



جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

**فعالية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجيتي حل
المشكلات واللعب في تنمية القدرة على الاستكشاف
لبناء المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة
الخامسة ابتدائي**

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

إشراف الدكتورة:

سلاف مشري

إعداد الطالبة:

نوال بن علي

لجنة المناقشة

أ. صالح خشخوش	أستاذ مساعد (أ)	جامعة الوادي	مناقشا ورئسا
د. سلاف مشري	أستاذ محاضر (ب)	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
أ. محمد السبع	أستاذ مساعد (أ)	جامعة الوادي	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2014 - 2015

شكر وعرفان:

أولاً : الحمد لله دائماً وأبداً الذي أعانني ووفقني وأرشدني ويسر لي إتمام وإنجاز هذا العمل.

ثم: أتقدم بالشكر الجزيل والمستحق إلى أستاذتي الفاضلة المشرفة على هذا العمل الدكتورة سلاف مشري على كل نصائحها وتوجيهاتها وملاحظاتها القيمة طيلة إنجاز هذا العمل، وأسأل الله أن يبارك في علمها وينفع بها طلاب العلم.

كما أتقدم بالشكر إلى من دعمني في كل حين:

والدي ووالدتي

كما أتقدم بالشكر الجزيل للمعلمة أم السعد بن علي على كل ما قدمته إلى هذا العمل من معلومات ونصائح وتسهيلات لتطبيق هذا البرنامج، وعلى صبرها الجميل حتى إتمام هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر والعرفان والامتنان إلى من وقف معي وساندني لإنجاز هذا العمل: أخوالي الأعزاء.

كما أتقدم بالشكر للأساتذة والمعلمين الذين حكموا البرنامج.

كما لا يفوتني أن أشكر الأساتذة الكرام: لسود الزهرة، محمد السبع، علي خرف الله.

كما أتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني ودعمني ودعا لي وتمنى لي التوفيق.

- ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجيتي حل المشكلات واللعب في تنمية القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

وبالاعتماد على المنهج التجريبي ذو التصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية تم إجراء الدراسة على عينة مقدره ب28 تلميذ وتلميذة مقسمين على مجموعتين: مجموعة تجريبية 14 تلميذا ومجموعة ضابطة 14 تلميذا من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للموسم الدراسي 2014.2015.

وباستخدام أدوات جمع البيانات التي تمثلت في مقياس القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي باستخدام الأساليب الإحصائية اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات تم التوصل إلى النتائج التالية:

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وبناء عليه تم التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي قائم على إستراتيجيتي حل المشكلات واللعب في تنمية القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

وبالتالي تم التأكيد على ضرورة الاهتمام بخدمات التوجيه في المدارس الابتدائية، وتفعيلها في تنمية كفايات ضرورية لبناء المشاريع الشخصية للتلاميذ من خلال الاهتمام ببناء برامج تربية الاختيارات وتنفيذها.

Résumé

L'étude vise à révéler l'efficacité du programme de counseling basé sur deux stratégies (la résolution de problèmes et le jeu) dans le développement de la capacité de l'exploration pour construire un projet personnel chez les élèves de cinquième année primaire.

On a appliqué la méthode expérimentale basée sur la conception de deux groupes ,un groupe expérimental et un groupe témoin.

L'étude a été menée sur un échantillon de 28 élèves répartis en deux groupes : un groupe expérimental (14) élèves , et un groupe témoin (14) élèves des élèves de cinquième année primaire dans l'année scolaires 2014,2015

après la collecte de données et l'analyse statistique par le programme spss les résultats de l'étude étaient comme suit:

- 1 - Il existe des différences statistiquement significatives entre le groupe témoin et le groupe expérimental en faveur du groupe expérimental dans la mesure posteriori .
2. Il existe des différences statistiquement significatives entre la mesure de mesure posteriori et la mesure de poursuit en faveur de la mesure posteriori.

En conséquence, l'efficacité du programme de counseling basés sur la résolution de problèmes et le jeu dans l'exploration pour la construction du projet personnel chez les élèves de cinquième année primaire est confirmé

Et par conséquent, il a été souligné la nécessité de concentrer sur les services d'orientation dans les écoles primaires, pour activer le développement des compétences nécessaires pour construire un projet personnel chez les élèves.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان.....	أ.....
ملخص الدراسة باللغة العربية.....	ب.....
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.....	ج.....
فهرس المحتويات.....	د.....
فهرس الجداول.....	ز.....
فهرس المخططات التوضيحية.....	ط.....
مقدمة.....	1.....

الجانب النظري

الفصل الأول : موضوع الدراسة

1- الإشكالية.....	5.....
2- أهمية الدراسة.....	8.....
3- أهداف الدراسة.....	10.....
4- مفاهيم الدراسة.....	10.....
5- حدود الدراسة.....	14.....

الفصل الثاني: القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي

تمهيد

1- تعريف المشروع الشخصي.....	16.....
1- 2- الاستكشاف في بناء المشروع الشخصي.....	18.....
2- 1- 2- الاستكشاف حسب نظريات الاختيار المهني.....	19.....
2- 1- 1- 2- نظرية جنزبرغ.....	19.....
2- 1- 2- نظرية سوبر.....	21.....
2- 2- استكشاف الذات.....	22.....
2- 3- استكشاف المحيط الدراسي والمهني.....	27.....
3- معالم المشروع في النصوص الرسمية للتوجيه المدرس في الجزائر.....	29.....

33..... خلاصة الفصل

الفصل الثالث: البرنامج الإرشادي

تمهيد

35..... 1- تعريف البرنامج الإرشادي

37..... 2- الأسس التي تقوم عليها البرنامج الإرشادي

39..... 3- أهداف البرامج الإرشادية

40..... 4 - خطوات البرنامج الإرشادي

45..... خلاصة الفصل

الفصل الرابع: إستراتيجتي حل المشكلات واللعب كأساس نظري البرنامج الإرشادي

اولا : إستراتيجية حل المشكلات:

47..... 1- تعريف إستراتيجية حل المشكلات

49..... 2- الاتجاه المعرفي في حل المشكلات

50..... 3- نموذج (ديكسون وجلفر) لحل المشكلات المعتمدة في بناء للبرنامج

ثانيا: إستراتيجية اللعب:

51..... 1- تعريف اللعب

52..... 2- أهمية اللعب بالنسبة للطفل

52..... 3- نظرية الإعداد في اللعب المعتمدة في بناء للبرنامج

54..... خلاصة الفصل

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

57..... 1 - منهج الدراسة

58..... 2-فرضيات الدراسة

58..... 3 ضبط المتغيرات

63..... 4-مجتمع وعينة الدراسة

63..... 5- أدوات جمع البيانات

65	6- خطوات بناء وتنفيذ البرنامج الإرشادي.....
72	7- الأساليب الإحصائية.....
73	خلاصة الفصل.....

الفصل السادس : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

75	1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.....
75	1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....
76	1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....
77	2- مناقشة نتائج الدراسة
77	2-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....
81	2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....
84	3- خلاصة الدراسة ومقترحات.....
86	- قائمة المراجع باللغة العربية.....
92	- قائمة المراجع باللغة الأجنبية.....
	- ملحق يمثل قائمة المحكمين بالدرجة العلمية وتخصصاتهم
	- ملحق يمثل استمارة صدق المحكمين
	- ملحق البرنامج الإرشادي
	- ملحق يمثل مقياس القدرة على الاستكشاف.

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجداول	رقم الصفحة
1	يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي	60
2	يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الذكاء	60
3	يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجاتهم على مقياس القدرة على الاستكشاف	61
4	يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في المتغيرات الاجتماعية	62
5	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة	63
6	يوضح الفروق بين متوسط درجات أفراد الفئة الدنيا و متوسط درجات أفراد الفئة العليا على مقياس القدرة على الاستكشاف	64
7	يوضح الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في المتغيرات الاجتماعية في القياس البعدي	75
8	جدول يوضح الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس التتبعي	76

فهرس المخططات:

الرقم	عنوان المخطط	رقم الصفحة
1	القدرة على استكشاف الذات	26
2	القدرة على استكشاف المحيط الدراسي والمهني	29

- مقدمة :

يعتبر الاختيار الدراسي والمهني من بين المواضيع التي شغلت المهتمين بالتوجيه المدرسي والمهني منذ نشأته، وظهر فكرة " الرجل المناسب في المكان المناسب "في إشارة إلى الاختيار المهني وفقا لتحليل الفرد وتحليل المهنة، وما تبعه في ما بعد حول تحليل الدراسة.

ومع تطور البحوث والدراسات المهمة بالتوجيه وتطويره وفق مستجدات الحياة الحديثة انتقل التوجيه من واقع التوجيه الآني، والمستند على معلومات حالية وعلى افتراض استمرارها، إلى واقع التوجيه مدى الحياة، كنوع من المسابرة إلى طبيعة التغير المستمر الذي يشهده عالم الشغل وعالم الدراسة من جهة وتغير الأفراد من جهة ثانية.

وهذا ما مهد إلى ظهور مفهوم المشروع الشخصي، الذي جمع بين الاختيار الدراسي والمهني، وجعل لهذه العملية الأخيرة إطارها الخاص كعملية منظمة مدروسة ومحددة في خطوات تستند على معرفة علمية متخصصة تدفع بالفرد إلى الاختيار الصحيح والمستمر للنوع الدراسة أو المهنة التي سيزاولها مستقبلا.

حيث يعد الاختيار مرحلة انتقالية يُمهد لها من مراحل سابقة، على غرار مرحلة الاستكشاف التي تحدث عنها رواد نظريات الاختيار المهني والدراسي أمثال جنزبرغ وسوبر، كمرحلة أساسية في الاختيار الدراسي والمهني باعتبارها وسيلة لاستدراج المعرفة العلمية والمتخصصة حول الذات وحول الدراسة والمهنة، تمهيدا للاختيار الدراسي والمهني. وسنحاول في هذه الدراسة تسليط الضوء على هذه المرحلة من خلال بناء برنامج يهدف إلى تنمية القدرة على الاستكشاف لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، خاصة وأن في هذه السنة يقوم فيها التلميذ بتبني مختلف التصورات التي يحملها عن ذاته وعن محيطه الدراسي والمهني، في صورة اختيار مسبق وهذا نتيجة لوعيه بأهمية مستقبله الذي يتضح في هذه المرحلة خاصة مع إقبال التلاميذ على شهادة التعليم الابتدائي التي تُربط دائما بمستقبل التلميذ في هذه المرحلة.

وقد أنجزت هذه الدراسة في جانبين: الجانب النظري والجانب الميداني.

يتضمن الإطار النظري 4 فصول يتعلق الفصل الأول بموضوع الدراسة حيث سيتم تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها ومفاهيمها الإجرائية وحدودها.

أما الفصل الثاني، فسيتطرق إلى الاستكشاف في بناء المشروع الشخصي: تعريف المشروع، الاستكشاف حسب نظريات الاختيار المهني.

استكشاف الذات، استكشاف المحيط الدراسي والمهني، المشروع حسب النصوص الرسمية للتوجيه في الجزائر.

أما الفصل الثالث فسنتطرق فيه إلى البرامج الإرشادية تعريفها والأسس التي ترتكز عليها وخطواتها وأهدافها.

أما الفصل الرابع فسنتطرق فيه إستراتيجيتي البرنامج: حل المشكلات تعريفه ونموذج (ديكسون) (وجيلفر) لحل المشكلات والاتجاه المعرفي في حل المشكلات، المعتمدة في بناء البرنامج، والإستراتيجية الثانية وهي اللعب تعريفه وأهميته ونظرية الإعداد في اللعب المعتمدة في بناء البرنامج.

والجانب التطبيقي يتضمن فصلين فصل الإجراءات المنهجية ويتم فيه تحديد منهج الدراسة وفرضيات الدراسة، ضبط المتغيرات، ومجتمع الدراسة وأدوات الدراسة وخطوات إعداد البرنامج الإرشادي. وفصل عرض وتحليل ومناقشة النتائج ويتم فيه عرض نتائج فرضيات الدراسة وتحليلها ومناقشة هذه النتائج.

وفي آخر الدراسة ستعرض خلاصة النتائج والاستنتاجات، كما ستعرض أهم مقترحات الدراسة، وسترفق الدراسة بقائمة المراجع المعتمدة والملاحق.

ونأمل أن تكون هذه الدراسة مساهمة متواضعة في برامج تربية الاختيارات، حاولنا في هذه الدراسة بذل كل جهدنا رغم ما واجهنا من صعوبات التي نرى من الضروري الإشارة لها وأهمها قلة المراجع في هذا الموضوع وقلة الدراسات التي تُعنى ببرامج تربية الاختيارات في المرحلة الابتدائية.

الجانب النظري

الفصل الأول :

موضوع الدراسة

1- الإشكالية

2- أهمية الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- مفاهيم الدراسة

5- حدود الدراسة

1 - الإشكالية:

تهتم المجتمعات الحديثة اليوم بالمراحل الأولى من التعليم الابتدائي، وهذا باعتبارها قاعدة للمراحل التعليمية اللاحقة، التي تتشكل فيها مسارات التلاميذ ومستقبلهم، حيث يُعول على هذه الفئة من التلاميذ في بناء مستقبل هذه المجتمعات، وتحقيق النمو المثمر في شتى المجالات، ومع التطور المتسارع الذي يشهده العالم اليوم بات من الضروري تركيز الجهود حول هذه الفئة من فئات المجتمع، والعمل على تطوير كفاءتها لتواكب هذا التطور، وتؤدي بالمجتمعات إلى الرقي والازدهار.

وتتميز هذه المراحل الأولى من التعليم الابتدائي بكونها فترة يلعب فيها الخيال دورا بارزا في تشكيل طموحات التلاميذ، وتصوراتهم حول ذواتهم وحول مستقبلهم، وسمى Ginzberg هذه المرحلة من حياة الفرد ب: " مرحلة الخيال، وتمتد هذه الفترة من سن 3- 11 سنة، إذ يتخيل الطفل نفسه في هذه الفترة في مهنة ما من خلال ممارسته لدوره في الألعاب التي يمارسها " (عبايدية، 2007، 45)، حيث يكون الطفل متحررا في هذا الخيال من أي التزامات واقعية يصادفها الراشد في حياته العملية.

ويبدأ التلميذ في تشكيل قناعاته حول هذه التصورات التي يتخيلها في نهاية هذه المرحلة التي تصادف في سلم التعليم السنة الخامسة ابتدائي، حيث تظهر مظاهر تشكل هذه القناعات في تبني التلميذ لهذه التصورات التي حيث يسقطها على مشروعه الدراسي والمهني، لتصبح هدفا لهذا المشروع يسعى إلى تحقيقها ويبني على أساسها مستقبه، حيث إن المشروع الشخصي للتلميذ يمثل جزء مهم في حياته، ففيه ينخرط التلميذ في مستقبله الدراسي والمهني عبر المراحل الدراسية المختلفة ويؤسس لأهدافه ويسعى إلى تحقيقها مرحليا.

في هذا الإطار تتدخل عوامل خارجية لتتحكم في مسار هذا الخيال باتجاه مهنة أو نوع دراسة معين، كالأسرة حيث تؤثر التوجهات الأسرية نحو مهن معينة أو نوع دراسات معينة على قرارات أبنائهم، وعلى تصوراتهم حول ذواتهم وحول مشاريعهم المستقبلية، حيث يتجسد هذا التأثير في التقليد، حيث هذه المرحلة " تتميز بالتقليد ولعب بعض الأدوار من طرف الطفل، دون مراعاة واقعية قدراته ولا مفهوم الزمن " (ترزولت، 2008، 30)، وبهذا تتبلور لدى التلاميذ تصورات مغلوبة حول ذواتهم وحول محيطهم الدراسي والمهني، فالتلميذ

يتخذ قرارا بنوع المهنة التي سيزاولها مستقبلا ونوع الدراسة التي سيتجه إليها في مسار مشروعه بناء على نواتج هذه التصورات.

ويتعرض التلميذ في حياته المدرسية إلى مواقف دراسية في صورة مشكلات تستدعي منه توظيف قدرات معينة لمعالجة هذه المواقف، وعجزه عن معالجة هذه المواقف يمثل صدمة بالنسبة للتلميذ، بين ما هو واقع وبين ما هو متوقع، وقد " درس ثيودوري النمو المهني لطلبة البكالوريوس اللبنانيين، حيث ركز على مدى التوافق بين إدراك الطلاب لقدراتهم واختيارهم المهني من جهة، وقدراتهم التحصيلية الحقيقية من جهة أخرى، وقد أظهرت النتائج أن أفراد العينة غير ناضجين مهنيا.... وقد كان الارتباط بين قدراتهم المدركة والحقيقية سالبا أو غير دال إحصائيا " (عبايدية، 2007، 25)، وهنا يشعر التلميذ بنوع من التنافر المعرفي وبعدم الأمن تجاه مستقبله الدراسي والمهني، نتيجة وضعيته غير المتزنة في مشروعه الذي يعقد عليه الآمال.

هذه الأزمة التي يواجهها التلميذ في صورة صدام بين انتظاراته وبين أدائه الواقعي تتمحور في خلل رئيسي في وظيفة الاستكشاف، فالنتائج المنتظرة من هذه الوظيفة كونها تؤدي بالتلميذ إلى معرفة واقعية لذاته ولمحيطه، حلت محلها تصورات عشوائية ومغلوبة، تسببت في وجود أزمة مشروع بالنسبة للتلميذ.

وفي هذا الإطار يرى Legres-Pemartin " أن غياب المشروع في فترة معينة من حياة الفرديؤدي إلى بعض الحالات السيكلوجية السلبية " (ترزوات، 2008، 35)، حيث أن غياب المشروع في مسار التلميذ التعليمي بمثابة غياب المعنى لوجوده المدرسي كنتيجة لغياب العلاقة بين موقع التلميذ في مساره نحو مستقبله المنشود وهذا المستقبل. وعليه " يصبح التدخل المبكر لمختص التوجيه أمرا ضروريا لمساعدة الفرد أثناء مراحل دراسته في اكتساب بصفة تدريجية بعض الخصائصالتي تساعد على بناء وتحقيق مشروعه الدراسي والمهني الذي يبقى مهمة بالغة الصعوبة إذا لم يقدم مختص التوجيه المساعدات اللازمة، والموافقة لكل مرحلة من مراحل نمو الفرد".

(ترزوات، 2008، 35، 36).

ويكون هذا التدخل بشكل منظم في صورة برامج تُعنى بمساعدة الفرد على التخطيط لمشروعه الدراسي والمهني والسير فيه، حيث تُبنى البرامج في هذه المرحلة وفقا لاحتياجات

تلاميذ هذه المرحلة إلى بناء تصورات واقعية ومعقولة ومدروسة حول ذواتهم وحول محيطهم الدراسي والمهني، وذلك من خلال مساعدتهم على تنمية القدرات التي تساهم في تشكيل هذه التصورات وهذا في صورة القدرة على الاستكشاف.

وبناء عليه، يمثل هذا التدخل تحدي حقيقي للقائم بهذه العملية، ويتجسد هذا التحدي في القدرة على إشراك التلميذ باعتباره المستفيد المباشر من هذه العملية، فضلا عن نواتج هذا التدخل للمجتمع.

ويتمثل الدور الفعال المستهدف من التلميذ في إثارة آليات التفكير لديه، وتحريكها نحو البحث الهادف لاستقصاء المعلومة واستخلاصها، وهذا يجعل الفرد في موقع المسؤول عن جلب هذه المعرفة واستنتاجها، وإن صورة هذه الوضعية تتجسد في عملية حل المشكلة، باعتبارها نقطة استثارة لعمليتي البحث والتفكير، وترتقي بالتلميذ إلى درجة المسؤولية المطلوبة لهذه الفعالية.

في هذا الإطار أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى فعالية إستراتيجية حل المشكلات في إحداث التغير المطلوب، وهذا عبر الفعالية المتضمنة في هذه الإستراتيجية على غرار " دراسة شكري سيد محمد أحمد، حيث صمم برنامجا لتدريس تلاميذ المرحلة الإعدادية على أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات، وبينت النتائج أن التلاميذ الذين يدرسون الموضوعات الدراسية المتضمنة في البرنامج باستخدام أسلوب حل المشكلات يتفوقون على نظرائهم الذين يدرسون الموضوعات نفسها باستخدام الأسلوب التقليدي ".

(مخلوفي، 2009، 17).

ورغم ما تتميز به إستراتيجية حل المشكلات من حركية فكرية وأسلوب بحثي منظم، إلا أنها قد تكون عملية أكثر في تنظيمها، مقارنة بخصائص هذه المرحلة العمرية التي تتميز بالتلقائية والعفوية، والاستمتاع باللعب الذي تتمركز فيه ميولهم، وهذه الخاصية الأخيرة تفتنت لها دراسات التربية الحديثة، حيث دعت إلى " ضرورة استغلال ميول التلاميذ في تعليمهم ما يراد تعليمه، ومن أبرز هذه الميول في مراحلهم المبكرة ميولهم إلى اللعب، فهم مولعون به مفرطون فيه، يفضلونه على كل ما سواه " (الأدغم، دت، 5).

يتماشى هذا الطرح مع فكرة " أن اللعب يكاد يكون مهنة الطفل "

(عياد والخطري، 1995، 282).

وبذلك فاللعب يحتل مركزا هاما في حياة الطفل فهو " يكتشف ويستوعب من خلال اللعب الكثير من المعلومات والحقائق التي تتصل بالأشياء والأشخاص الذين يحيطون به، ويتفاعل معهم عن طريق اللعب، ولكي يحقق اللعب هذه المزايا التعليمية ينبغي ألا يترك دون تخطيط أو توجيه "(الحيلة، 2002، 90).

"ومن هنا تتجه التربية إلى إدخال اللعب وأنواع النشاط في العمل المدرسي"
" (الأدغم، دت، 5).

وعليه فإن الموقع الذي يتقلده اللعب في حياة الطفل، وأن الموقع الذي تتقلده إستراتيجية حل المشكلات في العمل على تنمية القدرة البحث والاستكشاف تجعلهما أداة نوعية لدى المختص لمباشرة تدخله، وبالتالي فهذه الأداة تمثل إضافة لعملية التدخل الموجهة نحو تنمية القدرة على الاستكشاف، ومنه نطرح الإشكال التالي:

- ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على إستراتيجيتي حل المشكلات واللعب في تنمية القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟
ولمعالجة هذا الإشكال طرحت التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية ؟

2 - أهمية الدراسة:

تكتسي الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتناوله والإضافة العلمية والعملية المترتبة عنها وتنقسم الأهمية إلى:

2-1 - الأهمية النظرية:

- تركيز هذه الدراسة على الاستكشاف وفق نظريات الاختيار المهني التي تؤكد على أهمية الاستكشاف كمرحلة مهمة في بناء الاختيارات.

- الدراسة مساهمة متواضعة في مجال برامج تربية الاختيارات، وهذا من خلال البرنامج المقدم الذي يهتم بتنمية كفاية ضرورية للاختيار الدراسي والمهني وبناء المشاريع الشخصية

وهي القدرة على الاستكشاف والأهمية النظرية في ذلك تكمن في كون أن أغلب برامج تربية الاختيارات تهتم بتنمية القدرة على اتخاذ القرار المهني والقدرة على الاختيار، وبالتالي ستساهم هذه الدراسة في إثراء برامج تربية الاختيارات ببرنامج يهتم بتنمية القدرة على الاستكشاف.

- تناولت هذه الدراسة مرحلة مهمة في تشكل المفاهيم المهنية والتي لم تلقى الاهتمام الكافي وهي مرحلة التعليم الابتدائي والأهمية تكمن في أن البرنامج المقدم يمثل أداة تساعد التلميذ على تكوين مفاهيم سليمة عن الذات والمحيط الدراسي والمهني.

- تناول هذه الدراسة لتنمية القدرة على الاستكشاف يجعلها تتماشى مع الدراسات الحديثة التي تهتم بتطوير إمكانيات الأفراد للدخول في مشاريع شخصية، وتتماشى مع المقاربة التربوية للتوجيه في فكرة التوجيه الذي يبدأ في المراحل الأولى من حياة الفردويستمر مدى الحياة.

- الدراسة تستجيب لدعوات التربية الحديثة إلى استغلال اللعب في عملية تعليم التلاميذ ما يراد تعليمهم.

ونظرا لعدم وجود دراسات تهتم بتربية الاختيارات في مراحل التعليم الابتدائي بشكل كافي في حدود اطلاع الباحثة، فإن الوسط التربوي بحاجة لإجراء مثل هذه الدراسات التي تهتم بتربية الاختيارات وتنمية كفايات ضرورية للاختيار الدراسي والمهني في مراحل التعلم الابتدائي.

2-2- الأهمية التطبيقية:

- تساعد نتائج الدراسة على توجيه اهتمام المختصين إلى ضرورة تفعيل دور التلميذ في عملية التوجيه، حيث يصبح هو المسؤول عن عملية اختياره واتخاذ قراراته المصيرية.....إلخ مما يساهم في توافق الأفراد مع تخصصاتهم.

- هذه الدراسة من شأنها أن تدفع المسؤولين إلى إدخال خدمات التوجيه المدرسي والمهني للمراحل التعليمية الابتدائية.

- هذه الدراسة من شأنها أن تضيف مهام جديدة للمختصين في التوجيه، تتمثل في العمل على تنمية القدرات الخاصة ببناء المشاريع، وهذا عن طريق بناء برامج تربية الاختيارات وتطبيقها في الوسط التربوي.

- الدراسة تركّز الاهتمام حول القواعد الأساسية لبناء المشروع الشخصي وهي معرفة الذات ومعرفة المحيط.

- الدراسة تستثمر اهتمام تلاميذ هذه الفئة بالمستقبل الدراسي نتيجة ترشحهم لامتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي مما يجعل اهتمامهم بهذا الامتحان ينتقل إلى اهتمامهم بهذا البرنامج وذلك لأن البرنامج يهتم بمستقبلهم الدراسي ويساعدهم على استكشافه.

3- أهداف الدراسة:

لا شك أن أي دراسة علمية تسعى إلى أهداف معينة، وتتمثل أهم أهداف دراستنا في الأهداف التالية:

- معرفة مدى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على إستراتيجيتي حل المشكلات واللعب في تنمية القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وذلك من خلال:

1- معرفة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

2- معرفة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

4- مفاهيم الدراسة:

إن تحديد مفاهيم الدراسة يساهم في توضيح الإطار العام لها، وفقا لما تتبناه هذه الأخيرة من تعريفات، نظرا لاختلاف المفاهيم في مختلف الدراسات، وعلى اختلاف الآراء والتوجهات وعلى اختلاف الأهداف المسطرة من كل دراسة أو بحث وعليه فإن الدراسة الحالية توضح المفاهيم التي تناولتها اجرائيا كما يلي:

4-1 البرنامج الإرشادي:

يعرفه عبد العظيم حسين بأنه "مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة، تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، ويتضمن على مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف تعديل سلوكيات واكتساب مهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي والتغلب على المشكلات التي يعانونها". (الحمادي والهجين، 2009، 8).

- التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي:

هو مجموعة من الخطوات والنشاطات المنظمة، تتمثل في ألعاب موضوعة في جدول زمني تهدف إلى إكساب الطفل خبرات معينة تتمثل في القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي.

- التعريف الإجرائي لفعالية البرنامج الإرشادي:

هو مدى تحقق الأهداف الموضوعة والمتمثلة في تنمية القدرة على الاستكشاف، وذلك من خلال النشاطات المدرجة في جدول زمني، ويتم التحقق منها بواسطة اختبار الفروق بين القياس البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، واختبار الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية باستخدام مقياس القدرة على الاستكشاف الذي تم بناؤه.

4-2- إستراتيجية حل المشكلات:

يعرف Ganih حل المشكلات بأنه نمط السلوك المحكوم بقوانين، وهو عملية يدمج فيها الفرد مفاهيم وقوانين من المعرفة السابقة للفرد، لتكوين قوانين على مستوى أعلى والتي تمكنه من حل المشكلات.

□ □ □ □ (d' zurilla nuzu). إستراتيجية حل المشكلات على أنها إستراتيجية تكيفية عامة هدفها الاكتشاف والمحافظة على الكفاءة الاجتماعية العامة ".
(عثمان وطبيب، 2001، 14).

- التعريف الإجرائي لإستراتيجية حل المشكلات:

هي طريقة منظمة تعتمد على دمج المعارف السابقة للفرد ومعطيات الموقف الحالي للإنتاج حل للوضعية المعقدة التي يوضع فيها الفرد والمتمثلة في لعبة.

