جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

رقم التسجيل: 15 /PG/D/LMD/PSY/18

الرقم التسلسلي:.....

عنوان الأطروحة:

برنامج إرشادي مقترح قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى في تحسين الهوية المهنية ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ أولى ثانوي.

أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث "ل.م.د" في علوم التربية

تخصص: الإرشاد والتوجيه مدرسي.

إعداد الطالبة: برناوي بيه

إشراف الأستاذة: أ.د مدور مليكة

أعضاء لجنـــة المنـــاقشـــة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
أ.د إسماعيل رابحي	أستاذ	بسكرة	رئيسا
أ.د مليكة مدور	أستاذ	بسكرة	مشرفا ومقررا
أ. بو أحمد يحي	أستاذ	بسكرة	عضوا مناقشا
أ. راجية بن علي	أستاذ	باتنة(1)	عضوا مناقشا
أ. سمية بعزي	أستاذ	باتنة(1)	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2021\2022

الشكر والعرفان

الحمد لله الذي قدر فهدى وخلق فسوى وعلم الإنسان ما لم يعلم، نحمده على نعمه ونشكره على مزيد فضله ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد ﷺ وآله وصحبه أجمعين.

أما بعد:

تتناثر الكلمات حبرا وحبا على صفائح الأوراق لكل من علمني، وأزال غيمة الجهل مررت بها برياح العلم الطيبة، ولكل من أعاد رسم ملامحي وتصحيح عثراتي الأستاذة المؤطرة " أ.د مدور مليكة" أبعث لكي تحية شكر واحترام.

تتلاطم أمواج الشكر وتعانق شواطئ التقدير وتبحر سفينة العرفان في رحلة الحب والامتنان، لذا كان لزاما علي تقديم الشكر إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد في إعداد هذه المذكرة وأخص بالذكر:

مديرية التربية لولاية الوادي، والطاقم الإداري لثانوية "خوازم الطاهر" و"متقن كركوبية خليفة" الذين ساعدوني أثناء قيامي بالزيارات الميدانية وتطبيق البرنامج. والبروفيسور "مشري سلاف" و"الدكتور قيسي محمد السعيد"، اللذان كانا والدين قبل أن يكونا أستاذين، والبروفيسور "رابحي إسماعيل" والبروفيسور "سايحي سليمة" اللذان لم يبخلا عليّ بتوجيهاتهما ونصائحهما إلي آخر لحظة.

إلى كل أفراد المجموعة الإرشادية في البرنامج وأوليائهم، والأفراد الذين تم الذهاب إليهم في الزيارات الميدانية، واستقبلوني بكل قلب رحب، إلى كل من أرسلت له دعوة ولبى الطلب لمساعدتي بمعلومة تفيد التلاميذ، إلى الأساتذة اللغة العربية والأساتذة اللغة الفرنسية والأساتذة اللغة الانجليزية.

إلى الذين يتركون بنا أشياء سعيدة تجعلنا نبتسم حين تبدو الحياة كئيبة: الوالدين الكريمين، إلى أخوتي وأخواتي شكرا لدعمكم المادي والمعنوي، وإلى كل الأبناء وبنات الأخوة والأخوات، وإلى الزملاء والأصدقاء.

برناوي بيه

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تصميم برنامج إرشادي مقترح قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى؛ في تحسين الهوية المهنية، ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني، لدى عينة من تلاميذ سنة أولى ثانوي.

يسعى البرنامج الإرشادي إلى تحسين الهوية المهنية، ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني، باعتباره متغير يثير مشكلة حقيقية لدى التلاميذ تحتاج إلى إرشاد، وذلك باستخدام أساليب وتقنيات الإرشاد بالمعنى، وبالاعتماد على المنهج الشبه تجريبي ذي تصميم العينة الواحدة، بقياسين (القبلي- البعدي).

وذلك باستخدام أداة جمع البيانات التي تمثلت في مقياس الهوية المهنية "إعداد الطالبة"، ومقياس اتخاذ القرار المهني "لكريتس صورة ب 1"، والذي تم تقدير بعض الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) على عينة مقدرة ب(150) تلميذا.

تم إجراء الدراسة الأساسية على عينة قدرت ب(30) تلميذا، اختير منهم (10) تلاميذ بالطريقة غير العشوائية القصدية.

بعد جمع البيانات، ومعالجتها إحصائيا باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار "t" للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات، تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي، لنتائج أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس الهوية المهنية لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي، لنتائج أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس اتخاذ القرار المهني لصالح القياس البعدي.

ومن اقتراحات الدراسة؛ ضرورة القيام بمختلف الدراسات، والبرامج الإرشادية والاختبارات التي تساهم في تحسين الهوية المهنية، وترفع من القدرة على اتخاذ القرار المهني في مراحل مبكرة كمرحلة الابتدائي، والمتوسط.

Résumé :

Cette étude vise à concevoir un programme de counseling suggéré basé sur la théorie decounseling logo. Dans le sens d'améliorer l'identité professionnelle et d'augmenter la capacité de prendre la décision professionnelle chez un échantillon d'étudiants du première année lycée.

Le programme de counseling vise à améliorer l'identité professionnelle et à augmenter la capacité de prendre la décision professionnelle, en tant qu'une variable qui pose un vrai problème aux étudiants et qui a besoin ducounseling, en utilisant les méthodes et les techniques de logo counseling, se basant sur l'approche quasi-expérimentale avec un plan à échantillon unique, à deux mesures (pré- et post-test) ,à l'aide d'une collecte de données, qui a été représenté dans l'échelle d'identité professionnelle préparée par "l'étudiante" et l'échelle de décision professionnelle "krits B1", dont certaines propriétés psychométriques (honnêteté et stabilité) ont été estiméessur un échantillon de (150) étudiants.

L'étude a été menée principalement sur (30) étudiants, parmi lesquels un échantillon de (10) étudiants a été sélectionné en utilisant la méthode intentionnelle non aléatoire.

Après avoir collecté les données, et les avoir traitées statistiquement à l'aide des méthodes statistiques suivantes : Test T pour les échantillons liés pour la signification des différences entre les moyennes de degrés, les résultats suivants ont été obtenus:

1-Il existe des différences statistiquement significatives entre lamoyenne des degrés de la pré-mesure, et lamoyenne des degrés de la post-mesure, des résultats des membres du groupe de counseling sur l'échelle d'identité professionnelle en faveur de la post-mesure.

2-Il existe des différences statistiquement significatives entre lamoyenne des degrés de la pré-mesure, et lamoyenne des degrés de la post-mesure, des résultats des membres du groupe de counselingsur l'échelle de décision professionnelle en faveur de la post-mesure.

Parmi les suggestions de l'étude, il est nécessaire d'effectuer diverses études, programmes de counselinget tests qui contribuent à améliorer l'identité professionnelle, et à augmenter la capacité de prendre la décision professionnelle à des stades précoces tels qu'au primaire et au CEM (collège d'enseignement moyen).

Abstract:

This study aims to design a suggested counseling program based on the logo counseling theoryin improving professional identity and increasing professional decision-making ability in a sample of first-year secondary school students.

The counseling program aims to enhance professional identity and increase the ability to make professional decision, as a variable that cause a real problem for students and which needs counseling, using logo counseling methods and techniques, based on the quasi-experimental approach, with a one-sample design, with two measurements (pre- and post-test).using data collection, which was represented in the professional identity scale prepared by the "student"and the "krits B1" professional decision scale, of which certain psychometric properties (honesty and stability) were estimated on a sample of (150) students.

The study was conducted mainly on (30) students, from whom a sample of (10) students was selected using the non-random, intentional method.The study was conducted mainly on (30) students, among them a sample of (10) students was selected using the intentional non-random method.

After collecting the data, and processing them statistically using the following statistical method: T-test for related samples for the significance of the differences between the degree means, the following results were obtained:

1- There are statistically significant differences between the average degrees of the pre-measurement, and the average degrees of the post-measurement, The results of the counseling group members on the professional identity scale are all in favor of the post-measurement.

2- There are statistically significant differences between the average degrees of the pre-measurement, and the average degrees of the post-measurement, The results of the counseling group members on the professional decision-making scale are all in favor of the post-measurement.

Among the study's suggestions, is the necessity of carrying out doing various studies, counseling programs and tests that contribute to improve professional identity, and raising the ability to make professional decisions, at early ages such as: At primary and middle schools.

فهرس المحتويات:

شكر وعرفان .....

ملخص الدراسة باللغة العربية .....أ

Résumé de l'étude .....ب

Abstract .....ج

فهرس المحتويات ..... د

فهرس الجداول .....ز

فهرس الأشكال .....ح

مقدمة: .....ح

الجانب النظـري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة.....16

2- فرضيات الدراسة.....21

3- أهمية الدراسة.....21

4- أهداف الدراسة.....22

5- حدود الدراسة 22

6- التعاريف الإجرائية.....23

7- الدراسات السابقة 24

الفصل الثاني: البرنامج الإرشادي لنظرية الإرشاد بالمعنى لفيكتور فرانكل

تمهيد:.....49

أولا: البرنامج الإرشادي.....49

1- تعريف البرنامج الإرشادي 49

2- أهداف البرنامج الإرشادي.....51

3- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي.....54

4- خطوات التخطيط للبرنامج الإرشادي 58

5- اتخاذ القرار في وضع البرنامج الإرشادي مناسب 59

ثانيا: الإرشاد بالمعنى عند فيكتور فرانكل.....60

1- خلفية التاريخية لنظرية الإرشاد بالمعنى.....60
2- تعريف الإرشاد بالمعنى.....62
3- أهداف الإرشاد بالمعنى.....64
4- مبادئ الإرشاد بالمعنى.....65
5- مفاهيم نظرية الإرشاد بالمعنى.....70
6- نشأة الاضطراب.....75
7- العملية العلاجية.....77
8- علاقة الإرشاد بالمعنى بالهوية المهنية واتخاذ القرار المهني 93
خلاصة الفصل.....94

الفصل الثالث: الهوية المهنية

تمهيد.....96
1- تعريف الهوية المهنية.....96
2- أبعاد الهوية المهنية.....101
3- مجالات الهوية المهنية 103
4- تكوين الإحساس بالهوية المهنية.....108
5- تشكيل الهوية المهنية.....111
6- رتب تشكل الهوية المهنية.....114
7- العوامل المؤثرة في تكوين الهوية المهنية.....121
8-أثر مراحل نمو التلميذ حسب إريكسون في تشكل الهوية المهنية واتخاذ القرار المهني.....125
خلاصة الفصل.....132

الفصل الرابع: اتخاذ القرار المهني

تمهيد.....134
1- تعريف اتخاذ القرار المهني 134
2- أنواع القرارات.....139
3- عناصر اتخاذ القرار المهني.....142
4- أنماط التلاميذ في اتخاذ القرار المهني.....144

5- خطوات اتخاذ القرار المهني 145
6- نظريات اتخاذ القرار المهني 149
7- العوامل المؤثرة في اتخاذ قرار المهني.....160
8- أثر اتخاذ القرار المهني في تشكل الهوية المهنية.....168
9- معوقات اتخاذ القرار المهني 169
خلاصة الفصل.....171

الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد 174
1- المنهج 174
2- الدراسة الاستطلاعية 175
3- الدراسة الأساسية 201
4- الأساليب الإحصائية.....209

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد 211
1- عرض فرضيات الدراسة 211
2- مناقشة فرضيات الدراسة.....213
خلاصة الدراسة والاقتراحات.....221
قائمة المراجع 223
الملاحــق.....241

الرقم	الجداول	الصفحة
01	يبين حالات الهوية المهنية حسب (مارسيا).	120
02	مراحل النمو النفس الاجتماعي.	131
03	العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار المهني.	167
04	المجتمع الأصلي لثانويات ولاية الوادي.	175
05	المجتمع الأصلي لثانويتي خوازم الطاهر ومتقن كركوبية ولاية الوادي الجزائر.	176
06	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الثانوية والجنس.	177
07	أبعاد وبنود مقياس الهوية المهنية.	179
08	التصحيح المعتمد في المقياس الهوية المهنية.	180
09	عدد العبارات الايجابية والسلبية لمقياس اتخاذ القرار المهني.	181
10	التصحيح المعتمد في المقياس اتخاذ القرار المهني	181
11	مصفوفة العوامل بعد التدوير لمقياس الهوية المهنية.	183
12	نتائج اختبار التأكد من جودة القياس KMO لمقياس الهوية المهنية.	183
13	درجة ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية في مقياس الهوية المهنية.	186
14	ثبات مقياس الهوية المهنية بطريقة ألفا كرومباخ.	187
15	ثبات مقياس الهوية المهنية بطريقة التجزئة النصفية.	187
16	علاقة درجة كل بند بالدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار المهني	189
17	ثبات مقياس اتخاذ القرار المهني بطريقة ألفا كرومباخ.	190
18	ثبات مقياس اتخاذ القرار المهني بطريقة التجزئة النصفية.	190
19	رصد حاجات الإرشادية لتلاميذ سنة أولى ثانوي علوم وآداب من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	191
20	الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الأولى الثانوي العلوم والآداب من وجهة نظر الأساتذة.	196
21	خصائص العينة الدراسة الأساسية للبرنامج الإرشادي.	201
22	تاريخ إجراء جلسات البرنامج الإرشادي.	201
23	عدد جلسات البرنامج وزمن كل جلسة وهدفها.	204
24	الفنيات والأدوات المستخدمة في البرنامج الإرشادي المقترح.	206
25	الواجبات المنزلية في البرنامج الإرشادي	207
26	اختبار "t" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الهوية المهنية	210

27	اختبار "t" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس اتخاذ القرار المهني	211

الرقم	الأشكال	الصفحة
01	أهداف البرنامج الإرشادي.	53
02	مراحل العلاج بالإرشاد بالمعنى	92
03	أبعاد بناء الهوية المهنية	102
04	أبعاد بناء الهوية المهنية حسب دوبار	102
05	مجالات الهوية المهنية	108
06	خطوات عملية اتخاذ القرار المهني	148
07	النموذج السداسي لجون هولاند	158
08	تصميم الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة	174
09	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	177
10	قيم الجذور لكل عامل لمقياس الهوية المهنية	184
11	قيم الجذور لكل عامل لمقياس الهوية المهنية	205

مقـــــدمة

مقدمة:

تعتبر البرامج الإرشادية في وقتنا الحالي ضرورة ملحة في جميع المجالات نتيجة التغيرات وكثرة المشاكل الاجتماعية والنفسية والتربوية والمهنية والسلوكية، وفي ضوء ذلك كانت الحاجة الماسة إلى تلك الخدمات الإرشادية بكل أشكالها، وفي جميع المراحل العمرية خاصة في بداية الطور ثانوي.

فالتلميذ مطالب بتحديد مساره الدراسي والمهني واتخاذ القرار فيه، وهذا يختلف حسب كل تلميذ وطريقة أخذه للمعلومة.

فيوجد التلاميذ يأخذون المعلومات من الوالدين أو الأفراد المحيطين بهم خاصة زملائهم ثم يقررون، والبعض الآخر قد يتخذون قرارات عشوائية، لاختيار شعبة أو تخصص دراسي، أو مهنة مستقبلية، وكل هذه القرارات في النهاية قد تؤدي بعضها إلى توجهات غير سليمة، أو يبقى التلميذ في تردد وقد يغير شعبته أو تخصصه بعدما اتخذ قراره ودرس أيام وأسابيع فيه، وذلك ناتج عن النقص الكثير من المعلومات الواجب أن يعرفها عنه.

ومن هنا يصبح لزاما على المختصين في مجال الإرشاد المدرسي والمهني العمل على بناء برامج إرشادية تساعد التلاميذ على تجاوز الكثير من العقبات في الحياة الدراسية والمهنية، من أهمها عقبة اختيار تخصص أو مهنة المستقبل والتي تتوافق مع قدراتهم وميولهم وتضمن لهم النجاح والاستقرار.

وهنا يتطلب من التلاميذ في حد ذاتهم أن يكون لديهم الهوية المهنية التي تميزهم عن غيرهم، إلا أن الكثير منهم يفتقدونها مما يجعل نظرتهم لمهنة المستقبل بعيدة المدى تشوبها ضبابية، خاصة مع الواقع المعاش وما يرونه من بطالة، فيندفعون لاختيار أي تخصص متاح أمامهم، والذي قد لا يكون مناسبا لهم فيما بعد، مما ينتج عنه التوقف عن الدراسة نهائيا، وظهور أزمة هوية لديهم.

لذا فتدخل المختصين بمساعداتهم وتوجهاتهم لتطوير وتحسين القدرات المهنية، وتشكيل هوية سليمة تسهل لهم اتخاذ قرار لاختيار الأنسب للمهن المستقبلية، من خلال أساليب وتقنيات إرشادية، خاصة الإرشاد بالمعنى **لفرانكل فيكتور** والتي تبعث روح

الأمل والمعنى للتمسك بالحياة السعيدة، وعدم التفكير في أن الأفراد الذين سبقوهم لا يعملون وغير ذلك من الأفكار السلبية وتشجيعهم لمواصلة الدراسة بالاستبصار.

وقد أنجزت هذه الدراسة من جانبين: الأول يتعلق بالإطار النظري للدراسة والثاني بالإطار الميداني، ويشمل كل جانب على عدد من الفصول.

- الفصول النظرية شملت أربعة فصول، وهي كالتالي:

الفصل الأول في الجانب النظري تم تقديم موضوع الدراسة: وفيه تم توضيح إشكالية وتساؤلات وفرضيات الدراسة، وأهمية وأهداف الدراسة، والحدود والتعاريف الإجرائية، وأخيرا عرض الدراسات السابقة.

والفصل الثاني متعلق بالبرنامج الإرشادي لنظرية الإرشاد بالمعنى **لفيكتور فرانكل** حيث تم التطرق إلى تمهيد، ثم تم تقسيمه إلى جزئين: جزء الأول البرنامج الإرشادي: تعريف البرنامج الإرشاد النفسي، وأهدافه، والأسس التي يقوم عليها، وخطوات التخطيط للبرنامج.

والجزء الثاني لهذا الفصل: فهو للإرشاد بالمعنى **لفيكتور فرانكل**: تم التطرق إلى الخلفية التاريخية للنظرية، وتعريف الإرشاد بالمعنى، وأهدافه، ومبادئه، والمفاهيم النظرية، كذلك نشأة الاضطراب، والعملية العلاجية للإرشاد بالمعنى، وأخيرا علاقة الإرشاد بالمعنى بالهوية المهنية واتخاذ القرار، ثم خلاصة الفصل.

أما الفصل الثالث كان متعلق بالهوية المهنية: تم تناول فيه تمهيد، وتعريف الهوية المهنية، وأبعادها ومجالاتها، وكذلك تكوين الإحساس بالهوية المهنية، إضافة إلى تشكيل الهوية المهنية، ورتب تشكلها، والعوامل المؤثرة في تكوينها، وأخيرا أثر مراحل نمو التلميذ حسب **إريكسون** في تشكل الهوية المهنية واتخاذ القرار المهني، وخلاصة الفصل.

والفصل الرابع والأخير في الجانب النظري كان بعنوان اتخاذ القرار المهني: تم فيه تمهيد، وتعريف اتخاذ القرار المهني، وأنواع القرارات المهنية، عناصر وأنماط الأشخاص في اتخاذ القرار المهني، علاوة على ذلك؛ خطوات اتخاذ القرار المهني ونظرياته، والعوامل المؤثرة فيه، كذلك أثر اتخاذ القرار في تشكل الهوية المهنية وأخيرا معوقات اتخاذ القرار المهني، وخلاصة الفصل.

- أما الجانب الميداني فقد شمل فصلين:

الفصل الخامس يحمل عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة: والذي تم فيه توضيح تمهيد، ومنهج الدراسة، والدراسة الاستطلاعية التي تحتوي على أهداف ومجتمع وعينة الدراسة، كما تم التطرق إلى أدوات جمع البيانات وتناول خصائص السيكومترية وإجراءات تطبيقها، أما الدراسة الأساسية فقد تم التطرق إلى المجتمع والعينة وأدوات جمع البيانات، وتفاصيل إعداد البرنامج الإرشادي المقترح، وإجراءات تطبيقها، ومن ثم توضيح الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات الدراسة.

والفصل السادس والأخير للدراسة ككل يحمل عنوان عرض نتائج الدراسة وتفسيرها: افتتح بتمهيد وعرض نتائج المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة على شكل جداول، وتمت قراءتها وتحليلها وفق القراءات العلمية، وتمت مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها على ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة لهذه الدراسة.

وأخيرا، تم تقديم خلاصة عامة للدراسة، حيث وضحت ما جاءت به النتائج وعرضت جملة من التوصيات، واقتراح جملة من العناوين لأبحاث مستقبلية، تفتح آفاق البحث لدراسات مماثلة بأطر نظرية أخرى، وعلى عينات مختلفة.

الجانب النظـري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة.

1-إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3-أهمية الدراسة.

4-أهداف الدراسة.

5-حدود الدراسة.

6-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

7-الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

يمر التلاميذ في طور الثانوي بمرحلة المراهقة ومالها من التغيرات الجسمية والنفسية والسلوكية، والاجتماعية والانفعالية، فهي الأكثر أهمية من بين المراحل التي يتعرض لها التلاميذ، ذلك بأنها تحدث في الفترة حساسة، يكونوا مطالبين فيها بضرورة التفكير في مستقبلهم المهني، ومنه تكوين هوية مهنية واضحة لهم.

ويعد البحث عن الهوية المهنية المستقرة من بين الأمور التي يمر بها أغلب التلاميذ في وقت ما يعانون من عدم معرفتهم لذاتهم بوضوح، أو عدم معرفة التلميذ لنفسه في الوقت الحاضر، وما سيكون عليه مستقبلا، فيشعر بالضّياع والتبعية بما يجب أن يفعله وما يؤمن به.

هذا ما يجعل الكثير من المشكلات تدور في هذا المجال حول حاجة التلاميذ إلى المساعدة فيما سيفعلونه بعد المرحلة الثانوية، وتقابلهم مشكلات حول جهلهم بقدراتهم وإمكانياتهم، وبالفرص المتاحة أمامهم تعليميا أو مهنيا.

ويعتبر تفهم التلاميذ لأنفسهم الخطوة الأولى لاتخاذ القرار السليم والمناسب، لأن المهن تحتاج إلى قدر متنوع من المهارات والقدرات وسمات الشخصية، كما لا بد من استكشاف الخصائص المهنة أو التخصص الدراسي ومتطلباته لكي يخطو مطمئنين إلى بناء مستقبلهم الدراسي والمهني (البادري، 2011).

وحتى الالتحاق بمهنة ما في بعض الحالات، وذلك لكونها تتأثر بالكثير من العوامل منها الشخصية والثقافية، وتعتبر العوامل الاجتماعية والإيديولوجية الأكثر تأثيرا في تكوين الهوية الذاتية والمهنية لهؤلاء التلاميذ في مراحل حياتهم.

لذلك فإن الهوية المهنية لها دور كبير في جعل التلاميذ المتمدرسين يحددون دورهم من خلال معرفة رتبتهم ومنه قدرتهم على اتخاذ القرارات فيها، فالتلاميذ الذي نجحوا في تكوين هوية محددة لهم، يكونوا أكثر توافقا، وأكثر تمتعا بالصحة النفسية، لذا فإن تحقيق الهوية يرتبط مع حالة الرفاهية السيكولوجية، بما تشمل عليه من جوانب القوة والإيجابية مثل تقدير الذات المرتفع، والتفكير المتطور حول القضايا الاجتماعية والأخلاقية والقدرة على تقبل الآخرين والتعاون معهم، أما الذين فشلوا في تكوين إحساس واضح

بالهوية، فهم معرضون لنقص تقدير الذات، ويسيرون في حياتهم بلا أهداف مُحددة ويقعون في مصيدة التشتت، وهي الحالة التي يسميها **إريكسون** (الهوية السلبية).

وهذا ما أقرت به دراسة **موليس وجراف** التي تهدف إلى التعرف على الفروق في تشكيل الهوية لدى المراهقين في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة والهند، فتوصلت النتائج إلى أن المراهقين في المدارس الهندية يتسمون بهوية مغلقة بينما المراهقين في المدارس الأمريكية يتسمون بهوية مشتتة (الزبيدي، والكحالي،2014).

كما وضحت دراسة **فيليب ميليان** كيف تتكون الهوية عند المراهق، وقد أظهرت النتائج أن معظم مفحوصي عينة (12) عاما و(15) عاما في حالة تشتت الهوية أو في حالة انغلاق.

لذا فإن التلاميذ في هذه الأعمار لم يفكر بعضهم بعد حول من يكونوا، إما لأنهم ليس لديهم فكرة عن ذلك، أو لاعتقادهم أن الفكرة التي لديهم سوف تتغير(حالة التشتت لأزمة - لا التزام).

وهناك تلاميذ آخرون قد يصرح أحدهم أنه يريد أن يصبح طبيبا مثل أبيه، ويتطابق سلوكه بالفعل مع سلوك والده، ويبدو أنه لا يفكر حول ما الذي يناسبه، ويقبل ببساطة الاختيارات التي يقترحها عليه والده أو الآخرين (حالة انغلاق- التزام بدون أزمة) (كفافي، 2006).

وقد اقترح **إريكسون** في مراحل النمو النفسي الاجتماعي الثمانية المهمة، إن الهوية إذا لم يتم إشباع مطالبها والحاجات النفسية فيها، ولم توجه بطرق تربوية وإرشادية سليمة فإنها تبقى تلح، مما يؤدي إلى ظهور مشكلات وأزمات تجعلها تقف عائقا أمام إشباع الحاجات الضرورية خاصة المتعلقة بالمجالات الدراسية والنفسية والاجتماعية، فهذه بدورها تؤدي إلى التشتت الهوية المهنية، والتردد وعدم القدرة على اتخاذ القرار.

فالتلاميذ في هذه الفترة يمرون بمرحلة انتقائية ومقبلين على اتخاذ قرارات في حياتهم مرتبطة باختيار نوع الدراسة أو مهنة المستقبل، إلا أن عملية اتخاذ القرار المهني تشكل تحدي كبيرا بالنسبة إليهم، فالشيء الذي ينقصهم هو نقص الوعي والإلمام بمتطلبات سوق العمل، وبالتالي فإن المشكلة الحقيقية تكمن في مستوى اتخاذ القرار المهني لديهم.

وهذا ما سيجعل التلاميذ يحتاجون إلى مساعدة في عملية الاختيار حتى يتمكنوا من اتخاذ قراراتهم بكل استقلالية ومسؤولية، بالرغم من أنهم يتميزوا بنمو عقلي ذو قدرة على التصور والتغيير، فاتخاذ التلميذ قرار التوجه إلى مهنة ما من شأنه أن يولد لديه الإحساس بالمسؤولية اتجاه قراره وعليه تنفيذه، وبالتالي عمل كل جهده في سبيل تحقيق ذلك نتيجة لاتخاذه أسلوب حياة مميز.

فالتلميذ مقيد في اتخاذه للقرارات بمهاراته وعاداته وانطباعاته سواء بإرادته أو خارجة عن إرادته، وعلى هذا فتصرفاته تكون محدودة ومتأثرة بقدرته الفكرية أو اليدوية أو قوته العضلية أو الجسمانية.

كذلك عجزه عن تحديد المشكلة تحديداً واضحاً أو عدم قدرته علي التمييز بين المشكلة السطحية والمشكلة الحقيقية العميقة، فإذا حدث ذلك فإن النتيجة المتوقعة هي الحصول على الإجابة الصحيحة للمشكلة الخاطئة، أو القرار الصحيح لحل مشكلة أخرى غير تلك المشكلة التي يريد متخذ القرار حلها.

هذا ما يتفق مع ما ذكره **عاقل** (1989) عندما أشار إلى الدراسة التي أجريت في ولاية ايلينويز الأمريكية عن مشكلات المراهقين، طبق عليهم اختبار خاص أعد لتقصي مشكلاتهم وحاجاتهم، وكانت الحاجة إلى قرار حول مهنة المستقبل من بين المشاكل الرئيسية لدي أفراد العينة.

واتفقت معها دراسة **المعيشين**(2001) التي أجريت في سلطنة عمان وأظهرت قصور في مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات بين الطلبة على اختلاف مراحل دراستهم وجنسهم وغياب خدمة التوجيه والإرشاد التربوي والنفسي والمهني، بين طلبة التعليم العام والتعليم الأساسي في سلطنة عمان في تلك المرحلة (زغوان، وإسعادي 2021، ص319).

ومن هنا تبرز أهمية التوجيه والإرشاد في تقديم المساعدة، بحيث يعتبرونها من أهم العمليات الأساسية التي تهدف إلى تزويد التلاميذ بالمهارات التي تؤهلهم إلى اتخاذ القرارات المهنية، عن طريق اختيارهم لتخصصات تناسب قدراتهم، واستعداداتهم وميولهم، ويتم ذلك عن طريق برامج إرشادية وأساليب وتقنيات فعالة لتطويرها وتحسينها.

وهذا ما أقرت به دراسة **سيف بن سالم بن خلفان العزيزي**(2011) التي تهدف إلى استقصاء أثر برنامج إرشاد جمعي لنظريتي **هولاند وسوبر** في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي في منطقة الظاهرة بسلطنة عمان.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني (ص م).

ولعل ما يناسب هذه الدراسة نظرية الإرشاد بالمعنى **لفيكتور فرانكل**، حيث يعتقد أن المشكلات النفسية والمهنية المتعلقة خصوصا بوضوح الهوية المهنية واتخاذ القرار حيال مهنة المستقبل، تزداد بسبب الصراع الوجودي، فيصبح التلاميذ قلقين وخائفين وفي صراع مع قيمهم، وكذلك الإحساس بخواء المعنى وعدم وجود هدف في حياتهم، وعلى ذلك فإن مهمة المرشد أو المعالج ليست فقط تحديد الأبعاد النفسية والاجتماعية، بل تحديد البعد المعنوي أو الروحي والفسيولوجي والأعراض النفسية بحيث تكون مفهومة في إطار وجودي.

لذا يواجه المعالجون الوجوديون فروقا كبيرة بين التلاميذ في رغبتهم واستعدادهم لتحمل مسؤولية أنفسهم وأوضاعهم الحالية، وغالبا ما يلوم التلاميذ الآخرين على ما يعانونه من صعوبات ومشكلات، ومن ثم يعمل المرشد على مساعدة التلميذ ليصبح مسئولا أكثر عن نفسه بدل توجيه اللوم على الآخرين، من خلال العملية الإرشادية التي تنفذ في الوقت المناسب مع مراعاة أهمية التوقيت والزمن، أو النقطة الحاسمة الواجب التدخل فيها (محمود علاء الدين، 2013).

إن زيادة مسؤولية التلاميذ نحو أنفسهم اتجاه العملية الإرشادية تزيد من الفرص المتاحة أمامهم للنمو والتطور ضمن المجموعة الإرشادية، وقد أقرت دراسة **زينب محمد زين العايش** (1996) التي تهدف إلى معرفة مدى فعالية العلاج بالمعنى كأسلوب إرشادي في تخفيض بعض الاضطرابات السلوكية في مرحلة المراهقة.

وتوصلت إلى أن العلاج بالمعنى يساهم في تخفيف بعض الاضطرابات السلوكية التي تعاني منها الطالبات خلال الفترة النمائية للمراهقة المتأخرة (ص ص238-239).

كذلك دراسة **سميرة علي جعفر أبو غزالة** (2007) والتي تهدف إلى معرفة فاعلية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية، وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة.

وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي القائم على نظرية الإرشاد بالمعنى فعال في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة، كما ساعد الطلاب على أن يصبحوا متفتحين على الحياة ومزودين بوعي جديد بذاتهم ومدركين معنى حياتهم (ص ص167، 196).

لذا لامست الدراسة وجود حاجة ملحة لتحسين الهوية المهنية ورسم تصور لها، ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى التلاميذ، كذلك مساعدتهم على اتخاذ القرارات مهما كانت، لكن في وقت مبكر وأخذ المعلومة بطريقة صحيحة ومن مصدرها الأساسي.

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لتشكل خطوة في الاتجاه العلمي، من خلال تكوين تصور حول الهوية المهنية، ومنه قدرة التلميذ على اتخاذ القرار المهني، ويكون تناولا علميا وبأسلوب منهجي، من خلال إتباع نظرية الإرشاد بالمعنى التي تعتمد على استخدام المرشد للفنيات والأساليب الإرشادية في شكل منظومة ذات طابع متناسق ومترابط لتتناسب مع خصائص المسترشدين، ونوعية المشكلات ودرجتها، حيث تساهم كل واحدة منها في تحسين الهوية المهنية، ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني، ومنه نطرح التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي لنتائج أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس الهوية المهنية لصالح القياس البعدي ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي لنتائج أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس اتخاذ القرار المهني لصالح القياس البعدي؟

2- فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي لنتائج أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس الهوية المهنية لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي لنتائج أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس اتخاذ القرار المهني لصالح القياس البعدي.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي بصدد دراسته وهو: برنامج إرشادي قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى في تحسين الهوية المهنية، ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى عينة من تلاميذ أولى ثانوي، وبالتالي فإن موضوع الدراسة ينطوي على أهمية كبيرة سواء من ناحية النظرية أو التطبيقية.

فمن **الناحية النظرية** تتجلى أهمية الدراسة في تزامن هذه المرحلة الدراسية مع مرحلة المراهقة، وهي مرحلة مهمة وحاسمة في حياة التلميذ، كونها تعد انتقالا من الطفولة إلى الرشد، بحيث تظهر فيها عدة مشاكل نفسية واجتماعية ودراسية ومهنية بسبب الحالة التي يمر بها المراهق.

كما تساعد في تقدير صورة متكاملة عن متغيرات الدراسة، مما يساعد في تقديم فهمًا أفضل بصورة أوضح تساهم في دفع عملية البحث العلمي.

وبالتالي فإن هذه الدراسة تعبر عن حاجة البحث العلمي إلى القيام بتصميم برامج إرشادية فعالة، لتقديم الخدمات والمساعدات لفئة عمرية لها أهمية نفسية وتربوية واجتماعية، ما يجعلها جديرة بأن تكون موضع اهتمام البحث.

أما من **الناحية التطبيقية** فإنها تتمثل في تطبيق برنامج إرشادي قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى في تحسين الهوية المهنية، ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى عينة الدراسة، مما يساعدهم على تحقيق ذاتهم والوصول إلى تحقيق الهوية المهنية والتوصل إلى أعلى مستوى ممكن من الصحة النفسية من خلال تعلم كيفية اتخاذ قرار.

وتظهر أهمية الدراسة أيضا في كونها تزود المرشدين والباحثين في علم النفس والعلوم الاجتماعية بمقياس (صادق وثابت) يقيس رتب الهوية المهنية لدى التلاميذ، وهو ما يساعدهم على إنجاز دراسات أخرى مشابهة للدراسة الحالية أو مكملة لها.

كذلك تسليط الضوء على أهمية البرامج الإرشادية، وتوضيح دورها في مواجهة المشكلات الدراسية، وتحقيق الأمن النفسي للتلاميذ.

كما تسعى الدراسة الحالية إلى تعريف الطلبة، والممارسين النفسانيين المختصين في المجال الإرشادي، خصوصا مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بتقنيات نظرية الإرشاد بالمعنى في تحسين الهوية المهنية، ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني.

تعد الدراسة الحالية مهمة نظرا لندرة الدراسات التجريبية وشبه تجريبية المتعلقة ببناء البرامج الإرشادية التي تستهدف فئة المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي.

4- أهداف الدراسة:

1- تصميم برنامج في ضوء نظرية الإرشاد بالمعنى موجه لتلاميذ أولى ثانوي.

2- معرفة إذا كان الإرشاد بالمعنى يحسن الهوية المهنية ويرفع القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى التلاميذ أولى ثانوي.

3- معرفة ما إذا كان توجد فروق بين قياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة الإرشادية في مقياس الهوية المهنية لدى تلاميذ الأولى ثانوي.

4- معرفة ما إذا كان توجد فروق بين قياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة الإرشادية في مقياس القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ الأولى ثانوي.

5- حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة في ما يلي :

***الحدود الجغرافية:** ينتمي مجتمع الدراسة إلى: ثانوية خوازم الطاهر بالبياضة ومتقن كركوبية بالرباح على مستوى ولاية الوادي الجزائر.

***الحدود البشرية:** تشمل هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذكورا وإناثا.

***الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفترة الممتدة ما بين شهر أكتوبر(2020) إلى شهر مارس (2022).

6- التعاريف الإجرائية:

6-1- البرنامج الإرشادي لنظرية الإرشاد بالمعنى: تتمثل في ما يلي:

1-1- تعريف البرنامج الإرشادي: هو عبارة عن مجموعة من الجلسات التي تحتوي على عدة أنشطة منظمة ومخططة في ضوء أسس تربوية ونفسية، مستندة على بعض الفنيات المعرفية، والتي تهدف إلى تحسين الهوية المهنية، ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، وفق نظرية الإرشاد بالمعنى، حيث يتكون البرنامج الإرشادي من (11) جلسة، واستغرقت كل جلسة (90) دقيقة تقريبا، ما عدا الجلسة الأولى استغرقت (60) دقيقة، والجلسة السابعة التي استغرقت (120) دقيقة والمدة المستغرقة أثناء تطبيق البرنامج في كل الجلسات كانت (16ساعة و30 دقيقة).

1-2- تعريف نظرية الإرشاد بالمعنى:هي مجموعة من الفنيات، والتقنيات والأنشطة المستخدمة، لإرشاد التلاميذ سنة أولى في المرحلة الثانوية، وتطوير نظرتهم للحياة للوصول إلى التسامي بها، من خلال تقبل ذاتهم والوصول لتكوين هوية مهنية مستقرة، وقدرتهم على اتخاذ قرار مهني مناسب وفي وقت مبكر.

6-2- تعريف الهوية المهنية: هي مجموعة من الخصائص والمميزات التي يتميز بها تلميذ السنة الأولى ثانوي، في مرحلة المراهقة التي يمر بها، حيث يعاني فيها من عدم معرفته لذاته بوضوح، كذلك عدم معرفته لمهنته المستقبلية، نتيجة لمحاولة تشكيل هوية مهنية ثابتة، ويستدل على ذلك من خلال مقياس الهوية المهنية المتكون من أربعة أبعاد وهي: بعد تحقيق الهوية المهنية، وبعد تعليق الهوية المهنية، وبعد انغلاق الهوية المهنية، وبعد تشتت الهوية المهنية.

6-3- تعريف اتخاذ القرار المهني: هي عملية اختيار مدرك لبديل من بين مجموعة البدائل المتحصل عليها لاختيار المهنة المستقبلية، التي تتناسب مع ميولهم وقدراتهم نتيجة المفاضلة بينها، ويستدل عليها بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ من خلال استجابتهم على مقياس اتخاذ القرار المهني.

7- الدراسات السابقة: سيتم عرض الدراسات السابقة لكل متغير من متغيرات الدراسة على حدة كما يلي:

7-1- الدراسات السابقة لنظرية الإرشاد بالمعنى: وهي:

1- دراسة الشعراوي، صالح فؤاد محمد (د- س): بعنوان: فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي.

هدفت الدراسة للتحقق من فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي، واشتملت عينة الدراسة على (20) من طلاب كلية التربية "بجامعة بنها"، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، قوام كل مجموعة (10) من الذكور والإناث وقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

1- استمارة المقابلة الشخصية إعداد / الباحث.

2- مقياس جودة الحياة إعداد / الباحث .

3- برنامج العلاج بالمعنى إعداد / الباحث .

وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس جودة الحياة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياس القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى، ومتوسط رتب درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة على مقياس جودة الحياة .

وتم تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، مما يعكس فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي، مع استمرار فاعلية التحسن بعد فترة المتابعة بأربعة أشهر (ص1).

2- دراسة زين العايش، زينب محمد (1996): بعنوان: مدى فعالية العلاج بالمعنى Logotherapy كأسلوب إرشادي في تخفيض بعض الاضطرابات السلوكية في مرحلة المراهقة.

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى فعالية العلاج بالمعنى كأسلوب إرشادي في تخفيض بعض الاضطرابات السلوكية في مرحلة المراهقة.

تم اختيار أفراد العينة من بين طالبات كليات جامعة الملك عبد العزيز بجدة، بحيث تتجانس أفراد العينة من حيث العمر الزمني: تتراوح أعمارهم (18-21 سنة) بلغ عددهن (100) طالبة، حيث تم استخدام الأدوات التالية: - مقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحثة، ومقياس إدراك المعنى من إعداد الباحثة، واختبار الشخصية المتعدد الأوجه (M M P I) الصورة المختصرة، ومقياس الهدف من الحياة، والبرنامج الإرشادي.

ومن نتائج الدراسة:- إن العلاج بالمعنى يساهم في تخفيف بعض الاضطرابات السلوكية التي تعاني منها الطالبات خلال الفترة النمائية للمراهقة المتأخرة (ص ص 238-239).

3- دراسة إبراهيم سعفان، محمد أحمد محمد (2001): بعنوان: فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي والعلاج القائم على المعنى في خفض الغضب (كحالة وكسمة) لدى عينة من طالبات الجامعة (دراسة مقارنة).

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي والعلاج القائم على المعنى، في خفض الغضب (كحالة وكسمة) لدى عينة من طالبات الجامعة (دراسة مقارنة).

تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (22) طالبة من السنة الرابعة وطالبات دبلوم عام بكلية التربية جامعة الزقازيق، واستخدم مجموعتين تجريبيتين: المجموعة الأولى (12) طالبة في برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، والمجموعة الثانية (10) طالبات في برنامج العلاج القائم على المعنى، حيث طبقت عليهم الأدوات التالية: مقياس الغضب كحالة وكسمة، واستمارة التقييم الذاتي للغضب، وبرنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وبرنامج العلاج القائم على المعنى، بإتباع المنهج التجريبي.

استخدم الباحث الأسلوب الجماعي لتحقيق الأهداف الإرشادية، واستخدم بعض الفنيات منها المحاضرة، والمناقشة، والجدل، والإقناع، والإيحاء، ولعب الأدوار والمسرحيات النفسية القائمة عن المعنى، والتعلم بالنمذجة ، والتغذية الراجعة، والواجبات المنزلية.

عدد الجلسات (16) جلسة بواقع جلستين في الأسبوع، تراوحت مدتها ما بين (60-90) دقيقة، وذلك حسب الجلسات، وتم تنفيذ البرنامج في شهرين يوجد جلستين مشتركتين بين المجموعتين التجريبيتين وباقي الجلسات فردية.

ثم تمت معالجة المعلومات إحصائيا باستعمال اختبار "ت"، وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

أثبتت الدراسة مدى فعالية تطبيق كلا البرنامجين مع الفنيات المستخدمة فيهما في مساعدة الطالبات اللواتي لديهن شدة الغضب (ص ص 206، 225).

4- دراسة عليان، محمد محمد ، وعسيلة، عزت يحي (2005): بعنوان: فعالية العلاج القائم على المعنى والتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض حدة الغضب لدى عينة من الأطفال.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية العلاج القائم على المعنى والتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض حدة الغضب لدى عينة من الأطفال، وتألفت عينة الدراسة من (20) طالب من ذكور المرحلة الأساسية العليا، ممن حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس الدراسة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية الأولى (ن =10)، والمجموعة التجريبية الثانية (ن =10).

واستخدمت الدراسة المقياس العربي للغضب وهو من إعداد **علاء الدين كفافي ومايسة النيال**، إلى جانب برنامج العلاج بالمعنى والتدريب على المهارات الاجتماعية وهما من إعداد الباحثين، وأظهرت نتائج دراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى على مقياس الغضب في القياس القبلي ومتوسط درجات نفس الأفراد على نفس المقياس المستخدم وذلك في القياس البعدي لصالح القياس القبلي.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية على مقياس الغضب في القياس القبلي، ومتوسط درجات نفس الأفراد على نفس المقياس المستخدم وذلك في القياس البعدي لصالح القياس القبلي.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى على مقياس الغضب، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية على نفس المقياس المستخدم، وذلك في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى على مقياس الغضب في القياس البعدي، ومتوسط درجات نفس الأفراد على نفس المقياس المستخدم وذلك في القياس البعدي لصالح القياس التتبعي.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية على مقياس الغضب في القياس البعدي، ومتوسط درجات نفس أفراد على نفس المقياس المستخدم وذلك في القياس البعدي لصالح القياس التتبعي (ص131).

5- دراسة الضبع، فتحي عبد الرحمان (2006): بعنوان: فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا.

هدفت هذه الدراسة للتعرف على فاعلية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا، اشتملت العينة على (52) طالب وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، تم اختيار هذه العينة من مدرسة النور للمكفوفين بسوهاج، ومن هذه العينة تم اختيار عينة تجريبية قوامها (18) طالبا تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية (9) وضابطة (9)، تم التحقق من التجانس بين أفراد المجموعتين (العمر الزمني ومستوى الذكاء والجنس (ذكور فقط) والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ودرجة الإعاقة وزمن حدوثها)، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

- مقياس رتب الهوية في مرحلتي المراهقة والرشد المبكر من إعداد **محمد عبد الرحمان** (1998) .
- مقياس معنى الحياة للمراهقين المعاقين بصريا : إعداد الباحث.
- اختبار ذكاء الشباب اللفظي: إعداد **حامد زهران** (1977).

- مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية من إعداد **عبد العزيز الشخص** (1995).

- برنامج العلاج بالمعنى من إعداد الباحث.

- اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، حيث استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: - اختبار ويلكوكسن واختبار مان ويتني.

أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

1- وجود فروق دالة إحصائيا في معنى الحياة والأبعاد الفرعية لها بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي.

2- وجود فروق دالة إحصائيا في معنى الحياة والأبعاد الفرعية لها بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، وذلك لصالح متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية.

3- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في معنى الحياة والأبعاد الفرعية له بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي (ص ص1،11)

6- دراسة أبو غزالة، سميرة علي جعفر (2007): بعنوان: فاعلية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة.

تهدف الدراسة إلى فاعلية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة.

طبقت الدراسة على عينة قوامها (30) طالبا من الذكور، استغرق تطبيق البرنامج (11) أسبوعا، حيث تكون من (22) جلسة، وكانت مدة الجلسة الواحدة حوالي ساعة ونصف بواقع جلستين أسبوعيا، باستخدام منهج شبه التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

استخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس رتب الهوية ومقياس معنى الحياة لمرحلتي المراهقة والرشد، وبرنامج إرشادي مبني على نظرية الإرشاد بالمعنى من إعداد الباحثة، حيت تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام المتوسطات الحسابية ومعامل ارتباط بيرسون والتجزئة النصفية واختبار مان ويتني واختبار ويلكوكسن.

توصلت النتائج إلى ما يلي: - كان البرنامج الإرشادي قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى فعالا في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة، كما ساعد الأفراد على أن يصبحوا متفتحين على الحياة ومزودين بوعي جديد بذاتهم ومدركين معنى حياتهم (ص ص167، 196).

7- دراسة الشرقاوي، نجوى إبراهيم مرسي سليمان (2009): بعنوان: فعالية العلاج بالمعنى في تفعيل التطوع للشباب الجامعي، وأثر ذلك في تخفيف حدة الاغتراب لديهم.

تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (60) طالبا، وواصل حتى النهاية (41) طالبا وطالبة من المعهد العالي للخدمة الاجتماعية التابعين لتدريب إدارة عين الشمس، حيث طبقت عليهم الأدوات التالية: مقياس التطوع من إعداد (**نجوى الشرقاوي- سهير قنديل 2008**)، ومقياس الاغتراب من إعداد (**زينب شقير** 2002) والبرنامج.

وبإتباع المنهج الشبه التجريبي، تم استخدام القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة، ثم تمت معالجة المعلومات إحصائيا باستعمال اختبار ويلكوكسن وبيرسون وسبيرمان واختبار ألفا، وقد أثبتت فعالية البرنامج أن هناك علاقة ارتباطيه بين تطبيق برنامج للتطوع مع طلبة الجامعة، كلما أدى ذلك لتخفيف حدة اغتراب الطلاب (ص ص981، 1007).

8- دراسة بناي زبيري، بتول، وسامي، طاهر إيمان (2011): بعنوان: أثر الإرشاد بالمعنى في خفض الاحتراق النفسي عند معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة.

يهدف البحث الحالي لقياس الاحتراق النفسي عند معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعرف على أثر برنامج إرشادي قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى في خفض الاحتراق النفسي عند معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة.

تضمن البرنامج (20) جلسة إرشادية على مدى (10) أسابيع، تكونت التجربة من (20) معلمة، وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية، وقد أثبتت فعالية البرنامج الإرشادي في خفض الاحتراق النفسي عند معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة (ص333).

التعقيب عن الدراسات السابقة:

1- المنهج: اتفقت معظم الدراسات على استخدام المنهج التجريبي منها دراسة **الشعراوي، صالح فؤاد محمد (د-س)**، ودراسة **عليان، محمد محمد ، وعسيلة، عزت يحي (2005)** ودراسة **زين العايش، زينب محمد (1996)** ودراسة **الضبع، فتحي عبد الرحمان (2006)**، ودراسة **أبو غزالة، سميرة علي جعفر (2007).**

2- العينة: تشابهت كل الدراسات على استخدام العينات الصغيرة كدراسة **الشعراوي، صالح فؤاد محمد (د-س)**، ودراسة **عليان، محمد محمد ، وعسيلة، عزت يحي (2005)**، ودراسة **زين العايش، زينب محمد (1996)**، ودراسة **الضبع، فتحي عبد الرحمان (2006)**، ودراسة **ابراهيم سعفان، محمد أحمد محمد (2001)**، ودراسة **أبو غزالة، سميرة علي جعفر (2007)**، ودراسة **الشرقاوي، نجوى إبراهيم مرسي سليمان (2009)**، حيث كانت الفئات طلبة، أما دراسة **بناي زبيري، بتول وسامي طاهر، إيمان (2011)**، كانت على المعلمات.

3- الأدوات: استخدمت الدراسات أدوات ومقاييس من إعداد الباحثين أنفسهم كدراسة **الشعراوي، صالح فؤاد محمد (د-س)**، ودراسة **عليان، محمد محمد، وعسيلة عزت يحي (2005)**، ودراسة **زين العايش، زينب محمد (1996)**، ودراسة **الضبع فتحي عبد الرحمان (2006)**، ودراسة **خضير، عبد المحسن عبد الحسين (2009)** أو مقاييس متبناة في بعضها وأدوات مبنية في البعض الآخر، كدراسة **الشعراوي، صالح فؤاد محمد (د-س)**، ودراسة **عليان، محمد محمد ، وعسيلة، عزت يحي (2005)** ودراسة **إبراهيم سعفان، محمد أحمد محمد (2001)**، ودراسة **أبو غزالة، سميرة علي جعفر (2007)**، ودراسة **الشرقاوي، نجوى إبراهيم مرسي سليمان (2009)**، ودراسة **بناي زبيري، بتول و سامي طاهر، إيمان (2011).**

4- الأساليب الإحصائية: اتفقت العديد من الدراسات على استخدام الأساليب الإحصائية خاصة اختبار ويلكوكسن ومان ويتني: كدراسة **الضبع، فتحي عبد الرحمان (2006)**، ودراسة **أبو غزالة، سميرة علي جعفر (2007)**، التي استخدمت كذلك متوسطات الحسابية وبيرسون.

أما دراسة **الشرقاوي، نجوى إبراهيم مرسي سليمان (2009)**، استخدمت مجموعة من الأساليب الأخرى: كاختبار سبيرمان وألفا وبيرسون وويلكوكسن، أما دراسة **ابراهيم سعفان، محمد أحمد محمد (2001)**، استخدمت اختبار "ت".

5- نتائج الدراسات: وضحت نتائج الدراسات السابقة على أن للبرنامج القائم على الإرشاد بالمعنى دورا كبيرا في تخفيض حدة المشكلات لأفراد العينة، كما أنه من خلال سرد النتائج اتضح أنه جل النتائج توضح وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين وبين القياسين لصالح القياس البعدي، كدراسة **الشعراوي، صالح فؤاد محمد (د-س)**، ودراسة **عليان، محمد محمد وعسيلة، عزت يحي (2005)**، ودراسة **الضبع، فتحي عبد الرحمان (2006)**، ودراسة **إبراهيم سعفان، محمد أحمد محمد (2001)**، ودراسة **أبو غزالة، سميرة علي جعفر (2007)**، ودراسة **الشرقاوي، نجوى إبراهيم مرسي سليمان (2009)**، ودراسة **بناي زبيري، بتول وسامي طاهر، إيمان (2011).**

واتفقت الدراسة الأخيرة مع دراسة **الشعراوي، صالح فؤاد محمد (د- س)**، لتكون النتائج لصالح المجموعة التجريبية، أما دراسة **خضير، عبد المحسن عبد الحسين (2009)**، أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائيا لمتغيرات التصنيفية للدراسة كما لوحظ عدم وجود تفاعل بينها.

7-2- الدراسات السابقة للهوية المهنية:

1- دراسة عسيري، عبير بنت محمد حسن (2004): بعنوان: علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات، والتوافق النفسي والاجتماعي، والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين تشكل هوية الأنا ممثلة في الدرجات الخام لرتب الهوية (تحقيق، تعليق، انغلاق، تشتت)، في مجالاتها المختلفة (الأيديولوجية والاجتماعية والكلية)، والدرجات الخام لكل من مفهوم الذات والتوافق لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

وللتحقق من ذلك قامت الباحثة بإجراء دراستها اعتمادا على المنهج الوصفي الارتباطي على عينة من (146) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

استخدمت الدراسة مقياس الهوية الموضوعي (**الغامدي**)، ومقياس مفهوم الذات (**الصيرفي**، 1989) ومقياس التوافق، وقد انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- لم تظهر النتائج وجود علاقة دالة بين درجات مفهوم الذات، ودرجات رتب هوية الأنا الإيديولوجية، وتبين ارتباط درجات أبعاد التوافق بدرجات رتب هوية الأنا الإيديولوجية بطرق مختلفة، حيث ارتبطت أبعاد التوافق إيجابا وبدلالة تحقيق الهوية وسلبا بدلالة في البعدين(التوافق الاجتماعي والعام)، مع تعليق الهوية إلى سلبية بدلالة في بعد واحد (التوافق الاجتماعي) مع انغلاق الهوية.

2- لا توجد علاقة بين درجات رتب هوية الأنا الاجتماعية، ودرجات مفهوم الذات، في حين ارتبطت درجات أبعاد التوافق مع درجات رتب هوية الاجتماعية بطرق مختلفة، حيث ارتبطت أبعاد التوافق إيجابا، وبدلالة تحقيق الهوية، وسلبا بدلالة في جميع الأبعاد بتشتت الهوية الاجتماعية، اتجهت علاقة التوافق إلى إيجابية وبدلالة في بعد التوافق الاجتماعي، مع تعليق الهوية وإلى سلبية بدلالة في البعدين (التوافق الاجتماعي والعام) مع انغلاق الهوية.

3- لا توجد علاقة بين درجات رتب هوية الأنا الكلية، ودرجات مفهوم الذات، في حين ارتبطت درجات أبعاد التوافق مع درجات رتب هوية الكلية بطرق مختلفة، حيث ارتبطت أبعاد التوافق إيجابا وبدلالة بعدين قريبا من الدلالة في البعد الثالث بتحقيق الهوية، وسلبا بدلالة في البعدين (التوافق الاجتماعي والعام) بتشتت الهوية الكلية.

في حين اتجهت علاقة التوافق إلى إيجابية وبدلالة في البعدين (التوافق الاجتماعي والعام) مع تعليق الهوية، وإلى سلبية بدلالة في بعد واحد (التوافق الاجتماعي) مع انغلاق الهوية.

مما سبق يظهر بشكل عام اتجاه علاقة التوافق، إلى الايجابية بتحقيق الهوية وإلى السلبية بتشتت الهوية، وذلك بدلالة في الغالب، وميلها إلى الضعف وعدم الدلالة بكل من تعليق وانغلاق الهوية، ومن جانب آخر تبين عدم وجود علاقة دالة بين أبعاد الهوية ومجالاتها المختلفة ومفهوم الذات (ص ج).

2- دراسة حمود، فريــال (2011): بعنوان: مستويات تشكل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها، لدى عينة من طلبة الصف الأولى الثانوي من الجنسين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تشكل الهوية الاجتماعية وفق المجالات الأساسية التي تتكون منها: الصداقة والدور الجنسي والعلاقة مع الآخر، والاستمتاع بوقت الفراغ في مستويات: الانجاز والتعليق والانغلاق والتشتت، باستخدام المقياس الموضوعي لرتب الهوية الإيديولوجية والاجتماعية لدى (253) طالبا وطالبة، في الصف الأولى الثانوي خلال الفصل الثاني السنة الدراسية (2008-2009)، في مدارس مدينة دمشق الثانوية العامة.

وبينت النتائج الإحصائية أن الفروق في مستويات الهوية لصالح الذكور في مستوى الانغلاق.

- كما بينت العلاقة الارتباطية بين مجالات الهوية أكثر نشاطا في مستوى التعليق، وأن الفروق بين الجنسين كانت لصالح الذكور في مستوى الانجاز والتعليق لمجال الترفيه، وفي مستوى الانغلاق لمجال الدور الجنسي، وهذه الفروق لصالح الإناث في مستوى الانغلاق لمجال العلاقة مع الآخر (ص ص 553-354).

3- دراسة مشري، سلاف (2013): بعنوان: الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا وإستراتجية التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الضغط النفسي الناتج عن الاختيار الدراسي لدى الطلبة الحائزين على شهادة البكالوريا، وعلاقته بكل من رتب تشكل الهوية لديهم ومستوى استخدامهم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.

تم إجراء الدراسة على عينة مقدرة ب(292) طالبا وطالبة من الطلاب الجامعيين الجدد، على مستوى ولاية الوادي دورة جوان 2011، وباستخدام أدوات جمع البيانات التي تمثلت في عدة مقاييس منها: المقياس الموضوعي لرتب الهوية **لآدمز**، وبإتباع المنهج الوصفي واستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتحليل التباين ثنائي الاتجاه واختبار"ت"، تم التوصل إلى نتائج الدراسة منها:

- رتب تشكل الهوية لدى أفراد العينة تتوزع على النسب التالية: (32.19%) في رتبة التشتت، (27.05%) في رتبة الانغلاق، (25%) في رتبة التحقيق، (15.75%) في رتبة التعليق (ص ب).

4- دراسة الزبيدي، عبد القوي سالم، والكحالي، سالم بن ناصر (2014): بعنوان: الفروق بين النوع والصف الدراسي والقلق في حالات الهوية المهنية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان.

هدفت هذه الدراسة للتعرف عن الهوية المهنية لطلبة الصفين التاسع والعاشر بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، وكذلك التعرف على الفروق في الهوية المهنية حسب متغير النوع الاجتماعي، ومتغير الصف الدراسي ومتغير القلق، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس للهوية المهنية لطلبة الصف التاسع والعاشر مكون من(20) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (255) طالبا وطالبة منهم (143) من الصف التاسع و(112) من الصف العاشر.

وتمت معالجة البيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار "ت" للتحقق من دلالة الفروق، التي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والصف الدراسي والقلق.

توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها: - ترتيب الهوية المهنية لدى طلبة الصف التاسع والعاشر على النحو التالي: (الهوية المقيدة، الهوية الغامضة، الهوية المؤجلة، الهوية المحصلة) (ص 31).

5- دراسة جميل محمود جمال، ميسون (2018): بعنوان: أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي مستند إلى نظرية **جولمان** للذكاء الانفعالي، في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات، تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في ثانوية أم طفيل للبنات، وتراوحت أعمارهن بين (14-15 سنة)، اختيرت شعبة من هذا

الصف عشوائيا لتشكل المجموعة التجريبية وعددها (20) طالبة، وشعبة أخرى(20) طالبة لتشكل المجموعة الضابطة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياسين أحدهما للكفاءة الذاتية الأكاديمية والآخر للهوية المنجزة، كما تم بناء برنامج تدريبي مستند إلى نظرية **جولمان** للذكاء الانفعالي مكون من (20) جلسة، بواقع (4) جلسات لكل مهارة، أي خمس مهارات (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، حفز الذات، التعاطف واستشعار انفعالات الآخرين، التفاعل مع الآخرين).

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a>0.05) على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل وعلى كل مجال من مجالاته تعزى لمتغير المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية.

أما فيما يتعلق بنتائج الهوية المنجزة، فقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a>0.05)، على مقياس الهوية المنجزة ككل، وعلى كل مجال من مجالاته يعزى لمتغير المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي على عينة الدراسة (ص 18).

6- دراسة برناوي، بيه، ومشري، سلاف (2020): بعنوان: رتب تشكل الهوية المهنية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا سنة رابعة متوسط.

هدفت الدراسة للكشف عن رتب الهوية المهنية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا.

تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (100) تلميذ وتلميذة، من المتأخرين دراسيا للسنة الرابعة متوسط ببعض المتوسطات بولاية الوادي، وتم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل، حيث طبقت عليهم الأدوات التالية: مقياس أزمة الهوية المهنية **لآدمز**(1986) بإتباع المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه الاستكشافي، ثم تمت معالجة المعلومات إحصائيا باستعمال التكرارات والنسب المئوية، فتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن رتب تشكل الهوية المهنية لدى أفراد العينة تتوزع على النسب التالية: في رتبة تحقيق (34%)، رتبة تعليق (29%)، رتبة تشتت (21%)، رتبة انغلاق(16%) (ص 32).

التعقيب عن الدراسات السابقة:

1- المنهج: اتفقت معظم الدراسات على استخدام المنهج الوصفي منها دراسة **عسيري، عبير بنت محمد حسن (2004)**، ودراسة **حمود، فريـال (2011)**، ودراسة **مشري، سلاف (2013)**، ودراسة **الزبيدي، عبد القوي سالم، والكحالي، سالم بن ناصر (2014)**، ودراسة **برناوي، بيه، ومشري، سلاف (2020)**، أما دراسة **جميل محمود جمال، ميسون (2017)**، استخدمت منهج التجريبي.

2- العينة: تشابهت كل الدراسات على استخدام العينات الصغيرة دراسة **عسيري عبير بنت محمد حسن (2004)**، ودراسة **حمود، فريـال (2011)**، ودراسة **مشري سلاف (2013)**، ودراسة **الزبيدي، عبد القوي سالم، والكحالي، سالم بن ناصر (2014)**، ودراسة **جميل محمود جمال، ميسون (2017)**، دراسة **برناوي، بيه ومشري، سلاف (2020)**، حيث كانت الفئات طلبة وتلاميذ.

3- الأدوات: استخدمت الدراسات أدوات ومقاييس من إعداد الباحثين أنفسهم مثل دراسة **الزبيدي، عبد القوي سالم، والكحالي، سالم بن ناصر (2014)**، ودراسة **جميل محمود جمال، ميسون (2017)**، ويوجد من دراسات اعتمدت على مقاييس متبناة كدراسة **عسيري، عبير بنت محمد حسن (2004)**، ودراسة **حمود، فريـال (2011)**، ودراسة **مشري سلاف (2013)**، ودراسة **برناوي، بيه، ومشري، سلاف (2020)**.

4- الأساليب الإحصائية:

اتفقت العديد من الدراسات على استخدام الأساليب الإحصائية خاصة استعمال المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" كدراسة **الزبيدي، عبد القوي سالم، والكحالي، سالم بن ناصر (2014)**، ودراسة **مشري سلاف (2013)**، كذلك استخدمت دراسة الأخيرة تحليل التباين الثنائي، أما دراسة **برناوي، بيه، ومشري سلاف (2020)**، استخدمت التكرارات والنسب المئوية.

5- نتائج الدراسات: لقد بينت دراسة **جميل محمود جمال، ميسون (2017)** ودراسة **عسيري، عبير بنت محمد حسن (2004)**، ودراسة **برناوي، بيه، ومشري سلاف (2020)**، أن التلاميذ في رتبة تحقيق، واختلفت على دراسة **حمود فريـال**

(2011)، التي كانت نتائجها في رتبة انغلاق لكلا الجنسين، ودراسة **مشري، سلاف (2013)**، كانت نتائجها رتبة التشتت هي الأولى.

7-3- الدراسات السابقة لاتخاذ القرار المهني:

1- دراسة بن غريب بن محمد البلوشي، راشد (2007): بعنوان: بناء برنامج تدريبي مهني مستند إلى أنموذج **جيلات** وقياس أثره في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان.

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مهني مستند إلى أنموذج **جيلات** وقياس أثره في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان.

تم اختيار أفراد الدراسة بطريقة عشوائية من طلبة الصف العاشر من مدارس التعليم العام في شمال الباطنة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2006\2007.

خضعت عينة الدراسة المكونة من (132) طالبا وطالبة لقياسيين أحدهما قبل تطبيق البرنامج الإرشادي والآخر بعد تطبيق البرنامج، وتم القياس باستخدام استبانه لقياس مستوى اتخاذ القرار المهني، والتي جرى التحقق من صدقها وثباتها.

تضمنت المجموعة التجريبية (67) طالبا وطالبة، والمجموعة الضابطة عدد أفرادها (65) طالبا وطالبة، وخضعت المجموعة التجريبية لبرنامج إرشادي في اتخاذ القرار مكونة من (16) جلسة تدريبية.

وتم استخدم تحليل التباين المشترك الثنائي لاستقصاء دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة، والكشف عن دلالة الفروق بين متغيري المجموعة والجنس لأفراد الدراسة، والمجموعة ومستوى تعليم كل من الأب والأم.

وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (a=< 0.05) للبرنامج التدريبي المستند إلى أنموذج **جيلات** في تحسين اتخاذ القرار المهني بتحسين أداء المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة على القياس البعدي.

وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (a=< 0.05) للتفاعل بين المجموعة وجنس الطلبة في الأداء الكلي على مقياس اتخاذ القرار المهني، إذ أن التحسن في أداء الذكور نتيجة التعرض للبرنامج التدريبي يختلف عن التحسن في أداء الإناث نتيجة التعرض للبرنامج نفسه ولصالح الإناث.

ولم تظهر النتائج وجود أثر للتفاعل بين البرنامج ومستوى تعليم الأب في الأداء الكلي على مقياس اتخاذ القرار المهني.

وأظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (a=< 0.05) للتفاعل بين البرنامج ومستوى تعليم الأب في الأداء الكلي على مقياس اتخاذ القرار المهني (ص ص س-ع).

2- دراسة الزيادي العتيبي، بندر بن محمد حسن (1429/2008): بعنوان: اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين.

تهدف الدراسة إلى التعرف عن اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف .

طبقت الدراسة على عينة تكونت من (242) مرشدا، من المرشدين الطلابيين الذين يعملون بمدارس التعليم العام الحكومي بمحافظة الطائف.

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، واستخدم الباحث الأدوات التالية: - اختبار اتخاذ القرار إعداد **عبدون** (د_ت)، ومقياس فاعلية الذات إعداد **العدل** (2001)، ومقياس المساندة الاجتماعية من إعداد الباحث (1428)، بإتباع الأساليب الإحصائية التالية:- معاملات ارتباط بيرسون وتحليل التباين واختبار "ت" والانحدار الخطي المتعدد.

توصلت النتائج إلى:- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، بين كل درجات القدرة على اتخاذ القرار، وكل من درجات فاعلية الذات (0.428)، والمساندة من جانب المدرسة (0.396)، والمساندة من جانب أولياء الأمور (0.323)، والمساندة من جانب المعلمين (0.369)، رضا المرشد الطلابي عن المساندة (0.384)، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية (0.393).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمكان العمل ولسنوات الخبرة وللراتب سواء لمتوسطات درجات القدرة على اتخاذ القرار أو متوسطات درجات فاعلية الذات أو متوسطات درجات المساندة الاجتماعية في جميع المحاور لدى المرشدين الطلابيين.

- توجد إمكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين الطلابيين من خلال كل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية، حيث بلغت قيمة مربع معامل الارتباط

(0.893)، يعني أن (89.3%) من القدرة على اتخاذ القرار تعتمد على فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية، ومنه تم اقتراح ما يلي:

1- تنمية فاعلية الذات لدى المرشدين الطلابيين.

2- تقديم المساندة الاجتماعية للمرشدين الطلابيين من أجل القيام بعملهم المهني.

3- تصميم برامج إرشادية وتدريبية لتنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين الطلابيين.

4- العمل على إزالة كافة المعوقات والمشكلات التي تحول دون قيام المرشد الطلابي بعمله على أكمل وجه (ص أ).

3- دراسة بن سالم بن خلفان العزيزي، سيف (2011): بعنوان: فاعلية برنامجي إرشاد جمعي يستندان لنظريتي **هولاند وسوبر** في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي.

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج إرشاد جمعي لنظريتي **هولاند وسوبر** في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي في منطقة الظاهرة بسلطنة عمان.

تألفت عينة الدراسة من (36) طالبا من الصف العاشر الأساسي، وهم الحاصلين على أقل الدرجات في القياس القبلي لاتخاذ القرار المهني، وقد تم توزيعهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، دربت المجموعة التجريبية الأولى على برنامج إرشاد جمعي لتحسين مستوى اتخاذ القرار المهني يستند إلى نظرية **هولاند،** بينما دربت المجموعة التجريبية الثانية على برنامج إرشاد جمعي لتحسين مستوى اتخاذ القرار المهني يستند إلى نظرية **سوبر،** وتم توزيع أفراد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أية معالجة.

وللتحقق من فرضيات الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات اتخاذ القرار المهني لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على قياسين القبلي والبعدي، واستخدام اختبار **كورسكال-واليس** للتحقق من دلالة الفروق إحصائيا لدرجات اتخاذ القرار المهني لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على قياسين القبلي والبعدي.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني، كما أشارت النتائج بأن أداء الطلبة الذين تدربوا على البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية **هولاند** كان أفضل من أداء طلبة المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني.

كما أشارت النتائج أن الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية الذين تدربوا على البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية **سوبر** كان أفضل من أداء الطلبة في المجموعة الضابطة في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني، وهذا يشير إلى فعالية النموذجين المستخدمين في هذه الدراسة.

كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تدرب أفرادها على البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية **هولاند**.

وجاءت هذه النتائج لتؤكد مدى صدق مفاهيم وفلسفة ومبادئ نظرية **هولاند** في الاختيار والقرار المهني من الناحية التطبيقية، ومدى قابلية استخدامها في البيئة العلمانية.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة خرج الباحث بمجموعة من التوصيات تتعلق بالطلاب وأخصائي التوجيه المهني والمنهاج الدراسي، والتي يأمل الباحث أن تؤخذ بعين الاعتبار (ص ص م- ن).

4- دراسة الظفيري، أحمد معاشي مرزوق (2013): بعنوان: الذكاء الاجتماعي للمرشدين النفسيين وعلاقته باتخاذ القرار.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي للمرشدين النفسيين وعلاقته باتخاذ القرار، حيث بلغ حجم العينة (173) من المرشدين النفسيين العاملين في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت.

قام أفراد الدراسة بالإجابة عن مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس مهارات اتخاذ القرار، اللذان قام الباحث بتطويرهما والتحقق من خصائصهما السيكومترية لأغراض هذه الدراسة.

ولاستخراج نتائج الدراسة فقد تم استخدام حزمة البرنامج الإحصائي لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في تقديرات أفراد الدراسة على كل من مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس مهارات اتخاذ القرار لدى المرشدين النفسيين ومعاملات بيرسون للارتباط بين أداتي القياس.

وقد كشفت نتائج الدراسة ما يلي:

- تقديرات المفحوصين من أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي كانت عالية.

- تقديرات المفحوصين من أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات اتخاذ القرار كانت عالية.

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (a=0.01) بين مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس مهارات اتخاذ القرار لدى المرشدين النفسيين.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) لتقديرات أفراد الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي لدى المرشدين النفسيين تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات اتخاذ القرار، لدى المرشدين النفسيين تبعا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الوظيفية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات اتخاذ القرار، لدى المرشدين تبعا لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بإجراء دراسات مستقبلية على عينات جديدة من المرشدين التربويين بمتغيرات جديدة، وكذلك إعداد البرامج التدريبية المتعلقة بتطوير قدرة المرشدين النفسيين، والتربويين في مهارات اتخاذ القرار (ص ي).

5- **دراسة منصور، زينة (2015): بعنوان:** الذكاء وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة دمشق.

هدفت هذه الدراسة للوقوف على العلاقة بين درجة الذكاء وبين مهارة اتخاذ القرار، تكونت العينة (521) طالبا من الكليات الأدبية والعلمية لجامعة دمشق.

طبقت عليهم الأدوات التالية: - مقياس رافن للذكاء ومقياس اتخاذ القرار، بإتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:- معامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" ومتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن أبرز نتائجها:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء على مقياس رافن وبين درجة القدرة على اتخاذ القرار.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة الذكاء بين طلاب الفروع الأدبية وطلاب الفروع العلمية عند مستوى الدلالة (0.05).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة الذكاء حسب متغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة الذكاء حسب متغير العمر عند مستوى الدلالة (0.05).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالقدرة على اتخاذ القرار بين طلاب الفروع الأدبية وطلاب الفروع العلمية عند مستوى الدلالة (0.05).

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالقدرة على اتخاذ القرار حسب متغير الجنس عند مستوى الدلالة (0.05).

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالقدرة على اتخاذ القرار حسب متغير العمر عند مستوى الدلالة (0.05) (ص ص 135-136).

6- **دراسة مدور، مليكة، ورابحي، إسماعيل، وسايحي، سليمة (2016): بعنوان:** مستوى اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ الطور الثانوي : دراسة مقارنة على عينة من تلاميذ ثانويات ولاية بسكرة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والفروق في درجة اتخاذ القرار حسب الجنس، والسن والمستوى الثقافي والاقتصادي، والتحصيل الدراسي والسنة الدراسية: أولى ثانوي والثالثة ثانوي، والشعب (علمي/أدبي)، لعينة مكونة من (587) تلميذ وتلميذة، في بعض ثانويات ولاية بسكرة. بإتباع المنهج المقارن، تم تطبيق مقياس كرايتس للقرار المهني، توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

*مستوى درجات اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ الطور الثانوي كان متوسطا.

*لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتخاذ القرار المهني، تعزى لمتغير الجنس.

*لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتخاذ القرار المهني، تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (علوم /آداب).

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتخاذ القرار المهني، تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.

*توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتخاذ القرار المهني، تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى ثانوي / ثالثة ثانوي).

*لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتخاذ القرار المهني، تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

*لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتخاذ القرار المهني، تعزى لمتغير المستوى الثقافي (ص 1).

7- دراسة أبا الخيل، آمنة عبد العزيز صالح (2017): بعنوان: الفاعلية الذاتية المهنية وعلاقتها بصعوبة اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طالبات وطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز- جدة.

هدفت الدراسة للكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية المهنية وعلاقتها بصعوبة اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طالبات وطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز.

اختيرت عينة عشوائية من طالبات وطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز، بأقسامها العلمية والأدبية، وكان حجم العينة (257) تضمنت (176) طالبة و(90) طالب، بإتباع المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، استخدمت الأدوات التالية: مقياس الفاعلية الذاتية المهنية (النسخة المختصرة) ومقياس صعوبة اتخاذ القرار المهني.

تم استخدام أساليب الإحصائية التالية:- معامل بيرسون ومعامل (z) ومعامل الانحدار الخطي، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a <0.05) بين مستوى الفاعلية الذاتية المهنية وصعوبة اتخاذ القرار المهني .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a <0.05) بين مستوى الفاعلية الذاتية (مرتفع- منخفض) لدى عينة من طلاب السنة التحضيرية وفقا لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a <0.05) بين مستوى الفاعلية الذاتية (مرتفع- منخفض) لدى عينة من طلاب السنة التحضيرية وفقا لمتغير التخصص.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a <0.05) بين معاملات الارتباط الفاعلية الذاتية، وصعوبات اتخاذ القرار المهني لدى عينة من متخذي وغير متخذي القرار المهني **(**ص ص 14-15).

التعقيب عن الدراسات السابقة:

1- المنهج: اتفقت معظم الدراسات على استخدام المنهج الوصفي منها دراسة **الزيادي العتيبي، بندر بن محمد حسن (1429)**، ودراسة **الظفيري، أحمد معاشي مرزوق (2013)**، ودراسة **منصور، زينة (2015)**، ودراسة **مدور، مليكة، ورابحي، إسماعيل، وسايحي، سليمة (2016)**، ودراسة **أبا الخيل، آمنة عبد العزيز صالح (2017)**، أما باقي الدراسات استخدمت منهج التجريبي كدراسة **بن غريب بن محمد البلوشي، راشد (2007)**، ودراسة **بن سالم بن خلفان العزيزي، سيف (2011)** ودراسة **مدور، مليكة، ورابحي، إسماعيل، وسايحي، سليمة (2016)**.

2- العينة: تشابهت كل الدراسات على استخدام العينات الصغيرة بالرغم من اختلاف الفئة المستهدفة فاتفقت دراسة **بن غريب بن محمد البلوشي، راشد (2007)** ودراسة **بن سالم بن خلفان العزيزي، سيف (2011)**، ودراسة **منصور، زينة (2015)** ودراسة **مدور، مليكة، ورابحي، إسماعيل، وسايحي، سليمة (2016)**، ودراسة **أبا الخيل، آمنة عبد العزيز صالح (2017)**، حيث كانت الفئة طلبة، بينما اختلفت دراسة **الزيادي العتيبي، بندر بن محمد حسن (1429)**، ودراسة **الظفيري، أحمد معاشي مرزوق (2013)**، فكانت الفئة مرشدين .

واتفقت معظم الدراسات على استخدام العينة بالطريقة العشوائية منها دراسة **بن غريب بن محمد البلوشي، راشد (2007)**، ودراسة **أبا الخيل، آمنة عبد العزيز صالح (2017)**.

3- الأدوات: استخدمت الدراسات أدوات ومقاييس من إعداد الباحثين أنفسهم مثل دراسة **الزيادي العتيبي، بندر بن محمد حسن (1429)**، في مقياس المساندة الاجتماعية، وأغلبها اعتمدت على مقاييس متبناة كدراسة **الزيادي العتيبي، بندر بن محمد حسن (1429)**، ودراسة **الظفيري، أحمد معاشي مرزوق (2013)**، ودراسة **منصور، زينة (2015)**، ودراسة **مدور، مليكة، ورابحي، إسماعيل، وسايحي، سليمة (2016)** ودراسة **أبا الخيل، آمنة عبد العزيز صالح (2017)**.

4- الأساليب الإحصائية:

اتفقت العديد من الدراسات على استخدام الأساليب الإحصائية خاصة استعمال المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كدراسة **بن سالم بن خلفان العزيزي، سيف (2011)**، ودراسة **الظفيري، أحمد معاشي مرزوق (2013)**، ودراسة **منصور، زينة (2015)**، ودراسة **مدور، مليكة، ورابحي، إسماعيل، وسايحي، سليمة (2016)** واستعمال تحليل التباين كدراسة **بن غريب بن محمد البلوشي، راشد (2007)**، ودراسة **الزيادي العتيبي، بندر بن محمد حسن (1429)**، ودراسة **الظفيري أحمد معاشي مرزوق (2013)**.

كذلك بعض الدراسات استعملت إضافة للأساليب السابقة أساليب أخرى، وذلك حسب فرضياتها كمعامل ارتباط بيرسون مثل دراسة **الزيادي العتيبي، بندر بن محمد**

حسن (1429)، ودراسة **منصور، زينة (2015)**، ودراسة **أبا الخيل، آمنة عبد العزيز صالح (2017)**، وهذه الأخيرة استعملت كذلك معامل (z)، ومعامل الانحدار الخطي.

أما دراسة **بن سالم بن خلفان العزيزي، سيف (2011)**، إضافة للأساليب السابقة استخدمت اختبار **كورسكال-واليس.**

5- نتائج الدراسات: وضحت نتائج الدراسات السابقة على أن جل الفرضيات التي وضعت محققة، وأنه تم الوصول إلى الهدف المنشود الذي وضعه الباحثين في بداية دراساتهم.

*يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تخص متغيرات الدراسة (الإرشاد بالمعنى والهوية المهنية واتخاذ القرار المهني) كذلك تقديم أوجه التشابه والاختلاف بينهم، تشير أن الدراسة الحالية تتفق مع هذه الدراسات في موضوعاتها الرئيسية ومتغيراتها الأساسية، إلا أنها تختلف في ارتباطها بباقي المتغيرات، كما أن الدراسة الحالية ربطت بين مختلف متغيرات تلك الدراسات.

*بالمقابل لا يوجد دراسة من الدراسات السابقة قامت بذلك، إلا دراسة **الضبع فتحي عبد الرحمان (2006)**، (فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا) التي ربطت بين متغيري الدراسة الحالية وهي العلاج بالمعنى والهوية، وكذلك دراسة **أبو غزالة، سميرة علي جعفر (2007)** (فاعلية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة).

*فمن خلال استعراض الدراسات السابقة لا يوجد الدراسات في حدود علم الباحثة التي تناولت كل المتغيرات الدراسة الحالية.

* اتفقت الدراسة الحالية مع جل الدراسات السابقة في تقديم الخدمات الإرشادية إلى عينة المراهقين في المرحلة الثانوية، كما اختلفت مع بعض الدراسات التي كانت عينتها تشمل تلاميذ المتوسط أو طلبة الجامعة أو مرشدين.

*من خلال استعراض الدراسات السابقة قد استفادت الباحثة من تبني منهج الشبه التجريبي، وبناء أداة البحث (الهوية المهنية)، وتبني مقياس (اتخاذ القرار المهني لكريتس صورة ب1) وبناء برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالمعنى.

* استفادت الدراسة الحالية كذلك من معرفة حجم العينة وطريقة أخذها، واستفادت أيضا من استعمال الوسائل الإحصائية المستخدمة، وأخذ نتائج تلك الدراسات لمقارنتها مع النتائج الدراسة الحالية.

*كما استفادت الدراسة الحالية من تصاميم منهج التجريبي التي استخدمتها الدراسات السابقة حيت تبنت تصميم التمهيدي: التصميم الثاني.

الفصل الثاني: البرنامج الإرشادي لنظرية الإرشاد بالمعنى لفيكتور فرانكل.

- تمهيد.

أولا: البرنامج الإرشادي.

1- تعريف البرنامج الإرشادي.

2- أهداف البرنامج الإرشادي.

3- الأسس التي يقوم عليها البرنامج.

4- خطوات التخطيط للبرنامج.

5- اتخاذ القرار في وضع البرنامج الإرشادي مناسب.

ثانيا: الإرشاد بالمعنى عند فيكتور فرانكل.

1- الخلفية التاريخية لنظرية العلاج بالمعنى.

2- تعريف الإرشاد بالمعنى.

3- أهداف الإرشاد بالمعنى.

4- مبادئ الإرشاد بالمعنى.

5- مفاهيم نظرية الإرشاد بالمعنى.

6- نشأة الاضطراب.

7- العملية العلاجية.

8- علاقة الإرشاد بالمعنى بالهوية المهنية واتخاذ القرار المهني.

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر الإرشاد عملية نفسية، يساعد مختلف التلاميذ في تحقيق الأهداف المرجوة التي لم يستطيعوا الوصول إليها بمفردهم، وهو أحد فروع علم النفس التطبيقي، والجانب التطبيقي للتوجيه، فالإرشاد النفسي يتمحور على ثلاث أقطاب رئيسية المرشد والمسترشد والعملية الإرشادية، وتحتوي هذه الأخيرة على برنامج إرشادي يعد جزءا مهما منها باختلاف أطره النظرية فهو سلسلة من الخطوات المنظمة والمترابطة للوصول إلى هدف معين.

ويعد الإطار النظري للبرنامج متمثلا في النظرية المناسبة، والتي تكون حسب طبيعة المشكلة والفئة المدروسة، ولقد تم في هذه الدراسة اختيار نظرية الإرشاد بالمعنى **لفيكتور فرانكل**، وهي من أهم النظريات التي ساهمت بشكل كبير في وصول التلاميذ إلى درجة الصحة النفسية والتسامي بها، وهي مناسبة لطبيعة المشكلة، ومنه سوف يتم التطرق في هذا الفصل إلى: التعريف البرنامج الإرشادي، ثم أهدافه والأسس التي يقوم عليها، وخطوات التخطيط للبرنامج في الجزء الأول، أما الجزء الثاني سيتم فيه عرض الخلفية التاريخية لنظرية الإرشاد بالمعنى، إضافة إلى ذلك حياة **فيكتور فرانكل**، ومنه التطرق إلى تعريف الإرشاد بالمعنى والأهداف، مرورا بالمبادئ والمفاهيم النظرية كذلك نشأة الاضطراب والعملية الإرشادية، وأخيرا الأساليب العلاجية للنظرية وعلاقة الإرشاد بالمعنى بالهوية المهنية والقدرة على اتخاذ القرار المهني، وهي كما يلي:

أولا: البرنامج الإرشادي: وهو كالتالي:

1- تعريف البرنامج الإرشادي: يتمثل فيما يلي:

1- 1- تعريف البرنامج: وهو مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية بقاعة أو حجرة النشاط لمدة زمنية محددة، وفقا لتخطيط وتنظيم هادف ومحدد، يعود على المتعلم بالتحسن (شحاتة، والنجار، 2003).

فهو عبارة على جدول مخطط ومكيف حسب قدرات واستعدادات التلاميذ، وميولهم من أجل تحسين الهوية المهنية، ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني.

1- 2- تعريف البرنامج الإرشادي: هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة، وغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المدرسة، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتقبل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المدرسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين لذلك (الفحل، 2009).

بمعنى أنه برنامج مخطط ومُمَنْهِجْ من أجل تقديم خدمات هامة للتلاميذ سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فردية أو جماعية لمساعدتهم على نمو السوي.

أي أن برنامج الإرشادي وباختصار (ماذا ولماذا وكيف ومن وأين ومتى؟) عملية الإرشاد النفسي (العاسمي، 2010، ص294).

فالبرنامج يعمل وفق النظريات الإرشاد النفسي لمساعدة وتبصير التلاميذ في فهم مشكلاتهم، والتي تؤدي إلى سوء التوافق، كما يعمل البرنامج على تبصير التلاميذ على حل هذه المشكلات بما يحقق سعادتهم مع الآخرين، بحيث يصلوا إلى أفضل مستوى من التوافق والرضا والصحة النفسية (عبد العظيم، 2013).

ويعد برنامج الإرشاد النفسي في مرحلة الثانوية عنصرا جوهريا في العملية التعليمية، حيث يقوم على عملية مخططة ومبرمجة لمساعدة هؤلاء التلاميذ على تنمية الهوية المهنية، ورفع القدرة على اتخاذ القرار وفقا لنظرية الإرشاد بالمعنى، وإذا تم تطبيق هذا البرنامج فإنه يمكن تحقيق جملة من فوائد:

1- يُمكِّن البرنامج المنظم المرشد من تخصيص وقت كاف لتوجيه التلاميذ وإرشادهم، واستخدام الطرق العلمية في جمع المعلومات.

2- البرنامج المنظم يُمكِّن التلاميذ من تلقي الخدمات الإرشادية المتوازنة.

3- في البرنامج الإرشادي يعي فريق التلاميذ الفوائد الناتجة من اشتراكهم فيه كمجموعة متعاونة، واعتبار أنفسهم جزءا من فريق العمل الذي يقوم بالتخطيط للبرنامج (البلوي، 2014).

أي أن التلاميذ عند اشتراكهم مع بعضهم البعض لتنفيذ البرنامج وطلب يد المساعدة من المختص وهذا الأخير يقوم بدوره في تقديم الخدمات، يساهم هذا في رفع تقدير الذات ومساعدتهم في اتخاذ القرارات، لذا فإن البرنامج لديه العديد من الأهداف كما يلي:

2- أهداف البرنامج الإرشادي: للبرنامج الإرشادي عدة أهداف نذكر منها:

1- تحقيق الذات: هو الهدف الرئيسي لعملية الإرشاد من خلال مساعدة التلميذ على تحقيق الذات، والأخذ بيده للتعرف على طاقته الكامنة، وتوجيهها واستغلالها الاستغلال الأمثل ضمن الإمكانيات المتاحة لديه في المجتمع الذي يعيش فيه.

أي أن تحقيق الذات تعني قدرة التلميذ على توجيه حياته بنفسه بذكاء وبصيرة وكفاية في حدود المعايير الاجتماعية، وتحديد أهداف للحياة وفلسفة واقعية لتحقيق هذه الأهداف، واختيار النشاطات التي تناسب هذه الإمكانات للوصول إلى أعلى درجات الرضا والسعادة.

وهذه النشاطات قد تكون مهنية أو نفسية أو اجتماعية أو علمية أو ترويحية والعمل مع التلميذ حسب حالته، سواء كان عاديا أو متفوقا أو متأخرا دراسيا، وكل تلميذ لديه دافع أساسي يوجه سلوكه نحو تحقيق الذات، لدرجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى عنها (عياد، ومحمد الخضري، 1995).

بمعنى آخر أن تحقيق الذات عبارة عن رضا التلميذ على نفسه، وعلى قدراته وإمكانياته لدرجة أنه يحقق توافقه النفسي.

2- تحقيق التوافق: ويعني التوافق (التكيف أو المواءمة مع المحيط) وهذا التكيف بين التلميذ وبيئته يتضمن إشباع حاجاته، ومواجهة متطلبات بيئته بكل اقتدار والموازنة بينهما لكي يتلاءم مع الظروف.

بمعنى أن تلميذ السنة أولى ثانوي يتكيف مع بيئته التي يعيش فيها بطريقة تضمن له إشباع جميع ميوله، ورغباته وقدراته وتكون مواءمة مع متطلبات البيئة لكي يضمن التوافق.

كما أن يلجأ إلى إحداث تعديل في البيئة، ويعدل بعضا من سلوكه من أجل التوافق بينهما (أحمد، 2000)، وأهم مجالات تحقيق التوافق ما يلي :

* **تحقيق التوافق الشخصي:** وذلك عن طريق مساعدة التلميذ على إشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية والعضوية والفسيولوجية والتوافق لمطالب النمو، ومنه تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها (الفرخ شعبان، وتيم، 1999)، ومنه تحقيق الأمن الداخلي، بحيث يقل الصراع وتزداد ثقة التلميذ بنفسه.

* **تحقيق التوافق التربوي:** ويتم ذلك عن طريق مساعدة التلميذ في اختيار أنسب الشعب لدراسة المواد الدراسية والمناهج في ضوء قدراته وميوله، وبذل أقصى جهد ممكن لتحقيق النجاح الدراسي (حامد زهران، 1977)، وذلك من خلال المطابقة بين استعدادات التلميذ والالتحاق بالشعبة الدراسية التي تلائم تلك الاستعدادات.

* **تحقيق التوافق المهني:** أي مساعدة التلميذ على اختيار أنسب للمهن، وأكثرها انسجاما مع ميوله وقدراته، حتى يكون التلميذ منجزا وكفؤا فيشعر بالرضا والنجاح وبالتالي وضع التلميذ المناسب في المكان المناسب له ولمجتمعه (الداهري، 2016) وهذا ما يسمى مبدأ التكافؤ أو الانسجام بين متطلبات العمل والقدرات التي يملكها هذا التلميذ.

* **تحقيق التوافق الاجتماعي:** وذلك من خلال مساعدة التلميذ على فهم المجتمع وقيمه ومعاييره وقواعد الضبط الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم، ومساعدته على التفاعل مع الآخرين وتقبل التغير الاجتماعي.

ويدخل ضمن التوافق الاجتماعي والتوافق الأسري والتوافق الزواجي وبذلك تتحقق الصحة النفسية والسعادة والهناء له (الفرخ شعبان، وتيم، 1999).

من خلال تعليم التلميذ منذ صغره مبدأ التعاون والتآزر والتآخي والاحترام والتقبل وعند تحقيق ذلك يشعر التلميذ بالسعادة، والنشوة جراء ما حققه والتزم به ومنه يحقق الصحة النفسية.

3- تحقيق الصحة النفسية: يعرفها **القوصى** على أنها التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على التلميذ مع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية (أحمد، 2000).

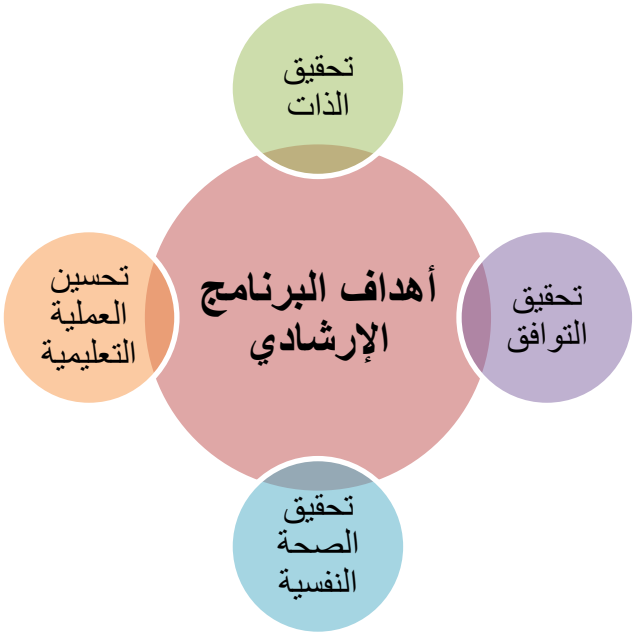
فهي حالة تظهر مستوى فاعلية التلميذ الاجتماعية، كما أنها تضمن السعادة والرضا من جانب التلميذ، والقدرة على التركيز والانتباه الجيد، والتحصيل والإنتاج وبناء العلاقات الإنسانية الجيدة والتفاعل معها.

فالإرشاد يستلزم تشجيع التلميذ من خلال هذه العملية، فيتعلم تحمل المسؤولية والاستقلالية، وفي النهاية يحاول أن ينمو نموا متكاملا لكي يوفي بحاجاته ومتطلباته (الحراحشة، 2015).

بمعنى آخر أن الصحة النفسية للتلميذ هي عبارة عن تكامل في جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والدراسية والمهنية، من خلال خلو الجسم من الأمراض النفسية والعضوية، وبذلك يشعر هذا التلميذ بأنه يسير في خط النمو السليم، ومنه الشعور بالراحة والجودة في الحياة.

4- تحسين العملية التعليمية والتربوية: تتصل عملية الإرشاد بشكل مباشر بقطبي عملية التعلم والتعليم في المدرسة وهما (التلميذ والأستاذ)، فتعمل من خلالها على تسهيل هذه العملية وتحسينها، في عمل الإرشاد، وعلى إثارة الدافعية الإيجابية نحو التعلم والتحصيل، والإسهام في إزالة كل ما يعيق تحقيق أهداف العملية التعليمية سواء لدى المتعلم أو المعلم أو البيئة التعليمية، والمشاركة في صياغة البرامج والمناهج الدراسية والإرشادية المناسبة للتلاميذ، وما يرتبط بها من نشاطات وفعاليات (الخطيب، 2014).

لذا فإن تحسين العملية التعليمية والتربوية تكمن في وضع التلميذ المناسب في المكان المناسب، ويكون التوافق والتكامل بين أقطاب عملية التعليمية معلم ومتعلم والمنهاج كذلك، والذي يكون في متناول الجميع لتحقيق النجاح والتوافق في ميدان التعليم، ونلخص أهداف البرنامج الإرشادي في المخطط التالي:



شكل رقم (01) يوضح أهداف البرنامج الإرشادي.

يوضح الشكل السابق أن أهداف البرنامج الإرشادي تتكون من أربعة عناصر وهي تحقيق الذات وتحقيق التوافق وتحقيق الصحة النفسية وتحسين العملية التعليمية، وهي بدورها تساعد في بناء أسس البرنامج.

3- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي: للبرنامج الإرشادي العديد من الأسس نذكر منها:

3-1- الأسس العامة: وتتمثل في الآتي:

1- ثبات السلوك الإنساني نسبيا، وإمكانية التنبؤ به: بالرغم من تعقد سلوك الإنسان إلا أن التراث البحثي قد أثبت إمكانية تعديل هذا السلوك وكذلك إمكانية التنبؤ به والسلوك قد يبدأ بالسلوك البسيط (السلوك الانعكاسي)، أو السلوك الاجتماعي المعقد (الفحل، 2009).

فالسلوك الانعكاسي معظمه وراثي وغير اجتماعي، وهو سلوك لا إرادي مثل: رمش العين والتثاؤب، أما السلوك الاجتماعي يتضمن علاقات بين أفراد الجماعة ويحتاج إلى تشغيل المراكز العقلية العليا، وهو سلوك متعلم إرادي محدود اجتماعيا (الفرخ شعبان، وتيم، 1999).

بمعنى أن سلوك التلميذ لا يتغير بمرور الزمن خاصة السلوك الانعكاسي، وكذلك السلوك الاجتماعي يوجد احتمالية تغييره إذا حدث شيء طارئ اضطره لذلك، باعتباره يتضمن علاقات مع الأفراد والتي تتخللها المصلحة.

فالتلميذ مثلا إذا كان ممتاز في المواد العلمية نتنبأ بإمكانية ثباته في المرحلة الثانوية وبقائه ممتازا في المراحل اللاحقة.

2- مرونة السلوك الإنساني: وقابليته للتعديل رغم ثباته النسبي ولا يقتصر مبدأ المرونة على السلوك الظاهري، بل يشمل التنظيم الأساسي للشخصية، ومفهوم الذات مما يؤثر في السلوك، ولولا هذه المسلمة لما كان هناك عملية توجيه وإرشاد أو تغيير السلوك من المضطرب إلى السوي (سفيان، 2004).

لذا فإن مرونة السلوك تشمل جميع الجوانب الداخلية للشخصية، والسلوك المكتسب الذي تعلمه التلميذ من خلال نموه الاجتماعي وتفاعله مع البيئة الاجتماعية.

3- السلوك الإنساني فردي وجماعي: السلوك الإنساني فردي وجماعي في نفس الوقت، فسلوك التلميذ وحده يبدو فيه تأثير الجماعة، وسلوكه مع الجماعة تبدو فيه آثار شخصيته وفرديته، لذا فعند محاولة الإرشاد والتوجيه لتعديل أو تغيير سلوك التلميذ لابد من مراعاة شخصيته ومعايير الجماعة، والأدوار الاجتماعية والاتجاهات السائدة والقيم مما يحقق الصلاح لكل من التلميذ والجماعة (عياد، ومحمد الخضري، 1995).

فمثلا اختيار التلميذ لشعبة علوم أو آداب يكون فردي، لأنها تمثل قدراته واستعداداته، علاوة على ذلك؛ هي اختيار جماعي من خلال مشورة وأخذ آراء الآخرين وفي الأخير إمضاء ولي الأمر في بطاقة الرغبات.

4- حق التلميذ في الإرشاد: من حقوق التلميذ على الجماعة أن تضبط سلوكه وأن ترشده إلى طريق القويم ليكون عضوا سليما فاعلا فيها (الإرشاد حق مكتسب للتلميذ) فمثلا من حق كل تلميذ أن يتلقى خدمات الإرشاد المدرسي والمهني، ومن حق كل تلميذ مضطرب أن يتلقى خدمات إرشادية خاصة (أبو أسعد، 2009).

علاوة على ذلك؛ حقه في المتابعة النفسية والمرافقة خاصة عند اختياره، واتخاذه قرار الالتحاق بشعبة تمثله أو متردد في الالتحاق بها، إضافة لذلك إكسابه كمًا من المعلومات التي يحتاج إليها.

5- حق التلميذ في تقرير مصيره: من المبادئ الأساسية للتوجيه والإرشاد النفسي، الاعتراف بحرية التلميذ وحقه في تقرير مصيره بنفسه، فالتلميذ الحر هو الذي يتمكن من معرفة ذاته وينميها، ويسعى لحل مشكلاته حين يواجهها، ويسعى لتحقيق مزيد من الحرية في إطار مسؤوليته وفي ضوء خبرات الماضي وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل، وأن من أهم مظاهر الحرية هي حرية الاختيار وحرية اتخاذ القرار وحرية تقرير المصير (طه عبد العزيز، د-س).

لذا فالإرشاد يعطي الحق للتلميذ أن يقرر مصيره بنفسه، فيقدم التوجيه بطريقة خذ أو اترك، وهذا يعطي مساحة أكبر أمام التلميذ للنمو والتفكير واتخاذ القرارات المناسبة والاستقلال، والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية (مدور، وسايحي، 2018،). ومنه يشعر بالسعادة وتقدير الذات والتوافق والصحة النفسية والتسامي بها.

6- مبدأ استمرارية عملية الإرشاد: أي أنها مستمرة عبر المراحل العمرية للإنسان، فكل مرحلة لها ظروف نمو معينة تحتاج إلى التوجيه والإرشاد النفسي، فمثلا مرحلة الطفولة مطالبها ومشاكلها تختلف عن مرحلة المراهقة، وبالتالي تختلف الحاجات الإرشادية بينها، إضافة إلى المراحل الأخرى، أي أن كل مرحلة سابقة تختلف عن الحالية وتختلف كذلك عن اللاحقة (الفحل، 2009).

لذا قدم **إريكسون** مراحل النفس الاجتماعي وقسمها إلى ثمانية مراحل، وفي كل مرحلة أزمة تنطوي على صراع يتطلب حل للتوافق معه والانتقال إلى المرحلة الأخرى بسلام، وسنفصل ذلك في الفصل اللاحق الموسوم بعنوان الهوية المهنية.

3-2- الأسس الفلسفية: يتكون من مراعاة طبيعة التلميذ وأخلاقيات الإرشاد النفسي وهي:

1- مراعاة طبيعة التلميذ: لقد اختلفت النظريات في نظرتها للطبيعة الإنسانية فمنها ما ينظر إليها بأنها خيّرة كنظرية الذات والبعض الآخر يرى بأنها شريرة كنظرية التحليل النفسي ويوجد من هو محايد كالسلوكيين.

