جامعة تونس

كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بتونس

مدرسة الدّكتوراه : البنيات والنّظم والنّماذج والممارسات في الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة

الميول المهنيّة وتقدير الذّات
دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر في فلسطين

رسالة بحث لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس

إعداد الطالب:

رشيد عرار

نوقشت هذه الأطروحة يوم 18 أكتوبر 2019

لجنة المناقشة

وحيد المالكي	أستاذ تعليم عال	جامعة تونس المنار	رئيسا
إقبال الغربي	أستاذة تعليم عال	جامعة الزيتونة	مشرفة
تيسير عبد الله	أستاذ تعليم عال	جامعة القدس	مشرفا
رياض بن رجب	أستاذ تعليم عال	جامعة تونس	مقررا
عبد المجيد الناصر	أستاذ تعليم عال	جامعة تونس	مقررا
حفصي بالضيوفي	أستاذ تعليم عال	جامعة منوبة	عضوا

جامعة تونس

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس

مدرسة الدّكتوراه: البنيات و النّظم و النّماذج و الممارسات في الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة

قسم علم النفس

الميول المهنيّة وتقدير الذّات

دراسة ميدانية على طلبة الصّف العاشر في فلسطين

أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه في علم النفس

إعداد الطّالب:

رشيد عرار

إشراف الأساتذة:

إقبال الغربي

تيسير عبد الله

جامعة تونس

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس

مدرسة الدّكتوراه: البنيات و النّظم و النّماذج و الممارسات في الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة

قسم علم النفس

الميول المهنيّة وتقدير الذّات

دراسة ميدانية على طلبة الصّف العاشر في فلسطين

أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه في علم النفس

إعداد الطّالب:

رشيد عرار

إشراف الأساتذة:

إقبال الغربي

تيسير عبد الله

الإهداء

إلى: البلد المعطاء ... الخضراء تونس.

إلى: وزارة التربية والتّعليم الفلسطينيّة.

إلى: الإدارة العامّة للتعليم المهني والتقني.

إلى: الأصدقاء والزملاء المرشدين التربويين والمهنيين.

إلى: كل من شاركني جزءاً من وقته في مشوار إعداد هذه الأطروحة.

إلى: أساتذتي الكرام بمراحل تعليمي كلها.

إلى: الطلبة جميعهم أينما كانوا.

إلى: المهتمين بالتّوجيه والإرشاد المهني.

إلى: أولياء الأمور ... الآباء والأمّهات الأكارم.

إلى: مدرستي الحبيبة ... العرّوب الزراعية الثانوية المختلطة.

إليكم جميعاً أقدم هذا الجهد سائلاً العلي القدير أن يكون مفيداً لمن استرشد به.

الباحث

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله أولاً ودائماً وأبداً

الشكر هو استحقاق أصيل لكل من وقف ودعم وساند وشجع وصبر وتحمّل معي وتحمّلني خلال إنجاز أطروحتي، أبدأ بتونس الوطن الثاني الذي لم أشعر للحظة بالغربة فيه، وجامعتي الشامخة تونس بكل طواقمها وأعضائها ومنتسبيها وأخص بالذّكر كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وأساتذته الأفاضل على جهودهم المباركة، لما قدموه لي من عونٍ ونصح وإرشاد خاصاً بالذّكر صاحبة الصدر الرحب جزاها الله عني كل خير، الأستاذة الدكتورة إقبال الغربي المشرف الأول على الدّراسة، وكذلك صاحب الخلق الرفيع المعطاء الأستاذ الدكتور تيسير عبد الله المشرف الثاني على الدّراسة؛ لما قدّمه لي من توجيهات، وإرشادات سديدة طوال فترة إعداد الأطروحة.

كما أتقدم بعظيم الشكر والإمتنان للدكتور نور الدين كريديس لمساندته لي ولملاحظاته القيمة، وشكر خاص للسادة أعضاء لجنة المناقشة الأساتذة الأكارم. على ما قدّموه من ملاحظات أثرت الدّراسة وزادتها قيمة.

ولن يغيب عن بالي العاملين بسفارة فلسطين، فلسطين الوطن والهويّة، فلكم كل المحبّة وعظيم الشكر والثناء.

ولا أنسى طلبة المدارس الذين طبّقت عليهم الدّراسة وكذلك المرشدين والمرشدات التربويين/ات في فلسطين

والدكتور إيهاب شكري مسؤول وحدة البحث العلمي في وزارة التربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة.

والعاملين بالتّعليم العام بوزارة التربية والتّعليم بمختلف المديريات

إلى الشموع المضيئة حولي أمي وأبي وإخوتي وأخواتي

إلى زوجتي التي كابدت وصبرت طوال مشوار إعداد هذه الأطروحة

إلى أبنائي الأحبة، حمزه وحلا وداوود وسما

إليكم جميعا أسأل الله عزّ وجل أن يبارك جهودكم التي لا تثمّن.

الباحث

ملخّص باللغة العربية

الميول المهْنيّة وتقدير الذّات

دراسة ميدانية على طلبة الصّف العاشر في فلسطين

هدفت الدّراسة إلى بناء أداة لقياس الميول المهْنيّة وتقنينها، والكشف عن العلاقة بين الميول المهْنيّة بمجالاتها، وتقدير الذّات، والتعرّف إلى العناوين التي يلجأ إليها الأفراد فيما يتعلق بالدّراسة أو العمل وفقًا لمتغيّرات: المديرية، والتفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل، والمستوى التّعليمي للوالدين. وللتحقق من الخصائص السيكومترية طبّقت الدّراسة على عيّنة استطلاعية أولى مكونة من (40) طالباً/ة، وعيّنة استطلاعية ثانية (120) طالباً/ة، وعيّنة إعادة التطبيق (68) طالباً/ة، وتألفت عيّنة التقنين من (1478) طالبًا وطالبة، (706) من الذكور، و(772) من الإناث، وتم اختيارهم بطريقة عنقودية، ومن ثم عشوائية طبقية من طلبة الصّف العاشر في فلسطين، بمديريات الخليل، وجنوب نابلس، وقباطية، وجنين، وشمال الخليل، وطولكرم، وأريحا، وبيت لحم. وتكوّنت عيّنة البيانات النّوعية من (65) فرداً، موزعين على عشر مجموعات بؤرية من الطّلبة وأولياء الأمور والمرشدين والمعلمين والمسؤولين. ووصفت النتائج كمياً باستخدام التحليل العاملي، واختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين المتعدد، ومعامل ارتباط بيرسون باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وأشارت النتائج إلى الآتي:

- تحقق البناء العاملي لمقياس الميول المهنية، بوجود دلالات صدق وثبات عالية من خلال صدق التكوين الفرضي والاتساق الداخلي، والصدق التمييزي، ومعاملات ثبات (ألفا)، وإعادة التطبيق، والتحليل العاملي الاستكشافي، الذي بيّن وجود ثمانية عوامل فسرت ما نسبته (76%) من التباين الكلي. وتشبعت الفقرات على الأبعاد والفروع، وأسفرت نتائج معاملات الارتباط عن الشكل الثماني، الذي يضم فروع الثانوية العامة "الإنجاز"، مكوّنة كلمة الفروع (BRANCHES)، ونتج عنها أربع حالات، هي: الانسجام التام، والانسجام، والقرب من الانسجام، وعدم الانسجام، وذلك بناءً على كون الفروع متقاربة أو متقابلة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهْنيّة وفقاً لمتغير المديرية والتفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل، وحسب تفاعل متغيرات النوع الاجتماعي، ومستوى التحصيل. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهْنيّة لصالح الذكور في فروع: الريادة والأعمال، والزراعي، والصناعي، والتكنولوجي، وكانت الفروق لصالح الإناث في الفرع العلمي، والفندقي، والأدبي، والاقتصاد المنزلي.
- وبينت نتائج الدّراسة أن مجالات الميول المهْنيّة لدى الطّلبة جاءت على الترتيب: أدبي، علمي، تكنولوجي، ريادة وأعمال، فندقي، صناعي، اقتصاد منزلي، زراعي. وجاءت عناوين الدعم والمشورة التي يلجأ إليها الطلبة لطلب المساعدة فيما يتعلق بالتعليم أو العمل على الترتيب

الآتي: الأهل، الأصدقاء، الأقارب، المرشد، معلم المدرسة. ولا يوجد اختلاف في ترتيب التوجه لتلك العناوين يعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

- اشتقت معايير الأداء لطلبة الصّف العاشر على مقياس الميول المهنية بصورته الفلسطينية، بحساب العلامات الخام، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والعلامات المعيارية التائية والزائية، والرتب المئينية لكل فرع من فروع الثانوية العامة، وتبيّن أن متوسط أداء أفراد العيّنة الكلية على المجموع الكلي للفروع جميعها تراوح بين (6.36-11.18)، وكان أدنى أداء على الفرع الزراعي، وأعلى أداء على الفرع الأدبي.
- وأشارت النتائج أن الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات جاءت بدرجة متوسطة، وتبيّن وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذّات وفقاً لمتغيرات: نوع المدرسة، ومستوى التحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغيرات التفريع بالعاشر، والنوع الاجتماعي، وحسب تفاعل متغيرات المستوى التعليمي للأب والأم، وتفاعل متغيرات النوع الاجتماعي، ومستوى التحصيل الدراسي، وكذلك النوع الاجتماعي وتخصص المدرسة.
- وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفروع الأكاديمية: "العلمي، والريادة والأعمال، والأدبي، والتكنولوجي" وبين تقدير الذّات، وكذلك وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة دالة إحصائياً بين الفروع المهنية "الفندقي، والصناعي، والزراعي، والاقتصاد المنزلي" وتقدير الذّات. ولم تكن الفروق في درجة تقدير الذّات تبعاً لمتغير النّوع الاجتماعي دالة إحصائياً. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية ودرجة تقدير الذّات تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي.
- وخلصت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وذلك من خلال الميول المهنية وتقدير الذات والعكس صحيح من خلال نتائج معامل تحليل الانحدار المتعدد (Regression).
- وأظهرت النتائج النوعية حاجة الطلبة الملحة للدعم والمساندة والتوعية والمشورة فيما يتعلق بخياراتهم المستقبلية من قبل كوادر متخصصة، لعدم قدرتهم على الاختيار المهني لأسباب كثيرة، أهمها: تأثير أولياء الأمور، والحاجة لتوفير مظلة وطنية، تجمع الجهود المبعثرة فيما يتعلق بالتعليم والتدريب المهني والتقني، وتوفير مدارس مهنية موزعة جغرافياً بعدالة، تراعي طبيعة المدن الفلسطينية الزراعية، والصناعية، والتجارية، والسياحية، والخدماتية.

وأوصت الدراسة باستخدام مقياس الميول المهنية كأحد المعايير لتوزيع طلبة الصف العاشر على فروع الثانوية العامة "الإنجاز"، واستخدامه لغايات التوجيه والإرشاد المهني.

الكلمات المفتاحية: الميول المهنية، تقدير الذات، طلبة الصف العاشر، القياس النفسي، التعليم في فلسطين.

الفروع (BRANCHES): "الريادة والأعمال، العلمي، التكنولوجي، الصناعي، الزراعي، الفندقي، الاقتصاد المنزلي، الأدبي"

ABSTRACT

Professional tendencies and Self- Esteem

A Field Study on 10th Grade Students in Palestine

This study aims to build a tool to measure and rationalize professional tendencies. It also aims to find out the relationship between professional tendencies with its different aspects and self-esteem. Moreover, it aims to explore the areas that individuals depend on relation to their study or work in accordance to the following variables: directorate, 10th grade branches, gender, specialty in the school, level of achievements and the educational level of parents. To investigate the psychometric characteristics, the study was first applied on a pilot sample of (40) students and then on a second pilot sample of (120) students. The sample of re-application was (68) students. The sample of rationalization consisted of (1478) students, (706) males, (772) females.

They were selected in a clustered manner and then randomized to the Tenth-grade students in Palestine, in Hebron, Nablus, Qabatiya, Jenin, North of Hebron, Tulkarem, Jericho and Bethlehem directorate. The sample of qualitative data consisted of (65) individuals divided into ten focus groups of students, parents, counselors, teachers and officials. The results described quantitatively by using factor analysis, and testing of "T", analysis of variance, analysis of multi-contrast, and Pearson correlation coefficient, using statistical packages for Social Sciences (SPSS). The results indicated the following:

- Achieve factorial construction scale of professional tendencies, with indications of sincerity and high stability through sincerity and internal configuration premise consistency, honesty discriminatory, and the stability of the alpha coefficients, test re-test, factorial analysis. There were eight factors which explained (76%) of total variation.
- And saturated paragraphs on the dimensions and branches, and resulted in the results of correlation coefficients for the eight form, which includes general secondary branches of “achievement” (INJAZ) forming the abbreviation word (BRANCHES), and resulted in four cases, namely: full harmony, harmony, and the proximity of harmony, lack of harmony, building on the fact that the branches are close or opposite.
- There were differences of statistical significance in the professional tendencies according to the variables of the directorate, branches of the 10th grade, gender, specialty in the school, the interaction of gender variables and the level of achievement. There were also differences of statistical significance in the professional tendencies in favor of the males in the branches of entrepreneurship and business, agriculture, industry and technology. The differences were also in favor of the females in the scientific, hotel, literary, and home economics branches.
- The results of the study showed that the areas of professional tendencies of the students were respectively: literary, scientific, technological, entrepreneurial

and business, hotel, industrial, household, agricultural economy. The support and advice was practiced by students to ask for help with regard to education or work addresses respectively: Parents, friends, Relatives, leader, Teacher School. There is no difference in the order of tendencies for those addresses attributed to the variable gender.

- Derived performance standards for students in the tenth grade on the professional tendencies of the Palestinian his image scale, calculates crude signs, arithmetic averages, standard deviations, and slandered scores, showing that the average performance of the total sample on the sum total of all branches ranged between (6.36-11.18). The lowest performance was in the agricultural branch whilst the highest performance was in the literary branch.
- The results indicated that the total score of a measure of self-esteem was a medium degree, and showing a statistically significant differences in self-esteem according to the variables: school type and level of academic achievement. There were no statistically significant differences according to the variables of the branches of the 10th grade, gender, and according to educational level variables for parents interaction and the interaction of gender variables, and the level of academic achievement, as well as gender and specialty school .
- The results showed the existence of a correlation is a positive statistically significant between academic disciplines, "scientific entrepreneurship and business, literary and technological" and self-esteem, as well as the existence of a correlation inverse negative statistically significant between professional branches "hotel, and industrial, agricultural and domestic economy" and self-esteem. Differences were not in the degree of self-esteem variable depending on the gender statistically significant. It also found statistically significant differences in professional tendencies and the degree of self-esteem due to the variable level of academic achievement differences.
- The study concluded that the predictability of academic achievement through professional tendencies and self-esteem and vice versa through the results of multiple regression analysis coefficient (Regression).
- The qualitative results showed the urgent need to support the students and to raise their awareness regarding their future choices by specialized experts. Students were not able to choose their professions for many reasons, the most important of which was the influence of parents. There is to provide a national framework that combines scattered efforts in education, vocational and technical training. There is a need to establish schools that are geographically considers the nature of the Palestinian cities' agricultural, industrial, commercial, tourism and service.

The study recommends using professional tendencies scale as the criteria for the distribution of the tenth-grade students of high school branches "achievement" (INJAZ), and use it for the purposes of guidance and vocational guidance.

Keywords: professional tendencies, self-esteem, 10th grade students, psychological measurement, education in Palestine.

(BRANCHES): "Business, Research, Automation, Industrial, Culture, Hostelry, Economic, Social Science"

قائمة المحتويات

الإهداء ..... أ

شكر وتقدير ..... ب

ملخّص باللغة العربية ..... ج

ABSTRACT ..... ه

قائمة المحتويات ..... ز

قائمة الجداول ..... ك

قائمة الأشكال ..... ن

قائمة الملاحق ..... س

المقدّمة العامّة 1

1. **مشكلة الدّراسة** 14
2. **أسئلة الدراسة** 15
3. **فرضيات الدّراسة** 16
4. **أهداف الدّراسة** 17
5. **أهمّية الدّراسة** 17
6. **مصطلحات الدّراسة** 19
7. **حدود الدّراسة** 20

الباب الأول: الجانب النظري 21

مقدمة الباب الأول 22

الفصل الأول: الإطار النظري 24

المبحث الأول: التوجيه المهني والوظيفي Vocational and Career Guidance 24

مقدّمة.....24
1. **مفهوم التّوجيه**.....25
2. **الحاجة لخدمات التّوجيه والإرشاد المهْني**.....25
3. **مسلّمات التّوجيه المهْني**.....29
4. **أهداف التّوجيه والإرشاد المهْني**.....30
5. **نماذج وممارسات التّوجيه في بعض دول العالم**.....32
6. **المقاربات "النماذج" المعتمدة في التّوجيه والإرشاد المهْني**.....33
7. **مهارات المرشد المهْني**.....41
المبحث الثاني: الميول المهنية Vocational Tendencies.....42
1. **مفهوم الميول المهْنيّة**.....42
2. **أهمّية الميول المهْنيّة**.....44
3. **خصائص الميول**.....44
4. **مكوّنات الميول**.....45
5. **العوامل المؤثّرة في تكوّن الميول المهْنيّة ونموها**.....46
1.5 **العوامل الذّاتية**.....46
2.5 **العوامل البيئية**.....48
6. **نظريات الميول المهْنيّة**.....51
المبحث الثالث: تقدير الذات Self Esteem.....71
مقدّمة.....71
1. **مفهوم الذّات**.....72
2. **مفهوم تقدير الذّات**.....76
3. **أهمّية تقدير الذّات**.....81
4. **خصائص تقدير الذّات**.....82
5. **مستويات تقدير الذّات**.....83
6. **صفات الأفراد ذوي التّقدير المرتفع والمنخفض للذات**.....83
1.6. **صفات الأفراد ذوي التّقدير المرتفع للذات**.....83
2.6. **صفات الأفراد ذوي التّقدير المنخفض للذات**.....84
7. **العوامل المؤثّرة في تقدير الذّات**.....85
8. **نظريات تقدير الذّات**.....87

المبحث الرابع: القياس النفسي Measurement 93
مقدّمة 93
1. **قياس الميول** 94
2. **خطوات تقنين مقياس الميول المهْنيّة بصورته الفلسطينيّة** 97
3. **التحليل العاملي** 104
4. **اشتقاق المعايير** 106
الفصل الثاني: الدّراسات السّابقة 107
1. **دراسات تناولت الميول المهْنيّة** 107
2. **دراسات تناولت تقدير الذّات** 118
3. **التّعقيب على للدراسات السّابقة** 128
4. **أوجه الاستفادة من الدّراسات السّابقة في الدّراسة الحالية** 140
5. **أوجه الالتقاء والاختلاف بين الدّراسات السّابقة والدّراسة الحالية** 140
6. **موقع الدّراسة الحالية من الدّراسات السّابقة** 141
خاتمة الباب الأول 142
الباب الثاني: الجانب التطبيقي 147
مقدمة الباب الثاني 148
الفصل الثالث: الطريقة وإجراءات الدّراسة 149
مقدمة 149
1. **منهج الدّراسة** 149
2. **مجتمع الدّراسة** 150
3. **عيّنة الدّراسة** 153
4. **أدوات الدّراسة وخصائصها السيكومترية** 159
5. **متغيّرات الدّراسة** 174
6. **المعالجة الإحصائية** 174
7. **الخطوات التطبيقيّة للدراسة** 175
الفصل الرابع: نتائج الدّراسة ومناقشتها 178
1. **نتائج التحليل الكمي ومناقشتها** 178

2. **نتائج التحليل النوعي** 242
3. **مناقشة نتائج التحليل النوعي** 262

خاتمة الباب الثاني 280

الخاتمة العامة 283

المراجع 303

الملاحق 329

قائمة الجداول

جدول 1: التصنيف المهْني حسب آن روو (ANNE ROE) 60

جدول 2: الفروع وما يقابلها من تصنيفات عند هولاند (HOLLAND)، وآن روو (ROE)، وكيودر (KUDER) 143

جدول 3: مجتمع الدّراسة حسب متغيّرات المديرية والنّوع الاجتماعي والعاشر الأكاديمي والمهني 151

جدول 4: مجتمع الدّراسة/ العاشر المهني حسب متغيّرات المديرية وتخصص المدرسة ونوعها.... 152

جدول 5: الفقرات التي حذفت من بُعد الاهتمامات بناءً على نتائج التحليل العاملي..... 153

جدول 6: الفقرات التي حذفت من بُعد المهارات بناءً على نتائج التحليل العاملي 154

جدول 7: الفقرات التي حذفت من بُعد المهن المرغوبة بناءً على نتائج التحليل العاملي..... 154

جدول 8: الفقرات قبل التعديل وبعده بناءً على ملاحظات المحكمين 155

جدول 9: خصائص عيّنة الدّراسة الديمغرافية حسب متغيّراتها..... 156

جدول 10: فروع الثانوية العامّة وأبعاد المقياس وفقرات كل فرع..... 161

جدول 11: مسميات مجالات الميول المهْنيّة بناءً على التحليل العاملي 162

جدول 12: معاملات ارتباط بيرسون (PEARSON CORRELATION) بين درجات الفروع الأكاديمية والمهنية 163

جدول 13: معاملات ارتباط بيرسون (PEARSON CORRELATION) بين درجات الفروع وفقاً للنوع الاجتماعي 164

جدول 14: الفروع المتقاربة والمتقابلة بناءً على نتائج معاملات الارتباط..... 165

جدول 15: الفروق بين المجموعتين المتطرفتين (الفئة العليا والفئة الدنيا) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها 167

جدول 16: نتائج التحليل العاملي (FACTOR ANALYSIS) لأبعاد مقياس الميول المهْنيّة حسب الفروع..... 168

جدول 17: نتائج التحليل العاملي/ الاشتراكات (COMMUNALITIES) لمجالات مقياس الميول المهْنيّة 169

جدول 18: معاملات كرونباخ ألفا (CRONBACH ALPHA) للفروع المهْنيّة وللمقياس ككل 169

جدول 19: معاملات ارتباط بيرسون (PEARSON CORRELATION) لفقرات مقياس تقدير الذّات مع الدّرجة الكلية 172

جدول 20: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاهتمامات لدى طلبة الصّف العاشر ... 178

جدول 21: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات لدى طلبة الصّف العاشر 180

جدول 22: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهن المرغوبة لدى طلبة الصّف العاشر 183

جدول 23: اختبارات ملاءمة حجم العيّنة ومصفوفة الارتباط للتحليل العاملي 186
جدول 24: قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل قبل التدوير وبعده..... 187
جدول 25: نتائج التحليل العاملي لتشبع فقرات المقياس حسب كل فرع دراسي 188
جدول 26: الاحصاء الوصفي لأداء العيّنة على مقياس الميول المهْنيّة، المجالات والأبعاد..... 198
جدول 27: درجات تفضيل الطّلبة للفروع الأكاديمية، العلامات المعيارية الزائية والتائية والرتب المئينية 200
جدول 28: درجات تفضيل الطّلبة للفروع المهْنيّة، العلامات المعيارية الزائية والتائية والرتب المئينية 202
جدول 29: نتائج تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير المديرية..... 204
جدول 30: الأعداد والمتوسطات الحسابية لأفراد العيّنة على مقياس الميول المهْنيّة، وفقاً لمتغير المديرية 206
جدول 31: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (INDEPENDENT SAMPLE T. TEST) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير التفريع بالعاشر "أكاديمي، مهني" 207
جدول 32: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (INDEPENDENT SAMPLE T. TEST) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي 209
جدول 33: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (INDEPENDENT SAMPLE T. TEST) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير تخصص المدرسة: "أكاديمية، ومهنية" 212
جدول 34: نتائج تحليل التبان الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي..... 214
جدول 35: المقارنات البعدية (LSD) للمتوسطات الحسابية، وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي 215
جدول 36: الأعداد والمتوسطات الحسابية لمجالات الميول المهْنيّة، وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي 215
جدول 37: نتائج تحليل التباين الثنائي (TWO WAY ANOVA) للفروق في الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، حسب تفاعل متغيّرات المستوى التّعليمي للأب والأم 216
جدول 38: نتائج تحليل التباين الثنائي (TWO WAY ANOVA) للفروق في الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، حسب تفاعل متغيّرات النّوع الاجتماعي ومستوى التحصيل والتفريع بالعاشر وتخصص المدرسة 217

جدول 39: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيّرات النّوع الاجتماعي ومستوى التحصيل 218
جدول 40: توزيع أفراد عيّنة الدّراسة تنازلياً، حسب الفرع المرغوب به ما بعد الصّف العاشر.. 221
جدول 41: توزيع أفراد العيّنة الذكور والإناث تنازلياً، حسب نتائج مقياس الميول المهْنيّة..... 222
جدول 42: المسارات الأكاديمية والمهْنيّة وأعداد الطّلبة ونسبتهم المئوية وترتيبهم تنازلياً حسب المجاميع 225
جدول 43: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العيّنة على فقرات مقياس تقدير الذّات 228
جدول 44: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (INDEPENDENT SAMPLE T. TEST) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير التفريع بالعاشر 229
جدول 45: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (INDEPENDENT SAMPLE T. TEST) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي 230
جدول 46: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (INDEPENDENT SAMPLE T. TEST) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير نوع المدرسة 231
جدول 47: نتائج تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي 232
جدول 48: المقارنات البعدية (LSD) للمتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي232
جدول 49: الأعداد والمتوسطات الحسابية لأفراد العيّنة على مقياس تقدير الذّات، وفقاً لمتغير مستوى التحصيل 233
جدول 50: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى التّعليمي للأب والأم..... 235
جدول 51: نتائج تحليل التباين الثنائي (TWO WAY ANOVA) للفروق في تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر، حسب تفاعل متغيّرات المستوى التّعليمي للأب والأم..... 235
جدول 52: نتائج تحليل التباين الثنائي (TWO WAY ANOVA) للفروق في تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر، حسب تفاعل متغيّرات النّوع الاجتماعي ومستوى التحصيل والتفريع بالعاشر وتخصص المدرسة 237
جدول 53: معاملات ارتباط بيرسون (PEARSON CORRELATION) والدلالة الإحصائية بين مجالات الميول المهْنيّة وتقدير الذّات ومستوى التحصيل والنّوع الاجتماعي والتفريع بالعاشر لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين 239

قائمة الأشكال

شكل 1 العلاقات بين أنماط الشخصية/ نظرية هولاند HOLLAND 57

شكل 2 الحقول المهنية حسب نظرية آن رو (ROE) 59

شكل 3 الفروع الأكاديمية والمهنية المتقاربة والمتقابلة 165

شكل 4 التمثيل البياني لقيم الجذر الكامن لأقسام مقياس الميول المهنية 187

شكل 5 درجات تشبع فقرات فرع الاقتصاد المنزلي 189

شكل 6 درجات تشبع فقرات الفرع العلمي 190

شكل 7 درجات تشبع فقرات الفرع الفندقي 191

شكل 8 درجات تشبع فقرات الفرع الزراعي 192

شكل 9 درجات تشبع فقرات الفرع الصناعي 193

شكل 10 درجات تشبع فقرات الفرع التكنولوجي 194

شكل 11 درجات تشبع فقرات الفرع الأدبي 195

شكل 12 درجات تشبع فقرات فرع الريادة والأعمال 196

شكل 13 ترتيب مصادر الدعم للطلبة تنازلياً 219

شكل 14 ترتيب الخيارات المرغوبة لدى الطلبة ما بعد الصف العاشر 221

شكل 15 ترتيب الفروع المهنية حسب نتائج مقياس الميول المهنية لدى الطلبة ما بعد الصف العاشر 222

شكل 16 ترتيب الفروع المهنية حسب نتائج مقياس الميول المهنية الكلي وللذكور والإناث 222

شكل 17 المجالان الأكاديمي والمهني بناءً على نتائج مقياس الميول 225

قائمة الملاحق

الملحق 1: مقاييس الدراسة بصورتها الأولية 330

الملحق 2: مقاييس الدراسة بصورتها النهائية 337

الملحق 3: مفاتيح التصحيح لمقاييس الدراسة 343

الملحق 4: كشف بأسماء السادة المحكمين لمقاييس الدراسة.....345

الملحق 5: كتب تسهيل المهمة البحثية.....346

الملحق 6:كشف بأسماء المدارس المستهدفة بالدراسة 354

الملحق 7: أسئلة الحلقات البؤرية 355

الملحق 8: نتائج معامل ارتباط بيرسون (PEARSON CORRELATION) **لمصفوفة ارتباط فقرات مقياس الميول المهْنيّة مع الدّرجة الكلية للمقاييس الفرعية "الفروع الأكاديمية".**.....358

الملحق 9: نتائج معامل ارتباط بيرسون (PEARSON CORRELATION) **لمصفوفة ارتباط فقرات مقياس الميول المهْنيّة مع الدّرجة الكلية للمقاييس الفرعية "الفروع المهْنيّة".**.....359

الملحق 10: نتائج معامل ارتباط بيرسون (PEARSON CORRELATION) **لمصفوفة ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكلية لمقياس الميول المهْنيّة.**.....360

الملحق 11: نتائج معامل ارتباط بيرسون (PEARSON CORRELATION) **لمصفوفة ارتباط أبعاد كل مقياس فرعي مع الدّرجة الكلية للفرع الخاص بها.** 361

الملحق 12: المقارنات البعدية (LSD) **في المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير المديرية.** 362

الملحق 13: التوزيع الطبيعي للميول المهنية ولوحة الانتشار 363

الملحق 14: نتائج تحليل الانحدار المتعدد.....364

المقدّمة العامّة

يعدّ الاستثمار في التّعليم من أهمّ استثمارات المجتمعات البشرية، بما يحقق لها استقلاليتها وتطوّرها، ولكي يتم هذا الاستثمار بأقصى فاعلية ممكنة، وبأقل قدرٍ من الهدر الاقتصادي، يجب أن يوجَّه المتعلمون لنوع التّعليم المناسب لهم والمتوافق مع قدراتهم، وإمكانياتهم، وميولهم، والفرص المتاحة بسوق الشّغل[1] واحتياجاته.

وذكر المسعود وطنوس (2015) أن الميول تدفع الأفراد نحو الكثير من أمور حياتهم، وتكاد تؤثر في معظم خياراتهم وقراراتهم، ولعل واحداً من أهمّها هو قرار اختيار المهنة، الذي سوف يرسم لهم معالم الحياة المستقبلية. وجدير بالذّكر أن الاختيار الموفق يحول طاقات الشباب إلى طاقات منتجة، ومبدعة، ويعود بمكاسب نفسية، واجتماعية، واقتصادية؛ من خلال إحداث حالة توافق وتكيّف لدى الفرد مع نفسه ومع مجتمعه.

ولعل أكثر العوامل تأثيراً في سلوك الفرد هي صورته عن نفسه، أو فكرته عن ذاته، وتسهم إلى حد كبير في تفسير المواقف، وتصنيف المعلومات، وتوجه السلوك (الدردير، 2004)، ومن أكثر مفاهيم منظومة الذّات ارتباطاً بالتوافق والصحّة النفسية، مفهوم تقدير الذّات (الزعبي، 2005)، الذي يعدّ من المحددات المهمة للسّلوك الإنجازي، حيث ظهر اتجاه في إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية عرف باتجاه تنشيط الذّات، والذي يرى أن تقدير الذّات هو المكون الحرج، وقد يكون السبب الأساسي وراء الإنجاز الأكاديمي (رشوان، 2006). فتقدير الذّات يعدّ بمثابة المكون الوجداني في منظومة الذّات (Martinot, 1995).

فنجاح الفرد في دراسته، وبعدها في حياته المهْنيّة يتوقف على مدى معرفته بذاته وتقديره لها، ومن ثم معرفته باختيار التخصص الأنسب له، المتوافق مع ميوله واهتماماته، وقدراته، واحتياجات السوق، والتقدم التكنولوجي. وكثير من الطّلبة يختارون تخصصاتهم لشهرة كلية، أو لطبيعة النظّرة الاجتماعية للتخصص، أو لفكرة عن عائد مالي للتخصص، ولكن بعد الالتحاق بمثل تلك التخصصات التي لا تتوافق وقدراتهم وميولهم المهْنيّة واحتياجات السوق؛ سرعان ما يجدون أنفسهم غير قادرين على الاستمرار، الأمر الذي يولّد لديهم مشكلات متعددة،

[1] أينما ورد سوق الشّغل يقصد به سوق العمل.

منها: النفسية، والاجتماعية، والدّراسية، وتتطوّر تلك المشكلات لتخلق لهم القلق، والحيرة، والتخبّط، وتنعكس على مستقبلهم المهني (عطية، 2007).

ولمساعدة الأفراد للتّقليل من مشاعر القلق والحيرة والتخبّط والتردد في خضم الخيارات الكثيرة المتاحة، لا بد من اعتماد معايير موضوعية مبنية على نتاج عمليات قياس صادقة وثابتة، بما يحقق التوافق ما بين ميول وقدرات الفرد، ومتطلبات المسار المهْني الذي سيلتحق به، ومن ثم إدماجه مستقبلاً بسوق الشّغل، وعدم الاكتفاء بمعيار مستوى التحصيل، فمن العدالة الاجتماعية والقيم الأخلاقية أن يتم التوزيع على الفروع وفق معايير موضوعية.

إذ إن الاقتصار على معيار مستوى التحصيل لتوزيع الطّلبة على فروع الثانوية العامّة، أو الالتحاق بالتخصصات الجامعية، يجعلنا نحصل على فئةٍ من الطّلبة الملتحقين بفروع أو تخصصات أو مهن مستقبلاً لا تتناسب مع ميولهم وقدراتهم، فضلاً عن أن هناك تفضيلات اجتماعية لتخصصات معيّنة، حيث تسود أفكار عامة بأن الأفراد ذوي التخصصات العلمية هم الأكثر مرغوبيّة اجتماعياً؛ لأنهم الأكثر ذكاء، والأسرع في حصولهم على عمل أو وظيفة في المستقبل، وانطلاقاً من هذه التفضيلات يتجه عدد كبير من الطّلبة إلى اختيار مثل هذه التخصصات إرضاءً لرغبة الأهل أو المجتمع، أو محاكاة للأصدقاء، وليس وفقاً لرغباتهم الشخصية.

وتؤكد العديد من الدّراسات العلمية الجادة أن كثيراً من الوظائف القائمة حالياً ستختفي في المستقبل بفعل تفجر المعرفة والتقدم التكنولوجي، ويحل مكانها وظائف أكثر، ووفقاً لتقرير شركة ماكنزي (Mckinsey) فإن ثلث الوظائف الجديدة التي نشأت في الولايات المتحدة خلال خمس وعشرين سنة الماضية لم تكن موجودة من قبل، فالتكنولوجيا تفتح آفاقاً جديدة وواعدة في عالم الأعمال، إذا استطاع النظام التّعليمي في أي بلد من مجاراة ذلك التقدم. وورد في عرار (2016) أن هناك فجوة بين ميول وقدرات الطّلبة وبين اختيارهم للمسارات المتوافقة مع شخصياتهم؛ ومع احتياجات السوق، وهذا يتقاطع مع إيفانز (1993) الذي أكد على أن كثيراً من الطّلبة يدرسون تخصصات دراسية تتناقض وطبيعة ميولهم المهْنيّة.

وينسجم أيضاً مع ما ورد في زهران (1988)، الذي يرى أنه في غيبة خدمات الإرشاد المهْني، وُجد أنّ الكثير ممن هم في عالم المهنة أشخاصٌ غير مناسبين لبعض المهن، أو مهنٌ غير مناسبة لبعض الأشخاص (Square pegs in round holes)، ولو أتيحت لهؤلاء فرصة إعادة الاختيار المهْني لاختاروا مهناً غير مهنهم، وهذه مأساة حقاً، حيث يقضي الفرد حياته في مهنة لا تناسبه ولا يرضى عنها، وهذا يؤثر في الإنتاج، ويؤدي إلى الخسارة الشخصية والاجتماعية والعديد من المشاكل النفسية.

وعليه يمكن القول إن طلبة الصّف العاشر هم من أكثر الفئات حاجة إلى خدمات التّوجيه والإرشاد المهْني، وهم يمثلون مرحلة المراهقة المتوسطة التي تُعدّ من أهمّ مراحل النمو الإنساني وأخطرها، وأطلق عليها أريكسون (Erikson) اسم المرحلة الحرجة Critical Stage (البراشدية، 2013).

وورد في (صبرينة، 2014)، خلال المؤتمر الدولي للجمعية الفرنسية للتربية المقارنة الذي انعقد في جامعة (بورقون) ما بين (25–27) جوان، تموز (2009) بعنوان "التّوجيه والعولمة"، حيث عُرّف التّوجيه المدرسي المهْني على أنه: "مجموعة الخدمات والنشاطات التي توجه لأفراد من مختلف الأعمار، في مراحل حياتهم لمساعدتهم بالقيام باختياراتهم المدرسية، والمهْنيّة، ولإدارة تطوّرهم المهْني، وهذه الخدمات قد تكون في المدرسة، أو الجامعة، أو مؤسسات التّعليم العالي الأخرى، ومؤسسات التكوين، والمصالح العمومية للتوظيف، وفي أماكن العمل، وهذه الأنشطة قد تكون فردية، أو جماعية، ووجهاً لوجه أو عن بعد"

ومن الأهمّية بمكان أخذ مبدأ الفروق الفردية بالحسبان في أثناء الدّراسات الإنسانية، حيث تتفق الأدبيات جميعها على أنه بالرغم من تشابه الطبيعة البشرية في التكوين الفسيولوجي، إلا أن كل فرد يختلف عن الآخر في التكوين النفسي، وخصائص الشخصية، والاستعدادات، والميول، والقدرات. ونتيجةً للفروق الفردية بين الأفراد، تتشكل تفضيلات فردية لرغبات مهنية ومجالات عمل تختلف من فرد لآخر، وفقاً لعوامل شخصية واجتماعية نفسية، وتسمى هذه الرغبات بالميول المهْنيّة (سعود، 2016).

أي إن الميول ليست متشابهة عند الأفراد جميعهم، بل تختلف من فرد لآخر، فبعضهم يميل للعمل اليدوي، والعمل مع الآلات، والأدوات، والأشياء، وبعضهم يميل للعمل مع الناس، ويجد نفسه سعيداً عند تقديم الخدمات، وآخرون يميلون للعمل المعتمد على الأفكار، وغيرهم يميل إلى التعامل مع البيانات والأرقام، وبعض يستمتع بالعمل البعيد عن الروتين، الذي يتضمن التنقل من مكان لآخر، وجداول عمل متغيرة، وآخرون يبدعون في أثناء تواجدهم خلف مكتب وهكذا.. الخ. وهذا الاختلاف لا نلمسه حين يتم توزيع طلبة الصّف العاشر على فروع الثانوية العامّة، إذ تشير إحصائيات وزارة التربية والتّعليم العالي للعام الدّراسي 2018/2017، إلى أن هناك تكدساً بمجالات دراسية لا يحتاجها المجتمع الفلسطيني؛ وتشهد نسب بطالة مرتفعة. على حساب مجالات دراسية أخرى لا يُقبل عليها الطّلبة بالرغم من احتياج المجتمع الفلسطيني لها وتوفّر العيش الكريم والاستقلالية؛ والبطالة بتلك المجالات متدنية جداً، فسوسيولوجيا العقل العربي عموماً تعاني من عقدة المهن النبيلة، وكأن هناك مهناً غير نبيلة، فالمهن تتكامل لبناء مجتمع مدني حضري.

وتعتبر البطالة من أهمّ الإشكالات التي تواجه دولة فلسطين، وتُعدّ الفجوة الكبيرة بين مخرجات التّعليم واحتياجات السوق الفلسطيني من أهمّ أسبابها، حيث تنتشر البطالة في صفوف الشباب، وخاصة خريجي التّعليم العالي، وبالتحديد عند الإناث بنسب كبيرة، وتسعى وزارة التربية والتّعليم العالي من خلال التّعليم المهْني والتقني المساهمة في خلق توازن بالقدر الكافي بين مخرجات التّعليم واحتياجات السوق؛ بشكل يقلل من نسب البطالة المنتشرة بالمجتمع الفلسطيني.

ونظراً لتعقد المتطلبات المهْنيّة وتشعبها وعجلة التغيير الذي يشهده سوق الشّغل وعالم المهن، فقد أصبح اختيار المهنة من أولويات الفرد، ومن القضايا التي تؤرق أغلب الأفراد (العنزي والشرعة، 2017)، وفي السياق ذاته يقاس تقدّم المجتمعات في العصر الحديث بمدى الاهتمام بالتّعليم، وبحجم الجهود التي تبذل لجعله في مقدّمة الأولويات عبر البرامج والسياسات، وعليه غدت الإصلاحات التربوية مطلباً أساسياً من أجل تعزيز جودة التّعليم المدرسي وبالتالي الجامعي (جبر،2013).

وأصدرت وزارة التربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة قانون التربية والتّعليم الأول عام (2017)، الذي قسّم التّعليم المدرسي إلى ثلاث مراحل حسب المادة (6)، وهي:

الأولى: مرحلة رياض الأطفال لمدة لا تزيد عن سنتين قبل مرحلة التّعليم الأساسي، ومن ضمن أهدافها تدريب الطفل على المهارات الحياتية الأساسية، وإكسابه العادات الصحية السليمة.

الثانية: مرحلة التّعليم الأساسي، ومدته تسع سنوات، وهي مرحلة إلزامية بحكم القانون.

الثالثة: مرحلة التّعليم الثانوي، ومدته ثلاث سنوات، في الصّفوف العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر، وتهدف هذه المرحلة إلى إعداد الطّلبة لمواصلة تعليمهم بالكليات أو الجامعات من جهة، أو الالتحاق بسوق الشّغل مباشرة حسب ما تسمح قدراتهم، وورد بمادة (11) من قانون التربية لسنة (2017) تقسيم الحادي عشر والثاني عشر الثانوي إلى مسارين، الأول: الأكاديمي، ويضم: "الأدبي، والعلمي، والريادة والأعمال، والتكنولوجي، والشرعي"، والثاني: المهْني التقني، ويضم: "الفندقي، والصناعي، والاقتصاد المنزلي، والزراعي".

وحسب التعديلات التي أجريت من قبل وزارة التربية والتّعليم العالي، قُسّم الصّف العاشر إلى مهْني وأكاديمي[2] لأول مرة للعام الدّراسي (2018/2017)، وافتتحت وزارة التربية والتّعليم العالي (44) شعبة عاشر مهني، منها (38) بالمدارس الأكاديمية، و(6) بالمدارس المهْنيّة. وخصصت (31) شعبة للذكور، و(13) شعبة للإناث، على أن يقوم الطالب/ة في نهاية الصّف العاشر باتخاذ قرار حاسم يتعلق بأي مسار دراسي يختاره، إذ يسمح له –سواء أكان العاشر أكاديمياً أو مهْنياً– أن يلتحق بأي فرع من فروع الثانوية العامّة (وزارة التربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة، 2017).

[2] يحق للطلبة الملتحقين بالصف العاشر، سواءً الأكاديمي أو المهني الالتحاق بأي فرع من فروع الثانوية العامة حسب قانون التربية والتعليم

ومع وجود هذه التعديلات إلا أن هناك ثمة قصوراً في التعرّف إلى مطالب واحتياجات وإمكانيات الطّلبة، واستعداداتهم وقدراتهم واهتماماتهم وميولهم في المدرسة أو الجامعة وما بعد التّعليم الجامعي، وبالنظر إلى نوع التّعليم عالمياً يُلاحظ أنه اتجه إلى توسيع فرص التّعليم المهْني، غير أن الغالبية في فلسطين بقيت تتّجه للتعليم الأكاديمي؛ مما أدى إلى استمرار الخلل وارتفاع نسب البطالة، وعدم استغلال الموارد البشرية بشكل يتناسب مع حاجة البلد.

من هنا تأتي هذه الدّراسة لتأمين مقياسٍ للميول المهْنيّة، تتوفّر فيه الخصائص السيكومترية، ويصلح للاستخدام معياراً موضوعياً لتوزيع الطّلبة على فروع الثانوية العامّة "الإنجاز"[3] بجانب معيار مستوى التحصيل. إذ يفتقر طلبة الصّف العاشر في فلسطين إلى مقياس يساعدهم في تحديد أفضل مجال تعليمي، مهْنياً كان أو أكاديمياً يتوافق مع ميولهم ويشبع حاجاتهم، خاصة في ظل التغيّرات التي يشهدها النظام التّعليمي، ومن ضمنها إضافة فروع جديدة للثانوية العامّة، ويُعدّ اختبار جون هولاند (Holland) أداة مناسبة لمساعدة طلبة الثانوية العامّة على اختيار أفضل تخصص يناسبهم بالجامعة، أما طلبة العاشر فالاختبار لا يقدم نتيجة مباشرة للطالب/ة حول أفضل فرع دراسي يناسبه، مثال: إذا كان النمط المتمايز "البارز"؛ هو النمط الواقعي حسب نتيجة اختبار هولاند، فالمجالات المتاحة حسب هذه النتيجة إما الزراعي، أو الصناعي، أو التكنولوجي، وهذه نتيجة لا تقلّل من حيرة وتخبط الطّلبة، لذا قام الباحث في هذه الدّراسة بعد تبنيه لنظرية جون هولاند (Holland)، وآن رو (Roe) وكيودر (Kuder) ببناء مقياس للميول المهْنيّة والتحقق من دلالات الصدق والثّبات، واشتقاق المعايير، مما يساهم بتوفير أداة جديدة للمرشد التربوي أو المهْني يستخدمها في خطته المتعلقة بالتّوجيه والإرشاد المهْني.

[3] نظام التّوجيهي الجديد الذي بدأ العمل به في فلسطين خلال العام الدّراسي 2018/2017، وهو نظام مرن يقسم إلى دورتين تعقد الأولى في حزيران، والثانية في آب من كل عام، وهناك دورة استكمالية تعقد في شهر كانون أول ضمن شروط محددة، ويضاف إلى ذلك ملف الإنجاز الذي يعكس شخصية الطالب باشتماله على أبحاث وسلوك وفعاليات تخص الطالب، وجاء الإنجاز ليعطي فرصة أكبر للطلبة لاستكمال وتحسين نتائجهم في امتحان الثانوية العامة، للاستزادة يمكن الرجوع إلى موقع وزارة التربية والتّعليم العالي الفلسطينية https://www.mohe.pna.ps/

وأشار الرّفاعي (2003) أنه أجريت عدة أبحاث بقصد معرفة المشكلات التي يواجها طلبة المدارس الثانوية والكليات، ويحتاجون إلى توجيه بشأنها، وقد أظهرت نتائج معظم الأبحاث أن طلبة المدارس الثانوية والكليات يهتمون اهتماماً كبيراً بالتكيّف الدّراسي والمهْني والمشكلات الشخصية والاجتماعية أكثر من غيرها، وقد قام موني (Mooney) بدراسة مشكلات الطّلبة في المدارس الثانوية، فوجد أن المستقبل المهْني يتصدر تلك المشكلات، وجاء في الترتيب الثاني المسائل الاقتصادية، وظروف المعيشة والعمل. وهذا يتفق مع دراسة النجار (2004) التي أظهرت نتائجها أن مشكلات الاختيار المهْني الأكثر شيوعاً لدى طلاب الصّف العاشر، جاءت في مقدمتها مشكلات مهْنية.

ويتضح مما سبق أن المشكلات الدّراسية والمهْنيّة تأتي في قمة المشكلات، من ناحية أهميتها بالنسبة للطلبة في مرحلة التّعليم الثانوي والعالي، كما أنهم يشعرون بحاجة ملحَّة إلى المساعدة في هذه النواحي، وبعض يطلبها، وبعض آخر لا يطلبها رغم شعوره بها، لأنهم قد لا يعرفون شيئاً عن أماكن المساعدة، أو قد يتعلق الأمر بالثقة بالقائمين على تقديم تلك الخدمات، أو قد يكون السبب وراء ذلك هو عجزهم عن اتخاذ قرارات تخصهم، فهناك من يقرر عنهم، وهناك قلة لا يشعرون بالحاجة إلى تلك الخدمات.

ويرى روهيرس (Rohers,1992) المشار إليه في حمود (2014)، أن التّوجيه المهْني للطلبة أصبح من المسؤوليّات الأساسية للمدرسة التي تسعى إلى تنمية توجه الطّلبة نحو العمل، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو بعض المهن، فمهنة المستقبل تشكل جزءاً أساسياً من حياة الإنسان، فهي مصدر رزقه وعيشه، ومصدر سعادته أو شقائه، وهي التي تحدد مكانته الاجتماعية والاقتصادية، وفيها يعبّر عن قدراته وميوله ويحقق ذاته. وهذا يتفق مع ما ذكره هولاند (Holland) أن المهنة ليست مجرد وسيلة لكسب العيش فقط، بل لها دور اجتماعي يؤديه الفرد، وهي عالم متكامل تتشابك فيه مصالح الفرد والمجتمع (الحوارنه، 2005)، ويرى الشرعة (1993) أيضاً أن اختيار مهنة ما لا يتحدد بالامتيازات المادية والاقتصادية التي توفّرها المهنة فقط، وإنما يعتمد على إشباع حاجات نفسية واجتماعية للفرد. أي يتصل الميل

بالحاجة، حيث يميل كل فرد دائماً إلى إشباع حاجاته الأساسية، ويعدّ هذا الإشباع عاملاً أساسياً في تكوين ميول الفرد، فالميول والحاجات تعتبر مسببات للأعمال (عبد الهادي، 1988).

وينظر لقدرات الموارد البشرية بأنها لا تقلّ أهمّية عن بقية الموارد الأخرى، فالعنصر البشري هو أساس النشاط الإنتاجي الذي يتيح فرصة الاستغلال الأمثل لباقي الموارد الأخرى المتوفّرة، ويعتبر الأفراد استثماراً مربحاً يعود بالفائدة عليهم وعلى المجتمع إذا أُحسنت إدارتهم وتوجيههم وتنمية قدراتهم، فالعمل برغبة ترافقه المتعة والإنتاجية. ومن بين النظريات المقدَّمة في هذا المجال نظرية ماسلو (Maslow, 1943) حول التدرّج الهرمي للحاجات، إذ افترضت النظرية أن الأفراد موجَّهون لأداء العمل رغبة في إشباع مجموعة من الحاجات الذّاتية، وهي: الحاجات الفسيولوجية، والحاجة إلى الأمن، والحاجات الاجتماعية، والحاجة إلى الاحترام والتّقدير، والحاجة إلى تحقيق الذّات (زهية، 2007). فمساعدة الأفراد ليكونوا بأماكن عمل يحققون من خلالها حاجاتهم، أمر يزيد من الإنتاجية، ويقلل من المشكلات المجتمعية مثل: السرقة، والفقر، وحالات الانتحار، وهجرة العقول، والشعور باللاقيمة، والشعور بعدم الانتماء، وغيرها الكثير.

وتعتبر مرحلة المراهقة مرحلة نمائيّة حرجة، تحدث خلالها التغيّرات الأكبر جسمياً وعقلياً واجتماعياً وعاطفياً، ويعتري فيها المراهق الكثير من التغيّرات، وتعصف به تيارات فكرية متضاربة، وتواجهه قيم اجتماعية متناقضة تترك آثاراً مختلفة على سلوكه سواءً أكان في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع (الشحادات، 2017). ويعاني الفرد خلال هذه المرحلة من صراعات داخلية؛ يرتبط بعضها بموضوع الاستقلال عن الأسرة والاعتماد على الذّات؛ وما يرافق ذلك من اختلاف في وجهات النظر وبعض ملامح الصراع مع والديه، ويتفاوت الآباء في طبيعة علاقاتهم مع أبنائهم ودرجة الاستقلالية التي يمنحونها لهم، نظراً لاختلاف أنماط التنشئة مما قد ينعكس على خصائص الفرد النفسية، ونظرته لنفسه ونظرته للآخرين (الركيبات، 2015).

وتتبلور خلال مرحلة المرهقة الميول، حيث بينت دراسة سترونج (Strong, 1943) حول ثبات الميول المهْنيّة، من أن معامل الارتباط بين ما يميل إليه الأفراد في عمر (15) سنة، وبين ما يميلون إليه في عمر (25) سنة بلغ (0.81)، كما بلغ معامل الارتباط (0.73) بين ما يميل إليه الأفراد في عمر (15) سنة، وبين ما يميلون إليه في عمر (55) سنة. وأكد أيضاً بالدّراسة أن ثلثي التغيير الذي يحدث بالميول يقع في السنة الأولى والثانية، أي بعمر (15–16) سنة، مما يؤكد أن الميول تتبلور في مرحلة الصّف العاشر وبداية الحادي عشر (Super, 1948). وقد تعززت هذه النتائج بالدّراسات العديدة التي أُجريت على البيئة العربيّة، حيث أشارت كل من دراسة غيريال (1960)، والطاقي (1972)، والجمال (1976) وغيرها الواردة في عبد الرحمن (1984)، إلى أن الميول المهْنيّة تبدأ بالتبلور في عمر (14)، وتثبت في عمر (18).

وخلال مرحلة المراهقة يصبح تقدير الذّات ضرورة ملحَّة، خصوصاً مع التغيّرات المختلفة التي يعيشها المراهق، الذي يطرح العديد من التساؤلات على نفسه، ولا تكون واضحة للعيان، ومنها: من أنا؟ كيف ينظر إليَّ الآخرون؟ هل شكلي جميل، وهل هيئة بدني مقبولة؟ هل من الممكن أن أكون مثل أقراني أو أفضل منهم؟ بهذه الأسئلة وغيرها يحاول الناشئ البحث عن السبيل الذي يوصله إلى تحقيق توازن نفسي وتكيّف اجتماعي ونجاح، حتى يحظى بتقديره لذاته، وتقدير غيره له (مهداد، 2015).

وذكر زهران (2001) إن من حاجات المراهقين الأساسية الحاجة إلى تقدير الذّات؛ وإن إشباع حاجات المراهق يؤدي إلى الاطمئنان والثقة بالذّات. ويرى ماسلو (Maslow, 1973) إن حاجات الاحترام تأتي في المستويات العليا من هرم الحاجات، فبعد شعور الفرد بالانتماء تنشأ لديه الحاجة للاحترام، فهو يحتاج للاحترام من نفسه من خلال الشعور بقيمة الذّات ومن الآخرين على شكل منزلة وتقدير ونجاح اجتماعي، وبإشباعه لهذه الحاجة يصبح أكثر قدرة، وأكثر إنتاجية في مجالات الحياة.

ويعتمد تحقيق الحاجات العليا التي من ضمنها تقدير الذّات على العوامل الخارجية المحيطة بالفرد، كالأسرة، والمجتمع المحلي، والنواحي الاقتصادية، والسياسية، والتّعليم وغيرها، وتُقسم أهداف الأفراد إلى قسمين هما: أهداف جوهرية أو داخلية: مثل تقبل الذّات، والانتماء للجماعة، وأهداف خارجية، مثل: النجاح المادي، والشعبية، والجاذبية، وتبيّن أن الأفراد الذين تتّجه أهدافهم نحو الجوهرية هم أكثر رضاً وتقبلاً وأكثر قدرة على تحقيق الأهداف الخارجية من أولئك الذين تتّجه أهدافهم نحو الخارجية (العمرات والرفوع، 2014).

وتلعب الاتجاهات النفسية والاجتماعية في الميدان التربوي دوراً بارزاً في توجيه سلوك الطّلبة، وأحد أبرز الأمثلة على ذلك هو تأثير تقدير الذّات على اتخاذ القرار المهْني، فهو من أهمّ القرارات واصعبها التي يمكن أن يتخذها الطالب/ة في حياته، نظراً لكون هذا القرار يتأثر بالعديد من العوامل الذّاتية والخارجية من جهة، ولما يترتب عليه من نتائج في تحديد مسار حياة الفرد المهْنيّة وتكيّفه في العمل مستقبلاً من جهة أخرى (القرعان، 2003).

وأشار كل من رزوالي واربيعيم (2017)، وشاهين (2008) إلى أن تقدير الذّات ينمو ويتطوّر من خلال عملية عقلية تتمثّل في تقييم الفرد لنفسه، من خلال عملية وجدانية تتضمّن شعوره بأهميته وجدارته، ويتم ذلك في ست نواحٍ، هي: المواهب الطبيعية الموروثة كالذكاء، والإنجازات والنجاحات في الحياة، والشعور بالأهلية، والشعور بالخصوصية، والشعور بالأهمّية والجدارة بالاحترام، إضافة إلى الشعور بالسيطرة على حياته، ومن مظاهر تلك السيطرة القدرة على اختيار المجال التّعليمي أو المهْني المتناسب مع سماته دون الرضوخ والانجرار إلى رغبات الآخرين.

فتقدير الذّات هو الحكم الذي تصدره الذّات على نفسها، وهو دعامة أساسية للشخصية على مستوى رصيدها المعرفي، وكيانها الوجداني ونشاطها السّلوكي، ويؤثر سواء أكان إيجابياً أو سلبيّاً على حاضرها ومستقبلها، واختياراتها وقراراتها، ونجاحها أو فشلها، وتوافقها النفسي ودرجة طموحها (علوي، 2017).

وأيّ خلل أو سوء في تقدير الذّات من شأنه التأثير سلباً على أداء الفرد في المدرسة أو غيرها، وعلى صحته النفسية (مهداد، 2015). ودرس روزنبيرج (Rosenberg, 1989) تقييم الذّات ومشاكل المراهقين، ووجد أن هناك علاقة بين تقدير الذّات المنخفض ومشاكل المراهقين، ومن ضمنها التحصيل الدّراسي المنخفض والشعور بالكآبة والجنوح.

أي أن تقدير الذّات له تأثير عميق على جوانب حياتنا جميعها، فهو يؤثر على مستوى الأداء في العمل، وعلى طريقة التفاعل مع الناس، وفي القدرة على التأثير بالآخرين، وعلى مستوى الصحّة النفسية، لذلك فإن تقدير الذّات هو شرط أساسي من شروط السّلوك المثمر، والبنّاء بوجه عام. فالأداء يكون أفضل في أي شيء نفعله عندما نعتبر أنفسنا أهلاً لأن ننجز ما بدأنا فيه، وجديرين بالنجاح، ونشعر في هذه الحالة بأننا ذوو شأن وأهمّية (مالهي وريزنر، 2010). فتقدير الذّات هو القيمة التي يعطيها الأفراد لذواتهم المدرَكة، فإذا كان الفرد راضياً عن ذاته ويتقبَّلها، ويشعر بقيمتها وأهميتها كان تقديره لذاته عالياً، وأما إذا كان ينظر لنفسه بشكل سلبيّ فإن تقديره لذاته ينخفض (طنوس، 2017).

كما يعدّ تقدير الذّات اللبنة الأساسية التي يقوم عليها البناء النفسي لشخصية الفرد، الذي يسعى دائماً لإيجاد نفسه وتقديرها وتحقيقها، الأمر الذي يشير إلى عملية فهم متصاعد حول (من هو) و(من سيكون). وجميع أولياء الأمور يطمحون إلى أن يكون أبناؤهم ناجحين بالحياة، وللأسرة الدور الأول في تشكيل شخصية الأبناء وقيمهم ومشاعرهم تجاه أنفسهم، فعندما يكون تقدير ذواتهم إيجابياً تزداد ثقتهم بأنفسهم واحترامهم لذواتهم، كما تزداد قدرتهم على اتخاذ القرار (قمر، 2015).

ويرى هامشك (Hama check) الوارد في الشناوي (2001) أن تقدير الذّات هو حكم الفرد على أهمّية شخصيته، فالأشخاص الذين لديهم تقدير ذاتٍ مرتفع يعتقدون أنهم ذوو قيمة وأهمّية، وأنهم جديرون بالاحترام والتّقدير، ويثقون في صدق أفكارهم، أما الذين لديهم تقدير ذات متدنٍ، فلا يرون أية قيمة أو أهمّية لأنفسهم، ويعتقدون أن الآخرين لا يتقبلونهم، ويشعرون بالعجز. وتطرق مارش وكرافن (Marsh & Craven, 1997) إلى مفهوم الذّات الأكاديمي

Academic Self-Concept، ويعرّفانه بأنه تقييم للمدركات المعرفية الذّاتية التي تشكلت من خلال تجاربه في البيئة الدّراسية، كما يفترضان أن مفهوم الذّات الأكاديمي له أثر على دافعية ومستوى التحصيل الدّراسي للفرد.

ونفذ هارس (Harris,2009) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين تقدير الذّات والتحصيل الأكاديمي للطلبة الأمريكيين من أصول أفريقية، والمسجلين في تخصص الهندسة، وأسفرت نتائج الدّراسة عن وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير الذّات والتحصيل الأكاديمي، إذ إن الطّلبة الحاصلين على معدلات تراكمية عالية لديهم تقدير عالٍ لذواتهم. ويضيف دويدار (2008) بأن تقدير الذّات يعدّ من أبرز القضايا النفسية والإرشادية التي ارتبطت بالتحصيل وبالاختيار المهْني بما يحتوي من ميول وقدرات ومواءمة. كما يعمل تقدير الذّات كموجه للسلوك وقوة دافعة له، ويشكل التنظيم الإدراكي الذي يقف وراء وحدة الأفكار والمشاعر.

وهناك العديد من الدّراسات التي تناولت الميول المهْنيّة مثل دراسة جيلالي (2018) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين الميول المهنية والتخصص الدراسي، ودراسة سواقد (2017) التي هدفت إلى بناء مقياس التفضيل المهْني لطلبة الصّف العاشر بالأردن، ودراسة البادري (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الميول المهْنيّة من جهة وقلق المستقبل والحاجات النفسية من جهة ثانية، ونمورة (2017) التي سعت للكشف عن العلاقة بين الذكاءات المتعددة والميول المهْنيّة، وكذلك دراسة رويبي وبرو (2016) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الخدمات الإرشادية المقدّمة من قبل مستشار الإرشاد المهْني، وزيادة فاعلية الذّات لدى طلبة الثالث الثانوي، ودراسة عرار (2016) التي تناولت العلاقة بين الميول المهْنيّة والذكاءات المتعددة، ودراسة المسعود، وطنوس (2015) التي هدفت إلى تقنين قائمة التفضيلات المهْنيّة لجون هولاند (Holland) للبيئة الأردنية.

وبالمقابل تناولت العديد من الدّراسات تقدير الذّات مثل دراسة رزوالي وابريعيم (2017) التي بينت عدم وجود فروق في درجة تقدير الذات وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي أو التخصص

أو التفاعل بينهما، ودراسة القرني ومرزوق (2017) التي هدفت التعرّف إلى علاقة تقدير الذّات بالسّلوك التوكيدي، وتوصلت دراسة قمر (2015) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذّات، ودراسة مدادحة (2015) التي كشفت عن علاقة الضغوط النفسية بتقدير الذّات والتحصيل الدّراسي، أما دراسة البراشدية (2013) فأسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة بين تقدير الذّات واتخاذ القرار المهْني، ودراسة زيجلر هيل (Zeigler, 2013) التي توصلت إلى أن تدني درجة تقدير الذّات يصاحبه تدنٍ في المستوى الأكاديمي، كما أشارت دراسة كويتزي (Coetzee,2011) إلى وجود علاقة موجبة بين درجة تقدير الذّات والتحصيل الأكاديمي، لدى عيّنة من طلبة جامعة Free State University بالولايات المتحدة الأمريكية.

ويستخلص أن مرحلة الصّف العاشر حسب الفلسفة التربوية تعدّ من المراحل التّعليمية المهمة في حياة الطّلبة، لما يترتب عليها من تحديد للمجال الدّراسي الذي يرغبون الالتحاق به قبل اجتيازهم للصف العاشر، والذي يكون بمثابة حجر الأساس ونقطة البداية نحو اختيارهم مهنة المستقبل. وبنظرة تحليلية بسيطة يمكن القول إنه من المهم جداً معرفة خصائص الطّلبة، وقدراتهم ومهاراتهم واهتماماتهم، ودرجة تقديرهم لذواتهم، حتى يتم تصنيفهم بطريقة تستجيب لخصائصهم وميولهم ورغباتهم، لكن خدمات التّوجيه والإرشاد المهْني في فلسطين لا زالت خجولة ومتخبطة وتخلو من التخصصية، وتنحى منحى الاجتهاد الشخصي للمرشد التربوي الذي يقع على عاتقه الكثير من المسؤوليّات، فهو قد يفتقر للوقت أو المهارة أو المعرفة الكافية فيما يتعلق بتلك الخدمات وآليات تقديمها.

1. مشكلة الدّراسة

يعاني غالبية الطلبة في فلسطين لا سيما طلبة الصّف العاشر بفرعيه: الأكاديمي، والمهني من تخبط وحيرة وقلق وتردد، عند قيامهم باتخاذ قرارات تتعلق باختيار الفرع الدراسي، أو المجال الأكاديمي، أو المهني المتوافق مع ميولهم وقدراتهم، وذلك لأسباب عدة، من أهمها: تأثير الوالدين، ونقصٌ في المعلومات والمعرفة عن ذواتهم وإمكانياتهم، واحتياجات سوق العمل،

بالإضافة إلى قلة قدرتهم ومهاراتهم على اتخاذ قرار، وكذلك وجود اتجاهات سلبية نحو بعض المهن، ناتجة عن تأثير البيئة المحيطة، والعادات والتقاليد.

وأثّرت التطوّرات التقنية المذهلة في المجالات: الصناعية والزراعية والفندقية والتكنولوجية، والتجارية على علاقات العمل، وتعددت المجالات وتباينت مطالبها، ولاتخاذ قرارٍ في ظل هذا التطوّر يحتاج الطّلبة إلى توعية حثيثة نحو اختيار المسار المناسب بطريقة ترتبط بميولهم من ناحية، وتفي بمتطلبات الالتحاق بمؤسسات التّعليم العالي واحتياجات سوق الشّغل من ناحية أخرى، وحتى تؤتي هذه العملية ثمارها لا بد من غرس تقدير ذاتٍ إيجابي لدى هؤلاء الطّلبة من أجل ضمان اختيار مهْني سليم.

ويعدّ تقدير الذّات أمراً ضرورياً من أجل سلامة الإنسان من الناحية النفسية، فدون وجود قدر معين من تقدير الذّات، تكون الحياة شاقة ومؤلمة إلى حد كبير، مع عدم إشباع كثير من الحاجات الأساسية التي من ضمنها العمل (ماكاي وفانيج، 2010). وفي حدود علم الباحث لا توجد أيّة دراسة بحثت العلاقة بين الميول المهْنيّة وتقدير الذّات على البيئة الفلسطينيّة. ومن هنا برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدّراسة، قصد بناء مقياس للميول المهْنيّة يختص بطلبة الصّف العاشر بقسميه الأكاديمي والمهْني في فلسطين، وكذلك التعرّف إلى طبيعة العلاقة بين الميول المهْنيّة وتقدير الذّات، في ظل متغيّرات: المديرية، والنّوع الاجتماعي، والتفريع بالعاشر "أكاديمي، مهني"، وتخصص المدرسة "أكاديمية، مهنية"، ومستوى التحصيل الدّراسي، والمستوى التّعليمي للوالدين، وفي ظل إقرار قانون التربية والتعليم الأول الذي صدر عام (2017).

2. أسئلة الدراسة

1. ما هو البناء العاملي لمقياس الميول المهْنيّة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكوّنات الرئيسة، واستخدام محك (كايزر) والتباين المفسر لتحديد عدد العوامل؟
2. ما معايير الأداء لدى طلبة الصّف العاشر بفرعيه الأكاديمي والمهني على مقياس الميول المهْنيّة بصورته الفلسطينيّة؟

3. هل تختلف الميول المهْنيّة بمجالاتها لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغيّرات المديرية، والتفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل الدّراسي، والمستوى التّعليمي للوالدين؟
4. هل تختلف مستويات تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغيّرات التفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل الدّراسي، والمستوى التّعليمي للوالدين؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مجالات الميول المهْنيّة وتقدير الذّات، ومستوى التحصيل الدّراسي، والنّوع الاجتماعي، والتفريع بالعاشر "أكاديمي، مهني"، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين؟

3. فرضيات الدّراسة

1. لا يختلف البناء العاملي لمقياس الميول المهْنيّة بشكل دال إحصائياً باختلاف النّوع الاجتماعي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغيّرات المديرية، والتفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل الدّراسي، والمستوى التّعليمي للوالدين.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغيّرات التفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل الدّراسي، والمستوى التّعليمي للوالدين.
4. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ بين مجالات الميول المهْنيّة وتقدير الذّات، ومستوى التحصيل الدّراسي، والنّوع الاجتماعي، والتفريع بالعاشر "أكاديمي، مهني"، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين.

4. أهداف الدّراسة

1. بناء أداة سهلة التطبيق والفهم لقياس الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، وتحديد الخصائص السيكومترية للمقياس بصورته الفلسطينيّة، باستخراج دلالات الصدق والثّبات، واشتقاق معايير الأداء.
2. التعرّف إلى الارتباطات الداخلية المختلفة بين فروع المقياس وارتباطاتها مع الدّرجة الكلية.
3. التعرّف إلى المجالات المهْنيّة الأكثر شيوعاً لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين.
4. معرفة ما إذا كان هناك فجوة ما بين المسار الذي يرغب طلبة الصّف العاشر في فلسطين الالتحاق به، وبين نتائج اختبار الميول.
5. التعرّف إلى درجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين.
6. التعرّف إلى العناوين التي يلجأ إليها الطّلبة لطلب المساعدة فيما يتعلق بالدّراسة أو العمل.
7. إيجاد الفروق في المجالات المهْنيّة، وكذلك الفروق في مستويات تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، تبعا لمتغيّرات المديرية والتفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل الدّراسي، والمستوى التّعليمي للوالدين.
8. التعرّف إلى العلاقة بين الميول المهْنيّة وتقدير الذّات والنّوع الاجتماعي والتفريع بالعاشر ومستوى التحصيل الدّراسي لدى أفراد العيّنة.

5. أهمّية الدّراسة

للدراسة أهمّية نظرية وتطبيقية في آن واحد، وذلك للآتي:

- استهدافها شريحة مهمة في المجتمع الفلسطيني، وهم الطّلبة المراهقون بالصّف العاشر، بقسميه: الأكاديمي والمهْني.

- تناولها لأحد الموضوعات البحثية ذات الأهمّية في حياة المراهقين، وهي الميول المهْنيّة وتقدير الذّات، مما يزيد من أهميتها هذه استخدام مقياس الميول المهْنيّة الذي تم بناؤه وتقنينه من قبل الباحث، ولم يتم استخدامه في أي دراسة سابقة، وقد يشكل مرجعاً للمرشدين التربويين والعاملين في مجال الإرشاد المهْني.
- كونها الدّراسة الأولى في فلسطين – حسب علم الباحث – التي بحثت العلاقة ما بين الميول المهْنيّة وتقدير الذّات لدي طلبة الصّف العاشر.
- إثراء التراث النفسي بموضوع مهم يتعلق بالفروق بين الجنسين في الميول المهْنيّة وتقدير الذّات والعلاقة بينهما.

ويتوقع أن تسهم نتائج الدّراسة فيما يأتي:

- تجويد عملية التّوجيه والإرشاد المهْني بعد معرفة نوع العلاقة بين الميول المهْنيّة وتقدير الذّات.
- معرفة تأثير كل من النّوع الاجتماعي ومستوى التحصيل وتخصص المدرسة والمستوى التّعليمي للوالدين على كل من الميول المهْنيّة وتقدير الذّات والعلاقة بينهما.
- يصبح طلبة الصّف العاشر أكثر معرفة بميولهم وتوجهاتهم، وأكثر قدرة على اتخاذ القرار، وبالتالي تقليل التخبّط والحيرة لديهم.
- تزويد المجلس الأعلى للتعليم والتدريب المهْني والتقني تحديداً مركز التطوير، بالتغذية الراجعة حول العلاقة بين الميول المهْنيّة وتقدير الذّات، وتأثير بعض العوامل الديمغرافية عليهما، وقد تشكّل مدخلاً لبناء برامج ومناهج تخلق التوازن في المنظومة التّعليمية، وبالتالي توازناً في سوق الشّغل ما بين العرض والطلب.
- يفترض الباحث بأن نتائج هذه الدّراسة قد تساعد في تصميم البرامج التربوية الموجهة للطلبة، وإعداد البرامج الإرشادية بغرض تنمية مهارات اتخاذ القرار المهْني السليم المبني على عوامل كثيرة، من أهمها الميول المهْنيّة وتقدير الذّات.
- توفير مقياس للميول المهْنيّة خاص بطلبة الصّف العاشر الأساسي بقسميه: الأكاديمي، والمهْني، يصلح للاستخدام كأحد المعايير لتوزيع الطّلبة على فروع الثانوية العامّة

"الإنجاز"، بما يحقق التوافق بين الميول والحقل المهْني أو الأكاديمي المناسب للفرد، الأمر الذي قد يؤدي إلى التكيّف، ويحسن الأداء ويزيد الإنتاجية فيما بعد.

- يمكن توظيف المقياس في الأبحاث والدّراسات ذات الصلة. ووضع تصور علمي وعملي لتوجيه الطلاب وإرشادهم نحو المجالات والتخصصات التي سيلتحقون بها.

6. مصطلحات الدّراسة

الميول المهْنيّة: Vocational Tendencies

يعني الميل المهْني حسب وبستر (Webster) بأنه "استعداد لدى الفرد يدعوه إلى الانتباه إلى أشياء معيّنة تثير وجدانه" (جديدي، 2017: 228)

ويعرف الباحث الميل المهْني إجرائياً: بالدّرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الميول المهْنيّة، لتحديد أكثر المجالات أو الفروع المهْنيّة التي يميل إليها من ضمن ثمانية مجالات، تمثل فروع الثانوية العامّة، وهنا يجدر التنويه بأنه أينما يمر في هذه الدّراسة مصطلح المجالات المهْنيّة أو الميول المهْنيّة يقصد به المهْني والأكاديمي، لأن الطب مهنة والتّعليم مهنة والهندسة مهنة والنجارة مهنة.

تقدير الذّات: Self-Esteem

"هو اتجاه موجب أو سالب نحو ذات الشخص" (بورزق، 2017: 113). ويعرفه الباحث إجرائياً: بالدّرجة التي يحصل عليها المفحوص، على مقياس تقدير الذّات المستخدم في الدّراسة الحالية.

طلبة الصّف العاشر: '10th Grade Students

هم طلبة التّعليم العام ذكوراً وإناثاً بمدارس محافظات الضفة الغربية وقطاع غزة، موزعون على (24) مديرية، (17) مديرية في الضفة الغربية والقدس، و(7) مديريات في قطاع غزة، والذين يقع ترتيبهم الدّراسي في نهاية المرحلة الأساسية العليا سابقاً، وحسب قانون التربية الجديد (2017) يقع ترتيبهم في بداية المرحلة الثانوية. وتتراوح أعمارهم بين الخامسة عشرة،

والسادسة عشرة، منقسمين إلى عاشر أكاديمي وآخر مهني، وبلغ عددهم خلال العام الدّراسي 2018/2017 (86882) طالباً/ة، (40371) ذكراً بنسبة (0.46)، و(46511) أنثى بنسبة (0.54)، (سجلات وزارة التربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة للعام الدّراسي 2018/2017)، وقانون التربية والتّعليم الأول (2017).

7. حدود الدّراسة

1. **الحد المكانيّ:** شملت الدّراسة مديريات التربية والتّعليم في الخليل، وشمال الخليل، وبيت لحم، وأريحا، وطولكرم، وجنين، وقباطية، وجنوب نابلس.
2. **الحد الزمانيّ:** تمت الدّراسة الميدانية بين شهري شباط ونيسان 2018، للبيانات الكميّة وخلال كانون الثاني 2019 للبيانات النوعية.
3. **الحد البشريّ:** طلبة الصّف العاشر ذكوراً وإناثاً والبالغ عددهم (86882).
4. **الحد النّوعيّ:** اقتصرت الدّراسة الحالية على دراسة العلاقة ما بين الميول المهْنيّة وتقدير الذّات، وبعض المتغيّرات الديمغرافية لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين.
5. **الحد الأدائيّ:** اعتمدت الدّراسة على مقياس الميول المهْنيّة، الذي تم بناؤه من قبل الباحث، ومقياس تقدير الذّات من إعداد روزنبيرج (Rosenberg).

الباب الأول:

الجانب النظري

مقدمة الباب الأول

المهنة هي الغاية التي يسعى إليها الفرد، ليصبح عضواً ذا قيمة، فاعلاً ومنتجاً بإتقان، والاتقان يرتبط بالرغبة وحب الشيء، والميل له، لذا ينبغي أن يكون التوجيه للشباب وفق أسس علمية مدروسة موضوعية، مبنية على تقنيات وأدوات ومقاييس لها دلالات صدق وثبات مقبولة، حتى يوفقوا في اختيار المهن التي تصلح لهم، ويصلحون لها، خاصة في ظل التقدم والتطوّر التكنولوجي المتسارع، الذي نتج عنه اضمحلال لبعض المهن، وظهور مهن جديدة، لم يألفها الفرد والمحيطون به سابقاً.

وهذا مدعاة للاهتمام الجدي بالتّوجيه والإرشاد المهْني، الذي يهدف إلى توفير السعادة النفسية والرضا والتوافق، آخذاً بعين الاعتبار الذّات ومكوّناتها ومكنوناتها، ومن ضمنها تقدير الذّات الذي يلعب دوراً بارزا في النظّرة للذات، والنظّرة للمستقبل، وارتباطه بالنجاح أو الفشل.

وكما أوضح المجالي (2006)، فأن اختيار مهنة المستقبل قد يكون من أصعب القرارات التي تواجه الطلبة في حياتهم الدراسية، ولا بد من البت فيها بمنتهى الدقة والحذر. ويضيف الغافري (2005) بأن قرار اختيار المهنة المستقبلية قرار مصيري، يجب ألا يتم بين عشية وضحاها، بل على الفرد أن يدرس ذاته دراسة مستفيضة، ويلم بعالم الشغل إلماماً جيداً وبصورة واعية، ويدرك أن الاختيار غير الموفق سيؤثر سلباً عليه وعلى مجتمعه.

وتناول (Zunker, 2003) نظرية صنع القرار المهني لتيدمان وأهيرا (Tiedeman & Ohera)، التي ترى أن الشخص يصل إلى القمة في صنع القرارات المهنية مرتكزاً على نقطتين، هما: التفاضل، والتكامل، ويقصد بالتفاضل تقييم الذّات المهنية من خلال المطابقة، ومعرفة ما يميز الفرد من قدرات، ويبدأ بعملية المفاضلة بين أفكار عن ذاته وأخرى عن عالم المهن، أما التكامل فهو اندماج الفرد مع جماعة العمل، وتكامل قدراته مع ما لدى الآخرين للوصول إلى الإنجاز المطلوب.

ولا نغفل التحولات العميقة والمتسارعة التي يعيشها العالم بأسره، وأدّت إلى تغيير جذري في الأنظمة الاقتصادية المتعارف عليها، وأنماط العمل، والمفاهيم الإنتاجية والاقتصادية والاجتماعية والسلوكية، وأصبح نمو كل دولة يتحدد ويعتمد على ما لديها من معلومات وتكنولوجيا متطورة من جهة، وعلى الكفاءة الإنتاجية لقواها العاملة، ودرجة أخذها بأساليب الإنتاج المتطورة من جهة أخرى، ومن هنا زاد الاهتمام بتنمية الموارد البشرية، وحسن إعدادها وتشغيلها، واستخدامها الاستخدام الأمثل.

وبهذا التمهيد يفتتح الباحث الباب الأول من الدّراسة، ويضم في ثناياه الفصل الأول، والفصل الثاني. إذ قُسِّم الفصل الأول لعدة مباحث، تناول المبحث الأول التّوجيه المهْني من حيث: المفهوم، والحاجة لتلك الخدمات، ومسلّمات التّوجيه، الأهداف، وأهمّ المقاربات، وأهمّ مهارات المرشد المهْني.

وعرّج المبحث الثاني على الميول المهْنيّة من حيث: المفهوم، والأهمّية، والخصائص، والمكوّنات، والعوامل المؤثّرة في تكوينها، والنظريات التي كانت الميول المهْنيّة عموداً فقرياً فيها.

أما المبحث الثالث فسلّط الضوء على المفاصل الرئيسة لتقدير الذّات، من ضمنها: المفهوم، والأهمّية، والخصائص، والمستويات، والعوامل المؤثّرة في تقدير الذّات، والنظريات، وسمات مرتفعي ومنخفضي تقدير الذّات.

وتفرّد المبحث الرابع بالقياس النفسي من حيث المفهوم، والتوجهات، وخطوات بناء مقياس الميول المهْنيّة بصورته الفلسطينيّة، والتحليل العاملي، واشتقاق المعايير.

الفصل الأول:

الإطار النظري

المبحث الأول: التوجيه المهني والوظيفي Vocational and Career Guidance

مقدّمة

كثيراً ما يعاني الطّلبة في المدارس من عدم القدرة على اتخاذ القرارات فيما يتعلق باختيار نوع الدّراسة أو المهنة التي تتناسب مع ميولهم وقدراتهم، ويعود ذلك لعدد من العوامل، منها: افتقارهم للمعلومات، والمعرفة عن ذواتهم وميولهم وقدراتهم (الرواد، 1996)، وافتقارهم للمعلومات عن احتياجات سوق الشّغل، وافتقارهم للمهارات المتعلقة باتخاذ القرار، وكذلك تأثير الآباء والبيئة المحيطة في تكوين اتجاهات سلبيّة أو إيجابية نحو بعض المهن.

ويعدّ اختيار المسار المهْني أحد أهمّ التحديات التي تواجه الطّلبة عند البحث عن مسار مهني، يوفّر لهم الأمان والإنجاز على المدى البعيد، وأن القدرة على الاختيار واتخاذ القرار قضية أساسية يواجهها الطّلبة. وإحدى المهام الرئيسة للإرشاد المهْني المساعدة في القيام باختيار مناسب، سواء أكان التخصص أكاديمياً أو مهنياً، وهناك عناصر لعملية اتخاذ القرار، تتمثّل بتحديد الفرد لهدفه، وجمع المعلومات، ومعرفة مدى علاقتها بالفرد وعلاقتها بأهدافه. واهتمت نظريات الإرشاد المهْني بعملية اتخاذ القرار المهْني، إذ إن اختيار الفرد لتخصص لا يمت بصلة للمهن التي يمكنه القيام بها، يؤدي إلى وقوع الفرد بالفشل في أداء مهنة تتناسب مع هذا التخصص، وينتج عن ذلك عدم رضا عن الذّات (أبو عيطة والكوشة، 2017).

وحديثاً في فلسطين أصبح التفريع يبدأ بعد الصّف التاسع إلى عاشر أكاديمي وعاشر مهني، وفي نهاية الصّف العاشر وبداية الصّف الحادي عشر قد يأخذ التفريع صفة التعقيد أو التردد والتخبّط أو التحويل من فرع لآخر عند عدد كبير من الطّلبة، فالتخصصات الدّراسية

الثانوية مقسمة إلى تخصصات أكاديمية، وتضم: (العلمي، والأدبي، والشرعي، والتكنولوجي، وريادة الأعمال)، في حين تضم التخصصات الثانوية المهْنيّة (الصناعي الذي يشتمل على 28 تخصصاً، والزراعي، والفندقي، والاقتصاد المنزلي الذي يضم: التجميل، وتصميم الملابس)، ويتم التفريع بناء على مستوى التحصيل الدّراسي بالدّرجة الأولى، ويواجه الطّلبة صعوبة في معرفة علاقة تخصصاتهم بمجالات سوق الشّغل واحتياجاته. وبهذا يمكن تسليط الضوء على واقع الإرشاد المهْني في المدارس وأهمّيته.

1. مفهوم التّوجيه

ويقصد بالتّوجيه: تلك العملية التي تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم نفسه، ومشكلاته سواء أكانت نفسية أو تعليمية أو مهنية، وعلى فهم البيئة التي يعيش فيها حتى يصبح أكثر استغلالاً لإمكانياته وإمكانيات البيئة، فالتّوجيه يسعى للكشف عن القدرات والاستعدادات وميول الأفراد، كما يهدف إلى إكساب الفرد القدرة على توجيه ذاته دون الاعتماد على شخص آخر، بحيث يكون أكثر قدرة على موازنة الأمور ونقدها والخروج بحل يرضيه، كما أنه يهدف للوصول إلى أقصى درجة من درجات نمو الإنسان، وأن يعمل إليها وفقاً لإمكانياته المختلفة، وتتجلى أهمّية التّوجيه أكثر من خلال مجموع الخدمات التي يتم تقديمها بغية تكيّف الفرد نفسياً واجتماعياً وعقلياً (صبرينة، 2014).

2. الحاجة لخدمات التّوجيه والإرشاد المهْني

ولقد زادت الحاجة إلى تطوير خدمات وتقنيات التّوجيه والإرشاد المهْني في ظل التحولات الجذرية التي شملت مختلف النواحي الاقتصادية، والثقافية، والتكنولوجية والمتمثلة خاصة في:

1. تشعب المسالك التّعليمية والتدريبية وتنوع الاختصاصات، وفي الوقت ذاته عدم ملاءمة نظم ومخرجات التّعليم مع فرص ومتطلبات السوق.
2. تطوّر مفهوم الشّغل وظهور مهن وأنماط جديدة للعمل، كالعمل عن بُعد، والعمل الجزئي، وبالمقابل اضمحلال مهن أخرى.

3. خصخصة القطاع العام بفعل توجه معظم البلدان نحو نمو اقتصادي تحرري، وما ينتج عنه لفقدان أعداد كبيرة من الأيادي العاملة لوظائفها في المجالات والاختصاصات على اختلافها.
4. ارتفاع نسب البطالة في صفوف الشباب وخاصة حملة الشهادات الجامعية.
5. بروز احتياجات ومهارات ومتطلبات جديدة لدى أصحاب الشّغل تتوافق مع التطوّر التكنولوجي.
6. بروز احتياجات جديدة لدى طالبي الشّغل، خاصة أولئك الذين يلاقون صعوبات في بحثهم عن شغل، وفي إدماجهم المهْني والاجتماعي.

وفي ظل ما ورد تطوّرت وظيفة التّوجيه والإرشاد المهْني من مقاربة تقليدية وإدارية هدفها التقريب بين العرض والطلب، إلى مقاربة تربوية تعتمد على مرافقة الأفراد في معرفة وتقدير ذواتهم، وفهم متطلبات سوق الشّغل، وتسهيل رسمهم للهدف المهْني، وتدريبهم على كيفية اتخاذ القرار.

وينظر براون (Brown, 2002) إلى التّوجيه والإرشاد المهْني بأنه عملية تفاعل لمساعدة الأفراد الذين لديهم مشكلات في النمو والاختيار المهْني، والدخول في عالم المهنة والتوافق معها والتقدم فيها، حيث وصفت هذه العملية بأنها: عملية مستمرة تمتد مدى الحياة وتتفاعل مع أدوار ومجالات الحياة الأخرى.

فنهاية المرحلة الأساسية من التّعليم المدرسي من أهمّ مراحل الإعداد الفعلي لمهنة المستقبل، أي إن قبول الطالب في مجال أكاديمي أو مهني في المرحلة الثانوية يؤدي إلى تحديد الاتجاه المهْني الذي سيمارسه، حيث أكد عدد من الباحثين على أهمّية المرحلة الأساسية العليا "العاشر أساسي" في عملية الاختيار المهْني (نزال، 2005؛ Rottinghaus, 2006).

حين يختار الفرد مهنته إنما يختار أسلوباً لحياته، فليست المهنة وسيلة لكسب المال الضروري للحياة فحسب، بل هي ضرورة سيكولوجية واجتماعية يستجيب لها الفرد ومجموع شخصيته، وحصيلة بنائه النفسي (فهمي، 309:1970)، ونجاح الفرد في مهنته لا يتوقف فقط

على ما لديه من ذكاء وثقافة وقدرات مهنية خاصة. بل يتوقف كذلك على ما لديه من سمات: شخصية، وخلقية، واجتماعية، ومزاجية أي انفعالية أيضاً (عبد الله، 1996).

فوجود الفرد في عمل يناسب قدراته وإمكانياته ويتوافق مع سماته يسهم بشكل كبير في استقراره وتكيّفه مع نفسه، وعائلته، ومع المحيطين به، حتى تعمّ دوائرُ التأثيرِ المجتمعَ بأكمله، ويذكر العيسوي (1995) أن علم النفس يحاول مساعدة الفرد على اختيار مهنة تناسبه بوساطة تطبيق اختبارات تنبؤية ثابتة وصادقة، لمعرفة دوافعه وميوله وقدراته. فاختيار الشخص مهنة لا تثير اهتمامه أو حماسه، ولا تتناسب مع ميوله وقدراته يؤدي إلى أضرار وخيمة العاقبة، أهمها الشعور بالنقص والضيق، والتوتر النفسي وشرود الذهن، والإهمال والسخط على المؤسسة التي يعمل بها، والتنقل من عمل لآخر مكرهاً أو مختاراً، وما يصاحب ذلك من متاعب، أو يبتلعه سوق البطالة الذي بضاعته اليأس، وقوته الحرمان (ربيع، 2010).

والمهنة تعني: نوع العمل الذي يؤديه الفرد، أي مجموع الواجبات التي يؤديها هذا الفرد، فالطبيب صاحب مهنة، والقاضي كذلك، والمهندس مثلهما، وكذلك الحال بالنسبة للمعلم وكاتب الحسابات والنجار وغيرهم (القاسم، 2001: 62). ويعرفها الأسدي (1980: 9) بأنها "وظيفة واحدة أو مجموعة من الوظائف المتشابهة المتواجدة في منشآت متعددة، والوظيفة في هذا السياق هي مجموعة من المواقع في مشروع أو منشأة تجارية أو مؤسسة تعليمية أو أية منظمة أخرى".

فالله سبحانه وتعالى لمّا خلق الخلق جميعا ونثر عليهم من نعمه وهباته، جاء كل واحد منهم مختلفا عن الآخر، لا يشابهه ولا يطابقه، وقد أكد الله سبحانه وتعالى هذا الاختلاف بقوله {وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ}(الأنعام:165).

فما يصلح له شخص بعينه قد لا يصلح له شخص آخر على أساس (اعملوا فكل ميسر لما خلق له)، فالفرد عندما يختار مهنة ما إنما يختار صورة محددة لذاته، فالفرد الذي يختار أن يكون طبيباً أو مهندساً أو مدرساً أو كاتباً إنما يختار صورة لنفسه من بين الصور التي يمثلها الطبيب أو المهندس أو الكاتب، وهو بذلك إنما يحدد الشخص الذي يكونه في المستقبل،

والفرد عندما يتكيّف مع هذا العمل إنما يتقبل ذاته بالصورة التي يرسمها هذا العمل بالذّات (أبو حماد،2008).

وهذا يتفق مع ما أشار إليه الحوارنه (2005: 24) في أن فشل الإنسان في مهنته أو عدم صلاحه لها يؤدي إلى عدم رضا وإلى قلق داخلي، ولهذا اهتم أدلر(Adler) بميدان المهنة كميدان مهم في مجال الاضطراب أو الاتزان النفسي، ويشير زهران (1988) إلى أن أهمّ قرارين في حياة الإنسان هما: قرار اختيار المهنة، وقرار اختيار الزوج/ة، على كل فرد أن يتخذ هذين القرارين بحكمة.

ويعدّ بارسونز (Parsons) أبا التّوجيه المهْني، حيث نشر في الولايات المتحدة الأمريكية سنة (1908) تقريره عن ضرورة إدخال التّوجيه المهْني في المدارس، باعتبار أن من وظائفها إعداد الناشئة للحياة المهْنيّة، وتوجيههم إلى المهن الملائمة لميولهم وقدراتهم (صونية، 2006). وفي إنجلترا بدأ الاهتمام بالتّوجيه المهني سنة (1909) عند ظهور قانون تنظيم العمل، وتكونت بذلك مكاتب لتوجيه الشبان نحو اختيار المهن المناسبة لهم، وفي عام (1921) أُنشِئ المعهد القومي لعلم النفس الصناعي (ربيع، 2010).

فالإرشاد مهمٌ بالنسبة للفرد من ثلاث جهات، الأولى: التكوين الشخصي للفرد، فالمساعدة التي تأتي من الإرشاد لا تقوم على تقديم الحلول بقدر ما تقوم على تفتيح القوى الشخصية الكامنة في الفرد. والثانية: تكيّف الفرد مع الشروط المحيطة به، أي التوازن بين الفرد ومحيطه الداخلي والخارجي، أما الجهة الثالثة: فهي المهنة التي يمارسها الفرد، فالمهنة هي جزء من الإنسان، فإن لم يتوافر للفرد الإرشاد نحو العمل المناسب له من حيث قدراته واستعداداته وميوله، فسيكون مصدر إزعاج وقلق نفسي له متنوع الأشكال والنتائج (حمود، 2014: 42).

ويعتبر التّوجيه والإرشاد المهْني، أو الإعلام والتّوجيه المهْني كما يسمى في بعض البلدان، عملية تفاعل بين طرفين، أحدهما: الموجِّه أو المرشد والآخر: الموجَّه أو المسترشد، وتستهدف التعاون على استقصاء طبيعة الموقف، وتعريف المسترشد بما لديه من قدرات واستعدادات من جهة، وما يتوفّر في البيئة من إمكانيات وفرص، قصد التوصل إلى معرفة أمثل للحلول

الممكنة، ومساعدة الموجَّه على مساعدة نفسه في اختيار الحل الأمثل الذي يلائمه وتحمل مسؤولية تنفيذه (صونية، 2006).

3. مسلّمات التّوجيه المهْني

يبين الرّفاعي (2003) أن التّوجيه المهْني يقوم على أساس التسليم بقضايا عامة، لا يمكن قيام التّوجيه بدونها وأهمّ هذه المسلّمات، هي:

1. الفروق بين الأفراد فروق ذات أهمّية ودلالة في سلوكهم في مجال الدّراسة والعمل. ولعل أبرز هذه الفروق، الفروق الجسمية ثم الفروق في القدرة على التعلم.
2. الفروق التي توجد في الفرد الواحد فروق ذات أهمّية ودلالة في سلوكه في مجال الدّراسة والعمل، فالفرد يتغير بقدر ما من يوم لآخر.
3. الفرد في نموه الدّراسي والمهْني يخضع للمبادئ العامّة للنمو، كما أنه يخضع للمبادئ العامّة للسلوك، فاختيار نوع الدّراسة ليس بمعزل عن سن الفرد وظروفه الاقتصادية والاجتماعية.
4. المهن المختلفة تستلزم من الأفراد لكي ينجحوا فيها مطالب مختلفة، فتختلف كل دراسة عن غيرها، كما تختلف كل مهنة عن غيرها في الصّفات أو السمات أو غير ذلك.
5. الفرد بحاجة إلى التّوجيه في ميدان الدّراسة أو العمل، وقد نشأت هذه الحاجة نتيجة لتعدد التخصصات، ولتعدد المهن التي يمكن للفرد أن يلتحق بها.
6. إن المجتمع في حاجة إلى التّوجيه التربوي والمهْني، لكي يحقق أهدافه التي يرجوها لنفسه ولأفراده. فلكل مجتمع حاجاته المتعددة، التي لا يمكن إرضاؤها إلا عن طريق التّوجيه التربوي والمهْني السليمين.

ومن جهة أخرى يعاني التّعليم المهْني خلال تاريخه الطويل من آثار النظّرة المجتمعية الدونية للعمال شبه المهرة، والمهرة، والفنيين، وانعكست هذه النظّرة على مدارس التّعليم المهْني والملتحقين به. إذ يلتحق بهذا التّعليم ذوو التحصيل المنخفض وأحيانا المتوسط (مطر، 2008)، بينما تختلف النظّرة في المجتمعات الصناعية المتقدمة، التي تعنى بتوجيه الشباب

نحو التّعليم المهْني، لما يترتب عليه من مكاسب، وفتح للآفاق والطموح الفكري والاجتماعي (عليوة، 2007).

ويضيف حمود (2014) قائلاً: إن نسبة الرسوب المرتفعة ونسبة التسرب المرتفعة في المدارس دليلٌ على سوء الإرشاد بالنسبة لما يدرسه الطّلبة، ويمكن إعمام هذا القول على الإنتاج القومي عامة، فعمل الأفراد في مهن لا تتناسب مع قدراتهم وميولهم يعني الكثير من الجهد الضائع.

4. أهداف التّوجيه والإرشاد المهْني

1. المساعدة في التعرّف إلى الذّات، بما في ذلك: القدرات، والاستعدادات، والميول، والقيم، والاهتمامات، والخبرات المهْنيّة والحياتية للفرد.
2. التعرّف إلى خصائص المحيط وسوق الشّغل، وما يشتمل من مهن ووظائف وفرص ومتطلبات ومنافسة ومهارات ومعارف، واحتياجات وتكوينات وحقوق وحوافز وترقيات ومخاطر وضغوط، وربط كل ذلك ومقارنته بما يملكه الفرد من قدرات وإمكانيات واستعدادات.
3. المساعدة في رسم الهدف المهْني، إذ تشير العديد من البحوث والدّراسات في عديد من البلدان إلى أن الأشخاص الذين يتم إرشادهم في تحديد الهدف المهْني، هم أكثر توفيقاً في اختياراتهم المهْنيّة وأكثر نجاحاً، ويمر رسم الهدف المهْني في مراحل محددة مترابطة على النحو الآتي:
   - ✓ مرحلة تشخيص الاحتياجات والأهداف المهْنيّة.
   - ✓ التعرّف إلى الفرد وخصائصه من بيانات عامة وميول مهنية وقدرات واستعدادات بتطبيق اختبارات مقننة والمقابلة المعمقة.
   - ✓ تحديد الخيارات والبدائل.
   - ✓ توفير المعلومات حول المهن المراد التّوجيه لها.
   - ✓ إعداد مخطط عملي تنفيذي للوصول إلى الهدف المهْني.

4. فهم العلاقة بين التّعليم والتدريب والاختيار المهْني وفهم الفروق ما بين التخصص والاختيار المهْني.
5. تطوير مهارات صنع القرار لاختيار المهنة.
6. تطوير مخطط عملي قابل للتحقيق.
7. متابعة التحقيق والتنفيذ والوقوف على العقبات والصعوبات وتذليلها ما أمكن أبو حماد (2008).

ويتطلب التّوجيه والإرشاد المهْني من المنظور التربوي ثلاثة مستويات للتدخل، هي:

1. مستوى تصور الذّات.
2. مستوى تصور المهن.
3. مستوى تصور الذّات في المحيط المهْني.

ومن غايات التّوجيه المهْني الوصول بالفرد للوعي المهْني، الذي يعني معرفة الفرد لسماته الذّاتية التي تعينه على امتلاك رؤية واضحة حول توافقه في مجالات مهنية تلائم سماته الشخصية باعتبار أن إدراك الفرد لميوله وقدراته ومهاراته، يمكّنه من رسم مساره المهْني. فيختار الدّراسة أو المجال المناسب لتحقيق طموحاته، ويتضمن الوعي المهْني خمسة مجالات، هي: الميول والقدرات والقيم ومراعاتها في اتخاذ القرار، والاستقلالية، والاهتمام، والمرونة، والاتجاه نحو العمل بشكل خاص (مطر، 2008).

وأشار سوبر (Super) إلى عدد من العوامل التي تؤثر في الوعي المهْني، وهي: العوامل الاجتماعية، والعوامل الشخصية، والتحصيل، والعوامل الأسرية (الشرعة، 1998)، وحدد زعول (2008) مستويات الوعي في ثلاثة جوانب، هي: **الجانب المعرفي** أو ما يسمى بالنظري، ويتضمن الأفكار والقيم والمعارف بحيث يعرف ما هو مرغوب معرفته، **والجانب الوجداني** وهو المستوى الذي يستشعر فيه الفرد مشاعر الانجذاب والحب والتقبل، **والجانب السّلوكي** المتضمن مشاركة الفرد والقيام بدوره بفاعلية في المجتمع. ويوضح المحرزي (2006) أن الميول المهْنيّة تتكون من تلك الجوانب الثلاثة، المعرفي والوجداني والسّلوكي.

وتناول ناصر وشانق (Nasir & Shiang, 2013) دراسة هدفت التعرّف إلى العلاقة بين مفهوم الذّات والوعي المهْني لدى مجموعة من طلبة مدرسة عالمية بماليزيا من (42) دولة، وتكونت العيّنة من (165) طالباً من طلبة الصّف الثاني الثانوي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً وموجبة بين مفهوم الذّات والوعي المهْني.

5. نماذج وممارسات التّوجيه في بعض دول العالم

برزت خلال العقود الأخيرة عدة تيارات تربوية تعنى بالتّوجيه كممارسة متنوعة متعددة، يمكن اختزالها في ثلاث تيارات أو اتجاهات، وهي:

الاتجاه المتمركز على القياس النفسي: ويعتمد على علم النفس الفارق، ويرى ضرورة القيام بمقارنة قدرات الفرد ومهاراته مع مواصفات المهنة ونوع الدّراسة المرغوب فيها لتحقيق موازنة ومواءمة بينهما.

الاتجاه السّلوكي: ويعتمد على تأثير الوسط الاجتماعي والطبيعي، وهنا تحدد الاختيارات المهْنيّة بناءً على دراسة السّلوك في تفاعله مع الوسط والمجال الذي يتحرك فيه.

الاتجاه الإنساني: ظهر بناءً على مجموعة من الانتقادات الموجهة إلى الاتجاهين سالفي الذكر، المتمثلة باختزال الفرد في عملية شبه حسابية أو تحليلية، وإغفال الجانب العلائقي المتعدد الأبعاد في احتكاك الأفراد فيما بينهم، والاستفادة من الخبرات المتبادلة والتراكم المعرفي، وهكذا يتضح أن المحور المركزي للاتجاه الإنساني هو التجربة والانغماس في التجربة (صنهاجي، 2005).

وقد أفرزت الاتجاهات السّابقة طرق مقاربة متعددة في ميدان التّوجيه المدرسي والمهْني، كان همّها الأساسي بلورة نماذج تطبيقية عملية قابلة للإجراء والتطبيق والإدماج في واقع المؤسسة التّعليمية وصياغتها، فأصبح المهتمون بالتّوجيه في فرنسا مثلاً يتحدثون عن تربية الاختيارات، وفي الولايات المتحدة وكندا عن التربية المهْنيّة، أما في إقليم "كيبك" بكندا فيتحدثون عن تنشيط الميول المهْنيّة (وزارة التربية الوطنية والتّعليم العالي المغربية، 2005).

6. المقاربات "النماذج" المعتمدة في التّوجيه والإرشاد المهْني

1.6. المقاربة المعتمدة على التشخيص والتنبؤ

يعتمد هذا الأنموذج في التّوجيه المهْني على علم النفس الفارق، ونظريات الأنماط، إذ يفترض نوعاً من الثّبات في المنظومة الاجتماعية ومواطن العمل وطاقات الأفراد، وينطلق من التعرّف الدقيق إلى مطالب المهنة وخصائصها وشروط تعلمها وممارستها من جهة، وتقييم خصائص الأفراد وتشخيصها من جهة أخرى، ثم قياس درجة المواءمة بين المستويين.

ويتمكن الفرد من خلال هذا الأنموذج من تفهم بعض إمكانياته، لكنه يبقى حسب هذا الأنموذج سلبيّاً نوعاً ما، ويتلقى التّوجيه المعتمد على خبرة المستشار وأدواته، وأهمّ النظريات المرجعية لهذا الأنموذج هولاند (Holland) وسوبر (Super).

2.6. المقاربة غير الموجهة

ظهر في الستينيات تياران فكريان مختلفان، يتمركز الأول حول الشخص والآخر حول المجموعة، كان لهما تأثير كبير في تطوّر مناهج التدخل في التّوجيه المهْني، ومع أن هذين التوجهين لم يعالجا مباشرة مسألة الاختيار المهْني، لكنهما يقترحان وضع الفرد كعنصر نشط وفعال يؤثر في الآخرين، ويتأثر بهم في تحسين إدراكه بذاته وبالمحيط، وهذان التياران هما:

1.2.6. علم النفس الإنساني: محادثة الإرشاد/ نظرية كارل روجرز (Rogers)

وتعتمد نظرية روجرز (Rogers, 1951) على فكرة أن الفرد كلما كان واعياً بذاته ومتقبلاً لها، كان قادراً على التطوّر، والاختيار، واتخاذ القرار، وتجاوز الصعوبات التي تحول دون اندماجه وتكيّفه مع المحيط. ولا يرى روجرز (Rogers) الفرد كوحدة من الهياكل الثابتة، بل كوحدة متحركة لها ميل دائم للتغيير.

وفي هذه المقاربة يتغير دور المستشار أو الموجه المهْني من المختص "الملم بكل شيء" والمحدد للخيارات المهْنيّة للفرد "الذي لا يعرف شيئاً" إلى دور المساعد الميسر، والذي تحكم علاقته مع الفرد ثلاثة مفاهيم أساسية، هي:

- التقمص الوجداني: أي الشعور بالآخر، وإدراك أفكاره، ومواقفه التي يعبّر عنها، وكيفية إحساسه بتلك المواقف من وجهة نظره هو، وتمثل الإطار المرجعي للمسترشد أو المنتفع.
- التوافق والتطابق: وهي تخص الحالة التي يجب أن يكون عليها مقدم الخدمة "المستشار أو الموجه"، فكلما كان هناك توافق بين مشاعر الموجه وأفكاره وتصرفاته كانت عملية المساعدة أكثر نجاعة، فالعلاقة المهْنيّة بين الطرفين تفرض على الموجه أن يكون متوافقاً مع ذاته، صادقاً في تعامله مع المنتفع دون أقنعة حتى يشعر الآخر بالارتياح في علاقته المهْنيّة مع المرشد أو الموجه المهْني.
- الإيمان الراسخ بأن كل فرد له القدرة على التطوّر، وعلى حل مشاكله بنفسه، والانتقال إلى وضعية أكثر اتزاناً وتوافقاً (Rogers,1951).

2.2.6. النظريات المرتبطة بديناميكية المجموعة

أشار عبيد (2009) إلى إسهامات كيرت ليفين (Kurt Lewin, 1947) أحد رواد علم النفس الاجتماعي في تطوير دراسات المجموعات، والذي أطلق على هذه الدّراسات ديناميكيات الجماعة عن طريق التفاعل والوعي الجماعي المتزايد بين أفراد الجماعة، حيث تفوق الشخصية الجماعية شخصية الفرد من حيث الأهمّية، وأضاف حول ظاهرة اتخاذ القرار داخل المجموعة ومفاهيم ديناميكية المجموعة، وكيف تصبح المجموعة محركاً قوياً وفاعلاً في تطوّر وتغيّر الأفراد –إذا ما توافرت بعض الشروط الأساسية في تنشيط تلك المجموعة–، وبالتالي تصبح للمجموعة القدرة على دفع الفرد نحو إيجاد الحل لمشكلاته وأخذ القرار، ولهذه الأعمال علاقة مباشرة مع ما نراه اليوم في مجال التّوجيه والإرشاد المهْني من طرق ومناهج وتقنيات.

وساعد أنموذج ليفين (Lewin) على إحداث التغيير بنجاح من خلال المراحل الآتية:

أ. **إذابة الجليد:** وفي هذه المرحلة يتم التخلص من الاتجاهات والقيم والممارسات والسّلوكيات التي يمارسها الأفراد في الوقت الحالي.

ب. **التغيير:** وهنا يتعلم الأفراد أساليب عمل ومهارات جديدة وتتوافر لهم بدائل جديدة، ويحذر ليفين (Lewin) في هذه المرحلة من الإقدام بشكل متسرع، لما سوف يترتب عليه من مقاومة شديدة ضد التغيير (اللوزي، 2002).

ج. **إعادة التجميد:** ويشير ليفين (Lewin) بأنه لا يكفي القيام بالتغيير، بل المهم الحفاظ على ما تم عمله، وعلى المكاسب الناتجة عنه، من خلال المتابعة المستمرة لنتائج عملية التغيير وتقييمها، وتشجيع الاقتراحات الخاصة بالتطوير مما يساعد على تثبيت التغيير (ماهر، 2005).

3.6. المقاربة التربوية

ورد في دليل أنشطة الإعلام والمساعدة في التّوجيه (2011، 202) أن المقاربة التربوية هي: "مقاربة عامة تربوية، مستمرة معتمدة من فريق تربوي، يتبنى أنشطة تهدف إلى تمكين المتدربين من بلورة اختياراتهم والاندماج في الحياة المهْنيّة، آخذة بعين الاعتبار تطلعاتهم وجميع متطلبات محيطهم العائلي والسوسيو–مهني. وتتمحور حول ثلاثة مجالات: التمثيل الإيجابي للذات (تقدير الذّات وإعطاء قيمة لها)، ومعرفة التكوينات، ومعرفة العالم الاقتصادي والاجتماعي".

ويهدف التّوجيه والإرشاد المهْني حسب المقاربة التربوية إلى المواءمة بين قدرات الأفراد واستعداداتهم وميولهم بما يناسبهم من مهن، وذلك من خلال توفير المعلومات المرجعية المناسبة حول قدراتهم وميولهم واستعداداتهم وحول المهن والفرص المتاحة ومتطلباتها، فيوفّر عليهم الجهد والوقت والمال، ويقلل من اختياراتهم العشوائية أو القائمة على التقليد والمحاكاة.

ويتم ذلك من خلال رسم الهدف المهْني الذي يتضمن مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد الباحث عن ذاته مهنياً في علاج مشكلاته، والعودة إلى حالة التوافق النفسي والمهْني، من خلال ربط التوجهات والخيارات المهْنيّة باحتياجات التنمية ومتطلبات سوق

الشّغل. وتلغي وفقاً لذلك التكدس في بعض المهن، وبالتالي تساهم هذه العملية بقدر جيد في تقليص نسب البطالة.

ويهتم هذا المنهج باستخدام أساليب القياس ووسائله، والنظريات المتخصصة في التعامل مع المشكلات المهْنيّة من حيث: تشخيصها، والوقوف على أسبابها، ووضع خطط لعلاجها، وذلك على يد متخصصين في مجال التّوجيه والإرشاد المهْني، ويمكن وصف هذا المنهج بأنه عملية بناء يشارك فيها الفرد بصفة كلية، والجانب المهم هو "كيف سنختار". أي محاولة التوفيق بين ما هو مرغوب وبين ما هو قابل للتحقيق.

