب العلمية، في حين لم تؤكد دراسات أخرى مثل بلعابد (2018) وبوزيد (2017) وجود هذه الفروق. أما بخصوص البيئة السكنية والاجتماعية، فقد تباينت النتائج كذلك، حيث رأت بعض الدراسات الأجنبية (ايفان 2005 و برادلي وكروين، 2002) أن البيئة المعيشية غير المستقرة تحدّ من تنمية الضبط الذاتي، بينما تجد دراسات عربية وجزائرية حديثة (محمد، 2019، بلقاسم 2021) أي أثر مباشر لذلك.

وأظهرت الدراسات حول الضبط الذاتي تنوعاً في مناهجها البحثية، حيث اعتمد أغلبها المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة علاقته بمتغيرات أخرى، في حين استخدمت بعض الدراسات المنهج التحليلي للكشف عن مكوناته والعوامل المؤثرة فيه، وأخرى المنهج الاستكشافي لبناء مقاييس تتناسب مع البيئة المحلية.

أما من حيث الأدوات، فقد تم الاعتماد أساساً على الاستبيانات والمقاييس النفسية لقياس أبعاد الضبط الذاتي، مع لجوء جد محدود للمقابلات والملاحظات في بعض الدراسات النوعية. ويلاحظ أن معظم الأدوات كانت مترجمة أو مكيفة عن نماذج أجنبية، مما يؤكد الحاجة إلى تطوير مقاييس أكثر توافقاً مع الخصوصية الثقافية الجزائرية.

هذا وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

- إن الدراسة الحالية هي الأولى في - حد علم الباحثة - التي تناولت علاقة الضبط الذاتي بالمشروع المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- تميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة بكونها تناولت متغيري الضبط الذاتي والمشروع المهني في سياق واحد، مستهدفة تلاميذ السنة ثانية ثانوي، وهي مرحلة حاسمة في بناء الذات واتخاذ القرار المهني.

- اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لملائمته لطبيعة الأهداف المتمثلة في الكشف عن العلاقة بين المتغيرين والفروق باختلاف الجنس والشعبة والسن والسكن .

- كما تميزت من حيث أدوات القياس، إذ قامت الباحثة بإعداد استبيان خاص بالمشروع المهني استناداً إلى الأسس العلمية لبناء المقاييس، مما يمنح الأداة أصالة وملاءمة لبيئة التلاميذ المدرسين.

- أما مقياس الضبط الذاتي فقد تمت ترجمته ترجمة عكسية والتحقق من صدقه وثباته في البيئة المحلية، مما أضفى على النتائج مصداقية أكبر وساهم في إثراء الأدبيات النفسية في السياق الجزائري.

الفصل الثاني

المحور الثاني: الضبط الذاتي

تمهيد

- 1- تعريف الضبط الذاتي.
 - 2- مراحل الضبط الذاتي.
 - 3- مكونات الضبط الذاتي.
 - 4- أهمية الضبط الذاتي.
 - 5- مبادئ الضبط الذاتي.
 - 6- خصائص الأفراد المنضبطين ذاتيا.
 - 7- عوائق تطبيق أسلوب الضبط الذاتي.
 - 8- النظريات المفسرة للضبط الذاتي.
 - 9- العوامل المؤثرة في الضبط الذاتي.
- خلاصة

تمهيد:

تعدّ دراسة الضبط الذاتي من الموضوعات الهامة التي تحتلّ أهمية خاصة في البحوث النفسية والشخصية، لأنه يمثل قدرة الفرد على التحكم في سلوكاته وانفعالاته، وتوجيهها بطريقة تساعد على تحقيق أهدافه الشخصية والدراسية. فهو لا يقتصر على ضبط السلوك الخارجي فقط، بل يشمل أيضاً قدرة الفرد على التفكير قبل التصرف، وتنظيم وقته، ومتابعة أدائه، واتخاذ القرارات المناسبة في المواقف المختلفة. وتزداد أهمية الضبط الذاتي في المجال التربوي، خاصة عند التلميذ في المرحلة الثانوية، لأنه يساعد على مواجهة الصعوبات الدراسية، وتنظيم جهوده، وتحمل مسؤولية تعلمه، كما يمكنه من وضع أهداف واضحة لمستقبله الدراسي والمهني. لذلك، جاء هذا الفصل للتعمّق في مفهوم الضبط الذاتي، والوقوف على مكوناته، والعوامل المؤثرة فيه، وأهم النظريات التي فسرت، باعتباره أحد الأسس التي تساعد التلميذ على بناء مشروعه المهني بوعي واستقلالية.

1-تعريف الضبط الذاتي:**1-1 تعريف الضبط:**

ورد تعريف الضبط في المنجد بمعنى حبس الشيء وضبطاً وضباطه حفظه حفظاً بليغاً، وتقول ضبطه فانضبط، أي حفظه بحزم. (معلوف، 1986، ص445)

كما ورد تعريف الضبط في لسان العرب بمعنى لزوم الشيء وحبسه، ضبط عليه، وضبطه يضبط ضبطاً وضباطة، وقال اللّيت: الضبط لزوم الشيء لا يفارقه في كل شيء، وضبط الشيء حفظه بالحزم، والرجل أي حازم ورجل ضابط، أي قوي شديد، وفي التهذيب شديد البطش والقوة والجسم. (ابن منظور، 1990، ص254)

أما في المعجم الوسيط جاء تعريف الضبط بمعنى حفظه بالحزم حفظاً بليغاً، وأحكمه وأتقنه، ويقال ضبط البلاد، وغيرها أي قام بأمرها قياماً ليس فيه نقص. (الزيات والنجار، 2004، ص535)

1-2 تعريف الذات:

1-1-2 لغة: وذات الشيء عينه وجوهره فهذه الكلمة لغوا مرادفة لكلمة النفس والشيء، ويعتبر الذات أعم من الشخص لأن الذات تطلق على الجسم وغيره، والشخص لا يطلق إلا على الجسم فقط. (ابن منظور، 1990، ص13)

2-2-2 اصطلاحاً: هو فكرة الفرد عن ذاته وماهي الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه في ضوء أهدافه وامكاناته واتجاهه نحو هذه الصورة، ومدى استثماره لها في علاقته بنفسه أو في الواقع. (طه وآخرون، 1993، ص745)

هي كيان مركب يتضمن مختلف القدرات والخصائص المميزة لشخصية الفرد ومدرجاته وتصوراتاته وانطباعاته ومعارف وطرق استجاباته وأنماطه التوافقية وميوله واتجاهاته واهتماماته وانشغالاته، كل هذه العناصر المكونة لكيان الفرد الذاتي وما يماثلها ويرتبط بها من ظواهر نفسية تنمو وتتبلور من خلال تفاعل خبرات الفرد المتراكمة وتجربته في الحياة. (الرواشدة، 2008، ص5)

ويعرفها العسيري مفهوم الذات: على أنه فكرة الشخص عن نفسه وهو تنظيم إدراكي انفعالي معرفي متعلم يتضمن استجابات الفرد عن نفسه ككل. (الردعان والصويلح، 2014، ص76) ومن خلال ما تقدم نستخلص أن الذات تتضمن جلّ مدرجات الفرد وتصوراتاته وكيفية تعامله مع المواقف والخبرات التي يشكلها حول نفسه.

1-3 تعريف الضبط الذاتي:

يعد الضبط الذاتي من المفاهيم المركزية في علم النفس وقد تناولته النظريات السلوكية والمعرفية كل من زاويته الخاصة ففي السياق السلوكي، يعرف "سكنر" (1953) الضبط الذاتي بأنه قدرة الفرد على تنظيم المحفزات والتعامل معها من خلال التحكم في سلوكه الذاتي وتعزيزه بشكل يحقق له التوازن المطلوب " بينما في الإطار المعرفي السلوكي نجد "روتر" (1966) قد عرفه ضمن إطار نظرية التعلم الاجتماعي، مشيراً إلى أن الأفراد يختلفون في مدى تعميمهم لتوقعات التعزيز بحسب مصدره، فأصحاب الضبط الداخلي يرجعون ما يتلقونه من مكافآت أو نتائج إلى سلوكهم وجهودهم الذاتية، بينما أصحاب الضبط الخارجي يرجعون تلك النتائج إلى عوامل خارجية خارجة عن إرادتهم مثل: الحظ، الصدفة، القدر. (سعود، 2019، ص7)

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن تعريف سكنر ينظر إلى الضبط الذاتي على أنه عملية سلوكية تهدف إلى تعديل الأفعال استناداً إلى نتائجها، أي أن التلميذ يستطيع أن ينظم تصرفاته ويتحكم في ردود أفعاله من خلال التحكم بالمؤثرات التي تحيط به، ويعزز السلوك الإيجابي عن نفسه. على عكس ما اعتمد روتر والذي ركز على الفروق الفردية في تعميم التوقعات مصادر التعزيز فهو يرى أن الناس يختلفون في طريقة تفسيرهم لما يحدث لهم فمنهم من يرجع

ذلك إلى عوامل وظروف خارجية وهو ما يسمى ب (الضبط الخارجي)، ومنهم من يرى العكس أن كل ما يحصل عليه من نتائج مهما كان نوعها هو سبب جهوده وتصرفاته. وهو ما يسمى ب (الضبط الداخلي)، ويتضح من تعريف "سكينر" تركيزه على الجانب السلوكي في الضبط الذاتي على عكس روتر الذي ركز على الجانب المعرفي وربط الضبط بتوقعات الفرد ومصادر التعزيز.

في حين عرف "باندورا" (1976) الضبط الذاتي "هو عملية السيطرة على الاستجابات العقلية والسلوكية والانفعالية باستخدام الأساليب المعرفية في مواقف مختلفة ومتباينة ينجم عنها تعزيز الذات." (عبد الستار، 2014، ص3)

بينما عرفه "جبريل" (1998): على أنه درجة اعتقاد الفرد بمسؤوليته الشخصية عما يحدث له مقابل أن يرجع ذلك الى عوامل أو قوى خارجية ليس ضمن سيطرته أو تحكمه. (سعود، 2019، ص7)

كما عرفه "كانفر" 1980: تلك العمليات التي يمكن للفرد من خلالها أن يغير أو يعدل من احتمال ظهور الاستجابة سواء في وجود التدعيم الخارجي للاستجابات أو غيابه. (الخالدي، ص2)

ويعرف أيضا ضبط الذات بأنه القدرة على كبح أو كف ردود الأفعال المسيطرة مثل (الأفكار، والمشاعر، والسلوك) لكي تسمح للفرد أن يسلك مسارا مختلفا لتحقيق أهدافه. (2016، ص459)

كما يعرف الضبط الذاتي بأنه "تكيف الفرد مع المعايير الاجتماعية والقوانين، وهو أيضا التحكم في الانفعالات والتسامح عند مواجهة الإحباط والقدرة على تأجيل الاشباع السريع للحاجات." (صالح، 2018، ص56)

ومن خلال التعاريف السابقة تم استنتاج تعريف للضبط الذاتي وهو: سيطرة وكبح الفرد لاستجابته في بعض المواقف المحبطة أو التي تثيره انفعاليا، ومعرفة التعامل معها أو تخطيها بغية تحقيق الأهداف المرجوة.

2-مراحل الضبط الذاتي:

من أجل تطبيق أسلوب الضبط الذاتي في الحياة اليومية، لا بد من تعلمه، وهذا الأخير يطبق خلال مراحل تتم كالتالي:

2-1-المراقبة الذاتية:

تتمثل هذه المرحلة بانتباه الفرد الواعي والدقيق وبشكل متعمد لسلوكاته، مع جمع المعلومات حول الأسباب التي أدت الى هذا السلوك، وتحديد السلوك المراد تعديله، وبهذا فإن هذه المرحلة تشمل وصفا دقيقا لسلوك الفرد. (حداد، 2003، ص120)

2-2 مرحلة ضبط المثيرات:

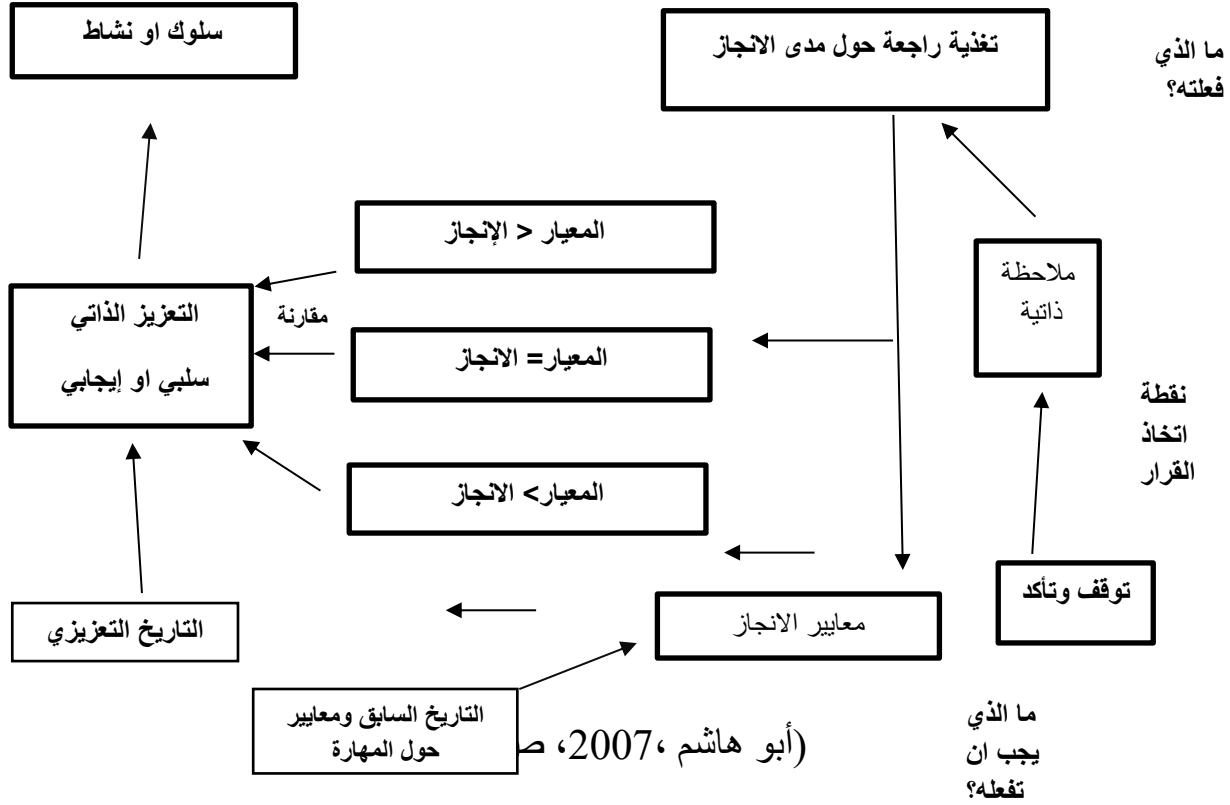
يضع الفرد معايير أو توقعات لما يجب أن يكون عليه سلوكه وفق المعلومات التي حصل عليها في مرحلة المراقبة الذاتية، وتتم في هذه المرحلة أيضا عملية مقارنة بين المعلومات التي

حصل عليها الفرد من خلال مراقبته لسلوكه وبين المعايير التي وضعها لها السلوك. (معالي، 2015، ص80)

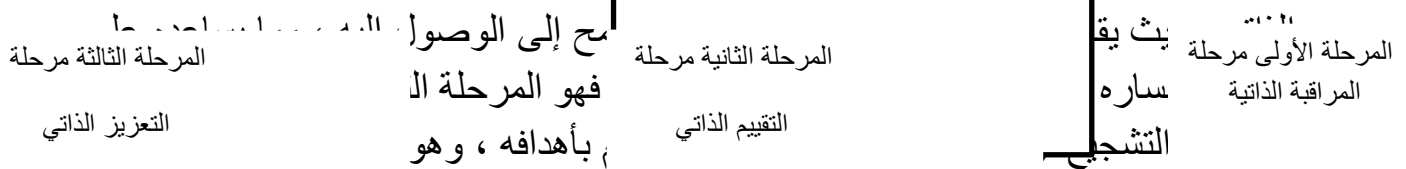
2-3 مرحلة التعزيز الذاتي:

يقوم الفرد في هذه المرحلة بتعزيز ذاته والحصول على المكاسب إذا حقق الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، أو يقوم بعقاب ذاته إذا لم يحققها، وتعد هذه المرحلة ذات أهمية بالغة في عملية ضبط الذات لما تشتمل عليه من عمليات دفاعية. (حداد، 2003، ص121)

شكل رقم (1) يوضح نموذج كانفر لمراحل الضبط الذاتي:



مما سبق ومن خلال تأملي لنموذج "كانفر"، أجد أنه يعبر بشكل واضح عن الطريقة التي ينظم بها التلميذ سلوكه الدراسي والمهني بشكل ذاتي. فكانفر يرى أن الفرد هو المسؤول عن ضبط ذاته من خلال ثلاث عمليات أساسية، تبدأ بمراقبة السلوك، أي أن يكون التلميذ واعياً بتصرفاته الدراسية اليومية، ومدى التزامه بخطة نحو تحقيق أهدافه. ثم تأتي مرحلة التقويم



في السلوك الإيجابي. هذا النموذج ينسجم تماماً مع طبيعة المشروع المهني لدى التلميذ، حيث أن التلميذ يمارس هذه العمليات الثلاث بوعي، أصبح أكثر ضبطاً لذاته، وأكثر قدرة على المراقبة والتقويم المستمر لسلوكه، واتخاذ قرارات واعية بشأن مستقبله. فكلما تمكن التلميذ من ممارسة هذه العمليات الثلاث بوعي، أصبح أكثر ضبطاً لذاته، وأكثر

قدرة على رسم مساره المهني بثقة ومسؤولية، وهو ما يتوافق مع ما تسعى دراستي إلى الكشف عنه من علاقة بين الضبط الذاتي والمشروع المهني. وقد بني هذا الفهم بالاعتماد على ما ورد في المرجع الذي تناول نموذج كانفر. (أبو هاشم، 2007)

ومن بين أساليب الضبط الذاتي المستخدمة في الارشاد يذكر زهران (2002):

1-تأكيد الذات: تأكيد الذات أو التوكيدية سلوك يعتمد على توكيد الذات مع النفس ومع المخالطين في الأسرة والعمل والمجتمع بصفة عامة.

2-الاسترخاء: ويقصد به الاسترخاء المنظم للتخلص من التوتر والانفعال والقلق. والاسترخاء يغير من طريقة إدراك البيئة، حيث يحولها إلى عنصر أقل تهديدا. (أبو هاشم، 2007، ص13)

3-ملاحظة الذات: وتهدف إلى الوعي بالذات، والاستبصار بالمشكلات، وفهم الفرد لذاته، وإدراكه السليم لها، وتقبله لذاته. وتحتاج ملاحظة الذات إلى دافع قوي ورغبة أكيدة في تغيير السلوك.

4-ملاحظة النماذج والتعلم بالقوة: وهنا يلاحظ الفرد ويشاهد نماذج السلوك المرغوب الذي يقوم به آخرون ليقنني بها ويحاكيها في سلوكه. بحيث يمكنه أن يلاحظ في بيئته الاجتماعية نماذج سلوكية يعتبرها ناجحة ويستطيع أن يختار منها ما يتخذ قوة يلاحظه ويحاكيه عمدا أو يتعلمه.

5-إثابة الذات (التدعيم): عند قيام الفرد بسلوك سوي ومرغوب، فإنه يقوم بإثابة نفسه فورا (باستخدام الطعام أو الشراب أو التتره مثلا). وهذا التدعيم الذاتي لا يقل أهمية وأثرا عن التدعيم الخارجي، الذي يكون موقوتا أو مرتبطا بمواقف محددة. (أبو هاشم، 2007، ص14)

3-مكونات الضبط الذاتي:

حضي مفهوم الضبط باهتمام كبير وواسع من قبل الباحثين في العلوم النفسية والتربوية خاصة فيما يتعلق بقدرته على تفسير الأداء الدراسي، واتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف الشخصية والمهنية. وتبعاً لذلك تم التوصل إلى أن هذا المفهوم يتكون من عدة مكونات إلا أن أغلب الباحثين يجمعون على ثلاثة مكونات أساسية.

حيث حدد عالم النفس "ليفيتسكي" وزملاؤه سنة (2006) ثلاثة مكونات أساسية تتضمنها عملية ضبط الذات لدى الفرد وتتمثل في:

3-1-المراقبة: وتتضمن عملية مراقبة الفرد لأفكاره ومشاعره ودوافعه عند الاقدام على مهمة معينة ومحاولة الحفاظ على المسار الصحيح للذات حتى تكون أكثر انسجاما مع متطلبات المجتمع والواقع الخارجي.

3-2-المعايير: تتمثل بالمبادئ والقيم التي توجهنا نحو القيام باستجابات مرغوبة ومقبولة اجتماعيا، إذ تجبرنا هذه القيم والمبادئ على ما يجب القيام به أو الابتعاد عنه عند الاقدام على سلوك ما وماهي العواقب التي يمكن أن تواجهنا إذا ما قمنا بعكس ذلك، وتحدد القيم والمبادئ بثقافة الفرد وقوانين مجتمعه.

3-3-القوة:

وهي الطاقة التي يحتاج إليها الفرد للسيطرة على ذاته وتوجيهها بصورة تنسجم مع معايير مجتمعه، ويضيف ليفيتسكي أن هذه المكونات تتفاعل مع ومن دون مراقبة الذات فإننا نقوم بكثير من الأعمال التي لا تقع تحت سيطرتنا ووعينا، ومن دون المعايير ستكون الحياة فوضى وغير خاضعة للانضباط والالتزام، في حين أن من دون الطاقة والقوة اللازمة للفعل ستكون عملية ضبط الذات لا جدوى ولا فائدة منها. (طارق، 2017، ص12)، ومن أهم المكونات السلوكية للضبط الذاتي:

- 1- **ملاحظة الذات:** ويوصف هذا المكون بأنه الانتباه الواعي والدقيق للسلوك الذاتي للفرد، وكذلك هي عملية تتطلب من الفرد ملاحظة سلوكه الخاص والمواقف التي يظهر بها هذا السلوك والأسباب التي تؤدي إلى ظهوره ومن ثم التحكم به. (الخطيب، 2020، ص226)
- 2- **تقييم الذات:** هي عملية استجابة تمييزية، ومضاهاة أو مقابلة، تظهر الفرق بين ما يفعله الفرد وبين ما كان ينبغي عليه أن يفعله، وإذا كان هناك تقارب كبير بين معايير الأداء وبين المعلومات المتحصل عليها من التغذية الراجعة فإن النتيجة تكون هي الرضا عن الذات. (الخطيب، 2020، ص227)، أي أن هناك فرق كبير بين الأفراد.
- 3- **مكافأة وتعزيز الذات:** هي محاولة الفرد لأن يكافئ نفسه بصورة مستمرة وذلك من خلال تقديم التعزيز الإيجابي للذات بعد ظهور الاستجابة المطلوبة، وقد يكون هذا التعزيز ماديا أو معنويا.

- 4- **تقويم الذات:** هو أحد الاستراتيجيات المعرفية التي تهدف إلى تهذيب وتنقية السلوك الإنساني عن طريق تقويمه مع المعايير السلوكية المعروفة، أو التي تم تحديدها. وتكون عملية التقويم الذاتي أكثر صعوبة لأنها تتطلب إطلاق حكم على نوعية السلوك. (جاسم، 2017، ص177)
- 5- **تأجيل الاشباع:** يشير تأجيل الاشباع أو الرضا إلى تأجيل أو تأخير المكافأة الفورية بعض الشيء لصالح مكافأة مؤجلة محتملة أن تكون أكثر قيمة، والمثال الشائع في الحياة هو قرار الفرد بعدم ترك الدراسة من أجل وظيفة جيدة ومحاولته في مقاومة اغرائها والاستمرار في الدراسة وتحمله الظروف الاقتصادية الصعبة التي يمر بها. (عبود، 2019، ص627)
- 4- **أهمية الضبط الذاتي:**

- تتميز هذه الاستراتيجية بأنها تتم من قبل الفرد نفسه، ولا تحتاج إلى تكلفة مادية، فإذا اكتسب الفرد مهارات هذه الاستراتيجية فإنه يستطيع التحكم في انفعالاته ومشاعره وأفكاره الخاصة، ومن ثم تطبيقها في العديد من المواقف والمشكلات.
- يساعد الضبط الذاتي على زيادة وعي الفرد للأفكار السلبية التي تؤثر في أدائه، وزيادة فاعليته في تقييم المواقف والوقوف على الأسباب الحقيقية للأحداث.
- بالإضافة إلى ذلك فإن الضبط الذاتي ذو أهمية بالغة في كونه بديلا عن المعالجة العقاقيرية والكيميائية. (أبو سليمة، 2010، ص445-446)

يعد الضبط الذاتي عنصرا أساسيا في تحويل الخطط إلى واقع ملموس، فهو مكون رئيسي من مكونات النجاح الشخصي، إذ يساهم في تحفيز الفرد على زيادة إنتاجيته وتحقيق أهدافه. وكما

أشار "ماكسويل مالتز"، فإن الانضباط الذاتي هو ما يحدث الفارق بين ما يملكه الإنسان من إمكانيات وما يبلغه فعليا في حياته اليومية.

فالانضباط الذاتي يمكن الفرد من تحمل أعباء الحياة ومسؤولياتها، ويساعده على توجيه طاقاته نحو المسار الصحيح، مما يسهل عليه مواجهة المشكلات وحلها بأساليب أكثر فعالية. وفي هذا السياق، يقول العالم "أندرو كوبرن"، يبقى الشخص المنضبط ذاتيا مركزا على المشكلة حتى يستأصلها من جذورها".

وأخيرا فإن ضبط الذات يمكننا من بناء سمعة حسنة بأننا صادقين عندما نقوم بتنفيذ العمل بشكل جيد ضمن الوقت المحدد لنا. (زيادة، 2012، ص165-166)، ويتضح مما سبق أن الضبط الذاتي يعد من المهارات الأساسية التي تساعد التلميذ على تنظيم سلوكه وتوجيه جهوده نحو تحقيق أهدافه الدراسية والمهنية، فهو يمكنه من التحكم في انفعالاته، وإدارة وقته بفعالية، واتخاذ قرارات مدروسة في المواقف التعليمية، كما يساهم في زيادة دافعيته للتعلم وتحمل المسؤولية تجاه مستقبله، مما يجعله أكثر قدرة على مواجهة التحديات المدرسية وتحديد مساره المهني بوعي واستقلالية.

5-المبادئ الأساسية للضبط الذاتي:

إن الضبط الذاتي عبارة عن مهارة مكتسبة ومتعلمة، والتي يقوم فيها الفرد بالتحكم بسوابق وتوابع السلوك موضوع التحكم استنادا إلى المبادئ التالية:

- تغيير البيئة.
- تصنيف المؤثرات التي تؤدي إلى السلوك غير المرغوب فيه.
- تقوية العلاقة بين السلوكيات المعززة إيجابيا للسلوك المرغوب فيه.
- يجب أن يقرر الفرد ماهي الاستجابات التي تعيق السلوك المرغوب فيه حتى يعمل على إضعافها، والاستجابات التي تحل محل السلوك غير المرغوب فيه لكي يعمل على تقويتها.
- تعزيز الفرد لذاته بعد حدوث الاستجابة المناسبة.
- أن يتم تحديد الأهداف المراد تحقيقها، حتى يكون من السهل الوصول إليها، على أن يتم الوصول إلى الأهداف الصعبة بطريقة تدريجية.
- يمكن استخدام العقد السلوكي في الضبط الذاتي، وهو يعني اتفاق يعقده الفرد مع ذاته، يحدد السلوكيات التي يهدف إلى تحقيقها، ونتائج الاستجابة المطلوبة. (عبد المرضي، 2021، ص31)

من خلال عرض المبادئ الأساسية للضبط الذاتي، يمكن للباحثة أن تستنتج أن الضبط الذاتي لا يقتصر على كونه سلوكا تلقائيا أو فطريا، بل هو عملية واعية ومنظمة يتعلمها الفرد (التلميذ) ويطورها مع مرور الوقت. فهذه المبادئ (التخطيط المراقبة الذاتية، وضبط النفس ...) تمكن التلميذ من توجيه تصرفاته بطريقة أكثر عقلانية وإتزاناً، سواء داخل البيئة المدرسية أو خارجها.

كما تلاحظ الباحثة، من خلال معابنتها للميدان التربوي، أن التلاميذ الذين يمتلكون مستوى جيدا من الضبط الذاتي يكونون غالبا أكثر التزاما، وأكثر قدرة على تنظيم وقتهم والتعامل مع

الصعوبات الدراسية واتخاذ قرارات مناسبة حول مسارهم الدراسي والمهني. وهذا ما يجعل من الضبط الذاتي عنصراً مهماً في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، خاصة في ظل ما تتطلبه هذه المرحلة من وعي ذاتي ومسؤولية تجاه المستقبل، فالتلميذ الذي يضبط نفسه بشكل جيد يكون أكثر قدرة على اتخاذ قرارات مناسبة تخص دراسته ومستقبله.

6- خصائص الأفراد المنضبطين ذاتياً:

يتمتع الأشخاص المنضبطون ذاتياً بالعديد من الخصائص منها:

- يفكرون قبل أن يفعلوا.
- يسيطرون على مزاجهم وانفعالاتهم.
- يقومون بخيارات جيدة.
- يتابعون خططهم ومهامهم.
- يحسنون التصرف حتى لو لم يرههم أحد.
- يمتلكون السيطرة على عواطفهم وكلماتهم وأفعالهم ونوازعهم ورغباتهم، ويظهرون التحفظ والالتزام لتحقيق الأهداف، وتأجيل إشباع الرغبات.
- لديهم استعداد أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية.
- يبذلون جهداً أكبر من غيرهم.
- يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة.
- لديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة.
- لديهم قدرة على إعادة ترتيب أنفسهم وتنظيمها.
- يحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها.
- يراعون في مراقبة أهدافهم.
- لديهم دافعية داخلية، واستقلالية. (رمضان، 2016، ص78-79)

7- عوائق تطبيق أسلوب الضبط الذاتي:

هناك مجموعة من العوائق التي تحول دون نجاح تطبيق أسلوب الضبط الذاتي وتتمثل فيما يلي:

خوف الفرد الذي سيقوم بعملية الضبط من الفشل وعدم رغبته في إحداث التغيير المطلوب، ولأن السلوك غير مناسب ينطوي على مكافأة فورية على المدى القريب مع أنه غير مفيد على المدى البعيد، وكذلك فإن الفرد عندما يكون يعاني من التوتر والضغط بسبب الفشل في مجال من مجالات الحياة الهامة بالنسبة له فإنه يلجأ إلى تجنب التعرض لمزيد من التوتر ومن عوائق تطبيقه أيضاً الضغوط الاجتماعية من الرفاق على الفرد وعدم تشجيعه على التغيير.

وكذلك فإن تردد الفرد في اتخاذ قرار التغيير وعدم قناعاته بإمكانية التغيير تحول دون تطبيق هذا الأسلوب لأسباب تتعلق بشخصية الفرد كضعف الإرادة أو عدم القدرة على مواجهة الأحداث الأمر الذي يؤدي به إلى الاستسلام والتخلي عن البرنامج. (العزة وعبد الهادي،

2007، ص15)

عدم بذل الجهد الكافي من قبل الفرد المعني بضبط الذات لمقاومة الإغراء أو الاستمرار في اتخاذ قرار بالتغيير الأمر الذي يخفض من دافعيته في استمرار اتخاذ القرار والمضي في تطبيقه.

عدم توقع الفرد لحدوث أخطاء أثناء تطبيق البرنامج. (الفسفوس، 2011، ص97) كما أنه هناك عدة عوامل تؤثر في توليد ضبط ذات منخفض لدى التلاميذ منها: (زيتون، 2001)

عوامل ثقافية: كالنظام الاستبدادي في الأسرة والتربية الاستبدادية في المدارس.
عوامل ترجع إلى الطفولة المبكرة: مثل الاسراف في الحماية القائم على التسلّط من قبل الوالدين، التسلّط من قبل الغير، الصرامة المفرطة في النظام والعقاب، إنعدام الاستقلالية.
عوامل ناشئة عن المواقف الجارية: الفشل والرفض من قبل الأفراد الآخرين داخل المجموعة، النظرة غير المكتملة من قبل الآخرين كالنظرة الدونية. (التوايهة، 2008، ص9) ويرى "روتر" (1975) أنّ من أهمّ المشكلات تقوم على تفسير ضبط الذات (الضبط الداخلي – الخارجي)، إذ أنّ الشخص لو عزی ما يحدث له نتيجة لقوى خارج ضبطه وتحكمه، فهو يتّجه لأن يكون سلبياً وغير طموح، وغير متناسف. وأنّ مثل تلك التفسيرات تتوافر في الثقافات الأكثر قريّة مثل الثقافات الهندوسية والاسلامية ويؤكد روتر بأنّ هذه الملحوظة قد تمّ تجسيدها في دراسات عديدة. (حماد، 2017، ص575-576)

8- النظريات المفسرة للضبط الذاتي:

تناولت العديد من نظريات علم النفس مفهوم ضبط الذات، ومن أبرز هذه النظريات ما يلي:

8-1- نظرية التحليل النفسي "فرويد" (1939):

يرى فرويد أنّ الأنا الأعلى تكتسب من البيئة المحيطة بالطفل، وأولهما الوالدان، وهذا الجانب من الانسان هو الذي يقف حائلاً دون تلبية نزعات وغرائز الهو ويشكل الوازع الداخلي أو الضمير، إذ يستمر نمو الجانب الأخلاقي من شخصية الفرد منذ تشكل الأنا، ويتضمن الوازع الداخلي القيم والتقاليد والضوابط والمعايير الاجتماعية التي يظهر الفرد التزاماً عالياً بها ليسمو ويكون نموذجاً للآخرين وهي أولى محاولات التدريب للسيطرة على الذات. (سعود، 2019، ص9).

أي أنّ ضبط الذات حسب فرويد يكون مسؤولية الأنا الأعلى، ويتشكل هذا الأخير من المحيط العائلي والاجتماعي، ويؤدي به الى كبح غرائز الهو.

8-2- الاتجاه السيبرنيتي:

يرى "واينر" 1944 صاحب هذا الاتجاه أنّ الفرض الأساسي للنظرية هو امتلاك الفرد جهاز للتحكم الذاتي، ولكنه يختلف عن الآلات في أنه مرّن ولديه القدرة على احداث تغيير في أنماط التحكم الذاتي، وأنّ الجهاز الإنساني لديه خصائص ذات التحكم الذاتي والتي يمكن الإشارة إليها على النحو الآتي:

1- الانسان لديه القدرة على استثارة نفسه وأن يوجه حركاته بنفسه.

2- توجيه وتنظيم السلوك تتم من خلال التغذية الراجعة.

- 3- عملية التكامل بين الحواس وغيرها، وبين مكونات الاستجابة متنوعة الابعاد تتحقق من خلال التغذية الراجعة للحواس (الحسية).
- 4- أنماط التحكم الذاتي تتخصص في الخصائص المكانية والزمانية والعضلية للتغذية الراجعة.
- 5- كفاية الأداء هي مظاهر لمستوى تعقيد دائرة مغلقة للتحكم الذاتي الناتج من التغذية الراجعة والتي باستطاعة الانسان أن يحتفظ بها لتوجيه سلوكه.
- 6- تصميم البحث في السلوك يجب أن يكون على أساس بحث أبعاد التحكم الناتج عن التغذية المرتدة (تحليل كيف أن التغير في الصفات المختلفة لمثيرات التغذية المرتدة تؤثر في كفاية الأداء ومجرى التعلم أيضا). (صالح، 2018، ص 63-64)

8-3-نظرية التعلم الاجتماعي:

وضع ألبرت باندورا نظريته على أساس التعلم بالاقتداء النموذجي أو القدرة، وسماها التعلم بالمحاكاة، يفترض ان جانبا كبيرا من التعلم يعتمد على ملاحظة الكائن لسلوك غيره من افراد جنسه، حيث تكون هذه الملاحظة مصدر رئيسي للتعلم بالثقافة المعاصرة وغالبا ما يكون من الأفضل أن يتعلم الانسان الاستجابات بالملاحظة بهدف تحقيق قدر من الامن للمتعلم. تؤكد هذه النظرية على الحتمية التبادلية حيث جاء على لسان باندورا ان البيئة تشكل السلوك والسلوك بدوره يشكل البيئة، ويؤثر كلاهما بالآخر ويتأثر. (عبد الستار، 2014، ص 5) تشير هذه النظرية الى أهمية الملاحظة عند الفرد وتفاعله مع المحيط، حيث لهما دور كبير في تعلمه وتشكل السلوك لديه.

8-4-نظرية سكنر:

فسر "سكنر" الضبط الذاتي بلغة الافراط في التعزيز بدلا من كونه شعور أو وعي داخلي، وهو يرى أن التحكم في السلوك يتم بناء على المعزز وتحديد سرعة التعزيز بوضع جداول تعزيزية على أساس مدة من الزمن أو على أساس عدد الاستجابات، وهذا يعني أن سلوك الفرد محكوم أو مسيطر عليه بطبيعة التعزيزات التي يواجهها، وهذا الاستنتاج يؤدي الى أن الانسان لا يختلف كثيرا عن الآلة وهو مسيطر عليه بدءا من الاسرة وانهاء في الدولة، ووصف "سكنر" تعلم الافراد للضبط الذاتي من خلال تعلم إزالة الاغراءات المادية والعقلية وهذا يؤكد على أن الانسان يقاوم بطريقة فعالة الاغراءات من خلال المشاركة في أنشطة تمنعه من الاهتمام بها، حيث ركز سكنر على أن التحكم الذاتي في تشكيل السلوك هو التعزيز. (صالح، 2018، ص 65)

8-5-نظرية روجرز:

يعتقد روجرز أن الانسان يستطيع أن يتحكم شعوريا وعقلانيا في ذاته وأن يتحول من الأساليب غير المرغوبة في التفكير والسلوك الى الأساليب المرغوبة، وهو لا يعتقد أن الافراد يتحكمون بقوى لا شعورية بذواتهم، ذلك أن الشخصية في نظره تشكل بأحداث الحاضر وبرؤيتها لهذه الاحداث. (بن الصيد، 2023، ص 49)، أي أن الفرد قادر ومسؤول على التحكم في تفكيره وسلوكه دون تدخل.

من خلال عرض مختلف نظريات الضبط الذاتي ، يتضح أن جميعها تلتقي في فكرة جوهرية مفادها أن الفرد يمتلك قدرة داخلية على مراقبة سلوكه وتوجيهه نحو تحقيق أهدافه ، مع اختلاف تفسير الآليات التي تفسر هذا السلوك بين نظرية وأخرى . فبعضها ركز على العمليات المعرفية كالانتباه والتخطيط واتخاذ القرار ، وأخرى على الدوافع والانفعالات ودورها في ضبط الذات ، وفي ضوء ذلك ، يمكن القول أن الضبط الذاتي يمثل عملية نفسية معقدة تتداخل فيها الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية ، وتكتسب أهميتها الكبرى في المجال التربوي لما لها من دور في تنمية استقلالية التلميذ وتحسين أدائه الأكاديمي.

وانطلاقاً من هذا المنظور، تبرز أهمية دراسة الضبط الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية باعتباره عاملاً مؤثراً في قدرتهم على بلورة مشروعاتهم المهنية، إذ يساعدهم على تحديد أهدافهم المستقبلية، واتخاذ قرارات مهنية واقعية ومنسجمة مع قدراتهم وميولهم، مما يجعل عملية التوجيه أكثر وعياً ونضجاً.

9-العوامل المؤثرة في الضبط الذاتي:

يتأثر الضبط الذاتي عند التلميذ بعدة عوامل نفسية ومعرفية واجتماعية، تعمل معاً لتشكيل طريقة تعامله مع المواقف اليومية، سواء داخل القسم أو خارجه. فيما يلي أهم هذه العوامل:

-عامل توقيت التعزيز:

أشارت العديد من الدراسات إلى أن توقيت تقديم التعزيز، سواء كان قبل السلوك أو متزامناً معه، يلعب دوراً مهماً في دعم عملية الضبط الذاتي، فعندما يحصل التلميذ على تعزيز إيجابي (مكافأة أو مدح) في الوقت المناسب، فإنه يكون أكثر قدرة على التحكم في سلوكه.

-عامل سعة الانتباه:

يشير "سترايهورن" (2002) إلى أن سعة الانتباه المركّز تعدّ من العوامل المهمة التي تؤثر في ضبط الذات، حيث يسمح الانتباه المستمر والموجه للفرد بمراقبة سلوكياته وتنظيمها وفقاً للأهداف المرجوة.

-عامل المكانة والمستوى النهائي التعليمي:

يشير "فوجن" مع آخرين (1984) إلى أن الضبط الذاتي يتأثر بالمستوى المعرفي والتعليمي الذي يصل إليه الفرد، خاصة في مرحلة الطفولة. فكلما ارتفع المستوى المعرفي والتعليمي، زادت قدرة الفرد (التلميذ) على فهم ذاته وتنظيم سلوكه.

وكل هذا راجع إلى تطور قدراته العقلية مثل: التفكير والتخطيط مما يساعده على التحكم في أفعاله بشكل أحسن.

-عامل الاندفاعية:

تعد الاندفاعية من العوامل المرتبطة بضبط الذات، حيث توجد علاقة وثيقة بينهما إلى درجة وصف فيها "رينولدز" وشارك (1986) وجود تداخل واضح بين المفهومين، بل وحتى بين أدوات قياسهما، فقياس الاندفاعية قد يعطي مؤشرات على مستوى ضبط الذات لدى الفرد،

والعكس كذلك، ومن هنا يظهر تأثير الاندفاعية في قدرة الفرد على ضبط نفسه والتحكم في سلوكياته، حيث تشير مستويات الاندفاع المرتفعة عادة إلى ضعف في مهارات الضبط الذاتي. **- عامل الدافعية:**

تعد الدافعية من العوامل المهمة التي تؤثر في ضبط الذات، إذ أن مستوى تحفيز الفرد نحو تحقيق أهدافه يلعب دورا كبيرا في قدرته على التحكم في سلوكياته وتنظيمها، فإن ضبط الذات يتأثر بدرجة الدافعية لدى الفرد واستعداده الداخلي للتغيير والتحكم الذاتي. **- عامل توحد الجماعة:**

يشير "ديوتي وكريم" (2002)، حيث يساهم الانسجام بين أفراد الجماعة في تعزيز روح التعاون وتبادل الدعم، مما يساعد على تحسين عمليات اتخاذ القرار الجماعي، وزيادة فرص الاستجابات المناسبة. **- عامل فاعلية الذات:**

يؤكد "لي وكريم" أن هناك علاقة طردية بين فاعلية الذات وضبط الذات، حيث إن الفرد كلما شعر بقدرته على التأثير والسيطرة على ما يحدث حوله، زادت قدرته على ضبط سلوكه وتنظيم تصرفاته، وكما هو الحال مع توحد الجماعة، فإن ارتفاع فاعلية الذات يساعد على اتخاذ قرارات صحيحة والاستجابة بطريقة مناسبة، مما يزيد من مهارات الضبط الذاتي. **- عامل الثقة المتبادلة:**

الثقة المتبادلة مهمة جدا في ضبط الذات. فكلما كان الشخص يثق في نفسه ويثق بالآخرين من حوله، كان أكثر قدرة على التحكم في تصرفاته، ولكن إذا قلت الثقة سواء بالنفس أو بالآخرين، فإن ذلك يجعل من الصعب على الشخص أن يضبط سلوكه أو يتخذ قرارات صحيحة. **- عامل التركيز الانفعالي وردود الفعل:**

ضبط الذات يتأثر بمدى تركيز الشخص على مشاعره وتصرفاته، فإذا كان تركيزه ضعيفا، يصعب عليه التحكم في ردود فعله. لكن إذا كان منتبها لما يشعر به وكيف يتصرف، يكون أكثر قدرة على ضبط نفسه والتصرف بشكل مناسب. ومن بين أكثر العوامل المؤثرة بشكل كبير على الضبط الذاتي: **- البيئة الأسرية:**

تعد الأسرة الإطار المرجعي الأساسي في حياة الفرد، فمن خلالها يكتسب خبراته الأولى، ويتشرب العادات والقيم التي توجه سلوكه لاحقا، وتعد أساليب المعاملة الوالدية من أبرز العوامل المحددة لاتجاه الضبط الذاتي لدى الأبناء، إذ إن الأساليب القائمة على الدفء العاطفي والاستقرار في المعايير التربوية تساهم في تكوين اتجاه داخلي للضبط، بينما تؤدي الأساليب القائمة على القسوة أو الحماية الزائدة إلى تعزيز الاتجاه الخارجي للضبط. ومن هذا المنطلق يمكن القول إن البيئة الأسرية تمثل الأساس الذي تتكون من خلاله أنماط الضبط الذاتي، فالخلفية البيئية تساهم في نمو مصدر الضبط لدى الأبناء، وذلك من خلال منحهم قدرا مناسباً من المسؤولية في تنظيم حياتهم واتخاذ القرارات الخاصة بهم. أما في حالة الاتجاه نحو الضبط الخارجي، فإن الطفل غالبا ما يحرم من هذه الفرص، مما يضعف قدرته على التحكم الذاتي

وعليه ، فإن الدور الأسري في تنمية الضبط الذاتي يتمثل في ما يقدمه الوالدان من دفء عاطفي ورعاية وتشجيع وثناء ، وإتاحة المجال أمام الأبناء للمشاركة في اتخاذ بعض القرارات ، وتحفيزهم على السلوكيات الإيجابية عبر التعزيز والثواب وتجنب العقاب. وتعدّ هذه الأساليب التربوية البناءة من أهم العوامل التي تتميّ الاتجاه الداخلي للضبط لدى الأبناء (براجل ، 2018، ص316) كما أن الأسرة تمثل المصدر الأول لضبط السلوك الفردي والاجتماعي ، إذ يتعلم الفرد من خلالها التمييز بين الصواب والخطأ، وبين ما ينبغي الالتزام به وما يجب تجنبه ، الأمر الذي ينعكس مباشرة على درجة انضباطه الذاتي. وتختلف نتائج هذه التنشئة باختلاف أساليب الحوار والتفكير السائدة داخل الأسرة، وبحسب الطريقة التي تمارس بها أدوارها التربوية، إذ لا تتشابه الوسائل التربوية من أسرة إلى أخرى.