4-3- اللعب:

يعرف "على أنه نشاط موجه أو غير موجه، يكون على شكل حركة أو عمل يمارس فرديا أو جماعيا ويستثمر طاقة الجسم الحركية والذهنية، ويمتاز بالسرعة والخفة لارتباطه بالدوافع الداخلية ولا يتعب صاحبه، وبه يتمثل الفرد المعلومات، ويصبح جزءا من حياته ولا يهدف إلا للاستمتاع" (الحيلة، 2004، 20).

- التعريف الإجرائية للعب:

وهو نشاط موجه مرغوب من طرف الطفل يقوم به مع الجماعة، يهدف إلى اكتساب خبرات جديدة متمثلة في القدرة على الاستكشاف.

5 التعريف الإجرائي للقدرة على الاستكشاف:

وهي أن يستطيع التلميذ أن يستكشف ذاته وأن يستطيع أن يستكشف محيطه الدراسي والمهني.

5-1- التعريف الإجرائي للقدرة على استكشاف الذات:

أن يستطيع التلميذ التعرف على ما لديه من قدرات واستعدادات وميول حيث:

- القدرة:

" هي كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية، وقد توجد القدرة لدى الفرد بالتدريب أو بدون تدريب" (معوض، 2006، 325).

- التعريف الإجرائي للقدرة:

هي الاستطاعة والتمكن، وتصنف القدرات حسب Wiliamson إلى:

- القدرة الميكانيكية : هي التمكن من إدراك العلاقات الميكانيكية.
- القدرة الفنية : هي القدرة على التذوق الفني للأشكال والألوان.
- القدرة الاجتماعية : هي الميل للاجتماع بالآخرين والتعاون.
- القدرة العملية :هي القدرة على الضبط والهدوء تحت ظروف الضغط والشجاعة.
- القدرة اللفظية : هي طلاقة استخدام اللغة القومية ،وسهولة تعلم اللغات الأخرى.
- القدرة الإدارية والتنفيذية : هي القدرة على القيادة والاعتماد على النفس.
- القدرة العلمية : هي القدرة على التصنيف والتعريف.
- القدرة الرياضية : هي السهولة في معالجة الرموز المجردة.
- القدرة الكتابية والتجارية :هي السرعة في معالجة الإعداد والأسماء.
- الاستعداد: ويعرّف بأنه " يشير إلى قابلية الفرد لاكتساب قدر من الكفاءة بعد نوع من التدريب الرسمي أو غير الرسمي الذي يتراكم نتيجة لخبرات الحياة" (فايد، 2004، 102).

- التعريف الإجرائي للاستعداد:

وهو إمكانية أن يكون للفرد قدرة في المستقبل إذا بذل جهدا لذلك.

الميل: " و يعرفه فرج بأنه انتباه الفرد نحو عمل معين يحبه ويشعر تجاهه بشيء من الرضا والارتياح، مما يجعله يقبل على اختياره وتفضيله على بعض الأعمال الأخرى " (فرج، 1994، 450).

- التعريف الإجرائي للميل: وهو حب الفرد لشيء معين.

4-2- القدرة على استكشاف المحيط الدراسي والمهني:

وهي تمكن التلميذ من معرفة ما يجب معرفته من معلومات حول المحيط الدراسي، وهذه المعلومات تتمثل في: المسالك الدراسية، مدة الدراسة، متطلبات الدراسة، المواد المشكلة لكل تخصص.

وهي أيضا تمكن التلميذ من معرفة ما يجب معرفته من معلومات حول المحيط المهني، وهذه المعلومات تتمثل في : نشاطات المهن، ظروف العمل، متطلبات المهن، مزايا وسلبات المهن.

5 المشروع الشخصي:

يعرفه Huteau (1993) بأنه " انخراط في المستقبل وتفتح على آفاقه، وإسقاط للذات في مساره، من خلال تحديد الهدف المبتغى، فهو عبارة عن خطة يعتمد عليها الشخص لتحقيق مقاصد وأغراض محددة عن طريق توقعها، وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغها".

التعريف الإجرائي للمشروع الشخصي:

وتعرف الدراسة الحالية المشروع الشخصي بأنه خطة منظمة لتحقيق أهداف دراسية ومهنية، من خلال اختيار تخصص دراسي ومهني بناء على معرفة الذات ومعرفة المحيط الدراسي والمهني، وهذا يتم عبر استكشاف الذات واستكشاف المحيط الدراسي والمهني.

6-حدود الدراسة:

6-1- الحدود البشرية: تتكون عينة البحث من 28 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

6-2- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في من 21 فيفري إلى 19 أفريل 2014-2015.

6-3-- الحدود الجغرافية: أجريت الدراسة بالمدرسة الابتدائية بوصيبع صالح عبد العزيز بالبياضة بولاية الوادي.

6-4- الحدود الموضوعية:

- تتحدد الدراسة بموضوعها ومفاهيمها الإجرائية وإطارها النظري وبالمنهج المتبع والأدوات المستخدمة فيها والأساليب المستخدمة في تحليل بياناتها.

الفصل الثاني:

القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي

تمهيد

1- تعريف المشروع الشخصي

2- الاستكشاف في بناء المشروع الشخصي

2-1- الاستكشاف حسب نظريات الاختيار المهني

2-1-1- نظرية جنزبرغ

2-1-2- نظرية سوبر

2-2- استكشاف الذات

2-3- استكشاف المحيط الدراسي والمهني

3- معالم المشروع في النصوص الرسمية للتوجيه المدرسي في

الجزائر

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر المشروع الشخصي من بين المواضيع الجديدة نسبيا في مجال التربية والتوجيه، والذي يهتم بمسار الفرد في الحياة بصفة عامة، ومساره الدراسي والمهني بصفة خاصة، ولهذا عني بالاهتمام والدراسة من قبل الباحثين والدارسين، قصد تطوير المفهوم من جهة، وتطوير استخداماته في المدارس ومراكز التكوين المهني من جهة ثانية، وهذا عبر مختلف الممارسات والنشاطات الفاعلة في الوسط التربوي، وسنحاول في هذا الفصل التطرق لهذا المفهوم والركائز التي يعتمد عليها (استكشاف الذات واستكشاف المحيط الدراسي والمهني) وكذا بعض النظريات التي تحدثت عن الاستكشاف كمرحلة أساسية من مراحل الاختيار والنمو المهني.

01- تعريف المشروع الشخصي:

يعرفه Le Blanc et al (1993) بأنه "تمثل تنبؤي لنتيجة مستقبلية يستهدف منها الشخص تحقيق غاياته ومطامحه ورغباته وحاجاته".

يلاحظ بأن هذا التعريف يركز على نقطتين أساسيتين هما: التوقع، المستقبل المنشود، حيث ربط النقطة الأولى بالثانية، وأعطى صفة الذاتية للتوقع، على اعتبار أن لكل فرد توقعه الخاص لمستقبله الذي يرغب فيه، أو الذي يطمح إليه.

وركز Guchard على البعد الزمني في تعريفه للمشروع، حيث ربط بين الماضي والحاضر والمستقبل في صورة علاقة تتميز بالخصوصية والأهمية، هذه العلاقة تخدم مستقبل الفرد بالدرجة الأولى، حيث يعرفه بقوله هو " تأسيس علاقة ذات دلالة بين الماضي والحاضر والمستقبل مع تفضيل هذا البعد الأخير ". (Guchard، 1993، 15). حيث منح التفضيل لبعد المستقبل بالتحديد وهذا على اعتبار أن المستقبل هو الهدف المبتغى، ولأجله قامت العلاقة بين الأبعاد الثلاثة، وفيه مآل التغيير المرغوب، فهو بذلك موضوع المشروع، فالماضي بمثابة قاعدة بيانات ومعطيات، والحاضر يتم فيه معالجة هذه المعطيات واكتساب معارف وخبرات جديدة من أجل تفعيلها في خدمة المستقبل.

ووصل معجم موسوعة التربية والتكوين بين فكرتي التوقع والمستقبل بفكرة تتابع الأفعال، حيث عرف معجم موسوعة التربية والتكوين المشروع الشخصي بأنه " سلوك استباقي يفترض القدرة على تصور ما ليس متحققا، والقدرة على تخيل زمان المستقبل، من

خلال بناء تتابع من الأفعال والأحداث الممكنة والمنظمة قبلها" (بن خيرة، 2013، 29)، حيث ينتقل الفرد من التوقع والتصور إلى تحقيق المستقبل، عبر إتباع مجموعة من الأفعال المتتابعة والمنظمة، قصد تحقيق الأهداف المرغوبة.

وفصل Huteau في مفهوم المشروع حيث يعرفه بأنه " انخراط في المستقبل وتفتح على آفاقه، وإسقاط للذات في مساره، من خلال تحديد الهدف المبتغى، فهو عبارة عن خطة يعتمد عليها الشخص لتحقيق مقاصد وأغراض محددة عن طريق توقعها، وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغها (Huteau 1993)".

يلاحظ بأن Huteau حدد عناصر المشروع الشخصي والمتمثلة في : الفرد، المستقبل، الخطة والأهداف، الوسائل، حيث ينخرط الفرد في المستقبل من خلال خطة يتبعها لبلوغ أهداف منشودة باستعمال الوسائل المناسبة.

أما يحي بوشلاغم تحدث بشكل خاص على التلميذ ومساره الدراسي والتكويني والمهني في تعريفه للمشروع، حيث يعرفه هو " التصور الذي يرسمه التلميذ ويحدده عن نوع الدراسة التي يريد مزاولتها، ونوع التكوين الذي يريد أن يستفيد منه، وطبيعة المهنة التي يريد ممارستها مستقبلا، على أن يتم تجسيد ذلك التصور مرحليا خلال مساره الدراسي والتكويني " (شنوف ، عوفي، 2013، 10).

وعليه يتبين أن المشروع الشخصي للتلميذ يبدأ من تصور يشمل ثلاثة أبعاد: الدراسة والتكوين والمهنة، ويتميز هذا التعريف بكونه أعطى التلميذ الدور الايجابي في مشروعه من خلال مسؤولية التلميذ عن تجسيد هذه التصورات في مساره الدراسي والتكويني، إلا أنه أهمل نقطة أساسية تؤثر بشكل مباشر على بناء المشاريع الشخصية والاستمرار فيها وهي احتمالية تبني التلميذ لتصورات مغلوطة أو ذات جاذبية اجتماعية أو تبنيه لتصورات والديه.... الخ، هذا فضلا عن احتمالية تعارض هذه التصورات مع إمكانياته وقدراته، وبهذا يكون مسار التلميذ في مشروعه غير عقلاني.

ومن هذا المنطلق ركزت فرساوي (2014، 31)، على ضرورة قابلية للمشروع للتحقيق من خلال التوفيق بين القدرات والطموحات، كما ركزت على المهنة بالإضافة إلى تركيزها على الدراسة والتكوين، حيث عرفت المشروع بقولها " المشروع الشخصي للتلميذ هو وضع إستراتيجية (خطة عمل) لاختيار مسالك دراسية و تكوينية من أجل بلوغ آفاق مهنية

في المستقبل، وذلك من خلال جمع المعلومات حول المحيط الدراسي والمهني، ومعرفة القدرات الذاتية والمهارات والميولات، بهدف اتخاذ القرار المناسب في المسار الدراسي و المهني، مع مراعاة التوفيق بين القدرات والطموحات "

قدمت فرصاوي تعريفا شاملا وواقعا للمشروع الشخصي حيث حددت فيه مراحل بناء المشروع الشخصي والمطالب الأساسية في هذه المراحل والمتمثلة في :

1- تحديد أهداف مهنية مستقبلية.

2- جمع المعلومات حول الذات (قدرات، مهارات، طموحات) وحول المحيط الدراسي والتكويني والمحيط المهني.

3- بناء خطة عمل تتوافق فيها الطموحات والقدرات.

4- اتخاذ القرار المناسب في المسار الدراسي و المهني عبر اختيار تخصص دراسي ومهني.

وتعرف الدراسة الحالية المشروع الشخصي بأنه خطة منظمة لتحقيق أهداف دراسية ومهنية، من خلال اختيار تخصص دراسي ومهني بناء على معرفة الذات ومعرفة المحيط الدراسي والمهني، وهذا يتم عبر استكشاف الذات واستكشاف المحيط الدراسي والمهني.

2 - الاستكشاف في بناء المشروع الشخصي:

يقوم التلميذ ببناء مشروعه الشخصي اعتمادا على معرفته بذاته ومعرفته حول المحيط الدراسي والمهني، وذلك من خلال مكتسباته المستمدة من تصورات، وبهذا قد ينطلق التلميذ في بناء مشروعه من تصورات مغلوبة تؤدي به إلى فشل هذا المشروع، وعليه يتوجب على الفرد حسن استكشاف ذاته واكتشاف محيطه الدراسي والمهني لبناء خطة مشروع عقلانية وواقعية.

2-1 - الاستكشاف حسب بعض نظريات الاختيار المهني:

اهتمت نظريات الاختيار المهني بنشأة الميول المهنية وآليات حدوث عملية الاختيار الدراسي المهني مرحليا، فمنهم من اكتفى بوصف عملية الاختيار على غرار " Roe Ann "، ومنهم من تعداها إلى تحديد الاحتياجات الخاصة بكل مرحلة مثل

Ginzberg، إلا أن منهم من تحدث عن الاستكشاف كمرحلة أساسية يمر عبرها الاختيار الدراسي والمهني، وهذه المرحلة لها خصائص وظروف معينة، وهذا على اختلاف وجهات النظر فيها، سواء من حيث المرحلة العمرية الموافقة لها، أو طبيعة العناصر التي تحددها.

2-1-1- نظرية Ginzberg:

يرى " Ginzberg أن الاختيار المهني عملية مستمرة وحركة متبادلة بين مجموعتين من العوامل المستقلة نسبياً، بين مجموعة من السمات المحددة للفرد كالقدرات والاستعدادات والميول وبين العوامل الخارجية المؤثرة مثل مطالب البيئة والضغوط الاجتماعية (في الأسرة والمجتمع)، وأن أي اختيار مهني يتم نتيجة لتأثير المجموعتين معاً، ومراحل النمو المهني عند Ginzberg هي:

1) مرحلة الخيال:

تمتد هذه الفترة من سن 3- 11 سنة، إذ يتخيل الطفل نفسه في هذه الفترة في مهنة ما، من خلال ممارسته لدوره في الألعاب التي يمارسها" (عبايدية، 2007، 45).

2) - مرحلة التجريب:

" تمتد هذه الفترة من سن 11 سنة وتقسم إلى أربعة مراحل تختلف كل واحدة عن الأخرى في مهمات النمو وهذه المراحل هي : الميل ، القدرة ، القيم، الانتقال.
(مشري، 2002، 106).

3) - "المرحلة الواقعية (18-22 سنة):

وتشمل هذه الفترة : "مرحلة الاستكشاف والتبلور والتخصص. " (عبايدية، 2007، 45).
قدم Ginzberg مرحلة الاستكشاف في مستوى سني متقدم حيث حصرها في سن 18- 19 حيث " ينطلق الفرد في اختياره من اللذة والحياة ومصلحة المجتمع وقيمه الشخصية، ويتمثل دوره في اكتساب خبرات أكثر واختيار نشاط واحد من بين نشاطين أو ثلاثة يميل

إليها، ويحتاج إلى التقليل من ضغط الوقت بسبب ضغط الدراسة "

(أبو اسعد والهوري، 2008، 106).

" ما يميز هذه الفترة هو سعي الفرد للحصول على المعلومات الضرورية حول أي مهنة، والتي يصبح اختيارها مطلباً اجتماعياً يمارس ضغطه على الفرد، ويؤدي به إلى

الشعور بالتوتر والقلق نتيجة لعدم تلبية هذا المطلب باختيار أي مهنة مهما كانت الظروف" (تتازورلت، 1997، 15).

خصص Ginzberg هذه المرحلة للاختيار المهني الذي اعتبره مصدرا للضغط بالنسبة للفرد، يمارسه المجتمع، ويصبح اكتساب الخبرة مطلبا ضروريا لهذا الاختيار، يدفع بالفرد إلى البحث واستقصاء المعلومة للتخلص من هذا الضغط.

ومع أن Ginzberg حدد دور الفرد في اكتساب الخبرات التي تعتبر ضرورية وأساسية للاختيار الواقعي لكنه وضع هذا الدور في مرحلة متقدمة يكون فيها التلميذ قد بنى تصورات حول ذاته وحول المحيط الدراسي والمهني، و اتخذ قرارات بشأن مستقبله الدراسي والمهني على اعتبار أن المسار الدراسي هو مسار مهني في الحقيقة، حيث يكون الفرد قد مر بمراحل انتقالية تستدعي منه اختيارات واتخاذ قرارات، وبهذا تكون مرحلة الاستكشاف في هذه الصورة مصدرا آخر للضغط على افتراض إعادة الاختيار وإعادة اتخاذ القرارات

ورغم أن Ginzberg تحدث عن مرحلة الاستكشاف في مراحل متقدمة من حياة الطفل، إلا أنه تحدث في المرحلة الأولى والثانية من مراحل الاختيار الدراسي والمهني عن الاستكشاف، حتى وإن لم يسمه بمسماه، حيث إن الفرد في المرحلة الخيالية يمارس مختلف الألعاب التي تكون بإمكانه عن طريق " التمثيل والاقتداء بالآخرين أثناء اللعب، حيث يعد اللعب دافع للنمو المهني " (أبو اسعد والهوري، 2008، 106)، حيث يمارس الطفل أثناء اللعب نوع من الاستكشاف للمهن عن طريق تمثيلها، حتى وإن لم يكن بالدرجة الضرورية والمناسبة للاختيار المهني، أو المناسبة لبناء المشروع الشخصي، ولكنه يمارس الاستكشاف بدرجة مناسبة للفئة العمرية لهذه المرحلة، وهذا فضلا عن كون اللعب في حد ذاته وسيلة استكشاف بالدرجة الأولى عند الطفل، ولهذا فإن استخدام اللعب في تنمية الاستكشاف الموجه لبناء المشروع الشخصي فعال نظرا لطبيعة اللعب كوسيلة للاستكشاف كما ذكرنا، ثم تليها المرحلة التجريبية حيث " يتعرف الفرد بشكل تدريجي على متطلبات العمل وميوله وقدراته وقيمه " (أبو اسعد والهوري، 2008، 106)، وهذا كنوع من الاستكشاف الموجه نحو الذات، والاستكشاف الموجه نحو الدراسة أو المهنة، وهنا يكمن تدخل المختص في التوجيه بشكل منظم، يضمن الاستكشاف الواعي والواقعي للذات أو الدراسة أو المهنة، وهذا عبر تنمية مهارة الاستكشاف كمهارة أساسية لبناء المشروع الشخصي للتلميذ.

2-1-2- نظرية Super:

قسم " Super " هذا النمو إلى مراحل يمر من خلالها الفرد ليصل في الأخير إلى اختيار مهنة المستقبل، وهذه المراحل حسب كل مرحلة عمرية: مرحلة النمو، مرحلة الخيال، مرحلة الاستكشاف، مرحلة التأسيس، مرحلة الاحتفاظ، مرحلة الانحدار. " (عبايدية، 2007). مدد Super في مرحلة الاستكشاف في الاختيار المهني عبر مراحل تمر من 15 إلى 24 سنة، حيث أكد في المرحلة الأولى والتي سماها المرحلة الأولية على " تبلور الاختيارات المهنية من خلال التعرف على الميول والقدرات والقيم " (أبو اسعد والهوري، 2008، 113)، ويرى سوبر بأن هذه المرحلة هي " مرحلة اختبار الذات ومحاولة لعب دور الاستكشاف المهني داخل المدرسة " (العزيمي، 2011، 47)، " فيقوم الفرد بالبحث عن المعلومات الضرورية والتعرف على الإمكانيات المتاحة من طرف المحيط عندما تفرض وضعية الاختيار، لتكوين صورة الذات، وتصور مهني، ومحاولة تجريب هذه الإدراكات في الواقع " (ترزوات، 1997، 16)، " وفي نهاية هذه المرحلة يصل الفرد إلى معرفة واقعية لقدراته وإمكانياته واهتماماته " (العزيمي، 2011، 47).

ركز Super على بعدين أساسيين في رأيه عن الاستكشاف وهما: الاختيار الدراسي والاختيار المهني، وهذا عندما اعتبر أن الفرد يلعب دور الاستكشاف المهني داخل المدرسة، وبعد معرفة الذات حيث يعرف الفرد قدراته وإمكانياته واهتماماته في هذه المرحلة، وجمع بينهما باعتبار أن الاختيارات تتبلور من خلال التعرف على الميول والقدرات والقيم.

- وضع (فرنون) مجموعة من المراحل التي تهتم ببناء البرامج، ووضع مرحلة الاستكشاف ضمن المرحلة الثانية التي يجب أن تهتم بها برامج التربية المهنية، حيث يجب الاهتمام حسب ب "تطوير المفاهيم والمهارات الأساسية المتعلقة بالذات وعالم العمل، وتطوير المعرفة بالمهن، مهارات اتخاذ القرار بشكل غير مباشر، تطور العوامل التي لها علاقة بالاختيار المهني، وفي هذه المرحلة يصبح الأفراد قادرين على وضع صورة عامة واستنتاجات أكيدة حول ذوات أنفسهم في ما يتعلق بمستقبل حياتهم المهنية، في ظل الخيارات المهنية المتاحة " (الصبحي، 1433هـ، 31).

وبهذا فإن (فرنون) ركز على ضرورة وضع برامج خاصة في مرحلة الاستكشاف، ووضع أهداف رئيسية تعنى بها برامج التربية المهنية في هذه المرحلة بدءا بتطوير مهارات معرفة الذات والمهن، ومهارة اتخاذ القرار، ووصولاً عند تحديد مستقبل حياتهم المهنية في ظل الخيارات المهنية المتاحة لهم.

2-2 - استكشاف الذات:

إن معرفة التلميذ لذاته بذاته تختلف عن ما إذا عرفه الغير بذاته، حيث إن التلميذ بمعرفته لذاته يساعده على تقبل ذاته، ويزداد وعيه بقدراته واستعداداته وفهمه لميوله، وكذلك تكسبه الرضا عن مستواه وعن اختياراته الدراسية أو المهنية، وقد تؤثر حتى على مستوى دافعيته، سواء إن كان تصوره سلبي عن قدراته، أو لعجزه عن معرفة طبيعة القدرات التي يمتلكها، و يساعد استكشافه لذاته في بناء مشروعه الشخصي وفقا لإمكاناته كشخص مستقل عن باقي الأفراد، وإن استمرار التغيير الحاصل في الفرد ذاته تفرض على الفرد امتلاك القدرة على الاستكشاف كأداة بدل التعرف الآني للذات الذي لا يغطي التغيير المرتقب والمستمر للفرد، ولهذا فإن القدرة على استكشاف الذات ضرورية لتحقيق كل ذلك، ولهذا فإن على التلميذ أن يتعرف على قدراته واستعداداته وميوله كعناصر أساسية تحدد معرفة الذات حيث:

- القدرة:

" هي كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية، وقد توجد القدرة لدى الفرد بالتدريب أو بدون تدريب " (معوض، 2006، 325).

" وتعرف القدرة بأنها إمكانية الفرد الحالية (التي وصل إليها بالفعل سواء عن طريق نضجه أو نموه أو خبرته أو تعليمه أو تدريبه) على مزاوله نشاط ذهني أو حسي أو حركي في مجال معين (كاللغة أو الميكانيكا ..) " (فايد، 2004، 102).

وتعرف بأنها " القوة الفعلية على الأداء التي يصل إليها الإنسان عن طريق التدريب أو بدونه، ويشير هذا التعريف إلى أن القدرة قوة الإنسان الحالية للقيام بعمل ما إذا توفرت له الظروف الخارجية اللازمة " (مصطفى، 2001، 15).

يمكن القول بأن القدرة تحمل معنى الاستطاعة كأداة تمكن الفرد من أداء مهام أو وظائف أو عمليات بكل سهولة ويسر مقارنة بعدمها، ولهذا فإن التلميذ أثناء مسيرته الدراسية

الحالية أو مساره المهني مستقبلا يحتاج إلى معرفة قدراته، حتى يتمكن من أداء واجباته باليسر المذكور، بما يؤدي إلى النجاح المرجو من التلميذ عادة أثناء دراسته، والمتوقع من الفرد أثناء أداء مهامه المهنية، وللقدرات تصنيفات مختلفة اخترنا منها تصنيف Williamson للقدرات، نظرا لاختصاره، مقارنة ببعض التصنيفات الأخرى على غرار تصنيف جانرسونوهان، وكذلك لسهولة فهمه خاصة بالنسبة للعينة محل الدراسة الحالية، حيث صنف Williamson القدرات إلى تسعة قدرات تتمثل في:

" - القدرة الميكانيكية:

إدراك العلاقات الميكانيكية والعمل بالآلات والمهارة اليدوية والمهارة في استخدام الآلات والمهارة في الأصابع والأيدي والدقة في الحركات التوافقية.

- القدرة الفنية:

التذوق الفني للأشكال والألوان، والسهولة في الأعمال اليدوية والتفسيرات التخيلية.

- القدرة الاجتماعية:

الميل للاجتماع بالآخرين والتعاون واللباقة، الإسهام في العمل الاجتماعي، إرضاء الآخرين ومساعدتهم.

- القدرة العملية:

الكفاية في النواحي العملية، القدرة على التصرف في المواقف الطارئة والضبط والهدوء تحت ظروف الضغط والمثابرة والشجاعة.

- القدرة اللفظية:

طلاقة استخدام اللغة القومية، وسلاسة اللغة وسهولة تعلم اللغات الأخرى وإدراك العلاقات اللفظية بينها.

- القدرة الإدارية والتنفيذية:

المبادرة والاعتماد على النفس والطموح والقيادة.

- القدرة العلمية:

السهولة في التعريف والتصنيف وفهم المبادئ العامة والتفكير الاستقرائي وإدراك العلاقات.

- القدرة الرياضية:

السهولة في معالجة الرموز المجردة والعلاقة السببية وإدراك العلاقات العددية المعقدة.

– القدرة الكتابية والتجارية:

"هي السرعة والدقة في معالجة الأعداد والأسماء وإدراك التفاصيل"

(مصطفى، 2001، 16).

– الاستعداد:

" هي قدرة الفرد ومهارته في مجال معين أو أكثر من المجالات عن طريقه يصل الفرد إلى مستوى معين من الكفاية، وهذا الاستعداد يجعل الفرد قادرا على تعلم هذا النشاط العقلي في سهولة ويسر وسرعة بأقل جهد ممكن " (معوض، 2006، 325).

ويعرّف بأنه " يشير إلى قابلية الفرد لاكتساب قدر من الكفاءة بعد نوع من التدريب الرسمي أو غير الرسمي الذي يتراكم نتيجة لخبرات الحياة" (فايد، 2004، 102).

ويقصد به كذلك " إمكانية الوصول إلى درجة من القدرة والتأهيل عن طريق التدريب سواء كان هذا التدريب مقصودا (مستهدفا ومنظما) أم غير مقصود، ويمكن تعريف الاستعداد بأنه السرعة المتوقعة للتعلم في ناحية من النواحي " (مصطفى، 2001، 15).

ومنه فالاستعداد يشير إلى حالة آنية تفترض التحول إلى سلوك معين في المستقبل، عن طريق التعرض لآلية النمو في هذا السلوك، الذي يتمثل في القدرة، ويعتبر الاستعداد كمؤشر على سرعة النمو ومستواه ومراحله، ويعطي صورة شبيهة تماما للقدرة، التي ينتظر أن يصل إليها الفرد، فالاستعداد قوة كامنة في الفرد، فإما أن تظهر بالتعلم والتدريب والنمو لتصبح قوة فعلية تمكن الفرد من أداء الوظيفة التي تكمن فيها قدرته أو استعداداته، سواء كانت هذه الوظيفة عقلية أم عملية...أو غيرها، أو أن هذه القوة الكامنة تظل في الظلام ولا ترى النور إذا لم تنم، ومنه يمكن القول أن الاستعداد يؤدي إلى نتيجة هي القدرة، بواسطة النمو والتعلم.