وتستخدم هذه المقاربة في رسم الهدف المهْني أربع مراحل متداخلة معتمدة على عدة نماذج، مثل: الأنموذج الكندي (ADVP)، وأنموذج جاك ليموج (Jacques Limoges)، وأنموذج جيلات (Gelatt)، وأنموذج تولبرت (Tolbert).

- **الأنموذج الكندي للتوجيه (ADVP):**

ورد في دينيز (Deniz, 1983) وصبرينة (2014)، وابن عمر (2015) أن "بلوتي" (Pelletier) و"بوجولد" (Bujold) و"نوازو" (Noiseux) من جامعة كندا مطلع السبعينيات وضعوا سلسلة "التربية على اختيار مجرى الحياة"، وتستهدف النضج المهْني والشخصي، كما تناولوا مراحل التّوجيه المهْني "تنشيط الجوانب المهْنيّة والشخصية وتنميتها" (ADVP)، "Activation & Development Vocational Personal" في التدريب على الاختيار المهْني، بالاعتماد على نظريات سوبر (Super) وجينزبيرج (Ginsberg) في النمو المهْني، وتنصب (ADVP) على تحديد جوانب إجرائية لمهام النمو، ومن خلالها يحقق الفرد صيرورة اختياراته المهْنيّة والدّراسية، ومفادها أن الفرد يمر بعدة مراحل، يقوم خلالها بعدة مهام قصد إرضاء نفسه ومجتمعه، وذلك بالتركيز على نشاطه بكل مرحلة، وجاء توضيح هذه المراحل في دليل أنشطة الإعلام والمساعدة في التّوجيه (2011: 201) كما يأتي:

1. **مرحلة الاستكشاف:**

وهي المرحلة التي يتم فيها إثارة فضول الفرد حول ذاته من جهة وحول محيطه من جهة أخرى، وتحسيسه بأهمّية التفكير الاستكشافي المنفتح، وتحفيز سيولة أفكاره، وتحرير نطاق تساؤلاته وتصوراته، وذلك بقصد تزويده بأكبر عدد من المعطيات ذات العلاقة بشخصه وإمكاناته المستقبلية، وفيها يحاول الفرد الابتعاد عن عالمه الطفولي، ومحاولة القيام بأدوار الكبار، فهي مرحلة البحث النشيط عن الجديد والتغيير والملاحظة الفضولية.

2. **مرحلة البلورة:**

وهي مرحلة يجمع خلالها الفرد المعلومات المتولدة لديه على شكل مجموعات كبرى، تكون عناصرها ذات طابع مشترك، وفيها يصبح الفرد قادراً على استيعاب الروابط بين المعلومات المجمعة، فهي مرحلة الفهم وتنظيم ما قام الفرد باستكشافه، وبداية ظهور مجموعة الخيارات والميول الذّاتية المهْنيّة والعامّة.

3. **مرحلة التحديد أو التخصيص:**

مرحلة ينتقل خلالها المتعلم من التصور العام إلى تشكيل تصنيف تراتبي لاختياراته، بعد أن يكون قد طرح جانباً كل الاحتمالات التي لا تلائمه، فيبدأ في تحديد الخطوط العريضة لمشروعه أو اختياره بما ينسجم مع ميوله وإمكاناته وقدراته، وتسمى أيضاً هذه المرحلة بالمرحلة الواقعية، لأن الفرد يبدأ خلالها بالتمييز بين مختلف خياراته وتحديد هدفه ومساره المهْني ومشروعه، ومقارنة ما حدده بالواقع، وبمتطلبات المحيط الخارجي، وتقييم قدراته واستعداداته، ومن ثم تقييم الفجوة بين هدفه المهْني وما يتطلبه واقع المهن وقياسها.

4. **مرحلة التنفيذ أو التحقيق:**

وهي مرحلة ينتقل خلالها الفرد من مرحلة المخاض الفكري والتصور المجرد والاستعداد إلى مستوى التعامل الفعلي مع فكرة المشروع، حيث يشرع في تركيز تفكيره حول دراسة المشروع من جوانبه العملية والإجرائية، محدداً الصعوبات المرتقبة والجوانب التي تستدعي وضع استراتيجيات محكمة، وتخطيطاً جيداً لضمان حظوظ أوفر لمشروعه من أجل النجاح والاستمرارية والصمود أمام الصعوبات، وتأتي هذه المرحلة تتويجاً لمرحلة التخصيص؛ وهي مرحلة عملية بها يختفي

التردد، وتصبح خلالها كل التصورات التي حددت سابقاً واقعاً ملموساً يقع رسمه في مخطط عملي قابل للإنجاز والتحقيق.

- **أنموذج جاك ليموج Jacques Limoges**

وأشار عتب (2005، 2007) إلى أنموذج ليموج (Limoges) يحتوي على ست مراحل، تتخلّل مسار الإدماج المهْني، وتسمى كل مرحلة من تلك المراحل بـ "حالة أو مرحلة العمل"، ويعتمد هذا الأنموذج بالبداية على مناقشة الطلب وتحليله، وهي المحادثة الأولى مع طالب التّوجيه التي تمكن من معرفة خصائصه الأولية، مثل: سنّه، ومستواه الدّراسي، وخبرته المهْنيّة، ثم تحليل طلبه، أي إن كان يرغب في التدريب أو استكمال التّعليم المهْني أو الأكاديمي، أو العمل المؤجّر أو العمل للحساب الخاص أو متابعة تدريب تكميلي.

وتمكن مناقشة تحليل الطلب من تحديد قدرات طالب التّوجيه بالنسبة لمستوى مهاراته للعمل حسب أنموذج ليموج (Limoges)، أي إذا كانت رؤيته المستقبلية واضحة أو إذا كان بحاجة للمرافقة بهدف تحديد مساره المهْني ومن ثم إدماجه في الحياة النشطة.

ويقترح أنموذج ليموج (Limoges) تصوراً عاماً لتحقيق عملية الإدماج الاجتماعي والمهْني، فهو أداة مساعدة في المواقف والمراحل التي يمكن فيها إشراك طالب التّوجيه في التشخيص والتنفيذ بهدف الإدماج المهْني.

وقد لخّص ليموج (Limoges) مراحل الإدماج المهْني في ست نقاط:

المرحلة الأولى: وتهتم بالأشخاص الموجودين خارج الفضاء المهْني، أي الأشخاص الذين يجدون أنفسهم خارج عالم الشّغل، وذلك لعدم رغبتهم في الاندماج في الحياة النشطة، ولضبابية قراراتهم في هذا المجال.

المرحلة الثانية: يوجد في هذه المرحلة الأشخاص المتردّدون أو المتناقضون في التعبير عن ميولهم المهْنية، وعن إمكانيات إدماجهم في سوق الشّغل.

المرحلة الثالثة: تهم هذه المرحلة طالبي الشّغل الذين يفتقرون لمشروع مهني واضح وواقعي، ويرغبون في معرفة إمكانياتهم وميولهم، وكذلك إمكانيات سوق الشّغل.

المرحلة الرابعة: وتخصّ هذه المرحلة الأشخاص ذوي الاستعداد الضعيف للإدماج والذين تمكنوا من معرفة ميولهم وتحديد طريقة بحثهم عن شغل، لكن لا زالت تنقصهم معرفةٌ بسوق الشّغل، الشيء الذي يجعلهم يستنزفون طاقتهم دون جدوى ودون تحديد الهدف الذي يجب بلوغه.

المرحلة الخامسة: يوجد فيها الأشخاص شبه المستعدين للإدماج، أي الأشخاص الذين تمكنوا من تحديد ميولهم وقدراتهم والواقع الاقتصادي، وبقيت تنقصهم منهجية مواجهة سوق الشّغل، فهم بحاجة إلى مساعدة في المرحلة الأخيرة من تنفيذ المشروع، وتحديد الخطط والطريقة والجوانب العملية.

المرحلة السادسة: وتهم هذه المرحلة الأشخاص المستعدين للإدماج والذين تمكنوا من استنباط مجالات القابلية على التشغيلية بعد معرفة الذّات والمكان ومنهجية البحث عن شغل، كل هذا في تفاعله مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي، وفي هذه المرحلة لا يكون الفرد بحاجة إلى معالجة معيّنة، وكل ما يمكن تقديمه بعض البيانات والمعلومات التي يحتاجها وفقاً لطلبه، ثم توجيهه حسب متطلبات المشروع (LIMOGES.J, 1989).

- **أنموذج جيلات Gelatt**

يرى جيلات (Gelatt) أن عملية اتخاذ القرار المهْني عملية مستمرة، تبدأ عندما يدرك الفرد وجود حاجة لاتخاذ القرار، فيجمع المعلومات اللازمة عن النشاط الذي يريد أن يلتحق به، وتعتبر عملية جمع المعلومات من أهمّ الخطوات لمعرفة الخيارات المرتبطة بعملية اتخاذ القرار، ثم يوظف المعلومات في تحديد الجوانب المحتملة للنشاط، وتحديد النتائج، واحتمالية تحقيقها، ومن ثم يحاول الفرد تقدير النتائج المرغوبة لديه، مركزاً اهتمامه على نظامه القيمي، فيقيّم جميع الاحتمالات المتوفّرة ويتخذ قراراً قد يكون مؤقتاً تجريبياً أو قطعياً.

وتتضمّن نظرية جيلات (Gelatt) عدداً من الاعتبارات الإرشادية المهمة، وهي كما يأتي:

أ. مدى استعداد الفرد لاتخاذ القرار المهْني.

ب. هل يعرف صاحب القرار إمكاناته واهتماماته وقدراته وميوله وقيمه.

ج. هل يعرف متخذ القرار فرص التدريب والبيئة المهْنيّة المتعلقة بالعمل، من حيث متطلباتها، واحتياجاتها (عبد الهادي والعزة، 1999: 75-76).

- **أنموذج تولبرت (Tolbert) في اتخاذ القرار المهْني:**

حدد هذا الأنموذج المراحل المهْنيّة والمستوى العمري والمهارات اللازمة لكل مرحلة على النحو الآتي:

1. الوعي: (من الروضة حتى الصّف السادس الأساسي)، وفي هذه المرحلة يتم توعية الطّلبة بإدراك ذواتهم، ومساعدتهم على توسيع آفاقهم المهْنيّة، وإدراك قيمة العمل.
2. الاكتشاف المهْني: (من الصّف السادس حتى الثامن)، إذ يتدرب الطّلبة في هذه المرحلة على تطوير مفاهيمهم عن ذواتهم، وتقدم لهم معلومات أوسع في مجال المهن وعالم العمل.
3. التّوجيه المهْني: (التاسع والعاشر)، يقدّم للطلبة معارف عن متطلبات المهن، والجوانب النفسية والاجتماعية المتعلقة بالعمل، ويساعدهم على بناء ذواتهم وتوضيح مفاهيم عنها.
4. الإعداد المهْني: (من الصّف العاشر إلى الثاني عشر)، حيث تقدم لهم معارف لإعدادهم من أجل الدخول في المهنة، وتوضح لهم عادات العمل وأخلاقياته، والعوامل النفسية والاجتماعية المتعلقة به، والتدريب اللازم للدخول فيه، كما توضح لهم ميولهم المهْنيّة.
5. ما بعد المدرسة الثانوية: وبها يتعرف الخريجون على الاختيار المهْني وعلاقته بالميول والقدرات، ويساعدهم المستشارون على تطوير مهارات مهنية وشخصية للدخول في المهنة (حمود، 2014).

7. مهارات المرشد المهْني

وجاء في دليل التّوجيه والإرشاد المهْني والوظيفي (2017) أهمّ المهارات التي على المرشد المهْني أن يمتلكها ويمارسها، وهي:

- التّقدير: إظهار التّقدير للجهود التي يبذلها الشباب.
- التشجيع: دع الشباب يعرفون أنك مهتم بهم، وتريد أن تسمع المزيد.
- إعادة الصياغة: أعد صياغة الرسالة الأساسية، التي يعكسها الشباب بكلماتك الخاصة.
- توضيح المعلومات: استعمل الأمثلة أو اسأل عن أمثلة، واسأل للمساعدة على الفهم، وحافظ على النقاش واضحاً ومركزاً، واطرح أسئلة.
- التحقق من الفهم الخاص: تأكد من أنك تفهم بدقة كل ما يقال.
- التركّيز في الحديث: أعد توجيه الحديث بطريقة تبقيه مركزا على الموضوع الأساسي.
- طرح الأسئلة: استخدم الأسئلة ذات الإجابات المفتوحة والمغلقة بشكل مناسب.
- أعادة صياغة المعلومات: إعادة صياغة الجمل بهدف استخلاص محتوى إيجابي للمساعدة في تقديم وجهة نظر بديلة.
- التعبير عن الشعور: اسمح للشباب بشرح شعورهم وتوضيحه إزاء موضوع أو حالة معيّنة.
- توضيح المعنى: دع الشباب يعرفون أنك تفهم ما يقصدون قوله بالضبط.
- التّوجيه: استخدام عبارات واضحة توّجه وتقود الشاب، مثل: "من فضلك أخبرني المزيد حول هذا الموضوع" للمساعدة على تحفيز المناقشة، والحصول على إجابات شافية.
- التلخيص: استعراض التقدم المتحقق، والتأكيد على النقاط الرئيسة، والحقائق، والمشاعر.

المبحث الثاني: الميول المهنية Vocational Tendencies

سُلّط الضوء خلال هذا المبحث على موضوع الميول المهْنيّة، من حيث: مفهومها، وأهميتها، وخصائصها، وتصنيفاتها، وأنواعها، والنظريات التي تناولتها كما يأتي:

1. مفهوم الميول المهْنيّة

يشير الداهري (2005) إلى أن مفهوم التّوجيه هو عملية تتسم بالاستمرارية، لمساعدة الأفراد على فهم الذّات والبيئة بشكل يتسم بالشمول والموضوعية. ويرى عاقل (1989) أن التّوجيه والإرشاد المهني يستند إلى مبدأ هام، وهو إشعار الفرد بما يستطيع وحدود ما لا يستطيع. وتعتبر دراسة الميول في غاية الأهمّية لأنها تشكل الأساس في عملية التّوجيه والإرشاد المهْني، وما يليها من اتخاذٍ للقرار المهْني المناسب، فاكتشافها وقياسها يسهل عملية الاختيار المهْني والأكاديمي المناسبين (المسعودي، 2007).

فالميل عموما هو: الاهتمام بأمر معين، حيث يقبل الشخص التحدث فيه والاشتغال به، يُسرّ لمزاولته، ويبذل فيه الكثير من الجهد برغبة وتشوق، فنحن نحب ما نميل إليه.

الميل لغةً: مال يميل ميلاً إلى المكان، عدل إليه، وإلى الشيء أو الشخص: رغب فيه وأحبه. والميل يعني الانعطاف نحو الشيء، وجمعه ميول (أبو حرب، 2007: 1015).

الميل اصطلاحاً: عرف جيلفورد (Guilford, 1948) الميل بأنه: "نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة" (كراجة، 1997: 219).

ويرى صالح (1972) الوارد في الحربي (2008) أن "الميل هو عبارة عن اتجاه موجب لدى الشخص نحو موضوع معين أو نشاط ما". وعرف الجلبي (2005) الميول المهْنيّة بأنها "المجموع الكلي لاستجابات القبول التي تتعلق بمهنة ما، ويتضمن ذلك أنماط الاستجابة الانفعالية، أو العادات السائدة عند الفرد، ومدى ثباته الانفعالي، وعليه فإن الميل المهْني لا يمثل وحدة سلوكية أو اختياراً واحداً، إنما هو تنظيم سلوكي معقد يتعلق بمجموع استجابات القبول لنشاط مهني معين". أما العزة (2001) فقد رأى بالميول بأنه "شعور عند الفرد يدفعه إلى

الاهتمام، ويدعوه إلى الانتباه بصورة مستمرة إلى موضوع معين، ويكون هذا الاهتمام أو الانتباه مصحوبا بالارتياح من قبل الفرد".

ويرى رست (Rust) أن اصطلاح الميول يشير إلى أنماط الاختيار بين البدائل، وهذه الأنماط لها بعض الاستقرار عبر الزمن، ولا تكون ناتجة عن ضغوط خارجية، وبمعنى آخر فإن هذه الأنماط تبدو كنتيجة لخصائص الشخص الذي يختار، وكذلك لخصائص البدائل التي يختار من بينها (خضر، 1993). وأشار هولاند (Holland, 1985) إلى التفضيلات المهْنيّة على أنها: "سلوك يعكس شخصية الفرد وميوله وقدراته واستعداداته، التي تدفعه لاختيار مهنة معيّنة عن غيرها".

ويعتبر سترونج (Strong) الباحث الأول الذي سلّط الضوء على ظاهرة نمو الميل المهْني، وتغيره مع تقدم السن، مما ساعد في ظهور أبحاث أخرى مستخدمة الاختبار ذاته، أما قائمة التفضيل المهْني لكيودر (Kuder) فلم تظهر دراسات مماثلة لها، كتلك الدّراسات الخاصة باختبار سترونج (Herzberg, 1954).

ويعرف سترونج (Strong) الميل بأنه: "استعداد لدى الفرد، يدعوه إلى الانتباه لأشياء معيّنة تثير وجدانه"، وورد في السواط (2008) بأن سترونج (Strong) يرى أن الميول المهْنيّة تتميز بأربع خصائص، هي:

1. خاصية الانتباه (Attention)، وهو انتباه الفرد لشيء ما.
2. خاصية الشعور (Feeling)، وهو حب الفرد لهذا الشيء وتفضيله.
3. خاصية التوجه (Direction)، وهو اتجاه الفرد نحو هذا الشي بميل إيجابي، ويبتعد عن شيء آخر يشعر بميل سلبيّ نحوه.
4. خاصية الفاعلية (Activity)، وهو قيام الفرد بالعمل في مهنة تتناسب مع هذا الميل.

ويعرف الباحث الميول المهْنيّة بأنها مجموع استجابات القبول الكلية التي يبديها الفرد إزاء الاهتمامات والمهارات والمهن المتعلقة بحقل مهني معين.

2.أهمّية الميول المهْنيّة

أشار عبد الهادي والعزة (1999) بأن الميول المهْنيّة تزودنا بمعلومات إضافية، لا يمكن لأي مصدر آخر أن يزودنا بها، سواء أكان تحليل القدرات أو الاستعدادات اللازمة لاختيار مهنة ما، إضافة إلى أن الميول تحدد الوجهة التي يتجه إليها الفرد، ومدى رضاه عن دراسته ومهنته.

أي إن الميول المهْنيّة تساعد الشخص على تحقيق ذاته وتطوير طموحاته، كما تتدخل بشكل كبير في مدى نجاحه في المهنة باعتبار أنها تحدد مدى رضاه عنها، فكلما كان الفرد أكثر ميلا للمهنة كان أكثر رضا عنها، وبالتالي يقبل على مناحي النشاط المختلفة المتعلقة بها، محاولا تحقيق ذاته وطموحاته من خلال الإنجازات المحققة في هذه المهنة.

3. خصائص الميول

لخص سترونج (Strong, 1943) الوارد في عبد الهادي، والعزة (1999)، والعزة (2001) خصائص الميول بما يأتي:

1. الميل ليس جانباً سيكولوجياً منفصلاً عن غيره، لكنه مظهر من المظاهر المتعددة للشخصية.
2. الميل يعبّر عن الرضا، لكنه ليس بالضرورة دليلاً على الكفاءة.
3. أن يميل الفرد إلى شيء معين يصور لنا ما حدث بالماضي، وما يمكن أن يحدث بالمستقبل.
4. أن لدى الفرد نزعة شخصية سلوكية للانجذاب نحو نشاط معين من الأنشطة العملية المختلفة، لأن الميول المهْنيّة تحقق ذاتية الفرد.
5. التّقديرات تكون دقيقة على يد موجه مدرب خبير، وليس على يد هاوٍ، وتكون أكثر دقة عندما تقوم على أساس التحليل الإحصائي لعدة مئات من الحالات.

6. أن الميول المهْنيّة تقترن بالسّلوك، فالطالب الذي لديه ميول عملية مهنية يتوقع منه أن يمارس العمل بطرقه المختلفة بشكل أفضل من النشاطات الإنسانية الأخرى، كما تقترن الميول بمستوى الأداء في العمل مع توافر الاستعدادات لدى الفرد
7. تشير التّقديرات المهْنيّة للميول إلى ما يريد ويرغب أن يقوم به الإنسان، لكنه لا يدل على ما يستطيع القيام به إلا بطريقة غير مباشرة.
8. اختبارات الميول تزودنا بمعلومات لا نحصل عليها من اختبارات القدرات، فهي تشير إلى ما يريد أن يقوم به الفرد، وصولاً إلى السعادة والرضا في حياته.
9. أن الميول المهْنيّة قابلة للقياس، إما من خلال الاستجابات اللفظية للأفراد المفحوصين، أو من خلال ملاحظة أوجه السّلوك والنشاطات العملية التي يقوم بها الأفراد.

4. مكوّنات الميول

ورد في نمورة (2017) أن الميول يشتمل على المكوّنات الآتية:

1. **الجانب الانفعالي:** أي مجموعة المشاعر المصاحبة للفرد عندما يمارس نشاطاً ما، فإذا رافق ممارسة هذا النشاط الشعور بالفرح والسرور ساعد ذلك على الإبداع والابتكار وزيادة الإنتاجية، وفي الجانب الآخر إذا رافقه مشاعر الألم أو الغضب والانزعاج قلت الانتاجية، وابتعد الفرد عن ذلك النشاط، لأن الفرد بطبيعته يتجنب تلك المشاعر.
2. **الجانب المعرفي:** أي أن الفرد عندما يميل إلى ممارسة نشاط ما، يكون بجعبته معلومات ومعتقدات حول ذلك النشاط، إلا أنه ليس بالضرورة أن تكون تلك المعلومات والمعتقدات كاملة أو صحيحة.
3. **الجانب السّلوكي:** وهو نتاج للجانبين السابقين، فالمعلومات تشير إلى طريقة التصرف، بينما الانفعالات تشير إلى النتيجة المتوقعة أو المرغوبة.

ويقسم شانون وريتشارد (Shanon, & Richard, 1997) الميول إلى نوعين، الأول: الميل المعرفي، الذي ينتج عن الجانب المعرفي للشخصية وهو العقل، وبذلك يكون داخلي

المصدر. والثاني: الميل الانفعالي، وينتج عن الارتباط بعمل خارجي يزيد من القبول لدى الفرد، وبذلك يكون خارجي المصدر. ويمكن اعتبار الميل تهيّؤ أو قابلية للمشاركة في نشاط معين، وبتحديد أكثر هو شرط إدراكي يتضمن الوعي المعرفي والشعور الوجداني معاً في نمط معين من المشاعر، ومن الممكن أن تكون هذه المشاعر مؤقتة أو دائمة، وهذا يعتمد على كمٍّ الخبرة وكيفها، التي أدت إلى هذه المشاعر، وعادة يشار إلى الميل بأنه قابلية الفرد لأن ينتقي انتقاءً حراً أنشطة محددة تستثير لديه مشاعر سارة، مثل: القراءة في المجلات العلمية، أو ممارسة لعبة رياضية معيّنة، أو تفضيل العمل في مجالات مهنية (حاتم، 2014).

وتصنف الميول إلى ميول عامة وأخرى مهنية، وتمثل الميول العامّة مجموع استجابات القبول نحو موضوع معين يحقق الرضا والسعادة عند ممارسته؛ مثل: ممارسة نشاط رياضي، أو مطالعة الكتب العلمية، أما الميول المهْنيّة فمجموع استجابات القبول نحو موضوع مهني، يتخذه الفرد ويحترفه لكسب رزقه، وأشار سترونج (Strong) أن الميول المهْنيّة أكثر ثباتاً وأكثر استقراراً من الميول العامّة (قوجيل، 2011؛ ونمورة، 2017).

5. العوامل المؤثّرة في تكوّن الميول المهْنيّة ونموها

وتنقسم العوامل المؤثّرة في تكوّن الميول المهْنيّة ونموها إلى عوامل ذاتية، وأخرى بيئية محيطة، وتشمل العوامل الذّاتية: النّوع الاجتماعي، والعمر الزمني، والتباين في القدرات العقلية، والدوافع والطموحات، وصورة الذّات، والقيم الشخصية. أما العوامل البيئية فتشمل: العوامل الأسرية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، وتأثير المعلمين، والنشاطات والهوايات، وهذا توضيح لما ذكر آنفاً:

1.5 العوامل الذّاتية

- **النّوع الاجتماعي:**

حيث أشارت العديد من الدّراسات مثل دراسة نمورة (2017)، ودراسة عرار (2016)، ودراسة المسعود وطنوس (2015)، ودراسة حجازي (2014)، إلى أن الاختيارات المهْنيّة الأكثر شيوعاً عند الإناث تختلف عنها عند الذكور، والعكس صحيح، وذكر ثومبسون ورفاقه

(Thompson, et al, 2004) أن دراسات هولاند (Holland) حول الميول المهْنيّة توصلت إلى أن الإناث يحصلن على درجات مرتفعة في الميل الاجتماعي والفني، ويقابلها بفروع الثانوية العامّة "الإنجاز" في فلسطين، الفروع الآتية: "الأدبي، والفندقي، والتجميل، وتصميم الملابس"، بينما يحرز الذكور درجات مرتفعة في الميل الواقعي والبحثي والمقدام والتقليدي، ويقابلها "الزراعي، والصناعي، والتكنولوجي، والعلمي، وريادة الأعمال"، وأوضح بوزيبون (Pozzebon, 2012) أن الإناث يظهرن اهتماماً بالمهن المتعلقة بالأشخاص، بينما يهتم الذكور بالمهن المتعلقة بالأشياء، وهذا يتقاطع مع نتائج الدّراسة الحالية.

- **العمر الزمني:**

يؤثر العمر الزمني في ميول الفرد، ففي الطفولة المبكرة تكون الميول غير واضحة؛ نظراً لتمركز اهتمام الطفل حول ذاته، وتبدأ الميول تتضح وتصبح أكثر تنظيماً واستمراراً (السيد، 1998). ويتقاطع ذلك مع سترونج (Strong)، وسوبر (Super)، وجينزبيرج (Genzberg) كما هو موضح لاحقا في نظريات الميول المهْنيّة.

- **التباين في القدرات العقلية:**

على الرغم من أن الميول مكتسبة ومتعلمة، إلا أن الفروق الفردية والقدرات العقلية تؤثر في الميول، فالأفراد المتخصصون في العلوم غالباً ما يتمتعون بقدرات عقلية متميزة، وهذا ما تشير إليه الملاحظات العامّة، إلا أن نتائج البحوث والدّراسات لم تتفق فيما يتعلق بدور القدرات العقلية، وخاصة الذكاء كعامل محدِّد للميول المهْنيّة (السيد، 1998).

- **دوافع وطموحات الفرد:**

أوضح محمود (1981) أن الفرد حينما يختار مهنته، يخضع لتأثير مجموعة من الدوافع، لا لتأثير دافع واحد محدد، فالمنفعة المادية تكون هي الدافع عند بعض، وعند بعضهم الآخر يكون المظهر أو المكانة الاجتماعية، وقد يكون الدافع عند آخرين هو إثبات الذّات، كمهن الطب والأخصائي الاجتماعي، لأنه يجد في حاجة الآخرين له ما يؤكد ذاته.

- **صورة الذّات:**

يعتبر سوبر (Super) من الباحثين الذين أكدوا على العلاقة بين صورة الذّات والميل المهْني، حيث يرى أن اختيار المهنة هو ترجمة لصورة الذّات، ومطابقة لها مع التصورات المهْنيّة التي يملكها. (مشري، 2002)، وينسجم ذلك مع ما ذكره هولاند (Holland) بأن هناك علاقة بين خصائص الشخصية والميول المهْنيّة (أبو حماد، 2008: 352).

- **القيم الشخصية:**

وورد في عياد (2011): أن قيم الفرد التي يتبناها ويؤمن بها تُعدّ من المحددات المهمة لسلوكه وميوله نحو الأشياء، ودلت العديد من الأبحاث التي أجريت بشأن القيم على وجود علاقة قوية بين القيم كما يقيسها اختبار ألبورت (Allport) والميول، كما يقيسها اختبار سترونج (Strong).

2.5 العوامل البيئية

- **العوامل الأسرية:**

تنمو خلال عملية التنشئة الاجتماعية خصائص الفرد، ويكتسب من محيطه الأسري سلوكيات واتجاهات وقيماً معيّنة، ويستمر تأثيرها طوال حياته وبالتالي تؤثر في اختياره لمهنته مستقبلاً، وكثيراً ما يختار الفرد مجالاً دراسياً أو مهنة نزولاً عند رغبة والديه، وذكر محمود (1981) أن تأثير الوالدين في ميول أبنائهم يكون بأشكال مختلفة منها:

1. دفع الابن للالتحاق بمجال تعليمي أو تدريبي لتحقيق ما فشل الأب أو الأم تحقيقه سابقاً.
2. دفع الابن كي يسلك طريق الوالد ذاته في حال حقق النجاح، فالتاجر مثلاً يسعى لأن يقف ابنه بجواره، ويرث مهنته وتجارته من بعده، والأم التي حققت في حياتها الزوجية كل مطمح لها في الحياة قد لا ترى لابنتها حياة أخرى خارج حدود البيت.
3. الأب الناجح في عمله ووصل فيه إلى مستوى مرموق، لا يتصور أن يكون ابنه أقل مستوى منه، كأن يعمل عاملاً بسيطاً، فيظل يضغط عليه، ويرغمه على تغيير مساره.

ووجدت دراسة كل من تانغ وفؤاد، وسميث (Tang, Fouad, & Coopersmith, 1999) المشار إليها في خياطة (2015)، وأجريت على عيّنة من الآسيويين المهاجرين إلى الولايات المتحدة؛ أن توقعات الوالدين أثرت في الاختيار المهْني لأبنائهم تأثيراً أكبر من أثر ميولهم المهْنيّة على هذا الاختيار.

كما بحثت دراسة مظوفوزيان وكريش (Mudhovozian & Chireshe, 2012) المشار إليه في البراشدية (2013) أثر العوامل الديمغرافية والاجتماعية في الاختيار المهْني، وأشارت النتائج أن تأثير الوالدين ومن ثم المعلمين ويليهم الأصدقاء الأكثر تأثيراً في الاختيار المهْني لدى الطّلبة، كما أسفرت نتائجها عن تأثير المستوى التّعليمي للوالدين والنّوع الاجتماعي للطلبة على اختيارهم المهْني، وتحدثت آن رو (Roe) عن تأثير نمط التربية في اختيار الفرد لمهنة المستقبل، إذ حددت ثلاثة أنماط للتربية يتحدد بموجبها مجال توجيه الطاقة النفسية، وهذه الأنماط، هي:

1. الطفل موضع التركيز العاطفي، يميل إلى المهن الاجتماعية (التعامل مع الأفراد).
2. الطفل متجاهل الوجود، يميل إلى المهن التقنية والعملية (التعامل مع الأشياء).
3. الطفل متوافق النمو في الدائرة الأسرية، يميل إلى المهن الاجتماعية والتقنية على السواء.

- **العوامل الاجتماعية:**

إن للأصل الاجتماعي للفرد تأثيراً في اختياره لمهنته أو دراسته، ويؤكد ذلك دراسات تتفق في تأثير الوسط الاجتماعي في اختيارات الأفراد، حيث وجد غيتشارد (Guitchard) فروقاً بين الطّلبة في اختياراتهم لفرع دراستهم تعزى لنوع مهنة آبائهم، كما أن الطّلبة من ذوي الأصل الاجتماعي المرتفع قد سجلوا في الجامعة في فروع كالطب والصيدلة، بينما سجل الطّلبة من الأصل الاجتماعي المنخفض في العلوم الإدارية والاجتماعية، كما وجدت دراسة أزوبويك (Azubuike, 2011) أن الأبناء لوالدين متعلمين لا يرغبون بدراسة اختصاصات حرفية، كالدّراسة في الثانويات المهْنيّة.

- **الوضع الاقتصادي:**

إن انتماء الفرد إلى أسرة لها خصائصها الاقتصادية المعيّنة، تلعب دوراً بارزاً أساسياً في تشكيل شخصيتة، وتطوير معارفه، حيث تلعب الظروف الاقتصادية للأسرة دوراً إيجابياً أو سلبيّاً في إشباع حاجات الفرد وفضوله المهْني، كما تعكس فروقاً في القدرة الشرائية المتعلقة بالميل المهْني. وأحياناً يترك الفرد دراسته بسبب ظروف الأسرة المادية، ليلتحق بعمل ليعيل أسرته، فمن المؤسف أن لا يعمل الفرد وفقاً لميوله المهْنيّة بسبب وضعه الاقتصادي، وهذا يدفعه لامتهان مهنة لا تلائمه، مما يزيد من صعوبات التكيّف المهْني لديه مستقبلاً (خياطة، 2015).

- **الوضع السياسي:**

إن الوضع السياسي الذي يعيشه الأفراد في فلسطين على وجه التحديد، يمنعهم من الالتحاق بعديد من المهن التي يميلون إليها، إذ إن الاحتلال الصهيوني للأرض الفلسطينيّة والسيطرة على المعابر يحول أمام التحاق العديد من الطّلبة بتخصصات بالخارج غير متوفّرة في فلسطين، أو التحاقهم بتخصصات لا يسمح لهم بممارستها داخل فلسطين.

- **دور المعلمين:**

أشار محمود (1981) بأن المعلم يشغل المركز الأهمّ في العملية التّعليمية، إذ بأسلوبه يساعد الطّلبة على الاهتمام بمادة دراسية معيّنة، ويجذبهم إليها أو ينفرهم منها وبالتالي إهمالها. بالإضافة لما ذُكِر يمكن القول: إن النشاطات التي يمارسها الأفراد تؤثر في تشكيل ميول الطّلبة، وجدير بالذّكر أنه من الضروري تشجيع الأفراد على ممارسة نشاطاتهم المرغوبة، لأنها قد تكون سبب نجاحهم بالحياة أكثر من تخصصاتهم، وكذلك مطالعة الكتب والمجلات، ومختلف وسائل الإعلام والاتصال، فهي تساعد على نمو الميول. ولوحظ تعدد العوامل التي تؤثر في نمو الميول المهْنيّة وتشكيلها، ومن الصعب تحديد العامل الأقوى والأكثر تأثيراً، ويمكن القول: بأنه لا يوجد عامل منفصل يؤثر بالميول، بل هناك تشابك عدة عوامل تؤثر في الميول المهْنيّة.

6. نظريات الميول المهْنيّة

تُعدّ النظرية بمثابة الخريطة التي تساعد في معرفة ما يريد الأخصائي الوصول إليه، وماذا يتوقع، وأين يمضي، وما هي الطرائق المناسبة للوصول إلى أهدافه؟ لذا كان من الأهمّية بمكان تقديم عرض لأهمّ النظريات التي تناولت الميول المهْنيّة وهي كما يأتي:

- **نظرية بارسونز (1909) Parsons**

أشار أبو حماد (2008) بأن الإرشاد المهْني بدأ على يد فرانك بارسونز (Parsons)، الأب الروحي لحركة الإرشاد النفسي في أمريكا، الذي أشار في كتابه "اختيار المهنة" إلى أن الاختيار الحكيم للمهنة يقوم على أسس ثلاثة، هي:

1. فهم الفرد لنفسه وقدراته وميوله واتجاهاته وطموحاته، وتساعد الاختبارات والمقاييس الفرد بالوقوف على خصائصه.
2. معرفة الفرد لمتطلبات النجاح في المهنة أو العمل الذي يتجه إليه، وفرص الترقي في هذا العمل، من خلال الحصول على المعلومات الضرورية عن المهنة.
3. إقامة جسر أو علاقة بين هذين النّوعين من العوامل، من خلال المواءمة واتخاذ القرارات.

- **نظرية هولاند (1959) Holland Theory**

نشر هولاند (Holland) نظريته في الإرشاد النفسي عام (1959) في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد ركز على أن ثمة علاقة بين خصائص الشخصية والميول المهْنيّة، على اعتبار أن الميول المهْنيّة أحد مكوّنات الشخصية، وتتمحور النظرية حول ستة أنماط للشخصية، يقابلها ست بيئات مهنية (أبو حماد، 2008: 352). ويفترض هولاند أن المزاوجة بين أنماط الشخصية مع أنماط البيئة التي تشبهها تؤدي إلى الاستقرار المهْني والنفسي والتحصيل والإنجاز والإبداع، وأن كل فرد يمتلك هذه الأنماط الشخصية الستة بدرجات متفاوتة ومتمايزة، إلا أنه يتميز بإحداها بدرجة أكبر (حمود، 2014).

وتعتمد النظرية على ثلاثة محاور أساسية، هي: البيئة، والفرد، وتفاعل الفرد مع البيئة، وتوصل هولاند (Holland) خلال دراساته إلى أن هناك فروقاً ثابتةً ومتمايزة بين الطّلبة في توجهاتهم المهْنيّة، ترجع إلى ما لدى الفرد من معلومات عن ذاته وعن المهن وعن الظروف والضغوط الاجتماعية والفرص المتوفّرة في المجتمع (الداهري، 2005). وأن الأفراد الذين وجدوا اهتماماً لتنظيم معرفتهم حول المهن المختلفة وحول ذاتهم خلال مراحل نموهم، لديهم قدرة أكبر في تحديد واتخاذ قرارات مهنية مستقبلية من الأشخاص الذين لديهم معلومات بسيطة أو معرفة غامضة حول ذواتهم وحول بيئتهم؛ وذلك لأن الفرد يتطوّر تدريجياً ليصل إلى نقطة محددة، تساعده على حسن اتخاذ قرار مهنة معيّنة (أبو عيطة، 1997).

- **تصنيف هولاند (Holland, 1959) للميول المهْنيّة:**

صنف هولاند (Holland) المهن إلى بيئات يقابلها أنماط شخصية، وهذا توضيح للتصنيف كما ورد في سواقد (2017)، ومسعود وطنوس (2015)، وحمود (2014)، والشرعة والشهري (2013)، وربيع (2010)، وأبو حماد (2008)، والعزة (2005)، هي:

1. النمط الواقعي والبيئة الواقعية:

تميل هذه الشخصية إلى الأعمال المادية العملية، مثل: الآلات، والأدوات، والحيوانات، وتفضل التعامل مع المحسوسات أكثر من المجردات، والنمط الواقعي يفضل النشاطات التي تتطلب قوة بدنية أكثر من التركيز العقلي، وهو يتسم بالتناسق الحركي، ومن أهمّ المهن الواقعية: الزراعة، وتربية الحيوانات، والمهن الصناعية، وقيادة الشاحنات، ويتصف العاملون في هذه البيئة المهْنيّة بالميل إلى العمل الفردي، والتعامل مع الواقع بموضوعية، والاهتمام الأقل بالمشاعر والعلاقات مع الآخرين، حيث تعوزه المهارات الاجتماعية، ويقابل هذا النمط الفرع الزراعي أو الصناعي أو التكنولوجي.

2. النمط العقلي والبيئة العقلية:

ويسمى أيضاً بالنمط التحليلي أو الاستقصائي، وتفضل هذه الشخصية العمل الذهني الذي يتطلب درجة كبيرة من التفكير المجرد والتنظيم والفهم والتعامل مع الأفكار والرموز، فأصحاب

هذا النمط محللون، وأذكياء، ونشطون، واستقلاليون، وباحثون، وتنقص هذا النمط مهارات القيادة، ومن المهن التي يمثلها هذا الاتجاه مهنيون مثل: الكيميائيون، والفيزيائيون، وعلماء النفس، والرياضيات، والأطباء، والعاملون بمراكز الحاسوب، والتكنولوجيا، والإحصاء. ويتطلب العمل في هذه البيئة درجة مرتفعة من القدرات العقلية الرياضية، مع عدم الاكتراث بالأنشطة السياسية والاجتماعية، ويقابل هذا النمط الفرع العلمي أو التكنولوجي، أو الصناعي.

3. النمط الفني والبيئة الفنية:

تتميز هذه الشخصية: بالأصالة والاندفاع والاستقلالية والانفعالية والابتكار، والتعامل مع الأشياء والناس، كما تتميز بالتعبير عن المشاعر والأحاسيس الشخصية، وتجنب المواقف التي تحتاج إلى مهارات تنظيمية وقوة جسدية، ومهارات لفظية عالية، وقدرة متدنية على ضبط النفس، وتميل غالباً إلى الحدس والتخيل والتبصر والتعبير الرمزي عن المشاعر والأفكار. كما تميل إلى الأعمال التي تتسم بالصعوبة والتحدي والتفكير المجرد، وتنقص هذا النمط مهارات القيادة، إذ يميل أصحاب هذا النمط لمهن تتعلق: بالموسيقى، والرسم، والشعر، والأدب، والديكور، ويقابل هذا النمط الفرع الأدبي أو الفندقي أو الاقتصاد المنزلي.

4. النمط الاجتماعي والبيئة الاجتماعية:

وتبحث هذه الشخصية عن فرص التواصل الاجتماعي لمساعدة الآخرين، وتميل هذه الشخصية إلى المواقف التي تحتاج مهارات اتصال اجتماعي: كالمهارات اللفظية والعاطفية، وتحمل المسؤولية، وتقديم المساعدة للآخرين. وتتميز هذه الشخصية بقدرة كبيرة على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، ولديهم مهارات لغوية، ويتجنبون الأعمال التي تتعلق بالآلات، وتفضل هذه الشخصية العمل في: التّعليم، والتّمريض، والخدمات النفسية والتربية الخاصة، ويقابل هذا النمط الفرع الأدبي أو الأعمال والريادة.

5. النمط المقدام والبيئة المقدامة:

ويسمى بالنمط المغامر أو التجاري، تتميز هذه الشخصية بالقدرة العالية على استخدام المهارات الاجتماعية واللفظية للقيادة، والسيطرة والإقناع، والبحث عن المكانة في بيئات العمل السياسية والتجارية. ويميل أصحاب هذا النمط إلى العمل بالمشروعات التي تحقق المزيد من

الأرباح، والميل إلى فرض نفسه على الآخرين، ويتعاملون مع البيانات والناس، ومن المهن المناسبة لهذا النمط: التسويق، والإدارة، وبيع الأفكار، والأشياء، والأعمال السياسية والمكاتب العقارية، والفندقة والسياحة، وأعمال المحاماة والقانون، ويقابل هذا النمط فرع الأعمال والريادة والفرع الفندقي.

6. النمط التقليدي والبيئة التقليدية:

ويسمى بالنمط المحافظ أو الملتزم، وتتميز هذه الشخصية بقدرة عالية من ضبط النفس، والخضوع للأنظمة، واتباع التّعليمات، وتفضيل العمل مع الأوراق والملفات والأرقام وتجميع البيانات. ويوصف أصحاب هذا النمط بأنهم حريصون ومحافظون وعصاميون، ويراعون العادات والأعراف والتقاليد، ويميل أصحابها إلى الأعمال الروتينية، والعمل مع أصحاب السلطة، ومن الأمثلة عليها: السكرتارية، والأرشيف، والأعمال المكتبية والحسابية والمالية، ويقابل هذا النمط فرع الأعمال والريادة.

المفاتيح الرئيسة الخمسة:

أشار هولاند (Holland) إلى خمسة مؤشرات تشخيصية مستمدة من الناحية النظرية، وتعتبر محور النظرية، وهي: التطابق، والاتساق، والتمايز، والحساب، والهوية. ووظيفة هذه المفاتيح توضيح العلاقة بين الأنماط الشخصية والبيئات المهْنيّة.

1. التطابق:

ويحدث التطابق عندما يتواجد الأفراد في بيئات تتفق مع أنماط شخصيتهم، وبعكس ذلك يكون تعارض (نمط للشخصية في بيئة مهنية مختلفة)، ويكون التطابق كاملاً عند وجود نمط الشخص في البيئة نفسها، مثلاً: شخص واقعي في بيئة واقعية، ويتلو ذلك في درجة التطابق عندما يكون نمط الشخصية مجاوراً للبيئة المهْنيّة، مثلاً: شخص واقعي في بيئة بحثية، وأما انعدام التطابق فيحدث عندما يكون تضاد بين النقطتين اللتين تمثلان نمطَيْ الشخصية والبيئة، كأن يوجد النمط الفني في البيئة التقليدية (Brown and Lent, 2005).

2. الاتفاق والاتساق:

ويعتبر المؤشر الثاني الذي يساعد الفرد على سهولة اتخاذ قراره المهْني، في حال وجد ترابط قوي بين الأنماط، مثلا النمط الاجتماعي أكثر ما يتفق مع الفني أو المغامر، بينما لا يلاحظ وجود ترابطاً بين النمط الفني والباحث أو الفني والتقليدي ومبين ذلك في الشكل رقم (1)، وهذا الترابط يُسمّى اتساقاً أو اتفاقاً، وبذلك يمكن اكتشاف الميول المهْنيّة أسهل من أولئك الذين لا يكون هناك اتساق بين ميولهم والمهْنيّة على الأنماط الشخصية (Gysbers et al, 2003).

3. التمايز:

فبعض الأنماط والبيئات تكون نقية، بمعني أن هؤلاء الأفراد أو البيئات تشبه في الغالب نمطاً واحداً، ولا تبدي تشابهاً مع الأنماط الأخرى، بينما يوجد أفراد أو بيئات أخرى تبدي تشابهاً مع البيئات الأخرى، (أي أن هناك أنماطاً نقية من الأفراد والبيئات؛ وأنماطاً غير نقية من الأفراد والبيئات)، والنمط الذي تتوزع درجاته على الأنماط الستة بشكل متقارب يعدّ نمطاً موزعاً أو عاماً، وعلى هذا فإن مبدأ التمايز يساعد في الاستخدام العملي لنظرية هولاند (Gysbers et al, 2003).

4. الحساب:

ويرى هولاند (Holland) أن العلاقات بين الأنماط والبيئات وداخلها يمكن ترتيبها طبقا لشكل سداسي، على أساس أن المسافات بين الشخصيات والبيئات تتناسب عكسيا مع العلاقة بينهما، فإذا كانت المسافة قصيرة دلت على التشابه الكبير بين النمطيين، وإذا كانت كبيرة دلت على التناقض والتعارض (ربيع، 2010).

5. الهوية:

وتعتبر فكرة الهوية المهْنيّة محاولة من محاولات هولاند (Holland) في صقل نظريته، فهي ترسخ مدى وضوح الصورة التي يمتلكها الفرد حول مخططاته المهْنيّة الحالية وأهدافه، وميوله، ومواهبه وقدراته، أو بصورة أبسط أين يقع الفرد في الوعي المهْني. لذلك طور هولاند أداة سماها وضعي المهْني (My Vocational Situation) لتحديد هوية الفرد المهْنيّة، ولعل

هذا المفهوم والأداة المستخدمة تعتبر من الأمور التي أضافت قيمة عملية لنظريته (المسعود وطنوس، 2015).

ويرى هولاند (Holland) أن المستشارين المهنيين يواجهون أفراداً غير قادرين على اتخاذ قراراتهم المهْنيّة، ولتقديم المساعدة لهم هناك خمسة ظروف يعتقد هولاند (Holland) أن النمو المهْني غير السليم قد يكون نتيجة لواحد منها، هي:

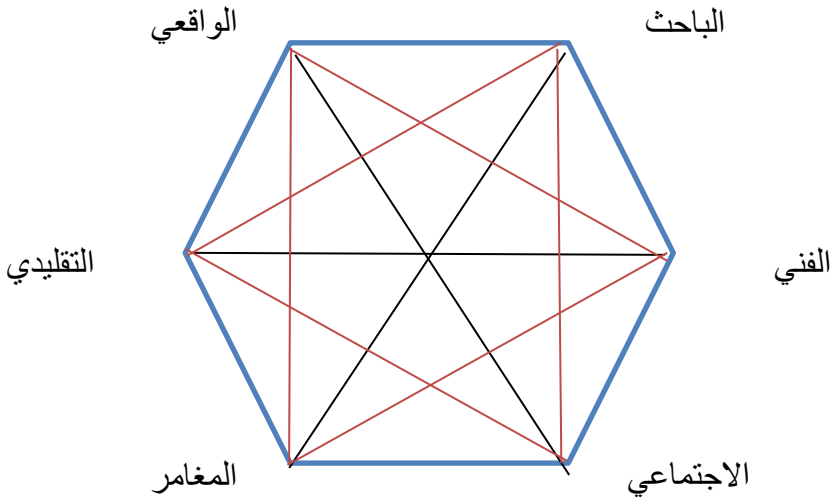
1. خبرات غير كافية لاكتساب ميول وكفاءات محددة وإدراك جيد للذات.
2. خبرات غير كافية للتعلم في بيئات العمل أو معرفتها.
3. خبرات غامضة أو متناقضة عن الميول أو الكفاءات أو الخصائص الشخصية.
4. معلومات غامضة أو متناقضة عن بيئات العمل.
5. عدم وجود معلومات عن الذّات أو الافتقاد للثقة الضرورية، لترجمة الخصائص الشخصية إلى فرص وظيفية (خياطة، 2015)، و(العزيزي، 2011).

ويمكن القول: إن وظيفة أخصائي التّوجيه المهْني في هذه النظرية تكمن في مساعدة الفرد في تقييم شخصيته، وفي إيجاد البيئة المناسبة له، أي استكشاف المهنة المتطابقة مع نمط الشخصية. ويعدّ النمط الموزع أو النمط العام الذي تكون درجاته على الأنماط الستة متقاربة، وهو أكثر احتياجاً للإرشاد المهْني، وأكثر تخبطا في اتخاذ قراره المهْني، وأقل معرفة بميوله وقدراته.

وكما ذُكِر في المسعود وطنوس (2015) أن مضامين نظرية هولاند (Holland) في تطبيقات الإرشاد المهْني تتلخص بما يأتي:

- مساعدة المسترشدين على تقييم شخصياتهم وبيئات العمل، ومعرفة العلاقة بينهما.
- استخدام بطاقة التصنيف المهْني، التي تصنف الألقاب المهْنيّة كافة ضمن أنموذج هولاند.
- مساعدة الأفراد على معرفة سماتهم وأهدافهم الحياتية وقيمهم واستعداداتهم وقدراتهم.
- استخدام القوائم والأدوات التي عمل هولاند على تطويرها لتلبية حاجات المسترشدين.

- يعمل المرشد على تنظيم معلوماته المهْنيّة بالرجوع إلى قائمة التصنيفات المهْنيّة لهولاند، واستخدام قاموس هولاند للمسميات المهْنيّة التي يصنف به المهن ضمن رموز يسهل الرجوع إليها.



شكل رقم 1 العلاقات بين أنماط الشخصية/ نظرية هولاند (Holland)

وحدد بريديجير (Prediger, 1982) الوارد في هانسن (Hansen, 2005: 15) عاملين مستقلين في أنموذج هولاند (Holland)، ووضعهما على شكل بعدين متقابلين، الأول: التعامل مع البيانات مقابل الأفكار، والثاني: التعامل مع الأشياء مقابل الأشخاص.

- **نظرية آن رو (Anne Roe Theory,1957):**

أشار أبو حماد (2008) إلى أهمّ ما تقرره "رو" (Roe) في نظريتها بالآتي:

1. لكل فرد جوانب موروثة تحدد قدراته وإمكاناته وميوله.
2. يقوم كل فرد بتصريف طاقاته النفسية بطريقة لا تخضع لسيطرته التامة.
3. إن أساليب تربية الطفل ترتبط مباشرة بأنواع الحاجات التي تشبع لديه.

وقدمت رو (Roe) توصيات تساعد المرشد في تقديم الخدمة الإرشادية المهْنيّة، ومنها:

1. الاختيار المهْني يتوقف على الصّفات الشخصية الناتجة عن خبرات الطفولة المبكرة.
2. الفرد يختار المهنة المشبعة لحاجاته.

3. الفرد يتأثر بأسلوب التنشئة الوالدية.
4. الحاجات اللاشعورية للفرد تتفق مع تصنيف ماسلو (Maslow) للحاجات (الداهري، 2005).

ويذكر الحربي (2008) أن الآباء يمارسون في تربية وتنشئة أطفالهم الأنماط الآتية:

أ. **أسلوب التركيز العاطفي:** وهو الأسلوب الدافئ والبارد، ويمتاز بالتركيز العاطفي على الطفل، مما يدفع الأبناء للميل نحو مهن قريبة من الناس، لاعتقادهم أن كل الناس حُنُن، محبون لشخصه.

ب. **أسلوب تقبل الأبناء:** وهو الأسلوب الدافئ، ويتضمن قبول الطفل عرضيا أو بتقديم الحب له، وهنا يميل الأبناء إلى مهن قريبة من الناس أو بعيدة عنهم.

ت. **أسلوب تجنب الأبناء:** وهو الأسلوب البارد، ويتضمن تجنب الطفل إما بالرافض أو الإهمال، وفي كلتا الحالتين يميل الأبناء إلى مهن بعيدة عن الناس.

- **تصنيف آن رو (Anne Roe) للميول المِهْنيّة:**

صنفت آن رو (Anne Roe) المهن إلى ثمانية حقول، كما يأتي:

1. حقل التكنولوجيا– مثل: مهندس ماكينات، وفني إلكترونيات، وكهربائي سيارات، ونجار، وميكانيكي، ويقابل هذا الحقل الفرع الصناعي، أو التكنولوجي، أو العلمي.
2. حقل العلوم– مثل: فيزيائي، وطبيب جراح، وعامل مختبر، وفني أسنان، وكيميائي، وباحث، ويقابل هذا الحقل الفرع العلمي، أو الصناعي، أو الزراعي.
3. حقل الخارج– مثل: ملاح، ومزارع، ومسّاح، وسائق، وصياد، وجنائني، ويقابل هذا الحقل الفرع الزراعي.
4. حقل الفنون – مثل: موسيقي، ونحات، وصائغ، وممثل، ورسّام، ومصور، وفنان، وعازف موسيقي، وممثل، ويقابل هذا الحقل الفرع الأدبي.
5. حقل الخدمات– مثل: طاهي، وصانع حلويات ومعجنات، ويقابل هذا الحقل الفرع الفندقي، أو الاقتصاد المنزلي، أو الأدبي.

6. حقل الثقافة– مثل: معلم، ومحاضر، وعالم، وكاتب، وأديب، ومدرب في نادٍ، وأخصائي نفسي، وعامل اجتماعي، وحاضنة، ومضيفة طيران، وممرضة، ويقابل هذا الحقل الفرع الأدبي.
7. حقل التنظيم– مثل: مدير عام، ومدير حسابات، وسكرتيره، وموظف استعلامات، ومحاسب، ويقابل هذا الحقل فرع الريادة والأعمال، أو الفرع الأدبي.
8. حقل الأعمال الحرة– مثل: اقتصادي، ومدير تسويق، ووكيل تأمين، وتاجر، وناشر، ومستورد، محامٍ، ويقابل هذا الحقل فرع الريادة والأعمال، أو الفرع الأدبي (أبو حماد، 2008).

ويمكن تصوير مجالات الميول لدى آن رو بترتيب دائري كما هو موضح في شكل (2)، حيث إن المهن المتجاورة قريبة من بعضها من حيث متطلبات المهنة. فمهنة التّعليم التي تنتمي إلى حقل الثقافة قريبة من مهنة العامل الاجتماعي التي تنتمي إلى حقل الخدمات، في حين أن الموسيقى (فنون) بعيدة عن مدير التسويق (أعمال حرة). وهناك مهن لا تنسب إلى بيئة محددة، بل تنسب إلى أكثر من حقل، مثل: الطب البيطري الذي يدمج بين خارج المباني والعلوم (فرحات، 2000).

شكل رقم 2 الحقول المهنية حسب نظرية آن رو (Roe)

وذكر الخالدي، والعلمي (2011) أن رو (Roe) صنفت مستويات العاملين في المهن إلى الآتي:

1. المهْني العالي، مثل: باحث اجتماعي، ومهندس بحث، وطبيب أسنان، ودكتور.
2. المهْني التنظيمي، مثل: مدير مساعد، ومدير فندق، وطيار، وصيدلاني، ومعلم.
3. شبه المهْني والإداري، مثل: ممرض، ومحاسب، ومعالج طبيعي، وكاتب قانوني، ومصور.
4. ذوو مهارات عالية، مثل: كتّاب، وإحصائيون، ونجارون، وتقنيون، ورجال زخارف.
5. ذوو مهارات متوسطة، مثل: طاهي، وعامل مقسم، وسائق شاحنة، وصياد أسماك.
6. شبه المهرة، مثل: باعة صحف، وموزعو بريد، ومساعدو نجارة، وعمال في مزرعة،

والجدول الآتي (1) يوضح التصنيف المهْني حسب آن رو كما ورد في حمود (2014، 265):

جدول 1: التصنيف المهْني حسب آن روو (Anne Roe)

المستوى	تكنولوجيا	العلوم	خارج مباني	الفنون	اجتماعي	الثقافة	أعمال حرة	التنظيم
1	رئيس المهندسين	طبيب مختص	مرشد زراعي	فنان	محامي	قاضي	مدير مبيعات	وزير
2	مهندس	صيدلي	مهندس معماري	رياضي	مرشد مهني	ناشر	مدير دعاية	مدقق حسابات
3	طيار	مصور طبي	عامل غابات	عمارة داخلية	ضابط شرطة	مساعد صيدلي	بائع	محاسب
4	كهربائي	مساعد فني	عامل مناجم	عامل ديكور	شرطي	كاتب عدل	مسوّق	جابي نقود
5	سائق شاحنة	ممرض	حدائقي	مصور	سائق تكسي	–	بائع متجول	موظف
6	خادم	خادم	عامل زراعة	–	خادمة غرف	–	–	ساعي بريد

- **نظرية جنزبيرج (Ginsberg Theory, 1951):**

ويعرف جنزبيرج (Ginsberg) عملية الاختيار المهْني بأنها: عملية تفضيل، وهي تختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى، فالطالب/ة في المرحلة المتوسطة أو الثانوية لا يعني الاختيار للمهنة عنده أكثر من تفضيل واحدة على الأخرى، ويرى أن هناك أربعة متغيّرات تتحكم في عملية الاختيار المهْني، وهي: عامل الواقعية، ونوع التّعليم، واتجاهات الفرد العاطفية، وقيمه الشخصية والاجتماعية، وكلٌ يلعب دوراً لا يقل أهمّية عن الآخر في عملية الاختيار المهْني (فلاتة، 2005).

ويضيف جنزبيرج (Ginsberg) وزملاؤه أن عملية اختيار المهنة عملية نمائيّة، تسير في اتجاه واحد لا رجعة فيه، كما أنها تنمو وفق فترات زمنية محددة تظهر لدى الفرد نتيجة المواءمة بين إمكاناته وطموحاته (أبو عيطة، 1997: 248 – 249). ويعدّ جنزبيرج (Ginsberg) المشار إليه في المنيف (2007)، والداهري (2005) من أوائل من تحدث عن الميول المهْنيّة من منطلق تطوّري نمائي. فقد وضع ثلاث مراحل يمر خلالها الفرد في أثناء نموه المهْني، وهذه المراحل هي:

1. **الفترة الحالمة:** وتمتد حتى الحادية عشرة من العمر، وتتصف بنقص الواقعية في الميول المهْنيّة.
2. **الفترة التجريبية:** وتمتد من (12–18)، وتشمل مرحلة المراهقة، وهي مرحلة انتقالية تتميز بالإدراك التدريجي لمتطلبات العمل، وتنقسم هذه الفترة إلى أربع مراحل هي: مرحلة الميل، ومرحلة القدرة، ومرحلة القيم، والمرحلة الانتقالية التي تمتد من (16–18)، وأهمّ ما يتصف به القرار المهْني في هذه المرحلة، الواقعية والثّبات النسبي ويصبح أكثر استقلالية، وهذا يتفق مع سترونج (Strong)، حين أوضح أن ثلثي التغيير الذي يحدث بالميول يقع بعمر (15–16) سنة، مما يؤكد أن الميول تتبلور في مرحلة الصّف العاشر وبداية الحادي عشر.

3. **الفترة العقلانية:** وتمتد من (19-22)، وهنا يقيّم الفرد سلوكياته المهْنيّة بطريقة واقعية، حيث يدمج القدرات والميول والاهتمامات للوصول إلى تشكيل الأنماط المهْنيّة.

- **نظرية سوبر (Super Theory, 1953):**

نشر سوبر (Super) عام (1953) نظريته في الإرشاد المهْني، وأسماها نظرية النمو المهْني، (أبو حماد، 2008)، ويرى بأن النمو المهْني عملية تمتد عبر الزمن من الولادة إلى الوفاة (الداهري، 2005). واعتمد سوبر في تطوير نظريته على ثلاثة أسس تشكل الإطار العام للنظرية، وهي:

1. **نظرية مفهوم الذّات:** ويقصد به أن يدرك الفرد خصائصه بأنه شخص متميز، وأن يدرك التشابه والاختلاف بينه وبين الآخرين.
2. **علم النفس الفارقي:** وهو العلم الذي يهتم بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد.
3. **علم نفس النمو:** وهو الذي قاده للقول: بأن طريقة الفرد في التكيّف في مرحلة من مراحل الحياة يمكن أن تساعد في التنبؤ في مراحل لاحقة (حمود، 2014: 195-196).

وانطلق سوبر (Super, 1957) في كتابه الشهير "سيكولوجية المهن" من مجموعة من الافتراضات، أشار إليها جيز (Gies) الوارد في الخروصي (2007)، وهي:

- يختلف الأفراد في قدراتهم وميولهم وشخصياتهم.
- كل فرد من الأفراد يمكنه أن يلتحق بعدة مهن، وليس مهنة واحدة فقط.
- تتطلب كل مجموعة من المهن أنموذجاً متميزاً من القدرات والميول والسمات الشخصية.
- تتغير التفضيلات المهْنيّة، وبالتالي مفهوم الذّات مع الزمن، مما يجعل عملية الاختيار المهْني مستمرة.
- عملية النمو المهْني تتم في سلسلة من مراحل الحياة، تشبه مراحل النمو الإنساني العام، كما يمكن تقسيم كل مرحلة إلى مراحل جزئية.

- تتحدد طبيعة العمل الذي يلتحق به الفرد بمجموعة من العوامل: كالقدرات العقلية للفرد، وسماته الشخصية، والخبرات التي يمر بها، بالإضافة إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي للوالدين.
- إن نضج القدرات والميول يعدّ عاملاً مكملاً لمساعدة المسترشد في اختياره للمهنة المناسبة.
- عملية النمو المهْني تتضمّن مفهوم الذّات، الذي يعدّ محصلة للتفاعل بين الاستعدادات الموروثة، والتركيب العصبي والغددي، وممارسة الأدوار المختلفة في الحياة بإيجابية.
- يحتاج الفرد للمواءمة بين الصّفات الفردية، والعوامل الاجتماعية لتحقيق مفهوم الذّات المهْني في مراحل النمو المهْني، وخلال عملية التّوجيه المهْني والتربوي، وعند الالتحاق الفعلي بالعمل.
- يتوقف رضا الفرد وسعادته في العمل مدى الحياة على المدى الذي يجد فيه الفرد منافذ لقدراته، وميوله، ولسماته الشخصية.

- **تصنيف سوبر (Super) للميول المهْنيّة:**

وورد في علام (2000)، ومومبيرج (Momberg, 2005)، وميسون (2011)، وزبيدي ولقريدة، (2014) تحديد سوبر (Super, 1949) لأربعة أنماط رئيسة من الميول، استناداً للأسلوب المتبع في الحصول على المعلومات حولها، وأسماها:

1. الميول المعبر عنها:

وتعتبر من أبسط الطرق المباشرة للحصول على معلومات حول الميول، وتقاس بطريقة الاستفتاءات، وعادة ما تكون نتيجة إجابات المفحوصين غير ثابتة، إذ تتوقف على الحالة الوجدانية الراهنة، وخبراته وخيالاته.

2. **الميول الواضحة أو الظاهرة التي تنعكس في سلوك الفرد:**

أي يمكن معرفة ذلك عن طريق الملاحظة، فعندما يشترك الفرد تطوعياً في نشاط معين، مثال: إذا كان الفرد يصرف وقته في نشاط، مثل: التصوير، أو الرسم، أو كرة القدم، أو الكتابة، وينفق من ماله على تلك الأنشطة، دل ذلك على ميله لهذا النشاط أو ذاك.

3. **الميول الاستطلاعية أو الحصرية التي يستدل عليها من اختبارات التحصيل:**

أي عند مقارنة درجات طالب/ة على مقياس الميول بدرجاته في اختبارات التحصيل، ويلاحظ تطابقٌ بين درجاته المرتفعة في مجال دراسي، وميله المرتفع نحو هذا المجال.

4. **الميول المختبرة التي تقاس بالاستبانات:**

أي قياس الميول بأدوات مقننة حيث يقارن بين ميوله في أنشطة متعددة، ويختار الفرد ما يفضله وما لا يفضله بين مجموعة كبيرة من الأنشطة المتعلقة بالمهن. وتفترض هذه الأدوات أن الفرد إذا كان لديه ميلٌ نحو ناحية معيّنة، فسيكون لديه قدرٌ كافٍ من المعلومات عن تلك الناحية، وتفيد هذه الأدوات في التّوجيه المهْني.

ولخص سوبر (Super) عملية النمو المهْني بخمس مراحل كما ورد في المعشني (2001)، كما يأتي:

1. **مرحلة النمو:** من سن (الولادة – 14) سنة، وتتألف هذه المرحلة من ثلاث مراحل فرعية، هي: فترة الخيال، وفترة الاهتمامات، وفترة القدرات.
2. **مرحلة الاستكشاف:** من سن (15–24) سنة، وفيها تصبح الاختيارات المهْنيّة أكثر تحديداً، وتتميز هذه المرحلة باختبار الذّات، ومحاولة لعب دور الاستكشاف المهْني. وتتألف هذه المرحلة من ثلاث مراحل فرعية، هي: مرحلة التجريب، ومرحلة الانتقال، ومرحلة المحاولة.
3. **مرحلة التأسيس:** من سن (25–44) سنة، وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين، هما: مرحلة المحاولة، ومرحلة الاستقرار.

4. **مرحلة الاحتفاظ:** من سن (45-64) سنة، وفيها يحاول الفرد المحافظة على ما حققه أو اكتسبه من المهنة، ويميل نحو عدم تغيير المهنة، لأنه حقق مكانة في العمل.
5. **مرحلة الانحدار:** وهي مرحلة ما بعد (65) سنة، وهنا تضعف القدرات العقلية والجسمية، وتتغير نشاطات العمل، وبالنهاية يتوقف النشاط، وتنتهي بالتقاعد.

مراحل الاختيار المهْني:

رأى سوبر أن عملية الاختيار المهْني بحد ذاتها تمر بخمس مراحل، وهذه المراحل هي:

1. **مرحلة البلورة:** وتمتد من عمر (14-17)، وفيها يقوم الفرد بتكوين أفكار عن العمل المناسب، ويتم فيها تحديد الأهداف المهْنيّة من خلال الوعي بقدراته وميوله وقيمه.
2. **مرحلة التحديد والتخصص:** وتمتد من عمر (18-21)، وينتقل فيها الفرد من الخيار المهْني العام إلى الخيار المهْني الخاص المحدد.
3. **مرحلة التنفيذ:** وتمتد من عمر (22-24)، وفيها يتم الانتهاء من التّعليم والتدريب اللازمين للمهنة، والدخول في مجال العمل المهْني.
4. **مرحلة الثّبات والاستقرار:** وتمتد من عمر (25-30)، ومن خصائص هذه المرحلة الثّبات في العمل، واستعمال الفرد لمواهبه لإثبات صحة القرار المهْني وملاءمته.
5. **مرحلة التمكن والاستحكام:** وتسمى مرحلة الاستمرار والتقدم والنمو، وتمتد من (30) سنة فما فوق، وفيها يتوطد الفرد في مهنته (حمود، 2014: 198-199).

- **نظرية وليامسون "السمة والعامل" (Williamson, 1940):**

ومن العوامل التي أثرت على حركة التّوجيه المهْني ظهور أسلوب الإرشاد المباشر لـ (وليامسون)، الذي قسم خطوات التّوجيه المهْني إلى ست خطوات أساسية، هي: التحليل، والتركيب، والتشخيص، والتنبؤ، والاستشارة (المقابلة)، والتتبع (الرّفاعي، 2003: 101).

واقترح (وليامسون) مجموعة من الأساليب الفنية المناسبة للفرد وللمشكلة، وتقع هذه الأساليب في خمس خطوات، هي:

- بناء المودة أو الألفة (العلاقة الإرشادية).
- المساعدة على فهم الذّات.
- تخطيط برنامج عمل.
- المساعدة بشكل مباشر في تنفيذ برنامج العمل.
- التحويل إلى أخصائيين آخرين عند الحاجة (حمود، 2014: 185).

- **النظرية التحليلية في الاختيار المهْني:**

ويرى بريل (Brill) أن الفرد يجمع بين مبدأين: (اللذة/ والواقع) في اختياره المهْني، حيث إن اللذة تدفعه إلى تحقيقها بشكل آنٍ وسريع، في حين أن الواقع يركز على اللذة النهائية في اتخاذ القرار، ويجب على صاحب القرار المهْني أن يوفق بين اللذة والواقع حتى يصل إلى الرضا عن اختياره لمهنته.

ووجد كرايتس (Crites) أن أنماط الاهتمام تأتي متفقة مع درجة ونوع التقمص الوالدي، وأنّ الأبناء الذين يتأثرون بآبائهم يختارون مهناً ذكورية، أما الذين يتقمصون أمهاتهم فيميلون إلى اختيار مهن أنثوية.

أما فرويد (Freud) فيرى أن العقد والغرائز ومراحل التثبيت عند الفرد وخبرات الطفولة المبكرة لها دور هام في عملية اتخاذ القرار المهْني، فالأشخاص الذين عانوا في المرحلة الفمية فيميلون للعمل: في صناعة الطعام وأعمال الطهي وتجارة المشروبات، أما الأطفال الذين يميلون للمرحلة الشرجية فيميلون للعمل: في وظائف المحاسبة والأعمال الإحصائية وغيرها، والأفراد الذين لديهم ميول عدوانية فيعملون في أعمال: خلع الأسنان والجزارة والجراحة، وبذلك تصرف ميولهم العدوانية (حمود، 2014: 205).

- **نظرية هيرشسون (Hersheson) في الاختيار المهْني:**

ويرى هيرشسون (Hersheson) أن النمو المهْني سلسلة من خمس مراحل متسلسلة، ولا يهتم بالعمر الزمني للفرد، وهذه المراحل كما يأتي:

1. تأثير العائلة والبيئة التي يتصل بها الفرد اتصالاً مباشراً تؤثر على الفرد وقراره المهْني.
2. تحديد شخصية الفرد، والسيطرة عليها من خلال خبرته وأدواره في الحياة.
3. يتعرف الفرد إلى ما يستطيع، وما لا يستطيع عمله من خلال المدرسة.
4. يقرر الفرد النشاط أو المهنة التي سيختارها بشكل واقعي وحقيقي.
5. يلتزم الفرد بالمهنة، ويرى هيرشسون بأن الفرد لا يستطيع أن يمر في مرحلة قبل أن يكون قد مر في سابقتها (عبد الهادي والعزة، 1999: 79).

- **تصنيف سترونج (Strong) للميول المهْنيّة:**

واعتمد سترونج (Strong) في تصميم أدواته الخاصة بقياس الميول المهْنيّة منحى تجريبيا واقعيا، يقوم في جوهره على مقارنة استجابات الأشخاص الناجحين في مهنة معيّنة باستجابات الأشخاص بصورة عامة، فمقياس سترونج (Strong) يتناول "تشكيلة" واسعة من الأنشطة النّوعية والموضوعات ونماذج الناس، وتلائم خريجي المدارس الثانوية الراغبين في الالتحاق بالجامعات بصورة خاصة (ميخائيل، 2006).

وتتكون صورة هذا المقياس من (399) فقرة، مجمعة في ثمانية أبعاد، الخمسة الأولى منها يسجل المفحوص تفضيله بأن يضع دائرة حول أحد الأحرف الآتية (L, I, D): (L- Like) بمعنى أحب، (I- Indiffint) بمعنى محايد، و(D- Dislike) بمعنى لا أحب، وكل واحد من الأجزاء الخمسة مختص بواحد من الأقسام الآتية: (المواد الدّراسية، والمهن، والأنشطة المسلية، وأنشطة متنوعة أخرى). أما الأجزاء الثلاثة المتبقية فيتطلب من المفحوص أولاً: ترتيب أنشطة خاصة حسب تفضيله لها، وثانياً: مقارنة ميله مع أزواج من العناصر، وأخيراً يقدر مميزاته وقدراته وخصائصه الحالية. ويضاف إلى ذلك أربعة مقاييس للتمييز المهْني هي: مستوى

التخصص، ومستوى المهْنيّة الذكرية، ومستوى المهْنيّة الأنثوية، والتحصيل الأكاديمي (كراجة، 1997).

وقد عرف المقياس الأول من إعداد سترونج باسم (كشف سترونج للميول المهْنيّة)، وظهرت لهذا المقياس صور عديدة، مثل (قائمة سترونج كامبل للميول عام 1974) تغطي المراحل العمرية المختلفة، كما ظهرت له صورة خاصة بالذكور وأخرى بالإناث، تتضمّن كل منها (400) بندٍ وسؤالٍ، وتتناول أشكالا متنوعة من النشاطات للميول المهْنيّة (ميخائيل، 2006: 540).

- **تصنيف كيودر (Kudar) للميول المهْنيّة:**

وتقيس بطاريات "كيودر" (Kudar) الاهتمامات في المستويات التّعليمية، التي تبدأ بالمرحلة الأساسية العليا "الإعدادية" وما بعدها حتى سن الرشد، وهي تتناول الجوانب الأساسية الثلاثة الآتية:

1. الاهتمامات التخصصية: ويمكن الحصول فيها على رتب لعشرة مجالات مهنية تخصصية.
2. الاهتمامات الوظيفية أو المهْنيّة: وتشير إلى أنواع مختلفة من المهن مثل (صحفي، نجار).
3. اهتمامات شخصية أو سلوكية: وتهدف إلى قياس خمس سمات أساسية للسلوك هي:
   - سمة النشاط، مثلاً: في وسط الناس يمكن تمييز مندوب المبيعات.
   - سمة الاستقرار، مثلاً: مواقف الفلاحين.
   - سمة تجنب الصراعات، مثلاً: الأطباء.
   - سمة العمل في مجال الأفكار، مثلاً: أساتذة الجامعات والمؤلفين.
   - سمة توجيه وقيادة الآخرين، مثلاً: مديري الأعمال ورجال الأمن (السامرائي، 2007).

وصنف كيودر (Kudar) الميول المهْنيّة إلى التصنيفات الآتية:

1. الميل للعمل في الخلاء: وصاحبه يفضل العمل في الهواء الطلق، والعمل مع الطبيعة كالحيوان والنبات، ويقابله الفرع الزراعي.
2. الميل للعمل الميكانيكي: ويفضل صاحبه العمل مع الآلات الميكانيكية والعِدد والأجهزة، التي تتطلب إدارة العلاقات بين أجزائها وحركاتها، ويقابله الفرع الصناعي، أو التكنولوجي، أو العلمي.
3. الميل للعمل الحسابي: ويفضل صاحبه العمل في العمليات الحسابية والأعمال التجارية والشركات، ويقابله فرع الريادة والأعمال، أو العلمي
4. الميل للعمل العلمي: يميز هذا الميل أولئك الذين يتطلعون إلى اكتشاف الحقائق العلمية وحل المشكلات والبرامج والقيام بالتجارب والاكتشافات العلمية، ويقابله الفرع العلمي.
5. الميل للعمل الإقناعي: ويقصد به الميل نحو الأعمال التي يحتاج من يقوم بها إلى متابعة وإقناع، ويفضل صاحبه العمل مع الناس بقصد إقناعهم، ويقابله فرع الريادة والأعمال.
6. الميل الموسيقي: ويتجه أصحاب هذا الميل نحو سماع الموسيقى، أو عزفها أو دراستها والتخصص في مجالها والغناء والعزف على الآلات الموسيقية، ويقابله الفرع الأدبي.
7. الميل للعمل الفني: ويفضل أصحابه العمل الذي يحتاج إلى الإبداع باليدين والابتكار الفني، وجذب الانتباه بالرسم والنحت، وتصميم الأزياء، وتجميل المباني والتصميم الهندسي، ويقابله فرع الاقتصاد المنزلي والفندقي.
8. الميل للعمل الأدبي: وصاحبه يفضل القراءة والكتابة والفلسفة، ويجيد التعامل باللّغة في الحديث، وتذكر الأقوال المشهورة والاستشهاد بها وكتابة الشعر والقصص والروايات، ويقابله الفرع الأدبي.
9. الميل للعمل الكتابي: يفضل صاحبه العمل في المكتب الذي يتطلب سرعة تتبع المراسلات ودقتها وإجادتها وردودها، وتذكر التفاصيل ومراعاة الترتيب والتنسيق في تنظيم المكتبات، ويقابله الفرع الأدبي وفرع الريادة والأعمال.

10.الميل للعمل الاجتماعي: يوجد هذا الميل عند الأخصائيين الاجتماعيين والممرضين والأخصائيين في التّوجيه والإرشاد، والأطباء، ورجال الدين الذين يعتمد عملهم على مساعدة الناس، ويقابله الفرع الأدبي والعلمي (القاسم، 2001).

- **تصنيف منيسوتا (Minnesota) للميول المهْنيّة:**

ويستعمل مقياس منيسوتا لمقارنة ميول الأفراد بميول أولئك الذين يعملون في مهن، مثل: الفرَّان، والنجار، والكهربائي. فهو يخدم الأفراد الذين لا يستكملون دراستهم الجامعية، كأولئك الملتحقين بمراكز التدريب المهْني، أو ميول الملتحقين بالمدارس الصناعية، ويحتوي المقياس على (21) مهنة، مثل: الطباخ، والبائع، والميكانيكي، والسّياع (الدّهين)، وغيرهم، وقسمت المهن إلى مجموعات مهنية بناءً على تجميع الفقرات التي ترتبط مع بعضها إيجابياً، لتكون مجموعة مهنية واحدة، وهذه المجموعات هي: المهن الميكانيكية، والخدمات الصحية، والعمل المكتبي، والعمل في الهواء الطلق، والإلكترونيات، وخدمات الطعام، والتجارة، وأعمال المكتب (ميسون، 2011)، و(عبد الهادي والعزة، 1999).

- **قائمة لي وثورب (Lee & Thorp) للميول المهْنيّة:**

انطلق لي وثورب (Lee & Thorp) في تصميم مقياسهما من قائمة المهن والأعمال المختلفة التي اشتقت من قاموس أسماء المهن أو عناوينها، والذي يقدم وصفا شاملا لسائر المهن والوظائف الشائعة في المجتمع الأمريكي، واستخلص (لي وثورب) من هذه القائمة ست فئات واسعة من المهن، هي: (المهن الشخصية، والاجتماعية، والطبيعية، والميكانيكية، والفنون والعلوم). وتتيح هذه القائمة الحصول على درجات في ثلاثة أنماط رئيسة للميول، هي: النمط اللفظي، والنمط الأدائي (الحركي)، والنمط العددي (الحسابي)، كما تعطى ثلاث مراتب لتقدير الميول، وهي: عال، ومتوسط، ومنخفض. وقد ارتكز صدق هذه الأداة بصورة أساسية على تحليل محتوى كل من مجالات العمل المختلفة (ميخائيل، 2006: 277).

المبحث الثالث: تقدير الذات Self Esteem

مقدّمة

يعدّ الاختيار الصحيح للمهنة المناسبة مدخلاً أساسياً من مدخلات تحقيق الذّات، والشعور بالاستقرار النفسي والاجتماعي والاقتصادي، والرضا الحياتي بشكل عام (العنزي والشرعة، 2017).

وفي المألوف العلمي المنهجي في الدّراسات النفسية، أن الذّات (Self) تمثل الإحساس بواقع الفرد ووعيه بنفسه، ومع نموها ينمو الإحساس بالخلق والمثاليات، أي يتكون الضمير (Conscience)، وكذلك تتكون الذّات المثالية (Ideal Ego)، التي توجه الفرد إلى رغبته في أن يكون إنساناً طيباً، ومنها تتكون الذّات العليا (Super Ego)، وهو الجزء الذي يقوم بوظيفة تقويم سلوك الإنسان وضبط طريقة إشباعه لحاجاته، وحتى يصبح الفرد سعيداً مع نفسه، لا بد أن يحدث نوعاً من التوازن بين مطالب الذّات، ومطالب الواقع ومطالب الذّات العليا، وبمدى نجاح الفرد في خلق هذا التوازن ينمو لديه مفهوم للذات مقبول (Self- Concept)، أي صورة عن نفسه يحبها ويرغبها، وعندئذ يتكون لديه تقدير لذاته (Self- Esteem) بدرجة عالية، وتقدير الذّات يعني: مدى اعتزاز الفرد بنفسه، وتقييمه الإيجابي لذاته (النملة، 2017).

فتقدير الذّات يعدّ متغيراً بالغ الأهمّية في مجال البحوث النفسية والتربوية، ولربما محددا هاماً للسلوك الإنجازي؛ فلتقدير الذّات بنية نفسية واجتماعية، إذ يعرفه كيمبل (Kimbel) المشار إليه في الزعبي (2005) بأنه: عبارة عن توقعات النجاح التي يظهرها الفرد في مهمات لها أهمّية شخصية واجتماعية، وهو مفهوم محوري يمكن من خلاله الكشف عن السواء وعدم السواء؛ وعن الطاقات الكامنة، وعن الإحباط أيضاً، فارتفاع مستواه يعني أن يمضي الإنسان بطاقته الخلاقة إلى الأمام، وانخفاض مستواه يعني انحسار الإمكانيات والطاقة داخل الذّات (عيد، 2002). وفي هذا المبحث سيتم تسليط الضوء على: مفهوم الذّات، والعوامل المؤثّرة به، ومفهوم تقدير الذّات، والأهمّية، والمستويات، والخصائص، والعوامل المؤثّرة في تقدير الذّات، وسمات الأفراد ذوي التّقدير المرتفع والمنخفض للذات، والنظريات ذات الصلة.

1. مفهوم الذّات

أخذ موضوع الذّات في علم النفس حيزاً كبيراً، حيث أكد (فرويد) في تفسيره للشخصية على التقسيم الثلاثي لها: (الذّات الدنيا "Id"، والذّات "Ego"، والذّات العليا "Super Ego")، وقد بين دور كل من هذه الذوات الثلاثة وتفاعلها معاً في حدوث الصراع وبالتالي المرض النفسي (الحلو، 2007).

وأكد روجرز (Rogers,1951) على أن مفهوم الذّات ينتج عن تفاعل الكائن الحي مع البيئة، ذلك الجزء من المجال الظاهري الذي أصبح بالتدريج متمايزاً، فالذّات بالإضافة إلى كونها عملية، فهي شيء إدراكي يدرك منه الشخص ذاته ويفهمها، ويعرف ما ينبغي أن تكون عليه (أنجلر، 1990) .

ويفسر روجرز (Rogers, 1951) مفهوم الذّات على أنه: بنية مفاهيمية متناسقة ومنظمة، تشكل مدركات الشخصية الإنسانية، بحيث ينظر إلى الذّات من جانبين، هما :

- **الذّات الشخصية:** وتعني (الذّات كما يرى الفرد نفسه)، ويؤمن بها ويدافع عنها، ويسميها روجرز(I) ، إذ تؤثر الصورة التي يحملها الفرد عن نفسه في جوانب عديدة بشخصيته، منها: الإدراك، والدافعية، والسّلوك. مع أن الصورة التي يحملها الفرد عن نفسه ليس بالضرورة أن تكون ممثلة للواقع تماماً، إلا أن الفرد يتوافق مع تصوره لذاته حسبما يعتقد.
- **الذّات الاجتماعية:** ويعبّر عنها روجرز (Rogers) بـ(Me) ، وتعني كيفية تصور الآخرين للفرد، وما يعتقده الفرد نفسه حول نظرة الغير له، وهو في العادة يتطلع لمعرفة تصور الآخرين له، وبذلك فهي تعني الطريقة التي يظهر بها الفرد أمام الآخرين (الحراحشة، 2012). كما ينظر روجرز(Rogers,1951) إلى الذّات كمصطلح، يمثل تلك العمليات النفسية التي تتحكم في سلوكياتنا، مع التركيز على أهمّية النظر إلى الكائن كشخص أو ككل متكامل .

فالوعي الذاتي الذي يعد من أهم أسس الاختيار المهني يتكون من بعدين، الأول: كيف يرى الفرد نفسه، والثاني: كيف يراه الآخرون.

ومن هنا يمكن القول: إن مفهوم الفرد عن ذاته ينمو نتيجة تفاعله مع البيئة الاجتماعية، وبالتالي فهذا المفهوم من وجهة نظر روجرز (Rogers) هو المسؤول عن سلوك الفرد، حيث إن الخبرات التي تتطابق مع مفهوم الذّات والمعايير الاجتماعية تؤدي إلى الارتياح والتوافق النفسي، فيما تشكل تلك الخبرات التي تتعارض مع المعايير الاجتماعية ومفهوم الذّات تهديداً يؤدي إلى سوء التوافق (دويدار، 1999). ويمكن القول إن الإدراكات والخبرات تتشكل من خلال احتكاك الفرد بالبيئة الاجتماعية، ومن خلال العلاقات الدينامية بين الفرد والعالم الخارجي (عطا، 1985)، ويقول روجرز (Rogers) أن للذات خصائص هي:

- أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.
- أنها تمتص قيم الآخرين، وتدركها بطريقة مشوهة.
- يسلك الكائن الحي سلوكياته بأساليب منسقة مع الذّات.
- قد تتغير الذّات نتيجة التعلم والنضج تحت ظروف العلاج النفسي (رحماني، 2017).

وأكد أدلر على ثلاثة مفاهيم، هي: مفهوم الذّات، ومفهوم الآخرين، ومفهوم الذّات الخلاقة، التي يعني بها العنصر الدينامي للشخصية (زهران، 1988). أما ألبورت(Allport) فقد فضل استخدام مصطلح الجوهر بدلاً من الذّات، ويمثل الجوهر مكاناً مهماً في نظريته، ولم يفرق (ألبورت) بين الأنا والذّات، والذّات لديه تتألف من سبعة جوانب، هي: "الإحساسات، وهوية الذّات من خلال الزمان، والوجود المستمر، وتقدير الذّات، والتوكيد وحب الذّات، وامتداد الذّات، والتوحد مع الآخرين، والعقلانية أي التخطيط والتفاعل مع الظروف، والصورة الذهنية للذات، والكفاح، أي اندفاع الفرد في سلوكه لتعزيز الصورة الذهنية للذات (جلال، 1985).

ويرى ميد (Mead,1962) أن الذّات هي في الأصل بناء اجتماعي أساسه الخبرة الاجتماعية، وبالتالي تنمو الذّات في الإطار الاجتماعي من خلال التفاعلات والتعاملات الاجتماعية. أما سميث وفيلدمان(Coopersmith & Feldman, 1974) فيعتقدان أن مفهوم

الذّات يتكون من تلك الاعتقادات والافتراضات التي يحملها الفرد عن نفسه كما يفهمها، وكما تنتظم من الداخل، وتتضمّن أفكار الفرد عن أي نوع من الأشخاص هو، وماهية الخصائص التي يمتلكها، والسمات الأكثر أهمّية وتأثيراً في نظره، وينظر زهران (1998) لمفهوم الذّات كتكوين معرفي منظم ومكتسب للمدركات الشعورية والتصورات وتقييمات الذّات كذات مدركة، وفيما يعتقده الآخرون كذات اجتماعية، وكما يود أن يكون عليه كذات مثالية .

ففهم الفرد لذاته لا يعني الحقيقة الكاملة، فقد يكون الفهم منقوصاً أو مبالغاً فيه، من هنا يمكن القول: إن الفهم المشوه للذات يؤثر سلباً على الاختيار المهني.

ويضيف العنزي (1999) بأن مفهوم الذّات ليس بعداً شخصياً محدداً، وإنما هو بناء نفسي متنوع ومتغير، يعتمد في بنائه على كم هائل من الاعتقادات عن ذاته، التي تنتظم في عدد كبير من مخطوطات الذّات تراكمت خلال خبرات الفرد في مختلف المواقف الحياتية. أما لابين وجرين (1981) فيعرفان مفهوم الذّات بصورة أكثر تحديداً، حيث يعتقدان بأنه "تقييم الشخص لنفسه ككل، من حيث: مظهره، وخلفيته، وأصوله وكذلك قدراته، ووسائله، واتجاهاته، ومشاعره ."

ويعتبر وليام جيمس (William James) من مؤسسي فكرة الذّات، وعرفها بأنها: "تجارب من أجل الغايات" وقسم مكوّنات الذّات أربعة مستويات أو نطاقات منظمة في بناء هرمي، يمثل: الذّات الجسمانية، والذّات الاجتماعية، والذّات المادية، والذّات الروحية (رحماني، 2017: 230).

وقسمها بعض من أصحاب نظريات مفهوم الذّات إلى فئات ثلاث، هي: مفهوم الذّات الواقعية المدركة، ومفهوم الذّات المثالية، ومفهوم الذّات الاجتماعية (زهران، 1977).

أما ماركوس وكوندا (Markus & Kunda, 1986) الوارد في شوامره (2012: 218) فعرفا مفهوم الذّات بأنه الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه، ولهذه الصورة ثلاثة جوانب، هي:

أ. معرفة الذّات: أي ما يعرفه الفرد عن نفسه.

ب. التوقعات من الذّات: وهي التوقعات التي تسهم في تحديد الأهداف الشخصية.

ت. تقييم الذّات: ويتضمن تصور الفرد لما يمكن أن يكون عليه، ولما يجب أن يصل إليه، وبتقييم هذين الجانبين يصل الفرد إلى تقدير الذّات.

فالنظّرة المعاصرة لمفهوم الذّات قد تشكلت تاريخياً في أربعة مصادر متميزة، هي: علم نفس النمو (إريكسون)، والمذهب التفاعلي الرمزي (كولي وميد)، وعلم النفس الظاهراتي (روجرز)، وعلم النفس التجريبي (مارش وشافلسون)(Rayner,2001) .

ويؤكد الصراف (1995) أن الفرد الذي يحمل نظرة سلبيّة عن مفهومه الذّاتي سيكون أكثر قلقاً ومعاناة من الفرد الذي يتمتع باحترام الذّات وتقديرها، كما استنتج هانسن ومينارد (Hansen & Maynard, 1973) في مراجعتهما للتراث، أن مفهوم الذّات السلبيّ ارتبط بالقلق وضعف الأداء المدرسي واستخدام المخدرات، وهي النظّرة التي يتبناها أيضاً روزنبرج (Rosenberg,1985) الذي وجد أن مفهوم الذّات المضطرب والمتقلّب قد أظهر ارتباطاً بمشاعر القلق والاكتئاب والامتعاض وعدم الطمأنينة.

ويتفق المتخصصون على أن الأسرة هي الحضن الأول الذي يترعرع فيه الطفل وينمي خبراته وعلاقاته مع الآخرين، وبالتالي فهي النسق المسؤول عن اكسابه المعايير والأنماط السّلوكية السليمة، فعن طريقها يتعلم التوافق الشخصي والنفسي، والتواصل والتفاعل الاجتماعي، وتكوين الإدراكات والمفاهيم المرتبطة بمتغيّرات حياته ونمو مفهومه الذّاتي، وبتكوين الاتجاهات الإيجابية عن نفسه (إبراهيم وسليمان، 2002) .

وتنمو الذّات من خلال تفاعل الأطفال مع بيئتهم، فهم تدريجيا يكتسبون أفكارا عن أنفسهم وعالمهم وعلاقاتهم مع ذلك العالم. فالأطفال يمرون بتجربة الأشياء التي يحبونها أو التي يكرهونها، والأشياء التي يستطيعون التحكم فيها، تلك الخبرات التي تبدو معززة لذات الفرد، وتندمج في الصورة الذّاتية. أما تلك الخبرات التي تبدو مهددة للذات وغريبة عليها فيتم التنكر لها ورفضها (انجلز، 1990) .

أي إن هناك شبه إجماع على أن الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يطورها الطفل عن نفسه ويصف بها ذاته، هي نتاج أنماط التفاعل والتنشئة الاجتماعية وأساليب الثواب والعقاب

وتقييمات الوالدين (لابين وجرين، 1981، الكيلاني وعباس، 1981، السمادوني، 1994، وإبراهيم وسليمان، 2002).

المؤثرات الاجتماعية في مفهوم الذّات:

ذكرت رحماني (2017)، وربيع (2011)، والمعايطة (2007) أبرز المؤثرات الاجتماعية في مفهوم الذّات كما يأتي:

1. صورة الجسم: كالخصائص، والحجم، وسرعة الحركة، والتناسق العضلي.
2. الدور الاجتماعي: فالتفاعل والعلاقات والأدوار الاجتماعية تعزز الفكرة السليمة عن الذّات.
3. الخصائص والمميزات الأسرية: فالعناية والاهتمام يرفع لدى الطفل القدرات والمهارات، وأساليب التنشئة الخاطئة تدفع الطفل للإدراك بأنه غير موثوق فيه.
4. المقارنة بالأقل شأناً أو بالأعلى شأنا يؤثر في مفهوم الذّات لدى الفرد.

ويستخلص أن مفهوم الذّات: تكوين معرفي منظم، ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذّات يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته (الناطور، 2011).

2. مفهوم تقدير الذّات

يقول "جون جيلمور": أبرز سمة تميز الفرد عالي الإنتاجية عمن سواه هي تقدير الذّات.

بدأ ظهور مصطلح تقدير الذّات (Self-Esteem) في الخمسينيات، وسرعان ما احتل مكانته المتميزة بجانب المصطلحات الأخرى، التي شملتها نظرية الذّات، مثل الذّات الواقعية، وهي "أدراك الفرد لذاته كما هي في الواقع"، والذّات المثالية، وهي "الصورة النموذجية التي يرغب الفرد أن يكون فيها"، ومصطلح تقبل الذّات "حسن تقدير الفرد لذاته، وشعوره بجدارته وكفاءته" (عبد الله، 2002).

واهتم كثير من الباحثين بمفهوم تقدير الذّات، الذي يعتبر من أهمّ المتغيّرات التي تساعد في تحقيق الفرد لقدر مناسب من الصحّة النفسية، والتوافق النفسي الاجتماعي، فشعور

الفرد بأنه ذو قيمة من حيث التقبل الاجتماعي من قبل الآخرين ينمي لديه الثقة بالذّات، مما يساعد على زيادة قدرته على مواجهة المشكلات وضغوط الحياة التي يواجهها، بإيجاد حلول توافقية مناسبة (النملة، 2017).

ويعرف روزنبيرج (Rosenberg, 1965) تقدير الذّات: أنه تقييم يشير إلى الاحترام الذي يكنه الفرد لذاته، والذي يحافظ عليه بشكل معتاد، ويعبّر عن اتجاه مقبول أو غير مقبول نحو الذّات. ويضيف (روزنبيرج) بأن تقدير الذّات: مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وأن الفرد يكون اتجاهاً نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، والذّات إحدى هذه الموضوعات، إلا أن الاتجاه نحوها يختلف عن الموضوعات الأخرى، ويرى أن تقدير الذّات العالي لدى الفرد يعني شعوره بأهمّية نفسه، واحترامه لذاته في صورتها التي هي عليها (أبو جادو، 1998).

أما كوبر سميث (Coopersmith, 1967) فيرى أن تقدير الذّات: هو تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، ويعمل على الحفاظ عليه، ويتضمن هذا التقييم اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبيّة نحو ذاته، وهو مجموعة الاتجاهات والمتعقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، وذلك فيما يتعلق بتوقعات النجاح والفشل والقبول وقوة الشخصية (ذيب، 2010). ويقسم (سميث) تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين: أولهما التعبير الذّاتي: وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والثاني التعبير السّلوكي: ويشير إلى الأساليب السّلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، وتكون متاحة للملاحظة الخارجية (سليمان، 1999).

وذكر سعيد (2008) أن تقدير الذّات يتأثر بدرجة بلوغ المعايير والأهداف الشخصية، ويصنف إنجازه بأنه مرتفع أو متدنٍ من قبل الأهل والأقران بعقد المقارنات بين الفرد والآخرين، ويعرف زيلر (Ziller, 1966) تقدير الذّات بأنه: تقييم ينشأ ويتطوّر من خلال الإطار الاجتماعي للفرد. حيث يرى زيلر (Ziller) أن تقدير الذّات يقع كوسط بين الفرد والواقع الاجتماعي الذي يعيشه، وهو بذلك يعمل على المحافظة على الذّات من خلال تلك الأحداث الإيجابية أو السلبيّة التي يتعرض لها.

وعرفه قطب (1989، 331) بأنه: "كل ما يعطيه الفرد من تقديرات للصفات الحسنة والسيئة، من حيث درجة توافرها في ذاته أو مدى اعتزاز الفرد بذاته". ويرى مالهي وريزنر (2010) بأنه "تقييم المرء الكلي لذاته، إما بطريقة إيجابية أو سلبيّة، وهو يشير إلى مدى إيمان المرء بنفسه واستحقاقه للحياة".

فمفهوم تقدير الذّات يمثل ظاهرة سلوكية قابلة للقياس، ويمكن معالجتها وتناولها بطريقة علمية، ويعتبر تقدير الذّات مؤشراً للصحة النفسية (سليمان، 1992)، وواحداً من أهمّ بناءاتها، كما يعدّ من سمات الشخصية الإنسانية الرئيسة (Takagishi, Sakata and Kitamura, 2011) وتقدير الذّات حسب ما يرى روجرز (Rogers) هو اتجاهات الفرد نحو ذاته، ولها مكون سلوكي، وآخر انفعالي، وهذا الشعور بالذّات يعتمد على كيف يقدر الآخرين الفرد؟ وخبرات النجاح، والشعور بالكفاءة، والشعور بالأهمّية (Paprin, 2005)، وبهذا المعنى يعكس مفهوم تقدير الذّات مشاعر الثقة والكفاءة والفاعلية والتقبل الاجتماعي والإحساس بالقيمة، ويقود إلى الشعور بالرضا عن الحياة.

ويعرف الباحث تقدير الذّات بأنه: الفكرة التي يحملها الفرد عن قدراته وإمكاناته وطاقاته ومهاراته الفردية والاجتماعية، وتقوده للشعور بالرضا أو عدم الرضا عما يملك. ويعرّفه إجرائياً في هذه الدّراسة: بالدّرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس تقدير الذّات، فكلما ارتفعت الدّرجة ارتفع تقدير الذّات وكلما انخفضت الدّرجة انخفض تقدير الفرد لذاته.

ويبدأ تقدير الذّات في التطوّر منذ الطفولة، ويعتمد تطوّره على اتجاهات الوالدين، وآراء الآخرين، إلى جانب خبرة الأطفال في السيطرة على البيئة التي يعيشون فيها، وبعد السنين الأولى من العمر يصبح للطفل مشاعر خاصة حول قيمته وقدراته، وتعتمد بشكل أقل على الاستجابات الفورية الصادرة عن الناس الذين حوله، وبمرور الوقت يصبح لتطوّر تقدير الذّات صلة بالجماعات الأخرى، مثل: الأسرة، والأصدقاء، والأقارب، إذ يحاول الأطفال أن يجدوا مكانتهم في الجماعات، من خلال الأصدقاء والأندية، أي أن تقدير الذّات يتطوّر بالبداية نتيجة

للعلاقات الشخصية داخل الأسرة، فالمدرسة، ثم المجتمع الأكبر (Atkinson, and Hornby, 2002).

ويذكر أحمد (2006) أن النتائج التي ارتبطت بالنجاح وبالفشل في أثناء طفولة الفرد تلعب دوراً كبيراً في تشكيل تقديره لذاته، فالطفولة محور بناء الذّات، وتتضمّن تجارب الطفولة التي تؤدي إلى تقدير الفرد لذاته الآتي:

1. الاستحسان والمدح من الآخرين.
2. احترام الآخرين للفرد.
3. إبداء الآخرين لمشاعر إيجابية
4. استماع الآخرين باهتمام للفرد.
5. النجاح بالمدرسة.

وهناك تجارب في الطفولة تقلّل من تقدير الفرد لذاته، تتضمّن الآتي:

1. انتقاد المحيطين للفرد بقسوة.
2. الإهانات والضرب.
3. تجاهل الآخرين للفرد وسخريتهم منه.
4. رفع سقف توقعات الآخرين من الفرد، وتوقعهم أن يكون ناجحاً باستمرار.
5. الفشل في الدّراسة.

وذكرتا رزوالي وابريعيم (2017) أن تقدير الذّات قد يخضع لتأثيرات متغيّرات مختلفة، مثل: النّوع الاجتماعي، والتخصص الدّراسي، وغيرها من المتغيّرات، وأن سمات الشخصية التي تميز ذوي التّقدير المرتفع للذات قد تسهم في رفع دافعية هؤلاء الطّلبة نحو المعرفة والبحث والتقصي والفهم والتحصيل والإتقان، فالتّعليم قد يكون أكثر فاعلية عندما يكون موجهاً بطريقة ذاتية.

وقام داينير وداينير (Diener & Diener, 2009) بدراسة عبر ثقافية، بهدف بحث العلاقة بين الرضا عن الحياة وتقدير الذّات، شارك فيها (13118) طالباً وطالبة من (31) بلداً حول العالم، وأظهرت النتائج أن الرضا عن الحياة متمثلا بالرضا عن العلاقات الأسرية، والعلاقات

مع الأصدقاء، وكذلك ارتباط الدخل المادي إيجابياً بتقدير الذّات لدى جميع أفراد العيّنة على تباين خلفياتهم الثقافية.

ويختلف تقدير الذّات عن مفهوم الذّات أو صورة الذّات، حيث ورد في لعويده (2002)، وأسعد (1991)، العديد من المفاهيم والأبعاد التي ترتبط بمفهوم تقدير الذّات، منها صورة الذّات المتجددة ودائمة التغيير، والوعي الذّاتي أو التبصر، لا سيما في العلاقات الاجتماعية، وفهم الذّات وما يحتويه من صدق وواقعية وصراحة ومواجهة للذات، وتقبل الذّات الذي يعني الرضا عن الصّفات والقدرات والاستعدادات والإدراك للحدود الشخصية، وتأكيد الذّات ذلك الدافع الذي يجعل الإنسان في حاجة للتقدير والاعتراف والاستقلال والاعتماد على النفس والسعي الدائم لإيجاد المكانة والقيمة الاجتماعية، بالإضافة إلى مفهوم تحقيق الذّات والسعي الدائم وراء التفوق والأفضلية والكمال، ومفهوم جلد الذّات وتحقيرها، وما يصاحبها من شعور بالدونية والنقص.

وفي الأبحاث التي قام بها فوكس (Fox, 1990) الوارد في الدوسري (2000) أنه ميز بين الاصطلاح الوصفي "مفهوم الذّات" والاصطلاح الوجداني العاطفي "تقدير الذّات"، ويقول في تعليقه: إن مفهوم الذّات يشير إلى وصف الذّات من خلال استخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل: "أنا طالب . أنا إنسان . أنا رجل"، وذلك لتكوين صورة شخصية متعددة الجوانب وصياغتها. أما تقدير الذّات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذّات، حيث إن الأفراد يقومون بصياغة الأحكام الخاصة وإصدارها بقيمتهم الشخصية كما يرونها، ببساطة فإن مفهوم الذّات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة، أما تقدير الذّات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة، ويؤكد الفحل (2004) على أن مفهوم الذّات معلومات عن صفات الذّات، بينما تقدير الذّات تقييم لهذه الصّفات، ومفهوم الذّات فهم موضوعي أو معرفي للذات، بينما تقدير الذّات يتضمن فهماً انفعالياً للذات يعكس الثقة بالنفس.

وأشار مكي (Mckay) الوارد في نجيب (2007) أن تقدير الذّات يكون على نوعين، هما :

أ. **التّقدير الذّاتي المكتسب:** أي يكتسب من خلال الإنجازات التي يقوم بها الفرد وتشعره بالرضا، فالإنجاز يأتي أولاً، ثم يتبعه التّقدير الذّاتي، الذي يمكّن الفرد من الاهتمام بذاته، فهو ينمو نمواً طبيعياً عند إنجاز شيءٍ ذي قيمة.

ب. **التّقدير الذّات العام أو الشامل:** هو الحس العام للافتخار بالذّات، ويعتمد على تقييم الشخص لنفسه، وليس على تقدير الآخرين له، أي يقوم على الشخص نفسه بما يملك من قدرات وإمكانيات. بمعنى آخر يحتاج لتفعيل ما لدى الفرد من إمكانيات.

3. أهمّية تقدير الذّات

ويمكن اعتبار تقدير الذّات هو المفتاح الأساسي للنجاح في الحياة الخاصة والعامّة، وتحديداً في الحياة المدرسية، وفي العلاقات بالطموح المشاريع المستقبلية، وكذلك في الحياة المهْنيّة، والعلاقات الزوجية، فهو ظاهرة دينامية قابلة للتطوّر مع التقدم في العمر: "طفل، وطالب، ومراهق، وراشد" (علوي، 2017). وورد في عربيات والزغول (2008) أن أهمّية تقدير الذّات تتجلى في أن الأشخاص الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم أكثر مرونة وانفتاحاً على الآخرين، وهم بالتالي أكثر توافقاً من الناحية الاجتماعية، أما أولئك الذين يحملون مفاهيم سلبيّة عن ذواتهم؛ فهم أكثر عزلة وعجزاً وانغلاقاً وعدوانية، ويعانون من سوء التكيّف.

وحسب تصور ماسلو (Maslow) صاحب الاتجاه الإنساني، فيرى بأن حاجات التّقدير تتضمّن شقين، الأول: احترام الذّات الذي يتضمن: الجدارة، والكفاءة، والثقة بالنفس، والقوة، والاستقلالية؛ والشق الثاني: التّقدير من الآخرين، ويتضمن المكانة، والتقبل، والانتباه، والمركز، والشهرة (الفحل، 2004). وذكر الخواجة (2010) أن المشاعر والأحاسيس الإيجابية التي نملكها تجاه أنفسنا، هي التي تكسبنا الشخصية القوية المتميزة، وعلى النقيض فالمشاعر والأحاسيس السلبيّة تجعلنا سلبيين وخاملين، إذ إن عطاءنا وإنتاجنا يتأثر سلباً وإيجاباً بتقديرنا لذواتنا.

ويعتبر تقدير الذّات من المفاهيم المتعلقة بشخصية الإنسان، وقد شاع استخدام المفهوم في كتب علم النفس والاجتماع، وكُتب الكثير عن أهمّية تقدير الذّات، حيث يعدّ أحد الأبعاد

الهامة للشخصية، بل يعدّه العلماء من أكثر تلك الأبعاد أهمّية وتأثيراً في السّلوك. فلا يمكن أن نحقق فهماً واضحاً للشخصية أو السّلوك الإنساني بوجه عام، دون أن نشمل ضمن متغيّراتنا مفهوم الذّات (مجلي، 2013) .

وأي خلل أو في تقدير قدرات الذّات وكفاءتها من شأنه التأثير سلباً على الأداء المدرسي للفرد، وعلى صحته النفسية، وعلى التمييز بين البدائل والخيارات اتخاذ القرار، وعلى العكس من ذلك، إذا كان تقدير الذّات إيجابياً فسيكون عاملاً فاعلاً ومحفزاً في تحسين الأداء التربوي للفرد ونجاحه المدرسي، ويكون أكثر قدرة على معرفة الخيار الأنسب له (علوي، 2017).

4. خصائص تقدير الذّات

ورد في القرني ومرزوق (2017)، وفي مالهي وريزنر (2007)، أن هناك عدة خصائص لتقدير الذّات، تتمثّل بالآتي:

1. تقدير الذّات ظاهرة تقييمية أو ذاتية، وهو يمثل إدراك المرء لكفاءة ذاته وقيمتها، بناءً على الأفكار والمعتقدات الداخلية، والرسائل التي تنقل إليه من قبل الأشخاص المهمين في حياته.
2. تقدير الذّات سمة متغيرة، تكون خاضعة على نحو دائم للمؤثرات الداخلية والخارجية، فتقدير الذّات يتنوع وفقاً للمواقف والأوقات، كما أن تقدير المرء لذاته يمكن أن يتنوع يومياً من خلال التجارب والمشاعر السارة وغير السارة.
3. تقدير الذّات يتحدد في الطريقة التي نتصرف ونتحدث ونرتدي ملابسنا بها.
4. تقدير الذّات متعدد الأبعاد، بمعنى أن مشاعر الكفاءة الذّاتية، وقيمة الذّات تنبع من الكفاءات المتنوعة التي يظهرها الناس في أبعاد أو جوانب مختلفة، وهناك ثلاثة أبعاد مختلفة لتقدير الذّات، هي: المظهر المادي، وتقدير الذّات فيما يتعلق بأدائها، والعلاقات الاجتماعية والتّقدير الاجتماعي للذات.

5. مستويات تقدير الذّات

وتناول العديد من العلماء هذا المفهوم، واتجه بعضهم إلى تقسيم مستويات تقدير الذّات إلى مستويين، الأول: تقدير الذّات المرتفع، والثاني: تقدير الذّات المنخفض، واستخدم الباحث في هذه الدّراسة المستويات التي حددها كوبر سميث (Coopersmith)، وهي:

1. **تقدير الذّات المرتفع:** وبه يعتبر الفرد نفسه شخصاً مهماً، يستحق الاحترام والتّقدير والاعتبار، ويكون لديه فكرة كافية لما يظنه صحيحاً، ودائماً يتمتع بالتحدي، ولا يخاف أو يبتعد عن الشدائد.
2. **تقدير الذّات المنخفض:** وبه يعتبر الفرد نفسه غير مهم، وغير محبوب وغير قادر على فعل الأشياء التي يود فعلها كما يفعل الآخرون، وهنا يعتبر أن ما يكون لدى الآخرين أفضل مما لديه من إمكانيات وقدرات وكفاءات واستعدادات.
3. **تقدير الذّات المتوسط:** ويعتبر الفرد من هذا النّوع ممن يقع بين النّوعين السابقين من الصّفات، ويتحدد تقدير الذّات من قدرته على عمل الأشياء المطلوبة منه (حسين، 2007).