-الجنس:

أظهرت نتائج عدد من الدراسات اختلافات ملحوظة في اتجاهات الضبط بين الذكور والإناث. فقد توصل كل من (ديفين، ستاليون، هيلبيرن)

إلى أن الذكور يتميزون بمستوى أعلى من التحكم الداخلي مقارنة بالإناث، وهو ما يعزى إلى الثقة بالنفس والشعور بالقوة والسيطرة على المواقف، إضافة إلى توقعات المجتمع التي تحمّل الذكور منذ الصغر مسؤوليات تتسم بالصلابة والمبادرة.

في المقابل، كشفت دراسة (خانا وخانا، 1979) التي أجريت في الهند على عينة مكونة من 386 تلميذا وتلميذة من المدارس الثانوية ومن ديانات مختلفة (هندوس، مسيحيون، مسلمون)، عن وجود فروق دالة بين الجنسين داخل كل مجموعة، حيث أظهرت الإناث توجّها أكبر نحو الضبط الداخلي مقارنة بالذكور. بينما أشارت دراسات أخرى إلى غياب فروق جوهرية بين الجنسين في مصدر الضبط، من بينها دراسة (نايك، 2015) التي تناولت طلبة الجامعات، وهدفت إلى الكشف عن الفروق وفق عدد من المتغيرات الديموغرافية، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مصدر الضبط بين الذكور والإناث. (براجل ، 2018، ص 318)

ومن خلال هذه النتائج المختلفة يمكن الاستنتاج أن متغيّر الضبط الذاتي ليس ثابتاً، بل يتأثر إلى حدّ كبير بسمات الشخصية الفردية أكثر من تأثره بعامل الجنس.

-المدرسة:

رغم أن الأسرة تعدّ اللبنة الأولى في بناء الضبط الذاتي لدى الفرد (التلميذ) ، فإن التطوّر الحضاري والتغيّرات الاجتماعية المتسارعة فرضت وجود مؤسسات تربوية أخرى تساهم بدور فعّال في هذا التكوين ، وتأتي المدرسة في مقدّمة هذه المؤسسات. فالمدرسة تمثل المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي أنيط بها دور التنشئة المقصودة ، والتي خطط له تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية التي يسعى المجتمع إلى بلوغها (مخير ، 2000، ص46)، حتى تصطلع المدرسة بدورها التربوي والنفسي في تنمية الضبط الذاتي لدى المتعلمين ، ينبغي أن تعمل على غرس القيم التي تمثل المنهج السليم المتكامل في جميع جوانب الخير والاستقامة والانضباط ، كما يتوجّب عليها إثراء خبرات التلاميذ الإيجابية من خلال مواقف وأنشطة

تربوية هادفة، تشكل بالنسبة إليهم إطاراً مرجعياً سليماً يوجه سلوكياتهم المختلفة. وتكمن أهمية هذه الأنشطة في تعزيز السلوك الإيجابي المرغوب فيه عبر مكافأة التلاميذ مادياً ومعنوياً، والحد في الوقت نفسه من السلوكيات السلبية التي قد يتأثر بها التلاميذ من مصادر خارجية، كما ينبغي للمدرسة أن تسعى إلى تنويع الأنشطة التعليمية التي تراعي ميول التلاميذ ورغباتهم، وتنمي مواهبهم وتبعدهم عن الشعور بالملل والفتور.

ومن جهة أخرى، فإن وضع لوائح واضحة للانضباط المدرسي يساهم في تحقيق النظام داخل المؤسسة التعليمية، إضافة إلى ضرورة مراعاة الأعداد المناسبة للمتعلمين داخل الأقسام الدراسية لضمان جودة التفاعل التعليمي. كما يعد اختيار المعلم المناسب ذا أهمية بالغة، إذ ينبغي أن يتصف بالأخلاق الحسنة والسلوك القويم ليكون قدوة إيجابية لتلاميذه، وأن يتحلى بالقدرة على فهم مشكلاتهم وتوجيههم وإرشادهم نحو السلوك السوي. (السنوسي، 2001، ص11)

وتستطيع المدرسة، من خلال هذه الأدوار، أن تؤدي رسالتها التربوية في المجتمع عبر تدعيم المعتقدات والقيم والاتجاهات التي تغرس في الأسرة، وتصحيح بعض العادات والسلوكيات غير السليمة، والمساهمة في تعليم الأفراد أساليب التفاعل الإيجابي مع الآخرين وبناء علاقات اجتماعية متوازنة وسوية.

من خلال ما سبق يمكن القول إن ضبط الذات لا يعتمد على عامل واحد فقط، بل يتأثر بعدة جوانب نفسية واجتماعية ومعرفية تتفاعل معاً. وبالتالي فكلما توفرت هذه العوامل بشكل إيجابي ومتكامل، زادت قدرة الفرد (التلميذ) على ضبط نفسه واتخاذ قرارات مناسبة في المواقف المختلفة.

خلاصة:

وخلاصة لهذا الفصل فإن أسلوب الضبط الذاتي يعتبر من الأساليب الإجرائية التي توفر الوقت والجهد على الفرد، حيث يعتمد على تعزيز السلوكيات الإيجابية وهو أسلوب من أفضل الأساليب التي يلجأ إليها الفرد، لأنه يقوم على تعديل سلوك الفرد نفسه بنفسه ويخلصه من العوامل المؤثرة في السلوك المراد تعديله، وقد خلصنا إلى أهمية ضبط الذات لدى تلاميذ الثانوية فهو يمكنهم من القدرة على التحكم في انفعالاتهم وتجاوز رغباتهم الداخلية والخارجية.

الفصل

المشاريع المهنية

تمهيد.

- 1- مفهوم المشروع المهني.
 - 2- أبعاد المشروع المهني.
 - 3- التوجيه والمشروع المهني.
 - 4- أهمية المشروع المهني.
 - 5- مراحل بناء المشروع المهني للتلاميذ.
 - 6- العوامل المؤثرة في المشروع المهني.
 - 7- الأطراف المساهمة في بناء المشروع المهني.
 - 8- النظريات المفسرة للمشروع المهني.
- خلاصة.

تمهيد:

المشروع المهني من المصطلحات الحديثة التي تعمل المنظومة التربوية على إدراجها في مناهج التعليم، كما تعمل أيضا على تطوير الأدوات المختلفة التي تساعد المتعلمين على وضع خطط وبناء نظرة إيجابية للمستقبل، إضافة إلى إتباع الضبط الذاتي إذ يعتبر هذا الأخير الدعامة الأساسية التي يعتمد عليها تلميذ المرحلة الثانوية في اختيار مجال الدراسة والتوفيق في اختيار مهنة المستقبل.

1- مفهوم المشروع المهني:

1-1- المشروع وأصوله النظرية:

يعد مفهوم المشروع من المصطلحات الحديثة نسبيا في اللغة الفرنسية، إذ يعود ظهوره إلى القرن الخامس عشر، وقد استمد أصوله من الاهتمامات الفلسفية التي انشغلت بفكرة حرية الذات ومسؤوليتها عن أفعالها، بما يتيح للفرد الارتقاء بذاته نحو الأفضل، وقد تجسدت هذه الفكرة بوضوح في أعمال **مارتن هايدغر** (1927) و**جان بول سارتر** (1943) اللذين تناولوا المشروع باعتباره قدرة الإنسان على اتخاذ القرار وتحديد الأهداف واختيار الوسائل الكفيلة بتحقيقها.

غير أن مفهوم المشروع لم يكتسب معناه الحديث إلا في القرن العشرين، حيث تعد أعمال **boutaient** في كتابه نظريات الدافعية المهني خلال مطلع الثمانينيات من أبرز الأصول السيكلوجية التي ركزت على البعد الإنساني للسلوك، وقد أثار هذا التوجه اهتمام وزارة

التربية الفرنسية، التي أصدرت ما بين سنتي 1979 و1984 ثمانية قرارات وزارية وثلاث عشرة تعليمة تخص مشروع الفعل التربوي.

وفي سنة 1989، جاء قانون التوجيه التربوي ليلزم جميع المؤسسات التعليمية بتطبيق مشروع المؤسسة، ومن ثم اتسع استخدام مفهوم المشروع ليشمل مجالات متعددة مثل المشاريع التربوية والبيداغوجية والمشاريع الشخصية والمهنية، حتى أصبح ينظر إليه اليوم كظاهرة ثقافية قائمة بذاتها تعرف باسم ثقافة المشروع. (مشري، 2013، ص63).

ومن حيث المفهوم:

لا جدال في أن لفظ المشروع "project" أصبح من أكثر الألفاظ تداولاً في مختلف مجالات الحياة اليومية، خاصة تلك المرتبطة بالسياسات التربوية والاجتماعية والصناعية والشخصية. ورغم كثرة التساؤلات التي يثيرها الإفراط في استعمال هذا المصطلح وتوظيفه في مجالات متعددة، فإنه ما يزال، في العالم العربي، بحاجة إلى المزيد من البحث والتعمق قصد توضيح مدلوله السيكلولوجي وتبيان وظيفته في التعبير، من جهة عن مظاهر أزمة مؤسساتنا التربوية، ومن جهة أخرى عن مسؤولية الفرد تجاه مستقبله في ظل تراجع قدرة المجتمع على تحمل هذه المسؤولية.

ف "المشروع"، في أبسط تعريفاته، هو انخراط في المستقبل وانفتاح على آفاقه، حيث يسقط الفرد ذاته في مسار محدد من خلال تعيين هدف مراد والسعي إلى تحقيقه وفق خطة مدروسة تقوم على التوقع المسبق وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغه. إنه تصور تنبؤي لنتيجة مستقبلية يسعى من خلالها الفرد إلى تحقيق غاياته وطموحاته وحاجاته.

ومن ثم، يظهر أن كل مشروع يرتبط ارتباطاً وثيقاً بضرورة الزمن، لأنه يقوم أساساً على التوجه نحو المستقبل قصد بلوغ هدف محدد، غير أن هذا التوجه يواجه أحياناً صعوبات وتحديات، أبرزها انسداد آفاق المستقبل الناتج عن أزمة القيم وظاهرة البطالة وغيرها من الضغوط الاجتماعية والاقتصادية.

أما على المستوى الفردي والذاتي، فإن المشروع، خاصة في المنظور التربوي، يركز على بيداغوجيا تهدف إلى تمكين المتعلم من اكتساب مجموعة من الكفاءات الأساسية أهمها:

(أ) -المسؤولية الذاتية: بحيث يتخذ المتعلم نفسه كمصدر لأفعاله ونتائج هذه الأفعال.
(ب) -المبادرة واتخاذ القرار: بحيث يحدد المتعلم أهدافه الرئيسية ويختار الخطط اللازمة لبلوغ تلك الأهداف.

(ت) -التوقعية: حيث يحدد المتعلم الحدود الزمنية لتحقيق مشروعه وفوائده.

(ث) -التكيف والتلاؤم: حيث يتكيف المتعلم مع مستجدات الواقع. (أحراشو، 2004، ص34).

1-2-تعريف المشروع المهني:

يعرف المشروع المهني: "هو عملية انخراط في المستقبل لبناء خطة تخص الخيارات المهنية لما بعد التخرج وتتضمن وضع الأهداف الشخصية، التخطيط واختيار الوسائل، تحديد حصيلة الكفاءات والمهارات، وضع التوقعات واتخاذ القرار". (زقاوة، 2021، ص25)

يعرفه "بيار وأوبريري" بأنه "مجموعة منظمة من الأهداف الشخصية التي تمثل الطرق التي يمكن للفرد التوجه نحو التطابق بين حياته الراهنة وحياته المثالية". (دلال، 2018، ص100).

ويعرفه "Guichard" بأنه عبارة عن نية مقصودة ومسجلة في الوقت والعقل، كما أنها عملية انتقاء والربط بين الأحداث الماضية والحاضرة لبناء صورة مستقبلية يتطلع الفرد الوصول إليها. (دشاش، 2017، ص333). وقد ركز ريتشارد في تعريفه على البعد الزمني المستقبلي مع الأخذ بعين الاعتبار الماضي والحاضر، فالفعل الذي نريد تحقيقه مستقبلاً يكتسب منظور زمني قد يكون بعيد أو قريب حسب طبيعة الهدف الذي نريد تحقيقه وبالتالي يكون لكل لحظة معنى محدد. (مشري، 2002، ص96)

أما بن صافية (2009): فاعتبرته تنبؤات مستقبلية مهنية من طرف الفاعل وليست مفروضة عليه، مما يؤكد على أهمية الرغبة في تحقيق المشروع المهني. (بن صافية، 2009، ص274).

ونجد (هبة محمد عبد الحميد، 2009): تعرف المشروع المهني على "أنه نشاط مرتبط بالحياة ويقوم على هدف محدد وقد يكون عملاً فردياً وإجتماعياً وفقاً لخطوات متتابعة ومعينة". (عبد الحميد، 2009، ص167)

ويرى "Le Blanc & al" بأن المشروع المهني هو تصور تنبئي لنتيجة مستقبلية يستهدف منها الفرد تحقيق غاياته ومطامحه ورغباته وحاجاته. (مشري، 2022، ص122) كما يعرف بأنه تلك العملية الهادفة إلى مساعدة الفرد على اختيار المهنة المناسبة له ولإمكاناته واستعداداته، وذلك من خلال فهمه لشخصيته وقدراته واختيار نوع الدراسة أو المهنة التي تناسبه والتأهيل لها وضمان التقدم والرفق فيها. (برحو، 2017، ص2) من خلال الاطلاع على مختلف التعريفات السابقة للمشروع المهني تستنتج الباحثة أنه يمثل عملية واعية ومستمرة يقوم من خلالها الفرد، وخاصة التلميذ في المرحلة الثانوية، بتنظيم أفكاره وتصوراتهِ حول مستقبله الدراسي والمهني، فيسعى إلى تحديد أهدافه الواقعية واتخاذ القرارات المناسبة التي تمكنه من تحقيقها.

ويعد المشروع المهني في جوهره انعكاساً لمستوى وعي الفرد بذاته، وقدرته على التخطيط، وضبط سلوكه وتوجيهه نحو تحقيق ذاته مهنيًا وشخصيًا. وعليه، يمكن القول إن المشروع المهني هو ترجمة لما يمتلكه الفرد من طموح ومسؤولية وضبط ذاتي في سبيل بناء مستقبل مهني متكامل ومتكيف مع ما يتطلبه الواقع.

2- أبعاد المشروع المهني:

بعد تناول مفهوم المشروع المهني، يتبين أنه يمثل عملية واعية تتطلب من التلميذ قدراً من الوعي بالذات والقدرة على التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار، وهي في جوهرها مظهر من مظاهر الضبط الذاتي. فبناء المشروع المهني لا يتحقق إلا عندما يكون الفرد قادراً على تنظيم سلوكه وتوجيه جهوده نحو أهداف واضحة. ومن هذا المنطلق، من المهم التطرق إلى أبعاد

المشروع المهني التي تساعد على فهم مكوناته وعلاقته بقدرة التلميذ على ضبط ذاته وتتمثل في ثلاث أبعاد أساسية هي:

2-1- البعد الطبيعي والحيوي:

يتأثر المشروع بالنزعة الطبيعية نحو المستقبل في تفاعل مع الماضي والحاضر، حيث هذا النزوح الطبيعي للتلميذ بتوقع وتخيل ما يمكن تحقيقه، والقدرة على التكيف والتفاعل مع المستجدات والتغيرات الغير منتظرة، وكذا القدرة على التعبير عن الذات وإثباتها، وتمثل الهوية الذاتية والجماعية فنجد في الدلالات اللفظية التصريحية في المراحل الدراسية الأولى عبارات التمني لدور المهني في المستقبل، وهي رغبة تعبر عن تأثر واقتصاد نموذج معين، مما يدفعه للسعي إلى تحقيق في إطار نزوح طبيعي وحيوي ودينامي. (بولهواش، 2010، ص102)

2-2- البعد المتعلق بالتمنيات:

يأخذ المشروع المهني للتلميذ منحى تدريجي يتم العمل لإنضاجه تدريجيا حسب مراحل متتالية، حيث يبدأ هذا المشروع في شكل تمنى حلم مستقبلي ليتطور فيما بعد ويصبح موضوعا للتفكير وطموحا وخطة عمل مستمرة، فهذا التمني يولد صاحبه وتمثلات تغذي المشروع نفسه، وتتوقف عملية تحفيز التلميذ ودفعه للوصول إلى تحقيق مشروعه المهني على طبيعة الأمنيات التي تميزهم مقارنة بالأفراد الآخرين، أي كلما كان أمنياته كبيرة وطموحاته أكبر كلما كان مستوى التحفيز والدافعية لتحقيقها. (بولهواش، 2010، ص109)

2-3- البعد المستقبلي:

يتركز هذا البعد على التفكير في الذات والقدرات والكفاءات والامكانيات والصعوبات والعراقيل الممكن مواجهتها في مراحل بناء المشروع المهني، وهو ما يتطلب معرفة مكونات المحيط الخارجي من حيث الفرص التي يتيحها والمتطلبات الأساسية للوصول إلى هذه الفرص وكذا المعوقات المحتملة للمشروع، هو ما يدفع إلى البحث عن تحقيق التوافق والتلاؤم بين معرفة الذات المحيط وبين الرغبات والواقع. (بولهواش، 2010، ص104)

3- التوجيه والمشروع المهني:

قد يخلط بعض الناس بين التوجيه والمشروع المهني، فيظنون أنهما متشابهان وهذا غير صحيح، فالتوجيه المهني يهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار مهنة تناسبه، وعلى إعداد نفسه لها، وعلى الالتحاق بها والتقدم فيها بصورة تكفل له النجاح فيها والرضا عنها والنفع للمجتمع ولا تختصر مهمة التوجيه على ذلك بل تتجاوزه إلى نصح الفرد بالابتعاد عن مهن معينة لا يصلح لها وتتطلب عملية التوجيه المهني ما يلي:

- دراسة تحليلية شاملة للفرد تكشف عن قدراته المختلفة الجسمية والحسية والحركية والعقلية، وكذلك سماته المزاجية والاجتماعية والخلقية.

- تحليل المهن والأعمال المختلفة من نواحيها الفنية والصحية والاقتصادية أي من حيث ما تتطلب من استعدادات ومهارات وسمات مختلفة. (عطوي، 2004، ص139)

أما الاختيار المهني فهو المهني مرتبط بالمشروع المهني باعتباره تصور وتطلع التلاميذ لممارسة مهنة تلاءم قدراتهم واستعداداتهم والاختيار المهني عملية تهدف إلى اختيار التلاميذ

أكثر ملائمة للعمل بوظيفة معينة على أن ينتج فيها أحسن إنتاج ويكون عمله ويقوم الاختيار المهني الجهة المسؤولة عن طريق دراسة عدد معين من الأفراد لتشغل عدد شاغر من الوظائف، وذلك بشروط معينة واختيار المشروع المهني يرمي إلى نفس الهدف الذي يرمي إليه التوجيه المهني ألا وهو وضع الشخص في المكان المناسب. (عطوي، 2004، ص139) ومن خلال ما تقدم نستنتج أن المشروع المهني هو تلك الصورة أو النظرة المستقبلية التي يضعها تلاميذ المرحلة الثانوية عن المهنة التي سيمارسونها في المستقبل وذلك تبعاً لميولاتهم واستعداداتهم وقدراتهم، وأن مهمة التوجيه المهني هو وضع التلميذ في تلك الصورة والمشروع المهني للتلميذ حاجة ضرورية، لأن الشخص دائماً يتطلع إلى صناعة مستقبله بالشكل الذي يحقق له السعادة والطمأنينة والراحة النفسية. كما لاحظت الباحثة، أن المشروع المهني يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعدد من المفاهيم القريبة منه، أبرزها التوجيه المهني والاختيار المهني، إلا أن هناك فروقا واضحة بينهم، فالمشروع تحديد أهداف واضحة وخطوات تساعد على تحقيقها. أما التوجيه المهني فهو عملية إرشاد ومساعدة يقدمها المختصون لمساعدة التلميذ على معرفة قدراته وميوله، واختيار المسار الذي يناسبه. بينما الاختيار المهني هو القرار النهائي الذي يتخذه الفرد بعد التفكير والتخطيط، فيختار مهنة أو تخصصاً معيناً يسعى لتحقيقه.

4- أهمية المشروع المهني:

يظهر التفاعل المستمر بين الإنسان وبيئته أنه يتمحور حول مجموعة من الحاجات البيولوجية والنفسية، إضافة إلى الأساليب التي يسعى الفرد من خلالها إلى إشباع تلك الحاجات. فطبيعة الكائن البشري تجعله منذ لحظة ميلاده، يسعى تلقائياً إلى إشباع حاجاته الأساسية، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به. ويعد إشباع هذه الحاجات أمراً ضرورياً للحفاظ على توازنه الداخلي، إذ إن الحاجات غير المشبعة تحدث حالة من القلق والتوتر تدفع الفرد إلى بذل الجهد والعمل من أجل إشباعها، مما يساعد على استعادة حالة التوازن النفسي والجسدي، ومن أهم المشاريع التي يسعى الفرد إلى تحقيقها المشروع المهني والذي له أهمية كبرى في حياة الفرد ومن الأهداف التي يحققها بناء المشروع المهني ما يلي:

-تقدير الذات:

ويعني الاحتفاظ للذات بالطموح والاحترام، وهو رغبة الفرد في تحقيق أهدافه وصولاً للتفوق والكمال، ولذا فالتفاعل موجب بين تقدير الفرد لذاته ومستوى طموحه ومن خلال تحقيق الفرد وبناءه لمشروعه المهني فإنه يقوم بإشباع حاجات كانت تسبب له القلق والتوتر.

-إشباع الحاجات السيكولوجية:

فهذه الحاجات على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لحياة الإنسان وتحقيقها يشعر الفرد بالسعادة والرضا. (بوعيسى، 2020، ص5)

-الحاجة للتفوق والسيطرة على الأشياء والأشخاص والأفكار وبذل الجهد لكسب الاستحسان والمركز المحترم. (المليجي، 2000، ص113)

- الحاجة للتقدير والشهرة: الفرد بحاجة الى المديح والاطراء ولأن يسعى للاحترام وأن يفخر ويعرض مؤهلاته ومزاياه، وأن يكون مميزا. (بوعيسى، 2020، ص5)

5-مراحل بناء المشروع المهني عند التلاميذ:

يمر المشروع المهني في اعداده وفق مراحل تختلف قليلا حسب الباحثين، لكن أغلب الدراسات تتفق على أنه يمر بمجموعة من المراحل المتسلسلة تعكس تطور وعي الفرد بذاته وبمستقبله وهي كالتالي:

5-1-مرحلة الاستكشاف في بناء المشروع المهني:

تسمى كذلك بمرحلة الاستكشاف الذاتي أو الوعي الذاتي وهي مرحلة يميل فيها الفرد إلى عالمه الطفولي بالبحث عن عناصر شخصيته ومحددات محيطه الاقتصادي والاجتماعي والفرد حين يكتشف يبدأ بالبحث والملاحظة والتجريب والتساؤلات حول ذاته من جهة، وحول محيطه من جهة أخرى، فهي مرحلة التحسيس بأهمية الاطلاع، وبجدوى التفكير المتفتح قصد التزود بأكبر عدد من المعطيات والمعلومات المتعلقة بنفسية الفرد وبمستقبله بصفة عامة. وفي هذه المرحلة يبدأ التلميذ بالتعرف على نفسه وعلى قدراته، ميوله، وقيمته الشخصية. (عزت، العزة، 2012، ص47)، ويسعى الفرد في هذه المرحلة إلى اكتساب الخبرة التي تمكنه من فهم ذاته والتعامل مع الصعوبات التي يواجهها، فيعمل على التعرف على ميادين الدراسة المختلفة والبحث عن المعلومات المتعلقة بالمهن والتخصصات المتاحة أمامه، إلا أن هذا السعي قد يصاحبه شعور بالقلق وعدم الأمان والتردد، نتيجة نقص المعرفة بمتطلبات الواقع وصعوبة معالجة كمّ الحقائق والمعلومات المرتبطة بالمحيط المهني، مما يؤدي إلى عدم قدرته على اتخاذ قرار مهني واضح في هذه المرحلة. (بوسنة، 1998، ص173)

ويشير فرنون إلى أهمية مرحلة الاستكشاف باعتبارها فترة حساسة ينبغي فيها الاهتمام بتطوير المفاهيم والمهارات الأساسية المرتبطة بكل من الذات وعالم العمل، مع التركيز على تنمية المعرفة بالمهن المختلفة ومهارات اتخاذ القرار المهني بشكل تدريجي وغير مباشر، كما تتطور في هذه المرحلة العوامل المرتبطة بالاختيار المهني، بحيث يصبح الأفراد أكثر قدرة على تكوين صورة عامة عن أنفسهم واستنتاج تصورات واضحة حول مستقبلهم المهني، في ضوء الخيارات المتاحة أمامهم وظروفهم الشخصية. (الصبحي، 1433هـ، ص31)

تعد هذه المرحلة فترة نشطة تتخللها مجموعة من التساؤلات والأنشطة التي يطرحها التلميذ حول ذاته ومحيطه الدراسي والمهني، في محاولة منه لفهم ميوله وقدراته وتوجهاته المستقبلية، كما يسعى إلى التفاعل مع أقرانه والمحيطين به، ولا سيما الأساتذة والمشرّفين على التوجيه داخل المؤسسات التربوية، الذين يساهمون في مساعدته على رسم معالم مساره الدراسي والمهني. (قيسي، 2016، ص68)

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن مرحلة الاستكشاف تعدّ حجر الأساس في بناء المشروع المهني، إذ تمكن التلميذ من فهم ذاته واكتساب معرفة أولية بميادين الدراسة والعمل، مما يساعده على تكوين تصوّر عام عن مستقبله المهني، كما تكمن أهمية هذه المرحلة في كونها تزوده بالمعلومات والتجارب والخبرات الضرورية التي تستثمر لاحقا في مرحلة البلورة،

حيث يوظف ما اكتسبه من وعي ومعرفة في تحديد أهدافه المهنية بشكل أدق، وبذلك يتفادى العراقيل والصعوبات التي قد تعترضه في مسار اتخاذ القرار، وبهذا تمهد الطريق أمام مرحلة البلورة التي ينتقل فيها الفرد إلى مستوى أعمق من الوعي واتخاذ الخيارات الواقعية المتناسبة مع قدراته وطموحاته.

5-2- مرحلة التبلور (البلورة) في بناء المشروع المهني:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة هامة من مراحل بناء المشروع المهني، حيث يقوم الفرد بتكوين أفكار عن العمل المناسب كما يتصور مفهوم الذات المهني ويتمّ فيها تحديد أهدافه المهنية من خلال الوعي بقدراته وقيمه كما يتمّ التخطيط لمهنته المفضلة ففيها يصنّف الفرد المعطيات المتراكمة لديه سالفا إلى مجموعة متجانسة ووفق معايير محدّدة، كما يعي الفرد ضرورة الاختيار. (عزت، العزة، 2012، ص47)، وتعد مرحلة البلورة امتدادا طبيعيا لمرحلة الاستكشاف، إذ يبدأ فيها الفرد بتنظيم واستثمار ما جمعه من خبرات ومعارف سابقة حول ذاته وحول عالم المهن، من أجل تحديد توجهات مهنية أكثر دقة وواقعية. ويصبح التلميذ أكثر وعيا بقدراته وإمكاناته، وأكثر إدراكا للفرص والقيود الموجودة في بيئته، فيعمل على بلورة صورة واضحة عن المهنة أو المجال الذي يرغب في الالتحاق به. فهي مرحلة تثمن مرحلة الاستكشاف وتستغل نتائجها وتستثمرها في الوصول إلى الاختيار السليم والمشروع الناجح ومرحلة مفصلية في اتخاذ القرارات الدراسية والمهنية السليمة والواقعية. وتتميز هذه المرحلة بانتقال الفرد من مرحلة التساؤل والبحث العام إلى مرحلة اتخاذ القرار المبدئي بشأن مستقبله المهني، حيث يبدأ بتحديد الاختصاصات الدراسية أو التكوينية التي تقوده نحو طريق أهدافه.

وتتأثر مرحلة البلورة بعدة عوامل، أهمها مدى نضج التلميذ النفسي والمعرفي، ودعم الأسرة، وفعالية التوجيه المدرسي، ومدى وضوح الأهداف المهنية لديه، وتعتبر بلورة المعلومات من أبرز الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في اتخاذ القرار، ففي دراسة أجراها يحي حجازي حول صعوبات التي يواجهها تلاميذ الثانوية في اتخاذ القرار المهني وتوجهاتهم المهنية توصل في إحدى نتائجه إلى أن قلة الحزم كانت في المرتبة الثانية من بين عشرة صعوبات فرعية متعلقة باتخاذ القرار المهني. (بن علي، 2019، ص42)، ويعرف التبلور على أنه العملية التي يصبح من خلالها الفرد قادرا على تنظيم وتلخيص مجموعة المتغيرات الداخلية المؤثرة في اتخاذ قراراته المهنية، وفي هذه المرحلة، تظهر لدى الفرد إرادة واضحة لمواصلة عملية الاستكشاف بصورة أكثر تركيزا، مما يمكنه من وضع مخططات واقعية ونهائية لمستقبله الدراسي والمهني، ليصل في النهاية إلى درجة من الاستقرار والثبات في اختياره المهني. (بوسنة، 1998، ص173)

تعدّ مرحلة التبلور من المراحل الحاسمة في مسار بناء المشروع المهني، إذ يصل فيها الفرد إلى درجة من النضج المهني تمكنه من تحديد خياراته بشكل أكثر وضوحا وثقة ففي هذه المرحلة يستثمر الفرد ما اكتسبه خلال مرحلة الاستكشاف من معرفة بالذات واطلاع على المهن، ليضع تصوّرا أكثر دقة لمستقبله الدراسي والمهني. كما تتسم هذه المرحلة بمحاولة تجاوز العراقيل والصعوبات التي قد تعترض طريقه، من خلال اتخاذ قرارات واقعية تتماشى

مع قدراته وإمكاناته، مما يجعله أكثر استعداداً للانتقال نحو مراحل أكثر استقراراً ونضجاً في حياته المهنية.

ومن هنا تعدّ هذه المرحلة تمهيداً لمرحلة التخصص والتحديد، حيث يبدأ التلميذ في تركيز اهتمامه على مجال مهني محدّد يتناسب مع ميوله وقدراته واستعداداته.

5-3-مرحلة التحديد والتخصص في بناء المشروع المهني:

تعد هذه المرحلة من أهم المراحل التي يمرّ بها التلميذ في بناء مشروعه المهني، إذ ينتقل فيها من مجرد التفكير العام في مستقبله إلى التركيز على اختيار محدد وواضح يتناسب مع قدراته واهتماماته. (عزت، 2012، ص47)، في هذه المرحلة يبدأ التلميذ في تحليل ذاته بدقة أكبر لمعرفة ما يمتلكه من مهارات واستعدادات، ومدى توافقها مع التخصصات الدراسية أو المهن التي يطمح إليها كما يعمل على استثمار ما اكتسبه خلال مراحل الاستكشاف والتبلور من معارف وتجارب، لتوجيه اختياره بشكل أكثر واقعية ووعياً.

وتعرف مرحلة التخصص بستة أهداف إجرائية تتمثل في:

-أن يحدد الشخص حاجاته وقيمه.

-أن يرتب الشخص قيمه.

-أن يحصل على معلومات مفيدة وجيدة.

-أن يرتقب فرصاً مهنية تتناسب مع أهدافه المرسومة.

-أن يقيم مشاريع وفق طموحاته وتطلّباته، وأن يأخذ بعين الاعتبار قابليّة تحقيقها.

-أن يبيّن قراره على كلّ العناصر المدمجة. (حمو، 2012، ص99)

وقد تتأثر هذه المرحلة بعدة عوامل مثل: درجة نضج التلميذ المعرفي والانفعالي، ومدى الدعم الأسري والتربوي الذي يحظى به، والفرص المتاحة في البيئة التعليمية، إضافة إلى قدرته على ضبط ذاته وتنظيم أفكاره أثناء اتخاذ القرار. وقد يواجه التلميذ بعض العراقيل مثل: التردد، أو نقص المعلومات حول المسارات الدراسية والمهنية، أو الخوف من الفشل، مما قد يعرقل حسم اختياره المهني.

لذلك تعد هذه المرحلة مرحلة حسم واستقرار نسبي، يكتسب فيها التلميذ القدرة على اتخاذ قرارات أكثر وعياً ومسؤولية، مما يجعله أكثر استعداداً للانتقال إلى المرحلة الموالية، وهي مرحلة التنفيذ أو التحقيق، حيث يبدأ في تحويل اختياره إلى خطوات عملية نحو مستقبله المهني.

5-4-مرحلة الإنجاز (الثبات – التحقيق):

تعد مرحلة التحقيق أو الإنجاز من المراحل النهائية في بناء المشروع المهني، فهي مرحلة يختفي فيها التردد بالتركيز على الاختيار الدراسي أو المهني والتخطيط لإنجازه مع استحضار الصعوبات التي يمكن أن تعترض تنفيذه والتشبث بالمشروع النهائي الذي احتفظ به، وتعرف مرحلة الإنجاز بأربعة أهداف إجرائية هي:

1-مراجعة الشخص لقراراته، مع اختبار استقرارها والتأكد منها.

2-تخطيط سير الإنجاز، الحصول على يمكن من إعادة التعرف على الذات وعلى الأدوار المهنية.

3- حماية الفرد لقراره، مع ترسيخ العناصر الملائمة وتوقع الصعوبات.

4- التفكير في اختيارات بديلة. (حمو، 2012، ص99)

ومما سبق تستخلص الباحثة أن مرحلة الثبات والتحقيق يبدأ التلميذ بتحويل أفكاره وخياراته المهنية إلى خطوات عملية واضحة. حيث يثبت التلميذ اختياراته المهنية من خلال اكتشاف ميوله وقدراته ويضع خطة واضحة لتحقيق أهدافه ويخطط لمساره الدراسي أو المهني، ويعتمد في ذلك على دور الضبط الذاتي في تنظيم وقته، ومتابعة تقدمه، وتطوير مهاراته وضبط سلوكه بما يخدم مشروعه المهني، ليصبح مسؤولاً عن مستقبله ويوازن بين طموحاته وقدراته ومتطلبات المجتمع.

يمر المشروع المهني للتلميذ بعدة مراحل نمائية وبنائية تبدأ بالاستكشاف، ثم البلورة، وصولاً إلى التحقيق والانجاز غير أن هذه المراحل لا تتم بصورة عشوائية، بل تتضمن بدورها خطوات إجرائية لاعداد المشروع، تتمثل في التحديد، التخطيط، التنفيذ، والتقييم النهائي. وبذلك ينظر إلى مراحل الإعداد كآليات داخلية تفعل مراحل البناء وتحولها من مجرد وعي مهني إلى مشروع واقعي قابل للتحقيق وتكمن هاته الخطوات فيما يلي:

-مرحلة تحديد المشروع:

تتضمن هذه المرحلة خطوتين أساسيتين هما: نشوء فكرة المشروع وتحليل الوضع. وتعد هذه المرحلة من أهم المراحل في حياة المشروع المهني، لأنها تشكل الأساس الذي تبنى عليه المراحل اللاحقة وما تتضمنه من قرارات تتعلق به. في هذا السياق يدرس الفرد فكرة مشروعه من حيث الأهداف والحاجات والأولويات، محاولاً تحديد الاتجاه الأنسب لقدراته وميوله وظروفه. (قوميدي وآخرون، 2021، ص236)

-مرحلة التخطيط (تنظيم المشروع):

في هذه المرحلة تترجم فكرة المشروع إلى مجموعة من الأنشطة والمهارات العملية. ويعد من الضروري في هذا السياق ربط خطة المشروع بخطة إستراتيجية شاملة، يتم من خلالها توظيف الموارد والإمكانيات المتاحة بما ينسجم مع الأهداف المحددة سابقاً. وتقوم هذه المرحلة على تحقيق هدفين أساسيين هما: تحديد وتقديم المتطلبات التفصيلية للمشروع، ووضع المواصفات الدقيقة ومتطلبات التهيئة اللازمة لتنفيذ خطة المشروع. (قوميدي وآخرون، 2021، ص236-237)

-مرحلة التنفيذ:

تعد مرحلة التنفيذ البداية الفعلية لتطبيق المشروع حيث تترجم الخطة إلى أنشطة وإجراءات عملية يتم تنفيذها ميدانياً وفق ما تم تحديده مسبقاً، في هذه المرحلة، يباشر بتنفيذ المهام ومتابعة سيرها بدقة، مع إجراء عمليات تقويم مستمرة عند حدوث أي انحرافات عن الخطة أو تغييرات طارئة. وتعتبر مرحلة التنفيذ أطول مراحل المشروع زمناً، كما أن كفاءتها وفعاليتها تعتمدان بدرجة كبيرة على جودة مرحلة التخطيط السابقة فكلما كان التخطيط محكماً وواقعياً انعكس ذلك إيجابياً على نجاح عملية التنفيذ.

-مرحلة التقييم النهائي:

تعد هذه المرحلة الأخيرة في دورة حياة المشروع، حيث يسعى فيها صاحب المشروع إلى التحقق بصورة موضوعية وشاملة من مدى ملائمة الأنشطة المنفذة، وفعاليتها وكفاءتها في تحقيق الأهداف المرسومة. وتهدف هذه المرحلة إلى منح عملية التقييم المصادقية اللازمة لاعتماد نتائجها، وإثبات مدى نجاح المشروع ومدى قابليته للاستمرار أو التطوير مستقبلاً.

(قوميدي وآخرون، 2021، ص237)

6-العوامل المؤثرة في بناء المشروع المهني:

من العوامل المؤثرة في بناء المشروع المهني نجد:

6-1-1-خصائص الفرد وقدراته:

حيث تعد من المحددات الأساسية في اختيار الفرد لمهنة من المهن، ومن خصائص الفرد (قدراته، ذكاؤه، استعداداته، ميوله، سماته، قيمه، واتجاهاته) فالشخص الذكي يختار المهنة التي تتطلب نفس القدر من الذكاء، والشخص يختار المهنة التي يميل إليها فذلك يمكن أن يحقق لنفسه النجاح... الخ.

6-1-1-1-القدرات العقلية:

تختلف المهن من حيث المتطلبات المتعلقة بالقدرات العقلية، ويمكن التعرف على هذه القدرات من خلال الاختبارات المناسبة.

6-1-2-الخصائص الشخصية:

قد لا يكون سبب فشل الفرد في الاستمرار أو التفوق في مهنة معينة مرتبطاً بنقص قدراته أو استعداداته للعمل في هذا المجال، بقدر ما يكون مرتبطاً بموقفه واتجاهه نحو العمل. فعدم التوافق الشخصي مع طبيعة المهنة يظهر نتيجة هذا الموقف وسلوك الفرد تجاه مهامه. (بشلاغم، ص3)

6-1-3-الميول:

تلعب الميول دوراً مهماً في الاختيار المهني، فالأشخاص الذين يعملون في مهنة معينة يتميزون بأنماط من التفضيلات تختلف عن أولئك الذين يعملون في مهن أخرى، وترتبط الميول بمستوى النضج المهني للفرد. (العبيدي، 2001، ص15)

6-1-4-الواقعية:

مع تقدم الفرد في العمر، يميل أكثر إلى اختيار المهنة التي تتوافق مع قدراته وميوله والفرص المتاحة في المجتمع. لذلك، يولي الفرد اهتماماً أكبر بالعوامل الواقعية عند اتخاذ قراره المهني.

6-1-5-مفهوم الذات:

ينظر الفرد إلى العمل على أنه دور يجب إنجازه، لذا يحتاج إلى تطوير أدوار تتناسب مع تصوره عن نفسه، لأن الذات هي التي ستقوم بهذا الدور.

6-1-6-الفروق الجنسية:

تؤثر الفروق بين الذكور والإناث في الميول والاختيار المهني، حيث يميل كل جنس إلى نشاطات مختلفة عن الآخر.

6-1-7- تأثير الوالدين:

يظهر في اختيار الفرد لمهنته وذلك من خلال وراثة المهنة، فقد أشارت نتائج إحدى الدراسات أن 99% من أبناء المزارعين يواصلون العمل الزراعي ولا سيما إذا كان هذا العمل في المجال الحرفي واليدوي، فيشترك الأبناء مع الآباء في الصغر ثم غالباً ما يواصلون ذلك في الكبر.

6-1-8- تأثير الأقران والجماعة:

تؤكد بعض الدراسات أن للأقران والأصدقاء دوراً واضحاً في توجيه بعضهم لاختيار مهنة واحدة وذلك من باب استمرارية السلوك التعلقي. (عيلان، 2023، ص9)

6-1-9- واقعية الاختيار:

فبعض التلاميذ يفضلون مهناً تتطلب مستوى من الذكاء أعلى مما لديهم، وهذا الأمر غير واقعي.

6-1-10- المدرسة والمعلم:

للمعلم والهيئة المدرسية أدواراً تأثيرية تفوق تأثير الوالدين فأحياناً ينظر للمعلم وكأنه الأب البديل.

6-1-11- الاهتمام بالمكانة والنجاح:

قد يكون تفضيل المهن العليا إلى حد كبير نتيجة لمكانة هذه المهن، وقد يكون هذا التفضيل لسبب النجاح المادي الذي يناله الشخص إذا مارسها.

6-1-12- الحيرة والتردد:

هذه الحيرة في اختيار مهنة ليست ضارة بالنسبة للفرد وقد تكون ضرورية تؤدي به إلى تحديد الهدف. (عيلان، 2023، ص9-11)

بعد الحديث عن العوامل المؤثرة في بناء المشروع المهني، ترى الباحثة أن نجاح التلميذ في بناء مشروعه المهني يعتمد على فهمه لذاته وقدراته واهتماماته، ومدى واقعيته في اختيار المسار المناسب له. والوصول بثقة إلى أهدافه المهنية في المستقبل.

7- الأطراف المساهمة في بناء المشروع المهني:

بعد الحديث عن العوامل المؤثرة في بناء المشروع المهني للتلميذ، تجدر الإشارة إلى أن هذا البناء لا يتم في عزلة، بل يتم ضمن شبكة من الفاعلين المتدخلين والمتفاعلين الذين يساهمون بشكل مباشر أو غير مباشر في توجيه التلميذ ودعمه في رسم ملامح مستقبله المهني. ومن بين هؤلاء الفاعلون:

7-1- الأولياء:

فهم عنصر جدّ فعال، من خلال توجيه التلميذ وتشجيعه، وتقديم النصائح والدعم لاكتشاف ميوله وقدراته، ومساعدته على تحديد أهدافه وخطواته المستقبلية. (قيسي، 2016، ص74)

7-2- الشركاء التربويون:

يعتبر الشركاء التربويون، مثل الأساتذة ومستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، من الفاعلين الأساسيين في توجيه التلميذ نحو بناء مشروعه المهني. فهم يشغلون مكانة واسعة في العملية التربوية والتعليمية، حيث يرافقون التلميذ يوميا ويؤثرون في اكتسابه للمعرفة والمهارات، ويساهمون في فهم قدراته واكتشاف ميوله واهتماماته، كما يقدمون له الإرشاد والدعم اللازم لاختيار المسار الدراسي أو المهني المناسب. بالإضافة إلى ذلك يساعدونه على تنمية مهاراته الشخصية والاجتماعية، تعزيز ثقته بنفسه، وتعلم كيفية التخطيط لمستقبله بشكل منظم وبفضل هذا التفاعل المستمر، يصبح التلميذ قادرا على اتخاذ قراراته الدراسية والمهنية بوعي ومسؤولية.

7-3- جماعة الرفاق:

وتعتبر جماعة مسيطرة على التلميذ، حيث يمكن أن يؤثر أصدقاؤه بشكل كبير وفعل على سلوكه واختياراته الدراسية والمهنية، وأحيانا يكون هذا التأثير مباشرا وقويا، وقد يتعارض مع توقعات الأسرة أو يثير تحديات أمامها.

7-4- المهنيون:

يمثلون النموذج الأمثل الذي يسعى الأفراد وخاصة التلاميذ، إلى الاقتداء به. ومن خلالهم، يحاولون تقليد سلوكياتهم واختياراتهم المهنية وتشكيل قراراتهم بناءً على هذا النموذج الذي أمامهم. (قيسي، 2016، ص74)

8- النظريات المفسرة للمشروع المهني:

8-1- النظرية التحليلية:

ولت اهتماما للشخصية الباثولوجية، إذ نجد أن المسائل التي عالجتها تتناقض تماما مع المنطق الذي يقوم عليه مصطلح المشروع، واهتمامنا بالتأثير الفكري يأتي من كون هذه المدرسة هي الأولى التي اهتمت بدراسة تاريخ الشخص وتجاربه الماضية المحبطة والمقلقة، بالإضافة إلى ذلك ما جاء به "سيغموند فرويد" رائد هذا التيار من آليات دفاعية مرتبطة بالشخصية ومؤثرة فيها، شكلت مساهمة في بناء سيكولوجية المشروع. (بن زاهي، 2013، ص37)، ومنه فالنظرية التحليلية ترى أن ما يعيشه الفرد في طفولته يؤثر في شخصيته واختياراته عندما يكبر. فالتلميذ قد يختار مهنة تشبه مهنة أحد والديه لأنه يحبهما أو يعجب بهما، وقد يرفضها إذا عاش تجربة سلبية معهما، كما أن مشاعره الداخلية، مثل الخوف أو الرغبة في الاستقلال، تؤثر في اختياره المهني، وكلما فهم التلميذ نفسه أكثر، استطاع أن يختار مشروعه المهني بطريقة أفضل تناسبه.