والإسلام ينظر للإنسان على أنه أفضل المخلوقات يتميز بعدة أشياء كالتفكير والعمل، والتخطيط، والاختيار (سفيان، 2004)، كذلك يتقيد بالأخلاقيات والقواعد المحددة من قبل المجتمع والمهنة التي يعمل بها.

لذا فإن التلميذ باعتباره كائن بشري يعد من أفضل المخلوقات على الإطلاق فلقد ميزه الله بالعقل، والتفكير، والتدبر ومنه اختيار أحسن القرارات واتخاذها.

2- أخلاقيات الإرشاد النفسي: يركز العلماء النفس على أهمية الأخلاق، وأن يكون سلوك التلميذ سلوكا حسنا صحيحا، يؤدي إلى ما يحقق حريته وأمنه وحرية وأمن الآخرين، ومن بين أخلاقيات الإرشاد النفسي هي: العلم والخبرة وسرية المعلومات والقسم والعلاقة المهنية والعمل المخلص واحترام اختصاص الزملاء والإحالة والاستشارة (الفرخ شعبان، وتيم، 1999)

وذلك لضمان السير الحسن والابتعاد عن الذاتية، والعمل بالضمير المهني، بحيث تقل المشاكل والبيروقراطية بين التلاميذ، ومنه مساعدتهم بكل موضوعية وصدق وآمان،

ويتم حل مشاكلهم النفسية والدراسية والاجتماعية، أو الإحالة إذا تطلب الأمر إلى أخصائيين.

3-3- الأسس الاجتماعية: تؤثر الجماعة المرجعية على سلوك التلميذ إضافة إلى ميوله واتجاهاته، لأن التلميذ يتأثر بالجماعة والسلوك الفردي والجماعي، وتؤثر ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ من العادات والتقاليد والأعراف، لأن أي تلميذ ينظر لجماعته المرجعية وثقافة مجتمعه على أنها هي الأصح من بين كل الثقافات، وعلى المرشد أن يراعي ذلك لكي يتمكن من فهم التلميذ وفهم دوافع سلوكه (أبو أسعد، 2009).

فمثلا؛ بعض القرى ترفض دراسة بناتهم مع الذكور في المدارس، وهذا ما يجعل قرار خروج البنات من المدرسة في سن مبكرة، وهي لا تتعدى مرحلة الابتدائي بالرغم من تفوقها، أو أنها تختار الشعبة التي تضمن لها الدراسة في التخصص الموجود في جامعة ولايتها باعتبار أن الخروج خارج الولاية ممنوع منعا باتا، ولهذا تؤثر الجماعة والعادات والتقاليد على القرارات خاصة تلك المتعلقة بجنس الأنثى.

3- 4- الأسس العصبية والفسيولوجية: تؤثر الحالة النفسية للتلميذ على النواحي الفسيولوجية والعصبية، والعكس صحيح تماما فمثلا تؤثر حالة القلق على جهاز الدوران حيث تتزايد سرعة دقات القلب، ومعدل التنفس كما يزيد إفراز الغدد الصماء وهرمونات الطوارئ (الأدرنالين)، وفي المقابل عندما يعتل التلميذ جسديا فإنه يشعر بالضيق والضجر وربما يعاني من حالة الاكتئاب، وقد أكد الأطباء النفسانيون على تأثير بعض الأمراض كالأنفلونزا الحادة على إصابة التلميذ بالاكتئاب (أبو زعيزع، 2010).

إذن فإن حالة التلميذ تؤثر في جميع قراراته خاصة المتعلقة بالجانب الدراسي وباعتبار تلميذ سنة أولى ثانوي يمر بمرحلة مراهقة ومالها من تغيرات في شتى الجوانب خاصة الفسيولوجية، فهي تأثر عليه بطريقة أو بأخرى خاصة في الجانب النفسي والدراسي.

ومنه تعد الأسس التي يقوم عليها البرنامج متنوعة ومختلفة والمتمثلة في الأسس عامة والتي بدورها تنطوي تحتها العديد من الأسس الأخرى كالأسس فلسفية والأسس عصبية وفسيولوجية كلها تساهم في تنفيذ خطوات البرنامج بطريقة سليمة.

4- خطوات التخطيط للبرنامج الإرشادي: تتلخص خطوات التخطيط للبرنامج الإرشادي فيما يلي:

إن التخطيط المنظم للبرامج الإرشادية في ميادين التوجيه والإرشاد، يعد محورا مهنيا لإنجاح البرنامج وتحقيق أهدافه، فمن خلال التخطيط العلمي يتم تحديد أهداف إرشادية واضحة ومحددة يسهل تقييمها ومعرفة مدى التحقق منها، إضافة إلى تحديد الخدمات الإرشادية المناسبة لحاجات التلاميذ ومطالبهم النفسية والاجتماعية والتعليمية (العاسمي، 2010).

علاوة على ذلك يقود المرشد إلى الطريق المستقيم دون تشتت جهده وفكره ووقته من خلال فهم وتفسير، ثم ضبط وتحكم في البرنامج، وتتمثل خطوات التخطيط للبرنامج الإرشادي كما يلي:

4-1- تحديد أهداف البرنامج الإرشادي والتي تسعى الدراسة لتحقيقها وفق مستوى حاجات التلاميذ، وتحديد الخدمات اللازمة لهذه الأهداف، حيث تكون هذه الأخيرة ذات محتوى محدود وواضح ومختصر وبلغة بسيطة.

وقد أشار **شو** إلى قواعد للحكم على مدى كفاية الأهداف الموضوعية للبرنامج الإرشادي وهي:

أ- أن تصاغ الأهداف بعبارات واضحة وغير غامضة.

ب- أن تكون الأهداف المتصلة قابلة للتحقيق والتنفيذ.

ج- أن تشير الأهداف إلى نشاطات متميزة ومتخصصة (البلوي، 2014).

بمعنى أن تكون أهداف واضحة وبسيطة ومختصرة وقابلة للقياس ودالة ويسهل تطبيقها على أرض الواقع، دون أن نهمل الجانب المادي من إمكانيات ووسائل.

4-2- تحديد الإمكانيات المادية المتمثلة في الاختبارات والوسائل والأدوات التي تستخدم في البرنامج وتكون في حدود قدرة الباحث، كذلك تحديد الإمكانيات البشرية المطلوبة في البرنامج، وهي مختصرة في الثلاثية الذهبية: الوقت والجهد والمال، كذلك جانب البشري.

4-3- تحديد الخطوط العريضة التي يقدمها البرنامج والمدة الزمنية، كذلك تحديد المدة الفاصلة بين الجلسات.

4-4- تحديد الخدمات التي يقدمها، وتكون مستمرة وشاملة ومتكاملة منها الخدمات النفسية والاجتماعية والتربوية والصحية والمادية، المتمثلة خاصة في الوسائل المتطورة وإتباع الطرق الحديثة في الإرشاد، إضافة لذلك تحديد اختصاص كل عضو من أعضاء الفريق الإرشادي لتنفيذ ما هو مطلوب منه (العاسمي، 2015).

4-5- تحديد الهيكل الإداري لتنظيم البرنامج والإشراف عليه، ويتكون عادة من المرشد النفسي المدرسي والذي يقوم بالدور المحوري لبقية أعضاء هذا الهيكل الإداري ويضم أيضا المدير والأخصائيين والمدرسين بالمدرسة، ومن المفيد إشراك الآباء إضافة إلى بعض الأطباء النفسانيين من خارج المدرسة.

4-6- تنفيذ البرنامج الإرشادي وهو وضع الخطوات السابقة محل التطبيق في الواقع، ومحاولة حل المشكلات التي تواجه البرنامج أثناء التنفيذ حتى يستمر للنهاية (الفحل، 2014).

بمعنى أن خطوات التخطيط للبرنامج الإرشادي تتم وفق مستوى حاجات التلاميذ وتحديد الخدمات اللازمة لهذه الحاجات مترجمة في أهداف، وتحديد الإمكانيات المادية المتمثلة في الاختبارات والوسائل والأدوات، إضافة إلى تحديد الخطوط العريضة وتحديد الهيكل الإداري، حيث تكون هذه الخطوات مستمرة وشاملة ومتكاملة، وأخيرا يتم تنفيذ البرنامج الإرشادي.

فعندما يسلك صاحب البرنامج الخطوات بطريقة مرتبة يسهل عليه اتخاذ قرار مناسب وينجح في ذلك ويحقق الهدف المرجو.

5- اتخاذ القرار في وضع البرنامج الإرشادي المناسب:

*اتخاذ القرار بشأن البرنامج الإرشادي هو مسؤولية مشتركة بين كل من المرشد والتلميذ، إلا أن خبرة المرشد هنا تؤهله لأن تكون القيادة له.

باعتبار أن كلاهما مشارك في هذا البرنامج وكلاهما يطمح للاستفادة من هذا البرنامج المسطر لكي لا يضيع الوقت سدى.

*إن عملية اتخاذ القرار حول البرنامج الإرشادي المناسب هي في الحقيقة مساعدة المرشد للتلميذ في وضع الخطوات المناسبة لحل مشكلته، وتعتمد على: فهم أهداف

البرنامج، وتحليل المعلومات، والتشخيص المركز للمشكلة، وشخصية التلميذ والبيئة التي يعيش فيها (الفحل، 2014).

بمعنى مساعدة المرشد للتلميذ في تخطي الصعوبات والعراقيل التي لم يستطع مواجهتها لوحده لحل مشكلة ما، وتعتمد على عدة خطوات عن طريق فهم، وتفسير وضبط سلوك التلميذ وإرشاده وتوجيه للشعور بأن حياته لها معنى.

ثانيا: الإرشاد بالمعنى عند فيكتور فرانكل: تعتبر نظرية الإرشاد بالمعنى من أهم النظريات المطبقة في ميدان الإرشاد لما لها من أثر بالغ الأهمية في حياة الأفراد ويعد **فرانكل** مؤسس هذه النظرية التي مفادها أن الفرد يمتلك نزعة جوهرية أساسية للبحث عن المعنى، وفي ما يلي عرض للنظرية:

1- خلفية التاريخية لنظرية الإرشاد بالمعنى: ترجع الجذور التاريخية الفلسفية للإرشاد بالمعنى لأعمال **كير كجارد** و**هيدجر**، و**سارتر** وكتابات وجوديين آخرين مثل **هوسرل**، وبدأت النظرية عندما حاول **بنسفنجر** استعمال نظرية **هيدجر** في العلاج وهو اتجاه **فرانكل ورولي ماي** وآخرين بأمريكا، وازدهرت المنظمة الدولية التي تروج لمناقشة الأفكار الوجودية وتطبيقها في العلاج النفسي.

ويركز هذا الاتجاه العلاجي على حرية الاختيار في تشكيل حياة التلميذ، وأن كل تلميذ يتحمل مسؤوليته في تشكيل حياته، وحاجاته لتحديد ذاته ويؤكد على الحاضر والمستقبل في مساعدة التلميذ، وأن حريته أساس لتحديد مستقبله (الشعراوي، د-س).

بمعنى أن التلميذ حر في اختياره، ولكنه في نفس الوقت مسؤول عليه في الحاضر والمستقبل، كما يؤكد هذا الاتجاه على مساعدة التلاميذ في تفكير في مستقبلهم بحرية ومسؤولية.

حيث بدأ **فرانكل** عمله المهني في الطب النفسي بتوجه تحليلي فقد كان أحد تلاميذ **فرويد**، ثم تأثر بكتابات الفلاسفة الوجوديين مثل: **هيدجر وشيلر وياسبيرس**، ثم بدأ يطور فلسفته الوجودية الخاصة به وبعلاجه الوجودي.

وقد بدأ في عام (1938) باستخدام مصطلح تحليل" الوجودية" وركز في كتاباته على مصطلح الإرشاد بالمعنى كإسم للنظرية.

ولقد تطور العلاج الوجودي من خلال ممارسات الوجوديين الاكلينكية والتعليمية وقد تم اختباره وتدعيمه من خلال خبرات **فرانكل** في معسكرات النازية، فقد رأى الحقيقة التي عبر عنها الكتاب والشعراء في أحيان كثيرة، وهي أن الحب هو أعلى هدف للكائنات الإنسانية، فقد أصبح مقتنعا بأن هناك هدف أقصى أو نهائي للوجود الإنساني (أبوزعيزع، 2013).

إن الخلفية الوجودية لإرادة المعنى ترتبط بطبيعة الوجود الإنساني، فلا يوجد مخلوق آخر لديه هذه الإرادة، لكن الكائنات البشرية في تاريخ التطور هي التي وصلت إلى نقطة الوعي (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

***حياة فرانكل:** ولد **فيكتور فرانكل** في 26 مارس 1905 في فيينا، كان والده **غابرييل فرانكل** قويًا ومنضبطًا، كان مدير وزراء الخدمة الاجتماعية، واسم والدته **إليسا فرانكل**، عاش في وسط ثلاثة أطفال، كان **فيكتور** الشاب مبتكرًا ومثيرًا للفضول، كان يعرف بالفعل أنه يريد أن يكون طبيبا في المرحلة الثانوية (Boeree, 2006).

وقد حصل على شهادة الطب عام (1930) وعلى درجة دكتوراه في الفلسفة من جامعة فيينا، وأسس مركز للتوجيه عام (1928)، وفي سنة (1936) عمل كأخصائي أعصاب وطبيبا نفسيا، ثم رئيسا لقسم الأعصاب في مستشفى **رونستشايلد** في فيينا ثم أصبح رئيسا للمستشفى الاكلينيكي الشامل للاضطرابات النفسية في عام (1946).

وفي الفترة الواقعة بين (1942-1945) سجن **فرانكل** في ألمانيا في المعتقلات النازية **استكوتيز وواتشوا**، حيث ماتت أمه وأبوه وزوجته في هذه المعسكرات.

تحدث **فرانكل** عن تجربته في هذه المعسكرات في كتاب (الإنسان يبحث عن معنى)، وكتاب (الطبيب والروح) والذي أدى إلى اكتشاف طريق الإرشاد بالمعنى.

لقد ألف **فرانكل** العديد من الكتب في ألمانيا ترجمت إلى عدة لغات، ويطلق على **فرانكل** (زعيم مدرسة فيينا الثالثة في العلاج) بعد مدرسة **فرويد** التي تعد الأولى ومدرسة **آدلر** الثانية (أبو زعيزع، 2013).

2- تعريف الإرشاد بالمعنى: سيتم التطرق إلى تعريف المعنى، ثم تعريف الإرشاد بالمعنى كما يلي:

2-1- تعريف المعنى: سيتم تعريفها لغة واصطلاحا كما يلي:

2-1-1- لغة: أشار **فرانكل** (1984) أن كلمة (Logos) كلمة يونانية تعني: المعنى، والترجمة الحرفية لكلمة Logotherapy هي الإرشاد عن طريق المعنى (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

وتعني أيضا الروحانية أو الناحية المعنوية حيث أنهما يمثلان بعدا هاما في الوجود الإنساني، ويؤكد **فرانكل** على أن المهمة الأساسية للإرشاد بالمعنى هو التركيز على البعد الروحاني أو المعنوي للإنسان (الجغيمان، د-س).

2-1-2- اصطلاحا: يعرفه **لانجل** بأنه نوع معقد من الانجاز للروح الإنسانية، وهو قوة غير ملموسة تتحكم في درجة الوعي، ودرجة التفكير العقلي والطاقة النفسية الداخلية وفي المشاعر والأحاسيس والقدرة على التفاعل (الأبيض، 2010).

هو قدرة التلميذ على أن يكتشف وبشكل مسؤول المعاني المتأصلة في سلوكه وفي مواقفه (نصيف، 2018).

2-2- تعريف الإرشاد بالمعنى: يمثل بالفعل خطوة رائعة لطريق الإرشاد النفسي فهي خطوة تلوح بالأمل لاستعادة الإنسان لإنسانيته التي سلبتها اتجاهات العلاجية التقليدية عندما قصرت فهمها للإنسان في ضوء وجوده البيولوجي، أو الحيواني أو الاجتماعي أو النفسي في أفضل الظروف، متناسية أهم ما يميز الإنسان كإنسان: مثل الحرية والمسؤولية عن أفعاله، وما هو أهم من ذلك تطلعه الدائم إلى تحقيق معنى يجعل حياته تستحق أن تعاش (فوزي، 2014).

بمعنى أن الإرشاد بالمعنى شمل بين جميع الاتجاهات السابقة، وأضاف عليها ما يميز الإنسان وهي حرية اختياره ومسؤوليته عليها.

فهو إحدى طرق الوجودية في الإرشاد القائم على نظرية الإرشاد بالمعنى، فهو يركز على اكتشاف معنى الحياة وتحقيق فردية التلميذ، وأن يصبح أكثر مسؤولية ومساعدته في ترسيخ إرادة المعنى والاتجاه في الحياة (الفحل، 2009).

أي يعرف بأنه الإرشاد القائم على اكتشاف معنى الحياة، وتحقيق استقلالية التلميذ بحيث يصبح أكثر مسؤولية على نفسه، ومنه وصوله إلى التسامي بالذات.

*يعمل على مساعدة التلميذ في تحدي المعنى في حياته، ويمكن للمرشد أن يطرح أسئلة على التلميذ مثل: - هل تحب الاتجاه الذي تسير فيه حياتك؟

- هل أنت سعيد بما أنت عليه الآن، وبما ستكون عليه في المستقبل؟

- إذا كنت لا تدري من أنت وماذا تريد لنفسك، ماذا أنت فاعل؟ (أبو أسعد، د-س).

بحيث أن هذه الأسئلة الوجودية تبعث عن مساعدة التلميذ في تفكير لحل المشكلات واكتشاف المعنى.

*عرفه **فرانكل** بأنه أحد أنواع الإرشاد التابع للمدرسة الإرشادية الوجودية في التوجه الإنساني، ويقصد به الإرشاد الموجه من خلال المعنى، والذي يتضمن مجموعة من الأساليب والفنيات والأسس والمبادئ الأساسية، والتي من شأنها مساعدة التلميذ على اكتشاف جوانب القوة والضعف في شخصيته، وتبصيره بالجوانب الإيجابية والإمكانات التي يملكها بدل من التركيز على الجوانب السلبية وتركيز انتباهه بعيدا عن ذاته.

والفنيات الأساسية في هذا الأسلوب هي: القصد العكسي وصرف التفكير والحوار السقراطي (بناي زبيري، وسامي طاهر، 2011).

بمعنى أنه مجموعة من المبادئ والأساسيات والأساليب التي تساعد التلميذ في اكتشاف نقاط القوة والضعف والتركيز على جوانب الايجابية منها واكتشاف المعنى.

وهو مجموعة من الفنيات والأنشطة المستخدمة من الأسس والمبادئ التي قدمها **فرانكل** في نظريته "الإرشاد بالمعنى"، والتي تؤكد على فردية الإنسان، وأن لديه حرية الإرادة وأن وجوده له معنى وله قيمة، ويمكن بمساعدة المرشد في اكتشاف جوانب القوة والضعف، واستثمار طاقته الأصيلة في إيجاد معنى والهدف في الحياة ومعايشة جودة الحياة (الشعراوي، د-س).

في الأخير نستنتج أن الإرشاد بالمعنى مجموعة من خطوات قدمها **فرانكل** من أجل مساعدة التلميذ على اكتشاف ذاته وترسيخ المعنى، وتوجه اتجاه إيجابي نحو الحياة من خلال التمسك بالهدف الذي يرى من خلاله المعنى.

وهو عبارة عن مجموع الأنشطة والأساليب المستخدمة، وفقا للنظرية الوجودية من أجل تحقيق جملة من الأهداف من بينها التسامي بالذات.

3- أهداف الإرشاد بالمعنى: إن الهدف الأساسي للإرشاد بالمعنى هو تمكين التلاميذ من قبول الحرية والمسؤولية، ويطلب من التلاميذ أن يقوموا بعمل خيارات تجعلهم يكونون كما هم، وأشار **كاننجاهم وبيترز** إلى ستة أهداف يسعى إليها الإرشاد بالمعنى وهي:

1- جعل التلميذ أكثر وعيا بوجوده.

2- إظهار تفرد التلميذ.

3- تحسين مواجهات التلميذ بالآخرين.

4- تقوية الحرية لدى التلميذ.

5- تقوية المسؤولية.

6- مساعدة التلميذ في أن يجد معنى للحياة (أبو أسعد، د-س).

أي أن أهداف الإرشاد بالمعنى تتمحور حول الحرية والمسؤولية في اختيار أي شيء، وهذا ما يحقق درجة كبيرة من الوعي للتلميذ وإظهار تميزه وتحسين علاقاته مع الآخرين إضافة إلى:

7- مساعدة التلميذ على إدراك أن طريق الاختبار يبقى مفتوحا أمامه على الرغم من المحددات والظروف.

8- جعل التلميذ يعتمد على نفسه بالرغم من الظروف المحيطة.

9- جعل التلميذ يشعر بأن له قراراته الخاصة.

10- جعل التلميذ يكون طرائق خاصة للتعامل مع مشاعره (بناي زبيري، وسامي طاهر، 2011).

لأنه إذا لم يدرك التلميذ بعد أن لديه فرصة أخرى، ويجب أن يعتمد على نفسه لمواجهة كل الصعوبات، لأن القرار قراره هو في الأخير، كما أن تعامله مع مشاعره بإيجابية يجعله أكثر وعيا، وأن يلقي المسؤولية على نفسه وليس على الآخرين، ومنه يكون تعرضه للإحباط بصفة أقل.

- كما يساعده على إيجاد سبب للعيش من أجله محققا معنى لوجوده، وبقائه ساعيا لتحقيق أماله وأهدافه.

ومن هنا يتمكن الإرشاد بالمعنى إلى تكوين جدار عازل ضد الصعوبات وضغوطات وأحداث الحياة السلبية، والتي تقلل من الرضا عنها، وتزيد الإحساس بالفراغ الوجودي.

إضافة إلى ذلك تحقيق شروط الصحة النفسية، وتحسين نوعية الحياة لمن يعانون من أمراض مزمنة وخطيرة (أحمد، 2012).

4- مبادئ الإرشاد بالمعنى: تتمثل فيما يلي:

أولا: الطبيعة الإنسانية: تحدث **فرانكل** عن ثلاثة عناصر مرتبطة بمفهوم الشخصية وهي:

***الفرد وحدة ذات ثلاثة أبعاد:** - بدني - عقلي أو نفسي - روحي.

إن العنصر الأول والثاني مرتبطان معا، ويمثلان النفس والبدن ويشملان على العوامل الموروثة مثل الدوافع الفطرية.

كذلك تضمن إدراك تلميذ شخصيته، وذاته والتمييز بالعقل والتفكير كل من معتقداته وأفكاره ومعلوماته ومقارنتها بأفكار ومعتقدات الآخرين، واختيار كل ما هو إيجابي وترك السلبي منها.

وقد ركز الإرشاد بالمعنى على الجانب الروحي، ولكنه لم يقصد بالروحية التدين بل قصد بأنها خاصية رئيسية في التلميذ، ومنها يشتق الوعي والحب والضمير الأخلاقي، وهي التي تميز الوجود الإنساني عن الحيوانات (أبو زعيزع، 2013).

بمعنى أن طبيعة الإنسانية في الإرشاد بالمعنى عبارة عن وحدة مكونة من ثلاثة جوانب: بدني وعقلي وروحي أو معنوي، وهذا الأخير يعتبر أكثر شمولا، وهو البعد المميز في حياة التلميذ لأنه منشق منه الوعي والحب والضمير.

ثانيا: الحرية الاختيار: الإنسان هو الكائن الوحيد وسط الكائنات الحية الأخرى الذي يتميز بقدرته على الاختيار بين الفرص المتعددة في الحياة، والإرشاد بالمعنى يحاول أن يجعله واعيا بكل التزاماته، ولذلك يجب أن نترك له حرية اتخاذ القرار بشأن إدراكه لنفسه كشخص يتحمل مسؤولية اختياره (محمود علاء الدين، 2013).

فالتلميذ عنده جانب من الحرية في الاختيار في جل الأشياء، ومع ذلك فهو مسؤول على اختياره كاللباس والأصدقاء والطعام واختيار التخصص الدراسي.

ثالثا: التلميذ مسؤول عن وصول معنى لحياته: الحرية مفهوم سلبي يتطلب تكملة إيجابية، والتكملة الإيجابية هنا هي المسؤولية وهذه الأخيرة تتضمن الإشارة إلى قصدين:

1- أنها تشير إلى معنى نكون مسؤولين عن تحقيقه.

2- أنها تشير إلى كيان نكون مسؤولين أمامه (إبراهيم سعفان، 2001).

وانطلاقا من النظريات الفلسفية لطبيعة الإنسان نفهم أنه مثالي وحر لكنه مسؤول عن اختياراته ووجوده (Fray, et Picouleau, 2010).

أي إذا لم يشعر التلميذ بالمسؤولية اتجاه أعماله، وأفعاله فهو يحمل أخطائه لغيره ومنه يشعر بأن الآخرين مسؤولين على تعاسته ومنه يشعر بالفراغ الوجودي.

رابعا: الفراغ الوجودي: يعبر عن وجود أزمة روحية في حياة التلميذ فهو غياب معنى الحياة، وعدم وجود فلسفة تبرر وجوده وتعطي لحياته قيمة ويعلن الفراغ الوجودي عن نفسه في حالة الملل التي يكابدها في أمور حياته اليومية (محمود علاء الدين، 2013).

كما ينتج الإحباط جراء فقدان الإحساس بالأمن نتيجة التغيرات المتلاحقة السريعة (أبو أسعد، والأزايدة، 2015).

لذا يقدم لنا **فرانكل** تفسير وشرح سريع عن مفهوم التغير السلوكي من منظور تطوري تاريخي حيث يقول: " الفراغ الوجودي ظاهرة واسعة الانتشار في هذا العصر، وتلك الظاهرة يمكن تفسيرها وفهمها، إذ يمكن إرجاعها إلى فقدان ذي شقين، مما كان محتوما على التلميذ بعض الغرائز الحيوانية الأساسية، ومما يكمن فيه سلوك الحيوان ومما يستشعر الحيوان بواسطته بالأمن والطمأنينة" (معن، 2017).

بمعنى أن فقدان التلميذ الشعور بمعنى الحياة إضافة إلى نقص المعرفة والوعي بالذات، يؤدي حتما إلى الفراغ، وهذا الأخير يؤثر على كل الجوانب الحياتية ويؤدي إلى الألم والحزن، ويوضح **فرانكل** فكرة الفراغ الوجودي كما يلي:

إن الناس لا يعرفون ماذا ينبغي عليهم أن يفعلون حاليا؟ ولا ماذا يريدون أن يفعلون في المستقبل؟ نتيجة عدم وجود غرائز توجه سلوك الناس، واختفاء التقاليد التي تضبط اختياراتهم، مع ضرورة مواجهة هذه الاختيارات.

وعن مثل هذا الفراغ الوجودي يعبر عن نفسه بصورة أو حالة من الملل (أبو زعيزع، 2013).

وهذه الحالة تكمن وراء شكوى عامة مفادها: أن معظم التلاميذ في أيامنا هذه يعيشون بلا معنى، وأن الحاجة لإدراك هذا المعنى هو أن يعيش لأجله، إنهم أسيرون لخبراتهم الذاتية الآتية من فراغهم الداخلي لأنهم بعيدون عن أنفسهم.

وقد كشف **فرانكل** في دراسة مسحية إحصائية قام بها تلاميذه أن (55%) من الأشخاص يعانون مما أسماه بالفراغ الوجودي، ويكشف هذا الفراغ عن نفسه في حالة الملل، فالفراغ هنا فراغ من المعنى وليس فراغ من المشاغل والملهيات.
(مصطفى، 2015).

وهنا تبدأ المعاناة بسبب الفراغ الوجودي الذي يؤدي حتما إلى الإحباط الوجودي.

خامسا: الإحباط الوجودي: يعرفه **فرانكل** بأنه الرغبة في وجود معنى مع الوضع في الاعتبار أن المشكلات المتعلقة بوجهة نظر التلميذ في العالم مرتبطة بظروفه النفسية والبيولوجية والاجتماعية، ولكنها ليست مسببة لها (إبراهيم سعفان، 2001).

حيث تتعرض إرادة المعنى عند التلميذ إلى الإحباط، مما يتسبب له في مرض نفسي، والذي يصطلح على تسميته " بالعصاب المعنوي المنشأ" والعلاج الذي يتعامل مع مثل هذا المرض هو العلاج بالمعنى، ويتولد هذا العصاب والصراع بين القيم المتضاربة، بمعنى آخر يتولد عنه المشكلات الروحية، أو الصراعات المعنوية والأخلاقية.

ويرفض **فرانكل** أن يكون سعي التلميذ من أجل تحقيق معنى أو مشكلة في الوجود يؤدي إلى مرض نفسي، فاهتمام التلميذ أو حتى يأسه المتعلق بقيمة الحياة، هو لون آخر من الحزن أو الألم الروحي، ولا يعني أن هذا المعنى أو التوتر مرضا نفسيا، بل يعتبر متطلبا ضروريا للصحة، ويتسبب التوتر هنا حسب نظرة **فرانكل** عن مسافة بين فاعلية التلميذ بالفعل وما يجب أن يكون عليه (أبو زعيزع، 2013).

بمعنى أن جميع أشكال التوتر والألم الذي يشعر به التلميذ ناتج عن وجود معنى في ذلك الشيء أو المشكلة الروحية أو الصراعات المعنوية الأخلاقية، ولا يعني أنه أصيب بمرض نفسي، فالتلميذ الذي يشعر بالإحباط في مختلف مناحي الحياة يفضل العزلة عن المجتمع وعن الآخرين.

سادسا: العزلة: الفراغ الوجودي يؤدي إلى العزلة أو الإحساس الذي يمر به التلميذ ويفقد معنى الألم أو وجود الذات، وتصبح الخبرات التي يمر بها لا معنى لها وهو يقوده إلى حالة من القلق الدائم، وهناك ثلاثة أنواع من العزلة وهي:

أ- عزلة بين شخصية ناتجة عن عدم القدرة على بناء علاقات مع الغير.

ب- عزلة داخل التلميذ هنا معزول عن أجزاء من نفسه باستخدام حيل الدفاع.

ت- عزلة وجودية أي عزلة التلميذ عن الوجود وهي قسمان: إما القدرة على المواجهة والاتجاه نحو الآخرين ثم صحة نفسية، أو عدم القدرة على المواجهة، وعدم الاتجاه نحو الآخرين، ثم الاضطراب النفسي، وعدم الوجود يظهر في الموت الجسدي والإحساس بالاغتراب والفراغ والوحدة (أبو أسعد، وعربيات، 2009).

بمعنى أن التلميذ سنة أولى ثانوي يشعر بفقدان المعنى، ومنه الفراغ الوجودي الذي يؤدي إلى العزلة، والتي تحتوي على كثير من الأنواع مثل عزلته مع نفسه أو مع الآخرين أو العزلة الوجودية، وتستمر هذه الحالة إلا إذا تم التدخل فيها من خلال الإرشاد والتوجيه خاصة الديني باعتباره مصدر مهم للروح.

سابعا: الدين مصدر مهم للروح: يعد الدين أحد المصادر الروحية الهامة للتلميذ حيث يستطيع المعالج الاستفادة من القيم الدينية للتلميذ في مساعدته على صياغة فلسفة وجوده ومعنى حياته، وفي تقبل ما لا يمكن تغييره والتكيف معه، فمن خلال القيم الدينية يمكن مواجهة العديد من الحقائق كالموت وزوال الحياة واليأس والإحباط (محمود علاء الدين، 2013).

بمعنى أن التمسك بالدين مصدر مهم لكي يجد التلميذ معنى لوجوده، لأنه يعرف بأن الحياة سوف تزول معها كل المشاكل لذلك لا داعي للخوف والقلق، ومنه معرفة قيمة الصداقة والحب.

ثامنا: معنى الحب: الحب هو الطريقة الوحيدة التي يدرك بها الإنسان كائنا إنسانيا آخر في أعمق إغواء شخصيته، فلا يستطيع إنسان أن يصبح واعيا كل الوعي بالجوهر العميق الشخصي للآخر إلا إذا أحبه، فيتمكن الإنسان من رؤية السمات والمعالم الأساسية في الشخص المحبوب (أبو أسعد، والأزايدة، 2015).

فالتلميذ يلاحظ حب أساتذته وزملائه ومراقبيه ومدير مؤسسته، فيشعر بالثقة والتقدير اتجاههم، علاوة على حب الوالدين والمحيطين به، وذلك نتيجة البحث عن المعنى للحياة والبعد عن اللامعنى.

تاسعا: البحث عن المعنى أو اللامعنى: الصراع يأتي من أنه مهم وأن لحياته لها معنى من خلال الأسئلة التالية:

- من أنا وماذا أريد من الحياة؟
- كيف أستطيع أن أعطي لحياتي معنى وهدف؟
- هل أرغب في الاستمرار في الاتجاه الذي أسير فيه الآن؟
- من أين آتي بمصادر المعنى لحياتي؟

وهنا يقوم المرشد بزيادة وعي التلميذ لمعنى حياته (أبو أسعد، وعربيات، 2009).

هذه الأسئلة جوهرية للتلميذ للبحث عن معنى الحياة، سواء صيغت بشكل صريح أو بشكل ضمني، فالتلميذ يحاول إعطاء لحياته أكبر قدر ممكن من المعنى حتى لو كان يدرك أنه لا يوجد معنى لحياته.

فلقد منحت له الحياة معنى لا يمكن تغييره، وأنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يخسر الشعور بعدم الشعور، باعتبار أن وجود مثل هذا الشعور الغريب، يولد لدى التلميذ إحباطًا وجوديًا يمكن أن يصل إلى حد الشعور بالسخافة المسمية "بالفراغ الوجودي".

إن جهود التلميذ لإيجاد معنى في حياته يشكل دافعا أساسيا وليس "ترشيد ثانوي" لدوافعه، وذلك بسبب العيش الفريد من نوعه لأنه يتم الكشف عنه بنفسه، عندها فقط يكون ذلك منطقيًا، ومن المحتمل أن يلبي حاجته الوجودية (Blanc, 2013).

وهذا ما يسهل عليه عملية تحقيق الذات والتسامي بها، ومنه اتخاذ أي قرار في حياته بكل ثقة.

عاشرا: التسامي بالذات ظاهرة إنسانية: إن التلميذ لديه القدرة على تجاوز ذاته والتسامي فوق مستوى الإشباعات البيولوجية، ويرى **فرانكل** أن هناك ظواهر تدل على ظاهرة تسامي الذات، ومنها حب الآخرين وفيها يتجاوز التلميذ ذاته إلى كينونة أخرى (محمود علاء الدين، 2013).

فالتسامي أعلى الرتب التي يبحث عنها التلميذ ويريد الوصول إليها، ومنه نستنتج من خلال ما سبق أن مبادئ الإرشاد بالمعنى تتكون من عدة نقاط مترابطة فيما بينها، تخص طبيعة الإنسانية من أجل الوصول إلى التسامي بالذات، ومنه تترجم إلي مفاهيم النظرية وهي كما يلي:

5- مفاهيم نظرية الإرشاد بالمعنى: وتتمثل في:

1- الحرية والمسؤولية: *الحرية: يعتبر المرشد الحرية بأنها فرصة للتغيير وللتحرك بعيدا عن مشكلات التلميذ ولمواجهة ذاته، بالرغم مما حدث للتلميذ في الماضي من إساءة ووقائع مأسوية وحرمان اقتصادي، إلا أنه مازال يمتلك الحرية لتغيير حياته هذا ما يفسره الوجوديون: العمل مع الحاضر بدل إمعان النظر في الماضي (محمود علاء الدين، 2013).

فالحرية تواجه ثلاثة أشياء وهي: الغرائز، والميل الموروث، والبيئة، ومع أن الكائنات الإنسانية متأثرة بهذه الأشياء الثلاثة ، إلا أنها لا تزال تملك الحرية في القبول أو الرفض أو اتخاذ موقف اتجاه هذه الظروف، وبالتالي لا توجد الكائنات الإنسانية مجرد وجود فقط، وإنما تقرر ما سيكون عليه هذا الوجود (أبو زعيزع، 2013). مع تحمل المسئولية.

***المسؤولية:** يواجه المرشدين فروقا كبيرة بين التلاميذ في رغبتهم واستعدادهم لتحمل مسؤولية أنفسهم وأوضاعهم الحالية، وغالبا ما يلوم التلاميذ الآخرين على ما يعانونه من صعوبات ومشكلات، ومن ثم يعمل المرشد على مساعدة التلميذ ليصبح مسؤولا أكثر عن نفسه، بدل توجيه اللوم على الآخرين، من خلال العملية الإرشادية التي تنفذ في الوقت المناسب مع مراعاة أهمية التوقيت والزمن، أو النقطة الحاسمة الواجب التدخل فيها (محمود علاء الدين، 2013).

وإن زيادة مسؤولية التلاميذ نحو أنفسهم تجاه العملية الإرشادية تزيد من الفرص المتاحة أمامهم للنمو والتطور ضمن المجموعة الإرشادية، وقد قدم **هوبس** اقتراحات لجعل التلاميذ يشعرون بالمسؤولية وهي:

1- أن يكون مركز الضبط عند التلاميذ داخليا.

2- أن يقبل التلميذ مسؤولية تطوير، وتعديل البينة المعرفية ليتكون لديه منهج مفهوم للعالم الخارجي (الداهري، 2016).

ومنه فإن قضايا الحرية والمسؤولية تعتبر قضايا مرتبطة، فخبرة الشعور بالحرية يمكن أن تؤدي بالتلميذ للخوف من تحمل المسؤولية التي تقع عليه، جراء الخيارات التي يتخذها في حياته (محمود علاء الدين، 2013).

وإن حرية التلميذ ليست دائما هي التحرر من الأشياء، وإنما هي التحرر إلى الأشياء، أو التحرر اتجاه شيء ما، والتي أشار إليها **فرانكل** بمفهوم المسؤولية الفردية فالتلميذ مسؤول أمام نفسه، وأمام ضميره، وأمام الله (أبو زعيزع، 2013) .

ومن خلال هذه المسؤولية يشعر التلميذ بأن لحياته معنى.

2- معنى الحياة: يعرفها **فرانكل** بأنها الحالة التي يسعى الفرد للوصول إليها لتضفي على حياته قيمة ومعنى يستحق العيش من أجلها، وتحدث نتيجة لإشباع دافعه الأساسي المتمثل في إرادة المعنى (خضير، 2016).

لذا فالتلميذ لا يستطيع أن يعيش إلا إذا عرف أن لحياته معنى، فنحن لا نتعامل مع الأشياء المختلفة باعتبار ما هي عليه، لكننا نتعامل معها من خلال ما تعنيه بالنسبة إلينا، أي أنه لا يتعامل مع أشياء مجردة بل يعرفها، ويتعامل معها من خلال ذاته (بشرى، 2005).

ومن هنا يتفق العلماء على أهمية وجود معنى في الحياة، فبالمعنى يشعر التلميذ بقيمته، وبإنسانيته، ويقبل على الحياة ويتفاعل ويتجاوب معها، ويحقق التميز والتفرد والسعي نحو تحقيق أهدافه، وبافتقاد المعنى يصير التلميذ مضطربا مفعما بالكثير من المشكلات والاضطرابات النفسية (خضير، 2016).

ويضيف **هاتزل** (1990) أنه يمكن أن نكتشف المعنى في الحياة من خلال ثلاثة طرق:

- الأولى عن طريق أداء عمل ما يتم تصحيحه.

- الثانية عن طريق معايشة وخبرة قيمة ما سواء من معايشة شيء ما، أو شخص ما عن طريق الحب.

- الثالثة عن طريق المعاناة عند مواجهة موقفا ما لا يمكن تجنبه، والهروب منه أو قدرا لا يمكن تغييره، فهنا يتمثل المعنى في الاتجاه الذي يتخذه نحو هذا القدر وتلك المعاناة (معوض، وعبد العظيم محمد 2012).

ومن خلال هذه الطرق يشعر التلميذ أنه حر في اتخاذ قراراته باعتبار أنها بإرادته.

3- حرية الإرادة: يرى **فرانكل** أن الحرية تتجلى في مواجهة أشياء ثلاثة متأثرة بها وتملك القدرة في مواجهتها بالقبول أو الرفض أو اتخاذ موقف اتجاهها وهي:

- الغرائز والنزعة الموروثة (الميل) والبيئة.

يرى **فرانكل** أن الإنسان حر إراديا، وهو يعارض بذلك المبدأ الذي ينطلق من أن التلميذ ما هو إلا نتيجة للظروف البيولوجية والنفسية والاجتماعية أو هو نتاج للوراثة أو البيئة (بلان، 2015).

ويتميز التلميذ بقدرته على الاختيار بين الفرص المتعددة في الحياة، والإرشاد بالمعنى يحاول أن يجعله واعيا بكل التزاماته ومسؤولياته، لذلك يجب أن نترك له الحرية في اتخاذ القرار بشأن إدراكه لنفسه كشخص مسؤول، يتحمل مسؤولية اختيار أهدافه في الحياة (محمود علاء الدين، 2013).

وبالرغم من أن التلميذ لا يخلو من كل أنواع التقييد إن صح التعبير، لكنه حر في ذلك قادر على اتخاذ قراره، والابتعاد عن العوامل التي تؤثر فيه سواء كانت بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية ومواجهتها أيضاً، **ففرانكل** يرفض الحتمية الشاملة ومعارضة هذه القدرة التي ترتفع فوق الشرط، حتى مع ما يسميه قوة تحدي الروح (Blanc, 2013).

وأشار **فرانكل** (1967) إلى أن حرية الإرادة عند الفرد تنتمي إلى حقائق وبيانات حالية، وتعتبر من بديهيات خبرته، وهذه البديهيات والحقائق تخضع لأسلوب تجريبي والذي أسماه **هاسرل** بالفينومينولوجية (أسلوب دراسة الظواهر) (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

بمعنى أن تلميذ السنة أولى ثانوي يتأثر بغرائزه وميوله وعوامل البيئة التي يعيش فيها، وهو واعياً بالتزاماته، لذا يجب أن تترك له حرية اتخاذ القرار بشأن إدراك نفسه كشخص مسؤول يتحمل مسؤوليته باختيار أهدافه في الحياة، ومنه تبدأ إرادته لوجود المعنى.

4- إرادة المعنى: تُعبر إرادة المعنى عن حاجة التلميذ إلى وجود معنى في حياته فهي أشبه ما تكون بقوة جاذبة لطاقته حول مركز يبلور فيه معنى لحياته، فكما أن الإنسان بحاجة إلى قوة جاذبة أرضية حتى يثبت أقدامه على الأرض ويتمكن من الوقوف، فإنه يحتاج قوة جاذبة وجودية من المعنى ليؤكد من خلالها ذاته، ويثبت وجوده (بلان، 2015).

لذا فإن البحث عن المعنى هي القوة الأولية في حياة التلميذ، وليس تبريرا ثانويا لحوافزه الغريزية، وهذا المعنى فريد ونوعي من حيث أنه لابد أن يتحقق بواسطته وعندئذ فقط يكتسب هذا المعنى مغزى يشبع إرادة المعنى عنده (منصور، 1982).

فالإرشاد بالمعنى يعتمد على مخاطبة عقل صاحب المشكلة على اعتبار أن العقل قوة بشرية توضع في مقابل الانفعال أو العاطفة، وهو بمثابة القوة المضادة للسلطة بشتى مظاهرها، والتي تحاول جاهدة التخلص من كل آثار التفكير الأسطوري اللاعقلاني (علي، 2010).

وقد وضع **فرانكل** الأفكار الأساسية لإرادة المعنى وهي كما يلي:

- كل الحقائق لها معنى.
- المعنى محدد ويختلف من التلميذ لآخر، ومن لحظة لأخرى.
- التلاميذ متفردون والحياة تتكون من سلسلة متفردة من المهام، والواجبات لكي تكتشف ويستجاب لها.
- يشتق المعنى الشخصي من بحث التلميذ عن الواجبات والاستجابة لها.
- تعد السعادة والمرح وراحة البال أحداث ثانوية للبحث عن المعنى، وبحث التلميذ عن المعنى يجعله إنسانا مختلفا عن الكائنات الأخرى (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

أي هي محاولة تلميذ السنة أولى ثانوي الدائمة للبحث عن المعنى، في جميع المجالات الحياة الدراسية والاجتماعية والنفسية، وهي القوة الأساسية في حياته ومصدر سعادته، أما إذا لم يجد هذا التلميذ معنى في حياته فسوف ينتابه شعور بالتوتر والقلق.

5- القلق كشرط للحياة: يقصد بالقلق شعور غامض غير سار بالتوقع والخوف من الحياة ككل، خاصة عندما يكون على التلميذ ضرورة مواجهة العوامل الزائفة، والتي تبدو أنها تحدد مصيره وتجبره أحيانا على التراجع وتجنب الحياة، وقد يعاني التلميذ من القلق الوجودي رغم عدم تقدم خبرته أو وجوده إلى الأمام، "إن قلقه من الحياة وبأسه منها لا يخرج أحيانا عن كونه ضعيفا معنويا أو روحيا، وليس بالضرورة أن يكون مرضا نفسيا، ومهمة المرشد هنا أن يقود التلميذ من خلال أزماته الوجودية إلى النمو والارتقاء" (إبراهيم سعفان، 2001).

بمعنى أن تلميذ المرحلة الثانوية يواجه العديد من العوائق والصعوبات نتيجة تموقعه وتدني ثقته بنفسه، دون أن ننسى الواقع المعاش وما يشاهده من توتر واحباطات والتي تؤدي به حتما إلى القلق حيال مستقبله وحياته بصفة عامة.

وينشأ القلق حينما يكافح من أجل البقاء ليؤكد على وجوده عندما لا يمكن تجنب القلق ويصبح حالة إنسانية، ويفرق المرشدون الوجوديون بين القلق الطبيعي والقلق العصابي ويعدون القلق مصدرا كامنا للنمو.

ويرون أن القلق الطبيعي هو استجابة مناسبة لحادثة تواجه التلميذ، وهذا النوع من القلق لا يكبت ويمكن استخدامه كدافع للتغير، أما القلق العصابي فهو نقيض القلق الطبيعي ولا يتناسب مع الموقف وهو خارج الشعور ويعمل على تعطيل حياة التلميذ ولا يستطيع العيش دون شيء من القلق (أبو سعد، وعربيات، 2009).

ومنه نستنتج أن الإرشاد بالمعنى يهدف إلى مساعدة التلاميذ على إكساب الوعي بالحرية وتحمل المسؤولية الشخصية، والوعي بأن التلميذ ليس ضحية للماضي أو الظروف أو الأشخاص، ويساعدهم على اكتشاف معنى الحياة الخاص بهم، ومن خلال النمو الروحي يصبح التلميذ أكثر قدرة على التعامل مع تحديات الحياة المختلفة، وتحديد معنى الحياة الذي يعيش لأجله (عويضة، وحمدي، 2015).

ولا تكون ذلك إلا من خلال المفاهيم النظرية معا، وإلا سوف يكون ضحية الاضطرابات النفسية.

6- نشأة الاضطراب: يعتقد **فرانكل** أن المشكلات النفسية تزداد بسبب الصراع الوجودي، فيصبح التلاميذ مضطربين مكتئبين أو قلقين ويكون الصراع مع قيمهم، كذلك من الإحساس بخواء المعنى وعدم وجود هدف في حياتهم، وعلى ذلك فإن مهمة المرشد أو المعالج ليست فقط تحديد الأبعاد النفسية والاجتماعية، لكن تحديد أيضا البعد المعنوي أو الروحي والفسيولوجي، والأعراض النفسية تكون مفهومة في إطار وجودي، وفيما يلي توضيح هذه الأبعاد:

أ- البعد الروحي (المعنوي): يتميز هذا البعد بالفراغ أو الكفاح الوجودي، وهي ظاهرة صحية لابد منها: كالملل وخواء المعنى والتوتر والإحباط، يمكن أن تكون خبرات مرغوبة حينما يؤدي إلى الاكتشاف العميق للقيم، وإرادة المعنى والقضايا الخاصة بالمسؤولية والحرية تنعكس عن الضغوط والقلق الروحي.

ويضيف **وونج** أنه ليس من الممكن ممارسة العلاج بالمعنى دون فهم البعد الروحي للوجود الإنساني (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

ب- البعد النفسي: يحتوي على الصراعات والمشكلات الفسيولوجية والروحية والمعنوية، فعندما يعيش التلميذ قلقا شديدا فيما يتعلق بالوجود وقضايا الموت فهنا قد ينشأ عن ذلك عصاب، كما يعتقد **فرانكل** أن الأزمات الوجودية كعدم الإحساس بمعنى الوجود والفراغ الوجودي تؤدي إلى الاضطرابات العصابية.

ويرى **فرانكل** أنه يوجد أساسين للتشخيص يمكن تصنيف البعد النفسي للأداء الإنساني في ضوئهما وهما: (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

الأول: العصاب المعنوي: فالعصاب المعنوي يرتهن بالجوانب الإنسانية، والذي لا ينشأ من الصراعات بين الدوافع والغرائز، لكنه ينشأ من خلال الصراعات القيمية والأخلاقية، كما أنه يحدث عند وجود إحباط يحول دون الفهم الحقيقي لمواطن الأمور مما يؤدي إلى الفشل في التوصل إلى معنى محسوس وملموس في وجوده الشخصي أو كينونته (زين العائش، 1996).

الثاني: العصاب الجمعي: وهو بلسم لحالة اللامعنى أو الفراغ الوجودي فهي عبارة عن قلق، وملل لأوضاع أصبح التلاميذ فيها يعلنون بألسنتهم عن الجهاد في تضييع الوقت، بعد أن فقدوا كل جذوة وعي إنساني يشعرهم بالإحساس بالمعنى.

فالفراغ الذي يقع ضحاياه فريسة للمسايرة، والامتثال والتدجين الجماعي كما هو بارز كظاهرة عالمية في القرن العشرين ومطلع الحادي والعشرين، بشكل صارخ معلنة الإحباط الوجودي والعدمية المادية التي لا ترى للوجود معنى (الحمدي، د-س).

وهذا ما نلاحظه لدى بعض التلاميذ اليوم فهم يسايرون ويقلدون كل شيء دون تفحص أو تمعن، ويعيشون غير مكترثين لأي شيء.

ج- البعد الفسيولوجي (الجسمي): قد يلعب الجانب الجسمي دورا في نشأة الاضطراب، حيث يشير **فرانكل** إلى أن الميلانخوليا والفصام لهما أبعاد نفسية بالإضافة إلى البعد البيولوجي، وتتميز الميلانخوليا بأعراض اكتئابية أو هوس يتضمن الخوف الوجودي اتجاه المستقبل.

كذلك بالنسبة لمريض الاكتئاب فهو يشعر دائما بالقلق والنقص وعدم الكفاءة ويجتنب الحقائق ووقائع الحياة، فهو مضطرب اتجاه تحديد هويته الذاتية، كذلك موهوس ولديه خوف من المستقبل.

ومنه فقد أقر **فرانكل** فيما يتعلق بالبعد الوجودي بأن الكائنات البشرية توجد من خلال ثلاثة أبعاد: جسمي ونفسي وروحي، حيث أن الروحانية هي البعد الإنساني المتفرد، وعلى أية حال فإنه لابد من فهم هذه الأبعاد بشكل كلي لأن التلميذ وحدة كلية معقدة (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

لذلك يقدم لنا **فرانكل** تفاصيل عن أصل مجموعة متنوعة من الأمراض النفسية على سبيل المثال: يكمن القلق العصابي وراء القلق الوجودي، والقلق الوجودي هو الخوف من الموت، وفي نفس الوقت الخوف من الحياة ككل، فهو يقوم على أساس وخز الضمير، بحيث أن التلميذ لا يفهم أن قلقه يرجع إلى شعوره بالمسؤولية التي لم تتحقق (boeree, 2006).

***كيف يحدث السلوك المضطرب من وجهة نظر فرانكل؟**

حينما يشعر التلميذ أن العالم الذي يعيش فيه بلا معنى فإنه يكون في حيرة، إن عدم وجود معنى للحياة يؤدي إلى الفراغ، أو إلى حالة أطلق عليها **فرانكل** الفراغ الوجودي وهي كالتالي:

1- منذ الطفولة يختار بديل أن لا أكون.

2- يؤدي إلى قلة المشاعر الخوف والقلق الخارجي وغياب الوعي الذاتي.

3- نتيجة لذلك تتولد مشاعر قلق ويؤدي ذلك إلى الاضطراب.

4- أسباب الاضطراب هي: الخوف والقلق والعدوانية والشعور بالذنب.

5- تتشكل الهموم النهائية وتتطور بشكل غير سوي (أبو أسعد، د-س).

ولكي يتخلص التلميذ من الاضطرابات النفسية التي يعيش فيها لابد من وضع خطة علاجية مع المرشد، تتمثل في العملية الإرشادية من أجل مساعدته على تخطي الحواجز والعراقيل التي تحول دون تحقيق أهدافه، ووصوله إلى الصحة النفسية والتسامي بالذات من خلال التخلص من الاضطراب.

7- العملية العلاجية: تتمثل فيما يلي:

7-1- العملية الإرشادية: يمكن اختصار العملية الإرشادية لنظرية الإرشاد بالمعنى في ثلاثة ثالوثات وهي كالتالي:

1- الثالوث الأول: ويتكون من حرية الإرادة وإرادة المعنى ومعنى الحياة كما يلي:

أ- حرية الإرادة: تعتبر حرية الإرادة الركيزة الأساسية للعلاج بالمعنى، وهو الأساس الأول، ولا يعني بها **فرانكل** التحرر من الظروف ولكن الحرية في اتخاذ القرار اتجاه هذه الظروف، فحرية التلميذ تعني قدرته على الاختيار، وتوظيفه للعقل واستجاباته بحرية للمواقف التي تواجهه في الحياة، فالتلميذ من خلال الإرشاد بالمعنى يركز على إرادته في اتخاذ قراراته، وهذه الأخيرة تعبر عن اختياره بحيث يكون معبرا عن معان سامية تليق به (زين العايش، 1996).

ب- إرادة المعنى: تمثل إرادة المعنى الأساس الثاني للعلاج بالمعنى فعندما يملك التلميذ الحرية في اتخاذ الاختيارات اتجاه الحياة، يلي ذلك أن تكون لديه القوة والإرادة للبحث عن المعنى الذي تمثله هذه الاختيارات، وطبقا **لفرانكل** (1963) فإن إرادة

المعنى تعتبر نزعة أو دافعا نفسيا واجتماعيا أساسيا للسلوك والكفاح من أجل المعنى الإنساني في الأنشطة اليومية (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

ج- معنى الحياة: يعتبر الأساس الثالث للعلاج بالمعنى، حيث يشير إلى أن الحياة ذات معنى تحت كل الظروف والعوامل، ويعرفها **لانجل** بأنها نوع معقد من الانجاز للروح الإنسانية وهي قوة غير ملموسة تتحكم في درجة الوعي ودرجة التفكير العقلي والطاقة النفسية الداخلية، وفي المشاعر والأحاسيس والقدرة على التفاعل (الأبيض، 2010).

ثانيا: الثالوث الثاني (اكتشاف المعنى من خلال تحقيق القيم):

يرى **فرانكل وبرجر** أن معنى الحياة يوجد بشكل أساسي ويمكن أن يكتشف من خلال تحقيق ثلاثة أنماط من القيم وهي كما يلي:

أ- القيم الابتكارية: وهي أداء عمل ما فالمصدر الأعظم للمعنى يتمثل في العمل الجدير بالاهتمام والمفيد الذي يقوم به التلميذ، أي أن المعنى يأتي مما نعطيه للحياة ويمكن اكتشاف المعنى من خلال تحقيق القيم الابتكارية، والتي تشير إلى عمل مساهمة خلاقة وإبداعية في الحياة (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

وتتمثل في انجاز عام في شتى المجالات وفي أداء عمل ما، ويتم من خلال مساعدة التلميذ في إيجاد المركز الدفاعي أو الهدف الذي يحي لأجله ويعمل بجد لإكماله.

وفيما يلي توضيح ووصف تحقيق المعنى من خلال اكتشاف القيم الابتكارية في أثنى عشرة قائمة:

1- القائمة الأولى: اعمل ثلاث أمنيات: أي أنها تركز على التفكير في ثلاثة آمال ومعانيها وكيف يمكن تحقيقها، فأقول إذا كان عندك ثلاثة أمنيات فأسأل نفسك الآتي:

*ماذا يجب أن تكون؟

*ما هي الاحتياجات الأساسية داخلك، والتي ستقوم هذه الأمنيات بتحقيقها؟

*لماذا لم تصل إليها وتحققها؟

*هل تقوم بالعمل على تحقيقها الآن، أم تكتفي بالجلوس وتمنيها فقط؟

2- القائمة الثانية: فكر في أكثر خمس خبرات مشبعة: وهي تتعلق بأكثر الخبرات إشباعا ورضا في حياة التلميذ، ومنه يطرح التساؤلات التالية:

*ما هي الحاجات التي قامت بإشباعها؟

* هل اختفوا؟ إذا كانت الإجابة نعم، لماذا لم يستمروا؟ وهل اختفوا للأبد؟

*ما هي التجارب الأخرى المتصلة، والتي يمكن أن تجلب لك نفس درجة الإشباع؟

*لماذا لم تجتهد من أجلها؟ ماذا يمنعك الآن؟

3- القائمة الثالثة: بماذا تحلم؟

*اكتب كل أحلامك التي تستطيع تذكرها، هل تجد في أحلامك خيطا مشترك؟ سيكون هذا تعبيرا عن أمانيك أو مخاوفك:

*ماذا تتمنى؟ ومما تخاف؟

*هل واجهت أمانيك ومخاوفك واخترت وسائل معقولة للتعامل معها؟

4- القائمة الرابعة: وصف معنى الحياة في كلمة واحدة:

من خلال إعطاء التلاميذ كلمات لوصف الحياة منها (الحب، والاستحسان والإخلاص، والسعادة، والأمل، والجوع، والصراع...) وطلب من التلميذ اختار الكلمة أكثر معنى بالنسبة له.

5- القائمة الخامسة: اكتب كلمة صغيرة إحياء لذكراك الخاصة:

يتعلق بإكتساب الهوية، حيث يتم طلب من تلميذ أن يحدد شخصيته في خمس جمل وماذا أعد ليصبح كما يريد أن يكون.

6- القائمة السادسة: ملاحظة كيف وجد الآخرون المعنى والهدف في الحياة:

يوجد أشخاص تعرفهم شخصيا أو تعرفهم عن طريق شهرتهم، قد وجدوا المعنى والهدف في الحياة، وعليك الآن الإجابة عن السؤال:

*ما الأسباب المحتملة التي تعتقد أنها تعطي لحياتهم معنى وهدف؟

7- القائمة السابعة: اكتساب الإحساس بالهوية:

من خلال وصف في جملة لتحديد شخصيتك ما أعددته لتصبح كما تريد.

8- القائمة الثامنة: تحليل المعاني الموجودة في حياتك:

وهي تحليل المعاني الحالية في حياتك، إذا تعرضت للموت، ثم أعطيت لك فرصة أخرى للحياة، بشرط أن تذكر سببا واحدا، لماذا تريد الحياة؟

9- القائمة التاسعة: تحليل الرموز ذات الدلالة والمغزى عند التلميذ.

10- القائمة العاشرة: الأنشطة الابتكارية للبحث عن المعنى:

معرفة ميول التلاميذ من خلال ما يلي:

*الشعر أو الكتابة أو القصة أو الموسيقى أو الرسم أو عمل وصنع أي شيء من خشب أو ورق...

ثم يتم سؤالهم كما يلي:

*أي من الأنشطة فضلتها بصفة أكثر وأيهم بصفة أقل؟

*أي منها أثار اهتمامك ودفعك لتطوير مستقبلك؟

11- القائمة الحادية عشر: إيجاد سبب ذي معنى لما تفعله.

12- القائمة الثانية عشر: يطلب من التلميذ التفكير في شيء ما يفعله، وشخص ما يحبه، وشيء ما يتمنى عمله في المستقبل (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

ب- القيم الخبراتية أو التجريبية: وتتمثل في أن التلميذ يمكنه أن يقيم الأشخاص والقضايا والأمور من خلال التجربة الفعلية، وهذا يمكن أن يشمل ذروة خبرات هرم **ماسلو**، وهي الخبرات الجمالية مثل مشاهدة عجائب الطبيعة أو الفنون أو الشعور بالحب، الذي من خلاله يجعل الطرف الآخر يطور المعنى (محمود علاء الدين، 2013)

والذي يتمثل في خبرات مع الآخرين، والمقابلات وعلاقة الحب مع شخص ما واتخاذ المسؤولية نحو الذات والآخرين، ويركز التدريب على اكتشاف معنى الحياة من خلال الخبرة.

وفيما يلي توضيح ووصف تحقيق المعنى من خلال البحث عن القيم الخبراتية في خمس قوائم:

1- القائمة الأولى: إيجاد القيم من خلال الخبرة (عالم الفن):

يتضمن الفن المرئي (الرسم، النحت...) والفن الأدبي (القصة، السيرة الذاتية...) حيث يطلب من التلميذ ذكر مصدر هذا الفن، وكيف يمثل المعنى له؟.

2- القائمة الثانية: إيجاد القيم من خلال الخبرة (عالم العلم):

وهنا يكتب التلميذ أي نشاط علمي اشترك فيه والمعنى الذي اكتسبه منه ويشمل الزيارات الميدانية.

3- القائمة الثالثة: إيجاد القيم من خلال الخبرة (تنوع العبادات والخدمات الدينية):

معرفة أنواع العبادات التي يقوموا بها التلاميذ، والمعنى الذي يشعرون به أثناء تأدية ذلك.

4- القائمة الرابعة: إيجاد القيم من خلال الخبرة (زيارة الأماكن السياحية):

من خلال معرفة الأماكن التي زارها التلاميذ، والمعنى الذي يشعرون به عند زيارتهم.

5- القائمة الخامسة: إيجاد القيم من خلال الخبرة (تخطيط رحلة خلال عطلة):

حيث يكتب التلميذ الانطباعات التي اكتسبها من خلال التخطيط لرحلة ما، وإذا لم يقم برحلة ينفذها من خلال القراءة عن رحلة ما (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

ج- القيم الاتجاهاتية: وتتمثل في كيفية مواجهة القدر المحتوم، وغير القابل للتغيير واتجاه التلميذ الذي يتخذه نحوه، والذي يجعله قادرا على مواجهة اليأس، أي مواجهة التلميذ لموقف ما لا يستطيع تجنبه أو الهروب منه، أو قدر لا يستطيع تغييره، فهنا يتمثل المعنى في الاتجاه الذي يتخذه نحو هذا القدر وتلك المعاناة، وبالتالي يمكن أن تحول هذه المعاناة إلى إنجاز ونجاح (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

وهي تلك القيم التي لا تزال باقية عندما يعيش التلميذ موقفا محبطا، وباعثا على اليأس والضعف أو موقفا ميئوسا منه، ولا يستطيع تغييره ابتكاريا أو خبراتيا.

وتتمثل في قبول القدر المحتوم الذي لا نستطيع تغييره، فلا نفعل ما نريده، ولكن ما يقضي عمله، والاتجاه الذي نتخذه نحو أقدارنا غير قابلة للتغيير.

وفي ما يلي عرض بعض النقاط المهمة في تحقيق القيم والمعنى خلال الاتجاه:

***البحث عن السعادة:** فهو نتاج يأتي من الكفاح الناجح اتجاه الأهداف التي لها معنى في الحياة.

***اكتشاف الإيمان:** يقول **أينشتاين** " إن ذروة فهمنا واستيعابنا للوجود الإنساني لا يتم بواسطة الحجة بمفردها، ولكن بالإيمان، ففي التحليل النهائي للوجود الإنساني يتبلور المعنى بواسطة الإيمان والعقيدة.

***اكتساب الإيمان:** فهو موجود عند الناس بطرق مختلفة، وهو الرغبة في مشاركة الآخرين في الأفكار والمعتقدات التي أدركها التلميذ بنفسه، لأن المعنى العميق يأتي من

كون التلميذ ذو فائدة، وبالتالي يصبح ذو قيمة، وإذا اتحد معهم في علاقة إنسانية من خلال هذه القيم فإن إيمانه بهذه المعتقدات سيزداد تحديدا ووضوحا.

***معنى المعاناة:** لكي يحرز النجاح يجب عليه أن يكون مستعدا لمواجهة الفشل ولكي يعثر على محاسن الحياة فيجب أن يكون قادرا على قبول مساوئها، ذلك يعني أن يكون جاهزا لأن يعاني ويقاسي ويتحمل ما لا يستطيع تغييره.

ويتم إيجاد القيم من خلال الاتجاهات: مواجهة الأحداث القدرية التي من المستحيل تغييرها، من خلال ذكر للتلميذ أن يسرد بعض منها مثل:

1- أذكر حادثة حدثت في حياتك الخاصة؟، وكيف واجهتها وتعاملت معها؟ كيف ظهرت المشكلة؟ ما معنى الحادثة في حياتك؟

2- أذكر حادثة حدثت في حياة شخص ما؟، وكيف واجهها وتعامل معها؟ كيف ظهرت المشكلة؟ ما معنى الحادثة في حياته؟ (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

وهذا هو السبب في أن الحياة لا تتوقف أبدا على أن يكون لها معنى، لأنه حتى الشخص المحروم من كلا القيمتين الابتكارية والخبرية، فإنه يظل أمام تحدي المعنى الذي يجب عليه أن يحققه، وهذا المعنى المتضمن في الكيفية التي يتحمل بها معاناته (إبراهيم سعفان، 2001).

ثالثا: الثالوث الثالث (الثالوث المأساوي): والمقصود به المعاناة والألم والذنب والموت ويعتبر الركيزة الثالثة في العلاج بالمعنى، وهي كما يلي:

1- معنى المعاناة: وهو الجانب الأول للثالوث المأساوي، فقد أشار **فرانكل** (1986) إلى المعاناة بأنها أحد الطرق للوصول إلى معنى الحياة، فعندما يكون التلميذ ضحية لموقف بائس، وعند مواجهة قدر لا يستطيع تغييره، قد يمكنه السمو بنفسه وبالتالي يغير ذاته ويستطيع أن يحول المأساة الشخصية إلى إنجاز وانتصار (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

فالمعاناة هي حقيقة وجودية لا مفر منها، فلكل تلميذ نصيب من المعاناة، ولذلك يجب أن يتحمل التلميذ هذه المعاناة ويتوصل إلى المعنى الكامن خلفها، ويجب على التلميذ أن يتخذ موقفا من المعاناة يتجاوز به ألمه للوصول إلى المعنى (محمود علاء الدين، 2013).

حيث أشار **بارنز** إلى أنه لا توجد حياة خالية من المعاناة، فلا يوجد فرد لم يعان من الصدمات الانفعالية في الطفولة، ولا يوجد فرد لم يعان من الظلم أو الأذى أو الاحباطات أو الصعوبات المالية أو الجسدية أو الحزن أو الأسف نحو شخص محبوب، ومن هنا يمكن القول أن المعاناة هي السمة أساسية المميزة للحياة، لذا يرى العلاج بالمعنى أن ننظر لها نظرة إيجابية لأنها تحمل في طياتها المعنى.

2- الذنب: يمثل الشعور بالذنب الجانب الثاني في الثالوث المأساوي، فهو يعتبر من السمات والخصائص الأساسية للحياة، والوجود الإنساني ولا يوجد فرد خاليا منه.

وضح **فرانكل** كيف أن الشعور بالذنب يحمل المعنى بقوله: إنه في الشعور بالندم والذنب قد ينتصر الشخص في داخل نفسه عن عمل ما، وبممارسة هذا الندم الذي يعتبر أمرا داخليا يمكنه إزالة الأثر الخارجي على المستوى الروحي والأخلاقي، ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الشعور بالذنب وهي:

- **الشعور بالذنب التخيلي:** هو تأنيب الذات على شيء لم تقم به: كشعور أنثى بالذنب كونها أنثى، ولم تكن ذكرا لإحساسها بأن الآخرين غير راغبين فيها.

- **الشعور بالذنب الوقفي:** وهو تجاوز بعض القوانين بطريقة غير متعمدة، فيشعر بالذنب بعد اكتشاف ذلك (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

- **الشعور بالذنب الحقيقي:** وهو الفشل الحقيقي في تحقيق معيار موثوق به وشرعي للسلوك، وفي هذه الحالة يكون الشعور بالذنب نتيجة لبعض الرغبات، والأفعال الخاطئة بسبب الصراعات مع الأهداف الرئيسية للذات.

إذا كان القلق الوجودي يرتبط بوعي التلميذ فإن الذنب الوجودي هو قلق أخلاقي، يشعر التلميذ فيه بالذنب اتجاه أوجه قصوره، ونظرا لأن التلميذ نفسه هو الذي يمكنه الحكم على إمكانياته التي لم تتحقق بعد، فإن الذنب الوجودي يرتبط أساسا بقدرة التلميذ على الحكم والتقييم (إبراهيم سعفان، 2001).

3- الموت: يمثل الجانب الثالث للثالوث المأساوي، فالإرشاد بالمعنى ينظر إلى الموت نظرة إيجابية، كما ينظر إلى المعاناة والذنب، فالموت يعتبر الشيء الوحيد المؤكد والحقيقة العامة للحياة، لذا لا يمكن تجنبه، فيجب مواجهته، وإذا كان الموت هو النهاية ولا يوجد أمل في الخلود، فالموت يمكن أن يبقى الباعث والحافز للحياة، والدليل على

ذلك قوله تعالى في سورة آل عمران" كل نفس ذائقة الموت وإنما توفون أجوركم يوم القيامة فمن زحزح عن النار وأدخل الجنة فقد فاز وما الحياة الدنيا إلا متاع الغرور"صدق الله العظيم.

فحقيقة الموت حسب **فرانكل** لا تأخذ المعنى من الحياة، لكنه يعطيها المعنى (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012). وقد وجه **فرانكل** نظرته للموت كما يلي:

1- هناك صراع بين وعي التلميذ بالموت ورغبته بالبقاء.

2- إدراك الموت بأنه جزء من الحالة الإنسانية يعطيها أهمية للعيش، وهو غير سلبي ويجعل التلميذ يأخذ الحياة بشكل جدي.

3- كون الحياة وقتية يعطيها معنى ولو لم تكن للحياة نهاية، فكل شيء يمكن تأجيله وحتى القدر المحتوم له معنى، والقدر هو الاختيار الأعظم للحرية (أبو أسعد، وعربيات، 2008).

فالموت حقيقة حتمية وعلى التلميذ الوعي بها، مما يجعله أكثر قدرة على عيش الحياة بفاعلية والاستمتاع بكل لحظة فيها، ويمكنه ذلك من خلال الشعور بالامتنان والتركيز على القضايا المهمة التي يرغب أن يهتم بها في حياته عوضا عن الانشغال بأمور ليست ذات أهمية (عويضة، وحمدي، 2015).

*وقد أشار **فرانكل** إلى أن كل فرد من الضروري أن يواجه ثلاث مشكلات وجودية وهي: المعاناة والشعور بالذنب والموت، فكل الناس يعانون وكل الناس يواجهون الحقيقة المتمثلة في أن كل شخص لا يستطيع تحقيق كل مسؤولياته في الحياة، وكل الناس يموتون (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

ويؤكد **ماي** أن الموت في جميع جوانبه هو الحقيقة التي تجعل من اللحظة الراهنة شيئا ذا قيمة، وقد عبر أحد التلاميذ عن هذا الشأن بقوله" أنا أعلم يقينا شيئين أولهما أنني سوف أموت في يوم ما، وثانيهما أنني حيّ الآن، والسؤال المهم حقا هو ماذا سأفعل بين هذين الحدثين؟" (الجغيمان، د-س).

فإذا كان هذا التلميذ متمسك بذاته وواعي بما سوف يفعله في المستقبل، فالإجابة تكون إيجابية وهي الدراسة بجد والعمل في الوظيفة التي تراعي قدراته واستعداداته، أما

إذا كان عكس ذلك والإجابة سلبية، فسوف يفشل ويحبط ويرى بأن الحياة بلا معنى ويمكن تصحيح ذلك بالقيم والعادات المتعارف عليها أو بالدين فهو مصدر مهم للروح.

7-2- دور المرشد: يهتم المرشد بشكل أساسي على فهم العالم الذاتي للتلميذ لكي يتمكن من مساعدته في الحصول على فهم جديد للعالم، فهو يركز على الحاضر وعلى إقامة علاقة صادقة ومتعاطفة مع التلميذ، حتى يتمكن من اكتشاف الذات الحقيقية للتلميذ وتسعى هذه العلاقة إلى جعله أكثر وعيا بذاته، ومن خلال العلاقة يعرف التلميذ إمكاناته.

ومعظم المرشدين الوجوديين يعتقدون أن التلميذ فيه جانب شعوري، وجانب لا شعوري، وأن التغير يحدث لدى التلميذ عندما:

- يحدث لديه تبصر وفهم للأساليب بشكل ينسجم مع نمو الإحساس بالاختيار والحرية.
- تكون هناك مواجهة بين المرشد والتلاميذ أثناء عملية الإرشاد.
- ينقل التلميذ إمكاناته إلى الوجود، وهذه هي عملية الانفتاح وتحقيق الذات.
- تحدث مواجهة داخلية بين التلميذ، وبين الإمكانيات الموجودة بداخله.

7-3- طبيعة العلاقة بين المرشد والتلميذ: أهم ما فيها تشكيل علاقة بين شخصين فالإرشاد في نظرية الإرشاد بالمعنى عبارة عن مواجهة ذاتية تتم بين شخصين لكل منهما أدواره الخاصة به (أبو أسعد، وعربيات، 2009).

من أجل الوصول إلى هدف محدد بينهما، وهو الوصول إلى التوافق النفسي والصحة النفسية والتسامي بالذات.

7-4- الأساليب العلاجية:اعتمدت نظرية الإرشاد بالمعنى على الكثير من الأساليب، والتقنيات مرت عبر مراحل للوصول إلى شكلها النهائي نذكر منها:

1- تكنيك القصد العكسي: وهو الطريقة التي يشجع فيها التلميذ على تعريض نفسه للمواقف المخيفة، ولكن من دون حدوث نتائجها المتوقعة، وبذلك يكسر الحلقة المفرغة التي يدور بها، مما يؤدي إلى انطفاء الخوف أو القلق المتوقع (أبو زعيزع، 2013).

فلقد قام **فرانكل** بتطوير هذه الفنية بناء على ما أسماه بالقدرة على التحرر الذاتي، أو الاستقلال الذاتي الذي يمكن الإنسان من أن يخطو بعيدا عن نفسه ناظرا لها من الخارج كما تظهر هذه القدرة في قوة التحدي للروح الإنسانية والإحساس بالفكاهة.

وخصائص القصد العكسي تتمثل في التغيير في اتجاهاتنا، والحوار مع النفس واستخدام الفكاهة (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

2- أسلوب خفض التفكير: يستند هذا الأسلوب إلى المقدرة الإنسانية الفريدة التي أقر بها **فرانكل** عن تجاوز الذات، وتهدف إلى كسر الحلقة المفرغة بالحيلولة بين التلميذ وانتباهه المفرط لنفسه، حيث يركز انتباهه بعيدا عن ذاته، ويحدث ذلك من خلال اكتساب توجه جديد نحو معنى متميز لحياته (أبو غزالة، 2007).

ويقوم هذا الأسلوب بتفسير أسباب الفشل عند التلميذ لتحمل ولزيادة ثقته بنفسه وتركيز تفكيره، واهتمامه في الحياة المليئة بالمعاني، والقيم الملائمة مع إمكاناته الشخصية، وبالتالي تحويل النشاط الخاطئ إلى نشاط سليم
(أبو أسعد، وعربيات، 2009).

لذا فإن هذه التقنية تعلم التلميذ أن ينظر بعيدا عن ذاته ويواجه الإصرار الزائد ويركز على الأهداف من خلال التسامي بالذات والانفصال عنها، حيث يواجه الفرد نفسه لمعاني خارجة عنها ويفصلها عن الظروف، وذلك عن طريق عمل قرارات مسئولة.

تتضمن هذه التقنية ثلاثة جوانب للعلاج وهي:

***ضبط العرض:** إن التلاميذ تتنامى لديهم الإحساس بالضعف والعجز وخواء المعنى نتيجة المشكلات التي يعانون منها، وهذا الإحساس بالعجز وتكراره يضعف صورة الذات لذا تجد حياتهم اليومية قد حكمت بخبرة الألم والمعاناة.

وقد صمم هذا الجانب لتخفيف هذه الاتجاهات السلبية اليائسة عن طريق تعليم التلاميذ قهر أو ضبط الأعراض الأساسية لمشكلاتهم، وتخفيف القلق والتوتر وذلك عن طريق تقنية الاسترخاء.

***ضبط المثير:** إن التفسير الذاتي للأحداث البيئية تنشئ المعارف، وهذه المعارف تسبب القلق والتوتر، واستجابات نفسية أخرى، وعليه فتعديل المعارف والمعتقدات وتغييرها يكمن في تغيير الاستجابات النفسية لديهم.

وفي هذا الجانب توظف الوسائل والأدوات كالواجبات المنزلية، وبعض التدريبات والإرشادات لتعليم التلاميذ كيفية تعديل وتغيير المعارف، والأفكار والمعتقدات غير

عقلانية، من خلال تقويم الأكثر واقعية للأحداث وأن تصبح الاستجابات وردود الأفعال أكثر ملائمة.

* **تدخل (تأثير) النظام الاجتماعي:** حيث أن التعليمات المباشرة للتلاميذ مع بعضهم البعض يمكن أن تعدل المعززات السلبية لسلوك الألم، والمعاناة والقلق والتوتر لديهم (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

3- أسلوب المواجهة أو أسلوب لماذا لا ؟: يهدف إلى تفسير أساليب الفشل عند التلميذ لجعل حياته سعيدة، ولزيادة ثقته بنفسه، ويقوم هذا الأسلوب على الاستفسار عن المرشد لماذا لا؟ مثل:

- إذا كنت وحيد لماذا لا تجد أصدقاء؟ (أبو أسعد، د-س).

- إذا كنت غير مقتنع بشعبتك لماذا لا تجد لنفسك شعبة أخرى، تنجز فيها بصورة أفضل؟

- إذا كنت غير مقتنع بتخصصك لماذا لا تجد لنفسك تخصص آخر، تنجز فيه بصورة أفضل؟ ومن خلال الأسئلة سيواجه التلميذ الفشل ليبحث عن أشكال أخرى من الوجود ذات معنى.

4- أسلوب المفاهيم والمعاني المتناقضة: يساعد التلميذ على أن يسلك مستوى عميق وأن يغير اتجاهه المتطرف (علي، 2010) ويتضمن ما يلي:

- استبدال الانفعالات غير صحيحة: ويعني استبدال الانفعالات الخاطئة بالانفعالات الصحيحة، ويسميه **فرانكل** بالتراجع إلى الانفعال السليم.

ففي حالة القلق التوقعي يظل يقوى حتى يصبح وكأنه هو العصاب، وهذا الأسلوب لا يعتمد على مواجهة القلق والهروب منه، وإنما على تغيير اتجاه التلميذ، وليس تغيير السلوك، وهذا الأسلوب يشجع التلميذ ليرى أعمال نفسه ويتبين ما بها، وبالتالي يؤدي إلى كسر الدائرة غير السليمة في أعماقه مما يدفعه إلى التخلص من الأعراض.

- النظر إلى الموقف ككل ومساعدة التلميذ على أن يتعامل مع كل المعاني حتى لو كانت متناقضة (أبو أسعد، وعربيات، 2009).

5- الوعي بالقيم: هي أداة لمساعدة التلاميذ لتحقيق أفضل إحساس بالوعي، فيما يتعلق بتدرج مغزاهم الشخصي للقيم، حيث تساعدهم في فحص قيمهم من المنظورات

المختلفة، وهي مهمة لأنها تساعد في التركيز على المفاهيم المجردة، وتسهل تطوير الأهداف الهادفة والمتسقة مع تدريج القيم (أحمد، 2012).

فهي عملية اكتشاف السمات المشتركة بين الشخصيات، وهي عبارة عن مساعدة التلاميذ في اكتشاف أو توضيح قيمهم الكامنة.

هذه التقنية ترى أن التلاميذ مدفوعون بالرغبة في معايشة معنى الحياة المتفرد والتلاميذ دائما لديهم حرية الاختيار في معايشة معنى الحياة لديهم، وينشأ ذلك من تحقيق القيم الابتكارية والقيم الخبراتية (التجريبية) والقيم الاتجاهاتية.

تتضمن هذه التقنية سلسلة من التدريبات يمكن تنفيذها من خلال ثلاث خطوات:

***توسيع الوعي الشعوري:** بما يسمح للتلميذ أن يخطو بعيدا عن نمطية حياته اليومية ورؤية الحياة من منظور آخر، بحيث يبحث التلميذ عن جوانب الحياة ذات معنى ويستجيب للتساؤل: ماذا تريد من حياتك؟، يساعد هذا السؤال إلى حد ما التلاميذ على اختيارهم للمهن المستقبلية.

***إثارة الخيال الإبداعي:** يطلب المرشد من التلاميذ أن يفكروا في كل الأسباب المحتملة، والممكنة لتكون الإجابة على السؤال السابق ذات معنى، قد يعتبر التلاميذ أن العديد من القيم المحتملة تكمن وراء هذه الاستجابة.

***إبراز القيم الشخصية:** من خلال تحديد التلاميذ ثلاثة قيم يفكر فيها بشكل خاص وتمثل معنى شخصي (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

6- تمرين الضحك: لتحويل المواقف المؤلمة إلى خبرات مضحكة يمكن أن تساعده في النظر لمشكلاته بطريقة جديدة، ومختلفة (أبو أسعد، د-س).

فالضحك يضع الإنسان فوق مشاكله، ويجعله ينظر لنفسه بصورة مستقلة (علي، 2010).

لذا فإن الفكاهة طريقة فعالة في عمل مسافة بين الشيء ما، وبين الإنسان نفسه، كما أنها تساعد التلميذ في أن يسمو فوق المشكلة، أو المأزق الواقع فيه، وذلك يجعله ينظر إلى ذاته بصورة أكثر تحررا (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

7- الحوار السقراطي: وهو أسلوب في العلاج بالمعنى يستخدم مع التلاميذ من أجل استثارة المعنى لديه، بطرح أسئلة استفزازية في إطار حوار تساؤلي واستخلاص

الأجوبة، ومنه يكشف المرشد عن الآمال، ونقاط القوة والانجازات لديهم (الجغيمان، د-س).

فهو أسلوب تواصلي ووسيلة أساسية للإرشاد بالمعنى، لمساعدة التلميذ في اكتشاف المعنى في الحياة بطرق مختلفة تتضمن:

- **اكتشاف الذات:** يمكن تسهيل عملية اكتشاف، وإيجاد المعنى من خلال المعرفة الدقيقة والصحيحة للذات.

- **الاختيار:** حيث إن توافر الخيارات أمام التلميذ يزيد من احتمالية توافر المعنى.

- **التفرد:** فغالبا ما يوجد المعنى في المواقف المتفردة، والتي لا يمكن لأحد أن يحل محل التلميذ فيها.

- **المسؤولية:** يوجد المعنى حينما تقبل المسؤولية في المواقف التي بها حرية الاختيار، وحينما يقبل التلميذ المسؤولية في الأحداث القدرية غير قابلة للتعديل.

8- التسامي بالذات: يمكن أن ينشأ المعنى حينما يتجاوز التلميذ حاجاته الخاصة ولا يكون أنانيا ويتجه نحو حاجات الآخرين، وتتجه أهدافه نحو أهداف الآخرين.

ومنه يمكن مساعدة التلميذ على استدعاء الخبرات والتجارب ذات معنى في الماضي، وإدراك أن له الخبرات والتجارب الإيجابية، وبالتالي وضع الأساس للخبرات المستقبلية ذات معنى (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

وقد استخدم **فرانكل** هذا الأسلوب بصورة دائمة في علاجه، فعلى سبيل المثال: في إحدى حالات، وهي حالة رجل مسن يعمل طبيب عام جاء لاستشارة **فرانكل** جراء شعوره بالاكتئاب بعد وفاة زوجته، واستخدم **فرانكل** الحوار السقراطي بالشكل التالي:

سأله **فرانكل** ماذا كان يحدث لو أنه هو الذي توفي، وليست زوجته؟ فأجاب ياه كم كانت ستعاني بدوني، فقال **فرانكل** ألا ترى أنك قد رفعت عنها الكثير من المعاناة، فقد حمل الرجل المعنى السامي الذي يقف وراء المعاناة (محمود علاء الدين، 2013).

9- تحليل بالمعنى: وهي عبارة عن عملية تحليل خبرات تلميذ للبحث عن معاني جديدة خلالها، وبتقييم هذه الخبرات يمكن أن يصل إلى جوانب جديدة يكتشف منها إحساسا جديدا بالمعنى والهدف من الحياة، وتلك هي الطريقة لإثارة القدرات الابتكارية من خلال التفكير الإبداعي.

والتحليل بالمعنى عبارة عن سلسلة منظمة وأنشطة مكتوبة تتكون من سبع تدريبات وضعت للتلميذ، بحيث يستخدمها لاكتشاف وإيجاد المعنى في حياته، سيتم تفصيل ذلك في محتوى البرنامج الملحق رقم (25) (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

10- اللوجو دراما: تستند هذه الطريقة على الإرشاد بالمسرحيات النفسية، ووفق هذه الطريقة يحكي كل تلميذ من التلاميذ المجموعة الإرشادية قصة حياته، وبعد ذلك يطلب منه أن يتخيل الحياة، وقد مضت به إلى الأمام وأنه الآن على فراش الموت ثم يتذكر حياته الماضية ليرى ما حققه من معان، فمثل هذا التخيل يزيد من إحساسه بالمسؤولية في عمل التصحيحات الضرورية، وتقرير محتوى الفصل الثاني من حياته المتبقية ويتضح المعنى من خلال المسرحيات، والكلام المتبادل بين أفراد المجموعة (منصور، 1982).

11- أسلوب القصة الرمزية: إن طريقة القصة الرمزية تقوم على مساعدة التلاميذ للوصول إلى المعنى، وذلك انطلاقا من الأفكار التي يؤمن بها الإرشاد والعلاج بالمعنى والتي تذهب إلى أن المعنى يمكن أن يكون موجودا حتى في خبرة المرض، والألم والمعاناة، ووفق هذه الطريقة يقوم الممرض الذي يتعامل مع المرضى أو مستشار التوجيه الذي يتعامل مع التلاميذ بسرد حكاية رمزية يوضح فيها: أنه لا يوجد كائن إنساني في الوجود لم يعان (بلان، 2015).

12- تعديل الاتجاهات: تستخدم هذه التقنية لتعزيز وتقوية إرادة المعنى، وكذلك لمواجهة المعاناة المرتبطة بظروف أو قدر محتوم لا يمكن تغييره، وعموما ينصب التركيز على إعادة صياغة الاتجاهات من السلبية إلى الإيجابية.

وجوهر تعديل الاتجاهات يكمن في الاعتراف بأنه على الرغم من أن بعض المواقف لا يمكن تغييرها ويبدو أنها غير ذات المعنى، فإنه يوجد معنى في كل موقف من المواقف، ومن المحتمل أن يكون متاحا لبعض الناس متمثلا في كيفية استجاباتهم وردودهم على هذه المآسي.

ويتعلق استخدام هذه التقنية بشكل عام بالثالوث المأساوي، حيث يبدأ عمل هذه التقنية مع الاعتراف والإدراك بأن اتجاهاتنا لا تتحدد بالمواقف ولكن تتحدد من داخلنا

وتهدف هذه التقنية إلى تحويل انتباهنا للحقيقة التي ترى أن المعنى موجود ومتاح في أي موقف.

بمعنى تحويل من شيء ما ذي خبرة سالبة إلى شيء ما ذي خبرة موجبة، وقبول القدر والرضا به، عن طريق الاتجاه الجديد ذو المعنى نحوه (معوض، وعبد العظيم محمد، 2012).

* **مراحل علاج الإرشاد بالمعنى:** تتمثل في التالي:

1- عملية الاسترجاع: وهي فصل التلاميذ عن مشكلاتهم من خلال مساعدتهم على إبعاد أنفسهم عنها، حيث تكون مصادر البعد المعنوي مستغلة، وقوة التحدي للروح الإنسانية مستثارة، ومنه يتعلم التلاميذ ويعوا بأنهم غير ضحايا يائسة لقدرهم، وأنهم ليس كما كانوا يتوقعون، ومنه يمكنهم رؤية الموقف من منظور مختلف، لأنهم أصبحوا يدركون أنهم منفصلون عن مشكلاتهم، فهم منفتحون على اتجاهات جديدة اتجاه أنفسهم (قاسم، وعبد الحليم، والحربي، 2013).

ويقوم المرشد بمساعدتهم من خلال:

- مساعدة التلميذ على تحديد الفرضيات التي يحملها حول العالم .
- يراجع التلميذ قيمه، ومعتقداته ويفحص صدقها وصلاحيتها.
- يركز المرشد على دور التلميذ في المشكلة، وليس على المشكلة بحد ذاتها (أبو أسعد، والأزايدة، 2015).

بمعنى أن المرشد في هذه المرحلة يساعد التلميذ في اكتشاف جوانب الحياة الخفية والظاهرة، وتفحص المعتقدات والقيم لكي يتجاوز مرحلة الانغلاق، وأخذها كما هي بالفطرة، ومنه يستطيع تحقيق ذاته، كما يساعده على حل مشكلاته بكل مسؤولية ومنه يصل إلى درجة الاستبصار.

2- مرحلة عملية الاستبصار: وهنا التقليل والخفض من الأعراض، ويظهر ذلك بعد نجاح الخطوة الأولى وتتضمن الانفتاح على المعاني الجديدة، وتكون أعراض المشكلات قد اختفت أو أصبحت تحت السيطرة والتحكم (قاسم، وعبد الحليم، والحربي 2013). وتكون من خلال:

- إيجاد مصدر قيم التلميذ الحالية.

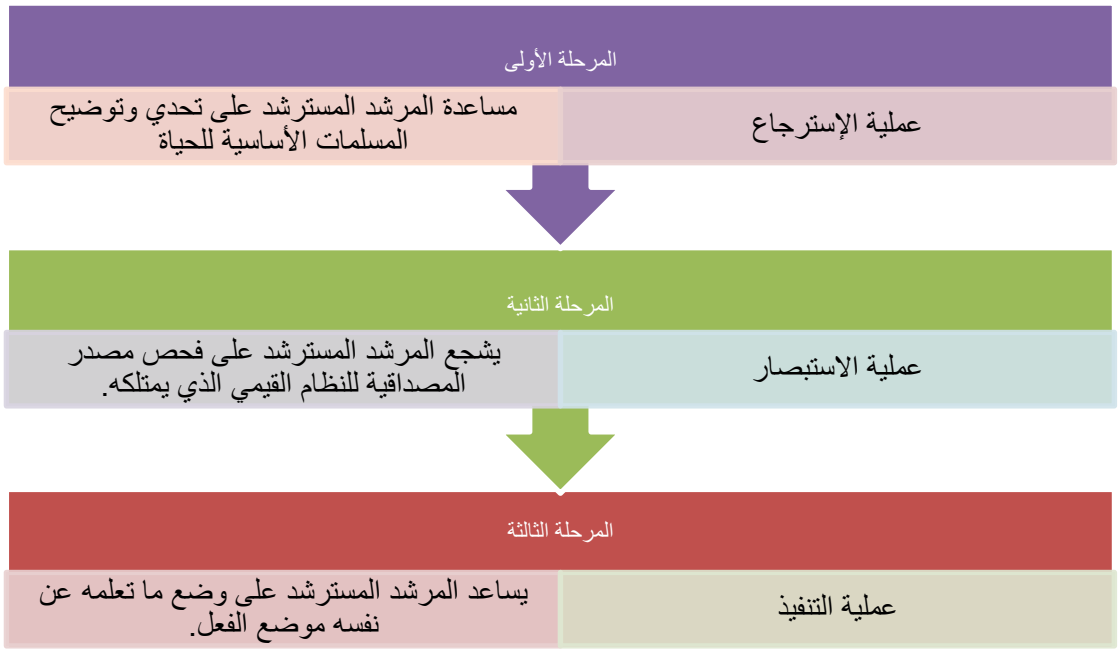
- إعادة تركيب القيم والاتجاهات.

- يستكشف التلميذ نوع الحياة التي يريد أن يعيشها والتي تتماشى مع قيمه الجديدة (أبو أسعد، والأزايدة، 2015).

بمعنى أن المرشد يساعد التلميذ في إيجاد مصادر القيم التي يعيش وفقها في الوقت الحالي، كما يتم ترتيبها ومعرفة أهميتها في حياته، لكي يتم التعرف عن الحياة التي يريد أن يعيشها التلميذ، ومنه تحقيق الهدف وهو إيجاد معنى لحياته، التي يعيش من أجلها ويبدأ التلميذ بالتنفيذ.

المرحلة الثالثة: عملية التنفيذ: نقل الاستبصار وخبرات التعلم الجديدة إلى حيز التطبيق العملي (أبو أسعد، والأزايدة، 2015).

أي أن التلميذ يبدأ حيز التنفيذ باعتبار أنه وصل إلى مرحلة استبصار بالمشكلة التي يقع فيها، علاوة على ذلك باستطاعته حلها، كما أنه يتجنب جميع العوامل التي تؤدي به إلى الوقوع في مشكلة شبيه بها، إضافة إلى أنه كون معتقدات وأفكار وآراء خاصة به وبمسؤوليته التحكم بزمام الأمور، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (02) يوضح مراحل العلاج بالإرشاد بالمعنى.
(أبو أسعد، د-س، ص 154).

الشكل السابق يوضح مراحل العلاج للإرشاد بالمعنى، حيث يبدأ بالمرحلة الأولى عملية الاسترجاع، ثم المرحلة الثانية عملية الاستبصار، وأخيرا المرحلة الثالثة عملية التنفيذ، وكل هذه الخطوات مترجمة فعليا في البرنامج المقترح.

8- علاقة الإرشاد بالمعنى بالهوية المهنية واتخاذ القرار المهني:

تعد الهوية المهنية المصدر الأساسي للمعنى، وقيمة التفرد للتلميذ، فمن خلال العمل يتفاعل التلميذ مع البيئة المحيطة لتحقيق أهدافه وإشباع حاجاته.

علاوة على ذلك يحول قيمه ومثله إلى حقيقة واقعية، ويبتعد على عالم الأوهام والتخيلات.

فالعمل يعتبر في نظر البعض عبارة عن وسيلة لاكتساب المال، فيمضون جل حياتهم ركضا وراءه، وكأنهم جعلوا من تحقيق الغنى والثورة هدفا لهم، وبزوال هذه الثروة يشعرون بخيبة أمل، وتبدو لهم الحياة فارغة من أي معنى (الفراغ الوجودي).

وإذا كان العمل مصدرا من مصادر اكتشاف معاني في الحياة، فإن عدمه لا يحيل بالضرورة لافتقار الحياة من المعنى، فمن الممكن الانشغال في أنشطة كثيرة ومتنوعة لاستخدام الوقت بصورة بناءة وتأكيد ثابت اتجاه الحياة (بلان، 2015).

ومنه فإن الهوية المهنية تحدد من خلال إظهار عامل السعي، والكفاح من أجل الإحساس بمعنى الشيء، والذي يتجلى في مرحلة المراهقة فهو عبارة عن مؤشر من مؤشرات الشخصية الإيجابية.

لذلك فإن العلاقة بينهما يمكن أن تفهم بطريقة تفاعلية من حيث تأثير كل منهما في الآخر، وخواء الحياة من المعنى قد يؤدي إلى إحساس التلميذ المراهق بأزمة الهوية والتي قد تنشأ من عدم قدرة التلميذ على فهم معنى لحياته.

ويشير **هاكر** إلى أن المعنى يلعب دورا مهما في أزمة الهوية المهنية التي تواجه المراهقين، والتي تنشأ من عدم قدرة المراهق على فهم معنى حياته، وأن الإحساس القوي بالمعنى يجعل المراهقين يقررون ما إذا كان يمكنهم أن يعبروا أزمة الهوية نحو الرشد من عدمه (الضبع، 2006).

لذا فهم بحاجة إلى برنامج إرشادي لتجاوز ذلك، هذا ما أقرت به دراسة **سميرة علي جعفر أبو غزالة (2007):** والتي تهدف إلى معرفة فاعلية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية، وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة.

وخرجت بنتيجة أن البرنامج الإرشادي قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى فعال في تخفيف أزمة الهوية، وتحسين المعنى الإيجابي للحياة، كما ساعد الأفراد على أن يصبحوا متفتحين على الحياة، ومزودين بوعي جديد بذاتهم ومدركين معنى حياتهم (ص ص167، 196).

ومنه قدرة التلاميذ على اتخاذ القرارات المهنية نحو مستقبلهم، وتترجم من خلال الثقة بالنفس والرضا، ومدى استيعاب الدروس، وتلائم القدرات والاستعدادات مع التخصصات المطلوبة لذلك العمل أو المهنة.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق نستنتج أن برنامج الإرشادي عبارة عن مجموعة من الخطوات المنظمة، والمرتبة بحيث لا يمكن التخلي عن خطوة من خطواته، باعتبار كل منها خطوة أساسية، ويعتبر البرنامج الإرشادي وسيلة هامة تعكس التطور الملموس في ميدان الإرشاد النفسي، وذلك مما يتضمنه من أسس يرتكز عليها وأهداف يسعى إلى تحقيقها وإطار نظري يعتمد عليه.

فنظرية الإرشاد بالمعنى تسعى إلى مساعدة التلاميذ على اكتشاف المعاني المفقودة في حياتهم، من خلال مجموعة أساليب ووسائل تمر عبر مجموعة من المراحل، وذلك بهدف الوصول إلى تحقيق الذات، والتوافق وتحقيق الصحة النفسية والتسامي بها.

الفصل الثالث: الهوية المهنية.

- تمهيد.

1- تعريف الهوية المهنية.

2- أبعاد الهوية المهنية.

3- مجالات الهوية المهنية.

4- تكوين الإحساس بالهوية المهنية.

5 - تشكيل الهوية المهنية.

6- رتب تشكل الهوية المهنية.

7- العوامل المؤثرة في تكوين الهوية المهنية.

8- أثر مراحل نمو التلميذ حسب **إريكسون** في التشكل الهوية المهنية واتخاذ القرار المهني.

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد موضوع الهوية المهنية من أهم الموضوعات التي درست نظرا لأهميتها وتأثيرها البالغ في مرحلة المراهقة، التي تعتبر فترة حرجة وحساسة في حياة التلميذ وذلك راجع إلى الصراعات التي تحدث نتيجة للتغيرات في جميع جوانب النمو، إذ يمثل تشكل الهوية الشخصية والمهنية محور التغير في هذه الفترة، لذلك يواجه التلميذ الكثير من الصعوبات خلال تفاعله مع المجتمع، خاصة أن هذه المرحلة هي التي يبدأ فيها بالبحث عن ذاته وهويته.

وعليه؛ سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف الهوية المهنية، ومجالاتها وتكوين إحساس بالهوية، وتشكيل الهوية المهنية ورتب تشكلها حسب **مارسيا**، ثم التطرق إلى أهم العوامل المؤثرة فيها، وأخيرا أثر مراحل نمو الإنسان حسب **إريكسون** في تشكل الهوية مهنية واتخاذ القرار المهني.

1- تعريف الهوية المهنية: تعددت التعريفات حول الهوية المهنية حسب العلماء وتنوعت كل حسب الوجه النظرية التي انطلق منها، وهي كالتالي:

1-1- تعريف الهوية: وهي كالتالي:

1-1-1- تعريف الهوية لغة: الهوية (بضم الهاء) من هُو فهُوية الإنسان تفيد: ما هو؟ ومن هو؟ ومعناها القاموسي هو:" حقيقة الشيء أو الشخص التي تميزه عن غيره" (حاج إسماعيل، 2014، ص20).

حيث ظهرت عند العرب والمسلمين قديما نسبة إلى "هو"، أما في اللغات الأوروبية جاءت بمعنى فعل الكينونة، إلا أن الكلمة فرضت نفسها كمصطلح فلسفي يستدل به على كون الشيء هو نفسه، وهو الوجه آخر لما يعبّر عنه بحقيقة الذات والماهية (أبو حلاوة، 2010، ص7).

كما أن هوية الشيء تعني (ماهيته)، وشخصيته "الموحدة" والدائمة التي تميزه عن باقي الهويات، فقد ظهر هذا المصطلح عام 1979 مع **تاجفل** لوصف نظريته "العلاقات بين الجماعات" (سويسي، 2016، ص 4).

وهي كلمة لاتينية تعني "نفسه" أي ما يميز الشخص عن مجتمعه، وعن الشخص الآخر، والاختلاف الذي يشكل الهوية يكمن دائما على ما هو لائق وحصري للكائن (Fray, et Picouleau, 2010).

وتستعمل كلمة هوية في الأدبيات المعاصرة في كلمة Identité - Identity والتي تعبر عن خاصية المطابقة، أي مطابقة الشيء لنفسه، وفي المعاجم الحديثة هي حقيقة الشيء، أو حقيقة الشخص المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية، والتي تميزه عن غيره، وتسمى أيضا وحدة الذات (بن عثمان التويجري، 2015).

بمعنى أن الهوية لغة: جاءت بمصطلحات وتسميات مختلفة إلا أن العلماء متفقون على أنها حقيقة الشيء وكينونته، وهي تعبر عن ماهية الشيء.

1-1-2- اصطلاحا: يرى علماء الاجتماع الهوية بأنّها شعور التلميذ بالاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه ومقدار الانتماء إليه، أي أن الهوية تتشكل من خلال اندماج التلميذ في المجتمع والبيئة التي ينتمي إليها، وذلك من خلال مقدار هذا الانتماء.

بينما يرى علماء النفس بشكل عام أنها تمثل وحدة ذات الشخص في مراحل نموه المختلفة (طفل، مراهق، شاب، كهل) (الزهراني، 2005).