6. صفات الأفراد ذوي التّقدير المرتفع والمنخفض للذات

1.6. صفات الأفراد ذوي التّقدير المرتفع للذات

وتتضح أهمّية التّقدير الإيجابي للذات فيما تأكد لدى ماسلو (Maslow) في تنظيمه للحاجات النفسية، حيث يرى أن هناك حاجة ماسة لتقدير الفرد لذاته، واحترامه لها والثقة بها، كذلك هناك حاجة ماسة وملحَّة لتقدير الذّات من الآخرين، الذي يتضمن المكانة والمركز والتقبل الاجتماعي (الصبان، 1993).

ويعرض شاهين (2008) وهيلات (2007) خصائص الذين لديهم تقدير عالٍ للذات في الآتية:

1. ينظرون لأنفسهم نظرة واقعية، ويستطيعون تحديد نقاط القوة والضعف لديهم.
2. يستند تقييمهم لذواتهم إلى تغذية راجعة صحيحة، وليس إلى تصور غير سليم لما يحبون أن يعتقدوا عن أنفسهم، وبالتالي تعديل المبادئ والقيم في ضوء الخبرات الجديدة.
3. لديهم مجموعة كبيرة من الأصدقاء، ويقيمون علاقات مع الآخرين وينسجمون معهم.
4. يتعاملون بإيجابية مع الثناء والتّقدير، ويتقبلون النقد البنّاء الموجه إليهم.
5. يستجيبون للتحديات، ويرغبون في محاولة أشياء جديدة، ولا يشعرون بالتهديد في المواقف الجديدة، ويرغبون في المجازفة، وفي مساعدة الآخرين.
6. يشعرون بالرضا عن إنجازاتهم، لأنهم يشعرون بالمسؤولية عندما يُواجَهون بأخطائهم.
7. يضعون أهدافاً لأنفسهم ويعرفون ما يريدون، وما يرغبون في تحقيقه.
8. يستطيعون في أغلب الأحيان أن يجدوا طرقاً بديلة لحل المشكلات التي يواجهون.
9. لديهم آراء قوية ولا يخشون من التعبير عنها.
10. يرون أنفسهم محبوبين من قبل الآخرين، ولا يشعرون بأنهم تحت مراقبتهم.
11. يتميزون بحوار داخلي ذاتي إيجابي متفائل، بعيداً عن الإحباط والتذمر والتشاؤم.

2.6. صفات الأفراد ذوي التّقدير المنخفض للذات

1. يهتمون بالحفاظ على شعورهم باحترام الذّات أكثر من اهتمامهم ببذل الجهد اللازم لإحراز النجاح.
2. ينشغلون بسلوكيات دفاعية لمنع الآخرين من معرفة مدى القصور الذي يشعرون.
3. يفشلون في الغالب في الاستفادة من الدروس الحياتية.
4. يشغلون أنفسهم بما يفكر به الآخرون عنهم وعن أعمالهم.
5. عاجزن عن إنجاز المسؤوليّات الملقاة على عاتقهم.
6. يسعون إلى حفظ ماء الوجه، ويخافون من الإقدام على أية مخاطر خشية الفشل (شاهين، 2008).
7. لا يعرفون ما يريدون فعله في حياتهم، وما يرغبون في تحقيقه.

كما أن الأفراد ذوي تقدير الذّات المنخفض يعانون من عدم اتساق ووضوح في فهمهم لذواتهم، مما يجعلهم يقعون تحت رحمة الأحداث والمواقف المتغيرة، ويجدون صعوبة في إدارة شؤونهم، والسيطرة على أمورهم، ويميلون أيضاً إلى حماية الذّات ووقايتها، بحيث يكونون دائماً في أمان، ومحايدين وبعيدين عن المغامرة (الخطيب، 2004).

ويشعر الأفراد ذوو تقدير الذّات المنخفض بالعجز والنقص والتشاؤم، ويفقدون حماسهم بسرعة، وتبدو الأشياء بالنسبة لهم كأنها تسير دائماً بشكل خاطئ، وهم يستسلمون بسهولة، وغالباً ما يشعرون بالخوف، ويصفون أنفسهم بصفات، مثل: سيء، وعاجر، ويتعاملون مع الإحباط والغضب بطريقة غير مناسبة، ويظهرون حساسية تجاه النقد، والتعامل مع الآخرين، ويميلون إلى لوم أنفسهم ولوم الآخرين، ويتصفون بالأنانية والغيرة، وهم غير متأكدين من صفاتهم وقدراتهم الذّاتية، ويواجهون صعوبة في إقامة علاقات مع الآخرين، وينظرون إلى أنفسهم بشكل سلبيّ، ويطلقون عبارات تدل على وصف أنفسهم بعدم الفائدة، أو عدم القيمة، ويرون أنفسهم غير محبوبين (شيفر وملمان، 2008).

وأورد عكاشة (1998) مجموعة من العوامل التي تؤثر في تقدير الذّات بمستوياته المرتفع والمنخفض ومن أهمها: الرعاية الأسرية، والعمر، والنّوع الاجتماعي، والمدرسة، والعلاقات الاجتماعية، والظروف المحيطة بالفرد.

7. العوامل المؤثّرة في تقدير الذّات

العوامل التي تلعب دوراً هاماً في نمو تقدير الذّات من وجهة نظر كوبر سميث (Coopersmith)، هي:

1. مقدار الاحترام والتقبل والمعاملة التي تتسم بالاهتمام الذي يحصل عليه الفرد من قبل الآخرين المهمين في حياته.
2. نجاح الفرد في المناصب التي يشغلها، ويقاس النجاح من الناحية المادية، ومؤشرات التقبل الاجتماعي.

3. كيفية تفاعل الفرد مع المواقف التي يتعرض فيها للتقليل من قيمته، حيث تخفف القدرة على الدفاع عن الذّات من شعور الفرد بالقلق وتساعده في الحفاظ على توازنه الشخصي (مجلي، 2013).
4. مدى تحقيق طموح الفرد في الجوانب التي يعتبرها مهمة.

وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الذّات، وتؤدي إلى تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الأفراد، وهي:

1. عوامل ترجع إلى أسلوب الوالدين في تربية الأطفال، إذ يحتاج الطفل في مراحل نموه المختلفة إلى جو أسري هادئ ومستقر، فقد يؤدي شعوره بالرفض لتكوين مفهوم خاطئ عن ذاته وتقديره لها.
2. عوامل ترجع إلى الظروف التي يتعرض لها المرء في الحياة، بالإضافة إلى العمر والنّوع الاجتماعي، فالبيئة التي تشعر المراهق بفقدان السند والحرمان والإحباط، بيئة تولد القلق لدى المراهقين، وتؤدي بشكل خطير لتهديد مفهومه وثقته بذاته واحترامه لها.
3. المدرسة: ولها دور كبير في تقدير الطفل لذاته، حيث يكون تأثيرها في تكوين تصور الطفل عن ذاته واتجاهاته نحو قبولها أو رفضها.
4. عوامل راجعة إلى أفكار الفرد، حيث إنها تحدد على الدوام قدر ما يمتلكه المرء من تقديره لذاته.
5. عوامل ترجع إلى الفرد نفسه، وتتمثّل في العيوب الجسمية كالإعاقات، أو العجز عن الوفاء بالتزامات، مثل: الديون، والشعور بالاختلاف عن الغير، والشعور بالذنب...الخ (ماكاي وفانينج، 2010).

وأشار كلٌ من فهمي والقطان (1979) إلى أن هناك تصنيفاً آخر لتلك العوامل التي تؤثر في تكوين تقدير الذّات، فتقدير الذّات يكون مرتفعاً أو منخفضاً بفعل نوعين من العوامل، هي:

1. عوامل تتعلق بالفرد نفسه: فكلما كان الفرد متمتعاً بصحة نفسية جيدة ساعد ذلك على نموه نمواً طبيعياً، ويكون تقديره لذاته مرتفعاً، والعكس صحيح.

2. عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية: وهي متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية، والظروف التي تربى فيها الفرد ونشأ، وكذلك نوع التربية.

وورد في الشحادات (2017) أن تقدير الذّات يتشكل من ثلاثة مكوّنات رئيسة، هي:

1. الشعور بالانتماء إلى جماعة يكون مقبولاً لديها ومقدراً عندها ولديه انسجام وتوافق متبادل مع أفراد هذه الجماعة.
2. الشعور بالكفاءة الذي يتوقف على المستوى الذي يستطيع فيه الفرد تحقيق أهدافه التي تحدد سلوكه سعياً لتحقيق هذه الأهداف وإنجازها.
3. الشعور بالقيمة الذي يشير إلى إحساس الفرد بقيمته من خلال تفاعله مع الآخرين، فإذا شعر باهتمام من طرفهم وشعر بتقبلهم ولّد لديه إحساساً بالقيمة يرفع من تقديره لذاته.

ويتأثر تقدير الذّات بالدّرجة التي يشعر فيها الفرد بامتلاك نقاط القوة في قدرته على إدارة البيئة من حوله، والسيطرة عليها، والتعامل مع المواقف والآخرين بطريقة تسمح له بالتحكم بالأحداث، وتوجيهها بدرجة تشعره بالكفاءة في هذا التعامل، وكلما زاد شعور الفرد بقوته هذه، وقدرته على استثمار ما لديه من نقاط قوة زاد ذلك من تقديره لذاته، ويرتبط تقدير الذّات بقدرة الفرد على التفكير العقلاني، واستخدام هذه القدرة في مواجهة المشكلات التي تواجهه، وتجاوز المعوقات التي تعترضه، والسيطرة على التغيّرات التي تحدث في بيئته (الشحادات، 2017).

8. نظريات تقدير الذّات

نظرية روزنبرج (Rosenberg,1965):

حاول روزنبيرج (Rosenberg) دراسة نمو سلوك تقييم الفرد لذاته وارتقائه من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد (المعايطة، 2007). التي تشمل المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والديني، وظروف التنشئة التربوية. كما اهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته (كفافي، 1989؛ وعلوي، 2017)، كما اهتم بتقييم المراهقين لذواتهم معتمداً على مفهوم (الاتجاه) باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسّلوكيات (الركيبات، 2017).

وقد أكد روزنبيرج (Rosenberg, 1989) من خلال دراسته للعديد من النظريات على أن هناك فكرة محددة تجمع هذه النظريات، وهي وجود علاقة بين وجود الفرد ومحاولة تجميله واحترامه لذاته، ووضع روزنبيرج نظرية لتقدير الذّات، مؤكداً على أن تقدير الذّات هو حافز لتوكيد الذّات، وحافز لتقييم الذّات، وذكر أن هناك مبادئ ثلاثة تحكم هذه النظرية، وهي:

1. معلومات تقدير الذّات، وهو انعكاس لتقييم المقارنة الاجتماعية والعزو الذّاتي.
2. تقدير الذّات نتاجٌ للتفاعل الاجتماعي، وهو أخذ الفرد لدور الآخرين، والتأكد بأحكامهم عما يحملوه من اعتقاد حوله.
3. المقارنة الاجتماعية، فالفرد في الأساس يعمل على مقارنة نفسه بالآخرين.

ويلاحظ أن هذه النظرية اهتمت بدراسة تقييم الفرد لذاته من خلال المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع، واعتبر (روزنبرج) أن تقدير الذّات هو انعكاس لاتجاهات الفرد حول نفسه، ونحو الموضوعات التي يتعامل معها، وبالتالي ذات الفرد ما هي إلا أحد هذه الموضوعات، ولكن هذا الاتجاه نحو الذّات يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو موضوعات أخرى، وأن تقدير الذّات هو التقييم الذي يقوم به الفرد، ويحتفظ به عادة لنفسه ويعبّر به عن اتجاه الاستحسان أو الرفض (الدرعان والصويلح، 2014).

ووضع روزنبرج (Rosenberg, 1989) للذات ثلاثة تصنيفات، هي:

1. الذّات الحالية أو الموجودة: وهي كما يرى الفرد ذاته، وينفعل معها.
2. الذّات المرغوبة: وهي الذّات التي يجب أن يكون عليها الفرد.
3. الذّات المقدّمة: وهي صورة الذّات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يعرفها للآخرين، فلا يستطيع الفرد أن يضع تقديراً لذاته والإحساس بقيمتها إلا من خلال الآخرين.

نظرية كوبر سميث (Coopersmith,1976):

وتمثلت أعمال سميث (Coopersmith) في دراسته لتقدير الذّات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية، وقد ميز بين نوعين من تقدير الذّات هما: **تقدير الذّات الحقيقي**، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة، **وتقدير الذّات الدفاعي**، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم ليسوا ذا قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور، والتعامل على أساسه مع أنفسهم، ومع الآخرين (علوي، 2017؛ والمعايطة، 2007؛ والخضير، 1999). وبذلك افترض سميث (Coopersmith) أربع مجموعات من المتغيّرات تعمل كمحددات لتقدير الذّات، هي: النجاحات، والقيم، والطموحات، والدفاعات. ويذهب سميث (Coopersmith) إلى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذّات من الأطفال، إلا أن هناك ثلاثاً من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذّات، هي:

- تقبل الأطفال من جانب الأمّهات.
- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي.
- احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير عن أفكارهم من جانب الآباء (الخضير، 1999)، و(الآلوسي، 2014).

ويقسم سميث (Coopersmith) تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين: الأول يرتبط **بالتعبير الذّاتي**: وهو يعبّر عن إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والآخر يتعلق **بالتعبير السّلوكي**: وهو الذي يشير إلى مجموعة الأساليب السّلوكية المتاحة إلى الملاحظة وتخبرنا بتقدير الفرد لذاته (الخضير، 1999).

وورد في الديب (1991) أن سميث (Coopersmith) حدد أربعة محكات لتقدير الذّات هي:

- القوة: التي تتمثّل في القدرة على التأثير والتحكم في الآخرين.

- التميز: الذي يقصد به درجة انتباه الآخرين للفرد، ودرجة قبوله من قبل الآخرين.
- الفضيلة: أي درجة ارتباط الفرد بقيم معيّنة سواء أكانت عقلية أو أخلاقية،
- الكفاءة: أي الأداء الناجح لإنجاز عمل معين.

نظرية زيلر (Ziller, 1969)

نالت هذه النظرية شهرة أقل من نظريتي روزنبرج وسميث(Rosenberg & Coopersmith)، وحظيت بدرجة أقل منهما، من حيث الذيوع والانتشار، لكنها في الوقت نفسه تُعدّ أكثر تحديداً وأشد خصوصية، أي إن (زيلر) يعتبر تقدير الذّات البناء الاجتماعي للذات (الآلوسي، 2014؛ وقمر، 2015)، وينظر إلى تقدير الذّات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذّات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصفه بأنه: تقدير يقوم به الفرد لذاته، ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذّات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدث تغييرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذّات هو العامل الذي يحدد نوعية المتغيّرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك (المعايطة، 2007).

وتقدير الذّات حسب هذه النظرية "مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية، وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى"، لذلك يفترض زيلر (Ziller) أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذّات، وهذا يساعدها على أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (كفافي، 1989).

نظرية التحليل النفسي:

تقوم نظرية التحليل النفسي على ثلاث مسلّمات أساسية، هي: أن السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد هي أهمها، وأكثرها تأثيراً في سلوكه في المراحل التالية من حياته، والثانية: أن الدفاعات الغريزية الجنسية للفرد هي محددات أساسية لسلوكه، والثالثة: أن الجانب

الأكبر من سلوك الفرد تحكمه محددات لاشعورية (شعبان، 2010: 41). وبالتالي فإن تأثير الخبرات الأولى من حياة الفرد تؤثر على نموه، وتؤثر على مفهومه لذاته، فطبيعة مفهوم الذّات ونوعه يعتمد على طبيعة الخبرات الأولى ونوعها (شوامره، 2012).

وتطرأ على الفرد خلال رحلة نموه تغيرات مهمة، واختلف العلماء في تفسير طبيعتها، وصفها فرويد (Freud) بأنها تغيرات نفسية جنسية، وركز على أنظمة الذّات، ووضح أهمّية دور الأنا (Ego) في حل الصراع المستمر بين الأنا الأعلى "الضمير" (Super Ego)، والهو "الشهوات والغرائز" (Id) لدى الفرد. وبذلك فإن تقدير الذّات يرتبط بمدى نجاح الفرد في حل هذا الصراع، وخلق التوازن بين هذين الجزأين المتعارضين (العمران، 1995).

النظرية المعرفية التجريبية:

يعتمد إبستاين (Epstein) في تفسيره لتقدير الذّات على مبادئ وأفكار في النظرية المعرفية، منها: التنظيم، والخبرة، والتمثيل، حيث يقوم الأفراد بتنظيم الخبرات والأفكار المتعلقة بالذّات والعالم الخارجي اعتماداً على قدرة الدماغ على التشكيل والتنظيم وفق نظام مفاهيمي، يقوم على تكوين روابط بين الأحداث، ومن ثم تكوين روابط بين روابط الأحداث للوصول إلى بنى متكاملة (الركيبات، 2015). وأضاف أن إبستاين (Epstein) يعتبر تقدير الذّات حاجة إنسانية أساسية، تتمثّل في أن يكون محبوباً، ويتكون تقدير الذّات حسب وجهة نظرة من ثلاثة مستويات، هي:

1. **تقدير الذّات العام:** وهو الأكثر ثباتاً واستقراراً في شخصية الفرد، ويشير إلى الفكرة العامّة التي يحملها الفرد عن ذاته سواءً أكان ذلك في موقف اجتماعي، أو من خلال ممارسة نشاط فردي.
2. **تقدير الذّات المتوسط:** وهو المستوى الذي يظهر في مجالات معيّنة من الخبرات والنشاطات التي يعيشها الفرد في حياته اليومية، والتباين هنا في تقدير الذّات يرجع إلى درجة اهتمام الفرد في أي بعد من أبعاد هذا المستوى الذي يتضمن بعدين، هما:

أ. الكفاءة: وتتضمّن أربعة أبعاد فرعية، هي: التأثير، وقوة الشخصية، وضبط الذّات، والوظيفة الجسمية.

ب. القيمة: وتتضمّن أربعة أبعاد فرعية، هي: التقبل، ومحبة الآخرين، وتقبل الذّات الأخلاقية، والمظهر الجسمي.

3. **تقدير الذّات الموقفي:** وهو المستوى الذي يتعلق بموقف معين يعيشه الفرد، وهو الأكثر ملاحظة، ويتفاعل في هذا الدرجة تقدير الذّات العام وتقدير الذّات المتوسط في موقف معين يواجهه الفرد (الركيبات، 2015).

نظرية روجرز (Rogers)

وتُعدّ نظرية روجرز (Rogers) إحدى أهمّ النظريات التي عبرت عن مفهوم الذّات، فهي تنظر للذات على أنها كينونة الفرد، وتتكون بنيتها نتيجة التفاعل مع البيئة، وتتشكل نتيجة علاقاته الأسرية والاجتماعية (شوامره، 2012). وكما ورد في شعبان (2010) يعتقد روجرز (Rogers) أن الذّات هي جوهر الشخصية الإنسانية، وأن مفهوم الذّات يشكل حجر الزاوية الذي ينظم السّلوك الإنساني، ويتأثر هذا المفهوم بخبرات الفرد، موضحاً أن فكرة الفرد عن نفسه متعلمة، وارتقائية منذ الميلاد، وتتميز بالتدرّج خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة، مؤكداً على أن هناك ثلاثة مصادر لتكوين صورة الفرد عن نفسه، وهي: قيم الآباء وأهدافهم، وخبرات الفرد المباشرة، التصورات التي تكون الصورة المثالية التي يرغب أن يكون عليها. ويرى روجرز (Rogers) أن تقدير الذّات الإيجابي يكتسبه الفرد من خلال التقبل الإيجابي من قبل الآخرين (نجيب، 2007)، فالتنشئة وأجواء الأسرة، ونمط العلاقات الأسرية السائدة بين الوالدين والأبناء، مهمة في إكساب الطفل الثقة وتقدير الذّات، وإكسابه خصال الفاعلية والإيجابية (أبو هين، 2001).

المبحث الرابع: القياس النفسي Measurement

مقدّمة

القياس في علم النفس هو في الأصل "اهتمام بالفروق بين الأفراد بالنسبة للسمات والخصائص المشتركة بينهم، أكثر منها عملية قياس لكمية السمة العقلية أو النفسية التي يتميز بها كل فرد من الأفراد" (عبد الرحمن، 2008: 21). ويشير مصطلح "قياس" Measurement في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى "عملية تقدير رقمية أو كمية لمقدار ما يملكه فرد معين من صفة أو خاصية من الخصائص بمقياس معين، ووفقاً لقواعد معيّنة" (سمير، 2000: 17). وعُرِّف القياس حسب ماكاريو (Maccario, 1989) المشار إليه في عبد العزيز (2004) بأنه "وصف كمي للسلوك" وعرّفت أنستازي (Anastasi, 1997) الاختبار النفسي بأنه "مقياس موضوعي مقنن لعيّنة من السّلوك". ويعرّف أبو حطب، وعثمان، وصادق (2008: 36) الاختبار النفسي بأنه: "طريقة منظمة للمقارنة بين الأفراد أو داخل الفرد الواحد في السّلوك أو في عيّنة منه في ضوء معيار أو مستوى أو محك".

وقد انبثق عن هذه النظّرة الشمولية تطوّر ملحوظ في الإطارين النظري والتطبيقي لميدان التّوجيه والإرشاد المهْني، وظهور نظريات متخصصة تعالج وتفسر جوانب الإرشاد المهْني وقضايا الاختيار والتفضيل المهْني، وكذلك شهدت تطوّراً في الإجراءات التطبيقيّة لعملية اتخاذ القرار المهْني، فظهرت مقاييس وقوائم متعددة لمساعدة الأفراد التعرّف إلى ميولهم وقدراتهم المهْنيّة، وأصبح القياس من الوسائل الضرورية في عملية اتخاذ القرار (الداهري، 2005؛ والتلاهين، 2008)، ومما سبق تتضح الحاجة إلى بناء مقاييس وقوائم حديثة لتقديم الخدمات اللازمة للطلبة في مختلف المراحل الدّراسية لاتخاذ القرار المهْني المناسب. وركز هذا المبحث على مفهوم القياس، وقياس الميول المهْنيّة، والخطوات العملية التي انتهجها الباحث للوصول إلى تقنين مقياس الميول المهْنيّة.

1. قياس الميول

ومن خلال العمل الميداني للباحث يرى بأن الموجه أو مرشد المدرسة – سواءً أكان التربوي أو المهْني – كي يستطيع القيام بدوره بمساعدة الطّلبة في معرفة ذواتهم تمهيداً لاتخاذ القرار الأكاديمي أو المهْني، فإنه لا بد من توفّر أدوات قياس مناسبة تساعد في معرفة الذّات بكل ما تتضمّنه من قدرات وميول وصفات وقيم واهتمامات ونشاطات وتوجهات، ولهذا فوجود مقاييس في الإرشاد المهْني بجانب أدوات التدخل وتقنياتها أمر ضروري، وللقياس دور مهم في التعرّف إلى جوانب شخصية الفرد، ومنها الشخصية المهْنيّة، ونظراً للتطوّر الذي يشهده النظام التّعليمي الفلسطيني من إضافة فروع جديدة للثانوية العامّة "الإنجاز" وتعديل واسع بالمنهاج وإجراء تغييرات في أسس القبول بالجامعات، وافتقار البيئة الفلسطينيّة لأدوات ومقاييس تتوافق مع هذه التعديلات، جاءت هذه الدّراسة التي من ضمن أهدافها بناء مقياس ميول مهنية لطلبة الصّف العاشر، ينسجم مع فروع التّوجيهي الجديد "الإنجاز".

وتطبق الدول المتطوّرة اختبارات ومقاييس لمعرفة ميول وقدرات واستعدادات الطّلبة، تمهيداً لتوجيههم وتوزيعهم على المجالات التي سيبرعون فيها، وفي بلادنا يمكن القول بأن ميول الأفراد ميول غير حقيقية بالأغلب، حيث لوحظ أن الذي يوجّه الأفراد بعض المعايير الاجتماعية، أو الرغبة في مزيد من الربح المادي، أو السير وفق رغبة الآخرين سواء الوالدين أو الأصدقاء، وغيرها العديد من المعايير التي آخرها الميول والقدرات والفرص المتاحة، وبالتالي ذكر شحيمي (1994) صعوبات تعترض المرشد المهْني في أثناء قيامه بواجباته، ومن أبرز هذه الصعوبات:

1. معظم المبحوثين يعلمون القليل عن المهن التي يميلون إليها.
2. عدم وضوح ميول الكثيرين وتداخلها مع ميول أخرى.
3. تأثير الأهل والمحيطين على توجهات الأفراد.
4. الاعتماد على نتائج التحصيل في التّوجيه.
5. يقف الوضع المادي أو الاجتماعي أو السياسي عائقاً ضد ميول معيّنة.

6. بعض الميول لا تتوافق مع سن المبحوث.
7. بعض الميول لا تتوافق مع احتياجات سوق الشّغل.

وذكر عياد (2011: 32) وخياطة (2015: 12) أن أولى المحاولات لقياس الميول بدأت على يد ثورندايك (Thorndike, 1912)، حين طلب من مجموعة طلبة جامعيين ترتيب ميولهم كما يتذكرونها في مراحلهم الدّراسية السّابقة، وترتيب قدراتهم في تلك المراحل، فوجد علاقة بين الميول المبكرة والقدرات، وتقاس الميول المهْنيّة باستخدام وسائل مختلفة، منها:

1. **الملاحظة:** أي ملاحظة سلوك الفرد في مواقف محددة، وتصلح هذه الطريقة في كشف الميول الظاهرة أو الواضحة.
2. **المقابلة:** وتتلخص في سؤال الفرد بشكل مباشر عما يحبه أو يكرهه من المهن.
3. **سلالم التّقدير:** وبها يقدر الأفراد ميولهم بأنفسهم بترتيبها، وإعطائها درجات حسب اهتمامهم.
4. **اختبارات المعرفة:** وبها تختبر محصلة معلومات الفرد عن المهنة التي يرغب في امتهانها مقارنة مع مهن أخرى.
5. **اختبارات الصور:** وبها يقاس الميل نحو مهنة معيّنة بمقدار المعلومات والحقائق التي يحتفظ بها المفحوص عن المهن التي عرضت في صور.
6. **طريقة التفضيل:** وتتم عن طريق الاختيار الحر للمهن المفضلة من بين قوائم مختلفة.
7. **المقاييس والاختبارات:** وتعتبر النشأة الفعلية لمقاييس الميول التي تتكون من عبارات يجيب عليها المفحوص وفقاً لتدرج معين، ما قام به الباحثون في معهد كارنيجي (Carnegie Corp) في الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الأولى، حيث جمعوا ما يقارب ألف فقرة للتمييز بين ميول العاملين في المهن المختلفة، وانطلقت منها العديد من اختبارات الميول لاحقاً.

كما شهدت حركة قياس الميول المهْنيّة توجهين مختلفين، حيث بدأ فرايد (Fryed) التوجه الأول للقياس، وجربه كاودري (Cowdery)، ووسعه سترونج عام (1952)، ويعتمد هذا التوجه

على ملاحظة أصحاب بعض المهن الذين يتشاركون فيما يفضلون وما لا يفضلون، مما يساعد على تمييزهم عن أصحاب مهن أخرى، ومقارنة تفضيلاتهم المهْنيّة مع تفضيلات الشخص، وذلك لتحديد المهنة الأكثر ملاءمة له.

أما التوجه الثاني: فيتبع نظرية السمات في تحديد ميول الفرد المهْنيّة بما يشابه حركة العوامل في علم نفس الشخصية، ويمثله كيودر (Kuder, 1940)، وآن رو (Roe, 1956)، وهولاند (Holland, 1959)، ويكون هذا التوجه تنظيماً معيناً من السمات ضمن عوامل محددة، ويصنف الأشخاص إلى مجموعات أو حقول أو بيئات مهنية محددة، وفقاً لميولهم المهْنيّة (خياطة، 2015؛ وأكيرمان وبيير Ackerman & Beier, 2009).

وهذا التوجه الذي اعتمده الباحث عند بناء المقياس انطلاقاً من خلفية نظرية علمية، تنحصر بالاعتماد على توجه كيودر (Kuder, 1940)، وآن رو (Roe, 1956)، وهولاند (Holland, 1959).

فبالرغم من توفّر اختبارات الميول والتفضيلات المهْنيّة عالمياً، إلا أن توفّرها في فلسطين بما يتوافق مع البيئة الفلسطينيّة قليل جداً، لذا تسعى هذه الدّراسة إلى توفير مقياس مقنن يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة إحصائياً، تتلاءم وتتوافق مع البيئة الفلسطينيّة، كي يتمكن الباحثون والعاملون بميدان الإرشاد النفسي والتربوي والمهْني الإفادة منها في مساعدة الطّلبة في اتخاذ قرار مهني سليم، بطريقة سهلة الاستخدام والتطبيق.

والهدف من عملية القياس النفسي في مجال الميول المهْنيّة، التعرّف إلى قدرات الفرد، ومواهبه، واستعداداته، واتجاهاته، وميوله، وقيمه، ومختلف سمات الشخصية الخاصة به، وذلك عن طريق مجموعة من الأدوات: اختبارات نفسية، وروائز، واستبانات، وغيرها الكثير، لأجل الكشف والقياس والتقييم والتّوجيه والتشخيص، ومن ثم الوصول للعلاج أو التّوجيه والإرشاد بما يتلاءم وقدرات الفرد وإمكانياته (ابن حليلم، وحبال، ومأمون، 2017).

ويركز القياس على نظرية السمات التي تعرف بأنها تجمع الأنماط السّلوكية المرتبطة بعضها بعضاً، فأصبح القياس الكمي الموضوعي يمثل عصب الدّراسات والبحوث النفسية

الحديثة، فوسائل القياس هي أداة الباحث، والإحصاء هي لغة الباحث العصري، ويعرف القياس النفسي بأنه: "عملية تكميم أو تعبير بلغة كمية أو حسابية عن صفات أو عوامل أو ظواهر لموضوعات نوعية، أو معنوية أو سلوكية، تتطلب إصدار حكم أو تقييم عنها" (الجلبي، 2005: 19). ولكي يصل الباحث إلى نتائج سليمة وصحيحة، لا بد أن تكون أدواته ملائمة للغرض الذي يسعى إلى تحقيقه، وأن تتوافر بها الشروط المتعارف عليها علمياً من صدق وثبات، وأن تكون مكيفة ومقننة على بيئة المجتمع وثقافتها الذي ستستخدم فيه (ابن حليلم وآخرون، 2017).

ومن أهداف الاختبارات حسب (تايلر، 1998) الآتي:

1. الحصول على المعلومات التي تتعلق بالأفراد أنفسهم، وقدراتهم، وميولهم، واتجاهاتهم، وحاجاتهم.
2. الحصول على المعلومات التي تتعلق بمطالب المجتمع (نقاط القوة، ونقاط الضعف).
3. الحصول على مقترحات المتخصصين في مختلف الميادين التي تساهم في عمليات التعلم وإعداد الأفراد وتدريبهم.

وواقع الأمر قد يصطدم الباحث في كثير من الأحيان بعدم وجود مقياس مناسب للخاصية المراد قياسها، أو حتى لا يناسب أفراد عينته، فيكون لزاماً عليه تصميم مقياس يقيس تلك الخاصية (لطفي، 2006). وهذا ما دفع الباحث لتصميم مقياس الميول المهْنيّة متتبعاً الخطوات الآتية:

2. خطوات تقنين مقياس الميول المهْنيّة بصورته الفلسطينيّة

بالرجوع إلى الأدب النظري المتعلق ببناء المقاييس، وبالنظر إلى طرق إعداد الأدوات المستعملة وتصميمها في عملية القياس، يُلاحَظ أن هناك تنوعاً في الآراء فيما يتعلق بالخطوات الضرورية لبناء مقياس ما، فيرى علاوي ونصر الدين (1996) أن هناك تسع خطوات تشكل الأسس الهامة لبناء مقياس، واقترح باري وجاك (Barry & Jack, 1971) ثماني خطوات للبناء، ويحصر السيد (1979) خطوات بناء المقياس في خمس خطوات، وتناول لطفي

(2006) الخطوات بنوع من التفصيل في ست عشرة خطوة، وفرج (2012) في اثنتي عشرة خطوة، وباستعراض مصمم المقياس تلك الخطوات اتبع الخطوات الآتية في بناء المقياس:

1.2. المشكلة ومبررات تصميم المقياس

وتتلخص المشكلة بعدم توفّر مقياس للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر بقسميه الأكاديمي والمهْني يتوافق مع البيئة الفلسطينيّة، ويلبي متطلبات إجراء الدّراسة الحالية، وبالتحديد في ظل التعديلات التي أجريت على المنظومة التّعليمية الفلسطينيّة منذ العام الدّراسي 2017/2016.

2.2. الهدف من المقياس

نظراً لعدم وجود مقياس للميول المهْنيّة خاص بطلبة الصّف العاشر استناداً إلى نتائج البحث المكتبي، ومراجعة البحوث والدّراسات السّابقة، والخبرة الميدانية، لم يجد الباحث مقياساً خاصاً يقيس ميول طلبة الصّف العاشر في البيئة الفلسطينيّة، وابتدأ الباحث من حيث انتهت منه الدّراسات والبحوث الخاصة بقياس الميول والتوجهات والتفضيلات المهْنيّة، بتصميم مقياس يهدف إلى:

- سد العجز في الأدوات التي تتصدى لقياس الميول المهْنيّة والأكاديمية لطلبة الصّف العاشر.
- خدمة الطّلبة في التّوجيه المهْني والأكاديمي.
- التّقليل من التخبّط والحيرة، وتسهيل عملية اتخاذ القرار.
- الوصول للفرع الأنسب في الثانوية العامّة.

3.2. الإطار النظري

قام مصمم المقياس بالاطلاع على المقاييس الآتية:

- اختبار جون هولاند (Holland) المبنى على البيئة السعودية.
- اختبار التفضيل المهْني لجون هولاند (Holland) المبني على البيئة الأردنية.
- مقياس الاستكشاف المهْني لجون هولاند (CIP).

- ومقياس هولاند (Holland) البحث الموجه ذاتياً (SDS) الذي تم تطويعه للبيئة الفلسطينيّة (2001).
- مقياس التفضيل المهْني "الصورة س" (2017).
- مقياس الحقول المهْنيّة لآن رو (Anne Roe) الذي استخدمه حجازي (2014) في دراسته على طلبة مدارس القدس، واستخدمه عرار (2016).
- قائمة كيودر لمسح الميول المهْنيّة (Kuder Occupational Interest Survey)
- قائمة سترونج للتفضيل المهْني (Strong Vocational Interests).

والجدير ذكره أن مراجعة الأدب النظري أفادت مصمم المقياس من حيث: صياغة الفقرات، والأبعاد المستخدمة، والمسارات، والأساليب الإحصائية، إذ استند بناء المقياس إلى نظرية جون هولاند (Holland)، الذي تناول ستة أنماط مهنية تقابلها ست بيئات مهنية، ونظرية آن رو (Roe) التي قسمت المهن إلى ثمانية حقول، وأنموذج كيودر (Kuder)، وبناءً على تلك المرجعيات صيغت الفقرات، وحددت الأبعاد، والمقاييس الفرعية، وإجراءات الترميز. حيث تكون المقياس من (144) فقرة، موزعة على ثمانية مقاييس فرعية، تغطي فروع الثانوية العامّة في فلسطين "الإنجاز"، ووزعت فقرات المقاييس الفرعية الثمانية بطريقة تضمن تناسق المقياس وتوازنه، إذ يتكون كل مقياس فرعي من ثلاثة أبعاد، يتعلق الأول منها بالاهتمامات (5 فقرات)، والثاني بالمهارات (6 فقرات)، أما الثالث فتناول المهن المرغوبة للفئة المستهدفة (7 مهن)، بمجموع (18) فقرة لكل فرع، وذلك استناداً لتقسيمات (هولاند) بمقياس البحث الموجه ذاتياً (SDS) الذي تم تطويعه للبيئة الفلسطينيّة (2001)، كما هو موضح بالجدول رقم (10).

4.2. طبيعة وخصائص الفئة المستهدفة

هم طلبة الصّف العاشر ذكوراً وإناثاً بمدارس محافظات الضفة الغربية والقدس وقطاع غزة، موزعين على (24) مديرية: (17) بالضفة و(7) بالقطاع، الذين يقع ترتيبهم الدّراسي في نهاية المرحلة الأساسية العليا سابقاً، وفي بداية المرحلة الثانوية حسب قانون التربية والتّعليم الأول لعام (2017)، وتتراوح أعمارهم بين الخامسة عشرة والسادسة عشرة، منقسمين إلى عاشر

أكاديمي وآخر مهني، وبلغ عددهم خلال العام الدّراسي 2018/2017 (86882) طالب/ة، (40371) ذكراً بنسبة (0.46)، و(46511) أنثى بنسبة (0.54)، يطلب منهم في نهاية هذه المرحلة اختيار المجال التّعليمي الأكاديمي أو المهْني الذي يرغبون في دراسته في الصّفين الحادي عشر والثاني عشر. وقرار اختيارهم هذا يحدد نوع التّعليم العالي الذي سيلتحقون به مستقبلاً، وبالتالي طبيعة العمل الذي سيلتحقون به.

5.2. الشكل الأمثل للمقياس وطرق التطبيق والصياغة الفعلية للبنود

يطبق مقياس الميول المهْنيّة بشكل فردي وجمعي وجماعي مع إشراف من قبل اختصاصي إرشاد تربوي أو مهني مدرَّب على المقياس، وتستغرق فترة التطبيق بين (25–35) دقيقة، وتتراوح درجات كل مقياس فرعي من (1–18) درجة، تجمع الدرجات المتعلقة بالأبعاد الخاصة بكل فرع، كما هو موضح في ملحق (3).

6.2. شكل الاستجابة

يستجيب المفحوص باختيار إجابة واحدة من بين إجابتين (نعم، لا)، ويمتاز شكل الاستجابة هذا بسهولة الفهم، والاقتصاد في زمن الاستجابة، وسهولة عمليات التصحيح، ويعاب عليه تأثره بالتخمين (عبد العزيز، 2004).

7.2. تعليمات المقياس

1.7.2. تعليمات المطبقين

1. التهيئة وتوضيح أهمّية المقياس وهدفه للفئة المستهدفة
2. المقياس لا يساعد الطّلبة جميعهم، خاصة أولئك الذين يستجيبون بعشوائية دونما تركيز.
3. المقياس يتكون من ثلاثة أقسام، وكل قسم يضم مجموعة من البنود والاستجابة تكون: بـ (نعم) أم (لا).

4. يضم المقياس ثمانية مقاييس فرعية، وتجمع الأبعاد الخاصة بكل مقياس فرعي، حيث يمثل كل مقياس منها فرعاً من فروع الثانوية العامّة، والمجموع الأعلى يكون التوجه الأقرب للمفحوص.
5. إذا كان الفرق بين أكبر مجموع والأقل منه مباشرة (3) درجات أو أقل، يعني ذلك أن ميول الطالب/ة تتوافق مع المجالين.
6. إذا كانت المجاميع على المقاييس الفرعية متقاربة، يعني ذلك أن المفحوص مشتت، وغير قادر على اتخاذ قرار، أو لم يفهم المقروء، أو استجاب بشكل عشوائي.
7. يتم مقارنة المجاميع على الأبعاد الفرعية بشكل أفقي وصولاً إلى النتيجة النهائية.
8. يقوم مطبق المقياس بتفسير بعض البنود للمفحوصين في حال عدم وضوحها لهم.
9. يتم تفسير النتيجة حسب الشكل الثماني المسمى (BRANCHES) شكل رقم (3).

2.7.2. تعليمات المفحوصين

توضيح الهدف من المقياس، والزمن المستغرق، وكيفية الحصول على النتيجة النهائية. وروعي أن تكون التّعليمات واضحة المعنى وموجزة، كي تحقق الهدف، ولم يتم ذكر أسماء الفروع للمقاييس الفرعية، ليترك للمفحوص الإجابة بحرية وصدق وموضوعية.

8.2. عرض المقياس على متخصصين بالمجال (محكمين)

عرضت المقياس والتّعليمات على متخصصين باللّغة العربيّة لمراجعة صياغة البنود وصلاحيتها نحوياً وأخذت الملاحظات جميعها. كما عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة بعلوم التربية وعلم النفس، كما هو موضح في ملحق (4)، وقدم المحكمون ملاحظاتهم وتوجيهاتهم وتعديلاتهم لكل فقرة من فقرات أجزاء المقياس، وتم الأخذ بتلك الملاحظات والتعديلات، حيث عدلت صياغة (14) فقرة، وحذف متغير مكان السكن، وإضافة متغير المستوى التّعليمي للوالدين، وفي ضوء ذلك يمكن القول: إن المقياس أصبح مناسباً لقياس ما صمم من أجله.

9.2. الدراسة الاستطلاعية الأولى والثانية

طبّقت أدوات الدّراسة على عيّنة استطلاعية أولى مكونة من (40) طالباً وطالبة، بهدف تجريب أدوات الدّراسة وتطبيقاً لتجربة فهم الألفاظ، ومعرفة مدى وضوح الفقرات، وللوقوف على الوقت الذي يستغرقه التطبيق، الذي استغرق من (25-35) دقيقة، وهذا وقت مقبول لضمان جدية التعامل مع المقياس من قبل المفحوصين.

وطبّقت الأدوات على عيّنة استطلاعية ثانية من داخل مجتمع الدّراسة خارج العيّنة النهائية، وللتحقق من صدق الأدوات وثباتها قبل تطبيقها نهائياً على عيّنة التقنين، وقد كانت نتائج تحليل معامل الثّبات لمقياس الميول المهْنيّة (0.87)، وهي قيمة تسمح بإجراء الدّراسة، وقد تمثلت عيّنة الدّراسة الاستطلاعية من (120) طالباً وطالبةً من طلبة الصّف العاشر مناصفة ذكوراً وإناثاً. وبمقياس الميول المهْنيّة تم استخلاص (144) عبارة من أصل (208) عبارات، بناءً على نتائج التحليل العاملي وتوصيات المحكمين.

10.2. عيّنة التقنين الأساسية

اختير أفراد العيّنة بالطريقة العنقودية، ومن ثم العشوائية الطبقية، وبلغ حجم العيّنة (1478) طالباً وطالبة بنسبة (0.06) من مجتمع الدّراسة، وهي عيّنة جيدة التمثيل، وفق المتغيّرات الآتية: المديرية، والتفريع بالعاشر، والنّوع، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل، والمستوى التّعليمي للوالدين، وذلك كما هو واضح في جدول رقم (9).

بالرجوع إلى الباب الثاني الفصل الثالث يلاحظ استخدام آليات التحقق من الصدق والثّبات الآتية:

1.10.2. الصدق

تم التحقق من الصدق بالطرق الآتية:

1. صدق المضمون.
2. الاتساق الداخلي بإيجاد معامل ارتباط (بيرسون) بالطرق الآتية: (احتساب معاملات ارتباط الفقرات بالدّرجة الكلية للفرع المهْني، واحتساب معاملات ارتباط أبعاد كل فرع

دراسي بالدّرجة الكلية للفرع، واحتساب معاملات الارتباط بين الفروع الدّراسية الأكاديمية والمهْنيّة).

3. الصدق التمييزي.
4. صدق البناء (التكوين الفرضي).

2.10.2. الثّبات

تم التحقق من الثّبات بالطرق الآتية:

1. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).
2. معامل الاستقرار (Test Retest).

3.10.2. المعايير

واشتقت المعايير باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحساب العلامات المعيارية الزائية والتائية، والرتب المئينية للمسارين الأكاديمي والمهني، وللعينة الكلية، وللذكور والإناث، كما هو موضح في الجدولين (27) و(28).

4.10.2. الأساليب الإحصائية المستخدمة

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأعداد والنسب المئوية
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).
3. التحليل العاملي Factor Analysis.
4. اختبار ت للعينات المستقلّة (Independent Sample T-test).
5. تحليل التباين الأحادي والثنائي (One & Two Way ANOVA).
6. معاملات ارتباط بيرسون (Person Correlation).

11.2. الصعوبات التي واجهت مصمم المقياس

- نقص التكوين الأكاديمي في مجال القياس وبناء المقاييس.
- نقص التكوين التطبيقي في مجال الإحصاء.
- ترامي العيّنة، وما ترتب عليه من تكاليف التنقل والتطبيق.

- صعوبة صياغة مفردات المقياس بطريقة تراعي المستويات المهْنيّة المعمول بها في فلسطين.
- عدم التحكم في اللّغة الانجليزية.

3. التحليل العاملي

يعدّ التحليل العاملي من أكثر التصميمات التي يتكرر استخدامها في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية ذات المتغيّرات المتعددة، وغالباً ما يقوم الباحثون بقياس عدد كبير من المتغيّرات في المشروع البحثي الواحد، وفي هذه الحالة يصبح تحليل البيانات وتفسيرها أمراً عسيراً وغير عملي على الإطلاق، ومن هنا يأتي التحليل العاملي ليكون مفيداً، إذ يوفّر أساساً تجريبياً لإقلال المتغيّرات العديدة إلى عدد ضئيل من العوامل، وتصبح العوامل عبارة عن بيانات طيعة يسهل تحليها وتفسيرها (باهي وعدنان وعز الدين، 2002: 17)

وقد نشأ التحليل العاملي في كنف علم النفس، حيث كانت البدايات الأولى على يد الرواد الأوائل لعلم النفس، أمثال: ثورندايك (Thorndike)، وبيرسون (Pearson)، ويرجع الفضل في انتقال التحليل العاملي إلى التطبيقات العلمية والعملية في الفروع كلها إلى سبيرمان (Spearman, 1963) (رمضان، 2014). ويعرف الجابري (2012: 21) البناء العاملي بأنه: "مجموعة العوامل الافتراضية الكامنة خلف مجموعة من المفردات الاختبارية أو المقاييس أو المتغيّرات بصفة عامة، ويعدّ شكلاً من أشكال صدق البناء الذي يتم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي".

ويعدّ صدق البناء أحد أهمّ الأساليب الإحصائية التي تحقق صدق الاختبار، كما يمثل الصورة الأكثر تطوّراً للصدق، ويهتم صدق البناء بمدى اتساق مكوّنات المقياس مع البنية المفاهيمية لمكوّنات السمة موضع القياس والعلاقات فيما بينها (المومني، 2017). ويعدّ التحليل العاملي أحد أهمّ طرق التحقق من البنى العاملية للمقاييس والاختبارات، وأكثرها دقة وموضوعية ويقسم إلى قسمين أساسيين، هما:

1.3. **التحليل العاملي الاستكشافي** Exploratory Factor Analysis (EFA)

يقوم على استخراج العدد الأكثر تلخيصاً من العوامل التي تفسر العلاقات بين المتغيّرات، ويستخدم في الحالات التي تكون فيها العلاقات بين المتغيّرات والعوامل الكامنة غير معروفة، وبالتالي فإن التحليل العاملي الاستكشافي بهدف إلى اكتشاف العوامل التي تصنف إليها المتغيّرات (Thompson, 2004).

2.3. **التحليل العاملي التوكيدي** Confirmatory Factor Analysis (CFA)

يعدّ أداة تحليلية لتطوير المقاييس وإعادة التحقق من صحتها وتقدير صدق بنائها وتقييمها، إضافة إلى تقييم تغاير العوامل عبر الزمن واختلاف المجموعات، ويستخدم هذا النّوع لأجل اختبار الفرضيات المتعلقة بوجود علاقة بين المتغيّرات أو عدمها والعوامل الكامنة (Brown, 2006).

وورد في المومني (2017) أن العينات الكبيرة أفضل من الصغيرة عند استخدام التحليل العاملي، فكلما ازداد حجم العيّنة قلت احتمالية الخطأ، كما أن تقديرات المجتمع تصبح أكثر دقة، والنواتج أكثر قابلية للإعمام.

ويُختم هذا المبحث بالقول: إن التّوجيه المهْني يُعنى بتوجيه الأفراد نحو مهن يحتمل أن يحرزوا فيها أكبر قدر ممكن من النجاح والتقدم والإنتاجية، عندما تتوافق تلك المهن مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وذكاءاتهم (عباس، 1996)؛ ولتحقيق هذه الغاية لا بد من بناء مجموعة من الاختبارات والمقاييس التي تُعدّ أدوات رئيسة في قياس اهتمامات وتوجهات الأفراد، وستقدم لهم مجموعة من الفوائد تتمثّل بالآتي:

1. تحديد خياراتهم المهْنيّة التي ترتبط باهتماماتهم.
2. التركيز على الخيارات المهْنيّة التي لم تؤخذ بالحسبان من قبل.
3. المحافظة على التوازن بين العمل وأوقات الفراغ.
4. فهم بيئة المتعلم المفضلة.
5. تزويدهم بفهم عميق لعالم المهن (Cripps, 2008).

4. اشتقاق المعايير

المعايير: "هي نوع من المحكات التي تستخدم في تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها المفحوص، ويعتمد إعداداها على الدرجات الخام لعيّنة ممثلة للمجتمع، التي أعدت له الأداة أو الاختبار، وتهدف إلى تحديد مستوى أداء الفرد في السمة المقيسة بالنسبة لمتوسطات درجان الأقران، وتفسر على أنها أقل أو أكبر من المتوسط" (مراد، وسلمان، 2005: 317).

الدرجات الخام: وهي الدرجات التي نحصل عليها مباشرة بدون أي تعديل، مثل درجات مقياس الميول، ويحسب متوسطها وانحرافها المعياري من الدرجات نفسها، حيث تختلف باختلاف القيم المحسوبة.

الدرجات المعيارية: وهي درجات محولة تحسب من خلال المتوسط والانحراف المعياري للعيّنة، حيث يحسب الفرق بين القيمة ومتوسط العيّنة، ثم يقسم على الانحراف المعياري للعيّنة، ويكون متوسطها الجديد صفراً، وانحرافها المعياري واحداً دائماً.

تفسير الدرجات: فإذا كانت الدّرجة سالباً واحداً، فمعناها أن الدّرجة المتحصلة تقع تحت المتوسط بانحراف معياري واحد، وإذا كانت الدّرجة موجباً واحداً ونصفاً فمعناها أن الدّرجة المتحصلة تقع فوق المتوسط بـ (1.5) انحراف معياري.

الدرجات التائية: وهي درجات مُحوّلَة تحسب من خلال ضرب الدّرجة المعيارية في (10) ويضاف إليها (50)، وتمثل القيمة (10) الانحراف المعياري الجديد والقيمة (50) المتوسط الجديد.

الفصل الثاني:

الدّراسات السّابقة

في أثناء مراجعة الأدب النظري تبيّن أنّ هناك العديد من الدّراسات السّابقة تناولت الميول المهْنيّة، وكذلك العديد منها تناولت تقدير الذّات، لكن هناك شحاً في الدّراسات التي تناولت العلاقة بين الميول المهْنيّة وتقدير الذّات، وعلى مستوى فلسطين –حسب علم الباحث– تُعدّ هذه الدّراسة الأولى التي تناولت العلاقة بين المتغيرين. لذا نستعرض بعض الدّراسات ذات الصلة بموضوع الدّراسة الحالية على النحو الآتي:

1. دراسات تناولت الميول المهْنيّة

هدفت دراسة **جيلالي (2018)** التعرف إلى العلاقة بين الميول المهنية والتخصص الدراسي على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الجزائر، باعتبار المرحلة المنعرج إلى المسار المهني، وأظهرت النتائج أن (55.07%) من مجموع أفراد العينة من ذوي التحصيل المرتفع تتوافق ميولهم مع التخصص الدراسي، و(44.93%) من ذوي التحصيل المنخفض لا تتوافق ميولهم مع التخصص الدراسي، بمعنى أن الميول المهنية لها علاقة بنتائج التحصيل الدراسي، ونجاح الفرد في مهنته.

وتناولت دراسة **سواقد (2017)** خطوات بناء مقياس التفضيل المهْني "الصورة –س" لطلبة الصّف العاشر الأساسي في الأردن، وتكون المقياس من تسعة مقاييس فرعية، وتقيس كل منها درجة تفضيل الطّلبة لأحد فروع التّعليم الثانوي: العلمي، والأدبي، والصناعي، والصحي، والزراعي، والفندقي، والشرعي، والإدارة المعلوماتية، والاقتصاد المنزلي. وطبّقت الدّراسة على عيّنة قوامها (2285) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود أثر لفرع الطالب في أدائه على المقاييس الفرعية، لصالح الطّلبة في الفرع الخاص بهم. أما معاملات الارتباط بين أداء طلبة المرحلة الثانوية على المقاييس الفرعية فقد أظهرت أنماطاً لبيئات مهنية مماثلة إلى

حد ما للبيئات المهْنيّة الستة عند (جون هولاند). وجاء ترتيب الميول تنازلياً لطلبة العاشر كما يأتي: العلمي، الأدبي، الإدارة المعلوماتية، الصناعي، الصحي، الشرعي، الزراعي، الفندقي، الاقتصاد المنزلي.

وأجرى **نمورة (2017)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين بين الذكاءات المتعددة والميول المهْنيّة لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين، باستخدام مقياس جاردنر (Gardner) للذكاءات، ومقياس جون هولاند للميول، طبّقت الدّراسة على عيّنة قوامها (1036) طالباً وطالبة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة بين الذكاءات المتعددة والميول المهْنيّة بأبعادها المختلفة، وجاء ترتيب الميول المهْنيّة تنازلياً: الاجتماعي، والمغامر، والواقعي، والفكري، والتقليدي، وأخيراً الفني. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في درجة الميول المهْنيّة تعزى لمتغير النّوع الاجتماعي، والمسار الأكاديمي، ومستوى التحصيل، والمستوى التّعليمي للوالدين، وبينت الدّراسة أن معرفة الطّلبة بميولهم كانت قليلة، بالإضافة إلى أن أكثر الأشخاص تأثيراً على قرارات الطّلبة وتوجهاتهم المهْنيّة هم الوالدان.

وهدفت دراسة **البادري (2017)** التعرّف إلى مستوى الحاجات النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والميول المهْنيّة وقلق المستقبل الأكثر انتشاراً، وذلك على عيّنة قوامها (68) طالباً وطالبة من طلبة الصّف الثاني عشر بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان. وأظهرت النتائج انتشار الميل الاجتماعي فالعلمي، ثم العملي فالتقليدي، ثم التجاري فالخلوي، وأخيراً الفني. ولا توجد فروق تُعزى لمتغير النّوع الاجتماعي في الميول المهْنيّة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والميول المهْنيّة، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل والميول المهْنيّة، وكذلك عدم وجود علاقة ارتباطية بين الحاجات النفسية والميول المهْنيّة.

وأجرى **العنزي والشرعة (2017)** دراسة هدفت التعرّف إلى فاعلية برنامج إرشادي مهني، يستند إلى الاتجاه النظري التطوّري لرفع مستوى الوعي المهني لدى طلبة الكليات التقنية في المملكة العربيّة السعودية، على عيّنة قوامها (32) طالباً من تبوك، توزعوا عشوائياً إلى

مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الدّراسة تم تطبيقه على المجموعتين. وتوصلت الدّراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الوعي المهْني لصالح المجموعة التجريبية، وتعزى هذه الفروق إلى البرنامج الإرشادي، كما احتفظ أعضاء المجموعة التجريبية بأثر البرنامج في الوعي المهْني بعد شهر من تطبيقه.

وهدفت دراسة **أبو عيطة والكوشة (2017)** إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشاد جمعي مهني، يستند إلى نظرية معالجة المعلومات في تحسين فاعلية الذّات، ومهارة اتخاذ القرار المهْني لدى طلبة الصّف العاشر في مدارس (ماركا) بالأردن، ولتحقيق أهداف الدّراسة تم إعداد مقياس الفاعلية الذّاتية المهْنيّة، ومقياس اتخاذ القرار المهْني، وبرنامج إرشاد مهني وفق نظرية معالجة المعلومات، وطبّقت الدّراسة على عيّنة قوامها (20) طالباً وطالبة، وزِّعوا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تحسين فاعلية الذّات لصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي أن البرنامج كان فعالاً في تزويد الطّلبة بمهارة اتخاذ القرار وتحسين مستوى الفاعلية الذّاتية.

وهدفت دراسة **روييبي، وبرو (2016)**، إلى معرفة العلاقة بين الخدمات الإرشادية المقدّمة من قبل مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهْني، وزيادة فاعلية الذّات لدى طلبة الثالث الثانوي في الجزائر. باستخدام أدوات أعدت لذلك على عيّنة عشوائية طبقية قوامها (205) طالب وطالبة، خلال العام الدّراسي 2013/ 2014، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الخدمات الإرشادية المقدّمة من قبل مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهْني منخفض، ولا توجد علاقة ارتباطية بين تلك الخدمات وزيادة فاعلية الذّات لدى الطّلبة، كما أظهرت النتائج أن مستوى فاعلية الذّات لدى الطّلبة بالمستوى المتوسط.

وهدفت دراسة **عرار (2016)** إلى الكشف عن العلاقة بين الميول المهْنيّة بمجالاتها والذكاءات المتعددة بأبعادها لدى طلبة الصّف العاشر في محافظتي بيت لحم والخليل، باستخدام مقياس الميول المهْنيّة ومقياس الذكاءات المتعددة على عيّنة طبقية تكونت من

(756) طالباً وطالبة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الميول المهْنيّة والذكاءات المتعددة، وجاءت مجالات الميول المهْنيّة على الترتيب: علمي، أدبي، تجاري، فندقي، صناعي، اقتصاد منزلي، زراعي، شرعي. ووجدت فروق في المجال الصناعي والزراعي والشرعي والتجاري لصالح الذكور، وفي المجال العلمي والأدبي والاقتصاد المنزلي والفندقي لصالح الإناث، بالإضافة إلى وجود فروق في الميول المهْنيّة وفقاً لمتغير المديرية ومتغير التحصيل، ولم تكن الفروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير مكان السكن، كما أظهرت النتائج أن أكثر الأشخاص تأثيراً على التوجهات المهْنيّة للطلبة هم الوالدان بالمرتبة الأولى، وبالمرتبة الأخيرة المرشد التربوي.

وأجرى كل من **المسعود، وطنوس (2015)** دراسة هدفت إلى تقنين قائمة التفضيلات المهْنيّة لـ (جون هولاند) للبيئة الأردنية، وذلك من خلال التحقق من صدقها وثباتها واشتقاق معايير الأداء عليها، وطبّقت الدّراسة على عيّنة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقة العنقودية، وبلغ قوامها (2252) طالباً وطالبةً، منهم (1133) طالبة، و(1119) طالب. وأشارت النتائج إلى ارتفاع ميل الذكور على مقاييس الباحث والواقعي والمغامر، بينما أظهرت الإناث ارتفاعاً في الميل على مقاييس الباحث والفني والاجتماعي، وأظهرت النتائج تمتع القائمة بصورتها الأردنية بدلالات صدق وثبات عالية، وقابليتها للتطبيق والاستخدام في البيئة الأردنية.

وأجرى **أمواه وآخرون (Amoah et al, 2015)** دراسة بغرض فحص ما إذا كان لمرشدي المدارس الثانوية في (كينيا) دور وتأثير في توجيه الطّلبة لاختيار المهنة المستقبلية، وهل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدور الذي يلعبه مرشدو المدارس وبين الخيارات المهْنيّة للطلبة. وأشارت النتائج إلى أن الطّلبة وافقوا بشدة على أن التّوجيه المهْني وتقديم الاستشارة، وتحديد هدف المهنة، وتنظيم أيام ومؤتمرات مهنية كانت من بين أدوار التدخل المهْني التي يقوم بها المرشد المدرسي، وأنها تؤثر على اختياراتهم المهْنيّة، بالإضافة إلى ذلك بينت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين دور المرشد والتأثير على الطّلبة في اختيار المهنة.

وهدفت دراسة **دينيز وأخرون (Deniz et al, 2014)** إلى معرفة العلاقة بين الميول المهْنيّة والتفضيل المهني من حيث: النّوع الاجتماعي، والحالة الاجتماعية، والاقتصادية لدى الطّلبة في السنة التحضيرية، وتكونت العيّنة من (495) طالباً وطالبة من جامعة أنقرة، و(317) طالباً وطالبة جامعة يلدريم بيازيد (Yildirim Beyazit). وأظهرت النتائج أن هناك فرقاً كبيراً فيما يتعلق بجنس الطّلبة من حيث المجالات التي يدرسونها وميولهم المهْنيّة، وفيما يتعلق بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي لا توجد فروق باستثناء الرياضيات، أشارت النتائج أن هناك اختلافات كبيرة في حقول الاهتمامات المهْنيّة، وكانت الإناث أكثر ميلاً لعلم النفس، والصحّة، والقانون، واللغات الأجنبيّة، والفنون البصرية، وكان الذكور أكثر ميلاً للعلوم المالية، والحاسوب، والعلوم السياسية، والهندسة، والزراعة، والعلوم الفيزيائية.

وهدفت دراسة **مقداد وعبد الله (2014)** التعرّف إلى الميول المهْنيّة وأنماط الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، وكذلك التعرّف إلى العلاقة بين الميول المهْنيّة وأنماط الشخصية، وأثر كل من النّوع والمستوى الأكاديمي (أول ثانوي، ثاني ثانوي، ثالث ثانوي) في هذه العلاقة، وذلك على عيّنة تكونت من (546) طالباً وطالبة، واستخدم مقياسين هما: مقياس الميول المهْنيّة الذي أُعدّ وفقاً لنظرية (هولاند)، ومقياس أنماط الشخصية الذي أعد وفقاً لتصنيف (مايرز برجز)، وأظهرت النتائج أن الميول الستة التي أشارت إليها نظرية (هولاند) موجودة كلها لدى أفراد العيّنة، وأن أنماط الشخصية الستة عشر كلها المشار إليها في تصنيف (مايرز برجز) موجودة لدى أفراد العيّنة، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود علاقات متعددة بين الميول المهْنيّة وأنماط الشخصية، إذ ارتبط كل نمط من أنماط الشخصية بأكثر من ميل مهني واحد، لكن لم تشكل أنماط الشخصية عاملاً مساعداً للتنبؤ بالميول المهْنيّة للطلبة.

وأجرى **حجازي (2014)** دراسة هدفت التعرّف إلى الصعوبات التي يواجها الطالب المقدسي في اتخاذ قراره المهني، ومستوى طموحاته المهْنيّة المستقبلية، وذلك على عيّنة مكونة من (590) طالباً وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية من (16) مدرسة مقدسية ثانوية، وأظهرت النتائج وجود اختلاف بين الطّلبة الذكور والإناث في ميولهم وتفضيلاتهم المهْنيّة، كما

أظهرت النتائج أن غالبية الطّلبة يرغبون بالتسجيل للفرع العلمي، يليه الفرع الأدبي بغض النظر عن جنس الطّلبة، وجاء الفرع الصناعي بالمرتبة الثالثة لدى الذكور وابتعدت عنه الطالبات، وجاء الفرع التجاري بالمرتبة الرابعة لدى الذكور، وكذلك ابتعدت عنه الطالبات، ولم تتطرق الدّراسة إلى فروع الثانوية العامّة الأخرى، ومن جهة ثانية أظهرت نتائج الدّراسة أن الطّلبة يتوجهون لطلب المشورة في القضايا التي تتعلق بالدّراسة أو العمل إلى أسرهم بالمرتبة الأولى، ومن ثم الأصدقاء يليهم الأقارب، وفي آخر المطاف يتوجهون للمرشد، ولا يوجد اختلاف في ترتيب التوجه لتلك العناوين يعزى لمتغير النّوع الاجتماعي.

وهدفت دراسة **الشرعة والشهري (2013)** إلى تعريب وتقنين قائمة التفضيلات المهْنيّة (VPI) على طلبة الصّف الثالث الثانوي في المملكة العربيّة السعودية، واشتقاق معايير للأداء يمكن الاعتماد عليها في مساعدة الأفراد لاتخاذ القرار المهني أو الأكاديمي، وذلك على عيّنة قوامها (765) طالباً وطالبةً، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت النتائج أن معامل ثبات الاتساق الداخلي لأنماط القائمة تراوح بين (0.50– 0.86)، وتم التحقق من صدق القائمة من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والأنماط التي تنتمي إليها، وكانت جميعها دالة إحصائياً، وباستخدام التحليل العاملي تبيّن أن الفقرات تشبعت على أنماطها، وبذلك تشير النتائج إلى توفّر خصائص سيكومترية مقبولة لأنماط قائمة التفضيلات المهْنيّة لـ (جون هولاند) في البيئة السعودية.

وهدفت دراسة **الجندي (2012)** التعرّف إلى الميول المهْنيّة وعلاقتها بالتصور للمستقبل لدى طلاب التّعليم الثانوي الفني والعام. وتكونت العيّنة من 600 طالبٍ وطالبة، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا على بعدي واقعي وفني في اتجاه الذكور، وعلى بعد مغامر لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق بينهما على أبعاد: (ذهني، واجتماعي، وتقليدي والدّرجة الكلية للمقياس). وتبيّن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التّعليم الفني وطلاب التّعليم العام على أبعاد: (واقعي، وتقليدي، وفني) والدّرجة الكلية للقائمة في اتجاه طلاب التّعليم الفني، بينما لا توجد فروق بينهما على أبعاد: (ذهني، واجتماعي، ومغامر).

ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب التّعليم الفني وطلاب التّعليم العام على أبعاد مقياس التصور للمستقبل جميعها والدّرجة الكلية للمقياس، وكانت الفروق في اتجاه طلاب التّعليم الفني. وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي طلاب التّعليم الفني وطلاب العلمي على بعدي واقعي وفني لصالح التّعليم الفني.

وسعت دراسة **العنزي (2011)** إلى اكتشاف مدى العلاقة بين الميول المهْنيّة والقيم الشخصية والتحصيل الدّراسي لدى طلبة الصّف الأول الثانوي في إدارة التربية والتّعليم في منطقة تبوك، ولغايات الدّراسة تم تطبيق قائمة التفضيلات المهْنيّة لـ (جون هولاند) (VPI) على عيّنة قوامها (1146) طالباً وطالبة، منهم (554) ذكراً، و(592) أنثى، مستخدماً القائمة التي قام الشهري (2010) بتكييفها للبيئة السعودية، وخلصت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة بين الميول المهْنيّة والقيم الشخصية والتحصيل الدّراسي، كما أظهرت النتائج أن الميول المهْنيّة تختلف باختلاف النّوع الاجتماعي، حيث ارتفعت ميول الطّلبة الذكور على مقاييس الواقعي والمغامر، بينما كانت الإناث أكثر ميلاً على مقاييس الباحث والفني والاجتماعي.

وهدفت دراسة **عياد (2011)** إلى الكشف عن العلاقة بين الميول المهْنيّة والقيم وتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة، وفقاً لمتغيّرات: النّوع الاجتماعي، والتخصص، ومستوى تعليم الوالدين. واستخدم الباحث أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدّراسة الذي تكون من (204) طالب وطالبة، واستخدم مقياس هولاند للميول المهْنيّة. وأشارت النتائج إلى أن الميول المهْنيّة جاءت على الترتيب الآتي: الفني، والباحث، والاجتماعي، والمغامر، والواقعي، والتقليدي. ووجدت فروق بين الجنسين في الميول المهْنيّة لصالح الذكور، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهْنيّة تعزى لمتغير التخصص في كل من الميول الواقعية والفنية لصالح الأقسام الهندسية، والميول الاجتماعية والتقليدية لصالح العلوم الإدارية والمالية، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في الميول المهْنيّة تعزى لمتغير المستوى التّعليمي للوالدين.

وهدفت دراسة **الشهري (2010)** إلى تعريب وتقنين وتحديد الخصائص السيكومترية واشتقاق معايير الأداء لقائمة التفضيلات المهْنيّة (VPI) لـ (جون هولاند) على البيئة السعودية، على عيّنة قوامها (765) طالباً وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية من المرحلة الثانوية من منطقة القريات. وأشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر ميلاً نحو النمط الواقعي، بينما الإناث أكثر ميلاً نحو الأنماط البحثية، والفنية، والاجتماعية، وخلصت الدّراسة إلى أن الخصائص السيكومترية للقائمة كانت مقبولة لأنماط المهن في البيئة السعودية.

كما أجرى **الحميدي (2010)** دراسة هدفت التعرّف إلى الميول المهْنيّة وسمات الشخصية الموهوبة السائدة للطلبة المتفوقين دراسياً بالمرحلة الثانوية بمدارس تعز، وقد بلغت عيّنة الدّراسة (231) طالباً/ة، وقد استخدم الباحث مقياس الميول المهْنيّة ومقياس سمات الشخصية الموهوبة. وقد أشارت النتائج إلى أن ترتيب الميول المهْنيّة جاء على النحو الآتي: العلمي، والخدمة الاجتماعية، والتقني، والإقناعي، والكتابي، والحسابي، والأدبي، والخلوي، والميكانيكي، والرياضي، والفني، والتجاري، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير النّوع الاجتماعي في الميول المهْنيّة: الخلوية، والميكانيكية، والرياضية، والتقنية لصالح الذكور، وفي الميل العلمي لصالح الإناث.

وفي دراسة أعدها **المسكري ورفاقه (AlMiskry, Bakar and Mohamed, 2009)** لتحديد الفروق بين الجنسين على قائمة التفضيلات المهْنيّة (VPI) لـ (جون هولاند)، وتأثيرها في الاختيار المهني لدى طلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية في (ماليزيا). إذ تألفت عيّنة الدّراسة من (238) طالباً وطالبةً من سبع كليات في ثلاث جامعات في (ماليزيا). تكونت أداة الدّراسة من قسمين، ضم الأول أسئلة حول المتغيّرات الديمغرافية، وتضمن الثاني على قائمة التفضيلات المهْنيّة لـ (هولاند) (VPI) وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التفضيلات المهْنيّة، وبالأخص البيئة الواقعية والمغامرة لصالح الذكور. كما أظهر أفراد العيّنة ميلاً إلى الاعتقاد بأن بعض المهن تناسب جنساً دون آخر.

كما أجرى **الحشان (2009)** دراسة هدفت التعرّف إلى علاقة التحصيل الدّراسي بكل من الميول المهْنيّة والذكاءات المتعددة لدى طلبة الصّف العاشر في الكويت، على عيّنة قوامها (240) طالباً وطالبة، واستخدمت الدّراسة مقياس كيودر (Kuder) للميول المهْنيّة، ومقياس الذكاءات المتعددة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدّراسي والميول المهْنيّة، ووجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدّراسي والذكاءات المتعددة، وأن هناك إمكانية للتنبؤ بالتحصيل الدّراسي من خلال بعض الميول المهْنيّة، وبعض الذكاءات المتعددة.

هدفت **دراسة الشمري (2009)** التعرّف إلى طبيعة العلاقة بين الميول المهْنيّة وقدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب فائقي ومتوسطي التحصيل الدّراسي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وقد أجريت الدّراسة على طلبة الصّف العاشر، وبلغ أفراد العيّنة (140) طالباً، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد استخدمت الأدوات الآتية: اختبار الميول المهْنيّة، واختبار التفكير الابداعي لـ (تورانس). وأشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً لدى الطلاب فائقي التحصيل بين الميل الخلوي والطلاقة وبين الميل الميكانيكي والدّرجة الكلية للقدرات الإبداعية. ووجود ارتباط سالب بين الميل الإقناعي والطلاقة، وبين الميل الإقناعي وكل من المرونة والدّرجة الكلية للقدرات الإبداعية، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الميول المهْنيّة وقدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب متوسطي التحصيل، ووجود فروق دالة في الميل العلمي لصالح فائقي التحصيل، وفي الميل الإقناعي لصالح متوسطي التحصيل.

وجاءت دراسة **مولادوديس (Mouladoudis, 2007)** للتعرف إلى الميول المهْنيّة للطلبة في شمال (اليونان) في المرحلة الثانوية، والعوامل المؤثّرة فيها، وتألفت العيّنة من (155) طالباً وطالبة من طلبة الصّفين الأول والثاني الثانوي، واستخدم الباحث قائمة (روثويل– ميللر) للميول المهْنيّة، وأشارت نتائج الدّراسة إلى أن الطّلبة المتوسطين والمنخفضين تحصيلياً فضلوا المهن التي تتطلب العمل في الهواء الطلق مقارنة بالطّلبة مرتفعي التحصيل. وفضل الذكور العمل في المهن الميكانيكية والحسابية والأدبية، بينما فضلت الإناث العمل في المهن الإنسانية والخدمة الاجتماعية، ولم تجد الدّراسة فروقاً دالة إحصائياً في ميول الطّلبة تعود لمهن أمهاتهم،

بينما فضل الطّلبة ممن لا يعمل آباؤهم المهن التي تتطلب العمل في الهواء الطلق، مقارنة بمن يعمل آباؤهم في مهن مختلفة.

وأجرى **الضرابعة (2007)** دراسة تناولت دور الأسرة والمدرسة كعاملين مؤثرين على الاختيار المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، إضافة إلى تأثير النّوع الاجتماعي، والمستوى التّعليمي للوالدين، ودخل الأسرة، والتخصص الدّراسي. وتكونت العيّنة من (399) طالباً وطالبة. وبينت النتائج تدني إدراك الطّلبة لدور المدرسة في الاختيار المهني مقارنة بإدراكهم لدور الأسرة في ذلك، وكانت الفروق دالة إحصائياً في إدراك الطّلبة لدور الأسرة في الاختيار المهني وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي لصالح الذكور، والتخصص الدّراسي لصالح التخصصات العلمية.

وسعت دراسة **المعمري (2007)** إلى معرفة أنماط الشخصية المهْنيّة وعلاقتها بكل من النّوع والتحصيل الدّراسي، حيث تكونت العيّنة من (650) طالباً وطالبة، من طلبة الصّف الثاني عشر بمحافظة مسقط. واستخدام مقياس التقصي المهني الذّاتي لـ (هولاند)، والذي يتكون من ثلاثة أبعاد: (الأنشطة المهْنيّة، والكفايات المهْنيّة، وتفضيل المهن). وقد أشارت النتائج إلى أن الطّلبة يختلفون في أنماط شخصياتهم المهْنيّة، ويتوزعون تبعا لذلك بنسب مختلفة، وفي متغير النّوع أظهرت النتائج أن الذكور غالبا هم من النمط الواقعي، بينما الإناث من النمط الفني والاجتماعي، وبالنسبة لمتغير مستوى التحصيل وجِد أن الطّلبة ذوي التحصيل المرتفع هم من النمط الاستقصائي، بينما الطّلبة ذوو التحصيل المنخفض هم من النمط الواقعي.

وهدفت دراسة **المسعودي (2007)** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار البحث الموجه ذاتياً (SDS) للميول المهْنيّة في البيئة السعودية، وطبّقت الدّراسة على عيّنة قوامها (1738) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية في منطقة تبوك. وأشارت النتائج أن المقياس يتمتع بمستوى صدق وثبات مرتفع، كما أشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود خمسة عوامل تشبعت عليها الاختبارات الفرعية، وقد فسرت هذه العوامل ما نسبته (71%) من التباين الكلي. وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الميول المهْنيّة، حيث كان

الذكور أكثر ميلاً للنمط الواقعي والمقدام والتقليدي، في حين كانت الإناث أكثر ميلاً للنمط الباحث والفني والاجتماعي.

وهدفت دراسة **سيفركو وبابا روفي (Sverko & Babarovic, 2006)** إلى التحقق من صدق نظرية (هولاند)، وصلاحية قائمة التفضيلات المهْنيّة في المجتمع الكرواتي، وأجريت الدّراسة على عيّنة من الطّلبة الكرواتيين في المرحلة المتوسطة والثانوية من أعمار مختلفة بلغ عددهم (1866) طالباً وطالبة، وباستخدام قائمة (هولاند) للتفضيلات المهْنيّة، أظهرت أداة الدّراسة ثباتاً عالياً على جميع أنماط القائمة، وتم التحقق من صدق بناء القائمة، ومن ثم إثبات صحة فرضية علاقة أنموذج (هولاند) بالتوجهات المهْنيّة لدى عيّنة الدّراسة. وخلصت الدّراسة إلى أن نتائج الطّلبة على قائمة (هولاند) للميول المهْنيّة يمكن الاستفادة منها في التخطيط للبرامج التربوية المستقبلية.

أما دراسة **نزال (2005)** فقد جاءت للتعرف إلى الميول المهْنيّة والاختيار المهني، وعلاقته بكل من التكيّف الطلابي، والرضا عن الحياة والتحصيل لدى طلبة الصّف الأول الثانوي في الأردن، على عيّنة قوامها (1191) طالباً/ة، على مقاييس أعدت لتحقيق هدف الدّراسة، وقد أظهرت النتائج الآتي: لا تتناسب الميول المهْنيّة للطلبة الذين التحقوا بالفرعين العلمي والأدبي مع نوع التّعليم الذي التحقوا به، بينما تتناسب الميول المهْنيّة للطلبة الذين التحقوا بأنواع التّعليم الأخرى مع تخصصاتهم، وكان تكيّف الطّلبة الذين التحقوا بالتّعليم الذي يناسب ميولهم المهْنيّة وكذلك تكيّفهم وتحصيلهم أعلى من الطّلبة الذين التحقوا بالتّعليم الذي لا يناسب ميولهم.

أما دراسة **ألوي وآخرون (Alloway, et al, 2004)** الواردة في الضرابعة (2007) فقد هدفت الكشف عن العوامل المؤثّرة على اتخاذ القرار المهني لدى الطّلبة المراهقين، وهي: النّوع الاجتماعي، والخصائص السكانية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية لبيئة الطالب، وتأثير الآباء، وإرشاد المرشدين بالمدرسة. وأظهرت النتائج أن للآباء الدور الأكبر في الاختيار المهني لدى أبنائهم، ومن ثم مرشدي المدارس، المتمثل دورهم بتوضيح المسارات

المهْنيّة للطلبة، وبينت الدّراسة أن (60%) من الطّلبة اتجهوا نحو إكمال الدّراسة الجامعية، و(20%) اتجهوا نحو التّعليم والتدريب المهني، واتجه (20%) نحو العمل.

أما دراسة **ثومبسون ورفاقه (Thompson, Donnay, Morris, 2004 Schaubhut)** فقد هدفت الكشف عن ميول الأفراد المهْنيّة، والتحقق فيما إذا كانت تلك الميول تتغير بتغير العمر والنّوع، وتكونت العيّنة من مجموعات عمرية مختلفة تتراوح أعمارهم من (13– 59) سنة. واستخدم الباحثون قائمة سترونج للميول (The Strong Interests Inventory Assessment)، وتوصلت الدّراسة إلى وجود اختلافات في النّوع وفئات العمر فيما يتصل بكل أنماط الميول المهْنيّة، وحقق الذكور محصلات أعلى في الميول الواقعية، والاستقصائية، والمغامرة، والتقليدية. بينما حققت الإناث محصلات أعلى في الميول الفنية والاجتماعية. وكان الفرق فيما يتصل بالميل الواقعي هو الأكبر، والفرق في الميل المغامر هو الأصغر.

2. دراسات تناولت تقدير الذّات

هدفت دراسة **القرالة والتخاينة والضلاعين (2018)** إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي أسري في تنمية إدارة وتقدير الذّات لدى أمهات الأطفال المتوحدين في محافظة الكرك، وقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبّقت الدّراسة على عيّنة قوامها (20) أماً؛ تم تقسيمهن إلى مجموعتين، الأولى: تجريبية وتتكون من (10) أمهات، والثانية: ضابطة وتتكون من (10) أمهات، وتم التحقق من التكافؤ للمجموعتين. وأظهرت النتائج أن أعضاء المجموعة التجريبية قد ظهر تحسن لديهن في مستوى إدارة الذّات وتقديرها مقابل المجموعة الضابطة التي لم يظهر فيها تحسن لديهن، ووجِدت فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية في المقياسين القبلي والبعدي في مقياس إدارة الذّات ومقياس تقديرها.

وهدفت دراسة **رزوالي وابريعيم (2017)** التعرّف إلى الفروق في درجة تقدير الذّات لدى طلبة جامعة "العربي بن مهيدي" بأم البواقي، وفقاً لمتغيري: النّوع الاجتماعي، والتخصص والتفاعل بينهما. وكذلك الكشف عن علاقة تقدير الذّات بالدافع المعرفي، وعن مدى اختلاف

هذه العلاقة باختلاف كل من النّوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي. وأجريت الدّراسة على عيّنة قوامها (352) طالباً وطالبة، اختيروا عشوائياً من طلبة كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ومن طلبة كلية العلوم الدقيقة والعلوم الطبية والحياة. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تقدير الذّات وفقاً لمتغيري: النّوع الاجتماعي، أو التخصص أو التفاعل بينهما، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين تقدير الذّات والدافع المعرفي، بالإضافة إلى اختلاف العلاقة الارتباطية بين تقدير الذّات والدافع المعرفي باختلاف كل من النّوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي.

وهدفت دراسة **القرني، ومرزوق (2017)** التعرّف إلى العلاقة بين تقدير الذّات والسّلوك التوكيدي، والفروق بينهما لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة مكة في المملكة العربيّة السعودية، وبلغت عيّنة الدّراسة (120) طالباً، و(120) طالبة. وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق في السّلوك التوكيدي بين الطّلبة لصالح الذكور عند مستوى الدلالة (0.05)، ووجود فروق في تقدير الذّات لصالح الذكور عند مستوى الدلالة (0.01). كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذّات، والسّلوك التوكيدي عند مستوى الدلالة (0.01).

كما جاءت دراسة **نيكية (2017)** للكشف عن علاقة تقدير الذّات بالتحصيل الدّراسي لدى تلاميذ التّعليم المتوسط في ولاية أم البواقي بالجزائر، واستخدمت الباحثة مقياس كوبر سميث (Coopersmith) لتقدير الذّات على عيّنة قوامها (50) طالباً وطالبة، موزعين على خمسة أقسام بمستويات مختلفة ذكوراً وإناثاً. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين تقدير الذّات ومستوى التحصيل الدّراسي، فكلما ارتفعت درجة تقدير الذّات ارتفع مستوى التحصيل الدّراسي والعكس صحيح.

وسعت دراسة **أولاد هدار وسليماني (2016)** إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذّات ومستوى الطموح لدى عيّنة من طلبة الجامعة لغرداية، وهدفت الكشف عن الفروق في تقدير الذّات وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي، على عيّنة قوامها (200) طالباً وطالبة من المستوى الأول والثالث الجامعي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذّات ومستوى

الطموح، وعدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطّلبة على مقياس تقدير الذّات ومستوى الطموح تعزي للنوع الاجتماعي. بينما وجدت فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير التخصص الدّراسي لصالح طلبة التخصص العلمي، وفروق دالة إحصائياً في المستوى الدّراسي لصالح المستوى الثالث الجامعي

وأجرت **لقوقي (2016)** دراسة هدفت إلى معرفة درجة تقدير الذّات لدى المراهقين مجهولي النسب والمكفولين في أسر بديلة، باعتماد المنهج العيادي، باستخدام تقنية دراسة الحالة ومقياس روزنبيرج (Rosenberg)، وطبق الدّراسة على عيّنة مكونة من أربعة مراهقين مجهولي النسب ومكفولين في أسر بديلة، (2) ذكور، و(2) إناث. وأسفرت النتائج عن أن تقدير الذّات يرتفع مستواه لدى المراهق المكفول في أسرة بديلة، وأن درجة تقدير الذّات للمراهقة المكفولة في أسرة بديلة جاء بين المتوسط والمرتفع.

وتناول **الغامدي (2016)** دراسة هدفت التعرّف إلى درجة تقدير الذّات لدى طلبة قسم التربية البدنية بجامعة أم القري ككل، وعلاقة تقدير ذاتهم بتحصيلهم الدّراسي مقاساً بالمعدل التراكمي، وكذلك علاقة تقديرهم لذاتهم بتخصصاتهم الثلاث: (التدريس، والتدريب، والإدارة)، وذلك باستخدام مقياس روزنبيرغ (Rosenberg) لتقدير الذّات، وطبّقت الدّراسة على طلبة قسم التربية البدنية جميعهم ممن أتموا متطلبات السنة الدّراسية الرابعة والأخيرة جميعها، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من تقدير الذّات لدى الطّلبة، وأن أصحاب المعدلات التراكمية المرتفعة هم أكثر تقديراً لذاتهم، كما أن تقدير الذّات كان مرتفعاً لدى الطّلبة في تخصص التدريس، ثم التدريب، ثم الإدارة على التوالي.

وجاءت دراسة **مدادحة (2015)** للتعرّف إلى مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بكل من التطرف الفكري وتقدير الذّات والتحصيل الدّراسي، على عيّنة قوامها (755) طالباً وطالبة، اختيروا باستخدام العيّنة العشوائية العنقودية من مجتمع الدّراسة، وطبّقت ثلاثة مقاييس، هي: مقياس الضغوط النفسية، ومقياس التطرف الفكري، ومقياس تقدير الذّات. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبيّة دالة احصائياً بين الضغوط النفسية وتقدير الذّات

والتحصيل الدّراسي. ووجود فروق ذات دلالة في تقدير الذّات تعزى للتخصص لصالح التخصصات العلمية، وللمستوى الدّراسي لصالح طلبة السنة الرابعة، وعدم وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي.

وأجرى **العلوان (2015)** دراسة هدفت إلى تحديد درجة تقدير الذّات والسّلوك العدواني لدى الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي من طلبة الجامعات الأردنية، باستخدام مقياس روزنبيرج (Rosenberg) لتقدير الذّات، ومقياس من إعداد سليمان وعبد الحميد لقياس العدوانية بأبعاده الثلاثة، على عيّنة قوامها (448) طالباً وطالبة. وأشارت النتائج إلى أن تقدير الذّات والسّلوك العدواني جاء بدرجة متوسطة لدى الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي، وأن هناك علاقة سلبيّة دالة إحصائياً بين تقدير الذّات والسّلوك العدواني، أي كلما زاد تقدير الذّات فإن السّلوك العدواني يقل، وأن هذه العلاقة قد تحققت بدرجة متوسطة.

كما هدفت دراسة **الركيبات (2015)** التعرّف إلى درجة تقدير الذّات وعلاقتها بدرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق لدى عيّنة من طلبة الصّف العاشر في الأردن. وتكونت عيّنة الدّراسة من (120) طالباً وطالبة، من مديرية تربية البادية الجنوبية، وقد استخدم مقياس هدسون (Hudson,1994) لتقدير الذّات، ومقياس الاستقلالية المعد من قبل الباحث. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة تقدير الذّات ودرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق، وعدم وجود فروق بين أفراد العيّنة في درجات تقدير الذّات والاستقلالية تعزى للنوع الاجتماعي، وخلصت الدّراسة إلى التوصية بأهمّية وضع برامج توعوية للوالدين حول منح المراهق درجة مناسبة من الاستقلالية.

وأجرى **نصّار (2015)** المشار إليه في الشحادات (2017) دراسة هدفت التعرّف إلى التشوهات المعرفية وعلاقتها بتقدير الذّات لدى عيّنة من طلبة الجليل الأسفل، في ضوء متغيري: النّوع الاجتماعي، والصّف المدرسي. وتكونت عيّنة الدّراسة من (281) طالباً وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية من طلبة الصّفوف: (السادس، والتاسع، والحادي عشر)، المنتظمين في المدارس الحكومية في قرية عرابة في منطقة الجليل الأسفل. وأظهرت النتائج عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذّات تعزى للنوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذّات تعزى للصف لصالح الصّف التاسع والحادي عشر. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبيّة دالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية ككل وجميع أبعادها وتقدير الذّات ككل وجميع أبعاده لدى الطّلبة.

وتناول **قمر (2015)** دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة تقدير الذّات بالسّلوك العدواني وقلق المستقبل وبعض المتغيّرات الديمغرافية لدى طلبة جامعة (دنقلا)، وطبق الدّراسة على عيّنة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية قوامها (277) طالباً وطالبة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد تقدير الذّات جميعها، وأبعاد السّلوك العدواني ما عدا تقدير الذّات العائلي؛ الذي كان أكثر تنبؤاً بالسّلوك العدواني، وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تقدير الذّات، وكان التفاعل دالاً إحصائياً بين تقدير الذّات والسّلوك العدواني ومتغيّرات وظيفة ولي الأمر ومستواه التّعليمي.

وهدفت دراسة **الآلوسي (2014)** الكشف عن علاقة تقدير الذّات بمستوى التحصيل الدّراسي، لدى عيّنة من طلبة قسم التاريخ بكلية التربية والعلوم الإنسانية في جامعة الأنبار في العراق، واستخدمت الباحثة مقياس تقدير الذّات المعد من قبل روبرت ريزونر (Robert. R.) والمتكون من (20) فقرة، على عيّنة قوامها (120) طالباً وطالبة. وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين تقدير الذّات ومستوى التحصيل الدّراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذّات تعزى لمتغير النّوع الاجتماعي.

ونفذ **المصري (2014)** دراسة هدفت التعرّف إلى علاقة تقدير الذّات بالصحّة النفسية لدى طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة، وفقاً لمتغيّرات: النّوع الاجتماعي، والعمر، والمستوى الدّراسي، على عيّنة قوامها (80) طالباً وطالبة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذّات تعزى لمتغير النّوع الاجتماعي، والمستوى الدّراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذّات تعزى لمتغير

العمر. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحّة النفسية تعزى لمتغير النّوع الاجتماعي والمستوى الدّراسي والعمر.

وأجرت **البراشدية (2013)** دراسة هدفت إلى الكشف عن نوع العلاقة بين تقدير الذّات واتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصّف العاشر بمحافظة جنوب الباطنية، مستخدمةً مقياس تقدير الذّات ومقياس اتخاذ القرار المهني، على عيّنة عشوائية عنقودية، تألفت من (344) طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تقدير الذّات واتخاذ القرار المهني، ووجود فروق في تقدير الذّات دالة إحصائياً لصالح الذكور، وفي اتخاذ القرار المهني لصالح الإناث، بالإضافة إلى وجود فروق في تقدير الذّات لصالح الطّلبة مرتفعي التحصيل، وعدم وجود فروق في كل من تقدير الذّات واتخاذ القرار المهني وفقاً لمتغير المستوى التّعليمي للوالدين.

وهدفت دراسة **النملة (2013)** إلى فحص نوع العلاقة الارتباطية بين تقدير الذّات والرضا عن الحياة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربيّة السعودية الدارسين باستخدام الإنترنت والدارسين بالطرق التقليدية، وتكونت عيّنة الدّراسة من (400) طالبٍ وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين تقدير الذّات والرضا عن الحياة لدى أفراد عيّنة الدّراسة، كما بينت النتائج أن للدراسة باستخدام الإنترنت دوراً فعالاً في تحسين تقدير الطّلبة لذواتهم مقارنة بالدارسين بالطرق التقليدية، كما أن الطّلبة الدارسين باستخدام الإنترنت يشعرون برضا أكبر عن الحياة مقارنة بقرنائهم ممن يدرسون بالطرق التقليدية.

وفي دراستهم المقارنة قام **زيجلر هيل وآخرون (Zeigler-Hill et al, 2013)**، بفحص ما إذا كان تدني درجة تقدير الذّات يصاحبه تدنٍ في المستوى الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة الصين والولايات المتحدة، ووجد الباحثان أن تدني درجة تقدير الذّات يصاحبه تدنٍ في المستوى الأكاديمي في كل من الصين والولايات المتحدة الأمريكية.

كذلك ركزت الدّراسات الحديثة على الاختلافات عبر الأجيال في العلاقة بين الرضا عن الحياة وتقدير الذّات، حيث قام **آرث وآخرون (Orth, et. al, 2012)** بدراسة طولية، لتتبع نمو تقدير الذّات وعلاقته بمتغيّرات أخرى، من خلال بحث تأثير نمو تقدير الذّات على نمو كل من الرضا عن العلاقات الاجتماعية والتأثير الإيجابي والسلبيّ على الآخرين، والرضا الوظيفي، والمكانة الوظيفية، والدخل وغيرها، وتم تحليل البيانات من خلال (5) قياسات، نفذت على مدى (12) سنة، على عيّنة قوامها (1824) من الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (16–97) سنة. وأظهرت النتائج أن منحنى النمو الخاص بتقدير الذّات يتزايد من مرحلة المراهقة إلى منتصف مرحلة الرشد، ويصل إلى القمة تقريباً في عمر الخمسين، ثم يبدأ بالتناقص بعد ذلك مع التقدم في العمر، وأشارت النتائج كذلك إلى أن تقدير الذّات يؤثر وبدرجة متوسطة على الرضا الوظيفي والعلاقات الاجتماعية، ولا يؤثر على المكانة أو المنصب الوظيفي والدخل المادي، وهذه الدّراسة أجريت على أربعة أجيال، الأبناء وآبائهم وأجدادهم وآباء الأجداد، وأوضحت نتائجها أن تقدير الذّات له تأثير ذو دلالة على خبرات النجاح والفشل في الحياة لدى الأفراد على اختلاف أعمارهم.

وتناول **الحراحشة (2012)** العلاقة بين درجة تقدير الذّات والتحصيل الأكاديمي للطلبة الضباط في أكاديمية العلوم الشرطية بالشارقة، وكان من أهدافها الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير الذّات ومتغيري الجنسية والمستوى التّعليمي للطلبة البالغ عددهم (140). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذّات ومستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة الضباط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذّات بين الطّلبة تعزى لمتغيري الجنسية والمستوى الدّراسي. وورد ضمن توصيات الدّراسة أهمّية تسليط الأضواء على أثر تقدير الذّات على التحصيل الأكاديمي للطلبة.

وهدفت دراسة **حمري (2012)** إلى بحث العلاقة بين تقدير الذّات والدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجزائر، وفحص الفروق بين الجنسين لكل من متغيري تقدير الذّات والدافعية للإنجاز، وذلك باستخدام مقياس كوبر سميث (Coopersmith) لتقدير الذّات،

و"هارنفر" لقياس الدافع للإنجاز، على عيّنة قوامها (377) طالباً وطالبة. وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذّات والدافعية للإنجاز، ووجود فروق بين الجنسين في تقدير الذّات لصالح الذكور، وفروق في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور أيضاً.

وفي دراسة **نوافلة (2011)** التي هدفت التعرّف إلى درجة تقدير الذّات لدى الطّلبة المتميزين في الأردن، وإعداد برنامج تدريبي لرفع درجة تقدير الذّات لديهم. وذلك على عيّنة قوامها (72) طالباً من طلبة الصّف السابع، التاسع والأول ثانوي موزعين إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة. وطبق البرنامج الذي تكون من (16) جلسة على المجموعة التجريبية لمدة ستة أسابيع، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على المقياس ككل تعزى لأثر متغير المرحلة العمرية ولصالح الأفراد الأكبر عمراً (17 سنة). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لأثر متغير المجموعة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت **الحموي (2010)** دراسة هدفت الوقوف على علاقة التحصيل الدّراسي بتقدير الذّات، طبّقت الدّراسة على عيّنة قوامها (180) طالباً من طلبة الصّف الخامس الأساسي بمحافظة دمشق، وكشفت نتائج الدّراسة عن وجود علاقة طردية بين مفهوم الذّات والتحصيل الدّراسي لدى الطّلبة، أي إن من لديهم مستوى عالٍ وإيجابي من مفهوم الذّات هم الأكثر تحصيلاً، ويرتبط ذلك بنظرتهم الإيجابية لذواتهم، والثقة بما لديهم من إمكانيات واستعدادات وقدرات. وشعورهم بالقدرة على النجاح وتخطي العقبات، كما أن التحصيل العالي بما يحققه من شعور بالنجاح والتفوق والمكانة الاجتماعية يعزز أيضاً المفهوم الإيجابي للذات (تقدير الذّات). وعلى العكس تماما، فمن لديهم مستوى متدنٍ وسلبيّ من مفهوم الذّات هم الأقل تحصيلاً.

وفي ماليزيا أجرى **نادري وآخرون (Naderi et al, 2009)**، دراسة لاستقصاء العلاقة بين تقدير الذّات ومستوى التحصيل لدى طلبة إحدى الجامعات الماليزية باستخدام مقياس روزنبرج (Rosenberg)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين المتغيرين، حيث وجد أنه قد يصاحب تقدير الذّات المنخفض تحصيل أكاديمي مرتفع والعكس صحيح.

وقامت **البلوشية (2009)** بدراسة أثر برنامج تدريبي قائم على اكتشاف الذّات في تحسين مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصّف العاشر في عمان، على عيّنة تكونت من (63) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية، وأخرى ضابطة، واستخدمت الدّراسة مقياس (كرايتس- ب) الخاص باتخاذ القرار المهني. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي القائم على اكتشاف الذّات، والاكتشاف المهني في تعزيز مهارة اتخاذ القرار المهني لدى الطالبات.

وأجرى **عربيات والزغول (2008)** دراسة هدفت الكشف عن الفروق في درجة تقدير الذّات لدى طلبة جامعة مؤتة في الأردن وفقاً لمتغيّرات النّوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي، ومستوى التحصيل الدّراسي، وقد اشتملت الدّراسة على عيّنة مكونة من (662) طالباً وطالبة، (280) ذكراً، و(382) أنثى، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في درجة تقدير الذّات لدى طلبة الجامعة تعزى إلى متغيري النّوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي والتفاعل فيما بينهما، فيما تبيّن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى التحصيل ودرجة تقدير الذّات، أي إن مستوى التحصيل المرتفع يزيد من تقدير الفرد لذاته.

وهدفت دراسة **خير (2007)** الكشف عن الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من طلاب جامعة القضارف وطالباتها في كل من القلق والاكتئاب وتقدير الذّات، وذلك وفقاً لمتغيّرات مكان السكن والتخصص الدّراسي، فضلاً عن تحديد العلاقة بين كل من القلق والاكتئاب وتقدير الذّات. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في كل من القلق والاكتئاب لصالح المتأخرين دراسياً، بينما لا توجد فروق بينهما في تقدير الذّات، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من القلق والاكتئاب وتقدير الذّات يعزي لمتغير مكان السكن، ووجود فروق دالة إحصائياً في القلق وفقاً لمتغير التخصص "علمي، أدبي" لصالح القسم العلمي، بينما لا توجد فروق بينهما في كل من الاكتئاب وتقدير الذّات، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متغيّرات الدّراسة، القلق والاكتئاب وتقدير الذّات.

وأجرى **زيفرور (Zivror, 2007)** دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين تقدير الذّات لدى الطلاب في العلاقات الاجتماعية والتّعليمية والألم، وأجريت الدّراسة على عيّنة قوامها (30) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (11–15) سنة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين تقدير الذّات والمجالات الاجتماعية والتّعليمية ومصادر الألم، ووجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذّات وفقاً للعلاقات الاجتماعية والتّعليمية ومصادر الألم.

وهدفت دراسة **العتيبي (2006)** التعرّف إلى علاقة تقدير الذّات والحاجات النفسية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية في المجتمع السعودي لدى عيّنة قوامها (347) طفلاً من الذكور والإناث في المرحلة العمرية (9–12) عاماً، باستخدام مقياس لويزك (Loyzik) لتقدير الذّات ومقياس الحاجات النفسية. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الحاجات النفسية وتقدير الذّات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية، كما أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى إشباع الحاجات النفسية وفي درجة تقدير الذّات لصالح الذكور.

وتناول **حمود (2000)** العلاقة بين تقدير الذّات والتحصيل الدّراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، على عيّنة قوامها (600) طالب/ة، واستخدمت الدّراسة اختبار تقدير الذّات لـ كوبر سميث وجلبرت (Coopersmith & Gillberts, 1982)، المقنن من قبل الباحثة عبد الحميد، وتوصلت الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في تقدير الذّات لصالح الإناث، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تقدير الذّات والتحصيل الدّراسي.

3. التّعقيب على للدراسات السّابقة

1.3. الدّراسات التي تناولت الميول المهْنيّة

لوحظ من استعراض الدّراسات التي تناولت الميول المهْنيّة أهمّية الموضوع، وذلك من خلال تناولها بشكل موسع ومن زوايا مختلفة كما يأتي:

من حيث الهدف:

تباينت أهداف الدّراسات السّابقة التي اتخذت من الميول المهْنيّة عنواناً لها، فمنها ما هدف إلى بناء مقياس للميول كما في دراسة سواقد (2017)، أو تقنين قائمة التفضيلات كما جاء في دراسة المسعود وطنوس (2015)، والشرعة والشهري (2013)، والشهري (2010)، ومنها ما ذهب للتحقق من صلاحية قائمة التفضيلات المهْنيّة، مثل: دراسة المسعودي (2007)، وسيفركو وباباروفي (Sverko & Babarovic, 2006).

وهناك دراسات اهتمت ببناء برامج إرشادية مثل دراسة العنزي والشرعة (2017) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي مهني في رفع مستوى الوعي المهني، وأبو عيطة والكوشة (2017) التي هدفت إلى الوقوف على فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين فاعلية الذّات ومهارة اتخاذ القرار. أما دراسة روبيبي وبرو (2016) فجاءت للكشف عن العلاقة بين الخدمات الإرشادية المقدّمة من قبل مستشار التّوجيه المهني وزيادة فاعلية الذّات، وفي ذات السياق جاءت دراسة أمواه وآخرون (Amoah et al., 2015).

وحاولت بعض الدّراسات الكشف عن العلاقة بين الميول المهْنيّة وبعض المتغيّرات، مثل: الذكاءات المتعددة، والعوامل الخمس الكبرى، وقلق المستقبل، وتصورات المستقبل، والقيم ومستوى التحصيل، وغيرها من المتغيّرات، كما ورد في دراسة جيلالي (2018)، ونمورة (2017)، والبادري (2017)، وعرار (2016)، ومقداد وعبد الله (2014)، ودينيز وأخرون (Deniz et al, 2014)، والجنيدي (2012)، وعياد (2011)، والعنزي (2011)، والحميدي

(2010)، والشمري (2009)، والحشان (2009)، والمعمري (2007)، ومولادوديس (Mouladoudis, 2007).

وتخصصت كل من دراسة حجازي (2014)، والمسكري ورفاقه (AlMiskry, Bakar and Mohamed, 2009)، والضرابعة (2007)، ونزال (2005)، وألوي وآخرون (Alloway, et al, 2004) باتخاذ القرار المهني.

لم يجد الباحث في حدود علمه أية دراسة هدفت الكشف عن علاقة الميول المهْنيّة بتقدير الذّات في البيئة الفلسطينيّة، ويمكن القول: إن أهداف الدّراسات السّابقة التي اتخذت من الميول المهْنيّة عنواناً لها يمكن أن نلخصها بثلاثة محاور، هي:

1. بناء أو تقنين مقاييس للميول المهْنيّة كل حسب بيئته.
2. بناء برامج إرشادية مهنية.
3. فحص علاقة الميول المهْنيّة ببعض المتغيّرات.

من حيث العيّنة:

أجريت الدّراسات على عينات مختلفة من حيث الحجم والمواصفات، وطبّقت معظم الدّراسات على عينات من **الطّلبة الثانويين**، كما جاء في دراسة جيلالي (2018)، وسواقد (2017)، ونمورة (2017)، والبادري (2017)، وروبيبي وبرو (2016)، والمسعود وطنوس (2015)، وأمواه وآخرون (Amoah et al, 2015)، ومقداد وعبد الله (2014)، وحجازي (2014)، والشرعة والشهري (2013)، والجنيدي (2012)، والعنزي (2011)، والشهري (2010)، والحميدي (2010)، ومولادوديس (Mouladoudis, 2007)، والضرابعة (2007)، والمعمري (2007)، والمسعودي (2007)، ونزال (2005).

كما طبّقت بعض الدّراسات على عينات من **طلبة الكليات والجامعات**، كما جاء في دراسة العنزي والشرعة (2017)، ودينيز وآخرون (Deniz et al, 2014)، وعياد (2011)، والمسكري ورفاقه (AlMiskry, Bakar and Mohamed, 2009).

واستهدف جزء من تلك الدّراسات **طلبة الصّف العاشر**، مثل: دراسة أبو عيطة والكوشة (2017)، وعرار (2016)، والحشان (2009)، والشمري (2009).

وبذلك وجِد أن الطّلبة المستهدفين في الدّراسة الحالية قلما تم استهدافهم في الدّراسات السّابقة، بل تركزت الدّراسات السّابقة على عينات من الطّلبة الثانويين. أما من حيث الحجم، فقد كان حجم العينات كبيراً في دراسة سواقد (2017)، ونمورة (2017)، والمسعود وطنوس (2015)، والعنزي (2011)، والمسعودي (2007)، وسيفركو وباباروفي (Sverko & Babarovic, 2006)، ونزال (2005).

من حيث الأدوات المستخدمة:

استخدمت الدّراسات السّابقة مقاييس وأدوات نجملها بالآتي:

- مقياس التفضيل المهني الصورة (س) المشار إليه في دراسة سواقد (2017).
- قائمة التفضيلات المهْنيّة لهولاند (Holland) المكون من ستة أنماط للشخصية، كما في دراسة نمورة (2017)، والبادري (2017)، والمسعود وطنوس (2015)، ومقداد وعبد الله (2014)، والشرعة والشهري (2013)، والجندي (2012)، والعنزي (2011)، وعياد (2011)، والشهري (2010)، والمسكري ورفاقه (AlMiskry, Bakar and Mohamed, 2009)، وسيفركو وباباروفي (Sverko & Babarovic, 2006).
- مقياس الوعي المهني كما في دراسة العنزي والشرعة (2017).
- مقياس اتخاذ القرار كما في دراسة أبي عيطة والكوشة (2017).
- مقياس آن رو (Anne Roe) كما في دراسة عرار (2016)، وحجازي (2014).
- مقياس الصعوبات في اتخاذ قرار مهني، كما في دراسة حجازي (2014).
- مقياس كيودر (Kuder) للميول المهْنيّة كما في دراسة الحميدي (2010)، والحشان (2009)، والشمري (2009).

- قائمة روثويل–ميللر (Rothwill-Miller) للميول المهْنيّة، كما في دراسة ومولادوديس (Mouladoudis, 2007).
- اختبار البحث الموجه ذاتياً (SDS) لهولاند (Holland)، كما في دراسة المعمري (2007)، والمسعودي (2007).
- قائمة سترونج للميول المهْنيّة كما في دراسة ثومبسون ورفاقه (Thompson, 2004 Donnay, Morris, Schaubhut).

من حيث المنهجية:

اقتصرت الدّراسات السّابقة على استخدام ثلاثة مناهج، هي:

- المنهج الوصفي.
- المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي.
- المنهج التجريبي.

من حيث مكان التطبيق:

يمكن تقسيم الدّراسات من حيث مكان إجرائها إلى ثلاثة أجزاء:

- **دراسات عربية:** كما جاءت دراسة جيلالي (2018)، وسواقد (2017)، والبادري (2017)، والعنزي والشرعة (2017)، وأبو عيطة والكوشة (2017)، وروبيبي وبرو (2016)، والمسعود وطنوس (2015)، ومقداد وعبد الله (2014)، والشرعة والشهري (2013)، والجندي (2012)، والعنزي (2011)، والشهري (2010)، والحميدي (2010)، والحشان (2009)، والشمري (2009)، والضرابعة (2007)، والمعمري (2007)، والمسعودي (2007)، ونزال (2005).
- **دراسات أجنبية:** كما جاءت دراسة أمواه وآخرون (Amoah et al, 2015)، ودينيز وآخرون (Deniz et al, 2014)، والمسكري ورفاقه (AlMiskry, Bakar and Mohamed, 2009)، ومولادوديس (Mouladoudis, 2007)، وسيفركو وباباروفي

(Sverko & Babarovic, 2006)، وألوي وآخرون (Alloway, et al, 2004)، وثومبسون ورفاقه (Thompson, Donnay, Morris, Schaubhut 2004).

- **دراسات محلية "فلسطينية"**: في حدود علم الباحث لم يجد سوى أربع دراسات، هي: دراسة نمورة (2017)، وعرار (2016)، وحجازي (2014)، وعياد (2011).

من حيث المتغيّرات الوسيطة:

جميع الدّراسات طبّقت على الذكور والإناث، واعتمد بعض منها على متغير مستوى التحصيل الدّراسي، والمستوى الأكاديمي، والتخصص الدّراسي، والحالة الاجتماعية، والحالة الاقتصادية، ومستوى الدخل، والمنطقة الجغرافية، والمستوى التّعليمي للوالدين، وعمل الأم.

من حيث النتائج:

الفروق في الميول المهْنيّة وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي:

جميع الدّراسات السّابقة أشارت إلى وجود فروق في الميول المهْنيّة وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي، باستثناء دراسة البادري (2017).

وفي دراسة المسعود وطنوس (2015) جاء النمط الواقعي والمغامر لصالح الذكور، والنمط الفني والاجتماعي لصالح الإناث. وبينت دراسة العنزي (2011) أن الذكور أكثر ميلاً للنمط الواقعي والمغامر، بينما الإناث أكثر ميلاً للنمط الباحث والفني والاجتماعي. وفي دراسة الجندي (2012) جاء النمط الواقعي لصالح الذكور والنمط المغامر لصالح الإناث. وفي دراسة الشهري (2010) فقد جاء النمط الواقعي لصالح الذكور، والفني والاجتماعي والباحث لصالح الإناث. وكذلك دراسة الحميدي (2010) فجاء النمط الواقعي لصالح الذكور، ونمط الباحث لصالح الإناث. وأشارت نتائج دراسة المسكري ورفاقه (AlMiskry, Bakar and Mohamed, 2009) أن النمط الواقعي والمغامر لصالح الذكور، والنمط الباحث والفني والاجتماعي والتقليدي لصالح الإناث. وفي دراسة المعمري (2007) جاء النمط الواقعي لصالح الذكور، والنمط الفني والاجتماعي لصالح الإناث. وفي دراسة المسعودي (2007) جاء النمط الواقعي والمغامر لصالح الذكور، والنمط الباحث والفني والاجتماعي لصالح الإناث. وفي دراسة

ثومبسون ورفاقه (Thompson, Donnay, Morris, Schaubhut 2004) جاء النمط الواقعي والباحث والمغامر والتقليدي لصالح الذكور، بينما النمط الاجتماعي والفني فقد جاءا لصالح الإناث.