8-2- النظرية المعرفية:

يتزعمها "بياجيه" ويرى أنه لا يمكننا فهم السلوك المعقد مرتكزين بذلك على آراء السلوكيين، فالمشروع في التصور البياجي هو قدرة الشخص على تطوير معرفته بالمواضيع الخارجية

ليحصل على الثبات والاستقرار، كما يعبر المشروع عنده على قدرة الفرد على التنسيق بين المعلومات السابقة وما يتلقاه من معلومات جديدة يستنبطها ويحولها الى معارف، وهذا بفضل تطور البيئة الذهنية كأساس للنمو المعرفي السريع، وبفضل الوظائف الذهنية التي يستعملها الفرد في تفاعله مع متغيرات البيئة وعناصرها. (طاسي، 2022، ص48)

إذا تركز هذه النظرية على طريقة تفكير الفرد وكيفية معالجته للمعلومات واتخاذ القرارات، فهي تهتم بالعقل والادراك أكثر من الدوافع أو الغرائز، وتفترض أن الانسان يتعلم من خلال الفهم والتفكير وليس فقط من خلال التجربة أو التقليد. وفي إطار المشروع المهني ترى هذه النظرية أن التلميذ يبني مشروعه من خلال جمع المعلومات حول المهن، وتحليلها، ثم اتخاذ قرارات مدروسة تناسب قدراته واهتماماته، فاختيار المهنة هنا لا يكون عشوائيا، بل يعتمد على مدى وعي التلميذ بنفسه وبالفرص المتاحة أمامه.

8-3- النظرية السلوكية:

ظهرت بالولايات المتحدة الامريكية سنة (1912) بزعامة "واطسون"، وقد عارض دوقل أفكار واطسون السلوكية المتشددة وقال بأن لكل سلوك غاية وهدف، ويرتبط المشروع عند السلوكيين بالسلوك كظاهرة لها أهمية أكبر من مجرد تعلم موجه نحو المستقبل، وبينما نجد واطسون يربط السلوك بالمثير والاستجابة، ونجد تولمان 1925 يربطه بالأفعال التي لها موضوع يحركه ويوجهه نحو تحقيق أهداف عن طريق تحديد الاستراتيجيات الضرورية لذلك. (بن زاهي، 2013، ص35)

ومما سبق ذكره نستنتج أن النظرية السلوكية ترى أن الفرد لا يولد بسلوك معين، بل يكتسبه بالتدريج حسب ما يتعرض له من مواقف، وفي سياق المشروع المهني، يمكن القول إن التلميذ يكون ميوله المهنية من خلال التجارب المدرسية، وتشجيع الأسرة أو المعلمين، أو من خلال النماذج التي يراها ناجحة في محيطه، ومن هذا المنطلق تؤكد هذه النظرية أن البيئة المحيطة تلعب دورا كبيرا في تشكيل اختيارات التلميذ المهنية، أن التعزيز الإيجابي والمساندة المستمرة يساعدانه على بناء مشروع مهني أكثر وضوحا واستقرارا.

8-4- نظريات الشخصية (الاتجاه الشخصي):

ومن أبرز رواد هذا الاتجاه كل من آن روو (1960) وجون هولاند (1959): حيث ترى "آن روو" أن أساليب التنشئة الأسرية ودوافع وحاجات الطفل وخصائص شخصيته منها الوراثة كلهم لهم علاقة في الاختيار المهني، فهي تأثرت بكل من (Gardner Murphy) في نظريته حول تحقيق هرم الحاجات، وفرويد في نظريته التحليلية حول اللاشعور والكبت، ومن هذا المنطلق بنت روو افتراضاتها الأساسية المتمثلة فيما يلي:

- أن لكل فرد نزعة وراثية موروثية لاستهلاك طاقته، ذلك أن الحاجات التي تقع في أعلى الهرم مثل الحاجة إلى تحقيق الذات إن لم تشبع ستختفي أما الحاجات التي تقع في أسفل الهرم لابد من إشباعها وإلا ستصبح مسيطرة فتدفع لا شعوريا بالفرد نحو الإنجاز.

- تحدد العوامل الوراثية إمكانيات وقدرات وميول الفرد كما تحدد أساليب التنشئة الأسرية بحسب الثقافة والوضع الاجتماعي والاقتصادي وأما الحاجات التي تشبع لديه أو يحدث تأخير في اشباعها ستولد لديه تصريف طاقة نفسية لا تخضع لسيطرته.

- للآباء الدور الأساسي في توليد الطاقة النفسية من خلال أساليب تربيتهم لأطفالهم فإما أن يكون "تركيز عاطفي على الطفل" ويترجم ذلك في الأسلوب الدافئ أو البارد أي أن تقدم حماية زائدة في تلبية طلباتهم فينشأ لدى الأبناء ميل نحو المهن القريبة من الناس ، أو "أسلوب التنشئة الدافئ أي تقبل الأبناء" ويتمثل في تلبية حاجات الطفل بدرجة متوسطة فينتج عنه ميول مهنية عدوانية ، أو "أسلوب التنشئة البارد أي تجنب الأبناء" والذي يتمثل في إهمال الطفل ورفضه. فيجعل الابن مستقبلاً يختار المهن التي يتجنب فيها الآخرين وغالباً ما يكون تعامله مع المهن الآلية. (عزت ، العزة ، 2014، ص60)

ويرى "جون هولاند" (J.Holland) أن اختيار المهنة يكون فيه للعوامل الوراثية الدور القليل مقارنة مع العوامل البيئية والثقافية والقوى الشخصية ومن بينهم الأقران والآباء، وأن كل شخص يميل إلى المهن التي تتلاءم مع اهتماماته ومهاراته، ويحقق له ذلك الرضا الشخصي والنجاح المهني عند وجود هذا التوافق بين الشخصية والمهنة، وأن الفرد لديه سمات شخصية عادة ما تتناسب مع بيئة عمل ما وفي حال المزاوجة بين أنماط الشخصية إلى ستّ في مقابل ستّ أنواع من البيئة:

- النمط الواقعي (البيئة العقلية): هم الأشخاص الذين يعتمدون على أداء التناسق الحركي والقوة الجسدية ويفضلون المهن التي لا تحتاج إلى علاقات شخصية كالزراعة والهندسة.
- النمط الاجتماعي (البيئة الاجتماعية): هم الذين يفضلون العمل في جماعات وبناء علاقات شخصية مع الآخرين لمساعدتهم وكسب ودّهم كالأخصائيين النفسيين ومهنة الطبّ.
- النمط التقليدي (البيئة التقليدية): يفضلون ممارسة نفس العمل بشكل روتيني، ينفذون القواعد والأنظمة، لديهم قدرة عالية في ضبط النفس كاسيكرتارية.
- النمط المغامر (البيئة المغامرة أو بيئة المشروعات): يتميز هؤلاء بالتأثير في الآخرين والسيطرة عليهم بالعلاقات اللفظية، كمهنة السياسة والمحاماة والصحافة.
- النمط الفني (البيئة الفنية): هم من يميلون إلى التعبير الجمالي والتمعّن في أحاسيسهم كالرسامين والممثلين. (بن عبد الله ، 2019، ص66-68)

8-5- النظريات الاجتماعية (اتجاه التعلم الاجتماعي):

ومن أبرز روادها "جيلات وكرومبلتز" (1984) وينتمي جيلات إلى النظرية التحليلية للاختيار المهني ويعتبر هذا الأخير عملية مستمرة تتأثر بخبرات الفرد المتعلمة وأن صنع القرار يمر بمراحل هي:

- يكون اتخاذ القرار باستدعاء الظروف المحيطة، بتوظيف الخبرات السابقة والمعلومات الآنية حول المشروع.

- لا بد من جمع المعلومات التي تم جمعها لتحديد النتائج المحتمل تحقيقها متماشية حسب قدرات الفرد.

-بعد الاختيار التجريبي المؤقت أو القطعي يقيم الفرد نفسه أمام مجموع الاحتمالات المتوفرة (جودت، العزة، 2014، ص78)

بينما يركز "كرومبلتز" في نظريته حول التعلم الاجتماعي على تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية والإقتصادية ومدى تأثيرها في تكوين الاختيار المهني، ويولي الأهمية لطرق الارشاد السلوكي وجمع المعلومات اللازمة بتحديد وتوضيح الظروف الشخصية والبيئية كونها أنها تعزز الاختيار السليم ، أهم إفتراضاته أن القدرات الوراثية والخاصة والمواهب الطبيعية كالذكاء والعرف والقدرات الفنية كلها تؤثر على عملية الاختيار المهني كما تؤثر الأحداث والظروف البيئية على قدرة الفرد وتحكمه في السيطرة على عملية الاختيار، وتؤثر فيه الأحداث التي هي ليست من عمل الإنسان كالتقدم التكنولوجي، الزلزال، نظام التعليم، كذلك خبرات التعلم لها الدور الأساسي في تعزيز أو عدم تعزيز بعض المهن.(جودت وعطيوي، 2004، ص147)، فالفرد يتعلم من تجاربه ومن ملاحظته للآخرين في بيئته ، كما تؤثر القيم السائدة في المجتمع ومستوى الدخل والفرص المتاحة في تحديد مساره المهني وبناء مشروعه المستقبلي.

8-6-النظريات النمائية (الاتجاه التطوري):

ومن أشهر رواد هذه النظرية سوبر (1953) Super وجينزبرج (1951) Gunzberg، حيث تعد نظرية دونالد سوبر من أهم النظريات النمائية في ميدان علم النفس المهني، ومن أبرز ما يميزها تركيزها على أن الاختيار المهني لا يحدث في لحظة واحدة، بل هو مسار تدريجي يمر بعدة مراحل متتابعة تعكس نمو الفرد وتطور مفهومه عن ذاته. وقد صنف سوبر مراحل تطور المشروع المهني إلى ست مراحل مترابطة ، تبدأ بمرحلة النمو (من الميلاد إلى 14 سنة) التي يكون فيها الطفل وعيه بذاته وبالعامل من خلال اللعب والتقليد ، تليها مرحلة الاستكشاف (من 15 إلى 24سنة) التي يكتشف فيها الفرد قدراته وميوله ويبدأ بتجريب أدوار مهنية مختلفة ، وهي المرحلة التي يتبلور فيها المشروع المهني لدى التلميذ في المرحلة الثانوية. ثم تأتي مرحلة التأسيس (من 25 إلى 44سنة) حيث يختار الفرد مهنة محددة ويسعى لإثبات ذاته فيها ، تعقبها مرحلة المحافظة (من 45 إلى 64سنة) التي يعمل فيها على تثبيت مكانته المهنية وتطوير مهاراته ، ثم مرحلة التراجع (من 65 سنة فما فوق) حيث يقل نشاطه المهني تدريجياً، وأخيراً مرحلة التقاعد أو الانسحاب التي يبتعد فيها الفرد عن العمل ويتجه إلى حياة أكثر هدوءاً واستقراراً. وتؤكد هذه النظرية أن وضوح المشروع المهني يتطور مع نضج الفرد وتعمق وعيه بذاته، وأن كل مرحلة تمهد لما بعدها في بناء المسار المهني المتكامل. (جودت، العزة، 2014، ص53)

أما "جينزبيرغ" فيذكر أن:

عملية الاختيار المهني تتحكم فيها أربع متغيرات أساسية وهي: عامل الواقعية، نوع التعليم، العوامل الانفعالية، القيم. وأن الاختيار متغير ومستمر ذلك أنه ناتج عن رد فعل الذي هو ضغط البيئة الاجتماعي والاقتصادي، ويعمل الفرد دائماً على تحقيق التوازن بين القدرات والميول والاستعدادات بين العوامل الخارجية حسب مطالب البيئة. لذا فهو يختلف مع سوبر في جزئية

وهي أنه لا يكفي التعرف على سمات الفرد ومكونات شخصيته للتنبؤ بها في عملية الاختيار، وإنما تؤثر البيئة وضغوطها كذلك في قرارات الفرد، وتوجد ثلاث فترات لاتخاذ القرار المهني لدى "جيزنبيرغ":

فترة الاختيار الخيالي: من 3 إلى 11 سنة حيث تظهر ميولات الأطفال من خلال الألعاب التي يفضلونها كالشرطي والطبيب والمعلم.

فترة الاختيارات التجريبية: وهي مرحلة الاختيار المبدئي من 11 إلى 18 سنة تنقسم إلى 4 مراحل: "مرحلة الميل" حتى 13 سنة يتأثر الفرد كثيرا بالوالدين لذلك الاختيار في هذه المرحلة هو غير ثابت، "مرحلة القدرة" في سن 14 يدرك الفرد مسؤوليته ويصبح القرار ثابت نسبيا وواقعي.

فترة الاختيارات الواقعية: ما بين 19 و23 سنة تنقسم إلى 3 مراحل: "مرحلة الاستكشاف" يتميز فيها الشخص بالمرونة المهنية حسب فرص التدريب المقدمة له "مرحلة التبلور" وتصل عند غالب الأفراد إلى فترة التبلور الكامل أي يستطيع الفرد هنا تحديد التخصص أو العمل الذي يتناسب مع قدراته وميوله، "مرحلة التخصص" هي فترة الاستقرار المهني يحاول فيها الفرد تحقيق الذات من خلال الإنجاز الذي يحققه. (جودت، العزة، 2014، ص53)

8-7- التيار السيكولوجي الإنساني:

يسجل هذا التيار المشروع في إطار دينامي يقوم على الدافعية الموجهة نحو الهدف، فكل الرغبات حالات ذاتية نفسية توجه سلوكيات الفرد وتساعد على استمرارها حتى تحقق الاستجابات، وقد تساعد الدافعية في تسهيل فهم بعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني. كما يعتبر أنصار التيار السيكولوجي الإنساني أن الإنسان الفعال والمؤثر هو ذلك الذي توجهه الطموحات والمثل التي يتوخى تحقيقها وتحقيق ما أراد أن يكون في المستقبل، وقد تأثر Nuttin بهذا الاتجاه وساهم في تطوير النظرة إلى مصطلح المشروع، واعتبره أساسا في بناء الشخصية التي لا يتحقق تكوينها إلا بحل الصراع الداخلي الناتج عن المسافة القائمة بين الهدف المترقب ووضعيته الحالية، فعندما يصل إلى حل هذا النزاع تتمكن النفس من بناء مجموعة المشاريع للانخراط في مشروع يسمى مشروع الحياة. (طاسي، 2022، ص48-49) يرى هذا التيار أن الإنسان كائن إيجابي بطبعه، لديه قدرة طبيعية على النمو والتطور وتحقيق ذاته، أي أن الفرد قادر على اختيار طريقه في الحياة واتخاذ قراراته المهنية بما يتوافق مع رغباته وقيمه الداخلية، وليس فقط بناء على الضغوط الخارجية أو توقعات الآخرين.

وبالنسبة للتلميذ في المرحلة الثانوية، يفسر هذا التيار أن المشروع المهني هو وسيلة للتعبير عن ذاته وتحقيق قدراته ومواهبه، فاختيار المهنة يجب أن يعكس ميوله واهتماماته وقيمه، ويساعده على الشعور بالرضا ويشدد التيار على دور المربين والمستشارين في مساعدة التلميذ على فهم نفسه وتقبلها، ليكون قادرا على تحديد مشروعه المهني بطريقة واقعية ومنسجمة مع قدراته الداخلية وما تطلبه المهنة.

ومن خلال ما تم عرضه من النظريات التي حاولت تفسير المشروع المهني تم استنتاج ما يلي:

- المشروع المهني هو قدرة الفرد على تطوير معارفه وربطها بالمواضيع الخارجية لتحقيق أهدافه الشخصية.
- المشروع المهني هو سلوك مرتبط بالمثير والاستجابة.
- الدافعية هي عنصر أساسي ومهم في التخطيط والانجاز للمشروع المهني.

8-8-تبني نظرية سوبر في الدراسة الحالية:

انطلاقاً من تعدد المقاربات والنظريات التي تناولت موضوع المشروع المهني، تم في هذه الدراسة تبني نظرية(سوبر،1980) نظراً لما تتميز به من شمولية وواقعية في تفسير عملية نمو المشروع المهني وتطوره عبر مراحل الحياة.

إذ تعد هذه النظرية من أبرز النظريات النمائية التي ربطت بين مفهوم الذات واختيار المهنة، حيث ترى أن الفرد لا يختار مهنته عشوائياً، بل وفق تصور تدريجي تتفاعل فيه خبراته السابقة مع وعيه بذاته وقدراته واهتماماته، ليكون بذلك مشروعاً مهنيّاً يتطور بتطور شخصيته وتجربته.

كما أن هذه النظرية تتناسب مع المرحلة الثانوية التي تمثل مرحلة حساسة في تكوين الميول والاتجاهات المهنية لدى التلاميذ، وهي المرحلة التي يبدأ فيها الفرد في اختبار واقعه المهني المستقبلي وتحديد اختياراته التعليمية بما يتلاءم مع تصوراته الذاتية.

وبذلك فإن تبني هذه النظرية ينسجم مع أهداف الدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشف عن علاقة الضبط الذاتي بالمشروع المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما أنها تؤكد على دور الوعي الذاتي والمسؤولية الفردية في توجيه السلوك واتخاذ القرار المهني.

ومن هذا المنطلق، تعد نظرية سوبر الإطار الأنسب لتفسير العلاقة بين المتغيرين المدروسين، إذ تجمع بين الجانب النمائي الذاتي والجانب المعرفي السلوكي، وتتيح فهماً أعمق لكيفية بناء التلميذ لمشروعه المهني في ضوء وعيه الذاتي وقدرته على الضبط الذاتي.

خلاصة:

يتضح من خلال ما سبق أن المشروع المهني يمثل خطة منهجية ومنظمة يمر خلالها التلميذ بعدة مراحل وخطوات، ويكون محركه الأساسي الاختيار والميل الشخصي. تلي ذلك مرحلة تحديد الاهتمامات وتشخيص القدرات والاستعدادات وفي هذه العملية يتدخل بعض الفاعلين ذوي المسؤوليات المختلفة ليؤدوا أدوارهم، مسهمين بذلك في بناء المشروع المهني للتلميذ والتخطيط له وتنفيذه، مع التأكيد على دور الضبط الذاتي في تنظيم اختياراته وتحقيق أهدافه.

الفصل الرابع

المحتوى الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد

- 1- منهج الدراسة.
 - 2- حدود الدراسة.
 - 3- مجتمع وعينة الدراسة.
 - 4- أدوات الدراسة.
 - 5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
 - 6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.
- خلاصة

تمهيد:

بعد التعرض للجانب النظري بفصوله الثلاث، تم تخصيص الجزء الموالي للجانب الميداني الذي يعتبر مجالاً لتطبيق الدراسة، حيث تم فيه تخصيص فصلين أولهما فصل الإجراءات المنهجية والفصل الآخر عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، هذه الأخيرة تعتمد دقتها على الفصل السابق الذي يعرض فيه طريقة المعالجة الميدانية، ومن هذا المنطلق سيتم عرض أهم التفاصيل المتبعة في هذه الدراسة: منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة بالإضافة إلى عرض أداة الدراسة، وتوضيح إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وطرق المعالجة بالأساليب الإحصائية المناسبة لها، والتي سيتم التعرف على خطواتها مرحلة بعد مرحلة، على النحو الآتي:

1- منهج الدراسة:

المنهج العلمي هو الطريق المنظم الذي يسلكه الباحث للوصول إلى الحقائق العلمية وفهم الظواهر قيد الدراسة ويعرف على أنه " أسلوب للتفكير والعمل، يعتمد الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها، وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة." (عليان وغنيم، 2000، ص33) والمنهج العلمي هو الطريقة المنظمة التي يتبعها الباحث للوصول إلى الحقيقة، من خلال مجموعة من الخطوات المنطقية المتتابعة تهدف إلى اكتشاف المعرفة أو تفسير الظواهر أو حل المشكلات بطريقة موضوعية دقيقة.

لذا قامت الباحثة باعتماد المنهج الوصفي الارتباطي المقارن في الدراسة الحالية و الذي يلاءم طبيعة البحث الحالي، كون هذا المنهج كما يؤكد (مرسي، 1994 ، ص 270) يقوم بوصف ما هو كائن تفسيره و يهتم بتحديد الممارسات الشائعة و السائدة... كما لا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات و تبويبها، ولكنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات، فمن خلال وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها إضافة إلى مقارنة الفروق بين المجموعات ، وسنحاول في هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين المشروع المهني والضبط الذاتي لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي ببلدية الوادي.

2-حدود الدراسة:

2-1-الحدود الزمنية:

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية 2024/2025.

2-2-الحدود المكانية:

أجري التطبيق الميداني في (03) ثلاث ثانويات ببلدية الوادي والتي تمثلت في كل من، ثانوية السعيد عبد الحي بحي النزلة، وثانوية تواتي حمد لخضر بحي أولاد تواتي ومتقن الشهيد ميلودي العروسي بحي الشهداء.

2-3-الحدود البشرية:

تكونت عينة الدراسة من (627) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة ثانية ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) في الثانويات محل الدراسة.

3-مجتمع وعينة الدراسة:

3-1-مجتمع الدراسة:

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة في جميع تلاميذ السنة ثانية ثانوي في بعض ثانويات بلدية الوادي، والذين يقدر عددهم الإجمالي بحوالي (1100) تلميذا وتلميذة، وفق ما توفر من معطيات في بداية السنة الدراسية من مركز التوجيه والإرشاد المدرسي بمدينة الوادي. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة خلال بداية الفصل الأول من السنة الدراسية، وهي فترة لم تكن فيها القوائم الإسمية النهائية للتلاميذ قد استقرت بعد، مما حال دون الحصول على أرقام دقيقة ونهائية.

وبناء على ذلك، تم الاعتماد على عينة ممثلة من (627) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من مختلف الشعب (العلمية والأدبية) ومن المؤسسات المعنية بالدراسة. وتعد هذه العينة كافية وممثلة بدرجة مقبولة للمجتمع الأصلي، إذ تمثل ما يقارب (57%) منه وهي نسبة معتبرة تسمح بالحصول على نتائج موثوقة. وتم اعتماد العينة القصدية لاختيار أفراد الدراسة، لكونها تتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها ، حيث تم اختيار تلاميذ السنة الثانية ثانوي باعتبارهم الفئة المستهدفة في البحث.

كما تم توزيع الاستبيانات بشكل مباشر على التلاميذ داخل المؤسسات التعليمية محل الدراسة وهذا بعد الحصول على موافقة إدارات المؤسسات وتخصيص وقت لذلك، مع الحرص على توضيح الهدف من الدراسة وضمان سرية الإجابات، الأمر الذي ساهم في الحصول على استجابات صادقة ومعبرة عن آراء أفراد العينة.

3-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال الفصل الأول من السنة الدراسية 2025/2024 وهذا بعد أخذ ترخيص من مديرية التربية لولاية الوادي للقيام بالدراسة (أنظر الملحق رقم 1) على عينة قوامها (100) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من ثانوية السعيد عبد الحي، وثانوية تواتي حمد لخضر ومتقن الشهيد ميلودي العروسي ببلدية الوادي، والذين تتناسب خصائصهم مع متطلبات الدراسة الأساسية من مستوى السنة الثانية ثانوي، خلال السنة الدراسية 2025/2024، وقد هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

التعرف على مجتمع الدراسة ودراسة خصائصه عن طريق إجراء مقابلات مع مدير مركز التوجيه المدرسي بالوادي ومستشاري التوجيه بمقاطعة بلدية الوادي، والاتصال مع مدراء المؤسسات الثانوية، بالإضافة إلى ذلك التأكد من صلاحية أدوات الدراسة (الصدق والثبات) لتجنب الوقوع في مشاكل خلال القيام بالدراسة الأساسية.

الكشف عن أي صعوبات لغوية أو غموض قد يواجه أفراد العينة أثناء الإجابة على فقرات المقياسين (الضبط الذاتي والمشروع المهني).

تحديد الزمن اللازم للإجابة على الاستبيان بدقة.

ولقد تم توزيع 150 استبيان على كل من ثانوية السعيد عبد الحي، وثانوية تواتي حمد لخضر ومتقن ميلودي العروسي ببلدية الوادي بشكل متساوي أي 50 استمارة لكل مؤسسة، حيث تم استرجاع 100 استبيان وكلها صالحة للدراسة، والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخصائص التالية:

- حسب الجنس:

الجدول رقم (01): يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	21	79	100
النسبة المئوية (%)	21	79	%100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

من خلال الجدول المبين أعلاه الذي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس، حيث أن نسبة التلاميذ الذكور (21%) وعددهم 21 تلميذا، أقل من نسبة التلميذات الإناث التي بلغت (79%)، وهو فارق معتبر بين النسبتين.

-حسب السن:

الجدول رقم(02): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن

السن	15 إلى 18 سنة	19 إلى 20 سنة	المجموع
العدد	97	03	100
النسبة المئوية (%)	97	03	%100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

من خلال الجدول المبين أعلاه الذي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن، حيث أن نسبة التلاميذ الذين سنهم من 15 إلى 18 سنة كانت 97% وعددهم 97 وهي الأعلى، بينما كانت الأقل نسبة الذين سنهم يتراوح من 19 إلى 20 سنة 03% وعددهم 03، خلال السنة الدراسية 2025/2024.

-حسب المؤسسة:

الجدول رقم (03): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤسسة

المؤسسة	العدد	النسبة المئوية (%)
ثانوية السعيد عبد الحي	35	35
ثانوية تواتي حمد لخضر	26	26
متقن ميلودي العروسي	36	36
المجموع	100	%100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

من خلال الجدول المبين أعلاه الذي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤسسة، حيث أن متقن ميلودي العروسي كان عددهم 36 مشارك بنسبة 36% وهي الأعلى، تليها ثانوية السعيد عبد الحي كان عددهم 35 مشارك بنسبة 35%، وفي الأخير كانت ثانوية تواتي حمد لخضر وعددهم 26 مشارك بنسبة 26% خلال السنة الدراسية 2025/2024.

-حسب الشعبة:

الجدول رقم (04): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الشعبة

الشعب	العدد	النسبة المئوية (%)
-------	-------	--------------------

15	15	تقني رياضي	العلمية
28	28	تسيير واقتصاد	
15	15	علوم تجريبية	
31	31	آداب وفلسفة	الأدبية
11	11	لغات	
%100	100	المجموع	

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

من خلال الجدول المبين أعلاه الذي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الشعبة، حيث أن شعبة آداب وفلسفة كانت هي الأعلى وعددهم 31 بنسبة 31%، تليها شعبة تسيير واقتصاد كان عددهم 28 بنسبة 28%، وفي المرتبة الثالثة كانت كل من شعبة تقني رياضي وشعبة علوم تجريبية متساوية وعددهم 15 بنسبة 15%، وفي الأخير كانت شعبة لغات وعددهم 11 بنسبة 11% خلال السنة الدراسية 2025/2024.

-حسب السكن:

الجدول رقم (05): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السكن

النسبة المئوية (%)	العدد	السكن
96	96	ملك خاص
01	01	مستأجر
01	01	اجتماعي
02	02	مع الأقارب
%100	100	المجموع

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

من خلال الجدول المبين أعلاه الذي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السكن، حيث أن السكن في ملك خاص كانت هي الأعلى وعددهم 96 بنسبة 96%، تليها السكن مع الأقارب كان عددهم 02 بنسبة 02%، وفي الأخير كانت كل من السكن المستأجر والاجتماعي متساوية وعددهم 01 بنسبة 01% خلال السنة الدراسية 2025/2024.

3-3- عينة الدراسة الأساسية:

أ- خطوات اختيار عينة الدراسة الأساسية:

- قامت الباحثة بالتنسيق مع مديرية التربية لولاية الوادي للحصول على ترخيص إجراء الدراسة الميدانية (أنظر الملحق رقم 1).

- زيارة المؤسسات وإجراء مقابلة مع المدراء والأساتذة والمشرفين التربويين من أجل اختيار المستوى الدراسي الذي يمكن إجراء عليه الدراسة.

- اختيار تلاميذ السنة الثانية ثانوي لإجراء الدراسة عليهم.

ب-مبررات اختيار عينة الدراسة:

ترجع مبررات اختيار هذه العينة إلى ما يلي:

- أن هذه المرحلة تعد من أهم المراحل في حياة التلميذ، حيث يبدأ خلالها التفكير الجدي في مستقبله الدراسي والمهني، ويكون في مرحلة بلورة مشروعه المهني واتخاذ قرارات مرتبطة بتخصصه الجامعي أو مساره المستقبلي.

- قلة الدراسات التي اهتمت بمرحلة التعليم الثانوي وخاصة في السنة الثانية وما تحمله من تقلبات نتيجة الانتقال إلى المراهقة المبكرة، ومن المعروف أن مرحلة المراهقة هي مرحلة جد حساسة في تاريخ الفرد لما تحمله من تغيرات في مختلف جوانب الشخصية.

- اخترنا تلاميذ السنة الثانية ثانوي بسبب التوقيت الزمني يتناسب مع جميع التلاميذ.

- لأن تلاميذ السنة الثانية ثانوي يتميزون بقدر من النضج المعرفي والانفعالي يؤهلهم للتعبير عن ذواتهم واتجاهاتهم المهنية.

- عدم اختيار السنة الثالثة ثانوي لحساسية هذه السنة وارتباطها بالشهادة.

-سهولة الوصول إلى هذه الفئة وتعاون إدارات المؤسسات التعليمية في توفير الظروف المناسبة لتطبيق أدوات الدراسة.

- لأن دراسة هذه الفئة تتيح نتائج واقعية يمكن الاستفادة منها في الارشاد والتوجيه المدرسي والمهني.

ج-خصائص عينة الدراسة الأساسية:

تتكون عينة الدراسة الأساسية من (627) تلميذا وتلميذة من السنة الثانية ثانوي، تم اختيارهم بطريقة قصدية من ثانوية السعيد عبد الحي، وثانوية تواتي حمد لخضر ومقتن ميلودي العروسي ببلدية الوادي، والذين تتناسب خصائصهم مع متطلبات الدراسة الأساسية من مستوى السنة الثانية، خلال السنة الدراسية 2025/2024، والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الخصائص التالية:

حسب الجنس:

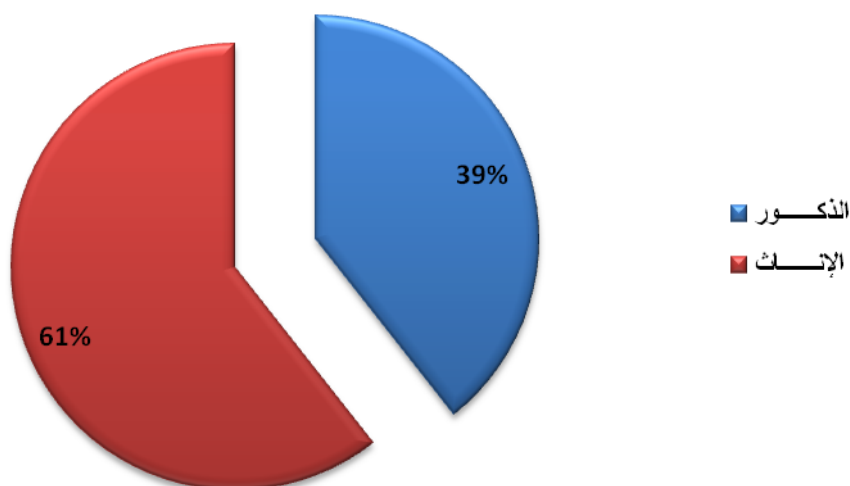
جدول رقم (06): يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	247	380	627

النسبة المئوية (%)	39	61	%100
-----------------------	----	----	------

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

شكل (02): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.



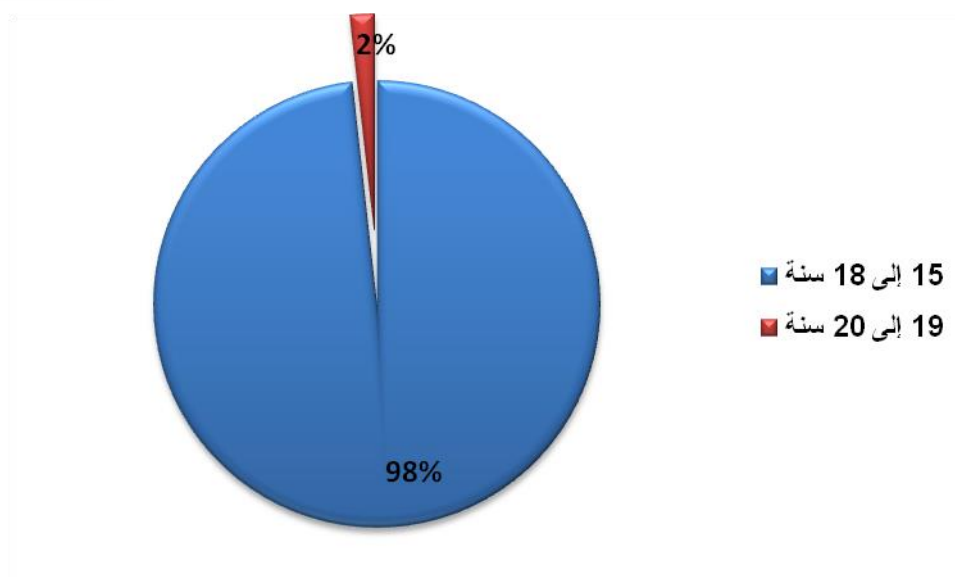
من خلال الجدول والشكل المبين أعلاه الذي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس، حيث أن نسبة التلاميذ الذكور (39%) وعددهم 247 تلميذ، أقل من نسبة التلميذ الإناث التي بلغت (61%) وعددهم 380 تلميذة، وهو فارق معتبر بين النسبتين.
-حسب السن:

الجدول رقم (07): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن

السن	15 إلى 18 سنة	19 إلى 20 سنة	المجموع
العدد	616	11	627
النسبة المئوية (%)	98	02	%100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

شكل (03): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن.



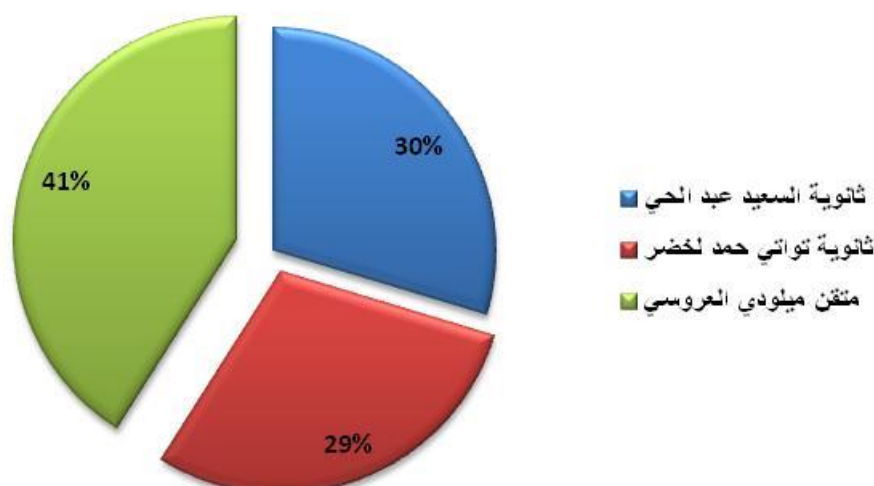
من خلال الجدول والشكل المبين أعلاه الذي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن، حيث أن نسبة التلاميذ الذين سنهم من 15 إلى 18 سنة كانت 98% وعددهم 616 وهي الأعلى، بينما كانت الأقل نسبة الذين سنهم يتراوح من 19 إلى 20 سنة 02% وعددهم 11، خلال السنة الدراسية 2025/2024. حسب المؤسسة:

الجدول رقم (08): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤسسة

المؤسسة	العدد	النسبة المئوية (%)
ثانوية السعيد عبد الحي	186	30
ثانوية تواتي حمد لخضر	184	29
متقن ميلودي العروسي	257	41
المجموع	627	100%

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

شكل (04): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤسسة.



من خلال الجدول والشكل المبين أعلاه الذي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المؤسسة، حيث أن متقن ميلودي العروسي كان عددهم 257 مشارك بنسبة 41% وهي الأعلى، تليها ثانوية السعيد عبد الحي كان عددهم 186 مشارك بنسبة 30%، وفي الأخير كانت ثانوية تواتي حمد لخضر وعددهم 184 مشارك بنسبة 29% خلال السنة الدراسية 2025/2024.

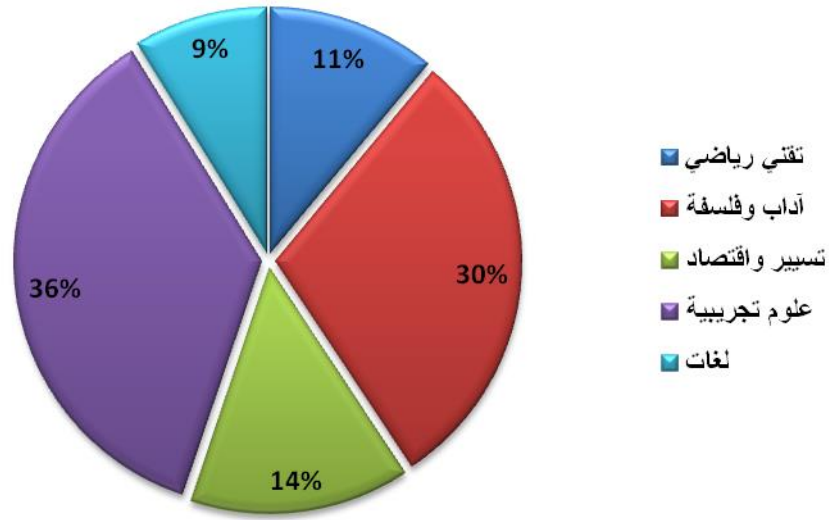
- حسب الشعبة:

الجدول رقم (09): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشعبة

النسبة المئوية (%)	العدد	الشعبة
11	69	تقني رياضي
14	91	تسيير واقتصاد
36	226	علوم تجريبية
30	186	آداب وفلسفة
09	55	لغات
100%	627	المجموع

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

شكل (05): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشعبة.



من خلال الجدول والشكل المبين أعلاه الذي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الشعبة، حيث أن شعبة علوم تجريبية هي الأعلى وعددهم 226 بنسبة 36%، تليها شعبة آداب وفلسفة عددهم 186 بنسبة 30%، وفي المرتبة الثالثة كانت شعبة تسيير واقتصاد كان عددهم 91 بنسبة 14%، تليها شعبة تقني رياضي كان عددهم 69 بنسبة 11%، وفي الأخير كانت شعبة لغات وعددهم 55 بنسبة 9% هذا خلال السنة الدراسية 2025/2024.

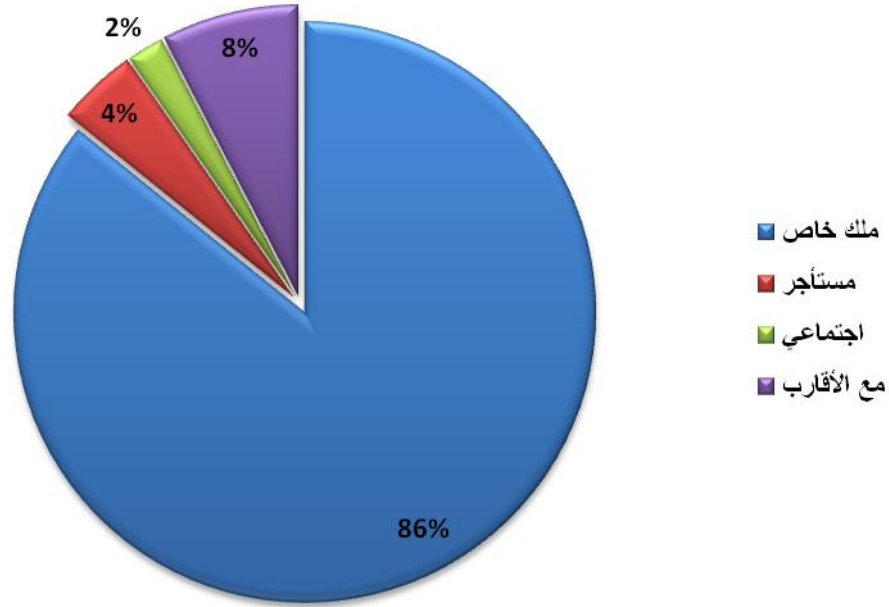
-حسب السكن:

الجدول رقم (10): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السكن

السكن	العدد	النسبة المئوية (%)
ملك خاص	538	86
مستأجر	28	04
اجتماعي	13	02
مع الأقارب	48	08
المجموع	627	%100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

شكل (06): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السكن.



من خلال الجدول والشكل المبين أعلاه الذي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السكن، حيث أن السكن ملك خاص كانت هي الأعلى وعددهم 538 بنسبة 86%، تليها السكن مع الأقارب كان عددهم 48 بنسبة 8%، وفي المرتبة الثالثة كان السكن مستأجر وعددهم 28 بنسبة 4%، وفي الأخير كان السكن اجتماعي وعددهم 13 بنسبة 2% خلال السنة الدراسية 2025/2024.

4- أدوات الدراسة:

قد يستخدم الباحث أكثر من طريقة أو أداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة أو للإجابة عن أسئلتها أو لفحص فرضياته، ويجب على الباحث أن يقرر مسبقاً الطريقة المناسبة لبحثه أو دراسته، وأن يكون ملماً بالأدوات والأساليب المختلفة لجمع المعلومات لأغراض البحث العلمي (العليان وغنيم، 2000، 81)، وبناء عليه، اعتمد في الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

4-1- مقياس الضبط الذاتي:

4-1-1- وصف مقياس الضبط الذاتي:

اعتمدت الباحثة مقياس الضبط الذاتي لضياء قدسية وناشا وسالسايبلا بوتري (Zia Qudsia. Et al. 2023) الموجود باللغة الأجنبية بصيغته الأصلية ولم يتبين للباحثة وجود دراسات سابقة عربية استخدمت هذا المقياس بصيغته الأصلية، لذلك قامت بترجمته إلى اللغة العربية كما تبنت تعريفه وإطاره النظري، حيث يتكون المقياس من 30 بنداً تقيس جميعها الضبط الذاتي، مقسمة إلى خمسة أبعاد، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (11): يمثل أبعاد مقياس الضبط الذاتي ومضمونه:

البعد	مضمونه
-------	--------

الانضباط الذاتي	به (8) بنود توضح مدى قدرة الفرد على تنظيم سلوكه والالتزام بالمهام والواجبات لتحقيق أهدافه.
التحفظ	به (8) بنود وتوضح كيفية التفكير قبل القيام بالفعل وتجنب السلوك الاندفاعي.
التحكم في الدوافع	به (8) بنود تبين كيفية ضبط الرغبات والانفعالات وتأجيل الاشباع.
التحكم في المثبط	به (3) بنود تعبر عن المثابرة والاستمرار رغم الصعوبات والعوائق.
التحكم الذاتي الانطوائي	به (3) بنود توضح ضبط الذات داخليا بالتأمل ومراجعة السلوك قبل اتخاذ القرارات.

وبهذا فإن المقياس يتكون من خمسة أبعاد للضبط الذاتي، ويشتمل على (30) بنداً، حيث تتم الإجابة عليها في صورة استجابات هي (مناسب جداً، مناسب، مناسب إلى حد ما، غير مناسب، غير مناسب جداً)، ويختار التلميذ استجابة واحدة منها والتي تعبر عن وجهة نظره بالتحديد. وقد وزعت هذه البنود على الأبعاد الخمسة كما يلي:

الجدول رقم (12): يمثل أرقام البنود الموزعة على أبعاد مقياس الضبط الذاتي:

الأبعاد	أرقام البنود	عدد البنود
الانضباط الذاتي	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8	08
التحفظ	9 / 10 / 11 / 12 / 13 / 14 / 15 / 16	08
التحكم في الدوافع	17 / 18 / 19 / 20 / 21 / 22 / 23 / 24	08
التحكم في المثبط	25 / 26 / 27	03
التحكم الذاتي الانطوائي	28 / 29 / 30	03
المجموع		30

بغرض تحديد درجة الضبط الذاتي لدى تلاميذ مرحلة الثانية ثانوي ولتسهيل تفسير النتائج استعملنا نفس التوزيع الذي استخدمه الباحثون في دراستهم الأصلية.