فالهوية مفهوم يتضمن فكرة التلميذ عن نفسه، من هو؟ ومن يكون؟ ومن سيكون؟ أي أنها تمثل صورة كاملة للتلميذ في إطار ما حققه وما هو عليه وصيرورة ذلك في المستقبل، أي أنها عبارة عن إجابة التلميذ على التساؤلات السابقة الذكر، وتكون الإجابة منطقية وواضحة (الطرشاوي، 2002).

كما تعرف الهوية بأنها مجموعة الخصائص التي يمكن للتلميذ عن طريقها أن يعرف نفسه، وعن علاقته بالجماعة المنتمي إليها، والتي تميزه عن باقي الأفراد الذين ينتمون إلى الجماعات الأخرى (حمداوي، 2015).

وتعرف الهوية أيضا على أنها التماشي الذي يقوم به التلميذ لبناء مختلف مظاهر شخصيته، سواء كانت هذه المظاهر ماضية أم حالية أم مستقبلية، كذلك بالنسبة إلى المظاهر التي يحدد بها التلميذ ذاته أو يقبل أن يحدد بها نفسه (بلغيث، د-س).

تظهر الهوية في البحث عن السمات المشتركة بين التلاميذ من نفس المجموعة أي السّمات التي يمكن أن تتطور بمرور الوقت ولكن لديها الاستقرار الكافي(Volf, 2017).

عرفها **Huteau** بأنها " شعور الفرد بأنه شخص متفرد بتاريخه الفردي، متميز عن غيره ويتشكل من المجموع المتكامل من المعارف والاعتقادات المرتبطة بالذات وتعطيه الانطباع بالاتساق الثابت نسبيا بين سلوكه وإدراكاته وعواطفه، كما تسمح له كذلك بتحديد وضعيته فيما يتعلق بالآخرين (برناوي، ومدور، 2021).

ومنه نستنتج أن الهوية اصطلاحا عبارة عن مجموعة من الخصائص، والسمات التي يحملها التلميذ، حيث تمثل علاقته بذاته وعلاقته بالآخرين.

1-2- الهوية المهنية: يعرفها **إريكسون** بأنها المجموع الكلي للخبرات متكونة من أربعة جوانب وهي:

- **الفردية:** وتعني الإدراك الواعي بالاستقلالية والفردية وتحقيق الهوية المستقلة والواضحة.

- **التكامل والتوفيق بين المتناقضات:** أي إحساس بالكمال الداخلي واللاانقسامية وهو ما ينتج عن العمليات اللاشعورية للأنا.

- **التماثل والاستمرارية:** تحقيقها ي مجهود شعوري للإحساس بالتماثل الداخلي والاستقلالية، بين ما هو ماض وما هو متوقع أن يحدث في المستقبل، والشعور بأن حياة ملاءمة، ومنقاد في اتجاه ذي معنى.

- **التماسك الاجتماعي:** أي الإحساس الداخلي بالتمسك بالمثاليات والقيم التي يؤمن بها مع بعض الجماعات، والشعور بالتدعيم الاجتماعي والصدق (سالم داود، 2017). وهذا ما يكون هوية مهنية مستقرة لدى التلميذ.

فهي الحصول على عمل مع تقدير المجتمع لهذا العمل، بجانب إتقانه مستقبلا وذلك كله يؤدي إلى تقدير الذات.

إذ الهوية المهنية المستقرة تؤدي إلى الرشد المنضبط، وهو حل مشكلة الاستقلال ومنه يستطيع التلميذ أن يحقق هويته الشخصية بشكل تام (أبو غربية، 2006).

ويقصد بها كذلك مجموعة الاتجاهات والاعتقادات والهوايات، التي تتكون لدى التلميذ وترتبط بالأمور والمواقف متعلقة بالمهنة، التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها (الزبيدي، والكحالي، 2014).

وهي نموذج الهوية الجماعية التي تفترض إذن وجود (جماعة)، يمكن في ضمنها نقل طرائق والإحسان والتفكير، التي تمثل في الآن ذاته قيما جماعية ومعالم التلاميذ وهي تقتضي عموما تماهيات مبكرة لديهم (بعث، 2008).

بمعنى أنها التصور الذي يبنيه التلميذ عن نفسه في إطار مسؤوليته المهنية والتصور الذي يبنيه عن الأفراد الذين يشاركهم المسار المهني، والقيمة العاطفية والتقويمية التي يضيفها إلى هذا الانتماء (سويسي، 2016).

إضافة إلى أنها شعور التلميذ بأن لديه القدرة على اتخاذ القرار المهني من خلال معرفته لذاته ومعرفته لمتطلبات عالم الشغل.

ويشير مفهوم الهوية المهنية إلى قدرة التلميذ على تحديد مساره المهني، وذلك بناء على معرفته لذاته أي معرفته لقدراته وإمكانياته، ومعرفته لمتطلبات عالم المهنة وبالتالي ربط هاتين المعرفتين لتحديد اتجاهه المهني.

ويرى **أوسبو** أن وضوح الهوية المهنية يتضمن ثلاثة عناصر: أولها البحث المعرفي عن إجابات لقضايا تتعلق بخطط التلميذ المهنية، وثانيها امتلاك معلومات كافية حول الخيارات المهنية المتوفرة، وثالثها تحديد أولي للتوجّهات المهنية، أي تضييق التلميذ لخياراته المهنية (الشرعة، 2000).

ويرى **تمحري عبد الرحيم** (2016) أن الهوية المهنية هي بعد من أبعاد هوية التلميذ النفسية والاجتماعية، ولكنها في نفس الوقت محددة لأنماط من تفاعلات هذا التلميذ في المجالات الإيديولوجية والاجتماعية، التي يتواجد فيها وينشط داخلها كراشد ومسؤول عن مهمة تربوية (تمحري عبد الرحيم 2016 في بشر حسين، 2017).

ويقر **Franck Leonard** هي تصور التلميذ لمهنته المستقبلية، مع مراعاة قيمه الاجتماعية وتدريبه المتواصل التي تترجم في ممارسات احترافية (Capa, 2016).

وهي نظرة المراهق لنفسه من خلال الإجابة عن عدة تساؤلات منها من أنا؟ وما دوري في الحياة؟ وما هو التخصص الذي سوف أسلكه؟ وما هي الوظيفة المستقبلية التي سوف ألتحق بها؟ ومن الذي سوف يحدد ذلك(أنا أو غيري أو قوى خارجية أو الزمن)؟ (برناوي، ومدور، 2021).

إضافة إلى ذلك، هي عبارة عن مجموعة السمات والمعتقدات والقيم والدوافع والخبرات التي يعرّف بها التلاميذ أنفسهم في دورهم مهني (عبد الفتاح، 2022).

نستنتج من خلال التعاريف السابقة أن الهوية المهنية: هي قدرة التلميذ على أن يفهم ذاته، ويتعرف على قدراته، لكي يصل إلى مهنة المستقبل، من خلال اتخاذ قراره أثناء الدراسة في التخصص الذي يرغب فيه، والذي يؤدي لتلك المهنة.

كذلك هي التصور الذي يبنيه التلميذ عن نفسه، في إطار علاقته بعمله مستقبلا وبمسؤولياته المهنية.

1-3- تعريف أزمة الهوية: هي عبارة عن الفشل المؤقت لتشكيل هوية مستقرة فبعض التلاميذ قد ينسحبون من المجتمع لفترة من الزمن كما حصل مع **إريكسون** نفسه والبعض الآخر قد يتبنى هوية سلبية مناهضة للقيم السائدة في بيئتهم (شريم، 2009).

بمعنى أن هذا التلميذ يعجز عن بناء ذاته لنفسه، كما أنه يمكن أن ينسحب من المجتمع لبعض الوقت.

لذا فإن الهوية تساعد التلميذ على اكتشاف ذاته وتساعده على التمييز والتفرد، وأن أزمات الهوية هي التي تجبر التلميذ على اكتشاف الخيارات والبدائل بين وجهات النظر المتباينة في نواحي عديدة (جميل محمود جمال، 2018).

كما تعتبر أزمة الهوية حسب علماء النفس والاجتماع حاجة ملحة، بحيث أن فكرة المستقبل فيها قريبة، ويعتقد **إريكسون** أن المراهقة ليست مرضا، بل أزمة معيارية ويقصد بهذا: أنه من الطبيعي وجود صراعات، فالأزمات المعيارية ليست ثابتة ولا مستمرة أي يمكن اجتيازها، فهي تثير القلق لدى التلميذ المراهق، وتجعله أمام اختيارات وبدائل كثيرة مختلفة، وفي نفس الوقت تدعم الوظائف الجديدة المكتسبة في بحثه عن الإمكانيات والفرص المتاحة، وبالتالي إيجاد مخرج من هذه الأزمة (يعقوب، ودمعة، د-س).

ويرى **إريكسون** أيضا أن معظم المراهقين، وخاصة في المرحلة المتأخرة يكونون في حالة أزمة أو اضطراب أو خلط فيما يتعلق بتحديد هويتهم، وقد أطلق على هذه الحالة لفظ "أزمة ذاتية" وكان **لإريكسون** الفضل في إدخال هذا المفهوم في نظريته (النمو

النفسي)، كحلقة ضمن سلسلة من الحلقات التي تصور كل منها وجود مواجهة بين المراهقة والمجتمع (إسماعيل، 1989).

من خلال التعاريف السابقة لأزمة الهوية، نستنتج أنها عجز التلميذ على أن يفهم ذاته، ويتعرف عن قدراته، من خلال عدم قدرته على تحديد مساره الدراسي المستقبلي بمعنى دراسة أي تخصص في شعبة الآداب أو أي تخصص في شعبة العلوم نتيجة لجهل توجهه المهني المستقبلي، وجهله للعناصر المكونة للذات، وهي عبارة عن أبعاد الهوية المهنية، وهي كما يلي:

2- أبعاد الهوية المهنية: في إطار تشكل الهوية المهنية يوجد قاسم مشترك بين كل الأعمار، إنه السعي الدائم إلى تأكيد الذات ككائن متميز، ولكن المراحل العمرية تختلف في الوزن، الذي تكتسبه كل من الأبعاد المكونة للذات، وهي أربعة: الاستقلالية والاستقلال والتميز والأنا الحقيقي.

ففي مرحلة المراهقة التي هي مرحلة من التطور البدني والعقلي الذي يحدث بشكل عام بين الرشد، والبلوغ القانوني الذي يأتي بعد مرحلة الطفولة(paul, 2011).

يكتسب التلميذ المراهق المزيد من الاستقلالية، وينظر إلى "الأزمة" باعتبارها تتيح له بناء عالمه الشخصي المنفصل عن عالم الأهل، من خلال استعارة أو تبني الثقافة من أصدقائه، وهو يحقق بذلك حركة مزدوجة نحو الاستقلالية والتميز في ظل علاقته مع أهله تتميز بالتبعية.

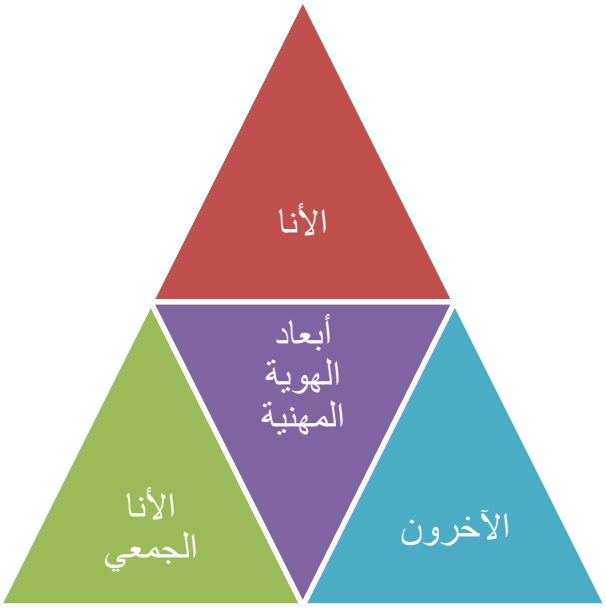
إن التلاميذ في المجتمع المعاصر يعيشون عدة سنوات من التوتر بين مستوى عال من الاستقلالية، ومستوى منخفض من الاستقلال، ويوجد البعد الرابع ألا وهو بروز الأنا الحقيقي، وهو ثمرة تمازج الأبعاد الثلاثة الأولى لأنه يصلح كمعيار لتقديم الذات (مركز المرأة العربية، 2007).

لذا فإن أبعاد الهوية المهنية تتكون من الاستقلالية عن الأهل، والاستقلال الناتج عن محاولة التلميذ المراهق كسر أي قيود توضع على نشاطه، ومحاولته المستمرة لتحقيق ذلك، ومنه تتضح الرغبة في توجيه الذات (حامد زهران، 1986)، والتميز عن الآخرين، ومنه يبرز الأنا الحقيقي للتلميذ، والشكل التالي يوضح أبعاد بناء الهوية المهنية كما يلي:

شكل رقم (03) يوضح أبعاد بناء الهوية المهنية.

فالتلميذ سنة أولى ثانوي يبحث عن الاستقلالية الأسرية، خاصة من خلال اختيار التخصص المناسب حسب رغبته، كذلك باختيار لباسه وتسريحات شعره، ومحاولة تبني قيم ومعتقدات خارجة عن مجتمعه، من أجل الشعور بالتميز عن أقرانه والمحيطين به وبذلك يحقق الأنا.

أما **كلود دوبار** يرى أن بناء الهوية المهنية يتم عبر ثلاثة أبعاد وهي الأنا والأنا الجمعي والآخرون وفق الشكل التالي:



شكل رقم (04) يوضح أبعاد بناء الهوية المهنية حسب دوبار

من خلال الشكل السابق نستنتج أن الهوية المهنية، تنبع من عملية البناء وهي نتيجة تفاعل بين المعلمات الثلاثة (Fray, et Picouleau, 2010).

وقد أيدته **عبد الفتاح** (2022)، حيث أقرت أن الهوية المهنية مكونة من ثلاثة أبعاد وهي:

- **البعد الفردي:** والذي يرتبط بخبرات الفرد السابقة وتصورات الذات.

- **البعد الارتباطي:** من حيث تصورات الهوية في ضوء علاقة الذات المهنية بالآخرين.

- **البعد الجمعي:** لتصورات الذات في علاقتها بالمهنة من حيث الأدوار المهنية والقيم والأعراف والسلوكيات (ص93).

فكلاهما أقرا أن أبعاد الهوية المهنية متمثلة في الذات التلميذ وفي علاقته بالآخرين وفي الضمير الجمعي المتمثل في مجموع القيم والمعتقدات التي يؤمن بها، وبناء على ما سبق فإن الهوية المهنية تشمل عدة مجالات، وهي كما يلي:

3- مجالات الهوية المهنية: تحتوي هوية المهنية من وجهة نظر **مارسيا** على مجالين هما: الهوية المهنية الإيديولوجية، والهوية المهنية الاجتماعية، وتشتمل كل منهما على أربعة مجالات فرعية وفيما يلي تفصيل ذلك:

3-1- المجالات الإيديولوجية: تعني الإيديولوجيا مجموعة القيم والأخلاق والأهداف التي ينوي تحقيقها على مدى القريب والبعيد (العروي، 2012، ص 9).

وترتبط بخيارات التلميذ في عدد من المجالات الحيوية المرتبطة بحياته، وتشتمل على أربعة مجالات فرعية هي المجال الديني، والسياسي والمهني وأسلوب الحياة (الغامدي، 2001)، وفي ما يلي تفصيل ذلك:

3-1-1- المجال الديني: يعتبر المعتقد الديني واحداً من أهم المحركات الأساسية الضابطة للشخصية، وفي مرحلة المراهقة المتأخرة يتم النظر إلى الدين نظرة أكثر منطقية، يتم فيها مناقشة الأفكار والمبادئ التي تلقاها التلميذ من قبل، وعادة ما تكون المعتقدات الدينية، معبرة بشكل كبير عن البناء الإيديولوجي العام المصاحب لتشكل الهوية (عسيري، 2004).

كما يعتبر الدين من أهم المبادئ التي يحافظ عليها التلاميذ، بالرغم من إهمال بعض الجوانب منها: الصلاة وقراءة القرآن، ومنه يفهم العديد من أمور الآخرة، والدنيا كالعلاقات الاجتماعية والسياسية.

3-1-2- المجال السياسي: يلاحظ الاهتمام بأمور السياسية العامة في المجتمع فالتلميذ في هذه المرحلة يزداد اهتمامه بالشؤون السياسية، والدبلوماسية الخاصة بالوطن وعلاقته بالبلدان الأخرى، كذلك يهتم بالمؤتمرات الدولية، والمسابقات والإصلاح السياسي والثورات والبحث عن الشهرة.

كما أن تحديد التلميذ لمعتقداته السياسية والالتزام بها، من شأنه أن ينمي إحساساً بالمسؤولية لديه، ويوسع نطاقه الأيديولوجي ويزيده تماسكاً (حامد زهران، 1986).

فاهتمام التلاميذ بالسياسة يدل على محاولة الاستقلال، والتميز من أجل إثبات الذات وتكوين نظرة صافية عن مهنة المستقبل.

3-1-3- المجال المهني: يشير **ايروجلو** (2020)، إلى أن الاختيار المهني واحداً من أهم التحديات والخيارات التي يتخذها الفرد، وهي من الأبعاد الرئيسية للهوية الإيديولوجية المحققة، أو النامية نمواً سوياً، ولا شك في أن للاختيار المهني أهميته في حياة التلميذ، فلها تأثير الحاسم، ووسيلة لخدمة الذات ولشعوره أمام نفسه بأنه شخص له مكانته المميزة، إذ يمكنه أن يقدم خدمة لنفسه ولمن حوله (عبد الغني، والعيسوي، 2021).

ولقد كتب **آدلر** في ميدان المهنة بأنه ميدان هام في تحقيق الاتزان النفسي أو الاضطراب، فالمهنة هي الغاية التي ينتهي إليها التلميذ حتى يصبح عضواً في المجتمع مستقلاً عن أسرته (الدسوقي،1974، في عسيري، 2004).

وقد ساندته في ذلك Florence Osty (2008) أن الهدف الأصلي للعمل كان لتقديم الأجر، ولكن الفرد الحالي سيسعى إلى أبعد من ذلك، وهو الحصول على اعتراف من المجتمع ومن الذات، باعتبار أن العمل يسمح للفرد أن يندمج اجتماعيا ويمنحه الكرامة الاجتماعية.

علاوة على ذلك؛ الاعتراف بالذات لأن العمل يسمح بتحقيقها، وبالممارسة تجلب الاستقلالية وتبادل المعرفة (Fray, et Picouleau, 2010).

فاتخاذ التلميذ قرار التوجه إلى مهنة ما من شأنه أن يولد لديه الإحساس بالمسؤولية اتجاه قراره، وعليه تنفيذه وبالتالي عمل كل جهده في سبيل تحقيق ذلك نتيجة لاتخاذه أسلوب حياة مميز.

3-1-4- مجال أسلوب الحياة: عبارة عن طريقة التلميذ في سعيه لتحقيق أهدافه وتتعدد أساليب الحياة لديه، فقد يكون أسلوب الحياة الذي يتبعه التلميذ أسلوب علم أو أسلوب نشاط اقتصادي أو اجتماعي أو رياضي أو فني أو أسلوب مناورة، فأسلوب العلم يؤدي إلى أن يصبح التلميذ عالما وأسلوب النشاط الفني يؤدي إلى أن يصبح فنانا وهكذا.

وقد تختلف أساليب الحياة التي تؤدي إلى تحقيق هدف واحد، فمثلا قد يكون هدف الحياة عند فردين واحدا وهو جمع المال، ولكن أحدهما يتبع أسلوب حياة شريف، والآخر يتبع أسلوب حياة غير شريف لتحقيق هذا الهدف (حامد زهران، 1966).

ومنه يتم تكوين فلسفة للحياة واضحة المعالم، واختيار المبادئ والقيم والمثل حسب شخصية الفرد وضميره (حامد زهران، 1986).

وفي الأخير نستنتج أن تشكل الهوية الإيديولوجية يخضع للعديد من العوامل، ويمثل متغير تقدم العمر، وما يرتبط به من متغيرات في جوانب النمو المختلفة واحدا من أهم العوامل، وهذا ما تؤكده دراسة **واترمان وقولدمان** على عينة من طلاب الكلية.

حيث تبين من خلال نتائجهما ميل هوية الأنا للنضج مع التقدم في العمر، حيث تمكن أغلب الطلبة من حل أزمات الهوية بشكل ناجح، كما إلتزم أكثر من نصفهم في السنة النهائية بعناصر هويتهم في مجالين على الأقل من مجالات الهوية (المهنية أو الدينية أو السياسية).

كما يشير **جلال** إلى وجود تردد في اتخاذ القرارات والتي تمثل الدليل على نضج الهوية بصورة أكبر لدى الطلاب في رتب التعليق والتشتت، والذين مازالوا في المستويات الأولى من الدراسة، ولم يجدوا تشجيعاً أبوياً على الاستقلال، وقد يعود ما يعانيه الشباب من قلق على مستقبلهم للأفكار التي مازالت سائدة إلى الآن، وهي أن السبيل الوحيد إلى النجاح هو الشهادة الجامعية، واحتقار العمل اليدوي الفني والتصميم على نوع معين من المهن (الدسوقي،1974، في عسيري، 2004). وهذا يشير إلى ما تربطه من العلاقات الاجتماعية مع أفراد مجتمعه.

3-2- المجالات الاجتماعية (العلاقات المتبادلة): ترتبط الهوية الاجتماعية بخيارات التلميذ في مجال الأنشطة والعلاقات الاجتماعية، وتشتمل على أربع مجالات فرعية وهي: الصداقة، والدور الجنسي، وأسلوب الاستمتاع بالوقت والعلاقة بالجنس الآخر، والمقصود بها تصور التلميذ لذاته وفق منظومة المجتمع والآخرين، وذلك من خلال العلاقات التي يقيمها داخل محيطه الاجتماعي، وهي كالتالي:

3-2-1- مجال الصداقة: تعتبر القدرة على إقامة علاقات الصداقة الاجتماعية الجيدة مع الآخرين، عاملاً هاماً في النمو الاجتماعي ومؤشرا على التوافق والصحة النفسية.

وتتميز صداقة التلاميذ المراهقين بوجود روابط قوية من خلال التشارك في الأنشطة، وتبادل المنفعة وتجهيز التلاميذ لمتابعة ممارسة الأنشطة، ومنه تدعم مفهوم الذات وبروز الهوية (حمود، 2011).

كما أن التلميذ المراهق حينما يلتقي بأصدقائه يشعر أنه يجالس من يفهمه حق الفهم ويعانون من نفس ما يعانيه، ولهذا يكون معهم على طبيعته، ويشاركونه رؤيته للحياة ومشاعره حول أحداثها ومتطلباتها (بكار، 2011).

فالمراهق كلما زاد احترام زملائه له، كلما زاد شعوره بالسعادة والتوافق بالمستوى الشخصي والنفسي، ويدل الاختيار والشعبية على التوافق الاجتماعي، إضافة إلى نمو قيم تفاعل التلميذ مع البيئة الاجتماعية (حامد زهران، 1986).

وهذا دليل واضح على أن التلاميذ خاصة في المرحلة الثانوية يكون لديهم أصدقاء من نفس الجنس دائمون، ولديهم أصدقاء من الجنس الآخر، مما يجعلهم أكثر حفاظا على علاقتهم فيما بينهم مما يؤدي إلى إدراك دورهم الجنسي.

3-2-2- مجال إدراك الدور الجنسي: وهو واحدٌ من أهم المجالات التي تؤثر في تشكل الهوية الاجتماعية، بحيث ينشأ مبكرا خلال تعريف الطفل دوره الجنسي، ويكون أكثر وضوحا في المراهقة، لذا فإن اضطراب وضوح الدور الجنسي، يرتبط بالصعوبات في علاقة الطفل بالآباء والنزاعات والاضطهاد والتمييز، وتعد معايير الهوية الجنسية ضرورية لتمايز الأدوار المرتبطة بها، وفق المنظومة الثقافية وتطوراتها، وتقدير الجنس كدور بيولوجي وكفاءة اجتماعية (حمود، 2011).

كما يبحث المراهق عن رفيق يكمل شخصيته، ويشبع حاجاته العاطفية مع الميل والنظر إليه نظرة مثالية، ومنه يصبح أكثر دقة وتحديدا (حامد زهران، 1986). لذا فإن معرفة وإدراك الدور الجنسي للتلميذ، يجعله يدرك علاقته مع الجنس الآخر.

3-2-3- مجال العلاقة بالجنس الآخر: ولا شك أن المعتقدات والاتجاهات في ثقافة ما تقوم بدور هام في توجيه السلوك المناسب للتلميذ، تبعاً للجنس الذي ينتمي إليه، وعادة ما يتم اكتسابها منذ الطفولة، وقد يجد بعض التلاميذ صعوبة في تعلم أدوارهم الجنسية أو الصعوبة في تقبلها، مما قد يؤدي بهم إلى الضغوط والصراعات مع النمط الثقافي السائد في المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتمثّل العلاقة بين الجنسين كمجال فرعي لتشكل هوية، مظهرا أساسيا للحياة الاجتماعية، حيث تتمركز حول مجموعة من الاتجاهات النفسية، التي تعبر عن نفسها في صور مختلفة من السلوك، والتفكير والنظم الاجتماعية (أسعد، 1988، في عسيري، 2004).

وترتبط حاجة التلاميذ إلى فهم المواقف واكتشاف أدوارهم الجنسية وتأثير القيم العائلية، والتنوع الثقافي، والتطور الاجتماعي.

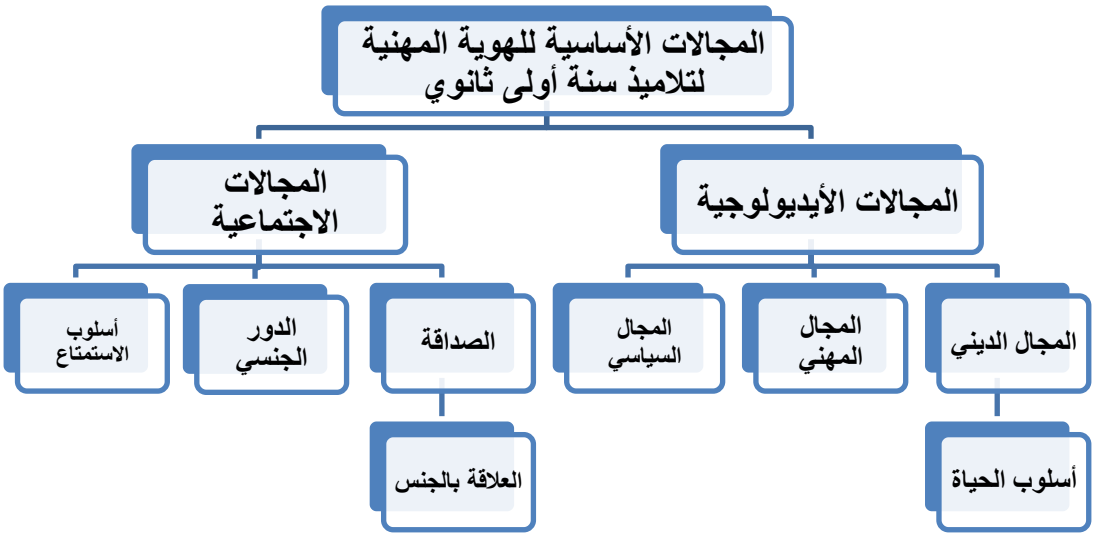
فالأبناء يكونون مشاعرهم الأساسية عن مفهوم الرجولة والأنوثة والأبوة والأمومة من معاملة الآباء والأمهات بعضهم ببعض (حمود،2011).

بمعنى أن التلاميذ يعيشون في ضغوط وصراع بسبب علاقتهم مع الجنس الآخر وذلك راجع للعادات وتقاليد ذلك المجتمع، الذي يعيشون فيه، فيوجد مجتمع لا يمنع إقامة علاقة بين مراهقين أو الشباب، ويوجد مجتمعات لا تحبذ ذلك الشيء فينتج عنه صراع بين رغبات المراهقين ودورهم الاجتماعي الذي تفرضه عليهم هذه القوانين، دون أن ننسى ديننا الحنيف والذي ينكر هذه الأشياء إلا في إطارها الشرعي، أو تكون علاقة زمالة أو في إطار عمل أو دراسة فقط، وذلك حفاظا عن سلامة النفوس وعدم تضييع الوقت والاستمتاع به، بما هو صالح للجميع.

3-2-4- مجال الاستمتاع بالوقت: يمثل استغلال الفراغ بعداً اجتماعياً مهماً في تشكّل الهوية، وخاصة لاستطلاع هويّات الدور، ذلك أن استغلال وقت الفراغ قد يساعد

في تسهيل عملية تكوين الهوية المهنية عن طريق التطوير، وتنمية المهارات من خلال الأنشطة الانتقالية (الفاعوني، 1975، في عسيري، 2004).

لذا فإن التلاميذ الذين يستمتعون بالوقت تغلب على نفسيتهم الثقة والاستقرار العاطفي، بحيث يحول بينهم وبين القلق، والضغط وتجدهم يمتلكون جوانب إيجابية في حياتهم، ونوضح المجالات الأساسية والفرعية لهوية المهنية في الشكل (5) وهو كالتالي:



شكل رقم (05) يوضح مجالات الهوية المهنية.

يوضح الشكل السابق مجالات الهوية المهنية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، والتي تنقسم إلى مجالين: المجالات الأيديولوجية، والمجالات الاجتماعية، والتي بدورهما تؤديان إلى الإحساس بالهوية المهنية.

4- تكوين الإحساس بالهوية المهنية: لكي تتحقق الهوية المهنية فإن على التلميذ أن يحقق على نحو ما الإدراكات العديدة المنفصلة، والتي تمثل أجزاء من فكرته عن نفسه في مفهوم متماسك بالذات، ويجب أن يظل التلميذ يشعر بأنه هو نفسه الشخص بالأمس واليوم والغد، في المنزل وفي المدرسة وفي النادي، وفي العمل وفي أي مكان ويتضمن البحث عن الهوية المهنية فهم المراهق، وإجابته لعدد من الأسئلة الهامة منها:

- ما نوع المستقبل المهني الذي أريد أن أسلكه؟

- ما القيم والقناعات الخُلُقية التي عليّ أن أتبناها وأسلك على أساسها؟
- ما هي الاتجاهات السياسية والاجتماعية، والإيديولوجية التي عليّ أن أناصرها؟
- من أنا كشخص(رجل أو امرأة)، وماذا عليّ أن أفعل لأكون محترما في المجتمع؟
- ما قيمة وجودي؟ وماذا يمكن أن أقدم للآخرين من فائدة؟
- ماذا أريد أنا شخصيا من حياتي؟

وكثير من الراشدين يتذكر عندما واجهته مثل هذه الأسئلة في بداية رشده، كيف شعر بالحيرة والشك في الكثير من الأشياء والقيم، وعليه يمكن تخيل المشاعر غير المريحة التي يقر بها المراهق، عندما لا يستطيع أن يجد إجابات محددة لهذه الأسئلة.

أو أن يجد إجابات تتعارض مع المعطيات البيئة الأسرية والمجتمعية، وهي أسئلة ليست لها إجابات سهلة أو جاهزة، لذا يذهب **إريكسون** إلى أن الشاب أو المراهق تكون عنده أزمة هوية مؤلمة حتى يجد إجابات مقنعة لهذه الأسئلة (كفافي، 2006).

ويلاحظ أن معظم الآباء ووكالات التنشئة الاجتماعية الأخرى، تطلب من التلميذ أن ينمو بسرعة ليقرر ماذا يريد أن يكون في حياته، ويمنح المجتمع للتلميذ فرصته وهي مرحلة المراهقة، حيث يكون فيها بعيدا عن التحمل الكامل للمسؤولية، ويستطيع اختيار أو تجربة لمختلف الأدوار حتى يحدد لنفسه ما يناسبه، وهي ما تسمى بفترة التأجيل.

كما يوفر المجتمع بيئات مثل: الكليات والنوادي والمؤسسات المجتمعية الأخرى التي يمكن أن تحدث فيها عمليات تجريب الأدوار.

والتلميذ الذي نجح في تكوين هوية مهنية محددة له، بمعنى أنه استطاع أن يجيب عن الأسئلة التي تتضمنها الأزمة على نحو مقنع يكون أكثر توافقا، وأكثر تمتعا بالصحة النفسية؛ أي أن تحقيق الهوية المهنية يرتبط مع حالة الرفاهية السيكولوجية بما تشمل عليه من جوانب القوة والإيجابية: مثل تقدير الذات المرتفع، والتفكير المتطور حول القضايا الاجتماعية والأخلاقية، والقدرة على تقبل الآخرين والتعاون معهم، أما الذين فشلوا في تكوين إحساس واضح بالهوية المهنية، فهم معرضون لنقص تقدير الذات ويسيرون في حياتهم بلا أهداف مُحددة ويقعون في مصيدة التشتت، وهي الحالة التي يسميها **إريكسون** (الهوية السلبية).

وعلى الرغم من اعتراف **إريكسون** أن قضايا الهوية المهنية يمكن أن تظهر فيما بعد في الحياة حتى بالنسبة لهؤلاء التلاميذ الذين يجمحون بالإحساس الإيجابي بالهوية المهنية خلال المراهقة، إلا أنه يعود ويقر بأن فترة المراهقة هي الوقت الهام في الحياة لتحديد الهوية المهنية (كفافي، 2006).

ويرى **سوبر** أن الهوية المهنية تتضح لدى التلميذ في مرحلة الاستكشاف، وهي إحدى مراحل التطور المهني لدى **سوبر**، وتمتد هذه المرحلة من الخامسة عشرة، وحتى الرابعة والعشرين من العمر، وتعد هذه المرحلة أهم مراحل النمو المهني، حيث تتطابق وجهة نظر **سوبر** مع وجهة نظر **جينزبرغ** حول الفترة الزمنية لتبلور الهوية المهنية.

فقد أشار **جينزبرغ** إلى أن التلاميذ يصلون إلى بلورة حقيقية لهويتهم المهنية، أي أن التلميذ يصل إلى تحديد واضح لمساره المهني في نهاية المرحلة التجريبية، وبداية المرحلة الواقعية، وهذا ما يتطابق زمنيا مع ما أشار إليه **سوبر** (الشرعة، 2000).

ومنه حدد **مارسيا** تكوين الهوية المهنية إجرائيا في أربع رتب وذلك بناء على بعدين أساسيين هما:

- **أزمة أو استكشاف:** وهي الفترة التي يمر بها التلميذ من البحث النشط السابق لعملية اتخاذ القرارات المهمة بالنسبة إليه، وذلك بغرض الوصول إلى أهداف محددة وقيم معينة، ومعتقدات ثابتة، ومنها الوصول إلى هوية مهنية محددة.

- **الالتزام:** ويعرفه **مارسيا** على أنه درجة الاستثمار الشخصي الذي يظهره التلميذ في قيمه وأهدافه ومعتقداته، ما يضيف **بيرانسكي** إلى ذلك أنه تركيب ذاتي وثابت للأنا ويعبر عن نوع من الاستقرار والتماسك النهائي لمسارات معينة، من الأحداث بحيث تصبح تركيبة الهوية نفسها منظمة لتلك الالتزامات (مشري، 2018).

ونجاح التلميذ في تكوين الشخصية، يساعده على الانتقال الجيد إلى مرحلة الرشد، أما الفشل في ذلك فيؤدي إلى الاغتراب، أي رفضه للمجتمع وقيمه، مع ظهور الشعور بالوحدة وقد يصل هذا الشعور إلى حد الإدمان أو الانحراف، أو الانتحار أو انفصام الشخصية (الشافعي، 2009).

وعليه يمكن القول أن تكوين الإحساس بالهوية المهنية، يكون وفق تشكل الهوية المهنية وهي كما يلي:

5- تشكيل الهوية المهنية: وصف **إريكسون** عملية تشكيل الهوية المهنية بأنها تطور يبدأ من الطفولة، ويستمر على مدى الحياة، والأزمة المركزية هي تحقيق الهوية المهنية مقابل تعليق الهوية المهنية، وتحدث في مرحلة المراهقة، ووصفها **إريكسون** بأنها الوقت الذي يكون فيه التلميذ معلق بين مرحلة الطفولة والرشد، حيث يتمكن التلميذ من استكشاف خبرات مختلفة متحررا من الالتزام أو المسؤولية.

ومنه تكوين إحساس ثابت ومنسجم لهوية التلميذ بحيث يوفر إطارا مرجعيا يفسر الخبرات، والمعلومات المتعلقة بالذات، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات الشخصية (الزبيدي، 2019).

ففي هذه المرحلة تنطوي الأزمة في عملية استكشاف المراهق لذاته، ومحاولته لفهم ما تحتويه الذات من القيم والمعتقدات والسلوكيات، ويرافق هذه العملية السيكولوجية لاكتشاف الذات حالة عدم اتزان انفعالي، وعملية تقييم لعدة بدائل محتملة لفهم الحالي لذاته، ونتيجة لعمليتي الاستكشاف وتقييم البدائل المختلفة فإن التلميذ يقوم بدمج القيم والمعتقدات والأهداف الجديدة في فهم جديد لذاته، ويصبح ملتزما بهذا الفهم الجديد (هاشم محمد، وزاحم محمد زكي، 2018).

كذلك يساعده على تشكل الهوية المهنية عندما يعمل على حل ثلاث قضايا رئيسية هي: اختيار المهنة، وتبني قيم يؤمنون بها ويعيشون وفقها، ويكتسب الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة المهارات اللازمة للنجاح في ثقافتهم، وفي مرحلة المراهقة يحتاجون لإيجاد طرق لاستخدام هذه المهارات.

فعندما يواجه التلاميذ مشكلة عدم الاستقرار على الهوية المهنية، أو عندما تكون الفرص محدودة ظاهريا أمامهم، فقد يكونوا معرضين لممارسة سلوكيات قد تكون سلبية وذات خطورة عليهم (شريم، 2009).

ويرى **كول** (1993) أن هناك أربعة اعتبارات يجب أخذها بعين الاعتبار لتعزيز قدرة المراهقين على تشكيل هويتهم المهنية وهي :

1- حرص الوالدين والمعلمين وغيرهم، على تقبل المراهقين، واحترام الفروق الفردية بينهم.

2- التحديد الواضح لما يمكن أن يحدث عند مخالفة القواعد السلوكية المتفق عليها بين الوالدين، والمراهقين.

3- الاتساق في تطبيق القواعد السلوكية، للتأكيد على أن المعايير الحقيقية والمهمة، إذ أن التباين في تطبيقها من وقت لآخر، يجعلهم في حيرة من أمرهم.

4- احترام فردية المراهقين، عن طريق السماح لهم بالتعبير عن ذاتهم، والوصول إلى استدلالات منطقية، وأخذ وجهات نظرهم بعين الاعتبار والتفاوض معهم (أبو جادو، 2004).

أما **فيليب برنو** يرى أن هذا التشكل يركز على ثلاث آليات وهي:

1- التكوين: يعد مضمون التكوين والمقررات الدراسية، المرتكز الأساسي الذي يبني عليه التلميذ طموحه وتصوره للمستقبل المهني، واستعداده للعمل بحيث يكتسب المعارف النظرية والعملية، حول المجال المهني الذي يريد أن ينتسب فيه.

2- الخبرة المهنية: يلعب عامل الزمن دورا هاما في تمكين التلميذ من اكتشاف ذاته وقدراته ومدى تعلقه بالمهنة التي يرغب في الذهاب إليها، وذلك من خلال تمكنه من فهم واستيعاب تلك المهنة ومطابقتها مع إمكانياته وقدراته.

3- الاعتراف بالانتماء: يقول **إليساندرو بيزورنو** إن هويتنا محددة من قبل الآخرين، أو بالأحرى عن طريق الاعتراف الذي يمنحه الآخرون لهويتنا، وحسب **سانسوليو** أن هناك علاقة وطيدة بين الاعتراف بالانتماء وتشكل الهوية المهنية ، بحيث لا يمكن أن تتشكل هوية الانتماء لمجموعة معينة دون أن تعترف أو تتقبل هذه المجموعة بانتماء الشخص لها (بجاج، 2015).

وبالتالي الحاجة إلى التكامل الاجتماعي من أجل تحقيق بعض الاعتراف الذاتي وستكون الهوية المهنية في هذه الحالة الشعور بالانتماء إلى المهنة، الناتجة عن التنشئة الاجتماعية والامتثال لمعايير الجماعة (Fray, et Picouleau, 2010).

وإذا كان هذا هو الوجه الإيجابي لأزمة التطور في مرحلة المراهقة، فإن اضطراب هوية المهنية يمثل الوجه المظلم المحتمل في حالة الفشل لحل الأزمة إيجابيا، ويأخذ اضطراب الهوية المهنية شكلين أساسين من وجهة نظر **إيركسون** وهما:

1- اضطراب الدور: يحدث اضطراب الدور أو صراع الدور، عندما يكون التلميذ غير متأكد من توقعات دوره، والوسائل المتطلبة لتحقيق هذه التوقعات، والعواقب الإيجابية والسلبية لهذا الانجاز (الداهري، 2016).

كفشل المراهق في تحديد وتبني أدوار، وأهداف ذات معنى أو قيمة شخصية واجتماعية، فضلا عن ضعف التزامه بما تفرضه الصدفة عليه من أدوار (الغامدي، 2001).

كذلك يرتبط اضطراب الدور بعدم القدرة على خلق التكامل بين توحدات الطفولة مما يؤدي إلى استمرارية التعليق، وتحوله من مجرد فترة اختبار إلى نوع من الاضطراب المعيق لحل أزمة الهوية المهنية، وتبني الأدوار المناسبة، حيث يعاني المراهق فيه من الإحساس المرهف بالذات، وعدم القدرة على تحديد مهنته، أو حتى تحديد معنى لوجوده.

وترتبط هذه السمات بدرجة عالية من القلق ومشاعر عدم الكفاية، والسلوك الجامد المتعصب، وضعف القدرة على اتخاذ القرار وسوء العلاقات الاجتماعية، وضعف الالتزام بالأهداف والأدوار الثابتة، إضافة لذلك عدم الاستقرار في وظيفة معينة أو المحافظة على صداقاته بزملائه لمدة طويلة (بوتفنوشات، وبركو، 2017).

2- تبني هوية سالبة: يمثل هذا النمط الوجه الأكثر خطورة للاضطراب، حيث يرتبط بدرجة أعلى من الإحساس بالتفكك الداخلي، والذي لا يقتصر تأثيره على تحديد أهداف ثابتة أو تحقيق الرضا عن دوره الاجتماعي، بل ويلعب دورا أكثر سلبية في حياة التلميذ بصفة عامة، حيث يدفع بالتلميذ المراهق إلى ممارسة أدوار غير مقبولة اجتماعيا ومن ذلك الجنوح وتعاطي المخدرات (أبو جادو، 2004).

فالإحساس الضعيف بالهوية المهنية، يمكن أن يؤثر سلبا على جميع الجوانب بما فيها الشخصية والمهنية، وإن نضج الهوية المهنية، عامل مساعد على الاختيار المهني واتخاذ القرارات المهنية المناسبة، وثقة التلميذ في مصداقية قراراته (الصبحي، 2010).

وينظر **مارسيا** إلى عملية تكوين الهوية المهنية من جانبين: الجانب الأول عدم ظهور الأزمة عند التلميذ، بمعنى عدم معايشة التلميذ للأزمة، والتي تتمثل في اكتشاف الذات وعملية تقييم البدائل من النماذج، والشخصيات والآراء والأيديولوجيات المختلفة

أما الجانب الثاني فيتضمن مدى الالتزام بهذه البدائل (هاشم محمد، وزاحم محمد زكي، 2018)، وبناء على ذلك قسم **مارسيا** الهوية المهنية إلى أربع أقسام أو رتب وهي كالتالي:

6- رتب تشكل الهوية المهنية: تمثل نتائج أبحاث **مارسيا** أهم التطورات التي حدثت في مجال الهوية وفقا لوجهة نظر **إريكسون**.

حيث قام **مارسيا** بإعداد مقابلة لقياس تشكل الهوية، وفقا لتحديد إجرائي لها يعتمد على تحديد أربع رتب تبعا لظهور أو غياب أزمة الهوية المتمثلة في مرحلة البحث والاختبار، للخيارات المتاحة المرتبطة بمعتقدات التلميذ، وقيمه الإيديولوجية وأدواره الاجتماعية من جانب، ومدى التزامه بما يتم اختياره من قيم ومبادئ إيديولوجية وأهداف وأدوار اجتماعية من جانب آخر.

وتعكس كل رتبة قدرة التلميذ على التعامل مع المشكلات المرتبطة بأهدافه وأدواره، ومن ثم إمكانية الوصول إلى معنى ثابت لذاته ووجوده، ومن خلال الدراسات المتتابعة توصّل **مارسيا** إلى تحديد أربع رتب للهوية (الغامدي، د-س)، ويمكن إيجاز هذه الرتب وطبيعة التطور فيها كما يلي:

1- تحقيق الهوية المهنية: تمثل رتبة الهوية الرتبة المثالية للهوية المهنية، وتتحقق ذلك نتيجة لخبرة التلميذ للأزمة من جانب متمثلة في مروره بمرحلة من البحث لاختبار واكتشاف ما يناسبه من القيم والمعتقدات، والأهداف والأدوار والمهن المتاحة، وانتقاء ما كان ذو معنى أو قيمة اجتماعية، ثم التزامه الحقيقي بما تم اختياره من جانب آخر.

ويعتبر تحقيق هذه الرتبة مؤشرا للتطور السوي؛ إذ ترتبط كما تشير نتائج البحوث الميدانية بكثير من السمات الشخصية الإيجابية لتقدير الذات، والتوافق النفسي والقدرة على مواجهة المشكلات المختلفة والمرونة والانفتاح على الأفكار الجديدة، ويشعر التلاميذ في هذه الحالة أن مفهوم الأنا أكثر تماسكا وثباتا، كما أن التلاميذ يصلون إلى أقصى درجات التطور تعقيدا، ويدركون أن آبائهم مصدرٌ رئيسيٌ للمساندة (أبو جادو، 2007).

وللوصول لهذه الرتبة قد يطول أو يقصر تبعا للظروف المحيطة، والتوجيه التربوي والمهني والدعم من الآباء والمعلمين، وتنتهي بوصول التلميذ إلى قرار نهائي حيال خياره التربوي الذي يعدّه لخياره المهني.

ويمكن أن يتضح تحقيق الهوية المهنية من استجابة التلاميذ عند حديثهم عن مستقبلهم المهني باستجابتهم مثل: لقد استغرقت وقتا طويلا في تحديد توجيهي المهني (اختيار المهنة المناسبة أو مجال التعليم المطلوب لها) ولكنني الآن متأكد من سلامة اختياري وراض عنه تماما (الصبحي، 2010).

وهذا ما يدل على وضوح الهوية المهنية، وقد أكدت نتائج دراسة كل من **بلور وبروك** أن وضوح الهوية المهنية يرتبط إيجابيا بالقدرة على اتخاذ القرار المهني والالتزام نحو ذلك القرار، ويرتبط أيضا بالرضا المهني، فقد كان واضحي الهوية المهنية أكثر رضا من الأفراد غير واضحي الهوية المهنية، كذلك توصلت دراسة كل من **أولسكي وسبج** إلى وجود علاقة موجبة بين الرضا المهني، والتطابق بين الهوية المهنية والمهنة الممارسة (الشرعة، 2000).

ومن مظاهر تحقيق الهوية القدرة على اختيار المهنة المناسبة، والرضا عن الاختيار الدراسي، واختيار الزوجة المناسبة ونجاح هذا الزواج والرضا عنه، ونجاح التلميذ في اختيار مبادئه ومعتقداته والالتزام بها (أبو أسعد، ومحسن الختاتنة، 2010).

بمعنى أن التلميذ الذي يدرس سنة أولى ثانوي ومحقق لهويته، هو الذي مر بعملية بحث واختبار لقدراته واستعداداته وإمكانياته، ومواكبتها بما يناسبها من المهن بعدما عرف متطلبات كل مهنة، ومنه شعر بالرضا وتحقيق الذات والتسامي بها.

2- تعليق الهوية المهنية: تعتبر رتبة تعليق الهوية المهنية تقدما إيجابيا نحو تحقيق الهوية المهنية إذا توفرت العوامل الإيجابية، بل إن فترة من التعليق مرتبط بظهور الأزمة تعد متطلبا أوليا لذلك، ومع ذلك يبقى الفارق بين الرتبتين قائما، بالرغم من أن التلاميذ يشتركون في هذه المرحلة (تعليق الهوية المهنية)، مع التلاميذ في المرحلة السابقة (تحقيق الهوية المهنية)، في بعض السمات الإيجابية: كالرضا عن الذات والقدرة على التوجيه الذاتي، إلا أنهم يعيشون درجة أعلى من القلق، والشعور بالذنب لما يسببونه من خيبة أمل للآخرين جراء فشلهم في اكتشاف هويتهم (أبو جادو، 2007).

إذ تستمر خبرتهم للأزمة متمثلة في استمرار محاولتهم للكشف واختبار الخيارات المتاحة دون الوصول إلى قرار نهائي، ودون إبداء التزام حقيقي بخيارات محددة مما يدفعهم إلى تغييرها من وقت إلى آخر في محاولتهم للوصول إلى ما يناسبهم، ومثال ذلك تغيير مجال الدراسة أو المهنة، أو الهوايات أو الأصدقاء (عمران عبد أبو جبة، 2018)

وتستمر فترة التعليق وتتجاوز الفترة المسموح بها، أو المتوقعة للانتهاء من اختبار الخيارات المتاحة المناسبة للتلميذ.

وينعكس ذلك في استمرارية قلقه حيال مستقبله المهني وتردده في الخيار واستمرار تعدد الخيارات التي يفكر فيها، دون القدرة على الوصول إلى مفاضلة منطقية.

ويتطلب نوعا من التعليق ضرورة لتحقيق هوية مهنية ناضجة، ولذا فإن المشكلة تبقى على الخروج من المأزق والوصول إلى قرار نهائي يلتزم به التلميذ، وهو ما يمكن أن يتطلب مساعدة الآباء والمربين والمرشدين للتلميذ، لاكتشاف حقيقي لقدراته وميوله واستعداداته (الصبحي، 2010).

كما يظهر تعليق الهوية المهنية في سلوك التلميذ الذي لا يستطيع معرفة أي تخصص يناسبه بشكل أكبر، مما يدفعه للتجريب والدراسة في شعبة تم التحويل منها وتغييرها (أبو أسعد، ومحسن الختاتنة، 2010).

لذا فإن تعليق الهوية المهنية هي عبارة عن مرور التلميذ برحلة بحث واختبار لاكتشاف هوية المهنية ولكنه فشل، ومع ذلك فهو في محاولة دائمة للعثور على قرار نهائي للمهنة والتزام بها، من خلال المقارنة بين قدراته واستعداداته، ومتطلبات المهن أي أنه لم يستطع بعد الوصول لاختيار المهنة المناسبة من بين المهن المتاحة.

3- انغلاق الهوية المهنية: يرتبط بغياب الأزمة المتمثلة في تجنب التلميذ لأي محاولة ذاتية للكشف عن المعتقدات والأهداف والأدوار ذات المعنى، أو القيمة في الحياة، مكتفيا بالالتزام والرضا بما تحدده القوى الخارجية كالأسرة، أو أحد الوالدين، أو المعايير الثقافية، والعادات من الأهداف والأدوار (عمران عبد أبو جبة، 2018).

عموما فإن التلميذ في هذه المرحلة يعاني من نقص القدرة على اكتشاف البدائل غير أنه قادر على الالتزام نحو الأشياء والأشخاص، ولكن دون معرفة البدائل المتاحة ويستمر تطور الهوية المهنية في هذه المرحلة إلى مستويات غير معقدة، ويتبنى التلميذ

خصائص الوالدين، ويحدث هذا النوع من الهوية، غالبا عندما يتم تكليف التلميذ بمهمات متدنية المستوى وبطريقة تسلطية (أبو جادو، 2007).

بمعنى آخر يمكن أن يختار تخصص أو مهنة لا تتفق مع ميوله، والتي لم يكلف نفسه في البحث فيها، أو حتى البحث عن مدى استعداده للقيام بها، ويمكن أن يظهر ذلك بين التلاميذ الذين يقبلون خيارات الآخرين دون تفحص منهم، أو اختبار هذه الخيارات لمدى مناسبتها لقدراتهم وميولهم، وبالرغم من إظهار التلميذ القبول لتخصصه، فإن هذا القبول لا يتسم بالصدق والعمق، ولا يعبر عن النضج الحقيقي في هويته المهنية، ويمكن كنتيجة لذلك أن يتعرض للفشل أو لعدم تحقيق نجاحات تذكر (الصبحي، 2010).

نستنتج من خلال ما سبق أن انغلاق الهوية المهنية، عبارة عن الالتزام والرضا من قبل التلاميذ على أي شيء يمكن أن يحدده لهم القوى الخارجية، دون تفحص أو اختبار إن كانت هذه الأشياء تناسبهم أم لا، أو هل تتوافق مع قدراتهم وإمكانياتهم أم لا.

4 ـ تشتت الهوية المهنية: يرتبط هذا النمط من الهوية بغياب أزمة الهوية المهنية المتمثلة في عدم إحساس التلاميذ بالحاجة إلى تكوين فلسفة، أو أهداف أو أدوار محددة في الحياة من جانب، وغياب الالتزام بما شاءت به الصدف أن يمارسوا من أدوار من جانب آخر (عمران عبد أبو جبة، 2018).

ويظهر أصحاب هذه الرتبة مستوى منخفض من الاستقلالية، وتقدير الذات فلا توجد لديهم هوية ثابتة، ويظهر انتشار الهوية المهنية لدى هذه الفئة من غياب التخطيط فهم يتركون الظروف هي التي تدفعهم (بوتفنوشات وبركو، 2017).

كما أنهم لا يلتزمون بما يواجههم من التمركز حول ذاتهم، وضعف الاهتمام والمشاركة الاجتماعية، كما يعيشون درجة عالية من القلق، وسوء التوافق والشعور بعدم الكفاية، وهذا بدوره يدفع إلى جمود السلوك، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة وإلى الكثير من الاضطرابات السلوكية الخطرة: كالجنوح والعصيان وتعاطي المخدرات والاضطرابات النفسية (أبو جادو،2007).

وقد ربط **بول جديمان** بين تشتت الهوية وبين فقدان الفرد لقيمته الاجتماعية، فأزمة الهوية ما هي إلا إحساس بالضياع وعدم الثقة بالنفس في مجتمع لا يساعد الفرد عن تفهم

ذاته، ولا يوفر له الفرص التي تعينه على الإحساس بقمته، ودوره الاجتماعي (بدير نوير، والسيد محمود، 2021).

وتشتت الهوية المهنية لدى **إيركسون** هي بالمعنى الضيق متلازمة لاضطراب المراهقة، ويمكنه أن تترافق مع أعراض مختلفة وظواهر نكوصية، وبدلا من التخطيط لحياته اللاحقة بشكل واقعي ينسحب التلميذ إلى نفسه باطراد، ويبدو مشلول الدافع أو شكاكا أو مستسلما، ويستمر في نشاطه هوسي بتمديد مرحلة تعليقه، وغير راض عن نفسه وعن العالم، يتوق التلميذ الثانوي إلى طفولته حيث يبدو أن كل شيء كان خاليا من الهم والتذمر.

وغالبا ما يتمنى لو تمكن من البدء مرة أخرى من جديد، وتعد مثل هذه النكوصات بالنسبة لهذه المرحلة من الحياة النموذجية، إلا أنها تهجم في تشتت الهوية المهنية بشكل مؤذي، وكلما ازداد شعور المراهق بعدم الراحة، كلما تصاعدت مخاوف الطفولة المكبوتة أو الشك أو الخجل أو الغضب، وتدفن القدرة على الاتصال والثقة بالنفس بشكل إضافي وهي دائرة مغلقة، لا يعود التلميذ في يوم من الأيام قادرا على الخروج منها بجهده الذاتي (رضوان، 2010).

بمعنى أن تشتت الهوية المهنية عبارة عن عدم إحساس التلاميذ بالحاجة إلى تكوين تصور حول مهنة المستقبل، وهذا ما يؤدي إلى غياب الأزمة، وغياب الالتزام في هذه المرحلة.

ومنه نستنتج أن تلاميذ السنة أولى ثانوي قد يقعون في إحدى الرتب الهوية المهنية الأربعة، فمنهم من حققوا هويتهم المهنية، ومنهم من هم في رتبة تعليق، ومنهم من هم في رتبة انغلاق، ويوجد من هم في رتبة تشتت، وتوجد العديد من الدراسات التي تناولت هذا الجانب.

منها دراسة **موليس وجراف** التي تهدف إلى التعرف على الفروق في تشكيل الهوية لدى المراهقين، في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة والهند، وتكونت عينة الدراسة من(434) طالبا وطالبة، وطبّق عليها مقياس **آدمز وآخرون** بمقدار سداسي ويتكون من(64) عبارة موزعة على مجالين، توصلت النتائج: أن المراهقين في المدارس الهندية

يتسمون بهوية مغلقة، بينما المراهقين في المدارس الأمريكية يتسمون بهوية مشتتة (الزبيدي، والكحالي، 2014 ، ص35).

هذا ما أيدته دراسة **مشري سلاف (2013):** التي تهدف إلى الكشف عن مستوى الضغط النفسي الناتج عن الاختيار الدراسي لدى الطلبة الحائزين على شهادة البكالوريا، وعلاقته بكل من رتب تشكل الهوية لديهم ومستوى استخدامهم لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا.

تم توصل الدراسة إلى نتائج منها: رتب تشكل الهوية لدى أفراد العينة تتوزع على النسب التالية: (32.19%) في رتبة التشتت، (27.05%) في رتبة الانغلاق،(25%) في رتبة التحقيق (15.75%) في رتبة التعليق (ص ب).

كما وضحت دراسة **فيليب ميليان** كيف تتكون الهوية عند المراهق، حيث درس حالة مجموعة من المراهقين تتراوح أعمارهم بين (12) إلى (18) سنة من تلاميذ المدارس الثانوية، ومجموعة من تلاميذ الكليات متوسط أعمارهم (21) عاما، ومجموعة من الشباب الخريجين متوسط أعمارهم (24 عاما)، وقد أظهرت النتائج أن معظم مفحوصي عينة (12) عاما و(15) عاما في حالة تشتت الهوية، أو في حالة انغلاق.

وفي هذه الأعمار لم يفكر بعض المراهقين بعد حول من يكونون، إما لأنهم ليس لديهم فكرة عن ذلك، أو لاعتقادهم أن الفكرة التي لديهم سوف تتغير(حالة التشتت لأزمة - لا التزام).

وهناك مراهقين آخرين قد يصرح أحدهم أنه يريد أن يصبح طبيبا مثل أبيه ويتطابق سلوكه بالفعل مع سلوك والده ويبدو أنه لا يفكر حول ما الذي يناسبه، ويقبل ببساطة الاختيارات التي يقترحها عليه والده أو الآخرين (حالة انغلاق- التزام بدون أزمة) (كفافي، 2006، ص 325).

هذا ما يتوافق مع دراسة **الزبيدي، والكحالي (2014):** حيث هدفت الدراسة للتعرف عن الهوية المهنية لطلبة الصفين التاسع والعاشر بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان، وكذلك التعرف على الفروق في الهوية المهنية حسب متغير النوع الاجتماعي ومتغير الصف الدراسي ومتغير القلق.

وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها: - ترتيب الهوية المهنية لدى طلبة الصف التاسع والعاشر على النحو التالي: (الهوية المقيدة، الهوية الغامضة، الهوية المؤجلة، الهوية المحصلة) (ص 31).

وقد قيمت **سالى أرشر** حالات الهوية المهنية لتلاميذ المدارس الإكمالية والثانوية في ميادين أربع هي: الاختيار المهني، واتجاهات الدور الجنسي، والمعتقدات الدينية والإيديولوجيات السياسية، ووجدت أن 5% فقط من المراهقين كانوا في نفس حالة الهوية المهنية في الميادين الأربعة.

وأن أكثر من 90% كانوا في اثنين أو ثلاث مجموعات عبر المجالات الأربعة ويبدو أن بعض جوانب الهوية المهنية تأخذ شكلها في وقت مبكر وقبل جوانب أخرى وقد تكون عملية تحقيق الهوية صعبة أو معقدة لبعض الأفراد مثل أن يكونوا أفرادا في أقلية عرقية (كفافي، 2006 ، ص325). وجدول التالي يوضح حالات الهوية المهنية.

الجدول رقم (01): يوضح حالات الهوية المهنية حسب (مارسيا):

الوضع المهني والمعتقدات	تحقيق الهوية المهنية	تعليق الهوية المهنية	انغلاق الهوية المهنية	تشتت الهوية المهنية
أزمة	ظاهرة	ظاهرة	غير ظاهرة	غائبة
التزام	ظاهرة	غائبة	ظاهرة	غائبة

(أبو جادو، 2007، ص 451)

الجدول السابق يوضح حالات الهوية المهنية حسب **مارسيا** حيث يبين الرتب الهوية المهنية والوضع المهني والمعتقدات، فتلاميذ سنة الأولى ثانوي يقعون في إحدى هذه الرتب كل تلميذ حسب الظروف التي يعيش فيها والعوامل المحيطة به.

7- العوامل المؤثرة في تكوين الهوية المهنية: يمكن الإشارة إلى بعض العوامل التي تؤثر بوضوح على تكوين الهوية المهنية لدى التلميذ، وحصرها في ثلاثة عوامل هامة، وهي: مقدار النمو المعرفي الذي يحققه التلميذ، وطبيعة علاقته بوالديه، ثم تأثير الوسط الاجتماعي الذي يحيط به، وعموما يمكن حصر العوامل المؤثرة في تكوين الهوية المهنية كما يلي:

1- العوامل الداخلية: وهي الخصائص الفيزيائية والنفسية، والأخلاقية والقانونية والاجتماعية والثقافية، التي يمكن للتلميذ من خلالها أن يحدد نفسه، وأن يتعرف عليها ويجعل الآخرين يعرفونها، ومن هنا تصبح الهوية المهنية معبرة عن كل القدرات التي بإمكان التلميذ الحصول عليها خلال مسار حياته الطويل نسبيا، والتي تمكنه من لعب دور محدد في المجموعة التي يوجد فيها من جهة، وتمكن الجماعة التي ينتمي إليها بالاعتراف بحقه في ممارسة هذا الدور من جهة ثانية (براهمية، 2018).

إن التلميذ يمكنه أن يتخيل أو يتأمل الهوايات المستقبلية الممكنة، باعتبار أن التلاميذ الذين سيطروا سيطرة كاملة على التفكير الصوري، والذين يفكرون بطريقة تجريدية والذين يفكرون بأساليب أكثر تطورا وتعقيدا هم الأقدر على إثارة الأسئلة المتضمنة في أزمة الهوية المهنية.

وعلى إيجاد حلول أو إجابات مقنعة لها من التلاميذ الذين يظهرون مستوى أقل في جوانب النمو المعرفي، وقد تبين أن التلاميذ الذين هم في حالة تعليق الهوية المهنية أو في حالة تحقيقها يتبنون أسلوب معالجة البيانات الذي يتضمن البحث النشط عن المعلومات الهامة بدلا من الاعتماد على الآخرين في اتخاذ القرارات (مثلما يفعل التلاميذ أصحاب الحالة المنغلقة)، أو الاندفاع إلى الاختيارات في اللحظة الأخيرة، (كما يفعل التلاميذ المشتتون).

والتلاميذ الذين في حالة تعليق يبدو أنهم الأفضل، لأنهم منفتحون على الخبرات بأنواعها ويستفيدون من ذلك في تكوين هوياتهم (كفافي، 2006).

لذا فإن القدرة المعرفية للتلميذ تعد عاملا مؤثرا في اكتساب الهوية، لأنه يجب أن يكون قادرا على تحديد إمكاناته وقدراته بصورة موضوعية (امبابي، 2022).

دون أن ننسى دور الوراثة في ذلك، فالوراثة لا تقتصر على تحديد صفات الإنسان فحسب بل إن دورها يتعدى ذلك إلى تحديد الإمكانيات، والطاقات السلوكية خاصة التي تتعلق بالقدرة على الإدراك، والتعلم والتفكير والتصرفات التكيفية، والسلوك الدفاعي (توق، وقطامي، وعدس، 2003).

كما لتكوين التلاميذ المتواصل في المدارس أثر دال على مستوى نمو الهوية المهنية وتحقيق الذات وفي تعديل النزاعات النفسية بحيث يوجه البعض إلى إعادة بناء علاقتهم بذواتهم وبأقاربهم أو إلى إيجاد توازن والاتساق داخل الوسط العائلي وخارجه (الظاهري، 2016).

وهذا ما ينتج عليه بناء هويتهم على أساس تعليمهم وتدريبهم الأولي، باعتبار أن بناء الهوية المهنية يتطلب التعلم والوعي (Fray, et Picouleau, 2010).

ومنه يتضح أن العوامل الداخلية هي عبارة عن مجموعة خصائص وصفات يحملها تلميذ السنة الأولى ثانوي مترجمة في سلوكيات يقوم بها تعبر على مدى انسجام والتكامل الذي يشعر به هذا التلميذ ومدى رضاه على نفسه، كذلك مدى علاقته وتوافقه مع العالم الخارجي.

2- العوامل الاجتماعية: حسب **كلود دوبار** تنشأ الهويات المهنية من الممارسات والعلاقات الاجتماعية بين مختلف العناصر الفاعلة، إذ يرى أن الهويات المهنية هي النماذج السلوكية المعترف بها اجتماعيا ويستخدمها الأفراد للتميز عن بعضهم البعض فهي عملية تشريب وبناء هوية مهنية معينة وتعني تنمية روح الانتماء وبناء علاقة مع الآخر وتأثير فيه (بدران، 2017).

ولقد اتفق معه **غوفمان** الذي اعتبر أن الهوية المهنية تتشكل نتيجة التفاعل الاجتماعي، بمعنى أن إدراك التلميذ لوجود الآخرين والأهمية الدلالية التي يعطيها لهذا الوجود، تجعل سلوكه مسجونا بهذا الإدراك بشكل يكون للآخرين قوة السيطرة على سلوكهم وتوجيههم، وهذا الانطباع الفردي حول الآخرين هو الذي يحدد عملية التفاعل التي من خلالها يتمكن التلميذ من الحصول على معلومات خاصة حول الأفراد الذين يتفاعل معهم لكي يحسن عملية التفاعل بناء على المعلومات التي يتلقاها (نصر، ومايدي، 2017).

ويتمثل تأثيره في فرص الاحتكاك التي تتاح للتلميذ بعد الالتحاق بالمدرسة الثانوية بصفة عامة، ولذلك فلنا أن نتوقع أن التلميذ الذي يلتحق بالثانوية مقارنة بمن لا يتاح له الالتحاق بها يكون لديه الفرصة للتعرض إلى الآراء المتباينة وللتشجيع على التفكير باستقلال في القضايا الدراسية.

وكثيرا ما توفر سنوات الدراسة الثانوية الفرصة لحدوث حالة انغلاق على نحو يسمح بتكوين الهوية المهنية على أسس متينة، أي سنوات دراسة الثانوية تمثل فترة التعليق بعدها يحدد التلميذ هويته على النحو الذي يراه (كفافي، 2006).

دون أن ننسى أهمية البيئة، التي يعيش فيها التلميذ فهي تساهم في تشكيل هويته إيجابا أو سلبا فأساليب التربية المتعبة بدءا من الأسرة، كذلك المجتمع الذي يساعد التلميذ في تشكيل الهوية المهنية والتي يشعر التلميذ من خلالها برغبته في الحياة من عدمها، أما الحرمان من الشعور بالهوية المهنية، فقد يقود التلميذ إلى عدم الرغبة في الحياة (نوري، ومحمود، 2011).

كما أن لعلاقة التلميذ بوالديه عاملا مؤثرا في تكوين هويته وإن اتجاهات التقبل والتسامح والحب والعطف تساعد على النمو الاجتماعي السليم بينما اتجاهات الوالدين الرافضة الجامدة المتسلطة المستحكمة تودي إلى السلوك الجانح (حامد زهران، 1986) وهم أقرب إلى حالة التشتت.

وبالطبع فإن كل تلميذ لديه الفرصة لأن يتوحد مع الأشكال الوالديه العطوفة المانحة للحب والتقدير والحائزة لصفات الرعاية، ولديه الفرصة أيضا ليكسب بعضا من صفات الوالدين المرغوبة، ولكن بعض التلاميذ يفشلون في تكوين الهوية المهنية ، أو أن يكوّنوا الهوية السلبية، كما يقول **إيركسون** "أن المراهقين الذين يكونون في حالة انغلاق يبدو أنهم يكونون قريبين أكثر مما ينبغي من آبائهم الذين يتسمون بالتسلط والسيطرة، ويبدو أن هؤلاء المراهقين المنغلقين يمارسون سلطة الوالدين في اختياراتهم" (كفافي، 2006).

وفي المقابل يظهر أن التلاميذ الذين هم في حالة تعليق الهوية المهنية أو الذين حققوها يملكون قاعدة آمنة تتمثل في علاقات وثيقة مع الآباء في المنزل مع قدر معقول من الحرية في أن يكونوا تلاميذا مستقلين فيما يتعلق بحقوقهم الشخصية، وفي مناقشتهم

وتعاملاتهم مع أفراد الأسرة، وهؤلاء التلاميذ ينمّون إحساسا بالقرب والاحترام مع آبائهم مع القدرة على الاختلاف معهم، ويجدون التشجيع في أن يقارنوا وجهات نظرهم بمنظورهم الخاص بتلك التي عند الآخرين، ولهم مساحة من الحرية تسمح لهم بالتغيير في وجهات نظرهم (كفافي، 2006).

لذا فإن تأثير الجماعات خاصة الأسرة لها دور كبير في تغيير قناعات وقرارات التلاميذ أو اتخاذ القرار بدلا عنهم خاصة في رتبة المنغلقين، فالتلاميذ المنغلقين ليس لديهم رأي يقرون به بل هم ملتزمون بما يمليه عليهم الآخرين ويأخذون آرائهم دون تفحص.

4- العوامل الثقافية: إن الثقافة في معناها الواسع تعني مجموع السمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية المتميزة والتي يختص بها مجتمع بشري معين أو فئة اجتماعية بعينها، وهي مركب يشمل الآداب والفنون وأنماط العيش والحياة، كما يشمل الحقوق الأساسية للإنسان ومنظومات القيم والتقاليد والمعتقدات

(مجموعة مؤلفين، 2013).

فالبعد الثقافي يلعب دورا في مراحل وعمليات تكوين الهوية المهنية لأنها عملية نفسية اجتماعية ثقافية، فالمراحل والعمليات التي تحدّث عنها **إريكسون** وبعده **مارسيا** سواء في تكوين الهوية المهنية أو في مخاطر الفشل في تكوينها والعوامل المرتبطة بها ترتبط بالمجتمعات الغربية أو على الأقل بالمجتمعات الحديثة التي تأثرت إلى حد كبير بالحضارة الغربية، ولكن لنا أن نتخيل أن هذه العملية قد لا تتم في المجتمعات الأخرى خاصة المختلفة اختلاف بيّنيا عن المجتمعات الغربية على نحو مطابق لما يحدث في هذه المجتمعات الأخيرة، أي أن هناك مجتمعات بسيطة بمعنى أن الأدوار فيها محدودة أو قليلة وما يتطلبه تعليم التلميذ ليتم إعداده ثقافيا ومهنيا قليل إذا ما قورن بما هو متطلب في المجتمعات الصناعية الحديثة.

كما أن أهداف المجتمعات تختلف باختلاف الجوانب الأساسية في ثقافتنا وخاصة الجوانب الدينية الإيديولوجية مثل ما يتوقعه المجتمع من التلميذ، حيث يختلف من مجتمع إلى آخر، مثل القيم والمعايير الاجتماعية والخلقية التي يقدرها المجتمع وغيرها، مما يدخل في صلب تكوين الهوية المهنية، لذا ينبغي أن نكون على وعي بالفروق المحتملة

في تكوين الهوية المهنية في المجتمعات الكبيرة المعقدة والمجتمعات الصغيرة البسيطة (كفافي، 2006).

فالهويات يمكن أن تتشكل عبر الثقافات الرئيسية والثقافات الفئوية التي ينتمي لها التلاميذ أو التي يشاركون فيها، والعديد من نظريات الهوية المهنية ترى العلاقة بين الثقافة والهوية المهنية تأخذ أشكالا مختلفة، حيث يعتبر **ستيفن فروش** الهوية إفراز من الثقافات (محسن، 2010).

وفي الأخير نستنتج أن الهوية المهنية هي نتاج مجموعة من العوامل المترابطة والمتكاملة فيما بينها، وهذا ما أقر به **كلود دوبار** على أن "الهوية ليست سوى نتيجة ثابتة ومؤقتة الفردية والجماعية والذاتية والموضوعية والبيولوجية والهيكلية في مختلف عمليات التنشئة الاجتماعية التي تبني بشكل مشترك للأفراد" (Capa, 2016).

ومنه نستنتج أن العامل الثقافي له تأثير كبير على تشكل الهوية المهنية لدى التلميذ، فتميع الثقافات والغزو الثقافي أصبح يمثل تحد كبير بالنسبة للتلميذ المراهق المسلم، فما نلاحظه في الوقت الراهن من الأفكار والمعلومات والتطورات في جميع مجالات الحياة ومدى رغبة هذا التلميذ في تقليد كل ما يشاهده ينتج عنه تأثير كبير على هويته المهنية.

وعليه فإن هذه العوامل تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على مراحل النمو للتلميذ وهي كالتالي:

8- أثر مراحل نمو التلميذ حسب إريكسون في تشكل الهوية المهنية واتخاذ القرار المهني:

لقد أخذ **إريكسون** منحى مغايرا في تفسير النمو النفسي لدى التلاميذ بالرغم من تأثره بنظرية **فرويد** فهو يرى أن للسياق الاجتماعي الذي ينشأ فيه التلميذ تأثيرا جليا في تكوين شخصيته، لذلك يؤكد **إريكسون** دور كل من التنشئة والمشكلات الاجتماعية التي يواجهها التلميذ خلال عملية نموه، والتي ربما تنعكس سلبا أو إيجابا في تطوره النفسي الاجتماعي وكذلك مهنته مستقبلا.

بحيث اقترح **إريكسون** وجود ثمانية (08) مراحل يمر بها التلميذ خلال عملية نموه النفسي والاجتماعي التي أطلق عليها بالمراحل النفسية الاجتماعية، ويواجه التلميذ في

كل مرحلة أزمة تنطوي على صراع يتطلب الحل والتوافق معه لكي يستطيع التلميذ الانتقال بسلام إلى المرحلة اللاحقة.

ويرى أن هذه المراحل مترابطة إذ أن تحقيق النمو النفسي السليم في المراحل المتتابعة يعتمد على درجة كبيرة في مواجهة الأزمة أو حل المشكلات المتعلقة بمرحلة ما، ينطوي عليها آثار سلبية تنعكس في شخصية التلميذ في المراحل اللاحقة.

ومن الجدير ذكره أن **إريكسون** لم يعتمد على النظام العضوي أو البيولوجي في تحديد هذه المراحل، كما فعل **فرويد** فهو لم يربط النمو النفسي بالمكونات الأساسية للشخصية وهي: (الهو ،الأنا، الأنا الأعلى) وإنما ربطها بخبرات التعلم الاجتماعي التي يتعرض لها التلميذ أثناء حياته، وفيما يلي عرض لهذه المراحل:

1- المرحلة الأولى: تعلم الثقة مقابل عدم الثقة: تمتد هذه المرحلة خلال سنتين (الأولى والثانية) من عمر الطفل، وفيها يحتاج إلى الرعاية والحب والحنان والغذاء المناسب حتى ينمي الثقة بالبيئة الخارجية، وتقابل هذه المرحلة مرحلة الفمية عند **فرويد** (الزغلول، 2012).

أي أن الطفل سيكتسب الثقة بنفسه عندما تكون علاقته بأمه علاقة جيدة باعتبارها توفر له الرعاية السليمة، وبالتالي اكتساب إحساس قوي بالثقة في أمه والبيئة المحيطة وبذاته مستقبلا، وبالعكس إذا كانت علاقة هذا الطفل بأمه علاقة سيئة فسيؤدي بهذا الطفل إلى عدم الثقة بنفسه الناتج عن إهمال الأم للطفل، مما يترتب عليه الشعور بالإحباط مدى حياته (جلال، دس).

يتضح مما سبق أن هذه المرحلة تعتمد على مدى علاقة الأم بالطفل فإذا كانت الأم حنونة وعلاقتها به جيدة فهو يكسب الثقة منها، أما إذا كانت الأم قاسية وعلاقتها به سيئة فهو يشعر بالدونية وعدم الثقة بداية من المراحل الأولى.

2 - المرحلة الثانية: تعلم الاستقلالية مقابل الشعور بالخجل والشك: وتمتد هذه المرحلة من نهاية السنة الثانية وحتى بداية السنة الرابعة، وتمثل الأزمة النفسية الثانية وهي مرحلة تكون مظاهر التعلم أكثر وضوحا، يحتاج الطفل إلى ذاتيته واستقلاليته من خلال السيطرة على عملية الإخراج والعناية بنفسه، فهو بحاجة إلى التدريب والعناية والإشراف والدعم من قبل الوالدين للطفل، وإذا لم يحدث ذلك يؤدي إلى شعوره بالخجل

والعار وهذه المرحلة تقابلها المرحلة الشرجية عند **فرويد** (توق، وقطامي، وعدس، 2003).

بحيث يعتمد على علاقة الأم بالطفل ومدى مساعدته في استقلاليته فإذا ساعدت الأم الطفل لكي يستقل بنفسه خاصة في عملية إخراج فسيصبح الطفل معتمدا على نفسه حتى مستقبلا، وأما إذا ساعدت هذه الأم الطفل في كل شيء، فلن يستطيع هذا الطفل الاستقلال عليها لا آنيا ولا مستقبليا (الزغلول، 2012).

وللعب أهمية بالغة في هذه المرحلة إذ يوفر للطفل بيئة آمنة يستطيع من خلالها تنمية استقلاله الشخصي (عبد الحميد العناني، 2014).

وتأتي المرحلة الثانية والتي تعتمد على مدى تعليم الطفل الاستقلالية منذ الصغر فتبدأ بالاعتماد على النفس في عملية الإخراج والاهتمام بنفسه كل ذلك يساعده مستقبلا على الاستقلال بنفسه وعدم الخجل ومنه يتعلم الثقة بالنفس والمبادرة.

3- المرحلة الثالثة: تعلم المبادرة (المبادأة) مقابل الإحساس بالذنب: تمتد هذه المرحلة من سنة الرابعة إلى سنة السادسة من العمر، وفيها يطور الطفل الإحساس والشعور بالقدرة على المبادرة والشعور بالمسؤولية الذاتية، حيث تنمو لدى الطفل القدرة على عمل أنواع معينة من الأعمال التي تشعره بالسيطرة على البيئة المحيطة به ويصبح قادرا على تحديد بعض الأهداف والتخطيط لمواجهة الصعاب.

ويبدأ الطفل بتكوين الضمير من خلال التمييز بين الصحيح والخطأ، ويكتشف أن هناك أنواعا من النشاطات الممنوعة أو المحرجة، فالمبالغة في التأديب والردع والعقاب من المربين قد يولد الشعور بالذنب لدى الطفل، كما أن إعاقة الطفل وعدم توفير الدعم لمبادرته وقيامه بالأعمال والألعاب ربما ينمي لديه الشعور بالذنب والخوف المستمر بأن هذه الأعمال خاطئة (أبو رياش، وعبد الحق،2007).

وهنا تحل الأزمة عن طريق تشجيع الوالدين للطفل وسلوكه المتسم بالمبادرة (مجيد، 2009).

وعندها يكتسب الطفل الثقة بالنفس في المرحلة الأولى ثم يتعلم الاستقلالية تدرجيا في المرحلة الثانية فهو يبادر ويشعر بالمسؤولية في المرحلة الثالثة ومنه يتعلم الكثير من المهارات التي يحتاجها في المرحلة الرابعة.

4- المرحلة الرابعة: تعلم الجهد مقابل الشعور بالنقص: تمتد هذه المرحلة من السنة السابعة إلى الثانية عشر من عمر الطفل، وهي تقابل مرحلة الكمون عند **فرويد** و**إريكسون** فهذه المرحلة تخيلية وعاطفية، وفيها يحتاج الطفل لتعلم المهارات اللازمة للمساهمة في الأنشطة الرسمية للحياة كتعلم قواعد السلوك العامة إضافة إلى تنمية الشعور بالعطاء والإنتاج والتحصيل والنجاح.

إن غياب فرص النجاح وعدم تعلم بعض المهارات اللازمة للتفاعل الاجتماعي تؤدي بالطفل إلى الشعور بالنقص والعجز، ومن هنا تكمن أهمية توفير فرص النجاح للمتعلمين في المدرسة وفي الأسرة لتمكين التلاميذ من تنمية الشعور بالإنتاج والنجاح (أبو غربية، 2007، ص 36).

كذلك يعتمد على استمرارية النمو الطبيعي والذي يتطلب حل للأزمات السابقة وتشجيع البيئة المتمثلة في أعضاء الأسرة وأيضا المدرسة (مجيد، 2009).

خاصة المعلمين لأن معظم الوقت مع التلاميذ ، لذلك تقع المسؤولية إيجاد خبرات ناجحة لكل تلميذ، وهذا يتطلب معرفة المعلم بقدرات التلاميذ والتحكم بظروف عملهم وهذا ما يؤدي إلى الشعور بالكفاءة (أبو جادو، 2007).

فهذه المرحلة متزامنة مع الدخول المدرسي واندماج الطفل مع عالمه الجديد وسط أقرانه، وقد قام **إريكسون** بتسميتها بمرحلة الجهد للإشارة إلى بذل التلميذ مجهوداً في هذه المرحلة لكي يحدد لنفسه مكاناً ضمن عالمه الجديد.

5- تعلم الهوية مقابل الإحساس بغموض الهوية: تمتد هذه المرحلة من السنة ثلاثة عشر حتى سن العشرين من العمر، ففي هذه المرحلة يسعى التلاميذ جاهدين إلى تأكيد هويتهم.

وتعد مرحلة المراهقة الفترة التي يحاول التلاميذ جاهدين للإجابة عن التساؤلات منها: من أنا؟ ومن أكون؟.

فهم يعانون من بعض مشكلات التكيف واضطراب الهوية، وكثيرا ما يعبر عنها خاصة عند الذكور في شكل تمرد وعصيان أوامر الآباء (عبد الحميد العناني، 2014).

ويحاول التلاميذ تحديد أدوارهم وطاقاتهم وإمكاناتهم، وتنشأ الأزمة بين حاجات ورغبات التلاميذ ومطالب المجتمع، فالمراهقة تمتاز بتغييرات جسدية وعقلية وانفعالية

واجتماعية واضحة المعالم، ربما تنتج عنها أنماط سلوكية تأخذ شكل التمرد والعصيان والخجل لتأكيد الهوية لدى المراهقين.

وعليه فالمراهق في هذه المرحلة بحاجة إلى الإشراف والتوجيه من الوالدين والمعلمين لمساعدته على تبني الاتجاهات والأدوار السلمية ومساعدته على تنظيم هواياته وقدراته ومعتقداته والاختيار والمفاضلة فيما بينها.

وإذ فشل التلميذ في التوفيق بين الخيارات المتعددة يؤدي به إلى الشعور بغموض الهوية (الزغلول،2012).

ومنه نستنتج أن هذه المرحلة مقابلة لمرحلة المراهقة حيث يميل التلميذ إلى تحديد وتشكيل هويته وأهدافه، والبحث واختبار ما يناسبه من قيم ومبادئ، ويؤدي أي تشتت يتعرض له في هذه المرحلة إلى حدوث اضطرابات في الهوية.

6- تعلم الألفة مقابل الشعور بالعزلة: تبدأ هذه المرحلة تقريبا من العقد الثاني للعمر وتستمر حتى سن (الخامسة والثلاثين)، وتتطلب هذه المرحلة تحقيق الشعور بالاستقرار العائلي والمهني من خلال إيجاد شريك الحياة المناسب والحصول على مهنة أو وظيفة مناسبة، كما يسعى الأفراد إلى إقامة العلاقات الاجتماعية وتكوين صداقات متوازنة ومستديمة.

وهذا ما يبرر في تولي الشخص مسؤوليات في عمله وأسرته والنجاح فيها من خلال مشاركة مشاعره وخبراته مع الآخرين، ومن خلال الإحساس بتواجدهم معه فالفشل في تحقيق الاستقرار العائلي أو المهني أو تكوين صداقات، قد يؤدي إلى الشعور بالركود والتمركز حول الذات ومنه العزلة والوحدة (أبو غزال، 2015).

فهي المرحلة تحقيق الشعور بالاستقرار والتي يبدأ فيها الفرد بتكوين علاقات جدية مثل الصداقات والزواج والعمل وذلك عن طريق تبني بعض السلوكيات الاجتماعية ويترتب الفشل في هذه المرحلة ميل الفرد للابتعاد عن المجتمع والعزلة.

7- تعلم الإنتاجية مقابل الشعور باستغراق الذات: تمتد هذه المرحلة من سن (35) وتستمر حتى سن التقاعد، وتتطلب هذه المرحلة شعور الشخص بالقدرة على الإنتاج والعطاء سواء على مستوى العمل أو المهنة أو إنجاب الأطفال، فالفشل في أداء الأدوار المتعلقة بإنجاب الأطفال والقيام بدور الأبوة والإبداع في مجال العمل يؤدي إلى إنكباب

الشخص على ذاته، والاستغراق في أنانيته والانغماس في ذاته، أما تحقيق هذه الأزمة يتمثل كذلك في اكتساب الأنا لقوة وفاعلية جديدة تتمثل في الشعور بالاهتمام (الغامدي، د-س).

وهذه المرحلة يشعر فيها الإنسان بالعطاء والإنتاج باعتباره مستقرا في عمله ومكون أسرته، وتتضمن أزمة الاهتمام بالأجيال القادمة والقدرة على الاهتمام بالآخرين ويتسع معناها ليشمل الإنتاجية والإبداع، وقد أشار **إريكسون** إلى قيمة هذه الأزمة ودورها في ديمومة الحياة في العالم ومنه يشعر الفرد بالتكامل.

8- تعلم التكامل مقابل الإحساس باليأس: تأتي هذه المرحلة بعد سن التقاعد، إذ يتوقف الشعور بالتكامل والثقة بالنفس والاعتزاز بالإنجازات على مدى نجاح الشخص على اجتياز أزمات المراحل السابقة، لأن جذورها تكمن في الثقة المبكرة والاستقلال الذاتي والمبادأة، والهوية المستقلة والتآلف الناجح والإنتاج الخلاق (أبو جادو،2007).

كذلك يكون متأملا مقيما لما تم انجازه من علم أو مال أو أبناء أو علاقات اجتماعية إن كانت نتائج هذه الوقفة ايجابية مرضية مريحة يشعر الشخص بتحقيق ذاته ومطالبه (الريماوي، 2004).

فالنجاح في تحقيق مطالب المراحل السابقة ينمي الشعور لدى التلميذ بالثقة والتكامل والتحرر، أما إذا رأى التلميذ أن حياته كانت مجرد أحداث متناثرة خالية من الأهداف فسيدركه اليأس (الزغلول، 2012).

ففي هذه المرحلة سوف ينقسم الأفراد إلى قسمين فالقسم الأول الذي حقق جميع المراحل السابقة فيكون سعيد ويتغنى بما عمل في أيام شبابه ويذكرها للجميع بما فيهم أحفاده، أما القسم الثاني الذي لم يحقق المراحل السابقة وانتقل إلى المراحل اللاحقة عمريا فقط، وفشل في تحقيقها فسيكون تعيس في حياته ويشعر بالضياع والندم واليأس كما يصاحب ذلك إحباط واكتئاب، وسنلخص هذا القول من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (02) يوضح مراحل النمو النفس الاجتماعي:

الرقم	المراحل بالأعمار التقريبية	الأزمة السيكو اجتماعية	محور العلاقة المهمة	النتائج المرغوبة
1	الولادة- السنة الأولى	الثقة مقابل عدم الثقة	الأم أو الأم البديلة	الحافز والأمل
2	السنة الثانية- الرابعة	الاستقلال مقابل الخجل والشك	الأبوين	ضبط النفس وقوة الإرادة
3	السنة الرابعة- السادسة	الاستقلال مقابل الشعور بالذنب	العائلة	الموقف والهدف
4	السنة السابعة- الثانية عشر	الجد والمثابرة مقابل الشعور بالتعب	الجيرة والمدرسة	الطريقة والفعالية
5	المراهقة	الهوية الذاتية، نشوة الهوية	مجموعة الأصدقاء والجماعات ونماذج القيادة	الالتزام والإخلاص
6	سنوات الرشد المبكرة	المودة والتعاضد مقابل العزلة	شركاء صداقة- الجنس- التنافس- التعاون	الحب والانتماء
7	سنوات الرشد المتوسطة	العطاء والاستزادة مقابل الانهماك بالذات	المهمة والتشارك في الأدوات المنزلية	الإنتاج والرعاية
8	سنوات الرشد اللاحقة	التكامل والألفة مقابل اليأس	الناس	الحكمة

(أبو رياش، وعبد الحق،2007، ص163).

من خلال الجدول السابق يتضح أن مراحل النمو النفسي الاجتماعي التي يمر بها تلميذ تعتمد أساسا على العوامل التي تؤثر فيه خاصة وهو طفل، ابتداء من علاقته بأمه التي تكسبه الثقة إلى استقلاله وشعوره بالتميز من خلال كسب وظيفة وإشباع حاجاته في جميع المراحل.

خلاصة الفصل:

ترتبط كل مرحلة من مراحل الحياة بمهام نمائية معينة، وبالتالي فإن المظهر الرئيسي للنمو النفسي الاجتماعي بالنسبة للتلاميذ المراهقين هو تشكل الهوية المهنية فالهوية المهنية تعبر عن شعور التلميذ بتقدير ذاته وتحديد مساره المهني والاندماج في المجتمع، وهذا ما يؤدي إلى تكوين الإحساس بالهوية المهنية بمعنى أنه يستطيع أن يجيب عن الأسئلة النمائية.

فالتلميذ يمر برحلة بحث واختبار للخيارات لتشكيل هوية مهنية مستقرة، ومنه يمكن تصنيفه في أحدى الرتب الأربعة للهوية المهنية حسب **مارسيا**، فتحقيق الهوية المهنية هي المؤشر للتطور السوي، وتشتت الهوية المهنية هي عدم إحساس التلميذ بالحاجة إلى تكوين أهداف محددة في حياته، وانغلاق الهوية المهنية هو مسايرة خاصة الوالدين والالتزام بما تم تحديده دون تفحص، وتعليق الهوية المهنية هو عدم قدرة التلاميذ على اتخاذ أي قرار في الوقت الحالي، وهذا كله يؤثر في حياة التلميذ كما أن العوامل لها أثر كبير في تكوين الهوية المهنية لديه.

الفصل الرابع: اتخاذ القرار المهني.

- تمهيد.

1- تعريف اتخاذ القرار المهني.

2- أنواع القرارات المهنية.

3- عناصر اتخاذ القرار المهني.

4- أنماط الأشخاص في اتخاذ القرار المهني.

5- خطوات اتخاذ القرار المهني.

6- نظريات اتخاذ القرار المهني.

7- العوامل المؤثرة في اتخاذ قرار المهني.

8-أثر اتخاذ القرار المهني في تشكل الهوية المهنية.

9- معوقات اتخاذ القرار المهني.

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يمر التلميذ في حياته المدرسية بمجموعة من المواقف التي تتطلب منه اتخاذ قرار أو أكثر خاصة اتخاذ قرار المهني، فهي الطريقة التي تؤدي إلى اختيار المسار أو الطريق للوصول إلى الهدف المنشود وهو مهنة المستقبل، لذلك فإن القدرة على اتخاذ القرار المهني يعد مهارة من المهارات الحياتية الأساسية في مختلف المجالات وهي ضرورة ملحة لمواجهة التغيرات والعراقيل، ولقد تم التطرق في هذا الفصل إلى تعريف اتخاذ القرار المهني وأنواعه وعناصره وأنماطه مرورا بخطواته، كذلك النظريات المفسرة لاتخاذ القرار المهني والعوامل المؤثرة فيه، إضافة إلى أثر اتخاذ القرار في تشكل الهوية المهنية، وأخيرا المعوقات والصعوبات التي تواجه اتخاذ القرار المهني، وهي كالتالي:

1- تعريف اتخاذ القرار المهني: اختلف العلماء حول تعريف اتخاذ القرار ولكن تعريفاتهم تتفق جميعها على أن اتخاذ القرار هو اختيار بديل من البدائل المتعددة وعليه سيتم سرد تعريفات اتخاذ القرار كما يلي:

1-1- تعريف القرار: لغة واصطلاحا كالتالي:

1-1-1- لغة: مشتق من القر، وأصل معناه هو " التمكن" فيقال قرّ في المكان، أي قرّ به وتمكن فيه (غباري، وأبو شعيرة، 2015، ص162).

هو ما قرّ عليه الرأي من الحكم في المسألة، ويقال "صار الأمر إلى قراره" أي انتهى وثبت (المنجد، 1987، ص616).

يستنتج مما سبق أن القرار لغة هو من قَرَّ وتعني التَمَكُنْ والثبات على بديل من البدائل.

إن كلمة القرار مشتقة من القطع أي أن يقطع صاحب القرار كل الاحتمالات التي قد تعيده ثانية أو تثنيه عن المضي قُدما في قراره (الفقهي، 2008، ص21).

1-1-2- القرار اصطلاحا:

هو اختيار الطريق أو السبيل (سلوك) من بين طرق وسبل متعددة (بديلة) للوصول إلى هدف مرغوب.

القرار إذن هو انحياز التلميذ إلى نمط سلوكي معين من بين أنماط مختلفة، وبذلك يعكس اختيار سلوك معين (قرار) تفضيل التلميذ وتوقعاته، أي أن هذا السلوك سيحقق له الهدف المنشود (ذياب عواد، 2013).

هو عبارة عن اختيار من بين بدائل معينة، وقد يكون الاختيار دائما بين الخطأ والصواب (غباري، وأبو شعيرة، 2015، ص162).

هو إصدار حكم معين لما يجب أن يفعله التلميذ في موقف معين بعد دراسة البدائل وهو عملية اختيار البديل الذي يحقق الهدف، والعملية تتكون من مراحل مختلفة، تتمثل في تحقيق الهدف عن طريق تحديد البدائل التي يمكن إعمالها ثم التوصل إلى الاختيار النهائي للبديل، ثم تنفيذه (كمال، 2012).

يعرفه **نيجرو** هو الاختيار المدرك (الواعي) بين البدائل المتاحة في موقف معين.

هو مسار فعل يختاره متخذ القرار باعتباره أنسب وسيلة متاحة أمامه لإنجاز هدف أو أهداف يبتغيها (كنعان،2007، ص83).

تعريف **بارنارد** بأنه ذلك التصرف الذي يتأتى نتيجة التدابير والحساب والتفكير (الفضل، وشعبان، 2012، ص23).

ومنه نستنتج من خلال التعريفات السابقة أن القرار عبارة عن اختيار مُدرك أو إصدار حكم لاختيار البديل المناسب من أجل الوصول إلى الهدف المنشود، ويتم عن طريق التفكير، أو هو محاولة التمكن من الوصول إلى بديل مناسب بعد التفكير الناقد.

1-2- تعريف اتخاذ القرار: وهو كما يلي:

عرفه **هاريسون** اللحظة في عملية تقييم البدائل المتعلقة بالهدف والتي عندها يكون توقع متخذ القرار بالنسبة لعمل معين بالذات يجعله يتخذ اختيارا يوجه إليه قدراته وطاقاته لتحقيق غايته (الفضل، وشعبان، 2012، ص 23).

تبين من خلال تعريف **هاريسون** أن اتخاذ القرار هو الوقت الذي يكون فيه تقييم البدائل التي تحتوي على الهدف المنشود لاختيار البديل الملائم.

عرفه **شماع** بأنه عملية لاختيار أحسن البدائل المتاحة بعد دراسة النتائج المتوقعة من البديل وأثرها في تحقيق الأهداف المطلوبة.

عرفه **بوحوش** بأنه نتيجة منطقية لعدد من الإجراءات التي يتم وضعها لاختيار وتحديد المنافع المتوقعة لمجموعة من البدائل المتوفرة من أجل اختيار أفضل الإجراءات الموضوعية، ومن ثم تطبيقها للوصول إلى هدف محدد في وقت معين (غباري، وأبو شعيرة، 2015).

يتضح من خلال التعريف السابق **لبوحوش** أن اتخاذ القرار عبارة عن النتيجة أو الخلاصة النهائية التي توصل إليها التلميذ بعد عدة خطوات وإجراءات تم وضعها ومعرفة ايجابيات وسلبيات كل بديل للوصول إلى الاختيار النهائي.

ويحدد **بارنارد** عملية اتخاذ القرار بأنها عملية تقوم على الاختيار المدرك للغايات التي لا تكون في الغالب استجابات أتوماتكية أو رد فعل مباشر (كنعان، 2007، ص83).

وهي عملية مفاضلة بشكل واعي ومدرك بين مجموعة البدائل أو الحلول (على الأقل بدلين أو أكثر) المتاحة لمتخذ القرار لاختيار واحد منها باعتباره أنسب وسيلة متاحة أمامه لإنجاز الأهداف التي يبتغيها متخذ القرار(الموسمي، 2013).

ويتبلور مفهوم اتخاذ القرار في ثلاثة مفاهيم فرعية وهي البحث والمقابلة والاختيار وهي كما يلي:

1- مفهوم البحث: بمعنى جمع المعلومات والبحث عن البديل الأفضل، ومحاولة التعرف على مزايا وعيوب كل بديل، واحتمال نجاحه في تحقيق النتيجة التي يرغب فيها التلميذ.

2- مفهوم المفاضلة "المقابلة": أي المفاضلة بين البدائل الممكنة بمقارنة مزايا وعيوب كل بديل ومحاولة الوصول إلى قيمة محددة لكل منها، حتى يستطيع الاختيار أي أن المفاضلة لا تركز على المزايا والعيوب الحالية للبديل، وإنما تنظر إلى القدرة المستقبلية للبديل على تحقيق النتائج.

3- مفهوم الاختيار: من خلال اختيار البديل الأفضل واتخاذه كسلوك للتلميذ (ذياب عواد، 2013)، ومنه فهو عبارة عن طريقة للتوصل إلى نتيجة نهائية للقرار المنشود.

أي أن مفهوم اتخاذ القرار يقوم على ثلاثة مفاهيم وهي: جمع المعلومات، ومقارنتها والمفاضلة بينها، من خلال التعرف على ايجابياتها وسلبياتها، ثم اختيار الأفضل.

كذلك هو عملية الاختيار من بين البدائل، وتكون في بعض الأحيان سهلة وبسيطة وبالاعتماد على الإرشادات والتوجيهات والأساليب العلمية والإجراءات الصحيحة وتكون في بعض الأحيان معقدة بالاعتماد على البديهة وملكة التفكير والإحساس (سيد، 2022).

نستنتج من خلال التعريفات السابقة لاتخاذ القرار أن أغلبية التعريفات اتفقت على أنه: عبارة عن عملية اختيار ومفاضلة بشكل مدرك لدراسة مجموعة من البدائل المتاحة لاختيار البديل الأنسب وأكثر منفعة لمتخذ القرار.

أي أن تلميذ السنة الأولى ثانوي لكي يتخذ قراره المهني عليه أولا جمع المعلومات تم المقارنة بينها، ثم اختيار الأفضل بينها.

1-3- تعريف اتخاذ القرار المهني: هو مساعدة التلميذ في تسيير الخطوات التي تمكنه من الوصول إلى قرار مهني مناسب، وتتمثل هذه الخطوات في تحديد المشكلة وجمع المعلومات والبيانات، والمفاضلة بينها، وفي الأخير يحدد النتائج الممكنة لكل بديل، وهذه الخطوة تعتمد على التنبؤ (أبو زعيزع، 2009).

أي أن التلميذ عليه إتباع خطوات معينة كي يضمن وصوله إلى قرار مهني مناسب.

وهو عبارة عن اختيار بين مجموعة بدائل مطروحة لحل مشكلة ما، أو أزمة أو تسيير عمل معين، بعد تحديد عناصر القوة وضعف لكل بديل، تمهيدا لاختيار البديل الأفضل (الزعبي، 2015)، وذلك من خلال وضع قائمة مثلا لإيجابيات وسلبيات القرار، أو قائمة بها الخيارات المناسبة لهذه المهنة حسب قدرات التلميذ وغير المناسبة له.

هو عملية واعية إنسانية تشتمل على نشاط سلوكي لاختيار بديل واحد أو أكثر بقصد التحرك في اتجاه المهنة المرغوب فيها (الكلزة، 2012، ص156).

مثلا أن يكون التلميذ قد اتخذ قرار يشمل قدرته على العمل لتفسير الحدث وبيان ردة فعله إزاءه، وعادة ما يأخذ هذا القرار شكل" لا أستطيع أن أعمل أي شيء بطريقة صحيحة" أو "أنا مظلوم" أو "أنا صاحب حظ سيء" فإن هذه الاستنتاجات أيضا تنذر بتكوين توقع سلبي بشأن المستقبل، بحيث تكون النتيجة عدم بذل أي جهد.

ويمكن أن تنبثق مثل هذه الاستنتاجات أيضا من انتقادات الأستاذ المتكررة، مثل: "أنت حالة ميؤوس منها" أو" أنت بالضبط لا تحاول" (الفرجاتي، 2012)

كما يعرف اتخاذ القرار المهني بأنه: عملية مفاضلة بين الحلول لمواجهة مشكلة معينة (البكري، والدليمي، 2015).