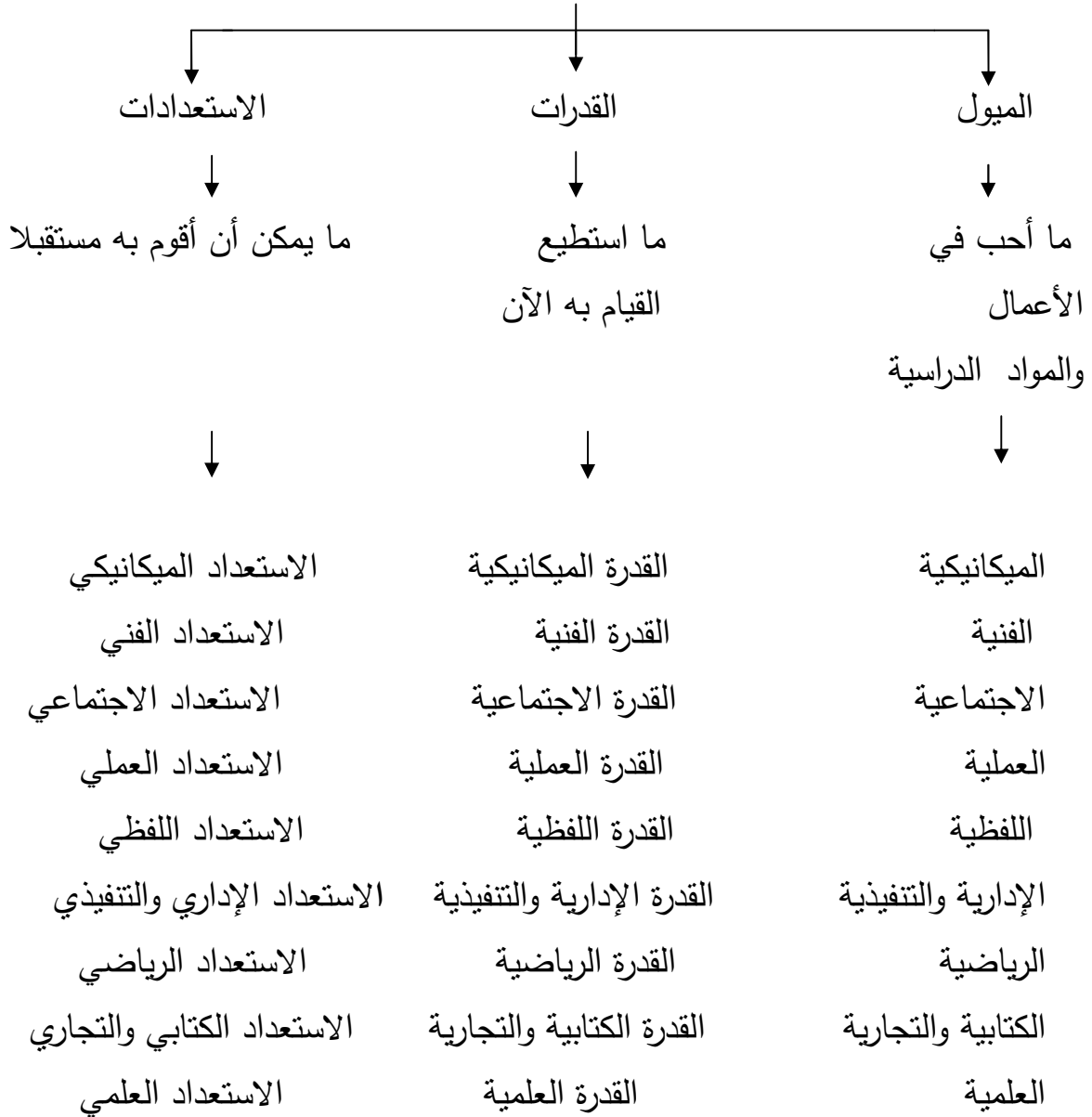
- الميول:

يعرفها عطية محمود " استجابة الفرد استجابة ايجابية أو سالبة نحو شخص أو نشاط أو شيء أو فكرة معينة، وأن هذه الاستجابة تصطبغ بالصبغة الوجدانية، وأن ناحية التعبير الذاتي عنها يمكن استنتاجها عن طريق الملاحظة والسلوك " (طواب، منسي، 2002، 8).
" و يعرفه فرج بأنه انتباه الفرد نحو عمل معين يحبه ويشعر تجاهه بشيء من الرضا والارتياح، مما يجعله يقبل على اختياره وتفضيله على بعض الأعمال الأخرى"
(فرج، 1994، 450).

"ويشير عادة إلى الميل الشعوري، ويعتبر الاتجاه مكتسبا يوجه الفرد في ظروف معينة وجهات خاصة" (أحمد، 2000، 54).

وعليه يستنتج بأن الميول قوة تدفع بالفرد تجاه شيء معين بشيء من الرضا، والميول تتحمل شقين أو اتجاهين سلبي أو ايجابي، فكلما وافقت الميول القدرات والاستعدادات شكلت دافعا ايجابيا لنمو تلك القدرات والاستعدادات وصقلها بكل رضا وتقبل، في حين تكون سلبية إذا تعارضت مع القدرات والاستعدادات، بما يولد صراع قد يؤدي بالفرد إلى التهور في اختياراته، أو عدم الرضا عنها ونقص الدافعية لها، وبالتالي الفشل في هذه الاختيارات، لذا فإن إدراك الفرد للميول والعمل على تهذيبها بما يتوافق وقدراته واستعداداته، سهل عملية اختياره الدراسي والمهني أولا، وبناء مشروعه الشخصي على وجه العموم.
ويمكن توضيح استكشاف الذات في المخطط التالي:

المخطط رقم (1) يمثل عناصر القدرة على استكشاف الذات
القدرة على استكشاف الذات



2-3- استكشاف المحيط الدراسي والمهني:

إن استكشاف المحيط الدراسي والمهني عنصر مهم في عملية الاستكشاف بعد استكشاف الذات لبناء المشروع الشخصي، وعلى التلميذ اكتساب القدرة على الاستكشاف:

2-3-1 - المحيط الدراسي:

قد يبدو للكثير بأن معرفة المحيط الدراسي سهلة ولا تحتاج إلى تدريب أو مهارة لاستكشاف هذا المحيط، لكن متطلبات الحياة تزداد يوماً بعد يوم، ومتطلبات الحياة الدراسية تتطور باستمرار، وهذا ما دفع البعض من الدارسين إلى تحديد نقاط معينة يتعين على التلاميذ معرفتها قبل الانتقال إلى المرحلة الموالية، وحددت هذه النقاط في:

- الإيجابيات والسلبيات.

- معرفة تخصصات الموجودة (العيزي، 2011).

- "شروط الولوج (انتقاء، الشهادات، المباريات، الجوائز، السن، وثائق إدارية وطبية، ...).

- مدة الدراسة أو التكوين.

- مكان الدراسة أو التكوين (البلدة، الإيواء،).

- قيمة الشهادة المخولة". (فرصاوي، 2014، 5)،

فصلت هذه النقاط التي في معرفة المحيط الدراسي، وبما أن تلاميذ التعليم الابتدائي يختلفون عن تلاميذ التعليم الثانوي في قدرتهم على إدراك محيطهم الدراسي، وفي المعلومات الضرورية التي يجب معرفتها نظراً لموقعهم المختلف في المسار الدراسي، رأت هذه الدراسة بأن تقلص وتلخص هذه النقاط، لتتناسب أكثر مع هذه الفئة بشكل يسمح لهم بإدراكها والتفاعل معها، وهذه النقاط تتمثل في:

- المسالك الدراسية.

- مدة الدراسة.

- متطلبات الدراسة.

- المواد المشكلة لكل تخصص.

2-3-2 - المحيط المهني:

إن المهنة التي يريد الفرد الوصول إليها ترتبط إلى حد ما بنوع الدراسة التي سيزاولها، و الوصول إلى مهنة معينة لدى الكثير هو الدافع الأساسي للتعليم والدراسة، وكننتيجة لهذا الارتباط اهتمت المختصون بخدمات التوجيه المدرسي والمهني، ومثلما يجب على الفرد التعرف على المحيط الدراسي وجب عليه التعرف على المحيط المهني، وهذا لبناء اختيار دراسي ومهني وبناء مشروع شخصي، وهذا بناء على معرفة واقعية بالمؤسسات والأفراد اللذين لا يزالان يعانيان من قضية دوران المهنة، وحتى ينتقل من الاختيار العشوائي للمهنة وجب عليه المعرفة السليمة لها من خلال نقاط، حددت في ما يلي:

- متطلبات المهن.

- حجم التعليم أو التدريب المطلوب.

- الصعوبة الكامنة في الحصول على مهنة ما.

- تتعامل مع المعدات مع الناس مع الأفكار مع الأرقام (العزيري، 2011).

- "سوق الشغل (المهن المطلوبة،) .

- ظروف العمل (أوقات العمل، مكان العمل).

- امتيازات الشغل (الأجرة، الترقية، العطل، التقاعد، التغطية الصحية،) .

(فرصاوي ، 2014 ، 6).

ونختصر النقاط التي يجب معرفتها عن المحيط المهني في هذه النقاط.

- نشاطات المهن

- ظروف العمل

- متطلبات المهن

- مزايا وسلبات المهن

ويمكن توضيح استكشاف المحيط الدراسي والمهني من خلال المخطط التالي:

المخطط رقم (2) يمثل عناصر القدرة على استكشاف

القدرة على استكشاف المحيط الدراسي والمهني :



3 معالم المشروع في النصوص الرسمية للتوجيه المدرسي في الجزائر:

- النصوص الرسمية في الجزائر المختصة في التوجيه المدرسي في السنوات السابقة لم تهتم بمفهوم المشروع بشكل متخصص وبخدماته وإنما اهتمت بتقديم الخدمات التي تُعنى بالتوجيه المدرسي والمهني وتحسينه، وإن جودة خدمات التوجيه هي ضرورة لسير المشروع الشخصي، حيث شغلت خدمات الإعلام حيزا كبيرا ومساحة واسعة في المناشير الوزارية التي تُعنى بالتوجيه المدرسي.

حيث ركز المنشور رقم 19 / 728. المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 على "ضمان سيولة الإعلام، وذلك عن طريق تنظيم لقاءات إعلامية بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين مهنيًا، وركز على الإعلام حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل". هذا المنشور ركز على عنصر مهم للاختيارات الدراسية و المهنية وهي سيولة الإعلام حيث أن

عملية الاختيار تتم بناء على دقة المعلومات التي يمتلكها الفرد بغض النظر عن المصدر الرئيسي لهذه المعلومة، ولهذا اهتمت هذه المناشير بضرورة دعوة التلميذ إلى طلب وأخذ المعلومات الصحيحة من المصادر الأساسية لها، حيث تحدث المنشور 012-1242- المؤرخ في 1992 عن التوجيه المدرسي والمهني وحث التلاميذ على الاتصال بمستشار التوجيه أو بالمركز لأخذ المعلومات .

وتحدث كذلك " المنشور رقم 287 والمؤرخ 1997. على ضرورة تنظيم لقاءات ينشطها الأساتذة مكونين وإطارات من مؤسسات التكوين تقدم من خلال تقديم كل المعلومات التي من شأنها المساهمة في إثارة الحس المهني."

وتحدثت بعض المناشير عن توظيف مختلف وسائل الإعلام وإشراكها في عملية الإعلام، ما قد يساهم في أكبر قدر ممكن من المعلومات للتلاميذ وأوليائهم حول محيطهم الدراسي والمهني ومن بين هذه المناشير منشور 33-3-4-0 المؤرخ -2012- الذي ينص على تسطير برنامج إعلامي مع الصحافة المحلية المكتوبة والمسموعة لضمان إعلام كاف يمكن التلميذ من اختيار المسارات المتوفرة في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أو في التكوين والتعليم المهنيين.

وتعد المعلومات الصادرة عن مصادر صحيحة وموثوقة عنصر مهم تقوم عليها الاختيارات واتخاذ القرارات، وخاصة وأن هذه المعلومات تأتي من مختصين على أرض الواقع حيث يتعامل التلاميذ مع معلومات ملموسة، ولكن كون أن التلميذ لا يتحمل مسؤولية البحث بنفسه عن المعلومة واستقصائها تبقى فعالية عملية الإعلام مرهونة بمدى ثقة الفرد بها ودرجة وعيه بالمعلومة المقدمة له.

واهتمت بعض المناشير بضرورة معرفة خصائص الفرد وتوظيفها في عملية التوجيه المدرسي والمهني، ومن بين هذه المناشير " المنشور رقم 219/ 241 -1 - 91/ بتاريخ 18 سبتمبر 1991 الذي يدعو إلى التعرف على التلاميذ و طموحاتهم واستعداداتهم ونتائجهم التربوية."

وكذلك منشور رقم 510- 1992 المؤرخ 4-2-1992 حيث تحدث المنشور على تطبيق استبيانات الاهتمامات على جميع تلاميذ السنة الأولى ثانوي."

حيث تحتل هذه العناصر مكانة أساسية في مدى توافق الفرد مع تخصصه الدراسي أو مهنته والذي يؤثر بدوره على نجاح أو فشل مشروعه.

واهتمت بعض المناشير بتنمية قدرات تمكن التلاميذ من اتخاذ قراراتهم بأنفسهم والقيام باختياراتهم حيث حث المنشور رقم 2 / 1998 مؤرخ 17-1-1992. على إكساب التلميذ كفاءة مستدامة من خلال هذه الكفاءات يصبح قادر على حل مشاكله واتخاذ القرارات الملائمة والمدرسة.

و المنشور رقم 308، 0.0.3 المؤرخ/2012 الذي تحدث عن عرض منشورات للإعلام على مستوى كل اكمالية وثانوية لتحضير التلميذ وتنمية قدراته على اختيار نمط التعليم أو التكوين الذي يرغب فيه أو يوافق مؤهلاته وكفاءته.

وإن تنمية مثل هذه القدرات يساهم في تفعيل دور التلميذ في عملية توجيهه ومن ثم عملية اختياره وبناء مشروعه، حيث تعطيه المسؤولية في هذه العملية، حيث يكون التوجيه ذاتيا، مما قد يساهم في تحسين مستوى الرضا لديهم عن مشاريعهم والدافعية الضرورية لهذه لبناء مشروعه والاستمرار فيه.

واهتمت بعض المناشير بالمراحل الانتقالية ودورها في تحديد مستقبل التلاميذ الدراسي والمهني حيث أكد "المنشور رقم 65 -0-0- المؤرخ 4-2008- تنظيم أبواب مفتوحة لتلاميذ سنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا والسنة رابعة من التعليم الإكمالي قصد تعريفهم بهذه الشعبة بمختلف فروعها وتحسيس التلاميذ بأهميتها في مساراتهم الدراسية الجامعية والمهنية".

حيث إن المراحل الانتقالية تعد نقطة تحول في مسار التلميذ الدراسي والمهني، والعمل على تثمين هذه المرحلة يصب في مصلحة مسار مشروعه الشخصي، فالوعي المطلوب في بناء المشروع وتحقيقه يستمد من وعي التلميذ بأهمية مثل هذه المراحل في حياته.

وتحدث بعض المناشير عن المشروع بشكل مباشر حيث تحدثت قرار رقم 5-1- المؤرخ 2009-27-5-2009 على ضرورة التكفل بعملية التوجيه من كافة جوانبها الإعلامية التحسيسية التربوية البيداغوجية لتمكين التلاميذ من تحقيق ما يطمحون إليه من مشروع شخصي.

حيث إن العمل على تحسين عملية التوجيه والتكفل بها من كافة الجوانب يعني أن كافة العمليات المتضمنة في عملية التوجيه سوف تكون مدروسة ومنظمة ومعقولة وواقعية على غرار عملية الإعلام، التوجيه إلى تخصصات وشعب معينة، دراسة الاهتمامات والميول، وتحليل النتائج.... الخ كل هذه العمليات تخدم نجاح عملية التوجيه ومن ثم نجاح مسار المشروع الشخصي.

وركزت بعض المناشير على ضرورة التوفيق بين النتائج الدراسية وعملية التوجيه حيث أكد المنشور رقم 273 - 2000 مؤرخ في 7-12-2002 على ضرورة استدعاء أولياء التلاميذ الذين رغبتهم لا تتسجم مع نتائجهم و التحاور معهم ونصحهم باختيار الشعب التي تتوافق ومؤهلاتهم ونتائجهم.

وبهذا فالمنشور يركز على نقطة مهمة في عملية بناء المشاريع وتحقيقها وهي نقطة الواقعية، وبهذا يتعلم التلاميذ ضرورة مراعاة إمكانياتهم أمام طموحاتهم وميولهم وأن التوفيق بين قدراتهم وعملية التوجيه أكثر من ضروري لنجاحهم في تخصصاتهم التي يقبلون عليها. وعليه فالمناشير الوزارية تحدثت عن المشاريع الشخصية للتلاميذ متضمنة في عملية التوجيه أكثر من التحدث عنها مباشرة، حيث تركز الاهتمام بعملية التوجيه وضرورة التكفل بكل جوانبها وطغى الجانب الإعلامي على المهام التي حددتها هذه المناشير، وأنه بدأ في السنوات الأخيرة الاهتمام بالمشروع الشخصي للتلميذ ما يعكس التوجه نحو تبني المشروع الشخصي في عملية التوجيه والإرشاد بشكل أكثر تفصيلا وتحديدًا للمهام المتعلقة بعمل المختصين في هذا الجانب.

خلاصة الفصل:

تستمد فكرة المشروع الشخصي من فكرة التوجيه مدى الحياة، وتركز عليها ولكنها أوسع وأشمل، وهما يشتركان في فكرة الاستمرارية، وهذا ما يركز عليه المشروع الشخصي باعتباره سيروية لنشاط مهني ودراسي للفرد ولضمان استمراره ونجاحه، وقبل ذلك المشروع فيه، فإن التلميذ يحتاج إلى اكتساب مختلف الخبرات والكفايات الضرورية لبناء المشروع الشخصي والسير فيه، وهذا في صورة الاستكشاف الذي يمكن الفرد من معرفة ذاته ومعرفة محيطه الدراسي والمهني بمستوى مناسب من الوعي لدى الفرد بمشروعه، وكخطوة أولية لعملية التخطيط وخطوة مرافقة أثناء التنفيذ.

وقد تناولنا في هذا الفصل مفهوم المشروع الشخصي واستكشاف الذات واستكشاف المحيط الدراسي والمهني والاستكشاف حسب نظريات الاختيار المهني، والمشروع من وجهة نظر النظرية المعرفية.

الفصل الثالث:

البرنامج الإرشادي

تمهيد

1- تعريف البرنامج الإرشادية

2- الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية

3- - أهداف البرامج الإرشادية

4 - خطوات البرنامج الإرشادي

خلاصة الفصل

- تمهيد:

يعتبر البرنامج الإرشادي من بين الأدوات الفعالة التي يستخدمها المختص في الإرشاد والتوجيه أثناء قيامه بأدواره بصفة عامة، وفي الوسط التربوي بصفة خاصة، وهذا على اختلاف الأهداف المسطرة من البرنامج، وذلك لما يتمتع به البرنامج من قيمة علمية نتيجة المحتويات العلمية التي وظفت في بنائه، والفنيات والاستراتيجيات التي ستوظف أثناء تطبيقه.

وسنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى تعريف البرنامج الإرشادي والأسس التي يقوم عليها وخطوات إعدادة وأهدافه.

1 - تعريف البرنامج الإرشادي:

يعرفه عبد العظيم حسين " أنه مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، ويتضمن على مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف تعديل سلوكيات واكتساب مهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي والتغلب على المشكلات التي يعانونها " (الحمادي والهجين، 2009، 8).

والملاحظ بأن عبد العظيم حسين حدد طبيعة البرنامج الإرشادي على اعتبار كونه خطوات محددة ومنظمة سواء في المحتوى أو المدة، تستلزم من القائم بالبرنامج المرور من خطوة إلى أخرى بانتظام وبتسلسل، وأي قفز على أي خطوة سيؤدي إلى خلل في تحقيق الهدف العام للبرنامج.

ويعرف أسامة احمد محمد البرامج الإرشادية " بأنها برامج مخططة تقوم بها مشرفة تهدف إلى تزويد الطفل بالخبرات والمعلومات، ويتم ذلك من خلال الأنشطة والمواقف التربوية، ويكون الهدف النهائي للبرنامج هو المشكل من أجل النمو "

(الحمادي والهجين، 2009، 8).

ويعرفه حامد زهران بأنه " برنامج مخطط منظم وفق أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردا وجماعة، لجميع من تضمهم المؤسسة، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، والقيام بالاختيار الواعي والمتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها "(حمادي، الهجين، 2009، 10).

اتَّفَق هذا التعريف مع كثير من التعريفات التي تهتم بالشكل العام للبرامج باعتبارها عملية تخطيط منظمة ذات أسس علمية، وركز هذا التعريف على النمو السوي و الاختيار والتوافق النفسي، باعتبارها الأهداف الأساسية المنتظرة من البرامج الإرشادية، واللافت في هذا التعريف إشارته للاختيار الواعي والمتعل الذي هو فعلا في حاجة لأن تبني له البرامج، نظرا لآثار السلبية الناتجة عن غيابه في عملية التوجيه، سواء أكان التوجيه خارجي أم داخلي.

ويعرّف البرنامج الإرشادي كذلك بأنه " عملية تربوية تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم شخصيته وتنمية إمكانياته، ليستطيع حل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه، لكي يحقق أهدافه التي يسعى إليها في حياته، وبهذا يحافظ على صحته النفسية "(الخالدي، العلمي، 2008، 41).

ويلاحظ أن هذا التعريف ركز على فهم الذات كأداة ضرورية لتحقيق الأهداف، وللتغلب على المشكلات، وعليه يعتبر الاختيار العشوائي مشكل، يتم مواجهته بمعرفة واقعية ومدروسة للذات، وبهذا يتوجب على الفرد معرفة ذاته، وهنا يتدخل المختص في الإرشاد والتوجيه لتنمية هذه القدرة لدى الفرد.

" وتعرف سعدية البهادر البرنامج هو جميع الأنشطة والممارسات والألعاب والمواقف والزيارات والرحلات التي يقوم بها الطفل في الانتقال التدريبي من دائرة الذات إلى الخارج، ولهذا يجب أن تبدأ الخبرة بخبرة التي تنبثق منها العديد من المفاهيم الأساسية التي تعرف الطفل بذاته " (حسين، 2004، 282).

ركزت البهادر على الذات كموضوع للبرامج الإرشادية وغاية لها كذلك، وأعطت نوع من الحرية في المحتوى والاستراتيجيات الإرشادية مع تركيزها بشكل خاص على الطفل ومعرفة ذاته.

ومنه فالبرنامج الإرشادي هو عبارة عن مجموعة من الخطوات والنشاطات المنظمة تتمثل في الألعاب، موضوعة في جدول زمني، تهدف إلى إكساب الطفل خبرات معينة.

2- أسس البرامج الإرشادية:

تعتمد البرامج الإرشادية على مجموعة من الأسس يجب على القائم بإعداد البرامج أخذنا في عين الاعتبار ونذكر من بين هذه الأسس.

2-1- الأسس العامة :

ترتكز البرامج الإرشادية على أسس عامة مشتركة يأخذها القائم على بناء البرامج الإرشادية بعين الاعتبار عند بناءه للبرنامج، ونقسمها إلى جزأين، فمنها ما يتعلق بطبيعة الفرد ومنها ما يتعلق بالبرنامج:

- ما يتعلق بطبيعة الفرد:

- " ثبات السلوك الإنساني نسبيا وإمكانية التنبؤ به.
 - قابلية السلوك الإنساني للتعديل والتوجيه والتعلم.
 - السلوك الإنساني فردي وجماعي ". (زهران، 1998، 163).
 - " احترام حق الفرد في التوجيه والإرشاد.
 - مراعاة استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد.
 - تقبل المسترشد كما هو بدون شروط ولا حدود.
 - تشجيع استمرار المسترشد في عملية التوجيه والإرشاد النفسي ". (زهران، 1994، 303).
- إن خاصية الثبات النسبي في السلوك الإنساني تسمح بالتوقع لمستقبل السلوك الإنساني ومساره و قابليته للتعديل والتوجيه والتعلم، بما يعني بالإمكان التدخل في هذا المسار وفق ما تقتضيه الحاجة للحيلولة دون حدوث سلوك معين، أو لتغيير سلوك نحو الأفضل، كما إن الإنسان يعيش داخل الجماعة وسلوكه يتميز بطابع جماعي مثلما يتميز بطابع فردي، وعلى القائم ببناء البرنامج مراعاة هذه الخاصية أو الاستفادة منها أثناء بنائه للبرنامج، كما أن العلاقة بين القائم بالبرنامج والمستفيدين منه مهمة، والتقبل للمشروط يدعم هذه العلاقة ويمهد إلى استقرارها.

- ما يتعلق بطبيعة البرنامج:

- إن الأسس التي تتعلق بطبيعة البرنامج ضرورية لبناء البرنامج بطريقة سليمة تساهم في تفعيل دور البرنامج وتمهد للخطوات اللاحقة في بناء البرنامج، وهي بمثابة قواعد أساسية لا يمكن الاستغناء عنها، وهذه الأسس تتمثل في:
- " التنوع في أنشطة البرنامج الإرشادي.
- التنظيم والترتيب قبل بدء ممارسة النشاط (حسين، 2004، 283).
- التقييم للتأكد من مدى استيعاب التلاميذ لحصة معينة قبل الانتقال إلى الحصة التي تليها باستخدام بطاقات التقييم المرحلي " (أبو نائل، 2008، 182).

2-2- الأسس الاجتماعية:

- هناك مجموعة من الأسس الاجتماعية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار أثناء بناء البرنامج ونذكر منها:
- " الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة يتأثر بها.
 - تعريف الفرد بالحياة الاجتماعية المحيطة به.
 - وسائل الإعلام والتوجيه والتثقيف في المجتمع تساهم في صوغ شخصية الفرد.
 - المدرسة لها دور كبير ومهم للفرد " (زهران، 1998، 163).
- إن الفرد يعيش في هذا المجتمع وسط جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها، وأن الدارس لهذا الفرد يجب عليه مراعاة هذه الخاصية فيه، فإن عزل الفرد عن الجماعة يعني عزل السلوك عن المحيط الذي يدور فيه، وبهذا فإن السلوك يتأثر ويتغير ويختلف، وعليه فإنه يجب الأخذ في الاعتبار عند إعداد البرنامج الطبيعة الاجتماعية للسلوك و تأثير المحيط على هذا السلوك، سواء كان فعلا أو قولاً أو حتى فكرة.

2-3- الأسس الفلسفية:

- " الاهتمام بالفرد واحترام ذاتيته، والتأكيد على كرامته وقيمه.
- الاهتمام بتحقيق أقصى ما يمكن من نمو لإمكانيات الفرد، وتحقيق حاجاته وتحرير إرادته وتنمية خبراته واتجاهاته " (باقر، 1998، 22).

- "أن يراعي طبيعة النسق الفلسفي الخاص بالمرحلة العمرية التي يمر بها الأفراد..... والإطار العام الذي يتناول أسلوبها في تحقيق تلك الأهداف، بحيث يحرص على عدم حدوث أي تناقض بين أهداف وتقنيات البرنامج، وبين خصائص وأهداف الأفراد الخاضعين للبرنامج" (العاسمي، 2008، 24).

2-4- الأسس النفسية والتربوية:

- "مراعاة خصائص النمو في كل مرحلة عمرية من حيث أهمية تحقيقها، وخطورة عدم تحقيقها في مراحل النمو المتتالية" (زهران، 1994، 304).

- "مراعاة الفروق الفردية والفروق بين الجنسين" (الفرخ وتيم، 1999، 179).

وعليه يجب أن تؤخذ هذه الأسس بعين الاعتبار عند إعداد البرامج الإرشادية فذلك يساعد في تسهيل مهمة تحقيق الأهداف المتوخاة من البرنامج، حيث لكل مرحلة عمرية متطلبات معينة تقتضيها الحاجة الناجمة عن النمو في تلك المرحلة، وعلى القائمين ببناء البرامج الإرشادية إدراك هذه المتطلبات والعمل على تلبيتها للتخلص من التوتر الذي قد ينجم عن عدم تحقيقها.

3 أهداف البرامج الإرشادية:

إن أهداف البرامج الإرشادية تختلف من برنامج إلى آخر باختلاف موضوع البرنامج والخدمات التي يسعى لتقديمها، والدافع من وراء بنائه، ولا تخرج الأهداف عادة من الأهداف العامة للإرشاد ونذكر من بين هذه الأهداف:

- "التحكم في مختلف الضغوط التي يمكن أن تثار عند التفاعل بالآخرين.

- استبدال الأفكار والمشاعر والسلوكيات السلبية الهدامة للفرد بأخرى ايجابية بناءة تحت وعي كامل منه.

- مساعدة الشخص باتخاذ القرار بالتغيير نحو الأفضل.

- الوصول إلى درجة عالية من التكيف الاجتماعي.

- مواصلة النمو الشخصي مع زيادة وعي الإنسان بنفسه وبالكون، وإطلاق طاقاته الكامنة" (الحواجري، 2003، 55).