الجدول رقم (13): يمثل درجات مقياس ليكرت

الاستجابات	مناسب جداً	مناسب	مناسب إلى حد ما	غير مناسب	غير مناسب جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

4-1-2-ترجمة المقياس:

نظرا لكون مقياس الضبط الذاتي أعد في أصله باللغة الأجنبية (الإنجليزية)، فقد قامت الباحثة بترجمته إلى اللغة العربية لتكييفه مع البيئة المدرسية الجزائرية. اتبعت في الترجمة الطريقة العكسية وفق الخطوات العلمية المعتمدة في إعداد المقاييس النفسية، حيث تمت ترجمة النسخة الأصلية من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية ترجمة أولية بمساعدة أساتذة مختصين في اللغتين العربية والإنجليزية لضمان الدقة اللغوية والمعنوية للمفردات، ثم أعيدت ترجمتها من العربية إلى اللغة الأصلية (الإنجليزية) (الترجمة العكسية) من قبل نفس الفئة من الأساتذة للتأكد من تطابق المعنى مع النسخة الأصلية ثم عرضت النسخة المترجمة على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس وعلوم التربية يجيدون اللغتين، وللتحقق من دقة المعاني ومطابقة المحتوى الأصلي وبعد مراجعة النسختين، تم إدخال التعديلات اللغوية والثقافية اللازمة لتكون العبارات أكثر وضوحا وسهولة في الفهم بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية، مع الحفاظ على مضمون الفقرات الأصلية. كما تم عرض النسخة النهائية على مجموعة من المحكمين من أساتذة ومختصين في علم النفس وعلوم التربية للتأكد من صدق المحتوى وصلاحيته البنود قبل تطبيقها ميدانيا. وقد اتفق المحكمون على أن الصياغة العربية للمفردات كانت دقيقة ومفهومة، مع اقتراح تعديلات طفيفة على بعض العبارات من أجل تحسين وضوحها. بناء على ملاحظاتهم، أجريت التعديلات اللازمة واعتمدت النسخة العربية النهائية للمقياس التي استخدمت في الدراسة.

4-2-مقياس المشروع المهني:

4-2-1-وصف مقياس المشروع المهني:

قامت الباحثة بإعداد مقياس المشروع المهني خصيصا لهذه الدراسة، بهدف قياس مدى وضوح المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وقد تم بناء هذا المقياس استنادا إلى الإطار النظري للمشروع المهني وإلى مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت هذا المفهوم من زوايا نفسية وتربوية متعددة، دراسة بن علي وبودبزة (2022)، حجاجي وممادي (2019)، صديقي وحمدان (2021)، علاق (2016)، بعيو ومسعودي (2018)، كليل وبن عمر (2022)، حيث يتكون المقياس من (40) بندا تقيس جميعها المشروع المهني، مقسمة إلى أربعة أبعاد، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (14): يمثل أبعاد مقياس المشروع المهني ومضمونه:

البعد	مضمونه
العوامل الشخصية	وبه (12) بند ويقيس مدى تأثير الخصائص الفردية للتلميذ (كالقدرات، الميول، القيم، السمات الشخصية، والدافعية) في بناء مشروعه المهني. ويعبر عن وعيه بذاته وكيفية توظيفه لإمكاناته لتحقيق أهدافه المستقبلية.

العوامل الدراسية	وبه (10) بنود ويشير إلى تأثير المسار الدراسي للتلميذ في تكوين مشروعه المهني، من خلال المواد المفضلة، التحصيل الدراسي والتوجيه المدرسي.
العوامل الأسرية	وبه (08) بنود ويشير إلى تأثير الأسرة في تكوين المشروع المهني للتلميذ من خلال دعمها، وتوجيهها ومستواها الثقافي والاجتماعي.
التوقع المهني	وبه (10) بنود ويتعلق بتصور التلميذ لمستقبله المهني وطموحاته، ومدى ثقته في قدرته على تحقيق أهدافه المستقبلية.

وبهذا فإن المقياس يتكون من الأبعاد الأربعة للمشروع المهني، ويشتمل على (40) بنود، حيث تتم الإجابة عليها في صورة استجابات هي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويختار التلميذ استجابة واحدة منها والتي تعبر عن وجهة نظره بالتحديد. وقد وزعت هذه البنود على الأبعاد الأربعة كما يلي:

الجدول رقم (15): يمثل أرقام البنود الموزعة على أبعاد مقياس المشروع المهني:

الأبعاد	أرقام البنود	عدد البنود
العوامل الشخصية	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10 / 11 / 12	12
العوامل الدراسية	13 / 14 / 15 / 16 / 17 / 18 / 19 / 20 / 21 / 22	10
العوامل الأسرية	23 / 24 / 25 / 26 / 27 / 28 / 29 / 30	08
التوقع المهني	31 / 32 / 33 / 34 / 35 / 36 / 37 / 38 / 39 / 40	10
المجموع		40

بغرض تحديد درجة المشروع المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي ولتسهيل تفسير النتائج استعملنا الاستجابات التالية:

جدول رقم (16): يمثل درجات مقياس ليكرت الخماسي: حيث تتراوح الاستجابات بين:

الاستجابات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

وتحسب الدرجة الكلية بجمع استجابات التلميذ على جميع البنود، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى وضوح أكبر في المشروع المهني، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى غموض أو ضعف في بلورته.

4-3- الخصائص السيكمترية لمقياسي الدراسة:

أولاً-مقياس الضبط الذاتي:

- **الصدق:** أجريت دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الضبط الذاتي على تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي، على عينة قوامها 100 تلميذ، وفيما يلي سنتعرض لنتائج الثبات والصدق كما أسفرت عليه هذه الدراسة.

1/ صدق المحكمين:

وللتأكد من صدق مقياس الضبط الذاتي، قامت الباحثة بعرضه في صورته المبدئية على إحدى عشرة (11) شخصية أكاديمية تضم أساتذة جامعيين ومستشارين في علم النفس وعلوم التربية من مؤسسات مختلفة من ولايتي الوادي ورقلة، وذلك لإبداء ملاحظاتهم ووجهة نظرهم في الأداة من حيث:

- مدى قياس البعد للمتغير
- مدى قياس الفقرات للبعد
- عدد الفقرات في كل بعد
- ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات
- طلب البديل في حالة عدم الموفقة
- ملائمة صياغة الفقرات

وبعد استرجاع سبع (7) استمارات من مجموع المحكمين، تم تحليل آرائهم وملاحظاتهم، وقد أجمع أغلبهم على أن المقياس يتميز بوضوح العبارات وملائمتها لمستوى التلاميذ، مع اقتراح بعض التعديلات الطفيفة في الصياغة. وبناء على ملاحظاتهم، أجريت التعديلات اللازمة قبل اعتماد النسخة النهائية لمقياس الضبط الذاتي التي أستخدمت في هذه الدراسة.

2-الصدق البنائي (الاتساق الداخلي):

تم حساب صدق الاستبيان أيضا عن طريق الاتساق الداخلي (صدق التكوين)، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي لـ بيرسون (Pearson) بين البنود والدرجة الكلية لكل بعد، وقد كانت النتائج على النحو الموضح في الجداول التالية:

الجدول رقم (17): يمثل معامل الارتباط بين بعد الانضباط الذاتي وبنوده

البنود	معامل الارتباط مع بعد الانضباط الذاتي	مستوى الدلالة
البند 01	0.502	دالة عند 0.01
البند 02	0.302	
البند 03	0.423	
البند 04	0.632	
البند 05	0.604	
البند 06	0.433	
البند 07	0.423	

البند 08	0.566	
----------	-------	--

يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين كل بند وبعده دالة عند مستوى 0.01، أي عدد البنود الدالة هي 08/08 من المجموع الكلي للبنود الممثلة لبعده الانضباط الذاتي وهذا دليل على وجود الاتساق الداخلي للبعد.

الجدول رقم (18): يمثل معامل الارتباط بين بعد التحفظ وبنوده

البنود	معامل الارتباط مع بعد التحفظ	مستوى الدلالة
البند 09	0.455	دالة عند 0.01
البند 10	0.630	
البند 11	0.500	
البند 12	0.444	
البند 13	0.528	
البند 14	0.450	
البند 15	0.616	
البند 16	0.570	

يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين كل بند وبعده دالة عند مستوى 0.01، أي عدد البنود الدالة هي 08/08 من المجموع الكلي للبنود الممثلة لبعده التحفظ وهذا دليل على وجود الاتساق الداخلي للبعد.

الجدول رقم (19): يمثل معامل الارتباط بين بعد التحكم في الدوافع وبنوده

البنود	معامل الارتباط مع بعد التحكم في الدوافع	مستوى الدلالة
البند 17	0.567	دالة عند 0.01
البند 18	0.467	
البند 19	0.382	
البند 20	0.302	
البند 21	0.713	
البند 22	0.533	
البند 23	0.354	
البند 24	0.301	

يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين كل بند وبعده دالة عند مستوى 0.01، أي عدد البنود الدالة هي 08/08 من المجموع الكلي للبنود الممثلة لبعده التحكم في الدوافع وهذا دليل على وجود الاتساق الداخلي للبعد.

جدول (20): يوضح معامل الارتباط بين بعد التحكم المثبط وبنوده

البنود	معامل الارتباط مع بعد التحكم المثبط	مستوى الدلالة
البند 25	0.574	دالة عند 0.01
البند 26	0.543	
البند 27	0.620	

يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين كل بند وبعده دالة عند مستوى 0.01، أي عدد البنود الدالة هي 03/03 من المجموع الكلي للبنود الممثلة لبعد التحكم المثبط وهذا دليل على وجود الاتساق الداخلي للبعد.

الجدول رقم (21): يمثل معامل الارتباط بين بعد التحكم الذاتي الانطوائي وبنوده

البنود	معامل الارتباط مع بعد التحكم الذاتي الانطوائي	مستوى الدلالة
البند 28	0.500	دالة عند 0.01
البند 29	0.454	
البند 30	0.639	

يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين كل بند وبعده دالة عند مستوى 0.01، أي عدد البنود الدالة هي 03/03 من المجموع الكلي للبنود الممثلة لبعد التحكم الذاتي الانطوائي وهذا دليل على وجود الاتساق الداخلي للبعد.

-معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:

بعد حساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد تم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم (22): يمثل معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:

الأبعاد	معامل الارتباط مع مقياس الضبط الذاتي	مستوى الدلالة
الانضباط الذاتي	0.742	دالة عند 0.01
التحفظ	0.782	
التحكم في الدوافع	0.481	
التحكم المثبط	0.720	
التحكم الذاتي الانطوائي	0.623	

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت من (0.481) و (0.782) وهي معاملات مرتفعة تؤكد على أن الأبعاد ذات ارتباطات قوية بالدرجة الكلية للمقياس وهذا ما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمقياس الضبط الذاتي.

- ثبات مقياس الضبط الذاتي:

يعتبر معامل ألفا كرونباخ ((Alpha Cronbach's من أهم مقاييس الاتساق الداخلي لحساب ثبات المقياس وتم حسابه كما يلي:

الجدول رقم (23): يمثل معامل ثبات مقياس الضبط الذاتي بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
الانضباط الذاتي	0.750
التحفظ	0.739
التحكم في الدوافع	0.823
التحكم المثبط	0.771
التحكم الذاتي الانطوائي	0.794
مقياس الضبط الذاتي	0.795

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط ألفا كرونباخ ((Alpha Cronbach's التي تم الحصول عليها بين الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً، حيث تراوحت من (0.739) و (0.823) وهي معاملات مرتفعة تؤكد على أن الأبعاد ذات ارتباطات قوية بالدرجة الكلية لمقياس الضبط الذاتي وهذا ما يدل على ثبات مقياس الضبط الذاتي. وبعد تطبيق التحليل الإحصائي، تم حذف البنود غير الدالة إحصائياً والتي لم تحقق معاملات ارتباط مقبولة مع الدرجة الكلية، بهدف تحسين صدق وثبات مقياس الضبط الذاتي.

ثانياً-مقياس المشروع المهني:

- الصدق:

أجريت دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس المشروع المهني على تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي، على عينة قوامها 100 تلميذ، وفيما يلي سنتعرض لنتائج الثبات والصدق كما أسفرت عليه هذه الدراسة.

1/ صدق المحكمين:

وللتأكد من صدق مقياس المشروع المهني، قامت الباحثة بعرضه في صورته المبدئية على إحدى عشرة (11) شخصية أكاديمية تضم أساتذة جامعيين ومستشارين في علم النفس وعلوم التربية من مؤسسات مختلفة بولاية الوادي وورقلة، وذلك لإبداء ملاحظاتهم ووجهة نظرهم في الأداة من حيث:

- مدى قياس البعد للمتغير
- مدى قياس الفقرات للبعد
- عدد الفقرات في كل بعد
- ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات
- طلب البديل في حالة عدم الموافقة
- ملائمة صياغة الفقرات

وبعد استرجاع سبع (7) استمارات من مجموع المحكّمين، تم تحليل آرائهم وملاحظاتهم، وقد أجمع أغلبهم على أن المقياس يتميز بوضوح العبارات وملائم لمستوى التلاميذ طبعاً مع اقتراح بعض التعديلات الطفيفة في الصياغة.

وبناء على هذا تم التعديل اللازم على بعض الفقرات قبل اعتماد النسخة النهائية من مقياس المشروع المهني في هذه الدراسة.

2-الصدق البنائي (الاتساق الداخلي):

تم حساب صدق الاستبيان أيضاً عن طريق الاتساق الداخلي (صدق التكوين)، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي لـ بيرسون (Pearson) بين البنود والدرجة الكلية لكل بعد، وقد كانت النتائج على النحو الموضح في الجداول التالية:

الجدول رقم (24): يمثل معامل الارتباط بين بعد العوامل الشخصية وبنوده

البنود	معامل الارتباط مع بعد العوامل الشخصية	مستوى الدلالة
البند 01	0.707	دال عند 0.01
البند 02	0.036	غير دال
البند 03	0.743	دال عند 0.01
البند 04	0.306	
البند 05	0.555	
البند 06	0.675	
البند 07	0.727	
البند 08	0.685	
البند 09	0.464	
البند 10	0.207	دال عند 0.05
البند 11	0.545	دال عند 0.01
البند 12	0.688	

يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين كل بند وبعده دالة عند مستوى 0.01، و0.05، ما عدا البند رقم 02 فهو غير دال، أي عدد البنود الدالة هي 12/11 من المجموع الكلي للبنود الممثلة لبعده العوامل الشخصية وهذا دليل على وجود الاتساق الداخلي للبعد.

الجدول رقم (25): يمثل معامل الارتباط بين بعد العوامل الدراسية وبنوده

البنود	معامل الارتباط مع بعد العوامل الدراسية	مستوى الدلالة
البند 13	0.505	دال عند 0.01
البند 14	0.541	

البند 15	0.197	دال عند 0.05
البند 16	0.375	دال عند 0.01
البند 17	0.534	
البند 18	0.249	دال عند 0.05
البند 19	0.510	دال عند 0.01
البند 20	0.299	
البند 21	0.436	
البند 22	0.297	

يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين كل بند وبعده دالة عند مستوى 0.01، و0.05، أي عدد البنود الدالة هي 10/10 من المجموع الكلي للبنود الممثلة لبعده العوامل الدراسية وهذا دليل على وجود الاتساق الداخلي للبعده.

الجدول رقم (26): يمثل معامل الارتباط بين بعد العوامل الأسرية وبنوده

البنود	معامل الارتباط مع بعد العوامل الأسرية	مستوى الدلالة
البند 23	0.571	دال عند 0.01
البند 24	0.434	
البند 25	0.495	
البند 26	0.171	غير دال
البند 27	0.040	
البند 28	0.157	
البند 29	0.572	دال عند 0.01
البند 30	0.368	

يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين كل بند وبعده دالة عند مستوى 0.01، ما عدا البند رقم (26، 27، 28) أي عدد البنود الدالة هي 08/05 من المجموع الكلي للبنود الممثلة لبعده العوامل الأسرية.

الجدول رقم (27): يمثل معامل الارتباط بين بعد التوقع المهني وبنوده

البنود	معامل الارتباط مع بعد التوقع المهني	مستوى الدلالة
البند 31	0.735	دال عند 0.01
البند 32	0.591	
البند 33	0.244	
البند 34	0.469	
البند 35	0.668	
البند 36	0.478	

البند 37	0.037	غير دال
البند 38	0.377	دال عند 0.01
البند 39	0.482	
البند 40	0.558	

يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين كل بند وبعده دالة عند مستوى 0.01، ما عدا البند رقم (37) أي عدد البنود الدالة هي 10/09 من المجموع الكلي للبنود الممثلة لبعد التوقع المهني، وهذا دليل على وجود الاتساق الداخلي للبعد.

- معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:

بعد حساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد تم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول (28): يبين معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط مع مقياس المشروع المهني	مستوى الدلالة
العوامل الشخصية	0.427	دال عند 0.01
العوامل الدراسية	0.749	
العوامل الأسرية	0.523	
التوقع المهني	0.659	

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت من (0.427) و (0.749) وهي معاملات مرتفعة تؤكد على أن الأبعاد ذات ارتباطات قوية بالدرجة الكلية للمقياس وهذا ما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمقياس المشروع المهني.

- ثبات مقياس المشروع المهني:

يعتبر معامل ألفا كرونباخ ((Alpha Cronbach's من أهم مقاييس الاتساق الداخلي حساب ثبات المقياس وتم حسابه كما يلي:

الجدول رقم (29): يبين معامل ثبات مقياس المشروع المهني بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
العوامل الشخصية	0.693
العوامل الدراسية	0.508
العوامل الأسرية	0.661
التوقع المهني	0.606
مقياس المشروع المهني	0.636

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط ألفا كرونباخ ((Alpha Cronbach's التي تم الحصول عليها بين الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً، حيث تراوحت من (0.508) و (0.693) وهي معاملات مرتفعة تؤكد على أن الأبعاد ذات ارتباطات قوية بالدرجة الكلية لمقياس المشروع المهني وهذا ما يدل على ثبات مقياس المشروع المهني. وبعد تطبيق التحليل الإحصائي، تم حذف البنود غير الدالة إحصائياً والتي لم تحقق معاملات ارتباط مقبولة مع الدرجة الكلية، بهدف تحسين صدق وثبات مقياس المشروع المهني.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد الانتهاء من مرحلة جمع البيانات الميدانية باستعمال أداتي الدراسة (مقياس الضبط الذاتي، مقياس المشروع المهني)، كان من الضروري إخضاع هذه البيانات للمعالجة الإحصائية المناسبة قصد تحليلها وتفسيرها بشكل علمي دقيق، يسمح بالتحقق من فرضيات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها. ولتحقيق ذلك، تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة البيانات ونوعية المتغيرات المدروسة، وذلك بمساعدة البرنامج الإحصائي (SPSS22) الذي يعد من أكثر البرامج اعتماداً في العلوم الاجتماعية والتربوية لتفريغ البيانات ومعالجتها بغرض تحليل الاستجابات واستخلاص النتائج المتعلقة بمتغيري الدراسة وقد تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية وذلك على النحو التالي:

- الإحصاءات الوصفية:

- المتوسط الحسابي : وذلك لمعرفة اتجاهات أفراد الدراسة نحو كل مجال والاستبيان.
- الانحراف المعياري : للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة نحو كل عبارة أو فقرة.

- النسب المئوية : وذلك لوصف خصائص عينة الدراسة وتحديد مستوى كل متغير من متغيرات الدراسة.

- الإحصاءات الاستدلالية:

- معامل الارتباط بيرسون : هو مقياس يُستخدم في الإحصاءات لتقدير العلاقة بين متغيرين. يقيس هذا المعامل درجة الارتباط أو الترابط بين المتغيرين.

- ألفا كرونباخ : يستخدم معامل ألفا كرونباخ لتقدير مدى موثوقية المقياس كأداة قياس.

- اختبار (T) لعينتين مستقلتين : يتم استخدام مثل هذا النوع من الاختبار لمقارنة متوسطي عينتين مستقلتين.

- تحليل التباين الأحادي (F): اختبار يستخدم للمقارنة بين المتوسطات للتوصل إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق بين متوسطات الأداء عند المجموعات.

- معامل الانحدار: وهو تحليل لتنبؤ يقوم بتحليل العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل داخل مجموعة البيانات التي شملت عليها الدراسة، تم اختيار هذه الأساليب الإحصائية لكونها تتناسب مع طبيعة البيانات وأهداف الدراسة التي تهدف إلى وصف الظاهرة والكشف عن العلاقات والفروق بين المتغيرات.

إن اختيار هذه الأساليب الإحصائية جاء بما يتلاءم مع طبيعة أهداف الدراسة وتسؤولاتها، مما يساعد في الوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية، وستعرض نتائج المعالجة الإحصائية وتفسر في الفصل اللاحق الخاص بعرض النتائج ومناقشتها، قصد الوقوف على مستوى الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، والكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين.

6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

6-1- مراحل تطبيق المقياسين:

بدأت الباحثة دراستها الميدانية بالحصول على ترخيص رسمي من مديرية التربية لولاية الوادي (أنظر الملحق 1)، يتيح لها إجراء الدراسة داخل المؤسسات التربوية التابعة لها. وجاء هذا الإجراء التمهيدي التزاما بالقوانين التنظيمية المعمول بها في الميدان التربوي، وضمانا لحسن سير عملية التطبيق في جو من الشفافية والتعاون.

بعد الحصول على الترخيص، وتحديد المؤسسات التعليمية التي ستجرى فيها الدراسة، حيث وقع الاختيار على ثلاث مؤسسات 2 ثانويات ومتقن 1 (ثانوية السعيد عبد الحي، ثانوية نواتي حمد لخضر، متقن الشهيد ميلودي العروسي). من بلدية الوادي تمثل مختلف الشعب الأدبية والعلمية من مستوى السنة الثانية ثانوي، نظرا لأهمية هذه المرحلة في بلورة المشروع المهني لدى التلميذ.

تلت هذه المرحلة مرحلة إعداد (طباعة الاستبيانات) أدوات الدراسة، حيث قامت الباحثة ببناء استبيان المشروع المهني اعتمادا على مراجعة الأدبيات والنظريات والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، بينما تم تبني مقياس الضبط الذاتي مترجما عن أصل أجنبي، مع إجراء الترجمة العكسية لضمان دقة المعاني ومطابقة الصياغة لمحتوى المقياس الأصلي.

وقبل الشروع في التطبيق الفعلي، أجرت الباحثة تطبيقا استطلاعيا على عينة صغيرة من تلاميذ الثانية ثانوي خارج العينة الأساسية، بهدف اختبار وضوح العبارات ومدى ملاءمتها للمستوى اللغوي للتلاميذ، وللتأكد من صدق وثبات الأداتين وبعد التأكد من صلاحيتهما، تم المرور إلى المرحلة الأساسية للتطبيق الميداني على عينة قوامها 627 تلميذا موزعين على المؤسسات الثلاث المختارة.

تم جمع البيانات داخل الأقسام الدراسية بعد التنسيق مع إدارات الثانويات والأساتذة، مع شرح هدف الدراسة للتلاميذ والتأكيد على سرية إجاباتهم وعدم استعمالها إلا لأغراض البحث العلمي. وبعد الانتهاء من جمع الاستثمارات ومراجعتها، تم تفريغ البيانات في برنامج اكسال وإدخالها في الحاسوب باستعمال البرنامج الإحصائي spss من أجل معالجتها وتحليلها وفق الفرضيات والتساؤلات المطروحة في إشكالية الدراسة.

وهكذا مثلت هذه الإجراءات الميدانية خطوة محورية في مسار الدراسة، إذ مكنت الباحثة من الانتقال من الجانب النظري إلى الجانب التطبيقي، بما يسمح باستخلاص نتائج علمية دقيقة تعبر عن واقع الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

6-2- الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء الدراسة الميدانية:

على الرغم من حصول الباحثة على الترخيص الرسمي من مديرية التربية لولاية الوادي، إلا أنها واجهت بعض الصعوبات أثناء تنفيذ الدراسة الميدانية على أرض الواقع، وتمثلت هذه الصعوبات في:

صعوبة التنسيق بين مواعيد إجراء الدراسة والبرنامج الزمني للمؤسسات التربوية، نظرا لانشغال الأساتذة والتلاميذ بالفروض وبعض الأنشطة والحصص التعويضية، مما استدعى تعديل بعض مواعيد التطبيق.

كما واجهت الباحثة اختلافا في سرعة استجابة التلاميذ وتفاعلهم أثناء تعبئة الاستبيانين، حيث لاحظت على بعضهم التسرع وعدم التركيز، وهو ما تطلب من الباحثة مزيدا من التوضيح والشرح والمتابعة داخل القاعة لضمان الفهم الصحيح لبنود الأداتين.

ورغم هذه الصعوبات، فقد تمكنت الباحثة بفضل التعاون الكبير من إدارات الثانويات وبعض الأساتذة المتفهمين من إتمام عملية التطبيق الميداني بنجاح، والحصول على بيانات دقيقة وموثوقة تم الاعتماد عليها لاحقا في التحليل الإحصائي واستخلاص النتائج.

خلاصة الفصل:

خصص هذا الفصل لعرض الإجراءات المنهجية التي اعتمدت عليها الباحثة في دراستها، بدءاً من تحديد المنهج والعينة وأدوات الدراسة، مروراً بخطوات الدراسة الميدانية، وصولاً إلى الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات وقد مكنت هذه الإجراءات من بناء إطار تطبيقي متكامل، يمهد للفصل الموالي الذي يتناول عرض النتائج ومناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس

تمهيد:

- 1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى
 - 2- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية
 - 3- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة
 - 4- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة
 - 5- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة
 - 6- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السادسة
 - 7- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السابعة
 - 8- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثامنة
- خلاصة الدراسة ومقترحاتها.

تمهيد:

إن البحوث الاجتماعية والنفسية لا تكتمل أهميتها إلا بعد التأكد من نتائجها ميدانياً، من خلال جمع البيانات الخاصة بموضوع الدراسة بواسطة الأدوات المناسبة التي تسمح بربط العلاقة بين ما هو نظري وما هو ميداني. ونتعرض في هذا الفصل إلى عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وفقاً لفرضيات الدراسة وتعرض النتائج كما يلي:

- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى: على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستوى الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

نقوم بصياغتها إحصائياً كما يلي:

الفرضية الصفرية (H_0): لا يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستوى الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

الفرضية البديلة (H_1): هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستوى الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

ولصحة هذا الفرض استخدمنا اختبار معامل بيرسون (R) لحساب العلاقة بين متغيري الدراسة ودلالتهما كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (30): يمثل معامل الارتباط (R) بين مستوى الضبط الذاتي والمشروع المهني

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط (R)	مستوى الدلالة
مستوى الضبط الذاتي	3.811	0.458	0.344	دال عند 0.01
المشروع المهني	3.535	0.423		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتغير الضبط الذاتي قدر (3.811) والانحراف المعياري (0.458)، والمتوسط الحسابي لمتغير المشروع المهني (3.535) والانحراف المعياري (0.423)، فيما أن قيمة (R) والمقدرة ب (0.344)، دالة إحصائياً عند (0.01)، مما يؤكد على أنه هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وبالتالي قبول الفرضية العامة.

■ **بناء على قرار اختبار الفرضية:** نقبل الفرضية البديلة (H_1) ونرفض الفرضية الصفرية (H_0) أي هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

1-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي: هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي المعروضة في الجدول رقم (30) صحة الفرضية البحثية بشكل كلي فقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب جوهري لدى عينة الدراسة قدر بـ (0.344) عند مستوى دلالة (0,01) وهي قيمة دالة إحصائياً مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً ومنه بناء على قرار اختبار الفرضية نقبل الفرضية البديلة (H_1) ونرفض الفرضية الصفرية (H_0) أي هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وفي ضوء ذلك تفسر الباحثة الارتباط الموجب بين مستوى الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى عينة الدراسة من المراهقين من حيث أن المرحلة الثانوية تعد من أهم المراحل التعليمية في حياة الطالب، فهي مرحلة انتقالية حاسمة بين مرحلة المراهقة والنضج، وبين التعليم العام والتعليم العالي أو سوق العمل. وخلال هذه المرحلة، يواجه الطلاب تحديات متعددة تتعلق بتحديد هويتهم وبناء مستقبلهم المهني. فالطالب في هذه المرحلة يبدأ بالتفكير الجدي في مستقبله المهني، ويسعى لاتخاذ قرارات مصيرية تتعلق بمساره الدراسي والمهني. وفي ظل

التغيرات المتسارعة في سوق العمل والتطورات التكنولوجية المتلاحقة، أصبح من الضروري أن يمتلك طلاب المرحلة الثانوية مهارات وقدرات تمكنهم من التكيف مع هذه التغيرات والاستعداد لمستقبل مهني ناجح. ومن بين هذه المهارات، يبرز الضبط الذاتي كأحد العوامل المهمة التي تساعد الطلاب على تنظيم سلوكهم وتوجيه جهودهم نحو تحقيق أهدافهم المستقبلية. حيث يشير الضبط الذاتي إلى قدرة الفرد على التحكم في أفكاره ومشاعره وسلوكياته، وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه المرجوة. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الضبط الذاتي في تحقيق النجاح الأكاديمي والمهني. فالطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الضبط الذاتي يكونون أكثر قدرة على تحديد أهدافهم، وتنظيم وقتهم، ومواجهة التحديات والصعوبات التي تعترض طريقهم.

ويعد مفهوم الضبط الذاتي من المفاهيم المحورية في علم النفس التربوي والتنموي، وقد تعددت تعريفاته وفقاً لاختلاف المنظورات النظرية. فقد عرفه "زيمرمان" (Zimmerman) بأنه "عملية نشطة يقوم من خلالها المتعلمون بتنظيم وضبط معارفهم ودوافعهم وسلوكياتهم من أجل تحقيق أهدافهم" (Ghufron et al., 2010).

ويشير "باندورا" أن الضبط الذاتي على أنه "قدرة الفرد على التحكم في سلوكه من خلال تحديد الأهداف، ومراقبة الذات، وتقييم الأداء، وتعزيز الذات" (Pratiwi & Retnowati, 2019).

وفي ذات السياق يؤكد قيسي (2004) أن على المختصين توجيه عناية المتعلمين بالضبط الذاتي، فهو من أهم مفاهيم الصحة النفسية والتربوية، بحيث يعبر عن تلك السيطرة التي يمارسها الفرد على مشاعره ومواقفه، حيث يكون قادراً على التحكم بها وتوجيهها وفقاً لإرادته، كما ينبغي له أن يدرس عواقبها، ويتحسب للمضاعفات التي قد تنجم عنها.

ويرى أيضاً باندورا (1976) أن السيطرة على الاستجابات العقلية والسلوكية والانفعالية باستخدام الأساليب المعرفية في مواقف مختلفة ومتباينة ينجم عنها تعزيز الذات وهو بذلك يساعد المتعلمين خاصة المراهقين على كبح أو كف ردود الأفعال المسيطرة مثل (الأفكار، والمشاعر، والسلوك) لكي تسمح له بأن يسلك مساراً مختلفاً لتحقيق أهدافه.

ومن جهة أخرى، يعد المشروع المهني أحد المفاهيم الأساسية في مجال التوجيه والإرشاد المهني، ويشير إلى تصور الفرد لمستقبله المهني، وتخطيطه للخطوات اللازمة لتحقيق هذا التصور. ويتضمن المشروع المهني تحديد الأهداف المهنية، واستكشاف الخيارات المتاحة، واتخاذ القرارات المناسبة، والتخطيط للمسار المهني. وتكمن أهمية المشروع المهني في كونه يوجه جهود الطالب ويساعده على اتخاذ قرارات مدروسة تتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته.

وفي هذا السياق، تبرز أهمية العلاقة الإيجابية بين الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ الثانوي، حيث يمكن أن يكون للضبط الذاتي دور مهم في بناء وتطوير المشروع المهني للطلاب. فالطالب الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الضبط الذاتي قد يكون أكثر قدرة على تحديد

أهدافه المهنية بوضوح، واستكشاف الخيارات المتاحة بعمق، واتخاذ قرارات مهنية مدروسة، والتخطيط لمساره المهني بفعالية.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره فإن مرحلة المراهقة، وخاصة في السنوات الأخيرة من التعليم الثانوي، تُعتبر فترة حرجية لتشكيل الهوية المهنية. وفقاً ل(Super 1980) في نظريته عن التطور المهني، فإن المراهقين يمرون بمرحلة استكشاف مهني حيث يبدوون في تكوين تصورات عن أنفسهم وعن العالم المهني المحيط بهم. في هذه المرحلة، يلعب الضبط الذاتي دوراً رئيسياً في مساعدة الطلاب على اتخاذ قرارات مدروسة وواقعية بشأن مستقبلهم.

حيث يرى "دينور" أن القدرة على العمل بانتظام بشكل يتقدم باستمرار باتجاه الهدف حتى يتم النيل منه ". (زيادة، 2012)

وعليه فمن المتوقع أن يلعب الضبط الذاتي دوراً مهماً في قدرة الطالب على تحديد أهدافه المهنية بوضوح ودقة. فالطالب الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الضبط الذاتي يكون أكثر قدرة على التعرف على قدراته وميوله حيث يساعد الضبط الذاتي الطالب على التأمل في ذاته، وتحديد نقاط قوته وضعفه، واكتشاف ميوله واهتماماته، مما يمكنه من تحديد المهن التي تتناسب مع قدراته وميوله. بالإضافة إلى توجه المراهق نحو جمع المعلومات عن المهن حيث يدفع الضبط الذاتي الطالب إلى البحث عن معلومات دقيقة وشاملة عن المهن المختلفة، ومتطلباتها، وفرص العمل فيها، مما يساعده على اتخاذ قرارات مهنية مستنيرة وهذا ما يسمح للتلميذ على تحديد أهداف واقعية وقابلة للتحقيق حيث يساعد الضبط الذاتي المراهق على تقييم قدراته بموضوعية، وتحديد أهداف مهنية تتناسب مع هذه القدرات، وتكون في الوقت نفسه طموحة ومحفزة.

وقد أشارت دراسة سافيكاس (Savickas, 2002) إلى أن التخطيط المهني النشط يتكون من عمليات بناء وإعادة بناء وتشكيل هوية متماسكة وذات معنى. كما أظهرت دراسة تشيسا وآخرون (Chiesa et al., 2020) أن الطلاب الذين ينخرطون في سلوكيات التخطيط المهني الاستباقية يرون أنفسهم أكثر قدرة على الحصول على وظائف، مما يعني أنهم سيكونون قادرين على الحفاظ على وظائفهم الحالية أو إيجاد وظائف مكافئة أو أفضل في المستقبل.

كما أن الملاحظات الميدانية في المجال التربوي تؤكد أهمية الضبط الذاتي في المرحلة الثانوية بشكل خاص، نظراً لطبيعة هذه المرحلة التي تتسم بالتغيرات النفسية والاجتماعية والأكاديمية المتسارعة. فالتلاميذ في هذه المرحلة يواجهون تحديات متعددة تتطلب منهم قدرة عالية على ضبط الذات، مثل زيادة المتطلبات الأكاديمية، وضغوط الأقران، والتفكير في المستقبل المهني. وقد أشارت الدراسات إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الضبط الذاتي يحققون نتائج أكاديمية أفضل، ويكونون أكثر قدرة على التكيف مع التحديات، واتخاذ قرارات مهنية سليمة.

وتفسر الباحثة أن هذه النتيجة تتطابق مع ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات أن الضبط الذاتي يلعب دوراً محورياً في نجاح الأفراد في حياتهم المهنية. وفقاً لدراسة

أجراها (Duckworth et al. 2007) فإن الضبط الذاتي يتنبأ بشكل أفضل بالنجاح الأكاديمي والمهني مقارنة بالذكاء العام. كما أشارت دراسة أخرى لـ (Tangney et al 2004) إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الضبط الذاتي يكونون أكثر قدرة على تحديد أهداف واضحة والسعي لتحقيقها، مما يعزز فرصهم في بناء مشروع مهني ناجح.

وهذا ما أكدته عدة دراسات حول علاقة الضبط الذاتي بالمشروع المهني ومنها دراسة أجراها بوزيان ورفاقه (2021) في مدينة ورقلة، تم تحليل العلاقة بين الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. أظهرت النتائج أن 75% من الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الضبط الذاتي كانوا قد حددوا أهدافاً مهنية واضحة، مقارنة بـ 40% فقط من الطلاب الذين يعانون من ضعف في الضبط الذاتي. بالإضافة الى دراسة صاري، تلوس (2022) والتي بحثت في علاقة المناخ الأسري بالضبط الذاتي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. على عينة بلغت 400 طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين 15 و 22 سنة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين المناخ الأسري والضبط الذاتي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. وتشير هذه النتيجة إلى أهمية البيئة الأسرية في تنمية الضبط الذاتي لدى الطلاب، والذي بدوره يؤثر في قدرتهم على بناء مشروعهم المهني، كما أجرى ناصري، جيجيح (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى هوية الأنا والمشروع الشخصي بأبعادهما لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وعددهم 58 تلميذاً وتلميذة. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين بعد انجاز الهوية والمشروع الشخصي بأبعاده المختلفة، وتشير هذه النتائج إلى أهمية تشكيل الهوية في بناء المشروع الشخصي والمهني للطلاب، وهو ما يرتبط بقدرته على الضبط الذاتي وتنظيم سلوكه. وفي دراسة أخرى قام بها بن حسين بن محمد (2022) بعنوان "تصور مقترح لتطوير مهارات طلاب المرحلة الثانوية لتلبية احتياجات سوق العمل في ضوء رؤية المملكة 2030"، هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير مهارات طلاب المرحلة الثانوية لتلبية احتياجات سوق العمل. على عينة عشوائية من قائدي ومعلمي المرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج أن واقع متطلبات تطوير مهارات طلاب المرحلة الثانوية لتلبية احتياجات سوق العمل تحقق بدرجة متوسطة. وقد أكدت الدراسة على أهمية تنمية مهارات الضبط الذاتي لدى الطلاب كأحد المتطلبات الأساسية لتطوير مهاراتهم المهنية وإعدادهم لسوق العمل.

وتتفق أيضاً نتيجة هذه الدراسة مع العديد من دراسات الأجنبية التي أجريت على عينات مختلفة من المراهقين ومن أبرز هذه الدراسات دراسة أبدي وآخرون (Abdi et al., 2024) بعنوان "العلاقة بين الضبط الذاتي والتخطيط المهني لعينة من طلاب المدارس الثانوية العليا"، والتي هدفت إلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين الضبط الذاتي والتخطيط المهني لدى طلاب الصف الثاني عشر في المدرسة الثانوية. وطبقت مقاييس نفسية للضبط الذاتي والتخطيط المهني على عينة من 148 طالباً. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين الضبط الذاتي والتخطيط المهني، بقيمة معامل ارتباط بلغت 0.578، مما يشير إلى أن الضبط

الذاتي يؤثر على التخطيط المهني بنسبة 57.8%. وتؤكد هذه النتيجة على الدور المهم الذي يلعبه الضبط الذاتي في تعزيز قدرة الطلاب على التخطيط لمستقبلهم المهني.

وفي دراسة أخرى قام بها لورين وآخرون (Lauren et al., 2019) بعنوان "الضبط الذاتي والتخطيط المهني لدى طلاب المدارس الدينية في ميدان"، هدفت إلى دراسة العلاقة بين الضبط الذاتي والتخطيط المهني لدى الطلاب. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الضبط الذاتي والتخطيط المهني لدى الطلاب، حيث تبين أن متغير الضبط الذاتي يؤثر على التخطيط المهني بنسبة 40.9%، بينما تؤثر عوامل أخرى بنسبة 59.1%. وتشير هذه النتيجة إلى أهمية تنمية مهارات الضبط الذاتي لدى الطلاب لتعزيز قدرتهم على التخطيط المهني.

كما أجرى كلاين وآخرون (Kleine et al., 2022) دراسة أظهرت كيف تساعد مهارات التخطيط المهني للطلاب والكفاءة الذاتية المرتبطة بالوظيفة على تقليل الأفكار المستقبلية المختلة والقلق المهني. وبعبارة أخرى، فإن الطلاب الذين لديهم ثقة في قدرتهم على التخطيط لمهنتهم يميلون إلى أن يكونوا أكثر تفاؤلاً بشأن مستقبلهم لأنهم يشعرون بأنهم قادرين على مواجهة التحديات التي تنتظرهم. بالإضافة إلى ذلك، كشفت الأبحاث أن الطلاب ذوي التوجه المستقبلي القوي، وخاصة أولئك المنخرطين في أنشطة التخطيط المهني، هم أكثر نجاحاً من الناحية الأكاديمية. (Mazzetti et al., 2020)

وفي ذات السياق تبين دراسة أجراها ليثوود وأوكونيل (Leathwood & O'Connell, 2003)، أن هناك طلاباً يواجهون صعوبة في التخطيط لمهنتهم، سواء في اختيار الجامعات أو التخصصات التي تتناسب مع رغباتهم وقدراتهم. فهم لا يستطيعون تحديد مهنتهم، ويفتقرون إلى المعلومات المهنية، كما أن العديد من الطلاب لا يستطيعون تنظيم أنفسهم لتحقيق هدف في عملية التعلم، والذي سيتم توجيهه لاحقاً نحو التخطيط المهني.

ونفس النتيجة أشارت إليها دراسة مازيتي وآخرون (Mazzetti et al., 2020) إلى أن الطلاب ذوي التوجه المستقبلي القوي، وخاصة أولئك المنخرطين في أنشطة التخطيط المهني، هم أكثر نجاحاً من الناحية الأكاديمية. وبالتالي، فإن الطلاب الذين يرون أسباباً تتعلق بهويتهم المهنية التكوينية كأسباب رئيسية للشعور بمزيد من الكفاءة والثقة في قدراتهم على التخطيط المهني.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

نقوم بصياغتها إحصائياً كما يلي:

الفرضية الصفرية (H_0): لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية البديلة (H_1): توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار صحة هذا الفرض والذي يتعلق بالفروق بين عينتي الدراسة على متغير الجنس (ذكر، أنثى)، استخدم اختبار (ت) لحساب الفروق بين أفراد العينتين مستقلتين ودلالتهما كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (31): يمثل قيمة (ت) بين مستوى الضبط الذاتي والجنس.

البيانات المتغيرة	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (F)	قيمة (ت)	الدالة الإحصائية
ذكر	247	3.846	0.417	625	2.686	1.529	غير دالة عند 0.05
أنثى	380	3.788	0.482				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

ومن خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة التكرارات لدى الذكور قدرت (247) والمتوسط الحسابي (3.846) أما الانحراف المعياري (0.417)، أما الإناث فقد كان التكرار (380) والمتوسط الحسابي (3.788) أما الانحراف المعياري (0.482)، فيما كانت قيمة (F) (2.686)، أما قيمة (ت) والمقدرة ب (1.529) نجد أن هذه القيمة غير دالة إحصائية مما يؤكد على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي رفض الفرضية.

■ **بناء على قرار اختبار الفرضية:** نقبل الفرضية الصفرية (H_0) ونرفض الفرضية البديلة (H_1) أي لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي المعروضة في الجدول رقم (31) عدم صحة الفرضية البحثية فقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في مستوى الضبط الذاتي أي أن التلاميذ المراهقين ذكورا وإناثا لديهم مستوى ضبط ذاتي بنفس الدرجة. ومنه بناء على قرار اختبار الفرضية: نقبل الفرضية الصفرية (H_0) ونرفض الفرضية البديلة (H_1) أي لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة قد يعود الى طبيعة الواقع الاجتماعي والدراسي الذي يعيش فيه كلا الجنسين، فعند تحليل هذا الواقع نجد تشابه كبير بين الجنسين في الظروف الدراسية

والعمرية، فهم يعيشون نفس الظروف والأزمات والاحباطات والظروف المتشابهة التي يمرون بها، وأساليب التنشئة الاجتماعية التي تعد تميزاً بين الذكور والإناث، بالإضافة أن جميع الشباب يمتلكون الأحاسيس والأفكار نفسها في رؤيتهم للواقع وللمستقبل. وان كلا الجنسين من الطلبة يتميزون عموماً بنفس المظاهر النمائية والسلوكية، حيث يحتاج المراهقون إلى تنمية مهارات ضبط الذات بسبب التأثير القوي لهذه المهارات على الاستعداد والنجاح المدرسي والمهني، ويظل ضبط الذات أكثر أهمية في سنوات المراهقة، التي تتميز حسب الباحثة في الغالب بزيادة التعرض للمخاطر مثل التغيب عن المدرسة، وإيذاء الأقران، وتعاطي المخدرات. وهذا ما أشار إليه "براندي ومور" (2010) أن المراهقون الذين لا ينظمون عواطفهم وسلوكهم هم أكثر عرضة للدخول في المخاطر والسلوكيات وقد تم ربط القدرة على كبح السلوك غير الصحية الاندفاعي وضبط السلوك المناسب بالنتائج الإيجابية للمراهقين، وتشمل بعض هذه النتائج الإيجابية التحصيل الدراسي العالي، والمشاركة المدرسية، والقبول الاجتماعي للأقران وتجنب السلوكيات السلبية. (Bandy & Moore, 2010, p2)

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى تشابه المراهقين في التنشئة الاجتماعية عموماً حيث ان الأسر ذات الضبط الذاتي تتشابه في تربية واكساب أبنائها هذه القدرة وتنميتها سواء كانوا ذكورا أو إناثا حتى يتمكنوا من مواجهة تحديات الحياة، فالأسرة هي المصدر الأول الذي يشبع الحاجات النفسية للمراهق من حب وتقدير وانتماء وتقبل مما يؤدي إلى ضبط الطلاب لأنفسهم وانفعالاتهم ومواجهة مشكلاتهم (الصمادي، 2020)

وفي ظل ما سبق ترى الباحثة أن هذه النتيجة قد تبدو منطقية نظراً أن كلا الجنسين من المراهقين ينتمون إلى بيئة تعليمية واحدة والتي تلعب دوراً في تشكيل مستويات الضبط الذاتي، حيث قد تؤثر برامج التوعية والإرشاد على تلاميذ المدارس الثانوية بشكل متساوٍ على الذكور والإناث لدى هم يشتركون في نفس الظروف المحيطة، ويخضعون للمواقف التعليمية نفسها، مما يكون لديهم ردود أفعال واستجابات مشابهة لمختلف المواقف.