لذا يعرف اتخاذ القرار المهني على أنه عملية جمع المعلومات عن المهن المتوفرة ثم المفاضلة بينها من خلال معرفة الميول، والقدرات الشخصية، ومتطلبات المهن، وفي الأخير اختيار البديل المناسب من بين البدائل المتاحة، ومنه تحقيق الهدف الأسمى وهو اختيار الشعبة التي تؤدي إلى تلك المهنة.

والقرار المهني يعني اختيار بديل من بين عدة بدائل في سبيل تحقيق هدف معين وبهذا فإنه يمكن ملاحظة وجود ثلاثة أساسيات أو أركان للقرار المهني ولا يمكن أن يكون كذلك إذا غاب أي منها وهي:

1- وجود بدائل: فعندما يكون هناك بديل واحد أو طريق واحد لابد من سلكه ونكون بذلك مجبرين على ذلك، ولا قرار لنا.

2- حرية الاختيار: إن وجود بديل فقط لا يكفي، بل لابد من وجود العديد من البدائل من أجل الحرية في اختيار أي منها، وإذا لم توجد هذه الحرية نكون مقيدين على اختيار بديل متاح، ولن يكن هناك قرار.

3- وجود الهدف: إن وراء كل قرار هدف نسعى لتحقيقه، وإن عدم وجود الهدف يجعل القرارات عملا عبثيا (المساعدة، والزيديين، والهرامشة، والمناصير، 2013).

وعليه فإن اختيار قرار ما محصور على وجود بدائل واختيار من بينها ومحصور على نوعية الهدف المرجو الوصول إليه، وهذا ما أدى إلى تعدد أنواع اتخاذ القرار المهني وهي كالتالي:

2- أنواع القرارات المهنية: صنف الباحثون والعلماء القرارات المهنية إلى أنواع فمنهم من صنفها بناء على أهميتها وطبيعتها، ومنهم من صنفها بحسب متخذها ومنهم من صنفها حسب درجة حدوثها وهي كالتالي:

2-1- القرارات حسب جهة متخذ القرار: وتنقسم إلى قرارات فردية وقرارات جماعية.

***القرارات الفردية:** هي عادة ما تكون قرارات روتينية يتم اتخاذها في معظم الأحيان لإشباع رغبات، وسد حاجات التلميذ (حسين، 2013).

وهي قرارات يكون المسؤول عليها والمُتعرض الوحيد لنتائجها هو التلميذ، باعتبار أنه اتخذ قراره بنفسه دون أن يشترك مع غيره في القرار.

وهذا لا يعني أن لا يستشير غيره أو يستعين بالآخرين في جمع المعلومات والبيانات ولكن القرار النهائي يرجع إليه، وبذلك يتحمل مسؤولية اختيار البديل الملائم ويتمثل هذا في اتخاذ قراره في النجاح أو اختيار شعبة معينة.

***القرارات الجماعية:** هي القرارات التي يشترك في اتخاذها أكثر من فرد (التلميذ وآخرين معه)، إذ أنه يساهم عدد من الأفراد في المراحل المختلفة في عملية القرار ولكن المهم هو اختيار البديل الملائم لأكثر من شخص، إما يكون اتفاقا مع الإجماع أو مع الأغلبية كالالتحاق بمهنة معينة أو مؤسسة ما (الزغلول، 2012).

فالقرارات الجماعية هي القرارات التي تتمتع بمجموعة من المزايا، كأن تسمح للمجموعة بتحليل أكثر شمولاً للمعلومات من عدة وجهات نظر ولديها إمكانات إبداعية أكبر، وعندما يتم تطبيق القرار من قبل أعضاء المجموعة، سيكون تنفيذه أسهل وأقل جهدًا وتكلفة (Thiébaud, 2013).

2-2- تنقسم حسب المشكلة ومدى تكرارها: إلى نوعين هما:

1- القرارات المخططة (المبرمجة): وتسمى أحيانا القرارات الروتينية وهي القرارات التي تتكرر بصفة مستمرة، حيث يتم البحث فيها بشكل سريع نتيجة للخبرات والتجارب السابقة والمعلومات المتوفرة، وهي لا تتطلب صفاء ذهنيا وإبداعا، وإنما تمارس بشكل فوري، والقرارات المبرمجة تساعد التلميذ على مواجهة أحداث الحياة اليومية، والتكيف معها، ومن الأمثلة على هذه القرارات اختيار طعام الإفطار أو

الاستعداد للامتحان، هذا النوع لا يحتاج إلى وقت طويل وتتصف بالمرونة والتلقائية (محمود بشير المغربي، 2014) كما أنها سهلة ولا تتطلب مشاورة أحد غيره.

2- القرارات غير المخططة (غير مبرمجة): تعبر عن قرارات تعالج مشاكل جديدة وغير محددة، وغير مألوفة ولا توجد إجراءات معروفة مسبقا لحلها، وعادة ما تظهر الحاجة لصنع هذه القرارات عندما تواجه التلميذ مشكلة، ولا توجد خبرات مسبقة بشأن كيفية حلها، وهي غير متكررة الحدوث، وفي هذا النوع من القرارات لا توجد أنماط محددة لحل هذا النوع من المشكلات، وبالتالي تتطلب جهدا لإتخاذها (المساعدة، والزيديين، والهرامشة، والمناصير، 2013).

بمعنى أنها القرارات التي تواجه التلميذ أول مرة وهي غير معروفة لديه، وغير متكررة، تتطلب منه جهدا وتفكيرا في اتخاذ القرار، لذا يتسنى له إتباع مراحل اتخاذ القرار منها: تحديد المشكلة وجمع المعلومات إلى غير ذلك من المراحل حتى التنفيذ.

2-3- أنواع القرارات حسب أهميتها: يفرق **سايمون** بين عدة أنواع من القرارات يوضحها على النحو التالي:

1- القرار الهادف: هو الذي يرتبط بالهدف النهائي، والمتمثل في النجاح والدراسة بالشعبة التي تسخر له الالتحاق بمهنة المستقبل.

2- القرار غير الهادف: هو الذي لا يؤدي إلي تحقيق الهدف النهائي، مثلا قرار يتخذه التلميذ في حياته الدراسية أو الاجتماعية أو النفسية غير متعلقة بمهنة المستقبل.

3- القرار الرشيد: هو القرار الذي يعود إلى اختيار بدائل، ويؤدي إلى تحقيق الهدف النهائي، أي أنه يقوم في إطار منظم لاتخاذه وتنفيذه، كما أنه يتم تحكيم المشاعر والاعتبارات الشخصية في ذلك من أجل الوصول إلى اختيار الشعبة الملائمة لمهنة المستقبل.

4- القرار غير الرشيد: هو القرار العفوي الذي لا يساعد على الوصول للهدف النهائي (الزيادي، والعتيبي، 1429)، وهو القرار التلقائي وعادة ما يعتمد على الحدس أو المحاولة والخطأ في اتخاذه، ويكون في حياة التلميذ اليومية والدراسية.

2- 4- القرارات حسب المجال الذي يتم فيه اتخاذ القرار:

1- القرار التعليمي: يستخدم عند التخطيط للتعليم وبناء المناهج التربوية والتدريسية، وقد أكدت دراسات عديدة على أهمية تدريب الإطار التعليمي والتربوي على مهارات اتخاذ القرارات مثل: دراسة **هيرمان** (1998) التي اهتمت بتدريب القائمين بالعمل التعليمي على اتخاذ القرارات الجماعية (السواط، 2008).

من أجل تحقيق الفعالية والتي تعتمد على الكفاءة والإبداع والتدريب وربط الأهداف والمشورة.

2- القرار المهني: هو اختيار التلميذ لمهنة المستقبل، لذا اهتم العلاج المهني بتسهيل عملية الاختيار المهني لدى التلميذ من خلال تزويده بالمعلومات المهنية التي تساعده على التفكير والتخطيط السليم لاختيار مهنة المستقبل، وبذلك تكون الفرصة مهيأة أمامه للنجاح والتكيف مع متطلبات العمل من جهة، والظروف الاجتماعية والاقتصادية من جهة أخرى (أبو زعيزع، 2010).

بمعنى القرار النهائي الذي يتخذه التلميذ حيال مهنته المستقبلية متمثلة في الدراسة في الشعبة التي تؤدي إلى تلك المهنة، ثم اختيار التخصص الملائم لها، كذلك اختيار المسار الجامعي لها، ثم التخرج من الجامعة والالتحاق بمهنته، وهذا ناتج عن توافق بين قدراته واستعداداته ومتطلبات المهنة المختارة.

2- 5- القرارات حسب المستوى: وتتمثل في قرارات ضعيفة وقرارات قوية كما يلي:

1- قرارات ضعيفة: وهي القرارات التي تم تحديدها ولكن لا يمكن تطبيقها على أرض الواقع أو إتمامها بشكل جيد.

2- قرارات قوية: وهي القرارات التي يمكن تنفيذها، وعليه يتم إدراك أن القرار هو ما يحدد المصير (الفقهي، 2008).

بالرغم من التصنيفات المتعددة لأنواع اتخاذ القرار المهني، إلا أنها معتمدة على نفس الخطوات لاختيار البديل المناسب، وهي في العناصر اتخاذ القرار كما يلي:

3- عناصر اتخاذ القرار المهني: يتضمن اتخاذ القرار المهني عناصر رئيسة لابد من اجتماعها حتى نحصل على قرار ناجح وهي:

3-1- متخذ القرار: قد يكون متخذ القرار فردا واحدا أو مجموعة، وعليه قد يكون القرار فرديا أو جماعيا، ويعمل متخذ القرار على التحكم في البدائل المفروضة والمعلومات التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار وكيفية تقييم كل بديل (مداحي، 2018).

باعتبار أن التلميذ لديه مهمة تحتاج إلى تنفيذ أي لديه مشكلة تتطلب حلا، ولديه نظام قيم واتجاهات ودوافع، ورغبات ينتهجها، ومخزون من الخبرة والمعرفة ومصادر معلومات وقدرات عقلية ومهارات تفكير يعتمد عليها ويستغلها، ويتصف متخذ القرار الفعال بالخصائص التالية:

***الخبرة:** عندما يحل التلميذ مشكلة معينة ستكون النتائج جيدة أو سيئة، وتوفر هذه التجربة معلومات لاستكشاف الأخطاء وإصلاحها لحل المشاكل المماثلة المقبلة (شعبان حسن، وإيليا بشارة، 2014).

فهي عبارة عن تراكم معرفي لمعلومات سابقة واستخدامها في وقت الحاجة إليها أي عند وجود مشكلة مماثلة لها.

***القدرة على تقييم المعلومات بحكمة:** تعتمد هذه الخاصية على عمر التلميذ ونضجه وعقلانيته وقدرته على التعليل والمحاكمة العقلية، وتظهر من خلال اختيار المعلومات الحرجة وتحديد أهميتها وتقييمها وتقدير نتائج القرار وآثاره (مدور، ورابحي، وسايحي، 2020).

***الإبداع:** هو قدرة التلميذ على توليد الأفكار المبتكرة والمفيدة له وتقديم الحلول للمشكلات والتحديات (العاجز، وشلدان، 2009، ص18).

يعني قدرة التلميذ على تجميع الأفكار والمعلومات ورؤية المشكلة من جوانب قد لا يستطيع الآخرون رؤيتها، من خلال استخدامه لقدراته الإبداعية من أجل الوصول إلى قرارات جديدة ومفيدة.

***المهارات العددية:** أي قدرة التلميذ على استخدام الأساليب الإحصائية والتحليلات في البحث، وهو أمر ضروري من أجل التوصل إلى قرارات فعالة (مدور، وسايحي، 2018، ص97).

***الأهداف أو الحوافز:** وهي طموح متخذ القرار، وما يرغب في أن يكونه، ويقصد بها التغير البناء الذي يحدث في سلوك التلميذ نتيجة مروره بمواقف معينة، وتفاعله معها ويمكن قياسه وتقويمه (شحاتة، والنجار، 2003).

وهي بيانات واسعة عن النوايا والقيم المرغوبة، ويجب أن تتجاوز الأهداف الحد الأدنى الضروري للمتطلبات (شعبان حسن، وإيليا بشارة، 2017).

بمعنى هي عبارة عن أحلام وطموحات التلميذ التي يريد تحقيقها، متمثلة في حاجات تتطلب إشباع بطرق سليمة.

3- 2- المعلومات والبيانات: هي البيانات المصاغة بطريقة هادفة لتكون أساسا لاتخاذ القرار، وعرفت بأنها عملية أساسية في اتخاذ القرارات، وقد تتضمن المعلومات تفسيرا للبيانات، ويأتي التفسير عادة عن طريق معالجة هذه البيانات، بحيث تتضمن هذه المعالجة تحليلا وتصنيفا وتلخيصا، حتى تصل إلى معنى معين يمكن الاستفادة منه (شحاتة، والنجار، 2003).

3- 3- البدائل: تعتبر البدائل جوهر عملية القرار، ذلك بأنه إذا لم يكن هناك أكثر من طريقة لحل المشكلة فليس هناك عملية اختيار البديل المناسب في الأصل.

ويتطلب اتخاذ القرار اختيار أكبر عدد من البدائل الممكنة وعدم إهمال أي بديل يمكن أن يسهم في حل المشكلة، ودراسة كل بديل وتحديد النتائج المتوقعة منه، وترتيبها حسب تلك النتائج واختيار البديل المناسب لحل تلك المشكلة (مداحي، 2018).

3-4- التنبؤ: يقصد به المهارة في قراءة البيانات أو المعلومات المتوافرة والاستدلال من خلالها على ما هو أبعد من ذلك في الزمان أو الموضوع أو المشكلة وهو عملية مرتبطة بما يسبقها من وصف وفهم للظاهرة، حيث نجد أنه كلما زادت دقة وصفنا للظاهرة، وتفهمنا لها أصبحنا أكثر قدرة على التنبؤ بها (شحاتة، والنجار، 2003).

من خلال تحديد مآل المشكلة في ضوء مدى حدتها وسهولتها أو صعوبة حلها (الداهري، 2016، ص 59).

بمعنى أن التلميذ كلما زادت خبرته وكثرت المعلومات لديه، أصبح من السهل التنبؤ بمستقبله المهني واتخاذه للقرار في دراسة الشعبة التي تلائم قدراته واستعداداته.

3- 5- الاختيار: يشير مفهوم الاختيار المهني إلى العملية التي يتم بموجبها اتخاذ القرارات الخاصة باختيار مهنة المستقبل، والإعداد الأكاديمي اللازم للتلميذ لتخطيط مستقبله المهني، ويكون ذلك بعد دراسة وتقييم دقيق وشامل لقدراته وميوله واتجاهاته من جهة، والمهنة التي يرغب بها من جهة أخرى، ليدرك بعد ذلك مدى الملاءمة بينهما ومناسبتهما لبعضهما البعض، ويحتاج ذلك إلى جمع معلومات كافية عن هذه المهنة وظروفها ومتطلباتها (أبو زعيزع، 2010).

لذا فإن عناصر اتخاذ القرار تكمن في عدة نقاط مكملة لبعضها من أجل اختيار الأفضل والذي يتناسب مع قدرات واستعدادات التلاميذ والمقررة في أنماطه.

4- أنماط التلاميذ في اتخاذ القرار المهني: تتمثل في ما يلي:

- المقرر القدري: يتصف هذا النمط بأن التلميذ يسند أي أمر للقدر، فيجعل البيئة والظروف المحيطة به تسيره، مبررا ذلك بأن الأمر مقدر ولا يستطيع تغييره.

- المقرر الاندفاعي: وهو التلميذ المتسرع في اتخاذ قراره، المستعجل الذي يأخذ البديل الأول الذي يقدم له دون انتباه للبدائل الأخرى ودون تفكير.

-المقرر المذعن: وهو التلميذ الذي يكون تفكيره وعمله خاضعين ومذعنين وناقدين للمشكلة (سأفكر حول ذلك لاحقا) (بن سالم خلفان العزيزي، 2011، ص43).

- المقرر المستعذب: وهو التلميذ الذي يصرف معظم وقته وتفكيره في جمع البيانات والتحليلات البديلة ليحصل على الدائرة المفقودة من البيانات المتجمعة.

- متخذ القرار المخطط: هو التلميذ الذي يستخدم إستراتيجية اعتمادا على منحى عقلي مع بعض التوازن المعرفي والانفعالي (إن القرار هو قراري وأنا المسؤول عن القيام بكل الأنشطة).

- متخذ القرار الحدسي: هو التلميذ الذي يقرر اعتمادا على ما شاهده، ولكنه غير قادر على العمل باتجاه ذلك (أنا أعرف أنه عليَّ العمل، لكني...).

- المقرر الهروبي: هو التلميذ الذي يتجنب القرارات ويعمل إجابات تعويضية ليبتعد عن السؤال.

- المقرر والمتعامل الأمن أو الحذر: هو التلميذ يختار بالغالب البديل الذي يدرك المستوى الأقل من المخاطرة (مدور، ورابحي، وسايحي، 2020، ص331).

نستنتج مما سبق أنه توجد مجموعة من أنماط التلاميذ في اتخاذ القرار المهني تختلف كل واحد حسب ثقته بنفسه وحسب قدراته واستعداداته، كذلك حسب نمط حياته وتنشئته الاجتماعية.

5- خطوات اتخاذ القرار المهني: تعتبر عملية اتخاذ القرار عملية تفكير مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل والحلول المتاحة للتلميذ في موقف معين، من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو، لذا فإن عملية اتخاذ القرار تمر بمراحل متعددة لابد لمتخذ القرار من مراعاتها، ومن أهم هذه الخطوات ما يلي:

1- تحديد المشكلة: إن أول خطوة في عملية اتخاذ القرار هي التعرف على المشكلة ومعرفة مسبباتها الأكثر أهمية، ودراسة أعراضها وجمع المعلومات عنها، وتحليلها، وتصنيف المعلومات المفيدة، فالخطأ في تحديد المشكلة يؤدي إلى تشخيص خاطئ ومن ثمَّ اتخاذ قرارات غير سليمة (بن سالم بن خلفان العزيزي،2011).

أي أن يدرك التلميذ الحاجة إلى اتخاذ القرار المهني، وأن هذه الحاجة يجب أن تلبَّى وأن عليه تحديد الهدف، ولابد للمرشد أن يشجعه ويشعره بأهمية القرار بعد أن تأكد من وجود الحاجة لاتخاذه (أبو زعيزع، 2009).

حيث تهدف الخطوة الأولى إلى تحديد مشكلة وصياغة موضوع اتخاذ القرار في المستقبل (Zara, S-A).

بمعنى أن التلميذ إذا لم يشعر بوجود مشكلة لا يكترث باتخاذ قرار أصلا، ومنه الشرط الأساسي لاتخاذ القرار هو وجود مشكلة، وهي الخطوة الأولى من خطوات لاتخاذه بشكل سليم، وبعد تحديد المشكلة يتم جمع المعلومات التي تخص القرار المهني المطروح وهي كما يلي:

2- جمع البيانات والمعلومات: يقوم متخذ القرار بجمع كافة البيانات والحقائق والأرقام التي تساعده على فهم الموضوع الذي يدرسه، ومن ثمَّ تحديد أحسن الطرق للوصول إلى الأهداف المطلوبة (عبد الوهاب، 1986).

فجمع المعلومات تساعد على تحديد المشكلة تحديدا أكثر وضوحا لأنها تساعد على وضع البدائل المناسبة لحل المشكلة وهي تتضمن الآتي:

1- معلومات موضوعية: ويقصد بها محاولة كشف الأطراف الداخلة في المشكلة وزمان ومكان حدوث المشكلة ودرجة تكرار حدوثها في الماضي.

2- معلومات ذاتية: وهي المعلومات التي تصف آراء واتجاهات وأحاسيس اتجاه المشكلة.

3- المعلومات التي حالت دون المشكلة في الماضي ومن المحتمل أن تدوم.

4- معلومات أخرى إضافية غير التي سبق ذكرها ويمكن أن تساعد في حل المشكلة (أبو عطية، 2015).

هنا يستند التلميذ لجمع المعلومات من وكالات التنشئة الاجتماعية من الأسرة كالوالدين والمجتمع كالجيران والمدرسة كالأساتذة ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، كذلك من المدير، أو من المسجد أو من مواقع التواصل الاجتماعي كالفضاء الأزرق أو ما شابه ذلك.

فالتلميذ لا يكتفي بجمع المعلومات فقط، ولكن عليه البحث عن البديل المناسب لكي يسلكه.

3- البحث عن البديل: بعد الانتهاء من إجراءات تحديد المشكلة، وجمع المعلومات والبيانات، تأتي خطوة البحث عن الحلول أو القرارات البديلة، بحيث تعتبر هذه الخطوة من الخطوات المهمة في عملية اتخاذ القرار المهني، لأنها تتطلب البحث عن الحلول متعددة للمشكلة التي تواجه التلميذ، فالمشكلة التي ليس لها سوى حل واحد لا تعد مشكلة في ذاتها، بل تصبح حقيقة لابد من التسليم بها، ولا تكون هناك حاجة إلى اتخاذ القرار (بن سالم بن خلفان العزيزي،2011) ومنه البحث عن البديل هي الخطوة الأكثر فعالية من أجل الوصول إلى القرار النهائي.

مما يسمح بتحليل المعلومات وتحديد مجموعة من القرارات التي من المرجح أن تقدم إجابة أو حل عند طرح المشكلة (Zara, S-A).

بمعنى البحث عن أكثر من حل لمشكلة معينة ومنه معرفة أي الحل الأسهل عند متخذ القرار الأمن والحذر أو أي الحل الأصعب والأخطر عند متخذ القرار المخاطر.

فبعدما تم معرفة البدائل المتاحة على التلميذ التقييم والمفاضلة بين البدائل.

4- تقييم البديل: بمجرد تحديد البدائل الممكنة لحل المشكلة، فإن الخطوة التالية في عملية اتخاذ القرار المهني، هي تقييم البدائل في ضوء المعلومات المتاحة لكل بديل، ويتم استبعاد بعض البدائل نتيجة للقيود المفروضة على متخذ القرار سواء من المحيط الداخلي أو الخارجي، وبعد استبعادها، يتم تقييم البدائل المتبقية في ضوء العديد من العوامل التي تختلف من بديل لآخر (بشير المغربي، 2014). ويتم ذلك عن طريق قائمة من أجل المفاضلة بين البدائل المتاحة ومعرفة إيجابيات وسلبيات كل قرار.

بمعنى أن التلاميذ بعدما اكتسبوا الكثير من المعلومات أصبح بإمكانهم المقارنة والمفاضلة بين المعلومات من خلال معرفة نقاط القوة والضعف بينها مثل تقييم التخصصات من أجل اختيار التخصص الملائم، كذلك معرفة نقاط القوة والضعف في شخصيتهم ومقارنتها مع متطلبات التخصص والمهنة للخروج بنتيجة.

فبعدما قام التلميذ بالمراحل السابقة، ووصل لتقييم البدائل، أصبح من الضروري اختيار البديل المناسب لذلك.

5- اختيار البديل الأنسب: تعتمد هذه المرحلة على أهمية الأهداف وبطرح بدائل عديدة وفقا للقدرات والميول والاستعدادات التي تساعد التلميذ في اختيار البديل الأنسب في التخصص أو المهنة المناسبة، وهنا يعتمد على صلاحية وإجهاد التلميذ من أجل تحديد البديل لمتطلبات العمل (مدور، وسايحي، 2018) .

فبعد قيام التلميذ بتقييم البدائل المتوفرة لديه كان لزاما عليه اختيار البديل الأنسب الذي يتلاءم مع قدراته واستعداداته، ومنه يبدأ بتنفيذه على أرض الواقع.

6- تنفيذ القرار: تعتبر هذه المرحلة من أكثر مراحل اتخاذ القرار المهني تحديا لمتخذ القرار، حيث أنها تستلزم تخصيص المهمات للأشخاص الذين يتولون تنفيذ البديل المختار ويتطلب أيضا تحديد الجدول الزمني اللازم لتنفيذ ذلك (الموسمي، 2013).

وتنفيذ القرار يعتمد على عدة عوامل متداخلة من أهمها:

- مدى وضوح الخطة التي يصنعها التلميذ.
- مدى سلامة وفاعلية القرار من خلال جمع المعلومات الكافية عليه.
- مدى واقعية ودقة أهداف المشروع (بشير المغربي، 2014).

أي أن لتنفيذ قرار لابد من مراعاة عدة عوامل متداخلة مذكورة سابقا، ومنه يجب على التلميذ المرور بخطوات اتخاذ القرار السابقة خطوة بخطوة وذلك لضمان نجاح هذا القرار وفعاليته ويكون رشيدا، وإلا ينتج عنه تردد أو تغيير القرار بعد ما اتخذه.

فالتلميذ بعدما نفذ القرار عليه متابعة تطبيق هذا القرار وتصدي لكل العراقيل التي تحول دون ذلك.

7- متابعة تطبيق القرار المهني: يقصد به الوقوف على مدى فاعلية هذا الحل في علاج المشكلة وتحقيق الاختيار المناسب الذي يرتبط بإمكانيات وظروف صاحب القرار (أبو عطية، 2015).

أي أن متابعة تطبيق القرار أمر ضروري لمعرفة ما تم التخطيط له قد تم تحقيقه فعلا، وبعد الاختيار الملائم فإن عملية اتخاذ القرار لم تنته بعد، بل تأتي أهمية دور المتابعة في عملية التنفيذ والتي يعتمد عليها نجاح القرار في تحقيق أهدافه.

ومنه بعد عملية التقييم النهائي، وتنفيذ القرار يقوم متخذ القرار بمقارنة الانجاز الفعلي مع ما هو محدد في القرار، وبذلك يتأكد من مستوى النجاح الذي حققه قراره.

وقد أشار **huitt** (1992) لوجود أربعة خطوات يمكن من خلالها حل المشكلات واتخاذ القرار المهني وهي:

-الحالة التي يتم من خلالها استقبال المشكلة ومحاولة فهمها وتشخيصها.

-عملية طرح أو توليد البدائل والعمل على دراستها واختيار فاعلية كل بديل من البدائل المطروحة.

-عملية التخطيط لتنفيذ الحل.

-عملية التنفيذ لحل المشكلة واتخاذ القرار (بن سالم بن خلفان العزيزي، 2011).

وفي ضوء ما تم استعراضه نلاحظ أن خطوات عملية اتخاذ القرار المهني واحدة مهما اختلفت من تلميذ لآخر، إلا أن هذه الاختلافات تبقى بسيطة، والشكل التالي يوضح خطوات عملية اتخاذ القرار المهني:

شكل رقم (06) يوضح خطوات عملية اتخاذ القرار المهني.

يوضح الشكل السابق خطوات اتخاذ القرار المهني فهي الأرضية أو القاعدة التي تسهل الوصول إلى القرار الجيد، وتعد المرحلة جمع المعلومات من أهم المراحل، فهي عبارة على كم الهائل من أفكار العلماء أخص بالذكر النظريات التي هي بمثابة حلقة وصل للوصول إلى الأهداف مرجوة وهي كالتالي:

6- نظريات اتخاذ القرار المهني: تعد النظريات الطريق أو السبيل الأهم لاتخاذ القرار المهني الحاسم والرشيد، وبالرغم من تعدد النظريات واختلاف منطلقاتها، إلا أنها تتفق كلها على الوصول إلى هدف واحد وهو وصول التلميذ إلى اختيار البديل المناسب والصحيح للمهنة المستقبل، ومن بين هذه النظريات نذكر ما يلي:

1- نظرية Ann Roe: تقر **رو** بأن الاختيار المهني يتوقف على الصفات الشخصية التي كونها التلميذ خلال طفولته المبكرة، وإن التلميذ يختار المهنة التي تشبع حاجاته ويتطلب ذلك من المرشد التعرف على الظروف التي عاشها التلميذ في مرحلة الطفولة، لأن الظروف المحيطة بالتلميذ تتحكم في عملية اتخاذ قراره.

بحيث ترى **رو** أن هناك ثلاثة أساليب من التنشئة الاجتماعية يستخدمها الآباء لإشباع حاجات أبنائهم التي لها علاقة بكيفية تفاعل الوالدين مع الطفل، وهذه الأساليب تقوم بدور كبير في اختيار المهنة وتشكيل توجهات المهنية، وأساليب التنشئة هي:

1-1- أسلوب التنشئة (الرافض والمتجنب) أو البارد: في هذا الأسلوب يؤثر الآباء بشكل واضح على حاجات أطفالهم، حيث يكونون إما رافضين أو مهملين للطفل.

إن هؤلاء الآباء الرافضون يتجاهلون اختيارات أبنائهم وماذا يريدون أن يصبحوا ويقومون بعمل تقييمات لهم في جميع الظروف.

أي أن الآباء يهملون اهتمامات أبنائهم المهنية، ويهملون آرائهم، وهذا الصنف من الأبناء يتجهون نحو المهن التي لا تحتاج فيها إلى تفاعل مع الأفراد بل مع الآلات (عبد العزيز، وعطوي، 2009).

عادة ما يكون الوالدان متسيبين في هذا الأسلوب لا يكترثون كثيرا لأمر أبنائهم من الناحية الدراسية ولا المهنية، عدا الحاجات المادية التي يوفرون لهم كل شيء فيها وبالتالي الأبناء مستقبلا سوف يفضلون المهن التي تتعامل مع الجماد أكثر منه ما تتعامل مع البشر عكس الأسلوب الموالي.

1-2- أسلوب التنشئة المتقبل أو الدافئ: يمتاز هذا الأسلوب بقبول الطفل عرضيا أو بتقديم الحب له، يؤثر في الإشباع المقنع لحاجات الأطفال بطرق ودرجات مختلفة بشكل بسيط، وينتج عن التعامل بهذا الأسلوب من التقبل نمط شخصية قادر على طلب الإشباع لجميع الحاجات، أي في هذا الأسلوب يكون الآباء مهتمين بأبنائهم، ويساعدونهم على التخطيط في أعمالهم، ويشجعونهم على الاستقلالية، والاعتماد على النفس سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ويتوجه الأبناء في هذا الأسلوب نحو المهن التي تحتاج التعامل مع الأفراد كالمهن الإنسانية والاجتماعية، أو الميل إلى المهن التي تحتاج التعامل مع الأشياء حسب الرغبة (عبد الهادي، والعزة، 2014).

بمعنى أن هذا الأسلوب يتعامل الآباء مع أبنائهم بأسلوب لين وديمقراطي لا متسلط ولا متسيب، ومنه يكبر الأبناء وهم واثقون من أنفسهم ومحققون لهويتهم المهنية، ليس لديهم مشكلة في التعامل مع المهن التي تتطلب التعامل مع البشر أو مع الآلات.

1-3- أسلوب الاهتمام الزائد أو البارد والدافئ: يتضمن هذا الأسلوب الرعاية المبالغة في المطالب الزائدة، حيث يطلب الآباء من أبنائهم أكثر مما تتحمل طاقاتهم ويتمثل ذلك في مظهرين:

1- مشاركة هؤلاء الآباء لأبنائهم في إشباع حاجاتهم الفسيولوجية بدرجة زائدة وكبيرة.

2- إظهار حبهم لأبنائهم حسب الشروط والظروف المحيطة مثل: مدى الاتفاق معهم لتقديم الحب والحنان، إذا تفوق الأبناء في التحصيل الدراسي مثلا، ويتوجه أصحاب هذا الأسلوب إلى التعامل مع الأشخاص (أبو زعيزع، 2011).

بمعنى أن هذا الأسلوب يتضمن الحرص الزائد والخوف المبالغ فيه عن الأبناء لدرجة أنه يقوم الأولياء بواجبات أبنائهم كلها بدلا عنهم، مع الطلب الزائد، وينقسم إلى قسمين:

الأول الدافئ: الحماية الزائدة للأطفال ينتج عنهم أطفال مدللين.

الثاني البارد: طلب الوالدين الزائد من الطفل للقيام بمهام تفوق قدراته مع شرط عليه إذا قام بأشياء ترضيهم يحبونه، وإذا لم يفعل الأشياء التي ترضيهم يتركوه أو يهملونه.

نقد النظرية: - لم تحدد **رو** بدقة دور الوراثة ودور الجينات في عملية الاختيار المهني.

- اعتبرت **رو** عدم إشباع حاجات التلميذ العليا في هرم الحاجات سيؤدي للاختفاء ولكن في الحقيقة تبقى مكبوتة في اللاشعور حتى يتم إشباعها (عبد الهادي، والعزة، 2014).

2- نظرية Ginzberg: يرى **جنزبرغ** أن التلميذ يمر بفترات مختلفة من العمر يتطور من خلالها حتى يستطيع أن يتخذ قرارا مهنيا مناسبا، ففي المراحل الأولى تكون خياراته غير واقعية وتتطور تدريجيا حتى تصبح في النهاية مناسبة وملائمة له، ويقترح أن كل شخص يمر بثلاثة مراحل في حياته وهي:

- **المرحلة الخيال:** والتي تنطوي على لعب الأدوار والتخيل (من الولادة حتى عمر12)، تتحدد في هذه المرحلة نشاطات الطفل المفضلة وترتبط بالخيارات المهنية المستقبلية وتتمثل في رغبة الطفل في أن يصبح راشدا، كأن يلعب دور الطبيب أو المعلم أو المدير مع أقرانه عن طريق تقليد الآخرين في اللعب (عويضة، 1996).

ففي هذه المرحلة يلعب الطفل لعبة المستقبل من خلال تخيله بأنه أستاذ أو طبيب أو شرطي أو أي شيء عايشه الطفل وتعلق به وقلده وذلك باللعب لتأتي المرحلة الموالية وهي مرحلة التجريب.

- المرحلة التجريبية: والتي تنطوي على استطلاع الشخص لميوله وقدراته وقيمه وتبدأ (من 12 حتى 17سنة)، أي في الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة، بمعنى من مرحلة المتوسطة حتى نهاية مرحلة الثانوية، ويقوم التلميذ إلى حد بعيد بتحديد ميوله وقدراته وقيمه ضمن إطار الخيار المهني، وهي البداية لتحديد وحصر اختياراته لاتخاذ القرار المهني المناسب في حياته.

وهنا تبدأ بوادر تحقيق لعبة المستقبل في التطبيق على أرض الواقع من خلال تحديد الشعب والتخصصات التي تسلك ذلك المهنة، وتنقسم إلى أربعة مراحل:

*الميل: وفيها يحدد التلميذ ما يحبه وما لا يحبه من مهن.

*القدرة: وفيها يميز التلميذ بأن كل مهنة تتطلب قدرات خاصة ومنه يبحث عن قدراته واستعداداته ليواكبها مع المهنة التي تناسبه.

*القيم: في هذه المرحلة يحاول التلميذ دمج أفكاره ومبادئه مع الأفكار والمبادئ التي أخذها ممن حوله، وذلك من أجل التعايش معها، كذلك تقديم المساعدة الإنسانية والاجتماعية وفق المهنة التي سوف يسلكها مستقبلا لمن يحتاجها.

*الانتقال: في هذه المرحلة يكون القرار المهني للتلميذ واقعي وثابت نسبيا، حيث يتحمل مسؤولية قراره، إلى أن ينتقل إلى المرحلة الواقعية.

- المرحلة الواقعية: والتي تنطوي على تحديد خيار مهني (17- 22 سنة)، والتي تبدأ بالظهور من المراهقة المتوسطة إلى مرحلة الرشد المبكرة، وتنقسم إلى ثلاثة مراحل هي: الاستطلاع والتبلور والتحديد، ففي مرحلة (الاستطلاع) يبدأ التلميذ المراهق بحصر خياره بناء على ميوله وقدراته وقيمه، أما مرحلة (التبلور) يتم اتخاذ الخيار مهني ومرحلة (التحديد) يواصل التلميذ خبراته التعليمية المطلوبة لتحقيق طموحه المهني بحيث ينطلق الاختيار من التنسيق بين العوامل الواقعية، والعوامل الشخصية (هيئة التعليم العالي، 2009).

فهذه المرحلة تنقسم إلى ثلاث مراحل حسب ما هو مذكور سابقا، ومنه يصل التلميذ لتحديد مهنته المستقبلية من خلال الدراسة في الجامعة التخصص الذي يأخذه إليها.

نقد النظرية: لم يوضح **جنزبرغ** تأثير المعلومات على التلميذ، كما أن معلوماته تفتقد العمق في التحليل، وعامة وقياسية لا تراعي الفروق الفردية.

قدم **سوبر** نقده لهذه النظرية بأنها تنتهي عملية الاختيار في سن 22 سنه بينما عملية الاختيار مستمرة ومتواصلة (مشري، 2015، ص13).

3- نظرية supper: لقد بنى **سوبر** نظريته على أساسين هما: سيكولوجية الفروق الفردية والتي تشير إلى التمايز القائم بين التلاميذ نتيجة النمو والتطور، ومفهوم الذات المهنية لدى التلميذ، أي الصورة التي يكونها التلميذ عن ذاته على اعتبار أن مفهوم الذات يتطور بناء على ملاحظات الأطفال والاقتداء بالكبار المنخرطين في العمل (أبو أسعد، د-س، ص185).

*لذا فإن النضج المهني للتلاميذ حسب **سوبر** يتكون مما يلي:

- الوعي بالحاجة إلى القيام باختيارات تربوية ومهنية.
- تقبل المسؤولية لعمل خطط واتخاذ قرارات مهنية.
- توفر المعلومات الشخصية والمهنية وفهمها من أجل استعمالها في اتخاذ القرار المهني (عبد العزيز، وعطوي، 2009).

ويرى **سوبر** أنه لكي يصل التلميذ إلى قرار أو اختيار نهائي عليه أن يمر بعدة مراحل، حيث قسم مراحل النمو المهني إلى ما يلي:

1- مرحلة النمو (من الولادة إلى 14 سنة): هدفها مساعدة التلميذ على تحقيق الذات عن طريق القيام بأدوار مختلفة في الحياة المدرسية، وفهم معنى العمل وآفاقه، وتنقسم إلى مرحلة الخيال ومرحلة الميول ومرحلة القدرة.

2- مرحلة الاكتشاف (من 15-24 سنة): هدفها تحديد الأولويات المهنية ثم اختبارها عن طريق ربطها بالأهداف المدرسية، وتنقسم هذه المرحلة مهنيا إلى مرحلة الأولوية ومرحلة الانتقال ومرحلة التجريب.

3- مرحلة التأسيس (من 25-44 سنة): هدفها إيجاد عمل مناسب والتقدم في المهنة واكتساب المهارات الأساسية للمهنة، ويمكن تقسيمها إلى مرحلة التجربة ومرحلة الاستقرار.

4- مرحلة الاحتفاظ (من 45- 64 سنة): هدفها المحافظة على ما حققه أو اكتسبه من المهنة.

5- مرحلة الانحدار(تمتد ما بعد 65 سنة): هدفها مواجهة حياة التقاعد وتطوير أدوار جديدة كممارسة أعمال جزئية، ويمكن تقسيمها إلى مرحلتين: مرحلة الإبطاء ومرحلة التقاعد (أبو أسعد، دس، ص186).

نستنتج مما سبق أن مفهوم الذات المهنية تتطور من خلال مفهوم الذات الشخصية عبر مراحل النمو المستمرة للتلميذ، أي أن هناك تناسب بين المفهومين، فكلما كانت درجة التطابق بينهما قوية أدى هذا إلى اتخاذ قرار مهني سليم.

*تنطلق نظرية **سوبر** من مبادئ علم النفس لذلك يمكن تطبيقها من خلال العمل الإرشادي في المدارس، فهي تركز عن الإرشاد في المدرسة، كما أن **سوبر** كان حيويا خصوصا أنه اقترح الاختيارات باستخدام الألعاب للأطفال للتعرف عن نقاط القوة والضعف لديهم، إضافة إلى ذلك ميزت هذه النظرية بين الأسلوب الإرشادي الذي يجب استخدامه مع الناضجين مهنيا وبين الأسلوب الإرشادي مع غير الناضجين مهنيا وتزويدهم بالمعلومات بهدف المساعدة على اتخاذ القرار المهني (عبد العزيز وعطوي، 2009).

4- نظرية Brill: تسمى النظرية التحليلية، وترى أن التلميذ يجمع بين مبدأين: الرغبة والواقع في اختياره المهني، فالرغبة تدفعه إلى تحقيق اختياره بشكل آني وسريع دون التفكير في المستقبل، في حين يركز الواقع على الرغبة النهائية في اتخاذ القرار فينبغي على متخذ القرار التوفيق بين الرغبة والواقع حتى يصل إلى الرضا عن قراره المهني.

يرى **بريل** أن الدوافع اللاشعورية تعد إحدى الموجهات للتلميذ في اتخاذ قراره المهني، فالمهنة تؤدي دورا في إشباع الدوافع والرغبات النفسية عند التلميذ (بن غريب بن محمد البلوشي، 2007).

نقد النظرية: ترى النظرية أن التلميذ يجمع بين الرغبة والواقع لكي يصل إلى الرضا عن القرار، لكن الملاحظ أن رأي الوالدين هم الذين يقررون في النهاية، خاصة في بطاقة الرغبات التي تطلب موافقة الولي، كما أنه أقر بدور الدوافع اللاشعورية وأهمل الجانب الشعوري للشخصية في عملية اتخاذ القرار المهني.

5- نظرية Blea: ترى أن البناء الاجتماعي (النظام الطبقي والقيم، والمعايير الثقافية ونوع الاقتصاد وخصائص السكان والوضع التكنولوجي)، يؤثر تأثيرا إيجابيا على نمو الشخصية، وبالتالي فإن هذه العوامل تؤثر على قرار التلميذ في اختيار مهنته.

نقد النظرية: إن هذه النظرية ربطت بين العوامل الاقتصادية والاجتماعية وانعكاسها على نمو الشخصية، وأهملت الجانب النفسي للتلميذ والتأثير السلبي لهذه العوامل على قرار التلميذ في اختيار مهنته (السواط، 2008).

6- نظرية التنافر المعرفي: لقد كان **هيلتون** أول من رأى أن اتخاذ القرار المهني يقوم على نظرية التنافر المعرفي، حيث يحدث هذا الأخير عندما يكون لدى التلميذ عنصران من المعارف المتنافرة، على سبيل المثال قد يشير التلميذ إلى الآتي: " أنا أحب مهنتي، كما أن راتبها ضعيف" هذا الشخص قد يحاول إزالة التنافر بتغيير أحد المعارف أو بمساعدة المعارف التي تقلل من التنافر بأن يقول" أحب مهنتي على الرغم من أن أجرها ليس كافيا"، وفيما يلي عرض تضمينات التنافر المعرفي:

*ينبغي على المرشدين النفسيين تنمية استراتجيات للتعامل مع التنافر وهذا ينطوي على تقديم المرشد النفسي المهني العوامل معاكسة للتنافر: على سبيل المثال قد يخبر المرشد النفسي الطالب الذي يود أن يلتحق بكلية الطب، والذي يفتقد إلى القدرة على الدراسة الطبية بأنه بعد تخرجه كطبيب سوف ينبغي عليه أن يعمل لساعات طويلة وهذا سوف يقلص من الوقت الذي يقتضيه مع أسرته.

كذلك سوف تتقابل مع العديد من الشخصيات مختلفي التفكير، وسيأتيك أفراد مجروحين في شتى أجسادهم، سواء تعرضوا لحادث أو جرح أو بتر إحدى أعضائهم، أو يأتيك أفراد يحتضرون أو موتى، وعليك التعامل معهم كلهم.

*يمكن للمرشدين النفسيين مساعدة التلاميذ على تجنب القيام باختيار سابق لأوانه كأحد الوسائل لتحقيق ذلك من خلال تعديل الاختيار في المستقبل، وربما يسبب تنافرا مفرطا وهذا يمكن بدوره أن يتداخل مع القيام باختيارات أخرى مناسبة في المستقبل.

على سبيل المثال التلميذ الذي لديه حاجة قوية لأن يرى لديه أهداف واضحة قد يقرر أن يتبع مهنة محلل نظم المعلومات، وبعد مسارات عديدة عن هذا الموضوع، قد يكتشف بغضه للكمبيوتر، ويريد أن يجرب مِهَنًا أخرى وهذا يخلق تنافرا مع الحاجة لأنه يرى أن لديه أهدافا وغايات واضحة ليتجنب هذه المدركات ولتقليل التنافر يقرر هذا الشخص الاستمرار في العمل في مهنة غير مرغوب فيها (سعد، والشريفين، 2015).

نقد: إن للتنافر المعرفي دور كبير في عملية اتخاذ القرار المهني من خلال تغيير الأفكار السلبية إلى إيجابية، كذلك معرفة وتحديد القدرات والاستعدادات ومقارنتها بمتطلبات البيئة، إلا أن حلولها مثالية وتحتاج إلى تطبيق على أرض الواقع.

7- نظرية التعلم Miller وOhara: ترى هذه النظرية أن مهارات النمو هي مهارات تعليمية، وأن درجة تعلم التلميذ سوف تحدد فعالية اختياره المهني.

ويرى **Ohara** أن الأهداف المهنية تكون جيدة عندما ترتبط متطلبات التدريب الأكاديمي مع المتطلبات المهنية لتساعد على اتخاذ القرار المهني، بحيث ينبغي أن يوائم متخذ القرار بين استعداده واهتمامه وقيمه الشخصية ومتطلبات المهنة.

وهذا ما يسمى بتربية الاختيارات المهنية بمعنى أن التلميذ منذ صغره يستطيع أن يقرر ماذا يريد، ومنه يدرس في المجال الذي يتيح له الالتحاق بالمهنة المرغوبة.

أما **Miller** فقد ركز على تأثير السلوك اللفظي للتلميذ والتصريحات العلنية المتعلقة بالتفضيلات المهنية، وبالتغيرات الجسدية والعاطفية غير الظاهرة والاستجابات الفكرية عند اتخاذ القرار المهني (بن غريب بن محمد البلوشي، 2007).

بمعنى أن التلميذ من خلال سلوكياته وتصرفاته وكلامه ومظهره الخارجي المتمثل في جوانب جسده وثقته بنفسه يتخذ قراره حيال مهنة المستقبل.

نقد النظرية: ركزت هذه النظرية على موائمة متخذ القرار بين استعداده واهتمامه وقيمه الشخصية ومتطلبات المهنة، وتأثير الجوانب الجسمية والشعورية والفكرية على

عملية اتخاذ القرار المهني السليم، لكنها أهملت العوامل الأخرى كالعامل البيئي والجانب اللاشعوري.

8- نظرية Gelaat: يرى أن القرار الجيد يعتبر كأحد العمليات المنظمة التي استخدمت للوصول إلى الاختيار، والتي من خلالها يعتبر متخذ القرار مسؤولا عن الاختيار ويحتاج القرار الجيد إلى معلومات كافية للوصول إلى نتيجة مرضية، واتخاذ القرار حسب **Gelaat** يمر بمراحل عديدة متمثلة في:

- تحديد الغرض أو الهدف المراد تحقيقه، إذ يدرك التلميذ بأن هناك حاجة لاتخاذ القرار.
- جمع المعلومات والبيانات اللازمة ذات الصلة بالموضوع.
- تساعد المعلومات التي جمعت في وضع البدائل الممكنة، والتنبؤ بالنتائج الممكنة.
- فحص كل بديل وحده ثم كل بديل وعلاقته بالبدائل الأخرى، ثم ترتيب البدائل ترتيبا هرميا بما أسماه نظام القيم (السواط، 2008).

وهي عبارة عن خطوات اتخاذ القرار المهني فإذا مر التلميذ بخطوات اتخاذ القرار المهني بطريقة سلسلة وصحيحة من المؤكد أن يصل إلى قرار سليم.

نقد النظرية: ترى النظرية أن عملية اتخاذ القرار لديها تأثير على حياة التلميذ بأكملها فهي عملية مستمرة، ولكن في مجملها وضحت خطوات عملية اتخاذ القرار بشكل مبسط.

9- نظرية جون هولاند: يرى **هولاند** أن اختيار التلميذ لمهنة يكون تناج الوراثة وعدد غير قليل من عوامل البيئية والثقافية والقوى الشخصية بما في ذلك الزملاء والوالدين والطبقة الاجتماعية والثقافية والبيئة الطبيعية.

ويفترض أن تصنيف التلاميذ على أساس مقدار تشابه سماتهم الشخصية إلى عدة أنماط، كما أنه يمكن تصنيف البيئات التي يعيشون فيها إلى عدة أصناف على أساس تشابه هذه البيئات بعضها مع بعض، وأن المزاوجة بين أنماط الشخصية مع أنماط البيئية التي تشبهها يؤدي إلى الاستقرار المهني.

وقد اقترح **هولاند** ست بيئات مهنية تقابلها ستة أنماط للشخصية، سمي الأولى البيئات المهنية والثانية التطور الهرمي للسمات الشخصية (عبد الهادي، والعزة، 2014)

حيث يبين أن التلاميذ يمكن تصنيفهم إلى ستة أنواع من الشخصيات وهي كما يلي:

1- الواقعي: يفضل التعامل مع الأشياء أكثر من الأشخاص، يتجنب المهام التي تحتاج إلى قدرات العقلية أو الفنية أو الاجتماعية، يعتبر التلاميذ في هذه المجموعة ماديين غير اجتماعيين وثابتين عاطفيا، يفضل المهن التقنية والزراعية والهندسة التي تتطلب استخدام المهارات اليدوية للعمل مع الآلات والمعدات، وأمثلة المهن التي تمثلها هذه البيئة وهي:العمال والفلاحين وسائقي الشاحنات والنجارين.

2- الاستقصائي: يفضلون التفكير في حلول المشاكل ويميلون إلى التنظيم والفهم يفضلون التعامل مع الأفكار أكثر من الأشياء، يحبون العمل في البيئة الأكاديمية والعلمية وأمثلة المهن التي تمثلها هذه البيئة وهي: الأطباء والباحثين والفيزيائيين والبيولوجيين والكيميائيين.

3- الفني: يفضل التعامل مع مشكلات البيئية من خلال التعبير الذاتي، باستخدام الأشكال ومنتجات الفن المختلفة، ويعتمد الشخص على الانطباعات الشخصية، وعادة ما يكون غير اجتماعي وحساس وانفعالي وتأملي، يفضل المهن الموسيقية والفنية والدرامية ويكره المهن التي تتطلب جهدا جسديا، وأمثلة المهن التي تمثلها هذه البيئة وهي: الموسيقيون والشعراء والأدباء والرسامون.

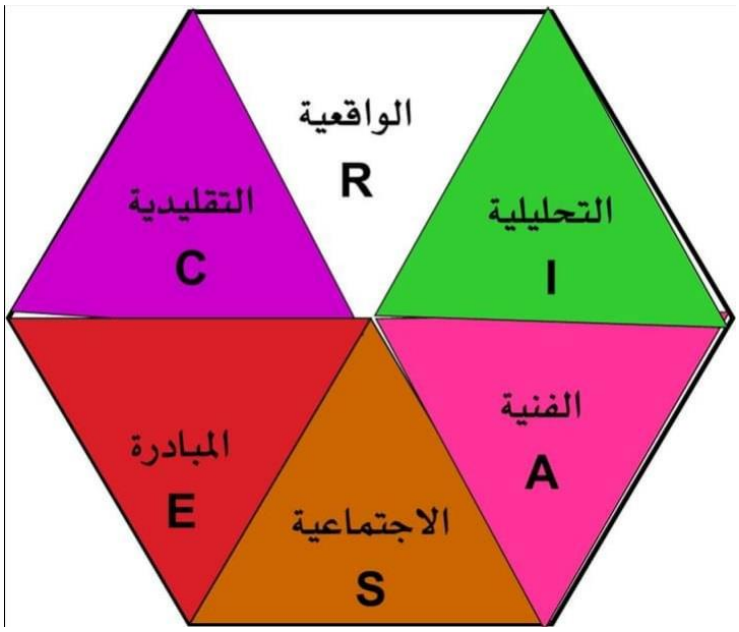
4- الاجتماعي: يفضل التعامل مع الأشخاص، يحب التفاعل الاجتماعي في البيئات التربوية والعلاجية والدينية، ويرى نفسه مسئول ومبتهج ومنجز ومتقبل للذات ويكره التعامل مع الآلات أو المعدات، وأمثلة المهن التي تمثلها هذه البيئة وهي: الأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين والمعلمين.

5- المقدام: يتميز بالطموح والقيادة وحب المغامرة والسلطة، لديه القدرة على الإقناع ويتميز بالقدرة على الخطابة والتأثير على الآخرين كما يتمتع بثقة عالية بالنفس ويفضل المهن السياسية والإدارية والمهن المتعلقة بالبيع والشراء، يستطيع قيادة والسيطرة على الآخرين، وأمثلة المهن التي تمثلها هذه البيئة وهي: رجال السياسة والمحاماة والصحافة ورجال الأعمال ومندوبي المبيعات.

6- التقليدي: يسعى إلى التقبل الاجتماعي يخلق انطباعا جيدا من خلال كونه مرتبا دقيقا ومنضبطا، يفضل العمل المكتبي المحدد جيدا والمهام المنتظمة في بيئة إدارة

الأعمال، يحب التعامل مع الأرقام أكثر من الأشخاص، يميل إلى الروتين في حياته وأمثلة المهن التي تمثلها هذه البيئة وهي: أمناء الصناديق في البنوك وأعمال السكريتاريه والمحاسبون والمكتبيون (هيئة التعليم العالي، 2009).

والشكل التالي يمثل نموذج السداسي **لجون هولاند** كما يلي:



شكل رقم (07) يوضح نموذج السداسي لجون هولاند.
(صناعة الذات والتغير والنجاح في فيسبوك، 2012).

نقد النظرية: يركز **هولاند** على الذكاء والتقييم الذاتي في نظريته، ولم يوضح عوامل أخرى لها أهميتها في الاختيار المهني مثل: الوضع الاجتماعي، الوضع الاقتصادي والتنشئة الاجتماعية.

لم تهتم هذه النظرية بعملية تطور الشخصية ونموها، ودور ذلك في الاختيار المهني، بالرغم من أن فهم نمو الشخصية مهم لفهم تطور المهنة.

لم تقدم هذه النظرية الكثير من الاقتراحات العلمية لمعالجة مشكلات الاختيار المهني أو تعريف أهداف إرشادية مهنية مرتبطة بهذه المشكلات (مدور، وسايحي، 2018).

يشير **جاتي** (1986) **وجاتي وتيكوتيزكي**(1989) إلى كل نظريات اتخاذ القرارات المهنية على وصفها بثلاثة نماذج رئيسية، هذه النماذج إرشادية في طبيعتها

حيث تستخدم هذه المناهج العقلانية والمنطقية في تحديد أفضل طريقة لاتخاذ القرارات المهنية، ولقد قدم كل من **جاتي** و**تيوتيزكي** و**كارسون** و**موسيسيان** وصفا تحليليا مفصلا لهذه النماذج، وأرجعوها إلى عناصرها الأساسية، وذلك على النحو الآتي:

***نموذج الفائدة المتوقعة:** هذا النموذج يقترح تقييم المميزات وعيوب الوظائف المختلفة، ومقارنتها بالبدائل الوظيفية الأخرى، ثم يختار التلميذ الوظيفة ذات القيمة العالية.

بمعنى أن يقوم التلميذ بمرحلة تقييم لمجموعة من المهن الأخرى، مع تقييم المهنة التي يرغب في الالتحاق بها مستقبلا، ثم يقارن بينهما وأي منها مناسبة له.

***نموذج التجاهل التسلسلي:** هذا النموذج ينطوي على تحديد الخصائص الوظيفة المثالية (العمل خارج المنزل) ووضع رتب للخصائص من حيث الأهمية، وتحقيق المستويات الدنيا، من التقبل فيما يتعلق بهذه المعايير، يتم تقييم الوظائف على أساس المعايير، ويتم تجاهلها بشكل تتابعي إذا لم تلاق المستويات المقبولة.

***النموذج الترابطي**: في هذا النموذج يتم اعتبار البدائل الوظيفية فقط عندما تلاقي المتطلبات الأساسية مثل: الحد الأدنى للأجور.

يرى **جاتي** أنه لا يوجد نموذج واحد فقط للتنمية المهنية يتفوق على الآخر، ولكن هذه النماذج ينبغي بحثها تجريبيا لتحديد الظروف المناسبة لاستخدامها (سعد، والشريفين، 2015).

بالرغم من تعدد النظريات التي فسرت اتخاذ القرار المهني واختلافها في الكثير من المواضع، إلا أنها اتفقت على تحديد البديل الأنسب من بين البدائل المتاحة، واختلافها يرجع إلى منطلقاتها، باعتبار أن اتخاذ القرار المهني يتأثر بالعديد من العوامل نذكر منها:

7- العوامل المؤثرة في اتخاذ قرار المهني: يعد اتخاذ القرار لاختيار مهنة من أهم القرارات التي يتخذها التلميذ في حياته، إذ ينظر علماء النفس إلى عملية اختيار التلميذ لمهنته بأنها جانب من السلوك الإنساني الذي يتأثر بشخصية التلميذ وصفاته الجسمية والنفسية .

وبالرغم من أن اتخاذ قرار التلميذ لاختيار مجال دراسي أو مهني عادة ما يكون ظاهريا فردي، ولكن في الواقع متأثر بعدة عوامل سواء شخصية تنبع من داخل التلميذ أو اجتماعية من البيئة المحيطة أو من عوامل أخرى.

وفي هذا الصدد يشير **صالح الراهدى** (2005)، إلى أن اختيار التلميذ لمهنته المستقبلية لأمر يستدعي كل أنواع لحيرة والتردد؛ نظرا لتشابك العديد من العوامل المؤثرة في عملية الاختيار المهني، فبعضها عوامل تربوية واجتماعية، وبعضها صفات شخصية كميول التلميذ واستعداداته، وبعضها يشمل خصائص العمل نفسه كالدخل المادي وفرص الترقيات، فضلا عن البريق الاجتماعي للمهنة (بدير نوير، والسيد محمود، 2021).

وهذا ما أشارت إليه دراسة **سعود بن مبارك البادري (2018)** التي تهدف إلى التعرف على دور التوجيه المهني في اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني عشر بسلطنة عمان، من خلال الكشف عن العوامل المؤثرة ودور الإرشاد الأسري والمدرسي والإرشاد المجتمعى والدرجات التحصيلية والراتب ونوعية الحياة المتوقعة في اتخاذ القرار المهني لدى عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

إلى أن الراتب والنوعية الحياة المتوقعة تأثير في اتخاذ القرار المهني بنسبة 85% (ص39)، لذا على متخذ القرار مراعاة العوامل التالية:

1- العوامل الذاتية: لقد اهتم الكثير من الباحثين بدراسة الخصائص الشخصية والنفسية كالعوامل المؤثرة على القرار المهني، لأن هذه العوامل لها بصمتها على المستقبل المهني للتلميذ، فالسلوك الإنساني يتأثر نتيجة للتغيرات الكيميائية وتفاعلها في الجسم، كما يتأثر بالانفعالات التي تنتابه من خلال عملية اتخاذ القرار مثل: الارتباك والخوف والقلق والتردد التي تزداد كلما زاد عنصر الغموض والمخاطرة، مما يعيق سرعة التصرف.

وقد عمل **سايمون** على إبراز أهمية النواحي النفسية وآثارها على عملية اتخاذ القرار، ووجد أن الجانب النفسي هو المتحكم في سلوك التلميذ عند اتخاذه القرارات (البادري،2011).

هذا ما أقرت به دراسة **جاتي** (1996) التي هدفت إلى وضع تصنيف عام لصعوبات اتخاذ القرار المهني بناء على نظرية القرار، وكانت النتائج أن أهم صعوبات اتخاذ القرار المهني ضعف المعلومات عن الذات، ووجود معلومات زائفة حول المهنة (عبد الغني، والعيسوي، 2021).

ومن بين العوامل الذاتية للتلميذ نذكر منها ما يلي:

***الميول:** وهي المرحلة التي يتعرف فيها التلميذ على ما يحب وما يكره من خلال تفضيلات الدراسة ومهنة معينة، فهي بداية لتحديد وحصر اختياراته وقد أقر بها **جنزبرغ** في مرحلة التجريبية (عبد الهادي، والعزة، 2014).

ويرى **هولاند** أن بلورة الميول المهنية شرط أساسي للقيام بالاختيار المهني وتفترض نظريته بأنه يوجد لكل تلميذ ميول مركزية، حيث أن مستوى التوافق بين هذه الميول والمهنة التي يختارها قد يحدد مدى الاكتفاء الذاتي للتلميذ، هذا ما أكدته دراسة **أومفغ وتوماس** أن الميول المهنية والأكاديمية التي يعبر عنها التلاميذ بشكل مباشر تعكس إلى حد ما أنماط شخصيتهم المهنية والتي قد لا يعي التلميذ كل جوانبها (مدور، وسايحي، 2018).

بمعنى أنه لا يجب أن نهمل ميول التلاميذ من الصغر، بل بالعكس علينا تنميتها ابتداء من الأسرة إلى المدرسة، باعتبار أن الميول هي مدى حب أو كره التلميذ لتلك المهنة.

***القدرات الخاصة:** لكي يلتحق التلميذ بمهنة معينة يتطلب منه درجة معية من الذكاء والاستعداد والقدرة على تحمل مثل هذه مهنة، ويعد الذكاء والقدرة عاملان مهمان في تحديد اختيار المجال التعليمي والمهني للتلميذ مستقبلا (عبد الهادي، والعزة، 2014).

*كما أقر **الفقهي** (2008) أنه يجب أن نعلم بأن القرار يبنى على قيم التلميذ المقرر وعلى اعتقاده وعلى مفهومه الذاتي وعلى إدراكه للأشياء، بالإضافة إلى المؤثرات الخارجية كالسلوك مثلا (ص26).

فإذا مال التلميذ لمجال ما أو مهنة ما، فإنه يكرس جميع قدراته واستعداداته الفطرية والمكتسبة لتحقيق أهدافه وطموحاته والالتحاق بتلك المهنة، كذلك الدراسة في الشعبة والتخصص الذي يلحقه بها.

2- العوامل السلوكية: يمكن تحديد الإطار السلوكي لمتخذ القرار في ثلاثة جوانب وهي:

الجانب الأول: يتعلق بالبواعث النفسية لدى التلميذ ومعقوليتها والتي يمكن من خلالها تفسير سلوك التلميذ في اتخاذ قراره.

الجانب الثاني: يتصل بالبيئة النفسية للتلميذ حيث تعتبر المصدر الأساسي الذي يوجهه إلى اختيار القرار من بين البدائل التي أمامه.

الجانب الثالث: دور تنظيم الذات في خلق البيئة النفسية للتلميذ من خلال:

- تحديد أهدافه.
- إتاحة الفرص للممارسة واكتساب الخبرة.
- تقديم المعلومات والبيانات والبدائل المتاحة للمهنة والدراسة، المقرر الالتحاق بها (الأشهب، 2015).

بمعنى أن العوامل السلوكية تتحدد في ثلاثة جوانب وهي: البواعث النفسية والبيئة النفسية وتنظيم الذات لدى التلميذ، وهذه الجوانب تؤثر في القرار المهني للتلميذ، كما أنها مرتبطة بالعوامل الاجتماعية كما يلي:

3- العوامل الاجتماعية: تقوم العوامل البيئية بدور فعال في عملية الاختيار المهني، فالتلميذ الذي يعيش في الريف تختلف نظرته وتطلعاته وطموحاته عن التلميذ الذي يعيش في المدينة، كما أن المستوى المعيشي للأسرة ومكانتها الاجتماعية لها تأثير لا يمكن إغفاله عن عملية الاختيار المهني والأهداف المهنية للتلميذ.

لذا فإن البيئة بجميع جوانبها المادية والفيزيقية تؤثر تأثيرا مباشرا في نوعية القرار الذي يتخذه التلميذ في حياته، فإذا توفرت الثقة بين متخذ القرار وبين من هم في بيئته خاصة الأسرة فسيكون القرار إيجابيا (ربايعة، د-س).

وهذا ما أقرت به دراسة **سعود بن مبارك البادري(2019)** بعنوان: دور التوجيه المهني في اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني عشر بسلطنة عمان.

حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- الوالدين هم الأكثر تأثير على طلبة الصف الثاني عشر في اتخاذ القرار المهني.

2- الإرشاد الأسري والمدرسي والمجتمعي فعالة في اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الثاني عشر (ص 39).

علاوة على ذلك رؤية التلميذ للفقر والبطالة المنتشرة في المجتمع خاصة للإطارات تجعله يتردد في اتخاذه للقرار المهني والحيرة إلي أي الشعب يسلك، وأي مهنة يعمل لكي يتجنب ما ذهب إليه البقية، ولا يؤثر عليه خاصة في الجانب الاقتصادي.

كذلك القيم والمعتقدات ومدى تأثيرها على اتخاذ القرار وتعارضها خاصة مع الحقائق وطبيعة النفس البشرية وتفاعلها.

فلكل تلميذ شخصيته التي ترتبط بالأفكار والمعتقدات التي يحملها، والتي تؤثر على القرار الذي سوف يتخذه، وبالتالي يكون القرار متطابقا مع تلك الأفكار والتوجهات الشخصية للتلميذ (البكري، والدليمي، 2015).

4- العوامل الاقتصادية: إن المستوى الاقتصادي والمكانة الاجتماعية يؤثران على قرار التلميذ الدراسي والمهني، وتلقي بظلاله عليه حتى وإن كان يظهر عدم تأثره به وبالرغم أن لكل طبقة اجتماعية تفكيرها الخاص ونظرتها الخاصة، ولكل منها سلم من القيم تختلف أولوياته باختلاف هذا الانتماء لكنه يؤثر عن الأهداف المهنية للتلميذ (البادري، 2011).

فالتلميذ في مرحلة الثانوية خاصة، يبحث عن المهنة التي يرى أن لديها صدى اقتصادي واجتماعي مع مراعاة ثقافة مجتمعه.

5- العوامل الثقافية: تؤثر العوامل الثقافية على الاختيار الدراسي والمهني للتلميذ خاصة نسق القيم ويعتبر من بين الأمور الهامة التي تتصل بعملية اتخاذ القرار، فلا بد من التلميذ أن يراعي الأطر الاجتماعية والثقافية للمجتمع عند اتخاذه لقرار معين، وهذا ما أشار إليه **جنزبرغ** و**أن رو** في دور التنشئة الاجتماعية والقيم المجتمعية في القرارات الدراسية والمهنية في حياة التلميذ (مدور، وسايحي، 2018).

* دون أن ننسى دور الإعلام باعتباره أحد العناصر الهامة في المنظور التربوي والمهني، فبعض التلاميذ يلجئون إلى الانترنت والتلفاز والراديو لكي يتحصلون على

معلومات حول التخصصات والمهن التي يرون أنها تمثل قدراتهم واستعداداتهم، كما تمثل خلية الإعلام والاتصال بالمدرسة دورا كبير في تحسين اتخاذ القرار المهني للتلميذ.

***عوامل اتخاذ القرار المهني في ضوء بعض نظريات الاختيار المهني :**

1- نظرية جنزبرغ: يرى أن هناك أربعة متغيرات أساسية تتحكم في عملية اتخاذ القرار المهني وهي: عامل الواقعية ونوع التعليم والعوامل الانفعالية والقيم.

إذ يرى **جنزبرغ** بأن القرارات المهنية التي يتخذها التلميذ لا تأتي من فراغ وإنما جاءت لتلبية واقع معين في حياته وأن لضغط البيئة الاجتماعي والاقتصادي دورا فيها.

ومن ناحية أخرى يرى **جنزبرغ** بأن العملية التربوية ونوع التعليم يلعبان دورا في عملية اتخاذ القرار، ويرى أيضا بأن اتجاهات التلميذ العاطفية وقيمه الشخصية والاجتماعية تلعب دورا آخر فيه (عبد الهادي، والعزة، 2014).

دون أن نهمل الحركة المتبادلة بين مجموعتين من العوامل وهي السمات المحددة للتلميذ كالقدرات والاستعدادات والميول وبين العوامل الخارجية التي تتمثل في مطالب البيئية والضغوط الاجتماعية في المجتمع والأسرة (محمود مبارك القاسم، 2001).

2- نظرية سوبر: يرى أن عملية الاختيار المهني تمتد من الولادة حتى الوفاة ولها علاقة بمفهوم الذات الذي يتطلب من التلميذ التعرف على نفسه وإمكاناته كشخص متميز وهذا المفهوم متغير حسب التطور الجسمي والنفسي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والاقتداء بالناجحين العاملين، فالتلميذ عندما ينضج يختبر نفسه بعدة طرق مهنيا وأكاديميا، كما استعان **سوبر** بعلم النفس الفارقي في تفسير أن التلاميذ يختلفون في مستوى الكفاءة في الوظائف وهذا راجع إلى الميول والقدرات، ومجموعة العوامل المحتملة هي:

- العوامل البيولوجية: كالعمر والذكاء، فالتلاميذ الأكثر ذكاء يخططون بفاعلية من غيرهم، ونجد المراهقين يضعون خطة دراسية حسب قدراتهم واهتماماتهم ويترجمونها عن طريق التدريب والدراسة اللازمين للالتحاق بالمهنة، أما الذين تجاوزوا سن 45 فيظهر نضجهم المهني بمقدار اهتماماتهم بالطرق والوسائل التي يتمكنون معها من المحافظة على مهنهم ومكانتهم في وجه المنافسة والتحدي .

- العوامل المهنية: وهي الآمال المهنية مع درجة الاتفاق بين الآمال والتوقعات .

- **تحصيل المراهقين:** ويتلازم إيجابيا مع النضج كما يتلازم مع الاستقلالية والمشاركة في النشاطات داخل وخارج المؤسسة .

- **مفهوم الذات:** كلما تناسب مفهوم الذات الشخصي مع مفهوم الذات المهني كان التلاميذ أكثر وعيا باتجاهاتهم المهنية، على عكس التلاميذ الذين لم يكن لديهم فهم جيد لأنفسهم تكون لديهم صعوبة أكثر في اختيار مهنهم (مدور، ورابحي، وسايحي، 2020).

3- نظرية آن رو: ترى **رو** أن هناك ثلاثة أساليب من التنشئة الاجتماعية يستخدمها الآباء لإشباع حاجات أبنائهم التي لها علاقة بكيفية تفاعل الوالدين مع الطفل، وهذه الأساليب تلعب دورا كبيرا في اتخاذ قرار التلميذ لمهنته وتشكيل توجهاته المهنية.

كما أن الخصائص الوراثية عند التلميذ لا تتأثر فقط بالخبرات المبكرة التي مرّ بها في سن الطفولة بل تتأثر بالثقافة والوضع الاجتماعي والاقتصادي في الأسرة وبالدرجة التي يسمح بها الوالدان للتلميذ بإشباع حاجاته أو عدم إشباعها (أبو زعيزع، 2011).

4- نظرية جون هولاند: توصل **هولاند** إلى أن هناك فروق ثابتة ومتمايزة لدى الطلبة فيما يخص توجهاتهم المهنية، وكان لها تأثيرا كبيرا في تحديد البيئة المهنية، وهذا يعود إلى كمية المعلومات التي يمتلكها التلميذ حول المهن المختلفة وذواتهم وبيئتهم وتعتمد نظريته على ثلاث محاور أساسية هي: محور البيئة والتلميذ وتفاعل التلميذ مع البيئة.

ويرى **جون هولاند** أن التلاميذ ينجذبون للمهن التي تلبي حاجاتهم الشخصية وتزودهم بالشعور بالرضا، وتسمح لهم بممارسة المهارات والتعبير عن الاتجاهات، كما يشير إلى ضرورة انسجام قدرات التلميذ مع متطلبات البيئة المهنية عند الاختيار المهني ويشير **هولاند** إلى ما أسماه بمستوى الهرم، وهو المدى الذي يسعى إليه التلميذ للوصول لبيئة مهنية معينة.

ولا ينكر **جون هولاند** أثر الوالدين والأسرة على النمط الشخصي للتلميذ والذي يؤثر بدوره على اختيار التلميذ لمهنته، كما يكون الاختيار المهني نتيجة الترتيب الهرمي

لأنماط الشخصية الستة عند التلميذ، بالإضافة إلى الضغوط الاجتماعية والاقتصادية الأخرى، وتعتمد سهولة أو صعوبة اتخاذ القرار المهني فيما يتعلق باختيار التلميذ لمهنته على درجة وضوح التركيب الهرمي لأنماط الشخصية عنده (مدور، ورابحي، وسايحي، 2020).

إضافة لذلك التقييم الذاتي وفرص العمل المتاحة في المجتمع حيث أن أثر العوامل والضغوط الخارجية على التلاميذ الذين لديهم ترتيبات هرمية جيدة أقل وأضعف من تأثيرها على التلاميذ الذين يمتلكون ترتيبات هرمية شخصية ومهنية غامضة وغير جيدة.

كما أن الاختيار والتوجيه المهني يؤثر تأثيرا واضحا على اختيار التلميذ للبيئة المهنية المناسبة له سواء تعرض للتردد في اختياره أو لم يتعرض، وأن مستوى الترتيب الهرمي للبيئة المهنية التي يختارها نتيجة ووظيفة لمتغيرات أخرى عديدة، ويتحدد مستوى الترتيب المهني الهرمي للبيئة المهنية التي يختارها التلميذ في ضوء ذكائه وتقييمه الذاتي، والعوامل الوراثية والبيئية التي تدخل في ذلك.

لذا فإن التلاميذ يعملون على البحث عن بيئة يستطيعون فيها استعراض مهاراتهم وإمكانياتهم والتعبير عنها واستثمارها، وأن سلوكهم ما هو إلا نتيجة تداخل بين شخصياتهم وخصائص بيئاتهم ويمكن فهمهم إذا عرفوا نموذج شخصيتهم، وكذلك نوع البيئة التي يعيشون فيها (محمود مبارك القاسم، 2001).

مما سبق نستخلص بأن اتخاذ القرار المهني يتأثر بالعوامل الاجتماعية، والدراسية والشخصية والاقتصادية والثقافية، فمن الضروري أخذ هذه العوامل بعين الاعتبار كونها محددة ومؤثرة في آن واحد على قرار التلميذ الدراسي والمهني، والجدول التالي يوضح العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار المهني:

الجدول رقم (03) يوضح العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار المهني:

أولا: عوامل المجتمع:	ثانيا: عوامل الأسرة:	ثالثا: عوامل اقتصادية:
- خبرات تربوية. - جماعة الرفاق. - وسائل الإعلام. - نظرة المجتمع.	- خبرات الطفولة المبكرة. - دور الأب. - دور الأم.	- الطبقة الاجتماعية. - العرض والطلب في المواقف.

رابعا:عوامل الموقف:	خامسا: العوامل النفسية والاجتماعية:	سادسا: العوامل الفردية:
- الحظ والصدفة. - الخيار السهل.	- الخوف من الفشل والنجاح. - ضعف الثقة. - تعارض الأدوار. - قلة الدعم.	- القدرات العقلية. - القدرات والاستعدادات. - الميول والاتجاهات. - الحاجة للإنجاز. - عمر التلميذ وجنسه.

نستنتج من الجدول أعلاه الذي يمثل العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار المهني بأنها متعددة ومتنوعة انطلاقا من التلميذ ذاته، وصولا إلى البيئة التي يعيش فيها ومدى تأثير ذلك على قراره في الحاضر أو في المستقبل (أبو أسعد، 2009، ص 148).

ويمكن حصر العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار المهني في مجموعة عوامل منها المتعلقة بالتلميذ في حد ذاته من ناحية خبراته السابقة وتكوينه ومدى استعلامه على موضوع.

كذلك القيم والمعتقدات التي يؤمن بها، أو متعلقة بثقافة الوالدين ومدى حرصهما على مستقبله، أو بالجماعة الرفاق، والتي تعد مصدر ثقة وأمان بالنسبة له، أو البيئة المحيطة به من ناحية التوجهات العلمية والسياسية والحضارية المحلية أو الخارجية وكذلك المدرسة التي تمثل حافزا قويا بالنسبة لاتخاذ القرار السليم في الوقت المناسب إذا استغل، باعتبار أن الأساتذة والمديرين ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يبعثون دافعا من خلال تقديم ايجابيات وسلبيات اختيارات المهنية انطلاقا من خبرتهم ومن المعلومات وإحصائيات المتواجدة عندهم والمناشير الوزارية والوثائق الإعلامية المرسلة من طرف الوزارة، كلها تساهم في إعطاء المعلومة للتلميذ لاتخاذ قراره، ومنه تشكل هوية مهنية مستقرة.

8- أثر اتخاذ القرار المهني في تشكل الهوية المهنية: إن التلاميذ خاصة في المرحلة الثانوية يمرون بمرحلة من أصعب المراحل في حياتهم، من جانب مرورهم بمرحلة المراهقة ومالها من تغيرات جسمية ونفسية وسلوكية ومن جهة أخرى عليهم اتخاذ قرارات تتصل بمستقبلهم الدراسي والمهني.

ففي كل عام ينتقل التلاميذ من مرحلة إلى أخرى أي من الابتدائي إلى المتوسط ومن المتوسط إلى الثانوي، ومن الثانوي إلى الجامعة، لذا فهم ملزمون بالإجابة عن تساؤلات مهمة جدا وهي:

- ما معنى المستقبل؟
- وما هي الشعبة المناسبة لقدراتي واستعداداتي؟
- ما هي أنماط الشخصية التي أقع فيها لكي اختار البيئة المناسبة لها؟
- ما هو التخصص المناسب لمهنة التي أريد العمل فيها؟
- هل قدراتي تسمح لي بمواصلة الدراسة؟
- أو يجب عليّ أن أنتقل إلى التكوين أو الالتحاق بمهنة أخرى معينة؟

(البادري، 2011).

كل هذه الأسئلة وأخرى تجعل التلاميذ في حيرة من أمرهم ويصعب الإجابة عليها لأنه لم يتم تربية اختياراتهم المهنية منذ الطفولة، كما أن أغلب التلاميذ تتحدد توجهاتهم من قبل الوالدين أو الخارطة التربوية في المؤسسة.

هذا ما يجعل مشكلات التلميذ في هذا المجال تدور حول حاجاته إلى المساعدة فيما سيفعله بعد المرحلة الثانوية، وتقابله مشكلات حول جهله بقدراته العقلية وبالفرص المتاحة أمامه تعليميا أو مهنيا.

ويعد تفهم التلاميذ لأنفسهم هي الخطوة الأولى لاتخاذ القرار السليم والمناسب لأن المهن تحتاج إلى قدر متنوع من المهارات والقدرات وسمات الشخصية، كما لا بد من استكشاف خصائص المهنة أو التخصص الدراسي ومتطلباته لكي يخطو مطمئنين إلى بناء مستقبلهم الدراسي والمهني (البادري، 2011).

ويتجنب الوقوع في صعوبات وعراقيل تحول دون ذلك والتي هي كما يلي:

9- معوقات اتخاذ القرار المهني: إن اتخاذ القرار عملية ليست سهلة بل هي معقدة تتضمن عددا من المهام المعرفية الفرعية التي تتطلب أنماطا مختلفة من التفكير الناقد (البلاح، 2020، 332).

وتعددت العوائق والصعوبات التي تواجه عملية اتخاذ القرار بتنوع أسبابها والعوامل المؤثرة فيها وهي كالتالي:

- التردد ناتج عن عدم تحديد الأهداف التي يمكن أن تتحقق باتخاذ القرار المهني أو عدم القدرة على تحديد النتائج المتوقعة لكل بديل.

- عدم حصر البدائل والحلول للمشكلة أو اختيار الوقت المناسب للقرار، هذا ما يؤدي غالبا إلى اختياره حلا أقل قيمة من الحل الذي لم يتعرف عليه، فإذا اتخذ القرار دون دراسة جميع الحلول، وكان من بين الحلول التي لم تدرس حل أمثل، كان قرار غير رشيد نسبيا لوجود حل أحسن منه.

- عدم القدرة على تقويم البدائل أو الحلول الناتجة عن عدم توفر المعلومات لدى التلميذ سواء الايجابيات أو السلبيات.

- عدم خبرة متخذ القرار باعتباره لم يتلقي معلومات كافية عن المهنة أو الإعلام الكافي لاختيار البديل المناسب.

- عدم القدرة على تحديد المشاكل أو المواقف لاتخاذ القرار مهني المناسب.

- عدم القدرة على التنبؤ بنتائج القرار (الكلزة، 2012).

- إن التلميذ مقيد في اتخاذه للقرارات المهنية بمهارته وعادته وانطباعاته الخارجة عن إرادته وعلى هذا فتصرفاته تكون محدودة ومتأثرة بقدرته الفكرية أو اليدوية أو قوته العضلية أو الجسمية.

- إن التلميذ محدود بقيمته الفلسفية والاجتماعية والأخلاقية، فنجد بعض متخذي القرارات يركزون اهتماماتهم على الاعتبارات الاقتصادية والمالية لاختيار مهنة ما ويعتقدون أن الناحية المالية يجب أن تؤخذ في الاعتبار الأول، بينما يميل البعض الآخر إلى التركيز على النواحي الإنسانية، ونجد البعض الآخر يميل إلى القيم الروحية والدينية أو ناحية الجمالية والفنية (غباري، وأبو شعيرة، 2010).

كما أن التلميذ يتخذ قرارات لاسيما تلك المتعلقة بنشاطه المهني، وهنا ندرك الصعوبة والطبيعة الحاسمة للخيارات المتقدمة للتلميذ خاصة في المجال المهني (Fray, et Picouleau, 2010).

ومنه نستنتج أن معظم الصعوبات التي تمر بها عملية اتخاذ القرار المهني ناتجة عن عدم استخدام خطوات اتخاذ القرار المهني أو مراحله، أو عدم التدقيق فيها أو التنازل

عن إحدى المراحل وهذا ناتج عن عدة عوامل المذكورة سابقا خاصة المتعلقة بذات التلميذ.

خلاصة الفصل:

بناء على ما سبق نستنتج أن عملية اتخاذ القرار المهني عبارة عن صيرورة مستمرة لها مجموعة من الخطوات والمراحل التي تمر بها للوصول إلى الهدف المنشود وهو تحقيق المهنة المستقبلية، بالرغم من العوامل المؤثرة والعراقيل التي تحول دون تحقيق ذلك، ومنه فقد تم التطرق في هذا الفصل إلى: تعريف اتخاذ القرار المهني وأنواعه، وخطواته، والنظريات المفسرة له والتي تعد الإطار المرجعي، مرورا بالعوامل المؤثرة على القرار المهني، وأثر ذلك على تشكل الهوية، والمعيقات التي قد تواجه التلميذ في اتخاذ القرار المهني.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية.

- تمهيد.

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية.

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2-2- مجتمع الدراسة الاستطلاعية.

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية.

2-4- أدوات الدراسة الاستطلاعية.

2-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

3- الدراسة الأساسية.

3-1- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.

3-2- نتائج الدراسة الأساسية.

4- الأساليب الإحصائية.

تمهيد:

يعد هذا الفصل السبيل الميداني الذي يتم فيه تطبيق الجزء العملي للدراسة، فهو أول فصل من الجانب التطبيقي للدراسة تحت مسمى إجراءات الدراسة الميدانية، حيث يتم التطرق فيه إلى المنهج والدراسة الاستطلاعية وعناصرها والدراسة الأساسية ومحتوياتها، علاوة على ذلك؛ تقديم أدوات الدراسة والخصائص السيكومترية وأساليب الإحصائية في الأخير.

1- المنهج: أول خطوة يجب على الباحث أن يوضحها من خطوات إجراء البحث تحديد منهج البحث وذلك لأن كل ما يلي من خطوات ينطلق منها ويتشكل طبقا للمنهج المستخدم، فالمنهج ما هو إلا إجابة لسؤال (كيف) يجرى البحث؟ (العساف، 1985، ص74).

فهو الطريقة أو الأسلوب الذي يتبعه الباحث في دراسته أيا كان نوعها للوصول إلى نتائج دقيقة التي يمكن أن يثق بها من خلال منهجه المتبع في الدراسة (عرفة، 2006، ص7).

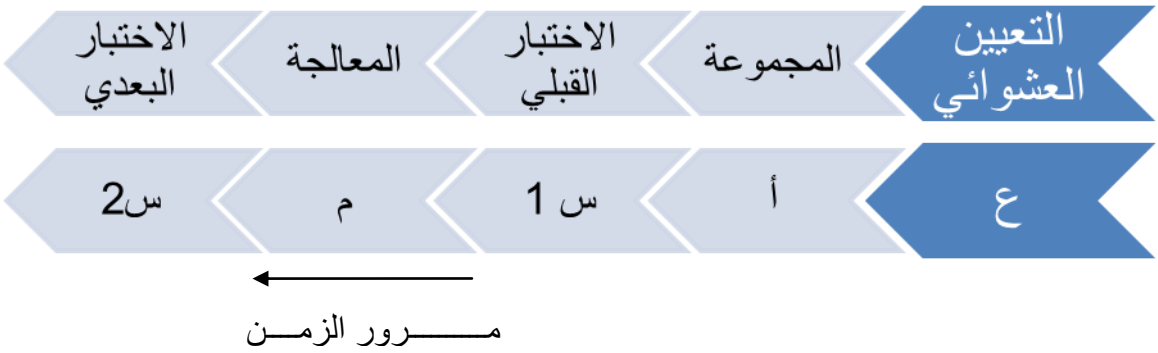
وإن اختيار منهج معين للبحث يرتبط بطبيعة المشكلة المراد دراستها وأهداف الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، ومن هذا المنطلق اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي الذي يتناسب مع طبيعة الموضوع.

ويساعدنا استخدام المنهج شبه التجريبي على قياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، ويتم الاعتماد على القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الواحدة.

وباعتبار أن موضوع الدراسة يبحث عن اقتراح برنامج إرشادي قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى في تحسين الهوية المهنية ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

فإنه يستوجب تطبيق المنهج شبه التجريبي ذو التصميمات التمهيدية التي يتم فيها ضبط المتغيرات الخارجية ضبطا يمنع من تأثير عوائق الصدق الداخلي والصدق الخارجي إلى حد كبير، وكذلك يتم فيها الاختيار والتعيين عشوائيا (العساف، 2006).

وتم اختبار من بين التصميمات التمهيدية التصميم الثاني وهو كما يلي:



الشكل رقم (08) يوضح تصميم الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة.

أ- المجموعة الإرشادية.

س1- القياس القبلي.

م- البرنامج الإرشادي.

س2- القياس البعدي (أبو علام، 2011)

بعد اختيار المنهج والتصميم المناسب للدراسة، سيتم الشروع الفعلي في الجانب الميداني من خلال التطرق للدراسة الاستطلاعية:

2- الدراسة الاستطلاعية: تساعد الدراسة الاستطلاعية الباحث على تقرير فيما إذا كانت الدراسة ممكنة التطبيق، وفيما إذا كانت تستحق الاستمرار فيها، وهي تهيئ فرصة لتقييم ملاءمتها وعمليتها لأدوات جمع البيانات، كما أنها تسمح بإجراء اختبار أولي للفرضية بما قد يعطي بعض المؤشرات على صحتها.

وستبين الدراسة الاستطلاعية كذلك كفاية إجراءات البحث وكفاية المقاييس التي تم اختيارها من أجل المتغيرات، وربما يمكن حل المشكلات التي لم يتم توقعها في هذه المرحلة، وبهذا يتوفر الاقتصاد في الزمن والجهد فيما بعد (الحسيني، 2013).

وعليه تم في إطار هذه الدراسة القيام بدراسة استطلاعية كان الهدف منها ما يلي:

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية: تمثلت في ما يلي:

1- التيقن من جدوى إجراء الدراسة التي يرغب الباحث بالقيام بها، وفي هذا الإجراء توفير الوقت والجهد قبل الشروع في اتخاذ القرار نهائي.

2- تعمل الدراسة الاستطلاعية على تزويد الباحث بتغذية الراجعة أولية حول مدى صلاحية الفرضيات البحثية التي يراد اختبارها، مما يوفر للباحث الفرصة لإجراء تعديلات مناسبة عليها.

3- تمكن الدراسة استطلاعية الباحث من إظهار كفاءة إجراءات البحث، من حيث قدرة الأدوات البحثية التي سيستخدمها في عملية قياس متغيرات الدراسة.

4- من خلال إجراء الدراسة استطلاعية يتمكن الباحث من استقصاء المعيقات والعقبات التي ستتعرض سير تنفيذ إجراءات الدراسة الأصلية، وبالتالي يتمكن الباحث من إيجاد حلول لها (عباس، ونوفل، والعبسي، ومحمد أبو عواد، 2006). ومنه تهدف الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية إلى:

1- تكوين فكرة عن المشكلة من خلال معايشتها في الميدان .

2- تحديد المجتمع الأصلي

3- تحديد عينة الدراسة

4- تطبيق أدوات الدراسة للتحقق من ملاءمتها لأفراد العينة

5- اكتشاف صعوبات في ميدان الدراسة لتجنبها في الدراسة الأساسية.

2-2- مجتمع الأصلي للدراسة الاستطلاعية: يعد المجتمع هو جميع المفردات والعناصر الظاهرة التي تقوم بدراستها الدراسة لتتسم بالموضوعية والواقعية، حيث بلغ العدد الإجمالي لتلاميذ سنة أولى ثانوي على مستوى ثانويات ولاية الوادي الجزائر (14535) تلميذ وتلميذة، في (67) ثانوية يتوزعون حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح المجتمع الأصلي لثانويات ولاية الوادي

عدد الثانويات	الجنس	العدد	النسبة	العلوم	النسبة	الآداب	النسبة
67 ثانوية	ذكور	6605	%45.44	5019	%50.57	1586	%34.39
	إناث	7930	%54.55	4905	%49.42	3025	%65.60
	المجموع	14535	%99.99	9924	%68.27	4611	%31.72

يوضح الجدول السابق المجتمع الأصلي للتلاميذ في الثانويات ولاية الوادي حيث بلغ مجموع التلاميذ سنة أولى ثانوي(14535) تلميذ وتلميذة، فعدد الذكور (6605)

أي ما يعادل (45.44%)، وعدد الإناث (7930) أي بنسبة (54.55%)، وهن أكثر من الذكور بنسبة (9.11%).

والجدول التالي يوضح عدد أفراد مجتمع الثانويتين التي أخذت منه عينة الدراسة الاستطلاعية، بمعنى عدد أفراد التلاميذ سنة أولى ثانوي جميعا في الثانويتين وهي كما يلي:

الجدول رقم(05) يوضح المجتمع الأصلي لثانويتي خوازم الطاهر ومتقن كركوبية ولاية الوادي الجزائر:

الثانوية	الشعبة	الجنس	العدد	النسبة	الجنس	العدد	النسبة	المجموع
خوازم الطاهر	علوم	ذكور	81	%82.65	إناث	94	%67.62	175
	آداب	ذكور	17	%17.34	إناث	45	%32.37	62
المجـــموع			98	%41.35	المجموع	139	%58.64	237
متقن كركوبية	علوم	ذكور	115	%78.76	إناث	62	%43.35	177
	آداب	ذكور	31	%21.23	إناث	81	%56.64	112
المجـــموع			146	%50.51	المجموع	143	%49.48	289

يوضح الجدول السابق المجتمع الأصلي لثانويتي خوازم الطاهر، ومتقن كركوبية ولاية الوادي الجزائر، حيث بلغ مجموع التلاميذ سنة أولى ثانوي لثانوية خوازم الطاهر البياضة (237) تلميذ وتلميذة، ومجموع التلاميذ سنة أولى ثانوي في متقن كركوبية الرباح (289) تلميذ وتلميذة.

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية : وتتمثل كالتالي:

***طريقة اختيار العينة وحجمها:**

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية تلاميذ وتلميذات السنة الأولى ثانوي، وقد تكونت العينة من(150) تلميذ وتلميذة في ثانويتين، وذلك بمساعدة من مدراء المؤسسات ومستشاري التربية لمعرفة عدد أقسام السنة الأولى ثانوي، وعددهم الإجمالي، وكيفية توزيع المقياس عليهم في أفواج علما أنه مع تطبيق البروتوكول الصحي يصعب جمعهم في مكان واحد، وامتدت فترة التطبيق من شهر أكتوبر(2020)، إلى شهر مارس (2021).

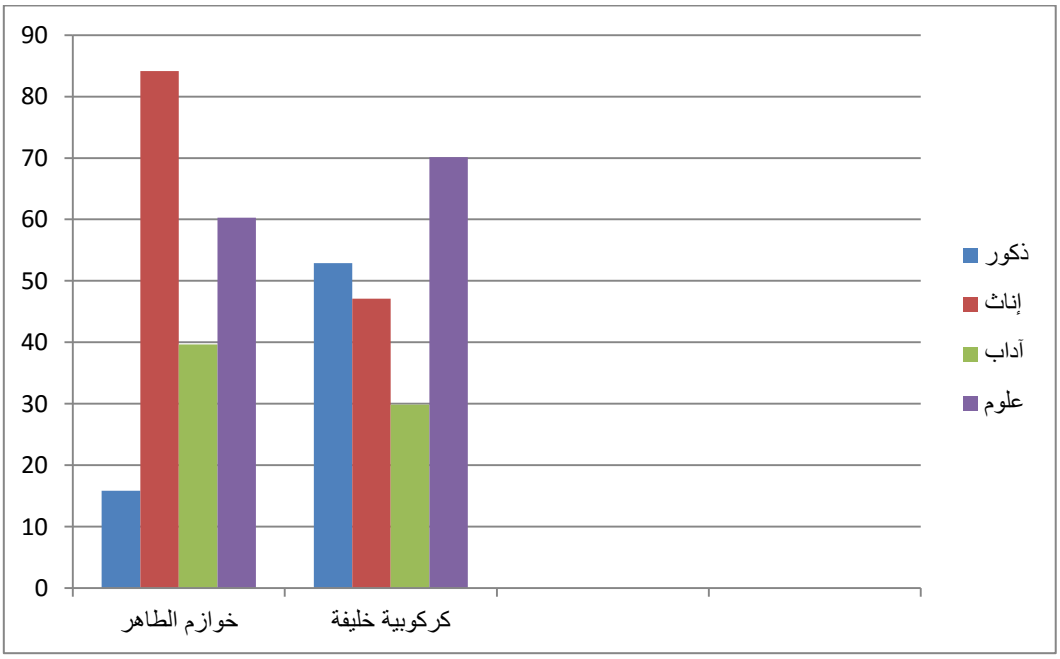
والجدول التالي يوضح الدراسة الاستطلاعية وتوزيعها حسب الثانوية والجنس.

الجدول (06): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الثانوية والجنس:

الثانوية	الشعبة	الجنس	العدد	النسبة	الجنس	العدد	النسبة	المجموع
خوازم الطاهر البياضة الوادي	علوم	ذكور	7	%18.42	إناث	31	%81.57	38
	آداب	ذكور	3	%12	إناث	22	%88	25
المجـــــــــموع			10	%15.87	المجموع	53	%84.12	63
متقن كركوبية الرباح الوادي	علوم	ذكور	40	%65.57	إناث	21	%34.42	61
	آداب	ذكور	6	%23.07	إناث	20	%76.92	26
المجـــــــــموع			46	%52.87	المجموع	41	%47.12	87

يوضح الجدول (06) عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث تكونت العينة من(150) تلميذ وتلميذة من كلا الثانويتين مقسمين حسب الجنس: ذكور(56)، وإناث (94).

والشكل التالي يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.



الشكل رقم (09): خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.

يلاحظ ارتفاع عدد الذكور في ثانوية كركوبية خليفة عن الذكور المتواجدين في ثانوية خوازم الطاهر، وذلك راجع إلى أن الذكور في الثانوية الأخيرة أغلبهم لم يرجعوا الاستبيانات التي أعطيت لهم، كما أن نسبة الإناث أكثر من الذكور في نفس الثانوية.

***خصائص العينة:** تحتوي عينة الدراسة الاستطلاعية على جميع تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذكور وإناث آدابا وعلوما معيدين وغير معيدين في ثانويتي خوازم الطاهر بالبياضة، ومتقن كركوبية خليفة بالرباح ولاية الوادي الجزائر.

2-4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

يحتاج الباحث لأدوات معينة لجمع المعلومات اللازمة والتي تساعده عن الإجابة على التساؤلات وقد يستخدم الباحث أداة أو أكثر في الحصول على تلك المعلومات حول مشكلة البحث.

ويجب على الباحث أن يكون ملما بالأدوات والأساليب المختلفة لجمع البيانات للدراسة، ولكل طريقة خصائصها ومميزاتها الإيجابية والسلبية، وذلك وفقا لعدة عوامل منها ما هو مرتبط بطبيعة البحث ومدى ملائمة طريقة جمع المعلومات، ومنها ما هو مرتبط بالمجتمع وعينة الدراسة أو ظروف الباحث وقدراته المالية والوقت المتاح له (عليان، 2001، ص 89).

وتم في هذه الدراسة التطرق إلى الأدوات التالية وهي المقاييس والمقابلة، وهي كما يلي:

- مقياس الهوية المهنية (إعداد الطالبة).
- مقياس اتخاذ القرار المهني (لكريتس صورة ب 1).
- مقابلة مع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وأساتذة (العلوم والفيزياء والرياضيات واللغة العربية والانجليزية والفرنسية) لرصد الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي.

أولا- المقاييس: اعتمدت الدراسة على مقياسين: مقياس الهوية المهنية ومقياس اتخاذ القرار المهني، وفيما يلي وصف المقياسين:

1- وصف المقياسين: سيتم البداية بمقياس الهوية المهنية كما يلي:

1-1- وصف مقياس الهوية المهنية: تم بناء المقياس من خلال جمع البيانات الخاصة بمتغير الدراسة ومر بعدد من المراحل قبل وصوله إلى صورته النهائية كالآتي:

- المرحلة الأولى: الرجوع إلى دراسات سابقة وكتابات نظرية ذات صلة بموضوع الدراسة.

- **المرحلة الثانية:** تحديد الهدف من المقياس والمتمثل في قياس الهوية المهنية.

- **المرحلة الثالثة:** الاطلاع على بعض المقاييس المشابهة لها التي توفرت لدى الطالبة في مجال التوجيه والإرشاد وعلم النفس وعلم الاجتماع.

- **المرحلة الرابعة:** الاستفادة من نتائج الدراسة الاستطلاعية من حيث:

- نتائج المقابلة التي أجريت مع التلاميذ عند توزيع المقياس.

- الاستفادة أيضا من البيانات التي تم جمعها عن مقياس الدراسة الاستطلاعية التي وجهت للتلاميذ.

- **المرحلة الخامسة:** إعداد صورة أولية للمقياس تكونت من 53 فقرة.

تم الاعتماد على هذه الأفكار في بناء المقياس من خلال صياغة أربعة أبعاد وهي موضحة في الجدول التالي مع أرقام البنود كما يلي:

الجدول رقم (07): يوضح أبعاد وبنود مقياس الهوية المهنية:

الأرقام	الأبعاد	البنود	المجموع
01	**بعد تحقيق الهوية المهنية**	1-2-4-10-11-12-13-14-26-27-31-33-34-35-40-41-44-46-47-48-50-51.	22
02	**بعد تعليق الهوية المهنية**	3-6-8-9-16-17-19-23-38-43.	10
03	**بعد انغلاق الهوية المهنية**	5-7-15-20-22-29-36-37-39-49-52-53.	12
04	**بعد تشتت الهوية المهنية**	18-21-24-25-28-30-32-42-45.	9
المجـــــموع		53	

يوضح الجدول السابق (07) أبعاد وبنود مقياس الهوية المهنية، فقد تكون بعد تحقيق الهوية المهنية من (22) بندا وبعد تعليق الهوية المهنية من (10) بنود، وبعد انغلاق الهوية المهنية من (12) بندا وبعد تشتت الهوية المهنية (9) بنود.

- مفتاح تصحيح المقياس في الدراسة:

تم إعطاء بدائل للإجابة على كل بند من بنود المقياس وهي دائما وأحيانا ونادرا، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): يوضح التصحيح المعتمد في المقياس الهوية المهنية:

البدائل	دائما	أحيانا	نادرا
الدرجة	3	2	1

كما يتضمن المقياس إضافة إلى صفحة الفقرات المذكورة صفحة خاصة بالتعليمات تتضمن مقدمة استهلالية حاولنا من خلالها إعطاء فكرة عامة حول الموضوع والتعليمات الإيجابية وتشجيع التلميذ على تقديم المعلومات المطلوبة بدقة، وللتأكد من سرية المعلومات المصرح بها تم إخبارهم أن المعلومات لن يطلع عليها أحد ولن تستغل إلا بغرض البحث العلمي.

وبذلك تتراوح المجموع الكلي لدرجات المقياس ما بين (159) كحد أعلى و(53) كحد أدنى.

1-2- وصف أداة اتخاذ القرار المهني: لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس **اتخاذ القرار المهني لكرايتس** صورة ب1 الذي طوره جروان (1986)عندما قام بترجمة وصياغة أربعين فقرة من فقرات المقياس الأصلي البالغة خمسين فقرة، حيث استبعدت الفقرات المبهمة وغير ملائمة لبيئته، كما أجرى مجموعة من الدراسات للتحقق من ثبات المقياس على مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية (مدور، ورابحي، وسايحي، 2020، ص335).

وقد تم تعديل المقياس أيضا من طرف الباحثين (مدور، ورابحي، وسايحي) وقد استخدموه في دراسة بعنوان: (**مستوى اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ الطور الثانوي: دراسة مقارنة على عينة من تلاميذ ثانويات ولاية بسكرة**) لتتلاءم مع بيئة الجزائرية، وقد تضمن المقياس (46) فقرة.

وقد توزعت عبارات المقياس بين العبارات الموجبة عددها (40)، والعبارات السالبة عددها (06) والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (09): يوضح عدد العبارات الايجابية والسلبية لمقياس اتخاذ القرار المهني:

العبـــــارات	أرقام العبـــــارات
العبارات الموجبة	-13-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1 -21-20-19-18-17-16-15-14 -32-31-30-29-28-25-24-23 -40-39-38-37-36-35-34-33 .46-45-43-42
العبارات السلبية	.44-41-27-26-22-12
المجموع	.46

الجدول السابق يوضح عدد العبارات الايجابية والسلبية لمقياس اتخاذ القرار المهني، حيث يتكون من (46) بند مقسمة عن: (40) بند إيجابي و(06) بنود سلبية.