وفي دراسة دينيز وآخرون (Deniz et al, 2014) تبيّن أن الذكور أكثر ميلاً للعلوم المالية الحاسوب والعلوم السياسية والهندسة والزراعة والعلوم الفيزيائية، بينما الإناث أكثر ميلاً لعلم النفس والصحّة والقانون واللغات الأجنبيّة والفنون البصرية. وفي دراسة مولادوديس (Mouladoudis, 2007) فضل الذكور العمل في المهن الميكانيكية والحسابية والأدبية، بينما فضلت الإناث المهن الإنسانية والخدمة الاجتماعية.

وفي دراسة عرار (2016) جاءت الفروع الصناعي والزراعي والشرعي والتجاري لصالح الذكور، وفروع العلمي والأدبي والاقتصاد المنزلي والفندقي لصالح الإناث. أما دراسة حجازي (2014)، فقد أظهرت النتائج أن غالبية الطّلبة يرغبون بالتسجيل للفرع العلمي، يليه الأدبي بغض النظر عن جنس الطّلبة، وجاء الفرع الصناعي بالمرتبة الثالثة لدى الذكور وابتعدت عنه الإناث، وجاء الفرع التجاري "الريادة والأعمال" بالمرتبة الرابعة لدى الذكور وابتعدت عنه الإناث.

ويلاحظ أن الدّراسات جميعها أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الميول المهْنيّة وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي. واشتركت معظم الدّراسات إلى وجود فروق في النمط الواقعي والمغامر لصالح الذكور، والنمط الفني والاجتماعي لصالح الإناث، وتتفق نتيجة الدّراسة الحالية مع هذه النتائج حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهْنيّة في فروع الريادة والأعمال والزراعي والصناعي والتكنولوجي لصالح الذكور، وفي الفروع العلمي والفندقي والأدبي والاقتصاد المنزلي لصالح الإناث. انظر جدول (32).

شيوع الميول:

- العلمي، الأدبي، الإدارة المعلوماتية، الصناعي، الصحي، الشرعي، الزراعي، الفندقي، الاقتصاد المنزلي حسب دراسة سواقد (2017).

- الاجتماعي، المغامر، الواقعي، الباحث، التقليدي، الفني حسب دراسة نمورة (2017).
- الاجتماعي، الباحث، الواقعي، التقليدي، المغامر، الفني حسب دراسة البادري (2017).
- العلمي، الأدبي، التجاري، الفندقي، الصناعي، الاقتصاد منزلي، الزراعي، الشرعي حسب دراسة عرار (2016).
- للذكور بالصّف العاشر: الباحث، الواقعي، المغامر، التقليدي، الفني، الاجتماعي وللإناث بالصّف العاشر: الباحث، الفني، الاجتماعي، المغامر، التقليدي، الواقعي حسب دراسة المسعود وطنوس (2015).
- الفني، الباحث، الاجتماعي، المغامر، الواقعي، التقليدي حسب دراسة عياد (2011).

الفروق في الميول المهْنيّة وفقاً لمتغير مستوى التحصيل:

أشارت بعض الدّراسات السّابقة التي كان مستوى التحصيل الدّراسي أحد متغيّراتها إلى وجود فروق في الميول المهْنيّة وفقاً للتحصيل، كما جاء في دراسة جيلالي (2018)، وعرار (2016)، والعنزي (2011)، والحشان (2009)، والشمري (2009)، ومولادوديس (Mouladoudis, 2007)، والمعمري (2007) الذي بيّن أن الطّلبة ذوي التحصيل المرتفع هم من النمط الباحث، بينما الطّلبة من ذوي التحصيل المنخفض هم من النمط الواقعي. ونتائج الدّراسة الحالية تنسجم مع نتائج تلك الدّراسات.

الفروق في الميول المهْنيّة وفقاً لمتغير المستوى التّعليمي للوالدين:

أشارت دراسة نمورة (2017) إلى وجود فروق في الميول المهْنيّة وفقاً لمتغير المستوى التّعليمي للوالدين، على العكس من دراسة عياد (2011) التي بينت عدم وجود فروق في الميول المهْنيّة وفقاً لمتغير المستوى التّعليمي للوالدين. وجاء في عديد الدّراسات أن الأهل هم أكثر تأثيراً في القرار المهني، وذلك كما ورد في دراسة نمورة (2017)، وعرار (2016)، وحجازي (2014)، والضرابعة (2007).

2.3. الدّراسات التي تناولت تقدير الذّات

من حيث الهدف:

تباينت أهداف الدّراسات التي اتخذت من تقدير الذّات عنواناً لها، فذهبت بعض الدّراسات لفحص الفروق في تقدير الذّات وفقاً لعدد من المتغيّرات، مثل: النّوع الاجتماعي، والتخصص، والتفاعل بينهما كدراسة: رزوالي وابريعيم (2017)، وكذلك عربيات والزغول (2008) التي هدفت لفحص الفروق في تقدير الذّات وفقاً لمتغيّرات: النّوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي، ومستوى التحصيل الدّراسي، ودراسة خير (2007)، التي هدفت لفحص الفروق في تقدير الذّات وفقاً لمتغيّرات مكان السكن والتخصص الدّراسي.

وهناك دراسات اهتمت ببناء برامج إرشادية، مثل: دراسة القرالة والتخاينة والضلاعين (2018)، التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي أسري في تنمية إدارة وتقدير الذّات لدى أمهات الأطفال المتوحدين في محافظة الكرك، ودراسة نوافلة (2011)، التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لرفع درجة تقدير الذّات لدى الطّلبة المتميزين في الأردن، ودراسة البلوشية (2009) التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على تقدير الذّات، لتحسين مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصّف العاشر في عمان.

وحاولت بعض الدّراسات الأخرى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذّات وبعض المتغيّرات، منها: التحصيل كما في دراسة نيكية (2017)، والغامدي (2016)، ومدادحة (2015)، والآلوسي (2014)، وزيجلر هيل وآخرون (Zeigler-Hill et al, 2013)، والحراحشة (2012)، والحموي (2010)، ونادري وآخرون (Naderi et al, 2009)، وحمود (2000).

والسّلوك التوكيدي كما في دراسة القرني ومرزوق (2017)، والعلوان (2015)، وقمر (2015)، ومستوى الطموح كما في دراسة أولاد هدار وسليماني (2016)، ودرجة الاستقلالية كما في دراسة الركيبات (2015)، والتشوهات المعرفية كما في دراسة نصار (2015)،

والصحّة النفسية كما في دراسة المصري (2014)، واتخاذ القرار المهني كما جاء في دراسة البراشدية (2013)، والرضا عن الحياة كما في دراسة النملة (2013)، ودراسة آرث وآخرون (Orth, et. al, 2012)، والدافعية للإنجاز كما جاء في دراسة حمري (2012)، والعلاقات الاجتماعية والتّعليمية والألم كما جاء في دراسة زيفرور (Zivror, 2007)، والحاجات النفسية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية في المجتمع السعودي كما جاء في دراسة العتيبي (2006).

ولم يجد الباحث في حدود علمه أية دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة تقدير الذّات بالميول المهْنيّة، ويمكن القول: إن أهداف الدّراسات السّابقة التي اتخذت من تقدير الذّات عنواناً لها يمكن أن نلخصها بثلاثة محاور، هي:

1. الكشف عن الفروق في تقدير الذّات وفقاً لعدد من المتغيّرات.
2. بناء برامج إرشادية مهنية.
3. فحص علاقة تقدير الذّات ببعض المتغيّرات.

من حيث العيّنة:

أجريت الدّراسات السّابقة على عينات مختلفة، وطبّقت معظم الدّراسات على عينات من **طلبة المدارس بمراحلها المختلفة** كما جاء في دراسة القرني ومرزوق (2017)، ونيكية (2017)، وأولاد هدار وسليماني (2016)، ونصّار (2015)، والركيبات (2015)، والبراشدية (2013)، وحمري (2012)، ونوافلة (2011)، والحموي (2010)، والبلوشية (2009)، وزيفرور (Zivror, 2007)، وحمود (2000).

كما طبّقت بعض الدّراسات على عينات من **طلبة الكليات والجامعات**، كما جاء في دراسة رزوالي وابريعيم (2017)، والغامدي (2016)، ومدادحة (2015)، والعلوان (2015)، وقمر (2015)، والآلوسي (2014)، والمصري (2014)، والنملة (2013)، والحراحشة (2012)، ونادري وآخرون (Naderi et al, 2009)، وعربيات والزغول (2008)، وخير (2007).

واستهدف جزء من تلك الدّراسات عينات من الأمّهات والأطفال مجهولي النسب، والأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية كما جاء في الدّراسات الآتية على التوالي، دراسة القرالة والتخاينة والضلاعين (2018)، ولقوقي (2016)، والعتيبي (2006).

وقام آرث وآخرون (Orth, et. al, 2012) بدراسة طولية نفذت على مدى (12) سنة، على عيّنة قوامها (1824) من الأفراد، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (16–97) سنة.

من حيث الأدوات المستخدمة:

استخدمت الدّراسات السّابقة مقاييس وأدوات نجملها بالآتي:

- مقياس روزنبيرج (Rosenberg).
- مقياس كوبر سميث (Coopersmith).
- مقياس هدسون (Hudson,1994).
- مقياس روبرت ريزونر (Robert. R.)
- مقياس لويزك (Loyzik).
- مقياس كوبر سميث وجلبرت (Coopersmith & Gillberts, 1982)،

من حيث المنهجية:

اقتصرت الدّراسات السّابقة على استخدام ثلاثة مناهج، هي:

- المنهج الوصفي.
- المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي.
- المنهج شبه التجريبي والتجريبي.

من حيث مكان التطبيق:

يمكن تقسيم الدّراسات من حيث مكان إجرائها إلى ثلاثة أجزاء:

- **دراسات عربية:** دراسة القرالة والتخاينة والضلاعين (2018)، ورزوالي وابريعيم (2017)، والقرني ومرزوق (2017)، ونيكية (2017)، وأولاد هدار وسليماني (2016)، ولقوقي (2016)، والغامدي (2016)، ومدادحة (2015)، والعلوان (2015)، والركيبات (2015)، وقمر (2015)، والآلوسي (2014)، والبراشدية (2013)، والنملة (2013)، والحراحشة (2012)، وحمري (2012)، ونوافلة (2011)، والحموي (2010)، والبلوشية (2009)، وعربيات والزغول (2008)، وخير (2007)، والعتيبي (2006).
- **دراسات أجنبية:** دراسة زيجلر هيل وآخرون (Zeigler-Hill et al, 2013)، وآرث وآخرون (Orth, et. al, 2012)، ونادري وآخرون (Naderi et al, 2009)، وزيفرور (Zivror, 2007).
- **دراسات محلية "فلسطينية:** في حدود علم الباحث لم يجد سوى دراستين حديثتين، هما: دراسة نصّار (2015)، والمصري (2014).

من حيث المتغيّرات الوسيطة:

طبّقت الدّراسات جميعها على الذكور والإناث، باستثناء دراسة القرالة والتخاينة والضلاعين (2018)، التي استهدفت الأمّهات فقط، أما دراسة نوافلة (2011)، والحموي (2010) فقد استهدفتا الذكور فقط، بينما دراسة البلوشية (2009) استهدفت الطالبات فقط. واعتمد بعض من تلك الدّراسات على متغير التحصيل الدّراسي، والمستوى الأكاديمي، والتخصص الدّراسي، والصّف الدّراسي، ووظيفة ولي الأمر، والعمر، والمكانة الاجتماعية، والمنصب الوظيفي، ومستوى الدخل، والجنسية، ومكان السكن، والمستوى التّعليمي للوالدين.

من حيث النتائج:

الفروق في تقدير الذّات وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي:

اختلفت الدّراسات التي تناولت موضوع تقدير الذّات في تحديد علاقة تقدير الذّات بالنّوع الاجتماعي، إذ ترى بعض الدّراسات ارتفاع تقدير الذّات لدى الذكور مقارنة بالإناث، مثل: دراسة القرني ومرزوق (2017)، والبراشدية (2013)، وحمري (2012)، والعتيبي (2006).

بينما ترى بعض الدّراسات ارتفاع تقدير الذّات لدى الإناث مقارنة بالذكور كدراسة حمود (2000)، وبينت أغلب الدّراسات عدم وجود فروق في تقدير الذّات وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي على نحو دراسة رزوالي وابريعيم (2017)، وأولاد هدار وسليماني (2016)، ومدادحة (2015)، والركيبات (2015)، ونصّار (2015)، وقمر (2015)، والآلوسي (2014)، والمصري (2014)، وعربيات والزغول (2008).

الفروق في تقدير الذّات وفقاً لمتغير مستوى التحصيل:

أشارت أغلب الدّراسات السّابقة التي كان مستوى التحصيل الدّراسي أحد متغيّراتها إلى وجود فروق في تقدير الذّات وفقاً للتحصيل، كما جاء في دراسة نيكية (2017)، التي أشارت إلى وجود علاقة طردية بين تقدير الذّات ومستوى التحصيل الدّراسي، ودراسة الغامدي (2016) التي بينت أن أصحاب المعدلات المرتفعة هم أكثر تقديراً لذاتهم، وكذلك دراسة مدادحة (2015)، والآلوسي (2014) إذ بيّنتا وجود علاقة إيجابية قوية بين تقدير الذّات ومستوى التحصيل الدّراسي، ودراسة البراشدية (2013)، التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في تقدير الذّات لصالح الطّلبة مرتفعي التحصيل، ودراسة زيجلر هيل وآخرون (Zeigler-Hill et al, 2013)، التي بينت أن تدني درجة تقدير الذّات يصاحبه تدنٍ في المستوى الأكاديمي، ودراسة الحراحشة (2012)، التي أشارت إلى وجود فروق في تقدير الذّات وفقاً للتحصيل، وهذا ما أشارت إليه دراسة الحموي (2010) أيضاً، وجاءت دراسة عربيات والزغول (2008) لتؤكد أن مستوى التحصيل المرتفع يزيد من تقدير الفرد لذاته، والعكس صحيح، وبينت دراسة حمود (2000) وجود علاقة طردية بين تقدير الذات المنخفض، الذي يرتبط بالقبول الاجتماعي الضعيف، والكفاءة الدّراسية والسّلوك العدواني للآباء.

بينما بينت بعض الدّراسات عدم وجود فروق في تقدير الذّات وفقاً لمتغير التحصيل، كدراسة نادري وآخرون (Naderi et al, 2009)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين المتغيرين، حيث وجد أنه قد يصاحب تقدير الذّات المنخفض تحصيل أكاديمي مرتفع والعكس صحيح. ودراسة خير (2007) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في تقدير الذّات.

الفروق في تقدير الذّات وفقاً لمتغير المستوى التّعليمي للوالدين:

وجدت بعض الدّراسات فروق في تقدير الذّات بالنسبة لمتغير المستوى التّعليمي للوالدين، كدراسة قمر (2015) التي بينت أن التفاعل بين تقدير الذّات والمستوى التعلمي لولي الأمر كان دالاً إحصائياً. بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق في تقدير الذّات بالنسبة لمتغير المستوى التّعليمي للوالدين، مثل دراسة البراشدية (2013).

4. أوجه الاستفادة من الدّراسات السّابقة في الدّراسة الحالية

اكتسب الباحث خلال استعراضه واطلاعه الفاحص للدراسات السّابقة العديد من الفوائد التي تمثلت بالآتي:

1. اختيار منهج الدّراسة، والمزج بين المنهج الكمي والنوعي.
2. وضع الأسئلة وصياغة الفرضيات.
3. إثراء الجانب النظري للدراسة الحالية.
4. الاطلاع على المقاييس المختلفة لا سيما مقياس هولاند (Holland)، وآن رو (Roe) وكيودر (Kuder)، ساعد الباحث في بناء مقياس الميول المهْنيّة بصورته الفلسطينيّة،
5. انتقاء أجدى القوانين الإحصائية الضرورية لهذه الدّراسة حسب متغيّراتها.
6. مقارنة نتائج الدّراسة الحالية بنتائج الدّراسات السّابقة، والاستفادة من طريقة وصف النتائج.

5. أوجه الالتقاء والاختلاف بين الدّراسات السّابقة والدّراسة الحالية

1. هدفت الدّراسة الحالية الوقوف على علاقة الميول المهْنيّة بتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وبناء مقياس للميول المهْنيّة، بينما تباينت أهداف الدّراسات السّابقة التي اتخذت من الميول عنواناً لها، فمنها ما ركز على فحص العلاقة بين الميول المهْنيّة والذكاءات المتعددة أو قلق المستقبل، أو القيم، وغيرها من المتغيّرات، لكن لم يجد الباحث دراسة حاولت فحص العلاقة بين الميول المهْنيّة وتقدير الذّات حسب علمه.

2. معظم الدّراسات أجريت على الطّلبة الثانويين، وقلما جاءت دراسات تستهدف طلبة الصّف العاشر كما جاء في هذه الدّراسة.
3. استخدمت معظم الدّراسات مقاييس للميول المهْنيّة مقننة، لكن هذه الدّراسة كان من أهمّ أهدافها بناء مقياس الميول المهْنيّة وتقنينه بصورته الفلسطينيّة.

6. موقع الدّراسة الحالية من الدّراسات السّابقة

شكلت الدّراسات السّابقة القاعدة المتينة للانطلاق في إخراج هذه الدّراسة إلى حيز الوجود، كما لعبت الدّراسات السّابقة التي تم الرجوع إليها في هذه الدّراسة سواء التي تم إدراجها أو إسقاطها دور الموجه في تتبع الخطوات في معظم الأوقات، ومخالفتها في بعض الجوانب، وبالرجوع إلى الدّراسات الفلسطينيّة في مجال الدّراسة الحالية تُعدّ هذه الدّراسة الأولى التي تناولت العلاقة بين الميول المهْنيّة وتقدير الذّات في حدود اطلاع الباحث، وكان من أهدافها بناء مقياس للميول المهْنيّة، وهذا ما يؤكد أهميتها وتميزها بين الدّراسات.

خاتمة الباب الأول

يمكن القول بأن المهنة قد تكون أقصر طريق ليكون الفرد عضواً فاعلاً ومنتجاً، شاعراً بأنه ذو قيمة، وشاعراً بالرضا والمتعة. ولتحقيق ذلك ظهرت عدة مقاربات في التّوجيه والإرشاد المهْني؛ اعتمدت الأولى على التشخيص والاختبارات والتنبؤ، وأكدت الثانية على دور الفرد كعنصر فاعل ونشط في البحث عن ذاته في عالم المهن، واعتمدت المقاربة الثالثة على الأنموذج الكندي (ADVP). وأنموذج جاك ليموج (Jacques Limoges).

وينجذب الفرد ويميل لأنشطة معيّنة دون غيرها، يحبها وتستنزف وقته وماله وتشعره بالمتعة، وبالمقابل يبتعد عن أنشطة تشعره بالانزعاج أو الضغط أو الغضب، ويختلف الانجذاب والابتعاد من فرد لآخر، فالنشاط الذي يكون مصدر جذب لفرد ما، قد لا يكون مصدر جذب للآخرين، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في نمو الميول المهْنيّة، تقسم إلى عوامل ذاتية، وعوامل بيئية.

كما اهتم العديد من العلماء بدراسة الميول المهْنيّة، فيقول بارسونز (Parsons) إن فهم الفرد لذاته، ولمتطلبات العمل، والمواءمة بينهما أساس النجاح، أما سترونج (Strong) فأكد أن الميول المهْنيّة عملية نمائيّة تسير باتجاه واحد، وتنمو وفق فترات زمنية محددة، ويتفق ذلك مع نظرية سوبر (Super) الذي يرى أن الميول المهْنيّة جزء من النمو المهْني، الذي يمتد من الولادة إلى الوفاة، أما آن رو (Roe) فتفترض أن لكل فرد ميلاً للتنفيس عن طاقته، وركز هولاند (Holland) على أن ثمة علاقة ما بين الميول المهْنيّة وخصائص الشخصية، وتناول في نظريته ستة أنماط يقابلها ست بيئات مهنية، وجاء كيودر (Kuder) ليبني بطارية لقياس الاهتمامات في المستويات التّعليمية المختلفة. وعند محاولة ربط تصنيفات كل من هولاند (Holland)، ورو (Roe)، وكيودر (Kuder)، بفروع الثانوية العامّة "الإنجاز" حسب التصنيف الفلسطيني يُلاحَظ الآتي:

جدول 2: الفروع وما يقابلها من تصنيفات عند هولاند (Holland)، وآن روو (Roe)، وكيودر (Kuder)

الرقم	الفروع	التصنيفات المقابلة		
		النمط حسب (Holland)	الحقل حسب (Roe)	الميل للعمل حسب (Kuder)
.1	الأدبي	الاجتماعي والفني	الثقافة والخدمات والفنون والأعمال الحرة والتنظيم	الاجتماعي والكتابي والأدبي والموسيقي والحسابي
.2	العلمي	الباحث	العلوم والتكنولوجيا	العلمي والميكانيك والحسابي
.3	التكنولوجي	الواقعي والباحث	التكنولوجيا	العلمي
.4	الريادة والأعمال	التقليدي والمقدام	الأعمال الحرة والتنظيم	الإقناعي والحسابي والكتابي
.5	الفندقي	الفني	الفنون والخدمات	الفني
.6	الصناعي	الواقعي والباحث	التكنولوجيا والعلوم	الميكانيك والفني
.7	الاقتصاد المنزلي	الفني	الفنون والخدمات	الفني
.8	الزراعي	الواقعي	الخارجي والعلوم	العمل في الخلاء

يستخلص أن الاعتماد على تلك التصنيفات لمساعدة طلبة العاشر في فلسطين للوصول إلى قرار يتوافق مع ميولهم، والتّقليل من التخبّط والحيرة والقلق لديهم لا يفي بالغرض، وهذه التصنيفات تخدم الطّلبة الذين أنهو الثانوية العامّة أو شارفوا على الانتهاء أكثر من طلبة الصّف العاشر، الذين يسعون لمعرفة أفضل مجال أكاديمي أو مهني يناسبهم.

ويمكن اعتبار تقدير الذّات المفتاح الأساسي للنجاح في الحياة المهْنيّة والحياة العامّة والخاصة، وهو الأكثر أهمّية وتأثيراً في السّلوك، ومن خصائصه أنه سمة متغيرة متعددة الأبعاد. والمقدرة على معرفة الذّات قوة، لأن الجهل بها أو تقييمها تقييماً غير دقيق، إما بدرجة أقل أو أكبر مما تستحق، قد يثقل كاهلها، وقد يزدريها، فيدمر الإيجابيات التي يمتلكها.

وتقدير الذّات حسب تعريف روزنبرج (Rosenberg,1965) هو "التقييم الذي يعلمه الفرد عن نفسه ويبقى عليه، فيعبّر عن اتجاه للقبول أو عدم القبول"، أما كوبر سميث (Coopersmith) فيعرف تقدير الذّات بأنه "تقييم يضعه الفرد لنفسه بنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن الاتجاهات الإيجابية أو السلبيّة نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وكفؤ". أما كتل (Cattle) فيرى بأنه: "حكم شخصي لقيمة الذّات يقع بين نهايتين: أحداهما موجبة، والأخرى سالبة" صالح (1994).

ويرى مالهي وريزنر (2010) بأنه: "تقييم المرء الكلي لذاته، إما بطريقة إيجابية أو سلبيّة، وهو يشير إلى مدى إيمان المرء بنفسه وقدراته واستحقاقه للحياة". وتقدير الذّات حسب ما يرى روجرز (Rogers) هو: اتجاهات الفرد نحو ذاته، ولها مكون سلوكي، وآخر انفعالي، وهذا الشعور بالذّات يعتمد على كيف يقدر الآخرون الفرد، وخبرات النجاح، والشعور بالكفاءة، والشعور بالأهمّية (Paprin, 2005)

ويتأثر تقدير الذّات بعوامل متعددة، من أهمها: مقدار التقبل والاحترام من قبل الآخرين، ومدى تحقيق الفرد لطموحاته ونجاحاته، ويعود مصدر تلك العوامل إلى البيت، وظروف التنشئة الاجتماعية، والظروف المحيطة، والمدرسة والفرد نفسه. وتناولت العديد من النظريات تقدير الذّات من أهمها: نظرية روزنبرج (Rosenberg)، وسميث (Coopersmith)، وزيلر (Ziller)، ونظرية التحليل النفسي، والنظرية المعرفية التجريبية، ونظرية روجرز (Rogers). وتقاطعت النظريات جميعها حول تقدير الذّات بأن: نتاج لتفاعل الفرد ونظرته واتجاهاته وأفكاره نحو نفسه ونحو الآخرين ضمن الإطار المرجعي الاجتماعي.

وجاءت هذه الدّراسة بغرض بناء مقياس للميول المهْنيّة يختص بطلبة الصّف العاشر بقسميه الأكاديمي والمهْني في فلسطين، وكذلك التعرّف إلى طبيعة العلاقة بين الميول المهْنيّة وتقدير الذّات. ويعرَّف القياس النفسي الذي بأنه: " وصف كمي للسلوك". ويستخدم القياس بوسائل مختلفة منها: الملاحظة، والمقابلة، وسلالم التّقدير، واختبارات المعرفة واختبارات الصور، وطريقة التفضيل، والاختبارات، واتبعت الخطوات الآتية في بناء المقياس: تحديد المشكلة وتحديد مبررات تصميم المقياس، وتوضيح الهدف من المقياس، والرجوع للإطار النظري والأدب التربوي، والوقوف على طبيعة الفئة المستهدفة وخصائصها، ومن ثم صياغة بنود المقياس، ووضعها بالشكل الأمثل، وتوضيح شكل الاستجابة وشرحها بعد وضع تعليمات المقياس للمطبقين وللمفحوصين، ومن ثم تحكيم المقياس من قبل متخصصين، وإجراء الدراسة الاستطلاعية الأولى والثانية، والتحقق من الخصائص السيكومترية، ومن ثم تطبيق الأدوات على عيّنة التقنين، وعرض أهمّ الصعوبات التي واجهت مصمم المقياس.

ولوحظ من استعراض الدّراسات التي تناولت الميول المهْنيّة، أن بعضاً منها هدف إلى بناء مقياس للميول كما في دراسة سواقد (2017)، أو تقنين قائمة التفضيلات، كما جاء في دراسة المسعود وطنوس (2015)، والشرعة والشهري (2013)، والشهري (2010)، ومنها ما ذهب إلى التحقق من صلاحية قائمة التفضيلات المهْنيّة كدراسة المسعودي (2007)، أما دراسة روبيبي وبرو (2016) فجاءت للكشف عن العلاقة بين الخدمات الإرشادية المقدّمة من قبل مستشار التّوجيه المهني وزيادة فاعلية الذّات، وحاولت بعض الدّراسات الكشف عن العلاقة بين الميول المهْنيّة وبعض المتغيّرات، مثل: الذكاءات المتعددة، والعوامل الخمس الكبرى، وقلق المستقبل، وتصورات المستقبل، والقيم ومستوى التحصيل، وغيرها من المتغيّرات، كما ورد في دراسة جيلالي (2018)، ونمورة (2017)، والبادري (2017)، وعرار (2016)، ومقداد وعبد الله (2014)، ودينيز وأخرون (Deniz et al, 2014)، والجنيدي (2012)، وعياد (2011)، والعنزي (2011)، والحميدي (2010)، والشمري (2009)، والحشان (2009)، والمعمري (2007)، ومولادوديس (Mouladoudis, 2007).

وأجريت الدّراسات على عينات مختلفة من حيث الحجم والمواصفات، وطبّقت معظم الدّراسات على عينات من الطّلبة الثانويين، وطبّقت بعض الدّراسات على عينات من طلبة الكليات والجامعات، واستهدف بعض من تلك الدّراسات طلبة الصّف العاشر، وبذلك وجِد أن الطّلبة المستهدفين في الدّراسة الحالية قلما تم استهدافهم في الدّراسات السّابقة.

تباينت أهداف الدّراسات التي اتخذت من تقدير الذّات عنواناً لها، فذهبت بعض الدّراسات لفحص الفروق في تقدير الذّات وفقاً لعدد من المتغيّرات، مثل: النّوع الاجتماعي، والتخصص والتفاعل بينهما على غرار دراسة رزوالي وابريعيم (2017)، وكذلك دراسة عربيات والزغول (2008) التي هدفت لفحص الفروق في تقدير الذّات وفقاً لمتغيّرات: النّوع الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي، ومستوى التحصيل الدّراسي، ودراسة خير (2007)، التي هدفت لفحص الفروق في تقدير الذّات وفقاً لمتغيّرات: مكان السكن، والتخصص الدّراسي. وحاولت بعض الدّراسات الأخرى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذّات وبعض المتغيّرات، منها: التحصيل كما

في دراسة نيكية (2017)، والغامدي (2016)، ومدادحة (2015)، والآلوسي (2014)، وزيجلر هيل وآخرون (Zeigler-Hill et al, 2013)، والحراحشة (2012)، والحموي (2010)، ونادري وآخرون (Naderi et al, 2009)، وحمود (2000).

والسّلوك التوكيدي كما في دراسة القرني ومرزوق (2017)، والعلوان (2015)، وقمر (2015)، ومستوى الطموح كما في دراسة أولاد هدار وسليماني (2016)، ودرجة الاستقلالية كما في دراسة الركيبات (2015)، والتشوهات المعرفية كما في دراسة نصار (2015)، والصحّة النفسية كما في دراسة المصري (2014)، واتخاذ القرار المهني كما جاء في دراسة البراشدية (2013)، والرضا عن الحياة كما في دراسة النملة (2013)، ودراسة آرث وآخرون (Orth, et. al, 2012)، والدافعية للإنجاز كما جاء في دراسة حمري (2012)، والعلاقات الاجتماعية والتّعليمية والألم كما جاء في دراسة زيفرور (Zivror, 2007)، والحاجات النفسية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية في المجتمع السعودي كما جاء في دراسة العتيبي (2006).

استخدمت الدّراسات السّابقة مقاييس منها: مقياس روزنبيرج (Rosenberg). ومقياس كوبر سميث (Coopersmith). وخلال الاستعراض الفاحص للدراسات السّابقة وُجد العديد من الفوائد التي تمثّلت باختيار منهج الدّراسة، وضع الأسئلة وصياغة الفرضيات، وإثراء الجانب النظري. وانتقاء أجدى القوانين الإحصائية الضرورية، ومقارنة نتائج الدّراسة بنتائج الدّراسات السّابقة.

الباب الثاني:
الجانب التطبيقي

مقدمة الباب الثاني

يتناول الباب الثاني الجانب التطبيقي، ويشتمل على الفصلين الثالث والرابع، حيث اختص الفصل الثالث بإجراءات الدراسة الميدانية لتحقيق أهداف الدّراسة، ومنها تحديد المنهج المتبع، ومجتمع الدّراسة بقسميه: الكمي، والنوعي، وتحديد العيّنات سواء الاستطلاعية أو عينة التقنين، وكذلك عينة البيانات النوعية، والوصول إلى الصورة النهائية للأدوات التي اعتمد عليها في هذه الدّراسة، بعد التأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم عرض متغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم خطوات التطبيق الميداني.

ويعدّ التطبيق الميداني من أهمّ الوسائل لجمع البيانات عن الواقع أو الظاهرة المراد دراستها، وعليه كان الاعتماد في هذه الدّراسة على تقنيات وطرق منهجية من شأنها تسهيل إجراء الدّراسة، وتعتبر المرحلة الميدانية أهمّ ما فيه، حيث عن طريقها يكشف الباحث أهمّية المشكلة المطروحة ومدى صحة الفرضيات التي انطلق منها. وتأتي هذه الدّراسة في ظل التغيير الذي تنتهجه وزارة التربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة من تغيير المناهج، وإضافة فروع جديدة للثانوية العامّة "الإنجاز"، ودعم التّعليم والتدريب المهني والتقني والتحفيز المدروس، نحو زيادة الالتحاق بالفروع المهْنيّة بمساراتها المختلفة: الإنجاز، والكفاءة المهْنيّة، والتلمذة المهْنيّة.

واهتم الفصل الرابع في هذه الدراسة بعرض النتائج النوعية والكمية ومناقشتها، وذلك بالإجابة على أسئلة الدراسة، وفحص فرضياتها، ومحاولة إيجاد رابط مشترك بين النتائج النوعية والنتائج الكمية، من حيث: الخيارات المتاحة أمام الطلبة ما بعد الصف العاشر، والفروق بين المسار المهني والمسار الأكاديمي، والمعوقات التي تعيق التحاق الطلبة ببعض الفروع، وعناوين الدعم والأطراف الأكثر تأثيراً في الطلبة عند اتخاذهم قراراً يتعلق بالدراسة أو العمل، ومن ثم المقترحات والخطوات العملية التي تسهم في الحد من التخبط لدى الطلبة عند الاختيار المهني. واختتمت الدراسة بأبرز النتائج، وأهم التوصيات، وبعض المقترحات

الفصل الثالث:

الطريقة وإجراءات الدّراسة

مقدمة

يعرض الباحث في هذا الفصل منهج الدراسة النوعي والكمي، وكذلك مجتمع الدراسة بقسميه: النوعي والكمي، وعينات الدراسة المجموعات البؤرية، وعينة الدراسة الاستطلاعية الأولى والثانية، وعينة التقنين، وطرق التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الميول المهنية، ومقياس تقدير الذات، وكذلك المقابلات، ومتغيرات الدراسة التابعة والمستقلة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة، ومن ثم خطوات التطبيق الميداني للدراسة.

1. منهج الدّراسة

انطلاقًا من طبيعة الدّراسة والأهداف التي سعت إليها، والبيانات التي تم الحصول عليها لمعرفة العلاقة بين الميول المهْنيّة وتقدير الذّات وبعض المتغيّرات الديمغرافية لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وبناء على التساؤلات التي سعت الدّراسة الإجابة عليها استخدم المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ولأنه الأنسب لوصف المتغيّرات وتحليل النتائج، وتحديد ما إذا كان هناك علاقة بينها، وما درجة تلك العلاقة.

وتم التجسير في هذه الدّراسة بين منهجي البحث الكمي والنوعي، وهذا المركب من البحث اشتمل على عيّنة من الطّلبة والمرشدين التربويين والمعلمين، وأولياء أمور، وملتحقين بالجامعات الفلسطينيّة ومسؤولين، ضمن حلقات نقاش بؤرية ثم تم جمع البيانات النوعية وتفريغها حرفياً، وتحليلها.

2. مجتمع الدّراسة

1.2. الجانب الكمي

جميع طلبة الصّف العاشر الأساسي (ذكوراً وإناثاً)، وبفرعيه: الأكاديمي والمهني في فلسطين للعام الدّراسي 2018/2017، موزعين على (24) مديرية، (17) مديرية في الضفة الغربية، و(7) مديريات في قطاع غزة، والبالغ عددهم (86882) طالباً وطالبة، حسب سجلات وزارة التربية والتّعليم العالي للعام 2018/2017. (40371) ذكراً بنسبة (0.46)، و(46511) أنثى بنسبة (0.54)، وجدول (3) و(4) يوضحان مجتمع الدّراسة حسب متغيّرات المديرية والنّوع الاجتماعي والعاشر الأكاديمي والمهني ونوع المدرسة.

2.2. الجانب النوعي

1. طلبة الصّف العاشر (أكاديمي، مهني) ذكور.
2. طلبة الصف العاشر (أكاديمي، مهني) إناث.
3. أولياء أمور ذكور.
4. أولياء الأمور إناث.
5. المرشدون التربويون.
6. المعلمون.
7. طلبة سنة أولى جامعة.
8. المسؤولون.

جدول 3: مجتمع الدّراسة حسب متغيّرات المديرية والنّوع الاجتماعي والعاشر الأكاديمي والمهني

الرقم	المديرية	عاشر أكاديمي		عاشر مهني		المجموع		النسبة		المجموع الكلي
		الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
.1	جنين	1435	1768	76	0	1511	1768	0.46	0.54	3279
.2	جنوب نابلس	754	980	138	61	892	1041	0.46	0.54	1933
.3	نابلس	2445	2955	94	60	2539	3015	0.46	0.54	5554
.4	سلفيت	683	740	34	0	717	740	0.49	0.51	1457
.5	طولكرم	1535	1736	59	38	1594	1774	0.47	0.53	3368
.6	قلقيلية	943	1099	69	0	1012	1099	0.48	0.52	2111
.7	رام الله	3078	3501	25	0	3103	3501	0.47	0.53	6604
.8	ضواحي القدس	847	1094	0	0	847	1094	0.44	0.56	1941
.9	القدس	1168	1678	69	0	1237	1678	0.42	0.58	2915
.10	بيت لحم	1969	2242	40	0	2009	2242	0.47	0.53	4251
.11	يطا	533	739	43	0	576	739	0.44	0.56	1315
.12	أريحا	347	501	25	0	372	501	0.43	0.57	873
.13	شمال الخليل	1385	1725	81	43	1466	1768	0.45	0.55	3234
.14	الخليل	2185	2765	51	125	2236	2890	0.44	0.56	5126
.15	جنوب الخليل	1234	1839	217	0	1451	1839	0.44	0.56	3290
.16	قباطية	1128	1255	34	61	1162	1316	0.47	0.53	2478
.17	طوباس	511	536	0	65	511	601	0.46	0.54	1112
.18	شمال غزة	3041	3282	0	0	3041	3282	0.48	0.52	6323
.19	خانيونس	2195	2055	0	0	2195	2055	0.52	0.48	4250
.20	رفح	2086	2352	0	0	2086	2352	0.47	0.53	4438
.21	الوسطى	2621	2947	0	0	2621	2947	0.47	0.53	5568
.22	شرق غزة	2312	2855	0	0	2312	2855	0.45	0.55	5167
.23	شرق خانيونس	1231	1631	0	0	1231	1631	0.43	0.57	2862
.24	غرب غزة	3650	3783	0	0	3650	3783	0.49	0.51	7433
	المجموع	**39316**	**46058**	**1055**	**453**	**40371**	**46511**	**0.46**	**0.54**	**86882**

المصدر: سجلات وزارة التربية والتّعليم العالي للعام 2018/2017.

جدول 4: مجتمع الدّراسة/ العاشر المهني حسب متغيّرات المديرية وتخصص المدرسة ونوعها

الرقم	المديرية	تخصص المدرسة		نوع المدرسة		المجموع
		اكاديمية	مهنية	ذكور	اناث	
.1	جنين	2	0	1	1	**2**
.2	جنوب نابلس	5	0	3	2	**5**
.3	نابلس	3	1	2	2	**4**
.4	سلفيت	1	0	1	0	**1**
.5	طولكرم	2	1	2	1	**3**
.6	قلقيلية	1	0	1	0	**1**
.7	رام الله	1	0	1	0	**1**
.8	ضواحي القدس	0	0	0	0	**0**
.9	القدس	1	1	2	0	**2**
.10	بيت لحم	0	1	1	0	**1**
.11	يطا	2	0	2	0	**2**
.12	أريحا	1	0	1	0	**1**
.13	شمال الخليل	3	2	3	2	**5**
.14	الخليل	4	0	1	3	**4**
.15	جنوب الخليل	9	0	9	0	**9**
.16	قباطية	2	0	1	1	**2**
.17	طوباس	1	0	0	1	**1**
.18	شمال غزة	0	0	0	0	**0**
.19	خانيونس	0	0	0	0	**0**
.20	رفح	0	0	0	0	**0**
.21	الوسطى	0	0	0	0	**0**
.22	شرق غزة	0	0	0	0	**0**
.23	شرق خانيونس	0	0	0	0	**0**
.24	غرب غزة	0	0	0	0	**0**
	المجموع	**38**	**6**	**31**	**13**	**44**

المصدر: سجلات وزارة التربية والتّعليم العالي للعام 2018/2017.

يتبيّن أن عدد المديريات التي افتتح بها على الأقل شعبة عاشر مهني (16) مديرية، (38) شعبة بالمدارس الأكاديمية، و(6) شعب بالمدارس المهْنيّة، (31) شعبة للذكور، (13) شعبة للإناث، بينما مديرية ضواحي القدس وجميع المديريات في قطاع غزة لم يفتتح بها أي شعبة للعاشر المهني للعام الدّراسي 2018/2017.

3. عيّنة الدّراسة

1.3. عيّنة الدّراسة الاستطلاعية الأولى

طبّقت أدوات الدّراسة على عيّنة عشوائية مكونة من (40) طالباً وطالبة من طلبة الصّف العاشر، بهدف تجريب أدوات الدّراسة، وتطبيقاً لتجربة فهم الألفاظ ومعرفة مدى وضوح الفقرات، وللوقوف على الوقت الذي يستغرقه التطبيق والذي استغرق من (25-35) دقيقة، وهذا وقت مقبول لضمان جدية التعامل مع القائمة من قبل المفحوصين.

2.3. عيّنة الدّراسة الاستطلاعية الثانية

طبّقت أدوات الدّراسة على عيّنة عشوائية ثانية من داخل مجتمع الدّراسة خارج العيّنة النهائية، للتحقق من صدق الأدوات وثباتها واتساقها قبل تطبيقها نهائياً على عيّنة التقنين، وكانت نتائج تحليل معامل الثّبات لمقياس الميول المهْنيّة (0.87)، ولمقياس تقدير الذّات (0.70)، وهي قيم تسمح بإجراء الدّراسة. وقد تمثلت العيّنة الاستطلاعية الثانية من (120) طالباً وطالبة من طلبة الصّف العاشر مناصفة ذكوراً وإناثاً. وبمقياس الميول المهْنيّة تم استخلاص (144) عبارة من أصل (208) عبارات، والجداول الآتية توضح العبارات التي تم حذفها، بناءً على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis (EFA) بطريقة المكوّنات الأساسية (Principal Components Method).

جدول 5: الفقرات التي حذفت من بُعد الاهتمامات بناءً على نتائج التحليل العاملي

الرقم	العبارة	الرقم	العبارة
1	تصميم الأشياء واختراعها	2	حضور الأفلام التي تحتوي على مخاطرة
3	تشغيل الماكينات والمحركات	4	أستمتع بقراءة الموضوعات الأدبية
5	حل الألغاز التي تتطلب التفكير	6	تجذبني المشكلات الاجتماعية
7	مبادئ عمل الهواتف الذكية	8	دراسة موضوع فني
9	تخيل الأفكار في عقلي	10	ابتداع صور أو لوحات فنية
11	إقناع الآخرين بما أريد	12	العمل في البستنة
13	بيع سلع معيّنة أو شراؤها	14	دراسة علم النبات
15	المشاركة بالمخيمات الصيفية	16	العمل في الهواء الطلق
17	إدارة معرض فني	18	متابعة البرامج الزراعية

جدول 6: الفقرات التي حذفت من بُعد المهارات بناءً على نتائج التحليل العاملي

الرقم	العبارة	الرقم	العبارة
1	أشارك في الإذاعة المدرسية باستمرار	2	أعرف قراءة العديد من الرموز التي تتضمّنها خرائط البناء وفهمها
3	أستطيع بناء مجسمات من خشب	4	أستطيع إجراء عمليات حسابية سريعة وكاملة في رأسي
5	أعمل أشياء فيها مغامرة أو مجازفة	6	أستطيع تصميم واجهة برنامج باستخدام فيجوال بيسك
7	أسعى دوما للتواصل مع السائحين عند رؤيتهم	8	أتقن اللعب في فريق ولا أحب اللعب بمفردي
9	أميز أدوات التفصيل أو الخياطة والتطريز	10	أستطيع أدارة شؤون المنزل، وتقييم حاجاته وحسن الاستهلاك

جدول 7: الفقرات التي حذفت من بُعد المهن المرغوبة بناءً على نتائج التحليل العاملي

الرقم	العبارة	الرقم	العبارة
1	صيدلاني	2	خبير في علم الأنسجة
3	فيزيائي	4	مساعد للأبحاث الطبية
5	مدير فندق	6	ممرض
7	شيف عام	8	موظف استقبال في فندق
9	مقدم طعام وشراب في مطعم	10	صاحب متجر للمخبوزات
11	سكرتير طبي	12	مندوب مبيعات
13	مخطط مالي	14	مدير مشتريات
15	مدرب رياضي	16	معلم مرحلة ثانوية
17	مدير مدرسة	18	مستشار تربوي
19	مترجم للصم	20	مرشد مهني
21	مذيع راديو أو تلفاز	22	أخصائي عناية بالشعر
23	مدرس تجميل	24	مصمم داخلي
25	رسام	26	خياط
27	أخصائي تغذية	28	مهندس مياه وري
29	عامل ماكينات زراعية	30	مهندس عمليات إنتاج
31	مراقب أعمال البناء	32	ميكانيك طائرات
33	مصمم أدوات	34	مصمم صفحات الإنترنت
35	مدير قواعد البيانات	36	فني تركيب كاميرات

وبناء على ملاحظات المحكمين فيما يتعلق ببنود مقياس الميول المهْنيّة، تم تعديل بعض الفقرات ومسميات بعض المهن كما هو موضح في جدول (8).

جدول 8: الفقرات قبل التعديل وبعده بناءً على ملاحظات المحكمين

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
1	دراسة الاقتصاد أو الإدارة	دراسة الإدارة
2	أستطيع تفسير معادلات كيميائية بسيطة	أستطيع تفسير معادلات كيميائية بسيطة مثل $2H_2 + O_2 \rightarrow 2H_2O$
3	أستطيع إعداد الطعام أو الشراب بطريقة ممتازة مقارنة مع زملائي.	أستطيع إعداد الطعام أو الشراب بطريقة ممتازة.
4	أجيد التعامل مع الناس أكثر من التعامل مع الأدوات أو الأرقام.	أجيد التعامل مع الناس أكثر من التعامل مع الأدوات.
5	خبير في علم الأنسجة	أخصائي في الأحياء الدقيقة
6	شيف عام	مساعد طباخ
7	تاجر/ صاحب مشروع خاص	صاحب مشروع خاص
8	اقتصادي	خبير اقتصادي
9	دليل سياحي	مرشد سياحي
10	متخصص في علم الآثار	عالم آثار
11	متخصص في علم الموسيقى	موسيقار
12	أخصائي عناية الشعر	كوافير
13	متخصص بعلم الحيوان أو النبات	متخصص بعلم النبات
14	مصمم أدوات	متخصص بتشكيل المعادن

3.3. عيّنة التقنين

1.3.3. بيانات الجزء الكمي

بما أن مجتمع الدّراسة مقسم إلى مديريات في الضفة الغربية وقطاع غزة، فقد تم اختيار أفراد العيّنة بالطريقة العنقودية ومن ثم العشوائية الطبقية، كي تكون العيّنة ممثلة للمجتمع الأصلي، بحيث تمثل كل مديرية طبقة واحدة. وتعني العيّنة الطبقية تقسيم عناصر المجتمع إلى طبقات وفقاً لخاصية أو متغير معين، ومن ثم أُخذ عدد متساوٍ من العناصر من كل طبقة بغض النظر عن التفاوت في حجوم هذه الطبقات (الجادري، 2003). وبلغ حجم العيّنة (1478) طالباً/ة بنسبة ثقة (0.95) وبنسبة خطأ مقدارها (0.025) من المجتمع الأصلي، وشكلت العيّنة ما نسبته (0.06) من مجتمع الدّراسة، وحسب المتغيّرات شكلت العيّنة ما نسبته (1: 10)، واستخدم اختبار كيزر- ماير- أولكن Kaiser–Meyer–Olkin (KMO)،وبلغت قيمته (.911)، ومعامل كاي تربيع (80562.611)، بدرجات حرية (10296)، ومستوى دلالة (.01). وهذا يشير إلى أن مجموع مربعات معاملات الارتباط بين المتغيّرات أكبر بالنسبة لمجموع مربعات معاملات الارتباط الجزئية، وهذا يدل على وجود

عوامل تلتقي عندها تباينات المتغيّرات المقاسة، أي توجد مساحات من التباين المشترك بين المتغيّرات، ويكون التحليل العاملي مناسباً.

واستخرجت الأعداد والنسب المئوية لتوزيع أفراد العيّنة وفقاً لمتغيّراتها: المديرية، والتفريع بالعاشر، والنّوع، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل، والمستوى التّعليمي للوالدين، وذلك كما هو واضح في جدول (9)

جدول 9: خصائص عيّنة الدّراسة الديمغرافية حسب متغيّراتها

المتغير		العدد	النسبة	ذكور	النسبة	إناث	النسبة
المديرية	الخليل	269	0.18	130	0.48	139	0.52
	جنوب نابلس	109	0.07	47	0.43	62	0.57
	قباطية	156	0.11	70	0.45	86	0.55
	جنين	204	0.14	102	0.50	102	0.50
	شمال الخليل	221	0.15	97	0.44	124	0.56
	طولكرم	188	0.13	93	0.49	95	0.51
	أريحا	82	0.06	45	0.55	37	0.45
	بيت لحم	249	0.17	122	0.49	127	0.51
	المجموع	1478		706	0.48	772	0.52
التفريع بالعاشر	أكاديمي	1215	0.82	580	0.82	635	0.82
	مهني	263	0.18	126	0.18	137	0.18
	المجموع	1478		706		772	
تخصص المدرسة	أكاديمية	1403	0.95	640	0.91	763	0.99
	مهنية	75	0.05	66	0.09	9	0.01
	المجموع	1478		706		772	
مستوى التحصيل	متدني	241	0.16	120	0.17	121	0.16
	متوسط	620	0.42	288	0.41	332	0.43
	عالٍ	617	0.42	298	0.42	319	0.41
	المجموع	1478		706		772	
مستوى تعليم الأب	أساسي	379	0.26	141	0.20	238	0.31
	توجيهي	641	0.43	293	0.42	348	0.45
	دبلوم	148	0.10	81	0.11	67	0.09
	بكالوريوس فأعلى	310	0.21	191	0.27	119	0.15
	المجموع	1478		706		772	
مستوى تعليم الأم	أساسي	430	0.29	147	0.21	283	0.37
	توجيهي	607	0.41	275	0.39	332	0.43
	دبلوم	145	0.10	94	0.13	51	0.07
	بكالوريوس فأعلى	296	0.20	190	0.27	106	0.14
	المجموع	1478		706		772	

يوضح الجدول السابق خصائص العيّنة الديمغرافية، وذلك كما يأتي:

- **توزيع أفراد العيّنة وفقاً لمتغير المديرية:**

أشارت النتائج أن مديرية الخليل شكلت 18%، وجنوب نابلس 7%، وقباطية 11%، وجنين 14%، في حين جاءت مديرية شمال الخليل بنسبة 15%، وطولكرم 13%، أما مديرية أريحا فشكلت 6%، و17% مديرية بيت لحم.

- **توزيع أفراد العيّنة وفقاً لمتغير النّوع:**

تبيّن أن 48% من الطّلبة ذكور، مقابل 52% منهم إناث.

- **توزيع أفراد العيّنة وفقاً لمتغير التفريع بالعاشر:**

بينت النتائج أن 82% من الطّلبة ملتحقون بالعاشر الأكاديمي، مقابل 18% ملتحقون بالعاشر المهني.

- **توزيع أفراد العيّنة وفقاً لمتغير تخصص المدرسة:**

أشارت النتائج أن 95% من طلبة الصّف العاشر ملتحقون بمدارس اكاديمية، في حين أن 5% منهم ملتحقون بمدارس مهنية.

- **توزيع أفراد العيّنة وفقاً لمتغير مستوى التحصيل:**

وجد أن 16% من الطّلبة من ذوي التحصيل المتدني، 42% تحصيلهم متوسط، وكان 42% منهم من ذوي التحصيل المرتفع.

- **توزيع أفراد العيّنة وفقاً لمتغير المستوى التّعليمي للأب:**

أشارت النتائج أن 26% ممن شملتهم العيّنة مستواهم التّعليمي أساسي، و43% توجيهي، و10% دبلوم، وشكل البكالوريوس فأعلى ما نسبته 21%.

- **توزيع أفراد العيّنة وفقاً لمتغير المستوى التّعليمي للأم:**

بينت النتائج أن 29% ممن شملتهم عيّنة الدّراسة مستواهم التّعليمي أساسي، و41% توجيهي، و10% دبلوم، أما البكالوريوس فأعلى، فشكل ما نسبته 20%.

2.3.3. بيانات الجزء النوعي

المجموعات البؤرية: تكونت من الفئات الآتية:

1. الطّلبة (ذكوراً وإناثاً).
2. أولياء الأمور.
3. المرشدين.
4. المعلمين
5. المسؤولين والفاعلين في المجتمع وأصحاب القرار.

إجراءات مجموعات النقاش (الحلقات البؤرية):

قام الباحث بعمل الميسر لكل مجموعة من مجموعات النقاش، وتسجيل البيانات، وكتابة الملاحظات الرئيسة في أثناء جلسة النقاش، واستغرق مدة كل لقاء حوالي مدة ساعة من الزمن، وكانت هناك تعليمات لمجموعات النقاش قبل البدء. ودارت الأسئلة حول العديد من القضايا المتعلقة بالميول المهْنيّة، والخيارات المهْنيّة، والاختيار المهني، وحاجة السوق الفلسطيني.

المقابلة:

للمقابلة دور كبير في دمج المعطيات الميدانية، وهي تساعد على جمع أكبر قدر من المعلومات، وتستخدم في كثير من الميادين، ولكنها تختلف عن بعضها بعضا في الهدف من المقابلة من مجال لآخر، ويعرفها الفوال (1997) بأنها: المحادثة الجادة الموجهة نحو هدف محدد غير مجرد الرغبة في المحادثة. وفي هذه الدّراسة اعتمدت المقابلة المعمقة أداة علمية لجمع البيانات الأولية حول الميول المهْنيّة والاختيار المهني.

آلية جمع المقابلات وتحليلها:

تم جمع المعلومات من خلال مجموعات النقاش المركزة، وتفريغها بعد تسجيلها، ومن ثم وتحليلها باستخدام تحليل المضمون النوعي، وهو أسلوب يهدف إلى الوصف المنهجي

للمحتوى بطريقة علمية منظمة عبر تحديد موضوعات الدّراسة وهدفها، بعيداً عن الانطباعات الذّاتية، كما يهدف إلى رصد ومتابعة دقيقة للظاهرة بطريقة نوعية من أجل التعرّف إلى الظاهرة من حيث: المضمون، والمحتوى، والوصول إلى النتائج، ويعتمد التحليل النوعي على التدقيق، وعلى الملاحظة المتعمقة والفهم الذّاتي.

4. أدوات الدّراسة وخصائصها السيكومترية

اعتمدت الدّراسة المقاييس الآتية:

1.4. مقياس الميول المهْنيّة (إعداد الباحث)

بناءً على المادة (11) من قانون التربية والتّعليم الأول لسنة 2017 التي تفيد بتقسيم الحادي عشر والثاني عشر الثانوي إلى مسارين: المسار الأكاديمي، الذي يضم: "الأدبي، والعلمي، والريادة والأعمال، والتكنولوجي، والشرعي"، والمسار المهني التقني، الذي يضم: "الفندقي، والصناعي، والاقتصاد المنزلي، والزراعي"، وحسب التعديلات التي أجريت أيضاً من قبل وزارة التربية والتّعليم العالي، قُسّم الصّف العاشر إلى: عاشر مهني، وعاشر أكاديمي لأول مرة للعام الدّراسي 2018/2017، على أن يقوم الطالب/ة في الصّف العاشر باتخاذ قرار حاسم، يتعلق بأي مسار دراسي يختار (وزارة التربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة، 2017).

وبناء على الإطار النظري ومراجعة الأدب التربوي السابق ذي الصلة بموضوع المقياس وبالتحديد نظرية هولاند (Holland,1997)، ونظرية آن روو (Roe, 1957)، واطلاع الباحث على عدة مقاييس تقيس الميول المهْنيّة على بيئات مختلفة، مثل اختبار (جون هولاند) المبنى على البيئة السعودية، واختبار التفضيل المهني لـ (جون هولاند) المبني على البيئة الأردنية، ومقياس الاستكشاف المهني لـ (جون هولاند) (CIP)، ومقياس البحث الموجه ذاتياً (SDS) الذي تم تطويعه للبيئة الفلسطينيّة (2001)، ومقياس التفضيل المهني "الصورة س" (2017)، ومقياس الحقول المهْنيّة لـ (آن رو) الذي استخدمه حجازي (2014) في دراسته على طلبة مدارس القدس، وقائمة سترونج (Strong) للتفضيل المهني (SII). ولافتقار فلسطين لمقاييس للميول المهْنيّة لطلبة الصّف العاشر بقسميه الأكاديمي والمهني، وفي ظل التعديلات التي

أجريت على المنظومة التّعليمية مؤخراً، فكان من أهداف هذه الدّراسة بناء مقياس الميول المهْنيّة بصورته الفلسطينيّة لدى طلبة الصّف العاشر، يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة.

واستخدم واضع المقياس طريقة التّقدير الذّاتي عند تصميم المقياس، كونها توفّر معلومات نافعة ودقيقة، كما أنها أكثر ملاءمة لقياس العلاقة بين الميول المهْنيّة وبعض المجالات الأخرى، مثل: تقدير الذّات، ومستوى الطموح، والإنجاز، واتخاذ القرار، ... وغيرها من المجالات النفسية الأخرى، وبناءً على ذلك تتفوق طريقة التّقدير الذّاتي التي استخدمها هولاند (Holland. 1985) على غيرها من الطرق.

في ضوء ما سبق، تم بناء مقياس الميول المهْنيّة الذي تكون من ثلاثة أبعاد، هي:

1. **الاهتمامات: Interests** (I)

وتكون هذا البعد من (40) فقرة، بواقع (5) فقرات لكل فرع من فروع الثانوية العامّة "الإنجاز": الأدبي، والعلمي، والريادة والأعمال، والتكنولوجي، والفندقي، والاقتصاد المنزلي، والصناعي، والزراعي. يلي كل فقرة بديلان (نعم، لا)، ويعطى المستجيب درجة (1) إذا كانت الإجابة (نعم)، ودرجة (0) إذا كانت الإجابة (لا).

2. **المهارات: Skills** (S)

وتكون هذا البعد من (48) مهارة، بواقع (6) مهارات لكل فرع من فروع الثانوية العامّة، يلي كل فقرة بديلان (نعم، لا)، ويعطى المستجيب درجة (1) إذا كانت الإجابة (نعم)، ودرجة (0) إذا كانت الإجابة (لا).

3. **المهن: Careers** (C)

تم تحديد (56) مهنة من المهن السائدة في فلسطين، بواقع (7) مهن لكل فرع من فروع الثانوية العامّة، يلي كل فقرة بديلان (نعم، لا)، ويعطى المستجيب درجة (1) إذا كانت الإجابة (نعم)، ودرجة (0) إذا كانت الإجابة (لا). وجدول (10) يوضح تلك الأبعاد وتوزيع الفقرات.

والأبعاد السّابقة مجتمعة تتكون من (144) فقرة، موزعة على ثمانية مجالات مهنية، بحيث تكون كل مجال من (18) فقرة، وتتراوح درجات مقياس كل فرع من فروع الثانوية العامّة من (1– 18) درجة، ويمكن أن يعتبر ميول الطالب/ة لأكثر من فرع إذا كان الفرق بين درجة أعلى مجموع، والأقل منه ثلاث درجات فأقل، أي ما نسبته 16%، وهي ذات النسبة التي استخدمها (هولاند).

جدول 10: فروع الثانوية العامّة وأبعاد المقياس وفقرات كل فرع

المجال	الفرع	أبعاد المقياس	الفقرات	العدد	المجموع
الأكاديمي	الأدبي	النشاطات	IL1, IL2, IL3, IL4, IL5	5	18
		المهارات	SL1, SL2, SL3, SL4, SL5, SL6	6	
		المهن	CL1, CL2, CL3, CL4, CL5, CL6, CL7	7	
	العلمي	النشاطات	IS1, IS2, IS3, IS4, IS5	5	18
		المهارات	SS1, SS2, SS3, SS4, SS5, SS6	6	
		المهن	CS1, CS2, CS3, CS4, CS5, CS6, CS7	7	
	التكنولوجي	النشاطات	IT1, IT2, IT3, IT4, IT5	5	18
		المهارات	ST1, ST2, ST3, ST4, ST5, ST6	6	
		المهن	CT1, CT2, CT3, CT4, CT5, CT6, CT7	7	
	الريادة والأعمال	النشاطات	IB1, IB2, IB3, IB4, IB5	5	18
		المهارات	SB1, SB2, SB3, SB4, SB5, SB6	6	
		المهن	CB1, CB2, CB3, CB4, CB5, CB6, CB7	7	
المهني	الفندقي	النشاطات	IH1, IH2, IH3, IH4, IH5	5	18
		المهارات	SH1, SH2, SH3, SH4, SH5, SH6	6	
		المهن	CH1, CH2, CH3, CH4, CH5, CH6, CH7	7	
	الصناعي	النشاطات	II1, II2, II3, II4, II5	5	18
		المهارات	SI1, SI2, SI3, SI4, SI5, SI6	6	
		المهن	CI1, CI2, CI3, CI4, CI5, CI6, CI7	7	
	الاقتصاد المنزلي	النشاطات	IE1, IE2, IE3, IE4, IE5	5	18
		المهارات	SE1, SE2, SE3, SE4, SE5, SE6	6	
		المهن	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7	7	
	الزراعي	النشاطات	IA1, IA2, IA3, IA4, IA5	5	18
		المهارات	SA1, SA2, SA3, SA4, SA5, SA6	6	
		المهن	CA1, CA2, CA3, CA4, CA5, CA6, CA7	7	
			مجموع الفقرات		**144**

وبناء على التحليل العاملي استبدلت مسميات الفروع، وجدول (11) يبين ذلك:

جدول 11: مسميات مجالات الميول المِهْنيّة بناءً على التحليل العاملي

الرقم	المجالات حسب نتائج التحليل العاملي	فروع الثانوية العامة المقابلة	المصطلح باللّغة الانجليزية BRANCHES	
.1	علوم الإدارة والريادة	الأعمال والريادة	Business	B
.2	العلوم الصحية والبحثية	العلمي	Research	R
.3	علوم التحكم والبرمجة	التكنولوجي	Automation	A
.4	علوم الميكانيك والصناعة	الصناعي	Industrial	N
.5	علوم الاستنبات والأرض	الزراعي	Culture	C
.6	علوم الطهي وتقديم الطعام	الفندقي	Hostelry	H
.7	علوم التجميل والتصميم	الاقتصاد المنزلي	Economic	E
.8	العلوم الاجتماعية	الأدبي	Social Science	S

- ولم تُستخدم في هذه الدّراسة مسميات المجالات حسب نتائج التحليل العاملي، بل استخدمت مسميات فروع الثانوية العامّة، كي تكون أقرب للقارئ.

الخصائص السيكومترية لمقياس الميول المهنية:

وتعتبر العلاقة بين صدق الاختبار وثباته علاقة تكاملية، فكلاهما وجهان لشيء واحد. وهو مدى صلاحية ذلك الاختبار في قياس ما وضع لقياسه، وفي إعطائه نتائج متماثلة. ولذا يفترض أن تكون العلاقة بين الصدق والثّبات علاقة ارتباطية عالية، وهناك مجموعة من العوامل تؤثر في صدق الاختبار وثباته، منها: العوامل المتعلقة بالاختبار نفسه من حيث لغته، وإجراءات تطبيقه وتصحيحه، وصياغة فقراته، وسهولة تلك الفقرات أو صعوبتها، وطول الاختبار أو قصره (الروسان،2014)

والصدق: هو صدق أداة الدّراسة، أي هل تستطيع أداة الدّراسة قياس ما صممت لقياسه، والثّبات: هو دقة القياس، والدقة تعني القياس دون أخطاء، والأداة تكون ثابتة عندما تكون النتائج التي نحصل عليها متقاربة إذا تكرر تطبيقها أكثر من مرة في ظروف مماثلة. أي تأخذ النتائج صفة الاستقرار والثّبات، وللتحقق من تلك الدلالات استخدمت عدة طرق موضحة بالآتي:

الصدق Validity:

1. صدق المضمون Content Validity:

عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة بعلوم التربية وعلم النفس، كما هو موضح في ملحق (4)، الذين أبدوا بعض الملاحظات حول المقياس، وقدم المحكمون ملاحظاتهم وتوجيهاتهم وتعديلاتهم لكل فقرة من

فقرات أجزاء المقياس، وتم الأخذ بتلك الملاحظات والتعديلات، وفي ضوء ذلك يمكن القول: إن المقياس أصبح مناسباً لقياس ما صمم من أجله.

2. الاتساق الداخلي بإيجاد معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation:

تم التحقق من الاتساق الداخلي بالطرق الآتية:

- **احتساب معاملات الارتباط بين الفروع الدّراسية الأكاديمية والمهْنيّة**

كما استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي، بإيجاد معاملات الارتباط بين الفروع الدّراسية الأكاديمية والمهْنيّة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول 12: معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجات الفروع الأكاديمية والمهنية

	العلمي	الفندقي	الريادة	الأدبي	المنزلي	الزراعي	الصناعي
الفندقي	-.100**	-					
الريادة	.052*	.136**	-				
الأدبي	.278**	.238**	.432**	-			
المنزلي	-.112**	.632**	.130**	.285**	-		
الزراعي	.172**	.192**	.184**	.233**	.100**	-	
الصناعي	.049	-.050	.261**	.041	-.075**	.343**	-
التكنولوجي	.324**	-.074**	.198**	.203**	-.052*	.096**	.343**

*دال عند مستوى 0.05 ** دال عند مستوى 0.01

وتشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن ارتباط المقاييس الفرعية مع بعضها بعضاً كانت ضعيفة أو متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفروع مستقلّة عن بعضها بعضاً، وأن فقرات المقياس دقيقة في التمييز بين هذه الفروع، وفقرات الفرع المتضمنة (الاهتمامات، والمهارات، والمهن) قادرة على قياس مضمون الفرع ومحتواه، فقد ذكر جرستمان (Gerstman, 2008) أن قيمة الارتباط التي تقع ضمن المدى (صفر – أقل من 0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (0.30– أقل، أو تساوي 0.70) متوسطة، وتزيد عن (0.70) تعتبر قوية.

فالعلاقة الضعيفة أو المتوسطة تشير إلى استقلالية المقاييس الفرعية، وبالتالي يدعم صدق بناء المقياس، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.041– 0.432)، وكانت

أدنى قيمة ارتباط ما بين الأدبي والصناعي، وأعلى قيمة ارتباط ما بين الأدبي والريادة، واتفقت نتائج معاملات الارتباط لمقاييس القائمة مع بعضها بعضاً لعيّنة الدّراسة الحالية مع نتائج المسعود وطنوس (2015)، ونتائج هولاند (Holland, 1985)

- **احتساب معاملات الارتباط بين الفروع الدّراسية الأكاديمية والمهنيّة حسب النّوع الاجتماعي:**

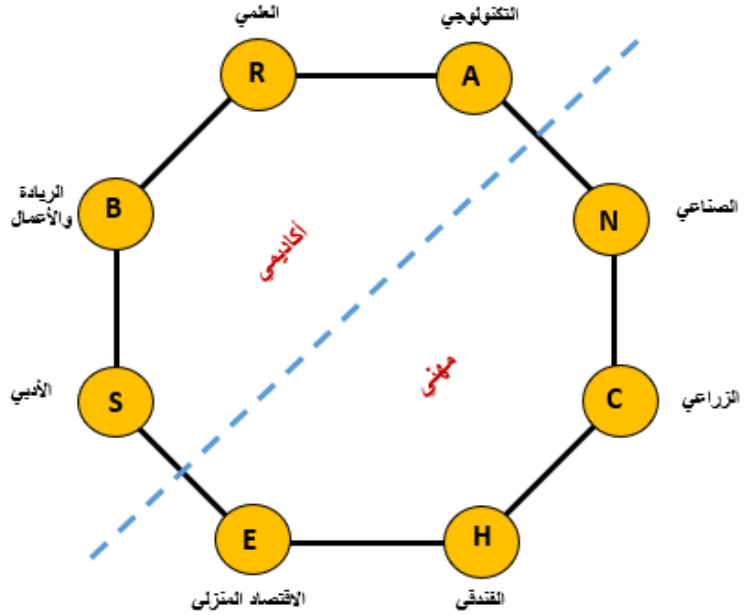
واستخدمت طريقة الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات الارتباط بين الفروع الدّراسية الأكاديمية والمهنيّة، وفقاً للنوع الاجتماعي، وذلك باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول 13: معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجات الفروع وفقاً للنوع الاجتماعي

المجال	العلمي	الفندقي	الريادة	الأدبي	المنزلي	الزراعي	الصناعي	التكنولوجي
العلمي	الذكور ←	-.135**	.030	.262**	-.133**	.130**	-.030	.280**
		.000	.429	.000	.000	.001	.419	.000
الفندقي	-.193**	–	.258**	.249**	.509**	.290**	.210**	-.024
	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.526
الريادة	.099**	.137**	–	.503**	.343**	.194**	.256**	.152**
	.006	.000		.000	.000	.000	.000	.000
الأدبي	.248**	.032	.468**	–	.318**	.289**	.221**	.238**
	.000	.374	.000		.000	.000	.000	.000
المنزلي	-.259**	.564**	.105**	.047	–	.256**	.264**	.032
	.000	.000	.004	.191		.000	.000	.394
الزراعي	.246**	.242**	.157**	.276**	.132**	–	.301**	.048
	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.199
الصناعي	.279**	.077*	.233**	.159**	.088*	.360**	–	.333**
	.000	.031	.000	.000	.014	.000		.000
التكنولوجي	.394**	-.077*	.235**	.231**	-.065	.132**	.368**	الإناث →
	.000	.034	.000	.000	.069	.000	.000	

*دال عند مستوى 0.05 ** دال عند مستوى 0.01

وكما يتضح من الجدولين (12) و(13) أيضاً ارتباط المجال العلمي مع التكنولوجي، والتكنولوجي مع الصناعي، والصناعي مع الزراعي، والزراعي مع الفندقي، والفندقي مع الاقتصاد المنزلي، والاقتصاد المنزلي مع الأدبي، والأدبي مع الريادة، وتكتمل الدائرة بارتباط الريادة والأعمال مع العلمي، ومشكّلة تلك الفروع كلمة **BRANCHES** كما هو موضح بالشكل الآتي رقم (3):



شكل رقم 3 الفروع الأكاديمية والمهنية المتقاربة والمتقابلة

وبناء على الشكل السابق وقراءة لنتائج معاملات الارتباط، يلاحظ بأن كل فرع من فروع الثانوية العامة يقع على أحد رؤوس الشكل الثُّماني، وتتجاور هذه الفروع حسب قوة العلاقة بينها، أي أن الفروع المتجاورة متقاربة، والمتقابلة متباعدة، فالفروع الأقرب تجاوراً تكون العلاقة بينها أقوى، وأقلّها علاقة هي العلاقة التي تقع بين الفروع المتقابلة للشكل الثماني، فإن الطالب/ة الذي ميله تكنولوجي وتوجه للفرع العلمي أو الصناعي، فلا ضير في ذلك، لأن تلك الفروع متقاربة أو متجاورة مع الفرع التكنولوجي، بينما الفروع المتقابلة متباعدة، "فالعلمي يقابله الفندقي، والتكنولوجي يقابله الاقتصاد المنزلي، والصناعي يقابله الأدبي، والزراعي يقابله الريادة، وهذا ينسجم مع نظرية (هولاند)، كما هو موضح في جدول (14).

جدول 14: الفروع المتقاربة والمتقابلة بناءً على نتائج معاملات الارتباط

الفرع	الفروع التي ينسجم معها	الفروع التي لا ينسجم معها
العلمي	التكنولوجي والريادة	المنزلي والفندقي والزراعي
التكنولوجي	العلمي والصناعي	المنزلي والفندقي والأدبي
الصناعي	التكنولوجي والزراعي	المنزلي والأدبي والريادة
الزراعي	الصناعي والفندقي	العلمي والريادة والأدبي
الفندقي	الزراعي والمنزلي	التكنولوجي والعلمي والريادة
المنزلي	الفندقي والأدبي	العلمي والتكنولوجي والصناعي
الأدبي	الريادة والمنزلي	التكنولوجي والصناعي والزراعي
الريادة	العلمي والأدبي	الصناعي والزراعي والفندقي

ويستنتج من الشكل رقم (3) والجدول السابق بأن هناك أربع حالات تنجم عن مقياس (BRANCHES)، وهي:

- **الانسجام التام:** ويحدث عندما يتوجه الطالب/ة إلى الفرع الذي يتوافق تماما مع ميوله حسب نتيجة المقياس، مثال: النتيجة (تكنولوجي) وتوجه الطالب/ة للفرع التكنولوجي.
- **الانسجام:** ويحدث عندما يتوجه الطالب/ة للفرع المحاذي للفرع الذي ينسجم مع ميوله سواء باتجاه اليمين أو اليسار، مثال النتيجة (تكنولوجي)، وتوجه الطالب للفرع العلمي أو الصناعي.
- **قريب من الانسجام:** ويحدث عندما يتوجه الطالب/ة لأحد الفروع ما بعد الفروع المحاذية، مثال: النتيجة (تكنولوجي)، وتوجه الطالب/ة للفرع الزراعي أو الريادة والأعمال.
- **عدم الانسجام:** ويحدث عندما يتوجه الطالب/ة للفرع المقابل حسب الأنموذج والفروع المحاذية له، مثال: النتيجة (تكنولوجي)، وتوجه الطالب/ة لفرع الاقتصاد المنزلي، أو الأدبي، أو الفندقي.

كما تم احتساب معاملات ارتباط الفقرات بالدّرجة الكلية للمقياس، واتضح أن قيم مصفوفة الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند المستوى (0. 01)، كما هو موضح في ملحق رقم (10).

واحتساب معاملات ارتباط الفقرات بالدّرجة الكلية للمسار الدّراسي "أكاديمي، مهني"، حيث أشارت المعطيات إلى ارتباط فقرات مجال العلوم الإنسانية "الأدبي" تراوح بين (32 . -53 .)، ومجال العلوم الصحية والأحياء الدقيقة "العلمي" تراوح بين (34 . -67 .)، ومجال علوم الإلكترونيات "التكنولوجي" تراوح بين (42 . -75 .)، ومجال علوم الإدارة والريادة "الريادة والأعمال" تراوح بين (32 . -58 .)، ومجال علوم الطبخ وتقديم الطعام "الفندقي" تراوح بين (49 . -77 .)، ومجال علوم الميكانيك والصناعة "الصناعي" تراوح بين (19 . -65 .)، ومجال علوم التجميل والتصميم "الاقتصاد المنزلي" تراوح بين (39 . -79 .)، ومجال علوم الأرض والفلاحة "الزراعي" تراوح بين (19 . -65 .)، وهذه الارتباطات جميعها دالة عند

مستوى (0. 01)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وأنها تشترك معاً في قياس الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، وذلك موضح في الملاحق (8، 9) (390-391).

كما تم احتساب معاملات ارتباط كل فرع دراسي بالدّرجة الكلية للفرع، وأشارت المعطيات أن ارتباط المجالات الخاصة بكل فرع مع بعضها بعضاً كانت متوسطة وقوية، وارتباط تلك المجالات مع الدّرجة الكلية لكل فرع كانت قوية، وهذا ينسجم مع ما ذكره جرستمان وجارسيا (Gerstman, 2008) أن قيمة الارتباط التي تقع ضمن المدى (0. 30- أقل أو تساوي 0. 70) متوسطة، وتزيد عن (0. 70) تعتبر قوية، لاحظ ملحق (11).

3. الصدق التمييزي:

ومن أجل حساب الصدق التمييزي للمقياس رتبت البيانات تنازلياً، ثم أخذ أعلى (27%) منها، وأدنى (27%) تم استخدام اختبار (ت) **Independent sample T. test** لبيان دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين، والجدول (15) يوضح الفرق بين هاتين المجموعتين:

جدول 15: الفروق بين المجموعتين المتطرفتين (الفئة العليا والفئة الدنيا) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها

العدد	الفئة العليا (399)		الفئة الدنيا (399)		قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
798	**0.59**	**0.06**	**0.30**	**0.05**	**74.50**	**796**	***.001**

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العيّنة، بناءً على المجموعات العليا والدنيا لصالح المجموعة العليا، وبالتالي يتحقق الصدق التميزي بدرجة مقبولة بتمييز أفراد العيّنة إلى أفراد يمتلكون السمة بشكل عالٍ، وآخرين يمتلكون السمة بشكل متدنٍ.

4. صدق البناء "التكوين الفرضي" Construct Validity:

وتم التحقق من الصدق البنائي لأبعاد المقياس بتطبيق إجراءات التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis (EFA) بطريقة المكوّنات الأساسية (Principal Components Method)، وتحديد العوامل مع التدوير المتعامد بطريقة

الفاريماكس (Varimax Method) الأكثر شيوعاً، باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). وأسفرت نتائج التحليل العاملي لمقياس الميول المهْنيّة عن تشبعها على ثمانية عوامل، كما هو موضح في جدول (16).

جدول 16: نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لأبعاد مقياس الميول المهْنيّة حسب الفروع

	المنزلي	العلمي	الفندقي	الزراعي	الصناعي	التكنولوجي	الأدبي	الريادة
النشاطات	.859							
المهارات	.775							
المهن	.877							
النشاطات		.795						
المهارات		.807						
المهن		.844						
النشاطات			.850					
المهارات			.813					
المهن			.839					
النشاطات				.736				
المهارات				.820				
المهن				.857				
النشاطات					.801			
المهارات					.821			
المهن					.745			
النشاطات						.819		
المهارات						.698		
المهن						.871		
النشاطات							.700	
المهارات							.818	
المهن							.479	
النشاطات								.774
المهارات								.524
المهن								.862

وحسب المعطيات الواردة في الجدول السابق يمكن القول: إن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي على مستوى أبعاد المقياس لكل الفروع، كما استخدم التحليل العاملي لإيجاد قيمة الاشتراكيات (Communalities)لمجالات مقياس الميول المهْنيّة، كما هو موضح في جدول (17).

جدول 17: نتائج التحليل العاملي/ الاشتراكات (Communalities) لمجالات مقياس الميول المهْنيّة

مجالات مقياس الميول المهْنيّة					
الاهتمامات		المهارات		المهن المرغوبة	
الفروع	التشبع	الفروع	التشبع	الفروع	التشبع
العلمي	**0.65**	العلمي	**0.67**	العلمي	**0.73**
الفندقي	**0.76**	الفندقي	**0.71**	الفندقي	**0.74**
الريادة والأعمال	**0.64**	الريادة والأعمال	**0.58**	الريادة والأعمال	**0.78**
الأدبي	**0.52**	الأدبي	**0.68**	الأدبي	**0.61**
الاقتصاد المنزلي	**0.76**	الاقتصاد المنزلي	**0.67**	الاقتصاد المنزلي	**0.81**
الزراعي	**0.65**	الزراعي	**0.73**	الزراعي	**0.75**
الصناعي	**0.68**	الصناعي	**0.69**	الصناعي	**0.68**
التكنولوجي	**0.71**	التكنولوجي	**0.65**	التكنولوجي	**0.79**

وذكر فرج (2012) أن التحليل العاملي أسلوب إحصائي، يعمل على تجميع متغيّرات ذات طبيعة واحدة في تركيبة متجانسة مرتبطة داخلياً فيما بينها، وهو يشمل أنواع الصدق كلها، ويؤدي إلى الاتساق الداخلي. ونقول بأن الفقرة مرتبطة بالبعد (متشبعة) إذا كانت (r = 0.30) أو أكبر. وأشارت معطيات الجدول السابق بأن جميع الأبعاد متشبعة بالمجالات الخاصة بها، إذ كانت قيمة (r) أكبر من (0.52).

الثّبات: Reliability

حيث تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

1. طريقة الاتساق الداخلي Cronbach Alpha

وذلك بإيجاد معادلة الثّبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، كما هو موضح في جدول (18)

جدول 18: معاملات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للفروع المهْنيّة وللمقياس ككل

	الذكور	الإناث	الدّرجة الكلية
الدّرجة الكلية	**0.92**	**0.90**	**0.91**
النشاطات	**0.76**	**0.77**	**0.77**
المهارات	**0.81**	**0.77**	**0.79**
المهن	**0.88**	**0.86**	**0.87**
العلمي	**0.87**	**0.86**	**0.87**
الأدبي	**0.69**	**0.68**	**0.71**
الريادة	**0.79**	**0.76**	**0.77**
التكنولوجي	**0.89**	**0.87**	**0.88**
الفندقي	**0.89**	**0.90**	**0.92**
الصناعي	**0.80**	**0.74**	**0.80**
المنزلي	**0.86**	**0.88**	**0.90**
الزراعي	**0.82**	**0.82**	**0.82**

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الثّبات جميعها كانت مرتفعة، وتراوحت ما بين (0.71- 0.92)، وأن معامل الثّبات الكلي كان (0.91)، وللذكور تراوحت معاملات الثّبات بين (0.69- 0.89)، ومعامل الثّبات الكلي للذكور (0.92)، وللإناث تراوحت معاملات الثّبات بين (0.68-0.90)، ومعامل الثّبات الكلي للإناث (0.90)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثّبات، تسمح بإجراء الدّراسة.

2. **طريقة الإعادة Test Retest:**

حيث أُعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على أفراد من نفس العيّنة، وبلغ عددهم (68) طالباً/ة، بعد انقضاء خمسة أشهر، ومن ثم استخراج معامل الارتباط (Correlation) بين درجات التطبيق الأول والثاني للأفراد أنفسهم، وكان معامل الثّبات الكلي (0. 88)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثّبات، تسمح بإعمامه.

2.4. مقياس تقدير الذّات

وبعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي تأخذ من تقدير الذّات عنواناً لها، ومنها:

- مقياس بروس آهير (R Hare, Pruce, 1985)، والوارد في قمر (2015)، إذ يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد، هي: تقدير الذّات العائلي، والجامعي، والرفاقي.
- مقياس الدريني وآخرون (1983)، الذي يقيس العلاقة بين تقدير الذّات وبعض المجالات الأخرى مثل: المسايرة، ومستوى الطموح، والإنجاز، والعلاقات الاجتماعية.
- مقياس تقدير الذّات الذي قام الدسوقي (2004) بتعريبه وتطويره، اعتماداً على دليل تقدير الذّات لـ هدسون (Hudson, 1994)، والذي يقيس المشكلات المتعلقة بتقدير الفرد لذاته.
- مقياس تقدير الذّات لـ كوبر سميث (Coopersmith) الوارد في البراشدية (2013).
- مقياس تقدير الذّات لـ روزنبيرج (1965)، ويقيس شعور الفرد نحو ذاته ومقارنتة بالآخرين.

واختار الباحث تطبيق هذا المقياس لميزته، باعتباره أداة مناسبة للدراسات النفسية والاجتماعية، وكونه أداة قصيرة وسهلة الاستعمال، تلائم كل المستويات الثقافية والفئات العمرية، ويتكون المقياس من عشرة بنود، مقسمة لقياس الشعور الإيجابي والسلبيّ، وتكون الإجابة حسب التدرّج الآتي: أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة، انظر مفتاح التصحيح ملحق رقم (3).

وجدير بالذّكر أن عدد بنود مقياس تقدير الذّات كانت (10) بنود، وبناء على معامل (كرونباخ ألفا) حذفت العبارة رقم (8)، ونصّت على: أتمنى أن أحصل على المزيد من الاحترام لنفسي. وبالتالي أصبح عدد بنود المقياس (9) بنود.

الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات

الصدق Validity:

إذ تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

1. صدق المضمون Content Validity:

حيث عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة بعلوم التربية وعلم النفس، كما هو موضح في ملحق (4)، الذين أبدوا بعض الملاحظات حول المقياس، وذلك لتعديل ما يرونه مناسباً على بنود المقياس، إما بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وعليه تم إخراج المقياس بشكله الحالي.

2. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation:

تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفقرات المقياس مع الدّرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول الآتي (19).

جدول 19: معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفقرات مقياس تقدير الذّات مع الدّرجة الكلية

	الكلية	1	2	3	4	5	6	7	8
1	.415**	-							
2	.449**	.282**	-						
3	.563**	.213**	.299**	-					
4	.430**	.209**	.246**	.224**	-				
5	.511**	.157**	.167**	.275**	.165**	-			
6	.534**	.265**	.307**	.331**	.242**	.210**	-		
7	.518**	.181**	.278**	.342**	.168**	.192**	.405**	-	
8	.573**	.154**	.161**	.409**	.135**	.302**	.271**	.290**	-
9	.521**	.168**	.145**	.305**	.139**	.224**	.210**	.243**	.439**

** دال عند مستوى 0.01

ويتبيّن أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيًا، مما يعني تحقق الصدق البنائي للأداة.

الثّبات Reliability:

وتم التأكد من ثبات المقياس على أفراد العيّنة الاستطلاعية والعيّنة الأساسية بالطرق الآتية:

1. **حساب ثبات المقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)**

وللتحقق من مدى تجانس فقرات المقياس تم إيجاد معامل (كرونباخ ألفا)، وتبين أن معامل الثّبات الكلي كان (0.74)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثّبات، تسمح بإجراء الدّراسة.

2. **حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية (Guttman)**

إذ تعتمد هذه الطريقة في حساب ثبات الأداة على تجزئتها إلى جزأين متكافئين، ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وتبين أن معامل الثّبات الكلي كان (0.70)، أي يمكن الاطمئنان مرة أخرى بأن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثّبات، تسمح بإجراء الدّراسة.

3.4. المقابلات

لقد اعتمدت الدّراسة على المنهج المختلط بين البحث الكمي والنوعي، الذي استخدم في محاولة للحصول على الفهم المتعمق للمعاني والتعريفات التي يقدّمها المبحوثون لموقف ما عند سؤالهم حوله، بدلا عن القياس الكمي لمميزات سلوكياتهم تجاه ذلك الموقف. ولقد تباينت الآراء

حول تطبيق مفهوم الصدق في مجال البحث النوعي، حيث ارتبط هذا المفهوم تقليديا بالبحث الكمي. ولكن الكثير من الباحثين النوعيين يرون أن استخدام مفهوم الصدق في البحث النوعي يشير عادة إلى أن البحث يتمتع بالواقعية والمنطقية والثقة. وهناك ثلاثة أنواع من الصدق تعتبر الأهمّ في مجال البحث النوعي، وهي: الصدق الوصفي (Descriptive Validity) والصدق التأويلي أو التفسيري (Interpretive Validity) والصدق النظري (Validity Theoretical)، هذا بالإضافة إلى نوعي الثقة التقليديين الآخرين، وهما الصدق الداخلي" أي المقدرة على استجلاء العلاقة بين المتغيّرات المستقلّة والمتغيّرات التابعة، "والصدق الخارجي"؛ أي المقدرة على التعميم خارج نطاق مجالات البحث المحددة.

1. **الصدق الوصفي:** ويشير إلى درجة الدقة التي تتحلى بها تقارير الباحثين (أي يعرض الباحث ما سمع وشاهد من وقائع ولا شيء غير ذلك).
2. **الصدق التأويلي أو التفسيري:** ويعنى الدقة في تمثيل المعاني للظواهر المدروسة، كما يتصورها الباحثون أنفسهم. ومن أهمّ أساليب تحقيق الصدق التفسيري في البحث النوعي هو أسلوب المشاركة الاسترجاعية (participant feedback)، ويتضمن رجوع الباحث لمجتمع الدّراسة للتحقق من موافقتهم على ما توصل إليه من تفسيرات.

واعتمد في هذه الدّراسة معايير الصدق الوصفي والصدق التأويلي، للحفاظ على الحيادية التامة في إدارة نقاش حلقات البحث، وعدم الخروج عن إطار الأسئلة، وكذلك استخدام أسلوب المشاركة الاسترجاعية من خلال العودة إلى الحلقات البؤرية ما قبل المسح والحلقات البؤرية ما بعد المسح، بالإضافة إلى المقابلات مع متخذي القرار والمسؤولين.

5. متغيّرات الدّراسة

1.5. المتغيّرات التابعة

1. الميول المهْنيّة.
2. تقدير الذّات.

2.5. المتغيّرات المستقلّة

1. المديرية: (جنين، وقباطية، وطولكرم، وجنوب نابلس، وأريحا، وبيت لحم، وشمال الخليل، والخليل).
2. التفريع بالصّف العاشر: (أكاديمي، ومهني).
3. النّوع الاجتماعي: (ذكر، وأنثى).
4. تخصص المدرسة: (أكاديمية، ومهنية).
5. مستوى التحصيل: (متدنٍ، ومتوسط، وعالٍ).
6. المستوى التّعليمي للأب: (أساسي، وثانوي، ودبلوم، وبكالوريوس فأعلى).
7. المستوى التّعليمي للأم: (أساسي، وثانوي، ودبلوم، وبكالوريوس فأعلى).
8. المسارات المتاحة ما بعد العاشر: (الصناعي، والعلمي، والفندقي، والتكنولوجي، والزراعي، والأعمال والريادة، والاقتصاد المنزلي، والأدبي، وترك المدرسة، ولا أعرف).

6. المعالجة الإحصائية

بعد جمع بيانات الدّراسة، قام الباحث بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسب الآلي بعد تحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، واستخدم الباحث المعالجات الإحصائية بالشكل الذي يتناسب مع متغيّرات الدّراسة وطبيعة العلاقات القائمة بينها، حيث فحصت فرضيات الدّراسة عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ باتباع الإجراءات الإحصائية الآتية:

- الأعداد والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).

- التحليل العاملي Factor Analysis.
- العلامة الزائية، والعلامة التائية، والرتب المئينية.
- اختبار ت للعينات المستقلّة (Independent Sample T-test).
- تحليل التباين المتعدد (Two Way ANOVA).
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)

وذلك استخدام برنامج Excel وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS نسخة (17).

7. الخطوات التطبيقيّة للدراسة

وبعد التحقق من صدق أدوات الدّراسة وثباتها للعيّنة الاستطلاعية، جاءت خطوات التطبيق الميداني للدراسة كما يأتي:

1. بناء إطار نظري مشتق من نظريات الميول المهْنيّة وتقدير الذّات.
2. بناء أداة لقياس الميول المهْنيّة، واعتماد مقياس تقدير الذّات من إعداد روزنبرج (Rosenberg).
3. عرض الأدوات على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص بعلم النفس وعلوم التربية، للتحقق مبدئياً من صدق المحتوى.
4. التواصل مع وزارة التربية والتّعليم العالي/ دائرة البحث العلمي، من أجل الحصول على بيانات الصّف العاشر في فلسطين، ومخاطبة مديريات التربية والتّعليم المستهدفة، بهدف السماح للباحث بتطبيق مقياس الميول المهْنيّة في المدارس الحكومية الفلسطينيّة.
5. تطبيق الأدوات على عيّنة استطلاعية أولى، ومن ثم عيّنة استطلاعية ثانية، للتحقق من الخصائص السيكومترية، ومن خلال التحليل العاملي الاستكشافي توصلت الدّراسة إلى ثمانية مجالات تمثل خيارات الطلبة ما بعد الصّف العاشر، والصورة النهائية للمقياس تكونت من (144) بنداً.

6. اختيار عيّنة الدّراسة بطريقة عشوائية عنقودية، ومن ثم طبقية.
7. بعد الحصول على البيانات المتعلقة بالصّف العاشر، وقبيل التطبيق تم استبدال مديرية ضواحي القدس بمديرية بيت لحم، وذلك بعد أن تبيّن بأن الضواحي لا يوجد بها أية شعبة للعاشر المهني.
8. نسخ أعداد كافية من مقياس الميول المهْنيّة، استعداداً لتطبيقها على عيّنة الدّراسة.
9. التنسيق المسبق مع المدارس ضمن عيّنة الدّراسة، واختيار الشعب بطريقة عشوائية.
10. وزع الباحث المقياس على أفراد العيّنة بعد تهيئتهم وإعطائهم فكرة عن أهميته وكيفية الاستفادة من نتيجته، ومن ثم التدرّج مع الطّلبة خطوة خطوة، مع التأكيد على أن كتابة الاسم في مقدّمة المقياس اختيارية، ورافق الباحث مرشدو المدارس المستهدفة ومرشداتها في أثناء تمرير المقياس على الطّلبة.
11. طبق الاختبار على العيّنة الأساسية، حيث قام (1700) طالب/ة بتعبئة الأدوات، واستعاد الباحث منها (1645)، واستبعد منهم (122) طالباً/ة بناءً على الأسئلة المتعلقة بصدق المفحوصين، وقد يكون ارتفاع عدد المستبعدين لوجود عدد من الطّلبة لا يقرأون بشكل جيد، أو لا يفهمون المقروء، أو لم يتعاملوا بجدية مع المقياس.
12. استغرق زمن التطبيق الكلي قرابة (100) يوم خلال الفصل الدّراسي الثاني من العام الدّراسي 2018/2017.
13. بعدها أدخلت بيانات (1523) طالباً/ة إلى الحاسب الآلي، وبناء على أمر (Count Blank) والانحراف المعياري لكل مستجيب تم استبعاد (45) استبانة، لتصبح العيّنة النهائية (1478) مستجيباً. ثم التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات للعيّنة الكلية، وتحليل البيانات وتفسيرها.
14. بعد مرور خمسة أشهر على التطبيق استهدف (68) طالب/ة ممن طبق عليهم المقياس بهدف التحقق من الثّبات بطريقة الإعادة (Test Retest)، حيث تم احتساب معاملات الارتباط (Correlation) بين درجات التطبيق الأول والثاني للفروع المهْنيّة وللمقياس ككل.

15. تم المزج بين المنهجين الكمي والنوعي، بإجراء مقابلات مع مجموعات بؤرية من طلبة وأولياء أمور ومرشدين تربويين ومعلمين ومسؤولين، للوصول إلى الفهم العميق للمعاني المتعلقة بالميول المهْنيّة والاختيار المهني، وذلك باستخدام أسلوب المشاركة الاسترجاعية.

الفصل الرابع:

نتائج الدّراسة ومناقشتها

بعد تطبيق أدوات الدّراسة على العيّنة، ومن ثم وتفريغ البيانات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية، بناءً على متطلبات أهداف الدّراسة وأسئلتها وفرضياتها، خصص هذا الفصل لعرض النتائج التي تم التوصل إليها عرضاً كاملاً ومفصلاً، وتفسيرها ومناقشتها على النحو الآتي:

1. نتائج التحليل الكمي ومناقشتها

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبرز الاهتمامات والمهارات المهْنيّة، والمهن المرغوبة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، كما هو موضح في الجداول (20)، (21)، (22).

جدول 20: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاهتمامات لدى طلبة الصّف العاشر

الرقم		الاهتمامات لدى طلبة الصّف العاشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	IL3	مساعدة الأفراد الذين يحتاجون إلى مساعدة.	0.93	0.25
2	IL1	التفاعل مع الآخرين بهدف التعلم.	0.86	0.34
3	IL5	الاهتمام بتعلم اللغات.	0.77	0.42
4	IS4	القيام بتجارب علمية.	0.75	0.44
5	IL4	تعليم الآخرين.	0.74	0.44
6	IB3	إدارة عمل خاص.	0.73	0.44
7	IL2	الاهتمام بمشاكل الآخرين وطرق معالجتها.	0.73	0.44
8	IB4	العمل الإضافي لتوفير المال.	0.64	0.48
9	IB1	الإشراف على أعمال الآخرين.	0.63	0.48
10	IS5	استخدام المواد الكيماوية.	0.58	0.49
11	II2	أهتم بتصميم ديكورات معيّنة.	0.54	0.50
12	IT3	أتابع مستجدات التقدم التكنولوجي.	0.54	0.50
13	II1	القيام بتخطيط، أو رسم، أو تلوين.	0.54	0.50
14	IA1	الاهتمام بالحيوانات أو النباتات.	0.53	0.50
15	IT1	البرمجة الإلكترونية تجذب اهتمامي.	0.52	0.50
16	IE5	تجذبني فنون النحت والأشغال الفنية.	0.52	0.50
17	IT2	أهتم بإدخال البيانات إلى الحاسوب.	0.50	0.50
18	IA2	العمل بأمور ذات صلة بالطبيعة والأرض.	0.49	0.50

الرقم		الاهتمامات لدى طلبة الصّف العاشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
19	IE4	مواكبة التطوّر في مجال تصفيف الشعر أو العناية بالبشرة.	0.48	0.50
20	IH1	الالتحاق بدورة إعداد الحلويات.	0.47	0.50
21	IS1	الالتحاق بدورة رياضيات.	0.46	0.50
22	IA5	الاهتمام بمادة الكيمياء.	0.45	0.50
23	IH5	تجذبني فنون الطبخ الحديث.	0.44	0.50
24	IT4	تصميم ألعاب أو برامج الحاسوب.	0.43	0.49
25	II3	تصليح الأدوات الكهربائية.	0.42	0.49
26	IH4	متابعة برامج متعلقة بالطبخ أو الحلويات.	0.42	0.49
27	IE1	الاهتمام بتصميم الأزياء.	0.41	0.49
28	IS3	الالتحاق بدورة فيزياء.	0.40	0.49
29	IT5	ابتكار فن يستخدم وسائط متعددة.	0.40	0.49
30	II5	تشغيل الماكينات أو المحركات.	0.40	0.49
31	IS2	حل مسائل رياضية معقدة.	0.39	0.49
32	IH3	الالتقاء بطباخين مهرة أو محاورتهم.	0.38	0.49
33	IH2	الالتحاق بدورة متخصصة بفنون الطبخ.	0.38	0.49
34	IA3	أهتم بالقضايا و المشكلات البيئية.	0.35	0.48
35	IE3	متابعة برامج التجميل.	0.34	0.47
36	IB2	دراسة الإدارة.	0.32	0.47
37	IE2	الالتحاق بدورة تجميل.	0.31	0.46
38	IA4	الالتحاق بدورة أحياء.	0.30	0.46
39	II4	العمل مع ميكانيكي متميز.	0.27	0.44
40	IB5	دراسة الاقتصاد.	0.22	0.42

وتشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن المتوسطات الحسابية لأبرز الاهتمامات لدى طلبة الصّف العاشر (مساعدة الأفراد الذين يحتاجون إلى مساعدة)، بمتوسط حسابي (0.93)، وبالمرتبة الثانية (التفاعل مع الآخرين بهدف التعلم)، بمتوسط حسابي (0.86)، وبالمقام الثالث (الاهتمام بتعلم اللغات)، بمتوسط حسابي (0.77)، في حين كانت أقل الاهتمامات لدى طلبة الصّف العاشر (دراسة الاقتصاد)، وبمتوسط حسابي (0.22)، وبالمرتبة الثانية (العمل مع ميكانيكي متميز)، وبمتوسط حسابي (0.27)، وبالمقام الثالث (الالتحاق بدورة أحياء)، بمتوسط حسابي (0.30).

وبالنظر للذكور بشكل منفصل يلاحَظ أن المتوسطات الحسابية لأبرز الاهتمامات لديهم (مساعدة الأفراد الذين يحتاجون إلى مساعدة)، بمتوسط حسابي (0.93)، وبالمرتبة الثانية (التفاعل مع الآخرين بهدف التعلم)، وبمتوسط حسابي (0.85)، وبالمقام الثالث (الاهتمام بتعلم اللغات)، وبمتوسط حسابي (0.76)، في حين كانت أقل الاهتمامات لديهم (متابعة برامج

التجميل)، و(الالتحاق بدورة تجميل) وبمتوسط حسابي (0.12) لكل منهما، وبالمرتبة الثانية (بالاهتمام بتصميم الأزياء)، وبمتوسط حسابي (0.19)، وبالمقام الثالث (الالتحاق بدورة متخصصة بفنون الطبخ) بمتوسط حسابي (0.20).

أما الإناث فجاءت المتوسطات الحسابية لأبرز الاهتمامات لدى الطالبات (مساعدة الأفراد الذين يحتاجون إلى مساعدة)، بمتوسط حسابي (0.94)، وبالمرتبة الثانية (التفاعل مع الآخرين بهدف التعلم)، وبمتوسط حسابي (0.88)، وبالمقام الثالث (القيام بتجارب علمية)، وبمتوسط حسابي (0.79)، في حين كانت أقل الاهتمامات لديهن (العمل مع ميكانيكي متميز)، وبمتوسط حسابي (0.15)، وبالمرتبة الثانية (دراسة الاقتصاد)، وبمتوسط حسابي (0.22)، وبالمقام الثالث (تصليح الأدوات الكهربائية)، وبمتوسط حسابي (0.24). كما استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأبرز المهارات المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، كما هو موضح في جدول رقم (21)

جدول 21: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات لدى طلبة الصّف العاشر

الرقم		المهارات المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	SS6	أعرف كيفية استعمال المجهر.	0.84	0.37
2	SL3	أجيد مساعدة أصدقائي الذين لديهم مشاكل شخصية.	0.84	0.37
3	SL2	أمتلك قدرات جيدة بأن أجعل الآخرين يشعرون بالراحة.	0.82	0.38
4	SB5	أشعر بأن لدي القدرة على إدارة عمل خاص.	0.81	0.39
5	SL4	أستطيع شرح المواقف أو الأشياء للآخرين.	0.81	0.39
6	ST6	أفهم ما المقصود بتكنولوجيا النانو واستخداماتها.	0.80	0.40
7	SS2	أفهم دور المادة الوراثية "DNA" في علم الوراثة.	0.77	0.42
8	SB2	يصفني الآخرون بأنني شخص مقنع.	0.74	0.44
9	SH5	أحاول ترتيب المأكولات في الأطباق بطريقة جذابة.	0.73	0.45
10	SI1	أنا معتاد على استعمال أدوات عمل بسيطة، مثل المفك، أو الشاكوش.	0.71	0.46
11	SE5	أستطيع تنسيق أثاث المنزل ومفروشاته.	0.71	0.46
12	SE4	أميز أنواع الأقمشة المناسبة لملابس المنزل أو خارج المنزل.	0.70	0.46
13	ST4	أستخدم الحاسوب بهدف تخزين المعلومات المهمة.	0.70	0.46
14	SH4	أستطيع إعداد المشروبات الباردة أو كوكتيلات الفاكهة.	0.68	0.47
15	SB4	يمكنني إقناع الآخرين بأن يعملوا كما أريد.	0.67	0.47
16	SH1	أستمتع بالمشاركة بإعداد الحلويات أو المعجنات أو المخبوزات في البيت.	0.66	0.47
17	SS3	أستطيع تفسير معادلات كيميائية بسيطة مثل $H2O2 \rightarrow O2 + H22$	0.66	0.48
18	SH2	أفهم قوائم تجهيزات أو معدات الطعام أو الشراب.	0.64	0.48
19	SA2	أعمل على تطوير حديقة المنزل والحفاظ عليها.	0.63	0.48
20	SE3	أستطيع أن أحدد ما يناسب شكل الجسم أو لون البشرة من مقومات الأناقة.	0.62	0.48
21	SL5	أجيد التعامل مع الناس أكثر من التعامل مع الأدوات.	0.62	0.49

الرقم		المهارات المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
22	ST5	أستطيع استخدام الجداول الإلكترونية مقارنة مع زملائي.	0.62	0.49
23	SB6	أستطيع تنظيم عمل الآخرين.	0.61	0.49
24	SL6	اشتركت بنشاطات تطوعية أو جمع تبرعات.	0.61	0.49
25	SE6	لدي القدرة على العناية بأزهار الزينة.	0.60	0.49
26	SI2	أستطيع القيام بتصليحات كهربائية بسيطة.	0.60	0.49
27	SH6	يمكنني أن أكون مضيفاً جيداً.	0.59	0.49
28	SH3	أستطيع إعداد الطعام أو الشراب بطريقة ممتازة.	0.59	0.49
29	ST2	أحسن شرح وظيفة (الترانزستر).	0.58	0.49
30	SA6	أقضي جزءاً من وقتي في الخلاء.	0.58	0.49
31	SB3	انتخبت للقيام بمهمة معيّنة داخل المدرسة أو في مكان آخر.	0.57	0.50
32	SI5	أستطيع الرسم الهندسي حسب مقاييس الرسم المطلوبة.	0.57	0.50
33	SB1	يمكنني أن أدير اجتماعاً داخل المدرسة أو خارجها.	0.55	0.50
34	SA1	أستطيع تربية بعض الحيوانات والعناية بها.	0.55	0.50
35	ST3	أفهم ما المقصود بقواعد البيانات (Database).	0.52	0.50
36	SS1	أستطيع وصف وظائف كريات الدم الحمراء.	0.51	0.50
37	SL1	أحسن تنظيم نشاطات اجتماعية داخل المدرسة أو أي إطار آخر.	0.51	0.50
38	SI3	أستطيع استعمال أدوات كهربائية، مثل: المقدح "الدريل".	0.50	0.50
39	SS5	أفهم مبادئ المواد المشعة.	0.48	0.50
40	SS4	أستطيع استخدام جداول (اللوغاريتمات).	0.47	0.50
41	SA4	أحسن تربية بعض أنواع الطيور.	0.42	0.49
42	SI6	أجيد التعامل مع الأدوات أكثر من التعامل مع الناس.	0.40	0.49
43	SA5	يسهل عليَّ دراسة علم الحيوان أو علم النبات.	0.40	0.49
44	ST1	أستطيع بناء (روبوتات) بسيطة.	0.38	0.49
45	SA3	أستطيع العمل بالمجال الزراعي.	0.38	0.49
46	SE2	أستطيع استخدام مواد التجميل بطريقة متقنة مقارنة مع زملائي.	0.32	0.47
47	SE1	أمتلك معلومات جيدة فيما يتعلق بمستحضرات التجميل الحديثة.	0.30	0.46
48	SI4	أستطيع القيام بتصليحات سمكرية بسيطة "تصليح التمديدات الصحية".	0.20	0.40

وتشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لأبرز المهارات لدى طلبة الصّف العاشر (أعرف كيفية استعمال المجهر)، و(أجيد مساعدة أصدقائي الذين لديهم مشاكل شخصية)، وبمتوسط حسابي (0.84) لكل منهما، وبالمرتبة الثانية (أمتلك قدرات جيدة بان أجعل الآخرين يشعرون بالراحة)، وبمتوسط حسابي (0.82)، وبالمقام الثالث (أشعر بأن لدي القدرة على إدارة عمل خاص)، وبمتوسط حسابي (0.81)، في حين كانت أقل المهارات لدى طلبة الصّف العاشر (أستطيع القيام بتصليحات سمكرية بسيطة "تصليح التمديدات الصحية")، وبمتوسط حسابي (0.20)، وبالمرتبة الثانية (أمتلك معلومات جيدة فيما يتعلق بمستحضرات التجميل الحديثة)، وبمتوسط حسابي (0.30)، وبالمقام الثالث (أستطيع استخدام مواد التجميل بطريقة متقنة مقارنة مع زملائي)، وبمتوسط حسابي (0.32).

وبالنظر للذكور بشكل منفصل وجد بأن المتوسطات الحسابية لأبرز المهارات لديهم (أنا معتاد على استعمال أدوات عمل بسيطة، مثل: المفك أو الشاكوش)، وبمتوسط حسابي (0.86)، وبالمرتبة الثانية (أشعر بأن لدي القدرة على إدارة عمل خاص)، وبمتوسط حسابي (0.84)، وبالمقام الثالث (أجيد مساعدة أصدقائي الذين لديهم مشاكل شخصية)، وبمتوسط حسابي (0.82)، في حين كانت أقل المهارات لديهم (أمتلك معلومات جيدة فيما يتعلق بمستحضرات التجميل الحديثة)، وبمتوسط حسابي (0.11)، وبالمرتبة الثانية (أستطيع استخدام مواد التجميل بطريقة متقنة مقارنة مع زملائي)، وبمتوسط حسابي (0.16)، وبالمقام الثالث (أستطيع القيام بتصليحات سمكرية بسيطة "تصليح التمديدات الصحية")، وبمتوسط حسابي (0.32).