ويشير الأدب النفسي أن الضبط الذاتي مهارة أساسية في التطور النفسي للمراهقين من كلا الجنسين، حيث يؤثر بشكل كبير على تكيفهم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي وهذا ما أشارت إليها أفنان نظير دروزة (2012) أن امتلاك الفرد للقدرة على ضبط الذات له أثر كبير عليه في تعامله أو في شخصيته أو في نواحي حياته العامة، مما يجعله يتحمل مسؤولية توجيه سلوكه نحو الاتجاه الصحيح ويستطيع ضبط عملية التعلم بنفسه متحملاً نسبة النجاح والفشل.

وفي نفس الصدد أورد أبو بكر (2006) أن الضبط الذاتي هو استراتيجية معرفية يقوم الفرد من خلالها بالتحكم في سلوكياته، عن طريق المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي، ومن ثم توظيف هذا الاستراتيجية في المواقف المختلفة ومنه فإن الضبط الذاتي يعبر عن معركة بين امرين داخل الفرد أولهما الاندفاع للقيام بشيء معين والثاني هو الامتناع عنه. (Mannet al,2007)

وتعكس هذه النتيجة ما ورد في أدبيات البحث العلمي من خلال ما ذهبت إليه بعض الدراسات والتجارب التي أجرتها والتي أثبتت أن الإناث والذكور يكتسبون القدرة على ضبط الذات بنفس الأسلوب وليس هناك اختلافاً بينهما. (Johnson, 2007, 55) حيث تتفق نتيجة دراستنا مع عدة دراسات على تلاميذ والطلبة منها دراسة بن عمر (2019) والتي بحثت في الفروق في الضبط الذاتي لدى تلاميذ الثانوي على عينة من 177 تلميذاً وتلميذة حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق تبعاً لمتغير النوع، ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة حنون ومكفس (2020) التي هدفت إلى معرفة مستوى الضبط الذاتي لدى عينة من طلبة علم النفس على عينة من 110 طالب وطالبة وأسفرت نتائجها على عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الضبط الذاتي. وعلى نحو مماثل دراسة التوايهة (2008) والتي هدفت إلى الكشف على مستوى الضبط الذاتي وعلاقته بالسلوك الطائش على عينة من 1118 تلاميذ الإعدادي والثانوي حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في متغير الضبط الذاتي أما دراسة هاني نعيم وآخرون (2022) والتي بحثت في مستوى الضبط الذاتي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الجامعة أسفرت نتائجها أيضاً على عدم وجود فروق بين الجنسين في الضبط الذاتي، بالإضافة إلى نتائج التي توصلت إليها دراسة آيات محمد كاظم (2019) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة الجامعة.

ونجد نفس النتيجة أوضحها الاستعراض الدقيق لكثير من الدراسات الأخرى على عينات من طلبة كدراسة السنوي (2014) حول مستوى التحكم الذاتي لدى طلبة الإعدادي ودراسة القيسي وشيماء عبد لطيف (2016) على طلبة الجامعة ودراسة طارق محمد البدر (2014) ودراسة علي (2012) ودراسة مها أحمد البوايز وأحمد عبد المجيد الصمادي (2020) ودراسة أحمد قاسم حمي وخدر حسن (2021) حيث أكدت جميعها عن عدم وجود فروق في مستوى الضبط الذاتي تعزى لمتغير النوع.

وقد لاحظت الباحثة من خلال بحثها أنه لا توجد دراسات تجريبية (حسب علمها) كثيرة تعارضت نتائجها مع نتائج دراستنا إلا بعض الدراسات والتي كانت نتائجها متعارضة فيما بينها كدراسة محمود (2014) حول التحكم الذاتي وعلاقته بإدارة الانفعالات على عينة من الطلبة ودراسة هيام صابر ونجوي السيد (2016) ودراسة أحمد خليل ورمزي محمد (2016) ودراسة عبد الرزاق محسن وستار ياسين (2019) حيث أسفرت نتائجها على وجود فروق في مستوى الضبط الذاتي يعزى للنوع ولصالح الذكور على عكس من دراسة ضحى عبود وحمد الخطيب (2020) على عينة من الطلبة الثانوي حيث أسفرت على وجود فروق في مستوى الضبط الذاتي لصالح الإناث.

بالإضافة إلى دراسات أخرى حول عينات مختلفة كدراسة عادل محمود سباق (2016) ودراسة محمد البدر (2014).

وعلى نحو مخالف تتعارض ايضا نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات الأجنبية كدراسة (Hirsch & Gottfredson, 1990) حيث أكدوا ان هناك فروق بين الذكور والاناث في الضبط الذاتي، حيث يريا ان الفتيات لديهم معدلات اعلى في الضبط الذاتي من البنين، كما أكدوا على ان اساليب اكتساب البنين للضبط الذاتي تختلف تماما عن اساليب الفتيات؛ وارجعوا ذلك الى ان الاباء يشجعون البنين على الدخول في تجارب حياتية وخبرات جديدة وتكون الرقابة من جانب الاباء اقل بكثير من تلك التي تكون مع الفتيات عندما يدخلون في مواقف حياتية جديدة. (Johnson, 2007) ودراسة أوزباي (Ozbay, 2007) والتي سعت الى الكشف عن اثر الضبط الذاتي على السلوك المنحرف لكل من الذكور والاناث حيث توصلت الى انه لم يكن هناك دور لعامل النوع في تأثيره على ضبط الذات وتساوى الذكور والاناث في القدرة على ضبط الذات. وترجع الباحثة هذه النتيجة حسب وجهة نظرها ربما الى اختلاف طبيعة العينات والبيئة الاجتماعية وحتى التركيبية الثقافية للمجتمعات.

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائية في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

نقوم بصياغتها إحصائيا كما يلي:

الفرضية الصفرية (H_0): لا توجد فروق دالة إحصائية في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية البديلة (H_1): توجد فروق دالة إحصائية في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار صحة هذا الفرض والذي يتعلق بالفروق بين عينتي الدراسة على متغير الجنس (ذكر، أنثى)، استخدم اختبار (ت) لحساب الفروق بين أفراد العينتين مستقلتين ودلالتهما كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (32): يمثل قيمة (ت) بين بناء المشروع المهني والجنس.

البيانات المتغيرة	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (F)	قيمة (ت)	الدالة الإحصائية
ذكر	247	3.548	0.410	625	0.209	0.626	غير دالة عند 0.05
أنثى	380	3.526	0.431				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة التكرارات لدى الذكور قدرت (247) والمتوسط الحسابي (3.548) أما الانحراف المعياري (0.410)، أما الإناث فقد كان التكرار (380) والمتوسط الحسابي (3.526) أما الانحراف المعياري (0.431)، فيما كانت قيمة (F)

0.209)، أما قيمة (ت) والمقدرة ب (0.626) نجد أن هذه القيمة غير دالة إحصائياً مما يؤكد على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي رفض الفرضية.

■ **بناء على قرار اختبار الفرضية:** نقبل الفرضية الصفرية (H_0) ونرفض الفرضية البديلة (H_1) أي لا توجد فروق دالة إحصائية في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

3-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائية في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي المعروضة في الجدول رقم (32) عدم صحة الفرضية البحثية فقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في بناء المشروع المهني أي أن التلاميذ المراهقين ذكورا وإناثا لديهم نفس الرؤية في بناء المشروع المهني. ومنه بناء على قرار اختبار الفرضية: نقبل الفرضية الصفرية (H_0) ونرفض الفرضية البديلة (H_1) أي لا توجد فروق دالة إحصائية في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة ان فكرة بناء المشروع المهني أصبحت جزءاً أساسياً من برامج التربية والتعليم في ظل التطورات الحديثة في مجال التعليم والتكوين المهني، فدور التعليم والتوجيه في توجيه التلاميذ نحو مشاريع مهنية هو دور هام ومحوري، حيث يتم توجيههم بشكل متساوٍ نحو مختلف المجالات المهنية، مما يساهم في عدم وجود فروق بين الجنسين، وفي نفس السياق نجد ان بناء المشروع المهني لدى التلاميذ يعتمد على عدة عوامل منها الاهتمامات الشخصية للتلميذ في هذه المرحلة التعليمية، حيث يمكن ان يختار التلاميذ الذكور والإناث مشاريع في نفس المجالات المهنية. بالإضافة الى ان في السنوات الأخيرة، التغيرات الاجتماعية والثقافية أصبحت تمس كلا الجنسين كخروج المرأة للعمل واندماجها للشغل في شتى المجالات، وأصبحت قضية المساواة بين الرجل والمرأة في المجال المهني محط اهتمام العديد من الباحثين والمهنيين، فالفرص المتاحة في بناء المشاريع المهنية غالباً تكون متساوية لكلا الجنسين من حيث الموارد والمصادر.

وترجع الباحثة أيضاً هذه النتيجة الى ان المراهقين من كلا الجنسين لهم تماثل في الأهداف وتطلع نحو المستقبل من أجل تحقيق طموحاتهم ودوافعهم نحو اختيارات مهنية صحيحة، حيث تتأثر هندسة المشروع المهني للفرد باستعداداته وحاجاته المثارة ذلك أن ميول الفرد واتجاهاته نحو ممارسة مهنا ما أو التطلع الى شغل منصب متميز تصبح دافعا الى التفكير في التخطيط للمشروع المهني.

وتجد تلك النتيجة التي توصلت اليها الدراسة الحالية تأييدا في التراث النفسي وما يتضمنه من الدراسات السابقة حيث أكد بشلاغم (2000) في دراسة تناول فيها دور التوجيه المدرسي

والمهني في تأهيل الفرد ومعالجة قضايا الشباب، من خلال دراسة حول المشروع المدرسي والمهني " على عينة من 748 تلميذ وتلميذة حيث تساءل حول واقع التوجيه المدرسي والمهني بالجزائر؟ وما هو دور الميول والرغبات في تحسين الأداء التربوي للتلميذ؟ وعلى أي مدى يتخذ من منهجية المشروع المدرسي والمهني إستراتيجية عمل في عملية توجيه التلاميذ؟ وخلص الباحث أن النتائج السلبية للتوجيه الإجباري إن لم تظهر لدى التلميذ على المدى القريب، فإنها ستظهر على المدى المتوسط والبعيد والتعليم العالي. (بوعيسى، 2020)

بالإضافة الى أن الفرد الذي يلتحق بالمهنة التي لا يرغب فيها لا يستطيع من خلالها إشباع رغباته وطموحاته وميوله ويؤدي به إلى أن يصبح غير محفز لإتقان تلك المهنة. وإن أهمية الإعلام والتوجيه في بناء المشروع الدراسي والمهني للفرد الذي يتطلب الاستثمار الأمثل للطاقة الكامنة لدى التلميذ وتهيئة الاندماج السوي في الحياة الاجتماعية والاقتصادية. (بلعجال، معاشو، 2022)

وقد أشار في ذات السياق Le Blanc & al بأن المشروع المهني هو تصور تنبئي لنتيجة مستقبلية يستهدف منها الفرد تحقيق غاياته ومطامحه ورغباته وحاجاته. (مشري، 2022)

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه المراجعات النفسية من خلال ما ذهب إليه التيار السلوكي الإنساني حيث يسجل هذا التيار المشروع في إطار ديناميكي يقوم على الدافعية الموجهة نحو هدف، فكل من الرغبات حالات ذاتية نفسية توجه سلوكيات الفرد وتساعد على استمرارها حتى تتحقق الاستجابات، وقد تساعد الدافعية في تسهيل فهم بعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني.

ويشير "Boutinet" أن هذا التيار يسمى المشروع *pur pose* وبأنه تلك العلاقة بين الذات ودوافعها ويعتبر أنصار التيار السيكلوجي الإنساني أن الإنسان الفعال والمؤثر هو ذلك الذي توجهه الطموحات التي يتوخى تحقيقها في المستقبل،

وفي نفس الاتجاه أعتبر "Nuttin" مصطلح المشروع أساسي في بناء الشخصية التي لا يتحقق تكوينها إلا بحل الصراع الداخلي الناتج عن المسافة القائمة بين الهدف المرتقب ووضعيته الحالية، فعندما يصل إلى حل هذا النزاع تتمكن النفس من بناء مشاريع جديدة، وهكذا نجد Nuttin يقارن بين المشروع وديناميكية النشاطات الإنسانية من خلال محاولة تحيين الذات بواسطة انجاز مجموعة من المشاريع للانخراط في مشروع يسمى مشروع الحياة المتضمن للمشروع المهني والذي يركز على أهمية الدافعية والرغبات في انجازه، ويعتبرها شكلا من أشكال الاثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط والفاعلية.

ومما سبق نجد ان المراهق يتمكن من الاختيار وفق استعداداته وميوله ورغباته ذلك لأن اختيار التخصص عن رغبة يحقق إشباع ميوله ودوافعه الشخصية، وهو ما بينته دراسة قام بها جورج تيودوري (1979) حيث رتب (65.25%) من أفراد عينة الميل الشخصي في المرتبة الأولى من بين (10%) فالفرد يندفع بموجب رغبته نحو إشباع حاجاته سعيا منه

لتحقيق الرضا والارتياح، فالرضا المتعلم على التوجيه والتخصص الدراسي والمهني، يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي والمهني. (بلحسيني، 2002)

وتتفق نتيجة دراستنا مع عدة دراسات على عينات من المراهقين والطلبة الثانوي منها دراسة براك (2007) التي بحثت في الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في مرحلة ثانوية حيث تألفت عينة الدراسة من 184 تلميذ يدرسون بالسنة الأولى ثانوي ضمن أحد الجذعين المشتركين التالين علوم وتكنولوجيا وآداب. حيث أسفرت نتائجها انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي.

وتوصلت دراسة مدور وآخرون (2020) التي بحثت في مستوى القرار المهني لدى تلاميذ الطور الثانوي لمجموعة من الثانويات بولاية بسكرة حيث تمثلت عينة الدراسة في 578 تلميذ وتلميذة أسفرت بعض نتائجها الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ تعزى لمتغير النوع، حيث تعود هذه النتيجة ربما الى التطور الكبير للميول المهنية للإناث بالإضافة الى ان تحسن وضع المرأة كرس تكافؤ الفرص بين الجنسين بشكل أكبر. ودراسة درماش (2017) حول المشروع الشخصي للتلاميذ ومواجهة ظاهرة التسرب المدرسي بالإضافة الى دراسة دراج وبالحبيب (2014) حيث كشفت هذه الدراسات عن عدم وجود فروق في المشروع المهني تعزى إلى متغير النوع وان كلا الجنسين يتمتعون بنفس الدرجة من الادراك للمشروع المهني.

ونجد في نفس الصدد نتائج مماثلة على عينات من طلبة الجامعة ومتربصي التكوين المهني كدراسة بن أحميذة (2003) التي بحثت في علاقة الاختيارات المدرسية والمهنية بمشروع الحياة على عينة من طلاب الجامعة ومتربصي التكوين المهني وأسفرت نتائجها على انه ليس هناك فروق بين الجنسين في مشروع الحياة بأبعاده، ونفس النتيجة توصلت اليها دراسة غطاس وغالم (2024) والتي هدفت الى الكشف عن طبيعة تصور المشروع المهني لدى متربصي التكوين والتعليم المهنيين على عينة من 200 متربص حيث توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق في طبيعة تصور المشروع المهني تعزى لمتغير النوع وكذلك ودراسة زقاوة (2021) حول تقييم الدعم الاجتماعي المدرك في بلورة المشروع المهني للطلاب الجامعي على عينة من 120 طالب وطالبة حيث كانت من نتائجها عدم وجود فروق دالة في المشروع المهني بين الذكور والإناث اما دراسة سعود والمعمري (2003) التي حاولت قياس الاتجاه نحو المستقبل لدى طلبة جامعة، وقد بلغت العينة 400 طالب وطالبة، وقد بينت النتائج أن أفراد العينة عموما لديهم اتجاه إيجابي نحو المستقبل، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المستقبل بين الجنسين وبهذا الصدد جاءت دراسة الرجبي (2004) التي حاولت التعرف على المخاوف المهنية المستقبلية لدى الطلبة، والتي أسفرت نتائجها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة في جميع محاور مقياس المخاوف المهنية المستقبلية، وعدم وجود فروق

دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في محاور مقياس المخاوف المهنية المستقبلية كمحور المؤسسة، ومحور المجتمع، والمهنة، والطالب.

ونجد ودراسات أخرى توافقت نتائجها مع نتائج دراستنا منها دراسة حجازي (2010) حيث هدفت إلى التعرف إلى مستوى كل من الاغتراب النفسي والدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى الشباب الجامعي الفلسطيني، وقد تكونت عينة الدراسة من 243 طالباً وطالبة وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها % 25.26 يعانون من انخفاض الدافعية للإنجاز، و% 25.42 يعانون من انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس لتوجه المستقبلي وأبعاده تعزى للنوع ونفس النتيجة مع دراسة معايرة (2020) ودراسة (Lim & Lee, 2014).

ونجد في المقابل دراسات تعارضت نتائجها مع نتائج دراستنا منها دراسة بن صافية (2009) حول المشروع المهني في ذهن المتفوق دراسياً، حيث هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف التصور الذهني للمشروع المهني لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً، ونتجت عن هذه دراسة أن المهن في المجتمع تتسم ببُعدي الجنس والمكانة الاجتماعية حيث جاءت ميول الإناث حول المهن بين الطب والمحاماة وأساتذة الجامعة، فيما كانت ميول الذكور حول مهندس طيران، و مهندس فيزيائي كما نتجت عن هذه الدراسة أن نسبة % 17.60 لهم رغبة في ممارسة المهن التي يمارسهم أولياؤهم ودراسة بلحجاج (2017) حول معرفة العلاقة بين المحددات النفسية وتصور المشروع الدراسي والمهني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على عينة من 52 تلميذاً وتلميذة من الجزائر العاصمة، حيث توصلت نتائجها إلى أن هناك فروق بين الجنسين في تصور المشروع الدراسي والمهني، كما أن دراسة (Malmberg & Trempala, 1997) التي هدفت إلى مقارنة الفروق بين المراهقين في كل من فنلندا وبولندا من حيث المسار التعليمي والجنس والتقويم الذاتي على التوجه نحو المستقبل، وقد تألفت عينة الدراسة من 352 طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن الإناث كن أكثر توقعاً للنجاح في الدراسة من الذكور في كل من البلدين.

وتوجد دراسات أخرى خلصت نتائجها إلى وجود محددات متنوعة تتدخل في بناء المشروع المهني لدى التلاميذ المتمدرسين ومنها الفروق الشخصية بين الجنسين مثل دراسة بلهواش (2010) ودراسة عبايدية (2007) ودراسة بعيو (2017) ودراسة العكاشي (2000) ودراسة عفانة (1995) ودراسة بوزربية (2017) ودراسة عيلان (2016) ودراسة دالي (2022). وتؤكد دراسات أخرى أجريت على الشباب الجامعي هذا الاختلاف مع نتائج الدراسة الحالية ومنها دراسة بدر (2003) التي كان هدفها كشف العلاقة بين مستوى التوجه نحو المستقبل وبعض الاضطرابات لدى عينة من الشباب الجامعي، وقد تكونت عينة الدراسة من 1058 طالباً وطالبة من كليتي التربية النوعية ورياض الأطفال في جامعة القاهرة، وقد توصلت النتائج إلى أن 29,38% من الذكور و 15,15% من الإناث يعانون من انخفاض التوجه نحو المستقبل.

في المقابل هناك دراسات أخرى نتائجها متعارضة حيث الفروق تكون أحيانا لصالح الذكور وأحيانا أخرى لصالح الاناث كدراسة زقاوة (2012) خلصت الى ان الفروق لصالح الذكور وقد يفسر هذا كون أن المجتمع الجزائري بطبيعته الثقافية يضع الذكور في واجهة المسؤولية الأسرية لذلك فإن البحث عن العمل وضمان المستقبل المهني يصبح بالضرورة من مهام الذكور. وبالعكس تشير نتائج دراسة مرسلتي (2016) حول الرضا عن التوجيه التربوي وعلاقته بالمشروع المهني لدى تلاميذ الثالثة ثانوي الى وجود فروق دالة بين التلاميذ الذكور والاناث في بناء المشروع المهني لصالح الاناث وهذا الاختلاف حسب رأي الباحثة قد يعود الى ان المهن في المجتمع لديها بعض المحددات الذهنية والتمثلات تختلف بين الجنسين حيث ترى (L. Gottefredson, 1985) بان الفرد يعتمد على البعد الجنسي في تصوره الذهني للمهن اد يضع الحدود التي يراها مناسبة لطموحاته المهنية ومن ثم يقوم وفقه بتحديد مجال الاهتمامات والميول لديه ويتوصل تدريجيا الى تحديد اختياره. (Guichard, 1993, 07)

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

4-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة: على وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة (العلمية، الأدبية).

نقوم بصياغتها إحصائيا كما يلي:

الفرضية الصفرية (H_0): لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة (العلمية، الأدبية).

الفرضية البديلة (H_1): توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة (العلمية، الأدبية).

لاختبار صحة هذا الفرض والذي يتعلق بالفروق بين عینتي الدراسة على متغير الشعبة (العلمية، الأدبية)، استخدم اختبار (ت) لحساب الفروق بين أفراد العینتين مستقلتين ودلالتهما كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (33): يمثل قيمة (ت) بين مستوى الضبط الذاتي والشعبة (العلمية، الأدبية).

البيانات المتغيرة	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (F)	قيمة (ت)	الدالة الإحصائية
العلمية	386	3.790	0.466	625	0.816	1.439	غير دالة عند 0.05
الأدبية	241	3.844	0.444				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة التكرارات لدى الشعب العلمية قدرت (386) والمتوسط الحسابي (3.790) أما الانحراف المعياري (0.466)، أما الشعب الأدبية فقد كان التكرار (241) والمتوسط الحسابي (3.844) أما الانحراف المعياري (0.444)، فيما كانت

قيمة (0.816) (F)، أما قيمة (ت) والمقدرة ب (1.439) نجد أن هذه القيمة غير دالة إحصائياً مما يؤكد على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة (العلمية، الأدبية)، وبالتالي رفض الفرضية.

■ **بناء على قرار اختبار الفرضية:** نقبل الفرضية الصفرية (H_0) ونرفض الفرضية البديلة (H_1) أي لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة (العلمية، الأدبية).

4-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة (العلمية، الأدبية).

أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي المعروضة في الجدول (رقم 33) عدم صحة الفرضية البحثية فقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية بين تلاميذ شعبتي العلمية والأدبية في مستوى الضبط الذاتي أي أن التلاميذ شعبة العلوم والأدب لديهم مستوى ضبط ذاتي بنفس الدرجة. ومنه بناء على قرار اختبار الفرضية: نقبل الفرضية الصفرية (H_0) ونرفض الفرضية البديلة (H_1) أي لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة (العلمية، الأدبية).

وعلى ضوء ذلك تفسر الباحثة هذه النتيجة كون الضبط الذاتي كمهارة عامة يُعتبر مهارة شخصية تنتج من قدرة الشخص على تنظيم أفكاره وسلوكياته لتحقيق أهداف محددة، بغض النظر عن نوع التخصص الدراسي الذي يزاوله. وأن هذه المهارة تعتمد على عوامل مثل الدافعية الذاتية، الاستراتيجيات المعرفية، والتحكم في المشاعر، وهي عوامل غير مرتبطة مباشرة بالتخصص الدراسي. وتعود أيضاً هذه النتيجة حسب الباحثة الى وجود تشابه كبير في البيئة التعليمية والأنشطة المقدمة للتلاميذ في الشعبتين العلمية والأدبية، مما يؤدي إلى عدم وجود اختلافات واضحة في مستوى الضبط الذاتي بينهما، وهذا يتفق مع نتائج دراسات مثل دراسة "Bridging Secondary and Higher Education" التي تؤكد أن تحسين مهارات التعلم المستقل وال ضبط الذاتي يعتمد على التدخلات التعليمية وليس نوع التخصص، بالإضافة الى ان مهارة الضبط الذاتي قد تتأثر بعوامل أخرى مثل الدعم الأسري، الثقافة المدرسية، والتوجيه النفسي، وهي عوامل مشتركة بين جميع الطلاب بغض النظر عن شعبة تخصصهم.

وترى الباحثة ان هذه النتيجة تتطابق مع ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات أن عملية ضبط الذات هي عملية تسمح من خلالها لطلاب التحكم في أفكارهم وسلوكهم وعواطفهم للنجاح في عيش تجارب تعليمية كاملة، من خلال الأبعاد الأساسية الثلاثة لل ضبط الذاتي (البعد معرفي والسلوكي والعاطفي).

ووفقاً (Zimmerman , B. J. 2000) الذي عرف الضبط الذاتي على انه عملية دورية تتضمن ثلاث مراحل رئيسية هي مرحلة التخطيط (forethought)، التي يحلل فيها المتعلم

المهمة، ويحدد الأهداف ويخطط للاستراتيجيات والمرحلة الثانية تتمثل في مرحلة التنفيذ (performance)، التي تتضمن المراقبة الذاتية والتحكم الذاتي أثناء تنفيذ المهمة والمرحلة الثالثة التأمل الذاتي (self-reflection)، التي تتمثل في تقييم الأداء وتعديل الاستراتيجيات للمهام المستقبلية. وتسمح هذه العمليات للطلاب بتقييم مواقف التعلم معرفيًا وتطوير استقلالية أكبر في مساره التعليمي.

ونجد في التراث السيكولوجي من خلال البحوث والدراسات ما يؤكد ان الضبط الذاتي يسمح للطلاب بإدارة وقتهم ومواردهم بشكل أفضل والحفاظ على دافعهم في مواجهة الصعوبات، تكيف استراتيجيات التعلم الخاصة بهم وفقًا للمهام، تطوير ما وراء المعرفة لديهم (الوعي والتحكم في عملياتهم المعرفية) وتقليل القلق المرتبط بالتقييمات.

(Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011)

ومن وجهة نظر الباحثة فان هذه المهارات ضرورية لجميع الطلاب، بغض النظر عن شعبيتهم الدراسية، مما قد يفسر جزئيًا عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الشعب العلمية والأدبية.

وفي ذات السياق فان التوجيه نحو الشعب العلمية أو الأدبية ليس محايدًا اجتماعيًا. كما يؤكد (Vallet-Giannini , F. 2024). "تظل الملامح العلمية امتيازًا للأولاد، وطلاب الثانوية من الطبقة الميسورة والطلاب (المتفوقين جدًا). على العكس من ذلك، غالبًا ما تخص الملامح الأدبية الفتيات، والطلاب الذين يواجهون صعوبات مدرسية وأولئك من الطبقة الشعبية." هذا التقسيم الاجتماعي للمعرفة، الذي حلله (Perronnet , C. 2020). يهيكل المسارات المدرسية ويساهم في عدم المساواة. ومع ذلك، من المهم ملاحظة أن هذه الاختلافات الديموغرافية الاجتماعية لا تبدو أنها تترجم إلى فروق دالة إحصائية في قدرات الضبط الذاتي للطلاب.

كما أن الملاحظات الميدانية تشير إلى تميز النظام التعليمي، خاصة في الجزائر، تمييزًا واضحًا تقليديًا بين الشعب العلمية والأدبية. تاريخيًا، تجلّى هذا التقسيم من خلال سلاسل البكالوريا العامة: العلمية، والتقنية، والأدبية.

على الرغم من الإصلاحات التعليمية التي شهدتها المنظومة التربوية، والذي كان يهدف إلى "كسر التسلسل الهرمي بين الشعب، لا تزال بعض الاختلافات قائمة في تنظيم التعليم. يختار الطلاب الآن تخصصات تعليمية، لكن المجموعات تميل إلى إعادة إنتاج الشعب القديمة جزئيًا. (Vallet-Giannini, 2024)

ومن الناحية التاريخية غالبًا ما كانت الشعب العلمية تُنظر إليها على أنها أكثر مكانة وانتقائية من الشعب الأدبية. كانت البكالوريا العلمية تعتبر "الطريق الملكي"، مما يوفر المزيد من الفرص ويفتح أبواب التكوينات الأكثر انتقائية، قد يكون هذا التسلسل الهرمي الضمني أثر على اختيارات توجيه الطلاب، حيث أن ما يقرب من 40% من حاملي البكالوريا العلمية كانوا

يتوجهون نحو شعب ما بعد البكالوريا غير العلمية (Vallet-Giannini, 2024)، كان هذا الاختيار مرتبطاً أكثر بمكانة السلسلة منه باهتمام حقيقي بالتخصصات العلمية. على الرغم من هذه الاختلافات في التصور والمكانة، تبدو المتطلبات من حيث الضبط الذاتي متشابهة في كلتا الشعبتين، مما قد يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائية في هذا المجال. وتشير البحوث العلمية إلى أن أحد العوامل التفسيرية الرئيسية لعدم وجود فروق دالة إحصائية في الضبط الذاتي بين الشعب العلمية والأدبية يكمن في طبيعة هذه المهارة نفسها. فالضبط الذاتي هو في الأساس مهارة تلقائية (عامة) تتطور بشكل مستقل عن مجال الدراسة المحدد.

وعليه فعملية الضبط الذاتي (التخطيط، المراقبة، التقييم، والتعديل) هي في جوهرها نفسها سواء كنت تتعامل مع مشكلة رياضية أو تحلل عملاً أدبياً. كما يؤكد (Cosnefroy, L. 2011) فإن الضبط الذاتي يتضمن آليات معرفية وتحفيزية تتجاوز الحدود التخصصية. (الشعبة الدراسية)

ومنه فمن المتوقع أن تفسر هذه التلقائية سبب تطوير الطلاب في مختلف الشعب لقدرات ضبط ذاتي متشابهة، على الرغم من اختلاف محتويات التعلم. ومن الناحية النظرية نجد في التراث النفسي ما يعزز نتيجة هذه الفرضية، حيث تشير المراجعات العلمية ل (Borkowski, J. G., Carr, M., & Pressley, M. 1987) إلى أن الطلاب في السنة الثانية من الطور الثانوي (عادةً في عمر 15-16) هم في المرحلة التي يكون فيها تقريباً جميع الأقران في نفس النطاق العمري في مرحلة مماثلة من تطور الوظائف التنفيذية التي تدعم الضبط الذاتي. هذا التغيير على مستوى الأعصاب يميل إلى اتباع نمط متوازن نسبياً بين المراهقين، بغض النظر عن توجههم المدرسي. حيث أن تطوير قشرة الدماغ الجبهية، التي تشارك في التخطيط، واتخاذ القرارات، وكبح السلوكيات الاندفاعية، نضوجاً تدريجياً طوال سنوات المراهقة المبكرة إلى المتوسطة. وهذا يرتبط أكثر بالعمر الزمني من ارتباطه بمجال أو تخصص دراسي معين، مما يساعد على تفسير عدم وجود فروق معنوية في الضبط الذاتي بين الطلاب من التخصصات العلمية والأدبية.

وفي نفس الصدد تأييد الدراسات والأبحاث التي قام بها (Perronnet, C. 2020)، أن قدرات التنظيم الذاتي تتأثر بشكل ملحوظ بالخصائص الفردية بصرف النظر عن الانتماء إلى أي تخصص كالمسلمات الشخصية والتي تتوزع بطريقة مماثلة في مختلف الشعب. وأيضاً البيئة الأسرية حيث يلعب الدعم الأبوي وممارسات التربية الأسرية دوراً حاسماً في تطوير الضبط الذاتي، بغض النظر عن الشعبة المختارة. بالإضافة إلى الخبرات التعليمية السابقة للطلاب إذ تميل مهارات الانضباط الذاتي إلى أن تتطور قبل وقت طويل من اختيار الشعبة في المرحلة الثانوية، مما يخلق قاعدة مشتركة يشترك فيها جميع الطلاب. وأخيراً الكفاءة الذاتية حيث يؤثر الاعتقاد في قدرة الفرد على النجاح بشكل إيجابي على التنظيم الذاتي، وهذا العامل يختلف أكثر بين الأفراد منه بين الشعب. وهذا ما أشار إليه يوسف راشد (2020) أن الضبط الذاتي قدرة

ترتبط بالتنشئة والتربية والخبرات الحياتية وعوامل الشخصية أكثر من كونه متأثراً باختيار التخصص (المرتجى، 2020)

وعليه نجد هذه العوامل الفردية لها تأثير أكثر حسماً على الضبط الذاتي من الانتماء إلى شعبة معينة، مما يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الشعب العلمية والأدبية.

ومن ناحية أخرى أنه على الرغم من اختلاف محتويات التعليم، فإن الأساليب التربوية والمتطلبات المؤسسية في الشعب العلمية والأدبية في المرحلة الثانوية تظهر العديد من أوجه التشابه منها مخطط الدروس وتنظيم الوقت المدرسي يتبعان عمومًا نفس النموذج، طرق التقييم (الامتحانات، الواجبات المنزلية، العروض) قابلة للمقارنة، التوقعات من حيث العمل الشخصي والاستقلالية متشابهة وتيرة التعلم وعبء العمل متكافئان نسبيًا، وُصف إلى ذلك تشير بن عمر (2019) أن طبيعة المواد الدراسية وأنشطة أو مناهج التدريس لا ترتبط مباشرة بشخصية الطالب أو أن الطالب مجبر على أي تخصص معين. (بن عمر، 2019)

هذه التشابهات في الإطار التربوي تستدعي بطريقة مماثلة قدرات الضبط الذاتي للطلاب، بغض النظر عن شعبتهم، مما يؤيد نتيجة دراستنا، وهذا ما أكدته عدة دراسات حول علاقة الضبط الذاتي ببعض المتغيرات على عينات من تلاميذ المرحلة الثانوية منها دراسات جزائرية كدراسة بلعابد (2018) ودراسة بوزيد (2017) حيث لم تظهر نتائجها فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي بين تلاميذ الشعبة العلمية والأدبية، مما يشير إلى أن التخصص الدراسي لا يؤثر بشكل كبير على القدرة على الضبط الذاتي. وأن التلاميذ في كلا الشعبتين يمتلكون مستويات مقاربة من الضبط الذاتي. وفي نفس الصدد توصلت دراسات عربية إلى نفس النتائج مفادها أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضبط الذاتي بين التلاميذ في الشعبة العلمية والتقنية، والأدبية مما يشير إلى أن التخصص لا يلعب دوراً رئيسياً في تحديد مستوى الضبط الذاتي، مما يوحي بأن عوامل مثل البيئة الأسرية والدافعية قد تكون أكثر تأثيراً. منها دراسة قاسم (2016) التي هدفت إلى كشف عن "الفروق في الضبط الذاتي وفقاً للتخصص الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية" على عينة من 300 تلميذ من ثانويات العراق من تخصصات أدبية وعلمية ودراسة محمد صالح (2019) حول "الضبط الذاتي وعلاقته بالاتجاهات الدراسية لدى تلاميذ الثانوي" على عينة من 180 تلميذ من ثانويات تونس من شعبي علوم وتقني وأيضاً دراسة الزعبي (2020) على عينة قوامها 250 تلميذ من ثانويات الأردن من تخصصات العلمية والأدبية.

ومن جهة أخرى أكدت دراسات أجنبية نتائج دراستنا الحالية كدراسة:

(Stella Vosniadou, 2020)

حول : Bridging Secondary and Higher Education - The Importance of Self-regulated Learning على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وأسفرت نتائجها أن الضبط الذاتي هو مهارة عامة غير مرتبطة بالتخصص الدراسي، وأن التدخلات التعليمية لتعزيز هذه المهارة يمكن أن تكون فعالة لجميع الطلاب بغض النظر عن تخصصهم بالإضافة

الى دراسة Differential Effects of Self- vs. External-Regulation on (Learning Approaches, 2020) على عينة: 1036 طالب جامعي أظهرت النتائج أن الضبط الذاتي يعتمد على العوامل الداخلية والخارجية المشتركة التي تؤثر على الطلاب بشكل عام وليس بناءً على تخصصاتهم الدراسية.

وكذلك دراسة Self-regulation and the Development of Literacy and Language Achievement, 2018) حيث أظهرت الدراسة أن الضبط الذاتي يؤثر بشكل مباشر على تطور المهارات اللغوية والمعرفية بغض النظر عن نوع التعليم أو البيئة الدراسية. وبالإضافة الى دراسات مشابهة على عينات من طلبة الجامعة منها دراسة هاني وآخرون (2022) حول الضبط الذاتي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الجامعة حيث أسفرت نتائجها الى تأكيد نتائج دراستنا، كما هدفت دراسة آيات محمد كاظم (2019) إلى التعرف على مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة جامعة القادسية وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تبعا للتخصص (علمي - أدبي) ودراسة حنون ومكفس (2020) التي هدفت إلى معرفة مستوى الضبط الذاتي لدى عينة من طلبة قسم علم النفس، ولقد بلغ عدد أفراد العينة 110 طالب وطالبة وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في الضبط الذاتي تعزي لمتغير التخصص، ونفس النتيجة توصلت اليها دراسة أحمد قاسم وخدر (2021) ودراسة عبد الجبار وشيماء محمد (2016) ودراسة القيسي ولطيف (2016) ودراسة فيصل خليل ورمزي محمد (2016) ودراسة عبد الرازق محسن وستار ياسين (2019) والتي بينت جميعها عدم وجود دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية والأدبية بين أفراد عينة الدراسة.

وفي المقابل تختلف نتائج دراستنا مع عدة دراسات منها دراسة بن عيشة (2018) ودراسة بوحنية (2015) والتي بحثتا في الضبط الذاتي وعلاقته بالتخصص الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" على عينة قوامها 200 تلميذ وتلميذة من ثانويات ولاية بسكرة (الجزائر) وأسفرت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي بين تلاميذ الشعبة العلمية والأدبية، لصالح التلاميذ في الشعبة العلمية، ودراسة زيتوني (2020) حول "علاقة الضبط الذاتي بالتوجه الدراسي (علمي/أدبي) والسكن الجامعي لدى طلاب الثانوية" على عينة من 300 تلميذ من ثانويات ولاية وهران (الجزائر) توصلت الى وجود فروق في الضبط الذاتي بين التلاميذ حسب التخصص، حيث كان طلاب الشعبة العلمية أكثر ضبطاً ذاتياً. ودراسة صوالحية (2018) حول الفروق في الضبط الذاتي وفقاً للتخصص الدراسي لدى تلاميذ الثانوية على عينة من 150 تلميذ من ثانويات وهران (الجزائر) توصلت نتائجها الى ارتفاع مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ الشعب العلمية مقارنةً بأقرانهم في الشعب الأدبية، ودراسة بلعربي (2020) حول "دور الضبط الذاتي في التوجه نحو الاختيار الأكاديمي لدى تلاميذ الثانوي حول عينة مكونة من 180 تلميذ من قسنطينة (الجزائر) حيث أسفرت على ان لتلاميذ ذوي الضبط الذاتي المرتفع يميلون أكثر إلى اختيار الشعب العلمية ودراسة شريط (2019) حول "الضبط الذاتي وعلاقته بالتفوق الدراسي في التخصصات المختلفة على عينة

من 250 تلميذ من ثانويات الجزائر العاصمة وتوصلت الى ان التلاميذ المتفوقون في الشعب العلمية يسجلون مستويات أعلى في مقاييس الضبط الذاتي (التخطيط، المثابرة، التحكم في الانفعالات).

وبالمثل تتعارض نتائج دراستنا مع دراسات عربية كدراسة العتيبي (2016) حول "الضبط الذاتي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والتخصص لدى تلاميذ الثانوية العامة" على عينة من 400 تلميذ من مدارس الرياض. أسفرت على ان طلاب التخصصات العلمية يتمتعون بضبط ذاتي أعلى من طلاب التخصصات الأدبية. وكذلك دراسة رشيد بن علي (2017) ودراسة ضحى عبود ونسرین حمد (2020) ودراسة السناوي (2014) ودراسة شروق كاظم ونغم نجم (2021).

5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

5-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة: على وجود فروق دالة إحصائية في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة (العلمية، الأدبية).
نقوم بصياغتها إحصائيا كما يلي:

الفرضية الصفرية (H_0): لا توجد فروق دالة إحصائية في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة (العلمية، الأدبية).

الفرضية البديلة (H_1): توجد فروق دالة إحصائية في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة (العلمية، الأدبية).

لاختبار صحة هذا الفرض والذي يتعلق بالفروق بين عينتي الدراسة على متغير الشعبة (العلمية، الأدبية)، استخدم اختبار (ت) لحساب الفروق بين أفراد العينتين مستقلتين ودالتهما كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (34): يمثل قيمة (ت) بين بناء المشروع المهني والشعبة (العلمية، الأدبية).

البيانات المتغيرة	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (F)	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
العلمية	386	3.505	0.448	625	0.038	2.238	داله عند 0.05
الأدبية	241	3.582	0.375				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة التكرارات لدى الشعب العلمية قدرت (386) والمتوسط الحسابي (3.505) أما الانحراف المعياري (0.448)، أما الشعب الأدبية فقد كان التكرار (241) والمتوسط الحسابي (3.582) أما الانحراف المعياري (0.375)، فيما كانت قيمة (F) (0.038)، أما قيمة (ت) والمقدرة ب (2.238) نجد أن هذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى 0.05، مما يؤكد على أنه توجد فروق دالة إحصائية في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة (العلمية، الأدبية)، وبالتالي قبول الفرضية.

■ **بناء على قرار اختبار الفرضية:** نقبل الفرضية البديلة (H_1) ونرفض الفرضية الصفرية (H_0) أي توجد فروق دالة إحصائية في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة (العلمية، الأدبية).

5-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائية في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة (العلمية، الأدبية).

أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي المعروضة في الجدول رقم (34) صحة الفرضية البحثية فقد أسفرت النتائج عن وجود فروق جوهريّة بين تلاميذ شعبتي العلمية والأدبية في المشروع المهني أي أن التلاميذ شعبة العلوم والآداب ليس لديهم نفس المشروع المهني. ومنه بناء على قرار اختبار الفرضية: نقبل الفرضية البديلة (H_1) ونرفض الفرضية الصفرية (H_0) أي توجد فروق دالة إحصائية في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة (العلمية، الأدبية).

تفسير الباحثة لهذه النتيجة قد يعود إلى تفاعل عدة عوامل شخصية وبيئية ومن بينها الأسرة والتي تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في اختيارات الطلاب الدراسية والمهنية. إذ كثيراً ما يتعلق الاختيار الدراسي والمهني للأفراد بمحددات اجتماعية مصدرها الأساسي الاتجاهات العائلية تجاه الدراسة أو المهنة أو المستقبل. وغالباً ما يكون التأثير من طرف الأولياء الذين كثيراً ما يرسمون لأبنائهم مسارات دراسية ومهنية معينة. فقد تكون للعائلات تصورات مختلفة حول قيمة التخصصات العلمية والأدبية، مما يؤثر على اختيارات أبنائهم وبناء مشاريعهم المهنية. وهذا ما أكدته (Venessa lee, 2009) في دراستها حول تحديد العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار الدراسي لدى الطلبة وتوصلت إلى أنه من العوامل التي تعيق الطلبة في تخصصاتهم قلة ثقتهم بأنفسهم الناتجة عن صراعاتهم مع الآباء عن تحديد التخصص. وفي نفس السياق أكدت ذلك منصوري (2020) في مقالها حول المساهمة التربوية للأسرة في توجيه المشروع المهني لأبنائها، لا اعتبار أن الأسرة تؤدي دوراً بالغ الأهمية في بناء اتجاه أبنائها نحو المهنة المستقبلية، وأن الأسرة تساهم في توجيه المشروع المهني لأبنائها منذ الصغر، بتأثير عدة عوامل منها أسلوبها في التربية ومتابعة مسارهم وطموحها في نجاح أبنائها إلى جانب ما تمتلكه من رأس مال تعليمي واقتصادي. وأن الدور التربوي للأسرة يختلف باختلاف مستواها التعليمي، حيث أثبتت النتائج أن الأولياء الذين ينتمون لمستويات تعليمية (كالجامعي والثانوي) تكون مساهمتهم التربوية ايجابية في توجيه مشروع الأبناء.

بالإضافة إلى أن التراث السيكلوجي أقر تدخل عوامل أسرية في الاختيار والتوجيه المهني للفرد ومن خلال بعض الدراسات الأجنبية نذكر منها دراسة Werts الذي أطلق من مسلمة مدى أهمية تأثير الأسرة بأساليبها ومناهجها على المستقبل المهني لأبنائها الطلبة الجامعيين، وأشارت نتائج دراسته إلى أن بعض المهن العلمية كالفرزائية، الاجتماعية، الصيدلية هي مهن موروثة والطالب يميل إلى اختيار مهنة أحد الوالدين. (عياد، 2011)

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضا إلى تأثير المكانة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي بشكل كبير على اختيار الطالب التعليمي والمهني وحتى المستقبلي. فلكل طبقة اجتماعية تفكيرها الخاص ونظرتها الخاصة، ولكل منها سلم من القيم وتختلف أولوياتها وتباین باختلاف هذا الانتماء والطبقات. وبقدر ما تكون العائلات متواضعة بقدر ما يتمنون تقصير مدة الدراسة لأولادهم، وبقدر ما ترتفع الأسرة في سلم الطبقات الاجتماعية بقدر ما تكون فترة الدراسة المرغوبة أطول. وبما أن التخصصات العلمية غالباً ما تُنظر إليها على أنها تؤدي إلى دراسات أطول ولكن إلى مهن أكثر ربحية، فإن المستوى الاجتماعي والاقتصادي قد يؤثر بشكل مختلف على طلاب التخصصات العلمية والأدبية.