- "التدريب على ضبط الذات والانفعالات والتحكم فيها.
- تعديل أنماط وأساليب التفكير الخاطئة التي تؤدي إلى سوء التوافق النفسي.
- تعديل الاتجاهات السلبية نحو الذات وتجاه المواقف والأحداث والأشخاص الآخرين
- مساعدة الطلاب على التعرف على إمكانياتهم وقدراتهم وتوظيفها مما يساعد على تحقيق الذات لديهم.
- تنمية المواهب والقدرات لدى الطلاب المتفوقين بما يعود عليهم بالفائدة وعلى مجتمعهم.
- التدريب على المهارات الاجتماعية والمساهمة في الأنشطة المختلفة.
- إكساب الطلاب الطمأنينة والثقة بالنفس.
- تنمية الذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى الطلاب مما يساهم في تحقيق التوافق النفسي لديهم" (حسين، 2004، 285).

4- خطوات البرنامج الإرشادي:

تمر البرامج الإرشاد أثناء إعدادها وتنفيذها بمجموعة من الخطوات التي على القائم بالبرنامج إتباعها وهذه الخطوات هي:

4-1- تحديد الأهداف:

ويتم بناء الأهداف بناء "على عملية تشخيص للعينة، وتحديد الأهداف يساعد ويبير اختيار المحتوى المناسب واختيار الطريقة أو الأسلوب لتنفيذ البرنامج، كما أن الأهداف تعد عنصرا مهما في تقييم البرنامج، وهي تختلف من برنامج إلى آخر على حسب طبيعة المشكلة والأفراد الذين تقدم لهم البرنامج" (زهران، 1998، 503). و" يجب أن تتفق الأهداف مع الأهداف التربوية، ويجب أن تحدد هذه الأهداف بطريقة إجرائية حتى يسهل قياسها كما أن خطوة تحديد الأهداف تسهل عملية اختيار الأنشطة التربوية المناسبة المتضمنة في البرنامج، وتوجيهها لتسهيل تحقيق الأهداف المنشودة والمرجوة بسهولة، وبقدر وضوح الأهداف وسلامة صياغتها وتجديدها يتحدد مدى إمكانية تحقيقها بنجاح" (محمدي، 2000، 46).

وبذلك تكون الأهداف هي أولى العناصر التي تحدد في بناء البرامج الإرشادية والتي تنطلق أساساً من حاجة للفئة المستهدفة من البرامج، وإن تحديد الأهداف بمثابة وضع الإطار العام للبرنامج حيث على ضوءه يوضع المحتوى وتبنى الاستراتيجيات.

4-2- تحديد محتوى البرنامج الإرشادي:

"المحتوى هو صلب البرنامج الإرشادي، إذ يتوقف نجاحه ومدى الأثر الذي يحدثه في نفس المسترشد على ما يحتويه البرنامج من مادة علمية، ويختلف المحتوى من برنامج إرشادي لآخر باختلاف المشكلة التي يتصدى لمعالجتها، والأهداف الموضوعة لهذا البرنامج، ويمكن الاعتماد في اختيار وإعداد المحتوى للبرنامج الإرشادي على مصادر متعددة ومتنوعة، منها الاطلاع على الدراسات السابقة والكتب والمراجع والدوريات والمؤتمرات والأبحاث المرتبطة بموضوع الدراسة أو المشكلة التي يتصدى البرنامج الإرشادي لمعالجتها، بحيث يقوم بدراسة دقيقة لمحتوى البرامج السابقة التي أتيح له الاطلاع عليها، وفهمها وتحليلها، والاستفادة مما تحتوي عليه من معلومات وفنيات ومقاييس وأدوات وخبرات تفيده في إعداد البرنامج الذي يقوم بإعداده". (زهران، 1998، 503).

وبناء عليه فإن اختيار المحتوى الخاص بالبرامج الإرشادية لا يتم في فراغ، وإنما في إطار نظري مستمد من حقائق ونتائج علمية، تساهم بدورها في إثراء البرنامج وتؤدي إلى فعاليته، وإن قدرة الباحث على فهم المشكلة أو الموضوع الذي سيبنى له البرنامج تظهر في مدى قدرته على استخلاص المحتوى المناسب من مختلف التراث النظري الذي تناول موضوع بحثه أو دراسته.

4-3- تحديد الوسائل والطرق والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف:

يتم تحديد الوسائل والطرق والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف المنتظرة من البرنامج بناء على قدرة الباحث على توفيرها، وبناء على مدى مناسبتها للبرنامج وأهدافه حيث: " يجب أن يتم تحديد هذه الوسائل والفنيات في ضوء الإمكانيات المتاحة وألا تحول هذه الوسائل دون التمكن من تطبيق البرامج " (سايجي، 2004).

و"حتى ينجح البرنامج الإرشادي ويستطيع تحقيق أهدافه، فإنه يحتاج إلى استخدام بعض الوسائل والصور كما يتم تحديد وإعداد الاختبارات والمقاييس والسجلات التي

يحتاجها العمل في البرنامج الإرشادي، ولابد أن يراعي في اختيار هذه الوسائل والفنيات أن تلائم سن العينة المشاركة في البرنامج، وأن تتماشى مع اهتماماتهم وميولهم ". (زهران، 1998، 503).

وعليه فإن اختيار الوسائل والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف يجب أن تراعى فيها الجوانب التالية:

- أن تكون مناسبة للأهداف المسطرة من البرنامج.
- أن تكون مناسبة للفئة العمرية المستهدفة من البرنامج من حيث السن والخصائص.
- أن تكون ضمن إمكانيات الباحث.
- أن لا تحول دن تطبيق البرنامج.

4-4- تحديد ميزانية البرنامج:

يجب على القائمين بالبرنامج تحديد ميزانية البرنامج " باعتبارهم القائمين على تخطيط البرنامج وتنفيذه وتحديد المصادر التي يحصلون منها على هذه الميزانية فمصادر التمويل تختلف باختلاف الجهة المسؤولة عن تنفيذ البرنامج، فقد يقوم بعمل البرنامج شخص يقصد به الحصول على درجة علمية، كالمجستير أو الدكتوراه أو الترقية لدرجة أستاذ مساعد أو أستاذ وقد تكون مؤسسات حكومية، ". (حمادي والهجين، 2009، 25).

وإن تحديد ميزانية البرنامج من الخطوات الأولية لبناء البرامج وتنفيذها، حيث أن تحديد الميزانية من بين العناصر التي تتحكم في اختيار الباحث للمحتوى والنشاطات والاستراتيجيات والوسائل التي يستخدمها البرنامج، وتتمركز أهمية تحديد هذه الخطوة في إمكانية البرنامج للتحقيق والتنفيذ، أي يتأثر تطبيق البرنامج بقدرة الباحث على توفير أدوات ووسائل تطبيقه.

4-5- تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج:

" يجب على معدّ البرنامج الإرشادي أن يحدد الخدمات التي يقدمها، والبرامج الإرشادية تسعى إلى تقديم العديد من الخدمات في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية والصحية والأسرية والمهنية، وخدمات البحث العلمي، وتعد الخدمة الإرشادية أهم الخدمات التي يقدمها أي برنامج إرشادي ، وحجر الزاوية فيه " (حمادي والهجين، 2009، 28)، " ويجب أن تكون هذه الخدمات متكاملة مع بعضها البعض، ومتنوعة (نفسية، تربوية،

اجتماعية،) وتقدم في إطار تنموي ووقائي وعلاجي لتحقيق أهداف البرنامج " (زهران، 1998، 503).

ونستنتج من ذلك أن نوع الخدمة يكون متماشيا مع نوع الأهداف المرجوة من هذا البرنامج، والتي بدورها تكون ترجمة لحاجات الفئة المستهدفة، وعليه فالخدمة تستجيب لنوع الحاجة التي يعاني منها المستفيد من البرنامج.

4-6- تنفيذ البرنامج الإرشادي:

" تتضمن تحديد الخطوات الأساسية، والأولية وتحديد البدايات والنهايات للبرنامج والمدة الزمنية الذي يستغرقه التنفيذ، وذلك لتجنب الانزلاق في الخطوط الفرعية التي قد لا تؤدي إلى الهدف، وضرورة التنسيق بين خطوات التنفيذ وإجرائه بحيث لا تتعارض، ويجب على فريق الإرشاد أن يلتزم بهذا ثم التخطيط لها من قبل، وفي نفس الوقت يجب أن تكون هناك مرونة في عمل بعض التعديلات على هذا التخطيط إذا اقتضت الضرورة لذلك ". (حمادي والهجين، 2009، 28).

وعليه فإن عملية تنفيذ البرنامج تعد الخطوة والمرحلة العملية في مسار البرنامج، وفيه يتجسد البرنامج على أرض الواقع لاختباره وفق الخطوات المنظمة المرسومة له، وهذه المرحلة حساسة نظرا لأن أي خلل في التنفيذ قد يؤثر على النتائج المتوقعة.

4-7- تقييم وتقويم البرامج الإرشادي:

إن التقييم و" التقويم من الخطوات المهمة والأساسية في بناء أي برنامج إرشادي، وهي عملية تكشف عن مدى نجاح البرنامج الإرشادي في تحقيق الأهداف التي خطط لها من قبل أم لا، وما درجة الأهداف، ولذلك فهي عملية تكشف لنا عن النواحي الإيجابية والسلبية للبرنامج، وهو عملية مستمرة من بداية البرنامج حتى نهايته وفي كل مراحله، حتى يمكن تدارك نواحي القصور وتعزيز نواحي القوة، وإصدار الحكم بشأن مدى فعالية البرنامج الإرشادي، وهل يتم الاستمرار في تنفيذ أو إجراء تعديلات عليه بهدف تحسينه ورفع كفاءته، ولذلك لا بد أن يكون البرنامج الإرشادي مرنا يتيح فرصة إجراء التعديل بقصد التحسين والتطوير". (حمادي والهجين، 2009، 28).

وعليه فإن عملية تقييم البرنامج عملية مهمة نظرا لارتباطها بالنتائج المستهدفة من البرنامج، ووفقا لنتائجها يتأكد القائم عليه من مدى تحقق الهدف العام للبرنامج والأهداف المرحلية وفقا لآليات التقييم المستخدمة، وبناء على هذه النتائج تتطلق عملية التقويم وهنا تكمن أهمية هذه الخطوة، فهي تسمح باتخاذ القرار تجاه محتوى البرنامج وفنياته بشكل عام أو جزئي.

خلاصة الفصل:

تعتبر البرامج أداة فعالة يستخدمها المختص في الإرشاد والتوجيه لتحقيق مجموعة من الأهداف التي يضعها قصد إحداث تغيير في السلوك على شكل نمو، وهذا البرنامج لا يتم في فراغ وإنما في إطار علمي منظم، وفق أسس عامة نفسية تربوية واجتماعية وفلسفية وعن طريق مجموعة من الخطوات التي تضع الإطار العملي لهذا البرنامج، بدءا بالبناء ومرورا بالتنفيذ ووصولاً عند التقييم.

وقد تم في هذا الفصل التطرق إلى تعريف البرنامج الإرشادي والأسس التي يقوم عليها وخطوات إعدادها وأهدافها.

الفصل الرابع:

إستراتيجتي حل المشكلات واللعب كأساس نظري للبرنامج

تمهيد:

أولاً: إستراتيجية حل المشكلات

1- تعريف إستراتيجية حل المشكلات

2- الاتجاه المعرفي في حل المشكلات

3- نموذج (ديكسون وجيلفر) حل المشكلات المعتمدة في

بناء البرنامج

ثانياً: إستراتيجية اللعب

1- تعريف اللعب

2- أهمية اللعب بالنسبة للطفل

3- نظرية الإعداد في اللعب المعتمدة في بناء البرنامج

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن استخدام الفنيات والاستراتيجيات في بناء البرامج الإرشادية أمر ضروري لتدعيم قدرة البرنامج على أداء الوظيفة التي وضع من أجل تحقيقها، لهذا فإن اختيار الاستراتيجيات المناسبة يساعد القائم على البرنامج الإرشادي على تحقيق النتائج الأفضل، ولهذا فإننا اخترنا إستراتيجيتي اللعب وحل المشكلات في بناء هذا البرنامج.

وعليه سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى تعريف إستراتيجية حل المشكلات والاتجاه المعرفي في حل المشكلات ونموذج (ديكسون وجلفر) لحل المشكلات.

اولا : إستراتيجية حل المشكلات:

1-تعريف إستراتيجية حل المشكلات:

قدم (هيبنز وكراسكوف) تعريفا مختصرا لحل المشكلات حيث عرفها على " أنها عملية تكيف " (علاونة، 2003، 19)، وذلك لأن الفرد يوضع في موقف المشكلة وهذا الموقف يفرض عليه التفاعل والتجاوب مع هذا الوضع للخروج منه، ومنه فالطبيعة الموقف هي التي تفرض عليه هذا التفاعل، وبما أن الموقف هو الذي يتحكم في الفرد ويوجهه والعملية التي يقوم بها الفرد من تفاعل وتجاوب هي بذلك تمثل عملية تكيف.

ورغم أن عملية التكيف عملية تفرضها المواقف التي يتعرض لها الفرد إلا أن عملية حل هذه المشكلات لا تتم دون مجموعة من الخطوات المعرفية التي تهدف لحل هذه المشكلة والتي عبر عنها أندرسون في تعريفه لحل المشكلات بأنه " سلسلة من العمليات المعرفية الموجهة نحو هدف(علاونة، 2003، 19).

ووضح جانية أكثر هذه الخطوات المعرفية في تعريفه لحل المشكلات بأنه نمط السلوك المحكوم بقوانين، وهو عملية يدمج فيها الفرد مفاهيم وقوانين من المعرفة السابقة لتكوين قوانين على مستوى أعلى والتي تمكنه من حل المشكلات". (علاونة، 2003، 19).

وهذا ما إتفق مع تعريف الزيات (2003، 91) لحل المشكلات بأنها " نوع من أنواع النشاط العقلي، فيه يتفاعل التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات الموقف المشكل لإنتاج الحل المستهدف ".

وركز (دوزوريلا ونيزو) في تعريفه لحل المشكلات على التنظيم الذي تتم فيه هذه العملية حيث عرف حل المشكلات بأنه " المستوى الواعي من عملية معالجة المعلومات المضبوطة والتي تهدف للتعرف واكتشاف أو اختراع حلول للمشكلة (علاونة، 2003، 19).

نلاحظ أن هذا التعرف على ثلاث أسس تقوم عليها عملية حل المشكلات وهي:

1- المستوى الذي تتم فيه هذه العملية وهو المستوى المعرفي الذي يتم فيه التعامل مع المعلومات والمعارف.

2- عملية المعالجة التي تتم أثناءها عملية تنظيم المعلومات وتصنيفها واستنتاج العلاقات التي تحكمها.

3- عملية اختراع أو استنتاج الحلول وهو الجانب العملي من كل هذه الجوانب باعتباره الهدف الأساسي من هذه العملية.

وركز (دزويلا وجولدفيرد) في تعريفه لحل المشكلات على أهميتها حيث عرفها على أنها "عملية سلوكية معرفية سواء كانت ظاهرة أم ضمنية، حيث تقدم البدائل الفعالة في التعامل مع الموقف المشكل وتزيد من احتمالية اختبار الاستجابة الأكثر فاعلية من بين البدائل" (عثمان وطبيب، 2001، 14).

ومنه يعتبر حل المشكلة عبارة عن مستوى معين من المعالجة المعرفية تتمثل فيها المعارف السابقة للفرد وتندمج مع المعارف الحالية المستمدة من المواقف المعقدة التي يتعرض لها الفرد لحل المشكلة، ومن هنا تبرز أهمية استثمار هذه العملية في التعامل مع المواقف التي قد يتعرض لها الفرد في حياته، وذلك عن طرق استخدامها كإستراتيجية توظف للاكتساب المعرفة.

إذ يعرف حسن علي سلامة إستراتيجية حل المشكلات "بأنها هي تلك العمليات أو الخطوات التي يقوم بها الفرد، مستخدماً معارفه العقلية للوصول إلى الحل المطلوب للمشكلة" (سلامة، 1995، 22).

"ويركز (دزوريلا ونيزو) في تعريفه لإستراتيجية حل المشكلات على أهمية الفعالية في استخدام هذه الإستراتيجية حيث عرفها على " أنها إستراتيجية تكيفيه عامة، هدفها اكتشاف الحلول الفاعلة التي تسهم في التسهيل والمحافظة على الكفاءة الاجتماعية العامة " (عثمان وطبيب، 2001، 14).

وعليه فإن إستراتيجية حل المشكلات عملية عقلية معرفية بالدرجة الأولى، يستدعيها موقف غامض معقد، حيث تتم فيها عملية فرز المعارف السابقة ودمجها مع معطيات الموقف الحالي لإنتاج حل للمشكلة، وهي بذلك عملية تكيف يقوم بها الفرد تجاه الوضعية المعقدة التي يتعرض لها.

وكون أن إستراتيجية حل المشكلات تعمل على مستوى مهم في تشكل أفكار الفرد وقناعاته ومعارفه وفي رفع مستواه المعرفي والفكري، من خلال إعمال كل طاقات الفرد العقلية في عمليتي البحث عن الحلول واستنتاجها وكونها تحقق أهداف عملية التعليم وهي التعلم النشط، لذلك تجعل من هذه الإستراتيجية أداة فعالة في العملية التعليمية، وفي كل نشاط يهدف إلى إكساب الفرد معارف معينة.

12الاتجاه المعرفي في حل المشكلات:

لقد عرف المعرفيون حل المشكلة بأنه ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات مواقف المشكلة معا وذلك من اجل تحقيق الهدف، ويتم هذا النظام وفق إستراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة، ويتضمن النشاط الذهني معالجة إشكال أو صور أو رموز، ويتضمن أيضا صياغة فرضيات مجردة بدل معالجة أشياء حسية ظاهرة، وتختلف المستويات المعرفية التي يعالج فيها الأفراد عملية حل المشكلة، فيوصف مستوى حل المشكلة بأنه من المستوى البسيط، وذلك عندما يقوم الطفل باستخدام معطيات مادية ظاهرة قابلة للاختبار وتتوفر معاييرها لديه، وبالتالي يتسنى له إدراك العلاقات بين مكوناتها والمفاهيم التي تتضمنها، ويوصف حل المشكلة بأنه معقد عندما يتطلب ذلك عمليات ذهنية تقتضي مستوى من الخبرات السابقة وعمليات أعمال الذهن والمعالجة لزمن أطول" (علاونة، 2003، 25).

وعليه فإن الاتجاه المعرفي ينظر إلى حل المشكلات على أنها عملية معالجة تنطلق أساسا من عملية الاستبصار تجاه المواقف التي يتعرض لها الفرد، حيث يتم ضمن هذا الاستبصار عملية تنظيم مُمهجة للمعارف السابقة والمعارف الحالية المستمدة من هذه المواقف، وهذا قصد إيجاد نظام العلاقة بينها بهدف استنتاج مبدأ ينطلق من فرضية قابلة

للاختبار بهدف حل المشكلة، وتكون هذه العملية في أبسط صورها عند الطفل في معالجته للمواقف التي يتعرض لها وقف معاييرها التي تتوافق ومستواه والهدف المنتظر منه في عملية حل المشكلة.

3- نموذج (ديكسون وجيلفر) لحل المشكلات المعتمدة في بناء البرنامج :

"قدم نموذجاً مبسطاً لحل المشكلات على أساس نظريته في البناء العقلي، وأطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات حيث إن هذا النموذج يلعب دوراً في مخزون ذاكرة الفرد وحصيلته المعلوماتية أو مدركاته القابلة للتذكر دوراً حيوياً في مختلف مراحل عملية حل المشكلة" (جروان، 1999، 116)، وتمثلت هذه المراحل في:

- "التعرف على المشكلة (أي أن يعرف الفرد الوضعية المعقدة التي تتطلب منه حلها)
- انتقاء الإستراتيجية الملائمة لحل المشكلة (أي اختيار طريقة مناسبة ومتاحة تمكنه من حل الوضعية المعقدة).

- تطبيق الإستراتيجية (أي تطبيق الطريقة التي تم اختيارها لحل الوضعية المعقدة).

- التقييم (أي التقييم بعد الانتهاء من تطبيق الإستراتيجية من حيث قدرتها على حل المشكلة" (عثمان وطبيب، 2001).

يلاحظ مما سبق بأن (ديكسون وجيلفر) قدم نموذجاً لحل المشكلات من أربع خطوات أساسية تتميز بكونها خطوات مستقلة ومستمرة، لا يتم التداخل بين الخطوة والخطوة التي تليها إلا بعد اكتمال الخطوة السابقة، فلا يتم اختيار الإستراتيجية المناسبة إلا بعد اكتمال خطوة التعرف على المشكلة وتتميز بكونها مختصرة، وهي بذلك تناسب فئة الأطفال أكثر، كما أن لها مساحة واسعة تسمح بمساحة كبيرة من اختيار المحتوى، ولا تقيد المستخدم لهذه الإستراتيجية بنمط محدود من المحتوى العلمي، وهذا ما ساعد على إدخال إستراتيجية اللعب ودمجها مع بعضهما، هذا فضلاً عن الانسجام المنطقي والأولي بين اللعب وإستراتيجية حل المشكلات على اختلاف نماذجها.

ثانيا إستراتيجية اللعب:

1تعريف اللعب:

يرى السيد بأن " اللعب ساحة سحرية تحتوي العالم بأسره فهو كل ما يقوم به الطفل طوال يومه باستثناء النوم، وهو وسيلة الطفل في إدراك العالم المحيط، ووسيلة لاكتشاف ذاته وقدراته المتنامية، وأداة دافعة للنمو تتضمن أنشطة كافة العمليات العقلية، ووسيلة للتحرر من التمرکز حول الذات، ووسيلة تعلم فعالة تنمي كافة المهارات الحسية والحركية والاجتماعية واللغوية والمعرفية والانفعالية وحتى القدرات الابتكارية، وهو كذلك ساحة لتفريغ الانفعالات "(السيد، 2001، 75).

ويعرفه وبيلفكسي " بأنه ظاهرة اجتماعية نشأت تاريخيا ونوع مستقل من أنواع النشاط للطفل، كما يمكن أن يكون اللعب وسيلة لمعرفة الذات وللهو، ووسيلة للتربية البدنية والاجتماعية العامة، ووسيلة للرياضة وعنصرا لثقافة الشعوب " (مجيد وبيلفكسي 200، 11).

ويعرف بأنه " يؤدي إلى تعميق الخبرات لدى الفرد ومن ثم تحقيق مطالب النمو، فمن المعروف أن أكثر الخبرات تأثيرا في حياتنا واستبقاء وتعظيما هي التي نتوجه إليها بمحض اختيارنا ونسر عند ممارستها " (حنورة وعباس، 1996، 32).

ويعرف "على أنه نشاط موجه أو غير موجه، يكون على شكل حركة أو عمل يمارس فرديا أو جماعيا، ويستثمر طاقة الجسم الحركية والذهنية، ويمتاز بالسرعة والخفة لارتباطه بالدوافع الداخلية ولا يتعب صاحبه، وبه يتمثل الفرد المعلومات ويصبح جزءا من حياته ولا يهدف إلا للاستمتاع"(الحيلة، 2004، 20).

إذا فاللعب يمكن اعتباره غاية ووسيلة في آن واحد، فهو غاية لما يمثله من الاستمتاع واللهو والراحة والسرور خاصة بالنسبة للطفل، وهو وسيلة لإدراك الذات والعالم المحيط بالفرد، ووسيلة للنمو والتطور واكتساب المهارات، وهذا فضلا عن كونه يتميز عن غيره من وسائل التعليم بالنسبة للطفل بكون الخبرات والمهارات الناتجة عن طريق التعلم باللعب تدوم لفترات طويلة، وتستمر بشكل فعال أكثر وذلك لأن اللعب صفة الرغبة والاختيار والإرادة لأن الفرد يقبل على اللعب باختياره لا مجبر، وهذه الصفة عنصر مهم في عملية التعلم.

2- أهمية اللعب بالنسبة للطفل:

- يكتسي اللعب أهميته من الامتيازات التي يقدمها مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى حيث :
- " اللعب يمكن الطفل من تطوير المهارات التي يحتاجها لتدعمه وتساعد له معالجة مشاكله.
- أن اللعب هو الوسيلة التي يتعلم بواسطتها الطفل، ولا يمكن أن يعصم الطفل ما يتعلمه هو بنفسه من اللعب حتى الطريقة التي يكتشف بها نفسه في العالم الحقيقي.
- اللعب يتيح خبرات نمو بالنسبة للطفل في مواقف مناسبة لمرحلة نموه "
- (الفرخ وتيم، 1999، 161)،
- اللعب يشبع حاجة أساسية للطفل لاكتساب الخبرة " (خطاب، 1964، 16).
- "اللعب يجذب انتباه الطفل ويشوقه إلى التعلم، فالتعلم باللعب يوفر للطفل جوا طليقا يندفع فيه إلى العمل من تلقاء نفسه " (عدس ومصلح، 1980، 27).
- الألعاب " تخاطب أكثر من حاسة لدى الإنسان، وكلما تم مخاطبة أكثر من حاسة خلال عملية التعلم كلما كانت المعلومة أكثر ثباتا وفهما لدى المشارك.
- الألعاب هي أقرب سلوك تعلم يحاكي الواقع فالسلوك الصادر من الفرد خلال اللعب يعكس السلوك الأكثر احتمالا بان يقوم به الفرد في الواقع الميداني.
- الألعاب تزيد وتعزز ثقة الفرد بنفسه.
- الألعاب تستثير انتباه ودافعية الفرد. (الخطر، دت، 12).
- وبهذا يتضح بأن اللعب دور هام في حياة الطفل، وهذا باعتباره وسيلة للتعلم واكتساب الخبرات وأداة لاستكشاف الذات ووسيلة للتخلص من المشاكل، تكمن أهميته الفعلية في كونه الوسيلة الأساسية التي يتعلم بها الطفل، وهذا لما تحمله من تشويق وإثارة وجاذبية بالنسبة للطفل.

1- نظرية الإعداد في اللعب المعتمدة في بناء البرنامج:

- "يؤكد هذه النظرية كارل جورس وستالي هول التي تعتمد على أن ألعاب الأطفال هي إعداد الطفل للحياة المستقبلية والعمل الجدي المستقبلي (حنتوش، 1987، 91).
- " واللعب حسب هذه النظرية له وظيفة حيوية هي إعداد الطفل للحياة المستقبلية، ولما كانت فترة الطفولة تتميز بأنها فترة إعداد لذا نجدها تتميز أيضا بأنها الفترة التي يمارس فيها الكائن الحي حرية أكبر في لعبه " (السراج، 1986، 133).

تتميز هذه النظرية عن غيرها من النظريات بكونها تهتم بتطوير الفرد من خلال اللعب، وهي بذلك لا تكتفي بعملية وصف اللعب بل تعدته إلى استثمار اللعب في تنمية الطفل، ونظرية الإعداد تركز على الجزء المهم من سلم حياة الإنسان، فهي بدل الخوض في الماضي وتمثيله في اللعب، فهي تهتم بالمستقبل وكيفية الإعداد له وكيفية إنشاء فرد يمتلك كل الخبرات والمهارات التي تؤهله للخوض في هذه الحياة، والتغلب على كل المشكلات التي تعوقه، وبهذا لم ينحصر اللعب في كونه مصدر للراحة والاستمتاع بل تعداه لتأدية وظائف أسمى وهي الإعداد للمستقبل، وبالتالي فتحت هذه النظرية الباب للعب الموجه نحو أهداف مستقبلية على اختلافها وتنوعها، وبهذا جمعت بين حاجة الطفل للعب في مرحلة الطفولة وحاجته للإعداد ولاكتساب الخبرات المستقبلية.

خلاصة الفصل:

إن وضع إستراتيجية معينة في بناء البرامج وتنفيذها يساعد في تفعيل دور البرنامج في تحقيق أهدافه، وفي دراستنا استخدمنا اللعب على اعتبار أن اللعب وسيلة الطفل في الاستكشاف والتعلم ولما تحمله هذه الإستراتيجية من صفتي الاستمتاع والممارسة الفعلية، وهي طريقة مقبولة ومحبوكة وفعالة لدى الأفراد عموماً ولدى الأطفال على وجه الخصوص، كما استخدمنا إستراتيجية حل المشكلات باعتبارها إستراتيجية تعمل على مستوى تحريك الدافع المعرفي الضروري لاكتساب المعارف والخبرات، ومن هنا يأتي اختيار هاتين الإستراتيجيتين لتكمل إحداها الأخرى بتحقيق شروط التعلم وهي الحضور الذهني والفعل الملموس، المشاركة.

وتناولنا في هذا الفصل تعريف إستراتيجية حل المشكلات والاتجاه المعرفي في حل المشكلات ونموذج (ديكسون وجيلفر) لحل المشكلات.