أما الإناث فجاءت المتوسطات الحسابية لأبرز المهارات لدى الطالبات (أمتلك قدرات جيدة بأن أجعل الآخرين يشعرون بالراحة)، و(أعرف كيفية استعمال المجهر) بمتوسط حسابي (0.88) لكل منهما، وبالمرتبة الثانية (أجيد مساعدة أصدقائي الذين لديهم مشاكل شخصية)، وبمتوسط حسابي (0.86)، وبالمقام الثالث (أحاول ترتيب المأكولات في الأطباق بطريقة جذابة)، وبمتوسط حسابي (0.85)، في حين كانت أقل المهارات لديهن (أستطيع القيام بتصليحات سمكرية بسيطة "تصليح التمديدات الصحية")، وبمتوسط حسابي (0.09)، وبالمرتبة الثانية (أستطيع استعمال أدوات كهربائية مثل المقدح "الدريل")، وبمتوسط حسابي (0.28)، وبالمقام الثالث (أستطيع العمل بالمجال الزراعي)، بمتوسط حسابي (0.32). وكذلك استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأبرز المهن المرغوبة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، كما هو موضح في جدول (22)

جدول 22: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهن المرغوبة لدى طلبة الصّف العاشر

	الرقم	المهن المرغوبة لدى طلبة الصّف العاشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	CB2	صاحب مشروع خاص.	0.72	0.45
2	CB1	مدير أعمال.	0.53	0.50
3	CL3	متخصص باللغات.	0.53	0.50
4	CL1	مرشد سياحي.	0.49	0.50
5	CH4	صانع حلويات.	0.44	0.50
6	CB4	متخصص بالتسويق.	0.40	0.49
7	CI1	رسام معماري.	0.40	0.49
8	CE1	مصمم ملابس.	0.40	0.49
9	CS1	باحث علمي.	0.39	0.49
10	CL4	محامي.	0.39	0.49
11	CL7	صحفي.	0.39	0.49
12	CH1	طباخ.	0.39	0.49
13	CL6	موسيقار.	0.38	0.49
14	CL2	أخصائي نفسي.	0.38	0.49
15	CE5	مصمم قصات شعر.	0.37	0.48
16	CH2	صانع معجنات شرقية أو غربية.	0.37	0.48
17	CS7	طبيب جراح.	0.36	0.48
18	CL5	عالم آثار.	0.36	0.48
19	CS4	متخصص مختبرات طبية.	0.34	0.47
20	CB6	محاسب متميز.	0.34	0.47
21	CT1	مهندس أنظمة الحاسوب.	0.33	0.47
22	CT2	متخصص برمجة.	0.33	0.47
23	CE3	كوافير.	0.32	0.47
24	CE2	خبير تجميل.	0.32	0.47
25	CI2	مهندس مدني.	0.32	0.47
26	CE4	معالج بشرة.	0.31	0.46
27	CT5	مهندس إلكترونيات.	0.31	0.46
28	CT7	متخصص في الشبكات.	0.30	0.46
29	CH6	مساعد طباخ.	0.30	0.46
30	CA1	مربي حيوانات.	0.30	0.46
31	CS2	أخصائي في علم الوراثة.	0.29	0.46
32	CB5	مدير حسابات.	0.29	0.45
33	CH3	مشرف مطبخ.	0.28	0.45
34	CT3	إلكترونيات رقمية.	0.28	0.45
35	CI3	مهندس ميكانيك.	0.28	0.45
36	CS5	هندسة جينات.	0.27	0.45
37	CS3	أخصائي في علم الأحياء الدقيقة.	0.27	0.44
38	CB7	موظف بنك.	0.27	0.44
39	CH5	مسؤول خدمات الطعام.	0.27	0.44
40	CE6	متخصص بالأقمشة.	0.26	0.44
41	CH7	متخصص تصنيع غذائي.	0.26	0.44
42	CI5	كهربائي.	0.25	0.44
43	CB3	خبير اقتصادي.	0.25	0.43
44	CT4	فني الكترونيات دقيقة.	0.24	0.43
45	CS6	أخصائي أشعة.	0.24	0.43

	الرقم	المهن المرغوبة لدى طلبة الصّف العاشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
46	CT6	مهندس أتمتة.	0.22	0.42
47	CI7	فني تركيب أجهزة الإنذار.	0.22	0.41
48	CA3	متخصص بعلم النبات.	0.22	0.41
49	CI6	مشغل آلات ثقيلة.	0.22	0.41
50	CE7	تاجر مواد تجميل.	0.21	0.41
51	CA7	أخصائي مشاتل وبستنة.	0.18	0.38
52	CA6	مهندس زراعي.	0.18	0.38
53	CA4	طبيب بيطري.	0.16	0.37
54	CI4	متخصص بتشكيل المعادن.	0.16	0.36
55	CA2	مسؤول مراعٍ.	0.13	0.34
56	CA5	باحث في علم الحشرات.	0.10	0.30

وتشير المعطيات السابقة أن المتوسطات الحسابية لأبرز المهن المرغوبة لدى طلبة الصّف العاشر (صاحب مشروع خاص)، وبمتوسط حسابي (0.72)، وبالمرتبة الثانية (مدير أعمال)، و(متخصص باللغات)، وبمتوسط حسابي (0.53) لكل منهما، وبالمقام الثالث (مرشد سياحي)، وبمتوسط حسابي (0.49)، في حين كانت أقل المهن مرغوبيه لدى طلبة الصّف العاشر (باحث في علم الحشرات)، وبمتوسط حسابي (0.10)، وبالمرتبة الثانية (مسؤول مراعٍ)، وبمتوسط حسابي (0.13)، وبالمقام الثالث (متخصص بتشكيل المعادن)، و(طبيب بيطري)، وبمتوسط حسابي (0.16) لكل منهما.

وبالنظر للذكور بشكل منفصل، وجِد أن المتوسطات الحسابية لأبرز المهن المرغوبة لديهم (صاحب مشروع خاص)، وبمتوسط حسابي (0.75)، وبالمرتبة الثانية (مدير أعمال)، وبمتوسط حسابي (0.56)، وبالمقام الثالث (متخصص باللغات)، و(مهندس ميكانيك)، وبمتوسط حسابي (0.44) لكل منهما، في حين كانت أقل المهن مرغوبيه لديهم (باحث في علم الحشرات)، وبمتوسط حسابي (0.10)، وبالمرتبة الثانية (تاجر مواد تجميل)، و(خبير تجميل)، وبمتوسط حسابي (0.11) لكل منهما، وبالمقام الثالث (معالج بشرة)، و(متخصص بالأقمشة)، وبمتوسط حسابي (0.15) لكل منهما.

أما بالنسبة للإناث فجاءت المتوسطات الحسابية لأبرز المهن المرغوبة لدى الطالبات (صاحب مشروع خاص)، وبمتوسط حسابي (0.69)، وبالمرتبة الثانية (مرشد سياحي)، وبمتوسط حسابي (0.62)، وبالمقام الثالث (متخصص باللغات)، وبمتوسط حسابي (0.61)،

في حين كانت أقل المهن مرغوبية لديهن (مشغل آلات ثقيلة)، و(كهربائي)، و(متخصص بتشكيل المعادن)، و(مسؤول مراعٍ)، وبمتوسط حسابي (0.09) لكل منهم، وبالمرتبة الثانية (باحث في علم الحشرات)، وبمتوسط حسابي (0.10)، وبالمقام الثالث (مهندس ميكانيك)، وبمتوسط حسابي (0.12).

ويتبيّن من خلال الاستعراض للجداول السّابقة أن الطّلبة الذكور بجميع أبعاد المقياس (النشاطات، والمهارات، والمهن)، أقل انجذاباً لمجالات التجميل وتصميم الملابس، وأكثر انجذاباً للأعمال الحرة والريادة والميكانيك، بينما الإناث فهنّ أقل انجذاباً لمجالات الزراعة والميكانيك، وأكثر انجذاباً للريادة واللغات والعلوم الإنسانية. أي إن الذكور أكثر ميلاً للفروع الآتية: (الريادة والأعمال، والزراعي، والصناعي، والتكنولوجي) بالأبعاد جميعها؛ والإناث أكثر ميلاً للفروع الآتية: (العلمي، والفندقي، والأدبي، والاقتصاد المنزلي) بالأبعاد جميعها. وبالعودة إلى الدّراسات السّابقة يلاحَظ أن جميع تلك الدّراسات أشارت إلى وجود فروق في الميول المهْنيّة، وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي باستثناء دراسة البادري (2017)، حيث اتفقت نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة وعرار (2016)، والمسعود وطنوس (2015)، وحجازي (2014)، وديניز وأخرون (Deniz et al, 2014)، والعنزي (2011)، والشهري (2010)، والحميدي (2010)، والمسكري ورفاقه (AlMiskry, Bakar and Mohamed, 2009)، والمعمري (2007)، ومولادوديس (Mouladoudis, 2007)، والمسعودي (2007)، وثومبسون ورفاقه (Thompson, Donnay, Morris, Schaubhut 2004)، ويبدو أن هناك ضرورة لمساعدة طلبة الصف العاشر على تنمية مهاراتهم المحدودة عن طريق تضمين تلك المهارات بالمنهاج الفلسطيني، مما يساهم في بلورة ميولهم بشكل أفضل

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما هو البناء العاملي لمقياس الميول المهْنيّة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكوّنات الرئيسية، واستخدام محك (كايزر) والتباين المفسر لتحديد عدد العوامل؟

تم التحقق من ملاءمة حجم العيّنة ومصفوفة الارتباط للتحليل العاملي كما هو موضح بالجدول (23).

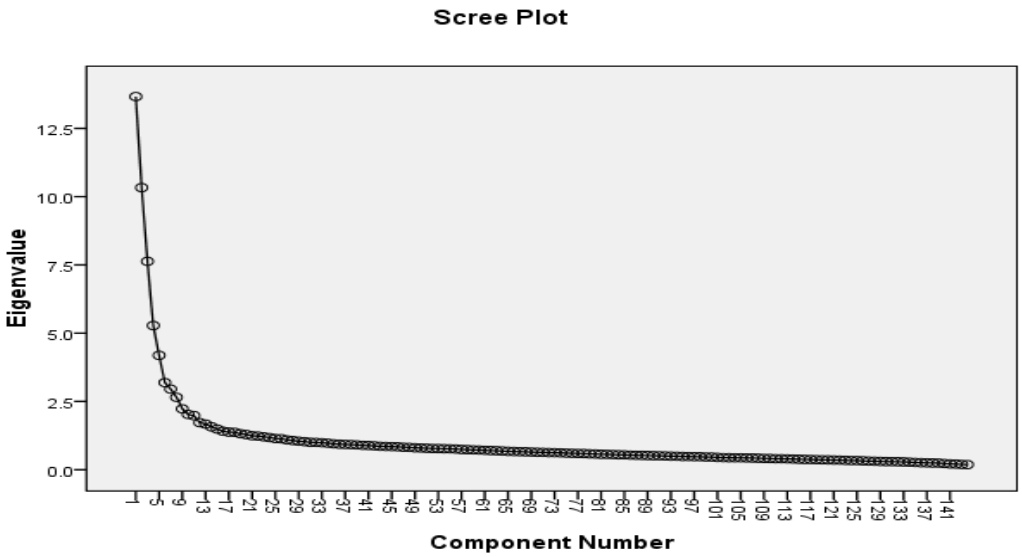
جدول 23: اختبارات ملاءمة حجم العيّنة ومصفوفة الارتباط للتحليل العاملي

	القيمة	المعيار	الحكم
محدد مصفوفة الارتباط Determinant	3.17	0.00001	جيد
اختبار بارتليت Bartlett's Test	0.00	أدنى من 0.05	دال
اختبار كيزر - ماير - أولكين KMO Test	0.91	أعلى من 0.50	جيد

وتشير المعطيات بالجدول السابق إلى أن قيمة محدد مصفوفة الارتباط (Determinant) أكبر من (0.00001)، مما يدل على عدم وجود اعتماد خطي بين الصّفوف أو بين الأعمدة للمصفوفة، وكانت نتيجة اختبار بارتليت (Bartlett) دالة، وهذا يعني أن مصفوفة الارتباطات يتوفّر بها الحد الأدنى من العلاقات، فهي صالحة لإجراء التحليل العاملي، ويعدّ اختبار (بارتليت) شرطاً ضرورياً، لكنه غير كافٍ للحكم على ملاءمة مصفوفة الارتباط للتحليل العاملي، لذلك استخدم اختبار (كيزر . ماير. أولكين) (KMO) وكانت نتيجته (0.91)، وهو دال إحصائياً، أي توجد مساحات من التباين المشترك بين المتغيّرات ويكون التحليل العاملي مناسباً. ويعرف الجابري (2012: 22) التحليل العاملي بأنه: "أسلوب رياضي، يمثل عدداً كبيراً من العمليات والمعالجات الرياضية في تحليل الارتباطات بين المتغيّرات، ومن ثم تفسير هذه الارتباطات، واختزالها في عدد أقل من المتغيّرات".

واستخدم التحليل العاملي في الدّراسة الحالية وفي هذا المقام لفحص صلاحية فقرات المقياس، وتحديد العوامل الفرعية المشكلة للمقياس، حيث استخدم محك كايزر Kaiser Criterion، وطريقة التمثيل البياني المنحدر (Scree Plot)، واختبار قيم الشيوع بملاحظة

قيمة تشبع المتغير أو البند بالعامل، واستخدام طريقة المكوّنات الأساسية، والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Varimax Method) الأكثر شيوعاً لتحديد العوامل، ويدل التعامد على أن معاملات ارتباط العوامل يساوي صفراً، أي تصنف العوامل بهذا المعنى إلى فئات غير مرتبطة، وبالتالي يصبح التقسيم حاداً غير متداخل، وهذا توضيح:



شكل رقم 4 التمثيل البياني لقيم الجذر الكامن لأقسام مقياس الميول المهنية

وتشير نتائج التمثيل البياني لقيم الجذر الكامن لأقسام مقياس الميول المهنية الموضحة في شكل (4)، إلى أن نقطة الانكسار التي تفصل بين العوامل الهامة والعوامل الأقل أهمّية تمثلت بالنقطة الثامنة، أي وجود ثمانية عوامل للمقياس يتجاوز الجذر الكامن الواحد الصحيح، متفقاً ذلك مع محك كايزر Kaiser Criterion ، وجدول (24) يوضح الجذور الكامنة (Eigenvalues)، ونسب التباين قبل التدوير للعيّنة الكلية والمفسرة للعوامل وبعدها:

جدول 24: قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل قبل التدوير وبعده

التحليل العاملي قبل التدوير			التحليل العاملي بعد التدوير		
العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التجميعية للتباين	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التجميعية للتباين
1.	6.372	19.913	19.913	3.455	10.797	10.797
2.	5.571	17.410	37.323	3.399	10.623	21.420
3.	3.480	10.876	48.199	3.389	10.591	32.011
4.	2.608	8.149	56.348	3.024	9.451	41.461
5.	2.413	7.541	63.889	2.951	9.223	50.684
6.	1.381	4.315	68.203	2.951	9.222	59.906
7.	1.310	4.092	72.296	2.664	8.324	68.230
8.	1.220	3.813	76.109	2.521	7.879	76.109

وتشير المعطيات بالجدول السابق إلى أن نتائج التحليل العاملي لفقرات المقياس البالغة (144) فقرة، قد أنتجت ثمانية عوامل، وهي جذور كامنة أكبر من واحد صحيح حسب معيار كايزر (Kaiser)، وقد ساهمت هذه العوامل مجتمعة في تفسير ما قيمته (76.109%) من التباين الكلي، وهي نسبة جيدة لأغراض الدّراسة تدل على قدرة العوامل على تمثيل بيانات العيّنة، وهذه العوامل هي:

- العامل الأول وجذره الكامن (3.455)، وفسر حوالي (10.797%) من التباين الكلي للمصفوفة.
- العامل الثاني وجذره الكامن (3.399)، وفسر حوالي (10.623%) من التباين الكلي للمصفوفة.
- العامل الثالث وجذره الكامن (3.389)، وفسر حوالي (10.591%) من التباين الكلي للمصفوفة.
- العامل الرابع وجذره الكامن (3.024)، وفسر حوالي (9.451%) من التباين الكلي للمصفوفة.
- العامل الخامس وجذره الكامن (2.951)، وفسر حوالي (9.223%) من التباين الكلي للمصفوفة.
- العامل السادس وجذره الكامن (2.951)، وفسر حوالي (9.222%) من التباين الكلي للمصفوفة.
- العامل السابع وجذره الكامن (2.664)، وفسر حوالي (8.324%) من التباين الكلي للمصفوفة.
- العامل الثامن وجذره الكامن (2.521)، وفسر حوالي (7.879%) من التباين الكلي للمصفوفة.

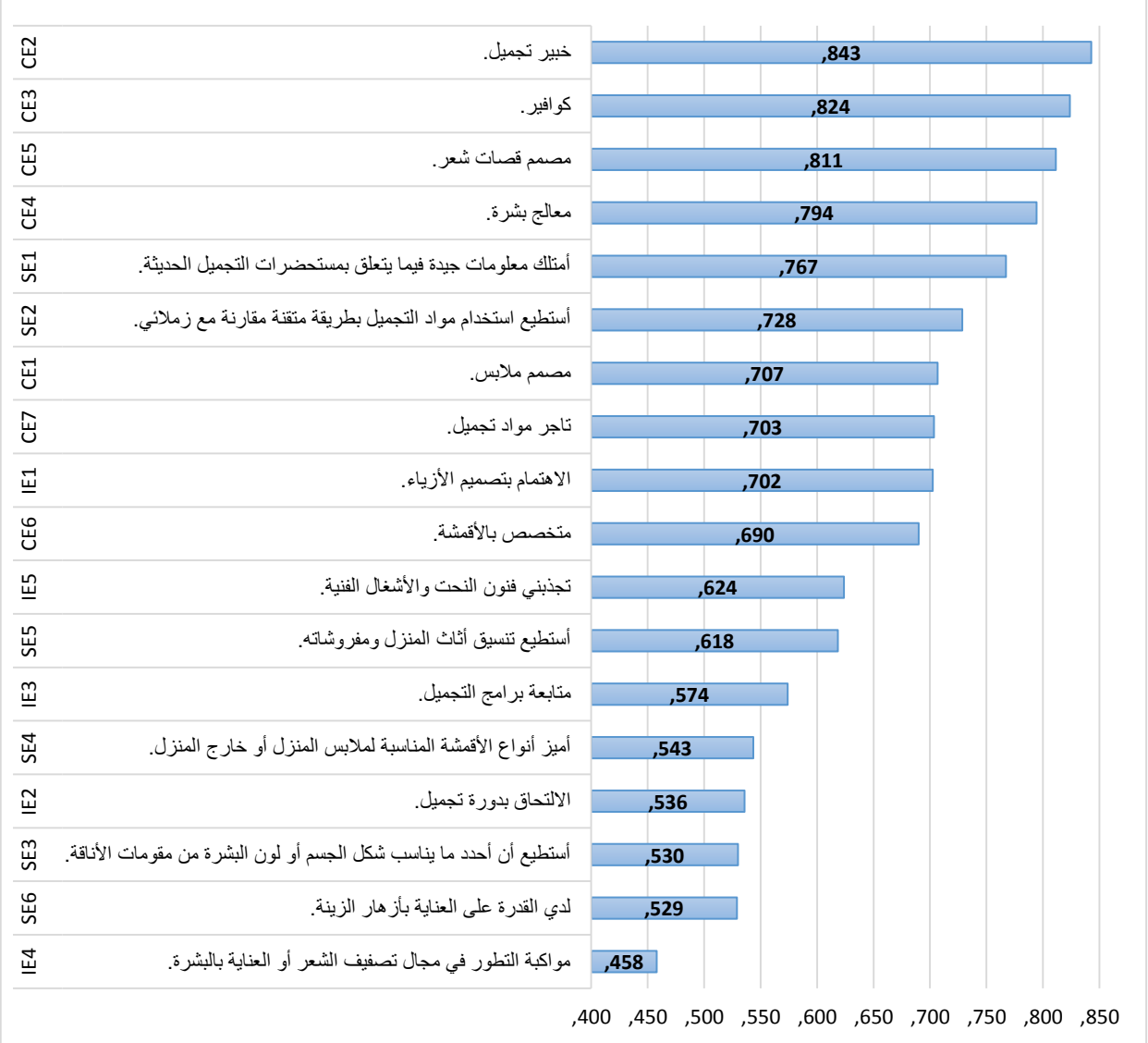
تشبع الفقرات:

جدول 25: نتائج التحليل العاملي لتشبع فقرات المقياس حسب كل فرع دراسي

المنزلي		العلمي		الفندقي		الزراعي		الصناعي		التكنولوجي		الأدبي		الريادة	
الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع
CE2	.843	CS3	.773	CH1	.822	IA2	.768	II5	.830	CT3	.860	SL5	.691	IB2	.816
CE3	.824	CS4	.751	IH2	.816	CA3	.734	II4	.810	CT2	.836	CL1	.679	CB5	.767
CE5	.811	CS2	.744	CH3	.813	SA4	.729	II3	.757	CT5	.833	IL3	.677	IB5	.757
CE4	.794	CS5	.739	CH2	.800	CA6	.717	SI3	.745	CT4	.833	IL2	.659	CB6	.743
SE1	.767	CS1	.704	CH4	.785	CA2	.713	SI2	.741	CT1	.816	IL4	.643	SB1	.699
SE2	.728	IS3	.693	CH5	.754	IA5	.709	CI3	.738	IT2	.742	SL1	.640	CB3	.640
CE1	.707	SS3	.684	IH4	.749	CA7	.700	CI6	.738	IT1	.735	CL7	.614	CB7	.625
CE7	.703	SS1	.679	IH5	.744	IA1	.695	SI1	.720	CT7	.727	CL5	.573	CB1	.605
IE1	.702	SS2	.669	IH1	.742	IA3	.676	CI5	.699	ST5	.709	IL1	.568	CB4	.591
CE6	.690	CS7	.655	IH3	.742	SA1	.667	II1	.670	CT6	.704	CL4	.564	SB3	.589
IE5	.624	CS6	.645	CH6	.738	CA1	.624	II2	.639	IT4	.688	CL3	.558	SB6	.544
SE5	.618	SS5	.609	CH7	.671	CA4	.617	CI4	.620	IT3	.662	CL2	.544	CB2	.493
IE3	.574	IS4	.605	SH2	.668	SA3	.607	CI7	.613	ST4	.634	CL6	.525	SB5	.460
SE4	.543	SS4	.571	SH3	.631	CA5	.573	CI2	.500	IT5	.631	SL6	.442	SB2	.457
IE2	.536	IS5	.564	SH5	.622	SA5	.571	SI4	.478	ST3	.611	SL3	.418	SB4	.411
SE3	.530	IS1	.543	SH1	.617	IA4	.559	CI1	.428	ST6	.573	SL2	.356	IB4	.404
SE6	.529	IS2	.518	SH4	.592	SA2	.554	SI6	.248	ST2	.491	SL4	.345	IB3	.393
IE4	.458	SS6	.414	SH6	.542	SA6	.259	SI5	.241	ST1	.434	IL5	.233	IB1	.370

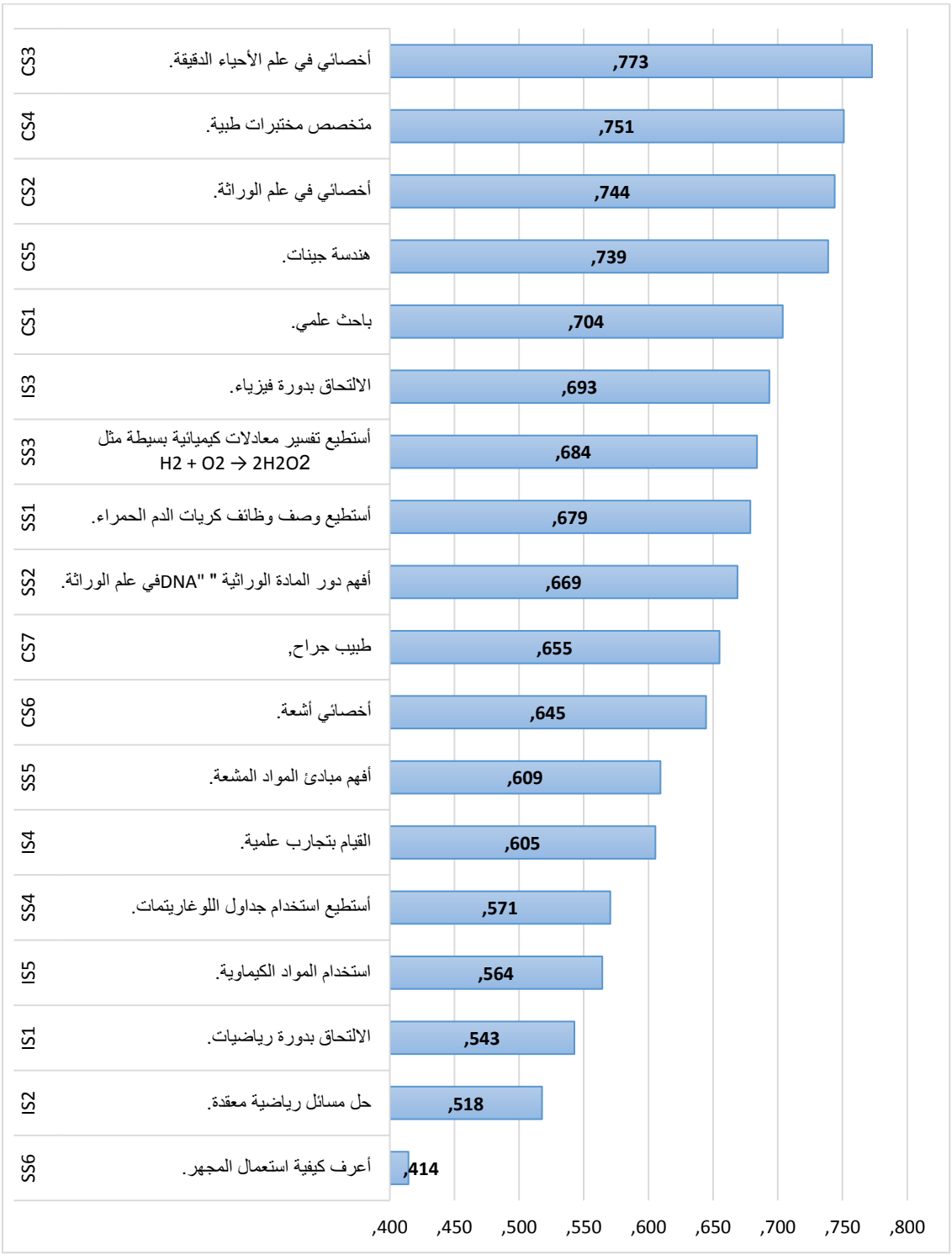
تشير المعطيات السابقة تمتّع فقرات المقياس بدرجة مقبولة من التشبع، وأنها تشترك معاً في قياس الميول المهنيّة لدى الطّلبة في ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه. ويستخلص من النتائج السّابقة الموضحة بالجداول والأشكال المتعلقة بالإجابة على سؤال الدّراسة الأول والذي ينص على " ما هو البناء العاملي لمقياس الميول المهنيّة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكوّنات الرئيسة، واستخدام محك (كايزر) والتباين المفسر لتحديد عدد العوامل؟" بتحقق البناء العاملي. والرسومات البيانية الآتية توضح درجة التشبع لفقرات كل فرع.

نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات فرع الاقتصاد المنزلي



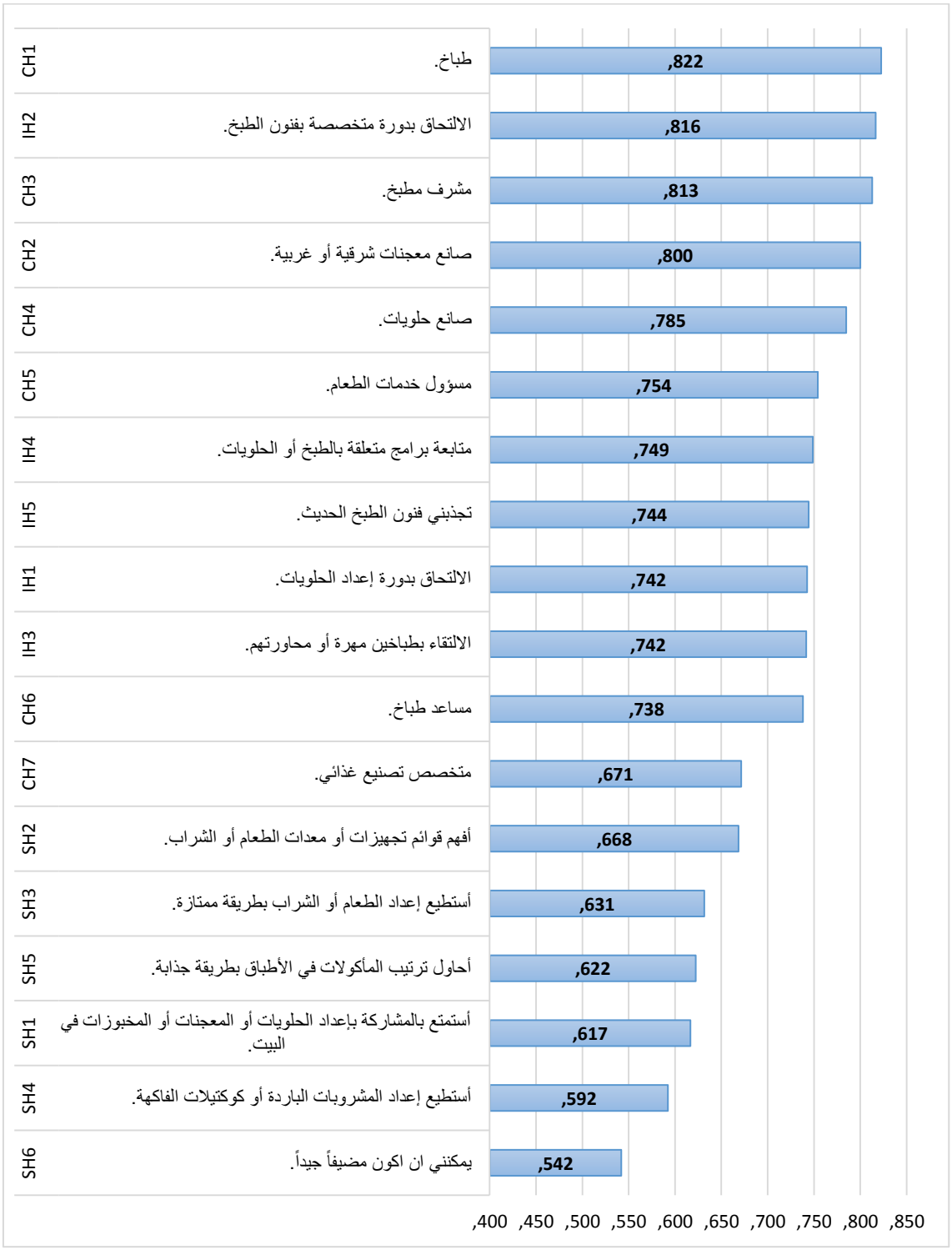
شكل رقم 5 درجات تشبع فقرات فرع الاقتصاد المنزلي

نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات الفرع العلمي



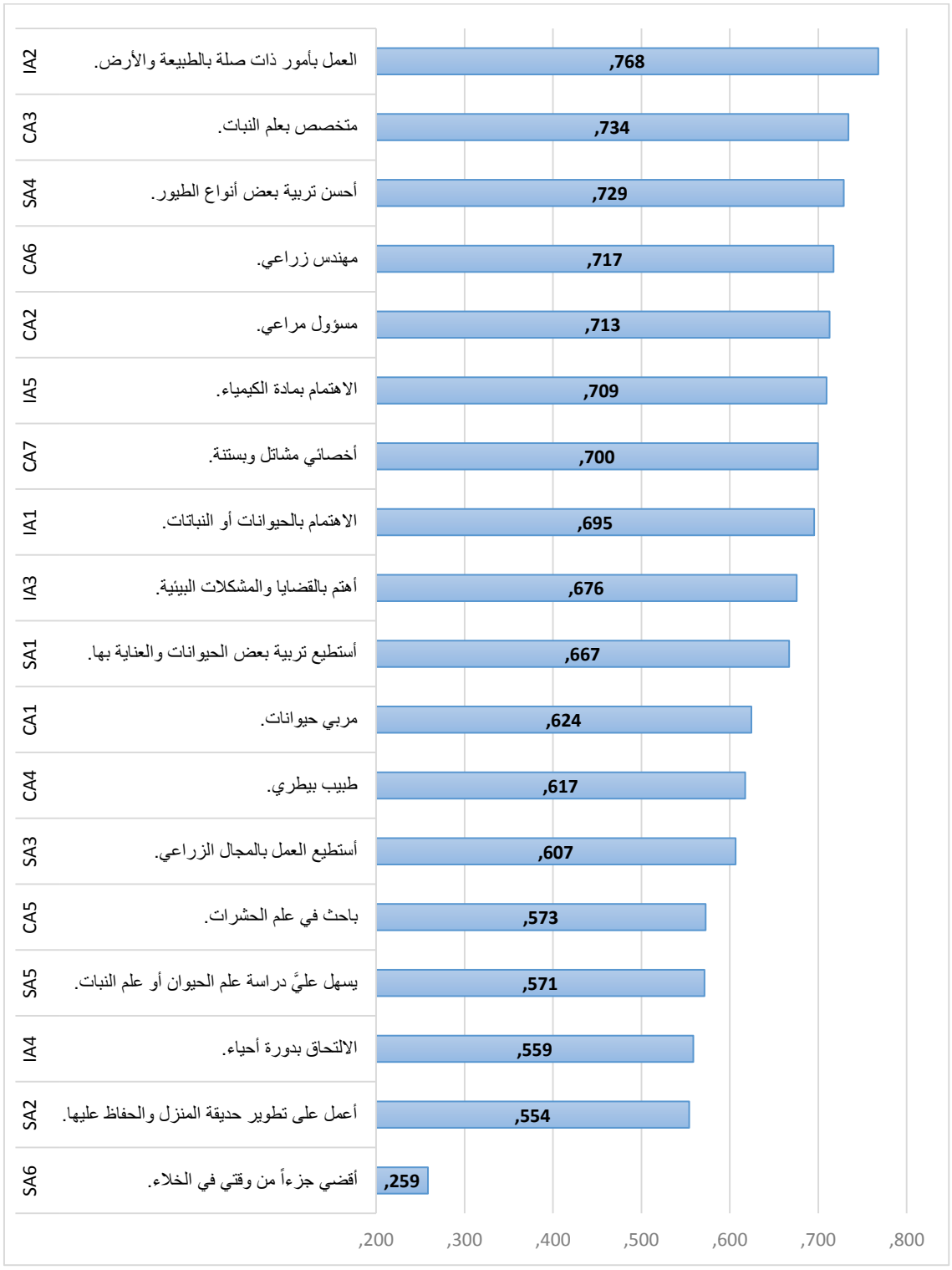
شكل رقم 6 درجات تشبع فقرات الفرع العلمي

نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات الفرع الفندقي



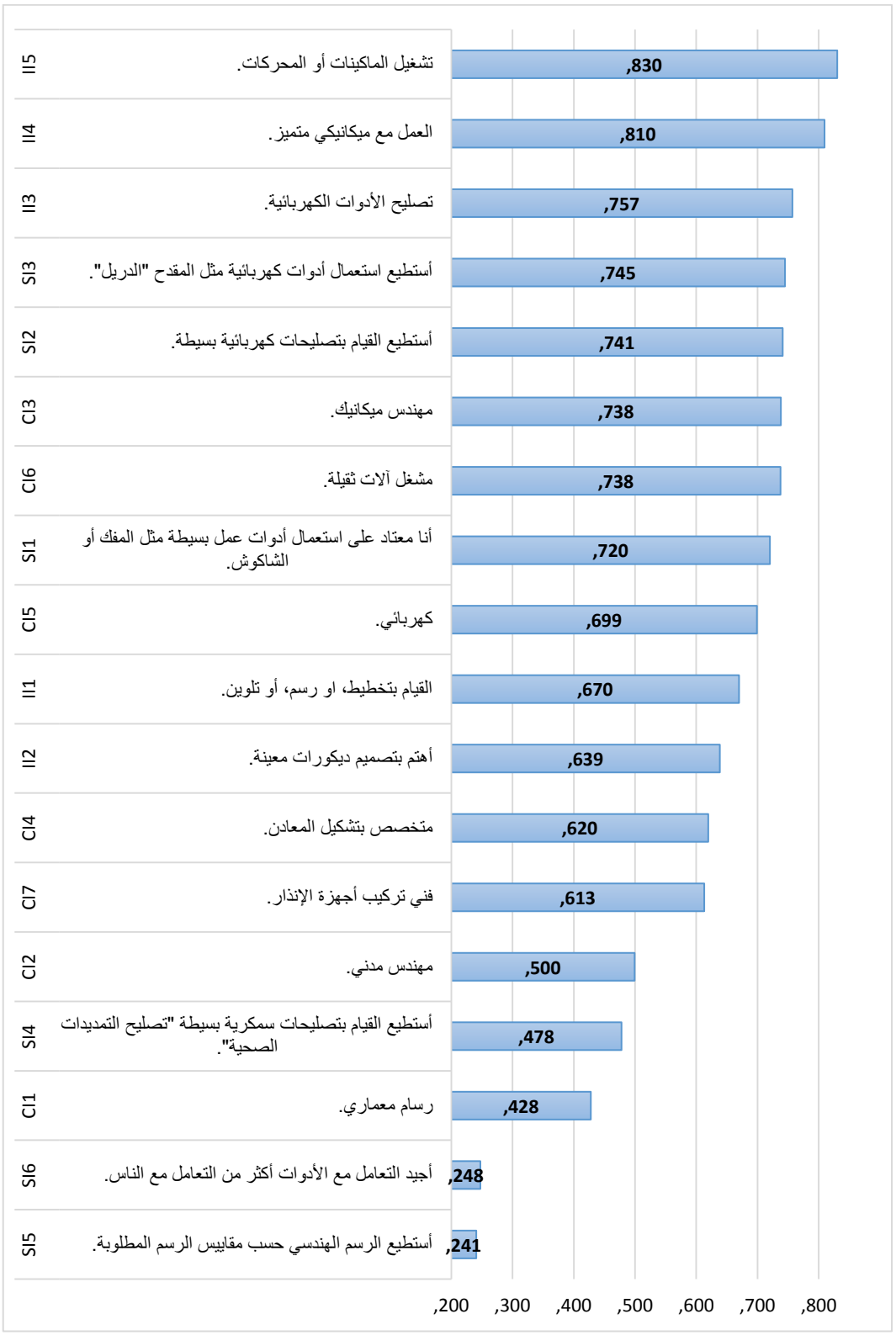
شكل رقم 7 درجات تشبع فقرات الفرع الفندقي

نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات الفرع الزراعي



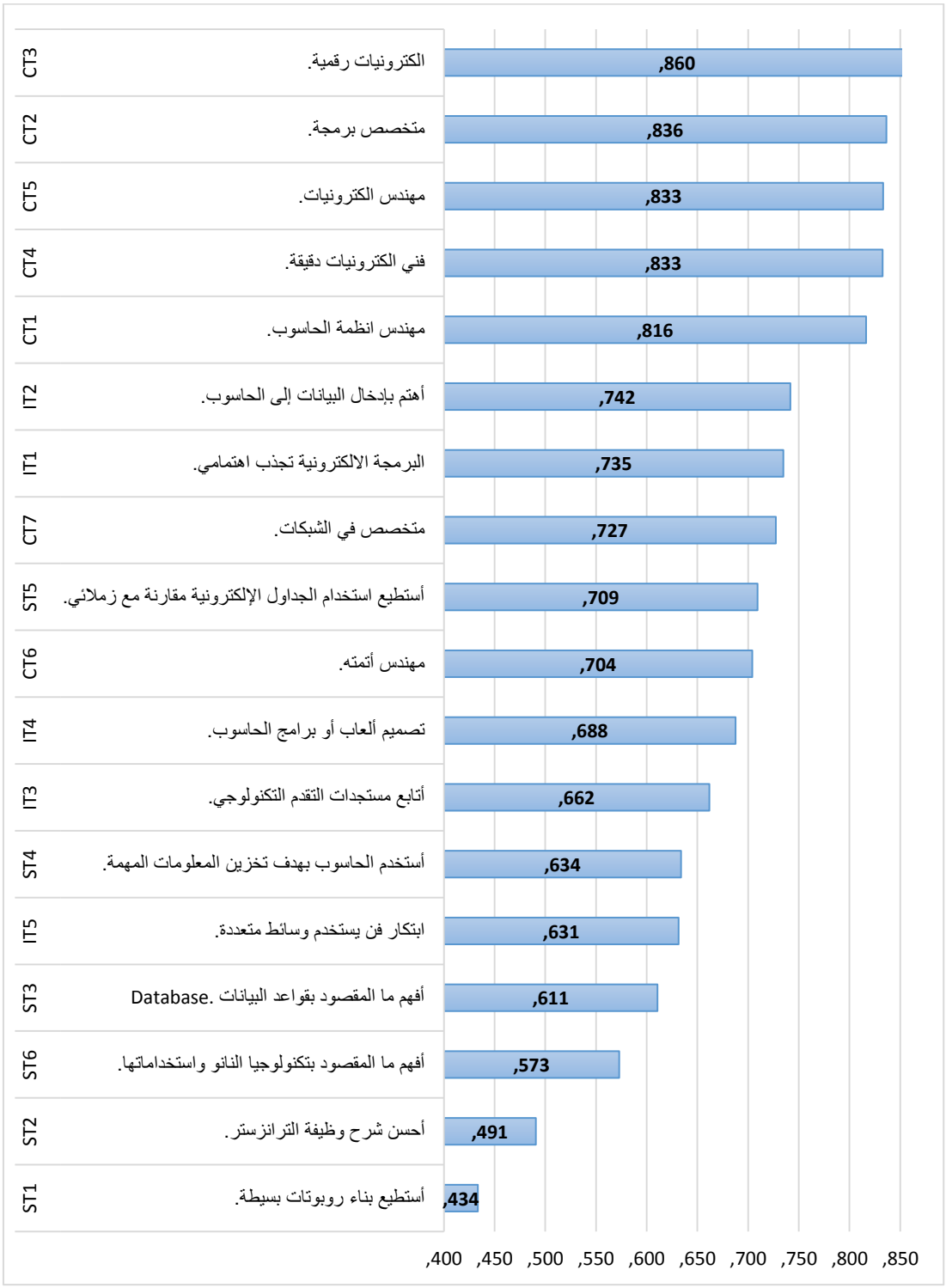
شكل رقم 8 درجات تشبع فقرات الفرع الزراعي

نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات الفرع الصناعي



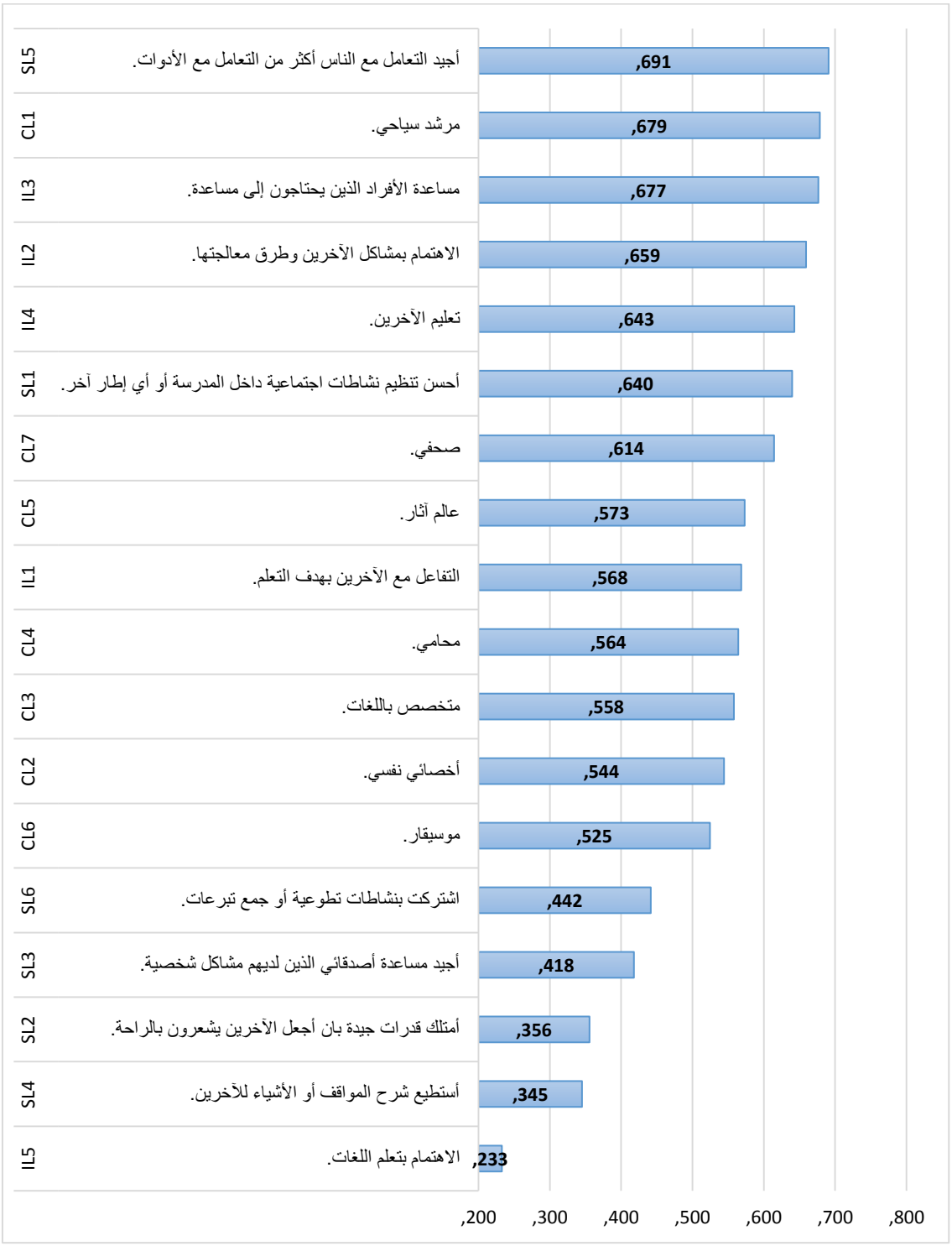
شكل رقم 9 درجات تشبع فقرات الفرع الصناعي

نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات الفرع التكنولوجي



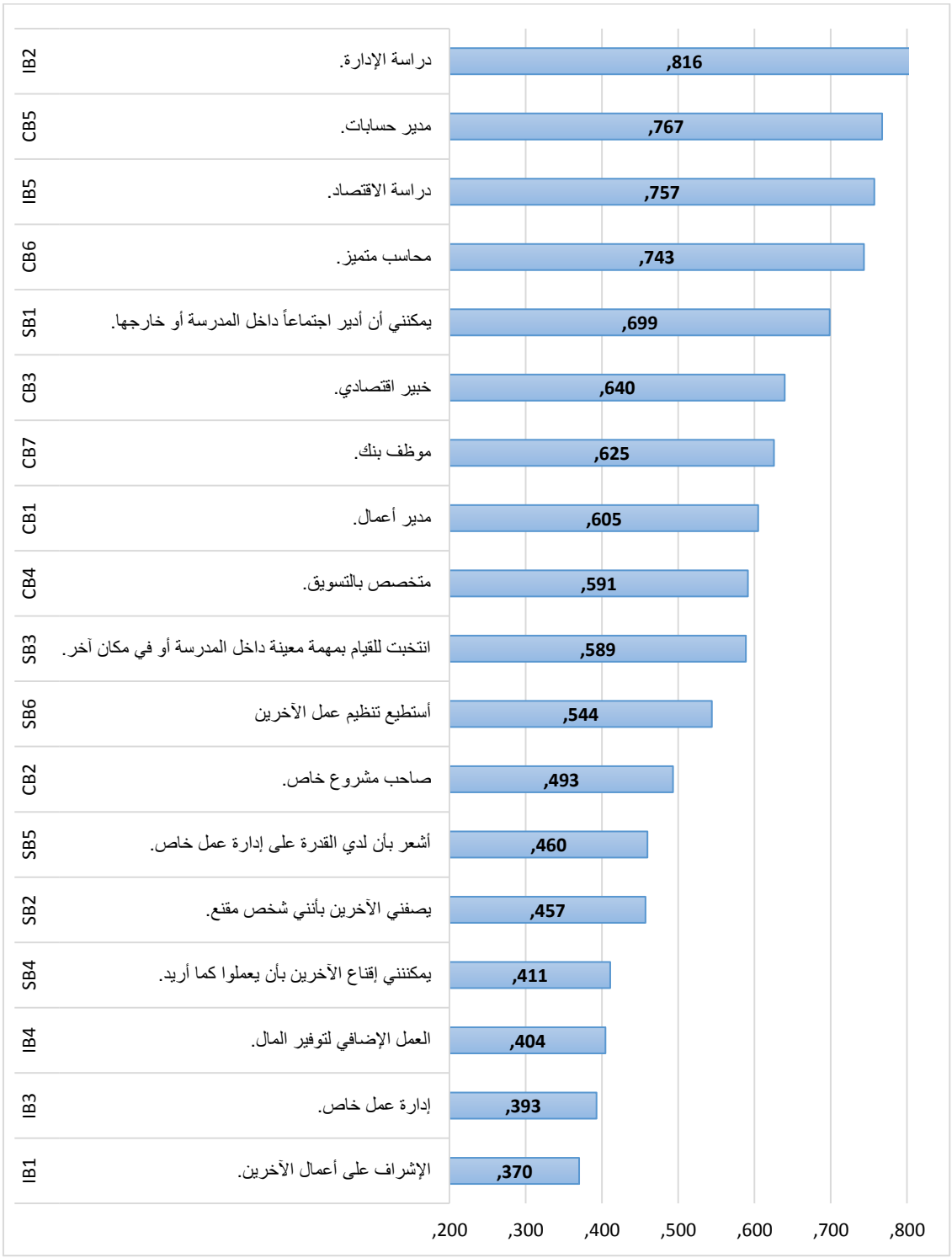
شكل رقم 10 درجات تشبع فقرات الفرع التكنولوجي

نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات الفرع الأدبي



شكل رقم 11 درجات تشبع فقرات الفرع الأدبي

نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات فرع الريادة والأعمال



شكل رقم 12 درجات تشبع فقرات فرع الريادة والأعمال

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما معايير الأداء لطلبة الصّف العاشر على مقياس الميول المهْنيّة بصورته الفلسطينيّة؟

المعايير: "هي نوع من المحكات التي تستخدم في تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها المفحوص، ويعتمد إعداداها على الدرجات الخام لعيّنة ممثلة للمجتمع، التي أعدت له الأداة أو الاختبار، وتهدف إلى تحديد مستوى أداء الفرد في السمة المقيسة بالنسبة لمتوسطات درجات الأقران، وتفسر على أنها أقل أو أكبر من المتوسط" (مراد، وسلمان، 2005: 317).

وبالاستفادة من دراسة المسعود وطنوس (2015) يمكن القول: إن عملية اشتقاق معايير لطلبة الصّف العاشر بقسميه: الأكاديمي، والمهني على مقياس الميول المهْنيّة تعدُّ من الأهداف الرئيسة للدراسة الحالية، بالإضافة إلى كونها الخطوة الأخيرة في تقنين المقياس. وتستخدم المعايير في قياس أداء مجموعات وعينات أخرى في المجتمع غير عيّنة التقنين، ويشير مصطلح المعيار في القياس إلى متوسط مجموعة من الأفراد على أداة قياس ما. ويطلق على هذه المجموعة اسم المجموعة المعيارية، ويتم بناء المعايير على شكل جداول مبنية على أساسيات علم الإحصاء، لوصف أداء المجموعة على أداة القياس.

ولغايات تحقيق هدف اشتقاق معايير الدّراسة الحالية، طبق مقياس الميول المهْنيّة على عيّنة عشوائية عنقودية قوامها (1478) طالباً وطالبة من طلبة الصّف العاشر بقسميه الأكاديمي والمهني باتباع الخطوات الآتية:

- حساب العلامات الخام للمقاييس الفرعية الثمانية حسب فروع الثانوية العامّة "الإنجاز".
- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد العيّنة على المقاييس الفرعية للمجالات، كما هو موضح في جدول (26).
- تم حساب العلامات المعيارية التائية والزائية والرتب المئينية لكل فرع من فروع الثانوية العامّة، كما هو موضح في جدول (27)، و(28)، وتُعدّ الرتب المئينية والعلامات

المعيارية ضرورية ومهمة في قياس التوجهات المهْنيّة لدى الأفراد، وتحديد أي التوجهات المهْنيّة هي الأقوى لديهم.

جدول 26: الاحصاء الوصفي لأداء العيّنة على مقياس الميول المهْنيّة، المجالات والأبعاد

الفرع	الجنس	الكلي		الاهتمامات		المهارات		المهن المرغوبة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلمي	**ذكور**	**7.90**	4.69	**2.46**	1.50	**3.50**	1.84	**1.93**	2.33
	إناث	**9.04**	4.53	**2.70**	1.52	**3.95**	1.67	**2.40**	2.32
	الكلي	**8.50**	4.64	**2.58**	1.51	**3.74**	1.77	**2.18**	2.34
الفندقي	**ذكور**	**5.96**	4.75	**1.19**	1.56	**3.27**	1.98	**1.50**	2.17
	إناث	**10.43**	5.22	**2.93**	1.88	**4.46**	1.68	**3.04**	2.58
	الكلي	**8.30**	5.47	**2.10**	1.94	**3.89**	1.93	**2.31**	2.51
الريادة والأعمال	**ذكور**	**9.65**	3.86	**2.66**	1.32	**3.97**	1.64	**3.02**	2.19
	إناث	**8.93**	3.69	**2.44**	1.31	**3.93**	1.64	**2.56**	1.98
	الكلي	**9.28**	3.78	**2.54**	1.32	**3.95**	1.64	**2.78**	2.10
الأدبي	**ذكور**	**10.14**	3.18	**3.99**	1.16	**3.97**	1.52	**2.19**	1.85
	إناث	**12.13**	3.12	**4.09**	1.08	**4.43**	1.32	**3.61**	1.95
	الكلي	**11.18**	3.30	**4.04**	1.12	**4.21**	1.44	**2.93**	2.03
الاقتصاد المنزلي	**ذكور**	**4.78**	3.98	**1.21**	1.26	**2.42**	1.64	**1.15**	1.87
	إناث	**10.01**	4.93	**2.84**	1.61	**4.02**	1.52	**3.14**	2.59
	الكلي	**7.51**	5.20	**2.06**	1.67	**3.26**	1.77	**2.19**	2.48
الزراعي	**ذكور**	**6.84**	4.06	**2.12**	1.38	**3.30**	1.68	**1.42**	1.91
	إناث	**5.92**	3.96	**2.14**	1.46	**2.65**	1.70	**1.12**	1.68
	الكلي	**6.36**	4.03	**2.13**	1.42	**2.96**	1.72	**1.27**	1.80
الصناعي	**ذكور**	**8.72**	4.01	**2.44**	1.54	**3.73**	1.45	**2.55**	2.05
	إناث	**5.42**	3.20	**1.94**	1.25	**2.31**	1.50	**1.18**	1.47
	الكلي	**7.00**	3.97	**2.17**	1.41	**2.99**	1.63	**1.83**	1.90
التكنولوجي	**ذكور**	**8.35**	5.13	**2.57**	1.78	**3.43**	1.81	**2.35**	2.65
	إناث	**7.70**	4.67	**2.25**	1.69	**3.74**	1.75	**1.71**	2.39
	الكلي	**8.01**	4.90	**2.40**	1.74	**3.59**	1.79	**2.01**	2.54

وتشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن متوسط أداء أفراد العيّنة الكلية على **بُعد الاهتمامات** لجميع الفروع تراوح بين (2.06-4.04)، وكان أدنى أداء على فرع الاقتصاد المنزلي، وأعلى أداء على الفرع الأدبي. وتراوح متوسط أداء الذكور على ذات البعد بين (1.19-3.99)، وكان أدنى أداء على الفرع الفندقي، وأعلى أداء على الفرع الأدبي، وتراوح متوسط أداء الإناث على ذات البعد (1.94-4.09)، وكان أدنى أداء على الفرع الصناعي، وأعلى أداء على الفرع الأدبي.

ويتضح أيضاً أن متوسط أداء أفراد العيّنة الكلية على **بُعد المهارات** لجميع الفروع تراوح بين (2.96-4.21)، وكان أدنى أداء على الفرع الزراعي، وأعلى أداء على الفرع الأدبي، وتراوح متوسط أداء الذكور على ذات البعد بين (2.42-3.97)، وكان أدنى أداء على فرع الاقتصاد المنزلي، وأعلى أداء على فرع الأدبي وريادة الأعمال بنفس الدّرجة، وتراوح متوسط أداء الإناث على ذات البعد بين (2.31-4.43)، وكان أدنى أداء على الفرع الصناعي، وأعلى أداء على الفرع الأدبي.

كما يتبيّن بالنظر إلى **بُعد المهن** أن متوسط أداء أفراد العيّنة الكلية لجميع الفروع تراوح بين (1.27-2.93)، وكان أدنى أداء على الفرع الزراعي، وأعلى أداء على الأدبي. وتراوح متوسط أداء الذكور على ذات البعد بين (1.15-3.02)، وكان أدنى أداء على فرع الاقتصاد المنزلي، وأعلى أداء على فرع الريادة والأعمال، وتراوح متوسط أداء الإناث بين (1.12-3.61)، وكان أدنى أداء على الفرع الزراعي، وأعلى أداء على الفرع الأدبي.

وتبيّن أن متوسط أداء أفراد العيّنة الكلية على المجموع الكلي لجميع الفروع تراوح بين (6.36-11.18)، وكان أدنى أداء على الفرع الزراعي، وأعلى أداء على الفرع الأدبي، وتراوح متوسط أداء الذكور بين (4.78-10.14)، وكان أدنى أداء على فرع الاقتصاد المنزلي، وأعلى أداء على الفرع الأدبي، وتراوح متوسط أداء الإناث بين (5.42-12.13)، وكان أدنى أداء على الفرع الصناعي، وأعلى أداء على الفرع الأدبي. ويستنتج مما سبق أن الذكور أقل ميلاً إلى الاقتصاد المنزلي والفندقي، والإناث أقل ميلاً إلى الصناعي والزراعي، كما تبيّن أن الذكور والإناث أكثر ميلاً إلى الأدبي بالمقام الأول، والنتائج السّابقة تبيّن أن كلاً من الذكور والإناث يميلون إلى المجالات التي تتناسب مع طبيعة تكوينهم الجسمي، ومع العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، وتوافقت هذه النتائج جزئياً مع ودراسة سواقد (2017)، وعرار (2016)، والمسعود وطنوس (2015)، والجنيدي (2012)، والعنزي (2011)، واختلفت مع دراسة البادري (2017) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الميول المهنية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

جدول 27: درجات تفضيل الطّلبة للفروع الأكاديمية، العلامات المعيارية الزائية والتائية والرتب المئينية

	الدرجة الخام	العينة الكلية			الذكور			الإناث		
		العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية	العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية	العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية
الفرع العلمي	1	-1.62	33.84	5.6	-1.47	35.29	7.8	-1.78	32.24	3.6
	2	-1.40	36.00	10.0	-1.26	37.42	13.2	-1.56	34.44	7.1
	3	-1.18	38.15	15.7	-1.04	39.55	20.0	-1.33	36.65	11.8
	4	-0.97	40.31	21.8	-0.83	41.69	26.5	-1.11	38.86	17.5
	5	-0.75	42.46	29.9	-0.62	43.82	35.4	-0.89	41.07	24.9
	6	-0.54	44.62	37.7	-0.40	45.96	44.1	-0.67	43.28	31.9
	7	-0.32	46.78	44.6	-0.19	48.09	51.4	-0.45	45.49	38.3
	8	-0.11	48.93	53.4	0.02	50.22	59.1	-0.23	47.69	48.2
	9	0.11	51.09	60.2	0.24	52.36	64.7	-0.01	49.90	56.1
	10	0.32	53.24	66.6	0.45	54.49	70.4	0.21	52.11	63.2
	11	0.54	55.40	72.3	0.66	56.63	75.5	0.43	54.32	69.3
	12	0.76	57.56	78.0	0.88	58.76	81.2	0.65	56.53	75.1
	13	0.97	59.71	82.9	1.09	60.89	85.0	0.87	58.74	81.1
	14	1.19	61.87	87.3	1.30	63.03	88.5	1.09	60.94	86.1
	15	1.40	64.02	90.9	1.52	65.16	91.9	1.32	63.15	90.0
	16	1.62	66.18	94.5	1.73	67.30	95.5	1.54	65.36	93.5
	17	1.83	68.34	97.2	1.94	69.43	98.0	1.76	67.57	96.4
	18	2.05	70.49	99.9	2.16	71.56	99.9	1.98	69.78	99.9
الفرع الأدبي	1	-3.09	19.12	.1	-2.88	21.22	.1	-3.57	14.27	.1
	2	-2.78	22.16	.5	-2.56	24.37	.8	-3.25	17.48	.3
	3	-2.48	25.19	1.2	-2.25	27.52	1.7	-2.93	20.69	.6
	4	-2.18	28.22	2.8	-1.93	30.67	4.2	-2.61	23.90	1.6
	5	-1.87	31.25	4.5	-1.62	33.81	6.8	-2.29	27.11	2.3
	6	-1.57	34.29	8.9	-1.30	36.96	13.5	-1.97	30.32	4.8
	7	-1.27	37.32	13.3	-0.99	40.11	19.8	-1.65	33.53	7.4
	8	-0.96	40.35	21.5	-0.67	43.26	30.7	-1.33	36.74	13.1
	9	-0.66	43.38	30.0	-0.36	46.41	42.4	-1.01	39.95	18.8
	10	-0.36	46.42	41.3	-0.04	49.55	55.1	-0.68	43.16	28.8
	11	-0.05	49.45	52.4	0.27	52.70	66.4	-0.36	46.37	39.6
	12	0.25	52.48	63.9	0.59	55.85	75.5	-0.04	49.58	53.2
	13	0.55	55.52	74.2	0.90	59.00	84.6	0.28	52.79	64.8
	14	0.85	58.55	83.1	1.21	62.15	90.8	0.60	56.00	76.0
	15	1.16	61.58	90.0	1.53	65.29	95.2	0.92	59.20	85.2
	16	1.46	64.61	95.2	1.84	68.44	98.4	1.24	62.41	92.2
	17	1.76	67.65	98.8	2.16	71.59	99.7	1.56	65.62	97.9
	18	2.07	70.68	99.9	2.47	74.74	99.9	1.88	68.83	99.9

الفرع العلمي	الدرجة الخام	العينة الكلية			الذكور			الإناث		
		العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية	العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية	العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية
فرع الريادة والأعمال	1	-2.19	28.13	1.6	-2.24	27.58	1.4	-2.15	28.48	1.7
	2	-1.92	30.77	3.5	-1.98	30.17	3.4	-1.88	31.19	3.5
	3	-1.66	33.42	5.5	-1.72	32.76	5.0	-1.61	33.90	6.1
	4	-1.39	36.06	9.8	-1.46	35.35	9.1	-1.34	36.61	10.5
	5	-1.13	38.70	16.8	-1.21	37.94	14.4	-1.07	39.33	18.9
	6	-0.87	41.34	24.2	-0.95	40.54	21.8	-0.80	42.04	26.4
	7	-0.60	43.98	33.3	-0.69	43.13	30.2	-0.52	44.75	36.1
	8	-0.34	46.63	43.7	-0.43	45.72	40.4	-0.25	47.47	46.8
	9	-0.07	49.27	54.1	-0.17	48.31	49.4	0.02	50.18	58.4
	10	0.19	51.91	63.9	0.09	50.90	59.1	0.29	52.89	68.4
	11	0.46	54.55	71.7	0.35	53.50	67.0	0.56	55.61	75.9
	12	0.72	57.19	78.6	0.61	56.09	74.8	0.83	58.32	82.1
	13	0.98	59.84	84.4	0.87	58.68	81.6	1.10	61.03	86.9
	14	1.25	62.48	90.2	1.13	61.27	87.7	1.37	63.74	92.5
	15	1.51	65.12	94.2	1.39	63.86	93.1	1.65	66.46	95.2
	16	1.78	67.76	97.0	1.65	66.45	96.6	1.92	69.17	97.4
	17	2.04	70.40	99.2	1.90	69.05	99.2	2.19	71.88	99.2
	18	2.30	73.05	99.9	2.16	71.64	99.9	2.46	74.60	99.9
الفرع التكنولوجي	1	-1.43	35.71	7.3	-1.43	35.68	7.8	-1.43	35.65	6.9
	2	-1.23	37.75	12.9	-1.24	37.63	13.5	-1.22	37.79	12.4
	3	-1.02	39.79	20.0	-1.04	39.58	20.1	-1.01	39.94	19.8
	4	-0.82	41.83	27.3	-0.85	41.53	26.6	-0.79	42.08	28.0
	5	-0.61	43.87	35.7	-0.65	43.47	35.0	-0.58	44.22	36.4
	6	-0.41	45.90	45.3	-0.46	45.42	43.8	-0.36	46.36	46.6
	7	-0.21	47.94	53.0	-0.26	47.37	50.3	-0.15	48.51	55.6
	8	0.00	49.98	59.2	-0.07	49.32	56.4	0.06	50.65	61.8
	9	0.20	52.02	65.2	0.13	51.27	61.5	0.28	52.79	68.5
	10	0.41	54.06	69.8	0.32	53.22	65.0	0.49	54.93	74.1
	11	0.61	56.10	74.1	0.52	55.17	69.3	0.71	57.08	78.5
	12	0.81	58.14	78.3	0.71	57.12	74.4	0.92	59.22	82.0
	13	1.02	60.18	82.6	0.91	59.07	79.6	1.14	61.36	85.4
	14	1.22	62.22	85.8	1.10	61.01	82.9	1.35	63.50	88.5
	15	1.43	64.26	88.8	1.30	62.96	86.4	1.56	65.65	90.9
	16	1.63	66.30	93.1	1.49	64.91	92.1	1.78	67.79	94.0
	17	1.83	68.34	97.6	1.69	66.86	97.3	1.99	69.93	97.9
	18	2.04	70.38	99.9	1.88	68.81	99.9	2.21	72.08	99.9

جدول 28: درجات تفضيل الطّلبة للفروع المهْنيّة، العلامات المعيارية الزائية والتائية والرتب المئينية

	الدرجة الخام	العينة الكلية			الذكور			الإناث		
		العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية	العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية	العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية
الفرع الصناعي	1	-1.51	34.88	5.5	-1.92	30.77	3.1	-1.69	33.03	3.0
	2	-1.26	37.40	12.4	-1.67	33.26	6.8	-1.38	36.16	7.6
	3	-1.01	39.92	20.4	-1.42	35.75	10.6	-1.07	39.29	17.5
	4	-0.76	42.44	30.4	-1.18	38.25	15.6	-0.76	42.42	29.4
	5	-0.50	44.96	40.9	-0.93	40.74	22.2	-0.45	45.54	43.9
	6	-0.25	47.49	50.5	-0.68	43.23	30.7	-0.13	48.67	58.0
	7	0.00	50.01	58.6	-0.43	45.72	39.1	0.18	51.80	68.5
	8	0.25	52.53	66.7	-0.18	48.22	48.6	0.49	54.93	76.4
	9	0.51	55.05	74.6	0.07	50.71	58.1	0.81	58.05	83.3
	10	0.76	57.57	79.7	0.32	53.20	65.2	1.12	61.18	89.8
	11	1.01	60.10	85.5	0.57	55.69	74.9	1.43	64.31	93.0
	12	1.26	62.62	89.6	0.82	58.19	82.3	1.74	67.44	95.1
	13	1.51	65.14	92.8	1.07	60.68	87.4	2.06	70.57	96.2
	14	1.77	67.66	95.0	1.32	63.17	90.9	2.37	73.69	97.7
	15	2.02	70.18	97.5	1.57	65.66	95.2	2.68	76.82	98.7
	16	2.27	72.71	98.6	1.82	68.16	97.3	2.99	79.95	99.6
	17	2.52	75.23	99.6	2.06	70.65	99.2	3.31	83.08	99.7
	18	2.78	77.75	99.9	2.31	73.14	99.9	3.62	86.21	99.9
الفرع الزراعي	1	-1.33	36.72	7.5	-1.44	35.60	5.1	-1.24	37.60	9.7
	2	-1.08	39.20	18.9	-1.19	38.06	15.2	-0.99	40.12	22.4
	3	-0.83	41.67	27.7	-0.95	40.53	22.8	-0.74	42.65	32.3
	4	-0.58	44.15	37.6	-0.70	42.99	31.7	-0.48	45.17	42.9
	5	-0.34	46.63	48.4	-0.45	45.46	42.8	-0.23	47.69	53.5
	6	-0.09	49.11	58.3	-0.21	47.92	53.4	0.02	50.21	62.7
	7	0.16	51.59	67.0	0.04	50.39	62.6	0.27	52.73	71.0
	8	0.41	54.07	72.8	0.29	52.85	69.0	0.53	55.26	76.3
	9	0.65	56.55	79.4	0.53	55.32	76.3	0.78	57.78	82.1
	10	0.90	59.03	83.9	0.78	57.78	81.0	1.03	60.30	86.5
	11	1.15	61.51	87.6	1.02	60.25	85.4	1.28	62.82	89.6
	12	1.40	63.98	90.4	1.27	62.71	88.7	1.53	65.35	92.0
	13	1.65	66.46	93.2	1.52	65.18	92.2	1.79	67.87	94.0
	14	1.89	68.94	94.8	1.76	67.64	94.1	2.04	70.39	95.5
	15	2.14	71.42	96.9	2.01	70.11	96.5	2.29	72.91	97.3
	16	2.39	73.90	98.2	2.26	72.58	97.9	2.54	75.43	98.6
	17	2.64	76.38	99.8	2.50	75.04	99.7	2.80	77.96	99.7
	18	2.89	78.86	99.9	2.75	77.51	99.9	3.05	80.48	99.9

	الدرجة الخام	العينة الكلية			الذكور			الإناث		
		العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية	العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية	العلامة الزائية	العلامة التائية	الرتبة المئينية
الفرع الفندقي	1	-1.33	36.67	11.4	-1.04	39.56	18.1	-1.81	31.92	5.2
	2	-1.15	38.50	17.9	-0.83	41.66	27.5	-1.62	33.83	9.1
	3	-0.97	40.33	25.4	-0.62	43.77	39.2	-1.43	35.75	12.8
	4	-0.78	42.15	31.9	-0.41	45.88	47.6	-1.23	37.67	17.6
	5	-0.60	43.98	37.7	-0.20	47.98	55.7	-1.04	39.58	21.2
	6	-0.42	45.81	43.6	0.01	50.09	62.7	-0.85	41.50	26.2
	7	-0.24	47.63	48.5	0.22	52.19	67.8	-0.66	43.42	30.8
	8	-0.05	49.46	54.0	0.43	54.30	72.8	-0.47	45.33	36.8
	9	0.13	51.29	58.5	0.64	56.40	76.2	-0.27	47.25	42.2
	10	0.31	53.11	63.6	0.85	58.51	80.5	-0.08	49.17	48.2
	11	0.49	54.94	67.8	1.06	60.62	84.3	0.11	51.09	52.7
	12	0.68	56.77	72.7	1.27	62.72	87.8	0.30	53.00	58.8
	13	0.86	58.59	76.8	1.48	64.83	90.4	0.49	54.92	64.4
	14	1.04	60.42	81.0	1.69	66.93	92.9	0.68	56.84	70.1
	15	1.22	62.25	86.1	1.90	69.04	94.9	0.88	58.75	78.1
	16	1.41	64.07	91.7	2.11	71.14	97.5	1.07	60.67	86.4
	17	1.59	65.90	96.0	2.32	73.25	98.4	1.26	62.59	93.8
	18	1.77	67.73	99.9	2.54	75.36	99.9	1.45	64.50	99.9
فرع الاقتصاد المنزلي	1	-1.25	37.48	11.4	-0.95	40.50	21.5	-1.83	31.72	2.1
	2	-1.06	39.41	18.9	-0.70	43.02	34.1	-1.63	33.75	5.1
	3	-0.87	41.33	27.3	-0.45	45.53	44.9	-1.42	35.78	11.1
	4	-0.67	43.25	34.7	-0.20	48.05	55.9	-1.22	37.81	15.3
	5	-0.48	45.18	43.7	0.06	50.56	67.1	-1.02	39.84	22.3
	6	-0.29	47.10	50.9	0.31	53.08	74.4	-0.81	41.87	29.5
	7	-0.10	49.02	57.4	0.56	55.59	80.2	-0.61	43.90	36.5
	8	0.09	50.95	62.2	0.81	58.11	84.3	-0.41	45.93	42.1
	9	0.29	52.87	66.8	1.06	60.62	87.1	-0.20	47.96	48.3
	10	0.48	54.79	71.0	1.31	63.14	89.9	0.00	49.99	53.8
	11	0.67	56.72	74.6	1.57	65.65	91.8	0.20	52.02	58.8
	12	0.86	58.64	78.4	1.82	68.17	93.9	0.41	54.05	64.2
	13	1.06	60.56	81.5	2.07	70.68	95.3	0.61	56.08	68.9
	14	1.25	62.49	85.0	2.32	73.19	96.6	0.81	58.11	74.4
	15	1.44	64.41	89.9	2.57	75.71	97.7	1.01	60.14	82.6
	16	1.63	66.33	93.4	2.82	78.22	98.4	1.22	62.17	88.9
	17	1.83	68.26	96.9	3.07	80.74	99.4	1.42	64.20	94.6
	18	2.02	70.18	99.9	3.33	83.25	99.9	1.62	66.23	99.9

يتضح من الجدولين (27) و(28) اختلاف الذكور والإناث في الرتب المئينية المقابلة للدرجات الخام لجميع الفروع، وهذا يدلل ويؤكد أن تفضيلات كل من الذكور والإناث تختلف عن بعضها، فمثلاً الطالب الذي حصل على درجة (13) بفرع الاقتصاد المنزلي تكون رتبته المئينية (95)، بينما الطالبة التي تحصل على نفس الدرجة الخام تكون رتبتها المئينية (69)، وبالتالي تسهم المعايير في تحديد مستويات الميول ومقارنتها بغيرها، كما تساعد في إعطاء صورة واضحة عن مركز الفرد النسبي في المجموعة التي ينتمي إليها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل تختلف الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغيّرات: المديرية، والتفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، ونوع المدرسة، ومستوى التحصيل الدّراسي، والمستوى التّعليمي للوالدين؟

للإجابة على هذا السّؤال فحصت الفرضية العامّة الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغيّرات: المديرية، والتفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل الدّراسي، والمستوى التّعليمي للوالدين.

وفيما يلي عرض لنتائج الفرضيات الفرعية المتعلقة بالميول المهْنيّة:

مناقشة الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير المديرية.

وللتحقق من صحة الفرضية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (**One way analysis of variance**) للفروق في درجة الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير المديرية، وذلك كما هو واضح في جدول (29)

جدول 29: نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير المديرية

مقياس الفرع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
العلمي	بين المجموعات	475.23	7	67.89	3.19	*.002
	داخل المجموعات	31302.24	1470	21.29		
الريادة والأعمال	بين المجموعات	213.68	7	30.53	2.14	*.037
	داخل المجموعات	20946.14	1470	14.25		
الفندقي	بين المجموعات	527.20	7	75.31	2.53	*.014
	داخل المجموعات	43739.00	1470	29.75		
الأدبي	بين المجموعات	189.56	7	27.08	2.51	*.015
	داخل المجموعات	15869.85	1470	10.80		

مقياس الفرع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاقتصاد المنزلي	بين المجموعات داخل المجموعات	**623.43** **39309.98**	**7** **1470**	**89.06** **26.74**	**3.33**	***.002**
الزراعي	بين المجموعات داخل المجموعات	**238.76** **23797.19**	**7** **1470**	**34.11** **16.19**	**2.11**	***.040**
الصناعي	بين المجموعات داخل المجموعات	**133.26** **23087.72**	**7** **1470**	**19.04** **15.71**	**1.21**	**//.293**
التكنولوجي	بين المجموعات داخل المجموعات	**159.34** **35354.57**	**7** **1470**	**22.76** **24.05**	**0.95**	**//.469**

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

وتشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في الميول المهْنيّة للفروع: "العلمي، والفندقي، والريادة والأعمال، والأدبي، والاقتصاد المنزلي، والزراعي"، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً لطلبة الفرعين: الصناعي، والتكنولوجي. وعليه نرفض الفرضية الصّفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في درجة الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر تعزى لمتغير المديرية. ولإيجاد مصدر هذه الفروقات، استخدم التحليل الإحصائي المتقدم (LSD) (Post Hoc) للمقارنات البعدية، واتضح من النتائج الآتي:

- ✓ بمقارنة المتوسطات الحسابية بالفرع العلمي للخليل مع المتوسطات الحسابية لجنوب نابلس وقباطية وجنين وشمال الخليل وطولكرم وبيت لحم كان لصالح مديرية الخليل. وبمقارنة أريحا وبيت لحم مع جنوب نابلس كان لصالح أريحا وبيت لحم.
- ✓ وبمقارنة المتوسطات الحسابية بفرع الريادة والأعمال لجنين مع المتوسطات الحسابية للخليل وشمال الخليل وأريحا وبيت لحم، كان لصالح مديرية جنين.
- ✓ وبمقارنة المتوسطات الحسابية بالفرع الفندقي للخليل وجنين وشمال الخليل وأريحا مع المتوسطات الحسابية لطولكرم، كان لصالح مديريات الخليل وجنين وشمال الخليل وأريحا. وبمقارنة شمال الخليل مع الخليل وقباطية وبيت لحم كان لصالح شمال الخليل.
- ✓ وبمقارنة المتوسطات الحسابية بالفرع الأدبي لجنين وطولكرم مع المتوسطات الحسابية للخليل وجنوب نابلس، كان لصالح مديريات جنين وطولكرم. وبمقارنة بيت لحم مع الخليل، كان لصالح بيت لحم.

- ✓ وبمقارنة المتوسطات الحسابية بفرع الاقتصاد المنزلي لجنوب نابلس وقباطية وجنين وشمال الخليل وأريحا مع طولكرم، كان لصالح مديريات جنوب نابلس وقباطية وجنين وشمال الخليل وأريحا. وبمقارنة جنين وشمال الخليل مع الخليل وبيت لحم، كان لصالح جنين وشمال الخليل.
- ✓ وبمقارنة المتوسطات الحسابية بالفرع الزراعي لأريحا مع المتوسطات الحسابية للخليل وجنوب نابلس وقباطية وجنين وشمال الخليل وطولكرم وبيت لحم، كان لصالح مديرية أريحا.

جدول 30: الأعداد والمتوسطات الحسابية لأفراد العيّنة على مقياس الميول المهْنيّة، وفقاً لمتغير المديرية

المديرية	فروع الثانوية العامّة "الإنجاز"									النسبة من الكلي
	علمي	فندقي	ريادة	أدبي	منزلي	زراعي	صناعي	تكنولوجي		
الخليل	61 **0.23**	29 **0.11**	25 **0.09**	53 **0.20**	33 **0.12**	24 **0.09**	13 **0.05**	31 **0.11**	269 **0.18**	
ج. نابلس	19 **0.17**	16 **0.15**	17 **0.16**	19 **0.17**	9 **0.08**	8 **0.07**	11 **0.10**	10 **0.09**	109 **0.07**	
قباطية	25 **0.16**	7 **0.05**	18 **0.11**	37 **0.24**	18 **0.11**	7 **0.05**	18 **0.11**	26 **0.17**	156 **0.11**	
جنين	27 **0.13**	13 **0.06**	36 **0.18**	53 **0.26**	18 **0.09**	11 **0.05**	25 **0.12**	21 **0.10**	204 **0.14**	
ش. الخليل	37 **0.17**	37 **0.17**	25 **0.11**	40 **0.18**	25 **0.11**	16 **0.07**	16 **0.07**	25 **0.11**	221 **0.15**	
طولكرم	30 **0.16**	11 **0.06**	23 **0.12**	60 **0.32**	15 **0.08**	8 **0.04**	18 **0.10**	23 **0.12**	188 **0.13**	
أريحا	17 **0.21**	11 **0.13**	11 **0.13**	16 **0.20**	7 **0.09**	5 **0.06**	8 **0.10**	7 **0.09**	82 **0.06**	
بيت لحم	50 **0.20**	20 **0.08**	26 **0.10**	66 **0.27**	14 **0.06**	12 **0.05**	20 **0.08**	41 **0.17**	249 **0.17**	
الكلي	266 **0.18**	144 **0.10**	181 **0.12**	344 **0.23**	139 **0.09**	91 **0.06**	129 **0.09**	184 **0.13**	1478 **100%**	

ويقترح الباحث –بناء على المعطيات السّابقة– افتتاح مدرسة تُعنى بالتّعليم الفندقي في شمال الخليل، وقد يكون الأنسب مدرسة العروب الزراعية لتوفّر مطبخ مجهز، وغرف، وسكن داخلي للطلبة الذين يحتاجون لثلاث وجبات يومياً، وكذلك افتتاح مدرسة تُعنى بالتّعليم الزراعي في أريحا أو الأغوار أو طوباس، إذ أشارت النتائج ميول الطّلبة على امتداد ذلك الخط إلى

التّعليم الزراعي كون المنطقة زراعية بامتياز، وجاءت أريحا بمرتبة ثانية بعد الخليل التي يوجد بها مدرسة زراعية.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير التفريع بالعاشر: "أكاديمي، مهني".

وللتحقق من صحة الفرضية السّابقة، استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent sample T. test) للفروق في درجة الميول المهْنيّة بمجالاتها المختلفة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين تعزى لمتغير التفريع بالعاشر "أكاديمي، مهني"، وذلك كما هو واضح في جدول (31).

جدول 31: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent Sample T. test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير التفريع بالعاشر "أكاديمي، مهني"

المجال	التفريع بالعاشر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
العلمي	أكاديمي	1215	9.01	4.69	1476	9.40	*.001
	مهني	263	6.13	3.55			
الفندقي	أكاديمي	1215	7.98	5.47	1476	4.77	*.001
	مهني	263	9.75	5.26			
الريادة والأعمال	أكاديمي	1215	9.16	3.76	1476	2.61	*.009
	مهني	263	9.83	3.87			
الأدبي	أكاديمي	1215	11.24	3.24	1476	1.54	//.123
	مهني	263	10.90	3.56			
الاقتصاد المنزلي	أكاديمي	1215	7.15	5.11	1476	5.68	*.001
	مهني	263	9.14	5.31			
الزراعي	أكاديمي	1215	6.26	3.98	1476	2.02	*.044
	مهني	263	6.81	4.23			
الصناعي	أكاديمي	1215	6.69	3.91	1476	6.43	*.001
	مهني	263	8.40	3.92			
التكنولوجي	أكاديمي	1215	8.11	4.96	1476	1.71	//.088
	مهني	263	7.54	4.59			

*دال عند مستوى 0.05 // غير دال

وتشير المعطيات سابقة الذكر إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لصالح العاشر المهني في كل من الفروع الآتية:

- ✓ الفندقي إذ بلغت قيمة ت (4.77)، بدلالة إحصائية (0.001)، ومتوسط حسابي (9.75)، بينما للعاشر الأكاديمي بمتوسط حسابي (7.98).
- ✓ الريادة والأعمال إذ بلغت قيمة ت (2.61)، بدلالة إحصائية (0.009)، ومتوسط حسابي (9.83)، بينما للعاشر الأكاديمي بمتوسط حسابي (9.16).
- ✓ الاقتصاد المنزلي إذ بلغت قيمة ت (5.68)، بدلالة إحصائية (0.001)، ومتوسط حسابي (9.14)، بينما للعاشر الأكاديمي بمتوسط حسابي (7.15).
- ✓ الزراعي إذ بلغت قيمة ت (2.02)، بدلالة إحصائية (0.044)، ومتوسط حسابي (6.81)، بينما للعاشر الأكاديمي بمتوسط حسابي (6.25).
- ✓ الصناعي إذ بلغت قيمة ت (6.43)، بدلالة إحصائية (0.001)، ومتوسط حسابي (8.40)، بينما للعاشر الأكاديمي بمتوسط حسابي (6.69).

وكانت الفروق لصالح العاشر الأكاديمي بالفرع العلمي، إذ بلغت قيمة ت (9.40)، بدلالة إحصائية (0.001)، ومتوسط حسابي (9.01)، بينما للعاشر المهني بمتوسط حسابي (6.13). في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا في الفرع الأدبي وكذلك التكنولوجي.

ويعزو الباحث كون الفروق لصالح العاشر المهني لأكثر من سبب، الأول: وجود عدد من شعب العاشر المهني في مدارس مهنية، ويتوفّر بها مشاغل للفروع المهْنيّة، والثاني: ممارسة الطّلبة بشكل مبسّط للمهن التي تمثل فروع الثانوية العامّة يجعل قرارهم مدروساً، وأكثر دقة من أولئك الطّلبة الذين لم تسنح لهم الفرصة لتطبيق النماذج العملية التي تمثل فروع الثانوية العامّة، والثالث: وجود مرشدين مهنيين متخصصين بفحص ميول الطّلبة وتوجيههم بطريقة أكثر مرونة من المرشدين التربويين، إذ إن عدد الطّلبة بالمدارس المهْنيّة قليل، والمتطلبات من المرشدين المهنيين محددة وغير مفتوحة، على عكس المرشدين التربويين الذين يشكل الإرشاد المهني جزءاً بسيطاً من عملهم، ونادراً ما يجدون الوقت الكافي لتطبيقه، أو يحتاجون إلى تكوين وتربص بالتوجيه والإرشاد المهني ومهاراته.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 ≥ α في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي.

وللتحقق من صحة الفرضية السّابقة، استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلّة (**Independent sample T. test**) للفروق في درجة الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين تعزى لمتغير النّوع الاجتماعي، وذلك كما هو واضح في جدول (32).

جدول 32: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent Sample T. Test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي

المجال	النّوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
العلمي	ذكر	706	7.90	4.69	1476	4.79	*.001
	أنثى	772	9.04	4.53			
الفندقي	ذكر	706	5.96	4.75	1476	17.19	*.001
	أنثى	772	10.43	5.22			
الريادة والأعمال	ذكر	706	9.65	3.86	1476	3.66	*.001
	أنثى	772	8.93	3.69			
الأدبي	ذكر	706	10.14	3.18	1476	12.15	*.001
	أنثى	772	12.13	3.12			
الاقتصاد المنزلي	ذكر	706	4.78	3.98	1476	22.33	*.001
	أنثى	772	10.01	4.93			
الزراعي	ذكر	706	6.84	4.06	1476	4.44	*.001
	أنثى	772	5.92	3.96			
الصناعي	ذكر	706	8.72	4.01	1476	17.51	*.001
	أنثى	772	5.42	3.20			
التكنولوجي	ذكر	706	8.35	5.13	1476	2.56	*.011
	أنثى	772	7.70	4.67			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 ≥ α لصالح الطّلبة الذكور في كل من الفروع الآتية:

- ✓ الريادة والأعمال إذ بلغت قيمة ت (3.66)، بدلالة إحصائية (0.001)، ومتوسط حسابي (9.65)، بينما للإناث بمتوسط حسابي (8.93).
- ✓ الزراعي حيث بلغت قيمة ت (4.44)، بدلالة إحصائية (0.001)، ومتوسط حسابي (6.84)، بينما للإناث بمتوسط حسابي (5.92).

- ✓ الصناعي حيث بلغت قيمة ت (17.51)، بدلالة إحصائية (0.001)، ومتوسط حسابي (8.72)، بينما للإناث بمتوسط حسابي (5.42).
- ✓ التكنولوجي حيث بلغت قيمة ت (2.56)، بدلالة إحصائية (0.011)، ومتوسط حسابي (8.35)، بينما للإناث بمتوسط حسابي (7.70).

وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ لصالح الطالبات في كل من الفروع الآتية:

- ✓ العلمي إذ بلغت قيمة ت (4.79)، بدلالة إحصائية (0.001)، ومتوسط حسابي (9.04)، بينما للذكور بمتوسط حسابي (7.90).
- ✓ الفندقي حيث بلغت قيمة ت (17.19)، بدلالة إحصائية (0.001)، ومتوسط حسابي (10.43)، بينما للذكور بمتوسط حسابي (5.96).
- ✓ الأدبي حيث بلغت قيمة ت (12.15)، بدلالة إحصائية (0.001)، ومتوسط حسابي (12.13)، بينما للذكور بمتوسط حسابي (10.14).
- ✓ الاقتصاد المنزلي حيث بلغت قيمة ت (22.33)، بدلالة إحصائية (0.001)، ومتوسط حسابي (10.01)، بينما للذكور بمتوسط حسابي (4.78).

والنتائج السّابقة تبيّن أن كلاً من الذكور والإناث يميلون إلى المهن التي تتناسب مع طبيعة تكوينهم الجسمي، ومع العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، حيث أشارت العديد من الدّراسات إلى أن الاختيارات المهْنيّة الأكثر شيوعاً عند الإناث تختلف عنها عند الذكور والعكس صحيح، كما أوضح بوزيبون (Pozzebon, 2012) أن الإناث يظهرن اهتماماً بالمهن المتعلقة بالأشخاص، بينما يهتم الذكور بالمهن المتعلقة بالأشياء.

وذكر ثومبسون ورفاقه (Thompson, et al, 2004) أن دراسات هولاند (Holland) حول الميول المهْنيّة، توصلت إلى أن الإناث يحصلن على درجات مرتفعة في الميل الاجتماعي والفني، ويقابلها بفروع الثانوية العامّة "الإنجاز" في فلسطين الفروع الآتية: "الأدبي والفندقي، والتجميل، وتصميم الملابس"، بينما يحرز الذكور درجات مرتفعة في الميل الواقعي والبحثي والمقدام والتقليدي، ويقابلها: "الزراعي، والصناعي، والتكنولوجي، والعلمي، وريادة

الأعمال"، وهذه النتائج تتفق مع دراسة المسعود وطنوس (2015) حيث جاء النمط الواقعي والمغامر لصالح الذكور، والنمط الفني والاجتماعي لصالح الإناث.

وبينت دراسة العنزي (2011) أن الذكور أكثر ميلاً للنمط الواقعي والمغامر، بينما الإناث أكثر ميلاً للنمط الباحث والفني والاجتماعي. وفي دراسة الجندي (2012) جاء النمط الواقعي لصالح الذكور والنمط المغامر لصالح الإناث. وفي الشهري (2010) جاء النمط الواقعي لصالح الذكور، والفني والاجتماعي والباحث لصالح الإناث. وكذلك الحميدي (2010) إذ جاء النمط الواقعي لصالح الذكور، ونمط الباحث لصالح الإناث. وأشارت نتائج دراسة المسكري ورفاقه (AlMiskry, Bakar and Mohamed, 2009) إلى أن النمط الواقعي والمغامر لصالح الذكور، والنمط الباحث والفني والاجتماعي والتقليدي لصالح الإناث. وفي المعمري (2007) جاء النمط الواقعي لصالح الذكور، والنمط الفني والاجتماعي لصالح الإناث. وفي دراسة ثومبسون ورفاقه (Thompson, Donnay, Morris, Schaubhut 2004) جاء النمط الواقعي والباحث والمغامر والتقليدي لصالح الذكور، بينما النمط الاجتماعي والفني فقد جاءا لصالح الإناث. وفي دراسة دينيز وآخرون (Deniz et al, 2014) تبيّن أن الذكور أكثر ميلاً للعلوم المالية، والحاسوب، والعلوم السياسية، والهندسة، والزراعة، والعلوم الفيزيائية، بينما الإناث أكثر ميلاً لعلم النفس، والصحّة، والقانون، واللغات الأجنبيّة، والفنون البصرية.

وفي مولادوديس (Mouladoudis, 2007) فضل الذكور العمل في المهن الميكانيكية والحسابية والأدبية، بينما فضلت الإناث العمل في المهن الإنسانية والخدمة الاجتماعية. وفي دراسة عرار (2016) جاءت الفروع الصناعي والزراعي والشرعي والتجاري لصالح الذكور، وفروع العلمي والأدبي والاقتصاد المنزلي والفندقي لصالح الإناث. أما حجازي (2014)، فقد أظهرت النتائج أن غالبية الطّلبة يرغبون بالتسجيل للفرع العلمي يليه الأدبي بغض النظر عن جنس الطّلبة، وجاء الفرع الصناعي بالمرتبة الثالثة لدى الذكور وابتعدت عنه الإناث، وجاء الفرع التجاري "الريادة والأعمال" بالمرتبة الرابعة لدى الذكور وابتعدت عنه الإناث، واختلفت هذه النتائج مع دراسة البادري (2017).

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير نوع المدرسة "أكاديمية، مهنية".

وللتحقق من صحة الفرضية، استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent sample T. test) للفروق في درجة الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين تعزى لمتغير نوع المدرسة، وذلك كما هو واضح في جدول (33)

جدول 33: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent Sample T. test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير تخصص المدرسة: "أكاديمية، ومهنية"

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
العلمي	أكاديمية	1403	8.63	4.67	1476	4.74	*.001
	مهنية	75	6.04	3.14			
الفندقي	أكاديمية	1403	8.28	5.51	1476	0.38	//.701
	مهنية	75	8.53	4.71			
الريادة والأعمال	أكاديمية	1403	9.24	3.78	1476	1.57	//.116
	مهنية	75	9.95	3.83			
الأدبي	أكاديمية	1403	11.19	3.29	1476	0.24	//.813
	مهنية	75	11.09	3.45			
الاقتصاد المنزلي	أكاديمية	1403	7.58	5.25	1476	2.22	*.027
	مهنية	75	6.21	3.96			
الزراعي	أكاديمية	1403	6.29	4.02	1476	2.86	*.004
	مهنية	75	7.65	4.14			
الصناعي	أكاديمية	1403	6.78	3.87	1476	9.13	*.001
	مهنية	75	10.96	3.63			
التكنولوجي	أكاديمية	1403	8.00	4.92	1476	0.35	//.728
	مهنية	75	8.20	4.62			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لصالح المدارس التي تصنيفها أكاديمي في كل من الفروع الآتية:

- ✓ العلمي إذ بلغت قيمة ت (4.74)، بدلالة إحصائية (0.001)، ومتوسط حسابي (8.63)، بينما للمدارس المهْنيّة بمتوسط حسابي (6.04).
- ✓ الاقتصاد المنزلي حيث بلغت قيمة ت (2.22)، بدلالة إحصائية (0.027)، ومتوسط حسابي (7.58)، بينما للمدارس المهْنيّة بمتوسط حسابي (6.21).

وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ لصالح المدارس التي تصنيفها مهني في كل من الفروع الآتية:

- ✓ الزراعي حيث بلغت قيمة ت (2.86)، بدلالة إحصائية (0.004)، ومتوسط حسابي (7.65)، بينما للمدارس الأكاديمية بمتوسط حسابي (6.29).
- ✓ الصناعي حيث بلغت قيمة ت (9.13)، بدلالة إحصائية (0.001)، ومتوسط حسابي (10.96)، بينما للمدارس الأكاديمية بمتوسط حسابي (6.78).

في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً في كل من: الفندقي، والريادة والأعمال، والأدبي، والتكنولوجي. ويعزى ذلك إلى أن الطّلبة في هذه المرحلة حسب الأنموذج الكندي (ADVP) موجودون ما بين مرحلة الاستكشاف التي يتم فيها إثارة فضول الفرد حول ذاته من جهة وحول محيطه من جهة أخرى، وتحسيسه بأهمّية التفكير الاستكشافي المنفتح، وتحفيز سيولة أفكاره، وتحرير نطاق تساؤلاته وتصوراته، وذلك بقصد تزويده بأكبر عدد من المعطيات ذات العلاقة بشخصه وإمكاناته المستقبلية، ومرحلة البلورة التي يجمع خلالها الفرد المعلومات المتولدة لديه على شكل مجموعات كبرى تكون عناصرها ذات طابع مشترك، وتُعدّ مرحلة ظهور الخيارات والميول الذّاتية المهْنيّة والعامّة، فكانت النتائج دالة تارة في بعض المجالات، وغير دالة تارة أخرى في بعض المجالات نتيجة للوضوح وعدم الوضوح في الميول المهْنيّة في هذه المرحلة، ووجود شُعب للعاشر المهني في مدارس مهنية زراعية أو صناعية.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One way analysis of variance) للفروق في درجة الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي، وذلك كما هو واضح في جدول (34)

جدول 34: نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي

مقياس الفرع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
العلمي	بين المجموعات	8922.77	2	4461.38	287.93	*.000
	داخل المجموعات	22854.70	1475	15.49		
الفندقي	بين المجموعات	2219.78	2	1109.89	38.94	*.000
	داخل المجموعات	42046.42	1475	28.51		
الريادة والأعمال	بين المجموعات	40.24	2	20.12	1.41	//.246
	داخل المجموعات	21119.58	1475	14.32		
الأدبي	بين المجموعات	288.18	2	144.09	13.48	*.000
	داخل المجموعات	15771.23	1475	10.69		
الاقتصاد المنزلي	بين المجموعات	2676.37	2	1338.19	52.98	*.000
	داخل المجموعات	37257.05	1475	25.26		
الزراعي	بين المجموعات	62.00	2	31.00	1.91	//.149
	داخل المجموعات	23973.94	1475	16.25		
الصناعي	بين المجموعات	32.97	2	16.49	1.05	//.351
	داخل المجموعات	23188.01	1475	15.72		
التكنولوجي	بين المجموعات	1645.33	2	822.67	35.83	*.000
	داخل المجموعات	33868.57	1475	22.96		

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في الميول المهْنيّة للفروع: "العلمي، والفندقي، والأدبي، والاقتصاد المنزلي، والتكنولوجي، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً للفروع: الريادة والأعمال، والزراعي، والصناعي. وعلية نرفض الفرضية الصّفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في درجة الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي.

ولإيجاد مصدر هذه الفروقات استخدم التحليل الإحصائي المتقدم (LSD) (Post Hoc) للمقارنات البعدية، وذلك كما هو واضح في جدول (35).

جدول 35: المقارنات البعدية (LSD) للمتوسطات الحسابية، وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي

المتغير	مستوى التحصيل	متدني	متوسط	مرتفع
العلمي	متوسط	2.15025*		
	مرتفع	6.30153*	4.15128*	
الفندقي	متدني			2.79499*
	متوسط			2.33616*
الأدبي	متوسط	1.16581*		
	مرتفع	1.22099*		
الاقتصاد المنزلي	متدني			3.08052*
	متوسط			2.55839*
التكنولوجي	متوسط	1.48265*		
	مرتفع		1.46016*	

- ✓ بمقارنة المتوسطات الحسابية للفرع العلمي في التحصيل المتوسط مع المتوسطات الحسابية للتحصيل المتدني كان لصالح المتوسط، ومقارنة التحصيل المرتفع مع المتدني، والمتوسط كان لصالح المرتفع.
- ✓ وبمقارنة المتوسطات الحسابية للفرع الفندقي في التحصيل المتدني والمتوسط مع المتوسطات الحسابية للتحصيل المرتفع، كان لصالح المتدني والمتوسط.
- ✓ وبمقارنة المتوسطات الحسابية للفرع الأدبي في التحصيل المتوسط والمرتفع مع التحصيل المتدني كان لصالح المتوسط والمرتفع.
- ✓ وبمقارنة المتوسطات الحسابية لفرع الاقتصاد المنزلي في التحصيل المتدني والمتوسط مع المتوسطات الحسابية للتحصيل المرتفع، كان لصالح المتدني والمتوسط.
- ✓ وبمقارنة المتوسطات الحسابية للفرع التكنولوجي في التحصيل المتوسط مع المتدني، كان لصالح المتوسط، ومقارنة التحصيل المتوسط مع المرتفع، كان لصالح المرتفع.

جدول 36: الأعداد والمتوسطات الحسابية لمجالات الميول المهْنيّة، وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي

مستوى التحصيل	مجالات الميول المهْنيّة									النسبة من الكلي
	علمي	فندقي	رياضة	أدبي	منزلي	زراعي	صناعي	تكنولوجي		
متدني	2	41	34	50	41	21	40	12	241	
	0.008	0.17	0.14	0.21	0.17	0.09	0.16	0.05	0.16	
متوسط	39	78	83	167	79	43	57	74	620	
	0.06	0.13	0.13	0.27	0.13	0.07	0.09	0.12	0.42	
مرتفع	225	25	64	127	19	27	32	98	617	
	0.37	0.04	0.10	0.21	0.03	0.04	0.05	0.16	0.42	
الكلي	266	144	181	344	139	91	129	184	1478	
	0.18	0.10	0.12	0.23	0.09	0.06	0.09	0.13	100%	

وقد تكون النظرة الدونية للتعليم المهني هي التي تقف خلف هذه النتيجة التي تتفق مع دراسة عرار (2016)، والعنزي (2011)، والحشان (2009)، والشمري (2009)، ومولادوديس (Mouladoudis, 2007)، والمعمري (2007) الذي بيّن أن الطّلبة ذوي التحصيل المرتفع هم من النمط الباحث، بينما ذوي التحصيل المنخفض هم من النمط الواقعي.

مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير المستوى التّعليمي للوالدين.

وللتحقق من صحة الفرضية، السّابقة استخدم اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) للفروق في الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين حسب تفاعل متغيّرات المستوى التّعليمي للأب وللأم، وذلك كما هو موضح في جدول (37)

جدول 37: نتائج تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) للفروق في الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، حسب تفاعل متغيّرات المستوى التّعليمي للأب والأم

المتغيّرات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تعليم الأب	3	24.002	8.001	1.540	//.202
تعليم الأم	3	31.908	10.636	2.047	//.105
تعليم الأب* تعليم الأم	9	79.064	8.785	1.690	//.086
الخطأ	1462	7597.923	5.197		
المجموع الكلي	1478	32823.000			

*دال عند مستوى 0.05 // غير دال

وتبيّن من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، حسب تفاعل متغيّرات المستوى التّعليمي للأب وللأم، وبذلك نقبل الفرضية الصّفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة، لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير المستوى التّعليمي للوالدين.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة عياد (2011) التي بينت عدم وجود فروق في الميول المهْنيّة وفقاً لمتغير المستوى التّعليمي للوالدين، واختلفت مع نتائج دراسة نمورة (2017) وكذلك مظوفوزيان وكريش (Mudhovozian & Chireshe, 2012) المشار إليه في البراشدية

(2013)، التي أسفرت نتائجها عن تأثير المستوى التّعليمي للوالدين على اختيارهم المهني، وتعزى النتيجة إلى أن الأبناء يتأثرون بظروف التنشئة الاجتماعية من الوالدين، بغض النظر عن المستوى التّعليمي لهم، ويؤثر الوالدان في تشكيل الميول الحقيقية والخيارات المهْنيّة لأبنائهم، سواء أكانوا متعلمين أو غير متعلمين.

ولمعرفة ما إذا كان هناك تفاعل دال إحصائياً بين الميول المهْنيّة والنّوع الاجتماعي ومستوى التحصيل الدّراسي والتفريع بالعاشر وتخصص المدرسة، استخرجت نتائج تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) كما هو موضّح في جدول (38).

جدول 38: نتائج تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) للفروق في الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، حسب تفاعل متغيّرات النّوع الاجتماعي ومستوى التحصيل والتفريع بالعاشر وتخصص المدرسة

المتغيّرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
النّوع الاجتماعي	145.35	1	145.35	28.83	*.000
التفريع بالعاشر	100.21	1	100.21	19.88	*.000
النّوع الاجتماعي * التفريع بالعاشر	3.09	1	3.09	0.61	//.434
الخطأ	7431.55	1474	5.04		
المجموع	32823.00	1478			
النّوع الاجتماعي	21.14	1	21.14	4.16	*.041
تخصص المدرسة	16.71	1	16.71	3.29	//.070
النّوع الاجتماعي * تخصص المدرسة	0.78	1	0.78	0.15	//.695
الخطأ	7482.86	1474	5.08		
المجموع	32823.00	1478			
النّوع الاجتماعي	234.22	1	234.22	47.59	*.000
مستوى التحصيل	255.51	2	127.76	25.96	*.000
النّوع الاجتماعي * مستوى التحصيل	30.22	2	15.11	3.07	*.047
الخطأ	7244.90	1472	4.92		
المجموع	32823.00	1478			
مستوى التحصيل	1.34	2	0.67	0.13	//.875
تخصص المدرسة	68.80	1	68.80	13.71	*.000
مستوى التحصيل * تخصص المدرسة	30.53	2	15.26	3.04	*.048
الخطأ	7389.46	1472	5.02		
المجموع	32823.00	1478			
مستوى التحصيل	23.35	2	11.68	2.32	//.099
التفريع بالعاشر	61.27	1	61.27	12.16	*.001
مستوى التحصيل * التفريع بالعاشر	30.09	2	15.05	2.99	//.051
الخطأ	7416.17	1472	5.04		
المجموع	32823.00	1478			

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

وأسفرت عملية التحليل الإحصائي التي هدفت التعرّف إلى ما إذا كان هناك تأثير للتفاعل بين النّوع الاجتماعي وكل من التفريع بالعاشر وتخصص المدرسة ومستوى التحصيل، وكذلك للتفاعل بين مستوى التحصيل الدّراسي وكل من التفريع بالعاشر وتخصص المدرسة على الميول المهْنيّة باستعمال تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) عن النتائج الآتية:

- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في درجة الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، حسب تفاعل متغيّرات النّوع الاجتماعي والتفريع بالعاشر، وكذلك النّوع الاجتماعي وتخصص المدرسة.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في درجة الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، حسب تفاعل متغيّرات مستوى التحصيل الدّراسي والتفريع بالعاشر، وكذلك مستوى التحصيل الدّراسي وتخصص المدرسة.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في درجة الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، حسب تفاعل متغيّرات النّوع الاجتماعي ومستوى التحصيل الدّراسي. كما هو موضح في الجدول (39).

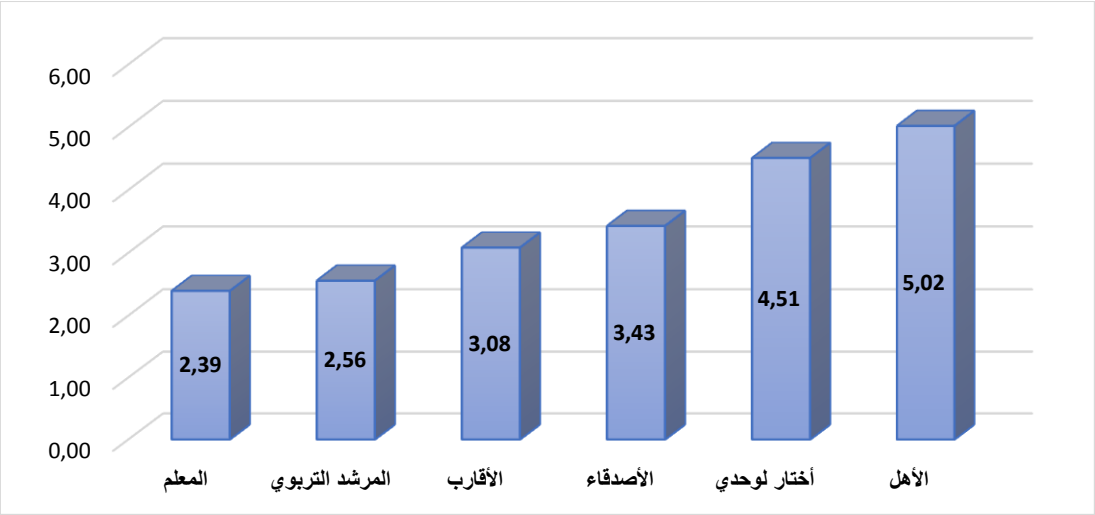
جدول 39: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيّرات النّوع الاجتماعي ومستوى التحصيل

النّوع الاجتماعي	مستوى التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	متدنٍ	120	**5.23**	**1.91**
	متوسط	288	**4.74**	**2.25**
	عالٍ	298	**4.00**	**2.85**
	المجموع	706	**4.51**	**2.51**
أنثى	متدنٍ	121	**3.85**	**1.52**
	متوسط	332	**4.19**	**1.80**
	عالٍ	319	**3.29**	**2.25**
	المجموع	772	**3.76**	**2.00**

ما العناوين التي يتوجه لها طلبة الصّف العاشر في فلسطين، لطلب المساعدة في قضايا تتعلق بالدّراسة أو العمل؟

وكانت الخيارات أمام الطّلبة التوجه إلى المرشد/ة التربوي/ة، والتوجه إلى أحد الأقارب، والتوجه إلى أحد أصدقائي، والتوجه إلى الأب أو الأم، أو لا يتوجه الطالب إلى أحد لطلب

المساعدة ويختار وحده، والتوجه وطلب المساعدة من معلم/ة المدرسة. وتم إعطاء الدرجات من (1-6)، حيث أن (1) هو المصدر الأول لطلب المشورة، و(6) هو آخر ما يلجأ إليه الفرد في طلب المشورة، وفي أثناء التحليل تم قلب المقياس، حيث أُعطي المصدر الأول لطلب المشورة درجة (6)، وآخر ما يلجأ إليه الفرد في طلب المشورة أُعطي (1). وللإجابة على السّؤال السابق استخرجت الأعداد والنسب المئوية، كما هو موضح في شكل (13)



شكل رقم 13 ترتيب مصادر الدعم للطلبة تنازلياً

ويتبيّن من الشكل السابق أن الطّلبة يتوجهون لطلب المعونة والدعم والمشورة من الوالدين أو أحدهما بالمرتبة الأولى، ومن ثم الخيار المتعلق بالاعتماد على الذّات، ثم الأصدقاء يليهم الأقارب، وفي الترتيب الخامس والسادس يأتي المرشد/ة التربوي/ة ومعلم المدرسة، وهنا يتضح غياب دور المدرسة أو غياب تأثير دور المدرسة المتمثل بالمرشد والمعلم. في حين أشار محمود (1981) بأن المعلم يشغل المركز الأهمّ في العملية التّعليمية، إذ بأسلوبه يساعد الطّلبة على الاهتمام بمادة دراسية معيّنة، ويجذبهم إليها أو ينفرهم منها، وبالتالي إهمالها. واتضح من خلال نتائج هذه الدّراسة أن تأثير المعلم على القرار المهني جاء بالمرتبة الأخيرة، وتتفق نتائج هذه الدّراسة جزئياً مع دراسة عرار (2016)، وحجازي (2014)، ومظوفوزيان وكريش (Mudhovozian & Chireshe, 2012)

وأوضح الرّفاعي (2003) أن الفرد بحاجة إلى التّوجيه في ميدان الدّراسة أو العمل، وقد نشأت هذه الحاجة نتيجة لتعدد التخصصات، ولتعدد المهن التي يمكن للفرد أن يلتحق بها. فالمجتمع في حاجة إلى التّوجيه التربوي والمهني، لكي يحقق أهدافه التي يرجوها لنفسه ولأفراده. فلكل مجتمع حاجاته المتعددة التي لا يمكن إرضاؤها إلا عن طريق التّوجيه التربوي والمهني السليمين.