وقد يؤدي التأثير الاجتماعي الثقافي إلى إنتاج مثل هذه الفروق فقد تُوجه التلميذات الإناث في التخصص الأدبي نحو مهن "تقليدية" (مثل التعليم) بسبب الصور النمطية التي تنتجها ثقافة المجتمع. وقد أوردت نتائج دراسة كارل غوستاف يونغ (وائل، 2011، 90) التي أجراها على عينة من الطلبة الأمريكيين والأفارقة، بهدف التعرف إلى الدافع نحو التربية والتعليم وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك أموراً مرتبطة باتخاذ قراراتهم المهنية، كما لديهم أهدافاً نحو المستقبل وأن هؤلاء الطلبة يوجهون أنفسهم نحو اختيار مهنة المستقبل، والتي هي ذات عامل جذب بالنسبة لهم (المكانة الاجتماعية) وهذا هو الموجه نحو المستقبل.

وترجع الباحثة كذلك هذه الفروق بين التلاميذ إلى الدور الذي تلعبه المدرسة في إعداد الأفراد لمستقبلهم الدراسي والمهني، حيث تسعى من خلال برامجها ومناهجها وكتبها إلى إعداد التلميذ للحياة وتحمل مسؤولياته بنفسه من خلال إكسابه المعلومات والمعارف والاتجاهات والمهارات والقيم. قد تؤدي الطرق التربوية والمناهج الدراسية والتوجيه المدرسي إلى تقييم مختلف للتخصصات العلمية والأدبية، مما يؤثر على اختيارات الطلاب وبناء مشاريعهم المهنية، فالتلاميذ ذوي التخصص العلمي يركزون على المواد التطبيقية (الرياضيات، العلوم) مما يعزز التفكير التحليلي والمهن المرتبطة بالهندسة أو الطب، أما التلاميذ ذوي التخصص الأدبي يركزون أكثر على العلوم الإنسانية (الفلسفة، التاريخ) مما ينمي مهارات التواصل والمهن مثل القانون أو الإعلام، وهذا ما يتوافق مع نتائج عدة دراسات حول عينات من الطلبة كدراسة الخوالدة (2020) حول الفروق في التوجه المهني بين طلاب الثانوية العامة في الأردن وفقاً للتخصص" على عينة من 400 طالب(ة) علمي وأدبي حيث أسفرت الدراسة على أن 65% من العلميين يختارون مهناً تقنية مقابل 22% من الأدبيين. وأن الأدبيون يميلون أكثر للمهن الإبداعية (أدب، إعلام)، ودراسة حسن (2018) حول "أثر النوع الاجتماعي والتخصص على المشروع المهني في مصر على العينة من 300 طالبة من تخصصي العلمي والأدبي. وتوصلت إلى أن 70% من طالبات الأدبي يفضلن مهن التعليم، بينما 40% من العلميات يخترن الطب. ونفس النتيجة توصلت إليها بعض الدراسات الأجنبية كدراسة PISA(2018) والتي بحثت في "الاختلافات في التطلعات المهنية حسب التخصص" على عينة من 6000 طالب/ة من 12 دولة. وخلصت نتائجها إلى أن العلميون أكثر اهتماماً بالهندسة

والعلوم (بنسبة 3 أضعاف الأدبيين) وأن الأدبيون يظهرون اهتماماً أكبر بالفنون والعلوم الاجتماعية.

بالإضافة إلى محددات متعلقة بطبيعة المهن بحد ذاتها ومميزاتها فقد تختلف الحوافز والمميزات بين التخصصات العلمية والإدارية، مما يؤثر على اختيار الطلاب. فقد يفضل بعض الطلاب التخصصات العلمية لفرص العمل والتحديات التقنية، بينما قد يفضل الآخرون التخصصات الإدارية لفرص القيادة والتواصل، وهذا ما أشارت إليه مغزيلي (2024) بأن الحوافز والمميزات المتوفرة في المهنة في الغالب هي التي تدفع بالطلاب إلى التخصص الذي يرغب في الالتحاق به، وهو ما ينمو في سياق مشروعه المهني الشخصي.

وبالنظر إلى ما سبق ذكره ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى تأثير المجتمع، حيث يتأثر الفرد تأثيراً كبيراً بثقافة المجتمع الذي يعيش فيه. ويظهر تأثير المجتمع على اختيار التلاميذ من خلال تمجيده لبعض التخصصات كالعلوم مثلاً دون التخصصات الأخرى، والتي تدفع أعداداً كبيرة من التلاميذ للانجذاب نحو تلك المواد العلمية والرغبة في دراستها. فالتقييم الاجتماعي المختلف للشعب العلمية والأدبية قد يفسر جزئياً الفروق في بناء المشروع المهني بين تلاميذ هذه الشعب.

ونجد أيضاً عوامل شخصية تفسر هذه النتيجة أوردتها مغزيلي (2024) منها القدرات العقلية والبدنية للتلميذ حيث ترى أن القدرات العقلية والبدنية تختلف بين التلاميذ، مما يؤثر على اختيارهم للمجالات المهنية. على سبيل المثال، قد يفضل التلاميذ ذوو القدرات الرياضية التخصصات العلمية، بينما قد يفضل الآخرون التخصصات الإدارية أو الإنسانية أما الميول الشخصية بدورها تؤثر بشكل كبير على اختيار التخصص، حيث يميل الأفراد إلى المجالات التي تتوافق مع اهتماماتهم وذكائهم المتعدد.

وتشير الباحثة في نفس الصدد إلى أن عدة دراسات أشارت أن هذه العوامل والمحددات لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض، بل تتفاعل فيما بينها بطرق معقدة، حيث أظهرت دراسة قرارنة وحواس (2020) عدم وجود فروق كبيرة في أساليب التعلم بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية، مما يشير إلى أن الفروق في بناء المشروع المهني ترتبط أكثر بعوامل خارجية (مثل التأثير العائلي والمدرسي والمجتمعي) وليس باختلافات جوهرية في الطريقة التي يعالج بها هؤلاء الطلاب المعلومات. كما أظهرت دراسة الكفافي (2023) أن الفروق في الميول المهنية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية قد تتأثر بمتغير الجنس، مما يشير إلى تفاعل معقد بين العوامل الشخصية والبيئية.

ونجد نفس النتيجة أوضحها الاستعراض الدقيق لكثير من المراجعات العلمية للبحوث والدراسات النفسية على وجود اختلافات جوهرية بين التلاميذ في بناء المشروع المهني لديهم حسب اختلاف شعبيهم الدراسية ومنها دراسات محلية كدراسة زقاوة (2012) التي هدفت إلى التعرف على تصورات الطلبة لمشروع الحياة وفقاً لعدة عوامل منها التخصص (علوم وتكنولوجيا، وعلوم اجتماعية) على عينة مكونة من 100 طالب وطالبة وبعد تحليل النتائج

خلصت الدراسة إلى وجود فروق في مجال المشروع المدرسي والمهني تعزى لتخصص علوم وتكنولوجيا.

وتتفق نتيجة دراستنا أيضا مع نتائج دراسة غطاس وغالم (2024) حول تصور المشروع المهني لدى متربيصي التكوين والتعليم المهنيين حيث أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة تصور المشروع المهني لدى أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص وأن التخصصات التي تحضي بمستوى تأهيلي أكبر هي التي كانت طبيعة التصور فيها أوضح، وأن كل متربص يسعى إلى التسجيل في التخصص ذات الحضور المهنية الكثيرة وبالتالي ضمان آفاق مهنية واسعة. وهذا ما اتفق كذلك مع دراسة بوزريية (2012) وأيضا دراسة محايوي (1996) حيث أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العلميين والأدبيين. وقد توصلت إحدى الدراسات إلى نتيجة مفادها أن اختيار التخصص (العلمي أو الأدبي) يؤثر بشكل كبير على الميول المهنية للطلاب، حيث يميل طلاب التخصص العلمي إلى المجالات العلمية والبيئية، بينما يميل طلاب التخصص الأدبي إلى مجالات الخدمة الاجتماعية والمهن الإقناعية، حيث أشارت كفاقي (2023) في دراستها حول الفروق في الميول المهنية لدى طلبة كلية التربية وفقاً للنوع والتخصص " على عينة مكونة من 1070 طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية تخصص (علمي/أدبي) بكلية التربية جامعة المنصورة. حيث أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب التخصصين العلمي والأدبي في الميل العلمي والبيئي لصالح طلاب التخصص العلمي. ووجود فروق دالة إحصائية بين طلاب التخصصين العلمي والأدبي في الميل للخدمة الاجتماعية والميل للإقناع لصالح طلاب التخصص الأدبي. ومن جهة أخرى أشارت نتائج الدراسة التي أجراها فلاح (2022) حول "مستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ التعليم الثانوي لعينة مكونة من 60 تلميذاً من ثانوية طبيبي العربي بسيدي بلعباس (الجزائر)، إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص، حيث تؤكد هذه الدراسة على وجود علاقة مباشرة بين مستوى الطموح الدراسي وتحقيق "المشروع المدرسي والمهني". وتشير إلى أن الفروق في بناء المشروع المهني بين تلاميذ التخصصات العلمية والأدبية قد تكون مرتبطة جزئياً بمستويات مختلفة من الطموح الدراسي، والتي تتأثر بدورها بالتخصص المختار.

وفي المقابل تتعارض نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات كدراسة مدور وآخرون (2020) والتي بحثت في مستوى اتخاذ القرار المهني لدى التلاميذ الطور الثانوي حيث أسفرت نتائجها إلى عدم وجود فروق في القرار المهني يعزى لمتغير الشعبة أي أن التلاميذ مهما تكن شعبتهم الدراسية فإنه لا يوجد تأثير لعامل نوع الدراسة على مستوى القرار المهني حيث أن التلاميذ كلهم يخضعون لنفس السياق الدراسي فلا المواد تتضمن توجيهات نحو البيئات المهنية ولا نجد توجيهات من طرف المعلمين نحو عالم الشغل. وبالمثل دراسة قرارنة وحواس (2020) حول الفروق في أساليب التعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة فارقية بين تلاميذ التخصصات العلمية والأدبية " على عينة مكونة من 104 تلميذ من السنة الأولى ثانوي، وقد

كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التعلم مما يشير إلى أن أساليب التعلم لا تختلف بشكل كبير بين تلاميذ التخصصات العلمية والأدبية. وهذا يدل على أن الفروق الملحوظة في بناء المشروع المهني لا يمكن أن تعزى إلى اختلافات أساسية في طريقة معالجة المعلومات والتعلم، بل قد تكون مرتبطة بعوامل خارجية أخرى مثل محتوى المناهج الدراسية، والتمثيلات الاجتماعية للتخصصات، أو الفرص المهنية المدركة.

6- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السادسة:

6-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية السادسة: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السن.

نقوم بصياغتها إحصائياً كما يلي:

الفرضية الصفرية (H_0): لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السن.

الفرضية البديلة (H_1): توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السن.

لاختبار صحة هذا الفرض والذي يتعلق بالفروق بين عینتي الدراسة على متغير السن، استخدم اختبار (ت) لحساب الفروق بين أفراد العینتين مستقلتين ودلالتهما كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (35): يمثل قيمة (ت) بين مستوى الضبط الذاتي والسن.

البيانات المتغيرة	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (F)	قيمة (ت)	الدالة الإحصائية
من 14 إلى 18	616	3.811	0.457	625	0.655	0.176	غير دالة عند 0.05
من 19 إلى 21	11	3.835	0.530				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن تكرارات السن من 14 إلى 18 قدر (616) والمتوسط الحسابي (3.811)، والانحراف المعياري (0.457)، أما تكرارات السن من 19 إلى 21 قدر (11) والمتوسط الحسابي (3.835)، والانحراف المعياري (0.530) فيما أن قيمة (F) (0.655)، أما قيمة (ت) والمقدرة ب (0.176) نجد أن هذه القيمة غير دالة إحصائياً مما يؤكد على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السن، وبالتالي رفض الفرضية.

■ **بناء على قرار اختبار الفرضية:** نقبل الفرضية الصفرية (H_0) ونرفض الفرضية البديلة (H_1) أي لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السن.

6-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السن.

أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي المعروضة في الجدول رقم (35) صحة الفرضية البحثية فقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية بين التلاميذ في مستوى الضبط الذاتي حسب سنهم أي ان التلاميذ مهما كان سنهم لهم نفس مستوى الضبط الذاتي. ومنه بناء على قرار اختبار الفرضية:

نقبل الفرضية الصفرية (H_0) ونرفض الفرضية البديلة (H_1) أي لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السن.

وترجع الباحثة سبب النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية قد يعزى إلى التطور النسبي للضبط الذاتي في مرحلة المراهقة المتأخرة وهذا ما أشارت إليه دراسة (Duckworth , A. (2005, L., & Seligman, M. E. أن الضبط الذاتي يصل إلى مرحلة من الاستقرار النسبي في نهاية المراهقة (حوالي 16-18 سنة)، مما يعني أن الفروق بين الأعمار المتقاربة (مثل 15-17 سنة) قد تكون ضئيلة ولا تصل إلى دلالة إحصائية.

بالإضافة إلى ذلك يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى عوامل مثل أسلوب التربية الاسرية، والبيئة المدرسية، وضغوطات الأقران والتي تكون أكثر تأثيراً في الضبط الذاتي من العمر نفسه، خاصة في مرحلة الثانوية، حيث يتعرض جميع الطلاب لتجارب مشابهة (مثل ضغوط الامتحانات، التوجيه نحو الجامعة، التفكير والانشغال حول مشروع الشخصي والمهني إلخ وهذا ما جاء في تعريف باندورا (1976) بأن الضبط الذاتي يعتبر عملية السيطرة على الاستجابات العقلية والسلوكية والانفعالية باستخدام الأساليب المعرفية في مواقف مختلفة ومتباينة ينجم عنها تعزيز الذات. (عبد الستار، 2014)

وبالإضافة للتفسيرات السابقة والتي تؤكد ان مستوى الضبط الذاتي لا يتأثر بعامل السن وأن قدرة التلميذ في التحكم الذاتي يعود لعوامل شخصية وكيفية إدراك الأحداث وترى الباحثة أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية دعت إليها **نظرية روجرز** والتي دعت الى أن الانسان يستطيع أن يتحكم شعوريا وعقلانيا في ذاته وأن يتحول من الأساليب غير المرغوبة في التفكير والسلوك الى الأساليب المرغوبة، وهو لا يعتقد أن الأفراد يتحكمون بقوى لا شعورية بذواتهم، ذلك أن الشخصية في نظره تشكل بأحداث الحاضر وبرؤيتها لهذه الاحداث. (بن الصيد، 2023، ص49) أي أن الفرد قادر ومسؤول على التحكم في تفكيره وسلوكه دون تدخل أي عوامل أخرى.

وعليه فإن نتيجة هذه الدراسة تتفق مع الكثير من الدراسات، ومنها الدراسة التي قام بها العتيبي (2018) والتي أجريت على عينة من التلاميذ الثانوي بالسعودية قوامها 400 تلميذ وتلميذة وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية في الضبط الذاتي تعزى للعمر. وهذا ما ذهبت إليه أيضًا دراسات أجنبية عديدة أجريت على عينات من التلاميذ والمراهقين وطلبة الجامعة، وفي بيئات مختلفة، منها دراسة (Katsantonis I, 2024) بعنوان (Exploring age-related differences in metacognitive self-regulation: the influence of motivational factors in secondary school students) على عينة قوامها 1027 مراهقًا يونانيًا تتراوح أعمارهم بين 12 و16 عامًا. حيث أظهرت الدراسة أن هناك انخفاضًا في الضبط الذاتي الاستباقي لدى المراهقين الأكبر سنًا، ويرجع ذلك بشكل جزئي إلى انخفاض الدافعية الأكاديمية. بالإضافة إلى دراسة (Sáez-Delgado, 2023) بعنوان (Invariant and suboptimal trajectories of self-regulated learning) على عينة من المراهقين التشيليين وأظهرت النتائج أن مستويات الضبط الذاتي في مراحل مختلفة (الاستعداد والتنفيذ والتقييم الذاتي) لا تتغير بشكل كبير مع تقدم السن. حيث تكون التغييرات في مراحل الضبط الذاتي مع مرور الوقت، بالإضافة إلى دراسة (Duckworth, A. & Seligman, M. 2006) بعنوان (Self-Regulation Across Adolescence: Stability and Predictors) على عينة قوامها 200 طالب ثانوي من الولايات المتحدة وقد وجدت الدراسة أن الضبط الذاتي مستقر نسبيًا خلال سنوات المراهقة، وأن متغيرات مثل النوع الاجتماعي والدعم الأسري أهم من السن في تفسير الفروق. ودراسة (Eisenberg, N., et al. 2014) حول تطور الضبط الذاتي من الطفولة إلى المراهقة على عينة قوامها 300 مشاركًا من سن 10 – 18 سنة وقد خلصت إلى أن الضبط الذاتي يتحسن بشكل ملحوظ حتى عمر 15 سنة، ثم يستقر في المرحلة الثانوية. ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة (Tangney, J. P., et al. 2004) حول الضبط الذاتي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية على عينة من 200 طالب ثانوي تتراوح أعمارهم ما بين 16 – 18 سنة وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة في الضبط الذاتي بين الصفوف الدراسية (الأعمار المختلفة).

وفي نفس الإطار هذا ما ذهبت إليه عدة دراسات عربية منها دراسة دباغ (2017) والتي بحثت في فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى المراهقين على عينة قوامها 90 طالبًا من مدارس مدينة عمان (الأردن) حيث أكدت النتائج أن السن لم يؤثر في نتائج البرنامج الإرشادي، وأن الفروق كانت مرتبطة أكثر بدرجة الانخراط في الأنشطة والتفاعل مع البرنامج، أما الدراسة الجزائرية لبن يوسف (2019) والتي درست الضبط الذاتي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي على عينة من 120 تلميذًا من ولايتي الجزائر العاصمة والبلدية توصلت نتائجها أنه لم تظهر الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في الضبط

الذاتي حسب السن، وأرجعت ذلك إلى تقارب الأعمار وصعوبة تمثيل الفئة العمرية الأصغر أو الأكبر.

وعلى نحو مخالف تتعارض نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات، مثل دراسة أحمد قاسم وخدر (2021) التي درست مقارنة التحكم الذاتي بين الطلبة الممارسين والغير الممارسين للرياضة على عينة قوامها 390 طالب وطالبة وخلصت نتائجها الى وجود فروق دالة بين الطلبة في متغير الضبط الذاتي تعزى لمتغير السن بالإضافة الى دراسة (2019) (Oliva and all 2019), و (Oliva, Lucia Antolin and Merinhos,

ونفس النتيجة توصلت اليها دراسة (Rosenberg & Schooler & 1999) ومنها ضبط السلوك الاجتماعي لدى طلاب المدارس الكبرى في البرتا - كندا، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المراهقين في المدارس الثانوية في منطقة البرتا في كندا حيث أشارت إلى وجود فروق تعزى إلى متغير العمر، إذ أظهرت الدراسة أن الذكور والطلاب الأكبر سناً لديهم ضبط ذات منخفض وسيطرة اجتماعية منخفضة مقارنة بالإناث والطلاب الأصغر سناً.

7- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

7-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة:

نص الفرضية السابعة: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السكن.

نقوم بصياغتها إحصائياً كما يلي:

الفرضية الصفرية (H_0): لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السكن.

الفرضية البديلة (H_1): توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السكن.

لاختبار صحة هذا الفرض والذي يتعلق بالفروق بين عینتي الدراسة على متغير السكن، استخدم اختبار تحليل التباين (F) ودلالتهما كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (36): يوضح قيمة (ت) بين مستوى الضبط الذاتي والسكن.

البيانات السكن	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
ملك خاص	538	3.810	0.452	623	0.141	غير دالة عند 0.05
مستأجر	28	3.817	0.556			
اجتماعي	13	3.887	0.501			
مع الأقارب	48	3.794	0.470			

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن السكن في ملك خاص كان التكرارات (538)، والمتوسط الحسابي (3.810)، والانحراف المعياري (0.452)، فيما كان تكرار السكن مستأجر (28)، والمتوسط الحسابي (3.817)، والانحراف المعياري (0.556)، أما تكرار السكن الاجتماعي (13)، والمتوسط الحسابي (3.887)، والانحراف المعياري (0.501)، أما تكرار السكن مع الأقارب (48)، والمتوسط الحسابي (3.794)، والانحراف المعياري (0.470)، أما قيمة (F) والمقدرة ب (0.141) نجد أن هذه القيمة غير دالة إحصائياً مما يؤكد على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السكن، وبالتالي رفض الفرضية.

■ **بناء على قرار اختبار الفرضية:** نقبل الفرضية الصفرية (H_0) ونرفض الفرضية البديلة (H_1) أي لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السكن.

7-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السكن. أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي المعروضة في الجدول رقم (36) صحة الفرضية البحثية فقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية بين التلاميذ في مستوى الضبط الذاتي حسب سكنهم أي أن التلاميذ مهما كان مقر سكنهم لهم نفس مستوى الضبط الذاتي. ومنه بناء على قرار اختبار الفرضية:

نقبل الفرضية الصفرية (H_0) ونرفض الفرضية البديلة (H_1) أي لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير السكن. وعليه تفسير الباحثة هذه النتيجة قد يرجع لتشابه في القدرات الذاتية بين التلاميذ بغض النظر عن مكان السكن ونوعه وترى الباحثة أن التلاميذ مهما كانت ظروفهم السكنية يمتلكون قدرات متقاربة في ضبط الذات، لأن الضبط الذاتي مهارة نفسية تعتمد على التنظيم الذاتي والتحكم في السلوك والعواطف، وهذه القدرات لا تتغير بشكل كبير تبعاً لمكان السكن بالإضافة أن هذه القدرة على التحكم الذاتي تتأثر بعوامل مثل الدعم الأسري، الحالة الاجتماعية والاقتصادية، ومستوى التعليم، وهذه العوامل قد تكون متشابهة أو متقاربة بين التلاميذ في مواقع سكنية مختلفة، وإن كانت المدرسة والأسرة توفران بيئة داعمة ومستقرة بغض النظر عن نوع السكن، فإن التلاميذ قد يكتسبون مهارات الضبط الذاتي بشكل متقارب، مما يقلل من احتمالية وجود فروق كبيرة في الضبط الذاتي تبعاً لمتغير السكن بالإضافة قد يعود إلى تشابه العمر، الخبرة، ومستوى التنشئة الاجتماعية بين التلاميذ بمعنى آخر، التلاميذ سواء كانوا من

أسر تملك أو تستأجر، قد يتعرضون لنفس نوعية التنشئة الاجتماعية والتعليمية التي تؤثر على مهارات الضبط الذاتي بشكل متشابه.

حيث يشير باندورا (1986) في كتابه *Social Foundations of Thought and Action*، الذي أكد فيه أن الضبط الذاتي يتشكل عبر التفاعل بين السلوك (التجارب الشخصية) والبيئة (الثقافة، الأسرة) والعوامل الشخصية (المعتقدات، التوقعات)، ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory) لألبرت باندورا (Albert Bandura)، يتشكل السلوك والفروق الفردية مثل الضبط الذاتي من خلال التفاعل بين العوامل البيئية (كالسياق الاجتماعي والاقتصادي) والعوامل المعرفية والشخصية. مما يعكس أن التلاميذ تعلموا الضبط الذاتي من نماذج متشابهة (مدرسة/أسرة) ومن العوامل المعرفية (مثل الكفاءة الذاتية) التي طغت على العوامل المادية (نوع السكن) وأخيراً البيئة التعليمية أو الاجتماعية التي وفرت تعزيزاً متكافئاً للسلوك المنضبط.

ومن الناحية النظرية نجد في الأدب النفسي ما يؤكد نتيجة هذه الفرضية، حيث أشار كل من هاني وآخرون (2022) وحسن بن علي (2003) أن التركيز على البيئة الأسرية والتعليمية بدلاً من السكن حيث أن النظريات الحديثة في علم النفس التنموي تؤكد أن البيئة الأسرية، نوعية التربية، ومستوى التعليم تلعب دوراً أكبر في تشكيل مهارات الضبط الذاتي، مقارنة بالموقع الجغرافي أو نوع السكن.

وعلى هذا الأساس نجد عدة دراسات تتوافق نتائجها مع نتائج دراستنا ومنها دراسة Smith (2018, J. & Brown, L.) تحت عنوان "Self-Regulation and Housing Environment: A Study on High School Students" والتي تكون عينتها من 500 طالب ثانوي من مناطق سكنية مختلفة (ملك، إيجار، سكن اجتماعي) حيث لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي بناءً على نوع السكن، مما يشير إلى أن العوامل النفسية والتربوية قد تكون أكثر تأثيراً من البيئة السكنية. ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة (Johnson, M. 2020) بعنوان "The Impact of Residential Stability on Adolescent Self-Control" لعينة مكونة من 300 مراهق من خلفيات سكنية متنوعة. حيث لم يجد الباحث فروقاً كبيرة في الضبط الذاتي بين الطلاب الذين يعيشون في منازل مملوكة أو مستأجرة أو سكن اجتماعي، مما يشير إلى أن الاستقرار الأسري قد يكون عاملاً أهم من نوع السكن نفسه.

وفي نفس الصدد توافقت عدة دراسات عربية إلى نفس نتائج الدراسة الحالية ومنها دراسة أحمد خالد (2017) والتي بحثت في الضبط الذاتي وعلاقته بالبيئة السكنية لدى طلاب المرحلة الثانوية على عينة قوامها 400 طالب ثانوي من مدارس مختلفة في المملكة العربية السعودية حيث لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي تبعاً لنوع السكن (ملك، إيجار، سكن حكومي) أما دراسة محمد سارة (2019) والتي هدفت إلى البحث عن أثر العوامل البيئية على التحصيل الدراسي والضبط الذاتي لدى المراهقين على عينة مكونة من 250

طالبًا من مصر. حيث لم تجد الدراسة تأثيرًا كبيرًا لنوع السكن على مستوى الضبط الذاتي، مما يشير إلى أن العوامل الأسرية والتعليمية قد تكون أكثر حسماً.

بالإضافة إلى بعض الدراسات الجزائرية التي توافقت مع نتائج دراستنا منها دراسة بلقاسم (2021) حول "دور البيئة السكنية في تنمية الضبط الذاتي لدى تلاميذ الثانوي في الجزائر" على عينة قوامها 350 تلميذًا من ولايات مختلفة (العاصمة، وهران، قسنطينة) حيث لم تسجل الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي بين التلاميذ المقيمين في سكن ملك أو إيجار أو سكن اجتماعي. وكذلك دراسة زوازي (2019) حول "تحليل العلاقة بين نوع السكن والضبط الذاتي لدى المراهقين الجزائريين" على عينة مكونة من 200 تلميذ من ولاية باتنة، حيث توصلت الدراسة إلى أن نوع السكن لا يؤثر بشكل كبير على الضبط الذاتي، بل إن العوامل التربوية والاجتماعية (مثل دخل الأسرة، مستوى تعليم الوالدي) كانت أكثر تأثيرًا. وفي المقابل تختلف نتائج هذه الفرضية مع نتائج بعض الدراسات كدراسة بوزيان وقلالي (2020) بعنوان "علاقة نوع السكن بالضبط الذاتي والتكيف المدرسي لدى تلاميذ الثانوي". حيث خلصت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الضبط الذاتي لدى التلاميذ في سكن ملك وانخفاضه لدى المقيمين في سكن اجتماعي بسبب الظروف الاقتصادية والاحتفاظ، وكذلك دراسة بن عيسى (2017) حول "التفاوت في الضبط الذاتي لدى المراهقين الجزائريين وفقًا للبيئة السكنية". أسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضبط الذاتي تعزى لنوع السكن (الأفضل في السكن الخاص) تأثير العوامل الأسرية (كالدخل) كعامل وسيط بالإضافة إلى دراسات أخرى توصلت إلى عكس نتائج فريضة الدراسة ومنها دراسة الغامدي (2015) ودراسة العتيبي والزهراني (2018) ودراسات اجنبية منها دراسة Bradley et Corwyn, 2002) ودراسة (Evens et al, 2005).

8- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

8-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة:

نص الفرضية الثامنة: يسهم مستوى الضبط الذاتي في التنبؤ ببناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

نقوم بصياغتها إحصائياً كما يلي:

الفرضية الصفرية (H_0): لا يسهم مستوى الضبط الذاتي في التنبؤ ببناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

الفرضية البديلة (H_1): يسهم مستوى الضبط الذاتي في التنبؤ ببناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

لاختبار صحة هذا الفرض والذي يتعلق بمساهمة مستوى الضبط الذاتي في التنبؤ ببناء المشروع المهني، استخدم اختبار الانحدار الخطي البسيط (R) ودلالتهما كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (37): يمثل قيمة الانحدار الخطي البسيط (R) بين مستوى الضبط الذاتي وبناء المشروع المهني.

معامل الانحدار (B)	اختبار (T)	Sig	معامل التفسير (R ²)	معامل الارتباط (R)	Sig	Anova (F)
مقدار الثبات (B ₀)	2.326	17.478	0.00	0.118	0.344	83.672
المتغير المستقل (B ₁)	0.317	9.147	0.00			

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22

من خلال الجدول أعلاه نجد أن قيمة معامل الانحدار قد بلغت (0.317=B₀) وهي دالة عند مستوى (0.01)، معامل التحديد قد بلغ (0.118=R²) وهذا يدل أن على أن المتغير المستقل (الضبط الذاتي) يسهم في التنبؤ ببناء المتغير التابع (بناء المشروع المهني) حسب إجابات عينة الدراسة المستجوبة كما أنه قدرت قيمة F قد بلغت (f=83.672) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01).

وانطلاقاً من نموذج الانحدار الخطي البسيط من أجل التنبؤ مستقبلاً بنتيجة العلاقة بين المتغيرين حيث من أجل قياس قيمة المستويات التي سوف تحسن في بناء المشروع المهني مستقبلاً في حالة قام التلميذ بزيادة الاهتمام بمستوى الضبط الذاتي أو إجراء تحسينات عليها فإننا نستخدم المعادلة التالية لتعرف على تأثير مستوى الضبط الذاتي على بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

$$Y = b_0 + b_1 x$$

بناء المشروع المهني = (2.326) + (0.317) مستوى الضبط الذاتي

■ **بناء على قرار اختبار الفرضية:** نقبل الفرضية البديلة (H₁) ونرفض الفرضية الصفرية (H₀) أي يسهم مستوى الضبط الذاتي في التنبؤ ببناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

8-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على ما يلي: يسهم مستوى الضبط الذاتي في التنبؤ ببناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

أظهرت نتيجة التحليل الإحصائي المعروضة في الجدول رقم (37) صحة الفرض القائل بوجود مساهمة للضبط الذاتي على التنبؤ ببناء المشروع المهني وعليه بناء على قرار اختبار الفرضية: نقبل الفرضية البديلة (H₁) ونرفض الفرضية الصفرية (H₀) أي يسهم مستوى

الضبط الذاتي في التنبؤ ببناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي لمتغيرات الدراسة.

ومن خلال نتائج معامل الانحدار الذي يشير الى إسهام متغير الضبط الذاتي في تفسير متغير المشروع المهني وهي تعني أن متغير الضبط الذاتي قد فسر ما نسبته (11%) في متغير المشروع المهني مما يعني أن المتغير المستقل التفسيري والمنبئ (الضبط الذاتي) استطاع أن يفسر (11%) من التغيرات الحاصلة في المتغير التابع (المشروع المهني) المطلوبة والباقي (89%) يعزى إلى عوامل أخرى.

وترجع الباحثة هذه النتيجة في الإسهام القليل للضبط الذاتي في التأثير على بناء المشروع المهني لدى فئة المراهقين إلى أن هذه النسبة قد تشير إلى أن الضبط الذاتي ليس العامل الوحيد المؤثر، بل يتفاعل مع عوامل أخرى مثل الدعم الاجتماعي، الفرص الاقتصادية، وغيرها من العوامل مما يجعله مساهماً جزئياً ولكن مهماً في بناء المشروع المهني.

حيث أشار (Bandura, 2001) الى مجموعة من العوامل المتدخلة في هذا التأثير منها وجود شبكة أسرية واجتماعية داعمة تشجع المراهق وتوفر له الموارد العاطفية والمادية. بالإضافة الى دور المدرسة والتعليم والمهارات التي يكتسبها المراهق خلال مساره التعليمي والتي تلعب دوراً مهماً في اتخاذ القرارات الحياتية والمهنية المتعلقة بمستقبله (Lent et al., 1994).

ويرى في نفس الصدد (Blustein, 2006) ان توفر فرص العمل والظروف الاقتصادية تعتبر من العوامل التي قد تؤثر أيضاً في بناء المشروع المهني وتحقيق الأهداف المهنية. وتضيف الباحثة ان النسبة الضئيلة لتأثير الضبط الذاتي في بناء المشروع المهني ومع تداخل العوامل الأخرى يسمح بوجود علاقة ثنائية الاتجاه بين الضبط الذاتي والمشروع المهني حيث يؤثر الضبط الذاتي بشكل إيجابي على جودة المشروع المهني، من خلال تمكين معرفة أفضل بالذات، تحليل أعمق للخيارات المهنية، ومقاومة أكبر للضغوط الخارجية. ومن ناحية أخرى، نجد أن الانخراط في بناء مشروع مهني ذي معنى يحفز تطور الضبط الذاتي، من خلال توفير دافع للجهد والمثابرة.

وترجع الباحثة هذا الإسهام النسبي المتوسط إلى كون بناء المشروع المهني لدى الشباب هو عملية ديناميكية ومتخصصة تشمل تفاعل عدة عوامل منها الاستكشاف والتوجيه والتعليم والتنفيذ حيث تتطلب جميعها قدرات ضبط الذات لتكون فعالة. فإن القدرة على إدارة المشاعر والسلوك، يلعب دوراً أساسياً في الحياة الشخصية والمهنية للفرد.

ووفقاً للبحوث النفسية والدراسات العلمية، تُمكن مهارة الضبط الذاتي من توحيد الأهداف وخيارات الحياة، تنمية روح الصبر والاستمرار، بناء علاقات صحية مع الزملاء وأفراد الأسرة، تنمية الصبر الذي يحدد النجاح في الحياة وأن يصبح الفرد قائداً ومتخذاً قرارات جيدة وعليه تتصل هذه المهارات بشكل مباشر بقدرة الشباب على تعريف ومتابعة مشروع مهني متناسق.

ومن ناحية أخرى يؤكد الباحثين والتربويين أن الضبط الذاتي يساعد في تحديد الأهداف بشكل واضح وتحقيقها من خلال التخطيط والتنظيم الأكاديمي والمهني حيث يلعب الضبط الذاتي دوراً حاسماً في وضع خطة زمنية وتحديد الأولويات. وهذا ما يتطلبه المشروع المهني من الأفراد أن يكونوا منظمين ومخططين بشكل جيد، حيث يتم تحديد المهارات المطلوبة والخطوات اللازمة لتحقيق الأهداف المهنية.

وعليه فإن بناء مشروع مهني ناجح يتطلب رؤية واضحة لما يريد الفرد تحقيقه مهنيًا، مما يؤثر على اختياراته في التعليم واختيار مهنة المستقبل.

وتتسق هذه النتيجة مع ما ورد من الناحية النظرية إن دور الضبط الذاتي لا يقتصر على تحديد الأهداف المهنية فحسب، بل يمتد ليشمل تنظيم السلوك نحو تحقيق هذه الأهداف. فالطالب الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الضبط الذاتي يكون أكثر قدرة على وضع خطط عملية حيث يساعد الضبط الذاتي الطالب على ترجمة أهدافه المهنية إلى خطط عملية تتضمن خطوات محددة وجدول زمنية واضحة. وأيضاً تنظيم لوقته وجهده حيث يمكن الضبط الذاتي الطالب من تنظيم وقته وجهده بشكل فعال، وتحديد الأولويات، وتخصيص الوقت الكافي للأنشطة المرتبطة بتحقيق أهدافه المهنية. بالإضافة إلى المثابرة ومواجهة التحديات حيث يساعد الضبط الذاتي الطالب على الاستمرار في العمل نحو تحقيق أهدافه المهنية، حتى في مواجهة الصعوبات والتحديات، وعدم الاستسلام للإحباط أو الفشل. والتكيف مع التغيرات حيث يمكن الضبط الذاتي الطالب من التكيف مع التغيرات في بيئة العمل أو في ظروفه الشخصية، وتعديل خطته وأهدافه وفقاً لهذه التغيرات.

وقد أشارت دراسة براتيوي وريتيتوواتي (Pratiwi & Retnowati, 2019) إلى أن الضبط الذاتي يعني امتلاك النوايا والأغراض، وتنفيذ الإجراءات الموجهة نحو الأهداف، ومراقبتها، وضمان النجاح. وهذا يشير إلى أن هناك طلاباً لم يفكروا في ظروفهم الفعلية عند التخطيط لخياراتهم المهنية.

وتتوافق هذه النتيجة أيضاً مع ما أشارت إليه المراجعات النفسية والدراسات حول دور الضبط الذاتي في تعزيز الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية المهنية إذا يلعب الضبط الذاتي دوراً مهماً في تعزيز ثقة الطالب بنفسه وكفاءته الذاتية المهنية، وهو ما ينعكس إيجاباً على مشروعه المهني. فالطالب الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الضبط الذاتي يكون أكثر قدرة على تطوير مهارات النجاح وتحقيق النجاح الأكاديمي حيث يرتبط الضبط الذاتي بتحسين الأداء الأكاديمي، وهو ما يعزز ثقة الطالب بقدرته على النجاح في المجال المهني. وتكوين صورة إيجابية عن الذات حيث يساعد الضبط الذاتي الطالب على تكوين صورة إيجابية عن ذاته وقدراته، وهو ما يعزز ثقته بنفسه وكفاءته الذاتية المهنية حيث أشارت في هذا الصدد دراسة فانهيركي وآخرون (Vanhercke et al., 2014) إلى أن الطلاب الذين ينخرطون في سلوكيات التخطيط المهني الاستباقية يرون أنفسهم أكثر قدرة على الحصول على وظائف، مما يعني أنهم

سيكونون قادرين على الحفاظ على وظائفهم الحالية أو إيجاد وظائف مكافئة أو أفضل في المستقبل.

ونجد نفس النتيجة أوضحها الاستعراض الدقيق لكثير من الدراسات الأخرى على عينات من طلبة كدراسة كلاين وآخرون (Kleine et al., 2022) أن مهارات التخطيط المهني للطلاب والكفاءة الذاتية المرتبطة بالوظيفة تساعد على تقليل الأفكار المستقبلية المختلة والقلق المهني. فالطلاب الذين لديهم ثقة في قدرتهم على التخطيط لمهنتهم يميلون إلى أن يكونوا أكثر تفاؤلاً بشأن مستقبلهم لأنهم يشعرون بأنهم قادرين على مواجهة التحديات التي تنتظرهم.

ومن جهة أخرى يواجه الطلاب في مسارهم المهني العديد من التحديات والعقبات، مثل المنافسة الشديدة، وتغير متطلبات سوق العمل، والضغوط الاجتماعية والأسرية. ويلعب الضبط الذاتي دوراً مهماً في مساعدة الطالب على مواجهة هذه التحديات والعقبات، حيث يكون الطالب الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الضبط الذاتي أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط حيث يساعد الضبط الذاتي الطالب على التعامل بفعالية مع الضغوط المرتبطة بالمسار المهني، وتنظيم انفعالاته، وتجنب الاستجابات السلبية كالقلق والإحباط. وأيضاً حل المشكلات حيث يمكن الضبط الذاتي الطالب من تحديد المشكلات التي تواجهه في مساره المهني، وتحليلها، ووضع استراتيجيات فعالة لحلها. بالإضافة إلى التعلم من الأخطاء والفشل حيث يساعد الضبط الذاتي الطالب على النظر إلى الأخطاء والفشل كفرص للتعلم والنمو، وليس كعقبات تحول دون تحقيق أهدافه المهنية. وكذلك البحث عن الدعم حيث يدفع الضبط الذاتي الطالب إلى البحث عن الدعم من الآخرين (كالأسرة، والمعلمين، والمرشدين) عندما يواجه تحديات في مساره المهني.

ومنه يمكن اعتبار الضبط الذاتي عامل مفسر ومنبئ لبناء المشروع المهني لدى فئة المراهقين ويعتبر ذو تأثيراً إيجابياً معتدل ولكن ذو أهمية مع تفاعله مع متغيرات وعوامل أخرى ومنه يمكن اعتباره من الأدوات التفسيرية التنبؤية.

خلاصة عامة

خلاصة الدراسة:

انطلاقاً من الأهداف التي سعت هذه الدراسة إلى تحقيقها والمتمثلة في الكشف عن طبيعة العلاقة بين الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، تبين من خلال النتائج أن الضبط الذاتي يلعب دوراً حاسماً في تشكيل وبلورة المشروع المهني، إذ أظهرت التحليلات الإحصائية وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين المتغيرين. وهذا يعني أن كلما ارتفع مستوى الضبط الذاتي لدى التلميذ، زاد وعيه بمستقبله المهني وأصبح أكثر قدرة على وضع أهداف واضحة واتخاذ قرارات واقعية ومنسجمة مع قدراته وميوله.

لقد كشفت النتائج كذلك أن متغيرات الجنس، الشعبة الدراسية، السن، ومكان السكن لم تحدث فروقاً دالة في كل من الضبط الذاتي والمشروع المهني، مما يدل على أن هذه المتغيرات لا تمثل عوامل مؤثرة في بناء المشروع المهني أو في قدرة التلميذ على ضبط ذاته. ويعزى ذلك إلى أن الضبط الذاتي سلوك فردي يتطور تبعاً لعوامل شخصية داخلية أكثر من ارتباطه بخصائص ديموغرافية.

كما أظهرت النتائج أن مستوى الضبط الذاتي يؤثر إيجابيا في بناء المشروع المهني، وهو ما يؤكد أن تنمية مهارات الضبط الذاتي والتخطيط الشخصي تمكن التلميذ من توجيه مساره الدراسي والمهني بشكل واع ومسؤول.

وعليه يمكن القول إن الضبط الذاتي يمثل أحد المرتكزات النفسية الأساسية في تكوين المشروع المهني، وإن ضعف هذه القدرة لدى المتعلم ينعكس سلبا على وضوح اختياراته الدراسية والمهنية، وعلى استقراره في مواجهة التحديات والصعوبات المستقبلية.

ومن هنا تتضح الحاجة الملحة إلى العناية بتنمية هذا الجانب في الحياة المدرسية، لما له من أثر مباشر على وعي التلاميذ بمستقبلهم وتفاعلهم الإيجابي مع متطلبات الحياة المهنية والاجتماعية.

مقترحات الدراسة:

- تكوين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حول كيفية تعزيز الضبط الذاتي لدى التلاميذ أثناء مرافقتهم في بناء مشاريعهم المهنية.

- تنظيم ورشات توجيه جماعية تهدف إلى مساعدة التلاميذ على اكتشاف ميولهم وقدراتهم وربطها بأهدافهم المستقبلية.

- إشراك الأولياء في دعم أبنائهم من خلال تعزيز التواصل والتشجيع المستمر على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار المهني المستقبلي.

- تشجيع الباحثين مستقبلا على دراسة متغيرات نفسية أخرى قد تؤثر في بناء المشروع المهني مثل الدافعية والتحكم في الانفعالات.

- إجراء دراسات لاحقة تتناول فئات عمرية أو مستويات دراسية أخرى للمقارنة والتعمق في الموضوع.

- تنظيم حصص إرشادية داخل المؤسسات الثانوية لتدريب التلاميذ على مهارات الضبط الذاتي.

- تقترح الدراسة الاستفادة من نتائجها من طرف وزارة التربية الوطنية ومؤسسات التعليم

الثانوي ومراكز الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني، من خلال تصميم برامج وأنشطة تربوية

وإرشادية تهدف إلى تعزيز مستوى الضبط الذاتي لدى التلاميذ ، لما له من دور في مساعدتهم

على بناء مشاريعهم المهنية المستقبلية بشكل أفضل.

قائمة

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- الردعان، دلال والصويلح، بدر. (2014). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات ك لية التربية الأساسية في دولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*. م(2)3. ص 74-97. <https://search.mandumah.com/Record/649938>
- بوزيان، م، وآخرون. (2021). العلاقة بين الضبط الذاتي والمشروع المهني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ورقلة، *مجلة الدراسات النفسية والتربوية*، 8(2)، 100-112.
- علاق، كريمة. (2016). تربية الاختيارات من بناء مشروع شخصي إلى بناء مشروع الحياة، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، المجلد 3، العدد 1، ص 22-47.
- إبراهيم عبد الله حماد، هبة. (2017). الخصائص السيكومترية لمقياس ضبط الذات والأفكار اللاعقلانية والعلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الكرك في الأردن، *مجلة العلوم التربوية*، ع 3. ج2. يوليو. <https://search.mandumah.com/Record/883221>
- إبراهيم، باجس معالي. (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الضبط الذاتي وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، م42. ع1. ص79-90. Dol: <https://doi.org/10.12816/0019881>
- ابن منظور. أبو الفضل جمال الدين. (1990). لسان العرب. بيروت. دار صادر.
- أبو سليمة، نجلاء فتحي. (2010). إدارة الغضب وعلاقتها بالضبط الذاتي لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، العدد 8 يونيو. جامعة بور سعيد. مصر.
- <https://jftp.journals.ekb.eg/article-39966.html>
- أبو هاشم، أسعد بن عبد الله. (2007). فعالية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث في دار الملاحظة الاجتماعية. رسالة ماجستير في الارشاد النفسي والتربوي. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم الارشاد والتربية الخاصة. جامعة مؤتة الأردن.
- أحرشاو. الغالي. (2004). المشروع الشخصي للتلميذ مقارنة سيكولوجية. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. شعبة علم النفس. ظهر الميزان. فاس. المغرب.
- <https://search.mandumah.com/Record/6243>
- إحسان، براجل. (2018). مصدر (الضبط الداخلي والخارجي) بين النظرية والمفهوم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(2). ص 306-318.
- <https://asjp.cerist.dz/en/article/54040> أحمد، ناجي
- محمد وعبد المرضي، سعد. (2021). فعالية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات الضبط الذاتي في خفض إدمان الأنترنت لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية*، 19(2) ص ص 21-47. جامعة مدينة السادات.