***تصحيح المقياس:**

وقد تم قياس استجابات أفراد العينة على كل من فقرات المقياس من خلال سلم الاستجابة على التدرج: نعم (1) ولا(0) للبنود الايجابية، والبنود السلبية عكس ذلك كما يلي:

الجدول رقم (10) يوضح التصحيح المعتمد في المقياس اتخاذ القرار المهني:

البدائل	نعم	لا
الدرجة البنود الإيجابية	0	1
الدرجة البنود السلبية	1	0

الجدول السابق يوضح توزيع الدرجات عن بدائل مقياس اتخاذ القرار المهني سوى للبنود الإيجابية أو البنود السلبية، وبذلك تتراوح المجموع الكلي لدرجات المقياس ما بين (46) كحد أعلى و(0) كحد أدنى.

2- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: وتتمثل في:

أ- الخصائص السيكومترية لمقياس الهوية المهنية:

1- صدق المقياس: تم حساب صدق مقياس الهوية المهنية بأربعة أنواع للصدق وهي صدق المحكمين وصدق التحليل العاملي الاستكشافي، وصدق الاتساق الداخلي وصدق الذاتي والتحليل كما يلي:

1-1- الصدق الظاهري(صدق المحكمين):

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضها على ثمانية (08) محكمين في مجال علوم الاجتماعية بمختلف جامعات (الوادي، ورقلة، الأغواط، غرداية، برج بوعريريج) للحكم على مدى مناسبة الأداة للغرض الذي أعدت له، ومدى ملائمة كل بند للبعد المراد قياسه، مع الأخذ كل ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار وتعديل ما يجب تعديله، والملحق رقم (11) يوضح قائمة المحكمين والجامعة والرتبة العلمية.

وقد تم حساب نسبة اتفاق المحكمين وفق المعادلة على النحو التالي:

$$\text{صدق البند} = \frac{\text{عدد المحكمين الذين قالوا بأن البند يقيس}}{\text{العدد الكلي للمحكمين}}$$

$$\text{الصدق الكلي للمقياس} = \frac{\text{مجموع صدق البند}}{\text{العدد الكلي للبنود}}$$ (مسغوني، 2020، 187)

والملحق رقم (01) يوضح حساب صدق المحكمين لمقياس الهوية المهنية

من خلال ملحق رقم (01) نلاحظ أن مجموع صدق البند يساوي (**48.27**) ومنه فالمعادلة:

$$\text{الصدق الكلي للمقياس} = \frac{48.27}{53} = 0.91$$

وبالتالي فإن صدق المقياس يساوي (0.91) وهو صادق ويمكن الاعتماد عليه.

2-1- تحليل العاملي لمقياس الهوية المهنية: كما يلي:

- مصفوفة العوامل قبل التدوير: تم التحقق كذلك من صدق القياس باستخدام صدق العاملي كما في ملحق رقم (02).

يظهر من خلال الملحق رقم (02) أن تشبع معظم بنود مقياس الهوية المهنية على العامل رقم واحد، بحيث تجاوزت نسبة التشبع لكل البنود 0.30 المعتمدة كحد أدنى في

العلوم الإنسانية والاجتماعية، ماعدا البنود أرقام (11-13-48) لذا تم تدوير المحاور بطريقة Varimax فكانت النتائج المحصلة عليها كما في الملحق رقم (3).

- **مصفوفة العوامل بعد التدوير:** يظهر من خلال الملحق رقم (03) مصفوفة العوامل بعد التدوير والتي تتضمن (18) العامل وهي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): يوضح مصفوفة العوامل بعد التدوير لمقياس الهوية المهنية:

العوامل	البنود	العوامل	البنود
01	-28-27-24-16-10-9 48-41-36	**10**	51-46-45-32
02	53-14-6	**11**	44-2
03	40-37-22	**12**	22-13
04	35-34-31	**13**	47-30-4-3
05	52-49-39-25	**14**	8-7
06	17-16-12	**15**	20
07	33-21-15-11	**16**	43-26
08	38-5	**17**	1
09	42-23-19	**18**	50

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن البنود قسمت عن (18) عاملا بعد التدوير على عكس العوامل قبل التدوير التي كانت أغلب البنود مشبعة على العامل الأول.

الجدول رقم (12): يوضح نتائج اختبار التأكد من جودة القياس KMO لمقياس الهوية المهنية:

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.679
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2645.341
	Df	1378
	Sig.	.000

يوضح الجدول السابق نتائج اختبار KMO (kaiser-Meyer-Olkin) تساوي (0.67) وهي قيمة مقبولة حيث أن الحد الأدنى لتلك القيمة هي (0.60) وهذا يعني أن القياس جيد بمستوى دلالة (0.00).

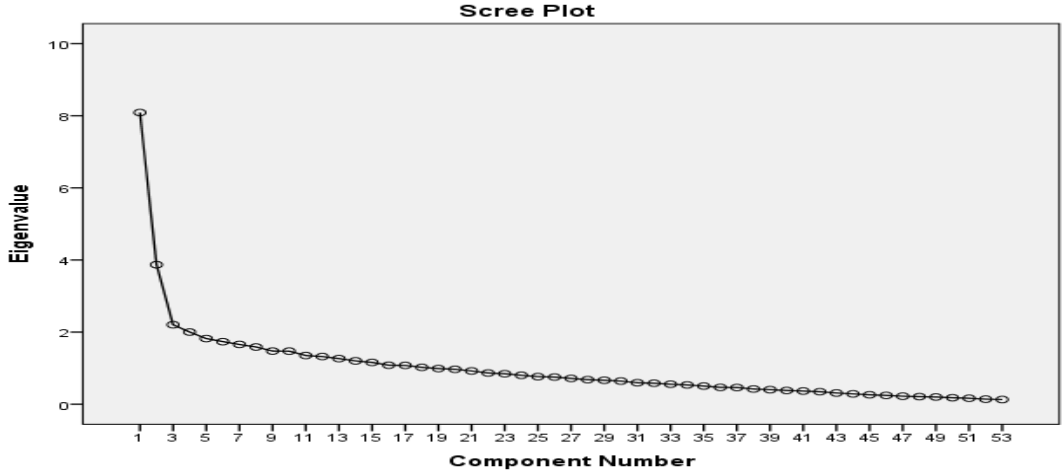
***المكونات الأساسية للمصفوفة:** يوضح ملحق رقم (04) استخدام تحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية وكانت قيم الشيوع أو الاشتراكيات للبنود على شكل التالي:

- أن أعلى مفردة هي رقم (50) بلغ (0.779) وأقل مفردة هي رقم (10) بلغ (0.585).

***الجذر الكامن:** هي مجموعة من الإسهامات كل متغير على كل عامل من عوامل المصفوفة كل على حدة، والعوامل الأولى هي ذات الجذر الكامن الأكبر مما يليها، وهو إما أكبر من الواحد الصحيح فنقبله كعامل وإلا كان أقل فيرفض.

كما هو موضح في ملحق رقم (05) فهو يبين استخراج (18) عاملا بقيم الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح، كما تم التوصل إلى نسب تفسر التباينات من التباين الكلي لكل عامل على حدة و(18) عاملا تكشف ما نسبته (66.804%)، وهذه نسبة مرتفعة، وتعد قيم (Eigenvalues) معيارا لكل مكون لما يستطيع أن يكشفه من تباين فكلما زادت قيمة (Eigenvalues) كلما زاد التباين الذي يتم تفسيره أو يكشفه العامل.

والشكل التالي يوضح الرسم البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل فوق الواحد وتحت الواحد.



الشكل رقم (10) يوضح قيم الجذور لكل عامل لمقياس الهوية المهنية.

يوضح الشكل أعلاه قيم الجذور لكل عامل على المحور العمودي ورقم المكون على المحور الأفقي، حيث يتضح من الرسم أن الثمانية عشر من العوامل أكبر من واحد، وبقية العوامل أقل من الواحد الصحيح.

لذا يعتبر الرسم البياني معيارا آخر يمكن استخدامه بالإضافة إلى معيار الإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح لتحديد العوامل في التحليل العاملي والإبقاء فقط على تلك التي تكون في المنطقة شديدة الانحدار.

1-3- الاتساق الداخلي لمقياس الهوية المهنية: لتأكد من صدق مقياس الهوية المهنية بطريقة أخرى، تم الاعتماد على طريقة صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط **بيرسون** لدرجات الأفراد على بنود المقياس مع درجاتهم على أبعاد المقياس ثم درجاتهم على بنود المقياس مع الدرجة الكلية، وحساب معامل ارتباط الأبعاد فيما بينهم على عينة من تلاميذ تتكون من مئة وخمسون (150) تلميذ وتلميذة، والملحق رقم (10) يوضح علاقة درجة كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه لمقياس الهوية المهنية:

يوضح الملحق رقم (10): درجات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

***علاقة البنود مع الأبعاد:**

بالنسبة لدرجة البنود مع البعد الأول للمقياس تراوحت بين (0.213- 0.527)، ودرجة البنود مع البعد الثاني تراوحت بين (0.109-0.583)، أما درجة البنود بالبعد الثالث فتراوحت معاملات ارتباطه بين (0.201-0.574)، ودرجة البنود مع البعد الرابع تراوحت بين (0.210-0.532)، وهي قيم دالة عند (0.01).

***علاقة البنود مع الدرجة الكلية:**

بالنسبة لدرجة البنود مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.135- 0.534).

الجدول رقم (13): يوضح درجة ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية في مقياس الهوية المهنية:

الأبعاد	بعد التحقيق	بعد التعليق	بعد الانغلاق	بعد التشتت
بعد التحقيق	/	/	/	/
بعد التعليق	0.62**	/	/	/
بعد الانغلاق	0.66**	0.61**	/	/
بعد التشتت	0.34**	0.31**	0.32**	/
الدرجة الكلية	0.89**	0.79**	0.82**	0.59**

يوضح الجدول (13) درجات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس.

***علاقة درجة البعد مع البعد:**

بالنسبة للارتباط بين البعد الأول مع البعد الثاني تمثلت ب (0.62)، ثم ارتباط البعد الأول مع البعد الثالث (0.66)، والبعد الأول مع البعد الرابع (0.34)، أما بالنسبة للارتباط بين البعد الثاني مع البعد الثالث (0.61)، والبعد الثاني مع البعد الرابع (0.31)، وعلاقة البعد الثالث مع البعد الرابع (0.32).

***علاقة درجة البعد بالدرجة الكلية:**

تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية ما بين (0.59 - 0.89).

1-4- الصدق الذاتي: بما أن معامل ثبات مقياس الهوية المهنية (0.86) فإن صدق الذاتي هو(0.92)، وهو صادق ويمكن الاعتماد عليه.

من خلال ما سبق نستنتج أن المقياس يعطي دلالة على ارتفاع معاملات صدق الذاتي والاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة، مما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاعتماد عليه في تطبيق الدراسة الأساسية.

2- الثبات المقياس الهوية المهنية: لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة **ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية** على عينة الدراسة الاستطلاعية المقدرة ب (150) تلميذ وتلميذة كما يلي:

2-1- معادلة ألفا كرومباخ:

الجدول رقم (14): يوضح ثبات مقياس الهوية المهنية بطريقة ألفا كرومباخ:

نوع الثبات	ألفا كرومباخ
الدرجة	0.86

من خلال الجدول السابق يظهر أن معامل ثبات **ألفا كرومباخ** يساوي (0.86) وهو دال إحصائيا، ومنه فإن المقياس ثابت.

2- تجزئة النصفية: تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية في حساب معامل ثبات مقياس الهوية المهنية، وذلك بتقسيم البنود إلى فردية وبنود زوجية، ثم حساب معامل الارتباط **"بيرسون"** بين درجات الأفراد، وتم تعديل معامل الارتباط بمعادلة **سبيرمان براون** التصحيحية، إضافة إلى معادلة **جتمان**، كما يلي:

الجدول رقم (15): يوضح ثبات مقياس الهوية المهنية بطريقة التجزئة النصفية:

الثبات	الدرجة
ألفا كرومباخ للجزء الأول	0.75
ألفا كرومباخ للجزء الثاني	0.76
بيرسون	0.77
سبيرمان براون	0.87
جتمان	0.87

من خلال الجدول السابق يتضح أن **ألفا كرومباخ** للجزء الأول يساوي (0.75) و**ألفا كرومباخ** للجزء الثاني يساوي (0.76)، **وبيرسون** (0.77)، أما معادلة **سبيرمان براون** لكلا الجزأين تقدر ب(0.87)، و**جتمان** كذلك (0.87)، لذا فمقياس الهوية المهنية ثابت ويمكن الاعتماد عليه.

ب- الخصائص السيكومترية لمقياس اتخاذ القرار المهني: سيتم عرض صدق وثبات مقياس اتخاذ القرار المهني للدراسة السابقة، ثم عرض الخصائص السيكومترية للدراسة الحالية كما هو موضح فيما يلي:

1- الخصائص السيكومترية لمقياس اتخاذ القرار المهني للدراسة السابقة: كما يلي:

1-1- صدق المقياس: للتحقق من مدى صدق المقياس المستخدم في هذه الدراسة قمنا بتقديم المقياس على عينة أولية لكي نعرف مدى وضوح العبارات لديهم وبعد استرجاع الاستبيانات تم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات التلاميذ وهي:

إعادة صياغة بعض البنود وهي رقم: (4، 11، 14، 18، 20، 25، 26، 33، 40، 42، 45، 46) (مدور، ورابحي، وسايحي، 2020، ص 335).

ولحساب صدق المقياس تم الاعتماد على الصدق الطرفي، وذلك من خلال تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى الأفراد الذين تحصلوا على درجات عالية بنسبة 33% والمجموعة الثانية الأفراد الذين تحصلوا على درجات دنيا وبنسبة 33%، ولقد حقق المقياس صدقه الطرفي، حيث كان معامل الصدق يساوي 0.99 وهو معامل مقبول، وبذلك يمكن القول أن الأداة صادقة لحد كبير ووفق الصدق المعتمد.

1-2- حساب ثبات المقياس :تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية التي تقوم على تقسيم بنود المقياس إلى قسمين متساويين بحيث يحتوي القسم الأول منه على البنود الفردية والقسم الثاني على البنود الزوجية وذلك باستخدام برنامج (spss)

*معامل الارتباط لنصف المقياس = 0.80

*معامل التصحيح لسبيرمان براون = 0.89

*ألفا كرومباخ = 0.90

مما يدل على أن المقياس ثابت عند مستوى دلالة (0.01) (مدور، ورابحي، وسايحي، 2020، ص336).

2- الخصائص السيكومترية لمقياس اتخاذ القرار المهني للدراسة الحالية:

2-1- الصدق: ويتمثل صدق الاتساق الداخلي وصدق الذاتي وهو كما يلي:

2-1-1- الاتساق الداخلي للدراسة الحالية: لتأكد من صدق مقياس اتخاذ القرار المهني تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط **بيرسون** لدرجات الأفراد على بنود المقياس مع الدرجة الكلية، وحساب معامل ارتباط البنود على عينة من تلاميذ تتكون من (150) تلميذ وتلميذة، وجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (16): يوضح علاقة درجة كل بند بالدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار المهني:

البنود	درجة الكلية				
01	0.397**	17	0.378**	33	0.302**
02	0.366**	18	0.007	34	0.425**
03	0.423**	19	0.312**	35	0.355**
04	0.293**	20	0.235**	36	0.409**
05	0.379**	21	0.002	37	0.411**
06	0.171*	22	0.061	38	0.298**
07	0.313**	23	0.059	39	0.309**
08	0.300**	24	0.320**	40	0.245**
09	0.297**	25	0.113	41	0.136
10	0.054	26	0.135	42	0.373**
11	0.206*	27	0.028	43	0.400**
12	0.027	28	0.244**	44	0.094
13	0.101	29	0.306**	45	0.239**
14	0.226**	30	0.311**	46	0.322**
15	0.279**	31	0.126*		

**دال عند مستوى0.01

*دال عند مستوى 0.05

يوضح الجدول (16) درجات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس اتخاذ القرار المهني حيث تراوحت درجات الارتباط بين (0.007- 0.471)، وهي قيم دالة عند (0.01)، وهي قيمة مقبولة لذا فالمقياس صادق.

2-1-2- الصدق الذاتي: بما أن معامل ثبات مقياس اتخاذ القرار المهني (0.65) فإن صدق الذاتي هو(0.80)، وهو صادق ويمكن الاعتماد عليه.

2-2- الثبات المقياس اتخاذ القرار المهني: لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة **ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية** على عينة الدراسة الاستطلاعية المقدرة ب (150) تلميذ وتلميذة كما يلي:

2-2-1- معادلة ألفا كرومباخ:

الجدول رقم (17): يوضح ثبات مقياس اتخاذ القرار المهني بطريقة ألفا كرومباخ:

نوع الثبات	ألفا كرومباخ
الدرجة	0.65

يوضح الجدول السابق ثبات المقياس بطريقة ألفا كرومباخ حيث يساوي (0.65) وهو دال إحصائيا ومنه المقياس ثابت.

2-2-2- تجزئة النصفية: تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية في حساب معامل ثبات مقياس اتخاذ القرار المهني وذلك بتقسيم البنود إلى فردية وبنود زوجية، ثم حساب معامل الارتباط **"بيرسون"** بين درجات الأفراد، وتم تعديل معامل الارتباط بمعادلة **سبيرمان براون** التصحيحية، إضافة إلى معادلة **جتمان**، كما يلي:

جدول رقم (18): يوضح ثبات مقياس اتخاذ القرار المهني بطريقة التجزئة النصفية:

الثبات	الدرجة
ألفا كرومباخ للجزء الأول	0.55
ألفا كرومباخ للجزء الثاني	0.53
بيرسون	0.33
سبيرمان براون	0.50
جتمان	0.50

من خلال الجدول السابق يتضح أن **ألفا كرومباخ** للجزء الأول يساوي (0.55) و**ألفا كرومباخ** للجزء الثاني يساوي (0.53)، **وبيرسون** (0.33) أما معادلة **سبيرمان براوان** لكلا الجزأين تقدر ب(0.50)، و**جتمان** كذلك (0.50)، لذا فمقياس اتخاذ القرار المهني ثابت ويمكن الاعتماد عليه.

ثانيا: المقابلة لرصد الحاجات الإرشادية للتلاميذ:

وهي وسيلة لجمع المعلومات بالاعتماد على التبادل الحديث بين الباحث والمبحوث في إطار عمليات التفاعل، بحيث تتضمن معلومات وبيانات تفيد في تحليل وتفسير المشكلة موضوع البحث (السامرائي، 2014، 138).

وتم رصد الحاجات الإرشادية للتلاميذ من خلال مقابلة مع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والأساتذة أصحاب المواد الأساسية في الثانوية وهم: (اللغة

العربية والرياضيات والعلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية واللغة الفرنسية واللغة الانجليزية)، باعتبار أن المستشارين والأساتذة هم أكثر معرفة بالتلاميذ من أنفسهم في مدى قدرتهم على اتخاذ القرار المهني ومدى الإحساس بتكوين الهوية المهنية في سنة أولى الثانوي وهي كالتالي:

1-1- وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

لقد تم استخدام المقابلة في الدراسة الحالية في شكل رصد حاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي علوم وآداب من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث تم الاتصال بمركز التوجيه في ولاية الوادي، من أجل التعرف عليهم وحجز موعد معهم من أجل مقابلتهم في مكان عملهم، وكان ذلك في اليوم الخميس (18 فيفري 2021)، الذي يعتبر يومهم التكويني في المركز، ومن ثم أخذ موعد مع كل مستشار ومتى يتم استقبالنا، وقد تم ذهاب إلى ثلاثون (30) مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في ثانويات ولاية الوادي، وتم إجراء معهم مقابلات فردية وجماعية في بعض الثانويات، كما هي موضحة في دليل المقابلة في ملحق رقم (14)، كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (19): يوضح رصد حاجات الإرشادية لتلاميذ سنة أولى ثانوي علوم وآداب من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

الأرقام	كافية	غير كافية
1	30	0
2	5	25
3	8	22
4	6	24
5	30	0
6	3	27
7	8	22
8	2	28
9	7	23
10	2	28

يوضح الجدول التالي الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي علوم وآداب من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وفيما يلي تفسير نتائج المقابلة كما يلي:

1- ما هي الخدمات المقدمة لتلاميذ سنة أولى ثانوي حول مهنة المستقبل؟

وهذه الخدمات جل المستشارين قاموا بها إلا القليل منهم لم يتطرق لها، وهي كالتالي:

- تقديم حصص إعلامية حول التخصصات ما بعد السنة الأولى ثانوي
- جلسات نقاش وحوار فردية وهي عبارة عن حصص استعلامية حول المنافذ الجامعية للتخصصات.
- مقابلات فردية وثنائية وجماعية غير محددة الزمن لطلب استشارة حول علاقة المسار الدراسي ومهنة المستقبل.
- استغلال الحصص الفارغة التي يغيب عنها الأستاذ كجلسات للاستشارة والاستعلام الذاتي.
- حصص إعلام وتوجيه وإرشاد.

2- هل تعتبرونها كافية لصنع اتخاذ القرار؟

- يوجد خمسة وعشرون (25) من المستشارين يجدون بأنها غير كافية وغير ناجعة لأنها ظرفية ومتقطعة وارتجالية وسريعة وزمنها ضيق جلها عبارة عن تنفيس انفعالي لقلق المستقبل المهني، أما المستشارين خمسة (5) الباقيين يجدون بأنها كافية.

3- ما مستوى استجابة التلاميذ لبرامج التوجيه المقدمة؟

توضح نتائج المقابلة على أن مستوى الاستجابة ضعيف وهذا ما ذكره اثنان وعشرون (22) مستشارا ويرجع ذلك إلى أن:

- البرامج المقدمة من طرف مستشار التوجيه ضعيفة الأهداف وأحيانا بأهداف مبهمة وغير واضحة وغير قابلة للقياس.
- حصص الإعلامية مبتورة لأنها تفتقر إلى التغذية الراجعة وينعدم فيها قياس الصدى الإعلامي، وبالتالي فهي عديمة الأثر.

- تفتقر هذه البرامج إلى تحديث والمسايرة لمستجدات التي تقع على مسارات التكوين وعلى مستوى سوق العمل، أما ثمانية (8) مستشارين يرون بأنها استجابة جيدة.

4- هل يتجاوب الأولياء مع برامج التوجيه والإعلام المقدمة؟

بالرغم من أن الأولياء شركاء أساسيين في العملية التعليمية التعلمية إلا أن هذا الشريك لا يكثر إذا تم استدعائه من طرف المستشار ولا يستفيد من هذه الخدمات إلا القليل.

بالرغم من أن الكثير من مستشاري التوجيه يقرون أن للأولياء تأثير قوي وصدى كبير في بعض الأحيان على النتائج الدراسية والمهنية لأبنائهم، وأحيانا ينحون منحى جد متطرف في القرارات المهنية وقبلها الدراسية لأبنائهم، إلا أن هذا الشريك استجابته ضعيفة جدا وهذا ما أقر به أربعة وعشرون (24) مستشارا على عكس ستة (6) مستشارين الذين صرحوا بدور الأولياء في التجاوب مع برامج التوجيه والإعلام.

5- كيف يتم مساعدة التلاميذ على اكتشاف ذاتهم وقدرة على اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية؟

يمكن مساعدة التلاميذ في اكتشاف قدراتهم وذواتهم كما يلي:

- تكثيف اللقاءات التحسيسية مع التلاميذ، يكون محورها الاستماع والإصغاء إليهم والتعرف على حاجاتهم الإرشادية بمختلف أنواعها.

- محاولة التدخل بفعل الإرشاد من خلال بناء البرامج الإرشادية على ضوء الحاجات الإرشادية المرصدة بهدف إحداث الاستبصار ومنه تقدير الذات.

- محاولة التدخل بفعل التوجيه علما أن بيداغوجية التوجيه هو الإعلام أي ضرورة بناء برامج إعلامية ذات أهداف محددة، وإكساب التلاميذ مهارة الاستعلام الذاتي.

- تفعيل فعل المرافقة المدرسية والمتابعة النفسية لتسهيل عملية الولوج إلى تخصصات الدراسية، والمسارات الدراسية تساعد على الانخراط في مهنة معينة.

- عمل مشروع الشخصي للتلميذ باعتباره الحاضنة الأساسية للاختيارات وضمان سيرورة وأهداف المستقبلية.

تنظيم لقاءات تحسيسية مع الأولياء لتفعيل دورهم لكي يكونوا سندا حقيقيا للمشروع الشخصي المستقبلي للتلاميذ.

حيث نلاحظ أن جل المستشارين الذين تم مقابلتهم يستخدمون الخطوات الماضية.

علاوة على ذلك؛ استخدام المقابلات واستبيان الميول والاهتمامات والمتابعة للتلاميذ.

6- هل يدرك تلاميذ أولى ثانوي مدى الحاجة لتكوين هوية مهنية في هذه المرحلة؟

- أقر سبعة وعشرون (27) مستشارا أن تلاميذ أولى ثانوي لا يدركون مدى الحاجة لتكوين هوية مهنية لعدة اعتبارات نذكر منها:

- تلميذ هذه المرحلة يمر بمطالب نمو كونه مراهق، وهذه المرحلة العمرية تتميز بعدم الاستقرار النفسي والعاطفي وبالتالي التلميذ لا يدرك بأنه بحاجة إلى بناء هوية مهنية.

- التلميذ في هذه المرحلة تسيره رغبات آنية ونزوات عابرة غير مؤسسة وأحيانا غير عقلانية.

- هناك كذلك تأثيرات جماعة الرفاق أو الأقران وما تمارسه من ضغوطات نفسية عليه.

أما ثلاثة (3) من مستشاري التوجيه يقرون بأنه يوجد إدراك من طرف التلاميذ لبناء هوية مهنية خاصة الأوائل منهم.

7- هل يساعد الأساتذة التلاميذ في التفكير بمهنة المستقبل؟

يوجد ثمانية (8) من المستشارين الذين أقروا بوجود تحفيز من قبل الأساتذة ومساعدة التلاميذ في التفكير بمهنة المستقبل من خلال:

- التشجيع والتحفيز لتفعيل الدافعية لديهم نحو الدراسة والتعلم والتحصيل.
- الإيحاء نحو مهن معينة من منطلق المهن ذات رواج أو بريق اجتماعي.
- الوصاية على الاختيارات الدراسية والمهنية بحجة أن التلميذ قاصر التفكير.

ويوجد اثنان وعشرون(22) مستشارا أقروا بعدم وجود مساعدة من قبل الأساتذة، فهم يقومون بالتدريس فقط.

ومنه فالتلميذ في هذه المرحلة لا تقدم له أي خدمة أكاديمية أو علمية لمساعدته في بناء هوية مهنية يكون منطلقها القدرات الحقيقية للتلاميذ.

8- هل يتم إعطاء التلاميذ التخصص الذي يلائم نتائجهم أم مؤهلاتهم الفعلية؟

أقر ثمانية وعشرون(28) مستشارا أنه يتم إعطاء التلاميذ التخصص الذي يلائم نتائجهم، على غرار مستشارين فقط أقرا بأنه يتم إعطائهم حسب مؤهلاتهم، خاصة الطلبة الأوائل.

باعتبار أن التوجيه في الجزائر قائم على العلامة أي النتيجة الرقمية.

- يستثنى من هؤلاء التلاميذ غير قابلين للتوجيه حسب مصفوفة مجموعات التوجيه التي تحدد التخصصات أو المسارات الدراسية للتلميذ.

9- هل الحصص المقدمة لتلاميذ سنة أولى ثانوي كافية؟

- أقر ثلاثة وعشرون (23) مستشارا أن الحصص المقدمة غير كافية لسنة أولى ثانوي، لعدة اعتبارات منها:

- زمن الحصص غير محدد على جدول التلميذ.

- الحصص الإعلامية تأخذ في محتواها وشكلها مفهوم التبليغ لا الإعلام.

- عدد الحصص قليل وقليل جدا، أما سبعة (7) مستشارين أقروا بأنها كافية خاصة إذا دعمت بالزيارات الميدانية لبعض المهن.

10- هل توجد نقائص في عملية التوجيه وإعلام التلاميذ؟

أقر جل المستشارين أن عملية التوجيه وإعلام التلاميذ توجد به العديد من النقائص منها:

- تنعدم تقنيات وفنيات ووسائل الإعلام في هذه الحصص.

- تحقيق الرغبة ومواكبتها مع نتائج التلميذ، باعتبار عدم وجود توافق بين التخصصات الشعب التقنية خاصة مع مسارهم الجامعي.

- بعض المناشير مجحفة في حق التلميذ، لأنها لا تراعي بعض الفئات وميولهم.

- الإطار القانوني الذي ينظم العملية (غير منطقي وغير منسجم).

- كثرة عمل مستشار التوجيه وضعف تكوينه.

- الإعلام المضاد من طرف الأولياء والأساتذة.

- إدراج الوقت الكافي.

- عدم وجود إمكانيات مادية وبشرية متمثلة في فريق عمل من مجموعة الأخصائيين.

- لا يوجد برنامج موحد لكافة المستشارين بل أغلبها اجتهادات شخصية.

ومنه حسب تحليل المقابلة مع المستشارين تبين أن تلاميذ أولى ثانوي ليس لديهم تصور حول مهنة المستقبل، ويوجد تردد وضبابية حول اتخاذ القرار المهني فيها، كما يوجد لديهم حاجات الإرشادية غير مشبعة وملحة وتحتاج إلى إشباع بطرق إرشادية سليمة، وقد تم تدعيم ذلك بمقابلة مع الأساتذة لتأكيد مدى حاجاتهم لتكوين هوية مهنية في وقت مبكر واتخاذ القرار المهني فيها، وهي كما يلي:

1-2- من وجهة نظر الأساتذة:

لقد تم استخدام المقابلة لرصد حاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الأولى الثانوي العلوم والآداب من وجهة نظر الأساتذة ملحق رقم (15)، وقد تم ذهاب إلى ثلاثون (30) أستاذا وأستاذة في الثانويات (سعيد عبد الحي ومفدي زكرياء وخوازم الطاهر وبوصبيع صالح عبد المجيد) ولاية الوادي الجزائر، وتم إجراء معهم مقابلات فردية وجماعية في هذه الثانويات، امتدت من (الاثنين 18أكتوبر، إلى 2 نوفمبر2021) وفيما يلي عرض نتائج مقابلة الأستاذة:

الجدول رقم (20): يوضح الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الأولى الثانوي العلوم والآداب من وجهة نظر الأساتذة.

متغيرات	يساعد برنامج المادة	لا يساعد برنامج المادة
اتخاذ القرار	14	16
الهوية المهنية	13	17

يوضح الجدول التالي الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الأولى الثانوي العلوم والآداب من وجهة نظر الأساتذة، وكانت النتائج كالتالي:

1- هل هناك في محتوى البرنامج ما يساعد التلميذ على اتخاذ القرار المهني؟

إن أربعة عشرة (14) أستاذا أقروا بأنه يوجد في محتوى البرامج ما يساعد التلاميذ في اتخاذ القرار.

- ففي مادة اللغة الانجليزية مثلا وحدة Ethics in busines يتعلم التلميذ فيها أخلاقيات العمل، وبالتالي يستطيع التمييز بين الممارسات القانونية وغير الأخلاقية وتجنبها مستقبلا.

كذلك عندما يكون التلميذ متمكنا من اللغة يستطيع اتخاذ قراره بسرعة، وباستطاعته مواصلة دراسته بالخارج، ونفس الشيء في اللغة الفرنسية.

- أما في برنامج مادة اللغة العربية فهو يساعد التلميذ من خلال أسئلة المناقشة وحرية الرأي مع تعديل اختياره، كذلك يساعده في التواصل والتحليل والتفكير الدقيق وهذا موجود في بعض النصوص الأدبية.

- وفي برنامج مادة العلوم الطبيعية فهو يساعد التلميذ من خلال آليات التنظيم على مستوى العضوية (عصبي وهرموني) كذلك بنيات الخلية، فهو يوجه التلاميذ إلى اختيار الشعب الطبية بكل أريحية، إضافة إلى ذلك وجود مشكلات علمية مطروحة تجعل التلميذ يقترح فرضيات لحلها ومنه يتعلم كيفية الإجابة واتخاذ القرار.

- وبرنامج مادة العلوم الفيزيائية يوجد فيه الكثير من الوحدات التي تساعد التلميذ على صنع القرار ولكن يتوقف ذلك على مدى استغلال الأستاذ لهذه الأمور.

- في حين برنامج مادة الرياضيات فهو يساعد التلميذ في جميع المجالات، وإذا كان متمكنا فهو يستطيع الدخول إلى عالم الشغل بكل بساطة ويستطيع اتخاذ قراره بكل يسر باعتبار أن الرياضيات هي رياضة العقل، فهي تساهم بشكل كبير في حل المشكلات بكل منطقية وعقلانية.

أما ستة عشرة (16) أستاذا فقد أقروا بعدم وجود أي محتوى يساعد التلاميذ في اتخاذ قراراتهم من خلال البرنامج المقدم.

2- هل هناك في محتوى البرنامج ما يساعد التلميذ على تحديد هويته المهنية؟

- لقد أقر ثلاثة عشرة (13) أستاذا بأنه يوجد في محتوى البرامج ما يساعد التلاميذ في تكوين الهوية المهنية وتحديد مسارهم المهني.

- ففي مادة اللغة الانجليزية مثلا دراسة صيغ (will/ going to) يسأل التلميذ عن التعبير عن المهنة المستقبلية.

- أما في مادة اللغة الفرنسية فتساعده على التواصل والاتصال، كذلك في البرنامج يوجد وحدات تحث التلاميذ على الخيال العلمي مما يساعده على تحديد مساره المهني.

- أما في برنامج مادة اللغة العربية فيساعد التلميذ من خلال بعض نصوص "المطالعة الموجهة" التي تتحدث عن مجالات عدة يستطيع التلميذ من خلالها تكوين الهوية المهنية.

- وبرنامج مادة العلوم الطبيعية يساعد التلميذ فيما يخص الجانب الحيوي وخاصة عضوية الإنسان، حيث يتعرف التلميذ على ما يحدث داخل جسمه وربما يجد إجابة لعدة أسئلة وهذا ما يساعده في تحديد مساره المهني من أجل الاستكشاف والتقصي.

- يوجد في برنامج مادة العلوم الفيزيائية ما يساعد التلميذ على تحديد هويته وتحقيق طموحاته ورغباته وإبداعاته في المسارات المهنية المستقبلية.

- في حين يوجد سبعة عشرة (17) أستاذا أقروا بعدم وجود أي محتوى يساعد التلاميذ في تحديد الهوية المهنية وتحديد المسار المهني من خلال البرنامج الدراسية، وقد يرجع ذلك إلى عدة اعتبارات نذكر منها:

- عدم وجود تجارب عملية وذلك نتيجة نقص المخابر والورشات.

- المسار المهني تحدده نقاط التلاميذ المتحصل عليها، وليس رغبته إلا المتفوقين.

تبين من خلال المقابلة مع الأساتذة أن التلاميذ أغلبهم ليس لديهم القدرة على اتخاذ قرار ناضج حول مهنتهم المستقبلية، وذلك لوجود عدة عوامل منها الأسرية والاجتماعية وظروف أخرى كنقص الإمكانيات المتاحة في المدارس.

علاوة على ذلك التناقض المُلاحظ بين الشهادات وعالم الشغل، وما إلى ذلك من البطالة، كل هذه الظروف وأخرى تجعل التلميذ في حيرة وضبابية بعضهم، والبعض الأخر لا يفكر أصلا في البحث على تشكل هويته المهنية ويتخذ قراره فيها، ويوجد من وضع تصوره ولكن لم يتخذ قراره النهائي فيها، دون أن ننسى الفئة القليلة التي استطاعت اتخاذ قرارها في ذلك.

2-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- تم الحصول على ترخيص من قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر ملحق رقم (33)، وذلك لتقديمها إلى مديرية التربية لولاية الوادي الجزائر، وهذه الأخيرة بدورها تعطي تصريحا لكلا الثانويتين باستقبال الطالبة في أجل محدد، وتسلم رسالة أخرى للمفتشيتين التابعتين لمقاطعتين مختلفتين الحاوين كلا الثانويتين، من أجل السماح للطالبة بإجراء دراسة ميدانية على مجموعة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، كذلك معرفة عدد الثانويات بالولاية، وعدد التلاميذ المتمدرسين في سنة أولى ثانوي من علوم وآداب ذكورا وإناثا.

- ثم تم الاتصال بثانويتين في ولاية الوادي الجزائر من أجل حصر عينة الدراسة وتم إيجاد العينة المطلوبة وذلك بمساعدة المدراء ومستشاري التربية والمساعدين التربويين.

- ثم تم حصر عدد التلاميذ سنة أولى ثانوي آداب وعلوم في الثانويتين.

- بعد ذلك تم توزيع المقاييس على العينة وشرح كيفية الإجابة عليها .

- يوجد بعض الأفواج تم جمع المقاييس منهم، دون تسجيل أي صعوبة في شرح أو فهم أي بند.

- وتوجد أفواج أخرى أخذوا معهم المقاييس على أمل أن يرجعوها وذلك لضيق الوقت.

وبناء عليه، تم من خلال الدراسة الاستطلاعية تحقيق ما يلي:

- تكوين فكرة عن المشكلة من خلال معايشتها في الميدان والتأكد من ضرورة دراستها.

- الحصول على معلومات تحدد المجتمع الأصلي مما يساعد في حصر عينة الدراسة.

- تطبيق أدوات الدراسة والتحقق من ملاءمتها لأفراد العينة من خلال حساب الصدق وثبات الأدوات.

- اكتشاف صعوبات في الميدان لتجنبها في الدراسة الأساسية.

وقد تمت عملية التطبيق الميداني للدراسة بشكل مقبول وكانت النتائج جد مرضية رغم ما اعترضنا من عراقيل- خاصة مع تطبيق البروتوكول الصحي وعدم القدرة على توزيع استمارات بشكل مريح، وضجر بعض الأساتذة باعتبار أن الوقت المخصص للحصة (45 دقيقة) غير كافي للحصة ولا يستطيع إعطائنا وقتا كثيرا من أجل تطبيق المقاييس، علاوة على ذلك عند إعطاء التلاميذ المقاييس لكي يجيبوا عليها في المنزل فأغلب الاستمارات لم تستطع الطالبة استرجاعها، فما يقارب: الخمسين مقياسا للهوية المهنية ومثلها في اتخاذ القرار المهني لم تسترجع.

إضافة إلى مجموعة من استمارات المتحصل عليها لم تكن الإجابة فيها على كل البنود ومنه استبعادها من الدراسة وكان لزاما علينا إعادة توزيع استمارات أخرى.

3- الدراسة الأساسية: وهي المتمثلة فيما يلي:

3-1- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من عشرة (10) تلاميذ، تم اختيارهم بطريقة غير عشوائية القصدية من ثانوية خوازم الطاهر ببلدية البياضة ولاية الوادي، وقد تم انتقاء أفراد عينة الدراسة الأساسية من بين مفردات المجتمع الأصلي للدراسة، والمتكون من ثلاثة وستين (63) تلميذا وتلميذة، أما بالنسبة لمجموع الأفراد الذين تم اختيار منهم عينة الدراسة الأساسية بلغ عددهم ثلاثين (30) تلميذا وتلميذة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بإتباع الخطوات التالية:

- تقديم مقياس الهوية المهنية ومقياس اتخاذ القرار المهني (معدل في صورته النهائية) بصورة جماعية.

- جمع درجات كل تلميذ على المقياسين.

- ترتيب التلاميذ تنازليا حسب مجموع درجاتهم على المقياسين من أول تلميذ متحصل على أعلى درجة إلى آخر تلميذ المتحصل على أقل درجة.

- اختيار عشرة (10) تلاميذ الذين حصلوا على أقل الدرجات في المقياسين واستبعاد جميع التلاميذ الآخرين من عينة الدراسة الأساسية.

- تتوزع عينة الدراسة الأساسية من خمسة تلاميذ من شعبة الآداب وخمسة تلاميذ من شعبة العلوم، وتتمثل خصائص العينة كما يلي:

الجدول رقم (21): يوضح خصائص العينة الدراسة الأساسية للبرنامج الإرشادي:

	أنثى	ذكر
شعبة العلوم	4	1
شعبة الآداب	4	1

يوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية للبرنامج الإرشادي حيث نلاحظ البنات أكبر من الأولاد في كلا الشعبتين، والسبب في ذلك هي أن نسبة الإناث في الثانوية أكبر من نسبة الذكور، كما أن بعض الذكور رفضوا الدخول للبرنامج، لذا تم تعويضهم مباشرة بالأفراد الأقل درجة فكن كلهن إناث.

* **المجال المكاني والزماني للدراسة الأساسية:** تم تطبيق الدراسة الأساسية بثانوية خوازم الطاهر البياضة ولاية الوادي، وذلك يوم 10 فيفري 2022، ثم تم الشروع في تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي يوم 13 فيفري 2022، إلى غاية 20 مارس 2022، وذلك بمعدل جلستين في كل أسبوع.

وتم إجراء القياس البعدي خلال الجلسة الأخيرة من البرنامج، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (22): يوضح تاريخ إجراء جلسات البرنامج الإرشادي:

الرقم	الجلسة	تاريخها	الرقم	الجلسة	تاريخها
القياس القبلي		2022-02-10	07	**السابعة**	2022-03-06
01	**الأولى**	2022-02-13	08	**الثامنة**	2022-03-09
02	**الثانية**	2022-02-16	09	**التاسعة**	2022-03-13
03	**الثالثة**	2022-02-20	10	**العاشرة**	2022-03-16
04	**الرابعة**	2022-02-23	11	**إحدى عشر** تطبيق المقاييس.	2022-03-20
05	**الخامسة**	2022-02-27			
06	**السادسة**	2022-03-02			

يوضح الجدول السابق البرنامج الإرشادي المقترح، حيث تم تطبيقه خلال شهري فيفري ومارس، واحتوى على إحدى عشرة جلسة.

- البرنامج الإرشادي المقترح:

هو مجموعة من الخطوات المحددة والواضحة والمنظمة تستند على أسس ومبادئ علمية لأحدى النظريات الإرشادية، حيث تم في هذه الدراسة الاعتماد على نظرية الإرشاد بالمعنى لدكتور **فيكتور فرانكل**، بإتباع أسلوب الإرشاد الجمعي من خلال تقديم الخدمات الإرشادية لمجموعة من المسترشدين، وهو يركز على التفاعل الصفي والاجتماعي.

ويضم البرنامج الإرشادي عددا من المهارات والنشاطات والواجبات، ثم تقدم بشكل مباشر لتلاميذ السنة أولى ثانوي، بهدف تعريفهم بمشكلاتهم وتدريبهم على أفضل الطرق والوسائل لمواجهتها، وهو ما يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة، التي تمكنهم من التعامل الجيد مع مواقف الحياة والاستعداد لأي مشكلة طارئة والاهتمام بمهنة المستقبل.

الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين الهوية المهنية ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي وفقا لنظرية الإرشاد بالمعنى لدكتور **فيكتور فرانكل**.

خطوات إعداد وتطبيق البرنامج الإرشادي: لتصميم البرنامج الإرشادي المقترح تم إتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على التراث النظري لموضوع تصميم وبناء البرامج الإرشادية عموما وبصفة خاصة البرامج الإرشادية المصممة في ضوء النظريات الإرشاد بالمعنى، وتم التركيز بشكل أساسي على البرامج الإرشادية الموجهة إلى المراهقين، وخصوصا المتمدرسين في المرحلة الثانوية وفي سنة أولى ثانوي.

- الاطلاع على التراث النظري لموضوع الهوية المهنية واتخاذ القرار المهني قصد تحديد المفاهيم والأسباب والأبعاد وطرق التعامل من أجل الاستفادة من المعلومات في تصميم البرنامج الإرشادي المقترح.

- الاطلاع على التراث النظري المتعلق بنظرية الإرشاد بالمعنى **لفيكتور فرانكل** والاطلاع على مبادئها وافتراضاتها النظرية والتطبيقية خصوصا ما تعلق منها بفنيات الإرشاد.

- الاستفادة من آراء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وأساتذة الثانويات ببعض بلديات ولاية الوادي في موضوع الحاجات الإرشادية لتلاميذ سنة أولى ثانوي كذلك آرائهم حول محتوى الجلسات والفنيات والواجبات المقترحة.

- الاستفادة من الدراسة الاستطلاعية من خلال تطبيق المقياس الهوية المهنية ومقياس اتخاذ القرار المهني حيث تبين من خلال القيام بالزيارة الميدانية أن جل التلاميذ بحاجة إلى إرشادهم بطرق سليمة لاكتساب المعلومات، خاصة وهذه الفترة المتزامنة مع تقديم بطاقة الرغبات.

فأغلبهم في حيرة باعتبار أن المعلومات التي بحوزتهم قليلة جدا، خاصة على المهن المتوفرة في بيئتهم والآفاق الجامعية والتخصصات والميادين التي تؤدي إليها.

- الاستفادة من نتائج المقابلات التي جرت مع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حول رصد الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي.

- الاستفادة من نتائج المقابلات التي جرت مع الأساتذة في بعض المواد، حول رصد الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي.

- عرض البرنامج الإرشادي المقترح على مجموعة من الأساتذة المحكمين، والذي بلغ عددهم إحدى عشرة (11) محكما، (الملحق رقم 16) بهدف الاطلاع على آرائهم حول:

- مدى مناسبة عناوين الجلسات.
- مدى وضوح أهداف الجلسات.
- مدى مناسبة الجلسة لما وضعت لقياسه.
- مدى مناسبة الفنيات المستخدمة.
- مدى مناسبة الواجبات المنزلية.
- مدى مناسبة المدة الزمنية.
- مدى تسلسل وترابط خطوات البرنامج الإرشادي.
- مدى مناسبة محتوى البرنامج لهدف الدراسة.

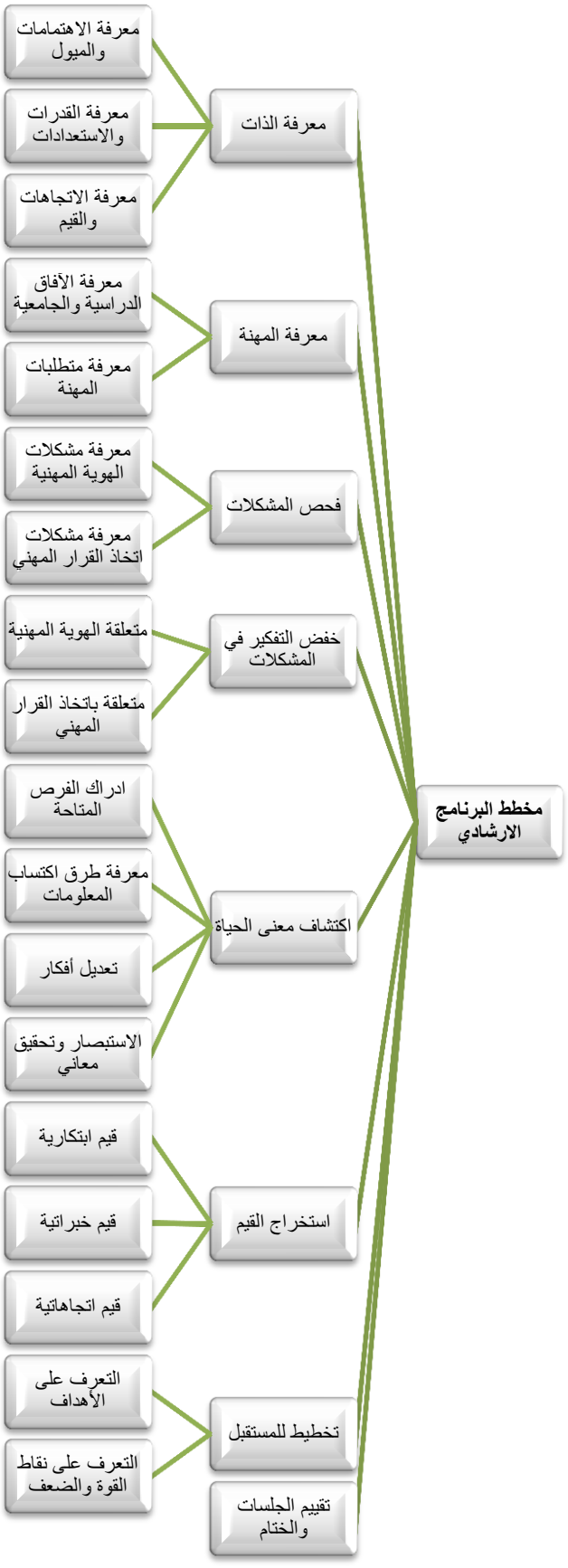
وقد تم أخذ بعين الاعتبار آراء وأفكار الأساتذة ونصائحهم وتعديل ما يجب تعديله.

والجدول التالي يوضح عدد جلسات البرنامج وزمن كل جلسة وهدفها كما يلي:

الجدول رقم (23): يوضح عدد جلسات البرنامج وزمن كل جلسة وهدفها:

رقم الجلسة	هدف الجلسة	زمن الجلسة	العينة المستهدفة
01	بناء العلاقة الإرشادية.	من 60 دقيقة إلى 120دقيقة، حسب الجلسة.	تلاميذ وتلميذات سنة أولى ثانوي علوم وآداب.
02	فحص مشكلات الخاصة بالهوية المهنية.		
03	فحص مشكلات الخاصة باتخاذ القرار المهني.		
04	خفض التفكير في المشكلة.		
05	اكتشاف المعنى وإدراك الفرص المتاحة في الحياة.		
06	اكتشاف المعنى وإدراك الفرص المتاحة في الحياة.		
07	اكتشاف المعنى وإدراك الفرص المتاحة في الحياة		
08	-استخراج القيم وترتيبها.		
09	حياتك من صنع أفكارك.		
10	التخطيط للمستقبل تحت مسمى "اعرف نفسك".		
11	الجلسة الختامية تقييم وإغلاق الجلسة.		

يوضح الجدول السابق عدد جلسات البرنامج وزمن كل جلسة وهدفها حيث كانت زمن جل الجلسات تقريبا (90 دقيقة)، ماعدا الجلسة الأولى (60 دقيقة)، والجلسة السابعة والتي كانت (120 دقيقة)، وهو مطبق على تلاميذ وتلميذات سنة أولى ثانوي علوم وآداب، والشكل التالي يوضح مخطط لجلسات البرنامج الإرشادي:



الشكل رقم (11) يوضح مخطط لجلسات البرنامج الإرشادي

والجدول الموالي يوضح الفنيات والأدوات المستخدمة في البرنامج الإرشادي المقترح.

الجدول رقم (24): يوضح الفنيات والأدوات المستخدمة في البرنامج الإرشادي المقترح:

الأرقام	الفنـــيات	الأدوات
01	- أسلوب المفاهيم والمعاني المتناقضة.	- التعهد والالتزام. - السبورة وقلم الحبر marquer. -عرض تقديمي للشرح متغير الهوية المهنية. -عرض تقديمي للشرح متغير اتخاذ القرار المهني. - فيديو تحفيزي. - المطويات. - كراس الواجبات المنزلية. - استبيانات. - اختبار اتخاذ القرار المهني **لجون هولاند.** - المطبوعات. - القصاصات.
02	- المناقشة والحوار.	
03	- القصة الرمزية.	
04	- تكنيك القصد العكسي.	
05	- أسلوب المواجهة أو أسلوب لماذا لا.	
06	- الحوار السقراطي.	
07	- أسلوب خفض التفكير.	
08	- اللوجو الدراما.	
09	- النمذجة.	
10	- تمرين الضحك.	
11	- لعب الأدوار.	
12	- الاسترخاء.	
13	- التحليل بالمعنى.	
14	- الوعي بالقيم.	
15	- القواسم المشتركة.	

يوضح الجدول السابق الفنيات والأدوات المستخدمة في البرنامج الإرشادي المقترح، حيث تم الاعتماد في البرنامج على خمسة عشرة (15) فنية من الفنيات التي تنتمي لنظرية الإرشاد بالمعنى **لفيكتور فرانكل**، واستخدام مجموعة من الأدوات لتنفيذ محتوى البرنامج، وتطبيق جميع تلك الفنيات، أما الواجبات المنزلية التي تضمنها البرنامج المقترح فهي كما يلي:

الجدول رقم (25): يوضح الواجبات المنزلية في البرنامج الإرشادي:

رقم الجلسة	الواجبات المنزلية
01	- ما هي الصعوبات التي تواجهك حيال مهنة المستقبل؟
02	- ما هي الصعوبات التي تواجهك حيال اتخاذك للقرار المهني؟
03	- افعل كما لو كنت الشخص الناجح الذي تريده
04	- اسرد لي في بعض الأسطر وأكتب لماذا لا أكون؟
05	- ما هو المعنى الذي اكتشفته في حياتك بعدما تعرفت على القصص ؟
06	- ما هي المهنة التي قررت الالتحاق بها بعدما تعرف على أغلب المهن؟
07	- اسرد في فقرة شخص ناجح آثار إعجابك في انضباطه واحترامه للآخرين.
08	- ما هو أصعب موقف مر عليك وحولته إلى انتصار وانجاز وما الذي اكتسبته حيال ذلك.
09	- صف نفسك في 5 كلمات. - تحديد الظروف المحيطة بالتلاميذ أيها المواتية والمشجعة، وأيها المعوقة والمحبطة.

يوضح الجدول السابق الواجبات المنزلية التي تضمنها البرنامج المقترح، والتي تم تكليف بها التلاميذ في البرنامج الإرشادي من خلال الكراس المنزلي المتواجد في ملحق رقم (18)، بحيث بلغت عددها تسعة واجبات، بمعدل واجب لكل جلسة، عدا الجلسة الأولى والجلسة الأخيرة، وذلك بهدف ترسيخ المعلومات والمهارات المكتسبة في الجلسات السابقة، وسيتم عرض محتوى الجلسات الإحدى عشرة التي تضمنها البرنامج الإرشادي المقترح بتفاصيلها في الملحق رقم (17) والمحتوى في الملحق رقم (25).

3- 3- إجراءات الدراسة الأساسية :

بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية، والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وصلاحيتهما، تم تطبيق الأدوات في صورها النهائية، وكان ذلك من (10فيفري 2022)، على عينة من التلاميذ سنة أولى ثانوي بلغ ثلاثون (30) تلميذ من الشعبتين (خمسة عشرة (15)تلميذا من العلوم، و خمسة عشرة (15) تلميذا من الآداب).

وتم اختيارهم بطريقة غير عشوائية قصدية بثانوية خوازم الطاهر البياضة ولاية الوادي، وكانت الإجراءات كما يلي:-

- التعرف على أفراد العينة .
- توزيع عليهم المقاييس.
- تعريفهم بأن استجاباتهم لغرض بحث علمي ولا داعي للخوف، والإجابة على الأسئلة بكل حرية.
- شرح لهم محتوى الإجابة عليهم بكل وضوح.
- جمع المقاييس ومراجعتها كل واحدة على حدة للتأكد من صحة طريقة الإجابة واكتمالها.

وبعد الانتهاء من جمع المقاييس شرح لهم بأنه سوف يتم أخذ عشرة (10) تلاميذ الذين حصلوا على علامات ضئيلة في كلا المقياسين للدخول في البرنامج الإرشادي من أجل تحسين الهوية المهنية، ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني لهم، أي بمعدل خمسة (5) تلاميذ من شعبة العلوم و خمسة (5) تلاميذ من شعبة الآداب.

ومنه تقوم الطالبة بتحويل البدائل كل مقياس إلى أرقام حسب مفتاح التصحيح لكل مقياس، وبعدها تقوم بتفريغ البيانات في Excel من أجل جمع العلامات كل تلميذ، ومنه ترتيب التلاميذ تصاعديا على المقياسين، وأخذ التلاميذ الذين تحصلوا على أقل الدرجات من زملائهم كل خمسة (5) تلاميذ من كل شعبة لكي يدخلوا في البرنامج.

4- الأساليب الإحصائية:

للتحقق والإجابة عن فرضيات الدراسة تم حساب النتائج بالأساليب الإحصائية المستعملة في عملية تحليل البيانات في الإحصاء الوصفي، من خلال معالجة البيانات باستخدام معامل اختبار "t" لدلالة الفروق بين رتب المجموعة الإرشادية في القياس القبلي والبعدي في كلا المقياسين: الهوية المهنية واتخاذ القرار المهني، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS22.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

- تمهيد.

1- عرض نتائج الدراسة.

1-1-عرض نتائج الفرضية الأولى.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية.

2- تفسير نتائج الدراسة.

2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى.

2-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية.

3- خلاصة عامة وتوصيات واقتراحات.

تمهيد:

يعتبر هذا الفصل آخر فصول الدراسة وهو ثاني الفصول الميدانية، يحمل عنوان عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، سيتم تقسيم هذا الفصل إلى قسمين القسم الأول عرض نتائج الفرضيات والقسم الثاني تفسير نتائج الفرضيات وهي كما يلي:

1- عرض فرضيات الدراسة: وهي:

1-1- عرض فرضية الدراسة الأولى: والتي تنص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي لنتائج أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس الهوية المهنية لصالح القياس البعدي.

الجدول رقم (26): يوضح اختبار " t" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الهوية المهنية:

العينة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	10	117.10	9.87	09	-3.45	0.007
البعدي	10	127.60	9.47			

يشير الجدول أعلاه من خلال النتائج المتحصل عليها بأن المتوسط الحسابي في القياس القبلي بلغ (117.10)، وفي القياس البعدي بلغ (127.60)، والانحراف المعياري في القياس القبلي بلغ (9.87)، وفي القياس البعدي بلغ (9.47)، فهناك اختلاف وتباين بين القياس القبلي، والقياس البعدي، لصالح القياس البعدي.

وقدرت قيمة "t" (3.45-)، كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.007)، وهي أقل من (0.05)، وبالتالي رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لنتائج أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس الهوية المهنية، لصالح القياس البعدي، ومنه تحققت الفرضية الأولى.

2-1- عرض فرضية الدراسة الثانية: والتي تنص على:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي لنتائج أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس اتخاذ القرار المهني، لصالح القياس البعدي.

الجدول رقم (27): يوضح اختبار "t " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس اتخاذ القرار المهني:

العينة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	10	19.20	6.08	09	-7.46	0.000
البعدي	10	27.10	4.81			

يشير الجدول أعلاه من خلال النتائج المتحصل عليها بأن المتوسط الحسابي في القياس القبلي بلغ (19.20)، وفي القياس البعدي بلغ (27.10)، والانحراف المعياري في القياس القبلي بلغ (6.08)، وفي القياس البعدي بلغ (4.81)، فهناك اختلاف وتباين بين القياس القبلي، والقياس البعدي، لصالح القياس البعدي.

وقدرت قيمة " t" (7.46-)، كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من (0.05)، وبالتالي رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لنتائج أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس اتخاذ القرار المهني، لصالح القياس البعدي، ومنه تحققت الفرضية الثانية.

2- مناقشة فرضيات الدراسة: وتتم من خلال ما يلي:

2-2- مناقشة فرضية الدراسة الأولى: والتي تنص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي لنتائج أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس الهوية المهنية لصالح القياس البعدي.

يشير الجدول رقم (26) من خلال النتائج المتحصل عليها بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس الهوية المهنية ، لصالح القياس البعدي.

وهذا دليل على أن البرنامج الإرشادي المطبق على تلاميذ سنة أولى ثانوي أحدث فرقا بين قبل وبعد تطبيقه على مقياس الهوية المهنية.

فنتائج أفراد المجموعة الإرشادية في القياس البعدي تحسنت في مقياس الهوية المهنية مقارنة بنتائج القياس القبلي على نفس المقياس.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **ميسون جميل محمود جمال (2018):** التي تهدف إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية **جولمان** للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالهوية المنجزة، على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a>0.05) على مقياس الهوية المنجزة ككل، وعلى كل مجال من مجالاته يعزى لمتغير المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي على عينة الدراسة (ص18).

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **فتحي عبد الرحمان الضبع (2006):** والتي تهدف إلى التعرف على فاعلية العلاج بالمعنى في التخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا، أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا في معنى الحياة والأبعاد الفرعية له بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي (ص ص 1-11).

حيث أن الدراسة الحالية كذلك وجدت فروق بين القياسين لصالح القياس البعدي، وهذا دليل على نجاح البرنامج الإرشادي المقدم للتلاميذ، في تحسين الهوية المهنية وتكوين تصور حول مهنة المستقبل.

فأغلب التلاميذ في البرنامج الإرشادي غير واعيين تماما بمستقبلهم المهني، ولا يعرفون الطريقة الصحيحة لاكتساب المعلومات حول المهن، ولكن بعد تطبيق البرنامج أدركوا جيدا السبل التي يأخذون بها المعلومة، بطريقة موضوعية، وبالتالي الإقرار بمهنة المستقبل.

فتلاميذ سنة أولى ثانوي يقعون في مرحلة المراهقة وهذه المرحلة يحاولون فيها تشكيل هويتهم المهنية بطريقة سليمة.

فالتلميذ الذي نجح في تكوين هوية محددة له، بمعنى أنه استطاع أن يجيب عن الأسئلة التي تتضمنها الأزمة على نحو مقنع يكون أكثر توافقا، وأكثر تمتعا بالصحة النفسية؛ أي أن تحقيق الهوية ترتبط مع حالة الرفاهية السيكولوجية بما تشمل عليه من جوانب القوة والإيجابية مثل: تقدير الذات المرتفع والتفكير المتطور حول القضايا الاجتماعية والأخلاقية والقدرة على تقبل الآخرين والتعاون معهم، أما التلميذ الذي فشل في تكوين إحساس واضح بالهوية، فهو معرض لنقص تقدير الذات ويسير في حياته بلا أهداف مُحددة ويقع في مصيدة التشتت، وهي الحالة التي يسميها **إريكسون** (الهوية السلبية) (كفافي، 2006).

ويرى **سوبر** أن الهوية المهنية تتضح لدى التلميذ في مرحلة الاستكشاف، وهي واحدة مراحل التطور المهني لدى **سوبر**، وتمتد هذه المرحلة من الخامسة عشرة وحتى الرابعة والعشرين من العمر، وتبدأ بالتحديد في السنة الأولى ثانوي، وتعد هذه المرحلة أهم مراحل النمو المهني حيث تتطابق وجهة نظر **سوبر** مع وجهة نظر **جينزبرغ** حول الفترة الزمنية لتبلور الهوية المهنية.

فقد أشار **جينزبرغ** إلى أن التلاميذ يصلون إلى بلورة حقيقية لهويتهم المهنية، بمعنى أن التلميذ يصل إلى تحديد واضح لمساره المهني في نهاية المرحلة التجريبية وبداية المرحلة الواقعية، وهذا ما يتطابق زمنيا مع ما أشار إليه **سوبر**(الشرعة، 2000، ص160).

ونجاح التلميذ في تكوين الهوية الشخصية والمهنية يساعده على الانتقال الجيد إلى مرحلة الرشد (الشافعي، 2009). كما يساعده على الاختيار الجيد لمهنة المستقبل.

فالاختيار المهني واحد من أهم الأبعاد الرئيسية للهوية الإيديولوجية المحققة أو النامية نمواً سوياً، ولا شك أن للاختيار المهني أهميته في حياة التلميذ، فهو وسيلة لخدمة الذات ولشعوره أمام نفسه بأنه شخص له مكانته المميزة، إذ يمكنه أن يقدم خدمة لنفسه ولمن حوله.

أما إذا حدث لهذا الاختيار التردد والتشتت في الأفكار، فهنا التلميذ لا يستطيع الاختيار بطريقة سليمة.

فالتلاميذ بحكم مرحلة المراهقة التي يعيشونها يقعون في العديد من المشاكل منها الجسمية والنفسية والاجتماعية، كما أنهم في فترة تضارب بين الاستقلال والاتكال لذا نجدهم مفعمون بالانفعالات، فبعد الجلسة الثانية المتعلقة بفحص المشكلات حول الهوية المهنية تم التنفيس الانفعالي وبدأ يظهر التصور المهني لكل منهم، وذلك في الجلسات اللاحقة ابتداء من الجلسة الرابعة المتعلقة بخفض المشكلات، خاصة في هذه الجلسة التي تم فيها استخدام تقنية الاسترخاء.

وبدأت تزول عنهم الضبابية بعد معرفة الطرق لجمع المعلومات، في الجلسات الخامسة والسادسة، والجلسة السابعة.

فقد تم برمجة زيارات ميدانية للمهن التي يرغبون في اختيارها خاصة مهنة الطب وشبه الطب، لذا قمنا بزيارة مستشفى **بلال البشير** الواقع في بلدية البياضة بالقرب من الثانوية التي يدرس فيها التلاميذ.

فقد تقابلوا مع طبيبة وسردت لهم انجازاتها وكيفية تحضيرها للامتحانات وكيف توجهت لشعبة العلوم التجريبية، وكيف تخصصت، وما إلى ذلك، من أولى ثانوي إلى حين تنصيبها في العمل، كذلك سردت لهم قصة نجاحها وكفاحها خاصة مع اللغات الأجنبية التي تشكل هاجسا لديهم.

علاوة على ذلك؛ مقابلتهم مع الممرضين الذين بدورهم لم يبخلوا عليهم بتجاربهم الجيدة والسيئة، فقد ذكروا لهم معاناتهم التي تعتبر حافزا قويا لنجاحهم.

أم بالنسبة للتلاميذ الذين يرغبون في الالتحاق بمهنة أستاذ في العلوم الفيزيائية واللغة الانجليزية والدراسة في المدرسة العليا للأساتذة.

تم عقد مقابلة مع أستاذين نجحا في المدرسة العليا يعملان في نفس الثانوية (أستاذة انجليزية وأستاذ العلوم الفيزيائية) حيث أعطوهما تجاربهما الخاصة بنفس الخطوات أي من حيث هما بقدر أعمارهم (سنة أولى ثانوي) إلى حين تعيينهما في مهنة أستاذ.

دون أن ننسى دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والذي قام بدوره في توجيه وإرشاد هذه الفئة خاصة من حيث إعطائهم معلومات وتوجهات تخص سنة ثانية إلى الجامعة لكل تلميذ حسب المهنة التي يرغب في الالتحاق بها.

فمثلا التلميذة التي تريد الدراسة في تخصص علم الآثار وهي تدرس آداب، وضح لها كيفية التوجه للسنة ثانية، ثم السنة الثالثة ثانوي، وبعدها سوف تنتقل إلى إحدى الجامعات في الولايات التي بها هذا التخصص، وشرح لها بأنه غير موجود في جامعة الوادي، كما وضح لها المسار الذي سوف تسلكه في الجامعة حتى التخرج.

كذلك التلميذة التي ترغب في الذهاب تخصص الترجمة، وضح لها أنها سوف تتخصص في سنة ثانية تخصص آداب ولغات أجنبية، نفس الشيء في سنة ثالثة ثانوي، أما في الجامعة قد شرح لها التخصصات التي تؤدي لذلك، والجامعات التي تدرس هذا التخصص.

ونفس الشيء بالنسبة لبقية أفراد المجموعة الإرشادية، وقد قام بطباعة استمارة الآفاق الجامعية، واستمارة الإعلام والتوجيه وتم توزيعها على التلاميذ للاستفادة أكثر.

وقد تم الذهاب كذلك إلى أخصائية نفسانية **خديجة ذويب** في مركز النفس المطمئنة بالبياضة، والتي بدورها لم تبخل عليهم بمعلوماتها القيمة، وسردت لهم كيف كافح الجيل الذهبي في دراسته بحكم أنه لا يوجد ثانوية في تلك المنطقة آنذاك، وكيف أكملت دراستها الثانوية، ودرست في الجامعة، وتخرجت وأسست عيادتها الخاصة.

كما قدمت لهم نصائح قيمة جدا، في كيفية أخذ المعلومات من مصادرها، وكيفية التعامل مع أحداث الحياة.

كما تم الاتصال بأستاذ درس في كلية المحروقات وقد تم إعطائنا معلومات كافية ووافية حول هذا التخصص وما يتطلب من التلميذ الذي يدرس سنة أولى ثانوي خاصة

من ناحية اللغات، والتخصصات حتى يتخرج من الكلية، كما أقر بوجود منح للخارج لمن يرغب في السفر، ومواصلة دراسته بالخارج أو الالتحاق بالمهنة.

كما أن حل الواجبات المنزلية والتزام أفراد المجموعة الإرشادية في الحضور والانصراف، ساعدهم كثيرا على أخذ المعلومات من جلسات البرنامج الإرشادي والتجاوب مع كل فنية من فنيات الإرشاد بالمعنى التي لها دور كبير في تحسين الهوية المهنية لديهم.

فالإرشاد بالمعنى يهدف لمساعدة التلاميذ في اكتشاف معاني لمستقبلهم وأن يجدوا هدفا ومقصدا لوجودهم ومساعدتهم على تحقيق أعلى نشاط وفاعلية ممكنة في الحياة.

وهذا ما أقرت به دراسة **سميرة علي جعفر أبو غزالة (2007):** التي تهدف إلى فاعلية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية، وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة.

حيث توصلت النتائج إلى ما يلي:- كان البرنامج الإرشادي قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى فعالا في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة، كما ساعد الأفراد على أن يصبحوا متفتحين على الحياة ومزودين بوعي جديد بذاتهم ومدركين معنى حياتهم (ص ص 167-196).

ومنه فالبرنامج الإرشادي القائم على الإرشاد بالمعنى قام بتحسين الهوية المهنية لدى أفراد المجموعة الإرشادية.

2-2- مناقشة فرضية الدراسة الثانية: والتي تنص على:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي لنتائج أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس اتخاذ القرار المهني لصالح القياس البعدي.

يشير الجدول رقم (27) من خلال النتائج المتحصل عليها بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس اتخاذ القرار المهني لصالح القياس البعدي.

وقد يرجع هذا الاختلاف إلى مدى تأثير البرنامج الإرشادي القائم على الإرشاد بالمعنى للدكتور **فيكتور فرانكل** وفنياته التي يحتاجها التلاميذ خاصة في هذه المرحلة.

كذلك تزامن البرنامج الإرشادي المقترح مع فترة وجيزة من إعطائهم بطاقة الرغبات، وتضارب الأفكار لدى أفراد المجموعة الإرشادية، أي تخصص أختار؟ وما هي المهنة التي أريد الإلتحاق بها مستقبلا؟.

فعند مقابلتهم أول مرة الكثير قد حدد التخصص الذي سوف يسلكه في سنة ثانية ولكن لا يدري ما هي المعايير التي أخذها حتى قرر الدراسة في هذا التخصص، أو إن صح التعبير لماذا اختار هذا التخصص بالذات ؟

لأن والديه هم من اختاروا له أو اتبع زملائه وغير ذلك من أساليب الاختيار غير الموضوعية، ويوجد من هم يريدون أن يقوموا بعملية الطعن، لأنهم اختاروا تخصصا وترددوا فيه، ويريدون تغييره مرة أخرى.

لذا فإن النتيجة الملموسة في البرنامج كان نظير العديد من الجلسات، فالبرنامج الإرشادي يساعد أفراد المجموعة الإرشادية في فحص المشكلات المتعلقة باتخاذ القرار المهني لديهم، وكان ذلك في الجلسة الثالثة، ومساعدتهم على خفض المشكلات في الجلسة الرابعة، وكانت جلسة ممتعة جدا مع تطبيق تقنية الاسترخاء.

ومساعدتهم كذلك على اكتشاف معنى الحياة وإدراك الفرص المتاحة في الحياة خلال الجلسات الخامسة والسادسة والسابعة، فبعد القيام خاصة بالزيارات الميدانية وحضور المستشار معنا في بعض الجلسات كان لأفراد المجموعة الإرشادية أن يختار كل واحد منهم المهنة التي رغب فيها فعلا والتي يرى أنها تلائم قدراته.

فكثيرا منهم أقر على مهنة ولكن كانوا مترددين فيها، أو أنهم لم يختاروها بعد، أما بعد الوصول والربط بين كل هذه الجلسات استطاعوا رسم تصور لهم، مع بعض التردد والخوف من الوالدين أو الخوف من اللغات الأجنبية التي لم يتقنوها بعد، لكن تم حل هذه المشكلة في الجلسة التاسعة وهي حياتك من صنع أفكارك، من خلال تعريض التلاميذ لمواقف محبطة وخبرات ذاتية من فراغهم الوجودي مما يؤدي إلى تشجيعهم، وتعريفهم بأنه لا يوجد حياة بدون معاناة أو صعوبات.

وذلك من خلال التغلب عن هواجسهم نحو اتخاذ القرار حيال مهنة المستقبل وقلقهم وخوفهم عن طريق البعد أو المبالغات، ومنه تلقوا التشجيع حتى يفعلون ذلك أو يرغبون في أن تحدث الأشياء التي يخافونها.

كذلك استطاعوا كسر الحلقة المفرغة التي تنشأ نتيجة للقلق حيال المستقبل، مما دفعهم لتحمل مسؤولية انفعالاتهم من خلال قوة إرادتهم وعمل الخيارات المسؤولة وتغيير الاتجاهات والدوافع الداخلية، واستخدام معها النكت والفكاهة فهي مصدر التسلية للروح البشرية، ومنه يسخرون من مشاكلهم ويعطونها حجمها الطبيعي، عندما يتعرفون عن طرق وحلول لمشكلاتهم.

ومن خلال الجلسة العاشرة التي هي التخطيط للمستقبل تحت مسمى " اعرف نفسك"، تعرف أفراد المجموعة الإرشادية على الأهداف القريبة المدى والبعيدة المدى التي من خلالها يحققون معنى لحياتهم، كذلك تم التعرف على طموح وأحلام التلاميذ ومساعدتهم على رسم الخطط الممكنة التي تؤهلهم لبلوغ أهدافهم وأحلامهم المستقبلية.

باعتبار أنه تم تطبيق اختبار **جون هولاند** في الجلسة الخامسة وتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على قدراتهم وإمكانياتهم وتمت مواكبتها مع متطلبات المهنة.

فلقد لقي التلاميذ استحسانا كبيرا، فأصبح بإمكان أي منهم معرفة نمطه ومقارنته بنمط البيئة المهنية التي يريد الالتحاق بها، وفعلا تم ذلك.

وفي الختام تم تطبيق اللوجو الدراما، حيث قام كل تلميذ بتمثيل المهنة التي يريد الالتحاق بها وكان ذلك في أجواء جميلة وفرح وسعادة معبرة في وجوه التلاميذ.

فبعد الشعور والإحساس بضرورة تكوين هوية مهنية مستقرة، من خلال تكوين تصور عملي لهم، فباستطاعة أي تلميذ اتخاذ قراره حيال المهنة المفضلة لديه، ومنه يخرج بقراره النهائي بعد جمع الكثير من المعلومات عن المهن والمفاضلة بينها والخروج بالمهنة التي يراها تناسب قدراته وإمكانياته.

وللوصول إلى ذلك تم توفير المعلومات الصحيحة للتلاميذ عن عالم المهن وتعريفهم السبل التي يأخذون منها المعلومات، واكتشاف الفرص المتاحة لهم، كذلك تكوين صورة واضحة ومتكاملة عن قدراتهم وإمكانياتهم وذلك لتسهيل عملية اتخاذ القرار في ذلك.

هذا ما أيدته دراسة **سيف بن سالم بن خلفان العزيزي(2011):** التي تهدف إلى استقصاء أثر برنامج إرشاد جمعي لنظريتي **هولاند وسوبر** في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي في منطقة الظاهرة بسلطنة عمان.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=0.05) في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني، كما أشارت النتائج بأن أداء الطلبة الذين تدربوا على البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية **هولاند** كان أفضل من أداء الطلبة المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني.

كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تدرب أفرادها على البرنامج الإرشادي الذي يستند إلى نظرية **هولاند** (ص ص م- ن).

كذلك دراسة **راشد بن غريب بن محمد البلوشي (2007):** هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مهني مستند إلى أنموذج **جيلات** وقياس أثره في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان.

أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (a=< 0.05) للبرنامج التدريبي المستند إلى أنموذج **جيلات** في تحسين اتخاذ القرار المهني بتحسين أداء المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة على القياس البعدي.

وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (a=< 0.05) للتفاعل بين المجموعة وجنس الطلبة في الأداء الكلي على مقياس اتخاذ القرار المهني
(ص ص س-ع).

فالتلميذ في هذه المرحلة بحاجة إلى من يأخذ بيده ويوجهه ويرشده إلى الطريق الصحيح، وهذا ما قامت به الدراسة فبعدما أخرجت انفعالاته وعرفت حاجاته الإرشادية أعطت له الطرق والسبل لجمع المعلومات حول المهنة المرغوبة، كذلك الرفع من ثقته بنفسه، وعدم إلقاء اللوم على الآخرين في شيء قام به هو، وذلك بإشعاره بالمسؤولية.

ومنه فالبرنامج الإرشادي القائم على الإرشاد بالمعنى قام برفع القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى التلاميذ.

خلاصة الدراسة والاقتراحات:

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة والإطار الميداني نستنتج أن الدراسة الحالية تعالج موضوع البرنامج الإرشادي المقترح القائم على نظرية الإرشاد بالمعنى **لفيكتور فرانكل** في تحسين الهوية المهنية، ورفع من القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ أولى ثانوي.

اعتمدت الدراسة على المنهج الشبه التجريبي ذو تصميم العينة الواحدة، بقياسين (القبلي- البعدي).

وذلك باستخدام أدوات جمع البيانات التي تمثلت في مقياس الهوية المهنية إعداد "الطالبة" ومقياس اتخاذ القرار المهني "لكريتس صورة ب" والذي تم تقدير بعض الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) على عينة مقدرة ب(150) تلميذ.

تم إجراء الدراسة أساسية على (30) تلميذا، تم اختيار منهم عينة مقدرة ب(10) تلاميذ بالطريقة غير العشوائية القصدية.

بعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام الأسلوب الإحصائي التالي: اختبار "t" للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات، تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي لنتائج أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس الهوية المهنية لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي لنتائج أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس اتخاذ القرار المهني لصالح القياس البعدي.

ومنه فإن البرنامج الإرشادي المقترح قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى أحدث فروقا بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحسين الهوية المهنية والرفع من القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، ويمكن الاعتماد عليه في الدراسات اللاحقة.

***وعلى ضوء النتائج نقترح ما يلي:**

- ضرورة تربية اختيارات التلاميذ منذ الابتدائي
- مساعدة تلاميذ السنة الأولى ثانوي على تكوين هوية مهنية سليمة .
- مساعدة التلاميذ السنة الأولى ثانوي في رفع القدرة على اتخاذ القرار المهني.
- عمل فريق متخصص للقيام بالبرامج الإرشادية لفائدة التلاميذ المرحلة الثانوية.
- استغلال الدراسات الميدانية التي قام بها نخبة الباحثين وتطبيقها ميدانيا.
- استغلال نظرية الإرشاد بالمعنى للتخفيف من مختلف الاضطرابات والصعوبات التي يعانيها التلاميذ.
- تخصيص وقت مستقل لعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مبرمج في جداول التلاميذ في المتوسطات والثانويات للقيام بعمله على أكمل وجه.
- عمل حصص وبرامج إرشادية متنوعة لخفض المشكلات والتوترات.
- اقتراح برمجة تطبيق الكتروني لمساعدة التلاميذ على اتخاذ قرارات مهنية.

***كما نقترح إجراء دراسات وأبحاث مستقبلية التالية:**

- علاقة الهوية المهنية باتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- فاعلية برنامج الإرشادي المقترح قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى **لفيكتور فرانكل** في تحسين الهوية المهنية والرفع من القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ سنة الرابعة متوسط.
- مدى مساهمة الإرشاد بالمعنى في تحسين التحصيل الدراسي لدى المتأخرين دراسيا.
- مدى مساهمة الإرشاد بالمعنى في رفع قدرة اتخاذ القرار لدى تلاميذ أولى ثانوي.
- اتخاذ القرار وعلاقته بقلق نحو المستقبل.
- الإرشاد بالمعنى وعلاقته بالتوجه الزمني.
- فاعلية برنامج الإرشادي المقترح قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى **لفيكتور فرانكل** في رفع الثقة بالنفس لدى التلاميذ المعنفين.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- أبا الخيل، آمنة عبد العزيز صالح. (2017). الفاعلية الذاتية المهنية وعلاقتها بصعوبة اتخاذ القرار المهني لدى عينة من طالبات وطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز- جدة. **مجلة العلوم التربوية**، (2)، ج 1، 54- 97.

- إبراهيم سعفان، محمد أحمد محمد (2001). فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي والعلاج القائم على المعنى في خفض الغضب (كحالة وكسمة) لدى عينة من طالبات الجامعة (دراسة مقارنة). **مجلة كلية التربية**، (25)، ج-4، 169- 229.

- أبو أسعد، أحمد، والأزايدة، رياض. (2015).**الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي**. (ط.1). الأردن. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (د-س).**علم النفس الإرشادي**. عمان. دار المسيرة.

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2009). **الإرشاد المدرسي**. (ط.1). عمان. دار المسيرة.

- أبو أسعد، أحمد، وعربيات، أحمد. (2009). **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي. (**ط.1). عمان. دار المسيرة.

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، ومحسن الختاتنة، سامي. (2010). **اتجاهات علم النفس النظرية وتطبيقاته**. بيروت. عالم الكتب الحديث.

- أبو جادو، صالح محمود علي. (2004). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية.** (ط.4). عمان. دار المسيرة.

- أبو جادو، صالح محمد علي. (2007). **علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة**. (ط.1). عمان. دار المسيرة.

- أبو حلاوة، محمد السعيد. (2010). **نموذج هوية الأنا الأندروماهوني أبعاده وتطبيقاته في مجال رعاية الموهوبين.** ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر العلمي لكلية جامعة بنها:"اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول". 14-15 يوليو 2010.

- أبو رياش، حسين، وعبد الحق، زهرية. (2007).**علم النفس التربوي**. (ط.1). عمان. دار المسيرة.

- أبو زعيزع، عبد الله. (2009). **أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي.** (ط. 1). عمان. دار يافا.

- أبو زعيزع، عبد الله يوسف. (2010). **مبادئ العلاج النفسي.** ط1، عمان: دار جليس الزمان.

- أبو زعيزع، عبد الله يوسف. (2011). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي (مدخل تحليلي)**. (ط.1). عمان. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- أبو زعيزع، عبد الله يوسف. (2013).**الاتجاهات النظرية في الإرشاد والعلاج النفسي مدخل سلوكي معرفي ظاهراتي.** (ط.1). عمان. زمزم.

- أبو عطية، سهام درويش. (2015). **نظريات الإرشاد والنمو المهني**. ط1، عمان: دار الفكر.

- أبو علام، رجاء محمود. (2011). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. (ط.7). القاهرة. دار النشر للجامعات.

- أبو غربية، ايمان. (2006). **التطور من الطفولة حتى المراهقة**. (ط.1). عمان. دار جرير.

- أبو غزال، معاوية محمود. (2015). **علم النفس العام.** (ط.2). عمان. دار وائل.

- أبو غزالة، سميرة علي جعفر. (2007).فاعلية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة. **مؤتمر السنوي الرابع عشر**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين الشمس، 158-202.

- الأبيض، محمد حسن. (2010). مقياس معنى الحياة لدى الشباب. **مجلة كلية التربية.** جامعة عين شمس، (34)، ج-3.

- أحمد، داليا أبو حامد الشحات. (2012). فعالية الإرشاد بالمعنى في تنمية مستوى الطاقة النفسية الفعالة ادى عينة من الخريجين العاطلين: دراسة سيكومترية

اكلينكية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية تخصص الصحة النفسية . جامعة قناة سويس .مصر

- أحمد، سهير كامل. (2000).**التوجيه والإرشاد النفسي**. الاسكندرية. مركز الاسكندرية.

- إسماعيل، محمد عماد الدين. (1989). **الطفل من الحمل إلى الرشد.** (ط.1). الكويت. دار القلم.

- الأشهب، نوال عبد الكريم. (2015). **اتخاذ القرارات الإدارية أنواعها ومراحلها.** (ط.1). عمان. دار أمجد.

- امبابي، أبو عمرة ربيع. (2022). الهوية المهنية للخدمة الاجتماعية في ضوء المتغيرات الدولية الاجتماعية- التكنولوجية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، 57(3)، 717-754.

- البادري، سعود بن مبارك. (2011). **تطبيقات علم النفس مهنة وتربية.** (ط.1). دولة الامارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي العين.

- البادري، سعود بن مبارك. (2018).دور التوجيه المهني في اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثاني عشر بسلطنة عمان-دراسة مسحية. ***مجلة دراسات نفسية*** **وتربوية،** 11(2)، 39-59.

- بجاج، أحمد. (2015). سوسيولوجيا الممرضة إطار نظري لتشكل الهوية المهنية للممرضة. **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية،** (20)، 303-314.

- بدران، دليلة. (2017).الهوية المهنية للعامل بين الاندماج والأمن الوظيفي مقاربة سوسيو ثقافية "لكلود دوبار" و"سان سوليو" لمنظور أزمة الهوية. **مجلة التراث،** 7(4)، ص ص 115-135.

- بدير نوير، مها فتح الله، والسيد محمود، مديحة حمدى. (2021). أثر أنشطة إثرائية في الاقتصاد المنزلي قائمة على التعلم الخبراتي لمهن المستقبل لتعزيز التأهب الريادي وتشكل الهوية المهنية للتلاميذ بمدارس التعليم المجتمعي. **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية،** 7(32)، 77-167.

- براهمية، صونية. (2018).الهوية التنظيمية وآليات تفعيلها في المؤسسة. **مجلة العلوم الاجتماعية**، 15(27)، 193-207.

- برناوي، بيه، ومدور، مليكة. (2021). مدخل للهوية المهنية. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، 9(3)، 197-209.

- برناوي، بيه، ومشري، سلاف. (2020). رتب تشكل الهوية المهنية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا سنة رابعة متوسط. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 8(2)، 32-46.

- بشر حسين، هشام بركات. (نيسان 2017). استقصاء مستويات الهوية المهنية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، (32)، 84-109.

- بشرى، عادل نجيب. (2005). **معنى الحياة.** (ألفريد آدلر؛ ط.1). القاهرة. ترجمة والنشر المجلس الأعلى للثقافة.

- بشير المغربي، محمود محمد الفاتح. (2014). **مبادئ الإدارة.** (ط.1). المملكة الأردنية الهاشمية. دار الجنان.

- بعث، رندة (نوفمبر 2008). **أزمة الهويات تفسير تحول.** (ط.1). لبنان. مكتبة الشرقية.

- بكار، عبد الكريم محمد الحسن(2011). **المراهق كيف نفهمه وكيف نوجهه.** (ط.3). الرياض. دار الوجوه.

- البكري، ثامر، والدليمي، حاتم جاسم. (2015). نظام المعلومات التسويقية وأثره في اتخاذ القرار الاستراتيجي. دار أمجد. عمان.

- البلاح، خالد عوض. (2020). استراتجيات مواجهة صعوبات اتخاذ القرار المهني وعلاقتها بالصمود النفسي لدى الموهوبين. **مجلة كلية التربية بنها**، 121(3)، 323- 367.

- بلان، كمال يوسف. (2015). **الإرشاد والعلاج النفسي.** (ط.1). عمان. دار الإعصار.

- بلغيث، سلطان. (ب- س). تمظهرات أزمة الهوية لدى الشباب. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** عدد خاص الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيو ثقافية في المجتمع الجزائري، 348-363.

- البلوي، محمد نواف. (2014). **مبادئ الإرشاد النفسي في المجال العسكري**. (ط.1). خرطوم. دار جنان.

- بناي زبيري، بتول، وسامي طاهر، إيمان (2011). أثر الإرشاد بالمعنى في خفض الاحتراق النفسي عند معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة. **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية،** 2(42)، 333-362.

- بن حامد، أحمد. (2018). **اينشتاين..تاريخ حافل بالفشل.** منظمة المجتمع العلمي العربي. جامعة الملك سعود الرياض .https://arsco.org.

- بن سالم خلفان العزيزي، سيف. (2011). **فاعلية برنامجي إرشاد جمعي يستندان لنظرية هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

- بن عثمان التويجري، عبد العزيز (2015).**الهوية والعولمة من منظور التنوع الثقافي.** (ط.2). المغرب. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافية.

- بن غريب بن محمد البلوشي، راشد. (2007). **بناء برنامج تدريبي مهني مستند إلى أنموذج جيلات وقياس أثره في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- بوتفنوشات، حميدة وبركو، مزوز. (2017).أزمة الهوية لدى المراهق _مقربة نفسية اجتماعية_. **حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والانسانية،** (20)، 663-691.

- توق، محي الدين، وقطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن. (2003).**أسس علم النفس التربوي**. (ط.3). عمان. دار الفكر.

- جبارة، ليلى. (2021). **قصة نجاح البروفيسور الجزائري بلقاسم حبة صاحب 1500 براءة اختراع**. https://ma3in.com .

- الجزيرة. (14-3-2018). **تعرف على عالم الفيزياء البريطاني ستيفن هوكينغ**. https://www.aljazeera.net.

- الجغيمان، محمد بن عبد الله. (د-س). **دراسة إرشادية علاجية بالمعنى لتعديل السلوك المتطرف لدى عينة من الشباب.** المملكة العربية السعودية.

- جلال، سعد. (د س).**الطفولة والمراهقة**. (ط.2). دار الفكر.

- جميل محمود جمال، ميسون(2018). أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،** 8(23)، 17-31.

- حاج إسماعيل، حيدر (2014). **منابع الذات تكوّن الهُوية الحديثة**. (ط.1). بيروت. المنظمة العربية للترجمة.

- حامد زهران، عبد السلام. (1966). **التوجيه والإرشاد النفسي**. (ط.3). لندن. عالم الكتب.

- حامد زهران، عبد السلام. (1986). **علم النفس النمو "الطفولة والمراهقة" .** دار المعارف.

- الحراحشة، سالم إحمود صالح. (2015). **التوجيه والإرشاد (دليل الإرشادي العملي)**. (ط.1). عمان. دار الخليج.

- حسين، علي. (2013). **نظرية القرارات الإدارية**. (ط.1). الأردن. دار زهران.

- الحسيني، سعد. (2013). **مقدمة للبحث في التربية.** (ط.1). عمان. دار المسيرة.

- حمداوي، عمر. (2015). الهوية الجماعية لأفراد الأسرة وعلاقتها بالتحولات الاجتماعية الحديثة، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (19)، 95-108.

- الحمدي، أحمد. (د-س). **"فلسفة المعنى: العلاج بالمعنى المتسامي".** www.pdffactory.com

- حمود، فريـال. (2011). مستويات تشكل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين. **مجلة جامعة دمشق،** 27، 553-596.

- خضير، عبد المحسن عبد الحسين. **(2016).**المعنى في الحياة عند طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية.**مجلة أبحاث البصرة(العلوم الانسانية)**، جامعة البصرة العراق، 41 (2).

- الخطيب، صالح أحمد. (2014). **الإرشاد النفسي في المدرسة**. (ط.1). إمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.

- الداهري، صالح حسن. (2016).**الإشراف في الإرشاد النفسي التربوي الأسس والنظريات.** (ط.1). عمان. دار الإعصار.

- ذياب عواد، فتحي أحمد. (2013). **السلوك الإنساني في منظمات الأعمال الحديثة.** (ط.1). عمان. دار الصفاء.

- ربايعة، إبراهيم علي. (د-س). **اتخاذ القرار.** www.alukah.net

- رضوان، سامر جميل. (2010). **البحث عن الهوية ،الهوية وتشتتها في حياة إيركسون وأعماله.** (ط.1). الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.

- الريماوي، محمد عودة. (2004) **.علم النفس العام**. (ط.1). عمان. دار المسيرة.

- الزبيدي، عبد القوي سالم، والكحالي، سالم بن ناصر. (2014).**الفروق بين النوع والصف الدراسي وقلق في حالات الهوية المهنية لدى طلبة الصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان.**

- الزبيدي، عبد العظيم حمزة خير. (2019). الهوية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة المتميزين والمتميزات. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية،** جامعة بابل، (42)، 740-756.

- الزعبي، فيصل خليفة. (2015). **أثر الرؤية الاستراتيجية للمنظمة وعلاقة القادة الإداريين بالتابعين على عملية اتخاذ القرار**. (ط.1). جامعة الدول العربية. دار الجزائرية والمنظمة العربية للتنمية الإدارية.

- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2012).**مبادئ علم النفس التربوي**. (ط.2). دولة الامارات: دار الكتاب الجامعي.

- زغوان، آمال، وإسعادي، فارس. (2021). النضج المهني وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار لدى طلبة ثالثة ثانوي. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 7(4)، ص ص 316-330.

- الزهراني، نجمة بنت عبد الله محمد. (2005).**النمو النفسي والاجتماعي وفق نظرية إريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.** جامعة القرى السعودية.

- الزيادي العتيبي، بندر بن محمد حسن. (1429). **اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- زين العايش، محمد زينب. (1996). مدى فعالية العلاج بالمعنى Logotherapy كأسلوب ارشادي في تخفيض بعض الاضطرابات السلوكية في مرحلة المراهقة. **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، (5).

- سالم داود، ضيماء. (2017). **أزمة الهوية والعنف لدى طلبة الجامعة**. المؤتمر الدولي الأول للعلوم والآداب العراق.

- السامرائي، نبيهة صالح. (2014). **محاضرات في مناهج البحث العلمي للدراسات الإنسانية نموذج لكتابة الأطروحة والدفاع عنها**. (ط.1). عمان. دار الجنان.

- سعد، أماني عبد العزيز. (2022). فعالية برنامج التدخل المهني للخدمة الاجتماعية لتمكين مهارة اتخاذ القرار للمرأة الريفية. **مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية**، 27(1)، 259- 286.

- سعد، مراد علي، والشريفين، أحمد عبد الله. (2015). **مدخل إلى الإرشاد النفسي من منظور فني وعلمي.** (ط.1). عمان. دار الفكر.

- سفيان، نبيل. (2004). **المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي.** (ط.1). مصر. إيتراك.

- السواط، وصل الله بن عبد الله حمدان. (2008). **فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف أولى الثانوي بمحافظة الطائف،** جامعة أم القرى، السعودية.

- سويسي، كوثر. (17-18 أفريل 2016). **الهوية المهنية للباحث في العلوم الانسانية واستراتجيات تغيير الهوية.** مؤتمر مراكز البحوث الإنسانية في الوطن العربي: التحديات والفرص وآفاق التعاون، جامعة السلطان قابوس، تونس.

- الشافعي، ناصر. (2009). **فن التعامل مع المراهقين مشكلات وحلول.** (ط.1). دار البيان.

- شبايك، رؤوف. (2008). **25 قصة نجاح.**

- شحاتة، حسن، والنجار، زينب(2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية.** (ط.1). القاهرة. مصر. دار المصرية اللبنانية.

- الشرعة، حسين سالم. (2000). الأمن النفسي وعلاقته بوضوح الهوية المهنية. **مؤتة للبحوث والدراسات،** جامعة مؤتة.الأردن، 15(3).

- الشرقاوي، نجوى إبراهيم مرسي سليمان. (2009).فعالية العلاج بالمعنى في تفعيل التطوع للشباب الجامعي وأثر ذلك على تخفيف حدة الاغتراب لديهم. **دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية،** 971-1008.

- شريم، رغدة. (2009).**سيكولوجية المراهقة.** (ط.1). عمان. دار المسيرة.

- شعبان حسن، طاهر، وإيليا، لبنى. (2017). **اتخاذ القرار القيمي توفيق للصراعات التنظيمية أم بحث عن مثالية غير موجودة.** (ط.1). عمان. دار الإعصار.

- الشعراوي، صالح فؤاد محمد. (د-س). **فاعلية العلاج بالمعنى فى تحسين جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي.** قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها.

- الصبحي، مها بنت مرزوق حامد. (2010).**الوعي المهني وتشكل الهوية المهنية وعلاقتهما بالاختيار المهني لدى عينة من الموهوبين والعاديين من الجنسين في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية بالمرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه، مدينة مكة المكرمة، قسم علم التربية وعلم النفس، جامعة أم القرى.

- صناعة الذات والتغير والنجاح في فيسبوك، (2012)
. m.facebook.com/ skillstosuccess

- الضبع، فتحي عبد الرحمان. (2006). **فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا.** رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج مصر.

- الطرشاوي، خليل عبد الرحمن. (2002 **).أزمة الهوية لدى الأحداث الجانحين مقارنة بالأسوياء في محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات**. الجامعة الإسلامية غزة.

- طه عبد العظيم، أيمن محمد. (د-س). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. كلية التربية، جامعة الخرطوم.

- الظاهري، نور الدين. (2016). **التكوين المستمر للمدرسين وتطور التصورات المرتبطة بالممارسات البيداغوجية وبالهوية المهنية**. تونس: مركز النشر الجامعي.

- الظفيري، معاشي مرزوق أحمد.(2013). **الذكاء الاجتماعي للمرشدين النفسيين وعلاقته باتخاذ القرار**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، تخصص الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة عمان العربية.

- العاجز، فؤاد علي، وشلدان، فايز كمال. (2009). **دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في قطاع غزة.** مقدم لمؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين مابين 26-28 يوليو 2009، جامعة الإسلامية غزة فلسطين.

- العاسمي، رياض نايل. (2010). **المبادئ العامة لعلم النفس الإرشادي**. عمان. دار الشروق.

- العاسمي، رياض نايل. (2015).**التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة**. عمان: دار الإعصار.

- عباس، محمد خليل، ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى، ومحمد أبو عواد، فريال. (2006). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** (ط.1). عمان. دار المسيرة.

- عبد الحميد العناني، حنان. (2014).**علم النفس التربوي.** (ط.5). عمان. دار الصفاء.

- عبد الحميد، راندا (2021). **قصص قصيرة ملهمة عن النجاح في الحياة**. https://mqaall.com.

- عبد العزيز، سعيد، وعطوي، جودت عزة. (2009). **التوجيه المدرسي (مفاهيمه النظرية- أساليب الفنية - تطبيقات العلمية)**. (ط.1). عمان. دار الثقافة.

- عبد العظيم، حمدى عبد الله. (2013). **برامج الإرشادية**. محافظة البحيرة. مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

- عبد الغني، محمد فتحي، والعيسوي، السيد نبيل السيد متولي (2021). قلق المستقبل وعلاقته بصعوبة اتخاذ القرار المهني لطلاب كلية التربية الرياضية. **مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية**، 58(1)، 61-95.

- عبد الفتاح، فاطمة الزهراء. (2022). الهوية المهنية للصحفيين في سياق التحول الرقمي: دراسة تحليلية لخطاب ما وراء الصحافة إزاء وقف طباعة الصحف المسائية بمصر. **المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال**، (36)، 92- 128.

- عبد الهادي، جودت عزت، والعزة، سعيد حسني. (2014). **التوجيه المهني ونظرياته**. (ط.2). عمان. دار الثقافة.

- عبد الوهاب، علي محمد(1986).**مقدمة في الإدارة.** المملكة العربية السعودية. الإدارة العامة معهد طبعت بمطابع.

-عرفة، ناهد. (2006). **مناهج البحث العلمي**. (ط.1). مصر. مركز الكتاب للنشر.

- العروي، عبد الله. (2012). **مفهوم الإيديولوجيا**. (ط.8). المغرب. مركز الثقافي العربي.

- العساف، صالح بن حمد. (1985). **دليل الباحث في العلوم السلوكية**. (ط.1). الرياض. العبيكان للطباعة والنشر.

- العساف، صالح بن حمد. (2006). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. (ط.4). الرياض. العبيكان للطباعة والنشر.

- عسيري، عبير بنت محمد حسن. (2004). **علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القرى: السعودية.

- علي، السيد فهمي. (2010). **العلاج النفسي (تقنياته- وسائله- طرقه)**. مصر. دار الجامعة.

- عليان، ربحي مصطفى. (2001). **البحث العلمي أسسه، مناهجه وأساليبه، اجراءته**. الأردن. بيت الأفكار الدولية.

- عليان، محمد محمد، وعسيلة، عزت يحي. (2005). **فعالية العلاج القائم على المعنى والتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض حدة الغضب لدى عينة من الأطفال**.

- عمران عبد أبو جبة، مريم. (2018). **أزمة الهوية وعلاقتها بالحضور النفسي للأب في المجتمع الفلسطيني**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية بغزة.

- عويضة، شيماء، وحمدي، محمد نزيه. (2015). فاعلية الإرشاد الوجودي في تحسين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة لدى المصابات بسرطان الثدي في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 11(2)، 129-143.

- عويضة، كامل محمد محمد. (1996). **علم النفس الصناعي**. (ط.1). لبنان. دار الكتب العلمية.

- عياد، مواهب إبراهيم، ومحمد الخضري، ليلى. (1995). **إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة**. الاسكندرية: المعارف.

- الغامدي، حسين عبد الفتاح. (د-س). **مدرسة التحليل النفسي نظرية اريكسون: علم النفس الأنا: النمو النفس الاجتماعي**. www.pdfactory.com

- الغامدي، حسين عبد الفتاح. (د-س). **تشكل هوية الأنا وفق نظرية اريكسون ونموذج جيمس مارسيا**. www.pdfactory.com

- الغامدي، حسين عبد الفتاح. (2001). علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. **مجلة المصرية للدراسات النفسية**، جامعة أم القرى، 29، ص ص 221-255. www.pdfactory.com

- غباري، ثائر أحمد، وأبو شعيرة، خالد محمد. (2015). **أساسيات في التفكير**. (ط.1). عمان. مكتبة المجتمع العربي للنشر.

- فتوح، محمد. (2022). **فيكتور فرانكل.. حينما تدفعك المعاناة لصياغة فهم جديد للحياة**. مكة المكرمة. https://www.aljazeera.net/.