ويُعزى تشكيل الوالدين أو أحدهما المصدر الأول للدعم والمشورة، لطبيعة التنشئة الأسرية، ولقوة الروابط بين الأبناء وأولياء أمورهم، لأن الوالدين يشكلون الأنموذج، ومصدر الدعم المادي والمعنوي، ومخالفتهم وعدم الأخذ برأيهم يترتب عليه نتائج قد لا تُحْمَد، ولا يستطيع المراهق تحملها، حيث يعيش المراهق إحساساً متناقضاً بين الرغبة في الاستقلالية والخوف منها، ويبدو أن الخوف من الاستقلالية هو الذي يغلب في هذه المرحلة. فكثيراً ما يختار الفرد مجالاً دراسياً أو مهنة نزولاً عند رغبة والديه، وذكر محمود (1981) أن تأثير الوالدين في ميول أبنائهم يكون بأشكال مختلفة منها:

1. دفع الابن للالتحاق بمجال تعليمي أو تدريبي، لتحقيق ما فشل الأب أو الأم تحقيقه سابقاً.
2. دفع الابن كي يسلك طريق الولد ذاته في حال حقق النجاح، فالتاجر مثلاً يسعى لأن يقف ابنه بجواره، ويرث مهنته وتجارته من بعده، والأم التي حققت في حياتها الزوجية كل مطمح لها في الحياة قد لا ترى لابنتها حياة أخرى خارج حدود البيت.
3. الأب الناجح في عمله ووصل فيه إلى مستوى مرموق، لا يتصور أن يكون ابنه أقل مستوى منه، كأن يعمل عاملاً بسيطاً، فيظل يضغط عليه، ويرغمه على تغيير مساره.

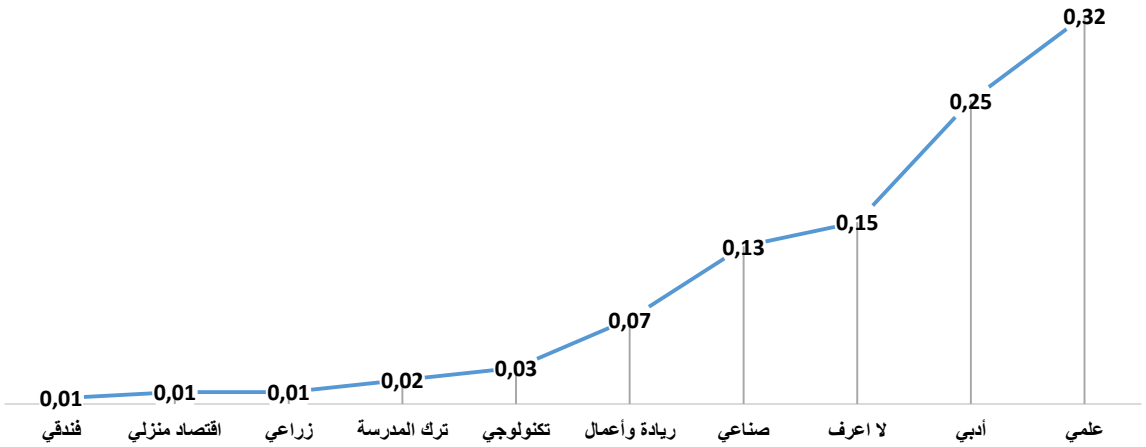
ووجدت دراسة تانغ، وفؤاد، وسميث (Tang, Fouad, & Coopersmith, 1999) الواردة في خياطة (2015)، وأجريت على عيّنة من الآسيويين المهاجرين إلى الولايات المتحدة، أن توقعات الوالدين أثرت في الاختيار المهني لأبنائهم، تأثيراً أكبر من أثر ميولهم المهْنيّة على هذا الاختيار.

كما بحثت دراسة مظوفوزيان وكريش (Mudhovozian & Chireshe, 2012) أثر العوامل الديمغرافية والاجتماعية في الاختيار المهني، وأشارت النتائج أن تأثير الوالدين ومن ثم المعلمين ويليهم الأصدقاء هم الأكثر تأثيراً في الاختيار المهني لدى الطّلبة، ولمعرفة ما إذا كان هناك فجوة ما بين المسار الذي يرغب طلبة الصّف العاشر في فلسطين الالتحاق به، وبين نتائج اختبار الميول، استخرجت الأعداد والنسب المئوية للتوجهات المهْنيّة حسب المسار المرغوب لدى طلبة الصّف العاشر، وترتيبها هرمياً كما هو موضح في جدول (40).

جدول 40: توزيع أفراد عيّنة الدّراسة تنازلياً، حسب الفرع المرغوب به ما بعد الصّف العاشر

الترتيب	الخيارات ما بعد العاشر	حجم العيّنة	النسبة المئوية
.1	العلمي	**469**	**0.32**
.2	الأدبي	**380**	**0.25**
.3	لا أعرف	**218**	**0.15**
.4	الصناعي	**190**	**0.13**
.5	الريادة والأعمال	**108**	**0.07**
.6	التكنولوجي	**40**	**0.03**
.7	ترك المدرسة	**32**	**0.02**
.8	الزراعي	**17**	**0.01**
.9	الاقتصاد المنزلي	**17**	**0.01**
.10	الفندقي	**7**	**0.01**
	المجموع	**1478**	**%100**

ومثلت النتائج بيانياً، كما هو موضح بالشكل (14)

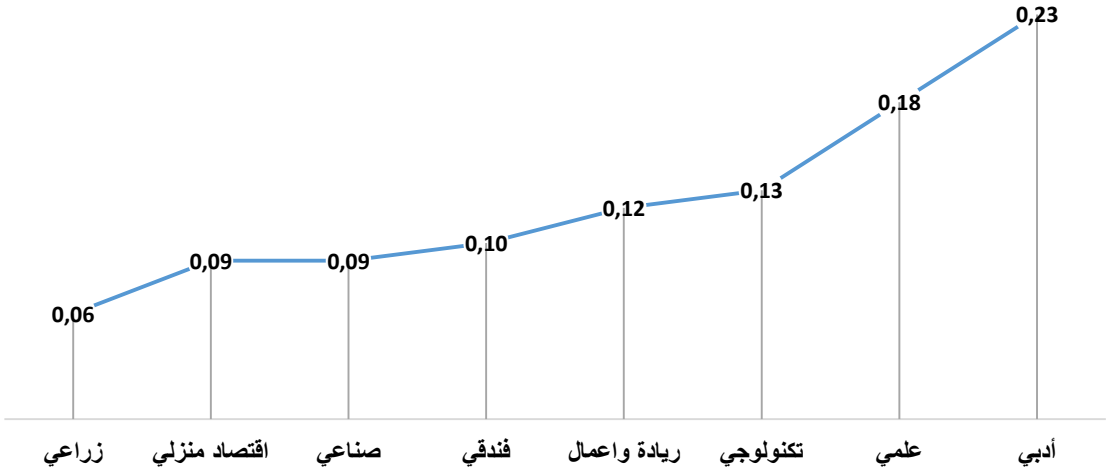


شكل رقم 14 ترتيب الخيارات المرغوبة لدى الطلبة ما بعد الصف العاشر

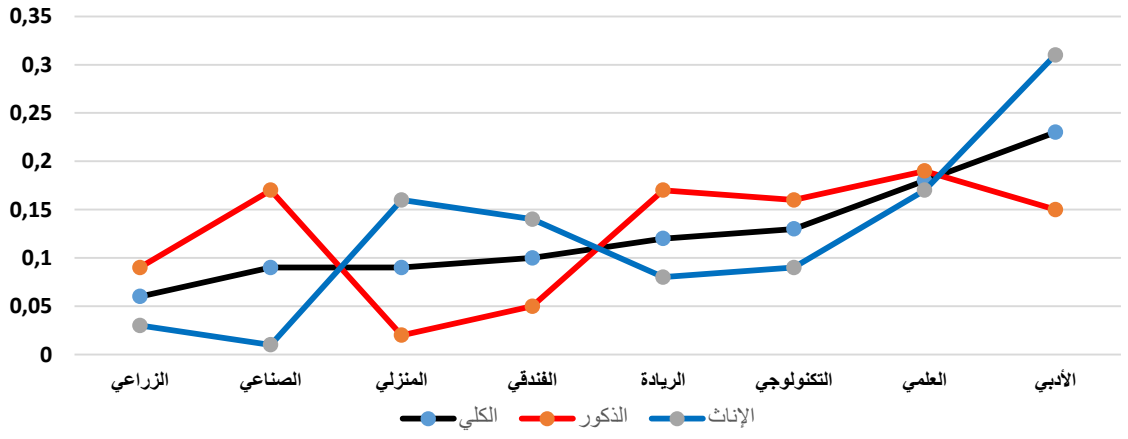
ومن ثم استخرجت الأعداد والنسب المئوية للتوجهات المهْنيّة حسب نتائج مقياس الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر، وترتيبها هرمياً كما هو موضح في جدول (41)

جدول 41: توزيع أفراد العيّنة الذكور والإناث تنازلياً، حسب نتائج مقياس الميول المهْنيّة

الفروع	الكلي			الذكور			الإناث		
	العدد	النسبة	الترتيب	العدد	النسبة	الترتيب	العدد	النسبة	الترتيب
الأدبي	344	0.23	1	105	0.15	5	239	0.31	1
العلمي	266	0.18	2	134	0.19	1	132	0.17	2
التكنولوجي	184	0.13	3	114	0.16	4	70	0.09	5
الريادة	181	0.12	4	121	0.17	2	60	0.08	6
الفندقي	144	0.10	5	36	0.05	7	108	0.14	4
المنزلي	139	0.09	6	12	0.02	8	127	0.16	3
الصناعي	129	0.09	7	118	0.17	3	11	0.01	8
الزراعي	91	0.06	8	66	0.09	6	25	0.03	7
	1478			706			772		



شكل رقم 15 ترتيب الفروع المهنية حسب نتائج مقياس الميول المهنية لدى الطلبة ما بعد الصف العاشر



شكل رقم 16 ترتيب الفروع المهنية حسب نتائج مقياس الميول المهنية الكلي وللذكور والإناث

ويتبيّن من الجدول السابق (41) أن التوجهات المهْنيّة لطلبة العاشر كانت بالترتيب من الأعلى للأدنى كالآتي: (الأدبي، العلمي، التكنولوجي، الريادة والأعمال، الفندقي، الاقتصاد المنزلي، الصناعي، الزراعي) وبمتوسطات حسابية بلغت على التوالي (0.23، 0.18، 0.13، 0.12، 0.10، 0.09، 0.09، 0.06).

وكانت التوجهات المهْنيّة للذكور بالترتيب من الأعلى للأدني هي كالآتي: (العلمي، الريادة والأعمال، الصناعي، التكنولوجي، الأدبي، الزراعي، الفندقي، المنزلي)، وبمتوسطات حسابية بلغت على التوالي (0.19، 0.17، 0.17، 0.16، 0.15، 0.09، 0.05، 0.02).

أما الإناث فكانت التوجهات المهْنيّة بالترتيب من الأعلى للأدنى هي: (الأدبي، العلمي، الاقتصاد المنزلي، الفندقي، التكنولوجي، الريادة والأعمال، الزراعي، الصناعي)، وبمتوسطات حسابية بلغت على التوالي (0.31، 0.17، 0.16، 0.14، 0.09، 0.08، 0.03، 0.01).

ويتضح من الشكل رقم (14) الموضّح للجدول (40) أن استجابات الطّلبة نحو الفرع العلمي والأدبي جاء في مقدّمة المجالات التي يعتقد الطّلبة بأنها الأنسب لهم بنسبة (0.57)، وحل بالمرتبة الثالثة خيار لا أعرف بنسبة (0.15)، ومن ثم الفرع الصناعي بنسبة (0.13)، ويليه الفرع الريادة والأعمال بنسبة (0.07)، وبالمرتبة السادسة حل الفرع التكنولوجي بنسبة (0.03)، ثم عبر الطّلبة عن رغبتهم بترك المدرسة بنسبة (0.02)، وهي نسبة تنسجم مع نسبة التسرب في فلسطين حسب إحصائيات وزارة التربية والتّعليم العالي، وبالمرتبة الأخيرة جاءت الفروع: الزراعي، والاقتصاد المنزلي، والفندقي بنسبة (0.01) لكل فرع، وهذا يتفق مع دراسة سواقد (2017)، وعرار (2016)، والمسعود وطنوس (2015)، وحجازي (2014)، التي أظهرت نتائج تلك الدّراسات أن غالبية الطّلبة يرغبون بالتسجيل للفرع العلمي، يليه الفرع الأدبي بغض النظر عن جنس الطّلبة، لكنه يتناقض مع ما قاله سوبر(1953): بأن الأفراد يختلفون في قدراتهم وميولهم وسماتهم الشخصية وتوجهاتهم. وتوصل هولاند (Holland) خلال دراساته إلى أن هناك فروقاً ثابتةً ومتمايزة بين الطّلبة في توجهاتهم المهْنيّة، ترجع إلى ما لدى الفرد من معلومات عن ذاته، وعن المهن، وعن الظروف والضغوط الاجتماعية، والفرص المتوفّرة في

المجتمع. ومُثّلت نتائج المقياس الكلية بيانياً كما هو موضح بالشكل (15)، وللذكور والإناث كما هو موضح بالشكل (16). وهذه النتيجة تجعلنا نفكر ملياً ونتساءل إلى أين نحن نسير بأبنائنا؟ خاصة في ظل ارتفاع نسب البطالة في صفوف الخريجين التي تفوق (50%) حسب احصائيات وزارة العمل (2017).

أما الشكل رقم (15) الموضّح للجدول (41)، وتشير المعطيات إلى أن الفرع الأدبي جاء في مقدّمة المجالات التي يميل إليها الطّلبة بنسبة (0.23) حسب نتائج المقياس، يليه الفرع العلمي بنسبة (0.18)، وحل بالمرتبة الثالثة الفرع التكنولوجي بنسبة (0.13)، ويليه فرع الريادة والأعمال بنسبة (0.12)، وبالمرتبة الخامسة حل الفرع الفندقي بنسبة (0.10)، ثم الصناعي والاقتصاد المنزلي بنسبة (0.09) لكل منهما، وبالمرتبة الأخيرة الفرع الزراعي بنسبة (0.06)، وهذا يتفق مع دراسة سواقد (2017)، وعرار (2016)، وحجازي (2014).

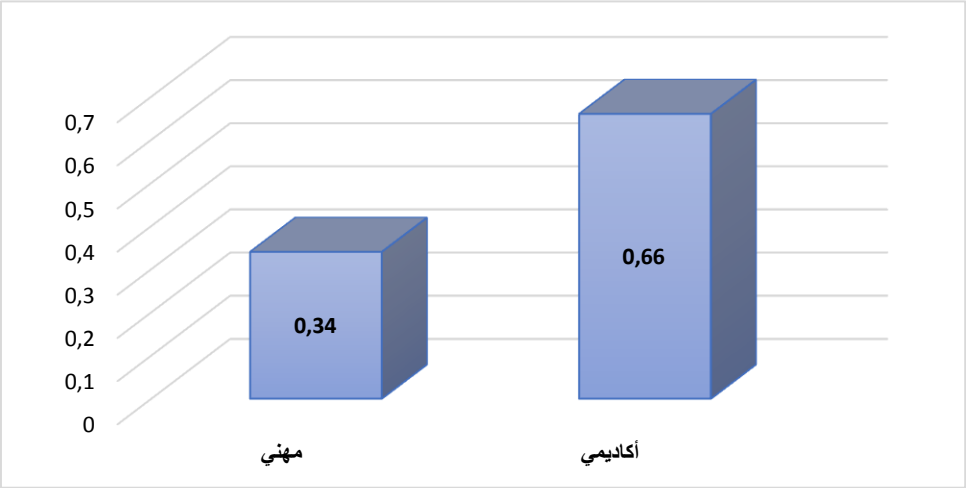
ويتضح من خلال ما سبق أن هناك فجوة بين رغبة الطّلبة غير المدروسة وغير المبنية على أسس علمية مقننة، وبين نتائج مقياس الميول المهْنيّة، وهذا قد يفسر لنا سبب تدني التحصيل الدّراسي، وارتفاع نسب الرسوب، وارتفاع نسب التسرب ما بعد الصّف العاشر، وارتفاع نسب التحويل من تخصص إلى تخصص آخر بالجامعة، أو التحويل من جامعة إلى أخرى فيما بعد، وحسب إحصائيات وزارة التربية والتّعليم العالي الفلسطينيّة تقدم للثانوية العامّة "الإنجاز" خلال العام الدّراسي 2018/2017 (76771) طالباً وطالبة، في مناطق قطاع غزة والضفة الغربية التي تضم القدس، منهم (51447) طالباً وطالبة بالفرع الأدبي بنسبة (0.67)، وبالفرع العلمي (18937)، بنسبة (0.25)، وبفرع الريادة والأعمال تقدم (3279) بنسبة (0.04)، وبقية الفروع التي تنتمى للمسار المهني: "الصناعي، والزراعي، والفندقي، والاقتصاد المنزلي" وتقدم (3108) بنسبة (0.04). وهذا يتناقض مع نتائج جدول (42) الذي يوضح الفجوة من زاوية أخرى، فبعد تقسيم فروع الثانوية العامّة إلى أكاديمي ومهني حسب نتائج مقياس الميول، باستخراج أعداد الطّلبة ونسبتهم المئوية وترتيبهم تنازلياً حسب المجاميع، ويلاحظ أن نسبة الطّلبة الذين تتفق ميولهم مع الفروع الأكاديمية: "أدبي، علمي، تكنولوجي،

ريادة وأعمال" حسب نتائج اختبار الميول بلغت (0.66)، وفعلياً يتوجه لتلك الفروع قرابة (0.96)، وبلغت نسبة التوجه للفروع المهْنيّة: "فندقي، اقتصاد منزلي، صناعي، زراعي" (0.34) وفعلياً لا يتوجه إلى تلك الفروع ما يزيد عن (0.04).

جدول 42: المسارات الأكاديمية والمهْنيّة وأعداد الطّلبة ونسبتهم المئوية وترتيبهم تنازلياً حسب المجاميع

الرقم	المسار الأكاديمي	عدد الطّلبة	النسبة المئوية	الرقم	المسار المهني	عدد الطّلبة	النسبة المئوية
1	الأدبي	344	%23	5	الفندقي	144	%10
2	العلمي	266	%18	6	الصناعي	135	9%
3	التكنولوجي	185	13%	7	الاقتصاد المنزلي	133	%9
4	الريادة والأعمال	180	12%	8	الزراعي	91	%6
		975	**%66**			**503**	**%34**

ومثلت النتائج بيانياً، كما هو موضح بالشكل (17)



شكل رقم 17 المجالان الأكاديمي والمهني بناءً على نتائج مقياس الميول

وهذا يوضح حجم الفجوة بين ميول وتفضيلات الطّلبة من جهة، وبين توزيعهم على الفروع من جهة أخرى، ويقول حمود (2014): إن الفرد إذا لم يتوجه لمهنة تتوافق مع قدراته واستعداداته وميوله، سيكون ذلك مصدر إزعاج وقلق نفسي له متنوع الأشكال والنتائج، وهذا يتفق مع ما أشار إليه الحوارنه (2005) في أن فشل الإنسان في مهنته أو عدم صلاحه لها يؤدي إلى عدم رضا، وإلى قلق داخلي.

وبالاطلاع على إحصائيات وزارة التربية والتّعليم العالي فيما يتعلق بنسب التسرب، يتضح أن هذه النسب ترتفع في نهاية المرحلة الأساسية العليا، وقد يكون السبب في ارتفاعها

كما أوضح حمود (2014) دليلاً على سوء الإرشاد بالنسبة لما يدرسه الطّلبة، فعمل الأفراد في مهن لا تتناسب مع قدراتهم وميولهم يعني الكثير من الجهد الضائع، ويمكن إعمام هذا القول على الإنتاج القومي عامة.

وهنا قد يكون من الضروري التركيز على مرحلة التبلور عند سوبر، وتمتد من عمر (14-17)، وفيها يقوم الفرد بتكوين أفكار عن العمل المناسب، ويطور مفهوم الذّات المهني، ويتم فيها تحديد الأهداف المهْنيّة من خلال الوعي بقدراته وميوله وقيمه، كما يتم التخطيط لمهنته المفضلة، وهذا يستدعي الوقوف على فاعلية مناهج الإرشاد المهني التي تطبق في المدارس وأثرها.

كما تشير النتائج الواردة الذكر إلى أن طلبة الصّف العاشر لا يملكون المعرفة الكافية حول فروع الثانوية العامّة جمعاء، بشكل يمكنهم من اختيار المجال المهني المناسب بعد إنهائهم المرحلة الأساسية العليا، وقبل انتقالهم إلى المرحلة الثانوية، وبطريقة أو بأخرى يجدون أنفسهم في مجال دراسي يتقدمون به، ليكتشفوا فيما بعد بأن اختيارهم لا ينسجم مع ميولهم واهتماماتهم، وقدراتهم واحتياجات السوق.

ولذا يُستنتج أن الطّلبة يخضعون للتسيير بدلاً من التّوجيه، التسيير باتجاهات معيّنة وفق معايير معيّنة من أهمها: رأي الأهل، ومستوى التحصيل الدّراسي، ونظرة المجتمع، بينما يحمل التّوجيه بين طياته قدرات الفرد ومهاراته وميوله، وسوق الشّغل واحتياجاته، وتزويد الفرد بمهارات اتخاذ القرار، وإعطائه حرية الاختيار، وتحمل مسؤولية القرار، وتعطي الدول المتقدمة وزناً لمقدمي الاستشارات المهْنيّة الذين ينطلقون من الفرد بما يملك من قدرات كامنة، ليكون فاعلاً ومنتجاً وسعيداً وراضياً عن ذاته، ويقدرها بشكل إيجابي. ومن مسلّمات التّوجيه المهني أن الفروق بين الأفراد فروق ذات أهمّية ودلالة في سلوكهم في مجال الدّراسة والعمل. ولعل أبرز هذه الفروق، الجسمية ثم الفروق في القدرة على التعلم، كما تستلزم المهن المختلفة من الأفراد لكي ينجحوا فيها مطالب مختلفة، فتختلف كل دراسة عن غيرها، كما تختلف كل مهنة عن غيرها في الصّفات أو السمات أو غير ذلك.

فالفرد يشكل حجر الزاوية في عملية الاستنهاض والتنمية، ويتفرد بسمات وخصائص وقدرات وميول ومهارات واهتمامات واستعدادات تختلف عن الآخرين، وهذا التفرد مدعاة للاهتمام والرعاية من قبل الأسرة أولاً، ومؤسسات التّعليم والتدريب ثانياً، وصانعي القرار ثالثاً؛ لما لهذه الرعاية من أثر إيجابي على ذات الفرد وأسرته ومجتمعه. وهذا ما لم يلاحَظ في هذه الدّراسة، التي أشارت نتائجها إلى أن الأهل يعملون على تسيير أبنائهم وفقاً لرغباتهم، وهذا يتفق مع دراسة نمورة (2017)، وعرار (2016)، وحجازي (2014)، والضرابعة (2007).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما درجة تقدير الذّات لدى طلبة العاشر في فلسطين؟ وهل تختلف مستويات تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغيّرات التفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل الدّراسي، والمستوى التّعليمي للوالدين؟

وللإجابة على هذا السّؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيّنة على فقرات مقياس تقدير الذّات، كما هو واضح في الجدول (43).

جدول 43: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العيّنة على فقرات مقياس تقدير الذّات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة
1	أشعر أنني شخص قيِّم، أو على الأقل مساو للآخرين.	2.36	0.64	كبيرة
2	أشعر أنني أمتلك عددا من الصّفات الجيدة.	2.51	0.57	كبيرة
3	بالمجمل أشعر أنني فاشل.	0.49	0.70	قليلة
4	أنا قادر على القيام بالأشياء كما يفعل الآخرون.	2.28	0.72	متوسطة
5	أشعر أنني لا أملك الكثير لأفخر به.	1.06	0.91	قليلة
6	لدي نظرة إيجابية تجاه ذاتي.	2.45	0.66	كبيرة
7	بالمجمل أنا راض عن نفسي.	2.43	0.72	كبيرة
8	أشعر أنني عديم النفع أحيانا.	0.94	0.85	قليلة
9	أحيانا أشعر أنني لست جيدا بالمطلق.	0.97	0.87	قليلة
	الكلية	**1.78**	**0.74**	**متوسطة**

بالرجوع إلى مفتاح التصحيح لمقياس تقدير الذات الوارد في ملحق (3)، يتضح من معطيات الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس تقدير الذّات جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (1.78)، وانحراف معياري (0.74)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (0.49- 2.51)، وجاءت جوانب تقدير الذّات بدرجة كبيرة بالجوانب الآتية: المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على (أشعر أنني أمتلك عددا من الصّفات الجيدة) بمتوسط حسابي (2.51)، ويليها (لدي نظرة إيجابية تجاه ذاتي) بمتوسط حسابي (2.45)، ويليها فقرة (بالمجمل أنا راضٍ عن نفسي)، بمتوسط حسابي (2.43)، يليها الفقرة التي مضمونها (أشعر أنني شخص قيِّم، أو على الأقل مساو للآخرين)، وجاءت الفقرة التي تنص (أنا قادر على القيام بالأشياء كما يفعل الآخرون) بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.28).

(وحازت الفقرة (3) ونصّت على (بالمجمل أشعر أنني فاشل)، على أدنى متوسط حسابي، وبدرجة قليلة. وهذا يتفق مع دراسة الحراحشة (2012).

ولاستكمال الإجابة على السّؤال السابق فحصت الفرضية العامّة الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغيّرات التفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل الدّراسي، والمستوى التّعليمي للوالدين

وفيما يأتي عرض لنتائج الفرضيات الفرعية المتعلقة بتقدير الذّات:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية لدرجة تقدير الذّات، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير التفريع بالعاشر "أكاديمي، مهني".

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلّة (**Independent sample T. test**) للفروق في درجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين تعزى لمتغير التفريع بالعاشر: "أكاديمي، ومهني"، وذلك كما هو واضح في جدول (44).

جدول 44: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent Sample T. test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير التفريع بالعاشر

المتغير	التفريع بالعاشر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تقدير الذّات	أكاديمي	1215	2.07	0.63	1476	0.625	//.532
	مهني	263	2.05	0.62			

وتشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$، وعليه يتم قبول الفرضية الصّفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير التفريع بالعاشر.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $0.05 \geq \alpha$ في المتوسطات الحسابية لدرجة تقدير الذّات، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي.

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلّة (**Independent sample T. test**) للفروق في درجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين تعزى لمتغير النّوع الاجتماعي، وذلك كما هو واضح في جدول (45).

جدول 45: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent Sample T. test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي

المتغير	النّوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تقدير الذّات	ذكر	706	2.04	0.64	1476	1.63	//.103
	أنثى	772	2.09	0.63			

وتشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$، وعليه يتم قبول الفرضية الصّفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين وفقاً لمتغير النّوع الاجتماعي.

ويمكن القول: إن السبب يعود في ذلك إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية المتماثل للذكور والإناث، أو ذاك الأسلوب الذي يعتمد على التمييز بين الجنسين في التنشئة.

واتفقت نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة رزوالي وابريعيم (2017)، وأولاد هدار وسليماني (2016)، ومدادحة (2015)، والركيبات (2015)، ونصّار (2015)، وقمر (2015)، والآلوسي (2014)، والمصري (2014)، وعربيات والزغول (2008). بينما اختلفت في ذلك مع

دراسة القرني ومرزوق (2017)، والبراشدية (2013)، وحمري (2012)، والعتيبي (2006). إذ ترى تلك الدّراسات ارتفاع تقدير الذّات لدى الذكور مقارنة بالإناث، بينما بينت دراسة حمود (2000) ارتفاع تقدير الذّات لدى الإناث مقارنة بالذكور.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير نوع المدرسة "أكاديمية، مهنية".

وللتحقق من صحة الفرضية السابقة، استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلّة (**Independent sample T. test**) للفروق في درجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين تعزى لمتغير نوع المدرسة "أكاديمية، مهنية"، وذلك كما هو واضح في جدول (46).

جدول 46: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent Sample T. test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير نوع المدرسة

المتغير	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تقدير الذّات	أكاديمية	1403	2.08	0.63	1476	3.22	*.001
	مهنية	75	1.84	0.57			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقدير الذّات وفقاً لنوع المدرسة، وعليه يتم رفض الفرضية الصّفرية، وقبول الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير نوع المدرسة: "أكاديمية، ومهنية". وبالعودة إلى الجدول السابق يلاحَظ أن الفروق لصالح الطّلبة الملتحقين بالمدارس الأكاديمية بمتوسط حسابي (2.08).

ويرى الباحث أن الطّلبة الذين يتوجهون للمدارس المهْنيّة من ذوي التحصيل المنخفض، وهناك علاقة طردية بين تقدير الذّات ومستوى التحصيل الدّراسي حسب ما أشارت إليه نتائج هذه الدّراسة.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي.

وللتحقق من صحة الفرضية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (**One way analysis of variance**) للفروق في درجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير التحصيل الدّراسي، وذلك كما هو واضح في جدول (47)

جدول 47: نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	18.29	2	9.15	23.72	*.001
داخل المجموعات	568.94	1475	0.39		

وتشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقدير الذّات وفقاً لمتغير مستوى التحصيل. وعلية نرفض الفرضية الصّفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي. ولإيجاد مصدر هذه الفروقات استخدم التحليل الإحصائي المتقدم Post Hoc (LSD) للمقارنات البعدية، وذلك كما هو واضح في جدول (48).

جدول 48: المقارنات البعدية (LSD) للمتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي

مستوى التحصيل	متدنٍ	متوسط	مرتفع
متوسط	.18140*		
مرتفع	.31774*	.13634*	

- بمقارنة المتوسطات الحسابية في التحصيل المتوسط والمرتفع مع المتوسطات الحسابية للتحصيل المتدني، كان لصالح المتوسط والمرتفع. وبمقارنة المتوسطات الحسابية في التحصيل المرتفع مع المتوسطات الحسابية للتحصيل المتوسط، كان لصالح المرتفع. وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في جدول (49)

جدول 49: الأعداد والمتوسطات الحسابية لأفراد العيّنة على مقياس تقدير الذّات، وفقاً لمتغير مستوى التحصيل

مستوى التحصيل	درجة تقدير الذات			النسبة من الكلي
	متدنٍ	عادي	مرتفع	
متدنٍ	68 **0.28**	139 **0.58**	34 **0.14**	241 **0.16**
متوسط	107 **0.17**	381 **0.61**	132 **0.21**	620 **0.42**
مرتفع	72 **0.12**	364 **0.59**	181 **0.29**	617 **0.42**
الكلي	247 **0.19**	884 **0.59**	347 **0.22**	1478 **100%**

وتشير المعطيات أعلاه إلى أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير الطّلبة لأنفسهم ومستويات التحصيل خاصتهم، أي أن الطالب/ة الذي لديه تقدير عالٍ لنفسه ينعكس ذلك على مستوى تحصيله الأكاديمي، وأن ذوي التحصيل المرتفع تقديرهم لذواتهم أعلى من ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض، وذوي التحصيل المتوسط تقديرهم لذواتهم أفضل من ذوي التحصيل المنخفض. فتقدير الذّات كما جاء في دويدار (2008) يعدّ من أبرز القضايا النفسية والإرشادية التي ارتبطت بالتحصيل وبالاختيار المهني، إذ يعمل تقدير الذّات كموجه للسلوك وقوة دافعة له، ويشكل التنظيم الإدراكي الذي يقف وراء وحدة الأفكار والمشاعر.

وحدد سميث (Coopersmith) ثلاثة مستويات لتقدير الذّات: الأول تقدير الذّات المرتفع: وبه يعتبر الفرد نفسه شخص مهم يستحق الاحترام والتّقدير والاعتبار، ويكون لديه فكرة كافية لما يظنه صحيحاً، ويضع عادة أهدافاً ويعرف كيف يحققها. والثاني: تقدير الذّات المنخفض: وبه يعتبر الفرد نفسه غير مهم، وغير محبوب، وغير قادر على فعل الأشياء التي يود فعلها كما يفعل الآخرون، وهنا يعتبر أن ما يكون لدى الآخرين أفضل مما لديه، فهو لا يعرف ما يريد وما يرغب في تحقيقه. أما المستوى الثالث، تقدير الذّات المتوسط: فيعتبر الفرد

من هذا النّوع ممن يقع بين النّوعين السابقين الذكر من الصّفات، ويتحدد تقدير الذّات من قدرته على عمل الأشياء المطلوبة منه (حسين، 2007).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة نيكية (2017) التي أشارت إلى وجود علاقة طردية بين تقدير الذّات ومستوى التحصيل الدّراسي، والغامدي (2016) التي بينت أن أصحاب المعدلات المرتفعة هم أكثر تقديراً لذاتهم، وكذلك مدادحة (2015)، والآلوسي (2014) التي بينت وجود علاقة إيجابية قوية بين تقدير الذّات ومستوى التحصيل الدّراسي، والبراشدية (2013) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في تقدير الذّات لصالح الطّلبة مرتفعي التحصيل، ودراسة زيجلر هيل وآخرون (Zeigler-Hill et al, 2013) التي بينت أن تدني درجة تقدير الذّات يصاحبه تدنٍ في المستوى الأكاديمي، ودراسة الحراحشة (2012) التي أشارت إلى وجود فروق في تقدير الذّات وفقاً للتحصيل، وهذا ما أشارت إليه دراسة الحموي (2010) أيضاً، وجاءت دراسة عربيات والزغول (2008) لتؤكد أن مستوى التحصيل المرتفع يزيد من تقدير الفرد لذاته والعكس صحيح، وبينت دراسة حمود (2000) وجود علاقة طردية بين تقدير الذّات المنخفض والكفاءة الدّراسية. كما استنتج هانسن وميناردHansen & Maynard, 1973)) في مراجعتهما للتراث، أن مفهوم الذّات السلبيّ ارتبط بالقلق وضعف الأداء المدرسي. واختلفت مع نتائج دراسة نادري وآخرون (Naderi et al, 2009) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين المتغيرين، حيث وجد أنه قد يصاحب تقدير الذّات المنخفض تحصيل أكاديمي مرتفع والعكس صحيح. ودراسة خير (2007) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في تقدير الذّات.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير المستوى التّعليمي للوالدين.

وللتحقق من صحة الفرضية السّابقة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو موضح في جدول (50)

جدول 50: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى التّعليمي للأب والأم

المتغيّرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المستوى التّعليمي للأب	أساسي	379	1.99	0.63
	توجيهي	641	2.09	0.64
	دبلوم	148	2.10	0.63
	جامعة	310	2.10	0.62
المستوى التّعليمي للأم	أساسي	430	2.03	0.64
	توجيهي	607	2.10	0.62
	دبلوم	145	2.00	0.68
	جامعة	296	2.10	0.60

ويلاحظ من بيانات الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في قيم الإحصاء الوصفي المتعلق بمقياس تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً للمستوى التّعليمي للوالدين. ولمعرفة لصالح من هذه الفروق، استخدم اختبار تحليل التباين الثنائي (**Two way analysis variance**) للفروق حسب تفاعل متغيّرات المستوى التّعليمي للأب وللأم، وذلك كما هو موضح في جدول (51).

جدول 51: نتائج تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) للفروق في تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر، حسب تفاعل متغيّرات المستوى التّعليمي للأب والأم.

المتغيّرات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تعليم الأب	3	2.22	0.74	1.87	//.132
تعليم الأم	3	1.61	0.54	1.36	//.254
تعليم الأب* تعليم الأم	9	5.09	0.57	1.43	//.169
الخطأ	1462	577.69	0.40		
المجموع الكلي	1478	6906.00			

ويتبيّن من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين حسب تفاعل متغيّرات المستوى التّعليمي للأب وللأم، وبذلك نقبل الفرضية الصّفرية، التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية لدرجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر، وفقاً لمتغير المستوى التّعليمي للوالدين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البراشدية (2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في تقدير الذّات بالنسبة لمتغير المستوى التّعليمي للوالدين، واختلفت مع دراسة قمر (2015) التي بينت أن التفاعل بين تقدير الذّات والمستوى التعلمي لولي الأمر كان دالاً إحصائياً.

ويتفق المتخصصون على أن الأسرة هي الحضن الأول الذي يترعرع فيه الطفل، وينمي خبراته وعلاقاته مع الآخرين، وبالتالي فهي النسق المسؤول عن إكسابه المعايير والأنماط السّلوكية السليمة، فعن طريقها يتعلم التوافق الشخصي والنفسي والتواصل، والتفاعل الاجتماعي وتكوين الإدراكات والمفاهيم المرتبطة بمتغيّرات حياته، ونمو مفهومه الذّاتي وبتكوين الاتجاهات الإيجابية عن نفسه (إبراهيم وسليمان، 2002). أي أن هناك شبه إجماع على أن الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يطورها الطفل عن نفسه، ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط التفاعل والتنشئة الاجتماعية، وأساليب الثواب والعقاب وتقييمات الوالدين (لابين وجرين، 1981)، (الكيلاني وعباس، 1981)، (السمادوني، 1994)، و(إبراهيم وسليمان، 2002).

فأساليب التنشئة الاجتماعية ترتبط بالخبرات أكثر من ارتباطها بمستوى التحصيل الدّراسي للوالدين، فتقدير الذّات المرتفع أو المنخفض يكتسبه الطفل من خلال التفاعل مع المحيط وحصوله على التعزيز، وكذلك محاكاته لسلوك والديه.

ولمعرفة ما إذا كان هل يوجد تفاعل دال إحصائياً بين تقدير الذّات والنّوع الاجتماعي ومستوى التحصيل الدّراسي والتفريع بالعاشر وتخصص المدرسة، استخرجت نتائج تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) كما هو موضّح في جدول (52).

جدول 52: نتائج تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) للفروق في تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر، حسب تفاعل متغيّرات النّوع الاجتماعي ومستوى التحصيل والتفريع بالعاشر وتخصص المدرسة

المتغيّرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
النّوع الاجتماعي	0.17	1	0.17	0.43	//.515
التفريع بالعاشر	1.15	1	1.15	2.88	//.090
النّوع الاجتماعي * التفريع بالعاشر	0.19	1	0.19	0.49	//.485
الخطأ	585.83	1474	0.40		
المجموع	6906.00	1478			
النّوع الاجتماعي	0.06	1	0.06	0.16	//.689
تخصص المدرسة	1.46	1	1.46	3.70	//.055
النّوع الاجتماعي * تخصص المدرسة	0.00	1	0.00	0.01	//.927
الخطأ	582.69	1474	0.40		
المجموع	6906.00	1478			
النّوع الاجتماعي	0.54	1	0.54	1.40	//.238
مستوى التحصيل	18.10	2	9.05	23.48	*.000
النّوع الاجتماعي * مستوى التحصيل	0.52	2	0.26	0.67	//.512
الخطأ	567.41	1472	0.39		
المجموع	6906.00	1478			
مستوى التحصيل	1.18	2	0.59	1.53	//.217
تخصص المدرسة	2.77	1	2.77	7.22	*.007
مستوى التحصيل * تخصص المدرسة	0.63	2	0.32	0.83	//.438
الخطأ	565.10	1472	0.38		
المجموع	6906.00	1478			
مستوى التحصيل	9.45	2	4.72	12.24	*.000
التفريع بالعاشر	0.57	1	0.57	1.48	//.224
مستوى التحصيل * التفريع بالعاشر	0.16	2	0.08	0.20	//.818
الخطأ	568.28	1472	0.39		
المجموع	6906.00	1478			

كما أشارت نتائج عملية التحليل الإحصائي التي هدفت التعرّف إلى ما إذا كان هناك تأثير للتفاعل بين النّوع الاجتماعي وكل من التفريع بالعاشر وتخصص المدرسة ومستوى التحصيل، وكذلك للتفاعل بين مستوى التحصيل الدّراسي وكل من التفريع بالعاشر وتخصص المدرسة على تقدير الذّات باستعمال تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) إلى النتائج الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، حسب تفاعل متغيّرات النّوع الاجتماعي والتفريع بالعاشر، وكذلك النّوع الاجتماعي وتخصص المدرسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، حسب تفاعل متغيّرات مستوى التحصيل الدّراسي والتفريع بالعاشر، وكذلك مستوى التحصيل الدّراسي وتخصص المدرسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، حسب تفاعل متغيّرات النّوع الاجتماعي ومستوى التحصيل الدّراسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مجالات الميول المهْنيّة وتقدير الذّات، ومستوى التحصيل الدّراسي، والنّوع الاجتماعي، والتفريع بالعاشر "أكاديمي، مهني"، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين؟

ولقد انبثق عن هذا السّؤال الفرضية الصّفرية الآتية

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ بين مجالات الميول المهْنيّة وتقدير الذّات ومستوى التحصيل الدّراسي والنّوع الاجتماعي والتفريع بالعاشر: "أكاديمي، ومهني" لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، استخدمت معادلة (بيرسون) للكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مجالات الميول المهْنيّة وتقدير الذّات، ومستوى التحصيل الدّراسي، والنّوع الاجتماعي، والتفريع بالعاشر: "أكاديمي، ومهني"، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، والجدول (53) الآتي يوضح ذلك.

جدول 53: معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) والدلالة الإحصائية بين مجالات الميول المهْنيّة وتقدير الذّات ومستوى التحصيل والنّوع الاجتماعي والتفريع بالعاشر لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين

مجالات الميول المهْنيّة	تقدير الذات		التفريع بالعاشر		النّوع الاجتماعي		مستوى التحصيل	
	Corr.	Sig.	Corr.	Sig.	Corr.	Sig.	Corr.	Sig.
العلمي	.178**	.000	-.238**	.000	.124**	.000	.520**	.000
الفندقي	-.051*	.049	.123**	.000	.408**	.000	-.209**	.000
الريادة والأعمال	.111**	.000	.068**	.009	-.095**	.000	.015	.566
الأدبي	.138**	.000	-.040	.123	.302**	.000	.108**	.000
الاقتصاد المنزلي	-.031	.232	.146**	.000	.502**	.000	-.242**	.000
الزراعي	-.045	.086	.053*	.044	-.115**	.000	-.044	.090
الصناعي	-.005	.854	.165**	.000	-.415**	.000	-.037	.150
التكنولوجي	.068**	.009	-.044	.088	-.066*	.011	.215**	.000
مستوى التحصيل	.176**	.000	-.258**	.000	.003	.907		
النّوع الاجتماعي	.042	.103	-.001	.960				
التفريع بالعاشر	-.016	.532						

وتشير المعطيات في الجدول السابق إلى وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متغيّرات المجال الأكاديمي "العلمي والريادة والأعمال، والأدبي، والتكنولوجي، ومستوى التحصيل" وبين تقدير الذّات، أي كلما ارتفع التحصيل ارتفع تقدير الفرد لذاته، والعكس

صحيح، ويتوجه الطالب/ة إلى المجال الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة عكسية سالبة دالة إحصائياً بين متغيّرات المجال المهني: "الفندقي، والصناعي، والزراعي، والاقتصاد المنزلي" وتقدير الذّات، إذ يتوجه لتلك الفروع ذوو التحصيل المنخفض، فالعلاقة بين متغيّرات المجال المهني ومستوى التحصيل علاقة عكسية، بمعنى كلما انخفض التحصيل يتوجه الطالب/ة للمجال المهني، والعكس صحيح. ولم تكن هناك علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذّات ومتغيري النّوع الاجتماعي، والتفريع بالعاشر: (أكاديمي، ومهني).

فتقدير الذّات حسب روزنبيرج (Rosenberg, 1965) مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وأن الفرد يكوّن اتجاهاً نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، والذّات إحدى هذه الموضوعات، إلا أن الاتجاه نحوها يختلف عن الموضوعات الأخرى جميعها، ويرى أن تقدير الذّات العالي لدى الفرد يعني شعوره بأهمّية نفسه، واحترامه لذاته في صورتها التي هي عليها (أبو جادو، 1998). وأشارت نتائج دراسة ناصر وشانق (Nasir & Shiang, 2013) إلى وجود علاقة دالة إحصائياً وموجبة بين مفهوم الذّات والوعي المهني.

ومن ثم حاول الباحث الوقوف على أكثر العوامل التي تتنبأ بالميول المهنية وتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، باستخدام تحليل الانحدار المتعدد كما يأتي:

حيث تم استخراج معامل تحليل الانحدار المتعدد (Regression)، باستخدام طريقة (Stepwise) للتنبؤ بأكثر العوامل تأثيراً بالميول المهنية لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وكانت العوامل على التوالي (مستوى التحصيل الدراسي) حيث بلغت قيمة R (0.027)، وقيمة F (41.58)، وبالمرتبة الثانية (النوع الاجتماعي). حيث بلغت قيمة R (0.054)، وقيمة F (41.80)، والمرتبة الثالثة (التفريع بالعاشر: أكاديمي، ومهني) حيث بلغت قيمة R (0.059)، وقيمة F (30.78). كما تم إجراء معامل تحليل الانحدار المتعدد (Regression) باستخدام طريقة (Stepwise) للتنبؤ بأكثر العوامل تأثيراً بدرجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وكانت العوامل على التوالي (مستوى التحصيل الدراسي)، حيث بلغت قيمة R (0.031)، وقيمة F (47.02)، وبالمرتبة الثانية (تخصص

المدرسة: "أكاديمية، ومهنية") حيث بلغت قيمة R (0.036)، وقيمة F (27.53)، وبالمرتبة الثالثة (التفريع بالعاشر، أكاديمي، ومهني)، حيث بلغت قيمة R (0.042)، وقيمة F (21.40). ويمكن القول أن هناك إمكانية للتنبؤ بالميول المهنية وتقدير الذات من خلال مستوى التحصيل الدراسي والعكس صحيح.

2. نتائج التحليل النوعي

أجريت العديد من المقابلات مع الطلاب والطالبات الملتحقين بالصف العاشر الأكاديمي وكذلك المهني، ومع مجموعة من طلبة إحدى الجامعات الفلسطينية، وكذلك مجموعة من المرشدين والمعلمين، بالإضافة إلى أولياء الأمور وأحد المسؤولين، ومن ثم تحليل تلك المقابلات.

ففي مقابلة أجريت مع ثمانية طلاب من **طلبة الصف العاشر الأكاديمي**، لبحث موضوع الدراسة، وبيّن الطلبة من وجهة نظرهم بأن المهنة تعني: عمل يُكسب الفرد قيمةً ودخلاً، بناءً على دراسة أو تدريب، ويعود على المجتمع بالفائدة. أما الميول المهنية، فوصفت بأنها: أمور يحبها الفرد، ويرغب بها ويمارسها، وهي نفسية أكثر من كونها جسدية، ومثالها: الملاكم (محمد علي كلاي) الذي لم يولد بقدرات جسدية، تمكنه من ممارسة رياضة الملاكمة، لكن ميوله دفعه لممارسة التمارين الرياضية لبناء جسده، واكتساب مهارات تلك اللعبة. ووضح الطلبة بأن العلاقة بين الميول المهنية والاختيار المهني تعني التوافق والترابط بين ما يملكه الفرد من ميول وقدرات وبين متطلبات التخصص المرغوب، وبين ما يحتاجه سوق العمل، لكن ما نلمسه – حسب قولهم–: إن الأفراد يمارسون مهناً لا يرغبون بها، ومثالها: الأخطاء الطبية القاتلة من أهم أسبابها دراسة الفرد لمهنة الطب، بسبب معدله المرتفع وليس بسبب ميوله ورغبته بالمهنة.

وأشار الطلبة بأن الخيارات المتاحة أمام الطلبة ما بعد الصف العاشر هي: الفرع العلمي، والأدبي، والأعمال والريادة، والتكنولوجي، وهذه الفروع تشكل المسار الأكاديمي، أما المسار المهني فيشتمل على: الفرع الزراعي، والصناعي، والفندقي، وذكر الطلبة بأن المدرسة قامت بتوزيع أنموذج التفريع عليهم، دون أن يشتمل على الفروع كافة.

وأجمع الطلبة بأن المسار الأكاديمي يعتمد على الحفظ، والمهني يعتمد على التطبيق، والأكاديمي أقل تكلفة، والإتقان بالفروع المهنية أفضل وأسهل، ويوسع المدارك بسبب المشاكل التي تواجه الطالب خلال التطبيق ويسعى لحلها، كما أن مهارات الطالب الملتحق بأحد الفروع المهنية تعيش معه فترة أطول. أما بالنسبة للأفضلية: هل هي للمسار الأكاديمي أم المهني؟ فأجاب الطلبة: بأن المسار الأفضل حسب ميل الطالب وشخصيته التي تحدد ما هو الأفضل.

واعتقد المشاركون بالمجموعة البؤرية بأن غالبية الطلبة ليس لديهم القدرة على الاختيار الأكاديمي أو المهني ما بعد الصف العاشر، بسبب الضغوط الخارجية التي يمارسها الأهل، أو تلك المتعلقة بنظرة المجتمع وثقافته، فإذا رغب طالب التوجه لأحد الفروع المهنية فسوف ينظر إليه بأنه أقل من الآخرين، وسيتعرض للسخرية، لكن إذا توافرت التوعية للأطراف المؤثرة فسوف يصبح لدى الطالب القدرة على الاختيار، كما أن الاختيار يرتبط بالتنشئة الاجتماعية، فإذا اعتمدت التربية على تعريض الأطفال لمواقف تنمى عملية اتخاذ القرار لديهم، فسوف يكون الاختيار المهني أسهل وأفضل، وكذلك يكون القرار مدروساً ضمن معايير واضحة، ونجد بعض الافراد يختارون تخصصاً ما، لسد احتياج أو نقص ما في شخصياتهم.

ويعتقد طلبة الصف العاشر الأكاديمي بأنه كلما ارتفع تحصيل الطالب يكون الاختيار بيد الآخرين وتقل الاستقلالية، بينما كلما انخفض تحصيله يكون أكثر استقلالية، ويكون الاختيار المهني بيده، ويتوجه ذوو التحصيل المرتفع لدراسة الطب أو الهندسة، أما ذوو التحصيل المنخفض فيتوجهون للفروع المهنية.

أما بالنسبة للمعوقات التي تقف أمام التحاق الطلبة بالفروع التي يرغبون فيها، فعبّر الطلبة بأن الوضع الاقتصادي، وقلة الفروع المتوفرة في منطقة السكن، وبعد مكان التخصص، والحواجز وجدار الفصل العنصري، وخوف الأهل على الأبناء، جميعها تعيق التحاق الطلبة بفروع يرغبون بها.

ويعتقد الطلبة بأن أكثر المهن مرغوبية بالنسبة للطلبة: مهنة الطب، والهندسة، والقانون، والمحاسبة، وريادة الأعمال، في حين أن أكثر المهن التي يبتعد عنها الطلبة ولا يرغبون الالتحاق فيها مستقبلاً مهنة التعليم، والحدادة، والبلاط، والإرشاد التربوي، والطب النفسي.

أما الأشخاص الأكثر تأثيراً في توجهات الطلبة ما بعد الصف العاشر وفي قراراتهم فيما يتعلق بالدراسة أو العمل، فأكد الطلبة بأن الأهل هم الأكثر تأثيراً، ومن ثم الأصدقاء، ثم الأقارب، والمدرسة ونظرة المجتمع.

واقترح الطلبة بعض الخطوات العملية التي تسهم في التقليل من تشتت الطلبة وحيرتهم عند الاختيار المهني، من أهمها: توعية الأهل بالفروع ومستقبلها، وتزويد المعلمين بالمعلومات

الضرورية حول الخيارات المهنية، كونهم يؤثرون في توجهات الطلبة، وتوفير المساعدات المادية للطلبة الملتحقين بالفروع المهنية، وإضافة فروع جديدة للثانوية العامة، مثل: الفرع الطبي، والتمريضي، وبناء مدارس مهنية لاستيعاب أعداد أكبر من الطلبة، وتوسيع الأفق أمام الطلبة، وتوعيتهم بالفروع والتخصصات المستقبلية؛ عن طريق فرق متخصصة بالإرشاد المهني، وطرح برامج تمكن الطلبة من التعرف إلى المهن والفروع قبل الالتحاق بها.

وعقد الباحث مقابلة مع سبع طالبات من **طالبات الصف العاشر الأكاديمي** حول المهنة والميول المهنية والاختيار المهني، وعبرت الطالبات عن مفهوم المهنة، بأنها: مجال دراسي أو عملي معين، يتخصص به الفرد بناءً على رغبته، ويعمل فيه ويبدع، أما الاختيار المهني فيعني: قيام الفرد بتحديد أفضل تخصص يناسب ميوله وقدراته، ويلتحق به دون ضغط من الأهل، ويتحمل مسؤولية قراره. وأشارت الطالبات إلى أن الخيارات المتاحة أمام طلبة الصف العاشر، هي: العلمي، والأدبي، والريادة والأعمال، والزراعي، والفندقي، والصناعي، والمهني، وتعتقد الطالبات أن المسار المهني مثل: التجميل، وأعمال البناء، وصناعة الطعام، وأضفن بأن المسار المهني يلتحق به الطلبة ذوو التحصيل المتدني، وهو أقرب للذكور من الإناث، والملتحقون به لا يمكنهم الالتحاق بالجامعة، أما الأكاديمي، فيلتحق به ذوو التحصيل المرتفع، ويستكملون دراستهم بالجامعة، وخالفتهم الرأي طالبة، حيث قالت: "**النظرة العامة عند أغلب الناس والمجتمع أن الأكاديمي هو الأفضل، وهو للمتميزين، ويرغب الأهل بالعادة أن يدرس أبناؤهم الطب، أو الهندسة، أو المحاماة، ولكني أرى العكس تماماً، لأن التخصصات الأكاديمية لا تسمح للأفراد بالترقي خلال العمل كما يجب، والدخل محدود، والبطالة في هذا المجال مرتفعة بسبب الإقبال المرتفع جدا من قبل الطلبة على التخصصات الأكاديمية، وهناك شعور عند الأهل بأن المجالات المهنية تحتوي على مهن متدنية، تقلل من قيمة الفرد ومكانته، والعكس هو الصحيح، كون تلك المهن هي أساس تطور المجتمع ونموه**".

وتعتقد الطالبات بأن طلبة الصف العاشر إجمالاً لديهم قدرة على اختيار المجال الدراسي المناسب، كل حسب ميوله، إلا أن رغبة الأهل التي تشكل عقبة كبيرة، وهي الأساس والمسيطرة، وكي لا نظلم فإن هناك عدداً قليلاً من الأهالي يسيرون وفق رغبات أبنائهم.

وأضافت الطالبات بأن هناك العديد من المعوقات التي تعيق التحاق العديد من الطلبة ببعض الفروع، منها: الأهل بالدرجة الأولى، والوضع المادي، وعدم توفر مدارس مهنية موزعة جغرافيا بعدالة، والمعدل، والمواصلات، والاحتلال وذلك بسبب حواجزه وتهديداته، وقالت إحدى المشاركات بالمقابلة: "**نحن دوماً نبحث عن المعوقات، ونتجاهل الحلول، إذ يجب علينا أن ننظر للموضوع من خارج الصندوق، ونتمتع بالمجازفة والمخاطرة، ونبتعد عن التقليد الأعمى، ففي الصين تختلف أهداف الأفراد، وهي غير مقتصرة على التعليم والوظيفة والبيت والزواج، بل يرون الحياة بمنظار آخر، ونحن نحتاج أن نرى الحياة بمنظار آخر**".

وأضافت الطالبات أن أكثر المهن التي يرغب الطلبة الالتحاق فيها مستقبلاً مهنة الطب، والهندسة، والمحاماة، والمحاسبة، والصيدلة، في حين ذكرن بأن أكثر المهن التي لا يرغب الطلبة الالتحاق بها مستقبلاً: مهنة التعليم، والزراعة، والنجارة، وأعمال البناء، ومهنة الطهيّ، وأعمال الميكانيك.

أما بالنسبة للأشخاص الأكثر تأثيراً في توجهات الطلبة ما بعد الصف العاشر وفي قراراتهم، فيما يتعلق بالدراسة أو العمل فأكدت الطالبات بأن الأهل بالدرجة الأولى، ومن ثم المحيط العائلي، والجيران، والأصدقاء، ومن ثم المعلم، والمرشد، والطالب ذاته، إذ تقول طالبة: "**كنت أرغب بدخول المجال المهني، ونصحني المحيطون بي بأن أتوجه للفرع الأدبي، كونه أسهل وأفضل حسبما قالوا، (وبهيك صار عقلي ملخبط ومشوش)**"، وهذا يوضح بأن الطلبة يخضعون للتسيير، بدلاً من التوجيه، ويسيرون حسب رغبات الأهل، وليس حسب ميولهم.

وبالنسبة لأهم الاقتراحات العملية التي تسهم في التقليل من تشتت الطلبة وحيرتهم عند الاختيار المهني، كان التركيز على مساعدة الطلبة بالتعرف إلى ميولهم، ومن ثم دراسة قراراتهم بشكل جيد من قبلهم وقبل أهاليهم، وتوعية الأهل والطلبة في مراحل مبكرة، وبناء الثقة عند الطلبة، وتعريفهم عن قرب إلى المجالات المتاحة أمامهم.

وأجرى الباحث مقابلة مع ثمانية **طلاب من الصف العاشر المهني**؛ لبحث موضوع الدراسة، إذ بيّن الطلبة من وجهة نظرهم بأن المهنة: هي عمل وصنعة خاصة بالفرد، تقدم له كل ما يحتاجه في الحياة، وشبهوا المهنة بالقلب، أي دون قلب "مهنة" لا توجد حياة. أما بالنسبة

للميول المهنية، فوصفت بأنها رغبات وأشياء وأمور يحبها الفرد. وأشار الطلبة بأن الخيارات المتاحة أمام الطلبة ما بعد الصف العاشر هي: الفرع العلمي، والفرع الأدبي، والفرع الزراعي، والفرع الصناعي، والفرع الفندقي، وفرع الأعمال والريادة، ولم يكن لدى الطلبة علم بوجود الفرع التكنولوجي وفرع الاقتصاد المنزلي.

وأجمع الطلبة على أن المسار المهني أفضل من المسار الأكاديمي، كون المسار المهني يوفر فرص عمل ودخلاً مادياً أفضل، وفيه تطور وتدرج. وأضافوا بأن هناك العديد من الطلبة الملتحقين بالمسار الأكاديمي، وبعد إنهائهم للثانوية العامة أو الجامعة يعودون للمسار المهني، واعتقد المشاركون بالمجموعة بأن غالبية الطلبة ليس لديهم القدرة على الاختيار الأكاديمي أو المهني ما بعد الصف العاشر، كون القرار بيد الأهل أكثر من كونه بيد الطلبة.

أما بالنسبة للمعوقات التي تحول دون التحاق الطلبة بالفروع التي يرغبون بها، فعبّر الطلبة بأن الوضع الاقتصادي والمعدل وبعد مكان التخصص عن مكان السكن، مثل: الفرع الزراعي، والفرع الفندقي، والحرص الزائد من قبل الأهل، وصعوبة بعض مواد التخصص، وقلة المدارس المهنية، وعدم توزيعها جغرافياً بعدالة جميعها تعيق التحاق الطلبة بفروع يرغبون فيها، حيث ذكر أحدهم: "**كنت أرغب في التوجه لمركز تدريب مهني، وفوجئت برفض الوالد، خوفاً عليّ من اكتساب بعض السلوكيات، مثل: التدخين**".

واعتقد المشاركون أن أكثر المهن مرغوبية بالنسبة للطلبة: مهنة الطب، والهندسة، والحقوق، والصحافة والإعلام، في حين كانت أكثر المهن التي يبتعد عنها الطلبة ولا يرغبون الالتحاق فيها مستقبلاً مهنة الخراطة، خوفاً من الاحتلال، وتصوير الأشعة، لأنها مضرة، وكذلك الحدادة.

أما الأشخاص الأكثر تأثيراً في توجهات الطلبة ما بعد الصف العاشر وفي قراراتهم فيما يتعلق بالدراسة أو العمل فأكد الطلبة بأن الأهل هم الأكثر تأثيراً، ومن ثم الأصدقاء، وتحدث بعضهم بأن الأصدقاء أكثر تأثيراً من الأهل على الأغلب، ثم ذكروا الأقارب والمدرسة، ووسائل الإعلام، والإعلانات، والقدوة أو الأنموذج، والاحتلال، وأضاف أحدهم: "**هناك العديد من التخصصات لا نستطيع دراستها لوجود الاحتلال، وقد يكون الرفض الأمني والمنع من السفر**

والحواجز الموجودة بين المدن تقف عائقاً أمام الالتحاق ببعض التخصصات، وبالتالي يلتحق الطلبة بتخصصات لا تتوافق مع رغباتهم، لكنها قريبة من مكان السكن".

واقترح الطلبة بعض الخطوات العملية التي تسهم في التقليل من تشتت الطلبة وحيرتهم عند الاختيار المهني، من أهمها: توسيع الأفق أمام الطلبة، وتوعيتهم بالفروع والتخصصات المستقبلية، وعقد جلسات فردية مع الطلبة المترددين لفحص ميولهم، وتكثيف الزيارات المهنية للمدارس والمراكز والمعاهد المهنية، وتوعية الأهل بأن التعليم المهني ليس أقل من التعليم الأكاديمي درجة، والملتحق به يحصل على شهادة تماماً، كما يحصل الطالب الملتحق بالمسار الأكاديمي.

وفي نهاية المقابلة أكد الطلبة على أن هذه الجلسة أثرت كثيراً في توجهاتهم، ودفعتهم لفتح حوار مع الوالدين، بخصوص الخيارات والمستقبل المهني.

وعقد الباحث مقابلة مع ثماني طالبات من **طالبات الصف العاشر المهني** حول الميول المهنية والاختيار المهني، وعبرتِ الطالبات عن مفهوم المهنة، بأنها: تطبيق لما يتعلمه الفرد، بهدف الحصول على دخل يؤمّن المستقبل، والميول المهنية: هي رغبات وأمور يحبها الفرد، وأشرن إلى أن الخيارات المتاحة أمام طلبة الصف العاشر، هي: العلمي، والأدبي، والزراعي، والصناعي، والريادة والأعمال، والمهني الموجود في مدرسة بنات دورا المهنية. وأجمعن على أن الخيار المهني أفضل بكثير من الخيار الأكاديمي، كون الأخير لا يشتمل على التطبيق العملي، ولا يوفر فرصة عمل بسهولة، والدخل فيه محدود، على عكس المجال المهني الذي يعتمد على التطبيق العملي، وفرصة الحصول على عمل للملتحقين به أسرع، والدخل المادي أعلى وأفضل.

وعند الاستفسار عن قدرة الطلبة بالصف العاشر على الاختيار المهني، أجمعت الطالبات على أن قدرة الطلبة بهذه المرحلة على الاختيار تختلف من طالبٍ لآخر، إلا أنه بالإجمال يجد الطلبة صعوبات لعدم معرفتهم بالخيارات والمجالات المتاحة، وقلة معلوماتهم عن تلك الخيارات، لذلك يمكن القول: إن الاختيار المهني مشكلة تواجه طلبة الصف العاشر في فلسطين، وتحتاج إلى وضع حلول.

وأضفن بأن هناك العديد من المعوقات التي تعيق التحاق الطلبة، وخاصة الإناث ببعض الفروع، من أهمها: بُعد مكان وجود بعض التخصصات عن مكان السكن، والتكلفة المالية، وخوف الأهل على الطالبة في هذا العمر، وذكرت طالبة: "**أرغب في دراسة الأزياء وتصميم الملابس ما بعد الصف العاشر، وهذا التخصص موجود في مدرسة بنات دورا المهنية، التي تبعد عن مكان سكني (40) كم، وأحتاج إلى ما قيمته (10) دولارات أمريكية يومياً كمواصلات ومصروف، وهذا يمنعني من الالتحاق بالفرع الذي أرغب فيه**".

وتعتقد الطالبات بأن أهم المهن التي يرغب الطلبة الالتحاق فيها مستقبلاً مهنة الطب، والهندسة، والمحاماة، والمهن العسكرية، وإدارة الأعمال. في حين ذكرن بأن أكثر المهن التي لا يرغب الطلبة الالتحاق بها مستقبلاً مهنة التعليم، والتخصصات الشرعية، وأعمال الميكانيك، واللحام، وتشكيل المعادن.

أما بالنسبة للأشخاص الأكثر تأثراً في توجهات الطلبة ما بعد الصف العاشر، وفي قراراتهم فيما يتعلق بالدراسة أو العمل، فأكدت الطالبات بأن الأهل هم الأكثر تأثيراً، ومن ثم المحيط العائلي، والجيران، والأصدقاء، ومن ثم المدرسة.

وبالنسبة لأهم الاقتراحات العملية التي تسهم في التقليل من تشتت الطلبة وحيرتهم عند الاختيار المهني، كان التركيز على توعية الأهل والطلبة في مراحل مبكرة، عن طريق عقد ورشات للأهل، وتوظيف وسائل الإعلام، وبناء الثقة عند الطلبة، وتوسيع الأفق أمامهم، وتعريض الطلبة لبعض المهن المرغوبة لديهم لمدة يومين أو ثلاثة أيام، وعقد مخيمات صيفية مهنية تخصصية، لمساعدة الطلبة للتعرف إلى أنفسهم، وإلى المجالات المتاحة أمامهم.

والتقى الباحث بستة من **طلبة إحدى الجامعات الفلسطينية**، من تخصصات: الإعلام، والمحاسبة، والأتمتة، والعلوم المالية، وتحدثوا بمسؤولية عالية حول الميول المهنية والاختيار المهني، ووصفوا المهنة: بأنها وظيفة تؤمن مستقبل الفرد، وتتضمن تقديم خدمات للآخرين مقابل مردود مالي، وأن السائد في المجتمع عندما يتم ذكر "مهنة" يتبادر للأذهان الحدادة والطوبار، مع العلم بأن الطب مهنة والهندسة مهنة والتعليم مهنة. أما بالنسبة للميول المهنية: فهي عبارة عن رغبات تجاه مهنة معينة، مثل: الإعلام، أو الموسيقى، أو أية مهنة، وهذه

الرغبات أصيلة لدى الفرد، وإذا عمل على تطويرها يتحقق الإبداع، خاصةً إذا وجد من يقدم له الدعم ويسانده ويشجعه ويحفزه، وهذا ما يفتقده الطلبة، فالميول المهنية مدخل للنجاح في الحياة.

ويعتقد بعض الطلبة الجامعيين بأن الطلبة الذين يلتحقون بالمسار المهني يلتحقون بالعمل مباشرة، أما المسار الأكاديمي فيستطيع الطلبة إكمال تعليمهم، بينما أشار أحدهم: "**وحسب ما نراه في الحياة بأن الطلبة الملتحقين بالفرع الصناعي هم أكثر إبداعاً من الطلبة الملتحقين بالفرع العلمي**"، وعبّر الطلبة عن وجهة نظرهم بأن المسار المهني أفضل من المسار الأكاديمي، لأنه أقصر طريق لدخول سوق العمل، ونسب البطالة فيه منخفضة، وهناك شواهد كثيرة للعديد من خريجي الطب والهندسة ومهنة التعليم بلا عمل، وهناك الكثير من الأكاديميين الذين التحقوا بالمجال المهني، لتحسين المستوى المعيشي لهم، إذ نجد المعلمين بعد انتهاء دوامهم يمارسون مهناً، مثل: البلاط ،والسمكرة، والتجارة، وغيرها لتأمين احتياجاتهم.

ورداً على استفسار: "لماذا يتوجه الإفراد للمجال الذي لا يوفر لهم فرص عمل، ويعزفون عن المجال المهني الذي وصفتموه بالأفضل؟ فكان الرد بأن الجهل هو السبب، وليس لدى الأهل الوعي الكافي بمستقبل المسار المهني، فالعادات والتقاليد هي التي تحكم الأفراد أكثر من الدراسة الموضوعية للخيارات.

ويرى الطلبة الجامعيون بأن طلبة الصف العاشر لديهم القدرة الكافية على الاختيار، واتخاذ القرار إذا وجدوا التوجيه الحقيقي، وأعطوا الثقة، وأُبعدوا عن الإحباط، وذكر (66%) منهم: بأنه لو أتيحت لهم فرصة الاختيار ما بعد الصف العاشر، لاختاروا مجالات وفروعاً غير تلك التي التحقوا بها.

أما بالنسبة لأكثر المعوقات التي تحول دون التحاق الطلبة بالفروع التي يرغبون فيها، فعبّر الطلبة الجامعيون بأن الأهل والأصدقاء هم أكثر معوقاً بالدرجة نفسها، وذكر أحدهم: "**عندما أكون مع أصدقائي لفترة طويلة بالمدرسة وتكون رغبتهم بالمجال الأدبي مثلا، وأنا أميل للفرع الصناعي، أترك ما أرغب فيه، كي أبقى مع أصدقائي**". ويشكل الاحتلال عائقاً أيضا، فاعتقال الأطفال في مرحلة الصف العاشر أو التاسع يجعل الأهل يتعاملون بحماية زائدة مع أبنائهم، ويدفعهم لتدريسهم في أقرب مدرسة للبيت، عدا عن كون الاحتلال يحول دون سفر

بعضهم، ومن المعوقات أيضا الوضع الاقتصادي للأسر، خاصة أن التعليم في فلسطين غير مدعوم بالقدر الكافي، ويضاف إلى ذلك خوف الأهل على الفتيات، والعادات والتقاليد، وعدم الأمان الذي يعيشه المجتمع، وكذلك بُعد مكان التخصص عن مكان السكن، والمعدل الدراسي، فجميعها معوقات تحول دون التحاق الطلبة بالفروع التي يرغبون فيها.

أما المهن الأكثر مرغوبية لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، فهي: المهن العسكرية، ومهنة الطب، والهندسة، والسياحة والسفر، والطيران. أما الأقل مرغوبية فجاءت مهنة التعليم بالمقدمة، ومن ثم النجارة، والحدادة، وأعمال البناء، وأعمال المحاجر، ومناشير الحجر.

وبالنسبة للأشخاص الأكثر تأثيراً في توجهات الطلبة ما بعد الصف العاشر وفي قراراتهم فيما يتعلق بالدراسة أو العمل، فأكد الطلبة بأن الأصدقاء هم الأكثر تأثيراً، "الصاحب ساحب"، ثم الأب والأم، والأقارب، والجيران، وصاحب "الكفي شوب"، والسائق، والعمال العاملين داخل الخط الأخضر، لأن المراهق في هذه المرحلة سهل الإقناع.

ويرى الطلبة الجامعيون أن أهم الخطوات العملية التي تسهم في التقليل من تشتت الطلبة وحيرتهم عند الاختيار المهني، التوعية والإرشاد للطلبة والأهل والمجتمع المحلي، وإعطاء الطلبة الثقة والاستماع لهم، إذ يجب أن يكون هناك مرجعية للطلبة في هذه المرحلة. كما يمكن التعرف إلى رغباتهم وميولهم من خلال الملاحظة والتفاعل معهم، والتقرب إليهم، وتفعيل دور المرشد التربوي في المدارس، الذي لا يتعدى دوره توزيع ورقة على الطلبة تشتمل على الخيارات والفروع.

وأجرى الباحث مقابلة مع ستٍ من **أولياء أمور طلبة الصف العاشر**، وخلال الجلسة التمهيدية معهم التي سبقت تسجيل المقابلة، أكد أولياء الأمور على أهمية طرح الموضوع لأولياء الأمور كلهم، وعبروا عن مشاعرهم التي تمتاز بالحيرة والتخبط والخوف على مستقبل أبنائهم المجهول، وخلال المقابلة بينوا من وجهة نظرهم أن المهنة: هي عمل أو صنعة أو حرفة يتقنها الفرد، ويمارسها طوال حياته بشكل يومي، بهدف كسب الرزق، أما الميول المهنية فهي: توجه ورغبة بممارسة عمل ما، وهي تختلف من فرد لآخر، ويعمل الفرد على تنميتها لتصبح مهنته المستقبلية، وإذا تجاهل تلك الرغبة تنتهي وتذوب، وقد تتولد لدى الفرد ميول باتجاه مهنة

أخرى عندما يمارس مهنته التي امتهنها. والميول المهنية لا تعني الاختيار المهني، إذ أن بعض المعوقات تحول دون اختيار الفرد لما يرغب فيه وما يميل إليه، ويقصد بالاختيار المهني: انتقاء بديل من عدة بدائل، وغالباً لا يتوافق البديل الذي ينتقيه الفرد مع ميوله ورغباته، أي أن الميول لا تحدد مسار الحياة المهنية المستقبلية، فالظروف المحيطة بالفرد، والمردود المالي، والمكانة الاجتماعية، جميعها عوامل تحدد الاختيار المهني أكثر من الميول، ويلاحظ في وقتنا الحاضر أن ارتفاع نسب البطالة بين الخريجين نتج عنها زيادة في نسب التسرب من المدرسة، وتدنٍ في التحصيل، وقلة اهتمام بالتعليم، وشعور بعدم جدوى التعليم، فأصبح التوجه لدخول سوق العمل بأسرع وقت وأقل تكلفة، حيث قال أحدهم: "**أنا بدي ابني يتعلم صنعة، عشان ما يكرر تجربة أخوه أو ابن عمه أو جاره اللي تخرج وما لقي شغل، فاللي بنشوفه اليوم من أزمة الرواتب والفقر عند الموظفين ما بدي أشوفه عند ابني**"

وأضاف المشاركون: إن وزارة التربية والتعليم أقدمت حديثاً على تنظيم التعليم المهني، وأصبح الطالب الملتحق بأحد فروعه سواءً: (الزراعي، أو الصناعي، أو الفندقي، أو التجاري، أو التمريضي، أو السياحي) يحصل على شهادة تمكنه من استكمال دراسته الجامعية بمستوى الدبلوم أو مستوى البكالوريوس، وذكروا: أن هناك فائضاً في خريجي التعليم الأكاديمي ونقصاً شديداً في الأيدي العاملة الماهرة، فالتعليم المهني أفضل، كونه يستغرق فترة دراسية أو تدريبية أقل، وتتوفر له فرص عمل أكثر، ومردوده المالي أفضل.

وتحدث الآباء حول معايير التحاق الطلبة بالفروع، مؤكدين بأن التحصيل الدراسي هو المعيار الوحيد الذي يؤخذ بعين الاعتبار عند توزيع الطلبة على فروع الثانوية العامة، وليس الميول أو الرغبة، فالطلبة المتفوقون يدرسون بالمسار الأكاديمي (الطب، والهندسة)، وضعاف التحصيل يتوجهون للفروع المهنية، ويقبل الطلبة على الفروع الأكاديمية بشكل أكبر لأسباب عدة، أهمها: نظرة المجتمع، والمكانة الاجتماعية للتخصص، وكبرياء الآباء، الذين يفتخرون بأبنائهم في حال دراستهم الطب أو الهندسة، وينزعجون أو يرفضون في حال رغب الأبناء دراسة السمكرة أو كهرباء السيارات مثلاً، فجهل أولياء الأمور بمستقبل الفروع المهنية من أهم العوامل التي تساهم في عزوف الأبناء عن دراسة المجالات المهنية، مع العلم أن السيارات

الحديثة عندما تحتاج إلى صيانة تحتاج إلى متميزين في مجال الإلكترونيات، فهذا علم واسع – حسب رأيهم– ولا يمكن أن يمارسه من لا يجيد القراءة أو الكتابة.

وأجمع الآباء بأن أغلبية طلبة الصف العاشر إن لم يكن جميعهم لا يمتلكون القدرة على الاختيار، ومن يقرر هو ولي الأمر بالمرتبة الأولى، أو حسب أهواء الأصدقاء، أو حسب ما يراه المعلم، كونه أكثر فرد يستطيع تحيد توجهات الطلبة.

وفيما يتعلق بالمعوقات التي تحول دون التحاق الطالب بالفرع الذي يرغب في دراسته، فيعتقد الآباء أن أهم المعوقات، هي: التحصيل الدراسي، ورغبات الأهل، ومكان وجود التخصص أو الفرع، والوضع الاقتصادي، والمكانة الاجتماعية للتخصص، وكذلك احتياجات السوق، والطاقة الاستيعابية المحدودة للمدارس المهنية، وعدم التشجيع من قبل الوزارة على التعليم المهني، وعدم توفير الحكومة مناطق صناعية لاستيعاب خريجي التعليم المهني.

ويعتقد الآباء بأن أكثر المهن مرغوبية بالنسبة للطلبة: مهنة الحاسوب، والالكترونيات، والمهن التي لا تحتاج إلى فترة دراسية طويلة، وتوفر دخلاً مادياً بشكل سريع، في حين أن أكثر المهن التي يبتعد عنها الطلبة ولا يرغبون الالتحاق فيها مستقبلاً، هي: مهنة التعليم بالدرجة الأولى. وذكر المشاركون بأن أكثر الأفراد تأثيرا على الطلبة في حال الاختيار المهني، هم: الأهل، والمعلم، والأصدقاء، والمحيط العائلي.

واقترح الآباء بعض الخطوات العملية التي تسهم في التقليل من تشتت الطلبة وحيرتهم عند الاختيار المهني، أهمها: التوعية للطلبة والأهالي، وزيارة الأماكن التي توفر التخصصات المختلفة، وتوفير لقاءات للطلبة مع خريجين ناجحين، وتوفير الدعم المالي لمن يرغب بفتح مشروعه الخاص.

وأجريت **مقابلة مع تسع أمهات** –بمستويات تعليمية مختلفة– لطلبة من الصف العاشر حول موضوع الدراسة، وامتازت المقابلة باهتمام كبير من قبل الأمهات، اللواتي عبرن بأن هذا الموضوع يلامس كل بيت، ويشكل حديث الساعة لأولياء أمور طلبة الصف العاشر أو التوجيهي، وبينت الأمهات من وجهة نظرهن أن المهنة تعني: ممارسة أعمال حرة تعتمد على استخدام الأيدي بشكل رئيس، وتوفر الاستقلالية والدخل الجيد، وتعتمد على الإبداع "حرفة"، أما

الميول، فهي: ما يرغب الفرد أن يكون عليه بالمستقبل، وعبرت الأمهات بأن الاختيار المهني المبني على الميول المهنية يكون أسهل وأدق، لكن الواقع يشير إلى صعوبة الاختيار لدى طلبة الصف العاشر، لعدم وجود صورة واضحة لديهم حول توفر فرص العمل في السوق الفلسطيني من ناحية، وعدم إدراكهم لما يستطيعون عمله في المستقبل، وتأثير المحيطين بالاختيار المهني، وقالت إحدى الأمهات: "**أرسلت ابني لدراسة الكهرباء في مدرسة السالزيان الصناعية، وبعد أسبوعين قمت بإعادته لاستكمال الدراسة بالفرع الأدبي، بسبب حديث الناس الذي تلخص: بأنه الولد شاطر كيف بتوديه صناعي؟**"، وكذلك ضغط الأهل ورغباتهم لها علاقة بالاختيار المهني، فالأهل يرغبون بتخصصات الطب والهندسة، أو دفع الابن لدراسة ما لم يستطع الأهل دراسته، فالافتقار للتوجيه يعزز الصعوبة في الاختيار.

وخلال المقابلة تبيّن أن الأمهات لا يملكن معلومات حول دمج التعليم المهني بالتعليم العام، ولم تدرك الأمهات الفروق بين العاشر الأكاديمي والعاشر المهني، وتفاجأن من إمكانية استكمال الطالب الملتحق بأحد الفروع المهنية دراسته الجامعية، وأشارت الأمهات بأن الخيارات المتاحة أمام الطلبة ما بعد الصف العاشر هي: الفرع العلمي، والأدبي، والتجاري، والتمريضي، والسياحي، وهي فروع أكاديمية، أما الفروع المهنية فهي: الفرع التجميلي، والزراعي، والصناعي. وحسب رأي الأمهات الفروع الأكاديمية أصعب، أما المهنية فهي أسهل، ومناهجها تختلف وتعتمد على التطبيق العملي، وأن التعليم المهني لذوي التحصيل المنخفض والمتسربين.

وبالنسبة لقدرة طالب الصف العاشر على الاختيار، بينت الأمهات بأن الطلبة في هذه المرحلة غير قادرين على الاختيار، بسبب أن ميولهم غير واضحة، إذ يلاحظ أن طلبة التوجيهي عند توجههم للجامعات يتنقلون من تخصص لآخر ومن جامعة لأخرى، لعدم قدرتهم على الاختيار، فكيف يستطيع طلبة الصف العاشر الاختيار؟ وما يزيد من صعوبة الاختيار أيضاً، كثرة الخريجين الذين لا يجدون فرص عمل.

وتعتقد الأمهات أن أكثر المعوقات التي تحول دون التحاق الطلبة بالفروع التي يرغبون فيها، هي: رأي الأهل، والوضع الاقتصادي، وبعد مكان التخصص، والخوف على الطلبة بسبب الوضع الأمني والحواجز، والخوف عليهم من اكتساب بعض السلوكيات السلبية، وكذلك عدم وجود توجيه للطلبة والأهالي، فالأهالي يفتقرون للمعلومات المتعلقة بالخيارات والفروع،

وكذلك المعدل الدراسي، حيث ذكرت إحدى الأمهات: "**ابنتي كانت ترغب في دراسة الطب، لكن معدلها لم يسمح لها، فدرست الهندسة وهي لا ترغب فيها**".

وتعتقد الأمهات أن أكثر المهن مرغوبية بالنسبة للطلبة: مهنة الإلكترونيات، والطب، والهندسة، والمحاماة، والمحاسبة، والتمريض، والمهن العسكرية، كونها توفر فرصة عمل مباشرة بعد التخرج، في حين أن أكثر المهن التي يبتعد عنها الطلبة ولا يرغبون الالتحاق فيها مستقبلاً مهنة التعليم.

واقترحت الأمهات بعض الخطوات العملية التي تساهم في التقليل من تشتت الطلبة وحيرتهم عند الاختيار المهني، أهمها: التوجيه والإرشاد للطلبة والأهالي والمعلمين في مراحل مبكرة، وتوعية الأهل وأبنائهم بشكل مشترك بالفروع ومستقبلها، وإغلاق بعض التخصصات الجامعية من قبل الوزارة، كون سوق العمل لا يحتاج لتلك التخصصات.

كما التقى الباحث بمجموعة من **المرشدين والمرشدات** العاملين في مديرية بيت لحم، وتأتي أهمية هذه المقابلة في كون هذه المجموعة من أهم الأطراف المسؤولة عن توفير التوعية المهنية في المدارس للطلبة المستهدفين في هذه الدراسة، وتوفير المعلومات اللازمة لهم، فيما يتعلق باستكشاف الذات واستكشاف سوق العمل، وإكسابهم آليات اتخاذ القرار.

وبيّن المشاركون من وجهة نظرهم أن المهنة: عمل يقوم به الفرد بناءً على رغبة وميول وقدرات يتمتع ويتفرد بها، بهدف تأمين المستقبل، وذكروا: أن عدداً كبيراً من الطلبة في الوقت الحاضر، يمتازون بناءً على ما يقدم لهم من خدمات بالتوجيه والإرشاد المهني بالبحث عن البدائل عند التعرض للاختيار المهني، فعندما يفكر الطالب ماذا سيكون بالمستقبل؟، فيختار بناء على الرغبة والميول، وذكرت إحدى المشاركات بأنها تختلف مع هذا التوجه، وتعتقد بأن الطلبة يتوجهون للجامعات لدراسة ما هو متوفراً، وليس بناءً على ما يرغبون، لذا نجد اكتظاظاً بتخصصات على حساب تخصصات أخرى، وأضافت: "**يلتحق الطلبة اليوم بالجامعات كتقليد، ولا يدركون ما هي فرص العمل المتاحة، فمثلاً تخصص الصحافة يشهد إقبالاً عالياً من الطلبة لدراسته، وفي الوقت ذاته، فإن نسب البطالة بين خريجي هذا التخصص قاربت على (50%)، وهذا يرتبط بعوامل متعددة، من أهمها قلة الوعي الذاتي**".

أما بالنسبة للميول المهنية فهي: إدراك الفرد لرغباته واحتياجاته المهنية، وتقاس تلك الرغبات بوساطة اختبارات ومقاييس مقننة، كما يمكن ملاحظتها من خلال ممارسة الطلبة لبعض النشاطات، وعندما تتوافق الميول مع ما يمتلكه الفرد من سمات جسدية وعقلية وقدرات يبدع وينجح، وفي كثير من الأحيان يميل الفرد لتخصص ما، ولا تسمح قدراته لالتحاقه بذلك التخصص، ومثال ذلك: رغبة بعض الطلبة الالتحاق بتخصص الطب لكن المعدل والمستوى الدراسي لا يتناسب مع متطلبات التخصص، وبالمقابل نجد قدرات بعض الأفراد تمكنّهم من الالتحاق بتخصص ما، لكنهم لا يرغبون في ذلك التخصص، فما نود قوله: عندما تنسجم وتتوافق الميول والرغبات والقدرات عند الاختيار المهني يكون النجاح.

وأشار المشاركون إلى أن الخيارات المتاحة أمام طلبة الصف العاشر، هي: المجال الأكاديمي، ويشتمل على: العلمي، والأدبي، والريادة والأعمال، والتكنولوجي، والمجال المهني، ويشتمل على: الزراعي، والفندقي، والصناعي، والشرعي والتمريضي، أما بالنسبة للاقتصاد المنزلي فيعتقد المشاركون بأنه يقتصر على التدبير المنزلي. واستفسر المشاركون عن العاشر المهني، وقال أحدهم: "**ليس لدينا أيُّ معلومات عن العاشر المهني ومنهاجه، ومستقبل الطلبة بعد الالتحاق به، ولم يتم تزويدنا بأي نشرة تتعلق بالموضوع**"، وأضافت إحدى المرشدات: "**ابنتي أبدت رغبة بدراسة العاشر المهني، وأنا رفضت؛ لعدم معرفتي الكافية حول هذا المجال**"، وخلال المقابلة أضاف أحد المشاركين: "**من الضروري تشجيع الطلبة على الالتحاق بمراكز التدريب المهني الحكومية والخاصة، خاصة أن خريجي تلك المراكز يستطيعون استكمال دراستهم الجامعية**"، وبعد توضيح وتصحيح تلك المعلومات أشار أحدهم: "**هناك تقصير من جهة وزارة التربية والتعليم، ووسائل الإعلام، ومؤسسات المجتمع المدني بضرورة توفير تلك المعلومات للمرشدين والطلبة وأولياء الأمور، وجميع من يتعاملون مع الطلبة**".

ورداً على استفسار: "ما الفروق بين المسار الأكاديمي والمسار المهني، وأيهما أفضل؟ ولماذا يتوجه الطلبة للفروع الأكاديمية أكثر بكثير من توجههم للفروع المهني؟" فأجمع المشاركون بأن الطلبة خريجي المدارس المهنية أكثر قدرة على دراسة التخصصات التطبيقية، وهذا ما لا يدركه المجتمع، وذكر أحدهم بأن عدد الطلبة الذين يتوجهون لبعض الفروع المهنية كالصناعي مثلاً عدد كبير، ولا يوجد متسع لهم، ومثال ذلك: مدرسة الخليل الصناعية، فعدد

الطلبة الذين يتقدمون للمدرسة ولم يحالفهم الحظ الالتحاق بها أكبر من عدد الطلبة المقبولين، وهذا دفع المدرسة لافتتاح مسار التلمذة المهنية بجانب المسار المهني ومسار الكفاءة المهنية، ولا نتجاهل مشكلة التوزيع الجغرافي للمدارس المهنية، إذ يجبر بعض الطلبة على استخدام المواصلات العامة أكثر من مرة للوصول إلى تلك المدارس، وما يترتب على ذلك من همّ مادي مرهق لأولياء الأمور. وأضاف أحد المشاركين بالمقابلة بقوله: "**لدينا شعبة جديدة للفرع التكنولوجي بالمدرسة، وبذلنا جهداً كبيراً كي نستطيع فتح الشعبة التي لا يتجاوز عدد طلابها سبعة طلاب، وكل طالب من قرية مختلفة، مع العلم أن عدد الطلبة الملتحقين بالفرع الأدبي في ذات المدرسة تجاوز (60) طالباً**".

وذكرت إحدى المرشدات بأنه: "**لا يوجد فرق بين المسار الأكاديمي والمسار المهني، وليس هناك أفضلية لمجال على آخر، فالأمر مرتبط بميول وقدرات الطلبة وتوجهاتهم، فالطالب أينما وجد نفسه فسوف يبدع بالمجال الملتحق به إذا توافق ذلك مع قدراته وميوله واحتياجات السوق**"، وخلال النقاش ذُكر بأن توجه الطلبة للفروع الأكاديمية بنسبة عالية جداً يرتبط بثقافة المجتمع، وثقافة الأسر الفلسطينية، وأماكن تواجد المدارس المهنية، وقلة الوعي باحتياجات سوق العمل، بالإضافة إلى الترفيع التلقائي في المدارس الأكاديمية.

وعند الاستفسار عن قدرة الطلبة بالصف العاشر على الاختيار المهني فأجمع المشاركون بان الطلبة يمتلكون القدرة نوعاً ما، ويعتمدون على الأنموذج والقدوة، كما يدرك بعض الطلبة بأنهم سوف يلتحقون بتخصصات لمدة أربع سنوات أو خمس، ومن ثم العمل بمجالات لا ترتبط بتخصصاتهم، كالعمل في مجال البناء، أو في مصانع الحجر، وغيرها من المجالات، وذكر آخر: "**إن الاختيار المهني المدروس والدقيق البعيد عن العشوائية، يعتمد على التوعية الحثيثة التي توضح للطلبة ما يمتلكون، وما يحتاجه سوق العمل، وطرح الخيارات جميعها أمامهم بطريقة تفصيلية، وعقد لقاءات مفتوحة ما بين الطلبة وأولياء الأمور، وتوفير المواصلات المجانية والتعليم المجاني للطلبة الملتحقين بالتعليم والمهني**".

أما بالنسبة لأكثر المعوقات التي تحول دون التحاق الطلبة بالفروع التي يرغبون فيها، فعبّر المشاركون: بأن بُعد مكان التخصص عن مكان السكن، وقلة الوعي عند أولياء الأمور بالمهن والتخصصات ومستقبلها، وكذلك عدم إدراك الأهل للمستوى الدراسي للابن، ونظرة

المجتمع الدونية للتعليم والتدريب المهني، وكذلك الاعتقاد بأن بعض التخصصات حكراً على الذكور، والوضع الاقتصادي، والمعدل الدراسي للطالب، وابتعاد الابن عن الاسرة لمدة أسبوع أو أسبوعين لوجوده في سكن داخلي في حال درس في مدرسة العروب الزراعية مثلاً، وغيرها من العوامل فجميعها معوقات تحول دون التحاق الطلبة بالفروع التي يرغبون فيها.

أما المهن الأكثر مرغوبية لدى الطلبة من وجهة نظر المرشدين والمرشدات فهي: مهنة الصحافة، والمحاماة، والطب، والهندسة، والطيران، والمهن العسكرية. أما المهن الأقل مرغوبية فجاءت مهنة التعليم بالمقدمة، "بسبب الوضع الذي وصل إليه المعلم بالمجتمع الفلسطيني"، ومن ثم سائق التاكسي، وعامل النظافة، وأعمال المحاجر، ومناشير الحجر، والخراطة.

أما الأشخاص الأكثر تأثيراً في توجهات الطلبة ما بعد الصف العاشر، وفي قراراتهم فيما يتعلق بالدراسة أو العمل، فأكد المرشدون بأن الأهل بالدرجة الأولى، والمعلم القدوة، والمرشد القدوة، ثم الأصدقاء وتأثيرهم قد يكون إيجابياً أو سلبياً، والأقارب، ووسائل الإعلام.

وبالنسبة لأهم الخطوات العملية التي تسهم في التقليل من تشتت الطلبة وحيرتهم عند الاختيار المهني، فهي التوعية والإرشاد للطلبة والأهل والمجتمع المحلي، وتدريب المرشدين بالمدارس تدريباً جيداً، خاصة على الاختبارات والمقاييس ومتابعتهم، وذكر أحدهم بأنه: "**بعد خمس سنوات من تعيني بوزارة التربية والتعليم مرشداً تربوياً تعرضت لاختبار يفحص الميول المهنية، وكانت النتيجة تشير إلى أن ميولي صناعية، وأنا أُقر بوجودي في المكان الخطأ**"، أو تفريغ مرشدين مهنيين بالمديريات، والعمل مع الأهالي بشكل ممنهج، ولوجود جهود كبيرة مبعثرة بالإرشاد المهني فإننا نرى ضرورة إيجاد مظلة للإرشاد المهني، واستغلال وسائل الإعلام، بطريقة أفضل للتوعية إلى جانب النشرات الإرشادية.

ومن خلال مقابلة سبعٍ من **معلمي ومعلمات طلبة الصف العاشر** فقد عبروا عن مفهومهم للمهنة بأنها هدف لكل فرد لتأمين حياته المستقبلية، تشتمل على مجموعة من المهارات التي يكتسبها الفرد، إما من خلال التعليم أو التدريب، ليمارس عملاً في المستقبل يشكل مصدراً للرزق له طوال حياته، وأضافوا: عند سماع مهنة يتبادر للذهن مهنة الحدادة والنجارة والبلاط والأعمال الحرفية "صنعة".

أما الميول المهنية فهي: عبارة عن رغبات وهوايات وطموح وأمور يحبها الفرد، وإذا مارسها ينجح ويبدع، والبيئة التي يعيش فيها الفرد تؤثر في توجهاته، لذا نجد المهن العائلية منذ القدم وجدت عائلة الحداد، وعائلة النجار، وعائلة الفاخوري ... وهكذا. ويبدع الفرد عندما يتوافق ميله المهني مع اختياره المهني، وفي رد على استفسار: في حال عاد بك الزمن للوراء فهل تختار التخصص ذاته؟ أجاب ما نسبته (85%) من المعلمين بـ (لا)، وهذا يؤكد أن الاختيار المهني غالباً لا يتوافق مع الميول المهنية.

ويدرك المعلمون أن فروع الثانوية العامة تقسم إلى مسارين، الأول: الأكاديمي، ويضم: الفرع العلمي، والأدبي، والريادة والأعمال، والشرعي، والتكنولوجي، في حين يضم المسار المهني: الفرع الصناعي، والزراعي، والفندقي، والاقتصاد المنزلي، وأجاب المشاركون: هناك فروق بين المسارين، تتلخص بالنظرة الدونية للفروع المهنية، لذا نجد أن الطلبة الذين يتوجهون لتلك الفروع هم من ذوي التحصيل المتدني، ويكتشفون بعد التحاقهم بأي فرع مهني بأن ذلك الفرع يحتاج إلى طلبة من ذوي التحصيل المرتفع، وهذا سبب في وجود فجوة بين مخرجات التعليم المهني واحتياجات سوق العمل، كونهم لا يمتلكون المهارات المطلوبة التي تتطلب مستوى تحصيل مرتفع، خاصة إذا علمنا أن الفروع المهنية تضم ضمن مناهجها: الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء المشتركة مع الفرع العلمي، ومن الفروق أيضا بين المسارين الأكاديمي والمهني حسبما أجاب المعلمون بأن الأكاديمي مسار نظري، يعتمد على غرفة الصف فقط، أما المسار المهني فهو مسار تطبيقي يعتمد على غرفة الصف والمشغل المتعلق بالتدريب العملي، وكذلك نجد أن مستقبل خريجي المسار الأكاديمي مرتبط بالتوظيف في القطاع العام والخاص، في حين يرتبط مستقبل خريجي المسار المهني بالتوظيف من جهة والريادة والتشغيل الذاتي من جهة أخرى، فالبطالة بين صفوف الأكاديميين مرتفعة، وبين صفوف المهنيين منخفضة، ومن الفروق أيضاً أن التعليم الأكاديمي أقل كلفة للأسرة والطالب، كونه قريباً من مكان السكن، ويحتاج إلى القليل من الأدوات، بينما التعليم المهني أكثر تكلفة، إذ يحتاج الطالب في أغلب الأحيان إلى ما قيمته (10 دولارات) كمصروف يومي، وهذا يشكل عبئاً على الأهل.

واعتقد المشاركون بأن التعليم المهني أفضل من التعليم الأكاديمي، في حين يتوجه الطلبة للفروع الأكاديمية بنسب مرتفعة جداً لأكثر من سبب، أهمها: النظرة المجتمعية الدونية للتعليم المهني، وتأثير الأهل، والتوزيع الجغرافي العادل للمدارس الأكاديمية، وقلة عدد المدارس المهنية، والتكلفة المرتفعة للتعليم المهني مقارنة مع التعليم الأكاديمي. وأوصى المشاركون بضرورة توفير التعليم المجاني للتعليم المهني، بما في ذلك المواصلات، وزيادة عدد المنح المقدمة من قبل الوزارة لخريجي التعليم المهني، وحمّل المشاركون الوزارة المسؤولية عن انخفاض نسب الالتحاق بالتعليم المهني، للافتقار لعقد ورشات عمل ممنهجة لأولياء الأمور في المناطق جميعها، وعدم وجود اختبارات للميول تتوافق مع الواقع التعليمي الفلسطيني، وعدم وجود ميزانيات واضحة للبحث العلمي، وعدم توفر كادر متخصص وقادر على تقديم التوعية المهنية، وكذلك عدم توفر مظلة للتعليم والتدريب المهني والتقني تقوم بتجميع الجهود المبعثرة في الميدان، فيما يتعلق بالتعليم والتدريب المهني والتقني، ضمن برنامج وطني شامل، واستراتيجية واضحة.

أما فيما يتعلق بقدرة طلبة الصف العاشر على الاختيار فأجمع المشاركون بأن الطالب لا يمتلك الوعي الكافي، ولا يستطيع الاختيار كونه "مشوشاً"، لكنه في حال تعرضه للتوعية المهنية والتوجيه والإرشاد، وعُزل عن المؤثرات الخارجية كالأصدقاء ونظرة المجتمع، ومارس ما يعرف بمهنة الظل، فعندها يستطيع الاختيار.

وعبر المعلمون بأن عدم الوعي باحتياجات السوق، ونظرة المجتمع الدونية للتعليم المهني، والوضع الاقتصادي، وبعد مكان التخصص عن مكان السكن، والعادات والتقاليد، وخوف الأهل على الأبناء ومستقبلهم، والوضع السياسي، وحواجز الاحتلال جميعها تشكل معوقات تحول دون التحاق الطالب بالفرع الذي يرغب فيه.

أما المهن الأكثر مرغوبية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين فهي: مهنة الطب، والحقوق، والتمريض، والهندسة، والإلكترونيات. أما المهن الأقل مرغوبية فجاءت مهنة التعليم بالمقدمة، ومن ثم المهن الحرفية كالبلاط والسمكرة، والمهن التي تحتاج إلى مجهود عضلي. ويرى المعلمون أن الطلبة يعزفون عن المهن التي يحتاج لها سوق العمل، ويقبلون على المهن

التي لا يحتاج لها السوق، وهذا يخلق عدم التوازن بين العرض والطلب. أما الأفراد الأكثر تأثيراً على قرارات الطلبة واختياراتهم، فهم: الأهل، والأصدقاء، والمعلمون، ونظرة المجتمع.

وواجه الباحث صعوبة بمقابلة مسؤولين عن التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين، وراسل مدراء عامين بوزارتي التربية والتعليم، ووزارة العمل ورؤساء أقسام، واعتذر أغلبيتهم لأسباب مختلفة، وفي مقابلة سريعة ومقتضبة مع **مدير إحدى دوائر سوق العمل في وزارة العمل الفلسطينية**، أجاب بأن أفضل تعريف للمهنة: بأنها مجموعة من الأعمال التي تتطلب مهارات معينة، يؤديها الفرد من خلال ممارسات تدريبية، وهي أقصر الطرق لبناء المستقبل، وزيادة الدخل على مستوى الفرد والأسرة، وعلى المستوى القومي، وباختصار هي عالم المستقبل، أما بالنسبة لمفهوم الاختيار المهني فهو: تطابق الرغبات والميول والقدرات مع الاحتياجات الفردية، ومع احتياجات سوق العمل. والمقصود بالميول: الرغبات الشخصية التي تدفع الطالب/ة وتقف وراء اختياره لتخصصه، وأضاف: "**تجد في الواقع الذي نعيشه أن الأهل يتربعون في قمة هرم الأسباب، التي تقف وراء اختيار الطالب للتخصص، ومن ثم الميول والرغبة**".

ولا يختلف اثنان حول وجود العديد من الخيارات والفروع ما بعد الصف العاشر التي يدركها الطلبة، وتلك التي لا يدركونها، فهناك المسار الأكاديمي الذي يشهد ازدحاماً كبيراً من قبل الطلبة، والمسار المهني الذي يشهد عزوفاً كبيراً من قبلهم، بالإضافة إلى مسار التدريب المهني المتوفر في مراكز التدريب الحكومية والخاصة، والتي تشكل ملجأً لمن تعبوا من التخبط والتنقل من تخصص لآخر، أو لم يجدوا فرصة للعمل بعد تخرجهم، وقال: "**هنا أود الإشارة إلى أن هناك عدداً كبيراً من الملتحقين بمراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل هم من حملة البكالوريوس. علماً بان تلك المراكز وجدت للطلبة الذين أنهوا الصف التاسع أو العاشر**".

ويعتقد مسؤول دائرة سوق العمل في وزارة العمل الفلسطينية بأن هناك فرقاً كبيراً بين المسار المهني والمسار الأكاديمي، والأفضلية من وجهة نظره للمسار المهني. كون خياراته أوسع، وفرص التشغيل أسرع، والدخل أكبر، والريادة متاحة بشكل أفضل من المسار الأكاديمي، وذكر: "**أنا أعلم بأن تلك المعلومات غير متوفرة للطلبة أو أولياء أمورهم كما يجب، وهذا يتطلب حملة وطنية للتوعية، يقودها المجلس الأعلى للتعليم والتدريب المهني ومركز التطوير**

التابع للمجلس". ورداً على استفسار: "هل تعتقد أن طالب/ة الصف العاشر لديه القدرة على الاختيار المهني؟" فأجاب: "**أحيانا، وهنا لا نستطيع الإعمام، فانخفاض القدرة على الاختيار المهني مرتبط بشكل رئيس بعدم إلمام الطالب بمواصفات المهن واحتياجاتها ومتطلباتها، وكذلك احتياجات سوق العمل، فهو بحاجة إلى توجيه وإرشاد مهني، وتعريفه على عالم المهن. فالاختيار المهني مشكله تواجه الطلبة في فلسطين، وتحتاج إلى خطة استراتيجية مرنة قابلة للتنفيذ**".

وبالنسبة لأكثر المعوقات التي تعيق التحاق الطلبة ببعض المسارات (خاصة المهنية)، فهي، قلة الوعي، وقلة التحصيل كون التعليم المهني للطلبة المميزين على عكس ما يعتقد بعض الأفراد، وقلة التخصصات المهنية، والنظر الدونية للتعلم والتدريب المهني، وعدم وجود قانون لتنظيم العمل المهني، بالإضافة إلى نظام امتحان الثانوية العامة، الذي يسبب إحباطاً كبيراً للطلبة، كونه يختبر قدرتهم على الاستذكار، أكثر من اختبارهم على المستوى المهاري، أو الإبداعي. ونجد أن الطلبة يرغبون الالتحاق بمهن: الهندسة، والطب، والصحافة، والمحاسبة، والقانون، ولا يرغبون في الالتحاق بالمهن التعليمية (معلم مدرسة)، بسبب النظرة السلبية لتلك المهنة، وكذلك المهن التي تحتاج إلى استخدام العضلات كالحدادة، واللحام، والألمنيوم، وصيانة الأجهزة المكتبية.

أما الأشخاص الأكثر تأثيراً في توجهات الطلبة ما بعد الصف العاشر، وفي قراراتهم فيما يتعلق بالدراسة أو العمل، فيرى المسؤول بأن الأهل بالدرجة الأولى، ثم الأصدقاء، ومن ثم المجتمع، ونظرته المتوارثة عن التعليم والتدريب المهني.

وبالنسبة لأهم الخطوات العملية التي تسهم في التقليل من تشتت الطلبة وحيرتهم عند الاختيار المهني، قال: "**إعداد كادر قادر على تقديم المشورة المهنية في مراحل مبكرة تسبق الصف العاشر، وإطلاع الطلبة على المهن ومستقبل سوق العمل واحتياجاته، وتأثير التكنولوجيا المتطورة في خلق فرص عمل جديدة، وبالمقابل زوال مهن أخرى**".

3. مناقشة نتائج التحليل النوعي

وما كان طبيعياً في أثناء المقابلات شعور المشاركين بأهمية موضوع الدراسة، وتفاعلهم الكبير مع المحاور الرئيسة التي طرحت، إذ قام الباحث في أثناء المقابلات بأخذ المعلومات كما هي، وجمعها بهدف الخروج بتوصيات لأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، لعلهم يستطيعون اتخاذ بعض الإجراءات التي تسهم في حل المشكلة.

واستهدفت المقابلات (65) فرداً، موزعين على عشر مجموعات بؤرية من طلبة الصف العاشر الأكاديمي والمهني من الذكور والإناث، والطلبة الجامعيين، وأولياء الأمور، والمعلمين، والمرشدين، وأحد المسؤولين، وهدفت تلك المقابلات بشكل رئيس إلى فحص وعي المجموعات البؤرية التي تغطي معظم شرائح المجتمع، والوقوف على وجهات نظرهم؛ فيما يتعلق بالميول المهنية موضوع الدراسة الحالية من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما تعريفكم للمهنة، وما الميول المهْنيّة، وما علاقة الميول بالاختيار المهني؟
2. ما الفروع المهنية والأكاديمية المتاحة أمام الطّلبة ما بعد الصّف العاشر؟ وما الفروق بين المسار المهني والمسار الأكاديمي، وأيهما أفضل؟ ولماذا يتوجه الطلبة للفروع الأكاديمية أكثر من الفروع المهنية؟
3. ما رأيكم في قدرة طالب/ة الصف العاشر على الاختيار المهني؟
4. حسبما تفكرون، ما المعوقات التي تعوق التحاق الطّلبة ببعض الفروع؟
5. ما المهن التي يرغب الطّلبة الالتحاق فيها، وتلك التي لا يرغب الطّلبة الالتحاق فيها، ولماذا؟ اذكروا خمس مهن على كل قسم.
6. من هم الأكثر تأثيراً في الطّلبة عند اتخاذهم قراراً يتعلق بالتّعليم أو العمل؟
7. ما اقتراحاتكم للخطوات العملية التي تساهم في اختيار الطّلبة التخصص أو الفرع الأنسب لهم؟

مفهوم المهنة والميول المهنية والاختيار المهني من وجهة نظر المجموعات البؤرية:

مفهوم المهنة:

تبين من خلال الاطلاع على إجابات المشاركين بالمجموعات البؤرية، أن **الطلبة** عبروا عن مفهوم المهنة بأنها: مجال دراسي أو عملي، يتخصص به الفرد بناءً على رغبته، ويعمل فيه ويبدع، ويطبق ما تعلمه بهدف الحصول على دخل يؤمّن مستقبله. أو هي: عمل أو "صنعة" خاصة بالفرد، تقدم له كل ما يحتاج في الحياة، وتتضمن تقديم خدمات للآخرين، ويكسب الفرد خلال ممارستها قيمة ودخلاً مادياً، بناءً على ما تلقاه من دراسة أو تدريب، بشكل يعود على المجتمع بالفائدة. ويرى **أولياء الأمور** أن المهنة تعني: ممارسة أعمال حرة، تعتمد على استخدام الأيدي بشكل رئيس، وتوفر الاستقلالية، وتعتمد على الإبداع، ويمارسها الفرد طوال حياته بشكل يومي، بهدف كسب الرزق. أما **المرشدون** فيرون أن المهنة: عمل يقوم به الفرد، بناءً على رغبة وميول وقدرات يتمتع بها ويتفرد بها، بهدف تأمين المستقبل. ويعتقد **المعلمون** بأن المهنة: هدف لكل فرد لتأمين حياته المستقبلية، وتشتمل على مجموعة من المهارات التي يكتسبها الفرد، إما من خلال التعليم أو التدريب، ليمارس عملاً في المستقبل، يشكل مصدراً للرزق له طوال حياته. وعبر **مسؤول** في وزارة العمل عن المهنة بأنها: مجموعة من الأعمال التي تتطلب مهارات معينة، يؤديها الفرد من خلال ممارسات تدريبية، وهي أقصر الطرق لبناء المستقبل، وزيادة الدخل على مستوى الفرد والأسرة، وعلى المستوى القومي.

الميول المهنية:

أجمع **الطلبة** المشاركون بالمجموعات البؤرية أن الميول المهنية: رغبات وأمور يحبها الفرد، وهذه الرغبات أصيلة لديه، ويحقق الإبداع في حال عمل على تطويرها، خاصة إذا وجد من يقدم له الدعم ويسانده ويحفزه، وهذا ما يفتقدون له، فالميول مدخل للنجاح في الحياة، وهي نفسية أكثر من كونها جسدية. أما **أولياء الأمور** فيعتقدون أن الميول المهنية هي: توجه ورغبة بممارسة عمل ما، وتختلف من فرد لآخر يعمل على تنميتها، كي تصبح مهنته المستقبلية. ويعتقد **المرشدون** أن الميول المهنية: إدراك الفرد لرغباته واحتياجاته المهنية، وتقاس الميول

عادة بوساطة اختبارات ومقاييس مقننة، أو يمكن ملاحظتها من خلال ممارسة الطلبة لبعض النشاطات، ويبدع الفرد عندما تتوافق ميوله المهنية مع ما يمتلكه من سمات عقلية وجسدية. ويرى **المعلمون** أن الميول المهنية: رغبات وهوايات يحبها الفرد، ينجح ويبدع إذا مارسها، وتؤثر البيئة التي يعيش فيها الفرد في ميوله وتوجهاته، لذا نجد المهن العائلية، وكذلك وجدت منذ القدم عائلة الحداد، والنجار، والفاخوري، وغيرها.

الاختيار المهني:

يرى **الطلبة** بأن الاختيار المهني: قيام الفرد بتحديد أفضل تخصص يتناسب مع ميوله وقدراته، ويلتحق به دون ضغط من الأهل، ويتحمل مسؤولية قراره، وأضافوا: أن أغلب الأفراد يمارسون مهناً لا يرغبون فيها. ويعتقد **أولياء الأمور** أن الاختيار المهني: انتقاء بديل من عدة بدائل، ويكون الاختيار المهني أسهل وأدق، إذا بُني على الميول المهنية، لكن الواقع يشير إلى وجود صعوبة في الاختيار المهني لدى طلبة الصف العاشر، لعدم وجود صورة واضحة لديهم حول فرص العمل المتوفرة، ولعدم إدراكهم ما يستطيعون القيام به في المستقبل، ولتأثير المحيطين بهم على اختيارهم المهني، فالميول المهنية لا تحدد مسار الحياة المستقبلية. ويعتقد **المرشدون** بأن الاختيار المهني هو: قرار مدروس باختيار مهنة ما، تتوافق مع الميول والقدرات، وهذا لا يحدث حالياً، إذ نجد الطلبة يتوجهون للجامعة لدراسة ما هو متوفراً وليس بناءً على ما يرغبون. ويعتقد **المعلمون** بأن الاختيار المهني غالباً لا يتوافق مع الميول، وعبر (85%) منهم عن عدم رضاهم عن تخصصاتهم. ويعتقد **مسؤول** وزارة العمل أن الاختيار المهني: تطابق الميول والرغبات والقدرات مع الاحتياجات الفردية ومع احتياجات سوق العمل.