<https://search.mandumah.com/Record/1485191>

-إسماعيل، حاج قويدر. (2019). الميول المهنية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة غرداية، (مذكرة ماستر غير منشورة) جامعة غرداية.

<https://dspace.univ-ghardaia.edu.dz/handle/123456789/1456>

البدر، محمد طارق. (2017). التشويهاات المعرفية وعلاقتها بضبط الذات لدى طلبة كلية الآداب، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة القادسية. الأردن.
-البليسي، عبد الحليم الله. (2013). دليل حصص الارشاد والتوجيه، ط1: عمان، الأردن، دار الزمان.

-التوايهة، مفلح، مريم. (2008). مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش لدى طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمهني في مديرية التربية الرصيفة (رسالة ماجستير في علم الجريمة). جامعة مؤتة. الأردن.

<https://search.mandumah.com/Record/787092>

-الخالدي إبراهيم أمل. (د س). التحكم الذاتي عند طلبة الجامعة وعلاقته بمستوى الطموح. مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية. 16 (62)، ص ص 1-18 جامعة بغداد. العراق.

<https://jperc.uobaghdad.edu.iq/index.php/jperc/article/view/859>

-الخوالدة، أحمد. (2020). الفروق في التوجيه المهني بين طلاب الثانوية العامة في الأردن وفقاً للتخصص، مجلة العلوم التربوية، 15(3)، 45-60.
-الربيع، فيصل خليل صالح والعتيبي، رمزي محمد. (2016). الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. دراسات: العلوم التربوية 43(3). 1117-1136.

DOI:10.12816/0033865

-الرواشدة عواطف (2008). أثر مفهوم الذات في السلوك العدواني لدى أعضاء مراكز الشباب والشابات في إقليم جنوب الأردن. رسالة ماجستير غ منشورة. جامعة مؤتة. قاعدة المنظومة.
-الزبيدي، خالد (2018). الضبط الذاتي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، 12(3)، 45-60.
-الزهراني، م. (2020). دور الضبط الذاتي في تقليل التردد المهني لدى الطلاب. مجلة العلوم النفسية، 5(02)، 112-126.

-الزهراني، م. (2023). دور التوجيه المهني في المدارس الثانوية السعودية. مجلة العلوم التربوية. 12(02)، 155-175.

-السنائي، بشرى خطاب عمر. (2014). التحكم الذاتي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة آداب الفراهيدي، 10(19)، 92-118. قاعدة المعرفة.

Search.emarefa.net2014/03/31

- السنوسي، نجاة. (2001). الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في مواجهته. الجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالإسكندرية. مكتبة ذوي الاحتياجات الخاصة. أطفال الخليج 2025/10/21 Gulfkids.com.
- الصبحي. دلال بنت محمد عطية. (1433). الاستكشاف والبلورة والالتزام المهني وعلاقتها بمعتقدات الكفاية المهنية لدى عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث من المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة (رسالة ماجستير غ منشورة). جامعة أم القرى: السعودية.
- العبيدي، كمال خليل. (2001). الوسائل والتقنيات الحديثة في التدريب المهني. طرابلس.
- العتيبي، نورة (2020). الفروق في الضبط الذاتي بين طلاب الشعبة العلمية والأدبية في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
- الفسفوس، عدنان أحمد. (2011). المرجع البسيط في أساليب تعديل السلوك. ط1. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الكفافي، ابتسام عادل كامل سالم. (2023). الفروق في الميول المهنية لدى طلبة كلية التربية وفقاً للنوع والتخصص. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 6(12)، 285-305.
- jfees.journals.ekb.eg
- المليجي، حلمي. (2000). علم النفس المعاصر، (ط8). لبنان، دار النهضة العربية.
- noor-book.com يناير 2000/01.
- بدرة، حورية. (2016). تقدير الذات وعلاقته بالنضج المهني: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة وهران. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 6(26)، 625-644.
- <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/10763>
- برحو، وسيلة. (2017). مقياس المشروع المهني والشخصي، محاضرة.
- بشلاغم، يحي. (دت). دور التوجيه المدرسي والمهني في تأهيل الفرد ومعالجة قضايا الشباب دراسة حول المشروع المهني.
- بعبو، إلهام، مسعودي، لويضة. (2018). محددات المشروع المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثنائية ترخاش محمد ابن مسعود بوراوي بلهادف، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل.
- dspace.univ-jijel.dz
- بلعجال، فوزية، ومعاش، عباسية. (2022). الإعلام المدرسي وأثره في بناء المشروع الشخصي للتلميذ. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 14(1). ص 384-363.
- بن الصيد. صالح. (2023). فاعلية برنامج إرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا. أطروحة دكتوراه. غ منشورة. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.

<https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/34402>

- بن زاهي، منصور وعواريب، لخضر. (2013). تصور مشروع الحياة لدى الطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية في جامعة ورقلة)، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة.
- بن صافية، عائشة. (2009). المشروع المهني في ذهن المتفوق دراسيا، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر. 7 (13). 265-301. asjp.cerist.dz
- بن عبد الله، حفصة. (2019). اختيار المشروع المهني لدى الأطباء. دراسة ميدانية على الأطباء المقيمين بالمستشفى الجامعي بتلمسان. مجلة الروافد، 3 (2). 183-207. asjp.cerist.dz
- بن علي، نوال. (2019). فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية التفكير الناقد في سياق مراحل بناء المشروع الشخصي (الاستكشاف والبلورة) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي نوي الملمح غير المحدد، جامعة الوادي. الجزائر.
- بن عمر، ف. (2019). الضبط الذاتي وعلاقته بالمشروع المهني لدى طلاب الثانوي في الجزائر. مجلة العلوم التربوية، 12 (3)، 45-60.
- بن عمر، نسيم. (2019). ضبط الذات وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي. دراسة ميدانية بثنائية عبد المجيد مزيان. مذكرة ماستر غير منشورة. جامعة محمد بوضياف. المسيلة. الجزائر. search.shamaa.org
- بن عيسى، ف. (2019). تأثير نقص التوجيه المهني على وضوح المشروع المهني لدى تلاميذ الثانوي. مجلة العلوم التربوية. 7 (03)، 172-191.
- بودبزة، ناصر، بن علي أشواق. (2022). تمثيلات تلاميذ المرحلة الثانوية وإنتاج المشروع المهني دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبي علوم تجريبية وآداب وفلسفة بثنائية الأمير عبد القادر بتقوت، مذكرة ماستر، قسم علم الاجتماع والديمقراطية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- <https://dspace.univ-ourgla.dz/jspui/handle/123456789/30681>
- بوزربية، سناء (2012). مدى مساهمة التصورات والانتظارات المهنية في اختيار التخصص الدراسي -المهني: دراسة ميدانية بمراكز التكوين المهني لولاية الطارف (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة باجي مختار. عنابة. الجزائر.
- بوسنة، محمود. (1998). التوجيه المدرسي والمهني: الخلفية النظرية لمفهوم المشروع وبعض المعطيات الميدانية. مجلة العلوم الإنسانية. منشورات جامعة قسنطينة. 6 (04). ص 169-177.
- بوعيسى، حسام الدين. (2020). مطبوعة مقياس المشروع المهني والشخصي، محاضرة موجهة للسنة الثانية ماستر تخصص علاقات دولية، جامعة محمد بوضياف - المسيلة.

-بولهواش. عمر. (2010). دراسة قيم العمل لدى التلاميذ وعلاقتها ببناء المشروع الدراسي المهني في إطار المؤسسة التربوية الجزائرية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة منتوري. قسنطينة.

<https://dspace.univ-eloued.dz/handle/123456789/141>

-بولهواش، عمر، بوعالية شهرزاد. (2018). دور الارشاد في بناء المشروع الدراسي المهني للتلميذ، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (10)، العدد (04).-262.282

<https://asjp.cerist.dz/en/article/94461>

-بيوط، إيمان. (2018). دور المرشد التربوي في مساعدة تلميذ المرحلة الثانوية على بناء مشروعه المهني الشخصي. جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، الجزائر.
-تقرير البنك الدولي (2022). سوق العمل في الجزائر.

[https://bucket.theses-algerie.com/files/repositories -
dz/2111671311495493.p](https://bucket.theses-algerie.com/files/repositories-dz/2111671311495493.p)

-تقرير ديوان الإحصاء الوطني الجزائري. (2023). معدلات البطالة في الجزائر.

<https://www.ons.dz/>

-جاسم، بشرى أحمد. (2017). قياس التحكم الذاتي عند المعلمين والمعلمات، مجلة العلوم التربوية، ع(2).

<https://search.mandumah.com/Record/844622>

-جريدة المدينة. (2018). تطوير المهارات المهنية لطلاب الثانوية ب "الورش الرقمية". تم

الاسترجاع من <https://www.al-madina.com/article/598230>

-جودت. عزت عبد الهادي. وسعيد حسني العزة. (2012). التوجيه المهني ونظرياته. دار الثقافة ط2. عمان. الأردن.

-حجاجي، أصالة، ممادي، شوقي (2019). المشروع الشخصي للتلميذ وعلاقته بالنضج المهني لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسطة، دراسة ميدانية بمتوسطة بوعنان العيد بن بوليفة، مذكرة ماستر غير منشورة، في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الوادي.

[https://dspace.univ-eloued.dz/items/025491d0-be18-40c4-a438-
84daac8d66c85](https://dspace.univ-eloued.dz/items/025491d0-be18-40c4-a438-84daac8d66c85)

-حداد عفاف شكري، أبو سليمان بهجت. (2003). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية. ع (03). ص ص. 117-141.

<https://journals.qu.edu.qa/index.php/jes/article/view/956>

-حسن رمضان، منال. (2016). استراتيجيات التعلم النشط (التعلم النشط -ضبط الذات التفكير الإيجابي – الابداع والشعور الإبداعي). ط1. شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع. المملكة الأردنية الهاشمية. عمان الأردن.

-حسن، منى. (2018). أثر النوع الاجتماعي والتخصص على المشروع المهني في مصر. مجلة البحث التربوي، 10(2)، 112-130.

<https://asjp.cerist.dz/en/article/61062asjp.cerist.dz>

-حمو، عياش. (2012). القياس واقع التوجيه المدرسي في ضوء تطبيق استراتيجية المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر2. أبو القاسم سعد الله. الجزائر.

<https://dspace.univ-bba.dz/bitstreams/8ead9872-979f-4e7c-9997-5c0a3b83af99/download>

-حمي، أحمد قاسم محمد، خدر حسن خلو. (2021). دراسة مقارنة في التحكم الذاتي بين الطلبة الممارسين وغير الممارسين للرياضة. مجلة الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية. (69). 267-282.

<https://www.jalhss.com/index.php/jalhss/article/view/534>

-حنون، سومية، مكفس عبد المالك. (2021). مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف -المسيلة). مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية 6(2). 1032-1059.

<https://asjp.cerist.dz/en/article/168098>

-دشاش، نادية. (2017). (المشروع المهني للطلاب رؤية مستقبلية). مجلة آفاق للعلوم جامعة زيان عاشور الحلفة. 2(6). الجزائر.

<https://asjp.cerist.dz/en/article/14562>

-دلال. سامية. (2018) تمثيلات مشروع الحياة والنوع (حالة طالبات تخصص علوم التربية بجامعة وهران 2)، مجلة التنمية البشرية، العدد 10. ص ص. 95-110. الجزائر.

<https://asjp.cerist.dz/en/article/54169>

-رزوق، أسعد. (1977). موسوعة علم النفس. ط1. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت.

-زقاوة، أحمد. (2021)، مهن المستقبل لدى الطلاب، منشورات مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية لجامعة وهران، دار كنوز للنشر والتوزيع.

<https://search.shamaa.org/PDF/Books/Ae/Bookch/LRPE/2021-zegaoua-280547-013-038-authsub.pdf>

-زيادة، أحمد رشيد عبد الرحيم. (2012). تحقيق الذات بين النظرية والتطبيق. دط. الأردن. الوراق للنشر والتوزيع.

-سعود، عبد الرزاق محسن، عبد ستار، ياسين. (2019). ضبط الذات واسهامه في الدافعية نحو التعلم لدى طلبة كليات التربية في جامعات محافظة بغداد، الجامعة العراقية، بغداد.
-سعيد، عبد العزيز وجودت، عزت عطوي. (2004). التوجيه المدرسي. دار الثقافة. (ط1). عمان. الأردن.

-سلاف، مشري. (2002). علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة. قسم علم النفس وعلوم التربية. الجزائر.

-سلاف، مشري. (2013). الاختيار الدراسي كمصدر للضغط وعلاقته بتشكيل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة ورقلة. الجزائر.

-سليم، جميلة. (2018). علم النفس التربوي وتطبيقاته. دار الهدى، الجزائر.
-شريط، محمد أمين. (2019). الضبط الذاتي وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العربي التبسي. تبسة. الجزائر.
-شكري، حداد عفاف وبهجت أبو سليمان. (2003). فاعلية برنامج ارشادي جمعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية ع3. ص ص. 141-117.

Search.mandumah.com.

-صابر عباس، منتهى. (2013). ضبط الذات وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة الفتح. 9(55). أيلول. ص ص. 483-453. كلية التربية الأساسية. جامعة ديالى. العراق. e-Marefa

-صاري قاضي، وتلوس، نسيم. (2022). المناخ الأسري وعلاقته بالضبط الذاتي لدى تلاميذ التعليم الثانوي: دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 6(3)، 44-24.

Search.mandumah.com.

-صالح، رياض رثيف راغب. (2018). فاعلية برنامج ارشاد جمعي قائم على استراتيجية الضبط الذاتي في خفض مستوى السلوك العدواني وزيادة مستوى دافعية التعلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. كلية الدراسات العليا. أطروحة ماجستير في الارشاد النفسي والتربوي. جامعة النجاح الوطنية في نابلس. فلسطين.

-صديقي، ليلي، حمدان، ليلي. (2021). مشروع مهني شخصي، مجلة نظرة على القانون الاجتماعي، جامعة وهران 2 محمد بن أحمد، 11(2). الجزائر. ص ص. 128-95.

Search.emarefa.net

- طاسي أم الخير. (2022)، التصورات الاجتماعية للطالب الجامعي نحو المشروع الشخصي (دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية)، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، جامعة الصديق بن يحي -جبل.
- عادل محمود سباق، سارة. (2016). ضبط الذات وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية. 17(4). كلية البنات. جامعة عين شمس. ص.449-431. Search.mandumah.com
- بهنساوي، أحمد فكري. (2020). برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التحول العقلي لطلاب الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية. 21(5)، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية ، جامعة عين شمس، ص.267-227. Search.mandumah.com
- عبد الرحمن، مجدي. (2015). التنظيم الذاتي ودوره في تنمية مهارات التفكير الناقد. دار الفكر العربي، مصر.
- عبد الستار، مهند محمد، علي افتخار، مزهر. (2014). بناء مقياس الضبط الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، كلية التربية الأساسية، مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، 19(4)، ص.1-18، جامعة ديالى، العراق. alfatehjournal.uodiyala.edu.iq
- عبد المقصود عبد الوهاب، إسماء. (2022). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بضبط الذات لدى عينة من المراهقين المكفوفين. المجلة المصرية للدراسات النفسية. 32(116). كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ص.1-38. Search.emarefa.net
- عبد الهادي، عزت جودت والعزة، سعيد حسني. (2007). تعديل السلوك الإنساني. دط. الأردن. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبود ضحى، الخطيب، نسرين حمد. (2020). مستوى التحكم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دوما، مجلة واسط للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 16(46)، جامعة دمشق -سوريا. ص.644-625.
- عطوي. (2004). تحقيق الذات وعلاقته بالمشروع المهني. صفحة 12.
- عياد وائل، محمود. (2011). الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة غوث الدولية (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الأزهر. غزة. Search.mandumah.com
- عيلان، زكاري. (2023)، دروس عبر الخط في مقياس الاختيار وبناء المشروع المهني، محاضرة للسنة الثالثة ليسانس تخصص علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية، جامعة البليدة 2. app.univ-blida2.dz
- غطاس، عائشة، غالم، فاطيمة. (2024). تصور المشروع المهني لدى متربصي التكوين والتعليم المهنيين. جامعة محمد بوضياف. المسيلة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية. 16(3). 1121-2170. ص.170-161.

- غول، لخضر. (2008). التعليم والتنمية في البلدان النامية. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الاخوة منتوري قسنطينة، 18 (2). ص ص 217-238. Asjp.cerist.dz
- فرج. طه عبد القادر وآخرون. (1993). معجم علم النفس والتحليل النفسي. دار النهضة العربية ، بيروت لبنان.
- فلاح، أحمد. (2022). مستوى الطموح الدراسي عند تلاميذ التعليم الثانوي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة سيدي بلعباس (الجزائر). مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 6(2)، ص ص 80-96.
- فنتازي كريمة. (دت). الارشاد المدرسي بالمرحلة الثانوية في ظل المقاربة بالكفاءات. ملتقى تكويني بالكفايات في التربية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.
- قاسمي، ف. (2022). تأثير الضغوط الأسرية على المشروع المهني للمراهقين الجزائريين. مجلة العلوم النفسية.
- قوارف، رانية وحواس، خضرة. (2020). الفروق في أساليب التعلم بين تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة فارقية بين تلاميذ التخصصات العلمية والأدبية. مجلة العلوم الإنسانية، 20 (02)، ص ص 71-96.
- قوميدي، خولة وقوادرية علي. خليفة نصيرة. (2021). المشروع المهني للطلاب الجامعي. مجلة آفاق علمية. المجلد 13. العدد 4. ص ص 251-331.
- قيسي، محمد السعيد. (2017). أثر برنامج تدريبي قائم على المرافقة والصحيفة الوثائقية في بناء المشروع الشخصي المستقبلي. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.
- كاظم، شروق جبار، نجم، نغم عادل. (2021). التحكم الذاتي لدى طلبة جامعة القادسية (دراسة مقارنة). مجلة كلية التربية الأساسية. جامعة المستنصرية، 2، ص ص 311-322.
- كليل، نجاه، بن عمر، سامية (2022). علاقة الدعم الأسري بالمشروع المهني للمنقطعين دراسيا، مجلة العلوم الإنسانية، 22(1)، ص ص 162-182. جامعة بسكرة.
- Asjp.cerist.dz
- محسن، سعود عبد الرزاق وستار، ياسين عبد. (دت). ضبط الذات واسهامه في الدافعية نحو التعلم لدى طلبة كليات التربية. الجامعة العراقية.
- محمد عبد الحميد، هبة. (2009). معجم مصطلحات التربية وعلم النفس. دار البلدية ط1.الأردن.
- محمد، أحمد على هيبة. (2016)، الخصائص السيكمترية لمقياس ضبط الذات في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، ع (168).
- محمد، الحاج فاتن. (2017). فاعلية برنامج للعلاج بالضبط الذاتي في خفض حدة الأعراض النفسية المرضية لإدمان الانترنت لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية. (4)2. ص ص 434-487. جامعة القاهرة. كلية الدراسات العليا للتربية.

<https://search.mandumah.com/Record/918171>

-مخيمر، هشام محمد. (2000). علم النفس النمو الطفولة والمراهقة. الرياض: إشبيليا للنشر والتوزيع.

-مدور، كريمة، بوخاتم، سامية وآخرون. (2020). مستوى اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ الطور الثانوي. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية. رسالة ليسانس غير منشورة في علم النفس التربوي.

<https://doi.org/10.37136/2000-009-004-010>

-مشري، سلاف. (2022). المشروع الشخصي وقلق المستقبل المهني لدى الطالب المقبل على التخرج، جامعة الوادي، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، 13(2). صص. 114-127. جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي، الجزائر.

<https://doi.org/10.46217//1065-013-002-007>

-مصطفى، إبراهيم والزيات أحمد. وعبد القادر حامد. النجار محمد. (2004). المعجم الوسيط. القاهرة. تحقيق مجمع اللغة العربية. القاهرة.

-معالي، إبراهيم باجس. (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الضبط الذاتي وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 42(1). صص. 325-360.

<https://search.mandumah.com/Record/1172263>

-معلوف، لويس. (1986). المنجد في اللغة والاعلام. بيروت. دار المشرق.

-مغفوري، إبراهيم بن حسين بن محمد. (2022). تصور مقترح لتطوير مهارات طلاب المرحلة الثانوية لتلبية احتياجات سوق العمل في ضوء رؤية المملكة 2030. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 88(4). صص. 346-393.

<https://doi.org/10.21608/MKMGT.2022.153093.1301>

-منصوري، نفيسة. (2020). المساهمة التربوية للأسرة في توجيه المشروع المهني للأبناء (دراسة وصفية). مجلة دراسات إنسانية واجتماعية. جامعة وهران. 9(2)، صص. 361-377.

<https://search.mandumah.com/Record/1055786>

-ناصرى زاوي، وجيج عمر. (2019). هوية الأنا وعلاقتها بالمشروع الشخصي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة استكشافية ببعض ثانويات مدينة سعيدة. مجلة التنمية البشرية، 6(4). صص. 47-66.

<https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=273845> هاني

نعيم وعبد النور، منصور. (2021). الضبط الذاتي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الجامعة. مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 16 (10). صص. 375-404.

المراجع

<https://journals.ekb.eg/article-262755-0.html>

باللغة الأجنبية:

- Akosah-Twumasi, P., et al. (2022). The impact of digital technology on adolescent career aspirations. Journal of Vocational Behavior.

- Blustein, D. L., et al. (2022). Social identity and career development in adolescence. *Journal of Adolescence*.
- Chen, Y., & Zhang, L. (2023). Social media and career development: A double-edged sword. *Computers in Human Behavior*.
- Chiesa, R., Fazi, L., Guglielmi, D., & Mariani, M. (2020). Enhancing sustainability: Psychological capital, perceived employability, and job insecurity in different work contract conditions. *Sustainability*, 10(7), 2475.
- Diemer, M. A., et al. (2023). Self-regulation and career adaptability in adolescents. *Developmental Psychology*.
- Fouad, N. A., et al. (2022). The impact of COVID-19 on adolescent career development. *The Counseling Psychologist*.
- Howard, K. A., et al. (2022). The role of schools in shaping career pathways. *Career and Technical Education Research*.
- Porfeli, E. J., et al. (2021). Family influences on adolescent career development. *Journal of Career Development*.
- Schoon, I., & Lyons-Amos, M. (2023). Economic changes and adolescent career aspirations. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- Abdi, S., Sulistiasih, S., Wibowo, D. E., Cantika, I. I., & Violita, E. (2024). The Relationship of Self-Regulation and Career Planning: A Study of Senior High School Students. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 6(1), 270-271.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Berger, J-L. (2021). Motivation à apprendre, autorégulation motivationnelle et procrastination à l'adolescence. *Revue française de pédagogie*, 210, 19-38.
- Berger, J-L. (2021). Motivation à apprendre, autorégulation motivationnelle et procrastination à l'adolescence. *Revue française de pédagogie*, 210, 19-38.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working*. Routledge.
- Borkowski, J. G., Carr, M., & Pressley, M. (1987). "Spontaneous" strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*, 11(1), 61-75.
- Borkowski, J. G., Carr, M., & Pressley, M. (1987). "Spontaneous" strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*, 11(1), 61-75.
- Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation. Presses Universitaires de Grenoble.

- Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation. Presses Universitaires de Grenoble.
- Duckworth, A. L., et al. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087.
- ECD. (2019). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.
- Ghufron, M. N., & Suminta, R. R. (2010). *Teori-teori psikologi*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Göllner, R., et al. (2018). It's not only who you are but who you are with: High school composition and individuals' attainment over the life course. *Psychological Science*, 29(11), 1785-1796.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kleine, A. K., Schmitt, A., & Wisse, B. (2022). Students' career planning during the COVID-19 pandemic: The role of future work self-salience, career self-efficacy, and career anxiety. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15.
- Lauren, E., Hartono, H., & Darmayanti, K. K. H. (2019). Self-regulation and career planning of high school students in Medan. *Proceedings of the 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPOCH 2018)*, 304, 107-110.
- Leathwood, C., & O'Connell, P. (2003). 'It's a struggle': The construction of the 'new student' in higher education. *Journal of Education Policy*, 18(6), 597-615.
- Lent, R. W., et al. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lepareur, C., & Grangeat, M. (2018). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus in situ. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 131-162.
- Lepareur, C., & Grangeat, M. (2018). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus in situ. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 131-162.

- Mazzetti, G., Guglielmi, D., Chiesa, R., & Mariani, M. G. (2020). Happy at school: The impact of school well-being on mindfulness. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 2339-2354.
- Perronnet, C. (2020). "Littéraires" ou "scientifiques"? Les élèves face à la division sociale des savoirs et aux inégalités scolaires. Dans I. Algrain & V. Louvriot (Éds.), *Éducation, égalité, scolarité. Quand l'école se donne un genre*. Université des Femmes.
- Perronnet, C. (2020). "Littéraires" ou "scientifiques"? Les élèves face à la division sociale des savoirs et aux inégalités scolaires. Dans I. Algrain & V. Louvriot (Éds.), *Éducation, égalité, scolarité. Quand l'école se donne un genre*. Université des Femmes.
- Pratiwi, A. S., & Retnowati, S. (2019). Strategi regulasi emosi kognitif dan stres akademik pada mahasiswa. *Gadjah Mada Journal of Psychology*, 4(2), 105-115.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). Jossey-Bass.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2012). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In *Resilience in children, adolescents, and adults* (pp. 139-150). Springer.
- Tangney, J. P., et al. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- Vallet-Giannini, F. (2024). Lycée : entre scientifiques et littéraires, des clivages qui persistent ? The Conversation.
- Vallet-Giannini, F. (2024). Lycée : entre scientifiques et littéraires, des clivages qui persistent ? The Conversation.
- Vanhercke, D., De Cuyper, N., Peeters, E., & De Witte, H. (2014). Defining perceived employability: A psychological approach. *Personnel Review*, 43(4), 592-605.
- Zia Qudsia, Ayecha., et al. (2023). Scale research report :Self -control. Universitas Gadjah Madam, Faculty of Psychology. Indonesia.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Éds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Éds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2010). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. Metropolitan Educational Research Consortium.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. Metropolitan Educational Research Consortium.

قائمة

ملحق رقم (1): ترخيص للقيام بتوزيع الاستبيانات.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الوادي هي : 22 أكتوبر 2024

مدير التربية

إلى السيدات والسادة : مديرو الثانويات،

ثانوية: السعيد عبد الحفي -

ثانوية: تواتي حمد لخضر -

متقن ميلودي العروسي -

مديرية التربية لولاية الوادي

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

الرقم : 2024/1.5 /

الموضوع : الموافقة على إجراء دراسة ميدانية وتوزيع استبيان لعيّنات البحث -
المرجع : مراسلة السيد مدير جامعة حمّة لخضر كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية -
قسم علم النفس وعلوم التربية رقم / بتاريخ : 2024/10/15 -

استنادا إلى المرجع المشار إليه أعلاه ، يشرفني إعلامكم أنه يرخص للطالبة :

- خليل أمّنة المولودة بتاريخ : 1991/01/22 الوادي -

طالبة بجامعة حمّة لخضر ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، قسم علم النفس وعلوم التربية
بإجراء دراسة ميدانية وتوزيع استبيان لعيّنات البحث بمؤسستكم التي تشرفون عليها في إطار إنجاز
دراسة كمتطلب تكميلي لنيل شهادة : الدكتوراه تخصص : إرشاد وتوجيه
موضوع المذكرة : الضبط الذاتي وعلاقته بالمشروع المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
بداية من يوم 2024/10/20 إلى غاية يوم 2024/11/28 -

ملاحظة : تتم العملية تحت إشرافكم المباشر وفي إطار ما يسمح به القانون ، مع إلتزام الطالبة بمراقبة
الأستاذ (ة) المشرف (ة) وبالنظام الداخلي للمؤسسة -

مدير التربية

نسخة إلى :

- المعني



التخصص : الدرجة العلمية :

- في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه بعنوان : الضبط الذاتي وعلاقته بالمشروع المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لدى عينة من تلاميذ ثانوية ثانوي ببلدية الوادي ، تم إعداد استبيان المشروع المهني ، نرجو منكم التكرم بجزء من وقتكم لتحكيم هذا المقياس.

إعداد الباحثة:
آمنة خليل.

إشراف الأستاذة:

أ/د: سامية عدائكه

-بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع المشروع المهني، ومع غياب أداة تقيس هذا المتغير بما يتناسب مع البيئة المدرسية الجزائرية، قامت الباحثة بإعداد مقياس المشروع المهني اعتمادا على الأبعاد النظرية المستخلصة من هذه الدراسات، وعلى خصائص عينة الدراسة.

ويقيس المقياس درجة بناء المشروع المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ويتكون من (40) فقرة موزعة على (4أبعاد). ويعبر مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ من مستوى بناء مشروعه المهني؛ فكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على مستوى أعلى من الوعي والتخطيط للمستقبل الدراسي والمهني.

ولهذا نرجو من سيادتكم المحترمة التكرم بالحكم على :
ما إذا كانت العبارات صادقة في قياس المتغير الذي وضعت لقياسه
دقة الصياغة اللغوية للعبارات.

إذا كانت هناك عبارات جديدة ترونها مناسبة للإضافة
ومن أجل تسهيل مهمتكم نقدم لحضرتكم المعلومات التالية الخاصة بموضوع الدراسة:

- التعريف الإجرائي للمشروع المهني:

يعرف المشروع المهني: "بأنه التطلع لممارسة مهنة تلائم القدرات والرغبات، وغالبا يكون بعد الدراسة" (منصوري، 2020، ص.366).

وتعرفه الباحثة في هذه الدراسة بأنه: المشروع المهني هو قدرة تلاميذ السنة الثانية ثانوي على تحديد أهدافهم المهنية المستقبلية ووضع خطط لتحقيقها ، مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل الشخصية ، الأسرية، الدراسية، والتوقعات المهنية.

ويتحدد هذا المتغير إجرائيا من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في السنة الثانية ثانوي بثانوية (السعيد عبد الحي ، متقن ميلودي العروسي، ثانوية تواتي حمد لخضر) للعام

الدراسي 2024-2025 على الاستبيان المعدّ من طرف الباحثة (2023) لقياس مستوى المشروع المهني.

أبعاد استبيان المشروع المهني:

1-بعد العوامل الشخصية(الذاتية):

ويشير إلى مدى وعي التلميذ بقدراته واهتماماته واستعداداته الفردية التي تساعد على تحديد مشروعه المهني.

2-بعد العوامل الدراسية:

ويتعلق بكيفية توظيف التلميذ لمساره الدراسي في خدمة أهدافه المهنية المستقبلية.

3-بعد العوامل الأسرية:

ويقصد به دور الأسرة في توجيه التلميذ ودعمه لاتخاذ قرارات تتعلق بمستقبله المهني.

4-بعد التوقع المهني:

ويعبر عن مدى وضوح رؤية التلميذ لمستقبله المهني وإدراكه لمتطلبات المهنة التي يسعى إليها.

تساؤلات الدراسة:

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الضبط الذاتي وبناء المشروع المهني لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي؟

2. هل توجد فروق في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

3. هل توجد فروق في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة؟

4. هل توجد فروق في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة الجنس؟

5. هل توجد فروق في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير الشعبة؟

6. هل توجد فروق في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير السن؟

7. هل توجد فروق في مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي تعزى لمتغير السكن (محل الإقامة)؟

8. هل يؤثر مستوى الضبط الذاتي في بناء المشروع المهني لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي؟

تحكيم الأداة: لتسهيل عملية التحكيم وضعنا بين أيديكم مجموعة جداول، كل جدول يخص مطلبًا معينًا، وتكون الإجابة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، كما أنه يوجد أسفل الجدول مساحة لتدوين ملاحظات أخرى أو تعديلات ترونها مناسبة وتخدم الدراسة.

الجدول رقم (1) خاص بمدى وضوح التعليم:

التعليمية	واضحة بدرجة كبيرة	واضحة بدرجة متوسطة	غير واضحة
-----------	-------------------	--------------------	-----------

--	--	--	--

. ملاحظات:

.....

.....

.....الجدول رقم (02) خاص بمدى وضوح المثال:

المثال	واضح بدرجة كبيرة	واضح بدرجة متوسطة	غير واضح

ملاحظات:

.....

.....

.....

الجدول رقم (03) خاص بمدى سلاسة الصياغة اللغوية لل فقرات وانتمائها لأبعاد الاستبيان:

العبارة الأصلية	بعد التعديل	رأي الأستاذ المحكم
		مقبول غير مقبول

استبيان المشروع المهني.

التعليمة الموجهة للتلاميذ:

عزيزي التلميذ.....

في إطار انجاز أطروحة دكتوراه في تخصص الإرشاد والتوجيه. يطيب لنا ان نضع بين يديك المقياس التالي بهدف الحصول على بعض المعلومات والبيانات التي تخدم أهداف البحث العلمي. فالرجاء الإجابة عليه، وفقا لما يتناسب مع رأيك بوضع العلامة (x)

أمام العبارة المناسبة، ونحيطكم علما أن ما تدلون به من إجابات سيحاط بالسرية التامة ولا يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، إذ أشكر سعيكم الحثيث على تعاونكم ونتمنى لكم دوام التوفيق.

بيانات شخصية:

الجنس:

السن:

المؤسسة:

الشعبة:

السكن:

إيجار/أقارب/اجتماعي/ملك خاص.

المثال :

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	لدي المهارة اللازمة التي تمكنني من ممارسة مهنتي المستقبلية	X				

استبيان المشروع المهني:

: البعد الشخصي

قائمة الملاحق

غير مقبول	مقبول	بعد التعديل	العبارات
			لدي المهارات اللازمة التي تمكنني من ممارسة مهنتي المستقبلية.
			سماتي الشخصية هي التي تحدد لي مشروع المهني.
			القدرات التي أتمتع بها تسمح لي بتحقيق مشروع المهني
			وعبي الشخصي بذاتي مهم جدا لانجاز مشروع المهني
			هناك ترابط بين نمط شخصيتي ومشروع المهني الذي أرغب في إنجازه
			قدراتي ومهاراتي الشخصية هي جزء من مشروع المهني.
			لدي شغف شديد نحو انجاز مشروع المهني.
			اهتماماتي تتطابق تماما مع قدراتي التي تمكنني من انجاز مشروع المهني.
			لدي رغبة كبيرة نحو بناء وتطوير مشروع المهني .
			قدراتي المحدودة (البسيطة) تفرض على مهنة لا أرغب فيها
			أنا واثق تماما من قدراتي على تحقيق النجاح في مساري المهني المستقبلي.
			أنا في مرحلة من النضج تمكنني من اتخاذ قرارات ناجحة بشأن مهنتي.

البعد الدراسي:

			مشروع المهني ينعكس على اهتماماتي الدراسية.
			هناك علاقة بين تخصصي الدراسي ومشروع المهني الذي أرغب في تطويره.

قائمة الملاحق

			تخصصي الدراسي يساهم في تحقيق أهدافي المهنية المرغوبة.
			هناك ترابط بين المعرفة التي أكتسبها في تخصصي الدراسي وبين مشروع المهني المراد تحقيقه.
			تخصصي الدراسي يزودني بالمهارة اللازمة لتحقيق مشروع المهني.
			يرتبط مشروع المهني بفرص العمل المتاحة في السوق
			فرص العمل المتاحة في مجال تخصصي لا تتعارض بشكل كبير مع رؤيتي المهنية مستقبلاً.
			طبيعة دراستي لا تتطابق مع اختياراتي وتطلعاتي المهنية المستقبلية.
			هناك وظائف لا تتوافق مع توجهاتي المهنية على الرغم من عدم ارتباطها بتخصصي.
			أسرتي تفضل لي مهنة لا تتناسب مع ميولاتي.

البعد الأسري:

			مساري المهني المستقبلي مرتبط بمهنة والدي.
			تخطيطي لمهنة المستقبل له علاقة بتوجهات أسرتي
			أسرتي غير مهتمة بمشروع المهني لضعف العائد المادي.
			أسرتي تدعمني في تطوير مشروع المهني وفقاً لاهتماماتي وتفضيلاتي.
			والدي يتحاور معي حول المهنة المناسبة لي.

قائمة الملاحق

		أسرتي لا تفهم اهتماماتي المهنية.
		أختار مهنتي بناءً على نجاح أحد أفراد عائلتي بها .
		أثق في قدرة أفراد أسرتي على اختيار مهنة تلبي احتياجاتي.

بعد التوقع المهني:

		مستقبلي المهني سيوفر لي فرصاً مشرقة .
		نجاح مشروعي المهني المستقبلي يعتمد على كمية الأموال التي سيحققها.
		المكافآت المالية تلعب دوراً كبيراً في رؤيتي لمشروعي المهني.
		أنا مهتم بفرص النجاح الكبيرة في مستقبلي المهني.
		مهنتي المستقبلية ستمنحني مكانة اجتماعية جيدة.
		لا أعتقد أنني سأواجه صعوبات كبيرة في مهنتي المستقبلية
		مهنتي ستجعلني أستقل عن الآخرين
		نجاح مشروعي مرتبط بالمهنة التي اخترتها
		أظن أن مشروعي المهني مستقبلاً لن يؤثر على عبء الأسرة .
		أعرف الصعوبات المتوقعة في مشروعي المهني المستقبلي.

ملحق رقم (3) يمثل قائمة المحكمين لاستبيان المشروع المهني بالدرجة العلمية وتخصصاتهم:

الرقم	المحكم	التخصص	الدرجة العلمية
1	د. سلاف مشري	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي
2	الأرقط عائشة	علم النفس المدرسي	دكتوراه
3	د. عبد اللطيف فتوحة	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي
4	د. الامام سعيدة	علم النفس المدرسي	دكتوراه
5	د. قادي حنان	ارشاد وتوجيه	دكتوراه
6	راضية جعيدري	علم اجتماع التربية	ماستر مستشارة توجيه مدرسي.
7	د. شهرة فيصل	ارشاد وتوجيه	دكتوراه مستشار توجيه مدرسي.

ملحق رقم (4) يمثل قائمة أستاذي اللغة العربية اللذان قاما بمراجعة استبيان المشروع المهني لغويا:

الرقم	الأستاذ	الوظيفة
1	محسن سليمة	أستاذة لغة عربية
2	جميل علي	أستاذ لغة عربية

ملحق رقم (5) يمثل استبيان المشروع المهني في صورته النهائية :

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان

عزيزي التلميذ:

في إطار انجاز أطروحة دكتوراه في تخصص الإرشاد والتوجيه. يطيب لنا ان نضع بين يديك المقياس التالي بهدف الحصول على بعض المعلومات والبيانات التي تخدم أهداف البحث العلمي. فالرجاء الإجابة عليه، وفقاً لما يتناسب مع رأيك بوضع العلامة (X) أمام العبارة المناسبة، ونحيطكم علماً أن ما تدلون به من إجابات سيحاط بالسرية التامة ولا يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، إذ أشكر سعيكم الحثيث على تعاونكم ونتمنى لكم دوام التوفيق.

بيانات شخصية :

الجنس:

الشعبة:

المؤسسة:

السن:

السكن:

اجتماعي/أقارب/إيجار/ملك خاص.

المثال:

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	لدي المهارة اللازمة التي تمكنني من ممارسة مهنتي المستقبلية	X				

استبيان المشروع المهني

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	لدي المهارة اللازمة التي تمكنني من ممارسة مهنتي المستقبلية					
02	سماتي الشخصية هي التي تحدد مشروعي المهني					
03	القدرات التي اتمتع بها تسمح لي بتحقيق مشروعي المهني					
04	إدراكي لما أريده يساعدني في انجاز مشروعي المهني.					
05	هناك ترابط بين نمط شخصيتي ومشروعي المهني الذي ارجب في انجازه					
06	قدراتي ومهاراتي الشخصية من مشروعي المهني					

07	لدي شغف شديد نحو انجاز مشروعي المهني				
08	ميولي تتطابق تماما مع قدراتي التي تمكنني من انجاز مشروعي المهني				
09	لدي رغبة كبيرة نحو بناء وتطوير مشروعي المهني				
10	قدراتي البسيطة تفرض على مهنة لا أربح فيها				
11	أنا واثق تماما من قدراتي على تحقيق النجاح في مسار المهني المستقبلي				
12	أنا في مرحلة من النضج تمكنني من اتخاذ قرارات ناجحة بشأن مهنتي				
13	مشروعي المهني ينعكس على اهتماماتي الدراسية				
14	هناك علاقة بين تخصصي الدراسي ومشروعي المهني الذي أربح في إنجازه				
15	تخصصي الدراسي يساهم في تحقيق أهدافي المهنية المرغوبة				
16	المعرفة التي اكتسبتها في تخصصي الدراسي مرتبطة بمشروعي المهني المراد تحقيقه				
17	تخصصي الدراسي يزودني بالمهارات اللازمة لتحقيق مشروعي المهني				
18	يرتبط مشروعي المهني بفرص العمل المتاحة في السوق				

19	فرص العمل المتاحة في مجال تخصصي لا تتعارض بشكل كبير مع رؤيتي المهنية المستقبلية				
20	طبيعة دراستي لا تتطابق مع اختياراتي وتطلعاتي المهنية المستقبلية				
21	هناك وظائف لا تتوافق مع توجهاتي المهنية على الرغم من عدم ارتباطها بتخصصي				
22	أسرتي تفضل لي مهنة لا تتناسب مع ميولي المهنية				
23	مساري المهني المستقبلي مرتبط بمهنة والدي				
24	تخطيطي لمهنة المستقبل له علاقة بتوجهات أسرتي				

25	أسرتي غير مهتمة بمشروعي المهني بسبب ضعف العائد المادي				
26	أسرتي تدعمني في تحقيق مشروعي المهني وفقا لاهتماماتي وميولي.				
27	والدي يتحاور معي حول المهنة المناسبة لي				
28	أسرتي لا تفهم اهتماماتي المهنية				
29	اختار مهنتي بناء على نجاح أحد أفراد عائلتي بها				
30	أثق في قدرة أفراد أسرتي على اختيار مهنة تلبي احتياجاتي				
31	مستقبلي المهني سيوفر لي فرصا عمل جيدة				
32	نجاح مشروعي المهني المستقبلي يعتمد على كمية الاموال التي سيحققها				
33	المكافآت المالية تلعب دورا كبيرا في رؤيتي لمشروعي المهني				
34	انأ مهتم بفرص النجاح الكبيرة في مستقبلي المهني				
35	مهنتي المستقبلية ستمنحني مكانة اجتماعية جيدة				
36	لا اعتقد أنني سأواجه صعوبات كبيرة في مهنتي المستقبلية				
37	مهنتي ستجعلني استقل عن الآخرين				
38	نجاح مشروعي مرتبط بالمهنة التي اخترتها				
39	أظن أن مشروعي المهني مستقبلا لا يؤثر على عبئ الأسرة				
40	اعرف الصعوبات المتوقعة في مشروعي المهني المستقبلي				

ملحق رقم (6): يمثل الصورة الأولية لمقياس الضبط الذاتي المترجم ترجمة عكسية الموجه للمحكمين:

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

اسم المحكم:

التخصص:

الدرجة العلمية:

-في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه في علوم التربية تخصص الارشاد والتوجيه بعنوان: الضبط الذاتي وعلاقته بالمشروع المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لدى عينة من تلاميذ ثانوية ثانوي ببلدية الوادي، تم ترجمة مقياس الضبط الذاتي لضياء قدسية وناشا والسابيل بوتري (2023) من قبل الباحثة ترجمة عكسية

من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية، نرجو منكم التكرم بجزء من وقتكم لتحكيم هذا المقياس من الجوانب التالية:

ما إذا كانت العبارات صادقة في قياس المتغير الذي وضعت لقياسه.
دقة الصياغة اللغوية للعبارات.

إذا كانت هناك عبارات جديدة ترونها مناسبة للإضافة

ويقيس المقياس مستوى الضبط الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ويتكون من (30) فقرة موزعة على (5 أبعاد). ويعبر مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ من مستوى الضبط الذاتي؛ فكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على مستوى أعلى من الانضباط والتخطيط واتخاذ القرار.

التعريف الاجرائي للضبط الذاتي:

يعرف الضبط الذاتي بأنه: "السيطرة التي يمارسها الفرد على مشاعره ودوافعه وأفعاله بحيث يكون قادرا على التحكم بها وتوجيهها وفقا لإرادته، كما يتسنى له أن يدرس عواقبها ويتحسب من المضاعفات التي قد تنجم عنها (القيس، 2010، ص278)

ويعرف في هذه الدراسة بأنه: قدرة تلاميذ السنة الثانية ثانوي على التحكم في مشاعرهم والتأثير في سلوكهم وتعديله وضبط اندفاعاتهم وتأجيل الإشباع لتحقيق أهدافهم المرجوة.

ويتحدد اجرائيا: من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية (متقن ميلودي العروسي، ثانوية السعيد عبد الحي، ثانوية تواتي حمد لخضر) للعام الدراسي 2024-2025 على مقياس الضبط الذاتي لضيء قدسية وناشا وسالسابيلا بوتري (2023) والمستخدم في الدراسة الحالية.