- الفحل، نبيل محمد. (2009). **برنامج الإرشاد النفسي (النظرية والتطبيق)**. (ط.2). القاهرة. دار العلوم.

- الفحل، نبيل محمد. (2014). **دليلك لبرنامج الإرشاد النفسي من التصميم إلى التطبيق في البحوث والإرشاد الطلابي**. (ط.1). القاهرة. دار العلوم.

- الفرجاتي، السيد محمود. (2012). **علم النفس الايجابي للطفل (تعلم العجر، تقدير الذات، الأمن النفسي، الثقة بالنفس، المهارات الاجتماعية)**. مصر: دار الجامعة الجديدة.

- الفرخ شعبان، كاملة، وتيم، عبد الجابر. (1999). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. (ط.1). عمان. دار صفاء.

- فضل، مؤيد عبد الحسن، ومشعان، عبد الكريم هادي. (2012). الموسوعة الشاملة إلى ترشيد القرارات الإدارية بأسلوب التحليل الكمي. (ط.1). الأردن. دار زهران.

- الفقهي، إبراهيم. (2008). **فن وأسرار اتخاذ القرار**. (ط.1). مصر. بداية للإنتاج.

- فوزي، إيمان. (2014). **إرادة المعنى أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى**. القاهرة: دار زهراء الشرق. تأليف فيكتور فرانكل.

- قاسم، نادر، وعبد الحليم، أشرف، والحربي، رشاء أحمد سعيد. (2021) .برنامج إرشاد بالمعنى مقترح لتخفيف حدة الضغوط النفسية لدى أمهات أمور الطلاب ذوي الإعاقة. **مجلة الإرشاد النفسي**، (35)، ج1، 535-570.

- كامل، مصطفى محمد. (2012). **العلاقات العامة بين تكنولوجيا الاتصال والأزمات إدارة -عولمة - اتخاذ القرار**. (ط.1). بيروت. دار المنهل.

- كفافي، علاء الدين. (2006). **الارتقاء النفسي للمراهق**. مصر. دار المعرفة الجامعية.

- الكلباني، خالد.(2011). فضاء التوجيه المهني: نظرية الأنماط المهنية لجون هولاند khrsk.blogspot.com.

- الكلزة، محمد جمال الدين محمد. (2012). **حوكمة المؤسسات الرياضية دور الجمعيات العمومية في تفعيل الرقابة واتخاذ القرار في المؤسسات الرياضية**. (ط.1). مصر. دار الوفاء.

- كنعان، نواف. (2007). **اتخاذ القرارات الإدارية**. عمان. دار الثقافة.

- مجموعة مؤلفين (بعلبكي، رمزي منير، وحنفي، حسن، وغاليم، محمد وجبرون، امحمد، والنجار، لطيفة، وسراج، نادر، وشمامة، خير الدين، والدواي، عبد الرزاق، ولبيض، سالم، والوريمي، ناجية، وبلحبيب، رشيد، والفاسي الفهرري، عبد القادر، والمسدي، عبد السلام). (2013). **اللغة والهوية في الوطن العربي إشكالية تاريخية وثقافية وسياسية**. ط1، بيروت: المركز العربي للأبحاث.

- مجيد، سوسن شاكر. (2009). **علم النفس النمو للطفل**. (ط.1). عمان. دار الصفاء.

- محسن، حاتم حميد. (2010). **سوشيولوجيا الثقافة والهوية**. (هارلمبس وهولبورن؛ ط.1). سوريا. دار كيوان.

- محمود علاء الدين، جهاد. (2013). **نظريات الإرشاد النفسي المعرفي والإنساني**. (ط.1). عمان. الأهلية للنشر والتوزيع.

- محمود مبارك القاسم، بديع. (2001). **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**. (ط.1). عمان. مؤسسة الوراق للنشر.

- مداحي، عثمان. (2018). أهمية ودور لمعلومات في اتخاذ القرارات. **مجلة الإدارة والتنمية للبحوث والدراسات**، (13)، 234-244.

- مدور، مليكة، ورابحي، اسماعيل، وسايحي، سليمة. (2020). مستوى اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ الطور الثانوي: دراسة مقارنة على عينة من تلاميذ ثانويات ولاية بسكرة. **مجلة علوم الإنسان والمجتمع**، 09 (04)، 321-351.

- مدور، مليكة، وسايحي، سليمة. (2018). **محاضرات في التوجيه المدرسي والمهني**. (ط.1). الجزائر. دار علي بن زيد.

- مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث كوثر. (2007). **الفتاة العربية المراهقة الواقع والآفاق**. (ط.1). بيروت لبنان. مجد المؤسسة الجامعية للدراسات (مديرة المشروع سكينة بوراوي ومنسق التقرير أديب نعمة).

- المساعدة، ماجد عبد المهدي والزيديين، خالد عبد الوهاب والهرامشة، حسين عليان والمناصير، علي فلاح. (2013). **مبادئ علم الإدارة**. (ط.1). عمان. دار المسيرة.

- مسغوني، ابراهيم. (2020). **الأنماط القيادية لمدراء الثانويات وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة**. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

- مشري، سلاف. (2013). **الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر**. رسالة دكتوراه. جامعة ورقلة الجزائر.

- مشري، سلاف. (15 مارس 2015). **كراس المحاضرات المشروع الشخصي.** سنة أولى ماستر، تخصص إرشاد وتوجيه.

- مشري، سلاف. (2018). الهوية المهنية للمدرس وعلاقتها بالالتزام بأخلاقيات المهنة. **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**، (9)، 79-96.

- مصطفى، عادل. (2015). مدخل إلى العلاج النفسي الوجودي. (رولو ماي وإرفين يا لوم؛ ط.4). مصر. رؤية للنشر.

- معوض، محمد عبد التواب، وعبد العظيم محمد، سيد. (2012). **العلاج بالمعنى النظرية، الفنيات، التطبيق.** (ط.1). مصر. دار الفكر العربي.

- معن، عبد الباري قاسم صالح. (2017). **الإنسان والبحث عن المعنى معنى الحياة والعلاج بالمعنى**. (فيكتور فرانكل). شبكة العلوم النفسية العربية.

- **المنجد في اللغة والإعلام**. (1987). بيروت لبنان. التوزيع المكتبة الشرقية.

- منصور، زينة. (2015). **الذكاء وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة دمشق**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس كلية التربية، جامعة دمشق العراق.

- منصور، طلعت. (1982). **الانسان يبحث عن معنى**. (ط.1). الكويت. دار المقام.

- الموسمي، منعم زمزير. (2013). **اتخاذ القرارات الإدارية**. (ط.1). الأردن. دار زهران.

- نصر، يوسف، ومايدي، زينب. (2017). الهوية المهنية: الانتقال من الهويات الفردية إلى الهويات الجماعية. **مجلة الباحث الاجتماعي**، (13)، 415-422.

- نصيف، عماد عبد الأمير. (2018) .الصمود النفسي وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية الأساسية**، 24(102)، 663- 688.

- نوري محمود، أحمد محمد. (2011). أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، (31)، 1- 23.

- هاشم محمد، إياد، وزاحم محمد زكي، جيهان. (كانون الأول 2018). أساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية لدى طلبة الإعدادية. **مجلة الفتح**، (76)، 41- 74.

- هيئة التعليم العالي. (2009). **دليل التوجيه والإرشاد المهني، مكتب الإرشاد والتطوير المهني**. قطر.

- يعقوب، غسان ودمعة، ليلى. (د س). **سيكولوجية النمو عند المراهق**. لبنان. دار النهار.

- Blanc, D. (2013). **La logothérapie une psychothérapie à la recherche du sens.** La Lettre du Psychiatre • Vol. IX - no 6 .

- Boeree G. (2006) **Personality Theories Viktor Franck.** Shippensburg University, Original E-Text-Site: [http://www.ship.edu/%7Ecgboeree/perscontent.html].

- CAPA-SH. (2016). **Construction de l'identité professionnelle.**

-Fray , M, et Picouleau, S. (2010). **Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail**. Dans Management & Avenir 2010/8 (n° 38), 72 - 88.

- Paul, I. (2011). "La Crise adolescente" a la lumière du fonctionnement des "Etats limites". Laboratoire d'Anthropologie Psychanalytique et de Psychopathologie, Université Alger2, Algérie, 21-28.

- Thiébaud, M. (2013). **Prise de décision**. Rue du Collège 8.

- Volf, V. (2017). **Cultures pédagogiques et identités professionnelles des professeurs des écoles et des collèges.** Thèse pour le doctorat, Sciences humaines et sociales, Sciences de l'éducation, l'université de Bordeaux.

- Zara, G. (S-p). **la Prise de décision**.

الملاحـــق

ملحق رقم (01): يوضح حساب صدق المحكمين لمقياس الهوية المهنية:

الأبعاد	الأرقام	يقيس	لا يقيس	صدق البند	الأرقام	يقيس	لا يقيس	صدق البند
بعد التحقيق الهوية المهنية	1	7	1	0.87	12	7	1	0.87
	2	8	0	1	13	7	1	0.87
	3	8	0	1	14	7	1	0.87
	4	7	1	0.87	15	8	0	1
	5	7	1	0.87	16	8	0	1
	6	6	2	0.75	17	6	2	0.75
	7	7	1	0.87	18	6	2	0.75
	8	8	0	1	19	8	0	1
	9	8	0	1	20	7	1	0.87
	10	8	0	1	21	8	0	1
	11	8	0	1	22	7	1	0.87
بعد التعليق الهوية المهنية	الأرقام	يقيس	لا يقيس	صدق البند	الأرقام	يقيس	لا يقيس	صدق البند
	1	7	1	0.87	6	7	1	0.87
	2	8	0	1	7	8	0	1
	3	5	3	0.62	8	7	1	0.87
	4	7	1	0.87	9	7	1	0.87
	5	8	0	1	10	7	1	0.87
بعد الانغلاق الهوية المهنية	الأرقام	يقيس	لا يقيس	صدق البند	الأرقام	يقيس	لا يقيس	صدق البند
	1	6	2	0.75	7	8	0	1
	2	5	3	0.62	8	8	0	1
	3	7	1	0.87	9	8	0	1
	4	8	0	1	10	7	1	0.87
	5	8	0	1	11	7	1	0.87
	6	7	1	0.87	12	6	2	0.75
بعد تشتت الهوية المهنية	الأرقام	يقيس	لا يقيس	صدق البند	الأرقام	يقيس	لا يقيس	صدق البند
	1	8	0	1	6	6	2	0.75
	2	8	0	1	7	8	0	1
	3	8	0	1	8	8	0	1
	4	8	0	1	9	8	0	1
	5	8	0	1	مجموع الكلي لصدق البند			48.27

ملحق رقم (02): يوضح الصدق العاملي للبنود قبل التدوير:

Component Matrix[a]

	Component																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
بند1	.195	.304	.108	-.261-	-.373-	.110	.053	-.239-	.046	-.049-	-.050-	-.298-	.044	-.209-	-.107-	.117	.326	.058
بند2	.478	.110	.209	-.008-	-.205-	.177	.019	-.191-	-.257-	.110	-.106-	.220	-.171-	.133	.204	-.041-	.067	.092
بند3	.582	.004	.261	-.043-	-.088-	.084	.140	-.018-	-.288-	.133	-.110-	-.118-	-.099-	.066	-.137-	.116	-.166-	.018
بند4	.189	.241	.099	-.270-	-.289-	.043	.267	.189	-.040-	.121	-.238-	.151	-.118-	.062	-.421-	-.068-	.042	.041
بند5	.567	.062	-.105-	-.122-	-.016-	.031	.114	.066	-.045-	-.217-	-.126-	-.357-	-.067-	.084	.205	.014	-.277-	.143
بند6	.345	.134	-.327-	.034	-.181-	-.305-	.092	-.099-	.189	.222	.131	-.121-	-.220-	-.020-	.034	-.046-	.173	-.015-
بند7	.383	.050	-.200-	.338	.045	-.454-	.061	-.048-	-.104-	-.031-	-.063-	.123	.122	-.245-	.118	-.138-	.036	-.004-
بند8	.170	.218	-.094-	.107	.053	-.110-	.229	-.305-	-.190-	.128	-.382-	-.010-	.259	-.106-	-.091-	.252	.100	-.103-
بند9	.417	.106	-.301-	.151	.029	-.019-	.357	-.084-	-.062-	-.262-	.099	-.096-	.223	-.006-	.276	.028	-.179-	-.112-
بند10	.286	.355	-.201-	.098	-.158-	-.110-	.096	.024	-.344-	-.087-	.187	.060	.167	.340	-.114-	-.063-	-.063-	.052
بند11	.296	.260	-.309-	.188	-.069-	.119	-.300-	.147	.046	.289	.025	-.059-	.056	.195	-.245-	.125	-.185-	.054
بند12	.496	.018	-.166-	-.151-	.133	.323	-.174-	.055	-.233-	-.080-	.111	.076	.021	-.236-	-.001-	-.012-	-.068-	.050
بند13	.288	.217	-.301-	-.219-	-.266-	-.004-	-.259-	.255	.033	-.213-	-.098-	.249	.023	-.222-	-.029-	.164	-.012-	-.168-
بند14	.326	.072	-.072-	-.051-	-.232-	.205	.391	.307	.017	-.011-	.199	-.021-	-.254-	-.282-	-.086-	.028	.134	.029
بند15	.519	-.086-	.019	.241	-.177-	-.008-	-.167-	.037	-.057-	.277	-.126-	.095	-.149-	-.161-	.137	-.100-	.010	.068
بند16	.550	-.031-	.232	-.032-	.217	.158	.003	-.273-	-.090-	-.018-	-.018-	-.145-	-.242-	-.095-	-.068-	-.130-	-.051-	-.329-
بند17	.054	.486	.325	.020	-.151-	.103	.220	-.178-	-.010-	-.192-	.130	.051	.068	-.213-	.057	-.186-	-.005-	.001
بند18	.223	.424	.052	.079	-.320-	.175	-.149-	-.036-	.077	-.097-	-.193-	.252	.103	.033	.265	-.280-	.049	-.064-
بند19	.283	.120	.318	.344	.063	.142	.178	.026	.122	-.178-	-.034-	.207	.207	.149	-.217-	-.164-	.089	-.049-
بند20	.066	.474	-.321-	.153	.069	-.092-	-.261-	-.302-	.000	.086	.018	.081	-.007-	-.027-	-.076-	-.081-	-.104-	.216
بند21	.134	.407	-.254-	-.032-	.096	-.064-	.011	.054	.093	-.377-	-.090-	.047	.247	.034	-.012-	.179	.148	-.113-
بند22	.301	.186	.076	-.063-	-.099-	-.346-	.289	-.017-	.060	.210	.216	.186	-.061-	-.036-	-.043-	-.315-	.016	-.213-
بند23	.510	-.136-	.125	.333	.161	-.207-	-.038-	.102	.349	.134	.016	.144	.029	-.128-	-.187-	.022	-.158-	-.030-
بند24	-.075-	.442	.008	.300	-.106-	.222	-.118-	-.115-	.118	-.119-	.004	.209	-.327-	-.034-	.151	.125	-.101-	-.032-
بند25	-.081-	.577	.112	-.333-	.189	-.120-	.039	.038	-.098-	-.038-	.161	.000	-.034-	-.013-	-.218-	-.007-	-.344-	.058
بند26	.560	-.085-	-.183-	-.002-	-.144-	-.137-	-.049-	.328	.032	-.092-	-.200-	-.082-	-.103-	.203	.012	-.102-	.013	-.105-
بند27	.523	-.102-	.002	.306	.198	.022	-.109-	.250	.000	-.020-	.103	-.217-	-.003-	-.193-	-.024-	-.255-	.051	-.010-
بند28	.007	.437	-.051-	.374	.105	.114	-.027-	.008	-.187-	-.345-	.111	.050	-.237-	-.106-	-.053-	.151	.018	.107
بند29	-.008-	.516	.198	-.070-	-.062-	-.068-	-.121-	.063	.319	-.013-	.427	-.136-	-.037-	-.118-	.050	.134	.019	.084
بند30	-.257-	.582	.114	.005	.084	.142	-.116-	.059	-.042-	.147	.041	-.130-	.137	.217	-.030-	.112	.249	-.196-

بند31	.546	-.186-	.301	.074	.158	-.126-	-.110-	-.005-	-.088-	-.134-	.055	.131	-.191-	.102	.018	-.023-	.096	.044
بند32	-.042-	.500	.185	.193	.186	-.027-	.010	.002	.223	.120	-.356-	.039	-.259-	-.007-	-.132-	.205	-.223-	-.193-
بند33	.444	.078	-.228-	-.288-	.340	-.022-	.095	-.053-	-.081-	.172	.198	.220	-.064-	.099	.024	.164	.118	-.312-
بند34	.434	-.005-	.347	-.146-	-.058-	-.403-	-.102-	-.005-	.015	-.131-	-.069-	-.068-	.238	-.143-	.037	.119	-.046-	-.267-
بند35	.289	.261	.157	.099	.292	.184	.073	.440	.063	-.090-	-.148-	-.220-	.135	-.069-	.001	-.113-	-.058-	.096
بند36	.650	-.129-	-.111-	.117	.039	.128	-.065-	-.065-	.207	-.036-	.054	-.146-	-.153-	.110	-.055-	.034	.197	-.177-
بند37	.459	.187	-.062-	-.070-	-.124-	-.222-	-.159-	-.423-	.088	-.022-	-.167-	-.331-	-.142-	.111	.076	-.053-	-.166-	.088
بند38	.029	.391	.109	.032	.310	.005	.333	.190	-.103-	.223	-.173-	-.216-	-.050-	.109	.288	-.083-	.196	.168
بند39	.511	-.004-	-.033-	.122	-.296-	.036	-.234-	.009	-.243-	.248	.149	-.221-	.211	-.229-	-.121-	.102	.076	.053
بند40	.462	-.028-	-.287-	-.088-	.277	.224	.107	-.267-	-.151-	.127	.053	.204	.169	-.014-	-.214-	-.200-	-.044-	.173
بند41	.444	.037	-.462-	-.338-	.187	.095	.133	-.018-	.265	.045	.058	-.043-	-.121-	.019	.053	-.071-	.003	-.020-
بند42	.433	-.108-	-.021-	-.148-	-.271-	.174	.012	.303	.089	.197	-.205-	.099	.210	-.013-	.158	.013	-.199-	-.047-
بند43	.521	-.203-	.010	.155	-.089-	-.086-	.077	.060	.154	-.101-	.083	.188	.028	.119	-.042-	.251	.190	.351
بند44	.554	-.125-	-.084-	.126	-.006-	.115	-.097-	-.046-	.162	-.229-	-.031-	-.168-	.035	.326	-.220-	-.097-	.174	-.063-
بند45	-.121-	.547	.168	.047	-.071-	-.022-	-.108-	.086	.157	.317	.239	-.059-	.228	.243	.152	-.150-	-.001-	.001
بند46	.250	.121	.189	-.327-	.041	-.312-	-.428-	.196	-.274-	-.130-	-.023-	.110	-.138-	.186	.123	-.067-	.128	.042
بند47	.421	.118	.210	.041	.301	-.304-	-.047-	.170	-.276-	.091	.029	.001	-.025-	-.110-	-.013-	.245	.140	.156
بند48	.475	-.059-	.194	-.166-	.214	.334	-.308-	-.079-	.036	.166	.094	.009	.213	-.180-	.118	-.029-	-.038-	-.121-
بند49	.163	.242	-.097-	-.358-	.369	.055	-.143-	-.044-	.194	-.030-	-.249-	.166	-.025-	-.069-	.069	-.101-	.259	.185
بند50	.509	-.069-	.140	-.253-	-.071-	-.049-	.161	.046	.051	-.095-	.239	.145	-.023-	.163	.124	.154	-.228-	.031
بند51	.323	-.148-	.044	.241	.013	.228	.141	-.043-	-.030-	.214	.124	.097	.014	.181	.302	.374	.035	-.105-
بند52	.529	-.302-	.374	-.085-	-.056-	.060	-.093-	-.259-	.121	-.194-	.115	-.018-	.107	.144	-.140-	.003	-.014-	.083
بند53	.401	-.028-	.175	-.166-	.068	-.063-	.146	-.128-	.416	.097	-.117-	.120	.160	-.072-	.067	.153	-.058-	.329

Extraction Method: Principal Component Analysis. a. 18 components extracted.

ملحق رقم (03): يوضح الصدق العاملي للبنود بعد التدوير:

Rotated Component Matrix[a]

	Component																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
بند1	.121	.106	.354	-.098-	.278	.049	-.028-	.006	.406	.048	-.107-	-.099-	.116	.107	-.131-	-.192-	.383	-.209-
بند2	.089	.213	-.078-	.022	.166	.109	.293	.047	.239	.082	-.069-	.015	.501	-.170-	.282	.093	.102	-.019-
بند3	.165	.331	-.120-	.007	.287	.140	.252	-.147-	.378	-.072-	.108	.095	.037	-.137-	.194	.181	.171	.137
بند4	.039	-.088-	-.010-	-.057-	-.051-	.071	.092	.064	.686	-.145-	.021	.103	.159	.045	-.179-	.153	.119	.187
بند5	.149	.136	-.117-	.006	.672	.137	.073	.062	.097	-.005-	.328	.023	.031	.135	.100	.174	-.039-	-.037-
بند6	.138	-.144-	.156	.516	.290	.001	-.014-	.244	.191	.004	-.142-	.184	-.028-	.015	.095	-.068-	.039	-.084-
بند7	.029	.013	-.176-	.675	.062	.104	.108	-.013-	-.153-	.106	.111	.024	.082	.129	-.019-	.118	.228	-.080-
بند8	-.038-	.021	-.082-	.109	.058	.031	-.048-	.044	.022	.011	.023	.035	.030	.043	.078	.093	.749	.126
بند9	.100	.085	-.075-	.266	.342	.055	-.237-	.067	-.098-	.104	.207	-.146-	.028	.237	.275	.415	.135	-.123-
بند10	.113	-.071-	.109	.115	.099	-.089-	.142	-.022-	.109	.128	.026	.243	.127	.073	.042	.639	.120	-.147-
بند11	.142	.103	.130	.034	.074	-.006-	-.035-	.036	.038	.046	.057	.739	.016	.127	.067	.128	.007	.114
بند12	.044	.588	-.153-	-.008-	.084	.035	.105	.214	.110	.143	.120	.133	.049	.210	.053	.106	-.050-	-.173-
بند13	-.026-	.118	-.031-	.067	.038	.001	.124	.114	.189	.055	-.086-	.164	.160	.738	-.046-	-.012-	-.019-	.006
بند14	.047	.105	.011	.195	.033	.046	-.128-	.058	.667	.152	.174	-.073-	-.053-	.144	.176	-.023-	-.142-	-.147-
بند15	.097	.247	-.177-	.389	.115	.124	.172	-.070-	.121	-.006-	.055	.275	.309	-.048-	.182	-.201-	-.011-	-.021-
بند16	.382	.554	-.077-	.139	.249	-.087-	.119	.101	.113	.032	.003	-.201-	.022	-.155-	.081	-.002-	.071	.269
بند17	-.063-	.154	.362	.072	.035	.069	-.101-	-.110-	.192	.266	.071	-.346-	.329	-.027-	-.149-	.184	.110	.041
بند18	.073	.045	.168	.073	.044	-.014-	.000	.025	.016	.078	.059	.020	.756	.215	-.031-	.053	.028	.034
بند19	.453	.057	.043	.063	-.295-	.230	-.057-	-.129-	.059	.096	.228	-.105-	.246	-.063-	-.011-	.249	.096	.155
بند20	-.102-	.036	.164	.175	.133	.017	-.030-	.226	-.189-	.359	-.118-	.402	.166	-.023-	-.241-	.138	.160	.051
بند21	.145	-.126-	.161	-.026-	.016	.010	-.005-	.219	-.096-	.192	.146	-.040-	.020	.507	-.054-	.200	.273	.011
بند22	.037	.021	.200	.573	-.024-	.022	.073	.116	.268	-.178-	-.091-	-.144-	.109	-.076-	-.014-	.264	-.044-	.130
بند23	.309	.190	-.068-	.463	-.092-	.445	.017	-.075-	-.043-	-.049-	.122	.181	-.097-	.042	.059	-.046-	-.068-	.297
بند24	-.061-	-.044-	.161	-.033-	.029	-.041-	-.101-	-.017-	-.009-	.560	-.088-	.066	.335	.086	.135	-.078-	-.091-	.292
بند25	-.313-	.102	.364	-.109-	.104	.000	.144	.121	.139	.139	.062	-.001-	-.139-	.034	-.323-	.396	-.029-	.313
بند26	.381	-.067-	-.215-	.222	.267	-.019-	.226	.059	.169	-.198-	.206	.189	.107	.282	.091	.058	-.117-	.009
بند27	.361	.347	-.078-	.391	.048	.005	.072	-.049-	-.014-	.058	.424	.117	-.060-	.000	-.006-	-.069-	-.136-	-.107-
بند28	.022	-.002-	.062	.001	-.015-	-.088-	.051	-.064-	.028	.749	.143	.032	.020	.095	.002	.118	.047	.067
بند29	-.071-	.025	.728	.054	.081	.156	.027	-.009-	.067	.238	.019	-.007-	-.062-	.119	-.054-	-.057-	-.156-	.044
بند30	-.011-	-.097-	.577	-.245-	-.188-	-.340-	.058	.058	-.028-	.085	.128	.108	.076	.002	.039	.038	.243	.138

بند31	.374	.213	-.153-	.171	.044	.240	.477	.003	.010	.074	.037	-.107-	.040	-.097-	.136	.032	-.102-	.033
بند32	-.050-	-.092-	.164	-.003-	.032	.003	-.009-	.009	.046	.227	.141	.107	.064	.021	-.014-	-.109-	.180	.769
بند33	.099	.270	.037	.173	-.034-	-.054-	.204	.554	.079	-.085-	-.107-	-.006-	-.168-	.135	.356	.240	.088	.110
بند34	.161	.224	.131	.242	.178	.209	.354	-.228-	-.051-	-.278-	-.003-	-.239-	-.035-	.305	-.023-	.029	.209	.135
بند35	.128	.163	.100	-.025-	.024	.079	.031	.015	.074	.037	.733	.041	.023	.089	-.067-	.041	-.021-	.117
بند36	.631	.219	-.036-	.191	.202	.064	.022	.195	.093	.017	.016	.107	-.018-	.078	.255	-.102-	-.013-	-.006-
بند37	.217	.073	.084	.159	.710	.114	.124	.085	-.069-	.015	-.133-	.136	.146	-.064-	-.119-	.006	.172	.096
بند38	-.160-	-.180-	.209	.039	.086	-.101-	.125	.243	.089	.039	.591	-.070-	.086	-.296-	.153	.011	.195	.049
بند39	.133	.436	.104	.236	.139	.043	.113	-.256-	.190	-.053-	-.001-	.392	.004	.091	.098	-.042-	.226	-.324-
بند40	.127	.425	-.238-	.099	-.030-	.176	-.102-	.439	.053	.013	.004	.199	.050	-.157-	-.054-	.355	.165	-.137-
بند41	.149	.134	-.032-	.141	.295	.075	-.142-	.647	.133	-.102-	.051	.082	-.083-	.166	.082	.066	-.111-	-.029-
بند42	-.013-	.198	-.122-	.029	.112	.205	-.033-	-.038-	.203	-.419-	.184	.200	.288	.287	.232	.010	-.073-	.010
بند43	.338	-.078-	-.124-	.134	-.006-	.571	.177	.028	.130	.100	.017	.128	-.014-	.074	.252	.031	.009	-.229-
بند44	.760	.073	-.077-	.009	.161	.080	.030	.091	.021	-.032-	.065	.140	.041	.070	.018	.096	.011	-.078-
بند45	-.112-	-.096-	.700	.039	-.073-	-.069-	-.007-	-.015-	-.103-	-.094-	.133	.198	.255	-.122-	.015	.154	-.050-	.066
بند46	.029	.038	.067	-.015-	.098	-.060-	.791	.091	-.036-	-.065-	-.004-	.006	.132	.154	-.116-	.054	-.132-	-.043-
بند47	-.012-	.173	.041	.229	-.010-	.199	.569	.016	.061	.124	.265	.062	-.217-	-.014-	.128	.033	.220	.009
بند48	.141	.717	.119	-.038-	.003	.143	.089	.141	-.118-	-.176-	.090	.042	.128	.047	.133	-.102-	-.006-	-.005-
بند49	-.004-	.072	.049	-.088-	-.021-	.158	.192	.636	-.051-	.030	.157	-.031-	.159	.093	-.219-	-.165-	.107	.038
بند50	.097	.166	.032	.036	.239	.380	.194	.060	.171	-.122-	-.058-	-.119-	-.005-	.128	.294	.316	-.212-	.024
بند51	.121	.127	-.023-	.015	-.003-	.140	-.020-	-.019-	-.031-	.018	.011	.067	.049	-.066-	.734	.022	.066	-.005-
بند52	.513	.328	-.025-	-.083-	.153	.444	.167	-.116-	.012	-.131-	-.157-	-.135-	.038	-.094-	.012	.085	-.033-	-.076-
بند53	.037	.077	.067	.056	.142	.713	-.010-	.201	.046	-.159-	.074	-.032-	.068	-.009-	.050	-.077-	.110	.066

ملحق رقم (04): يوضح المكونات الأساسية للمصفوفة:

Communalities

	Initial	Extraction
بند1	1.000	.724
بند2	1.000	.628
بند3	1.000	.673
بند4	1.000	.651
بند5	1.000	.660
بند6	1.000	.590
بند7	1.000	.666
بند8	1.000	.683
بند9	1.000	.703
بند10	1.000	.585
بند11	1.000	.721
بند12	1.000	.664
بند13	1.000	.641
بند14	1.000	.749
بند15	1.000	.705
بند16	1.000	.667
بند17	1.000	.716
بند18	1.000	.693
بند19	1.000	.587
بند20	1.000	.624
بند21	1.000	.598
بند22	1.000	.624
بند23	1.000	.590
بند24	1.000	.713
بند25	1.000	.625
بند26	1.000	.683
بند27	1.000	.723
بند28	1.000	.617
بند29	1.000	.711
بند30	1.000	.643
بند31	1.000	.603
بند32	1.000	.609
بند33	1.000	.696
بند34	1.000	.679
بند35	1.000	.609
بند36	1.000	.686
بند37	1.000	.664
بند38	1.000	.754
بند39	1.000	.735
بند40	1.000	.694
بند41	1.000	.731
بند42	1.000	.648
بند43	1.000	.680
بند44	1.000	.680
بند45	1.000	.649
بند46	1.000	.605
بند47	1.000	.693
بند48	1.000	.624
بند49	1.000	.670
بند50	1.000	.779
بند51	1.000	.647
بند52	1.000	.726
بند53	1.000	.686

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ملحق رقم (05): يوضح قيم الجذور لكل عامل:

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8.088	15.261	15.261	8.088	15.261	15.261	3.241	6.115	6.115
2	3.869	7.301	22.562	3.869	7.301	22.562	2.470	4.660	10.775
3	2.205	4.161	26.723	2.205	4.161	26.723	2.278	4.297	15.073
4	2.002	3.777	30.500	2.002	3.777	30.500	2.179	4.111	19.184
5	1.821	3.435	33.935	1.821	3.435	33.935	2.156	4.067	23.251
6	1.736	3.275	37.210	1.736	3.275	37.210	2.079	3.922	27.173
7	1.658	3.129	40.340	1.658	3.129	40.340	2.072	3.910	31.083
8	1.588	2.997	43.336	1.588	2.997	43.336	1.965	3.708	34.791
9	1.475	2.783	46.120	1.475	2.783	46.120	1.872	3.532	38.323
10	1.473	2.780	48.900	1.473	2.780	48.900	1.861	3.512	41.835
11	1.353	2.552	51.452	1.353	2.552	51.452	1.758	3.318	45.153
12	1.323	2.497	53.949	1.323	2.497	53.949	1.725	3.254	48.407
13	1.267	2.390	56.339	1.267	2.390	56.339	1.690	3.189	51.596
14	1.203	2.270	58.609	1.203	2.270	58.609	1.690	3.188	54.784
15	1.160	2.189	60.798	1.160	2.189	60.798	1.642	3.097	57.882
16	1.083	2.043	62.841	1.083	2.043	62.841	1.607	3.033	60.914
17	1.077	2.033	64.874	1.077	2.033	64.874	1.599	3.016	63.931
18	1.023	1.930	66.804	1.023	1.930	66.804	1.523	2.873	66.804
19	.990	1.868	68.672						
20	.970	1.830	70.502						
21	.922	1.741	72.243						
22	.866	1.634	73.877						
23	.845	1.595	75.472						
24	.803	1.516	76.988						
25	.766	1.445	78.433						
26	.753	1.420	79.854						
27	.716	1.351	81.205						
28	.682	1.287	82.492						
29	.666	1.256	83.748						
30	.643	1.213	84.961						
31	.596	1.124	86.085						
32	.583	1.099	87.184						
33	.554	1.046	88.230						
34	.535	1.009	89.240						
35	.504	.951	90.190						
36	.467	.881	91.071						
37	.464	.875	91.946						
38	.421	.795	92.741						
39	.403	.761	93.502						
40	.381	.719	94.221						
41	.366	.690	94.911						
42	.346	.653	95.564						
43	.311	.587	96.151						
44	.287	.542	96.694						
45	.261	.492	97.185						
46	.245	.461	97.647						
47	.222	.419	98.066						
48	.210	.397	98.463						
49	.199	.376	98.839						
50	.179	.339	99.177						
51	.165	.312	99.490						
52	.141	.265	99.755						
53	.130	.245	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ملحق رقم (06): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمصفوفة:

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation[a]	Analysis N[a]	Missing N
بند1	2.347	.6950	150	0
بند2	2.327	.7188	150	0
بند3	2.120	.7590	150	0
بند4	2.153	.6828	150	0
بند5	2.200	.7418	150	0
بند6	2.300	.7486	150	0
بند7	2.327	.6398	150	0
بند8	2.380	.6622	150	0
بند9	2.413	.6573	150	0
بند10	2.467	.7111	150	0
بند11	2.253	.7345	150	0
بند12	2.393	.7318	150	0
بند13	2.100	.7663	150	0
بند14	2.327	.6705	150	0
بند15	2.280	.7338	150	0
بند16	2.440	.6901	150	0
بند17	2.347	.7046	150	0
بند18	2.140	.7421	150	0
بند19	2.380	.6520	150	0
بند20	2.433	.6797	150	0
بند21	2.300	.6927	150	0
بند22	2.293	.7099	150	0
بند23	2.547	.6511	150	0
بند24	2.340	.7403	150	0
بند25	1.987	.7417	150	0
بند26	2.293	.7193	150	0
بند27	2.553	.6402	150	0
بند28	2.300	.7663	150	0
بند29	2.100	.7396	150	0
بند30	2.293	.7733	150	0
بند31	2.487	.7117	150	0
بند32	2.000	.8027	150	0
بند33	2.260	.7547	150	0
بند34	2.367	.7087	150	0
بند35	2.107	.7955	150	0
بند36	2.413	.6969	150	0
بند37	2.413	.6872	150	0
بند38	2.387	.7215	150	0
بند39	1.940	.7877	150	0
بند40	2.373	.6610	150	0
بند41	2.587	.6041	150	0
بند42	2.440	.6901	150	0
بند43	2.073	.7517	150	0
بند44	2.220	.7761	150	0
بند45	1.920	.7465	150	0
بند46	1.907	.7887	150	0
بند47	1.853	.8059	150	0
بند48	2.493	.6528	150	0
بند49	1.753	.7937	150	0
بند50	1.820	.7515	150	0
بند51	2.287	.7358	150	0
بند52	1.933	.7479	150	0
بند53	2.220	.7130	150	0

a. For each variable, missing values are replaced with the variable mean.

ملحق رقم (07): يوضح صدق المحكمين:

جامعة محمد خيضر بسكرة
معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية
كلية العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية
تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي
صدق المحكمين

الاسم واللقب:
الرتبة وتخصص الدراسي:
الجامعة:

أستاذي الفاضل:

نعرض عليكم هذه الاستمارة التي تهدف إلى قياس الهوية المهنية، ونرجو من سيادتكم مشاركتنا في تقويم هذه الأداة تبعا لطريقة من طرق قياس الصدق، والتي مفادها إشراك المحكمين في بناء أداة القياس، ولتسهيل مهمتكم نضع بين أيديكم المعطيات التالية:

- التعاريف الإجرائية: وتتمثل هذه التعاريف فيما يلي:

1- الهوية المهنية: وهي مرور تلميذ سنة أولى ثانوي، بأزمة البحث واكتشاف وبناء تصور حول مهنة المستقبل، والالتزام بها من خلال إدراكه لخيارات والبدائل المتناقضة، ويستدل على ذلك من خلال مقياس الهوية المهنية المتكون من أربعة أبعاد وهي:

- بعد تحقيق الهوية: تتمثل في التلميذ الذي مر بأزمة الهوية، وانتهى إلى تكوين هوية واضحة ومحددة، أي يتحقق ذلك نتيجة لخبرة التلميذ للأزمة من خلال مروره برحلة البحث لاختبار واكتشاف ما يناسبه من القيم والمعتقدات والأهداف والأدوار المتاحة، وانتقاء ما كان ذو معنى أو قيمة اجتماعية ثم التزامه الحقيقي بما تم اختياره.

- بعد تعليق الهوية: يتمثل في التلميذ الذي يمر حاليا بأزمة الهوية، ولم يكوّن بعد هويته أي أنه شعر بوجود أزمة وسعى بنشاط لاكتشافها، ولكن لم يصل بعد إلى تعريف ذاتي لمعتقداته.

- بعد انغلاق الهوية: يتمثل في المراهق الذي لم يمر بأزمة، ولكن تبنى معتقدات مكتسبة من قبل الآخرين أي لم يختبر حالة معتقداته وأفكاره ومطابقتها مع أفكار الآخرين، بل فضل أخذها جاهزة دون فحص وتمعن هل تلائمه أم لا؟.

- بعد تشتت الهوية: يتمثل في التلميذ الذي يمر بأزمة الهوية ولم يكوّن هوية بعد، ولم يدرك الحاجة إلى أن يكتشف الخيارات أو البدائل بين المتناقضات، كما يفشل في الالتزام بإيديولوجيا ثابتة.

ملاحظة: يتم تحكيم في جميع الجوانب منها انتماء البند للبعد، ومدى مناسبة البنود (لتلاميذ سنة أولى ثانوي) مع إقتراح البديل.

قائمة الملاحق

الأرقام	الأبعاد	العبـــارات	مناسبة	غير مناسبة	اقتراح البديل
1	**بعد التحقيق**	أشعر بالتكامل والانسجام الداخلي			
2		أشعر بأن حياتي ملائمة لي.			
3		أشعر بأني متميز عن غيري			
4		أستطيع التوفيق بين حاجات، ومتطلبات الاجتماعية المتناقضة.			
5		لدي القدرة على حل الصراع.			
6		أنا أعرف تماما ما النوع المستقبل المهني الذي سوف أسلكه.			
7		لدي القدرة على مواجهة المشكلات بمرونة .			
8		لدي القدرة عن الانفتاح على الأفكار الجديدة.			
9		لدي الثقة في كل ما أنجزه من أعمال.			
10		اعتمد على نفسي في اتخاذ قراراتي.			
11		أستطيع تغيير أسلوب حياتي نحو الأفضل.			
12		لقد حددت اختياري المهني وسوف أنفذه مستقبلا.			
13		إن اختياري لهذا التخصص الدراسي كان اختيار مدرك.			
14		أشعر بالتفرد والاستقلالية.			
15		لقد اتخذت قراري المهني وسوف أترجمه إلى فعل.			
16		اشعر بالكفاية اتجاه اختياري المهني.			
17		أنا أعرف تماما ما دوري في الحياة.			
18		أحب المبادرة قبل زملائي.			
19		أتقبل كل من ينقدني نقد بناء.			
20		لدي قناعات معينة أتبعها.			
21		أكتسب إلا المعتقدات التي تناسب ذاتي.			
22		لقد حددت أهدافي الدراسية والمهنية.			
23	**بعد التعليق**	عندي مجموعة من المهارات احتاج لطرق لاستخدامها.			
24		اكتشف ما يناسبني من مبادئ ومعتقدات.			
25		أنا أعمل على تطوير مهاراتي.			
26		أستطيع أن اتخذ أي قرار مهني وألتزم به.			
27		إني أسير في اتجاه ذا معنى.			
28		اكتشف ما يناسبني من أهداف، وأدوار مهنية.			
29		لم أختار بعد المهنة التي سألتحق بها.			
30		مازلت أحاول اكتشاف قدراتي وميولي.			
31		بالبحث والاختبار سوف أختار المهنة المناسبة.			

32		بالرغم من اكتشافاتي لكنني لم أصل بعد لتعريف ذاتي لمعتقداتي.				
33	**بعد الإنغلاق**	أنا أدرك بأن والدي مصدر رئيسي للمساندة.				
34		ربما فكرت في عدة مهن إلا أنه لم يعد يقلقني بعدما حدداه لي والدي.				
35		لدي اتجاهات سياسية واجتماعية انتهجها في حياتي.				
36		أتقبل الآخرين وأتعاون معهم مها كلفني الأمر.				
37		اكتفي بالالتزام والرضا بما تم تحديده من قبل قوى خارجية كالأسرة.				
38		أنا واعي بذاتي وبالآخرين.				
39		عندي مجموعة من القيم أؤمن بها وأعيش وفقها.				
40		أشعر بالاندماج والتماسك مع الآخرين.				
41		أكتسب الثقافات التي تتماشى مع ديني الإسلامي.				
42		أشعر بالمسؤولية اتجاه نفسي والآخرين.				
43		أرغب أن يساعدني الآخرين عند اختيار تخصص دراسي أو مهنة لي مستقبلا.				
44		ألتزم بأفكار ومعتقدات والدي.				
45	**بعد التشتت**	أرى بأنني سهل الانقياد من قبل الآخرين.				
46		يمكنني أن أدرس في أي مجال يتاح لي.				
47		أتجنب أي محاولة ذاتية لاكتشاف معتقدات وأهداف ذات معنى.				
48		لم اختر المهنة التي سألتحق بها وسوف أعمل في أي مهنة متاحة لي.				
49		أفكاري لا تنسجم مع أعمالي.				
50		لا أستطيع الاعتماد على نفسي.				
51		أشعر بأني غير واضح في اختيار مهنتي.				
52		أنا لا أعرف ماذا سوف أعمل مستقبلا.				
53		أنا لا أشعر بالذنب إتجاه اختياري الدراسي.				

ملحق رقم (08): يوضح مقياس الهوية المهنية النهائي:

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علوم الاجتماعية
تخصص الإرشاد والتوجيه

التعليمات:
أخي التلميذ/ أختي التلميذة:

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه، نضع بين يديك هذا المقياس والتي تتضمن عددا من العبارات.
لذلك يرجى قراءة هذه العبارات بدقة والإجابة عنها بصدق وموضوعية وذلك بوضع إشارة(×) في الخانة المناسبة، والتي ترى أنا تمثل إجابتك، مع عدم وضع أكثر من علامة أمام عبارة واحدة.
وتأكد بأن الإجابات التي تدلي بها لن يطلع عليها أحد وإنما تستخدم من أجل البحث العلمي فقط.
وإليك المثال التالي يوضح لك كيفية الإجابة عليه:

المثال:

الرقم	العبـــــــارات	دائما	أحيانا	نادرا
01	أجد صعوبة الفهم المواد الدراسية.		×	

البيانات الشخصية:

الاسم واللقب:.....

الجنس:

ـ ذكر ☐ ـ أنثـى ☐

الشعبة:

علوم ☐ آداب ☐

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	نادرا
1	أشعر بالتكامل والانسجام الداخلي			
2	أشعر بأن حياتي ملائمة لي.			
3	إني أسير في اتجاه ذا معنى.			
4	أشعر بأني متميز عن غيري			
5	عندي مجموعة من القيم أؤمن بها وأعيش وفقها.			
6	عندي مجموعة من المهارات احتاج لطرق لاستخدامها.			
7	أتقبل الآخرين وأتعاون معهم مها كلفني الأمر.			
8	اكتشف ما يناسبني من مبادئ ومعتقدات.			
9	اكتشف ما يناسبني من أهداف، وأدوار مهنية.			
10	أستطيع التوفيق بين حاجات ومتطلبات الاجتماعية المتناقضة.			
11	لدي القدرة على حل الصراع.			
12	أنا أعرف تماما ما النوع المستقبل المهني الذي سوف أسلكه.			
13	لدي القدرة على مواجهة المشكلات بمرونة .			
14	لدي القدرة عن الانفتاح على الأفكار الجديدة.			
15	أنا أدرك بأن والدي مصدر رئيسي للمساندة			
16	أستطيع أن اتخذ أي قرار مهني وألتزم به.			
17	لم أختار بعد المهنة التي سألتحق بها.			
18	يمكنني أن أدرس في أي مجال يتاح لي.			
19	مازلت أحاول اكتشاف قدراتي وميولي.			
20	ربما فكرت في عدة مهن إلا أنه لم يعد يقلقني بعدما حدداه لي والدي.			
21	أتجنب أي محاولة ذاتية لاكتشاف معتقدات وأهداف ذات معنى.			
22	اكتفي بالالتزام والرضا بما تم تحديده من قبل قوى خارجية كالأسرة.			
23	بالبحث والاختبار سوف أختار المهنة المناسبة.			
24	لم اختر المهنة التي سألتحق بها وسوف أعمل في أي مهنة متاحة لي.			
25	أرى بأنني سهل الانقياد من قبل الآخرين.			
26	لدي الثقة في كل ما أنجزه من أعمال.			
27	اعتمد على نفسي في اتخاذ قراراتي.			
28	أفكاري لا تنسجم مع أعمالي.			

29	أرغب أن يساعدني الآخرين عند اختيار تخصص دراسي أو مهنة لي مستقبلا.			
30	لا أستطيع الاعتماد على نفسي.			
31	أستطيع تغيير أسلوب حياتي نحو الأفضل.			
32	أشعر بأني غير واضح في اختيار مهنتي.			
33	لقد حددت اختياري المهني وسوف أنفذه مستقبلا.			
34	إن اختياري لهذا التخصص الدراسي كان اختيار مدرك.			
35	أشعر بالتفرد والاستقلالية.			
36	أنا واعي بذاتي وبالآخرين.			
37	ألتزم بأفكار ومعتقدات والدي.			
38	بالرغم من اكتشافاتي لكنني لم أصل بعد لتعريف ذاتي لمعتقداتي.			
39	أشعر بالاندماج والتماسك مع الآخرين.			
40	لقد اتخذت قراري المهني وسوف أترجمه إلى فعل.			
41	اشعر بالكفاية إتجاه اختياري المهني.			
42	أنا لا أشعر بالذنب إتجاه اختياري الدراسي.			
43	أنا أعمل على تطوير مهاراتي.			
44	أنا أعرف تماما ما دوري في الحياة.			
45	أنا لا أعرف ماذا سوف أعمل مستقبلا.			
46	أحب المبادرة قبل زملائي.			
47	أتقبل كل من ينقدني نقد بناء.			
48	لقد حددت أهدافي الدراسية والمهنية.			
49	لدي اتجاهات سياسية واجتماعية انتهجها في حياتي.			
50	لدي قناعات معينة أتبعها.			
51	أكتسب إلا المعتقدات التي تناسب ذاتي.			
52	أكتسب الثقافات التي تتماشى مع ديني الإسلامي.			
53	أشعر بالمسؤولية إتجاه نفسي والآخرين.			

ملحق رقم (09): يوضح مقياس اتخاذ القرار المهني:

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علوم الاجتماعية
تخصص الإرشاد والتوجيه

عزيزي التلميذ في إطار إجراء بحث حول القرار المهني نضع بين يديك هذا المقياس الذي يهدف الى قياس قدرتك على اتخاذ قرارك المهني في هذه المرحلة، لذلك نرجو منك الإجابة بوضع علامة (×) أمام الخانة المناسبة وبكل موضوعية لكي نتحصل على نتائج دقيقة وشكرا .

الثانوية : .....
الشعبة:.....
الاسم واللقب:.....
الجنس : ذكر ..... أنثى.....

الرقم	العبارة	نعم	لا
.1	غالبا ما أحلم بالمهنة التي سوف اعمل بها ولكنني في الحقيقة لم أختر مجالا مهنيا حتى الآن.		
.2	يبدو أن كل فرد يعطي وجهة نظر مختلفة لذلك لا أعرف أي نوع من العمل أختار.		
.3	من الصعب أن يتخذ الفرد قرار لمهنة ما.		
.4	من الأفضل أن تجرب عدد من المهن المختلفة ثم تختار المهنة التي يجدها.		
.5	إنني أقوم بتغيير اختياري في المهن باستمرار.		
.6	فيما يتعلق باختيار المهني،فإنني سأجد ما يناسبني عاجلا أم آجلا .		
.7	لا أدري فيما إذا كان مستقبلي المهني يتيح لي لأن أكون الشخص الذي أريده.		
.8	لست متأكد من أن خططي المهنية واقعية.		
.9	لدي اهتمامات مهنية كثيرة لذلك من الصعب اختيار مهنة واحدة.		
.10	من المحتمل أن أنجح في مهنة ما كما أنجح في أي مهنة أخرى.		
.11	على كل شخص العمل بمهنة واحدة.		
.12	أفضل العمل بمهنة من اختياري.		
.13	لا فائدة من اختيار مهنة معينة عندما يكون مستقبلي المهني مشكوك فيه.		
.14	لن أزعج نفسي باختيار مهنة ما حتى أخرج من المدرسة.		
.15	غالبا ما يتم اختيار مهنة معينة بالصدفة.		
.16	المهم في المهنة أن تعرف الأشخاص الذين يعملون ،وليس ما تعرفه أنت عن المهنة.		

17.	لا أقلق نفسي باختيار مهنة ما،للآني لا أستطيع أن أفعل شيئا بهذا الصدد على أي حالة.		
18.	علي اختيار مهنة تجعلني في يوم ما مشهورا.		
19.	العمل في مهنة ما لا يختلف عن العمل بمهن أخرى.		
20.	أخطط لإتباع المهنة التي يقترحها أستاذي.		
21.	علي أن أقرر بنفسي أي نوع من المهن أريد.		
22.	من المحتمل أن والدي يعرفان أفضل من أي شخص آخر عن المهنة التي علي الالتحاق بها.		
23.	عندما يحين الوقت لاتخاذ القرار المهني فإنني سأقرر بنفسي المهنة التي أريدها.		
24.	لن يكون خطأي جسيما إذا اتبعت أي أصدقاء في اختيار مهنة مستقبل.		
25.	إن اختياري لمهنة معينة هو من شأني.		
26.	لا أريد من إخواني أن يجبروني عن المهنة التي علي اختيارها.		
27.	إن دلني شخص ما على المهنة التي يجب أن أختارها، فإني سأشعر بالسعادة والراحة.		
28.	عادة يستطيع الأهل اختيار المهنة المناسبة لأبنائهم.		
29.	أشعر أنه علي أن أختار مهنة يختارها لي والدي.		
30.	لا أعرف كيف ألتحق بالمهنة التي أريد أن أعمل بها.		
31.	أعرف قليلا عن متطلبات المهن.		
32.	لا أعرف ما هي المهنة التي علي اختيارها في المستقبل.		
33.	لا أستطيع أن أفهم كيف يكون بعض الناس متأكدين مما يريدون عمله.		
34.	نادرا ما أفكر في المهنة التي أريد الالتحاق بها مستقبلا.		
35.	ليس لدي أي فكرة عن طبيعة أجواء العمل.		
36.	أجد من الصعب علي تهيئة نفسي للعمل الذي أريد الالتحاق به.		
37.	ليس هناك أي مهنة تجذبني إليها.		
38.	إن اتخاذ القرار المهني يربكني ليس لدي المعلومات الكافية.		
39.	من الصعب أن أتخيل نفسي في مهنة ما.		
40.	عند اختيار مهنة ما يجب أن أفكر بمهن عديدة.		
41.	غالبا ما أشعر بوجود اختلاف حقيقي بين إمكانياتي، وتطلعاتي المهنية.		
42.	لا يمكنني قضاء وقت كثير في انجاز عمل أعرف أنني لا استطيع انجازه.		
43.	أشعر أحيانا أن علي اختيار مهنة لا تعتبر اختياري الأول.		
44.	أفكر باستمرار كيف أوفق بين نمط شخصيتي (نوعها)، ونمط الشخصية التي أريد أن أكونها في مستقبلي المهني.		
45.	لن أتخلى عن أي شيء في سبيل الوصول إلى المهنة التي أريدها.		
46.	أشعر بأن أهدافي في المهنة فوق مستواي، ولن أكون قادرا على تحقيقها أبدا.		

الملحق رقم (10): علاقة درجة كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه لمقياس الهوية المهنية:

رقم العبارة	بعد تحقيق الهوية	الدرجة الكلية	رقم العبارة	بعد تعليق الهوية	درجة الكلية
01	0.291**	0.299**	**28**	0.479**	0.346**
02	0.493**	0.467**	**29**	0.331**	0.225**
03	0.309**	0.291**	**30**	0.570**	0.518**
04	0.416**	0.399**	**31**	0.305**	0.430**
05	0.383**	0.380**	**32**	0.109	0.264**
06	0.521**	0.429**	**رقم العبارة**	**بعد انغلاق الهوية**	**درجة الكلية**
07	0.406**	0.335**	**33**	0.340**	0.273**
08	0.402**	0.328**	**34**	0.423**	0.347**
09	0.466**	0.435**	**35**	0.427**	0.331**
10	0.527**	0.436**	**36**	0.574**	0.534**
11	0.506**	0.411**	**37**	0.538**	0.533**
12	0.401**	0.374**	**38**	0.512**	0.448**
13	0.407**	0.392**	**39**	0.297**	0.218**
14	0.468**	0.399**	**40**	0.628**	0.468**
15	0.477**	0.409**	**41**	0.433**	0.376**
16	0.512**	0.463**	**42**	0.471**	0.366**
17	0.374**	0.299**	**43**	0.201**	0.297**
18	0.447**	0.428**	**44**	0.270**	0.383**
19	0.495**	0.433**	**رقم العبارة**	**بعد تشتت الهوية**	**درجة الكلية**
20	0.329**	0.275**	**45**	0.427**	0.215**
21	0.307**	0.387**	**46**	0.532**	0.149
22	0.213**	0.343**	**47**	0.461**	0.188*
رقم العبارة	**بعد تعليق الهوية**	**درجة الكلية**	**48**	0.188**	0.463**
23	0.506**	0.427**	**49**	0.524**	0.043
24	0.583**	0.504**	**50**	0.521**	0.202*
25	0.328**	0.252**	**51**	0.210**	0.339**
26	0.483**	0.407**	**52**	0.498**	0.135
27	0.512**	0.428**	**53**	0.270**	0.415**

**دال عند مستوى0.01

*دال عند مستوى0.05

ملحق رقم (11): يوضح قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الهوية المهنية:

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الجامعة	الرتبة
01	د. محمد السعيد قيسي	حمه لخضر الوادي	أستاذ محاضر
02	د. الزهرة الأسود	حمه لخضر الوادي	أستاذ محاضر
03	د. ناصر جيلالي	عمار ثليجي الأغواط	أستاذ محاضر أ
04	د.فايزة بوترة	حمه لخضر الوادي	مستشار التوجيه
05	د.رشيد سعادة	جامعة غرداية	أستاذ محاضر أ
06	د. جمعة أولاد حيمودة	جامعة غرداية	أستاذ تعليم عالي
07	سلام بوجمعة	قاصدي مرباح ورقلة	أستاذ محاضر أ
08	د. سليم حمي	محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج	أستاذ محاضر ب

ملحق رقم (12): يوضح الخصائص السيكومترية للهوية المهنية:

***درجة ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية في مقياس الهوية المهنية:**

Correlations

		تحقيق	تعليق	انغلاق	تشتت	V58
تحقيق	Pearson Correlation	1	.625**	.660**	.340**	.891**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	150	150	150	150	150
تعليق	Pearson Correlation	.625**	1	.611**	.316**	.797**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	150	150	150	150	150
انغلاق	Pearson Correlation	.660**	.611**	1	.327**	.829**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	150	150	150	150	150
تشتت	Pearson Correlation	.340**	.316**	.327**	1	.590**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	150	150	150	150	150
V58	Pearson Correlation	.891**	.797**	.829**	.590**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	150	150	150	150	150

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.865	53

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.755
		N of Items	27[a]
	Part 2	Value	.765
		N of Items	26[b]
	Total N of Items		53
Correlation Between Forms			.779
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.875
	Unequal Length		.875
Guttman Split-Half Coefficient			.875

ملحق رقم (13): يوضح الخصائص السيكومترية لاتخاذ القرار:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.657	46

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.556
		N of Items	23[a]
	Part 2	Value	.539
		N of Items	23[b]
	Total	N of Items	46
Correlation Between Forms			.334
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.500
	Unequal Length		.500
Guttman Split-Half Coefficient			.500

ملحق رقم (14): يوضح دليل مقابلة لرصد حاجات التلاميذ من وجهة نظر المستشارين التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

جامعة محمد خيضر بسكرة
معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية
كلية العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية
تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي

- ما هي الخدمات المقدمة لتلاميذ سنة أولى ثانوي حول مهنة المستقبل؟

.....
.....
.....
.....

- هل تعتبرونها كافية لصنع اتخاذ القرار؟

.....
.....
.....
.....

- ما مستوى استجابة التلاميذ لبرامج التوجيه المقدمة؟

.....
.....
.....
.....

- هل يتجاوب الأولياء مع برامج التوجيه، والإعلام المقدمة؟

.....
.....
.....
.....

- كيف يتم مساعدة التلاميذ على اكتشاف ذواتهم، وقدرة على اتخاذ قراراتهم الدراسية والمهنية؟

.....
.....
.....
.....

- هل يدرك تلاميذ أولى ثانوي مدى الحاجة لتكوين هوية مهنية في هذه المرحلة؟ وإذا كانت الإجابة لا لماذا؟

.....
.....
.....
.....

- هل يساعد الأساتذة التلاميذ في التفكير بمهنة المستقبل؟

.....
.....
.....
.....

- هل يتم إعطاء التلاميذ التخصص الذي يلائم نتائجهم، أو تلائم مؤهلاتهم الفعلية؟

.....
.....
.....
.....

- هل الحصص المقدمة لتلاميذ سنة أولى ثانوي كافية؟ وما البديل لذلك إذا كانت الإجابة لا؟

.....
.....
.....
.....

- هل توجد نقائص في عملية التوجيه وإعلام التلاميذ؟

.....
.....
.....

ملحق رقم (15): يوضح دليل مقابلة لرصد حاجات التلاميذ من وجهة الأساتذة:

جامعة محمد خيضر بسكرة

معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي

- اسم ثانوية:.....

- أستاذ(ة) مادة:.....

- أدرس سنة:.....

- الجنس:.....

- شعبة:.....

تعليمات: في إطار تحضير رسالة لنيل شهادة دكتوراه تحت عنوان: اقتراح برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالمعنى في تحسين الهوية المهنية، ورفع من مهارة اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ أولى الثانوي، أطلب من سيادتكم الإجابة عن تساؤلات التالية:

*هل هناك في محتوى البرنامج ما يساعد التلميذ على اتخاذ القرار المهني؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

* هل هناك في محتوى البرنامج ما يساعد التلميذ على تحديد هويته المهنية ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (16) يوضح قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي المقترح:

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	الجامعة / الثانوية	الرتبة
01	أ.د. مشري سلاف	حمه لخضر الوادي	أستاذ تعليم العالي
02	د. قيسي محمد السعيد	حمه لخضر الوادي	أستاذ محاضر
03	د. حمي سليم	محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج	أستاذ محاضر ب
04	أ.ساكر شوقي	خوازم الطاهر الوادي	مستشار التوجيه
05	د. حوامدي الساسي	حمه لخضر الوادي	أستاذ محاضر
06	د. عمامرة سميرة	حمه لخضر الوادي	أستاذ محاضر أ
07	د .خشخوش صالح	حمه لخضر الوادي	أستاذ محاضر
08	د إسعادي فارس	حمه لخضر الوادي	أستاذ محاضر
09	د قاجة كلثوم	حسيبة بن بوعلي الشلف	أستاذ محاضر أ
10	أ.د. سايحي سليمة	محمد خيضر بسكرة	أستاذ تعليم العالي
11	د. الزهرة الأسود	حمه لخضر الوادي	أستاذ محاضر

ملحق رقم (17) يوضح البرنامج الإرشادي:

جامعة محمد خيضر بسكرة
معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية
كلية العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية
تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي

برنامج إرشادي مقترح قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى لتحسين الهوية المهنية ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

إعداد الطالبة:
برناوي بيه

إشراف الأستاذة
مدور مليكة

الموسم الجامعي : 2022\2018

تقديم البرنامج الإرشادي.

1- تعريف البرنامج الإرشادي.
2- أهمية البرنامج الإرشادي.
3- أهداف البرنامج الإرشادي.
4- أسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي.
5- مخطط تطبيق وتصميم البرنامج.
6- مرحلة التنفيذ.
7- تقييم البرنامج الإرشادي.
8- مخطط الجلسة الإرشادية.
9- إجراءات تنفيذ الجلسة الإرشادية.
10- الأساليب الإرشادية المستخدمة في البرنامج الإرشادي.
11- الأدوات المستخدمة في البرنامج الإرشادي.
12- الجلسات.
13- تحكيم البرنامج الإرشادي.
14- إجراءات تطبيق البرنامج الإرشادي.
15- التوزيع الزمني للجلسات الإرشادية.
16- مكان تطبيق البرنامج الإرشادي.
17- تقويم جلسات البرنامج الإرشادي.

1- تعريف البرنامج الإرشادي: هو مجموعة من الإرشادات والتوجيهات المعتمدة على فنيات الإرشاد بالمعنى للدكتور **فرانكل فيكتور**، تتضمن بعض المهارات الإرشادية تقدم لتلاميذ أولى ثانوي بهدف مساعدتهم على تحسين الهوية المهنية، ورفع القدرة على اتخاذ القرار لديهم، من خلال جلسات متتالية عددها (11) جلسة، حيث تتراوح مدة الجلسة بين (60 د -120 د) وتطبق بواقع جلستين في الأسبوع، عدا الجلسة الأولى طبقت في أسبوع وحدها، وتم استخدام مجموعة من الأساليب منها: المناقشة والحوار السقراطي، أسلوب المفاهيم والمعاني المتناقضة، والقصد العكسي، وخفض التفكير وتحليل المعنى.

2- أهمية البرنامج الإرشادي: وهي كما يلي:

- تكمن أهمية بناء البرنامج في تحسين الهوية المهنية، ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى المجموعة الإرشادية في البرنامج، كما يعتبر تلاميذ وصول إلى حلول لمشاكلهم الخطوة الأساسية والإيجابية لهم، من خلال إكسابهم المهارات، والمعلومات والأفكار اللازمة وتنمية إدراكهم حول المهن المستقبلية، انطلاقا من المرحلة التي يمرون بها ألا وهي سنة أولى ثانوي، والتذكير بالدور المطلوب منهم في نهاية المرحلة: وهو اختيار التخصص المناسب للمهنة التي يريدون الالتحاق بها.

- لفت الانتباه لضرورة تقديم معلومات إرشادية عن الهوية المهنية، واتخاذ القرار المهني وفق برنامج مسطر بالأهداف والوسائل والتقنيات بغية تقديمه بطريقة منظمة.

3- أهداف البرنامج الإرشادي: يسعى هذا البرنامج لتحقيق الأهداف التالية:

- مساعدة التلاميذ على التعرف عن طموحاتهم وأحلامهم ومساعدتهم على رسم خطط ممكنة في المستقبل.

- مساعدة التلاميذ على معرفة جوانب القوة والضعف والتسامح مع الذات ومع الآخرين.

- مساعدة التلاميذ على التعرف بالمصطلحات التي تخص البرنامج، وهي الإرشاد بالمعنى والهوية المهنية واتخاذ القرار المهني.

- مساعدة التلاميذ على التعرف عن المواقف الصعبة وإيجاد حلول لها.

- مساعدة التلاميذ على التعرف عن القدرات الكامنة لديهم، ورفع الثقة بالنفس.

- مساعدة التلاميذ على معرفة طرق اكتساب المعلومات.

- مساعدة التلاميذ على التعرف عن المعنى المفقود في حياتهم.

- مساعدة التلاميذ التعرف على الأهداف وترتيب الأولويات من المهم إلى الأقل أهمية.

- مساعدة التلاميذ على خفض التفكير في المشكلات، وزيادة الدافعية لديهم بالبحث عن معنى خارج ذواتهم.

- مساعدة التلاميذ على عدم إهدار الوقت في اللعب، واستغلاله في أشياء مثمرة من خلال تعزيز الإحساس بتحمل المسؤولية والتخطيط للمستقبل.

- مساعدة التلاميذ على عدم التمركز حول ذواتهم.

- مساعدة التلاميذ على التعرف عن أنماط الشخصية والمهنية، والتعرف عن كيفية الاستقلال.

4- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي: يرتكز البرنامج الإرشادي على الأسس التالية:

- **الأسس العامة:** تتضمن مراعاة حق التلاميذ في التعبير عن آرائهم وعدم السخرية منهم أو التقليل من شأنهم.

- **الأسس الفلسفية:** يستمد البرنامج أصوله الفلسفية من نظرية الإرشاد بالمعنى **لفرانكل**

- **الأسس النفسية:** تتضمن مراعاة الفروق الفردية بين أفراد المجموعة الإرشادية.

- **الأسس التربوية:** تتمثل في مدى مناسبة محتوى البرنامج وفنياته المستخدمة لخصائص التلميذ المعرفية والسلوكية لضمان مصداقية الاستجابة.

- **الأسس الاجتماعية:** تتمثل في مدى قدرة التلميذ على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع من لهم علاقة به، دون أن تتأثر آرائهم خاصة السلبية منها بقراراته ومستقبله الدراسي والمهني.

- **الأسس الفيزيقية:** وتشمل تهيئة البيئة الإرشادية المناسبة لتطبيق البرنامج الإرشادي (المكان، الوسائل، الأدوات).

5- مخطط تطبيق وتصميم البرنامج: يتم تطبيق البرنامج وفق خطوات التالية:

1- تحديد الفئة المستفيدة من البرنامج: يتضمن هذا البرنامج تلاميذ سنة أولى ثانوي الذين يعانون من الضبابية، وعدم الوضوح في اختيار الهوية المهنية المستقرة، كذلك صعوبة في اتخاذ القرار خاصة المتعلق بالمهنة.

2- مناقشة ميزانية البرنامج: في ضوء الوسائل وأدوات وإمكانيات الموجودة والمطلوبة لتوفير ما يلزم من أجهزة وتجهيزات، وتوفير ميزانية لتطبيق المقاييس والمطويات والقصاصات والاختبار حيث تم استخدام الأدوات التالية:

- استخدام مقياس الهوية المهنية ملحق رقم (8)، ومقياس اتخاذ القرار المهني، والعمل على تحليلها ملحق رقم (9).
- اختبار **جون هولاند** ملحق رقم (34).
- المراجع والكتب والدوريات في مجال التوجيه والإرشاد النفسي والمدرسي.
- مكان مؤهل ومخصص لتمكين القائمين على البرنامج لإنجاح عملهم وتأديته بصورة سليمة.
- استخدام مطويات خاصة بمتغيرات الدراسة (الهوية المهنية، ملحق رقم (27)، واتخاذ القرار المهني، ملحق رقم (28)).
- استخدام مطوية خاصة بجلسات البرنامج، ملحق رقم (26).
- وثيقة عقد أخلاقي بين الطالبة وأعضاء المجموعة الإرشادية ملحق، رقم (19).
- محاضرات خاصة بمتغيرات الدراسة (الهوية المهنية واتخاذ القرار المهني)، ملحق رقم (25).
- شرائح عرض تقديمي خاصة بمتغيرات الدراسة (الهوية المهنية واتخاذ القرار المهني).
- كراس الواجبات المنزلية، ملحق رقم (18).
- قصاصات لقياس النسبة المتوقعة من الاستفادة من البرنامج في البداية، ملحق رقم (24).
- قصاصات لقياس نسبة الاستفادة من البرنامج في النهاية، ملحق رقم (24).
- قصاصات لكتابة نقاط القوة والضعف لكل تلميذ، ملحق رقم (23).
- استمارات بها قصص الناجحين لكل تلميذ، ملحق رقم (25).

- استمارة التعرف على الآفاق الجامعية والمهنية، ملحق رقم (29).
- وثائق حول التوجيه والإعلام سنة أولى ثانوي، ملحق رقم (30).
- وثيقة التخصصات وأنماط التكوين المهني، ملحق رقم (31).

6- مرحلة التنفيذ: محاولة حل المشكلات التي تواجه البرنامج أثناء التنفيذ حتى يستمر لنهايته.

- وضع خطة زمنية لعملية تنفيذ البرنامج من بدايته إلى نهايته.
- تجهيز بعض الحلول الاحتياطية لمواجهة ما قد ينشأ من مفاجآت من البرنامج أثناء عملية التنفيذ.
- وضع جلسات فردية من حين لآخر لمتابعة، وحل أي مشكلة تطرأ أولا بأول.

7- تقييم البرنامج الإرشادي:من خلال الطرح التساؤلات التالية:

- هل حقق البرنامج الأهداف المسطرة؟
- هل تحققت الخدمات التي تم تحديدها من قبل؟
- هل كانت الوسائل والأساليب والأدوات التي تم استخدامها في البرنامج الإرشادي مناسبة؟

8- مخطط الجلسة الإرشادية: تتكون الجلسة الإرشادية الواحدة من الخطوات التالية:

- عنوان الجلسة وتاريخها ومدتها.
- الأهداف المراد تحقيقها في الجلسة.
- محتوى الجلسة.
- الوسائل المستخدمة في الجلسة.
- الأساليب المستخدمة في الجلسة.
- تقييم الجلسة الإرشادية.
- الواجب المنزلي (إن وجد).

9- إجراءات تنفيذ الجلسة الإرشادية: تحتوي كل جلسة من جلسات هذا البرنامج على التالي:

- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية كل مرة وشكرهم عن المواصلة.

- مناقشة الواجب المنزلي (إن وجد).
- مناقشة الموضوع الرئيسي للجلسة مع ممارسة الأنشطة المختلفة لتحقيق أهدافه.
- تقييم وإنهاء الجلسة مع بطاقة التقييم المرحلي للجلسات الإرشادية، إعطاء الواجب المنزلي (إن وجد).

10- الأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج الإرشادي: تم استخدام في هذا البرنامج مجموعة من الأساليب المشتقة من نظرية الإرشاد بالمعنى، والتي تقدم بشكل جماعي وهي كما يلي:

الأرقام	الأساليب الإرشادية المستخدمة	تعريفـــــــــــــها
01	**الحوار والمناقشة**	وهي عبارة عن مناقشة مجموعة أفكار وآراء وتوجهات، سواء كانت الإيجابية أو السلبية لأفراد المجموعة الإرشادية، وتوجيههم وإرشادهم من قبل الطالبة، وتصحيح أفكارهم نحو الاتجاه الإيجابي.
02	**أسلوب المفاهيم والمعاني المتناقضة**	وهي عبارة عن قدرة أفراد المجموعة الإرشادية على التحرر والاستقلال الذاتي، واستبدال الانفعالات غير الصحيحة بأخرى صحيحة، ومنه تغيير اتجاههم وليس سلوكهم، وبالتالي كسر الدائرة السلبية بحيث يستطيع التعامل مع كل المعاني حتى ولو كانت متناقضة.
03	**القصة الرمزية**	تقوم الطالبة بإعطاء لكل فرد من أفراد المجموعة الإرشادية قصة لشخص ما لديه العديد من المشاكل والمعاناة، إلا أنه استطاع شق طريقه وهزم جميع الصعوبات التي يعاني منها. ومنه يدركون أن المعاناة والصعوبات قانون سائد لدى كل البشر ولا يوجد شخص لم يعان.
04	**القصد العكسي**	تقوم الطالبة بتشجيع أفراد المجموعة الإرشادية على تعريض أنفسهم لمواقف مخيفة، ومرعبة بالنسبة لهم، لأجل تباعد بين ذواتهم ومشكلاتهم، ولكن بشكل عكسي، لأن التلميذ إذا قصد مواجهة مشكلاته يكتشف أنها لا تستحق كل تلك الخوف والمعاناة أو الهروب منها ويعرف أنها تافهة جدا، ومنه يكتسب الشجاعة ويستعيد الثقة بنفسه.

05	**أسلوب المواجهة أو أسلوب لماذا لا؟**	عبارة عن طرح مجموعة أسئلة تبدأ بعبارة لماذا لا، ومن خلالها يواجه الأفراد المجموعة الإرشادية، فشلهم ليبحثوا عن أشكال أخرى ذات معنى.
06	**الحوار السقراطي**	هو عبارة عن أسلوب تواصلي تقوم الطالبة بطرح أسئلة عديدة تساعد أفراد المجموعة الإرشادية في اكتشاف معنى متفرد في الحياة، بمختلف الطرق تتضمن اكتشاف الذات والاختيار والتفرد والمسؤولية والتسامي بالذات. فهدفها هو تعليم الأفراد كيفية سير حياتهم بواسطة أسئلة تقدم بطريقة معينة تجعلهم يحدثون استبصارا جديدا نحو مشكلاتهم، وتعديل الاتجاهات لاكتشاف المعنى في الحياة.
07	**خفض التفكير**	هو عبارة عن أسلوب يطلب من أفراد المجموعة الإرشادية إعادة توجيه انتباههم بعيدا عن مشكلاتهم إلى جوانب أكثر إيجابية لحياتهم.
08	**تعديل الاتجاهات**	وهي عبارة عن اكتشاف المعاني بداخل أفراد المجموعة الإرشادية وتبصيرهم بقدراتهم الكامنة، وإعادة توجيه ذواتهم وقدراتهم نحو الاتجاه الإيجابي.
09	**النمذجة**	وهي أن تروي الطالبة لأفراد المجموعة الإرشادية قصصا لنماذج من الأشخاص عانوا كثيرا ثم انتصروا على معاناتهم، من خلال رسم أهداف في حياتهم، وعدم اليأس والفشل من أجل الإقتداء بهم.
10	**تمرين الضحك**	مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على تحويل الخبرات الماضية المؤلمة إلى خبرات مضحكة، ومنه مساعدتهم على الاستبصار للمشكلات بطريقة أكثر ايجابية.
11	**اللوجو دراما**	هو تصوير تمثيلي مسرحي لمشكلات نفسية في شكل تعبير حر في موقف جماعي، حيث يقوم الأفراد المجموعة الإرشادية بتمثيل أدوارهم المستقبلية في شكل تمثيل مسرحي.
12	**الاسترخاء**	عبارة على تقنية يقوم بها أفراد المجموعة الإرشادية من شهيق ثم زفير (إن تمرين التنفس العميق يوفر كمية الأوكسجين المناسبة التي يحتاجها الجسم في إخراج أكبر قدر من الفضلات، وثاني أكسيد الكربون) في وقت معين من أجل مساعدتهم على حسن التفكير والتأمل بشكل مناسب.

13	**التحليل بالمعنى**	هي عبارة عن سلسلة منظمة وأنشطة وتدريبات، يستخدمها المجموعة الإرشادية لاكتشاف وإيجاد المعنى في حياتهم، وتوسيع دائرة الوعي الشعوري لديهم. كذلك إرشادهم وتوجيههم إلى تقييم ذواتهم بطريقة واقعية، وهي تحليل خبرات التلميذ للبحث عن مصادر لمعنى جديد.
14	**الوعي بالقيم**	مساعدة المجموعة الإرشادية في استكشاف وتوضيح قيمهم الكامنة، ومنه يصبحون أكثرا وعيا وإدراكا لنظام قيمهم، وتتكون الفنية من ثلاث خطوات: وهي توسيع الوعي الشعوري واستثارة الخيال الإبداعي وإبراز القيم الشخصية.
15	**القواسم المشتركة**	مساعدة التلاميذ في اتخاذ القرار في قضيتين عندما يواجهون أهدافا متساوية المرغوبية، وذلك من خلال قول نعم لقضية ما، يعني قول لا للقضية الأخرى، أو ذكر ايجابيات وسلبيات كل قضية، واختيار الأقل سلبيات، ومنه اختيار أفضل الخيارات المتاحة.

13- الأدوات المستخدمة في البرنامج: اعتمدت الطالبة على عدة أدوات نذكر منها:

1- السبورة وقلم الحبر (Marquer): وذلك لتسجيل فحوى الجلسة الإرشادية من عنوان وأهداف الجلسة كذلك تاريخ ذلك اليوم، وشرح بعض النقاط الغامضة مع الاستعانة بالخرائط والأشكال.

2- العرض التقديمي: وهو عبارة على مجموعة شرائح توضيحية بغرض تبسيط المحتوى لأفراد المجموعة الإرشادية.

3- المحاضرة: تستخدم المحاضرة كوسيلة لتوصيل المعلومات والتأثير في الآخرين، وتسهيل الفهم للموضوع المدروس وتلخيصه، لكي يستوعب أفراد المجموعة الإرشادية الدرس بسهولة.

4- الفيديو: وهو وسيلة إلكترونية تشمل على الصوت والصورة، تساعد أفراد المجموعة الإرشادية في القدرة على الاستيعاب وتسجيل المعلومات صوتا وصورة.

5- المطويات: عبارة عن مجموعة من الاستمارات المقدمة للمجموعة الإرشادية من أجل تبسيط وتوضيح محتوى الجلسات ومتغيرات الدراسة، وإيصال الفكرة عن طريق رسومات وأشكال توضيحية، ومتمثلة في مطوية جلسات البرنامج ملحق رقم

(26)، ومطوية الهوية المهنية ملحق رقم (27)، ومطوية اتخاذ القرار المهني ملحق رقم (28).

6- اختبار جون هولاند: هو اختبار لمعرفة الأنماط الشخصية ومقارنتها مع الأنماط البيئات المهنية واستخراج النتيجة لكل تلميذ ومعرفة مدى التطابق نمط الشخصية، ونمط البيئة المهنية.

7- المقاييس: هي الاستمارات التي تعطى لأفراد المجموعة الإرشادية قبل تطبيق البرنامج وبعده لرصد الفرق بين التطبيقين، ومتمثل في مقياس الهوية المهنية ومقياس اتخاذ القرار المهني.

8- الواجب المنزلي: وهو عبارة عن مجموعة من التمارين التقويمية التي تعطى للمجموعة الإرشادية لقياس مدى استيعابهم للمعلومات المقدمة إليهم، ويتم حله ومناقشته في اليوم الموالي مع الطالبة.

14- الجلسات: احتوى البرنامج الإرشادي على (11) جلسة إرشادية، ويتضح محتوى الجلسات الإرشادية من خلال الجداول التالية وهي كما يلي:

الجلسة الإرشادية الأولى:

عنوان الجلسة	- بناء العلاقة الإرشادية
هدف الجلسة	- التعرف على المجموعة الإرشادية. - بناء العلاقة الإرشادية بين الطالبة والمجموعة الإرشادية. - أن تتعرف المجموعة الإرشادية عن البرنامج والجلسات الإرشادية وأهميتها. - التحسيس بالمشكلة. - الاتفاق عن مواعيد الجلسات اللاحقة.
المحتـــــــــوى	- التعارف بين الطالبة والمجموعة الإرشادية والتعارف فيما بينهم. - حرص الطالبة على تكوين جو من الألفة والمودة، وإقامة جسر من الثقة من خلال التقبل غير المشروط للمجموعة الإرشادية. - توضيح أهمية البرنامج من خلال تكوين اتجاه ايجابي نحوه.

	- تعريف المجموعة الإرشادية بمتغيرات الدراسة، وسبب اختيار هذه المواضيع ودواعي اختيارهم كعينة لهذه المتغيرات. - تحديد أهداف البرنامج والاتفاق عليها، وضبط القائمة النهائية للمجموعة الإرشادية الذين سوف يزاولون البرنامج. - تعريفهم بالعدد الكلي للجلسات ومكانها ومواعدها بدقة من خلال توزيع عليهم مطوية جلسات البرنامج الإرشادي في ملحق رقم (26). - حثهم على الالتزام بالحضور في الموعد والمكان المحدد. - تحديد الخطوات المزمع إتباعها لتحقيق الهدف من البرنامج. - تعريف المجموعة الإرشادية بآداب وأخلاقيات الحوار والمناقشة. - توزيع وثيقة عقد أخلاقي بين الطالبة وأفراد المجموعة الإرشادية ملحق رقم (19). - توزيع قصاصات بها نسبة مناقشة توقعات المجموعة الإرشادية بالنسبة للبرنامج قبل تطبيقه ملحق رقم (24).
الفنيات المستخدمة	- المناقشة والحوار.
الأدوات	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - مطوية تحتوي على عنوان الجلسات وأهدافها والمدة الزمنية المقترحة. - توزيع وثيقة عقد أخلاقي بين الطالبة وأفراد المجموعة الإرشادية. - توزيع قصاصات بها نسبة مناقشة توقعات المجموعة الإرشادية بالنسبة للبرنامج.
مدة الجلسة	60 د

الجلسة الإرشادية الثانية:

عنوان الجلسة	- فحص مشكلات الهوية المهنية.
هدف الجلسة	- التعرف عن المشكلات الخاصة بغموض الهوية. - التعرف عن المشكلات التي تشعرهم بالخواء المعنى والفراغ الوجودي عندما لا يختاروا مهنة المستقبل.
المحتـــــوى	- سرد المشكلات حسب الأهمية: - المشكلات المشتركة بين المجموعة الإرشادية - حسب أولوية هذه المشكلات من خلال ما تراه المجموعة الإرشادية - تقديم محاضرة حول الهوية المهنية. - عرض تقديمي حول الهوية المهنية لتدعيم ذلك.
الفنيات المستخدمة	- المناقشة والحوار. - القصة الرمزية.
الأدوات	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - محاضرة حول الهوية المهنية. - توزيع مطوية حول الهوية المهنية ملحق رقم (27). - عرض تقديمي لشرح الهوية المهنية من خلال العارض الضوئي (داتا شو).
مدة الجلسة	90 د.
تقييم الجلسة	بطاقة التقييم المرحلي للجلسة ملحق رقم (21).
الواجب المنزلي	- ما هي الصعوبات التي تواجهك حيال مستقبلك المهني؟

الجلسة الإرشادية الثالثة:

عنوان الجلسة	- فحص مشكلات اتخاذ القرار المهني.
هدف الجلسة	- التعرف عن المشكلات الخاصة بعدم القدرة على اتخاذ القرار المهني. - التعرف عن المشكلات التي تشعرهم بالخواء المعنى والفراغ الوجودي، عندما لا يتم اتخاذ القرار في الوقت المناسب.
المحتـــــوى	- مناقشة الواجب المنزلي. - تقديم محاضرة حول اتخاذ القرار المهني، وطرح مجموعة

	من الأسئلة بهدف التغذية الراجعة. - عرض تقديمي حول اتخاذ القرار المهني . - عرض فيديو تحفيزي حول اتخاذ القرار المهني.
الفنيات المستخدمة	- المناقشة والحوار. - القصة الرمزية. - القواسم المشتركة.
الأدوات	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - فيديو تحفيزي حول اتخاذ القرار المهني. - محاضرة حول اتخاذ القرار المهني. - توزيع مطوية اتخاذ القرار المهني ملحق رقم (28). - عرض تقديمي لشرح اتخاذ القرار المهني من خلال العارض الضوئي (داتا شو).
مدة الجلسة	90 د
تقييم الجلسة	بطاقة التقييم المرحلي للجلسة ملحق رقم (21).
الواجب المنزلي	- ما هي الصعوبات التي تواجهك حيال اتخاذك للقرار المهني؟

الجلسة الإرشادية الرابعة:

عنوان الجلسة	- خفض التفكير في المشكلة وتعديل الاتجاهات
هدف الجلسة	- تفسير أسباب الفشل والإحباط لدى المجموعة الإرشادية. - رفع الثقة بالنفس. - مساعدة المجموعة الإرشادية عن الاستبصار لمشكلاتهم. - تدريب المجموعة الإرشادية عن عدم التمركز حول ذاتهم. - تحويل النشاط الخاطئ إلى نشاط سليم. - مساعدة المجموعة الإرشادية على الإحساس بمعنى وهدف في الحياة.
المحتـــــوى	- مناقشة الواجب. - تطلب الباحثة من المجموعة الإرشادية استخدام تقنية الاسترخاء للبعد عن الإثارة والتوتر والعصبية والخوف، من خلال تقنيات الشهيق والزفير. - توضيح للمجموعة الإرشادية عن إمكانية تجاوز التفكير في مشكلاتهم بأن ينشغلوا بقضية يؤمنون بها ويجعلونها رسالة حياتهم.

	- القدرة على تجاوز الذات وكسر حلقة المفرغة بين المجموعة الإرشادية وانتباههم بعيدا عن الذات. - تحويل تفكيرهم واهتمامهم في الحياة المليئة بالمعاني والقيم. - توسيع دائرة الوعي الشعوري وأن يصبحوا أكثر وعيا وإدراكا بالعالم من حولهم. - مساعدة المجموعة الإرشادية على التخيل الخلاق من خلال استخدام قدراتهم الإبداعية في تخيل حلول جديدة لمشكلات قديمة. - عرض فيديو توضيحي حول رفع الثقة بالنفس. - مساعدة المجموعة الإرشادية على تحويل الخبرات الماضية المؤلمة إلى خبرات مضحكة، ومنه مساعدتهم على الاستبصار للمشكلات بطرق أكثر ايجابية.
الفنيات المستخدمة	- المناقشة والحوار. - الاسترخاء. - أسلوب خفض التفكير. - تعديل الاتجاهات.
الأدوات	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - فيديو توضيحي حول رفع الثقة بالنفس. - فيديو حول الاسترخاء.
مدة الجلسة	90 د
تقييم الجلسة	بطاقة التقييم المرحلي للجلسة ملحق رقم (21).
الواجب المنزلي	- افعل كما لو أنك الشخص الناجح الذي تريده

الجلسة الإرشادية الخامسة:

عنوان الجلسة	- اكتشاف المعنى، وإدراك الفرص المتاحة في الحياة.
هدف الجلسة	- التعرف على القدرات الكامنة. - معرفة طرق اكتساب المعلومات. - طرح أسئلة استفزازية. - التعرف عن المعنى المفقود في حياة المجموعة الإرشادية. - اكتشاف الذات والتسامي بها. - اكتشاف واستدعاء الخبرات والتجارب ذات معنى في الماضي. - اكتشاف واستدعاء الخبرات والتجارب ذات معنى في المستقبل.
المحتـــــوى	- مناقشة الواجب مع مواجهة ومناقشة كل تلميذ عن سبب اختباره لهذه الأهداف بأسلوب "افعل كما لو أنك الشخص الناجح الذي

	تريده" ومع الحوار والأسئلة استفزازية لهم، بحيث تدعو هذه الأسئلة إلى الرجوع إلى النفس ورفع الثقة بها، مثل: *لماذا تدرس؟ *لماذا خلقنا الله؟ *ماذا تريد من حياتك؟ *ما الذي يعطي لحياتك معنى وقيمة؟ - مساعدتهم على معرفة مهنة المستقبل من خلال التعرف على قدراتهم وميولهم وذواتهم من ناحية، ومعرفة متطلبات محيطه من ناحية أخرى، كذلك متطلبات المهنة، ثم إيجاد التوافق بينهما باتخاذ قرار مناسب من خلال توزيع عليهم اختبار **جون هولاند** لقياس القدرة على اتخاذ القرار المهني ملحق رقم (34). - إثارة المعنى من خلال التعرف عن المعنى المفقود في حياة المجموعة الإرشادية وذلك بتوجيه أسئلة استفزازية في إطار الحوار التساؤلي. - تقديم أنشطة تثير دافعية المجموعة الإرشادية للتحرك بإيجابية نحو الحياة. - مساعدتهم على استدعاء الخبرات والتجارب ذات معنى في الماضي. - مساعدتهم على إدراك أن لهم تجارب وخبرات ايجابية، وبالتالي وضع الأساس للخبرات المستقبلية ذات معنى.
الفنيات المستخدمة	- المناقشة والحوار. - أسلوب المواجهة أو أسلوب لماذا لا؟ - الحوار السقراطي. - قصص رمزية.
الأدوات	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - اختبار **جون هولاند.**
مدة الجلسة	90 د
تقييم الجلسة	بطاقة التقييم المرحلي للجلسة ملحق رقم (21).
الواجب المنزلي	- أسرد لي في بعض الأسطر وأكتب بها لماذا لا أكون.

الجلسة الإرشادية السادسة:

عنوان الجلسة	- اكتشاف المعنى وإدراك الفرص المتاحة في الحياة.
هدف الجلسة	- معرفة طرق اكتساب المعلومات. - اكتشاف معنى في الحياة. - تعديل الأفكار. - مساعدة المجموعة الإرشادية في اختيار مهنة المستقبل.
المحتـــــوى	- مناقشة الواجب. - معرفة طرق اكتساب المعلومات لكي تسهل القدرة على توفرها واتخاذ القرار المناسب، ومنه استبصار جيد نحو قراراتهم وتعديل اتجاهاتهم الحالية، وتنميتها لتحديد المعنى وذلك من خلال: *تنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو المهن والعمل اليدوي. - مساعدتهم وتعريفهم بقيمة أي عمل في المجتمع والمنفعة التي يتحصلون عليها. - طرح عليهم سؤال: إذا لم يوجد المهن البسيطة (كالخباز والنظاف والاسكافي والخضار والتاجر) كيف تكون الحياة؟ *التعرف على المهن السائدة في المجتمع. *توفير الفرصة لهم لاكتشاف بيئات مهنية مختلفة. *مساعدتهم في تحديد الاختيار المهني المناسب.
الفنيات المستخدمة	- الحوار والمناقشة. - الحوار السقراطي. - قصص رمزية حول المهن.
الأدوات	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - مطوية الآفاق الجامعية ملحق رقم (29). - مطويات حول التوجيه والإعلام سنة أولى ثانوي ملحق رقم (30). - فيديو حول التوجيه والإعلام سنة أولى ثانوي. - مطوية بها تخصصات أنماط التكوين المهني ملحق رقم (31). - مطويات بها قصص الناجحين.
مدة الجلسة	90 د
تقييم الجلسة	بطاقة التقييم المرحلي للجلسة ملحق رقم (21).

الواجب المنزلي	- ما هو المعنى الذي اكتشفته في حياتك بعدما تعرفت على القصص ؟

الجلسة الإرشادية السابعة:

عنوان الجلسة	- اكتشاف المعنى وإدراك الفرص المتاحة في الحياة.
هدف الجلسة	- معرفة طرق اكتساب المعلومات. - اكتشاف معنى في الحياة. - تعديل الأفكار. - مساعدة المجموعة الإرشادية في اختيار مهنة المستقبل.
المحتـــــوى	- مناقشة الواجب. - معرفة طرق اكتساب المعلومات لكي تسهل القدرة على توفرها واتخاذ القرار المناسب، من خلال الزيارات الميدانية، وطرح أسئلة للأشخاص الذين تمت مقابلتهم. - الأسئلة تدور حول التخصصات التي أدت لهذه المهنة، والمعدل العام ومعدل المواد والتفرعات الموجودة في المرحلة الثانوية والجامعية، وهل تم التوظيف مباشرة أم عن طريق المسابقة. كذلك هل العمل متعب، وهل تم التمكن من اللغات في مرحلة الثانوية أم حتى الدخول للجامعة. - التعرف على المهن السائدة في المجتمع. - توفير الفرصة لهم لاكتشاف بيئات مهنية مختلفة. - مساعدتهم في تحديد الاختيار المهني المناسب.
الفنيات المستخدمة	- زيارات ميدانية للمهن التي يرغبون الالتحاق بها.
الأدوات	/
مدة الجلسة	120 د
تقييم الجلسة	بطاقة التقييم المرحلي للجلسة ملحق رقم (21).
الواجب المنزلي	- ما هي المهنة التي قررت الالتحاق بها بعدما تعرف على أغلب المهن؟

الجلسة الإرشادية الثامنة:

عنوان الجلسة	- استخراج القيم وترتيبها
هدف الجلسة	- التعرف على مجموعة القيم منها: - القيم الابتكارية. - القيم الخبراتية أو التجريبية. - القيم الاتجاهاتية.
المحتـــوى	- مناقشة الواجب. - تقوم الطالبة باكتشاف معتقدات وأفكار المجموعة الإرشادية خاصة التي يلتزمون بها باعتبارها تحدد سلوكهم من خلال: - معرفة الاهتمام بالقضايا الروحية والدينية والبحث عن حقائق الوجود وأسرار الكون. - معرفة مدى الألفة والانسجام المجموعة الإرشادية مع الآخرين في علاقات الحب والود ومساعدة الناس وخدمتهم والنظر إليهم بإيجابية. - معرفة مدى ميل المجموعة الإرشادية إلى الجانب المنفعة خاصة إقتصاديا. - معرفة ما يمكن أن يقدموه للوطن. - معرفة ما يمكن أن يأخذوه من وطنه في شكل خبرات. - اكتشاف معنى من خلال الخبرة كالمشاركة في خدمة المجتمع. - إيجاد القيم من خلال الخبرة المعاشة. - الطلب من المجموعة الإرشادية ذكر الحوادث التي واجهتهم ومن الصعب تغييرها وكيف تعاملوا معها، وكيف يجب مواجهتها .
الفنيات المستخدمة	- المناقشة والحوار. - النمذجة. - التحليل بالمعنى. - الوعي بالقيم.
الأدوات	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - مطبوعة بها تدريبات لإيجاد القيم.
مدة الجلسة	90 د
تقييم الجلسة	بطاقة التقييم المرحلي للجلسة ملحق رقم (21).
الواجب المنزلي	- اسرد في فقرة شخص ناجح آثار إعجابك في انضباطه واحترامه للآخرين.

الجلسة الإرشادية التاسعة:

عنوان الجلسة	- حياتك من صنع أفكارك.
هدف الجلسة	- تبصير المجموعة الإرشادية بإمكانية تحقيق معاني عديدة لحياتهم حتى في ظل أسوأ الظروف. - البحث وإدراك أن حياتهم بها معنى. - تعزيز الإحساس بالمسؤولية.
المحتـــوى	- مناقشة الواجب. - تعريض المجموعة الإرشادية لمواقف محبطة وخبرات ذاتية من فراغهم الوجودي مما يؤدي إلى تشجيعهم، وتعريفهم بأنه لا يوجد حياة بدون معاناة أو صعوبات. وذلك من خلال التغلب عن هواجسهم نحو اتخاذ القرار حيال مهنة المستقبل، وقلقهم وخوفهم عن طريق البعد أو المبالغات، ومنه يتلقوا التشجيع حتى يفعلوا أو يرغبون في أن تحدث الأشياء التي يخافونها. - مساعدتهم على كسر الحلقة المفرغة التي تنشأ نتيجة للقلق حيال المستقبل. - دفعهم لتحمل مسؤولية انفعالاتهم من خلال قوة إرادتهم، وعمل الخيارات المسؤولة. - تغيير الاتجاهات والدوافع الداخلية. - استخدام النكت والفكاهة، فهي مصدر التسلية للروح البشرية، ومنه يسخرون من مشاكلهم ويعطونها حجمها الطبيعي، عندما يتعرفون عن طرق وحلول لمشاكلهم. - التطرق إلى حتمية المعاناة، وكيفية تحويلها إلى إنجاز. - ذكر للمجموعة الإرشادية أنهم لكي يحرزوا على النجاح أو اختيار مهنة عليهم أن يكونوا مستعدين لمواجهة الفشل، الذي يعبر عن معنى المعاناة، وهي إحدى القيم السلوكية التي تجعلهم على وعي بما يجب أن يكونوا عليه، وهي العزيمة التي تميز الإنسان عن الحيوان. - إن مبدأ المعاناة في الحياة يدفعهم لكي يواجهوا القوى والظروف الحتمية التي لا يمكن تغييرها. - حث المجموعة الإرشادية على تقييم ذواتهم تقييما ايجابيا وعدم التماطل في إنجازاتهم.
الفنيات المستخدمة	- المناقشة والحوار.

	- القصد العكسي . - تمرين الضحك.
الأدوات	- السبورة وقلم الحبر (Marquer).
مدة الجلسة	90 د.
تقييم الجلسة	بطاقة التقييم المرحلي للجلسة ملحق رقم (21).
الواجب المنزلي	- ما هو أصعب موقف مر عليك وحولته إلى انتصار وإنجاز وما الذي اكتسبته حيال ذلك.

الجلسة الإرشادية العاشرة:

عنوان الجلسة	- التخطيط للمستقبل تحت مسمى " اعرف نفسك".
هدف الجلسة	- اكتشاف الأهداف. - التعرف على طموحات وأحلام المجموعة الإرشادية ومساعدتهم على رسم خطط ممكنة في المستقبل. - معرفة جوانب القوة والضعف. - التسامح مع الذات ومع الآخرين.
المحتـــــوى	- مناقشة الواجب. - تمرين الإسترخاء. - معرفة الأهداف القريبة المدى والبعيدة المدى، التي من خلالها يمكن تحقيق معنى لحياتهم. - مساعدتهم على اكتشاف أهداف في حياتهم. - يتم التعرف على طموحاتهم وأحلامهم، ومساعدتهم على رسم الخطط الممكنة التي تؤهلهم لبلوغ أهدافهم وأحلامهم المستقبلية. - عرض فيديو تحفيزي لإكسابهم الثقة، وتحفيزهم لتحقيق الأهداف. - معرفة نقاط القوة والضعف في شخصيتهم وفي الجانب الدراسي، وتنمية جوانب الضعف التي تحول دون تحقيق أهدافهم بتوجيهات وإرشادات، وتدعم جوانب القوة، وذلك من خلال كتابة في القصاصات نقاط القوة والضعف لديهم. - التسامح اتجاه التوترات والبحث عن المعاني الإيجابية والتغلب عن الصعوبات والمعاناة. - الاستفادة من الخبرات الماضية في جوانب القوة لديهم ليفهموا الحاضر، ويخططوا للمستقبل مع استبعاد اللوم على الآخرين وتحمل مسؤوليتهم مع تدعيم الثقة بأنفسهم. - مساعدتهم على تقبل أنفسهم كما هي بمزاياها وعيوبها.

	- تمثيل كل تلميذ ولعب مهنة المستقبل.
الفنيات المستخدمة	- المناقشة والحوار. - الإسترخاء. - أسلوب المفاهيم والمعاني المتناقضة. - اللوجو دراما من خلال تمثيل كل تلميذ ولعب دور مهنة المستقل.
الأدوات	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - فيديو تحفيزي. - مطبوعة بها تدريبات لمعرفة جوانب القوة والضعف في الشخصية.
مدة الجلسة	90 د
تقييم الجلسة	بطاقة التقييم المرحلي للجلسة ملحق رقم (21).
الواجب المنزلي	- صف نفسك في 5 كلمات. - تحديد الظروف المحيطة بالتلاميذ أيها المواتية والمشجعة، وأيها المعوقة والمحبطة.

الجلسة الإرشادية الحادية عشر:

عنوان الجلسة	- الجلسة الختامية تقييم وإغلاق الجلسة.
هدف الجلسة	- استرجاع أهم النقاط في الجلسات السابقة. - جمع الآراء على مدى الاستفادة من البرنامج المطبق. - تطبيق المقياس البعدي.
المحتـــوى	- مناقشة الواجب. - استرجاع أهم النقاط التي تم التطرق لها في الجلسات السابقة مع ذكر التقدم والتغير في الأفكار والمعتقدات مثل : كنت أفكر.... ولكن أدركت أن.... - توزيع بطاقة التقييم الجلسة الختامية لجمع الآراء على مدى الاستفادة من البرنامج المطبق ملحق رقم (22). - معرفة ما هي الأشياء التي لم نتطرق إليها وهي ضرورية لذلك. - توزيع القصاصات أخرى كالتي وزعت في أول الجلسة والمقارنة بين إجابات التلاميذ في أول الجلسة وآخرها. - تطبيق المقياس البعدي على المجموعة الإرشادية. - إغلاق الجلسات وتقديم إكراميات وجوائز وشكر خاص للمجموعة الإرشادية على الصمود والبقاء حتى النهاية.

الفنيات المستخدمة	- المناقشة والحوار.
الأدوات	- السبورة وقلم الحبر (Marquer).
مدة الجلسة	90 د.
تقييم الجلسة	بطاقة التقييم الجلسة الختامية ملحق رقم (22).

15- تحكيم البرنامج: بعد بناء الجلسات تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (11) محكم من مختلف التخصصات علم النفس، كما هو موجود في ملحق رقم (16).

16- إجراءات تطبيق البرنامج:

- الاطلاع على الخلفية النظرية.
- بناء مقياس الهوية المهنة
- تبني مقياس الاتخاذ القرار المهني.
- بناء جلسات البرنامج الإرشادي.
- تحكيم البرنامج الإرشادي.
- الشروع في تنفيذ البرنامج الإرشادي.

17- التوزيع الزمني للجلسات الإرشادية: قدمت هذه الجلسات لتلاميذ سنة أولى ثانوي، بثانوية خوازم الطاهر ببلدية البياضة ولاية الوادي، حيث استغلت ساعات الفراغ بعد أخذ الموافقة من طرف التلاميذ وأوليائهم.

كانت بداية الجلسات في الأسبوع الثاني من شهر فيفري إلى الأسبوع الثالث من شهر مارس وهي كما يلي:

جدول يوضح توزيع الجلسات ضمن الأسابيع:

الأسابيع	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المجموع
عدد الجلسات	1	2	2	2	2	2	11
مدة الزمنية	60 د	180 د	180 د	210 د	180 د	180 د	990 د

لنقدر الساعات الإجمالية لتطبيق البرنامج ب ستة عشرة ساعة وثلاثون دقيقة.