الجانِب التّطبيقي

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1 - منهج الدراسة
 - 2- فرضيات الدراسة
 - 3- ضبط المتغيرات
 - 4 مجتمع وعينة الدراسة
 - 5- أدوات جمع البيانات
 - 6- خطوات بناء وتنفيذ البرنامج الإرشادي
 - 7- الأساليب الإحصائية
- خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد التطرق في الفصول النظرية السابقة لمشكلة الدراسة وإطارها النظري، نحاول في هذا الفصل تناول طريقة المعالجة الميدانية بدء بالمنهج المتبع في هذه الدراسة وفرضيتها، وبعد ذلك نستعرض أهم الأهداف وخطوات بناء البرنامج، ونتائج الدراسة الاستطلاعية بالإضافة إلى عينة ومجتمع وأدوات الدراسة وأساليبها الإحصائية.

1- منهج الدراسة:

"المنهج مهما كان نوعه يعني الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة موضوع البحث" (تركي، 1984، 107).

يتوقف اختيار الباحث لمنهج معين دون غيره في أي بحث علمي على طبيعة موضوع الدراسة بالدرجة الأولى، وحسب الأهداف المسطرة من الدراسة، وفي دراستنا الحالية اعتمدنا على المنهج التجريبي الذي يعرفه وريكيمايستر "بأنه تغير متعمد ومقبول للشروط المحددة لحادثة ما وملاحظة التغيرات الناتجة في الحادثة ذاتها وتفسيرها" (إبراهيم، 2000، 138). اعتمدت الدراسة الحالية على التصميم التجريبي الذي يستخدم أكثر من مجموعة ذي القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية حيث " في هذا التصميم يختار الباحث مجموعتي البحث بالطريقة العشوائية وبعد إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث يتم أخذ القياس القبلي للمتغير التابع لكل من مجموعتي البحث ثم يتم حساب متوسط درجات مجموعتي البحث في القياسات القبليّة، تتعرض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل أما المجموعة الضابطة فلا تتعرض لأي متغير، ثم يتم تطبيق القياس البعدي على المجموعتين، يتم حساب الفرق بين القياس البعدي والقبلي لكل مجموعة لحساب متوسط التحسن لكل مجموعة ثم تتم مقارنة بين متوسطي التحسن في المجموعتين لإيجاد الفرق بينهما ثم حساب دلالة هذا الفرق " (صابر وخفاجة، 2002، 71).

2- فرضيات الدراسة:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

3- ضبط المتغيرات:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: وهو البرنامج الإرشادي القائم على إستراتيجيتي حل المشكلات واللعب.

المتغير التابع: والمتمثل في القدرة على الاستكشاف لناء المشروع الشخصي.

وقامت الدراسة بضبط المتغيرات التي قد يكون لها تأثيراً على المتغير التابع في الدراسة بهدف تثبيتها لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، للارتقاء بمستوى الدقة في التجربة، ولضمان الحصول على نتائج تُعزى للبرنامج الإرشادي.

وفي الدراسة الحالية تم ضبط المتغيرات التالية:

- درجة الأفراد على مقياس القدرة على الاستكشاف (القياس القبلي).

- التحصيل الدراسي.

- درجة الذكاء .

- مستوى تعليم الأب.

- مستوى تعليم الأم.

- نوع مهنة الأب.

- نوع مهنة الأم .

- المنطقة السكنية.

- المدرسة والمعلم .

- السن .

- حيث تم أخذ العينة متجانسة حيث:

- متوسط أعمار متقارب.

- نفس المدرسة ونفس المعلم.

- نفس المنطقة السكنية.

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

- وقد قامت الدراسة باستخدام اختبار (ت) لاختبار الفروق بين أفراد المجموعتين

الضابطة والتجريبية في المتغيرات التالية:

- التحصيل الدراسي.

- الذكاء.

- درجة الأفراد على مقياس القدرة على الاستكشاف (القياس القبلي).

3-1 التحصيل الدراسي والذكاء:

يؤثر التحصيل الدراسي والذكاء على نتائج الأفراد بعد تعرضهم لبرنامج الإرشادي حيث " أثبتت دراسة أبو عايش 1993 التي هدف من خلالها إلى تقصي أثر كل من الذكاء والتحصيل على قدرة حل المشكلة لدى طلبة صفي الرابع والسادس الأساسيين في مدينة عمان، قد أظهرت نتائج الدراسة بالنسبة للصف الرابع وكذلك الصف السادس وجود أثر ذو دلالة إحصائية على مستوى 0.05 لكل من الذكاء والتحصيل على قدرة حل المشكلات لصالح مرتفعي الذكاء ومرتفعي التحصيل" (علاونة، 2003، 37).
لذا ارتأت الدراسة ضبط هذين المتغيرين والجدول التالي يوضح الفروق بين المجموعتين في مستوى التحصيل الدراسي.

- جدول رقم(1) يوضح الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي:

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولة	مستوى الدلالة	الدلالة
الضابطة	14	8.58	0.71	0.24	1.771	0.05	غير دالة
التجريبية	14	8.68	0.48				

تبين النتائج الملخصة في الجدول رقم (1) أن المتوسط الحسابي عند المجموعة الضابطة (8.58) وأن المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (8.68) وأن قيمة "ت" المحسوبة (0.24) أصغر من قيمة "ت" الجدولة (1.771) وبالتالي فهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه لا توجد فروق بين المجموعتين في مستوى التحصيل.

أما فيما يخص لمتغير الذكاء فقد تم ضبطه والجدول التالي يوضح الفروق بين المجموعتين في التحصيل الدراسي.

الجدول رقم (2) يوضح الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجة الذكاء:

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولة	مستوى الدلالة	الدلالة
الضابطة	14	93.96	13.66	0.05	1.771	0.05	غير دالة
التجريبية	14	93.70	12.33				

تبين النتائج الملخصة في الجدول رقم(2) أن المتوسط الحسابي عند المجموعة الضابطة (93.96) وأن المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (93.70) وأن قيمة "ت" المحسوبة (0.05) أصغر من قيمة "ت" الجدولة (1.771) وبالتالي فهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه لا توجد فروق بين المجموعتين في درجة الذكاء.

3-2 درجة الأفراد على مقياس القدرة على الاستكشاف (القياس القبلي):

أما فيما يخص لمتغير الذكاء فقد تم ضبطه و الجدول التالي يوضح الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي.

الجدول رقم (3) يوضح الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجاتهم على مقياس القدرة على الاستكشاف:

المجموعة العينة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	مستوى الدالة	الدالة
الضابطة	14	5.5	4.39	1.27	1.771	0.05	غير دالة
التجريبية	14	5.14	4.95				

تبين النتائج الملخصة في الجدول رقم (3) أن المتوسط الحسابي عند المجموعة الضابطة (5.5) وأن المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (5.14) وأن قيمة "ت" المحسوبة (1.27) أصغر من قيمة "ت" المجدولة (1.771) وبالتالي فهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه لا توجد فروق بين المجموعتين في درجاتهم على مقياس القدرة على الاستكشاف.

3-3 المتغيرات الاجتماعية(الديمقراطية):

وقد قامت الدراسة باستخدام اختبار(كا²) لاختبار الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في المتغيرات التالية:

مستوى تعليم الأب.

مستوى تعليم الأم.

نوع مهنة الأب.

نوع مهنة الأم.

- الجدول التالي يوضح الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات الاجتماعية:

- الجدول رقم (4) يوضح الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات الاجتماعية:

المتغير العينة	المجموعة	عدد الأفراد	قيمة كا ² المحسوبة	قيمة كا ² المجدولة	مستوى الدلالة	الدلالة
مستوى تعليم الأب	الضابطة	14	3.31	22.26	0.05	غير دالة
	التجريبية	14				
مستوى تعليم الأم	الضابطة	14	3.16	22.26	0.05	غير دالة
	التجريبية	14				
نوع مهنة الأب	الضابطة	14	1.84	22.26	0.05	غير دالة
	التجريبية	14				
نوع مهنة الأم	الضابطة	14	0.54	22.26	0.05	غير دالة
	التجريبية	14				

تبين النتائج الملخصة في الجدول رقم (4) أنه لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في متغيرات (مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، نوع مهنة الأب، نوع مهنة الأم). ومنه لا توجد فروق بين المجموعتين في المتغيرات الاجتماعية.

4-مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي،بمدرسة بوصيبع صالح عبد العزيز والبالغ عددهم 66 تلميذ، وبناء على ذلك تم تحديد حجم العينة، حيث تم اختيار العينة

بطريقة العشوائية، حيث بلغ حجم عينة الدراسة 28 تلميذا منهم 14 مجموعة ضابطة و14 مجموعة تجريبية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (5): يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

المجموعة	العدد	النسبة
المجموعة التجريبية	14	21 %
المجموعة الضابطة	14	21 %
المجموع	28	42 %

5- أدوات جمع البيانات:

استخدمت الدراسة الحالية الأدوات التالية في جمع البيانات:

5-1- مقياس القدرة على الاستكشاف: وهو عبارة عن اختبار تحصيلي تم بناؤه بالاعتماد على الأهداف المسطرة من البرنامج، حيث يتكون المقياس من 32 بند حيث تتوزع الأسئلة على المقياس كالتالي:

- البنود الخاصة بالجلسة الأولى: خاصة بمفاهيم القدرة، الاستعداد، الميل، وعددها 3

- البنود الخاصة بالجلسات الخاصة بالقدرات وعددها 27 بند.

- البنود الخاصة بالجلسات الخاصة بمعرفة المحيط الدراسي والمهني وعددها 2 .

5-2- الخصائص السيكومترية للمقياس: لكي يتحقق الباحث من النتائج التي يتوصل إليها ويستطيع الوثوق فيها يجب عليه التحقق من صدقها وثباتها وعليه

5-2-1- الصدق: تم حساب الصدق بثلاثة طرق: الصدق المحكمين والصدق الذاتي، وصدق المقارنة الطرفية.

5-2-1- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

وفي هذا النوع من الصدق نعتمد على آراء المحكمين لمعرفة مدى قدرة البرنامج على تحقيق الأهداف التي وضعت له، وفي هذه الدراسة قمنا بتوزيع المقياس على مجموعة من المحكمين (6 محكمين) أساتذة المختصين في علم النفس من جامعة الوادي ومعلمين

يدرسون هذه الفئة من التلاميذ من حملة شهادة ليسانس وتتراوح خبرتهم من سنتين إلى أكثر من سبع سنوات خلال شهر مارس.

وبعد استلام استمارات التحكيم، تم الاطلاع على الملاحظات المدونة، واعتمدنا على طريقة لوشي لحساب صدق المحكمين، حيث حصلنا على النتيجة التالية (0.92) مما يعني أن الصدق ذو نسبة عالية.

5-2-1-2- صدق المقارنة الطرفية:

"تستخدم في تعيين معامل صدق الاختبار، وتقوم من أساسها على مفهوم قدرة الاختبار على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها" (عبد الرحمان، 1998، 191)، وبعد تطبيق هذه الطريقة حصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (6): يوضح الفروق بين متوسط درجات أفراد الفئة الدنيا ومتوسط درجات أفراد الفئة العليا على مقياس القدرة على الاستكشاف:

الفئة	عدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	قيمة ت	مستوى	الدلالة
العينة	الأفراد	الحسابي	المعياري	المحسوبة	المجدولة	الدلالة	
الفئة الدنيا	8	0.88	0.61	16.23	1.895	0.05	دالة
الفئة العليا	8	7.37	0.86				

تبين النتائج الملخصة في الجدول رقم (2) أن المتوسط الحسابي عند الفئة العليا (7.37) أكبر من المتوسط الحسابي لدى الفئة الدنيا (0.88)، وأن قيمة "ت" المحسوبة (16.23) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (1.895)، وبالتالي فهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه توجد فروق بين متوسط درجات أفراد الفئة العليا ومتوسط درجات أفراد الفئة الدنيا في المقياس وهذا لصالح الفئة العليا، وهذا يعني أن المقياس قادر على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا ومنه فالاختبار صادق.

5-2-1-2- الصدق الذاتي:

للتأكد أكثر من صدق المقياس قمنا بحساب معامل الصدق الذاتي ويقصد به صدق نتائج

الاختبار، ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ارتباط الثبات بتطبيق المعادلة:
معامل الثبات $\sqrt{0.60} = \text{الصدق الذاتي}$.

بالتعويض : $0.77 = \sqrt{0.60}$ مما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الصدق
5-2-2- الثبات:

في الدراسة الحالية اعتمدنا على طريقة التناسق الداخلي:
"وتعتمد فكرة هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل.....ومن أكثر المعادلات استخداما لقياس التناسق الداخلي بين وحدات الاختبار هي معادلة كودروريثشاردسون "
(عبد الرحمان : 1998، 171).

وبعد تطبيق معادلة كودروريثشاردسون تحصلنا على نسبة ثبات (0.60) وهي درجة ثبات مقبولة.

6- خطوات بناء وتنفيذ البرنامج:

مرت عملية بناء البرنامج وتنفيذه بمجموعة من الخطوات نوضحها في النقاط التالية:

6-1- اختيار الموضوع:

لاحظنا وجود مشاكل في اختيارات التلاميذ في مختلف المستويات، وأن جل هذه المشاكل تتمركز حول اتخاذ القرار وسوء التوافق بين الفرد ودراسه أو مهنته، وتذبذب في بناء مشروعه الدراسي والمهني والاستمرار فيه، انتشار ظاهرة الهدر في الموارد البشرية جراء الاختيار العشوائي من طرف التلاميذ لتخصصاتهم الدراسية والمهنية مستقبلا.

ولاحظنا أن هذه المشاكل تتمحور حول نقاط أساسية للاختيار تتمثل في:

(1) عدم معرفة التلميذ بذاته (قدراته ، استعدادات، ميول).

(2) عدم معرفة التلميذ بالمحيط الدراسي والمهني.

(3) وجود تصورات مغلوطة لدى التلميذ حول الذات وحول المحيط الدراسي والمهني.

اطلعنا على التراث النظري الذي يهتم ببرامج تربية الاختيارات وجدنا أن معظم ما اطلعنا عليه يتحدث عن تحسين مستوى اتخاذ القرار المناسب الآن في المراحل التعليمية الانتقالية المتوسط والثانوي والجامعي، وارتكزت أغلبها على نظرية هولاند.

ولاحظنا نقص البرامج الخاصة في تربية الاختيارات في المراحل التعليمية الابتدائية، رغم أن الاختيارات تنشأ وتبدأ في التشكل في هذه المرحلة أثناء تفاعل التلميذ في محيطه المدرسي، ويزداد هذا التفاعل في مرحلة نهاية التعليم الابتدائي (تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي)،

ولاحظنا أن مظاهر تشكل هذه المفاهيم تتمثل في تصورات يأخذها التلميذ عن ذاته ومحيطه بطريقة عشوائية ومن هنا جاءت فكرة هذا المشروع للتدخل في محاولة تنمية الاستكشاف لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي حول الذات والمحيط الدراسي والمهني.

6-2- الدراسة الاستطلاعية:

- تهدف الدراسة الاستطلاعية في البحث العلمي إلى جمع المعلومات الأولية حول الدراسة، حيث تعطينا مؤشرات أولية عن التعديلات الواجب القيام بها قبل إجراء الدراسة الأساسية، وفي الدراسة الحالية نزلنا إلى الميدان بالأهداف التالية:
- التعرف الخصائص التعليمية لهذه الفئة من التلاميذ.
 - التعرف على المستوى اللغوي من أجل إدراج لغة مناسبة لهذه الفئة في البرنامج والمقياس.
 - التعرف على البرنامج التدريسي لهم في كل المواد.
- وتم كل ذلك من خلال حضور حصص مع التلاميذ وملاحظتهم في وسطهم التعليمي وإجراء مقابلة مع المعلمة.
- أخذ الموافقة من مدير المؤسسة ومن المعلمة لتطبيق البرنامج وتحديد مكان لتطبيقه.
 - اختبار الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

6-3- تحديد الأساس النظري للبرنامج:

- تم تعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً لحصر عملية التدخل.
- ومن ثم تم اختيار الأسس التي تخدم أهداف البرنامج، فتركز اهتمامنا على تحديد طبيعة المحتوى والنشاطات والاستراتيجيات.
- تم اختيار تصنيف وليامسون للقدرات واعتباره كتصنيف للأعمال والاستعدادات والميول، وذلك للعمل على ترابط كل المفاهيم لتخدم التلميذ وحتى تحقق الهدف المشترك.

- وتم اختيار إستراتيجيتي البرنامج المتمثلتان في إستراتيجية حل المشكلات وذلك لما تتميز به من أعمال لعملية البحث والاستقصاء الضرورية لتنمية هذه القدرة ولتنمية المعارف والتعليم بشكل عام.

- تم اختيار الاتجاه المعرفي في حل المشكلات كونه يتيح استخدام هذه الإستراتيجية للأطفال، ولأنه يعتمد على معارف الفرد السابقة ومعطيات الموقف الحالية للحل الوضعية المعقدة التي يوضع فيها التلميذ، مما يجعل التلميذ قادراً على التفاعل مع مختلف وضعيات الألعاب التي وضع فيها.

- تم اختيار إستراتيجية اللعب وذلك لطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها التلميذ والتي تتطلب التسلية في حياتهم من جهة، وبناء على ما يمثلها اللعب بالنسبة إليهم من مصدر للتشويق وأداة جذب لانتباههم من جهة ثانية، وارتأت الدراسة بأن أنسب أسلوب يوظف في هذه المرحلة ولتنمية هذه القدرة هو الأسلوب القائم على اللعب.

- تم اختيار نظرية الإعداد في اللعب وهذا لكونها تهتم بإعداد الفرد للحياة المستقبلية، وهذا ما يتناسب وطبيعة القدرة على الاستكشاف التي تُتمى من أجل الحاضر والمستقبل، وكون أن مختلف النظريات الأخرى لا تهتم بالنمو والتطور بل تتحدث عن الماضي وتفسر أكثر عملية اللعب، وتصفها أكثر مما تسعى لتوظيفها لخدمة الفرد في حياته ومستقبله.

6-4-تصميم البرنامج:

- تم تصميم البرنامج على شكل جلسات بناء على الأهداف التالية:

الهدف العام:

- تنمية قدرة التلميذ على استكشاف ذاته والقدرة على استكشاف محيطه الدراسي والمهني. وذلك من خلال تحقيق الأهداف الجزئية للجلسات:

1- استكشاف الذات وذلك من خلال:

- تنمية معرفة التلميذ بمفاهيم : القدرة، الاستعداد ،الميل والفرق بينهم.
- تنمية معرفة التلميذ القدرة الميكانيكية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الميكانيكية.
- تنمية معرفة التلميذ بالقدرة الفنية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الفنية.

- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة الاجتماعية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الاجتماعية.
- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة العملية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة العملية.
- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة اللفظية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة اللفظية.
- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة الإدارية والتنفيذية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الإدارية والتنفيذية.
- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة العلمية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة العلمية.
- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة الرياضية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الرياضية.
- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة الكتابية والتجارية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الكتابية والتجارية.

2- استكشاف بالمحيط الدراسي والمهني وذلك من خلال:

- تنمية معرفة التلاميذ بالعناصر الأساسية التي يجب معرفتها عن الدراسة (المسالك الدراسية، مدة الدراسة، متطلبات الدراسة، المواد المشكلة لكل تخصص).
- تنمية معرفة التلاميذ بالعناصر الأساسية التي يجب معرفتها عن المهن (نشاطات المهن، ظروف العمل، متطلبات العمل، مزايا وسلبيات المهن).

مراحل بناء كل جلسة : تم إتباع المراحل التالية عند بناء كل جلسة:

- الترحيب بالتلاميذ.
- تقديم اللعبة.
- تقديم النشاطات للتلاميذ لتوظيف ما اكتسبه التلاميذ من الجلسة أثناء الجلسة، حيث يطلب من التلاميذ وذلك عن طريق:

1- اختيار النشاطات المدرجة في كل جلسة من خلال مختلف النشاطات من المواد الدراسية المدرجة ضمن برنامج السنة الخامسة ابتدائي، وإدراجها في الجلسة عن طريق طلب

من التلاميذ اختيار النشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة (الميكانيكيةلخ)من بين النشاطات المعطاة له .

وتم اختيار المهن التي تتفق مع الهدف من النشاط ، وتم اختيار النشاطات من مواد دراسية المدرجة ضمن برنامج السنة خامسة ابتدائي. وإدراجها في الجلسة عن طريق طلب من التلاميذ اختيار صور النشاطات المهنية التي تتطلب القدرة (الميكانيكيةلخ) من بين صور النشاطات المعطاة له.

- تقديم الواجب.

الجوانب التي تم مراعاتها عند بناء كل جلسة:

- تتماشى مع خصائص التلاميذ وقدراتهم.
- أن يكون البرنامج قابلا للتطبيق من قبل أي مختص.

6-5- بناء أداة القياس:

- تم بناء أداة القياس على شكل اختبار تحصيلي وذلك لقياس تحصيل التلاميذ من البرنامج.

- تم تحديد بنود الاختبار بناء على الأهداف المسطرة من كل جلسة من جلسات البرنامج دون جلسات القياس.

- تم توظيفها على ثلاث مراحل للقياس: مرحلة القياس القبلي ومرحلة القياس البعدي لكلا المجموعتين الضابطة والتجريبية ومرحلة القياس التتبعي للمجموعة التجريبية فقط.

6-6- تحكيم البرنامج: وفي هذه الدراسة وزعت الصورة الأولية من البرنامج على مجموعة

من المحكمين (6 محكمين) أساتذة المختصين في علم النفس من جامعة الوادي ومعلمين يدرسون هذه الفئة من التلاميذ من حملة شهادة ليسانس وتتراوح خبرتهم من سنتين إلى أكثر من سبع سنوات خلال شهر مارس لإبداء رأيهم على:

- محتوى البرنامج.

- استراتيجياته.

- نشاطاته.

- الزمن المخصص له.

تحكيم أداة القياس.

وأفضى التحكيم إلى مناسبة محتوى البرنامج لتحقيق الأهداف المسطرة منه والعينة، ماعدا زمن الجلسة الأولى والأخيرة الذي عبر عنه بعض المحكمين بأنه لم يكن مناسب، وأفضى تحكيم الأداة إلى تمتعها بصدق مرتفع.

6-7- تطبيق البرنامج :

تم الاتصال مسبقا بالمؤسسة المعنية وذلك لمباشرة تنفيذ البرنامج فيها كما تم الاتصال بالمعلمة التي سنطبق على تلاميذها البرنامج وأخذت موافقتها، وبعد ذلك تم تحديد مكان تطبيق البرنامج وهو في حجرة دراسية.

مرحلة ما قبل التطبيق:

- تم تقسيم المجموعتين إلى مجموعة ضابطة وتجريبية بطريقة عشوائية بأسلوب الأزواج المتماثلة حيث " يقوم الباحث باختيار مجموعات الدراسة على النحو الآتي:
يختار مجموعة من الأفراد الذين ينتمون لمجتمع الدراسة.
يحدد المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر على المتغير التابع.
يزاوج بين كل فردين على أساس التماثل في المتغيرات التي حددها.
يعين عشوائيا واحدا من كل زوج في المجموعة الضابطة والآخر في المجموعة التجريبية.
- تم تطبيق القياس القبلي على المجموعة الضابطة " (فهمي، 1416هـ، 18).
وفي دراستنا الحالية قمنا بضبط المتغيرات التالية:

- درجة الأفراد على مقياس القدرة على الاستكشاف (القياس القبلي).
- التحصيل الدراسي، وذلك من خلال تحصيل التلاميذ في السداسي الثاني.
- درجة الذكاء: حيث تم ذلك باستخدام اختبار رسم الشخص:

"كانت جوانديف أول من اهتم بهذا الاختبار، وعملت على تقنيته كأداة لقياس ذكاء الأطفال" (بديري 2001: 83)، " ويعد اختبار رسم الشخص اختبارا بسيطا وذو مهمة سهلة لمعظم المفحوصين خاصة الأطفال الذين يحبونه، وعادة ما يتعاونون بسرعة تامة في أدائه، فهم غالبا لديهم طلاقة التصوير أفضل من طلاقتهم اللفظية " (خضر، 1999، 93) وتم ضبط هذه المتغيرات باستخدام اختبار "ت" لدلالة المتوسطات، بعد التأكد من شروط استخدامه.

- المتغيرات الاجتماعية (الديمغرافية): حيث تم ذلك باستخدام استمارة معلومات:

مستوى تعليم الأب.

- مستوى تعليم الأم.

- نوع مهنة الأب.

- نوع مهنة الأم.

- المنطقة السكنية.

- المدرسة والمعلم.

- السن.

- وتم ضبط المتغيرات باستخدام اختبار "كا²".

- وتم ضبط المتغيرات البيئية التالية:

الإضاءة، الحرارة، عزل الضوضاء، عزل العوامل المشتة للانتباه.

مرحلة التطبيق:

الجلسة الأولى:

- تم التعرف على تلاميذ المجموعة التجريبية وتم بناء العلاقة مع التلاميذ. تم الاتفاق معهم على الالتزام بالحضور أثناء تطبيق البرنامج وتم تطبيق القياس القبلي عليهم وهذا على شكل مقابلة فردية مع كل تلميذ.

الجلسات من الثانية إلى الثالثة عشر: تم تطبيق مختلف الجلسات حيث سُجل تعاون من قبل التلاميذ ومشاركة فعالة أثناء الألعاب وقام التلاميذ بالمطلوب منهم وأنجزوا الواجبات.

الجلسة الرابعة عشر: تم تطبيق القياس البعدي وشكر التلاميذ على التعاون وتوديعهم.

جلسة القياس التتبعي: تم تطبيق القياس التتبعي بعد مرور شهر من تطبيق القياس البعدي.

7- الأساليب الإحصائية:

اعتمدنا في تحليل البيانات على الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:

وذلك لمعرفة مستوى قدرة التلاميذ على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي.

- اختبار "ت" لدلالة الفروق:

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

(الدريد ، 2006 ، 64).

وقد استخدمناه للكشف عن الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لكلا المجموعتين والفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

خلاصة الفصل:

لقد تم التعرض في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة: حيث تم تحديد المنهج المتبع في دراسة المشكلة وعرض فرضيات الدراسة، وتم التطرق إلى ضبط المتغيرات، وتم التعرض إلى مجتمع وعينة الدراسة ثم بعد تم أدوات جمع البيانات، و تم عرض خطوات إعداد البرنامج الإرشادي و وفي الأخير تم التطرق إلى الأساليب الإحصائية.

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

تمهيد:

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

1-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

2- مناقشة نتائج الدراسة

2-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية

خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد أن تعرضنا في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية في هذه الدراسة، نتعرض في هذا الفصل إلى عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وفقاً لفرضيات الدراسة.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي وبعد تطبيق اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات حصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم (7): يوضح الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي:

المجموعة	عدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	قيمة ت	مستوى	الدلالة
العينة	الأفراد	الحسابي	المعياري	المحسوبة	المجدولة	الدلالة	
الضابطة	14	4.14	4.87	10.12	1.771	0.05	دالة
التجريبية	14	23.28	4.77				

تبين النتائج الملخصة في الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي عند المجموعة التجريبية (23.28) أكبر من المتوسط الحسابي لدى المجموعة الضابطة (4.14)، وأن قيمة ت المحسوبة (10.12) أكبر من قيمة ت المجدولة (1.771)، وبالتالي فهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وهذا لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن البرنامج زاد في قدرة التلاميذ على الاستكشاف، مما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي في إكساب التلاميذ القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي لديهم.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس التتبعي. وبعد تطبيق اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات حصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم (8): يوضح الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس التتبعي :

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولة	مستوى الدلالة	الدلالة
القياس البعدي	14	23.28	4.77	1.18	1.771	0.05	غير دالة
القياس التتبعي	14	21.14	4.45				

تبين النتائج الملخصة في الجدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي عند المجموعة التجريبية في القياس البعدي (23.28)، وأن المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (21.14)، وأن قيمة ت المحسوبة (1.18) أقل من قيمة ت الجدولة (1.771)، وبالتالي فهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس التتبعي، مما يدل على أن عامل الزمن لم يؤثر على نتائج الأفراد وبالتالي فإن البرنامج ذو فعالية ممتدة لا تتأثر بالزمن.

2- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

2-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تتص الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، و بينت النتائج الملخصة في الجدول رقم (7) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وهذا لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي في إكساب القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

وتعزى نتائج الدراسة الحالية إلى تركيزها على الاستكشاف كهدف، وذلك من خلال سعيها إلى تنمية هذه القدرة، وتركيزها على الاستكشاف كوسيلة لتحقيق هذا الهدف، فموقف اللعبة يستدعي الاستكشاف، حيث قُدمت الألعاب في وضعية تستجلب من التلميذ المرور بمراحل ليتمكن من حلها، فهو مدفوع إلى استكشاف هذه المراحل، وإن عامل الجذب الذي قُدم في هذه الجلسات وهو اللعبة من جهة، وعامل الإثارة التي تستدعيها المشكلة من جهة ثانية، حيث تجعل من التلميذ يُقبل على وضعية الاستكشاف بدافعية واضحة، هذا الجذب يؤسس لوجود علاقة ايجابية بين التلميذ وهذه المواقف، وهذا ما يجعل التلميذ دائم استحضار هذه المواقف، وهذا ظهر خلال نتائج تحصيله على المقياس. وهذه النتيجة تتفق ما توصلت إليه "دراسة الحذيفي التي هدفت إلى معرفة فاعلية طريقة التعليم المرتكز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو مادة العلوم وكان من نتائجها أن طريقة التعلم المرتكز على المشكلة تسهم في تنمية التحصيل الدراسي".

(جان، دت، 134).

وتعتبر التطبيقات والنشاطات التي أُدرجت ضمن هذا البرنامج عمليات استكشاف ممنهجة ومنظمة، حيث يُطلب من التلاميذ حلها ومعالجتها، وهذه لا تتم إلا عن طريق عملية الاستكشاف، فالتلاميذ تعرفوا على النشاطات والصور واستخدموا مختلف معارفهم التي تمت أثناء الجلسة في استكشاف مختلف النشاطات والصور وتصنيفها، ما يجعل استثمار

المعارف بشكل متتابع، هذه الاستمرارية ظهرت في تتابع نتائجه أثناء البرنامج وبين نتائجه على المقياس.

وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية اللعب في تنمية الاستكشاف وحب الاستطلاع على غرار دراسة قام بها، "Taylor and Steel" حول العلاقة بين اللعب والإبداع في اليابان، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال المشغوفين باللعب يتمتعون بالقيادة النشيطة وحب الاستطلاع والإبداع والتحفز الذاتي. ("القدومي، 2007، 32).

وعليه فإن اللعب في وظائفه يوازي عملية الاستكشاف، وهذا ما يفسر تماثل النتائج التي توصل إليها التلاميذ في الألعاب التي قدمت لهم عبر حلهم لمختلف الوضعيات المعقدة التي وُضعت فيها أثناء لعبهم، تماثلت هذه النتائج مع الوظائف والتطبيقات والواجبات الاستكشافية التي قدمت لهم خلال هذا البرنامج.

واعتمد هذا البرنامج على أسلوب التعلم النشط الذي يركز على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، حيث كان التلاميذ في جميع فترات البرنامج إيجابيين من خلال مشاركتهم وتعاونهم في عملية حل المشكلة ويرى الحذيفي (2000) أن "ما يميز هذه الإستراتيجية كوسيلة تعلم هي أنها ترفع من دافعية المتعلم أثناء عملية التعلم"، وكون الدافعية تُبنى أثناء الموقف التعليمي فهذا في حد ذاته نقطة إضافية لهذه الإستراتيجية، فالدافعية تنشأ وتُدعم وتُستثمر خلال الموقف بما يؤدي إلى نمو متسارع لمعارف الفرد في هذا النوع من التعلم.

حيث إن المشكلة التي تعرض لها التلاميذ في هذا البرنامج استفزت طاقتهم نحو البحث عن حلول، فتولدت لديهم دافعية تجاه هذا الموقف، مما أدى إلى إقبال نشط تجاه هذا حل هذه المشكلة، هذا الحل الذي كان في صورة ثواب ساهم في تعزيز هذه الدافعية، التي اتجه التلميذ إلى استثمارها في معالجته لمختلف النشاطات التي طُلب منه حلها، أثناء الجلسات.

وكون التلاميذ يلعبون بشكل جماعي ساهم في رفع هذه الدافعية فإن الألعاب الجماعية تجلب الانتباه أكثر من الألعاب الفردية، فضلا عن كون ميزة التنافس في هذه الألعاب زادت من إقبال التلاميذ عليها فالأفراد يستجيبون للمواقف التي تستجلب التنافس أكثر من غيرها،

خاصة وأن التنافس يُعد من خصائص التلاميذ في هذه مرحلة، "فالأسلوب التنافسي يساهم في زيادة السرعة في إنجاز العمل وله فعالية في حث التلاميذ على التعلم" (عراقوي، 2008، 54)

وكون أن الألعاب تقدم في أغلب جلساتها تفصيلاً للقدرات المختلفة فهذا يجعل التلميذ يسعى إلى إسقاط ذلك على ذاته خاصة وأن الألعاب التي تشرح هذه القدرات تقدم بمؤشرات من واقعها في صورة النشاطات المدرسية والأعمال المختلفة، التي بإمكانه إدراكها وفهمها والتفاعل معها.

وعليه اتجه التلميذ لمعرفة لذاته وسمحت له هذه الجلسات بتقييم قدراته واستعداداته وميوله ما يجعل إقباله على هذه العملية يتزايد بعد كل جلسة حيث يخرج من كل جلسة بمعطيات جديدة يستثمرها في معرفة ذاته، وهذا ما أعطى مزيداً من الاهتمام من قبل التلميذ بالبرنامج وجلساته.

كما أن الواجبات التي قدمت لهم نسبة كبيرة من أسئلتها موجهة للتلميذ، حيث أن عملية حل الواجب تركز على معرفة التلميذ لذاته، فهو بذلك في استمرارية لاستكشاف ذاته. ويعد اللعب عنصر مهم في حياة الطفل باعتباره وسيلة ترفيه مرغوبة من طرفه، وتحمل كل مشاعر القبول والتشويق، وهذا يفسر استجابة التلاميذ للألعاب المقدمة في البرنامج أثناء تطبيقه حيث " يعد اللعب من الأساليب المهمة التي عن طريقها نجذب انتباه الطفل ونشوقه للتعليم " (العناني، 2002، 24، 25).

واعتماد البرنامج على التمرينات التطبيقية أثناء الجلسة والواجبات التي تُعطى للتلاميذ، مكن الباحث من إعادة تصحيح المعلومات الخاطئة، وتدارك أي نقص في وصول المعلومة للتلاميذ أثناء الجلسة، مما تسمح هذه الطريقة من ضمان وصول المعارف إلى حد كبير إلى جميع التلاميذ بالصورة الصحيحة والشكل المطلوب، فضلاً عن كون هذه العملية عملية ممارسة ملموسة لهذه المعارف، وتوظيف شبه آني للمعلومات وهذا يساهم في ترسيخ هذه المفاهيم بشكل أفضل لدى التلميذ.

وإن التلاميذ في هذه المرحلة لازالوا في مرحلة الخيال التي قال عنها جنزبرغ بأن الطفل يمارس نموه المهني عن طريق تقليد المهن، والبرنامج أعطى بديلاً لهذا التقليد في عملية النمو المهني، وذلك عن طريق الاستكشاف، وإن مستوى الوعي الذي وضعت هذه

العملية التلميذ فيه تجعله يتبنى الاستكشاف في معرفته للمهن بدل التقليد الذي يمارسه دون وعي منه، ولا يعتمد على معطيات ملموسة ومقنعة.

وكون أن افتتاح جلسات البرنامج العملية بالجلسة الأولى التي تضمنت مفاهيم مختلفة تمثلت في: القدرة والاستعداد والميل، وأن طريقة الطرح الذي تناول هذه المفاهيم، وأن الاختلاف الدقيق بين هذه المفاهيم الذي كان غائبا عن إدراك التلاميذ، كل هذا جعلهم في حالة من التناثر المعرفي الذي توجه إلى الاهتمام بالبرنامج وجلساته، بغية التخلص من هذه الحالة، ويشبع التلميذ الحاجة التي تولدت لديه من خلال هذه الجلسة إلى تنمية معرفته بهذه المفاهيم والتفريق فيما بينها، والعمل على توظيف هذه المعلومات في حاضره ولأجل مستقبله.

إن هذا البرنامج استثمر العلاقة التي نشأت بين الباحثة والتلاميذ نتيجة تقديمها للألعاب التي يحبها التلاميذ، حيث انتقلت العلاقة الإيجابية بين اللعب والتلميذ إلى العلاقة بين التلميذ والباحثة، على اعتبار أن اللعب مرتبط بقدم الباحثة، وهذه العلاقة أفضت إلى تقبل التلميذ لكل المعارف التي تقدم له، وهذا ما ساهم في ترسخ هذه المعارف في ذهنه. واعتمدت الألعاب التي قدمت للتلاميذ في صورة مشكلات على توظيف التلميذ لمعارفه وخبراته السابقة، ودمجها مع معطيات المشكلة الحالية لمعالجتها، فهذا جعل التلميذ حاضر الذهن طوال فترة حله للمشكلة، ما يضمن مرور المحتوى المعرفي المتضمن في هذه المشكلة للتلميذ.

وأسلوب التعلم المعتمد في بناء البرنامج كونه يستخدم حواس التلاميذ المختلفة في هذه العملية يجعل كل جوانب الشخص طرفا مشاركا في عملية التعلم، مما يساهم في إدراك أوسع للمفاهيم وإحاطة أفضل بالمعلومات، وفي هذا الإطار أشارت العديد من الدراسات أن استخدام الحواس أثناء التعلم له أهمية كبيرة في تحقيق نتائج أفضل حيث أشارت " دراسة جاسر (1988) (حول اللعب كعملية تعليمية) لدى تلاميذ ما قبل المدرسة "أن التعلم لدى تلاميذ ما قبل المدرسة تكون نتائجه أفضل إذا استخدمت أكثر من حاسة من حواس التعلم ". وكون أن البرنامج اعتمد على ربط مفاهيم: معرفة الذات ومعرفة المحيط الدراسي ومعرفة المحيط المهني، فالتلميذ هنا تتمثل له طموحاته المستقبلية الدراسية والمهنية التي يتبناها التلميذ كاختيارات، والتي تعتبر في حقيقة الأمر مسار مشروعه الشخصي، والتي

تأخذ شكل أحلام، وبهذا يهتم بتوظيف المعارف التي يقدمها البرنامج في توجيه تلك الطموحات، ما يجعل التلميذ على إدراك بأهمية المعطيات التي يقدمها البرنامج، ويهتم بتحصيل المعارف التي يتضمنها.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس التتبعي و بينت النتائج الملخصة في الجدول رقم (8) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجاتها في القياس التتبعي، وتشير هذه النتائج إلى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي في إكساب القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. مما يدل على أن عامل الزمن لا يؤثر على نتائج الأفراد وبالتالي فإن البرنامج ذو فعالية ممتدة.

وتعزو الدراسة هذه النتائج إلى أن البرنامج جاء في وقت تركّز اهتمام التلاميذ على مستقبلهم، والتفكير فيه نتيجة اهتمامهم بشهادة التعليم الابتدائي التي يتمحور عليها مستقبلهم في هذه الفترة، فربطت الدراسة الحالية بين هذا الاهتمام من قبل التلاميذ وبين معطيات البرنامج، ما جعل تأثير البرنامج يندمج مع هذه الاهتمامات.

والبرنامج اهتم بتنمية قدرة عملية تتمثل في الاستكشاف بطريقة واقعية حيث لا تتوقف تطبيقها أثناء البرنامج بل إن التلاميذ يتعاملون معها في الواقع فهم يدرسون ويتعرضون لمختلف النشاطات المدرسية التي تتطابق مع النشاطات التي تم إدراجها ضمن هذه الألعاب أو النشاطات التي تتماثل معها، والتي تجاوب معها التلاميذ ما يجعل هذه المواقف التعليمية تنوب عن البرنامج وتؤدي الدور في تثبيت نتائجه، حيث يرى (الخطر، 12) " أن الألعاب هي أقرب سلوك تعلم يحاكي الواقع فالسلوك الصادر من الفرد خلال اللعب يعكس السلوك الأكثر احتمالاً بأن يقوم به الفرد في الواقع الميداني".

كما إن التلميذ يعيش وسط المحيط الاجتماعي الذي يصادف فيه مختلف أنواع المهن ونشاطاتها فتتمثل له في تلك المواقف التي تعرض لها في البرنامج، ما يجعله يتفاعل معها إما عن طريق ملاحظة نشاطات هذه المهن، وإما بتصنيف تلك النشاطات وفق ما تعلمه من مختلف تصنيفات الأعمال، وإما بتعديل تصورات المغلوبة حولها بناء على ما اكتسبه من

البرنامج، وهذا ما يجعل التلميذ في حركية دائمة وفي تفاعل مستمر مع محيطه المهني، وبهذا لا يكون التلميذ في حالة انقطاع بين ما تعلمه من البرنامج وبين ما يعيشه في الواقع هذا الانقطاع الذي يمكن أن يؤثر على استمرار النتائج.

كما أن اهتمام البرنامج بالذات وهي محور اهتمام كل فرد بصفة عامة ومحور اهتمام التلميذ بصفة خاصة، حيث ينشغل بمعرفة ذاته وقد يواجه صعوبات نتيجة عدم قدرته على إدراك ما يتميز به من إمكانيات وقدرات بصفة واقعية، فإن امتلاكه لهذه القدرة سهل له المهمة واستجاب لهذه الحاجة، وهذا ما يجعل الفرد يطبق ما تعلمه من البرنامج في معرفة ذاته حتى بعد مرور فترة على البرنامج، فالحاجة مستمرة والأداة متوفرة وهذا اليسر الذي يلقاه الفرد باستخدامه لهذه الأداة يجعل مقدار الرضا كبير ما يساهم في الحفاظ على مكتسباته من البرنامج.

والبرنامج في تطبيقه يعتمد على مهارة مهمة وهي التحليل ويظهر هذا في تركيزه على النشاطات الجزئية للمواد الدراسية والنشاطات الجزئية للمهن، وكذلك على المؤشرات الجزئية للقدرات، ما يكسب التلميذ بطريقة سلسلة مهارة التحليل، وهذا عن طريق تكرار المواقف التي يتعرض لها التلميذ في البرنامج والتي تصبح نمط غالب على الفرد في كل معالجته للأمور، ما يجعل هذه العملية شبه تلقائية، وهي بذلك لا تستهلك من الفرد الجهد الذي قد يجعله يتنازل عن هذه العملية وعن تطبيقاتها، وهذا ما ساهم في استمرار هذه العملية والتي ظهرت في نتائجه على الاختبار التتبعي.

ومحتوى البرنامج الذي يمثل مختلف التطبيقات والواجبات التي كلف بها التلاميذ تساهم في غرس الأسس التي يتمحور عليها، فهذه النشاطات والتطبيقات تستلزم من التلميذ العمل والجهد في تأديته لهذه الأعمال، وهذا ما يجعله حاضر من الناحية الذهنية هذا الحضور يترجم إلى خبرة في أرض الواقع.

وإن موقف اللعب لا يتأثر بالزمن فاللعب مرتبط بالرغبة والتفضيل وكون اللعب خبرة محببة عند التلميذ فإن الخبرات الايجابية والمحببة التي يتعرض لها الأفراد تكون نتائجها مستمرة فالأفراد يميلون إلى تذكر ما يشعرون بالراحة هذا فضلا عن كون اللعب يخاطب أكثر من حاسة لدى الفرد في عملية التعلم هذه الميزة التي يتميز بها اللعب تجعله أدوم أثرا حيث

يؤكد .(الخطر، 12) أن الألعاب " تخاطب أكثر من حاسة لدى الإنسان، وكلما تم مخاطبة أكثر من حاسة خلال عملية التعلم كلما كانت المعلومة أكثر ثباتا وفهما لدى المشارك".

وكون الفرد هو المسؤول عن العملية فهو الذي لعبَ وهو الذي توصل للحلول للمشكلات المتضمنة في هذه الألعاب، وهو الذي تجاوب مع التطبيقات وبحث عند انجاز الواجبات، هذه المسؤولية تفرض عليه نوع من اليقظة والانتباه الخاص للبرنامج، ما يجعل الفرد المسؤول من الصعب عليه أن يتخلى عن هذا الدور بعد مرور الزمن، فطبيعة المركز الذي تقلده وهو المسؤولية تجعله يمارسها باستمرار وفي مختلف المواقف والأحداث.

وإن الطريقة التي تعلم بها التلاميذ في هذا البرنامج سواء من حيث طبيعة الاستراتيجيات التي قام عليها أو من حيث بناء نشاطاته أو من حيث دور التلميذ في هذه العملية تجعل من التلميذ يستثمر ما تعلمه ويسترجعه بشكل آني و كلما استدعت الضرورة، وعملية الاسترجاع هذه تمثل عملية التذكر التي قال عنها (منسي) هي "استرجاع ما سبق وأن تعلمه الفرد واحتفظ به من معلومات" (مقران ، صيام و بالعروسي)، وهذا يعبر عن جزء أساسي في عملية التعلم وهي الذاكرة التي تعد "من الأجزاء الأساسية والضرورية في عملية التعلم "

(مقران ، صيام و بالعروسي).

- خلاصة الدراسة ومقترحاتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجيتي حل المشكلات واللعب في تنمية القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

وبناء على هذه النتائج تم اقتراح مجموعة من الاقتراحات تمثلت في:

بناء على النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة والملاحظات التي تم رصدها يمكن تقديم جملة من الاقتراحات كما يلي ما يلي:

- ضرورة تقديم خدمات التوجيه في مراحل التعليم الابتدائي.
- ضرورة مرافقة التلميذ من قبل مختص الإرشاد والتوجيه في مساره الدراسي والمهني.
- ضرورة تفعيل دور التلميذ في عملية التوجيه.
- الاهتمام بتطبيقات برامج تربية الاختيارات في المراحل التعليمية المختلفة.
- العمل على بناء برامج تُعنى بتنمية القدرات الضرورية للاختيار الدراسي والمهني.
- إجراء دراسات حول العلاقة بين القدرة على الاستكشاف والقدرة على اتخاذ القرار.

المراجع

قائمة المراجع:

- إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000)، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية.
- أبو اسعد، الهواري وأحمد لمياء (2008). التوجيه التربوي والمهني. عمان، دار الشروق.
- أبو نائل، إبراهيم (2008). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الامتحان لدى طلاب مرحلة الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية ، غزة فلسطين.
- أحمد، سهير كامل (2000). التوجيه والإرشاد النفسي. مصر. مركز الإسكندرية للكتاب.
- الأدغم، رضا وأحمد حافظ (دت). الاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع التلاميذ مظطربي الانتباه مفرطي الانتباه. المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- باقر، صباح وآخرون (1976)، المشكلات الإرشادية بغداد مطبعة دار السلام.
- بن خيرة ،سارة(2013). تصور مشروع الحياة لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية في ورقلة. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة.
- تركي، رابع (1984)، مناهج البحث في علوم التربوي وعلم النفس. الجزائر. المؤسسة الوطنية للكتاب.
- تازولت، حورية(1997). مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المترشحين دراسة المؤشرات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشروع رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر ، 1997.
- ترزولت حورية (2008). اثر برنامج تربية الاختيارات على الخاصيات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية (دراسة تجريبية على تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي بمدينة ورقلة دكتوراه جامعة الجزائر، الجزائر.
- جاسر، أحمد والسيد حسن (1988). اللعب كعملية تعليمية عند الأطفال، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري (تنشئة ورعاية)، جامعة عين شمس، القاهرة.

- جان، خديجة محمد سعيد عبد الله، أثر استخدام طريقة (Hayes) لحل المشكلات في تنمية الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، جامعة أم القرى،السعودية.
- جروان ، فتحي عبد الرحمن" (1999). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات " ، عمان الأردن. دار الكتاب الجامعي.
- الحذيفي، خالد بن فهد (2000) . فاعلية إستراتيجية التعليم المرتكز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة
- حسين، طه عبد العظيم (2004). الإرشاد النفسي: النظرية - التطبيق - التكنولوجيا، عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الحمادي، حماد بن عليل و الهجين عادل عبد الفتاح، (2009). برامج التوجيه والإرشاد النفسي والأسري: (حقيية تدريسية أكاديمية). جمعية البر في الأحساء.السعودية.
- حنتوش، معيوف ذنون (1987). علم النفس الرياضي. جامعة الموصل دار الكتب للطباعة والنشر.
- حنورة، أحمد حي وعباس وشفيق إبراهيم (1996). العااب االطفل ما قبل المأرسة ط2. بيروت. مكتبة الصلاآ للنشر والتوزيع.
- الءواآري، أءمء (2003) . مءى فعالية برنامج إرشاءى مقترح للآءفیف من آثار الصءمة النفسفة لءى طلبة مرءلة الآلعم الأساسف فف مءافظة غزة. رسالة مآآسآفر ففر منشورة. الجامعة الإسلامفة. غزة .
- الءفلة،مءمء مءموء (2004).الألعااب من أجل الآفكفر والآلعم .عمان. الأردن .ءار المسفرة.
- الءالءف، عطا والعلمف ءلال سءء (2008). الإرشاء المءرسف والءامعف النظرفة والآططفط. عمان. ءار صفاء للنشر والآلعم.
- ءضر،عادل (1999).اسآءام رسم الشءص فف الآشءفص والصلاآ النفسف. مجلة عل النفس. ع51. القاهرة. الهفئة المصرفة العامة للءآاب.
- ءطاب، مءمء عادل (1964).الألعااب الرفففة الشعبفة. القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرفة.

- الخطر، عثمان حمود(دت). الألعاب التربوية مهارات بدائية في التربية والتدريب الكويت. شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع.
- الدريد، عبد المنعم أحمد (2006). الإحصاء البرامتري والإحصاء الابرامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة. عالم الكتب.
- الحمادي، ديانا فهمي علي(1416هـ) تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة دراسة تقويمية للأساليب الإحصائية المستخدمة مع التصميم في رسائل الدراسات العليا بكلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. السعودية
- زهران، حامد (1998). التوجيه والإرشاد النفسي، ط3 القاهرة، عالم الكتب.
- زهران، حامد(1994)، التوجيه والإرشاد نفسي: نظرة شاملة، مجلة الإرشاد النفسي، -الزيات، مصطفى فتحي (2003). علم النفس المعرفي. مصر، دار النشر للجامعات.
- سايجي، سليمة(2004). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، جامعة ورقلة ، الجزائر.
- السراج فؤاد إبراهيم (1986) المدخل إلى فلسفة التربية الرياضية، دار الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.
- سلامة، حسن علي(1995) ط 6. تدريس الرياضيات: النظرية والتعليق. القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.
- سيد، عبد المجيد(2003). سيكولوجية الطفولة المبكرة، دت. دار افياء للنشر والتوزيع.
- السيد،أحمد (2001) فعالية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة،مجلة الطفولة والتنمية،العدد(3) المجلد1 المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- السيد ،أحمد و مصطفى عبد الحميد (2008). إستراتيجيات معاصرة في تعليم الرياضيات وتعلمها خاص لمقرر طرق تدريس الرياضيات(2) (الفرقة الرابعة ، كلية التربية، جامعة المنوفي.
- شنوف، زينب وعوفي ماجد(2013). التمثلات الاجتماعية للمشروع المهني لدى الطالب
- صابر، فاطمة عوض خفاجة وميرفت علي (2002). أسس ومبادئ البحث العلمي الإسكندرية. مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

- الصبحي، دلال بنت محمد عطية الله (1433هـ) الاستكشاف والبلورة والالتزام المهني وعلاقتها بمعتقدات الكفاية المهنية لدى عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث من المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، جامعة أم القرى، السعودية.
- العاسمي، رياض نايل (2008). برامج الإرشاد النفسي، ديوان المطبوعات الجامعية جامعة دمشق، سوريا.
- عبايدية، أحلام (2007). محددات الاختيار المهني لدى الطلبة الجامعيين، ماجستير غير منشورة، جامعة باحي مختار، عنابة.
- عبد الرحمان، سعد (1998). القياس النفسي النظرية والتطبيق. ط3. القاهرة. دار الفكر.
- عثمان، مأمون وطبيب محمد (2001). إستراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية، جامعة النجاح الوطنية. نابلس: فلسطين.
- عدس، محمد عبدالرحيم ومصلح عدنان عارف (1980). رياض الأطفال، عمان، الكلية العربية.
- عرقاوي، ايناس إبراهيم محمد (2008). أثر أسلوب التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي. لدى طلبة الصف العاشر أساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية: نابلس فلسطين.
- العزيزي، سيف بن سالم بن خلفان (2011). فعالية برنامج إرشادي جمعي يستندان على نظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- عطية، محسن علي (2008). التدريس الممسر. رؤية حديثة في التعليم الصفي. عمان. دار المسيرة.
- علاونة، مهدي نبيل (2003). أثر تعلم الموسيقى في القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين.

- العناني، حنان عبد الحميد (2002) **اللعب عند الأطفال**. عمان الأردن .دار الفكر للطباعة والنشر .
- عياد. مواهب إبراهيم والخضري ليلي محمد (1995). **إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة الإسكندرية**. دار المعارف.
- فرج عبد القادر طه (1994) .**دراسات في علم النفس التنظيمي في الوطن العربي ط4** القاهرة. دار المعارف.
- فرج،فتحى الزليتي(2008).**أساليب التنشئة الأسرية الاجتماعية ودوافع الانجاز الدراسية**. ليبيا إصدار مجلس الثقافة العامة.
- الفرّج، كاملة وعبد الجابر تيم (1999). **مبادئ التوجيه الإرشاد النفسي**. عمان. صفار للنشر والتوزيع.
- فرصاوي، فاطمة الزهراء(2014). **بناء المشروع الشخصي للتلميذ تجسيد النشاط الإرشادي**. عين الدفلى.
- القدومي، تغريد عبد الرحيم.(2007) . **أثر التعلم عن طريق اللعب في التحصيل الدراسي والاحتفاظ في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس مدينة نابلس الحكومية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس: فلسطين.
- قرار رقم 09/390/5405-والمؤرخ 27-5-2009 **توجيه التلاميذ إلى شعب السنة ثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**.
- مجيد، زيسان خريط وويلفسكي،الكسنمر فنج (2000).**ألعاب الحركة**. الأردن. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- محمدي، فوزية (2011) . **فعالية برنامجين للتدريس في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة**.رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة ورقلة: ورقلة.
- مقران، فضيلة وصيام كريمة. **علم النفس التربوي**. عبد الرحيم بلعروسي. مقال دس.

- معوض، خليل ميخائيل، (2006)، علم النفس العام، ط2، مصر، مركز الاسكندرية للكتاب.
- مشري، سلاف (2002). علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: ورقلة.
- مصطفى، أحمد. (2001). المعايير والاختبارات المهنية على المستوى العربي. المركز العربي.
- منسي، محمود عبد الحليم و طواب سيد (2002). مدخل إلى علم النفس التربوي الازارطة. مركز الإسكندرية للكتاب.
- المنشور رقم 510- 1992 والمؤرخ 4-2-1992 تنصيب استبيان الاهتمامات وتقرير الثلاثي لنشاطات التوجيه في الثانوية.
- المنشور رقم 2 والمؤرخ 17-1-1992 إصلاح نظام التقويم التربوي
- المنشور رقم 012-1242-1992 الإعلام المدرسي في السنة السابعة أساسي.
- المنشور رقم 33-3-4-0-2012 : التذكير بتفعيل دور المكاتب المشتركة للإعلام والتوجيه.
- المنشور رقم 273- 2000 والمؤرخ في 7-12-2002 دراسة رغبات تلاميذ سنة تاسعة أساسي.
- المنشور رقم 65 - والمؤرخ 0-0-4-2008 : تنظيم أيام " أبواب مفتوحة " حول تحسيس التلاميذ بشعبة تقني رياضي.
- المنشور رقم 287 - 1997 الإعلام حول فرص التكوين المهني في الوسط المهني.-
- المنشور رقم 308، والمؤرخ 3.0.0.2012/. تنشيط عمل المكاتب المشتركة للتوجيه
- المنشور رقم 19 / 728. المؤرخ في 13 نوفمبر 1991. تنظيم عمل مستشار التوجيه
- المنشور رقم 219 / 241 - 1 91 والمؤرخ 18 سبتمبر 1991. تعيين مستشاري التوجيه في الثانويان.

Guichard J. L'Ecole et les Représentations D'Avenir des Adolescents,
P.U.F.1993, P.15.

Le Blanc, A. et al. (1992). Processus de structuration des projets personnels chez
des jeunes
en attente d'emploi. In Collectif (1992). Fonction des projets dans les
structurations

Hutteau, M. (1993). La psychologie du projet, in Projets d'avenir et adolescence.
Paris: ADAPT.