أبعاد مقياس الضبط الذاتي:

- **بعد الانضباط الذاتي:** به 8 بنود توضح مدى قدرة الفرد على تنظيم سلوكه والالتزام بالمهام والواجبات لتحقيق أهدافه.
- **بعد التحكم:** به 8 بنود توضح كيفية التفكير قبل القيام بالفعل وتجنب السلوك الاندفاعي.
- **بعد التحكم في الدوافع:** به 8 بنود تبين كيفية ضبط الرغبات والانفعالات وتأجيل الإشباع.
- **بعد التحكم المثبط:** به 3 بنود تعبر عن المثابرة والاستمرار رغم الصعوبات والعوائق.
- **بعد التحكم الانطوائي:** به 3 بنود توضح ضبط الذات داخليا بالتأمل ومراجعة السلوك قبل اتخاذ القرارات.

تحكيم الأداة: لتسهيل عملية التحكيم وضعنا بين أيديكم مجموعة جداول، كل جدول يخص مطلوبا معينا، وتكون الإجابة بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة، كما أنه يوجد أسفل الجدول مساحة لتدوين ملاحظات أخرى أو تعديلات ترونها مناسبة وتخدم الدراسة.

الجدول رقم (1) خاص بمدى وضوح التعليمات:

التعليمية	واضحة بدرجة كبيرة	واضحة بدرجة متوسطة	غير واضحة

. ملاحظات:

.....

.....

الجدول رقم (02) خاص بمدى وضوح المثال:

قائمة الملاحق

المثال	واضح بدرجة كبيرة	واضح بدرجة متوسطة	غير واضح

ملاحظات.....

.....

.....

.....

الجدول رقم (03) خاص بمدى سلاسة الصياغة اللغوية للفقرات وانتمائها لأبعاد الاستبيان:

العبارة الأصلية	بعد التعديل	رأي الأستاذ المحكم
		مقبول غير مقبول

استبيان الضبط الذاتي:

التعليمة الموجهة للتلاميذ:

عزيزي التلميذ.....

في إطار انجاز أطروحة دكتوراه في تخصص الإرشاد والتوجيه. يطيب لنا ان نضع بين يديك المقياس التالي بهدف الحصول على بعض المعلومات والبيانات التي تخدم أهداف البحث العلمي. فالرجاء الإجابة عليه، وفقا لما يتناسب مع رأيك بوضع العلامة (x)

أمام العبارة المناسبة، ونحيطكم علما أن ما تدلون به من إجابات سيحاط بالسرية التامة ولا يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، إذ أشكر سعيكم الحثيث على تعاونكم ونتمنى لكم دوام التوفيق.

بيانات شخصية:

الجنس:

المؤسسة:

أقارب/إيجار/ملك خاص.

المثال:

الرقم	العبارة	مناسب جدا	مناسب	مناسب إلى حد ما	غير مناسب	غير مناسب جدا
01	غالبا ما أطلب المشورة من الآخرين لتجنب اتخاذ قرارات قد تكون لها عواقب سلبية	X				

مقياس الضبط الذاتي:

بعد الانضباط الذاتي :

العبارة الأصلية	بعد التعديل	مقبول	غير مقبول
-----------------	-------------	-------	-----------

قائمة الملاحق

			غالبا ما أطلب المشورة من الآخرين لتجنب اتخاذ قرارات قد تكون لها عواقب سلبية.
			غالبا ما أفكر في العواقب السلبية المحتملة لقرار ما قبل اتخاذه.
			غالبا ما أتابع القرارات التي أتخذتها.
			غالبا ما أضع خططا لتحقيق أهدافي.
			غالبا ما أذكر نفسي بأهدافي طويلة المدى عند مواجهة الاغراء
			غالبا ما أقاوم الرغبة في الانخراط في سلوكيات اندفاعية.
			أثق في قدرتي على اتخاذ خيارات تتماشى مع أهدافي طويلة المدى.
			غالبا ما أتخذ قرارات مع وضع أهدافي طويلة المدى في الاعتبار .

بعد التحفظ:

			لم أستسلم لهدف ما لأن المكافآت كانت بعيدة في المستقبل.
			لقد تخليت عن هدف لمجرد اعتقادي أن تحقيقه كان بعيد المنال(عكسية)
			أميل إلى توفير المال بدل من انفاقه الآن.
			غالبا ما أعطي الأولوية لرغباتي بدلا من احتياجاتي (عكسية)
			أثق في قدرتي على المقاومة عند مواجهة اغراء.

قائمة الملاحق

		أنا صامد أمام الاغراءات، وأتخذ باستمرار قرارات تساهم في نموي الشخصي.
		لدي القدرة على مقاومة الاغراءات حتى عندما تكون مغرية أو جذابة جدا .
		لدي القدرة على مقاومة الاغراءات واتخاذ قرارات تتماشى مع أهدافي طويلة المدى .

بعد التحكم في الدوافع:

		أقضي الكثير من الوقت في تخطيط سلوكي لتحقيق أهدافي.
		أضع العديد من الاعتبارات قبل اتخاذ أي إجراءات.
		أنا مستعد لبذل الجهد المطلوب لتجاوز العقبات وتحقيق أهدافي.
		حتى عندما تصبح المهمة صعبة، أستمر في العمل عليها.
		غالبا ما أتجنب بوعي المواقف أو المحفزات التي قد تؤدي إلى سلوك اندفاعي.
		عادة ما أكتب الأشياء التي أرغب فيها وأعيد النظر فيها.
		أضع رغبات أو دوافع حالية دون وعي (عكسية)
		غالبا ما أفكر في تجاربي السابقة مع الدوافع أو الرغبات المستمرة وأستخدم تلك التجارب لإرشاد سلوكي في المستقبل.

		غالبا ما أستخدم تقنيات مثل تقسيم الوقت وترتيب الأولويات لمساعدتي في التركيز على الهدف.
--	--	--

قائمة الملاحق

			عند التركيز على هدف ما، أستطيع تجاهل المعلومات غير المهمة
			أعتمد على قوة إرادتي لوضع حد للدوافع أو الرغبات المستمرة.

التحكم الذاتي الانطوائي:

			تؤثر قيمي ومعتقداتي الشخصية على قدرتي على بدء سلوك موجّه نحو الهدف.
			من المهم بالنسبة لي أن أبدأ السلوك المرغوب فيه لتحقيق أهدافي.
			غالباً ما أوّجل المهام عندما لا أشعر بالدافع (عكسية)

ملحق رقم (7): يمثل الأساتذة قائمة المحكمين لمقياس الضبط الذاتي:

الرقم	المحكم	التخصص	الوظيفة
1	د. سلاف مشري	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي
2	الأرقط عائشة	علم النفس المدرسي	مديرة مركز التكوين مهني
3	د. عبد اللطيف قنوعة	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي
4	د. الامام سعيدة	علم النفس المدرسي	أستاذة تكوين مهني
5	أ.راضية جعيري	علم اجتماع التربية	مستشارة توجيه مدرسي
6	د. شهرة فيصل	ارشاد وتوجيه	مستشار توجيه مدرسي
7	د حنان قادي	ارشاد وتوجيه	/

ملحق رقم (8): يمثل قائمة أساتذة اللغة العربية والإنجليزية الذين قاموا بالترجمة والترجمة العكسية

لمقياس الضبط الذاتي:

الرقم	الأستاذ	الوظيفة
1	خليل مجيب الرحمان	أستاذ لغة انجليزية
2	محسن سليمة	أستاذة لغة عربية
3	بن خليفة زكية	أستاذة لغة انجليزية

ملحق رقم (9): يمثل مقياس الضبط الذاتي في صورته النهائية:

الرقم	العبرة	مناسب جدا	مناسب	مناسب إلى حد ما	غير مناسب	غير مناسب جدا
1	غالبا ما أطلب المشورة الآخرين لتجنب اتخاذ قرارات قد تكون لها عواقب سلبية					
2	غالبا ما أفكر في العواقب السلبية المحتملة لقرار ما قبل اتخاذه					
3	غالبا ما أنفذ القرارات التي اتخذتها					
4	غالبا ما أضع خططاً لتحقيق أهدافي					
5	غالبا ما أذكر نفسي بأهدافي طويلة المدى عند مواجهة الاغراء					
6	غالبا ما أقاوم الرغبة في الانخراط في سلوكيات اندفاعية					
7	أثق في قدرتي على اتخاذ خيارات تتماشى مع أهدافي طويلة المدى					

					غالباً ما أؤخذ قرارات مع وضع أهداف طويلة المدى في الاعتبار	8
					لم أؤتسلم لهدف ما لأن المكافآت كانت بعيدة في المستقبل	9
					لقد تخليت عن هدف لمجرد اعتقادي أن تحقيقه كان بعيد المنال	10
					أؤيل إلى توفير المال بدل انفاقه الآن	11

					غالبًا ما أعطى الأولوية لـ رغباتي بدلاً من احتياجاتي	12
					أثق في قدرتي على المقاومة عند مواجهة إغراء	13
					أنا صامد أمام الإغراءات وأتخذ باستمرار قرارات تساهم في نموي الشخصي	14
					لدي القدرة على مقاومة الإغراءات حتى عندما تكون مغرية أو جذابة جداً	15

					لدي القدرة على مقاومة الاغراءات واتخاذ قرارات تتماشى مع أهدافي طويلة المدى	16
					أقضي الكثير من الوقت في تخطيط سلوكي لتحقيق أهدافي	17
					أضع العديد من الاعتبارات قبل اتخاذ أي إجراءات	18
					أنا مستعد لبذل الجهد المطلوب لتجاوز العقبات وتحقيق أهدافي	19

					20 حتى عندما تصبح المهمة صعبة، أستمر في العمل عليها
					21 غالبا ما أتجنب بوعي المواقف أو المحفزات التي قد تؤدي إلى سلوك اندفاعي
					22 عادة ما أكتب الأشياء التي أركز فيها وأعيد النظر فيها
					23 أضع رغبات أو دوافع حالية دون وعي

					24	غالباً ما أفكر في تجاربى السابقة مع الدوافع أو الرغبات المستمرة وأستخدم تلك التجارب لإرشاد سلوكى في المستقبل
					25	غالباً ما أستخدم تقنيات مثل تقسيم الوقت وترتيب الأولويات لمساعدتى في التركيز على الهدف
					26	عند التركيز على هدف ما أستطيع تجاهل المعلومات غير المهمة
					27	أعتمد على قوة إرادتى لوضع حد للدوافع أو الرغبات المستمرة

					تؤثر قيمي ومعتقداتي الشخصية على قدرتي على بدء سلوك موجه نحو الهدف	28
					من المهم بالنسبة لي أن أبدأ السلوك المرغوب فيه لتحقيق أهدافي	29
					غالبا ما أؤجل المهام عندما لا أشعر بالدافع	30

Fréquences

Statistiques

		الجنس	السن	المؤسسة	الشعبة	السكن
N	Valide	627	627	627	627	627
	Manquant	0	0	0	0	0

Table de fréquences

الجنس

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ذكر	247	39.4	39.4	39.4
أنثى	380	60.6	60.6	100.0
Total	627	100.0	100.0	

السن 1

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 1.00	616	98.2	98.2	98.2
2.00	11	1.8	1.8	100.0
Total	627	100.0	100.0	

المؤسسة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide السعيد عبد الحي	186	29.7	29.7	29.7
متقن ميلودي العروسي	257	41.0	41.0	70.7
ثانوية تواتي حمد لخضر	184	29.3	29.3	100.0
Total	627	100.0	100.0	

الشعبة

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide تقني رياضي	69	11.0	11.0	11.0
آداب وفلسفة	186	29.7	29.7	40.7
تسيير واقتصاد	91	14.5	14.5	55.2
علوم تجريبية	226	36.0	36.0	91.2
لغات	55	8.8	8.8	100.0
Total	627	100.0	100.0	

السكن

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ملك خاص	538	85.8	85.8	85.8
مستأجر	28	4.5	4.5	90.3
اجتماعي	13	2.1	2.1	92.3
مع الأقارب	48	7.7	7.7	100.0
Total	627	100.0	100.0	

Corrélations

Corrélations

	ض1	ض2	ض3	ض4	ض5
ض1					
Corrélation de Pearson	1	.167	-.007-	.094	-.060-
Sig. (bilatérale)		.096	.944	.350	.552
N	100	100	100	100	100
ض2					
Corrélation de Pearson	.167	1	-.071-	.168	.049
Sig. (bilatérale)	.096		.486	.094	.627
N	100	100	100	100	100
ض3					
Corrélation de Pearson	-.007-	-.071-	1	.204*	.316**
Sig. (bilatérale)	.944	.486		.042	.001
N	100	100	100	100	100
ض4					
Corrélation de Pearson	.094	.168	.204*	1	.398**
Sig. (bilatérale)	.350	.094	.042		.000
N	100	100	100	100	100
ض5					
Corrélation de Pearson	-.060-	.049	.316**	.398**	1
Sig. (bilatérale)	.552	.627	.001	.000	
N	100	100	100	100	100
ض6					
Corrélation de Pearson	.166	-.172-	-.018-	.127	.465**
Sig. (bilatérale)	.098	.087	.857	.206	.000
N	100	100	100	100	100
ض7					
Corrélation de Pearson	.295**	.094	.136	.089	-.102-
Sig. (bilatérale)	.003	.352	.179	.379	.314
N	100	100	100	100	100
ض8					
Corrélation de Pearson	.380**	.239*	.123	.294**	.099
Sig. (bilatérale)	.000	.017	.224	.003	.329
N	100	100	100	100	100
الانضباط					
Corrélation de Pearson	.502**	.302**	.423**	.632**	.604**
Sig. (bilatérale)	.000	.002	.000	.000	.000
N	100	100	100	100	100

Corrélations

	ض6	ض7	ض8	الانضباط
ض1				
Corrélation de Pearson	.166	.295**	.380**	.502**
Sig. (bilatérale)	.098	.003	.000	.000
N	100	100	100	100
ض2				
Corrélation de Pearson	-.172-	.094	.239*	.302**
Sig. (bilatérale)	.087	.352	.017	.002
N	100	100	100	100
ض3				
Corrélation de Pearson	-.018-	.136	.123	.423**
Sig. (bilatérale)	.857	.179	.224	.000
N	100	100	100	100

ض4	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.127 .206 100	.089 .379 100	.294** .003 100	.632** .000 100
ض5	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.465** .000 100	-.102- .314 100	.099 .329 100	.604** .000 100
ض6	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 .178 100	-.136- .178 100	.007 .948 100	.433** .000 100
ض7	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.136- .178 100	1 100	.316** .001 100	.423** .000 100
ض8	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.007 .948 100	.316** .001 100	1 100	.566** .000 100
الانضباط	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.433** .000 100	.423** .000 100	.566** .000 100	1 100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=التحفظ ض16 ض15 ض14 ض13 ض12 ض11 ض10 ض9

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

	ض9	ض10	ض11	ض12	ض13	ض14
ض9	1	.294**	.089	.394**	.014	-.242-*
Corrélation de Pearson						
Sig. (bilatérale)		.003	.378	.000	.888	.015
N	100	100	100	100	100	100
ض10	.294**	1	.119	.348**	.084	.173
Corrélation de Pearson						
Sig. (bilatérale)	.003		.239	.000	.409	.085
N	100	100	100	100	100	100
ض11	.089	.119	1	-.134-	.137	.211*
Corrélation de Pearson						
Sig. (bilatérale)	.378	.239		.185	.175	.035
N	100	100	100	100	100	100
ض12	.394**	.348**	-.134-	1	.129	-.021-
Corrélation de Pearson						
Sig. (bilatérale)	.000	.000	.185		.202	.834
N	100	100	100	100	100	100
ض13	.014	.084	.137	.129	1	.297**
Corrélation de Pearson						
Sig. (bilatérale)	.888	.409	.175	.202		.003
N	100	100	100	100	100	100
ض14	-.242-*	.173	.211*	-.021-	.297**	1
Corrélation de Pearson						

	Sig. (bilatérale)	.015	.085	.035	.834	.003	
	N	100	100	100	100	100	100
15ض	Corrélacion de Pearson	.058	.136	.265**	.013	.402**	.458**
	Sig. (bilatérale)	.567	.177	.008	.894	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100
16ض	Corrélacion de Pearson	-.044-	.078	.265**	.020	.526**	.332**
	Sig. (bilatérale)	.664	.440	.008	.846	.000	.001
	N	100	100	100	100	100	100
التحفظ	Corrélacion de Pearson	.455**	.630**	.500**	.444**	.528**	.450**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100

Corrélations

		15ض	16ض	التحفظ
9ض	Corrélacion de Pearson	.058	-.044-	.455**
	Sig. (bilatérale)	.567	.664	.000
	N	100	100	100
10ض	Corrélacion de Pearson	.136	.078	.630**
	Sig. (bilatérale)	.177	.440	.000
	N	100	100	100
11ض	Corrélacion de Pearson	.265**	.265**	.500**
	Sig. (bilatérale)	.008	.008	.000
	N	100	100	100
12ض	Corrélacion de Pearson	.013	.020	.444**
	Sig. (bilatérale)	.894	.846	.000
	N	100	100	100
13ض	Corrélacion de Pearson	.402**	.526**	.528**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000
	N	100	100	100
14ض	Corrélacion de Pearson	.458**	.332**	.450**
	Sig. (bilatérale)	.000	.001	.000
	N	100	100	100
15ض	Corrélacion de Pearson	1	.715**	.616**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000
	N	100	100	100
16ض	Corrélacion de Pearson	.715**	1	.570**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000
	N	100	100	100
التحفظ	Corrélacion de Pearson	.616**	.570**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	
	N	100	100	100

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=ض17 ض18 ض19 ض20 ض21 ض22 ض23 ض24 الدوافع

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

	ض17	ض18	ض19	ض20	ض21	ض22
ض17 Corrélation de Pearson	1	.307**	.129	.106	.469**	.232*
Sig. (bilatérale)		.002	.200	.296	.000	.020
N	100	100	100	100	100	100
ض18 Corrélation de Pearson	.307**	1	.342**	-.005-	.211*	.008
Sig. (bilatérale)	.002		.000	.962	.035	.938
N	100	100	100	100	100	100
ض19 Corrélation de Pearson	.129	.342**	1	.388**	.115	-.048-
Sig. (bilatérale)	.200	.000		.000	.253	.633
N	100	100	100	100	100	100
ض20 Corrélation de Pearson	.106	-.005-	.388**	1	.087	-.021-
Sig. (bilatérale)	.296	.962	.000		.390	.833
N	100	100	100	100	100	100
ض21 Corrélation de Pearson	.469**	.211*	.115	.087	1	.291**
Sig. (bilatérale)	.000	.035	.253	.390		.003
N	100	100	100	100	100	100
ض22 Corrélation de Pearson	.232*	.008	-.048-	-.021-	.291**	1
Sig. (bilatérale)	.020	.938	.633	.833	.003	
N	100	100	100	100	100	100
ض23 Corrélation de Pearson	.059	-.296**	-.071-	.143	.367**	.054
Sig. (bilatérale)	.558	.003	.480	.156	.000	.596
N	100	100	100	100	100	100
ض24 Corrélation de Pearson	-.231*	.279**	.074	-.083-	-.020-	.164
Sig. (bilatérale)	.021	.005	.462	.409	.840	.104
N	100	100	100	100	100	100
الدوافع Corrélation de Pearson	.567**	.467**	.382**	.302**	.713**	.533**
Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.002	.000	.000
N	100	100	100	100	100	100

Corrélations

	ض23	ض24	الدوافع
ض17 Corrélation de Pearson	.059	-.231*	.567**

	Sig. (bilatérale)	.558	.021	.000
	N	100	100	100
ض18	Corrélation de Pearson	-.296**	.279**	.467**
	Sig. (bilatérale)	.003	.005	.000
	N	100	100	100
ض19	Corrélation de Pearson	-.071-	.074	.382**
	Sig. (bilatérale)	.480	.462	.000
	N	100	100	100
ض20	Corrélation de Pearson	.143	-.083-	.302**
	Sig. (bilatérale)	.156	.409	.002
	N	100	100	100
ض21	Corrélation de Pearson	.367**	-.020-	.713**
	Sig. (bilatérale)	.000	.840	.000
	N	100	100	100
ض22	Corrélation de Pearson	.054	.164	.533**
	Sig. (bilatérale)	.596	.104	.000
	N	100	100	100
ض23	Corrélation de Pearson	1	-.221-*	.354**
	Sig. (bilatérale)		.027	.000
	N	100	100	100
ض24	Corrélation de Pearson	-.221-*	1	.301**
	Sig. (bilatérale)	.027		.002
	N	100	100	100
الدوافع	Corrélation de Pearson	.354**	.301**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.002	
	N	100	100	100

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=المثبط ض25 ض26 ض27

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

	ض25	ض26	ض27	المثبط
ض25 Corrélation de Pearson	1	-.217-*	.155	.574**
Sig. (bilatérale)		.030	.123	.000

	N	100	100	100	100
26ض	Corrélation de Pearson	-.217 [*]	1	.095	.543 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	.030		.349	.000
	N	100	100	100	100
27ض	Corrélation de Pearson	.155	.095	1	.620 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	.123	.349		.000
	N	100	100	100	100
المثبط	Corrélation de Pearson	.574 ^{**}	.543 ^{**}	.620 ^{**}	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=ض28 ض29 ض30 الانطوائی

```
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
```

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		12-FEB-2025 11:28:40
Commentaires		
Entrée	Données	H:\اعمال الطلبة\اعمال 2024\خليل امنة\H:\دكتوراه\تفريغ - صدق والثبات.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES= ض28 ض29 ض30 الانطواني /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.03
	Temps écoulé	00:00:00.05

Corrélations

	ض28	ض29	ض30	الانطوائي
ض28	1	-.038-	-.032-	.500**
Corrélation de Pearson		.706	.754	.000
Sig. (bilatérale)				
N	100	100	100	100
ض29	-.038-	1	-.133-	.454**
Corrélation de Pearson		.706	.186	.000
Sig. (bilatérale)				
N	100	100	100	100
ض30	-.032-	-.133-	1	.639**
Corrélation de Pearson		.754	.186	.000
Sig. (bilatérale)				
N	100	100	100	100
الانطوائي	.500**	.454**	.639**	1
Corrélation de Pearson		.000	.000	
Sig. (bilatérale)				
N	100	100	100	100

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الذاتي)=الانضباط +التحفظ +الدوافع +المثبط +الانطوائي / COMPUTE 5)

EXECUTE.

CORRELATIONS

/VARIABLES=الانضباط التحفظ الدوافع المثبط الانطوائي الذاتي=

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

	الانضباط	التحفظ	الدوافع	المثبط	الانطوائي
الانضباط	1	.554**	.220*	.388**	.386**
Corrélation de Pearson		.000	.028	.000	.000
Sig. (bilatérale)					
N	100	100	100	100	100
التحفظ	.554**	1	.245*	.482**	.327**
Corrélation de Pearson		.000	.014	.000	.001
Sig. (bilatérale)					
N	100	100	100	100	100
الدوافع	.220*	.245*	1	.155	.063
Corrélation de Pearson		.028	.014	.124	.534
Sig. (bilatérale)					
N	100	100	100	100	100
المثبط	.388**	.482**	.155	1	.296**
Corrélation de Pearson		.000	.124		.003
Sig. (bilatérale)					

N		100	100	100	100	100
الانطوائي	Corrélation de Pearson	.386**	.327**	.063	.296**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.001	.534	.003	
N		100	100	100	100	100
الذاتي	Corrélation de Pearson	.742**	.782**	.481**	.720**	.623**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000
N		100	100	100	100	100

Corrélations

	الذاتي
الانضباط	
Corrélation de Pearson	.742**
Sig. (bilatérale)	.000
N	100
التحفظ	
Corrélation de Pearson	.782**
Sig. (bilatérale)	.000
N	100
الدوافع	
Corrélation de Pearson	.481**
Sig. (bilatérale)	.000
N	100
المثبط	
Corrélation de Pearson	.720**
Sig. (bilatérale)	.000
N	100
الانطوائي	
Corrélation de Pearson	.623**
Sig. (bilatérale)	.000
N	100
الذاتي	
Corrélation de Pearson	1
Sig. (bilatérale)	
N	100

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

RELIABILITY

/VARIABLES=الانضباط التحفظ الدوافع المثبط الانطوائي الذاتي

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/SUMMARY=TOTAL.

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	100	100.0
Exclue ^a	0	.0
Total	100	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.795	6

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
الانضباط	19.1273	3.402	.615	.750
التحفظ	19.2698	3.141	.645	.739
الدوافع	19.3460	3.919	.275	.823
المثبط	19.0593	3.174	.535	.771
الانطوائي	19.1393	3.529	.427	.794
الذاتي	19.1883	3.272	1.000	.693

CORRELATIONS

/VARIABLES=الشخصية 12م 11م 10م 9م 8م 7م 6م 5م 4م 3م 2م 1م

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

	1م	2م	3م	4م	5م	6م	7م
1م							
Corrélation de Pearson	1	-.230 [*]	.777 ^{**}	.182	.255 [*]	.440 ^{**}	.598 ^{**}
Sig. (bilatérale)		.021	.000	.069	.010	.000	.000
N	100	100	100	100	100	100	100
2م							
Corrélation de Pearson	-.230 [*]	1	-.096 ⁻	-.238 [*]	.088	-.152 ⁻	-.297 ^{**}
Sig. (bilatérale)	.021		.343	.017	.383	.131	.003
N	100	100	100	100	100	100	100
3م							
Corrélation de Pearson	.777 ^{**}	-.096 ⁻	1	.068	.326 ^{**}	.563 ^{**}	.547 ^{**}
Sig. (bilatérale)	.000	.343		.504	.001	.000	.000
N	100	100	100	100	100	100	100
4م							
Corrélation de Pearson	.182	-.238 [*]	.068	1	.176	.113	.319 ^{**}

	Sig. (bilatérale)	.069	.017	.504		.080	.262	.001
	N	100	100	100	100	100	100	100
5م	Corrélation de Pearson	.255*	.088	.326**	.176	1	.188	.199*
	Sig. (bilatérale)	.010	.383	.001	.080		.062	.047
	N	100	100	100	100	100	100	100
6م	Corrélation de Pearson	.440**	-.152-	.563**	.113	.188	1	.716**
	Sig. (bilatérale)	.000	.131	.000	.262	.062		.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
7م	Corrélation de Pearson	.598**	-.297- **	.547**	.319**	.199*	.716**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.003	.000	.001	.047	.000	
	N	100	100	100	100	100	100	100
8م	Corrélation de Pearson	.492**	-.106-	.638**	.072	.329**	.535**	.492**
	Sig. (bilatérale)	.000	.293	.000	.477	.001	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
9م	Corrélation de Pearson	.204*	.015	.181	.034	.141	.276**	.301**
	Sig. (bilatérale)	.041	.886	.071	.737	.163	.006	.002
	N	100	100	100	100	100	100	100
10م	Corrélation de Pearson	-.042-	.003	-.102-	-.051-	.187	-.017-	-.015-
	Sig. (bilatérale)	.676	.977	.313	.611	.062	.870	.885
	N	100	100	100	100	100	100	100
11م	Corrélation de Pearson	.377**	-.286- **	.368**	.312**	.072	.398**	.503**
	Sig. (bilatérale)	.000	.004	.000	.002	.478	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
12م	Corrélation de Pearson	.430**	.028	.482**	.302**	.433**	.339**	.388**
	Sig. (bilatérale)	.000	.779	.000	.002	.000	.001	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
الشخصية	Corrélation de Pearson	.707**	-.036-	.743**	.306**	.555**	.675**	.727**
	Sig. (bilatérale)	.000	.723	.000	.002	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100

Corrélations

		8م	9م	10م	11م	12م	الشخصية
1م	Corrélation de Pearson	.492**	.204*	-.042-	.377**	.430**	.707**
	Sig. (bilatérale)	.000	.041	.676	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100
2م	Corrélation de Pearson	-.106-	.015	.003	-.286-**	.028	-.036-
	Sig. (bilatérale)	.293	.886	.977	.004	.779	.723

	N	100	100	100	100	100	100
3م	Corrélation de Pearson	.638**	.181	-.102-	.368**	.482**	.743**
	Sig. (bilatérale)	.000	.071	.313	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100
4م	Corrélation de Pearson	.072	.034	-.051-	.312**	.302**	.306**
	Sig. (bilatérale)	.477	.737	.611	.002	.002	.002
	N	100	100	100	100	100	100
5م	Corrélation de Pearson	.329**	.141	.187	.072	.433**	.555**
	Sig. (bilatérale)	.001	.163	.062	.478	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100
6م	Corrélation de Pearson	.535**	.276**	-.017-	.398**	.339**	.675**
	Sig. (bilatérale)	.000	.006	.870	.000	.001	.000
	N	100	100	100	100	100	100
7م	Corrélation de Pearson	.492**	.301**	-.015-	.503**	.388**	.727**
	Sig. (bilatérale)	.000	.002	.885	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100
8م	Corrélation de Pearson	1	.215*	.069	.386**	.248*	.685**
	Sig. (bilatérale)		.032	.494	.000	.013	.000
	N	100	100	100	100	100	100
9م	Corrélation de Pearson	.215*	1	-.130-	.163	.463**	.464**
	Sig. (bilatérale)	.032		.197	.106	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100
10م	Corrélation de Pearson	.069	-.130-	1	-.090-	-.021-	.207*
	Sig. (bilatérale)	.494	.197		.375	.839	.039
	N	100	100	100	100	100	100
11م	Corrélation de Pearson	.386**	.163	-.090-	1	.301**	.545**
	Sig. (bilatérale)	.000	.106	.375		.002	.000
	N	100	100	100	100	100	100
12م	Corrélation de Pearson	.248*	.463**	-.021-	.301**	1	.688**
	Sig. (bilatérale)	.013	.000	.839	.002		.000
	N	100	100	100	100	100	100
الشخصية	Corrélation de Pearson	.685**	.464**	.207*	.545**	.688**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.039	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100	100

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=الدراسية 22م 21م 20م 19م 18م 17م 16م 15م 14م 13م

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

	13م	14م	15م	16م	17م	18م
--	-----	-----	-----	-----	-----	-----

13م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 100	.215* .032 100	-.074- .467 100	-.007- .949 100	.170 .092 100	.102 .313 100
14م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.215* .032 100	1 100	.346** .000 100	.369** .000 100	.278** .005 100	.136 .176 100
15م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.074- .467 100	.346** .000 100	1 100	.672** .000 100	.579** .000 100	-.163- .106 100
16م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.007- .949 100	.369** .000 100	.672** .000 100	1 100	.556** .000 100	-.190- .058 100
17م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.170 .092 100	.278** .005 100	.579** .000 100	.556** .000 100	1 100	-.186- .064 100
18م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.102 .313 100	.136 .176 100	-.163- .106 100	-.190- .058 100	-.186- .064 100	1 100
19م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.097- .338 100	.086 .394 100	-.132- .191 100	-.122- .225 100	.306** .002 100	.200* .046 100
20م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.065 .519 100	-.225- .025 100	-.569- .000 100	-.311- .002 100	-.163- .104 100	.147 .144 100
21م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.225* .025 100	-.037- .715 100	-.451- .000 100	-.258- .009 100	-.217- .030 100	.173 .084 100
22م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.319** .001 100	-.014- .892 100	-.347- .000 100	-.132- .190 100	-.106- .295 100	-.260- .009 100
الدراسية	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.505** .000 100	.541** .000 100	.197* .049 100	.375** .000 100	.534** .000 100	.249* .012 100

Corrélations

	19م	20م	21م	22م	الدراسية
13م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.097- .338 100	.065 .519 100	.225* .025 100	.319** .001 100
14م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.086 .394 100	-.225- .025 100	-.037- .715 100	-.014- .892 100
15م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.132- .191 100	-.569- .000 100	-.451- .000 100	-.347- .000 100

16م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.122- .225 100	-.311- ^{**} .002 100	-.258- ^{**} .009 100	-.132- .190 100	.375 ^{**} .000 100
17م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.306 ^{**} .002 100	-.163- .104 100	-.217- [*] .030 100	-.106- .295 100	.534 ^{**} .000 100
18م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.200 [*] .046 100	.147 .144 100	.173 .084 100	-.260- ^{**} .009 100	.249 [*] .012 100
19م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 .000 100	.457 ^{**} .000 100	.332 ^{**} .001 100	.037 .715 100	.510 ^{**} .000 100
20م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.457 ^{**} .000 100	1 .000 100	.486 ^{**} .000 100	.245 [*] .014 100	.299 ^{**} .002 100
21م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.332 ^{**} .001 100	.486 ^{**} .000 100	1 .000 100	.351 ^{**} .000 100	.436 ^{**} .000 100
22م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.037 .715 100	.245 [*] .014 100	.351 ^{**} .000 100	1 .000 100	.297 ^{**} .003 100
الدراسية	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.510 ^{**} .000 100	.299 ^{**} .002 100	.436 ^{**} .000 100	.297 ^{**} .003 100	1 .000 100

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

DATASET ACTIVATE Jeu_de_données1.

SAVE OUTFILE='H:\الطبابة\اعمال 2024\خليل امانة دكنورا\تفريغ - صدق والثبات.sav'

/COMPRESSED.

CORRELATIONS

/VARIABLES=الاسرية 30م 29م 28م 27م 26م 25م 24م 23م

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

	23م	24م	25م	26م	27م	28م
23م	1	-.030- .767	.163 .105	.087 .390	-.164- .103	.010 .921
N	100	100	100	100	100	100
24م	-.030- .767	1	.037 .714	-.050- .621	-.092- .361	.166 .100
N	100	100	100	100	100	100

25م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.163 .105 100	.037 .714 100	1 100	-.378- ^{**} .000 100	-.492- ^{**} .000 100	.131 .194 100
26م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.087 .390 100	-.050- .621 100	-.378- ^{**} .000 100	1 .000 100	.393 ^{**} .000 100	-.390- ^{**} .000 100
27م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.164- .103 100	-.092- .361 100	-.492- ^{**} .000 100	.393 ^{**} .000 100	1 100	-.006- .950 100
28م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.010 .921 100	.166 .100 100	.131 .194 100	-.390- ^{**} .000 100	-.006- .950 100	1 100
29م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.409 ^{**} .000 100	.037 .717 100	.509 ^{**} .000 100	-.027- .793 100	-.481- ^{**} .000 100	-.246- [*] .013 100
30م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.058 .564 100	.068 .504 100	.143 .155 100	.150 .136 100	-.025- .805 100	-.479- ^{**} .000 100
الاسرية	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.571 ^{**} .000 100	.434 ^{**} .000 100	.495 ^{**} .000 100	.171 .089 100	-.040- .694 100	.157 .120 100

Corrélations

		29م	30م	الاسرية
23م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.409** .000 100	.058 .564 100	.571** .000 100
24م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.037 .717 100	.068 .504 100	.434** .000 100
25م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.509** .000 100	.143 .155 100	.495** .000 100
26م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.027- .793 100	.150 .136 100	.171 .089 100
27م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.481-** .000 100	-.025- .805 100	-.040- .694 100
28م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.246- .013 100	-.479-** .000 100	.157 .120 100
29م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 100	.307** .002 100	.572** .000 100

30م	Corrélation de Pearson	.307**	1	.368**
	Sig. (bilatérale)	.002		.000
	N	100	100	100
الاسرية	Corrélation de Pearson	.572**	.368**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	
	N	100	100	100

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=م31 م32 م33 م34 م35 م36 م37 م38 م39 م40 المهني

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

	31م	32م	33م	34م	35م	36م
31م	1	.576**	-.082-	.490**	.577**	.347**
		.000	.415	.000	.000	.000
	100	100	100	100	100	100
32م	.576**	1	.084	.139	.542**	.157
	.000		.408	.168	.000	.119
	100	100	100	100	100	100
33م	-.082-	.084	1	.348**	-.153-	-.137-
	.415	.408		.000	.128	.175
	100	100	100	100	100	100
34م	.490**	.139	.348**	1	.323**	.074
	.000	.168	.000		.001	.463
	100	100	100	100	100	100
35م	.577**	.542**	-.153-	.323**	1	.334**
	.000	.000	.128	.001		.001
	100	100	100	100	100	100
36م	.347**	.157	-.137-	.074	.334**	1
	.000	.119	.175	.463	.001	
	100	100	100	100	100	100
37م	-.154-	-.361**	-.158-	-.271**	-.179-	.216*
	.127	.000	.117	.006	.075	.031
	100	100	100	100	100	100
38م	.195	.236*	-.131-	-.072-	.258**	-.122-
	.052	.018	.192	.478	.010	.227
	100	100	100	100	100	100
39م	.295**	.284**	.354**	.074	.081	-.176-
	.003	.004	.000	.466	.426	.079
	100	100	100	100	100	100
40م	.155	.123	.246*	.311**	.315**	.214*

Sig. (bilatérale)	.124	.222	.014	.002	.001	.032
N	100	100	100	100	100	100
المهني	Corrélation de Pearson	.735**	.591**	.244*	.469**	.668**
Sig. (bilatérale)	.000	.000	.015	.000	.000	.000
N	100	100	100	100	100	100

Corrélations

		37م	38م	39م	40م	المهني
31م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.154- .127 100	.195 .052 100	.295** .003 100	.155 .124 100	.735** .000 100
32م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.361-** .000 100	.236* .018 100	.284** .004 100	.123 .222 100	.591** .000 100
33م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.158- .117 100	-.131- .192 100	.354** .000 100	.246* .014 100	.244* .015 100
34م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.271-** .006 100	-.072- .478 100	.074 .466 100	.311** .002 100	.469** .000 100
35م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.179- .075 100	.258** .010 100	.081 .426 100	.315** .001 100	.668** .000 100
36م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.216* .031 100	-.122- .227 100	-.176- .079 100	.214* .032 100	.478** .000 100
37م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 100	-.093- .357 100	-.149- .139 100	-.014- .887 100	.037 .713 100
38م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.093- .357 100	1 100	.492** .000 100	.096 .340 100	.377** .000 100
39م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.149- .139 100	.492** .000 100	1 100	.190 .059 100	.482** .000 100
40م	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.014- .887 100	.096 .340 100	.190 .059 100	1 100	.558** .000 100
المهني	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.037 .713 100	.377** .000 100	.482** .000 100	.558** .000 100	1 100

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=الشخصية الدراسية الاسرية المهني المشروع

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

	الشخصية	الدراسية	الاسرية	المهني	المشروع
الشخصية	1	.141	-.123-	.084	.427**
Corrélation de Pearson					
Sig. (bilatérale)		.161	.221	.404	.000
N	100	100	100	100	100
الدراسية	.141	1	.303**	.312**	.749**
Corrélation de Pearson					
Sig. (bilatérale)	.161		.002	.002	.000
N	100	100	100	100	100
الاسرية	-.123-	.303**	1	.074	.523**
Corrélation de Pearson					
Sig. (bilatérale)	.221	.002		.462	.000
N	100	100	100	100	100
المهني	.084	.312**	.074	1	.659**
Corrélation de Pearson					
Sig. (bilatérale)	.404	.002	.462		.000
N	100	100	100	100	100
المشروع	.427**	.749**	.523**	.659**	1
Corrélation de Pearson					
Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	
N	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

RELIABILITY

/VARIABLES=الشخصية الدراسية الاسرية المهني المشروع

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/SUMMARY=TOTAL.

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	100	100.0
Exclue ^a	0	.0
Total	100	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.636	5

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
الشخصية	13.6140	1.543	.137	.693
الدراسية	14.5128	1.117	.523	.508
الاسرية	14.7698	1.417	.227	.661
المهني	13.8388	1.200	.358	.606
المشروع	14.1838	1.185	1.000	.393

NEW FILE.

DATASET NAME Jeu_de_données2 WINDOW=FRONT.

DATASET ACTIVATE Jeu_de_données1.

DATASET CLOSE Jeu_de_données2.

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الضبط	3.8115	.45857	627
المشروع	3.5351	.42325	627

Corrélations

		الضبط	المشروع
الضبط	Corrélation de Pearson	1	.344**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	627	627
المشروع	Corrélation de Pearson	.344**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	627	627

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Test T

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الضبط ذكر	247	3.8462	.41788	.02659
الضبط أنثى	380	3.7889	.48239	.02475

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	T	ddl
الضبط	Hypothèse de variances égales	2.686	.102	1.529	625
	Hypothèse de variances inégales			1.576	576.147

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
الضبط	Hypothèse de variances égales	.127	.05724	.03744	-.01628-
	Hypothèse de variances inégales	.116	.05724	.03632	-.01410-

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %
		Supérieur
الضبط	Hypothèse de variances égales	.13076
	Hypothèse de variances inégales	.12858

Statistiques de groupe

الشعبة 2	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الشعب العلمية الضبط	386	3.7907	.46666	.02375
الشعب الأدبية	241	3.8448	.44424	.02862

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	T	ddl
الضبط	Hypothèse de variances égales	.816	.367	-1.439-	625
	Hypothèse de variances inégales			-1.455-	528.301

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
الضبط	Hypothèse de variances égales	.151	-.05412-	.03762	-.12799-
	Hypothèse de variances inégales	.146	-.05412-	.03719	-.12718-

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %
		Supérieur
الضبط	Hypothèse de variances égales	.01975
	Hypothèse de variances inégales	.01894

Test T

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ذكر المشروع	247	3.5483	.41086	.02614

أنثى	380	3.5266	.43144	.02213
------	-----	--------	--------	--------

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	T	ddl
المشروع	Hypothèse de variances égales	.209	.648	.626	625
	Hypothèse de variances inégales			.633	543.715

Test des échantillons indépendants

	Test t pour égalité des moyennes	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
المشروع	Hypothèse de variances égales	.531	.02168	.03461	-.04629-
	Hypothèse de variances inégales	.527	.02168	.03425	-.04561-

Test des échantillons indépendants

	Test t pour égalité des moyennes	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
		Supérieur
المشروع	Hypothèse de variances égales	.08964
	Hypothèse de variances inégales	.08896

Test T

Statistiques de groupe

الشعبة 2	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المشروع	386	3.5053	.44832	.02282
الشعب الأدبية	241	3.5828	.37568	.02420

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	T	ddl
المشروع	Hypothèse de variances égales	.038	.845	-2.238-	625
	Hypothèse de variances inégales			-2.331-	573.759

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
المشروع	Hypothèse de variances égales	.026	-.07753-	.03464	-.14555-
	Hypothèse de variances inégales	.020	-.07753-	.03326	-.14286-

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Supérieur	
المشروع	Hypothèse de variances égales	-.00951-	
	Hypothèse de variances inégales	-.01220-	

Test T

Statistiques de groupe

السن 1	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المشروع الى 18 14	616	3.5351	.42394	.01708
الى 21 19	11	3.5348	.40173	.12113

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	T	ddl
المشروع	Hypothèse de variances égales	.061	.805	.002	625
	Hypothèse de variances inégales			.002	10.402

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % % Inférieur
المشروع	Hypothèse de variances égales	.998	.00027	.12885	-.25276-
	Hypothèse de variances inégales	.998	.00027	.12232	-.27086-

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Supérieur	
المشروع	Hypothèse de variances égales	.25331	
	Hypothèse de variances inégales	.27141	

Test T

Statistiques de groupe

السن	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الضبط الى 14 18	616	3.8111	.45768	.01844
الى 19 21	11	3.8356	.53004	.15981

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test t pour égalité des moyennes
--	--	----------------------------------

		F	Sig.	T	ddl
الضبط	Hypothèse de variances égales	.655	.419	-.176-	625
	Hypothèse de variances inégales			-.153-	10.268

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
الضبط	Hypothèse de variances égales	.861	-.02454-	.13960	-.29869-
	Hypothèse de variances inégales	.882	-.02454-	.16087	-.38173-

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %
		Supérieur
الضبط	Hypothèse de variances égales	.24961
	Hypothèse de variances inégales	.33265

Régression

Variables introduites/éliminées^a

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	الضبط ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : السكن

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	.001 ^a	.000	-.002-	.8480

a. Prédicteurs : (Constante), الضبط

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1 Régression	.001	1	.001	.001	.977 ^b
Résidus	449.473	625	.719		
Total	449.474	626			

a. Variable dépendante : السكن

b. Prédicteurs : (Constante), الضبط

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Ecart standard	Bêta		
1	(Constante)	1.324	.284		4.665	.000
	الضبط	-.002-	.074	-.001-	-.028-	.977

a. Variable dépendante : السكن

Unidirectionnel

Descriptives

الضبط

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	
					Borne inférieure	Borne supérieure
ملك خاص	538	3.8109	.45214	.01949	3.7726	3.8492
مستأجر	28	3.8173	.55623	.10512	3.6016	4.0329
اجتماعي	13	3.8872	.50130	.13904	3.5842	4.1901
مع الاقارب	48	3.7948	.47043	.06790	3.6582	3.9314
Total	627	3.8115	.45857	.01831	3.7755	3.8475

Descriptives

الضبط

	Minimum	Maximum
ملك خاص	1.10	4.90

مستأجر	2.61	4.73
اجتماعي	3.16	4.60
مع الاقارب	2.61	4.75
Total	1.10	4.90

ANOVA

الضبط

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergruppes	.089	3	.030	.141	.936
Intragruppes	131.552	623	.211		
Total	131.641	626			

Régression

Variables introduites/éliminées^a

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	الضبط ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : المشروع

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	.344 ^a	.118	.117	.39780

a. Prédictors : (Constante), الضبط

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	13.241	1	13.241	83.672	.000 ^b
	Résidus	98.903	625	.158		
	Total	112.144	626			

a. Variable dépendante : المشروع

b. Prédictors : (Constante), الضبط

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	B	Ecart standard	Bêta		
1 (Constante)	2.326	.133		17.478	.000
الضبط	.317	.035	.344	9.147	.000

a. Variable dépendante : المشروع