ويرى زهران (1988) أنه في غيبة خدمات الإرشاد المهني، وُجِد أن الكثير ممن هم في عالم المهنة أشخاص غير مناسبين لبعض المهن، أو مهنٌ غير مناسبة لبعض الأشخاص، ولو أتيحت لهؤلاء فرصة إعادة الاختيار لاختاروا مهناً غير مهنهم، وهذا يؤدي إلى العديد من المشاكل النفسية.

ويرى الباحث أن أولياء الأمور يربطون مفهوم المهنة بالحرف اليدوية والأعمال، التي تحتاج إلى مجهود عضلي، مع العلم أن الطب مهنة، والهندسة مثلها، والتعليم مثلها، وكذلك النجارة والحدادة وغيرها، وهذا يتفق مع ما ذكره (القاسم، 2001: 62) من أن المهنة تعني: "نوع العمل الذي يؤديه الفرد، أي مجموع الواجبات التي يؤديها هذا الفرد، فالطبيب صاحب مهنة، والقاضي كذلك، والمهندس مثلهما، وكذلك الحال بالنسبة للمعلم وكاتب الحسابات والنجار وغيرهم".

وذكر الطلبة بأنهم يفتقدون للدعم والمساندة والتحفيز، لممارسة ما يرغبون بممارسته، ويعتقدون أن الميول المهنية مدخل للنجاح في الحياة، لكن أغلب الأفراد يمارسون مهناً لا يرغبون فيها بسبب ضغط الأهل، وعرف الجلبي (2005) الميول المهْنيّة: بأنها "المجموع الكلي لاستجابات القبول التي تتعلق بمهنة ما، ويتضمن ذلك أنماط الاستجابة الانفعالية، أو العادات السائدة عند الفرد، ومدى ثباته الانفعالي، وعليه فإن الميل المهْني لا يمثل وحدة سلوكية أو اختياراً واحداً، إنما هو تنظيم سلوكي معقد، يتعلق بمجموع استجابات القبول لنشاط مهني معين". أما العزة (2001) فقد رأى الميول بأنه "شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام، ويدعوه إلى الانتباه بصورة مستمرة إلى موضوع معين، ويكون هذا الاهتمام أو الانتباه مصحوبا بالارتياح من قبل الفرد". أما أولياء الأمور فيعتقدون بأن الميول المهنية لا تحدد مسار الحياة المستقبلية، وأن الاختيار المهني لدى طلبة الصف العاشر صعب؛ لعدم وجود صورة واضحة لديهم حول فرص العمل المتوفرة، ولعدم إدراكهم ما يستطيعون القيام به في المستقبل، ولتأثير المحيطين بهم على اختيارهم المهني، وقد يكون السبب عدم إيمان أو معرفة أولياء الأمور بقدرات أبنائهم وإمكانياتهم، وقلة الثقة بقدراتهم على اتخاذ قرار مهني، وعدم الاستماع لهم. وبينت دراسة تانغ، وفؤاد، وسميث (Tang, Fouad, & Coopersmith, 1999) الواردة في خياطة (2015)، أن توقعات الوالدين أثرت في الاختيار المهني لأبنائهم، تأثيراً أكبر من أثر ميولهم المهْنيّة.

الفروع المهنية والأكاديمية المتاحة أمام طلبة الصف العاشر من وجهة نظر المجموعات البؤرية:

ومن خلال تحليل المقابلات تبين أن المجموعات البؤرية جميعها باستثناء مجموعة المعلمين، لم تستطع ذكر فروع الثانوية العامة جميعها، حيث أضيفت بعض الفروع من قبل المجموعات، مثل: الفرع السياحي، والفرع التمريضي، وهذه الفروع غير موجودة، كما لم تذكر المجموعات فروعاً موجودة ضمن فروع الثانوية العامة، مثل: الفرع التكنولوجي، وفرع الاقتصاد المنزلي، ومن ناحية أخرى لم تُحسِن المجموعات تصنيف الفروع إلى مسارين: أكاديمي، وآخر مهني، حيث ذكر بعض **الطلبة** بأن الفروع هي: العلمي، والأدبي، والريادة والأعمال والزراعي، والفندقي، والصناعي، والمهني، وباعتقادهم أن المهني مثل: التجميل، وأعمال البناء، وصناعة الطعام، مع العلم أن الفرع الزراعي والصناعي والفندقي هي فروع مهنية، واعتقد **الطلبة** أن المسار المهني يلتحق به الطلبة ذوو التحصيل المتدني، وهو أقرب للذكور من الإناث، والملتحقون به حسب رأي الأهل لا يمكنهم الالتحاق بالجامعات، وهناك شعور عند الأهل كما قال الطلبة بأن المجالات المهنية تحتوي على مهن متدنية، تقلل من قيمة الفرد ومكانته، ويعتقد بعض **الطلبة الجامعيين** بأن الطلبة الذين يلتحقون بالمسار المهني يلتحقون بالعمل مباشرة، أما المسار الأكاديمي فباستطاعة الطلبة إكمال تعليمهم.

وتبين خلال مقابلة **الأمهات** بأنهن لا يملكن معلومات حول دمج التعليم المهني بالتعليم العام، ولم تدرك الأمهات الفروق بين العاشر الأكاديمي والعاشر المهني، وتفاجأن من إمكانية استكمال الطالب الملتحق بأحد الفروع المهنية دراسته الجامعية.

واعتقد **المرشدون** أن فرع الاقتصاد المنزلي يقتصر على التدبير المنزلي، علماً بأنه يشتمل على تخصصين، هما: التجميل، والأزياء وتصميم الملابس، وأضاف أحدهم: "**ليس لدينا أيُّ معلومات عن العاشر المهني ومنهاجه، ومستقبل الطلبة بعد الالتحاق به، ولم يتم تزويدنا بأية نشرة تتعلق بالموضوع**"، وأضافت إحدى المرشدات: "**ابنتي أبدت رغبة بدراسة العاشر المهني، وأنا رفضت؛ لعدم معرفتي الكافية حول هذا المجال**"، كما قال أحد المشاركين: "**من الضروري تشجيع الطلبة على الالتحاق بمراكز التدريب المهني الحكومية والخاصة،**

خاصة أن خريجي تلك المراكز يستطيعون استكمال دراستهم الجامعية"، وهذه معلومة خاطئة إذ لا يستطيع الملتحقون بمراكز التدريب المهني استكمال دراستهم الجامعية.

وتحدث **مسؤول** وزارة العمل عن وجود العديد من الخيارات والفروع ما بعد الصف العاشر، التي يدركها الطلبة، وتلك التي لا يدركونها، فهناك المسار الأكاديمي الذي يشهد ازدحاماً كبيراً من قبل الطلبة، والمسار المهني الذي يشهد عزوفاً كبيراً من قبلهم، بالإضافة إلى مسار التدريب المهني المتوفر في مراكز التدريب الحكومية والخاصة، والتي تشكل ملجأً لمن تعبوا من التخبط والتنقل من تخصص لآخر، أو لم يجدوا فرصة للعمل بعد تخرجهم، أو الطلبة المتسربين.

أما بالنسبة لأفضلية مسار على آخر فتباينت الآراء من مجموعة لأخرى، فقالت إحدى الطالبات: "**النظرة العامة عند الناس والمجتمع أن المسار الأكاديمي هو الأفضل، وهو للمتميزين، ولكني أرى العكس تماماً؛ لأن البطالة في التخصصات الأكاديمية مرتفعة، والدخل محدود**" وذكرت طالبة أخرى: "**إن المجال الأكاديمي لا يشتمل على التطبيق العملي، ولا يوفر فرصة عمل بسهولة، والدخل فيه محدود**"، وأضاف بعض الطلبة: بأن هناك العديد من الطلبة الملتحقين بالمسار الأكاديمي، وبعد إنهائهم للثانوية العامة أو الجامعة يعودون للمسار المهني. وأضاف بعض الطلبة الجامعيين بأن هناك شواهد كثيرة للعديد من خريجي الطب والهندسة ومهنة التعليم بلا عمل، وهناك الكثير من الأكاديميين الذين التحقوا بالمجال المهني، لتحسين المستوى المعيشي لهم، ولذا نجد المعلمين بعد انتهاء دوامهم يمارسون مهناً أخرى، مثل: البلاط، والسمكرة، والتجارة، وغيرها؛ لتأمين احتياجاتهم. وأجمع الطلبة بأن المسار الأكاديمي يعتمد على الحفظ، والمسار المهني يعتمد على التطبيق العملي، والأكاديمي أقل تكلفة، والإتقان بالفروع المهنية أفضل وأسهل، ويوسع المدارك بسبب المشاكل التي تواجه الطالب خلال التطبيق العملي ويسعى لحلها، كما أن مهارات الطالب الملتحق بأحد الفروع المهنية تعيش معه فترة أطول.

وخلال المقابلة تبين بأن الأمهات يعتقدون أن الفروع الأكاديمية أصعب، أما الفروع المهنية فهي أسهل ومناهجها تختلف وتعتمد على التطبيق، كما أن التعليم المهني يناسب ذوي التحصيل المنخفض والمتسربين. كما أضاف أولياء الأمور بأن هناك فائضاً في خريجي التعليم

الأكاديمي ونقصاً شديداً في الأيدي العاملة الماهرة، فالتعليم المهني أفضل كونه يستغرق فترة دراسية أو تدريبية أقل، وتتوفر له فرص عمل أكثر، ومردوده المالي أفضل.

وأجمع المرشدون بأن الطلبة خريجي المدارس المهنية أكثر قدرة على دراسة التخصصات التطبيقية، وهذا ما لا يدركه المجتمع حسب رأيهم، ولكن لا نستطيع أن نتجاهل مشكلة التوزيع الجغرافي للمدارس المهنية، إذ يجبر بعض الطلبة على استخدام المواصلات العامة أكثر من مرة للوصول إلى تلك المدارس، وما يترتب على ذلك من همّ مادي مرهق لأولياء الأمور. وأضاف أحد المشاركين بالمقابلة: "**لدينا شعبة جديدة للفرع التكنولوجي بالمدرسة، وبذلنا جهداً كبيراً، كي نستطيع فتح الشعبة التي لا يتجاوز عدد طلابها سبعة طلاب، كل طالب من قرية مختلفة**"، وذكرت إحدى المرشدات بأنه: "**لا يوجد فرق بين المسار الأكاديمي والمسار المهني، وليس هناك أفضلية لمجال على الآخر، فالأمر مرتبط بميول الطلبة وقدراتهم وتوجهاتهم، فالطالب أينما وجد نفسه فسوف يبدع بالمجال الملتحق به، وهذا إذا توافق ذلك مع قدراته وميوله واحتياجات سوق العمل**". ويعتقد مسؤول دائرة سوق العمل في وزارة العمل الفلسطينية بأن هناك فرقاً كبيراً بين المسار المهني والمسار الأكاديمي، والأفضلية من وجهة نظره للمسار المهني، كون خياراته أوسع، وفرص التشغيل أسرع، والدخل أكبر، والريادة متاحة بشكل أفضل من المسار الأكاديمي

ويدرك المعلمون بأن هناك فروقاً بين المسارين، تتلخص بالنظرة الدونية للفروع المهنية، لذا فالطلبة الذين يتوجهون لتلك الفروع هم من ذوي التحصيل المتدني، ويكتشفون بعد التحاقهم بأي فرع مهني بأن ذلك الفرع يحتاج إلى طلبة من ذوي التحصيل المرتفع، وهذا ما يسبب فجوة بين مخرجات التعليم المهني واحتياجات السوق، كونهم لا يمتلكون المهارات المطلوبة التي تتطلب مستوى تحصيل مرتفع، خاصة إذا علمنا أن الفروع المهنية تضم ضمن مناهجها: الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء المشتركة مع الفرع العلمي، ومن الفروق أيضا بين المسارين الأكاديمي والمهني حسب ما أجاب المعلمون بأن الأكاديمي مسار نظري يعتمد على غرفة الصف، أما المسار المهني فهو مسار تطبيقي يعتمد على غرفة الصف والمشغل المتعلق بالتدريب العملي، وكذلك نجد أن مستقبل خريجي المسار الأكاديمي مرتبط بالتوظيف في القطاع العام والخاص، في حين يرتبط مستقبل خريجي المسار المهني بالتوظيف من جهة،

والريادة والتشغيل الذاتي من جهة أخرى، فالبطالة مرتفعة بين صفوف الأكاديميين ومنخفضة بين صفوف المهنيين، ومن الفروق أيضاً أن التعليم الأكاديمي أقل تكلفة للأسرة والطالب، كونه قريباً من مكان السكن، ويحتاج إلى القليل من الأدوات، بينما التعليم المهني أكثر تكلفة، إذ يحتاج الطالب في أغلب الأحيان إلى ما قيمته (10 دولارات) كمصروف يومي، عدا عن احتياجه إلى الكثير من الأدوات والمواد، وهذا يشكل عبئاً على أولياء الأمور.

وأشارت المعطيات الكمية الموضحة في شكل (15) إلى أن الفرع الأدبي جاء في مقدّمة المجالات، التي يميل إليها الطّلبة بنسبة (0.23)، حسب نتائج مقياس الميول، ويليه الفرع العلمي بنسبة (0.18)، وحل بالمرتبة الثالثة الفرع التكنولوجي بنسبة (0.13)، ويليه فرع الريادة والأعمال بنسبة (0.12)، وهي فروع المسار الأكاديمي، ثم حل بالمرتبة الخامسة الفرع الفندقي بنسبة (0.10)، ثم الصناعي والاقتصاد المنزلي بنسبة (0.09) لكل منهما، وبالمرتبة الأخيرة الفرع الزراعي بنسبة (0.06)، وهي فروع المسار المهني، وهذا يتفق مع دراسة سواقد (2017)، وعرار (2016)، وحجازي (2014).

يمكن القول: إن هناك قلة وعي لدى شرائح المجتمع بفروع الثانوية العامة بالمسارين الأكاديمي والمهني، وقلة معرفة بالفروق ما بين العاشر الأكاديمي والعاشر المهني، وقلة معرفة بالمستويات المهنية المطبقة في فلسطين، وعدم التمييز ما بين التعليم المهني والتدريب المهني، بالإضافة إلى وجود ربط مجتمعي بين التعليم المهني وتدني القدرات التعليمية، ومن خلال ما عرض سابقاً يتبين بأن ذوي التحصيل المنخفض، أو المتسربين هم من يلجأون للتعليم المهني، وهذا ما يسبب الفجوة بين مخرجات التعليم المهني واحتياجات السوق، كون خريجو التعليم المهني لا يمتلكون المهارات المطلوبة التي تتطلب مستوى تحصيل مرتفع، خاصة إذا علمنا أن الفروع المهنية تضم ضمن مناهجها: الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء المشتركة مع الفرع العلمي، كما يعتقد أغلب شرائح المجتمع وخاصة أولياء الأمور أن المجالات المهنية تحتوي على مهن متدنية، تقلل من قيمة الفرد ومكانته، ولا يسمح للملتحقين بالفروع المهنية استكمال دراستهم الجامعية.

لذا يقترح الباحث تغييراً جذرياً في سياسة الوزارة بالتعاطي مع التعليم المهني، إذ يمكن استبدال مسمى التعليم المهني بالتعليم المتميز، فيكون بإمكان الطلبة ما بعد الصف العاشر

اختيار أما المسار الأكاديمي، أو المسار المتميز، وبما أن وزارة التربية والتعليم ومراعاةً للفروق الفردية بين الطلبة قسّمت المسار المهني "الفروع المهنية" إلى ثلاثة مسارات، هي: **المسار المهني** الذي يحق للملتحقين فيه استكمال دراستهم الجامعية بمستوى البكالوريوس أو الدبلوم، أو الالتحاق بسوق العمل مباشرة، **ومسار الكفاءة المهنية**، ويحق للملتحقين فيه استكمال دراستهم الجامعة بمستوى الدبلوم، أو الالتحاق بسوق العمل مباشرة، **ومسار التلمذة المهنية** الذي يؤهل الطلبة للالتحاق بسوق العمل مباشرة، فالتعليم والتدريب المهني يناسب ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض لوجود مسارات ثلاث تراعي الفروق الفردية، أما الطلبة الذين لديهم إشكالية في المهارات الدراسية الأساسية فبإمكانهم الالتحاق بمراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل، أو وزارة التنمية الاجتماعية، أو مراكز التدريب التابعة للقطاع الخاص.

وقد يكون من الضروري تقسيم المسار الأكاديمي أيضاً إلى مسارات، ويقترح الباحث **مسار الثانوية العامة**، وينهي الملتحق به سنتين ما بعد الصف العاشر، ويحصل الطالب على شهادة ثانوية عامة، تؤهله للالتحاق بالجامعة بمستوى الدبلوم فقط، والتجسير مستقبلاً، **ومسار الثانوية العامة العالي**، وينهي الملتحق به ثلاث سنوات ما بعد الصف العاشر، ويحصل الطالب على شهادة ثانوية عامة، تؤهله للالتحاق بالجامعة بمستوى البكالوريوس، ويكون معيار توزيع الطلبة على تلك المسارات علامات الطالب المدرسية، واختبارات تقيس القدرات، وسوف يكون لهذه الخطوة في حال اعتمادها الأثر الإيجابي على مستوى زيادة الاهتمام بالتحصيل من قبل الطلبة ومن قبل الأهل، وزيادة الإقبال على الفروع المهنية التي تحتاج إلى سنتين ما بعد العاشر لدخول الجامعة بمستوى البكالوريوس، بالإضافة إلى المساهمة في تقليل نسب الخريجين الأكاديميين من الجامعات، وبالتالي تقليل نسب البطالة، ويعمل بنظام الـ (13) عاماً دراسياً بالمدارس في عدد كبير من البلدان، ففي دولة تونس يدرس الطالب ويتخصص ما بعد الصف التاسع لمدة (4) سنوات، للحصول على الثانوية العامة، ثم يلتحق في الجامعة.

قدرة طلبة الصف العاشر على الاختيار المهني من وجهة نظر المجموعات البؤرية:

تباينت آراء الطلبة حول قدرتهم على الاختيار المهني، إذ أجمع طلبة العاشر الأكاديمي على أن الطالب لا يمتلك الوعي الكافي، ولا يستطيع الاختيار كونه "مشوشاً"، لكنه في حال تعرضه للتوعية المهنية والتوجيه والإرشاد، وعُزل عن المؤثرات الخارجية كالأصدقاء ونظرة المجتمع، ومارس ما يعرف بمهنة الظل، فعندها يستطيع الاختيار. وأضاف طلبة الصف العاشر الأكاديمي بأنه كلما ارتفع تحصيل الطالب يكون الاختيار بيد الآخرين وتقل الاستقلالية، بينما كلما انخفض تحصيله يكون أكثر استقلالية، ويكون الاختيار المهني بيده، واعتقد طلبة العاشر المهني بأن غالبية الطلبة ليس لديهم القدرة على الاختيار الأكاديمي أو المهني ما بعد الصف العاشر، كون القرار بيد الأهل أكثر من كونه بيد الطلبة. وتعتقد طالبات العاشر الأكاديمي بأن طلبة الصف العاشر بالإجمال لديهم قدرة على اختيار المجال الدراسي المناسب، كل حسب ميوله، إلا أن رغبة الأهل تشكل عقبة كبيرة، وهي الأساس والمسيطرة، وأجمعت طالبات العاشر المهني على أن قدرة الطلبة على الاختيار تختلف من طالبٍ لآخر، إلا أن بالإجمال يجد الطلبة صعوبات، لعدم معرفتهم بالخيارات والمجالات المتاحة، وقلة معلوماتهم عن تلك الخيارات، وأضاف الطلبة: إذا رغب طالب التوجه لأحد الفروع المهنية فسوف ينظر له بأنه أقل من الآخرين، وسيتعرض للسخرية، لكن إذا توافرت التوعية للأطراف المؤثرة فسوف يصبح لدى الطالب القدرة على الاختيار، كما أن الاختيار يرتبط بالتنشئة الاجتماعية، فإذا اعتمدت التربية على تعريض الأطفال لمواقف تنمى عملية اتخاذ القرار لديه فسوف يكون الاختيار المهني أسهل وأفضل، وكذلك يكون القرار مدروساً ضمن معايير واضحة، ونجد بعض الافراد يختارون تخصصاً ما لسد احتياج أو نقص ما في شخصيته، لذلك يمكن القول: إن الاختيار المهني مشكلة تواجه طلبة الصف العاشر في فلسطين، وتحتاج إلى وضع حلول لها.

ويرى الطلبة الجامعيون بأن طلبة الصف العاشر لديهم القدرة الكافية على الاختيار، واتخاذ القرار، إذا وجدوا التوجيه الحقيقي، وأُعطوا الثقة، وأُبعدوا عن الإحباط، وذكر (66%) منهم: بأنه لو أتيحت لهم فرصة اختيار الفرع ما بعد الصف العاشر، لاختاروا مجالات وفروعاً غير تلك التي التحقوا بها.

ويعتقد الآباء بأن أغلبية طلبة الصف العاشر إن لم يكن جميعهم لا يمتلكون القدرة على الاختيار، ومن يقرر هو ولي الأمر بالمرتبة الأولى، أو حسب أهواء الأصدقاء، أو حسب ما يراه المعلم كونه أكثر فرد يستطيع تحديد توجهات الطلبة، وبينت الأمهات بأن الطلبة في هذه المرحلة غير قادرين على الاختيار، بسبب أن ميولهم غير واضحة، إذ يلاحظ بأن طلبة التوجيهي عندما يتوجهون للجامعات، يتنقلون من تخصص لآخر ومن جامعة لأخرى لعدم قدرتهم على الاختيار، فكيف يستطيع طلبة الصف العاشر الاختيار؟

وذكر المرشدون التربويون إن الاختيار المهني المدروس والدقيق البعيد عن العشوائية، يعتمد على التوعية الحثيثة، التي توضح للطلبة ما يمتلكون، وما يحتاجه سوق العمل، وطرح الخيارات جميعها أمامهم بطريقة تفصيلية، وعقد لقاءات مفتوحة ما بين الطلبة وأولياء الأمور، وتوفير المواصلات المجانية والتعليم المجاني للطلبة الملتحقين بالتعليم والمهني.

كما عبر المعلمون بأن عدم الوعي باحتياجات السوق، ونظرة المجتمع الدونية للتعليم المهني، والوضع الاقتصادي، وبعد مكان التخصص عن مكان السكن، والعادات والتقاليد، وخوف الأهل على الأبناء ومستقبلهم، والوضع السياسي، وحواجز الاحتلال جميعها تعيق الاختيار المهني والتحاق الطالب بالفرع الذي يرغب فيه.

ورأى مسؤول وزارة العمل أن انخفاض القدرة على الاختيار المهني مرتبط بشكل رئيس بعدم إلمام الطالب بمواصفات المهن واحتياجاتها ومتطلباتها، وكذلك احتياجات سوق العمل، فهو بحاجة إلى توجيه وإرشاد مهني وتعريفه على عالم المهن. فالاختيار المهني مشكله تواجهه الطلبة في فلسطين، وتحتاج إلى خطة استراتيجية مرنة قابلة للتنفيذ.

وتوصل هولاند (Holland, 1985) خلال دراساته إلى أن هناك فروقاً ثابتة ومتمايزة بين الطلبة في توجهاتهم المهنية، ترجع إلى ما لدى الفرد من معلومات عن ذاته، وعن الظروف المحيطة، والضغوط الاجتماعية، والفرص المتوفرة في المجتمع.

ويتضح مما سبق أن التوعية المهنية الحثيثة الممنهجة ضرورية وحاجة ملحة يحتاجها الطلبة والمعلمون وأولياء الأمور والأطراف جميعها التي تتعامل مع الطلبة، وهناك حاجة أيضاً لإعداد كوادر قادرة ومتخصصة بالاستشارة المهنية، على غرار ما هو معمول به في ألمانيا

مثلاً، إذ تخرج جامعة في ألمانيا يطلق عليها جامعة الاستشارة المهنية أخصائيين ومستشارين مهمتهم الرئيسة الالتقاء بالطلبة في المراحل المختلفة، وتنفيذ برامج متخصصة بالتوجيه والإرشاد المهني والوظيفي على طوال العام، في حين تفتقر فلسطين لبرنامج على مستوى الجامعة متخصص بالتوجيه أو الاستشارة المهنية، سواء بمستوى الدبلوم العالي أو البكالوريوس، ومن خبرة الباحث الميدانية يلاحظ أن من يقدمون خدمات التوجيه والإرشاد المهني قد تكون خلفيتهم الدراسية محاسبة، أو هندسة، أو إدارة أعمال، أو تربية تكنولوجية، أو خدمة اجتماعية، أو علم اجتماع، وغيرها من التخصصات، كما لا يوجد حتى يومنا هذا بطاقة وصف وظيفي للمرشد المهني.

وجدير بالذكر أن الدراسة الحالية وفّرت مقياساً للميول المهنية يساعد العاملين في مجال التوجيه والإرشاد المهني بالعمل مع الطلبة، ومساعدتهم باستكشاف ميولهم المهنية، علماً بأن النتائج الكمية في الدراسة الحالية بيّنت وجود فجوة بين رغبة الطلبة غير المدروسة وغير المبنية على أسس علمية، وبين نتائج مقياس الميول المهنية، وأشارت المعطيات الواردة في جدول رقم (40) أن ما نسبته (15%) من الطلبة المبحوثين لا يعرفون الفرع المتوافق معهم ما بعد الصف العاشر، وأن (32%) منهم يرغبون بالتسجيل للفرع العلمي، لكن نتائج اختبار الميول وضحت أن (18%) منهم ميولهم تتجه نحو الفرع العلمي.

المعوقات التي تعوق التحاق طلبة الصف العاشر ببعض الفروع من وجهة نظر المجموعات البؤرية:

يمكن تلخيص أهم المعوقات التي تحول دون التحاق الطلبة ببعض الفروع، سواء أكانت الأكاديمية أو المهنية من وجهة نظر المشاركين بالمجموعات البؤرية بالآتي:

- أجمع المشاركون دون استثناء بأن الأهل بالدرجة الأولى، وحرصهم الزائد، وخوفهم على أبنائهم من اكتساب بعض السلوكيات السلبية، مثل: التدخين، يحول دون التحاق الطلبة ببعض الفروع. فالأهالي يفتقرون للمعلومات المتعلقة بالخيارات والفروع والمهن والتخصصات ومستقبلها، وكذلك احتياجات سوق العمل، ويفتقرون للتوجيه والإرشاد، بالإضافة إلى عدم إدراكهم بالقدر الكافي للمستوى الدراسي لأبنائهم.

- الوضع الاقتصادي للأسر، خاصة أن التعليم المهني في فلسطين غير مدعوم بالقدر الكافي، فالمواصلات المكلفة تشكل عائقاً أمام التحاق الطلبة ببعض الفروع، حيث ذكرت طالبة: "**بأنها ترغب في دراسة الأزياء وتصميم الملابس ما بعد الصف العاشر، وهذا التخصص موجود في مدرسة بنات دورا المهنية، التي تبعد عن مكان سكنها (40) كم، وتحتاج إلى ما قيمته (10) دولارات أمريكية يومياً كمواصلات ومصروف، وهذا ما يمنعها من الالتحاق بالفرع الذي ترغب**".
- الاحتلال الصهيوني وذلك من خلال حواجزه وتهديداته وجدار الفصل العنصري، وكذلك الاعتقال للأطفال في مرحلة الصف العاشر أو التاسع، إذ يجعل الأهل يتعاملون بحماية زائدة مع أبنائهم، ويدفعهم لتدريسهم في أقرب مدرسة للبيت، عدا عن كون الاحتلال يحول دون سفر بعضهم للخارج.
- بُعد مكان وجود بعض التخصصات عن مكان السكن، وعدم توفر مدارس مهنية موزعة جغرافيا بعدالة، وتراعي الطبيعة السائدة للمدن الفلسطينية سواء الزراعية أو السياحية أو التجارية أو الصناعية، وكذلك الطاقة الاستيعابية المحدودة للمدارس المهنية، وقلة التخصصات المهنية، والنظر الدونية للتعلم والتدريب المهني، وعدم وجود قانون لتنظيم العمل المهني.
- الأصدقاء، حيث ذكر أحدهم: "**عندما أكون مع أصدقائي لفترة طويلة بالمدرسة وتكون رغبتهم بالمجال الأدبي مثلا، وأنا أميل للفرع الصناعي، أترك ما أرغب فيه، كي أبقى مع أصدقائي**".
- المعدل الدراسي، وصعوبة بعض المواد الدراسية، حيث ذكرت إحدى الأمهات: "**ابنتي كانت ترغب في دراسة الطب، لكن معدلها لم يسمح لها، فدرست الهندسة، وهي لا ترغب فيها**" وأشارت دراسة جيلالي (2018) أن (45%) من ذوي التحصيل المرتفع لا تتوافق ميولهم مع التخصص الدراسي، ولهذا آثار سلبية فالمكوث لسنوات طويلة في بيئة مهنية لا تتوافق مع ما يرغب الفرد بممارسته يؤثر على الإنتاج والدقة والإتقان والمنافسة لدخول سوق العمل.

- العادات والتقاليد وعدم الأمان الذي يعيشه المجتمع، فابتعاد الابن عن الأسرة لمدة أسبوع أو أسبوعين لوجوده بسكن داخلي، كما هو في مدرسة العروب الزراعية مثلاً، يحول دون التحاق الطالب بما يرغب.
- النظرة الدونية للتعليم والتدريب المهني، وكذلك الاعتقاد بأن هناك تخصصات حكراً على الذكور، وذكر عليوة (2007) إن النظرة للتعليم والتدريب المهني في المجتمعات الصناعية المتقدمة تختلف، وتوجيه شبابهم نحو هذا الحقل يترتب عليه مكاسب وفتح للآفاق والطموح الفكري والاجتماعي.
- نظام امتحان الثانوية العامة الذي يسبب إحباطاً للطلبة، كونه يختبر قدرتهم على الاستذكار، أكثر من اختبارهم على المستوى المهاري أو الإبداعي.
- عدم التشجيع من قبل الوزارة على التعليم المهني، وعدم توفير الحكومة مناطق صناعية تستوعب خريجي التعليم المهني.

المهن الأكثر مرغوبية، والأقل لدى الطلبة من وجهة نظر المجموعات البؤرية:

وكانت المهن الأكثر مرغوبية لدى الطلبة هي: مهنة الطب، والهندسة، والمحاماة، والمحاسبة، والصيدلة، والمهن العسكرية، وإدارة الأعمال، والصحافة والإعلام، والتمريض. في حين جاءت المهن الأقل مرغوبية لدى الطلبة: مهنة التعليم، والزراعة، والنجارة، وأعمال البناء، ومهنة الطهي، وأعمال الميكانيك، والتخصصات الشرعية، واللحام، وتشكيل المعادن، والخراطة، والحدادة، وتصوير الأشعة، وأعمال المحاجر، ومناشير الحجر، ومهنة سائق التاكسي، والألمنيوم، والبلاط والسمكرة.

ويُلاحَظ من خلال تحليل المقابلات أن أكثر المهن التي يفضل الطلبة الالتحاق فيها من وجهة نظر المجموعات البؤرية مهن حسب اعتقاد الطلبة لها مكانة اجتماعية، مع العلم أن تلك المهن تشهد نسب بطالة مرتفعة جداً، كما يلاحظ عزوف الطلبة عن المهن التي يحتاجها سوق العمل بشكل كبير، والملفت للانتباه أن مهنة التعليم حازت على إجماع كل المشاركين بالمجموعات بأنها تحتل المرتبة الأولى بالمهن غير المرغوبة لدى الطلبة، وبالمقابل يتقدم سنويا

لشغل هذه المهنة ما لا يقل عن (50) ألف خريج، يتنافسون على (1000) وظيفة فقط، وعلى ما يبدو أن هؤلاء الخريجين يبحثون عن وظيفة ومصدر رزق وراتب شهري، دون الالتفات لأهمية هذه المهنة، والرسالة المرجوة منها، وهذا يحتاج إلى بحث وإجابة من قبل وزارة التربية والتعليم.

وتشير المعطيات الكمية الواردة في جدول (22) إلى أن أبرز المهن المرغوبة لدى طلبة الصّف العاشر: (صاحب مشروع خاص)، و(مدير أعمال)، و(متخصص باللغات)، و(مرشد سياحي)، في حين كانت أقل المهن مرغوبيه لدى طلبة الصّف العاشر: (باحث في علم الحشرات)، و(مسؤول مراعٍ)، و(متخصص بتشكيل المعادن)، و(طبيب بيطري).

الأشخاص الأكثر تأثيراً في قرارات طلبة الصف العاشر من وجهة نظر المجموعات البؤرية:

رأى المشاركون بالمجموعات البؤرية على اختلافهم أن الأهل بالدرجة الأولى هم الأكثر تأثيراً في قرارات طلبة الصف العاشر، ومن ثم المحيط العائلي، والجيران، والأصدقاء "الصاحب ساحب"، والمعلم والمرشد، وهذا يوضح بأن الطلبة يسيرون وفقاً لرغبات الأهل وآخرين وليس وفقاً لميولهم، إذ تقول طالبة: "**كنت أرغب في دخول المجال المهني، والمحيطون نصحوني بأن أتوجه للفرع الأدبي، كونه أسهل وأفضل حسبما قالوا، (وبهيك صار عقلي ملخبط ومشوش)**"، وكما جاء في الركيبات (2015) بأن الآباء يتفاوتون في طبيعة علاقاتهم مع أبنائهم ودرجة الاستقلالية التي يمنحونها لهم، نظراً لاختلاف أنماط التنشئة مما ينعكس على خصائص الفرد النفسية ونظرته لنفسه ونظرته للآخرين، وكذلك هناك دور لوسائل الإعلام، والإعلانات، والنشرات، والقدوة أو الأنموذج، والاحتلال، وأضاف أحدهم: "**بأن هناك العديد من التخصصات لا نستطيع دراستها، لوجود الاحتلال، وقد يكون الرفض الأمني والمنع من السفر والحواجز الموجودة بين المدن تقف عائقاً أمام الالتحاق ببعض التخصصات التي يرغبون فيها، وبالتالي يلتحقون بتخصصات لا تتوافق مع رغباتهم، لكنها قريبة من مكان السكن**"، وذكر الطلبة أن صاحب "الكفي شوب"، والسائق، والعمال العاملين داخل الخط الأخضر أيضاً يؤثرون في قرارات الطلبة وتوجهاتهم، لأن المراهق في هذه المرحلة سهل الإقناع، ولا نتجاهل

المجتمع ونظرته المتوارثة عن التعليم والتدريب المهني، ويُستنتج: بالرغم من أن الأفراد يشكلون حجر الزاوية في عملية الاستنهاض والتنمية لتفردهم بسمات وقدرات ومهارات وميول واستعدادات تختلف من فرد آخر، إلا أنهم يخضعون للتسيير بدلاً من التوجيه

وتنسجم هذه النتائج مع نتائج التحليل الكمي في الدراسة الحالية، التي أشارت إلى أن الأهل هم الأكثر تأثيراً على قرارات الطلبة، والمدرسة (المعلم والمرشد) هم الأقل تأثيراً، وتتفق هذه النتائج مع دراسة عرار (2016)، وحجازي (2014)، انظر شكل (13).

الخطوات العملية التي تساهم في مساعدة الطلبة على الاختيار من وجهة نظر المجموعات البؤرية:

يمكن تلخيص أهم الخطوات العملية التي تساعد الطلبة على الاختيار المهني من وجهة نظر المجموعات البؤرية بالآتي:

- مساعدة الطلبة بالتعرف إلى ميولهم خلال الملاحظة والتفاعل معهم والتقرب منهم، واستخدام بعض الاختبارات والمقاييس، ودراسة قراراتهم بشكل جيد من قبلهم وأهاليهم، وكذلك عقد جلسات فردية متخصصة مع الطلبة المترددين.
- استغلال وسائل الإعلام، ووضع ميزانيات واضحة للتوعية والنشرات، وإبراز قصص النجاح.
- عقد مخيمات صيفية وشتوية مهنية تخصصية، لمساعدة الطلبة للتعرف عن قرب إلى أنفسهم، وإلى المجالات المتاحة أمامهم، وذلك من خلال تكثيف الزيارات المهنية للمدارس والمراكز والمعاهد المهنية، وإطلاع الطلاب على المهن، ومستقبل سوق العمل واحتياجاته، وتعريض الطلبة لبعض المهن المرغوبة لديهم لمدة يومين أو ثلاثة أيام، وتوعيتهم بتأثير التكنولوجيا المتطورة في خلق فرص عمل جديدة، وبالمقابل زوال مهن أخرى.
- التوعية والإرشاد للطلبة والأهل والمجتمع المحلي في مراحل مبكرة عن طريق عقد ورشات ممنهجة مشتركة تجمعهم، وإعطاء الطلبة الثقة والاستماع لهم، إذ يجب أن

يكون هناك مرجعية للطلبة في هذه المرحلة. وتعريف الأهل بأن التعليم المهني ليس أقل من التعليم الأكاديمي، والملتحق فيه يحصل على شهادة تماماً كما يحصل الطالب الملتحق بالمسار الأكاديمي.

- إعداد كادر قادر على تقديم المشورة المهنية في مراحل مبكرة تسبق الصف العاشر، وتفعيل دور المرشدين بالمدارس، وتدريبهم تدريباً جيداً خاصة على الاختبارات والمقاييس ومتابعتهم، وذكر أحدهم بأنه: "**بعد خمس سنوات من تعيني في وزارة التربية والتعليم مرشداً تربوياً، تعرضت لاختبار يفحص الميول المهنية وكانت النتيجة تشير إلى أن ميولي صناعية، وأنا أقر بوجودي في المكان الخطأ**"، بالإضافة إلى تفريغ مرشدين مهنيين بالمديريات. ذكر شحيمي (1994) صعوبات تعترض المرشد المهْني في أثناء قيامه بواجباته، ومن أبرز هذه الصعوبات: أن معظم المبحوثين يعلمون القليل عن المهن التي يميلون إليها. وعدم وضوح ميول الكثيرين وتداخلها مع ميول أخرى. بالإضافة إلى تأثير الأهل والمحيطين على توجهات الأفراد. والاعتماد على نتائج التحصيل في التّوجيه. كما يقف الوضع المادي أو الاجتماعي أو السياسي عائقاً ضد ميول معيّنة. وبعض الميول لا تتوافق مع احتياجات سوق الشّغل.
- توفير التعليم المجاني الكامل للتعليم المهني، بما في ذلك المواصلات، وزيادة عدد المنح المقدمة من قبل الوزارة لخريجي التعليم المهني، وتوفير الدعم المادي لمن يرغب بفتح مشروعه الخاص.
- توفير مظلة للتعليم والتدريب المهني والتقني للملمة الجهود المبعثرة في الميدان، فيما يتعلق بالتعليم والتدريب المهني والتقني ضمن برنامج وطني شامل.
- تزويد المعلمين بالمعلومات الضرورية حول الخيارات المهنية، كونهم يؤثرون في توجهات الطلبة.
- بناء مدارس مهنية جديدة، موزعة جغرافياً لاستيعاب أعداد أكبر من الطلبة، وإضافة فروع جديدة للثانوية العامة، مثل: الفرع الطبي، والتمريضي.

- إغلاق بعض التخصصات الجامعية من قبل الوزارة، كون السوق لا يحتاج لتلك التخصصات.

ويمكن القول: إن الخطوات العملية جميعها التي ذكرت سابقاً انسجمت مع توقعات الباحث، ويمكن تلخيصها بضرورة توفير مظلة وطنية للتعليم والتدريب المهني والتقني للملمة الجهود المبعثرة في الميدان، فيما يتعلق بالتعليم والتدريب المهني والتقني ضمن برنامج وطني شامل وخطة استراتيجية مرنة قابلة للتحقيق، وتخصيص ميزانيات ودراسات علمية تبحث باحتياجات السوق بشكل دوري، وتوفير مخرجات تنسجم وتتوافق مع تلك الاحتياجات، بالإضافة إلى توفير امتيازات للعاملين في مجال التعليم والمهني والملتحقين به، وبناء مؤسسات مهنية تشتمل على تعليم وتدريب والمستوى الثاني والثالث والرابع حسب المستويات المهنية المعتمدة في فلسطين، وتضمين الجامعة التقنية التي تخطط وزارة التعليم العالي إلى إنشائها على تخصص الاستشارة المهنية لتخريج متخصصين بالإرشاد المهني والوظيفي.

خاتمة الباب الثاني

يعد الجانب التطبيقي والدراسة الميدانية عصب الدراسة الحقيقي، الذي يعتمد على الواقع، وعلى الاستقراء العلمي، وفي وقتنا الحاضر يعد البحث العلمي واحداً من المجالات المهمة التي تجعل الدول تتطور وتتغلب على جل المشكلات التي تواجهها بطرق علمية، وذلك بوضع الحلول التي تتمثَّل في المُقترحات والتوصيات، وفي الدراسة الحالية التي طبقت على طلبة الصف العاشر الأكاديمي والمهني في فلسطين، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، كما استخدم ما يعرف بالتثليث بالبحوث العلمية، أي استخدام أكثر من أداة لدراسة الظاهرة نفسها، حيث استخدم البحث الكمي والنوعي بهدف رفع مستوى الثقة في النتائج، واعتمد في هذه الدراسة على مقياس الميول المهنية، الذي أعده وقام ببنائه الباحث، ومقياس تقدير الذات من إعداد روزنبيرج (Rosenberg) وطبقت تلك المقاييس على عينة قوامها (1478) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر، بعد التحقق من خصائصها السيكومترية.

وخلصت الدراسة إلى نتائج على الصعيد الكمي، كان من أهمها: تحقق البناء العاملي لمقياس الميول المهنية، واستنتاج الشكل الثماني (BRANCHES)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الطلبة الذكور في الفروع الآتية: الريادة والأعمال، والزراعي، والصناعي، والفرع التكنولوجي، ولصالح الإناث في الفروع الآتية: العلمي، والفندقي، والأدبي، والاقتصاد المنزلي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية وفقاً لمتغير التحصيل في الفروع المهنية لصالح ذوي التحصيل المنخفض، وفي الفروع الأكاديمية لصالح ذوي التحصيل المرتفع، وجاءت مجالات الميول المهنية على الترتيب: الأدبي، العلمي، التكنولوجي، الريادة والأعمال، الفندقي، الصناعي، الاقتصاد المنزلي، الزراعي.

كما اشتقت معايير الأداء لمقياس الميول المهنية بحساب العلامات الخام والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والعلامات المعيارية التائية والزائية، والرتب المئينية، للعينة كلها، وللذكور والإناث كل على حدة، كما أظهرت النتائج توجه الطلبة إلى الوالدين بالدرجة الأولى؛ لطلب المعونة والمشورة فيما يتعلق بالاختيار المهني.

أما بالنسبة لتقدير الذات فلم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات لدى طلبة الصف العاشر وفقاً لمتغير التفريع بالعاشر، أو متغير النوع الاجتماعي، وكانت الفروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير نوع المدرسة ومستوى التحصيل، كما وجدت علاقة طردية موجبة بين تقدير الذات وفروع المسار الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي، بمعنى كلما ارتفع التحصيل ارتفع تقدير الفرد لذاته وتوجه للفروع الأكاديمية، وكلما انخفض التحصيل قل تقدير الفرد لذاته وتوجه للفروع المهنية، كما بينت المعطيات الكمية أن أكثر العوامل تنبؤاً بالميول المهنية وتقدير الذات مستوى التحصيل الدراسي.

كما خلصت الدراسة إلى نتائج على الصعيد النوعي، كان من أهمها: اعتقاد أولياء أن مفهوم المهنة يقتصر على الحرف اليدوية، والأعمال التي تحتاج إلى مجهود عضلي، وعبّر الطلبة عن شعورهم بالافتقار لمن يقدم لهم الدعم والمساندة والتحفيز، لدراسة ما يرغبون في دراسته، كما عبّروا عن أن الميول المهنية تُعدّ مدخلاً للنجاح في الحياة، بينما يعتقد أولياء الأمور أن الميول المهنية لا تحدد مسار الحياة المهنية المستقبلية. كما أظهرت نتائج تحليل المقابلات قلة الوعي لدى المشاركين بالمجموعات البؤرية بفروع الثانوية العامة بالمسارين الأكاديمي والمهني، وقلة المعرفة بالفروق ما بين العاشر الأكاديمي والعاشر المهني، وقلة المعرفة بالمستويات المهنية المطبقة في فلسطين. وأشارت النتائج إلى عدم وجود قدرة لدى طلبة الصف العاشر على الاختيار المهني، أي أن هناك حاجة ماسة للعمل على التوعية المهنية للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور وجميع الأطراف التي تتعامل مع الطلبة، وهناك حاجة ضرورية لإعداد كوادر قادرة ومتخصصة بالاستشارة المهنية.

واستخلصت أهم المعوقات التي تحول دون التحاق الطلبة ببعض الفروع بالآتي: الأهل، وحرصهم الزائد، وخوفهم على أبنائهم من جهة، وافتقارهم للمعلومات المتعلقة بالخيارات والفروع والمهن والتخصصات ومستقبلها من جهة أخرى، وكذلك الوضع الاقتصادي للأسر الفلسطينية، وعدم توفر مدارس مهنية موزعة جغرافيا بعدالة، والنظرة الدونية للتعلم والتدريب المهني.

كما أظهرت معطيات البحث النوعي أهم الخطوات العملية التي تساعد الطلبة على الاختيار المهني من وجهة نظر المجموعات البؤرية بالآتي: توفير مظلة وطنية للتعليم والتدريب المهني والتقني للملمة الجهود المبعثرة في الميدان، فيما يتعلق بالتعليم والتدريب المهني والتقني

ضمن برنامج وطني شامل، وخطة استراتيجية مرنة قابلة للتحقيق، وتخصيص ميزانيات ودراسات علمية تبحث باحتياجات سوق العمل، وتوفير مخرجات تنسجم وتتوافق مع تلك الاحتياجات، وبناء مؤسسات مهنية تشتمل على تعليم وتدريب والمستوى الثاني والثالث والرابع حسب المستويات المهنية المعتمدة في فلسطين.

الخاتمة العامّة

يعاني معظم الطلبة في فلسطين لا سيما طلبة الصّف العاشر بفرعيه: الأكاديمي، والمهني من تخبط وحيرة وقلق وتردد، وذلك عند قيامهم باتخاذ قرارات تتعلق باختيار الفرع الدراسي، أو المجال الأكاديمي، أو المهني المتوافق مع ميولهم وقدراتهم، وذلك لأسباب عدة، من أهمها: تأثير الوالدين، ونقصٌ في المعلومات والمعرفة عن ذواتهم وإمكانياتهم، واحتياجات سوق الشغل، بالإضافة إلى قلة قدرتهم ومهاراتهم على اتخاذ القرار، وكذلك وجود اتجاهات سلبية نحو بعض المهن، ناتجة عن تأثير البيئة المحيطة، والعادات والتقاليد.

وتقسم الدّراسة الثانوية في فلسطين إلى مسارين، الأول الأكاديمي، ويضم: الفرع العلمي، والأدبي، والشرعي، والتكنولوجي، وريادة الأعمال، والمسار الثاني، المسار المهْنيّ، ويضم: الفرع الصناعي، والزراعي، والفندقي، والاقتصاد المنزلي، وقد يأخذ التفريع أو الاختيار صفة التعقيد، أو التردد والتخبّط، أو التحويل من فرع لآخر عند عدد كبير من الطّلبة، ويتم التفريع بناءً على مستوى التحصيل الدّراسي بالدّرجة الأولى، ويواجه الطّلبة صعوبة في معرفة علاقة تخصصاتهم بمجالات سوق الشّغل واحتياجاته، وبهذا يمكن تسليط الضوء على أهمّية الإرشاد المهْني في المدارس.

فإحدى المهام الرئيسة للإرشاد المهْني مساعدة الفرد باختيار مناسب، سواء أكان التخصص أكاديمياً أو مهنياً، وهناك عناصر لعملية اتخاذ القرار، تتمثّل بتحديد الفرد لهدفه، وجمع المعلومات، ومعرفة مدى علاقتها بالفرد وبأهدافه. واهتمت نظريات الإرشاد المهْني بعملية اتخاذ القرار المهْني، إذ أن اختيار الفرد لتخصص لا يمت بصلة للمهن التي يمكنه القيام بها يؤدي إلى وقوع الفرد بالفشل في أداء مهنة تتناسب مع هذا التخصص، وينتج عن ذلك عدم رضا عن الذّات (أبو عيطة والكوشة، 2017).

والمهنة قد تكون أقصر طريق ليكون الفرد عضواً فاعلاً ومنتجاً، ويشعر بأنه ذو قيمة، ويشعر من خلالها بالرضا والمتعة. والوصول الأسرع للمهنة الأنسب يمر عبر خدمات متخصصة من قِبَل شخص اختصاصي بالتّوجيه والإرشاد المهْني، وبسبب (الديناميكية) التي يعيشها سوق الشّغل في ظل التطوّرات المتسارعة في الصعد كافة، كثر الاحتياج للاستشارة

وطلب المساعدة حول: من أكون وأين الأمثل أن أكون؟ وينطلق التّوجيه المهْني من مسلّمات؛ من أهمها: الفروق الفردية بين الأفراد، والفروق الفردية في الفرد الواحد، فمثلما يوجد منحنى طبيعي للأفراد، فهناك منحنى طبيعي لكل فرد، إذ يظهر صعوبات في جوانب، ويعتبر طبيعياً كالآخرين في جوانب، ويتميز عن الآخرين في جوانب أخرى، ومن أهداف التّوجيه والإرشاد المهْني مساعدة الفرد؛ بأن يرى تلك الجوانب التي يتميز بها، ومن ثم رسم هدفه المهْني، ووضع مخطط تنفيذي، ومرافقته في مرحلة التنفيذ.

ولتحقيق تلك الأهداف ظهرت عدة مقاربات في التّوجيه والإرشاد المهْني؛ اعتمدت الأولى على التشخيص والاختبارات والتنبؤ، وأكدت الثانية على دور الفرد كعنصر فاعل ونشط في البحث عن ذاته في عالم المهن، والثالثة المقاربة التربوية، التي اعتمدت على الأنموذج الكندي (ADVP)، بمراحله: الاستكشاف، والبلورة، والتحديد، ثم التحقيق، والإنجاز.

ومن الطبيعي أن ينجذب الفرد ويميل لأنشطة معيّنة دون غيرها، يحبها فتستنزف وقته وماله، وتشعره بالمتعة، وبالمقابل يبتعد عن أنشطة تشعره بالانزعاج، أو الضغط، أو الغضب، ويختلف الانجذاب والابتعاد من فرد لآخر، فالنشاط الذي يكون مصدر جذب لفرد ما، قد يكون مصدر دفع لآخر، وذلك حسب المشاعر والأفكار والمعتقدات المصاحبة لذلك النشاط، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في نمو الميول المهْنيّة، تقسم إلى عوامل ذاتية، وعوامل بيئية. ومما سبق يمكن القول: إن الميول المهْنيّة تمثل عاملاً مهماً في نجاح الفرد أو إخفاقه في المهنة التي سينتمي إليها مستقبلاً، لأنها بمثابة البوصلة التي توجه الفرد، وتدفعه نحو بذل المزيد من الجهد في الدّراسة أو العمل.

واهتم العديد من العلماء بدراسة الميول المهْنيّة، فيقول بارسونز (Parsons): إن فهم الفرد لذاته وفهمه لمتطلبات العمل والمواءمة بينهما أساس النجاح، بينما يرى الاتجاه التحليلي: أن خبرات الطفولة والتقمص الوالدي، وإشباع الدوافع من أهمّ العوامل التي تتحكم بالميول، أما سترونج (Strong) فأكد ضمن دراساته: بأن الميول تتبلور في مرحلة المراهقة، ويضيف جينزبيرج (Ginsberg) أن الميول المهْنيّة عملية نمائيّة تسير باتجاه واحد، وتنمو وفق فترات

زمنية محددة، ويتفق ذلك مع نظرية سوبر (Super)، الذي يرى أن الميول المهْنيّة جزء من النمو المهْني الذي يمتد من الولادة إلى الوفاة، وحدد مراحل للنمو المهْني، أما وليامسون (Williamson) فتناول ست خطوات أساسية في التّوجيه المهْني، هي: التحليل، والتركيب، والتشخيص، والتنبؤ، والاستشارة، والتتبع. وتفترض آن رو (Roe) بأن لكل فرد ميلاً للتنفيس عن طاقاته، وهذا يرتبط مع خبرات الطفولة والعوامل الوراثية ونمط التنشئة، وقسمت المهن إلى ثمانية حقول.

وجاء هولاند (Holland) ليركز على أن ثمة علاقة ما بين الميول المهْنيّة وخصائص الشخصية، وتمحورت نظريته حول ثلاثة محاور أساسية، هي: البيئة، والفرد، وتفاعل الفرد مع البيئة، وتناول في نظريته "الأنماط والبيئات" ستة أنماط يقابلها ست بيئات مهنية. وجاء كيودر (Kuder) ليبني بطارية لقياس الاهتمامات في المستويات التّعليمية المختلفة، وصنف الميول إلى عشرة أصناف.

وعند محاولة ربط تصنيفات كل من هولاند (Holland)، ورو (Roe)، وكيودر (Kuder)، بفروع الثانوية العامّة "الإنجاز" حسب التصنيف الفلسطيني، يلاحظ أن هناك أكثر من فرع من فروع الثانوية العامّة، تتقاطع مع أكثر من ميل حسب كيودر (Kuder)، وأكثر من نمط حسب هولاند (Holland)، وأكثر من حقل حسب آن رو (Roe)، وبالتالي فإن الاعتماد على تلك التصنيفات لمساعدة طلبة الصّف العاشر في فلسطين للوصول إلى قرار يتوافق مع ميولهم، والتّقليل من التخبّط والحيرة والقلق لديهم لا يفي بالغرض، وهذه التصنيفات التي بنيت عليها مقاييس باسم هؤلاء العلماء، تخدم الطّلبة الذين أنهوا الثانوية العامّة، أو شارفوا على الانتهاء أكثر من طلبة الصّف العاشر، الذين يسعون لمعرفة أفضل مجال دراسي أكاديمي أو مهني أو مجال عمل يناسبهم، فوفّرت هذه الدّراسة مقياساً يوضح لهم أفضل المجالات الدراسية تناسبهم بشكل بسيط وسريع ومباشر، بالاعتماد على تصنيفات هولاند (Holland)، وآن رو (Roe)، وكيودر (Kuder).

وبما أن أولى خطوات التوجيه والإرشاد المهني زيادة وعي واستبصار الفرد بذاته، ومن ضمنها تقدير الذّات، الذي يمكن اعتباره المفتاح الأساسي للنجاح في الحياة المهْنيّة والحياة العامّة والخاصة، وهو الأكثر أهمّية وتأثيراً في السّلوك، ومن خصائصه أنه سمة متغيرة متعددة الأبعاد. وهناك ثلاثة مستويات لتقدير الذّات: المرتفع، والمتوسط، والمنخفض، كما حددها سميث (Coopersmith)، ولكل مستوى من تلك المستويات سمات وخصائص.

فإذا كان تقدير الذات مرتفعاً كان التوجه والاختيار موفقاً، والعكس صحيح. وبما أن تقدير الذّات يتضمن نظرة الآخرين للفرد فيلاحظ أن العديد من الطلبة يبتعدون عن التخصصات المهنية، بسبب نظرة الآخرين لتلك التخصصات، أي نظرتهم له في حال التحق بتلك التخصصات، وبالتالي لوحظ بأصحاب التقدير المنخفض للذات أو التقدير الدفاعي يفشلون في دراستهم في الغالب، لأنهم لا يستطيعون الاعتراف بأنهم غير أَهْل للتخصصات التي يلتحقون بها.

وبمراجعة التعريفات المختلفة المتعلقة بمفهوم تقدير الذّات، وُجد بأن التعريفات جميعها لا تخرج عن كون المفهوم عبارة عن فكرة وصورة وإدراك وتقييم الفرد لنفسه، وتتكون من خلال خبراته وتجاربه بالحياة من جهة، ومن خلال تفاعله مع الآخرين والبيئة المحيطة من جهة أخرى، وتنعكس على سلوكه وتصرفاته.

والمقدرة على معرفة الذّات قوة، لأن الجهل بها أو تقييمها تقييماً غير دقيق، إما بدرجة أقل أو أكبر مما تستحق قد يثقل كاهلها، وقد يزدريها، فيدمر الإيجابيات التي يمتلكها.

وتقدير الذّات حسب تعريف روزنبرج (Rosenberg,1965) هو: "التقييم الذي يعلمه الفرد عن نفسه ويبقى عليه، فيعبّر عن اتجاه للقبول أو عدم القبول"، أما كوبر سميث (Coopersmith) فيعرف تقدير الذّات: بأنه "تقييم يضعه الفرد لنفسه بنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن الاتجاهات الإيجابية أو السلبيّة نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وكفء". أما كتل (Cattle) فيرى بأن تقدير الذّات "حكم شخصي لقيمة

الذّات يقع بين نهايتين، أحدهما: موجبة، والأخرى سالبة" صالح (1994). ويرى مالهي وريزنر (2010) بأنه: "تقييم المرء الكلي لذاته، إما بطريقة إيجابية أو سلبيّة، وهو يشير إلى مدى إيمان المرء بنفسه وقدراته واستحقاقه للحياة". وتقدير الذّات حسب ما يرى روجرز (Rogers) هو: "اتجاهات الفرد نحو ذاته، ولها مكون سلوكي، وآخر انفعالي، وهذا الشعور بالذّات يعتمد على كيف يقدر الآخرون الفرد؟ وخبرات النجاح، والشعور بالكفاءة، والشعور بالأهمّية" (Paprin, 2005).

ويفسر الباحث ما ورد من تعريفات لمفهوم تقدير الذّات بأن الفرد غير الملم بمكنونات ذاته، وتصوره لذاته ينعكس ذلك على سلوكه وقراراته، وهنا قد يكون من المفيد للمرشد سواء أكان مهنياً أو تربوياً توظيف ما ذكر خلال العمل مع الأفراد، إذ إن من أولى خطوات التّوجيه والإرشاد المهْني هو تبصير الفرد بذاته، وزيادة وعيه بها: (كيف يرى نفسه، وكيف يراه الآخرين؟)، مع ضرورة إبراز الجوانب الإيجابية في ذاته، خاصة تلك التي لا يدركها، وهذا يتقاطع مع نافذة (جو وهاري)، تلك النافذة المقسمة إلى أربعة أجزاء، وتختلف مساحات تلك الأجزاء من فرد لآخر، هي: أنا أعرف والآخرون يعرفون (النشاط الحر)، أنا أعرف والآخرون لا يعرفون (القناع)، أنا لا أعرف والآخرون يعرفون (العمياء)، أنا لا أعرف والآخرون لا يعرفون (المجهول). وباستخدام تقنيات بناء الثقة والألفة والتناغم والتوضيح ومهارات الإصغاء واستجاباته؛ يستطيع المرشد إضاءة المنطقة المظلمة لدى الفرد (العمياء)، بطريقة داعمة من غير مغالاة أو تملق.

ويمكن اعتبار تقدير الذّات هو المفتاح الأساسي للنجاح في الحياة الخاصة والعامّة، وتحديداً في الحياة المدرسية، وفي العلاقات بالطموح المشاريع المستقبلية، وكذلك في الحياة المهْنيّة، والعلاقات الزوجية، فهو ظاهرة دينامية قابلة للتطوّر مع التقدم في العمر: "طفل، وطالب، ومراهق، وراشد" (علوي، 2017). وورد في عربيات والزغول (2008) أن أهمّية تقدير الذّات تتجلى في أن الأشخاص الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم أكثر مرونة وانفتاحاً

على الآخرين، وهم بالتالي أكثر توافقاً من الناحية الاجتماعية، أما أولئك الذين يحملون مفاهيم سلبيّة عن ذواتهم؛ فهم أكثر عزلة وعجزاً وانغلاقاً وعدوانية، ويعانون من سوء التكيّف.

ويتأثر تقدير الذّات بعوامل متعددة، من أهمها: مقدار التقبل، والاحترام من قبل الآخرين، ومدى تحقيق الفرد لطموحاته ونجاحاته، ويعود مصدر تلك العوامل إلى البيت، وظروف التنشئة الاجتماعية، والظروف المحيطة، والمدرسة، والفرد نفسه.

وتناولت العديد من النظريات تقدير الذّات من أهمها: نظرية روزنبرج (Rosenberg)، وسميث (Coopersmith)، وزيلر (Ziller)، ونظرية التحليل النفسي، والنظرية المعرفية التجريبية، ونظرية روجرز (Rogerd). وتقاطعت النظريات جميعها بأن تقدير الذّات هو نتاج لتفاعل الفرد ونظرته واتجاهاته وأفكاره نحو نفسه ونحو الآخرين، ضمن الإطار المرجعي الاجتماعي، فالتنشئة وأجواء الأسرة ونمط العلاقات السائدة بين الوالدين والأبناء مهمة في إكساب الطفل الثقة وتقدير الذات، وإكسابه خصال الفاعلية والإيجابية (أبو هين، 2001).

وتباينت أهداف الدّراسات السّابقة التي اتخذت من الميول المهْنيّة عنواناً لها، فمنها ما هدف إلى بناء مقياس للميول، أو تقنين قائمة التفضيلات، ومنها ما ذهب للتحقق من صلاحية قائمة التفضيلات المهْنيّة. واهتمت دراسات أخرى ببناء برامج إرشادية، وحاولت بعض الدّراسات الكشف عن العلاقة بين الميول المهْنيّة وبعض المتغيّرات، مثل: الذكاءات المتعددة، والعوامل الخمس الكبرى، وقلق المستقبل، وتصورات المستقبل، والقيم ومستوى التحصيل، والخدمات الإرشادية المقدّمة من قبل مستشار التّوجيه المهني وزيادة فاعلية الذّات، وتخصصت بعض الدراسات باتخاذ القرار المهني.

وبالمقابل تناول العديد من الباحثين علاقة تقدير الذّات بالعدوانية، وبالقلق الاجتماعي، والنشاط المعرفي، والقبول الاجتماعي، والرضا عن الحياة، والسلوك التوكيدي، ومركز الضبط، ومستوى الطموح، ودرجة الاستقلالية، والتشوهات المعرفية، والصحة النفسية، واتخاذ القرار،

والدافعية للإنجاز، والعلاقات الاجتماعية والتعليمية، ومستوى التحصيل الدراسي وغيرها العديد من المتغيرات.

وهناك العديد من المؤثرات والعوامل والمتغيرات التي تؤثر في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، منها: الأسرة، والمدرسة، والمعلم، والمنهاج، والأصدقاء، وأساليب التدريس، وقدرات الطالب/ة، واستعداداته، والتحفيز والتعزيز، والعقاب، والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي الذي يعيشه الطالب/ة، ولا نغفل الوضع السياسي والعراقيل والحواجز وسياسة القمع، التي يمارسها الاحتلال الصهيوني، والاعتقالات والإصابات والاستشهاد، وغيرها، إلا أن هذه الدراسة ركزت على كشف العلاقة بين الميول المهنية وتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر بفرعيه: الأكاديمي، والمهني في فلسطين، وبعض المتغيرات الديمغرافية، ومن ضمنها مستوى التحصيل الدراسي للطلبة. وذلك بعد تصميم أداةً لقياس الميول المهنية، وبنائها وتقنينها بالصورة الفلسطينية، بناءً على ثلاثة دوافع: معرفية، ووجدانية، وسلوكية.

ويستخدم القياس بوسائل مختلفة، منها: الملاحظة، والمقابلة، وسلالم التّقدير، واختبارات المعرفة، واختبارات الصور، وطريقة التفضيل، والاختبارات. ولكي يصل الفاحص إلى نتائج سليمة وصحيحة لا بد أن تكون أدواته صادقة وثابتة ومقننة، ويُعرّف القياس النفسي بأنه: " وصف كمي للسلوك، يستخدم للمقارنة بين الأفراد أو داخل الفرد الواحد، لإصدار حكم بهدف التشخيص أو التقييم أو التّوجيه والإرشاد، والمساعدة في اتخاذ القرار". واتبع الباحث الخطوات الآتية في بناء مقياس الميول المهنية بالصورة الفلسطينية:

1. تحديد المشكلة وتحديد مبررات تصميم المقياس.
2. توضيح الهدف من المقياس.
3. الرجوع للإطار النظري والأدب التربوي.
4. الوقوف على طبيعة الفئة المستهدفة وخصائصها.
5. صياغة بنود المقياس، ووضعها بالشكل الأمثل.
6. توضيح شكل الاستجابة، وشرحها.

7. وضع تعليمات المقياس للمطبقين وللمفحوصين.
8. تحكيم المقياس من قبل متخصصين.
9. إجراء الدراسة الاستطلاعية الأولى والثانية، والتحقق من الخصائص السيكومترية.
10. تطبيق الأدوات على عيّنة التقنين.
11. عرض أهمّ الصعوبات التي واجهت مصمم المقياس.

فالخبرة الميدانية للباحث وشعوره باحتياجات الفئة المستهدفة، وتعامله وتفاعله المتواصل معهم، واطلاعه على تجارب الدول المحيطة، ورغبةً بمواكبة التغيرات والتطورات التي تحدث في مجال التوجيه والإرشاد المهني، جاءت هذه الدراسة؛ كي تشكل وسيلة للاستنارة ببعض نتائجها من قبل أصحاب القرار في النظام التعليمي الفلسطيني، ومرجعاً للمرشدين التربويين والمهنيين العاملين في الميدان، وباستخدام خدمات التوجيه والإرشاد المهني بطرق فعّالة ناجعة، يمكن أن تترجَم طموحات الأفراد وقدراتهم إلى واقع تعليمي وعملي فعال وناجح، يعود بالنفع بالنهاية على المجتمع كله.

فالتوجيه والإرشاد المهني أحد أهم الوسائل والأدوات الداعمة والمساندة لتطوير أي نظام تعليمي أو تدريبي، فمن خلاله تتم المواءمة بين متطلبات واحتياجات الأفراد وميولهم وقدراتهم، مع متطلبات واحتياجات سوق الشغل، للوصول إلى خفض معدلات البطالة في المجتمع، وزيادة الإنتاجية واستدامة التنمية. ويرى مورتمر (Mortimer) المشار إليه في السواط (2008) أن سن المراهقة سن مهم بالنسبة لتشكيل التوجهات المتعلقة بالعمل والهوية الشخصية، وهي أيضاً مهمة في صنع القرارات المتعلقة بالمهنة.

والبطالة حسبما يعتقد الباحث مشكلة ثقافية أكثر من كونها مشكلة اقتصادية، وتتطلب تعديل اتجاهات الطلبة وأولياء أمورهم نحو التعليم والتدريب المهني والتقني، كما أن مواجهة تلك الآفة الاجتماعية يبدأ من المدرسة؛ قبيل توزيع الطلبة على فروع الثانوية العامة، وليس بعد التخرج في الجامعة.

فإعداد الطلبة للنجاح في الحياة يختلف عن إعدادهم للنجاح بالمدرسة، إذ يتطلب الأول استخدام طرق ومهارات وتعريض الطلبة للعديد من المواقف والتركيز على طرق حل المشكلات، بينما الإعداد للنجاح بالمدرسة لا يحتاج الكثير من الطرق والأساليب والجهد، فالتلقين والتكرار وبذل مزيد من الجهد من الطلبة كاف لنجاحهم بالمدرسة.

فرضيات الدّراسة:

1. لا يختلف البناء العاملي لمقياس الميول المهْنيّة بشكل دال إحصائياً باختلاف النّوع الاجتماعي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية للميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغيّرات المديرية، والتفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل الدّراسي، والمستوى التّعليمي للوالدين.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغيّرات التفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل الدّراسي، والمستوى التّعليمي للوالدين.
4. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ بين مجالات الميول المهْنيّة وتقدير الذّات، ومستوى التحصيل الدّراسي، والنّوع الاجتماعي، والتفريع بالعاشر: "أكاديمي، ومهني"، لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين.

وفي خاتمة هذه الدراسة، حاول الباحث تسليط الضوء على ثلاثة مفاصل رئيسة هي: أبرز النتائج التي تم التوصل إليها، وأهم التوصيات المنبثقة من تلك النتائج، وبعض المقترحات التي قد تكون دراسات مستقبلية لباحثين آخرين.

أولاً: النتائج:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها تحقق البناء العاملي لمقياس الميول المهْنيّة، باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكوّنات الرئيسة، وتشبّع فقرات المقياس على ثمانية عوامل – مثّلت فروع الثانوية العامة "الإنجاز" بحلته الجديدة– بدرجة مقبولة إحصائياً، وأنها تشترك معاً في قياس الميول المهنية لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين. وذلك بعد التحقق من وجود دلالات صدق وثبات عالية للمقياس، من خلال الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي، وصدق التكوين الفرضي، ومعاملات ثبات (كرونباخ ألفا)، وإعادة التطبيق، ولم تُشِر النتائج إلى اختلاف البناء العاملي باختلاف الجنس.

وأسفرت نتائج معاملات الارتباط عن الشكل الثماني، الذي يضم فروع الثانوية العامة "الإنجاز"، مشكِّلة كلمة الفروع (BRANCHES)، ونتج عنها أربع حالات، هي: الانسجام التام، والانسجام، وقريب من الانسجام، وعدم الانسجام، وذلك بناءً على كون الفروع متقاربة أو متقابلة.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في الميول المهْنيّة، **وفقاً لمتغير التفريع بالعاشر** لصالح الصّف العاشر المهني في كل من الفروع الآتية: الفندقي، والريادة والأعمال، والاقتصاد المنزلي، والزراعي، والصناعي. وكانت الفروق لصالح الصّف العاشر الأكاديمي بالفرع العلمي، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا في الفرع الأدبي، وكذلك التكنولوجي. وقد تكون الفروق لصالح الصّف العاشر المهني لأكثر من سبب، الأول: وجود عدد من شعب الصّف العاشر المهني في مدارس مهنية، ويتوفّر بها مشاغل للفروع المهْنيّة، والثاني: ممارسة الطّلبة بشكل مبسّط للمهن، التي تمثل فروع الثانوية العامّة، مما يجعل قرارهم مدروساً، وأكثر دقة من أولئك الطّلبة الذين لم تسنح لهم الفرصة لتطبيق النماذج العملية التي تمثل فروع الثانوية العامّة، والثالث: وجود مرشدين مهنيين متخصصين بفحص ميول الطّلبة وتوجيههم بطريقة أكثر مرونة من المرشدين التربويين، إذ إن عدد الطّلبة بالمدارس المهْنيّة قليل، والمتطلبات من المرشدين المهنيين محدّدة وغير مفتوحة، على عكس المرشدين

التربويين الذين يشكل الإرشاد المهني جزءاً بسيطاً من عملهم، ونادراً ما يجدون الوقت الكافي لتطبيقه.

وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في الميول المهْنيّة، **وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي** لصالح الطّلبة الذكور في كل من الفروع الآتية: الريادة والأعمال، والزراعي، والصناعي، والتكنولوجي، وكانت الفروق لصالح الإناث في كل من الفروع الآتية: العلمي، والفندقي، والأدبي، والاقتصاد المنزلي. أي أن كلاً من الذكور والإناث يميلون إلى المهن التي تتناسب مع طبيعة تكوينهم الجسمي، ومع العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، حيث أشارت العديد من الدّراسات إلى أن الاختيارات المهْنيّة الأكثر شيوعاً عند الإناث تختلف عنها عند الذكور، والعكس صحيح، كما أوضح بوزيبون (Pozzebon, 2012) أن الإناث يظهرن اهتماماً بالمهن المتعلقة بالأشخاص، بينما يهتم الذكور بالمهن المتعلقة بالأشياء.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في الميول المهْنيّة، **وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي** للفرع العلمي لصالح التحصيل المرتفع والمتوسط، والفرع الفندقي لصالح التحصيل المتوسط والمتدني، والفرع الأدبي لصالح التحصيل المرتفع والمتوسط، وفرع الاقتصاد المنزلي لصالح التحصيل المتوسط والمتدني، والفرع التكنولوجي لصالح التحصيل المرتفع والمتوسط. في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً لفروع الريادة والأعمال، والزراعي، والصناعي، أي يتوجه للفروع الثلاثة الآنفة الذكر طلبة من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمتدني.

وأشارت المعطيات أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في الميول المهْنيّة، حسب تفاعل متغيّرات المستوى التّعليمي للوالدين. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في درجة الميول المهْنيّة، حسب تفاعل متغيّرات النّوع الاجتماعي ومستوى التحصيل الدّراسي.

وبينت نتائج الدّراسة أن مجالات الميول المهْنيّة لدى الطّلبة جاءت على الترتيب: أدبي، علمي، تكنولوجي، ريادة وأعمال، فندقي، صناعي، اقتصاد منزلي، زراعي.

واشتقت معايير الأداء لطلبة الصّف العاشر على مقياس الميول المهنية بصورته الفلسطينية، بحساب العلامات الخام، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والعلامات المعيارية التائية والزائية، والرتب المئينية لكل فرع من فروع الثانوية العامة، وتبيّن أن متوسط أداء أفراد العيّنة الكلية على المجموع الكلي للفروع جميعها تراوح بين (6.36-11.18)، وكان أدنى أداء على الفرع الزراعي، وأعلى أداء على الفرع الأدبي. وتراوح متوسط أداء الطلبة **الذكور** بين (4.78-10.14)، وكان أدنى أداء لديهم على فرع الاقتصاد المنزلي، وأعلى أداء على الفرع الأدبي. وتراوح متوسط أداء **الإناث** بين (5.42-12.13)، وكان أدنى أداء لديهن على الفرع الصناعي، وأعلى أداء على الفرع الأدبي.

وأشارت النتائج بأن الطّلبة يتوجهون لطلب المعونة والدعم والمشورة إلى الوالدين أو أحدهما بالمرتبة الأولى، ومن ثم الاعتماد على الذّات، ثم الأصدقاء، يليهم الأقارب، وفي الترتيب الخامس والسادس يأتي المرشد/ة التربوي/ة، ومعلم المدرسة، وهنا يتضح غياب دور المدرسة أو غياب تأثير دور المدرسة المتمثل بالمرشد التربوي والمعلم. فالطلبة يخضعون للتسيير بدلاً من التوجيه، ويُعزى تشكيل الوالدين أو أحدهما المصدر الأول للدعم والمشورة؛ لطبيعة التنشئة الأسرية، ولقوة الروابط بين الأبناء وأولياء أمورهم، لأن الوالدين يشكلون الأنموذج، ومصدر الدعم المادي والمعنوي، ومخالفتهم وعدم الأخذ برأيهم يترتب عليه نتائج قد لا تُحمَد، ولا يستطيع المراهق تحملها، حيث يعيش المراهق إحساساً متناقضاً بين الرغبة في الاستقلالية والخوف منها، ويبدو أن الخوف من الاستقلالية هو الذي يغلب في هذه المرحلة. فكثيراً ما يختار الفرد مجالاً دراسياً أو مهنة نزولاً عند رغبة والديه، ومتناقضة مع رغبته وميوله.

وأشارت النتائج أن المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس تقدير الذّات جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (1.78)، وانحراف معياري (0.74)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (0.49- 2.51)، وجاءت الفقرة التي تنص: (أشعر أنني أمتلك عددا من الصّفات الجيدة) بالمرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة التي تنص: (أنا قادر على القيام بالأشياء كما يفعل الآخرون) بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.28). وحازت الفقرة (3)

التي تنص: (بالمجمل أشعر أنني فاشل)، على أدنى متوسط حسابي، وبدرجة قليلة. وهذا يتفق مع دراسة الحراحشة (2012).

كما بينت المعطيات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير التفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، وفقاً لمتغير نوع المدرسة: "أكاديمية، ومهنية". والفروق لصالح الطّلبة الملتحقين بالمدارس الأكاديمية، وبمتوسط حسابي (2.08).

وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في المتوسطات الحسابية لتقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي. وأشارت نتائج التحليل الإحصائي المتقدم Post Hoc (LSD) للمقارنات البعدية إلى أن الطّلبة الذين يتوجهون للمدارس المهْنيّة من ذوي التحصيل المنخفض، وهناك علاقة إيجابية طردية بين تقدير الذّات ومستوى التحصيل الدّراسي حسبما أشارت إليه نتائج هذه الدّراسة، أي أن الطالب/ة الذي لديه تقدير عالٍ لذاته ينعكس على مستوى تحصيله الأكاديمي، والعكس صحيح. فتقدير الذّات كما جاء في دويدار (2008)، يعدّ من أبرز القضايا النفسية والإرشادية التي ارتبطت بالتحصيل وبالاختيار المهني. إذ يعمل تقدير الذّات كموجه للسلوك وقوة دافعة له، ويشكل التنظيم الإدراكي الذي يقف وراء وحدة الأفكار والمشاعر.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، حسب تفاعل متغيّرات المستوى التّعليمي للأب وللأم، فأساليب التنشئة الاجتماعية ترتبط بالخبرات أكثر من ارتباطها بمستوى التحصيل الدّراسي للوالدين، فتقدير الذّات المرتفع أو المنخفض يكتسبه الطفل من خلال التفاعل مع المحيط، وحصوله على التعزيز، وكذلك محاكاته لسلوك والديه.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في درجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، حسب تفاعل متغيّرات النّوع الاجتماعي، ومستوى التحصيل الدراسي، والتفريع بالعاشر، وكذلك النّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة.

ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فروع المجال الأكاديمي: "العلمي، والريادة والأعمال، والأدبي، والتكنولوجي، ومستوى التحصيل" وبين تقدير الذّات، أي كلما ارتفع التحصيل ارتفع تقدير الفرد لذاته، والعكس صحيح، وتوجّه الطالب/ة إلى المجال الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة دالة إحصائياً بين فروع المجال المهني: "الفندقي، والصناعي، والزراعي، والاقتصاد المنزلي، ومستوى التحصيل" وتقدير الذّات، إذ يتوجّه لتلك الفروع الطلبة ذوو التحصيل المنخفض، بمعنى كلما انخفض التحصيل توجّه الطالب/ة للمجال المهني والعكس صحيح. ولم تكن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذّات ومتغيري النّوع الاجتماعي، والتفريع بالعاشر: (أكاديمي، ومهني)، ويبدو أن النظرة الدونية للتعليم المهني والتقني هي المسيطرة، إذ يعتقد الطلبة بناءً على التغذية الراجعة التي يحصلون عليها من قبل أهاليهم والمجتمع المحيط بهم بأن ذوي التحصيل المنخفض يتوجهون للتعليم المهني والتقني، وذوي التحصيل المرتفع يتوجهون للتعليم الأكاديمي، وأشارت نتائج دراسة ناصر وشانق (Nasir & Shiang, 2013) إلى وجود علاقة دالة إحصائياً وموجبة بين مفهوم الذّات والوعي المهني.

كما أشارت النتائج إلى أن أكثر العوامل تأثيراً وتنبؤاً بالميول المهنية لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، جاءت على التوالي: (مستوى التحصيل الدراسي)، والثانية: (النوع الاجتماعي)، وبالمرتبة الثالثة: (التفريع بالعاشر: أكاديمي، ومهني). وأكثر العوامل تأثيراً وتنبؤاً بدرجة تقدير الذّات لدى طلبة الصّف العاشر في فلسطين، جاءت على التوالي: (مستوى التحصيل الدراسي)، وبالمرتبة الثانية: (تخصص المدرسة: "أكاديمية، مهنية")، وبالمرتبة الثالثة: (التفريع بالعاشر: أكاديمي، مهني")، وذلك باستخراج معامل تحليل الانحدار المتعدد (Regression)، باستخدام طريقة (Stepwise).

وخلصت نتائج الدراسة النوعية إلى اعتقاد أولياء أن مفهوم المهنة يقتصر على الحرف اليدوية والأعمال التي تحتاج إلى مجهود عضلي، مع العلم أن الطب مهنة، والهندسة مثلها، والتعليم مثلها، وكذلك النجارة، والحدادة وغيرها، وتعبير الطلبة عن شعورهم بالافتقار لمن يقدم لهم الدعم والمساندة والتحفيز لممارسة ما يرغبون في ممارسته ودراسة ما يرغبون في دراسته، كما عبر الطلبة عن أن الميول المهنية تُعدّ مدخلاً للنجاح في الحياة، وقد يكون السبب عدم إيمان أو معرفة أولياء الأمور بقدرات وإمكانيات أبنائهم، وقلة الثقة بقدراتهم على اتخاذ قرار مهني.

كما أظهرت نتائج تحليل المقابلات قلة الوعي لدى المشاركين بالمجموعات البؤرية بفروع الثانوية العامة بالمسارين: الأكاديمي، والمهني، وقلة المعرفة بالفروق ما بين العاشر الأكاديمي والعاشر المهني، وقلة المعرفة بالمستويات المهنية المطبقة في فلسطين، وعدم التمييز ما بين التعليم المهني والتدريب المهني، ووجود ربط مجتمعي بين التعليم المهني وتدني القدرات التعليمية، كما يعتقد أولياء الأمور أن المجالات المهنية تحتوي على مهن متدنية، تقلل من قيمة الفرد ومكانته، ولا يسمح للملتحقين بالفروع المهنية استكمال دراستهم الجامعية، على عكس ما هو مقرّ من قبل وزارة التربية والتعليم. فالتعليم والتدريب المهني يناسب ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض؛ لوجود مسارات ثلاث تراعي الفروق الفردية، المسار المهني، ومسار الكفاءة المهنية، ومسار التلمذة المهنية، أما الطلبة الذين لديهم إشكالية في المهارات الدراسية الأساسية فبإمكانهم الالتحاق بمراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل، أو وزارة التنمية الاجتماعية، أو مراكز التدريب التابعة للقطاع الخاص.

وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود قدرة لدى طلبة الصف العاشر على الاختيار المهني، أي أن هناك حاجة ماسة للعمل على التوعية المهنية للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور والأطراف جميعها التي تتعامل مع الطلبة، وهناك حاجة ضرورية لإعداد كوادر قادرة ومتخصصة بالاستشارة المهنية، واستخلصت أهم المعوقات التي تحول دون التحاق الطلبة ببعض الفروع بالآتي: الأهل، وحرصهم الزائد، وخوفهم على أبنائهم من جهة، وافتقارهم

للمعلومات المتعلقة بالخيارات والفروع والمهن والتخصصات ومستقبلها من جهة أخرى، وكذلك الوضع الاقتصادي للأسر الفلسطينية، وتأثير الأصدقاء، وعدم توفر مدارس مهنية موزعة جغرافيا بعدالة، والنظر الدونية للتعلم والتدريب المهني، وجميعها معوقات تحول دون التحاق الطالب بالفرع المرغوب لديه.

وبينت النتائج النوعية أن أهم المعوقات التي تحول دون التحاق الطلبة بالفروع التي يرغبون فيها، الأهل وتأثرهم بالدرجة الأولى؛ لافتقارهم للمعلومات المتعلقة للخيارات والفروع والتخصصات ومستقبلها، وكذلك الوضع الاقتصادي للأسر، وعدم توفر مدارس مهنية موزعة جغرافياً بعدالة، فعلى سبيل المثال تفتقر مدينة أريحا لأي مدرسة مهنية، وكذلك تفتقر مدينة بيت لحم لوجود فروع مهنية للإناث، كما ذكر المشاركون بأن الاحتلال وتهديداته وحواجزه وجدار الفصل العنصري يعوق التحاق الطلبة ببعض الفروع، بالإضافة إلى تأثير الأصدقاء، والعادات والتقاليد، والنظرة الدونية للتعليم والتدريب المهني والتقني.

ولوحظ من خلال تحليل المقابلات أن أكثر المهن التي يفضل الطلبة الالتحاق فيها من وجهة نظر المجموعات البؤرية مهن حسب اعتقاد الطلبة لها مكانة اجتماعية، مع العلم أن تلك المهن تشهد نسب بطالة مرتفعة، واللافت للانتباه أن مهنة التعليم حازت على إجماع المشاركين كلهم بالمجموعات بأنها تحتل المرتبة الأولى بالمهن غير المرغوبة لدى الطلبة، وبالمقابل يتقدم سنويا لشغل هذه المهنة ما لا يقل عن (50) ألف خريج، يتنافسون على (1000) وظيفة فقط، وعلى ما يبدو أن هؤلاء الخريجين يبحثون عن وظيفة ومصدر رزق وراتب شهري، دون الالتفات لأهمية هذه المهنة، والرسالة المرجوة منها، وهذا يحتاج إلى بحث وإجابة من قبل وزارة التربية والتعليم.

وبينت النتائج أن أكثر الأشخاص تأثيراً في قرارات الطلبة الأهل بالدرجة الأولى، ثم المحيط العائلي، والأصدقاء، والمعلم، والمرشد، ووسائل الإعلام، وانسجمت تلك النتائج مع نتائج التحليل الكمي.

كما أظهرت معطيات البحث النوعي أهم الخطوات العملية التي تساعد الطلبة على الاختيار المهني من وجهة نظر المجموعات البؤرية بالآتي: توفير مظلة وطنية للتعليم والتدريب المهني والتقني؛ للملمة الجهود المبعثرة في الميدان، فيما يتعلق بالتعليم والتدريب المهني والتقني، ضمن برنامج وطني شامل وخطة استراتيجية مرنة قابلة للتحقيق، وتخصيص ميزانيات ودراسات علمية تبحث احتياجات سوق العمل بشكل دوري، وتوفير مخرجات تنسجم وتتوافق مع تلك الاحتياجات، بالإضافة إلى توفير امتيازات للعاملين في مجال التعليم والمهني والملتحقين به، وبناء مؤسسات مهنية تشتمل على تعليم وتدريب والمستوى الثاني والثالث والرابع حسب المستويات المهنية المعتمدة في فلسطين، وتضمين الجامعة التقنية التي تخطط وزارة التعليم العالي إلى إنشائها على تخصص الاستشارة المهنية لتخريج متخصصين بالإرشاد المهني والوظيفي.

ثانياً: التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الوارد ذكرها فيما سبق طرحت التوصيات الآتية:

- حوسبة مقياس الميول المهنية بصورته الفلسطينية، بعد أن تم التحقق من البناء العاملي والخصائص السيكومترية، ليكون بمتناول أيدي طلبة الصّف التاسع، والعاشر، والحادي عشر، نظراً لارتباط الطلبة اليوم بالأجهزة الإلكترونية من جهة، وقدرة الطلبة التحويل إلى أي فرع من فروع الثانوية العامة "الإنجاز"، بعد إنهائهم للصف الحادي عشر بنجاح.
- اعتماد نتائج مقياس الميول المهنية معياراً بجانب مستوى التحصيل الدراسي، لتوزيع الطلبة على فروع الثانوية العامة بعد الصّف العاشر.
- زيادة عدد شعب الصّف العاشر المهني في الضفة الغربية والقدس، وافتتاح العديد من الشعب في قطاع غزة، بعد أن أشارت النتائج بأن الطلبة الملتحقين بالصّف العاشر المهني أكثر معرفة بميولهم من طلبة الصّف العاشر الأكاديمي.

- إعطاء الارشاد المهني مساحة أكبر من الاهتمام؛ بطرح تخصص جامعي تقني، يُعنى بتخريج مستشارين بالتوجيه والإرشاد المهني، وقادرين على تقديم خدمات نوعية بالتوجيه والإرشاد المهني للطلبة. ومن ثم تفريغ عدد أكبر من المرشدين المهنيين بالمدارس المهنية، وبالمدارس الأكاديمية، ورصد ميزانيات كافية لتنفيذ أنشطة التوجيه المهني وفعالياته.
- توفر مظلة وطنية، تجمع الجهود المبعثرة فيما يتعلق بالتعليم والتدريب المهني والتقني، وفتح المزيد من المدارس المهنية موزعة جغرافياً بعدالة، تراعي طبيعة المدن الفلسطينية الزراعية، والصناعية، والتجارية، والسياحية، والخدماتية.
- وضع خطة وطنية تهدف إلى تعديل الاتجاهات السلبية نحو التعليم المهني والتقني، وتغيير النظرة الدونية للمجال المهني وللملتحقين فيه.
- إقرار برامج تطبيقية لرفع درجة تقدير الذّات تطبق مع طلبة الصّفوف التاسع والعاشر والحادي عشر، إذ أشارت النتائج إلى ارتباط تقدير الذّات بالتحصيل الدراسي من جهة، وبالاختيار المهني من جهة ثانية، وقد تكون هذه الخطوة وسيلة من وسائل الحد من نسب الرسوب، والتسرب بطريقة غير مباشرة.
- تَبنّي راسمي السياسات وأصحاب القرارات آليات ومناهج وتشريعات ملائمة لإحكام توجيه الموارد البشرية، وتحديد مساراتها المهنية لتأهيلها وإكسابها كفاءات متعددة، للرفع من قابلية تشغيلها، وتسهيل إدماجها وتيسيره في سوق الشغل.
- التفكير بطريقة عكسية بخصوص ثقافة المجتمع ونظرته للتعليم المهني والتقني، بقيام وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بتعديل الاسم من تعليم مهني إلى تعليم متميز أو إبداعي، وفرض المجانية الكاملة للملتحقين بالتعليم المهني، ولخريجي هذا المسار في الجامعات الحكومية. وتخصيص نسبة قد تكون (0.01) من ميزانيات المدارس الأكاديمية، لدعم المدارس المهنية، وكذلك تخصيص نسبة جيدة نسبياً لتوظيف هؤلاء الخريجين التقنيين، وتيسير حصولهم على منح دون فائدة، لبعث مشاريعهم الريادية،

وغيرها من الإجراءات بدلاً من المكوث داخل الصندوق نوجه اللوم لنظرة الأهالي الدونية للتعليم المهني والتقني.

- افتتاح فروع جديدة للثانوية العامة، مثل: الفرع الصحي، أو التمريضي، والعسكري، والموسيقي، والرياضي، انسجاماً وإيماناً بالفروق الفردية والتميز لدى الأفراد في جوانب مختلفة.

ثالثاً: المقترحات:

1. أسباب عزوف الطلبة وأولياء أمورهم، أو انخفاض نسبة توجههم لتلقي خدمات التوجيه والإرشاد المهني.
2. العلاقة بين الميول المهنية وأنماط التعلم ومستوى الطموح.
3. التشوهات المعرفية واتخاذ القرار المهني، دراسة على عينات من طلبة الصف العاشر والتوجيهي وسنة أولى جامعة.
4. الاختيار المهني لدى طلبة الصف العاشر، المعوقات والحلول "دراسة نوعية".

المراجع

1. المراجع العربيّة:

القرآن الكريم.

إبراهيم، فيوليت وسليمان، عبد الرحمن (2002) **دراسات في سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة.** القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.

ابن حليلم، أسماء وحبال، ياسين ومأمون، عبد الكريم (2017). **بناء، تقنين، وتكييف الاختبارات النفسية في الجزائر، المعوقات والحلول والبدائل من وجهة نظر أساتذة علم النفس. مجلة العلوم النفسية والتربوية،** الجزائر، 5 (1)، 296-314.

ابن عمر، هاجر (2015). **فعالية برنامج تربية الاختيارات قائم على اللعب لاكتساب المفاهيم المهْنيّة لدى أطفال القسم التحضيري.** رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، الجزائر.

أبو جادو، صالح (1998). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية.** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أبو حرب، محمد خير (2007). **المعجم المدرسي.** وزارة التربية، الطبعة الثانية، سوريا.

أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد وصادق، آمال (2008). **التقويم النفسي.** ط4 مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

أبو حماد، ناصر الدين (2008). **الإرشاد النفسي والتّوجيه المهني.** جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

أبو عيطة، سهام (1997). **مبادئ الإرشاد النفسي.** دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أبو عيطة، سهام والكوشة، فايز (2017). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي مهني يستند إلى نظرية معالجة المعلومات في تحسين فاعلية الذّات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصّف العاشر في مديرية تربية لواء ماركا. مجلة الدّراسات التربوية والنفسية،** جامعة السلطان قابوس، (11)، (3)، 545-564.

أبو هين، فضل (2001). **تقدير الذّات وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الشباب الفلسطيني المشارك في انتفاضة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى،** (5)، (2)، 117-145.

أحمد، مدثر سليم (2006). **تقدير الذّات والمهارة الاجتماعية والتحصيل الدّراسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل نظام الدمج. كلية التربية، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بأسوان**، جامعة جنوب الوادي وبرنامج تطوير التّعليم، مصر، 396– 425.

الأسدي، حبيب (1980). **التّوجيه المهني– علاقته بتنمية القوى العاملة**. مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، العراق.

أسعد، ميخائيل (1991). **مشكلات الطفولة والمراهقة**، دار الآفاق، القاهرة، مصر.

الآلوسي، وفاء (2014). **تقدير الذّات وعلاقته بمستوى التحصيل الدّراسي. مجلة العلوم النفسية والتربوية**، العراق، العدد (104)، 456– 485.

أنجلر، باربرا (1990) **مدخل إلى نظريات الشخصية**. ترجمة فهد بن عبد الله الدليم. الطائف. دار الحارثي للطباعة والنشر .

الأنصاري، بدر (2000). **قياس الشخصية**. دار الكتاب الحديث، الكويت.

أولاد هدار، زينب وسليماني، جميلة (2016). **تقدير الذّات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عيّنة من طلبة الجامعة بغرداية في ضوء بعض المتغيّرات، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، العدد (8)، 8–24.

ايفانز، كارل (1993). **الاتجاهات والميول في التربية**. ترجمة: صبحي عبد اللطيف المعروف، دار المعرفة.

البادري، مسعود (2017). **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والحاجات النفسية والميول المهْنيّة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الثاني عشر بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان. مجلة الجامع في الدّراسات النفسية والعلوم التربوية**، العدد (4)، ص 145– 183، عُمان.

باهي، مصطفى وعدنان، محمود وعز الدين، حسني (2002). **التحليل العاملي (النظرية والتطبيق)**. مركز الكتاب، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

البراشدية، حفيظة بنت سليمان (2013). **تقدير الذّات وعلاقته باتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصّف العاشر بمحافظة جنوب الباطنية وعلاقتهما ببعض المتغيّرات. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**– مصر، العدد (35)، الجزء (20)، 7389–7432.

البلوشية، رحمة خميس (2009). **أثر برنامج تدريبي في تحسين مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصّف العاشر في سلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

بنات، بسام (2016). **إحصاء تطبيقي.** برنامج الماجستير في بناء المؤسسات والتنمية البشرية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

بورزق، جمال (2017). **تقدير الذّات والمساندة الاجتماعية وعلاقتهما بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المتمدرسين. دراسات، جامعة عمار ثليجي،** العدد 56، 110-120.

تايلر، ليونا (1998). **الاختبارات والمقاييس.** ترجمة سعد، عبد الرحمن، دار الشروق، جمهورية مصر العربيّة.

التلاهين، فاطمة (2008). **أثر مفهوم الذّات والميول المهْنيّة على النضج المهني لدى طلاب الصّف الأول الثانوي في محافظة الكرك.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الجابري، نبيل (2012). **البناء العاملي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لدى طلاب جامعة أم القرى،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، الرياض، السعودية.

الجادري، عدنان حسين (2003). **الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية،** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الجامودي، سعيد سالم (2007). **إسهام مديري مدارس سلطنة عمان في التّوجيه المهني للطلاب من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

جبر، مأمون (2013). **تقرير دراسة تشخيص الواقع المدرسي للخطة الاستراتيجية الثالثة 2020/2014،** وزارة التربية والتّعليم العالي، الادارة العامّة للتخطيط.

جديدي، عفيفة (2017). **الميول في مرحلة المراهقة: ماهيتها وأهميتها في التّعليم. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية،** مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، العدد 11، 227-246.

جلال سعد (1985): **المرجع في علم النفس،** دار الفكر العربي، القاهرة.

الجلبي، سوسن (2005). **أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**. مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق، الجمهورية العربيّة السورية.

الجندي، محمد شعبان حسن (2012). **الميول المهْنيّة وعلاقتها بالتصور للمستقبل لدى طلاب التّعليم الثانوي الفني والعام**. (رسالة ماجستير)، جامعة القاهرة. معهد الدّراسات والبحوث التربوية

جيلالي، سراج (2018). **الميول المهنية وعلاقتها بالتخصص الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة دراسات نفسية وتربوية**، جامعة قاصدي مرباح، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، مج (11)، ع (1)، 193- 204.

حاتم، فهد (2014). **الميول البحثية لدى طلبة المركز الوطني للمتميزين، دراسة ميدانية باستخدام قائمة سترونج للميول المهْنيّة في محافظة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدّراسات العلمية**، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (36)، العدد (4)، 99-115.

حجازي، يحيى (2014). **صعوبات الطّلبة الثانويين في اتخاذ القرار المهني وتوجهاتهم المهْنيّة**. مؤسسة الرؤيا الفلسطينيّة، القدس، فلسطين.

الحراحشة، محمد (2012). **تقدير الذّات وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي. دراسة ميدانية مسحية على الطّلبة الضباط في أكاديمية العلوم الشرطية بإمارة الشارقة. شؤون اجتماعية، الإمارات**، المجلد (29)، 115، 89-109.

الحربي، اناس محمد رحاب الله (2008). **مقياس الميول المهْنيّة CIT النظرية والتطبيق**. جامعة ام القرى، السعودية

حسين، فؤاد (2007). **الشعور بالوحدة النفسية لدى الطّلبة اليمنيين وغير اليمنيين الوافدين إلى الجامعات السورية وعلاقتها ببعض المتغيّرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق. دمشق، سوريا.

الحشان، علي سعد عامر (2009). **التحصيل الدّراسي وعلاقته بكل من الميول المهْنيّة والذكاءات المتعددة لطلاب الصّف العاشر في دولة الكويت**. (رسالة ماجستير)، جامعة الخليج العربي. كلية الدّراسات العليا.

الحلو، بثينة (2007). **تقدير الذّات وعلاقته بمركز السيطرة. مجلة كلية الآداب**، جامعة بغداد، العراق، العدد (79)، 261-236

حمري، صارة (2012). **علاقة تقدير الذّات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوية**. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

حمود، محمد الشيخ (2000). **تقدير الذّات في السّلوك الدّراسي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيّرات. المجلة العربيّة للتربية**، 20 (2)، ص 124-149.

حمود، محمد الشيخ (2014). **الإرشاد المهني** ط2 دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن.

الحموي، منى (2010). **التحصيل الدّراسي وعلاقته بمفهوم الذّات. دراسة ميدانية على عيّنة من تلاميذ الصّف الخامس الحلقة الثانية من التّعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق، مجلة دمشق**، المجلد (26)، 173.

الحميدي، جمهور ناجي سرحان (2010). **الميول المهْنيّة وعلاقتها بسمات الشخصية الموهوبة للطلبة المتفوقين دراسيا بمدينة تعز**، رسالة ماجستير، جامعة تعز، المركز الوطني للمعلومات، اليمن.

الحوارنه، إياد نايف (2005). **أثر نمط التنشئة الأسرية في النضج المهني لدى طلبة الصّف الأول الثانوي في محافظة الكرك**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة مؤته.

الخالدي، عطا الله فؤاد، والعلمي، دلال سعد الدين: (2011) **الارشاد المهني للمدارس والمراكز والجامعات**، الطبعة الاولى، المملكة العربيّة السعودية.

الخروصي، طارق بن حمود (2007). **أثر متغيري النّوع الاجتماعي والكلية في نضج الاتجاه المهني لدى طلبة السنة الأولى في جامعة السلطان قابوس**. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

خضر، علي السيد والشناوي، محمد محروس (1993): **الميول المهْنيّة والتخصص الدّراسي لدى طلاب الثانوي والجامعة. مجلة الارشاد النفسي**، العدد الاول، جامعة عين شمس، القاهرة، 283-317.

الخضير، غادة (1999). **فاعلية برنامج تدريبي توكيدي في تنمية تقدير الذّات لدى عيّنة من طالبات الجامعة مرتفعات الأعراض الاكتئابية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربيّة السعودية.

الخطيب، بلال (2004). **معايير تقدير الذّات للأعمار (13-17) سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخواجه، عبد الفتاح (2010). **خطوات إلى الأمام كيف تحقق ذاتك**. دار البداية، عمان، الأردن

خياطة، هبة الله (2015). **الميول المهْنيّة ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيّرات. (دراسة ميدانية على عيّنة من طالبات الثانويات المهْنيّة في مدينة حلب)**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلبن سوريا.

خير، السيد (2007). **التفوق والتأخر الدّراسي وعلاقتهما بالقلق والاكتئاب وتقدير الذّات لدى طلاب جامعة القضارف**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان، الخرطوم، السودان.

الداهري، صالح حسن (2005). **سيكولوجية التّوجيه المهني ونظرياته**. دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

الدردير، عبد المنعم (2004). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**. الجزء (2)، عالم الكتاب، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

الدرعان، دلال والصويلح، بدر (2014). **تقدير الذّات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. الكويت، مجلة العلوم التربوية**، العدد الثالث، الجزء الثاني ص 75- 94.

الدريني، حسين وأحمد، محمد ومحمد، كامل (1983). **مقياس تقدير الذّات (كراسة التّعليمات)**، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

الدسوقي، مجدي (2004). **دليل تقدير الذّات**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

الدوسري، سارة (2000). **إدراك القبول والتحكم الوالدي لدى طالبات الجامعة وعلاقتهما بتقدير الذّات والفعالية الذّاتية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربيّة السعودية.

دويدار، عبد الفتاح (1999) **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذّات والاتجاهات**. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.

دويدار، عبد الفتاح (2008). **سيكولوجية السّلوك الإنساني**. دار المعرفة الجامعية، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

الديب، علي (1991). **العلاقة بين تقدير الذّات ومركز التحكم والإنجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل في الميلاد.** المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (1)، القاهرة، مصر.

ذيب، عادية (2010). **الانتماء وتقدير الذّات في مرحلة الطفولة.** دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

ربيع، محمد (2011). **علم النفس الاجتماعي.** ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ربيع، محمد شحاته (2010). **علم النفس الصناعي والمهني.** دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 عمان، الأردن.

رحماني، سعاد (2017). **الذكاء الوجداني وعلاقته بتقدير الذّات. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**–مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، العدد (9)، 222–238.

رزوالي، وسيلة وابريعيم، سامية (2017). **علاقة تقدير الذّات بالدافع المعرفي لدى عيّنة من طلبة جامعة "العربي بن مهيدي" بأم البراقي. الجزائر، مجلة الجامع في الدّراسات النفسية والعلوم التربوية** العدد (4)، 1–24.

رشوان، ربيع (2006). **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز.** ط1، عالم الكتاب، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

الرّفاعي، نعيم (2003). **التّوجيه المهني المدرسي.** منشورات جامعة دمشق، مديرية الكتب الجامعية، مطبعة المكتبة

الركيبات، أمجد (2015). **تقدير الذّات وعلاقته بدرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق لدى عيّنة من طلبة الصّف العاشر في الأردن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة،** المجلد (4)، العدد (5)، 2–12.

رمضان، منور (2014). **البناء العاملي لرائز القدرات المعرفية (CogAt) باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي.** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الرواد، ذيب (1996). **أثر برنامج تدريبي في الإرشاد والتّوجيه المهني على النضج المهني واتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصّف العاشر في محافظة معان.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الروسان، فاروق (2014). **تصميم البحث في التربية الخاصة،** عمان، دار الفكر والتوزيع والنشر.

رويبي، حبيبة وبرو، محمد (2016). **الخدمات الإرشادية المقدّمة من قبل مستشار التّوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بزيادة فاعلية الذّات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مجلة العلوم النفسية والتربوية**، المجلد (3)، العدد (1)، ص 137- 169، الجزائر.

زبيدي، عواطف ولقريده، كريمة (2014). **الميول المهْنيّة وعلاقتها بقلق المستقبل المهني لدى طلبة إرشاد وتوجيه بجامعة الوادي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الوادي، الجزائر.

الزعبي، أحمد (2005). **العلاقة بين الاكتئاب وتقدير الذّات لدى طلبة المرحلة الثانوية من الجنسين. مجلة العلوم التربوية**، العدد (8)، 57-80.

زعول، هشام (2008). **فاعلية منهج مقترح للتربية المسرحية في تنمية الوعي المسرحي لتلاميذ المرحلة الإعدادية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

زهران، حامد عبد السلام (1977) **مفهوم الذّات والسّلوك الاجتماعي للشباب بين الواقع والمثالية**. مجلة كلية التربية بجامعة عبد العزيز. مكة المكرمة. العدد الثالث ص 155 – 194.

زهران، حامد عبد السلام (1988). **التّوجيه والإرشاد النفسي**، القاهرة، عالم الكتب، ط6

زهران، حامد عبد السلام (1998). **التّوجيه والإرشاد النفسي**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

زهران، حامد عبد السلام (2001). **علم نفس النمو**. ط (5)، دار الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

زهية، عزيون (2007). **التحفيز وأثره على الرضا الوظيفي للمورد البشري في المؤسسة الاقتصادية، دراسة حالة: وحدة نوميديا بقسنطينة**. رسالة ماجستير كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة 20 أوت، الجزائر.

السامرائي، نبيهة (2007). **علم النفس الإعلامي (مفاهيم، نظريات، تطبيقات)**. ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سعود، ناهد شريف (2016). **الفروق في الصحّة النفسية وفق نمطي الميول المهْنيّة الواقعي والاجتماعي دراسة ميدانية على عيّنة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. 5 (10)، 313- 327

سعيد، سعاد (2008). **هندسة الذّات وتقدير الذّات**. دار جرار للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

سليمان، عبد الرحمن (1999). **قياس تقدير الذّات في مرحلة الطفولة- مقارنة بين أربعة مقاييس. مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، العدد (11)، 87-133.

سليمان، عبد الرحمن سيد (1992). **بناء مقياس تقدير الذّات لدى عيّنة من اطفال المرحلة الابتدائية، مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، العدد (24)، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

السمادوني، السيد إبراهيم (1994) **مفهوم الذّات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين. مجلة دراسات نفسية**. العدد الثالث. يوليو. 1994 ص 452-487.

سمير، سامية (2000). **قدرة بعض الاختبارات النفسية على التشخيص**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربيّة.

السواط، وصل الله بن عبد الله حمدان (2008). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب الصّف الأول الثانوي بمحافظة الطائف**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، المملكة العربيّة السعودية، جامعة أم القرى.

سواقد، ساري (2017). **بناء مقياس التفضيل المهني "الصورة س" لطلبة الصّف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربيّة للتربية وعلم النفس**، المجلد (15)، العدد (2)، ص 112- 139، عمان، الأردن.

السيد، فؤاد البهي (1998). **الأسس النفسية للنمو**، دار الفكر العربي، ط4، القاهرة، مصر.

السيد، محمد أحمد، (2002) **من مشكلات النظام التربوي العربي**. لا يوجد دار نشر

شاهين، جودة السيد (2008). **أثر أساليب التعلم وتقدير الذّات في مستوى تجهيز المعلومات لدى عيّنة من طالبات كلية التربية بالمملكة العربيّة السعودية، مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد (68)، الجزء (1)، 303-365.

الشحادات، بيان (2017). **أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين تقدير الذّات وخفض التوتر النفسي لدى أبناء اللاجئين السوريين في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء الأردن.

شحيمي، محمد (1994). **دور علم النفس في الحياة المدرسية**. ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان.

الشرعة، حسين (1993). **مدى توافق الميول المهْنيّة المقاسة لطلبة المرحلة الجامعية في تخصصاتهم الأكاديمية**، أبحاث اليرموك العدد (3) ص (275-243)، عمان، الأردن.

الشرعة، حسين (1998). **علاقة مستوى الطموح والجنس بالنضج المهني لدى طلاب الصّف الثاني الثانوي، مؤتة للبحوث والدّراسات**، الأردن، 13، (5)، 11-33.

الشرعة، حسين والشهري، عبد الرحمن (2013). **تعريب وتقنين قائمة التفضيلات المهْنيّة (VPI) على طلبة الصّف الثالث الثانوي في المملكة العربيّة السعودية. مجلة العلوم التربوية**، المجلد (25)، العدد (3)، ص 589- 612، الرياض، المملكة العربيّة السعودية.

شعبان، عبد ربه (2010). **الخجل وعلاقته بتقدير الذّات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشمري، ذياب نوري عبد طوفان ذياب (2009). **الميول المهْنيّة وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى الطلاب فائقي ومتوسطي التحصيل الدّراسي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت**. (رسالة ماجستير)، جامعة الخليج العربي. كلية الدّراسات العليا.

الشناوي، محمد حسن (2001). **التنشئة الاجتماعية للطفل**. دار الصّفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الشهري، عبد الرحمن (2010). **الخصائص السيكومترية لقائمة التفضيلات المهْنيّة (VPI) في البيئة السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

شوامره، نادر (2012). **الاتجاهات نحو تحرر المرأة وعلاقتها بالرضا الوظيفي وتقدير الذّات والرضا الزواجي لدى الفلسطينيين**. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس، تونس.

شيفر، ش. وملمان، هـ. (2008). **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها**. كتاب مترجم، نسيمه داود، نزيه حمدي، دار الفكر، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صالح، أحمد زكي (1972): **علم النفس التربوي**، مكتبة النهضة العربيّة ط 10، القاهرة، ص 340

الصبان، انتصار (1993). **الاكتئاب وعلاقته ببعض المتغيّرات الشخصية وأثره على التحصيل الدّراسي لطالبات المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه، كلية التربية للبنات، جدة، السعودية.