Pp: 7-13

الملاحق

ملحق رقم (1) يمثل قائمة المحكمين بالدرجة العلمية وتخصصاتهم ووظائفهم.

الرقم	المحكم	مكان العمل	التخصص	الوظيفة	الدرجة العلمية
1	الزهرة لسود	جامعة حمه لخضر الوادي	علم التدريس	أستاذ جامعي	دكتوراه
2	محمد السعيد قيسي	جامعة حمه لخضر الوادي	علم النفس المدرسي	أستاذ جامعي	ماجستير
3	أم السعد بن علي	ابتدائية بوصبيح صالح عبد العزیز	تسيير واقتصاد	معلم	ليسانس
4	محمد النوري	ابتدائية بوصبيح صالح عبد العزیز	تاريخ	معلم	ليسانس
5	حليمة غربي	ابتدائية بوصبيح صالح عبد العزیز	شريعة	معلم	ليسانس
6	عبد الرزاق تجاني	ابتدائية بكاكرة عبد الغني	تاريخ	معلم	ليسانس

ملحق رقم (2) : يمثل استمارة صدق المحكمين:

جامعة الشهيد حمة لخضر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة: علوم التربية

تخصص : إرشاد وتوجيه

مستوى : ماستر

استمارة صدق المحكمين

اسم المحكم :

التخصص :

الدرجة العلمية :

مكان العمل :

- في إطار انجاز مذكرة تخرج للحصول على شهادة الماستر في علوم التربية تخصص الإرشاد والتوجيه بعنوان : فعالية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجيتي حل المشكلات واللعب لتنمية القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي نرجو منكم التكرم ببعض من وقتكم لتحكيم هذا البرنامج من الجوانب التالية :
- مدى وضوح اللغة المدرجة في البرنامج بالنسبة لفئة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- مدى ملائمة الوقت المخصص للجلسات في تحقيق أهداف كل جلسة .
- مدى كفاية الجلسات المدرجة في تحقيق الهدف العام للبرنامج .
- مدى مناسبة الألعاب والنشاطات المدرجة في كل جلسة مع أهداف كل جلسة .
- إمكانية وجود ملاحظات أخرى أو اقتراحات تفضلون بها حول مختلف جوانب البرنامج.

إشراف الأستاذة:

د: سلاف مشري

إعداد الطالبة:

نوال بن علي

أهداف البرنامج:

تنمية قدرة التلميذ على استكشاف ذاته والقدرة على استكشاف محيطه الدراسي والمهني. وذلك من خلال تحقيق الأهداف الجزئية التالية:

1- تنمية استكشاف الذات وذلك من خلال:

- تنمية معرفة التلميذ بمفاهيم : القدرة ، الاستعداد ، الميل والفرق بينهم.
- تنمية معرفة التلميذ القدرة الميكانيكية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الميكانيكية.
- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة الفنية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الفنية.
- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة الاجتماعية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الاجتماعية.
- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة العملية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة العملية.
- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة اللفظية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة اللفظية.
- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة الإدارية والتنفيذية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الإدارية والتنفيذية.
- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة العلمية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة العلمية.
- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة الرياضية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الرياضية.
- تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة الكتابية والتجارية و أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الكتابية والتجارية.

2- تعريف التلاميذ بالمحيط الدراسي والمهني وذلك من خلال:

تنمية معرفة التلاميذ بالعناصر الأساسية التي يجب معرفتها عن الدراسة (المسالك الدراسية ، مدة الدراسة ، متطلبات الدراسة ، المواد المشكلة لكل تخصص.)

تنمية معرفة التلاميذ بالعناصر الأساسية التي يجب معرفتها عن المهن (نشاطات المهن، ظروف العمل، متطلبات العمل، مزايا وسلبيات المهن).

الأساس النظري للبرنامج:

1 إستراتيجيتي البرنامج: إستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية اللعب وتم اعتماد نظرية الإعداد في اللعب ونموذج (ديكسون وجيلفر) لحل المشكلات.

1-1-نظرية الإعداد في اللعب:

حيث ترى أن العا ب الأطفال هي إعداد للحياة المستقبلية والعمل الجدي المستقبلي ، وان اللعب له وظيفة حيوية هي إعداد الطفل للحياة المستقبلية ، ولما كانت فترة الطفولة تتميز بأنها فترة إعداد لذا نجدها تتميز أيضا بأنها الفترة التي يمارس فيها الكائن الحي حرية اكبر في لعبه.

1-2-نموذج ديكسون وجيلفر لحل المشكلات:

- التعرف على المشكلة (أي أن يعرف الفرد الوضعية المعقدة التي تتطلب منه حلها).
- انتقاء الإستراتيجية الملائمة لحل المشكلة (أي اختيار طريقة مناسبة ومتاحة تمكنه من حل الوضعية المعقدة).
- تطبيق الإستراتيجية (أي تطبيق الطريقة التي تم اختيارها لحل الوضعية المعقدة).
- التقييم (أي التقييم بعد الانتهاء من تطبيق الإستراتيجية من حيث قدرتها على حل المشكلة).

2- تصنيف وليامسون للقدرات:

القدرة الميكانيكية

- القدرة الفنية
- القدرة الاجتماعية
- القدرة العملية
- القدرة اللفظية
- القدرة الإدارية والتنفيذية
- القدرة العلمية

- القدرة الرياضية
- القدرة الكتابية والتجارية
- مفاهيم الدراسة:

1- البرنامج الإرشادي:

يعرفه عبد العظيم حسين بأنه "مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة، تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، ويتضمن على مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف تعديل سلوكيات واكتساب مهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي والتغلب على المشكلات التي يعانونها". (الحمادي والهجين، 2009، 8).

- التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي:

هو مجموعة من الخطوات والنشاطات المنظمة، تتمثل في ألعاب موضوعية في جدول زمني تهدف إلى إكساب الطفل خبرات معينة تتمثل في القدرة على الاستكشاف لبناء المشروع الشخصي.

- التعريف الإجرائي لفعالية البرنامج الإرشادي:

هو مدى تحقق الأهداف الموضوعية والمتمثلة في تنمية القدرة على الاستكشاف، وذلك من خلال النشاطات المدرجة في جدول زمني، ويتم التحقق منها بواسطة اختبار الفروق بين القياس البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، واختبار الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية باستخدام مقياس القدرة على الاستكشاف الذي تم بناؤه.

2- إستراتيجية حل المشكلات:

يعرف Ganih حل المشكلات بأنه نمط السلوك المحكوم بقوانين، وهو عملية يدمج فيها الفرد مفاهيم وقوانين من المعرفة السابقة للفرد، لتكوين قوانين على مستوى أعلى والتي تمكنه من حل المشكلات.

وعرف (d' zurilla nuzu) "إستراتيجية حل المشكلات على أنها إستراتيجية تكيفية عامة هدفها الاكتشاف والمحافظة على الكفاءة الاجتماعية العامة".

(عثمان وطبيب، 2001، 14).

- التعريف الإجرائي لإستراتيجية حل المشكلات:

هي طريقة منظمة تعتمد على دمج المعارف السابقة للفرد ومعطيات الموقف الحالي للإنتاج حل للوضعية المعقدة التي يوضع فيها الفرد والمتمثلة في لعب

3- اللعب:

يعرف "على أنه نشاط موجه أو غير موجه، يكون على شكل حركة أو عمل يمارس فرديا أو جماعيا ويستثمر طاقة الجسم الحركية والذهنية، ويمتاز بالسرعة والخفة لارتباطه بالدوافع الداخلية ولا يتعب صاحبه، وبه يتمثل الفرد المعلومات، ويصبح جزءا من حياته ولا يهدف إلا للاستمتاع" (الحيلة، 2004، 20).

- التعريف الإجرائي للعب:

وهو نشاط موجه مرغوب من طرف الطفل يقوم به مع الجماعة، يهدف إلى اكتساب خبرات جديدة متمثلة في القدرة على الاستكشاف.

4 التعريف الإجرائي للقدرة على الاستكشاف:

وهي أن يستطيع التلميذ أن يستكشف ذاته وأن يستطيع أن يستكشف محيطه الدراسي والمهني.

4-1- التعريف الإجرائي للقدرة على استكشاف الذات:

أن يستطيع التلميذ التعرف على ما لديه من قدرات واستعدادات وميول حيث:

- القدرة:

" هي كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية، وقد توجد القدرة لدى الفرد بالتدريب أو بدون تدريب" (معوض، 2006، 325).

- التعريف الإجرائي للقدرة:

هي الاستطاعة والتمكن، وتصنف القدرات حسب Wiliamson إلى:

- "القدرة الميكانيكية : هي التمكن من إدراك العلاقات الميكانيكية.

- القدرة الفنية : هي القدرة على التذوق الفني للأشكال والألوان.

- القدرة الاجتماعية : هي الميل للاجتماع بالآخرين والتعاون.

- القدرة العملية :هي القدرة على الضبط والهدوء تحت ظروف الضغط والشجاعة.

- القدرة اللفظية : هي طلاقة استخدام اللغة القومية ،وسهولة تعلم اللغات الأخرى.
 - القدرة الإدارية والتنفيذية : هي القدرة على القيادة والاعتماد على النفس.
 - القدرة العلمية : هي القدرة على التصنيف والتعريف.
 - القدرة الرياضية : هي السهولة في معالجة الرموز المجردة.
 - القدرة الكتابية والتجارية :هي السرعة في معالجة الأعداد والأسماء.
 - الاستعداد: ويعرّف بأنه " يشير إلى قابلية الفرد لاكتساب قدر من الكفاءة بعد نوع من التدريب الرسمي أو غير الرسمي الذي يتراكم نتيجة لخبرات الحياة" (فايد،2004، 102).
 - التعرف الإجرائي للاستعداد :
- وهو إمكانية أن يكون للفرد قدرة في المستقبل إذا بذل جهدا لذلك.
- الميل:** " و يعرفه فرج بأنه انتباه الفرد نحو عمل معين يحبه ويشعر تجاهه بشيء من الرضا والارتياح، مما يجعله يقبل على اختياره وتفضيله على بعض الأعمال الأخرى " (فرج، 1994، 450).
- التعريف الإجرائي للميل: وهو حب الفرد لشيء معين.

4-2- القدرة على استكشاف المحيط الدراسي والمهني:

وهي تمكن التلميذ من معرفة ما يجب معرفته من معلومات حول المحيط الدراسي، وهذه المعلومات تتمثل في: المسالك الدراسية، مدة الدراسة، متطلبات الدراسة، المواد المشكلة لكل تخصص.

وهي أيضا تمكن التلميذ من معرفة ما يجب معرفته من معلومات حول المحيط المهني، وهذه المعلومات تتمثل في: نشاطات المهن، ظروف العمل، متطلبات المهن، مزايا وسلبيات المهن.

5 المشروع الشخصي:

يعرفه Huteau (1993) بأنه " انخراط في المستقبل وتفتح على آفاقه، وإسقاط للذات في مساره، من خلال تحديد الهدف المبتغى، فهو عبارة عن خطة يعتمد عليها الشخص لتحقيق مقاصد وأغراض محددة عن طريق توقعها، وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغها".

التعريف الإجرائي للمشروع الشخصي:

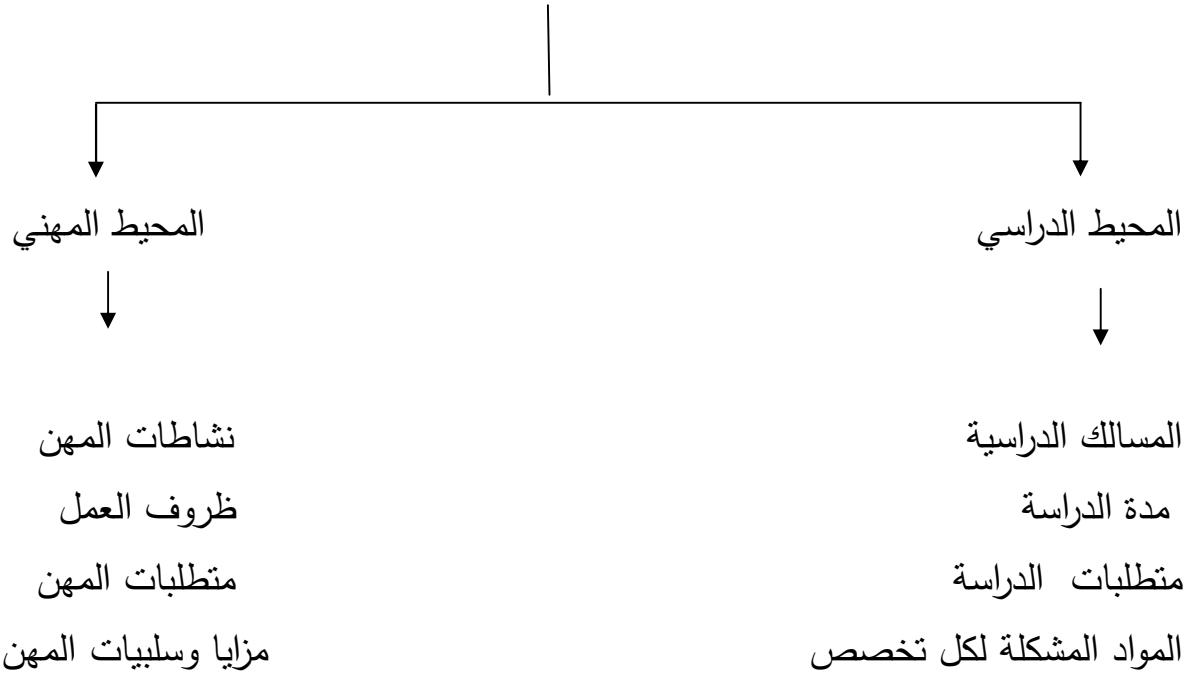
وتعرف الدراسة الحالية المشروع الشخصي بأنه خطة منظمة لتحقيق أهداف دراسية ومهنية، من خلال اختيار تخصص دراسي ومهني بناء على معرفة الذات ومعرفة المحيط الدراسي والمهني، وهذا يتم عبر استكشاف الذات واستكشاف المحيط الدراسي والمهني.

يمكن توضيح محاور البرنامج في المخططين التاليين:

القدرة على استكشاف الذات



القدرة على استكشاف المحيط :



الرقم	الموضوع	الحكم		الملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
1	عنوان البرنامج			
2	أهداف البرنامج			
3	محتوى البرنامج			
4	تقييم البرنامج			
5	مدة البرنامج			
6	فنيات (استراتيجيات) البرنامج			
7	ترتيب جلسات البرنامج			
8	استمارات تقييم البرنامج			
9	ملاحق الجلسات			

المقترحات:

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (3) يمثل البرنامج الإرشادي:

المدّة	المحتوى	الاستراتيجيات	الوسائل	الأهداف	رقم الجلسة
45 د	- يتم الترحيب بالتلاميذ و تعريفهم بالباحثة وتقديم البرنامج لهم وشرح لهم أهميته، وضرورة الالتزام بالحضور والتعاون، تطبيق المقياس.	التقبل الا مشروط.	السبورة	بناء العلاقة وتقديم البرنامج ، وحث التلاميذ على ضرورة الالتزام بالحضور ، تطبيق المقياس	1
45 د	- تطبيق اللعبة الأولى لتعريف التلاميذ بمفهوم القدرة والاستعداد، - مناقشة التلاميذ بعد الانتهاء حول هذين المفهومين من خلال اللعبة، تطبيق اللعبة الثانية لتعريف التلاميذ بمفهوم الميل، - مناقشة التلاميذ بعد الانتهاء حول مفهوم الميل من خلال اللعبة . - إعطاء الواجب للتلاميذ.	- إستراتيجية حل المشكلات اللعبة . - أسلوب حوار والمناقشة.	- علب مغلقة ببراغي، مفك البراغي، قطعة خشب شكلها على شكل مفك ولكن رأسها اسمك قليلا، قطعة حديد ورق خاص ببرد الخشب 3- علب مغلقة بمفاتيح مختلفة ، 3 مفاتيح نفس النسخ.	تنمية معرفة التلاميذ بمفاهيم القدرة ، الاستعداد ،الميل والفرق بينهم .	2

رقم الجلسة	الأهداف	الوسائل	الاستراتيجيات	المحتوى	المدة
3	- تنمية معرفة التلاميذ لعبة بابي فوت بالقدرة الميكانيكية (إدراك العلاقات الميكانيكية). - أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الميكانيكية	- صور لمهن ونشاطات دراسية بعضها تتطلب القدرة الميكانيكية وبعضها لا.	- إستراتيجية حل المشكلات . - أسلوب حوار والمناقشة.	- يطلب من التلاميذ تركيب لعبة بابي فوت المفككة ثم مناقشة التلاميذ حول تركيب اللعبة وتوضيح للتلاميذ أن تركيب أي آلة يحتاج إلى فهم العلاقات بين أجزائها وأن هذا الفهم يمثل القدرة الميكانيكية. - يطلب من التلاميذ اختيار النشاطات الدراسية الصحيحة من النشاطات الدراسية الخاطئة التي تتطلب القدرة الميكانيكية. - يطلب من التلاميذ اختيار صور المهن الصحيحة من صور المهن الخاطئة التي تتطلب القدرة الميكانيكية. - إعطاء الواجب للتلاميذ.	45 د

رقم الجلسة	الأهداف	الوسائل	الاستراتيجيات	المحتوى	المدة
4	تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة الفنية: (التنوع الفني للأشكال والألوان) - أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الفنية.	أوراق بيضاء. إشكال (أزهار ، جبال ،شموس ،طيور) - ألوان ،أقلام رصاص ، ممحاة. - صور لمهن ونشاطات دراسية بعضها تتطلب القدرة الفنية وبعضها لا.	- إستراتيجية حل المشكلات - اللعب. - أسلوب حوار والمناقشة.	- يطلب من التلاميذ رسم لوحة اعتمادا على الأشكال والألوان المعطاة لهم. - مناقشة التلاميذ حول اللوحات التي قاموا برسمها من حيث الأشكال والألوان وعلاقتها بالقدرة الفنية. - يطلب من التلاميذ اختيار النشاطات الدراسية الصحيحة من النشاطات الدراسية الخاطئة التي تتطلب القدرة الفنية. - يطلب من التلاميذ اختيار صور المهن الصحيحة من صور المهن الخاطئة التي تتطلب القدرة الفنية - إعطاء الواجب للتلاميذ.	45 د

رقم الجلسة	الأهداف	الوسائل	الاستراتيجيات	المحتوى	المدة
5	تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة الاجتماعية (الميل للاجتماع بالآخرين والتعاون معهم) - أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الاجتماعية.	صورة مقطوعة إلى مجموعة قطع منفصلة تمثل مجتمعة مجموعة أطفال يجلسون على طاولة مستديرة تبدو ملاحمهم مبسمة ، و صورة مقطوعة تمثل مجموعة أطفال يتعاونون لتنظيف الحي . - غراء أوراق بيضاء - صور لمهن ونشاطات دراسية بعضها تتطلب القدرة الاجتماعية وبعضها لا .	- إستراتيجية حل المشكلات - اللعب . - أسلوب حوار والمناقشة.	- يقسم التلاميذ إلى مجموعات. - يطلب من التلاميذ تركيب الصورة الأولى ثم مناقشتهم حولها وحول محتواها وعلاقتها بالقدرة الاجتماعية. - يطلب من التلاميذ تركيب الصورة الثانية ثم مناقشتهم حولها وحول محتواها وعلاقتها بالقدرة الاجتماعية. - يطلب من التلاميذ اختيار النشاطات الدراسية الصحيحة من النشاطات الدراسية الخاطئة التي تتطلب القدرة الاجتماعية. - يطلب من التلاميذ اختيار صور المهن الصحيحة من صور المهن الخاطئة التي تتطلب القدرة الاجتماعية. - اعطاء الواجب للتلاميذ .	45

رقم الجلسة	الأهداف	الوسائل	الاستراتيجيات	المحتوى	المدة
6	تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة العملية : القدرة الضبط والهدوء تحت ظروف الضغط هو الشجاعة. - أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة العملية	- قطع خشب. - صور لمهن ونشاطات دراسية بعضها تتطلب القدرة العملية وبعضها لا.	- إستراتيجية حل المشكلات اللعب. - أسلوب حوار والمناقشة.	- يقسم التلاميذ إلى مجموعتين . - يطلب منهم اختيار تلميذ من كل مجموعة . - يقوم التلميذين بالتباري عبر وضع القطع فوق بعضها. - يناقش التلاميذ حول اللعبة وعلاقتها بالقدرة العملية. - يطلب من التلاميذ اختيار النشاطات الدراسية الصحيحة من النشاطات الدراسية الخاطئة التي تتطلب القدرة العملية. - يطلب من التلاميذ اختيار صور المهن الصحيحة من صور المهن الخاطئة التي تتطلب القدرة العملية. - إعطاء الواجب للتلاميذ.	45د

رقم الجلسة	الأهداف	الوسائل	الاستراتيجيات	المحتوى	المدة
7	تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة اللفظية (طلاقة استخدام اللغة القومية ،سهولة تعلم اللغات الأخرى) . أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة اللفظية .	أوراق أقلام - صور لمهن ونشاطات دراسية بعضها تتطلب القدرة اللفظية وبعضها لا .	- إستراتيجية حل المشكلات اللعب . - أسلوب حوار والمناقشة.	- يقسم التلاميذ إلى مجموعات . - يطلب من كل مجموعة إعطاء أكبر قدر ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف "ط" . - يناقش التلاميذ حول اللعبة وعلاقتها بالقدرة اللفظية. - يطلب من كل مجموعة إعطاء أكبر قدر ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف "ا" - يناقش التلاميذ حول اللعبة وعلاقتها بالقدرة اللفظية. - يطلب من التلاميذ اختيار النشاطات الدراسية الصحيحة من النشاطات الدراسية الخاطئة التي تتطلب القدرة اللفظية. - يطلب من التلاميذ اختيار صور المهن الصحيحة من صور المهن الخاطئة التي تتطلب القدرة اللفظية - اعطاء الواجب للتلاميذ.	45 د

رقم الجلسة	الأهداف	الوسائل	الاستراتيجيات	المحتوى	المدة
8	تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة الإدارية والتنفيذية والقيادة والاعتماد على صورة تعبر عن القائد الذي اعتمد على نفسه وكان شجاعا. (صورة الأمير عبد القادر). بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الإدارية والتنفيذية.	صورة مقطوعة إلى مجموعة قطع منفصلة تمثل مجتمعة المشكلات. اللعب. - أسلوب حوار والمناقشة. - صور لمهن ونشاطات دراسية بعضها تتطلب القدرة الإدارية والتنفيذية وبعضها لا.	- إستراتيجية حل - استراتيجيات المشكلات. - أسلوب اللعب. - أسلوب حوار والمناقشة.	- يقسم التلاميذ إلى مجموعات . - يطلب من التلاميذ تركيب الصورة ثم مناقشتهم حولها وحول محتواها وعلاقتها بالقدرة الإدارية والتنفيذية - يطلب من التلاميذ اختيار النشاطات الدراسية الصحيحة من النشاطات الدراسية الخاطئة التي تتطلب القدرة الإدارية والتنفيذية - يطلب من التلاميذ اختيار صور المهن الصحيحة من صور المهن الخاطئة التي تتطلب القدرة الإدارية والتنفيذية. - إعطاء الواجب للتلاميذ.	45د

رقم الجلسة	الأهداف	الوسائل	الاستراتيجيات	المحتوى	المدة
9	تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة العلمية: (التصنيف والتعريف) - أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة العلمية.	أقلام زينة كبيرة وملساء أقلام زينة صغيرة ملساء ، وأقلام زينة مستننة علب موضوعة عليها بطاقات بيضاء - صور لمهن ونشاطات دراسية بعضها تتطلب القدرة العلمية وبعضها لا	- إستراتيجية حل المشكلات المشكلات اللاعب - أسلوب حوار والمناقشة.	- يقسم التلاميذ إلى مجموعات. - يطلب من كل مجموعة تصنيف وتعريف مختلف الأقلام في مختلف اللعب. يناقش التلاميذ حول اللعبة وعلاقتها بالقدرة العلمية. - يطلب من التلاميذ اختيار النشاطات الدراسية الصحيحة من النشاطات الدراسية الخاطئة التي تتطلب القدرة العلمية . - يطلب من التلاميذ اختيار صور المهن الصحيحة من صور المهن الخاطئة التي تتطلب القدرة العلمية. - إعطاء الواجب للتلاميذ.	45 د

رقم الجلسة	الأهداف	الوسائل	الاستراتيجيات	المحتوى	المدة
10	تعريف التلاميذ بالقدرة الرياضية : السهولة في معالجة الرموز المجردة - أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الرياضية .	أوراق أقلام - صور لمهن ونشاطات دراسية بعضها تتطلب القدرة الرياضية وبعضها لا .	- إستراتيجية حل المشكلات للعب . - أسلوب حوار والمناقشة.	- يقسم التلاميذ إلى مجموعات. - يطلب من كل مجموعة حل المعادلة الرياضية. - يناقش التلاميذ حول اللعبة وعلاقتها بالقدرة الرياضية. - يطلب من التلاميذ اختيار النشاطات الدراسية الصحيحة من النشاطات الدراسية الخاطئة التي تتطلب القدرة الرياضية . - يطلب من التلاميذ اختيار صور المهن الصحيحة من صور المهن الخاطئة التي تتطلب القدرة الرياضية - إعطاء الواجب للتلاميذ.	45 د

رقم الجلسة	الأهداف	الوسائل	الاستراتيجيات	المحتوى	المدة
11	تنمية معرفة التلاميذ بالقدرة الكتابية والتجارية : (السرعة في معالجة الأعداد والأسماء). أن يعرف التلميذ بعض المهن والنشاطات الدراسية التي تتطلب القدرة الكتابية والتجارية.	أوراق أقلام - صور لمهن ونشاطات دراسية بعضها تتطلب القدرة الكتابية التجارية و وبعضها لا.	- إستراتيجية حل المشكلات اللعب. - أسلوب حوار والمناقشة.	- يقسم التلاميذ إلى مجموعات . - يطلب من كل مجموعة حل المسألة . - يناقش التلاميذ حول اللعبة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتجارية. - يطلب من التلاميذ اختيار النشاطات الدراسية الصحيحة من النشاطات الدراسية الخاطئة التي تتطلب القدرة الكتابية والتجارية. - يطلب من التلاميذ اختيار صور المهن الصحيحة من صور المهن الخاطئة التي تتطلب القدرة الكتابية والتجارية. - إعطاء الواجب للتلاميذ.	45 د

رقم الجلسة	الأهداف	الوسائل	الاستراتيجيات	المحتوى	المدة
12	تعريف التلاميذ بالعناصر الأساسية التي يجب معرفتها عن الدراسة (المسالك الدراسية ،مدة الدراسة ، متطلبات الدراسة ، المواد المشكلة لكل تخصص .)	- أوراق ، أقلام .	- إستراتيجية حل المشكلات . اللعب . - أسلوب حوار والمناقشة .	- يقسم التلاميذ إلى مجموعات . - يطلب من كل مجموعة حل لعبة الكلمات المتقاطعة يناقش التلاميذ حول اللعبة وعلاقتها بمعرفة المحيط الدراسي . - إعطاء الواجب للتلاميذ .	45 د

رقم الجلسة	الأهداف	الوسائل	الاستراتيجيات	المحتوى	المدة
13	تعريف التلاميذ بالعناصر الأساسية التي يجب معرفتها عن المهن (نشاطات المهن ، ظروف العمل ، متطلبات العمل ، مزايا وسلبات المهن)	-أوراق، أقلام.	- إستراتيجية حل المشكلات اللاعب. - أسلوب حوار والمناقشة.	- يقسم التلاميذ إلى مجموعات . - يطلب من كل مجموعة حل لعبة الكلمات المتقاطعة - يناقش التلاميذ حول اللعبة وعلاقتها بمعرفة المحيط المهني . - إعطاء الواجب للتلاميذ.	45 د

رقم الجلسة	الأهداف	الوسائل	الاستراتيجيات	المحتوى	المدة
14	تطبيق المقياس	أوراق أقلام	- أسلوب الحوار والمناقشة.	45 د - مناقشة التلاميذ في الواجب السابق والإشارة إلى المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة ومكافأة التلاميذ النجباء . تطبيق المقياس . - شكر التلاميذ على التعاون وتوحيدهم.	