جدول يوضح رزنامة تنفيذ الجلسات البرنامج الإرشادي:

الرقم	الجلسة	تاريخها	الرقم	الجلسة	تاريخها
القياس القبلي		2022-02-10	**7**	**السابعة**	2022-3-6
1	**الأولى**	2022-02-13	**8**	**الثامنة**	2022-3-9
2	**الثانية**	2022-02-16	**9**	**التاسعة**	2022-3-13
3	**الثالثة**	2022-02-20	**10**	**العاشرة**	2022-3-16
4	**الرابعة**	2022-02-23	**11**	**إحدى عشر** تطبيق المقاييس.	2022-3-20
5	**الخامسة**	2022-02-27			
6	**السادسة**	2022-3-2			

يوضح من خلال الجدول أن البرنامج المقترح تم تطبيقه خلال شهري فيفري ومارس، حيث احتوى البرنامج الإرشادي على إحدى عشرة جلسة.

18- مكان تطبيق البرنامج: طبقت جلسات البرنامج بثانوية خوازم الطاهر ببلدية البياضة ولاية الوادي.

19- تقويم الجلسات البرنامج: لقد تم تحديد تقويم كل جلسة من جلسات البرنامج وتقييم مدى استفادة المجموعة الإرشادية من البرنامج، من خلال بطاقة تقييميه تعطى لهم في كل جلسة من جلساته.

ملحق رقم (18): يوضح كراس الواجبات المنزلية:

جامعة محمد خيضر بسكرة

قسم علوم الاجتماعية

تخصص إرشاد وتوجيه

كراس الواجبات المنزلية

التلميذة:

أستاذة البرنامج:

برناوي بيه

2022

- ما هي الصعوبات التي تواجهك حيال مهنة المستقبل؟

- ما هي الصعوبات التي تواجهك حيال اتخاذك للقرار المهني؟

- افعل كما لو أنك الشخص الناجح الذي تريده

- أسرد لي في بعض الأسطر وأكتب لماذا لا أكون؟
- ما هو المعنى الذي اكتشفته في حياتك بعدما تعرفت على القصص ؟.
- ما هي المهنة التي قررت الالتحاق بها بعدما تعرف على أغلب المهن؟
- اسرد في فقرة شخص ناجح آثار إعجابك في انضباطه واحترامه بالآخرين.

- ما هو أصعب موقف مر عليك وحولته إلى انتصار وانجاز وما الذي اكتسبته حيال ذلك.

- صف نفسك في 5 كلمات.
-
-
-
-
-
- تحديد الظروف المحيطة بالتلاميذ أيها المواتية والمشجعة، وأيها المعوقة والمحبطة.

ملحق رقم (19): يوضح وثيقة العقد الأخلاقي بين الطالبة وأفراد المجموعة الإرشادية:

أنا التلميذ .....

شعبة.....

أتعهد بالإلتزم بتعليمات وقوانين الانضباط المتفق عليها بين أفراد المجموعة الإرشادية الجماعية من خلال:

- ❖ المحافظة على مواعيد الجلسات سواء في أوقات الحضور أو الانصراف.
- ❖ الحفاظ على المشاركة في جميع الجلسات الإرشادية.
- ❖ احترام الأستاذة والزملاء في البرنامج ولا أستهزئ بزملائي.
- ❖ الإصغاء الجيد وعدم المقاطعة أي كان.
- ❖ الحوار والمناقشة في كل الجلسات.
- ❖ إدلاء برأيي وعدم كتم أي شيء يتعلق بعدم فهمي لأي موضوع في البرنامج.
- ❖ القيام بالواجبات المنزلية الخاصة بكل جلسة.
- ❖ الإقرار بمهنتي النهائية التي قررتها فعلا انطلاقا من البرنامج.

اسم ولقب التلميذ والإمضاء إمضاء الطالبة

ملحق رقم (20): يوضح كشف حضور وغياب أعضاء المجموعة الإرشادية:

الرقم	الاسم واللقب	الجـــلســـــات									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
01												
02												
03												
04												
05												
06												
07												
08												
09												
10												

ملحق رقم (21): يوضح بطاقة التقييم المرحلي للجلسات الإرشادية:
التلميذ(ة):.....

الأسئلة التقييمية

1- ما رأيك في هذه الجلسة ومحتوياتها:

.....

.....

.....

2- إذا شعرت أن هذه الجلسة الإرشادية بها بعض الإيجابيات فأكتبيها:

.....

.....

.....

3- إذا شعرت أن هذه الجلسة الإرشادية بها بعض السلبيات فأكتبيها:

.....

.....

.....

4- أكتب مقترحاتك التي تريد إثارتها في الجلسة الإرشادية القادمة:

.....

.....

.....

5- ما هي الموضوعات التي أثارت انتباهك في الجلسة؟

.....

.....

.....

6- هل هناك موضوعات مهمة لم يتم التعرض لها في هذه الجلسة؟

.....

.....

.....

7- هل هناك ما كنت تتمنى أن يتحقق في هذه الجلسة ولم يتم ذكره؟

.....

.....

.....

ملحق رم (22): يوضح بطاقة التقييم الجلسة الختامية:

التلميذ(ة):.....

1- ما هي أهم الموضوعات والمعلومات التي استفدت منها في البرنامج الإرشادي:

.....

.....

.....

2- ما الفائدة من الفنيات التي اكتسبتها في هذا البرنامج الإرشادي ؟

.....

.....

.....

3- أذكر الأشياء التي تمنيت أن تكون في جلسات البرنامج ولم تجدها؟

.....

.....

.....

4- بماذا تشعر بعد تطبيق هذا البرنامج ؟

.....

.....

.....

5- لو أعدنا تطبيق البرنامج مرة أخرى هل ستحضر إلى جلساته؟

.....

.....

.....

6- هل اتخذت قرارك النهائي للالتحاق بمهنة المستقبل؟

.....

.....

.....

7- هل كونت فكرة عن كيفية أخذ معلومات واكتسابها حول مهنة المستقبل؟

.....

.....

.....

ملحق رقم (23): يوضح بطاقات نقاط القوة والضعف في المواد الدراسية:

نقاط القوة:

نقاط الضعف:

نقاط القوة:

نقاط الضعف:

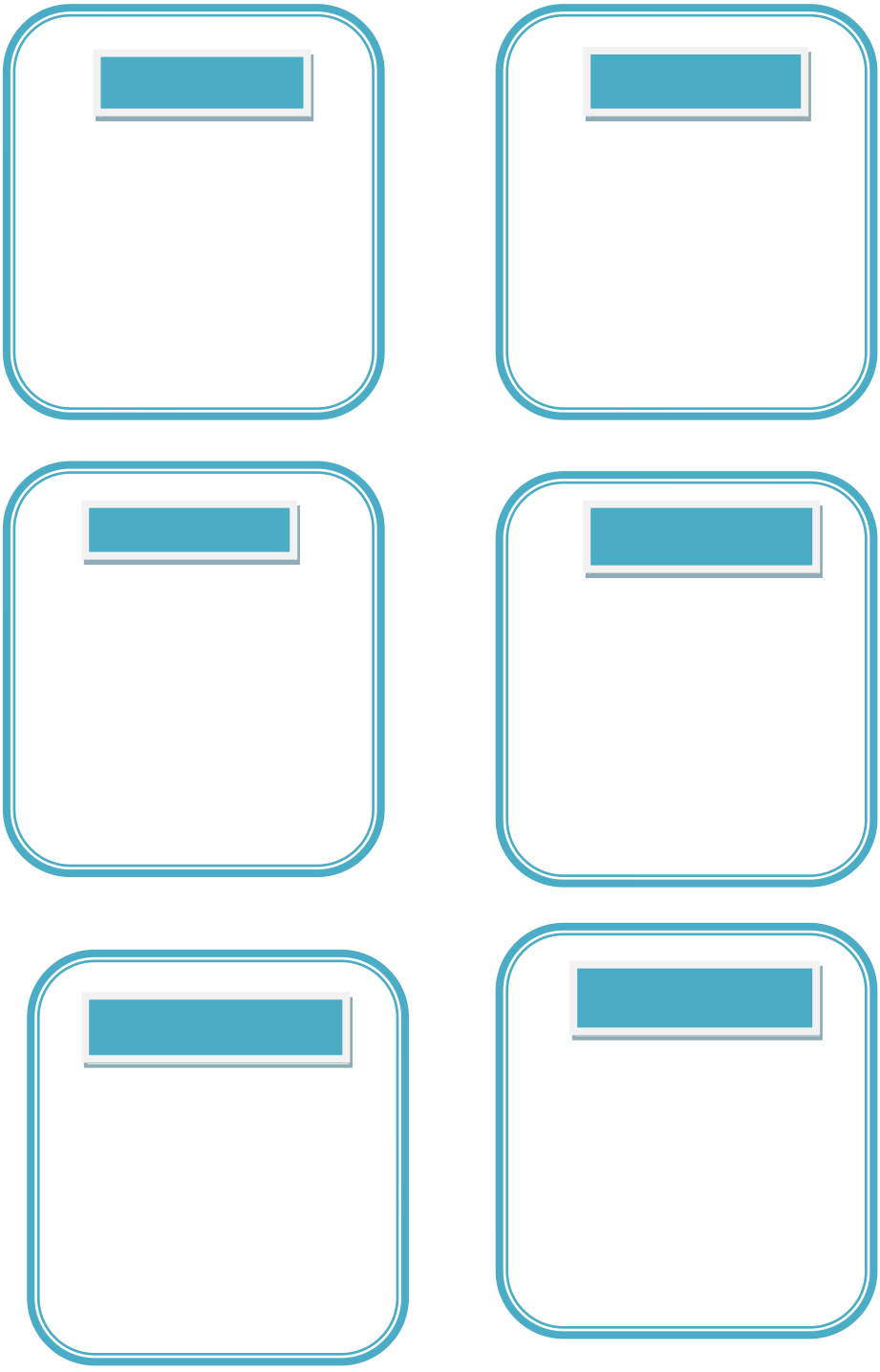
نقاط القوة:

نقاط الضعف:

نقاط القوة:

نقاط الضعف:

ملحق رقم (24): يوضح بطاقات النسب المئوية للاستفادة من البرنامج التلاميذ:



ملحق رقم (25): يوضح محتوى البرنامج الإرشادي:

1- محتوى جلسة الأولى: بناء العلاقة الإرشادية.

الحمد لله الذي قدر فهدى وخلق فسوى وعلم الإنسان ما لم يعلم، نحمده على مزيد فضله ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد، وآله وصحبه أجمعين:

أما بعد:

أحيكم بتحية الإسلام: سلام عليكم ورحمة الله وبركاته

اليوم نجتمع على بركة الله، للشروع الفعلي في جلسات البرنامج الإرشادي، والآن أبدأ أولا بالتعارف:

- أبدأ أولا بنفسي: أستاذة **بيه برناوي** طالبة دكتوراه جامعة بسكرة تخصص إرشاد وتوجيه يعني من قسم العلوم الاجتماعية.

- والآن دوركم كل واحد منكم يعرفني بنفسه من خلال ذكر: اسمه ولقبه وشعبته.

- تعريف المجموعة الإرشادية بمتغيرات الدراسة، وسبب اختيار هذه المواضيع ودواعي اختيارهم كعينة لهذه المتغيرات.

- توضيح أهمية البرنامج من خلال تكوين اتجاه الايجابي نحوه.

- تحديد أهداف البرنامج والاتفاق عليها وضبط القائمة النهائية للمجموعة الإرشادية التي سوف تزاول البرنامج.

- تعريف المجموعة الإرشادية بالعدد الكلي للجلسات ومكانها ومواعدها بدقة.

- حثهم على الالتزام بالحضور في الموعد والمكان المحدد.

- تعريف المجموعة الإرشادية بآداب وأخلاقيات الحوار والمناقشة.

- توزيع وثيقة عقد أخلاقي بين الطالبة والمجموعة الإرشادية ملحق رقم (19).

- توزيع بطاقات على المجموعة الإرشادية المعرفة نسبة توقعات المجموعة الإرشادية بالنسبة للبرنامج قبل تطبيقه ملحق رقم (24).

- الاتفاق على موعد الجلسات اللاحقة، مع الأوقات التي تناسبهم وكتابة ذلك في جدول يكتبه جميع المجموعة الإرشادية.

- وفي الأخير شكر أعظاء المجموعة الإرشادية على الحضور وحثهم لحضور الجلسات الأخرى.

2- محتوى الجلسة الثانية: فحص المشكلات الهوية المهنية.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

نلتقي مجددا في اليوم الثاني من البرنامج أهلا وسهلا بكم:

موضوعنا اليوم حول المشكلات المتعلقة بالهوية المهنية، أو المهنة بصفة عامة

أطرح عليكم أسئلة:

*من منكم حدد المهنة التي سوف يلتحق بها مستقبلا؟

*أو قبل ذلك ما هي الاعتبارات التي اتخذتها للدخول في الشعبة التي أنت فيها الآن؟

*هل حددت التخصص الذي سوف تدرس فيه في سنة ثانية؟

*لماذا اخترت هذا التخصص بالذات؟

*ماذا أعددت لنفسك لتصبح كما تريد؟

- أسرد لي المشكلات حسب الأهمية التي تتعلق بذلك وتحول دون تحقيق أهدافكم؟

- سوف نرتب المشكلات المشتركة بينكم.

- الآن سوف نقوم بتقديم محاضرة حول الهوية المهنية، مع عرض شرائح الباوربوانت وتوزيع المطويات حول الهوية المهنية.

محاضرة حول الهوية المهنية

تعد البرامج المدرسية ومناهجها، تربية مهنية للتلاميذ وإرشادهم إلى أنواع الدراسات المختلفة لأن الاختيار الدراسي هو مقدمة للاختيار المهني في المستقبل، وأن المدرسة هي المكان الأمثل لتزويد الطلاب بالمعلومات الدراسية والمهنية خاصة المهن المتوفرة في بيئتهم، وشروطها ومستواها والمآل الخريج فيها.

كما أنها تساعدهم على التعرف على ذواتهم وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

لذا فإن اختيار مهنة لا يتم بشكل عشوائي أو صدفة وإنما ينبغي التحضير لها بشكل مبكر وجدي في مرحلتين:

*مرحلة الخيال والواقع لمرحلة الاستكشاف وهنا يلعب الطفل لعبة المستقبل.

*مرحلة المحاولة والاستقرار لمرحلة التأسيس وهنا التنفيذ الفعلي للمهنة.

لذا تعرف الهوية المهنية على أنها:

- التصور الذي يبنيه التلميذ عن نفسه في إطار مسؤوليته المهنية، والتصور الذي يبنيه عن الأفراد الذين يشاركهم المسار المهني، والقيمة العاطفية والتقويمية التي يضيفها إلى هذا الانتماء (سويسي، 2016، ص7).

ويشير مفهوم الهوية المهنية إلى قدرة المجموعة الإرشادية على تحديد مسارهم المهني، وذلك بناء على معرفتهم لذواتهم، أي معرفتهم لقدراتهم وإمكانياتهم المهنية، ومعرفتهم لمتطلبات عالم العمل وبالتالي ربط هاتين المعرفتين لتحديد اتجاهاتهم المهنية، وفي هذه المرحلة يمكن القيام بما يلي:

*المناقشة الجادة والموسعة حول رغباتهم الشخصية، وأهدافهم وميولهم المهنية والشروط اللازمة لكل اختيار.

*تزويدهم بالمعلومات المهنية الحالية بشكل موسع، والشروط الدخول في كل مهنة ومحتوياتها.

*مناقشة مزايا وعيوب المهنة التي يرغب فيها كل واحد من المجموعة الإرشادية، ومقارنتها مع المهن الأخرى.

وهنا يتضح أنه لا يكفي أن يرغب التلميذ في الالتحاق بمهنة ما، بل لابد أن يكون مؤهلا لذلك، لأنه أمام تحدي وهو اجتيازه للمسابقة اختيار الأحسن في وظيفة ما مستقبلا، وفقا لمجموعة من شروط كالقدرات والاستعدادات والخبرة السابقة والتكوين، وهذا ناتج عن اختيار الشخص المناسب في المكان المناسب، علاوة على ذلك كثرة الطلب نتيجة كثرة البطالة وأغلب الشباب يبحثون عن عمل.

إضافة لذلك، كثير من المهن التي يرغب التلاميذ الالتحاق بها قدراتهم لا تؤهلهم لذلك، فمثلا يقول أنا أريد أن أكون مهندسا فإذا بحثنا عن قدراته وجدناه أضعف من أن يتحمل مسؤوليات عمل المهندس، أو يريد أن يصبح طبيا جراحا وبمجرد رؤيته لحادث يغمى عليه.

إن الأهلية في العمل تقتضي في الواقع عدد غير قليل من الشروط كالتكوين الفسيولوجي للعامل واتجاهاته، ومستوى طموحه وتدريبه السابق، واستعداداته وإمكانياته وقدراته العامة والخاصة: كالذكاء والقدرة الحركية واللغوية والعددية، والميكانيكية والفنية والموسيقية وغيرها.

فعمل الحلاق يتطلب مقدارا من المرونة والخفة عما يتطلبه عمل الطبيب الجراح، أو عمل كاتب في وظيفة ما، أو عمل محاسب في محل تجاري معين.

كما أن العوامل النفسية والصفات الشخصية تلعب دورا هاما في نجاح التلميذ في مهنته مستقبلا، وفي حسن تكيفه مع ظروفه، فلا يكفي أن تكون يد العامل قادرة على العمل بل يجب أن يكون سليما من الناحية النفسية وخاليا من الاضطرابات النفسية، كما ينبغي أن يكون قلبه وضميره مع العمل.

فالصفات الشخصية التي هي نوع من المثابرة والنظام والدقة والطموح والأمانة والرغبة في المحافظة على العمل والعيش بسلام مع الآخرين والتعاون معهم، والمرونة والبعد عن الحقد واللباقة وحسن المعاملة مع الآخرين، تتطلب حضورها في العمل متشكلة في الرضا.

ومنه تشجيع المجموعة الإرشادية لتكوين هوية شخصية ومهنية من خلال اكتشاف الأهداف والنوايا الشخصية ومن خلال اتخاذ القرارات المهنية الواجبة أو اللازمة، وذلك من خلال تربية الاختيارات.

ويرى بعضهم أن التربية المهنية بمعناها الواسع هي سلسلة من الخبرات المختارة المنظمة والمرتبة ترتيبا يؤدي إلى إعداد التلميذ للحياة المهنية المنتجة لا تخرج عن نطاق البرامج الدراسية في المدارس.

فالمناهج الدراسية ما هي إلا خبرات مختارة من الثقافة لإعداد التلميذ للمجتمع الذي يعيش فيه ويجب أن تؤدي في النهاية إلى دخول التلميذ لمهنة من المهن يصلح لها، باعتبارها جزء لا يتجزأ من المنهاج.

ومنه يمكن تمييز بين الأشخاص الذين لديهم بوادر تشكل الهوية المهنية، والذين لم تتضح الرؤية لديهم بعد كما يلي:

- القدرة على اختيار المهنة المناسبة والرضا عن الاختيار الدراسي، واختيار الزوجة المناسبة ونجاح هذا الزواج والرضا عنه، ونجاحه في اختيار مبادئه ومعتقداته والالتزام بها.

- كذلك تكون سماته الشخصية الإيجابية لتقدير الذات والتوافق النفسي، والقدرة على مواجهة المشكلات المختلفة والمرونة والانفتاح على الأفكار الجديدة، ويشعر التلاميذ في هذه الحالة أن مفهوم الأنا أكثر تماسكا وثباتا، كما أن التلاميذ يصلون إلى أقصى درجات التطور تعقيدا، ويدركون أن آبائهم مصدرٌ رئيسيٌ للمساندة.

- واختبار واكتشاف ما يناسبه من القيم والمعتقدات والأهداف والأدوار والمهن المتاحة وانتقاء ما كان ذو معنى أو قيمة اجتماعية ثم التزامه الحقيقي بما تم اختياره من جانب آخر.

لذا فإن تحديد الهوية المهنية ليس مجرد عملية تصنيف في أنماط جاهزة أو سابقة التحديد، يختار منها التلميذ ما يعجبه، كما أنها ليست عملية نمو نمطية، تأتي بشكل آلي في مراحل معينة ثابتة، وإنما هي عملية ديناميكية تتوقف نتيجتها على شكل ومراحل التفاعل الذي تتدخل فيه العديد من العوامل: منها التنشئة الاجتماعية سوى في الأسرة أو المجتمع أو المسجد أو المدرسة (إسماعيل، 1989، ص165).

كذلك لكي تتحقق الهوية المهنية فإن على التلميذ أن يحقق على نحو ما الإدراكات العديدة المنفصلة والتي تمثل أجزاء من فكرته عن نفسه في مفهوم متماسك بالذات، ويجب أن يظل التلميذ يشعر بأنه هو نفسه الشخص بالأمس واليوم والغد في المنزل، وفي المدرسة وفي النادي وفي العمل وفي أي مكان، ويتضمن البحث عن الهوية المهنية فهم التلميذ لنفسه وإجابته لعدد من الأسئلة الهامة منها:

- ما نوع المستقبل المهني الذي أريد أن أسلكه؟
- ما القيم والقناعات الخُلُقية التي عليّ أن أتبناها وأسلك على أساسها؟
- ما هي الاتجاهات السياسية والاجتماعية والإيديولوجية التي عليّ أن أناصرها؟
- من أنا كشخص(رجل أو امرأة)؟ وماذا عليّ أن أفعل لأكون محترما في المجتمع؟
- ما قيمة وجودي؟ وماذا يمكن أن أقدم للآخرين من فائدة؟
- ماذا أريد أنا شخصيا من حياتي؟

كما يوفر المجتمع بيئات مثل الكليات والنوادي ومؤسسات مجتمعية أخرى يمكن أن تحدث فيها عمليات تجريب الأدوار.

وفي الأخير يتضح أنه لكي يستطيع التلميذ تكوين هوية مهنية عليه إتباع مجموعة من المراحل، وتخطي مجموعة من العقبات والصعوبات التي تتعرض طريقه، كما أن

عليه التأقلم مع جميع المتغيرات التي تحصل له سوى انفعالية وفسيولوجية وجسمية، كما يتعرف عن قدراته وإمكانياته ومتطلبات المهنة.

هل واضح لحد الآن، سوف أقدم لكم بطاقة تقييم الجلسة وكراس الواجبات المنزلية وتجبون عن السؤال الأول في المنزل وهو:

ما هي الصعوبات التي تواجهك حيال مهنة المستقبل ؟

ولا تنسوا أنكم سوف تجيبون عليه، وتأتوني بكراس الواجبات في الحصة القادمة، وسوف نلتقي حسب التوقيت واليوم الموجود عندكم في الجدول، إلى اللقاء.

3- محتوى الجلسة الثالثة: فحص المشكلات اتخاذ القرار المهني.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

نلتقي مجددا في اليوم الثالث من البرنامج أهلا وسهلا بكم:

أشكركم على الالتزام بالحضور، موضوعنا اليوم حول المشكلات المتعلقة باتخاذ القرار المهني.

- نبدأ بمناقشة الواجب المنزلي.

- والآن سوف أقدم لكم محاضرة حول اتخاذ القرار المهني وطرح مجموعة من الاسئة، مع عرض تقديمي حول اتخاذ القرار المهني وتوزيع المطويات خاصة باتخاذ القرار المهني .

محاضرة حول اتخاذ القرار المهني.

يعد اتخاذ القرار المهني الخطوة الأولى للتلميذ لبلوغ الهدف وتنفيذه وذلك من خلال التعرف على قدراته وإمكانياته ومواكبها مع متطلبات المهنة التي يحلم بالالتحاق بها، بعد تعرضه لمجموعة من الخيارات والبدائل واختار البديل المناسب.

لذا فإن أصعب وأهم القرارات الذي قد يواجهه التلاميذ: هو قرار اختيار التخصص، فهو عملية مصيرية حاسمة تحدد مستقبله وترسم له معالم النجاح أو الفشل، والسعادة أو البؤس والعمل أو البطالة والإنتاج أو الاستهلاك.

إلا أن معظم التلاميذ يتركون هذا الموضوع كقضية أنية أي يقررون تخصصهم في آخر لحظة، وهنا يقعون في عدة مشاكل أهمها: عدم تناسب بين التخصص وشخصيهم وضياعهم بين مجموعة من تخصصات وفي الأخير عدم ميلهم ورغبتهم في مواصلة الدراسة.

فهم مثل سائق السيارة الذي يقود بسرعة إذا لاحظ أمرا طارئا لن يكون لديه الوقت الكافي للتفكير بحكمة، وهذا ما يؤدي إلى الموت المحتم، بينما العكس فهو لديه الوقت الكافي لاتخاذ القرار الحكيم، ومن هنا نطرح التساؤلات التالية:

*لماذا يؤجل التلاميذ اتخاذ القرار إلى آخر لحظة؟

فالتلميذ الذي يقول أنا لا أستطيع أن اتخذ قرارا فهذا في حد ذاته قرار بعدم اتخاذ القرار.

إنكم جميعا لديكم قرارات مشتركة وهي أنكم اخترتم التخصص الذي ترغبون فيه، لكن مع مرور الوقت، البعض منكم قد يجد نفسه أختار التخصص لا يلائم قدراته، وهذا ما يعرف بالقرارات الضعيفة.

ولكي نتخذ قراراتنا بشكل صحيح علينا أن نتعلم كيفية اتخاذ القرار الصحيح، حتى نصل إلى التخصص المناسب لقدراتنا وميولنا ويلبي حاجاتنا.

فالتلميذ الذي قرر أن يجتهد في دراسته في المدرسة الثانوية ليلتحق بتخصص ما في الجامعة، وعندما حقق قراره إذا به يفشل في دراسته ويفقد الدافعية للمواصلة، وذلك أن طموحه توقف عند دخول التخصص فقط ولم يمتد لما بعد ذلك.

ومنه على كل تلميذ أن يتخذ قراره لمهنة المستقبل لكي يضمن نجاحه في جميع مراحل التعليمية، ويتجاوز كل الصعوبات التي تعرقل طريقه، ومضي قدما حتى الوصول إلى المهنة التي يريد الإلتحاق بها.

لأن العالم اليوم يتحرك بجناحين هما: السرعة والابتكار، وعليكم أن تدركوا ذلك حتى لا يحطمكم قطار الزمن.

كما يجب أن تعلموا أن القرار يبنى على قيمكم واعتقادكم وعلى المفهوم الذاتي لكم، وإدراككم للأشياء بالإضافة إلى المؤثرات الخارجية.

فلا بد أن تتعلموا كيف تنموا اتخاذ القرار، ولابد أن تضعوا في اعتباركم أن يكون القرار مبتكر.

لأن عليكم الابتكار والاختلاف عن الآخرين ليس من باب الاختلاف للاختلاف ولكم الاختلاف للتميز، وذلك حتى تتميزوا عن غيركم من الآخرين، وعليكم أن تعلموا أنه لا وجود لكلمة مستحيل فكل شيء ممكن.

لأن الإنسان ضعيف بكل ما فيه إلا العقل فإنه قوي وذو إمكانيات لا حدود لها.

فبالعقل يعز الله أناسا ويذل آخرين، والعقل يمد الإنسان يوميا بستين فكرة، ولكن من يستفيد من هذا الكم الهائل من الأفكار؟ أليس هذا بدليل على قدرتكم على اتخاذ قرار مناسب حسب قدراتكم واستعداداتهم.

ولكن لاحظوا بأنفسكم منكم من اتخذ قراره ومنكم ما زال، ومنكم ليس واثق من نفسه ولا من مستقبله الدراسي، وهناك من ترك هذا الأمر للقدر، هذا يعود إلى شخصية كل واحد ونمطه وهي متمثلة فيما يلي:

- **المقرر القدري:** يتصف هذا النمط بأن التلميذ يسند أي أمر للقدر، فيجعل البيئة والظروف المحيطة به تسيره، مبررا ذلك بأن الأمر مقدر ولا يستطيع تغييره.

- **المقرر الاندفاعي:** وهو التلميذ المتسرع في اتخاذ قراره، المستعجل الذي يأخذ البديل الأول، دون الانتباه للبدائل الأخرى ودون تفكير.

- **المقرر المذعن:** وهو التلميذ الذي يكون تفكيره وعمله خاضعين ومذعنين ومناقدين للمشكلة (سأفكر حول ذلك لاحقا).

- **المقرر المتعذب:** وهو التلميذ الذي يصرف معظم وقته وتفكيره في جمع البيانات، والتحليلات البديلة ليحصل على الدائرة المفقودة من البيانات المتجمعة.

- **متخذ القرار المخطط:** هو التلميذ الذي يستخدم إستراتيجية اعتمادا على منحى عقلي مع بعض التوازن المعرفي والانفعالي. (إن القرار هو قراري وأنا المسؤول عن القيام بكل الأنشطة).

- **متخذ القرار الحدسي:** هو التلميذ الذي يقرر اعتمادا على ما شاهده، ولكنه غير قادر على العمل باتجاه ذلك. (أنا أعرف أنه عليَّ العمل، لكني...).

- **المقرر الهروبي:** هو التلميذ الذي يتجنب القرارات ويعمل إجابات تعويضية ليبتعد عن السؤال.

- **مقرر وتعامل أمن أو حذر:** هو التلميذ يختار بالغالب البديل الذي يدرك المستوى الأقل من المخاطرة

* هل واضح ؟ جيد الآن كل واحد يعطيني نمطه؟

*من هو في رأيكم النمط الأنجح؟

*كيف نساعد التلميذ على اتخاذ القرار بطريقة سليمة؟

يكون اتخاذ القرار بطريقة سليمة عن طريق مجموعة من المراحل وهي:

أولا: التفكير: اتخاذ القرار بطريقة سليمة عن طريق التفكير، فهو يحدد المصير، فلاحظ أفكارك لأنها تتحول إلى كلمات، ولاحظ كلماتك لأنها تتحول إلى أفعال، ولاحظ أفعالك لأنها تتحول إلى شخصيات ولاحظ شخصيتك لأنها ستحدد مصيرك.

إذن التفكير هو الذي يحدد المصير، لذلك لابد أن تقرر كيف تفكر بطريقة صحيحة.

إن الإنسان إذا اعتاد أن يفكر تفكيرا إيجابيا فإن ذلك سوف يؤثر على حياته كلها.

إنك إذا أردت مثلا التوجه إلى تخصص من تخصصات الشعبة العلمية أو تخصص من تخصصات الشعبة الأدبية، فإن عليك أولا أن تفكر بطريقة صحيحة بأن تحدد الأسباب التي تمنعك من الدراسة في هذا التخصص لا في ذلك.

ثم فكر في كيفية التي اتخذت فيها قرارك، والمعايير الموضوعية في ذلك: كجمع المعلومات عن كل تخصص، والاستعانة بالأساتذة لذكر ايجابيات وسلبيات ذلك التخصص، ومقارنها بقدراتك وإمكانياتك، دون أن تنسى معاملات المواد.

ثانيا: التركيز: وذلك أنه أي شيء تركز عليه يتحكم فيك، ثم يؤثر في شعورك وأحاسيسك، ثم يؤثر في حكمك على الأشياء، فعندما تركز أن هذه المادة لا تفهم فيها فإنك فعلا لا تفهم فيها.

أيضا الشخص الذي يقول :أنا مضطرب نفسيا فهو يركز على أن نفسيته غير طبيعية، فيرى نفسه من خلال تركيزه هو، ولذلك لابد لك أن تقرر وأن تركز بالطريقة الصحيحة.

ثالثا- الإدراك: أي أن كل شيء تفكر فيه وتركز عليه يعود إليك بنفس النوع ونفس النتائج، لأنك أرسلت لهذا الشيء طاقة من نوع معين، فالإدراك هنا ليس له علاقة بالحقيقة وإنما بالطاقة البشرية، أذن لابد أن تقرر كيف تدرك.

مثلا: إذا كنت تريد الذهاب إلى مهنة الطب وأدرك ذلك العقل وتعرف عليه وحلله، فإنك تستطيع من خلال ذلك أن تعرف التلاميذ الذين هم نفس توجهك، وسط الآخرين وتنجذب إليك الأشياء والأفكار الخاصة بهذه المهنة وقص على ذلك.

رابعا- الإحساس والشعور: هي وقود الإنسان وبدونها لا يستطيع أن يتحرك، ولا يمكن أن يكون إنسانا.

الشعور والأحاسيس تأتي من التفكير، فلو غيرت أفكارك ينتج عن ذلك تغيير لحياتك كلها.

وعليه فإن عليك أن تتحكم في أحاسيسك وسلوكياتك، وإذا تحكمت في ذلك فمن الممكن أن تكون إنسانا جيدا أو دكتورا رائعا.

خامسا- السلوك: يأتي السلوك بعد الشعور والأحاسيس، لذلك لابد أن يكون القرار الداخلي للتحكم في شعورك وأحاسيسك، وإذا تحكمت في ذلك فإنك تحكمت في الفعل، ومنه حققت توازنك الداخلي وحافظت على هدوئك.

لأن الناس يحكمون على بعضهم البعض من خلال الفعل وليس من خلال الكلام لأن الأفعال هي ما يترتب عليها النتائج الجيدة.

ومنه نلاحظ أنه يكون اتخاذ القرار المهني بطريقة سليمة من خلال تكامل بين العناصر السابقة، ومنه يمكنك أن تفعل أي شيء طالما هناك أشخاص قبلك استطاعوا أن يحققوا هذه الأشياء، فأنت أيضا تستطيع أن تفعلها، أما إذا كان هذا الأمر لم يفعله أحدا من قبلك فستكون أنت الأول.

لذا لابد أن تفكر باستمرار كيف تنمي نفسك، وذلك بقرار تتخذه، فمدام قرارك هذا صحيحا، فأفعله فورا.

ومنه نطرح تساؤل آخر: لماذا لا نبدأ بالتفكير في المهنة من اللحظة الحالية؟

إن التلميذ المتخذ القرار يكون لديه الاستعداد لأخذ المسؤولية الذاتية رغم الخوف من الفشل وبطريقة مستقلة غير تابعة وخاضعة للآخرين، كما أن بناء قرارات ناجحة يستلزم الانتباه للمراحل الأساسية للتخطيط وبناء القرار، فكل فشل في التخطيط لبناء القرار، وهو تخطيط في النهاية المطاف لإفشال هذا القرار.

فتبتدئ مراحل اتخاذ القرار بجمع المعلومات عن الإمكانيات المختلفة التي تقف أمامه عن الذات وعن المحيط، الأمر الذي يؤدي إلى تحديد البدائل الممكنة، ثم يفحص هذه المعلومات ومختلف البدائل، ثم ترتيبها حسب الاعتبارات التي بلورها لنفسه، بعدها يفحص مدى ملائمة المقومات الشخصية لمتطلبات الدراسة أو المهنة، ومدى التأثيرات

الاجتماعية والبيئية والاقتصادية، فيختار البديل الممكن والأقرب، وقد تتدخل في عملية اتخاذ القرار المهني عدة عوامل أهمها:

*الثقافة السائدة في المجتمع متمثلة في التنشئة الاجتماعية، والقيم المجتمعية السائدة.

*الواقع وأسسه من الحقائق، والمعلومات المتاحة.

*العوامل السلوكية: من خلال القيم والمعتقدات ومؤثرات الشخصية والميول والطموحات.

*العوامل النفسية المتعلقة بالبواعث الداخلية للتلميذ، ومنها ما يتعلق بالمحيط المتصل به.

وفي الأخير كي يكون قرارك سليما يجب إتباع ما يلي:

*لا تدع الآخرين يقررون مكانك (الأسرة، الأصدقاء...) بل استشر المختصين في التوجيه.

* لا تقرر في آخر لحظة هذا القرار يحتاج لسنوات من التفكير المعمق.

* اعرف قدراتك وميولك ودوافعك ونقاط القوة والضعف لديك.

*اعرف أكثر المهن الموجودة في البيئة المحلية خاصة التي تميل إليها من خلال :

الزيارات الميدانية والأبواب المفتوحة ولقاء مع المستشار التوجيه وأفكار الأساتذة، ومنه وضع جدول فيه ثلاثة أعمدة يحتوي العمود الأول على قائمة بها أسماء المهن المتساوية المرغوبية، والعمود الثاني بها إيجابيات المهنة أو "نعم" والعمود الثالث به سلبيات المهنة، أو " لا"، وهكذا لكي تختار المهنة المناسبة لك فعلا.

وأعلم أن سعادتك مرهونة بقدرتك على اتخاذ قرار سليم، يضمن لك الرضا والاستقرار النفسي والاجتماعي.

- سوف أعرض عليكم فيديو تحفيزي حول اتخاذ القرار المهني.

والآن سوف ننهي الجلسة، ولكن قبل ذلك سوف أوزع عليكم بطاقة تقييم الجلسة، وأقرأ عليكم الواجب المنزلي الموجود في الكراس الذي ينص على:

- ما هي الصعوبات التي تواجهك حيال اتخاذك للقرار المهني؟

4- محتوى الجلسة الرابعة: خفض التفكير في المشكلة، وتعديل الاتجاهات.

سلام عليكم ورحمة الله وبركاته: كيف حالكم جميعا؟، نلتقي مجددا

- سوف نناقش الواجب المنزلي.

- تطلب الطالبة من المجموعة الإرشادية استخدام تقنية الاسترخاء للبعد عن الإثارة والتوتر والعصبية والخوف، مع عرض فيديو حول الاسترخاء.

أولا: استنشاق الهواء من الأنف، واستخراجه من الفم من خلال الشهيق والزفير، ثم طلب منهم ما يلي:

شد اليد اليسرى باليمنى ابحث عن دقات الموجودة في يدك، هل وجدتها، الآن أغمض عينيك وأحسب وعندما أطلب منكم التوقف كل واحد منكم يسترخي، ثم يفتح عينه ويقول لي إلى أين وصل في الحساب، وهكذا.

- طرح تساؤل على التلاميذ بخصوص المشكلة الأساسية التي تحول دون وجود حل ومناقشتهم في إجاباتهم، وذلك من أجل اكتشاف الموقف الحالي للمجموعة الإرشادية، وفهم سبب معاناتهم التي يعيشونها.

- ملاحظة الاتجاه غير صحيح الذي يزيد من المعاناة ومحاولة تغييره.

- توضيح للمجموعة الإرشادية أنه ليس هناك حاجة إلى الخوض في الماضي إلى الأبد، ولابد من إيجاد توازن دقيق بين إنجازات الماضي، والتزامات الحاضر ومتطلبات المستقبل.

- توضيح للمجموعة الإرشادية عن إمكانية تجاوز التفكير في مشكلاتهم بأن ينشغلوا بقضية يؤمنون بها ويجعلونها رسالة حياتهم.

- القدرة على تجاوز الذات وكسر حلقة المفرغة بين التلاميذ وانتباههم بعيدا عن الذات.

- تحويل تفكيرهم واهتماماتهم في الحياة المليئة بالمعاني والقيم.

- توسيع دائرة الوعي الشعوري وأن يصبحوا أكثر وعيا وإدراكا بالعالم من حولهم.

- يتعلم المجموعة الإرشادية أن ينظروا بعيدا عن ذواتهم، ويركزوا عن أهدافهم من خلال التسامي بالذات، حيث يوجه المجموعة الإرشادية أنفسهم لمعاني خارج عنهم ويفصلون أنفسهم وظروفهم، وذلك عن طريق عمل قرارات مسئولة.

- مساعدة المجموعة الإرشادية على التخيل الخلاق من خلال استخدام قدراتهم الإبداعية في تخيل حلول جديدة لمشكلات قديمة.

- مساعدة المجموعة الإرشادية على تحويل الخبرات الماضية المؤلمة، إلى خبرات مضحكة ومنه مساعدتهم على الاستبصار للمشكلات بطرقة أكثر ايجابية.

- مساعدة المجموعة الإرشادية على عدم الإصرار الزائد (مثلا أحد المجموعة الإرشادية يقول أنه من المستحيل أن أنال علامة 18 في مادة العلوم في بكالوريا وهو يدرس الآن أولى ثانوي، وأنا خائف من الرسوب ومستحيل أنال معدل فوق 10...).

هذا التفكير الزائد واقترانه مع تدني الثقة بالنفس، والقلق والخوف من عدم القدرة على الإنتاج أو تحقيق الهدف المرغوب.

- مساعدة المجموعة الإرشادية على التحول من شيء ما ذاتيا يبدو كمشكلة، إلى شيء ما أو هدف ذي معنى.

- مساعدة المجموعة الإرشادية على اكتشاف شيئا ما جديدا يزيد من معنى وأهمية الحياة.

- مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على قهر الأنانية والانعزالية، وذلك عن طريق فتح الذات على العالم.
- مساعدة المجموعة الإرشادية على اكتشاف إمكانات جديدة، وتوجيههم ليصيحوا أكثر نضجا ويكونوا مسؤولين على أفعالهم.
-عرض فيديو توضيحي حول الرفع الثقة بالنفس، ومنه مناقشة ماذا شاهدوا في الفيديو.

وفي الختام إعطائهم بطاقة تقييم الجلسة، والواجب المنزلي الذي ينص على: ضع في نقاط أشياء تريد تغييرها في حياتك مع كتابة "افعل كما لو أنك الشخص الناجح الذي تريده".

5- محتوى الجلسة الخامسة: اكتشاف المعنى وإدراك الفرص المتاحة في الحياة.

سلام عليكم ورحمة الله وبركاته: كيف حالكم جميعا؟

- نبدأ كالعادة بمناقشة الواجب مع مواجهة ومناقشة كل تلميذ عن سبب اختياره لهذه الأشياء بأسلوب افعل كما لو، ومع الحوار والأسئلة الاستفزازية لهم، بحيث تدعو هذه الأسئلة إلى الرجوع إلى النفس ورفع الثقة بها، مثل:

*لماذا تدرس؟

*لماذا خلقك الله؟

*ماذا تريد من حياتك؟

*ما الذي يعطي لحياتك معنى وقيمة؟

*ما الذي تكافح لأجله؟

- مساعدة المجموعة الإرشادية في تفسير أساليب الفشل لتحمل حياة السعادة وزيادة الثقة بالنفس، من خلال طرح أسئلة أخرى تحتوي على لماذا لا؟

*إذا كنت وحيدا لماذا لا تجد أصدقاء؟

- أسئلة عن التخصصات:

* أنت الآن تدرس أدب لماذا لم تدرس علوم؟

* أنت الآن تدرس علوم لماذا لم تدرس أدب ؟

*قلت سوف أدرس آداب وفلسفة لماذا لا تدرس آداب ولغات؟

*قلت سوف أدرس علوم تجريبية لماذا لا تدرس تقني رياضي؟

*قلت سوف أدرس تقني رياضي لماذا لا تدرس هندسة ؟

- أسئلة عن المهن: حسب المهن التي يدلى بها المجموعة الإرشادية مثلا: *قلت سوف تلتحق بمهنة طب لماذا لا تلتحق بمهنة الصيدلة وهكذا.

- مساعدته على معرفة مهنة المستقبل من خلال التعرف على قدراته وميوله من ناحية، ومعرفة متطلبات محيطه من ناحية أخرى، كذلك متطلبات المهنة، ثم إيجاد التوافق بينهما باتخاذ قرار مناسب.

- مساعدة المجموعة الإرشادية في استدعاء الخبرات والتجارب ذات معنى في الماضي، ومنه يساعده على إدراك أن لهم تجارب وخبرات ايجابية، وبالتالي وضع الأساس للخبرات المستقبلية ذات المعنى.

- مساعدة المجموعة الإرشادية في اكتشاف المعنى في الحياة بطرق مختلفة تتضمن:

- اكتشاف الذات من خلال المعرفة الدقيقة والصحيحة للذات.

- الاختيار: إذا توفرت الخيارات للمجموعة الإرشادية في كل المجالات يزيد من احتمالية توافر المعنى.

- التفرد: وهو أن يبحث كل تلميذ عن المعنى في ذاته، ولا يمكن أن يحل أحدا محله.

- المسؤولية: كل تلميذ له الحرية في الاختيار ومسئول عليه.

- التسامي بالذات: ينشأ المعنى حينما يتجاوز أحد المجموعة الإرشادية حاجاته الخاصة، ولا يكون أنانيا ويتجه نحو حاجات الآخرين، وتتجه أهدافه نحو أهداف الآخرين.

- توزيع عليهم اختبار **جون هولاند** لقياس القدرة على اتخاذ القرار المهني.

ومنه مقارنة بين قدرات الفعلية ومتطلبات المهنة التي اختارها ويخرج بنتيجة في الأخير مدى التطابق بينهما.

في الأخير سوف أعطيكم بطاقة تقييم الجلسة والواجب المنزلي لهذه الجلسة وهو موجود في الكراس وهو: أسرد لي في بعض الأسطر وأكتب فيها لماذا لا أكون.

6- محتوى الجلسة السادسة: اكتشاف المعنى وإدراك الفرص المتاحة في الحياة.

سلام عليكم ورحمة الله وبركاته: كيف حالكم جميعا؟

- سوف نناقش الواجب.

- معرفة طرق اكتساب المعلومات لكي تسهل القدرة على توفرها واتخاذ القرار المناسب، ومنه استبصار جيد نحو قراراتهم، وتعديل اتجاهات الحالية وتنميتها لتحديد المعنى وذلك من خلال:

- تنمية اتجاهات التلاميذ الايجابية نحو المهن والعمل اليدوي.

- مساعدة التلاميذ وتعريفهم بقيمة أي عمل في المجتمع، والمنفعة التي يتحصل عليها.

- التعرف التلاميذ على المهن السائدة في المجتمع.

- طرح عليهم سؤال:

إذا لم يوجد المهن البسيطة (كالخباز والنظاف واسكافي والخضار والتاجر.....الخ) كيف ستكون الحياة؟

- توفير للتلاميذ الفرصة لاكتشاف بيئات مهنية مختلفة، من خلال توزيع عليهم استمارة الآفاق الجامعية وشرحها لهم ملحق (29).
- مساعدة التلاميذ في تحديد الاختيار المهني المناسب، وذلك بتوزيع عليهم مطويات حول التوجيه والإعلام سنة أولى ثانوي وشرحها لهم ملحق (30).
- توزيع عليهم الإعلان به تخصصات، وأنماط التكوين المهني وشرحها لهم ملحق (31).
- تحديد الآمال والمعاني الكامنة.
- مناقشة تجارب وخبرات لنماذج ناجحة وسردها من خلال القول لهم:

كل واحد من أفراد المجموعة المشاركة أخذ مطبوعة بها قصة، وقراءتها جيدا تم استخراج الجوانب المحزنة والجوانب السعيدة، ثم استخرج العبرة التي اكتسبتها كما يلي:

1- قصة فيكتور فرانكل:

خلّد **فرانكل** تجربته في سجون النازية في كتابه "الإنسان يبحث عن معنى" شاهدا على هذه الحقبة بقلم روائي أدبي وطبيب نفسي، وإنسان له تجربة جوانية ثرية على حد السواء.

ليثبت أنه أمام الظمأ الروحي الذي تنشئه الآلام، هناك معنى خفي يتوصل إليه من كان ذا حياة جوانية حيّة (فتوح، 2022، ص دس)

ولد **فيكتور فرانكل** في 26 مارس 1905 في فيينا، عاش في وسط ثلاثة أطفال، كان **فيكتور** الشاب مبتكرًا ومثيرًا للفضول كان يعرف بالفعل أنه يريد أن يكون طبيبا في المرحلة الثانوية (Boeree, 2006, p 4)

ففي عام (1942) تم ترحيل **فرانكل** مع زوجته ووالديه إلى معسكرات الاعتقال وأصبح الطبيب الناجح الشاب مجرد معتقل يحمل رقم (119) و(104) وعمل هناك كطبيب عام في عيادة المعتقل.

وفي عام (1942) بعد مرور عامين على اعتقاله تم نقله إلى معسكر آخر حيث أقيمت عليه دعوى لتنظيم الشغب، وحوكم وقضى عددا من الأيام فيه، ومن ثم نقل إلى معسكر اعتقال نازي آخر لقضاء حكما بتمضية مدة ستة أشهر في الأعمال الشاقة، حيث تم معاملته معاملة الرقيق.

وفي الوقت نفسه كانت زوجته قد نقلت إلى معسكر اعتقال آخر، حيث عدمت، كما أرسل والده ووالدته إلى معسكر اعتقال آخر، وقتلا هناك أيضا.

في منتصف عام (1945) أطلق سراح **فرانكل** من قبل الأمريكيين، وتبين أن شقيقته كانت الناجية الوحيدة من بين أقاربه والتي قد هربت عن طريق الهجرة إلى استراليا (محمود علاء الدين، 2013، ص 333).

بعد أن أمضى ثلاث سنوات من الحياة في معسكرات الاعتقال، عاد إلى فيينا وخلال عام (1945)، كتب كتابه الشهير (الإنسان يبحث عن معنى)، وصف فيه حياة سجين في معسكر اعتقال من منظور موضوعي لطبيب نفسي بعد وقت قصير من انتهاء الحرب في عام (1946)، ثم تعيينه لإدارة العيادات المتعددة في مستشفى الأمراض العصبية في فيينا، وبقى هناك لمدة خمسة وعشرون عاما.

وفي عام (1947) تزوج من زوجته الثانية أنجب ابنة وحصل على الأستاذية في علم الأعصاب والطب النفسي من جامعة فيينا (محمود علاء الدين، 2013، ص334).

لقد ألف **فرانكل** العديد من الكتب في ألمانيا ترجمت إلى عدة لغات، ويطلق على **فرانكل** (زعيم مدرسة فيينا الثالثة في العلاج) بعد مدرسة **فرويد** التي تعد الأولى، ومدرسة **آدلر** الثانية (أبو زعيزع، 2013، ص149).

***العبرة من القصة:**

- كم من مصائب حلت **بفرانكل** ولكن حول هذه المصائب إلى انجازات مفيدة في حياته.
- النجاح يلد من رحم المعاناة.
- لولا معاناة لما وصل الإنسان لتعريف المعنى، ولا تمسك بالحياة.
- كان **فرانكل** يعيش مع الكثير في نفس المعاناة، ولكنه كان متميزا عليهم، لأنه عنده هدف ومعنى في الحياة يريد أن يعيش من أجله، عكس الآخرين.
- لقد عمل **فرانكل** بضميره وقلبه حتى في معسكر الاعتقال فقد كان يقوم بواجبه اتجاه الآخرين الذين لا يريدون الحياة ويرغبون في الانتحار.
- **فرانكل** لم يفشل بالرغم من وجود العديد من الاحباطات والعراقيل والكآبة من حوله، بل حول ذلك كله إلى انتصار.
- يرى **فرانكل** أن الألم النفسي أعمق من الألم المعنوي.
- بالرغم من كل العقبات استطاع **فرانكل** أن ينظر للجانب المشرق في الحياة.

2- قصة فارح جراي (هل تريد أن تصبح مليونيرا):

نظر الطفل الأمريكي **فارح جراي** ذو 6 سنوات لأمه المريضة وهي تعمل بكد كي تعير أسرتها الفقيرة، فينام وهي مستيقظة وينهض وهي كذلك مستيقظة.

فقرر مساعدتها فتفتق ذهنه عن فكرة بيع عبوات كريم البشرة مقابل نصف دولار، وكان زبائنه من الجيران وسكان المنازل المحيطة.

في سن السابعة طبع لنفسه بطاقة كتب عليها مدير القرن الواحد والعشرين في سن الرابعة عشرة كان قد حقق مليونه الأول.

بعدها هاجمت نوبة قلبية الثانية على أمه قرر أن يفعل أي شيء لمساعدتها، لأنها تربي 3 أولاد صغار، رغم أن المنطقة الفقيرة التي يقطنها كانت تعج ببائعي المخدرات والهوى، إلا أن **جراي** أدرك أن هذه ليست الطريقة الصحيحة، ولم تزده كل الصعاب من حوله سوى إصرار على النجاح.

استقر في ذهنه أن شراء بالجملة والبيع بالقطاعي هو السبيل للحصول على الربح المشروع، لقد فهم هذه الجزئية من طريقة عمل بيع المخدرات في حيه الفقير.

لم تعرف طفولته أي نعومة فعندما أراد شراء حقيبة أعمال لم تتمكن أمه من توفيرها، فما كان منه إلا أنه حول صندوق طعامه المدرسي ليصبح حقيبة أعماله الخاصة، كما استعارة رابطة العنق الرخيصة الخاصة بأخيه ليبدو كرجل أعمال محترف.

لم يكن **جراي** ولدا صغيرا، بل كان رجلا صغيرا، ذات يوم طلب منه إلقاء خطبة فبدأ بالتدرب على أفراد عائلته الذين استمعوا له كما لو كان أستاذا جامعيا أو عالما.

في سن الثامنة أسس **جراي** منتدى أعمال لأبناء الحي عمد من خلاله للحصول على تبرعات عينية (في صورة حضور الناجحين لرواية قصص نجاحهم)، ونقدية (في صور تبرعات استثمرها الفتى بما ينفع أولاد حيه).

حصل **جراي** على 15 ألف دولار من التبرعات لهذا المنتدى عبر استخدامه لأسلوبه المبتكر: "أرشدني إلى خمسة يمكن لهم أن يوافقوا".

بالرغم من تعرضه للرفض إلا أنه لم ييأس، بل تقبل الرفض بروح عالية، وهو كان يطلب من رافضيه أن يرشدوه إلى خمسة أشخاص يمكنهم أن يشتروا منه ما يبيعه.

في سن العاشرة أتيحت له الفرصة للتحدث في برنامج إذاعتي بسبب خبرته وقدرته الطبيعية على الخطابة، ولأدائه التلقائي تم تعيين **جراي** كمذيع مساعد في ذات البرنامج الذي بلغ عدد المستمعين له قرابة 12 مليون مستمع، لم تمر سوى سنتين إلا وكان **جراي** خطيبا يطلبه الناس والمجلات والصحف والتلفزيونات لإلقاء الخطب مقابل خمسة إلى عشرة آلاف دولار في الخطبة الواحدة.

في عمره 13 سنة قرر تأسيس شركة بيع أطعمة في مدينة نيويورك، وفي 14 سنة تحول الفتى الفقير إلى مليونير، وعمره 15 سنة تمت دعوته للانضمام إلى عضوية الغرف التجارية وانخراط في منحة الدراسة.

وفي 19 عاما بدأ **جراي** في تأليف كتابه" **هل تريد أن تصبح مليونير؟** إليك تسع خطوات تعينك **على ذلك"**، وهذه الخطوات التسعة هي:

1- لا تخش الرفض، فالغزالة الجريحة تقفز مسافات أطول.
2- تفهم القوة خلف الاسم.
3- اجمع فريقا من المعلمين والمرشدين الناجحين حولك.
4- استغل كل وأي فرصة.

5- امض مع التيار... لكن اعرف إلى أين تريد الذهاب.
6- كن مستعدا نفسيا لتقبل الفشل والوقوف بعد الوقوع.
7- خصص وقتك لما تعرفه.
8- أعشق عميلك وزبونك.
9- لا تقلل أبدا من قوة شبكة المعارف والعلاقات (شبايك، 2008، ص ص 39-40).

***العبرة من القصة:**

- الأفكار الجديدة مطلوبة من خارج بينما تطبيقها يأتي من الداخل.
- احرص على أن تكون عندك رؤية واضحة لما تريد أن تفعله وتكونه في المستقبل، ولا يهم حققتها أم ليس بعد، الأهم أن تكون عندك واضحة وضوح الشمس.
- تصرف كما لو كانت أفعالك ستغير العالم، فهي كذلك بالفعل.
- ليس كل ربح نجاح، ولا كل خسارة فشل.
- كم من المصائب حلت بنا ، وكم منا حول هذه المصائب إلى تحولات جذرية مفيدة في حياته.
- لم يسخر المجتمع من محاولات الطفل الصغير لاقتحام عالم التجارة بل ساعدوه، ولم يرفض رجال الأعمال المشاركة بخبراتهم وأوقاتهم وأموالهم مع أطفال الحي.
- تشجيع المجتمع الأمريكي للناجحين ولو كانوا صغارا.
- النجاح المالي لا يعني التخلي عن مساعدة الغير.
- لم ييأس أبدا، ولم يتوقف عن التعلم من الغير.
- كم من المشاكل والمنغصات والعقبات واجهته؟ وكم منها حولها لفكرة ناجحة.
- بالإرادة المعنى والمسؤولية عند إصدار الأفعال، استطاع أن يحقق الكثير بالرغم من صغر سنه.
- استطاع أن يحول المأساة الشخصية إلى إنجاز وانتصار.

3- قصة بلقاسم حبة من الجنوب الجزائري إلى الغرب الأمريكي

ولد **بلقاسم حبة** عام 1957 ببلدية المغير ولاية الوادي.

بدأ تعليمه في مسقط رأسه، أين درس الطور الابتدائي في المدرسة الابتدائية "علي خليل" ما بين 1963 و1969، ثم المرحلة المتوسطة من 1969 إلى 1973، ثم انتقل إلى تقرت بولاية ورقلة للالتحاق بثانوية "الأمير عبد القادر "ليواصل تعليمه بها، مابين سنتي 1973 و1976 ويتحصل على شهادة البكالوريا، ويدخل بعدها إلى جامعة العلوم والتكنولوجيا بباب الزوار.

لكنه عانى من مشاكل كثيرة أهمها أنه يدرس في جامعة باب الزوار والمسكن الجامعي في قسنطينة، يعني يوميا يذهب من قسنطينة إلى باب الزوار للدراسة.

وبعد معاناة التنقل الشديدة لم يستطع البقاء على هذا الحال، أخذ كل مرة ينام في مكان قرب الجامعة لمدة ستة أشهر إلى أن غير مسكنه في بومرداس، ليتخرج منها بشهادة الدراسات العليا في الفيزياء عام 1980، وحصل على منحة للخارج.

ولكن عانى البيروقراطية مرة أخرى، ولم يستطع الذهاب للمنحة بالخارج، وبعد مدة جمع المساعدات من أهل الخير والإحسان ليهاجر ويكمل دراسته.

وقد كان لا يتقن اللغة الانجليزية آنذاك يتقن إلا الفرنسية سعى بكل جهده لسبيل تعلمها، وعندما طلب منه اختيار الجامعة التي سوف يلتحق بها، فكان اختاره لها عشوائيا من خلال أيها أقرب إلى الجنوب لتكون أكثر سخونة.

وفعلا اختار مجموعة من جامعات وبعث لهم ملفه، إلا أن الجامعة التي قبلته هي جامعة ليلند ستانفورد جونيور(Leland Stanford Junior University) الأمريكية التي حصل فيها على شهادة الماجستير في الفيزياء التطبيقية، وأخرى في علوم المادة عام 1984، ثم شهادة الدكتوراه في علوم هندسة المواد، تخصص الطاقة الشمسية عام 1988م.

ثم حصل بعدها على شهادة الدكتوراه في الطاقة الشمسية لأنه كان يعتقد أنه سوف يفيد بها بلاده بعد رجوعه من الولايات المتحدة الأمريكية.

وعندما كان طالبا في الدكتوراه التقى باثنين من زملائه اقترحا عليه الاشتراك معهما في بناء شركة خاصة، ولكن قوبل هذا الطلب بالرفض من طرفه.

وبعد مدة التقى بهما كان في رأيه أنهما يعملان عند شخص معين ، وإذا بهما في شريكتها الخاصة.

هذه النقطة التي غيرت مجرى حياته، وأدرك أن هؤلاء الأشخاص آمنا أن لديه إمكانيات وقدرات، لم يكن يدركها هو لأنه لم يكن واثق من نفسه آنذاك.

وأيقن أنه لا يمكن لشخص فعل شيء إلا إذا كان قادر على فعل ذلك الشيء ومؤمن بقدراته.

بعد حصوله على الدكتوراه في عام 1988م بدأ **بلقاسم حبة** مشواره المهني كباحث ومخترع في مجال تطبيقات الليزر والالكترونيات الدقيقة بمركز أبحاث توماس جي واتسون "Thomas J.Watson Research Center" بالولايات المتحدة الأمريكية التابع لشركة المؤسسة الدولية للحاسبات الآلية (آي بي إم IBM) لمدة عامين.

لكنه أبى إلا أن يعود للجزائر وخدمة بلده، فأخذ يبحث عن عمل مدة ستة أشهر من ولاية بسكرة إلى وهران، فيوجد جامعات رفضت طلبه ويوجد جامعات أخرى قبلت طلبه، ولكن دون توفير له مسكن خاص للإقامة.

وجد عمل كأستاذ بجامعة "محمد خيضر" ببسكرة سنة 1990، لكنه عانى كذلك من عدم توفير له سكن خاص به، فيوميا يذهب يدرس ويرجع إلى مسقط رأسه، وبعدها وفر له إقامة مع الطلبة.

ليغادر في آواخر سنة 1990 الجزائر إلى اليابان بعد حصوله على عرض من شركة (NEC) اليابانية الرائدة للانضمام إليها، ليكمل أبحاثه حول تطبيق أشعة الليزر على **الميكرو الكترونيكس**، كما عمل أيضا على تصغير الأجهزة الالكترونية .

بعد ست سنوات من العمل في اليابان عاد **البروفيسور حبة** إلى الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن هذه المرة قرر أن يغير إستراتيجيته حيث فضّل الانضمام إلى شركة ناشئة بدل الشركات العملاقة، وذلك ليجد الحرية الكاملة لتحقيق طموحاته العلمية .

في سنة 1996 التحق **البروفيسور حبة** بشركة Tessera الناشئة كباحث ومخترع، التي كان هدفها العمل على تصغير حجم الهواتف النقالة.

بعد التحاقه بشركة Rambus ، قام هو وفريقه بتطبيق تكنولوجيات الشركةTESSERA، في مجال الذواكر (MEMORY)، لتُستعمل هذه التقنية في ذاكرة الحواسيب، والكاميرات المستعملة في الهواتف النقالة، والبلايستيشن 2 و 3 التي كان **البروفيسور حبة** صاحب اليد فيها.

وفي سنة 2013 تلقى عرضا من شركة Google Data Center ولكنه فضّل العودة إلى مركز البحث الذي بدأ فيه، والذي لا يزال فيه إلى الآن.

يحمل **البروفيسور حبة** في جعبته ما يفوق 200 اختراع، و بما أنّ كل اختراع له عدّة تطبيقات، فقد بلغ حجم براءات الاختراع عنده ما يزيد على خمس عشرة ألف (1500) براءة، منها ما يزال قيد الإنجاز.

كما كان له شرف تصميم أصغر نسخة للمصحف الشريف.

يعمل البروفيسور حبة في خدمة مجتمعي العلم والأعمال العربي بشكل مستمر، من خلال تقديمه المحاضرات، والتوجيه المتخصص للشركات الناشئة داخل وخارج الولايات المتحدة (جبارة، 2021، د ص).

***العبرة من القصة:**

- كلما اشتدت واستعصت على الحل المشاكل، فأعلم أن الفرج قريب، وكلما صبرت وجاهدت سيكون كبيرا.
- لا يأس مع الحياة، ولا حياة مع اليأس، وما لم يقتلك سيجعلك أكثر صلابة.
- الفشل هو ببساطة فرصة جديدة لكي تبدأ من جديد فقط هذه المرة بذكاء أكبر.
- الفشل لا ينال أبدا من معادن الرجال الناجحين.
- رغم نشأته الصعبة وظروفه المعاكسة، استطاع **بلقاسم حبة** أن يصنع المستحيل، ونجح وصار عالما عالميا.
- النجاح لا يعني حصانة ضد الفشل، وكذلك الفشل لا يعني استحالة النجاح.
- لعب **بلقاسم** في طفولته لعبة المستقل، حيث كان يخترع منذ صغره.
- بالرغم من الظروف الصعبة إلا أنه لم يشعر بالخواء بالمعنى، بل رسم طريقه وتسامى بذاته.

4- قصة نجاح فريدريك أيديستام :

هي قصة نجاح وكفاح كان بطلها **فريدريك أيديستام،** كان يعمل في مجال الأحذية، ثم قام بتغير المجال إلى العمل في صناعة الأخشاب، ولكن أخذ يطور في نفسه مع تطور الزمن من خلال التكنولوجيا التي اجتاحت العالم.

فقام **فريدريك** بالاتجاه إلى العالم الكبير الخاص بالاختراعات الضخمة والإلكترونيات، وقد قام اليوم بتأسيس شركة نوكيا التي تُعتبر من أكبر شركات الهواتف في جميع أنحاء العالم، وبعد أن زاد رأس مال الشركة، وبالطبع عاد هذا المال الوفير على **فريدريك** وقام الكثيرون للدخول معه مساهمين في الشركة.

أخذت الشركة تتطور فترة بعد فترة، ودخلت في مجال البحث العلمي، حتى وصلت الشركة إلى اختراع رائع وهي الساعة الديجيتال.

ثم تم تقسيم الشركة إلى أقسام جميعها خاصة بصناعة الهواتف، والإلكترونيات، بالإضافة إلى الأجهزة الخاصة بالحاسب الآلي، وتميزت نوكيا في هذا المجال بشكل رائع.

***العبرة من القصة:**

- ليس الفشل ألا تبلغ هدفك، ولكن الفشل هو ألا يكون لك هدف في الحياة.
- بالرغم من أنه نشأ فقيرا وكان فقيرا، إلا أنه غير حياته وأصبح مليونيرا بفضل ذكائه.
- مواكبة التطور وعدم اجترار ما فعله الآخرون، يساعد الإنسان على الرقي والتقدم.
- هذا ما قام به **فريدريك** لقد قرر أن يستخدم قدراته اللامحدودة، وأن يكون غير نمطي، وألا يكون مجرد تابع لسابقيه، وبهذا القرار حقق هذا النجاح العظيم.
- لابد للإنسان أن يقرر ولا يقول أن الوقت مضى **ففريدريك** بعدما عمل في مجال الأحذية أصبح مليونيرا.
- الإنسان لابد أن يطور نفسه مع تطور الزمن، ويواكب التكنولوجيا، لأن التفكير هو النجاح الحقيقي لكل شخص.

5- قصة والت ديزني:

هو مخترع شخصية" **ميكي ماوس** "وغيرها من الرسوم الكرتونية، وتعتبر قصته واحدة من أهم قصص النجاح بعد الفشل فقد كان يعمل في الصحافة وتم طرده، وكان سبب طرده هو أنه ليس لديه أفكار مبتكرة.

وبعد طرده لم ييأس ويفقد الأمل، لكنه حاول مرة أخرى وتمكن من إنشاء أول شركة للرسوم المتحركة وسميت "Laugh-o-gram-films"

ولكن تعرض مشروعه للإفلاس بعد عامين من إنشائه.

وقد عرض **والت** مشاريعه وأفلامه الكرتونية على الكثير من الاستوديوهات، ولكن تم رفضها.

ورغم تعرض مشروعه للإفلاس ورفض أفكاره، لكنه لم يفقد عزيمته وواصل كفاحه وطموحه.

وأيضًا واصل ذلك حتى أسس هو وأخوه **روي وليفر ديزني" شركة والت ديزني "** التي تحولت بعد ذلك إلى شركة الإنتاج الأكثر شهرة في مجال الرسوم المتحركة.

وأيضًا سميت على اسمه أكبر مجمعات الألعاب في بعض المناطق المختلفة حول العالم مثل:

- ديزني لاند.
- فلوريدا.
- هونغ كونغ.
- باريس.

ومن الجدير بالذكر أنه حصل على 26 جائزة أوسكار.

***العبرة من القصة:**

- بقدر الفشل الذي حل به ولكنه لم ييأس وظل يكافح لآخر نفس حتى جاء الانتصار.

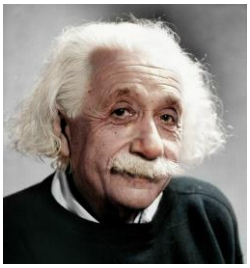
- الإنسان الأكثر شهرة ونجاح هو ذلك الإنسان الذي كافح الفشل وأخرجه من قاموس تفكيره.

- يصيب الإنسان بكثير من الأمور، ولكن أسوأها تلك المتعلقة بالاستسلام للفشل، وعدم رسم الأهداف.

- الإنسان الناجح هو الذي يمر بفشل وراء فشل دون أن يفقد قوته وعزيمته للوصول لهدفه.

- عمل **ديزني** في العديد من المهن وأغلبها فشل بها إلا أنه لم يفقد حماسه للنجاح.

6- قصة ألبرت اينشتاين:



كان **اينشتاين** غير قادر على الكلام حتى بلغ سن الثالثة من عمره، حيث إنه كان يعاني من مشكلة عسر القراءة وضعف ملكة الحفظ، ومن هنا حصلت الحادثة الشهيرة من أن معلم **اينشتاين** للغة الإغريقية، كتب في سجله الدراسي (بأنه لا ينفع لشيء) كما قال له أنك لن تنجح في حياتك.

وبالجملة كانت قدرات **اينشتاين** التعليمية في المدرسة تتسم بالبطء والشرود الذهن والانعزال والمشاكسة، وعدم قبول النظام وتكرار الغياب.

ولم يكن هذا عائق في نجاحه، فقام بتعلم الجبر والهندسة الإقليدية وهو في سن الثانية عشرة.

وفي سن الرابعة عشر انتقلت أسرة **اينشتاين** للعيش في جنوب ايطاليا في حين ظل يقيم في المدرسة الداخلية في مدينة ميونخ الألمانية، وبعد ستة أشهر من مغادرة أسرته ترك **أينشتاين** المدرسة وغادر البلد.

وفي سن السادسة عشر تقدم للتسجيل في المعهد التقني العريق بمدينة زيورخ السويسرية، وهنا حصل أول إخفاق حقيقي في حياة **اينشتاين،** حيث رسب في اجتياز اختبارات القبول لهذا المعهد العلمي، ولهذا اضطر أن يتعلم لمدة سنة في المدرسة الثانوية السويسرية لكي يستعد لاجتياز اختبارات القبول التي فشل فيها سابقا.

أما عن الأداء الأكاديمي ففي دراسته الجامعية، فيبدو من كتاباته الخاصة أنه واجهته بعض الصعوبات، فيقول وقت الامتحانات أشعر كأنني ذاهب للإعدام بالمقصلة، ولست ذاهبا لأداء اختبار، كما يعترف أن التعليم صعب عليه كثيرا، يحتاج ليسأل العديد من الأساتذة للإجابة وتكوين فكرة على الموضوع (بن حامد، 2018، د ص).

وبالرغم من ذلك فقد اكتشف النظرية النسبية، وهي من أهم النظريات في الفيزياء الحديثة، واخترع أيضًا القنبلة الذرية.

وحصل على جائزة نوبل عام 1921م في الفيزياء، لاكتشافه الظاهرة الكهروضوئية، والتي كانت أساس لنظرية الكم.

***العبرة من القصة:**

- بالرغم أنه تكلم وعمره ثلاث سنوات، إلا أنه استطاع أن يكون عالما مشهورا.
- لا يعني رسوبك في المدرسة وعدم قدرتك على مواكبة زملائك، بأنك إنسان فاشل ودليل ذلك **أينشتاين**.
- رسائل بعض الأساتذة السلبية لا تجعلها تؤثر فيك، وتنقص من قيمتك بل تجاهلها أو اتخذها تحفيزا لك.
- لم تمنعه الصعوبات التي واجهته سوى النمائية والأكاديمية من أن يكون عالما ناجحا.
- الإنسان الناجح هو الذي لا يدع للفشل والإحباط طريقا.

7 - قصة توماس أديسون:

اخترع العديد من الأجهزة مثل:

- تطوير آلة التصوير السينمائي.
- الفونوغراف.
- المصباح الكهربائي.

يمتلك **أديسون** 1093 براءة اختراع أمريكية، وأيضًا يمتلك العديد من براءات الاختراع في فرنسا وألمانيا.

عانى **أديسون** من مشاكل في السمع في سن مبكرة، مما جعله لا يكمل تعليمه، ثم علمته والدته القراءة والكتابة.

وقد فشل في أكثر من 20 ألف تجربة، وأخبره معلمه أنه طفل غبي، وطرده من معمله، ولكنه لم يفقد الأمل، فكان يمتلك من العزيمة والإرادة ما جعلته يصبح من أشهر العلماء.

أسس **أديسون** معملا صغيرا في منزله بسبب كثرة حبه للعلم، وعندما توفى قررت الشركات الكبرى في مختلف إنحاء العالم على إطفاء أنوارها تكريماً له.

***العبرة من القصة:**

- الأم مع كل المواصفات فهي القدوة والمعلمة ومنبع الثقة.
- برهن **أديسون** للعالم أنه بقدر محاولات اليائسة سوف يظهر النور وينتصر الحق ويتكلل النجاحات.
- وراء كل عدد مرات فشل نجاح.
- الفشل يعلم الإنسان الصلابة والقوة وتحدي الصعاب.
- الإنسان الناجح لا ييأس أبدا.

8- قصة عنان الجلالي:

هي قصة نجاح بعد فشل، حيث بدأت من الصفر حتى وصلت إلى العالمية، وأيضًا هي قصة مليئة بالإصرار والعزيمة.

بدأ **الجلالي** بغسيل الصحون إلى أن أصبح مدير لأحد أكبر الفنادق الكبرى بالدانمارك، وتعتبر قصة **عنان الجلالي** من أشهر قصص نجاح رجال الأعمال من الصفر.

ولد **عنان** في مدينة القاهرة بمنطقة هليوبوليس، حيث كان يعيش في مستوى الطبقة فوق المتوسطة، وكان والده ضابطاً في الجيش الحربي.

قرر **عنان** السفر إلى النمسا بعد فشل دراسي متكرر ورسوبه في الثانوية العامة، وكان لا يملك المال حيث عاش في أحد الملاجئ وكان يأكل من القمامة.

وقد عاش **عنان** في النمسا أصعب أيام حياته، لكنه لم ييأس أبداً، وخلال إقامته في النمسا كان يعمل بائع جرائد ليتعلم اللغة الألمانية.

سافر **عنان** إلى الدانمارك بحثاً عن حياة أفضل، وعمل في مطبخ أحد الفنادق، حيث كان يغسل الأطباق لمدة 8 ساعات يومياً مقابل وجبة طعام واحدة.

بعد ما حدث **لعنان** في الغربة من فقر وتشرد والتعرض للعنصرية، جعل ذلك منه شخص أكثر صلابة وأدرك أهمية التعليم والدراسة، وبالفعل بدأ في دراسة إدارة الفنادق.

وأيضًا سعى للحصول على خبرات أكثر، حيث كان يعمل كمتدرب في أحد الوظائف الخاصة بالأعمال الفندقية عصرا بعد الانتهاء من العمل الأساسي.

وبعد أن أثبت نفسه في التدريب حصل على الوظيفة، وذلك بعد أشهر من التدريب المجاني بدون مقابل، ومن هنا بدأ **عنان** في مسيرته الناجحة.

وتدرج من وظيفة إلى أخرى حتى وصل بعد أربع سنوات إلى منصب مدير أحد الفنادق الكبيرة في الدانمارك.

بدأت الصحف الأمريكية تكتب عن قصة نجاحه، حيث أصبح شخص مشهور عالمياً، وقابل كثيرا من الملوك ورؤساء الدول، وأطلقت عليه الصحف الأمريكية لقب **"أشهر غاسل صحون في العالم".**

ولم يقف طموحه عن ذلك، لكنه طور من نفسه، واكتسب خبرات أكثر في مجال تأسيس الفنادق، وحصل على 5 شهادات دكتوراه فخرية من دول مختلفة.

أسس **عنان** شركته الخاصة**" هلنان لإدارة الفنادق "**عام 1982م، وكانت شركته تدير أكثر من أربعين فندقا في مصر والدانمارك، ودول أخرى حول العالم.

أثبت **عنان** أن الفشل الدراسي لا يعنى الفشل في الحياة العملية، حيث أنه تحول من فاشل في الثانوية العامة إلى رجل أعمال ومليادير عالمي.

ومن الجدير بالذكر أن قصة نجاح رجل الأعمال الملياردير **عنان الجلالي** تعتبر من أكثر القصص الملهمة، وذلك لأنها مليئة بالعزيمة والإصرار (عبد الحميد، 2021، د ص).

***العبرة من القصة:**

- أجمل وأشهر قصص النجاح بعد الفشل وصعوبات طريق النجاح
- سر النجاح هو الثبات على الهدف.
- العديد من حالات الفشل في الحياة هم الناس الذين لم يدركوا مدى قربهم من النجاح.
- من الجيد الاحتفال بالنجاح ولكن الأهم استخلاص العبر والدروس من الفشل.
- نجاحك وسعادتك تكمن فيك.
- الإخفاق بشرف خير من النجاح بفشل

9- قصة نجاح نيك فيوتتش:

ولد في استراليا عام 1982، ولد وهو فاقد كل من الذراعين والرجلين، وهذا الذي منعه من الالتحاق بالمدرسة، وكان يشعر بالإحباط والاكتئاب منذ الصغر، ولكن هذا لم يبق طويلًا.

والتحق بالمدرسة إلى أن أنهى تعليمه الجامعي وحاول أن ينتحر أكثر من مرة، ولكن جاءت فترة تحول في حياته، حولته إلى إنسان مفعم بالحيوية والنشاط، وبالرغم من أن **نيك فيوتتش** ذو إعاقة، ولكن هذه الإعاقة

لم تمنعه للوصول إلى أهدافه، حيث أن **فيوتتش** أب لأربعة أطفال، وهو من أهم المحاضرين في العالم وأشهرهم.

كما أنه يقوم بلعبة الجولف، ومن محبي القراءة بشغف، وأخذ يتعلم العديد من المهارات، وفي ذلك الوقت قرر أن يعيش حياة عادية مثل البشر العاديين، ومن المهارات التي اكتسبها معرفة الكمبيوتر، وتعلم الكتابة، وقام بممارسة العديد من الألعاب مثل لعبة التنس، بالإضافة إلى السباحة.

وعندما كان **فيوتتش** في الجامعة، كان يخاطب أصدقائه وصار شخصا مؤثرًا، وهذه كانت من أهم طموحاته، إلى أن وصل إلى نجاح كبير وأصبح أشهر محاضر في العالم (عبد الحميد، 2021، د ص).

***العبرة من القصة:**

- الشخص ذوي احتياجات الخاصة هو الذي لا يملك عقلا.
- بالعزيمة والإصرار استطاع أن يحقق الكثير من الانتصارات.
- إعاقته لم تمنعه من ممارسة اهتماماته والوصول إلى الهدف الذي سطره.
- بالممارسة والتدريب استطاع تكوين خبرة وتغلب على كل الصعوبات.
- بالرغم من إعاقته استطاع تحقيق ما لم يستطع الأصحاء تحقيقه.
- قصة **فيوتتش** تعطي درسا لمن ييأس عندما يتعرض إلى أي فشل أثناء تخطيه أول خطوه في حياته ولم ينجح.

10- قصة ستيفن هوكينغ:

ولد ستيفن هوكينغ في 8 يناير 1942 في أكسفورد بإنجلترا.

التحق في البداية بجامعة أكسفورد لدراسة العلوم الطبيعية في عام 1959، قبل أن يحصل على الدكتوراه في علم الكون من جامعة كامبردج، أصيب **هوكينغ** في عام 1963 بالتصلب الجانبي الضموري، وهو مجموعة من الأمراض التنكسية التي يميزها تضرر خلية العصبون الحركي في الدماغ وفي الحبل الشوكي وفي المسالك المسؤولة عن انتقال الإشارات العصبية بينهما، وحينها توقع الأطباء أنه سيعيش سنتين فقط.

لزم كرسيا متحركا معظم سنوات حياته، ومع تدهور حالته اضطر إلى الحديث عبر جهاز إلكتروني والتواصل مع الآخرين بتحريك حاجبيه.

رغم المرض الذي أقعده، أنجز **هوكينغ** العديد من الأبحاث النظرية في علم الكون وأبحاثا في العلاقة بين الثقوب السوداء، والديناميكا الحرارية، كما أن له أبحاثا ودراسات في التسلسل الزمني.

وكان من أبرز اكتشافاته ما يتعلق بالثقوب السوداء، حيث أثبت **هوكينغ** نظريا أن الثقوب السوداء تصدر إشعاعا على عكس كل النظريات المطروحة آنذاك، وسمي هذا الإشعاع باسمه "إشعاع هوكينغ".

وعرف العالم البريطاني بمواقفه من قضايا علمية وتكنولوجية عديدة، فقد أعرب في نوفمبر 2017 عن مخاوفه من أن يحل الذكاء الاصطناعي محل البشر، وقال إن نتيجة ذلك التطور المحتمل هو أنه سيكون هناك شكل جديد من الحياة.

وكان **هوكينغ** قد دعا إلى التعامل الحذر مع التكنولوجيا لتفادي تدميرها للبشرية، ودعا الناس إلى تحديد التهديدات المحتملة للتكنولوجيا والتعامل معها قبل أن تتفاقم الأمور إلى خطر على الحضارة الإنسانية.

كما كان يرى أنه لا مستقبل للبشر على الأرض بسبب ما قد تتعرض له من كوارث مهلكة، ودعاهم إلى استعمار أجرام أخرى في الفضاء.

وانتقد عالم الفيزياء البريطاني في يوليو2017 قرار الرئيس الأميركي **دونالد ترمب** الانسحاب من المعركة العالمية ضد تغير المناخ، وقال في مقابلة مع هيئة الإذاعة البريطانية (بي بي سي) إن "تصرف **ترمب** يمكن أن يزج بالأرض إلى الهاوية، لتصبح مثل كوكب الزهرة الذي تصل حرارته إلى 250 درجة مئوية، ويمطر حامض الكبريتيك".

ومن مواقف **هوكينغ** خارج المجال العلمي، أنه انسحب في مايو 2013 من مؤتمر إسرائيلي.

وانطلق **هوكينغ** لعالم الشهرة على الساحة الدولية عام 1988 بعد أن أصدر كتابه "تاريخ موجز للزمن"، وهو من أعقد الكتب التي حظيت باهتمام جماهيري، إذ ظل على قائمة صنداي تايمز لأفضل الكتب مبيعا لمدة لا تقل عن 237 أسبوعا.

وصدرت **لهوكينغ** عام 2013 مذكرات "تاريخي المختصر"، وفي 2014 عرضت قصة حياته في فيلم "نظرية كل شيء".

وفي نوفمبر 2017 قدم رسالة الدكتوراه التي أعدها عام 1966 تحت عنوان "خصائص توسع الكون"، وشهدت إقبالا كثيفا، ما تسبب في توقف موقع جامعة كامبردج البريطانية الذي قام بنشر الرسالة لتكون المرة الأولى التي تتاح فيها للعموم (الجزيرة، 2018، د ص).

***العبرة من القصة:**

- لا يوجد هناك فشل فالفاشل ناجح في فشله.
- يُعتبر قُدوةً في التحدي والصبر ومقاومة المرض، وإنجاز ما عجز عنه غيره.
- أثبت العديد من النظريات والكشوفات العلمية.
- أثبت لنا أن المعاناة إحدى الطرق للوصول إلى معنى الحياة.
- وجد المعنى في حياته وشق طريقه للتفوق والنجاح.

- رغم ظروفه الصحية الصعبة إلا أنه تحدى جميع الصعاب واستطاع أن يفيد العالم بذكائه.

*والآن استخراج العبر مع أفراد المجموعة الإرشادية ومناقشة ذلك معهم، ومنه إثارة إرادة المعنى الكامنة من خلال الاستماع والإصغاء الجيد لتلميحات المجموعة الإرشادية التي قد تكون علامة عن قيمة الحياة لديهم أو كلمة توضح القيمة لموقف الحياة الحالي.

- دعوة المجموعة الإرشادية للانفتاح على إمكانيات المعنى في واقعهم من خلال إثارة الأفكار والنظر في العواقب والنتائج.

- تعزيز وتقوية قوة التحدي والصمود لدى المجموعة الإرشادية وتوضيح أهمية المعنى فيما قاموا به وحققوه.

ثم إعطاء بطاقة تقييم الجلسة، والواجب المنزلي المتعلق ب:

- ما هو المعنى الذي اكتشفته في حياتك بعدما تعرفت على القصص ؟.

على أمل اللقاء في الجلسة اللاحقة إلى اللقاء.

7- محتوى الجلسة السابعة: اكتشاف المعنى وإدراك الفرص المتاحة في الحياة.

بسم الله وصلاة والسلام على أشرف خلق الله محمد صل الله عليه وسلم وآله وصحبه أجمعين:

نلتقي اليوم ولكن اليوم غير كل الأيام اليوم في خراجات ميدانية، ولكن بعد مناقشة الواجب.

- الآن نبدأ بمناقشة الواجب.

- معرفة طرق اكتساب المعلومات لكي تسهل القدرة على توفرها واتخاذ القرار المناسب، من خلال الزيارات الميدانية، وطرح أسئلة للأشخاص الذين تمت مقابلتهم.

- الأسئلة تدور حول تخصصات التي أدت لهذه المهنة ومعدل العام ومعدل المواد وتفرعات الموجودة في مرحلة الثانوية والجامعة، وهل تم التوظيف مباشرة أم عن طريق المسابقة.

كذلك هل العمل متعب، وهل تم التمكن من اللغات في مرحلة الثانوية أم حتى الدخول للجامعة.

- التعرف التلاميذ على المهن السائدة في المجتمع.

- توفير للتلاميذ الفرصة لاكتشاف بيئات مهنية مختلفة.

- مساعدة التلاميذ في تحديد الاختيار المهني المناسب.

- تكون الزيارات حسب المهن التي يريد أفراد المجموعة الإرشادية الالتحاق بها، ذلك إذا كان بالإمكان الوصول إليها، حيث تم الذهاب إلى مستشفى البشير بلال وتمت مقابلة مع الممرض طبية ومخبري وشرحوا للتلاميذ كل الخطوات والمعلومات للالتحاق

بهذه المهن كل واحد استقبلنا في مكان عمله، كما طرحوا عليهم التلاميذ مجموعة من الأسئلة، وتمت الإجابة عليها.

كما تم الذهاب إلى مركز النفس المطمئنة وهي أخصائية نفسية، فقد حكت لهم قصة معاناتها ونجاحها منذ أنها كانت بقدر أعمارهم، إلى أن أصبحت أخصائية، واستفادوا المجموعة الإرشادية من تجاربها وتجارب الآخرين.

- بعدما خرجنا واستمتعنا واكتسبنا معلومات جديدة أجيبوا عن الواجب المنزلي الذي ينص على: - ما هي المهنة التي قررت الالتحاق بها بعدما تعرفت على أغلب المهن؟

8- محتوى الجلسة الثامنة: - استخراج القيم وترتيبها.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته: مرحبا بالجميع

- سوف نبدأ بمناقشة الواجب.

- تقوم الباحثة باكتشاف المعتقدات والأفكار المجموعة الإرشادية خاصة التي يلتزمون بها باعتبارها تحدد سلوكهم من خلال:

- معرفة الاهتمام بقضايا الروحية والدينية والبحث عن حقائق الوجود وأسرار الكون.

- معرفة مدى الألفة والانسجام المجموعة الإرشادية مع الآخرين في علاقات الحب والود ومساعدة الناس وخدمتهم والنظر إليهم بإيجابية.

- معرفة مدى ميل المجموعة الإرشادية إلى الجانب المنفعة خاصة إقتصاديا.

- توسيع دائرة الوعي الشعوري بمعرفة ما يمكن أن تقدمه المجموعة الإرشادية للوطن من خلال طرح عليهم سؤالا: ماذا تريد أن تكون؟

- إثارة الخيال الإبداعي واكتشاف معنى من خلال الخبرة كالمشاركة في خدمة المجتمع.

- إبراز القيم الشخصية من خلال الخبرة المعاشة.

- طلب من المجموعة الإرشادية ذكر الحوادث التي واجهتهم ومن الصعب تغييرها وكيف يتعاملون معها، وكيف يجب مواجهتها، وكل ذلك عن طريق تدريبات كالتالي:

*أطرح سؤال ماذا تعني لك القيم؟

بعد الإجابة من طرف المجموعة الإرشادية والمناقشة أطرح عليهم تعريف القيم ثم أبدأ بالتدريبات:

1- تعريف القيم: هي مجموعة من القوانين والأهداف والمثل العليا التي توجه للإنسان سوى في علاقته بالعالم المادي أو الاجتماعي.

- وهي أيضا مجموعة من المعايير تعبر عن الإيمان بمعتقدات راسخة مشتقة من مصدر ديني أو عقلي أو معرفي.

2- أنواع القيم: وهي كما يلي:

2-1- القيم الابتكارية: تتمثل في انجاز عام في شتى المجالات وفي أداء عمل ما، ويتم من خلال مساعدة التلميذ في إيجاد المركز الدفاعي أو الهدف يحي لأجله ويعمل بجد لإكماله.

وفيما يلي توضيح ووصف تحقيق المعنى من خلال اكتشاف القيم الابتكارية في أثنى عشرة قائمة:

1- القائمة الأولى: اعمل ثلاث أمنيات: أي أنها تركز على التفكير في ثلاثة آمال ومعانيها وكيف يمكن تحقيقها، فأقول إذا كان عند ثلاث أمنيات فأسأل نفسك الآتي:

*ماذا يجب أن تكون؟

-.....

-.....

-.....

*ما هي الاحتياجات الأساسية داخلك والتي ستقوم هذه الأمنيات بتحقيقها؟

.....

.....

.....

*لماذا لم تصل إليها وتحققها؟

.....

.....

.....

*هل تقوم بالعمل على تحقيقها الآن، أم تكتفي بالجلوس وتمنيها فقط؟

.....

.....

.....

2- القائمة الثانية: فكر في أكثر خمس خبرات مشبعة: وهي تتعلق بأكثر الخبرات إشباعا ورضا في حياة الفرد، ومنه يطرح التساؤلات التالية:

*ما هي الحاجات التي قامت بإشباعها؟

.....

.....

.....

* هل اختفوا؟ إذا كانت الإجابة نعم، لماذا لم يستمروا؟ وهل اختفوا للأبد؟

.....

.....

.....

*ما هي التجارب الأخرى المتصلة والتي يمكن أن تجلب لك نفس درجة الإشباع؟

.....

.....

.....

*لماذا لم تجتهد من أجلها؟ ماذا يمنعك الآن؟

.....

.....

.....

3- القائمة الثالثة: بماذا تحلم؟

*اكتب كل أحلامك التي تستطيع تذكرها، هل تجد في أحلامك خيطا مشتركا؟ سيكون هذا تعبيرا عن أمانيك أو مخاوفك:

.....

.....

.....

*ماذا تتمنى؟ ومم تخاف؟

.....

.....

.....

*هل واجهت أمانيك ومخاوفك واخترت وسائل معقولة للتعامل معها؟

.....

.....

.....

4- القائمة الرابعة: وصف معنى الحياة في كلمة واحدة:

من خلال إعطاء المجموعة الإرشادية كلمات لوصف الحياة منها (الحب، والأمل، والاستحسان، والإخلاص، والسعادة، والجوع، والصراع...)، وطلب من التلميذ اختار الكلمة الأكثر معنى بالنسبة له.

.....

.....

.....

5- القائمة الخامسة: اكتب كلمة صغيرة إحياء لذكراك الخاصة:

يتعلق باكتساب الهوية، حيث يتم طلب من تلميذ أن يحدد شخصيته في خمس جمل.

.....

.....

.....
.....
.....
.....

6- القائمة السادسة: ملاحظة كيف وجد الآخرون المعنى والهدف في الحياة:

يوجد أشخاص تعرفهم شخصيا أو تعرفهم عن طريق شهرتهم، قد وجدوا المعنى والهدف في الحياة، وعليك الآن الإجابة عن السؤال:

*ما الأسباب المحتملة التي تعتقد أنها تعطي لحياتهم معنا وهدفا؟

.....
.....
.....

7- القائمة السابعة: اكتساب الإحساس بالهوية:

من خلال وصف في جملة ما أعددته لتصبح كما تريد.

.....
.....
.....

8- القائمة الثامنة: تحليل المعاني الموجودة في حياتك:

وهي تحليل المعاني الحالية في حياتك، إذا تعرضت للموت، ثم أعطيت لك فرصة أخرى للحياة، بشرط أن تذكر سببا واحدا، لماذا تريد الحياة؟

.....
.....
.....

9- القائمة التاسعة: تحليل الرموز ذات الدلالة والمغزى عند التلميذ.

10- القائمة العاشرة: الأنشطة الابتكارية للبحث عن المعنى:

معرفة ميول المجموعة الإرشادية من خلال ذكر لهم ما يلي:

*الشعر أو الكتابة أو القصة أو الموسيقى أو الرسم أو عمل وصنع أي شيء من خشب أو ورق...

ثم يتم سؤالهم كما يلي:

*أي من الأنشطة فضلتها بصفة أكثر وأيهم بصفة أقل؟

.....
.....
.....

*أي منهم آثار اهتمامك ودفعك لتطوير مستقبلك؟

.....
.....
.....

11- القائمة الحادية عشر: إيجاد سبب ذو معنى لما تفعله.

12- القائمة الثانية عشر: يطلب من التلميذ التفكير في شيء ما يفعله، وشخص ما يحبه، وشيء ما يتمنى عمله في المستقبل.

.....
.....
.....
.....
.....

2-2- القيم التجريبية (الخبراتية): والتي تتمثل في خبرات مع الآخرين والمقابلات وعلاقة الحب مع شخص ما، واتخاذ المسؤولية نحو الذات والآخرين، ويركز التدريب على اكتشاف معنى الحياة من خلال الخبرة.

وفيما يلي توضيح ووصف تحقيق المعنى من خلال البحث عن القيم الخبراتية في خمسة قوائم:

1- القائمة الأولى: إيجاد القيم من خلال الخبرة (عالم الفن):

يتضمن الفن المرئي (الرسم والنحت...) والفن الأدبي (قصة سيرة ذاتية...)، حيث يطلب من التلميذ ذكر مصدر هذا الفن، وكيف يمثل المعنى له.

.....
.....
.....

2- **القائمة الثانية:** إيجاد القيم من خلال الخبرة (عالم العلم):

وهنا يكتب التلميذ أي نشاط علمي اشترك فيه والمعنى الذي اكتسبه منه، ويشمل الزيارات الميدانية.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3- القائمة الثالثة: إيجاد القيم من خلال الخبرة (تنوع العبادات والخدمات الدينية):
معرفة أنواع العبادات التي تقوموا بها المجموعة الإرشادية، والمعنى الذي يشعر به أثناء تأديتها.

.....
.....
.....

4- القائمة الرابعة: إيجاد القيم من خلال الخبرة (زيارة الأماكن السياحية):
من خلال معرفة الأماكن التي زارتها المجموعة الإرشادية، والمعنى الذي يشعرون به عند زيارتها.

.....
.....
.....

5- القائمة الخامسة: إيجاد القيم من خلال الخبرة (تخطيط رحلة خلال عطلة):
حيث يكتب التلميذ الانطباعات التي اكتسبها من خلال التخطيط لرحلة ما، وإذا لم يقم برحلة، ينفذها من خلال القراءة عن رحلة ما.

.....
.....
.....
.....
.....

2-3- القيم الاتجاهاتية: وهي تلك القيم التي تزال باقية عندما يعيش التلميذ موقفا محبطا وباعثا على اليأس والضعف أو موقفا ميئوس منه ولا يستطيع تغييره ابتكاريا أو خبراتيا.

وتتمثل في قبول القدر المحتوم الذي لا نستطيع تغييره، فلا نفعل ما نريده، ولكن ما يقضي عمله، والاتجاه الذي نتخذه نحو أقدارنا غير قابلة للتغيير، وفي ما يلي عرض بعض النقاط المهمة في تحقيق القيم والمعنى خلال الاتجاه:

***البحث عن السعادة:** فهو نتاج يأتي من الكفاح الناجح تجاه الأهداف التي لها معنى في الحياة.

***اكتشاف الإيمان:** يقول **أينشتاين** " إن ذروة فهمنا واستيعابنا للوجود الإنساني لا يتم بواسطة الحجة بمفردها، ولكن بالإيمان، ففي التحليل النهائي للوجود الإنساني يتبلور المعنى بواسطة الإيمان والعقيدة (عبد العظيم ومعوض، 2012، ص158).

* **اكتساب الإيمان**: فهو موجود عند الناس بطرق مختلفة، وهو الرغبة في مشاركة الآخرين في الأفكار والمعتقدات التي أدركها التلميذ بنفسه، لأن المعنى العميق يأتي من

كون التلميذ ذي فائدة وبالتالي يصبح ذي قيمة، وإذا اتحد معهم في علاقة إنسانية من خلال هذه القيم فإن إيمانه بهذه المعتقدات سيزداد تحديدا ووضوحا.

***معنى المعاناة:** لكي يحرز النجاح يجب عليه أن يكون مستعدا لمواجهة الفشل، ولكي يعثر على محاسن الحياة فيجب أن يكون قادرا على قبول مساوئها، ذلك يعني أن يكون جاهزا لأن يعاني ويقاسي ويتحمل ما لا يستطيع تغييره.

ويتم إيجاد القيم من خلال الاتجاهات: مواجهة الأحداث القدرية التي من المستحيل تغييرها، من خلال ذكر للتلميذ أن يسرد بعض منها مثل:

1- أذكر حادثة التي حدثت في حياتك الخاصة؟، وكيف واجهتها وتعاملت معها؟ كيف ظهرت المشكلة؟ ما معنى الحادثة في حياتك؟

.....

.....

.....

.....

.....

2- أذكر حادثة التي حدثت في حياة شخص ما؟، وكيف واجهها وتعامل معها؟ كيف ظهرت المشكلة؟ ما معنى الحادثة في حياته؟

.....

.....

.....

.....

.....

بعد التطرق لكل هذه التدريبات باستطاعة أي مشارك أن يكون مستعدا لتقييم ما اكتشفه في الحياة وبالتالي يصبح له معنى وهدف يستحق أن يركز عليه مستقبلا.

والأخير سوف أقدم لكم بطاقة تقييم الجلسة، والواجب المنزلي الذي ينص على:

- اسرد في فقرة شخص ناجح آثار إعجابك في انضباطه واحترامه للآخرين.

9- محتوى الجلسة التاسعة: حياتك من صنع أفكارك.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته: أهلا وسهلا بكم كيف حالكم؟

- الحمد لله، سوف نشرع بمناقشة الواجب المنزلي.

- تعريض المجموعة الإرشادية لمواقف محبطة وخبرات ذاتية من فراغهم الوجودي مما يؤدي إلى تشجيعهم، وتعريفهم بأنه لا يوجد حياة بدون معاناة أو صعوبات.

وذلك من خلال التغلب عن هواجسهم نحو اتخاذ القرار حيال مهنة المستقبل وقلقهم وخوفهم عن طريق البعد أو المبالغات، ومنه يتلقوا التشجيع حتى يفعلوا أو يرغبوا في أن تحدث الأشياء التي يخافونها.

- مساعدتهم على كسر الحلقة المفرغة التي تنشأ نتيجة للقلق حيال المستقبل.
- دفع التلاميذ لتحمل المسؤولية انفعالاتهم من خلال قوة إرادتهم وعمل الخيارات المسؤولة.
- تغيير الاتجاهات والدوافع الداخلية.
- استخدام النكت والفكاهة فهي مصدر التسلية للروح البشرية، ومنه يسخر التلميذ من مشاكله ويعطيها حجمها الطبيعي، عندما يتعرف عن طرق وحلول لمشكلاته.
- التطرق إلى حتمية المعاناة وكيفية تحويلها إلى انجاز.
- تعريف المجموعة الإرشادية أنهم لكي يحرزوا على النجاح أو اختيار مهنة عليهم أن يكونوا مستعدين لمواجهة الفشل الذي يعبر عن معنى المعاناة وهي إحدى القيم السلوكية التي تجعل التلميذ على وعي بما يجب أن يكون، وهي العزيمة التي تميز الإنسان عن الحيوان.
- إن مبدأ المعاناة في الحياة يدفع التلميذ لكي يواجه القوى والظروف الحتمية التي لا يمكن تغييرها.
- حث المجموعة الإرشادية على تقييم ذواتهم تقييما ايجابيا وعدم التماطل في انجازاتهم.

والآن هاهي بطاقة تقييم الجلسة، والواجب المنزلي لليوم والذي ينص على: ما هو أصعب موقف مر عليك وحولته إلى انتصار وانجاز وما الذي اكتسبته حيال ذلك.

والأخير أشكركم على حسن الإصغاء والمتابعة، إلى لقاء آخر.

10- محتوى الجلسة العاشرة: التخطيط للمستقبل تحت مسمى " إعرف نفسك".

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته: عودة ميمونة وكالعادة نبدأ بمناقشة الواجبات:

أعطوني حلول واجباتكم

الواجب المنزلي ينص على: أصعب موقف مر عليك وحولته إلى انتصار وانجاز وما الذي اكتسبته حيال ذلك.

- استخدام تقنية الاسترخاء كما يلي:
- هذا التمرين سيساعدك على الصفاء واسترخاء ذهنك:

*نبدأ بالشهيق والزفير.

*ركز جيدا على الشهيق والزفير.

*خذ نفسا عميقا 1 2 3 زفير، تعيد ذلك مرة أخرى: خذ نفسا عميقا 1 2 3 زفير، كذلك مرة أخرى: خذ نفسا عميقا 1 2 3 زفير.

- تخيل الآن أنك في مكان جميل حيث السماء صافية وأشعة الشمس دافئة.
- أشعر أشعة الشمس دافئة، دعها تخرق مسامات بشرتك، لتصل إلى العضلات وهي مسترخية تماما، دعها تدخل إلى قلبك وبطنك وأنت استرخي واستمتع.
- لنأخذ نفس عميق مرة أخرى وأبقيه مدة أطول .

*شهيق 1 2 3 4 5 6 7 زفير ببطء شديد.
*تخيل الآن أنك تسير وفجأة رأيت من بعيد حديقة أزهار بألوان زاهية ذات أشكال متنوعة، تتخللها وديان وأنهار ما أجمل خريرها، ومن فوقها عصافير تزقزق فوق الأشجار.
*خذ نفسا عميقا مرة أخرى واسترخي تماما، التوتر يغادر جسمك مع كل شهيق وزفير.
تشعر الآن أن كل جسمك مسترخ وهادئ، تنفس بعمق وافتح عينيك.

- معرفة جوانب القوة والضعف في شخصيتهم وفي المواد الدراسية، ملحق رقم (23) والملحق رقم (25)، وتنمية جوانب الضعف التي تحول دون تحقيق أهدافهم بتوجيهات وإرشادات، وتدعيم جوانب القوة، وذلك من خلال مجموعة من التدريبات كما يلي:

تدريبات لتنمية الجوانب القوة والضعف في شخصية التلاميذ.