صبرينة، سليماني (2014). **واقع وسبل تطوير التّوجيه والإرشاد المدرسي في النظام التربوي الجزائري، جامعة قسنطينة، مركز جيل البحث العلمي**، العدد (4)، 115-131.

الصراف، قاسم (1995) **آثار كارثة الاحتلال العراقي على مفهوم الذّات لدى الشباب في الكويت. المؤتمر الدولي الثاني للصحة النفسية بالكويت.** مكتب الانماء الاجتماعي. الكويت.

صنهاجي، عبد العزيز (2005). **دور خدمات الإعلام والتّوجيه في انفتاح المؤسسة على محيطها العام.** مكتبة النيل، الرباط، المغرب.

صوان، التهامي (2002). **أنماط الميول المهْنيّة لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الدّراسي.** رسالة ماجستير، جامعة السابع من أبريل، مركز البحوث والدّراسات، ليبيا.

صونية، براهمة (2006). **تأثير الوضعية المهْنيّة على أداء مستشار التّوجيه المدرسي والمهني، حالة ولايتي، قالمة–سوق أهراس.** رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر

الضرابعة، ازدهار تركي (2007). **دور الأسرة والمدرسة في الاختيار المهني كما يدركه طلبة المرحلة الثانوية المهْنيّة في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربيّة للدراسات العليا، عمان، الأردن.

طنوس، عادل (2017). **فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج العقلاني الانفعالي في خفض الأعراض الاكتئابية وتحسين تقدير الذّات لدى عيّنة من الطّلبة ذوي السمات الانفعالية السّلوكية المنخفضة. دراسات، العلوم التربوية، (44)، (4)، 241- 257.**

طه، فرج عبد القادر (1988). **علم النفس الصناعي والتنظيمي.** القاهرة، دار المعارف.

عاقل، فاخر (1989). **أصول علم النفس وتطبيقاته.** ط2، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

عباس، فيصل (1996). **الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها.** دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.

عبد الرحمن، أنور (1984). **الميول المهْنيّة لدى طلبة المرحلة الثانوية. مركز البحوث التربية والنفسية،** دراسة مقارنة، جامعة بغداد، العراق.

عبد الرحمن، سعد (2008). **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق.** ط5، هبة النيل العربيّة، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

عبد العزيز، دادي (2004). **البنية العاملية لشخصية مدرسي التربية البدنية والرياضية في المنظومة التربوية الوطنية.** أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

عبد الله، مجدي أحمد (1996). **علم النفس الصناعي بين النظرية والتطبيق**. مكتبة دار المعرفة الجامعية.

عبد الله، محمد قاسم (2002). **العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذّات لدى عيّنة من الأطفال السوريين. مجلة الطفولة العربيّة**، العدد (11)، المجلد (3)، الصّفحة 7.

عبد الهادي، جودت (1988). **أنماط الميول المهنيّة عند طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في مدينة عمان**، (رسالة ماجستير)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد (1999). **التّوجيه المهني ونظرياته**. الأردن دار الثقافة

عبيد، عوني (2009). **واقع إدارة التغيير وأثرها على أداء العاملين في وزارة الصحّة الفلسطينيّة، دراسة حالة مجمع الشفاء الطبي**. رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عتب، حافظ (2005). **تطوير مكاتب التشغيل وأقسام التّوجيه المهني ورفع أدائها وفقاً للمتغيّرات الدولية واحتياجات سوق العمل. ورقة مقدّمة بالندوة الإقليمية بعنوان "دور الإرشاد والتّوجيه المهني في تشغيل الشباب"** منظمة العمل العربيّة، طرابلس، 11-2005/7/13، ليبيا.

عتب، حافظ (2007). **تطوير مكاتب التشغيل وأقسام التّوجيه المهني ورفع أدائها وفقاً للمتغيّرات الدولية واحتياجات سوق العمل، ورقة عمل مقدّمة بالندوة الإقليمية بعنوان "دور الإرشاد والتّوجيه المهني في تشغيل الشباب"**، منظمة العمل العربيّة، طرابلس، ص 18.

العتيبي، أسماء فراج (2006). **الحاجات النفسية وعلاقتها بتقدير الذّات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمود ابن سعود الإسلامية.

عرار، رشيد (2016). **الميول المهْنيّة لدى طلبة الصّف العاشر في محافظتي بيت لحم والخليل وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لديهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

عربيات، أحمد والزغول، عماد (2008). **الفروق في درجة تقدير الذّات لدى طلبة جامعة مؤتة وفقاً لمتغيّرات الجنس والتخصص والمستوى الدّراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، (9)، (1)، 38-53.

العزة، سعيد (2001). **أساليب الإرشاد النفسي**. دار الثقافة، عمان، الأردن.

العزة، سعيد (2005). **دليل المرشد التربوي في المدرسة**. دار الثقافة، عمان، الأردن.

العزيزي، سيف (2011). **فاعلية برنامجي إرشاد جمعي يستندان لنظرية هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التّعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، عمان.

عطا، محمود حسين (1985) **مفهوم الذّات وعلاقته بالكفاية في التحصيل الدّراسي والتخصص في المرحلة الثانوية. رسالة الخليج العربي**. مكتب التربية العربي لدول الخليج. العدد (16). السنة الخامسة. ص 253-283.

عطية، سلوى (2007). **اتخاذ القرار المهني**. مركز الإرشاد والتطوير المهني، هيئة التّعليم العالي، الدوحة، قطر.

عكاشة، أحمد (1998). **الطب النفسي المعاصر**. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

عكاشة، محمود (1990). **تقدير الذّات وعلاقته ببعض المتغيّرات البيئية والشخصية لدى عيّنة من أطفال مدينة صنعاء**. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربيّة، الكويت.

علام، صلاح الدين (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)**، دار الفكر العربي، مصر.

علاوي، محمد ونصر الله، رضوان (1996). **القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي**. ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

العلوان، بشير أحمد (2015). **تقدير الذّات وعلاقته بالسّلوك العدواني لدى طلبة الجامعات الأردنية . دراسة مقارنة بين الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي. مجلة علوم الرياضة**، العدد (22)، 1-19.

علوي، اسماعيل (2017). **تقدير الذّات والصحّة النفسية المدرسية. مجلة الطفولة العربيّة**، العدد (70)، المجلد (18)، 81-89.

عليوة، بشير (2007). **المشكلات التي تواجه التّعليم الزراعي في مناطق السلطة الفلسطينيّة من وجية نظر معلمي المدارس الزراعية وسبل علاجها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العمرات، محمد والرفوع، محمد (2014). **مستوى الرضا عن الحياة الجامعية وعلاقته بتقدير الذّات لدى طالبات جامعة الطفيلة التقنية في الأردن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة،** المجلد (3)، العدد (12)، 266-282.

العمران، جيهان عيسى (1995). **تقدير الذّات في ضوء التحصيل الدّراسي والمرحلة الدّراسية وعمل الأم وبعض المتغيّرات الديموغرافية لدى عيّنة من الطّلبة البحرينيين. المجلة التربوية،** جامعة الكويت، المجلد (9)، العدد (35)، ص 29- 30.

العنزي، عياش (2011). **الميول المهْنيّة وعلاقتها بالقيم الشخصية والتحصيل الدّراسي لدى طلبة الصّف الأول الثانوي في إدارة التربية والتّعليم بمنطقة تبوك.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

العنزي، عياش والشرعة، حسين (2017). **فعالية برنامج إرشادي مهني يستند إلى الاتجاه النظري التطوّري لرفع مستوى الوعي المهني لدى طلاب الكليات التقنية بالمملكة العربيّة السعودية. مجلة العلوم التربوية،** المجلد (29)، العدد (2)، ص 251- 273، الرياض، المملكة العربيّة السعودية.

العنزي، فلاح (1999) **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي المعاصر**. الرياض. مطابع مداد.

عياد، وائل (2011). **الميول المهْنيّة والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

عيد، محمد إبراهيم (2002). **الهوية والقلق والإبداع**. دار القاهرة، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

العيسوي، عبد الرحمن (1995). **دراسات نفسية حديثة ومعاصرة في البيئة والصناعة والمهن والأعمال والتدريب والتسويق والإدارة**. الجزء الأول، دار المعارف، القاهرة، مصر.

العيسوي، عبد الرحمن (1995). **دراسات نفسية حديثة ومعاصرة في البيئة والصناعة والمهن والأعمال والتدريب والتسويق والإدارة،** الجزء الأول، دار المعارف، القاهرة، مصر.

الغافري، سليمان (2005). **النضج المهني لدى طلبة الصّف العاشر بمحافظة الباطنة بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيّرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

الغامدي، علي (2016). **تقدير الذّات وعلاقته ببعض المتغيّرات لدى طلاب قسم التربية البدنية بجامعة أم القرى. المجلة الدولية التربوية المتخصصة،** المجلد (5)، العدد (2)، 1-16.

الفحل، نبيل محمد (2004). **فاعلية برنامج إرشادي في تحسين تقدير الذّات لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. بحوث في الدّراسات النفسية**، دار قباء، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

فرج، صفوت (2012). **القياس النفسي**. ط7، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

فرحات، مارون (2000). **مهارات في الإرشاد المهني**، جمعية الشبان المسيحية، برنامج التدريب النسوي.

فلاته، خالد بن عبد الرحمن بن عثمان (2005). **التّوجيه المهني في التّعليم الثانوي وعلاقته بعزوف الطلاب عن الالتحاق بالكلية التقنية في مدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.

فهمي، مصطفى (1970). **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. دار مصر للطباعة، القاهرة

فهمي، مصطفى (1976) الصحّة النفسية. **دراسات في سيكولوجية التكيّف**. القاهرة. مكتبة الخانجي.

فهمي، مصطفى والقطان، محمد (1979). **التوافق الشخصي والاجتماعي**. مكتبة الخافجقي، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

الفوال، صلاح (1997). **علم الاجتماع بين النظرية والتطبيق**، مصر، دار الفكر العربي، ط1

القاسم، بديع محمود مبارك (2001). **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**. مؤسسة الرواق للنشر والتوزيع.

القرالة، عبد الناصر والتخاينة، صهيب والضلاعين، أنس (2018). **فعالية برنامج إرشاد أسري في تنمية إدارة الذّات وتقديرها لدى أمهات الأطفال المتوحدين في محافظة الكرك. مجلة جامعة النجاح للأبحاث** (العلوم الإنسانية)، المجلد (32)، العدد (1)، 1-30.

القرعان، عبد الجليل عبد النبي (2003). **أثر برنامج تعليمي مستند لنظرية ستيرنبيرج الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصّف الأول الثانوي (علمي، أدبي)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربيّة للدراسات العليا، عمان، الأردن.

القرني، صالح ومرزوق، مغتوري (2017). **تقدير الذّات والسّلوك التوكيدي والعلاقة بينهما لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة في المملكة العربيّة السعودية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، دراسات تربوية ونفسية**، العدد (96)، الجزء الثاني، ص 281- 319.

قطب، رشيدة رمضان (1989). **آفاق معاصرة في الصحّة النفسية للأبناء**. دار النشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

قمر، مجذوب (2015). **تقدير الذّات وعلاقته بالسّلوك العدواني وقلق المستقبل وبعض المتغيّرات الديمغرافية**. دراسة ميدانية على طلاب جامعة دنقلا، أطروحة دكتوراه غير منشورة، السودان.

قوجيل، سميرة (2011). **الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنيّة لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

كراجة، عبد القادر (1997). **القياس والتقويم في علم النفس (رؤية جديدة)**، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن.

كفافي، علاء الدين (1989). **تقدير الذّات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي**. دراسة في عملية تقدير الذّات، جامعة الكويت، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد التاسع، العدد الخامس والثلاثون.

الكيلاني، عبد الله وعباس علي (1981) **الفروق في مفهوم الذّات بين الأيتام وغير الأيتام في عيّنة من الأطفال الأردنيين. مجلة دراسات العلوم الإنسانية**. الجامعة الأردنية. المجلد الثامن. العدد الأول. حزيران. ص23–50.

لابين والاس، وجرين بيرت (1981) **مفهوم الذّات: أسسه النظرية والتطبيقيّة**. ترجمة فوزي بهلول. بيروت. دار النهضة العربيّة.

لطفي، محسن (2006). **قياس الشخصية**. المصرية الدولية للطباعة والنشر. القاهرة، مصر

لعويدة، عمر (2002). **التدين والتكيّف النفسي**. دار الهوى، الجزائر.

لقوقي، دليلة (2016). **درجة تقدير الذّات لدى المراهق مجهول النسب المكفول في أسرة بديلة. دراسة حالة لمراهقين مكفولين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

اللوزي، موسى (2002). **التنمية الإدارية**. ط2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

ماكاي، ماثيو وفانينج، باثريك (2010). **النمو من الطفولة إلى المراهقة**. تقدير الذّات. مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربيّة السعودية.

مالهي، رانجيت سينج وريزر، روبرت دبليو (2010). **تعزيز تقدير الذّات**. ط (3)، مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربيّة السعودية.

ماهر، أحمد (2005). **السّلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات**. الدار الجامعية، الاسكندرية، جمهورية مصر العربيّة.

المجالي، عودة (2006). **التّوجيه والإرشاد المهني في المؤسسات التّعليمية، تجربة جامعة صحار**. ورقة عمل مقدّمة في "ملتقى التّوجيه المهني الأول" 13-15 مايو 2006، وزارة التربية والتّعليم، مسقط، سلطنة عمان.

مجلي، شايع (2013). **تقدير الذّات وعلاقته بالسّلوك العدواني لدى طلبة الصّف الثامن من مرحلة التّعليم الأساسي بمدينة صعدة. مجلة جامعة دمشق**، المجلد (29)، (1)، 59- 104.

المحرزي، راشد سيف (2006). **قياس الميول المهْنيّة، أسسه وأساليبه**. ورقة عمل مقدّمة في "ملتقى التّوجيه المهني الأول" 13-15 مايو 2006، وزارة التربية والتّعليم، مسقط، سلطنة عمان.

محمود، ابراهيم (1981). **المراهقة خصائصها ومشكلاتها**، دار المعارف، القاهرة، مصر.

مدادحة، فاتن (2015). **علاقة الضغوط النفسية بالتحصيل والتطرف الفكري وتقدير الذّات لدى طلبة جامعة مؤتة**. رسالة ماجستير غير منشورة، مؤته، الأردن.

مراد، صلاح وسليمان، أمين (2005). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها**. ط2، دار الكتاب الحديث، الكويت.

المسعود، هالة وطنوس، عادل (2015). **تقنين قائمة التفضيلات المهْنيّة لجون هولاند للبيئة الأردنية. دراسات، العلوم التربوية**، المجلد (42)، العدد (1)، ص 85- 107، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المسعودي، أحمد (2007). **الخصائص السيكومترية للاختبار الموجه ذاتياً للميول المهْنيّة في البيئة السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

مشري، سلاف (2002). **علاقة اختيارات التلاميذ الدّراسية بميوليم المينية في ظل التّوجيه المدرسي في الجزائر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة رقلة، الجزائر.

المصري، إبراهيم (2014). **تقدير الذّات وعلاقته بالصحّة النفسية لدى طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة القدس المفتوحة. دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية**، العدد (13)، 131-148.

مطر، محمود (2008). **الاتجاه نحو التّعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيّرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة**، مؤتمر التّعليم التقني والمهني في فلسطين، واقع وتحديات وطموحات، 12-13/10/2008.

المعايطة، خليل (2007). **علم النفس الاجتماعي**. ط2، دار الفكر، عمان، الأردن.

المعشني، أحمد علي (2001). **خدمات الإرشاد النفسي والتّوجيه الدّراسي والمهني في المرحلتين الثانوية والجامعية في محافظة ظفار**(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

المعمري، سليمان خليفة (2007). **أنماط الشخصية المهْنيّة وعلاقتها بكل من النّوع والتحصيل الدّراسي لدى طلبة الصّف الثاني عشر بمحافظة مسقط**. (رسالة ماجستير)، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

مقداد، محمد وعبد الله، كامل (2014). **أنماط الشخصية وعلاقتها بالميول المهْنيّة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين. مجلة العلوم الإنسانية**، (14)، 211- 224.

المنيف، عبد الله منيف (2007). **اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل في القطاع الخاص- دراسة ميدانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية الآداب، السعودية.

مهداد، الزبير (2015). **الأهمّية التربوية لتقدير الذّات. مجلة الوعي الإسلامي**، وزارة الأوقاف والشؤون الإسرمية، الكويت، (52)، (602)، 68-71.

المومني، رنا 52017). **التكامل بين التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي كطريقتين للتحقق من البنية العاملية لمقياس مكنزي للذكاءات المتعددة، الصورة السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، كلية التربية، المجلد، (18)، العدد (4)، 503-542.

ميخائيل، امطانيوس (2006). **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، ب ت ط منشورات جامعة دمشق

ميسون، سميرة (2011). **الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهْنيّة لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

الناطور، فايز (2011). **التحفيز ومهارات تطوير الذّات**. دار اسامه للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

النجار، يحيى محمود حويطي (2004). **فعالية برنامج مقترح في التّوجيه المهني لتخفيف مستوى مشكلات الاختيار المهني لطلاب الصّف العاشر الأساسي**. (رسالة ماجستير غير منشورة) بين جامعتي عين شمس بالقاهرة وجامعة الأقصى بغزة.

نجيب، موسى (2007). **فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى النظرية الإنسانية في كل من مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية وتقدير الذّات لدى النساء في فلسطين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربيّة للدراسات العليا، عمان، الأردن.

نزال، كمال صبحي (2005). **الميول المهْنيّة والاختيار المهني لدى طلبة الصّف الأول الثانوي في الأردن**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

النملة، عبد الرحمن (2013). **تقدير الذّات وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الدارسين باستخدام الانترنت، دراسات العلوم التربوية**، المجلد (40)، الملحق (4)، 1318-1333.

النملة، عبد الرحمن (2017). **تقدير الذّات. مجلة فكر- مركز العبيكان للأبحاث والنشر**، السعودية، العدد (19)، 34-35.

نمورة، محمد (2017). **الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالميول المهْنيّة. دراسة ميدانية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين**. أطروحة دكتوراه في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس، تونس.

نوافلة/ أحمد صالح (2011). **أثر المستوى العمري وبرنامج تدريبي مستند إلى النظرية الإنسانية في تقدير الذّات لدى الطّلبة المتميزين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

نيكية، منال (2017). **تقدير الذّات وعلاقته بالتحصيل الدّراسي لدى تلاميذ التّعليم المتوسط. مجلة الجامع في الدّراسات النفسية والعلوم التربوية**، الجزائر، العدد (4)، 217-236.

هنا، عطية (1959). **التّوجيه التربوي والمهني**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.

هيلات، مصطفى (2007). **أثر التعلم المختلط على تقدير الذّات لدى عيّنة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، مجلة العلوم التربوية والنفسية.** المجلد (8)، العدد الأول، 135–172.

وزارة التربية الوطنية والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2005). **المناظرة الوطنية وتأطير الوظائف وآليات الاستشارة والتّوجيه**، الرباط، 9 أفريل، المغرب.

وزارة التربية الوطنية والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2011). **مديرية الإعلام والتّوجيه، دليل أنشطة الإعلام والمساعدة على التّوجيه**، الرباط، المغرب.

وزارة التربية والتّعليم العالي (2017). **قاعدة بيانات المدارس**، الإدارة العامّة للتخطيط، فلسطين

وزارة التربية والتّعليم العالي (2017). **قانون التربية والتّعليم الأول**، الجريدة الرسمة "الوقائع الفلسطينيّة".

2. المراجع الأجنبيّة (References):

Ackerman, P.l. & Beier, M. E. (2009). Intelligent Personality and Interests in the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment*. 11, (2). 205-218.

AlMiskry, A. Baker. Ab., Mohamed, O. (2009). Gender difference and career interest among undergraduates: Implications for career choices, *Euro Journals Publishing*, 26 (3): 465- 469.

Amoah, S.; Kwofie, I.; Kwofie, F. (2015): The School Counsellor and Students' Career Choice in High School: The Assessor's perspective in a Ghanaian Case. *Journal of Education and Practice*, Vol.6, No.23.

Anastasi, A. (1997). *Psychological Testing*. Emeritus, Fordham University Susana Urbina, University of North Florida., 7th Ed.

Atkinson, M. and Hornby, G. (2002). *Mental Health Handbook for school*, London: Rout ledge Flamer.

Azubuike, O.C. (2011). Influential factors affecting the attitude of students towards vocational/Ttechnical subjects in secondary schools in southeastern Nigeria, *Journal of Educational and Social Research*, 1 (2), 49-56.

Barry, L.J. & Jack, K.N (1971). P*ractical Measurement for Evaluation Physical Education,* (4th ed). Minnesota: Burgess publishing company, ed. 4.

Brown, D., Associates (2002). *Career choices development*, (4th ed). San Francisco, CA: JOSSEY- BASS.

Brown, S. and Lent, R. (2005). C*areer Development and counseling Putting theory and research to work, Hoboken*, NJ: John Wiley, and sons. Inc.

Coetzee، L.، (2011). *The Relationship Between Students Academic Self Concept, Motivation and Academic Achievement at the University of the Free State*. University of South Africa: unpublished dissertation.

Cripps, B; Spry, D. (2008). *Psychometric testing Pocketbook, A pocketful of tips, tools and techniques on how workplace testing can contribute positively to recruitment and HR, and to individual and team development*. UK: Management Pocketbooks LID.

Deniz, K. Z., Türe, E., Uysal, A., & Akar, T. (2014): Investigation of vocational interest and vocational preference in terms of gender and socio-economic status. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 91-112

Deniz, Pelletier et collaboration (1983). *Pour une approche éducative en orientation*. France: Edition, Goeten Morion.

Diener, E. & Diener, M. (2009). Cross Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self- Esteem. *Social Indicators Research Series*, Vol. 38. 2009, 71-91.

Gerstman, B. (2008). *Basic biostatistics: Statistics for public health practice*, Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers, Inc.

Gysbers, N.C. Heppner, M. J. and Johnston, J. A. (2003). *Career Counseling: process issues, and techniques* (2nd ed). Boston, M. A: Pearson Education.

Hansen, J. C. (2005). Assessment of Interests. In S. Brown & R. Lent (Eds). *Journal of Career Assessment*, 8(3), 267-281.

Hansen ،J. C. & Maynard ،P (1973) *Youth: Self-concept and behavior*. Columbus, Ohio: Charles Merrill Publishing Company.

Harris, Sandra Latrice (2009). *The Relationship Between Self-Esteem and Academic Success Among African American Students in the Minority Engineering Program at Research Extensive University in the Southern Portion of the United States*. PhD Dissertation (Unpublished), Louisiana State University.

Herzberg, F. Bouter. A. & Steiner B. J. (1954). Student of the Stability of the Kader Preference Record. *Educ. Psy. Chol. Measmt*. Vol. (13), (1), 90-100.

Holland, J. (1985). *Vocational preference inventory: Professional manual*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.

James ،W(1980) *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt.

Limoges. J (1989). *L.orientation et les groupes dans une optique carriérologique*, Montréal : Fides.

Marsh .H.W. & Craven, R. (1997). Academic Self-Concept. Beyond Dustbowl. *In G. Phye (Ed.), Handbook of Classroom Assessment: Learning, Achievement, and Adjustment*. Orlando, FL. Academic Press. PP 131-198.

Martinot, D. (1995). *Les Approche Psychosociales*. Grenoble: PUG.

Maslow, A. H. (1973). *Dominance self-esteem, self-actualization,* California brroks: cole publishing company, inc.

Mead ،G (1962). *Mind ،Self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Momberg, C. (2005). *The Rrlaiotnship between Personality traits and Vocational Interests in the south African Context*. Unpublished Master Thesis University of Pretoria, South Africa.

Mouladoudis, G. (2007). Vocational interests of Greek senior secondary school students and factors that can affect them, VOCAL, (6), 64-69.

Naderi، Habibollah، Abdallah، Rohani (2009). Self Esteem Gender and Academic Achievement of Undergraduate Students. *American Journal of Scientific Research*, 3(2009) pp.26-37.

Nasir, Rohany. & Shiang, L. (2013). The Relationship between Self-Concept and Career Awareness amongst Student. *Asian Social Science*, 9, (1), 193-197.

Orth, Ulrich; Robins, Richard W; Widaman, Keth F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 102 (6). 1271- 1288.

Paprin, J. (2005). *When the games over: A study of Adolescent girls who opt out of Sports*, Published Doctoral Dissertation, Massachusetts School of Professional Psychology.

Pozzebon, J. (2012). *Vocational interests: Construct validity and measurement, Unpublished doctoral dissertation*, Department of Psychology, Brock University, Ontario, Canada

Rayner ،S. G (2001). Aspects of the self as learner: Perception, concept, and esteem. In Riding, R and Rayner, S. *International perspectives on individual differences*. Vol (2) pp 25-57. London, Ablex Publishing.

Rogers ،C (1951). *Client–centered therapy: Its current practice، implications ،and therapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image Perception*. Princeton: University Press.

Rosenberg, M. (1989). Self-esteem and adolescent problems modeling reciprocal effect. *American Sociology Review*, Vol. 54, P. 1004-1018.

Rosenberg ،M (1985) Self- concept and Psychological well being in adolescence. *In Leary, R. The development of the self*. New York. Academic Press.

Rottinghause, Patrick J. (2006). Commonalities between adolescents' work values and interests. *Journal of Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, (38), 211- 221.

Coopersmith, C. (1967). *The antecedents of self-steem*. Sanfrancisco: Freman and co.

Coopersmith, C. and Feldman ،R (1974) Fostering a positive self – concept and high self-esteem in the classroom. *In R.H. Coop and K. White (ed), psychological concepts in the classroom*. pp. 192-225. New York.

Solomon, C. Ruth and Serres, Francoise (1999). Effects of Parental Verbal Aggression Child Den's Self Esteem and School Marks. *Child Abuse & Neglect*, vol. 23, No 4, 339- 351.

Super, D. E. (1948). *Appraising Vocational Fitness By Means of Psychological Test*. Delhi: Universal Book Stall, P. 395.

Super, E. D. (1949). Reflection on Observation of Teachers. *J. Educ. Bes*. 43. P. 96-688.

Sverko, I. and Babarovic, T. (2006). The validity of Holland's theory in Croatia, *Journal of Career Assessment*, 14, 490- 507.

Takagishi, Y. Sakata, M. Kitamura, T. (2011). Effect of Self Esteem on State and Trait Components of Interpersonal Dependency and Depression in the Work place. *Journal of Clinical Psychology*, 67, (9), 918- 926.

Thompson, R., Donnay, D., Morris, M., Schaubhut, N. (2004). Exploring Age and Gender Differences in Vocational Interests, Poster presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Honolulu, HI, July 28- August1, 2004. https://shop.themyersbriggs.com/pdfs/Strong_Age_and_Gender.pdf

Zeigler, Hill, V., Li., H., Masri, J., Coopersmith, A., Vonk, J., Madson, M., Zhang, Q., (2013). Self Esteem Instability and Academic Outcomes in American

and Chinese College Students. *Journal of Research in Personality*. 47, pp. 455-463.

Ziller, (1966). Self- Esteem: Self Social Construct, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol. 33. No. 1. 84- 95.

Zivror, Jaqueline (2007). *Self Steem of Aids Orphans-a Descriptive Study*. Master of Play Therapy, University of South Africa.

Zunker, V. G. (2003). *Career Counseling Concepts of Life Planning*. (3rd End) Brooks: Cole Publishing Company.

الملاحق

الملحق 1: مقاييس الدراسة بصورتها الأولية

مقياس الميول المهْنيّة

القسم الأول: البيانات الأولية ــ ضع/ي إشارة (X) في المكان الذي يتوافق معك

المديرية	A1☐ الخليل.	A2☐ جنوب نابلس.	A3☐ ضواحي القدس	A4☐ قباطية.
	A5☐ جنين.	A6☐ شمال الخليل.	A7☐ طولكرم.	A8☐ أريحا.
التفريع بالصّف العاشر	B1☐ أكاديمي	B2☐ مهني		
الجنس	C1☐ ذكر	C2☐ أنثى		
مكان السكن	D1☐ مدينة	D2☐ قرية (بلدة)	D3☐ مخيم	
مستوى التحصيل	E1☐ أقل من 60	E2☐ من 60-80	E3☐ أكثر من 80	
المستوى التّعليمي للأب	F1☐ أقل من ثانوي	F2☐ ثانوي	F3☐ دبلوم	F4☐ دراسات عليا
المستوى التّعليمي للأم	G1☐ أقل من ثانوي	G2☐ ثانوي	G3☐ دبلوم	G4☐ دراسات عليا
يوجد مرشد/ة بالمدرسة	H1☐ نعم	H2☐ لا		
المسار الذي ستسلكه بعد إنهاء الصّف العاشر، <u>اختر مساراً واحداً فقط من الخيارات التي امامك</u>	M1☐ صناعي	M2☐ علمي	M3☐ فندقي	M4☐ تكنولوجي
	M5☐ زراعي	M6☐ الأعمال والريادة	M7☐ اقتصاد منزلي	M8☐ أدبي
	M9☐ شرعي	M10☐ ترك المدرسة	M11☐ دوره مهنية	M12☐ لا أعرف

القسم الثاني: الاهتمامات ضع علامة (x) تحت <u>نعم</u> لكل النشاطات التي تثير اهتمامك وتجذبك وترغب بممارستها بغض النظر عن مدى معرفتك أو اتقانك لذلك للنشاط، وإشارة (x) تحت <u>لا</u> لكل النشاطات التي لا ترغب بممارستها

I		نعم	لا
1	تصليح أدوات كهربائية	☐	☐
2	تصميم واختراع الأشياء.	☐	☐
3	عمل الأشياء بيدي	☐	☐
4	العمل بالأدوات	☐	☐
5	بناء هياكل أو مجسمات	☐	☐
6	تشغيل الماكينات والمحركات	☐	☐
7	العمل مع ميكانيكي متميز	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

S		نعم	لا
1	حل مسائل رياضية معقدة	☐	☐
2	القيام بتجارب علمية	☐	☐
3	حل الألغاز التي تتطلب التفكير	☐	☐
4	الالتحاق بدورة فيزياء	☐	☐
5	الالتحاق بدورة رياضيات	☐	☐
6	استخدام المواد الكيماوية	☐	☐
7	الالتحاق بدورة أحياء	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

T		نعم	لا
1	تخيّل الأفكار في عقلي	☐	☐
2	ابتكار فن يستخدم وسائط متعددة	☐	☐
3	متابعة مستجدات التقدم التكنولوجي	☐	☐
4	البرمجة الإلكترونية تجذب اهتمامي	☐	☐
5	تصميم ألعاب أو برامج حاسوب	☐	☐
6	إدخال البيانات إلى الحاسوب ومعالجتها	☐	☐
7	مبادئ عمل الهواتف الذكية	☐	☐

المجموع الكلي لـ نعم ☐

B		نعم	لا
1	دراسة الاقتصاد أو الإدارة	☐	☐
2	إقناع الآخرين بما أريد	☐	☐
3	العمل الإضافي لتوفير المال	☐	☐
4	بيع أو شراء سلع معيّنة	☐	☐
5	إدارة أعمال خاصة	☐	☐
6	حضور الأفلام التي تحتوي على مخاطرة	☐	☐
7	الإشراف على أعمال الآخرين	☐	☐

المجموع الكلي لـ نعم ☐

H		نعم	لا
1	متابعة البرامج المتعلقة بالطبخ أو الحلويات	☐	☐
2	الالتحاق بدورة إعداد الحلويات	☐	☐
3	الالتقاء بطباخين مهرة ومحاورتهم	☐	☐
4	الاهتمام بتعلم اللغات	☐	☐
5	الالتحاق بدورة متخصصة بفنون الطبخ	☐	☐
6	تجذبني فنون الطبخ الحديث	☐	☐
7	إدارة معرض فني	☐	☐

المجموع الكلي لـ نعم ☐

L		نعم	لا
1	معالجة مشاكل الناس التي تحتاج لذلك	☐	☐
2	المشاركة بالمخيمات الصيفية	☐	☐
3	التفاعل مع الآخرين بهدف التعلم	☐	☐
4	أستمتع بقراءة الموضوعات الأدبية	☐	☐
5	مساعدة الأفراد عندما يحتاجون إلى مساعدة.	☐	☐
6	تجذبني المشكلات والاجتماعية	☐	☐
7	تعليم الآخرين	☐	☐

المجموع الكلي لـ نعم ☐

E		نعم	لا
1	دراسة موضوع فني	☐	☐
2	ابتداع صور أو لوحات فنية	☐	☐
3	القيام بتخطيط، رسم، تلوين	☐	☐
4	متابعة برامج التجميل	☐	☐
5	الاهتمام بتصميم الأزياء	☐	☐
6	تصميم ديكورات معيّنة	☐	☐
7	الالتحاق بدورة تجميل	☐	☐

المجموع الكلي لـ نعم ☐

A		نعم	لا
1	العمل في البستنة	☐	☐
2	العمل بأمور ذات صلة بالطبيعة والأرض	☐	☐
3	الاهتمام بالحيوانات أو النباتات	☐	☐
4	دراسة علم النبات	☐	☐
5	أهتم بالقضايا والمشكلات البيئية	☐	☐
6	العمل في الهواء الطلق/ خارج المكتب	☐	☐
7	متابعة البرامج الزراعية	☐	☐

المجموع الكلي لـ نعم ☐

القسم الثالث: المهن،

ضع إشارة (X) تحت نعم أمام جميع المهن التي تثير اهتمامك وتجذبك وتروق لك

I		نعم	لا
1	مهندس ميكانيك	☐	☐
2	مهندس عمليات إنتاج	☐	☐
3	مراقب اعمال البناء	☐	☐
4	مهندس الكترونيات	☐	☐
5	مشغل آلات ثقيلة	☐	☐
6	رسام معماري	☐	☐
7	مهندس مدني	☐	☐
8	خبير تشكيل معادن	☐	☐
9	ميكانيك طائرات	☐	☐
10	كهربائي	☐	☐
11	مصمم أدوات	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

S		نعم	لا
1	طبيب جراح	☐	☐
2	أخصائي أشعة	☐	☐
3	صيدلاني	☐	☐
4	مختبرات طبية	☐	☐
5	أخصائي في علم الوراثة	☐	☐
6	فيزيائي	☐	☐
7	خبير في علم الأنسجة	☐	☐
8	باحث علمي	☐	☐
9	ممرض	☐	☐
10	مساعد للأبحاث الطبية	☐	☐
11	هندسة جينات	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

T		نعم	لا
1	إلكترونيات حاسوب	☐	☐
2	مهندس أنظمة الحاسوب	☐	☐
3	متخصص برمجة	☐	☐
4	مهندس أتمته	☐	☐
5	الكترونيات رقمية	☐	☐
6	مصمم صفحات الانترنت	☐	☐
7	متخصص في الشبكات	☐	☐
8	مدير قواعد البيانات	☐	☐
9	فني الكترونيات دقيقة	☐	☐
10	فني تركيب كاميرات	☐	☐
11	فني تركيب أجهزة الإنذار	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

B		نعم	لا
1	موظف بنك	☐	☐
2	محاسب متميز	☐	☐
3	مدير حسابات	☐	☐
4	سكرتير طبي	☐	☐
5	مندوب مبيعات	☐	☐
6	مخطط مالي	☐	☐
7	اقتصادي	☐	☐
8	متخصص تسويق	☐	☐
9	مدير أعمال	☐	☐
10	تاجر/ صاحب مشروع خاص	☐	☐
11	مدير مشتريات	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

H		نعم	لا
1	دليل سياحي	☐	☐
2	مدير فندق	☐	☐
3	مسؤول خدمات الطعام	☐	☐
4	شيف عام	☐	☐
5	طباخ	☐	☐
6	موظف استقبال في فندق	☐	☐
7	مشرف مطبخ	☐	☐
8	صانع معجنات شرقية وغربية	☐	☐
9	مقدم طعام وشراب في مطعم	☐	☐
10	صانع حلويات	☐	☐
11	صاحب متجر للمخبوزات	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

L		نعم	لا
1	صحفي	☐	☐
2	أخصائي نفسي	☐	☐
3	متخصص باللغات	☐	☐
4	محامي	☐	☐
5	مدرب رياضي	☐	☐
6	معلم مرحلة ثانوية	☐	☐
7	مدير مدرسة	☐	☐
8	مستشار تربوي	☐	☐
9	مترجم للصم	☐	☐
10	مرشد مهني	☐	☐
11	مذيع راديو او تلفزيون	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

E		نعم	لا
1	أخصائي عناية بالشعر	☐	☐
2	خبير تجميل	☐	☐
3	معالج بشرة	☐	☐
4	مصمم قصات شعر	☐	☐
5	مصمم ملابس	☐	☐
6	مختص بالأقمشة	☐	☐
7	مدرس تجميل	☐	☐
8	مصمم داخلي	☐	☐
9	رسام	☐	☐
10	خياط	☐	☐
11	تاجر مواد تجميل	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

A		نعم	لا
1	طبيب بيطري	☐	☐
2	مهندس زراعي	☐	☐
3	متخصص تصنيع غذائي	☐	☐
4	أخصائي تغذية	☐	☐
5	باحث في علم الحشرات	☐	☐
6	مسؤول مراعي	☐	☐
7	مهندس مياه وري	☐	☐
8	عامل ماكينات زراعية	☐	☐
9	مربي حيوانات	☐	☐
10	أخصائي مشاتل	☐	☐
11	متخصص بعلم النبات	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

القسم الرابع: المهارات,, ضع إشارة (X) تحت نعم لجميع المهارات التي تتقنها بالفعل، وإشارة (X) تحت لا لجميع المهارات التي لا تتقنها

I		نعم	لا
1	أستطيع الرسم "الرسم الهندسي" حسب مقاييس الرسم المطلوبة	☐	☐
2	أستطيع استعمال أدوات كهربائية مثل المقدح "الدريل"	☐	☐
3	أستطيع القيام بتصليحات كهربائية بسيطة	☐	☐
4	أستطيع القيام بتصليحات سمكرية بسيطة "تصليح التمديدات الصحية"	☐	☐
5	أعرف قراءة وفهم العديد من الرموز التي تتضمّنها خرائط البناء	☐	☐
6	أستطيع بناء أشكال أو مجسمات من خشب	☐	☐
7	انا معتاد على استعمال أدوات عمل بسيطة مثل المفك والشاكوش	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

S		نعم	لا
1	أفهم مبادئ المواد المشعة	☐	☐
2	أعرف كيفية استعمال المجهر	☐	☐
3	أستطيع إجراء عمليات حسابية سريعة وكاملة في رأسي	☐	☐
4	أستطيع تفسير معادلات كيميائية بسيطة	☐	☐
5	أستطيع وصف وظيفة كريات الدم الحمراء	☐	☐
6	أستطيع استخدام جداول اللوغريتمات	☐	☐
7	أفهم دور المادة الوراثية "DNA" في علم الوراثة	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

T		نعم	لا
1	أستطيع استخدام الجداول الإلكترونية مقارنة مع زملائي	☐	☐
2	أستخدم الحاسوب بهدف الأرشفة وتخزين المعلومات المهمة	☐	☐
3	أفهم ما المقصود بقواعد البيانات Database	☐	☐
4	أستطيع بناء روبوتات بسيطة	☐	☐
5	أفهم ما المقصود بتكنولوجيا النانو واستخداماتها	☐	☐
6	أستطيع تصميم واجهة برنامج باستخدام برنامج فيجوال بيسك	☐	☐
7	أحسن شرح وظيفة الترانزستور	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

B		نعم	لا
1	انتخبت للقيام بمهمة معيّنة في المدرسة او في مكان آخر	☐	☐
2	يمكنني أن أدير اجتماعاً داخل المدرسة أو خارجها	☐	☐
3	أنا شخص مقنع	☐	☐
4	أشارك في الإذاعة المدرسة باستمرار	☐	☐
5	أستطيع تنظيم عمل الآخرين	☐	☐
6	يمكنني إقناع الآخرين بأن يعملون كما اريد	☐	☐
7	أعمل أشياء فيها مغامرة أو مجازفة	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

H		نعم	لا
1	أسعى دوماً للتواصل مع السائحين عند رؤيتهم	☐	☐
2	يمكنني أن أكون مضيفاً جيداً	☐	☐
3	أستطيع إعداد الطعام أو الشراب بطريقة ممتازة مقارنة مع زملائي	☐	☐
4	أفهم قوائم تجهيزات ومعدات الطعام أو الشراب	☐	☐
5	تجذبني أساليب ترتيب المأكولات في الأطباق وطريقة تقديمها	☐	☐
6	أستطيع إعداد المشروبات الباردة أو كوكتيلات الفواكه	☐	☐
7	أستمتع بالمشاركة بإعداد الحلويات أو المعجنات والمخبوزات والمقبلات في البيت	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

L		نعم	لا
1	أستطيع شرح المواقف أو الأشياء للآخرين	☐	☐
2	أجيد مساعدة أصدقائي الذين لديهم مشاكل شخصية	☐	☐
3	أمتلك قدرات جيدة بأن أجعل الآخرين يشعرون بالراحة	☐	☐
4	أجيد التعامل مع الناس أكثر من التعامل مع الأدوات أو الأفكار	☐	☐
5	أتقن اللعب في فريق ولا أحب اللعب بمفردي	☐	☐
6	أحسن تنظيم نشاطات اجتماعية داخل المدرسة أو أي إطار آخر	☐	☐
7	اشتركت بنشاطات تطوعية أو جمع تبرعات	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

E		نعم	لا
1	أستطيع إدارة شؤون المنزل من تقييم الحاجات الضرورية وحسن الاستهلاك	☐	☐
2	أميز انواع الأقمشة المناسبة لملابس المنزل أو الخروج	☐	☐
3	أستطيع استخدام مواد التجميل بطريقة متقنة	☐	☐
4	أستطيع تنسيق أثاث المنزل ومفروشاته	☐	☐
5	ألم بمستحضرات التجميل الحديثة	☐	☐
6	أستطيع أن أحدد ما يناسب شكل الجسم ولون البشرة من مقومات الأناقة	☐	☐
7	أميز أدوات التفصيل او الخياطة والتطريز	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

A		نعم	لا
1	أحسن تربية بعض أنواع الطيور	☐	☐
2	أستطيع العمل بالمجال الزراعي	☐	☐
3	أعمل على تطوير حديقة المنزل والحفاظ عليها	☐	☐
4	أستطيع تربية بعض الحيوانات والعناية بها	☐	☐
5	يسهل علي دراسة علم النبات	☐	☐
6	لدي القدرة على العناية بأزهار الزينة	☐	☐
7	أقضي جزءاً من وقتي في الخلاء	☐	☐
	المجموع الكلي لـ نعم	☐	

مقياس تقدير الذّات:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
T1	اشعر أنني شخص قيم, او على الاقل مساو للاخرين.	4	3	2	1
T2	اشعر أنني امتلك عددا من الصّفات الجيدة	4	3	2	1
T3	بالمجمل اشعر أنني فاشل	1	2	3	4
T4	انا قادر على القيام بالأشاء كما يفعل الاخرون	4	3	2	1
T5	اشعر أنني لا املك الكثير لأفخر به	1	2	3	4
T6	لدي نظرة إيجابية تجاه نفسي	4	3	2	1
T7	بالمجمل انا راض عن نفسي	4	3	2	1
T8	اتمنى ان احصل على المزيد من الاحترام لنفسي	1	2	3	4
T9	اشعر أنني عديم النفع احيانا	1	2	3	4
T10	احيانا اشعر أنني لست جيدا مطلقا	1	2	3	4

الملحق 2: مقاييس الدراسة بصورتها النهائية

أخي الطالب / أختي الطالبة

يقوم الباحث بدراسة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس، وقد تم إعداد أدوات خاصة لهذا الغرض، لذا أرجو قراءة كل فقرة والإجابة عليها بوضع إشارة (×) في المكان الذي تراه مناسباً لك، مع العلم بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الإجابة المناسبة هي ما تنطبق عليك. وستحاط النتائج بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ونشكر لكم حسن تعاونكم

الباحث: رشيد عرار

البيانات الأولية، ضع/ي إشارة (X) في المكان الذي يتوافق معك

مديرية التربية والتّعليم	❐ الخليل.	❐ جنوب نابلس.	❐ بيت لحم.	❐ قباطية.
	❐ جنين.	❐ شمال الخليل.	❐ طولكرم.	❐ أريحا.
الصّف العاشر	❐ أكاديمي.	❐ مهني.		
النّوع	❐ ذكر.	❐ أنثى.		
مستوى التحصيل	❐ أقل من 60.	❐ من 60-80.	❐ أكثر من 80.	
المستوى التّعليمي للأب	❐ أقل من ثانوي.	❐ ثانوي.	❐ دبلوم.	❐ بكالوريوس فأعلى.
المستوى التّعليمي للأم	❐ أقل من ثانوي.	❐ ثانوي.	❐ دبلوم.	❐ بكالوريوس فأعلى.
المسار الذي ستسلكه بعد إنهاء الصّف العاشر، <u>اختر مساراً واحداً فقط من الخيارات التي امامك</u>	❐ علمي.	❐ فندقي.	❐ الريادة والأعمال.	❐ أدبي.
	❐ اقتصاد منزلي.	❐ زراعي.	❐ صناعي.	❐ تكنولوجي.
	❐ ترك المدرسة.	❐ لا أعرف.		

ضع/ي إشارة (X) تحت نعم لكل النشاطات التي تثير اهتمامك وتجذبك وترغب بممارستها بغض النظر عن مدى معرفتك أو اتقانك لذلك النشاط، وإشارة (X) تحت لا لكل النشاطات التي لا ترغب بممارستها.

		نعم	لا			نعم	لا
IS1	الالتحاق بدورة رياضيات.	❐	❐	IH1	الالتحاق بدورة إعداد الحلويات.	❐	❐
IS2	حل مسائل رياضية معقدة.	❐	❐	IH2	الالتحاق بدورة متخصصة بفنون الطبخ.	❐	❐
IS3	الالتحاق بدورة فيزياء.	❐	❐	IH3	الالتقاء بطباخين مهرة أو محاورتهم.	❐	❐
IS4	القيام بتجارب علمية.	❐	❐	IH4	متابعة برامج متعلقة بالطبخ أو الحلويات.	❐	❐
IS5	استخدام المواد الكيماوية.	❐	❐	IH5	تجذبني فنون الطبخ الحديث.	❐	❐
IB1	الإشراف على أعمال الآخرين.	❐	❐	IL1	التفاعل مع الآخرين بهدف التعلم.	❐	❐
IB2	دراسة الإدارة.	❐	❐	IL2	الاهتمام بمشاكل الآخرين وطرق معالجتها.	❐	❐
IB3	إدارة عمل خاص.	❐	❐	IL3	مساعدة الأفراد الذين يحتاجون إلى مساعدة.	❐	❐
IB4	العمل الإضافي لتوفير المال.	❐	❐	IL4	تعليم الآخرين.	❐	❐
IB5	دراسة الاقتصاد.	❐	❐	IL5	الاهتمام بتعلم اللغات.	❐	❐
IE1	الاهتمام بتصميم الأزياء.	❐	❐	IA1	الاهتمام بالحيوانات أو النباتات.	❐	❐
IE2	الالتحاق بدورة تجميل.	❐	❐	IA2	العمل بأمور ذات صلة بالطبيعة والأرض.	❐	❐
IE3	متابعة برامج التجميل.	❐	❐	IA3	أهتم بالقضايا والمشكلات البيئية.	❐	❐
IE4	مواكبة التطوّر في مجال تصفيف الشعر أو العناية بالبشرة.	❐	❐	IA4	الالتحاق بدورة أحياء.	❐	❐
IE5	تجذبني فنون النحت والأشغال الفنية.	❐	❐	IA5	الاهتمام بمادة الكيمياء.	❐	❐
II1	القيام بتخطيط، او رسم، أو تلوين.	❐	❐	IT1	البرمجة الإلكترونية تجذب اهتمامي.	❐	❐
II2	أهتم بتصميم ديكورات معيّنة.	❐	❐	IT2	أهتم بإدخال البيانات إلى الحاسوب.	❐	❐
II3	تصليح الأدوات الكهربائية.	❐	❐	IT3	أتابع مستجدات التقدم التكنولوجي.	❐	❐
II4	العمل مع ميكانيكي متميز.	❐	❐	IT4	تصميم ألعاب أو برامج الحاسوب.	❐	❐
II5	تشغيل الماكينات أو المحركات.	❐	❐	IT5	ابتكار فن يستخدم وسائط متعددة.	❐	❐

ضع/ي إشارة (X) تحت نعم لجميع المهارات التي تتقنها بالفعل، وإشارة (X) تحت لا لجميع المهارات التي لا تتقنها

		نعم	لا
SS1	أستطيع وصف وظائف كريات الدم الحمراء.	❐	❐
SS2	أفهم دور المادة الوراثية "DNA" في علم الوراثة.	❐	❐
SS3	أستطيع تفسير معادلات كيميائية بسيطة مثل $2H_2 + O_2 \rightarrow 2H_2O$	❐	❐
SS4	أستطيع استخدام جداول اللوغاريتمات.	❐	❐
SS5	أفهم مبادئ المواد المشعة.	❐	❐
SS6	أعرف كيفية استعمال المجهر.	❐	❐
SH1	أستمتع بالمشاركة بإعداد الحلويات أو المعجنات أو المخبوزات في البيت.	❐	❐
SH2	أفهم قوائم تجهيزات أو معدات الطعام أو الشراب.	❐	❐
SH3	أستطيع إعداد الطعام أو الشراب بطريقة ممتازة.	❐	❐
SH4	أستطيع إعداد المشروبات الباردة أو كوكتيلات الفاكهة.	❐	❐
SH5	أحاول ترتيب المأكولات في الأطباق بطريقة جذابة.	❐	❐
SH6	يمكنني ان اكون مضيفاً جيداً.	❐	❐
SB1	يمكنني أن أدير اجتماعاً داخل المدرسة أو خارجها.	❐	❐
SB2	يصفني الآخرين بأنني شخص مقنع.	❐	❐
SB3	انتخبت للقيام بمهمة معيّنة داخل المدرسة أو في مكان آخر.	❐	❐
SB4	يمكنني إقناع الآخرين بأن يعملوا كما أريد.	❐	❐
SB5	أشعر بأن لدي القدرة على إدارة عمل خاص.	❐	❐
SB6	أستطيع تنظيم عمل الآخرين	❐	❐
SL1	أحسن تنظيم نشاطات اجتماعية داخل المدرسة أو أي إطار آخر.	❐	❐
SL2	أمتلك قدرات جيدة بان أجعل الآخرين يشعرون بالراحة.	❐	❐
SL3	أجيد مساعدة أصدقائي الذين لديهم مشاكل شخصية.	❐	❐
SL4	أستطيع شرح المواقف أو الأشياء للآخرين.	❐	❐
SL5	أجيد التعامل مع الناس أكثر من التعامل مع الأدوات.	❐	❐
SL6	اشتركت بنشاطات تطوعية أو جمع تبرعات.	❐	❐

		نعم	لا
SE1	أمتلك معلومات جيدة فيما يتعلق بمستحضرات التجميل الحديثة.	❐	❐
SE2	أستطيع استخدام مواد التجميل بطريقة متقنة مقارنة مع زملائي.	❐	❐
SE3	أستطيع أن أحدد ما يناسب شكل الجسم أو لون البشرة من مقومات الأناقة.	❐	❐
SE4	أميز أنواع الأقمشة المناسبة لملابس المنزل أو خارج المنزل.	❐	❐
SE5	أستطيع تنسيق أثاث المنزل ومفروشاته.	❐	❐
SE6	لدي القدرة على العناية بأزهار الزينة.	❐	❐
SA1	أستطيع تربية بعض الحيوانات والعناية بها.	❐	❐
SA2	أعمل على تطوير حديقة المنزل والحفاظ عليها.	❐	❐
SA3	أستطيع العمل بالمجال الزراعي.	❐	❐
SA4	أحسن تربية بعض أنواع الطيور.	❐	❐
SA5	يسهل عليَّ دراسة علم الحيوان أو علم النبات.	❐	❐
SA6	أقضي جزءاً من وقتي في الخلاء.	❐	❐
SI1	أنا معتاد على استعمال أدوات عمل بسيطة مثل المفك أو الشاكوش.	❐	❐
SI2	أستطيع القيام بتصليحات كهربائية بسيطة.	❐	❐
SI3	أستطيع استعمال أدوات كهربائية مثل المقدح "الدريل".	❐	❐
SI4	أستطيع القيام بتصليحات سمكرية بسيطة "تصليح التمديدات الصحية".	❐	❐
SI5	أستطيع الرسم الهندسي حسب مقاييس الرسم المطلوبة.	❐	❐
SI6	أجيد التعامل مع الأدوات أكثر من التعامل مع الناس.	❐	❐
ST1	أستطيع بناء روبوتات بسيطة.	❐	❐
ST2	أحسن شرح وظيفة الترانزستر.	❐	❐
ST3	أفهم ما المقصود بقواعد البيانات Database.	❐	❐
ST4	أستخدم الحاسوب بهدف تخزين المعلومات المهمة.	❐	❐
ST5	أستطيع استخدام الجداول الإلكترونية مقارنة مع زملائي.	❐	❐
ST6	أفهم ما المقصود بتكنولوجيا النانو واستخداماتها.	❐	❐

ضع/ي إشارة (X) تحت نعم أمام جميع المهن التي تثير اهتمامك وتجذبك وتروق لك، وإشارة (X) تحت لا أمام جميع المهن التي لا تثير اهتمامك ولا تجذبك.

		نعم	لا			نعم	لا
CS1	باحث علمي.	❐	❐	CH1	طباخ.	❐	❐
CS2	أخصائي في علم الوراثة.	❐	❐	CH2	صانع معجنات شرقية أو غربية.	❐	❐
CS3	أخصائي في علم الأحياء الدقيقة.	❐	❐	CH3	مشرف مطبخ.	❐	❐
CS4	متخصص مختبرات طبية.	❐	❐	CH4	صانع حلويات.	❐	❐
CS5	هندسة جينات.	❐	❐	CH5	مسؤول خدمات الطعام.	❐	❐
CS6	أخصائي أشعة.	❐	❐	CH6	مساعد طباخ.	❐	❐
CS7	طبيب جراح.	❐	❐	CH7	متخصص تصنيع غذائي.	❐	❐
CB1	مدير أعمال.	❐	❐	CL1	مرشد سياحي.	❐	❐
CB2	صاحب مشروع خاص.	❐	❐	CL2	أخصائي نفسي.	❐	❐
CB3	خبير اقتصادي.	❐	❐	CL3	متخصص باللغات.	❐	❐
CB4	متخصص بالتسويق.	❐	❐	CL4	محامي.	❐	❐
CB5	مدير حسابات.	❐	❐	CL5	عالم آثار.	❐	❐
CB6	محاسب متميز.	❐	❐	CL6	موسيقار.	❐	❐
CB7	موظف بنك.	❐	❐	CL7	صحفي.	❐	❐
CE1	مصمم ملابس.	❐	❐	CA1	مربي حيوانات.	❐	❐
CE2	خبير تجميل.	❐	❐	CA2	مسؤول مراعي.	❐	❐
CE3	كوافير.	❐	❐	CA3	متخصص بعلم النبات.	❐	❐
CE4	معالج بشرة.	❐	❐	CA4	طبيب بيطري.	❐	❐
CE5	مصمم قصات شعر.	❐	❐	CA5	باحث في علم الحشرات.	❐	❐
CE6	متخصص بالأقمشة.	❐	❐	CA6	مهندس زراعي.	❐	❐
CE7	تاجر مواد تجميل.	❐	❐	CA7	أخصائي مشاتل وبستنة.	❐	❐
CI1	رسام معماري.	❐	❐	CT1	مهندس انظمة الحاسوب.	❐	❐
CI2	مهندس مدني.	❐	❐	CT2	متخصص برمجة.	❐	❐
CI3	مهندس ميكانيك.	❐	❐	CT3	الكترونيات رقمية.	❐	❐
CI4	متخصص بتشكيل المعادن.	❐	❐	CT4	فني الكترونيات دقيقة.	❐	❐
CI5	كهربائي.	❐	❐	CT5	مهندس الكترونيات.	❐	❐
CI6	مشغل آلات ثقيلة.	❐	❐	CT6	مهندس أتمته.	❐	❐
CI7	فني تركيب أجهزة الإنذار.	❐	❐	CT7	متخصص في الشبكات.	❐	❐

ضع/ي إشارة (X) في المكان الذي يتوافق معك.

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
T1	أشعر أنني شخص قيِّم، أو على الأقل مساو للآخرين.				
T2	أشعر أنني امتلك عددا من الصّفات الجيدة.				
T3	بالمجمل اشعر أنني فاشل.				
T4	أنا قادر على القيام بالأشاء كما يفعل الآخرون.				
T5	أشعر أنني لا أملك الكثير لأفخر به.				
T6	لدي نظرة إيجابية تجاه ذاتي.				
T7	بالمجمل أنا راض عن نفسي.				
T8	أتمنى أن أحصل على المزيد من الاحترام لذاتي.				
T9	أشعر أنني عديم النفع أحيانا.				
T10	أحيانا أشعر أنني لست جيدا بالمطلق.				
T11	أنا شخص فخور بأسرتي.				
T12	أتمنى لو أنني ولدت في أسرة أخرى.				

رتب الأشخاص الأكثر تأثيراً عليك عند اختيارك المسار التّعليمي أو المهني من 1 إلى 6، بحيث أن الرقم (1) هو الأكثر تأثير، والرقم (6) هو الأقل تأثير.

( ) أتوجه إلى المرشد/ة التربوي/ة.

( ) أتوجه إلى أحد أقاربي.

( ) أتوجه إلى أحد أصدقائي.

( ) أتوجه إلى أبي أو أمي.

( ) أتخذ قراري لوحدي.

( ) المعلم/ة بالمدرسة.

مرة أخرى لكم كل التّقدير على التعاون وعلى الوقت الذي أعطيتمونا إياه.

الملحق 3: مفاتيح التصحيح لمقاييس الدراسة

مقياس الميول المهْنيّة

	I		S		H		T		A		B		L		E	
الاهتمامات		2I1		2S1		2H1		2T1		2A1		2B1		2L1		2E1
		2I2		2S2		2H2		2T2		2A2		2B2		2L2		2E2
		2I3		2S3		2H3		2T3		2A3		2B3		2L3		2E3
		2I4		2S4		2H4		2T4		2A4		2B4		2L4		2E4
		2I5		2S5		2H5		2T5		2A5		2B5		2L5		2E5
المجموع																
المهارات		3I1		3S1		3H1		3T1		3A1		3B1		3L1		3E1
		3I2		3S2		3H2		3T2		3A2		3B2		3L2		3E2
		3I3		3S3		3H3		3T3		3A3		3B3		3L3		3E3
		3I4		3S4		3H4		3T4		3A4		3B4		3L4		3E4
		3I5		3S5		3H5		3T5		3A5		3B5		3L5		3E5
		3I6		3S6		3H6		3T6		3A6		3B6		3L6		3E6
المجموع																
المهن		4I1		4S1		4H1		4T1		4A1		4B1		4L1		4E1
		4I2		4S2		4H2		4T2		4A2		4B2		4L2		4E2
		4I3		4S3		4H3		4T3		4A3		4B3		4L3		4E3
		4I4		4S4		4H4		4T4		4A4		4B4		4L4		4E4
		4I5		4S5		4H5		4T5		4A5		4B5		4L5		4E5
		4I6		4S6		4H6		4T6		4A6		4B6		4L6		4E6
		4I7		4S7		4H7		4T7		4A7		4B7		4L7		4E7
المجموع																
المجموع الكلي																
المسار الدّراسي	*الصناعي		**العلمي		*الفندقي		**التكنولوجي		*الزراعي		**الأعمال والريادة		**الأدبي		*الاقتصاد المنزلي	

*التّعليم الثانوي المهني حسب التّوجيهي الجديد "الإنجاز"	**التّعليم الثانوي الأكاديمي حسب التّوجيهي الجديد "الإنجاز"

كيف تنظم إجابتك:

دون في الخانة المخصصة لكل حقل في هذه الصّفحة ما دونته سابقاً من مجاميع للاهتمامات والمهارات والمهن وصولاً للتقييم الذّاتي للقدرات، ثم اجمع درجات كل رمز بشكل عمودي

	S	H	B	L	E	A	I	T
الاهتمامات								
المهارات								
المهن								
المجموع								
المسار المهني	العلمي	الفندقي	الأعمال والريادة	الأدبي	الاقتصاد المنزلي	الزراعي	الصناعي	التكنولوجي

الخلاصة: حدد خياراتك المهْنيّة الأول والثاني بناءً على أعلى المجاميع

الأعلى ---------- الثاني: ----------

مقياس تقدير الذّات

العبارات الموجبة: (1،2،4،6،7)

أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
3	2	1	0

العبارات السالبة: (3،5،8،9،10)

أوافق بشدة	أوافق	أعارض	أعارض بشدة
0	1	2	3

الدّرجة	درجة تقدير الذّات
أقل من 1. 66	تقدير ذات منخفض
من 1. 66 – 2. 32	تقدير ذات متوسط او معتدل
أكبر من 2. 32	تقدير ذات عالي

الملحق 4: كشف بأسماء السادة المحكمين لمقاييس الدراسة

الرقم	الاسم	مكان العمل
.1	أ. د. تيسير عبد الله	جامعة القدس
.2	أ. د. ميشيل صنصور	جامعة بيت لحم
.3	أ. د. جمال أبو مرق	جامعة الخليل
.4	أ. د. كامل حسن كتلو	جامعة الخليل
.5	أ.د. نور الدين كريديس	جامعة تونس
.6	د. نبيل الجندي	جامعة الخليل
.7	د. محمد عجوة	جامعة الخليل
.8	د. بدر الجودي	جامعة الخليل
.9	د. بسام بنات	جامعة القدس

الملحق 5: كتب تسهيل المهمة البحثية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس
FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES DE TUNIS
FACULTY OF HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

الجمهورية التونسية
République Tunisienne
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
وتكنولوجيا المعلومات والإتصال
Ministère de l'Enseignement Supérieur,
de la Recherche Scientifique, des Technologies
de l'Information et de la Communication

جامعة تونس
Université de Tunis

مصلحة المرحلة الثالثة

تونس في 2017/12/8

ترخيص ميداني

قسم علم نفس

الإدارة مدرسة الدكتورا

يشهد الأستاذ(ة) فتحي نور الدين كريدس ، أن الطالب(ة)

سيف محمد سهير عزا ب. ت. و. عدد

المرسم(ة) بالسنة التاسعة المرحلة الثالثة

رقم التسجيل بالكلية للسنة الجامعية

بصدد إعداد بحثا تحت إشرافي يتناول موضوع :

العلاقة بين الميل إلى المخاطرة وتعدد المتاجرة وبعض اضطرابات الشخصية لدى عينة من المتداولين في البورصة التونسية

فالمرجو تمكين هذا الطالب(ة) من تسهيل الإجراءات التي يستلزمها البحث من : الإطلاع على المراجع أو زيارات ميدانية أو توزيع استبيانات ....الخ .

إمضاء الأستاذ(ة)

عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس

94 شارع 9 أفريل 1938 تونس -1007 / الهاتف : 71 560 932 - 71 560 840 - 71 560 950 / الفاكس : 71 567 551 موقع الواب : www.fshst.rnu.tn
94, Boulevard du 9 avril 1938, 1007 - Tunis / Tél.: 71 560 950 - 71 560 840 - 71 560 932 / Fax : 71 567 551 / Site: www.fshst.rnu.tn

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Educational Research & Development Center

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: ع ٢٦/ ١٩٨٠
التاريخ: ١٥/ ١/ 2018
الموافق: ٢٦/ ٤/ 1439 هـ

السادة مديري التربية والتعليم المحترمين
الخليل، جنوب نابلس، ضواحي القدس، قباطية، جنين، شمال الخليل، طولكرم، أريحا

تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية

نهديكم أطيب التحيات، ونرجو التكرم التعاون مع الباحث السيد: رشيد محمد رشيد عرار لاستكمال الحصول على شهادة الدكتوراه من جامعة تونس في تنفيذ أطروحته بعنوان: " **العلاقة بين الميول المهنية وتقدير الذات ومركز الضبط وبعض المتغيرات الديموغرافية: دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر**"، حيث سيقوم الباحث بتوزيع المقاييس المعده لأغراض الدراسة على عينة عشوائية من طلبة الصف العاشر في عدد من المدارس الحكومية التابعة لمديريتكم، وبما لا يؤثر ذلك على سير العملية الإدارية والتعليمية.

مع الإحترام والتقدير

د. إيهاب شكري
المكلف بمركز البحث والتطوير التربوي

نسخة :
معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم
عطوفة السيد وكيل الوزارة المحترم
عطوفة الوكيل المساعد لشؤون التطوير التربوي المحترم
الأستاذ الدكتور رئيس مدرسة الدكتوراه والتأهيل في علم النفس المحترم/ جامعة تونس
nourkridis@hotmail.fr
الباحث المحترم rasheed_arar@yahoo.com

Ramallah P.O. Box (576) ص.ب رام الله Fax (+972-2-295-4518) فاكس Tel. (+972-2-298-5670) هاتف
www.moehe.gov.ps

State Of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education & Higher Education
Qabatia

وزارة التربية والتعليم العالي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي
قباطية

الرقم: ق/ 4 / 46 / 1998
التاريخ:2018/04/05م

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

تحية وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

الإشارة لكتاب وزارة التربية والتعليم العالي رقم 1980/46/4 بتاريخ 2018/1/15م

أرجو تسهيل مهمة الباحث/ة (رشيد محمد رشيد عرار) بإجراء دراسته/ا الميدانية بعنوان " العلاقة بين الميول المهنية وتقدير الذات ومركز الضبط وبعض المتغيرات الديموغرافية: دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر " ، شريطة أن لا يؤثر ذلك سلباً على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام، ،

أ. محمد زكارنة

مدير التربية والتعليم العالي

المدارس المستهدفة: مدارس بلدة سيلة الظهر

هاتف :042522602 / 042522603 فاكس:042522604 التعليم العام Email:edu.qabatya@yahoo.com

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education & Higher Education / Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي الخليل

وزارة التربية والتعليم العالي

الرقم: ت.ع/ ٣٠ / ٦٠/ ٢٢٤٤٥
التاريخ: ٢٠ جمادى الأولى، ١٤٣٩
الموافق: الإثنين، ٠٥ شباط ٢٠١٨

حضرات السادة مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات، ويرجى تسهيل مهمة الباحث " رشيد محمد رشيد عزار " من جامعة تونس في إجراء دراسة ميدانية لاستكمال الحصول على شهادة الدكتوراه بعنوان " العلاقة بين الميول المهنية وتقدير الذات ومركز الضبط وبعض المتغيرات الديموغرافية: دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر ". حيث سيقوم الباحث بتوزيع المقاييس المعدة لأغراض الدراسة على عينه عشوائية من طلبة الصف العاشر في عدد من المدارس الحكومية التابعة لمديريتكم ، وذلك بما لا يؤثر على سير العملية الإدارية.

مع الاحترام

أ. عاطف جبرين الجمل
مدير التربية والتعليم العالي

تلفون (٢-٢٢٢٧٨٦٣ + ٢٢٢٦٤٩٩) الإشراف (٤-٢٢١٥١٧٥) فاكس (٢٢٢٨٩٩٠) ص.ب

STATE OF PALESTINE
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education& Higher Education – South of Nablus

بسم الله الرحمن الرحيم
وزارة التربية والتعليم العالي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي – جنوب نابلس

الرقم: م.ج.ن/ 526/ 1 / 3
التاريخ: 24/ 4/2018م
الموافق: 8/ شعبان /1439 هـ

السيد مدير مدرسة جماعين الثانوية للبنين المحترم
السيدة مديرة مدرسة جماعين الثانوية للبنات المحترمة
تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات، ونعلمكم أن لا مانع من قيام الباحث "رشيد محمد رشيد عرار" من تنفيذ اطروحته بعنوان " العلاقة بين الميول المهنية وتقدير الذات ومركز الضبط وبعض المتغيرات الديموغافية : دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر الاساسي في مدرستكم حيث سيقوم الباحث بتوزيع المقاييس المعدة لأغراض الدراسة على عينة عشوائية من طلبة الصف العاشر " على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام ،،،

أ.احمد صوالحة
مدير التربية والتعليم العالي

نسخة مدير الدائرة المعنية المحترم
من م/م.د

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
D.G. of Technical & Vocational Education

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للتعليم المهني والتقني

وزارة التربية والتعليم العالي

الرقم : و ت ع / ٦٧٢٩ /ج/١٦-٥/١٦ التاريخ : ٩/ ١١ /2018م

السيد مدير التربية والتعليم العالي / شمال الخليل المحترم

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تسهيل مهمة الباحث

المرشد المهني : رشيد محمد رشيد عوار

تهديكم الإدارة العامة للتعليم المهني والتقني أطيب التحيات، وأعلمكم بأن الباحث المذكور أعلاه يقوم بدراسة بعنوان " **الميول المهنية وتقدير الذات** " وذلك لنيل درجة الدكتوراة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية / جامعة تونس.

لذا يرجى تسهيل مهمة المرشد المهني في مدرسة العروب الزراعية الثانوية المختلطة في توزيع الاستبـانة وإجراء مقابلات مع عينات من طلبـــة الصف الحادي عشر (جميع الفروع) في مدارس مديريات التربية والتعليم العالي / الخليل، بيت لحم، شمال الخليل، جنوب الخليل وفق ترتيبات مع مدير مدرسة العروب الزراعية المختلطة.

مع الاحترام،،،

مرفق: الاستبانة

م. وسام نخلة
/ مدير عام التعليم المهني والتقني

دولة فلسطين
الإدارة العامة للتعليم المهني والتقني

نسخة / معالي وزير التربية والتعليم العالي حفظه الله
/ عطوفة السيد وكيل الوزارة المحترم
/ السيد الوكيل المساعد لشؤون التعليم العالي المحترم
أ.ش/أ.ج

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education & Higher Education /North Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية و التعليم العالي / شمال الخليل

الرقم: ت.ش.خ/ 2644/1/30
التاريخ: 2018/10/24م
الموافق:1440/02/14هـ

حضرات مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة /(توزيع استبيان)

نُهديكم أطيب التحيات و بخصوص الموضوع أعلاه، أرجو السماح للدارس: (رشيد محمد رشيد عرار) بتوزيع استبيان بعنوان" الميول المهنية وتقدير الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية: دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر في فلسطين" ، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ . محمد جديع الفروخ

مدير التربية و التعليم العالي

أ.ج/م.ع (التعليم العام)

مديرية التربية و التعليم العالي – شمال الخليل هاتف Tel. (+972-2-2292892/3/4) فاكس Fax (+972-2-2292891)

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Educational Research & Development Center

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: ٤٠٨٩٩٨ / ٤٦ / ٤
التاريخ 25/ 9/ 2018
الموافق 15/ / / 1440 هـ

السادة مديري التربية والتعليم العالي المحترمين
الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، بيت لحم
تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية

نهديكم أطيب التحيات، ونرجو التكرم التعاون مع الطالب: رشيد محمد رشيد عرار في تنفيذ أطروحته للحصول على شهادة الدكتوراه من جامعة تونس، بعنوان:

" **الميول المهنية وتقدير الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية: دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر في فلسطين**"، حيث سيقوم الباحث بجمع بيانات من خلال توزيع استبانات وإجراء مقابلات مع عينة من طلبة الصف الحادي عشر في المدارس التابعة لمديريتكم، وبما لا يؤثر ذلك على سير العملية الإدارية والتعليمية.

مع الإحترام والتقدير

د. إيهاب شكري
المكلف بمركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي

نسخة :
معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم
عطوفة السيد وكيل وزارة التربية والتعليم العالي المحترم
عطوفة الوكيل المساعد لشؤون التطوير التربوي المحترم

Ramallah P.O. Box (576) رام الله ص.ب Fax (+972-2-295-4518) فاكس Tel. (+972-2-298-2670) هاتف
www.moehe.gov.ps

الملحق 6: كشف بأسماء المدارس المستهدفة بالدراسة

الرقم	اسم المدرسة	النّوع	المديرية
.1	السلام الثانوية للبنين	ذكور	جنين
.2	الزهراء الثانوية للبنات	إناث	
.3	جنين الثانوية للبنين	ذكور	
.4	سيلة الحارثية الثانوية	ذكور	
.5	جماعين الثانوية للبنين	ذكور	جنوب نابلس
.6	جماعين الثانوية للبنات	إناث	
.7	ذكور الفاضلية الثانوية	ذكور	طولكرم
.8	بنات العدوية الثانوية	إناث	
.9	طولكرم الثانوية الصناعية	ذكور	
.10	الجديدة الثانوية للبنين	ذكور	قباطية
.11	ابن البيطار الأساسية الثانية	ذكور	
.12	ذكور صير الكفير الأساسية	ذكور	
.13	بنات فاطمة الزهراء الثانوية	إناث	أريحا
.14	مدرسة علي بن ابي طالب الأساسية	ذكور	
.15	ذكور هشام عبد الملك الثانوية	ذكور	
.16	ثانوية السالزيان الصناعية	ذكور	بيت لحم
.17	طاليثا قومي	مختلطة	
.18	بنات حوسان الثانوية	إناث	
.19	بيت لحم الثانوية	ذكور	
.20	العودة الأساسية	إناث	
.21	المعارف الأساسية للبنات	إناث	الخليل
.22	الحسين بن علي الثانوية	ذكور	
.23	وصايا الرسول الأساسية	إناث	
.24	السيدة سارة الثانوية	إناث	
.25	الريان الثانوية للبنات	إناث	
.26	الرشيد الأساسية للبنين	ذكور	شمال الخليل
.27	الشهيد يزن الحلايقة الثانوية	إناث	
.28	صافا الأساسية للبنات	إناث	
.29	العروب الزراعية الثانوية المختلطة	مختلطة	

الملحق 7: أسئلة الحلقات البؤرية

خطوط عريضة لمدير الجلسة

الميول المهْنيّة وتقدير الذّات – دراسة ميدانية على طلبة الصّف العاشر في فلسطين

خطوط عريضة لمنسق الجلسة

مقدّمة (3–5 دقائق):

1– ترحيب بالمشاركين، وتقديم نفسه ومساعده.

2– شرح باختصار طبيعة وهدف المجموعة المركزة، وآلية إجراء النقاش.

النص:

المجموعة المركزة اليوم، هي جزء من دراسة دكتوراه بعنوان **الميول المهْنيّة وتقدير الذّات (دراسة ميدانية على طلبة الصّف العاشر في فلسطين)** وذلك من أجل التعرّف على الأسباب التي تقف خلف اختيار الطّلبة لتخصصاتهم من خلال التفعيل الإيجابي لدور الطّلبة وأولياء الأمور، والمرشدين التربويين والمهنيين والمسؤولين وغيرهم.

إن آراءكم الموضوعية ووجهات نظركم القيمة، باعتباركم جزء مهم من الدّراسة كطلبة وأولياء الأمور، ومرشدين تربويين ومهنيين ومسؤولين، هي ذات أهمّية كبيرة.

من المواضيع التي نريد أن يشملها النقاش، **الميول المهْنيّة والتّعليم المهني والتقني والاختيار المهني والبطالة وتقدير الذّات.**

إن دوري الوحيد بوصفي منسقاً لهذه الجلسة، هو تيسير النقاش في المجموعة. ولن أقدم أي رأي شخصي يؤثر على سير المداولات والنقاشات.

نسعى أن تكون جلسة المجموعة المركزة اليوم، مفتوحة لتبادل الآراء، ووجهات النظر بشكل منفتح وصادق. إن نظرتكم من زوايا مختلفة إلى المواضيع هو الأمر المهم، ولذا لا توجد إجابة خاطئة

وصحيحة، فمن الجائز أن تختلفوا. إن كل ما نطلبه هو احترام حق كل شخص في إبداء رأيه، الذي يمكن أن يختلف عن رأي الآخرين.

كما تلاحظون، فإننا نقوم بتسجيل عمل المجموعة المركزة، وذلك لنضمن أن يكون لدينا سجل دقيق للنقاش، ونؤكد لكم بأن التسجيل لن يستخدم إلى لأغراض إجراء الدّراسة ولن يطلع عليه أحد لا علاقة له بالدّراسة. إضافة إلى ذلك، لن يظهر في أية مادة نكتبها أو ننشرها ما يشير إلى الأسماء أو إلى أية معلومات شخصية تؤدي إلى معرفة المتحدث أو المتحدثة.

تعليمات لإجراء حلقة البحث

- تجهيز الغرفة قبل نصف ساعة على الأقل ودخول الباحث ومساعده للغرفة.
- إحضار بطاريات إضافية للمسجل (6).
- التأكد بأن المسجل يعمل بشكل جيد.
- جلوس الباحث الرئيس والمساعد بشكل زاوية (خط مستقيم بحيث يستطيع الباحث الرئيس مشاهدة جميع الوجوه).
- إدارة الجلسة من مسؤوليات الباحث (توجيه الأسئلة).
- مدة الجلسة 40 – 60 دقيقة بالحد الأقصى.
- مساعد الباحث يقوم بكتابة الملاحظات والتأكد بأن المسجل يعمل.
- يقوم مساعد الباحث بتنبيه الباحث للوقت من خلال إعطاءه إشارة معيّنة باستخدام الساعة بشكل دقيق.
- عمل ملخّص للجلسة.
- كتابة الجلسة من خلال المسجل بشكل مفصل (بعد إنهاء الجلسة).

الميول المهْنيّة وتقدير الذّات – دراسة ميدانية على طلبة الصّف العاشر في فلسطين

الأسئلة الافتتاحية:

8. هل يمكن التعريف عن نفسك (بدون ذكر الأسماء) الجنس، العمر، مكان السكن الخ؟
9. ما تعريفك للمهنة، وما الميول المهْنيّة، وما علاقة الميول بالاختيار المهني؟

الأسئلة الرئيسية:

1. ما الفروع المهنية والأكاديمية المتاحة أمام الطّلبة ما بعد الصّف العاشر؟
2. تحدث عن الفروق بين المسار المهني والمسار الأكاديمي، وأيهما أفضل؟ ولماذا يتوجه الطلبة للفروع الأكاديمية أكثر من الفروع المهنية؟
3. ما رأيك في قدرة طالب/ة الصف العاشر على الاختيار المهني؟
4. حسبما تفكر ما المعيقات التي تعيق التحاق الطّلبة ببعض الفروع؟
5. ما المهن التي يرغب الطّلبة الالتحاق بها، وتلك التي لا يرغب الطّلبة الالتحاق بها، ولماذا أذكر خمس مهن على كل قسم؟
6. من هم الأكثر تأثيراً في الطّلبة عند اتخاذهم قرار يتعلق بالتّعليم أو العمل؟
7. ما اقتراحاتك للخطوات العملية التي تساهم في اختيار الطّلبة التخصص أو الفرع الأنسب لهم؟

الأسئلة الختامية:

هل هناك أسئلة أو أشياء أخرى تودون طرحها ولم نتطرق إليها؟

الملحق 8: نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مقياس الميول المهْنيّة مع الدّرجة الكلية للمقاييس الفرعية "الفروع الأكاديمية".

فروع الثانوية العامّة "الإنجاز"/ المسار الأكاديمي

الأدبي		العلمي		التكنولوجي		الريادة	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
IL1	.319**	IS1	.388**	IT1	.614**	IB1	.441**
IL2	.381**	IS2	.518**	IT2	.600**	IB2	.502**
IL3	.325**	IS3	.516**	IT3	.552**	IB3	.413**
IL4	.365**	IS4	.500**	IT4	.555**	IB4	.317**
IL5	.346**	IS5	.518**	IT5	.493**	IB5	.448**
SL1	.448**	SS1	.572**	ST1	.421**	SB1	.438**
SL2	.395**	SS2	.519**	ST2	.448**	SB2	.344**
SL3	.348**	SS3	.588**	ST3	.494**	SB3	.406**
SL4	.355**	SS4	.519**	ST4	.428**	SB4	.347**
SL5	.402**	SS5	.526**	ST5	.541**	SB5	.412**
SL6	.381**	SS6	.343**	ST6	.415**	SB6	.413**
CL1	.530**	CS1	.673**	CT1	.719**	CB1	.580**
CL2	.506**	CS2	.642**	CT2	.734**	CB2	.503**
CL3	.471**	CS3	.658**	CT3	.752**	CB3	.542**
CL4	.482**	CS4	.661**	CT4	.712**	CB4	.492**
CL5	.433**	CS5	.640**	CT5	.731**	CB5	.559**
CL6	.393**	CS6	.549**	CT6	.607**	CB6	.566**
		CS7	.603**	CT7	.632**	CB7	.469**

** دال عند مستوى 0.01

الملحق 9: نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مقياس الميول المهْنيّة مع الدّرجة الكلية للمقاييس الفرعية "الفروع المهْنيّة".

فروع الثانوية العامّة "الإنجاز"/ المسار المهني

الفندقي		الصناعي		المنزلي		الزراعي	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
IH1	.699**	II1	.186**	IE1	.659**	IA1	.626**
IH2	.715**	II2	.206**	IE2	.701**	IA2	.608**
IH3	.638**	II3	.649**	IE3	.706**	IA3	.480**
IH4	.669**	II4	.583**	IE4	.631**	IA4	.270**
IH5	.664**	II5	.619**	IE5	.338**	IA5	.186**
SH1	.646**	SI1	.481**	SE1	.629**	SA1	.548**
SH2	.608**	SI2	.582**	SE2	.649**	SA2	.399**
SH3	.556**	SI3	.559**	SE3	.555**	SA3	.580**
SH4	.485**	SI4	.482**	SE4	.432**	SA4	.566**
SH5	.494**	SI5	.303**	SE5	.456**	SA5	.590**
SH6	.483**	SI6	.373**	SE6	.391**	SA6	.254**
CH1	.770**	CI1	.378**	CE1	.709**	CA1	.609**
CH2	.715**	CI2	.407**	CE2	.789**	CA2	.589**
CH3	.690**	CI3	.636**	CE3	.724**	CA3	.654**
CH4	.733**	CI4	.486**	CE4	.714**	CA4	.514**
CH5	.658**	CI5	.650**	CE5	.716**	CA5	.457**
CH6	.657**	CI6	.596**	CE6	.648**	CA6	.589**
CH7	.610**	CI7	.513**	CE7	.643**	CA7	.596**

** دال عند مستوى 0.01

الملحق 10: نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكلية لمقياس الميول المهْنيّة.

الرمز	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الرمز	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الرمز	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الرمز	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
IS1	.15**	0.000	IT2	.20**	0.000	SA3	.35**	0.000	CE7	.35**	0.000
IS2	.11**	0.000	IT3	.26**	0.000	SA4	.24**	0.000	CH1	.42**	0.000
IS3	.13**	0.000	IT4	.24**	0.000	SA5	.31**	0.000	CH2	.40**	0.000
IS4	.30**	0.000	IT5	.34**	0.000	SA6	.15**	0.000	CH3	.36**	0.000
IS5	.27**	0.000	SS1	.17**	0.000	SI1	.14**	0.000	CH4	.42**	0.000
IB1	.26**	0.000	SS2	.19**	0.000	SI2	.17**	0.000	CH5	.39**	0.000
IB2	.19**	0.000	SS3	.20**	0.000	SI3	.10**	0.000	CH6	.33**	0.000
IB3	.24**	0.000	SS4	.15**	0.000	SI4	.13**	0.000	CH7	.42**	0.000
IB4	.19**	0.000	SS5	.21**	0.000	SI5	.24**	0.000	CL1	.36**	0.000
IB5	.19**	0.000	SS6	.27**	0.000	SI6	.07**	0.009	CL2	.31**	0.000
IE1	.38**	0.000	SH1	.34**	0.000	ST1	.22**	0.000	CL3	.27**	0.000
IE2	.32**	0.000	SH2	.37**	0.000	ST2	.22**	0.000	CL4	.27**	0.000
IE3	.32**	0.000	SH3	.31**	0.000	ST3	.19**	0.000	CL5	.33**	0.000
IE4	.34**	0.000	SH4	.32**	0.000	ST4	.19**	0.000	CL6	.34**	0.000
IE5	.34**	0.000	SH5	.35**	0.000	ST5	.28**	0.000	CL7	.27**	0.000
II1	.28**	0.000	SH6	.38**	0.000	ST6	.25**	0.000	CA1	.24**	0.000
II2	.37**	0.000	SB1	.27**	0.000	CS1	.21**	0.000	CA2	.29**	0.000
II3	.17**	0.000	SB2	.25**	0.000	CS2	.25**	0.000	CA3	.38**	0.000
II4	.12**	0.000	SB3	.31**	0.000	CS3	.26**	0.000	CA4	.24**	0.000
II5	.15**	0.000	SB4	.17**	0.000	CS4	.30**	0.000	CA5	.24**	0.000
IH1	.39**	0.000	SB5	.21**	0.000	CS5	.26**	0.000	CA6	.33**	0.000
IH2	.41**	0.000	SB6	.27**	0.000	CS6	.25**	0.000	CA7	.38**	0.000
IH3	.37**	0.000	SL1	.35**	0.000	CS7	.23**	0.000	CI1	.28**	0.000
IH4	.38**	0.000	SL2	.27**	0.000	CB1	.26**	0.000	CI2	.28**	0.000
IH5	.41**	0.000	SL3	.20**	0.000	CB2	.25**	0.000	CI3	.13**	0.000
IL1	.19**	0.000	SL4	.21**	0.000	CB3	.24**	0.000	CI4	.25**	0.000
IL2	.19**	0.000	SL5	.18**	0.000	CB4	.33**	0.000	CI5	.15**	0.000
IL3	.21**	0.000	SL6	.27**	0.000	CB5	.23**	0.000	CI6	.17**	0.000
IL4	.22**	0.000	SE1	.27**	0.000	CB6	.28**	0.000	CI7	.27**	0.000
IL5	.19**	0.000	SE2	.31**	0.000	CB7	.27**	0.000	CT1	.18**	0.000
IA1	.31**	0.000	SE3	.33**	0.000	CE1	.41**	0.000	CT2	.20**	0.000
IA2	.35**	0.000	SE4	.33**	0.000	CE2	.36**	0.000	CT3	.22**	0.000
IA3	.33**	0.000	SE5	.35**	0.000	CE3	.33**	0.000	CT4	.21**	0.000
IA4	.22**	0.000	SE6	.39**	0.000	CE4	.36**	0.000	CT5	.19**	0.000
IA5	.20**	0.000	SA1	.17**	0.000	CE5	.34**	0.000	CT6	.23**	0.000
IT1	.23**	0.000	SA2	.31**	0.000	CE6	.39**	0.000	CT7	.23**	0.000

الملحق 11: نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط أبعاد كل مقياس فرعي مع الدّرجة الكلية للفرع الخاص بها.

المسار الأكاديمي

الأدبي	النشاطات	المهارات	المهن
المهارات	.339**		
المهن	.178**	.261**	
الدّرجة الكلية	.596**	.712**	.791**

العلمي	النشاطات	المهارات	المهن
المهارات	.495**		
المهن	.514**	.522**	
الدّرجة الكلية	.774**	.807**	.871**

الريادة والأعمال	النشاطات	المهارات	المهن
المهارات	.293**		
المهن	.469**	.240**	
الدّرجة الكلية	.735**	.668**	.821**

التكنولوجي	النشاطات	المهارات	المهن
المهارات	.426**		
المهن	.571**	.411**	
الدّرجة الكلية	.805**	.727**	.869**

المسار المهني

الفندقي	النشاطات	المهارات	المهن
المهارات	.557**		
المهن	.674**	.563**	
الدّرجة الكلية	.859**	.808**	.896**

المنزلي	النشاطات	المهارات	المهن
المهارات	.616**		
المهن	.734**	.599**	
الدّرجة الكلية	.880**	.824**	.917**

الصناعي	النشاطات	المهارات	المهن
المهارات	.466**		
المهن	.447**	.467**	
الدّرجة الكلية	.763**	.802**	.831**

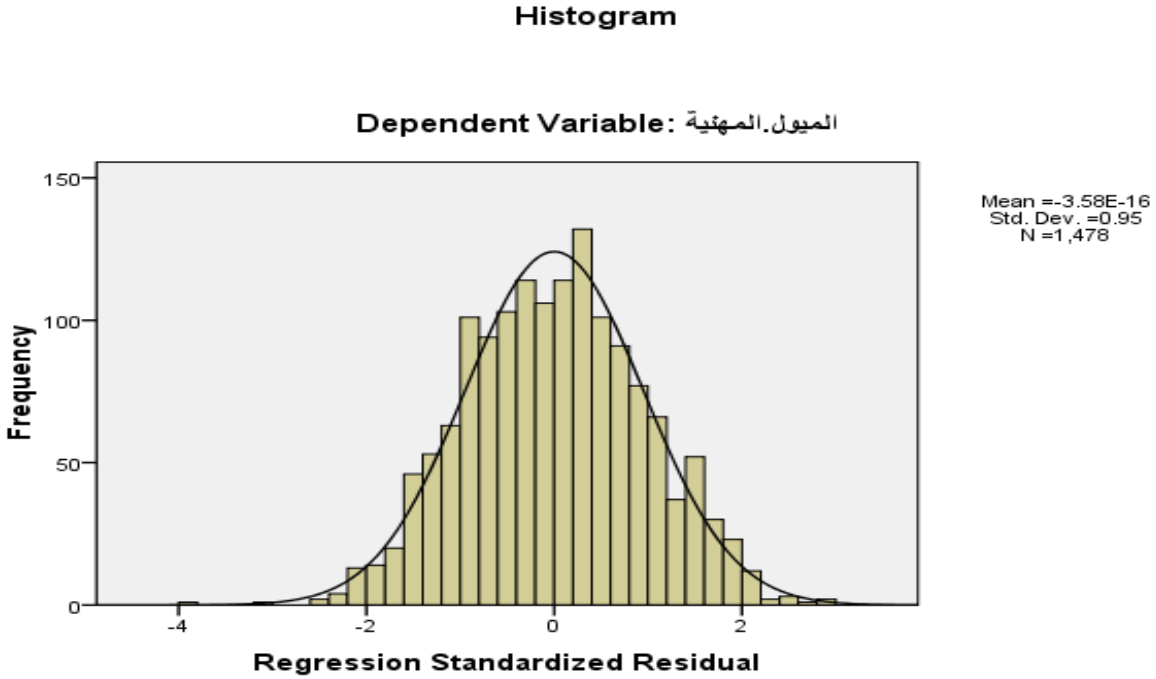
الزراعي	النشاطات	المهارات	المهن
المهارات	.448**		
المهن	.457**	.570**	
الدّرجة الكلية	.747**	.838**	.850**

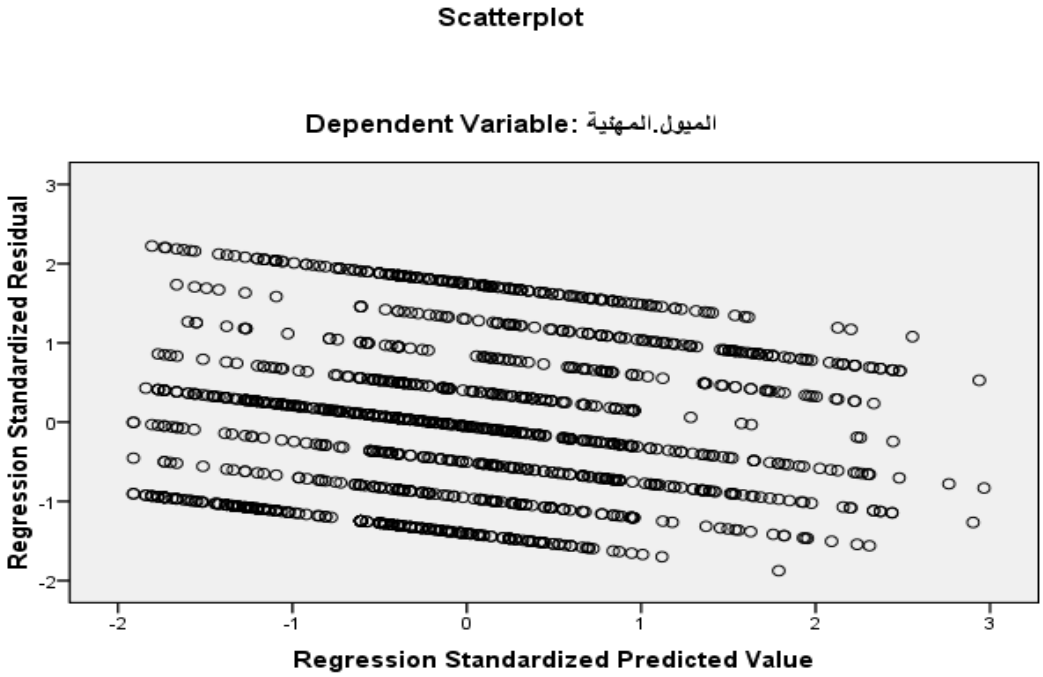
** دال عند مستوى 0.01

الملحق 12: المقارنات البعدية (LSD) في المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير المديرية.

المتغير	المستويات	الخليل	ج. نابلس	قباطية	جنين	ش. الخليل	طولكرم	أريحا	بيت لحم
العلمي	الخليل		1.97425*	1.09687*	1.62967*	.96678*	1.01954*		.83343*
	أريحا		1.47729*						
	بيت لحم		1.14082*						
الفندقي	الخليل						1.02458*		
	جنين						1.31946*		
	ش. الخليل	1.08448*		1.50867*			2.10905*		1.27211*
	أريحا						1.41917*		
الريادة	جنين	1.16410*				1.07278*		.97836*	.99545*
الأدبي	جنين	.98163*	1.01403*						
	طولكرم	.89840*	.93080*						
	بيت لحم	.57152*							
الاقتصاد المنزلي	ج. نابلس						1.28899*		
	قباطية						1.22436*		
	جنين	1.24125*					1.86765*		1.45600*
	ش. الخليل	1.12700*					1.75339*		1.34175*
	أريحا						1.43902*		
الزراعي	أريحا	1.54851*	1.26997*	1.39900*	1.26363*	1.17653*	1.95355*		1.41831*

الملحق 13: التوزيع الطبيعي للميول المهنية ولوحة الانتشار





الملحق 14: نتائج تحليل الانحدار المتعدد

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	مستوى.التحصيل	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
2	نوع.جنس	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
3	تفريع.العاشر	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: المهنية.الميول

Model Summary[d]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.166a	.027	.027	2.25805
2	.232b	.054	.052	2.22814
3	.243c	.059	.057	2.22263

a. Predictors: (Constant), التحصيل.مستوى

b. Predictors: (Constant), جنس.نوع, التحصيل.مستوى

c. Predictors: (Constant), العاشر.تفريع, جنس.نوع, التحصيل.مستوى

d. Dependent Variable: المهنية.الميول

ANOVA[d]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	212.012	1	212.012	41.581	.000a
	Residual	7525.791	1476	5.099		
	Total	7737.803	1477			
2	Regression	415.017	2	207.509	41.798	.000b
	Residual	7322.786	1475	4.965		
	Total	7737.803	1477			
3	Regression	456.122	3	152.041	30.777	.000c
	Residual	7281.681	1474	4.940		
	Total	7737.803	1477			

a. Predictors: (Constant), **التحصيل.مستوى**

b. Predictors: (Constant), **جنس.نوع, التحصيل.مستوى**

c. Predictors: (Constant), العاشر.تفريع, جنس.نوع, التحصيل.مستوى

d. Dependent Variable: المهنية.الميول

Coefficients[a]

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1 (Constant)	5.309	.193		27.435	.000	4.929	5.688
مستوى.التحصيل	-.527	.082	-.166	-6.448	.000	-.688	-.367
2 (Constant)	6.435	.260		24.774	.000	5.925	6.944
مستوى.التحصيل	-.526	.081	-.165	-6.516	.000	-.684	-.367
نوع.جنس	-.742	.116	-.162	-6.395	.000	-.970	-.514
3 (Constant)	5.763	.348		16.539	.000	5.079	6.446
مستوى.التحصيل	-.464	.083	-.146	-5.564	.000	-.627	-.300
نوع.جنس	-.742	.116	-.162	-6.409	.000	-.969	-.515
تفريع.العاشر	.451	.156	.075	2.885	.004	.144	.758

a. Dependent Variable: المهنية.الميول

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	مستوى.التحصيل	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
2	تخصص.المدرسة	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
3	تفريع.العاشر	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: الذّات.تقدير

Model Summary[d]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.176[a]	.031	.030	.62095
2	.190[b]	.036	.035	.61951
3	.204[c]	.042	.040	.61788

a. Predictors: (Constant), التحصيل.مستوى

b. Predictors: (Constant), المدرسة.تخصص, التحصيل.مستوى

c. Predictors: (Constant), العاشر.تفريع, المدرسة.تخصص, التحصيل.مستوى

d. Dependent Variable: الذّات.تقدير

ANOVA[d]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	18.129	1	18.129	47.018	.000[a]
	Residual	569.105	1476	.386		
	Total	587.234	1477			
2	Regression	21.135	2	10.568	27.534	.000[b]
	Residual	566.099	1475	.384		
	Total	587.234	1477			
3	Regression	24.506	3	8.169	21.396	.000[c]
	Residual	562.729	1474	.382		
	Total	587.234	1477			

a. Predictors: (Constant), التحصيل.مستوى

b. Predictors: (Constant), المدرسة.تخصص, التحصيل.مستوى

c. Predictors: (Constant), العاشر.تفريع, المدرسة.تخصص, التحصيل.مستوى

d. Dependent Variable: الذّات.تقدير

Coefficients[a]

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1 (Constant)	1.720	.053		32.325	.000	1.616	1.824
مستوى.التحصيل	.154	.022	.176	6.857	.000	.110	.198
2 (Constant)	1.946	.097		20.125	.000	1.757	2.136
مستوى.التحصيل	.150	.022	.171	6.663	.000	.106	.194
تخصص.المدرسة	-.206	.074	-.072	-2.799	.005	-.350	-.062
3 (Constant)	1.862	.101		18.516	.000	1.665	2.059
مستوى.التحصيل	.168	.023	.191	7.222	.000	.122	.213
تخصص.المدرسة	-.331	.085	-.115	-3.912	.000	-.497	-.165
تفريع.العاشر	.149	.050	.090	2.971	.003	.051	.247

a. Dependent Variable: الذّات.تقدير

الجمهورية التونسية
République Tunisienne
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
جامعة تونس
Université de Tunis

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس
FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES DE TUNIS
FACULTY OF HUMANITIES AT TUNIS
1958

ملخص حول:
(دكتوراه)
الاختصاص: علم النفس
لغة التحرير: عربية

الاسم: رشيد اللقب: عرار
عنوان المراسلة: فلسطين الهاتف: -
الأستاذ المشرف: إقبال الغربي تاريخ المناقشة 2019/10/18

عنوان الرّسالة: الميول المهنيّة وتقدير الذّات دراسة ميدانية على طلبة الصّف العاشر في فلسطين

الملخّص:

هدفت الدّراسة إلى بناء أداة لقياس الميول المهْنيّة وتقنينها، والكشف عن العلاقة بين الميول المهْنيّة بمجالاتها، وتقدير الذّات، والتعرّف إلى العناوين التي يلجأ إليها الأفراد فيما يتعلق بالدّراسة أو العمل وفقًا لمتغيّرات: المديرية، والتفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل، والمستوى التّعليمي للوالدين. وللتحقق من الخصائص السيكومترية طبّقت الدّراسة على عيّنة استطلاعية أولى مكونة من (40) طالباً/ة، وعيّنة استطلاعية ثانية (120) طالباً/ة، وعيّنة إعادة التطبيق (68) طالباً/ة، وتألفت عيّنة التقنين من (1478) طالبًا وطالبة، (706) من الذكور، و(772) من الإناث، وتم اختيارهم بطريقة عنقودية، ومن ثم عشوائية طبقية من طلبة الصّف العاشر في فلسطين، بمديريات الخليل، وجنوب نابلس، وقباطية، وجنين، وشمال الخليل، وطولكرم، وأريحا، وبيت لحم. وتكوّنت عيّنة البيانات النّوعية من (65) فرداً، موزعين على عشر مجموعات بؤرية من الطّلبة وأولياء الأمور والمرشدين والمعلمين والمسؤولين. ووصفت النتائج كمياً باستخدام التحليل العاملي، واختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين المتعدد، ومعامل ارتباط بيرسون باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وأشارت النتائج إلى الآتي:

- تحقق البناء العاملي لمقياس الميول المهنية، بوجود دلالات صدق وثبات عالية من خلال صدق التكوين الفرضي والاتساق الداخلي، والصدق التمييزي، ومعاملات ثبات (ألفا)، وإعادة التطبيق، والتحليل العاملي الاستكشافي، الذي بيّن وجود ثمانية عوامل فسرت ما نسبته (76%) من التباين الكلي. وتشبعت الفقرات على الأبعاد والفروع، وأسفرت نتائج معاملات الارتباط عن الشكل الثماني، الذي يضم فروع الثانوية العامة "الإنجاز"، مكوّنة كلمة الفروع (BRANCHES)، ونتج عنها أربع حالات، هي: الانسجام التام، والانسجام، والقرب من الانسجام، وعدم الانسجام، وذلك بناءً على كون الفروع متقاربة أو متقابلة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهْنيّة وفقاً لمتغير المديرية والتفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعي، وتخصص المدرسة، ومستوى التحصيل، وحسب تفاعل متغيرات النوع الاجتماعي، ومستوى التحصيل. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهْنيّة لصالح الذكور في فروع: الريادة والأعمال، والزراعي، والصناعي، والتكنولوجي، وكانت الفروق لصالح الإناث في الفرع العلمي، والفندقي، والأدبي، والاقتصاد المنزلي.
- وبينت نتائج الدّراسة أن مجالات الميول المهْنيّة لدى الطّلبة جاءت على الترتيب: أدبي، علمي، تكنولوجي، ريادة وأعمال، فندقي، صناعي، اقتصاد منزلي، زراعي. وجاءت عناوين الدعم والمشورة التي يلجأ إليها الطلبة

لطلب المساعدة فيما يتعلق بالتعليم أو العمل على الترتيب الآتي: الأهل، الأصدقاء، الأقارب، المرشد، معلم المدرسة. ولا يوجد اختلاف في ترتيب التوجه لتلك العناوين يعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

- اشتقت معايير الأداء لطلبة الصّف العاشر على مقياس الميول المهنية بصورته الفلسطينية، بحساب العلامات الخام، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والعلامات المعيارية التائية والزائية، والرتب المئينية لكل فرع من فروع الثانوية العامة، وتبيّن أن متوسط أداء أفراد العيّنة الكلية على المجموع الكلي للفروع جميعها تراوح بين (6.36-11.18)، وكان أدنى أداء على الفرع الزراعي، وأعلى أداء على الفرع الأدبي.
- وأشارت النتائج أن الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات جاءت بدرجة متوسطة، وتبيّن وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذّات وفقاً لمتغيرات: نوع المدرسة، ومستوى التحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغيرات التفريع بالعاشر، والنوع الاجتماعي، وحسب تفاعل متغيرات المستوى التعليمي للأب والأم، وتفاعل متغيرات النوع الاجتماعي، ومستوى التحصيل الدراسي، وكذلك النوع الاجتماعي وتخصص المدرسة.
- وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفروع الأكاديمية: "العلمي، والريادة والأعمال، والأدبي، والتكنولوجي" وبين تقدير الذّات، وكذلك وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة دالة إحصائياً بين الفروع المهنية "الفندقي، والصناعي، والزراعي، والاقتصاد المنزلي" وتقدير الذّات. ولم تكن الفروق في درجة تقدير الذّات تبعاً لمتغير النّوع الاجتماعي دالة إحصائياً. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية ودرجة تقدير الذّات تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدّراسي.
- وخلصت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وذلك من خلال الميول المهنية وتقدير الذات والعكس صحيح من خلال نتائج معامل تحليل الانحدار المتعدد (Regression).
- وأظهرت النتائج النوعية حاجة الطلبة الملحة للدعم والمساندة والتوعية والمشورة فيما يتعلق بخياراتهم المستقبلية من قبل كوادر متخصصة، لعدم قدرتهم على الاختيار المهني لأسباب كثيرة، أهمها: تأثير أولياء الأمور، والحاجة لتوفير مظلة وطنية، تجمع الجهود المبعثرة فيما يتعلق بالتعليم والتدريب المهني والتقني، وتوفير مدارس مهنية موزعة جغرافياً بعدالة، تراعي طبيعة المدن الفلسطينية الزراعية، والصناعية، والتجارية، والسياحية، والخدماتية.

وأوصت الدراسة باستخدام مقياس الميول المهنية كأحد المعايير لتوزيع طلبة الصف العاشر على فروع الثانوية العامة "الإنجاز"، واستخدامه لغايات التوجيه والإرشاد المهني.

معلومات ببليوغرافية:
عدد الصفحات: 366
عدد المجلدات: 1
عدد المراجع: 491
عدد المشخصات: 0

الكلمات المفاتيح:
الكلمات المفتاحية: الميول المهنية، تقدير الذات، طلبة الصف العاشر، القياس النفسي، التعليم في فلسطين.

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس
FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES DE TUNIS
FACULTY OF HUMANITIES AT TUNIS
1958

الجمهورية التونسية
République Tunisienne
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
جامعة تونس
Université de Tunis

ABSTRACT OF THESIS
(PhD)
Speciality: Psychology
LANGUAGE: Arabic

Name :	**ARAR**	*First Name :*	**Rasheed**
Address :	**Palestine**	*Tel :*	**-**
Supervisor:	**Ikbal GHARBI**	*Date of defence:*	**18/10/2019**

Title : Professional tendencies and Self- Esteem A Field Study on 10th Grade Students in Palestine

Abstract:

This study aims to build a tool to measure and rationalize professional tendencies. It also aims to find out the relationship between professional tendencies with its different aspects and self-esteem. Moreover, it aims to explore the areas that individuals depend on relation to their study or work in accordance to the following variables: directorate, 10th grade branches, gender, specialty in the school, level of achievements and the educational level of parents. To investigate the psychometric characteristics, the study was first applied on a pilot sample of (40) students and then on a second pilot sample of (120) students. The sample of re-application was (68) students. The sample of rationalization consisted of (1478) students, (706) males, (772) females.

They were selected in a clustered manner and then randomized to the Tenth-grade students in Palestine, in Hebron, Nablus, Qabatiya, Jenin, North of Hebron, Tulkarem, Jericho and Bethlehem directorate. The sample of qualitative data consisted of (65) individuals divided into ten focus groups of students, parents, counselors, teachers and officials. The results described quantitatively by using factor analysis, and testing of "T", analysis of variance, analysis of multi-contrast, and Pearson correlation coefficient, using statistical packages for Social Sciences (SPSS). The results indicated the following:

- Achieve factorial construction scale of professional tendencies, with indications of sincerity and high stability through sincerity and internal configuration premise consistency, honesty discriminatory, and the stability of the alpha coefficients, test re-test, factorial analysis. There were eight factors which explained (76%) of total variation.
- And saturated paragraphs on the dimensions and branches, and resulted in the results of correlation coefficients for the eight form, which includes general secondary branches of "achievement" (INJAZ) forming the abbreviation word (BRANCHES), and resulted in four cases, namely: full harmony, harmony, and the proximity of harmony, lack of harmony, building on the fact that the branches are close or opposite.
- There were differences of statistical significance in the professional tendencies according to the variables of the directorate, branches of the 10th grade, gender, specialty in the school, the interaction of gender variables and the level of achievement. There were also differences of statistical significance in the professional tendencies in favor of the males in the branches of entrepreneurship and business, agriculture, industry and technology. The differences were also in favor of the females in the scientific, hotel, literary, and home economics branches.
- The results of the study showed that the areas of professional tendencies of the students were respectively: literary, scientific, technological, entrepreneurial and business, hotel, industrial,

household, agricultural economy. The support and advice was practiced by students to ask for help with regard to education or work addresses respectively: Parents, friends, Relatives, leader, Teacher School. There is no difference in the order of tendencies for those addresses attributed to the variable gender.

- Derived performance standards for students in the tenth grade on the professional tendencies of the Palestinian his image scale, calculates crude signs, arithmetic averages, standard deviations, and slandered scores, showing that the average performance of the total sample on the sum total of all branches ranged between (6.36-11.18). The lowest performance was in the agricultural branch whilst the highest performance was in the literary branch.
- The results indicated that the total score of a measure of self-esteem was a medium degree, and showing a statistically significant differences in self-esteem according to the variables: school type and level of academic achievement. There were no statistically significant differences according to the variables of the branches of the 10th grade, gender, and according to educational level variables for parents interaction and the interaction of gender variables, and the level of academic achievement, as well as gender and specialty school .
- The results showed the existence of a correlation is a positive statistically significant between academic disciplines, "scientific entrepreneurship and business, literary and technological" and self-esteem, as well as the existence of a correlation inverse negative statistically significant between professional branches "hotel, and industrial, agricultural and domestic economy" and self-esteem. Differences were not in the degree of self-esteem variable depending on the gender statistically significant. It also found statistically significant differences in professional tendencies and the degree of self-esteem due to the variable level of academic achievement differences.
- The study concluded that the predictability of academic achievement through professional tendencies and self-esteem and vice versa through the results of multiple regression analysis coefficient (Regression).
- The qualitative results showed the urgent need to support the students and to raise their awareness regarding their future choices by specialized experts. Students were not able to choose their professions for many reasons, the most important of which was the influence of parents. There is to provide a national framework that combines scattered efforts in education, vocational and technical training. There is a need to establish schools that are geographically considers the nature of the Palestinian cities' agricultural, industrial, commercial, tourism and service.

The study recommends using professional tendencies scale as the criteria for the distribution of the tenth-grade students of high school branches "achievement" (INJAZ), and use it for the purposes of guidance and vocational guidance.

Bibliographic information

- ***Number of pages:*** 366
- ***Number of volumes:1***
- ***Number of references : 491***
- ***Number of illustrations : 0***

Keywords / subject headings

professional tendencies, self-esteem, 10th grade students, psychological measurement, education in Palestine.