النشاطات في مختلف الجلسات:

الجلسة 2:

1- لعبة القدرة والاستعداد:

- يطلب من التلاميذ فتح كل العلب حيث العلبة الأولى تفتح بمفك البراغي فيكون فتحها سهلا على التلاميذ حيث يمثل المفك القدرة، و العلبة الثانية يطلب منهم فتحها بقطعة الخشب فيبرد التلاميذ قطعة الخشب بالورق الخاص ببرد الخشب ثم يفتحوا العلبة حيث تمثل قطعة الخشب الاستعداد ، والعلبة الثالثة يطلب منهم فتحها بقطعة الحديد فلا يستطيعون فتحها حيث تمثل قطعة الحديد عدم وجود القدرة أو الاستعداد.

بعد الانتهاء يتم شرح للتلاميذ لماذا فتحت العلبة بمفك البراغي وبأن المفك يشبه القدرة التي يتمكن الفرد بها من تحقيق غايته في مجال معين ، وبأن قطعة الخشب التي لم تفتح إلا بعد بردها تشبه الاستعداد الذي لا يمكننا من تحقيق الأغراض إلا بعد بذل جهد معين، وبأن قطعة الحديد التي لم نستطع بها فتح العلبة تشبه الشخص الذي لا يمتلك القدرة أو الاستعداد من اجل تحقيق غرض معين.

2- لعبة الميل: يقسم التلاميذ إلى ثلاثة مجموعات ويطلب من كل مجموعة أن يختاروا علبة من العلب الثلاث حيث يمثل اختيارهم الميل، ويأخذوا المفاتيح ويحاولوا فتح العلب الثلاث ومجموعة تستطيع فتح العلبة حيث تمثل هذه توافق القدرة مع الميل والمجموعتين لا تستطيع فتح العلب حيث تمثل عدم توافق القدرة مع الميل .بعد الانتهاء يتم شرح للتلاميذ كيف أن اختيارهم لعلبة بدل أخرى يعبر عن الميل الذي هو يعبر عن ما أحب ، وبأن الميل إذا وافق القدرة حقق الغرض وإذا عاكسها لا يحقق الغرض مثل المفتاح الذي فتح العلبة الأولى حيث توافقت القدرة مع الميل والمفتاح لم يفتح العلبتين حيث لم تتوافق القدرة مع الميل .

3- الواجب: يطلب من كل تلميذ إعطاء ما يحب من مواد دراسية ومهن وما يستطيع القيام به من مواد دراسية ونشاطات المهن وما يمكنه أن يستطيع القيام به ببذل الجهد.

الجلسة 3 القدرة الميكانيكية:

- مناقشة التلاميذ في الواجب السابق والإشارة إلى المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة ومكافأة التلاميذ النجباء.

1- يعطى للتلاميذ لعبة بابي فوت مفككة ويطلب منهم تركيبها لكي يلعبوا بها حيث يمثل تركيبها إدراك العلاقات الميكانيكية بعد الانتهاء يتم شرح للتلاميذ بأنه حتى يتمكن الفرد من تركيب آلة يجب عليه أن يفهم علاقة الأجزاء ببعضها مثل فهم علاقة أجزاء لعبة بابي فوت ببعضها وتركيبها وبأن فهم علاقات الأجزاء ببعضها يمثل القدرة الميكانيكية.

2- يعطى للتلاميذ صور لنشاطات مهن و يعطوا نشاطات في مواد دراسية، ويطلب منهم اختيار المهن و النشاطات في مواد دراسية التي يظهر فيها القدرة الميكانيكية.

- النشاطات الدراسية التي ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة الميكانيكية:

النشاطات الصحيحة: مشروع بناء مصعد، مشروع انجاز ساعة رملية.

النشاطات الخاطئة: حل عملية الضرب، كرة السلة، تحلية الماء المالح.

صور لمهن ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة الميكانيكية:

الصور الصحيحة:



الصور الخاطئة:



3 الواجب: يطلب من كل تلميذ أن يعرف القدرة الميكانيكية، وإن كانت المواد التي يحصل فيها على أعلى النقاط، والمواد التي يحصل فيها على نقاط متوسطة، والمواد التي يحجبها تتطلب القدرة الميكانيكية وإعطاء نشاط عن مهنة يعرفها تتطلب القدرة الميكانيكية.

الجلسة 4 القدرة الفنية:

- مناقشة التلاميذ في الواجب السابق والإشارة إلى المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة ومكافأة التلاميذ النجباء.

1- يطلب من كل التلاميذ رسم لوحة باستخدام الأشكال والألوان، حيث اللوحة التي تكون أجمل تعبر عن تذوق فني أفضل للأشكال والألوان. بعد الانتهاء يتم التعليق على مختلف اللوحات المرسومة من حيث استخدام الأشكال والألوان و يتم شرح للتلاميذ أن اللوحة الجميلة تعبر عن التذوق الفني الجيد للألوان والأشكال وهي مؤشر على القدرة الفنية.

2- يعطى للتلاميذ صور لنشاطات مهن و يعطوا نشاطات في مواد دراسية ويطلب منهم اختيار المهن و نشاطات في المواد الدراسية التي تظهر فيه القدرة الفنية.

- النشاطات الدراسية التي ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة الفنية: النشاطات الصحيحة: رسم منزل.

النشاطات الخاطئة: مشروع تربية حلزون، إعراب الشبه جملة، التعرف على بطارية جافة.

صور لمهن ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة الفنية:
الصور الصحيحة :



الصور الخاطئة :



3- الواجب :

يطلب من كل تلميذ أن يعرف القدرة الفنية، وإن كانت المواد التي يحصل فيها على اعلي - النقاط، والمواد التي يحصل فيها على نقاط متوسطة، والمواد التي يحبها تتطلب القدرة الفنية وإعطاء نشاط عن مهنة يعرفها تتطلب القدرة الفنية.

الجلسة 5 القدرة الاجتماعية:

- مناقشة التلاميذ في الواجب السابق والإشارة إلى المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة ومكافأة التلاميذ النجباء.

1- يقسم التلاميذ إلى ثلاثة مجموعات ويطلب من كل مجموعة أن تتركب الصورة التي تعبر عن الميل للاجتماع بالآخرين والمجموعة التي تكمل قبل الأخرتين تكافئ، والصورة الثانية بنفس الشكل، وبعد الانتهاء يتم شرح للتلاميذ الميل للاجتماع بالآخرين والتعاون من مؤشرات القدرة الاجتماعية.

الصورة المقطعة 1:

الصورة المقطعة 2:



2- يعطى للتلاميذ صور لنشاطات مهن و يعطوا نشاطات في مواد دراسية ويطلب منهم اختيار المهن والنشاطات في المواد الدراسية التي تظهر فيها القدرة الاجتماعية. . النشاطات الدراسية التي ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة الاجتماعية.

النشاطات الصحيحة : كرة القدم، ألعاب المطاردة، تكوين ملف مع الزملاء حول الثورات الشعبية، التعاون مع الأصدقاء حول تجربة إلقاء مصطنعة عند سمك تروثة.

النشاطات الخاطئة: كتابة الأعداد بالحروف، البحث في القاموس عن شرح الكلمات بالفرنسية. تعريف الصلاة.

صور لمهن ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة الاجتماعية:
الصور الصحيحة:



الصور الخاطئة:



3- **الواجب:** يطلب من كل تلميذ أن يعرف القدرة الاجتماعية، وإن كانت المواد التي يحصل فيها على أعلى النقاط، والمواد التي يحصل فيها على نقاط متوسطة، والمواد التي يحجبها تتطلب القدرة الفنية وإعطاء نشاط عن مهنة يعرفها تتطلب القدرة الاجتماعية.

الجلسة 6 القدرة العملية:

- مناقشة التلاميذ في الواجب السابق والإشارة إلى المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة ومكافأة التلاميذ النجباء.

1- يقسم التلاميذ إلى مجموعتين ويطلب من كل مجموعة اختيار ممثل عنها في المنافسة حيث يتبارى كل تلميذ من المجموعتين على وضع قطع الخشب واحدة تلو الأخرى ومن يسقطها يكون هو الخاسر، بعد الانتهاء يتم شرح للتلاميذ بأن الاقدام على التباري يمثل الشجاعة ، والثبات عند حمل القطع ووضعها يمثل الضبط تحت ظروف الضغط من مؤشرات القدرة العملية.

2- يعطى للتلاميذ صور لنشاطات مهن و يعطوا نشاطات في مواد دراسية ويطلب منهم اختيار المهن ونشاطات في المواد الدراسية التي تظهر فيه القدرة العملية. النشاطات الدراسية التي ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة العملية: النشاطات الصحيحة: العمل بالمدور لرسم دائرة، تركيب مكعب، تركيب مجسم، انجاز لعبة كهربائية.

النشاطات الخاطئة: شرح المفردات مشروع إظهار مكونات بيضة.

صور لمهن ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها ايها التي تتطلب القدرة العملية:

الصور الصحيحة :



الصور الخاطئة:



3- الواجب: يطلب من كل تلميذ أن يعرف القدرة العملية ، وان كانت المواد التي يحصل فيها على أعلى النقاط، والمواد التي يحصل فيها على نقاط متوسطة، والمواد التي يحبها تتطلب القدرة العملية وإعطاء نشاط عن مهنة يعرفها تتطلب القدرة العملية.

الجلسة 7 القدرة اللفظية:

- مناقشة التلاميذ في الواجب السابق والإشارة إلى المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة ومكافأة التلاميذ النجباء.

1- يقسم التلاميذ إلى ثلاثة مجموعات ويطلب من كل مجموعة إعطاء أكبر قدر ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف "ط" في زمن دقيقتان حيث تعبر هذه عن طلاقة استخدام اللغة ويطلب منهم إعطاء أكبر قدر ممكن من الكلمات بالفرنسية التي تبدأ بحرف "a" في زمن

8 دقائق حيث تعبر عن سهولة تعلم اللغات الأخرى. بعد الانتهاء يتم شرح للتلاميذ بأن السهولة في استخدام اللغة القومية وسهولة تعلم اللغات الأخرى من مؤشرات القدرة اللفظية.

2- يعطى للتلاميذ صور لنشاطات مهن و يعطوا نشاطات في مواد دراسية ويطلب منهم اختيار المهن والمواد الدراسية التي تظهر فيه القدرة اللفظية.

النشاطات الدراسية التي ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة اللفظية:

النشاطات الصحيحة: تعبير شفوي، تعبير كتابي، شرح المفردات والأضداد.

النشاطات الخاطئة: رسم مكعب، انجاز مطوية.

صور لمهن ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة اللفظية:

الصور الصحيحة:



الصور الخاطئة:



3- **الواجب:** يطلب من كل تلميذ أن يعرف القدرة اللفظية، وإن كانت المواد التي يحصل فيها على أعلى النقاط ، والمواد التي يحصل فيها على نقاط متوسطة، والمواد التي يحجبها تتطلب القدرة الفنية وإعطاء نشاط عن مهنة يعرفها تتطلب القدرة اللفظية.

الجلسة 8 القدرة الإدارية والتنفيذية:

- مناقشة التلاميذ في الواجب السابق والإشارة إلى المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة ومكافأة التلاميذ النجباء.

1- يقسم التلاميذ إلى ثلاثة مجموعات ويطلب من كل مجموعة أن تتركب الصورة التي تعبر عن القيادة والاعتماد على النفس والمجموعة التي تكمل قبل الاخرتين تكافئ ،.بعد الانتهاء يتم شرح للتلاميذ بأن القيادة والاعتماد على النفس من مؤشرات القدرة الإدارية والتنفيذية.

الصورة المقطعة:



2- يعطى للتلاميذ صور لنشاطات مهن و يعطوا نشاطات في مواد دراسية ويطلب منهم اختيار المهن والنشاطات في المواد الدراسية التي تظهر فيه القدرة الإدارية والتنفيذية. النشاطات الدراسية التي ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة الإدارية والتنفيذية:

النشاطات الصحيحة: ترأس فوج في درس الرياضيات ،قيادة فريق من التلاميذ في كرة القدم ، الترشح لانتخابات رئيس القسم.

النشاطات الخاطئة: حفظ جدول الضرب، قراءة قصة صور لمهن ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة الإدارية والتنفيذية:

الصور الصحيحة:



الصور الخاطئة:



3 الواجب: يطلب من كل تلميذ أن يعرف القدرة الإدارية والتنفيذية، وإن كانت المواد التي يحصل فيها على أعلى النقاط، والمواد التي يحصل فيها على نقاط متوسطة ، والمواد التي يحبها تتطلب القدرة الفنية وإعطاء نشاط عن مهنة يعرفها تتطلب القدرة الإدارية والتنفيذية.

الجلسة 9 القدرة العلمية:

- مناقشة التلاميذ في الواجب السابق والإشارة إلى المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة ومكافأة التلاميذ النجباء.

1- يقسم التلاميذ إلى ثلاثة مجموعات ويطلب من كل مجموعة تصنيف الأقلام في العلب ثم كتابة تعريف على الورقة في العلبة بعد الانتهاء يتم شرح للتلاميذ بأن سهولة التصنيف والتعريف من مؤشرات القدرة العلمية.

2- يعطى للتلاميذ صور لنشاطات مهن و يعطوا نشاطات في مواد دراسية ويطلب منهم اختيار المهن والنشاطات في المواد الدراسية التي تظهر فيه القدرة العلمية.

- النشاطات الدراسية التي ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة العلمية: النشاطات الصحيحة: تصنيف المواد الغذائية، تصنيف المعادن، تعريف الصلاة.

النشاطات الخاطئة : رسم مثلث، التعبير الشفوي.

- صور لمهن ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة العلمية:

- الصور الصحيحة:



الصور الخاطئة:



3- **الواجب :** يطلب من كل تلميذ أن يعرف القدرة العلمية ، وان كانت المواد التي يحصل فيها على أعلى النقاط ، والمواد التي يحصل فيها على نقاط متوسطة، والمواد التي يحبها تتطلب القدرة الفنية وإعطاء نشاط عن مهنة يعرفها تتطلب القدرة العلمية.

الجلسة 10 القدرة الرياضية:

- مناقشة التلاميذ في الواجب السابق والإشارة إلى المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة ومكافأة التلاميذ النجباء.

1- نقسم التلاميذ إلى مجموعات ويطلب منهم حل المعادلة التالية: $5 \times 40 + 2 - 5 - 15$ في زمن قدره 8 دقائق. بعد الانتهاء يتم شرح للتلاميذ بأن السهولة في معالجة الرموز المجردة من مؤشرات القدرة الرياضية.

2- يعطى للتلاميذ صور لنشاطات مهن و يعطوا نشاطات في مواد دراسية ويطلب منهم اختيار المهن والمواد الدراسية التي تظهر فيه القدرة الرياضية.

- النشاطات الدراسية التي ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها ايها التي تتطلب القدرة الرياضية:

النشاطات الصحيحة: عمليات القسمة، اختزال الكسور.

النشاطات الخاطئة: تعريف الوضوء، مناقشة حول قاعد الصحة، تصنيف الماد الغذائية.

- صور لمهن ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة الرياضية:

الصور الصحيحة:



الصور الخاطئة:



3-- **الواجب** : يطلب من كل تلميذ أن يعرف القدرة الرياضية، وان كانت المواد التي يحصل فيها على أعلى النقاط ، والمواد التي يحصل فيها على نقاط متوسطة، والمواد التي يحجبها تتطلب القدرة الفنية وإعطاء نشاط عن مهنة يعرفها تتطلب القدرة الرياضية.

الجلسة 11 القدرة الكتابية والتجارية:

- مناقشة التلاميذ في الواجب السابق والإشارة إلى المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة ومكافأة التلاميذ النجباء.

1- يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ونعطي لهم المعادلة التالية احمد ومحمد ومحمود أصدقاء قرروا شراء كرة قدم فدفع كل واحد منهم 100 دينار واتفقوا على أن من يتسبب في تخريبها يدفع نصف المبلغ والباقي يدفعه الآخرون وبعد فترة تسبب محمود في تخريب الكرة فدفع نصف المبلغ ودفع احمد ومحمد الباقي : المطلوب كم دفع كل واحد منهم. والحل في ظرف 8 دقائق. والمجموعة التي تكمل قبل الأخرتين تكافئ. بعد الانتهاء يتم شرح للتلاميذ بأن السرعة في معالجة الأعداد والأسماء. من مؤشرات القدرة الكتابية والتجارية.

2- يعطى للتلاميذ صور لنشاطات مهن و يعطوا نشاطات في مواد دراسية ويطلب منهم اختيار المهن والمواد الدراسية التي تظهر فيه القدرة الكتابية والتجارية.

- النشاطات الدراسية التي ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة الكتابية والتجارية:

النشاطات الصحيحة: حل المشكلات الرياضية، جداول الضرب، قراءة الأعداد ووضعها في جداول الأوزان والأطوال.

- النشاطات الخاطئة: ترتيب النفايات، رسم الأشجار.

صور لمهن ستعطى للتلاميذ ليختاروا منها أيها التي تتطلب القدرة الكتابية والتجارية:
الصور الصحيحة :



الصور الخاطئة :



3 الواجب: يطلب من كل تلميذ أن يعرف القدرة العملية ، وان كانت المواد التي يحصل فيها على أعلى النقاط، والمواد التي يحصل فيها على نقاط متوسطة، والمواد التي يحبها تتطلب القدرة الفنية وإعطاء نشاط عن مهنة يعرفها تتطلب القدرة الكتابية والتجارية.

الجلسة 12 معرفة المحيط الدراسي:

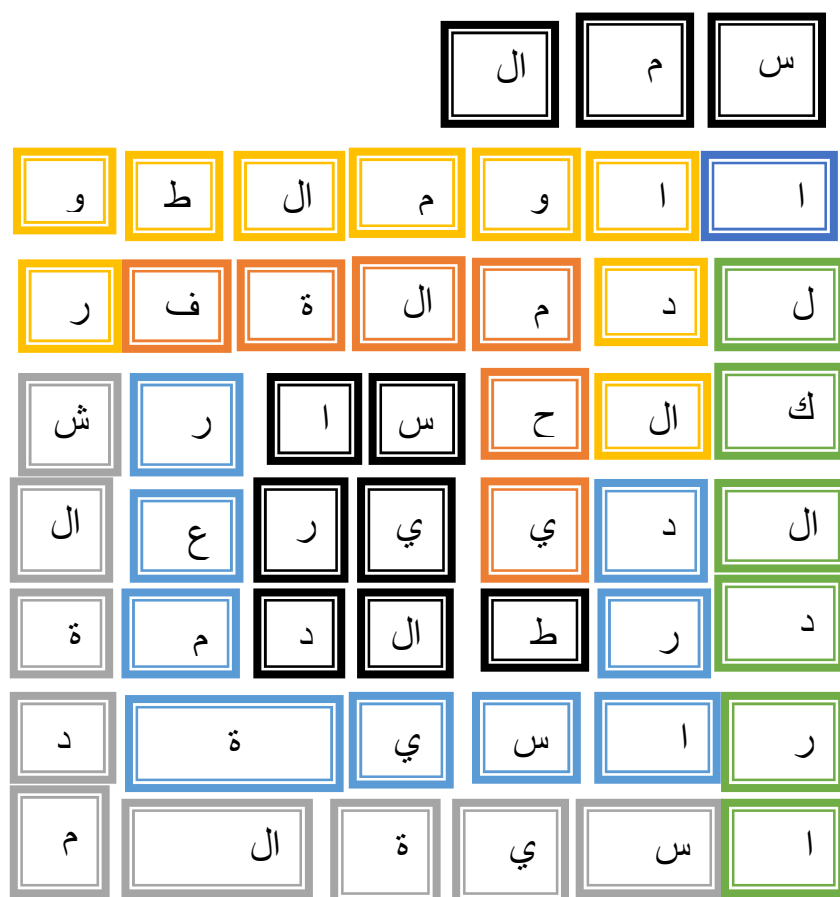
- مناقشة التلاميذ في الواجب السابق والإشارة إلى المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة ومكافأة التلاميذ النجباء.

1- يقسم التلاميذ إلى مجموعات ويطلب من التلاميذ حل لعبة الكلمات المتقاطعة حيث يقال لهم النص التالي: أنت تريد أن تعرف جيدا عالم الدراسة فماذا يجب أن تعرف ؟ إذا استطعت حل لعبة الكلمات المتقاطعة كاملة تكون قد عرفت الجواب وستجد آخر كلمة تعبر عن نجاحك (حيث الكلمات الموجودة فيها هي: المسالك الدراسية، المدة، الشروط، المواد الدراسية) بعد الانتهاء يتم شرح للتلاميذ بأنه حتى يتمكن من معرفة المحيط الدراسي جيدا يجب عليه معرفة :المسالك الدراسية، المدة، الشروط، المواد الدراسية.

2- يطلب من التلاميذ داخل مجموعاتهم أن يعددوا العناصر السابقة في المرحلة الابتدائية التي يدرسونها.

3 الواجب - يطلب من كل تلميذ أن يجلب العناصر الأساسية لمعرفة المحيط الدراسي الخاص بالدراسة في المرحلة المتوسطة.

- شكل لعبة الكلمات المتقاطعة في تعريف التلميذ بالمعلومات الأساسية التي يجب معرفتها
عن المحيط الدراسي:



- الجلسة 13 معرفة المحيط المهني:

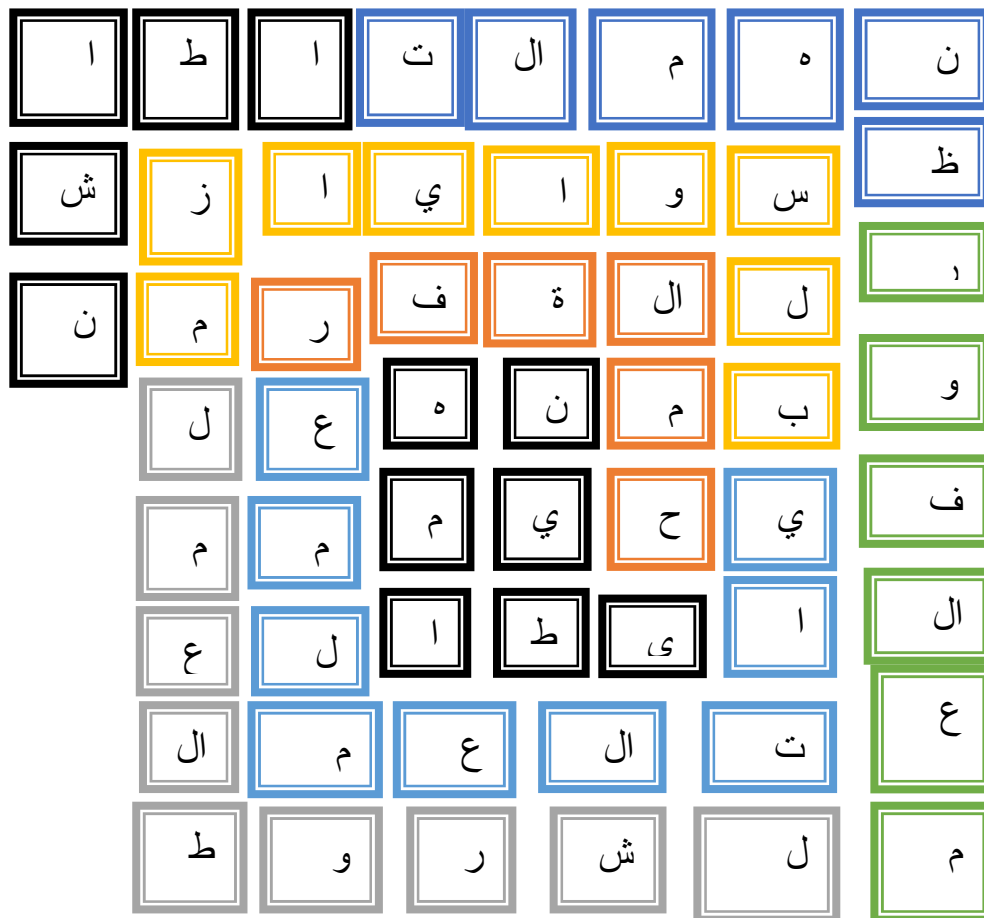
- مناقشة التلاميذ في الواجب السابق والإشارة إلى المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة ومكافأة التلاميذ النجباء.

1- يقسم التلاميذ إلى مجموعات ويطلب من التلاميذ حل لعبة الكلمات المتقاطعة حيث يقال لهم النص التالي: أنت تريد أن تعرف جيدا عالم المهن فماذا يجب أن تعرف ؟ إذا استطعت حل لعبة الكلمات المتقاطعة كاملة تكون قد عرفت الجواب وستجد آخر كلمة تعبر عن نجاحك (حيث الكلمات الموجودة فيها هي: نشاطات المهن، ظروف العمل، شروط، مزايا سلبية) بعد الانتهاء يتم شرح للتلاميذ بأنه حتى يتمكن من معرفة المحيط المهني جيدا يجب عليه معرفة : نشاطات المهن، ظروف العمل، شروط، مزايا سلبية.

2- يطلب من التلاميذ داخل مجموعاتهم أن يعددوا العناصر السابقة في مهنة المعلم من خلال مجموعة الصور حيث صورة 1: صورة لمعلم يأخذ شهادة التخرج، صورة 2: فيها صورة لمعلم يحضر الدرس، صورة 3: صورة لمعلم يسجل حضوره عند المدير صورة 4: صورة لمعلم وهو يدخل صباحا على الساعة الثامنة للمدرسة ويخرج على الساعة العاشرة والنصف، ويدخل مساء على الساعة الثانية عشر والنصف، ويخرج على الساعة الثالثة، صورة 5: صورة لمعلم يأخذ النقود من البريد.

3- الواجب : يطلب من كل تلميذ جلب العناصر الأساسية للمهنة التي يحبها.
تعريف التلميذ بالمعلومات الأساسية التي يجب معرفتها عن المحيط المهني:

- شكل لعبة الكلمات المتقاطعة في تعريف التلميذ بالمعلومات الأساسية التي يجب معرفتها عن المحيط المهني:



ملحق رقم (4) يمثل مقياس القدرة على الاستكشاف:

وهو عبارة عن اختبار تحصيلي فيه مجموعة أسئلة وهي ترجمة للأهداف البرنامج، وهذه الأسئلة تقدم للتلاميذ على شكل مقابلة مع كل تلميذ.

الرقم	العبارة
1	عرف القدرة
2	عرف الاستعداد
3	عرف الميل
4	عرف القدرة الميكانيكية
5	اذكر مادة تدرسها أو درس من مادة معينة تظهر فيه القدرة الميكانيكية
6	اذكر مهنة تعرفها نحتاج فيها للقدرة الميكانيكية
7	عرف القدرة الفنية
8	اذكر مادة تدرسها أو درس من مادة معينة تظهر فيه القدرة الفنية
9	اذكر مهنة تعرفها نحتاج فيها للقدرة الفنية
10	عرف القدرة الاجتماعية
11	اذكر مادة تدرسها أو درس من مادة معينة تظهر فيه القدرة الاجتماعية
12	اذكر مهنة تعرفها نحتاج فيها للقدرة الاجتماعية
13	عرف القدرة العملية
14	اذكر مادة تدرسها أو درس من مادة معينة تظهر فيه القدرة العملية
15	اذكر مهنة تعرفها نحتاج فيها للقدرة العملية
16	عرف القدرة اللفظية
17	اذكر مادة تدرسها أو درس من مادة معينة تظهر فيه القدرة اللفظية
18	اذكر مهنة تعرفها نحتاج فيها للقدرة اللفظية
19	عرف القدرة الإدارية والتنفيذية
20	اذكر مادة تدرسها أو درس من مادة معينة تظهر فيه القدرة الإدارية والتنفيذية

21	اذكر مهنة تعرفها نحتاج فيها للقدرة الإدارية والتنفيذي
22	عرف القدرة العلمية
23	اذكر مادة تدرسها أو درس من مادة معينة تظهر فيه القدرة العلمية
24	اذكر مهنة تعرفها نحتاج فيها للقدرة العلمية
25	عرف القدرة الرياضية
26	اذكر مادة تدرسها أو درس من مادة معينة تظهر فيه القدرة الرياضية.
27	اذكر مهنة تعرفها نحتاج فيها للقدرة الرياضية
28	عرف القدرة الكتابية والتجارية
29	اذكر مادة تدرسها أو درس من مادة معينة تظهر فيه القدرة الكتابية والتجارية.
30	اذكر مهنة تعرفها نحتاج فيها للقدرة الكتابية والتجارية.
31	أنت إن شاء الله في العام المقبل ستذهب للمتوسطة وأنت تريد أن تعرف المتوسطة جيدا ستذهب إلى شخص يدرس أو يعمل في المتوسطة فماذا تسأله حتى تعرف المتوسطة جيدا.
32	أنت تريد أن تعرف المهنة التي تحبها جيدا ستذهب إلى شخص يعمل في هذه المهنة فماذا تسأله حتى تعرف هذه المهنة جيدا.