***القائمة الأولى:** تشمل الأهداف طويلة المدى والطموحات والآمال والاهتمامات.

- حيث تطلب الطالبة من المجموعة الإرشادية استخراج من الذاكرة كل شيء رغبوا في تحقيقه في الماضي.

*.....
*.....
*.....
*.....

***القائمة الثانية:** جوانب القوة في الشخصية.

- حيث تطلب الطالبة من المجموعة الإرشادية كتابة كل السمات والخصائص التي يرونها هم أو الآخرون السمات والخصائص إيجابية وجيدة.

*.....
*.....
*.....
*.....

- أسأل نفسك إن كان لديك مشاعر وأحاسيس بالنقص والذنب والدونية ولوم وتأنيب الذات.

*.....
*.....

- ضع الظروف الحسنة (صحة جيدة، مال، ...) التي جعلتك متمتعا وسعيدا

*.....
*.....
*.....

***القائمة الثالثة:** جوانب ونقاط الضعف في الشخصية.

- دون وسجل نقاط ضعفك، لكن لا تبالغ فيها وتضخمها

*.....

*.....

*.....

*.....

***القائمة الرابعة:** المشكلات التي تسبب في ضيق واضطراب التلميذ.

- ما هي جوانب الضعف التي تسبب لك المشكلات والضيق واضطراب؟

*.....

*.....

*.....

*.....

***القائمة الخامسة:** الآمال والأماني المستقبلية والأهداف والطموحات.

- تطلب الباحثة من المجموعة الإرشادية أن يسجلوا كل الآمال والأماني والأهداف والطموحات المستقبلية، وأن لا يتركوا ولا واحدة بحجة أنها غير واقعية، فقد ترتبط هذه الأهداف بالاحباطات الحالية بطريقة ما.

*.....

*.....

*.....

*.....

*بعد ذلك ضع خطوطا تحت كل مفردة تتوقع أن عندك فرصة لتحقيقها في المستقبل، تم أدرس وافحص المفردات التي لم تضع تحتها خطوطا، وأسأل نفسك ما إذا كانت هذه الأهداف مستحيلة التحقيق، فقد تجد لاحقا سبيلا وطريقا لتحقيق طموح يبدو الآن مستحيلا.

إذا كان كذلك فعليك بوضع خط تحته في هذا الوقت، والآن أسأل نفسك عما إذا كان الهدف الذي اعتبرته مستحيلا مرتبطا بهدف آخر أكثر احتمالا لتحقيقه، إذا كان الأمر كذلك أضف هذا الهدف لقائمتك وضع تحته خط.

***القائمة السادسة:** الخطط المستقبلية وماذا يفعل التلميذ لتحقيق أهدافه؟

- تقوم المجموعة الإرشادية بوضع قائمة تحتوي على مجموعة خطط مع وضع أهدافها القريبة المدى والبعيدة المدى.

*.....

*.....

*.....

*.....

***القائمة السابعة:** ملخص لتقدم المجموعة الإرشادية:

وهو عبارة عن مرجع سريع لتقييم التغيرات الشاملة التي طرأت على صورة حياتك مع تقدمك في التدريبات.

- تقرأ الطالبة ماذا كتبوا في التدريبات تعزز الجوانب الإيجابية وتعالج الجوانب السلبية من خلال إرشادات وتوجيهات.

- التسامح اتجاه التوترات، والبحث عن المعاني الإيجابية، وتغلب عن الصعوبات والمعاناة، وذلك من خلال تشجيع الطالبة لأفراد المجموعة الإرشادية على المشاركة في السلوك المتجنب وتوضيح نقاط الضعف، ومع التشجيع تكون المبالغة لدرجة أن المجموعة الإرشادية يسخرون من نقاط التي كانوا يعتبرونها نقاط ضعفهم، ومنه ينخفض القلق الذي كان مرتبطا بهم.

- تشجيع المجموعة الإرشادية على العمل والفعل أو تمني حدوث الأشياء التي يخافونها بكثرة، والهدف من ذلك تحطيم الحلقة المفرغة، فالتلميذ الذي نشأ لديه الخوف من الرسوب أو الحصول على نقطة ضعيفة في مادة من المواد، ويصاحب ذلك احمرار في الوجه، وخفقان القلب، وارتعاش اليدين، وهنا تحاول الطالبة تحطيم الحلقة المفرغة بأن تجعله يرى نفسه ليس كضحية يائسة لقدره، لكن كمنتصر بالمواجهة والتحدي وعدم توقع السلبي.

فإحساس التلميذ بالفكاهة يعتبر عاملا مساعدا، حيث تخبر الطالبة التلميذ قائلة له: الآن وقد تحصلت على نتائج متدنية في هذه المادة، ولم تحصل على معدل مشرف وبدأت بالبكاء واحمر وجهك وخفق قلبك، فإذا ضحك التلميذ فقد كسب أول انتصار.

- ومنه تستطيع المجموعة الإرشادية اتخاذ وتبني اتجاهات جديدة للضحك على المواقف، أو الذات ومنه قدرة الإنسان على التحرر أو الانفصال عن الذات.

- تدفع المجموعة الإرشادية لتحمل مسؤولية انفعالاتهم من خلال قوة الإرادة وعمل خيارات مسؤولة.

- مثلا تقول الطالبة بدلا من أن أنتظر الحصول على نقطة غير مرضية أستخرج نقاط الضعف في المواد وأدرس دعم خارجي، أو أخصص لها وقتا إضافيا لكي أتجنب أي مشكلة.

- الاستفادة من الخبرات الماضية في جوانب القوة لديهم، ليفهموا الحاضر ويخططون للمستقبل مع استبعادهم اللوم على الآخرين وتحمل مسؤوليتهم مع تدعيم الثقة بالأنفسهم.

- عرض عليهم فيديو تحفيزي لإكساب التلاميذ الثقة، وتحفيزهم لتحقيق الأهداف.

- مساعدة التلاميذ على تقبل أنفسهم كما هي بمزاياها وعيوبها.

- معرفة الأهداف القريبة المدى والبعيدة المدى، التي من خلال يمكن تحقيق معنى لحياتهم.
- يتم التعرف على طموحات وأحلام المجموعة الإرشادية، ومساعدتهم على رسم الخطط ممكنة التي تؤهلهم لبلوغ أهدافهم وأحلامهم المستقبلية.
- الآن أصبح باستطاعة أي منكم أن يلعب لعبة المستقبل في شكل اللوجو دراما.

سوف نمارس ذلك في شكل جماعي ولكن وفق مجموعات.

الآن أعطيكم بطاقة تقييم الجلسة، وأقرأ عليكم الواجب المنزلي الموجود في الكراس: - صف نفسك في 5 كلمات.

- تحديد الظروف المحيطة بالتلاميذ أيها المواتية والمشجعة، وأيها المعوقة والمحبطة.

وفي الأخير أشكركم على حسن الإصغاء والمتابعة وشكرا.

11- محتوى الجلسة الحادي عشر: الجلسة الختامية تقييم وإغلاق الجلسة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

نلتقي في آخر يوم للبرنامج وكالعادة سنناقش الآن الواجب المنزلي.

- استرجاع أهم النقاط التي تم التطرق لها في الجلسات السابقة مع ذكر التقدم وتغير في الأفكار والمعتقدات مثل : كنت أفكر.... ولكن أدركت الآن....
- توزيع بطاقات النسب المئوية لجمع الآراء على مدى الاستفادة من البرنامج المطبق، والمقارنة بين إجابات المجموعة الإرشادية في أول الجلسة وآخرها ملحق رقم (24).
- معرفة ما هي الأشياء التي لم نتطرق إليها وهي ضرورية لذلك؟
- تطبيق المقياس البعدي على المجموعة الإرشادية.
- توزيع بطاقة التقييم الجلسة الختامية ملحق رقم (22).
- إغلاق الجلسات وتقديم إكراميات وجوائز، وشكر خاص للتلاميذ على الصمود والبقاء حتى النهاية.

ملحق رقم (26) يوضح مطوية جلسات البرنامج الإرشادي:

كيف ندخل في البرنامج الإرشادي بخطى ثابتة وقلوب صامدة وأنفس واثقة من قدرتنا على تحقيق الأفضل أنا وأنت أخي التلميذ وأختي التلميذة سيتم عرض ملخص لمحتوى البرنامج يتناول أهداف وعنوان كل جلسة والمدة الزمنية المقترحة لها.

الجلسة الأولى

- **العنوان:** التمهيدية
- **أهداف الجلسة:**
  - بناء علاقة بين الطالبة والتلميذ لتعرف عليه وعلى مستواه التحصيلي.
  - أن يتعرف التلميذ عن الهدف من البرنامج.
- **المدة:** 60 د

الجلسة الثانية

- **العنوان:** فحص المشكلات الخاصة بالهوية المهنية.
- **أهداف الجلسة:**
  - التعرف عن المشكلات الخاصة بغموض الهوية المهنية .
  - التعرف عن المشكلات التي تشعرهم بالخواء المعنى والفراغ الوجودي.
- **المدة:** 90 د

الجلسة الثالثة

- **العنوان:** فحص المشكلات الخاصة باتخاذ القرار المهني.
- **أهداف الجلسة:**
  - التعرف عن المشكلات الخاصة بعدم القدرة على اتخاذ القرار.
  - التعرف عن المشكلات التي تشعرهم بالخواء المعنى والفراغ الوجودي.
- **المدة:** 90 د

الجلسة الرابعة

- **العنوان:** خفض التفكير في المشكلات
- **أهداف الجلسة:**
  - مساعدة التلاميذ عن الاستبصار لمشكلاتهم.
  - تدريب التلاميذ عن عدم التمركز حول ذاتهم.
  - التعرف على الأهداف.
- **المدة:** 90 د

الجلسة الخامسة

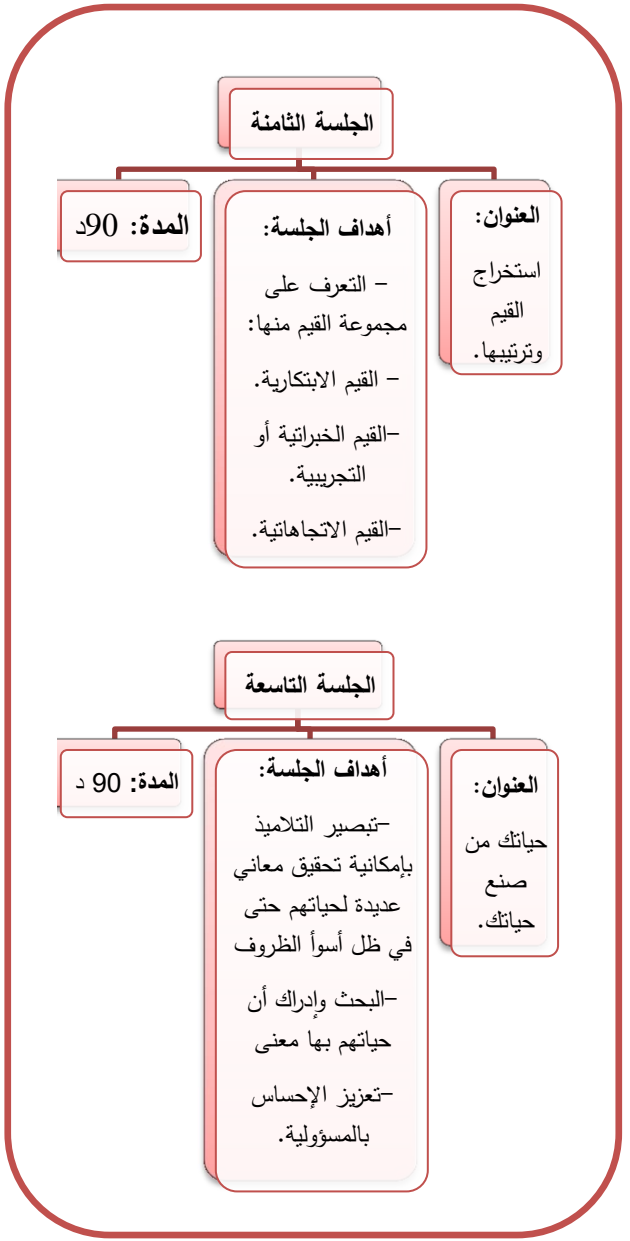
- **العنوان:** اكتشاف المعنى او إدراك الفرص المتاحة في الحياة.
- **أهداف الجلسة:**
  - التعرف على القدرات الكامنة.
  - طرح أسئلة إستفزازية.
  - التعرف عن المعنى المفقود في حياة التلميذ.
- **المدة:** 90 د

الجلسة السادسة

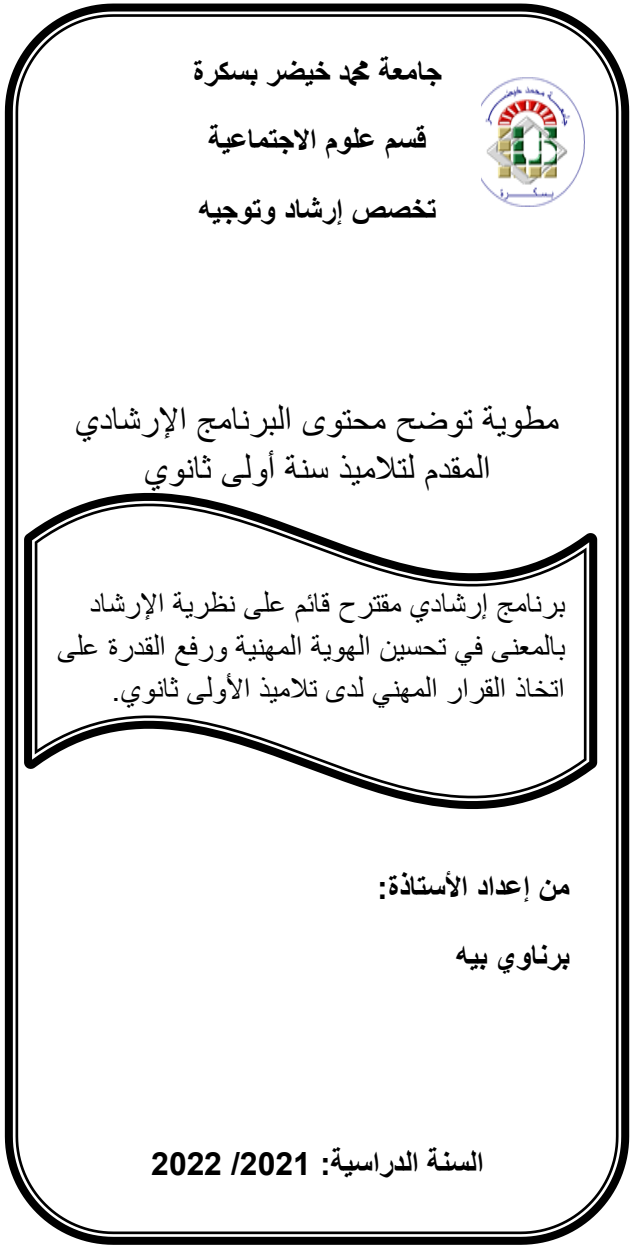
- **العنوان:** اكتشاف المعنى وإدراك الفرص المتاحة في الحياة.
- **أهداف الجلسة:**
  - رفع الثقة بالنفس.
  - معرفة طرق اكتساب المعلومات.
  - مساعدة التلميذ في بناء مشروعه المستقبلي.
- **المدة:** 90 د.

الجلسة السابعة

- **العنوان:** اكتشاف المعنى وإدراك الفرص المتاحة في الحياة.
- **أهداف الجلسة:**
  - معرفة طرق اكتساب المعلومات.
  - اكتشاف معنى في الحياة.
  - تعديل الأفكار.
  - مساعدة المجموعة الإرشادية في اختيار مهنة المستقبل.
- **المدة:** 120 د


الجلسة الثامنة
العنوان:
استخراج القيم وترتيبها.
أهداف الجلسة:
– التعرف على مجموعة القيم منها:
– القيم الابتكارية.
–القيم الخبراتية أو التجريبية.
–القيم الاتجاهاتية.
المدة: 90د
الجلسة التاسعة
العنوان:
حياتك من صنع حياتك.
أهداف الجلسة:
–تبصير التلاميذ بإمكانية تحقيق معاني عديدة لحياتهم حتى في ظل أسوأ الظروف
–البحث وإدراك أن حياتهم بها معنى
–تعزيز الإحساس بالمسؤولية.
المدة: 90 د

الجلسة العاشرة
العنوان:
التخطيط للمستقبل تحت مسمى " إعرف نفسك".
أهداف الجلسة:
–التعرف على طموحات وأحلام التلاميذ.
ومساعدتهم على رسم خطط ممكنة في المستقبل.
–معرفة جوانب القوة والضعف.
–التسامح مع الذات ومع الآخرين.
المدة : 90 د
الجلسة الحادية عشر
العنوان:
الختامية.
تقييم وإغلاق الجلسة
أهداف الجلسة:
-استرجاع أهم النقاط في الجلسات السابقة.
-جمع الآراء على مدى الاستفادة من البرنامج المطبق.
-تطبيق المقياس البعدي.
-شكر التلاميذ على الالتزام
المدة: 90 د


جامعة محمد خيضر بسكرة
قسم علوم الاجتماعية
تخصص إرشاد وتوجيه
مطوية توضح محتوى البرنامج الإرشادي المقدم لتلاميذ سنة أولى ثانوي
برنامج إرشادي مقترح قائم على نظرية الإرشاد بالمعنى في تحسين الهوية المهنية ورفع القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ الأولى ثانوي.
من إعداد الأستاذة:
برناوي بيه
السنة الدراسية: 2021/ 2022

ملحق رقم (27) يوضح مطوية الهوية المهنية:

1- تعريف الهوية المهنية: وهي قدرة التلميذ على تحديد مساره المهني، وذلك بناء على معرفته لذاته أي معرفته لقدراته وإمكانياته المهنية، ومعرفته لمتطلبات عالم العمل وبالتالي ربط هاتين المعرفتين لتحديد اتجاهه المهني.

2- أبعاد الهوية المهنية: تتكون من الاستقلالية عن الأهل والاستقلال الناتج عن محاولة التلميذ المراهق كسر أي قيود توضع على نشاطه ومحاولته المستمرة لتحقيق ذلك ومنه تتضح الرغبة في توجيه الذات.

3- تكوين الإحساس بالهوية المهنية:
ويتضمن البحث عن الهوية المهنية فهم التلميذ وإجابته لعدد من الأسئلة الهامة منها:
- ما نوع المستقبل المهني الذي أريد أن أسلكه؟
- ما القيم والقناعات الخُلُقية التي عليّ أن أتبناها وأسلك على أساسها؟
- ما هي الاتجاهات السياسية والاجتماعية والإيديولوجية التي عليّ أن أناصرها؟
- من أنا كشخص(رجل أو امرأة)؟ وماذا عليّ أن أفعل لأكون محترما في المجتمع؟
- ما قيمة وجودي؟ وماذا يمكن أن أقدم للآخرين من فائدة؟
- ماذا أريد أنا شخصيا من حياتي؟

4- خطوات تشكل الهوية المهنية:
*المناقشة الجادة والموسعة حول الرغبات الشخصية للتلميذ وأهدافه وميوله المهنية والشروط اللازمة لكل اختيار.
*تزويد التلميذ بالمعلومات المهنية الحالية بشكل موسع، والشروط الدخول في كل مهنة ومحتوياتها.
* مناقشة مزايا وعيوب المهنة التي يرغب التلميذ فيها ومقارنتها مع المهن الأخرى.

5- رتب الهوية المهنية: تتمثل في:
1- تحقيق الهوية المهنية: تمثل الرتبة المثالية للهوية المهنية، وتتحقق ذلك نتيجة لخبرة التلميذ للأزمة من جانب ممثلة في مروره بمرحلة من البحث لاختبار واكتشاف ما يناسبه من القيم والمعتقدات والأهداف، والأدوار والمهن المتاحة وإنتقاء ما كان ذو معنى أو قيمة اجتماعية ثم التزامه الحقيقي به، ومن مظاهر تحقيق الهوية القدرة على اختيار المهنة المناسبة والرضا عن الاختيار الدراسي.
2- تعليق الهوية المهنية: مرور التلميذ بأزمة ولكن لم يكتشف بعد ما يلائمه، كما يظهر تعليق الهوية في سلوك التلميذ الذي لا يستطيع معرفة أي تخصص يناسبه بشكل أكبر، مما يدفعه للتجريب والدراسة في شعبة تم التحويل منها وتغييرها
3- انغلاق الهوية المهنية: يرتبط بغياب الأزمة المتمثلة في تجنب التلميذ لأي محاولة ذاتية للكشف عن المعتقدات والأهداف والأدوار ذات المعنى أو القيمة في الحياة مكتفيا بالالتزام والرضا بما تحدده القوى الخارجية كالأسرة.
4- تشتت الهوية المهنية: يرتبط بغياب أزمة المتمثلة في عدم إحساسه بالحاجة إلى تكوين أهداف أو أدوار محددة في الحياة.

المهن المتوفرة في البيئة الاجتماعية:

جامعة محمد خيضر بسكرة
قسم علوم الاجتماعية
تخصص إرشاد وتوجيه

مطوية حول الهوية المهنية

من إعداد الأستاذة:

برناوي بيه

السنة الدراسية: 2021/ 2022

ملحق رقم (28) يوضح مطوية اتخاذ القرار المهني:

5-اختيار البديل الأنسب: : تعتمد هذه المرحلة على أهمية الأهداف وبطرح بدائل عديدة وفقا للقدرات والميول التي تساعد في اختيار البديل الأنسب في التخصص أو المهنة المناسبة.

6- تنفيذ القرار: على أرض الواقع.

7- متابعة تطبيق القرار: يقصد به الوقوف على مدى فاعلية هذا الحل في علاج المشكلة وتحقيق الاختيار المناسب.

جامعة محمد خيضر بسكرة
قسم علوم الاجتماعية
تخصص إرشاد وتوجيه

مطوية توضح عملية اتخاذ القرار المهني

من إعداد الأستاذة:
برناوي بيه

السنة الدراسية: 2021/ 2022

1- تعريف اتخاذ القرار المهني: هو عملية جمع المعلومات عن المهن المتوفرة، ثم المفاضلة بينها من خلال معرفة الميول، والقدرات الشخصية، ومتطلبات المهن، وفي الأخير اختيار البديل المناسب من بين البدائل المتاحة، ومنه تحقيق الهدف الأسمى وهو اختيار الشعبة التي تؤدي إلى تلك المهنة.

2- أنماط التلاميذ في اتخاذ القرار المهني:

- **المقرر القدري:** يتصف هذا النمط بأن التلميذ يسند أي أمر للقدر.
- **المقرر الاندفاعي:** وهو التلميذ المتسرع في اتخاذ قراره.
- **المقرر المذعن:** وهو الذي يترك قراره للنهاية ويقول سأفكر لاحقا.
- **المقرر المتعذب:** وهو الذي يضيع وقته في جمع المعلومات والمفاضلة تم الرجوع لنفس النقطة التي مر بها.
- **متخذ القرار المخطط:** هو التلميذ الذي يستخدم إستراتيجية اعتمادا على منحى عقلي مع بعض التوازن المعرفي والانفعالي.
- **متخذ القرار الحدسي:** هو التلميذ الذي يقرر اعتمادا على ما شاهده.
- **المقرر الهروبي:** هو التلميذ الذي يتجنب القرارات ويعمل إجابات تعويضية ليبتعد عن السؤال.
- **مقرر وتعامل أمن أو حذر:** والتلميذ يختار بالغالب البديل الذي يدرك المستوى الأقل من المخاطرة

*أنت في أي نمط ؟

3- خطوات اتخاذ القرار المهني:

1- تحديد المشكلة: إن أول خطوة في عملية اتخاذ القرار هي التعرف على المشكلة ومعرفة مسبباتها الأكثر أهمية، ودراسة أعراضها.

2- جمع البيانات والمعلومات: يقوم متخذ القرار بجمع كافة البيانات والحقائق والأرقام التي تساعده على فهم الموضوع الذي يدرسه.

3- البحث عن البديل: لأنها تتطلب البحث عن الحلول متعددة للمشكلة التي تواجه التلميذ.

4- تقييم البديل: ويتم ذلك عن طريق قائمة من أجل المفاضلة بين البدائل المتاحة ومعرفة إيجابيات وسلبيات كل قرار.

ملحق رقم (29) يوضح استمارة الآفاق الجامعية:

الأقسام التحضيرية

القسم الأول

الرقم	القسم التحضيري	ولايات التكوين
1	قسم تحضيري في علوم وتكنولوجيا	تلمسان - الجزائر-عنابة – وهران– قسنطينة – البليدة- باتنة

أقسام تحضيرية" في المدارس العليا مدتها سنتين، تتوج بمسابقة وطنية للالتحاق بالطور الثاني للمدارس العليا.
بعد النجاح في السنتين التحضيريتين، يشترط للالتحاق بالطور الثاني لمدرسة عليا، التفوق في المسابقة الوطنية التي تنظمها هذه المدرسة.

يلتحق الطالب بإحدى المدارس الوطنية العليا

الرقم	المدارس الوطنية العليا	الأولوية :	الشروط
1	المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بالجزائر	1- رياضيات –2- علوم تجريبية	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب بالنسبة لشعبة الرياضيات يساوي أو يفوق 13/20 بالنسبة لشعبة العلوم التجريبيةيساوي أو يفوق 14/20 شروط إضافية: للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل الحسابي ما بين علامتي الرياضيات و الفيزياء (رياضيات + الفيزياء)/ 2 * بالنسبة لشعبة الرياضيات يساوي أو يفوق 13/20 * بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية يساوي أو يفوق 14/20.
2	المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بوهران	1- رياضيات –2- علوم تجريبية	
3	المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بقسنطينة	1- رياضيات –2- علوم تجريبية	
4	المدرسة الوطنية العليا للأشغال العمومية بالجزائر	1- رياضيات –2- علوم تجريبية	
5	المدرسة الوطنية العليا للري بالبليدة	1- رياضيات –2- علوم تجريبية	
6	المدرسة الوطنية العليا للمناجم والمعادن بعنابة	1- رياضيات –2- علوم تجريبية	
7	المدرسة الوطنية العليا للتكنولوجيا الصناعية عنابة	1- رياضيات –2- علوم تجريبية	
8	المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بقسنطينة	1- رياضيات –2- علوم تجريبية	
10	المدرسة العليا للعلوم التطبيقية تلمسان	1- رياضيات –2- علوم تجريبية	
11	المدرسة الوطنية العليا للهندسة الكهربائية والطاقوية بوهران	1- رياضيات –2- علوم تجريبية	
12	المدرسة الوطنية العليا للتكنولوجيا الجزائر	1- رياضيات –2- علوم تجريبية	
13	المدرسة العليا للعلوم التطبيقية بالجزائر	1- رياضيات –2- علوم تجريبية	
14	المدرسة الوطنية العليا للطاقات المتجددة و البيئة و التنمية المستدامة بباتنة	1- رياضيات –2- علوم تجريبية	

القسم الثاني

الرقم	القسم التحضيري	ولايات التكوين
☐	قسم تحضيري في العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية	تلمسان- الجزائر - عنابة - قسنطينة - وهران

أقسام تحضيرية" في المدارس العليا مدتها سنتين، تتوج بمسابقة وطنية للالتحاق بالطور الثاني للمدارس العليا.
بعد النجاح في السنتين التحضيريتين، يشترط للالتحاق بالطور الثاني لمدرسة عليا، التفوق في المسابقة الوطنية التي تنظمها هذه المدرسة.

يلتحق الطالب بإحدى المدارس الوطنية العليا

الرقم	المدارس الوطنية العليا	الأولوية :	الأولوية للشعب التالية:
1	مدرسة الدراسات العليا التجارية بالقليعة	رياضيات – تسيير واقتصاد - علوم تجريبية - تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا الذي يجب أن يساوي أو يفوق 12/20 بالإضافة للمشاركة في الترتيب يجب أن تكون علامة الرياضيات تساوي أو تفوق 12/20
2	المدرسة العليا للتجارة بالقليعة		
3	المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي بالقليعة		
4	المدرسة العليا للتسيير والاقتصاد الرقمي بالقليعة		
5	المدرسة العليا لعلوم التسيير بعنابة		
6	المدرسة العليا للمحاسبة والمالية بقسنطينة		
7	المدرسة العليا لإدارة الأعمال بتلمسان		
8	المدرسة العليا للاقتصاد بوهران.		

القسم الثالث

الرقم	القسم التحضيري	ولايات التكوين
1	قسم تحضيري في علوم الطبيعة والحياة	الجزائر- مستغانم- وهران- قسنطينة- خنشلة

أقسام تحضيرية" في المدارس العليا مدتها سنتين، تتوج بمسابقة وطنية للالتحاق بالطور الثاني للمدارس العليا.
بعد النجاح في السنتين التحضيريتين، يشترط للالتحاق بالطور الثاني لمدرسة عليا، التفوق في المسابقة الوطنية التي تنظمها هذه المدرسة.

يلتحق الطالب بإحدى المدارس الوطنية العليا

الرقم	المدارس الوطنية العليا	الأولوية :	الشروط
1	المدرسة الوطنية العليا للفلاحة بالحراش	1- علوم تجريبية رياضيات 2- تقني رياضي	بالنسبة لشعبتي العلوم التجريبية و الرياضيات يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب الذي ينبغي أن يساوي أو يفوق 13/20. بالنسبة للشعبة التقني رياضي يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا الذي يساوي أو يفوق 13/20
2	المدرسة العليا لعلوم الغذاء والصناعات الزراعية الغذائية بالجزائر		
3	المدرسة العليا للفلاحة بمستغانم		
4	المدرسة العليا للعلوم البيولوجية بوهران		
5	المدرسة الوطنية العليا للغابات بخنشلة		
6	المدرسة الوطنية العليا في البيوتكنولوجيا بقسنطينة		بالنسبة لشعبتي العلوم التجريبية و الرياضيات يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب الذي ينبغي أن يساوي أو يفوق 14/20. بالنسبة للشعبة التقني رياضي يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا الذي يساوي أو يفوق 14/20
7	المدرسة الوطنية العليا لعلوم البحر وتهيئة الساحل بالجزائر		بالنسبة لشعبتي العلوم التجريبية و الرياضيات يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب الذي ينبغي أن يساوي أو يفوق 12/20. بالنسبة للشعبة التقني رياضي يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا الذي يساوي أو يفوق 12/20

القسم الرابع

الرقم	القسم التحضيري	ولايات التكوين
1	القسمين التحضيريين في الإعلام الآلي	الجزائر ـ سيدي بلعباس ـ بجاية

أقسام تحضيرية في المدارس العليا مدتها سنتين، تتوج بمسابقة وطنية للالتحاق بالطور الثاني للمدارس العليا.
بعد النجاح في السنتين التحضيريتين، يشترط للالتحاق بالطور الثاني لمدرسة عليا، التفوق في المسابقة الوطنية التي تنظمها هذه المدرسة.

يلتحق الطالب بإحدى المدارس الوطنية العليا

الرقم	المدارس الوطنية العليا	الأولوية	الشروط
1	المدرسة الوطنية العليا للإعلام الآلي الجزائر	1- رياضيات 2-علوم تجريبية 3- تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب الذي يجب أن يساوي أو يفوق15/20 شروط إضافية للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل الحسابي (رياضيات + فيزياء)/2 بالنسبة لشعبة الرياضيات يساوي أو يفوق 14/20 بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية و تقني رياضي يساوي أو يفوق 15/20
2	المدرسة العليا للإعلام الآلي بسيدي بلعباس		
3	المدرسة العليا في علوم و تكنولوجيات الإعلام الآلي و الرقمنة ببجاية		
4	المدرسة الوطنية العليا للذكاء الاصطناعي بسيدي عبد الله - الجزائر	1- رياضيات 2- تقني رياضي و علوم تجريبية	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب الذي يجب أن يساوي أو يفوق16/20 . شروط إضافية للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون علامة رياضيات المحصل عليها في امتحان البكالوريا بالنسبة لشعبة الرياضيات يساوي أو يفوق 15/20 بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية و تقني رياضي يساوي أو يفوق 16/20
5	المدرسة الوطنية العليا للرياضيات	1- رياضيات (ثانوية الرياضيات بالقبة) 2- رياضيات 3- تقني رياضي و العلوم التجريبية	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب الذي يجب أن يساوي أو يفوق: بالنسبة لطلاب ثانوية القبة رياضيات 14/20. بالنسبة لشعبة الرياضيات 15/20. بالنسبة لشعبتي تقني رياضي و علوم تجريبية 16/20.

القسم الخامس

القسم التحضيري	ولايات التكوين
علوم إنسانية و إجتماعية	الجزائر

أقسام تحضيرية في المدارس العليا مدتها سنتين، تتوج بمسابقة وطنية للالتحاق بالطور الثاني للمدارس العليا.
بعد النجاح في السنتين التحضيريتين، يشترط للالتحاق بالطور الثاني لمدرسة عليا، التفوق في المسابقة الوطنية التي تنظمها هذه المدرسة.

يلتحق الطالب بإحدى المدارس الوطنية العليا

الرقم	المدارس الوطنية العليا	الأولوية	الشروط:
1	المدرسة الوطنية العليا للصحافة و علوم الإعلام بالجزائر	جميع الشعب	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في إمتحان البكالوريا الذي يجب أن يساوي أو يفوق 14/20

القسم السادس

القسم التحضيري	ولايات التكوين
الحقوق و العلوم السياسية	الجزائر

تسمح لاالتحاق بالطور الثاني للمدرستين الآتيتين:

يلتحق الطالب بإحدى المدارس الوطنية العليا

الرقم	المدارس الوطنية العليا	الأولوية	الشروط
1	المدرسة الوطنية العليا للعلوم السياسية	1- آداب و فلسفة، لغات أجنبية، تسيير و اقتصاد 2- رياضيات، تقني رياضي، علوم تجريبية	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان يساوي أو يفوق المعدل 13/20

المـــدارس العليا للأساتـــذة

أستاذ المدرسة الإبتدائية

المدرسة العليا للأساتذة	مادة التخصص	الأولوية	الشروط
المدرسة العليا للأساتذة :الأغواط ،بوزريعة، بوسعادة، قسنطينة، ورقلة، بشار، مستغانم، وهران	لغة عربية أستاذ المدرسة الإبتدائية 400	1- علوم تجريبية و رياضيات، 2- آداب وفلسفة و لغات أجنبية و تقني رياضي و تسيير و إقتصاد	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا للمشاركة في الترتيب يجب يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق المعدل 13/20 مع العلم أن إختيار الفرع مشروط بالحصول على علامة تساوي أو تفوق 13/20 في مادتي اللغة العربية و الرياضيات.
المدرسة العليا للأساتذة :الأغواط ،بوزريعة، بوسعادة، قسنطينة، ورقلة، بشار، مستغانم، سطيف	لغة فرنسية أستاذ المدرسة الإبتدائية 401	1- آداب وفلسفة و لغات أجنبية . 2- علوم تجريبية و رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا للمشاركة في الترتيب يجب يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق المعدل 14/20 مع العلم أن إختيار الفرع مشروط بالحصول على علامة تساوي أو تفوق 13/20 في مادة اللغة الفرنسية.
المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة.	لغة أمازيغية أستاذ التعليم الإبتدائي 402	جميع الشعب	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا

أستاذ التعليم المتوسط

المدرسة العليا للأساتذة	مادة التخصص	الأولوية	الشروط
المدرسة العليا للأساتذة :الأغواط ،بوزريعة، بوسعادة، قسنطينة، ورقلة، بشار، مستغانم، سطيف	*لغة عربية أستاذ التعليم المتوسط* 403	1- آداب وفلسفة - لغات أجنبية 2- علوم تجريبية و رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا للمشاركة في الترتيب يجب يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق المعدل 14/20 مع العلم أن إختيار الفرع مشروط بالحصول على علامة تساوي أو تفوق 13/20 في مادة العربية.
المدرسة العليا للأساتذة :الأغواط ،بوزريعة، بوسعادة، قسنطينة، ورقلة، مستغانم، سطيف.	لغة فرنسية أستاذ التعليم المتوسط 404	1- آداب وفلسفة - لغات أجنبية 2- علوم تجريبية و رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا للمشاركة في الترتيب يجب يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق المعدل 14/20 مع العلم أن إختيار الفرع مشروط بالحصول على علامة تساوي أو تفوق 13/20 في مادة اللغة الفرنسية.
المدرسة العليا للأساتذة :الأغواط ،بوزريعة، قسنطينة، ورقلة، سطيف.	لغة إنجليزية أستاذ التعليم المتوسط 405	1- آداب وفلسفة - لغات أجنبية 2- علوم تجريبية و رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا للمشاركة في الترتيب يجب يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق المعدل 14/20 مع العلم أن إختيار الفرع مشروط بالحصول على علامة تساوي أو تفوق 13/20 في مادة اللغة الإنجليزية.
المدرسة العليا للأساتذة :الأغواط ،بوزريعة، قسنطينة، سطيف.	تاريخ و جغرافيا أستاذ التعليم المتوسط 406	1- آداب وفلسفة - لغات أجنبية 2- علوم تجريبية و رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا للمشاركة في الترتيب يجب يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق المعدل 14/20 مع العلم أن إختيار الفرع مشروط بالحصول على علامة تساوي أو تفوق 13/20 في مادة التاريخ و الجغرافيا.
المدرسة العليا للأساتذة :الأغواط ،القبة، قسنطينة، ورقلة. سكيكدة.	علوم طبيعية أستاذ التعليم المتوسط 408	علوم تجريبية - رياضيات	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا. للمشاركة في الترتيب يجب يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق المعدل 14/20 مع العلم أن للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل الحسابي ما بين عالمتي (العلوم الطبيعية + الرياضيات /2) تساوي أو تفوق 13/20.
المدرسة العليا للأساتذة بالقبة.	موسيقى أستاذ تعليم متوسط 407	جميع الشعب	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا
المدرسة العليا للأساتذة :الأغواط ،القبة، بوسعادة، قسنطينة، ورقلة، بشار، سطيف، وهران، سكيكدة	علوم دقيقة أستاذ التعليم المتوسط 409	1- رياضيات - تقني ياضي 2- علوم تجريبية	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا للمشاركة في الترتيب يجب يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق المعدل 14/20 مع العلم أن للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل الحسابي ما بين عالمتي (الفيزياء+ الرياضيات /2) تساوي أو تفوق 13/20.

أستاذ التعليم الثانوي

المدرسة العليا للأساتذة	مادة التخصص	الأولوية	الشروط
المدرسة العليا للأساتذة :الأغواط ، بوسعادة، قسنطينة، ورقلة، بشار، سطيف، بوزريعة، مستغانم.	لغة و أدب عربي أستاذ التعليم الثانوي 410	1- آداب وفلسفة - لغات أجنبية 2- علوم تجريبية و رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا للمشاركة في الترتيب يجب يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق المعدل 14/20 مع العلم أن إختيار الفرع مشروط بالحصول على علامة تساوي أو تفوق 13/20 في مادة العربية.
المدرسة العليا للأساتذة :الأغواط ، بوسعادة، قسنطينة، ورقلة، سطيف، وهران، بوزريعة، مستغانم.	لغة فرنسية أستاذ التعليم الثانوي 411	1- آداب وفلسفة - لغات أجنبية 2- علوم تجريبية و رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا للمشاركة في الترتيب يجب يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق المعدل 14/20 مع العلم أن إختيار الفرع مشروط بالحصول على علامة تساوي أو تفوق 13/20 في مادة الفرنسية.

ميادين أو فروع تكوين ذات التسجيل الوطني

فروع التكوين	الأولوية	الشعب	الشروط
ميدان علوم وتكنولوجيا			
ري F01	1	رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 12 \20 إضافة لذلك يجب أن يتكون علامة الرياضيات أو الفيزياء المحصل عليها في إمتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 10/20.
	2	علوم تجريبية	
طيران F02	1	رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 13 \20 إضافة لذلك يجب أن يتكون علامة الرياضيات أو الفيزياء المحصل عليها في إمتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 10/20.
	2	علوم تجريبية	
محروقات F04	1	رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 12 \20 إضافة لذلك يجب أن يتكون علامة الرياضيات أو الفيزياء المحصل عليها في إمتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 10/20.
	2	علوم تجريبية	
صناعات بتروكيميائية F05	1	رياضيات و تقني رياضي	
	2	علوم تجريبية	
محروقات F06	1	رياضيات و تقني رياضي	
	2	علوم تجريبية	
إلكترونيك F07	1	رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل الحسابي ما بين علامتي الرياضيات أو الفيزياء (الرياضيات + الفيزياء) /2 يساوي أو يفوق : 14/20 بالنسبة للرياضيات و التقني رياضي 15/20 بالنسبة للعلوم تجريبية.
	2	علوم تجريبية	
نظافة و أمن صناعي F08	1	رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 12 \20 إضافة لذلك يجب أن يتكون علامة الرياضيات أو الفيزياء أو التكنولوجيا (الهندسة المدنية أو الهندسة الميكانيكية أو هندسة الطرائق أو الهندسة الكهربائية) المحصل عليها في إمتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 10/20.
	2	علوم تجريبية	
طاقات متجددة F09	1	رياضيات و تقني رياضي	
	2	علوم تجريبية	
ري F10	1	رياضيات و تقني رياضي	
	2	علوم تجريبية	
هندسة المناجم F11	1	رياضيات و تقني رياضي	
	2	علوم تجريبية	
بصريات و ميكانيك الضبط F12	1	رياضيات و تقني رياضي	
	2	علوم تجريبية	
هندسة الطرائق F23	1	رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على اساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركه في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 12 \20 إضافة لذلك يجب أن يتكون علامة الرياضيات أو الفيزياء المحصل عليها في إمتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 12/20.
	2	علوم تجريبية	
هندسة المناجم F13	1	رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 12 \20 إضافة لذلك يجب أن يتكون علامة الرياضيات أو الفيزياء المحصل عليها في إمتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 10/20.
	2	علوم تجريبية	
تعدين F14	1	رياضيات و تقني رياضي	
	2	علوم تجريبية	
هندسة النقل F15	1	رياضيات و تقني رياضي	
	2	علوم تجريبية	
هندسة صناعية F16	1	رياضيات و تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 12 \20 إضافة لذلك يجب أن تكون علامة الرياضيات أو الفيزياء أو التكنولوجيا (الهندسة المدنية أو الهندسة الميكانيكية أو هندسة الطرائق أو الهندسة الكهربائية)المحصل عليها في إمتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 10/20.
	2	علوم تجريبية	
هندسة بحرية F20	1	رياضيات و تقني رياضي	
	2	علوم تجريبية	
ري F21	1	رياضيات و تقني رياضي	
	2	علوم تجريبية	
تعدين F22	1	رياضيات و تقني رياضي	
	2	علوم تجريبية	
نظافة و أمن صناعيT01 , T17	1	علوم تجريبية - رياضيات	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن تكون علامة الرياضيات أو الفزياء تساوي أو تفوق 12 \20
	2	تقني رياضي	

فروع التكوين	الأولوية	الشعب	الشروط
ميدان علوم وتكنولوجيا			
هندسة الطرائق T02	1	تقني رياضي (هندسة الطرائق)	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن تكون علامة (الرياضيات + الفزياء) /2 تساوي أو تفوق 10 \20
	2	علوم تجريبية	
ري T03	1	تقني رياضي	
	2	علوم تجريبية	
هندسة ميكانيكية T04 , T23	1	تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 12 \20 إضافة لذلك يجب أن تكون علامة الرياضيات أو الفيزياء أو التكنولوجيا (الهندسة المدنية أو الهندسة الميكانيكية أو هندسة الطرائق أو الهندسة الكهربائية)المحصل عليها في إمتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 10/20.
	2	رياضيات	
	3	علوم تجريبية	
كهروميكانيك T05	1	تقني رياضي	
	2	رياضيات	
	3	علوم تجريبية	
بصريات و ميكانيك الدقة T06, T16,T21,T22	1	رياضيات وعلوم تجريبية	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 12 \20 إضافة لذلك يجب أن تكون علامة الرياضيات أو الفيزياء أو التكنولوجيا (الهندسة المدنية أو الهندسة الميكانيكية أو هندسة الطرائق أو الهندسة الكهربائية)المحصل عليها في إمتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 10/20.
هندسة ميكانيكية T18	2	تقني رياضي	
هندسة صناعية T20			
اتصالات سلكية و لاسلكية T19			
ميدان علوم المادة			
فيزياء و كيمياء K01		جميع الشعب	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 12 \20 و (11/20بالنسبة لل T08 , T07) إضافة لذلك يجب أن تكون علامة الرياضيات أو الفيزياء أو التكنولوجيا (الهندسة المدنية أو الهندسة الميكانيكية أو هندسة الطرائق أو الهندسة الكهربائية)المحصل عليها في إمتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 10/20.
فيزياء T07	1	رياضيات	
	2	علوم تجريبية	
	3	تقني رياضي	
فيزياء T08		جميع الشعب	
ميدان رياضيات و إعلام آلي			
رياضيات و إعلام آلي L01	1	رياضيات وتقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 13 \20 إضافة لذلك يجب أن تكون علامة الرياضيات أو الفيزياء أو التكنولوجيا (الهندسة المدنية أو الهندسة الميكانيكية أو هندسة الطرائق أو الهندسة الكهربائية)المحصل عليها في إمتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 10/20.
رياضيات L03	2	علوم تجريبية	
إعلام آلي L04,L06			
ميدان علوم الطبيعة و الحياة			
علوم فلاحية M01,M02,M04	1	علوم تجريبية	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب إضافة للمشاركة في الترتيب ينبغي أن يكون المعدل العام المحصل عليه في إمتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 12/20
بيئة و محيط M03			
علوم التغذية M05,M06	2	رياضيات	
علوم فلاحية M07	1	علوم تجريبية	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب إضافة للمشاركة في الترتيب ينبغي أن يكون المعدل العام المحصل عليه في إمتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 11/20
	2	رياضيات	
علوم الطبيعة و الحياة T09 جامعة تلمسان	1	علوم تجريبية	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب
	2	رياضيات	
	3	تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في البكالوريا
علوم الطبيعة و الحياة T10 جامعة البليدة	1	علوم تجريبية	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب الذي ينبغي أن يساوي أو يفوق 11/20
	2	رياضيات	
	3	تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في البكالوريا لذي ينبغي أن يساوي أو يفوق 11/20
علوم الطبيعة و الحياة T11 جامعة أم البواقي	1	علوم تجريبية	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب الذي ينبغي أن يساوي أو يفوق 12/20
	2	رياضيات	
	3	تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في البكالوريا لذي ينبغي أن يساوي أو يفوق 12/20
ميدان آداب و لغات أجنبية			
جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية	1	لغات أجنبية و آداب و فلسفة	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا.
	2	رياضيات و تقني رياضي علوم تجريبية و تسيير و إقتصاد	

الرمز	التخصص	الأولوية	الشروط
	ميدان العلوم والتكنولوجيا		الرمز D01
12	تكنولوجيا	الأولى	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب.
	ميدان علوم المادة		الرمز D02
023	علوم المادة	الأولى	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب. للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون علامة الفيزياء أو الهندسة المدنية أو الهندسة الميكانيكية أو هندسة الطرائق أو هندسة الكهربائية المحصل عليها في امتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 10 \20.
	ميدان رياضيات وإعلام آلي		الرمز D03
033	رياضيات وإعلام آلي	1- رياضيات 2- تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب. للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون علامة الرياضيات المحصل عليها في امتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 11 \20.
	ميدان علوم الطبيعة والحياة		الرمز D04
043	علوم الطبيعة والحياة	2- رياضيات 3- تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب. يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا.
	ميدان علوم الأرض والكون		الرمز D05
511	جيولوجيا	الأولى	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا
522	جغرافيا وتهيئة العمران	الأولى	
	ميدان علوم اقتصادية وتسيير وعلوم تجارية		الرمز D06
611	علوم اقتصادية وتسيير وعلوم تجارية	2- رياضيات 3- تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا.
	ميدان حقوق وعلوم سياسية		الرمز D07
711	حقوق	2- رياضيات 3- تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا.
721	علوم سياسية	2- رياضيات 3- تقني رياضي	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا و للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 10,5/20.
	ميدان آداب و لغات أجنبية		الرمز D08
821	لغة إنجليزية	الثالثة	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب و للمشاركة في الترتيب يجب أن تكون علامة اللغة الإنجليزية المحصل عليها في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 11/20.
843	لغة فرنسية	الثالثة	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب و للمشاركة في الترتيب يجب أن تكون علامة اللغة الفرنسية المحصل عليها في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 11/20.
941	علوم إسلامية	رياضيات	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا.
	ميدان علوم انسانية واجتماعية		الرمز D09
912	علوم انسانية	الثانية	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا
933	علوم اجتماعية	الثالثة	
	هندسة معمارية ، عمران ومهن المدينة		الرمز D14
143	تسيير التقنيات الحضرية	الأولى	للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام للبكالوريا المحصل عليه يساوي أو يفوق 11/20
	فروع التكوين العالي في العلوم الطبية والبيطرية		الرمز 700 الى 702
700	دكتور في الطب	2- رياضيات 3- تقني رياضي	أساس الترتيب والشروط بالنسبة لشعبة الرياضيات يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب الذي ينبغي أن يساوي أو يفوق 15/20. أما بالنسبة لشعبة التقني رياضي يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في البكالوريا الذي ينبغي أن يساوي أو يفوق 15/20.
701	دكتور في الصيدلة	2- رياضيات 3- تقني رياضي	
702	دكتور طب أسنان	2- رياضيات 3- تقني رياضي	
	التكوينات في علوم البيطرة		EC1-EC2-EC3-EC4+ 703
EC1-EC2-EC3-EC4 - 703	علوم البيطرة (تسجيل وطني)	2- رياضيات 3- تقني رياضي	الشروط بالنسبة لشعبة الرياضيات يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب الذي ينبغي أن يساوي أو يفوق 12,5/20. أما بالنسبة لشعبة التقني رياضي يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في البكالوريا الذي ينبغي أن يساوي أو يفوق 12,5/20.
	علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية		الرمز D10
101	علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	جميع الشعب	الشروط يتم الترتيب على اساس المعدل المحصل عليه في البكالوريا و للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في إمتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 10,5/20.
	ميدان فنون		الرمز D11
D11	فنون	جميع الشعب	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا.
	ميدان لغة و أدب عربي		الرمز D12
122	لغة و أدب عربي	الثانية	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا.

قائمة الملاحق

الرمز	التخصص	الأولوية	الشروط
علوم اقتصادية والتسيير وعلوم تجارية			**الرمز D06**
611	علوم اقتصادية وتسيير وعلوم تجارية	الأولى	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان البكالوريا
ميدان حقوق وعلوم سياسية			**الرمز D07**
711	حقوق	الاولى	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان البكالوريا
721	علوم سياسية	الاولى	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان البكالوريا للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل في إمتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 10,5/20.
علوم آداب و لغات أجنبية			**الرمز D08**
821	لغة إنجليزية	الثالثة	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب بشرط أنه للمشاركة في الترتيب يجب أن تكون علامة اللغة الإنجليزية المحصل عليها في امتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 11/20.
843	لغة فرنسية	الثالثة	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب بشرط أنه للمشاركة في الترتيب يجب أن تكون علامة اللغة الفرنسية المحصل عليها في امتحان البكالوريا تساوي أو تفوق 11/20.
941	علوم إسلامية	الثانية	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان البكالوريا
ميدان علوم انسانية واجتماعية			**الرمز D09**
912	علوم انسانية	الثانية	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان البكالوريا
933	علوم اجتماعية	الثانية	
941	علوم اسلامية	الثانية	
علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية			**الرمز□□□**
102	علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	جميع الشعب	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في البكالوريا للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 10,5/20.
التسجيل وطني			
علوم آداب و لغات أجنبية			**الرمز D08**
861	لغة تركية	الثانية	يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا.
871	لغة روسية	الثانية	
ميدان علوم انسانية واجتماعية			**الرمز D09**
R02 R01	علوم انسانية الآثار	الثانية	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان البكالوريا بشرط أنه للمشاركة في الترتيب ينبغي أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 11/20.
R03 R04	علوم إنسانية علم المكتبات	الثانية	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان البكالوريا بشرط أنه للمشاركة في الترتيب ينبغي أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 12/20.
ميدان فنون			**الرمز D11**
D11	فنون	جميع الشعب	يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان البكالوريا

ميدان الحقوق و العلوم السياسية		الرمز D07
الرمز	التخصص	الأولوية / الشروط
711	حقوق	الأولى — يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان البكالوريا
721	علوم سياسية	الأولى — يتم الترتيب على أساس المعدل المحصل عليه في امتحان البكالوريا للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 10,5/20.

ميدان آداب ولغات أجنبية			الرمز D08
الرمز	التخصص	الأولوية: لغات أجنبية / آدب وفلسفة	الشروط
811	لغة ألمانية	الأولى / /	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن تكون علامة اللغة الألمانية المحصل عليها في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 11/20.
821	لغة انجليزية	الأولى / الثانية	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن تكون علامة اللغة الأنجليزية المحصل عليها في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 11/20.
831	لغة اسبانية	الأولى / /	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن تكون علامة اللغة الإسبانية المحصل عليها في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 11/20.
843	لغة فرنسية	الأولى / الثانية	يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن تكون علامة اللغة الفرنسية المحصل عليها في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 11/20.

علوم إنسانية واجتماعية		الرمز D09
الرمز	التخصص	الأولوية / الشروط
912	علوم انسانية	الأولى — يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا
933	علوم اجتماعية	الأولى
941	علوم اسلامية	الأولى

علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية		الرمز D10
الرمز	التخصص	الأولوية / الشروط
102	علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	جميع الشعب — يتم الترتيب على أساس المعدل العام المحصل عليه في البكالوريا للمشاركة في الترتيب يجب أن يكون المعدل العام المحصل عليه في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 10,5/20.

تسجيل وطني

ميدان آداب ولغات أجنبية		الرمز D08
الرمز	التخصص	الأولوية / الشروط
861	لغة تركية	الأولى — يتم الترتيب على أساس المعدل العام في امتحان البكالوريا
871	لغة روسية	الأولى
851	لغة إيطالية	لغات أجنبية — يتم الترتيب على أساس المعدل الموزون المحسوب للمشاركة في الترتيب يجب أن تكون علامة اللغة الإيطالية المحصل عليها في امتحان البكالوريا يساوي أو يفوق 10/20.

ميدان فنون		الرمز D11
الرمز	التخصص	الأولوية / الشروط
D11	فنون	جميع الشعب — يتم الترتيب على أساس المعدل العام في امتحان البكالوريا

ميدان لغة و ثقافة أمازيغية		الرمز D13
الرمز	التخصص	الأولوية / الشروط
D13	لغة و ثقافة أمازيغية	الأولى — يتم الترتيب على أساس المعدل العام في امتحان البكالوريا

ملحق رقم (30) يوضح وثائق حول التوجيه والإعلام سنة أولى ثانوي:

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي

مركز التوجيه المدرسي و المهني الوادي

القبول و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي

أيها التلميذ (ة): إن السنة الأولى ثانوي تعتبر الحلقة الأساسية في حياتك الدراسية ،إذ يتاح لك في نهايتها اختيار المسلك الدراسي الذي يناسب طموحاتك و مؤهلاتك

مجموعات التوجيه لكل شعبة من شعب السنة الثانية ثانوي

الشعب		المواد الأساسية في التوجيه			
آداب وفلسفة	المادة	عربية	إجتماعيات	فرنسية	انجليزية
	المعامل	5	2	2	1
لغات أجنبية	المادة	عربية	إجتماعيات	فرنسية	انجليزية
	المعامل	3	1	3	3
رياضيات	المادة	رياضيات	العلوم الفيزيائية	العربية	
	المعامل	6	4	1	
تقني رياضي	المادة	رياضيات	العلوم الفيزيائية	التكنولوجيا	العربية
	المعامل	3	3	4	1
علوم تجريبية	المادة	رياضيات	علوم طبيعة وحياة	علوم فيزيائية	العربية
	المعامل	3	4	3	1
تسيير واقتصاد	المادة	رياضيات	العربية	إجتماعيات	إعلام آلي
	المعامل	4	2	4	1

الانتقال إلى السنة الثانية ثانوي

إن الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ثانوي يحدده المعدل السنوي 20/10 وفق المنشور 1011 لوزارة التربية الوطنية .

جذوع المشتركة و الشعب المنبثقة عنها

جذع مشترك علوم و تكنولوجيا

- آداب و فلسفة
- لغات أجنبية
- رياضيات
- تقني رياضي
- علوم تجريبية
- تسيير و اقتصاد

عملية الطعن:

هي حق التلميذ في مراجعة قرار مجلس القبول و التوجيه إذا كان مؤسسا. و يقدم الطلب في شهر جويلية لإدارة مؤسسته و أما الحالات التي يكون فيها الطعن مؤسسا :

1- عدم تلبية رغبة 03 الأوائل

2- الفصل عن الدراسة في المرحلة الإلزامية .

3- وقوع خطا في نقل العلامات(التقويم المستمر ، حساب معدل الفصلي او السنوي ، حساب معدل مادة ما ، حساب معدل مجموعات التوجيه)

التوجيه الى الشعب في السنة الثانية ثانوي

معايير التوجيه للشعب في السنة الثانية ثانوي

أ- مؤهلات التلميذ في المواد الأساسية لكل شعبة .

ب- رغبة التلميذ .

ج- الأماكن البيداغوجية .

د- اقتراحات الأساتذة .

ه- اقتراحات مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي

مع تحيات مركز التوجيه المدرسي و المهني بالوادي

032.14.40.28

cogsp39@gmail.com

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية : الوادي
ثانوية : المجاهد خوازم الطاهر – البياضة -
السنة الدراسية : 2022/2021

وثيقة إعلامية موجهة لفائدة السنوات الأولى ثانوي (الفصل الأول)

- **مقدمة** : تتضمن هذه الوثيقة معطيات أولية تساعد التلميذ علي التأقلم و الاندماج في الوسط المدرسي الجديدة ، علي أن يناقش محتوي هذه الوثيقة خلال حصص إعلامية خاصة تمكن التلميذ من استعاب محتواها بشكل أفضل .

1- المسارات الدراسية في بداية مرحلة التعليم الثانوي : تنقسم المسارات الدراسية في بداية مرحلة التعليم الثانوي إلي مسارين هما :

* **المسار العلمي :** و يستهل بدراسة في الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا و تتفرع عنه بداية من السنة الثانية ثانوي أربع (4) شعب هي : **شعبة الرياضيات – شعبة التقني رياضي – شعبة العلوم التجريبية – و شعبة تسيير و اقتصاد .**

* **المسار الأدبي :** و يستهل بدراسة في الجذع المشترك آداب و فلسفة و تتفرع عنه بداية من السنة الثانية ثانوي شعبتان (2) هما : **شعبة الآداب و الفلسفة – و شعبة اللغات الأجنبية .**

- معاملات المواد و الحجم الساعي الأسبوعي لكل جذع مشترك :

الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا			الجذع المشترك آداب		
المواد	المعاملات	عدد الحصص أسبوعيا 45 / دقيقة للحصة	المواد	المعاملات	عدد الحصص أسبوعيا 45 / دقيقة للحصة
رياضيات	5	5	أدب عربي	5	5
فيزياء	4	4	تاريخ و جغرافيا	3	3
علوم طبيعية	4	4	فرنسية	3	3
إعلام آلي	2	1	إنجليزية	3	3
أدب عربي	3	3	علوم إسلامية	2	1
فرنسية	2	2	رياضيات	2	2
إنجليزية	2	2	فيزياء	2	1
تاريخ و جغرافيا	2	2	علوم طبيعية	2	1
علوم إسلامية	2	1	إعلام آلي	2	1
تكنولوجيا	2	2	تربية بدنية	1	1
تربية بدنية	1	1			
المجموع	29	27	المجموع	25	21

***طريقة التقييم و حساب المعدلات في مرحلة التعليم الثانوي :** تختلف طريقة حساب المعدلات المواد في مرحلة التعليم الثانوي حسب طبيعة المادة .

بالنسبة للمواد العلمية و المحددة في كل من المواد التالية : **علوم طبيعية – فيزياء – تكنولوجيا – إعلام آلي .**
يحسب معدل المادة بناءا علي المعادلة التالية : (**التقويم المستمر /20+ معدل الفروض /20+ تقييم الأعمال التطبيقية/20+الإختبار /40) /05.**
بالنسبة للمواد (**اللغة العربية – اللغة الفرنسية – اللغة الإنجليزية**) يحسب معدل المادة بناءا علي المعادلة التالية : (**التقويم المستمر /20+ معدل الفروض /20+ تقييم التعبير الشفوي /20+ علامة الاختبار/40)/05.**
***ملاحظة هامة :** **هناك علامة خاصة بتثمين المشاريع الدراسية تمنح لكل تلميذ فصليا و تضاف للمجموع الكلي قبل التقسيم علي عدد المعاملات عند حساب المعدل الفصلي ، بمعني أوضح يضاف ما فوق العشرة (10) للمجموع الكلي .**

*** خلية الإصغاء و المتابعة النفسية و التربوية و دورها في مؤسسات التعلية الثانوي :**
أنشأت خلايا الإصغاء و المتابعة النفسية و التربوية بمؤسسات التعليم الثانوي بناءا علي نص المنشور رقم : 291 المؤرخ في 20/08/2014قصد التكفل بحاجيات التلاميذ التربوية و النفسية و الاجتماعية اعتمادا علي آلية الإصغاء و الإرشاد في محاولة للحد من مظاهر العنف في الوسط المدرسي بكل أشكاله و أنواعه مع ضمان إطار قانوني رسمي لمعالجة جميع الظواهر السلبية التي تغزو الوسط المدرسي .

***أهداف خلية الإصغاء المحددة في نص المنشور الوزاري رقم : 291:**
- ✓ 1- معالجة الجوانب المترتبة عن مظاهر التوتر و العنف و آثارها المباشرة و غير المباشرة.
- ✓ 2- حل النزاعات و فض الصراعات المتوقع حدوثها بالوسط المدرسي من خلال الوساطة .
- ✓ 3-التكفل بالقضايا و المشاكل ذات الصلة بتمدرس التلاميذ .
- ✓ 4- فتح فضاء الحوار لتمكين التلاميذ من التعبير عن مختلف اهتماماتهم و انشغالاتهم المدرسية .
- ✓ 5- العمل علي تعديل بعض السلوكيات المضرة بالحياة المدرسية عن طريق الإصغاء و الإقناع.

***أعضاء خلية الإصغاء الدائمون :**
- ✓ 1- أستاذ رئيسي أو أستاذ منسق رئيسا.
- ✓ 2- مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي منسقا و أمين الخلية .
- ✓ 3- مستشار التربية عضوا .
- ✓ 4- ممثلان عن الأساتذة (مواد علمية و أدبية) يختارهم مدير المؤسسة .
- ✓ 5- رئيس جمعية أولياء التلاميذ أو ممثله .
- ✓ 6- مشرف رئيسي للتربية أو مشرف تربية .
- ✓ 7- مساعد رئيسي للتربية أو مساعد تربية .
- ✓ 8- مندوب قسم .

ملاحظة هامة في ما يخص خلية الإصغاء و المتابعة النفسية و التربوية :
يمكن لأي تلميذ التواصل مع أحد أعضاء خلية الإصغاء أو طلب مساعدة مجمل أعضاء الخلية من خلال التواصل مع إدارة المؤسسة بداية من مستشار التربية أو مستشار التوجيه أو مشرفي التربية قصد طرح اي انشغال يخص مساره الدراسي أو التعبير عن أي إشكال يعيق هذا المسار .

و في الأخير أأكد كمستشار توجيه و إرشاد مدرسي علي استعدادي الدائم لاستقبالكم و تكفل بانشغالاتكم علي مستوي المؤسسة و سنتواصل بشكل متواتر في إطار حصص إعلامية تتلقون فيها معلومات تساعدكم علي بناء مشروع مستقبلي مدروس و متوازن من خلال تعرفكم أكثر علي المسارات الدراسية و أفاقها و الجانب التقني المنظم لعملية التوجيه لهذه المسارات و الشعب سواء علي المستوي مرحلة التعليم الثانوي أو الجامعي.

المستشار الرئيسي للتوجيه و الإرشاد المدرسي. و المهني .

ساكر شوقي

ملحق رقم (31) يوضح تخصصات وأنماط التكوين المهني :

ملحق رقم(32) يوضح البطاقة الفنية للمؤسسة:

2021/2020

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المفتشية العامة
إدارة الثانويات
المقاطعة : الوادي :

بطاقة فنية للمؤسسة

رقم الهاتف الثابت : 032226728
رقم التعريف الوطني :8271
النمط :800

- الاسم الرسمي للمؤسسة : ثانوية المجاهد خوازم الطاهر البلدية :البياضة .. - الدائرة :.البياضة.
- العنوان حي أول نوفمبر 1954 - تاريخ الإنشاء - 2014 المساحة الكلية : 22264 م² – نظامها: ن\ داخلي
- تعداد التلاميذ : المجموع : 563 منهم إناث: 338 - منهم ن \ داخلي: نظام التمدرس: دوامين
- المحلات و المرافق : - عدد المكاتب الإدارية : 13 - قاعة الأرشيف : . /... - المدرج.(طاقة استيعابه):60 مقعد
- القاعات الدراسية : . 18. - المخابر : 4 - الو رشات : 00 - المخازن : (النوع و العدد) : ...01.....
- المكتبة : . ..01 - قاعة المطالعة :: .....01.....: .....هل هي مفتوحة و مستغلة : نعم
* في حالة لا , لماذا؟ ...../.....
- قاعة الرياضة : .. ..01.. - الملاعب: .. 01 ... وظيفية مرافق التربية البد : .....وظيفية.....
- عدد الأفواج التي لا تدرس ت بدنية: .. . 00.... السبب : ... .
- مخابر الإعلام الآلي : عددها : 02 وضعيتها : جيدة مجموع الأجهزة : 32 منها: 32 صالح للاستعمال
- المطعم :موجود - طاقة الاستيعاب :.....200 وحدة الكشف والمتابعة (غير موجودة):مستغلة :نعم - لا, العيادة : .....
- الأثاث المدرسي : متوفر -- (حدد النقص): / حالة الأثاث:
- ظروف التمدرس : الماء , الكهرباء , التدفئة , المكيفات ,النقل, الإيواء, الإطعام.....
.نقص في المكيفات. نظرا لتحويل قاعات إلى أقسام تربوية زيادة على قاعتين للإعلام الآلي لا يوجد بهما مكيفات والمدرج.
- التجهيز العلمي : متوفر - ناقص - منعدم : لم تستفد المؤسسة من التجهيزات العلمية سوى جهاز الإكزاوو..... EXZAO....
- السكنات الإلزامية : عددها :07 - المشغول منها : 06 بقرار:. 03: بدون قرار:04
- الساكنون : . موظفو المؤسسة : (ذكر الوظيفة فقط) : مدير- مقتصد – حاجب – مستشار التوجيه - رئيس العمال -أستاذة
.الأجانب عن المؤسسة:(ذكر الوظيفة فقط) : /
*نوع وسيلة النقل وحالتها إن وجدت:...../.....
- الخريطة التربوية : رقمها : 20
تاريخها: 2020/08/05 المناصب المفتوحة : 40 المناصب الشاغرة : ....0....
. الشغور حسب المواد : ...../.....
. معدل أقدمية الأساتذة (1) : 3 سنوات
. % لاستقرار الأساتذة (2) : 85 %
- عدد الأفواج التربوية : - في الجذع . م : 07 - في السنة 2 : 07 - في السنة 3 :...06 .- المجموع : .20.. منها: /
- عدد الافواج الفرعية : - في الجذع .م : 14 - في السنة 2 : 09 - في السنة 3 : 10
تفصيل الافواج:

الجذع المشترك	عدد الأفواج / عدد التلاميذ	آداب : 02 / 58	علوم و تكنولوجيا : 05 / 183	المجموع / ع ف : 07 / ع ت :241

الشعبة/ المستوى		آداب و فلسفة	لغات أجنبية	ت. اقتصاد	علوم تجر	رياضيات	تقني ريا	مج	المعيدون
س 2	ف	02	/	01	02	01	01	07	
	ت	43	/	28	58	09	19	157	04
س 3	ف	01	/	01	02	01	01	06	
	ت	36	/	36	85	10	16	183	55
س 3	ت								بموجب البروتوكول

تطور نسبة النجاح في البكالوريا

*بكالوريا 2018:.....60.28...
الرتبة في الولاية : ....04.

*بكالوريا 2019: 41.37
الرتبة في الولاية : 23

*بكالوريا 2020: 45.37
الرتبة في الولاية : .24

(1) مجموع سنوات أقدمية جميع الأساتذة مقسوم على عددهم (2) مجموع أساتذة المؤسسة الذين لم يشملهم التغير مضروب في 100 مقسوم على عدد

ملحق رقم (33) يوضح تصريح بالزيارة الميدانية:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Universite Mohamed Khider - Biskra
Faculte des sciences humaines& sociales
Département des sciences sociales

جامعة محمد خيضر- بسكرة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
الرقم : 261 /ر. ق. ع. إ. ب. ت. ب.ع / 2021

إلى السيد المحترم مدير: مديرية التربية لولاية الوادي

الموضوع : تقديم تسهيلات "دراسة ميدانية "

في إطار التعاون بين جامعة بسكرة ونظيراتها الأخرى وكذا بينها وبين المؤسسات التربوية والاقتصادية والاجتماعية الوطنية، فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة، خدمة للبحث العلمي تقديم التسهيلات الممكنة للطالب (ة): بيه برنوس

من خلال تمكينه(ا) من الإستفادة من المرافق والبيانات المتوفرة لديكم، قصد تمام متطلبات أطروحة الدكتوراه.

في شعبة : علوم التربية تخصص : إرشاد وتوجيه

الموسوم بـ :اقتراح برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالمعنى في تحسين الهوية المهنية والرفع من مهارة اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي .

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام.

بسكرة في: 2021/11/03

رئيس القسم

د/مسعودي كلثوم
رئيس قسم العلوم الإجتماعية
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

ملاحظة: - نسخة لاستخدامها فيما يسمح به القانون
-على الطالب الالتزام بشروط الوقاية الصحية واحترام إجراءات المؤسسة في ذلك

ملحق رقم (34) يوضح اختبار جون هولاند:

www.tarbaweya.org

الأنشطة المهنية

R(Realistic) (واقعي)

أرغب	لا أرغب	
		• تصليح الكهربائيات
		• تصليح السيارات
		• تصليح الأشياء الميكانيكية
		• الإطلاع على الثقافة التقنية Technology
		• صنع أشياء بالخشب
		• دراسة الأعمال والفنون الخشبية
		• دراسة الرسم الميكانيكي
		• دراسة ميكانيك السيارات
		• العمل بالأمور التقنية الميكانيكية الملفتة
		• تشغيل الآلات والأدوات
		• العمل خارجاً
		• مجموع أرغب

I (Investigative) (إستقصائي)

أرغب	لا أرغب	
		• قراءة الكتب والمجلات العلمية
		• العمل في المختبر أو مكتب أبحاث
		• العمل على مشروع
		• دراسة نظرية علمية
		• العمل بالأمور الكيميائية
		• بيق الرياضيات في المسائل العملية
		• دراسة مُقرر الفيزياء
		• دراسة مقرر الكيمياء
		• دراسة مقرر الرياضيات
		• دراسة مقرر البيولوجي
		• دراسة المسائل التقنية
		• مجموع أرغب

A (Artistic) (فني)

	أرغب	ا أرغب
• إجراء مقابلات موسيقية أو أدبية أو فنية		
• اعرض للآخرين عملاً فنياً كالتمثيل		
• اعمل مع فنان أو كاتب أو نحات موهوب		
• ارتب أو أؤلف قطعة موسيقية		
• دراسة مقرر فني		
• اكتب رواية أو مسرحية		
• أبدع لوحة أو صورة		
• اعزف على آلة موسيقية		
• اعزف ضمن مجموعة أو اوركسترا		
• اصمم مفروشات وملابس وإعلانات		
• ارسم، اخطط، ألّون		
• مجموع أرغب		

S (Social) (إجتماعي)

	أرغب	لا أرغب
• اعمل كمتطوع		
• اعلم الكبار		
• اشرف على أنشطة خاصة بالمرضى العقليين		
• اعلم في مدرسة ثانوية		
• ادرس مقرر في العلاقات الإنسانية		
• اقرأ الكتب والمقالات النفسية		
• دراسة حالات جنوح الإدمان (اليافعين)		
• أساعد الآخرين في حل مشاكلهم الشخصية		
• اعمل في مؤسسة خيرية		
• اقرأ مقالات أو كتب في مجال علم الاجتماع		
• التقي مع مثقفين أو معالجين مهنيين		
• مجموع أرغب		ت

E (Enterprising) (مبادر)

أرغب	لا أرغب
☐	☐

- أتعلم استراتيجيات نجاح مؤسسة
- أدير عملي الخاص.
- احضر مؤتمرات عن البيع.
- ادرس مقرر صغير في الإدارة والقيادة.
- اعمل في مكتب ضمن مجموعة
- اشرف على أعمال الآخرين.
- التقي مع مدراء تنفيذيين وقياديين مهمين.
- أقود مجموعة لإنجاز هدف ما
- أشارك في مخيم سياسي
- اعمل كمستشار منظمة
- اقرأ مجلات ومقالات في الأعمال.

مجموع أرغب	ت
☐	

C (Conventional) ت (تقليدي)

أرغب	لا أرغب
☐	☐

- أعمل في المكتب.
- أنظم السجلات والملفات.
- أراقب الأخطاء في أوراق العمل أو المنتوجات.
- أتعرف على المتوجات أو المواد الجديدة
- أدرس مقرر في الرياضيات التجارية.
- أدرس مقرر محاسبة.
- اركّب جهاز تسجيل.
- احتفظ بسجلات للمصاريف التفصيلية.
- اشغل معدات مكتبية.
- أمارس العمليات الحسابية في الأعمال والأرقام.
- أملأ استمارات في الضريبة المالية.

مجموع أرغب	ت
☐	

الكفايات المهنية

٥

و (واقعي) R(Realistic)

	نعم	كلا
• أستطيع دهن الغرف في المنزل		
• أستطيع تصليح أشياء سمكرية		
• أستطيع بناء أشياء خشبية		
• أستطيع استعمال أدوات المنشرة		
• ستطيع تصليح أثاث المنزل		
• أستطيع تصليح الكهربائيات البسيطة		
• أستطيع إعادة تأهيل أثاث المنزل والأشياء الخشبية		
• استعملت أدوات كالمقدح والطاحن		
• أستطيع تغيير زيت السيارة أو الدولاب		
• أستطيع أن أرسم خريطة		
• استعملت أدوات النجارة كمنشار الكهربائي والفأرة		
• مجموع نعم		ت

س استقصائي (I (Investigative

	نعم	كلا
• أفهم دور DNA في علم الوراثة		
• أفهم نظرية بيغ بان حول الكون		
• أستطيع كتابة تقرير علمي		
• أفهم لماذا لا تقع أجهزة الستلايت إلى الأرض		
• أستطيع أن أشرح معادلة كيميائية بسيطة		
• أستطيع أن أصف عمل الكريات البيضاء في الدم		
• أستطيع استعمال الحاسوب لدراسة المسائل العلمية		
• أستطيع استعمال جداول Logarithmic		
• أفهم العمر النصفي للعناصر الاشعاعية		
• أستطيع اجراء محاولة واختبار علمي		
• أستطيع استعمال علم الجبر في حل مسائل رياضية		
• مجموع نعم		

ف (فني) A (Artistic)

	نعم	كلا
• أستطيع أن التقط صوراً فوتوغرافية جذابة		
• أكتب خطاباً		
• أكتب القصص والشعر جيداً		
• أستطيع تصميم ملابس أو صور أو أثاث		
• أستطيع تنسيق وتأليف مقطوعة موسيقية		
• أستطيع الرسم والنحت		
• أستطيع ترجمة قراءات		
• أستطيع أن أمثل في مسرحية		
• أستطيع أن أعزف عمل موسيقى بمفردي		
• أستطيع أن أشارك في كورس غنائي		
• أستطيع أن أعزف على آلة موسيقية		
• مجموع نعم		ت

ج (اجتماعي) S (Social)

	نعم	كلا
• أجد سهولة بالتحدث إلى أصناف الناس كافة		
• أجيد شرح الأشياء للآخرين		
• يمكن أن أعمل في تنظيم مسائل الجيران		
• يرسل الناس بطلبي لحل مشاكلهم		
• أستطيع تعليم الأطفال بسهولة		
• أستطيع تعليم الكبار بسهولة		
• أجيد مساعدة الآخرين في مشاكلهم		
• أفهم العلاقات الاجتماعية جيداً		
• أجيد تعليم الآخرين		
• أجيد مساعدة الآخرين في سبيل راحتهم		
• أجيد التعامل مع الناس أكثر مما هي مع الأشياء والأفكار		
• مجموع نعم		

م (مبادر) E (Enterprising)

	نعم	كلا
• أعرف كيف أكون قائداً ناجحاً		
• أجيد التحدث في المناسبات العامة		
• أستطيع إدارة مخيم مبيعات		
• أستطيع تنظيم عمل الآخرين		
• أنا فرد طموح وواثق		
• أستطيع اقناع الآخرين بالعمل وفق آرائي		
• أنا مندوب مبيعات جيد		
• أنا محاور جيد		
• لدي مهارات تخطيط		
• عندي مهارات قيادية جيدة		
• مجموع نعم		

ت (تقليدي) C (Conventional)

	نعم	كلا
• أستطيع ملء وترتيب الملفات		
• عملت في إدارة مكتب		
• أستطيع العمل على آلة بريد آلية		
• أستطيع إنجاز أعمال ورقية بسرعة قياسية		
• أستطيع تدبير عمليات معلوماتية بسيطة		
• أستطيع العمل بالمدين والدائن		
• أستطيع حساب المبيعات والمدفوعات بدقة		
• أستطيع العمل بالمعلومات من خلال الحاسوب		
• يمكن لي كتابة رسائل عمل		
• يمكن أن أقوم بالأعمال المكتبية الروتينية		
• أنا فرد منتبه ومنظم		
• مجموع نعم		

سجل شعورك نحو المهن التالية

و (واقعي) R (Realistic)

	نعم	كلا
• ميكانيك الطيران		
• ميكانيك السيارات		
• نجار		
• سائق شاحنة		
• احصائي		
• مفتش انشاءات		
• صيانة راديو		
• مهندس		
• ميكانيكي		
• كهربائي		
• مزارع		
• طيار هيلوكبتر		
• فني الكتروني		
• لحام		
• مجموع نعم		

س (استقصائي) I (Investigative)

	نعم	كلا
• عالم أرصدة جوية		
• عالم بيولوجيا		
• فضائي		
• فني مختبر طبي		
• عالم بالسكان		
• كيميائي		
• عالم أبحاث مستقل		
• كاتب مقالات علمية		
• عالم جيولوجيا		
• عالم نبات		
• عام في البحث العلمي		
• فيزيائي		
• باحث علوم اجتماعية		
• محلل بيئي		

- مجموع نعم

ف (فني) A (Artistic)

	نعم	كلا
• شاعر		
• موسيقي		
• روائي		
• ممثل		
• كاتب حر		
• ملحن موسيقي		
• صحافي		
• فنان		
• مغني أو منشد		
• مؤلف موسيقي		
• نحات		
• مسرحي		
• اخصائي في برامج الرسوم المتحركة		
• ممثل مسرح		

- مجموع نعم

ج (اجتماعي) S (Social)

	نعم	كلا
• مرشد مهني		
• عالم اجتماعي		
• أستاذ ثانوي		
• مرشد		
• خبير في جنوح الأحداث		
• علاج النطق		
• مرشد أسري وزواج		
• عالم نفساني سريري		
• أستاذ علم اجتماع		
• مدير مخيم شبابي		
• مرشد شخصي		

- عامل اجتماعي
- مرشد تأهيل
- مدير
- مجموع نعم

ت (تقليدي) C (Conventional)

	نعم	كلا
• محاسب مجاز		
• مراجع ميزانيات		
• مجاز محاسبة عامة		
• تدقيق مالي		
• موظف بنك		
• خبير ضرائب		
• مراقب بضاعة		
• عامل حاسوب		
• محلل مالي		
• مخمن		
• كاتب قبض		
• مفتش بنك		
• كاتب محاسب		
• كاتب مدقق		
• مجموع نعم		

(مبادر) E (Enterprising)

	نعم	كلا
• بائع		
• منفذ اعلانات		
• ممثل مصنع		
• مرشد احتفالات		
• مندوب مبيعات		
• سمسار عقارات		
• مدير مخزن		
• مدير مبيعات		

- منفذ علاقات عامة
- مدير محطة تلفزيونية
- قانوني
- مدير مطار
- منفذ أعمال
- صاحب مؤسسة صغيرة
- مجموع نعم

ملحق رقم (35) يوضح البرنامج الإرشادي الكلي:

الرقم	الزمن	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	المحتـــــــــــــــوى	الفنيات المستخدمة	الأدوات	الواجب المنزلي
01	60 د	بناء العلاقة الإرشادية	- التعرف على أفراد المجموعة الإرشادية. - بناء العلاقة الإرشادية بين الطالبة والمجموعة الإرشادية. - أن يتعرف المجموعة الإرشادية عن البرنامج والجلسات الإرشادية وأهميتها. - تحسيس بالمشكلة - الاتفاق عن مواعيد الجلسات السابقة.	- التعارف بين الطالبة والمجموعة الإرشادية والتعارف فيما بينهم. - حرص الطالبة على تكوين جو من الألفة والمودة، وإقامة جسر من الثقة من خلال التقبل غير المشروط للمجموعة الإرشادية. - توضيح أهمية البرنامج من خلال تكوين اتجاه ايجابي نحوه. - تعريف المجموعة الإرشادية بمتغيرات الدراسة، وسبب اختيار هذه المواضيع ودواعي اختيارهم كعينة لهذه المتغيرات. - تحديد أهداف البرنامج والاتفاق عليها، وضبط القائمة النهائية للمجموعة الإرشادية الذين سوف يزاولون البرنامج. - تعريفهم بالعدد الكلي للجلسات ومكانها ومواعدها بدقة من خلال توزيع عليهم مطوية جلسات البرنامج الإرشادي في ملحق رقم (26). - حثهم على الالتزام بالحضور في	- المناقشة والحوار.	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - مطوية تحتوي على عنوان الجلسات وأهدافها والمدة الزمنية المقترحة. - توزيع وثيقة عقد أخلاقي بين الطالبة وأفراد المجموعة الإرشادية. - توزيع قصاصات بها نسبة مناقشة توقعات المجموعة الإرشادية بالنسبة للبرنامج.	/

			الموعد والمكان المحدد. - تحديد الخطوات المزمع إتباعها لتحقيق الهدف من البرنامج. - تعريف المجموعة الإرشادية بآداب وأخلاقيات الحوار والمناقشة. - توزيع وثيقة عقد أخلاقي بين الطالبة وأفراد المجموعة الإرشادية ملحق رقم (19). - توزيع قصاصات بها نسبة مناقشة توقعات المجموعة الإرشادية بالنسبة للبرنامج قبل تطبيقه ملحق رقم (24).			
02	90 د	فحص المشكلات الخاصة الهوية المهنية.	- التعرف عن المشكلات الخاصة بغموض الهوية. - التعرف عن المشكلات التي تشعرهم بالخواء المعنى والفراغ الوجودي عندما لا يختاروا مهنة المستقبل.	- سرد المشكلات حسب الأهمية: - المشكلات المشتركة بين المجموعة الإرشادية - حسب أولوية هذه المشكلات من خلال ما تراه المجموعة الإرشادية - تقديم محاضرة حول الهوية المهنية. - عرض تقديمي حول الهوية المهنية لتدعيم ذلك.	- المناقشة والحوار. - قصة الرمزية.	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - محاضرة حول الهوية المهنية. - توزيع مطوية حول الهوية المهنية ملحق رقم (27). - عرض تقديمي لشرح الهوية المهنية من خلال العارض الضوئي (داتا شو).	- ما هي الصعوبات التي تواجهك حيال مهنة المستقبل ؟

03	90 د	فحص المشكلات الخاصة باتخاذ القرار المهني.	- التعرف عن المشكلات الخاصة بعدم القدرة على اتخاذ القرار. - التعرف عن المشكلات التي تشعرهم بالخواء المعنى والفراغ الوجودي عندما لا يتم اتخاذ القرار في الوقت المناسب.	- مناقشة الواجب المنزلي. - تقديم محاضرة حول اتخاذ القرار المهني، وطرح مجموعة من الأسئلة بهدف التغذية الراجعة. - عرض تقديمي حول اتخاذ القرار المهني . - عرض فيديو تحفيزي حول اتخاذ القرار المهني.	- المناقشة والحوار. - القصة الرمزية. - القواسم المشتركة.	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - فيديو تحفيزي حول اتخاذ القرار المهني. - محاضرة حول اتخاذ القرار المهني. - توزيع مطوية اتخاذ القرار المهني ملحق رقم (28). - عرض تقديمي لشرح اتخاذ القرار المهني من خلال العارض الضوئي (داتا شو).	- ما هي الصعوبات التي تواجهك حيال اتخاذك للقرار المهني؟
04	90 د	خفض التفكير في المشكلة، وتعديل الاتجاهات.	- تفسير أسباب الفشل والإحباط لدى المجموعة الإرشادية. - رفع الثقة بالنفس. - مساعدة المجموعة الإرشادية عن الاستبصار لمشكلاتهم. - تدريب المجموعة الإرشادية عن عدم التمركز حول ذاتهم.	- مناقشة الواجب. - تطلب الباحثة من المجموعة الإرشادية استخدام تقنية الاسترخاء للبعد عن الإثارة والتوتر والعصبية والخوف، من خلال تقنيات الشهيق والزفير. - توضيح للمجموعة الإرشادية عن إمكانية تجاوز التفكير في مشكلاتهم بأن ينشغلوا بقضية يؤمنون بها ويجعلونها رسالة حياتهم.	- المناقشة والحوار. - الاسترخاء. - أسلوب خفض التفكير. - تعديل الاتجاهات.	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - فيديو توضيحي حول رفع الثقة بالنفس. - فيديو حول الاسترخاء.	- افعل كما لو كنت الشخص الناجح الذي تريده.

			- تحويل النشاط الخاطئ إلى نشاط سليم. - مساعدة المجموعة الإرشادية على الإحساس بمعنى وهدف في الحياة.	- القدرة على تجاوز الذات وكسر حلقة المفرغة بين المجموعة الإرشادية وانتباههم بعيدا عن الذات. - تحويل تفكيرهم واهتمامهم في الحياة المليئة بالمعاني والقيم. - توسيع دائرة الوعي الشعوري وأن يصبحوا أكثر وعيا وإدراكا بالعالم من حولهم. - مساعدة المجموعة الإرشادية على التخيل الخلاق من خلال استخدام قدراتهم الإبداعية في تخيل حلول جديدة لمشكلات قديمة. - عرض فيديو توضيحي حول رفع الثقة بالنفس. - مساعدة المجموعة الإرشادية على تحويل الخبرات الماضية المؤلمة إلى خبرات مضحكة، ومنه مساعدتهم على الاستبصار للمشكلات بطرق أكثر ايجابية.			
05	90 د	اكتشاف المعنى وإدراك الفرص	- التعرف على القدرات الكامنة. - معرفة طرق اكتساب المعلومات.	-مناقشة الواجب مع مواجهة ومناقشة كل تلميذ عن سبب اختباره لهذه الأهداف بأسلوب افعل كما لو ومع الحوار والأسئلة الاستفزازية لهم، بحيث	- المناقشة والحوار. - أسلوب المواجهة أو أسلوب لماذا	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - اختبار **جون هولاند.**	أسرد لي بعض الأسطر وأكتب بها لماذا لا أكون؟

		المتاحة في الحياة.	- طرح أسئلة استفزازية. - التعرف عن المعنى المفقود في حياة المجموعة الإرشادية. - اكتشاف الذات والتسامي بها. - اكتشاف واستدعاء الخبرات والتجارب ذات معنى في الماضي. - اكتشاف واستدعاء الخبرات والتجارب ذات معنى في المستقبل.	تدعو هذه الأسئلة إلى الرجوع إلى النفس ورفع الثقة بها، مثل: *لماذا تدرس؟ *لماذا خلقك الله؟ *ماذا تريد من حياتك؟ *ما الذي يعطي لحياتك معنى وقيمة؟ - مساعدته على معرفة مهنة المستقبل من خلال التعرف على قدراتهم وميولهم وذواتهم من ناحية ومعرفة متطلبات محيطه من ناحية أخرى، كذلك متطلبات المهنة، ثم إيجاد التوافق بينهما باتخاذ قرار مناسب. -إثارة المعنى من خلال التعرف عن المعنى المفقود في حياة التلميذ وذلك بتوجيه أسئلة استفزازية في إطار الحوار تساؤلي. -تقديم أنشطة تثير الدافعية التلاميذ للتحرك بإيجابية نحو الحياة. -مساعدته على استدعاء الخبرات والتجارب ذات معنى في الماضي. - مساعدته على إدراك أن له تجارب وخبرات ايجابية، وبالتالي وضع الأساس للخبرات المستقبلية ذات معنى	لا؟ - الحوار السقراطي. - قصص رمزية.		

06	90 د	اكتشاف معنى الحياة وإدراك فرص المتاحة في الحياة.	- معرفة طرق اكتساب المعلومات. - اكتشاف معنى في الحياة. - تعديل الأفكار. - مساعدة المجموعة الإرشادية في اختيار مهنة المستقبل.	- مناقشة الواجب. - معرفة طرق اكتساب المعلومات لكي تسهل القدرة على توفرها واتخاذ القرار المناسب، من خلال الزيارات الميدانية، وطرح أسئلة للأشخاص الذين تمت مقابلتهم. - الأسئلة تدور حول التخصصات التي أدت لهذه المهنة، والمعدل العام ومعدل المواد والتفرعات الموجودة في المرحلة الثانوية والجامعية، وهل تم التوظيف مباشرة أم عن طريق المسابقة. كذلك هل العمل متعب، وهل تم التمكن من اللغات في مرحلة الثانوية أم حتى الدخول للجامعة. - التعرف على المهن السائدة في المجتمع. - توفير الفرصة لهم لاكتشاف بيئات مهنية مختلفة. - مساعدتهم في تحديد الاختيار المهني المناسب.	- الحوار والمناقشة. - الحوار السقراطي. - قصص رمزية حول المهن.	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - مطوية الآفاق الجامعية ملحق رقم (29). - مطويات حول التوجيه والإعلام سنة أولى ثانوي ملحق رقم (30). - فيديو حول التوجيه والإعلام سنة أولى ثانوي. - مطوية بها تخصصات أنماط التكوين المهني ملحق رقم (31). - مطبوعات بها قصص الناجحين.	- ما هي أسهل وسيلة التي تساعدك على جمع المعلومات للوصول لمهنة المستقبل؟.
07	120د	اكتشاف معنى الحياة وإدراك	- معرفة طرق اكتساب المعلومات. - اكتشاف معنى في	-مناقشة الواجب. -معرفة طرق اكتساب المعلومات لكي تسهل القدرة على توفرها واتخاذ القرار	- زيارات ميدانية للمهن التي يرغبون الالتحاق	/	- ما هي المهنة التي قررت الالتحاق بها بعدما تعرف على

		فرص المتاحة في الحياة.	الحياة. - تعديل الأفكار. - مساعدة المجموعة الإرشادية في اختيار مهنة المستقبل.	المناسب، من خلال الزيارات الميدانية، وطرح أسئلة للأشخاص الذي تمت مقابلتهم. -الأسئلة تدور حول تخصصات التي أدت لهذه المهنة ومعدل العام ومعدل المواد وتفرعات الموجودة في مرحلة الثانوية والجامعة، وهل تم التوظيف مباشرة أم عن طريق المسابقة. كذلك هل العمل متعب، وهل تم التمكن من اللغات في مرحلة الثانوية أم حتى الدخول للجامعة. -التعرف التلاميذ على المهن السائدة في المجتمع. -توفير للتلاميذ الفرصة لاكتشاف بيئات مهنية مختلفة. -مساعدة التلاميذ في تحديد الاختيار المهني المناسب.	بها.		أغلب المهن؟
08	90 د	-استخراج القيم وترتيبها.	- التعرف على مجموعة القيم منها: - القيم الابتكارية - القيم الخبراتية أو التجريبية	- مناقشة الواجب. - تقوم الطالبة باكتشاف معتقدات وأفكار المجموعة الإرشادية خاصة التي يلتزمون بها باعتبارها تحدد سلوكهم من خلال:	- المناقشة والحوار. - النمذجة. - التحليل بالمعنى. - الوعي بالقيم.	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - مطبوعة بها تدريبات لإيجاد القيم.	- اسرد في فقرة شخص ناجح آثار إعجابك في انضباطه واحترامه للآخرين.

			- القيم الاتجاهاتية.	- معرفة الاهتمام بالقضايا الروحية والدينية والبحث عن حقائق الوجود وأسرار الكون. - معرفة مدى الألفة والانسجام المجموعة الإرشادية مع الآخرين في علاقات الحب والود ومساعدة الناس وخدمتهم والنظر إليهم بإيجابية. - معرفة مدى ميل المجموعة الإرشادية إلى الجانب المنفعة خاصة إقتصاديا. - معرفة ما يمكن أن يقدموه للوطن. - معرفة ما يمكن أن يأخذوه من وطنه في شكل خبرات. - اكتشاف معنى من خلال الخبرة كالمشاركة في خدمة المجتمع. - إيجاد القيم من خلال الخبرة المعاشة. - الطلب من المجموعة الإرشادية ذكر الحوادث التي واجهتهم ومن الصعب تغييرها وكيف تعاملوا معها، وكيف يجب مواجهتها .			
09	90 د	حياتك من صنع أفكارك.	- تبصير المجموعة الإرشادية بإمكانية تحقيق معاني عديدة لحياتهم حتى في ظل	- مناقشة الواجب. - تعريض المجموعة الإرشادية لمواقف محبطة وخبرات ذاتية من فراغهم الوجودي مما يؤدي إلى تشجيعهم،	- المناقشة والحوار. - القصد العكسي . - تمرين الضحك.	- السبورة وقلم الحبر (Marquer).	ما هو أصعب موقف مر عليك وحولته إلى انتصار وانجاز وما الذي

			أسوأ الظروف. - البحث وإدراك أن حياتهم بها معنى. - تعزيز الإحساس بالمسؤولية.	وتعريفهم بأنه لا يوجد حياة بدون معاناة أو صعوبات. وذلك من خلال التغلب عن هواجسهم نحو اتخاذ القرار حيال مهنة المستقبل، وقلقهم وخوفهم عن طريق البعد أو المبالغات، ومنه يتلقوا التشجيع حتى يفعلوا أو يرغبون في أن تحدث الأشياء التي يخافونها. - مساعدتهم على كسر الحلقة المفرغة التي تنشأ نتيجة للقلق حيال المستقبل. - دفعهم لتحمل مسؤولية انفعالاتهم من خلال قوة إرادتهم، وعمل الخيارات المسؤولة. - تغيير الاتجاهات والدوافع الداخلية. - استخدام النكت والفكاهة، فهي مصدر التسلية للروح البشرية، ومنه يسخرون من مشاكلهم ويعطونها حجمها الطبيعي، عندما يتعرفون عن طرق وحلول لمشاكلهم. - التطرق إلى حتمية المعاناة، وكيفية تحويلها إلى إنجاز. - ذكر للمجموعة الإرشادية أنهم لكي يحرزوا على النجاح أو اختيار مهنة			اكتسبته حيال ذلك.

			عليهم أن يكونوا مستعدين لمواجهة الفشل، الذي يعبر عن معنى المعاناة، وهي إحدى القيم السلوكية التي تجعلهم على وعي بما يجب أن يكونوا عليه، وهي العزيمة التي تميز الإنسان عن الحيوان. - إن مبدأ المعاناة في الحياة يدفعهم لكي يواجهوا القوى والظروف الحتمية التي لا يمكن تغييرها. - حث المجموعة الإرشادية على تقييم ذواتهم تقييما ايجابيا وعدم التماطل في إنجازاتهم.			
10	90 د	التخطيط للمستقبل تحت مسمى " إعرف نفسك".	- اكتشاف الأهداف. - التعرف على طموحات وأحلام المجموعة الإرشادية ومساعدتهم على رسم خطط ممكنة في المستقبل. - معرفة جوانب القوة والضعف. - التسامح مع الذات ومع الآخرين.	- مناقشة الواجب. - تمرين الاسترخاء. - معرفة الأهداف القريبة المدى والبعيدة المدى، التي من خلالها يمكن تحقيق معنى لحياتهم. - مساعدتهم على اكتشاف أهداف في حياتهم. - يتم التعرف على طموحاتهم وأحلامهم، ومساعدتهم على رسم الخطط الممكنة التي تؤهلهم لبلوغ أهدافهم وأحلامهم المستقبلية.	- المناقشة والحوار. - الاسترخاء. - أسلوب المفاهيم والمعاني المتناقضة. - اللوجو دراما من خلال تمثيل كل تلميذ ولعب دور مهنة المستقل.	- السبورة وقلم الحبر (Marquer). - فيديو تحفيزي. - مطبوعة بها تدريبات لمعرفة جوانب القوة والضعف في الشخصية ملحق رقم (25). - بطاقة نقاط القوة والضعف في المواد ملحق رقم (23).	- صف نفسك في 5 كلمات. - تحديد الظروف المحيطة بالتلاميذ أيها المواتية والمشجعة، وأيها المعوقة والمحبطة.

				- عرض فيديو تحفيزي لإكسابهم الثقة، وتحفيزهم لتحقيق الأهداف. - معرفة نقاط القوة والضعف في شخصيتهم وفي الجانب الدراسي، وتنمية جوانب الضعف التي تحول دون تحقيق أهدافهم بتوجيهات وإرشادات، وتدعم جوانب القوة، وذلك من خلال كتابة في القصاصات نقاط القوة والضعف لديهم. - التسامح اتجاه التوترات والبحث عن المعاني الإيجابية والتغلب عن الصعوبات والمعاناة. - الاستفادة من الخبرات الماضية في جوانب القوة لديهم ليفهموا الحاضر، ويخططوا للمستقبل مع استبعاد اللوم على الآخرين وتحمل مسؤوليتهم مع تدعيم الثقة بأنفسهم. - مساعدتهم على تقبل أنفسهم كما هي بمزاياها وعيوبها. - تمثيل كل تلميذ ولعب مهنة المستقبل.			
11	90 د	الجلسة الختامية تقييم	- استرجاع أهم النقاط في الجلسات السابقة. - جمع الآراء على	- مناقشة الواجب. - استرجاع أهم النقاط التي تم التطرق لها في الجلسات السابقة مع ذكر التقدم	- المناقشة والحوار.	- السبورة وقلم الحبر (Marquer).	/

		وإغلاق الجلسة.	مدى الاستفادة من البرنامج المطبق. - تطبيق المقياس البعدي.	والتغير في الأفكار والمعتقدات مثل : كنت أفكر.... ولكن أدركت أن.... - توزيع بطاقة التقييم الجلسة الختامية لجمع الآراء على مدى الاستفادة من البرنامج المطبق ملحق رقم (22). - معرفة ما هي الأشياء التي لم نتطرق إليها وهي ضرورية لذلك. - توزيع القصاصات أخرى كالتي وزعت في أول الجلسة والمقارنة بين إجابات التلاميذ في أول الجلسة وآخرها. - تطبيق المقياس البعدي على المجموعة الإرشادية. - إغلاق الجلسات وتقديم إكراميات وجوائز وشكر خاص للمجموعة الإرشادية على الصمود والبقاء حتى النهاية.			

ملحق رقم (36) يوضح اختبار "t" لمقياس الهوية المهنية:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قبلي_هوية	117.1000	10	9.87083	3.12143
	بعدي_هوية	127.6000	10	9.47746	2.99704

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	قبلي_هوية&بعدي_هوية	10	.508	.134

Paired Samples Test

		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	قبلي_هوية - بعدي_هوية	-10.50000-	9.60613	3.03773	-17.37181-	-3.62819-	-3.457-	9	.007

ملحق رقم (37) يوضح اختبار "t" لمقياس اتخاذ القرار المهني:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قبلي_قرار	19.2000	10	6.08824	1.92527
	بعدي_قرار	27.1000	10	4.81779	1.52352

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	قبلي_قرار&بعدي_قرار	10	.836	.003

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 قبلي_قرار - بعدي_قرار	-7.90000-	3.34830	1.05883	-10.29523-	-5.50477-	-7.461-	9	.000

ملحق رقم(38) يوضح الاختيارات المهنية للمجموعة الإرشادية قبل وبعد البرنامج المطبق.

الأفراد	الجنس	قبل البرنامج	بعد البرنامج
01	أنثى	عالمة آثار/ تاريخ.	عالم آثار.
02	أنثى	طبيبة/ ممرضة.	طبيبة أطفال.
03	أنثى	أستاذة انجليزية/ علوم.	مدرسة العليا (أستاذة انجليزية).
04	أنثى	أستاذة العلوم الفيزيائية.	مدرسة العليا (أستاذة العلوم الفيزيائية).
05	أنثى	/	أخصائية الجلد.
06	أنثى	/	أخصائية نفسانية.
07	أنثى	ممرضة/ طبيبة.	ممرضة (مخبر تحاليل).
08	أنثى	ترجمة.	ترجمة.
09	ذكر	محروقات/ طبيب.	طبيب.
10	ذكر	/	ممرض (استعجالات).